



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**



**ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΕΛΛΑΣ ΚΑΙ ΦΛΩΡΙΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ
ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ COMIC ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΟΥ ΧΡΗΣΤΟΥ ΖΙΩΓΑ
(ΑΕΜ 5536)**

**ΦΛΩΡΙΝΑ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2024**

Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης: Κασβίκης Κώστας

Βαθμός: _____

Υπογραφή: _____ Ημερομηνία: _____

2. Δεύτερος Βαθμολογητής: Ανδρέου Ανδρέας

Βαθμός: _____

Υπογραφή: _____ Ημερομηνία: _____

Γενικός Βαθμός: _____

Ο συγγραφέας Ζιώγας Χρήστος βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή: _____

Ημερομηνία: _____

*Στη σύζυγό μου, Μίνα,
το παντοτινό μου στήριγμα...*

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	4
Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Πρόλογος.....	6
1. Διδασκαλία της Ιστορίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο: Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών.....	9
2. Τα comics ως εναλλακτικό εργαλείο στην εκπαίδευση.....	11
2.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά των comics.....	12
2.2. Ιστορική Αναδρομή.....	17
2.3. Τα comics στην εκπαίδευση.....	21
3. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	27
3.1. Σκοπός και Αναγκαιότητα.....	27
3.2. Πλαίσιο Αναφοράς.....	27
3.3. Το δείγμα της έρευνας.....	28
3.4. Μέσα διεξαγωγής της έρευνας και συλλογής δεδομένων.....	31
3.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων της έρευνας.....	33
4. Αποτελέσματα της έρευνας.....	34
5. Τελικές Διαπιστώσεις.....	47
Βιβλιογραφία.....	50
Παράρτημα.....	58

Περίληψη

Η σχολική πραγματικότητα για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας φαίνεται να μη συνάδει με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και τις επιταγές του επιστημονικού ακαδημαϊκού χώρου, οι οποίες αναδεικνύουν την ανάγκη ανάπτυξης και καλλιέργειας δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης και κατανόησης στους/στις μαθητές/τριες σε ένα πλαίσιο καινοτόμων διδακτικών πρακτικών. Τα comics, συγκεκριμένα, αποτελούν έναν συνεχώς εξελισσόμενο τρόπο έκφρασης και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τη δυναμική τους γλώσσα μπορούν να αποτελέσουν ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό εργαλείο, που θα συμβάλλει ενεργά ακόμα και σε ένα απαιτητικό μάθημα, όπως η Ιστορία.

Καθώς, όμως, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, λόγω μη κατάλληλης εκπαίδευσης ή ανασφάλειας, αποφεύγουν την αξιοποίηση τους, η κατάσταση παραμένει στάσιμη. Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση του ιστορικού comic στο μάθημα της Ιστορίας. Για τον σκοπό αυτό διεξήχθη έρευνα μέσω αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου σε είκοσι πέντε εκπαιδευτικούς του νομού Πέλλας που έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη Διδακτική της Ιστορίας και σε είκοσι πέντε εκπαιδευτικούς του νομού Φλώρινας που δεν έχουν συμμετάσχει σε κάποια σχετική επιμορφωτική δράση. Η έρευνα κατέδειξε ότι παρά τη φίλα προσκείμενη στάση των εκπαιδευτικών στις νέες μεθόδους και ιδιαίτερα στην αξιοποίηση του ιστορικού comic, οι ίδιοι/ες που δεν έχουν επιμορφωθεί σχετικά χρησιμοποιούν πιο παρωχημένες μεθόδους, επομένως κρίνεται αναγκαία η συστηματική επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ώστε να εξοικειωθούν με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης στη Διδακτική της Ιστορίας.

Λέξεις – Κλειδιά: εκπαιδευτική έρευνα, διδασκαλία της Ιστορίας, ιστορικό comic, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Abstract

The school reality in history teaching does not seem to be in line with modern learning theories and the requirements of the scientific academic field, which highlight the need to develop and cultivate historical thinking and understanding skills in students in a context of innovative teaching practices. Comics, in particular, are a constantly evolving mode of expression. Having particular characteristics and dynamic language comics are a complete educational tool that can actively contribute to teach a demanding course such as history.

However, as current teachers, due to inadequate training or insecurity, avoid using them, the situation remains stagnant. This study aims to explore the view of primary school teachers on the utilization of historical comics in history lessons. For this purpose, a survey was conducted through an impromptu questionnaire to twenty-five teachers of the prefecture of Pella who attended to seminars of history teaching and twenty-five teachers of the prefecture of Florina who have not participated in any relevant training activity. The survey showed that despite the friendly attitude of teachers to new methods and especially to the use of the history comic, those who have not been trained in this aspect use more outdated methods. Therefore it is necessary to systematically train current teachers in order to familiarize them with modern learning theories of history teaching.

Keywords: educational research, History Teaching, historical comic, Primary Education

Πρόλογος

Ως φοιτητής από κατατακτήριες εξετάσεις, συνειδητοποιημένος για αυτή μου την επιλογή, ανυπομονούσα να έρθει η στιγμή που θα βρεθώ σε σχολική τάξη ως δάσκαλος, έστω και στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Η στιγμή έφτασε και μπορώ να ομολογήσω πως με καθόρισε για να επιλέξω αρκετούς μήνες αργότερα το θέμα της παρούσας εργασίας. Το πρώτο διδακτικό αντικείμενο που κλήθηκα να διδάξω ήταν η Ιστορία, ένα απαιτητικό αλλά αγαπημένο μου μάθημα. Ήδη από τα θεωρητικά μαθήματα είχα κατανοήσει πως η εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών στο μάθημα της Ιστορίας αποτελεί μια επιτακτική ανάγκη, αφού η σύγχρονη θεωρητική συζήτηση και έρευνα υποστηρίζει τη σημασία των διδακτικών επιλογών για την ιστορική εκπαίδευση. Πράγματι προσπάθησα να σχεδιάσω και να υλοποιήσω μια ενδιαφέρουσα για τους/τις μαθητές/τριες διδασκαλία αξιοποιώντας ανάμεσα στα υπόλοιπα και ένα video animation. Βλέποντας τον ενθουσιασμό στα μάτια των παιδιών και προσπαθώντας να μπω και ο ίδιος στη θέση τους για το μέσο με το οποίο θα μου προσέλκυαν το ενδιαφέρον οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα της Ιστορίας, θυμήθηκα τον μικρότερο εαυτό μου στο παιδικό μου δωμάτιο να διαβάζω με μανία τα αγαπημένα μου comics.

Προβαίνοντας σε μια μικρή έρευνα εντόπισα βιβλιογραφία για τη διδακτική αξιοποίηση των comics στο μάθημα της Ιστορίας και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα. Αυτό, όμως, που με ενδιέφερε προσωπικά να μελετήσω ως μελλοντικός εκπαιδευτικός ήταν οι προκλήσεις και οι αντιστάσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σχετικά με αυτό το θέμα. Έτσι, προέκυψε η παρούσα εργασία που διαρθρώνεται σε τέσσερα μέρη. Συγκεκριμένα, στο θεωρητικό μέρος αναλύονται σύντομα στο πρώτο κεφάλαιο οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο σύγχρονο σχολείο, ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα comics ως εναλλακτικά εκπαιδευτικά εργαλεία και ιδιαίτερα στο μάθημα της Ιστορίας. Το δεύτερο μέρος της εργασίας είναι εξολοκλήρου αφιερωμένο στη μεθοδολογία έρευνας που εφαρμόστηκε. Έτσι, αναφέρονται ο σκοπός και η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας, το πλαίσιο αναφοράς της, οι συμμετέχοντες, τα μέσα και η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και συλλογής δεδομένων και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων που υιοθετήθηκε. Το τρίτο μέρος αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας και περιλαμβάνει την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση και το σχολιασμό των αποτελεσμάτων της έρευνας με τη μορφή γραφημάτων, ενώ στο τέταρτο μέρος συνοψίζονται οι γενικές συμπερασματικές διαπιστώσεις και αναφέρονται οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Η εργασία ολοκληρώνεται με την ξενόγλωσση, ελληνόγλωσση και μεταφρασμένη βιβλιογραφία καθώς επίσης και το παράρτημα, το οποίο περιλαμβάνει το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε.

Βέβαια, η παρούσα μελέτη δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί χωρίς τη βοήθεια κάποιων ανθρώπων που με στήριξαν ποικιλοτρόπως. Από τη θέση αυτή ευχαριστώ θερμά όλους/ες όσους/ες συμμερίστηκαν τους στόχους της μελέτης και στήριξαν την ερευνητική μου προσπάθεια. Πιο συγκεκριμένα:

- Τον Καθηγητή Ανδρέου Ανδρέα και τον Αναπληρωτή Καθηγητή Κασβίκη Κώστα για τη συμπαράσταση, την καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές τους.
- Την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση και βοήθεια που μου πρόσφεραν καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας μελέτης.
- Τη σύζυγό μου, Ανδρίκου Μίνα, για την ηθική υποστήριξη που μου πρόσφερε απλόχερα μέχρι και την τελευταία στιγμή.

1. Διδασκαλία της Ιστορίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο: Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών

Μελετώντας βιβλιογραφικά την εξέλιξη της ιστορικής εκπαίδευσης, δεν θα ήταν υπερβολή να ισχυριστεί κανείς πως το μάθημα της Ιστορίας υπήρξε αρκετά πολύπαθο σε διεθνές και ελληνικό πλαίσιο (Μαυροσκούφης, 2005) λόγω του εγγενώς συγκρουσιακού χαρακτήρα της Ιστορίας ως επιστημονικού περιεχομένου και ως κοινωνικής πρακτικής (Κόκκινος, 2003). Η Διδακτική της Ιστορίας συγκροτείται ως διεπιστημονικό αντικείμενο στον δυτικό κόσμο τη δεκαετία του '60 ως κατάληξη μιας μακράς πορείας αντιδράσεων και προβληματισμών σχετικά με τη σχολική Ιστορία (Ρεπούση, 2000). Στην Ελλάδα, ο δημόσιος διάλογος που διεξάγεται για τις εκάστοτε αλλαγές επαληθεύει αυτή τη συγκρουσιακή φύση της Ιστορίας και αποδεικνύει πως η σχολική Ιστορία στην ελληνική πραγματικότητα αποτελεί αντικείμενο διαμάχης με επίκεντρο τον έλεγχο διαμόρφωσης της συλλογικής ταυτότητας (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008). Άλλωστε, αποτελεί «ουτοπική αφέλεια» η θεώρηση συναίνεσης κράτους, επιστημονικής κοινότητας, κοινωνίας, πολιτικών κομμάτων εθνοφυλετικών μειονοτήτων, ομάδων πίεσης, προσφυγικών σωματείων και συλλόγων μνήμης για το αξιακό υπόβαθρο, τους σκοπούς, το γνωστικό και ιδεολογικό περιεχόμενο, τη μεθοδολογία προσέγγισης της ιστορικής γνώσης και τις διδακτικές πρακτικές του μαθήματος της Ιστορίας (Κόκκινος, 2003: 95).

Γιατί είναι, όμως, τόσο σημαντική η διδασκαλία της Ιστορίας; Σε γενικές γραμμές, η διδασκαλία της Ιστορίας αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν και αντιμετωπίζουν τον κόσμο οι μαθητές/τριες (Lee, 1991). Αν και είναι συνηθισμένο να σκεφτόμαστε την Ιστορία με όρους αφήγησης και χρονικής – γεγονοτολογικής ακολουθίας, η Ιστορία αποτελεί μια «διανοητική κατασκευή», ιδέα που παραμένει βαθιά ανατρεπτική για τα παιδιά και τους/τις εφήβους (Κόκκινος, 2003: 86). Το μάθημα της Ιστορίας, λοιπόν, μπορεί να αποτρέψει αυτή τη σχεδόν συλλογική «αυταπάτη», αφού αποτελεί μια κριτική εισαγωγή και προετοιμασία στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης (Κασβίκης, 2020) και την καλλιέργεια της ιστορικής κουλτούρας των μαθητών/τριών (Σακκά, 2006), που επιτυγχάνονται με την ενεργή συμμετοχή τους στη διδασκαλία της Ιστορίας και την ιστορική έρευνα μέσω της συστηματικής μελέτης και επεξεργασίας πηγών, τη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων που στοχεύουν στην παραγωγή προσωπικών συμπερασμάτων, καθώς και την κριτική εξέταση αντικρουόμενων πηγών, αποσκοπώντας σε μια πιο «σφαιρική» προσέγγιση του παρελθόντος (Husbands, 2004; Μακαρατζής, 2017). Άλλωστε, όχι μόνο το είδος της Ιστορίας που διδάσκεται αλλά και ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η ιστορική γνώση αποτελούν αποφασιστικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας (Κόκκινος, 2003). Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαίο για το μάθημα της Ιστορίας ένα εμπλουτισμένο διδακτικό περιβάλλον με ενεργητικές μαθησιακές πρακτικές (Ρεπούση, 2004) με βάση τη νέα κοινωνική πραγματικότητα και την ένταξη του πεδίου της ιστορικής κουλτούρας (Ρεπούση, 2000). Άλλωστε, οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με την Ιστορία από

την προσχολική τους ηλικία (Φαρδή, 2020) και εξοικειώνονται με γεγονότα του παρελθόντος έξω από το σχολείο (Αποστολίδου, 2019), αφού η Ιστορία βρίσκεται παντού λόγω της ανάπτυξης και διάχυσης των Νέων Τεχνολογιών και των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (Σακκά, 2015). Άρχισαν, λοιπόν, σταδιακά να εμφανίζονται στην ιστορική εκπαίδευση νέες διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές βασισμένες στην εμπειρία των μαθητών/τριών, οι οποίες αντικατέστησαν την παραδοσιακή διδασκαλία με μια σύγχρονη μαθητοκεντρική προσέγγιση αξιοποιώντας ως εργαλεία και εκπαιδευτικό υλικό ταινίες, εφημερίδες, εικονογραφημένα βιβλία της Παιδικής Λογοτεχνίας, τηλεοπτικά προγράμματα, τουριστικούς οδηγούς, εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία και ιστορικά παιχνίδια (Ανδρίκου, 2022).

Παρόλ' αυτά, η ελληνική σχολική πραγματικότητα διαφέρει πολύ. Το ισχύον - ενιαίο και ανελαστικό - Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, μπορεί να αναφέρεται σε «νεωτερικά» στοιχεία της Διδακτικής Μεθοδολογίας και των Θεωριών Μάθησης και να τονίζει τη σημασία της διαδικαστικής γνώσης, στην ουσία, όμως, εμμένει πεισματικά στη δηλωτική γνώση με εθνοκεντρικό χαρακτήρα, ενώ η αξιολόγηση είναι αποκλειστικά γνωσιοκεντρική και συμβατικά γλωσσική (Ανδρίκου, 2022). Οι μαθητές/τριες διδάσκονται δασκαλοκεντρικά και αφηγηματικά (Palikidis, 2020) μια εκδοχή της εθνικής Ιστορίας που αναπαράγει την ιστοριογραφική παράδοση (Χριστόπουλος, 2017) και αποσιωπά επίμαχα γεγονότα, ειδικά όταν αυτά αμφισβητούν την εικόνα του ηρωικού έθνους, μετατρέποντας το μάθημα σε μηχανισμό διαστρέβλωσης και ιδεολογικής χειραγώγησης (Κόκκινος, 2003), μέσω μοναδικών για κάθε τάξη και κρατικά εγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων (Μαυροσκούφης, 2008) με αποτέλεσμα το μάθημα της Ιστορίας να αφήνει αδιάφορο ένα αρκετά μεγάλο μέρος μαθητών/τριών (Μαυροσκούφης, 2009) και να μην ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους (Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020). Η εμμονή στην χρονολογική αφήγηση των γεγονότων (Evans, 2004) δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα στους/στις μαθητές/τριες (Κασίδου, 2008), οι οποίοι/ες προσεγγίζουν την ιστορική γνώση ως «κτήμα ες αεί», με την αντίληψη ότι η Ιστορία επαναλαμβάνεται και αποδέχονται τη σχολική Ιστορία ως την απόλυτη αλήθεια χωρίς να αντιλαμβάνονται τον διαμεσολαβητικό χαρακτήρα της ιστορικής ερμηνείας (Κόκκινος & Γατσωτής, 2007). Η εικόνα, όμως, που σχηματίζουν οι μαθητές/τριες για την Ιστορία είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για τη διαμόρφωση της ιστορικής τους συνείδησης και κατ' επέκταση για την αποκρυστάλλωση της κοινωνικής και ιδεολογικής τους ταυτότητας (Παληκίδης, 2019).

Το μάθημα της Ιστορίας, λοιπόν, δεν μπορεί να εξελιχθεί αν δεν αναμορφωθεί με βάση τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και, αναντίρρητα, είναι στο χέρι του/της εκπαιδευτικού να αλλάξει ριζικά την υφιστάμενη κατάσταση, καθώς ο τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας διαδραματίζει καίριο ρόλο και επηρεάζει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες επιθυμούν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας τονίζοντας την αποστροφή τους προς την απομνημόνευση (Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020). Εξάλλου, το κεντρικό στοιχείο στη διδασκαλία ήταν και παραμένει ο/η εκπαιδευτικός, καθώς αυτός/ή αποτελεί τον βασικό μοχλό της επιτυχίας του εκπαιδευτικού έργου (Κωνσταντάρος, 2018).

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, όμως, επηρεάζεται και από τις απόψεις που έχουν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί για το αντικείμενο της Ιστορίας, αφού οι ιδέες και αντιλήψεις τους κατέχουν κυρίαρχη θέση στη μαθησιακή διαδικασία και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση (Blackledge & Hunt, 2000). Είναι σημαντικό να τονιστεί πως αυτές οι απόψεις και οι ιδέες των εκπαιδευτικών δεν είναι ουδέτερες και δεν βασίζονται πολλές φορές σε αντικειμενικά κριτήρια, αλλά είναι συνάρτηση της εμπειρίας τους και της εκπαίδευσής τους, παράλληλα, όμως, και παραγόντων, όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο τους και η επιμόρφωσή τους (Γιαβρίμης, Παπάνης, Νεοφώτιστος & Βαλκάνος, 2010). Έτσι, σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών στην Ελλάδα, εντοπίζεται στους/στις εκπαιδευτικούς εθνοκεντρισμός, ξενοφοβία, εξιδανίκευση της αρχαιότητας και μια θετικιστική αντίληψη για την επιστήμη της Ιστορίας. Το πιο σημαντικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ελάχιστον ενδιαφέρον για τις μεθοδολογικές εξελίξεις της Διδακτικής της Ιστορίας, αιτιολογώντας αυτήν τη στάση τους στην αναντιστοιχία της σχολικής με την ακαδημαϊκή Ιστορία (Αποστολίδου, 2019).

Επιπλέον, ενώ οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις αιτίες που η Ιστορία αποτελεί για τους/τις περισσότερους/ες μαθητές/τριες ένα βαρετό μάθημα, θεωρούν αδύνατη την αποφυγή εμφάνισης πλήξης και θέτουν την ανάγκη επιμόρφωσης πάνω σε εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας (Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020). Βέβαια, παρά τη δήλωσή τους αυτή, οι αλλαγές και οι καινοτομίες προκαλούν ανάμεικτα συναισθήματα και αμφίθυμες στάσεις στους/στις εκπαιδευτικούς οι οποίοι/ες από τη μία πλευρά επιθυμούν να βελτιώσουν το επίπεδο της εκπαιδευτικής τους στάσης, από την άλλη, όμως, νιώθουν φόβο και ανασφάλεια για το αν τελικά καταφέρουν να αντεπεξέλθουν στις νέες συνθήκες. Η ανασφάλεια που νιώθουν εκφράζεται με τη μορφή της αντίστασης που μπορεί να είναι ένας απλός έως και έντονος δισταγμός, άρνηση και θυμός, αλλά και σε ακραίες καταστάσεις να οδηγεί στην υπονόμηση της διαδικασίας αλλαγής. Άλλωστε, δεν είναι μικρός ο αριθμός των εκπαιδευτικών που έχουν αρνητική στάση απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία, επειδή την βλέπουν ως απειλή για την «ασφάλειά» τους, ειδικά όταν η ίδια η διαδικασία της αλλαγής μπορεί να βρει σημαντικά εμπόδια, όπως η έλλειψη πόρων, η έλλειψη υποστήριξης, οι νομοθετικές αντιθέσεις (Μπούρα, 2019). Ιδιαίτερη εντύπωση, βέβαια, προκαλεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως αρνητικοί/ές απέναντι στην εφαρμογή μιας αλλαγής ή καινοτομίας, ενώ είναι περισσότερο δεκτικοί/ές απέναντι στην ίδια την αλλαγή ή καινοτομία (Bittan - Friedlander, Dreyfus & Milgrom, 2004).

Κρίνεται αναγκαία, λοιπόν, η έμφαση στην επιστημονική εξειδίκευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που καλούνται να διδάξουν ή διδάσκουν ενεργά το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, για την εξοικείωσή τους με τη νέα γνώση και τις σύγχρονες τάσεις στον τομέα της διδακτικής μεθοδολογίας, την υπέρβαση στερεοτυπών αντιλήψεων και τη διαμόρφωση ιδιαίτερης επαγγελματικής κουλτούρας και ταυτότητας (Κόκκινος, 2003; Ανδρικού, 2022).

2. Τα comics ως εναλλακτικό εργαλείο στην εκπαίδευση

*“Comics are words and pictures.
You can do anything with words and pictures.”
~ Harvey Pekar*

2.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά των comics

Τα comics αποτελούν έναν συνεχώς εξελισσόμενο τρόπο έκφρασης, ο οποίος χαρακτηρίζεται από πληθώρα ιδιαιτεροτήτων που τα διαφοροποιούν από άλλους τρόπους έκφρασης, καθιστώντας τα ως ένα νέο είδος γραφής με τα δικά του χαρακτηριστικά (Παλαιοπάνου, 2013). Για τον λόγο αυτό η προσπάθεια ορισμού της έννοιας «comic» προσκρούει αναμφίβολα στην ετερογένεια και πολυμορφία που παρουσιάζουν τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη μορφή τους.

Ένας από τους πρώτους δημιουργούς και ταυτόχρονα μελετητές των comics, ο Will Eisner¹, στο εμβληματικό του βιβλίο “Comics and Sequential Art” έδωσε έναν από τους πρώτους ορισμούς για το comic, ο οποίος μπορεί να χαρακτηριστεί κάπως γενικός. Συγκεκριμένα, ο Eisner (1985) ορίζει τα comics ως «συνεχόμενη τέχνη» (“sequential art”). Με βάση αυτό, ο Scott McCloud (1993) αναδιατυπώνει και τα ορίζει ως παρακείμενες σχεδιασμένες και άλλες εικόνες σε εσκεμμένη διαδοχή, με σκοπό να παρουσιάσουν πληροφορίες ή/και να παράγουν μια αισθητική αντίδραση στον/στην θεατή.

Περνώντας στον ελληνικό χώρο οι Γρόσδος και Ντάγιου (1999α) παρατηρούν ότι η λέξη «κόμικς» (άκλιτο ουσιαστικό) αποτελεί αντιδάνειο και προέρχεται από τη συντόμηση των λέξεων comic stories (κωμικές ιστορίες). Αναζητώντας βιβλιογραφικά τον όρο εντοπίζονται: «Σειρά από ασπρόμαυρα έγχρωμα σχέδια που αφηγούνται ποικίλου περιεχομένου ιστορίες και δημοσιεύονται είτε σε συνέχειες σε εφημερίδες και περιοδικά είτε σε αυτοτελείς εκδόσεις» (Μπαμπινιώτης, 1998: 158), «διασταύρωση μεταξύ χώρου και χρόνου», «υβρίδια μεταξύ ζωγραφικής και λογοτεχνίας», «σινεμά του φτωχού» (Μουλιά & Κοσεγιάν, 2010: 29). Η Κανατσούλη (2002: 115) ορίζει τα comics ως «εικονογραφημένες ιστορίες που, μέσα από μια σειρά στενά συνδεδεμένων σκίτσων και διαλόγων που τα συνοδεύουν, αποδίδουν παραστατικά ιστορίες δράσης». Ο Μαρτινίδης (1991), θεωρητικός των comics, προτείνει τον όρο «εικονογραφήγημα» ως την ελληνική ερμηνεία του όρου, αφού το comic αποτελεί αφήγηση μέσω εικόνων και το χαρακτηρίζει ως «υβρίδιο» διάφορων ειδών τέχνης, όπως η ζωγραφική, ο κινηματογράφος και η αρχιτεκτονική. Με αυτή την έννοια, όμως, τα comics μπορούν να ενταχθούν στην κατηγορία του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, το οποίο είναι συνήθως ένα κείμενο που

¹ Η επιρροή του ήταν τόσο μεγάλη, ώστε πέρα από τα ομώνυμα βραβεία που έχουν καθιερωθεί προς τιμήν του και θεωρούνται η μεγαλύτερη διάκριση στον χώρο, το προσωνύμιο που του έχει δοθεί από πολλούς δημιουργούς είναι «ο δάσκαλος».

εξηγείται και ζωντανεύει με εικόνες, οι οποίες έχουν φτιαχτεί για αυτό (Λιάσου, 2017).

Σε μια προσπάθεια σύνδεσης των παραπάνω ορισμών και χαρακτηρισμών προκύπτει ότι τα comics αποτελούν μια μορφή εικονικής αφήγησης, η οποία χαρακτηρίζεται από τη σύνδεση σταθερών σχεδιασμένων εικόνων, που συνήθως συνοδεύονται από κείμενα. Οι πληροφορίες που παρέχονται μέσω των κειμένων μεταδίδονται με πολλούς τρόπους, όπως: εικόνες, λεζάντες, «φούσκες» με κείμενα, «μπουρμπουλήθρες» με σκέψεις, πλαίσια, κτλ. και δίνουν τη δυνατότητα να αφηγηθεί κανείς ιστορίες (Κωσταντινίδου - Σέμογλου, 2001).

Παρά τους διαφορετικούς ορισμούς, εντοπίζονται ορισμένα χαρακτηριστικά που χαίρουν καθολικής αποδοχής από την ερευνητική κοινότητα αναφορικά με τα comics. Αρχικά, καθοριστική όψη των comics αποτελεί η ακολουθία περισσότερων του ενός πάνελ, που συσχετίζονται και υφαίνονται σε νοηματικές μονάδες. Το πάνελ, ή αλλιώς καρτέ, ή βινιέτα, θα μπορούσε να οριστεί ως η θεμελιώδης ενότητα του comic. Για να διατηρηθεί η ομαλή ροή της ιστορίας, τα πάνελ είναι συνήθως παρόμοιου σχήματος, συχνά ορθογώνια ή τετράγωνα. Ο αριθμός, η τοποθέτηση και η πυκνότητα των πάνελ σε μια σελίδα επηρεάζουν την ευκολία με την οποία οι αναγνώστες/στριες παρακολουθούν την ιστορία. Επομένως, η διαδοχή των πάνελ αυτών συμμετέχει καθοριστικά στην κατασκευή της, αφού η τροποποίηση του μεγέθους ή των σχημάτων τους κάνει την ιστορία πιο ευανάγνωστη και δραματική. Οι διατάξεις κρίνεται αναγκαίο να είναι απλές, καθαρές και συνεπείς, ενώ οι εικόνες μπορούν να έχουν ποικίλες μορφές. Όσον αφορά το κείμενο, ενσωματώνεται τις περισσότερες φορές στην ακολουθία των πάνελ, χωρίς ο συνδυασμός εικόνων και κειμένου να είναι απαραίτητος, αφού υπάρχουν και comics χωρίς κείμενο. Άλλωστε, το κείμενο χρησιμοποιείται κυρίως για τη μετάδοση ουσιαστικών γραπτών πληροφοριών και την προώθηση της πλοκής. Η παρουσία του, ή ακόμα και η πλήρης απουσία του, είναι σημαντική για τη ροή και την ατμόσφαιρα της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζονται τρεις βασικοί τύποι κειμένου:

- Πλαίσιο λεζάντας, το οποίο περιέχει την αφήγηση. Αποτελεί σχολιασμό τρίτου προσώπου (ή του πρωταγωνιστή, αν πρόκειται για πρωτοπρόσωπη αφήγηση) που περιγράφει τη δράση στο πάνελ. Μπορεί να παρέχει πληροφορίες σχετικά με την ώρα, τις ημερομηνίες, τα ονόματα ή τις τοποθεσίες. Συνήθως είναι τετράγωνο στο επάνω ή στο κάτω μέρος του πίνακα με κείμενο μέσα.

- Μπαλόκι Διαλόγου, το οποίο αποτελεί μια γραφική δραματική συσκευή μέσα στον πίνακα που περιέχει τις σκέψεις ή τις λέξεις των χαρακτήρων. Είναι ένα σχήμα που συνδέεται με μια "ουρά" ή μια σειρά από εκλείψεις, που δείχνει τον χαρακτήρα του οποίου οι λέξεις ή οι σκέψεις αντίστοιχα απεικονίζονται. Ο εναλλακτικός σχεδιασμός των γραφικών στοιχείων του μπαλονιού, όπως το σχήμα, το μέγεθος και το πάχος των γραμμών από τις οποίες αποτελείται, συνδυάζεται με λέξεις και εικονογραφήσεις για να αποδώσει χαρακτηριστικά, όπως: συναισθήματα, χροιά και ένταση φωνής, ενίοτε και διαφορετική γλώσσα ομιλίας ενός προσώπου. Τα σημεία στίξης διαδραματίζουν, επίσης, σημαντικό ρόλο, τονίζοντας περαιτέρω τα συναισθήματα του χαρακτήρα που μιλά, φωνάζει, ψιθυρίζει ή σκέφτεται.

- Ηχητικά εφέ, τα οποία αποτελούν την ηχητική μπάντα των comics και περιλαμβάνουν κάθε είδους θορύβους: «γκρρρρ», «πλαφ», «τρομπ», «σκρατς», «μπουμ» κ.λπ. Οι σχεδιαστές, βέβαια, πολλές φορές δεν αρκούνται στην οπτική απόδοση των ήχων, αλλά με έξυπνα τεχνάσματα τους υπονοούν: το πριόνι που κόβει ένα κούτσουρο αποτελεί σήμα-κατατεθέν του ροχαλητού. Οι κεραυνοί, τα μαχαίρια, τα θαυμαστικά και οι νεκροκεφαλές, περιγράφουν μια έκρηξη οργής. Τα πουλάκια που πετούν πάνω από ένα σωριασμένο σώμα συμβολίζουν την απώλεια των αισθήσεων εξαιτίας κάποιου χτυπήματος, κτλ.

Τόσο στα πλαίσια λεζάντας, όσο και στα μπαλόνια διαλόγου και τα ηχητικά εφέ, είναι σημαντικό τα γράμματα να είναι απλά, ίσια, άμεσα και ευανάγνωστα. Αυτό συμβάλλει στη συνολική ποιότητα της παρουσίασης του comic (Morrison, Bryan & Chilcoat, 2002).

Άλλο ένα σημαντικό στοιχείο των comics και μάλιστα από τα πιο ουσιώδη αποτελεί το διάκενο (gutter), δηλαδή ο κενός χώρος από το ένα πάνελ στο άλλο. Το διάκενο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ο οικοδεσπότης της μαγείας και του μυστηρίου που βρίσκεται στην καρδιά των comics. Στην αφάνεια, στον κενό χώρο του, εκεί που δεν υπάρχει τίποτα, επεμβαίνει η φαντασία, η οποία παίρνει δύο διαφορετικές εικόνες, και τις μεταμορφώνει σε μια μοναδική ιδέα. Μάλιστα, όπως ο ίδιος ο McCloud (1993) σημειώνει και επεξηγεί, η επέμβαση της φαντασίας του/της καθενός/μιάς προκειμένου να καλυφθεί το διάκενο, δεν είναι σε καμιά περίπτωση ακούσια. Ο/η κάθε αναγνώστης/στρια, ανάλογα με τις κατευθύνσεις που η φαντασία του/της ακολουθεί, συμμετέχει στην ανάγνωση της ιστορίας που ξετυλίγεται μπροστά του/της. Στο σημείο αυτό ακριβώς κρύβεται η βασική δύναμη του comic ως μέσου, μιας και σε αντίθεση με άλλες παραστατικές τέχνες, όπως ο κινηματογράφος, δεν δίνεται τίποτα έτοιμο στον/στην αναγνώστη/τρια, πέρα από στατικές εικόνες, τις οποίες καλείται ο/η ίδιος/α να τις ζωντανέψει και να καλύψει το διάκενο ανάμεσά τους, έτσι ώστε να προκύψει μια ολοκληρωμένη ιστορία (Μίσιου, 2010). Επιπλέον, αυτές οι στατικές εικόνες των comics δίνουν τη δυνατότητα της «σταθερότητας», δηλαδή βρίσκονται πάντα στη διάθεση κάποιου/ας, προκειμένου να τα διαβάσει και να σταθεί όσο ο/η ίδιος/α χρειάζεται σε κάποια σημεία, ενώ οι εικόνες στις ταινίες περιορίζονται σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα παρουσίασης (Yang, 2008).



Εικόνα 1: Ο/Η αναγνώστης/τρια ως ενεργητικό μέρος του comic, όπως παρουσιάζεται στο έργο του Scot McCloud (1993)

Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά, η ακατανίκητη έλξη των comics είναι δικαιολογημένη, καθώς αποτελούν ένα απολαυστικό και ψυχαγωγικό ανάγνωσμα που κατορθώνει να συνεπάρει και να διασκεδάσει τον/την αναγνώστη/τρια, κυρίως εξαιτίας της ελκυστικής λειτουργίας της εικόνας, η οποία από μόνη της αναπτύσσει την ιστορία με κινηματογραφικό τρόπο χωρίς να απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια «κατανόησης» και κόπο ανάγνωσης. Για τον λόγο αυτό, όμως, τα comics για αρκετά χρόνια αποτελούσαν ένα αμφιλεγόμενο λογοτεχνικό είδος και συγκαταλέγονταν στα «σκύβαλα»² της λογοτεχνικής δημιουργίας. Θεωρούνταν ανάγνωσματα κατάλληλα μόνο για παιδιά, αφού πραγματεύονται «ελαφριά» θέματα για καθαρά ψυχαγωγικούς λόγους (Μουλά & Κοσεγιάν, 2010). Με άλλα λόγια, αφού η πρόσληψη του μηνύματος των comics γίνεται οπτικά χωρίς τις περισσότερες φορές να διαβάζεται το κείμενο που υπάρχει και η υπαινικτική εικόνα, το οπτικό ερέθισμα που συμπυκνώνει πληροφορίες, αρκεί για το ξετύλιγμα του μύθου, δεν απαιτείται η κριτική σκέψη του/της αναγνώστη/τριας. Επίσης, το κείμενο που υπάρχει διαθέτει περιορισμένο, απλοϊκό και τυποποιημένο λεξιλόγιο με συχνή χρήση αργκό και ηχοποιητών λέξεων που δεν αναπτύσσει τη γλωσσική καλλιέργεια (Γρόσδος & Ντάγιου, 2003).

Τα comics, όμως, δε διαβάζονται όπως τα βιβλία, καθώς «γράφονται» με εικόνες που διαδραματίζουν ρόλο όχι απλά διακοσμητικό αλλά λειτουργικό, ενώ συμβάλλουν άρρηκτα στην αφήγηση. Τα σκίτσα δεν εικονογραφούν απλά το λεκτικό

² «Σκύβαλα είναι όλοι εκείνοι οι τύποι αναγνώσιμου υλικού, οι οποίοι στα μάτια των μεγάλων δε διαθέτουν καμία ορατή αξία, αισθητική ή παιδαγωγική» (Dickinson, 1970: 101 – 103). Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται τα περιοδικά με τραγουδιστές, ηθοποιούς, μοντέλα και γενικά δημοφιλείς, τα περιοδικά των προγραμμάτων τηλεόρασης και κινηματογράφου, τα έντυπα με αυτοκόλλητα, τα comics, κτλ. (Spink, 1990).

περιεχόμενο, αλλά αντίθετα, το συμπληρώνουν, το ανατρέπουν ή το αντικαθιστούν. Τα απαραίτητα στοιχεία για την κατανόηση της ιστορίας υπάρχουν συρρικνωμένα ή κρυμμένα και ο/η αναγνώστης/τρια καλείται να τα αποκρυπτογραφήσει για να αποκατασταθεί η σωστή σχέση μεταξύ των εικόνων και να μπορέσει ο/η αναγνώστης/τρια να κατανοήσει πλήρως την ιστορία (Μίσσιου, 2013). Η ανάγνωση των εικόνων, λοιπόν, είναι μια περίπλοκη και διόλου εύκολη διαδικασία (Κανατσούλη, 2002), η οποία δεν θα πρέπει να θεωρείται δεδομένη (Fasulo, Girardet & Pontecorvo, 1998), αφού ο/η αναγνώστης/τρια πρέπει να κατέχει δεξιότητες που θα τον/την βοηθήσουν να αντιληφθεί τις συμβάσεις (Sprink, 1990), τη «μεταγλώσσα» των comics (Γρόσδος & Ντάγιου, 1999α: 79). Ακόμη, μπορεί η γλώσσα και το ύφος των comics να είναι καθημερινά, ελεύθερα, χωρίς περίπλοκες εκφράσεις, παρατηρούνται, όμως, κάποιοι αναχρονισμοί στις εικόνες και στις λέξεις, αφού τα comics εμπνέονται αρκετές φορές από την επιστήμη της Ιστορίας και χρησιμοποιούν την Ιστορία ως «καμβά» πάνω στον οποίο εκτυλίσσεται το περιεχόμενο της αφήγησης (Μίσσιου, 2013, Μαρτινίδη, 1991). Οι αναχρονισμοί αυτοί, παρά τους κινδύνους που ελλοχεύουν για την ιστορική γνώση και κατανόηση, προκαλούν τον/την αναγνώστη/τρια σε ένα απολαυστικό παιχνίδι ανακάλυψης (Ανδρίκου, 2022).

Σε όλα τα παραπάνω έρχεται να προστεθεί και η δυνατότητα συμμετοχής του/της αναγνώστη/τριας κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενός comic λόγω του διάκενου, το οποίο επιτρέπει στον/στην αναγνώστη/τρια να συνδημιουργήσει την ιστορία με τον συγγραφέα πλάθοντας μια ιστορία μέσα στην ίδια την ιστορία (McCloud, 1993). Η μορφή και τα χαρακτηριστικά του comic επί της ουσίας δημιουργούν μια ιστορία γεμάτη κενά, στην οποία ο/η αναγνώστης/τρια και ο/η δημιουργός γίνονται συνεργάτες μεταξύ του ορατού και του αόρατου και δημιουργούν μαζί εκ νέου κάτι καινούριο (Groensteen, 2007).

Παρά τον σύνθετο τρόπο ανάγνωσής τους και μέσα από την απλότητα και τον ευχάριστο χαρακτήρα τους, τα comics αποτελούν ένα πολύ ισχυρό εργαλείο, έναν «δούρειο ίππο», ο οποίος μπορεί να μεταφέρει οποιοδήποτε μήνυμα. Άλλωστε, σύμφωνα με έρευνες μια ιστορία είναι ο μόνος τρόπος να ενεργοποιηθούν μέρη του εγκεφάλου ώστε ο/η ακροατής/τρια να μετατρέψει την ιστορία σε δική του/της ιδέα και βίωμα (Guber, 2011). Ο Gottschall (2013) στο βιβλίο του «The Storytelling Animal» υποστηρίζει πως οι ιστορίες ενθαρρύνουν την κοινωνική συμπεριφορά, καθώς οι άνθρωποι είναι πρόθυμοι να παράξουν και να καταναλώσουν ηθικοπλαστικές ιστορίες, οι οποίες επιτυγχάνουν την ίδια εξελικτική λειτουργία με τη θρησκεία: καθορίζουν ομάδες, συντονίζουν συμπεριφορές και καταπιέζουν τον εγωισμό προς όφελος της συνεργασίας. Επίσης, η αφήγηση ιστοριών αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο για οργανισμούς και ηγέτες, οι οποίοι αξιοποιούν ιστορίες για να δώσουν έμπνευση, για να θέσουν ένα όραμα, για να διδάξουν σημαντικά μαθήματα, και για να καθορίσουν κουλτούρα και αξίες (Schawbel, 2012). Τα comics, λοιπόν, μπορεί να αποτελούν εναλλακτικά κείμενα με κατεξοχήν ψυχαγωγική λειτουργία, αυτό, όμως, δεν τα καθιστά ακίνδυνα, αθώα ή ιδεολογικά ουδέτερα. Ολόκληρη η δομή τους, από το εξώφυλλο και τον πρόλογο μέχρι την αναλογία συνύπαρξης λόγου και εικόνας, εξαρτάται από την προσωπικότητα και τις προθέσεις του/της δημιουργού (Μουλά & Κοσεγιάν, 2010).

2.2. Ιστορική Αναδρομή

Δεν θα ήταν υπερβολή να υποστηριχθεί πως τα comics έχουν μια ζωή χιλιάδων χρόνων. Τα περίτεχνα τεχνουργήματα με τα αιγυπτιακά ιερογλυφικά, προσιτά και εξηγήσιμα μόνο από το ιερατείο, ακολουθεί η σχεδιογραφία των ινδιάνικων φυλών της Αμερικής, όπως είναι των Εσκιμών και Σουμεριν, οι οποίες σχεδιογραφούσαν ολόκληρες ιστορίες για τον έρωτα και την παραγωγή, τα πολύπλοκα προκολομβιανά εικονογραφημένα έπη, τα γλυπτά πάνω στις επιτύμβιες πλάκες των Ασσυροβαβυλωνίων που παρουσιάζουν μια συνέχεια και μια πλοκή και τους κομψούς ιαπωνικούς παπύρους (Σκαρπέλος, 2000; Γρόσδος & Ντάγιου, 1999α; Σισμανίδου, 2005). Επίσημα, όμως, τα comics κάνουν την εμφάνισή τους στα μέσα του 1800, όταν ο Rodolphe Töpffer συνδύασε ανάλαφρες, σατιρικές ιστορίες με εικόνες, μέσα σε βινιέτες και περιθώρια πλαισίων και έγινε ο πρώτος δημιουργός, ο οποίος ήταν συγγραφέας και καλλιτέχνης, κι έτσι χαρακτηρίστηκε ως «ο πατέρας του σύγχρονου comic» (McCloud, 1993). Με τη σημερινή τους μορφή, όμως, δημοσιεύτηκαν για πρώτη φορά το 1865, όταν ο Heinrich Christian Wilhelm Busch, Γερμανός ποιητής, εικονογράφος και ζωγράφος, σχεδίασε τους ήρωες Max και Moritz, οι οποίοι γνώρισαν επιτυχία περισσότερο ως κωμικά σκίτσα. Στην ουσία, η πραγματική «γέννηση» των comics πραγματοποιήθηκε όταν, στο αμερικάνικο περιοδικό Examiner, έκαναν την εμφάνισή τους οι 38 εικονογραφημένες ιστορίες του James Swinnerton, οι οποίες συνέχισαν ως κωμικά σκίτσα πάντα στα κυριακάτικα παραρτήματα των μεγάλων αμερικάνικων εφημερίδων. Παρουσίαζαν υπερβολικά χοντροειδείς φάτσες, αστεία σχεδιασμένες, με κυρίαρχο το γελοιογραφικό χαρακτήρα της εποχής. Από μεμονωμένα γελοιογραφικά σκίτσα με λιγόλογες λεζάντες έγιναν αργότερα κανονικές επιφυλλίδες και πέρασαν από τα κυριακάτικα παραρτήματα στα καθημερινά φύλλα, αναπαριστώντας σε συνέχεια ολόκληρες ιστορίες, που έπαυαν πια να είναι, κατ' ανάγκη, κωμικές, ενώ το 1895 εμφανίζεται το πρώτο αυθεντικό περιοδικό comic, το Yellow Kid (Γρόσδος & Ντάγιου, 1999α; Δελώνης, 1991).

Από τη δεκαετία του 1930 και μετά αρχίζει η συστηματική πια βιομηχανοποίηση των comics. Το διάστημα 1935 – 1945 και 1950 αποτελεί τη «χρυσή εποχή» των αμερικανικών comics, ενώ αντίστοιχη περίοδος για τα ευρωπαϊκά comics είναι το 1945 – 1965 και η δεκαετία του 1970. Ο κωμικός ήρωας αντικαθίσταται με διάφορα πρότυπα («Superman», «Batman», κ.ά.) και τα comics αποτελούν βασικό αναγνωστικό υλικό για παιδιά και νέους/ες. Είναι η περίοδος που καθιερώνεται σιγά - σιγά και το σύμπαν των ηρώων του Disney με χαρακτηριστικούς πρωταγωνιστές τον Mickey Mouse και τον Donald Duck. Κατά τη διάρκεια του πολέμου το κλίμα της εποχής απεικονίστηκε ποικιλοτρόπως στα comics που κυκλοφορούσαν εκείνη την περίοδο, κυρίως για λόγους προπαγάνδας και ανάταξης του ηθικού. Λίγο μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, τα comics αποτελούσαν το βασικό στοιχείο των νεανικών περιοδικών στη Γαλλία και έναν από τους βασικούς πόλους έλξης των νεαρών αναγνωστών/τριών (Γρόσδος & Ντάγιου, 1999α; Μίσιου, 2010).

Η εξάπλωση των comics και η επιρροή τους στη νεολαία ήταν τόσο συντριπτικές, ώστε σύντομα ο ακαδημαϊκός και εκπαιδευτικός κόσμος ξεκίνησε να ασχολείται ενεργά με το συγκεκριμένο θέμα. Από τις αρχές της δεκαετίας του '40, λοιπόν, ο καθηγητής του Πανεπιστημίου του Pittsburgh, W.W. D. Sones, διεξήγαγε μια σειρά μελετών στις οποίες υποστηρίχθηκε πως το 95% των παιδιών ηλικίας 8 -14 και το 65% των ηλικίας 15 - 18 διάβαζαν comics, ότι από το 1935 έως το 1944 «τα comics αποτέλεσαν θέμα σε πάνω από 100 κριτικά άρθρα σε εκπαιδευτικά περιοδικά» και πως η οπτική ποιότητα των comics αυξάνει τη μάθηση (Sones, 1944: 205). Αρκετοί/ές συνέχισαν το έργο του με διάφορες έρευνες και το θέμα πήρε τόσο μεγάλες διαστάσεις ώστε το 1944 το Περιοδικό της Εκπαιδευτικής Κοινωνιολογίας (Journal of Educational Sociology) αφιέρωσε για την ένταξη των comics στην εκπαίδευση ολόκληρο το 4ο τεύχος του, που συγκαταλέγεται στον 18ο τόμο του (Vassilikoulou, Boloudakis & Retalis, 2007).

Από την περίοδο εκείνη και έπειτα, τα comics εισβάλλουν στις σχολικές και πανεπιστημιακές τάξεις και οι εκπαιδευτικοί χωρίζονται σε δύο στρατόπεδα υποστηρίζοντας ή κατηγορώντας την αξιοποίηση των comics ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Από τη μία πλευρά, η Sidonie Gruenberg, διευθύνουσα της Αμερικανικής Ένωσης Μελέτης του Παιδιού (Child Study Association of America), ισχυριζόταν ότι δεν υπάρχει σχεδόν κανένα θέμα το οποίο να μην μπορεί να παρουσιαστεί μέσα από το συγκεκριμένο μέσο (Gruenberg, 1944), ενώ από την άλλη, ο Νεοϋορκέζος ψυχίατρος Fredric Wertham αποτέλεσε τον ισχυρότερο πολέμιο, όταν το 1954 με το βιβλίο του *Seduction of The Innocent* κατάφερε να πείσει το αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα ότι τα comics είναι επιζήμια για τα παιδιά (Wright, 2001). Ο Wertham υποστήριξε ότι τα comics είναι «ο θάνατος της ανάγνωσης» (Dorrell, Curtis, & Rampal, 1995: 226) κι έφτασε στο σημείο να ασκήσει σφοδρή κριτική στο Περιοδικό της Εκπαιδευτικής Κοινωνιολογίας για την προσοχή που δίνει στο θέμα των comics χαρακτηρίζοντας το συγκεκριμένο τεύχος του ως «το χειρότερο όλων των εποχών στην αμερικανική επιστήμη» (Wright, 2001: 162). Στην πραγματικότητα, η απορριπτική στάση απέναντι στα comics στηρίχθηκε περισσότερο στην ιδεολογία, τα πρότυπα και τις αξίες που προβάλλουν και λιγότερο στη μορφή και την αισθητική τους (Γρόσδος & Ντάγιου, 1999α). Πιο συγκεκριμένα, το comic είχε αρχίσει να αντιμετωπίζεται ως απειλή, όταν η άνοδος της εγκληματικότητας εκείνης της περιόδου αποδόθηκε στους τρόπους συμπεριφοράς που προωθούνταν μέσω των comics. Έτσι, ήδη το 1949, το Γαλλικό Κοινοβούλιο έγινε το πρώτο το οποίο ψήφισε νομοθετική ρύθμιση σχετικά με τις εκδόσεις που απευθύνονταν στη νεολαία, μετά από πιέσεις των καθολικών και της κομμουνιστικής αριστεράς. Η «επιτροπή αναγνωσμάτων» που δημιουργήθηκε, είχε σκοπό να ελέγχει τα περιεχόμενα των εκδόσεων έτσι ώστε αυτά να μην αναφέρονται σε έννοιες που να διαφθείρουν τους/τις νέους/ες, όπως το ψέμα, η δειλία, το μίσος ή η ακολασία (Μίσιου, 2010). Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του 1950 και του 1960, λοιπόν, ενώ πολλοί Αμερικανοί πάλευαν για τα πολιτικά τους δικαιώματα, τα comics πάλευαν για την επιβίωσή τους (Morrison, Bryan & Chilcoat, 2002). Μετά την πολεμική του Wertham, τέθηκε ο αυτοπεριορισμός των εκδοτών μέσω του περίφημου Κώδικα “Comics Code Authority”. Σύμφωνα με τον κώδικα «ηθικά ορθής» εκδοτικής συμπεριφοράς, προς

αποφυγή ευρύτερων παρεξηγήσεων και νομικών εμπλοκών, οι εκδότες έπρεπε να επικολλούν ανελλιπώς στο κάθε εξώφυλλο, ως πιστοποιητικό αγνότητας και δήλωση ηθικής τάξεως αυτοπεριορισμού, το γνωστό χαρτόσημο που δήλωνε συμμόρφωση του comic με τον Κώδικα (Wertham, 2009).



Εικόνα 2: Το χαρτόσημο με το οποίο τα comics υποδήλωναν τη συμμόρφωσή τους με τον Κώδικα (McCloud, 1993).

Παρόλ' αυτά, τα comics συνέχισαν να γνωρίζουν μεγάλη ανάπτυξη στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα στην Αμερική, κυρίως από τις ιστορίες με υπερήρωες εταιριών, όπως η DC Comics και η Marvel Comics. Αξιοσημείωτο παραμένει το γεγονός ότι οι ήρωες αυτοί συνεχίζουν να διαβάζονται με μεγάλη επιτυχία ως σήμερα. Στην Ευρώπη ξεκίνησε με πρωτοπόρους τους Βέλγους και εκδόσεις, όπως ο Tin Tin του Georges Prosper Remi (γνωστού ως Hergé) και το περιοδικό Spirou, το οποίο σύστησε το ήδη από το 1946 γνωστό στο κοινό Lucky Luke. Με την άφιξη των αμερικάνικων comics στην Ευρώπη αλλά και την επέλαση της δεκαετίας του '60, που αγκάλιασε αντικουλτούρες όπως τα comics, καθιερώθηκαν ως σοβαρό είδος τέχνης, η γνωστή 9η Τέχνη. Την ίδια περίοδο εμφανίζονται και νέοι κωμικοί ήρωες που σύντομα καθιερώθηκαν ως κλασικοί, όπως ο Asterix, ο οποίος πρωτοεμφανίστηκε το 1959 στο περιοδικό Pilote και είναι δημιούργημα των R. Goscinι και A. Uderzo (Γρόσδος & Ντάγιου, 1999α).

Στον εκπαιδευτικό τομέα, τα comics δεν εμφανίστηκαν ξανά στα χέρια των καθηγητών μέχρι και το 1970 όταν ξεκίνησε μια περίοδος ευρείας αποδοχής του ρόλου των comics ως εκπαιδευτικών εργαλείων με αποκορύφωμα την έκδοση του Maus από τον Art Spiegelman, του πρώτου βιβλίου comic (graphic novel) που κέρδισε βραβείο Pulitzer³ το 1992 έχοντας ως θέμα τη γενοκτονία σε βάρος των Εβραίων και τη μεταμνήμη της (Yang, 2008). Από τότε μέχρι και σήμερα όλο και περισσότεροι/ες ακαδημαϊκοί και εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα comics στις σχολικές και πανεπιστημιακές αίθουσες, ενώ, παράλληλα, πληθαίνουν οι έρευνες και τα εγχειρίδια για τον διδακτικό ρόλο τους.

³ Το Βραβείο Pulitzer είναι ένα βραβείο των Ηνωμένων Πολιτειών, που απονέμεται κατά έτος και που θεωρείται ως η ύψιστη τιμή στην έντυπη δημοσιογραφία. Το βραβείο τιμά, επίσης, λογοτεχνικά επιτεύγματα και μουσικές συνθέσεις. Τα πρώτα Βραβεία Pulitzer απονεμήθηκαν στις 4 Ιουνίου του 1917 και πλέον ανακοινώνονται κάθε χρόνο, τον μήνα Απρίλιο. Για περισσότερες πληροφορίες: www.pulitzer.org

Η Robin Brenner, βιβλιοθηκονόμος στη δημόσια βιβλιοθήκη Brookline στη Μασαχουσέτη, έτρεξε μια ανεπίσημη έρευνα στο τέλος του 2011 με στόχο να εξετάσει τη διείσδυση των graphic novels στις βιβλιοθήκες. Από τις βιβλιοθήκες που συμμετείχαν στην έρευνα, το 86.9% είχε στη συλλογή τους comics και graphic novels για παιδιά, το 83.3% για εφήβους και το 64.2% για ενήλικες. Αντίστοιχα, παρόμοιες αναφορές αποδεικνύουν ότι παρά τη μικρή αναλογία comics στις συλλογές των βιβλιοθηκών σε σχέση με τα υπόλοιπα βιβλία, το ποσοστό δανεισμού τους είναι πολλές φορές μεγαλύτερο. Ο Mike Pawuk, υπεύθυνος της δημόσιας βιβλιοθήκης της Cuyahoga Country στο Ohio, δηλώνει ότι το 2011 τα graphic novels ήταν το 10% της συνολικής συλλογής της βιβλιοθήκης αλλά το ποσοστό δανεισμού έφτανε το 35%. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τις σχολικές βιβλιοθήκες, αφού τα comics αποτελούν μόνο το 3% της συλλογής, αλλά το 30% του συνολικού δανεισμού βιβλίων (McDonald, 2013).

Όσον αφορά την Ελλάδα, στις αρχές του 1900, η «σταδιοδρομία» των comics πρέπει να λογαριάζεται σαν αποτυχία χωρίς προηγούμενο, αν αναλογιστεί κανείς την επιτυχία που είχαν σε άλλες χώρες. Όχι γιατί δεν υπήρξαν ελληνικά comics άξια λόγου και προσοχής, αλλά γιατί δεν υπήρξαν οι απαραίτητες κοινωνικοοικονομικές προϋποθέσεις, που απαιτούνται για μια «καταναλωτική αφθονία». Η ιστορία των comics στην Ελλάδα αρχίζει περίπου στο τέλος του Μεσοπολέμου και είναι άμεσα συνυφασμένη με την ιστορία και τις τεχνικές δυνατότητες του Τύπου (Βυζοβίτου, 1990). Τη δεκαετία του '40 μεγάλη δημοτικότητα απέκτησαν τα «πολιτικά - σατιρικά» comics, εμπνευσμένα από τον πόλεμο και από τη διαμορφωμένη μετά απ' αυτόν κατάσταση. Λίγο πριν τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, εμφανίζεται στην Ελλάδα το πρώτο περιοδικό με comics, «Το Περιοδικό Μας» με μοναδικό σχεδιαστή τον Νίκο Καστανάκη. Το περιοδικό κυκλοφόρησε για 25 τεύχη όμως οι δύσκολες συνθήκες που επακολούθησαν τα αμέσως επόμενα χρόνια, ανέκοψαν βίαια την συνέχισή του (Μαλανδράκης, 2004). Στη δεκαετία του 1950 - 1960 παρατηρείται μια «έκρηξη» εισαγομένων comics από την Αμερική. Το «Ταμ Ταμ» άρχισε να εκδίδεται το 1950 κυκλοφορώντας συνολικά 18 τεύχη. Τις χρονιές που ακολούθησαν, πλήθος «λαϊκών» τέτοιων εντύπων με σκίτσα Ελλήνων δημιουργών κατακλύζουν την αγορά (Νικολόπουλος, 2012). Κορωνίδα της περιόδου αυτής αποτελούν τα «Κλασσικά Εικονογραφημένα» με ελληνικό θέμα, δοσμένο από Έλληνες δημιουργούς (Βυζοβίτου, 1990). Η σειρά, αν και εισαγόμενη ουσιαστικά έχοντας δανειστεί τη μορφή των "Classic Illustrated"⁴, συνέβαλε αποφασιστικά στη μαζικότερη διάδοση των comics εκπαιδύοντας κυριολεκτικά ένα κοινό στους κώδικες ανάγνωσής τους και καινοτόμησε στην προσπάθειά της να μεταφέρει έργα της Παγκόσμιας Λογοτεχνίας σε εικονογραφημένη μορφή (Νικολόπουλος, 2012). Βέβαια, η εμφάνιση της σειράς αυτής δεν αποτελούσε απλώς μια μεταφρασμένη επανέκδοση, αλλά και έναν δημιουργικό εμπλουτισμό του υλικού τους. Πιο συγκεκριμένα, οι Έλληνες

⁴ Η σειρά πρωτοεμφανίστηκε στην Αμερική το 1949 από τον Albert Lewis Kanter, ο οποίος πίστευε ότι θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει το νέο μέσο για να εισαγάγει τους/τις νέους/ες και απρόθυμους/ες αναγνώστες/τριες στα έργα της λεγόμενης «κλασικής λογοτεχνίας». Το πρώτο τεύχος που εκδόθηκε ήταν «Οι Τρεις Σωματοφύλακες» ("The Three Musketeers"), ενώ συνέχισαν να εκδίδονται ακατάπαυστα τεύχη (συνολικά 169) μέχρι το τέλος της πρώτης σειράς κυκλοφοριών το 1969 (Γεωργιάδη, 2022).

εκδότες κατάφεραν και πήραν την άδεια από την αμερικάνικη εταιρεία να κυκλοφορήσουν παράλληλα μια σειρά από τεύχη με ιστορίες ελληνικού ενδιαφέροντος, τις οποίες επιμελήθηκαν σπουδαίοι άνθρωποι των ελληνικών γραμμάτων και τεχνών, αλλά και μια σειρά από έμπειρους σκιτσογράφους, χαράκτες και ζωγράφους, μεταξύ αυτών και ο Μένιος Μποστάντζόγλου, γνωστός ως «Μποστ» (Κουκουλάς, 2009). Είναι σημαντικό, όμως, να αναφερθεί πως την εποχή της κυκλοφορίας της *«η εθνοκοφροσύνη μαίνεται και αντλεί από την πλούσια δεξαμενή των μυθικών ιστοριών πρότυπα και αξίες, στην ανατολή μιας “νέας” εποχής στα τέλη της δεκαετίας του ‘60»* (Μουλά & Κοσεγιάν, 2010). Στη συνέχεια, η ιστορία συνεχίστηκε με τη δημοσίευση σειρών σε περιοδικά και εφημερίδες της εποχής, ενώ η «ενηλικίωση» του ελληνικού comic γίνεται στη δεκαετία του ‘70 μέσω βραχύβιων ειδικών περιοδικών. Ως πιθανή πραγματική αφετηρία της παγίωσης των comics στην Ελλάδα μπορεί να θεωρηθεί το 1978, χρονιά που κυκλοφόρησε το περιοδικό «Κολούμπρα». Πρόκειται για το πρώτο από πολλά παρόμοια ειδικά περιοδικά με comics που θα γέμιζαν τα περίπτερα μέσα στη δεκαετία. Είναι, επίσης, το πρώτο περιοδικό στο οποίο εμφανίστηκαν «ενήλικα» comics Ελλήνων δημιουργών, δημιουργίες ανθρώπων που δεν προέρχονταν από τον χώρο της γελοιογραφίας. Τα επόμενα χρόνια η επέλαση νέων δημιουργιών και νέων δημιουργών είναι τέτοια, ώστε τα τελευταία χρόνια να είναι ευδιάκριτο ένα διευρυμένο φάσμα αισθητικών προτιμήσεων και πολιτισμικών αναφορών. Με ποικίλες παραπομπές σε διάφορα είδη αλλά και τεχνοτροπίες ευρωπαϊκών και αμερικανικών comics με διαφορετικές μορφές έκδοσης και παρουσίασης εμφανίζεται πια ένας δημιουργικός και επικοινωνιακός πλουραλισμός που δεν έχει προηγούμενο στη σύντομη ιστορία των ελληνικών comics (Νικολόπουλος, 2012). Παρά τη δημιουργική αυτή κατάσταση, οι βιβλιοθήκες έχουν ελάχιστα comics, ενώ υπάρχει έντονη η ανάγκη για «εκπαίδευση» των βιβλιοθηκονόμων στην ευρεία γκάμα ιστοριών και αφηγήσεων μέσα από την 9η Τέχνη.

2.3. Τα comics στην εκπαίδευση

Σήμερα αναγνωρίζεται πως η λειτουργία των comics σε ρόλο εικονοποιημένης αφήγησης δίνει πολλές διδακτικές δυνατότητες και μπορεί να αξιοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση (Δημητριάδου, 2016), αν και σε γενικές γραμμές το σχολείο φαίνεται να αγνοεί το πιο δημοφιλές παιδικό ανάγνωσμα (Γρόσδος & Ντάγιου, 1999β), καθώς η εικόνα που έχει ο κόσμος για το comic φαίνεται να αποτελεί την αχίλλειο πτέρνα του στην πορεία της μετεξέλιξής του. Έτσι, οι περισσότεροι/ες συνεχίζουν να πιστεύουν πως το comic είναι εξ ορισμού κάτι ελαφρύ, απλοϊκές διηγήσεις με πρωταγωνιστές μωδάδες τιμωρούς. Όμως, όπως στον κινηματογράφο δεν υπάρχουν μόνον ταινίες δράσης, έτσι και στον κόσμο των comics υπάρχει μία - έστω και μη κυριαρχούσα αλλά, πάντως, όχι αμελητέα - παραγωγή με πιο καλλιτεχνικές προθέσεις. Στην έρευνα “Looking At The Comic” που πραγματοποιήθηκε από την Επιτροπή Παιδικού Βιβλίου του Συλλόγου Παιδικής Μελέτης (Child Study

Association) στην Αμερική, έγινε μια πρώτη προσπάθεια κατηγοριοποίησης των comics. Το σημαντικότερο αναφορικά με την έρευνα αυτή είναι ότι, ίσως για πρώτη φορά, εμφανίζεται ο όρος «εκπαιδευτικά comics» (Educational Comics) ως δόκιμος. Πιο συγκεκριμένα, οι κατηγορίες που προτάθηκαν ήταν:

1. Αστεία comics (Funnies), π.χ. οι ιστορίες του Ποπάου του Ναυτικού.
2. Comics με ζώομορφους ήρωες (Animal Heroes), με γνωστότερο ήδη από τότε τον Mickey Mouse του Walt Disney.
3. Περιπέτειες Ρεαλιστικές και Φανταστικές (Adventures, real and fantastic), με ήρωες όπως ο Batman.
4. Τρόμου (Horrors and Torture)
5. Ιστορίες Μυστηρίου (Detective Stories), π.χ. G-Men
6. Πολεμικά (War), π.χ. Joe Palloka
7. Ρομαντικά (Romance), όπως οι ιστορίες που εμφανίζεται ο Superman
8. Εκπαιδευτικά Comics (Educational Comics) στα οποία εντάσσονται και οι μεταφορές κλασικών λογοτεχνικών βιβλίων σε μορφή comics (Arbuthnot, 1947).

Ως εκπαιδευτικά comics, λοιπόν, «μπορούμε να θεωρήσουμε κάθε σύνολο από εικόνες με κοινά χαρακτηριστικά στις οποίες πρωταγωνιστούν φιγούρες ηρώων που διασκεδάζουν και ταυτόχρονα διδάσκουν με βάση το σενάριο μιας ιστορίας. Δραματοποιούν μια κατάσταση, μια διαδικασία ή απλά εξηγούν μια έννοια με βάση τον διάλογο, τον μονόλογο ή την εξωτερική αφήγηση» (Παλιόκας, 2009: 2).

Όπως αναλύθηκε και παραπάνω, από το 1970 ξεκίνησε ξανά μια περίοδος ευρείας αποδοχής του ρόλου των comics ως εκπαιδευτικών εργαλείων. Συγκεκριμένα, από τη δεκαετία του '60 και έπειτα, θεωρητικοί των κοινωνικών επιστημών έθεσαν τις βάσεις για μια καινούρια και εξελισσόμενη τάση για περαιτέρω μελέτη του μέσου των comics. Ο κριτικός λογοτεχνίας Leslie Fiedler, αλλά και ο Umberto Eco εξέτασαν τα comics σαν παραδείγματα του κοινωνικού μύθου, αντλώντας θεωρητική βάση από την Ψυχολογία και την Κοινωνιολογία. Την τάση αυτή για την ενασχόληση με τα comics ακολούθησε και ο θεωρητικός των Μέσων Επικοινωνίας, Marshall McLuhan. Ήδη στο πρώτο του βιβλίο, *The Mechanical Bride*, ο McLuhan (1951) είχε αφιερώσει χώρο για τα comics, συζητώντας και σχολιάζοντας, όχι και τόσο θετικά, τον χαρακτήρα Superman. Προσεγγίζοντας και πάλι την 9η τέχνη, αυτήν τη φορά σαν Μέσο Επικοινωνίας στο βιβλίο του *“Understanding Media”* (1964), εξετάζει το πώς τα comics αντανακλούν, αλλά και επηρεάζουν την κουλτούρα των ανθρώπων (Γεωργιάδη, 2022). Το 1993, ο Scott McCloud, δημιουργός comics, ακολουθώντας τα χνάρια του McLuhan, θέλησε να παρουσιάσει μια θεωρητική προσέγγιση του Μέσου των comics, με αποτέλεσμα την έκδοση του πολυβραβευμένου *“Understanding Comics”*. Κύριος άξονας των απόψεων του McCloud είναι η επικοινωνιακή ικανότητα, αλλά και δεινότητα των comics. Ο McCloud τους προσδίδει και μια ιδιαίτερη θέση λόγω συγκεκριμένων χαρακτηριστικών τους. Συμφωνεί, αφ' ενός με τον McLuhan ότι επιτρέπουν στον/στην αναγνώστη/τρια να συμμετάσχει αρκετά στη διαδικασία της ερμηνείας, αφ' ετέρου επεκτείνει και ενισχύει αυτήν τη θέση. Τα comics, περισσότερο από τα υπόλοιπα Μέσα, σύμφωνα με τον McCloud, επιταχύνουν αυτή τη διαδικασία της άμεσης επικοινωνίας, αφού κινητοποιούν τον/την αναγνώστη/τρια να συμμετάσχει

και δεν τον/την καθιστούν παθητικό/ή δέκτη πληροφοριών. Επίσης, ο McCloud πιστεύει ότι τα comics είναι από τα πιο πλουραλιστικά και πολυφωνικά Μέσα Επικοινωνίας, καθώς δίνουν τη δυνατότητα στον/στην καθένα/μιά να πει αυτό που θέλει και σκέφτεται. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «*Σήμερα, τα comics αποτελούν ένα από τα ελάχιστα Μέσα Επικοινωνίας μέσω των οποίων ανεξάρτητες και μεμονωμένες φωνές έχουν μια ευκαιρία να ακουστούν. Όλοι εμείς που καταπιανόμαστε με αυτά έχουμε αρκετά εμπόδια να υπερβούμε, τα οποία, όμως, ωχριούν σε σύγκριση με το τι έχει να αντιμετωπίσει ένας σκηνοθέτης. Τα comics καλωσορίζουν οποιονδήποτε σεναριογράφο ή σχεδιαστή στον κόσμο τους, έναν κόσμο τόσο κοντινό, όσο ένα χαρτί ή ένα μολύβι*» (McCloud, 1993: 197).

Μέχρι σήμερα τα comics έχουν χρησιμοποιηθεί με ποικίλους τρόπους στη διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας. Ενδεικτικά να αναφερθεί ότι έχουν χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας (Gorman, 2008), για τη βελτίωση του διαλόγου (Hutchinson, 1949), για τη βελτίωση του προφορικού λόγου σε μαθητές/τριες που παρουσιάζουν δυσκολίες (Platt, 1975), για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, για τη μεταγραφή comics σε γραπτό κείμενο και το αντίστροφο (Hutchinson, 1949), σε μαθητές/τριες που δυσκολεύονται με την ανάγνωση (Gorman, 2008), για τη συγγραφή λογοτεχνικών κειμένων (Ματσαγγούρας, 2001), για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης (Rengur & Sugirin, 2019).

Επιπρόσθετα, η χρήση των comics φαίνεται αποτελεσματική και στην διδασκαλία μαθημάτων που άπτονται των θετικών επιστημών. Σε μια έρευνα στη Σιγκαπούρη, ο Toh (2009) ασχολήθηκε με το κατά πόσον η χρήση των cartoons και των comics μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία της Άλγεβρας με σκοπό να μειώσει τον φόβο των μαθητών/τριών απέναντι στις αλγεβρικές παραστάσεις. Μετά την εφαρμογή της παρέμβασης παρατηρήθηκε ότι η αντίσταση των μαθητών/τριών μειώθηκε, ενώ αυξήθηκε η συνολική συμμετοχή, ακόμα και όταν άρχισαν να εμφανίζονται δυσκολότερες έννοιες. Επίσης, υποστήριξε πως η εισαγωγή και χρήση της αλγεβρικής γλώσσας μέσω της ζωγραφικής λειτούργησε ευεργετικά, καθώς το προτίμησαν και μαθητές/τριες χαμηλότερης επίδοσης, αφού δεν ένιωθαν τόσο έντονη ματαίωση. Ακόμη, τα comics που δημιούργησαν οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες λειτούργησαν ως μέσο αξιολόγησης στο τέλος της παρέμβασης. Σύμφωνα με τον Toh, οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν την καλή εικόνα που προέκυψε μετά την παρέμβαση στο γεγονός ότι μέσω της ζωγραφικής και των comics οι μαθητές/τριες οπτικοποιούσαν τη διαδικασία επίλυσης των αλγεβρικών παραστάσεων, κάτι που τους διευκόλυne στην κατανόηση της Άλγεβρας γενικότερα. Σε άλλη έρευνα πάλι στο πεδίο των θετικών επιστημών, ο Akanca (2020) αναφέρεται σε μια σειρά από εκπαιδευτικά comics, τα οποία έχουν δημιουργηθεί για τους/τις μαθητές/τριες της Τουρκίας και κάνουν τη διδασκαλία της Φυσικής πιο ενδιαφέρουσα δίνοντάς της μεγαλύτερο νόημα. Ακόμα, υποστηρίζει πως τα εκπαιδευτικά comics ανοίγουν νέους δρόμους στη φαντασία των μαθητών/τριών και συμβάλλουν στην ενίσχυση της δημιουργικής τους σκέψης, ενώ αναπτύσσουν και την οπτική αντίληψή τους ετοιμάζοντας τους για το μέλλον (Γεωργιάδη, 2022). Και στην Ελλάδα, όμως, η Μπακίρη (2016) πραγματοποίησε μια έρευνα δράσης σε 18 μαθητές Στ' Δημοτικού, χρησιμοποιώντας

την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και τα ψηφιακά comics για τη διδασκαλία των Μαθηματικών. Η έρευνα υποστηρίζει πως τα comics διευκόλυναν τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις βοήθησαν να συνειδητοποιήσουν τη σύνδεση του θεωρητικού μέρους των Μαθηματικών με τις εφαρμογές τους στην καθημερινή ζωή. Τα comics λειτούργησαν, επίσης, ως μέσο έκφρασης προβληματισμών από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα του Παπανικολάου (2014), ο οποίος χρησιμοποίησε τα ψηφιακά comics για τη διδασκαλία Θρησκευτικών σε μαθητές Γ΄ Δημοτικού. Στο πέρας της διαδικασίας η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/τριών δήλωσαν ευχαριστημένοι από τη διαδικασία και εξέφρασαν την επιθυμία τους να αξιοποιηθούν τα comics και σε άλλα μαθήματα, γεγονός απολύτως φυσικό καθώς μέσω των comics οι μαθητές/τριες αποκομίζουν περισσότερα απ' ότι με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Morrison, Bryan & Chilcoat, 2002) και η ένταξη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία θα βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς να γεφυρώσουν το «κενό» ανάμεσα στη ζωή εντός και εκτός σχολείου, καθώς θα αξιοποιηθούν ως διδακτικό εργαλείο ένα γνωστό και δημοφιλές ανάγνωσμα των μαθητών/τριών τους (Zagkotas, 2019).

Παράλληλα, τα comics μπορούν να αποτελέσουν μια «ενδιαφέρουσα εναλλακτική πηγή γνώσεων» στο μάθημα της Ιστορίας (Γρόσδος & Ντάγιου, 1999β: 69). Η αρχή για την εισαγωγή των comics στην ιστορική εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε με την εισήγηση των Βασιλικοπούλου, Μπολουδάκη και Ρετάλη (2007) με τίτλο «Αξιοποίηση των Ψηφιακών Κόμικς στην Εκπαίδευση - Προτάσεις για το Μάθημα της Ιστορίας» που παρουσιάστηκε στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε. «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη». Στο άρθρο αυτό οι συγγραφείς κάνουν κάποιες γενικές και σύντομες προτάσεις αξιοποίησης των comics στο μάθημα της Ιστορίας είτε με τη μορφή ερμηνείας comics είτε με τη μορφή δημιουργίας ψηφιακών comics από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Ακόμη, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 38 μαθητές/τριες Δημοτικού στη Φινλανδία εντοπίστηκε ότι τα εικονογραφημένα βιβλία συμβάλλουν ενεργά στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και στην ιστορική κατανόηση και μπορούν να αποτελέσουν πηγή για την ιστορική εκπαίδευση (Virta, 2015). Ένα ουσιαστικό βήμα, λοιπόν, για την εισαγωγή των comics στην ιστορική εκπαίδευση αποτέλεσε η μελέτη της Ασημίνας Ανδρίκου (2016) με την εισαγωγή της νέας εκπαιδευτικής πρακτικής του Historical Educomic, ενός σύνθετου όρου που προβάλλει τη διδασκαλία (edu -cation) της Ιστορίας (Historical) με τη χρήση της λογοτεχνίας (comic) ως εναλλακτική ιστορική πηγή και αφήγηση για το παρελθόν. Τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι η διδακτική αξιοποίηση των comics βελτίωσε την ιστορική κατανόηση των μαθητών/τριών όσον αφορά τη δηλωτική, μεθοδολογική και εννοιολογική γνώση και ανέπτυξε την ιστορική σκέψη και τη φιλιαναγνωσία τους (Andrikou & Kasvikis, 2017). Από τότε και μέχρι σήμερα, στην Ελλάδα σημειώνονται απόπειρες αξιοποίησης του comic στο ιστορικό μάθημα τόσο σε επίπεδο καλών πρακτικών όσο και έρευνας (Ανδρίκου, 2016; Andrikou & Kasvikis, 2017; Zagkotas, 2019). Δεν αποτελεί τυχαίο γεγονός, εξάλλου, η αύξηση της παραγωγής ιστορικών comics, όπως το «1453» που αναφέρεται στην Άλωση της

Κωνσταντινούπολης (Μανούσος & Παγώνης, 2008), το «Αϊβαλί» (Νικολόπουλος, 2014), η σειρά του Θανάση Πέτρου (2020; 2021; 2022) «Οι όμηροι του Γκαίρλιτς», «1922 - Το τέλος ενός ονείρου» και «1923 - Εχθρική πατρίδα». Ακόμη, την προαναφερθείσα βιβλιογραφία συμπληρώνουν εκδόσεις οι οποίες αποδίδουν έργα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας σε comics, όπως η σειρά «Οι Κωμωδίες του Αριστοφάνη σε Κόμικς» (Αποστολίδης & Ακοκαλίδης, 2005), η «Αντιγόνη» (Αποστολίδης & Αρώνης, 2006), «Η Ιφιγένεια στην Αυλίδα» (Αποστολίδης & Τραγάκης, 2006) και η «Οδύσσεια» (Αποστολίδης & Ακοκαλίδης, 2008). Σαφώς και οι προαναφερθείσες εκδόσεις δεν αποτελούν το σύνολο των εκδόσεων comics και φυσικά δεν απευθύνονται σε όλες τις ηλικίες και σε όλες τις θεματικές του μαθήματος της Ιστορίας. Με την κατάλληλη, όμως, επιλογή, επεξεργασία και διαχείριση του/της εκπαιδευτικού τα comics δύνανται να αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια ενός επιδέξιου αλλά και πληροφορημένου εκπαιδευτικού (Μουλά & Κοσεγιάν, 2010). Για τον λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η εκπαίδευση του/της εκπαιδευτικού για να αξιοποιήσει τη νέα αυτή διδακτική πρακτική, ώστε να αποφευχθούν τυχόν εσφαλμένες ενέργειες, όπως παραδείγματος χάρη η χρήση ενός comic μέσα σε μια καθαρά παραδοσιακή διδασκαλία δημιουργώντας μια ψευδαίσθηση καινοτομίας (Ανδρικού, 2022).

Μια ακόμα αξιέπαινη πρωτοβουλία η οποία έφερε τα comics στις σχολικές αίθουσες ήταν το πρόγραμμα «Πες το με Κόμικς» που πραγματοποιήθηκε το 2016 από το Κέντρο Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης για τον Ρατσισμό, την Οικολογία, την Ειρήνη και τη Μη Βία σε συνεργασία με τη Μη Κερδοσκοπική Οργάνωση «Addart». Συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα συμμετείχαν μαθητές Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού από πέντε δημόσια δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης. Μετά το τέλος των εργαστηρίων με κεντρική θεματική τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι ιστορίες των μαθητών/τριών προσαρμόστηκαν σε σενάρια, που ανατέθηκαν σε 26 καταξιωμένους Έλληνες καλλιτέχνες, οι οποίοι τα μετέτρεψαν σε comics. Οι τελικές ιστορίες προσαρμόστηκαν σε πέντε θεματικά έντυπα comics και τυπώθηκαν σε 5.000 αντίτυπα, τα οποία διανεμήθηκαν δωρεάν σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αλλά και γενικότερα στα σχολεία της Β. Ελλάδας, σε παιδικές βιβλιοθήκες, σε ιδρύματα παιδιών, σε παιδιατρικά τμήματα νοσοκομείων σε ορφανοτροφεία και σε άλλους χώρους που απευθύνονται σε παιδιά, με στόχο την όσο δυνατόν μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση ενάντια στις δυσμενείς διακρίσεις κάθε μορφής (Γεωργιάδη, 2022).



Εικόνα 3: Έντυπο comic στο πλαίσιο του προγράμματος "Πες το με Κόμικς"

Στο συγκεκριμένο σημείο είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι πρωτοπόρος στον τομέα των comics γενικά θεωρείται η χώρα της Ιαπωνίας, στην οποία τα τοπικά

comics (παγκοσμίως γνωστά ως manga) έχουν εισχωρήσει στα σχολικά εγχειρίδια ήδη από το 1980, όταν ο τότε υπουργός Παιδείας έδωσε εντολή στον σχεδιαστή Shitaro Ishinomori να αφηγηθεί την ιστορία της Ιαπωνίας σε comics σε ένα βιβλίο manga που εξακολουθεί να διδάσκεται στα δημοτικά σχολεία της χώρας μέχρι και σήμερα. Βέβαια, σε μια χώρα με την ιστορία και την παράδοση της Ιαπωνίας, αυτό είναι ένα επίτευγμα που δεν παύει να εκπλήσσει και να δίνει το παράδειγμα για την υιοθέτηση αντίστοιχων πρακτικών και σε άλλες χώρες του κόσμου (Μίσιου, 2010).

Όσον αφορά την ένταξη των comics στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, ο καθηγητής Αγγλικής Λογοτεχνίας Versaci (2001) χρησιμοποιώντας comics προκάλεσε τους/τις φοιτητές/τριές του στο Palomar College να εξετάσουν κριτικά τον ορισμό της Λογοτεχνίας. Ο Καθηγητής Φυσικής Kakalios (2002) στο Πανεπιστήμιο της Μινεσότα τράβηξε την προσοχή των M.M.E. με το δημοφιλές του μάθημα «Science in Comic Books». Ο Williams (1995) αντικατέστησε τα παραδοσιακά βιβλία του με το comic «Calvin και Hobbes» στο American Language Institute του Πανεπιστημίου της Νέας Υόρκης. Ως εκ τούτου, η αύξηση της αξιοποίησης των comics στα ακαδημαϊκά πράγματα ανταποκρίνεται στην ανάγκη εξοικείωσης με διαφορετικούς γραμματισμούς που συνδέονται με τον πολυμεσικό πολιτισμό του σημερινού κόσμου, έναν πολιτισμό που χρησιμοποιεί *«κειμενικά, οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα ταυτόχρονα για να επικοινωνήσει το μήνυμά του»* (Krusemark, 2015: 31). Άλλωστε, τα comics αποτελούν ένα είδος υπερσυνδέσμου που συνδέει τη γνώση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών φοιτητών/τριών χρησιμοποιώντας έναν πιο οικείο τρόπο για αυτούς/ες, ενώ παράλληλα τους/τις καλλιεργεί δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η ενσυναίσθηση (Ανδρίκου, 2022). Η ακαδημαϊκή κοινότητα της Ελλάδας, όμως, αντιμετωπίζει τα comics αποκλειστικά ως παιδαγωγικό εργαλείο και τίποτα περισσότερο. Από το επίπεδο των φοιτητών/τριών και των εκπαιδευτικών, μέχρι και τις ανώτερες βαθμίδες των πανεπιστημίων και των αρχών εκπαιδευτικής πολιτικής, διαχρονικά τα comics τείνουν να αντιμετωπίζονται ως μέσο εποπτικού και εκπαιδευτικού υλικού, και αυτό χωρίς να τους δίνεται το οφειλόμενο βήμα ώστε να ξεδιπλωθεί το εύρος των δυνατοτήτων τους αλλά και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους (Γεωργιάδη, 2022).

Από την προηγηθείσα ανάλυση καθίσταται σαφές πως τα comics με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τη δυναμική τους γλώσσα μπορούν να αποτελέσουν ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό εργαλείο που θα συμβάλλει ενεργά στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος όχι ως διακοσμητικό στοιχείο των εκάστοτε διδακτικών εγχειριδίων, αλλά ως μια ουσιαστική καινοτομία που θα συμβάλλει στην ενθάρρυνση της αναζήτησης της γνώσης και την καλλιέργεια δεξιοτήτων.

3. Μεθοδολογία της Έρευνας

3.1. Σκοπός και Αναγκαιότητα

Σκοπός της παρούσας εκπαιδευτικής έρευνας⁵ αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση του ιστορικού comic ως εργαλείου στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο και κατά πόσο αυτές αλλάζουν μετά από συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια και δράσεις. Η συγκεκριμένη μελέτη κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική, αφού, όπως προκύπτει και από τη θεωρητική ανάλυση που προηγήθηκε, ο τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας διαδραματίζει καίριο ρόλο για την αντιμετώπισή του από τους/τις μαθητές/τριες και την επίτευξη των βασικών σκοπών της ιστορικής εκπαίδευσης. Τόσο, όμως, οι διδακτικές πρακτικές όσο και η συνολική διαχείριση του μαθήματος της Ιστορίας επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις απόψεις που κατέχουν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί για το αντικείμενο της Ιστορίας και τα εργαλεία που μπορούν να αξιοποιήσουν.

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να μελετήσει μέσω των αποτελεσμάτων που θα συλλεχθούν από το ερευνητικό εργαλείο τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του ιστορικού comic ως διδακτικού εργαλείου;
3. Πώς και σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί περαιτέρω για τη διδασκαλία της Ιστορίας από αυτές των υπόλοιπων εκπαιδευτικών;
4. Ποιες είναι οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιοποίηση εναλλακτικών εργαλείων, όπως το ιστορικό comic, στη διδασκαλία της Ιστορίας;

3.2. Πλαίσιο Αναφοράς

Αν και για πολλά χρόνια η εκπαιδευτική αξιοποίηση των comics θεωρούνταν αμφιλεγόμενη, σήμερα επικρατεί η άποψη ότι η εισαγωγή των comics στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να δώσει νέα πνοή στη σχολική καθημερινότητα σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα που αφορούσε τη δημιουργία ψηφιακού υλικού για την εκμάθηση δημιουργίας ψηφιακών comics εφάρμοσε δοκιμαστικά μια πλατφόρμα αυτοεπιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας και ανέδειξε πως τα ψηφιακά comics μπορούν να

⁵ Οι εκπαιδευτικές έρευνες εστιάζουν και διερευνούν ζητήματα και φαινόμενα εκπαιδευτικής φύσης (Creswell, 2011).

ενταχθούν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα υπό αυστηρές, όμως, προϋποθέσεις (Λέλη, 2011).

Όσον αφορά τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς και τις στάσεις τους απέναντι στην αξιοποίηση των comics οι Αρμακόλας, Μιχαηλίδη & Παναγιωτακόπουλος (2015) πραγματοποίησαν μια εμπειρική μελέτη αναφορικά με την αξιοποίηση, τις δυνατότητες και τις εφαρμογές των ψηφιακών comics στην εκπαίδευση, συλλέγοντας δεδομένα μέσω ερωτηματολογίου από 130 εκπαιδευτικούς ή σπουδαστές Παιδαγωγικών Τμημάτων. Από την ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων έγινε σαφές ότι η συντριπτική πλειονότητα αυτών ήταν κάτι παραπάνω από θετικά διακείμενοι/ες σχετικά με την αξιοποίηση των comics στο σχολείο. Εξίσου συντριπτικό ποσοστό του δείγματος, όμως, δήλωσε ότι δεν έχει επιμορφωθεί κατάλληλα επί του αντικειμένου, κάτι που οδήγησε τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ανάγκη για εκπαίδευση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών, εν ενεργεία και φοιτητών/τριών, ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν διδακτικά τα comics με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

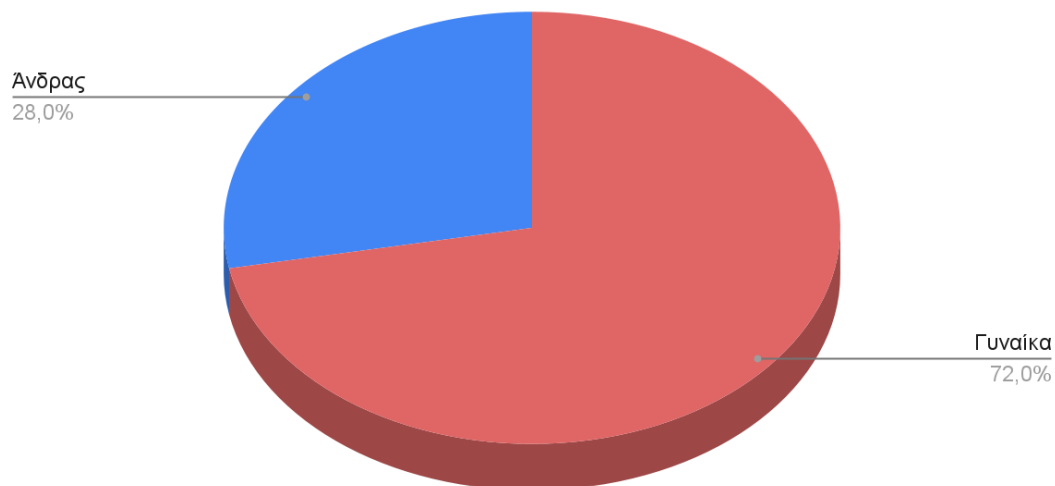
Επιπλέον, ο Μενέλαος Τζιφόπουλος (2018) εστίασε την έρευνά του στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την ένταξη των ψηφιακών comics στο σχολείο του 21ου αιώνα. Συγκεκριμένα, ζήτησε από ένα δείγμα 40 σπουδαστών/τριών, αφού τους παρουσίασε μια σειρά ψηφιακών εφαρμογών δημιουργίας comics, να τις αξιολογήσουν, έτσι ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα αναφορικά με τη λειτουργικότητα και τις δυνατότητές τους. Από τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα που συνέλεξε, προέκυψε ότι η πλειονότητα του δείγματος ήταν θετικά διακείμενη στην όλη διαδικασία, ενώ κατέγραψε και συγκεκριμένα διδακτικά οφέλη, όπως η δυνατότητα διδασκαλίας αφηρημένων και δύσκολα προσεγγίσιμων εννοιών, θετικά συναισθήματα και ενθουσιασμός από την πλευρά των μαθητών/τριών, ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού, καλύτερη σύνδεση της διδασκαλίας με το γνωστικό αντικείμενο, προσέγγιση των παιδιών μέσω του κόσμου τους και σύνδεση της γνώσης με τη διασκέδαση (edutainment).

Ακόμη, στην ποιοτική έρευνα της Βασιλικής Κανακάρη (2021) για τη σχέση των εκπαιδευτικών με τα comics, οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω συνέντευξης δήλωσαν θετικά διακείμενοι/ες απέναντι στη διδακτική αξιοποίηση των comics, και μάλιστα κάποιοι/ες τα είχαν ήδη χρησιμοποιήσει στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τη Μελέτη Περιβάλλοντος και σε κάποιες ενότητες του Ανθολογίου. Η σημαντικότερη τροχοπέδη που αναφέρθηκε από την πλευρά των εκπαιδευτικών ήταν η έλλειψη κατάρτισης όσον αφορά τα comics γενικά ως μέσο.

3.3. Το δείγμα της έρευνας

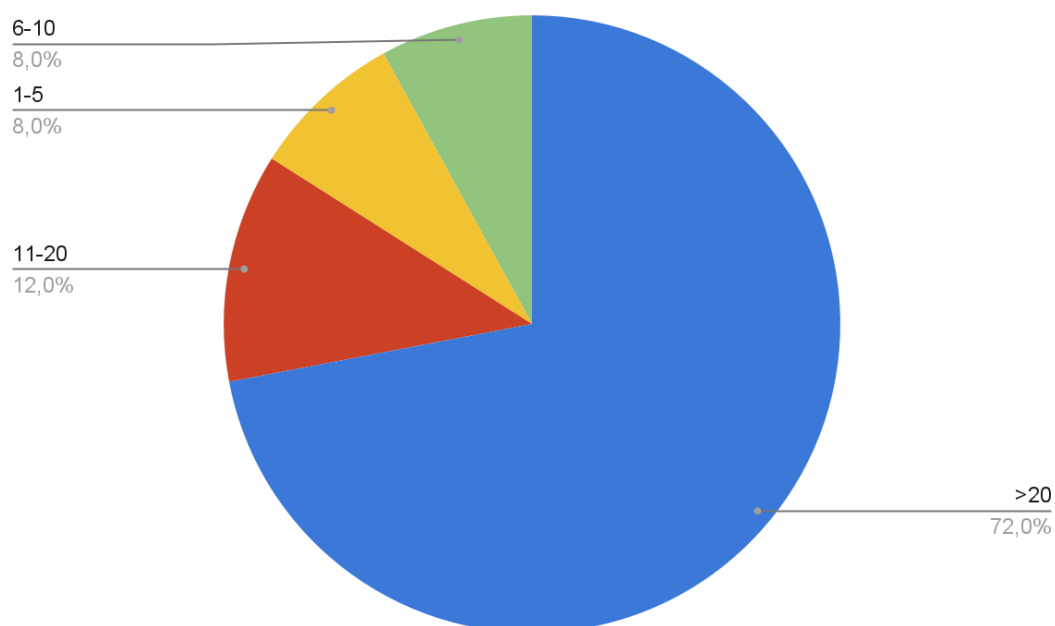
Στην έρευνα σημαντικός παράγοντας αποτελεί ο καθορισμός των συμμετεχόντων/ουσών σε αυτή. Στην παρούσα το συνολικό δείγμα της έρευνας ήταν πενήντα (50) εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν είκοσι πέντε εκπαιδευτικοί από τον νομό Πέλλας, οι οποίοι/ες είχαν επιμορφωθεί στη Διδακτική της Ιστορίας, και τυχαία είκοσι πέντε εκπαιδευτικοί από τον νομό Φλώρινας. Από το

συνολικό δείγμα οι τριάντα έξι (36), δηλαδή το 72% των συμμετεχόντων, είναι γυναίκες και οι υπόλοιποι δεκατέσσερις (14), το 28%, είναι άνδρες (Γράφημα 1).



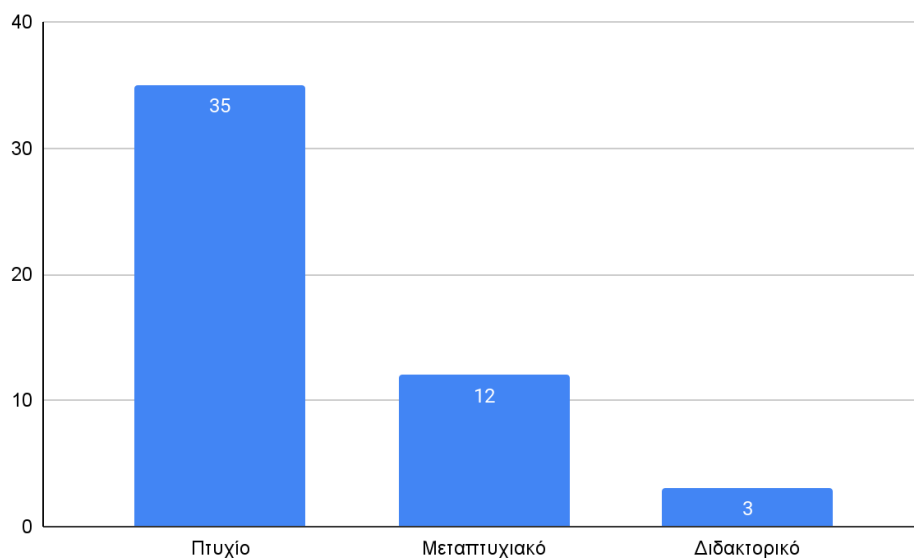
Γράφημα 1: Κατανομή δείγματος της έρευνας με βάση το φύλο.

Από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, οι τριάντα έξι 36 (72%) διαθέτουν άνω των 20 ετών προϋπηρεσίας, έξι (6) εξ' αυτών εργάζονται μεταξύ 11 και 20 ετών (12%), τέσσερις (4) (8%) εργάζονται 6-10 χρόνια και άλλοι/ες τέσσερις (4) (8%) λιγότερο από 5 έτη (Γράφημα 2).



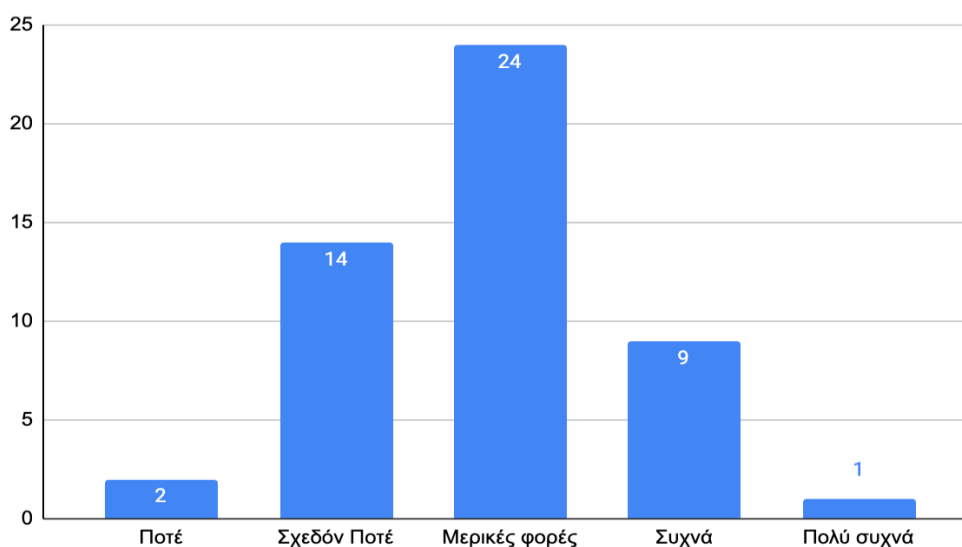
Γράφημα 2: Κατανομή δείγματος της έρευνας με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας.

Το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα είναι κατά πλειοψηφία (35 άτομα) κάτοχοι πτυχίου. Οι δώδεκα (12) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ τρεις (3) κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα (Γράφημα 3).



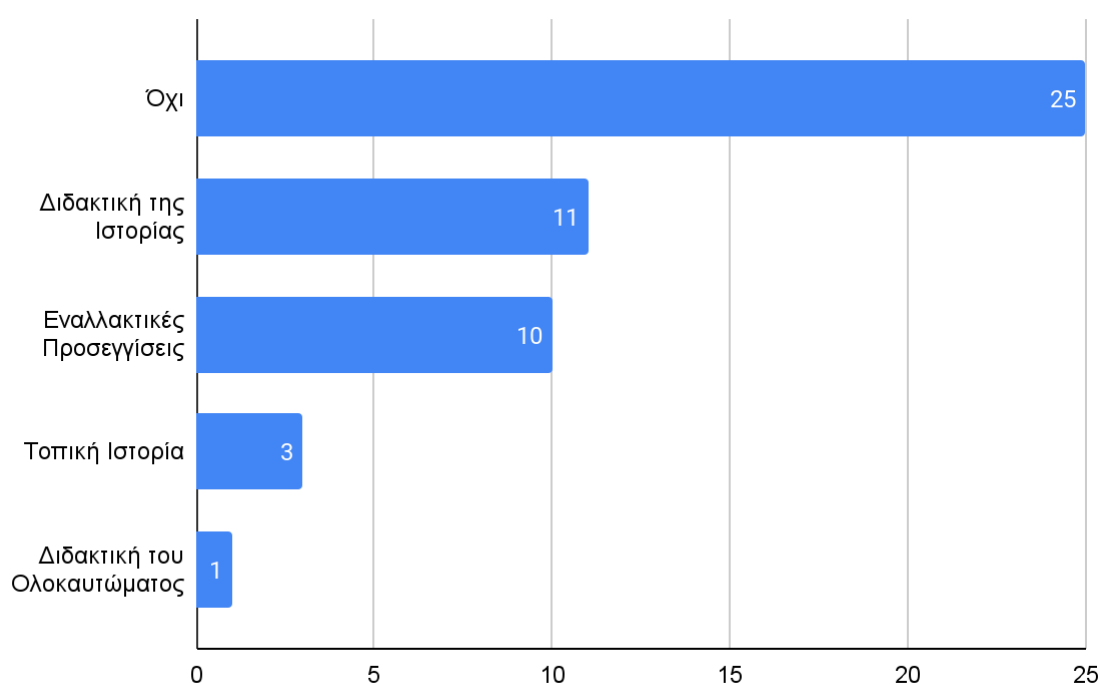
Γράφημα 3: Κατανομή δείγματος της έρευνας με βάση το επίπεδο σπουδών του.

Όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία οι ερωτηθέντες/είσες διαβάζουν comic στον ελεύθερο τους χρόνο, σχεδόν οι μισοί/ες, δηλαδή είκοσι τέσσερις (24) εκπαιδευτικοί (48%), απάντησαν «μερικές φορές». Σημαντικό ποσοστό δήλωσε πως δεν διαβάζει ποτέ (2 απαντήσεις) (4%) ή σχεδόν ποτέ, το οποίο απάντησαν δεκατέσσερις (14) συμμετέχοντες/ουσες (28%). Τέλος, εννέα (9) άτομα διαβάζουν συχνά και μόλις ένα (1) πολύ συχνά (20%) (Γράφημα 4).



Γράφημα 4: Κατανομή δείγματος της έρευνας με βάση τη συχνότητα ανάγνωσης comic.

Τέλος, το δείγμα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι σταθμισμένο ως προς τη μεταβλητή των επιμορφώσεων στη Διδακτική της Ιστορίας. Επομένως, οι μισοί/ες συμμετέχοντες/ουσες (είκοσι πέντε εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον Νομό Φλώρινας) δεν έχουν επιμορφωθεί σχετικά, ενώ το υπόλοιπο 50% δηλαδή οι εκπαιδευτικοί του Νομού Πέλλας, έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη Διδακτική της Ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, έντεκα (11) έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση σχετική με τη Διδακτική της Ιστορίας, δέκα (10) εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί στις εναλλακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας, τρεις (3) σχετικά με την Τοπική Ιστορία και τέλος ένας/μία (1) έχει παρακολουθήσει επιμόρφωση που αφορούσε τη διδακτική διαχείριση του Ολοκαυτώματος στη σχολική τάξη (Γράφημα 5).



Γράφημα 5: Κατανομή δείγματος της έρευνας με βάση τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις στη Διδακτική της Ιστορίας.

3.4. Μέσα διεξαγωγής της έρευνας και συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο τεσσάρων σελίδων (Παράρτημα 1) ως μέσο διεξαγωγής της έρευνας και συλλογής δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο (questionnaire) αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων, το οποίο περιλαμβάνει τον βασικό σκοπό της έρευνας χωρισμένο σε επιμέρους θεματικές. Η δημιουργία του είναι σίγουρα χρονοβόρα, όμως, από τη στιγμή που θα δομηθεί και θα διαμορφωθεί, η ανάλυσή του είναι σχετικά γρήγορη (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο ξεκινά με μια εισαγωγή για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην οποία διατυπώνεται το θέμα και ο σκοπός του ερωτηματολογίου, δίνονται διαβεβαιώσεις εμπιστευτικότητας, ανωνυμίας και μη ανιχνευσιμότητας και ξεκάθαρες οδηγίες συμπλήρωσης. Για μεγαλύτερη σαφήνεια το ερωτηματολόγιο διαχωρίστηκε σε τρία μέρη με σχετικούς τίτλους, καθώς με αυτόν τον τρόπο δίνεται καλύτερα η συνολική λογική και συνοχή του ερωτηματολογίου στους/στις απαντώντες/ούσες (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι θεματικές ενότητες του ερωτηματολογίου συγκροτήθηκαν μετά από τη μελέτη της σχετικής με το θέμα ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας.

Μετά το εισαγωγικό σημείωμα ξεκινά το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου με πέντε (5) ερωτήσεις σχετικές με τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Συγκεκριμένα, η πρώτη ερώτηση είναι κλειστού τύπου⁶ και διχοτομική⁷ και αφορά το φύλο του/της συμμετέχοντα/ουσας. Οι δύο επόμενες ερωτήσεις είναι πάλι κλειστού τύπου και αφορούν τα χρόνια προϋπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών. Η τέταρτη ερώτηση είναι κλειστού τύπου κλίμακας ιεράρχησης⁸ Likert⁹ για τη συχνότητα ανάγνωσης comic, ενώ η τελευταία ερώτηση του πρώτου μέρους είναι ανοιχτού τύπου¹⁰ για τις επιμορφωτικές δράσεις Διδακτικής της Ιστορίας που έχουν λάβει μέρος.

Το δεύτερο μέρος έχει ως θεματική τη διδασκαλία της Ιστορίας και περιλαμβάνει συνολικά πέντε (5) ερωτήσεις. Προηγείται μια κλειστού τύπου κλίμακας ιεράρχησης Likert ερώτηση για τη σημασία του μαθήματος της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο. Ακολουθούν τρεις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για τον τρόπο που διδάσκουν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα εκπαιδευτικοί το μάθημα της Ιστορίας στην τάξη τους, τους στόχους που θέτουν και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου. Η πέμπτη ερώτηση είναι ξανά κλειστού τύπου κλίμακας ιεράρχησης Likert που αφορά την προσωπική εκτίμηση των ερωτηθέντων/ουσών για την ανάγκη επιμόρφωσης στη διδασκαλία της Ιστορίας.

Το τρίτο μέρος με θέμα το ιστορικό comic ως διδακτικό εργαλείο περιλαμβάνει επτά (7) ερωτήσεις. Η πρώτη είναι μια κλειστού τύπου κλίμακας ιεράρχησης Likert ερώτηση για τον βαθμό που πιστεύουν οι ερωτηθέντες/είσες εκπαιδευτικοί ότι ένα ιστορικό γεγονός μπορεί να παρουσιαστεί μέσω ενός ιστορικού comic και στη συνέχεια ζητείται να αιτιολογήσουν την απάντησή τους, σε μια ανοιχτού τύπου ερώτηση. Η επόμενη ερώτηση είναι κλειστού τύπου και διχοτομική για τη συμβολή των εναλλακτικών εργαλείων στη διδασκαλία της Ιστορίας, ενώ η τρίτη, ανοιχτού τύπου, ερώτηση αφορά τα οφέλη από τη διδακτική αξιοποίηση του

⁶ «Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις είναι περιοριστικές καθώς παραθέτουν μια σειρά δεδομένων απαντήσεων από τις οποίες πρέπει να επιλέξει ο συμμετέχων» (Cohen, et al, 2008: 418).

⁷ Ερωτήσεις που έχουν μόνο μια καταφατική ή μια αρνητική απάντηση (Cohen, et al, 2008).

⁸ Ερωτήσεις με διαβάθμιση απαντήσεων (Cohen, et al, 2008).

⁹ Η κλίμακα Likert ονομάστηκε έτσι από τον δημιουργό της, Rensis Likert, και παρέχει μια διαβαθμισμένη ποικιλία απαντήσεων σε μια συγκεκριμένη ερώτηση ή δήλωση (Cohen, et al, 2008).

¹⁰ Οι ανοιχτές ερωτήσεις «παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς για τις απαντήσεις των ερωτωμένων, αλλά βάζουν ελάχιστους περιορισμούς στις απαντήσεις και στην έκφρασή τους» (Cohen, et al, 2008: 463).

comic στο μάθημα της Ιστορίας. Η τέταρτη ερώτηση είναι κλειστού τύπου και σχετική με τη φάση της διδασκαλίας στην οποία μπορεί να αξιοποιηθεί καλύτερα ένα ιστορικό comic, ενώ οι επόμενες τρεις ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου και αφορούν τις πιθανές δυσκολίες στην αξιοποίηση ενός comic στο μάθημα της Ιστορίας, την προσωπική εμπειρία των συμμετεχόντων/ουσών από την ενδεχόμενη αξιοποίηση comic στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο και τη σημασία της υλοποίησης επιμορφώσεων εκπαιδευτικών σχετικές με τη διδακτική αξιοποίηση του ιστορικού comic.

Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με ένα συνοπτικό σημείωμα που ευχαριστεί τους/τις απαντώντες/ούσες για τη συμμετοχή και τη συνεργασία τους.

3.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων της έρευνας

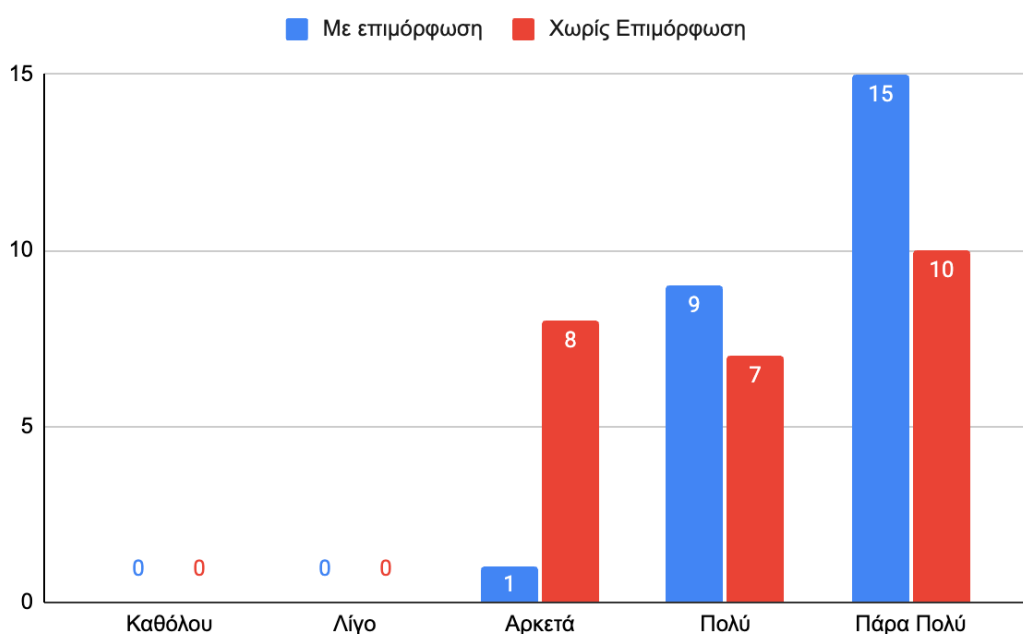
Μετά τη δημιουργία του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου ξεκίνησε η διαδικασία συλλογής δεδομένων με επισκέψεις σε σχολεία στους δύο νομούς, που κράτησε συνολικά δύο μήνες. Όταν συγκεντρώθηκε ο απαραίτητος αριθμός συμμετεχόντων/ουσών, πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονική καταγραφή των απαντήσεων των ερωτηματολογίων στο πρόγραμμα υπολογιστικών φύλλων Microsoft Excel 2019. Από την επεξεργασία αυτή προέκυψε το σύνολο των στατιστικών εξαγομένων, βάσει των οποίων καταρτίστηκαν οι πίνακες συχνοτήτων και τα γραφήματα διαφόρων τύπων για την οπτικοποίηση των περιγραφικών στατιστικών αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στο συγκεκριμένο σημείο είναι αναγκαίο να αποσαφηνισθεί πως στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κατά τη φάση της επεξεργασίας των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν ομαδοποιήσεις των απαντήσεων με κριτήριο τα κοινά χαρακτηριστικά τους.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως για την καλύτερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε συγκριτική ανάλυση των δεδομένων που συνελέγησαν από τους/τις εκπαιδευτικούς των δύο νομών.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

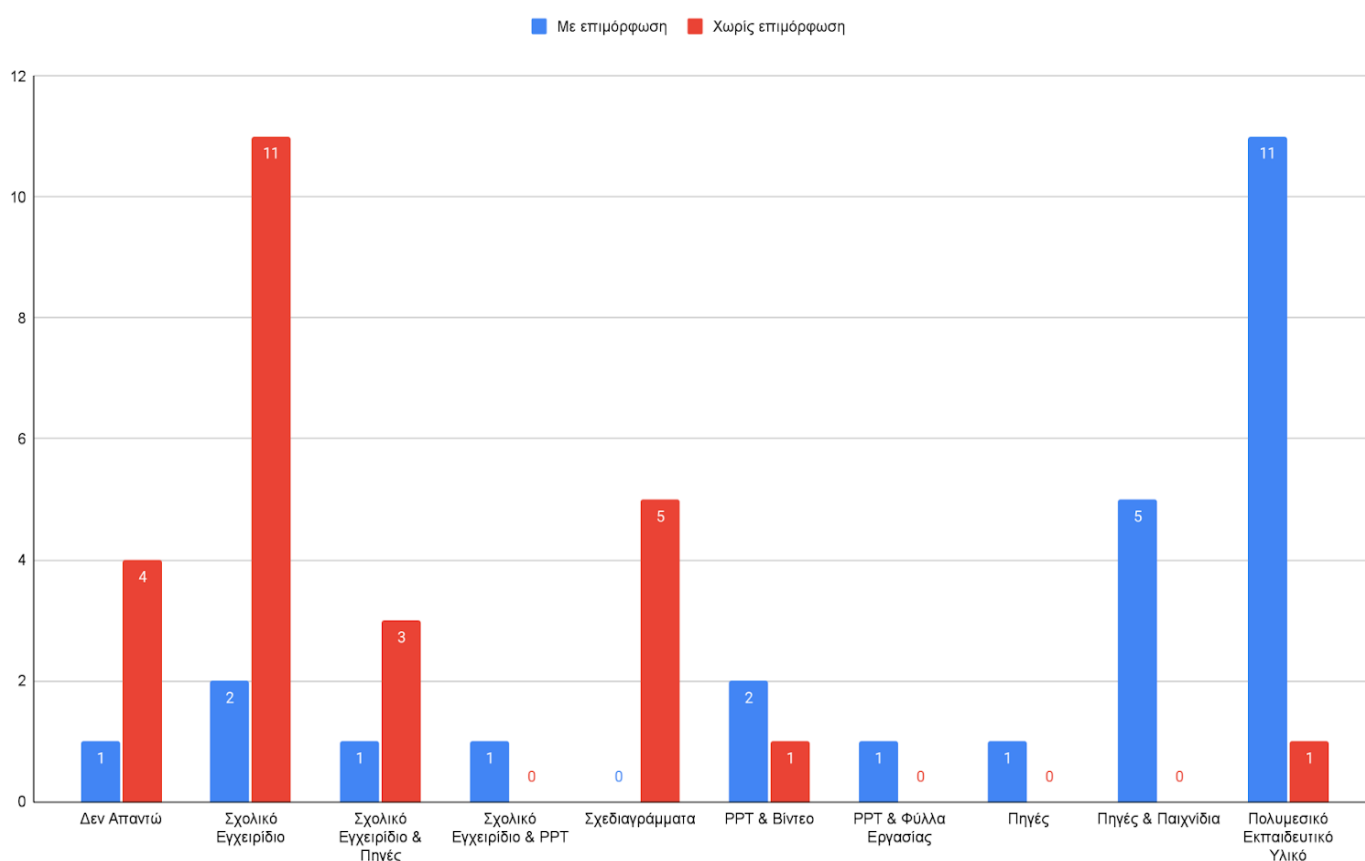
Σχετικά με τον βαθμό σημαντικότητας του μαθήματος της Ιστορίας για το Δημοτικό σχολείο, κανένας/μία από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες δεν το θεωρεί ασήμαντο. «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» σημαντικό θεωρούν το μάθημα της Ιστορίας είκοσι τέσσερις (24) εκ των είκοσι πέντε (25) εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση σχετική με τη διδασκαλία της Ιστορίας. Αντίστοιχα απάντησαν δεκαεπτά (17) εκπαιδευτικοί που δεν έχουν συμμετάσχει σε σχετικές επιμορφώσεις. «Αρκετά» σημαντικό βρίσκουν το μάθημα της Ιστορίας οκτώ (8) συμμετέχοντες/ουσες που δεν έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση και μόλις μία (1) που έχει παρακολουθήσει (Γράφημα 6).



Γράφημα 6: Απόψεις εκπαιδευτικών για τον βαθμό σημαντικότητας του μαθήματος της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο.

Αναφορικά με τα μέσα που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα για να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας, υπάρχει μια ευρεία γκάμα απαντήσεων, όπως φαίνεται και παρακάτω (Γράφημα 7). Αρχικά, δεν θέλησαν να απαντήσουν στη συγκεκριμένη ερώτηση τέσσερις (4) συμμετέχοντες/ουσες που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση και μία/ένας (1) που έχει παρακολουθήσει. Όσον αφορά το σχολικό εγχειρίδιο ως μέσο διδασκαλίας, είτε αποκλειστικά είτε σε συνδυασμό με κάποιο άλλο μέσο, δήλωσαν πως το χρησιμοποιούν δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί που δεν έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας. Εντύπωση προκαλεί η απάντηση μιας εκπαιδευτικού η οποία αναφέρει: «Μόνο με το βιβλίο αν και αποφεύγω τη διδασκαλία αυτού του μαθήματος» και τέσσερις (4) που έχουν επιμορφωθεί. Πέντε (5) μη σχετικά

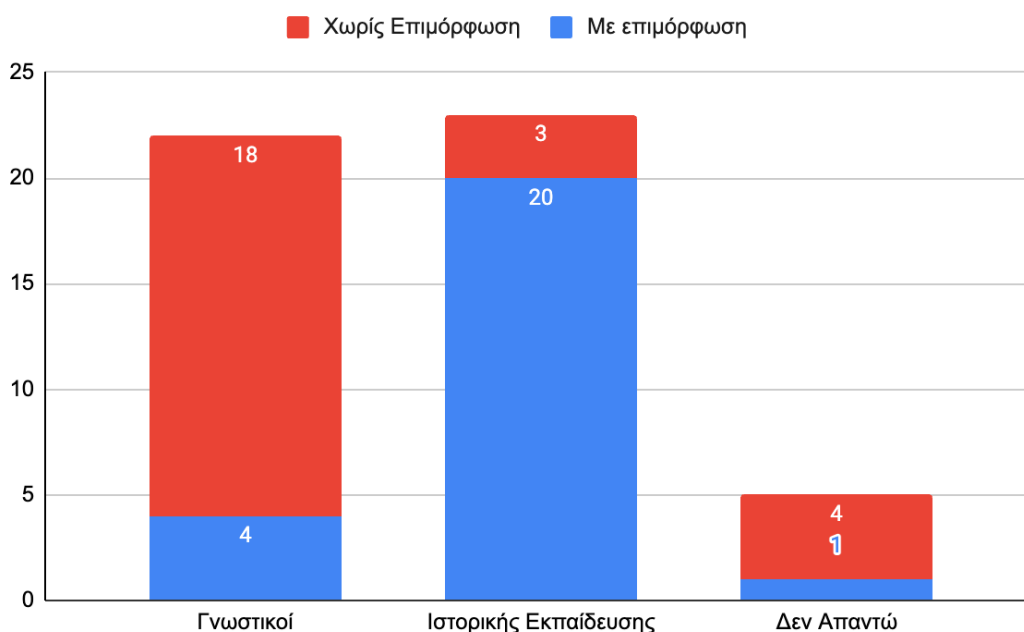
επιμορφωμένοι/ες εκπαιδευτικοί απάντησαν πως χρησιμοποιούν σχεδιαγράμματα για τη διδασκαλία τους, κάτι που δεν απάντησε κανένας/καμία εκπαιδευτικός που έχει επιμορφωθεί. Το Power Point συνδυαστικά με βίντεο ή φύλλα εργασίας χρησιμοποιούν οι τρεις (3) εκ των είκοσι πέντε (25) επιμορφωμένων εκπαιδευτικών και ένας/μία (1) που δεν έχει συμμετάσχει σε σχετική επιμόρφωση. Πηγές εκτός σχολικού εγχειριδίου σε συνδυασμό και με παιχνίδια χρησιμοποιούν έξι (6) ερωτώμενοι/ες που έχουν επιμορφωθεί, ενώ κανένας/καμία δεν έδωσε αυτή την απάντηση από αυτούς/ες που δεν έχουν σχετική επιμόρφωση. Τέλος, έντεκα (11) επιμορφωμένοι/ες και ένας/μία (1) μη επιμορφωμένος/η εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως χρησιμοποιούν πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό για να διδάξουν στις τάξεις τους το μάθημα της Ιστορίας.



Γράφημα 7: Διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών στο μάθημα της Ιστορίας.

Προχωρώντας στους διδακτικούς στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για το μάθημα της Ιστορίας, δεκαοκτώ (18) μη επιμορφωμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες ισχυρίστηκαν πως αφορούν στο καθαρά γνωστικό αντικείμενο, ενώ την ίδια απάντηση έδωσαν τέσσερις (4) συνάδελφοι/ισσες τους που έχουν επιμορφωθεί στον τομέα της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Στόχους ιστορικής εκπαίδευσης δήλωσαν πως θέτουν είκοσι (20) επιμορφωμένοι/ες εκπαιδευτικοί και τρεις (3) που

δεν έχουν επιμορφωθεί. Τέλος ένας/μια (1) και τέσσερις (4) αντίστοιχα δεν θέλησαν να απαντήσουν στην ερώτηση (Γράφημα 8).



Γράφημα 8: Διδακτικοί στόχοι εκπαιδευτικών στο μάθημα της Ιστορίας.

Όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας, η απάντηση «Ενδιαφέρον των μαθητών/τριών» εμφανίζεται με συχνότητα έντεκα (11) στους/στις επιμορφωμένους/ες εκπαιδευτικούς και εννέα (9) σε όσους/ες δεν έχουν επιμορφωθεί. Ζητήματα ύλης, Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και σχολικού εγχειριδίου αναφέρουν ως την πιο σημαντική τους δυσκολία πέντε (5) συμμετέχοντες που έχουν επιμορφωθεί σχετικά και αντίστοιχα πέντε (5) εκπαιδευτικοί που δεν έχουν επιμορφωθεί στη διδασκαλία της Ιστορίας. Αναφέρουν χαρακτηριστικά δύο εκπαιδευτικοί:

«Θα πρέπει να αλλάξουν τα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, γιατί πλέον είναι ξεπερασμένα και δεν ανταποκρίνονται στις γνωστικές ανάγκες των μαθητών.»

και

«Τα βιβλία είναι πυκνογραμμένα ή κακογραμμένα, έχω λιγοστό χρόνο σε σχέση με την ύλη των βιβλίων. Υπάρχει σύγκρουση της ιστορικής αλήθειας με αυτή που παρουσιάζεται στα βιβλία.»

Τρεις (3) επιμορφωμένοι/ες και αντίστοιχα δύο (2) μη επιμορφωμένοι/ες ισχυρίζονται πως ο χρόνος δεν επαρκεί για να υλοποιήσουν την εκάστοτε διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως βασικό ζήτημα τη δυσκολία στην κατανόηση από μεριάς των μαθητών/τριών τους είτε του γνωστικού αντικείμενου, είτε του ιστορικού χωροχρόνου καθώς και την έλλειψη προϋπάρχουσας

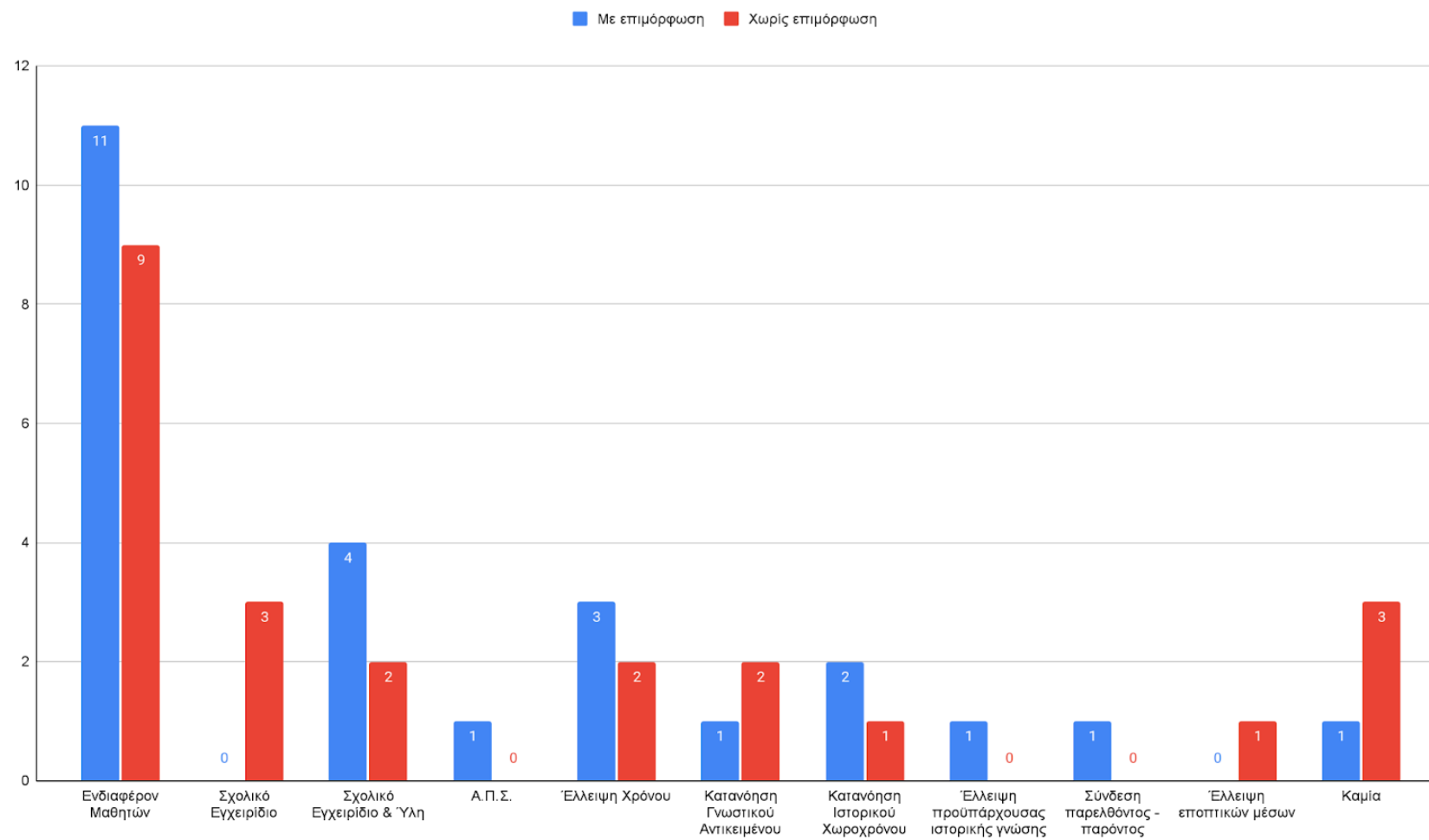
γνώσης στο μάθημα της Ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, ζητήματα κατανόησης και γνωστικής φύσεως ισχυρίστηκαν πως αντιμετωπίζουν πέντε (5) επιμορφωμένοι/ες εκπαιδευτικοί και τρεις (3) εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχη επιμόρφωση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση:

«Οι μαθητές δυσκολεύονται κυρίως στην ερμηνεία του παρελθόντος μέσα στο σύγχρονο ιστορικό συγκείμενο.»

Ακόμη, για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες μια εκπαιδευτικός που έχει επιμορφωθεί σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας επισημαίνει:

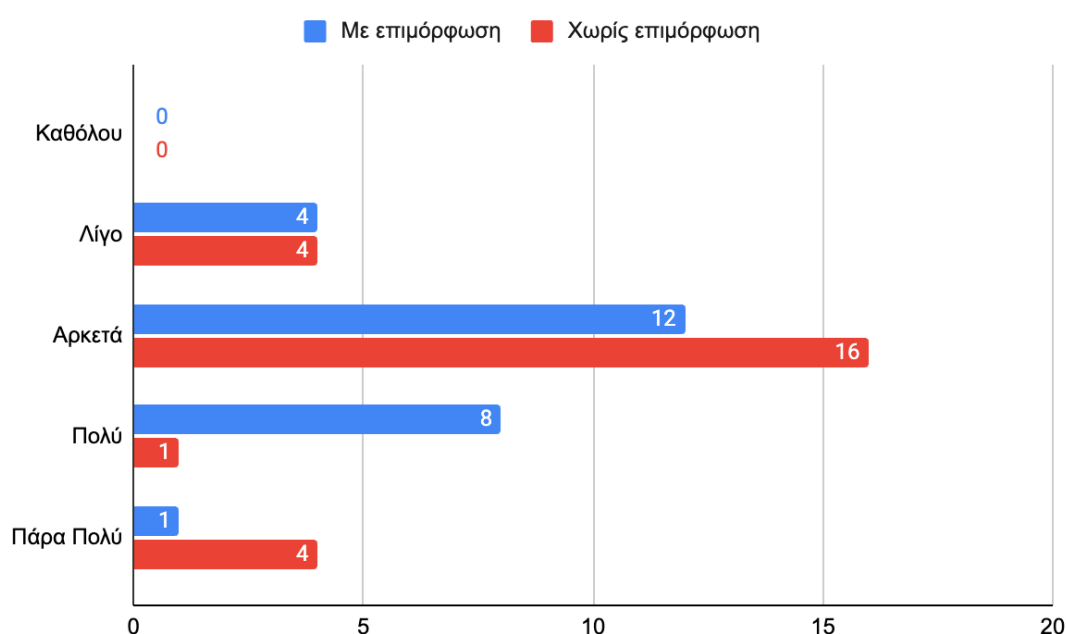
«Προσπαθούν να απομνημονεύσουν το μάθημα χωρίς να καταλαβαίνουν συχνά το περιεχόμενο του. Το αντιμετωπίζουν ως κατάλογο χρονολογιών, προσώπων και γεγονότων προς απομνημόνευση, χωρίς να τα συνδέουν και να τα οριοθετούν στον χρόνο.»

Παράλληλα, μία/ένας (1) εκπαιδευτικός που δεν έχει επιμορφωθεί σχετικά, αναφέρει ως σημαντικότερη δυσκολία την έλλειψη κατάλληλων εποπτικών μέσων. Τέλος, καμία δυσκολία ανέφεραν ένας/μια εκπαιδευτικός που έχει επιμορφωθεί και τρεις (3) οι οποίοι/ες δεν έχουν συμμετάσχει σε επιμόρφωση (Γράφημα 9).



Γράφημα 9: Δυσκολίες εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της Ιστορίας.

Την πεποίθηση πως χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση σε ζητήματα διδασκαλίας της Ιστορίας «Πολύ» και «Πάρα Πολύ» εκφράζουν εννέα (9) ήδη επιμορφωμένοι/ες εκπαιδευτικοί και πέντε (5) εκπαιδευτικοί που δεν έχουν λάβει ακόμη σχετική επιμόρφωση. Η απάντηση «Αρκετά» εμφανίζεται με συχνότητα δώδεκα (12) και δεκαέξι (16) σε ήδη επιμορφωμένους/ες και μη επιμορφωμένους/ες συμμετέχοντες/ουσες αντίστοιχα. «Λίγο» ισχυρίζονται πως τους είναι αναγκαία κάποια επιπλέον επιμόρφωση τέσσερις (4) ερωτώμενοι/ες που ήδη έχουν παραστεί σε κάποια και τέσσερις (4) που δεν έχουν παρακολουθήσει καμία επιμόρφωση. Τέλος, κανένας/καμία συμμετέχων/ουσα δεν απάντησε «Καθόλου» (Γράφημα 10).



Γράφημα 10: Απόψεις εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σχετικής με τη διδασκαλία της Ιστορίας.

Σχετικά με τον βαθμό που μπορεί ένα ιστορικό γεγονός να παρουσιαστεί μέσω του ιστορικού comic, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών πιστεύουν πως αυτό μπορεί να συμβεί «Πολύ» και «Πάρα Πολύ». Πιο συγκεκριμένα, είκοσι δύο (22) εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση σχετική με τη διδασκαλία της Ιστορίας και δεκαεννέα (19) οι οποίοι/ες έχουν παρακολουθήσει επιλέγουν τις συγκεκριμένες επιλογές. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις τεσσάρων συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό πως ένα ιστορικό γεγονός δύναται να παρουσιαστεί μέσω ιστορικού comic. Και οι τέσσερις έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση σχετική με τη διδασκαλία της Ιστορίας.

Έτσι, μια εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Δημιουργεί καταστάσεις προβληματισμού, που απαιτούν διερεύνηση και έτσι ενισχύεται η κριτική σκέψη τους.»

Άλλη εκπαιδευτικός σημειώνει:

«Το comic είναι ένα είδος με το οποίο είναι εξοικειωμένα τα παιδιά και το αγαπάνε.»

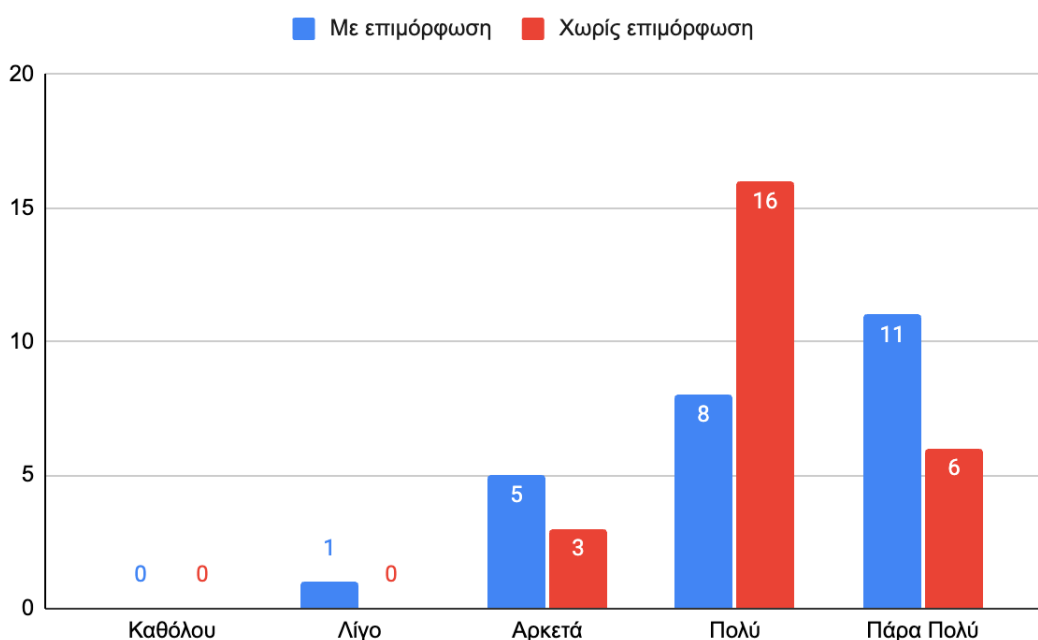
και συμπληρώνει σχετικά άλλη εκπαιδευτικός:

«Γιατί είναι πιο προσιτό στα παιδιά και δίνεται η ιστορική πληροφορία με πιο ευχάριστο τρόπο.»

Ακόμη, ένας εκπαιδευτικός τονίζει σχετικά:

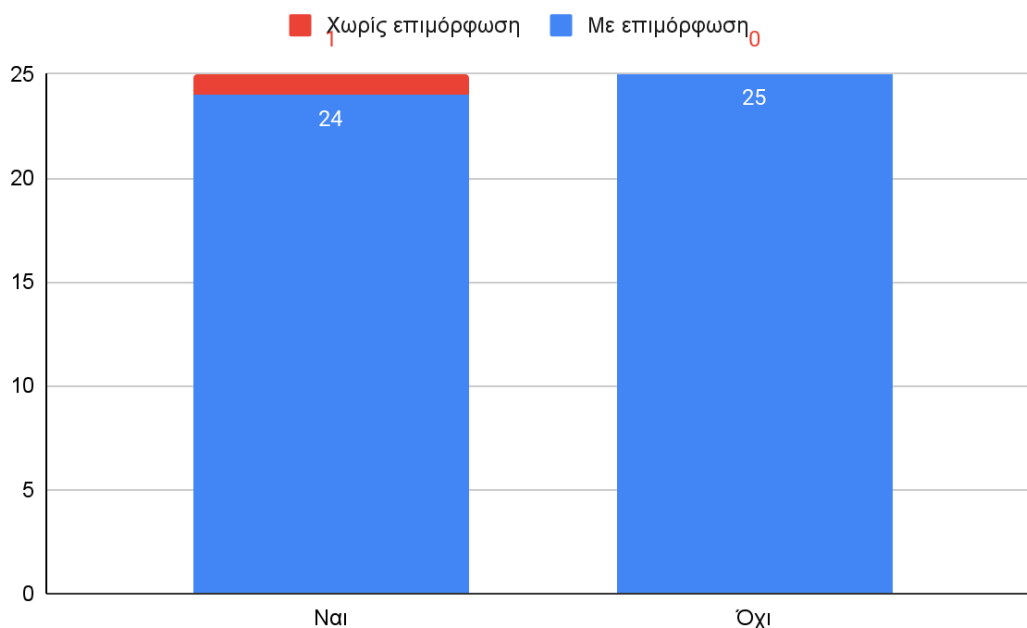
«Είναι πολύ καλύτερο (το comic), από τη μελέτη ενός καλού κειμένου από το βιβλίο.»

«Αρκετά» πιστεύουν πως μπορεί να παρουσιαστεί ένα ιστορικό γεγονός μέσω ιστορικού comic πέντε (5) επιμορφωμένοι/ες και τρεις (3) μη επιμορφωμένοι/ες εκπαιδευτικοί. Τέλος, μόλις ένας/μία (1) από τους/τις ερωτηθέντες/είσες θεωρούν πως μπορεί να παρουσιαστεί σε μικρό βαθμό. Η συγκεκριμένη απάντηση δόθηκε από επιμορφωμένο εκπαιδευτικό, ο οποίος υποστήριξε την άποψή του ισχυριζόμενος ότι το comic «δίνει ελάχιστες πληροφορίες». Κανένας δεν απάντησε «Καθόλου» (Γράφημα 11).



Γράφημα 11: Απόψεις εκπαιδευτικών για τον βαθμό που μπορεί ένα ιστορικό γεγονός να παρουσιαστεί μέσω ενός ιστορικού comic.

Πλήρης ομοφωνία παρατηρείται στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ουσιαστική συμβολή των εναλλακτικών εργαλείων (π.χ. comic, κινηματογράφος, νέες τεχνολογίες κ.α.) στη διδασκαλία της Ιστορίας. Σαράντα εννέα (49) άτομα θεωρούν πως τα εναλλακτικά εργαλεία συμβάλλουν θετικά στη διδασκαλία, ενώ μία/ένας (1) εκπαιδευτικός, που δεν έχει επιμορφωθεί στη διδασκαλία της Ιστορίας, διαφωνεί στο παραπάνω (Γράφημα 12).



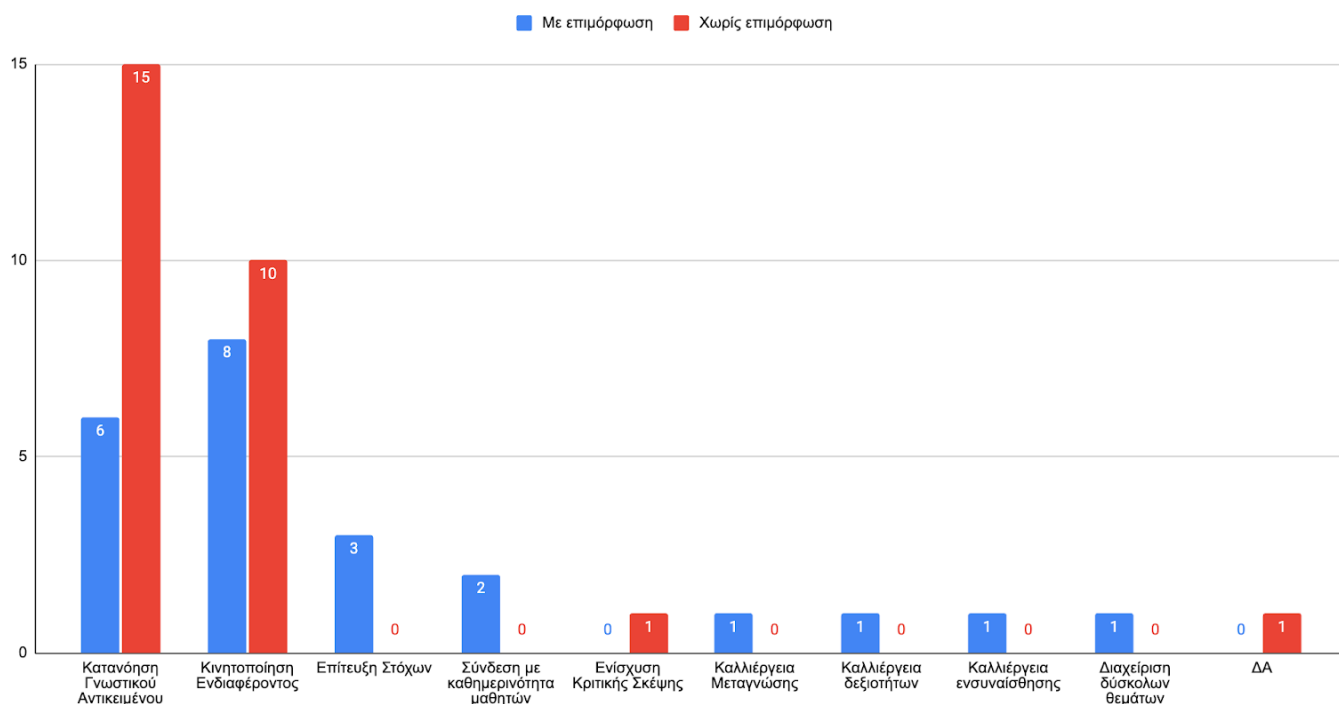
Γράφημα 12: Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή εναλλακτικών εργαλείων στην ουσιαστική διδασκαλία της Ιστορίας.

Όσον αφορά τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από τη διδακτική αξιοποίηση του comic στο μάθημα της Ιστορίας, η καλύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου από τους/τις μαθητές/τριες αποτελεί την πιο συχνή απάντηση, καθώς την ανέφεραν δεκαπέντε (15) μη επιμορφωμένοι/ες και έξι (6) επιμορφωμένοι/ες εκπαιδευτικοί. Ως όφελος από την αξιοποίηση του ιστορικού comic αποτυπώνουν την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών τους δέκα (10) συμμετέχοντες/ουσες που δεν έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση και οκτώ (8) που έχουν επιμορφωθεί σχετικά. Τρεις (3) επιμορφωμένοι/ες συμμετέχοντες ισχυρίζονται πως η χρήση ιστορικού comic θα μπορούσε να τους/τις διευκολύνει να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους που θέτουν για το μάθημα της Ιστορίας. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός επιμορφωμένου εκπαιδευτικού:

«Μπορούμε ευκολότερα να πετύχουμε τους στόχους που θέτουμε.»

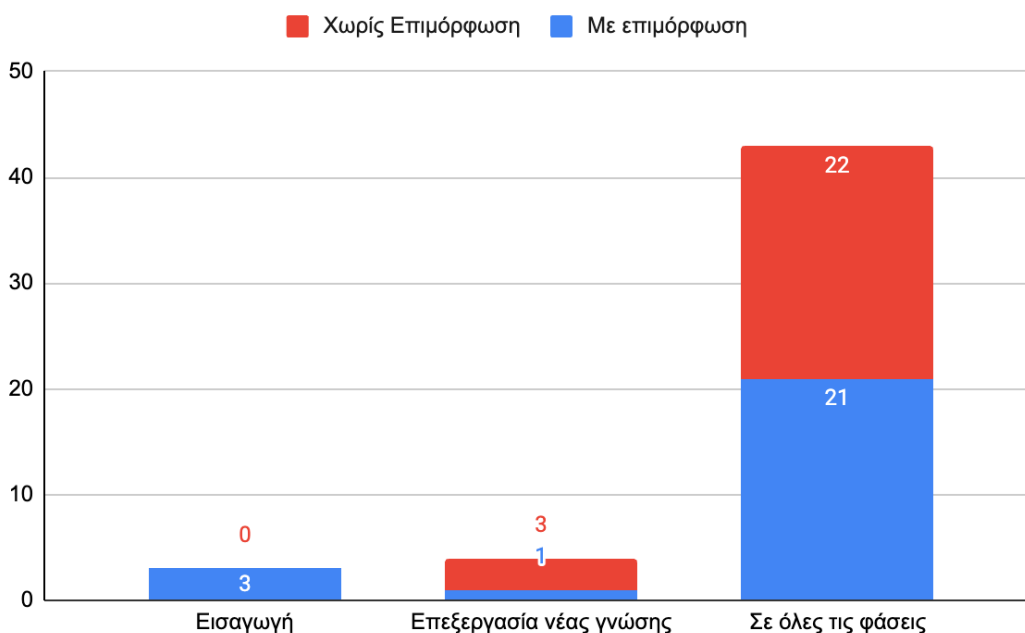
Τέσσερις (4) συνολικά εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η χρήση ιστορικού comic θα μπορούσε να έχει οφέλη στο επίπεδο της καλλιέργειας δεξιοτήτων στους/στις μαθητές/τριες τους, όπως η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της

ενσυναίσθησης και της μεταγνώσης. Τέλος, ένας/μία (1) επιμορφωμένος/η εκπαιδευτικός θεωρεί πως με τη χρήση του ιστορικού comic ως εργαλείο θα μπορούσε να διαχειριστεί με καλύτερο τρόπο ευαίσθητα ιστορικά ζητήματα και ένας/μία (1) δεν θέλησε να απαντήσει στο ερώτημα (Γράφημα 13).



Γράφημα 13: Απόψεις εκπαιδευτικών για τα οφέλη από τη διδακτική αξιοποίηση του comic στο μάθημα της Ιστορίας.

Ερωτώμενοι/ες οι εκπαιδευτικοί σε ποια φάση της διδασκαλίας της Ιστορίας θεωρούν ότι μπορεί να αξιοποιηθεί καλύτερα ένα ιστορικό comic, το μεγαλύτερο μέρος αυτών απάντησαν πως αυτό είναι εφικτό σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, η απάντηση αυτή εμφανίζεται με συχνότητα είκοσι δύο (22) στους/στις μη επιμορφωμένους/ες εκπαιδευτικούς και αντίστοιχα σε όσους/ες έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας με συχνότητα είκοσι ένα (21). Στη φάση της επεξεργασίας της νέας γνώσης θεωρούν πως μπορεί να αξιοποιηθεί αντίστοιχα τρεις (3) και ένας/μία (1) εκπαιδευτικοί. Τέλος στη φάση της εισαγωγής απάντησαν πως μπορεί να αξιοποιηθεί καλύτερα τρεις (3) εκπαιδευτικοί οι οποίοι/ες έχουν επιμορφωθεί (Γράφημα 14).



Γράφημα 14: Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διδακτική φάση που δύναται να αξιοποιηθεί καλύτερα ένα ιστορικό comic.

Σε σχέση με τις δυσκολίες που πιστεύουν ότι θα αντιμετωπίσουν αν χρησιμοποιήσουν comic στο μάθημα της Ιστορίας, οι συμμετέχοντες/ουσες έδωσαν μια ευρεία γκάμα απαντήσεων. Έντεκα (11) μη επιμορφωμένοι/ες και πέντε (5) εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση ισχυρίζονται πως δεν θα αντιμετωπίσουν καμία δυσκολία. Την εύρεση κατάλληλου υλικού ως σημαντικότερη δυσκολία αναφέρουν έξι (6) εκπαιδευτικοί που δεν έχουν επιμορφωθεί και τρεις (3) επιμορφωμένοι/ες. Στην παιγνιώδη φύση του ιστορικού comic καθώς και πιθανές ιστορικές ανακρίβειες εστιάζουν τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί, τονίζοντας μία εξ' αυτών:

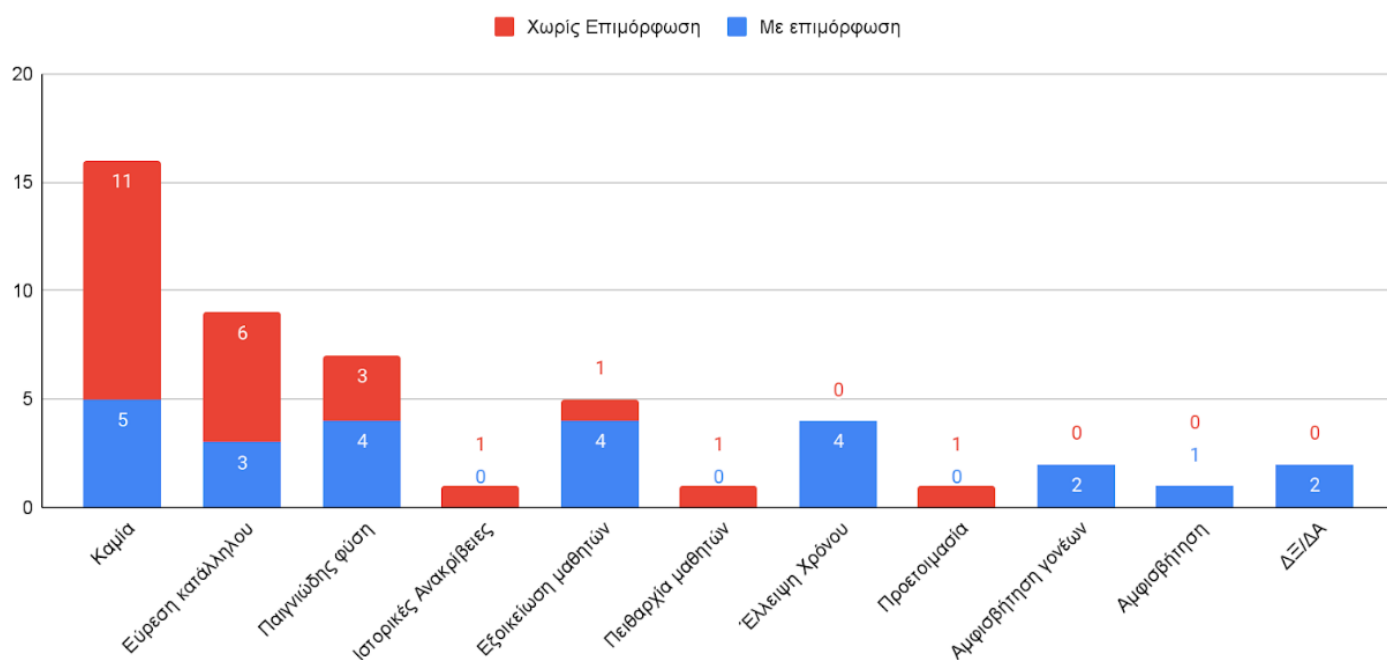
«Η δυσκολία που ίσως προκύπτει είναι να διατηρηθεί η ισορροπία μεταξύ της ευχάριστης διδασκαλίας και της διακωμώδησης ενός γεγονότος.»

και τέσσερις (4) που δεν έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση με πιο χαρακτηριστική την απάντηση:

«Δεν γνωρίζω αρκετά έγκυρα site. Υπάρχουν ανακρίβειες και ιστορικά λάθη.»

Ζητήματα που άπτονται των μαθητών/τριών και συγκεκριμένα της εξοικείωσης τους με το συγκεκριμένο διδακτικό εργαλείο, αλλά και την ανησυχία των τους για την πειθαρχία των μαθητών/τριών εάν το μάθημα διδαχθεί με τη χρήση ιστορικού comic εγείρουν συνολικά έξι (6) ερωτώμενοι/ες, τέσσερις (4) επιμορφωμένοι/ες και δύο (2) μη επιμορφωμένοι/ες. Την έλλειψη χρόνου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά και της προετοιμασίας τους αναφέρουν τέσσερις (4)

και ένας/μια εκπαιδευτικοί που έχουν και δεν έχουν επιμορφωθεί αντίστοιχα. Τέλος, τρεις (3) επιμορφωμένοι/ες εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανησυχία τους πως το ιστορικό comic ως διδακτικό μέσο θα αμφισβητηθεί από τους γονείς των μαθητών/τριών τους αλλά και τους/τις συναδέλφους τους, ενώ δύο (2) απάντησαν πως δεν ξέρουν ή δεν απαντούν (Γράφημα 15).



Γράφημα 15: Δυσκολίες εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση comic στο μάθημα της Ιστορίας.

Στην ερώτηση για το αν έχουν αξιοποιήσει το ιστορικό comic στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, δέκα (10) εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση απάντησαν «ναι» και δεκαπέντε (15) «όχι». Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει χαρακτηριστικά μια εκπαιδευτικός η οποία έχει επιμορφωθεί σχετικά:

«Ναι, έχω χρησιμοποιήσει σε έντυπη μορφή και ήταν το μάθημα ιδιαίτερα ενδιαφέρον για τα παιδιά. Επιπλέον επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι πιο εύκολα, καθώς τα κόμικς που δημιούργησαν τα παιδιά, τα παρουσίασαν στην τάξη και κάθε ομάδα πραγματεύθηκε διαφορετική πτυχή του μαθήματος.»

Άλλη επιμορφωμένη εκπαιδευτικός, αναφέρει:

«Έχω χρησιμοποιήσει στη Γ' τάξη comics με θέμα τη μυθολογία αλλά και στη Δ' τάξη. Κάποια ήταν ψηφιακά, τα οποία είχα δημιουργήσει η ίδια, αλλά και δημιουργίες των ίδιων των παιδιών και κάποια έτοιμα. Η διαδικασία ήταν ευχάριστη για τα παιδιά και προκάλεσε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον τους.»

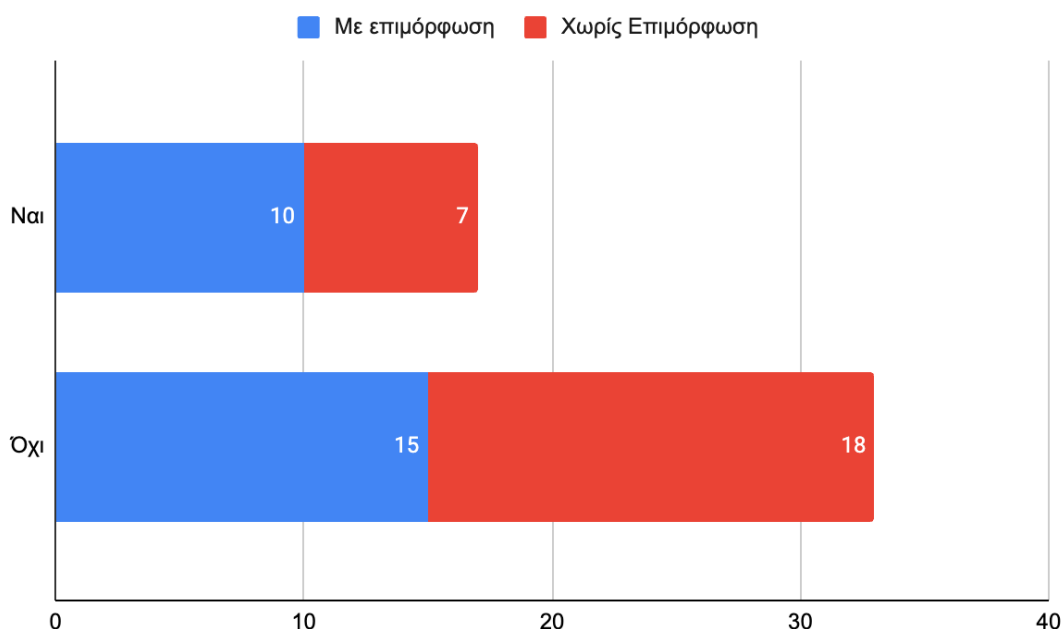
Επισημαίνει, επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός:

«Ναι, οι μαθητές μου ανέλαβαν να δημιουργήσουν τα κείμενα των ηρώων και οι ίδιοι να επιλέξουν τις φιγούρες τους, χρησιμοποιώντας την εφαρμογή CANVA.»

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος παρότι έχει επιμορφωθεί στις εναλλακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας τονίζει:

«Όχι στο μάθημα της Ιστορίας, χρησιμοποίησα στη Φυσική κάποιες φορές. Πειραματίστηκα για τη διδασκαλία φαινομένων. Το αποτέλεσμα ήταν ικανοποιητικό.»

Αντίστοιχα επτά (7) μη επιμορφωμένοι/ες δήλωσαν πως έχουν χρησιμοποιήσει το ιστορικό comic ως διδακτικό εργαλείο χωρίς να δώσουν παραπάνω λεπτομέρειες και δεκαοκτώ (18) πως δεν το έχουν χρησιμοποιήσει ποτέ (Γράφημα 16).



Γράφημα 16: Αξιοποίηση comic από εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία της Ιστορίας.

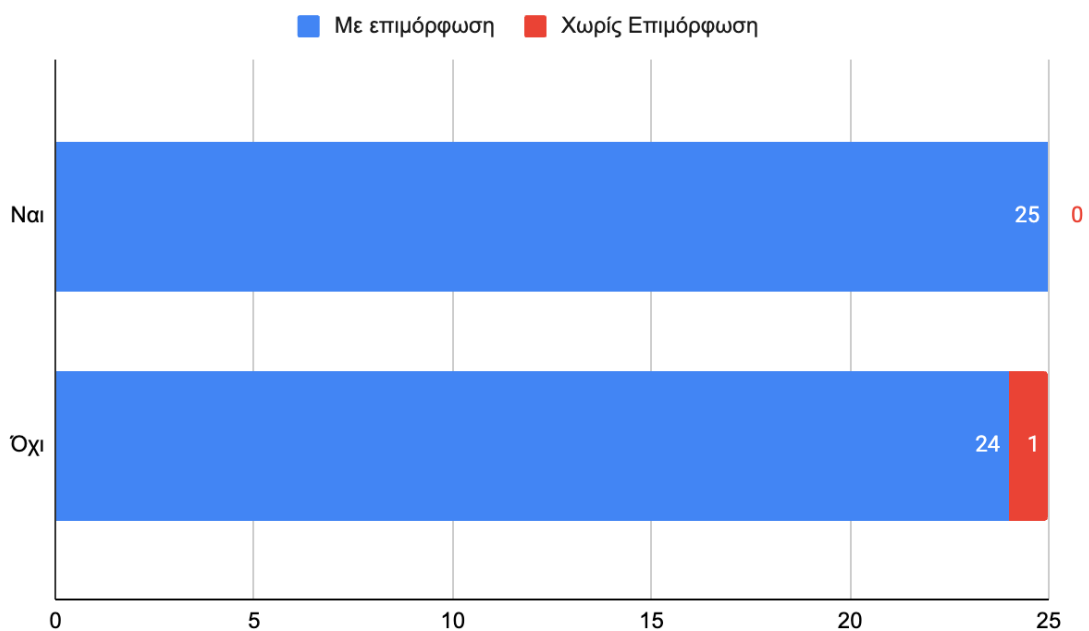
Τέλος, αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση του ιστορικού comic, σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών (49) δήλωσαν πως τις θεωρούν απαραίτητες και μόλις ένας/μια εκπαιδευτικός που δεν έχει επιμορφωθεί στη διδασκαλία της Ιστορίας απάντησε αρνητικά (Γράφημα 17).

Χαρακτηριστικά, δύο εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί στις εναλλακτικές προσεγγίσεις, συμπεριλαμβανομένου και του ιστορικού comic ως διδακτικού εργαλείου, αναφέρουν:

«Ναι, προκειμένου να εξοικειωθούν πρώτα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με τον τρόπο αυτόν διδασκαλίας, ώστε να μπορέσουν να τον αξιοποιήσουν στην τάξη με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.»

και

«Οπωσδήποτε! Είναι ένα ακόμη διδακτικό εργαλείο, που θα μπορούσε να κεντρίσει την προσοχή των μαθητών/τριών, ξεφεύγοντας από τα εκτενή κείμενα που δυσχεραίνουν συχνά την κατανόηση της πληροφορίας.»



Γράφημα 17: Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σημασία υλοποίησης επιμορφώσεων εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση του ιστορικού comic.

5. Τελικές Διαπιστώσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελούσε η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιοποίηση του ιστορικού comic στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Το δείγμα εκπαιδευτικών που έλαβε μέρος στην έρευνα είχε μια σημαντική ειδοποιό διαφορά. Οι εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας είχαν παρακολουθήσει κάποια σχετική επιμόρφωση με τη Διδακτική της Ιστορίας και για διαφορετικά ζητήματα, όπως τις εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας, τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας και τη διδακτική διαχείριση του Ολοκαυτώματος, ενώ οι εκπαιδευτικοί της Φλώρινας δεν είχαν επιμορφωθεί σχετικά. Από την επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεών τους στο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο προκύπτουν ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις.

Αρχικά, ακόμα κι αν όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο, παρουσιάζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στις δύο ερευνητικές ομάδες αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας και τους στόχους που θέτουν. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν επιμορφωθεί σχετικά προτιμούν να διδάσκουν με βάση το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας και να χρησιμοποιούν τις προτεινόμενες πηγές και πληροφοριακό υλικό θέτοντας κατά βάση γνωστικούς στόχους, ενώ οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί προτιμούν να αξιοποιούν πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό και παιγνιώδεις μορφές διδασκαλίας επιμένοντας σε στόχους ιστορικής εκπαίδευσης, όπως η ενίσχυση της ενσυναίσθησης και η κατανόηση των αιτιακών σχέσεων για τα ιστορικά γεγονότα. Η μόνη προσπάθεια αποδέσμευσης από το σχολικό εγχειρίδιο που εντοπίστηκε στην πρώτη ερευνητική ομάδα (μη σχετικά επιμορφωμένοι/ες) είναι η αξιοποίηση σχεδιαγραμμάτων και η χρήση παρουσιάσεων Power Point. Παρά το γεγονός, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν από τις πανεπιστημιακές σπουδές τους τις θεωρητικές γνώσεις για την αξιοποίηση διδακτικών μεθόδων και εργαλείων, στην πρακτική εφαρμογή στο μάθημα της Ιστορίας επιλέγουν να εφαρμόσουν πιο παρωχημένες μορφές διδασκαλίας, όπως η τυπολατρική αξιοποίηση του σχολικού εγχειριδίου και η χρήση εποπτικού υλικού, που συνήθως αποτελεί ένα απλό σχεδιάγραμμα της ενότητας που διδάσκεται κάθε φορά. Ακόμη και στις περιπτώσεις που αναφέρουν τη χρήση ψηφιακών μέσων, αυτές συνήθως είναι ορισμένες παρουσιάσεις μέσω του εργαλείου Power Point, όπως παρατηρείται και σε παρόμοιες έρευνες (Haydn, 2011; Κωνσταντάρος, 2018).

Πάντως, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί και από τις δύο ερευνητικές ομάδες συμφωνούν πως οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας είναι η προκατειλημμένα αρνητική στάση των μαθητών/τριών για το συγκεκριμένο μάθημα και η αδυναμία τους να τους προσελκύσουν το ενδιαφέρον δεδομένων των συνθηκών (ανελαστικό πρόγραμμα σπουδών, μεγάλη ύλη, ακατάλληλα σχολικά εγχειρίδια), όπως επιβεβαιώνεται και στη βιβλιογραφία (Κασίδου, 2008; Μαυροσκούφης, 2009; Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020). Για τον λόγο αυτό, είναι απόλυτα φυσικό πως η πλειονότητα του δείγματος υποστηρίζει πως

έχουν ανάγκη από περισσότερες επιμορφωτικές δράσεις σχετικές με τη διδασκαλία της Ιστορίας, ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που έχουν ήδη επιμορφωθεί σχετικά.

Παρά τις διδακτικές επιλογές της κάθε ερευνητικής ομάδας, κρίνεται σημαντική η καθολική συμφωνία των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συμβολή των εναλλακτικών εργαλείων στην ουσιαστική διδασκαλία της Ιστορίας. Όσον αφορά το comic, είναι σημαντικό να τονιστεί πως το δείγμα δεν ήταν ιδιαίτερα εξοικειωμένο με το συγκεκριμένο λογοτεχνικό είδος, καθώς οι περισσότεροι/ες παραδέχτηκαν πως διαβάζουν μερικές φορές στον ελεύθερο χρόνο τους. Παρ' όλα αυτά και οι επιμορφωμένοι/ες και οι μη σχετικά επιμορφωμένοι/ες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως ένα ιστορικό γεγονός μπορεί σε μεγάλο βαθμό να παρουσιαστεί μέσω ενός ιστορικού comic. Τα comics, επομένως, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τη δυναμική τους γλώσσα μπορούν να αποτελέσουν ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό εργαλείο που θα συμβάλλει ενεργά στο μάθημα της Ιστορίας (Γρόσδος & Ντάγιου, 1999β; Δημητριάδου, 2016) σε όλες τις φάσεις διδασκαλίας, όπως υποστήριξε η πλειοψηφία του δείγματος.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών στην ερώτηση για τα οφέλη της διδακτικής αξιοποίησης των comics στο μάθημα της Ιστορίας. Μπορεί οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί και των δύο ερευνητικών ομάδων να επισημαίνουν τη συμβολή των ιστορικών comics στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών και στην ευκολότερη κατανόηση των διαφόρων ιστορικών γεγονότων και εννοιών, υπήρχαν, όμως, και κάποιοι/ες επιμορφωμένοι/ες εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ως οφέλη την καλλιέργεια της μεταγνώσης και της ενσυναίσθησης, όπως και την ευκολότερη διαχείριση δύσκολων θεμάτων. Αυτό σε συνδυασμό με το γεγονός πως από τους/τις είκοσι πέντε επιμορφωμένους/ες εκπαιδευτικούς μόνο δέκα αξιοποίησαν το comic ως μια εναλλακτική πηγή για το παρελθόν στο μάθημα της Ιστορίας, συμπεραίνεται η ανάγκη περισσότερων επιμορφωτικών δράσεων σχετικές με το θέμα, όπως φαίνεται ότι επιθυμούν και οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί. Εντύπωση, πάντως, προκαλεί το γεγονός πως επτά μη επιμορφωμένοι/ες εκπαιδευτικοί έκαναν προσπάθεια να εντάξουν το ιστορικό comic στη σχολική πραγματικότητα του μαθήματος της Ιστορίας είτε με τη μορφή κάποιου ψηφιακού αυτοσχέδιου είτε με τον σχεδιασμό από τους/τις ίδιους/ες μαθητές/τριες.

Ακόμη, σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ερευνητικές ομάδες εντοπίζεται στις απαντήσεις τους για τις ενδεχόμενες δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν κατά τη διδακτική αξιοποίηση του comic στο μάθημα της Ιστορίας. Συγκεκριμένα, αρκετοί/ες μη επιμορφωμένοι/ες ανέφεραν πως δεν θα αντιμετώπιζαν καμία δυσκολία, μην κατανοώντας ενδεχομένως την ιδιαίτερη φύση του συγκεκριμένου μέσου, ενώ κάποιοι/ες υποστήριξαν ως βασική δυσκολία την εύρεση κατάλληλων comics. Οι επιμορφωμένοι/ες εκπαιδευτικοί, όμως, επηρεασμένοι/ες από τις σχετικές επιμορφωτικές δράσεις, προσανατολίστηκαν σε διαφορετικές δυσκολίες, όπως η δυσκολία διαχείρισης στην τάξη της φύσης του comic, η έλλειψη χρόνου τόσο για τη δημιουργία του κατάλληλου υλικού όσο και για την επεξεργασία του μέσα στην τάξη από μη εξοικειωμένους/ες μαθητές/τριες, αλλά και η αμφισβήτηση του

συγκεκριμένου εργαλείου από τους γονείς και άλλους/ες συναδέλφους που πιθανώς θα διαταράξουν την ηρεμία στον σχολικό μικρόκοσμο.

Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας επιβεβαιώνεται η ανάγκη της επιστημονικής εξειδίκευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν ενεργά το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, για την εξοικείωσή τους με τη νέα γνώση και τις σύγχρονες τάσεις στον τομέα της διδακτικής μεθοδολογίας, την υπέρβαση στερεοτυπών αντιλήψεων και τη διαμόρφωση ιδιαίτερης επαγγελματικής κουλτούρας και ταυτότητας. Σίγουρα για την πιο διεξοδική ανάλυση του συγκεκριμένου θέματος προτείνεται η επανάληψη της παρούσας έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα ή σε άλλη βαθμίδα, όπως επίσης θα μπορούσε να αφορά κάποιο άλλο εναλλακτικό εργαλείο για το μάθημα της Ιστορίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Α.Π. & Κασβίκης, Κ. (2008). Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο. Στο: Α. Ανδρέου (επιμ.) *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 81 – 128.
- Ανδρίκου, Α. (2016). *Η συμβολή του comic στην ιστορική εκπαίδευση: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης και της ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας με διδακτική αξιοποίηση του ιστορικού comic*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Ανδρίκου, Α. (2022). *Διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από την εφαρμογή και την αξιολόγηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων*. Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Αποστολίδης, Τ. & Ακοκαλίδης, Δ. (2005). *Οι Κωμωδίες του Αριστοφάνη σε Κόμικς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αποστολίδης, Τ. & Ακοκαλίδης, Δ. (2008). *Ομήρου Οδύσσεια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αποστολίδης, Τ. & Αρώνης, Κ. (2006). *Αντιγόνη. Αρχαίες Ελληνικές Τραγωδίες σε Κόμικς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αποστολίδης, Τ. & Τραγάκης, Γ. (2006). *Η Ιφιγένεια στην Αυλίδα. Αρχαίες Ελληνικές Τραγωδίες σε Κόμικς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αποστολίδου, Ε. (2019). *Μαθήματα Διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αρμακόλας, Σ., Μιχαηλίδη, Δ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2015). *Η αξιοποίηση, οι δυνατότητες και η εφαρμογή του ψηφιακού comic στην εκπαίδευση: Μια εμπειρική μελέτη*. <https://www.academia.edu/9462371/> (Ανακτήθηκε: 14/2/2024).
- Βασιλικοπούλου, Μ., Μπουλουδάκης, Μ., Ρετάλης, Σ. (2007). *Αξιοποίηση των Ψηφιακών Κόμικς στην Εκπαίδευση - Προτάσεις για το Μάθημα της Ιστορίας*. Στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη». <http://epyna.eu/modules.php?name=News&file=article&sid=1698> (Ανακτήθηκε: 21/10/2023).
- Βυζοβίτου, Ν. (1990). Η Ιστορία των Ελληνικών Κόμικς. *Διαβάζω*, 252. 26 - 28.
- Γεωργιάδη, Σ. (2022). *Τα Κόμικς στην Εκπαίδευση: Στάσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Α΄θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την Παιδαγωγική τους Αξία*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β. & Βαλκάνος, Ε. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στο: Α. Τζιμογιάννης (επιμ.) *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*. Τόμος 2. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. 633 – 640.
- Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. (1999α). Κόμικς στο Σχολείο: Από την ολική απόρριψη και την ενθουσιώδη αποδοχή στη δημιουργική χρησιμοποίηση (Μέρος Ι). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 107. 71 – 80.
- Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. (1999β). Κόμικς στο Σχολείο: Από την ολική απόρριψη και την ενθουσιώδη αποδοχή στη δημιουργική χρησιμοποίηση (Μέρος ΙΙ). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 108. 65 – 72.
- Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Δελώνης, Α. (1991). *Βασικές γνώσεις για το παιδικό και νεανικό βιβλίο*. Αθήνα: Σύγχρονο Βιβλίο.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κανακάρη, Β. (2021). *Τα κόμικς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση - Απόψεις των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κασβίκης, Κ. (2020). Εξερευνώντας το μινωικό Παλαίκαστρο: ιστορική σκέψη, αρχαιολογική εκπαίδευση και τοπική κοινωνία. Στο: Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (επιμ.) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο. 174 – 210.
- Κασίδου, Σ. (2008). «Η ιστορία είναι ένα χαζό, βαρετό και ηλίθιο μάθημα, γεμάτο ονόματα και χρονολογίες»: Το περιεχόμενο της έννοιας «Ιστορία» μέσα από τον γραπτό λόγο των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: Α. Ανδρέου (επιμ.) *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 511 – 547.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος Γ. & Γατσωτής Π. (2007). Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα. Στο: Α. Ανδρέου (επιμ.) *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 389 – 444.

- Κουκουλάς, Γ. (2009). Επαναστατικά Εικονογραφημένα. *Ελευθεροτυπία* «9». 22-3-2009.
- Κωνσταντάρος, Κ. (2018). *Η Διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κωσταντινίδου - Σέμογλου, Ν. (2001). *Comics, παιδιά και αστείο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Λέλη, Π. (2011). *Δημιουργία ψηφιακού υλικού για την εκμάθηση δημιουργίας εκπαιδευτικών κόμικς*. Δημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Λιάσου, Α. (2017). *Παιδικά Βιβλία Ιστορίας: Καταγραφή, έρευνα και η συμβολή τους στην ιστορική κατανόηση*. Δημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Μακαρατζής, Γ. (2017). *Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της ιστορίας. Μια έρευνα - δράση στο πρωτοβάθμιο σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.)
- Μαλανδράκης, Α. (2004). «Το Περιοδικό Μας»: Το πρώτο ελληνικό κόμικς, ο προπάτορας του 9, *Ελευθεροτυπία* "9", 192.
- Μανούσος, Ο., Παγώνης, Ν. (2008). *1453*. Αθήνα: Anubis.
- Μαρτινίδης, Π. (1991). *Κόμικς – Τέχνη και τεχνικές της εικονογράφησης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΑΣΕ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη: Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών; Στο: Α. Ανδρέου (επιμ.) *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 69 - 80.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2009) Η διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας των μαθητών του Λυκείου: από τη σχολική στη δημόσια ιστορία. *Νέα Παιδεία*, 130. 38 – 50.
- Μίσιου, Μ. (2010). *Τα Κόμικς από το Περίπτερο στη Σχολική Τάξη...ξεφυλλίζοντας τον Γκοσινί: Θεωρητικές, Ερμηνευτικές και Διδακτικές Διαστάσεις*. Αθήνα: ΚΨΜ.
- Μίσιου, Μ. (2013). Η δουλειά του "ολοκληρωμένου" δημιουργού κόμικς και το παιχνίδι του διπλού αναγνωστικού κοινού: το παράδειγμα του Νίκου Μαρουλάκη". Στο: Α. Ν. Ακριτόπουλος (επιμ.) *Ελληνική Παιδική-Νεανική Λογοτεχνία. Ιστορία, Κριτική, Διδασκαλία*. Αθήνα: Ηρόδοτος. 535 – 553.

- Μουλά, Ε., Κοσεγιάν, Χ. (2010). *Η αξιοποίηση των κόμικς στην εκπαίδευση: Διδακτικές προτάσεις – Παιδαγωγικές προεκτάσεις*. Κριτική: Αθήνα.
- Μπακίρη, Ε. (2016). *Ιστορίες με λόγια και εικόνες: η παραγωγή κόμικς σε ψηφιακό περιβάλλον από παιδιά δημοτικού ως μέσο δημιουργικής έκφρασης και κατασκευής γνώσης στα μαθηματικά*. Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπούρα, Σ. (2019). Εκπαίδευση και καινοτομία, υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών. *i – Teacher*, 18. 415 – 426.
- Νικολόπουλος, Α./ Σολούρ. (2012). *Τα ελληνικά comics. Αντανακλάσεις ιδεών στις σελίδες των comics*. Αθήνα: Τόπος.
- Νικολόπουλος, Α./ Σολούρ. (2014). *Αίβαλί* (επιμ. Μ. Σπανάκη). Αθήνα: Κέδρος.
- Παλαιοπάνου, Α. (2013) *Τα Κόμικς και η Αξιοποίησή τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Ιωάννινα: Ελληνικό Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παληκίδης, Α. (2019). Μια δεκαετία που δεν τελείωσε ακόμη: η δεκαετία του 1940 στη σχολική ιστορία. Στο: Σ. Ηλιάδου -Τάχου, Α.Π. Ανδρέου, Κ. Κασβίκης, Ι. Μπέτσας (επιμ.) *Κατοχή και Εμφύλιος στη Δυτική Μακεδονία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. 509 – 534.
- Παλιόκας, Ι. (2009). *Μπορούν οι δάσκαλοι να σχεδιάσουν εκπαιδευτικά κόμικς;* <https://www.researchgate.net/publication/202973791> (Ανακτήθηκε: 8/9/2023).
- Παπανικολάου, Γ. (2014). *Διδασκαλία των Θρησκευτικών στο Δημοτικό με το λογισμικό "ComicLab" (ψηφιακό κόμικ)*. Μια πρόταση διδασκαλίας. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παραφέστα, Σ. & Σμυρναίος, Λ. Α. (2020). «Ωχ! Πάλι Ιστορία!»: Διερευνώντας την πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1. 94 – 111.
- Πέτρου, Θ. (2020). *Οι όμηροι του Γκαίρλιτς. Μια απίστευτη, αληθινή ιστορία διχασμού και πολέμου*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Πέτρου, Θ. (2021). *1922. Το τέλος ενός ονείρου*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Πέτρου, Θ. (2022). *1923. Εχθρική πατρίδα*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Διδακτική της ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα 1880 – 1980: η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη. *Τα Ιστορικά*, 17 (33). 319 – 378.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Σακκά, Β. (2006). Η αρχική εκπαίδευση/ κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία: Η ελληνική πραγματικότητα, η ευρωπαϊκή πολιτική και οι «συστάσεις» του Συμβουλίου της Ευρώπης και κάποια ερωτήματα.... *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 2. 39 – 59.
- Σακκά, Β. (2015). «Προσεγγίζοντας κριτικά το παρελθόν»: Σε αναζήτηση του οπτικού, μιντιακού και ιστορικού εναλφαβητισμού. Σκέψεις πάνω στα αποτελέσματα του διαγωνισμού παραγωγής ιστορικού ντοκιμαντέρ από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Έ. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, Ε. Πασχαλούδη (επιμ.) *Η δημοσία ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Αθήνα: Επίκεντρο. 309 – 330.
- Σισμανίδου, Ε. (2005). *Τα comics και διδακτική τους αξιοποίηση*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Σκαρπέλος, Γ. (2000). *Ιστορική Μνήμη και Ελληνικότητα στα Κόμικς*. Αθήνα: Κριτική.
- Τζιφόπουλος, Μ. (2018). Τα ψηφιακά κόμικς στο σχολείο του 21ου αιώνα: προετοιμάζοντας τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 65. 160 – 178.
- Φαρδή, Κ. (2020). «Πότε ήταν τα αρχαία χρόνια, κυρία;» - Η γνωριμία με τον ιστορικό χρόνο ως μύηση στην ιστορική εκπαίδευση. Στο: Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (επιμ.) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο. 111 – 173.
- Χριστόπουλος, Γ. (2017). *Ιστορική παιδεία και εθνική διαπαιδαγώγηση: Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για το μάθημα της Ιστορίας*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξενόγλωσση

- Andrikou, A. & Kasvikis, K. (2017). Teaching the history of the classical Athens through comics: A project in Primary Education. In the *Proceedings of the 3rd International Conference: Education across Borders: Education and Research across Time and Space*. Bitola. 860 - 868.
- Arbuthnot, M.H. (1947). Children and the Comics. *Elementary English*, 24(3). 171 - 183.
- Bittan-Friedlander, N., Dreyfus, A. & Milgrom, Z., (2004). Types of teachers in training: The reactions of primary school science teachers when confronted with the task of implementing an innovation. *Teaching and Teacher Education*, 20. 607 – 619.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). London & New York: Routledge.

- Dickinson, P. (1970). A defense of rubbish. *Children's Literature in Education*, 1, 7 - 10.
- Dorrell, L., Curtis, D. & Rampal, K. (1995). Book worms without books. Students reading comic books in the school house. *Journal of Popular Culture*, 29. 223 - 234.
- Eisner, W. (1985). *Comics and Sequential Art: Principles & Practice of the world's most popular Art form*. Florida: Poorhouse Press.
- Evans, R. W. (2004). *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* New York & London: Teachers College Press.
- Fasulo, A., Girardet, H. & Pontecorvo, C. (1998). Seeing the Past: Learning History through Group Discussion of Iconographic Sources. *International Review of History Education*. 2. *Learning and Reasoning in History*. London: Woburn Press. 132 – 153.
- Gorman, M. (2008). *Getting graphic! Comics for kids*. Columbus, OH: Linworth.
- Gottschall J. (2013). *The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human*. New York: Mariner Books
- Groensteen, T. (2007). *The system of comics* (Trans. B. Beaty & N. Nguyen) Jackson, Mississippi: University Press of Mississippi.
- Gruenberg, S. (1944). The Comics as a Social Force. *Journal of Educational Sociology*, 18. 204 - 213.
- Guber, P. (2011). *Tell to Win: Connect, Persuade, and Triumph with the Hidden Power of Story*. New York: Crown Business.
- Haydn, T. (2011). History teaching and ICT. In: I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching*. New York & London: Routledge. 236 – 248.
- Hutchinson, K. H. (1949). An Experiment in the Use of Comics as Instructional Material. *Journal of Educational Sociology*, 23. 236 – 245.
- Kakalios, J. (2002). Adding Pow! to your physics class with comic-book lessons. *Curriculum Review*, 43. 14 - 15.
- Krusemark, R. (2015). The Role of Critical Thinking in Reader Perceptions of Leadership in Comic Books. *SANE journal: Sequential Art Narrative in Education*, 2(1). 1 - 25.
- Lee, P.J. (1991). Historical Knowledge and the National Curriculum. In: R. Aldrich (ed.). *History in the National Curriculum*. London: Kogan Page. 39 – 65.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics*. New York: Harper Collins.
- McDonald, H. (2013). *How Graphic Novels Became the Hottest Section in the Library*. <https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/industry->

- news/libraries/article/57093-how-graphic-novels-became-the-hottest-section-in-the-library.html (Ανακτήθηκε: 5/9/2023).
- McLuhan, M. (1951). *The Mechanical Bride: Folklore of Industrial Men*. New York: Vanguard Press.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The extension of man*. New York: McGraw-Hill.
- Morrison, T., Bryan, G., & Chilcoat, G. (2002). Using student – generated comic books in the classroom. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45 (8). 758 – 767.
- Palikidis, A. (2020). Why is Medieval History Controversial in Greece? Revising the Paradigm of Teaching the Byzantine Period in the New Curriculum (2018-19). *Espacio. Tiempo y Educacion*, 7 (2). 177 – 191.
- Platt, J. M. (1975). *Visual Literacy: What Research Says to the Teacher*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Rengur, Z. & Sugirin, S. (2019). The Effectiveness of using Comic Strips to Increase Students' Reading Comprehension for the Eighth Grade Students of SMPN 1 Pundong. *Proceedings of the 6th International Conference on Educational Research and Innovation (ICERI 2018)*. Yogyakarta, Indonesia.
- Schawbel, D. (2012). *How to Use Storytelling as a Leadership tool*. <http://www.forbes.com/sites/danschawbel/2012/08/13/how-to-usestorytelling-as-a-leadership-tool/> (Ανακτήθηκε: 26/11/2023).
- Sones, W. (1944). The comics and instructional method. *Journal of Educational Sociology*, 18. 232 - 240.
- Toh, T. L. (2009). Use of cartoons and comics to teach algebra in mathematics classrooms. In: D. Martin, T. Fitzpatrick, R. Hunting, D. Itter, C. Lenard, T. Mills & L. Milne (Eds). *Mathematics Of Prime Importance: MAV Yearbook 2009*. Melbourne: The Mathematical Association of Victoria. 230 – 239.
- Yang, G. (2008). Graphic Novels in the Classroom. *Language Arts*, 85 (3). 185 – 192.
- Vassilikopoulou, M., Boloudakis, M. & Retalis, S. (2007). *From digitised comic books to digital hypermedia comic books: Their use in education*. <http://www.comicstripcreator.org/DigitalHypermediaComics.pdf> (Ανακτήθηκε: 12/10/2023).
- Versaci, R. (2001). How comic books can change the way our students see literature: One teacher's perspective. *English Journal*, 91. 61 - 67.
- Virta, A. (2015). Seeing the past in pictures: Children's historical picture books as an introduction to history. *Yearbook of the International Society of History Didactics*, 36. 13 – 28.

- Wertham, F. (2009). Excerpt from *Seduction of the Innocent*. In: J. Heer & K. Worcester (eds). *A comics studies reader*. Jackson, Mississippi: University Press of Mississippi. 53 - 57.
- Williams, N. (1995). *The comic book as course book: why and how*. Long Beach, CA: Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Wright, B. (2001). *Comic book nation: The transformation of iouth Culture in America*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Zagkotas, V. (2019). Are comic books appropriate for teaching History? Three suggestions for Greek Primary Education. *Education 3 - 13*, 47 (3). 358 – 365.

Μεταφρασμένα

- Blackledge, D. & Hunt, B. (2000). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. (μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, W. J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην.
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. (μτφ. Α. Λυκούργος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Spink, J. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. (μτφ. Κ. Ντελόπουλος). Αθήνα: Καστανιώτη.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει συνταχθεί στο πλαίσιο της έρευνας για την πτυχιακή μου εργασία με θέμα: «Συγκριτική έρευνα των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πέλλας και Φλώρινας για την αξιοποίηση του ιστορικού comics στη διδασκαλία της Ιστορίας». Η έρευνα είναι ανώνυμη. Θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε στις ερωτήσεις που ακολουθούν με ένα Χ στο κουτάκι της απάντησης που προτιμάτε ή γράφοντας τη γνώμη σας στον χώρο που δίνεται κάτω από την αντίστοιχη ερώτηση.

1. Ταυτότητα συμμετέχοντος/ούσας

1.1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

1.2. Χρόνια προϋπηρεσίας:

5 χρόνια

6 – 10 χρόνια

11 – 20 χρόνια

Πάνω από 20 χρόνια

1.3. Επίπεδο σπουδών:

Πτυχίο

Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

1.4. Πόσο συχνά διαβάζετε comics;

Ποτέ

Σχεδόν ποτέ

Μερικές φορές

Συχνά

Πολύ συχνά

1.5. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφώσεις σχετικές με τη διδασκαλία της Ιστορίας; Αν ναι, δώστε μια σύντομη περιγραφή. Διαφορετικά αφήστε την απάντηση κενή.

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

2. Διδασκαλία της Ιστορίας

2.1. Πόσο σημαντικό θεωρείτε το μάθημα της Ιστορίας για το Δημοτικό Σχολείο;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

2.2. Πώς διδάσκετε το μάθημα της Ιστορίας στους/στις μαθητές/τριές σας;

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

2.3. Ποιους στόχους θέτετε για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος;

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

2.4. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος;

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

2.5. Πιστεύετε ότι χρειάζεστε περισσότερη επιμόρφωση για τη διδασκαλία της Ιστορίας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

3. Το ιστορικό comic ως διδακτικό εργαλείο

3.1. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ένα ιστορικό γεγονός μπορεί να παρουσιαστεί μέσω ενός ιστορικού comic;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Γιατί το πιστεύετε αυτό;

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

3.2. Πιστεύετε ότι μπορούν να συμβάλλουν στην ουσιαστική διδασκαλία της Ιστορίας εναλλακτικά εργαλεία, όπως το comic, ο κινηματογράφος, οι νέες τεχνολογίες;

Ναι Όχι

3.3. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη από τη διδακτική αξιοποίηση του comic στο μάθημα της Ιστορίας;

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

3.4. Σε ποια φάση της διδασκαλίας θεωρείτε ότι μπορεί να αξιοποιηθεί καλύτερα ένα ιστορικό comic;

Εισαγωγή Επεξεργασία νέας γνώσης Αξιολόγηση Σε όλες τις φάσεις

3.5. Ποιες δυσκολίες πιστεύετε ότι θα αντιμετωπίσετε αν χρησιμοποιήσετε comic στο μάθημα της Ιστορίας;

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

3.6. Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ comic στη διδασκαλία της Ιστορίας; Αν ναι, ποια comics και με ποιον τρόπο; Ποια ήταν τα αποτελέσματα;

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

3.7. Πιστεύετε πώς είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται επιμορφώσεις σε εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση του ιστορικού comic;

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

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή και τη συνεργασία!