

Αξιοποίηση εργαλείων δημιουργίας ψηφιακών comic στη διδασκαλία των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Αλεξάνδρα Τζοβάρ¹, Κατερίνα Μακρή²
tzovara.ls@gmail.com, kmakrh@ppp.uoa.gr
¹Εκπαιδευτικός, Ερευνήτρια MA Ed, ² Ερευνήτρια, Phd

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και τη συνθετική έννοια της «δημιουργικής συνεργασίας», μέσω της πρακτικής της ψηφιακής αφήγησης με εργαλεία δημιουργίας comic. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί ο βαθμός κατά τον οποίο οι μαθητές ανέπτυξαν πτυχές της δημιουργικότητάς τους και το αν πληρούσαν τις προϋποθέσεις για δημιουργική συνεργασία, κατά την εμπλοκή τους με το ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας comic, Pixton, στο πλαίσιο του μαθήματος των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου. Οι μαθητές επέδειξαν διαφορετικές πτυχές δημιουργικής συνεργασίας κατά την κατασκευή των ψηφιακών τους comic. Μέσα από αυτό το δημιουργικό «ταξίδι», μπήκαν σε μια διαδικασία εξερεύνησης και συνεργατικού σχεδιασμού, όπου αναδείχθηκαν διαφορετικές εκδηλώσεις τόσο της ατομικής τους δημιουργικότητας όσο και του σύνθετου φαινομένου της δημιουργικής συνεργασίας.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακή αφήγηση - comic, δημιουργικότητα, δημιουργική συνεργασία, τεχνουργήματα, παιγνιώδης χαρακτήρας

Εισαγωγή

Ένα πρωτότυπο και παράλληλα διασκεδαστικό εργαλείο μάθησης είναι η αφήγηση ιστοριών και ειδικότερα, η αφήγησή τους με ψηφιακό τρόπο. Κατά τη δημιουργία μιας ιστορίας κοινοποιούμε τα συναισθήματά μας και τις απόψεις μας, αλλά και εμβαθύνουμε σε αυτά. Η παροχή ερεθισμάτων που προωθούν τη συμμετοχή, την εξερεύνηση, την αφαίρεση και την προσθήκη νέων στοιχείων κάνουν τις ιστορίες να μοιάζουν απρόβλεπτες (Rosenthal-Tolisano, 2010). Μέσα από αυτό το νέο τρόπο σύνθεσης μιας ιστορίας, δίνεται η δυνατότητα να φτάσουμε σε ένα άλλο επίπεδο την αφήγησή μας, να χρησιμοποιήσουμε, αλλά και να ξεπεράσουμε την φαντασία μας και, κατά συνέπεια, να επικοινωνήσουμε με πιο αποτελεσματικό τρόπο με τις επόμενες γενιές, καθώς ο τρόπος σκέψης διαμορφώνεται συνεχώς και τα ερεθίσματα αλλάζουν (Alexander & Levine, 2008; Rosenthal-Tolisano, ό.π). Τα ψηφιακά comic είναι μια δημοφιλής και ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική πρακτική, εφαρμόσιμη στη διδασκαλία πολλαπλών θεμάτων και αντικειμένων. Τα comics αφορούν «γραφικά ή άλλες εικόνες σε αντιπαραβολή, με μια προμελετημένη σειρά, με σκοπό να μεταφέρουν πληροφορίες ή να προκαλέσουν μια αισθητική ανταπόκριση στον παρατηρητή» (Mc Cloud, 1993, σε Ρετάλη, 2011).

Η δημιουργικότητα είναι μία σύνθετη ικανότητα που απαιτεί πλήθος και ποικιλία ιδεών και προϋποθέτει την υιοθέτηση νέων και πρωτότυπων προσεγγίσεων κατά την δοκιμή λύσεων πάνω σε ένα πρόβλημα, που θα οδηγήσουν τελικά σε ένα ασυνήθιστο και ξεχωριστό αποτέλεσμα (Antonietti, Colombo & Pizzingrilli, 2011). Πολλοί παράγοντες την προωθούν και έχουν να κάνουν με τον χαρακτήρα του κάθε ατόμου, όπως η θέληση και η επιμονή για εξερεύνηση άγνωστων στοιχείων που διευρύνουν τη σκέψη, καθώς και το να μην υπάρχει ο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης, (Επιμ.), *Πρακτικά 9^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 3-5 Οκτωβρίου 2014.

φόβος να διατυπωθεί μια άποψη, η οποία μπορεί να θεωρηθεί λαθεμένη (Barbot, Besancon & Lubart, 2011). Πολλές από τις απόψεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τη δημιουργικότητα έχουν συγκεραστεί στο λεγόμενο μοντέλο «WCR» (WCR model of creativity), το οποίο περιλαμβάνει τρεις διανοητικές διεργασίες: α) τη «Διεύρυνση» (Widening), που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να παρατηρεί ένα πρόβλημα και να παράγει πολλές διαφορετικές λύσεις και ιδέες, προσπαθώντας να αλλάξει κάτι που ήδη υπάρχει, έτσι ώστε να καταλήξει στην επικρατέστερη και να δημιουργήσει κάτι πρωτότυπο και ασυνήθιστο, β) τη «Σύνδεση» (Connecting), που αφορά τον συνδυασμό ιδεών που είναι φαινομενικά ασύνδετες μεταξύ τους, ώστε να αποκαλυφθεί το κοινό τους σημείο που θα δημιουργήσει κάτι που δεν υπήρχε προηγουμένως και τέλος, την «Αναδιοργάνωση» (Reorganising), που αναφέρεται στην εφαρμογή μιας μη αναμενόμενης λύσης σε ένα πρόβλημα, η οποία στηρίζεται στη φαντασία και έχει επιτυχές και πρωτότυπο αποτέλεσμα (Antonietti, Colombo & Pizzingrilli, ο.π.).

Σύμφωνα με τους Roschelle & Teasley (1995:70), συνεργασία είναι «μια διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα διαπραγματεύονται και μοιράζονται έννοιες και νοήματα σχετικά με το πρόβλημα προς επίλυση. Είναι μια συντονισμένη δραστηριότητα, η οποία είναι το αποτέλεσμα μιας συνεχιζόμενης προσπάθειας να δημιουργήσουν μια κοινή αντίληψη για το πρόβλημα» (Stahl, Koschmann, & Suthers, 2006). Η επίτευξη της δημιουργικής συνεργασίας αποτυπώνεται από τον παιδαγωγό και ψυχολόγο Keith Sawyer (2007), ο οποίος αναφέρει τα χαρακτηριστικά που παρατηρούνται σε μια επιτυχημένη ομάδα, που θα καθορίσουν την δημιουργική της πορεία μέσα από τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις: η από κοινού κατανόηση των στόχων, η ικανότητα να ακούν προσεκτικά ο ένας τον άλλον, αναθεωρώντας τις πληροφορίες που διατυπώνονται, η προσήλωση στις δραστηριότητες χωρίς να αποσπάται η προσοχή από εξωτερικούς παράγοντες, η αίσθηση αυτονομίας μέσα στην ομάδα και όχι η παθητική αποδοχή πληροφοριών, η μη εγωιστική συμπεριφορά για εξισορρόπηση των ατομικών απόψεων με αυτών της ομάδας μέσω του συγκερασμού του «εγώ» με το «μαζί», η ισότιμη κατανομή των ρόλων μέσα στην ομάδα για ομότιμη ενεργό συμμετοχή, η οικειότητα μεταξύ των μελών όσον αφορά τις ικανότητες και πρακτικές του καθενός, η ικανότητα να πηγαίνουν ένα βήμα παραπέρα «χτίζοντας» ο ένας πάνω στις απόψεις του άλλου, η συνεχής και αυθόρμητη επικοινωνία μεταξύ των μελών στη διαπραγμάτευση απόψεων, και τέλος, οι περιπτώσεις λάθους, οι οποίες επηρεάζουν το αποτέλεσμα και τους στόχους της ομάδας και οδηγούν σε αναδιαπραγμάτευση (Gaggioli, Milani, Mazzoni, et al., 2011).

Σχεδιασμός και μεθοδολογία της έρευνας

Η κύρια ιδέα του ερευνητικού σχεδιασμού ήταν να κατασκευάσουν οι μαθητές το δικό τους «τεχνούργημα», μετατρέποντας σε ψηφιακό comic το θεατρικό του Μολιέρου «Ο Αρχοντοχωριάτης». Η έρευνα υλοποιήθηκε σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο, με τέσσερις μαθητές ανομοιογενούς επιπέδου που χωρίστηκαν σε ανάμεικτες ομάδες των δύο ατόμων. Ο ρόλος του συντονιστή της διαδικασίας και ο ρόλος του χειριστή του πληκτρολογίου ήταν εναλλασσόμενοι. Χρειάστηκαν πέντε συναντήσεις για την υλοποίηση της έρευνας, συνολικής διάρκειας εννέα ωρών.

Η μαθησιακή διαδικασία περιέλαβε το προπαρασκευαστικό στάδιο και επτά φάσεις. Οι μαθητές, αφού ενημερώθηκαν πλήρως στο **προπαρασκευαστικό στάδιο** για τη διαδικασία και τους στόχους της, πέρασαν στην **Α' Φάση**, όπου γνώρισαν τον κόσμο των comic μέσα από το έτοιμο comic που είχε δημιουργηθεί από την εκπαιδευτικό για την έρευνα και αφορά την ιστορία που εκτυλίσσεται πριν τη σκηνή που περιλαμβάνεται στο βιβλίο. Στη **Β' Φάση** έγινε ερμηνευτική, γλωσσική, πραγματολογική και ιδεολογική προσέγγιση του κειμένου και απάντηση στα αντίστοιχα φύλλα εργασίας. Στη **Γ' Φάση** συντέθηκαν οι ομάδες και

μετέτρεψαν την ενότητα της επιλογής τους σε comic. Στη **Δ' Φάση** ανέλαβε ένας από κάθε ομάδα να παρουσιάσει το τεχνούργημά τους. Στην **Ε' Φάση** έγινε η παρουσίαση του τέλους της ιστορίας, το οποίο δεν υπήρχε στο σχολικό βιβλίο, μέσω Youtube. Στη **Ζ' Φάση**, προκειμένου οι μαθητές να αντιληφθούν τον τρόπο σκέψης που επικρατούσε τότε και να κάνουν την αναγωγή στο σήμερα, κλήθηκαν να σκεφθούν πώς θα ήταν διαφορετικά η σκηνή που διδάχθηκαν, αν η Λουκίλη είχε διαφορετική θέση μέσα στην κοινωνία και της δινόταν το βήμα να μιλήσει και να αποφασίσει αυτή για το μέλλον της και αν ο υποψήφιος γαμπρός Κλεόντης αντί για κατώτερης κοινωνικής τάξης, ήταν διαφορετικής εθνικότητας. Συνεπώς, σε αυτή τη φάση δημιούργησαν μια ιστορία στο πρόγραμμα ριχτον με βάση το θέμα που επέλεξαν, η οποία έπρεπε να έχει αρχή μέση και τέλος και να στηρίζεται στην φαντασία τους και όχι στο βιβλίο. Στην **Η'** (και τελευταία) **Φάση** παρουσιάστηκε το ψηφιακό comic που δημιούργησε η κάθε ομάδα, προκαλώντας συζήτηση μεταξύ των μελών. Προς την όλη διαδικασία, υποστηρικτικά λειτούργησαν η διακριτική συμβολή της εκπαιδευτικού, τα φύλλα εργασίας, η κλίμακα κριτηρίων δημιουργίας ψηφιακού comic, το comic που δημιουργήθηκε από την εκπαιδευτικό για τις ανάγκες της έρευνας, και ο οδηγός χειρισμού του προγράμματος.

Η έρευνα που έγινε είναι ποιοτική. Τα μέσα συλλογής δεδομένων ήταν η μη δομημένη συνέντευξη, η παρατήρηση και η καταγραφή της συνομιλίας των μαθητών και των κινήσεων τους στην οθόνη των υπολογιστών. Το 1^ο ερευνητικό ερώτημα «Κατά πόσο και αν οι μαθητές έφτασαν σε δημιουργικά αποτελέσματα μέσω της χρήσης του ψηφιακού comic», διερευνήθηκε με βάση τις τρεις διανοητικές λειτουργίες: «Διεύρυνση», «Σύνδεση», «Αναδιοργάνωση», οι οποίες αποτελούν χαρακτηριστικά δημιουργικότητας. Επίσης, η δημιουργικότητα διερευνήθηκε μέσα από ψυχολογική σκοπιά, παρατηρώντας δύο χαρακτηριστικά των μαθητών, τη θέληση και την επιμονή για περαιτέρω εξερεύνηση αγνώστων στοιχείων. Το 2^ο ερευνητικό ερώτημα «Κατά πόσο και αν οι ομάδες πληρούσαν τις προϋποθέσεις για δημιουργική συνεργασία κατά την δημιουργία ψηφιακού comic» διερευνήθηκε με βάση τα χαρακτηριστικά που παρατηρούνται σε μια πετυχημένη ομάδα και τα οποία καθορίζουν την δημιουργική της πορεία, σύμφωνα με τον παιδαγωγό και ψυχολόγο Keith Sawyer (2007).

Ερευνητικά ευρήματα

1^ο ερευνητικό ερώτημα : *Επίτευξη δημιουργικών αποτελεσμάτων*

Στους μαθητές της 1^{ης} ομάδας η **ικανότητα της «Διεύρυνσης» (Widening)** παρατηρήθηκε σε πολύ μικρό βαθμό, κυρίως στην επιλογή χαρακτήρων και εκφράσεων. Στους μαθητές της 2ης ομάδας παρατηρήθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό. Ειδικότερα, διάφορες ιδέες διατυπώθηκαν όπως φαίνεται στον παρακάτω διάλογο που έγινε κατά την αναζήτηση σκηνικών:

M3 – Α! Να βάλουμε αυτό (σκηνικό που έδειχνε έναν υπαίθριο χώρο) και να γράψουμε από πάνω «Αργότερα το απόγευμα η Αμαλία καταφθάνει» και να την βάλουμε σε ένα αυτοκίνητο να πηγαίνει προς το σπίτι.

M4 – Α! Εντάξει, ωραίο είναι. Γιατί δεν βάζεις ένα αεροπλάνο να φαίνεται ότι έρχεται έτσι;

M3 – Καλή ιδέα! Μμμ... Έχει μόνο ελικόπτερο. Δεν είναι ωραίο. Επειδή έχει δρόμο, καλύτερα να βάλουμε αυτοκίνητο. Θα φαίνεται πιο όμορφο.

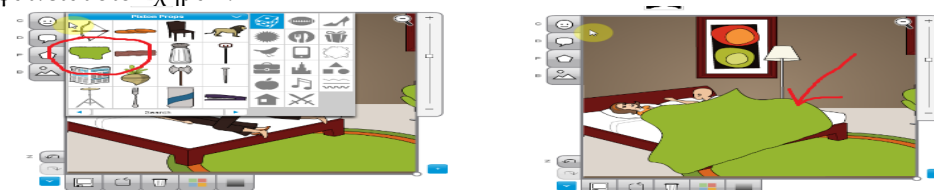
Η **ικανότητα της «Σύνδεσης» (Connecting)** διαφορετικών στοιχείων μεταξύ τους παρατηρήθηκε κατά τη δημιουργία του ψηφιακού comic, αλλά με μικρότερη συχνότητα σε σχέση με την ικανότητα της διεύρυνσης. Ειδικότερα, οι μαθητές της 1ης ομάδας, προσπαθώντας να διακοσμήσουν το σκηνικό, σκέφτηκαν να βάλουν ένα κάδρο στον τοίχο.

Στις επιλογές, όμως που τους δίνονταν, βρήκαν μόνο ένα άδειο κάδρο. Έτσι, ο πρωτότυπος συνδυασμός του M1 δημιούργησε έναν νέο πίνακα, όπως φαίνεται στο Σχήμα 1.



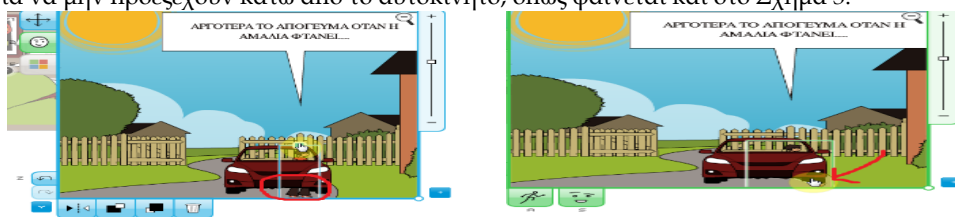
Σχήμα 1. «Ικανότητα σύνδεσης» (Connecting) 1^{ης} ομάδας

Και στους μαθητές της 2ης ομάδας παρατηρήθηκε η ικανότητα της σύνδεσης σε ικανοποιητικό βαθμό. Για παράδειγμα, στη φάση της αξιολόγησης παρατήρησαν ότι δεν έβρισκαν κουβέρτα για να την προσθέσουν στο κρεβάτι του σκηναϊκού τους. Έτσι, ο M4 σκέφτηκε ότι κάποιο κοινό στοιχείο μπορεί να έχουν μια κουβέρτα και ένα έδαφος, όπως φαίνεται στο Σχήμα 2.



Σχήμα 2. «Ικανότητα σύνδεσης» (Connecting) 2^{ης} ομάδας

Η ικανότητα της «Αναδιοργάνωσης» (Reorganising) παρατηρήθηκε αρκετές φορές σε όλη τη διαδικασία και από τις δύο ομάδες. Ο M1 σκέφτηκε να δώσει μια ξεχωριστή λύση, στην κάλυψη του κενού που είχε δημιουργηθεί μεταξύ του πάνελ και του σκηναϊκού, λόγω της μετακίνησής του. Έτσι, αντί να διαλέξει καινούριο σκηναϊκό που δε θα δημιουργούσε κενό, αποφάσισε να φτιάξει ένα πάτωμα, επιλέγοντας ένα τετράγωνο από τα σχήματα. Το τοποθέτησε ως προέκταση του πατώματος που ήδη υπήρχε, βάζοντάς το να έχει το ίδιο χρώμα, με αποτέλεσμα να καλύψει το κενό. Στη φάση της αξιολόγησης, η 2^η ομάδα θέλησε να βάλει ένα αυτοκίνητο σε ένα πάνελ, αλλά να φαίνονται τα πρόσωπα μέσα σε αυτό. Ο M3 έκρυψε τα πρόσωπα πίσω από το αυτοκίνητο και έκρυψε τα πόδια τους πίσω από τις ρόδες, για να μην προεξέχουν κάτω από το αυτοκίνητο, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 3.



Σχήμα 3. «Ικανότητα Αναδιοργάνωσης» (Reorganising) 2^{ης} ομάδας

Στους μαθητές της 1ης ομάδας η **θέληση και η επιμονή** για περαιτέρω εξερεύνηση και εξέταση παρατηρήθηκε κυρίως στον μαθητή Μ1 και λιγότερο στον Μ2. Ειδικότερα, μια τέτοια περίπτωση παρατηρήθηκε όταν αντιμετώπισαν το πρόβλημα εισαγωγής λέξεων σε ένα από τα μπαλόνια διαλόγου. Η δυσκολία αυτή δεν τους απέτρεψε από το να διερευνήσουν το πρόβλημα και να βρουν μόνοι τους την λύση, χωρίς την βοήθεια της εκπαιδευτικού. Στη 2η ομάδα παρατηρήθηκε αρκετή θέληση και επιμονή, όπως όταν ο Μ3 θέλησε να κλείσει πιο γρήγορα την ιστορία, δίνοντας ένα πιο απλό τέλος. Ο Μ4, όμως, προτίμησε να το ψάξει περισσότερο και να δημιουργήσει ένα πιο ωραίο αποτέλεσμα.

2ο ερευνητικό ερώτημα: Προϋποθέσεις δημιουργικής συνεργασίας

Σχετικά με την **από κοινού κατανόηση των στόχων**, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές στην αρχή αντιμετώπισαν δυσκολίες, στην πορεία όμως φάνηκε να καταλαβαίνουν την διαδικασία που επρόκειτο να ακολουθήσουν. Σε σχετική ερώτηση, δύο από αυτούς απάντησαν:

Μ1: «Πιστεύω ότι προσωπικά είχα κατανοήσει τους στόχους που είχαμε να πετύχουμε και τις απορίες, τις λύναμε βλέποντας και κάνοντας. Το ίδιο πιστεύω και για τον συμμαθητή μου, οπότε ουσιαστικά ξέραμε τι είχαμε να κάνουμε.»

Μ4: «Στην αρχή και οι δύο δυσκολευόμασταν, αλλά όσο περνούσε η ώρα αρχίζαμε να βρίσκουμε τον ρυθμό μας και κατανοούσαμε το τι πρέπει να κάνουμε, κυρίως όσο συζητούσαμε.»

Η **ικανότητα να ακούν προσεκτικά ο ένας τον άλλον** δεν παρατηρήθηκε σε μεγάλο βαθμό στην 1η ομάδα. Για παράδειγμα, όταν η Μ2 σκέφτηκε να συμβουλευτούν την κλίμακα κριτηρίων, ο Μ1, που χειριζόταν το πληκτρολόγιο, δεν το έκανε, απλά προχώρησε στην διαδικασία χωρίς να σχολιάσει. Στη 2η ομάδα, και τα δύο μέλη φάνηκαν περισσότερο πρόθυμα να ακούσουν την γνώμη του άλλου και να μπουν σε διαδικασία διαπραγμάτευσης.

Όσον αφορά την **προσήλωση στις δραστηριότητες**, αυτό που καταγράφηκε μέσα από την παρατήρηση είναι ότι σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας δεν αποσπάστηκε η προσοχή των μαθητών. Αντιθέτως, παρόλο, που δούλευαν και οι δύο ομάδες στον ίδιο χώρο και ακούγονταν οι συνομιλίες τους, δεν άφηναν στη μέση αυτό που έκαναν. Υπήρξε μόνο μια περίπτωση απόσπασης της προσοχής στη 2η ομάδα, λόγω της φασαρίας που προερχόταν από τον εξωτερικό χώρο, παρόλα αυτά επανήλθαν άμεσα στην αρχική τους κατάσταση.

Από τους διαλόγους των μαθητών της 1ης ομάδας φαίνεται ότι ο Μ2 πολλές φορές δεν είχε την **ικανότητα αυτονομίας**. Αποδεχόταν την άποψη του Μ1, χωρίς να εκδηλώνει την προσωπική του άποψη. Παρόλα αυτά υπήρχαν και άλλες περιπτώσεις, όπου ο ρόλος του ήταν πιο ενεργητικός. Αντίθετα και οι δύο μαθητές της 2ης ομάδας χρησιμοποιούσαν επιχειρήματα, αντέκρουαν και έθεταν απόψεις και ζητούσαν την βοήθεια του συμμαθητή τους.

Η **μη εγωιστική συμπεριφορά** παρατηρήθηκε και στις δύο ομάδες, αλλά με κάποιες εξαιρέσεις στην 1η ομάδα. Στην αρχή της διαδικασίας, ο Μ1 που χειριζόταν το πληκτρολόγιο επέλεξε τον φόντο, χωρίς να ρωτήσει τον Μ2 αν έχει αντίθετη άποψη και στη συνέχεια, ενώ είχε ξεκινήσει ο διάλογος για το ποιόν χαρακτήρα θα επιλέξουν, τελικά επέλεξε έναν, χωρίς να ρωτήσει τον Μ2. Αντίθετα, στους μαθητές της 2ης ομάδας δεν παρατηρήθηκαν εγωιστικές συμπεριφορές και κάθε φορά που υπήρχε διάσταση απόψεων, έβρισκαν μια μέση λύση συζητώντας και δοκιμάζοντας στην πράξη τις διάφορες απόψεις, για να επιλέξουν την επικρατέστερη.

Ισότιμη κατανομή των ρόλων μέσα στην κάθε ομάδα παρατηρήθηκε μόνο στην 1η ομάδα, όπου ο ένας χειριζόταν το πληκτρολόγιο για να φτιάξει τα πρόσωπα και τα σκηνικά, και ο άλλος το χειριζόταν για να γράφει τα λόγια στα μπαλόνια διαλόγων, χωρίς να

εναλλάσσονται οι ρόλοι. Στην 2η ομάδα δεν ορίστηκαν ρόλοι μέσα στην ομάδα. Από την αρχή μέχρι το τέλος ο Μ3 χειριζόταν το ηλεκτρολόγιο.

Στην αρχή της διαδικασίας δεν υπήρχε **οικειότητα μεταξύ τους**, αλλά εξοικειώθηκαν στην πορεία.

Σχετικά με το «Χτίσιμο» πάνω στις απόψεις του άλλου αυτό που παρατηρήθηκε στην 1η ομάδα ήταν ότι περισσότερες πρωτοβουλίες έπαιρνε ο Μ1. Στους μαθητές της 2ης ομάδας η ικανότητα αυτή παρατηρήθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό. Ειδικότερα:

M3 – *Να μπει η Νικολέτα δίπλα από τον Κλεοντή; Να μπει σε όλα από την αρχή, αναγκαστικά.*

M4 – *Όχι, όχι.*

M3 – *Αφού ακούει όλη την κουβέντα.*

M4 – *Βασικά, εγώ λέω να βγάλουμε τον Κλεοντή από την δεύτερη σκηνή και από την δεύτερη και μετά να έχουμε την Νικολέτα.*

M3 – *Μπορούμε να βάλουμε την Νικολέτα να φαίνεται λίγο από πίσω στην πρώτη σκηνή και στο δεύτερο πάνελ να βάλουμε τον Κλεοντή να γυρίζει την πλάτη για να φύγει και στην τρίτη σκηνή να έρχεται η Νικολέτα. Για να μην μπει απότομα στο πλάνο.*

Συνεχής και αυθόρμητη επικοινωνία υπήρξε καθ' όλη την διάρκεια και στις δύο ομάδες. Οι μαθητές δεν καθοδηγούνταν από την εκπαιδευτικό, παρά μόνο όταν υπήρξαν προβλήματα με τον χειρισμό του υπολογιστή ή απορίες στην αρχή της διαδικασίας. Η επικοινωνία δεν διακόπτετο και όσο οικειοποιούνταν τη διαδικασία και την μεταξύ τους συνεργασία, γινόταν όλο και πιο αυθόρμητη, κάνοντας χιούμορ παράλληλα.

Υπήρξαν **περιπτώσεις λάθους**, λόγω των οποίων έμπαιναν σε διαδικασία αναθεώρησης και επαναδιαπραγμάτευσης. Για παράδειγμα, η 1η ομάδα, αφού επέλεξε το σκηνικό και ολοκλήρωσε πάνω σε αυτό την ιστορία, απέκτησε μια πιο συνεκτική εικόνα και μέσω δοκιμών, συνειδητοποίησε ότι τα πολλά βιβλία του σκηνικού δεν ταίριαζαν με το ύφος της ιστορίας. Και στη 2η ομάδα παρατηρήθηκε ότι δεν είχαν προσθέσει σε όλα τα πάνελ την υπηρετριά, καθώς συνειδητοποίησαν ότι στην πορεία θα μιλήσει και έπρεπε να την βάλουν και αυτή εξαρχής σε όλα.

Συζήτηση

1ο ερευνητικό ερώτημα: Επίτευξη δημιουργικών αποτελεσμάτων

Σε σχέση με τις πτυχές της δημιουργικότητας που αναδείχθηκαν μέσα από τη χρήση του ψηφιακού comic, παρατηρήθηκε ότι η αρχική ιδέα των μαθητών επηρεάζεται όταν βρεθούν μπροστά σε εύρος σκηνικών, προσώπων κ.ά. και σε πολλαπλές δυνατότητες αναπαράστασης, ακόμη και όσων δεν μπαίνουν στη διαδικασία πρόσθετων επιλογών. Δημιουργούν και αποκλείουν ιδέες, συνδυάζουν την ήδη υπάρχουσα ιδέα τους με άλλες, αλλά και διαφορετικά στοιχεία μεταξύ τους, είτε αυτά αφορούν αντικείμενα είτε καταστάσεις, όπως έχουν επίσης επισημάνει οι Middleton & Stevenson, (2011). Κατά τη δημιουργία του comic, οι μαθητές κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν διάφορα προβλήματα που αφορούσαν τα σκηνικά και τον τρόπο του χειρισμού προσώπων κ.λπ. και σκέφτηκαν εναλλακτικές λύσεις μέσα από συνειρμικές διαδικασίες, παραδοχή, την οποία υποστηρίζουν και οι Barbot, Besancon & Lubart, (2011). Κατά τις στιγμές νωχελικής διάθεσης, το γεγονός ότι έβλεπαν να υλοποιείται μπροστά στα μάτια τους το δικό τους δημιούργημα τους προσέφερε αυτοπεποίθηση και «ντρίγκαρε» τη φαντασία τους, καθώς αδημονούσαν να δουν το πώς θα διαμορφωθεί το τελικό αποτέλεσμα. Η παρατήρηση αυτή συνάδει με αυτή του Torrance (1963, σε Lin, 2001), ο οποίος αναφέρει ότι ακόμη και μέσα απο το άσκοπο παιχνίδι μπορεί να προκληθεί η περιέργεια.

2^ο ερευνητικό ερώτημα: Προϋποθέσεις δημιουργικής συνεργασίας

Όσον αφορά στο κατά πόσο και αν οι ομάδες πληρούσαν τις προϋποθέσεις για δημιουργική συνεργασία κατά την δημιουργία του ψηφιακού comic, παρατηρήθηκε ότι συνεργάστηκαν αρκετά δημιουργικά, καθώς υπήρξε μια κοινή αντίληψη στον τρόπο που θα μετέφεραν σε comic την ιστορία τους, η οποία διαμορφώθηκε σταδιακά καθώς τα μέλη εξοικειώνονταν σταδιακά μεταξύ τους. Η παραπάνω πορεία ευθυγραμμίζεται με τα στάδια που έχουν διακρίνει και οριοθετήσει οι Gaggioli, Milani, Mazzoni, et al., (2011). Η ικανότητα να ακούν προσεκτικά ο ένας τον άλλον παρατηρήθηκε σε όλους τους μαθητές, εκτός από έναν της 1ης ομάδας, ο οποίος ορισμένες φορές ακολουθούσε το δικό του σκεπτικό και δεν έδινε σημασία στα λεγόμενα του συμμαθητή του. Η συμπεριφορά αυτή επηρέασε το comic που δημιούργησαν και τη διάθεση του συμμαθητή του για διάλογο και διαπραγμάτευση. Την ίδια άποψη εντοπίζουμε στους Barbot, Besancon & Lubart, (2011), οι οποίοι αναφέρουν ότι ένα από τα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την δημιουργικότητα είναι η συναισθηματική φόρτιση. Παρόλα αυτά, λόγω του διαλλακτικού τους πνεύματος, η λύση βρισκόταν και δεν προκλήθηκαν αντιπαραθέσεις. Να επισημάνουμε, όμως, ότι όσο άκουγε τον συμμαθητή του, τόσο σκεφτόταν περισσότερο. Η παρατήρηση αυτή συνάδει με αυτήν των Vandenbosh et al. (2001) και Herrmann (2008), που αναφέρουν ότι κάποιοι προτιμούν να παράγουν ιδέες μόνοι τους και έπειτα να συμμετάσχουν στην συζήτηση με τα άλλα μέλη. Στην άλλη ομάδα έγινε απόλυτα αντιληπτή η αυτονομία ενδο-ομαδικά, καθώς και τα δύο μέλη είχαν ενεργητικό ρόλο και σε καμία περίπτωση ο ένας δεν υποβάθμιζε τον άλλον. Επιπλέον, την αυτονομία τους ενίσχυσε ο διακριτικός, συντονιστικός ρόλος της εκπαιδευτικού, εήρημα που συνάδει με τις παραδοχές των Antonietti, Colombo & Pizzingrilli, (2011) και των Cremin, Burnard & Craft (2006, σε Lin, 2011). Ακόμη και αν δούλευαν στον ίδιο χώρο και οι δύο ομάδες ή προέκυπταν ενοχλητικοί ήχοι από το εξωτερικό περιβάλλον, ο συνδυασμός της ευχάριστης διαδικασίας με την διαδικασία διαπραγμάτευσης στην οποία έμπαιναν μεταξύ τους, συντέλεσε στο λεγόμενο «χτίσιμο» πάνω στις απόψεις του άλλου, καθώς το ερέθισμα που πρόσφερε η μια άποψη, ενεργοποιούσε τη σκέψη και την παραγωγή νέων ιδεών, στη συνεχή επικοινωνία και στη μη απόσπαση του ειρμού της σκέψης τους. Οι Aragon & Williams (2011) θεωρούν ότι η λεκτική επικοινωνία οδηγεί σε ανακαλύψεις που δύσκολα θα έρχοταν στο μυαλό ενός ατόμου χωρίς τη συζήτηση. Όσον αφορά την ισότιμη κατανομή των ρόλων, παρατηρήθηκε ότι εάν οι ρόλοι που είχαν οριστεί στην 1η ομάδα ήταν εναλλασσόμενοι, τότε ίσως να είχε σημειωθεί μεγαλύτερη εμπλοκή. Είδαμε, όμως, ότι στη 2η ομάδα όπου δεν είχαν οριστεί ρόλοι, παρατηρήθηκε εξίσου ενδιαφέρον και ενεργή συμμετοχή. Θα λέγαμε ότι εν μέρει συμφωνούμε με τους Antonietti, Colombo & Pizzingrilli, (2011), που υποστηρίζουν ότι τα μέλη μιας ομάδας είναι ενεργά, όταν υπάρχουν συνεχείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και με το ψηφιακό εργαλείο. Παρατηρήθηκαν αρκετές περιπτώσεις, όπου οι μαθητές έκαναν λάθη που συνειδητοποιούσαν στην πορεία. Ο Lasean στο μοντέλο που προτείνει αναφέρει: «όσο πιο συχνά περνούν οι πληροφορίες μπροστά μας, τόσες περισσότερες είναι οι ευκαιρίες για αλλαγή» (Lasean, σε Aragon & Williams, 2011).

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν ενδιαφέρουσες πτυχές της δημιουργικότητας και της δημιουργικής συνεργασίας. Η εν λόγω έρευνα θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε πραγματικές σχολικές συνθήκες, ώστε να εκτιμηθεί κατά πόσο είναι εφαρμόσιμη. Ενδείκνυται επίσης η προσαρμογή του ερευνητικού σχεδιασμού, ώστε να απευθύνεται σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Με παρόμοιες πρωτοβουλίες, δίνεται το έναυσμα στον μαθητή να αναλάβει πρωτότυπους, για το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, ρόλους και η διδασκαλία να προσαρμόζεται αποκλειστικά στα ενδιαφέροντά του. Τέλος, σημαντική είναι

και η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού, μέσα από την επαφή του με τα νέα αναπαραστασιακά μέσα, και τη νέα θέαση του αντικειμένου που προκαλεί η στοχευμένη χρήση τους.

Αναφορές

- Alexander, B., Levine, A. (2008). *Storytelling Emergence of a New Genre. Educause review, November-December*. Available at: <http://www.educause.edu/ero/article/web-20-storytelling-emergence-new-genre>.
- Antonietti, A., Colombo, B., & Pizzingrilli, P. (2011). The WCR Model of Creativity. From Concept to Application. *The Open Education Journal*, 4, (Suppl 1:M7), 80-89.
- Aragon, C., R., & Williams, A. (2011). Collaborative Creativity: A Complex Systems Model with Distributed Affect. *Conference on Human Factors in Computing Systems, 2011*.
- Barbot, B., Besancon, M., & Lubart, T. I. (2011). Assessing Creativity in the Classroom. *The Open Education Journal*, 4, (Suppl 1:M5) 58-66.
- Gaggioli, A., Milani, L., Mazzoni, E., & Riva, G. (2011). Networked Flow: A Framework for Understanding the Dynamics of Creative Collaboration in Educational and Training Settings. *The Open Education Journal*, 4, (Suppl 1:M3) 41-49.
- Herrmann, T. (2008), Design issues for supporting collaborative creativity, In: P. Hassanaly, A. Ramrajsingh, D. Randall, P. Salembier, & M. Tixier (eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on the Design of Cooperative Systems*, (pp. 179-192). Διαθέσιμο σε: <https://www-immt.iaw.ruhr-uni-bochum.de/sociotech-lit.php?file=/Herr08-Dis.pdf>
- Lin, Y., S. (2011). Fostering Creativity through Education—A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*, 2(3), 149-155.
- Middleton, H., & Stevenson, J. (2011). Creativity in Technical and Further Education in Australia. *The Open Education Journal*, 4, (Suppl 1:M9) 95-104.
- Rosenthal, Tolisano, S.: (2009). *How To Guide, Digital Storytelling, Tools for Educators*. Available at: <http://langwitches.org/blog/wp-content/uploads/2009/12/Digital-Storytelling-Guide-by-Silvia-RosenthalTolisano.pdf>
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D.: Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006. Available at: http://GerryStahl.net/cscl/CSCL_English.pdf in English
- Ρετάλης, Σ. (2011). EduComics - Αξιοποίηση Υπερμεσικών Εκπαιδευτικών Κόμικς στην Τάξη. Εργαστήριο στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Διαθέσιμο σε: <http://www.cetl.elemedu.upatras.gr/proc2/proceedings/3-1251.pdf>