



«Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών»

«ΜΠΣ Δημιουργικής Γραφής»

Διπλωματική Εργασία

«Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης :

Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη »

Αναστασία Αποστόλου

A.M. 510030

Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Ευαγγελία Μουλά

Πάτρα, Φεβρουάριος, 2024

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»



«Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης:

Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

Αναστασία Αποστόλου

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ευαγγελία Μουλά

Μέλος Σ.Ε.Π. ΔΓΡ63 - Ε.Α.Π.

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Άννα Βακάλη

Μέλος Σ.Ε.Π - Ε.Α.Π

Πάτρα, Φεβρουάριος, 2024

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

*Δεν μπορούμε να διδάξουμε κάτι που δεν ξέρουμε,
[...]όποιος δεν ξέρει πώς να χαιρέται το διάβασμα,
να το σκέφτεται και να μιλάει γι' αυτό
δεν θα έπρεπε να δοκιμάσει να το διδάξει*

P. Nodelman

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να ερευνήσει κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στη διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στη βαθμίδα του Γυμνασίου. Ξεκινώντας από μία σύντομη επισκόπηση λογοτεχνικών θεωριών –κειμενοκεντρικών και αναγνωστικών– θα οδηγηθεί σε μία πιο αναλυτική παρουσίαση της αφηγηματολογίας ασχολούμενη με βασικές αρχές πολύ σημαντικών εκπροσώπων του χώρου αυτού για να καταλήξει να παρουσιάσει πολύ πιο αναλυτικά τον τομέα της ψηφιακής αφήγησης ο οποίος είναι και το κύριο ζητούμενο. Η μεγαλύτερη βαρύτητα αναμφισβήτητα επιχειρήθηκε να δοθεί στο Β΄ μέρος της εργασίας δηλαδή το δημιουργικό ,το οποίο άπτεται συγκεκριμένης στόχευσης που δεν είναι άλλη από τη διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου –στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου– με τη συνδρομή της ψηφιακής αφήγησης. Στόχος είναι λοιπόν να αποτελέσει το εγχείρημα αυτό μία πρόταση προς τον εκπαιδευτικό της τάξης –ο οποίος θα κληθεί πλέον άμεσα μέσα από τα Νέα Προγράμματα Σπουδών να διδάξει ολόκληρο λογοτεχνικό έργο– ώστε όχι μόνο να συμπεριλάβει την ψηφιακή αφήγηση στον σχεδιασμό της διδασκαλίας του και να ζητήσει από τους μαθητές του να την εφαρμόσουν αλλά να τη δημιουργήσει πρωτίστως ο ίδιος αποκτώντας με αυτό τον τρόπο ακόμη ένα πολύτιμο, ελπίζουμε, όπλο στη φαρέτρα του. Ο όλος σχεδιασμός είναι επί χάρτου και φιλοδοξία αποτελεί η εφαρμογή του στη σχολική αίθουσα. Το λογοτεχνικό έργο που έχει επιλεγεί είναι *Τα ψάθινα καπέλα* της Μαργαρίτας Λυμπεράκη. Πρόκειται για ένα έργο μεταπολεμικό που ελάχιστα ωστόσο ασχολείται με την πολιτική κατάσταση της εποχής του και μας μεταφέρει στον κόσμο έφηβων κοριτσιών πολύ κοντά στην ενηλικίωση. Επιλέχθηκε λόγω της θεματικής του αφού ασχολείται με θέματα της εφηβείας.

Λέξεις κλειδιά: αφήγηση, ψηφιακή αφήγηση, Τα ψάθινα καπέλα

Abstract

This paper aims to investigate whether digital storytelling can contribute decisively to the teaching of an entire literary work in secondary education, at Junior High School level. Starting from a brief overview of text-centered and reader-based literary theories, it will be led to a more detailed presentation of storytelling dealing with basic principles of prominent representatives of this field to end up presenting the field of digital storytelling in detail, which is the subject in question. Undoubtedly, the greatest stress was attempted to be given to the second part of the work, i.e. the creative part, which is related to a specific objective which is none other than the teaching of an entire literary work - in the course of Modern Greek Literature at Junior High School level - with the assistance of digital storytelling. The aim of this project is, therefore, to be a proposal to the class teacher - who will now be required, through the New Curricula, to teach an entire literary work. Ideally, he will not only include digital storytelling in his lesson planning and ask his students to apply it but he will also be equipped to create it himself, acquiring in this way another valuable tool at his disposal as an educator. All the planning is on paper and the ambition is to implement it in the classroom. The literary work that has been chosen is *The Straw Hats* by Margarita Lymberakis. It is a post-war novel focusing little on the political situation of its time and mainly into the world of teenage girls very close to adulthood. It was chosen because of its theme, since it deals with issues related to adolescence.

Keywords: storytelling, digital storytelling, Straw Hats

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract.....	vi
Εν είδει εισαγωγής.....	ix
<u>1. Λογοτεχνικές θεωρίες και εκπαίδευση.....</u>	<u>1</u>
1.1. Κειμενοκεντρικές θεωρίες.....	2
1.1.1. Ρωσικός φορμαλισμός.....	2
1.1.2 Νέα Κριτική.....	3
1.1.3 Δομισμός.....	5
1.2 Οι αναγνωστικές θεωρίες των H.R. Jauss και W.Iser.....	6
1.2.1 Αισθητική της πρόσληψης.....	6
1.2.2. Θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης.....	7
2. Αφηγηματολογία / Αφήγηση.....	8
2.1 Genette : Αφηγηματικές κατηγορίες.....	10
2.2. Τα είδη του αφηγητή σύμφωνα με τον F.K.Stanzel.....	12
2.2.1 Πρωτοπρόσωπη / τριτοπρόσωπη εκφορά (συνιστώσα πρόσωπο).....	13
2.2.2 Η εσωτερική / εξωτερική προοπτική (συνιστώσα προοπτική).....	14
2.2.3 Αφηγητής- ενδοσκοπητής (συνιστώσα τρόπος).....	14
2.3 DORRIT COHN: αφηγηματικοί τρόποι για την παρουσίαση της συνείδησης στη μυθοπλασία.....	15
3 .ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ	
3.1Η έννοια του όρου :αφήγηση.....	17
3.2 Ψηφιακή αφήγηση: ορισμός.....	17
3.3 Δημιουργία ψηφιακής αφήγησης/Στάδια/ Βασικό μοντέλο.....	19
3.4 Ψηφιακή αφήγηση : Πλεονεκτήματα.....	22
3.5 Ψηφιακή αφήγηση και Λογοτεχνία.....	24
3.6 Ψηφιακή αφήγηση: Μειονεκτήματα/ πιθανοί κίνδυνοι.....	27
4.ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
4.1 Νέο Πρόγραμμα Σπουδών / Οδηγός Εκπαιδευτικού στο μάθημα της Λογοτεχνίας.....	28
4.2 Διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου / Τα ψάθινα καπέλα, Μ.Λυμπεράκη.....	29
4.3. Συμπεράσματα/ Αποτίμηση εγχειρήματος.....	41
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	42
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	49

Εν είδει εισαγωγής

Ο Πασχαλίδης στην προσπάθειά του να τοποθετηθεί για τη σχέση της λογοτεχνίας με τον σύγχρονο πολιτισμό δήλωσε ευθαρσώς ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι *αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό* (Πασχαλίδης 1999, στο Αποστολίδου, 2012). Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη του κάποιος ότι οι ΤΠΕ είναι κομμάτι του σύγχρονου πολιτισμού αβίαστα ίσως θα οδηγηθεί στην παραδοχή όσων υποστηρίζει με τη σειρά της η Αποστολίδου όταν θα επισημάνει ότι «σε ένα σύγχρονο, ψηφιακό σχολείο, οι ΤΠΕ θα μπορούσαν να βοηθήσουν [...] στην ανανέωση όλων των σημείων της διδακτικής διαδικασίας: από το πώς φθάνουν τα λογοτεχνικά κείμενα στα χέρια των μαθητών μέχρι την ενδυνάμωση των πολιτισμικών αποσκευών και του ορίζοντα προσδοκιών τους, και από την ανάπτυξη των τρόπων επικοινωνίας μεταξύ τους και της ομαδικής διαπραγμάτευσης του νοήματος των κειμένων μέχρι την ανάδειξη των πολλών τρόπων που συνοικοδομούν το κειμενικό νόημα και την παραγωγή δικών τους πολυτροπικών κειμένων» (Αποστολίδου, 2012).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο λειτουργώντας τόσο η τεχνολογία όσο και η *ψηφιακή αφήγηση* ειδικότερα οφείλουν να έχουν ως γνώμονα ότι κύριος σκοπός θα πρέπει πάντα να είναι η εδραίωση της γνώσης. Η αगाστή συνεργασία τεχνολογίας και εκπαίδευσης είναι ζητούμενο όχι μόνο στην ελληνική πραγματικότητα αλλά και στην παγκόσμια κοινότητα. Στη χώρα μας έχουν γίνει πολύ σημαντικά βήματα προς αυτή την κατεύθυνση. Αν ρίξει κάποιος μια ματιά στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας θα διαπιστώσει ότι από τη μια υπάρχει σεβαστός υλικοτεχνικός εξοπλισμός –υπάρχουν ωστόσο πολλά που πρέπει να γίνουν ακόμη και στον τομέα αυτό– και από την άλλη τα Νέα Προγράμματα Σπουδών που αυτή τη φορά φιλοδοξούν οι σχετικές τους προτάσεις για την υιοθέτηση των ΤΠΕ και πιο συγκεκριμένα της εφαρμογής της *ψηφιακής αφήγησης* στο μάθημα της λογοτεχνίας, να έχουν πιο ενθουσιώδη υποδοχή από τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης ειδικότητας. Ωστόσο αν επιθυμεί όντως κανείς αυτή την εξέλιξη οφείλει να πλαισιώσει αυτά τα Προγράμματα Σπουδών με μία σειρά σχετικών επιμορφώσεων άρρηκτα δομημένων προς αυτή την κατεύθυνση. Η επιλογή αυτή από τη μεριά όσων κινούν τα νήματα στην εκπαίδευση θα προσφέρει μία ανάσα και μία διέξοδο σε όσους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι η ενσωμάτωση

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

της ψηφιακής αφήγησης ως επιλογή για τους μαθητές τους στα σχέδια μαθήματος που εφαρμόζουν, είναι ανέφικτη μιας και θεωρούν ότι για αυτό χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις των ΤΠΕ τις οποίες δε διαθέτουν. Στο σημείο αυτό εδράζει και η ιδέα δημιουργίας αυτής της διπλωματικής εργασίας η οποία έρχεται ως μία πρόταση προς τον εκπαιδευτικό της τάξης. Φιλοδοξεί να του προσφέρει μία πολύ συγκεκριμένη προοπτική. Αρχικά παρέχοντάς του ένα όσο το δυνατόν πιο εύκολα προσπελάσιμο θεωρητικό πλαίσιο –κάνοντας μία πολύ μεγάλη επιλογή μέσα από την τεράστια σε έκταση σχετική προσφερόμενη θεωρητική γνώση στο πρώτο μέρος της εργασίας και στη συνέχεια ανοίγοντάς του το παράθυρο σε ένα δεύτερο μέρος πρακτικό πλέον και εντελώς συγκεκριμένο.

1. Λογοτεχνικές θεωρίες και εκπαίδευση

Ο καθηγητής-αναγνώστης ο οποίος αναμφισβήτητα έχει πρωτίστως τον ρόλο του καθοδηγητή μέσα στη σχολική αίθουσα, οφείλει να γνωρίζει κάποιες βασικές αρχές κάποια βασικά χαρακτηριστικά των θεωρητικών σχολών ώστε να μάθει από τη μια να ψηλαφεί ο ίδιος με ακρίβεια τα λογοτεχνικά κείμενα ενώ από την άλλη να συντροφεύει με τον αρτιότερο δυνατό τρόπο σε αυτό το ταξίδι της ανάγνωσης τον μαθητή του. Πάμπολλα είναι τα θεωρητικά σχετικά συγγράμματα στην εποχή μας αλλά εδώ στην εργασία ετούτη υπάρχει ένας βασικός περιορισμός. Θέλουμε να εστιάσουμε σε αυτά που κατά την άποψη μας μπορεί να διαχειριστεί η σχολική κοινότητα (μαθητές και εκπαιδευτικοί) μέσα στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης σχολικής πραγματικότητας (λ.χ. διάθεση συγκεκριμένων ωρών διδασκαλίας σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών). Εξάλλου για τη διδασκαλία ο βαθμός, τα όρια αλληλενέργειας των κειμένων με τους μαθητές-αναγνώστες είναι ζητούμενο και όχι δεδομένο (Φρυδάκη,2003,117). Αυτή θα έπρεπε να είναι αέναη πρόκληση για τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Συνάμα η ρήση του Ήγκλετον ότι *«η λογοτεχνία δεν μπορεί να οριστεί αντικειμενικά»* οδηγεί στην παραδοχή πάλι σύμφωνα με εκείνον ότι *«ο ορισμός της λογοτεχνίας καταλήγει να εξαρτάται από το πώς αποφασίζουμε να τη διαβάσουμε, και όχι από τη φύση του γραπτού κειμένου»* (Ηγκλετον,1989,31). Λαμβάνοντας υπόψη και το γεγονός ότι υπάρχουν δύο αντιτιθέμενες απόψεις γύρω από τον τρόπο που οφείλουμε να προσεγγίσουμε ένα λογοτεχνικό κείμενο. Οι θιασώτες της «αντικειμενικής» προσέγγισης του νοήματος αφενός το οποίο υποστηρίζεται ότι ενυπάρχει σταθερό και αμετάβλητο στο κείμενο (τις λέξεις, τις προτάσεις, τις δομές του) και οι υποστηρικτές της «υποκειμενικής» αφετέρου προσέγγισης σύμφωνα με την οποία το νόημα εξαρτάται τόσο από τον συντάκτη όσο και από τον αποδέκτη του κειμένου, και είναι άμεσα συνδεδεμένο με τα εκάστοτε κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα τόσο της σύνθεσης όσο και της πρόσληψής του (Παπαρούση,Κιοσσές,2023,24). Ωθούμενοι λοιπόν από το όλο πλαίσιο θα επιχειρηθεί να παρουσιαστούν σε κάποιο βαθμό στοιχεία που άπτονται του ενδιαφέροντος μας ώστε να αναδειχθούν οι δυνατότητες για μια κριτική διδακτική χρήση της λογοτεχνίας.

1.1. Κειμενοκεντρικές θεωρίες

Πριν από τον εικοστό αιώνα κυρίαρχη τάση ήταν η ταύτιση του λογοτεχνικού κειμένου με το ιστορικό πλαίσιο και τις προθέσεις του συγγραφέα, ενώ οι εξελίξεις που ακολούθησαν είχαν ως αποτέλεσμα να δοθεί έμφαση στη σχέση του κειμένου με τις προσδοκίες και τα ενδιαφέροντα του αναγνωστικού κοινού (Γερακίνη, 2016). Ήδη αιώνες πριν ο Αριστοτέλης, προσπαθώντας να συνδέσει τη λογοτεχνία με την πραγματικότητα, είχε ορίσει στην *Ποιητική* τη λογοτεχνία ως «μίμηση», ως αναπαράσταση δηλαδή της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ερχόμενοι στις αρχές του εικοστού αιώνα κάνουν την εμφάνιση τους κατεξοχήν κειμενοκεντρικές θεωρίες. Ο Ρωσικός Φορμαλισμός, η Νέα Κριτική και ο Δομισμός. Οι δυο πρώτες θεωρίες αμιγώς φορμαλιστικές, έδωσαν έμφαση στους μηχανισμούς της λογοτεχνίας και προσπάθησαν να αφαιρέσουν το υποκειμενικό στοιχείο από την ανάγνωση και ερμηνεία της λογοτεχνίας. Υπερασπίστηκαν την εσωτερική κριτική προσέγγιση και αντιτάχθηκαν στις εξωτερικές κριτικές προσεγγίσεις που σχετίζονταν με τη συγγραφική πρόθεση και την αναγνωστική ανταπόκριση (Γερακίνη, 2016, 235). Όπως αναφέρει και ο Τζιόβας (1986) τόσο «ο Ρωσικός Φορμαλισμός όσο και η Νέα Κριτική υποβάθμισαν τον συγγραφέα, την ψυχολογία και τη βιογραφία του προσδίδοντας προτεραιότητα στην ενδοκειμενική αισθητική» (Τζιόβας, 1986, 144).

1.1.1. Ρωσικός φορμαλισμός

Κυρίαρχη πεποίθηση των Ρώσων φορμαλιστών ήταν ότι καμία σημασία δεν έχει η μελέτη του εξωτερικού πληροφοριακού υλικού και το αέναο κυνηγητό γύρω από τις σκέψεις που υποτίθεται ότι εκφράζει το κείμενο και «επικεντρώθηκαν στο λογοτεχνικό κείμενο ως κατασκευή (construction), η οποία πραγματώνεται με τεχνικά και υφολογικά μέσα.» (Φρυδάκη, 2003, 126) Στο ίδιο πλαίσιο και οι τοποθετήσεις της Γερακίνη (2016), η οποία επισημαίνει ότι στον Ρωσικό φορμαλισμό οφείλουμε την έννοια της *ανοικείωσης*. «Η ανοικείωση είναι η ανατροπή της καθημερινής και οικείας πραγματικότητας και η απομάκρυνση από το γνωστό, το συνηθισμένο, από αυτό που μέχρι τώρα θεωρούσαμε δεδομένο. Η λογοτεχνική γλώσσα χρησιμοποιεί τους μορφικούς μηχανισμούς για να ανοικείώσει, να παραδοξοποιήσει, να παραμορφώσει τη συμβατική γλώσσα και να μας

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

οδηγήσει σε νέους τρόπους σύλληψης της πραγματικότητας. Αυτή ακριβώς είναι και η αποστολή ενός έργου τέχνης και όχι αν το έργο τέχνης απηχεί ιδέες της εποχής του ή αντανακλά το πνεύμα του δημιουργού του.» (Γερακίνα, 2016,233) Ο όρος εισήχθη για πρώτη φορά από τον Βίκτορ Σκλόφσκι στο δοκίμιο «Η τέχνη ως τεχνική» (1917)(Τοντόροφ,1995,30). Μάλιστα ο Newton αναφέρει ότι ο ίδιος ο Σκλόφσκι θα τοποθετηθεί ως εξής «*Η τέχνη ανανεώνει την ανθρώπινη αντίληψη μέσω της δημιουργίας τεχνασμάτων που υποσκάπτουν και υπονομεύουν τις συνήθειες και αυτοματοποιημένες μορφές αντίληψης*»(Newton, 2019:2). Η έννοια της ανοικείωσης άπτεται ης έννοιας του *μηχανιστικού μοντέλου-προτύπου (mechanistic formalism)*. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο τα λογοτεχνικά έργα προσιδιάζουν των μηχανών, αποτελούν δηλαδή το προϊόν μιας εσκεμμένα προσανατολισμένης ανθρώπινης δραστηριότητας. Ουσιαστικά ο φορμαλισμός θα εξετάσει κατά πόσο ένα έργο για να λέγεται λογοτεχνικό υπηρετεί την αποστολή του. Για αυτό δημιούργησαν την έννοια της ανοικείωσης. Στην ανάγκη τους εξάλλου να ορίσουν τι είναι και τι δεν είναι λογοτεχνικό μίλησαν και για τη διάκριση μύθου/πλοκής. Ο μύθος έχει να κάνει με τη χρονολογική σειρά των γεγονότων ενώ η πλοκή αποτελεί επιλογή και κάλλιστα μπορεί να μην ακολουθεί τη φυσική χρονική σειρά των γεγονότων (Τζάνος, 2017). Το κίνημα του ρωσικού φορμαλισμού απέκτησε αρκετούς πολέμιους οι οποίοι προσέδιδαν μειωτική χρεία στο όνομα τους ακριβώς επειδή εστίαζαν στα μορφικά σχήματα και τα επινοητικά τεχνάσματα της λογοτεχνίας μη δίδοντας καμία σημασία στο θέμα και τις κοινωνικές αξίες (M.H.Abrams,2005 στο Τζάνος, 2017).

1.1.2. Νέα Κριτική

Θα εστιάσουμε στους οπαδούς της Νέας Κριτικής οι οποίοι πίστευαν ότι η λογοτεχνική γλώσσα είναι συνυποδηλωτική και περιέχει βαθιά νοήματα, οι οποίοι πρότειναν μια προσεκτική ανάγνωση των κειμένων, χωρίς όμως να επιμένουν στο διαχωρισμό μορφής και περιεχομένου (Γερακίνη,2016). Εξάλλου η Νέα Κριτική μας κληροδότησε την «*εκ του σύννεγγυς*» ανάγνωση (Culler, 2000). Ένα από τα πλεονεκτήματα αυτής της ανάγνωσης είναι ότι όταν εφαρμοστεί ορθά καθιστά τον εκπαιδευτικό καθοδηγητή και όχι κηδεμόνα και από την άλλη φλερτάρει να οδηγήσει τον μαθητή σε τέτοιο σημείο που θα κατακτήσει την αναγνωστική του αυτοδυναμία (Φρυδάκη,2003,124). Άρα ο λόγος είναι για α/ κειμενική

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

αυτονομία, β/ προτεραιότητα στην αισθητική εμπειρία και γ/ αποδέσμευση του έργου από τον συγγραφέα, την κοινωνία αλλά και την ιστορία που τον παρήγαγαν (Φρυδάκη,2003,118). Ο Richards εξάλλου –ο βασικός εκπρόσωπος της Νέα Κριτικής– θα ξεκινήσει από την παραδοχή ότι ανάμεσα στο γλωσσικό σημείο και το αντικείμενο αυτός που μεσολαβεί δεν είναι άλλος από την ψυχολογική αντίδραση του αναγνώστη (Φρυδάκη,2003,119). Ο Τζιόβας θα τονίσει ότι ενώ για τους οπαδούς του Φορμαλισμού η αισθητική ιδιαιτερότητα ήταν αποκλειστικά ενδοκειμενική, ο Richards θα επισημάνει και την ανταπόκριση του αναγνώστη αφού για τον τελευταίο «επαρκής αναγνώστης ήταν εκείνος που κατόρθωνε να αναδημιουργήσει για τον εαυτό του τις παρορμήσεις που ο ποιητής εξέφρασε στο ποίημα» (Τζιόβας,1986,146). Πράξη επικοινωνίας λοιπόν όπου όλα τα μέρη –πομπός, μήνυμα , δέκτης– θα έπρεπε να αλληλοσυμπληρώνονται. Τόσο η Νέα Κριτική όσο και ο Ρωσικός φορμαλισμός είχαν τους υποστηρικτές¹ και τους επικριτές τους –λογική εξέλιξη μέσα στην αέναη συζήτηση των ειδικών γύρω από το θέμα αυτό. Ωστόσο ακόμη και σήμερα ο εκπαιδευτικός μπορεί οδηγούμενος σε λελογισμένη χρήση των αρχών του φορμαλισμού και ενδεδυμένος τον ρόλο του καθοδηγητή μέσα στην τάξη, να «παντρέψει» τη μορφή με το περιεχόμενο ενός λογοτεχνικού κειμένου. Να βοηθήσει τους μαθητές του να αντιληφθούν ότι ξεκινώντας από την κατασκευή ενός λογοτεχνικού έργου και ακολουθώντας συγκεκριμένη διαδρομή θα «φτάσουν» και στο περιεχόμενο του. Ο μαθητής πρέπει να βοηθηθεί να αντιληφθεί ότι η επιλογή της οποιας μορφής δεν είναι τυχαία και ότι λειτουργεί επικουρικά και συμπληρωματικά με το περιεχόμενο δηλαδή προς όφελος και όχι ζημίας του. Ακόμη καλύτερα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει «να επιδιώξει να τους καλλιεργήσει την ικανότητα να διακρίνουν, να μελετούν και να αξιολογούν τις επιλογές εκείνες, που έκαναν τη συγκεκριμένη κατασκευή να παράγει συγκεκριμένες σημασίες και αισθητικά αποτελέσματα.» (Φρυδάκη,2003,130). Βέβαια όλα ετούτα με την προϋπόθεση ότι και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός από τη μια γνωρίζει και κατανοεί όσα πρέσβευαν οι φορμαλιστές αλλά από την άλλη κάνει λελογισμένη χρήση μέσα στη σχολική αίθουσα.

¹ Οι απόψεις της Νέας Κριτικής –υποβάθμιση συγγραφέα και της βιογραφίας του- διαφαίνονται και στην τοποθέτηση του T.S. Eliot στην αρχή της μελέτης του για τον Dante, ο οποίος γράφει ότι αν κρίνει από την εμπειρία του, όσα λιγότερα γνωρίζει κανείς για τον ποιητή και το έργο του, πριν το διαβάσει, τόσο το καλύτερο για την αποτίμηση της ποίησης του. (Τζιόβας,1986,146)

1.1.3. Δομισμός

Ακολουθεί η μετάβαση στον *δομισμό* ο οποίος εδράζει όλη την ύπαρξη του στην παραδοχή ότι δεν μπορούμε να αντιληφθούμε τα πράγματα απομονωμένα αλλά οφείλουμε να τα τοποθετήσουμε και να τα αντιληφθούμε μέσα στα συμφραζόμενα τους (Barry, 2013,63). Ο Barry μάλιστα συνεχίζει τον συλλογισμό του λέγοντας ότι ετούτο που πρωταρχικά οφείλει να κάνει ο καθένας από εμάς είναι να σκέφτεται αρχικώς και πρωτίστως με όρους δομής όταν μελετά λογοτεχνία (Barry, 2013,63). Ο δομισμός εξάλλου κάνει την εμφάνιση του στη δεκαετία του '70 για να έρθει σε σύγκρουση με ό τι πατροπαράδοτο υπήρχε και κινούνταν απολύτως κειμενοκεντρικά φέρνοντας στην επιφάνεια ερωτήματα του τύπου «Τι εννοούμε λογοτεχνικό;» «Πώς δουλεύουν οι αφηγήσεις;» στρέφοντας το ενδιαφέρον από τα *αυγά στις κόττες* (Barry, 2013,65). Ένας δομισμός που θα στηρίξει τη θεωρία του στο γλωσσολογικό μοντέλο του Σωσσύρ. Ο δομισμός στη λογοτεχνία έχει τρεις εκφάνσεις: α/ ο τσέχικος δομισμός ο οποίος ουσιαστικά αποτελεί συνέχεια του ρωσικού φορμαλισμού, β/ η ειδολογική θεωρία του Northrop Frye και γ/ οι Γάλλοι δομιστές οι οποίοι επιχείρησαν να εφαρμόσουν στον χώρο της λογοτεχνίας τις αρχές του γλωσσολόγου Ferdinand de Saussure (Φρυδάκη, 2003,131). Πρόκειται για μία θεωρία σύμφωνα με την οποία *ο ανθρώπινος πολιτισμός θα πρέπει να ερμηνευτεί στο πλαίσιο της σχέσης του με ένα σύστημα ή μια δομή και καθήκον του είναι να ανακαλύψει τις δομές οι οποίες κατευθύνουν όλες τις ενέργειες και τις σκέψεις των ανθρώπων* (Γερακίνη,2016,237). Ο δομισμός ενδιαφέρεται περισσότερο για τις έννοιες σχέσης, δηλαδή για τη γραμματική, ξεκινά από τις μικροδομές και προχωρά στις μακροδομές, από τις δομές επιφάνειας και προχωρά στις δομές βάθους (Βελουδής, 2011). Οι δομές βέβαια δεν είναι αντικείμενα που μπορεί να συναντήσει κανείς, αλλά είναι συστήματα λανθανουσών σχέσεων που μπορεί να συλλάβει κανείς με τον νου και όχι με την παρατήρηση (Genette, 1966 στο Γερακίνη,2016). Οι οπαδοί του δομισμού ψάχνουν να βρουν τη λογοτεχνικότητα του κειμένου στη γλώσσα και στη δομή. Επομένως σε συσχέτιση με όσα έχουν μέχρι τώρα ειπωθεί : Ρώσοι φορμαλιστές, Νέα Κριτική και Δομιστές ασχολούνται κατά κύριο λόγο –πάντα κατά αντιστοιχία– οι πρώτοι με τη μορφή, οι δεύτεροι με το κείμενο και οι τρίτοι με τη δομή και τη γλώσσα.

Πριν οδηγηθούμε στις αναγνωστικές θεωρίες θα ολοκληρώσουμε τα περί δομισμού αποδεχόμενοι ότι ο δομισμός δεν επιφυλάσσει επί της ουσίας ενεργητικό ρόλο στον αναγνώστη αφού αγνοεί τους προσωπικούς, κοινωνικο-ιστορικούς και πολιτισμικούς όρους

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

της ανταπόκρισης του.²Συμβαίνει δηλαδή ό τι είχε επισημάνει ο Ήγκλετον για τους υποστηρικτές του δομισμού: ο αναγνώστης είναι απλώς μια λειτουργία του ίδιου του κειμένου [...] πρέπει να είναι εφοδιασμένος με όλες τις τεχνικές γνώσεις και να τις εφαρμόζει αλάνθαστα [...] αλλά θα πρέπει να μην ανήκει σε κάποιο έθνος, τάξη, φύλο , να είναι απαλλαγμένος από εθνικά χαρακτηριστικά και να μην έχει περιοριστικές πολιτιστικές πεποιθήσεις (Ηγκλετον, 1989, 185).

1.2. Οι αναγνωστικές θεωρίες των H.R.Jauss και W.Iser

Από το 1970 και εξής παρατηρείται μετατόπιση του ενδιαφέροντος στον ίδιο τον αναγνώστη. Αυτό που πλέον ενδιαφέρει σε μεγάλο βαθμό είναι η λεγόμενη διάδραση με τον εκάστοτε αναγνώστη. Τι έχει να *ψηθυρίσει* το κείμενο στον εκάστοτε αναγνώστη και τι σηματοδοτεί αμέσως αμέσως αυτό; Τεράστιο άλμα αν αναλογιστεί κανείς ότι μέχρι πριν από το σημείο αυτό όλα είχαν να κάνουν αμιγώς με τον «κόσμο» του κειμένου από τον οποίο όμως «κόσμο» απουσίαζε η εστίαση σε ό τι κατά κύριο λόγο στον δέκτη προκαλούσε η ανάγνωση του λογοτεχνικού δημιουργήματος. Οι θεωρίες λοιπόν αυτές αφού θέτουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τον αναγνώστη και την όλη αναγνωστική διαδικασία αναμφίβολα αποκτούν μεγάλο ενδιαφέρον αφού η διδακτική τους αξιοποίηση άπτεται των σύγχρονων μαθητοκεντρικών, συνεργατικών και διερευνητικών μοντέλων μάθησης. Η αρχή έγινε με την επονομαζόμενη *Σχολή της Κωνσταντίας* στην οποία συνανήκουν τόσο η *αισθητική της πρόσληψης* του Jauss όσο και η θεωρία της *αναγνωστικής ανταπόκρισης* του Iser. Οι θεωρητικοί αυτοί είχαν σε πολύ μεγάλο βαθμό επηρεαστεί – εμπνευστεί από τη *Σχολή της Πράγας* (Τζούμα, 1991, 34 στο Φρυδάκη, 2003,163).

1.2.1. Αισθητική της πρόσληψης

Ο Jauss θα προσπαθήσει να διαλευκάνει με ποιο τρόπο η κατανόηση ενός λογοτεχνικού έργου καθορίζεται από κάποιες αντιλήψεις που συνοδεύουν τους αναγνώστες από γενιά σε γενιά (Φρυδάκη, 2003, 163). Ο Jauss θα μιλήσει για πρώτη φορά για «αισθητικό ορίζοντα

² <https://selidodeikt.es.greek-language.gr/lemmas/977/972>

προσδοκίας του αναγνώστη». Οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιήσει είναι ιστορικές και κοινωνιολογικές (Φρυδάκη,2003,164). Στόχος του ήταν να δημιουργηθεί ένα είδος λογοτεχνικής ιστορίας που θα έχει ως επίκεντρο τη λογοτεχνία όπως ορίζεται και ερμηνεύεται κατά τις διάφορες περιόδους της ιστορικής «πρόσληψης» (Ηγκλετον, 1989, 134). Φυσικά ασκήθηκε κριτική στις τοποθετήσεις του. Ωστόσο η κριτική που του ασκήθηκε για το γεγονός ότι τελικά το κείμενο υπάρχει ως δομή παράλληλα με τα δικαιώματα του αναγνώστη, δεν αποτελεί πρόβλημα αφού αυτό στη διδακτική της λογοτεχνίας είναι εξαιρετικά χρήσιμο και όπως έχει τονίσει και η Φρυδάκη αν δεν υπήρχε αυτή η παράμετρος από τη λογοτεχνική θεωρία –δηλαδή διαλεκτικής προσέγγισης του *αυτόνομου κειμένου* και του *κειμένου* του αναγνώστη– η διδακτική θα έπρεπε να την εφεύρει (Φρυδάκη, 2003,166).

1.2.2. Θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης

Η θεωρία αυτή με κύριο εκφραστή τον Iser έχει τα θεμέλια της στη φαινομενολογία (Ηγκλετον,1989,94). Ο αναγνώστης δεν ανακαλύπτει το νόημα που υπάρχει αλλά το δημιουργεί ο ίδιος μέσα από τις προβολές της ατομικής του συνείδησης (Φρυδάκη, 2003, 166). Ο Ηγκλετον αναφέρει ότι ο Iser επηρεάστηκε από τη Φαινομενολογία η οποία μας δημιουργεί τη βεβαιότητα για το πώς εμφανίζονται τα πράγματα στη συνείδησή μας. Επισημαίνει ότι *η θεωρία της πρόσληψης του Iser βασίζεται στη φιλελεύθερη ουμανιστική ιδεολογία, την πεποίθηση ότι στην ανάγνωση θα πρέπει να είμαστε διαλλακτικοί και δεκτικοί σε νέες ιδέες, έτοιμοι να θέσουμε υπό αμφισβήτηση τις απόψεις μας και να επιτρέψουμε την τροποποίησή τους* (Ηγκλετον, 1989,128). Και στο σημείο αυτό έρχεται ο αναγνώστης ο οποίος καλείται να συνθέσει το κείμενο έτσι, ώστε να έχει εσωτερική αλληλουχία (Ηγκλετον, 1989, 130). Τέλος επισημαίνεται από τον Iser σύμφωνα και με τον Σπανό ότι ο αναγνώστης οφείλει να μην αυθαιρετεί στην ερμηνεία του κειμένου αλλά να την αναπροσαρμόζει ελέγχοντας κάθε φορά τις προσδοκίες του με βάση τη δομή του και την ολότητά του (Σπανός 1997:442-443 στο Νάκη). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι διόλου δεν περνά απαρατήρητος ο παραλληλισμός στον οποίο οδηγείται η Φρυδάκη

αντιστοιχίζοντας τα τέσσερα επίπεδα της πράξης της ανάγνωσης που προτείνει ο Iser με τις τέσσερις φάσεις μιας διδασκαλίας (Φρυδάκη, 2003,170).³

2. Αφηγηματολογία/Αφήγηση

Πριν ακόμη παρουσιάσουμε το περιεχόμενο του όρου *ψηφιακή αφήγηση* στόχος μας είναι να μεταδώσουμε ήδη από το σημείο αυτό την πεποίθηση ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποβεί πολύ σημαντικό όπλο στη φαρέτρα του εκπαιδευτικού που ασχολείται με το αντικείμενο της λογοτεχνίας μέσα στα πλαίσια της σχολικής ελληνικής πραγματικότητας. Η αφήγηση ήταν, είναι και θα είναι πάντα στον πυρήνα του μαθήματος της λογοτεχνίας. Αυτό συμβαίνει όχι μόνο γιατί τα ίδια τα λογοτεχνικά κείμενα λένε ιστορίες αλλά και γιατί οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν κάνοντας χρήση των κατάλληλων εργαλείων να λένε ιστορίες, ενώ και η ίδια η σχέση τους με ένα βιβλίο, η ανταπόκρισή τους σε αυτό μπορεί να πάρει τη μορφή ιστορίας (Αποστολίδου, 2012).

Η αφήγηση είναι ταυτισμένη με την ανθρώπινη ύπαρξη και φύση. Είναι μια από τις παλαιότερες μεθόδους επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων, αλλά και μάθησης. Ο Mc Donald (1998) αναφέρει ότι η αφήγηση ήταν για πολλά χρόνια μέσο διδασκαλίας βασικών κοινωνικών αρχών, όπως ο Egan (1989) περιγράφει την αξία της για τη διδασκαλία πολιτιστικού κεφαλαίου, ηθικών αξιών και ιστορίας ή ο Bruner (1991) θεωρεί ότι μεταφέρουν τις αξίες ενός πολιτισμού. Οι ιστορίες είναι ένα μέσο μεταφοράς και μετάδοσης πληροφοριών (Μπράτιτσης, 2021, 722).

Κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να κάνει αντιληπτό στους μαθητές του ότι κάθε κείμενο στη λογοτεχνία, κάθε αφηγηματικό λογοτεχνικό έργο, είναι απαύγασμα ενός συγκεκριμένου χτισίματος, ενός χτισίματος που πρέπει πέρα και ξέχωρα από το περιεχόμενο διαρκώς να

³ Στην πρώτη, γίνεται μία ανάγνωση του κειμένου με ορισμένες μικρές, κρίσιμες παραλείψεις (λ.χ. του τίτλου, του φύλου ενός προσώπου...). Μετά την ανάγνωση, γίνονται λίγες ερωτήσεις που αποβλέπουν στο να αναδείξουν τις διαφορετικές ανταποκρίσεις. Η διαφορετικότητα παρουσιάζεται καλύτερα, όταν οι ερωτήσεις έχουν διλημματικό χαρακτήρα, [...]. Στη δεύτερη φάση, αφού έχουν καταγραφεί οι βασικές κατηγορίες των διαφορετικών ανταποκρίσεων, οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τα κενά του κειμένου σύμφωνα με τις προσδοκίες τους: να δώσουν ένα τίτλο [...]. Τα κείμενα διαβάζονται και οι μαθητές περιγράφουν τι τους οδήγησε στη συγκεκριμένη εκδοχή[...]. Στην τρίτη φάση, το κείμενο δίνεται στους μαθητές πιο ολοκληρωμένο. Επιχειρείται μια πιο ενδοκειμενική ανάγνωση[...]. Οι μαθητές καλούνται να διερωτηθούν για τις προσδοκίες που τους οδήγησαν στην εκδοχή που επέλεξαν.[...] Στην τέταρτη και τελευταία φάση [...] μπορούν να συζητήσουν ελεύθερα για τα ζητήματα που θέτει το κείμενο, να πραγματοποιήσουν ομαδικές εργασίες [...].

αναζητούμε κατά την ανάγνωση. Όπως έχει εξάλλου ειπωθεί «κάθε κατασκευή προϋποθέτει έναν συγκεκριμένο τρόπο οργάνωσης, επιλογής και αναδημιουργίας, με βάση τους κώδικες του μέσου που χρησιμοποιείται –ζητήματα που άπτονται όχι μόνο της αισθητικής, αλλά και της ιδεολογίας. Η κριτική θεωρία και συγκεκριμένα η αφηγηματολογία, στην περίπτωση των αφηγηματικών κειμένων, ασχολείται ακριβώς με την ανάδειξη και τη μελέτη παρόμοιων ζητημάτων, με τους αφηγηματικούς κώδικες, με τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται στην αφήγηση ο μυθοπλαστικός κόσμος, με τις αφηγηματικές επιλογές, τη λειτουργία τους και την ιδεολογία που τις προσδιορίζει. Η αφηγηματολογία μπορεί έτσι να συμβάλει ουσιαστικά στη διδασκαλία των αφηγηματικών κειμένων και να αποτελέσει θεμελιώδες στοιχείο στην ευρύτερη διαδικασία της διδασκαλίας της ανάγνωσης και μάλιστα της κριτικής ανάγνωσης λογοτεχνικών και άλλων γραμματειακών κειμένων» (Κιοσσές, 2008).

Ήδη από την αρχαιότητα ο Πλάτωνας είχε αντιληφθεί ότι μία ιστορία είναι δυνατό να ειπωθεί με τρεις τρόπους: «άπλη διήγησι», «διά μιμήσεως» ή «δι' ἀμφοτέρων» (Πολιτεία,392d). Με τον πρώτο όρο «άπλη διήγησις» εννοεί την αφήγηση που υπάρχει όταν μιλά ο ίδιος ο ποιητής (Πολιτεία, 393b), με τον δεύτερο όρο «μίμησις» εννοεί το λεκτικό που αποδίδεται στους εκάστοτε ομιλητές, τους οποίους μάλιστα έχει προαναγγείλει ο ποιητής (Πολιτεία,393 c) ενώ τέλος με τον τρίτο όρο «δι' ἀμφοτέρων» εννοεί μία ανάμεικτη μορφή όπου άλλοτε ο ποιητής χρησιμοποιεί διήγηση και άλλοτε μίμηση. Πάνω σε αυτή τη διάκριση που χρονολογείται χιλιάδες χρόνια πριν η Φαρίνου-Μαλαματάρη αναφέρει ότι οδηγούμαστε απευθείας στο φρασεολογικό επίπεδο της αφήγησης το οποίο επηρεάζεται από τρεις πολύ σημαντικούς παράγοντες: α. η ορατή ή μη παρουσία του αφηγητή, β. η σχέση του αφηγητή με το μήνυμα που μεταδίδει (συγγένεια- απόσταση) και γ. η διάρκεια που απαιτείται για τη μετάδοση (σκηνή- περίληψη) (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1987,169).

Αφηγηματολογία λοιπόν αποκαλείται η λογοτεχνική σημειωτική που αναπτύχθηκε στο εύρος του αποκαλούμενου γαλλικού δομισμού κατά τη διάρκεια των μεταπολεμικών ετών. Ουσιαστικά ορίζεται ως ο λόγος για την αφήγηση, ως η ανάλυση των δομικών συστατικών μιας αφήγησης(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου)⁴. Η θεωρία της αφήγησης αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την περιγραφή ενός αφηγηματικού κειμένου και έμμεσα οδηγεί στην ερμηνεία. Η αφηγηματολογία εξακολουθεί να αποτελεί μία από τις εγκυρότερες

⁴τελευταία ανάκτηση 13/1/2024 από https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/ekpaid_yliko/logot_mesi/logotexnia_afigmatologia.pdf

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

ερμηνευτικές προσεγγίσεις λογοτεχνικών κειμένων.⁵ Η λογοτεχνική σημειωτική αποκλήθηκε αφηγηματολογία και προκάλεσε πραγματική επανάσταση στη μελέτη της αφήγησης λογοτεχνικών, και όχι μόνον, κειμένων (Τσατσούλης, 1997, 470). Σύμφωνα πάλι με τον Τσατσούλη στο ίδιο σύγγραμμα η αφηγηματολογία διακρίνεται σε δύο κατευθύνσεις: α/ εκείνη που κινείται στο χώρο των σημειωμένων – δηλαδή αντικείμενο μελέτης δεν είναι άλλο από το αφηγηματικό περιεχόμενο – ονομάζεται *Αφηγηματική Γραμματική* και έχει ως κύριο εκπρόσωπο τον Α. Γκρεμάς, και β/ εκείνη που κινείται στον χώρο του σημαίνοντος – άρα ο λόγος είναι για ανάλυση αφηγηματικών τεχνικών – και κυριότερο εκπρόσωπο τον Ζεράρ Ζενέτ. Ο χώρος αυτός είναι ο χώρος της καθαυτό αφηγηματολογίας και συνοδοιπόροι του Ζενέτ υπήρξαν οι Τσβετάν Τοντόροφ, Φιλίπ Λεζέν κ.ά. (Τσατσούλης, 1997, 470).

2.1. Genette: αφηγηματικές κατηγορίες

Ο Ζεράρ Ζενέτ θα υιοθετήσει τρεις αφηγηματικές κατηγορίες προκειμένου να προβεί στην ανάλυση ενός λογοτεχνικού κειμένου. Οι τρεις αυτές αφηγηματικές κατηγορίες είναι: α/ ο χρόνος, β/ η έγκλιση ή τροπικότητα (*Mode*) και γ/ η φωνή (*Voix*).

α/ Χρόνος

Στην περίπτωση του χρόνου θα πρέπει να γίνει διάκριση ανάμεσα στον χρόνο της ιστορίας – φυσική διαδοχή των γεγονότων – και του χρόνου της πράξης της αφήγησης – ακολουθία των γλωσσικών σημείων που αναπαριστά τα ίδια γεγονότα. Επομένως ο χρόνος της αφήγησης είναι ένας ψευδοχρόνος αφού το κείμενο δεν έχει άλλη χρονικότητα εκτός από αυτήν που δανείζεται μετωνυμικά από τον χρόνο της ανάγνωσης (Τσατσούλης, 1997, 473). Επιπροσθέτως ο χρόνος έχει και τις δικές του κατηγορίες που ορίζονται ως εξής:

A/ *Σειρά ή Τάξη (Ordre)*, ουσιαστικά κάθε ασυμφωνία ανάμεσα στον χρόνο της ιστορίας και στον χρόνο της αφήγησης ονομάζεται *αναχρονία* η οποία διακρίνεται σε i/ *πρόληψη (prolepse)* όπου ανακαλείται εκ των προτέρων στην αφήγησης ένα γεγονός που στην ιστορία θα διαδραματιστεί αργότερα, ii/ *ανάληψη (analèpse)* η γνωστή *αναδρομή*, αλλιώς το *flash back*.

⁵ 0.π. https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/ekpaid_yliko/logot_mesil/logotexnia_afigmatologia.pdf

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

Β/ Διάρκεια (*Durée*), πιο συγκεκριμένα :

- Σκηνή : $XA=XI$
- Επιτάχυνση : $XA < XI$ (εδώ διακρίνουμε είτε την *περίληψη* – ένα τμήμα της ιστορίας αποδίδεται με συντομία είτε την *έλλειψη* – ένα τμήμα της ιστορίας παραλείπεται εντελώς)
- Επιβράδυνση : $XA > XI$ (εδώ υπάρχει είτε η παύση όπου η εξέλιξη της ιστορίας σταματά για ένα διάστημα είτε με τη μορφή μιας περιγραφής είτε ενός σχολίου.

Γ/ Συχνότητα (*Fréquence*), έχει να κάνει με τις φορές που ένα γεγονός εμφανίζεται στην ιστορία από τη μια και τις φορές που αναφέρεται στο κείμενο από την άλλη. Η Συχνότητα αυτή μπορεί να είναι : i/ *Μοναδική αφήγηση*, δηλαδή να υπάρξει αφήγηση μίας φορές αυτού που έγινε μία φορά στην ιστορία, ii/ *Πολυμοναδική αφήγηση* , δηλαδή αφήγηση χ φορές αυτού που συνέβη χ φορές, iii/ *Επαναληπτική αφήγηση*, δηλαδή αφήγηση χ φορές αυτού που συνέβη μία φορά και τέλος, iv/ *Θαμιστική αφήγηση*, δηλαδή αφήγηση μία φορά αυτού που συνέβη χ φορές.

β/ Έγκλιση ή Τροπικότητα (*Mode*)

Στην περίπτωση της *έγκλισης ή τροπικότητας (Mode)* υπάρχουν δύο κατηγορίες η *απόσταση (distance)* και η *προοπτική (perspective) ή εστίαση (focalization)*. Θα ασχοληθούμε με το δεύτερο την *εστίαση* όπου διακρίνουμε τα εξής είδη: i/ *Μηδενική εστίαση ή μη –εστιασμένη αφήγηση*– παντογνώστης αφηγητής /αφηγητής θεός/ συνηθισμένη επιλογή στα κλασικά μυθιστορήματα ii/ *Αφήγηση με εσωτερική εστίαση* –μόνο όσα γνωρίζει ένας ήρωας και υπάρχουν υποκατηγορίες: 1/ *εσωτερική εστίαση σταθερή (fixe)* εδώ η αφήγηση γίνεται από την οπτική γωνία ενός μόνο προσώπου λ.χ. η περίπτωση του μονολόγου, 2/ *εσωτερική εστίαση μεταβλητή (variable)* εδώ οι πληροφορίες δίνονται από την οπτική γωνία περισσοτέρων του ενός προσώπων, του ενός μετά του άλλου λ.χ. επιστολικό μυθιστόρημα, 3/ *εσωτερική εστίαση πολλαπλή (multiple)* το ίδιο γεγονός αναφέρεται πολλές φορές από διαφορετικά πρόσωπα που συχνά το ένα αντικρούει το άλλο λ.χ. αστυνομικό μυθιστόρημα . (Τσατσούλης, 1997, 478-482) iii/ *Αφήγηση με εξωτερική εστίαση*, εδώ ο αφηγητής λέει λιγότερα από όσα ξέρει ο ήρωας, λ.χ. μυθιστόρημα ίντριγκας ή περιπέτειας / γαλλικό «Νέο Μυθιστόρημα» / αστυνομικό μυθιστόρημα (Τσατσούλης, 1997, 482).

γ/ Φωνή(VOIX)

Στην περίπτωση τέλος της φωνής (*voix*) έχουμε τη μεγαλύτερη συνεισφορά του Ζενέτ και μπορεί να διακρίνει κάποιος δύο υποκατηγορίες. Στην πρώτη – με βάση το αφηγηματικό επίπεδο του αφηγητή- έχουμε : α/ τον εξωδιηγητικό αφηγητή / ο αφηγητής τοποθετείται έξω από την ιστορία που διηγείται, β/ τον ενδοδιηγητικό αφηγητή / αναλαμβάνει να μας διηγηθεί μια άλλη ιστορία στην οποία μπορεί να παίρνει μέρος μπορεί και όχι, γ/ μεταδιηγητικός αφηγητής / ένα πρόσωπο της ενδοδιήγησης αναλαμβάνει να διηγηθεί μία δική του ιστορία στην οποία μπορεί ή όχι να παίρνει και το ίδιο μέρος /*mise en abyme* / τεχνική εγκυβωτισμού (Τσατσούλης, 1997,484). Στη δεύτερη υποκατηγορία - με βάση τη συμμετοχή του αφηγητή στην ιστορία της οποίας γίνεται η αφήγηση- έχουμε: α/ τον ομοδιηγητικό αφηγητή /ο αφηγητής μετέχει στην ιστορία /α' πρόσωπο, β/ ετεροδιηγητικό αφηγητή / δεν μετέχει στην ιστορία /γ' πρόσωπο.

2.2. Τα είδη του αφηγητή σύμφωνα με τον F.K.Stanzel

Η Θεωρία της αφήγησης του F.K.Stanzel αποτελεί την πληρέστερη και πιο ολοκληρωμένη μορφή δημιουργικής ανασύνθεσης των θεωριών της αφήγησης που αναπτύχθηκαν κυρίως στον αγγλοσαξονικό χώρο από τη δεκαετία του '50 και εξής. Η D.Cohn μάλιστα πολύ νωρίς το 1981 (*Poetics Today* 2:2,1981,157-182 στο Stanzel,1999,20) προβαίνοντας σε μία αξιολόγηση της προσφοράς του Stanzel στο χώρο της αφηγηματολογίας και θέλοντας να αποκαταστήσει τη σχέση του με τη θεωρία του Genette οδηγείται στο συμπέρασμα ότι η σημαντικότερη διαφοροποίηση του 'ποιος βλέπει' και 'ποιος μιλάει' στο αφήγημα, η οποία γενικώς αποδίδεται στον Genette, προέρχεται από τον Stanzel, που την εισήγαγε ήδη το 1955 στο πρώτο σημαντικό του έργο *Typische Erzählsituationen* (Τυπικά αφηγηματικά σχήματα) (Stanzel, 1999, 20). Στο έργο του *Η θεωρία της αφήγησης* ο Stanzel προβαίνει στη διάκριση τριών αφηγηματικών σχημάτων (ΑΣ) τα οποία ουσιαστικά διακρίνονται μεταξύ τους από το διαφορετικό είδος της διαμεσολάβησης. Ανάμεσα στον αναγνώστη και στον μυθοπλαστικό κόσμο μεσολαβεί ο αφηγητής. Ουσιαστικά δηλαδή λειτουργεί ως διαμεσολαβητής ανάμεσα

σε εμάς και τον κόσμο του κειμένου. Η αφήγηση λοιπόν χαρακτηρίζεται από την *εμμεσότητα* ή *διαμεσολάβηση* και κάθε συγγραφέας οφείλει να ξεκινά τη διάπλαση του υλικού του από αυτή –δηλαδή τη διαμεσολάβηση–, τη *μορφοποιημένη εμμεσότητα* όπως την ονομάζει χαρακτηριστικά ο Stanzel (Stanzel, 1999,36). Σύμφωνα με τον Stanzel ένας συγγραφέας διαθέτει τρία όπλα στη φαρέτρα του προκειμένου να δώσει μορφή στο υλικό του μυθιστορηματός του.

2.2.1. Πρωτοπρόσωπη / τριτοπρόσωπη εκφορά (συνιστώσα πρόσωπο)

Ο συγγραφέας σύμφωνα με τον Stanzel οφείλει να επιλέξει τι είδους αφηγητή θα έχει κάθε φορά σε κάθε στιγμή του κειμένου του. Αρχικά μπορεί να δημιουργήσει έναν αφηγητή ο οποίος θα βρίσκεται έξω από τον κόσμο του κειμένου και θα αφηγείται σε τρίτο πρόσωπο (*συγγραφικό* αφηγηματικό σχήμα). Κατά δεύτερον δύναται να επιλέξει έναν *πρωτοπρόσωπο* αφηγητή ο οποίος θα βλέπει και θα αφηγείται τα πάντα μέσα από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία αφού θα ανήκει στον κόσμο του αφηγήματος θα είναι ένας από τους χαρακτήρες (*πρωτοπρόσωπο* αφηγηματικό σχήμα). Και τέλος ο Stanzel επινοεί και ένα τρίτο είδος αφηγητή ο οποίος λειτουργεί ως *ενδοσκοπητής*. Ο *ενδοσκοπητής* (*reflector*) είναι μία μυθιστορηματική μορφή που δε λειτουργεί ακριβώς όπως ο αφηγητής. Εδώ δεν αφηγείται κάποιος αλλά τα πράγματα δίνονται άμεσα. Έχει δηλαδή την ψευδαίσθηση ο αναγνώστης ότι παρακολουθεί τα πράγματα με έναν άμεσο τρόπο, τη στιγμή που γίνονται (*προσωποπαγές* αφηγηματικό σχήμα) (Stanzel, 1999, 34). Η Τρίτη αυτή εκδοχή είναι επινόηση του Stanzel (Κοροβέση, 2003, 217-218). Σε κάθε ένα από αυτά τα αφηγηματικά σχήματα υπάρχει μία συνιστώσα η οποία καθιστά δυνατό το αφηγηματικό αυτό σχήμα να υπερτερεί έναντι των υπολοίπων σχημάτων και των αντιθετικών ζευγαριών που τα απαρτίζουν. Πιο συγκεκριμένα: στο αφηγηματικό *συγγραφικό* σχήμα υπάρχει η υπεροχή της εξωτερικής προοπτικής (μη προοπτικότητα), στο αφηγηματικό *πρωτοπρόσωπο* σχήμα η υπεροχή της ταύτισης των υπαρξιακών περιοχών αφηγητή και χαρακτήρων και στο *προσωποπαγές* αφηγηματικό σχήμα η υπεροχή του ενδοσκοπικού τρόπου (Stanzel, 1999, 105).

2.2.2. Η εσωτερική / εξωτερική προοπτική (συνιστώσα προοπτική)

Η εσωτερική προοπτική υπάρχει στην αυτοβιογραφική πρωτοπρόσωπη αφήγηση, στο επιστολικό μυθιστόρημα, στον εσωτερικό μονόλογο και στην περιοχή του προσωποπαγούς αφηγηματικού σχήματος. Άρα κυριαρχεί όταν η σκοπιά από την οποία παρουσιάζονται τα γεγονότα εδράζει στην περιοχή των δρώμενων. Αντιθέτως όταν η σκοπιά από την οποία γίνονται αντιληπτά τα γεγονότα βρίσκεται έξω από την κύρια μορφή ή στην περιφέρεια των δρωμένων τότε επικρατεί η εξωτερική προοπτική και ο λόγος γίνεται για το συγγραφικό αφηγηματικό σχήμα ή για τον περιφερειακό πρωτοπρόσωπο αφηγητή (Stanzel, 1999, 184).

2.2.3. Αφηγητής- ενδοσκοπητής (συνιστώσα τρόπος)

Έχει παρατηρηθεί ότι στο μυθιστόρημα είναι εξαιρετικής σημασίας το γεγονός αν ο εσωτερικός κόσμος των ηρώων παρουσιαστεί επιλέγοντας ο δημιουργός εσωτερική ή εξωτερική προοπτική ώστε να μας μεταδώσει αυτή τη γνώση. Όταν υπερτερεί η εξωτερική προοπτική ο συναισθηματικός κόσμος των ηρώων θα παρουσιαστεί είτε μέσω ενός παντογνώστη αφηγητή είτε μέσω ενός περιφερειακού πρωτοπρόσωπου αφηγητή ο οποίος θα δικαιολογεί την προέλευση της πηγής της γνώσης του. Αντιθέτως στην εσωτερική προοπτική έχουμε την περίπτωση του ενδοσκοπητή –εσωτερικός μονόλογος, ελεύθερος πλάγιος λόγος, προσωποπαγές αφηγηματικό σχήμα– και δε χρειάζεται να αιτιολογήσει κανείς όσα αναφέρονται. Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι αν επιλέξει σε κάποιον ήρωα να παρουσιάσει μέσω της εσωτερικής προοπτικής τα συναισθήματα κάποιου ή κάποιων ηρώων του αυτό επηρεάζει τον δέκτη-αναγνώστη (Stanzel, 1999, 207-210). Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι όταν ο Stanzel θα χρησιμοποιήσει τον όρο *εστίαση* αυτό θα το κάνει εναλλακτικά του όρου *προοπτική* και σε καμία περίπτωση δεν εννοεί τον όρο όπως ακριβώς τον μεταχειρίζεται ο Genette. Η εστίαση του Genette ταυτίζεται σε μεγάλο ποσοστό με τον όρο προοπτική του Stanzel. Εξηγούμαστε: η *εσωτερική εστίαση* του Genette αντιστοιχεί στην *εσωτερική*

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

προοπτική του Stanzel ενώ η εξωτερική αλλά και η μηδενική εστίαση του Genette συμπίπτουν με την εξωτερική προοπτική του Stanzel (Stanzel, 1999, 187-188).

Κατά τον Stanzel λοιπόν ο αφηγητής αφηγείται, εκθέτει, καταγράφει, ανακοινώνει, μεταφέρει ειδήσεις, αλληλογραφεί, παραθέτει από ντοκουμέντα, προσφωνεί τον αναγνώστη και άλλα παρόμοια ενώ ο ενδοσκοπητής ενδοσκοπεί, αντικαθρεπτίζει τα συμβάντα του έξω κόσμου στη συνείδησή του, αντιλαμβάνεται, αισθάνεται, καταχωρεί αλλά πάντα σιωπηλά ποτέ δηλαδή δεν εκφράζει τις αισθήσεις, τις σκέψεις και τα αισθήματά του, αφού δεν βρίσκεται σε κατάσταση επικοινωνίας. Ο αναγνώστης πληροφορείται με άμεσο τρόπο, δηλαδή με κατευθείαν θέαση της συνείδησης του ενδοσκοπητή, τις διαδικασίες και τις αντιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό της μορφής (Stanzel, 1999, 233-234). Θα πρέπει να έχουμε κατά νου ότι ο πρωτοπρόσωπος αφηγητής ο οποίος λειτουργεί βιωματικά, περιορίζεται στην ενδοσκόπηση του βιώματός του και δεν επιχειρεί να επικοινωνήσει με κάποιον, είναι μορφή ενδοσκοπητή αφηγητή. Τόσο ο ενδοσκοπητής ως έννοια όσο και ο αφηγητής εμπεριέχουν στη λειτουργία τους πρωτοπρόσωπες και τριτοπρόσωπες μορφές αφήγησης ενώ ο όρος προσωποπαγές αφηγηματικό σχήμα περιορίζεται μόνο στην έκφραση μέσω του τρίτου προσώπου (Stanzel, 1999, 234).

2.3. Dorrit Cohn: αφηγηματικοί τρόποι για την παρουσίαση της συνείδησης στη μυθοπλασία

Η D.Cohn ασχολήθηκε με τον χώρο της συγκριτικής φιλολογίας και έχει γίνει ευρέως γνωστή για τη συμβολή της στην περιοχή της αφηγηματολογίας. Αν και η ίδια δηλώνει στο έργο της «*Διαφανή Πρόσωπα*» ότι η διαπραγμάτευση των τρόπων συνείδησης των ηρώων μέσα στα κείμενα θα είναι περισσότερο φιλολογική παρά γλωσσική επιχειρώντας να προσεγγίσει καθαρά υφολογικές, κειμενικές και ψυχολογικές πλευρές (Cohn, 2001, 33) ωστόσο από κάποιους μελετητές το έργο της δε θεωρείται τίποτα άλλο παρά μία επεξεργασία και συνέχεια του έργου του Genette (Καψωμένος, 2003, 83). Ο Genette στην προσπάθειά του να μιλήσει για τους τρόπους της αφήγησης μέσα στα έργα της λογοτεχνίας θα δημιουργήσει μέσα στην κατηγορία της *έγκλισης ή τροπικότητας* μία υποκατηγορία την *απόσταση (distance)* όπου εδώ εξετάζεται κατά πόσο η ιστορία παρουσιάζεται μόνο μέσα από τον λόγο ενός

αφηγητή –επομένως προσιδιάζει της αριστοτελικής διήγησις– ή αναπαρίσταται με τρόπο άμεσο ή έμμεσο μέσω του λόγου των προσώπων –επομένως γειτνιάζει της αριστοτελικής μίμησις αυτή τη φορά. Ο Genette μίλησε εδώ για τρία είδη λόγου : α/ τον *αφηγηματοποιημένο* λόγο (*discours narrativisé ou raconté*), εδώ ο λόγος των προσώπων αφομοιώνεται από τον λόγο του αφηγητή και βρίσκεται περισσότερο κοντά στη *διήγηση*, β/ τον *αναφερόμενο* λόγο (*discours rapporté*) πρόκειται για τον λόγο των ηρώων και συνηθέστερες εκφάνσεις του είναι ο διάλογος ή και ο μονόλογος και βρίσκεται κοντά στη *μίμηση*, και γ/ τον *μετατιθέμενο* λόγο (*discours transposé*) ο οποίος τείνει προς τη μίμηση χωρίς να έχει αποβάλει τα χαρακτηριστικά της διήγησης άρα εδώ ο λόγος του αφηγητή και ο λόγος του ήρωα συμπλέκονται σε έναν λόγο με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να αποφασίσουμε αυτός ο εκφερόμενος λόγος σε ποιον ανήκει (Τσατσούλης,1997,480). Η Cohn παίρνοντας θέση αποφαινεται ότι η προσέγγιση αυτή του Genette είναι καθαρά γλωσσική και αφήνει παντελώς απέξω όλο το *μη ρηματικό βασίλειο της συνείδησης καθώς και ολόκληρη την προβληματική σχέση μεταξύ σκέψης και ομιλίας* (Cohn,2001,33). Θα τοποθετηθεί λοιπόν υιοθετώντας μία προσέγγιση μάλλον φιλολογική παρά γλωσσολογική και θα μιλήσει για τρεις βασικές τεχνικές που είναι οι ακόλουθες: α/ η *ψυχο-αφήγηση* πρόκειται για τον λόγο του αφηγητή για τη συνείδηση ενός μυθοπλαστικού προσώπου (Cohn, 2001,34), β/ ο παρατιθέμενος μονόλογος για τον οποίο η Cohn θεωρεί ότι πρέπει να αντικαταστήσει τον όρο «εσωτερικός μονόλογος» (Cohn, 2001, 35) και γ/ ο *αφηγημένος μονόλογος* –σύμφωνα με άλλους *ελεύθερος πλάγιος λόγος*– είναι τριτοπρόσωπος και είναι ο νοητός λόγος ενός χαρακτήρα με τη μορφή του λόγου του αφηγητή και όπως η ψυχο-αφήγηση διατηρεί την τριτοπρόσωπη αναφορά αλλά όπως ο παρατιθέμενος μονόλογος αναπαράγει κατά λέξη τη νοερή γλώσσα του ήρωα (Cohn, 2001, 36-37). Ο Peri τοποθετήθηκε κι αυτός λέγοντας εν τέλει ότι ο «άμεσος λόγος» του Genette είναι αυτό που ονομάζουμε «εσωτερικός μονόλογος», μόνο που η Cohn τον διαιρεί σε «αναφερόμενο μονόλογο» και «αυτόνομο μονόλογο» (Peri, 1994, 141).

3. ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ

3.1 Η έννοια του όρου: αφήγηση

Μπορεί κανείς να βρει πολλούς ορισμούς για το τι είναι αφήγηση στη βιβλιογραφία. Ένας από τους πιο καίριους ορισμούς για το τι είναι γενικά αφήγηση είναι αυτός των Kim & Ball-Rokeach (2006), σύμφωνα με τους οποίους «Η αφήγηση είναι η αλληλεπιδραστική τέχνη της αξιοποίησης λέξεων και πράξεων για να αποκαλυφθούν οι εικόνες και τα στοιχεία μιας ιστορίας, ενώ παράλληλα ενθαρρύνεται η φαντασία του ακροατή». Άρα ο λόγος δεν είναι άλλος από μια διαρκώς μεταβαλλόμενη σχέση που εμπεριέχει *αφηγητή, ιστορία και δέκτη* (Τσολοπάνη, Μπράτιτσης, 2015). Ο όρος «αφήγηση» είναι πολύ ευρύς. Κατ' αρχάς είναι μία καθημερινή, άσχετη με τη λογοτεχνία, πράξη επικοινωνίας όπου και σε αυτή την περίπτωση άρα μιλά κανείς για *πομπό, μήνυμα και δέκτη*. Κατά δεύτερον και αυτό ακόμη το ίδιο το *περιεχόμενο*, η παρουσίαση δηλαδή κάποιων γεγονότων σε μία διαδοχή αποτελούν *αφήγηση*. Τρίτον και το ίδιο το *προϊόν* της αφήγησης, το αποτέλεσμα, δηλαδή το ίδιο το *κείμενο* αποτελεί αφήγηση αν και έχει δοθεί πιο συγκεκριμένα ο όρος αφήγημα για αυτήν την περίπτωση (Παρίσης, 2009, 28-29). Σε διεθνές εξάλλου επίπεδο ο όρος αφήγηση σχετίζεται με πολλούς χώρους πέρα από την καθημερινή ζωή και τον χώρο της λογοτεχνίας. Για αφήγηση λοιπόν κάνουμε λόγο και σε διάφορες τέχνες όπως είναι ο κινηματογράφος ή ένα έργο ζωγραφικής ή γλυπτικής. Τέλος έχει κερδίσει πλέον έδαφος η άποψη ότι ο άνθρωπος οργανώνει με έμφυτο τρόπο τις εμπειρίες του. Άρα ο όρος είναι σημαντικός για όλες σχεδόν τις επιστήμες του ανθρώπου (Παρίσης, 2009, 29).

3.2. Ψηφιακή Αφήγηση : ορισμός

Η *Ψηφιακή αφήγηση* (ΨΑ) είναι η πιο σύγχρονη αφηγηματική μορφή και συνδυάζει την παραδοσιακή, προφορική αφήγηση με πολυμεσικούς πόρους και εργαλεία επικοινωνίας (Μπράτιτσης, 2021). Ο Sheneman στην προσπάθειά του να δώσει κι εκείνος έναν ορισμό για την ψηφιακή αφήγηση είπε ότι «Ψηφιακή αφήγηση είναι η πρακτική συγκερασμού αφηγηματικού και ψηφιακού περιεχομένου, συμπεριλαμβανομένων εικόνων, ήχου και βίντεο, ώστε να δημιουργηθεί μία μικρού μήκους ταινία με δυνατό συγκινησιακό συστατικό»

(Sheneman, 2010,40-42). Σύμφωνα εξάλλου και με τον Μπέρναρντ Ρόμπιν «η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να είναι μια ισχυρή μαθησιακή εμπειρία που περιλαμβάνει πολλά από αυτά που η κοινωνία ελπίζει ότι οι μαθητές θα γνωρίζουν και θα είναι σε θέση να αποδώσουν στον 21^ο αιώνα» (Dogan).⁶ Ουσιαστικά πρόκειται για μία πρακτική χρήσης εργαλείων που βασίζονται στον υπολογιστή για την αφήγηση ιστοριών. Οι ψηφιακές αφηγήσεις όπως και οι παραδοσιακές αφηγήσεις επικεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα και περιέχουν μία συγκεκριμένη άποψη. Η διάρκεια τους ποικίλει και κυμαίνεται συνήθως μεταξύ 2 και 10 λεπτών.⁷ Ο όρος αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου *digital storytelling*, ο οποίος απαντά συχνότερα στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, χωρίς, ωστόσο, να αποκλείονται και άλλοι όροι όπως *digital story*, *digitale*, *new media narrative*, *transmedia storytelling* *computer-based narratives*, *digital essays* κ.α. Στην ελληνική βιβλιογραφία, απαντά και ο όρος ψηφιακή ιστορία (μετάφραση του αγγλικού όρου *digital story*), ωστόσο, ο όρος ψηφιακή αφήγηση είναι επικρατέστερος, κυρίως στο διαδίκτυο (Γκουτσιουκώστα, 2015). Όπως έχει πει και ο Τζέισον Όλερ «Ξέρω μόνο ένα πράγμα για τις τεχνολογίες που μας περιμένουν στο μέλλον: θα βρούμε τρόπους να πούμε ιστορίες μαζί τους.»⁸ Ουσιαστικά λοιπόν, η ΨΑ είναι μια μορφή τέχνης που συνδυάζει διαφορετικά είδη πολυμεσικού υλικού για τη δημιουργία μιας σύντομης ιστορίας. Οι ιστορίες που δημιουργούνται με τον τρόπο αυτό αξιοποιούνται σε όλες τις βαθμίδες και σχεδόν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, με διαφορετικούς τρόπους (Μπράτιτσης, 2015).

Σε άλλες εποχές οι άνθρωποι επέλεγαν να καθίσουν γύρω από μία φωτιά και να μοιραστούν μεταξύ τους ιστορίες. Δεν είναι τυχαίο ότι ο πρώτος διδάξαντας ένας περφόμερ από την Καλιφόρνια ο D.Atchley του οποίου οι παραστάσεις είχαν αυτοβιογραφικό και αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα, το 1990 στη διάρκεια παραστάσεων του με τον τίτλο *New Exit* κάθεται δίπλα σε ένα monitor το οποίο προβάλλει συνεχώς την εικόνα μιας φωτιάς κατασκήνωσης (campfire) και πίσω του έχει μία οθόνη στην οποία παρουσιάζει εικόνες, ήχους και βιντεοϊστορίες με τις οποίες διεπιδρά (Μεταξιώτης, 2018).⁹ Η αρχή είχε έστω και εν αγνοία του συντελεστεί. Από το 1998 και εξής στο Berkley ιδρύεται το *Center for digital storytelling* (CDS) όπου θα λαμβάνουν χώρα εργαστήρια δημιουργίας ψηφιακών

⁶ [Εκπαιδευτικές χρήσεις της ψηφιακής αφήγησης \(uh.edu\)](http://uh.edu)

⁷ Ο.π.

⁸ [Εκπαιδευτικές χρήσεις της ψηφιακής αφήγησης \(uh.edu\)](http://uh.edu)

⁹ Για περισσότερες πληροφορίες πρβλ Μεταξιώτης, Γ. (2018). *Οι ψηφιακές Ιστορίες στην Εκπαίδευση. Η δημιουργική προσέγγιση στην Αγωγή Επικοινωνίας*. (Διδακτορική Διατριβή). ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 16-29.

αφηγήσεων. Σύμφωνα με τον Meadows, ο Atchley δεν ήταν αυτός που ανακάλυψε τις ψηφιακές ιστορίες αλλά ήταν αυτός που τις καθόρισε με απόλυτο τρόπο.¹⁰ Στην πορεία οι νέες τεχνολογίες και πιο συγκεκριμένα το *Web 2.0* έδωσε φοβερές δυνατότητες στην παγκόσμια επικοινωνία, στην εξέλιξη αυτού που ήδη είχε αρχίσει. Η ψηφιακή λοιπόν αφήγηση θα είναι εκείνη που θα συγκεράσει την παραδοσιακή αφήγηση και τις δυνατότητες της σύγχρονης τεχνολογίας. Στην Ευρώπη η ψηφιακή αφήγηση θα γίνει γνωστή μέσω του Βρετανού D.Meadows. Ο Meadows θα παρακολουθήσει το έργο του Atchley, θα πραγματοποιήσει ένα εργαστήριο ψηφιακών ιστοριών στο Berkley και μετά από αυτή τη διαδρομή θα δημιουργήσει ένα εξαιρετικά σημαντικό πρόγραμμα ψηφιακών ιστοριών στο BBC Wales (2001-2009).¹¹

Στον ελλαδικό χώρο το πρώτο εργαστήριο ψηφιακών ιστοριών πραγματοποιήθηκε στη Βόρεια Ελλάδα και συγκεκριμένα στη Βέροια. Ο τότε διευθυντής της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης της πόλης Ι. Τριχόπουλος προσκάλεσε μάλιστα και τον ίδιο τον J.Lambert να πραγματοποιήσει ένα εργαστήριο ψηφιακών ιστοριών ενώ στο προσεχές διάστημα με την υποστήριξη του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος δημιούργησε το πρόγραμμα *Future Library* στο οποίο ενσωμάτωσε τις ψηφιακές αφηγήσεις.¹² Επίσης και ο οργανισμός ΔΗΜΗΤΡΑ μέσω συγκεκριμένου προγράμματος έχει συμβάλει αποφασιστικά στον τομέα αυτό στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης ώστε να βοηθηθούν ευάλωτες ομάδες πληθυσμού.¹³ Τέλος εξαιρετικά σημαντική ώθηση στον χώρο της ψηφιακής αφήγησης από το 2011 και εξής έχει προσφέρει όσον αφορά τη συμπερίληψη της ψηφιακής αφήγησης στην τυπική εκπαίδευση η *Μηλιά* από το ΕΚΠΑ. Πρόκειται για μία πλατφόρμα ανοικτή τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές (social interactive digital storytelling).¹⁴

3.3.Δημιουργία ψηφιακής αφήγησης / Στάδια / Βασικό μοντέλο

Γενικά η στοχοθεσία δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων ποικίλλει. Έτσι είναι δυνατό να γίνεται λόγος για τρεις κατηγορίες ψηφιακών αφηγήσεων:

¹⁰ Kidd&Meadous 2009:95 στο Μεταξιώτης,2018,23

¹¹ <https://digistoryhub.web.auth.gr/digital-storytelling/chronology/#content>

¹² Μεταξιώτης,2018,37

¹³ Μεταξιώτης,2018,38-39

¹⁴ <https://digistoryhub.web.auth.gr/digital-storytelling/chronology-greece/#content>

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

1. Προσωπικές ψηφιακές αφηγήσεις : άπτονται της προσωπικής ιστορίας της δημιουργού/του δημιουργού , συχνά αναφέρονται σε κάποια δική του προσωπική στιγμή.
2. Ιστορικά ντοκιμαντέρ : άπτονται της εξιστόρησης ενός ιστορικού γεγονότος ή της διερεύνησης ενός ιστορικού ερωτήματος.
3. Διδακτικές ή ενημερωτικές ιστορίες: στόχος της δημιουργίας τους η πληροφόρηση ή η διδασχά/ η παρουσίαση κάποιας συγκεκριμένης γνώσης ή δεξιότητας (Robin, 2006 στο Ρεπούση,κ.ά.,2023,317).

Η δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης οφείλει να ακολουθήσει κάποια στάδια τα οποία θα τη βοηθήσουν να ολοκληρωθεί και τα οποία είναι τα εξής: (Γκουτσιουκώστα, 2015, 4)

- *Story Planning*: έχει να κάνει με την προετοιμασία του σεναρίου. Κατά το στάδιο αυτό υιοθετούνται επιμέρους πρακτικές όπως είναι λ.χ. η συγγραφή διαγραμμάτων και η σύνταξη storyboards,
- *Preproduction*: πρόκειται για τη συγκέντρωση απαραίτητου υλικού , όπως εικόνες, ήχοι, βίντεο, μουσική. Το υλικό αυτό μπορεί να αποτελεί δημιουργία των ίδιων των μαθητών ή μπορεί να είναι αντλημένο από το διαδίκτυο,
- *Production*: περιλαμβάνει α/ την εγγραφή της φωνητικής αφήγησης και β/ τη σύνθεση των επιμέρους στοιχείων που έχουν επιλεγεί με τη βοήθεια κατάλληλου λογισμικού (λ.χ. Photostory 3 , Windows Movie Maker),
- *Postproduction*: κατά το στάδιο αυτό το όλο δημιούργημα τελειοποιείται (προσθήκη τίτλων, βιβλιογραφικές ή δικτυογραφικές αναφορές , αποθήκευση),
- *Distribution*: προβολή και παρουσίαση του δημιουργήματος / της ψηφιακής αφήγησης.

Μία καλή ψηφιακή ιστορία έχει 7 κύρια στοιχεία. Τα 7 αυτά στοιχεία όπως προτείνονται από το Center for Digital Storytelling (<https://www.storycenter.org/>) και τον συνιδρυτή του πεδίου της ΨΑ, Joe Lambert (Lambert, 2012) είναι τα εξής: 1. η οπτική γωνία, 2. το ερώτημα δραματοποίησης, 3.το συναισθηματικό περιεχόμενο, 4. το δώρο της φωνής, 5. η δύναμη του ηχητικού υπόβαθρου, 6.η οικονομία και 7.ο ρυθμός. Παρατηρεί κανείς ότι τα 5 από τα 7 στοιχεία είναι κοινά με αυτά που αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως στοιχεία μιας καλής ιστορίας οποιασδήποτε μορφής. Η ιδιαιτερότητα της ΨΑ αποτυπώνεται στα δύο διαφοροποιημένα στοιχεία τα οποία είναι το ηχητικό υπόβαθρο και η οικονομία

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

(Τσολοπάνη,Μπράτιτσης,2015). Από τη μία λοιπόν η μουσική με όποια μορφή χρησιμοποιηθεί αλλά και από την άλλη η έκταση- μία ψηφιακή αφήγηση που σέβεται τον εαυτό της δεν πρέπει να ξεπερνά τα 2'- 5'.¹⁵Υπάρχουν ποικίλα μοντέλα δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης. Παρακάτω αποδελτιώσαμε και παραθέτουμε ένα από τα πιο γνωστά , της Samantha Morra, το οποίο κάνει λόγο για οκτώ βήματα. Οκτώ βήματα που πρέπει να ακολουθήσει κάποιος προκειμένου να ολοκληρώσει μία ψηφιακή αφήγηση (Morra, 2013).¹⁶Η ακριβής απόδοση των βημάτων στην ελληνική γλώσσα –έτσι όπως αναφέρονται στο διάγραμμα που ακολουθεί είναι η εξής:

1. Ξεκινήστε με μία Ιδέα.
2. Έρευνα/Εξερευνήστε/Μάθετε
3. Γράψτε/Σενάριο
4. Storyboard/Σχέδιο
5. Συλλέξτε και δημιουργήστε εικόνες, ήχο και βίντεο
6. Βάλτε τα όλα μαζί
7. Μοιραστείτε
8. Προβληματισμός και ανατροφοδότηση

¹⁵ Σύμφωνα με άλλους μέχρι 8' και σε κάποιες περιπτώσεις 10'.

¹⁶ <https://samanthamorra.com/2013/06/05/edudemic-article-on-digital-storytelling/>



Created by Samantha Morra

<https://samanthamorra.com/2013/06/05/edudemic-article-on-digital-storytelling/>

3.4. Ψηφιακή αφήγηση :Πλεονεκτήματα

Ένα πολύ βασικό πλεονέκτημα της εφαρμογής της ψηφιακής αφήγησης στη σχολική πραγματικότητα είναι ότι ένας μαθητής μπορεί να την υλοποιήσει είτε στο σχολείο – στο φυσικό περιβάλλον των μαθητών – είτε και στο σπίτι του. Ακόμη και σε περιπτώσεις που επιβάλλεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση για λόγους ανωτέρας βίας –π.χ. πανδημία– ο μαθητής μπορεί να λειτουργήσει με πολύ δημιουργικό τρόπο –είτε κατά μόνος είτε ομαδικά– και ταυτόχρονα να παρουσιάσει το αποτέλεσμα του κόπου του στην υπόλοιπη τάξη ακόμη και εξ αποστάσεως. Ο Robin (Robin, 2008) αναφέρει ότι οι δεξιότητες που θα έχουν οι μαθητές αποτελούν τον συνδυασμό όσων ακολουθούν :

1. *Ψηφιακός* γραμματισμός: ικανότητα συνεχούς επικοινωνίας με μία μονίμως διευρυνόμενη κοινότητα ανταλλαγής πληροφοριών και συζήτησης
2. *Παγκόσμιος* γραμματισμός: ικανότητα ανάγνωσης, ερμηνείας, δημιουργίας μηνυμάτων υπό το πρίσμα μιας παγκόσμιας προοπτικής
3. *Τεχνολογικός* γραμματισμός : ικανότητα χρήσης της τεχνολογίας στην υπηρεσία της μάθησης
4. *Οπτικός* γραμματισμός : ικανότητα κατανόησης, επικοινωνίας μέσω οπτικών εικόνων
5. *Πληροφοριακός* γραμματισμός : ικανότητα εύρεσης, αξιολόγησης και σύνθεσης πληροφοριών.

Επιπλέον των γραμματισμών αυτών γίνεται λόγος και για :

6. Εγγραμματισμό μέσων ενημέρωσης (*Media Literacy*): όπως αναφέρει ο Ohler (Ohler,2008, στο Κορδάκης, 2016,361) ο καλύτερος τρόπος για να αντιληφθούν οι μαθητές την πειθώ των ΜΜΕ δεν είναι άλλος από το να δημιουργήσουν τις δικές τους ψηφιακές αφηγήσεις
7. Εγγραμματισμό στον γραπτό λόγο (*Writing Literacy*): ένα σημαντικό στάδιο για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης είναι η δημιουργία ενός δυνατού κειμένου. Αυτό από μόνο του είτε προϋποθέτει μία ικανότητα στο γράψιμο είτε δημιουργεί αυτή την ανάγκη στο μαθητή και έτσι θα προσπαθήσει να την εξελίξει.
8. Αφηγηματικό εγγραμματισμό (*Story Literacy*): οι μαθητές αντιλαμβάνονται πόσο σημαντικό είναι να γνωρίζεις τη δομή μιας ψηφιακής αφήγησης ώστε να έχεις το επιθυμητό αποτέλεσμα (Sweeney-Burt,2014στοΚορδάκη,2016,361) και (Banaszewski ,2005 στο Κορδάκης, 2016,361).

Τέλος έμμεσα εκπαιδευτικά οφέλη μπορούν να αποτελέσουν τα εξής: επαγγελματική συμπεριφορά και αίσθηση ευθύνης, αποκτούν ξαφνικά μία δυναμική μαθητές οι οποίοι γενικά έχουν χαμηλές βαθμολογικές επιδόσεις, κριτική θεώρηση του εαυτού τους, γίνονται πιο εύκολα αποδεκτά κάποια παιδιά από την ομάδα (Κορδάκης,2016,364-365).

Σχηματικά παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1. Άμεσα και έμμεσα παιδαγωγικά οφέλη της ψηφιακής αφήγησης

Ευρήματα
Άμεσα Εκπαιδευτικά οφέλη
Η ψηφιακή αφήγηση δύναται να ενισχύει τους εγγραμματισμούς διάφορων τύπων Η ψηφιακή αφήγηση δύναται να: (α) δημιουργεί μαθησιακή εμπλοκή, (β) ενισχύει πολλαπλούς εγγραμματισμούς, (γ) ενθαρρύνει τη συνεργασία των μαθητών (δ) δημιουργεί κίνητρα μάθησης, (ε) βελτιώνει την ροή, (στ) δημιουργεί μια προσωποποιημένη εμπειρία μάθησης, (ζ) ενισχύει τις ικανότητες επικοινωνίας, (η) ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και να βελτιώνει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, (θ) βελτιώνει την ικανότητα οργάνωσης δεδομένων και (ι) ενισχύει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία.
Έμμεσα Εκπαιδευτικά οφέλη
Η ψηφιακή αφήγηση δύναται να: (α) δημιουργεί επαγγελματική συμπεριφορά, (β) αναδεικνύει νέα ταλέντα, (γ) συντελεί στις βελτιωμένες σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, (δ) συντελεί στη συμμετοχή της οικογένειας και της ευρύτερης κοινότητας, (ε) συντελεί στην κριτική θεώρηση του εαυτού, (στ) συντελεί στη δημιουργική θεώρηση, (ζ) βοηθάει στην ένταξη, και (η) ενισχύει την παγκόσμια ιθαγένεια.

ΠΗΓΗ: ΚΟΡΔΑΚΗΣ,2016,360

3.5. Ψηφιακή αφήγηση και Λογοτεχνία

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές είναι δυνατό –εξάλλου υπάρχει πλέον και η προτροπή/δυνατότητα από τα νέα προγράμματα σπουδών– να επιλέγουν την ψηφιακή αφήγηση κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός¹⁷ θα μπορούσε για παράδειγμα να δημιουργήσει μία ψηφιακή αφήγηση για τη μετάδοση μιας πληροφορίας καθαρά γνωστικού περιεχομένου λ.χ. ενός λογοτεχνικού και όχι μόνο κινήματος του ρομαντισμού, (Γκουτσιουκώστα, 2015) ή για να βοηθηθεί στη διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού βιβλίου μέσα στη σχολική αίθουσα. Επιπλέον θα μπορούσε να υιοθετήσει τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων ασχολούμενος με πιο σύγχρονες λογικές στη διδασκαλία του όπως είναι το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης.¹⁸ Από την άλλη ο ίδιος ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επιλέγει οι εργασίες του να έχουν τη μορφή ψηφιακών αφηγήσεων ώστε με αυτόν τον τρόπο ίσως έχει ένα επιπλέον κίνητρο για την παρακολούθηση του μαθήματος. Οι ψηφιακές αφηγήσεις του μπορεί να καλύπτουν ένα ευρύ πλαίσιο ενδιαφερόντων γύρω από το μάθημα της λογοτεχνίας όπως : α/ πληροφοριακού τύπου ψηφιακές ιστορίες, ολιγόλεπτα ντοκιμαντέρ, δηλαδή, πάνω σε ένα θέμα, σχετικό με το *curriculum*, το οποίο επιλέγουν οι μαθητές να ερευνήσουν και πάνω στο οποίο οφείλουν να τοποθετηθούν (π.χ. μια ψηφιακή ιστορία για τη θέση των φύλων σε παλαιότερες εποχές ή σήμερα), β/ ψηφιακές αφηγήσεις, όπου οι μαθητές εκφράζουν τις αναγνωστικές τους ανταποκρίσεις (π.χ. μια ψηφιακή βιβλιοκριτική) γ/ ψηφιακές ιστορίες, οι οποίες αφορούνται από και εστιάζουν στην επεξεργασία των επιμέρους στοιχείων ενός λογοτεχνικού κειμένου : των χαρακτήρων, του τόπου, του χρόνου, της πλοκής και της αφήγησης. Για παράδειγμα οι μαθητές θα μπορούσαν να δημιουργήσουν μια ψηφιακή αφήγηση για τον αγαπημένο τους λογοτεχνικό χαρακτήρα, για τις σχέσεις μεταξύ των ηρώων, για τον τόπο δράσης ενός λογοτεχνικού κειμένου και τον τρόπο με τον οποίο ο πρώτος νοηματοδοτεί το κείμενο, για το ιστορικό πλαίσιο ενός βιβλίου και τη διάκριση μεταξύ ιστορίας και μυθοπλασίας κ.τ.λ. Θα μπορούσαν ακόμη να πειραματιστούν και να παίζουν με την πλοκή και την αφήγηση. Θα ήταν ενδιαφέρον, για παράδειγμα, να κατασκευάσουν ψηφιακές ιστορίες αλλάζοντας τη ροή της πλοκής ή το τέλος, τροποποιώντας το πρόσωπο και την εστίαση της αφήγησης, παίζοντας με τις οπτικές γωνίες των προσώπων, δ/ μυθοπλαστικές ψηφιακές

¹⁷ Πολύ ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της ψηφιακής αφήγησης πρβλ και :

Robin, B.R. & McNeil, S.G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling Digital Education Review, 22, 37-51

¹⁸ Η διδασκαλία μεταφέρεται εκτός της αίθουσας διδασκαλίας με υλικό που στέλνεται στους μαθητές –ανάμεσα τους και βίντεο ή ψηφιακές αφηγήσεις- και το οποίο εκείνοι διαβάζουν- βλέπουν και μέσα στην τάξη ο χρόνος αξιοποιείται για την ενεργό εμπλοκή και συνεργασία μεταξύ των μαθητών και την καθοδήγηση και λύση όποιων αποριών από τον εκπαιδευτικό (Ζ. Γκουτσιουκώστα, ό. π.)

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

αφηγήσεις, δηλαδή πρωτότυπες μυθοπλασίες των μαθητών με αφετηρία τα λογοτεχνικά κείμενα που αναγνώστηκαν, ε/ βιοματικές ψηφιακές ιστορίες, όπου οι μαθητές θα μπορούσαν να καταγράψουν τα προσωπικά τους βιώματα σε σχέση με τα λογοτεχνικά κείμενα που επεξεργάστηκαν (Γκουτσιουκώστα, 2015).

Μία ψηφιακή αφήγηση κρίνεται από κάποια θετικά χαρακτηριστικά τα οποία θα πρέπει κανείς να ‘βλέπει’ σε αυτή. Πρώτον να έχει κάτι να πει, να παίρνει μία θέση, να έχει μία συγκεκριμένη οπτική γωνία. Δεύτερον να θέτει ένα δραματικό ερώτημα έτσι ώστε να ελκύσει την προσοχή του θεατή. Τρίτον να προκαλεί μία συναισθηματική ανταπόκριση. Τέταρτον να γίνεται χρήση της ίδιας της φωνής του δημιουργού ώστε να αγγίζει συναισθηματικά τον δέκτη όπως επίσης να συνοδεύει τη φωνή του και μία μουσική επένδυση. Πέμπτον να είναι καλά δομημένη, να εξελίσσεται γρήγορα, να έχει έναν συγκεκριμένο βηματισμό- ρυθμό. Έκτον οι εικόνες να είναι άρτιες και τοποθετημένες με μία λογική ώστε να είναι ελκτικό στον δέκτη το αποτέλεσμα. Έβδομον ο λόγος να είναι χωρίς γραμματικά λάθη και σολοικισμούς (Αποστολίδου, 2012, 22).

Υπάρχουν αρκετά προγράμματα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν καθηγητές και μαθητές για τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης: Windows Live Movie Maker 2011 ή Windows Movie Maker 2.6, Adobe Photoshop Elements 10 και Adobe Premiere Elements 10, Microsoft Photo Story 3. Εφορμώντας από μία προσπάθεια να παραθέσουμε όσο το δυνατό περισσότερες δυνατότητες θα βρεθούμε μπροστά σε μία σειρά όχι μόνο λογισμικών αλλά και εργαλείων προς χρήση. Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν τα εξής :

- Εργαλεία δημιουργίας φωτοϊστοριών (λ.χ. Photostory 3)
- Εργαλεία δημιουργίας/επεξεργασίας βίντεο (λ.χ. MovieMaker, iMovie, Animoto, OpenShot, WeVideo)
- Εργαλεία δημιουργίας/επεξεργασίας animation (κινουμένων σχεδίων) (λ.χ. Videoscribe)
- Ειδικά εργαλεία (λ.χ. Voki, Voicethread, Storybird)
- Εργαλεία δημιουργίας/επεξεργασίας comic
- Εργαλεία δημιουργίας/επεξεργασίας ήχου (λ.χ. Audacity)
- Εργαλεία δημιουργίας/επεξεργασίας εικόνας (λ.χ. Gimp)
- Εργαλεία προγραμματισμού και δημιουργίας animation (λ.χ. Scratch)¹⁹

¹⁹ Πηγή: ΕΑΠ/ΔΓΡ63

Ωστόσο όσο εξοικειωμένοι και αν είναι οι μαθητές με την τεχνολογία είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να ασκήσει τους μαθητές του στη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων. Για μία ψηφιακή αφήγηση πρέπει οι μαθητές να κατανοήσουν ότι πρώτα θα γράψουν το σενάριο, στη συνέχεια θα δημιουργήσουν ένα storyboard όπου δίπλα σε κάθε φωτογραφία θα γραφεί το κείμενο που της αντιστοιχεί και η μουσική επένδυση (συγκεκριμένα δευτερόλεπτα που αντιστοιχούν κάθε φορά). Άρα μέσα από την ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση είναι δυνατό να καλλιεργηθούν ταυτόχρονα ο ψηφιακός, ο τεχνολογικός, ο οπτικός και ο πληροφοριακός γραμματισμός με έναν τρόπο άκρως εκπαιδευτικό και ελεγχόμενο (Αποστολίδου, 2012, 22-23). Επομένως μία ψηφιακή αφήγηση υπηρετεί –σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό αναλόγως των προδιαγραφών της- τα δεδομένα της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. Ο Gardner από πολύ νωρίς το 1983 με το σύγγραμμα του «Τα πλαίσια του νου» αμφισβήτησε την έννοια του νου ως μία παράμετρο που μπορεί να μετρηθεί. Η νοημοσύνη σύμφωνα με τον Gardner αποτελεί ένα κράμα από νοητικές ικανότητες που είναι διακριτές και ανεξάρτητες ωστόσο δρουν αλληλοσυμπληρωματικά και έτσι καθιστούν το άτομο ικανό να επιλύει τα προβλήματα και να κατασκευάζει προϊόντα. Ο Gardner έχει κάνει λόγο για οκτώ είδη νοημοσύνης τα οποία είναι τα εξής:²⁰

α/Γλωσσική νοημοσύνη (verbal – linguistic intelligence): έχει να κάνει με την ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται αποτελεσματικά την επικοινωνία του με τους άλλους. Χειρίζεται ικανοποιητικά τον προφορικό και τον γραπτό λόγο. Στα άτομα αυτά για παράδειγμα ταιριάζουν διδακτικές δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με αφηγήσεις, συζητήσεις, διαλεκτικές αντιπαραθέσεις.

β/Λογικομαθηματική νοημοσύνη (logical mathematical intelligence): αφορά τη την ικανότητα ενός ατόμου για λογική και μαθηματική σχέση. Στα άτομα αυτά αρέσει να διατυπώνουν υποθέσεις και να προσπαθούν να δώσουν μία απάντηση. Ζητούν εξηγήσεις που άπτονται του ορθού λόγου.

γ/Χωρική νοημοσύνη (visual – spatial intelligence): το άτομο προσλαμβάνει χωρικές, σχηματικές και χρωματικές πληροφορίες με ακρίβεια. Τα άτομα αυτά έχουν καλή οπτική μνήμη. Μαθαίνουν καλύτερα όταν εμπλέκεται η φαντασία τους αλλά και όταν πρέπει να

²⁰ Πρβλ και pi-schools.gr για την πολλαπλή νοημοσύνη Gardner

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

χρησιμοποιήσουν χρώματα και εικόνες. Διδακτικές προσεγγίσεις που τους έλκουν είναι για παράδειγμα οι εννοιολογικοί χάρτες, τρισδιάστατα μοντέλα και μεταφορικές εικόνες.

δ/*Κινησθητική νοημοσύνη* (kinesthetic intelligence): έχει να κάνει με την ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί το σώμα του προκειμένου να εκφραστεί.

ε/*Μουσική νοημοσύνη* (musical – rhythmic- harmonic intelligence): έχει να κάνει με την ικανότητα του ατόμου να συλλαμβάνει, διακρίνει και μετασχηματίζει μουσικά σχήματα. Διδακτικά τους ταιριάζουν τεχνικές που έχουν να κάνουν για παράδειγμα με ηχητικές επενδύσεις.

στ/*Ενδοπροσωπική νοημοσύνη* (intra-personal intelligence): τα άτομα αυτά μπορούν να λειτουργούν κατά μόνας και να ελέγχουν τα συναισθήματα τους. Μαθαίνουν καλύτερα όταν δουλεύουν μόνα τους και αν είναι δυνατό στο χώρο τους.

ζ/*Διαπροσωπική νοημοσύνη* (inter-personal intelligence): με αυτή την ικανότητα ένα άτομο αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, τις διαθέσεις και επιθυμίες των άλλων, έχουν δηλαδή έντονα ανεπτυγμένη την ενσυναίσθηση με αποτέλεσμα μαθησιακά να λειτουργούν πολύ αρμονικά στις ομαδικές εργασίες.

η/*Νατουραλιστική νοημοσύνη* (naturalistic intelligence): η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται το γεωφυσικό χώρο. Στα άτομα αυτά τους αρέσουν διδακτικές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη συστηματική παρατήρηση.

3.6. Ψηφιακή αφήγηση: Μειονεκτήματα/πιθανοί κίνδυνοι

Κατά καιρούς η κριτική γύρω από τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στη σχολική αίθουσα εστιάζει σε κάποιους πιθανούς κινδύνους που μπορούν να προκύψουν. Οι (Hung, Huang & Hwang, 2012 στο Λεμονίδης, 2017-18) επισημαίνουν τους εξής κινδύνους: α. η Ψ.Α. μπορεί να θεωρηθεί απλώς ψυχαγωγία, β. οι Ψ.Α. να μην είναι ενδιαφέρουσες, γ. εκπαιδευτικοί και μαθητές να αντιμετωπίζουν πολλές τεχνικές δυσκολίες, δ. οι εκπαιδευτικοί να αποδειχθούν ανεπαρκείς. Επιπλέον υπάρχει πιθανότητα να αποθαρρυνθεί η εκπαιδευτική κοινότητα λόγω έλλειψης εξοπλισμού όπως και περιορισμένης πρόσβασης στο διαδύκτιο (Sadik, 2008 στο Λεμονίδης, 2017-18). Ακόμη δεν λαμβάνεται υπόψη το οικονομικοκοινωνικό επίπεδο της

οικογένειας κάθε μαθητή (Dreon, Kerper&Landiw,2011 στο Λεμονίδης, 2017-18),ούτε οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών. Ενώ τέλος απαιτείται επιπλέον χρόνος για την εκμάθηση ψηφιακών μέσων και τη δημιουργία Ψ.Α. (Woodhouse,2008 στο Λεμονίδης, 2017-18) γεγονός που έρχεται να λειτουργήσει προσθετικά με όλα τα προηγούμενα.

4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4.1.Νέο Πρόγραμμα Σπουδών / Οδηγός εκπαιδευτικού στο μάθημα της Λογοτεχνίας

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών –Πρώτη Έκδοση, Αθήνα 2021– το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά στα πρότυπα Γυμνάσια της χώρας τη σχολική χρονιά 2022-23 και που σύμφωνα με τις εξαγγελίες του αρμόδιου υπουργείου θα εφαρμοζόταν καθολικά σε όλα τα σχολεία της ελληνικής επικράτειας από το σχολικό έτος 2023-24 –πράξη η οποία τελικώς δεν ευοδώθηκε– η λογοτεχνία ορίζεται ως *έκφραση της ανθρώπινης δημιουργικότητας που αποτελεί γλώσσα παρεκκλίνουσα, γλώσσα μέσα στη γλώσσα. Συνιστά σύνθετη μορφή επικοινωνίας, καθώς παρακάμπτει τους αυτοματισμούς του καθημερινού λόγου, αναδεικνύει τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του γλωσσικού κώδικα και εμπλουτίζει το σημασιακό και ιδεολογικό του περιεχόμενο. Η λογοτεχνία είναι μια πνευματική περιπέτεια διεύρυνσης των ορίων της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας που ανανεώνει συνεχώς τα υπάρχοντα γλωσσικά υλικά και παράγει νέα, μορφοποιώντας ιδέες και συναισθήματα* (ΙΕΠ, 2021,4). Και συνεχίζει επισημαίνοντας ότι η λογοτεχνία ως πολιτισμικό πεδίο επιτρέπει στον άνθρωπο να *αντιληφθεί τη ζωή στην πολλαπλότητά της και ότι ο λόγος των κειμένων απηχεί , μορφοποιεί, τροποποιεί και ανασυνθέτει την κοινωνική εμπειρία ατόμων και ομάδων* (ΙΕΠ, 2021,4). Μαζί με όλα αυτά ζητούμενο θα έπρεπε πλέον να είναι η ανάγκη να μην κατατάσσονται θεματικά τα κείμενα στα σχολικά βιβλία αφού η θεματική κατηγοριοποίηση στερεί τη λογοτεχνία από την ιστορικότητά της, καταργεί τις ειδολογικές διαφορές και αντιμετωπίζει τα κείμενα ως φορείς διαχρονικών αξιών και παιδαγωγικά μέσα (Μουλά, 2011,16). Μία αντιπρόταση σε

αυτή τη λογική των σχολικών βιβλίων –η οποία υπήρχε ήδη εδώ και σεβαστό χρονικό διάστημα (Μουλά, 2011,16)– είναι, ανάμεσα σε άλλα, και η ανάγνωση ενός ολόκληρου λογοτεχνικού έργου, μία πρόταση που έχει υιοθετηθεί επίσημα πλέον ως υποχρεωτική επιλογή από όλους τους εκπαιδευτικούς από το νέο πρόγραμμα σπουδών που προαναφέραμε. Ακολούθως επισημαίνεται ότι η ανάγνωση σε κάθε τάξη του Γυμνασίου θα οργανώνεται σε κύκλους ανάγνωσης των κειμένων γύρω από ένα κοινό θέμα (ΙΕΠ,2021,9). Αναμένουμε φυσικά και την καθολική εφαρμογή του πολλαπλού βιβλίου αφού τα υπάρχοντα σχολικά βιβλία λειτουργούν εν πολλύς ως τροχοπέδη.

Μέσα στο πλαίσιο αναβάθμισης του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο κινείται και ο Οδηγός εκπαιδευτικού (ΙΕΠ, 2022) όπου με τρόπο αναλυτικό δίνονται οδηγίες για τη διδακτική μεθοδολογία, τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας Συνεργατικής Μάθησης, υπάρχει παρουσίαση ολόκληρων διδακτικών σεναρίων τόσο συστάδας κειμένων όσο και ολόκληρου λογοτεχνικού βιβλίου καθώς και ενότητες που κάνει λόγο για την αξιολόγηση.

4.2. Διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου / Τα ψάθινα καπέλα, Μ. Λυμπεράκη

Η ιδέα που έχουμε επιλέξει να παρουσιάσουμε άπτεται της διδασκαλίας ολόκληρου λογοτεχνικού έργου μέσα στη σχολική αίθουσα. Προς επίρρωση εξάλλου της επιλογής αυτής στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών αξίζει να αναφερθεί ότι η ομαδική ανάγνωση ολόκληρων κειμένων δεν αποτελεί πρωτοπορία της εποχής μας αφού προϋπήρχε της ατομικής ανάγνωσης . Μια σύντομη αναδρομή στην ιστορία της ανάγνωσης αναδεικνύει ότι για πολλούς αιώνες οι άνθρωποι διάβαζαν σε ομάδες είτε στον δημόσιο χώρο είτε στην ιδιωτική τους εστία.²¹

Η χρονική διάρκεια που προτείνεται για την ολοκλήρωση αυτού του εγχειρήματος –δηλαδή της ενασχόλησης μέσα στη σχολική τάξη με ένα ολόκληρο λογοτεχνικό έργο– είναι δεκαπέντε διδακτικές ώρες (15) (ΙΕΠ, 2022, 5). Για τη διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου ίσως πιο ενδεδειγμένο να είναι να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός ως διδακτικό μοντέλο εκείνο της *αναγνωστικής ανταπόκρισης* πάντα βέβαια στα πλαίσια μιας *συνεργατικής*

²¹ Λεοντσίνη, στο *Σελιδοδείκτες για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*,2015,139-144

μάθησης. Το διδακτικό αυτό μοντέλο στοχεύει στην ενεργοποίηση των ανταποκρίσεων των μαθητριών/ των και στην αξιοποίηση των βιωμάτων τους προκειμένου να αποδώσουν νόημα στο κείμενο. Θα πρέπει να ολοκληρώνεται σε τρεις φάσεις (*Πριν από την ανάγνωση/ Κατά τη διάρκεια/Μετά την ανάγνωση*) (ΙΕΠ, 2022, 4). Επίσης θα πρέπει να περιλαμβάνει σταδιακή ανάγνωση του έργου μέσα στη σχολική αίθουσα ²²με την ταυτόχρονη χρήση φύλλων εργασίας και στο τέλος και τη δημιουργική έκφραση των μαθητών (ΙΕΠ, 2021, 14). Το λογοτεχνικό βιβλίο που προτείνεται εδώ είναι *Τα ψάθινα καπέλα* της Μαργαρίτας Λυμπεράκη. Πρόκειται για ένα μυθιστόρημα το οποίο τοποθετείται χρονικά το 1946 στο αστικό περιβάλλον της Αθήνας και το οποίο πραγματεύεται τις σχέσεις-οικογενειακές, συναισθηματικές/ερωτικές-μέσα από την οπτική νεαρών έφηβων κοριτσιών. Απόσπασμα του έργου αυτού υπάρχει και στο υπάρχον σχολικό βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου²³ ωστόσο λόγω του γεγονότος ότι τα κορίτσια αυτά τα παρακολουθούμε στην πορεία τους προς την ενηλικίωση θεωρείται προτιμότερο να απευθυνθεί σε μεγαλύτερα παιδιά δηλαδή σε μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου. Εξάλλου πρόκειται για ένα από τα σημαντικότερα έργα της μεταπολεμικής μας λογοτεχνίας και τα θέματα που θίγει έχουν μία βαρύτητα διαχρονική και αφορούν τους εφήβους και της δικής μας εποχής. Η πρόταση που θα παρουσιαστεί δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη στην πράξη, μέσα δηλαδή στη σχολική τάξη, επομένως πιθανές διορθώσεις ή παραλήψεις είναι αναμενόμενο να αντιμετωπιστούν κατά την εφαρμογή της σε πραγματικό σχολικό χώρο και χρόνο. Ούτως ή άλλως πρόκειται για μία *πρόταση διδασκαλίας* και κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να υιοθετεί τόσα μόνο όσα κρίνει αναγκαία για τις προδιαγραφές του δικού του μαθήματος. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο πρωταρχικός στόχος είναι να δοθεί μία πολύ συγκεκριμένη πρόταση στον εκπαιδευτικό της τάξης, με ποιο τρόπο δηλαδή θα μπορέσει να αξιοποιήσει ο ίδιος την *ψηφιακή αφήγηση* προκειμένου να την ενσωματώσει στο σχεδιασμό του μαθήματος του – συγκεκριμένα στη διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου- βοηθούμενος προς δύο κατευθύνσεις: α/ να καταφέρει να προλάβει με επιτυχία να ολοκληρώσει όλο το έργο στους σχολικούς χρόνους, β/ να κάνει ίσως πιο ενδιαφέρον το μάθημα μέσα από τη χρήση της *ψηφιακής αφήγησης* και γ/ να περάσει το μήνυμα ότι το

²² Επειδή το συγκεκριμένο λογοτεχνικό έργο έχει μεγάλη έκταση εννοείται ότι αρκετά σημεία του θα πρέπει να διαβαστούν από τους μαθητές και στο σπίτι τους. Σε αυτή την περίπτωση δημιουργείται βέβαια το εξής πρόβλημα. Κατά πόσο δηλαδή μπορεί να ελεγχτεί ότι η ανάγνωση έγινε από όλους τους μαθητές. Ένας τρόπος είναι με υποχρεωτικές εργασίες προς τους μαθητές με τις οποίες θα ελέγχεται η γνώση αυτού του τμήματος του έργου.

²³ Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β Γυμνασίου, σ.52

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

γραπτό κείμενο και η ψηφιακή αφήγηση μπορούν να συνυπάρξουν μέσα στη σχολική αίθουσα σε μία αγαστή συνεργασία και όχι το ένα εις βάρος του άλλου. Τέλος θα προβούμε στην υιοθέτηση διδακτικών μοντέλων που λειτουργούν στο πλαίσιο της ενεργητικής / διαλογικής διδασκαλίας και της συνεργατικής μάθησης. Ο λόγος για το διδακτικό μοντέλο της αναγνωστικής ανταπόκρισης . Τόσο ο γενικός σκοπός που ακολουθεί όσο και οι γενικοί και επιμέρους στόχοι που τον συμπληρώνουν θα επιχειρηθεί να καλυφθούν από ενδεικτικά φύλλα εργασίας τα οποία θα κατατεθούν στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Γενικός σκοπός του μαθήματος:

- Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με ένα από τα πιο σημαντικά μυθιστορήματα της ελληνικής μεταπολεμικής λογοτεχνίας όχι μέσα από ένα απόσπασμα του έργου αλλά μέσα από την ενασχόληση με ολόκληρο το κείμενο.

Γενικοί και επιμέρους στόχοι:

A. Η επαφή και η εξοικείωση των μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο

1. Να ασκηθούν στην εκφραστική και κατανοούσα ανάγνωση και στην ενεργητική ακρόαση του λογοτεχνικού κειμένου στην ολομέλεια αλλά και στη σιωπηλή κατ'ιδίαν ανάγνωση
2. Να αναγνωρίζουν και να κατανοούν σωστά το περιεχόμενο του κειμένου (τι λέει, πού το λέει , ποιος το λέει)
3. Να κατανοήσουν ότι κάθε αναγνώστης προσλαμβάνει διαφορετικά ένα κείμενο (πολυσημία)
4. Να αξιοποιούν την προσωπική τους εμπειρία ως άτομα και να κάνουν υποθέσεις για τη συνέχεια του έργου
5. Να ασκούν κριτική στα κείμενα
6. Να μιλούν *με, για, με αφορμή* τα κείμενα με ασκήσεις δημιουργικής γραφής.

B.Η καλλιέργεια του ψυχικού κόσμου, της αισθητικής και της δημιουργικότητας των μαθητών

Επιδιώκεται οι μαθητές:

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

1. Να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο στον οποίο παραπέμπει το κείμενο
2. Να απολαύσουν ακουστικά το κείμενο μέσα από αναγνώσεις των συμμαθητών τους
3. Να προσπαθήσουν να συνηθίσουν τη λογοτεχνική γλώσσα ώστε να φτάσουν πιο κοντά στο βασικό ζητούμενο που είναι η απόλαυση του κειμένου
4. Να μιλήσουν για το κείμενο χωρίς να φοβηθούν μήπως κάνουν λάθος
5. Να χρησιμοποιήσουν με αφετηρία το κείμενο τη φαντασία τους για τη δημιουργία άλλων μορφών τέχνης ή έκφρασης μέσα από τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης
6. Να μάθουν να συνεργάζονται με τη χρήση της τεχνολογίας (wiki, Google docks, συννεφόλεξα, ψηφιακή αφήγηση)

Γ. Η καλλιέργεια του κριτικού πνεύματος των μαθητριών/-ών:

1. Να διερευνήσουν τη σχέση του θέματος –προβληματισμοί των εφήβων για τον έρωτα, τη φιλία αλλά και τη σχέση με τους γονείς τους και γενικότερα το άμεσο περιβάλλον τους– με την κοινωνία και κατά πόσο θεωρείται επίκαιρο από τους ίδιους
2. Να μάθουν να διαλέγονται και να συνεργάζονται με την ομάδα / συμμαθητές τους δίνοντας απαντήσεις στους προβληματισμούς που προκύπτουν.

Θα ακολουθήσει μία συνοπτική παρουσίαση της *δομής* και του *θέματος* του μυθιστορήματος *Τα ψάθινα καπέλα* της Μαργαρίτας Λυμπεράκη.²⁴ Τόσο η δομή όσο και οι βασικοί άξονες του θέματος μας ενδιαφέρουν ώστε να αναλύσουμε το σκεπτικό της επιλογής εκείνων των τμημάτων του έργου που θα επιλεγεί η *ψηφιακή αφήγηση* ως παρουσίαση της συνέχειας στους μαθητές. Σε καμία περίπτωση δε θα επιχειρηθεί πλήρης ανάλυση του έργου σε όλα τα επίπεδα μιας και αυτό διόλου δεν εξυπηρετεί τη στοχοθεσία του συγκεκριμένου εγχειρήματος. Η Μ. Λυμπεράκη όπως αναφέρει ο Λίνος Πολίτης *έδωσε με Τα Ψάθινα καπέλα (1945) ένα έργο γεμάτο από τη ζέση, όλο αγάπη και καλοσύνη, ατμόσφαιρα της οικογένειας,*

²⁴ Μαργαρίτα Λυμπεράκη, *Τα ψάθινα καπέλα, Μυθιστόρημα, πεντηκοστή δεύτερη έκδοση, Καστανιώτη, Αθήνα, 1995*

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

και ακόμη από μια δροσιά και χάρη νεανική (Πολίτης, 1985, 355). Το μυθιστόρημα εκδόθηκε το 1946, πρόκειται για ένα ανάγνωσμα ηθογραφικό το οποίο είναι διανθισμένο με έντονα αυτοβιογραφικά στοιχεία. Ο χώρος είναι η Κηφισιά η οποία παρουσιάζεται ως ένα μέρος που βρίσκεται μέσα σε μία καταπληκτική φύση. Κυρίως γίνεται αναφορά για το πώς ζουν οι πλούσιες οικογένειες με ελάχιστες αναφορές σε άλλες ομάδες πληθυσμού. Εξάλλου αυτό που κυρίως προβάλλεται είναι οι ανησυχίες των έφηβων κοριτσιών μιας οικογένειας. «Χρονολογικά στοιχεία ή άλλες πληροφορίες από το ίδιο το μυθιστόρημα δε μας δίνονται. Ο κόσμος των «Ψάθινων Καπέλων» είναι ένας κόσμος «κλειστός ιστορικά». Είναι αδιαπέραστος ακόμα και από το ραδιόφωνο και τις εφημερίδες. Εντύπωση μας κάνει το γεγονός ότι, η συγγραφέας, δεν αναφέρεται καθόλου στην οικονομική και πολιτική κατάσταση της εποχής, μιας εποχής δύσκολης για την Ελλάδα, που έβγαινε μέσα από τα συντρίμια του Β' Παγκόσμιου Πολέμου και έμπαινε στη δίνη του εμφύλιου σπαραγμού.»²⁵

Ολόκληρο το έργο δομικά δίνει την αίσθηση ενός ημερολογίου ²⁶το οποίο μάλιστα με το κλείσιμο του μυθιστορήματος μένει ανοικτό. Στο μεγαλύτερο μέρος είναι γραμμένο σε α' πρόσωπο όπου ο ενεστώτας εναλλάσσεται με τον αόριστο. Το έργο χωρίζεται σε τρία μέρη: *Πρώτο Καλοκαίρι* , *Δεύτερο Καλοκαίρι*, *Τρίτο Καλοκαίρι*. Το κάθε μέρος χωρίζεται σε μικρότερα κεφάλαια για τα οποία έχει επιλεγεί αριθμηση με λατινικούς χαρακτήρες – *Πρώτο Καλοκαίρι* : I-VII , *Δεύτερο Καλοκαίρι* : I-VI, *Τρίτο Καλοκαίρι* : I- VIII. Οι θεματικοί άξονες του έργου μπορούν με τρόπο συνοπτικό να παρουσιαστούν ως εξής : α. η εφηβεία, β. ο θεσμός της οικογένειας, γ. ο έρωτας, δ. τα χαρακτηριστικά και οι σχέσεις των δύο φύλων, ε. η φύση και η επίδραση της στους ανθρώπους, στ. ο κόσμος των πλουσίων και οι σχέσεις τους με τους άλλους.

Ακολουθούν οι τρεις φάσεις ενασχόλησης κατά τη διαδικασία διδακτικής αξιοποίησης ολόκληρου λογοτεχνικού έργου:

Α' φάση : *Πριν την ανάγνωση* (2 διδακτικές ώρες) *Συζήτηση- Προετοιμασία*

Οι 2 αυτές διδακτικές ώρες θα λάβουν χώρα στην αίθουσα πληροφορικής του σχολείου. Οι μαθητές ανά δύο θα πάρουν θέση μπροστά στους υπολογιστές της αίθουσας. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να πάνε στην επιφάνεια εργασίας, να βρουν και να

²⁵ Βιβλίο εκπαιδευτικού Κύπρου ,ΙΕΠ,σ.20

²⁶ Ο. π

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

ανοίξουν τον φάκελο με το όνομα *Τα ψάθινα καπέλα*. Μέσα σε αυτόν υπάρχει ένας άλλος φάκελος με το όνομα *Υλικό* και τον οποίο οφείλουν εκ νέου να ανοίξουν. Στην οθόνη του υπολογιστή τους προβάλλεται υλικό το οποίο ποικίλλει. Για παράδειγμα φωτογραφικό υλικό, πίνακες, αποσπάσματα κειμένων ποικίλης προελεύσεως (τύπος, επιστήμες κ. ο. κ.). Όλο αυτό το υλικό σχετίζεται με κάποιον τρόπο με την περίοδο της εφηβείας, μία παράμετρος η οποία δεν ανακοινώνεται στους μαθητές. Επιπροσθέτως το υλικό αυτό δεν έχει την πηγή προέλευσης του ούτε τη χρονιά δημιουργίας του και κάθε μαθητής καλείται αφού διαβάσει ή δει ό, τι του έτυχε π.χ. μία φωτογραφία ενός προσφυγόπουλου εφηβικής ηλικίας ή ενός παιδιού πάνω από το κινητό του ή ένα άρθρο ή ένα απόσπασμα από κάποιο κείμενο, να υποθέσει την προέλευση του.²⁷ Για παράδειγμα: τύπος, διαφημιστικό κείμενο, σύγχρονη ή όχι εποχή κ. λ. π. Στη διαδικασία αυτή αν ο μαθητής χρειαστεί βοήθεια θα του παρέχεται από τους άλλους μαθητές ή ακόμη και από τον εκπαιδευτικό. Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία θα εγερθούν συζητήσεις –αφού το υλικό έχει συγκεκριμένη στόχευση και δεν είναι τυχαία επιλεγμένο- γύρω από την εφηβεία χτες και σήμερα, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι και σχετίζονται για παράδειγμα με τις αλλαγές στο σώμα και στη συμπεριφορά τους, τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν σε σχέση με τον έρωτα αλλά και τους γονείς τους και τους συνομήλικους τους. Αφού ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία ο εκπαιδευτικός θα δώσει χρόνο στους μαθητές του να δημιουργήσουν ανά δύο ένα συννεφόμελο όπου θα συμπεριλάβουν όποιες λέξεις επιθυμούν και θεωρούν ότι σχετίζονται με το θέμα που μόλις έχουν συζητήσει μέσα από τη διαδικασία που αμέσως πριν έχει ακολουθηθεί.²⁸ Αφού ολοκληρώσουν τις δημιουργίες τους τους ζητά να κατεβάσουν και να

²⁷ Οι μαθητές ξεκινούν να τοποθετούνται γύρω από το υλικό με τη σειρά που έχουν πάρει θέση μέσα στην αίθουσα μπροστά στους υπολογιστές τους.

²⁸ Θα ζητηθεί από τους μαθητές να επισκεφτούν την ιστοσελίδα www.wordart.com. Πρόκειται για έναν ιστοχώρο που λειτουργεί δωρεάν και βοηθά με έναν εύκολο τρόπο στη δημιουργία συννεφόμελων δηλαδή στη δημιουργία λέξεων με ηλεκτρονικό τρόπο και κατ' επέκταση οπτικής αναπαράστασης αυτού που θέλεις να εκφράσεις. Η διδακτική αξιοποίηση των συννεφόμελων είναι γνωστή. Το σύννεφο λέξεων, δηλαδή η οπτική αναπαράσταση λέξεων- κλειδιών μπορεί να αποδειχθεί ένα πολύ χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο και να αξιοποιηθεί στη μαθησιακή διαδικασία με ποικίλους τρόπους. Μέσα στα άλλα οι μαθητές μπορούν να φτιάξουν το δικό τους συννεφόμελο καθώς το συγκεκριμένο εργαλείο χαρακτηρίζεται από ευκολία και ιδιαίτερη ευελιξία. Ο διδάσκων δίνει για παράδειγμα ένα θέμα (π.χ. εφηβεία) στους μαθητές και οι τελευταίοι προσπαθούν να καταγράψουν όσες έννοιες γνωρίζουν σχετικά με αυτό (brainstorming / Ιδεοθύελλα). Το τελικό αποτέλεσμα δίνεται με τη μορφή συννεφόμελου και μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως διαγνωστικό εργαλείο είτε ως έναυσμα για συζήτηση. Οι μαθητές επίσης έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ένα θέμα της αρεσκείας τους και να δημιουργήσουν το δικό τους συννεφόμελο εκφράζοντας έτσι ελεύθερα τη δημιουργικότητά τους. Περισσότερα στο www.olgadam.weebly.com αλλά και στο *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη (Επιμόρφωση Β' Επιπέδου ΤΠΕ)*. Β' τόμος (σ.σ.105-118)

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

αποθηκεύσουν το σχετικό αρχείο στον ίδιο φάκελο στην επιφάνεια εργασίας. Αφού ολοκληρωθεί η παραπάνω διαδικασία ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει στους μαθητές ότι ήδη από το προηγούμενο μάθημα τους είχε ζητήσει να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις γύρω από την εφηβική ηλικία.²⁹ Τον σύνδεσμο οι μαθητές θα τον έβρισκαν αφού έμπαιναν με τους κωδικούς τους στην *e class* του μαθήματος. Τους ζητείται λοιπόν να επιστρέψουν πάλι στην επιφάνεια εργασίας στο περιβάλλον που ήδη βρίσκονται –φάκελος *Τα ψάθινα καπέλα*–, να επιλέξουν το αρχείο με τον τίτλο *Google form 1*, να το ανοίξουν, να πατήσουν πάνω στον σύνδεσμο που θα βρουν εκεί και να ανακαλύψουν ότι αυτός τους παρέχει πρόσβαση στα στατιστικά στοιχεία των απαντήσεων τους. Αφού προβούν σε αυτή την ενέργεια, τους ζητείται για περίπου ένα λεπτό να τα συζητήσουν μεταξύ τους και στη συνέχεια ο εκπρόσωπος κάθε ζεύγους μαθητών να τοποθετηθεί στην ολομέλεια γύρω από την αίσθηση που τους έκαναν τα αποτελέσματα αυτά με κριτήριο πάντα ότι έχουν απαντηθεί από συνομήλικους τους. Αφού ολοκληρωθεί ένας κύκλος συζήτησης οι μαθητές θα κλείσουν τις σχετικές φόρμες στις οποίες ο εκπαιδευτικός τους ενημερώνει ότι θα επανέλθουν στην 3^η φάση, δηλαδή στο στάδιο: *Μετά την ανάγνωση*.

Β' φάση : *Ανάγνωση*³⁰ / 11 διδακτικές ώρες³¹

Αρχικά επιλέγεται μία μαθήτρια η οποία θα ξαπλώσει πάνω σε ένα μεγάλο χαρτί – τύπου χαρτόνι ή ριζόχαρτο- και με ένα μαρκαδόρο κάποιος άλλος μαθητής/-τές θα σχηματίσει το περίγραμμα του σώματός της.³² Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τις μαθήτριες/-τές ότι θα το βάλουν σε ένα σημείο της τάξης που είναι ορατό και εύκολα προσβάσιμο σε όλους. Κάθε ομάδα μετά το πέρας κάθε διδακτικής ώρας και σύμφωνα με την πρόοδο των εργασιών της,

²⁹ Πρβλ *Google form* στο παράρτημα

³⁰ Ένα από τα πολύ σημαντικά προβλήματα που θα έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη κατά την ενασχόληση με ένα ολόκληρο λογοτεχνικό έργο είναι ο τρόπος που θα το προμηθευτούν όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως. Ένας τρόπος είναι η σχολική βιβλιοθήκη αλλά και το πιο αισιόδοξο σενάριο αν σκεφτεί κάποιος σίγουρα δεν θα υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός αντιτύπων για όλα τα παιδιά. Ένας άλλος τρόπος είναι να ζητηθεί από τα παιδιά να το προμηθευτούν από το εμπόριο αλλά αυτό είναι πολύ πιθανό –για διάφορους λόγους- να μην μπορεί επίσης να ευοδωθεί. Ίσως να πρέπει να αντιμετωπίζονται θεσμικά τέτοιου είδους θέματα ώστε να μην έρχεται κανείς σε δύσκολη θέση και κυρίως ένα παιδί και οι οικείοι του. Μια λύση θα ήταν να λυθεί το πρόβλημα με ένα ηλεκτρονικό βιβλίο *e book* στο οποίο θα δινόταν δωρεάν η πρόσβαση σε όλους τους εμπλεκόμενους μαθητές και εκπαιδευτικούς.

³¹ Δεν επιλέγω να ορίσω επακριβώς τι θα γίνει την 1^η διδακτική ώρα, τη 2^η, την 3^η,... γιατί θεωρώ ότι αυτό δημιουργείται και προσαρμόζεται με τον τρόπο που αρμόζει από τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά ο οποίος οφείλει να λάβει υπόψη του –κατά την υλοποίηση- την ανθρωπογεωγραφία του δικού του σχολείου και κυρίως της δικής του τάξης.

³² Αυτή η δραστηριότητα θυμίζει ίσως και «την αρχή του παγόβουνου». Μπορεί δηλαδή να υποθέσει κάποιος ότι ένας/μία ήρωας/ηρωίδα είναι σαν το παγόβουνο (κάποια στοιχεία του χαρακτήρα του/της φαίνονται, κάποια άλλα όχι). Στη συνέχεια, σχεδιάζουν οι μαθητές ένα παγόβουνο και στο ορατό μέρος του, εκείνο που είναι πάνω από την επιφάνεια της θάλασσας, γράφουν τα στοιχεία του χαρακτήρα του/της που είναι ορατά, αυτά δηλαδή που βλέπουν οι άλλοι στο μέρος του παγόβουνου που βρίσκεται κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας, γράφουν οι μαθητές τα στοιχεία του χαρακτήρα που δεν είναι ορατά αλλά που πιστεύουν οι ίδιοι οι αναγνώστες τώρα ότι τον/την χαρακτηρίζουν, σύμφωνα με το κείμενο. Για περισσότερα πρβλ *Οδηγός εκπαιδευτικού*, ΙΕΠ, 2022

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

στο τμήμα που αναλογεί στο εσωτερικό του σώματος θα γράφει ό, τι πιστεύει η Κατερίνα για την ίδια ενώ έξω από το σώμα θα γράφει ό, τι πιστεύουν οι άλλοι για εκείνη – κατά προτίμηση μία ή δύο λέξεις.³³ Στόχος να ολοκληρωθεί μέχρι το πέρας της επεξεργασίας ολόκληρου του λογοτεχνικού έργου. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σχολιάσουν τον τίτλο του έργου. Πού πάει το μυαλό τους; Επιτρέπει να γίνει για λίγα λεπτά η σχετική συζήτηση μεταξύ των μαθητών. Στη συνέχεια οι μαθητές θα χωριστούν σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων. Ο χωρισμός σε ομάδες θα αποτελέσει ευθύνη του εκπαιδευτικού και δεν θα γίνει με τρόπο τυχαίο. Βασικό κριτήριο θα είναι να υπάρχει ποικιλία σε κάθε ομάδα με βάση τις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών. Κάποιος για παράδειγμα θα πρέπει να είναι ο «γραμματέας», κάποιος άλλος ο «αναγνώστης» αλλά οι μαθητές οφείλουν να εναλλάσσονται στους ρόλους αυτούς.³⁴ Επιπροσθέτως οι μαθητές ενημερώνονται ότι το όποιο αποτέλεσμα που θα έχουν στις εκάστοτε εργασίες που θα αναλάβουν κατά τη διαδικασία της ενασχόλησης τους με το συγκεκριμένο έργο θα χαρακτηρίζουν όλα τα μέλη της ομάδας.³⁵ Ο εκπαιδευτικός θα μοιράσει τα φύλλα εργασίας³⁶ σε κάθε ομάδα. Θα τους ζητήσει να προβούν σε μία απλή ανάγνωση του φύλλου εργασίας και στη συνέχεια να μοιράσουν αρμοδιότητες μεταξύ τους.³⁷ Στη συνέχεια θα τους ζητήσει να ξεκινήσουν την ανάγνωση του έργου κατά αύξοντα αριθμό σύμφωνα με την αρίθμηση που έχει το φύλλο εργασίας τους και τους ανακοινώνει ότι στόχος αποτελεί κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης η ανάγνωση να γίνει από όλους τους μαθητές.³⁸ Τα ψάθινα καπέλα διαρθρώνονται σε τρία

³³Εναλλακτικά θα μπορούσαν να δημιουργήσουν οι μαθητές έναν ανθρώπινο σωματότυπο και για καθεμία αδελφή ξεχωριστά και να λειτουργήσουν με την ίδια λογική αφού έχουν προβεί στην ολοκλήρωση του έργου- και όχι σταδιακά όπως προτείνεται. Εξάλλου θα ήταν πολύ εύκολο να γίνει και μέσα από ένα συννεφόλεξο. Να δοθεί δηλαδή η δυνατότητα να επιτύχουμε το αυτό αποτέλεσμα με ηλεκτρονικό τρόπο. Είναι δηλαδή εφικτό να παρουσιάσει κανείς το συννεφόλεξο του-www.wordart.com-δίνοντας μάλιστα και την οπτική ψευδαίσθηση ενός γυναικείου σώματος. Δεν προκρίθηκε η τελευταία δυνατότητα γιατί δυστυχώς δεν υπάρχει η δυνατότητα αυτή στο δημόσιο ελληνικό σχολείο συνολικά στο οποίο φοιτά η πλειοψηφία των μαθητών αυτής της χώρας (ελληνική επικράτεια) στην «κανονική» αίθουσα του τμήματος των μαθητών. Η χρήση της αίθουσας πληροφορικής σε κάθε μάθημα στην ημερήσια λειτουργία του σχολείου δεν είναι δυστυχώς δυνατή.

³⁴ Ο συντονιστής συχνά βοηθά την ομάδα στη διαχείριση του χρόνου, ο γραμματέας γράφει στα φύλλα εργασίας ή σε άλλη περίπτωση χειρίζεται τον Η/Υ, ο αξιολογητής κρατά σημειώσεις σε σχέση με την πρόοδο των εργασιών ή τις τυχόν δυσκολίες στο ημερολόγιο της ομάδας και ο διαμεσολαβητής βοηθά να λυθούν πιθανές συγκρούσεις μεταξύ των μελών και ζητά την παρέμβαση του εκπαιδευτικού αν χρειαστεί.

³⁵ Περισσότερα για τον τρόπο σύνθεσης των ομάδων πρβλ. *Οδηγό Εκπαιδευτικού, Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας Γυμνασίου*, Αθήνα, 2022, 6

³⁶ Ενδεικτικά φύλλα εργασίας υπάρχουν στο παράρτημα.

³⁷ Θα ήταν πολύ χρήσιμο ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει ένα wiki όπου οι μαθητές πέρα από το γεγονός ότι θα μπορούν να αναρτούν όποιες σκέψεις ή απορίες τους όσο θα διαρκέσει η διαδικασία, θα υπάρχει η δυνατότητα να αναρτώνται εκεί και όλα τα φύλλα εργασίας των μαθητών αλλά και όποιο άλλο σχετικό υλικό ενδέχεται να προκύψει στην πορεία και στο οποίο με αυτό τον τρόπο θα έχουν όλοι πρόσβαση.

³⁸ Ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει στις ομάδες ότι στο τέλος της ανάγνωσης θα ψηφίσουν και θα αναδείξουν την ομάδα που θεωρούν ότι τα μέλη της προέβησαν στην καλύτερη ανάγνωση έναντι όλων των υπολοίπων ομάδων. Ο βασικός στόχος για τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να είναι διττός: ο κάθε μαθητής να μάθει να χτίζει τη δική του ανάγνωση αλλά και να μπορεί –σεβόμενος τις αναγνώσεις όλων των συμμαθητών του– να διακρίνει τις πιο άριστες.

τιμήματα/ κεφάλαια τα οποία τιτλοφορούνται ως εξής: *Πρώτο καλοκαίρι, Δεύτερο καλοκαίρι, Τρίτο καλοκαίρι*. Η ανάγνωση θα ξεκινήσει με τη σειρά του λογοτεχνικού έργου- δε θα γίνει παραβίαση της σειράς αυτής η οποία αποτελεί επιλογή της συγγραφέως.³⁹ Θέλουμε οι μαθητές να μάθουν να αφουγκράζονται τον ρυθμό της συγγραφικής πέννας, να αντιλαμβάνονται τη συγκεκριμένη επιλογή ώστε σε ασκήσεις δημιουργικής γραφής να μπορέσουν με πολύ ικανοποιητικό τρόπο να παρουσιάσουν πρόσωπα και πράγματα του λογοτεχνικού κειμένου από την οπτική γωνία -αλλά και σύμφωνα με το επικοινωνιακό πλαίσιο- που ίσως τους ζητηθεί.⁴⁰ Με τον τρόπο αυτό θα επιχειρηθεί να ολοκληρωθεί η ανάγνωση του πρώτου μέρους / *Πρώτο Καλοκαίρι*.

Το δεύτερο μέρος / *Δεύτερο Καλοκαίρι* θα το προσεγγίσουν οι μαθητές με διαφορετικό τρόπο. Για τα κεφάλαια I και II θα ζητηθεί από τους μαθητές να τα διαβάσουν στο σπίτι ακολουθώντας συγκεκριμένες οδηγίες/βήματα: α/ να παρακολουθήσουν μία *ψηφιακή αφήγηση* ο σύνδεσμος της οποίας τους έχει σταλεί στην *e class*, β/ να διαβάσουν τα κεφάλαια I και II του Δεύτερου κεφαλαίου, γ/ να γράψουν μία περίληψη για κάθε κεφάλαιο. Μέσα στην τάξη αφού παρουσιάσουν το περιεχόμενο των κεφαλαίων αυτών μέσω των περιλήψεων τους θα απαντήσουν σε συγκεκριμένο *φύλλο εργασίας* λειτουργώντας πάλι σε ομάδες. Η *ψηφιακή αφήγηση* που θα παρακολουθήσουν⁴¹ θα έχει ως πομπό μία υποθετική μαθήτριά η οποία έχει ήδη διαβάσει το έργο και έχει αποφασίσει να εστιάσει το ενδιαφέρον της σε δύο πράγματα. Κατ' αρχάς πώς βλέπουν οι γονείς της Λήδας τις παρέες της αλλά και η ίδια η αφηγήτρια της Ψ.Α. το όλο θέμα και κατά δεύτερον επιλέγει να μιλήσει για την Ινφάντα και τις φίλιές της στο σχολείο. Οι μαθητές θα αντιληφθούν ότι τα κεφάλαια I και II καλύπτουν ένα τμήμα της ψηφιακής αφήγησης.⁴² Στο στάδιο αυτό θα εφαρμοστεί το μοντέλο της *αντεστραμμένης τάξης*.⁴³ Η «αντεστραμμένη τάξη» είναι ένα μοντέλο μεικτής μάθησης, στο οποίο οι μαθητές μαθαίνουν παρακολουθώντας βιντεοδιαλέξεις ή άλλο εκπαιδευτικό υλικό

³⁹ Πριν την ανάγνωση του κειμένου μπορούμε να ρωτήσουμε τους μαθητές μας για τις προσδοκίες τους όσον αφορά το συγκεκριμένο έργο. Εξάλλου είναι ήδη υποψιασμένοι από το προηγούμενο στάδιο- Πριν την Ανάγνωση- και τους ζητάμε στην ολομέλεια της τάξης να κάνουν τις δικές τους προβλέψεις.

⁴⁰ Εναλλακτικά θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός σε σημεία που θα κρίνει ο ίδιος να σταματά η ανάγνωση και να ζητά από τους μαθητές του να υποθέσουν τί ακολουθεί.

⁴¹ Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί δημιουργία του εκπαιδευτικού.

⁴² Σε επόμενο μάθημα θα ανακαλύψουν ότι το β' μέρος της ΨΑ έχει να κάνει με το III κεφάλαιο.

⁴³ ΙΕΠ, *Προγράμματα Σπουδών*, 2021, 14 (αξιοποίηση της «αντεστραμμένης/ανάστροφης» διδακτικής πράξης)

στο σπίτι, ενώ η «εργασία για το σπίτι» (homework) γίνεται στη σχολική τάξη με τον καθηγητή και τους μαθητές να συζητούν και να επιλύουν απορίες (Γαρίου κ.συν. 2015).⁴⁴

Θα δοθεί δηλαδή το υλικό αυτό/ η ψηφιακή αφήγηση στους μαθητές να το παρακολουθήσουν στο σπίτι τους. Στη συνέχεια θα τους ζητηθεί αρχικά να απαντήσουν σε κάποιο ερωτηματολόγιο που θα τους διανεμηθεί μέσω της *e class*⁴⁵ και στο οποίο θα υπάρχει αν κρίνεται σκόπιμο και ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια *δια ζώσης* οι ομάδες θα επεξεργαστούν μέσα στην τάξη κοινό φύλλο εργασίας⁴⁶ –και με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού αν χρειάζεται– και κατόπιν θα παρουσιάσουν στην ολομέλεια τα αποτελέσματά τους .

Το τρίτο κεφάλαιο III θα αναγνωστεί μέσα στην αίθουσα. Θα προβληθεί εκ νέου η ίδια ψηφιακή αφήγηση και στη συνέχεια θα τους ζητηθεί να συνδέσουν τα γεγονότα μεταξύ τους.⁴⁷ Το κεφάλαιο IV θα αναγνωστεί και αυτό μέσα στην αίθουσα. Ζητείται από τους μαθητές στο σπίτι τους να ανατρέξουν πάλι στην *e class* και να παρακολουθήσουν μία ακόμη ψηφιακή αφήγηση. Θα υπάρχει πάλι φύλλο εργασίας⁴⁸ το οποίο αφού το συμπληρώσουν θα πρέπει να το αποστείλει ο κάθε μαθητής ξεχωριστά μέσω της πλατφόρμας στον εκπαιδευτικό και θα υπάρξει ανατροφοδότηση. Αυτή η δεύτερη ψηφιακή αφήγηση γίνεται μέσα από την οπτική γωνία της Κατερίνας και δίνονται αρκετά στοιχεία τόσο για την ίδια όταν συνειδητοποιεί ότι είναι στα αλήθεια ερωτευμένη όσο και για την αλλαγή της αδελφής της από τη στιγμή που φέρνει στον κόσμο το πρώτο της παιδί αλλά και τη σχέση της με την Ινφάντα , την άλλη της αδελφή. Αυτή η ψηφιακή αφήγηση αφορά όχι μόνο το κεφάλαιο IV αλλά και το κεφάλαιο II γεγονός το οποίο θα γίνει αντιληπτό από τους μαθητές. Των κεφαλαίων V και VI η ανάγνωση θα γίνει στο σπίτι και οι μαθητές θα έχουν μόνο υποχρέωση να γράψουν τις περιλήψεις τους ώστε να τα παρουσιάσουν μέσω αυτών στην ολομέλεια. Και οι δύο ψηφιακές αφηγήσεις στο στάδιο αυτό έχουν δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό αρχικά με το *photo story 3* ενώ στη συνέχεια υποβλήθηκαν σε επιπλέον

44 Αγγελική Γαρίου, Ευαγγελία Μανούσου, Γεώργιος Αρλαπάνος, Αδαμαντία Σπανακά (2015-11-01). «Διερεύνηση της εφαρμογής του μοντέλου της «αντεστραμμένης τάξης» ως συμπληρωματική μέθοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Έρευνα δράσης» (στα gr). *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* 8 (2A). doi:10.12681/icodl.35. ISSN 2459-4210 τελευταία ανάκτηση 13/1/2024

⁴⁵ Αν ο εκπαιδευτικός έχει προβεί στη δημιουργία *wiki* τότε θα γίνουν όλα αυτά μέσω αυτής της ψηφιακής δυνατότητας. Αναμφισβήτητα με αυτόν τον τρόπο η επικοινωνία είναι δυνατό να καταστεί εξαιρετικά άμεση και διαρκής .

⁴⁶ Πρβλ παράρτημα φύλλο εργασίας/ψηφιακή αφήγηση 1

⁴⁷ Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι η ΨΑ άπτεται δεδομένων που υπάρχουν τόσο στο κεφ. I όσο και στο κεφ. III

⁴⁸ Πρβλ παράρτημα φύλλο εργασίας/ψηφιακή αφήγηση 2

επεξεργασία μέσω του *clip champ*. Πρόκειται για επιλογές που δεν χρειάζονται οικονομική συνδρομή για να προβεί κανείς στη χρήση τους με αρκετά ικανοποιητικό αποτέλεσμα.

Το τρίτο μέρος/ *Τρίτο Καλοκαίρι* θα παρουσιαστεί από τους ίδιους τους μαθητές μέσα στην τάξη. Κάθε ομάδα θα αναλάβει να παρουσιάσει στην τάξη ένα τμήμα από το τρίτο κεφάλαιο. Η παρουσίαση τους θα πρέπει να γίνει με τη δημιουργία *ψηφιακής αφήγησης*. Αρχικά οφείλουν τα μέλη κάθε ομάδας να έχουν διαβάσει στο σπίτι τους το τμήμα του κείμενου που τους αναλογεί. Θα έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν το *photo story 3* ή το *movie maker* κατά προτίμηση ωστόσο οι ομάδες θα είναι ελεύθερες να δουλέψουν και με κάποιο άλλο ψηφιακό εργαλείο εφόσον εκφράσουν την επιθυμία επειδή για παράδειγμα το γνωρίζουν ήδη και έτσι αισθάνονται πιο ασφαλείς. Θα τους δοθούν κατευθύνσεις, τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν προκειμένου να οδηγηθούν στη δημιουργία *ψηφιακής αφήγησης* που ακολουθεί ορθές προδιαγραφές.⁴⁹ Πιο συγκεκριμένα οι *οδηγίες* που θα ακολουθήσουν θα είναι οι εξής:

1. Διαβάζετε προσεκτικά το απόσπασμα που σας έχει δοθεί.
2. Συζητάτε μεταξύ σας και αποφασίζετε πώς θα παρουσιάσετε την ψηφιακή σας αφήγηση / ποια οπτική γωνία θα υιοθετήσετε.
3. Μοιράζετε μεταξύ σας αρμοδιότητες αφού θα πρέπει αμέσως μετά να ασχοληθείτε με τα εξής:
α/ συγγραφή κειμένου αφήγησης (περίπου 350-400 λέξεις)
β/ επιλογή υλικού : φωτογραφίες, βίντεο, πιθανές ζωγραφιές ή σκίτσα των ίδιων των μαθητών ...
γ/ επιλογή μουσικής ή και διάφορων ηχητικών εφέ⁵⁰
4. Αποφασίζετε το ψηφιακό εργαλείο που θα χρησιμοποιήσετε (λ.χ. *photo story 3* , *movie maker*)
5. Δημιουργία⁵¹ *storyboard*.⁵²

⁴⁹ Στο σημείο αυτό είναι πολύ σημαντικό αν αναφερθεί ότι οι περισσότεροι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία ωστόσο θα ήταν πολύ χρήσιμο να υπάρξει συνεργασία με άλλη ειδικότητα λ.χ. του καθηγητή της πληροφορικής .

⁵⁰ Βέβαια και το ίδιο το ψηφιακό εργαλείο παρέχει τέτοιες δυνατότητες.

⁵¹ Υπόδειγμα στο Παράρτημα. Πηγή <https://educraft.tech/el/storyboard-2/>

⁵² Ένα storyboard μπορεί να σχεδιαστεί σε ένα έγγραφο του MSWord, σε μία παρουσίαση power point ή ακόμη και σε ένα απλό κομμάτι χαρτί. Πάνω στο storyboard γίνεται λεπτομερής καταγραφή του κειμένου καθώς των οπτικών και ηχητικών αναφορών οι οποίες εμφανίζονται. Περισσότερα educraft.tech/el/storyboard-2/

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

6. Αποφασίζετε από κοινού ποιος θα κάνει χρήση της φωνής του για να ηχογραφηθεί το κείμενο που δημιουργήσατε.
7. Η ψηφιακή σας αφήγηση καλό είναι να κυμανθεί μεταξύ 2' και 5' λεπτών (μπορούν να υπάρχουν μικρές αποκλίσεις αν το κρίνετε απαραίτητο)
8. Θα ανεβάσετε την εργασία σας στο Drive και θα δώσετε πρόσβαση στον καθηγητή σας. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί στην ολομέλεια της τάξης.

Ο χωρισμός του τρίτου μέρους/ Τρίτο Καλοκαίρι θα γίνει ως εξής :

- I. σ. 277-296 1^η ομάδα
- II. σ. 297-324 2^η ομάδα
- III. / IV σ. 325- 342 και σ. 343- 356 3^η ομάδα

V / VI./ VII. /VIIIσ. 357- 396 4^η ομάδα

Στο επόμενο μάθημα θα γίνει η παρουσίαση των ψηφιακών αφηγήσεων και οι μαθητές θα συμπληρώσουν *ρουμπρίκες* αξιολόγησης όπου θα τοποθετηθούν και για τις ψηφιακές αυτές αφηγήσεις.

Γ' φάση : *Μετά την Ανάγνωση*⁵³ / 2 διδακτικές ώρες

Η διαδικασία αυτή θα λάβει χώρα στην αίθουσα της πληροφορικής. Στο στάδιο αυτό θα γίνει πλήρης αποτίμηση όλης της διαδικασίας. Αρχικά θα γίνουν αντικείμενο συζήτησης όλα όσα συμπληρώθηκαν στη φιγούρα σε χαρτόνι της Κατερίνας. Οι μαθητές δηλαδή θα τοποθετηθούν προφορικά σε ποιο βαθμό τελικά θεωρούνται εύστοχα ή όχι όσα αποδελτιώθηκαν και γράφτηκαν για αυτή τη βασική ηρωίδα. Στη συνέχεια θα τους ζητηθεί να ανοίξουν το αρχείο όπου είχαν αποθηκεύσει τα *συννεφόμελα* του σταδίου *Πριν την ανάγνωση* και να αποφανθούν κατά πόσο όλα όσα έχουν καταγραφεί σε αυτά σε εκείνο το αρχικό στάδιο σχετίζονται με τους ήρωες εφήβους του λογοτεχνικού μας έργου αλλά και σε συνδυασμό και με τις δικές τους απαντήσεις στη *Google form 1* ώστε να συνειδητοποιήσουν για ακόμη μία φορά τη διαχρονικότητα των χαρακτηριστικών που άπτονται της εφηβικής

⁵³ Ένα από τα πολύ σημαντικά προβλήματα που θα έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη κατά την ενασχόληση με ένα ολόκληρο λογοτεχνικό έργο είναι ο τρόπος που θα το προμηθευτούν όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως. Ένας τρόπος είναι η σχολική βιβλιοθήκη αλλά και το πιο αισιόδοξο σενάριο αν σκεφτεί κάποιος σίγουρα δεν θα υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός αντιτύπων για όλα τα παιδιά. Ένας άλλος τρόπος είναι να ζητηθεί από τα παιδιά να το προμηθευτούν από το εμπόριο αλλά αυτό είναι πολύ πιθανό –για διάφορους λόγους- να μην μπορεί επίσης να ευδοθεθεί. Ίσως να πρέπει να αντιμετωπίζονται θεσμικά τέτοιου είδους θέματα ώστε να μην έρχεται κανείς σε δύσκολη θέση και κυρίως ένα παιδί και οι οικείοι του. Μια λύση θα ήταν να λυθεί το πρόβλημα με ένα ηλεκτρονικό βιβλίο *e book* στο οποίο θα δινόταν δωρεάν η πρόσβαση σε όλους τους εμπλεκόμενους μαθητές και εκπαιδευτικούς.

ηλικίας. Τέλος θα ακολουθηθεί διαδικασία και γραπτώς της αξιολόγησης του όλου εγχειρήματος⁵⁴ το οποίο θα λειτουργήσει ως ανατροφοδότηση.⁵⁵

4.3.Συμπεράσματα/Αποτίμηση εγχειρήματος

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση του χρονοδιαγράμματος γίνεται ίσως αντιληπτό ότι η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου μέσα στην τάξη αποτελεί ένα φιλόδοξο εγχείρημα με απαιτήσεις. Στόχος της εργασίας ήταν να παρουσιαστούν τρεις διαφορετικές εκδοχές στην εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης κατά τη διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου μέσα στη σχολική τάξη. Πρώτον μία ψηφιακή αφήγηση που θα αναφέρεται σε συγκεκριμένα θέματα που θίγονται μέσα στο έργο – σχέση των εφήβων με τους γονείς αλλά και τους συμμαθητές τους από την οπτική γωνία μίας φανταστικής μαθήτριας που υποτίθεται ότι είχε διαβάσει το λογοτεχνικό κείμενο πριν από τους μαθητές της τάξης. Δεύτερον δημιουργία ψηφιακής αφήγησης από την οπτική γωνία συγκεκριμένης ηρωίδας η οποία άπτεται κυρίως του θέματος του έρωτα. Τρίτον δημιουργία ψηφιακής αφήγησης από τους μαθητές για την ολοκλήρωση του τελευταίου μέρους του λογοτεχνικού έργου (*Τρίτο Καλοκαίρι*). Το δημόσιο σχολείο αλλά και γενικότερα το καθημερινό σχολικό πρόγραμμα δεν είναι ιδιαίτερα φιλικό/ υποστηρικτικό σε τέτοιου είδους αναγκαιότητες. Στόχος του συντάκτη αυτού της πρότασης ήταν- με κάποιο τρόπο- να συνδυαστούν στοιχεία της παραδοσιακής διδασκαλίας με δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει η δύναμη της τεχνολογίας. Αναμφισβήτητο όλο αυτό το εγχείρημα αποτελεί μία πρόκληση για όλους τους εμπλεκόμενους όχι μόνο για μαθητές και εκπαιδευτικούς αλλά και για όσους από άλλες θέσεις κινούν τα νήματα στην εκπαίδευση και έχουν πλέον θεσμοθετήσει τη διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου μέσα στις σχολικές αίθουσες όλων των τάξεων του Γυμνασίου.

⁵⁴ Είναι πολύ σημαντικό η αξιολόγηση να εστιάζει πρωτίστως και κατά κύριο λόγο στη χρήση της ψηφιακής αφήγησης. Για το λόγο αυτό στο παράρτημα υπάρχουν σχετικές ρουμπρίκες για το σκοπό αυτό.

⁵⁵ Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- Για την ψηφιακή αφήγηση 1 πατήστε εδώ

<https://vimeo.com/manage/videos/903797927/privacy>

- Για την ψηφιακή αφήγηση 2 πατήστε εδώ

<https://vimeo.com/manage/videos/903807852/privacy>

- Πατήστε εδώ για να δείτε τη *Google form* που θα συμπληρώσουν οι μαθητές

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfLdt3VgTFkEjDKEMnf2pNaJUkboecIvvWy0Zq6-MoXXnFvQ/viewform?usp=sharing>

- *ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ*

Φύλλο εργασίας / ΠΡΩΤΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ

Τα ψάθινα καπέλα Μ. ΛΥΜΠΕΡΑΚΗ ΠΡΩΤΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ

1. Ποια εντύπωση σας κάνει η επιλογή αυτή για τίτλο ενότητας (ΠΡΩΤΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ) ;
(Όλες οι ομάδες)

2. Από πόσα κεφάλαια αποτελείται το Α΄ Μέρος; Σας κάνει κάποια εντύπωση η επιλογή των λατινικών αριθμών για να διακρίνονται τα κεφάλαια μεταξύ τους;
(Όλες οι ομάδες)

3. Ποιοι είναι οι βασικοί χαρακτήρες ;
(Όλες οι ομάδες)

4. Ποια είναι η ιδιότητα των βασικών χαρακτήρων / Ποια η μεταξύ τους σχέση; (Όλες οι ομάδες)

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

5. Ποιος είναι ο τόπος; Να τον αναφέρετε αντιγράφοντας συγκεκριμένο χωρίο από το κείμενο.

(Όλες οι ομάδες)

6. Πολωνέζα γιαγιά / Κατερίνα. Ποια σχέση δηλώνεται ότι υπάρχει ανάμεσα σε αυτά τα δύο πρόσωπα; Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας με συγκεκριμένα χωρία από το κείμενο. (ΟΜΑΔΑ Α)

7. Ποιο βασικό πρόσωπο σχετίζεται περισσότερο με τη θεία Τερέζα; Δώστε όσα περισσότερα στοιχεία μπορείτε αξιοποιώντας τα δεδομένα του κειμένου. (ΟΜΑΔΑ Β)

8. Πώς παρουσιάζεται ο Μάριος μέσα στο κείμενο; Να παρουσιάσετε όλα τα στάδια αλλαγής (λ.χ. συμπεριφοράς) αυτού του ήρωα. (ΟΜΑΔΑ Γ)

9. Ποιες πληροφορίες δίνονται για την οικογένεια Παρηγόρη; Για την απάντησή σας να αξιοποιήσετε τις πληροφορίες του κεφ. II. (ΟΜΑΔΑ Δ)

10. Ένας συμμαθητής σας αρρώστησε. Επανήλθε στο μάθημα και κάποιος πρέπει να τον ενημερώσει για όσα έχασε. Αναλαμβάνετε να τον ενημερώσετε και γράφετε την περίληψη. Η περίληψή σας να σταλεί και στην eclass με το όνομα της ομάδας σας.

- του κεφ. III (ΟΜΑΔΑ Α')
- του κεφ. IV-V (ΟΜΑΔΑ Β')
- του κεφ. VI (ΟΜΑΔΑ Γ')
- του κεφ. VII (ΟΜΑΔΑ Δ')

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ Ι) ΚΕΦ. Ι / ΙΙ ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ

1. Βρείτε και καταγράψτε τις σελίδες στις οποίες αναφέρεται η Ψ.Α.
2. Παρουσιάζονται και τα δύο περιστατικά ; Κυκλώστε το Σωστό.

ΝΑΙ ΟΧΙ
3. Ποιο περιστατικό παρουσιάζεται στα κεφ. Ι / ΙΙ; Να το αναφέρετε περιληπτικά
4. Ποιο περιστατικό δεν παρουσιάζεται στα κεφ. Ι/ΙΙ; Απλή αναφορά
5. Ποιος μιλά στο βίντεο που παρακολουθήσατε στο σπίτι σας ;
6. Είναι ηρωίδα/ ήρωας του κειμένου ;
7. Τι ακριβώς λέει; Να αναφερθείτε όσο πιο αναλυτικά μπορείτε
8. Α. Τι προηγείται στο κείμενο του περιστατικού που αναφέρεται στην Ψ.Α.;
Β. Τι ακολουθεί ;
9. Ποιο ερώτημα σας απευθύνεται μέσω της Ψ.Α. ;
10. Ποια θα ήταν η απάντησή σας ; Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας
11. Ποια από τις τρεις αδελφές (Μαρία, Ινφάντα, Κατερίνα) σχετίζεται άμεσα με τους ανθρώπους που εμπλέκονται στο περιστατικό και με ποιο τρόπο ;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ 2

1. Ποιος αφηγείται;
2. Σε ποιο/ποια γεγονότα αναφέρεται; Να καταγράψετε τις πληροφορίες με τη σειρά που δίνονται.
3. Σε ποιο/ποια κεφάλαια του κειμένου αντιστοιχούν οι πληροφορίες. Να βρείτε και να καταγράψετε κεφάλαιο ή κεφάλαια και τις σχετικές σελίδες.
4. Πώς αισθάνεται η αφηγήτρια . Να τοποθετηθείτε αποδεικνύοντας τα λεγόμενα σας και με σχετικά χωρία του κειμένου.
5. Υποθέστε ότι είστε η Ινφάντα η οποία αποφασίζει να μιλήσει στη Μαρία για το περιστατικό με την Κατερίνα που της εκμυστηρεύτηκε ότι είναι ερωτευμένη με τον Δαβίδ. Δημιουργήστε τον διάλογο αυτό. (120-150 λέξεις)

PRODUCTION

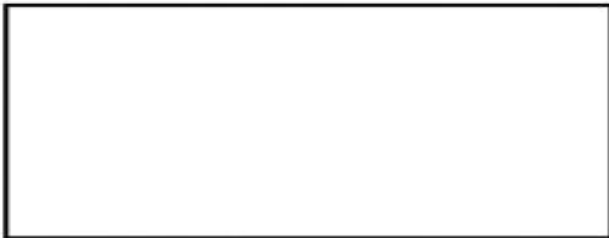
STORYBOARD - ASPECT RATIO 1:77 - 16:9 PAGE#



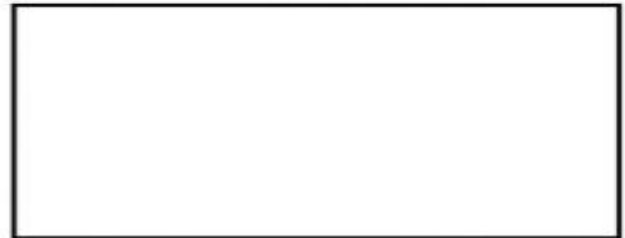
Scene # Shot #



Scene # Shot #



Scene # Shot #



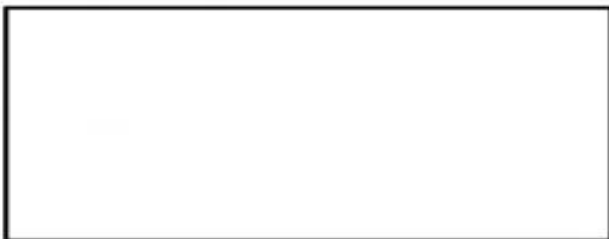
Scene # Shot #



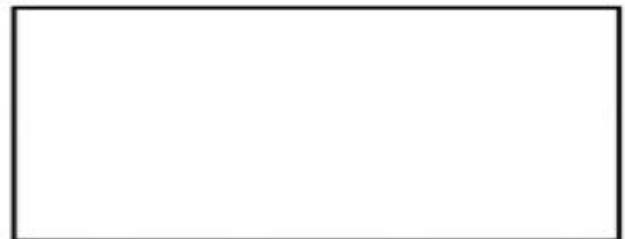
Scene # Shot #



Scene # Shot #



Scene # Shot #



Scene # Shot #

ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Τρίβαθμη Κλίμακα (3 Εξαιρετική, 2 Ικανοποιητική, 1 Φτωχή)

Ψηφιοποιημένη ιστορία & νόημα	1	2	3
Μήνυμα δημιουργού	Δεν είναι ξεκάθαρο τι θέλει να πει.	Φαίνεται με τι προσπαθεί να ασχοληθεί η ιστορία αλλά υπάρχουν αμφιβολίες	Είναι πολύ σαφές το τι θέλει να πει με την ιστορία του ο δημιουργός
Συναισθηματική συνιστώσα	Δεν υπάρχει σχεδόν καθόλου συναίσθημα στο περιεχόμενο, καθιστώντας την ιστορία σχετικά αδιάφορη/επίπεδη	Υπάρχουν έντονα σημεία, αλλά όχι στο σύνολο της ιστορίας	Είναι έντονη η συναισθηματική επίδραση της ιστορίας στο θεατή
Οπτικό υλικό	Δεν έχει καμία σχέση με την ιστορία ή είναι πολύ κακής ποιότητας	Δεν είναι πολύ συνδεδεμένο με την ιστορία ή χρήζει σημαντικής βελτίωσης (σε ποιότητα ή/και συνάφεια)	Είναι αρκετά αρμονικά δεμένο με την ιστορία και την υποστηρίζει πολύ, ενώ είναι πολύ καλής ποιότητας
Μουσική επένδυση	Δεν έχει ιδιαίτερη σχέση με το περιεχόμενο	Είναι ικανοποιητική, αλλά δεν ταιριάζει πολύ με το περιεχόμενο	Είναι αρμονικά δεμένη με το περιεχόμενο
Οπτικά εφέ	Δεν υπάρχουν καθόλου ή κουράζουν, με αποτέλεσμα να λειτουργούν αρνητικά	Υπάρχουν κάποια θετικά εφέ, αλλά είτε σε ένα μέρος της ιστορίας είτε δεν είναι πολύ επιτυχή σε όλη της την έκταση	Είναι πολύ πετυχημένα και προσθέτουν νόημα στην αφήγηση
Ρυθμός	Η ιστορία είναι είτε μη κατανοητή, είτε κουράζει τον θεατή και τον κάνει να βαριέται εύκολα, είτε εξελίσσεται πολύ γρήγορα και τελικά γίνεται δυσνόητη/ακατανόητη	Η εξέλιξη είναι ικανοποιητική σε ένα μέρος της ιστορίας ή θα μπορούσε να βελτιωθεί αρκετά	Η ιστορία εξελίσσεται όπως πρέπει, ώστε να μπορεί ο θεατής να την κατανοήσει πλήρως, χωρίς να χάσει το ενδιαφέρον του

ΠΗΓΗ: ΕΑΠ ΔΓΡ63

Χρήση και διαδικασία	1	2	3
Εκπαιδευτική αξία (μαθητές θεατές)	Δεν έχει καμία εκπαιδευτική αξία η ιστορία	Έχει μέτρια εκπαιδευτική αξία, αφού πρέπει να στηθούν πρόσθετες δραστηριότητες με αρκετό υλικό	Είναι πολύ σαφής η εκπαιδευτική στόχευση της ιστορίας
Συνεργασία (μαθητές δημιουργοί ή θεατές σε διαδραστικές ιστορίες ομαδική παρακολούθηση)	Δεν υπήρξε ιδιαίτερη συνεργασία μεταξύ των δημιουργών	Υπήρξε συνεργασία αλλά είτε ήταν ανισομερής είτε υπήρξαν σημαντικά προβλήματα μεταξύ των δημιουργών	Υπήρξε αρμονική και ισότιμη συνεργασία
Ικανοποίηση (μαθητές δημιουργοί)	Υπήρχαν σημαντικά παράπονα	Οι δημιουργοί δεν ήταν πολύ ευχαριστημένοι ή αρκετοί δεν ήταν πολύ ευχαριστημένοι	Οι δημιουργοί ήταν πολύ ικανοποιημένοι με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία δημιουργίας
Εμπλοκή (μαθητές δημιουργοί ή θεατές)	Υπήρχαν σημαντικά προβλήματα συμμετοχής και εμπλοκής	Αρκετοί μαθητές δεν ενεπλάκησαν καθόλου ή δεν ενεπλάκησαν επαρκώς	Όλοι οι μαθητές ενεπλάκησαν αρκετά
Στόχοι (μαθητές δημιουργοί ή θεατές)	Οι γνωστικοί στόχοι δεν αφομοιώθηκαν σχεδόν καθόλου ή πολύ λίγο	Οι γνωστικοί στόχοι αφομοιώθηκαν μερικώς. Θα μπορούσε να υπάρξει καλύτερο αποτέλεσμα	Οι γνωστικοί στόχοι αφομοιώθηκαν
Τεχνική προσέγγιση (μαθητές δημιουργοί)	Το προϊόν έχει πολλά προβλήματα στο σχεδιασμό και την υλοποίησή του (επιλογή κακού εργαλείου ή κακής ποιότητας προϊόν)	Το προϊόν χρήζει αρκετής βελτίωσης	Το προϊόν ήταν τεχνικά άρτιο

Βιβλιογραφία

Barry, P. (2013 β' έκδοση). *Γνωριμία με τη θεωρία, Μια εισαγωγή στη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία*. Μτφρ Αναστασία Νάτσινα. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Cohn, D. (2001). *Διαφανή Πρόσωπα, αφηγηματικοί τρόποι για την παρουσίαση της συνείδησης στη μυθοπλασία*. Μτφρ- επιμ. Δήμητρα Γ. Μπεχλικούδη. Αθήνα: Παπαζήση.

Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική θεωρία :Μια συνοπτική εισαγωγή*. Μτφρ Καίτη Διαμαντάκου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Dogan, B. (. (n.d.). *Educational uses of digital Storytelling*. Τελευταία ανάκτηση 13/1/2024 από <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27&cid=27>

Genette, G. (1966). *Figures I*. Paris : Seuil.

Korovesi, Antigoni 2003. *Εφαρμογή της Θεωρίας της αφήγησης στα δημοτικά τραγούδια: Ο αφηγητής*. In E. Close, M. Tsianikas and G. Frazis (Eds.) “Greek Research in Australia: Proceedings of the Fourth Biennial Conference of Greek Studies, Flinders University, September 2001”. Flinders University Department of Languages – Modern Greek: Adelaide, 207-232. Τελευταία ανάκτηση 13/1/ 2024, από <https://fac.flinders.edu.au/items/7f192cdd-7dcf-41bc-bbf9-ae1dfa0bdcc6/full>

Morra, S. (2013,). *8 Steps To Great Digital Storytelling*. Τελευταία ανάκτηση 14/1/2024 από Transform Learning: <https://samanthamorra.com/2013/06/05/edudemic-article-on-digital-storytelling/>

Peri, M. (1994). *Δοκίμια Αφηγηματολογίας*. επιμ. Σ.Ν. Φιλίππιδης. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Robin,B.R.,(2008). Digital Storytelling: A Poerfull Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3),p.p.220-228
Τελευταία ανάκτηση 13/1/ 2024, από <https://www-tandfonline-com.proxy.eap.gr/doi/full/10.1080/00405840802153916>

Robin,B.R.&McNeil,S.G.(2012).*What educators should know about teaching digital storytelling*. *Digital Education Review*,22,37-51. Τελευταία ανάκτηση 6/1/2024 από <https:files.eric.ed.gov/fulltext/EJ996781.pdf>

Sheneman, L. (2010). *Digital storytelling: How to get the best results*. *School Library Monthly*. Τελευταία ανάκτηση 13/1/2024 από Google μελετητής: <https://web2integration.pbworks.com/f/Digital%20Storytelling-%20How%20to%20Get%20the%20Best%20Results.pdf>

Stanzel, F. K. (1999). *Θεωρία της αφήγησης. Μπφρ Κυριακή Χρυσομάλλη- Henrich*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books,ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών,δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*.Θεσσαλονίκη:ΚΕΓ Τελευταία ανάκτηση01 /2024 από openbook.gr: <https://www.openbook.gr/i-logotechnia-sta-nea-perivallonta-twn-tpe/>

ΑΠΘ <https://digistoryhub.web.auth.gr/digital-storytelling/chronology/#content>. (n.d.). Ιστορία της ψηφιακής αφήγησης. ΑΠΘ.

Βελουδής, Γ. (2011). *Γραμματολογία Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκη.

Γαρίου,Α.Μανούσου,Ε.Αρλαπάνος,Γ.Σπανακά,Ε.(2015). *Διερεύνηση της εφαρμογής του μοντέλου της "αντεστραμμένης τάξης" ως συμπληρωματική μέθοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση- Έρευνα δράσης*. Τόμος 8 Αρ.2Α Πρακτικά Συνεδρίου. Proceedings

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

Γερακίνη, Α. (2016). *Φορμαλισμός, Νέα Κριτική και Δομισμός: μια κριτική προσέγγιση στις κειμενοκεντρικές θεωρίες της Λογοτεχνίας. Έρκυνα Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών θεμάτων, τ.8*, σσ. 231-240. Τελευταία ανάκτηση 12/3/2021 από <https://erkyna.gr/index.php/heading-2/literature/168-t08-16>

Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2015). *Ψηφιακή Αφήγηση: Ένα Πολλά Υποσχόμενο Διδακτικό Εργαλείο για τη Γόνιμη Ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική της Λογοτεχνίας*. Τελευταία ανάκτηση 10/1/2024 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4232/4159>

Δαγδιλέλης, Β. Λαδιάς, Α. Μπίκος, Κ. Ντρενογιάννη, Ε. Τσιτουρίδου Μ. (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 4ου* (σ. 10). Θεσσαλονίκη: ΕΤΠΕ <https://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2291.pdf>.

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου ΤΠΕ) Β ΤΟΜΟΣ. (n.d.).

Ήγκλετον, Τ. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας. Εισαγωγή, θεώρηση μετάφρασης Δ. Τζιόβας. Μτφρσ Μ. Μαυρωνας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

ΙΕΠ. (2022 Δεύτερη έκδοση). *Οδηγός εκπαιδευτικού Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο*. Αθήνα: ΙΕΠ.

ΙΕΠ. (2021). *Πρόγραμμα σπουδών λογοτεχνίας στις Α', Β' ΚΑΙ Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Καψωμένος, Ε. Γ. (2003). *Αφηγηματολογία: Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*. Αθήνα: Πατάκης.

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

Κιοσσές, Σ. (2008). *Η αφηγηματολογία ως μέσο προώθησης της κριτικής ανάγνωσης της λογοτεχνίας: εστιάζοντας στο διήγημα του Αντώνη Σαμαράκη «Σ' ένα συνοριακό σταθμό»*. Τελευταία ανάκτηση 13/1/ 2024, από <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/index>

Κορδάκη, Μ. Ψώμος, Π. (2016 τομ.1). *Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Άμεσα και έμμεσα εκπαιδευτικά οφέλη των ψηφιακών αφηγήσεων*. σ.359-367 Τελευταία ανάκτηση 3/1/2024 από proceedings.epublishing.ekt.gr

Λάμπρου, Λ. *Βιβλίο εκπαιδευτικού. Τα Ψάθινα Καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Λεμονίδης, Γ. (2017-18). *Σύγχρονα θέματα και χρήση ΤΠΕ*. ppt . class.uowm.gr/>modules>document PPT.

Λυμπεράκη, Μ. *Τα ψάθινα καπέλα*. 1995. Αθήνα: Καστανιώτη

Μελιάδου, Ε. Νάκου, Α. Γκούσκος, Δ. & Μειμάρης, Μ. (2011). *Ψηφιακή αφήγηση, μάθηση και εκπαίδευση*. 6^ο Διεθνές Συνέδριο Στην Ανοιχτή και Στην Εξ αποστάσεως Μάθηση. Loutraki, Greece. Τελευταία ανάκτηση 13/1/2024 από <http://proceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/681>

Μέντη, Ε. Γ. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Διόφαντος.

Μεταξιώτης, Γ. (2018). *Οι ψηφιακές Ιστορίες στην Εκπαίδευση. Η δημιουργική προσέγγιση στην Αγωγή Επικοινωνίας . Διδακτορική Διατριβή . Θεσσαλονίκη : ΑΠΘ*.

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

Μουλά, Ε. (2011). Η Διδασκαλία λογοτεχνίας στην ελληνική εκπαίδευση. Νησίδες (σ.1-20).

Μπράτιτσης, Θ. (2015). Ψηφιακή αφήγηση, δημιουργική γραφή και γραμματισμός του 21ου αιώνα. *Δελτίο.Τελευταία ανάκτης από*<https://impschool.gr/deltio-site/?p=90> .

Μπράτιτσης, Θ. (2021). Καθοδηγούμενος σχεδιασμός ψηφιακών ιστοριών από μαθητές σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης . *Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις* (σσ. 722-732). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Νάκη, Σ.*Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης και η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής: Θεωρία και πράξη*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας:
Τελευταία ανάκτηση 13/1/2024 από
https://cwconference.web.uowm.gr/archives/1st_conference/naki_article.pdf

Παπαλεοντίου, Μ.(2014). *Ο λογοτεχνικός γραμματισμός στην πεζογραφία / στοιχεία θεωρίας της αφήγησης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου Τελευταία ανάκτηση 13/1/2024 από
https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/ekpaid_yliko/logot_mesi/logotexnia_afigmatologia.pdf

Παπαρούση,Μ. Κιοσσές, Σ. (2023). *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας Έννοιες, παραδείγματα και κριτική εφαρμογή*. Κάλλιπος, Ανοικτές ακαδημαϊκές εκδόσεις.

Παρίσης,Ι. Παρίσης, Ν. (2009 έκδοση Ι΄). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών βιβλίων.

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

Περιεχόμενα/ Επιστημονικές προσεγγίσεις για το θέμα του ταλέντου και της χαρισματικότητας.
Τελευταία ανάκτηση 7/1/2024 από Περιεχόμενα:
http://www.pi-schools.gr/special_education/harismatika/harismatika-part-02.pdf

Πλάτων, *Πολιτεία* (τόμος Α'). πρ.Ε.Παπανούτσος, μτφρ, σχ.Ι.Γρυπάρης. Αθήνα: Ι. Ζαχαρόπουλος.

Πολίτης, Λ. (1985 Δ' Έκδοση). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Ρεπούση, Μ. Μακαρατζής, Γ. Μαυρομάτη, Μ. (2023). Κεφάλαιο 12 Ψηφιακή αφήγηση και ιστορία. *ΚΑΛΛΙΠΟΣ*. Άνοιχτές ακαδημαϊκές εκδόσεις
Τελευταία ανάκτηση 17/1/2024 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/11955>

Σελιδοδείκτες για την ανάγνωση της λογοτεχνίας. επιμ. Βασιλειάδης, Β. Δημοπούλου, Κ. ΚΕΓ. Θεσσαλονίκη. 2015. Έκδοση εκτός εμπορίου

Τζάνος, Ι. (2017). *Χείλων*. Βιβλιοθήκη κλασικών & Φυσικών Επιστημών.
Τελευταία ανάκτηση 10/1/2024 από chilonas.com

Τζιόβας, Δ. *Google scholar*. Τελευταία ανάκτηση 3/11/2024 από olympias.lib.uoi.gr:
www.olympias.lib.uoi.gr

Τζούμα, Α. (1991). *Η διπλή ανάγνωση του κειμένου*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Τοντόροφ, Τ. (1995). *Θεωρία λογοτεχνίας Κείμενα των Ρώσων Φορμαλιστών*. μτφρ. Η.Π. Νικολούδης. Αθήνα: Οδυσσέας.

Αναστασία Αποστόλου «Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με χρήση ψηφιακής αφήγησης: Τα ψάθινα καπέλα Μαργαρίτα Λυμπεράκη»

Τσατσούλης, Δ. (1997). *Η περιπέτεια της Αφήγησης, Δοκίμια Αφηγηματολογίας για την Ελληνική και Ξένη Πεζογραφία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσολοπάνη, Ι. Μπράτισης, Θ. (2015). Αυτοπροσδιορισμός της θέσης του μαθητή στην τάξη του μέσω της ψηφιακής αφηγηματικής συμβουλευτικής προσέγγισης. 2η Ημερίδα- Καινοτομία, Δημιουργικότητα, Διεπιστημονικότητα στο Σχολείο. *Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, 4/12/2015*

Φαρίνου-Μαλαματάρη, Γ. (1987). *Αφηγηματικές Τεχνικές στον Παπαδιαμάντη 1887-1910*. Αθήνα: Κέδρος.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.