



«Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών»

«ΜΠΣ Δημιουργικής Γραφής»

Διπλωματική Εργασία

«Η αξιοποίηση της Ψηφιακής Αφήγησης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο  
Λύκειο: το μυθιστόρημα «Στου Χατζηφράγκου» του Κοσμά Πολίτη»

Πούντου Μαρία

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μουλά Ευαγγελία

Πάτρα, Φεβρουάριος 2023

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.



«Η αξιοποίηση της Ψηφιακής Αφήγησης στη διδασκαλία της  
Λογοτεχνίας στο Λύκειο: το μυθιστόρημα *στού Χατζηφράγκου του*  
Κοσμά Πολίτη»

της Πούντου Μαρίας

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Μουλά Ευαγγελία

Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ

Πάτρα, Φεβρουάριος, 2023

ΑΦΙΕΡΩΣΗ/ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

«Στην κα. Μουλά για την πολύτιμη βοήθειά της»

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική έχει ως στόχο την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας, καθώς και στη δημιουργία μίας ψηφιακής αφήγησης του βασικού προσώπου ενός αποσπάσματος του μυθιστορήματος *στον Χατζηφράγκου* (Κοσμάς Πολίτη), που βρίσκεται στο σχολικό βιβλίο της Β' Λυκείου. Η εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση επιχειρεί να παρουσιάσει τον χαρακτήρα και τον ψυχισμό του ήρωα, ώστε να τον κατανοήσουν καλύτερα οι μαθητές. Επομένως, η διπλωματική αποτελείται από το θεωρητικό και το δημιουργικό μέρος.

Αρχικά γίνεται μία αναφορά στις θεωρίες της Αφήγησης και στα ζητήματα φωνής, ξεκινώντας από της απαρχές της ανθρωπότητας ως το σήμερα, όπου φτάνουμε στη Ψηφιακή Αφήγηση. Θα αναλυθούν τα στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης καθώς και των ψηφιακών μέσων. Είναι σημαντικό να εστιάσουμε στην εξέλιξη της τεχνολογίας και στα ΤΠΕ καθώς και στα οφέλη που επιφέρουν στην εκπαίδευση τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές. Θα δοθεί έμφαση στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας καθώς και στις οπτικές γωνίες της λογοτεχνίας, δηλαδή ποια είναι τα σημαντικά σημεία μίας ιστορίας και ποια η οπτική του αφηγητή, ώστε να υπάρξει σύνδεση με τη Ψηφιακή Αφήγηση και να εξεταστεί ο ρόλος της και τα οφέλη της στη σχολική τάξη, όσον αφορά το συγκεκριμένο μάθημα. Η λογοτεχνία έχει την ικανότητα να προκαλεί ενσυναίσθηση και ταύτιση με τον αφηγητή.

Επόμενος στόχος είναι να μελετηθεί το μυθιστόρημα *στον Χατζηφράγκου* του Κοσμά Πολίτη. Είναι ένα μυθιστόρημα κατάλληλο για εφήβους και ταυτόχρονα ένα απόσπασμα του έργου υπάρχει στα σχολικά βιβλία των Λογοτεχνικών Κειμένων της Β' Λυκείου. Θα δημιουργηθεί ψηφιακή αφήγηση του βασικού προσώπου, του Τζώνη, ώστε να μεταφερθούν από διαφορετική οπτική γωνία και σκοπιά τα γεγονότα. Η ψηφιακή αφήγηση θα βοηθήσει στη σε βάθος ανάλυση του ήρωα και στο ψυχογράφημα του. Ο σκοπός είναι να αξιοποιηθεί αυτή η ψηφιακή αφήγηση για τη διδασκαλία του αποσπάσματος που βρίσκεται στο σχολικό βιβλίο.

### Λέξεις – Κλειδιά

αφήγηση, ψηφιακή αφήγηση, λογοτεχνία, *στον Χατζηφράγκου*, Κοσμάς Πολίτης

## Abstract

The purpose of this study is to use digital narration in the teaching of the Literature course, as well as to create a digital narration of the main character of an excerpt from the novel " Stou Hatzifragou" (Kosmas Politis), which is in the textbook of the second class of high school. The application of digital storytelling in education attempts to present the character and psyche of the hero so that students can better understand him. Therefore, diplomacy consists of the theoretical and the creative part.

First, a reference is made to the theories of Narration and the issues of voice, starting from the beginnings of humanity until today, where we reach Digital Narration. The elements of digital storytelling as well as digital media will be analyzed. It is important to focus on the development of technology and ICT and the benefits they bring to education for both teachers and students. Emphasis will be placed on the teaching of the Literature course as well as on the perspectives of literature, i.e. what are the important points of a story and what is the narrator's point of view, to make a connection with Digital Storytelling and examine its role and benefits in the school classroom, regarding the specific subject. Literature can evoke empathy and identification with the narrator.

The next goal is to study the novel "Stou Hatzifragou" by Kosmas Politis. It is a novel suitable for teenagers and at the same time, a fragment of the work exists in the textbooks of Literary Texts of the Second High School. A digital narration of the main character, John, will be created to convey the events from a different angle and point of view. Digital storytelling will help in the in-depth analysis of the hero and his psychograph. The purpose is to use this digital narrative to teach the passage found in the textbook.

## Keywords

narrative, digital narrative, literature, "Stou Hatzifragou", Kosmas Politis

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή .....	ix
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	xi
<b>1. Αφήγηση .....</b>	<b>xi</b>
1.1. Ορισμός της αφήγησης .....	xi
1.2. Η δομή της αφήγησης.....	xiii
1.3. Ο αφηγητής .....	xvii
1.4. Διάκριση αφηγηματικού - μη αφηγηματικού λόγου.....	xix
1.5. Η θεωρία του αφηγηματικού λόγου του Genette .....	xx
1.6. Θεμελιώδης δομή μιας ιστορίας (Freytag) – Freytag 1900.....	xxi
2. Θεωρίες Μάθησης στην εκπαίδευση.....	xxiii
2.1. Θεωρίες Μάθησης .....	xxiii
2.1.1 Συμπεριφορισμός.....	xxiii
2.1.2. Εποικοδομισμός.....	xxiv
2.1.3. Κονεκτιβισμός .....	xxv
2.2. Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης στην εκπαίδευση.....	xxvi
3. Νέες Τεχνολογίες .....	xxvii
3.1. Νέες Τεχνολογίες στο ελληνικό σχολείο .....	xxvii
3.2. Θετικά – Αρνητικά Αποτελέσματα των Νέων Τεχνολογιών .....	xxvii
3.3. Δυσλειτουργία των Τ.Π.Ε. στα ελληνικά σχολεία .....	xxix
3.4. Η χρήση του Διαδικτύου στο σχολείο .....	xxx
3.5. ΤΠΕ και Λογοτεχνία.....	xxxι
4. Οι εκπαιδευτικοί.....	xxxii
4.1. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών .....	xxxii
4.2. Ο ρόλος του φιλόλογου εκπαιδευτικού .....	xxxii
5. Ψηφιακή αφήγηση.....	xxxiii
5.1. Ψηφιακή αφήγηση και διδασκαλία.....	xxxiii
5.2. Τα είδη της ψηφιακής αφήγησης.....	xxxv
5.3. Επτά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης.....	xxxvi
5.4. Τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης.....	xxxvii
5.5. Τα μειονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης .....	xxxviii
6. Δημιουργία ψηφιακής αφήγησης .....	xxxix
6.1. Τα βήματα .....	xxxix
6.1.1. Ιστοριοπίνακας – Storyboard.....	xl

6.2. Εργαλεία για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης.....	xl
7. Σχέση εκπαιδευτικών – μαθητών με τη ψηφιακή αφήγηση .....	xlili
7.1. Σχέση εκπαιδευτικών με ψηφιακή αφήγηση.....	xlili
7.2. Σχέση μαθητών με ψηφιακή αφήγηση.....	xliv
8. Ανασκόπηση ερευνών σχετικά με την χρήση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.....	xliv
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	xlviii
9. Ανάλυση του επιλεγόμενου μυθιστορήματος .....	xlviii
9.1 Η θεματική του έργου.....	xliv
9.2 Οι χαρακτήρες του έργου.....	l
9.3 Βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα και η σύνδεση με το έργο .....	liii
10. Η συλλογιστική του σχεδιασμού της διδακτικής παρέμβασης .....	lv
11. Ο σκοπός και οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης .....	lvii
12. Πρόταση διδακτικής αξιοποίησης.....	lvii
13. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα .....	lxi
Συμπεράσματα .....	lxiii
Βιβλιογραφία .....	lxv



## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η τεχνολογία έχει εισβάλει τόσο πολύ στην ζωή μας που είναι αδύνατον να αφήνε ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Η εμφάνιση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, του βιντεοπροβολέα και όλων αυτών των ηλεκτρονικών μέσων έχουν οδηγήσει την αφήγηση σε μία ψηφιακή διάσταση. Τα νέα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τη τεχνολογία. Γι' αυτό η χρήση της κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί πλέον μία από τις πιο σπουδαίες δεξιότητες της εποχής μας. Ένα περιβάλλον μάθησης που είναι τεχνολογικά υποστηριζόμενο, γίνεται πιο αποδοτικό, αποτελεσματικό και ενδιαφέρον, σε σχέση με ένα περιβάλλον μάθησης, που βασίζεται στην παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία.

Τα τεχνολογικά μέσα, ή αλλιώς ΤΠΕ, μετατρέπουν την διδασκαλία σε μαθητοκεντρική. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές αποκτούν ενδιαφέρον για το μάθημα, συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες, κατανοούν καλύτερα το θεματικό περιεχόμενο, μαθαίνουν να συνεργάζονται και γίνονται περισσότερο αποδοτικοί και δημιουργικοί. Η ψηφιακή Αφήγηση (ΨΑ), λοιπόν, είναι ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο αξιοποιεί τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα. (Μπράτιτσης, 2014). Είναι ένας συνδυασμός της προφορικής και της γραπτής αφήγησης με τα ψηφιακά μέσα και τα εργαλεία επικοινωνίας. Μέσω της διαδικασίας της ψηφιακής αφήγησης ενισχύεται και εμπλουτίζεται ο γραπτός και ο προφορικός λόγος (Sadik, 2008). Το οπτικόακουστικό υλικό που δημιουργείται μπορεί να είναι μικρής διάρκειας χρονικά και να εστιάζει σε εμπειρίες, ιστορίες και προσωπικά βιώματα ανθρώπων.

Τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια έχουν λίγες ασκήσεις και δραστηριότητες με ψηφιακά μέσα. (Ζαχαριάδου, 2020). Είναι αναγκαίο να διαμορφωθούν διδακτικά σενάρια που να εστιάζουν σε αυτόν τον σκοπό. Δυστυχώς, η κατάσταση δυσχεραίνεται, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι σχολικές αίθουσες δεν διαθέτουν την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, με σκοπό να μπορούν να εφαρμοστούν αυτές οι πρακτικές (Ζαχαριάδου, 2020). Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές μπορεί να είναι λιγότεροι σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών μιας σχολικής τάξης.

Τα διδακτικά σενάρια εμπλουτισμένα με ψηφιακό υλικό μπορούν να λειτουργήσουν παράλληλα με το σχολικό εγχειρίδιο. Κατά αυτόν τον τρόπο, θα ενισχυθεί η

εκπαίδευση. Ένα θετικό σημάδι είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δημιουργήσουν μόνοι τους διδακτικά σενάρια ενσωματώνοντας τα ψηφιακά μέσα, όπως είναι για παράδειγμα οι ψηφιακές ιστορίες. Η χρήση εικόνων, μουσικής, ήχου και βίντεο κάνει πιο ευχάριστη και ενδιαφέρουσα την εκπαιδευτική διαδικασία για τον μαθητή (Sadik, 2008). Πραγματοποιούνται συνεχώς επιμορφωτικά σεμινάρια που αφορούν τον σωστό τρόπο χρήσης και την λειτουργία των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τα παρακολουθήσουν, ώστε να μην παραμείνουν στάσιμοι, αλλά να βελτιώσουν τόσο τις δικές τους δεξιότητες, όσο και τις δεξιότητες των παιδιών. Ο ρόλος τους είναι καθαρά καθοδηγητικός και υποστηρικτικός. (Βαθρακογιάννη κ.α., 2018). Ακόμη και αυτοί οι εκπαιδευτικοί που είναι μεγάλοι σε ηλικία και δυσκολεύονται να αντιληφθούν πλήρως την τεχνολογία ή αισθάνονται δυσπιστία για τις γνώσεις τους, κάνουν φιλότιμες προσπάθειες να ακολουθήσουν τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, που εστιάζουν στα ψηφιακά και τεχνολογικά μέσα.

Οι ψηφιακές ιστορίες και αφηγήσεις, σύμφωνα με μελέτες, φέρουν πολλά οφέλη τόσο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, όσο και στον μαθητή (Ξεστέρνου, 2013). Συγκεκριμένα για τους φιλολόγους, ο συνδυασμός των τεχνολογικών μέσων με το μάθημα της Λογοτεχνίας έχει θετικά αποτελέσματα. Με τις ψηφιακές αφηγήσεις, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εστιάσουν και να εμβαθύνουν περισσότερο στο θέμα, στο περιεχόμενο και στη μορφή του εκάστοτε λογοτεχνικού κειμένου. Έτσι, οι μαθητές κατανοούν καλύτερα το αντικείμενο που διδάσκονται και συμμετέχουν ενεργά στην εξέλιξη της ιστορίας. Ενεργοποιείται ο μηχανισμός της σκέψης του ατόμου και επιτυχαίνεται η μάθηση.

Παρόλα αυτά, ορισμένοι μελετητές τονίζουν τους κινδύνους που υπάρχουν κατά τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης. Ο βασικότερος κίνδυνος είναι να χαθεί ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας των ψηφιακών αφηγήσεων και να δοθεί περισσότερη σημασία στον ψυχαγωγικό χαρακτήρα τους. Αυτό δεν θα συμβεί στην περίπτωση που οι μαθητές σεβαστούν τις σχολικές δραστηριότητες και επικεντρωθούν στην εκπαιδευτική προσέγγιση. Τα αξιόλογα θέματα και περιεχόμενα ψηφιακών ιστοριών θα προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών (Sadin, 2008).

Αναμφισβήτητα, με τη χρήση της τεχνολογίας και τον ψηφιακών μέσων το μάθημα της Λογοτεχνίας στο ελληνικό σχολείο θα αναβαθμιστεί και θα ξεχωρίσει

(Ζωγόπουλος, 2001). Πλέον τα ψηφιοποιημένα βιβλία και τα ηχητικά βιβλία μπορούν να κάνουν πιο ευχάριστη τη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις λογοτεχνικές σχολικές δραστηριότητες, που τους προτείνουν οι καθηγητές τους, αποκτούν ελευθερία του λόγου, μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και παράλληλα αντλούν πληροφορίες για όλες τις τεχνικές και τα μοτίβα της λογοτεχνίας. Επικοινωνούν μεταξύ τους, συνεργάζονται και δημιουργούν υγιείς σχέσεις που βασίζονται στον σεβασμό, στην ελεύθερη έκφραση και στην κατανόηση.

Συνεπώς, η εξέλιξη της τεχνολογίας και η εμφάνιση των τεχνολογικών μέσων και εργαλείων στην σχολική αίθουσα, οδήγησε την ανάγκη να δημιουργηθούν νέα μέσα διδασκαλίας, για να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες των παιδιών. Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης συμβάλλουν στην βελτίωση του παιδιού σε πνευματικό, ψυχικό και κοινωνικό επίπεδο και στην καλύτερη ποιότητα ζωής του (Στυλιάρης & Δήμου, 2015). Έτσι, το μάθημα γίνεται πιο διαδραστικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές, οι οποίοι αποκτούν το κίνητρο για την συλλογή γνώσεων (Παπαδόπουλος, 2010).

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### **1. Αφήγηση**

#### **1.1. Ορισμός της αφήγησης**

Η αφήγηση είναι ένας όρος που αποτελείται από ένα ευρύ φάσμα εννοιών. Οι θεωρητικοί προσεγγίζουν αυτόν τον όρο από διαφορετική προοπτική, εστιάζοντας κάθε φορά στις διαφορετικές έννοιες και σημασίες της. Σε γενικές γραμμές, αφήγηση είναι μια πράξη επικοινωνίας, κατά την οποία παραθέτονται πραγματικά ή μυθοπλαστικά/ πλασματικά γεγονότα και παρουσιάζονται στον προφορικό ή τον γραπτό λόγο. Με άλλα λόγια, ο πομπός είναι ο αφηγητής, το μήνυμα του πομπού είναι το αφηγηματικό περιεχόμενο και ο δέκτης του μηνύματος είναι ο αποδέκτης της αφήγησης. Τα γεγονότα της αφήγησης δεν απαντώνται μόνο στη γλώσσα και τη λογοτεχνία, αλλά συνδέονται και με άλλες μορφές τέχνης.

Ο Propp (1988 : 45) θεωρεί πως η αφήγηση είναι «το είδος του λόγου που πραγματεύεται τη μετάβαση από μίαν αρχική κατάσταση πραγμάτων στη ρήξη και, στη συνέχεια, στη αποκατάσταση της αρχικής κατάστασης με τροποποιημένη μορφή, ύστερα από μία ή περισσότερες εμπρόθετες πράξεις.» Αυτές οι πράξεις αποσκοπούν κάπου.

Σύμφωνα με τον Geimas «η αφήγηση είναι ένα σημαίνον όλο, επειδή μπορούμε να τη συλλάβουμε με βάση τη δομή των σχέσεων που συνάπτουν τα δρώντα πρόσωπα» (Shelden, 1995 : 170).

Ο Genette (2007: 85-86) θεωρεί πως «η αφήγηση είναι παράγωγο της αλληλενέργειας των ποικίλων συστατικών επιπέδων της». Διακρίνει τον όρο αφήγηση σε τρεις διαφορετικές έννοιες. Κατά τη πρώτη έννοια, αφήγηση σημαίνει το αφηγηματικό εκφώνημα, δηλαδή τον γραπτό ή προφορικό λόγο που περιγράφει ένα γεγονός ή μια σειρά γεγονότων. Η δεύτερη έννοια έχει να κάνει με τη διαδοχή γεγονότων, πραγματικών ή πλασματικών / μυθοπλαστικών, που αποτελούν το αντικείμενο της αφήγησης καθώς και τις διάφορες σχέσεις τους, ακολουθίας, αντίθεσης επανάληψης κλπ. Με άλλα λόγια, μας αφορά η μελέτη ενός συνόλου πράξεων και καταστάσεων και όχι το γλωσσικό ή όποιο άλλο μέσο μας τις γνωστοποιεί. Η τρίτη και τελευταία έννοια αναφέρεται στην αφηγηματική πράξη, δηλαδή στο ότι κάποιος εξιστορεί κάτι. Τέλος, ο Genette, ορίζει τα αντικείμενό του, εστιάζοντας την πρώτη έννοια, η οποία σχετίζεται με τον αφηγηματικό λόγο ως κείμενο που είναι άμεσα συνδεδεμένο με τον αναγνώστη και μέσω αυτού προσλαμβάνει το θέμα και τη διαδικασία της παραγωγής του (αφήγηση).

Πρόκειται για μια αρχέγονη ανάγκη του ανθρώπου να δημιουργεί και να ακούει ιστορίες. Οι προϊστορικοί άνθρωποι αποτύπωναν σκηνές από τη καθημερινότητά τους, τον τρόπο ζωής τους και τις συνήθειές τους, όπως είναι το κυνήγι, στους τοίχους των σπηλαίων. Εκτός από τις σπηλαιογραφίες και την απεικόνιση σκηνών υπήρχαν και οι προφορικές ιστορίες, οι οποίες περνούσαν από γενιά σε γενιά. Ένα αξιοσημείωτο παράδειγμα είναι τα ομηρικά έπη, δηλαδή ιστορίες πολέμου και μυθολογίας. Αργότερα οι ιστορίες δημιούργησαν τη λογοτεχνία, τη ποίηση, το θέατρο, τη μουσική. Είναι μέρος της καθημερινότητάς μας και έτσι φτάνουμε στην ψηφιακή εποχή. Σήμερα, αυτό που έχει αλλάξει σε σχέση με το παρελθόν είναι το μέσο μετάδοσης των ιστοριών.

## 1.2. Η δομή της αφήγησης

Σύμφωνα με τον Stanzel (1991), η αφήγηση αναλύεται βασιζόμενη σε τρεις συνιστώσες:

Η πρώτη συνιστώσα αφορά το πρόσωπο, δηλαδή το «ποιος αφηγείται». Γίνεται αναφορά στον αφηγητή, ο οποίος μπορεί να είναι παραμένει κρυφός και να μην είναι ορατός στον αναγνώστη, είτε να εμφανίζεται σε αυτόν ως μία ανεξάρτητη οντότητα. Η δεύτερη συνιστώσα έχει να κάνει τον τρόπο που διαμεσολαβεί η αφήγηση για την παρουσίαση της πλασματικής και μυθοπλαστικής πραγματικότητας. Ο αναγνώστης αποκτάει την ψευδαίσθηση ότι συνδέεται άμεσα με τον μυθοπλαστικό κόσμο. Η τρίτη και τελευταία συνιστώσα είναι η προοπτική, δηλαδή το ότι ο αναγνώστης εστιάζει όλη τη προσοχή του στον τρόπο με τον οποίο έρχεται σε επαφή με τον πλασματικό κόσμο. Ο τρόπος πρόσληψης έχει να κάνει με την οπτική γωνία των αντικειμένων της αφήγησης που βρίσκονται εντός στην ιστορία στο βασικό πρόσωπο ή στα βασικά πρόσωπα. Στην περίπτωση που δεν βρίσκονται εντός της ιστορίας, τότε βρίσκονται εκτός αυτής, στον αφηγητή που λειτουργεί ως παρατηρητής και παρουσιάζει τα γεγονότα χωρίς να εμπλέκεται σε αυτά.

Ο Stanzel διακρίνει τους τύπους των αφηγηματικών καταστάσεων και τονίζει πως είναι τρεις. Αυτοί αφορούν τον παντογνώστη αφηγητή, τον αφηγητή που αποτελεί ένα από τα από τα πρόσωπα της ιστορίας και του την τριτοπρόσωπη αφήγηση, κατά την οποία ο αφηγητής απουσιάζει από την ιστορία (Genette, 2007).

Ο Genette (2007) εξετάζει την αφήγηση αναφερόμενος στον χρόνο, στην έγκλιση και τη φωνή:

### A) Ο ΧΡΟΝΟΣ

Ο αφηγητής έχει την δυνατότητα να επιλέξει με ποια χρονική σειρά θα διηγηθεί τα γεγονότα που εκτυλίχθηκαν. Δεν είναι απαραίτητο να ακολουθήσει μια συγκεκριμένη χρονική σειρά. Κατά αυτόν τον τρόπο, αλλάζει και διαφοροποιείται η δομή της αφήγησης από την εξέλιξη που έχει η ιστορία (Genette, 2007).

Ο Genette εξετάζει τα προβλήματα του χρόνου, δηλαδή τις συναρτήσεις μεταξύ της ιστορίας και της αφήγησης, οι οποίες είναι η χρονική σειρά, η διάρκεια και η συχνότητα. Η χρονική σειρά είναι «η σχέση μεταξύ της χρονικής διαδοχής των

γεγονότων στην ιστορία (χρόνος ιστορίας) και της διάταξής τους μέσα στο κείμενο (χρόνος αφήγησης)». (Καψώμενος, 2011 : 142). Η διάρκεια αφορά τη σχέση της διάρκειας των γεγονότων και της διάρκειας στη πλοκή. Η τελευταία ορίζει ρυθμό της αφήγησης και την ταχύτητα. (Genette, 2007). Η αφηγηματική συχνότητα «ορίζεται από τη σχέση της εμφάνισης του τάδε γεγονότος στην ιστορία και της έκθεσής του μέσα στην αφήγηση». (Καψώμενος, 2011 : 146). Δηλώνει τις φορές που συμβαίνει ένα γεγονός στην πλοκή και στην ιστορία και στις φορές που το ίδιο γεγονός αναφέρεται. Η συχνότητα προσελκύει το ενδιαφέρον του αναγνώστη (Genette, 2007).

Ανάμεσα στους χρόνους της αφήγησης και της ιστορίας διακρίνονται τέσσερα είδη αφηγηματικής πράξης: της συγχρονικής αφήγησης, κατά την οποία συμπίπτουν ο χρόνος της ιστορίας και η αφηγηματική διαδικασία. Η προτερόχρονη αφήγηση, στην οποία πρώτα είναι η διήγηση και έπειτα ακολουθεί η ιστορία. Η μεταγενέστερη αφήγηση, όπου τα γεγονότα που παρουσιάζονται έχουν γίνει στο παρελθόν και έχουν προηγηθεί. Τέλος, η παρέμβλητη αφήγηση, όπου ο αφηγητής διηγείται ταυτόχρονα τις σκέψεις του και τα γεγονότα (Genette, 2007).

## B) Η ΕΓΚΛΙΣΗ

Η έγκλιση αναφέρεται στους τρόπους που περιγράφονται τα γεγονότα. Για παράδειγμα, ένα γεγονός μπορεί να διηγηθεί και να αφηγηθεί τονισμένο σε διαφορετικό βαθμό, είτε μεγαλύτερο, είτε μικρότερο, και από διαφορετική οπτική γωνία. Η αφηγηματική έγκλιση ρυθμίζει την αφηγηματική πληροφορία και τη μέθοδο που αυτή παρουσιάζεται, είτε μέσω της απόστασης, δηλαδή της σχέσης που έχει η αφήγηση με τα γεγονότα, είτε μέσω της προοπτικής, δηλαδή τους τρόπους που εμφανίζεται η ιστορία (Genette, 2007).

Η αφήγηση ενός γεγονότος εξαρτάται από την αλληλεπίδραση και τη σύνδεση του πομπού με τον δέκτη. Με άλλα λόγια, είναι συχνό φαινόμενο ένα κείμενο που θα εντυπωσιάσει έναν αναγνώστη, να παραμείνει αδιάφορο για έναν άλλον. Αυτή η διαφορά σχετίζεται με την εκφραστικότητα του κειμένου και με τη ταύτιση του αναγνώστη. Η εκφραστικότητα ενός κειμένου επηρεάζεται από την ποσότητα των πληροφοριών της αφήγησης και την έλλειψη (ή την ελάχιστη παρουσία) του αφηγητή. (Genette, 2007).

Ταυτόχρονα, ο Genette ορίζει τις φόρμες του ρήματος, κάνοντας διάκριση μεταξύ της αφήγησης των γεγονότων και της αφήγησης λόγων. Επηρεασμένος από τη διάκριση που κάνει ο Πλάτωνας στο έργο του *Πολιτεία*, τονίζει πως υπάρχουν τρεις τρόποι για να μεταδοθεί ο λόγος: «απλή διήγησις», «διά μιμήσεως», «δι' αμφοτέρων». (Καψώμενος, 2011)

Επομένως, διακρίνει τρία επίπεδα απόδοσης του λόγου. Ο πρώτος είναι ο αφηρημένος λόγος, που «μετατρέπει τον λόγο σε γεγονός» (Καψώμενος, 2011), προβάλλοντας το περιεχόμενό του, χωρίς να γίνονται γνωστά τα λόγια που ειπώθηκαν, αλλά μαθαίνοντας το τι αφορούσαν (Τοντόροφ, 1988). Έπειτα είναι ο μετατιθέμενος λόγος (πλάγιος λόγος), ο οποίος εμφανίζει κοινά στοιχεία με τη μίμηση, ενώ ταυτόχρονα διατηρούνται όλα τα στοιχεία της αφήγησης. Τα λόγια του ήρωα ταυτίζονται με αυτά του αφηγητή, χωρίς απαραίτητα να εξαρτιούνται από κάποιο λεκτικό ρήμα. Η παρουσία του αφηγητή γίνεται αισθητή μέσα στο κείμενο. Το περιεχόμενο των λόγων που ειπώθηκαν ενσωματώνονται στον λόγο του αφηγητή (Τοντόροφ, 1988). Το τελευταίο επίπεδο απόδοσης του λόγου είναι ο αναφερόμενος λόγος (ευθύς λόγος), κατά τον οποίο ο αφηγητής παίρνει τον λόγο «εξ ονόματος» του ήρωα (Καψώμενος, 2011) και υποκρίνεται πως δίνει τον λόγο στον ήρωα (Genette, 2007). Ο λόγος μεταφέρεται αυτούσια, έτσι ακριβώς όπως είναι, χωρίς να αλλάξει.

Η προοπτική ορίζεται ως η διάκριση μεταξύ του «ποιος βλέπει» και του «ποιος μιλά». Η εστίαση είναι αυτή που καθορίζει τον τύπο θέασης. Ο πρώτος τύπος είναι η παντογνωστική αφήγηση, κατά την οποία ο αφηγητής γνωρίζει τα πάντα, δηλαδή περισσότερα από ό,τι τα πρόσωπα. Ο δεύτερος τύπος εστίασης γίνεται με τον εσωτερικό μονόλογο και ονομάζεται εσωτερική εστίαση. Ο αφηγητής γνωρίζει μόνο όσα γνωρίζει και ένα συγκεκριμένο πρόσωπο ή συγκεκριμένα πρόσωπα της ιστορίας. Ο τελευταίος τύπος είναι αυτός της εξωτερικής εστίασης κατά τον οποίο ο αφηγητής γνωρίζει λιγότερα από αυτά που γνωρίζουν και νιώθουν τα πρόσωπα της ιστορίας (Genette, 2007).

### Γ) ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΦΩΝΗ

Όλες οι αφηγήσεις προέρχονται από έναν αφηγητή, ο οποίος διαθέτει μια αφηγηματική φωνή. Η αφηγηματική φωνή απαντάει στα εξής ερωτήματα: «ποιος μιλάει» και «ποιος λέει την ιστορία». Τα δύο είδη αφηγητών που υπάρχουν είναι ο

ομοδιηγητικός αφηγητής και ο ετεροδιηγητικός αφηγητής. Ο πρώτος αφηγείται μία ιστορία στην οποία ο ίδιος συμμετείχε ή/ και την έζησε ως αυτόπτης μάρτυρας. Ο δεύτερος αφηγείται την ιστορία κάποιου άλλου ή κάποιων άλλων, στην οποία ο ίδιος δεν συμμετέχει. Τα δύο είδη των αφηγητών διαφέρουν γλωσσικά ως προς την επιλογή του προσώπου. Με άλλα λόγια, στον ομοδιηγητικό αφηγητή χρησιμοποιείται το πρώτο πρόσωπο (πρωτοπρόσωπη αφήγηση), ενώ στον ετεροδιηγητικό αφηγητή το τρίτο πρόσωπο (τριτοπρόσωπη αφήγηση).

Η αφηγηματική φωνή μπορεί να παρουσιάσει τα γεγονότα από διαφορετική εστίαση, δηλαδή από διαφορετική οπτική γωνία. Η ερώτηση που πρέπει να απαντηθεί είναι «ποιος βλέπει», δηλαδή «μέσα από ποιανού τα μάτια παρουσιάζεται η ιστορία». Υπάρχουν τρεις διαφορετικές περιπτώσεις εστίασης. Η πρώτη περίπτωση αφορά την εσωτερική εστίαση, κατά την οποία τα γεγονότα παρουσιάζονται μέσα από τα μάτια του ήρωα μια ιστορίας. Η αφήγηση εστιάζει μόνο σε αυτά που σκέφτεται και αισθάνεται ο ήρωας, καθώς και στα γεγονότα που βλέπει και βιώνει. Η δεύτερη περίπτωση έχει να κάνει με την εξωτερική εστίαση. Τα γεγονότα παρουσιάζονται έτσι ακριβώς όπως φαίνονται σε κάποιον που είναι εξωτερικός παρατηρητής, ο οποίος δεν έχει πρόσβαση ούτε σε αυτά που σκέφτονται, ούτε σε αυτά που αισθάνονται οι ήρωες. Ο αφηγητής, δηλαδή, παρουσιάζει τις δράσεις και τις πράξεις των ηρώων, καθώς και τα γεγονότα έτσι όπως φαίνονται. Η τρίτη περίπτωση σχετίζεται με τη μηδενική εστίαση, κατά την οποία ο αφηγητής παρουσιάζει τα πάντα. Για παράδειγμα, ο αφηγητής γνωρίζει τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις πράξεις και τα κίνητρα όλων των ηρώων. Το βασικότερο είναι ότι ξέρει πολλά περισσότερα από τα πρόσωπα της ιστορίας, ακόμη και τις ενδόμυχες σκέψεις τους. Πρόκειται για μία εστίαση δίχως περιορισμούς και ο αφηγητής ονομάζεται παντογνώστης. Είναι πανταχού παρόν και πουθενά ορατός.

Η φωνή φανερώνει ποιος μιλάει, δηλαδή ποιανού είναι η φωνή που ακούγεται στην αφήγηση. Ο Genette διακρίνει το «ποιος λέει την αφήγηση» και το «ποιος βλέπει μέσα από την ιστορία». Το πρώτο επίπεδο έχει να κάνει με το κατά πόσο ο αφηγητής συμμετέχει μέσα στην ιστορία. Όταν υπάρχει το ενδοκειμενικό πρόσωπο και ο αφηγητής βλέπει με τα μάτια του, τότε γίνεται αναφορά στην εστίαση. Το δεύτερο επίπεδο έχει να κάνει με την πληροφορία που εκλαμβάνει ο αναγνώστης. Η πληροφορία που μεταδίδει ο αφηγητής είναι ανάλογη με τη προοπτική του προσώπου



που την προοπτική υιοθετεί» (Καψώμενος, 2011 : 139). Επιπλέον, υπάρχουν τρεις βασικές χρονικές σχέσεις μεταξύ της στιγμής που πραγματοποιείται η αφήγηση και του ιστορικού χρόνου. Αυτό συμβαίνει γιατί τα γεγονότα μπορούν να αφηγηθούν πριν συμβούν, ή αφού συμβούν ή ενώ συμβαίνουν. Επομένως, υπάρχει η μεταγενέστερη αφήγηση, που βασίζεται είτε σε παρελθοντικό χρόνο είτε σε ενεστωτικό, η προγενέστερη αφήγηση, όπου γίνεται χρήση είτε ενός μελλοντικού χρόνου, είτε ενός ενεστωτικού, η ταυτόχρονη αφήγηση, όπως είναι τα ημερολόγια, και τέλος η εμβόλιμη αφήγηση, η οποία συμβαίνει ανάμεσα στην δράση και επηρεάζει τον τρόπο που εκτυλίσσεται η ιστορία (Genette, 2007).

Επίσης, στην αφήγηση υπάρχουν τα αφηγηματικά επίπεδα. Η αφήγηση χωρίζεται σε διηγητικό επίπεδο, το οποίο ενσωματώνει τη κύρια αφήγηση, σε μεταδιηγηματικό επίπεδο που έχει εγκιβωτισμένη μία δευτερεύουσα αφήγηση, και σε εξωδιηγητικό επίπεδο, όπου η αφήγηση των γεγονότων είναι εξωτερική συγκριτικά με το κείμενο (Genette, 2007).

Σύμφωνα με τον Genette (2007 : 286) το υποκείμενο που μιλάει μέσα από ένα κείμενο ή λογοτεχνικό έργο «δεν είναι μόνο αυτό που επιτελεί ή υφίσταται τη δράση, είναι εκείνο που τη μεταφέρει. Ενδεχομένως μεταφέρει και όλα εκείνα που συμμετέχουν, έστω και παθητικά, σε αυτή την αφηγηματική δραστηριότητα». Ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο της αφηγηματικής φωνής είναι η απόσταση και η διαφορά μεταξύ του αφηγητή και της αφήγησης. Ο αφηγητής είτε μπορεί να είναι φανερός, είτε να αναφέρεται στον εαυτό του, κάνοντας χρήση του πρώτου προσώπου, είτε να εστιάζει σε γεγονότα που έχουν ήδη συμβεί ή καθώς εκτυλίσσονται. Επομένως, η απόσταση προκύπτει μεταξύ της ιστορίας που αφηγείται και των σχολίων που κάνει ο ίδιος ο αφηγητής για όλα αυτά τα γεγονότα που παρουσιάζει (Nikolajeva, 2003).

### 1.3. Ο αφηγητής

Είναι αδύνατον να υπάρξει αφήγηση δίχως να υπάρχει αφηγητής. Η παρουσία του αφηγητή γίνεται αντιληπτή μέσα στο αφήγημα. Ο αφηγητής οφείλει να μεταδίδει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις. Ταυτόχρονα, επιλέγει τον λόγο που θα ακολουθήσει, είτε ευθύ είτε μετατιθέμενο και την χρονολογική σειρά και ακολουθία. Σε γενικά γραμμές, είναι αυτός που καθορίζει την αφήγηση. (Τοντόροφ, 1989). Είναι

αυτός που φέρνει την αφηγηματική πράξη (Genette, 2007) και αυτός που διαμεσολαβεί και παρουσιάζει τα γεγονότα μέσα από τη δική του σκέψη. (Stanzel, 1999).

Η διαμεσολάβηση είναι ένα ειδολογικό χαρακτηριστικό της αφήγησης. Ο συγγραφέας οφείλει να αρχίζει την αφήγησή του από τη διαμεσολάβηση, ή αλλιώς, όπως την χαρακτηρίζει ο Stanzel, από την «μορφοποιημένη αμμεσότητα». (Stanzel, 1999). Ο φορέας της διαμεσολάβησης είναι ο αφηγητής. Ο αφηγητής αναλαμβάνει πολλές λειτουργίες, όπως είναι να κάνει αναφορές στο κείμενο με μεταγλωσσικό τρόπο, με σκοπό να εστιάσει στην εσωτερική οργάνωση του κειμένου. Για παράδειγμα, στις συνάφειες ανάμεσα στα μέρη του κειμένου και στις αρθρώσεις. Επίσης, στόχος του αφηγητή είναι να κρατήσει μία επαφή ανάμεσα σε αυτόν και στον δέκτη. Ακόμη ένας στόχος του αφηγητή είναι η μαρτυρική λειτουργία. Μέσω αυτής της λειτουργίας, η ιστορία μπορεί να εμφανιστεί ως μια απλή μαρτυρία και να φανερώσει την πηγή από όπου αντλήθηκαν οι πληροφορίες και τα συναισθήματα που προκλήθηκαν. Μια τελευταία λειτουργία είναι η ιδεολογική. Σύμφωνα με αυτήν, ο αφηγητής παρεμβαίνει είτε άμεσα είτε έμμεσα, ώστε να δικαιολογήσει όσες πράξεις συμβαίνουν με βάση τις δικές του σκέψεις. (Genette, 2007).

Ο αφηγητής διακρίνεται ανάλογα το αφηγηματικό επίπεδο που ανήκει και ανάλογα με τη σχέση που έχει με την ιστορία. Συγκεκριμένα, σχετικά με τα αφηγηματικά επίπεδα, υπάρχει ο εξωδιηγητικός αφηγητής, ο οποίος αναφέρεται σε μία ιστορία, όπου ο ίδιος είναι απών και δεν συμμετέχει. Αντιθέτως, υπάρχει ο εσωδιηγητικός αφηγητής, που αφηγείται μία ιστορία, στην οποία συμμετέχει ενεργά και λαμβάνει μέρος. Τέλος, υπάρχει ο μεταδιηγητικός αφηγητής, ο οποίος αφηγείται μία ιστορία μέσα στην κύρια αφήγηση, που ήδη υπάρχει.

Όσον αφορά τη σχέση του αφηγητή με την ιστορία γίνεται διάκριση μεταξύ του ομοδιηγητικού αφηγητή, κατά τον οποίο χρησιμοποιείται το πρώτο πρόσωπο και ο αφηγητής είναι ταυτόχρονα και ο ήρωας της ιστορίας, είναι αυτόπτης μάρτυρας ή μέτοχος στην δράση, και του ετεροδιηγητικού αφηγητή, ο οποίος κάνει την αφήγηση στο τρίτο πρόσωπο και δεν υπάρχει καμία ταύτιση με κανένα από τα πρόσωπα της ιστορίας. Τέλος, υπάρχει και ο αυτοδιηγητικός αφηγητής, ο οποίος έχει τον ρόλο του πρωταγωνιστή μέσα στην ιστορία.

Ταυτόχρονα, ο Stanzel (1999) όρισε τρία αφηγηματικά σχήματα, τα οποία εξαρτώνται από το είδος της μεσολάβησης. Έπειτα από επιθυμία του συγγραφέα, ο αφηγητής μπορεί να αφηγείται είτε σε τρίτο πρόσωπο και να μην είναι ένας από τους ήρωες του έργου, είτε σε πρώτο πρόσωπο και να αποτελεί ένα από τα πρόσωπα του έργου. Ο πρώτος γνωρίζει όλα όσα συμβαίνουν, ενώ ο δεύτερος γνωρίζει μόνο όσα του επιτρέπεται να μάθει. Το τρίτο αφηγηματικό σχήμα είναι ο ενδοσκοπητής. Με αυτόν, ο αναγνώστης μπορεί να παρακολουθήσει τα γεγονότα άμεσα, σαν να γίνονται εκείνη τη στιγμή.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως το πρόσωπο καθορίζεται με βάση τον αφηγητή και τη σχέση του με τον μυθοπλαστικό κόσμο. Στην πρωτοπρόσωπη αφήγηση, όπου ο αφηγητής είναι μέρος του μυθοπλαστικού κόσμου, ενώ στην τριτοπρόσωπη αφήγηση, βρίσκεται εκτός αυτού του κόσμου. Στις πρωτοπρόσωπες αφηγήσεις χρησιμοποιείται συχνά η αντωνυμία «εγώ», ενώ στην τριτοπρόσωπη, η αντωνυμία «αυτός ή αυτή». (Stanzel, 1999).

#### 1.4. Διάκριση αφηγηματικού - μη αφηγηματικού λόγου

Τα κειμενικά είδη διέπονται από μία θεμελιώδη διάκριση του λόγου. Η διάκριση του αφηγηματικού και του μη αφηγηματικού λόγου διαχωρίζει τα κειμενικά είδη και υπερβαίνει τις κύριες διχοτομίες, όπως για παράδειγμα αυτής του προφορικού και τους γραπτού λόγου.

Χρησιμοποιούμε τον μη αφηγηματικό λόγο «για να εκφράσουμε όχι αυτό που έγινε, αλλά το πώς είναι ή το πώς θα έπρεπε να είναι κάτι.» Αφορά τις πληροφοριακές χρήσεις της γλώσσας, δηλαδή τις γενικές αλήθειες, τις περιγραφές ιδεών και απόψεων, που έχουν ως στόχο τη διαπίστωση επαληθευμένων και επαληθεύσιμων οντοτήτων, χωρίς να υποχρεώνονται σε μία συγκεκριμένη χρονική ακολουθία. Παραδείγματα μη αφηγηματικού λόγου είναι οι απλές περιγραφές, τα άρθρα, οι παρουσιάσεις, οι αναλύσεις και τα δοκίμια. ( Γεωργακοπούλου και Γούτσος, 1999). Επομένως, στον μη αφηγηματικό λόγο παρατηρείται μία απόσταση μεταξύ του συγγραφέα και του θέματος που αναφέρεται.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως ο αφηγηματικός λόγος είναι το είδος του λόγου με τον οποίο μπορούμε να περιγράψουμε περασμένες εμπειρίες, δηλαδή παρελθοντικές, που

συνέβησαν σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή, συνήθως σε έναν παρελθοντικό αφηγηματικό κόσμο. Τα γεγονότα κλιμακώνονται γύρω από τον άξονα της χρονικής αλληλουχίας και δεν στοχεύουν στην αντικειμενική αλήθεια, αλλά στην μιμητική αληθοφάνεια. Οι ιστορίες ακολουθούν ένα συγκεκριμένο μοτίβο: η ισορροπία διακόπτεται από μία ρήξη, επιφέροντας την περιπέτεια και τέλος καταλήγει στην ύπαρξη της αρχικής ισορροπίας. Άρα, η αρχή κάθε αφήγησης είναι η σύνδεση των γεγονότων και η αξιολόγησή τους, με βάση τη χρονική τους διάταξη. Έτσι, τα γεγονότα γίνονται αντικείμενα αφήγησης και συγκροτούν το σύνολο του κειμένου (Γεωργακοπούλου – Γούτσος, 1999) .

Συμπερασματικά, ο αφηγηματικός λόγος στοχεύει στη διαμόρφωση της αλήθειας και στην εμπλοκή του αποδέκτη με τον αφηγητή και τα γεγονότα που αφηγούνται. Αντιθέτως, ο μη αφηγηματικός λόγος σχετίζεται με τη ρητορική πειθώ και τη αντικειμενικότητα του δημιουργού. Η διαφορά και των δύο ειδών κειμένου έγκειται στην εμπλοκή του προσωπικού. (Γεωργακοπούλου – Γούτσος, 1999). Όμως, αξίζει να σημειωθεί πως αυτά τα δύο είδη λόγου δεν είναι απόλυτα αμετάβλητα. Αυτό σημαίνει πως ο αφηγηματικός λόγος μπορεί να ενσωματώνεται στον μη αφηγηματικό λόγο, όπως και το αντίστροφο. Μία αφήγηση μπορεί να συμπλέκει μη αφηγηματικά μέρη, όπως στοιχεία που δεν προάγουν την πλοκή, αλλά συμπληρώνουν τα αφηγηματικά μέρη. Η αλληλεπίδραση του αφηγηματικού με τον μη αφηγηματικό λόγο γίνεται μέσω της λογοτεχνίας. (Γεωργακοπούλου - Γούτσος, 1999) .

### 1.5. Η θεωρία του αφηγηματικού λόγου του Genette

Ο Genette παρουσιάζει μια ολοκληρωμένη πράξη για την πράξη της αφήγησης και τους τρόπους εκφοράς του αφηγηματικού λόγου. Η θεωρία του βασίζεται σε έννοιες εισάγει ορισμένα χαρακτηριστικά:

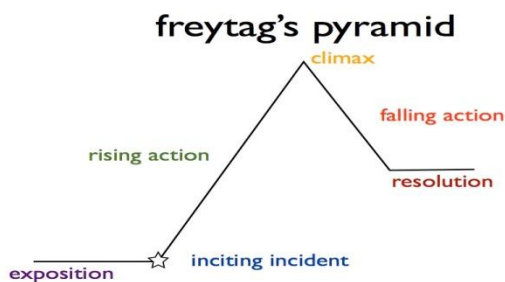
Α) Διακρίνει την ιστορία από το αφήγημα και τη διήγηση: Είναι σημαντικό να γίνει διάκριση της ιστορίας από την αφήγηση. Κατά την ανάγνωση ενός αφηγήματος, το κοινό αντιλαμβάνεται την ιστορία που παρουσιάζεται, τα γεγονότα που εκτυλίσσονται, τα πρόσωπα που δρουν και την χρονική ακολουθία. Αυτά αφορούν το αφηγηματικό κείμενο. Οι διάλογοι, ο τρόπος που εναλλάσσονται οι σκηνές και η γλώσσα που χρησιμοποιείται προδίδουν το ύφος του συγγραφέα. Επομένως, σε δύο επίπεδα διακρίνεται το αφηγηματικό κείμενο: στην ιστορία, δηλαδή στο κείμενο αυτό

καθ' αυτό που διηγείται, και στην αφήγηση, δηλαδή στον τρόπο που η ιστορία διηγείται. Αυτό φανερώνει πως η ιστορία αφορά τη φυσική διαδοχή των γεγονότων, ενώ η αφήγηση αφορά την σειρά των γεγονότων που έχει επιλέξει ο αφηγητής να παρουσιάσει (Panebianco, Varani, 2005).

Β) Η σχέση του συγγραφέα με τον αφηγητή: Ο συγγραφέας - δημιουργός επικοινωνεί με τον αφηγητή μόνο μέσα από το δημιούργημά του. Ο συγγραφέας μπορεί είτε να δηλώνεται είτε να υπονοείται. Ο αφηγητής αποτελεί τη μέθοδο, κατά την οποία ο συγγραφέας κάνει γνωστή την ιστορία του στον αναγνώστη. Ο αφηγητής διαμορφώνεται και αλλάζει αναλόγως τις ανάγκες της κάθε αφήγησης. Επομένως, ο συγγραφέας του έργου διαφέρει από τον αφηγητή, όπως ακριβώς «διαφέρει και το πραγματικό από το φανταστικό» (Καψώμενος, 2011 : 136).

#### 1.6. Θεμελιώδης δομή μιας ιστορίας (Freytag) – Freytag 1900

Το 1863 ο Γάλλος θεωρητικός Gustav Freytag στη μελέτη του «Die Technik des Dramas» διατύπωσε τα βασικά στοιχεία μιας ολοκληρωμένης ιστορίας. Για να υποστηρίξει την άποψή του διατύπωσε τα κοινά στοιχεία στην πλοκή των ιστοριών, αναπτύσσοντας ένα πενταμερές σχήμα, με τη μορφή πυραμίδας, όπως εμφανίζεται στην παρακάτω εικόνα.



Εικόνα 1: Freytag's pyramid. Πηγή: <https://writers.com/freytags-pyramid>

Το πρώτο στάδιο μιας ιστορίας είναι η έκθεση (exposition). Πρόκειται για την εναρκτήρια σκηνή και την αρχική κατάσταση της ιστορίας. Παρουσιάζονται και εισάγονται όλα τα βασικά σημεία της ιστορίας, που είναι απαραίτητα για την κατανόηση της ιστορίας: όπως τα βασικά πρόσωπα, το πλαίσιο μέσα στο εξελίσσεται

η ιστορία και το πρόβλημα. Το πλαίσιο αφορά τη συνθήκη που βιώνουν τα κεντρικά πρόσωπα και το σκηνικό στο οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα της ιστορίας. Το σκηνικό μπορεί να αφορά τη τοποθεσία ή/και τη κατάσταση που έχει βρεθεί ο ήρωας. Η έκθεση ολοκληρώνεται όταν εμφανιστεί το κεντρικό γεγονός, με το οποίο ξεκινάει η κύρια σύγκρουση.

Στο επόμενο στάδιο εμφανίζεται ένα ανατρεπτικό στοιχείο, που έχει ως στόχο να αναταράξει την ισορροπία της ιστορίας. Το καινούργιο στοιχείο που προστίθεται μπορεί να είναι είτε ένας άλλος άνθρωπος, είτε μία κατάσταση, είτε ένα φαινόμενο. Ο ήρωας έρχεται αντιμέτωπος με ένα δίλημμα, το οποίο τον οδηγεί σε μία σειρά γεγονότων. Τα γεγονότα να περιπλέκονται μέσα από τα εμπόδια που έχουν να αντιμετωπίσουν οι ήρωες. Σκοπός της αυξανόμενης δράσης (rising action) είναι να υπάρξει μία ανοδική πορεία.

Η ανοδική πορεία καταλήγει σε ένα σημείο, που ονομάζεται κορύφωση ή κρίσιμη καμπή (climax). Πρόκειται για τη στιγμή στην οποία η ένταση και το ενδιαφέρον του αναγνώστη βρίσκεται στο υψηλότερο σημείο. Είναι το σημαντικότερο γεγονός που οδηγεί στη λύση της σύγκρουσης και του προβλήματος.

Έπειτα ακολουθείται μία καθοδική πορεία. Στη φθίνουσα δράση (falling action) τα γεγονότα που συμβαίνουν αποτελούν αποτέλεσμα του σημαντικότερου γεγονότος, το οποίο συνέβη στην κορύφωση. Με αυτόν τον τρόπο οδηγούμαστε στην λύση του προβλήματος.

Στο τελευταίο στάδιο βρίσκεται η τελική έκβαση (resolution/denouement). Είναι απαραίτητο για την πλοκή της ιστορίας, καθώς όλες οι ερωτήσεις απαντώνται και όλα τα μυστήρια λύνονται. Έτσι, οδηγούμαστε προς την λύση, δηλαδή το τέλος του έργου.

Αυτή η πυραμίδα παρουσιάζει την εξέλιξη της πλοκής ξεκινώντας από την αρχή, συνεχίζοντας με τη κλιμάκωση και φτάνοντας μέχρι το τέλος. Βασίζεται στο τριγωνικό σχήμα του Αριστοτέλη. Άρα τα βασικά μέρη της πλοκής μιας ιστορίας είναι η έκθεση (exposition), η αυξανόμενη δράση (rising action), η κορύφωση (climax), η φθίνουσα δράση (falling action) και η τελική έκβαση/ λύση (denouement/resolution).

## 2. Θεωρίες Μάθησης στην εκπαίδευση

### 2.1. Θεωρίες Μάθησης

Οι επιστήμονες έχουν παρουσιάσει πολλές θεωρίες μάθησης, κάποιες από τις οποίες μπορεί να εμφανίζουν ορισμένα κοινά στοιχεία, ενώ άλλες να διαφέρουν ως προς την μεθοδολογία και το αποτέλεσμα που επιφέρουν. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την υποχρέωση να γνωρίζουν τις θεωρίες μάθησης που υπάρχουν, με σκοπό να μπορέσουν να τις αξιολογήσουν και να τις εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, με βάση τα προσωπικά τους κριτήρια και την προσωπικότητα των μαθητών τους. Πρέπει να αναλογιστούν ποια θεωρία μάθησης θα βοηθήσει τον μαθητή να κατανοήσει καλύτερα το θέμα και το περιεχόμενο του αντικειμένου, που θα διδαχθούν, καθώς και ποιες δραστηριότητες να χρησιμοποιηθούν, ώστε να επιτευχθεί αυτός ο στόχος. Οι πιο γνωστές θεωρίες μάθησης, που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός είναι ο συμπεριφορισμός, ο εποικοδομητισμός και ο κονεκτιβισμός. Οι παραπάνω θεωρίες μάθησης στοχεύουν σε συγκεκριμένα ζητήματα. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα κρίνει, ποια θεωρία θα εφαρμόσει, σκεπτόμενος το τι θέλει να πετύχει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

#### 2.1.1 Συμπεριφορισμός

Πρόκειται για μία θεωρία, κατά την οποία η απόκτηση γνώσης αποκτιέται μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του και τις αντιδράσεις του σε αυτά τα ερεθίσματα, καθώς και στις αποκτηθείσες εμπειρίες (Δημητριάδης, 2015. Καπανιάρης & Παπαδημητρίου, 2012). Με άλλα λόγια, η συμπεριφορά του ατόμου διαμορφώνεται ανάλογα τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι εκπρόσωποι του συμπεριφορισμού είναι ο Edward Thorndike (1913), ο Ivan Pavlov (1927) και ο Skinner (1976). Ο πρώτος διατύπωσε την άποψη του σχετικά με τη συντελεστική μάθηση. Αυτό το είδος της μάθησης υπάρχει όταν ενισχύεται μία σχέση μεταξύ του ερεθίσματος και της αντίδρασης. Ο δεύτερος υποστήριξε την εξαρτημένη μάθηση, η οποία οφείλεται στην συνεξάρτηση κάποιου ουδέτερου ερεθίσματος με κάποια αντίδραση. Γνωστό παράδειγμα της συγκεκριμένης θεωρίας είναι το πείραμα του

Pavlon με τον σκύλο (Strickland, 2001), κατά το οποίο ένα ερέθισμα, που γίνεται επαναλαμβανόμενες φορές, όπως είναι το χτύπημα ενός κουδουνιού, φέρνει την αντίδραση του σκύλου να επιθυμεί να φάει. Ο τρίτος, ακολουθώντας τα βήματα του Thorndike, θεωρεί πως ο συμπεριφορισμός αποτελεί την φιλοσοφία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, γιατί στηρίζεται στη σχέση ερέθισμα – αντίδραση και επικεντρώνεται στην ενδυνάμωση της θετικής συμπεριφοράς. Όταν η συμπεριφορά εκδηλώνεται θετικά τότε υπάρχουν πιθανότητες να ξανά γίνει και να επαναληφθεί. Άρα, κατά την άποψή οι καταστάσεις που διαμορφώνουν μία συμπεριφορά είναι: η τιμωρία, η θετική και η αρνητική ενίσχυση. Επομένως, όσον αφορά την διαδικασία της μάθησης, ο Sinner κατασκεύασε μηχανές διδασκαλίας με την τεχνική των ερωτήσεων και των απαντήσεων, καθώς και της αυτόματης ανατροφοδότησης.(Δημητριάδης, 2015).

### 2.1.2. Εποικοδομισμός

Ο εποικοδομισμός βασίζεται στη διδασκαλία και τη θεωρία του Σωκράτη. Σύμφωνα με αυτόν, ο μαθητής μαθαίνει μόνος του για την ουσία κάποιου προβλήματος που μπορεί να προκύψει. Μέσω ερωτήσεων και απαντήσεων οι μαθητές οδηγούνται στην αλήθεια των πραγμάτων. Στόχος του εποικοδομισμού είναι να δημιουργήσει ο μαθητής από μόνος του τη γνώση. Τα μοντέλα διδασκαλίας του εποικοδομισμού είναι τα εξής:

1. ανακαλυπτική μάθηση: ο μαθητής έρχεται σε επαφή και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Αυτό γίνεται με τη χρήση λογισμικών προσομοίωσης.
2. η μάθηση που βασίζεται στην ανάπτυξη έργου, ή αλλιώς η μέθοδος project. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους, ώστε να φέρουν σε επιτυχία και να ολοκληρώσουν ένα έργο, χρησιμοποιώντας τη τεχνολογία. (Δημητριάδης, 2015).

Στην ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning), ο μαθητής γίνεται το μέσον ώστε να αποκτηθεί η γνώση και κατά αυτόν τον τρόπο τροποποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις του. Αυτή η διδακτική προσέγγιση στοχεύει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, με το οποίο μπορεί να αλληλεπιδράσει ο μαθητής. Το νόημα αποκτάται μέσα από τις εμπειρίες. Αυτό σημαίνει πως ο μαθητής καταλαβαίνει καλύτερα τον κόσμο στον οποίο ζει μέσω της αλληλεπίδρασής του με αυτόν.



Επομένως, η μάθηση δεν αποτελεί απλώς μια αποστήθιση εννοιών, αλλά είναι μία ατομική διαδικασία απόκτησης γνώσεων που βασίζεται στις εμπειρίες.

Βασικοί εκπρόσωποι της ανακαλυπτικής μάθησης είναι ο Piaget και ο Bruner. Ο πρώτος, ο Piaget, υποστήριξε πως η λογική σκέψη του παιδιού αναπτύσσεται με την ακόλουθη διαδικασία: την αφομοίωση της καινούργιας γνώσης, την συμμόρφωση και την ερμηνεία της καινούργιας γνώσης, την προσαρμογή και το σχήμα, δηλαδή την επίτευξη αυτής της προσαρμογής, που βασίζεται στην αφομοίωση και τη συμμόρφωση. Με αυτήν την διαδικασία οι νέες γνώσεις στηρίζονται πάνω στις προϋπάρχουσες γνώσεις. Επομένως, η γνώση κατασκευάζεται με βάση τις εσωτερικές διεργασίες του ίδιου του ατόμου, ακολουθώντας τις διαδικασίες της αφομοίωσης και έπειτα της ένταξης. Ο δεύτερος, ο Bruner, θεωρεί πως οι μαθητές ανακαλύπτουν την γνώση μέσω της διερεύνησης. Αναπτύσσουν δεξιότητες και αυτό γίνεται μέσω του πειραματισμού και της πρακτικής. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές για να αποκτήσουν γνώσεις πειραματίζονται σε έναν χώρο και έτσι εμφανίζονται τα συμπεράσματα. Άλλη μία σημαντική διαφορά αυτών των δύο θεωρητικών είναι πως ο Piaget θεωρεί πως η μάθηση μέσω της ανακάλυψης διαφοροποιείται και αλλάζει αναλόγως την ηλικία του μαθητή. Αντιθέτως, ο Bruner υποστηρίζει πως σε κάθε επίπεδο ανάπτυξης μπορεί να γίνει η διδασκαλία ενός αντικειμένου. (Δημητριάδης, 2015).

### 2.1.3. Κονεκτιβισμός

Ο πρώτος που χρησιμοποίησε αυτόν τον όρο είναι ο Siemens. Σύμφωνα με τον κονεκτιβισμό, τα στοιχεία της μάθησης αλλάζουν συνεχώς και αυτό σημαίνει πως δεν εξαρτάται από το ίδιο το άτομο εξ ολοκλήρου (Siemens, 2005). Η γνώση μπορεί να βρίσκεται στη βάση δεδομένων και όχι απαραίτητα στις σκέψεις και στις πεποιθήσεις του ατόμου. Αυτές οι βάσεις δεδομένων οδηγούν το άτομο στην απόκτηση γνώσεων. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως «μια διεργασία σχηματισμού δικτύων» (Δημητριάδης, 2015 :147) και συνεχώς αναπτύσσεται. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές λειτουργούν ως μεταφορείς της γνώσης. Άρα, για να χαρακτηριστεί ως μάθηση, πρέπει οι γνώσεις και οι βάσεις δεδομένων να συνδέονται με το σωστό πλαίσιο. (Siemens, 2005).

## 2.2. Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης στην εκπαίδευση

Τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών των ελληνικών σχολείων προτείνουν τη διδασκαλία του μαθήματος με τη χρήση των Τ.Π.Ε., δηλαδή των Νέων Τεχνολογιών. Οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν έναν συνδυασμό της Τεχνολογίας και της Πληροφορικής με τις τεχνολογίες της επικοινωνίας (Βαθρακογιάννη, Πιτσαδιώτη, Χλιώτη, 2018). Η εισαγωγή των ΤΠΕ στοχεύει στην προσπάθεια να αναβαθμιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολείο. Η αναβάθμιση πρέπει να συμβαδίζει με όλα τα δεδομένα της εποχής, όπως είναι τα οικονομικά, τα πολιτικά και τα κοινωνικά (Παλάζη, 2011). Η τεχνολογία έχει συμβάλλει στην προτίμηση των νέων για τα πολυμεσικά κείμενα, τα οποία διαβάζονται σε κάποια οθόνη, και όχι τα τυπωμένα κείμενα σε χαρτί (Μουλά, 2013).

Το κυριότερο εργαλείο για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (Σιώκας & Παναγιωτόπουλος, 2016). Παρατηρείται μία προσπάθεια από τις αναπτυγμένες χώρες να ενσωματώσουν τις νέες τεχνολογίες σε όλα τα μαθήματα, που διδάσκονται στο σχολείο. Η δημιουργία ενός «Νέου Σχολείου», που θα βασίζεται στη χρήση των Τ.Π.Ε. θα συμβαδίζει και τις ανάγκες των μαθητών της εποχής μας.

Οι θεωρίες μάθησης που αναφέρθηκαν προηγουμένως μπορούν να εφαρμοστούν μέσα στα πλαίσια του μαθήματος, κάνοντας χρήση των ψηφιακών μέσων. Η κάθε θεωρία εφαρμόζεται αναλόγως τις βασικές αρχές που διέπουν. Υπάρχουν δύο βασικές προσεγγίσεις μάθησης: η συμπεριφοριστική και η εποικοδομητική. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη συμπεριφοριστική προσέγγιση στηρίζεται στην απόκτηση γνώσεων με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Σε αυτόν, δηλαδή στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, μπορούν να υπάρχουν συγκεκριμένες δραστηριότητες για τους μαθητές, οι οποίες να βασίζονται κυρίως στις ερωτήσεις κλειστού τύπου και στην ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό (Πηλιούρας, Σιμώτας κ.α., 2011). Ο κάθε μαθητής ακολουθεί τον δικό του ρυθμό και δέχεται την επιβράβευση του καθηγητή του μέσα από τις εφαρμογές που κάνει χρήση. (Στυλιάρης & Δήμου, 2015) Από την άλλη, στην εποικοδομητική προσέγγιση, οι μαθητές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τη τεχνολογία. Μέσω τις ψηφιακών ιστοριών, ο μαθητής αναζητάει μόνος του τη γνώση και μπορεί να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που του δίνονται ανάλογα με τις δικές του εμπειρίες. Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιήσει αυτή τη θεωρία μάθησης που κρίνει πως θα φέρει τα καλύτερα αποτελέσματα ανάλογα με τις ανάγκες που έχουν οι μαθητές του.

### 3. Νέες Τεχνολογίες

#### 3.1. Νέες Τεχνολογίες στο ελληνικό σχολείο

Είναι ευρέως γνωστό ότι τα τελευταία χρόνια γίνονται ορισμένες προσπάθειες να ενσωματωθούν και να αξιοποιηθούν οι Τ.Π.Ε. στα ελληνικά σχολεία. Όλα ξεκινούν από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωσή τους γίνεται είτε μέσα από τα δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων, είτε μέσω της πλατφόρμας «φωτόδεντρο» (<http://photodentro.edu.gr/aggregator/>). Αυτό το ψηφιοποιημένο εγχειρίδιο είναι εμπλουτισμένο με υπερσυνδέσμους, ήχους και βίντεο.

Από το 1996 και έπειτα υπάρχει η προσπάθεια ενσωμάτωσης των ΤΠΕ και αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών μέσα στη σχολική τάξη. Ένας από τους ευρύτερους στόχους του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) είναι το έργο - πρόγραμμα «Οδυσσέας», κατά το οποίο εισάχθηκε η πληροφορική στα σχολεία. (Παλάζη, 2011). Ο σκοπός αυτού του έργου είναι να σχεδιαστεί, να αναπτυχθεί και να λειτουργήσει ένα δίκτυο σχολείων, κάνοντας χρήση της δικτυακής τεχνολογίας. Με αυτόν τον τρόπο, υποστηρίζεται η διδασκαλία και αναβαθμίζεται το πολιτιστικό επίπεδο των εκπαιδευτικών και κυρίως των μαθητών.

Παρόλα αυτά, ακόμη και σήμερα, αρκετά σχολεία μπορεί να μην διαθέτουν τον απαιτούμενο τεχνολογικό εξοπλισμό, όπως για παράδειγμα μπορεί ο αριθμός των υπολογιστών να είναι λιγοστός. Αυτή η έλλειψη των υπολογιστών εμποδίζει την αξιοποίηση και την σωστή χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και τη σχολική τάξη.

#### 3.2. Θετικά – Αρνητικά Αποτελέσματα των Νέων Τεχνολογιών

Οι Νέες Τεχνολογίες προσφέρουν μία αδιάκοπη πηγή πληροφοριών και δεδομένων, σε συνδυασμό με την οπτικοποιημένη ύλη. (Ζαχαριάδου, 2020). Σύμφωνα με τους μελετητές υπάρχουν δύο αντίθετες απόψεις όσον αφορά την επίδραση των Νέων Τεχνολογιών στη μαθησιακή διδασκαλία στα σχολεία. Στη μία πλευρά βρίσκονται οι υποστηρικτές των Νέων Τεχνολογιών και στην άλλη είναι αυτοί που τονίζουν την αρνητική τους επίδραση τόσο στους μαθητές, όσο και γενικότερα στο εκπαιδευτικό

σύστημα. Οι τεχνολογικές και οι διδακτικές συσκευές, όπως είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, φέρνουν την ονομασία «Εκπαιδευτική Τεχνολογία». (Σολομωνίδου, 1999) Σκοπός της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας είναι να συσχετίσει και να ενώσει την «επιστημονικοποίηση» της μάθησης με τη διδασκαλία, για να βελτιωθούν οι αποδόσεις των μαθητών. (Φλουρής, 1989)

Οι υποστηρικτές των Νέων Τεχνολογιών επισημαίνουν πως είναι αδύνατον να αντικατασταθεί η θέση του εκπαιδευτικού. Αντιθέτως, θεωρούν πως ενισχύεται το έργο του. Ο ίδιος ο μαθητής βρίσκεται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας (Μακράκης, 2000) και ο εκπαιδευτικός βοηθάει τον μαθητή να παραμείνει σε αυτή τη θέση. Ο ρόλος του διαδικτύου είναι να αντληθούν οι πληροφορίες και το υλικό, που παρέχει, για την διδασκαλία και την ενημέρωση των μαθητών. Οι ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, οι ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες και τα ηλεκτρονικά λεξικά συντείνουν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει διότι παρέχουν πρόσβαση σε καταλόγους λέξεων και έτσι δίνουν μία νέα οπτική και μία νέα διάσταση στην διαδικασία της μάθησης.

Ταυτόχρονα, οι μέθοδοι διδασκαλίας με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών παρέχουν στους μαθητές ορισμένες δυνατότητες. Συμμετέχουν ενεργά κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, συνεργάζονται και λειτουργούν σε ομάδες. Γίνονται πιο δημιουργικοί, εκφράζοντας ευκολότερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Βαθρακογιάννη κ.α., 2018). Συμμετέχουν ενεργά στην βιωματική διαδικασία, χωρίς να γίνονται παθητικοί δέκτες πληροφοριών. Ενισχύουν τις δεξιότητες και τα κίνητρά τους και ταυτόχρονα εξοικειώνονται με τις νέες τεχνολογίες, οι οποίες θα τους φανούν χρήσιμες στο μέλλον. (Ζαχαριάδου, 2020). Εκτός από αυτά, οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες, όπως η συνεργατικότητα και η ομαδικότητα, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον καθηγητή τους. Υπάρχει, λοιπόν, αλληλεπίδραση ανάμεσα των μαθητών και του εκπαιδευτικού και φυσικά μία συνένωση της παιδαγωγικής διαδικασίας και επιστήμης με τη τεχνολογία.

Ακόμη, η χρήση των Τ.Π.Ε. προσφέρουν γνώσεις από μία διαθεματική προσέγγιση. Οι έννοιες και οι πληροφορίες αναλύονται μέσω διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, με σκοπό να υπάρξει καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση. Οι μαθητές αναπτύσσουν μία πολύπλευρη και συνθετική σκέψη (Βαθρακογιάννη κ.α. 2018). Επιπλέον, το γεγονός ότι οι πληροφορίες και το υλικό εμφανίζεται με πολλές μορφές, ως εικόνα ή

ως βίντεο βοηθάει ακόμη και μαθητές, που τυχαίνει να αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα υγείας ή κάποια σοβαρή ειδική ανάγκη. Αυτοί οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν ευχάριστα και κυρίως να κατανοήσουν καλύτερα το μάθημα, γιατί αυτό που έχει σημασία είναι η «ποιότητα της παρέμβασης και ο κατάλληλος παιδαγωγικός σχεδιασμός». (Μουλά, 2013, στο Lie & Zhao, 2007 :49).

Μία μερίδα ανθρώπων πιστεύει πως τα ψηφιακά μέσα δεν θα φέρουν κανένα αποτέλεσμα και δεν θα βελτιώσουν την εκπαίδευση, αντιθέτως θα επιδεινώσει την κατάσταση. Υπάρχει η αντίληψη ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής θα αντικαταστήσει και θα πάρει τη θέση του εκπαιδευτικού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί να είναι επιφυλακτικοί, παρόλο που η τεχνολογία έχει εξαπλωθεί ραγδαία τόσο στο εργασιακό περιβάλλον, όσο και στην κοινωνική καθημερινότητα.

Ένα από τα βασικά προβλήματα είναι ότι δυστυχώς πολλά ελληνικά σχολεία δεν διαθέτουν την απαραίτητη τεχνική υποστήριξη, όπως για παράδειγμα τον τεχνολογικό εξοπλισμό και την πρόσβαση στο διαδίκτυο. Για αυτό, υπάρχει μία δυσκολία να ενταχθούν οι Νέες Τεχνολογίες στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις απαραίτητες και τις βασικές γνώσεις των σύγχρονων λογισμικών εργαλείων, ώστε να καταφέρουν να εφαρμόσουν τα τεχνολογικά μέσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος. Συνεπώς, πρέπει να δοθούν σε όλα τα σχολεία της χώρας οι επαρκείς τεχνολογικοί εξοπλισμοί και παράλληλα να δημιουργηθούν σεμινάρια και προγράμματα επιμορφωτικού χαρακτήρα, με σκοπό να εξοικειωθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί με την τεχνολογία. Όσοι εκπαιδευτικοί είναι σε μεγαλύτερη ηλικία συνήθως αισθάνονται ανασφάλεια και πιθανώς να φοβούνται την αλλαγή που θα φέρει η χρήση των τεχνολογικών μέσων στα ελληνικά σχολεία.

### **3.3. Δυσλειτουργία των Τ.Π.Ε. στα ελληνικά σχολεία**

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια γίνεται μία προσπάθεια να αξιοποιηθούν τα ΤΠΕ στα ελληνικά σχολεία, έχουν εμφανιστεί πολλές δυσκολίες στην πράξη και στην ουσιαστική τους χρήση.

Ο τεχνολογικός εξοπλισμός δεν είναι αρκετός σε πολλά σχολεία. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές είναι ελάχιστοι και λίγοι σε σχέση με σύνολο των μαθητών. Άρα, όπως

είναι λογικό δημιουργείται μια ανισότητα μεταξύ των μαθητών και η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών περιορίζεται μόνο στο μάθημα της πληροφορικής. Εκτός, από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, παρατηρείται μία έλλειψη και στις ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες, όπως και στους προτζέκτορες. Ο λόγος που υπάρχει δυσκολία στην ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στα σχολεία είναι η έλλειψη των οικονομικών πόρων (Ζαχαριάδου, 2020).

Ακόμη μία δυσλειτουργία που προκύπτει είναι το μη σταθερό προσωπικό (Παλάζη, 2012). Το σύστημα των αναπληρωτών που ισχύει στην Ελλάδα, δυσχεραίνει την κατάσταση. Οι αναπληρωτές υποχρεούνται να μετακινούνται σε διάφορα μέρη στην Ελλάδα και είτε τοποθετούνται σε κάποια σχολεία από την αρχή της σχολικής χρονιάς, είτε από τα μέσα της χρονιάς, είτε ακόμη και στο τέλος της χρονιάς. Αυτό το σύστημα δεν τους δίνει τη δυνατότητα να ακολουθήσουν ένα μακροχρόνιο πρόγραμμα και να επιμορφώσουν τους μαθητές με τη χρήση των Τ.Π.Ε. Φυσικά, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, πολλοί εκπαιδευτικοί, κυρίως όσοι βρίσκονται σε μεγαλύτερες ηλικίες είναι διστακτικοί ως προς την αξιοπιστία των Τ.Π.Ε.. Αρνούνται ή δυσκολεύονται να αποκτήσουν γνώσεις για τα τεχνολογικά μέσα, ενώ παράλληλα μπορεί να μην διαθέτουν καν δικό τους ηλεκτρονικό υπολογιστή (Παλάζη, 2011).

Το εκπαιδευτικό σύστημα και τα προγράμματα σπουδών είναι έτσι διαμορφωμένα ώστε να αναγκάζουν τους μαθητές να ακολουθήσουν ένα συγκεκριμένο σύστημα εξετάσεων. Η προετοιμασία του μαθητή για τις εξετάσεις στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, απομακρύνει την χρήση των Τ.Π.Ε. κατά την διαδικασία της μάθησης. Η εκμάθηση της ύλης, που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διδάξουν, τους οδηγούν στις παραδοσιακές πρακτικές. Έτσι, ενώ μπορεί να ευδοκιμούν όλες οι καταστάσεις, να υπάρχει ο απαραίτητος τεχνολογικός εξοπλισμός και η θέληση τόσο από τη μεριά του εκπαιδευτικού, όσο και από τους μαθητές, στην πραγματικότητα η διδασκαλία γίνεται πάλι δασκαλοκεντρικό και όχι μαθητοκεντρική, όπως ακριβώς θα έπρεπε.

#### **3.4. Η χρήση του Διαδικτύου στο σχολείο**

Στις μέρες μας το διαδίκτυο έχει γίνει η καθημερινότητα των ανθρώπων. Συμβάλλει στην ενημέρωση για τα επίκαιρα και κεραία γεγονότα, στην αναζήτηση πηγών, επιστημονικών βιβλίων και άρθρα, στην ψυχαγωγία και στην έκφραση της

προσωπικής άποψης σε διάφορους ιστοτόπους, καθώς και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Επομένως, οι μαθητές χρησιμοποιούν το διαδίκτυο καθημερινά και αυτό φανερώνει πόσο εξοικειωμένοι είναι με την τεχνολογία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να μεταλαμπαδεύσει στον μαθητή τη σωστή χρήση του διαδικτύου, ώστε να μάθει με ποιον τρόπο μπορεί να αναζητήσει έγκυρες πηγές και πληροφορίες. Το διαδίκτυο, πέρα από διασκέδαση, αποτελεί ένα σπουδαίο εργαλείο ανακάλυψης της γνώσης.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν γίνεται χρήση του διαδικτύου, τότε το μάθημα γίνεται διαδραστικό και πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές. Είναι το κίνητρο, ώστε να αποκτηθούν γνώσεις διαφόρων θεματικών αντικειμένων. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών και η συλλογή πληροφοριών, φέρνει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου και την ενίσχυση της μαθησιακής διδασκαλίας (Παπαδόπουλος, 2010).

### 3.5. ΤΠΕ και Λογοτεχνία

Οι Νέες Τεχνολογίες, ή αλλιώς οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), είναι απαραίτητες στην εκπαίδευση και στο σχολείο, ειδικά στις μέρες μας. Συμβάλλουν στην επεξεργασία και τη μετάδοση πληροφοριών, που έχουν να κάνουν είτε με μία εικόνα, είτε με ένα ηχογραφημένο μήνυμα, είτε με ένα βίντεο. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το διαδίκτυο ως σύγχρονα λογιστικά μέσα κάνουν πιο εύκολη τη χρήση των πληροφοριών μέσα σε μια σχολική τάξη. Τα ψηφιοποιημένα λογοτεχνικά έργα, στο μάθημα της Λογοτεχνίας, με τη χρήση των ηλεκτρονικών βιβλίων (e-books), καθώς και των ηχητικών βιβλίων (audio books), κάνουν τη διαδικασία της διδασκαλίας πιο ενδιαφέρουσα τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Ορισμένοι μαθητές δυσκολεύονται με τη χρήση των ψηφιακών μέσων. Αυτοί χαρακτηρίζονται ως «ψηφιακά αναλφάβητοι». Για να εξαλειφθεί αυτό το φαινόμενο, είναι απαραίτητη η συνεργασία και των δύο πλευρών – των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Από τη μία, στόχος του εκπαιδευτικού είναι να μεταδώσει σε όλους τους μαθητές τη γνώμη των «ψηφιακών γραμμάτων». Από την άλλη, στόχος των μαθητών είναι να συμμετέχουν ενεργά στις μαθησιακές δραστηριότητες, να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις, τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά τους και να έρχονται σε

επαφή με τις αφηγηματικές τεχνικές, τα θέματα και τα μοτίβα των λογοτεχνικών έργων. Με αυτόν τον τρόπο, όλα τα μέλη της σχολικής τάξης μπορούν να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αναπτύσσοντας μία ισότιμη και υγιή σχέση. (Ζωγόπουλος, 2001).

#### 4. Οι εκπαιδευτικοί

##### 4.1. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η εισαγωγή του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην εκπαίδευση και η αντιμετώπιση της πληροφορικής ως ένα συμπληρωματικό μέσο διδασκαλίας, το οποίο εστιάζει στα πολυμέσα και στα λογισμικά.

Από το 1996 έχει ξεκινήσει ένα πρόγραμμα, που ονομάζεται «Οδυσσέας» και έχει να κάνει με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των εφαρμογών ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των νέων τεχνολογιών πραγματοποιείται σε δύο επίπεδα. Στο Α επίπεδο αποκτούνται οι βασικές και απαραίτητες γνώσεις του ηλεκτρονικού υπολογιστή, οι οποίες αποτελούνται από τρεις κύριες θεματικές κατηγορίες, δηλαδή το excel, το internet και το word. Το Β επίπεδο εμβαθύνει περισσότερο στην χρήση των τεχνολογικών μέσων και στοχεύει στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος σχετικά με την επιμόρφωσή τους είναι πολύ σημαντικός. Οφείλει να είναι υποστηρικτικός και καθοδηγητικός. Με βάση την οπτική των εκπαιδευτικών και μετά την επιμόρφωσή τους, παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές στο κλίμα της τάξης. Συσφίχθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών κι ενισχύθηκε η αντίληψη και η αυτοπεποίθηση των μαθητών. (Χαμπιαούρης, 2005).

##### 4.2. Ο ρόλος του φιλόλογου εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που συντονίζει, οργανώνει και υποστηρίζει τη μάθηση (Βαθρακογιάννη κ.α., 2018). Οφείλει να χρησιμοποιήσει όλα τα απαραίτητα εφόδια που του παρέχουν τα Τ.Π.Ε., ώστε να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τις έγκυρες



από τις μη έγκυρες πληροφορίες. Βασικό ρόλο για τη σίγουρη επιτυχία αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαδραματίζουν τα ατομικά και προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού (Παλάζη, 2011).

Σύμφωνα με έρευνες, παρόλο που οι φιλόλογοι γνωρίζουν την αναγκαιότητα των Τ.Π.Ε. στην διαδικασία της εκπαίδευσης, δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι με τη τεχνολογία, όσο θα έπρεπε να είναι (Ζαχαριάδου, 2020). Όσοι είναι μεγάλοι σε ηλικία δυσκολεύονται να έρθουν σε επαφή και να κατανοήσουν πλήρως τις νέες τεχνολογίες. Υπάρχουν κι άλλοι, οι οποίοι διστάζουν γιατί φοβούνται πως θα χάσουν τον έλεγχο και το κύρος τους. Τέλος, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται δυσπιστία για τις γνώσεις τους και την επιμόρφωσή τους σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως δεν υπάρχουν εκπαιδευτικά λογισμικά, τα οποία να αφορούν τα φιλολογικά μαθήματα των ελληνικών σχολείων (Ζαχαριάδου, 2020).

## 5. Ψηφιακή αφήγηση

### 5.1. Ψηφιακή αφήγηση και διδασκαλία

Η ψηφιακή αφήγηση, ή αλλιώς με τον γνωστό αγγλικό όρο digital storytelling, απαρτίζεται από τους όρους «digital» και «storytelling», οι οποίοι δέχονται πολλές ερμηνείες και σημασίες (Γκουτσιουκώστα, 2020). Η αφήγηση, δηλαδή το «storytelling» είναι μέρος της ζωής των ανθρώπων, καθώς αποτελεί μια πράξη επικοινωνίας. Η ανάπτυξη και η εξέλιξη της τεχνολογίας ήταν αδύνατον να μην επηρεάσει την καθημερινότητα των ανθρώπων και κατ' επέκταση την αφήγηση. Ο ψηφιακός κόσμος, δηλαδή το «digital», συνδυάζεται με την αφήγηση και έτσι δημιουργείται η ψηφιακή αφήγηση.

Επομένως, η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα σύγχρονο μέσο διδασκαλίας, που εισάγει τα νέα ψηφιακά και διαδραστικά μέσα τεχνολογίας στον χώρο της εκπαίδευσης. Το βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι το κοινό μπορεί να αλληλεπιδράσει και να συμμετέχει στη διαμόρφωση της ιστορίας. (Sadik, 2008). Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να δημιουργούν ιστορίες και ψηφιακές αφηγήσεις, ώστε να εμπλακούν οι μαθητές στη στοχαστική μάθηση. Για να δημιουργήσουν ψηφιακές αφηγήσεις χρησιμοποιούν πολλές αφηγηματικές εφαρμογές σε ψηφιακή μορφή, όπως

για παράδειγμα τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (Γκουτσιουκώστα, 2020). Με τις νέες τεχνολογίες έχει αλλάξει ο τρόπος που προσεγγίζεται η διαδικασία της μάθησης τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς.

Πολλοί ερευνητές αναγνωρίζουν τα θετικά της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης στα σχολεία. Μια ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα εργαλείο της εκπαίδευσης και εφαρμόζεται μέσα στη σχολική τάξη, για να παρουσιαστούν έννοιες, συναισθήματα και ιδέες. Αυτό το πολυμεσικό είδος εμπλέκει την αφήγηση με τα οπτικά και ηχητικά εφέ, καθώς και τη προσωπική άποψη και γνώμη του δημιουργού του συγκεκριμένου περιεχομένου. (Γκουτσιουκώστα, 2020). Οι ιστορίες παρουσιάζονται με τη βοήθεια των ψηφιακών μέσων. Έτσι, συνδυάζεται η ψηφιακή η αφήγηση και στην γραπτή, αλλά και στην προφορική της μορφή, με την εικόνα και τον ήχο. Χάρη σε αυτόν τον συνδυασμό αναδεικνύεται καλύτερα το θέμα (Λιοναράκης, 2014) και γίνεται πιο κατανοητό από τους μαθητές.

Ο Gils αναφέρει πως η κατασκευή της ψηφιακής αφήγησης διαφοροποιεί τη διαδικασία του μαθήματος από τις παραδοσιακές μεθόδους (Sadik, 2008). Η Σολομωνίδου συμφωνεί με αυτή την άποψη και τονίζει ως η ψηφιακή αφήγηση συνδέει τα εποπτικά μέσα, όπως τα διαδραστικά περιβάλλοντα, οι ταινίες και οι εικόνες, με τις διαδικτυακές πηγές. Η διδασκαλία του μαθήματος εμπλουτίζεται με διαθεματικές προεκτάσεις και προσεγγίσεις. Μελετούνται σφαιρικά θέματα καθολικού ενδιαφέροντος, όπως η ιστορία, η γεωγραφία, η γλώσσα κ.α., και έτσι δημιουργείται ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης, που ξεφεύγει από τα στερεοτυπικά πλαίσια διδασκαλίας (Σολομωνίδου, 2007). Η κατασκευή της ψηφιακής ιστορίας συνδέει συγχρόνως τα ακουστικά, τα οπτικά και τα αισθητηριακά μέσα, χρησιμοποιώντας τα γνωστικά στοιχεία ώστε να ενισχυθεί η μάθηση. Οι Combs και Beach (1994), θεωρούν πως οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να βελτιώσουν τις ικανότητες των μαθητών σχετικά με τη κατανόηση, την σωστή έκφραση γραπτού και προφορικού λόγου και την ανάγνωση.

Επιπλέον, οι θεωρητικοί της ψηφιακής αφήγησης, Robin, Ohler και McLellan, υποστηρίζουν ότι με τη χρήση των ψηφιακών μέσων αποκτούνται μαθησιακές, δημιουργικές και κοινωνικές δεξιότητες. Αυτές οι δεξιότητες αφορούν το ερευνητικό επίπεδο, τη κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, την ανάπτυξη ψηφιακού και οπτικού γραμματισμού, την πρωτοβουλία, την επικοινωνία και την

συνεργατικότητα. Όλες αυτές οι δεξιότητες είναι απαραίτητες για τους μαθητές, οι οποίοι μαθαίνουν πώς να οργανώνουν τη σκέψη τους, με σκοπό να δημιουργήσουν ένα σενάριο. Αναπτύσσουν τη κριτική τους σκέψη και αναλαμβάνουν πληροφορίες, για να επιλύσουν τυχόν προβλήματα που προκύψουν. Χρησιμοποιούν φωτογραφικό υλικό, λογισμικά μέσα και πολυμέσα και μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται μεταξύ τους. Με τη συνεργατική μάθηση, οι μαθητές παίρνουν ενεργητικό μέρος σε «λεκτικές αλληλεπιδράσεις» και έχουν έναν κοινό στόχο, ο οποίος πετυχαίνεται με την ομαδική προσπάθεια.

Επομένως, η ψηφιακή ιστορία συγχωνεύει την εκπαίδευση με τη ψυχαγωγία. Η εκμάθηση πολλών και διαφορετικών μεμονωμένων θεμάτων γίνεται εύκολα και με ευχάριστο τρόπο. (Suwardyetal, 2013).

## 5.2. Τα είδη της ψηφιακής αφήγησης

Σύμφωνα με τον Robin (2016), υπάρχουν τρεις διαφορετικές κατηγορίες ψηφιακών αφηγήσεων, οι οποίες κατατάσσονται ανάλογα με το θέμα που παρουσιάζουν. Οι πρώτες είναι οι προσωπικές αφηγήσεις, οι οποίες αναφέρονται σε συγκεκριμένα πρόσωπα και καταστάσεις. Ο αφηγητής μιλάει για την προσωπική του ιστορία, εκφράζοντας τις απόψεις του, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του στο κοινό που τον παρακολουθεί. Έτσι, το κοινό θα ταυτιστεί και θα συγκινηθεί με την ιστορία του αφηγητή. Είναι πιθανό να ανακαλύψει τα κοινά στοιχεία που έχει η ζωή του με τη ζωή του αφηγητή.

Στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι ψηφιακές αφηγήσεις, που αναφέρονται σε ιστορικά γεγονότα και έχουν ως στόχο να μεταλαμπαδεύσουν την γνώση. Γίνεται εξέταση των ιστορικών συμβάντων, με σκοπό να οξυνθεί την κριτική σκέψη του κοινού και να αξιολογηθεί η αξιοπιστία των πληροφοριών. Με αυτές τις ψηφιακές αφηγήσεις, οι πτυχές της ιστορίας γίνονται περισσότερο κατανοητές.

Στην τελευταία κατηγορία ανήκουν οι ψηφιακές αφηγήσεις, οι οποίες στοχεύουν στην διδασχή και την ενημέρωση του κοινού. Κατά κύριο λόγο αξιοποιούνται στην εκπαίδευση. Οι γνώσεις που παρέχουν μεταλαμπαδεύονται στους μαθητές, με σκοπό να τους προβληματίσουν και να τους οδηγήσουν σε μία βαθυστόχαστη και ουσιώδη συζήτηση.

### 5.3. Επτά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης

Ο αφηγητής για να επηρεάζει συναισθηματικά και ψυχολογικά τον δέκτη αλλάζει τους μορφασμούς του προσώπου του και ταυτόχρονα χρησιμοποιεί τον επιτονισμό, την ένταση της φωνής και τις παύσεις. Αντιθέτως, στη ψηφιακή αφήγηση για να στεφθεί με επιτυχία η εξιστόρηση μίας ιστορίας, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τα πολυμέσα και κάποιες βασικές αρχές.

Κεντρική ιδέα της ψηφιακής αφήγησης είναι να συνδυαστεί η τέχνη της αφήγησης με τα ψηφιακά δεδομένα, όπως το βίντεο και η εικόνα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει από όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους μαθητές να κάνουν ελεύθερη χρήση των ιστοριών. Επιπλέον, πρόσβαση στις ψηφιακές αφηγήσεις μπορούν να έχουν όλοι οι μαθητές, ακόμη και αυτοί που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές. Οι ψηφιακές αφηγήσεις κάνουν τους μαθητές να κατανοούν καλύτερα το εννοιολογικό περιεχόμενο και διευκολύνουν τη συζήτηση μεταξύ των μαθητών (Robin, 2008).

Ο βασικός υποστηρικτής και ιδρυτής του Κέντρου Ψηφιακής Αφήγησης, ενός μη κερδοσκοπικού οργανισμού στη Καλιφόρνια, είναι ο Joe Lambert. Σε αυτό το Κέντρο προσφέρεται η απαραίτητη εκπαίδευση σε ανθρώπους που επιθυμούν να ασχοληθούν με τη ψηφιακή αφήγηση. Ο Joe τονίζει τα επτά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης που αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για όλους τους αρχάριους:

1. Η οπτική του συγγραφέα
2. Το ερώτημα που απαντάται στο τέλος της ιστορίας
3. Το συναισθηματικό περιεχόμενο
4. Ο τόνος της φωνής
5. Η μουσική και οι ήχοι
6. Η οικονομία του λόγου
7. Ο ρυθμός που εξελίσσονται τα γεγονότα

Αναλυτικότερα, η οπτική του συγγραφέα, αφορά τη προσωπική άποψη και εκδοχή του συγγραφέα για όλα αυτά τα γεγονότα που παρουσιάστηκαν. Η προσωπική άποψη μεταβάλλεται ανάλογα με τις εμπειρίες, τις προκαταλήψεις και τη κοσμοθεωρία του κάθε συγγραφέα. Επίσης, το δραματικό ερώτημα ενεργοποιεί το ενδιαφέρον του θεατή, προκαλώντας σασπένς. Είναι διακριτό ή μπορεί να υπονοηθεί, αλλά πάντα απαντάται στο τέλος της ιστορίας. Το συναισθηματικό περιεχόμενο της ιστορίας σχετίζεται με σημαντικά θέματα που επηρεάζουν τους μαθητές σε προσωπικό επίπεδο. Πρόκειται για τη συναισθηματική μέθεξη του κοινού, που έχει ως σκοπό την καλύτερη κατανόηση της ιστορίας. Επιπλέον, με τον τόνο της φωνής η ιστορία γίνεται πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές και πιο προσωπική. Προσωποποιείται και διαμορφώνεται η φωνή του αφηγητή και έτσι δεσμεύεται ο αποδέκτης. Πέρα από την φωνή, αξίζει να σημειωθεί και η δύναμη που έχει ο ήχος και η μουσική, που υποστηρίζουν το περιεχόμενο της ιστορίας. Η μουσική και όλοι οι ήχοι που επενδύουν την ιστορία, συμβάλλουν στην εξέλιξή της και προκαλούν συναισθηματικές αντιδράσεις στους μαθητές. Παράλληλα, διεγείρουν τη φαντασία, καθώς απεικονίζουν έναν ρεαλιστικό ή φανταστικό κόσμο. Για να ειπωθεί η αφήγηση χρειάζονται απλά και κατανοητά λόγια, ώστε να μην φορτωθεί ο θεατής με πολλές πληροφορίες. Με σωστή οργάνωση των πληροφοριών γίνεται η οικονομία του λόγου. Τέλος, ο ρυθμός που εξελίσσονται τα γεγονότα, είτε αργά είτε γρήγορα, έχει να κάνει με τις παύσεις, τον χρόνο και το ύφος.

#### 5.4. Τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης

Η ψηφιακή αφήγηση προσφέρει ένα πλήθος ποιοτικών οφελών τόσο στους καθηγητές, όσο και στους μαθητές. Το σημαντικότερο είναι να γίνει κατανοητό και αντιληπτό το αντικείμενο. Πρέπει ο μαθητής να γνωρίζει περίπου το αντικείμενο που θα διδαχθεί. Η ψηφιακή αφήγηση είναι μία παιδαγωγική μέθοδος, που συμβάλλει στην επίτευξη αυτού του σκοπού. (Ξεστέρνου, 2013). Η ψηφιακή αφήγηση που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει ένα σύνθετο θέμα, για να οδηγήσει τους μαθητές σε διάλογο και τελικά να καταλήξουν σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα.

Άρα, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί το κίνητρο που θα προσελκύσει τη προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών. Ο μαθητής εμπλέκεται και συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, γίνεται δημιουργικός. Μπορεί ο ίδιος να

δημιουργήσει ψηφιακές ιστορίες, να χρησιμοποιήσει τις εικόνες που επιθυμεί, να συντάξει ένα σενάριο και να προσθέσει τη μουσική υπόκρουση (Morra, 2013).

Αυτή τη διαδικασία δεν είναι απαραίτητο να την ακολουθήσει μόνος τους. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως χωρίζουν σε ομάδες τους μαθητές για να δημιουργήσουν σε συνεργασία μία ψηφιακή ιστορία. Επιλέγουν όλοι μαζί το θέμα, το περιεχόμενο της ιστορίας, τις εικόνες και τη μουσική. Έτσι, αναπτύσσονται δεξιότητες, όπως η ελευθερία της έκφρασης, η συνεργασία και ο σεβασμός για τη γνώμη των άλλων. Μαθαίνουν να λύνουν τυχόν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν και να ασκούν μία ωφέλιμη κριτική (Ξεστέρνου, 2013). Άλλες δεξιότητες που αναπτύσσονται είναι η έρευνα, η σύνθεση και η ανάλυση του υλικού, που αναζητάει ο μαθητής από έγκυρες πηγές του διαδικτύου. Επομένως, αναπτύσσεται ο ψηφιακός γραμματισμός του ατόμου και εξασκείται στην ορθή χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

### 5.5. Τα μειονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης

Κάποιοι μελετητές υποστηρίζουν πως η χρήση ψηφιακών αφηγήσεων και ιστοριών μπορεί να ενέχει κινδύνους και μειονεκτήματα. Υπάρχει κίνδυνος να μην αντιμετωπιστούν από εκπαιδευτική άποψη, αλλά να δοθεί περισσότερη έμφαση στον ψυχαγωγικό τους χαρακτήρα. Καλό είναι να υπάρχει σεβασμός των δραστηριοτήτων και της εκπαιδευτικής προσέγγισης από τους μαθητές. Επιπλέον, το θέμα και το περιεχόμενο των ιστοριών θα πρέπει να είναι προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Γι' αυτό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργήσει ενδιαφέρουσες και αξιόλογες ιστορίες, που θα συνδέονται με την καθημερινότητα των μαθητών. Τέλος, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν κάποιες τεχνικές δυσκολίες, όσον αφορά τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου. Αυτό το γεγονός, καθώς και η έλλειψη εξοπλισμού στις σχολικές αίθουσες, τους απωθεί από την σύμπραξη των μαθητών με τα τεχνολογικά μέσα (Sadin, 2008).

## 6. Δημιουργία ψηφιακής αφήγησης

### 6.1. Τα βήματα

Για να δημιουργηθεί μια ψηφιακή αφήγηση ακολουθούνται οι ίδιοι κανόνες με αυτούς της παραδοσιακής αφήγησης. Η διαδικασία της δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης αποτελείται από τέσσερα βήματα. (Μπρατίτσης, 2014). Πρώτα από όλα, χρειάζεται ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής, που να έχει μικρόφωνο και ακουστικά και φυσικά σύνδεση στο διαδίκτυο. Οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους μαθητές αποφασίζουν με ποιο θέμα θα ασχοληθούν, επιλέγοντας μια ενδιαφέρουσα ιστορία. Καταγράφεται η ιστορία και μετατρέπεται σε σενάριο, που αποτελείται από το κείμενο. Μόλις ολοκληρωθεί η ιστορία τότε χρησιμοποιούνται τα διάφορα πολυμέσα, όπως η κινούμενη ή μη κινούμενη εικόνα, ο ήχος, ώστε να αναπαραστήσουν και να μεταδώσουν αυτές τις πληροφορίες. Κατασκευάζεται ο ιστοριοπίνακας (storyboard) με όλες τις απαραίτητες πληροφορίες της αφήγησης, τις μεταβάσεις των εικόνων και το ηχητικό ή/ και το μουσικό υπόβαθρο.

Επομένως, τα τρία στάδια που χρησιμοποιούνται για να υλοποιηθεί αυτό το έργο είναι τα εξής:

1. το σενάριο
2. η κατασκευή του ιστοριοπίνακα (storyboard)
3. η συζήτηση και η ανακεφαλαίωση των εννοιών που περιέχονται στο σενάριο.

Έτσι, ο εκπαιδευτικός συλλέγει το ψηφιακό υλικό, όπως για παράδειγμα φωτογραφίες και βίντεο, και δημιουργεί την ψηφιακή ιστορία. Η διαδικασία που ακολουθείται είναι η εξής: οι εικόνες και τα βίντεο επεξεργάζονται στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, εισάγεται η φωνή του αφηγητή και τέλος εισάγονται τα ειδικά εφέ και οι μεταβάσεις (Μπρατίτσης, 2014).

Το αποτέλεσμα που προκύπτει προβάλλεται στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, ή, ακόμη, μπορεί να ανέβει σε έναν ιστότοπο, όπως στην ιστοσελίδα του σχολείου. Μια ψηφιακή ιστορία μπορεί να παρουσιαστεί σε πολλές διαφορετικές μορφές, είτε ως εκπαιδευτικές ιστορίες, που έχουν να κάνουν με την καθημερινότητα και τις εμπειρίες των παιδιών, είτε ως εκπαιδευτικά υλικά, που εστιάζουν στη φωνητική

αφήγηση και στα ντοκιμαντερ με εξιστορούν ιστορικά γεγονότα, είτε ως δημιουργίες των μαθητών (Suwardyetal, 2013).

Επομένως, οι ψηφιακές αφηγήσεις χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: στις προσωπικές ιστορίες, που αφηγούνται εμπειρίες, στις ιστορίες που παρέχουν σημαντικές πληροφορίες ή εξηγούν μια κατάσταση και ένα φαινόμενο και τέλος στις ιστορίες που διηγούνται ιστορικά γεγονότα (Robin, 2008). Για να θεωρηθεί καλή μια ψηφιακή ιστορία πρέπει να συνδυαστούν οι παιδαγωγικές με τις τεχνολογικές γνώσεις. Η αξιολόγηση της ψηφιακής ιστορίας γίνεται με βάση το μήνυμα που οφείλει να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές και το περιεχόμενο που παρουσιάζει. Είναι σημαντικό να επιτευχθούν όλοι οι στόχοι του μαθήματος και να συνεργαστούν όλοι οι μαθητές μεταξύ τους. Πέρα από αυτά, αξιολογούνται και η εικόνες και τα εφέ μετάβασης από τη μία εικόνα στην άλλη, οι τίτλοι και οι υπότιτλοι που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και ο ρυθμός της αφήγησης. (Sadik, 2008).

### 6.1.1. Ιστοριοπίνακας – Storyboard

Ο ιστοριοπίνακας είναι απαραίτητος για να δημιουργηθεί μια ψηφιακή ιστορία. Σε αυτόν, εμφανίζονται όλα τα στοιχεία που θέλει ο δημιουργός να χρησιμοποιήσει. Υπάρχουν πολλές ιστοσελίδες, οι οποίες επιτρέπουν στον δημιουργό να φτιάξει τις δικές του ψηφιακές ιστορίες. Οι εφαρμογές αυτές είναι πολύ εύκολες και απλές στη χρήση και ο δημιουργός μπορεί να πραγματοποιήσει αλλαγές, να προσθέσει ή να αφαιρέσει οτιδήποτε θέλει από το περιεχόμενο. Μια καλή ψηφιακή ιστορία βασίζεται σε έναν σωστά οργανωμένο ιστοριοπίνακα. (Robin, 2008).

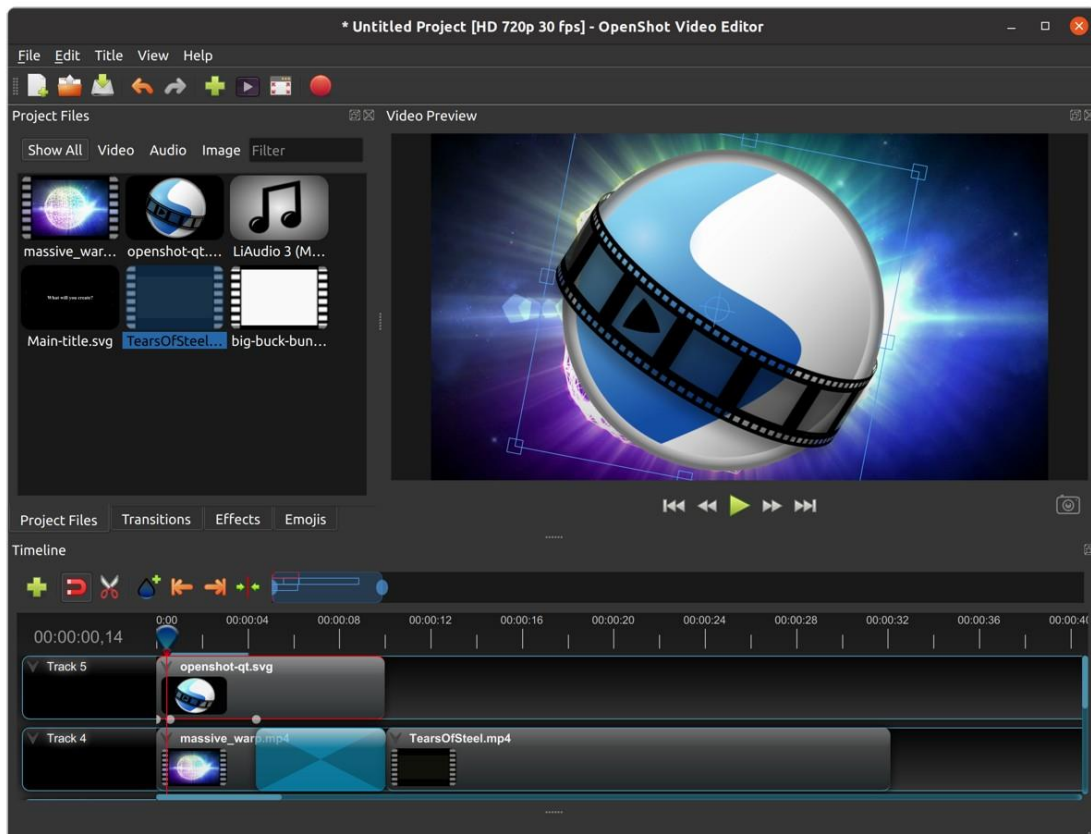
### 6.2. Εργαλεία για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης

Στο διαδίκτυο υπάρχει μία πληθώρα εργαλείο, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός μία ψηφιακή αφήγηση. Ο εκπαιδευτικός το μόνο που χρειάζεται είναι να γνωρίζει τον τρόπο που πρέπει να χειρίζεται τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, ώστε να χρησιμοποιήσουν λογισμικά παραγωγής βίντεο. Είναι απαραίτητο να διαθέτει ψηφιακά συστήματα, για να μπορέσει να εισάγει όλα τα στοιχεία και τις πληροφορίες της ιστορίας. Πιθανώς να χρειαστούν ένα λογισμικό για την εγγραφή ήχου και ένα πρόγραμμα για την επεξεργασία των εικόνων.



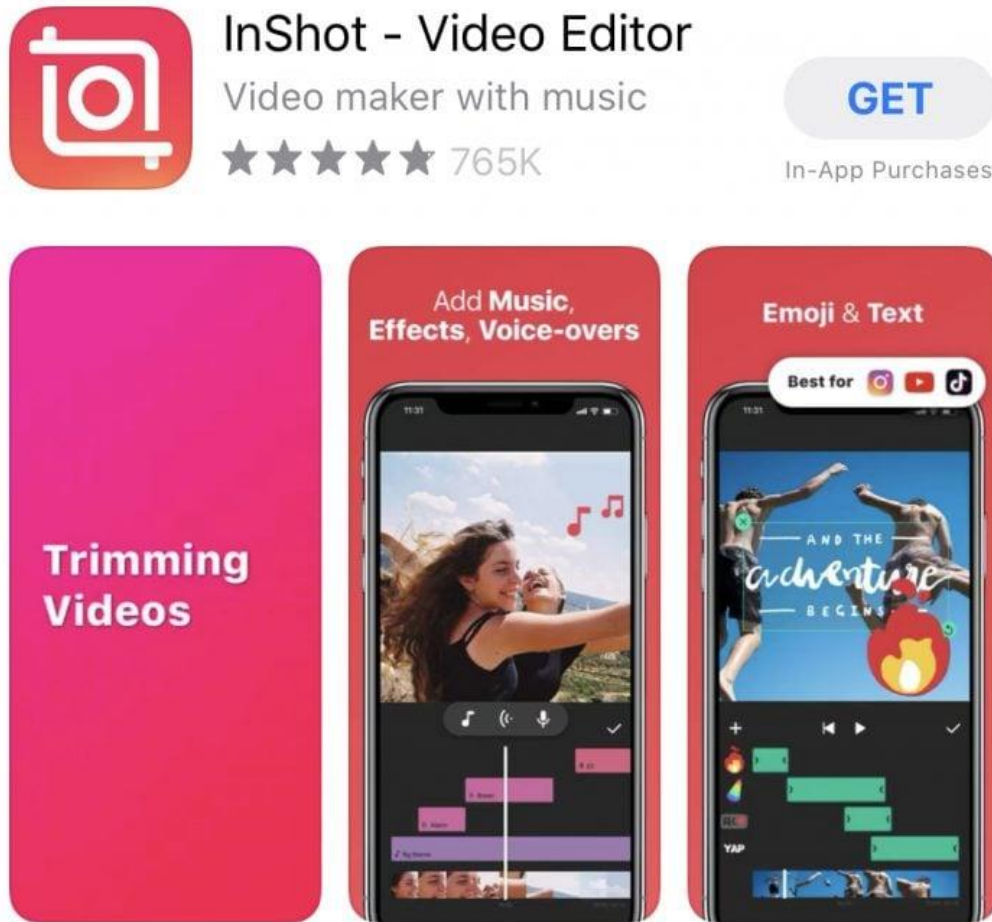
Μερικά γνωστά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί είναι:

Το Openshot (<https://www.openshot.org/>): Είναι μία εφαρμογή εύχρηστη, η οποία διατίθεται δωρεάν. Δίνονται όλες οι απαραίτητες οδηγίες για να καθοδηγηθούν οι εκπαιδευτικοί για την χρήση της. Η χρήση της αφορά την προσθήκη εικόνων, ήχων, βίντεο, κινητικών εφέ και μεταβάσεων.



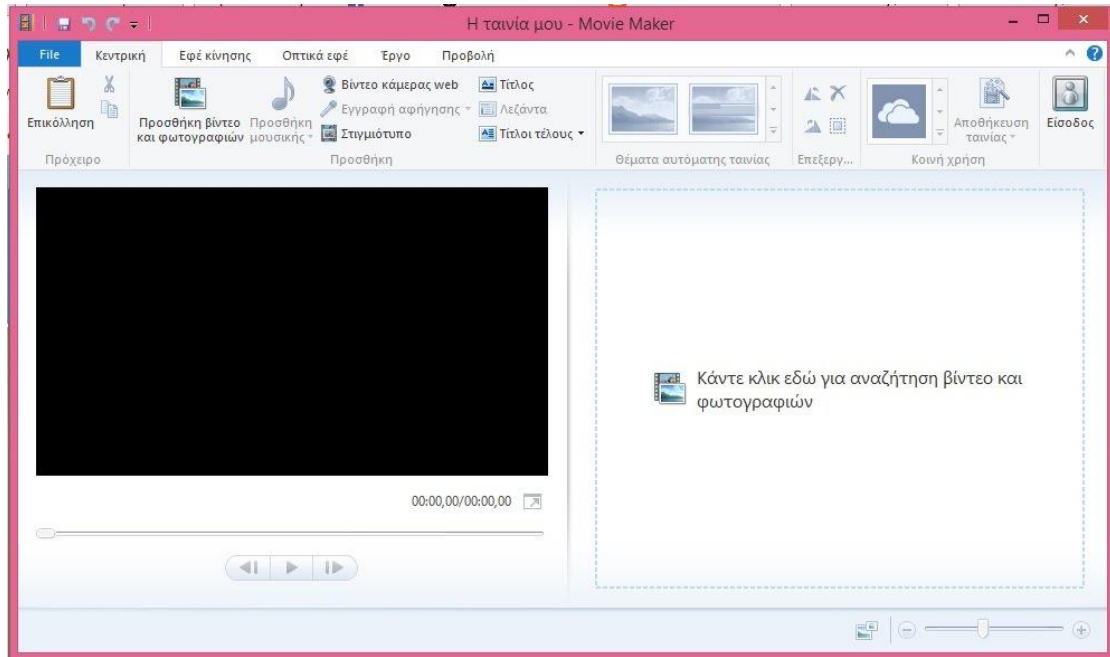
Πηγή: <https://iguru.gr/openshot-video-editor-3-0-0-dorean-ischyros-epeksergastis-vinteo/>

Το InShot(<https://inshot.com/>): Πρόκειται για μία δωρεάν εφαρμογή, η οποία μπορεί να εγκατασταθεί ακόμη και στο κινητό ή στο tablet. Μέσω αυτής της εφαρμογής πετυχαίνεται η δημιουργία βίντεο και κολάζ, καθώς και η επεξεργασία εικόνων και φωτογραφιών.



Πηγή: <https://www.elegantthemes.com/blog/design/inshot-mobile-video-editing-app-an-overview-and-review>

Το Movie maker ([https://sites.google.com/site/sotiristhanopoulos/koumpia-sto-flash/movie\\_maker](https://sites.google.com/site/sotiristhanopoulos/koumpia-sto-flash/movie_maker)): Αυτή η εφαρμογή επιτρέπει στον χρήστη να εισάγει εικόνες και βίντεο, που υπάρχουν στον υπολογιστή του. Εφαρμόζει εφέ μετάβασης μεταξύ των αποσπασματικών βίντεο και μπορεί να ενσωματώσει μουσική, ήχους και αφήγηση. Είναι πολύ εύκολη η χρήση της συγκεκριμένης εφαρμογής.



Πηγή: [https://sites.google.com/site/sotiristhanopoulos/koumpia-sto-flash/movie\\_maker](https://sites.google.com/site/sotiristhanopoulos/koumpia-sto-flash/movie_maker)

## 7. Σχέση εκπαιδευτικών – μαθητών με τη ψηφιακή αφήγηση

### 7.1. Σχέση εκπαιδευτικών με ψηφιακή αφήγηση

Για να είναι πετυχημένη μία ψηφιακή αφήγηση πρέπει ο εκπαιδευτικός να την προσαρμόσει στο επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών, που βρίσκονται στη σχολική του τάξη. (Βοσνιάδου, 2006). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει πώς χρησιμοποιούνται τα υπολογιστικά συστήματα ψηφιοποίησης, ώστε να καταφέρει να δημιουργήσει μία ψηφιακή αφήγηση και να την ενσωματώσει στη διδακτική πρακτική. Με αυτόν τον τρόπο, θα ωθήσει τους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. (Sadik, 2008). Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται συνεργατικά με τους μαθητές και τους δίνουν τον απαραίτητο χρόνο και χώρο, ώστε να μπορέσουν να δράσουν αυτόνομα, αναπτύσσοντας τις δικές τους ιδέες. Αυτό που πρέπει να γίνει από όλους μας κατανοητό είναι ότι η ψηφιακή αφήγηση καθορίζεται από τον τρόπο και τον λόγο που χρησιμοποιείται η τεχνολογία, δηλαδή καθορίζεται από το «πώς» και το «γιατί». Επομένως, η ποσότητα και το είδος της τεχνολογίας δεν διαδραματίζουν τόσο σημαντικό ρόλο. (Sadik, 2008) Η ενσωμάτωση των τεχνολογικών μέσων, που δεν

γίνεται με ουσιαστικό τρόπο, δεν μπορεί να βελτιώσει τη μάθηση (Robin, 2008. Suwardyetal, 2013). Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν μία θετική στάση απέναντι στην χρήση ψηφιακών ιστοριών τότε με επιτυχία μπορεί να ενσωματωθεί στην μαθησιακή διαδικασία (Sadik, 2008). Παρόλα αυτά, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν την επαρκή γνώση και εκπαίδευση των τεχνολογικών μέσων. Με άλλα λόγια δεν μπορούν να διαλέξουν και να χρησιμοποιήσουν με τον σωστό και κατάλληλο τρόπο τα τεχνολογικά μέσα. Έτσι, δυσκολεύονται να τα εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Sadik, 2008. Robin, 2008). Θεωρούν ότι η εκπαίδευσή τους θα είναι χρονοβόρα και η τεχνολογία παρουσιάζει πιθανούς κινδύνους και προβλήματα (Sadik, 2008) Δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι οι ψηφιακές αφηγήσεις αναβαθμίζουν την διαδικασία της μάθησης και κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Με τις ψηφιακές αφηγήσεις οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τα εκάστοτε θέματα, ακόμη και τις αφηρημένες έννοιες και περιεχόμενα.

## 7.2. Σχέση μαθητών με ψηφιακή αφήγηση

Οι μαθητές, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που τους καθορίζουν οι εκπαιδευτικοί, αποκτούν γνώσεις που πριν τη χρήση της τεχνολογίας δεν κατείχαν. (Sadik, 2008). Η μάθηση αποτελεί το κίνητρο για να υπάρξουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Rodin, 2008). Η ψηφιακή αφήγηση, η οποία αποτελείται από πολυμέσα, μπορεί να τραβήξει τη προσοχή ακόμη και τους μαθητές με τα λιγότερα κίνητρα (Suwardyetal, 2013). Οι μαθητές συγκρατούν καλύτερα τη γνώση, καθώς συνδυάζουν το οπτικό υλικό με το γραπτό κείμενο . (Rodin, 2008. Suwardyetal, 2013). Έτσι, όλο και περισσότεροι μαθητές συζητάνε για διάφορα θέματα που υπάρχουν στην ψηφιακή αφήγηση (Suwardyetal, 2013) και ταυτόχρονα συνδυάζουν τις δικές τους εμπειρίες. Επομένως, η ψηφιακή αφήγηση στοχεύει στην συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών. Με αυτήν, δηλαδή την συναισθηματική εμπλοκή, οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα τις έννοιες που παρουσιάζονται και αναπτύσσουν δεξιότητες με τις οποίες μπορούν επιλύσουν προβλήματα, να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν (Βοσνιάδου, 2006). Όταν εμπλέκονται οι προσωπικές εμπειρίες των παιδιών με την ψηφιακή αφήγηση, τότε προσωποποιείται η διαδικασία της μάθησης και γίνεται στοχαστική (Sadik, 2008). Η μετατροπή των δεδομένων σε πληροφορίες και η μεταμόρφωση των πληροφοριών σε γνώση (Rodin, 2008) προσδίδει ένα σπουδαίο νόημα στη μάθηση (Suwardyetal, 2013). Τέλος,

αξίζει να σημειωθεί πως, εκτός από τους παιδαγωγικούς σκοπούς που πετυχαίνονται, οι μαθητές αποκτούν γνώσεις ψηφιακού γραμματισμού. Αυτό σημαίνει ότι μαθαίνουν για τα τεχνολογικά μέσα και τον τρόπο που μπορούν να αλλάξουν την αντίληψή μας (Sadik, 2008).

## **8. Ανασκόπηση ερευνών σχετικά με την χρήση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας**

Έχοντας ολοκληρώσει τη θεωρητική επισκόπηση του εξεταζόμενου θέματος, χρήσιμο είναι στο σημείο αυτό να παρουσιαστούν μελέτες από την ελληνόγλωσση και την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, οι οποίες εξετάζουν την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης και εν γένει των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Πιο συγκεκριμένα, μια έρευνα που θα πρέπει να αναφερθεί υλοποιήθηκε από τη Μουλά (2019), η οποία θέλησε να διερευνήσει το αν και σε ποιο βαθμό η μετατροπή ενός μυθιστορήματος σε παιχνίδι εναλλακτικής πραγματικότητας, μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, η ερευνήτρια επιχείρησε να αξιοποιήσει ψηφιακά μέσα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Εξετάζοντας το βαθμό και τον τρόπο συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία, καθώς και την πρόθεσή τους να ασχοληθούν δημιουργικά και με άλλα μυθιστορήματα, η ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι πράγματι η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να είναι αποδοτική, κυρίως όσον αφορά στην προώθηση της φιλιαναγνωσίας (Μουλά, 2019).

Η ίδια ερευνήτρια λίγα χρόνια αργότερα επιχείρησε να συνδυάσει τρία επιμέρους αντικείμενα: τη λογοτεχνία, τα ψηφιακά μέσα και το θεατρικό παιχνίδι. Πιο συγκεκριμένα, με μια ομάδα μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετέτρεψαν το μυθιστόρημα «κάθε μέρα άλλος» σε vlog, δηλαδή μια μορφή ψηφιακής αφήγησης. Η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι οι μαθητές συμμετείχαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προσήλωση στην δραστηριότητα, ενώ επίσης βελτίωσαν την δεξιότητα παραγωγής γραπτού αλλά και προφορικού λόγου (Μουλά, 2022).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, η μελέτη των Νικολαΐδου κ.α. (2016), οι οποίοι αξιοποίησαν τις ΤΠΕ και τη δημιουργική γραφή στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας και έχοντας ως πρωτεύοντα στόχο να εξασκηθούν οι μαθητές γυμνασίου στη παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου. Για το λόγο αυτό, οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν τις δικές τους ψηφιακές αφηγήσεις, τις οποίες κατόπιν παρουσίαζαν και τις συζητούσαν στην ολομέλεια της διαδικτυακής συνάντησης που πραγματοποιούσαν. Το βασικό συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η εν λόγω μελέτη είναι ότι η ψηφιακή αφήγηση και εν γένει οι ΤΠΕ μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό εργαλείο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και για την επίτευξη των γνωστικών στόχων (Νικολαΐδου κ.α, 2016).

Ακολούθως, οι Τζοβάρα & Μακρή (2014), αξιοποίησαν τα διαθέσιμα εργαλεία δημιουργίας ψηφιακών comics στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας, σε μαθητές Α' Λυκείου. Οι βασικοί στόχοι της παρέμβασης αυτής ήταν αφενός να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα των μαθητών και αφετέρου να αναπτυχθεί η ικανότητα συνεργασίας. Σύμφωνα με τις ερευνήτριες και οι δυο αυτοί στόχοι επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό (Τζοβάρα & Μακρή, 2014).

Ακολούθως, ο Μπούσας (2019) αξιοποίησε την ψηφιακή αφήγηση για την διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, οι μαθητές ασχολήθηκαν με το λογοτεχνικό κείμενο «το γιοφύρι της Άρτας» που υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο της λογοτεχνίας της Γ' Γυμνασίου. Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης ήταν αφενός να κατανοήσουν οι μαθητές πιο εύκολα το διδασκόμενο κείμενο, καθώς και να παράγουν δημιουργικό λόγο. Τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης έδειξαν ότι και οι δυο προαναφερόμενοι στόχοι επιτεύχθηκαν, για τους περισσότερους μαθητές (Μπούσας, 2019).

Επίσης, εκτός από τη δευτεροβάθμια, η ψηφιακή αφήγηση φαίνεται ότι αξιοποιείται και στην προσχολική εκπαίδευση, όπως προκύπτει από τη μελέτη των Γιάγκογλου & Γιώτη (2014). Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνήτριες, στα πλαίσια της ενασχόλησης με τα γνωστικά αντικείμενα της γλώσσας/ λογοτεχνίας και των ΤΠΕ, σχεδίασαν και υλοποίησαν μια ολοκληρωμένη παρέμβαση, στην οποία τα νήπια κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια ψηφιακή αφήγηση για ένα παραμύθι που είχαν διαβάσει. Οι ερευνήτριες διαπίστωσαν ότι τα νήπια έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τη

δραστηριότητα, ενώ επίσης ανέπτυξαν το ψηφιακό γραμματισμό τους (Γιάγκογλου & Γιώτη, 2014).

Τέλος, αναφορά θα πρέπει να γίνει στην πρωτοβουλία του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας στα πλαίσια της προώθησης της φιλαναγνωσίας στους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό ανέπτυξαν τη ψηφιακή δράση «εξερευνώ τις ιστορίες», μια πλατφόρμα που περιλαμβάνει ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές δημοτικού να αναπτύξουν τις αναγνωστικές τους ικανότητες, να εξασκηθούν στην παραγωγή του γραπτού λόγου και να κατανοήσουν την σπουδαιότητα της ενασχόλησης με το λογοτεχνικό βιβλίο (Τζόρτζογλου, 2022).

Περνώντας στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, θα πρέπει καταρχήν να γίνει αναφορά στο εγχείρημα της Swafford (2016), η οποία επιχείρησε να χρησιμοποιήσει τα μυθιστορήματα του Sherlock Holmes ως corpus προκειμένου οι μαθητές να εξασκηθούν στη χαρτογράφηση, στο διαμοιρασμό και στη δημιουργία ψηφιακών αρχείων, καθώς και στην οπτικοποίηση του γραπτού κειμένου. Από την διδακτική παρέμβαση διαπίστωσε ότι οι μαθητές αποκόμισαν γνώσεις για ένα ευρύ φάσμα πεδίων, μεταξύ των οποίων είναι η λογοτεχνία, η τεχνολογία, η γλώσσα, καθώς και οι πολιτικές επιστήμες (Swafford, 2016).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, η πρόσφατη έρευνα των Karantalis & Koukopoulos (2022), οι οποίοι αξιοποίησαν την ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο για την διδασκαλία της λογοτεχνίας, βασιζόμενοι στη θεωρία της κονστρουκτιβιστικής μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές, έχοντας ως βάση τα λαϊκά παραμύθια, σχεδίασαν μια ολοκληρωμένη διδακτική παρέμβαση για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αποσκοπώντας να διερευνήσουν αν η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως ποιοτικό εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε τυπικά και σε μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης. Από την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης παρατήρησαν ότι οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με την ψηφιακή αφήγηση αλλά και εν γένει με τη χρήση των σχετικών εργαλείων, ωστόσο με την κατάλληλη καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς κατάφεραν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που έφερε η δημιουργία ενός ψηφιακού βιβλίου. Ακόμα, οι μαθητές εξέφρασαν την άποψη ότι η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης καθιστά το μάθημα της λογοτεχνίας πιο ενδιαφέρον και ότι τους κινητοποιεί ώστε να

συμμετέχουν ενεργά στη διδακτική διαδικασία. Τέλος, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι μαθητές ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από την εφαρμογή του κονστρουκτιβιστικού συγκριτικά με την εφαρμογή του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας της λογοτεχνίας (Karantalis & Koukoroulos, 2022).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων για τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας αφενός είναι εφικτή, αφού πράγματι αρκετοί εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τέτοιου είδους παρεμβάσεις και αφετέρου είναι αποτελεσματική, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των μελετών που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

## ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### **9. Ανάλυση του επιλεγόμενου μυθιστορήματος**

Το μυθιστόρημα που επιλέχθηκε να αξιοποιηθεί στα πλαίσια της παρούσας εργασίας είναι το «στου Χατζηφράγκου», του Έλληνα λογοτέχνη Κοσμά Πολίτη. Πρόκειται για ένα έργο που αρχικά δημοσιεύτηκε σε συνέχειες στο περιοδικό «ταχυδρόμος» κατά την περίοδο 1962- 1963, ενώ λίγο αργότερα, το 1963, κυκλοφόρησε με τη μορφή βιβλίου (Πολίτης, 1993).





Εικόνα 1: Η πρώτη έκδοση του βιβλίου, το 1963. Πηγή: [Κοσμάς-politis-stou-hatzifraggou - Στου Χατζηφράγκου - Βικιπαίδεια \(wikipedia.org\)](https://el.wikipedia.org/wiki/Κοσμάς_Πολίτης_στον_Χατζηφράγκου)

Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν θα γίνει μια περιγραφή του θέματος που διαπραγματεύεται το μυθιστόρημα, των βασικών χαρακτήρων του, καθώς και των βιογραφικών στοιχείων του συγγραφέα, τα οποία πιθανόν να επηρέασαν τον τρόπο γραφής του και συνεπώς το περιεχόμενο του έργου.

### 9.1 Η θεματική του έργου

Όσον αφορά στο θέμα του βιβλίου, όπως γίνεται κατανοητό και από τον υπότιτλο (*Τα σαράντα χρόνια μιας χαμένης πολιτείας*), αναφέρεται στη Σμύρνη και ειδικότερα στον τρόπο με τον οποίο είχε διαμορφωθεί η καθημερινότητα των Ελλήνων κατοίκων που άνηκαν στα κατώτερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα, κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Για το λόγο αυτό, η πλοκή της ιστορίας κινείται γύρω από

τρεις άξονες, δηλαδή γύρω από τις ιστορίες τριών προσώπων, που θα παρουσιαστούν στο επόμενο υποκεφάλαιο. Μέσα από τις ιστορίες αυτές ο αναγνώστης μπορεί να κατανοήσει πώς ζούσαν οι άνθρωποι την ανέφελη εκείνη εποχή, πώς είχαν διαμορφωθεί οι σχέσεις μεταξύ τους αλλά και με τους Εβραίους κατοίκους, πώς βίωναν τον έρωτα, αλλά και πώς ήταν η Σμύρνη, λίγα χρόνια πριν καταστραφεί (Πολίτης, 1993).

Επίσης, μέσα από την αφήγηση, ο συγγραφέας επιχειρήσει να αναδείξει τα κοινωνικά και εθνικά στοιχεία που φαίνεται ότι συνέβαλαν, έμμεσα ή άμεσα, στην μικρασιατική καταστροφή και την εκρίζωση του ελληνικού πληθυσμού από τη Σμύρνη. Πιο συγκεκριμένα, ο Πολίτης εκφράζει την άποψη ότι η πραγματική αιτία της καταστροφής ήταν ο σωβινισμός των Ελλήνων που τροφοδοτήθηκε αφενός από τις κοινωνικές ανισότητες και αφετέρου από τις παρεμβάσεις ξένων καπιταλιστικών και ιμπεριαλιστικών δυνάμεων, κυρίως της Αγγλίας. Για αυτό το λόγο, άλλωστε, μέσα από την αφήγηση, ο συγγραφέας παρουσιάζει ιστορικά γεγονότα που δεν είναι ευρέως γνωστά, όπως για παράδειγμα οι συχνές επιθέσεις που έκαναν οι Έλληνες κατά των Εβραίων της Σμύρνης, πιθανόν για λόγους αντισημιτισμού (Πολίτης, 1993).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι, κεντρικό σημείο του βιβλίου αποτελεί το κεφάλαιο «πάροδος» που παρεμβάλλεται μεταξύ του 7<sup>ου</sup> και του 8<sup>ου</sup> κεφαλαίου και δεν αριθμείται. Εκεί, η μάλλον χαλαρή πλοκή διακόπτεται και γίνεται ένα χρονικό άλμα είκοσι ετών από το χρόνο της ιστορίας. Μεταφέρεται, δηλαδή, ο αναγνώστης στις 14 Σεπτεμβρίου 1922 και μέσα από μια ρεαλιστική περιγραφή κατανοεί όσα διαδραματίστηκαν την ημέρα της πυρπόλησης της Σμύρνης, αλλά και τις συνέπειες της ημέρας αυτής στους κατοίκους. Αφηγητής στο εμβόλιμο αυτό κεφάλαιο είναι ο Γιακουμής που, όπως θα αναφερθεί και στο επόμενο υποκεφάλαιο, επηρεάζεται σημαντικά από το καταστροφικό αυτό γεγονός (Πολίτης, 1993).

## 9.2 Οι χαρακτήρες του έργου

Ένα από τα στοιχεία που καθιστούν το έργο καινοτόμο για την εποχή του – αλλά και διαχρονικά- είναι το γεγονός ότι, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα μυθιστορήματα, ο πρωταγωνιστής δεν είναι κάποιο φυσικό πρόσωπο, αλλά η πολιτεία (Πολίτης, 1993).

Ειδικότερα, παρότι είθισται οι συγγραφείς πρώτα να πλάθουν στο νου τους, τους ήρωες, κεντρικούς και δευτερεύοντες και έπειτα να αναπτύσσουν την πλοκή βάσει των ηρώων αυτών, ο Κοσμάς Πολίτης είχε αναφέρει για το επιλεγόμενο έργο ότι πρωτίστως του δημιουργήθηκε η επιθυμία και η ανάγκη να γράψει ένα έργο για τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες της ελληνικής παρουσίας στη Σμύρνη και μετέπειτα ξεκίνησε να πλάθει τους χαρακτήρες του (Πολίτης, 1993).

Περαιτέρω, θα πρέπει να σημειωθεί ότι, όπως ακριβώς και στο θέατρο, έτσι και στο έργο του Κοσμά Πολίτη οι περισσότεροι από τους 125 χαρακτήρες έχουν το ρόλο του «κομπάρσου», εμφανίζονται δηλαδή μόλις μια ή δυο φορές και επηρεάζουν ελάχιστα ή και καθόλου την εξέλιξη της πλοκής (Πολίτης, 1993).

Τρεις, ωστόσο, είναι οι βασικότεροι χαρακτήρες, οι ιστορίες των οποίων εκτυλίσσονται παράλληλα. Πρόκειται, ειδικότερα, για τον Παντελή, για τον Σταυράκη και για τον παπά- Νικόλα. Κοινό χαρακτηριστικό μεταξύ των τριών αυτών ηρώων, πέρα από το ότι κατοικούν στον Χατζηφράγκου, είναι το γεγονός ότι βιώνουν ένα δράμα (Πολίτης, 1993).

Ξεκινώντας από τον Παντελή, είναι ένας νεαρός που ανήκει στην εργατική τάξη και η πορεία του έχει καθοριστεί εν μέρει από τον θάνατο του πατέρα του, γεγονός που τον οδήγησε να εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο και να αναζητήσει εργασία, ώστε να επιβιώσουν οικονομικά με τη μητέρα του. Ως εκ τούτου, εργάζεται σε ένα φαναρτζίδικο, ενώ γνωρίζει την επιτυχία και την αναγνωρισιμότητα όταν, μετά από πολλές προσπάθειες, καταφέρνει να κατασκευάσει λάμπες ασετιλίνης. Ωστόσο, το δράμα που βιώνει ο ήρωας είναι κατά κάποιο τρόπο ερωτικής φύσης. Ειδικότερα, όντας ευαίσθητος και ρομαντικός, ο Παντελής ερωτεύεται – πλατωνικά αρχικά- την Εβραία σιόρα Φλόρα, χωρίς ωστόσο να έχει συνειδητοποιήσει αν την θέλει ως ερωμένη, ως συγγενή, ή ακόμα και ως υποκατάστατο της μητέρας του, η σχέση με την οποία είναι διαταραγμένη. Και ίσως αυτή ακριβώς η μη ισορροπημένη σχέση να αποτελεί και τη βάση των συναισθηματικών/ ερωτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο ήρωας, αφού η ολοκλήρωση της ιστορίας του δεν φέρνει τη λύτρωσή του, δηλαδή την δημιουργία μιας σχέσης που θα εναρμονίζει τις σαρκικές με τις ψυχικές ανάγκες (Πολίτης, 1993).

Περνώντας, από την άλλη πλευρά, στον Σταυράκη, όπως υποστηρίζει στο προοίμιο του βιβλίου ο Mackridge, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένας δραματικός ήρωας, αφενός επειδή, ευρισκόμενος σε κατάσταση κρίσης, πνίγει τον καλύτερό του φίλο τον Αρίστο. Αφετέρου θεωρείται τραγικός ήρωας επειδή συνειδητοποιεί αργότερα τόσο την πράξη του όσο και τον λόγο που την προκάλεσε, που είναι ο αψίθυμος χαρακτήρας του, καθώς και το γεγονός ότι δεν κατάφερε τελικά να «γίνει καλός» και να μοιάσει στον Αρίστο, όπως ο ίδιος επιθυμούσε. Αυτός είναι και ο λόγος που, όταν αντιλαμβάνεται τελικά την πράξη του, αποφασίζει να θέσει τέλος στη ζωή του. Με αυτό τον τρόπο ο Πολίτης επιλέγει να ολοκληρώσει την ιστορία του ήρωα του (Πολίτης, 1993).

Τέλος, όσον αφορά στον παπά Νικόλα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο χαρακτήρας του παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφ' ης στιγμής επιχειρεί να ανατρέψει την στερεοτυπική εικόνα που διατηρούν οι άνθρωποι σχετικά με τους ιερωμένους. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για έναν ιερέα με καλλιτεχνικές ευαισθησίες και απόψεις για την αισθητική του χώρου, που δεν φοβάται να υποστηρίξει τις θέσεις του και μάλιστα να συγκρουστεί για το λόγο αυτό τόσο με τους επιτρόπους της ενορίας όσο και με τον ίδιο το Μητροπολίτη, παρότι είναι ιεραρχικά ανώτερος. Επίσης, δε διστάζει να αποχωρήσει από τον κλήρο ακριβώς επειδή δεν γίνονταν σεβαστές οι απόψεις αλλά και εν γένει ο τρόπος σκέψης του (Πολίτης, 1993).

Ωστόσο, πέρα από τους τρεις αυτούς κεντρικούς ήρωες, θα πρέπει να γίνει αναφορά στο ζήτημα του αφηγητή ή των αφηγητών, που περιγράφουν τις ιστορίες των ηρώων αυτών. Ας σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι στο ζήτημα αυτό έχουν εστιάσει αρκετοί μελετητές, χωρίς ωστόσο να έχει διατυπωθεί μια ευρέως αποδεκτή άποψη. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρει στο προοίμιο του βιβλίου ο Mackridge (1993), αναγνωρίζονται τουλάχιστον δυο διακριτοί αφηγητές. Ο πρώτος, ο οποίος πιθανόν είναι ο γέρο- γιατρός, αφηγείται τις ιστορίες και των τριών ηρώων που αναφέρθηκαν παραπάνω, ενώ ο δεύτερος, ο ονομαζόμενος Γιακουμής, εμφανίζεται στην «πάροδο», στο σημαντικότερο ίσως κεφάλαιο του βιβλίου, το οποίο εστιάζει στα γεγονότα του 1922 αλλά και στην μετέπειτα ζωή των κατοίκων του Χατζηφράγκου, το 1962. Στην πάροδο, μάλιστα, παρεμβαίνει μια φωνή, η οποία απευθύνεται με ειρωνεία στους αναγνώστες του έργου. Εκεί που υπάρχει διαφωνία μεταξύ των μελετητών είναι αν η φωνή αυτή ανήκει ή όχι στον πρώτο αφηγητή, δηλαδή στο γέρο- γιατρό, ο οποίος

ομοίως έζησε τα γεγονότα του 1922. Τέλος, οι ερευνητές συγκλίνουν στο ότι κανένας από τους δυο αφηγητές δεν είναι ο συγγραφέας του έργου, από τη στιγμή που παρατηρούνται ιδεολογικές διαφορές μεταξύ του υπαρκτού και του φανταστικού προσώπου (Πολίτης, 1993).

Τέλος, όσον αφορά στο λόγο για τον οποίο ο συγγραφέας πιθανόν επέλεξε το Γιακουμή ως αφηγητή της «παρόδου», έγκειται στο ότι η μικρασιατική καταστροφή καθόρισε την μετέπειτα ζωή του, αφού το Κατερινάκι, η σύζυγος και ταυτόχρονα ο μεγάλος του έρωτας, σκοτώθηκε στην πυρπόληση της Σμύρνης, σε αντίθεση με εκείνον που κατάφερε να μεταβεί στην Ελλάδα και ειδικότερα στην Αθήνα. Ως συνέπεια των παραπάνω, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ο ήρωας έμεινε μόνος, δεν επιχείρησε δηλαδή να δημιουργήσει οικογένεια. Έτσι, έχοντας επηρεαστεί στον μέγιστο βαθμό από το καταστροφικό γεγονός, θεωρείται ως ο πλέον κατάλληλος αφηγητής για να το περιγράψει (Πολίτης, 1993).

### 9.3 Βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα και η σύνδεση με το έργο

Είναι ευρέως αποδεκτή η άποψη ότι τα βιώματα αλλά και εν γένει η προσωπικότητα του λογοτέχνη καθορίζουν τον τρόπο γραφής του και τη θεματική των έργων του και ως εκ τούτου, για να αποκωδικοποιήσει ο αναγνώστης τα μηνύματα του έργου, καλό θα είναι να έχει βασικές γνώσεις για τον συγγραφέα (Κανατσούλη, 2018). Βάσει των παραπάνω είναι χρήσιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στη ζωή του Κοσμά Πολίτη.

Πιο συγκεκριμένα, γεννήθηκε στο Αιβαλί, το 1888 και το πραγματικό του όνομα ήταν Παρασκευάς Ταβελούδης. Τα παιδικά και νεανικά του χρόνια τα έζησε στη Σμύρνη, όπου εργάστηκε ως υπάλληλος τραπεζίης και δημιούργησε τη δική του οικογένεια με την Κάρλα Κρέσπι. Έπειτα από τη μικρασιατική καταστροφή συνέχισε να εργάζεται ως υπάλληλος σε τράπεζες του Παρισιού, της Μασσαλίας και του Λονδίνου.

Η μετεγκατάστασή του στην Ελλάδα σηματοδοτήθηκε από δυσάρεστα γεγονότα όπως ο προσωρινός χωρισμός με την γυναίκα του, η αρρώστια και ο θάνατος της κόρης του, η απόλυσή του από την τράπεζα όπου εργαζόταν και η κατάσχεση της οικείας του, λόγω αδυναμίας αποπληρωμής του δανείου.

Για τους λόγους αυτούς, από τις αρχές της δεκαετίας του 1940 ξεκίνησε να εργάζεται ως μεταφραστής λογοτεχνικών έργων, γεγονός που του έδωσε την ευκαιρία να μελετήσει το έργο ευρέως γνωστών συγγραφέων της εποχής, όπως για παράδειγμα του Φεδερίκο Γκαρθία Λόρκα και του Τένεσι Ουίλιαμς.

Όσον αφορά στην ενασχόλησή του με τη συγγραφή μυθιστορημάτων ξεκίνησε ήδη από το 1930, όπου έγραψε το μυθιστόρημα «λεμονοδάσος», το οποίο μάλιστα μεταφέρθηκε και στην κρατική τηλεόραση αρκετά χρόνια αργότερα. Επίσης, από τα πρώτα και ευρέως γνωστά μυθιστορήματα ήταν η «Εκάτη», η «Eroica», η «Ελεονόρα» και η «Μαρίνα». Κοινό σημείο μεταξύ των παραπάνω μυθιστορημάτων ήταν η θεματική τους, αφού διαπραγματεύονταν ζητήματα που αφορούσαν την ζωή των νέων της πόλης και τους ιδεατούς έρωτες.

Η θεματική αυτή άλλαξε κατά τη δεκαετία του 1940, λόγω των δυσάρεστων βιωμάτων και εμπειριών του συγγραφέα από την περίοδο της Γερμανικής Κατοχής. Ως εκ τούτου, τα επόμενα μυθιστορήματα, όπως επί παραδείγματι «το γυρί» διαπραγματεύονται ζητήματα κατά βάση κοινωνικά, με μια πιο ρεαλιστική προσέγγιση. Στα ίδια πλαίσια εντάσσεται και το εξεταζόμενο μυθιστόρημα «*Στον Χατζηφράγκου*» (ekevi.gr, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη τα βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα, γίνεται κατανοητός καταρχήν ο λόγος για τον οποίο το μυθιστόρημα «*στον Χατζηφράγκου*» εκτυλίσσεται στη Σμύρνη. Πρόκειται, ειδικότερα, για την πόλη όπου ο Κοσμάς Πολίτης έζησε τα παιδικά και τα νεανικά του χρόνια και αναγκάστηκε να φύγει από αυτή, έπειτα από την καταστροφή της. Συνεπώς, αφενός είναι σε θέση να περιγράψει την πόλη, τους κατοίκους, τις συνθήειές τους, αφού τα έζησε και αφετέρου «δικαιούται» να εκφέρει γνώμη σχετικά με τα αίτια της καταστροφής, ακριβώς επειδή γνώριζε τις επικρατούσες κοινωνικό- πολιτικές συνθήκες. Πέραν τούτου, ο λόγος για τον οποίο πιθανόν εστιάζει στις δυσκολίες και στα δράματα που βιώνουν οι ήρωες του στο μυθιστόρημα, είναι επειδή και ο ίδιος, κατά τη διάρκεια της ζωής του, βίωσε σοβαρές και δύσκολες καταστάσεις που αφορούσαν το οικογενειακό του περιβάλλον και την οικονομική του κατάσταση. Για το λόγο αυτό είναι σε θέση να περιγράψει τα συναισθήματα και τις σκέψεις των ηρώων, ορμώμενος ουσιαστικά από τα δικά του.

Συνεπώς και σε αυτή την περίπτωση επιβεβαιώνεται η άποψη των θεωρητικών της λογοτεχνίας ότι τα βιώματα του συγγραφέα επηρεάζουν τον τρόπο γραφής του αλλά και το περιεχόμενο των έργων του.

#### **10. Η συλλογιστική του σχεδιασμού της διδακτικής παρέμβασης**

Η διδακτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας αφορά την παρουσίαση ενός μέρους του επιλεγόμενου μυθιστορήματος, με την αξιοποίηση του εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης.

Πιο συγκεκριμένα, στο βιβλίο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γενικής Παιδείας» για τη Β' Λυκείου, υπάρχει απόσπασμα του μυθιστορήματος, το οποίο εστιάζει στον Τζώνη, ένα νέο παιδί που ζούσε στη γειτονιά υπό συνθήκες ακραίας φτώχειας και έκανε διάφορα θελήματα ώστε να μπορεί να επιβιώσει. Στο απόσπασμα που παρατίθεται στο βιβλίο, ο Τζώνης εργάζεται ως βοηθός σε μια οικοδομή κι εκεί γνωρίζει και αναπτύσσει τρυφερά αισθήματα για την γυναίκα του εργολάβου. Ωστόσο, όταν ολοκληρώνεται το έργο και η γυναίκα αποχωρεί μαζί με το σύζυγό της, ο Τζώνης τους ακολουθεί και εξαφανίζεται για πάντα (Γρηγοριάδης κ.α., 2013).

Όπως αναφέρεται και στα εισαγωγικά σχόλια του κειμένου, το απόσπασμα αυτό είναι σε τέτοιο βαθμό ολοκληρωμένο που θα μπορούσε να γίνει κατανοητό από τους μαθητές, ακόμα και αν δεν γνωρίζουν τους υπόλοιπους ήρωες ή ακόμα και την ιστορία του μυθιστορήματος (Γρηγοριάδης κ.α., 2013).

Το παραπάνω λειτούργησε ως εφόρμηση για το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης, η οποία θα απευθύνεται σε μαθητές β' λυκείου. Πιο συγκεκριμένα, όπως θα αναφερθεί παρακάτω, στα πλαίσια του μαθήματος της λογοτεχνίας, θα γίνει ανάγνωση του αποσπάσματος από το βιβλίο και κατόπιν θα γίνει παρουσίαση του ψηφιακού βιβλίου, κεντρικός ήρωας του οποίου θα είναι ο Τζώνης. Ο ήρωας, όντας σε μεγάλη ηλικία και κατοικώντας πλέον στην Αθήνα, θα παρουσιάσει στο αναγνωστικό κοινό την ιστορία του, δηλαδή τις εμπειρίες και τα βιώματά του από την περίοδο που κατοικούσε στον Χατζηφράγκου – συμπεριλαμβανομένου του περιστατικού που περιγράφεται στο απόσπασμα- , ενώ η περιγραφή του θα

ολοκληρώνεται στις 14 Σεπτεμβρίου, δηλαδή την ημέρα της καταστροφής της ελληνικής και της αρμενικής συνοικίας.

Ως εκ τούτου, μέσα από την ψηφιακή αφήγηση, οι μαθητές θα αποκωδικοποιήσουν τον χαρακτήρα, την προσωπικότητα και τον τρόπο σκέψης του Τζώνη, θα κατανοήσουν τις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες και γενικότερα τον τρόπο με τον οποίο είχε διαμορφωθεί η ελληνική κοινότητα στη Σμύρνη, ενώ τέλος θα αποκτήσουν μια σαφή εικόνα για τα όσα διαδραματίστηκαν τις ημέρες της καταστροφής.

Περαιτέρω, ας σημειωθεί ότι η ψηφιακή αφήγηση θα λειτουργήσει ως εφόρμηση για περισσότερες δραστηριότητες ενασχόλησης με το μυθιστόρημα (Jamissen et al, 2017). Για παράδειγμα, όπως θα αναφερθεί σε επόμενο υποκεφάλαιο, θα προταθεί στους μαθητές να το αναλύσουν και στη συνέχεια να δημιουργήσουν τη δική τους ψηφιακή αφήγηση, για όποιον ήρωα εκείνοι επιλέξουν.

Τέλος, όσον αφορά στην χρησιμότητα της διδακτικής παρέμβασης και κατ' επέκταση στο λόγο για τον οποίο σχεδιάστηκε με αυτό τον τρόπο, έγκειται στο ότι λίγους μήνες πριν τη συγγραφή της παρούσας εργασίας και συγκεκριμένα το Σεπτέμβριο του 2022, συμπληρώθηκαν 100 χρόνια από την μικρασιατική καταστροφή (Συρίγος & Χατζηβασιλείου, 2022).

Τη σημερινή εποχή οι γνώσεις των μαθητών για το συγκεκριμένο γεγονός είναι περιορισμένες, ακριβώς επειδή πλέον δεν βρίσκονται στη ζωή οι άνθρωποι που βίωσαν τα γεγονότα αυτά. Ωστόσο, η ιστορική μνήμη, η γνώση του παρελθόντος και κυρίως η κατανόηση των αιτιών που οδήγησαν στην καταστροφή είναι θεμελιώδους σημασίας για την προσωπική αλλά και για τη συλλογική ανάπτυξη (Κουλούρη, 1998).

Συνεπώς, επιδίωξη του σύγχρονου σχολείου θα πρέπει να είναι, μεταξύ των άλλων, η καλλιέργεια της ιστορικής μνήμης, αξιοποιώντας όλα τα διαθέσιμα μέσα προς αυτή την κατεύθυνση (Κόκκινος, 2006). Ένα από τα μέσα αυτά είναι οι νέες τεχνολογίες και συγκεκριμένα η ψηφιακή αφήγηση (Καπανιάρης & Δημητρίου, 2022).



## 11. Ο σκοπός και οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης

Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης είναι να παρουσιαστεί με τη μορφή ψηφιακού βιβλίου το έργο του Κοσμά Πολίτη «στου Χατζηφράγκου» υπό την οπτική ενός εκ των ηρώων, του Τζώνη.

Όσον αφορά, από την άλλη πλευρά, στους στόχους της διδακτικής παρέμβασης, σύμφωνα με τον Bloom διακρίνονται σε γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων (Krathwohl, 2002) και είναι οι ακόλουθοι:

### Στόχοι γνώσεων

- Να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τα γεγονότα που συνδέονται με την μικρασιατική καταστροφή.
- Να είναι σε θέση να αναλύουν έναν μυθιστορηματικό χαρακτήρα μέσα από το λόγο του.

### Στόχοι στάσεων

- Να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση και στην ενασχόληση με λογοτεχνικά (εξωσχολικά) βιβλία.

### Στόχοι δεξιοτήτων

- Να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα
- Να αναπτύξουν τις δεξιότητες αξιοποίησης των ΤΠΕ για μαθησιακούς σκοπούς.

## 12. Πρόταση διδακτικής αξιοποίησης

Η διδακτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας αφορά μαθητές β' τάξης γενικού λυκείου, ενώ το γνωστικό αντικείμενο είναι η λογοτεχνία. Αναφορικά με τη διάρκεια της παρέμβασης υπολογίζεται στις 10 διδακτικές ώρες, ενώ τέλος αξ σημειωθεί ότι οι δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να συμμετέχουν σε αυτές όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους προφίλ και την ύπαρξη ή μη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά θα γίνει η εισαγωγή των μαθητών στη θεματική και στο σκοπό της δραστηριότητας. Για το λόγο αυτό, η εκπαιδευτικός θα δείξει στους μαθητές το επιλεγόμενο βιβλίο του Κοσμά Πολίτη και θα τους ρωτήσει αν το έχουν

διαβάσει, αν το γνωρίζουν, καθώς και αν γνωρίζουν τον συγγραφέα και άλλα έργα του.

Με αφορμή το παραπάνω, θα τους παρουσιάσει με τη μορφή power point κάποιες βασικές πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του συγγραφέα Κοσμά Πολίτη. Η απόφαση αυτή λήφθηκε επειδή, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα βιώματα αλλά και εν γένει η προσωπικότητα του λογοτέχνη καθορίζουν τη γραφή του και ως εκ τούτου, για να αποκωδικοποιήσει ο αναγνώστης τα μηνύματα του έργου, καλό θα είναι να έχει βασικές γνώσεις για τον συγγραφέα (Κανατσούλη, 2018).

Στη συνέχεια, θα γίνει μια σύντομη παρουσίαση του θέματος του επιλεγόμενου βιβλίου, αξιοποιώντας και σε αυτή την περίπτωση το εργαλείο power point, ώστε η προσοχή των μαθητών να επικεντρωθεί στα βασικά σημεία. Έπειτα από την ολοκλήρωση της παρουσίασης οι μαθητές θα ερωτηθούν αν γνωρίζουν λογοτεχνικά ή άλλα έργα με παρόμοια θεματική και θα γίνει συζήτηση.

Ακολούθως, η εκπαιδευτικός με τους μαθητές θα διαβάσουν το απόσπασμα του μυθιστορήματος που περιλαμβάνεται στο βιβλίο λογοτεχνίας της β' λυκείου. Υπενθυμίζεται ότι το απόσπασμα αυτό έχει ως κεντρικό ήρωα τον Τζώνη, ενώ είναι γραμμένο με τέτοιο τρόπο που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως αυτοτελές κείμενο, μπορεί δηλαδή να γίνει κατανοητό ακόμα και αν οι μαθητές δεν έχουν διαβάσει το βιβλίο (Γρηγοριάδης κ.α., 2013).

Έπειτα από την ανάγνωση του επιλεγόμενου αποσπάσματος θα ακολουθήσει εκτενής ανάλυσή του, εστιάζοντας στον χαρακτήρα, στην προσωπικότητα και στις αντιδράσεις του Τζώνη. Ουσιαστικά, μέσα από τη διαδικασία της ανάλυσης, αφενός οι μαθητές θα κατανοήσουν το απόσπασμα και αφετέρου θα επιχειρήσουν να ψυχογραφήσουν τον κεντρικό ήρωα του.

Στη συνέχεια, εφόσον έχει ολοκληρωθεί η ανάλυση, η εκπαιδευτικός θα ενημερώσει τους μαθητές ότι θα «ακούσουν την ιστορία από τον ίδιο τον Τζώνη» και με αυτό τον τρόπο θα τους εισάγει στην παρουσίαση της ψηφιακής αφήγησης που θα ακολουθήσει.

Πιο συγκεκριμένα, για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας έχει ήδη σχεδιαστεί από την εκπαιδευτικό ένα ψηφιακό βιβλίο, κεντρικός χαρακτήρας του οποίου είναι ο

Τζώνη, ο οποίος αφηγείται τη ζωή του και ειδικότερα το διάστημα όπου ήταν νέος και ζούσε στον Χατζηφράγκου. Η αφήγηση είναι εγκιβωτισμένη αφού ο Τζώνης, όντας σε μεγάλη ηλικία και ζώντας ως πρώτης γενιάς πρόσφυγας στην Αθήνα, θυμάται όσα έζησε και βίωσε, δηλαδή τις σημαντικότερες στιγμές της ζωής του, μέχρι και την ημέρα της καταστροφής της Σμύρνης, την οποία επίσης αφηγείται γλαφυρά. Στην αφήγηση του, επίσης, περιλαμβάνεται και η δική του οπτική γωνία για το περιστατικό που περιγράφεται στο απόσπασμα του βιβλίου. Συνεπώς, μέσα από την ψηφιακή αφήγηση οι μαθητές αφενός αποκωδικοποιούν τον χαρακτήρα και την προσωπικότητα του Τζώνη, κατανοούν το κοινωνικό- πολιτισμικό πλαίσιο και την καθημερινότητα των κατοίκων της Σμύρνης, ενώ επίσης αναπτύσσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τα γεγονότα που διαδραματίστηκαν πριν και κατά τη διάρκεια της μικρασιατικής καταστροφής. Το παραπάνω επιτυγχάνεται λόγω του συνδυασμού του λεκτικού κειμένου με τα βίντεο, τα τραγούδια και τις εικόνες, που συνιστούν βασικά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό, ότι στην εν λόγω ψηφιακή αφήγηση, προκρίνεται η διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, όπως ακριβώς προτείνεται από τις εκπαιδευτικές αρχές για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μιχαηλίδης & Ζήκος, 2016). Ειδικότερα, τα γνωστικά αντικείμενα που συνδυάζονται στην ψηφιακή αφήγηση είναι οι καλές τέχνες (μουσική, φωτογραφία, βίντεο), η ιστορία και η λογοτεχνία.

Περαιτέρω, έπειτα από την ανάγνωση του ψηφιακού βιβλίου στην τάξη, θα ακολουθήσει συζήτηση με τους μαθητές, η οποία θα αναπτυχθεί γύρω από τρεις άξονες: τον χαρακτήρα και την προσωπικότητα του Τζώνη, το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται και περιγράφει το βιβλίο του Κοσμά Πολίτη και τέλος η μικρασιατική καταστροφή.

Έχοντας ως βάση τη συζήτηση αυτή αλλά και το περιεχόμενο της ψηφιακής αφήγησης, θα ζητηθεί από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και να αναλάβουν δραστηριότητες, οι οποίες σχετίζονται με τους τρεις προαναφερόμενους άξονες. Ειδικότερα, κάποιες ομάδες θα αναζητήσουν πληροφορίες στα έντυπα και στα ψηφιακά μέσα ώστε να παρουσιάσουν με τη μορφή power point τα γεγονότα που διαδραματίστηκαν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη μικρασιατική καταστροφή. Άλλες ομάδες θα ασχοληθούν με τον χαρακτήρα του Τζώνη, προβάλλοντας πώς θα μπορούσε να είναι η ζωή του στην Αθήνα, ως πρόσφυγας πρώτης γενιάς. Τέλος,

κάποιες ομάδες θα κληθούν να εφεύρουν και να παρουσιάσουν τη ζωή έναν μη υπαρκτού χαρακτήρα, ο οποίος ομοίως θα μπορούσε να ζει στον Χατζηφράγκου την περίοδο όπου αναφέρεται το μυθιστόρημα, εστιάζοντας με τον τρόπο αυτό στο κοινωνικό- πολιτισμικό πλαίσιο. Οι μαθητές θα έχουν περιθώριο 20 ημερών ώστε να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες που έχουν αναλάβει, ενώ μετά την έλευση του διαστήματος αυτού θα της παρουσιάσουν στην τάξη.

Εφόσον ολοκληρωθούν οι παρουσιάσεις και η συζήτηση που θα της συνοδεύσει, η εκπαιδευτικός θα παρουσιάσει, με την μέθοδο της διάλεξης, τα βασικά χαρακτηριστικά της ψηφιακής αφήγησης, τα εργαλεία ελεύθερης πρόσβασης που υπάρχουν στο διαδίκτυο για το σκοπό αυτό, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται. Η διάλεξη αυτή καθίσταται απαραίτητη ώστε οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν στην τελευταία ομαδική δραστηριότητα που θα τους ανατεθεί.

Ειδικότερα, διατηρώντας τις ομάδες που ήδη είχαν δημιουργήσει από τις προηγούμενες δραστηριότητες, οι μαθητές θα κληθούν να διαβάσουν το μυθιστόρημα του Κοσμά Πολίτη «στον Χατζηφράγκου» και να δημιουργήσουν τη δική τους ψηφιακή αφήγηση για όποιον χαρακτήρα του έργου επιλέξουν. Για την προετοιμασία και την υλοποίηση της δραστηριότητας αυτής θα έχουν χρονικό περιθώριο 20 ημερών, ενώ στη συνέχεια θα γίνει η παρουσίαση των ψηφιακών αφηγήσεων και ο κριτικός σχολιασμός τους, στην τάξη.

Τέλος, θα γίνει η αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης όπου οι μαθητές ανώνυμα θα αναφέρουν σε ένα χαρτί τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της, καθώς και προτάσεις για το πώς θα μπορούσε να είχε υλοποιηθεί με εναλλακτικό τρόπο. Το χαρτί αυτό θα το τοποθετήσουν σε ειδικό κουτί, στο οποίο θα έχει πρόσβαση μόνο η εκπαιδευτικός.

### 13. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα

Παρά το γεγονός ότι το δημιουργικό μέρος της παρούσας εργασίας αποτελεί σχεδιασμό μιας διδακτικής παρέμβασης, δηλαδή δεν έχει γίνει εφαρμογή της στην τάξη, εντούτοις λαμβάνοντας υπόψη την υπάρχουσα βιβλιογραφία, είναι εφικτό να προσδιοριστούν τα αποτελέσματα που αναμένονται από την παρέμβαση αυτή.

Πιο συγκεκριμένα, η παρέμβαση αυτή αναμένεται να εγείρει το ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των μαθητών, ανεξάρτητα από τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις μαθησιακές δυνατότητές τους. Το παραπάνω είναι εύλογο, από τη στιγμή που η παρέμβαση στηρίζεται στην διδακτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και ειδικότερα των πολυμέσων, τα οποία αξιοποιούνται στην ψηφιακή αφήγηση. Η παραπάνω θέση υποστηρίζεται από πλήθος θεωρητικών και εμπειρικών μελετών στην ελληνόγλωσση και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, οι οποίες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές, ιδιαίτερα οι έφηβοι, είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και βρίσκουν το μάθημα πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον, σε περίπτωση που αυτό γίνεται με τη χρήση πολυμέσων (Andresen & Brink, 2013; Alessi & Trollip, 2008; Carstens et al, 2021; Φωκίδης & Λιανού, 2016).

Πέραν τούτου, υπενθυμίζεται ότι κατά τη διαδικασία σχεδιασμού της διδακτικής παρέμβασης τέθηκαν ορισμένοι στόχοι γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως επί παραδείγματι η ανάλυση ενός μυθιστορηματικού χαρακτήρα, η κατανόηση των γεγονότων που συνδέονται με τη μικρασιατική καταστροφή και η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας. Οι στόχοι αυτοί αναμένεται να επιτευχθούν όχι μόνο από τους μαθητές εκείνους που έχουν τυπική ανάπτυξη, αλλά και από τους μαθητές που έχουν κάποιας μορφής ειδική μαθησιακή διαταραχή ή αναπηρία. Κάτι τέτοιο θα καταστεί εφικτό λόγω της διδακτικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών και συγκεκριμένα του εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης, η οποία περιλαμβάνει μεταξύ των άλλων φωτογραφίες, αρχεία ήχου και βίντεο. Με αυτό τον τρόπο, όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το στυλ μάθησης και τις δυσκολίες που πιθανόν αντιμετωπίζουν, θα μπορέσουν να κατανοήσουν το περιεχόμενο της αφήγησης, να συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση να κατακτήσουν τους στόχους που προαναφέρθηκαν. Η παραπάνω θέση στηρίζεται σε πληθώρα θεωρητικών και εμπειρικών μελετών, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η διδακτική αξιοποίηση των νέων

τεχνολογιών είναι ιδιαίτερος αποτελεσματική σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Adam & Tatnall, 2008; Μυσερλή, 2015; Ρήγα, 2015).

Περαιτέρω, έπειτα από την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, αναμένεται οι μαθητές να έχουν εμπλουτίσει τις γνώσεις τους σχετικά με τα γεγονότα που διαδραματίστηκαν κατά τη μικρασιατική καταστροφή, τα αίτια που επέφεραν την καταστροφή, τις επιπτώσεις της και τέλος τον τρόπο με τον οποίο είχε διαμορφωθεί η καθημερινότητα των ανθρώπων στη Σμύρνη, κατά τις δεκαετίες που προηγήθηκαν. Μάλιστα, αναμένεται οι μαθητές να αφομοιώσουν και να κατανοήσουν πιο εύκολα τις πληροφορίες αυτές, ακριβώς επειδή αυτές δε θα δοθούν στα πλαίσια της παραδοσιακής μετωπικής διδασκαλίας, αλλά μέσα από την αφήγηση, δηλαδή μέσα σε ένα μυθιστορηματικό πλαίσιο, με τη χρήση οπτικό- ακουστικών μέσων. Με αυτό τον τρόπο θα μεγιστοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και κατά συνέπεια θα μπορέσουν να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν την καινούρια γνώση. Την παραπάνω θέση στηρίζουν, μεταξύ των άλλων, αρκετοί μελετητές, οι οποίοι τονίζουν την χρησιμότητα αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για το μάθημα της ιστορίας (Morante, 2002; Μυρτσίδης, 2014; Νι, 2012; Τσιβάς, 2011).

Ακολούθως, έπειτα από την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές αναμένεται να είναι σε θέση να αναλύουν μυθιστορηματικούς χαρακτήρες, πέραν του Τζώνη που ήδη θα έχουν αναλύσει. Το παραπάνω είναι εύλογο, από τη στιγμή που θα έχουν κατανοήσει τα βήματα που θα πρέπει να ακολουθήσουν για την ανάλυση ενός χαρακτήρα, καθώς και τα στοιχεία στα οποία θα πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους.

Ακόμα, πιθανό αποτέλεσμα της διδακτικής παρέμβασης είναι η καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας, δηλαδή η άντληση ευχαρίστησης από την ανάγνωση και την ενασχόληση με τα λογοτεχνικά βιβλία. Κάτι τέτοιο αναμένεται να συμβεί επειδή θα υλοποιηθούν αρκετές διαφορετικές δραστηριότητες με αφορμή το απόσπασμα του μυθιστορήματος. Οι δραστηριότητες αυτές, συμπεριλαμβανομένης της ψηφιακής αφήγησης, έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να εγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και συνεπώς να πειστούν ότι η ενασχόληση με το λογοτεχνικό βιβλίο είναι μια διαδικασία που μπορεί να τους προκαλέσει θετικά συναισθήματα. Ας σημειωθεί, τέλος, ότι σύμφωνα με αρκετές μελέτες, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και

ειδικότερα η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας (Bernard, 2008; Lambert, 2018; Μπίκος κ.α., 2019).

Επιπρόσθετα, κατά τη διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές αναμένεται να καλλιεργήσουν την κριτική τους ικανότητα, αφού αφενός θα εμπλέκονται ενεργά σε όλη τη διαδικασία και αφετέρου θα επιχειρήσουν να αποκωδικοποιήσουν τον χαρακτήρα και εν γένει την προσωπικότητα του Τζώνη.

Τέλος, παρά το γεγονός ότι οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πλειονότητά τους είναι ήδη εξοικειωμένοι με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) (Kornhauser et al, 2016; Ράπτης & Ράπτη, 2001), ωστόσο ως αποτέλεσμα της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης αναμένεται να κατανοήσουν ότι οι ΤΠΕ δεν χρησιμοποιούνται μόνο για ψυχαγωγικούς αλλά και για παιδαγωγικούς/ μαθησιακούς σκοπούς. Μάλιστα, θα εξοικειωθούν με τη χρήση των νέων τεχνολογιών για αυτούς τους σκοπούς και ως εκ τούτου θα είναι σε θέση μελλοντικά να τις αξιοποιούν ώστε να διευκολύνονται στη μελέτη τους (Harris et al, 2016).

### **Συμπεράσματα**

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας υπήρξε η ψηφιακή αφήγηση και συγκεκριμένα η χρησιμότητά της και ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το θέμα αναπτύχθηκε σε δυο επιμέρους μέρη, στο θεωρητικό και στο δημιουργικό. Πιο συγκεκριμένα, στο θεωρητικό μέρος έγινε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με ζητήματα που αφορούν την αφήγηση και την ψηφιακή αφήγηση, τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), στις οποίες στηρίζεται η ψηφιακή αφήγηση και τις θεωρίες μάθησης. Επίσης, έγινε αναφορά στο ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός – και ειδικότερα ο φιλόλογος- όσον αφορά στην αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης και τέλος στις στάσεις και στις αντιλήψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση και τις ΤΠΕ.

Το γενικό συμπέρασμα που θα μπορούσε να εξαχθεί από το θεωρητικό μέρος της εργασίας είναι ότι μέσα από την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα

του εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης οι μαθητές μπορούν να αποκομίσουν πάρα πολλά οφέλη, το κυριότερο εκ των οποίων είναι η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας αλλά και η πληρέστερη προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων. Άλλωστε, όπως επισημαίνουν αρκετοί μελετητές, καθώς και όπως διαπιστώνουν εμπειρικά όλοι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τη χρήση της τεχνολογίας και φαίνεται να προκρίνουν την αξιοποίησή της για παιδαγωγικούς σκοπούς, σε αντίθεση με την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία που δεν εγείρει το ενδιαφέρον τους. Για το λόγο αυτό είναι χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να αξιοποιούν το εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης για τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων όπως η λογοτεχνία και η ιστορία, σε μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Περνώντας στο δημιουργικό μέρος της εργασίας, στηρίχθηκε στο απόσπασμα από το μυθιστόρημα του Κοσμά Πολίτη «στον Χατζηφράγκου» που υπάρχει στο βιβλίο της λογοτεχνίας της β' τάξης γενικού λυκείου. Έχοντας ως βάση αυτό το απόσπασμα, η φοιτήτρια σχεδίασε μια ολοκληρωμένη διδακτική παρέμβαση διάρκειας 10 ωρών, η οποία θα υλοποιηθεί στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας, ενώ απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών β' λυκείου, ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους προφίλ. Για τους σκοπούς της διδακτικής αυτής παρέμβασης η φοιτήτρια δημιούργησε μια ψηφιακή αφήγηση, η οποία έχει ως κεντρικό ήρωα τον Τζώνη, που παρουσιάζεται στο απόσπασμα του βιβλίου της λογοτεχνίας. Μέσα από την αφήγησή του, οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να αποκωδικοποιήσουν τον χαρακτήρα του, να κατανοήσουν το κοινωνικό- πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται το μυθιστόρημα, καθώς και να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τη μικρασιατική καταστροφή.

Παρά το γεγονός ότι η διδακτική αυτή παρέμβαση δεν έχει εφαρμοστεί στην πράξη, εντούτοις πεποίθηση της φοιτήτριας είναι ότι οι μαθητές αναμένεται να αποκομίσουν πολλά οφέλη, αφού είναι πιθανόν να κατακτήσουν τους στόχους γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που τέθηκαν κατά τη διαδικασία σχεδιασμού της παρέμβασης. Η πεποίθηση αυτή, μάλιστα, δεν είναι αβάσιμη, παρά στηρίζεται στις θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες της ελληνόγλωσσης και της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας.

Εν κατακλείδι, οι νέες τεχνολογίες μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα ιδιαίτερος χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές, αφού δίνουν τη



δυνατότητα για διεπιστημονική και βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Στην προκειμένη περίπτωση, αξιοποιώντας το εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης, οι μαθητές θα προσεγγίσουν αντικείμενα όπως οι τέχνες, η λογοτεχνία και η ιστορία, αναπτύσσοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους.

## Βιβλιογραφία

### Πρωτογενής πηγή

- Πολίτης, Κ. (1993). *Στου Χατζηφράγκου*. Επιμέλεια: Mackridge, P. Αθήνα: Εστία.

### Δευτερογενείς πηγές

- Adam, T., & Tatnall, A. (2008). Using ICT to improve the education of student with learning disabilities. In: Kendall, M., & Samways, B. (eds). *Learning to live in the knowledge society* (pp 63- 70). New York: Springer.
- Alessi, S., & Trollip, S. (2008). *Πολυμέσα και εκπαίδευση. Μέθοδοι και ανάπτυξη*. Μετάφραση: Κουτρούμπα, Χ. Θεσσαλονίκη: Γκιόρδας.
- Andresen, B., & Brink, K. (2013). *Multimedia in education*. Moscow: UNESCO institute for information technologies in education.
- Βαθρακογιάννη, Μ., Πισταδιώτη Π. & Χαλιώτη Β. (2018). Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση της Ειδικής Αγωγής. Στο Παπαδάτος, Γ. κ.ά (επιμ), *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 14-17 Ιουλίου 2018* (σσ. 47-57). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Bernard, R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21<sup>st</sup> century classroom. *Theory into practice*, 47 (3), 220- 228.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές. Αθήνα: Gutenberg
- Carstens, K., Mallon, J., Bataineh, M., & Al- Bataineh, A. (2021). Effects of technology on student learning. *The Turkish online journal of educational technology*, 20 (1), 105- 113.

- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (1999). Η αφήγηση ως βάση κειμενικών διακρίσεων: ένα μοντέλο ανάλυσης λόγου και οι εφαρμογές του στα ελληνικά. Ανακτήθηκε από [Γεωργακοπούλου & Γούτσος \(1999α\).PDF \(uoa.gr\)](#)
- Γιάγκογκου, Δ., & Γώτη, Ε. (2014). «Αναδυόμενος γραμματισμός και ΤΠΕ. Η περίπτωση της ψηφιακής αφήγησης». Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας. Διαθέσιμο στο [Microsoft Word - Vol2 daskaloi FINAL.doc \(ekped.gr\)](#)
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., & Παπακώστας, Γ. (2013). *Κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας. Β' τάξη γενικού λυκείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2020). *Η ψηφιακή αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της λογοτεχνίας*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Δημητριάδης, Σ. (2015). Κονεκτιβισμός. Στο: Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό* (σσ. 147 – 171). Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Ekebi.gr (2008). Ταβελούδης Παρασκευάς. Ανακτήθηκε από [Εθνικό Κέντρο Βιβλίου / Από το 18ο αιώνα μέχρι το 1935 \(ekebi.gr\)](#)
- Ζαχαριάδου, Β. (2020). *Δημιουργία και αξιολόγηση διαδραστικού διδακτικού περιεχομένου για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με χρήση του εργαλείου H5P*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ζωγόπουλος, Στ., (2001) *Νέες Τεχνολογίες και Μέσα Επικοινωνίας στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Genette, G. (2007). *Σχήματα III*. Αθήνα: Πατάκη
- Harris, J., Al- Bataineh, M., & Al- Bataineh, A. (2016). One to one technology and its effect on student academic achievement and motivation. *Contemporary educational technology*, 7 (4), 368- 381.
- Jamissen, G., Hardy, P., Nordkvelle, Y., & Pleasants H. (2017). *Digital storytelling in higher education. International perspectives*. New York: Springer.

- Καπανιάρης, Α., & Παπαδημητρίου Ε. (2012). *Ψηφιακά μαθησιακά πλαίσια : στο νέο ψηφιακό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Karantalis, N., & Koukopoulos, D. (2022). Utilizing digital story telling as a tool for teaching literature through constructivist learning theory. *SN social sciences*, 2 (109), 22-41.
- Καψωμένος, Ε. (2011). *Αφηγηματολογία: Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Μουλά, Ε. (2013). Νέες τεχνολογίες και λογοτεχνία: η αμηχανία μπροστά στο «καινούριο» ή η προαιώνια διαμάχη μεταξύ παράδοσης και νεωτερικότητας με νέο προσωπείο; *I teacher*, 6, Σεπτέμβριος 2013, (σσ. 38-57). Ανακτήθηκε από [http://i-teacher.gr/files/60\\_teyxos\\_i\\_teacher\\_9\\_2013.pdf](http://i-teacher.gr/files/60_teyxos_i_teacher_9_2013.pdf)
- Morra, S. (2014). *8 steps to great digital storytelling*. Ανακτήθηκε από <https://samanthamorra.com/2013/06/05/edudemic-article-on-digital-storytelling/>
- Nikolajeva, M. (2003). Beyond the Grammar of the Story, or How Can Children's Literature Criticism Benefit from narrative Theory. *Children's Literature Quarterly* 28 (1).
- Νικολαΐδου, Σ., Μαυρίδου, Α., & Ρουβάς, Γ. (2016). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και της δημιουργικής γραφής για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και την παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου. Πλαίσιο, εφαρμογή και διαπιστώσεις από τη σχολική πράξη. *E- δίκτυο*, 11 (3), 1-10.
- Παλάζη, Χ. Β. (2011). *Φύλο και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση (ΤΠΕ): η περίπτωση των φιλολογικών μαθημάτων*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαδόπουλος, Κ. (2010). *Το διαδίκτυο ως εργαλείο διδασκαλίας των Μαθηματικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Panebianco, B. & Varani, A, (2005). *L' esperienza del testo, La narrazione*. Bologna: Zanichelli.
- Πήλιουρας, Π., Σιμωντάς, Κ., Σταμούλης, Ε., Φραγκάκη, Μ., & Καρτσιώτης, Θ., (2010). *Οδηγός Εκπαιδευτικών για το Μάθημα των Τ.Π.Ε. στα 800 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ε.Α.Ε.Π.* Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.

- Propp, V. (1988). *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi.
- Robin, B. R. (2016). *The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning*.
- Καπανιάρης, Α., & Δημητρίου, Α. (2022). Ψηφιακές ανθρωπιστικές επιστήμες και ψηφιακή αφήγηση. Εμπλουτισμένες διδακτικές παρεμβάσεις στο μάθημα της ιστορίας. Στο: Μπράτιτσης, Θ. (επιμ). *Πρακτικά 12<sup>ο</sup> Πανελληνίου και Διεθνούς Συνεδρίου «οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση», Φλώρινα 14- 16 Μαΐου 2021* (σελ. 307- 314). Αθήνα: ΕΤΠΕ.
- Κόκκινος, Γ. (2006). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kornhauser, Z., Paul, A., & Siedlecki, K. (2016). An examination of students' use technology for non academic purposes in the college classroom. *Journal of teaching and learning with technology*, 5 (1), 1-10.
- Κουλούρη, Χ. (1998). Έφη Αβδελά, ιστορία και σχολείο. *Μνήμων*, 20, 335-337.
- Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's taxonomy. An overview. *Theory into practice*, 41 (4), 212- 218.
- Λιοναράκης Α., (2014). Ταξινόμηση και διαμόρφωση μοντέλων επιστημονικού λόγου για σχεδιασμό και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού. Στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *Καινοτόμες διδακτικές τεχνικές – Γραπτός Επιστημονικός Λόγος*. Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Lambert, J. (2018). *Digital storytelling. Capturing lives, creating communities*. UK: Talor and Francis.
- Morante, R. (2002). Information technology and the teaching of history: the problems of pedagogic innovation. *International journal of historical learning, teaching and research*, 2 (1), 1-10.
- Μουλά, Ε. (2019). Από τα παιχνίδια εναλλακτικής πραγματικότητας στη φιλιαναγνωσία: ερευνητικά αποτελέσματα της εφαρμογής του μετασχηματισμού νεανικού μυθιστορήματος σε παιχνίδι εναλλακτικής πραγματικότητας. *EducatioNext*, 2, 80- 111.

- Μουλά, Ε. (2022). Κάθε μέρα άλλος ή από τη λογοτεχνία στα vlogs: μια πολυδιάστατη εκπαιδευτική δράση στο σταυροδρόμι φιλιαναγνωσίας, θεατρικού παιχνιδιού και ΤΠΕ. *I – teacher*, 33, 8-21.
- Μπίκος, Γ., Νάκη, Σ., & Παπαδημητρίου, Γ. (2019). *Για την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας. Εφαρμοσμένες προτάσεις για δασκάλους, καθηγητές, βιβλιοθηκονόμους και γονείς*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπρούσας, Π. (2019). Λογοτεχνία και ψηφιακή αφήγηση. Αξιοποιώντας το ψηφιακό κεφάλαιο των μαθητών στην προσέγγιση και κατανόηση της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο. Ανακτήθηκε από [Λογοτεχνία και Ψηφιακή Αφήγηση: αξιοποιώντας το ψηφιακό κεφάλαιο των μαθητών στην προσέγγιση και κατανόηση της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο – ΜΠΡΟΥΣΑΣ ΠΡΟΔΡΟΜΟΣ \(sch.gr\)](#)
- Μυρτσίδης, Δ. (2014). «Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση». Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας. Ανακτήθηκε από [Microsoft Word - Vol2 daskaloi FINAL.doc \(ekped.gr\)](#)
- Μυσερλή, Ρ. (2015). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο. Από τις θεωρίες μάθησης στις σύγχρονες εκπαιδευτικές εφαρμογές. Στο: Λιοναράκης, Α. (επιμ). *Πρακτικά 8<sup>ου</sup> διεθνούς συνεδρίου για την ανοικτή και την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικό δίκτυο ανοικτής και εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση - κοινωνικό - εποικοδομητική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπράτιτσης, Θ. (2014). Διδακτική της Πληροφορικής μέσω ψηφιακής αφήγησης. Μια πρόταση για δημιουργία μιας κοινότητας πρακτικής. Στο Αναστασιάδης, Π., Ζαράνης, Ν., Οικονομίδης, Β. & Καλογιαννάκης, Μ. (Επιμ.) *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ni, L. (2012). ICT use in teaching and learning of history. An education review. *International journal of computer networks and wireless communications*, 2 (4), 428- 433.
- Ξέστερνου, Μ. (2013). Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 19 (1), 39-60.

- Ράπτης, Α., & Ράπτης, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Ρήγα, Α. (2015). *Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική της γλώσσας σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολία διατήρησης της προσοχής στο γνωστικό έργο*. Διδακτορική διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Σιώκας, Ε., & Παναγιωτόπουλος, Π. (2016). *Εργαλεία και Εφαρμογές Πληροφορικής στην Εκπαίδευση και στην Έρευνα*. Στο Καλογήρου, Γ., Παναγιωτόπουλος, Π., Τσακανίκας, Α., Σιώκας, Ε., Καρούνος, Θ., Μάγκλαρης, Β., Τρούλος, Κ., Καλογεράς, Δ., Τσιαβός, Π., Κανέλλος, Ν., & Μερκεούλιας, Β (επιμ). *Κοινωνία της πληροφορίας και οικονομία της γνώσης*. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Σολομωνίδου, Χ. (1999). *Εκπαιδευτική τεχνολογία. Μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Στυλιάρης, Γ. & Δήμου, Β. (2015). Διδακτικά Σενάρια. Στο: Γ. Στυλιάρης & Β. Δήμου, *Διδακτική της πληροφορικής* (σσ. 233-253). Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Συρίγος, Α., & Χατζηβασιλείου, Ε. (2022). *Μικρασιατική καταστροφή. 50 ερωτήματα και απαντήσεις*. Αθήνα: Πατάκης.
- Sadik, A. (2008). Digital Storytelling: A Meaningful Technology-Integrated Approach for Engaged Student Learning. *Educational Technology Research and Development*, 56 (4), 487- 506.
- Sheldon R, (1995). *The cambridge history of literary criticism, Ιστορία της λογοτεχνίας / 8, Από τον φερεντισμό στον μεταδομισμό*. Μετάφραση: Πεχλιβάνος, Μ., & Χρυσανθόπουλος, Μ. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. Ανακτήθηκε από [https://jotamac.typepad.com/jotamacs\\_weblog/files/Connectivism.pdf?fbclid=IwAR0XiUIQPkGu5VIWycRNUMVXkebQPXZDDWP1CG-N7A39hKGDjgnav2iQLMo](https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf?fbclid=IwAR0XiUIQPkGu5VIWycRNUMVXkebQPXZDDWP1CG-N7A39hKGDjgnav2iQLMo)
- Stanzel, F. (1999). *Θεωρία της αφήγησης*. Μετάφραση. : Χρυσομάλλη-Henrich, K.. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

- Strickland, B. (2001). Behaviorism. Στο Strickland, B. (Επιμ.) *Gale Encyclopedia of Psychology*. 2<sup>nd</sup> ed. (pp 72 - 73). Detroit: Q Gale Group.
- Suwardy, T., Pan, G., & Seow, P. S. (2013). *Using digital storytelling to engage student learning*. London: Accounting Education.
- Swafford, J. (2016). Teaching literature through technology: Sherlock Holmes and digital humanities. *The journal of interactive technology and pedagogy*, 9.
- Τζοβάρα, Α., & Μακρή, Κ. (2014). «Αξιοποίηση εργαλείων δημιουργίας ψηφιακών κόμικς στη διδασκαλία των κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας». Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΠΕ. Ανακτήθηκε από [Αξιοποίηση εργαλείων δημιουργίας ψηφιακών comic στη διδασκαλία των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας \(etpe.gr\)](#)
- Τζορτζογλου, Φ. (2022). Εξερευνώ τις ιστορίες: εργαλεία για την ανάγνωση και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Ανακτήθηκε από [Εξερευνώ τις ιστορίες: εργαλεία για την ανάγνωση και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. - EdTech.gr](#)
- Τοντόροφ, Τ, (1989). *Ποιητική*. Μετάφραση : Καστρινάκη, Α. Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.
- Τσιβάς, Α. (2011). Παιδαγωγική αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές εκδοχές και προσεγγίσεις. *Θέματα επιστημών και τεχνολογίας στην εκπαίδευση*, 4 (1-3) 151- 164.
- Φωκίδης, Ε., & Λιάνου, Π. (2016). Τα πολυμέσα στην εκπαίδευση. Ανάπτυξη και αξιολόγηση εφαρμογής για τη διδασκαλία στοιχείων αστρονομίας σε μαθητές της στ' δημοτικού. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 1, 90- 101.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Χαμπιαούρης, Κ. (2005). *Δημιουργία υβριδικού μαθησιακού περιβάλλοντος στο σχολείο για την προώθηση της γνωστικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών: μία σύνθετη διδακτική παρέμβαση και μελέτη της τηλε-διδασκαλίας και τηλε-συνεργασίας σε τρία δημοτικά σχολεία της Κύπρου*. Doctoral dissertation. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).