



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

«Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Κοινό Διαπανεπιστημιακό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα

Σπουδών: Δημιουργική Γραφή

Διπλωματική Εργασία

«Ψηφιακή Αφήγηση κι Ερμηνευτικό Σχόλιο στη Λογοτεχνία

Λυκείου: ένα εργαλείο μετασχηματιστικής μάθησης»

Ευσταθία Τσιάρα

Επιβλέπων καθηγητής: Μενέλαος Τζιφόπουλος

Λαμία, Ιούνιος 2024

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/η 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/της 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/της συγγραφέα/δημιουργού. Ο/Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

«Ψηφιακή Αφήγηση κι Ερμηνευτικό Σχόλιο στη Λογοτεχνία
Λυκείου: ένα εργαλείο μετασχηματιστικής μάθησης»

Ευσταθία Τσιάρα

Επιτροπή Κρίσης

Μενέλαος Τζιφόπουλος
Επίκουρος Καθηγητής
ΠΤΔΕ ΠΔΜ
Κ-Σ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Σωτηρία Καλασαρίδου
Κ-Σ ΕΑΠ

Λαμία, Ιούνιος 2024

«Στους ανθρώπους της καρδιάς μου»

Θερμότερες ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Μενέλαο Τζιφόπουλο, για την αδιάλειπτη υποστήριξή του κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Περίληψη

Η παρούσα ποιοτική έρευνα εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Δημιουργική Γραφή» και στοχεύει στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους η ψηφιακή αφήγηση -ως καινοτόμο ψηφιακό εργαλείο- μπορεί να υποβοηθήσει τους μαθητές που ολοκληρώνουν τη Β΄ Λυκείου να συνθέσουν το ερμηνευτικό σχόλιο αδιδακτου λογοτεχνικού κειμένου που απαιτεί η εξέταση της Λογοτεχνίας σε Πανελλαδικό επίπεδο στην Γ΄ τάξη. Δεδομένου ότι, για να συνθέσει κάποιος το ερμηνευτικό σχόλιο, πρέπει να ακολουθήσει μία πορεία ερμηνευτικής προσπέλασης του λογοτεχνικού κειμένου και «συναλλαγής» μαζί του, η έρευνα φωτίζει ταυτόχρονα και άλλες παραμέτρους. Αναδεικνύει δηλαδή το πώς η ψηφιακή αφήγηση εμπλουτίζει τον ρητό ή υπόρητο ερμηνευτικό διάλογο των μαθητών, πώς τους βοηθά να συνοικοδομήσουν την καλύτερη για την αναγνωστική τους κοινότητα ερμηνευτική εκδοχή και τελικά να μετασχηματίσουν ποιοτικά τις αντιλήψεις που έχουν για την συγγραφή του ερμηνευτικού σχολίου, τις αντιλήψεις για την υποκειμενικότητά τους, για τον εκπαιδευτικό και το γενικότερο κλίμα της σχολικής τάξης. Για την συλλογή και ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Η διττή αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης τόσο από τον εκπαιδευτικό -ως αφόρμηση και εισαγωγή του νέου υλικού- όσο και από τους μαθητές - ως εμπέδωση κι εφαρμογή- έτυχε συστηματικής παρατήρησης από τη διδάσκουσα η οποία και συμπληρώθηκε από την εστιασμένη συνέντευξη που ακολούθησε ενώ το αναστοχαστικό ημερολόγιό της λειτούργησε επικουρικά. Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν καταδεικνύει ότι η ψηφιακή αφήγηση επιβεβαιώνει περίτρανα τον χαρακτηρισμό της ως μετασχηματιστικό εργαλείο, καθώς διαστέλλει τον βαθμό κατανόησης των κειμενικών νοημάτων από τους εμπλεκόμενους μαθητές, διευρύνει την συμμετοχικότητα τους στην ερμηνευτική διαδικασία, εντείνει την διατύπωση ερμηνευτικών εκδοχών κειμενικά αιτιολογημένων και μετασχηματίζει γενικά την στάση τους απέναντι στο μάθημα της Λογοτεχνίας.

Λέξεις – Κλειδιά

Ερμηνευτικό σχόλιο, Ψηφιακή Αφήγηση, Λογοτεχνία Γ΄ Λυκείου

«Digital Narrative and Interpretive Commentary in High School Literature: a tool for transformative learning»

Efstathia Tsiara

Abstract

The present qualitative research was conducted in the context of the postgraduate programme «Creative Writing» and aims to explore the ways in which digital narrative -as an innovative digital tool- can assist students completing the second grade to compose the interpretive commentary of an untaught literary text required by the Literature examination at the national level in the third grade. Since, in order to compose the interpretive commentary, one must follow a path of hermeneutic access to and "transaction" with the literary text, the research sheds light on other parameters at the same time. That is, it highlights how digital narrative enriches students' explicit or implicit interpretive dialogue, how it helps them to summarize the best interpretive version for their reading community, and ultimately qualitatively transforms their perceptions of the writing of the interpretive commentary, their perceptions of their subjectivity, of the teacher, and of the general climate of the classroom. A qualitative methodological approach was chosen for data collection and analysis. The dual use of the digital narrative both by the teacher, as a stimulus and introduction of new material, and by the students, as consolidation and application, was systematically observed by the teacher, which was complemented by the focused interview that followed, while her reflective diary served as a supplementary tool. The analysis of the resulting data demonstrates that digital storytelling as a transformative tool strongly confirms its characterization, as it expands



*Ευσταθία Τσιόρα, «Ψηφιακή
Αφήγηση και Ερμηνευτικό
Σχόλιο στη Λογοτεχνία
Λυκείου: ένα εργαλείο
μετασχηματιστικής μάθησης»*



the degree of understanding of textual meanings by the students involved, broadens their participation in the interpretive process, intensifies the formulation of interpretive versions textually justified and generally transforms their attitude towards the literature lesson.

Key words.

Interpretive commentary, Digital Narrative, Literature, High School Literature

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract	Error! Bookmark not defined.
Περιεχόμενα	viii
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια	x
Εισαγωγή	2
1^ο Κεφάλαιο: Θεωρίες Μάθησης και Μετασχηματισμός	4
1.1.Μορφολογική Ψυχολογία	7
1.2 Γνωστικές Θεωρίες	8
1.3 Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες	12
1.4 Θεωρίες Εννοιολογικών Κατασκευών	13
1.5 Θεωρία Μετασχηματισμού	14
1.6 Εκπαιδευτικός χώρος-Διδακτική πράξη και Μετασχηματισμός	17
1.7 Γραμματισμοί 21 ^{ου} αιώνα κι Εκπαίδευση	18
1.8 Ψηφιακό; Μετασχηματισμός στην αίθουσα Διδασκαλίας	21
2^ο Κεφάλαιο: Θεωρίες Λογοτεχνίας και Μετασχηματισμός	23
2.1.Οι Αναγνωστικές Θεωρίες	25
2.2 Προγράμματα Σπουδών και Μετασχηματισμός	28
2.3 Διδακτική Αξιοποίηση Θεωριών Λογοτεχνίας	30
3^ο Κεφάλαιο: Αφήγηση και Ψηφιακή Αφήγηση και Μετασχηματισμός	37
3.1 Τα επτά στοιχεία της Ψηφιακής Αφήγησης	38

3.2 Ψηφιακή Αφήγηση και Εκπαίδευση.....	39
3.3 Προστιθέμενη αξία Ψηφιακής Αφήγησης.....	43
3.4 Ψηφιακή Αφήγηση και Λογοτεχνία.....	48
4^ο Κεφάλαιο: Σχεδιασμός και Υλοποίηση Έρευνας	51
4.1 Ιδέα/ Προβληματική της έρευνας.....	51
4.2 Διατύπωση Ερευνητοκών Ερωτημάτων.....	54
4.3 Μέθοδος Έρευνας.....	56
4.4 Καθορισμός πληθυσμού/πεδίου έρευνας	57
4.5 Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων.....	59
4.6 Σχεδιασμός και Υλοποίηση Διδακτικής Παρέμβασης.....	63
4.7 Αναλυτική περιγραφή Διδακτικής Παρέμβασης.....	67
4.8 Ανάλυση Δεδομένων παρατήρησης	73
4.9 Ανάλυση Δεδομένων Ομάδων Εστίασης.....	87
5. Συζήτηση- Συμπεράσματα.....	93
5.1 Περιορισμοί Έρευνας- Προτάσεις για νέες έρευνες.....	99
Βιβλιογραφία	108
Παράρτημα Α Φύλλα Εργασίας.....	108
Παράρτημα Β Πληροφοριακό Υλικό για το Ερμηνευτικό Σχόλιο.....	109

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΜΠΣ	Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΘΕ	Θεματική Ενότητα
ΨΑ	Ψηφιακή Αφήγηση
ΕΣ	Ερμηνευτικό Σχόλιο
Πρβ	παράβαλλε

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο μετασχηματισμός βρίσκεται στον πυρήνα της ανθρώπινης ύπαρξης. Διαχρονικά, είναι στενά συνδεδεμένος με τη διαδικασία ψυχοσωματικών και διανοητικών αλλαγών που βιώνει ο άνθρωπος σε όλη τη διάρκεια του βίου του και που τελικά τις ενσωματώνει στη βιογραφία του. Η μετασχηματιστική διαδικασία βρίσκεται σε άμεση συνάφεια τόσο ατομικά, με την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης του υποκειμένου, όσο και κοινωνικά, ως προϊόν που εκπηγάζει από την κοινωνική αλληλεπίδραση στην οποία έχει αμετάκλητα εκτεθεί. Η παραπάνω φιλοσοφία αρδεύει ταυτόχρονα και κάθε διαδικασία μάθησης. Είτε πρόκειται για ατομικά είτε για κοινωνικά προσδιορισμένες αναδομήσεις / αναθεωρήσεις της υποκειμενικότητας, αυτές ενέχουν πάντοτε τη μετασχηματιστική διάσταση, αφού ουσιαστικά τροποποιούν και αναπλασιάζουν τις υφιστάμενες δομές, πεποιθήσεις, αντιλήψεις και στάσεις ζωής.

Η Λογοτεχνία από την άλλη, είτε ως λόγος καλλιτεχνικός, παρεκκλίνων από την κανονική αναφορική λειτουργία της γλώσσας, είτε ως κοινωνικά πλαισιοθετημένη διαδικασία με την εισαγωγή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνδέεται επίσης στενά με τη μάθηση και τον μετασχηματισμό. Κι αυτό διότι, μέσα από την ποικιλία των αναπαραστάσεων της, κυρίως μέσα από την αφηγηματική της συνδρομή, τους μηχανισμούς της ταύτισης και της ενσυναίσθησης που διεγείρει στους αναγνώστες της, διαστέλλει σε αυτούς τον ορίζοντα πρόσληψης του κόσμου, τα όρια του εαυτού τους, αυτοπροσδιορίζοντάς τους πάντοτε σε σχέση με τους «άλλους». Κατά συνέπεια και της Λογοτεχνίας η μετασχηματιστική επενέργεια στην «ρευστή» υποκειμενικότητα είναι αδιαπραγμάτευτη.

Η συμβολή της τεχνολογίας τέλος στην ποιοτική μεταβολή της μάθησης και των εμπλεκόμενων σε αυτήν υποκειμένων είναι, παρά τον δυναμικό εξελικτικό της χαρακτήρα αλλά και τις συχνά αντινομικές/ αντιφατικές της πτυχές, ερευνητικά τεκμηριωμένη και συνεπώς αδιαπραγμάτευτη. Ψηφιακά εργαλεία ολοένα και συχνότερα εισχωρούν στον εκπαιδευτικό χώρο εμπλουτίζοντας τις τεχνικές αποτελεσματικής μεταβίβασης της γνώσης στους μαθητές. Ειδικότερα στον χώρο της διδακτικής της Λογοτεχνίας ψηφιακά εργαλεία, όπως η ψηφιακή αφήγηση, φαίνεται να επιλέγονται προκειμένου να

προωθηθεί περαιτέρω η διερευνητική- ανακαλυπτική σχέση των μαθητών με το λογοτεχνικό έργο και να εμπλουτίζεται ο ερμηνευτικός διάλογος- αυτός ο εκ των ων ουκ άνευ διάυλος προσπέλασης του κειμένου-

Από το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο παραδοχών εκκινεί τόσο η ιδέα της παρούσας έρευνας όσο και ο σχεδιασμός και η υλοποίησή της. Πιο συγκεκριμένα, διερευνούμε τους τρόπους με τους οποίους ψηφιακές επιλογές, όπως η ψηφιακή αφήγηση, ως καινοτόμος ψηφιακή τεχνική που συναιρεί παραδοσιακά και σύγχρονα στοιχεία πραγμάτωσης της αφήγησης, δύνανται να λειτουργήσουν ως υποστηρικτικά εργαλεία στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και ειδικότερα στην συγγραφή του ερμηνευτικού σχολίου που ζητείται να γράψουν οι μαθητές στις εξετάσεις της Γ΄ Λυκείου. Με την υποστήριξή της οι μαθητές μελετούν τις κειμενικές ενδείξεις, συνδιαλέγονται με το περιεχόμενο του αδίδακτου λογοτεχνικού κειμένου από κοινού με τους συμμαθητές τους, επιστρέφοντας διαρκώς σε αυτό, καταλήγοντας σε πολλαπλές αιτιολογημένες ερμηνευτικές εκδοχές και τελικά συγγράφοντας και κοινοποιώντας ψηφιακά τις αναγνωστικές τους ανταποκρίσεις. Έτσι διαμορφώνεται τελικά μία εναλλακτική εκδοχή ερμηνευτικού διαλόγου που δεν υποτιμά επ' ουδενί τον παραδοσιακό αλλά τον διαστέλλει μετασχηματίζοντας πολυδιάστατα τους εμπλεκόμενους.

Τα ερευνητικά, συνεπώς, ερωτήματα σπονδυλώνονται πάνω σε αυτή τη βάση και προκειμένου να διερευνηθούν υλοποιήθηκε μία σχετική ποιοτική έρευνα στη Β΄ τάξη Λυκείου της Λαμίας. Το σύνολο των δεδομένων που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Υπό αυτό το πρίσμα τα κεφάλαια της εργασίας διαμορφώνονται ως ακολούθως:

Στο Α΄ κεφάλαιο που είναι το *Θεωρητικό* γίνεται μία προσπάθεια να αναδειχθούν επιμέρους όροι που πλαισιώνουν και θεμελιώνουν τον ερευνητικό στόχο. Η συλλογιστική που αναπτύσσεται σχεδιαγραμματικά έχει ως εξής;

- Η διαδικασία μάθησης όπως προσβέυεται από τις Θεωρίες Μάθησης συνιστά μετασχηματιστικό εργαλείο
 - ✓ Οι γνωστικές, οι κοινωνικές και άλλες δομές επηρεάζονται και, συνεπώς, μετασχηματίζονται
- Η Λογοτεχνία όπως καταδεικνύεται από τις ποικίλες Θεωρίες Λογοτεχνίας συνιστά μετασχηματιστικό εργαλείο
 - ✓ Ο τρόπος αντίληψης της πραγματικότητας διευρύνεται και άρα μετασχηματίζεται
 - ✓ Ο τρόπος αντίληψης του εαυτού μας διαστέλλεται
 - ✓ Η Λογοτεχνία έχει ισχυρή ικανότητα να αμφισβητεί τις πολιτισμικές νόρμες προσφέροντας αντίθετες απόψεις, ασκώντας κριτική στις καθιερωμένες δομές και αναδομορφώνοντάς τις
- Η Αφήγηση- ως Λογοτεχνικός τρόπος- επηρεάζει και μετασχηματίζει
- Η Τεχνολογία με τη διαδραστική της δυναμική έχει τεκμηριωμένα ισχυρή μετασχηματιστική δράση
- Επομένως, η χρήση ψηφιακής αφήγησης -που συνδυάζει την Αφήγηση αλλά και την διαδραστικότητα (συνιστώσες που εμφανίζονται ανεξάρτητα να είναι ισχυρές) -θα έχει αυξημένη ισχύ, όταν αυτές συγχωνευθούν στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας- Ερμηνευτικού Σχολίου συνιστώντας ένα αναντίλεκτο μετασχηματιστικό εργαλείο.

Στο Β' κεφάλαιο που είναι το *Ερευνητικό-Δημιουργικό* παρουσιάζουμε τα στάδια σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας, τα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά των εργαλείων συλλογής των πληροφοριών μας. Επίσης παρουσιάζουμε τα ευρήματά της μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν. Τέλος, γίνεται μία ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων αλλά και καταγράφονται οι περιορισμοί της και κάποιες προτάσεις. Το κεφάλαιο κλείνει με το Παράρτημα και τη Βιβλιογραφία.

1^ο Κεφάλαιο: Θεωρίες Μάθησης και Μετασχηματισμός

Η σύγχρονη κοινωνική και πολιτιστική πραγματικότητα, ιδιαίτερα σύνθετη και πολύπλοκη, υπαγορεύει διαρκείς αναθεωρήσεις και μετασχηματισμούς στις επιμέρους συνιστώσες της. Κι αυτό είναι εύλογο καθώς η υπέρμετρη επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, η ελεύθερη διακίνηση της γνώσης και οι δημοκρατικές αξίες διευκολύνουν την αδιάλειπτη ανάδυση- ανάδειξη νέων δεδομένων που επείγεται να ενσωματωθούν. Ο χώρος της εκπαίδευσης και οι «συνομιλιακοί ρόλοι» που αναπτύσσονται σε αυτόν - στο βαθμό που αποτελεί συνιστώσα οικοδόμησης και διακίνησης γνώσης και χώρο ιδεολογικής και πολιτισμικής ώσμωσης ατόμων- δε θα μπορούσε να εξαιρεθεί από την ευρύτερη αυτή αναθεωρητική τάση.

Με κοινό παρονομαστή-τις περισσότερες φορές- το όραμα της Νέας Μάθησης και του Νέου Σχολείου του 21ου αιώνα, παρατηρείται μία πλημμυρίδα θεωρητικών και πρακτικών προτάσεων που διεκδικούν-εύλογα τις περισσότερες φορές- την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο της προσδοκίας για αποτελεσματικότερη διδασκαλία και μάθηση. Οι προτάσεις αυτές αρδεύονται κατά κύριο λόγο από τις εγνωσμένης αξίας θεωρίες μάθησης και θεωρίες ψυχολογικές και προσωπικότητας που ανέδειξε ο 20ος αιώνας, αλλά και από πρακτικές τεχνολογίας του 21ου επιβεβαιώνοντας με τον τρόπο αυτό τον ανοικτό, δυναμικό και μετασχηματιζόμενο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού χώρου.

Η έννοια του μετασχηματισμού είναι απόλυτα σύμφυτη με την έννοια της ανθρώπινης ύπαρξης, καθώς κατοπτρίζει τη δυναμική εξελικτική της πορεία, το πεπρωμένο της. Είναι, τελικά, η μόνη σταθερά στην ανθρώπινη ζωή. Αναφέρεται δε σε κάθε πτυχή αλλαγών που παρατηρείται στον ατομικό και κοινωνικό βίο και που επιτρέπουν στον άνθρωπο όχι τόσο την υπαγορευμένη από λόγους επιβίωσης προσαρμογή αλλά κυρίως τον επαναπροσδιορισμό του βίου, την ποιοτική ανέλιξη, την διαφορετική συσχέτιση με τον κόσμο, τον αναστοχασμό για το νόημα της ύπαρξής του στον κόσμο. Πόσο μάλλον στον σύγχρονο, ασθματικά εξελισσόμενο κόσμο, που υφίσταται μνημειώδεις αλλαγές.

Η διαδικασία του μετασχηματισμού συνδέεται εύλογα με τη μάθηση. Η μάθηση μπορεί να ταυτίζεται με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω άμεσων εμπειριών

ή και μέσω της συμμετοχής σε τυπικές διαδικασίες θεωρητικής και πρακτικής εκπαίδευσης. Μπορεί επίσης να συντελείται άτυπα και ασύνειδα. Σε κάθε περίπτωση όμως το φαινόμενο της μάθησης είναι δια βίου, συνιστώντας μία υπαρξιακή συνθήκη εδραιωμένη στην αλληλεπίδραση του ανθρώπου με τη φύση και την κοινωνία. Ας σημειωθεί ότι άλλοτε η μάθηση θεωρείται σχηματιστική, όταν συντελεί στην εννοιολογική κατασκευή και στην απόκτηση νοηματοδοτικών σχημάτων από το άτομο, και άλλοτε μετασχηματιστική, συμβάλλοντας τότε στην κριτική αναθεώρηση και μετάπλαση αυτών των νοηματοδοτικών σχημάτων.

Παρότι ο ψυχολόγος Καρλ Γιουνγκ μιλούσε συχνά για το μετασχηματισμό και την ψυχολογία της αλλαγής εστιάζοντας κυρίως στην ατομική ηθική ευθύνη του ατόμου και στην ωριμότητα με την οποία έχει χρέος να αντιμετωπίσει τις ασυνείδητες δυνάμεις - ώστε «να συνειδητοποιήσει και να μάθει να χειρίζεται τη σκιά του» - σύγχρονες έρευνες αναδεικνύουν την κοινωνική σύνδεση ως σίγουρη οδό για τον ανθρώπινο μετασχηματισμό, την ανθρώπινη μεταμόρφωση. Κάτι τέτοιο, ιδωμένο ως εμπειρία που προέρχεται από κοινωνικά πρότυπα, αποτελεί - σύμφωνα και με τον Bandura (1997)- έναν από τους τέσσερις πυλώνες που τροφοδοτούν την αυτό-αποτελεσματικότητα. Οι υπόλοιποι τρεις είναι α) οι επιτυχημένες προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου β) η λεκτική πειθώ, γ) η βιο- συναισθηματική κατάσταση.

Στενά λοιπόν συνδεδεμένη με τη μάθηση και την εμπειρία κάθε δύναμη μετασχηματισμού ενέχει επιδραστικότητα στον ανθρώπινο βίο. Είτε προτεραιοποιεί τον αναστοχασμό και την ενδοσκόπηση είτε αξιοποιεί το θετικό παράδειγμα, την κοινωνική υποστήριξη και άλλα μέσα, η μάθηση διαδραματίζει κομβικό ρόλο στην ανθρώπινη πρόοδο κι ευδοκίμηση αποτελώντας «κλειδί» για κάθε αλλαγή. Υπό το πρίσμα αυτό διατυπώθηκαν ποικίλες θεωρίες μάθησης οι οποίες αποπειρώνται να ερμηνεύσουν αποτελεσματικά τον τρόπο πραγμάτωσής της και τον μετασχηματιστικό της ρόλο. Η διερεύνησή τους εξυπηρετεί τη θεωρητική πλαισίωση της υπό εξέταση ερευνητικής προσπάθειας, στο βαθμό που τα κεντρικά σημεία κάποιων από αυτές υποστηρίζουν επιστημονικά τη λογική του εγχειρήματος.

Θεωρητικές παραδοχές

Η συσχέτιση της μάθησης με την απόκτηση γνώσης και την μεταβολή της συμπεριφοράς του ατόμου συνιστά τον πιο τυπικό εννοιολογικό προσδιορισμό της πρώτης. Παρά την πολλαπλότητα και ποικιλία μάλιστα των διαφορετικών ορισμών που έχουν κατά καιρούς προταθεί, οι σύγχρονες προσεγγίσεις την συναρτούν κατεξοχήν με αυτή την αλλαγή του γνωστικού δυναμικού του ατόμου μέσω πρόσληψης γνώσεων, πεποιθήσεων, αξιών, στάσεων και συμπεριφορών. Ωστόσο, οι ορισμοί προκύπτουν από ένα ευρύ πλαίσιο ποικίλων θεωρητικών προσεγγίσεων κάθε μία από τις οποίες διεκδικεί το μερίδιό της στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πρακτικής (Κορομπίλη & Τόγια 2015).

Στο λυκόφως της μετανεωτερικής εποχής, οι θεωρίες μάθησης που αξιοποιούνται και εκπηγάζουν από τις σύγχρονες παιδαγωγικές επιταγές στηρίζονται κυρίως στις αρχές

- της μορφολογικής ψυχολογίας,
- των γνωστικών θεωριών ανάμεσα στις οποίες η θεωρία του εποικοδομισμού (δομικού-γνωστικού και κοινωνικού)
- των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών.

1.1 Μορφολογική Ψυχολογία

Η Μορφολογική Ψυχολογία θεωρείται ως η προδρομική θεωρητική σύλληψη των γνωστικών θεωριών. Κριτική ως προς τον αυστηρό και στείρο χαρακτήρα του συμπεριφορισμού που προηγήθηκε, υπέδειξε ίσως το πρώτο πιο ανθρωποκεντρικό θεωρητικό πλαίσιο. Αυτό, διότι, στον υπερβολικά μηχανιστικό κι εξωτερικό χαρακτήρα του συμπεριφορισμού, αντέταξε τις εσωτερικές νοητικές διεργασίες- όπως οριοθετούνται από την αντίληψη, τη σκέψη, τη μνήμη, την ενόραση, την προσοχή- που συσχετίζονται με τη μάθηση. Επίσης, διότι εισάγοντας τον νόμο της τέλει μορφής, ουσιαστικά υπογραμμίζει την εγγενή ανθρώπινη τάση για εσωτερική οργάνωση του αντιληπτικού πεδίου ώστε να επιτευχθεί η ολική αρτιωμένη πρόσληψη της γνώσης. Εκεί άλλωστε διαφαίνεται αφενός η ενεργοποίηση του μαθητή για συν-οργάνωση της ύλης και ευφυή ανακατάταξή της κι αφετέρου η παραγωγική και δημιουργική σκέψη που επιστρατεύει. (Βοσνιάδου 2001). Αναμφίβολα πολλές από τις σύγχρονες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες

στον εκπαιδευτικό χώρο, απηχούν το πνεύμα της καταξιωμένης αυτής Σχολής Ψυχολογίας, καθώς-ειδικά το βασικό διδακτικό της αίτημα να παρουσιάζει ο δάσκαλος στους μαθητές τις γνώσεις ως οργανωμένα σύνολα με συμμετρία και ισορροπία μερών, ως καλές ολικές μορφές- είναι παιδαγωγικά πολύ επωφελές.

- Μεταξύ των θεωριών που έχουν αναπτυχθεί γύρω από το πώς αντιλαμβανόμαστε μια πληροφορία (εικόνα) είναι και η **“Θεωρία Gestalt”**, η οποία αναφέρει μια σειρά νόμων βάσει των οποίων γίνεται η γνωστική διεργασία που συμβαίνει κατά τη διάρκεια της αποκωδικοποίησης των πληροφοριών που μας δίνονται
- Ο μαθητής πρέπει να ενθαρρυνθεί για να **ανακαλύψει την βαθύτερη φύση** ενός θέματος ή ενός προβλήματος (δηλαδή, τη σχέση μεταξύ των στοιχείων)
- Τα **κενά**, οι **ασυμφωνίες** ή οι ανησυχίες είναι σημαντικά **ερεθίσματα για την μάθηση**
- Η **διδασκαλία** πρέπει να **βασίζεται στους νόμους της οργάνωσης**: εγγύτητα, ολοκλήρωση, ομοιότητα και απλότητα

1.2 Γνωστικές θεωρίες

Για τις γνωστικές θεωρίες σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζει η γνωστική δομή και λειτουργία κάθε ατόμου σε αντιδιαστολή με την εξωτερική συμπεριφορά στην οποία εστιάζουν οι συμπεριφοριστικές. Η μάθηση επίσης εκλαμβάνεται ως τροποποίηση των γνώσεων που προϋπάρχουν. Στο ευρύτερο αυτό θεωρητικό πλαίσιο των γνωστικών θεωριών εντάσσονται ποικίλες προσεγγίσεις απηχώντας την ερμηνευτική /φαινομενολογική σχολή σκέψης αλλά και την Καντιανή τοποθέτηση του 18ου αιώνα για «ενεργητικότητα του ανθρώπινου νου και μετασχηματισμό των εμπειριών σε οργανωμένη σκέψη».

Ο Piaget, εισηγητής της Αναπτυξιακής Γνωστικής Θεωρίας- γνωστής και ως δομικός εποικοδομισμός/κονστрукτιβισμός- μίλησε για οικοδόμηση της γνώσης από το ίδιο το άτομο πάνω στην ήδη προϋπάρχουσα μέσω αφομοιωτικών και συμμορφωτικών διαδικασιών που αναπτύσσει προκειμένου να την εσωτερικεύσει τελικά. Η θεωρία

αναδεικνύει επίσης τις γνωστικές- νοητικές λειτουργίες, όπως αντίληψη, σκέψη, μνήμη και εννοιολογικούς σχηματισμούς που βρίσκονται σε ετοιμότητα- ανάλογα με τα διαφορετικά εξελικτικά στάδια του εμπλεκόμενου μαθητή- βοηθώντας τον να τροποποιήσει και να αναδομήσει τη γνώση του. (Κόμης 2004). Η θεωρία του Piaget βέβαια τείνει να παραβλέπει τον ρόλο του πλαισίου, των χρήσεων και των μέσων καθώς και τη σημασία των ατομικών προτιμήσεων ή στυλ στην ανθρώπινη μάθηση και ανάπτυξη. Εκεί φαίνεται να είναι χρήσιμος ο «κονστρουκτιβισμός» του Papert!

Ο **Seymour Papert** προεκτείνοντας τον κονστρουκτιβισμό του Piaget, με τον οποίο άλλωστε συνεργάστηκε στη Γενεύη στα τέλη του 1950, προτεραιοποίησε την κατασκευαστική διάσταση της γνώσης» μέσω της εξωτερίκευσης- κοινοποίησης των συναισθημάτων και ιδεών των εκπαιδευόμενων. Υποστήριξε άλλωστε πως κάτι τέτοιο αφενός αποτελεί κλειδί για την επικοινωνία με άλλους, καθώς αξιοποιεί προσωπικές εκφράσεις ή υπάρχουσες πολιτιστικές μεσολαβήσεις (γλώσσα, εργαλεία, παιχνίδια), κι αφετέρου αναδεικνύει την σημασία της δημιουργικής και αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Ο «κονστρουκτιβισμός» του (-η λέξη έχει N σε αντίθεση με τη λέξη «κονστρουκτιβισμός» του Piaget-) ρίχνει φως στο πώς διαμορφώνονται και μεταμορφώνονται οι ιδέες των ανθρώπων, όταν αυτοί εκφράζονται μέσω διαφορετικών μέσων, όταν αξιοποιούν σε συγκεκριμένα πλαίσια τεχνουργήματα και εργαλεία προκειμένου να συνομιλήσουν και να κατασκευάσουν γνώση! Με τα ακριβή του λόγια «αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα ευχάριστα σε ένα πλαίσιο όπου ο εκπαιδευόμενος εμπλέκεται συνειδητά στην κατασκευή μιας δημόσιας οντότητας, είτε πρόκειται για ένα κάστρο με άμμο στην παραλία είτε για μια θεωρία για το σύμπαν!». (Papert, 1984). Πιστεύει επομένως ακράδαντα ότι οι μαθητές μαθαίνουν μέσω της συμμετοχής, σε μάθηση βάσει έργου, όπου δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών ιδεών και τομέων γνώσης (που φυσικά πρέπει να διευκολύνονται από τον δάσκαλο μέσω της καθοδήγησης αντί της χρήσης διαλέξεων ή της «βήμα προς βήμα» καθοδήγησης) (Ackermann, 2001)

Ο **Jerome Bruner**, υπέρμαχος γνωστικών ιδεών και ο ίδιος, εισηγήθηκε σθεναρά την «ευρετική- ανακαλυπτική μάθηση». Πίστευε ότι τα παιδιά κατασκευάζουν γνώση και νόημα μέσα από την ενεργό εμπειρία με τον κόσμο γύρω τους και ότι οι θεμελιώδεις αρχές οποιουδήποτε μαθήματος μπορούν να διδαχθούν σε οποιαδήποτε ηλικία, υπό την

προϋπόθεση ότι η ύλη μετατρέπεται σε μορφή κατάλληλη για το παιδί. Σε αυτό αντιτάχθηκε στην έννοια της «ετοιμότητας του μαθητή στα αντίστοιχα ηλικιακά στάδια» που είχε επιτονίσει ο Piaget. Μάλιστα ο Bruner εξήγησε πώς κάτι τέτοιο διευκολύνεται μέσω της έννοιας του «σπειροειδούς» προγράμματος σπουδών. Αυτό περιλάμβανε τη δομή των πληροφοριών οργανωμένη έτσι ώστε οι περίπλοκες ιδέες να μπορούν να διδαχθούν πρώτα σε απλοποιημένο επίπεδο και στη συνέχεια να επανεξεταστούν σε πιο σύνθετα επίπεδα. Η βασική αρχή που το διέπει είναι ότι ο μαθητής πρέπει να επανεξετάζει συγκεκριμένες έννοιες ξανά και ξανά κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του εμπειρίας, ώστε κάθε φορά που χτίζει και την κατανόησή του να προχωρά και σε πιο εξελιγμένες γνωστικές στρατηγικές. Ως εκ τούτου, τα μαθήματα είναι ωφέλιμο να διδάσκονται σε επίπεδα σταδιακά αυξανόμενης δυσκολίας (εξ ου και η σπειροειδής αναλογία). Στην ιδανική περίπτωση, η διδασκαλία με αυτόν τον τρόπο θα πρέπει να οδηγεί τελικά στο να μπορούν τα παιδιά να λύνουν προβλήματα μόνα τους. (Bruner, 2009). Ο Bruner στο έργο του *The Process of Education* συνέλαβε συνεπώς μία μάθηση ενεργητική, στοχαστική, συνεργατική, βασισμένη στην έρευνα, μία μάθηση αυτονόμησης των παιδιών και αλληλεπίδρασης με βασικές ανθρώπινες ικανότητες και «πολιτισμικά εφευρεμένες τεχνολογίες που χρησιμεύουν ως ενισχυτές αυτών των δυνατοτήτων». Στο μοντέλο μάθησής του επίσης απαιτείται από τον δάσκαλο να συμμετέχει ενεργά στα μαθήματα παρέχοντας «scaffolding», **γνωστικά δηλαδή ικριώματα/ υποστυλώματα**, που θα διευκολύνουν τη μάθηση από την πλευρά του μαθητή. Ας σημειωθεί ότι η έννοια της «σκαλωσιάς» είναι πολύ παρόμοια με την έννοια του Vygotsky για τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης και δεν είναι ασυνήθιστο οι όροι να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, χωρίς όμως να ταυτίζονται. (Lantolf & Thorne, 2006) Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η περαιτέρω ανάγκη για επιλογή και σχεδιασμό από τον εκπαιδευτικό των κατάλληλων ερεθισμάτων και δραστηριοτήτων που ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει και να ολοκληρώσει. Έτσι βέβαια το μοντέλο του Bruner θα μπορούσε να περιγραφεί καλύτερα ως καθοδηγούμενη μάθηση ανακάλυψης/ καθοδηγούμενη αυτενέργεια.

Ενώ όμως ο Bruner δίνει έμφαση στη διδασκαλία και στον τρόπο που θα διδαχθεί κάτι, ο **Gagne** δίνει έμφαση στον μαθητή και στην ανάγκη ύπαρξης σε αυτόν προηγούμενων γνώσεων, προκαταρκτικών δυνατοτήτων- (προοργανωτών, κατά τον εισηγητή τους τον

Ausubel) που να σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τα αντικείμενα της νέας διδασκαλίας. Μίλησε, επίσης, για ποικίλα είδη μάθησης αλλά και διαφορετικές απαιτητές συνθήκες, για την εκμάθηση κάθε είδους. Οι διαφορετικές αυτές συνθήκες διακρίνονται σε: εσωτερικές (ετοιμότητα του μαθητή για μάθηση) και εξωτερικές (που αποτελούν τις βασικές δομές διδασκαλίας και αναφέρονται σε διδακτικές ενέργειες). (Κουλαϊδής 2007). Στη βάση αυτή δομεί το λεγόμενο «**αθροιστικό μοντέλο μάθησης**», σύμφωνα με το οποίο «κάθε είδος μάθησης υποβοηθείται περισσότερο από τη δημιουργία ορισμένων καταστάσεων. Οι πληροφορίες π.χ. μαθαίνονται καλύτερα, όταν συσχετιστούν και ενσωματωθούν σε ευρύτερες κατηγορίες γνώσεων και δυνατοτήτων που έχουν σημασία για το εκπαιδευόμενο. Οι στάσεις, αντίθετα, παγιώνονται καλύτερα, όταν το άτομο βρεθεί σε συνθήκες, στις οποίες δοκιμάζει ευχαρίστηση και νιώθει επιτυχία, ή ακόμη με τη μίμηση κάποιου προτύπου και με άλλα παρόμοια. Άλλωστε η απόκτηση και διατήρηση στη μνήμη της οργανωμένης γνώσης πραγματοποιείται αποτελεσματικότερα, όταν μπορεί να ενταχθεί μέσα σε ένα ευρύτερο, ουσιαδές, θεωρητικό πλαίσιο που έχει σημασία για το άτομο». (Φλουρής, 1996).

Στο πλαίσιο αυτό ακολουθούνται οι ακόλουθες διδακτικές ενέργειες: α) Δημιουργία και ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης. β) Πληροφόρηση των μαθητών για τον στόχο της διδασκαλίας. γ) Κατεύθυνση της προσοχής των μαθητών. δ) Παροχή οδηγιών και επιπρόσθετων στοιχείων για τη νέα μάθηση. ε) Ανάκληση προηγούμενων γνωστικών ικανοτήτων. στ) Προώθηση της μεταβίβασης της μάθησης. ζ) Έλεγχος και επιβεβαίωση της μάθησης. Άλλωστε εξετάζοντας το φαινόμενο της μάθησης στο πλαίσιο της σύγχρονης θεωρίας επεξεργασίας πληροφοριών, θεωρεί πως ο ανθρώπινος εγκέφαλος προσομοιάζει σε σύστημα ηλεκτρονικού υπολογιστή, ο οποίος προσλαμβάνει, επεξεργάζεται, κωδικοποιεί και παράγει αντιδράσεις. Η πληροφορία μετασχηματίζεται με τη βοήθεια της επιλεκτικής προσοχής και μεταβιβάζεται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Μέσω της εσωτερικής επανάληψης μεταβιβάζεται στην μακροπρόθεσμη μνήμη. (Thórisson et al., 2019). Άλλες εσωτερικές λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα στη διαδικασία μάθησης εκτός από την επιλεκτική αντίληψη, είναι η εσωτερική επανάληψη, η προσοχή, η σημασιολογική κωδικοποίηση, η ανάκλαση, η οργάνωση αντιδράσεων, η επανατροφοδότηση και οι διαδικασίες εκτελεστικού ελέγχου. (Ε. Ελληνιάδου, Ζ.

Κλεφτάκη, Ν. Μπαλκίζας 2008). Στην καρδιά της αθροιστικής μάθησης βρίσκεται μια διαδικασία ενοποίησης: Νέες πληροφορίες μπαίνουν εξ ορισμού σε μια διαδικασία ενσωμάτωσης με ήδη αποκτηθείσες γνώσεις. Έτσι υφίσταται συμπίεση -υπό τις απαιτήσεις της επαυξήσεως σε πραγματικό χρόνο- και γενίκευση: η εσφαλμένη γνώση αντικαθίσταται, η τρέχουσα γνώση επεκτείνεται, ενώ η γενίκευση προετοιμάζει τη γνώση ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στη μεγαλύτερη δυνατή κατηγορία καταστάσεων, εργασιών, θεμάτων το συντομότερο δυνατό κατά τη διάρκεια της ζωής του εκπαιδευόμενου (Thórisson et al., 2019). Ο μετασχηματισμός του ατόμου είναι καθ' οδόν.

1.3 Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες

Για τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, οι διανοητικές διαδικασίες δεν αντιμετωπίζονται ως αυτόνομες οντότητες αλλά ως συστατικά στοιχεία ενός οργανωμένου συνόλου, του νου, ο οποίος αναπτύσσεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο- πολιτισμικό περιβάλλον, ιστορικά προσδιορισμένο. (Σμυρναίου, 2017) Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τόσο η θεωρητική σύλληψη του Vygotsky όσο και οι θεωρίες της δραστηριότητας αλλά και το μοντέλο της εγκαθιδρυμένης μάθησης.

Ο Vygotsky, (1978) ανέπτυξε στη συνέχεια τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό. Επειδή είδε κι ο ίδιος τη διανοητική ανάπτυξη ενός παιδιού ως εποικοδομητική διαδικασία, η κοινωνικο-κονστρουκτιβιστική του αφενός προσέγγιση δεν αντιτίθεται στις θεωρίες των Piaget, Papert, Bruner και άλλων. Η θεωρία του όμως τονίζει «τη γενεσιουργό επίδραση των κοινωνικο-πολιτισμικών δεδομένων στη μάθηση εστιάζοντας στο πώς οι μαθητές εσωτερικεύουν τις αλληλεπιδράσεις τους με ενήλικες, με πιο ικανούς συνομηλίκους αλλά και με κοινωνικά γεγονότα ή πολιτισμικά-γνωστικά εργαλεία για να σχηματίσουν νοητικές κατασκευές. Συχνά μάλιστα η γνωστική ανάπτυξη διακυμαίνεται μέσω της ζώνης της «εγγύτερης ανάπτυξης / zone of proximal development». Με τον όρο ο Vygotsky αποτυπώνει «το εύρος της πιθανής μάθησης που κάθε μαθητής θα μπορούσε να κατακτήσει σε ένα δεδομένο αναπτυξιακό φάσμα υπό βέλτιστες συνθήκες και με την καλύτερη δυνατή υποστήριξη από τον δάσκαλο και το περιβάλλον» (Oxford, 1997). Δίνει επίσης μεγάλη έμφαση στη μάθηση μέσω διαλόγου ως μια «ενεργητική διαδικασία» στην

οποία οι εκπαιδευόμενοι ανακαλύπτουν ανεξάρτητα αρχές, έννοιες και πραγματικότητες, ενισχύοντας την «ορθολογική και διαισθητική τους σκέψη» (Ackermann, 2001). Ο Vygotsky υπογραμμίζει emphaticά τον ρόλο της γλώσσας και του πολιτισμού -ως διδακτικής μηχανής και φορέα πολιτιστικής κληρονομιάς- στην ανάπτυξη του ατόμου και στη διαμεσολάβηση γενικότερα ανθρώπινων συναλλαγών. Η θεωρία του για την πολιτιστική «ιδιοποίηση» δεν είναι τόσο διαφορετική από την αντίληψη του Piaget. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της αλληλεπίδρασης με τους ανθρώπους, τα πράγματα, τον κόσμο. Απλώς ο Vygotsky δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο πώς τεχνολογικά εμπειρότεροι ενήλικες δύνανται να ενισχύσουν την αυτενεργούμενη μάθηση του παιδιού και τον τρόπο κοινής χρήσης πολιτιστικών αντικειμένων που χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν στη διαμεσολάβηση αυτής της διαδικασίας. Στο «πώς», δηλαδή, των ενηλίκων ως δασκάλων και των πολιτιστικών τεχνουργημάτων ως διδακτικών εργαλείων. Σε κάθε περίπτωση πάντως υπάρχει κι εδώ διαδικασία μετασχηματισμού.

1.4 Θεωρίες εννοιολογικών κατασκευών

Σύμφωνα με τους Cervone & Pervin (2018), η θεωρία των προσωπικών εννοιολογικών κατασκευών αναφέρεται στην ικανότητα των ανθρώπων να ερμηνεύουν τον κόσμο. Αντίθετα με το συμπεριφοριστή, ο οποίος ασχολείται περισσότερο με τον τρόπο που καθορίζει τις εμπειρίες μας το περιβάλλον, ο θεωρητικός των προσωπικών εννοιολογικών κατασκευών μελετά τις υποκειμενικές ιδέες, ή αλλιώς εννοιολογικές κατασκευές, που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να ερμηνεύουν το περιβάλλον. Γι αυτό «κάποιος μπορεί να βλέπει το πανεπιστήμιο ως πρόκληση, κάποιος άλλος να το θεωρεί βαρετό. Ένας μπορεί να θεωρεί τα ραντεβού ρομαντικά, και ο άλλος να πιστεύει πως αποτελούν σεξουαλική απειλή. Οι θεωρητικοί των προσωπικών εννοιολογικών κατασκευών διερευνούν το ενδεχόμενο να πηγάζουν οι ατομικές διαφορές στη λειτουργία της προσωπικότητας από τις διαφορετικές εννοιολογικές κατασκευές που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να ερμηνεύσουν τον κόσμο. Από μία άποψη, η κοινωνικογνωστική θεωρία μοιάζει με την προσέγγιση των προσωπικών εννοιολογικών κατασκευών, καθώς οι θεωρητικοί της κοινωνικογνωστικής θεωρίας μελετούν την προσωπικότητα αναλύοντας τις διεργασίες της σκέψης που ενεργοποιούνται όταν οι άνθρωποι ερμηνεύουν τον κόσμο τους. Η τελευταία θεωρητική προσέγγιση είναι η κοινωνικογνωστική θεωρία.. Ωστόσο, η

κοινωνικογνωστική προσέγγιση συνεχίζει από εκεί που σταματά η θεωρία των προσωπικών εννοιολογικών κατασκευών προς δύο τουλάχιστον σημαντικές κατευθύνσεις. Πρώτον, όπως δηλώνει το όνομά της, η κοινωνικογνωστική θεωρία διερευνά σε βάθος τις κοινωνικές συνθήκες υπό τις οποίες οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και πεποιθήσεις. η προσωπικότητα διαμορφώνεται μέσα από αμφίδρομες επιδράσεις ή αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους ανθρώπους και στα διαφορετικά περιβάλλοντα της ζωής τους – το οικογενειακό, το διαπροσωπικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό περιβάλλον. Δεύτερον, η κοινωνικογνωστική θεωρία δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα σε ζητήματα αυτορρύθμισης, στις ψυχολογικές, δηλαδή, διαδικασίες μέσω των οποίων οι άνθρωποι θέτουν τους στόχους τους, ελέγχουν τις συναισθηματικές τους παρορμήσεις και ενεργούν με συγκεκριμένους τρόπους». Επομένως, είτε εξ αφορμής κοινωνικών είτε ενδιάθετων παραγόντων η προσωπικότητα αναμορφώνεται / μετασχηματίζεται.

1.5 Θεωρία Μετασχηματισμού

Ο μετασχηματισμός ως έννοια εμφανίζεται στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία στα τέλη του 1970. Οι μετασχηματιστικές θεωρίες, οι οποίες αναδύονται μέσα από το θετικισμό ή νεοθετικισμό, συγκροτούνται διατηρώντας προνομιακή σχέση με συμπεριφορικές, γνωστικές και κονστрукτιβιστικές σχολές της ψυχολογίας, καθώς αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην εξωτερική συμπεριφορά του ατόμου και στην αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων. (Ackermann, 2001). Αναφέρεται στο είδος της μάθησης που πηγαίνει πέρα από τη συσσώρευση γνώσεων ή την απόκτηση δεξιοτήτων, και οδηγεί σε «ευρύτερη συνειδητοποίηση της ανθρωπότητας, συχνά πνευματικών και οικολογικών διαστάσεων, και τους ρόλους κάποιου στις σχέσεις, τους οργανισμούς, την κοινότητα και τον κόσμο του» (McWhinney and Markos 2003). Είναι ένας ελπιδοφόρος τρόπος σκέψης για τη μάθηση, με βάση την πεποίθηση ότι τα ανθρώπινα όντα μπορούν να εξετάσουν παλιές υποθέσεις, να διαλύσουν προκαταλήψεις, αμφισβητώντας τα στερεότυπα και τα δόγματα και αναλαμβάνοντας δράση. Ειδικότερα, η μετασχηματίζουσα μάθηση (transforming learning), που διατυπώθηκε τότε ως θεωρία από τον Jack Mezirow, είναι η διεργασία μέσω της οποίας «αναδιαπλάθουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές) -δομές παραδοχών και προσδοκιών -ώστε να

γίνουν περισσότερο περιεκτικά, σαφή, ανοικτά και συναισθηματικά δεκτικά στην αλλαγή». Ως κονστροκτουβιστική θεωρία, ερευνά τα νοήματα που «κατασκευάζουν» τα άτομα από τις εμπειρίες τους. Ωστόσο, «παρότι η μετασχηματιστική μάθηση προβάλλεται ως ο κατ' εξοχήν τρόπος μάθησης των ενηλίκων, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του Λυκείου βρίσκονται στα όρια της ενηλικίωσης. Έχουν οικοδομήσει σε μεγάλο βαθμό ήδη νοητικές έξεις, οπτικές νοήματος και σιωπηρά αποκτημένα πλαίσια αναφοράς, προερχόμενα από εσωτερικευμένες ψυχολογικές και πολιτισμικές εμπειρίες και παραδοχές». (Μαμούρα & Φρυδάκη, 2011).

Αξιοποιώντας αλλά και διευρύνοντας τη θεωρία του Mezirow, ο Knud Illeris συμμερίζεται την κριτική που ασκούν πολλοί σύγχρονοί του στον Mezirow για την μονοσήμαντη έμφαση που δίνει στη γνωστική σε βάρος της συναισθηματικής φύσης της μάθησης. Κι αυτό διότι ο ίδιος θεωρεί πως για κάθε διεργασία μάθησης πρέπει να ενεργοποιούνται/ να εμπλέκονται ταυτόχρονα γνωστικοί, συναισθηματικοί και κοινωνικοί παράγοντες σε μία ισόρροπη συμπερίληψη (Illeris, 2016). Ωστόσο, μόλις το 2000 ο Mezirow αναθεώρησε ξανά τη θεωρία του για να αναγνωρίσει και ο ίδιος τη σημασία των συναισθηματικών και κοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν τη μετασχηματιστική μάθηση (Mezirow, 2000).

Στις ουσιαστικές επαλληλίες/συγκλίσεις των δύο θεωρητικών αξίζει να αναφερθεί α) η αναγνώριση του αποτελέσματος της μετασχηματίζουσας μάθησης ως βαθύτατης κι ολόπλευρης προσωπικής αλλαγής-στοιχείων εαυτού β) οι επιδράσεις που δέχτηκαν από ψυχολογικές και ψυχαναλυτικές θεωρήσεις γ) οι θεωρητικές επιρροές από ποικίλους επιγόνους της Σχολής της Φρανκφούρτης. Από τους τελευταίους δεν ενστερνίστηκαν μόνο τις αρχές του κριτικού αναστοχασμού και του στοχαστικού διαλόγου αλλά και το γενικότερο πνεύμα ορθολογικής κριτικής, διαλογικής διάθεσης, δημοκρατικότητας, ανεκτικότητας κι ενεργούς συμμετοχής σε διεργασίες μάθησης κι αλλαγής. Για τους λόγους αυτούς οι μετασχηματιστικές θεωρίες μάθησης προτείνονται ως φιλελεύθερες και δημοκρατικές. Η δημοκρατικότητά τους έγκειται στην αποκαθίλωση των μορφών της αυθεντίας που η αυτοδύναμη/ αυτόνομη σκέψη επιτυγχάνει. Μάλιστα ο Mezirow σε άρθρο του δηλώνει πως «η σκέψη είναι αυτόνομη και υπεύθυνος παράγοντας για την πλήρη ιδιότητα του δημοκρατικού πολίτη...καθώς κι εκείνη που κατευθύνει προς «τον

σεβασμό για τους άλλους, τον αυτοσεβασμό, τη θέληση να αναλάβουμε ευθύνες για το κοινό καλό, τη διάθεση να αποδεχτούμε τη διαφορετικότητα και να προσεγγίζουμε τους άλλους με ανοιχτή διάθεση» (Mezirow, 2018). Άλλωστε, το όραμα της προοδευτικής δημοκρατικής παιδείας, το οποίο σε πρακτικό επίπεδο περιλαμβάνει τη μέριμνα για τη διαμόρφωση εκείνων των όρων που εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση για όλους και σε όλες τις βαθμίδες, σε επίπεδο θεωρίας σημαίνει την ανεμπόδιστη και ειλικρινή παρουσίαση όλων των απόψεων. Σημαίνει επίσης πως οι κριτικά στοχαζόμενοι υποχωρούν εθελοντικά και αμοιβαία από τις παραδοχές τους ώστε να συναινέσουν σε ένα κοινό σκοπό. Στην ουσία πολλοί μελετητές κατανοούν ότι υπάρχει ένα είδος μάθησης που μετασχηματίζει, και αυτός ο μετασχηματισμός είναι πιο χρήσιμος, και μάλιστα απαραίτητος, για την αντιμετώπιση ζητημάτων ισότητας, συμπόνιας και ηθικής στον εργασιακό χώρο- ή κοινωνικών ζητημάτων που αφορούν τον ρατσισμό, τη δικαιοσύνη και τη συμφιλίωση.

Παρά το γεγονός τέλος πως πολλοί μελετητές έχουν εντοπίσει ποικίλες αντιλήψεις της μετασχηματιστικής μάθησης και σε άλλες θεωρίες, οι οποίες μάλιστα χρησιμοποιούν το έργο του Mezirow ως σημείο αναφοράς, δεν έχει καταστεί τελικά εφικτό - σε αντίθεση με τις ευρέως εφαρμοζόμενες θεωρίες, όπως ο συμπεριφορισμός, ο εποικοδομισμός ή ο γνωστικισμός- να γνωρίζουμε πώς να «κάνουμε» τη μετασχηματιστική μάθηση, πώς να βλέπουμε με συνέπεια και επανειλημμένα τον μετασχηματισμό. Μάλιστα, ο DeSapio, J. (2017) προτείνει στην ακαδημαϊκή κοινότητα να επιδιώξει την περαιτέρω μελέτη τουλάχιστον τριών παραγόντων που μπορεί να προκαλέσουν μετασχηματιστική μάθηση (δηλ. να απαντήσει στο ερώτημα «πώς»): μάθηση βασισμένη σε προβλήματα, μάθηση που διαμορφώνεται σε ιστορίες και σύνδεση.

Συνεκτιμώντας τις παραπάνω θεωρητικές παραδοχές και υπό το πρίσμα των ευεργετικών επιδράσεων που κάθε μία από αυτές κομίζει στην διδακτική της αναπλαισίωση, είναι σαφές πως ο σφαιρικά ενημερωμένος εκπαιδευτικός, αυτός που διαθέτει μία ανοιχτή σε αλλαγές και δημιουργικότητα προσωπικότητα, ο ψυχοκοινωνικά καταρτισμένος, είναι σκόπιμο να έχει βεβαίως υπόψη του τη λειτουργικότητα των θεωριών μάθησης, χωρίς όμως να προσκολλάται στις επιταγές τους σαν να είναι θέσφατα.

Κι αυτό διότι, ακόμη και η απλή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καταδεικνύει την συμπληρωματική φύση των ποικίλων αυτών παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Σκόπιμο κρίνεται λοιπόν ο εκπαιδευτικός από τον θεωρητικό πλουραλισμό να επιλέγει/ αξιοποιεί εκείνα τα δεδομένα με τα οποία, κάνοντας τις ανάλογες προσαρμογές, θα δώσει με το προσωπικό, δημιουργικό του στίγμα, την επιδιωκόμενη πρωτοτυπία και αποτελεσματικότητα στην κάθε διδασκαλία του. Είναι αυτό που ονομάζεται «λειτουργικός συγκερασμός της εφαρμοστικής δυναμικής επιμέρους θεωριών μάθησης στην καθημερινή διδακτική πρακτική». (Φύκαρης, 2016).

1.6 Εκπαιδευτικός χώρος- Διδακτική πράξη και Μετασχηματισμός

Μία από τις κεντρικότερες έννοιες λοιπόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι αυτή του μετασχηματισμού. Πέρα από την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και κοινωνικοποίησης η μάθηση συνεπάγεται πάντοτε αλλαγή. Ως απότοκο της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας η γνώση μετασχηματίζει πάντοτε το υποκείμενο που την αποκτά. Τις τελευταίες δεκαετίες μάλιστα που οι γενικότερες οικονομικές κοινωνικές και παραγωγικές αλλαγές υπαγορεύουν το αίτημα επικαιροποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλαγής και ανασυγκρότησης του εκπαιδευτικού συστήματος και των διαδικασιών του, οι αναφορές στον όρο αυτό πολλαπλασιάζονται κατακόρυφα.

Σύμφωνα με τους Kalantzis & Core, (2013) «είναι σχεδόν αδύνατο τα σημερινά σχολεία να αποφύγουν τις προκλήσεις από τις νέες τεχνολογίες, την παγκοσμιοποίηση, την πολυπολιτισμικότητα, τη μεταβαλλόμενη φύση της εργασίας και της ιδιότητας του πολίτη, καθώς και από τις αλλαγές που συντελούνται στην υπόσταση, την ταυτότητα και την προσωπικότητα των ατόμων. Για να συμβαδίσουν με τους καιρούς και τις ανάγκες της εποχής, τα σχολεία είναι υποχρεωμένα να ανταποκριθούν σε αυτές τις ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες και προκλήσεις. Κάποιες άλλες προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί συνδέονται με τις διαφορετικές ευαισθησίες των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Τα σημερινά παιδιά και οι νέοι, τουλάχιστον στον αναπτυγμένο κόσμο, μεγαλώνουν με βιντεοπαιχνίδια, MP3 και ψηφιακή τηλεόραση, μεγαλώνουν σε ένα παιδοκεντρικό περιβάλλον και σε μια καταναλωτική κοινωνία.

Απλώς, δεν μπορούν να ανεχθούν τις παραδοσιακές αίθουσες διδασκαλίας όπως οι προηγούμενες γενιές, που κι αυτές εξάλλου τις ανέχονταν με το ζόρι. Ωστόσο, ούτε οι εκπαιδευτικοί ανέχονται σήμερα εργασιακά περιβάλλοντα που αμφισβητούν τον επαγγελματισμό τους και τους υπαγορεύουν ακριβώς τι, πότε και πώς να διδάξουν».

Αποδεδειγμένα, συνεχίζουν οι δύο ερευνητές, τα νέα ψηφιακά μέσα προσφέρουν νέες δυνατότητες διδασκαλίας. Στα πρώτα της βήματα, η ηλεκτρονική μάθηση διαιώνιζε μάλλον τις χειρότερες πτυχές της παραδοσιακής διδασκαλίας. Σήμερα, όμως, δημιουργεί νέους μαθησιακούς χώρους στους οποίους εκπαιδευτικοί και μαθητές αμφισβητούν και μετασχηματίζουν τις κοινωνικές σχέσεις των παραδοσιακών αιθουσών διδασκαλίας και της διδακτικής παιδαγωγικής μεθόδου. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν οξυμμένη αντίληψη των συντελούμενων αλλαγών. Μόνο έτσι η διδασκαλία και τα σχολεία μας θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εποχής. Ακόμη πιο σημαντικό, όμως, είναι οι εκπαιδευτικοί να ορίζουν την ατζέντα και να βρίσκονται στην πρωτοπορία της αλλαγής. Έχουμε τη δύναμη να μεταμορφώσουμε τις αίθουσες διδασκαλίας και τα σχολεία μας. Συμμετέχοντας ενεργά σε αυτούς τους μετασχηματισμούς συμβάλλουμε στο μετασχηματισμό της ευρύτερης κοινωνίας. Οι καλύτεροι μαθητές θα είναι πιο έτοιμοι να συμβάλουν στην οικοδόμηση μιας καλύτερης κοινωνίας. Αν καλούμασταν να περιγράψουμε με μία μόνο λέξη την ατζέντα της νέας μάθησης, θα επιλέγαμε τη λέξη «μετασχηματισμός». Έπειτα από έναν αιώνα προοδευτικών μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση, η «νέα μάθηση» δεν αρκεί να είναι αυθεντική, πρέπει να είναι και «μετασχηματιστική». (Kalantzis & Cope, 2013).

1.7 Γραμματισμοί του 21ου αιώνα κι Εκπαίδευση

Η κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα που υπαγορεύεται από την έλευση του 21ου αιώνα είναι καταφανώς κι αναντίλεκτα πολυδιάστατη, σύνθετη, αναθεωρητική. Τα δεδομένα που κυρίως μεταβάλλονται σχετίζονται με την αξιοθαύμαστη αναδυόμενη ψηφιακή δυναμική. Κι αυτό διότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής υπερβαίνοντας τον απλό

εργαλειακό χαρακτήρα καθίσταται -μέσω της ψηφιακής κωδικοποίησης- ένα «παράθυρο ανοιχτό στον πολιτισμό και την κουλτούρα», ένα “εκ των ων ουκ άνευ” μέσο επικοινωνίας και ψυχαγωγίας στη σύγχρονη καθημερινότητα. Ως εκ τούτου, επηρεάζονται και μετασχηματίζονται όλοι οι τρόποι πρόσληψης κι αποκωδικοποίησης της περιρρέουσας αυτής πραγματικότητας, χωρίς να εξαιρείται καμία από τις συνιστώσες που την συγκαθορίζουν. Και φυσικά χωρίς να εξαιρείται ούτε ο χώρος της εκπαίδευσης. Σε αυτόν-ως δυναμικό πεδίο προετοιμασίας πολιτών για το μέλλον- η κυριαρχία της ψηφιακής εγγραμματοσύνης είναι κομβική. (Τσολοπάνη, Μπράτιτσης & Μαβίδου, 2018).

Η ψηφιακή εγγραμματοσύνη ουσιαστικά προέκυψε ως μία από τις αναγκαίες αναθεωρήσεις της εποχής και αφορά μεταβολή των παραδοσιακών αντιλήψεων για τους γραμματισμούς. Στη θέση των παραδοσιακών γραμματισμών/δεξιοτήτων γραφής κι ανάγνωσης, που στην ελληνική βιβλιογραφία αποδίδονται με τον όρο “αλφαβητισμός”, προτείνεται τώρα μία «σημειωτική θεωρία» πολυσυλλεκτική, με την έννοια ότι περιλαμβάνει όχι μόνο γραφή αλλά και λόγο, εικόνα, χρώματα και μουσική (Kress, 2003). Μέσω αυτής τα κοινωνικά υποκείμενα μπορούν να κατασκευάσουν τα νοήματα που προσλαμβάνουν από την κοινωνία που τα περιβάλλει. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Τζιφόπουλο, «ο γλωσσικός γραμματισμός, η ανάγκη δηλαδή για γνώση ανάγνωσης, γραφής και επικοινωνίας παραμένει αναγκαίος, όμως δεν επαρκεί για τον σημερινό άνθρωπο. Για να χαρακτηριστεί κάποιος εγγράμματος πρέπει να μπορεί να χρησιμοποιεί τα ψηφιακά μέσα και τις εφαρμογές με αποτελεσματικό τρόπο, χρειάζεται δηλαδή, να αναπτύξει ψηφιακό γραμματισμό ο οποίος «αναμφισβήτητα αποτελεί σήμερα μία συνεχώς εξελισσόμενη και δυναμική διαδικασία» (Τζιφόπουλος, 2020)

Νέες έννοιες που συμπορεύονται με τον ψηφιακό γραμματισμό είναι οι «πολυγραμματισμοί» και η «πολυτροπικότητα». Σύμφωνα με τους Cope & Kalantzis (2000), με τον πρώτο όρο γίνεται αναφορά σε δύο σημαντικές διαστάσεις της γλωσσικής χρήσης σήμερα. Ειδικότερα, η πρώτη αφορά αφενός την πολυπλοκότητα δόμησης του νοήματος σε διαφορετικά πολιτιστικά και κοινωνικά ή επαγγελματικά περιβάλλοντα και μάλιστα υπό την κραταιά επίδραση της αγγλικής γλώσσας. Αφετέρου αφορά τους τρόπους με τους οποίους οι νέες επικοινωνιακές τεχνολογίες δημιουργούν νοήματα, δεδομένου ότι «γραπτές γλωσσικές μορφές νοημάτων επικαλύπτονται με οπτικές,

ηχητικές, νοηματικές και χωροθετικές δομές νοημάτων». Με τον δεύτερο όρο αποτυπώνονται οι νέες μετασχηματισμένες μορφές αναπαράστασης όπως προκύπτουν από την αλληλενέργεια ποικιλόμορφων επικοινωνιακών τρόπων (Χοντολίδου, 1999)

Σήμερα, κυρίως οι νέοι χρησιμοποιούν τις δυνατότητες της ψηφιακών μέσων σε μία ποικιλία δραστηριοτήτων. Αυτές περιλαμβάνουν από παιγνιώδεις μορφές ενασχόλησης και ψυχαγωγία μέχρι εκπαίδευση. Ειδικά μάλιστα για τους μαθητές και πολίτες του μέλλοντος υπογραμμίζεται εμφατικά η ανάγκη να εξοικειωθούν με συνθετότερα συστήματα επικοινωνίας και κώδικες, τα οποία και να μπορούν αφενός να κατανοήσουν κριτικά κι αφετέρου να διαχειριστούν, ώστε να ανταποκριθούν στα κελεύσματα ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κοινωνικού και ψηφιακού γίνεσθαι. Εάν η εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι κύριος παράγοντας διαμεσολάβησης της γνώσης αλλά και μύησης σε δεξιότητες κοινωνικής και κριτικής αφύπνισης των μαθητών, είναι απολύτως εύλογο να επιδιώκει να αξιοποιεί γόνιμα την τεχνολογία στην τάξη, προσδοκώντας παράλληλα να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι τις παραπάνω νέες μορφές γραμματισμού, γνωστές και ως «Γραμματισμούς του 21ου αιώνα», σύμφωνα με τον Robin (2008):

- ψηφιακός γραμματισμός (digital literacy): αποτελεί την ικανότητα επικοινωνίας με μια συνεχώς διευρυνόμενη κοινότητα για συζήτηση, συγκέντρωση πληροφοριών και αναζήτηση βοήθειας.
- παγκόσμιος γραμματισμός (global literacy): είναι η ικανότητα ανάγνωσης, ερμηνείας, ανταπόκρισης και αντίληψης μηνυμάτων από μια παγκόσμια προοπτική.
- τεχνολογικός γραμματισμός (technology literacy): πρόκειται για την ικανότητα χρήσης υπολογιστών και άλλων τεχνολογιών για τη βελτίωση της μάθησης, της παραγωγικότητας και της απόδοσης.
- οπτικός γραμματισμός (visual literacy): αφορά στην ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και επικοινωνίας μέσω οπτικών εικόνων.
- πληροφοριακός γραμματισμός (information literacy): είναι η ικανότητα εύρεσης, αξιολόγησης και σύνθεσης πληροφοριών. Τα παραπάνω: Μπράτιτσης & Μουταφίδου- (2013)

Οι εκπαιδευτικοί απαλλαγμένοι από τις στερεοτυπικές δασκαλοκεντρικές και μάλλον αναχρονιστικές διδακτικές προσεγγίσεις καλούνται να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με καινοτόμους, μαθητοκεντρικές μεθόδους. Ανάμεσα σε αυτές πολύτιμη φαίνεται να είναι η αρωγή του εκπαιδευτικού εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης. Η ψηφιακή αφήγηση αναφέρεται σε όλες τις παραπάνω μορφές γραμματισμού, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τη νέα τάση γραμματισμού στην ψηφιακή εποχή. Συνάμα, ποικίλες σύγχρονες έρευνες συγκλίνουν στην απαίτηση για καλλιέργεια τεσσάρων δεξιοτήτων μάθησης στους σύγχρονους εκπαιδευόμενους. Αυτές είναι η επικοινωνία, η κριτική σκέψη και επίλυση προβλήματος, η συνεργατικότητα, η δημιουργικότητα και καινοτομία. Θεωρούνται μάλιστα οι μετασχηματιστικές συνιστώσες που κρίνονται αναγκαίες για την οικοδόμηση της προσωπικότητας του πολίτη που ο 21ος αιώνας χρειάζεται. Και σε σχέση με αυτές η ψηφιακή αφήγηση φαίνεται να έχει αδιαφιλονίκητα θετική συμβολή.

1.8 Ψηφιακός μετασχηματισμός στην αίθουσα διδασκαλίας

Στην εκπαιδευτική διαδικασία η έννοια του ψηφιακού μετασχηματισμού παρουσιάζει σημαντικό εύρος, αφού, εκκινεί από την αναγκαιότητα τεχνολογικού εξοπλισμού κι εκτείνεται στην πολιτισμική διάσταση που αποκτά το ζήτημα προσέγγισης και διάθεσης της γνώσης. Κι αυτό είναι εύλογο, καθώς με την υποστηρικτική ισχύ των ψηφιακών μέσων και της ψηφιοποίησης των πληροφοριών επιτυγχάνεται η αμεσότητα και εγγύτητα στην πρόσβαση πόρων μάθησης, στη χρήση και διάχυσή της. Άλλωστε, το μέχρι πρότινος συσσωρευτικό γνωσιοκεντρικό μοντέλο μάθησης οδεύει μάλλον σε συρρίκνωση ενώ, αντ' αυτού, αναδύεται η ανάγκη ανάπτυξης κριτικής και σκέψης προκειμένου το άτομο να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τον δυσθεώρητο όγκο των προσλαμβανόμενων πληροφοριών. Άρα προκρίνεται η ανάγκη νοητικών μετασχηματισμών

Επιπλέον προκύπτει ένας νέος κόσμος δυνατοτήτων και δημοκρατικότερης πρόσβασης στο μορφωτικό αγαθό για τους εκπαιδευόμενους. Πρόκειται για τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε όσους τυχόν αντιμετωπίζουν δυσχέρειες, για την εξασφάλιση ελκυστικότερου και συναφέστερου διδακτικού υλικού, τις εξατομικευμένες εμπειρίες

μάθησης με σημαντικό παρονομαστή την ευελιξία και δημιουργικότητα αλλά και την συνεργατική διάσταση που εδραιώνεται μεταξύ εκπαιδευτικών κι εκπαιδευόμενων.

Επιμένοντας στην κοινωνική και πολιτική διάσταση, η ψηφιακή τεχνολογία στην εκπαίδευση συμβάλλει στον μετασχηματισμό των εκπαιδευόμενων σε ψηφιακούς πολίτες μίας παγκοσμιοποιημένης εικονικής κοινότητας, με ασαφή όρια και δημογραφικές ταυτότητες, όπου τα μέλη της, παρά τα διαφορετικά υπόβαθρά τους, διασυνδέονται ολόένα και περισσότερο, μέσω των κοινών κατά κύριο λόγο ενδιαφερόντων τους. Έτσι, η αναδύεται η ψηφιακή ιδιότητα των πολιτών. Αυτή επιστρατεύοντας την τεχνολογία και τα εργαλεία της ως γέφυρες μετασχηματίζει_διότι διαστέλλει τις δυνατότητες κι ευκαιρίες των πολιτών να εμπλέκονται στην κοινωνική πραγματικότητα ενεργητικότερα. Ζητήματα που σχετίζονται πρωτίστως με προάσπιση- υπεράσπιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, πολύπλευρη άσκηση της δημοκρατίας αλλά και πραγμάτωση της ουσίας του «κράτους δικαίου» φαίνεται να αποτελούν προτεραιότητα αυτής της ψηφιακής πολιτικής ιδιότητας.

2^ο Κεφάλαιο :Θεωρίες Λογοτεχνίας και Μετασχηματισμός

Έχει υποστηριχθεί πως ολόκληρη η Θεωρία της Λογοτεχνίας μπορεί να αποδοθεί σχηματικά με το τρίπτυχο Ενασχόληση με τον Συγγραφέα—Ενασχόληση με το Κείμενο—Ενασχόληση με τον Αναγνώστη, υπό το πρίσμα της έμφασης που κάθε εποχή δίνει στους συντελεστές του λογοτεχνικού φαινομένου.

Ο συγγραφέας

Με την αυθεντία και το κύρος του συγγραφέα στο επίκεντρο, αυτού του «Απόλυτου Υποκειμένου της Λογοτεχνίας», κατά τον Τζιόβα (1987), η Λογοτεχνική Κριτική ουσιαστικά δίνει προτεραιότητα σε εξωκειμενικά κριτήρια αξιολόγησης. Αυτά σχετίζονται με τη βιογραφία και την ψυχολογία του γράφοντος υποκειμένου και γενικότερα με την εξουσιαστική στο νόημα του κειμένου παρουσία του, που το καθιστά τελικά «θεολογικό», (αφού : ο Συγγραφέας-«θεός»). Τώρα γίνεται αποδεκτή η εκτίμηση ότι η λογοτεχνική πραγματικότητα είναι η «φέτα ζωής» όπως τη βιώνει το συγκεκριμένο υποκείμενο. Η οπτική αυτή, ελάχιστη κριτική και αξιολογική, αποτελεί το απαύγασμα της ουσιοκρατίας και το απόσταγμα των αδυναμιών της σύγχρονης θεωρίας για τη λογοτεχνία, δεδομένου ότι το νόημα των λογοτεχνικών κειμένων φαίνεται να προηγείται χρονικά από την γλώσσα πραγμάτωσής τους, την οποία δεν πρόλαβε να επηρεάσει καμία κοινωνική μόλυνση. Αποτελεί εν τέλει έναν στοχαστικό, μοναχικό σκεπτικισμό στηριγμένο σε αιώνιες βεβαιότητες. (Eagleton, 1996).

Το κείμενο

Όταν ο Barthes το 1968 με το έργο του « Ο θάνατος του συγγραφέα» πέρασε από το έργο στο κείμενο, διαφοροποιήθηκε και ο τρόπος θεώρησης του τελευταίου από μια «κλειστή και γραμμική ύπαρξη, την οποία ο κριτικός καλείται να αποκρυπτογραφήσει, σε ένα γοητευτικό παιχνίδι σημαινόντων στο οποίο πρωταγωνιστικό ρόλο έχει ο αναγνώστης». Πράγματι, ο Barthes δίνει κυρίαρχο ρόλο στον αναγνώστη και απομυθοποιεί τον συγγραφέα, αφού προβάδισμα έχει η ίδια η γλώσσα, η οποία απλώς χρησιμοποιεί τον συγγραφέα για να ενσαρκωθεί σε απτή γραφή και για να εκφράσει την πληθωρικότητα και την πολυσημία της. (Γερακίνη, 2016)

Η αναγνώριση της ιστορικότητας του νοήματος, η αποδοχή πως η πραγματικότητα που μας περιβάλλει ως υποκείμενα δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο παρατήρησης, διότι και μας συγκροτεί αλλά και την συγκροτούμε μέσα στον χρόνο και την ιστορία, διανοίγει το πεδίο αναγνώρισης πως η ανθρώπινη ύπαρξη συνίσταται και από τη γλώσσα. Κι επομένως το υποκείμενο μέσω αυτής εκδηλώνει την αλήθεια του για τον κόσμο, εκδήλωση που μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους και να αποκωδικοποιηθεί επίσης ποικιλοτρόπως, καταργώντας ως αυταπάτη την έννοια της απόλυτης αντικειμενικότητας. Κάπως έτσι αρχίζει να νομιμοποιείται η κοινωνική διάσταση του γλωσσικού νοήματος και, συνεπακόλουθα, η πολλαπλότητα των ερμηνειών αλλά και των σημασιοδοτήσεων των λογοτεχνικών κειμένων διαχρονικά. Στην ερμηνευτική αυτή σχετικότητα συμβάλλει και το διαδοχικό πέρασμα από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια που τελικά διαστέλλει την σκοπιά του ατόμου που διαβάζει το λογοτεχνικό έργο.

Στα ίχνη που χάραξε ο Barthes κινούνται οι θεωρίες της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης, στις οποίες κυρίαρχο ρόλο καταλαμβάνει ο τρόπος με τον οποίο ο αναγνώστης προσλαμβάνει το νόημα του κειμένου. (Γερακίνη, 2016). «Βέβαια η ερμηνευτική πολλαπλότητα δεν σημαίνει ότι όλες οι ενέργειες είναι εξίσου νόμιμες. Μέσα στο κείμενο υπάρχουν σαφείς ενδείξεις που περιορίζουν τις αναγνώσεις και τις ερμηνείες. Ο αναγνώστης με επιλεκτική προσοχή επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου και επιλέγει να εκφράσει κάποιες ανταποκρίσεις που θεωρεί ότι σχετίζονται με όσα διαβάζει. (Χλωπτσιούδης, 2019)

Ήδη από την εποχή του δομισμού η αυθαίρετη πεποίθηση ότι το μεμονωμένο ανθρώπινο υποκείμενο είναι η πηγή και η προέλευση κάθε νοήματος δέχθηκε ένα απότομο χτύπημα: η γλώσσα προϋπάρχει του ατόμου και δεν είναι τόσο προϊόν του όσο αυτός είναι προϊόν της γλώσσας. Το νόημα δεν είναι φυσικό, ένα απλό ζήτημα όρασης και αντίληψης, αλλά ο τρόπος που ερμηνεύουμε τον κόσμο είναι απότοκο της γλώσσας που διαθέτουμε.. Το είδος του νοήματος που μπορούμε να διτυπώσουμε εξαρτάται από το είδος της γραφής η την ομιλία στην οποία συμμετέχουμε. Η πραγματικότητα δεν αντικατοπτρίζεται από τη γλώσσα αλλά παράγεται από αυτή είναι ένας τρόπος του σμίλευσης του κόσμου, ο οποίος εξαρτάται από τα συστήματα σημείων που έχουμε στη διάθεση μας . (Eagleton 1996, Χλωπτσιούδης 2019)

Ο αναγνώστης

«Χωρίς αναγνώστη το κείμενο παραμένει μαύρα στίγματα σε άσπρο φόντο· το άτομο συμμετέχει ενεργά στη δόμηση του νοήματος του λογοτεχνικού έργου, καθώς το κείμενο αποτελεί «απλώς κηλίδες μελανιού πάνω στο χαρτί» μέχρι να το διαβάσει και να το ερμηνεύσει κάποιος» (Rosenblatt, 1994).

2.1 Οι αναγνωστικές Θεωρίες

Αισθητική της πρόσληψης (Jauss)

Μια εκδοχή της θεωρίας της πρόσληψης δίνεται από τον Jauss (1995). Με τη θεωρία του, θέλησε να γεφυρώσει την παραγωγή με την πρόσληψη, τους συγγραφείς με τους αναγνώστες και την αναγνωστική εμπειρία του παρελθόντος με αυτή του παρόντος. Τοποθετεί το λογοτεχνικό έργο στον «ιστορικό και πολιτισμικό του ορίζοντα» και το διερευνά-συνεξετάζει σε σχέση με τους μεταβαλλόμενους ορίζοντες των ιστορικών του αναγνωστών. Έμφαση δίνεται εδώ στην αλληλένδετη μεταβλητότητα λογοτεχνικών κειμένων και ιστορικών οριζόντων των αναγνωστών, δεδομένου ότι «το λογοτεχνικό κείμενο για τον Jauss δεν είναι ένα μνημείο με αχρονική ουσία αλλά ένα έργο στο οποίο συναντιούνται παλιότερα διαβάσματα τα οποία δημιουργούν στον αναγνώστη προσδοκίες που με τη σειρά τους θα επιβεβαιωθούν ή θα διαψευστούν». (Γερακίνη, 2016). Έτσι, η κατανόηση ενός λογοτεχνικού έργου από τον πρώτο αναγνώστη του διατηρείται, εμπλουτίζεται ή μεταβάλλεται από γενιά σε γενιά. Η θεωρία δεν προτείνει κάποια πρωτόκολλα ανάγνωσης. Απλώς, σύμφωνα με τον Ήγκλετον, (1996) εστιάζει στις διαδοχικές προσλήψεις του έργου, στα μεταβαλλόμενα αισθητικά πρότυπα και «συγχώνευση οριζόντων και προσδοκιών», που του επιτρέπουν να διαβάζεται σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Έτσι, όπως επισημαίνει ο Τζιόβας, γίνεται έμμεσα αποδεκτή και η άποψη πως η Λογοτεχνία είναι υπόθεση σχέσεων και προσεγγίσεων κι όχι εγγενών χαρακτηριστικών (Τζιόβας, 2003)

Αναγνωστική ανταπόκριση

Η κριτική της αναγνωστικής ανταπόκρισης στεγάζει ποικίλα συστήματα που, παρότι μη ενιαία, συνδέονται λόγω της έμφασης που δίνουν στο δίπτυχο κείμενο-αναγνώστη. Ωστόσο, επειδή δεν εστιάζουν όλα στον ρόλο του αναγνώστη ως συνδημιουργό νοήματος κι επειδή δεν αντιμετωπίζουν όμοια την έννοια της ταυτότητας και υποκειμενικότητας που επιχειρείται να συγκροτηθεί κατά την αναγνωστική διαδικασία, η αναφορά εδώ περιορίζεται στην εργασία των L. Rosenblatt και Iser για την συμβολή τους στη θεωρητική πλαισίωση του ρόλου κειμένου-αναγνώστη κατά την αναγνωστική διαδικασία.

Louisse Rosenblatt

Παρότι αρκετά στοιχεία της συναλλακτικής θεωρία της εμφανίζονται ήδη από το 1925 σε κείμενα του Richards, η Rosenblatt εστίασε κυρίως στη συσχέτιση και αξιοποίηση της θεωρίας της στον εκπαιδευτικό χώρο υπογραμμίζοντας την ανάγκη για αναθεώρηση της διδακτικής μεθοδολογικής προσέγγισης του μαθήματος. Με τον όρο «συναλλαγή» και «συναλλακτική θεωρία» η πρωτοπόρος θεωρητικός περιγράφει τη δυναμική σχέση και αμοιβαία επιρροή που αναπτύσσεται μεταξύ ενός αναγνώστη- που δεν αποτελεί στατική οντότητα- κι ενός κειμένου- που δεν έχει ποτέ πλήρως διαμορφωμένο νόημα- ώστε να συνοικοδομήσουν το λογοτεχνικό γεγονός. Ειδικότερα αναφέρεται στον προσωπικό-ατομικό χαρακτήρα της λογοτεχνικής εμπειρίας, δίνοντας έμφαση στο πώς ο αναγνώστης ανασύρει από τη «βιωματική του δεξαμενή» τα κατάλληλα στοιχεία που σχετίζονται με τα κειμενικά συμφραζόμενα ώστε να επιτύχει την κατανόηση κειμένου. Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης φέρνει στο κείμενο την προηγούμενη εμπειρία του, την παρούσα προσωπικότητα, τους δικούς του πόρους, το υλικό της μνήμης, της σκέψης και του αισθήματος τα οποία ενεργοποιούνται από τα διατεταγμένα σύμβολα του κειμένου κι αποκρυσταλλώνονται σε ερμηνεία. Αναγνωρίζοντας τον κοινωνικό χαρακτήρα που και ο Vygotsky απέδωσε στη γλώσσα, στάθηκε ιδιαίτερα στο άθροισμα-σύνολο των προηγούμενων ατομικών εμπειριών του κάθε αναγνώστη με τις λέξεις. Και εννόησε φυσικά όχι μόνο τις κυριολεκτικές αλλά κυρίως τις μεταφορικές συσχετίσεις των λέξεων. Από το σύνολο αυτών των αποθηκευμένων συσχετίσεων, ο αναγνώστης πρέπει να επιλέξει ό,τι είναι σχετικό με το συγκεκριμένο πλαίσιο. Η επιλεκτική αυτή δραστηριότητα του αναγνώστη, με ιδιαίτερες υποθέσεις, στάσεις και γνώσεις, είναι άκρως σημαντική διότι δεν ενεργοποιεί μόνο το εννοιολογικό φορτίο των λέξεων αλλά και συνειρμούς ή

συναισθήματα που επιτρέπει εκείνος να «χρωματίσουν» τον τρόπο που σκέφτεται (διάνοια) ή νιώθει (συναίσθημα), καθώς διαβάξει. Έτσι προκύπτει και η ερμηνευτική πολλαπλότητα, αφού ο τρόπος αποκωδικοποίησης των κειμενικών ενδείξεων είναι διαφορετικός. Υπό αυτό το πρίσμα μάλιστα η θεωρητικός σύρει την παράλληλο ανάμεσα στην αναγνωστική και τη μουσική εκτέλεση. Σημειώνει επιπλέον ότι ο αναγνώστης ακολουθεί μία «αισθητική» κι όχι «πληροφοριακή» ανάγνωση, καθώς συνδυάζει γόνιμα τα κειμενικά στοιχεία (μορφής και περιεχομένου) με τις αποθεματοποιημένες προσωπικές του εμπειρίες βιώνοντας τελικά μία ολοκληρωμένη λογοτεχνική εμπειρία. (Rosenblatt, 1982). Αναντίλεκτα κάτι τέτοιο ασκεί ποιοτική επιρροή πάνω του, μεταβάλλοντάς τον.

W. Iser

Ο Iser, με το έργο του «*Η Πράξη της Ανάγνωσης*», το 1978, παρουσίασε κάποιες πολύ ορθές θέσεις για τον υπαινικτικό και συνυποδηλωτικό χαρακτήρα του λογοτεχνικού κειμένου, για την αναγκαιότητα γνώσης εκ μέρους του αναγνώστη κάποιων κανόνων και τεχνικών αποκωδικοποίησής του αλλά και για την αποτελεσματικότητά του. Υποστηρίζει πως το κείμενο είναι που υπαγορεύει την ίδια του την ερμηνεία, αυτό είναι που καλεί τον αναγνώστη να συμπληρώσει και να συνδυάσει σωστά τα ήδη υπαρκτά σε αυτό «κενά» και «απροσδιόριστα- ακαθόριστα σημεία του» ομαλοποιώντας τα. Βέβαια αυτό οδηγεί, σύμφωνα με τον Eagleton, στην παραδοχή ότι υπάρχει μια κάποια ολότητα, αρμονία και συνοχή, προς την οποία πρέπει να κινηθεί ο αναγνώστης κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας (πρβ. Ψυχολογία Μορφής). Εστιάζοντας εκεί αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο οι αναγνώστες παράγουν νόημα, συνδέοντας και συμπληρώνοντας τα «ανείπωτα». Ο Iser, σύμφωνα με τη Γερακίνη (2016) «κάνει λόγο έτσι για μια επικοινωνία που δεν ρυθμίζεται από κάποιο συγκεκριμένο κώδικα αλλά από μια περιοριστική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο ρητό και στο υπόρητο, ανάμεσα στην αποκάλυψη και απόκρυψη. Το κείμενο διαθέτει αντικειμενική δομή, η οποία όμως πρέπει να συμπληρωθεί από τον αναγνώστη, καθώς το κείμενο αφήνει κενά, χάσματα τα οποία γεφυρώνει ο αναγνώστης χρησιμοποιώντας τη φαντασία του». Σύμφωνα άλλωστε με τα 4 αναγνωστικά στάδια 1) Ο αναγνώστης αποκτά αρχικά μια μάλλον ασαφή αντίληψη του κειμένου. 2) Στη συνέχεια, συμπληρώνει ορισμένα σημεία απροσδιοριστίας σύμφωνα με τις προσδοκίες του πραγματώνοντας ερμηνευτικές απόπειρες 3) Εισχωρεί στο

«ρεπερτόριο» κι ανακαλύπτει τις συμβάσεις του κειμένου. 4) Κρατά στη συνείδησή του ό,τι πήρε από το κείμενο και προσανατολίζει τη δράση του. Όταν τελικά η διαδικασία αυτή τελεσφορεί, αναδεικνύεται και η επιδραστικότητα του κειμένου, η «αυτοδιορθωτική θεραπεία της ανάγνωσης». Κι αυτό διότι σμιλεύει την προσωπική αυτοσυνειδησία του αναγνώστη και τον μετασχηματίζει κριτικά..

2.2 Προγράμματα Σπουδών και Μετασχηματισμός

Στα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών για τη Λογοτεχνία στο Λύκειο (α) το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 β) την τροποποίηση του 2019 σε όσα σημεία αφορούν την εξέταση του μαθήματος στη Γ' Λυκείου και γ) Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Μαΐου του 2023 επανέρχονται συχνά κάποιοι σημαίνοντες- για τη διδακτική προσπέλαση του μαθήματος- όροι. Η ανάδειξη αυτών φωτίζει τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές του μαθήματος σε στενή μάλιστα συσχέτιση με τη γενικότερη και ειδική στοχοθεσία του.

- Η έννοια του μετασχηματισμού επανέρχεται συχνότατα προκειμένου να απεικονίσει αλλαγές τόσο σε επίπεδο εμπλεκόμενων ατόμων (μαθητών κι εκπαιδευτικών) όσο και σε επίπεδο σχολικής τάξης και συνολικού σχολικού κλίματος. Πιο συγκεκριμένα -και δεδομένου ότι γνώση έχουμε μόνο όταν υπάρχει μετασχηματισμός σύμφωνα με τον Wells, (2013)- αυτή σχετίζεται με:

α) την επίδρασή της Λογοτεχνίας στη διαμόρφωση ενεργητικών αναγνωστών και κριτικά σκεπτόμενων δημοκρατικών πολιτών, δηλαδή κοινωνικά εγγράμματων, συμμετοχικών στον κοινωνικό βίο πολιτών που παράγουν πολιτισμό. Επιπλέον αφορά στη μετασχηματιστική επενέργειά της σε αντιλήψεις, σχέσεις και ταυτότητες των μανθανόντων.

β) την επενέργειά της στον εκπαιδευτικό που αποπειράται αφενός να αναπλαισιώσει μετασχηματίσει τις ακαδημαϊκές σε σχολικές γνώσεις και να τις μεταφέρει στους μαθητές κι αφετέρου να μετασχηματίσει τα εργαλεία και τη γνώση του ίδιου. Στη δεύτερη περίπτωση, σύμφωνα με τη Σκούρτου (2022), όταν ο εκπαιδευτικός αισθανθεί ότι η επαγγελματική του αυθεντία αμφισβητείται, μάλλον βρίσκεται σε μεταβατικό στάδιο

μεταξύ διδασκαλίας σε συμβατικό και πολυμεσικό περιβάλλον, καθώς σε ένα τέτοιο περιβάλλον υπάρχει ευδιάκριτος μετασχηματισμός ρόλων του ίδιου και των μαθητών του.

γ) τη βαθμιαία εξέλιξη της σχολικής τάξης σε αναγνωστική κοινότητα –μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες μάθησης- και τη μετεξέλιξη των μαθητών σε επαρκέστερους αναγνώστες

δ) τον επαναπροσδιορισμό και αναγκαίο εκσυγχρονισμό του μαθήματος (σκοποί και μέθοδοι) με την ενσωμάτωση και δημιουργική χρήση των ΤΠΕ. Σύμφωνα άλλωστε με το ΠΣ του 2011 για τη Λογοτεχνία, «Οι ΤΠΕ είναι μέρος του σύγχρονου πολιτισμού και ο ρόλος τους σε ένα σύγχρονο μάθημα λογοτεχνίας είναι πολυδιάστατος. Δεν είναι απλό εργαλείο μάθησης, είναι η θύρα προς τον ψηφιακό κόσμο της εποχής μας, προς την ψηφιακή επικοινωνία η οποία δημιουργεί νέους τύπους «κειμένων», νέες πρακτικές παραγωγής, διάδοσης και πρόσληψης της λογοτεχνίας. Σε ένα σύγχρονο, ψηφιακό σχολείο, οι ΤΠΕ βοηθούν με την παραπάνω προοπτική, στην ανανέωση όλων των σημείων της διδακτικής διαδικασίας: από το πώς φθάνουν τα λογοτεχνικά κείμενα στα χέρια των μαθητών μέχρι την ενδυνάμωση των πολιτισμικών αποσκευών και του ορίζοντα προσδοκιών τους από την ανάπτυξη των τρόπων επικοινωνίας μεταξύ τους και της ομαδικής διαπραγμάτευσης του νοήματος των κειμένων μέχρι την πολυμεσική παρουσίαση των ερμηνειών τους και την παραγωγή δικών τους πολυτροπικών κειμένων». Μέσω της αξιοποίησης των μέσων αυτών ο τρόπος προσέγγισης της γνωστικής ύλης τροποποιείται σημαντικά, καθώς απομακρύνεται από το φάσμα της απλής γνωστικής μεταβίβασης και μετεξελίσσεται σε μία πολυφωνική, πλουραλιστική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου παιδευτικός, δημιουργικός και ψυχαγωγικός χαρακτήρας συγκαθορίζουν αλλά και μετασχηματίζουν τη μαθησιακή διαδικασία.

• Οι έννοιες της ταυτότητας και συνάμα της αυτογνωσίας των εμπλεκόμενων υποκειμένων συνδέονται μέσα στα ΠΣ με πολύ ενδιαφέρουσα συλλογιστική

α) Δεδομένου ότι η Λογοτεχνία συγκροτεί κι ονομάζει εκδοχές του κόσμου, αναπαριστώντας εποχές με τη ματιά του δημιουργού, κομίζει στους αναγνώστες ποικίλα σημεία αναφοράς και σύγκρισης, ώστε - μέσα στη βιωμένη εμπειρία άλλων ατόμων κι εποχών - να ανιχνεύσουν στοιχεία για τις δικές τους ζωές, συγκροτώντας έτσι την

υποκειμενικότητα, την ταυτότητα και την αυτογνωσία τους αλλά και κατανοώντας ευρύτερα τον κόσμο.

β) άλλωστε η κατανόηση για πτυχές του κόσμου που προ υπήρξε αλλά κι εκείνου που περιβάλλει τους έφηβους αναγνώστες διαστέλλει σημαντικά τα όρια της ατομικής και κοινωνικής τους ταυτότητας και τελικά αναδιοργανώνει τη σχέση των ατόμων με τον εαυτό τους και τον κόσμο, τη μετασχηματίζει.

γ) περαιτέρω, η επαφή του αναγνώστη με τη γλώσσα τον βοηθά να έλθει σε συνάντηση με τον «άλλο», ακόμα κι αν πρόκειται για τον ανοίκειο εαυτό του και να κατανοήσει καλύτερα κάποιες πτυχές του -που δεν είχε ίσως αντιληφθεί- επιτρέποντας τον ποιοτικό μετασχηματισμό των υπαρχουσών αντιλήψεων, σχέσεων και ταυτοτήτων

- Καθώς η Λογοτεχνία αποτελεί «μία ιδιαίτερη μορφή γλώσσας μέσα στη γλώσσα», πολύσημη και πολυφωνική, υπαινικτική και κρυπτική, επιτρέπει την ερμηνευτική πολλαπλότητα ως εύλογη απόληξη των πολλαπλών προσλήψεων των κειμένων από τους έφηβους αναγνώστες.

α) Αυτό συμβαίνει διότι έχοντας αναπτύξει ένα ρεπερτόριο συμβολικών μορφών, τρόπων και συμβάσεων η Λογοτεχνία οδηγεί στην αποδοχή της σχετικότητας και πολλαπλότητας των ερμηνευτικών προσεγγίσεων. Τελικά όμως οι διαφορετικές, συμπληρωματικές μεταξύ τους ερμηνευτικές διαδρομές τονώνουν την ποικιλότητα και μεταβάλλουν / αναδομούν και μετασχηματίζουν την οπτική των εμπλεκόμενων μαθητών.

β) Με τα παραπάνω συμβαδίζει η καλλιέργεια της ανοχής στη διαφορετική προσέγγιση, της πολυφωνίας, της υπευθυνότητας, αξίες που ενέχουν μετασχηματιστική επίδραση. Στο πλαίσιο άλλωστε της διαμορφούμενης αναγνωστικής κοινότητας, της συνεργατικής διαπραγμάτευσης αλλά και συνικοδόμησης νοημάτων είναι εύλογη η μετατόπιση από τον οικείο ιστορικό και κοινωνικό ορίζοντα στον ευρύτερο και η συνακόλουθη αντίληψη ότι τα κείμενα προσφέρονται για πολλαπλές ερμηνείες

2.3 Η διδακτική αξιοποίηση των Θεωριών Λογοτεχνίας

Η καταλληλότητα της θεωρίας της Λογοτεχνίας που θα επιλεγεί προκειμένου να μεθοδευθεί μία επιτυχημένη διδασκαλία εξαρτάται πρωτίστως από την γενικότερη παιδαγωγική φιλοσοφία αλλά και την στοχοθεσία της. Για την επικείμενη διδακτική παρέμβαση επιλέχθηκε ένας συνδυασμός των δυνατών σημείων των ακόλουθων θεωριών, της θεωρίας της πρόσληψης και της συναλλακτικής καθώς και της θεωρίας της κριτικής Ανάγνωσης. Οι αναγνωστικές θεωρίες θεωρούνται καταλληλότες για διδακτική αξιοποίηση, όταν μάλιστα επιδιώκεται μία μάλλον αντι-παραδοσιακή κατεύθυνση (Παπαρούση, 2019). Χωρίς να εξασφαλίζουν στον εκπαιδευτικό «συνταγή που [...] μπορεί να εφαρμόζεται πάντα και παντού» (Χρονάκη, 2015) προσφέρουν το «υπόβαθρο» για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας -ένα «βατήρα» για να «βουτήξουν» και να εξερευνήσουν τα παιδιά το κείμενο και μια σειρά από δυνατότητες και επιλογές, σχετικά με τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού και των παιδιών, τις δραστηριότητες για την προσέγγιση του κειμένου και την οργάνωση της διδασκαλίας.

Μέσω της θεωρίας της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης επιχειρείται η εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικασία της ανάγνωσης και τη λειτουργία του αναγνώστη ώστε οι μαθητές να εμπλακούν σε ένα γόνιμο διάλογο με το κείμενο και να δώσουν σε αυτό τη δική τους φωνή. Αυτό συμβαίνει καθώς με την αναγνωστική διαδικασία και πρόσληψη του κειμένου ο μαθητής - αλλά και κάθε αναγνώστης-συνδυάζει ενεργητικά στο νου του τις πληροφορίες του κειμένου με τις αποθηκευμένες γνώσεις κι εμπειρίες του προκειμένου να εξαγάγει συμπεράσματα αφού πρώτα συμπληρώσει τα κενά κι ερμηνεύσει. Σύμφωνα με τη Γερακίνη (2016) «Έτσι, η διδασκαλία ενός λογοτεχνικού έργου σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να καλλιεργήσουν μία συνεχή, δημιουργική και επικοινωνιακή σχέση με το κείμενο και να αντιμετωπίσουν την ανάγνωση ενός κειμένου ως μία ρευστή και δυναμική διεργασία και όχι ως συσσώρευση παγιωμένων και διαμορφωμένων απαντήσεων. Η προσομοίωση της ανάγνωσης με ένα ταξίδι στο οποίο υπάρχουν αρχικές προσδοκίες προβλέψεις, φάσεις και ανατροπές, εκτιμήσεις και συμπεράσματα σίγουρα δίνει μία διαφορετική διάσταση στη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου. Το ζητούμενο είναι όχι η σωστή απάντηση αλλά η καλλιέργεια αυτόνομης και κριτικής σκέψης του μαθητή, βιωματικής επικοινωνίας με το

κειμένο και προσωπικής έκφρασης». Όταν τελικά η διαδικασία αυτή τελεσφορεί, αναδεικνύεται και η επιδραστικότητα του κειμένου, η «αυτοδιορθωτική θεραπεία της ανάγνωσης». Κι αυτό διότι σμιλεύει την προσωπική αυτοσυνειδησία του αναγνώστη και τον μετασχηματίζει κριτικά. Το αίτημα άλλωστε της διεύρυνσης της προσωπικής αυτογνωσίας του αναγνώστη έχει αμετάκλητα τεθεί από τις αναγνωστικές θεωρίες. (Φρυδάκη, 2003).

Ο μαθητής ως αναγνώστης

Η αυτενέργεια του αναγνώστη -εδώ του μαθητή- που η εφαρμογή της συγκεκριμένης θεωρίας υπαγορεύει, εκφράζεται μέσω διανοητικών ενεργειών, όπως επιλογή, οργάνωση, ανάμνηση, στοχασμός, σύνδεση, ανασύνδεση, δοκιμή κι ενθάρρυνση με απώτερο σκοπό ο μαθητής να συμπληρώσει, να διαψεύσει, να στοχαστεί, να απορρίψει, πάντα τροποποιώντας τις αρχικές εκτιμήσεις του, για να κάνει την ανάγνωσή του δημιουργική. Έτσι αναδεικνύεται ο κομβικός ρόλος της εφηβικής φαντασίας σε συνάρτηση με την ηλικία, το φύλο, το βιωματικό κόσμο του εφήβου σε μία από τις δυνητικές πληθυντικές πραγματώσεις του λογοτεχνικού κειμένου. Σύμφωνα άλλωστε με ερευνητές, η αναγνωστική στάση του μαθητή εδράζεται στις ακόλουθες αρχές της Μορφολογικής Ψυχολογίας οι οποίες αναχαιτίζουν την οποιαδήποτε ερμηνευτική αυθαιρεσία

Εγγύτητα: αυτό σημαίνει ότι τείνουμε να ομαδοποιούμε στοιχεία ανάλογα με την εγγύτητά τους μεταξύ τους και τα μοτίβα που σχηματίζουν.

Ομοιότητα: αυτό σημαίνει ότι τείνουμε να ομαδοποιούμε στοιχεία που είναι παρόμοια από κάποια άποψη. Προφανώς, σχεδιάζοντας ομοιότητες, οι εκπαιδευόμενοι κάνουν ταυτόχρονα και διακρίσεις μεταξύ των στοιχείων.

Κλείσιμο: που σημαίνει ότι τείνουμε να ομαδοποιούμε τα στοιχεία μαζί εάν φαίνεται ότι ολοκληρώνουν κάποια οντότητα.

Απλότητα: τα ισχυρότερα ή πιο κατάλληλα μοτίβα τείνουν να κυριαρχούν σε πιο αδύναμα μοτίβα στην αντίληψη. Οργανώνουμε τα αντικείμενα σε απλές φιγούρες σύμφωνα με τη συμμετρία, την κανονικότητα και την ομαλότητα, εάν κυριαρχούν.

Αυτές οι αρχές ονομάζονται νόμοι της οργάνωσης και χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της εξήγησης της αντίληψης και της επίλυσης προβλημάτων.

Ο εκπαιδευτικός κι ο διαμεσολαβητικός ρόλος του στον μετασχηματισμό

Στη διαδικασία παραγωγικής πρόσληψης του λογοτεχνικού έργου και αυτονόμησης της μαθητικής αισθητικής εμπειρίας ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο. Τον ρόλο αυτό συγκαθορίζουν χαρακτηριστικά όπως α) η ευαισθησία του για τη Λογοτεχνία, β) η επάρκειά του, ως αναγνώστης, με την έννοια της ικανότητας να ανασυνθέτει - μέσα από την ανάγνωση- τη λογική της παραγωγής του έργου, γ) η ευχέρειά του να διατυπώνει εύστοχα ερωτήματα στον μαθητή προκειμένου ο τελευταίος να οικειωθεί τον ανοίκειο κόσμο του λογοτεχνικού κειμένου, δ) η οργανωτική του ικανότητα ώστε να μετατρέψει την τάξη του σε πεδίο γόνιμου διαλόγου, πολλαπλών ερμηνευτικών διαδρομών-αναγνώσεων, ε) ο βοηθητικός του ρόλος στο να αλληλενεργήσουν οι μαθητές με το κείμενο και να το νοηματοδοτήσουν στ) η διαμεσολάβησή του στο να καλλιεργήσει στους μαθητές την ικανότητα τόσο να εξηγούν στο πως οδηγήθηκαν στις δικές τους ερμηνευτικές εκδοχές όσο και να ακούνε και να αξιολογούν ερμηνευτικές απόπειρες άλλων ζ) ο συντονιστικός του ρόλος αναφορικά με τον έλεγχο των μαθητικών ερμηνευτικών πραγματώσεων η) η δική του ευελιξία ώστε ούτε να στρέφει στην αναζήτηση του μοναδικού ορθού νοήματος ούτε να υπαγορεύει τη δική του ερμηνευτική εξήγηση (Mitchell, 1993). Περαιτέρω, ο ρόλος του (συν)αναγνώστη εκπαιδευτικού θα πρέπει να έχει διευκολυντικό, διαμεσολαβητικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα μέσα σ' ένα διδακτικό μοντέλο προσανατολισμένο στη λογοτεχνία (literature-based instruction). Η διδασκαλία γίνεται εποικοδομητική, καθώς ο δάσκαλος αποποιούμενος τον παραδοσιακό ηγεμονικό του ρόλο, ως διανομέας έτοιμων ερμηνειών, διευκολύνει την συναλλαγή μέσα σε ατμόσφαιρα και συνθήκες ελευθερίας κι αυθορμητισμού, εμπιστοσύνης και δεκτικότητας. Τέλος σύμφωνα με την Tyson (2006) «είναι σκόπιμο ο εκπαιδευτικός να μπορεί να αξιολογήσει τη μαθητική νοηματοδότηση/ απάντηση ως μη αξιόπιστη, ως αξιόπιστη ή ως μη επαρκώς τεκμηριωμένη».

Επιπρόσθετα, για την ενθάρρυνση της έκφρασης της αισθητικής εμπειρίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ώστε να δίνουν τη δυνατότητα στον αναγνώστη-μαθητή να επιστρέψει στο κείμενο, επιλέγοντας συγκεκριμένες

λεπτομέρειες ή αποσπάσματα που του έχουν κάνει τη μεγαλύτερη εντύπωση. Η συζήτηση που θα προκληθεί έχει ως στόχο τόσο την έκφραση της ανταπόκρισης που διατηρεί βιωματικά και ποιοτικά στοιχεία όσο και την εμπάθυνση της εμπειρίας, καθώς η προσοχή του αναγνώστη επιστρέφει (ή οδηγείται πίσω) στο γεγονός της ανάγνωσης (Rosenblatt, 1983). Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας ο εκπαιδευτικός οφείλει να εγκαταλείψει τις προκαταλήψεις του, προκειμένου οι μαθητές-αναγνώστες να καταστούν ικανοί να οργανώνουν τις συγκεκριμένες αντιδράσεις τους και να τις προεκτείνουν μέσα από τις αντιδράσεις των άλλων (Πολίτης, 1996). Μια θεμελιώδης αρχή για τη διεξαγωγή της συζήτησης στην τάξη υποδηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει είναι σε θέση να ενθαρρύνει την παραγωγική συζήτηση, δηλαδή να προσπαθήσει να βοηθήσει τους μαθητές να βρουν τις ομοιότητες και τις διαφορές στις αναγνώσεις τους, αλλά και τα σημεία επαφής μεταξύ των απόψεων τους. Υπ' αυτή την έννοια, η λογοτεχνία εξυπηρετεί μια κοινωνικοποιητική λειτουργία που εντάσσει τους μαθητές στην κοινωνία .

Η διαμεσολαβητική λειτουργία του δασκάλου κρίνεται αναγκαία για την άρση πιθανών δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές-αναγνώστες κατά την λογοτεχνική ανάγνωση. Αρχικά, κατά την πρώτη επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο ενδείκνυται να παρακινεί τους μαθητές να υιοθετήσουν την τεχνική της άμεσης καταγραφής των σκέψεων και των συνειρμών τους με τη μορφή «ελεύθερων σημειώσεων» (“free jotting”) γύρω από το κείμενο (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005). Ωστόσο, προκειμένου να αποδυναμωθεί το ενδεχόμενο οι μαθητές να μην ενεργοποιηθούν αποτελεσματικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εισάγει ένα είδος οδηγού ανταπόκρισης (literature journals), παρέχοντας την ευκαιρία, με τις κατάλληλες προτροπές, να επιστρέψουν στο κείμενο και να εκφράσουν γραπτά τις σκέψεις τους. Επίσης, μπορούν να λάβουν πολλές και διαφορετικές μορφές ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τους στόχους των εκπαιδευτικών. Οι διάφορες προτροπές γραφής, το είδος των ερωτήσεων στους οδηγούς ανταπόκρισης και ο τρόπος με τον οποίο ζητείται από τους μαθητές να παρουσιάσουν τις ανταποκρίσεις τους (γραπτά ή και εικαστικά) δίνει πρόσβαση σε διαφορετικούς τρόπους να σκέφτονται και να μιλούν για τα κείμενα (Purves, 1991). Ο οδηγός ανταπόκρισης της λογοτεχνικής ανάγνωσης (ή οδηγός διαλόγου) αποτελεί μια ευέλικτη μέθοδο, καθώς προτρέπει τους μαθητές να καταγράφουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους γι' αυτό

που διαβάζουν. Επιπλέον, λειτουργεί και ως αρχείο των ανταποκρίσεών τους, γιατί τους επιτρέπει να επιστρέψουν στις αρχικές καταγραφές των σκέψεων και των συναισθημάτων που τους προκάλεσε η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου, προκειμένου να διευκρινίσουν, να επεκτείνουν, να εμπλουτίσουν και να εμβαθύνουν τις αρχικές τους ανταποκρίσεις. Τέλος, θεωρείται ένα πολύτιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, καθώς του επιτρέπει να αντιληφθεί τις πτυχές της σκέψης και της προσωπικότητας του μαθητή.

Ωστόσο, ο πολυσημικός χαρακτήρας της λογοτεχνικής γλώσσας ακυρώνει οποιαδήποτε απλοϊκή προσέγγιση του νοήματος, επομένως η ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τα προβλήματα ερμηνείας που αντιμετωπίζει μια συγκεκριμένη ομάδα αναγνωστών δίνει προοπτικές θέασης των πραγμάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες και μπορεί να οδηγήσει σε μια μεταβολή, ή καλύτερα διεύρυνση των απόψεων τους, ώστε να συμπεριλάβουν περισσότερες εκδοχές μιας κατάστασης. Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία, ο μαθητής-αναγνώστης αποκτά μια πιο αυτοκριτική στάση και αναπτύσσει τα ερμηνευτικά του κριτήρια. (Rosenblatt, 1994).

Σύμφωνα με τον Probst (2001), η Rosenblatt με το έργο της «*Literature as Exploration*» ορίζει έναν πολύ πιο υπεύθυνο και απαιτητικό ρόλο για τους μαθητές, οι οποίοι παράγουν νόημα από τη συναλλαγή τους κατά την επαφή τους με το κείμενο, αλλά παράλληλα και από τη συζήτησή τους με τους άλλους μαθητές κι αυτό είναι που καθιστά την εργασία τους στην τάξη πιο δύσκολη, μα συνάμα και πιο ενδιαφέρουσα και πιο σημαντική. Η ιδιαίτερη αξία της λογοτεχνικής συζήτησης σε μικρές ομάδες, σε αντίθεση με τη συζήτηση που διεξάγεται στην ολομέλεια της τάξης έγκειται στις πολλαπλάσιες ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές, ακόμη και στους πιο διστακτικούς, να εκφράσουν και να μοιραστούν τις ανταποκρίσεις και τις ιδέες τους στα «ασφαλή όρια της μικρής ομάδας».

Ωστόσο, ο Probst (2001) επισημαίνει οι μαθητές-αναγνώστες ενδέχεται να χρειαστούν έναν οδηγό ερωτήσεων προκειμένου να βοηθηθούν στη διεξαγωγή της συζήτησης, αλλά και εντοπίσουν τα στοιχεία του κειμένου που συνέβαλαν πιο δυναμικά για να διαμορφώσουν τις ανταποκρίσεις τους, παρωθώντας στις αισθητικές πτυχές της αναγνωστικής πράξης και της λογοτεχνικής εμπειρίας. Κάποια από τα ερωτήματα που καθοδηγούν τη συζήτηση για το λογοτεχνικό κείμενο προσπαθούν να ανιχνεύσουν πιθανές μεταβολές στις ανταποκρίσεις των μαθητών, χωρίς ωστόσο να αμφισβητούν την

εγκυρότητα της αρχικής ανταπόκρισης. Οι οδηγοί συζήτησης μπορούν να παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη στους μαθητές για την εμβάθυνση των ιδεών, των αντιλήψεων τους και εντέλει των αισθητικών τους στάσεων κατά την αλληλεπίδρασή τους στο πλαίσιο της ομάδας. Καθώς εσωτερικοποιούν τη διαδικασία που απαιτείται, τόσο για τη διευκόλυνση της συζήτησης (Langer & Close, 2001) όσο και για την προώθηση της ικανότητάς τους να συνδέσουν τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες με το κείμενο (Kelly, 1990), οι μαθητές γίνονται όλο και περισσότερο ανεξάρτητοι και αναλαμβάνουν τη συλλογική και ατομική ευθύνη για τη δημιουργία νοημάτων. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραλειφθεί να αναφερθεί η αξία της συζήτησης στις περιπτώσεις των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης ή και μαθησιακές δυσκολίες. Σχετικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι συζητήσεις συμβάλλουν στην αύξηση της συμμετοχής και στην τόνωση της αυτοεκτίμησής τους, δηλαδή μέσω της εμπλοκής τους στη διαδικασία της ερμηνείας του λογοτεχνικού κειμένου υποστηρίζονται σε γνωστικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο (Πάτσιου, Καλογήρου, & Γκούνη 2013). Συμπερασματικά, η εποικοδομητική συζήτηση συνιστά μία διαδικασία που προάγει την κριτική στάση των μαθητών με διττό τρόπο, αφενός μέσω της διερεύνησης των μη ολοκληρωμένων ιδεών τους, προκειμένου να παρουσιάσουν και να εξηγήσουν τις απόψεις τους στην ομάδα αφετέρου μέσα από την οπτική του «άλλου» που διευρύνει τις αρχικές προσωπικές ανταποκρίσεις που πρόσφερε η προσωπική και συχνά σιωπηρή ανάγνωση.

3^ο Κεφάλαιο: Αφήγηση και Ψηφιακή αφήγηση

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα η Αφήγηση αποτελεί βασικό τρόπο για οργάνωση και οικοδόμηση της υποκειμενικής πραγματικότητας και συντελεί στην κατανόηση του εαυτού αλλά και του κοινωνικού κόσμου. (Ματσαγγούρας, 2001). Η παρουσία της στην εξέλιξη της ανθρώπινης πορείας μεταβλήθηκε διαχρονικά, καθώς από απεικόνιση ιστοριών στα σπηλαιώδη τοιχώματα η αφήγηση πέρασε στην προφορική διατύπωση ιστοριών, κυρίως μυθολογικού χαρακτήρα, με σκοπό τη μεταβίβαση γεγονότων και γνώσεων, την ανάδειξη προτύπων κι αξιών. Περαιτέρω, από την εμφάνιση του γραπτού λόγου και την καταγραφή της αφήγησης σε διηγήματα, μυθιστορήματα μέχρι την οπτικοποιημένη της μορφή (φωτογραφίες αλλά και ταινίες σε ψηφιακή μορφή) και την έλευση της ψηφιακής της εκδοχής, «η αφηγηματοποίηση αποτέλεσε φυσική ανάγκη των ανθρώπων, καθώς με αυτήν ταξινομούν τις εμπειρίες τους και πραγματοποιείται η μετάβαση από τις ατομικές στις κοινές εμπειρίες» (Fisher, 1988).

Η Ψηφιακή αφήγηση, ως πρωτοποριακό εκπαιδευτικό εργαλείο, ανήκει στα ψηφιακά εκείνα μέσα που συναιρούν γόνιμα την παραδοσιακή με την αφήγηση των πολυμέσων. Σύμφωνα με τον Lathem (2005) ως ψηφιακή αφήγηση ορίζεται «ο συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα του 21ου αιώνα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας». Συνιστά κατ'ουσίαν έναν σύγχρονο τρόπο αφήγησης μιας ιστορία με την αρωγή των μέσων και των δυνατοτήτων που προσφέρει η τεχνολογία. Οι ψηφιακές αφηγήσεις συνδυάζουν διαφορετικούς τύπους πολυμέσων, όπως εικόνες, κείμενο, βίντεο, ηχογραφημένη αφήγηση και μουσική για τη δημιουργία μιας ιστορίας, η οποία έχει διάρκεια μόλις λίγων λεπτών και η οποία αναφέρεται σε συγκεκριμένο θέμα (Robin & McNeil, 2012). Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να αποθηκευτούν ή να δημοσιοποιηθούν στο διαδίκτυο, κάτι που επιτρέπει τη συζήτηση και το σχολιασμό τους και ενισχύει κατά αυτό τον τρόπο την εκπαιδευτική τους αξία και τον χρόνο ζωής τους (Lathem, 2005).

Αναλυτικότερα, ο συχνότατα απαντώμενος στην ξένη βιβλιογραφία αγγλικός όρος digital storytelling εναλλάσσεται με τους λιγότερο συχνούς digital story, digitale, new media narrative, transmedia storytelling, computer-based narratives, digital essays. Αντίστοιχα,

στην ελληνική βιβλιογραφία επικρατέστερος είναι ο όρος ψηφιακή αφήγηση και λιγότερο συναντάται ο όρος ψηφιακή ιστορία. Ο πρώτος όρος, συντεθειμένος από δύο επιμέρους με πολλαπλά σημασιολογικά φορτία, αποτυπώνει, όπως αναφέρει ο Ohler (2008), «την ψηφιακή αφήγηση/ιστορία που χρησιμοποιεί την ψηφιακή τεχνολογία προκειμένου να συνδυάσει διάφορα μέσα σε μια συνεκτική αφήγηση. Ειδικότερα χρησιμοποιεί τεχνολογία ευρείας κυκλοφορίας, η οποία είναι συνήθως προσιτή σε όλους, ενώ έχει συνηθέστερα τη μορφή (δίλεπτων έως πεντάλεπτων) οιονεί ταινιών μικρού μήκους τις οποίες το κοινό παρακολουθεί μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή ή άλλων ψηφιακών μέσων». Η πιο κοινή μορφή ψηφιακών ιστοριών περιλαμβάνει αφήγηση με εγγραφή φωνής (voice-over) επενδυμένη με εικόνες, video, μουσική, ηχητικά εφέ και τίτλους, χωρίς να λείπουν και ψηφιακές ιστορίες με βιντεοσκοπημένη δραματοποίηση, animation και άλλες σύγχρονες τεχνικές, όπως για παράδειγμα chroma-key editing». (Γκουτσιοκόστα, 2015).

Υπό το πρίσμα αυτών των δυνατοτήτων, συνεπώς, διαστέλλει την παραδοσιακή αφηγηματική δύναμη συνδυάζοντας γόνιμα στοιχεία τόσο από την παραδοσιακή όσο και από την σύγχρονη, πολυτροπική, επικοινωνιακή και πολιτισμική πρακτική. (Ohler, 2013).

Η διάκριση των ψηφιακών αφηγήσεων σύμφωνα με τον Robin (2005) είναι τριμερής χωρίς ωστόσο να είναι δεσμευτική. Κι αυτό διότι, από τα τρία παρακάτω διακριτά είδη μπορούν να προκύψουν ψηφιακές ιστορίες συνδυαστικές. Η κατηγοριοποίηση αφορά α) ιστορικού χαρακτήρα εξιστορήσεις για γεγονότα-ορόσημα της ανθρώπινης εξέλιξης, που φωτίζουν την κατανόηση του παρελθόντος β) ιστορίες πληροφοριακές- ενημερωτικές για προσδιορισμένο θέμα ποικίλων επιστημονικών πεδίων γ) προσωπικές αφηγήσεις που εκθέτουν σημαντικά περιστατικά από τη ζωή κάποιου προσώπου διαφυλάσσοντάς τα στη μνήμη του ίδιου και των δεκτών του.

3.1 Τα επτά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης

Το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης (Center of Digital Storytelling, CDS) στο Berkley της California διέδωσε τα επτά στοιχεία της Ψηφιακής Αφήγησης (Seven Elements of Digital Storytelling) τα οποία την καθιστούν ένα πολύ αποτελεσματικό εργαλείο στην εκπαίδευση.

Τα επτά στοιχεία είναι τα ακόλουθα (Lambert, Digital Storytelling Cookbook, 2006):

1. Οπτική γωνία: Η ψηφιακή αφήγηση αποτυπώνει με ενάργεια στον ακροατή το βασικό σημείο της ιστορίας και την οπτική από την οποία αυτό προσεγγίζεται.
2. Ερώτηση κλειδί: Η ψηφιακή αφήγηση περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειδιά που προσελκύουν την προσοχή και το ενδιαφέρον του ακροατή που συνήθως απαντώνται στο τέλος της ιστορίας
3. Συναισθηματικό περιεχόμενο: Η ψηφιακή αφήγηση διεγείρει ποικίλα συναισθήματα στον ακροατή ανεπίγνωστα ή μη ωθώντας τον σε ενεργή παρακολούθηση.
4. Χάρισμα της φωνής του αφηγητή: τα λόγια που συνοδεύουν την οπτικοποίηση της ψηφιακής αφήγησης είναι αναντίλεκτης επιδραστικότητας καθώς διευκολύνουν την πρόσληψη του μηνύματος της ιστορίας.
5. Δύναμη της μουσικής: όταν επιλέγεται προσεκτικά και είναι η κατάλληλη θεματολογικά, διεγείρει τη συναισθηματική φόρτιση του ακροατηρίου. Σπουδαία παράμετρος ο συνυπολογισμός των πνευματικών δικαιωμάτων και της άδειας χρήσης της μουσικής που έχει επιλεγεί.
6. Οικονομία περιεχομένου: Η ψηφιακή ιστορία είναι σκόπιμο να διακρίνεται από οπτικοακουστική ισορροπία περιεχομένου. Χρόνος και λέξεις αντίστοιχα μέχρι τέσσερα λεπτά και 400 λέξεις
7. Ρυθμός εξέλιξης: Για πολλούς θεωρείται ως το καθοριστικότερο στοιχείο για μια επιτυχημένη αφήγηση ώστε ούτε να κουράζει τον ακροατή ούτε να μην προλαβαίνει να κάνει τις απαραίτητες συνδέσεις. Αντίθετα είναι σκόπιμο να ακολουθεί το ρυθμό μεταβολής των μηνυμάτων.

3.2 Ψηφιακή Αφήγηση και Εκπαίδευση

Η Ψηφιακή Αφήγηση, εξέλιξη λοιπόν της αρχέγονης αφηγηματικής προδιάθεσης των ατόμων, δύναται να συνεισφέρει στην ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με έμφαση στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Οι θετικότητες εξαιτίας του συνδυασμού των πλεονεκτημάτων της παραδοσιακής αφήγησης

και των νέων τεχνολογιών την καθιστούν σύγχρονο μεθοδολογικό εργαλείο, να επιτελέσει πολυδιάστατο ρόλο. (Μπρούσας, 2019)

Η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος είναι δυνατή σε όλες τις βαθμίδες, από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Πανεπιστήμιο, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης ενηλίκων της δια βίου μάθησης, σε όλα τα επιστημονικά πεδία. Μπορεί μάλιστα να συνδυαστεί με πολλές άλλες στρατηγικές μάθησης συνιστώντας μία δυναμική προσέγγιση που μπορεί εξίσου επιτυχημένα να εφαρμοστεί σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σύγχρονης ή/και ασύγχρονης μορφής. (Μπράτιτσης, 2021). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ψηφιακή αφήγηση είτε ως αφορμή για την έναρξη του μαθήματος και κατά τη διδασκαλία ενός νέου μαθησιακού αντικείμενου (Ξεστέρνου, 2013), για να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, είτε κατά τη διάρκεια της παράδοσης για την αποσαφήνιση αφηρημένων και δύσκολων εννοιών ή για να βοηθήσουν τους μαθητές να συγκρατήσουν πιο εύκολα νέες πληροφορίες, καθώς πολλές έρευνες έχουν αποδείξει ότι η χρήση πολυμέσων (εικόνα και ήχος) διευκολύνουν τους μαθητές στην πρόσληψη νέων δεδομένων (Robin, 2006). Παράλληλα, διευκολύνεται η αλληλεπίδραση των μαθητών και η καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου (Burmark, 2004). Μπορεί ακόμη να χρησιμοποιηθεί ως γέφυρα για να οικοδομηθεί επάνω της η νέα γνώση μπορεί ακόμα να είναι ένας τρόπος για να δημιουργηθεί διάλογος σχετικά με τα θέματα που παρουσιάζονται ή ως ένας τρόπος για να γίνουν πιο κατανοητές αφηρημένες ή δύσκολες έννοιες (Robin, 2006) ή για να βοηθήσουν τους μαθητές να εμβαθύνουν σε μια συγκεκριμένη πλευρά ενός θέματος ή ακόμα – ακόμα για να αυτοπαρουσιαστούν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους (Alexander, 2017). Για όλους τους παραπάνω λόγους η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για το σημερινό εκπαιδευτικό.

Η δεύτερη περίπτωση όμως, το γεγονός, δηλαδή, ότι καθίσταται πολύ πιο εύκολο το να μετατραπούν οι ίδιοι οι μαθητές σε παραγωγούς και όχι μόνο σε καταναλωτές ιστοριών αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης και έχει πολλαπλάσια εκπαιδευτικά οφέλη.

Ρόλος εκπαιδευτικού

Για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία υλοποίησης της ψηφιακής αφήγησης είναι σκόπιμο να επισημανθούν και τα ακόλουθα: κανείς δεν απαιτεί να είναι ο εκπαιδευτικός ο ιθύνων νους της τεχνολογικής παραγωγής στην τάξη. Ως γνωστόν, οι μαθητές του θα τον ξεπερνούν πάντοτε, καθώς αποτελούν τους «ψηφιακούς ιθαγενείς» του σήμερα. Περισσότερο έχει σημασία να μπορεί να αξιοποιεί το μαθητικό ταλέντο αλλά και τον μαθητικό χρόνο ορθά. Διότι, πάντοτε τα παιδιά έχουν ανάγκη την καθοδήγηση και μάλιστα στις ημέρες μας περισσότερο από ποτέ άλλοτε. Η εμπειρία του, προκειμένου να χρησιμοποιήσουν γόνιμα και παραγωγικά την τεχνολογία γενικότερα αλλά και ειδικά την ψηφιακή αφήγηση, όσο κι αν εκείνος δεν αποτελεί «τεχνολογικό μάγο», είναι πολύτιμη. Αυτό που αναμένεται είναι να καθορίσει σαφή στοχοθεσία στο μάθημά του και να παρουσιάσει στους μαθητές του τα προαπαιτούμενα για καλές και επαρκείς ψηφιακές αφηγήσεις. Έτσι θα υπάρχει το αποτέλεσμα που θα αποτρέψει «κάθε κίνδυνο είτε να θεωρηθεί ο ίδιος απαρχαιωμένος είτε οι ψηφιακές ιστορίες των μαθητών του ανεπιτυχείς. (Ohler, 2103).

Επιπλέον, χρειάζεται να τους δείξει πόσο σημαντική για το τελικό αποτέλεσμα παράμετρος είναι η δομή και το περιεχόμενο των ιστοριών τους κι όχι, ενδεχομένως, το βαρύγδουπο εργαλείο ή το εντυπωσιακό μέσον που θα επιστρατεύσουν για να τις αναδείξουν. Ο Pitler μάλιστα, όπως αναφέρεται στον Papadimitriou et al, 2013 «μόνο όταν οι μαθητές συνεργάζονται και εμπλέκονται σε διαδικασίες κριτικής σκέψης και ανατροφοδότησης καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας μπορεί η χρήση της τεχνολογίας και η αξιοποίηση αυτού του ψηφιακού εργαλείου στην τάξη να είναι ουσιαστικά επωφελής»

Επιπρόσθετα, σημαντικό είναι να έχει ο εκπαιδευτικός θεσπίσει κριτήρια αξιολόγησης των ψηφιακών ιστοριών των μαθητών του, ώστε να αποτελέσουν αυτές ουσιαστικό τεχνολογικό εργαλείο για την κοινότητα της τάξης. Παρά το γεγονός ότι τα κριτήρια αξιολόγησης μπορεί να είναι διαμορφωμένα μέσα από μία ποικιλία επιλογών, είναι σκόπιμο να τα καταστήσει εναργή εξ αρχής. Αυτά συναποτελώντας ουσιαστικά μία ρουμπρίκα αξιολόγησης θα προσφέρουν διττή βοήθεια, τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στους μαθητές προκειμένου ο πρώτος να τους καθοδηγήσει και εκείνοι να εστιάσουν σε όσα απαιτούνται για μία ολοκληρωμένη προσπάθεια. Πολλοί εκπαιδευτικοί ερευνητές,

ανάμεσά τους κι ο Ohler (2013) προτείνουν για παράδειγμα μέσα στα αξιολογικά αυτά κριτήρια να ενταχθούν α) η προ- οργάνωση της εργασίας (σενάριο, story board), β) η ίδια η ιστορία (δομή, πλοκή, χαρακτήρες) γ) η ποιότητα γραπτής έκφρασης (γλώσσα, αφήγηση), δ) ροή-ρυθμός-χρόνος-μεταβάσεις-εφέ- ε) το τρίπτυχο, πρωτοτυπία-δημιουργικότητα-συνεργασία μαθητών στ) η ανταπόκριση- απήχηση στο κοινό ζ) η αναφορά στις πηγές που αξιοποιούνται.

Πέρα από τις γνωστές τυπολογικές κατηγοριοποιήσεις των ψηφιακών αφηγήσεων, στην εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιούνται: α) ψηφιακές αφηγήσεις που δημιουργούνται από τους μαθητές στο πλαίσιο μιας διδακτικής δραστηριότητας ή ενός project, β) εκείνες που ετοιμάζουν οι εκπαιδευτικοί για να παρουσιάσουν ή να επεξηγήσουν έννοιες ή ως έναυσμα για κάποια δραστηριότητα και γ) ψηφιακές αφηγήσεις διαθέσιμες στο διαδίκτυο ως αφόρμηση ή στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας.

Οι δυνατότητες που παρέχει η αφήγηση, ιδιαίτερα η ψηφιακή, για ανάπτυξη πολλών γραμματισμών και δεξιοτήτων σε ένα περιβάλλον σφύζουσας ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας και αυθεντικής επικοινωνίας την εντάσσει στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης. Επίσης, η αξιοποίηση των έμφυτων κινήτρων και ενδιαφερόντων των μαθητών, η ολόπλευρη νοητική και συναισθηματική συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για εκείνους, αλλά και η έμπρακτη χρήση των στρατηγικών αυτοαξιολόγησης και μεταγνώσης προσεγγίζουν την τεχνική στις ανθρωπιστικές θεωρίες. Μεθοδολογικά, η αφήγηση και η ψηφιακή αφήγηση συγκλίνουν με ποικίλες σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, βιωματικές, ομαδοσυνεργατικές, κιναισθητικές πολυαισθητηριακές, μεθόδους διδασκαλίας με βάση τις πολλαπλές νοημοσύνες, την ανεστραμμένη τάξη (Ξέστερνου, 2013)

3.3 Προστιθέμενη αξία της Ψηφιακής αφήγησης

Ο πολυσχιδής και παιδαγωγικός ρόλος που η ψηφιακή αφήγηση, ως καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο, μπορεί να διαδραματίσει επιβεβαιώνεται από πλήθος ερευνητικών δεδομένων και επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας. Τα σημαντικότερα βέβαια πλεονεκτήματα εστιάζουν στην απόκτηση και ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων του

21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, η συνεργατικότητα, η πρωτοβουλία και η αυτό-καθοδήγηση, η δημιουργικότητα, η καινοτομία και η ανάπτυξη ψηφιακού εγγραμματισμού (Microsoft, 2010). Αναλυτικότερα, οι σύγχρονες δεξιότητες γνωστές και ως 4C (Competence, Creativity, Communication, Collaboration) με όλες τις επιμέρους ευεργετικές επιδράσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

Στον μαθητή

Γνωστικές

Από τις ποικίλες γνωστικές δεξιότητες που αναπτύσσονται αναφέρονται ενδεικτικά οι παρακάτω:

- Ικανότητες συλλογής σχετικού υλικού, έρευνας και ανάλυσης των πληροφοριών.
- Οργάνωσης των ιδεών τους σε μία λογική ακολουθία σε ένα προ-συγγραφικό στάδιο και λήψης αποφάσεων για την συνέχεια που περιλαμβάνουν επεξεργασία και αναθεώρηση.
- Ανάπτυξης βελτιωμένου προφορικού λόγου κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της ιστορίας αλλά και ποιοτικότερου αφηγηματικού λόγου κατά την παρουσίασή της.
- Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε όλα τα στάδια, όπως και πρωτοτυπία και δημιουργικότητα, αφού ενθαρρύνει την αναζήτηση νέων τρόπων οργάνωσης και σύνθεσης των διαθέσιμων δεδομένων και πληροφοριών! Η δημιουργία μικρών ταινιών για παράδειγμα στο πλαίσιο της προσωπικής μαθητικής έκφρασης επιβεβαιώνει τα παραπάνω. (Kearney, 2011)..
- Ανάπτυξη κριτικής και πρακτικής σκέψης προκειμένου να μαθαίνουν να μετασχηματίζουν τα δεδομένα σε πληροφορία κι αυτή σε γνώση.
- Ανάπτυξη και ποικίλων άλλων εγγραμματισμών, σύμφωνα με τους Κορδάκη & Ψώμο (2012), όπως
 - ✓ Εγγραμματισμός μέσω ενημέρωσης, αφού, όπως υποστηρίζει ο Ohler (2013) μόνο όταν οι ίδιοι οι μαθητές παράγουν ψηφιακά πονήματα μπορούν να αντιληφθούν τη δύναμη πειθούς των μαζικών μέσων ενημέρωσης.

- ✓ Καλλιτεχνικός κι αισθητικός, δεξιότητες δηλαδή αισθητικής και καλλιτεχνικής ευαισθητοποίησης εντελώς παραγκωνισμένες-αν όχι απαξιωμένες- από τα σύγχρονα ΠΣ.
- ✓ Εκπαιδευτικών αντικειμένων, και από τις φυσικές-θετικές επιστήμες (Μαργαρίτη & Μπράτιτσης, 2015), καθώς - σύμφωνα με έρευνες διευκολύνεται η γόνιμη συναίρεση τεσσάρων μαθητοκεντρικών εκπαιδευτικών στρατηγικών (1) εμπλοκής μαθητή 2) υποστήριξης αναστοχασμού που συμβάλλει στην ουσιαστική γνώση 3) σχεδιασμού project, 4) εποικοδομητικής ενσωμάτωσης τεχνολογίας στην εκπαίδευση.
- ✓ Κατανόησης αφηρημένων εννοιών και δυνατότητας μακροπρόθεσμης αποθήκευσης, διατήρησης και ανάκλησης αυτών στη μνήμη των παιδιών, αφού σύμφωνα με την Haven (2007) είναι ευκολότερη διαδικασία, όταν οι έννοιες είναι ενταγμένες μέσα σε μια ιστορία.
- ✓ Ισχυρής προσωπικής έκφρασης με τη «γραμματική των πολυμέσων» όπου οι επιστημονικές έννοιες, τα ιστορικά ή άλλα φαινόμενα παρουσιάζονται μέσα από το δικό τους ύφος, λεξιλόγιο και οπτική γωνία αντίληψης της κοινωνικής πραγματικότητας.
- ✓ Απόκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων, δηλαδή κατανόησης των τρόπων και διαδικασιών μάθησης.

Ψυχο-συναισθηματικές

- Προσωπική αυτό-αποκάλυψη του μαθητών, και κυρίως των εφήβων, μέσα από την έκφραση των μύχιων σκέψεων τους, των ενδόμυχων φόβων και κάθε είδους συναισθημάτων για τα οποία διστάζουν να μιλήσουν.
- Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, αφού επιτρέπει την διασύνδεση με τον συμμαθητή- συνεργάτη, μέσω α) της εγγύτητας και συνοχής που γεννά η αφήγηση αλλά και ο διαμοιρασμός των εμπειριών που ενέχουν οι ιστορίες β) της αίσθησης της συνεργατικής κοινότητας όπου διαφορετικά άτομα μοιράζονται και διαφορετικές οπτικές της ζωής.
- Οικοδόμηση της προσωπικής ταυτότητας κι επομένως της αυτογνωσίας κυρίως μέσα από τη διαδικασία της διαρκούς αναστοχαστικής ενδοσκόπησης του

συμμετέχοντας υποκειμένου στο πλαίσιο υλοποίησης της ψηφιακής αφήγησης και του προσδιορισμού της θέσης του μέσα στην ομάδα. Από εκεί εκκινεί και η ανάπτυξη αυτοσεβασμού αλλά και σεβασμού προς την άποψη των άλλων, στοιχεία που τελικά ενδυναμώνουν τη σχέση μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό.

- Ενεργοποίηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που υστερούν σε άλλα γνωστικά πεδία κι ενδυνάμωση ακόμη και των πιο περιθωριοποιημένων μαθητών (Nilsson, M. H. Z., & Ericsson 2012). Κατά συνέπεια ενισχύεται τόσο η αυτοπεποίθησή τους όσο και η αυτοεκτίμησή τους (Miller, 2019)
- Αρκετοί μελετητές εντοπίζουν στην ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση όλους τους τύπους μάθησης του Gardner (1983) και ειδικότερα τον γλωσσικό (συγγραφή του σεναρίου), τον λογικό-μαθηματικό (διαχείριση χρόνου, συγχρονισμός εικόνων-αφήγησης), τον μουσικό-ρυθμικό (σύνθεση –επιλογή μουσικής), τον οπτικό (επιλογή εικόνων και βίντεο), τον κιναισθητικό (παρουσίαση ιστορίας – δραματοποίηση), τον διαπροσωπικό (παρουσίαση) και τον ενδοπροσωπικό (αναστοχασμός). Η Porter (2009), μάλιστα επισημαίνει ότι η ψηφιακή αφήγηση ενεργοποιεί και τις δύο πλευρές του εγκεφάλου, καθώς απαιτεί το συνδυασμό λογικής και φαντασίας, αυξάνοντας εν τέλει τη νοητική επίδοση του ατόμου.
- Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως «συναισθηματική σκαλωσιά», δημιουργώντας θετικές εμπειρίες, ενίσχυση των κινήτρων και αποτελεσματική κατανόηση και προσέγγιση των γνώσεων (Meyer & Turner, 2006).

Κοινωνικές- συνεργατικές

- Έρευνες καταδεικνύουν την αύξηση της ομαδοσυνεργατικότητας, της συμμετοχικότητας και της συνακόλουθης αύξησης της επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων, όταν δημιουργούν τις ψηφιακές τους ιστορίες. (Κορδάκη & Ψώμος, 2012)
- Η αλληλεπίδραση για τη διαχείριση των αναδυόμενων διαπροσωπικών σχέσεων και την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν ενισχύεται σύμφωνα με την Ξέστερνου (2013) αλλά και η επικοινωνιακή συζήτηση για τις καλύτερες

επιλογές που θα συμβάλλουν στο ψηφιακό τους έργο είναι αύξουσα (Μπράτιτσης, & Μουταφίδου, 2013)

Ψηφιακές τεχνολογικές

- Δεδομένου ότι η ψηφιακή αφήγηση απαιτεί προσεκτική επιλογή, χρήση και σύνδεση λέξεων, προτάσεων ώστε να καταστεί η επικοινωνία τελεσφόρα, οι εμπλεκόμενοι αναπτύσσουν βασικό τεχνολογικό γραμματισμό.
- Σπουδαία είναι, κατά τους Μπράτιτση & Μουταφίδου (2013), η εξοικείωση των μαθητών με «την ιδέα του διαμοιρασμού της γνώσης μέσα από τη δημοσίευση και τον σχολιασμό των αφηγήσεων αυτών στο διαδίκτυο».
- Ευχερέστερη κατά συνέπεια καθίσταται η αποκωδικοποίηση των τεχνολογικών μέσων, δεξιότητα άκρως απαραίτητη στον απαιτητικό και ανταγωνιστικό τεχνολογικά σύγχρονο κόσμο.

Στον διδάσκοντα

- Ο Miller (2019) υπογραμμίζει τον σημαίνοντα ρόλο του εκπαιδευτικού αναφορικά με την αξιοποίηση της τεχνικής της ψηφιακής αφήγησης. Αναγνωρίζει πόσο εμπλέκει τους μαθητές του στο να εμπνευσθούν νέους πιο ελκυστικούς τρόπους παρουσίασης μιας ιδέας ή ενός περιεχομένου ή πόσο τους εμπλέκει στην αφηγηματική διαδικασία υποστηρίζοντάς τους στο να προσδιορίσουν τις ικανότητές τους, να μοιραστούν τις ιδέες τους, να γίνουν πρωτότυποι και δημιουργικοί.
- Τέλος, η εφαρμογή ψηφιακών αφηγήσεων, βοηθά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με τη διαδικασία αλλά και τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιούν (Miller, 2019). Στο Κέντρο για την Ελληνική Γλώσσα αναφέρεται από την ομάδα εργασίας – και την Αποστολίδου, (2012)- για τη Λογοτεχνία στα περιβάλλοντα ΤΠΕ ότι «ο εκπαιδευτικός ενδυναμώνεται γιατί πολλαπλασιάζονται οι πηγές και τα βοηθήματά του και γιατί επικοινωνεί με τους μαθητές του σε μια σύγχρονη γλώσσα. Από κάτοχος του νοήματος του κειμένου γίνεται συνομιλητής και εμπυχωτής των δραστηριοτήτων των μαθητών. Προφανώς η αλλαγή αυτή

ρόλου δεν είναι εύκολη για τους εκπαιδευτικούς που έχουν μάθει να διδάσκουν το νόημα και όχι τη στρατηγική για την εξαγωγή του. Κι όμως, αν δεν γίνει αυτό και χρησιμοποιηθούν οι ΤΠΕ ως εποπτικά μέσα για να περάσει αποτελεσματικότερα το νόημα στους μαθητές, τότε θα ακυρωθεί η δυναμική των ΤΠΕ και θα μεταβληθούν σε μοντέρνο ένδυμα ενός γερασμένου σώματος».

Στο μαθησιακό περιβάλλον

- Από την παραπάνω πηγή του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας συμπληρώνεται ότι «οι ΤΠΕ μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά τις συνθήκες επικοινωνίας μέσα στην τάξη, τη συνεργασία και τη συνοικοδόμηση των νοημάτων· αποτελεσματικό εργαλείο γι' αυτό είναι η δημιουργία εικονικής κοινότητας μαθητών - αναγνωστών η οποία θα αποτελεί προέκταση της πραγματικής, θα επιμηκύνει το διδακτικό χρόνο και θα συνδέσει τη σχολική με την εξωσχολική εμπειρία των έφηβων μαθητών, συμβάλλοντας στην επίτευξη ισορροπίας στη ζωή τους»
- Άλλωστε είναι αδιαμφισβήτητη η σύγκλιση της διαμορφούμενης σχολικής πραγματικότητας με την κουλτούρα των νέων κι αυτό όχι μόνο διότι η ψηφιακή αφήγηση δεν συνιστά παθητική διαδικασία αλλά κυρίως διότι ο ενθαρρυντικός και δημιουργικός της χαρακτήρας λειτουργεί απελευθερωτικά για τα εμπλεκόμενα άτομα. Την ίδια στιγμή η σχολική πραγματικότητα έρχεται πιο κοντά στην κουλτούρα των νέων (Bryant, 2019)
- Ενδιαφέρον είναι το κατά πόσο μπορεί να α) προκαλέσει πολιτιστικές ομιλίες με νέους συναρπαστικούς τρόπους (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010) αλλά και -στο βαθμό που διαχέεται υπερβαίνοντας τα εθνικά σύνορα- να β) διαστείλει την έννοια της «παγκόσμιας ιθαγένειας».

3.4 Ψηφιακή Αφήγηση και Λογοτεχνία

Σύμφωνα με την Γκουτσιοκόστα (2015) «η ψηφιακή αφήγηση θα μπορούσε να αξιοποιηθεί πολλαπλά σε ένα μάθημα Λογοτεχνίας, καθώς δύναται να χρησιμοποιηθεί τόσο από τον εκπαιδευτικό, όσο και από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός, για παράδειγμα, θα μπορούσε να κατασκευάσει ψηφιακές ιστορίες για την παραστατικότερη μετάδοση του γνωστικού περιεχομένου ή για να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο καινοτόμων μορφών διδασκαλίας. Θα μπορούσε, επίσης, να συνθέσει μια ψηφιακή βιβλιοπαρουσίαση, προκειμένου να ελκύσει τους μαθητές στη λογοτεχνική ανάγνωση. Οι μαθητές, από την άλλη, θα μπορούσαν να κατασκευάσουν ψηφιακές ιστορίες ως εναλλακτικές για τις συνηθισμένες γραπτές εργασίες και μάλιστα ποικίλων ειδών, προσαρμοσμένες στα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις ανάγκες του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες πιθανές κατηγορίες ψηφιακών αφηγήσεων:

- Πληροφοριακού τύπου ψηφιακές ιστορίες, ολιγόλεπτα ντοκιμαντέρ, δηλαδή, πάνω σε ένα θέμα, σχετικό με το curriculum, το οποίο επιλέγουν οι μαθητές να ερευνήσουν και πάνω στο οποίο οφείλουν να τοποθετηθούν (π.χ. μια ψηφιακή ιστορία για τη θέση των φύλων σε παλαιότερες εποχές ή σήμερα).
- Ψηφιακές αφηγήσεις, όπου οι μαθητές εκφράζουν τις αναγνωστικές τους ανταποκρίσεις. (π.χ. μια ψηφιακή βιβλιοκριτική)
- Ψηφιακές ιστορίες, οι οποίες αφορμώνται από και εστιάζουν στην επεξεργασία των επιμέρους στοιχείων ενός λογοτεχνικού κειμένου : των χαρακτήρων, του τόπου, του χρόνου, της πλοκής και της αφήγησης. Παραδείγματος χάριν, οι μαθητές θα μπορούσαν να δημιουργήσουν μια ψηφιακή αφήγηση για τον αγαπημένο τους λογοτεχνικό χαρακτήρα, για τις σχέσεις μεταξύ των ηρώων, για τον τόπο δράσης ενός λογοτεχνικού κειμένου και τον τρόπο με τον οποίο ο πρώτος νοηματοδοτεί το κείμενο, για το ιστορικό πλαίσιο ενός βιβλίου και τη διάκριση μεταξύ ιστορίας και μυθοπλασίας κ.τ.λ. Θα μπορούσαν ακόμη να πειραματιστούν και να παίξουν με την πλοκή και την αφήγηση. Θα ήταν ενδιαφέρον, για παράδειγμα, να κατασκευάσουν ψηφιακές ιστορίες αλλάζοντας τη ροή της πλοκής ή το τέλος, τροποποιώντας το πρόσωπο και την εστίαση της αφήγησης, παίζοντας με τις οπτικές γωνίες των προσώπων.

- Μυθοπλαστικές ψηφιακές αφηγήσεις, δηλαδή πρωτότυπες μυθοπλασίες των μαθητών με αφετηρία τα λογοτεχνικά κείμενα που αναγνώστηκαν.
- Βιωματικές ψηφιακές ιστορίες, όπου οι μαθητές θα μπορούσαν να καταγράψουν τα προσωπικά τους βιώματα σε σχέση με τα λογοτεχνικά κείμενα που επεξεργάστηκαν.

Η παραγωγή ψηφιακών ιστοριών μπορεί να εμπλουτίσει και να επαναπροσδιορίσει δημιουργικά τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων, ώστε, παράλληλα με την ενίσχυση του ενδιαφέροντος για τη λογοτεχνία, να καλλιεργηθούν δεξιότητες και πολυγραμματισμοί, απαραίτητοι για τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ –ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4^ο Κεφάλαιο Σχεδιασμός και Υλοποίηση έρευνας

4.1 Ιδέα / Προβληματική της έρευνας

Η ιδέα για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψε από ένα σύνολο επιμέρους συνιστωσών/ παραμέτρων που λειτούργησαν για την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό ως αφορμήσεις.

- ✓ Σημαινούσα θέση στην επιλογή αυτής της έρευνας είχε το αποτέλεσμα μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης στην αρχή του β' τετράμηνου της Β' Λυκείου σε άγνωστο λογοτεχνικό κείμενο που δόθηκε στους μαθητές. Η γραπτή αυτή εξέταση, που έγινε για να ελεγχθεί αν υπάρχει και η αναφερόμενη ως «προκατανόηση του δεικνυόμενου», όπως ονομάζει ο Θεοδωρόπουλος (1989) την ανάγκη ο μαθητής να έχει προ-κατανόηση και παράσταση του αντικειμένου, ανέδειξε μία μεγάλη «ψαλίδα» στις μαθητικές απαντήσεις/ προσεγγίσεις, ψαλίδα που συνυφαίνεται στενά μεταξύ άλλων και με τις ανισότητες που διέπουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Αποκάλυψε ειδικότερα τη δυνατότητα κάποιων μαθητών να παρακολουθούν συντονισμένα επιπλέον μαθήματα μεθοδολογίας για την συγγραφή του ερμηνευτικού σχολίου ήδη από τη Β' Λυκείου, όπως κάποιοι από αυτούς ανέφεραν εκ των υστέρων στην τάξη. Την ίδια ώρα κάποιοι άλλοι συμμαθητές τους, παρά τις επανειλημμένες παρουσιάσεις αντίστοιχων μεθοδολογικών προσεγγίσεων στον πίνακα από την εκπαιδευτικό για την συγγραφή του ερμηνευτικού σχολίου, ήταν αβέβαιο αν μπορούσαν να ανταποκριθούν στοιχειωδώς.
- ✓ Κατά δεύτερον από την κατά κάποιον τρόπο ασυμβίβαστη απαίτηση του σχολικού συστήματος να εξετάζει τη Λογοτεχνία, ως μάθημα πανελλαδικώς εξεταζόμενο, υπό τη μορφή του ερμηνευτικού σχολίου. Και χαρακτηρίζεται ως ασυμβίβαστη διότι δεν έχει πρώτιστα διασφαλίσει τις παραμέτρους ισότιμης πρόσβασης σε υλικό που να την αναπλαισιώνει εύληπτα για τους μαθητές. Κατά πρώτον, μία ευσύνοπτη και χρηστική Θεωρία Λογοτεχνίας με το στοιχειώδες προαπαιτούμενο για τους εκπαιδευτικούς και μαθητές γνωστικό υλικό απουσιάζει από τη

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Κατά δεύτερον, αν εξαιρέσει κάποιος τις σελίδες 193-204 του Φακέλου Υλικού-Δίκτυα κειμένων για τη Λογοτεχνία της Γ' Λυκείου, δεν υπάρχει κάπου αλλού στα σχολικά βιβλία μία μεθοδολογία προσέγγισης / συγγραφής του ερμηνευτικού σχολίου που όμως να εναρμονίζεται ουσιαστικά με τα κριτήρια βαθμολόγησής του, όπως αυτά αποτυπώνονται στις Οδηγίες προς τα Βαθμολογικά Κέντρα κατά την Πανελλαδική εξέταση του μαθήματος. Γιατί και τα ενδεικτικά ερμηνευτικά σχόλια απέχουν από αυτό που τελικά αξιολογείται ορθό.

- ✓ Επιπλέον, προέκυψε προβληματισμός αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτικός θα επιτύχει να διεγείρει συνολικά το μαθητικό ενδιαφέρον α) για μια πιο βιωματική προσέγγιση του αδίδακτου λογοτεχνικού κειμένου, β) για μία πρακτική μεθοδολογία συγγραφής του ερμηνευτικού σχολίου γ) για μια πιο δημοκρατική διάχυση της γνώσης διαμεσολαβημένης από τα ψηφιακά μέσα που δίνουν τη δυνατότητα σύζευξης του ωφέλιμου- αισθητικά και πρακτικά- με το εφηβικά προσιτό και οικείο. Την γνώση άλλωστε αυτή οι μαθητές θα τη χρειαστούν τόσο στις επικείμενες εξετάσεις τους (δεδομένου ότι στην Τράπεζα θεμάτων για τη Β' Λυκείου παρατηρούνται πολλά ερωτήματα στο 4^ο θέμα που έχουν τη λογική του ερμηνευτικού σχολίου) όσο και ως «οδηγό» για την καθ' αυτό εξέταση του ερμηνευτικού σχολίου στη Γ' Λυκείου.
- ✓ Παράλληλα η εκπαιδευτικός συνεκτίμησε το γεγονός ότι α) κάποιοι από τους μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος της Β' Λυκείου είχαν ήδη αναφερθεί με ενθουσιασμό στην ψηφιακή αφήγηση, καθώς όχι μόνο είχαν γνωρίσει κάποια ψηφιακά εργαλεία υλοποίησης ψηφιακών ιστοριών στο μάθημα της Πληροφορικής με τον καθηγητή τους αλλά είχαν επιπλέον αναλύσει τα δομικά της στοιχεία και είχαν αναζητήσει ψηφιακές ιστορίες διδακτικές-ενημερωτικές στο διαδίκτυο. β) από τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης που οι έφηβοι καθημερινά παρακολουθούν, η πλειοψηφία των μηνυμάτων διοχετεύεται σε αυτούς μέσα από ψηφιακές αφηγήσεις.
- ✓ Κάπως έτσι ήρθε στο προσκήνιο αυτή η προοπτική. Να αξιοποιηθεί δηλαδή η δυναμική που η ψηφιακή αφήγηση εσωκλείει για να εξυπηρετηθούν όμως συγκεκριμένοι διδακτικοί και παιδαγωγικοί στόχοι. Ως μία τέτοια διδακτική

λοιπόν εκδοχή, που **και** επικαιροποιημένη αναφορικά με τις εφηβικές ανάγκες είναι **αλλά και** μπορεί να δεξιωθεί τις γνωστικές, μαθησιακές, συνεργατικές προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, αναδεικνύεται αυτή του ψηφιακού περιβάλλοντος και της δυναμικής που αναπτύσσει η ψηφιακή αφήγηση. Επιστρατεύοντας την στο μάθημα της Λογοτεχνίας και, ειδικότερα, στη διδασκαλία του ερμηνευτικού σχολίου που συγγράφουν οι μαθητές ως απόσταγμα της πρόσληψης του κειμένου, ουσιαστικά επιστρατεύεται ένα πολύ υποστηρικτικό περιβάλλον, κατάλληλο για μάθηση με τους όρους των εφήβων, κατάλληλο για διαδραστική, συνεργατική μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, η αξιοποίηση ψηφιακής αφήγησης για τη διδασκαλία και την εμπέδωση γραφής του ερμηνευτικού σχολίου διαφαίνεται ως ιδιαίτερα κατάλληλη για ποικίλους λόγους. Καθώς αποτελεί μορφή σύζευξης του διαχρονικά ισχυρού παιδαγωγικού εργαλείου της αφήγησης (που εδώ ταυτίζεται με τη μαθητική αναγνωστική ανταπόκριση - ερμηνευτική απόδοση) με την ψηφιακή, οπτικοποιημένη, χρονικά εξοικονομημένη, παράστασή του μπορεί και να εντυπωθεί ευκολότερα στον εφηβικό νου αλλά και καλύτερα μέσω της συνδυαστικής χρήσης του λογοτεχνικού κειμένου με εικόνα και ήχο, που εξασφαλίζουν τα πολυμέσα.

- ✓ Αλλωστε, σύμφωνα με την Αγγελιδάκη (2016) «οι μαθητές διδάσκονται τη “γραμματική” της λογοτεχνίας με σχολαστικότητα και αποστρέφονται την ίδια τη λογοτεχνία. Η αναγνωστική απόλαυση αντικαθίσταται από πρακτικές απομνημόνευσης και κακέκτυπης θεωρίας /κριτικής /αφηγηματολογίας (Βλαχοδήμος, 2009). Τη μέθοδο αυτή προσέγγισης καταδίκασε, σχετικά πρόσφατα, και ο ίδιος ο Tzvetan Todorov δηλώνοντας ότι «η λογοτεχνία στο Λύκειο απευθύνεται σε εφήβους και όχι σε ειδικούς. Οι μαθητές, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, πρέπει να διδάσκονται λογοτεχνία και όχι φιλολογία. Οι τεχνικές προσέγγισης του κειμένου δεν αποτελούν αυτοσκοπό της διδασκαλίας αλλά αόρατα εργαλεία του ειδικού, φιλολόγου» (Todorov, 2013).
- ✓ Τέλος, σχετική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κατέδειξε πως υπάρχει αναδυόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για την συσχέτιση της ψηφιακής αφήγησης με τη διδακτική Γλώσσα και Λογοτεχνίας στο Λύκειο. 1) η εργασία της Αβραμίδη Ειρήνης « Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία των Νέων

Ελληνικών της Γ΄ Λυκείου» εστιάζει στις απόψεις μαθητών Γ΄ Λυκείου για το αν η ψηφιακή αφήγηση ενδείκνυται ως τρόπος διδασκαλίας σε ένα πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα 2) η εργασία της Χριστίνας Γκεβρένη «Η Ψηφιακή Αφήγηση στα Νέα Ελληνικά των ΕΠΑ.Λ» πραγματεύεται τη δυνατότητα αξιοποίησης της Ψηφιακής Αφήγησης στο μάθημα των Νέων Ελληνικών που διδάσκεται στις τρεις τάξεις του Επαγγελματικού Λυκείου 3) η εργασία της Μαρίας Χαϊδευτού «Η Έκφραση - Έκθεση Β' Λυκείου με την αξιοποίηση της Ψηφιακής Αφήγησης: Μία διδακτική παρέμβαση προς ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων"» που αφορά την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω της παράλληλης ενίσχυσης του κινήτρου για μάθηση.» 4) η εργασία της Σπυριδούλας Ασημακοπούλου «Η επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» που εξετάζει την επιτυχή εφαρμογή της Ψηφιακής αφήγησης σε μάθημα Λογοτεχνίας στην Τρίτη Γυμνασίου.

4.2 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Σύμφωνα με τους Ίσσαρη & Πουρκό (2015) στην ποιοτική ερευνητική διαδικασία, τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται είναι ανοικτά και γενικού χαρακτήρα, δηλαδή, δεν προσανατολίζουν τους εμπλεκόμενους, σε συγκεκριμένες αποκρίσεις. Επίσης κατά την ερευνητική διαδικασία, ο ερευνητής δύναται να τα μετασχηματίσει, να τα επαναδιατυπώσει προσδίδοντάς τους μία ευελιξία που η διαδικασία υπαγορεύει. Έτσι, με βάση τα παραπάνω στη δική μας ποιοτική έρευνα διερευνώνται

- ✓ Με ποιον τρόπο μέσα από την χρήση της ψηφιακής αφήγησης είναι σε θέση οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν την πορεία συγγραφής του ερμηνευτικού σχολίου;
- ✓ Μέσα από ποιες ενέργειες κι αξιοποιώντας την ψηφιακά αφηγημένη λογοτεχνική θεωρία οδηγούνται από την ατομική συναλλαγή με το λογοτεχνικό κείμενο στην ομαδική κριτική διαπραγμάτευση νοήματος ώστε η τελική ερμηνευτική εκδοχή να καλύψει τους περισσότερους
- ✓ Μέσω της αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης οι εμπλεκόμενοι μαθητές ποιες θετικές προσωπικές αλλαγές βιώνουν που τους μετασχηματίζουν αναδιαπλάθοντας τα συνήθη πλαίσια αναφοράς τους (όπως για παράδειγμα τον τρόπο οργάνωσης

της σκέψης τους, το λεξιλόγιο, τη διάθεση να συνεργαστούν και να μοιραστούν κ.ά) . Γενικότερα ποια θετικά αποτελέσματα παρατηρούνται;

Το βασικότερο από τα ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα έρευνα είναι ο τρόπος κατά τον οποίο μπορεί η ψηφιακή αφήγηση να συμβάλλει στην επιτυχή διδασκαλία της συγγραφής του ερμηνευτικού σχολίου για τους μαθητές της Β΄ αλλά και Γ΄ Λυκείου, μετασχηματίζοντας τον τρόπο πρόσληψης και ερμηνευτικής απόδοσης των λογοτεχνικών κειμένων. Γύρω από το κεντρικό αυτό ζήτημα διαπλέκονται όμως και άλλα εξίσου σημαντικά, δεδομένης αφενός της σύνθετης διαδικασίας μέσα από την οποία οι μαθητές οδηγούνται στην συγγραφή της τεκμηριωμένης ερμηνευτικής τους εκδοχής κι αφετέρου της μετασχηματιστικής δύναμης που το ψηφιακό εργαλείο εσωκλείει τόσο για τους εμπλεκόμενους μαθητές όσο και για τον εκπαιδευτικό αλλά και την ίδια τη μαθησιακή πορεία.

Ειδικότερα τίθενται τα ακόλουθα ερωτήματα

- ✓ Με ποιους τρόπους οι μαθητές μέσω της ψηφιακής αφήγησης να υποβοηθηθούν στο να εντοπίζουν, να αποκωδικοποιούν και να αναλύουν τις κειμενικές ενδείξεις που συγκαθορίζουν ουσιαστικά την ερμηνευτική τους προσέγγιση στο αδιάκτο λογοτεχνικό κείμενο;
- ✓ Ποιες δυνατότητες δίνει η ψηφιακή αφήγηση στους μαθητές να αναγνωρίσουν και να αξιοποιήσουν κριτικά κάποια ποιοτικά στοιχεία περιεχομένου, δομής, λεξιλογίου στα ψηφιακά αφηγημένα ερμηνευτικά σχόλια των συμμαθητών τους;
- ✓ Πως συσχετίζεται ο διάλογος και η εποικοδομητική ανταλλαγή ερμηνευτικών εκδοχών που κυριολεκτικά αρδεύουν τα στάδια της συνεργατικής δημιουργίας των ψηφιακών τους ανταποκρίσεων στο να αντιληφθούν οι εμπλεκόμενοι μαθητές την ερμηνευτική πολλαπλότητα που προκύπτει ως πολλαπλότητα των θεωρήσεων του κόσμου και να συγκροτήσουν εκ νέου την ταυτότητά τους;
- ✓ Όλη αυτή η διαδικασία τους με ποιον τρόπο τους ενδυναμώνει στο να μετασχηματισθούν σε προσωπικότητες με ανοικτότητα και ανεκτικότητα στην ερμηνευτική -και όχι μόνο- πολλαπλότητα, με σεβασμό στη διαφορετική άποψη, με ενσυναίσθηση, δηλαδή σε προσωπικότητες που η ενεργός πολιτεότητα υπαγορεύει;

- ✓ Σε ποιες διαστάσεις η ψηφιακή αφήγηση υποστηρίζει και μετασχηματίζει το έργο του εκπαιδευτικού και την σχολική κουλτούρα προσδίδοντας προστιθέμενη αξία;

4.3 Μέθοδος Έρευνας

Οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές της ποιοτικής έρευνας

Προκειμένου να σχεδιαστεί μία εμπειρική έρευνα απαιτείται ένα συγκεκριμένο πλαίσιο τόσο για τη θεώρηση του κοινωνικού γίνεσθαι και της πραγματικότητας (οντολογία) όσο και για τον τρόπο που παράγεται και μπορεί να αποκτηθεί η γνώση για τα πράγματα (επιστημολογία). Έτσι προκύπτει η ανάγκη να ξεκαθαρίσει ο εκάστοτε ερευνητής τις οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές που θα πλαισιώσουν και θα υποστηρίξουν θεωρητικά την έρευνά του. (Al-Saadi, 2014).

Για την παρούσα εργασία έχει επιλεγεί η ερμηνευτική επιστημολογική προσέγγιση το ερμηνευτικό/σχετικιστικό αντιληπτικό περίγραμμα. Σύμφωνα με αυτό ο κόσμος είναι ένα δυναμικό πεδίο το οποίο διαμορφώνεται βάσει των αντιλήψεων και των βιωμάτων του εκάστοτε ατόμου και, συνεπώς, η γνώση και η πραγματικότητα δεν μπορεί να είναι μία, αντικειμενικά αντιληπτή και καθολική (Μαντζούκας, 2003). Έτσι, στην ερμηνευτική προσέγγιση που ακολουθείται, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην κατανόηση του νοήματος που δίνουν τα άτομα στα φαινόμενα, δηλαδή στην υποκειμενικότητα που εμπεριέχεται στην πραγματικότητα και στα φαινόμενα που διαμορφώνονται εντός αυτής. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η έρευνα να εστιάζει στην ερμηνεία της πραγματικότητας που δίνεται από το κάθε άτομο προκειμένου να γίνει αντιληπτός ο τρόπος με τον οποίο εκείνη νοηματοδοτείται (Τσιώλης, 2013). Με αυτόν τον τρόπο προκύπτει η έμφαση που αποδίδουν οι «ποιοτικοί» ερευνητές στις έννοιες του νοήματος, της εμπειρίας, της διάδρασης, της κατανόησης και της ερμηνείας και εν τέλει στην προσπάθεια να ανακατασκευάσουν με στοχαστική, κριτική ανάλυση τις πρωτογενείς διαδικασίες νοηματικών τυποποιήσεων που κάνουν τα υποκείμενα της έρευνας.

Ωστόσο υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που μας οδήγησαν στην επιλογή της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου. Κατ' αρχάς η ποιοτική προσέγγιση φαίνεται να αντιστοιχεί καλύτερα στον ερευνητικό σκοπό και στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε με την έννοια ότι αυτά σχετίζονται με την αλληλεπίδραση μαθητών με την ψηφιακή αφήγηση, μαθητών μεταξύ τους αλλά και μαθητών με τον εκπαιδευτικό. Έτσι, έμφαση δίνεται στον

τρόπο έκφρασης των μαθητών, στον εκτυλισσόμενο διάλογο για την ερμηνεία των κειμένων με τη βοήθεια της ψηφιακής αφήγησης, στην εν γένει συμμετοχή τους αλλά και στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός συντόνιζε την όλη διαδικασία.

Κατά δεύτερον, η ίδια η φύση του μαθήματος της Λογοτεχνία, υπαγορεύει την αξιοποίηση αυτής της μεθόδου για δύο λόγους. Αφενός, όπως υπογραμμίζουν και οι Ίσαρη, & Πουρκός (2016), διότι συνάδει με την εξατομικευμένη νοηματοδότηση των προσλαμβανόμενων μηνυμάτων αλλά και την συνοικοδόμηση νοήματος στο πλαίσιο της μαθητικής αλληλεπίδρασης και σε κλίμα ελεύθερης έκφρασης. Αφετέρου διότι η ανοικτότητά της, η απουσία παγιωμένων και ανελαστικών αντιλήψεων για τις αναπτυσσόμενες σχέσεις, η δυνατότητά της να επαναπροσδιορίζεται με έναν διαλεκτικό-σπειροειδή τρόπο, την καθιστούν εγγύτερη στην ερευνητική μας προοπτική.

Επιπλέον την επιλογή αυτή συγκαθόρισε η εναργής πρόθεση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας περισσότερο να καταγράψει τις επιμέρους προσωπικές απόψεις, την εμπειρία και τα συναισθήματα των εμπλεκόμενων παρά να γενικεύσει κάποια αποτελέσματα ή να ελέγξει και να επικυρώσει θεωρητικές υποθέσεις. Επίσης η ανάγκη της να αξιοποιήσει τη δυνατότητα που η ποιοτική έρευνα παρέχει, να μπορεί δηλαδή να αναδείξει πολλές πτυχές κι οπτικές ενός φαινομένου, έτσι όπως το βιώνουν οι άνθρωποι και αξιοποιώντας και τους επικοινωνιακούς δεσμούς που αναπτύσσονται (παρά το σχετικά μικρό δείγμα που αξιοποιεί).

Όλες οι παραπάνω παραδοχές συνιστούν το πλαίσιο που εξηγεί γιατί η ποιοτική είναι το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε.

4.4 Καθορισμός πληθυσμού/πεδίου έρευνας

Όπως έχει κατά καιρούς υποστηριχθεί από πολλούς ερευνητές υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες που διατρέχουν τη δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Μαντζούκα (2003), η επάρκεια και η καταλληλότητα του επιλεγόμενου δείγματος είναι σημαντικά κριτήρια. Αναφορικά με το πρώτο, την επάρκεια, «στην ποιοτική έρευνα το δείγμα δεν χρειάζεται να είναι ποσοτικά μεγάλο, για να διασφαλισθεί η εγκυρότητά της, αφού μέσα στο μεγάλο αριθμό των συμμετεχόντων χάνονται τα υποκειμενικά και εξατομικευμένα χαρακτηριστικά, τα οποία θέλει να κατανοήσει η ποιοτική έρευνα». Σε

σχέση με το δεύτερο, την καταλληλότητα, ο ερευνητής πρέπει- σκοπίμως και όχι τυχαία- να επιλέξει εκείνο το δείγμα που, σύμφωνα με τις υποκειμενικές του εκτιμήσεις διαθέτει τα χαρακτηριστικά, τη δυνατότητα, τις γνώσεις και τη βούληση να παράσχει ολοκληρωμένες και σε βάθος αποκρίσεις στην ερευνητική του αναζήτηση. Γι' αυτό μάλιστα η συγκεκριμένη τεχνική ονομάζεται σκόπιμη δειγματοληψία (purposive sampling) η οποία μάλιστα έχει συνδεθεί με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Κι αυτό διότι, όταν οι ερευνητές ενός θέματος στραφούν προς διερεύνηση σε άτομα που θεωρούν αντιπροσωπευτικά ως προς την κατανόηση του υπό εξέταση θέματος, τότε, σύμφωνα με τη Νόβα-Καλτσούνη (2006) «οδηγούνται πολύ συχνά σε αξιόπιστα συμπεράσματα». Άλλωστε, ο κύριος στόχος σε μία ποιοτική έρευνα είναι η βαθύτερη κατανόηση των υποκειμενικών εμπειριών των εμπλεκόμενων.

Υπό το πρίσμα της παραπάνω συλλογιστικής επιλέξαμε το δικό μας δείγμα μαθητών. Αυτό αφορά 24 μαθητές Λυκείου της Λαμίας, που, κατά το σχολικό έτος 2023-2024, φοιτούν στη Β' τάξη. Πρόκειται για 12 κορίτσια και 12 αγόρια ηλικίας 16-17 ετών. Με κριτήριο το γνωστικό επίπεδο, από τους 24 μαθητές οι 6 είναι εξαιρετικών επιδόσεων σε όλα ανεξαιρέτως τα μαθήματα, οι 3 έχουν μία γενικά πολύ καλή παρουσία και, από τους υπόλοιπους, οι 9 έχουν πολύ μέτρια επίδοση ενώ οι άλλοι 6 μάλλον κακή.

Το εύρος των επιδόσεων τους ήταν ένας σημαντικός παράγοντας για την επιλογή του συγκεκριμένου τμήματος. Κι αυτό διότι η στάση τους απέναντι στη διδασκαλία με ψηφιακή αφήγηση θα αναδείκνυε, κατά την εκτίμηση της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού, μία αρκετά αντιπροσωπευτική εικόνα για το πώς προσλαμβάνεται από τον μαθητικό κόσμο η προστιθέμενη αξία της ψηφιακής αφήγησης. Κατά δεύτερον, οι μαθητές, περισσότερο ή λιγότερο, θεωρείται ότι έχουν έναν στοιχειώδη λογοτεχνικό εγγραματισμό και γνωρίζουν τη διαδικασία του ερμηνευτικού διαλόγου, καθώς ήδη από την προηγούμενη χρονιά είναι εξοικειωμένοι με τη διαδικασία αυτή κι επομένως μπορούν αβίαστα να την εφαρμόζουν. Ένας τρίτος παράγοντας επιλογής αυτού του τμήματος ήταν το γεγονός ότι έχουν όλοι ανεξαιρέτως προσβασιμότητα στο ίντερνετ στην οικία τους, ώστε να είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν τις εργασίες που προβλέπονται. Τέλος, επειδή με το συγκεκριμένο τμήμα οικοδομήθηκε πάρα πολύ όμορφη σχέση ήδη από την Α' Λυκείου, η εκπαιδευτικός είχε την βέβαιη προσδοκία ότι οι απόψεις, οι ιδέες και τα συναισθήματα που τελικά θα

καταγράφονταν θα ήταν απολύτως αυθεντικά, γνήσια, αυθόρμητα, ειλικρινή κι επομένως αξιόπιστα.

2.5 Εργαλεία συλλογής δεδομένων--Γενικά

Όπως αναφέρει ο Μαντζούκας (2007), «οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα θα πρέπει να επιτρέπουν την κατανόηση σε βάθος των υποκειμενικών εμπειριών, αντιλήψεων και πεποιθήσεων των συμμετεχόντων, μέσα από την καταγραφή των πράξεων και των λόγων τους, όπως αυτά θα συνέβαιναν ή θα εκφράζονταν αν δεν υπήρχε ο ερευνητής, δηλαδή χωρίς να επηρεάζονται και κυρίως χωρίς να επιβάλλονται ή να καθοδηγούνται από τον ερευνητή. Με αυτόν τον τρόπο ο ερευνητής θα μπορέσει να κατανοήσει τις μοναδικές και υποκειμενικές εμπειρίες, πεποιθήσεις και αντιλήψεις τους.». Έτσι, τα αποτελέσματα μίας ποιοτικής έρευνας δεν αναμένεται να είναι αντικειμενικά, καθώς εξαρτώνται από την υποκειμενική ερμηνεία τόσο του ερευνητή όσο και των ίδιων των υποκειμένων της έρευνας. Το ζητούμενο είναι μέσω των εργαλείων συγκέντρωσης των δεδομένων, να αναδειχθούν οι προοπτικές των υποκειμένων, οι ιδιαιτερότητές τους και οι ατομικές τους στάσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Κατά συνέπεια, είναι αναγκαίο, σύμφωνα και με τον Creswell (2011), ο κάθε ερευνητής να διαμορφώνει τα δικά του εργαλεία συλλογής δεδομένων και όχι να αξιοποιεί έτοιμα τυποποιημένα εργαλεία άλλων. Επίσης να εργάζεται με μεθόδους συλλογής που δεν έχουν κάποια ανελαστική, αυστηρή δομή και να μην επιζητούν εκ των προτέρων σχηματισμένες απαντήσεις αλλά να είναι μάλλον ευέλικτες κι ευαίσθητες μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που τις παράγει.

Χαρακτηριστικότερες και συνηθέστερες τέτοιες μέθοδοι στην ποιοτική έρευνα είναι η παρατήρηση (συμμετοχική και μη συμμετοχική), η συνέντευξη (μη δομημένη και ημιδομημένη), οι ομάδες εστίασης. Η παρατήρηση, όπως υποστηρίζεται, μας αποκαλύπτει με ποιον τρόπο οι άνθρωποι δρουν μέσα στην πραγματικότητα, ενώ η συνέντευξη μας επιτρέπει να μελετήσουμε με ποιον τρόπο βλέπουν την πραγματικότητα (Silverman, 1992). Είναι άλλωστε προτιμότερο για νέους ποιοτικούς ερευνητές, όπως εμείς, να αξιοποιούνται στην ημιδομημένη τους μορφή, ώστε να συνιστούν έναν μνημονικό χάρτη με τα βασικότερα σημεία που πρέπει να καλυφθούν στον διάλογο που θα αναπτυχθεί και να μην υπάρξει παρέκκλιση από το ερευνητικό θέμα. Όποια κι αν είναι η διαδρομή που θα

ακολουθηθεί, ακόμη κι αν από τα βασικά αυτά σημεία δεν ερωτηθούν όλα με την ίδια σειρά ή δεν τύχουν όλα της ίδιας εμβάθυνσης, αποτελούν τα μέσα που θα συμβάλλουν στην πολυπρισματική προσέγγιση του υπό εξέταση ζητήματος.

Εφόσον αυτές οι παραδοχές είναι κοινά αποδεκτές, στη δική μας ερευνητική διαδικασία ως πρόσφορα εργαλεία για την συγκέντρωση των δεδομένων και την ανάλυση τους, με σκοπό την προσπέλαση των ερευνητικών ερωτημάτων, ορίζονται α) η παρατήρηση-καταγραφή της συμπεριφοράς των παιδιών στην τάξη κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του καινοτόμου εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης β) οι συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης με ερωτήματα ανοικτού τύπου. Αυτά συνεπικουρούνται ωστόσο κι από το αναστοχαστικό ημερολόγιο που η ερευνήτρια αξιοποιεί για να καταγράφει τις προσωπικές της σκέψεις όπως προκύπτουν στην όλη διαδικασία.

Η παρατήρηση

Η παρατήρηση επιλέχθηκε να υλοποιηθεί από την ίδια τη διδάσκουσα, η οποία έχοντας πολύ ξεκάθαρη εικόνα για τις προσωπικότητες των εμπλεκόμενων μαθητών, θα μπορούσε να εκτιμήσει την μετασχηματιστική επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στην επίδοση και στην εν γένει τους παρουσία στην αίθουσα. Η διδάσκουσα επέλεξε να καταγράφει τις παρατηρήσεις της με ελεύθερες σημειώσεις χωρίς να έχει απαραίτητα κάποιο συγκεκριμένο πρωτόκολλο ερωτήσεων να συμπληρώσει. Οι σημειώσεις-παρατηρήσεις αυτές είναι τόσο περιγραφικές (για ανθρώπους, δραστηριότητες και γεγονότα και εν γένει για όσα διαδραματίζονται στην σχολική αίθουσα) όσο και στοχαστικές με την έννοια της ερμηνευτικής και στοχαστικής διάστασης που σε αυτές δίνει η εκπαιδευτικός (προσωπικές σκέψεις σχετικά με τις γενικές ιδέες ή τα θέματα).

Ειδικότερα στην παρατήρηση περιλαμβάνονται αυτούσια τα λόγια των μαθητών κατά την προβολή της ψηφιακής αφήγησης αλλά και κατά την ερμηνευτική προσπέλαση του κειμένου, ερωτήσεις που ο εκπαιδευτικός απηύθυνε, στάσεις, αντιδράσεις, συμπεριφορές, κοινωνικές διαδράσεις και διεργασίες απέναντι σε όσα συνέβησαν αλλά και σκέψεις και παρατηρήσεις της διδάσκουσας-ερευνήτριας που εκπηγάζουν από την παραπάνω παρατήρηση. Όπως αναφέρουν οι Ίσαρη & Πουρκός, (2016), «η γνώση σχετικά με όλα αυτά μπορεί να παραχθεί μέσω της συμμετοχής ή της βιωμένης εμπειρίας των ερευνητών μέσα στα «φυσικά» πλαίσια όπου αυτές διαδραματίζονται (π.χ. κοινότητα, τάξη κ.ά) και

δεν βασίζεται στις εκ των υστέρων αναδομημένες αναφορές ή αφηγήσεις των ατόμων σχετικά με αυτές τις διαστάσεις».

Ο ρόλος μάλιστα του ερευνητή, όπως καταγράφεται από τους ίδιους μπορεί να ορισθεί σύμφωνα με δύο κατηγοριοποιήσεις. Εάν ιδωθεί ως προς τον βαθμό εμπλοκής του τότε ο παρατηρητής ανήκει σύμφωνα με τον Λάζο (1998) στην κατηγορία «συμμετέχων ως παρατηρητής (the participant as observer), όπου αποκαλύπτει την ιδιότητά του καθώς τον σκοπό της έρευνας και συμμετέχει στις δραστηριότητες ή διεργασίες της υπό διερεύνηση ομάδας. Εάν ιδωθεί σύμφωνα με την τυπολογία Adler & Adler (1998), τότε ανήκει στον τύπο της ενεργής συμμετοχής. «Εδώ ο ερευνητής συμμετέχει στις βασικές και κεντρικές δραστηριότητες του κοινωνικού πλαισίου, χωρίς ωστόσο να γίνει μέλος της ομάδας που διερευνά. Ο διττός ρόλος του παρατηρητή και του συμμετέχοντος προϋποθέτει την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και αποδοχής στο πεδίο καθώς και μια ιδιαίτερη προσπάθεια να κρατήσει ισορροπία ανάμεσα στη συμμετοχή και την παρατήρηση».

Η συνέντευξη και οι ομάδες εστίασης

Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα έχει σκοπό την ανάδειξη των μαθητικών απόψεων για την μετασχηματιστική αξία της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και ειδικότερα στην συγγραφή του ερμηνευτικού σχολίου, είναι αυτονόητος ο σημαίνων ρόλος των μαθητών στην παραγωγή ποιοτικών δεδομένων. Η συνέντευξη, εφόσον επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα την προσωπική τους οπτική για τη μαθησιακή εμπειρία που είχαν, τοποθετεί στο επίκεντρο την υποκειμενική τους αντίληψη κι έτσι διασφαλίζει πλούσιες πληροφορίες για τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003), «ανάλογα με τον βαθμό δόμησης της συνέντευξης, δηλαδή ανάλογα με το βαθμό τυποποίησης της από τον ερευνητή, μπορούμε σχηματικά να διακρίνουμε τρία βασικά είδη: την δομημένη, την ημιδομημένη και τη μη δομημένη συνέντευξη». Από αυτά για τη δική μας περίπτωση προκρίνουμε τη μη δομημένη, καθώς αποτελεί την πιο χαλαρή μορφή συνέντευξης από την οποία απουσιάζουν προκαθορισμένες ερωτήσεις και η οποία βασίζεται σε θεματικές περιοχές πάνω στις οποίες αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου (Robson 2002).

Επιλέξαμε ειδικότερα την ομαδική συνέντευξη κατά την οποία προκύπτει μία πολύ γόνιμη συζήτηση σχετικά με το προς διερεύνηση θέμα καθώς οι συμμετέχοντες αλληλεπιδρούν, συνομιλώντας ζωνρά, συμφωνώντας, διαφωνώντας και παράγοντας πλούσιο υλικό από την επεξεργασία και περαιτέρω σχολιασμό των μεταξύ τους τοποθετήσεων. Σύμφωνα με τον Krueger (1988), η μέθοδος των ομάδων εστίασης αφορά «μια προσεκτικά οργανωμένη συζήτηση. Η τελευταία είναι σχεδιασμένη να αντλεί αντιλήψεις και πεποιθήσεις σε ένα καθορισμένο ερευνητικό θέμα, μέσα σε ένα επιτρεπτικό, μη απειλητικό περιβάλλον». Οι ομάδες εστίασης δεν αποτελούν μια ομαδική συνέντευξη κατά την οποία ο συνεντευκτής θέτει ερωτήσεις και οι ερωτώμενοι απλώς απαντούν σε αυτές. Πρόκειται για ομαδική συζήτηση στην οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να μιλήσουν μεταξύ τους για ένα συγκεκριμένο θέμα, μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης. Αυτή η αλληλεπίδραση μπορεί να είναι «κάθετη», δηλαδή αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων. Κυρίως όμως είναι «οριζόντια αλληλεπίδραση» μεταξύ των μελών της ομάδας (Wilkinson, 1998).

Καθώς στην συλλογική άποψη δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα από τις εξατομικευμένες απόψεις των υποκειμένων, με αυτού του είδους την συνέντευξη αποφεύγουμε κάθε πίεση ή τυποποίηση στις ερωταποκρίσεις και ουσιαστικά προκρίνουμε την αυθεντικότητα και, συνεπώς, την εγκυρότητα κι αξιοπιστία των απόψεων των εμπλεκόμενων υποκειμένων. Αναγκαία φυσικά καθίσταται η δημιουργία μιας τέτοιας ανοικτής κι ανεκτικής, φιλικής και συζητητικής ατμόσφαιρας –κυρίως από την πλευρά του συντονιστή-. Ο τελευταίος, όπως προτείνεται από διάφορους συγγραφείς (π.χ. Morgan, 1997), καλό είναι i. να μην κρίνει τις απαντήσεις ii. να σέβεται τους συμμετέχοντες, iii. να είναι ανοιχτόμυαλος, iv. να έχει επαρκείς γνώσεις για το έργο, v. να διαθέτει καλές δεξιότητες ακρόασης, vi. να έχει καλές ηγετικές ικανότητες, vii. να έχουν καλές ικανότητες παρατήρησης, viii. να επιδεικνύουν υπομονή και ευελιξία, και ix. να είναι ευαίσθητοι σε τις ανάγκες των συμμετεχόντων.

Αναστοχαστικό ημερολόγιο

Το αναστοχαστικό ημερολόγιο, ως εργαλείο χρήσιμο τόσο για την συλλογή ποιοτικών δεδομένων όσο και για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικού, ουσιαστικά συγκεντρώνει τους προσωπικούς αναστοχασμούς της διδάσκουσας, τις δικές

της προσωπικές σκέψεις και απόψεις για όσα έλαβαν χώρα στο πλαίσιο της διδακτικής της παρέμβασης. Ουσιαστικά είναι πολύ σημαντικό να γίνεται σαφώς και διακριτά η υποκειμενική τοποθέτηση του ερευνητή για τις σκέψεις, τις προκαταλήψεις, τις υπόρρητες πεποιθήσεις αλλά και τις προσδοκίες που τρέφει για τα αποτελέσματα της έρευνας..

Συλλέγοντας έπειτα τα δεδομένα μέσα από την σχολική πραγματικότητα με ειλικρίνεια, χωρίς διάθεση ωραιοποίησης αλλά με απόλυτο προσανατολισμό στην γνωστική εξέλιξη των μαθητών της, η εκπαιδευτικός ουσιαστικά βιώνει έναν ποιοτικό μετασχηματισμό και η ίδια, καθώς μετασχηματίζεται η κουλτούρα και η στάση της απέναντι σε διαδικασίες στις οποίες εμπλέκεται και η ίδια και των οποίων η αναγνώριση και ερμηνεία απαιτεί, αναμφισβήτητα, θάρρος.

4.6 Σχεδιασμός και Υλοποίηση Διδακτικής παρέμβασης

Υποστηρίζεται ότι για τους σύγχρονους εφήβους-νέους «το Διαδίκτυο δεν είναι μια μετασχηματιστική νέα τεχνολογία, αλλά ένα χαρακτηριστικό της ζωής τους που υπήρχε πάντα» (Rheingold, 2008: 99). Ωστόσο, με την υλοποίηση της συγκεκριμένης διδακτικής-ερευνητικής εφαρμογής, δίνεται η ευκαιρία να επιβεβαιωθεί και η μετασχηματιστική διάσταση πάνω στα παιδιά. Άλλωστε, αφού οριοθετήθηκαν οι στόχοι και οι θεωρητικές αρχές της έρευνας, είναι αναγκαίο να καταδειχθεί ο τρόπος εφαρμογής αυτών των δεδομένων σε συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο και ο βαθμός επίδρασής του στους μαθητές.

Φυσικά, μία «εκ των ων ουκ άνευ» προϋποθέσεων για την ευόδωση των παραπάνω είναι η επιλογή του εκπαιδευτικού να άρει τη νοοτροπία « παραμονής στη ζώνη άνεσης» που, ευθύνεται ουσιαστικά για τη διατήρηση του ψηφιακού χάσματος στη δημόσια εκπαίδευση. Αν η ψηφιακή τεχνολογία ενσωματωθεί και στη συγγραφική διαδικασία ενδεχομένως θα δημιουργήσει δυναμικές μαθησιακές εμπειρίες οι οποίες, ακόμη και αν δεν εξελίσσονται ακριβώς σύμφωνα με το σχέδιο, συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην προετοιμασία των μαθητών ως σκεπτόμενων και με σεβασμό επικοινωνούντων στον 21ο αιώνα. Υπό το πρίσμα αυτό, η έρευνα υλοποιήθηκε στο διάστημα Απριλίου- Μαΐου 2024. Το τμήμα της Β΄ τάξης στο οποία εφαρμόστηκε είχε ήδη ολοκληρώσει τη διδακτέα-εξεταστέα ύλη που απαιτείται, προκειμένου η κατάκτηση του γνωστικού αντικείμενου να αξιολογηθεί στις προαγωγικές εξετάσεις Μαΐου- Ιουνίου. Ας σημειωθεί εδώ ότι στο

Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων καταγράφονται οι ορισμοί για τα στοιχεία Λογοτεχνικής Θεωρίας και Λογοτεχνικού γραμματισμού που περιέχονται στους Δείκτες Επιτυχίας και Επάρκειας, και που συνιστούν τους προ οργανωτές- οδοδείκτες στο ΑΠ Λογοτεχνίας Γυμνασίου-Λυκείου. Ωστόσο το συγκεκριμένο εγχειρίδιο αποτελεί μάλλον ένα απαξιωμένο σχολικό εγχειρίδιο κυρίως λόγω του κανονιστικού-φορμαλιστικού χαρακτήρα που σε αυτό «βλέπουν» εκπαιδευτικοί και μαθητές.

Γενική δομή διδακτικής παρέμβασης

Ο γενικός σχεδιασμός και η οργάνωση της διδακτικής παρέμβασης- σε πολύ γενικές γραμμές- έχει την ακόλουθη δομή:

1^η ώρα

- Η εκπαιδευτικός δείχνει την **πρώτη ψηφιακή αφήγηση** ως εργαλείο επανάληψης της λογοτεχνικής θεωρίας και ως αφορμή για τη διάχυση του διδακτέου.
- Ακολουθεί συζήτηση επ' αυτής

2^η ώρα

- Μοιράζεται στους μαθητές φωτοτυπία με αδίδακτο διήγημα αλλά και φύλλο εργασίας με δραστηριότητες, ώστε να εμπεδωθούν τα προηγούμενα.
- Ακολουθεί σχετική συζήτηση

3^η και 4^η ώρα

- Η εκπαιδευτικός δείχνει τη **δεύτερη ψηφιακή αφήγηση**, όπου α) κάνει έναν ενδεικτικό από-συμβολισμό κειμενικών δεικτών για το προηγούμενο αδίδακτο διήγημα αλλά και β) προτείνει στους μαθητές μία πορεία συγγραφής των ιδεών τους σε ερμηνευτικό σχόλιο καθώς και σχετικό λεξιλόγιο.
- Ακολουθεί συζήτηση.
- Ορίζονται αντίστοιχες ασκήσεις για το σπίτι ατομικές ή ομαδικές. Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν είτε ερμηνευτικά σχόλια που αφορούν το κείμενο που ήδη πραγματεύτηκαν είτε ερμηνευτικά σχόλια πάνω σε αδίδακτα λογοτεχνικά κείμενα για ποικίλα θέματα. Η εκπαιδευτικός τους καλεί να επιλέξουν είτε αγαπημένα λογοτεχνικά κείμενα είτε κείμενα που να τους αφορούν τον εαυτό, την αγάπη κτλ

5^η και 6^η ώρα

- Παρουσιάζονται στην ολομέλεια οι μαθητικές ψηφιακές αφηγήσεις
- Γίνεται συζήτηση, αξιολόγηση, αναστοχασμός

Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος «Ψηφιακή Αφήγηση κι ερμηνευτικό σχόλιο στη Λογοτεχνία Λυκείου: ένα εργαλείο μετασχηματιστικής μάθησης».

Συμβατότητα με το ΠΣ. Το ερμηνευτικό σχόλιο αποτελεί διακριτό αντικείμενο διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών στη Γ' τάξη του Λυκείου, σύμφωνα μάλιστα με ΦΕΚ 4911/31.12.2019, τ.Β', Υ.Α. 203549/Δ2, σ. 56077-56100. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου.

Διδακτική Πρακτική αξιοποιείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η χρήση νέων τεχνολογιών και η ψηφιακή αφήγηση.

Χρονική διάρκεια 5-7 ώρες

Προϋποθέσεις υλοποίησης

- ✓ Δεξιότητες μαθητών στη χρήση των νέων τεχνολογιών
- ✓ Διαθεσιμότητα στο εργαστήριο της πληροφορικής του σχολείου
- ✓ Διαθέσιμοι προσωπικοί υπολογιστές- ταμπλέτες
- ✓ Δυνατότητα συνεργασίας των μαθητών ομαδοσυνεργατικά εντός αλλά και εκτός τάξης
- ✓ Εξοικείωση του εκπαιδευτικού με κάποια καινοτόμα διδακτικά εργαλεία για την ψηφιακή αφήγηση

Σκοποθεσία

Με την συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόζεται η ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία του ερμηνευτικού σχολίου της Γ' Λυκείου κι εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να την εμπλουτίσει μετασχηματίζοντας πολυεπίπεδα τους εμπλεκόμενους. Στόχος μας λοιπόν είναι να διερευνήσουμε αν και κατά πόσο η διδακτική του ερμηνευτικού σχολίου-ως κομμάτι διδακτικής της Λογοτεχνίας- επωφελείται από την ψηφιακή αφήγηση, με ποιους τρόπους η αξιοποίησή της επιδρά στην πρακτική ερμηνευτικής προσέγγισης και συγγραφής του ερμηνευτικού σχολίου για αδιάδικτα λογοτεχνικά κείμενα και τελικά αν

και σε ποιο βαθμό συμβάλλει στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων μαθητών και όχι μόνο για την προσέγγιση του μαθήματος.

Ως βασική ορίζεται συνεπώς η στόχευση να προσεγγισθεί η διδασκαλία του ερμηνευτικού σχολίου, ως λογοτεχνικής άσκησης του Λυκείου με συγκεκριμένη λογική, με το καινοτόμο διδακτικό εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης. Η λογική αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης έγινε με δύο εναργείς στοχεύσεις. Η πρώτη αφορά τη χρήση της από την εκπαιδευτικό, α) ως εργαλείο επανάληψης της λογοτεχνικής θεωρίας για τις λογοτεχνικές συμβάσεις και το λογοτεχνικό ρεπερτόριο που η ύλη της Β΄ Λυκείου απαιτεί να έχει κατακτηθεί, προκειμένου να γίνεται η προσπέλαση αδιάδκτων λογοτεχνικών κειμένων, όπως αυτά που περιέχει και η Τράπεζα Θεμάτων β) ως εργαλείο αφόρμησης, για να διδάξει το ερμηνευτικό σχόλιο που θα παρουσιασθεί πιο συστηματικά στους μαθητές στην Γ΄ τάξη. Αυτή η ενέργεια συνιστά διδακτική τακτική στο πλαίσιο της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» των μαθητών σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky.

Η δεύτερη στόχευση αφορά τη χρήση της από τις μαθητικές ομάδες ως εργαλείο μετασχηματισμένης πρακτικής. Με αυτό δηλαδή οι μαθητές, εφαρμόζοντας όσα αποκόμισαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, καλούνται μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες να παραγάγουν λόγο ενταγμένο σε ένα νέο επικοινωνιακό πλαίσιο, δημιουργώντας τις δικές τους ψηφιακές αφηγήσεις- αναγνωστικές ανταποκρίσεις- ομαδικές ή και ατομικές- σε συγκεκριμένα ερωτήματα πάνω σε διδαγμένο αλλά και σε μη διδαγμένα λογοτεχνικά κείμενα. Περαιτέρω, οι μαθητές συνδέουν τη λογοτεχνία με άλλες τέχνες, όπως η μουσική και η φωτογραφία και καλλιεργούν έτσι τον κριτικό ψηφιακό γραμματισμό.

Δεξιότητες

Οι δεξιότητες που αναφέρονται ως απότοκο της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας διευρύνονται με την προστιθέμενη διδακτική αξία που η ψηφιακή αφήγηση διαχέει στη διδακτική πράξη. Έτσι, οι μαθητές που εμπλέκονται είναι τελικά σε θέση

- Να αναζητούν, να αξιολογούν και να συνδυάζουν λογοτεχνικά στοιχεία από πληθώρα πηγών ώστε να συνθέτουν τελικά ψηφιακές αφηγήσεις ατομικής ή ομαδοσυνεργατικής σύλληψης που να σχετίζονται με την ερμηνευτική άσκηση που έχουν αναλάβει. (πληροφοριακός και ψηφιακός γραμματισμός)

- Να αποκτήσουν κριτική αξιολογική οπτική έναντι των ψηφιακών αναγνωστικών ανταποκρίσεων των συμμαθητών τους, γεγονός που τους καθιστά τόσο λογοτεχνικά όσο και ψηφιακά εγγράμματους (κριτικός γραμματισμός)
- Να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που το web 2.0 τους εξασφαλίζει αναφορικά με την εναλλακτική προσωπική έκφραση. (τεχνολογικός και οπτικός γραμματισμός)

4.7 Αναλυτική Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης

1^η ώρα → φάση προπαρασκευής και παρακολούθηση της πρώτης ψηφιακής αφήγησης, ως διδακτικού εργαλείου της εκπαιδευτικού-συζήτησης

Στην προπαρασκευαστική φάση, ουσιαστικά οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν την ψηφιακή αφήγηση. Επειδή όμως το συγκεκριμένο τμήμα της Β΄ Λυκείου έχει ήδη ενημερωθεί για την ψηφιακή αφήγηση στο μάθημα της πληροφορικής, έχει ήδη συζητήσει για την επικοινωνιακή ισχύ, την αμεσότητα και την πρωτότυπη σύζευξη της παραδοσιακής και μοντέρνας αφηγηματικής της δύναμης, η φάση αυτή αξιοποιείται αρχικά για να επαναληφθούν πολύ σύντομα τα βήματα σύνθεσης μιας ψηφιακής αφήγησης και τα γνωρίσματά της. Έπειτα για να παρακολουθήσουν οι μαθητές τον τρόπο με τον οποίο η διδάσκουσα της Λογοτεχνίας την έχει επιστρατεύσει ως εργαλείο στο μάθημά της.

Πιο συγκεκριμένα και αφού υπενθυμιστούν σύντομα και περιεκτικά τα βήματα και τα γνωρίσματα μιας καλής ψηφιακής αφήγησης, η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές ότι προτίθεται να δείξει μία δική της ψηφιακή δημιουργία την οποία έχει υλοποιήσει με το εργαλείο [book creator](#). Σε αυτή έχει ενσωματώσει κάποια από τα προαπαιτούμενα βασικά στοιχεία της λογοτεχνικής θεωρίας, τους κειμενικούς δηλαδή δείκτες, μορφικούς, αφηγηματικούς και άλλους, που συνιστούν για τους μαθητές τον απαραίτητο λογοτεχνικό εγγραμματισμό. Οι μαθητές- ανεξάρτητα από το βαθμό που ο καθένας τα έχει αφομοιώσει- γνωρίζουν ήδη από τα μαθήματα Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου- ότι η συνδυαστική κριτική αξιοποίηση αυτών των δεικτών και το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο είναι που συγκαθορίζει τη νοηματική προσπέλαση και οικείωση κάθε κειμένου.

Η πρώτη σύντομη ψηφιακή διάλεξη ξεκινά. Όταν το ψηφιακό- ηλεκτρονικό βιβλίο φτάνει στο τέλος και η εκπαιδευτικός ρωτά εάν θέλουν να το ξαναδούν. Οι πολύ καλοί μαθητές/τριες ρωτούν εάν θα έχουν το link για να το ξαναδούν καθώς και αν μπορούν να εκτυπώσουν την θεωρία από εκεί. Στην καταφατική απάντηση της εκπαιδευτικού, μία άλλη μαθήτρια- που είναι μάλιστα και πρόεδρος της τάξης- προτείνει να το εκτυπώσουν πολύχρωμο (όπως ακριβώς είναι) και να έχουν όλη την προαπαιτούμενη λογοτεχνική θεωρία συγκεντρωμένη, δεδομένου ότι « Κυρία, πουθενά σε σχολικό βιβλίο δεν έχουμε συγκεντρωμένη όλη τη θεωρία που χρειαζόμαστε για τη Λογοτεχνία!». Σχεδόν όλοι συμφωνούν.

Το link παρατίθεται εδώ

Στον διάλογο που αναπτύσσεται στη συνέχεια οι μαθητές ανακαλούν τις γνωστικές τους αναπαραστάσεις για τη λογοτεχνική θεωρία και οδηγούνται σε εκ νέου συνειδητοποίηση του σπουδαίου ρόλου που διαδραματίζουν οι κειμενικοί δείκτες- γλωσσικοί, αφηγηματικοί, περιεχομένου, συγκεκριμένου-

α) τόσο, γενικά, στη σημασιодότηση του λογοτεχνικού κειμένου όσο και στην εξατομικευμένη πρόσληψή του. Κι αυτό συμβαίνει διότι δεν αντιδρά ο κάθε μαθητής πανομοιότυπα στα μηνύματα του κειμένου αλλά φέρει τον βιωματικό και πολιτισμικό του ορίζοντα στην συναλλακτική με το κείμενο - αναγνωστική κι ερμηνευτική – διαδικασία προτεραιοποιώντας ανάλογα κάποια κειμενικά στοιχεία έναντι άλλων.

β) στην οικοδόμηση ενός λιγότερου ή περισσότερου αποδεκτού νοήματος για την κοινότητα των συμμαθητών-αναγνωστών που αντιμετωπίζει ταυτόχρονα το ίδιο κείμενο. Κι αυτό με τη σειρά του οδηγεί στη διεύρυνση της προσωπικής οπτικής, στην επαναδιαπραγμάτευση των ατομικών παραδοχών και, συνεπώς, στην επανασυγκρότηση του εφηβικού εαυτού.

δ) στη δόμηση ενός επιτυχημένου ερμηνευτικού σχολίου, δεδομένου ότι υπάρχει μία σειρά από διαφορετικές διατυπώσεις ερμηνευτικού σχολίου, οι απαντήσεις στις οποίες δεν υποστηρίζονται πάντοτε αποτελεσματικά από τους ίδιους κειμενικούς δείκτες.

Η εκπαιδευτικός εξηγεί πως, με βάση όσα παρακολούθησαν, μπορούν τώρα να εργαστούν σε ένα αδιάκτο λογοτεχνικό που τους έχει φέρει. Για το λόγο αυτό, τους μοιράζει σε έντυπη μορφή απόσπασμα από το διήγημα [του Ζαχαρία Παπαντωνίου «Ο κύριος τμηματάρχης έρχεται»](#). Έτσι, στο συγκεκριμένο τμήμα, την ορισμένη μέρα, οι μαθητές

έχοντας παρακολουθήσει την ψηφιακή αφήγηση της θεωρίας είναι έτοιμοι να προχωρήσουν στην άμεση εφαρμογή της σε αδίδακτο κείμενο.

2^η ώρα → φάση ανάγνωσης και δραστηριοτήτων

Τη δεύτερη ώρα ακολουθούν δραστηριότητες προκειμένου οι μαθητές- εξ αφορμής της ψηφιακής αφήγησης της διδάσκουσας- να διαπιστώσουν πάνω στο αδίδακτο κείμενο διαφορετικά μονοπάτια ερμηνευτικής προσέγγισης και διαφορετικές, επομένως, διατυπώσεις ερμηνευτικού σχολίου. Το σχετικό φύλλο εργασίας (Φ.Ε.1) παρατίθεται στο παράρτημα. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδους δικής τους επιλογής διαπραγματεύονται τα νοήματα του αδίδακτου λογοτεχνικού, όπως αυτά αποκαλύπτονται μέσα από τις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας. Οι μαθητές συνεργάζονται στις ομάδες τους αξιοποιώντας το link με την ψηφιακή παρουσίαση της θεωρίας, όποτε και όπως η κάθε ομάδα κρίνει.

Όταν σε λίγο ο ερμηνευτικός διάλογος (που έχει στόχο διερευνητικό και όχι εξηγητικό) ξεκινά, οι απόψεις που διατυπώνονται ποικίλλουν από τις πολύ επιφανειακές και ατεκμηρίωτες έως τις πολύ καλά αιτιολογημένες. Η εκπαιδευτικός συντονίζει τον ερμηνευτικό διάλογο, απευθύνει ερωτήσεις πιο διασαφητικές και σκόπιμα προσανατολισμένες, ώστε να διευκολύνει την συλλογιστική των παιδιών, ενθαρρύνει την ερμηνευτική πολλαπλότητα αλλά και τιθασεύει τις ερμηνευτικές οπτικές ώστε να είναι κειμενικά επιτρεπτές και όχι ανεξέλεγκτες. (παραδείγματος χάρη «γιατί επέλεξες αυτό κι όχι κάποιο άλλο;»...» «πως θα αιτιολογούσες την συγκεκριμένη σου ερμηνευτική εκδοχή;»... «με ποιο σκεπτικό συμφωνήσατε ως ομάδα στην συγκεκριμένη ερμηνευτική οπτική;»)

Σε λίγο μάλιστα, όταν έχουν ετοιμασθεί κάποιες γραπτές τους απαντήσεις για το φύλλο εργασίας, αυτές διαβάζονται στην ολομέλεια. Αναπτύσσεται κι εδώ διάλογος. Οι μαθητές, ανάλογα με το ποιους κειμενικούς δείκτες επιλέγουν να ενεργοποιήσουν, δημιουργούν πολύ ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις (αν και δε λείπουν και κάποιες όχι τόσο εύστοχες). Συζητούν, ανταλλάσσουν απόψεις, συνεργάζονται, προκειμένου να εξάγουν τις καλύτερες γλωσσικές επιλογές, τα εκφραστικά μέσα, τις αφηγηματικές τεχνικές- τους κειμενικούς δηλαδή δείκτες- που μπορούν, κατά τη γνώμη τους, να στηρίξουν πιο εύκολα τις

απαντήσεις στις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας και, φυσικά, την ερμηνευτική τους εκδοχή.

3^η και 4^η ώρα → φάση παρακολούθησης της δεύτερης ψηφιακής αφήγησης, ορισμός εργασιών, επιλογή εναλλακτικών κειμένων

Η διδάσκουσα τους ενημερώνει ότι έχει η ίδια ετοιμάσει μία ακόμη ψηφιακή αφήγηση στην οποία αποκωδικοποιεί και η ίδια κάποια από τα σημεία του διηγήματος. Οι μαθητές παρακολουθούν αυτή τη δεύτερη μικρή ψηφιακή αφήγηση. Εδώ γίνονται από την διδάσκουσα δύο πράγματα:

- 1) ενδεικτική αποκωδικοποίηση των κειμενικών δεικτών του συγκεκριμένου διηγήματος (εδώ η ψηφιακή αφήγηση αξιοποιείται για να εμπεδώσουν-εφαρμόσουν τη γνώση, να συγκρίνουν με τη δική τους πορεία σκέψης, οδηγούμενοι σε ερμηνείες. Η εκπαιδευτικός έχει ζητήσει μάλιστα να έχουν οι μαθητές μπροστά τους τετράδιο για να σημειώνουν ελεύθερα οτιδήποτε θεωρούν αναγκαίο είτε για περαιτέρω επεξήγηση είτε για υπόμνηση καθώς και να μη διστάσουν να αξιολογήσουν την προσπάθεια που εκείνη έκανε ώστε να τους προσφέρει μία εναλλακτική οπτική του μαθήματος.
- 2) ένα προτεινόμενο πλάνο «πέντε ενδεικτικών βημάτων» για την συγγραφή του ερμηνευτικού σχολίου και προτάσεις για λεξιλόγιο που θα υποστηρίξει την ολοκληρωμένη συγγραφή του. Καθώς αντίστοιχη άσκηση υπάρχει και στην τράπεζα θεμάτων της οικείας τάξης αλλά και ως εξεταζόμενο θέμα στην εξέταση της επερχόμενης Γ' Λυκείου, είναι πολύ ωφέλιμο για τους μαθητές να **αποτυπώσουν οπτικοακουστικά τη δομή και τον τρόπο σύνθεσής του**, ώστε να αναπαραγάγουν τη διαδικασία και σε άλλα αδιάδικτα λογοτεχνικά κείμενα. Σε αυτό το πλάνο η εκπαιδευτικός καθορίζει με σαφήνεια τα μέρη που πρέπει να περιλαμβάνονται στο ερμηνευτικό σχόλιο, (το οποίο εξ αρχής αποτελούσε την κύρια διδακτική επιδίωξη της εκπαιδευτικού) ώστε, καθώς οι μαθητές οργανώνουν τις πληροφορίες και ιδέες τους, να μπορούν και να τις τοποθετήσουν ορθά. Αυτή η στρατηγική που ουσιαστικά αφορά τον σχεδιασμό, την σύνταξη και την οργάνωση της γραπτής εργασίας παρέχει στους μαθητές ένα **«μοντέλο αποτελεσματικής απάντησης»** για να το παρακολουθήσουν όσες φορές θέλουν, να το αναλύσουν

και να το μιμηθούν. Πρόκειται για Διδασκαλία της γραφής με προσανατολισμό στη διαδικασία, ένα είδος «οδηγού επιτυχημένης απάντησης» που μάλιστα διευκολύνει την έννοια της αναθεώρησης των παραγόμενων γραπτών! (Applebee & Langer, 2011).

[Το link παρατίθεται εδώ.](#)

Στη συγκεκριμένη φάση συζητείται και η απεσταλμένη από το ΙΕΠ ρουμπρίκα αξιολόγησης του ερμηνευτικού σχολίου, η οποία παρατίθεται στο Παράρτημα 2. Αυτή αναδεικνύει τα χαρακτηριστικά των καλών απαντήσεων, τις οποίες οι μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν μέσα από τον συνεργατικό σχεδιασμό, την σύνταξη και την αναθεώρηση, όλες ενέργειες συναπτόμενες με τον κοινωνικό γνωστικό εποικοδομισμό.

Οι μαθητές χωρισμένοι πάντα σε ομάδες που οι ίδιοι έχουν επιλέξει -με κριτήριο τις μεταξύ τους φιλικές σχέσεις- αναλαμβάνουν να ασχοληθούν με διαφορετικές ασκήσεις σύνταξης του ερμηνευτικού σχολίου, όπως η εκπαιδευτικός έχει προγραμματίσει σύμφωνα με το Φ.Ε 2 (παρατίθεται στο Παράρτημα 1) και μάλιστα να τις αποδώσουν ψηφιακά, με όποιο ψηφιακό εργαλείο επιθυμούν. Υπενθυμίζεται ότι κάθε ψηφιακή ιστορία μπορεί να έχει διάρκεια 2-5 λεπτά. Επειδή μεσολαμβάνουν οι διακοπές του Πάσχα υπάρχει η άνεση να συνεργαστούν σε ώρες που θα επιλέξουν οι ίδιοι εκτός σχολείου, ενώ για τυχόν απορίες ή διορθώσεις η εκπαιδευτικός ενεργοποιεί μία ομαδική συνομιλία των μαθητών και της ίδιας στο messenger.

Με το σκεπτικό ότι οι ασκήσεις ερμηνευτικού σχολίου έχουν διαφορετική εστίαση, δηλαδή αναδεικνύουν διαφορετικά στοιχεία της ιστορίας του Κυρίου Τμηματάρχη, η εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά ότι θα δημιουργηθεί ένα μωσαϊκό ψηφιακών αφηγήσεων που θα ξεδιπλώνει όλες τις πτυχές του υπό εξέταση διηγήματος και ότι θα προβληθεί στην ολομέλεια. Αυτό φαίνεται να γίνεται ποικιλότροπα αποδεκτό.

Στο σημείο αυτό, σε πάρα πολύ σύντομο χρόνο κατατίθεται (μετά από ένα γόνιμο brain storming θεμάτων που αγαπούν οι έφηβοι) μία λίστα αδιδακτων λογοτεχνικών κειμένων, τόσο από τη διδάσκουσα όσο και από τους ίδιους, προκειμένου να υπάρχουν εναλλακτικές επιλογές για κάποιους μαθητές που δεν επιθυμούν να δημιουργήσουν ψηφιακή αναγνωστική ανταπόκριση για τον «Κύριο τμηματάρχη». Οι μαθητές θα μπορούν να επιλέξουν είτε να προσδιορίσουν το βασικό θέμα του λογοτεχνικού κειμένου είτε να

ασχοληθούν με περισσότερο στοχευμένα ερμηνευτικά σχόλια, όπου να αναζητούν δηλαδή κάποιο συγκεκριμένα στοιχεία του, όπως χαρακτήρα, συναισθήματα, στερεότυπα. (Φ.Ε 3)
Η λίστα περιέχει τα ακόλουθα λογοτεχνικά κείμενα:

- [«Πρόσφυγες» του Ορέστη Αλεξάκη](#) και κάποια άλλα σχετικής θεματολογίας
- [«Μεταξωτοί άνθρωποι» του Νίκου Καρούζου](#)
- [«Ανίκητος» του Γουίλιαμ Χένλεϊ](#)
- [«Ευγένεια» του Κώστα Καρυωτάκη](#)
- [«Η πείνα» του Κνουτ Χάμσουν,](#)
- [«Μες τη λεηλασία» του Τίτου Πατρίκιου](#)
- [«Είναι η ζωή σου» του Τσάρλς Μπουκόφσκι](#)
- [«Φόβος» του Χαλίλ Γκιμπράν](#)

5^η κι 6^η ώρα→ Παρουσίαση τελικών προϊόντων των μαθητών –ερμηνευτικά σχόλια με ψηφιακή αφήγηση- συζήτηση, αξιολόγηση, αναστοχασμός

Προκειμένου να φτάσουμε στο τελικό δίωρο της διδακτικής παρέμβασης, όπου θα παρουσιασθούν οι εκπονημένες από τους μαθητές ψηφιακές αφηγήσεις, μεσολαβούν οι διακοπές του Πάσχα. Οι μαθητές, στη διάρκεια αυτών, διατηρώντας τον χωρισμό σε ομάδες που έχουν επιλέξει μόνοι τους, έχουν τη δυνατότητα να «αναπλαισιώσουν» τα ερμηνευτικά τους σχόλια στην ψηφιακή αφηγηματική τους εκδοχή, ώστε να τα παρουσιάσουν στην τάξη τους και να συζητήσουν πάνω στο σκεπτικό οικοδόμησής τους. Η εκπαιδευτικός, παρά την απόσταση, είναι διαθέσιμη μέσω της διαδικτυακής εφαρμογής του messenger να συνεισφέρει στους μαθητές είτε σε επίπεδο ερμηνευτικής συνδρομής είτε σε επίπεδο κάποιας διόρθωσης των εργασιών. Έτσι ο προβλεπόμενος χρόνος αλληλεπίδρασης και διάχυσης της γνώσης ουσιαστικά επεκτείνεται και εκτός τάξης.

Οι ψηφιακές ιστορίες που δημιουργήθηκαν και παρουσιάζονται είναι ουσιαστικά οι ανταποκρίσεις- το ερμηνευτικό σχόλιο των μαθητών πάνω σε διαφορετικές διατυπώσεις / οπτικές του κειμένου, όπως είχε αποτυπωθεί στις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας. Την καθορισμένη ημέρα οι μαθητές τις παρουσιάζουν στην κοινότητα των συμμαθητών – συν αναγνωστών τους με εργαλεία που οι ίδιοι- αυτόβουλα και αυτενεργώντας ως «ψηφιακοί ιθαγενείς»- έχουν επιλέξει και αξιοποιήσει. Έτσι, στην κοινότητα των

αναγνωστών που δημιουργεί η τάξη παρουσιάζονται τρία διαφορετικά ερμηνευτικά σχόλια που βοηθούνται από τη λογική του αρχικού ψηφιακού υποδείγματος της διδάσκουσας αναφορικά με τη δομή και τη λεξιλόγιο. Παρουσιάζονται όμως και αρκετά επιπλέον ερμηνευτικά σχόλια είτε από τα λογοτεχνικά κείμενα που περιείχε η λίστα που οι ίδιοι έφτιαξαν είτε και εκτός λίστας, καθώς κάτι τέτοιο «συνάδει» απόλυτα με τα δεδομένα που καλλιεργεί το υφιστάμενο αλλά και το προς εφαρμογή Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία στο Λύκειο (2023).

Οι μαθητές παρακολουθούν τις αναγνωστικές ερμηνευτικές ανταποκρίσεις των συμμαθητών τους στον κύκλο προβολής που ανοίγει αρχικά στην ολομέλεια της τάξης και στη συνέχεια- γιατί όχι;- και στον ευρύτερο σχολικό χώρο ή και στον χώρο του διαδικτύου και των οικείων στους εφήβους κόσμο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Ειδικά, η δημιουργία του αφηγηματικού μωσαϊκού, δηλαδή- σύμφωνα με την Γκουτσιοκώστα (2020)- η συνένωση των επιμέρους αναγνωστικών ψηφιακών ανταποκρίσεων σε μία ενιαία ιστορία, αποτελεί μία θαυμάσια ιδέα για ένα τέτοιο «άνοιγμα» των μαθητικών ψηφιακών αφηγήσεων.

4.8 Ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της παρατήρησης και αναστοχασμοί της διδάσκουσας ανά ώρα της διδακτικής παρέμβασης.

1^η ώρα→ φάση προπαρασκευής αλλά και παρακολούθηση της πρώτης ψηφιακής αφήγησης, ως διδακτικού εργαλείου της εκπαιδευτικού για ανάκληση λογοτεχνικού εγγραμματισμού των μαθητών -συζήτηση

Πριν την παρακολούθηση της ψηφιακή διάλεξης, οι μαθητές ρωτούν την εκπαιδευτικό γιατί διάλεξε αυτή την συγκεκριμένη περίοδο να δείξει το ψηφιακό της πόνημα κι αν το έχει ξανακάνει στο παρελθόν. Επίσης εκδηλώνουν την ευαρέσκειά τους στο να δουν επιτέλους κάτι οπτικοακουστικό για τη Λογοτεχνία. Στην αίθουσα της πληροφορικής τα καθίσματα για την παρακολούθηση είναι στημένα σε οβάλ διάταξη και αυτό διευκολύνει τα πηγαδάκια συζήτησης κι ανταλλαγής σχολίων. Τα παιδιά δείχνουν ανυπόμονα να δουν σε ψηφιακή αφήγηση τη λογοτεχνική θεωρία η οποία τους «ταλαιπωρεί», όπως λέει ένας μάλλον αδιάφορος μαθητής.

Η πρώτη σύντομη ψηφιακή διάλεξη ξεκινά. Η εκπαιδευτικός έχει μπροστά της ένα σημειωματάριο προκειμένου να καταγράφει αυθόρμητες αντιδράσεις και ατάκες των μαθητών. Η ησυχία που επικρατεί με την έναρξη της ψηφιακής προβολής διαταράσσεται όταν στο ψηφιακό βιβλίο που προβάλλεται αρχίζουν να παρελαύνουν οι γλωσσικές επιλογές και οι κειμενικοί δείκτες. Εδώ σημειώνονται σχόλια τύπου « ωχ, πόσα είναι τέλος πάντων;», « μ' έχει πρήξει η δική μου στο φροντιστήριο να τα μάθω απ' έξω...σιγά». Όταν η ψηφιακή παρουσίαση με την ενσωματωμένη αφήγηση από την πλευρά της εκπαιδευτικού φτάνει στους αφηγηματικούς τρόπους, ένας από την τριάδα αδιάφορων μαθητών ρωτά φωναχτά αν «μπορούμε να το ξαναδούμε» ενώ ο διπλάνος του τον ειρωνεύεται «γιατί, σκοπεύεις να τα μάθεις;». Οι καλοί μαθητές σημειώνουν στα τετράδια τους. «Που υπάρχουν όλα αυτά μαζεμένα στο σχολικό βιβλίο και που ακριβώς έχει την λειτουργία τους στα κείμενα;», είναι η ερώτηση μιας μαθήτριας πολύ καλών επιδόσεων. Όσοι δείχνουν γενικά λιγότερο ενδιαφέρον συνομιλούν σποραδικά ή και δυσανασχετούν με την ορολογία στις αφηγηματικές τεχνικές, αναφέροντας «κυρία, για ποιο λόγο τόσα πολλά;» ή «αντί να την αγαπήσουμε θα τη σιχαθούμε τη Λογοτεχνία». Η διδάσκουσα εκτιμά πως ο όγκος της λογοτεχνικής θεωρίας, η διασπορά της αλλά και η ορολογία που συχνά δεν επεξηγείται κειμενοκεντρικά αποκαρδιώνουν τα παιδιά και καθιστούν τη Λογοτεχνία ένα ακόμη απωθητικό μάθημα.

Δύο καλές μαθήτριες σημειώνουν κάτι ενώ τρεις μαθητές- που συνήθως είναι ανήσυχoi- τώρα φέρονται πιο ήρεμα και ο ένας αυθόρμητα λέει «Κυρία, η φωνή σας ακούγεται καλύτερα απ' ό, τι στην τάξη» ή « Κυρία, δοκιμάστε και καμία ραδιοφωνική εκπομπή, έχετε πολύ... ζεστή φωνή». Η διδάσκουσα αξιολογεί πως το δώρο της φωνής, που στην ψηφιακή αφήγηση αναδεικνύεται σε σημαντικό μέσο, επηρεάζει σημαντικά την ανταπόκριση των παιδιών στην παροχή νέας γνώσης.

2^η ώρα → φάση ανάγνωσης και δραστηριοτήτων-εφαρμογής πάνω σε Φ.Ε για το αδίδακτο κείμενο «Ο κύριος τμηματάρχης έρχεται».

Οι μαθητές εδώ αξιοποιούν όσο και όπως θέλουν το εργαλείο της πρώτης ψηφιακής αφήγησης με την ενσωματωμένη θεωρία προκειμένου να ανταποκριθούν στο φύλλο εργασίας. Κάθε ομάδα ενεργοποιεί το link κατά το δοκούν. Κάθε φορά που στο ψηφιακό βιβλίο επανέρχονται οι γλωσσικές επιλογές ή οι αφηγηματικές τεχνικές ακούγεται

περισσότερη ένταση κι ανεβαίνουν οι τόνοι, διότι οι μαθητές συμφωνούν ή διαφωνούν για το τι θα επιλέξουν και για το πώς αυτό «φωτίζει» τις ερωτήσεις που έχουν μπροστά τους. Ακόμη και οι λιγότερο καλοί φαίνεται τώρα να αλληλεπιδρούν, πρώτα πιο διστακτικά και σε λίγο πιο ενθαρρυμένοι, «Κυρία, είναι σα να παρακολουθώ βιντεάκι στο insta, ωραίο είναι». «Κυρία, άμα τα έχω μπροστά μου και τα βλέπω συνέχεια και ακούω να μου τα ξαναλέτε, θα τα μάθω». «καλά τόσο δύσκολο είναι να τα έχουμε όλα αυτά κάπου μαζεμένα κι έγχρωμα...όλα μαζί;» Το κλίμα αυτό αποκαλύπτει το βαθμό επίδρασης που το οπτικοακουστικό μήνυμα της ψηφιακής αφήγησης ασκεί στην πρόσληψη του νέου αλλά και το βαθμό κατά τον οποίο η επαναληπτικότητα είναι αναγκαίος παράγοντας μάθησης για κάποιους.

Μεγάλη συμβολή στην ανάπτυξη της παραγωγικής συζήτησης στην τάξη φαίνεται να παίζει η ανοικτότητα των ερωτήσεων του φύλλου εργασίας, με την έννοια ότι αφήνει το περιθώριο να αναδειχθούν ποικίλες μαθητικές επιλογές, τις προκαλεί σε σύγκριση, επιζητώντας ομοιότητες, σημεία σύγκλισης ή απόκλισης. Εδώ ακούγονται ερωτήσεις, όπως « Γιατί διάλεξες αυτό; ...καλύτερα θα μας βοηθήσει η παρομοίωση αυτή»..., «αν συνδέσουμε αυτή την περιγραφή με τον χαρακτήρα του;...αφού κι η περιγραφή θεωρείται κειμενικός δείκτης». Επίσης σημαντικό ρόλο παίζει και η αδιάλειπτη ενθάρρυνση από την πλευρά της διδάσκουσας προς τα παιδιά να καταγράφουν τους συνειρμούς τους γύρω από τις ποικίλες ερωτήσεις του κειμένου με τη μορφή «ελεύθερων σημειώσεων» ώστε τελικά μέσα από τη γόνιμη συζήτηση να καταλήξουν στην πιο αποδεκτή για την κοινότητά τους νοηματοδότηση του κειμένου.

Η αναγνωστική τους στάση σύμφωνα με την σχετική διάκριση της Rosenblatt φαίνεται να είναι κυρίως πληροφοριακή. Ως επίκεντρο των μαθητικών αναζητήσεων εδώ είναι τα γεγονότα (Anderson, 1992). Ειδικότερα, κατά τον πληροφοριακό τρόπο ανάγνωσης ο αναγνώστης- μαθητής εδώ- ενδιαφέρεται να αποκομίσει από το κείμενο συγκεκριμένες πληροφορίες για ειδικούς σκοπούς. Η συναλλαγή τους με το κείμενο προκύπτει ως αποτέλεσμα τόσο «του γλωσσικού βιωματικού εξοπλισμού που ήδη φέρουν σε συνδυασμό με τις κειμενικές ενδείξεις της σελίδας. Καθώς δηλαδή το κείμενο τους δίνει τις απαραίτητες νύξεις και ενδείξεις, οι μαθητές το πλησιάζουν κομίζοντας αναγνωστικές εμπειρίες κι ενδιαφέροντα, συναισθήματα και ιδέες πραγματοποιώντας τελικά την προσωπική τους νοηματοδότηση στο λογοτεχνικό κείμενο. (Rosenblatt, 1982). Στη

διαδικασία αυτή η εκπαιδευτικός εμφανίζεται θετική και δεκτική, αποστασιοποιείται από τον παραδοσιακό ρόλο της παρόχου έτοιμων ερμηνειών και, διευκολύνοντας και ενθαρρύνοντας την αναγνωστική ανταπόκριση και συναλλαγή όλων των μαθητών-αναγνωστών της με το λογοτεχνικό κείμενο, (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005) καταφέρνει να τους εξασφαλίζει μία ενεργητική -εσωτερικής εστίασης- εμπειρία, στην οποία η ίδια είναι υποστηρικτική συνοδοιπόρος και συναναγνώστρια.

Τους καλεί λοιπόν να συνδυάζουν απλά κι όχι πολύπλοκα στην παρουσίαση του κάθε κειμενικού δείκτη τόσο τη γενική όσο και την κειμενοκεντρική λειτουργία του φτάνοντας έτσι στην αιτιολογημένη ερμηνευτική τους εκδοχή. Ένας πολύ καλός μαθητής σχολιάζει πως στο άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον έχει συναντήσει έναν αντίστοιχο με τον κύριο τμηματάρχη ανθρώπινο τύπο, που «έχει μανία με τις θέσεις εξουσίας, κυρία, αλλά δεν έχει καμία ουσιαστική διαπροσωπική σχέση». Από το σχόλιο αυτό παρακινείται ένας πολύ εσωστρεφής μαθητής του τμήματος και συμπληρώνει παραδόξως..έντονα πως «τέτοιοι άνθρωποι δεν μπορούν να ζητάνε αλήθεια στη ζωή τους, γι' αυτό και όλα τα σχήματα λόγου στο κείμενο δείχνουν την υποκρισία που αυτοί ζουν». Από το σχόλιο αυτό μπορεί να ανοίξει καινούριος κύκλος προσέγγισης του κειμένου.

3^η και 4^η ώρα → φάση παρακολούθησης της δευτέρης ψηφιακής αφήγησης, ορισμός εργασιών, επιλογή εναλλακτικών κειμένων

Τα σχόλια που διατυπώνονται αμέσως μετά την δεύτερη ψηφιακή αφήγηση είναι πολύ ενδιαφέροντα. Ειδικότερα, μετά την ψηφιακή παρουσίαση της διδάσκουσας για την ανάλυση των κειμενικών δεικτών του διηγήματος, οι δύο από τους καλούς μαθητές επισημαίνουν ότι αυτό που παρακολουθούν είναι «πολύ εύληπτο και ξεκούραστο». Δύο άλλοι- πάρα πολύ «ήσυχου» έως «ανύπαρκτοι» στην τάξη μαθητές- σχολιάζουν το διαφορετικό ύφος που προστέθηκε στη διδασκαλία. «Τουλάχιστον, θα το βάλω μερικές φορές να το ξαναδώ και ...θα τα μάθω...». « Έχει ωραία χρώματα», είπε ο Α.Μ που συνήθως ξαπλώνει στο θρανίο με βλέμμα απλανές ενώ ενδιαφέρεται μόνο για τη μουσική του. Οι πολύ καλοί μαθητές εκφράζουν σχόλια, όπως «Κυρία, είναι σαν αυτά που ζωγραφίζετε και κυκλώνετε στον πίνακα, απλώς εδώ είναι πιο εύκολο να τα δούμε», «...πιο κοντά στη γλώσσα μας», αλλά και « Κυρία, και να θέλατε να τα προλάβετε όλα αυτά στον πίνακα δεν θα σας έφτανε ο χρόνος.. τώρα τα έχουμε πιο εύκολα, τα

βρίσκουμε αμέσως». Οι μαθητές εκτιμούν ότι η ψηφιακή αφήγηση «γλυτώνει χρόνο» χωρίς να υπολείπεται σε ποιότητα.

Η σχετική με την πορεία σύνθεσης του ερμηνευτικού σχολίου ψηφιακή παρουσίαση έτυχε ολόθερμης υποδοχής. Από τη συζήτηση που ακολούθησε, πρέπει να σημειωθεί πως δύο από τους αδύναμους μαθητές σχολίασαν πως «μπήκε μία σειρά στο μυαλό» με το “πρότυπο” αυτό αλλά και «Κυρία, το να έχουμε έναν μπούσουλα, για να γράψουμε έπειτα όσα μας ταιριάζουν, είναι πολύ βοηθητικό». Από τους καλούς μαθητές τα σχόλια ήταν πιο συγκεκριμένα, «Κυρία, η συνδυαστική προβολή με ήχο και εικόνα εντυπώθηκε περισσότερο», «...η δομή δείχνει ότι υπάρχει μία λογική πορεία αλλά μπορεί μετά ο καθένας μας να την εμπλουτίσει με τις δικές του κειμενικές επιλογές και την κειμενική τεκμηρίωση που προτιμά», «...τα χρειαζόμασταν αυτά τα συνδεδεμένα ρήματα που προτείνετε στην ψηφιακή αφήγησή σας κι αν τα δούμε και τα ακούσουμε πολλές φορές θα καταφέρουμε και να τα εντάξουμε ακόμη πιο εύκολα κι εμείς στο ερμηνευτικό μας σχόλιο». Τα σχόλια των μαθητών καταγράφονται από την εκπαιδευτικό άμεσα κυρίως διότι τα ίδια τα παιδιά την πλησιάζουν και της λένε αυθόρμητα τι σκέπτονται για την ψηφιακή διάλεξη που είδαν. «Κυρία, αν, για να γράψουμε τα ερμηνευτικά μας σχόλια, ήδη από την Α΄ Λυκείου, δίνονταν ένα τέτοιο πρότυπο, ελάχιστοι δεν θα μπορούσαν να το κάνουν...σας το λέω γιατί εγώ δεν ήξερα πώς να ξεκινήσω...έτσι όπως το δείχνει εδώ, μου έμεινε καλύτερα...τελικά κι εγώ θα το γράψω.»

Όταν παρουσιάστηκε από τη διδάσκουσα η προοπτική να συνθέσουν τα επιμέρους ερμηνευτικά σχόλια σε ένα ενιαίο ψηφιακό μωσαϊκό, ένας μάλλον αδιάφορος μαθητής ρώτησε αιφνιδιαστικά τη διδάσκουσα «δηλαδή, Κυρία, δε θα διαβαστούν μόνο οι πολύ καλές εργασίες;» για να δεχτεί την απάντηση ότι «όλες οι εργασίες που θα ανταποκρίνονται στα κριτήρια της ρουμπρίκας αξιολόγησης θα είναι συνεπώς αποδεκτές»

Η διδάσκουσα-ερευνήτρια δεν αιφνιδιάζεται αλλά μάλλον επαληθεύει προσωπικές της πεποιθήσεις για το πώς η ύπαρξη ενδεικτικών απαντήσεων μέσω της ψηφιακής αφήγησης βοηθά πολύ στη διαδικασία αποτύπωσης μίας δομής στο μυαλό των μαθητών, ενός ευρύτερου πλαισίου όπου αφήνονται έπειτα να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Επίσης καταγράφει στο αναστοχαστικό της ημερολόγιο ως πρωτότυπη- εντυπωσιακή την πρωτοβουλία της απουσιολόγου και άλλων δύο μαθητριών να προτείνουν στην τάξη να δημιουργηθεί μία λίστα με αγαπημένα ποιήματα που θα μπορούσαν να παρουσιαστούν

στην ολομέλεια μετασχηματισμένα ψηφιακά σε ερμηνευτικά σχόλια! Οι μαθήτριες αυτές ούτως ή άλλως έδειχναν αγάπη για τη Λογοτεχνία αλλά ενδιαφέρον ήταν όταν απευθύνθηκαν στον δημοφιλή μουσικό της τάξης και του ζήτησαν να συμπληρώσει κι αυτός με ποιήματα που αγαπά ή που έχει τραγουδήσει . Ο Θ.Κ πρότεινε «Ο φόβος» αλλά και το «Ανίκητος» . Όλες αυτές οι ερμηνευτικές ανταποκρίσεις, πρότειναν οι πολύ καλές μαθήτριες, Κ.Μ και Ε.Κ, θα μπορούσαν «να συγκροτήσουν ένα λεύκωμα –ίσως μάλιστα ψηφιακό- που να εμπλουτίζεται διαρκώς με αντίστοιχες εργασίες που θα υλοποιούν μαθητές συνιστώντας ένα corpus ερμηνευτικών σχολίων χρήσιμο για όλες τις τάξεις του Λυκείου αλλά κυρίως για την Γ΄» .

Στη διάρκεια των διακοπών του Πάσχα η διδάσκουσα επικοινωνεί μέσω του messenger με τις ομάδες των μαθητών και επειδή θέλουν να την ενημερώσουν για τα ψηφιακά εργαλεία που προτίθενται να αξιοποιήσουν αλλά και επειδή επιζητούν έναν έλεγχο εγκυρότητας των ερμηνευτικών τους υποθέσεων. Πιο συγκεκριμένα, σε τρεις τουλάχιστον επικοινωνίες με μαθητές, πριν την τελική ψηφιακή δημιουργία των αναγνωστικών ανταποκρίσεων τους, η εκπαιδευτικός χρειάστηκε να τους υπενθυμίσει πως η ερμηνευτική εγκυρότητα διασφαλίζεται από την τεκμηριωμένη σύζευξη της μορφής και του περιεχομένου του λογοτεχνικού κειμένου, από τον έλεγχο στον οποίο υποβάλλει ο κάθε μαθητής τις ερμηνευτικές του εικασίες ώστε να μην αποτελούν φαντασικό του δημιούργημα αλλά μία αιτιολογημένη κειμενικά κρίση. Κι αυτό διότι κάποιες από τις ερμηνευτικές εκδοχές που της έστειλαν να ελέγξει δε φαινόταν να υποστηρίζονται από κατάλληλους δείκτες.

Επίσης ενημερώθηκε από κάποιους μαθητές της, με μέτριες επιδόσεις, ότι θα αξιοποιήσουν το ψηφιακό εργαλείο [Voicethread](#) ενώ από κάποιους άλλους ότι θα αξιοποιήσουν συνδυαστικά τα εργαλεία [Obs](#) και [Smoothdraw](#) για να συνδυάσουν σκίτσα κι επένδυση φωνής κι έμεινε κατάπληκτη με την ψηφιακή ευχέρεια που επέδειξαν. Εκείνη τους υπενθύμισε 1) να ελέγξουν αν είναι κατάλληλο το πρόγραμμα δεδομένου ότι κάποια δεν υποστηρίζουν την ηχογράφηση ή την εισαγωγή βίντεο 2) πριν την επιλογή του εργαλείου να προσέξουν αν διατίθεται δωρεάν για κάποιο χρονικό διάστημα ή αν εξαρχής ζητάει συνδρομή. 3) σχετικά με τις φωτογραφίες που μπορούν να αλιεύσουν από το διαδίκτυο χρειάζεται να ελέγξουν πρώτα αν υπόκεινται σε πνευματικά δικαιώματα, δεδομένου ότι αυτό πλέον αποτελεί μια σχεδόν απαραίτητη συνθήκη. Να σημειωθεί ότι όλοι οι μαθητές πλην τεσσάρων (που είτε νόσησαν είτε ταξίδεψαν εκτός της πόλης και για

τους λόγους αυτούς δεν συμμετείχαν στη δημιουργία των ψηφιακών αφηγήσεων) έστειλαν τα έντυπα ερμηνευτικά τους σχόλια για τα κείμενα που είχαν διαλέξει και η διδάσκουσα είχε δώσει την απαραίτητη ανατροφοδότηση πριν να μετασχηματισθούν σε ψηφιακό υλικό.

5^η κι 6^η ώρα → Φάση παρουσίασης τελικών προϊόντων των μαθητών –ερμηνευτικά σχόλια με ψηφιακή αφήγηση

Την καθορισμένη ημέρα και ώρα κι ενώ έχει προηγηθεί ένας τελικός έλεγχος των διορθωμένων εκδοχών που είχαν λάβει οι γραπτές αναγνωστικές ανταποκρίσεις των μαθητών από τη διδάσκουσα, ξεκινά η προβολή των αντίστοιχων ψηφιακών ερμηνευτικών σχολίων των μαθητών. Αυτά αφορούν αρχικά στα ερωτήματα που έχουν τεθεί στο διήγημα «Ο κύριος τμηματάρχης» κι έπειτα στα άλλα λογοτεχνικά κείμενα-ποιήματα κυρίως- που επέλεξαν οι μαθητές για να σχολιάσουν. Η ατμόσφαιρα που επικρατεί έχει χαρακτήρα γιορτινό. Οι πολύ καλοί μαθητές -που ας σημειωθεί ήταν διεσπαρμένοι σε ποικίλες ομάδες κι όχι συγκεντρωμένοι σε μία- δύο, ως είθισται, - πηγαينوέρχονται και συνομιλούν με τους «τεχνολογικούς» συντονιστές τους, κυρίως για τη ρύθμιση του ήχου των αφηγήσεων. Από τις ψηφιακές αφηγήσεις που παραδόθηκαν οι 6 ατομικές ήταν κυρίως καλών μαθητών και οι 6 ομαδικές, ετερογενών ομάδων. Σε κάθε περίπτωση οι μαθητές προλόγισαν -με μικρή συστολή αρχικά κι έπειτα πιο άνετα- το περιεχόμενο των ψηφιακών εργασιών τους και άρχισαν να μιλούν και να κινούνται με άνεση μοιάζοντας να απολαμβάνουν την όλη εμπειρία. Οι μαθήτριες που είχαν προτείνει το ψηφιακό λεύκωμα με τα ερμηνευτικά σχόλια επανέρχονται «Κυρία, το έδειξα και στην αδερφή μου που είναι στη Γ' Λυκείου και είπε πως θα ήταν πολύ καλό να βλέπουν κάθε εβδομάδα 2-3 τέτοια ψηφιακά ερμηνευτικά σχόλια κι έπειτα να φτιάχνουν δικά τους γραπτώς». Η εκπαιδευτικός εκτιμά πως ακούγεται λογικό και δεν μπορεί να μην καταγράψει το όραμά της για μία «Γιορτή ψηφιακής αφήγησης για τη Λογοτεχνία» που θα μπορούσε να διοργανώνεται στο σχολείο αλλά να διαχέεται έπειτα και διαδικτυακά. Τα παιδιά έχουν συνεννοηθεί για την σειρά- προτεραιότητα με την οποία θα δείξουν τις ψηφιακές τους αφηγήσεις ώστε να συντεθεί μία ολοκληρωμένη προσέγγιση της λογοτεχνικής ιστορίας του «Κυρίου Τμηματάρχη» και την τηρούν παρακολουθώντας ήρεμα τις δημιουργίες των συμμαθητών τους. Οι ψηφιακές αφηγήσεις που αφορούσαν το

κείμενο του Κυρίου Τμηματάρχη απέσπασαν πολύ καλά σχόλια γιατί, όπως αυθόρμητα ειπώθηκε, «πόσα πράγματα βρήκαμε, ρε φίλε... που ήταν κρυμμένα;» «καλά φοβεροί οι κειμενικοί δείκτες, κυρία, τώρα ξέρω να βρίσκω όλα τα κρυμμένα νοήματα», «έχει ελπίδες η Λογοτεχνία, μπορεί και να της κάνω τη χάρη!», γεγονός που δηλώνει μία εξοικείωση με τη βασική συνιστώσα ερμηνευτικής εξομάλυνσης, τους κειμενικούς δείκτες, τους οποίους η ψηφιακή αφήγηση της διδάσκουσας παρουσίασε με έναν εναλλακτικό τρόπο.

Για δύο από τις άλλες αναγνωστικές ψηφιακές ανταποκρίσεις που φτιάχτηκαν από μαθητές πολύ εσωστρεφείς και όχι ιδιαίτερα κοινωνικούς διατυπώθηκαν από τους συμμαθητές τους πολύ θετικά σχόλια κι ενθάρρυνση τύπου «τέλειο, ρε πως το σκέφτηκες αυτό» ή «καταπληκτική η μουσική εδώ φίλε...κι η φωνή σου σούπερ». Τα παιδιά αυτά-που όμως έχουν μία έφεση στην τεχνολογία- έδειξαν ότι παρά το διαφορετικό μαθησιακό στυλ συνεργάστηκαν μέσα σε ετερόκλητες ομάδες και βελτίωσαν την προσωπική τους εμπειρία επικοινωνώντας πολύ αποτελεσματικά.

Ενδεικτικά παρατίθενται εδώ κάποια από τα **link** που παραπέμπουν σε ψηφιακές δημιουργίες των παιδιών, δηλαδή σε ψηφιακά ερμηνευτικά σχόλια:

- https://read.bookcreator.com/MiF4wwGNrChHyJn0UvWmNIIIzmX2/7oBkAv6RQFGmeywWBpn_uQ
- https://read.bookcreator.com/MiF4wwGNrChHyJn0UvWmNIIIzmX2/WNMsdpY_So-R5N25gPCwkA
- <https://read.bookcreator.com/MiF4wwGNrChHyJn0UvWmNIIIzmX2/7GFDnWbXQZO216Xb9d0LYA>
- <https://read.bookcreator.com/MiF4wwGNrChHyJn0UvWmNIIIzmX2/cH4mpOJ7Rv62hTW38XrtYg>

Στο τέλος των ψηφιακών παρουσιάσεων κι αφού οι μαθητές παρακολούθησαν ψηφιακές αφηγήσεις και για τα αδίδακτα ποιήματα που είχαν οι ίδιοι επιλέξει, άσκησαν κριτική. Από τα σχόλια που κατεγράφησαν αξιοσημείωτα είναι όσα τονίζουν ξανά τη δύναμη που

έχει το δώρο της φωνής στη νοηματοδότηση του κειμένου, «το πιστεύετε, κυρία, πως από τον τρόπο που το διάβασε η Μ. σε συνδυασμό με τη μουσική που έβαλαν, εγώ κατάλαβα με το παραπάνω τι ήθελε να πει;» κάποια τέτοια σχόλια δείχνουν μία νέα ποιότητα αναστοχασμού των μαθητών που τουλάχιστον μέχρι στιγμής δεν έχει επιτευχθεί στο χαρτί όσο στις ψηφιακές ιστορίες. Όπως η διδάσκουσα καταγράφει στο αναστοχαστικό της ημερολόγιο, η ένθερμη υποδοχή και παρακολούθηση των ψηφιακών εργασιών που κοινοποιούνται στους συμμαθητές-συναναγνώστες ουσιαστικά διαστέλλουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών, την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθησή τους, δεδομένης της απήγησης που αυτές προκαλούν και της αίσθησης αλληλεγγύης και συλλογικότητας που αποπνέουν.

Ειδικότερα, η ανάλυση δεδομένων όπως προκύπτει από την ερμηνευτική ανάλυση της περιγραφής που έκανε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μπορεί σχηματικά να αποδοθεί ως εξής στους παρακάτω συμπεριληπτικούς πίνακες.

1.

Η ψηφιακή αφήγηση της διδάσκουσας ανέδειξε την ανάγκη να υπάρξει ένα πιο εξευγενισμένο μορφικά και λειτουργικά εγχειρίδιο Λογοτεχνικής Θεωρίας

Θα χουμε το λινκ του book creator με τη δική σας ψηφιακή αφήγηση;
Μπορούμε να το εκτυπώσουμε;
Να το εκτυπώσουμε πολύχρωμο;
Πουθενά δεν έχουμε συγκεντρωμένη όλη τη θεωρία που χρειαζόμαστε για τη Λογοτεχνία!».
«μπορούμε να το ξαναδούμε;»
«Που υπάρχουν όλα αυτά μαζεμένα στο σχολικό βιβλίο και που ακριβώς έχει την λειτουργία τους στα κείμενα;»
«καλά τόσο δύσκολο είναι να τα έχουμε όλα αυτά κάπου μαζεμένα κι έγχρωμα...όλα μαζί;»

2.

Η ψηφιακή αφήγηση επειδή αποτελεί καινοτόμο εργαλείο ανέδειξε συγκριτικά τη δυσλειτουργική πρόσληψη της λογοτεχνικής θεωρίας από τους μαθητές

«ωχ, πόσα είναι τέλος πάντων;» Τουλάχιστον

«μ' έχει πρήξει η δική μου στο φροντιστήριο να τα μάθω απ' έξω...σιγά».

«κυρία, για ποιο λόγο τόσα πολλά;»

«αντί να την αγαπήσουμε θα τη σιχαθούμε τη Λογοτεχνία

δυσανασχετούν με την ορολογία στις αφηγηματικές τεχνικές

3.

Η ψηφιακή αφήγηση αναδεικνύει το «δώρο της φωνής» ως παράγοντα νοηματοδότησης του κειμένου

«Κυρία, η φωνή σας ακούγεται καλύτερα απ' ό, τι στην τάξη»

«Κυρία, δοκιμάστε και καμία ραδιοφωνική εκπομπή, έχετε πολύ... ζεστή φωνή».

«το πιστεύετε, κυρία, πως από τον τρόπο που το διάβασε η Μ. σε συνδυασμό με τη μουσική που έβαλαν, εγώ κατάλαβα με το παραπάνω τι ήθελε να πει;»

«καταπληκτική η μουσική εδώ φίλε...κι η φωνή σου σούπερ».

4.

Η ψηφιακή αφήγηση συνιστά εύληπτο, εύχρηστο, εναλλακτικό εργαλείο παρουσίασης της γνώσης που την αναπλαισιώνει με όρους εφηβικούς, άρα κατάλληλους για τους μαθητές

«Κυρία, είναι σα να παρακολουθώ βιντεάκι στο insta, ωραίο είναι».

«Κυρία, άμα τα έχω μπροστά μου και τα βλέπω συνέχεια και ακούω να μου τα ξαναλέτε, θα τα μάθω».

«πολύ εύληπτο και ξεκούραστο».

«Έχει ωραία χρώματα»,

«...πιο κοντά στη γλώσσα μας», αλλά και
, «Κυρία, ο συνδυαστική προβολή με ήχο και εικόνα εντυπώθηκε περισσότερο»,
«διαφορετικό ύφος προστέθηκε στη διδασκαλία.»

5.

Η ψηφιακή αφήγηση συμβάλλει στην αναγνώριση του ειδικού βάρους των κειμενικών δεικτών στην αποκωδικοποίηση των ρητών και υπόρρητων ιδεών του κειμένου, συνεπώς βοηθά στη διαστολή της κριτικής σκέψης και στην ανοικτότητα των μαθητών στην ερμηνευτική πολλαπλότητα που αυτή επιτρέπει.

Γιατί διάλεξες αυτό; ...καλύτερα θα μας βοηθήσει η παρομοίωση αυτή»...,
«αν συνδέσουμε αυτή την περιγραφή με τον χαρακτήρα του;...αφού κι η περιγραφή θεωρείται κειμενικός δείκτης».
« καλά φοβεροί οι κειμενικοί δείκτες, κυρία, τώρα ξέρω να βρίσκω όλα τα κρυμμένα νοήματα»,
«έχει ελπίδες η Λογοτεχνία, μπορεί και να της κάνω τη χάρη!»,
«πόσα πράγματα βρήκαμε, ρε φίλε..., που ήταν κρυμμένα;»
« τέλειο, ρε πως το σκέφτηκες αυτό;»

6.

Η ψηφιακή αφήγηση οδηγεί το μαθητή στη συγκριτική θεώρηση παραδοσιακού και καινοτόμου τρόπου πρόσληψης της γνώσης
--

«Κυρία, είναι σαν αυτά που ζωγραφίζετε και κυκλώνετε στον πίνακα, απλώς εδώ είναι πιο εύκολο να τα δούμε»,
« Κυρία, και να θέλατε να τα προλάβετε όλα αυτά στον πίνακα δεν θα σας έφτανε ο χρόνος.. τώρα τα έχουμε πιο εύκολα, τα βρίσκουμε αμέσως».
η ψηφιακή αφήγηση «γλυτώνει χρόνο» χωρίς να υπολείπεται σε ποιότητα.

7.

Η ψηφιακή αφήγηση βοηθά τους μαθητές να οργανώσουν / διαρθρώσουν καλύτερα τα ερμηνευτικά τους σχόλια, να τα εμπλουτίσουν λεξιλογικά, να τα βελτιώσουν. Επίσης να αναζητήσουν μοντέλα αποτελεσματικών απαντήσεων ως βοηθούς ορθότερης συγγραφικής πορείας.

«μπήκε μία σειρά στο μυαλό» με το “πρότυπο” αυτό

«Κυρία, το να έχουμε έναν μπούσουλα, για να γράψουμε έπειτα όσα μας ταιριάζουν, είναι πολύ βοηθητικό».

«...η δομή δείχνει ότι υπάρχει μία λογική πορεία αλλά μπορεί μετά ο καθένας μας να την εμπλουτίσει με τις δικές του κειμενικές επιλογές και την κειμενική τεκμηρίωση που προτιμά»,

αν, για να γράψουμε τα ερμηνευτικά μας σχόλια, ήδη από την Α΄ Λυκείου, δίνονταν ένα τέτοιο πρότυπο, ελάχιστοι δεν θα μπορούσαν να το κάνουν...σας το λέω γιατί εγώ δεν ήξερα πώς να ξεκινήσω...έτσι όπως το δείχνει εδώ, μου έμεινε καλύτερα...τελικά κι εγώ θα το γράψω.»

«...τα χρειαζόμασταν αυτά τα συνδετικά ρήματα που προτείνετε στην ψηφιακή αφήγησή σας κι αν τα δούμε και τα ακούσουμε πολλές φορές θα καταφέρουμε και να τα εντάξουμε ακόμη πιο εύκολα κι εμείς στο ερμηνευτικό μας σχόλιο».

«Τουλάχιστον, θα το βάλω μερικές φορές να το ξαναδώ και ...θα τα μάθω...».

8.

Η ψηφιακή αφήγηση εμπνέει τους μαθητές για κοινωνικοποίηση της γνώσης μέσω του ψηφιακού διαμοιρασμού της

«Να δημιουργηθεί μία λίστα με αγαπημένα ποιήματα που θα μπορούσαν να παρουσιαστούν στην ολομέλεια μετασχηματισμένα ψηφιακά σε ερμηνευτικά σχόλια!» .

Όλες αυτές οι ερμηνευτικές ανταποκρίσεις, θα μπορούσαν «να συγκροτήσουν ένα λεύκωμα –ίσως μάλιστα ψηφιακό- που να εμπλουτίζεται διαρκώς με αντίστοιχες

εργασίες που θα υλοποιούν μαθητές συνιστώντας ένα corpus ερμηνευτικών σχολίων χρήσιμο για όλες τις τάξεις του Λυκείου αλλά κυρίως για την Γ΄ .

Κυρία, το έδειξα και στην αδερφή μου που είναι στη Γ΄ Λυκείου και είπε πως θα ήταν πολύ καλό να βλέπουν οι μαθητές κάθε εβδομάδα 2-3 τέτοια ψηφιακά ερμηνευτικά σχόλια κι έπειτα να φτιάχνουν δικά τους γραπτώς»

9.

Η ψηφιακή αφήγηση συμβάλλει στη διεύρυνση του τεχνολογικού γραμματισμού

«έδειξα και στους άλλους τη χρήση μικρόφωνου, και γενικά πώς να κάνεις μουσική και ηχητικά εφέ για να ακούγεται πίσω από την αφήγηση»

«αναζητήσαμε στο διαδίκτυο δωρεάν εργαλεία

«εάν ασχοληθούμε περισσότερο, θα μπορούμε να επιλέγουμε ψηφιακά εφέ που να δείχνουν καλύτερα τις ..ανατροπές που έχουν τα λογοτεχνικά έργα ή ..τις οπτικές.

μάθαμε να φτιάχνουμε βίντεο με χρήση ποικίλων λογισμικών αλλά και να διαχειριζόμαστε τα επιμέρους στοιχεία που ένα βίντεο έχει.

Ομάδες εστίασης (focus group) –σχεδιασμός-σύνθεση-ερωτήσεις

Η αξιοποίηση της εστιασμένης ομαδικής συνέντευξης θεωρήθηκε πολύ ωφέλιμη προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις και η στάση των μαθητών αναφορικά με τη διδακτική χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην ερμηνευτική προσπέλαση αδίδακτων λογοτεχνικών κειμένων και στην τελική σύνθεση του ερμηνευτικού σχολίου στο Λύκειο. Επιπλέον εξυπηρετεί την προοπτική να καταγραφούν δικές τους προτάσεις για βελτιωμένες μελλοντικές διδασκαλίες του μαθήματος.

Δεδομένου ότι, σύμφωνα με τον Τσιώλη (2015) η συγκεκριμένη τεχνική συγκέντρωσης πληροφοριών για τα υπό εξέταση ζητήματα είναι ευέλικτη και διαδραστική, επιτυγχάνει α) να ενεργοποιήσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των εμπλεκόμενων υποκειμένων μέσω της ελεύθερης ανταλλαγής απόψεων και της εύρεσης κοινών εμπειριών β) να αποσοβήσει τον κίνδυνο τυποποίησης των απαντήσεων και κατά συνέπεια των δεδομένων της έρευνας

γ) να αναδειξεί επιμέρους ζητήματα που δε θα αναδύονταν, εάν δεν υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Μέσω του υλικού που συγκεντρώσαμε ουσιαστικά επαληθεύσαμε κι εμπλουτίσαμε πληροφορίες που είχαν αναδειχθεί με την συμμετοχική παρατήρηση που είχε κάνει η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός εκχωρώντας στα δεδομένα μας την ασφαλιστική δικλείδα της τριγωνοποίησης.

Για την διενέργεια της ομαδικά εστιασμένης συνέντευξης η εκπαιδευτικός επέλεξε το μέγεθος της ομάδας να είναι 7 άτομα από το σύνολο των μαθητών του τμήματος. Οι 4 μαθητές ήταν αυτοί που, ενώ όλη τη χρονιά ήταν οι περισσότερο αφανείς του τμήματος και οι λιγότερο συμμετοχικοί, εξέπληξαν ευχάριστα το σύνολο των εμπλεκόμενων στην διδακτική παρέμβαση με την ψηφιακή τους ανταπόκριση. Οι άλλοι δύο ήταν οι καλοί μαθητές με τα συνήθη όμως σκαμπανεβάσματα της εφηβικής ηλικίας κι έναν αυθορμητισμό που η διδάσκουσα έκρινε ότι θα ήταν επωφελής στο υπό διερεύνηση θέμα και στους επιμέρους στόχους της έρευνας. Τέλος, ο ένας μαθητής ήταν άριστος σε επίδοση και συμπεριφορά γενικότερα και η διδάσκουσα από αυτόν προσδοκούσε κυρίως αιτιολογημένες κρίσεις που θα αντιπροσώπευαν και τους υπόλοιπους πολύ καλούς μαθητές. Στο σκεπτικό της επιλογής αυτής πάντως συνέβαλε αφενός αυτό που υποστηρίζουν οι Πουλόπουλος- Τσιμπουκλή (1995) ότι «άτομα τα οποία μοιράζονται ένα παρόμοιο ή και το ίδιο πρόβλημα νιώθουν πιο άνετα όταν μιλάνε μεταξύ τους γι' αυτό». Άλλωστε έχουν την οικειότητα να αλληλοεπιδρούν με φυσικότητα μεταξύ τους, χωρίς διστακτικότητα και ανάγκη να υπάρχει διαρκής παρώθηση για συμμετοχή στη συζήτηση, γεγονός που οδηγεί και στην απώλεια χρόνου. Αφετέρου το ότι, σύμφωνα με τους ίδιους κοινωνικούς επιστήμονες, «στην επιλογή των συμμετεχόντων είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εξασφαλίζεται η ομοιογένεια αλλά και η διαφορετικότητα στην ομάδα». Πάντως είναι δεδομένη η προθυμία των μαθητών να καταθέσουν στη μεταξύ τους συζήτηση απόψεις για την ψηφιακή καινοτομία τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις που απευθύνονται στους μαθητές που συμμετέχουν διακρίνονται για τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) Είναι ανοικτές, ώστε, αφού πυροδοτηθεί η συζήτηση, να εξασφαλισθεί η αυθόρμητη κι ελεύθερη έκφραση των μαθητών και να ενισχυθεί η μεταξύ τους διάδραση β) Είναι απλές και κατανοητές, ώστε κάθε μαθητής να προσχωρήσει άνετα σε έναν ειλικρινή διάλογο, να επικοινωνήσει την εμπειρία του, να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει με τους συμμαθητές του πάντοτε

τεκμηριώνοντας τη θέση του με συγκεκριμένα παραδείγματα από την διδασκαλία γ) Είναι καλο-διατυπωμένες, χωρίς όρους επιστημονικούς ώστε να μη νιώθουν τα παιδιά ότι εξετάζονται δ) Ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα και αντιστοιχούν με τους άξονες της παρατήρησης. Σύμφωνα με τον Krueger (1988) «έως έξι συνολικά καλο-διατυπωμένες, προσεκτικά επιλεγμένες ερωτήσεις είναι αρκετές για να καλύψουν ένα θέμα, και πρέπει, ενώ δείχνουν αυθόρμητες, παράλληλα να έχουν επιλεγεί έτσι ώστε να μπορούν να αποδώσουν τα μέγιστα.

Ο χώρος που επιλέχθηκε στη δική μας έρευνα ήταν ο ήσυχος, πολύ διακριτικός χώρος της βιβλιοθήκης του Λυκείου, όπου γύρω από το οβάλ τραπέζι συχνά οι μαθητές επιλέγουν να περάσουν κάποια ώρα κενού ή να εκπονήσουν κάποια συνεργατική δραστηριότητα κι, επομένως, ως χώρος πολύ οικείος, ζεστός, φιλικός, είναι χώρος κατάλληλος για τη διενέργεια της ομαδικής συνεδρίασης. Επιπλέον είναι χώρος ήσυχος, χωρίς περισπασμούς, κι έτσι η μαγνητοφώνηση της συνεδρίας, που διήρκησε μιάμιση ώρα, έγινε απρόσκοπτα.

Οι άξονες των ερωτήσεων που τέθηκαν είναι οι ακόλουθοι:

- 1) Πως θα χαρακτηρίζατε την ψηφιακή σας εμπειρία στη Λογοτεχνία και για ποιους λόγους θα προτεινάτε ή θα απορρίπτατε την αξιοποίησή της ξανά;
- 2) Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι σας βοήθησε η ψηφιακή αφήγηση της διδάσκουσας στο να κατανοήσετε την πορεία συγγραφής του ερμηνευτικού σχολίου και να γράψετε το δικό σας;
- 3) Βλέπετε να υπάρχουν κάποιοι συσχετισμοί που θέλετε να αναφέρετε ανάμεσα στην ψηφιακή αφήγηση και στην ανάπτυξη της κριτικής σας σκέψης;
- 4) Ποια σύνδεση είδατε ανάμεσα στη διαδικασία ψηφιακών αφηγήσεων και στην προσωπική σας κοινωνικοποίηση;
- 5) Πως νιώθετε για τις αλλαγές που βλέπετε σε σας τους ίδιους, στην εκπαιδευτικό σας, στο μάθημα;

4.9 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων των Ομάδων εστίασης (focus group)

Όπως υποστηρίζει ο Bryman (2017) «Η ανάλυση δεδομένων έχει να κάνει ουσιαστικά με τη μείωση των δεδομένων – δηλαδή αφορά τη μείωση του μεγάλου όγκου πληροφοριών

που έχει συλλέξει ο ερευνητής ώστε να μπορεί να τις κατανοήσει. Αν δεν μειωθεί ο όγκος των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί θα είναι μάλλον αδύνατον να ερμηνευθεί το υλικό». Άλλωστε σύμφωνα και με τον Μαντζούκα (2007), «η ανάλυση των δεδομένων είναι εκείνο το σημείο όπου ο ερευνητής συγκρίνει και αντιπαραβάλλει, ερμηνεύει και κατανοεί, συμπεραίνει και επαληθεύει. Η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων όχι μόνο είναι αναγκαία, αλλά κατά κάποιο τρόπο δίνει νόημα στην όλη έρευνα και αποτελεί τον απώτερο στόχο της έρευνας, αφού τα δεδομένα από μόνα τους δεν μιλούν, αλλά απαιτούν πάντοτε από τον ερευνητή να δώσει νόημα, να συνδέσει φαινομενικά ασύνδετα σημεία, να ερμηνεύσει τα αίτια πίσω από τα δεδομένα και τελικά να δημιουργήσει καινούργια γνώση.

Συνοπτικά, το προς διερεύνηση υλικό της παρούσας εργασίας είχε τρία μέρη, την παρατήρηση της ερευνήτριας- εκπαιδευτικού με τις σημειώσεις πεδίου που καταγράφηκαν από τις παρακολουθήσεις και το αναστοχαστικό ημερολόγιό της και την αποκωδικοποίηση της συνέντευξης της διδάσκουσας- συντονίστριας με το focus group . Από αυτά παρήχθη ένας μεγάλος όγκος - σε πλούτο και ποικιλία- δεδομένων, λόγω της μη τυποποιημένης εκ των προτέρων μορφής τους, που με τη σειρά της οφείλεται στις μη δομημένες μεθόδους συλλογή τους (Mason, 2003).

Το πεδίο ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων συνιστά, όπως εύλογα διαφαίνεται, τον πυρήνα όλης της ερευνητικής διαδικασίας. Κι αυτό διότι ανατρέχοντας σε όλο το σώμα των δεδομένων-παρατήρησης και συνέντευξης- ο εκάστοτε ερευνητής εντοπίζει συμπυκνωμένα νοήματα, τα οποία συχνά εδράζονται όχι μόνο στις απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές ή στις αυθόρμητες αντιδράσεις τους αλλά στην συνολική τους τοποθέτηση, στον λόγο, στις φράσεις και στα συμφραζόμενα τους. Από τις απορρέουσες αυτές νοηματοδοτήσεις θα οδηγηθεί- μέσω της ταξινόμησής τους- στον σχηματισμό εννοιών, στην ανίχνευση σχέσεων και τελικά στην απόδοση ερμηνείας. Με τον τρόπο αυτό, πριμοδοτώντας δηλαδή την εννοιολόγηση, την ομαδοποίηση, κατηγοριοποίηση και θεωρητικοποίηση των δεδομένων με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων» (Ιωσηφίδης 2003), ο ερευνητής δίνει αξία στην έρευνά του (Τσιώλης, 2013) συνθέτοντας ευρύτερα νοήματα και διαμορφώνοντας την νέα γνώση.

Η ανάλυση των δεδομένων συμπληρώνεται λοιπόν στη φάση αυτή με την απομαγνητοφώνηση του υλικού της ομαδικής συνέντευξης (Μαντζούκας, 2007). Η

ερευνήτρια-εκπαιδευτικός, δηλαδή, μελέτησε το ακουστικό υλικό που συνέλεξε και το κατέγραψε επακριβώς προκειμένου να το αναλύσει. Ως μέθοδος, επιλέχθηκε η μέθοδος της Θεματικής Ανάλυσης που συνίσταται στην ακολουθία έξι συγκεκριμένων βημάτων που στοχεύουν ουσιαστικά στον προσδιορισμό κοινών θεμάτων που εντοπίζονται στα ποιοτικά δεδομένα που συλλέγονται και συνθέτουν το υπό μελέτη θέμα. Στο πρώτο βήμα επιδιώχθηκε από την ερευνήτρια η εξοικείωση με το θέμα μέσα από πολλαπλές αναγνώσεις των απομαγνητοφωνήσεων. Έτσι από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων απέκτησε μία ολοκληρωμένη εικόνα για το πώς βίωσαν την εμπειρία της ψηφιακής αφήγησης. (Ισαρη και Πουρκός, 2015). Έπειτα προχώρησε στη διαδικασία του σχολιασμού των δεδομένων καταγράφοντας- υπογραμμίζοντας μικρές φράσεις-σχόλια στα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που μπορούν να αξιοποιηθούν στην έρευνα (Ιωσηφίδης, 2008). Μετά από αυτή τη διαδικασία έφτασε στην κωδικοποίηση, δηλαδή στην αναζήτηση μέσα στις τοποθετήσεις των μαθητών του επαναλαμβανόμενου θεματικού μοτίβου κι από εκεί στην ομαδοποίηση των κοινών νοηματικών κι ερμηνευτικών κωδικών σε κατηγορίες. Από αυτές προκύπτει η σύνθεση των θεματικών ενοτήτων και η τελική ονομασία τους που συνιστούν και τα αποτελέσματα της έρευνας. Η έκθεση των δεδομένων - η καταγραφή των αποτελεσμάτων είναι το τελευταίο βήμα της έρευνας. Αυτά μελετώνται υπό το πρίσμα της υφιστάμενης βιβλιογραφίας (Ισαρη και Πουρκός, 2015).

Ειδικότερα, η ανάλυση δεδομένων από την ομαδική εστιασμένη συνέντευξη μπορεί να αποδοθεί ως εξής:

1) Ψηφιακή αφήγηση και μαθητικές εντυπώσεις

Οι μαθητές φαίνεται να αποκόμισαν γενικά θετική εντύπωση από την ψηφιακή αφήγηση. Συν-αξιολογώντας και όσα κατέγραψε η εκπαιδευτικός στην παρατήρηση μέσα στην τάξη, εάν εξαιρεθεί η απάντηση ενός μαθητή που θεωρεί ότι « δεν βρήκα κάτι σημαντικό... Αν είναι να μάθεις, μαθαίνεις και με άλλους τρόπους», οι υπόλοιποι την χαρακτήρισαν θετικά και έδειξαν διάθεση να την αξιοποιούν συχνότερα.

«πολύ σούπερ, κυρία...πρώτο!..», « φύγαμε από τον ύπνο, κυρία... έπρεπε να είμαστε εκεί..», «καθόλου βαρετό...ε;», «για τη Λογοτεχνία ταιριάζει καλά... μπορεί να πάει και σε άλλα μαθήματα...σε απελευθερώνει, δεν είναι

μονότονο», «γίνονται απλά και κατανοητά γιατί έχει ήχο και εικόνα...σαν ταινία στο σινεμά», «αυτή η παρέλαση όλων των σχολίων για τον τμηματάρχη στο τέλος...μου άρεσε πάρα πολύ!». «και που δεν είμαι καλός μαθητής...αυτά τα ψηφιακά ήταν και για μένα.. μπόρεσα να εκφραστώ κι εγώ» αλλά και «μ' ένα χελιδόνι δεν έρχεται η άνοιξη...δεν αλλάζει εύκολα το στυλ του σχολείου με αυτές τις ψηφιακές δραστηριότητες», «αγχώθηκα στην αρχή γιατί δεν είχα εξοπλισμό αλλά μετά μπήκα σε καλή ομάδα και...μια χαρά πήγε», «πάντως έχει να δώσει πολλά...κι αν ξέρει κι ο δάσκαλος...πάει αέρας»

2) Ψηφιακή αφήγηση και κατανόηση πορείας ερμηνευτικού σχολίου

Εδώ καταγράφηκαν οι περισσότεροι αυθόρμητες απαντήσεις που αποκρυσταλλώνουν την ανάγκη για ύπαρξη βοηθητικών μοντέλων απάντησης στους μαθητές και την αξία της οπτικοακουστικής σύζευξης στο μαθησιακό αποτέλεσμα.

«Κυρία, τα είχε όλα πολύ μαζεμένα...πρώτη φορά είδα όλη τη θεωρία μαζί και τα σύνδεσα στο μυαλό μου», «να! Ακριβώς μπήκαν σε μια σειρά και ξέρω που να ψάξω...», «εγω...ε...ξέρετε δεν ασχολούμαι ιδιαίτερα αλλά ...που δίνετε τον τρόπο που το στήνουμε...κούμπωσα κι εγώ κάτι δικές μου σκέψεις», «είναι καλό να έχουμε ένα πρότυπο», «μπούσουλας», «έδωσε έναν ρυθμό η ψηφιακή», «κυρίως για να ξέρω πώς...να τα παρουσιάσω όχι...τι να γράψω μέσα»

3) Ψηφιακή αφήγηση και ανάπτυξη κριτικής σκέψης και μεταγνώσης

Οι μαθητές φαίνεται να εκτιμούν την συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην κριτική τους ανάπτυξη. Παρότι δεν φαίνεται να έχουν την ίδια αντίληψη για το τι είναι κριτική σκέψη (καθώς οι τρεις μαθητές το βλέπουν πολύ επιφανειακά ως ικανότητα να διακρίνουν το καλό από το καλύτερο), ωστόσο μετά από την αλληλεπίδραση της συζήτησης δέχονται 1) ότι για να φτιάξουν την ψηφιακή τους ανταπόκριση διαλογίστηκαν, συζήτησαν και αποφάσισαν για το περιεχόμενο και το σχεδιασμό της. Η αντιστοίχιση των λέξεων με τις εικόνες που επέλεξαν, η επιλογή χρωμάτων και

γραμματοσειράς, είναι μια πολύ καλή εξάσκηση προκειμένου να κατακτηθούν αυτές οι δεξιότητες. 2) για να καταλήξουν στην καλύτερη και πιο αποδεκτή από την κοινότητα των συν-αναγνωστών τους ερμηνεία έκαναν πολλές συγκρουσιακές ερμηνευτικές απόπειρες που τις αξιολόγησαν κριτικά.

«είδα πιο σφαιρικά τη θέση εξουσίας του τμηματάρχη και πόσο καλά την έδειξε ο συγγραφέας», «με τη συζήτηση, την σύγκριση και τις ομοιότητες-διαφορές με τις σκέψεις των συμμαθητών μου μπόρεσα να δω καλύτερες οπτικές από τη δική μου, πιο σωστές κι ολοκληρωμένες», « η ψηφιακή αφήγηση έδειξε πιο καθαρά και παραστατικά τρόπο, με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει...κι εμείς τα καταλάβαμε», « στην ομάδα μου δέχτηκαν σχεδόν όλες τις προτάσεις μου για τα χρώματα και την γραμματοσειρά...μου άρεσε αυτό»

Μίλησαν ακόμη για αναθεωρήσεις των ερμηνευτικών τους εκδοχών χρησιμοποιώντας όρους όπως «διαγραφή προτάσεων», «χρήση της κατάλληλης λέξης» και «μετακίνηση προτάσεων».

Επίσης θίχθηκε καθαρά, κατά την εκτίμηση της διδάσκουσας, το ζήτημα της μεταγνώσης, αφού διατυπώθηκαν σχετικές τοποθετήσεις, όπως:

«κατανόησα τα στάδια και τη διαδικασία που χρειάζονταν να ακολουθήσω...έχω καταλάβει πώς το γράφουμε και μπορώ να το εξηγήσω.. κιόλας», «μου άρεσε που παρατηρούσαμε ο ένας τον άλλο να σκέφτεται δυνατά και να δείχνουμε τον τρόπο σκέψης μας την ώρα εκείνη»

4) Ψηφιακή αφήγηση και κοινωνικές αξίες

Σε ό, τι αφορά την κοινωνική τους ανάπτυξη οι μαθητές φαίνεται να σμιλεύουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις βασισμένες στο ομαδικό πνεύμα, την συλλογικότητα, την ύπαρξη κοινών στόχων και την συνεργατική διάθεση για την επίτευξή τους.

«..το μουσικό χαλί το διάλεξε ο Ν.Κ που είναι και μουσικός εξπέρ...μας άρεσαν πολύ οι προτάσεις του...είναι καλός σε αυτό», «δεν είχα θέμα να μπει για το χρώμα η ιδέα της Μ.Α γιατί είναι φοβερή στα...θέλει

αρχιτεκτονική» «χάλασε ο υπολογιστής αλλά πήγα στο σπίτι της Μ.Α κι όλοι μαζί το φτιάξαμε...πιο γρήγορα από μόνος μου»

Επίσης διαφαίνεται η ανεκτικότητα στη διαφορετική άποψη, στην ερμηνευτική πολλαπλότητα, (δεδομένης της διεπαφής με άτομα διαφορετικής νοοτροπίας ή γνωστικού υπόβαθρου) η ευελιξία στην αναθεώρηση των επιλογών, όταν αυτές δεν είναι αποτελεσματικές, χωρίς ανταγωνισμό ή μειονεξία. Ακόμη αναδεικνύεται η εκφραστική ποικιλομορφία, ο πλουραλισμός ιδεών μέσα σε κλίμα διαλόγου. Έτσι ισχυροποιούνται οι συνιστώσες μιας δημοκρατικότερης αγωγής αναγκαίες όσο ποτέ άλλοτε στο σύγχρονο ανταγωνιστικό, βαθμοθηρικό σχολείο.

«του Κ.Κ οι δείκτες ήταν πιο καλοί και έβγαине καλύτερο νόημα...καλά, όταν πρότεινε τα δικά της η Θ.Ζ έμεινα...πως τα είπε τόσο καλά; Τα συνδύασε εύστοχα, όπως τα είδαμε στην δεύτερη ψηφιακή» «μέσα στο ερμηνευτικό έχω κι εγώ δύο δικές μου ιδέες, ωραία ταίριαζαν...όταν έγραφα μόνη μου δεν τις χτένιζα τόσο καλά...»

Εδώ αναφέρεται και η κοινωνική δεξιότητα της παρουσίασης της ιστορίας τους στο κοινό της σχολικής τάξης ή και στο διαδίκτυο, όπως υποστήριζαν «αν χρειαστεί».

«τέλεια τα προλόγισε η Α.Μ! διαβάζει πάντα τέλεια! Γι' αυτό και θέλαμε να είναι και η φωνή στο ερμηνευτικό μας σχόλιο»

5) Ψηφιακή αφήγηση και ποικίλοι μετασχηματισμοί

Η εστιασμένη συνέντευξη έδειξε πως οι μαθητές φαίνεται να αναγνωρίζουν τη μετασχηματιστική επίδραση της ψηφιακής αφήγησης ως καινοτόμου εργαλείου στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν-παρακολουθούν-αξιοποιούν τη διδακτική του ερμηνευτικού σχολίου. Ο τρόπος αυτός που είναι εμφανώς πιο ευφάνταστος κι ελκυστικός, πιο στρατηγικός στο να διδάξει "πρότυπα μάθησης" που εμπλέκουν όλους ανεξαιρέτως. Μέσα από τη χρήση της παρατηρούμε ευκολότερη αναθεώρηση κι επαναδιαπραγμάτευση των νοημάτων, ευκολότερη σύνδεσή τους με το κείμενο και τελικά μετασχηματισμό των αρχικών αντιλήψεων για αυτό. Επιπλέον όμως οι μαθητές φαίνεται να θίγουν το ζήτημα του μετασχηματισμού και σε άλλα πεδία:

α) στη παρουσία- στον ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη, για τον οποίο άλλωστε έχουν δυνατότητα σύγκρισης.

«εσείς κάνατε την αρχή, κυρία, γιατί δεν είστε συντηρητική.. και δε βαριέστε!», «ναι.. σας κόλλησε στο μυαλό πως δεν μπορούσαμε να το γράψουμε καλά (εννοεί το ερμηνευτικό σχόλιο) και...βρήκατε τρόπο να μας το πείτε... αλλαγμένο», «Κυρία, είστε πολύ αυθόρμητη και...νοιιάζετε, γιατί το είπατε και το... κάνατε», «δε νευριάζετε ποτέ!, μας βοηθήσατε πολύ στις διακοπές να τα βελτιώσουμε», «μου άρεσε που δεν έχετε δηθενιά, και δεν παίζετε τον ξερόλα...αλλά είστε εκεί για μας», «Κυρία είστε πολύ αποτελεσματική ...με τις ψηφιακές αφηγήσεις που φτιάξατε παρουσιάσατε με σαφήνεια τη λογοτεχνική θεωρία και μας τη χαρίσατε να την.. επισκεπτόμαστε άνετα και να τη βλέπουμε ευχάριστα όσες φορές χρειαζόμαστε»,

- β) στην αλλαγή του κλίματος της σχολικής τάξης που μετασχηματίζεται σε συνεργατική κοινότητα
- γ) στην αλλαγή που υφίστανται οι ίδιοι οι μαθητές ως υποκείμενα.
- δ) στην αλλαγή των παιδαγωγικών τεχνικών που αξιοποιούνται προκειμένου η μαθησιακή διαδικασία να είναι πιο αποτελεσματική, ισχυρή και ελκυστική.

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Με την παρούσα έρευνα αποπειραθήκαμε να εξετάσουμε αν και σε ποιο βαθμό η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα της Λογοτεχνίας συμβάλλει στο να κατανοήσουν οι μαθητές τη διαδικασία ερμηνευτικής προσέγγισης αδιδακτου λογοτεχνικού κειμένου και τελικά στο να συγγράψουν ερμηνευτικό σχόλιο που να σχετίζεται με αυτό. Μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους η ψηφιακή αφήγηση υποβοηθά τους μαθητές στον εντοπισμό του κατάλληλου υλικού μέσα στο λογοτεχνικό κείμενο, στη διεξαγωγή του διαλόγου πάνω σε αυτό, στη διατύπωση ποικίλων ερμηνευτικών υποθέσεων των μαθητών, στην κριτική αυτών των πολλαπλών ερμηνευτικών απόψεων. Συγχρόνως, επιδίωξή μας ήταν να ανιχνεύσουμε πώς η προστιθέμενη αξία της ψηφιακής αφήγησης στη διδακτική της Λογοτεχνίας προωθεί έναν γόνιμο αναστοχασμό κι έναν πολυεπίπεδο μετασχηματισμό αντιλήψεων των μαθητών, του εκπαιδευτικού και γενικότερα της εκπαιδευτικής κουλτούρας. Πάνω σε αυτούς τους άξονες κατά συνέπεια προσδιορίστηκαν και τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε μία διδακτική παρέμβαση 6 ωρών που ουσιαστικά αξιοποίησε διττά την καινοτόμο τεχνική της ψηφιακής αφήγησης. Κι αυτό διότι αξιοποιήθηκε αρχικά από την πλευρά της διδάσκουσας προκειμένου α) να παρουσιάσει συμπυκνωμένα και ελκυστικά την προαπαιτούμενη, μάλλον διάσπαρτη μέσα στα σχολικά εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Λογοτεχνική Θεωρία ώστε να την δουν ολιστικά και να την επαναλάβουν οι μαθητές της αλλά και β) να βοηθήσει τους μαθητές, που προέρχονται από αρκετά διαφορετικό κοινωνικό- μορφωτικό υπόβαθρο, να παρακολουθήσουν μία ενδεικτική πορεία ανάλυσης των κειμενικών ενδείξεων -που συγκαθορίζουν μαζί με το βιοματικό ορίζοντα των παιδιών την ερμηνεία ενός αδίδακτου λογοτεχνικού κειμένου- καθώς και μία ενδεικτική πορεία συγγραφής του ερμηνευτικού σχολίου, σύμφωνα και με τις θεσμικές υποδείξεις του Ι.Ε.Π. Έπειτα, στο πλαίσιο εφαρμογής- εμπέδωσης αυτού του ψηφιακού εργαλείου οι μαθητές κλήθηκαν είτε να παρουσιάσουν ψηφιακές τις ανταποκρίσεις τους- τα ερμηνευτικά τους σχόλια πάνω σε διαφορετικά ερωτήματα του αδίδακτου κειμένου είτε -στον βαθμό που οι ίδιοι/ες το ζήτησαν και το επέλεξαν- να ασχοληθούν με άλλα αδίδακτα λογοτεχνικά κείμενα, ποιητικά κυρίως, παρουσιάζοντας αντίστοιχες ψηφιακές ανταποκρίσεις γι' αυτά.

Μέσα από τη διενέργεια της ποιοτικής ανάλυσης και μελετώντας τα ευρήματα που προέκυψαν από τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, δηλαδή την παρατήρηση, την ομαδική εστιασμένη συνέντευξη αλλά και το αναστοχαστικό ημερολόγιο της διδάσκουσας, προέκυψαν πλούσιες πληροφορίες, οι οποίες αποτελούν, ως βάση δεδομένων, το υλικό που υποστηρίζει τα αξιολογικά συμπεράσματα της παρούσας έρευνας. Τα αξιολογικά αυτά πορίσματα συνάδουν με πολλές από τις σύγχρονες ερευνητικές αποτιμήσεις για τον ρόλο της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας.

Ένα από τα βασικότερα συμπεράσματα είναι πως η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί πράγματι «διδακτική μέθοδο πρωτοποριακή για να μεταφέρουν οι εκπαιδευτικοί τη γνώση στους μαθητές με ευχάριστο τρόπο, με εμπλουτισμένο λεξιλόγιο και αφήγηση και να τους εμπλέξουν συναισθηματικά, να εισάγουν την τάξη τους στο νέο μαθησιακό αντικείμενο, να ξεκινήσουν το διάλογο μέσα στην τάξη, να διευκολύνουν την κατα-νόηση περίπλοκων εννοιών», σύμφωνα με την Ξέστερνου (2013). Το τελευταίο φαίνεται να προκύπτει κι από τον συνδυασμό της μεγαλόφωνης εκφραστικής ανάγνωσης με την οποία η

εκπαιδευτικός επένδυσε τις δύο δικές της ψηφιακές αφηγήσεις. Ας σημειωθεί ότι, παρότι και εμπειρικά και επιστημονικά δεδομένα προτείνουν ρητά την ανάγκη επέκτασης του χρόνου παραμονής της μεγαλόφωνης ανάγνωσης στη ζωή του μαθητή λόγω της θετικής επίδρασης που έχει (στην κατανόηση του κειμένου, στη δημιουργία ενός κλίματος σταθερότητας, στην ικανότητα συγκέντρωσης και απομνημόνευσης, στην οικειοποίηση δομικών στοιχείων της αφήγησης), η πίεση του σχολικού προγράμματος, των σχολικών επιδόσεων και της κάλυψης της ύλης την καθιστά ολοένα και πιο φθίνουσα (Τσιφλίδου, 2020).

Εστιάζοντας στο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην διδακτική του ερμηνευτικού σχολίου, η αξιολόγηση των ερευνητικών δεδομένων καταδεικνύει ότι αυτή υπήρξε σε γενικές γραμμές επιτυχής. Αυτό προκύπτει: 1) από την θετική υποδοχή και αξιοποίηση από τους μαθητές του ψηφιακού βοηθητικού μοντέλου για την επανάληψη της Θεωρίας. Ωστόσο αυτό δεν αναιρεί την ανάγκη που εμφατικά διατυπώθηκε να υπάρξει ένα σύντομο, περιεκτικό εγχειρίδιο λογοτεχνικού γραμματισμού με παραδείγματα εφαρμογής του λογοτεχνικού ρεπερτορίου και των συμβάσεων που διέπουν τα λογοτεχνικά κείμενα. Προεκτείνοντας την σκέψη αυτή, μία πρωτότυπη πρόταση θα ήταν να εξαχθεί επαγωγικά η Λογοτεχνική αυτή Θεωρία από τις μαθητικές αναγνωστικές ανταποκρίσεις. Να καταγράφονται δηλαδή οι αιτιολογημένες κειμενικά ερμηνευτικές εκδοχές για κάποια λογοτεχνικά έργα και να αποτελέσουν τη βάση δεδομένων για ένα πλουραλιστικό corpus λογοτεχνικού ρεπερτορίου προς αξιοποίηση.

2) από την επιτυχή εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην ερμηνευτική προσέγγιση του πρώτου αδίδακτου λογοτεχνικού κειμένου αλλά και σε όλα όσα οι ίδιοι/ες επέλεξαν, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στην τελική φάση. Ας σημειωθεί πως τα παιδιά επέλεξαν επιτυχώς τους κειμενικούς ενδείκτες που αιτιολογούσαν την κάθε ερμηνευτική τους εκδοχή και επιτυχώς τους ενέταξαν σε ενιαίο κείμενο 150-200 λέξεων, το ερμηνευτικό τους σχόλιο, δεδομένου ότι η συγγραφή του αποτελούσε και το βασικό τους στόχο. Μάλιστα φάνηκε να μετασχηματίζουν ομαλά τις αντιλήψεις τους για την πορεία συγγραφής του, όταν επέκτειναν τις αρχικές αναγνωστικές τους τοποθετήσεις είτε γιατί υπήρχε ταύτιση με αυτές των συμμαθητών τους είτε γιατί εντόπιζαν νέους κειμενικούς δείκτες που εστίαζαν σε διαφορετική οπτική του προς πραγμάτευση ερωτήματος. Τελικά μάλιστα

ενσωματώνουν στο ερμηνευτικό σχόλιο την προσωπική τους άποψη αναφορικά με τον εγχρονισμό του θιγόμενου θέματος, τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με αυτό ή κάποια σύντομη αξιολογική κρίση για την θέση του αφηγηματικού ή του ποιητικού υποκειμένου.

3) από την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, εάν σύμφωνα με τον Beyer, (1985) αυτή συνίσταται στην ικανότητα του ανθρώπου να συγκεντρώνει, να αξιολογεί και να χρησιμοποιεί την πληροφορία αποτελεσματικά. Αυτή φαίνεται να ενεργοποιείται εξατομικευμένα ή ομαδικά, όταν i) με συνδυασμό καθοδήγησης κι αυτόνομης διανοητικής αλληλεπίδρασης συναλλάσσονται με τα πρόσωπα, τις ιδέες, τα γραμματικο-συντακτικά και υφολογικά μέσα του κειμένου για να το οικειωθούν ii) με όχημα το διάλογο και την γόνιμη επιχειρηματολογία προκρίνουν την επαρκέστερη για την αναγνωστική τους κοινότητα ερμηνευτική εκδοχή και καταλήγουν στην κατάλληλη διατύπωσή της τόσο στο έντυπο όσο και στο ψηφιακό μέσο.

4) από την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, σύμφωνα με την τυπολογία-στοχοταξινόμια των Gagne (1980), Μαρσαγγούρα (1998) για τις δεξιότητες κριτικής και μεταγνωστικής σκέψης: ανάλυση, σύγκριση (προσώπων, κινήτρων, ενεργειών, ιδιοτήτων), σύνθεση, λογικές συνεπαγωγές, αξιολόγηση. Οι μαθητές τελικά όχι μόνο υποβοηθούνται στο να αναλύουν τη «βαθεία δομή» του λογοτεχνικού κειμένου αλλά κατανοούν και περιγράφουν αιτιολογημένα την πορεία σύνθεσης του ερμηνευτικού σχολίου. Η δυνατότητα επαναληπτικών αναγνώσεων των ψηφιακών ανταποκρίσεων, η ευχέρεια να επιστρέφουν στο ψηφιακή αφήγηση της διδάσκουσας για να επιβεβαιώνουν ή να απορρίπτουν ερμηνευτικές εκδοχές υποστηρίζει κατά πολύ τη διαδικασία.

5) Περαιτέρω, κι αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα για ενδεχόμενους μετασχηματισμούς που η Ψηφιακή αφήγηση κομίζει, φαίνεται πως οι μαθητές εντοπίζουν πολυδιάστατο μετασχηματισμό:

Μετασχηματισμός στη παρουσία- στον ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη, για τον οποίο άλλωστε έχουν δυνατότητα σύγκρισης. Πρόκειται όπως την χαρακτηρίζουν οι ίδιοι για παρουσία καθοδηγητική, υποστηρικτική διαμεσολαβητική κι ενθαρρυντική. Αυτή συνηχεί με το ρόλο του διδάσκοντα που δεν περιχαράκωνεται, όπως υποστηρίζει η Σκούρτου (2022), στην αυθεντία της συμβατικής του διδασκαλίας αλλά είναι δεκτικός να αξιοποιήσει νέα εργαλεία για να αναπλαισιώσει την ακαδημαϊκή γνώση και να την προσφέρει στα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός μετασχηματίζεται πρώτος, όταν αφουγκράζεται

τις ανάγκες των μαθητών του και τους βοηθάει να μετασχηματίσουν τα πλαίσια αναφοράς για το πώς θα δουλεύουν στο σχολείο. Έτσι, αφενός εξάγεται έμμεσα αυτό που ο Σοφός (2022) ονομάζει «στοχαστική προσέγγιση της διδασκαλίας από την πλευρά του διδάσκοντα, με στόχο την παραπέρα βελτίωσή της» κι αφετέρου πραγματώνεται η σταθερή ορίζουσα της σκέψης του Jarvis (2006), δηλαδή η ανθρωπιστική διάσταση του εκπαιδευτικού: κατά βάση ο «καλός άνθρωπος» του Peter Jarvis είναι ο αλλοκεντρικός δάσκαλος, αυτός που κατά την παρέμβασή του θέτει στο επίκεντρο τον άλλο, τις ανάγκες του, την αξιοπρέπεια και την ανθρώπινη υπόστασή του. Επιπλέον οι μαθητές αναγνωρίζουν στον διδάσκοντα έναν κοινωνικό μετασχηματιστικό ρόλο στο βαθμό που μετασχηματίζεται ο ίδιος οντολογικά, επιτρέποντας την αλλαγή ισχύος στη σχέση του μαζί τους μέσα από προοδευτικές, ολιστικές εμπειρίες και ρεπερτόρια μάθησης, όπως η ψηφιακή αφήγηση.

Μετασχηματισμός στην αλλαγή του κλίματος της σχολικής τάξης που μετασχηματίζεται σε τάξη κριτικού λόγου, προβληματοποίησης της γνώσης, ώθησης σε δημιουργικές ερμηνείες και διερευνητικό διάλογο που αποσταθεροποιούν γόνιμα τις συνήθειες πεποιθήσεις αλλά και μιας τάξης με οριζόντια σχέση δασκάλου-μαθητή. Αυτά αποτελούν τεχνικές εγνωσμένης μετασχηματιστικής επίδρασης, σύμφωνα με τις Μαμούρα & Φρυδάκη (2011). Επίσης μετασχηματίζεται σε μια τάξη που πραγματώνει την παιδαγωγική και πολιτισμική συνθήκη με όρους ισοτιμίας, αμοιβαιότητας, σεβασμού, αλληλεγγύης και ενσυναίσθησης, αφού εντάσσονται και συνεργάζονται απρόσκοπτα μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών. Είδαμε έπειτα πώς η δημιουργία, η έκφραση και η ανταλλαγή ιστοριών ως μέρος μιας προσεκτικά διευκολυνόμενης ομαδικής διαδικασίας, προάγει την αίσθηση της ένταξης, της διασύνδεσης και του ανήκειν, θεμελιώδεις συνιστώσες του οποίου είναι η κοινή χρήση, η ομιλία, η ακρόαση, ο προβληματισμός, η αναζήτηση κατανόησης, Καθώς αναπτύσσονται οι ιστορίες, οι σχέσεις μεταξύ των αφηγητών βαθαίνουν ακόμη περισσότερο και η ακρόαση του «άλλου» που ενθαρρύνεται χρησιμεύει για να ενισχυθούν οι φωνές εκείνων που δεν ακούγονται πάντα. Ιδιαίτερα την ημέρα που γίνεται η προβολή των ιστοριών στην τάξη το παραπάνω κλίμα αποτυπώνει σύμφωνα με τον (Benmayor, 2008) την συγχώνευση της ιστορίας με το άτομο, τη βαθύτερη κοινωνική διάσταση του ατόμου αυτού κι ένα βαθύ επίπεδο πολιτιστικού σεβασμού!

Μετασχηματισμός στην αλλαγή που υφίστανται οι ίδιοι οι μαθητές ως υποκείμενα.

Αυτό προκύπτει 1) από την συνειδητοποίηση ότι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία ως παραγωγοί κι όχι απλοί καταναλωτές γνώσεων. 2) αξιοποιώντας το δεδομένο ότι η πρακτική της αφήγησης συνιστά ένα πλούσιο χώρο κοινωνικής δόμησης του «εαυτού» μας ως δημιουργού και κοινωνικού όντος, (Ξέστερνου 2013), γίνεται αντιληπτό πως μέσα από τις ψηφιακές ιστορίες που δημιουργήθηκαν, ακόμη κι αν αφορούσαν ερμηνευτικές προσεγγίσεις λογοτεχνικών κειμένων κι όχι αφηγήσεις προσωπικών ιστοριών, τόσο η εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές που τις ερμήνευαν, κατασκεύαζαν κοινωνικά αποδεκτές υποκειμενικότητες. Αυτές υπόκεινται σε διαρκή διάλογο με τις μεταβαλλόμενες εμπειρίες των μαθητών μέσα στην μαθητική κοινότητα κι έτσι, με τις ψηφιακές για παράδειγμα ιστορίες που παράγουν, αναπαράγουν, ή μετασχηματίζουν κοινωνικές δομές, σχέσεις και ταυτότητες για τον εαυτό τους, για τις σχέσεις μεταξύ τους και με τον δάσκαλό τους. Για παράδειγμα το «χτίσιμο» της ανεκτικότητας στη διαφορετική άποψη, η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η συνεργασία είναι όλα στοιχεία που μετασχηματίζουν τα άτομα (Lantz, J. L., Myers, J., & Wilson, R., 2020). 3) από το γεγονός πως επιζητούν κι επιλέγουν οι ίδιοι αδιδάκτα λογοτεχνικά κείμενα προς διαπραγμάτευση. Αυτό δηλοί την ανάγκη περαιτέρω ενίσχυσης της αυτενέργειας και ευχέρειας εκπαιδευτικού και μαθητών να έχουν λόγο στη επιλογή των κειμένων.

Μετασχηματισμός στην αλλαγή των παιδαγωγικών τεχνικών που αξιοποιούνται προκειμένου η μαθησιακή διαδικασία να είναι πιο αποτελεσματική, ισχυρή και ελκυστική. Συγκεκριμένα ο μετασχηματισμός που συντελείται αφορά την ένταξη και λειτουργική σύνδεση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην ποιοτική και αποτελεσματική σύγχρονη διδακτική. Σύμφωνα με τον Τζιφόπουλο (2010) «γίνεται σαφές ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκομίζουν αρκετά οφέλη από τη σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία, ειδικότερα, όμως, όταν αυτή η τεχνολογία μπορεί να συνδεθεί με τα μαθησιακά αποτελέσματα του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου και, βέβαια, με τις εμπειρίες, τα βιώματα και το μαθησιακό προφίλ της νέας γενιάς μαθητών και μαθητριών. Ωστόσο για να είναι μία τέτοια σύνδεση εφικτή απαιτείται πολύ καλή γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου, παιδαγωγική κατάρτιση και εμπλουτισμένη γνώση για την Εκπαιδευτική Τεχνολογία και την παιδαγωγική αξιοποίηση των σύγχρονων ψηφιακών αλληλεπιδραστικών μέσων. Μόνο υπό αυτό το πρίσμα ο εκπαιδευτικός έρχεται να διδάξει

διαφοροποιημένα, έχοντας περισσότερη ευελιξία και, παράλληλα, συνδυάζοντας τη διδασκαλία με τη σύγχρονη εποχή, την εποχή της αλληλεπιδραστικότητας. Στη λογική αυτή, η διδασκαλία δεν αποτελεί τη μετάδοση της γνώσης βάσει των συγκοινωνούντων δοχείων, αλλά μια περισσότερο ευέλικτη μορφή ενεργειών και επιδράσεων από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή-μαθητευόμενο». Τότε δύναται να προκύψει η μετασχηματιστική χρήση της τεχνολογίας, στο βαθμό που επιτρέπει εντελώς νέες μαθησιακές διαδικασίες και δημιουργικά αποτελέσματα που δεν θα ήταν δυνατά χωρίς την τεχνολογία (Puentedura, 2006).

Μετασχηματιστικά επίπεδα θεωρούνται η τροποποίηση και ο επαναπροσδιορισμός. Η τροποποίηση επιτεύχθηκε δεδομένου ότι η ψηφιακή αφήγηση διδάσκουσας και μαθητών τροποποίησε τον συμβατικό τρόπο πρόσληψης, παραγωγής και παρουσίασης της γνώσης μέσα από επανασχεδιασμό των εργασιών, μέσα από χρήση ποικίλων εφαρμογών, εργαλείων, μέσων και ειδικών εφέ για να δημιουργήσουν ένα ηλεκτρονικό βιβλίο ή ένα σύντομο βίντεο που θα μοιραστούν με τους συμμαθητές τους. Το επίπεδο επαναπροσδιορισμού περιλαμβάνει για παράδειγμα την αφήγηση με πρωτότυπο τρόπο (Hamilton et al., 2016). Σε κάθε περίπτωση το τι σημαίνει εγγράμματος στην εποχή της τεχνολογίας φαίνεται να έχει ριζικά μετασχηματισθεί (Robin, 2012) κι αν, όπως υποστηρίζουν οι Μαμούρα & Φρυδάκη (2011), «η εποχή μας χρειάζεται επανανοηματοδότηση του σχολικού περιβάλλοντος ως τόπου δημιουργίας και παραγωγής αυθεντικής γνώσης, τότε ο προσανατολισμός προς τη δημιουργία μετασχηματιστικών εμπειριών φαίνεται ευοίωνος».

6. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για νέες έρευνες

Ήδη από τον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας γνωρίζαμε πως υφίσταται ο ακόλουθος περιορισμός. Το μαθητικό δείγμα στο οποίο η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός είχε πρόσβαση προκειμένου να διεξάγει και την παρατήρηση αλλά και την εστιασμένη συνέντευξη ήταν μικρό. Ως εκ τούτου και καθώς δεν ήταν αντιπροσωπευτικό, η αξιολόγηση του παραγόμενου ερευνητικού έργου είναι σχετική και δεν μπορεί να εξυπηρετήσει την γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί πως η διδάσκουσα έχοντας διαμορφώσει μία εξαιρετική σχέση με τους συγκεκριμένους μαθητές γνώριζε και το γνωστικό τους υπόβαθρο και την

ψηφιακή ευχέρεια - την τεχνολογική τους εγγραμματοσύνη και την κοινωνική τους δυναμική. Κινήθηκε προς αυτούς στο πλαίσιο μιας σκόπιμης δειγματοληψίας που και πάλι απομακρύνει από την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Έτσι, όσο κι αν επεδίωξε την αμεροληψία και την αποστασιοποίηση στην ερμηνευτική ανάλυση των παρατηρήσεων ή των απαντήσεων στην εστιασμένη συνέντευξη, ενδεχομένως η αντικειμενικότητά της να προσβλήθηκε. Η εκτίμηση αυτή όμως δεν αναιρεί την σπουδαιότητα που έχει η οικοδόμηση μιας πολύ καλής συνεργατικής σχέσης με τους μαθητές στην επίτευξη καλών αποτελεσμάτων. Βέβαια δεδομένου του ταχύρρυθμου χαρακτήρα της διαδικασίας και άρα της ανάγκης να αφομοιώσουν πολλά πράγματα οι μαθητές σε λίγο χρόνο, τα αποτελέσματα κρίνονται μάλλον ικανοποιητικά.

Δεν πρέπει να παραλειφθεί η εξής σπουδαία παράμετρος. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην ερευνητική διδακτική παρέμβαση ήταν ήδη εξοικειωμένοι από το μάθημα και την εκπαιδευτικό της Πληροφορικής για την ψηφιακή αφήγηση και τις εκπαιδευτικές της εφαρμογές. Είχαν δηλαδή κατακτήσει ένα ιδιαίτερα υψηλό υπόβαθρο ψηφιακού γραμματισμού. Έτσι διασώθηκε ένα πολύ μεγάλο χρονικό κομμάτι θεωρητικής καθοδήγησης των μαθητών από τον διδάσκοντα όπου μπορεί να ελλοχεύει ο κίνδυνος τα παιδιά να βαρεθούν ή να δυσφορήσουν, αφού συνήθως το αντιμετωπίζουν ως υποχρεωτικό και καταναγκαστικό. Αυτό μάλιστα αναδεικνύει την ανάγκη ύπαρξης στοχευμένης συνεργασίας των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, η οποία θα λειτουργήσει ως προ-οργανωτής για κάθε ανάλογη προσπάθεια εξοικονομώντας χρόνο για το δημιουργικό κομμάτι της ψηφιακής αφήγησης. Γενικότερα, προκειμένου η εντυπωσιακή και πολλά υποσχόμενη ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά στη διδασκαλία και στη μάθηση, τα σχολεία απαιτείται να επαναπροσδιορίσουν τις στρατηγικές τους.

Δεν υπάρχει ωστόσο αμφιβολία ότι η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει το σημείο εκκίνησης για μία σειρά ερευνητικών κύκλων εκτεινόμενων σε μεγαλύτερο χρονικό πλαίσιο και ευρύτερη κλίμακα, με τη συμμετοχή δηλαδή μεγαλύτερου δείγματος. Οι νέοι ερευνητικοί κύκλοι μπορούν να ασχοληθούν με τη συσχέτιση της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης στη μετρήσιμη αποτελεσματικότητα, δηλαδή στην επιτυχή γραπτή επίδοση των μαθητών σε πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα. Περαιτέρω, μπορεί να υπάρξει, κατά την προσωπική μας άποψη, ένας ευρύτατος κύκλος θεμάτων που συνδέουν την ψηφιακή

αφήγηση με την αφηγηματική συγκρότηση του εαυτού (εφήβων ή και ενηλίκων), με την αφηγηματική θεραπεία παιδιών κι εφήβων -μαθητών στο σχολείο. Επίσης ενδιαφέρον θα είχε η εκπόνηση έρευνας για τον συσχετισμό ψηφιακής αφήγησης και κατάκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων αλλά και της ψηφιακής αφήγησης με τη μαγαλόφωνη ανάγνωση στους εφήβους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Ackermann, E. (2001, September). Constructivisme et constructionnisme: quelle difference. In *Proceedings of the Conference "Constructivismes: usages et perspectives en education* (Vol. 1, pp. 85-97)
- Adler, P. A., & Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. Rutgers University Press.
- Alexander, B. (2017). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media--revised and updated edition*. Bloomsbury Publishing USA.
- Al-Saadi, H. (2014). Demystifying Ontology and Epistemology in research methods. *Research gate, 1*(1), 1-10.
- Anderson, P. _ . W. (1992). Experimental constraints on the theory of high-T c superconductivity. *Science, 256*(5063), 1526-1531.
- Applebee, A. N., & Langer, J. A. (2011). EJ Extra: A Snapshot of Writing Instruction in Middle Schools and High Schools [FREE ACCESS]. *English journal, 100*(6), 14-27.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-efficacy in changing societies, 15*, 334.
- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education, 7*(2), 188-204.
- Beyer, B. K. (1985). Critical Thinking: What Is It?" social Education.
- Beyer, B. K. (1985). Practical strategies for the direct teaching of thinking skills. *Developing Minds. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 145-50*.
- Bigge, M. L. (1964). Learning theories for teachers. (*No Title*).
- Bruner, J. S. (2009). *The process of education*. Harvard university press.
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2019). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Sage Publications.
- Bryman, A. (2017). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In *Mixing methods: Qualitative and quantitative research* (pp. 57-78). Routledge.

- Burmark, L. (2004). Visual Presentations That Prompt, Flash & Transform Here are some great ways to have more visually interesting class sessions. *Media and methods*, 40, 4-5.
- Cervone, D., & Pervin, L. A. (2022). *Personality: Theory and research*. John Wiley & Sons.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2013). New media, new learning and new assessments. *E-learning and digital media*, 10(4), 328-331.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Psychology Press.
- Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. *Αθήνα: Ίων*.
- Culler, J. (2000). Λογοτεχνική θεωρία. Μια συνοπτική εισαγωγή. Κ. Διαμαντάκου. (Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2000).
- DeSapio, J. (2017). Transformational learning: A literature review of recent criticism. *Journal of Transformative Learning*, 4(2), 56-63
<https://jotl.uco.edu/index.php/jotl/article/view/196>
- Eagleton, T. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Eagleton, Terry, *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*, (εισαγωγή και επιμέλεια Δ.Τζιόβας), Αθήνα, Οδυσσέας 1989.
- Fisher, W. R. (1988). The narrative paradigm and the interpretation and assessment of historical texts. *The Journal of the American Forensic Association*, 25(2), 49-53.
- Fisher, W. R. (2017). Narration, reason, and community. In *Writing the social text* (pp. 199-217). Routledge.
- Frydaki, E., & Mamoura, M. (2011). How Can Practicum Experiences Transform Pre-Service Teachers' Knowledge about Teaching and Learning?. *International Journal of the Humanities*, 9(1).
- Gagne, R. M. (1980). Learnable aspects of problem solving. *Educational Psychologist*, 15(2), 84-92.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

- Hamilton, W. L., Clark, K., Leskovec, J., & Jurafsky, D. (2016, November). Inducing domain-specific sentiment lexicons from unlabeled corpora. In *Proceedings of the conference on empirical methods in natural language processing. conference on empirical methods in natural language processing* (Vol. 2016, p. 595). NIH Public Access.
- Haven, K. (2007). *Story proof: The science behind the startling power of story*. Bloomsbury Publishing USA.
- Holland, N. N. (1975). *5 [Five] readers reading*. Yale University Press.
- Holub, R. C. (2001). *Θεωρία της πρόσληψης: μια κριτική εισαγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Illeris, K. (2016) *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Illeris, K. (2016). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. Routledge.
- Iser, W. (1979). The act of reading: A theory of aesthetic response. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 38(1).
- Iser, W. (1980). Texts and readers. *Discourse Processes*, 3(4), 327-343.
- Jarvis, P. (2006). “Rough and tumble” play: Lessons in life. *Evolutionary Psychology*, 4(1), 147470490600400128.
- Jauss, H. R. (1995). Η θεωρία της πρόσληψης—Τρία μελετήματα. *Πεχλιβάνος, Μ. Αθήνα: Εστία*.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). Νέα μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης. *Αθήνα: Κριτική*.
- Kearney, A. (2011). *Exclusion from and within school: Issues and solutions* (Vol. 14). Springer Science & Business Media.
- Kelly, P. (1990). Guessing: No substitute for systematic learning of lexis. *System*, 18(2), 199-207.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. routledge.
- Krueger, A. B. (1988). The determinants of queues for federal jobs. *ILR Review*, 41(4), 567-581.

- Lambert, J. (2006). *Digital storytelling cookbook: February 2007*. Digital Diner Press.
- Langer, J. A., & Close, E. (2001). Improving Literary Understanding through Classroom Conversation.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantz, J. L., Myers, J., & Wilson, R. (2020). Digital storytelling and young children: Transforming learning through creative use of technology. In *Handbook of research on integrating digital technology with literacy pedagogies* (pp. 212-231). IGI Global.
- Lathem, S. (2005). Learning communities and digital storytelling: New media for ancient tradition. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2286-2291). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Mason, J. (2003). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*.
- McWhinney, W., & Markos, L. (2003). Transformative education: Across the threshold. *Journal of transformative education*, 1(1), 16-37. <https://doi.org/10.1177/1541344603252099>
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18, 377-390.
- Mezirow J. (2007) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, 3-33.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. *Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.) Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση [μτφ. Γ. Κουλαουζίδης](σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο*.
- Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. In *Contemporary theories of learning* (pp. 114-128). Routledge.

- Microsoft academic data. In <http://datamarket.azure.com/dataset/mrc/microsoftacademic>, November 2013.
- Miller, T. (2019). Explanation in artificial intelligence: Insights from the social sciences. *Artificial intelligence*, 267, 1-38.
- Mitchell, J. K., & Soga, K. (1993). *Fundamentals of Soil Behavior*, John Wiley&Sons. Inc., New York, 422.
- Morgan, G. (1997). *Imaginization: New Mindsets for Seeing, Organizing, and Managing*. Berrett-Koehler Publishers, Inc., 450 Sansome Street, Suite 1200, San Francisco, CA 94111-3320.
- Nilsson, M. H. Z., & Ericsson, C. (2012). The silenced discourse: Students with intellectual disabilities at the academy of music in Sweden. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 37(9), 67-80.
- Ohler, J. (2008). The semantic web in education. *EDUCAUSE quarterly*, 31(4), 7-9.
- Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin Press.
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The modern language journal*, 81(4), 443-456.
- Papadimitriou, E., Kapaniaris, A., Zisiadis, D., & Kalogirou, E. (2013). Digital storytelling in kindergarten: An alternative tool in children's way of expression. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(11), 389-396.
- Papert, S. (1984). New theories for new learnings. *School Psychology Review*, 13(4), 422-428.
- Pitler, H. J. (2006). Viewing technology through three lenses. *PRINCIPAL-ARLINGTON-*, 85(5), 38.
- Porter, J. E. (2009). Recovering delivery for digital rhetoric. *Computers and Composition*, 26(4), 207-224.
- Probst, R. E. (2001). Adolescent literature and the teaching of literature. In *Handbook of Instructional Practices for Literacy Teacher-educators* (pp. 159-168). Routledge.

- Puentedura, R. (2006). Transformation, technology, and education [Blog post]. Retrieved from <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Purves, A. C. (Ed.). (1991). *The idea of difficulty in literature*. State University of New York Press.
- Rheingold, H. (2008). *Using participatory media and public voice to encourage civic engagement* (pp. 97-118). MacArthur Foundation Digital Media and Learning Initiative.
- Robin, B. (2006, March). The educational uses of digital storytelling. In *Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Robin, B. (2006, March). The educational uses of digital storytelling. In *Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22, 37-51.
- Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22, 37-51.
- Robson C (2002) *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Second edition. Blackwell Publishers, Oxford
- Robson, C. (2002) *Real World Research, Second Edition*. Oxford: Blackwell.
- Rosenblatt, L. M. (1968). *Literature as exploration* (Rev. ed.). *New York: Noble and Noble*.
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into practice*, 21(4), 268-277.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. SIU Press.
- Silverman, B. G. (1992). Evaluating and refining expert critiquing systems: A methodology. *Decision Sciences*, 23(1), 86-110.

- Thórisson, K. R., Bieger, J., Li, X., & Wang, P. (2019). Cumulative learning. In *Artificial General Intelligence: 12th International Conference, AGI 2019, Shenzhen, China, August 6–9, 2019, Proceedings 12* (pp. 198-208). Springer International Publishing.
- Thorne, S. L., & Lantolf, J. P. (2006). A linguistics of communicative activity. *BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM*, 62, 170.
- Todorov, T. (2013). *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο* (εισαγ. Ν. Βαγενάς, μτφρ. Χ. Βαγενά). Αθήνα: Πόλις.
- Tompkins, J. (1980) *Reader-Response Criticism: From Formalism to Post-Structuralism*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.
- Tyson, C. A. (2006). Research, race, and social education. *Research methods in social studies education: Contemporary issues and perspectives*, 39-56.
- Tzifopoulos, M. (2020). In the shadow of Coronavirus: Distance education and digital literacy skills in Greece. *International Journal of Social Science and Technology*, 5(2), 1-14.
- Tzifopoulos, M. (2024). Greek Primary School Teachers' Narratives about their Role Negotiation during the Covid-19 Pandemic. *Center for Educational Policy Studies Journal*. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1713>
- Tziovas, D. (2003). *The other self: Selfhood and society in modern Greek fiction*. Lexington Books.
- Van Der Stuyf, R. (2002). Scaffolding as a Teaching Strategy. *Adolescent Learning and Development*, 0500 (A).
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Weber & D. A. Willis (eds) (pp. 2286-2291). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* Chesapeake, VA: AACE.
- Wells, E. C. (2013). Metabolism and Resiliency: Key Concepts for Catalyzing Transformational Change. *Sustainability in Higher Education: Stories and Strategies for Transformation*, 129.

- Wilkinson, A. (1998). Empowerment: theory and practice. *Personnel review*, 27(1), 40-56.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αγγελιδάκη Μ. (2016) Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης
- Αποστολίδου, Β. (2012). Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο. *Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*.
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). Εισαγωγή στην ψυχολογία. *Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις. Γνωστική ψυχολογία. (Τ. Α΄)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερακίνη, Α. (2016). Η προσέγγιση των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου με άξονα τις αναγνωστικές θεωρίες και τη δημιουργική γραφή. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*.
- Γκουτσιουκώστα, Ζ. Π. (2020). *Η Ψηφιακή Αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της Λογοτεχνίας* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ., & Μπαλκίζας, Ν. (2008). Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην κατανόηση του φαινομένου της μάθησης. *Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης (ΠΑ. Κ. Ε) Αθήνας*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://users.sch.gr/nikbalki/files/LearningTheories.pdf> [τελευταία προσπέλαση: 25 Απριλίου 2024]
- Ήγκλετον, Τ. (4 1996). Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας. μτφρ. Τζιόβας Δ. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Θεοδωρόπουλος, Ι. (1989). Μεταξύ φιλοσοφίας και παιδαγωγικής. *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, 6(16), 82-93.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.
- Καλογήρου, Τ., & Βησσαράκη, Ε. (2005). Η συμβολή της θεωρίας της LM Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, 53-78.
- Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών.
- Κορδάκη, Μ., & Ψώμος, Π. (2012). Μια πρόταση διδασκαλίας του Προγραμματισμού μέσω δημιουργίας Εκπαιδευτικών Ψηφιακών Αφηγήσεων στο περιβάλλον Storytelling Alice. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 093-102.
- Κορομπίλη, Σ., & Τόγια, Α. (2015). *Θεωρίες Μάθησης* [Κεφάλαιο]. Στο Κορομπίλη, Σ., & Τόγια, Α. 2015. *Πληροφοριακός γραμματισμός* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/2704>
- Κουλαϊδής, Β. (επ.) (2007), για την Ανάπτυξη, Σ. Δ. Π. Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης. ΟΕΠΕΚ
- Λάζος, Γ. (1998) *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Μαμούρα Μ., & Φρυδάκη, Ευ. (2011) Η δημιουργία ως μετασχηματισμός :Προάγοντας τη μετασχηματιστική μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών. Παραδείγματα από το μάθημα της Ιστορίας. *Παιδαγωγικός Λόγος*.
- Μαντζούκας, Σ. (2003). Έρευνα και αντιληπτικά περιγράμματα: Τα είδη και η χρησιμότητά τους για τους ερευνητές νοσηλευτές.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η Επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση*. Παραλήφθηκε από: http://www.hjn.gr/actions/get_pdf.php.
- Μαργαρίτη, Α., & Μπράτισης, Θ. (2015). Ψηφιακή Αφήγηση ως μέσο διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο: ένα διαδραστικό παραμύθι στο Scratch. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 7(3), 163-179.

- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία στο Λύκειο (2019) στο ΦΕΚ (2019). Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεο ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου. Αρ. φύλ. 203549/Δ2 Δεκεμβρίου 2019, [ΦΕΚ 203549/Δ2/ 31 -12-2019](#)
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία στο Λύκειο (2023) στο ΦΕΚ (2023). Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας του Γενικού Λυκείου. Αρ. φύλ. 48536/Δ2 Μαΐου 2023, Υ.ΠΑΙ.Θ, [ΦΕΚ 48536/Δ2/4-5-2023](#)
- Σεραφείμ, Κ., & Φεσάκης, Γ. (2010). Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών. Στο *Πρακτικά Εργασιών του*, 2, 1558-1569.
- Σκούρτου, Ε. (2011). Μετασχηματισμός: ένα κεντρικό ζήτημα στη μάθηση και στη διδασκαλία. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 5(1), 98-99.
- Σκούρτου, Ε. (2015). Βιβλιοπαρουσίαση: Παιδαγωγική Αξιολόγηση των Νέων Μέσων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 8(1).
- Σμυρναίου (2017). Νέες Εξελίξεις στις Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης στη διδασκαλία και στη μάθηση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Εκδόσεις Σταμούλης. <https://doi.org/10.12681/revmata.31100>
- Σοφός, Α. (2011). Μεθοδολογία Σχεδιασμού για την Αξιοποίηση των νέων Μέσων σε Παιδαγωγικές και Εκπαι-δευτικές Δράσεις. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 5(1), 85-97.
- Τζιόβας Δ., *Κοσμοπολίτες και Αποσυνάγωγοι: Μελέτες για την ελληνική πεζογραφία και κριτική (1830-1930)*, Αθήνα, Μεταίχμιο 2003
- Τζιόβας Δ., *Μετά την Αισθητική*, Γνώση, Αθήνα, 1987
- Τζιφόπουλος, Μ. (2010). Ψηφιακός γραμματισμός υποψηφίων εκπαιδευτικών: συνθήκες και προοπτικές. *Συνθήκες και*.
- Τσιφλίδου, Σ. (2020). Βιβλία χωρίς λόγια για πολύ μικρά παιδιά: από τις άπειρες ερμηνείες στις ακριβείς διαδρομές του νοήματος. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*.
- Τσιώλης, Γ. (2013). Σημειώσεις Μαθήματος Α' Εξαμήνου Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας. *Ποιοτική Ανάλυση (ΠΜΣ, 2013-2014)*, ΔΠ Θ: Κομοτηνή.

- Τσολοπάνη, Ι., Μπράτιτσης, Θ., & Μαβίδου, Σ. (2018). Ψηφιακή Συμβουλευτική Υποβοήθηση: ένα εργαλείο για τη μελέτη της κοινωνικής δυναμικής στην Εκπαίδευση. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 181-188. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4199/4126>
- Φλουρής, Γ. (1996). Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση. *Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης*.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Kritiki.
- Φύκαρης, Ι. Μ. (2016). Η εφαρμοστική δυναμική των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(2), 99-128. doi: <https://doi.org/10.12681/jret.9223>
- Χλωπτσιούδης, Δ. (2016). «Προσεγγίζοντας την ποίηση της περιφέρειας». *Vakxikon.gr*, 14 (34). Ανάκτηση 22/03/2022, από <https://www.vakxikon.gr/>
- Χλωπτσιούδης, Δ. (2019). Αναγνωστικές θεωρίες και ποίηση. περ. Μανδραγόρας, τεύχ. 61, 89-96.
- Χλωπτσιούδης, Δ. (2019, Ιούλιος 23). «Ποίηση της αγανάκτησης». Μανδραγόρας. Ανάκτηση 13/03/2022, από <https://mandragoras-magazine.gr>
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην πολυτροπικότητα. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, [www.diapolis.auth.gr/.../keimena/Εισαγωγή%20στην%20έννοια%20της%](http://www.diapolis.auth.gr/.../keimena/Εισαγωγή%20στην%20έννοια%20της%20)
- Χρονάκη, Α. (2015). Βασικές Θεωρητικές Αρχές της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης. *Education Sciences*, 2015(2), 127-139.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

- ✓ Επιλέξτε συγκεκριμένες λεπτομέρειες ή αποσπάσματα του κειμένου που σας έχουν κάνει τη μεγαλύτερη εντύπωση και σχολιάστε τα.
- ✓ Ποια από αυτά θεωρείτε ότι σας αποκαλύπτουν κάτι από το βασικό του θέμα; Να τα παρουσιάσετε σύντομα (30-40 λέξεις)
- ✓ Να εντοπίσετε εκείνες τις γλωσσικές επιλογές /εκφραστικά μέσα μέσω των οποίων ο συγγραφέας αισθητοποιεί τον δύσκολο χαρακτήρα του κ. τμηματάρχη
- ✓ Ποιες αφηγηματικές επιλογές αξιοποιεί ο συγγραφέας προκειμένου να παρουσιάσει την καθημερινότητα του κ. τμηματάρχη;
- ✓ Ποιο είδος αφηγητή αξιοποιείται στο συγκεκριμένο απόσπασμα και ποια προθετικότητα του συγγραφέα εξυπηρετεί;
- ✓ Με ποια σχήματα λόγου αποτυπώνεται η μεταστροφή της στάσης των υπαλλήλων έναντι του κ. τμηματάρχη μετά το εγκεφαλικό και ποια η επικοινωνιακή τους αποτελεσματικότητα;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Ερμηνευτικά Σχόλια - «Ο κύριος τμηματάρχης έρχεται»

- ✓ Να σκιαγραφήσετε την προσωπικότητα του τμηματάρχη, όπως αυτή αποτυπώνεται στο κείμενο αξιοποιώντας τρεις κειμενικές ενδείξεις. Ποια είναι η προσωπική σας άποψη για τέτοιου είδους προσωπικότητες;
- ✓ Να καταγράψετε τις αντιδράσεις των υπαλλήλων απέναντι στο κρίσιμο ζήτημα που αντιμετώπισε ο προϊστάμενός τους. Να αξιοποιήσετε τουλάχιστον τρεις κειμενικούς δείκτες. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την στάση τους;
- ✓ Εστιάζοντας στην σκέψη του υπάλληλου Κουτσόπετρου « η Δύναμη και η κατάντια της...» να επιβεβαιώσετε την αλήθεια που εσωκλείει. Υποστηρίξτε το ερμηνευτικό σας σχόλιο με τρεις κειμενικούς δείκτες. Ποιες σκέψεις και ποια συναισθήματα σας δημιουργεί η σκέψη αυτή;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

Ερμηνευτικά σχόλια για τα επιλεγμένα από τους μαθητές κείμενα

- ✓ Να αναδείξετε το σημαντικότερο από τα θέματα που αναδεικνύονται εδώ αξιοποιώντας τρεις κατάλληλους κειμενικούς δείκτες που να υποστηρίζουν την ερμηνευτική σας εκδοχή. Συμμερίζεστε την ποιητική φωνή;
- ✓ Ποιο βασικό θέμα αναδεικνύεται στο απόσπασμα; Ποια η προσωπική σας άποψη για την παρουσία του στη σύγχρονη πολιτισμένη κοινωνία;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ ΣΧΟΛΙΟ

- ✓ https://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2019/2019-11-11_trito_thema.pdf
- ✓ https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/filologia/t21-01.pdf
- ✓ https://mariakappou.gr/wp-content/uploads/2021/01/Pages-from-%CE%91%CE%B3%CE%AC%CE%B8%CE%B7-%CE%93%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%AC%CE%B4%CE%BF%CF%85-sis.nea_ellhnika.G.lykeiou.pdf
- ✓ <https://dide-new.flo.sch.gr/wp-content/uploads/2023/10/>
- ✓ <https://blogs.sch.gr/4pekesat/files/2020/05/>

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

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

Author's Statement:

I hereby expressly declare that, according to the article 8 of Law 1559/1986, this dissertation is solely the product of my personal work, does not infringe any intellectual property, personality and personal data rights of third parties, does not contain works/contributions from third parties for which the permission of the authors/beneficiaries is required, is not the product of partial or total plagiarism, and that the sources used are limited to the literature references alone and meet the rules of scientific citations.