



## **Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών**

### **Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: Δημιουργική Γραφή**

#### **Διπλωματική Εργασία**

Ο Βασίλης ο Αρβανίτης με υπογραφή Θεόφιλου σε ψηφιακή  
αφήγηση: εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία αυτοτελούς  
λογοτεχνικού κειμένου

Μαρία Ευσταθοπούλου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ευαγγελία Μουλά

Πάτρα, Ιανουάριος 2025

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



Ο Βασίλης ο Αρβανίτης με υπογραφή Θεόφιλου σε ψηφιακή  
αφήγηση: εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία αυτοτελούς  
λογοτεχνικού κειμένου

Μαρία Ευσταθοπούλου

Επιτροπή Επίβλεψης / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ευαγγελία Μουλά

Δρ. Παιδικής Λογοτεχνίας

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Θαρρενός Μπράτιτσης

Μέλος Σ.Ε.Π. ΔΓΡ63 Ε.Α.Π.

Πάτρα, Ιανουάριος 2025

«Ευχαριστίες ή Αφιέρωση»

«Στην κα Μουλά Ευαγγελία για την πολύτιμη βοήθειά της, στα παιδιά μου Ανδρέα Βασίλη  
και Παναγιώτη Χρυσοβαλάντη και στο σύζυγό μου, Γιώργο, για την αμέριστη στήριξή τους».

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται τη συμβολή της Ψηφιακής Αφήγησης στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας, καθώς και τη δημιουργία μιας Ψηφιακής Ιστορίας με αφηγητή τον ήρωα του διηγήματος «Ο Βασίλης ο Αρβανίτης» του Στράτη Μυριβήλη και τη συνάντησή του με το Θεόφιλο. Στο θεωρητικό μέρος εξετάζεται η εννοιολογική προσέγγιση της Ψηφιακής Αφήγησης, η αξιοποίησή της στη Λογοτεχνία και τα θετικά αποτελέσματα που δημιουργούνται για τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες. Στο δημιουργικό μέρος παρουσιάζεται η διδακτική πρόταση στο πλαίσιο της οποίας θα διδαχθεί ολόκληρο αυτοτελές Λογοτεχνικό έργο στη Γ' τάξη Γυμνασίου, που στόχο έχει οι μαθητές και οι μαθήτριες να εντρυφήσουν στο διήγημα, με τη συνεισφορά των ψηφιακών μέσων. Τέλος, προβάλλονται τα συμπεράσματα του όλου εγχειρήματος.

### Λέξεις – Κλειδιά

Ψηφιακή Αφήγηση, Λογοτεχνία, «Ελληνικότητα», Στράτης Μυριβήλης, Ο Βασίλης ο Αρβανίτης, Θεόφιλος

## □abstract

This thesis examines the contribution of Digital Storytelling to the teaching of Literature, as well as the creation of Digital Story inspired by the protagonist of the short story "The Vasilis of the Arvanites" by Stratis Myrivilis and his meeting with Theofilos. The theoretical part explores a comprehensive approach to Digital Storytelling, its utilization in Literature, and the positive outcomes generated for the participants. The creative part presents the teaching proposal, within the framework of which an entire independent literary work will be taught in the third grade of middle school, addressing the student and their needs, with an emphasis on the use of computers and digital media in general. Finally, the conclusions of the entire project are presented.

## Keywords

Digital Storytelling, Literature, "Hellenicides", Stratis Myrivilis, The Vasilis of the Arvanites, Theofilos

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract .....	vi
Περιεχόμενα .....	vii
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων .....	ix
Εισαγωγή.....	xi
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	1
1. ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ.....	1
1.1 Από την παραδοσιακή αφήγηση στη ψηφιακή.....	1
1.2 Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση.....	2
1.3 Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας με τη βοήθεια της ψηφιακής αφήγησης .....	5
1.4 Οι κατηγορίες και τα επτά στοιχεία δημιουργίας των ψηφιακών αφηγήσεων .....	7
1.5 Η δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης-πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.....	9
2. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	11
2.1 Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στα νέα προγράμματα σπουδών .....	11
2.2 Η Λογοτεχνία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα .....	13
2.3 Η συμβολή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της διδασκαλίας αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων.....	16
2.4 Έρευνες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας με τη βοήθεια των ψηφιακών μέσων.....	18
3. Ο ΕΛΛΗΝΑΣ ΖΩΓΡΑΦΟΣ ΘΕΟΦΙΛΟΣ ΚΑΙ Ο ΒΑΣΙΛΗΣ Ο ΑΡΒΑΝΙΤΗΣ ΤΟΥ ΜΥΡΙΒΗΛΗ.....	23
3.1 Η ζωή του Θεόφιλου.....	23
3.2 Η ανάδειξη της παράδοσης στην περίπτωση του Θεόφιλου.....	25
3.3 Ο Μυριβήλης και το έργο του.....	26
3.4 Ο Βασίλης ο Αρβανίτης.....	28
3.5 Ο σεβασμός στις ελληνικές παραδόσεις και η "ελληνικότητα".....	29
3.6 Ποιος κρύβεται πίσω από τον πρωταγωνιστή του αφηγήματος <i>Ο Βασίλης ο     Αρβανίτης</i> του Μυριβήλη.....	30
3.7 Η συνάντηση του Βασίλη Αρβανίτη με το Θεόφιλο.....	31
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	32
4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ.....	32
4.1 Προαναγνωστικό στάδιο.....	32
Κεφάλαιο 1.....	36
Κεφάλαιο 2.....	36
Κεφάλαιο 3.....	37
Κεφάλαιο 4.....	38
Κεφάλαιο 5.....	38
Κεφάλαιο 6.....	39
Κεφάλαιο 7.....	40
Κεφάλαιο 8.....	40
Κεφάλαιο 9.....	41
Κεφάλαιο 10.....	42
Κεφάλαιο 11.....	43
Κεφάλαιο 12.....	44
Κεφάλαιο 13.....	44

Κεφάλαιο 14.....	44
Κεφάλαιο 15.....	45
4.2 Μετα-αναγνωστικό στάδιο.....	45
Ψηφιακή αφήγηση.....	46
5. ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ-ΒΑΣΙΛΗΣ Ο ΑΡΒΑΝΙΤΗΣ.....	46
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	49
Βιβλιογραφία.....	51
Ελληνόφωνη.....	51
Ξενόγλωσση.....	54
Δικτυογραφία .....	56



## Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων

Εικόνα 1: Τα επτά στοιχεία για τη δημιουργία Ψηφιακών Ιστοριών (Robin, 2008).....	8
Εικόνα 2: Σχέδιο για τη λεβεντιά.....	33
Εικόνα 3: Ιλιαδικό ήθος- αξίες.....	34
Εικόνα 4: Σημερινές αξίες.....	35
Εικόνα 5: Κορύφωση πλοκής.....	37
Εικόνα 6: Αιτία σύγκρουσης.....	39
Εικόνα 7: Εφημερίδα Λαϊκός Αγών.....	41
Εικόνα 8: Η Μυτιλήνη ζωγραφιά του Θεόφιλου.....	42
Εικόνα 9: Ο Βασίλης ο Αρβανίτης ζωγραφιά του Θεόφιλου.....	43
Εικόνα 10: Το Πανηγύρι ζωγραφιές του Θεόφιλου.....	47
Εικόνα 11: Ο Θεόφιλος και οι ζωγραφιές του.....	48

***«Η γνώση δημιουργεί ευδαιμονία»***

**Πλάτων**

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διπλωματική έχει τίτλο «Ο Βασίλης ο Αρβανίτης με υπογραφή Θεόφιλου σε ψηφιακή αφήγηση: εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου» που δημιουργήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού προγράμματος «Δημιουργική Γραφή» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Ο σκοπός της εργασίας έχει διπλό χαρακτήρα. Από τη μια πλευρά γίνεται η διερεύνηση των ωφελειών που αποκομίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες από το διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας και κατά επέκταση της ιστορίας, της αντίστοιχης περιόδου με την οποία ασχολείται το έργο και ειδικότερα μέσα από τη διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου. Από την άλλη πλευρά παρουσιάζεται, το πόσο σημαντική είναι, η συμβολή των δραστηριοτήτων που έχουν σχέση με τη Ψηφιακή Αφήγηση προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να ενισχύσουν το ενδιαφέρον τους, σχετικά με το διδακτικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας, καθώς και να γνωρίσουν το ιστορικό παρελθόν του τόπου τους. Για τη διερεύνηση του προηγούμενου σκοπού που έχει τεθεί, παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, με αφορμή το διήγημα του Στράτη Μυριβήλη «Ο Βασίλης ο Αρβανίτης», οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να διαβάσουν ολόκληρο το Λογοτεχνικό έργο και στο τέλος με τη συνδρομή της Ψηφιακής Αφήγησης, θα προσπαθήσουν να ασχοληθούν με τις δραστηριότητες που θα θέσει, ο καθηγητής ή η καθηγήτρια, προκειμένου να κατανοήσουν και να εμβαθύνουν σε όλο το Λογοτεχνικό κείμενο.

Ειδικότερα στο θεωρητικό μέρος εξετάζονται οι τομείς της Ψηφιακής Αφήγησης και της Λογοτεχνίας και οι διδακτικές τους προσεγγίσεις. Στη συνέχεια παρουσιάζονται, ο Έλληνας ζωγράφος Θεόφιλος και το έργο του Στράτη Μυριβήλη «Ο Βασίλης ο Αρβανίτης». Όσον αφορά το πρώτο μέρος εμφανίζεται η εννοιολογική προσέγγιση της Ψηφιακής Αφήγησης, τα οφέλη της στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, οι κατηγορίες και τα επτά στοιχεία των ψηφιακών αφηγήσεων, καθώς και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της. Στη συνέχεια, διερευνάται η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στα νέα προγράμματα σπουδών, η θέση της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η συμβολή της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από την διδασκαλία αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων, καθώς και στο τέλος παρουσιάζονται έρευνες για τη διδασκαλία της με τη βοήθεια των ψηφιακών μέσων. Στη συνέχεια του θεωρητικού μέρους

παρουσιάζεται η ζωή του ζωγράφου Θεόφιλου και η ανάδειξη της ελληνικής παράδοσης στα έργα του. Ακολούθως, εξετάζεται το έργο του Μυριβήλη και η ζωή του πρωταγωνιστή στο διήγημά του «Ο Βασίλης ο Αρβανίτης». Τέλος, γίνεται λόγος για το σεβασμό στις ελληνικές παραδόσεις και την «ελληνικότητα» του έργου του Μυριβήλη, καθώς και για το ποιος κρύβεται πίσω από τον πρωταγωνιστή και για τη «συνάντηση» του Βασίλη του Αρβανίτη με το ζωγράφο Θεόφιλο στο ομώνυμο έργο του Μυριβήλη.

Στο δημιουργικό μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η διδακτική παρέμβαση με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων γύρω από μια Ψηφιακή Αφήγηση, που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο καθηγητής ή η καθηγήτρια στη Γ' τάξη Γυμνασίου στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας μέσω της διδασκαλίας αυτοτελούς Λογοτεχνικού κειμένου και συγκεκριμένα του διηγήματος του Στράτη Μυριβήλη «Ο Βασίλης ο Αρβανίτης» που αφορά στη ζωή και στα κατορθώματα του πρωταγωνιστή. Ακολουθούν τα συμπεράσματα από αυτό το εγχείρημα.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 1. ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ

#### 1.1 Από την παραδοσιακή αφήγηση στη ψηφιακή

Η αφήγηση ιστοριών είναι μια βασική ανάγκη των ανθρώπων που χάνετε στα βάθη των αιώνων. Στις κοινωνίες που χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο η αφήγηση είναι ο μοναδικός τρόπος μετάδοσης της ανθρώπινης γνώσης από τις προηγούμενες γενιές στις επόμενες. Πριν ακόμα δημιουργηθεί το αλφάβητο και ύστερα ο γλωσσικός κώδικας οι άνθρωποι μεταχειρίζονταν τον προφορικό λόγο και τον κώδικα της ζωγραφικής καθώς και τη γλώσσα του σώματος, προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους άλλους ανθρώπους και να νοηματοδοτήσουν τον κόσμο γύρω τους. Στις κοινωνίες που μεταχειρίζονται τη γραφή και την ανάγνωση, η αφήγηση συνεχίζει να αποτελεί σημαντικό ρολό «ως μέσο πολιτισμικής διαμεσολάβησης και επικοινωνίας της κουλτούρας» (Frazel, 2010·Miller, 2013, όπ. αναφ. στο Μπράϊλας, 2014, σελ. 1). Η αφήγηση είναι ένας τρόπος για την παραγωγική ανταλλαγή ιδεών και κατ' επέκταση βασική προϋπόθεση για την εξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού. Γίνεται κατανοητό πως η τέχνη της αφήγησης είναι απαραίτητο εργαλείο για την ύπαρξη του ανθρώπου, καθώς δημιουργεί τους αντίστοιχους συσχετισμούς για την ομαλή λειτουργία των μελών της κοινωνίας.

Η ψηφιακή αφήγηση θεωρείται μια σύγχρονη μορφή αφήγησης που συνδυάζει την παραδοσιακή προφορική αφήγηση με πολυμέσα του 21<sup>ου</sup> αιώνα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας (Lathem, 2005). Η δημιουργία μιας ιστορίας, (Robin & McNeil, 2012) συνδυάζει διαφορετικά είδη πολυμέσων, όπως εικόνες, κείμενο, βίντεο, ηχογραφημένη αφήγηση και μουσική που στο τέλος διαμορφώνει μια μορφή τέχνης (Lathem, 2005·Robin & McNeil, 2012 όπ. , αναφ. στο Μπράιτσης & Μαντέλλου, 2019).

Οι ψηφιακές ιστορίες που προκύπτουν από αυτή τη διαδικασία έχουν μικρή διάρκεια και μπορούν να διανεμηθούν κυρίως στο διαδίκτυο (Lathem, 2005). Ο αγγλικός όρος της ψηφιακής αφήγησης είναι *digital storytelling*, που περιλαμβάνει τους όρους «*digital*» και «*storytelling*», οι οποίοι εμπεριέχουν πολλές ερμηνείες και σημασίες (Γκουτσικώστα, 2020). Το «*storytelling*» δηλαδή η αφήγηση είναι απαραίτητη για την επικοινωνία των ανθρώπων, καθώς αποτελεί βασική ανάγκη για τη ζωή τους. Στις μέρες μας η ανάπτυξη και εξέλιξη της τεχνολογίας γίνεται με γρήγορους ρυθμούς με αποτέλεσμα να επηρεάζει

την καθημερινότητα των ανθρώπων και κατ' επέκταση την αφήγηση. Το «digital» δηλαδή ο ψηφιακός κόσμος, ενώνεται με την αφήγηση και έτσι γεννιέται η ψηφιακή αφήγηση.

Ο Sheneman από την πλευρά του προκειμένου να δώσει έναν ορισμό για την ψηφιακή αφήγηση, που αντιπροσωπεύει το σήμερα, επισημαίνει πως η «Ψηφιακή αφήγηση είναι η πρακτική συγκερασμού αφηγηματικού και ψηφιακού περιεχομένου, συμπεριλαμβανομένων εικόνων, ήχου και βίντεο, ώστε να δημιουργηθεί μία μικρού μήκους ταινία με δυνατό συγκινησιακό συστατικό» (Sheneman, 2010, σσ. 40-42). Επομένως, η αφήγηση των ιστοριών πραγματοποιείται μέσω ενός υπολογιστή με τη χρήση εργαλείων. Οι ψηφιακές αφηγήσεις όπως και οι παραδοσιακές αφηγήσεις βασίζονται πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα και ασχολούνται με μια καθορισμένη άποψη. Η διάρκεια τους ποικίλει και κυμαίνεται συνήθως μεταξύ 2 και 10 λεπτών. Οι ιστορίες που παράγονται με τον τρόπο αυτό, χρησιμοποιούνται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και σχεδόν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, με διαφορετικές προσεγγίσεις (Μπράτιτσης, 2015).

## 1.2 Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση

Στο χώρο της εκπαίδευσης η ψηφιακή αφήγηση προσφέρει έναν καινούριο τρόπο διδασκαλίας, με τη βοήθεια των ψηφιακών και διαδραστικών μέσων τεχνολογίας. Το κυριότερο στοιχείο που αναδεικνύεται είναι πως οι εμπλεκόμενοι αλληλοεπιδρούν και συμμετέχουν στην διαμόρφωση της ιστορίας (Sadik, 2008). Στόχος των εκπαιδευτικών είναι να προσφέρουν τη χαρά στους μαθητές τους, ώστε να δοκιμάσουν οι ίδιοι να δημιουργήσουν ιστορίες και ψηφιακές αφηγήσεις. Η ενασχόλησή τους με τις ψηφιακές αφηγήσεις, τους δίνει τη δυνατότητα να αποπειραθούν στις αφηγηματικές εφαρμογές σε ψηφιακή μορφή, για παράδειγμα όπως είναι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (Γκουτσιαγκώστα, 2020). Με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών έχει μετατραπεί ο τρόπος που προσεγγίζεται η διαδικασία της μάθησης από τους ίδιους τους μαθητές αλλά και από τους εκπαιδευτικούς. Η Ψηφιακή Αφήγηση συνιστά μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση, που μπορεί να ενισχύει τη γνωστική προσοχή των παιδιών και να ενεργοποιεί το συναισθηματικό τους ενδιαφέρον (Smeda, Dakich, & Sharda, 2014, όπ. αναφ. στο Μπράτιτσης και Μαντέλλου, 2019).

Οι περισσότεροι ερευνητές παραδέχονται τα θετικά αποτελέσματα που προσφέρει η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στα σχολεία. Ο διαδραστικός χαρακτήρας της αφήγησης εγκρίνει τη χρήση της τεχνολογίας για τη συνένωση γραπτής και προφορικής επικοινωνίας, ώστε

να επιτυγχάνεται η μάθηση και η κατανόηση και να ευδοκιμεί η κριτική σκέψη και οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Μουταφίδου και Μπράτιτσης, 2013). Η ψηφιακή αφήγηση συνιστά ένα εργαλείο της εκπαίδευσης που εφαρμόζεται μέσα στη σχολική τάξη, προκειμένου να εμφανιστούν ιδέες, έννοιες και συναισθήματα. Είναι ένα πολυμεσικό μέσο που συνδυάζει την αφήγηση με οπτικά και ηχητικά εφέ, ενώ εκφράζει και τη προσωπική γνώμη και άποψη του δημιουργού (Γκουτσιουκώστα, 2020). Οι ψηφιακές ιστορίες δύναται να παραχθούν από τους εκπαιδευτικούς ή τα παιδιά (Μπράτιτσης, 2014). Δημιουργούνται από τους εκπαιδευτικούς ως εργαλείο διδασκαλίας, για την παρουσίαση ενός αντικειμένου ή μιας νέας ιδέας με τρόπο ελκυστικό για τους μαθητές (Robin, 2008). Έτσι επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση των μαθητών και η καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου (Burmark, 2004). Όταν δημιουργούνται οι ψηφιακές ιστορίες από τους μαθητές, ενισχύονται σε αυτούς ένα σύνολο δεξιοτήτων γραμματισμού (Μουταφίδου και Μπράτιτσης, 2013). Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν σκέψεις και απόψεις και να τις μοιραστούν με ένα ευρύτερο κοινό και να ανταλλάξουν ιδέες. Επιπλέον, μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες συγγραφής τους (Gakhar και Thompson, 2007). Οι μαθητές συνεχίζουν να γίνονται πιο δραστήριοι και γόνιμοι σε ατομικές και συνεργατικές δραστηριότητες (Bratitsis, Kotopoulos, & Mandila, 2011, όπ. αναφ. στο Μπράτιτσης και Μαντέλλου, 2019 ).

Οι Robin και Pierson ισχυρίζονται πως οι μαθητές από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να κατασκευάσουν ψηφιακές ιστορίες. Στις μέρες μας, όποιος επιθυμεί και έχει στην κατοχή του έναν υπολογιστή, μπορεί να κατασκευάσει μια ψηφιακή ιστορία, αν ακολουθήσει τα εξής ερωτήματα: «Τι νομίζεις;» «Τι αισθάνεσαι;», «Τι είναι σημαντικό;», «Ποιο σημαντικό νόημα βρίσκουμε στις ζωές μας;» (Robin & Pierson, 2005, όπ. αναφ. στη Ξεστέρνου, 2013, σελ. 42). Όπως υπογραμμίζουν οι Rex et al, οι καλές ιστορίες μένουν στην μνήμη των μαθητών για πιο μεγάλο χρονικό διάστημα σε σχέση με το μάθημα που γίνεται με την κλασική μέθοδο διδασκαλίας. Οι ίδιοι καταλήγουν στο συμπέρασμα πως με την αφήγηση δημιουργείται η κοινωνική δόμηση του «εαυτού μας» από την μια πλευρά ως δημιουργού και από την άλλη ως κοινωνικού δρώντος (Rex, Murnen, Hobbs, McEachen 2002, 765-796 όπ. αναφ. στη Ξεστέρνου, 2013, σελ. 42) Ο Gils ισχυρίζεται πως η δημιουργία της ψηφιακής αφήγηση απελευθερώνει την διαδικασία του μαθήματος από τις παραδοσιακές μεθόδους (Sadik, 2008). Η Σολομωνίδου υποστηρίζει πως τα μαθήματα μέσω της ψηφιακής αφήγησης, προσεγγίζονται από μια άλλη οπτική γωνία,

ώστε να δημιουργείται ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης που αποκλίνει από τα στερεοτυπικά όρια διδασκαλίας (Σολομωνίδου, 1999). Στις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης το θέμα της αφήγησης, ενδείκνυται να είναι αυτό που μπορεί να διδαχθεί. Η ψηφιακή ιστορία αποτελείται από μικρής διάρκειας αφήγηση καθώς έχει κατάλληλη εικονογράφηση και μουσική. Στις μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, η ψηφιακή αφήγηση δημιουργείται για να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν αφηρημένες ή διαβαθμισμένες έννοιες (Ξεστέρνου, 2013).

Οι Robin, Ohler και McLellan ισχυρίζονται πως μέσα από τη χρήση των ψηφιακών μέσων οι μαθητές αποκτούν μαθησιακές, δημιουργικές και κοινωνικές δεξιότητες. Οι ικανότητες που καταφέρνουν να κατακτήσουν οι μαθητές είναι πάνω στη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία, την επικοινωνία, τη συνεργατικότητα, στο ερευνητικό επίπεδο, την κριτική σκέψη, καθώς και την ανάπτυξη ψηφιακού και οπτικού γραμματισμού. Οι δεξιότητες αυτές που αναπτύσσονται είναι απαραίτητες για τους μαθητές, που μαθαίνουν να οργανώνουν τη σκέψη τους προκειμένου να κατασκευάσουν ένα σενάριο. Οι μαθητές όταν προκύπτουν διάφορα προβλήματα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για να τα επιλύσουν, επομένως αναπτύσσεται η καλλιέργεια του κριτικού πνεύματος. Σύμφωνα με την άποψη του Θεοδωρόπουλου, οι μαθητές που θέλουν να κατασκευάσουν τις δικές τους ψηφιακές αφηγήσεις, θα πρέπει να συγκεντρώσουν το πρωταρχικό υλικό, το οποίο και θα παρουσιάσουν. Παράλληλα, θα δημιουργήσουν πάνω σε βασικές γνώσεις και θα αναπτύξουν δεξιότητες μεγάλης ευφυΐας κατά την επεξεργασία τους, όπως η ανάλυση και η σύνθεση (Θεοδωρόπουλος, 1999, όπ. αναφ. στη Ξεστέρνου, 2013).

Οι Kullo-Abbot και Polman συμπέραναν πως η ψηφιακή αφήγηση βοηθάει τους μαθητές στη συγγραφή γιατί χρησιμοποιούν την τεχνολογία προκειμένου να οργανώσουν τις ιδέες τους (Kullo-Abbot & Polman, 2008, όπ. αναφ. στη Ξεστέρνου, 2013). Οι πολλαπλές δεξιότητες γραμματισμού που δημιουργούνται λόγω της συλλογής του υλικού εμπεριέχουν ικανότητες έρευνας και ανάλυσης της πληροφορίας. Με την ανάπτυξη του σεναρίου προάγουν τη δεξιότητα του γραπτού λόγου. Αναπτύσσουν οργανωτικές δεξιότητες για να ακολουθήσουν τα χρονοδιαγράμματα υλοποίησης της αφήγησης. Αποκτούν ιδιαίτερες ικανότητες ενώ χρησιμοποιούν πολυμεσικά εργαλεία και νέες τεχνολογίες (Ξεστέρνου, 2013). Οι μαθητές που παρουσιάζουν μια ψηφιακή αφήγηση συνεργάζονται σαν ομάδα. Με την ομαδική συνεργασία οι μαθητές δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις και



μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν συλλογικά τα προβλήματα. Αποκτούν την ικανότητα να ασκούν και να δέχονται κριτική για τα δημιουργήματά τους. (Ξεστέρνου, 2013). Σύμφωνα με την άποψη των Suwardy et al θα πρέπει να επισημανθεί πως αυτός ο τρόπος διδασκαλίας συνδέει την εκπαιδευτική διαδικασία με την ψυχαγωγία των μαθητών και μαθητριών (Suwardy, Pan & Seow, 2013).

### 1.3 Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας με τη βοήθεια της ψηφιακής αφήγησης

Τα νέα προγράμματα σπουδών προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν τη ψηφιακή αφήγηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει μια ψηφιακή αφήγηση για τη διάδοση μιας πληροφορίας, που αυτή έχει ως στόχο τη μετάδοση ενός συγκεκριμένου γνωστικού περιεχομένου. Μια ψηφιακή ιστορία, για παράδειγμα, που θα έχει ως θέμα της τον ρομαντισμό θα παρουσιάζει πίνακες ζωγράφων ή μουσική συνθετών, που αντιπροσωπεύουν το κίνημα του ρομαντισμού. (Γκουτσιουκώστα, 2015). Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο μάθημα της λογοτεχνίας μέσα στη σχολική τάξη για τη διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου. Ο εκπαιδευτικός έχει την επιλογή μέσω της δημιουργίας των ψηφιακών αφηγήσεων να δουλέψει με πιο σύγχρονες πρακτικές στη διδασκαλία του, όπως είναι το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης<sup>1</sup>, όπου η διδασκαλία γίνεται εκτός της σχολικής τάξης (Γκουτσιουκώστα, 2015). Μπορεί να σταλεί υλικό στους μαθητές όπως βίντεο ή ψηφιακές αφηγήσεις, που θα παρακολουθήσουν μόνοι τους στο σπίτι, ενώ ο χρόνος μέσα στην τάξη θα αξιοποιηθεί κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν οι εργασίες τους να έχουν τη μορφή της ψηφιακής αφήγησης και να παρακολουθούν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον το μάθημα. Επομένως, η διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη βοήθεια της ψηφιακής αφήγησης ενδέχεται να καλύπτει ένα ευρύ πλαίσιο ενδιαφέροντος. Σύμφωνα με την Γκουτσιουκώστα (2015) παρουσιάζονται κάποιες πιθανές κατηγορίες ψηφιακών αφηγήσεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα της λογοτεχνίας, όπως:

- Ψηφιακές ιστορίες που έχουν το χαρακτήρα πληροφοριακού τύπου, όπως μικρού μήκους ντοκιμαντέρ, που ασχολούνται με ένα συγκεκριμένο θέμα, αλληλένδετο με το curriculum, που διαλέγουν οι μαθητές προκειμένου να το εξετάσουν και στη συνέχεια να εκφράσουν τις απόψεις τους (π.χ. μια ψηφιακή ιστορία που έχει ως θέμα τη θέση των φύλων στις μέρες μας ή σε προηγούμενες εποχές).

---

<sup>1</sup>Flipper Classroom Learning

- Ψηφιακές αφηγήσεις, στις οποίες οι μαθητές θα μπορούν να αποδίδουν τις αναγνωστικές ανταποκρίσεις τους (π.χ. μια ψηφιακή βιβλιοκριτική).
- Ψηφιακές ιστορίες, που πηγάζουν από και κατευθύνονται προς την επεξεργασία σε συγκεκριμένα δεδομένα ενός λογοτεχνικού έργου όπως είναι τα πρόσωπα, ο τόπος, ο χρόνος, η πλοκή και η αφήγηση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές θα είχαν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με την κατασκευή μιας ψηφιακής αφήγησης, για να παρουσιάσουν ένα αγαπημένο λογοτεχνικό πρόσωπο, για τις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στους ήρωες, για τον τρόπο επίδρασης ενός λογοτεχνικού έργου και τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτείται από τον πρώτο αναγνώστη που έρχεται σε επαφή μαζί του, για τα ιστορικά πλαίσια ενός λογοτεχνικού βιβλίου κ.τ.λ. Οι μαθητές θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν το λογοτεχνικό έργο για να δοκιμάσουν να αλλάξουν την πλοκή και την αφήγησή του. Θα ήταν σημαντικό, να δημιουργήσουν ψηφιακές αφηγήσεις διαφοροποιώντας το τέλος του έργου ή τροποποιώντας την πλοκή του, αλλάζοντας τους χαρακτήρες και την εστίαση της αφήγησης, προβάλλοντας διαφορετικές οπτικές γωνίες των χαρακτήρων.
- Μυθοπλαστικές ψηφιακές αφηγήσεις, με άλλα λόγια οι μαθητές να δημιουργήσουν πρωτότυπες μυθοπλαστικές ιστορίες με ένασμα τα λογοτεχνικά έργα τα οποία μελετήθηκαν.
- Βιωματικές ψηφιακές ιστορίες, στις οποίες οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να αναφέρουν τα προσωπικά τους βιώματα με αφορμή τα λογοτεχνικά έργα που διάβασαν (Γκουτσιουκώστα, 2015).

#### **1.4 Οι κατηγορίες και τα επτά στοιχεία δημιουργίας των ψηφιακών αφηγήσεων**

Κατά την άποψη του Robin υπάρχουν τρεις κατηγορίες ψηφιακών αφηγήσεων, οι οποίες κατατάσσονται σύμφωνα με το θέμα που εκπροσωπούν. Οι πρώτες είναι οι προσωπικές ψηφιακές αφηγήσεις, οι οποίες παρουσιάζουν ιστορίες του δημιουργού και αφορούν την ιδιωτική του ζωή. Ο αφηγητής συχνά αναφέρεται σε κάποια δική του προσωπική στιγμή και μιλάει για τα προβλήματά του, τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του, με τέτοιο τρόπο, ώστε ο αποδέκτης να συγκινηθεί και να ταυτιστεί με τον αφηγητή. Συχνά το κοινό διαπιστώνει πως έχει πολλά κοινά στοιχεία με τον αφηγητή. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι ψηφιακές αφηγήσεις που περιλαμβάνουν ιστορικά γεγονότα, που έχουν ως επιδίωξη να προσφέρουν τη γνώση. Πραγματοποιείται η εξέταση των ιστορικών συμβάντων προκειμένου να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη των ακροατών. Περαιτέρω στόχος είναι να τεθεί και να εξεταστεί ένα ιστορικό γεγονός για να αξιολογηθούν οι πηγές του. Στην τρίτη κατηγορία βρίσκονται οι ψηφιακές αφηγήσεις που είναι διδακτικές και προσφέρουν ενημέρωση στο κοινό. Στόχος της δημιουργίας τους είναι η πληροφόρηση και η εκπαίδευση των ανθρώπων. Αυτές οι ψηφιακές αφηγήσεις έχουν ως σκοπό τη διδασχά και τη παρουσίαση μιας συγκεκριμένης γνώσης ή δεξιότητας (Robin, 2006, όπ. αναφ. στο Ρεπούση, Μακαρατζή και Μαυρομμάτη, 2023).

Η ψηφιακή αφήγηση βασίζεται πάνω σε κάποια χαρακτηριστικά τα οποία αποτελούν τη βάση για να δημιουργηθεί μια τέλεια ιστορία. Ένα από τα αξιόλογα εργαλεία για την κατασκευή ψηφιακών ιστοριών είναι ένας οδηγός που κατασκεύασε το CDS (Center for Digital Storytelling) για τα 7 στοιχεία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών (Robin, 2008). (Εικόνα 1)

### The Seven Elements of Digital Storytelling

---

#### Center for Digital Storytelling's Seven Elements of Digital Storytelling

---

1. Point of view	What is the main point of the story and what is the perspective of the author?
2. A dramatic question	A key question that keeps the viewer's attention and will be answered by the end of the story.
3. Emotional content	Serious issues that come alive in a personal and powerful way and connects the story to the audience.
4. The gift of your voice	A way to personalize the story to help the audience understand the context.
5. The power of the soundtrack	Music or other sounds that support and embellish the storyline.
6. Economy	Using just enough content to tell the story without overloading the viewer.
7. Pacing	The rhythm of the story and how slowly or quickly it progresses.

---

Εικόνα 1 Τα επτά στοιχεία για τη δημιουργία Ψηφιακών Ιστοριών (Robin, 2008)

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

Η ψηφιακή ιστορία θα πρέπει να έχει μια συγκεκριμένη οπτική γωνία, δηλαδή να αναφέρει την άποψη του συγγραφέα και να επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Να παρουσιάζει ένα δραματικό ερώτημα για να δημιουργεί στο θεατή το ανάλογο ενδιαφέρον. Τις περισσότερες φορές το ερώτημα μπορεί να είναι φανερό και άλλες μπορεί να υπονοείται, αλλά πάντα θα πρέπει να λύνεται στο τέλος της ιστορίας. Η αφήγηση θα πρέπει να προσφέρει ένα συναισθηματικό περιεχόμενο, το οποίο θα πρέπει να αγγίζει τους

μαθητές/-τριες. Ο δημιουργός θα πρέπει να χρησιμοποιεί τον ανάλογο τόνο στη φωνή του, ώστε να προκαλεί συναισθήματα στον αποδέκτη. Να διαθέτει τη σχετική μουσική επένδυση και να μεταχειρίζεται τους ανάλογους ήχους για να δημιουργεί τη συναισθηματική ατμόσφαιρα που έχει επίδραση στους μαθητές/-τριες. Η ιστορία θα πρέπει να είναι καλά δομημένη και να εξελίσσεται ρυθμικά. Οι εικόνες θα πρέπει να έχουν τοποθετεί με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργούν την αίσθηση του τέλειου αποτελέσματος στο θεατή. Ο δημιουργός θα πρέπει να χρησιμοποιεί απλά και κατανοητά λόγια, ώστε να μη φορτωθεί ο αποδέκτης με πολλές πληροφορίες. Ο λόγος θα πρέπει να μην έχει γραμματικά λάθη και σολοικισμούς (Αποστολίδου, 2012).

### 1.5 Η δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης – πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα

Η δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης βασίζεται πάνω σε κάποια συγκεκριμένα στάδια (Γκιουτσιουκώστα, 2015) τα οποία είναι τα κάτωθι:

*Story Planning:* Η συγκεκριμένη διαδικασία έχει σχέση με την προετοιμασία του σεναρίου. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να ακολουθηθούν κάποιες διαδικασίες όπως είναι η συγγραφή διαγραμμάτων και η κατασκευή storyboards.

*Preproduction:* Εδώ συγκεντρώνεται το απαραίτητο υλικό που θα χρησιμοποιηθεί στην αφήγηση όπως είναι οι εικόνες, τα videos, η μουσική και οι ήχοι. Το υλικό αυτό μπορεί να συγκεντρωθεί από το διαδίκτυο αλλά μπορεί να είναι δημιούργημα των μαθητών.

*Production:* Αποτελείται από την φωνητική εγγραφή της αφήγησης και την ενοποίηση των υπόλοιπων στοιχείων που έχουν συγκεντρωθεί με τη βοήθεια του κατάλληλου λογισμικού που έχει επιλεγεί όπως Windows Movie Maker, Photostory 3, Open shot, In Shot κ. α.

*Postproduction:* Σε αυτό το σημείο η όλη διαδικασία ολοκληρώνεται με την προσθήκη τίτλων, την αναφορά βιβλιογραφικών και δικτυογραφικών πηγών και την αποθήκευση του όλου δημιουργήματος.

*Distribution:* Αυτό είναι το τελικό στάδιο που είναι η προβολή και παρουσίαση της ψηφιακής αφήγησης.

Τα οφέλη που ανακύπτουν για τους μαθητές/-τριες από την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης, οι Brown, Bryan και Brown (2005, ό. π. αναφ. στο Robin, 2006, 2008) τα έχουν περιγράψει ως «γραμματισμούς του εικοστού πρώτου αιώνα». Και συγκεκριμένα :

1. *Ψηφιακός γραμματισμός*: Επιτυγχάνεται η δεξιότητα της επικοινωνίας του ατόμου σε μια μεγάλη και διερευνώμενη κοινωνική ομάδα που ανταλλάσσει πληροφορίες και δεδομένα.
2. *Παγκόσμιος γραμματισμός*: Κατακτιέται η ικανότητα γραφής, ανάγνωσης, σύνταξης και η ερμηνεία μηνυμάτων σε παγκόσμιο επίπεδο, μέσω κριτικής σκέψης.
3. *Τεχνολογικός γραμματισμός*: Επιτυγχάνεται η δεξιότητα χρήσης υπολογιστών και άλλων τεχνολογιών με σκοπό τη βελτίωση της γνώσης, της εκτέλεσης και της παραγωγής.
4. *Οπτικός γραμματισμός*: Αποκτάται η δεξιότητα που αναπτύσσει την ικανότητα της επικοινωνίας, της κατανόησης και της παραγωγής με τη βοήθεια των οπτικών εικόνων.
5. *Πληροφοριακός γραμματισμός*: Κερδίζεται η δεξιότητα που αναπτύσσει την δυνατότητα της εύρεσης, της αξιολόγησης και της σύνθεσης των δεδομένων (Robin, 2006, 2008).

Γίνεται αναφορά και στους ακόλουθους:

6. *Εγγραμματισμό μέσω εννημέρωσης (Media Literacy)*: όπως υποστηρίζει ο Ohler οι μαθητές για να κατανοήσουν την επιρροή των MME<sup>2</sup> θα πρέπει να κατασκευάσουν τις δικές τους ψηφιακές αφηγήσεις (Ohler, 2008, όπ. αναφ. στο Κορδάκης, 2016, σελ. 361).
7. *Εγγραμματισμό στο γραπτό λόγο (Writing Literacy)*: Για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης απαιτείται η σύνταξη ενός δυνατού κειμένου. Ο μαθητής θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα στη συγγραφή, διαφορετικά θα πρέπει να εξασκήσει τη δεξιότητα στο μάθημα της δημιουργικής γραφής
8. *Εγγραμματισμό στην αφήγηση (Story Literacy)*: Οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται πόσο απαραίτητη είναι η στοχευμένη δομή της ψηφιακής αφήγησης για να έχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Sweeney-Burt, 2014, όπ. αναφ. στο Κορδάκης, 2016, σελ. 361) και (Banaszewski, 2005, όπ. αναφ. στο Κορδάκης, 2016, σελ. 361).

---

<sup>2</sup> Μέσα Μαζικής Εννημέρωσης

Επιπλέον, δημιουργούνται κάποια εκπαιδευτικά οφέλη, τα οποία έχουν έμμεσα αποτελέσματα στους μαθητές και στις μαθήτριες, όπως είναι η αίσθηση ευθύνης που αναπτύσσουν, ειδικότερα αυτοί που δεν έχουν καλές βαθμολογικές αποδόσεις. Καταφέρνουν να δημιουργήσουν μια ευρύτερη δυναμική προσέγγιση των πραγμάτων και αναπτύσσουν μια καλύτερη κριτική θεώρηση απέναντι στον εαυτό τους. Επίσης, πολλά παιδιά επιτυγχάνουν να γίνουν αποδεκτά στην ομάδα (Κορδάκης, 2016).

Μερικοί μελετητές εντοπίζουν πως η χρήση της ψηφιακής αφήγησης εμπεριέχει κάποιους πιθανούς κινδύνους που παρουσιάζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με την άποψη των Hung, Huang & Hwang (2012, όπ. αναφ. στο Λεμονίδης, 2017-18) εντοπίζονται οι παρακάτω δυσκολίες: Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να μην έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία και να θεωρηθεί πως αποτελεί μια ψυχαγωγική δραστηριότητα. Το συνολικό αποτέλεσμα της ψηφιακής αφήγησης να μην παρουσιάζει ενδιαφέρον τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές. Επιπλέον, υπάρχει ο κίνδυνος να δημιουργηθούν κάποια τεχνικά προβλήματα με το διαδίκτυο αλλά και με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Πολλές φορές η εκπαιδευτική κοινότητα έχει έρθει αντιμέτωπη με προβλήματα όπως η έλλειψη εξοπλισμού, καθώς και η περιορισμένη πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα (Sadik, 2008 όπ. αναφ. στο Λεμονίδης, 2017-18). Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει η οικονομική και η κοινωνική κατάσταση που έχει η οικογένεια κάθε μαθητή (Dreon, Kerper & Landiw, 2011, όπ. αναφ. στο Λεμονίδης, 2017-18). Ενώ πρέπει να επισημανθεί και ο απαιτούμενος χρόνος που πρέπει να αφιερωθεί για την εκμάθηση των ψηφιακών μέσων για τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης (Woodhouse, 2008 όπ. αναφ. στο Λεμονίδης, 2017-18).

## **2. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

### **2.1 Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στα νέα προγράμματα σπουδών**

Στις μέρες μας επικρατεί η άποψη πως το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να εκσυγχρονιστεί. Το διδακτικό προσωπικό καθώς και οι μαθητές περιγράφουν το σύγχρονο σχολείο εξετασιοκεντρικό. Στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας εφαρμόζονται απαρχαιωμένοι τρόποι διδασκαλίας, οι οποίοι έχουν ως αποτέλεσμα να μειώνουν την



κριτική σκέψη των νέων. Τις περισσότερες φορές οι μαθητές απογοητεύονται και χάνουν τη δημιουργική έκφραση των συναισθημάτων τους, καθώς και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Αρκετοί ερευνητές, εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί στην εποχή μας φαίνεται να καταλήγουν στο συμπέρασμα πως το σύστημα της εκπαίδευσης πρέπει να αλλάξει, καθώς έχει μετατραπεί σε ένα βασανιστικό και γραφειοκρατικό οικοδόμημα που διαμορφώνει «ένα αποταμιευτικό και σωρευτικό μοντέλο μάθησης» (Ντρενογιάννη, 2010, σελ. 574).

Η εποχή μας που χαρακτηρίζεται ως εποχή της πληροφορίας, διακρίνεται άμεσα η ανάγκη των νέων να καταφέρουν να ανταποκριθούν σε ένα συνεχώς εναλλασσόμενο και απαιτητικό περιβάλλον. Είναι κοινός τόπος, η τοποθέτηση πως τα άτομα των κοινωνιών θα πρέπει να ανταποκριθούν στις επιταγές ενός κόσμου, όλο και πιο ενταγμένου στο ψηφιακό χώρο. Το Σχέδιο Δράσης<sup>3</sup> για τη ψηφιακή εκπαίδευση περιλαμβάνει τα πλεονεκτήματα και τις διεκδικήσεις της αποτελεσματικής ένταξης των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα για το διάστημα 2021-2027. Ειδικότερα, έως και η πρόεδρος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ισχυρίστηκε ότι η αυξημένη ψηφιοποίηση, που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια άλλαξε τα δεδομένα στη καθημερινότητα των πολιτών καθώς και στο χώρο εργασίας τους. Είναι λοιπόν αναγκαίο, να δημιουργηθούν οι συνθήκες για την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων μέσα από ποιοτικά προγράμματα εκπαίδευσης, τα οποία μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή όλων. Επομένως, θα επιτευχθεί η ανάπτυξη των Ευρωπαίων πολιτών τόσο σε οικονομικό όσο και σε κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα κλίμα σταθερότητας σ' όλη την Ευρώπη. Οι διδάσκοντες πρέπει να χρησιμοποιούν με συγκεκριμένο τρόπο τα τεχνολογικά εργαλεία προκειμένου η διδασκαλία να παρουσιάζει ένα χαρακτήρα μαθητοκεντρικής προσέγγισης, ώστε οι μαθητές να αντιμετωπίζουν τη διαδικασία της μάθησης με δημιουργική διάθεση. Ακολούθως όταν αυτοί γίνουν εργαζόμενοι θα καταφέρουν να έχουν στην κατοχή τους τα κατάλληλα εφόδια, ώστε να ανταποκριθούν με άνεση στις προκλήσεις της ψηφιακής εποχής.

Φαίνεται πως ο διαφορετικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η ανάγκη εναρμόνισης της με μια κοινωνία, που διαρκώς μεταβάλλεται, υποχρέωσε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής να αναλάβει το σχηματισμό νέων προγραμμάτων σπουδών.

---

<sup>3</sup>[eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624)



Αφού, παρέμεινε στα θετικά δεδομένα των προηγούμενων προγραμμάτων, ταυτόχρονα τοποθετεί στο κέντρο του ενδιαφέροντος τους μαθητές και τις μαθήτριες. Οι οποίοι/-ες επιβάλλεται να ανταποκριθούν στις μεταβολές που παρουσιάζουν τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, καθώς και να εφοδιαστούν με τα απαραίτητα προσόντα για να ανταπεξέλθουν στη ψηφιακή εποχή.

Στόχοι των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών<sup>4</sup>, που βασίζονται σε μια συμπεριληπτική και ποιοτική εκπαίδευση, είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να αποκτήσουν κριτική σκέψη, ώστε να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που δέχονται και να υποστηρίζουν ορθά τις τοποθετήσεις τους.
- Να εργάζονται με θετική διάθεση μέσα στη σχολική τάξη και να δέχονται με επιείκεια το διάλογο και τις απόψεις των συμμαθητών τους, καθώς επιβάλλεται να καλλιεργήσουν το αίσθημα της ομαδικότητας.
- Να κερδίσουν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε κοινωνικό επίπεδο.
- Να δημιουργήσουν ένα δυνατό ηθικό υπόβαθρο, ώστε να εξελιχθούν σε δραστήριους πολίτες, που θα έχουν κοινωνική ευθύνη και θα συμμετέχουν στα θέματα, ως πολίτες με κοινωνική συνείδηση.
- Να αναπτύξουν τις ψηφιακές δεξιότητές τους, που θα τους αυξήσουν την ικανότητα να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ψηφιακής κοινωνίας του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

## 2.2 Η Λογοτεχνία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Φαίνεται πως μέχρι την μεταπολίτευση τα προγράμματα σπουδών σχετικά με τους στόχους για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας επιδίωκαν κυρίως την καλλιέργεια των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών, αυτό είχε ως επακόλουθο το μάθημα της λογοτεχνίας να προσεγγίζεται επιφανειακά (Σπανός, 1999, όπ. αναφ. στη Μουλά, 2012). Η λογοτεχνία θεωρείται ένα ιστορικό τεκμήριο και σαν μεταβιβάσιμη αξία ανάγεται στο καθεστώς της παραδοσιακής ιστορικό – φιλολογικής προσέγγισης του παρελθόντος. Το Υπουργείο Παιδείας πρόβαλλε ένα συντηρητικό και θρησκευτικό χαρακτήρα, επιδεικνύοντας επιμονή

---

<sup>4</sup>[Νέα Προγράμματα Σπουδών - Αρχική σελίδα - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής \(iep.edu.gr\)](http://iep.edu.gr)

στην αρχαία ελληνική γλώσσα, δημιουργώντας προβλήματα στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας (Μουλά, 2013). Το 1985 και έπειτα, διακρίνεται μια προσπάθεια ανανέωσης ως προς τους σκοπούς του μαθήματος, βάσει των οποίων οι μαθητές καλούνταν να προσεγγίσουν το σύγχρονο ελληνικό κόσμο και πολιτισμό (Μουλά, 2012). Το 1998, φαίνεται ως κύριος στόχος «του μαθήματος όχι πλέον η απόκτηση γνώσεων, αλλά η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών, η γνωριμία τους με ποικίλα συστήματα αξιών, ο εμπλουτισμός του εμπειρικού τους ορίζοντα, η καλλιέργεια της ευαισθησίας τους και η ανάπτυξη της φαντασίας τους» (Μουλά, 2012, σελ. 5). Στο Υπουργείο Παιδείας το 2000 ακολουθώντας την ίδια προσέγγιση, αξιοποιούνται, η ανάπτυξη της προσωπικής έκφρασης, η σπουδαιότητα της δημιουργικότητας, η πολυσημία των κειμένων μέσα από την προσέγγιση από διαφορετικές οπτικές γωνίες, η ευαισθητοποίηση του ενδιαφέροντος σχετικά με κοινωνικά θέματα που απασχολούν το κοινωνικό σύνολο, επίσης η ενασχόληση των μαθητών με τα ευρωπαϊκά και παγκόσμια πολιτιστικά θέματα. Επιδιώκεται η αξιοποίηση των νέων εκπαιδευτικών τεχνολογιών, η ανάληψη πρωτοβουλιών καθώς υποστηρίζεται και η συνεργασία των ομάδων στη μέθοδο της διδασκαλίας (Μουλά, 2012). Κυρίαρχος σκοπός είναι η αύξηση των κριτικών δυνατοτήτων των μαθητών, προκειμένου να κατανοούν τα λανθάνοντα ιδεολογικά μηνύματα που υποβόσκουν στα κείμενα. Οι μαθητές θα πρέπει να αντιλαμβάνονται τα έργα, όπως υποστηρίζει ο Eagleton, καθώς όλοι καταλαβαίνουμε από ανέκαθεν ένα λογοτεχνικό έργο, σε κάποιο επίπεδο με βάση τις δικές μας προσλαμβάνουσες. Δηλαδή, ο Όμηρος σήμερα δεν είναι ο ίδιος με τον Όμηρο του Μεσαίωνα, καθώς και ο Σαίξπηρ σήμερα με το Σαίξπηρ της εποχής του. Οι ανάλογες χρονικές καταστάσεις διαμορφώνουν έναν άλλον Όμηρο και έναν άλλο Σαίξπηρ, οι οποίοι υπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς. «Όλα τα λογοτεχνικά έργα, με άλλα λόγια «ξαναγράφονται» ασυνείδητα από τις κοινωνίες που τα διαβάζουν» (Eagleton, 1983: 12, όπ. αναφ. στη Μουλά, 2012, σσ. 5-6).

Παρακολουθώντας τα θέματα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στις μέρες μας, η ανανεωτική μορφή του μαθήματος εμφανίζεται στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2022<sup>5</sup>, εκεί παρουσιάζεται πως σκοπός τους μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο είναι η πνευματική καλλιέργεια των μαθητών/-τριών και, συγκεκριμένα, η γλωσσική παιδεία,

---

<sup>5</sup>ΙΕΠ. (2022 Δεύτερη έκδοση). *Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου*. Αθήνα: ΙΕΠ.

καθώς και η ηθική, η αισθητική και η κοινωνική ανάπτυξή τους. Με την εξάσκηση και την προσπάθεια των μαθητών/-τριών πάνω στη μελέτη και τη νοηματοδότηση των λογοτεχνικών έργων επιζητείται η ενδυνάμωση των εκφραστικών ικανοτήτων τους, ο σχηματισμός αισθητικών κριτηρίων, η επέκταση του περιβάλλοντος των εμπειριών τους και η καλλιέργεια του ενδιαφέροντός τους για την ανάγνωση και τη λογοτεχνία (Πρόγραμμα Σπουδών, 2022). Παράλληλα επιδιώκεται με τη βοήθεια του μαθήματος της Λογοτεχνίας οι μαθητές/-τριες να απολαμβάνουν τη διαδικασία του διαβάσματός μέσω της κατανόησης και της εξοικείωσης με τα λογοτεχνικά κείμενα. Επίσης, επιζητείται να καλλιεργήσουν την δημιουργικότητά τους και την αισθητική τους καθώς και να αναπτύξουν το ψυχικό τους κόσμο. Να αυξήσουν την κριτική τους σκέψη και τη διαμόρφωση ενός ατομικού ηθικού κώδικα αξιών, καθώς και να βελτιώσουν την κοινωνικότητά τους. Τέλος, επιδιώκεται να καλλιεργήσουν στους μαθητές/-τριες την αγάπη τους για φιλιαναγνωσία.

Επιπλέον δίνεται μεγάλη έμφαση στη σχέση της Λογοτεχνίας με τη δημιουργική γραφή και παράλληλα με τη γόνιμη αξιοποίηση των ΤΠΕ<sup>6</sup>. Αναλυτικότερα, οι μαθητές που χρησιμοποιούν σε δραστηριότητες τη δημιουργική γραφή καταφέρνουν να συνδυάσουν τα προσωπικά τους βιώματα και ερεθίσματα μαζί με τη φαντασία τους. Έτσι καταφέρνουν να ασχοληθούν με το λογοτεχνικό λόγο και ειδικότερα προσπαθούν να κατακτήσουν τη διαδικασία νοηματοδότησης των λογοτεχνικών κειμένων. Επισημαίνεται, πως η συμβολή των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο, μπορούν να συνεισφέρουν μια δημιουργική σχέση μεταξύ της Λογοτεχνίας και των μαθητών/-τριών. Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας οφείλει να γίνει πιο διαδραστική και επανοητική, ένα παιχνίδι που απελευθερώνει τους μαθητές/-τριες με τη βοήθεια των ΤΠΕ, χωρίς αυτό να δηλώνει πως εγκαταλείπονται τα παραδοσιακά, γραπτά κείμενα (Μουλά, 2013).

Στο τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα γίνεται πλέον έκδηλη η προσπάθεια στο χώρο της εκπαίδευσης να αποτελέσει η διδασκαλία της Λογοτεχνίας για τους μαθητές/-τριες το μέσο εμπλουτισμού της εμπειρίας τους και ενδυνάμωσης των εκφραστικών δυνατοτήτων τους. Παράλληλα καλλιεργείται η ανάδειξη της σχέσης της λογοτεχνίας με άλλες μορφές τέχνης.

---

<sup>6</sup> Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας

Η Λογοτεχνία αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες επιτυγχάνει να καλλιεργήσει στους νέους και στις νέες, τον πολιτισμικό, κρητικό και ψηφιακό γραμματισμό. (Μουλά, 2013)

### **2.3 Η συμβολή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της διδασκαλίας αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων**

Στις μέρες μας είναι προφανές πως οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία και όταν αυτό γίνεται, τις περισσότερες φορές, είναι χωρίς τη θέλησή τους, καθώς και όταν πρέπει να διεκπεραιώσουν ένα συγκεκριμένο σκοπό (Κατσίκη-Γκιβάλου, Καλογήρου και Χαλκιαδάκη, 2008, όπ. αναφ. στους Γεωργιάδου, Δεμερτζή και Κιοσσές, 2022). Είναι πολλοί οι λόγοι που στην εποχή μας τα παιδιά έχουν απομακρυνθεί από τη Λογοτεχνία. Από τη μία πλευρά δημιουργείται στα παιδιά η εσφαλμένη αντίληψη της γνώσης, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις εξετάσεις του σχολείου και από την άλλη ο υπέρμετρος εθισμός των μαθητών στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική οθόνη και γενικότερα στην υπερβολική ενασχόλησή τους με τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης. Τις περισσότερες φορές, που διακρίνουμε αυτό το φαινόμενο, υπαίτια είναι η τακτική με την οποία διδάσκεται το μάθημα της λογοτεχνίας, με επακόλουθο οι μαθητές να μην έχουν τις απαιτούμενες τεχνικές, για να καταφέρουν να προσεγγίσουν το λογοτεχνικό κείμενο και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να απογοητεύονται (Αποστολίδου, 2006, όπ. αναφ. στο Γεωργιάδου κ. ά., 2022). Ένα από τα εμπόδια στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας βρίσκεται στην αποσπασματικότητα που προσδιορίζει το διδακτικό υλικό, η οποία δημιουργεί αδιαφορία στους μαθητές και τους κατευθύνει να γίνονται παθητικοί αναγνώστες. Η αποσπασματικότητα μετατρέπει τα λογοτεχνικά έργα, και ως εκ τούτου, τα ταξινομεί δυναστευτικά σε θεματικές, αναπτύσσει το διδακτισμό, την ηθικολογία και την τυπική προσέγγιση, μπορεί να κατευθύνει σε παρερμηνείες και αποτυγχάνει να προβάλει το σύμπαν του δημιουργού, με αποτέλεσμα να δημιουργεί τη σχέση του μαθητή με τη λογοτεχνία ευκαιριακή και να ακυρώνει την αναγνωστική ευχαρίστηση (Καρτσάκης, 2023).

Από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πραγματοποιήθηκε μια πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, που ανέφερε πως το 75% των μαθητών δεν διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία εκτός σχολείου (Αργυροπούλου, Πατούνα και Βαρέση, 2009). Σε συνέχεια της ίδιας έρευνας το 66% των παιδιών γνωστοποίησε πως εκτός από τα

κείμενα που διδάσκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν παίρνει την απόφαση να ασχοληθεί με κείμενα και άλλων συγγραφέων, ούτε από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων. Η διδασκαλία ποιημάτων ή πεζών κειμένων σε αποσπασματική μορφή δε δημιουργεί τη χαρά στους μαθητές για τη λογοτεχνία και την αγάπη για το διάβασμα, εκτός κάποιων μεμονωμένων περιπτώσεων (Γεωργιάδου κ.ά., 2022). Στην ερώτηση της έρευνας, σε σχέση με την ανάγνωση ολόκληρων Λογοτεχνικών έργων κατά τη διάρκεια του διαβάσματος στο σπίτι και στη συνέχεια την εμφάνισή τους μέσα στην τάξη, το 69% των μαθητών έχει θετική απάντηση, το 47% απαντά πως δεν επιζητά να λαμβάνει μέρος τακτικά και το 31% δε θέλει να συμμετέχει καθόλου (Αργυροπούλου κ.ά., 2009).

Στα προβλήματα που ανακύπτουν, μπορεί να δώσει λύση η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων στο σχολείο, προκειμένου να συμβάλλει στη εξοικείωση των μαθητών με την ελληνική και παγκόσμια λογοτεχνία, επιπλέον αναπτύσσει την κριτική τους σκέψη και τους προσανατολίζει να έρθουν σε επαφή με θέματα που απασχολούν τα λογοτεχνικά έργα (Ακρίβος, 2010, όπ. αναφ. στη Γερακίνη, 2016). Ειδικότερα, στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας συνιστάται η ανάγνωση αυτοτελών εκτενών έργων, για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου<sup>7</sup> και αναλυτικά εκτενές διήγημα, μυθιστόρημα, συλλογή διηγημάτων, νουβέλα, θεατρικό έργο, γκράφικ νόβελ, καθώς και για την Α' και Β' Λυκείου<sup>8</sup> θεατρικό και μυθιστόρημα.

Με τη διδασκαλία των αυτοτελών λογοτεχνικών έργων επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να κατακτήσουν τους κάτωθι στόχους:

- Να αποκτήσουν την ικανότητα να διαβάζουν λογοτεχνία ουσιαστικά και ευχάριστα, με τέτοιο τρόπο, ώστε να καταφέρουν να την κατακτήσουν και να την απολαύσουν.
- Να καταφέρουν να επισημάνουν τα σημαντικά στοιχεία μιας ιστορίας, όπως είναι τα πρόσωπα, ο χρόνος και το σκηνικό.
- Να προσεγγίζουν τα κείμενα με κριτική σκέψη, ώστε τα νοήματα που λαμβάνουν να τα χρησιμοποιούν για να διαμορφώσουν μια άποψη για τα προβλήματα της κοινωνίας.

---

<sup>7</sup>[https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek\\_pdf=20210205871](https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20210205871)

<sup>8</sup>[https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek\\_pdf=20210205769](https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20210205769)

- Να προσπαθούν να κατανοήσουν με αυτονομία το λογοτεχνικό έργο.
- Να κατασκευάσουν τα δικά τους γραπτά χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους.
- Να ασχοληθούν γενικότερα με την τέχνη και τη σπουδαιότητά της.

Σημαντική ήταν η έρευνα που διεξήγαγε η Γερακίνη η οποία υλοποίησε τη διδασκαλία του βιβλίου στη Β' τάξη Γυμνασίου «Μια Μπαλάντα για τη Ρεββέκα» της Κλιάφα Μαρούλας, με θέμα το ολοκαύτωμα στην Ελλάδα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες κατανόησαν πως η λογοτεχνία ενδέχεται να εξελιχθεί σε κτήμα τους και αντιλήφθηκαν πως όταν προσεγγίζεται το κείμενο από τη δική τους οπτική σκοπιά, τότε, σίγουρα θα μπορέσουν να δημιουργήσουν και τα δικά τους γραπτά κείμενα. Τα παιδιά σχημάτισαν μια άποψη συνολικά για το έργο, για την πλοκή, τα πρόσωπα και σε μια διαδικασία ομαδικής συνεργασίας, ελευθερίας, αποδοτικότητας και πλουραλισμού, δημιούργησαν ηθικές αξίες και ιδεώδη (Γερακίνη, 2016).

Θετική επιρροή αναδεικνύεται στο εγχείρημα που διεξήγαγαν σε τάξη της Α' Γυμνασίου οι Γεωργιάδου και Παπά (2009) από την ανάγνωση αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου. Διάλεξαν το βιβλίο «Έγκλημα στην Αρχαία Αγορά» της Claude Mosse, που γοήτευσε τα παιδιά λόγω της αστυνομικής του δράσης και κράτησε το ενδιαφέρον των μαθητών στο μέγιστο βαθμό, καθώς το θέμα του έργου ήταν μέσα στα ενδιαφέροντά τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές υποστήριζαν πως η ανάγνωση του έργου στην τάξη συνετέλεσε στην κατανόησή του, εξαιτίας των επεξηγηματικών παρατηρήσεων της διδάσκουσας, καθώς και στην προτροπή των παραβρισκόμενων λόγω της ομαδικής μελέτης. Περιέγραψαν οι μαθήτριες και οι μαθητές εποικοδομητική και διασκεδαστική τη διαδικασία της ανάγνωσης ολόκληρου του βιβλίου, το οποίο ανέφερε επίκαιρα θέματα. Επισήμαναν πως κατάφεραν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σχετικά με την Αρχαία Αθήνα και έθεσαν την επιθυμία να επιχειρήσουν να διαβάσουν πάλι βιβλίο μέσα στην τάξη (Γεωργιάδου και Παπά, 2009).

## **2.4 Έρευνες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας με τη βοήθεια των ψηφιακών μέσων**

Στο συγκεκριμένο σημείο θα ήταν χρήσιμο να εξεταστεί η σχέση της Λογοτεχνίας και των ΤΠΕ και ειδικότερα, με ποιόν τρόπο η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων με θετική ανταπόκριση για τους μαθητές και τις μαθήτριες.



Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα της Λογοτεχνίας εφαρμόζουν μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων, τις περισσότερες φορές λειτουργούν ως αυθεντίες με αποτέλεσμα να απομακρύνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες από τη γόνιμη και ελεύθερη νοηματοδότηση των κειμένων, όταν διαβάζονται μέσα στη σχολική τάξη. Η ψηφιακή αφήγηση είναι δυνατόν να κατευθύνει, τόσο τους μαθητές όσο και τους διδάσκοντες, με έναν τρόπο αντιμετώπισης της ανάγνωσης, προκειμένου να δημιουργηθούν τα δεδομένα ώστε να προσφέρει στους μαθητές και στις μαθήτριες, τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ενεργούς αναγνώστες. Τα θετικά αποτελέσματα από τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας παρουσιάζονται σε έρευνες που έγιναν τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες, πάνω στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Σημαντική έρευνα παρουσίασε η Γκουτσιουκώστα (2020) με εξαιρετικά αποτελέσματα. Στη συγκεκριμένη αναλυτική μελέτη οι μαθητές και οι μαθήτριες δημιούργησαν 40 ψηφιακές ιστορίες. Οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην έρευνα κατάφεραν να εξασκηθούν πάνω στο γραπτό και προφορικό λόγο. Συνήθισαν να προσεγγίσουν πληροφορίες μέσω του διαδικτύου με κριτική σκέψη. Κατάφεραν να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις, ακόμα και μαθητές/-τριες οι οποίοι παρουσίαζαν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, από το σύνολο των μαθητών καταγράφηκε θετικότερη αντιμετώπιση απέναντι στο μάθημα της λογοτεχνίας. Στην εποχή μας οι νέοι χειρίζονται τα ψηφιακά μέσα σε καθημερινή βάση, αυτό είχε σαν αποτέλεσμα οι συγκεκριμένες εργασίες που παρουσίαζαν έναν ποικίλο και γόνιμο χαρακτήρα, να ενεργοποιήσει άμεσα τους μαθητές και τις μαθήτριες. Επιπλέον, αυτοί που γνώριζαν πως οι ιστορίες θα προβληθούν στους συμμαθητές τους, ήταν ευχαριστημένοι και κατασκεύαζαν με ζήλο τις δικές τους ιστορίες (Γκουτσιουκώστα, 2020).

Η δημόσια παρουσίαση των ιστοριών είχε ως αποτέλεσμα να ενισχύει την αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων και να δημιουργεί μια αίσθηση υπεροχής σε σχέση με το τελικό δημιούργημα. Στο μάθημα της Λογοτεχνίας η χρήση της ψηφιακής αφήγησης αναδεικνύεται ως ένας τρόπος για το σχηματισμό και την προβολή ιστοριών, οι οποίες διαμορφώνουν τις απόψεις των μαθητών και των μαθητριών με τα ζητήματα που προβάλλονται μέσα από τα λογοτεχνικά έργα. Έτσι μέσα στη τάξη δημιουργείται ο

διάλογος και ο παραγωγικός προβληματισμός μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών (Γκουτσιουκώστα, 2020).

Μια μελέτη που αξίζει να σημειωθεί πραγματοποιήθηκε από τη Μουλά (2019), η οποία χρειάστηκε να ασχοληθεί με την αλλαγή ενός μυθιστορήματος σε παιχνίδι εναλλακτικής πραγματικότητας, προκειμένου να επιβεβαιώσει κατά πόσο αυτό μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να αγαπήσουν την ανάγνωση των λογοτεχνικών έργων. Στόχος της ερευνήτριας ήταν να αξιοποιήσει τα εργαλεία των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Επιβλέποντας τους μαθητές/-τριες, οι οποίοι έλαβαν μέρος στη διαδικασία, καθώς και την διάθεσή τους να διαβάσουν και άλλα μυθιστορήματα, η ερευνήτρια εξήγαγε το συμπέρασμα πως πραγματικά η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας ενδέχεται να είναι γόνιμη, ιδιαιτέρως όσον αφορά την αγάπη των μαθητών για το διάβασμα (Μουλά, 2019).

Στη συνέχεια η Μουλά ασχολήθηκε με μια μελέτη στην οποία επιδίωξε να συσχετίσει τρία διαφορετικά πεδία, όπως είναι η λογοτεχνία, το θεατρικό παιχνίδι και τα ψηφιακά μέσα. Ειδικότερα, ανάθεσε σε μια ομάδα μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να τροποποιήσουν το μυθιστόρημα «Κάθε μέρα άλλος» σε ψηφιακή αφήγηση, συγκεκριμένα σε vlog. Κατέληξε, λοιπόν, στο συμπέρασμα πως οι μαθητές έδειξαν εξαιρετικό ενθουσιασμό και προσοχή στην όλη διαδικασία, καθώς και καλυτέρεψαν την παραγωγή τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου τους (Μουλά, 2022).

Μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα σε τάξη της Α' Γυμνασίου, στο πλαίσιο εφαρμογής πιλοτικού προγράμματος σπουδών σε σχέση με τη χρήση των ΤΠΕ, ανέδειξε την προτίμηση των μαθητών στην Ψηφιακή Αφήγηση. Η επέμβαση που συντελέστηκε στο διδακτικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας, που το θέμα της ήταν «Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση» έδωσε στους ερευνητές αξιολογικά συμπεράσματα για τους μαθητές και τις μαθήτριες όπως ήταν η ανάπτυξη της προσωπικής βούλησης, της ομαδικότητας και της υπευθυνότητας. Τα παιδιά ακολούθησαν τη δεδομένη καθοδήγηση από τους διδάσκοντες, καθώς είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν με μεγαλύτερη ελευθερία τις εργασίες τους, να αποκτήσουν περισσότερες πρωτοβουλίες και να αυξήσουν τις ατομικές δεξιότητές τους, σε συνεργασία πάντα με τους συμμαθητές τους. Σημαντικό



ήταν πως οι μαθητές παρουσίασαν τις εργασίες τους στο κοινό και αυτό επέφερε θετικά αποτελέσματα για τους ίδιους (Δελής και Γεωργόπουλος, 2013).

Σημαντική είναι η έρευνα που παρουσίασαν οι Karantalis & Koukopoulos (2022), οι συγκεκριμένοι χρησιμοποίησαν τη ψηφιακή αφήγηση ως μέσο για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, πάνω στη θεωρία της κονστρουκτιβιστικής μάθησης. Οι ερευνητές με τη βοήθεια των λαϊκών παραμυθιών, δημιούργησαν μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ήθελαν να εξετάσουν αν η Ψηφιακή Αφήγηση ενδέχεται να υπηρετήσει ως ικανό εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, σε καθορισμένους και μη, εκπαιδευτικούς χώρους μάθησης. Σύμφωνα με τη διδακτική παρέμβαση που εφάρμοσαν σημείωσαν πως οι μαθητές/-τριες δεν ήταν συνηθισμένοι με τη ψηφιακή αφήγηση και ούτε με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων, όμως με τη σωστή προτροπή από τους διδάσκοντες, μπόρεσαν να εκπληρώσουν τις απαιτήσεις και να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό βιβλίο. Υποστήριξαν τη θέση τους πως η εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης καθιστά ευχάριστο το μάθημα της λογοτεχνίας και τους υποκινεί να λάβουν μέρος ενεργά στη διδακτική διαδικασία. Οι μελετητές Karantalis & Koukopoulos (2022), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές είχαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον από την εκτέλεση του κονστρουκτιβιστικού μοντέλου σε σχέση με το παραδοσιακό μοντέλο, που ακολουθούσαν μέχρι πρόσφατα στην διδασκαλία της λογοτεχνίας (Karantalis & Koukopoulos, 2022).

Στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία συναντάμε, τη μελέτη της Swafford (2016), η συγκεκριμένη χρησιμοποίησε το μυθιστόρημα το Sherlock Holmes ως corpus για να μπορέσουν οι μαθητές/-τριες να μελετήσουν τη δημιουργία ψηφιακών αρχείων και να εξασκηθούν στη χαρτογράφηση, το διαμοιρασμό και στην οπτικοποίηση του γραπτού κειμένου. Ειδικότερα, από τη διδακτική παρέμβαση κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι μαθητές απέκτησαν γνώσεις για ορισμένα διευρυμένα πεδία, όπως είναι η τεχνολογία, η γλώσσα, η λογοτεχνία, καθώς και οι πολιτικές επιστήμες (Swafford, 2016).

Οι παραπάνω έρευνες που έχουν σχέση με την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης μέσα στη σχολική τάξη, φαίνεται από τα δεδομένα που παρουσιάζουν, την πρόοδο που αναπτύσσεται μεταξύ της σχέσης των μαθητών με τη Λογοτεχνία. Οι μαθητές/-τριες έχουν πια την ικανότητα να βελτιώσουν τους παραδοσιακούς και ψηφιακούς γραμματισμούς,

αλλά το βασικότερο είναι ότι μπορούν να ενισχύσουν την κοινωνική συνείδησή τους εφόσον αποκτούν μια αντίληψη συνεργασίας με τους συμμαθητές τους.

### **3. Ο ΕΛΛΗΝΑΣ ΖΩΓΡΑΦΟΣ ΘΕΟΦΙΛΟΣ ΚΑΙ Ο ΒΑΣΙΛΗΣ Ο ΑΡΒΑΝΙΤΗΣ ΤΟΥ ΜΥΡΙΒΗΛΗ**

#### **3.1 Η ζωή του Θεόφιλου**

Ο Θεόφιλος Χατζημιχαήλ, γεννήθηκε στη Βαρεία Μυτιλήνης το 1870, γονείς του ήταν ο Γαβριήλ Κεφαλάς και η Πηνελόπη Χατζημιχαήλ (Ελύτης, 26). Ήταν μια φτωχή οικογένεια και ο Θεόφιλος ήταν ένα από τα οκτώ παιδιά της. Τα παιδικά του χρόνια ήταν δύσκολα και η μόνη του παρηγοριά ήταν η ζωγραφική. Στην τρίτη δημοτικού σταμάτησε το σχολείο και ο πατέρας του τον έστειλε να δουλέψει σ' ένα παπουτσήδικο. Το παιδί, όποτε μπορούσε το έσκαγε και πήγαινε στον παππού του. Εκεί τον παρακολουθούσε που ζωγράφιζε εικόνες Αγίων. Στα μάτια του μικρού Θεόφιλου, ο παππούς του φάνταζε σαν ένας μεγάλος μάγος. Ώρες καθόταν και τον κοίταζε. Αυτός, πάλι, του έλεγε ιστορίες όχι μόνο με τις ζωγραφιές του αλλά και με το λόγο του. Έπαιρνε το μικρό παιδί αγκαλιά και του εξιστορούσε γεγονότα από το Μέγα Αλέξανδρο, τον Αχιλλέα, τον Ερωτόκριτο και τους ήρωες του '21. Οι ιστορίες αυτές έπαιρναν μορφή μπροστά στα μάτια του μικρού Θεόφιλου. Αργότερα αυτές οι ονειρικές εικόνες θα γίνονταν ζωγραφιές (Ελύτης, 26).

Σε νεαρή ηλικία, ο Θεόφιλος, φεύγει από τη Μυτιλήνη και πηγαίνει στη Σμύρνη. Βρίσκει εργασία, διορίζεται ως καβάσης στο Ελληνικό Προξενείο, θέση που του δίνει τη δυνατότητα να φοράει την αγαπημένη του στολή και συγχρόνως να υπηρετεί την πατρίδα (Ελύτης 28). Εκεί έχει χρόνο για τη ζωγραφική του και ασχολείται με θέματα από την ελληνική ιστορία. Γύρω στο 1907 πηγαίνει στη Μακρινίτσα του Πηλίου και στο Βόλο. Συνήθως φοράει φουστάνελα και περιφέρεται παρέα με το σελάχι του, που έχει μέσα τα χρώματα και τα πινέλα του. Ζωγραφίζει όπου μπορεί. Πάνω σε τοίχους στα μαγαζιά και στα μπακάλικά. Πάνω σε χαρτόνια, σε μουσαμάδες και σε ξύλα. Οι ζωγραφιές του έχουν πουλιά, λουλούδια, ζώα, σπίτια, ήρωες της επανάστασης και γοργόνες. Η έμπνευση του προέρχεται κυρίως από την ελληνική ιστορία και παράδοση, καθώς και από τη χριστιανική θρησκεία, την καθημερινή ζωή και τα γεγονότα της εποχής του.

Τα πινέλα που χρησιμοποιεί για να ζωγραφίσει τα φτιάχνει μόνος του, όπως από τρίχες ουράς αλόγου. Για τα χρώματα κοπάνιζε χορτάρια και λουλούδια, φλούδες ροδιού και κεραμίδια. Μετά τα ανακάτευε με μπογιές που είχαν οι μπογιατζήδες. Μερικές φορές για να δέσουν καλύτερα τα χρώματα έβαζε μέσα στις μπογιές γάλα συκιάς ή ασπράδι αυγού.

Η αμοιβή για την εργασία του σαν ζωγράφος ήταν πολύ μικρή. Τις περισσότερες φορές ήταν ένα κομμάτι ψωμί, ένα πιάτο φαγητό, ένα ποτήρι κρασί ή ένα κρεμμύδι που του άρεσε πολύ. Κάποιες φορές αναγκαζόταν να κάνει μικροδουλειές για να βγάλει ένα μικρό μεροκάματο, όπως να κουβαλάει νερό, να ξεχορταριάζει αυλές και κήπους, να ασβεστώνει τοίχους, να κόβει και να κουβαλάει ξύλα.

Ήταν ένας άνθρωπος καλοσυνάτος και κλειστός, χωρίς να έχει εχθρούς και καθόλου φίλους. Η ζωγραφική του ήταν ο μόνος τρόπος να επικοινωνεί με τους άλλους. Στην μοναξιά του παρέα, είχε τη φυσαρμόνικά του. Τα μικρά παιδιά ήταν τα μόνα πλάσματα που συμπαθούσε, παρότι πολλές φορές τον κορόιδευαν. Είχε δημιουργήσει ένα θίασο και έδινε παραστάσεις με δικά του έργα που είχε εμπνευστεί από τα κατορθώματα των Ελλήνων ηρώων. Ο ίδιος κρατούσε τον πρωταγωνιστικό ρόλο (Ελύτης 28). Στα παιδιά φορούσε πανοπλίες που είχε δημιουργήσει, ο ίδιος από χαρτόνια ζωγραφισμένα με νερομπογιές. Οι λαϊκές θεατρικές παραστάσεις γίνονταν στις εθνικές γιορτές και την περίοδο της Αποκριάς.

Γύρω στο 1912, ο Θεόφιλος γνώρισε τον Γιάννη Κοντό, μεγάλο γαιοκτήμονα στην Ανακασιά του Πηλίου. Αυτός και η γυναίκα του φιλοξένησαν τον ζωγράφο στο σπίτι τους. Ο Θεόφιλος διακόσμησε με τοιχογραφίες το αρχοντικό. Ζωγράφισε ιστορίες και πρόσωπα από την ελληνική μυθολογία, από την αρχαία Ελλάδα και την επανάσταση του '21. Ζωγράφισε πάνω στους τοίχους του σπιτιού τοπία, άγρια ζώα και γλάστρες με λουλούδια. Το σπίτι του Κοντού έχει γίνει σήμερα το μουσείο Θεόφιλου<sup>9</sup>. Ο ίδιος έγινε γνωστός και όποιος ήθελε να διακοσμήσει το μαγαζί ή το σπίτι του με ζωγραφίες, φώναζε το ζωγράφο. Έμεινε στο Βόλο και στο Πήλιο συνολικά τριάντα χρόνια. Ήταν όμως χρόνια δύσκολα. Το 1927 μάζεψε τα πράγματά του από τον Βόλο και επέστρεψε πίσω στην πατρίδα του, τη Μυτιλήνη. Συνέχισε να ζει φτωχικά και ζωγράφιζε για ένα πιάτο φαγητό. Τα καφενεία και τα μαγαζιά γέμισαν με ζωγραφίες του. Το σπίτι του ήταν ένα φτωχικό κτίσμα, που βρισκόταν στη συνοικία του Αγίου Παντελεήμονα. Ένα μικρό καμαράκι που είχε ένα τζάκι και ένα ντουλάπι στο τοίχο. Όλα τα υπάρχοντά του ήταν δύο κασέλες και ένα στρώμα κατάχαμα. Στην αυλή υπήρχαν δύο αμυγδαλιές και λίγα λαχανικά που φρόντιζε ο ίδιος (Ελύτης, 30). Πολλές φορές δέχτηκε από τους ντόπιους πειράγματα και συχνά χλευασμό.

---

<sup>9</sup><https://www.ertnews.gr/anadromes/theofilos-chatzimichail-i-istoria-kai-to-ergo-tov-spydaiov-laikov-zografov-video/>

Πέθανε στις 24 Μαρτίου 1934, παραμονή του Ευαγγελισμού και της εθνικής εορτής του '21 στο φτωχικό του δωμάτιο, πιθανότατα από δηλητηρίαση.

Στην Μυτιλήνη ο Θεόφιλος συνάντησε μια μεγάλη μέρα τον συμπατριώτη του Στρατή Ελευθεριάδη που δε ήταν άλλος από τον E. Teriade.<sup>10</sup> Τόσο η αναγνώριση της αξίας του έργου του Θεόφιλου ως ζωγράφου όσο και η διεθνής προβολής του έργου του, οφείλετε στον Ελευθεριάδη. Αυτό φυσικά, συνέβη μετά το θάνατο του Θεόφιλου. Το 1964 ανεγέρθηκε το Μουσείο Θεόφιλου στη Βαρεία Μυτιλήνης με έξοδα του Ελευθεριάδη. Το 1961 εγκαινιάστηκε μεγάλη έκθεση στο Μουσείο του Λούβρου με έργα του Θεόφιλου. Αποτέλεσε τη δικαίωση του Έλληνα φουστανελά που κάποτε ήταν ο περίγελος. Το Παρίσι δέχθηκε τον Έλληνα αυτοδίδακτο καλλιτέχνη. Τα έργα του Θεόφιλου, όπως ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης, ο Αθανάσιος Διάκος, ο Μέγας Αλέξανδρος, η Αρετούσα βρέθηκαν δίπλα στα μεγάλα έργα των Ευρωπαίων καλλιτεχνών. Έτσι έργα απλά, γεμάτα ελληνικό φως, σοφία, ελευθερία, δύναμη, αυθορμητισμό, ενθουσίασαν τους επισκέπτες της έκθεσης, οι οποίοι εξέφρασαν τον θαυμασμό τους για την πρωτοτυπία του καλλιτέχνη και θεωρήθηκε πρωτοπόρος της λαϊκής αυτής τεχνοτροπίας.

### 3.2 Η ανάδειξη της παράδοσης στην περίπτωση του Θεόφιλου

Η ζωγραφική του Θεόφιλου φανερώνει τη ζωντανή και παρούσα διάσταση της λαϊκής ζωγραφικής, που αποδεικνύει την αδιάσπαστη σχέση ελληνικής και βυζαντινής τέχνης (Δασκαλοθανάσης και Κωτίδης, 2000). Τα έργα του χαρακτηρίζονται ως έργα λαϊκής ζωγραφικής και διακρίνονται από υψηλή ποιότητα. Τα κύρια χαρακτηριστικά των έργων είναι τα έντονα χρώματα, η έμφαση στην απόδοση των λεπτομερειών, καθώς και οι τυπικές ανατομικές και προοπτικές παραμορφώσεις που παρατηρούμε και στη βυζαντινότητα τέχνη του Κόντογλου. Όμως ο Κόντογλου έχει το συγκεκριμένο αποτέλεσμα με τη συστηματική μελέτη των βυζαντινών προτύπων, ενώ ο Θεόφιλος ζωγραφίζει αυθόρμητα. Η ζωγραφική του είναι υπόδειγμα νεοελληνικής τέχνης, εφόσον είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μεσαιωνική καλλιτεχνική παράδοση του Βυζαντίου (Δασκαλοθανάσης και Κωτίδης, 2000).

---

<sup>10</sup>Ο. π.

Οι ιστορικές εξελίξεις του Μεσοπολέμου στην Ελλάδα και κυρίως οι αλλαγές που προήλθαν λόγω της Μικρασιατικής καταστροφής κατεύθυναν τους διανοούμενους, τους λογοτέχνες και τους καλλιτέχνες της γενιάς του '30 προς την αναζήτηση της ελληνικότητας. Η αναζήτηση αυτή βασίστηκε πάνω σε δύο πυλώνες την επανασύνδεση με το βυζαντινό παρελθόν και την ανάδειξη της ιδιαιτερότητας της νεοελληνικής λαϊκής παράδοσης, που φαίνεται άμεσα η σχέση της με τη βυζαντινή καλλιτεχνική έκφραση (Δασκαλοθανάσης και Κωτίδης, 2000).

### 3.3 Ο Μυριβήλης και το έργο του

Ένας από τους δυνατότερους πεζογράφους που ανήκει στη γενιά του '30 είναι ο Στράτης Μυριβήλης, φιλολογικό ψευδώνυμο του Ευστράτιου Σταματόπουλου (1892-1969). Γεννήθηκε στη Συκαμιά της Λέσβου. Έλαβε μέρος σε όλους τους πολέμους από το 1912 ως το 1922. Οι περιπέτειες αυτές ήταν η αφορμή για τα πρώτα έργα του *Κόκκινες Ιστορίες* (1915) και τη *Ζωή εν Τάφω* (1924). Το δεύτερο έργο του Η *Ζωή εν Τάφω* αποτελεί ένα βιβλίο του πολέμου που εκφράζει το ίδιο αντιπολεμικό πνεύμα που συναντάμε στα ανάλογα έργα του Remarque ή του Dorgeles (Πολίτης, 2013). Άλλα έργα του Μυριβήλη Η *δασκάλα με τα Χρυσά Μάτια* (1923), *Το Πράσινο βιβλίο* (1935), *Το Γαλάζιο βιβλίο* (1934), *Το Κόκκινο Βιβλίο* (1925), *Το Βυσσινί βιβλίο* (1959), *Παναγιά η Γοργόνα* (1949) κ. α.

Τα κείμενα του Μυριβήλη εμπνέονται από πραγματικά γεγονότα που κινούνται στο χώρο του ωμού ρεαλισμού, τον ενώνει ένα βαθύς σεβασμός προς τις παραδόσεις της ελληνικής αγροτικής ζωής και η αντίθεση προς το νεοφερμένο, δυτικότροπο αστικό πολιτισμό. Ανήκει στην 'Αιολική Σχολή' που έχει πάρει το όνομά της, διότι οι τέσσερις συγγραφείς, Μυριβήλης, Δούκας, Βενέζης και Φώτης Κόντογλου έχουν κοινή καταγωγή, από την ίδια περιοχή του βορειοανατολικού Αιγαίου. Η Αιολική Σχολή σαφώς διαφοροποιείται από τους 'αστούς ρεαλιστές' που αποτελούν τη δεύτερη ομάδα της γενιάς του '30 (Beaton, 1996). Οι συγγραφείς της Αιολίδας ήταν πάντα προσηλωμένοι στη βιωμένη εμπειρία της προσφυγιάς και του πολέμου και συνέχισαν να αντλούν υλικό από τα συλλογικά βιώματα της ιστορίας αλλά και της καθημερινής κοινωνικής ζωής στο αγροτικό περιβάλλον (Βαρελάς, Γαραντούδης, Καρατάσου, Νάτσινα, Πατερίδου, Πολυκανδριώτη, και Καγιαλής, 2008).

Η συναίρεση του ρεαλισμού και του λυρισμού χαρακτηρίζει τα έργα του Μυριβήλη. «*Ιδίως με το ιδιαίτερο οξύμένο γλωσσικό του αίσθημα, τις αλλεπάλληλες επεξεργασίες των κειμένων του και την εκφραστική «ωραιολατρία» που επανειλημμένα έχει επισημάνει η κριτική, συναιρεί τον λαϊκότροπο προφορικό λόγο και τη ρεαλιστική απόδοση της πραγματικότητας με έναν έντονο και μπρεσιονιστικό λυρισμό, ιδίως όταν πρόκειται για περιγραφές της φύσης»* (Βαρελάς, κ. ά. , 2008, σσ. 416-417). Ο Πολίτης υποστηρίζει για τον Μυριβήλη ότι συνέχισε την παραγωγή του σε μια σειρά από διηγήματα, τα οποία ταξινόμησε ύστερα σε βιβλία και τα ονόμασε με ένα διαφορετικό χρώμα. Και συνεχίζει «*Η πεζογραφική του δύναμη στα διηγήματα αυτά, συγκεντρωμένη σε στενότερα πλαίσια, προβάλλει σε όλη της την ένταση, το ύφος είναι πάντοτε έντεχνα δουλεμένο, η φράση ζωηρά χρωματισμένη. Ένα από τα διηγήματα του Γαλάζιου βιβλίου το επεξεργάστηκε περισσότερο και μας έδωσε σε χωριστή έκδοση (1943) τον θαυμάσιο Βασίλη Αρβανίτη»* (Πολίτης, 2013, σσ. 305-306). Είναι η ιστορία ενός νέου άνδρα, ο οποίος είναι ένας λαϊκός τύπος, όμορφος, ελεύθερος και γεμάτος λεβεντιά. Ένας ξεχωριστός άνθρωπος που περιφρονεί τις κοινωνικές συμβάσεις και βασιζέται μόνο στην παλικάριά του. Πολλές φορές ξεπερνά τα όρια και φτάνει ως στην «*ύβρη*» και στο τέλος στην καταστροφή. Είναι μια μορφή ολοζώντανη και ελληνική (Πολίτης, 2013).

Από τις αρχές του 1937 ο Μυριβήλης με την τελική σύνθεση του «μύθου» στο αφήγημά του, *Ο Βασίλης ο Αρβανίτης* υπακούει με συνέπεια στο αίτημα της «ελληνικότητας» στη ζωή, στην τέχνη και στην εκπαίδευση και καθορίζει από τη στιγμή εκείνη στον προσανατολισμό των πεζογραφικών του επιδιώξεων. Ο Πρεβελάκης το 1937 ακολουθεί και αυτός τους ίδιους πεζογραφικούς στόχους, παρακολουθεί τη συγγραφική πορεία του Μυριβήλη από την αρχή και προτρέπει το συγγραφέα να δώσει σε αυτοτελή έκδοση το έργο *Ο Βασίλης ο Αρβανίτης* (Δημάκης, 2004). Ο Vitti υποστηρίζει για τον Μυριβήλη πως «*Με την πρωτοπρόσωπη αφήγηση, έρχεται να προστεθεί μια άλλη επιλογή ύφους που μετατοπίζει το βάρος προς λύσεις που θα καλλιεργηθούν ολοένα και πιο συστηματικά από τον ίδιο μέχρι να εγκαταλείψει στο σχήμα απώθησης-έλξης που εφάρμοζε στα πρώτα του έργα: το λαϊκότροπο και προφορικό ύφος»* (Vitti, 2003, σσ. 391-392). Ο Μυριβήλης το 1943 όπως θα επισημάνει και ο ίδιος για το έργο του *Ο Βασίλης ο Αρβανίτης* είναι «*η ράτσα του πρωταγωνιστή στο αφήγημά του που τραβάει μακριά. «Οι ρίζες του βυθίζονται μέσα στην καρδιά της Ελλάδας».* Ο Βασίλης είναι προπάντων ο ηλιακός ήρωας που έλκει την καταγωγή



του από το αρχαιοελληνικό μυθολογικό πρότυπο του Απόλλωνα και του Ηρακλή, από τη βυζαντινή και τη λαϊκή παράδοσή» (Δημάκης, 2004, σσ. 221-222).

### 3.4 Ο Βασίλης ο Αρβανίτης

Ο Βασίλης ο Αρβανίτης ήταν ένα ζωηρό παιδί που ζούσε σε ένα χωριό της Μυτιλήνης στις αρχές του Εικοστού Αιώνα. Η ιστορία τοποθετείται γύρω στα 1900 με 1910. Από μικρός ήταν μπροστά στις χαρές, στα γλέντια και στα παιχνίδια. Ήταν όμως μπροστά στους καυγάδες με τους συγχωριανούς του είτε αυτοί ήταν Έλληνες είτε ήταν Τούρκοι. Την εποχή εκείνη το νησί είχε μεικτό πληθυσμό Ελλήνων και Τούρκων, οι Έλληνες επιθυμούσαν να είναι κύριοι του εαυτού τους και να ελευθερωθούν από την τουρκική κυριαρχία. Όμως οι Τούρκοι με κάθε τρόπο καταπίεζαν και εξευτέλιζαν τους Έλληνες. Ο Βασίλης μια μέρα στο πατρικό του σπίτι σκότωσε ένα φίδι, από μικρός φαινόταν πόσο γενναίος και ατρόμητος ήταν. Όλοι η γειτονιά τον επευφημούσε για το κατόρθωμά του. Αργότερα ο Βασίλης σκότωσε έναν Τούρκο, ο οποίος αφαίρεσε τη ζωή ενός Έλληνα του Ζαχαριά. Από τότε ο Βασίλης έγινε ο φόβος και ο τρόμος για τους Τούρκους. Όλοι έμαθαν για τα κατορθώματά του. Ήταν ένα παλικάρι θαρραλέο και γεμάτο λεβεντιά. Ο Βασίλης ήταν που πολέμησε με περίσσια ανδρεία δίπλα στους Μακεδονομάχους. Ήταν ο άνθρωπος που έγινε κοντραμπαντίζης για να μπορέσει να υπερασπιστεί τους συμπατριώτες του. Εναντιώθηκε απέναντι σε όλους και σε όλα. Ήταν τόσο όμορφος και λεβέντης που όλα τα κορίτσια του χωριού τον ερωτεύθηκαν. Ωστόσο ο Βασίλης δεν δίστασε να τα μπλέξει με τις δύο ορφανές αδελφές τις Λαμπρινές και να μπει στο μάτι όλων των συγχωριανών του. Έφτασε στο σημείο ένα βράδυ να τα βάλει με τον ίδιο το Θεό. Ήταν Μεγάλη Παρασκευή, όταν στάθηκε μπροστά στον Επιτάφιο και δεν επέτρεψε να περάσει κανείς. Έφτασε σε εκείνο το σημείο που οι Αρχαίοι Έλληνες αποκαλούσαν «Υβρις». Το ίδιο βράδυ ενώ κατευθυνόταν για το σπίτι των κοριτσιών έπεσε μέσα σε μια μεγάλη λακκούβα στη μέση του δρόμου. Λίγο αργότερα πέθανε. Ο θάνατός του ήταν ηρωικός όπως όλη του η ζωή. Ο ίδιος είχε ζητήσει, όταν έρθει η ώρα του να πεθάνει, να ταφεί όρθιος. Ήταν ο άνθρωπος που ακόμα και νεκρός παρέμεινε όρθιος (Μυριβήλης, 2021).



### 3.5 Ο σεβασμός στις ελληνικές παραδόσεις και η «ελληνικότητα»

Οι συγγραφείς που κατάγονται από την περιοχή της Αιολίδας αγαπούν τις περιοχές τους και υποστήριξαν την κρατούσα ιδεολογία του «πνευματικού εθνισμού» που εμφανίστηκε ως μια άλλη μορφή της Μεγάλης Ιδέας και λειτούργησε ως αντίβαρο στις μαρξιστικές ιδέες (Beaton, 1996). Όπως αναφέρει ο Τάκης Καγιαλής: ««Ο πνευματικός εθνισμός» του '30 αναγνωρίζει το έθνος ως αφηρημένη μεταφυσική οντότητα που υπερβαίνει τις λογικές επεξεργασίες, συνδέει την ιθαγένεια και τη γνησιότητα της τέχνης με την εμβάθυνση στην ελληνική γεωκλιματική ιδιαιτερότητα και προτείνει την εθνική αυτογνωσία ως όρο για την ανάπτυξη δυναμικού συναγωνισμού με το ευρωπαϊκό γίγνεσθαι» (Καγιαλής, 2007, σελ. 208). Οι ζωγραφιές του Θεόφιλου όπως και το έργο του Μακρυγιάννη αποτέλεσαν, εκείνη την εποχή, την κιβωτό της μεγάλης λαϊκής παράδοσης του ελληνισμού και την έκφραση της ελληνικής γνησιότητας. Η νέα πολιτισμική ταυτότητα της ελληνικής κοινωνίας στηρίχθηκε στην κλασική αρχαιότητα, στη βυζαντινή ορθοδοξία και στο λαϊκό πολιτισμό (Βαρελάς κ. ά., 2018).

Οι συγγραφείς που είχαν καταγωγή από τη Λέσβο και τις περιοχές της Μικρασίας, αναζήτησαν έναν «εντονότατο ενδοσκοπικό εθνοτισμό αναζητώντας με πάθος τα διακριτικά της ελληνικής συνείδησης, της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας μέσα από τις σταθερές της ελληνικής ιστορίας, της ελληνικής παράδοσης και της ελληνικής φύσης» (Βαρελάς κ.ά., 2018, σελ. 416). Η ελληνική φύση «όχι μόνο ανάγεται σε κύριο συστατικό εθνικής μοναδικότητας και ιδιοτυπίας αλλά πνευματοποιείται, γίνεται άυλη και αφηρημένη δύναμη» (Τζιόβας, 1989, σελ. 81). «Ο Θαλάσσιος και νησιωτικός χώρος του Αιγαίου επέτρεπε την άμεση διασύνδεση του νέου ελληνισμού με την αρχαία μυθολογία και ιστορία, ενώ παράλληλα η άρρηκτη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας από την αρχαιότητα έγινε μια από τις συνιστώσες του νεότευκτου αιγιακού συμβολισμού και ουσιαστικό στήριγμα πολιτισμικής ταυτότητας» (Βαρελάς κ.ά., 2018, σελ. 416). Οι αντιλήψεις αυτές συντέλεσαν στο να δημιουργηθούν κείμενα που τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη μορφή και τη γλώσσα απηχούν την ηθογραφία (Βαρελάς κ.ά., 2018). Το πλαίσιο των διηγημάτων του Μυριβήλη εντάσσεται στη Λέσβο και στα μικρασιατικά παράλια. Έτσι δίνεται προσοχή στις τοπικές παραδόσεις και σε λαϊκούς τύπους, ενώ η εκζήτηση της δημοτικής και η χρήση τοπικών ιδιολέκτων επισημαίνει την τοπικότητα (Βαρελάς κ. ά., 2018).

### 3.6 Ποιος κρύβεται πίσω από τον πρωταγωνιστή του αφηγήματος ο Βασίλης ο Αρβανίτης του Μυριβήλη

Ο Vitti στην προσπάθειά του να τεκμηριώσει τη μελέτη του, υποστηρίζει πως μερικοί μελετητές διαφώνησαν στην άποψή του, πως ο Μυριβήλης εγκατέλειψε από το έργο του, τον ρεαλισμό για να πλησιάσει άλλες θέσεις εκεί που «*η μνήμη του μετατρεπόταν σε θρύλο ευδαιμονίας και νοσταλγίας*» (Vitti, 2006, σελ. 131). Άλλοι μελετητές βάδισαν συμπληρώνοντας και βελτιώνοντας τις εκτιμήσεις του. Λίγα χρόνια αργότερα όταν ασχολήθηκε στις σελίδες του με το Μυριβήλη του Μεσοπολέμου, πιο πολύ μεριμνούσε για τις υφολογικές του αναζητήσεις παρά για τις επαγγελματικές ανελίζεις. Ήταν τόση η προσήλωσή του με την ανάγνωση του Βασίλη που του είχε αυξήσει τον ενδιαφέρον για το λαϊκό ύφος γραφής, που το έβλεπε να φτάνει στην αρτιότητά του (Vitti, 2006). Έτσι στη μελέτη του για τη Γενιά του Τριάντα το 1977, δημοσίευσε ένα κεφάλαιο που τον απασχόλησαν τα πρώτα βήματα γραφής του Μυριβήλη που τον οδήγησαν κατευθείαν στη γραφή του Βασίλη (Vitti, 2006).

Ο Vitti υποστηρίζει πως «*Ο Μυριβήλης με μια αξιοθαύμαστη πλαστοπροσωπία μπαίνει στη θέση ενός λαϊκού παραμυθά και αντλεί από τον εκφραστικό τρόπο της παράδοσης όχι μόνο εκφράσεις, επίθετα, εικόνες, αλλά επίσης, και με τρόπο οργανικότατο, όλα τα τερτίπια, φανταστικά και μορφολογικά*» (Vitti, 1987, σελ. 205). Σύμφωνα με την άποψη του Ανδρόνικου ο χαρακτήρας του αφηγητή βρίσκεται σε σύγκρουση με τον χαρακτήρα του Βασίλη και «*η ένταση που προκύπτει μεταξύ της ειδωλοποίησής του και της μορφής του είναι αυτό που κάνει αυτό το έργο πολύ περισσότερο από μια λεπτή άσκηση νοσταλγίας. Ο Φρόιντ θα μπορούσε να το περιέγραφε ως έκφραση του διλήμματος του εγώ*». <sup>11</sup> Εξαιτίας της διάκρισης που επισημαίνει ο Ανδρόνικος, δηλαδή της διαστολής ανάμεσα στον αφηγητή και στο συγγραφέα που γίνεται πλέον πιο φανερή, ο Vitti ενισχύει τη σκέψη του περί «*πλαστοπροσωπίας*» του Μυριβήλη, καθώς επισημαίνει πως πρωταγωνιστής του διηγήματος δεν είναι ακριβώς ο χαρακτήρας που φαίνεται, δηλαδή ο Βασίλης ο Αρβανίτης, αλλά είναι ο ίδιος ο αφηγητής. Είναι το ίδιο άτομο που έχει με τον Μυριβήλη τις ίδιες

---

<sup>11</sup><https://andronikos.net/va-preface.htm>

παιδικές μνήμες, δηλαδή, για όλα αυτά που σαν παιδί έχει θαυμάσει και για όλα αυτά με τα οποία έχει φοβηθεί. Είναι το ίδιο άτομο που έχει ζήσει όλα αυτά, και έχει δημιουργήσει μια σοφία και μια άποψη για τη ζωή. Ο αναγνώστης που θα έρθει σε επαφή με το κείμενο και σύμφωνα με το γνωστικό επίπεδό του, θα αναγνωρίσει στη γραφή του Μυριβήλη έναν λαϊκό παραμυθά και όχι τον Μυριβήλη, ο οποίος πέρασε στο Πανεπιστήμιο και έγινε στη συνέχεια αρθρογράφος και συγγραφέας (Vitti, 2006).

Ήταν τέτοιος ο χαρακτήρας του Μυριβήλη που τον ενθάρρυνε να περιγράψει με τρόπο παραδειγματικό ιστορίες επεισοδίων, των οποίων ήταν αυτόπτης μάρτυρας, χωρίς να ανήκει στην κατηγορία μυθιστοριογράφων που συντάσσουν ένα σύνθετο μοντέρνο μυθιστόρημα (Vitti, 2006). Ο Μυριβήλης το 1939 επεξεργάζεται πάλι τον *Βασίλη*. Σύμφωνα με τον Vitti έχουν τεθεί πια οι βάσεις για να εδραιωθεί αυτός ο τρόπος γραφής, προσφυής κατά τα άλλα στην ιδεολογία που στρέφει τα νώτα σε οποιαδήποτε προβληματιζόμενη αντιμετώπιση της πραγματικότητας (Vitti, 2006). Και συνεχίζει ο Vitti λέγοντας πως η συνείδηση του αφηγητή χαλαρώνει, καθώς ο συγγραφέας υιοθετεί μια κοσμοθεωρία που συνάδει με τη ζωή ενός απλού νησιώτη. Εγκαταλείπει τη στάση του κριτικού και απαιτητικού παρατηρητή, επιλέγοντας μια πιο ήρεμη και αποστασιοποιημένη προσέγγιση, όπου αποδέχεται πως οι υποθέσεις του τόπου καθορίζονται από τους φορείς εξουσίας, οι οποίοι αναλαμβάνουν την ευθύνη για το συλλογικό μέλλον. Αυτή η αλλαγή αποτελεί μια σκόπιμη και εθελοντική απομάκρυνση από τις κοινωνικές και πολιτικές ευθύνες, κάτι που μπορεί να επικριθεί από ορισμένους παρατηρητές που εστιάζουν στις ιδεολογικές μεταβολές του συγγραφέα. Ωστόσο, η απομάκρυνση αυτή από την ενεργή παρακολούθηση της πραγματικότητας και η υποβάθμιση του αφηγητή στο επίπεδο ενός φαινομενικά απλού χαρακτήρα, ενισχύει την ποιότητα της αφήγησης. Το αποτέλεσμα είναι μια γραφή που προσφέρει ευχαρίστηση και ικανοποίηση στον αναγνώστη, είτε αυτός είναι της προηγούμενης εποχής είτε της σύγχρονης (Vitti, 2006).

### 3.7 Η συνάντηση του Βασίλη Αρβανίτη με το Θεόφιλο

Το διήγημα του Στράτη Μυριβήλη, *ο Βασίλης ο Αρβανίτης*, περιέχει μια αναφορά στο Θεόφιλο το ζωγράφο. Ο Μυριβήλης καθώς και ο Θεόφιλος έχουν και οι δύο καταγωγή από τη Μυτιλήνη. Ο συγγραφέας στέκεται στο πανηγύρι της Παναγιάς, που όλοι στο νησί το ξέρουν ως «της Καρύνης το πανηγύρι» (Μυριβήλης, 2021, σελ. 65). Υπάρχει εκεί ένας

καφενές, που είναι τόσο σημαντικός και περίφημος όπως τα νερά της Καρύνης. Ο Μυριβήλης παρουσιάζει το καφενέ της Καρύνης ως διάσημο, γιατί περιγράφει ότι «μέσα και όξω οι τοίχοι του είναι στολισμένοι με λογής πλουμίδια και ζουγραφίες του Θεόφιλου του Τσολιά» (Μυριβήλης, 2021, σελ. 66). Αναφέρει πως ο Θεόφιλος ήταν ένα παράξενο ανθρωπάκι. Όλος ο κόσμος τον θεωρούσε μισοπάλαβο, που έρεψε φτωχός και έρμος μέσα στις βρώμικες φουστανέλες του. Κάθε χρόνο τις Αποκριές, γυρνούσε τριγύρω στο δρόμο με τις φορεσιές του. Του φαινόταν πως ήταν άλλοτε «μακεδόνας» και άλλοτε εύζωνας. Ήταν ένα ανθρωπάκι χλωμό, κοντό, κακομοιριασμένο στο παρουσιαστικό, αλλά μέσα του τον έτρωγε το μαράζι της λεβεντιάς, που του αρνήθηκε ο Θεός (Μυριβήλης, 2021).

Κάποιες φορές τις Αποκριές μάζευε την παρέα του, για να κάνουν τους Δώδεκα Θεούς. Του Θεόφιλου του άρεσε να παριστάνει τον Άρη. Η περικεφαλαία του ήταν από χρυσωμένο χαρτόνι και η λόγχη του ήταν σανιδένια. Η ασπίδα του ήταν από ψιλή τάβλα και στη μέση της, είχε ζωγραφίσει το κεφάλι της Μέδουσας με τα φιδόμαλλά της. Άλλες φορές πάλι παρίστανε τον Δία, φόραγε κόκκινη χλαμύδα στη πλάτη του και κολλούσε ένα ψεύτικο μουστάκι από στουπί και το έστριβε με αγριάδα. Μια μέρα τον κακοκάρδισαν και πήγε στο Πήλιο για να κάνει τον τσοπάνο. Εκεί ζωγράφιζε με τις μπογιές του, όπου έβρισκε, ένα σοβατισμένο τοίχο σε ένα μύλο ή σε κάποιον καφενέ. Φορούσε πάντα τις φουστανέλες του, παρόλο που οι χωρικοί φορούσαν τις βράκες. Έτσι του έμεινε να τον φωνάζουν «ο Τσολιάς». Όταν πια γύρισε από το Βόλο πέταξε τη γκλίτσα για πάντα και παρακαλούσε να του δώσουν ένα τοίχο ή ένα πανί να ζωγραφίσει. Δεν ήθελε πληρωμή μόνο ένα πιάτο φαΐ ή τις νερομπογιές. Ο μεγάλος του καημός ήταν να εξιστορεί ηρωικά θέματα. Μόνο όταν πέθανε, οι γραμματιζούμενοι από το Παρίσι και την Αθήνα είπαν πως είναι μεγάλος ζωγράφος (Μυριβήλης, 2021).

## ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

**4.1 Προαναγνωστικό στάδιο:** Στόχος να αντιληφθούν οι μαθητές-τριες ότι διαφορετικές εποχές έχουν και διαφορετικά ήθη. Ότι η έννοια του καλού και του κακού εξαρτάται άμεσα από τις αξίες και τις αρχές που κάθε κοινωνία στον δικό της ιστορικό χρόνο προκρίνει και ότι τα ήθη δεν είναι στατικά, οικουμενικά και διαχρονικά, αλλά εξελίσσονται.

1. Αρχικά, ζητάμε με ιδεοθύελλα να πουν λέξεις που θα ταίριαζαν με την έννοια λεβεντιά.

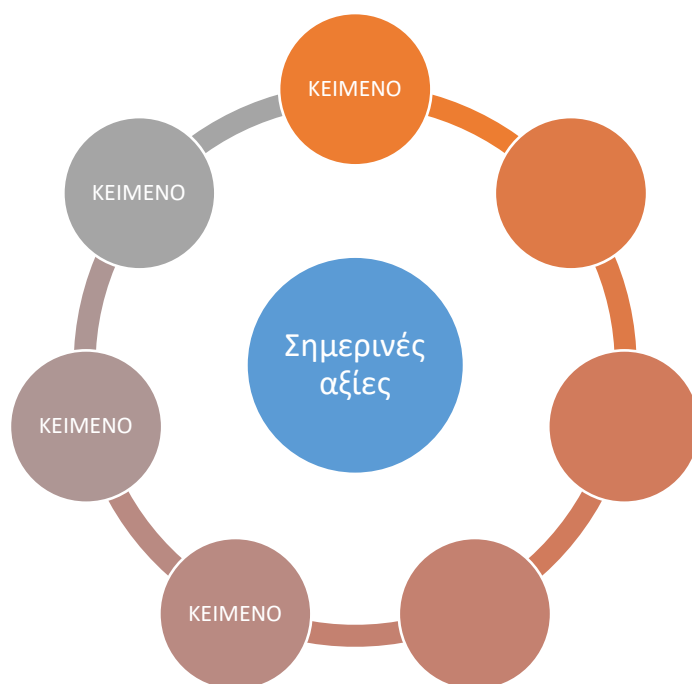


Εικόνα 2: Σχέδιο για τη λεβεντιά

2. Στη συνέχεια, ζητάμε να σκεφτούν πάνω στο Ιλιαδικό ήθος των ηρώων, όπως το έχουν γνωρίσει τη φετινή χρονιά και να αντιστοιχίσουν έννοιες που δίνονται με το ήθος των Ιλιαδικών ηρώων και με τη σημερινή εποχή.



Εικόνα 3: Ιλιαδικό ήθος- αξίες



Εικόνα 4: Σημερινές αξίες

3. Τοποθετήστε τις λέξεις που ακολουθούν στο πεδίο που ανήκουν. Στη συνέχεια σχολιάστε την εξέλιξη της έννοιας του ηρωισμού και γενικότερα των αξιών από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα:

ατομική δόξα, υπέρμαχος της ειρήνης, υστεροφημία, σωματική ρώμη, πιστότητα, εξουσία, σεμνότητα, ερωτική ελευθεριότητα, αυτογνωσία, αλληλεγγύη, διάκριση στη μάχη, αυτοθυσία, αυτοδικία, δικαιοσύνη.

4. Σήμερα πως θα χαρακτηρίζαμε κάποιον λαθρέμπορο; θεωρείται ευνόητο μέλος της κοινωνίας; Φαντάζεστε ότι θα ήταν δυνατόν να ήταν τα πράγματα κάποτε αλλιώς;

5. Αναζητήστε πληροφορίες για το κοντραμπάντο. Τι ήταν; Ποιες περιόδους εμφανίζεται; Τι χαρακτήρα είχε την εποχή της τουρκοκρατίας;

### **Εργασία για το σπίτι**

6. Διαβάστε τα τεκμήρια (σελίδες από τον τύπο) και συζητήστε για τη δράση των ληστών στις αρχές του προηγούμενου αιώνα. Πώς τους κρίνετε; Γιατί πιστεύετε ότι η ληστεία ήταν δημοφιλής και μάλιστα, κάποτε γίνονταν στα μάτια του κόσμου έως και λαϊκοί ήρωες; Σας θυμίζει αυτό κάποια γνωστή ιστορία;

### **Κεφάλαιο 1**

- Ποιος αφηγείται την ιστορία; η ιστορία είναι σύγχρονη του αφηγητή ή απέχει χρονικά από την πράξη της αφήγησής της;
- Πώς φάνταζε στη σκέψη του ο Βασίλης ο Αρβανίτης; Με ποιες λέξεις τον χαρακτηρίζει;
- Κατανοεί την ορμητική συμπεριφορά του; ποια εξήγηση δίνει για αυτήν;

### **Κεφάλαιο 2**

- Ο αφηγητής περιγράφει το πατρικό του σπίτι, το περιβάλλον που το τριγύριζε, τον πατέρα του και τις συνήθειές του. Ανατρέξτε σε παιδικές σας μνήμες και περιγράψτε μια αντίστοιχη ανάμνηση προσπαθώντας να τη ζωντανέψετε.
- Πώς θα χαρακτηρίζατε το ύφος του κειμένου; Απλό, οικείο, ζωντανό, λυρικό, σοβαρό, διδακτικό, εξομολογητικό, χιουμοριστικό, προτρεπτικό; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.



- Εντοπίστε μεταφορές και παρομοιώσεις και προσωποποιήσεις στο απόσπασμα:  
"περνούν μπροστά . . . . . πυρκαγιές από δασά. " Αν αφαιρέσουμε τα σχήματα λόγου, πώς θα είναι η περιγραφή;
- Τι συνέβη με το φυλακισμένο περιστέρι; τι δείχνει αυτό για τη σχέση των ανθρώπων εκείνης της εποχής με τα ζωντανά πλάσματα της φύσης;
- Πώς αντιμετώπιζαν το φίδι που είχε τρυπώσει στην σκεπή τα παιδιά και πώς οι μεγάλοι; Εντοπίστε στο κείμενο τα σημεία που αναφέρονται σε αυτό.
- Γιατί αγόρασαν κατσίκα; Τι άκουσε ο αφηγητής κάποιο βράδυ και τι φαντάστηκε ότι συνέβαινε;

### Κεφάλαιο 3

- Αποδώστε σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα τις φάσεις του περιστατικού της αναμέτρησης του Βασίλη με το φίδι



Εικόνα 5: Κορύφωση πλοκής

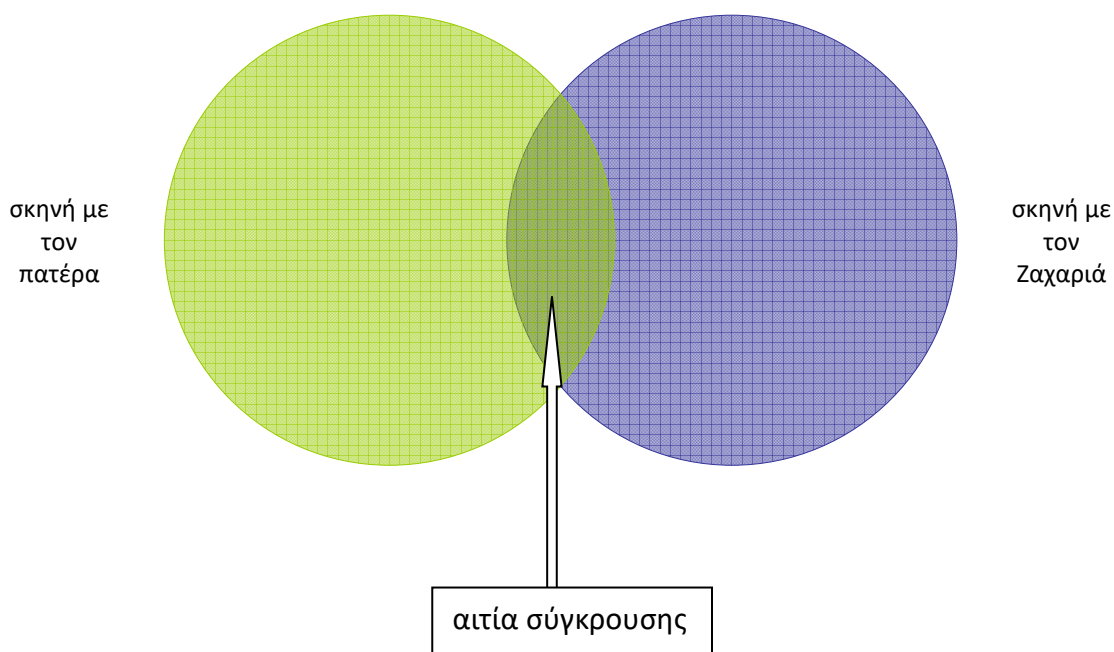
- Ποια εποχή του χρόνου συνέβη το περιστατικό; τι παιχνίδι έπαιζαν τα παιδιά;
- Πώς αντέδρασε ο Βασίλης μετά την ηρωική του πράξη; Τι δείχνει αυτό για τον χαρακτήρα του;
- Στη συνέχεια μαθαίνουμε ότι το Λενάκι το μωρό της οικογένειας πέθανε μέσα στο χρόνο. Πού απέδωσε η μητέρα τον θάνατό του; Τι καταλαβαίνουμε για την κοινωνία από τον τρόπο που ερμήνευσε το γεγονός;

#### Κεφάλαιο 4

- Από που βγήκε το όνομα Αρβανίτης που φέρει και ο Βασίλης;
- Διαβάζουμε ως το ". . . μωρέ μπάσταρδε" και ζητάμε από τους μαθητές να μαντέψουν τη συνέχεια.
- Συνεχίζουμε την ανάγνωση ως το ". . . σταχτιά βολάκια" και ξαναζητάμε υποθέσεις για τη συνέχεια. (Τι έγινε; πώς αντέδρασε ο πατέρας; ποια θα είναι η επόμενη κίνηση του Βασίλη;)
- Πώς χαρακτηρίζετε τον Βασίλη από την συμπεριφορά του; Γιατί ο πατέρας του τον συγχώρησε; Σε ποιον κώδικα τιμής απέδωσε την αντίδρασή του; Κάτι τέτοιο σήμερα θα ίσχυε;

#### Κεφάλαιο 5

- Πώς περιγράφονται οι σχέσεις Ελλήνων- Τούρκων; Εντοπίστε τα χωρία.
- Σχολιάστε την περιγραφή του Ζαχαριά ως πρότυπου ανδρισμού και κομψότητας. Πόσο απέχει από τα σημερινά πρότυπα; Περιγράψτε εσείς κάποιον που κατά τα κριτήριά σας θεωρείται σήμερα όμορφος.
- Πώς κρίνει η κοινωνία την Λαμπρινή; Τι καταλαβαίνετε για τον τρόπο λειτουργίας της κλειστής κοινωνίας αλλά και για τη θέση της γυναίκας, από αυτό; Πόσο έχουν αλλάξει σήμερα τα πράγματα στις μικρές κοινωνίες;
- Πώς απάντησε η Λαμπρινή στα δεικτικά σχόλια των άλλων γυναικών;
- Πώς αντιμετώπισε ο Βασίλης τον Ζαχαριά στο επεισόδιο στον καφενέ; Έχει αυτή του η αντίδραση τίποτα κοινό με το προηγούμενο περιστατικό με τον πατέρα του; Συμπληρώστε τον παρακάτω σχήμα.



Εικόνα 6 : Αιτία σύγκρουσης

## Κεφάλαιο 6

- Ποιο ήταν το τέλος του Ζαχαριά; Πώς αντέδρασαν οι συγχωριανοί του και γιατί; Τι φοβούνται;
- Διαβάζουμε ως το σημείο "Γιατί μπρε Σαμπρή σκότωσες το Ζαχαριά" και ζητάμε από τους μαθητές να υποθέσουν τη συνέχεια.

- Πώς αντέδρασε μετά τον φόνο; Πώς τον χαρακτηρίζετε για αυτή του την αντίδραση;
- Ποια πίστευαν οι δημογέροντες πως ήταν η αιτία του φόνου του Σαμπρή από τον Βασίλη και ποια ήταν τελικά; Επιβεβαιώνονται τα ως τώρα συμπεράσματά σας για τον χαρακτήρα του Βασίλη;

**Εργασίες για το σπίτι (στα μέσα του βιβλίου). Από τις παρακάτω εργασίες επιλέξτε μία από τις πρώτες τρεις και υποχρεωτικά την τέταρτη**

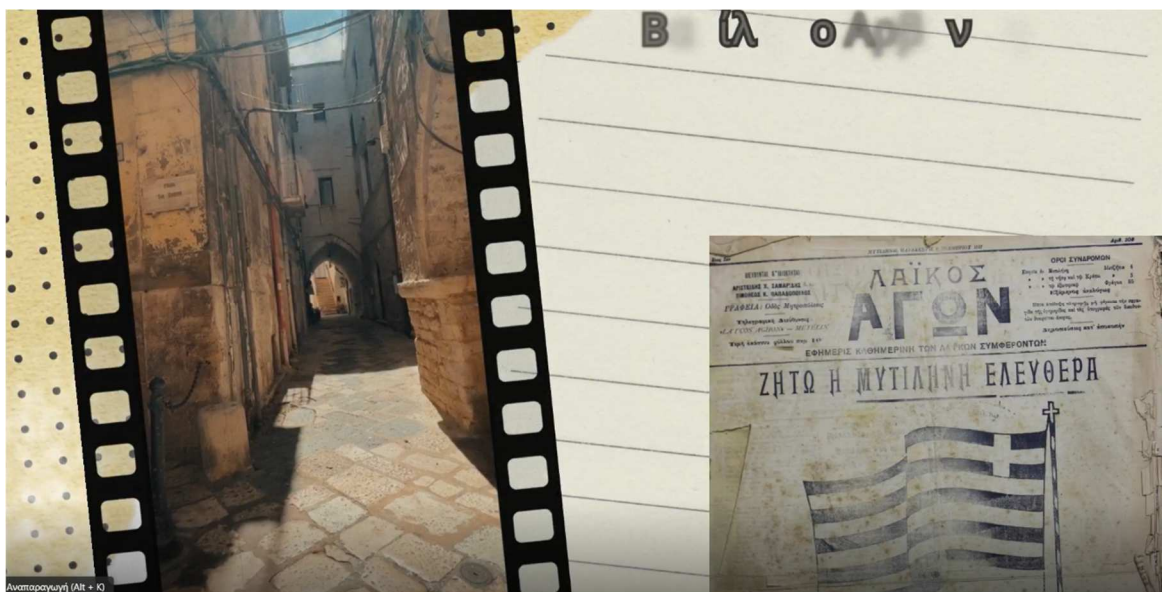
- Μπείτε στη θέση μιας από τις γυναίκες που ήταν στη βρύση και παρακολούθησε τη συζήτηση μεταξύ της Λαμπρινής και της γυναίκας που την κατηγορήσε. Μεταφέρετε το γεγονός στις κόρες σας το ίδιο απόγευμα, με σκοπό να τις συνετίσετε για να μην παίρνουν κακό παράδειγμα.
- Μπείτε στη θέση της Λαμπρινής και μεταφέρετε σε α πρόσωπο το περιστατικό στη βρύση, στον φίλο της τον Ζαχαριά. Φτιάξτε τον μεταξύ τους διάλογο.
- Είστε αρθρογράφος σε τοπική εφημερίδα. Γράψτε ένα άρθρο με θέμα τις ανεξιχνίαστες δολοφονίες του Ζαχαριά και του Σαμπρή και κάντε λόγο για τις αντιθέσεις Ελλήνων-Τούρκων.
- Από ό, τι έχουμε διαβάσει έως τώρα επιλέξτε δύο ή τρία σημεία που σας έκαναν εντύπωση και να δικαιολογήσετε την επιλογή σας.

## **Κεφάλαιο 7**

- Πού πήγε ο Βασίλης μετά το περιστατικό; Πώς το εξέλαβαν οι χωριανοί του; Τι εννοεί με τη φράση: "καλογερόπουλα μας φαίνονταν μιας καινούριας θρησκείας που λειτουργιόνταν εκεί ψηλά "με το Σώμα και με το Αίμα";
- Με ποια χαρακτηριστικά μεταφορά κλείνει το κεφάλαιο, που αποδίδει την αφοσίωση των Ελλήνων στην πατρίδα;

## **Κεφάλαιο 8**

- Ποια πολιτειακή αλλαγή έφερε ανατροπές στο νησί; Τι ισχυρίζονταν οι Νεότουρκοι που ανέτρεψαν τον Σουλτάνο; Πώς αντέδρασαν Έλληνες και Τούρκοι στις νέες διαταγές; Οι Έλληνες τι πραγματικά ήλπιζαν;



Εικόνα 7: Εφημερίδα Λαϊκός Αγών

- Πώς είχε αλλάξει η εμφάνιση του Βασίλη; Τι μαρτυρούσαν αυτές οι αλλαγές; Ζωγραφίστε τον Βασίλη όπως περιγράφεται κατά τη αποβίβασή του στο λιμάνι.
- Τι έκανε με το που έφτασε στο νησί; Πώς θα τον χαρακτηρίζατε από το τριήμερο ξέφρενο γλέντι εσείς;
- Ο Βασίλης έφερε πάνω του δύο παράσημα. Το ένα τουρκικό. Τι είχε συμβεί; Πώς δικαιολόγησε ο ίδιος την επιλογή του να πολεμήσει στο πλευρά των Νεοτούρκων εναντίον του Σουλτάνου;
- Ο Καραντώνης, γνωστός κριτικός λογοτεχνίας χαρακτήριζε τον Βασίλη τον Αρβανίτη ως το πιο φυλετικό διήγημα του Μυριβήλη, εννοώντας το πιο αντιπροσωπευτικό της φυλής μας.<sup>12</sup> Συμβιβάζεται αυτό με τη φράση του Βασίλη: "Το ίδιο τό χα στη Μακεδονία με τ αντάρτικα , το ίδιο στην Πόλη με το Κομιτάτο Πόλεμος εδώ, πόλεμος κ εκεί" (Μυριβήλης, 57). "

## Κεφάλαιο 9

- Από τη μέρα που γύρισε ο Βασίλης στο χωριό γιατί όλα είχαν άλλο νόημα στα μάτια των συγχωριανών του; Που οφείλετε η ομορφιά του Βασίλη; Σχολιάστε τις φράσεις

<sup>12</sup>Αντρέας Καραντώνης, «Στρατής Μυριβήλης», Τα Νέα Γράμματα 8-9 (1938), σ. 681.

"Η θάλασσα ήταν πιο γαλάζια και παντού ήταν τα μάτια του Βασίλη"; "Η μέρα ήτανε πιο ξανθή μέσα στον αέρα, πάνω στους βράχους και πάνω στα χορτάρια, σαν του Βασίλη τα μαλλιά ξανθή"; (Μυριβήλης, 60)



Εικόνα 8: Η Μυτιλήνη ζωγραφιά του Θεόφιλου

- Πως φέρεται ο Γιούταφος στο ορφανό παιδί που δουλεύει στο μαγαζί του; Πως αντέδρασε ο Βασίλης; Τι έκανε ο Γιούταφος;
- Γιατί κανείς δε τολμούσε να μιλήσει μπροστά στο Γιούταφο ενώ πίσω του τον έλεγαν αντίχριστο και μοβόρο;
- Ο Γιούταφος γιατί δε σφάζει μοσχάρια για το δεκαπενταύγουστο; Τι είπε ο Βασίλης στο Γιούταφο και τελικά άνοιξε το μαγαζί και πούλησε πιο φτηνά σε σχέση με τις άλλες φορές για τη γιορτή του δεκαπενταύγουστου;

## Κεφάλαιο 10

- Πως περιγράφεται ο χώρος που γίνεται το πανηγύρι της Παναγιάς; Γιατί είναι σημαντικός ο Καφενές της Καρύνης;
- Τι άνθρωπος ήταν ο ζωγράφος ο Θεόφιλος; Πως πέρασε τη ζωή του; Τι φορούσε συνήθως και ποιους παρίστανε; Τι έκανε όταν ήταν στο Πήλιο και μετά στο Βόλο; Τι έγινε μετά το θάνατό του;





Εικόνα 9: Ο Βασίλης ο Αρβανίτης ζωγραφιά του Θεόφилου

- Ποιος ήταν ο Νταής – Παναγιώτης και πως ονομάστηκε το μέρος που πήδηξε; Τι έγινε όταν βρέθηκε στο χοροστάσι ο Βασίλης με τις δύο Λαμπρινές; Πως αντέδρασε ο μπάρμπα – Γιαννακός, ο πατέρας του Βασίλη; Τι εννοούσε όταν του είπε "Άνδρας έγινες, καπετάνιος έγινες, άνθρωπος, μωρέ, δε θα γίνεις εσύ!"; (Μυριβήλης, 74)
- Τι έγινε που αναστάτωσε τον κόσμο και συντάραξε το πανηγύρι; Τι ήταν το πήδημα του Νταή – Παναγιώτη, που αναβίωσε ύστερα από εκατό χρόνια;

### Εργασία για το σπίτι

- Μπορείτε να βρείτε μέσα από κάποιο βιβλίο ή στον υπολογιστή κάποια έργα του Θεόφилου και να τα παρατηρήσετε. Ποια είναι τα θέματά του; Μπορείτε να πείτε από που έχει αντλήσει τα θέματά του;

### Κεφάλαιο 11

- Τι εμπορευόταν η εταιρεία Ρεζή; Τι ήταν το κοντραμπάντο και ποιοι ήταν οι κοντραμπατζήδες;
- Πώς ο Βασίλης έγινε αρχικοντραμπατζής του νησιού; Γιατί οι τουρκαλάδες δεν τολμούσαν να του κόψουν το δρόμο; Τι σημασία είχε για τους Έλληνες; Περιγράψτε με δικά σας λόγια τη σκηνή της αρματωμένης παρέλασης των Ελλήνων

κοντραμπατζήδων μπροστά από τους Τούρκους. Γιατί στα μάτια των Ελλήνων έπαιρνε εθνικό νόημα;

- Τι ήταν το μπαχσίσι που έστειλε ο Βασίλης στον αξιωματικό; Τι είχε μέσα το καλάθι που έστειλε με το παιδί; Το συναντάμε και στις μέρες μας;

## Κεφάλαιο 12

- Ποιος ήταν ο λόγος που έπιασε το Βασίλη το μεράκι του γυρισμού; Τι γινόταν στο καφεενεδάκι του Διαμαντόγλου; Περιγράψτε τον Καρα- Μουσταφά και τον Τατάρ-αγά; Γιατί τους έλεγαν τσιγγάνους οι χριστιανοί; Στις μέρες μας υπάρχει φυλετικός ρατσισμός;
- Τι ρόλο έπαιζε η μουσική στις ψυχές των ανθρώπων; Τι απήχηση είχε στα παιδιά και τι στους μεγάλους; Πως ο αφηγητής συνδυάζει τη μουσική με την προϊστορία της φυλής μας; Πως καταφέρνει να συσχετίσει τους πρωτόγονους ρυθμούς, το διονυσιακό πάθος και τους τρομακτικούς πυρρίχιους;
- Ο αφηγητής διηγείται το περιστατικό του χορού ως μικρό παιδί, ποιο είδος αφήγησης χρησιμοποιεί; Περιγράψτε με δικά σας λόγια τη σκηνή με τις "ανάλεις".
- Σχολιάστε τη φράση "Πολύ βαρύς πιά τους έγινε ο ίσκιος του".

## Κεφάλαιο 13

- Τι σημασία είχε για τους Έλληνες η Μεγάλη Παρασκευή; Πως περιγράφει ο συγγραφέας τη λιτανεία του επιταφίου; Τι συναισθήματα δημιουργούνταν στους μουσουλμάνους; Τι σήμαινε για τους Έλληνες η θρησκεία τους;
- Ποιος και για ποιο λόγο διέκοψε τη λιτανεία; Τη σχέση έχει με την "ύβρις" των αρχαίων Ελλήνων;
- Πώς ένιωσε ο Βασίλης μόλις διαλύθηκε ο κόσμος; Τι έπαθε ο Βασίλης καθώς περπατούσε για να πάει στο σπίτι στις μαντιντούδες του, στις Λαμπρινές;

## Κεφάλαιο 14

- Ποια φώναξαν οι Λαμπρινές για να τους βοηθήσει; Γιατί δε μπορούσαν να μεταφέρουν το Βασίλη στο Μόλυβο;



- Που απευθύνονται οι Λαμπρινές για να βοηθήσουν το Βασίλη; Ο παπάς είναι σύμφωνος να ακολουθήσει τη Χαδούλα; Σχολιάστε τη φράση: "Για τους ληστές και για τις πόρνες δε σταυρώθηκε σαν σήμερα ο Χριστός. Για τους ληστές και για τις πόρνες σταυρώθηκε..."(Μυριβήλης, 104).
- Πώς πεθαίνει ο Βασίλης; Πώς τον χαρακτηρίζεται για αυτή του την πράξη;

## Κεφάλαιο 15

- Σχολιάστε το μυριολόι "Άχου φουρτούνα στην καρδιά...να βγει ντουμάνι η καταχνιά πόχει η καρδιά μου μέσα!"(Μυριβήλης, 108).
- Γιατί ο παπα – Στέφανος δε δέχθηκε να τον θάψει σε χώμα αγιασμένο; Ποιος ήταν ο κανόνας της εκκλησίας; Ισχύει και στις μέρες μας;
- Τι σημαίνει η φράση "Ήτανε μια μονότονη άγρια μελωδία, που έφερνε σκέπαση στην ψυχή;"(Μυριβήλη, 110) Τι εννοεί με τη φράση "Εμείς θαντονε θάψουμε καταπώς του ταιριάζει;"(Μυριβήλης 109)
- Γιατί ο Βασίλης ήθελε να ταφεί όρθιος; Πως χαιρέτησε ο μπαρμπα- Γιαννακός τον Βασίλη;

## 4. 2 Μετα-αναγνωστικό στάδιο

- Μοιραστείτε σε 5 ομάδες και φτιάξτε από ένα πρωτοσέλιδο με ένα από τα παρακάτω περιστατικά της ζωής του Βασίλη (μπορείτε να χρησιμοποιήσετε κάποιο από τα έτοιμα πρότυπα). Στο άρθρο θα πρέπει να υπάρχει τίτλος και φωτογραφίες.

Το επεισόδιο με το φίδι

Το επεισόδιο με τον Ζαχαριά

Το επεισόδιο στο πανηγύρι της Παναγιάς

το επεισόδιο με τον Γιούταφο

Το επεισόδιο στον Επιτάφιο

Προτεινόμενα πρότυπα για δημιουργία πρωτοσέλιδου εφημερίδας:

[https://docs.google.com/document/d/1knVWiHFmzdNGjELOt7mSHBV5r\\_4wqjTCQXYhlfFEZtk/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1knVWiHFmzdNGjELOt7mSHBV5r_4wqjTCQXYhlfFEZtk/edit?usp=sharing)

[https://docs.google.com/document/d/1D02Kr\\_gUKylwx3v3oO3ykg6oFHkKqZHnOGhahFAr838/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1D02Kr_gUKylwx3v3oO3ykg6oFHkKqZHnOGhahFAr838/edit?usp=sharing)

- Στη συνέχεια αποδώστε σε κόμικς τη σκηνή που περιγράψατε στο storyboard ή το pixton.

**Στη συνέχεια θα προβληθεί από τον Καθηγητή ή την Καθηγήτρια η Ψηφιακή Αφήγηση**

[https://drive.google.com/file/d/1nZkVGZHT71x\\_sdAB0fJsKdKJyzRiVZot/view?usp=drive link](https://drive.google.com/file/d/1nZkVGZHT71x_sdAB0fJsKdKJyzRiVZot/view?usp=drive_link)

### **Εργασίες για το σπίτι**

- Αν επιλέγατε εσείς κάποια συμβάντα από τη ζωή του Βασίλη ποια θα θεωρούσατε πιο αντιπροσωπευτικά;
- Πιστεύεται ότι οι ζωγραφιές του Θεόφιλου ταιριάζουν στην Ψηφιακή Αφήγηση;
- Γράψτε κι εσείς έναν μονόλογο και στη συνέχεια σκεφτείτε πως θα εικονοποιούσατε μια σκηνή από αυτόν αξιοποιώντας πίνακες του Θεόφιλου;

## **5. ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ – ΒΑΣΙΛΗΣ Ο ΑΡΒΑΝΙΤΗΣ**

Κάποιοι με είπαν αρχάγγελο της παλληκαριάς. Ήμουν ένας ξανθός παλλήκαρος που αγηφούσα τα πάντα. Τα έβαζα με όλους και όλα. Παράδερνα σε μία μάχη άνιση και ήδη χαμένη. Αλλά αυτό έδινε νόημα στη ζωή μου. Είχα τον δικό μου κώδικα τιμής ή όπως θές να το πεις. Κάποιοι θα έλεγαν πως έκανα πάντα του κεφαλιού μου και αυτό δεν ήταν ο καλύτερος σύμβουλος. Δεν ανήκα πουθενά. Μια ανεξέλεγκτη ζωτική ορμή όριζε τις πράξεις μου. Όπως τότε στα δεκάξι μου με το φίδι. Θα μπορούσα να χω σκοτωθεί γλυστρώντας από τη σκεπή ή και να με είχε δαγκώσει. Όμως εγώ δεν το σκέφτηκα στιγμή. Το σκότωσα και όλοι είχαν να λένε για την αφοβία μου. Δεν σήκωνα μύγα στο σπαθί μου.

Μέχρι όπλο σήκωσα ενάντια στον κύρη μου όταν με είπε μπάσταρδο πάνω στην κουβέντα. Τον Τούρκο τον Σαμπρή τον έφαγα όχι γιατί ήταν Τούρκος, αλλά γιατί μου στέρησε τη χαρά να σκοτώσω με τα ίδια μου τα χέρια τον Ζαχαριά που μ' είχε προσβάλει. Τέτοιος ήμουν.

Στους πολέμους διακρίθηκα. Όχι γιατί πίστευα στην ιδέα της πατρίδας. Πολέμησα τους Τούρκους και του Βούλγαρους στη Μακεδονία, αλλά και στο πλευρό του Κομιτάτου ενάντια στον Σουλτάνο. Για μένα όλα ήταν μια πρόκληση. Οι ιδέες και οι θυσίες δεν μου ταίριαζαν.



Εικόνα 10 : Το Πανηγύρι ζωγραφιές του Θεόφιλου

Ακόμα και τους χριστιανικούς νόμους πάτησα κι είχα δυο γυναίκες μαζί. Τις Λαμπρινές, από την μάνα τους την ξακουστή. Στην Παναγιάς το πανηγύρι στο φαράγγι πήγα μαζί τους. Ήταν εκεί κι αυτός ο παράξενος ανθρωπάκος, ο Θεόφιλος, που συχνά μαςκαρευόταν φουστανελάς και ξεγελούσε το μεράκι του να ήταν κι αυτός λεβέντης. Αυτός είχε ζωγραφίσει ό, τι λευκό τοίχο έβρισκε με κάτι περίεργες αλλά όμορφες ζωγραφιές. Κανείς δεν τον καταλάβαινε κι έφυγε κάποτε για τον Βόλο. Όλη του τη ζωή τον περιγελούσαν κι όταν πέθανε, είπαν πως ήταν μεγάλος ζωγράφος. Ε, Να αυτά σιχαίνομαι. Την υποκρισία και την αδικία. Όταν το λοιπό πήγα στο πανηγύρι με τις Λαμπρινές όλοι μας φάγαν με τα μάτια τους. Δεκάρα δεν έδινα. Αντίθετα, καμάρωνα. Μόνο η φράση του πατέρα μου που με πρόσβαλε με άναψε για τα καλά. Χωρίς να το σκεφτώ, έδωσα ένα σάλτο και πήδησα

πάνω από τη στέρνα της Καρύνης. 100 χρόνια από τον καιρό του Νταή Παναγιώτη είχε άνθρωπος να το καταφέρει. Ήταν ρίσκο. Το ξέρω. Αλλά το κατάφερα. Η δίψα για Δόξα με έκανε ριψοκίνδυνο. Αλλά άφησα όλο το πανηγύρι άφωνο. Να ζήσεις σαν τα βουνά Σταυραϊτέ, έλεγαν όλοι.



Εικόνα 11 : Ο Θεόφιλος και οι ζωγραφιές του

Είμαι Ο Βασίλης ο Αρβανίτης και δεν ξέρω αν πορεύτηκα τη ζωή μου σωστά ή λάθος. Μεθυσμένος από την αποκοτιά μου, γύρευα σε γη και ουρανό αντίμαχο. Μέχρι που τα βαλα με τον Θεό, σ εκείνον τον επεισοδιακό Επιτάφιο, που με καβάλησε η τρέλα και τιμωρήθηκα. Ή τουλάχιστον, έτσι είπαν οι άλλοι. Η τελευταία μου επιθυμία ήταν να θαφτώ όρθιος. Μέχρι εκεί έφτανε η ύβρις μου. Λες και μετά θάνατο έχει τίποτα νόημα.... Ήμουν ο Βασίλης ο Αρβανίτης και το αφήνω σε εσάς να με κρίνετε.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολήθηκε με τη Ψηφιακή Αφήγηση και ειδικότερα παρουσίασε την αναγκαιότητα και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Από τα δεδομένα που υπάρχουν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας συνάγεται πως μέσα από την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και συγκεκριμένα του εργαλείου της Ψηφιακής Αφήγησης, μπορούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκομίσουν θετικά οφέλη, ένα από τα βασικότερα είναι η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, καθώς και η καλύτερη κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων με τα οποία ασχολείται. Άλλωστε, όπως υποστηρίζουν αρκετοί μελετητές, οι μαθητές και οι μαθήτριες σήμερα είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τη χρήση της τεχνολογίας και φυσικά συμφωνούν στην αξιοποίησή της για παιδαγωγικούς σκοπούς, σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία που αφήνει τους μαθητές και τις μαθήτριες αδιάφορους. Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να χρησιμοποιούν τα μέσα της ψηφιακής αφήγησης για τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων όπως είναι η λογοτεχνία, η ιστορία καθώς και οι τέχνες, σε μαθητές και σε μαθήτριες που μπορεί να αντιμετωπίζουν ή και όχι μαθησιακές δυσκολίες.

Η ζωγραφική του Θεόφιλου και το διήγημα του Μυριβήλη *ο Βασίλης ο Αρβανίτης* φανερώνουν τη ζωντανή και παρούσα διάσταση της λαϊκής παράδοσης, που αποδεικνύει την αδιάσπαστη σχέση ελληνικής και βυζαντινής ιστορικής περιόδου. Η ζωγραφική του Θεόφιλου είναι υπόδειγμα νεοελληνικής τέχνης, εφόσον είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μεσαιωνική καλλιτεχνική παράδοση του Βυζαντίου. Το πλαίσιο του διηγήματος του Μυριβήλη εντάσσεται στη Λέσβο και στα μικρασιατικά παράλια, όπου δίνεται έμφαση στις τοπικές παραδόσεις και σε λαϊκούς τύπους, καθώς η εκζήτηση της δημοτικής και η χρήση τοπικών ιδιολέκτων υπογραμμίζει την τοπικότητα. Συνεπώς γίνεται έκδηλη στη ζωγραφική του Θεόφιλου και στο διήγημα «*Ο Βασίλης ο Αρβανίτης*» του Μυριβήλη η «ελληνικότητα», η αναζήτηση της οποίας βασίστηκε πάνω σε δύο βασικά χαρακτηριστικά: πρώτον την επανασύνδεση με το βυζαντινό παρελθόν και δεύτερον την ανάδειξη της ιδιαιτερότητας της νεοελληνικής λαϊκής παράδοσης, που διακρίνεται άμεσα η σχέση της με τη βυζαντινή



καλλιτεχνική έκφραση. (Δασκαλοθανάσης κ. ά. , 2000, σελ. 71). Πρωταγωνιστής του αφηγήματος δεν είναι ακριβώς ο ήρωας που προβάλλεται, δηλαδή ο Βασίλης ο Αρβανίτης, αλλά είναι ο ίδιος ο αφηγητής. Είναι το ίδιο πρόσωπο που μοιράζεται με τον Μυριβήλη παιδικές αναμνήσεις. Είναι ο αφηγητής, που προσφέρει θετικά συναισθήματα με τον αφηγηματικό του λόγο, στον αναγνώστη του χθες αλλά και στον αναγνώστη του σήμερα.

Στη συνέχεια το δημιουργικό μέρος της εργασίας βασίστηκε στο μυθιστόρημα του Στράτη Μυριβήλη «Ο Βασίλης ο Αρβανίτης» για να διδαχθεί στη Γ' τάξη Γενικού Γυμνασίου, στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Έχοντας ως αφετηρία αυτό το Λογοτεχνικό έργο, σχεδιάστηκε μια ολοκληρωμένη διδακτική παρέμβαση, η οποία μπορεί να υλοποιηθεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας, εφόσον απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών και των μαθητριών της Γ' Γυμνασίου, ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους επίπεδο. Για τους σκοπούς της διδακτικής παρέμβασης δημιουργήθηκε μια Ψηφιακή Αφήγηση, η οποία έχει κεντρικό ήρωα τον Βασίλη, που είναι και ο πρωταγωνιστής στο Λογοτεχνικό έργο. Μέσα από την αφήγησή του, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν το χαρακτήρα του, να προσεγγίσουν το κοινωνικό πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής, στο οποίο τοποθετείται το διήγημα, καθώς και να διεκδικούν τις γνώσεις τους σχετικά με τον Έλληνα ζωγράφο Θεόφιλο.

Ανακεφαλαιώνοντας, επισημαίνεται πως οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συμβάλλουν ως ένα βασικό εργαλείο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, εφόσον προσφέρουν την ικανότητα για βιωματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης. Ειδικότερα, αξιοποιώντας το εργαλείο της Ψηφιακής Αφήγησης, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα αποκτήσουν επαφή με διδακτικά αντικείμενα όπως είναι η λογοτεχνία, η ιστορία και οι τέχνες και θα καταφέρουν να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Τέλος, η ανάγνωση ολόκληρου λογοτεχνικού έργου θα βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκτήσουν σφαιρική εικόνα για τον ήρωα του Λογοτεχνικού έργου, καθώς και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για την ιστορία και την τέχνη.

## Βιβλιογραφία

Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές (πηγές) της Εργασίας.

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αποστολίδου, Β., (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ Τελευταία ανάκτηση 01 Νοεμβρίου 2024 από <https://www.openbook.gr/i-logotechnia-sta-nea-perivallonta-twn-tpe/>

Αργυροπούλου, Χ., Πατούνα, Α., Βαρέση, Ε., (2009). *Πανελλαδική Έρευνα για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο*. Ανακτήθηκε 9 Δεκεμβρίου 2024, από [Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. \(p-e-f.gr\)](http://www.pne.gr/pne/panelladiki_ereyna_gia_to_mathima_tis_neoellinikis_logotechnias_sto_gymnasio)

Βαρελάς, Λ., Γαραντούδης, Ε., Καρατάσου, Κ., Νάτσιν, Α., Πατερίδου, Γ., Πολυκανδριώτη, Ο., Καγιαλής, Τ., (2008). Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό, *Γράμματα II: Νεοελληνική Φιλολογία (19<sup>ος</sup> & 20<sup>ος</sup> Αιώνας)*, ΕΑΠ, Β' Έκδοση, Πάτρα.

Γερακίνη, Α., (2016). Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο Γυμνάσιο. Στο Στ. Γρόσδος (Επιμ. ), 10 Πανελλήνιο Συνέδριο «Προγράμματα Σπουδών- Σχολικά εγχειρίδια Από το παρελθόν στο μέλλον», 4-6 Μαρτίου 2006, Τόμος Α' (324-330). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ.

Γεωργιάδου, Α., Δεμερτζή, Κ., και Κιοσσές Σ., (2022). *Η Διδασκαλία του Ολόκληρου Λογοτεχνικού Έργου*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Γεωργιάδου, Α. και Παπά, Τ., (2009). Διδάσκοντας ένα ολόκληρο λογοτεχνικό έργο στην τάξη: προοπτικές, δυνατότητες και προσδοκίες. Στο Χ. Αργυροπούλου και Π. Σκορδάς (Επιμ. ), 36ο Ετήσιο συνέδριο της Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων Η θέση της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, 12-14 Νοεμβρίου 2009. Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2024 από [Διδάσκοντας ένα ολόκληρο λογοτεχνικό έργο στην τάξη: προοπτικές, δυνατότητες και προσδοκίες. | Tatiana Papa - Academia.edu](https://www.tatiana-papa.gr/)

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

Γκουτσιουκώστα, Ζ., (2020). *Η Ψηφιακή Αφήγηση (DigitalStorytelling) ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της Λογοτεχνίας (Διδακτορική Διατριβή)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Δασκαλοθανάσης, Ν., Κωτίδης, Α., (2000). Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό, *Τέχνες Ι: Ελληνικές Εικαστικές Τέχνες*, Τόμος Γ', ΕΑΠ.

Δελλής, Φ. και Γεωργόπουλος, Γ., (2013). Χρήση ψηφιακών εργαλείων στην ενότητα «Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση» της Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου – ένα παράδειγμα εφαρμογής του νέου, πιλοτικού, αναλυτικού προγράμματος σπουδών με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, 10-12 Μαΐου 2013. Ιωάννινα: Εκδόσεις ΕΤΠΕ.

Δημάκης, Κ. Α., (2004). *Δικτατορία, Πόλεμος και Πεζογραφία (1936-1994)*, Αθήνα: Εστία.

Ελύτης, Ο., (1996). *Ο Ζωγράφος Θεόφιλος*, Αθήνα: Ύψιλον: Βιβλία.

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

ΙΕΠ. (2002. Δεύτερη έκδοση). *Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' ΚΑΙ Γ' τάξεις Γυμνασίου*. Αθήνα: ΙΕΠ.

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

Καγιαλής, Τ., (2007). *Η Επιθυμία για το Μοντέρνο, Δεσμεύσεις και Αξιώσεις της λογοτεχνικής διανοήσης στην Ελλάδα του 1930*, Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Καραντώνης, Α. , (1938). «Στρατής Μυριβήλης», Τα Νέα Γράμματα 8-9.

Καρτσάκης, Α., (2023). Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΟΛΟΚΛΗΡΟΥ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ Όροι και όρια. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2024, από [H ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΟΛΟΚΛΗΡΟΥ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ \(sch.gr\)](https://www.sch.gr)

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

Λεμονίδης, Γ. , (2017-18). *Σύγχρονα θέματα και χρήση ΤΠΕ*. ppt. [eclass.uowm.gr.>modules>documentPPT](https://eclass.uowm.gr/modules/documentPPT).

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

Μουλά, Ε., (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στη μεταμοντέρνα πραγματικότητα και τη νέα ψηφιακή εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *Keimena* (τεύχος 15), 1-18. Ανακτήθηκε 30 Οκτωβρίου, 2024, από [Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο](#)



[επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στη μεταμοντέρνα πραγματικότητα και τη νέα ψηφιακή εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων | Ευαγγελία Μουλά - Academia.edu](#)

Μουλά, Ε., (2013). Νέες τεχνολογίες και λογοτεχνία: η αμηχανία μπροστά στο καινούριο» ή η προαιώνια διαμάχη μεταξύ παράδοσης και νεωτερικότητας με νέο προσώπείο; *I-teacher*, (τεύχος 6), (σσ. 38-57). Ανακτήθηκε 5 Δεκεμβρίου 2024, από [Νέες τεχνολογίες και λογοτεχνία: η αμηχανία μπροστά στο «καινούριο» ή η προαιώνια διαμάχη μεταξύ παράδοσης και νεωτερικότητας με νέο προσώπείο Ευαγγελία Μουλά - Academia.edu](#)

Μουλά, Ε., (2019). Από τα παιχνίδια εναλλακτικής πραγματικότητας στη φιλαναγνωσία: ερευνητικά αποτελέσματα της εφαρμογής του μετασχηματισμού νεανικού μυθιστορήματος σε παιχνίδι εναλλακτικής πραγματικότητας. *EducatioNext*, 2, 80- 111.

Μουλά, Ε., (2022). Κάθε μέρα άλλος ή από τη λογοτεχνία στα vlogs: μια πολυδιάστατη εκπαιδευτική δράση στο σταυροδρόμι φιλαναγνωσίας, θεατρικού παιχνιδιού και ΤΠΕ. *I – teacher*, 33, 8-21.

Μουταφίδου, Α., και Μπράτιτσης, Θ., (2013). Ψηφιακή Αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής*, Αθήνα 4-6 Οκτωβρίου 2013.

Μπράϊλας, Α., (2013-14) Ψηφιακή Αφήγηση Ιστοριών στην Εκπαίδευση: “Καλοτάξιδες Ιστορίες” και Αφηγηματικά Μωσαϊκά. Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης, (Επιμ. ), Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση». Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 3-5 Οκτωβρίου 2014.

Μπράτιτσης, Θ., (2014). Διδακτική της Πληροφορικής μέσω ψηφιακής αφήγησης. Μια πρόταση για δημιουργία μιας κοινότητας πρακτικής. Στο Αναστασιάδης, Π., Ζαράνης, Ν., Οικονομίδης, Β. & Καλογιαννάκης, Μ. (Επιμ. ) *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

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

Μπράτιτσης, Θ., Μαντέλλου, Π. -Μ., (2019). Αξιοποίηση Ψηφιακής Αφήγησης στη διδασκαλία μαθηματικών. Η περίπτωση της κάθετης αφαίρεσης με δανεισμό. (Επιμ. ) Πρακτικά Εργασιών 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», σ. χ-ψ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 18-20 Οκτωβρίου 2019.

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

Μυριβήλης, Σ., (2021). *Ο Βασίλης ο Αρβανίτης*, Εικοστή έβδομη έκδοση, Αθήνα: Εστία.

Ντρενογιάννη, Ε., (2010). Το «νέο σχολείο» και ο ρόλος των ΤΠΕ ως φορέων εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ. ), *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010 (σελ. 593-600). Ιωάννινα: Εκδόσεις ΕΤΠΕ.

Ξέστερνου, Μ., (2013). Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές. *Παιδαγωγικός Λόγος*, Τόμος ΙΘ' (Τεύχος 1), 39-60. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου, 2024, από [Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές. Παιδαγωγικός Λόγος. Τόμος ΙΘ', 1-2013. | Maria Xesternou - Academia.edu](#)

Πολίτης, Λ., (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, Αθήνα.

Ρεπούση, Μ., Μακαρατζής, Γ., Μαυρομάτη, Μ., (2023). Κεφάλαιο 12 Ψηφιακή αφήγηση και ιστορία. *ΚΑΛΛΙΠΟΣ*. Άνοιχτες ακαδημαϊκές εκδόσεις Τελευταία ανάκτηση 09 Ιανουαρίου 2025 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/11955>

Σολομωνίδου, Χ., (1999). *Εκπαιδευτική τεχνολογία. Μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τζιόβας, Δ., (1989). *Οι μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο μεσοπόλεμο*, Οδυσσέας, Αθήνα.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Beaton, R., (1996). *Εισαγωγή στη Νεότερη Ελληνική Λογοτεχνία*, Ποίηση και Πεζογραφία, 1821-1992, Μτφ. Ευαγγελία Ζούργου - Μαριάννα Σπανάκη, Εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα.

Bernard, R., (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47 (3), 220- 228.

Bratitsis, T., Kotopoulos, T. & Mandila, K., (2011) Kindergarten children as story Makers: The effect of the digital medium. In F. Xhafa, L. Barolli, M. Köppen (eds), *Proceedings of the IEEE 3rd International Conference On Intelligent Networking and Collaborative Systems - INCoS 2011* (pp. 84-91). Fukuoka, Japan, November 30 - December 2.

Burmark, L., (2004) Visual presentations that prompt, flash & transform. *Media and Methods*, 40(6), 4-5.

Gakhar, S., & Thompson, A., (2007) Digital storytelling: Engaging, communicating, and collaborating. In R. Carlsen & D. A. Willis (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007* (pp. 607-612). Chesapeake, VA: AACE.

Karantalis, N. & Koukopoulos, K., (2022). Utilizing digital storytelling as a tool for teaching literature through constructivist learning theory. *Springer Link*. Vol 2 (No7), pp. 1-19. doi: 10.1007/s43545-022-00412-w

Lambert, J., (2018). *Digital storytelling. Capturing lives, creating communities*. UK: Talor and Francis.

Lathem, S. A., (2005). Learning communities and digital storytelling: New media for ancient tradition. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber and D. A. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 2286-2291), Chesapeake, VA: AACE.

Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. Στο C. M. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber, D. A. Willis (Επιμ.). *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 19 March 2006 (pp. 709-716). Waynesville, NC USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2024, από [https://www.researchgate.net/publication/228342171\\_The\\_educational\\_uses\\_of\\_digital\\_storytelling](https://www.researchgate.net/publication/228342171_The_educational_uses_of_digital_storytelling)

Robin, B. R., (2008). Digital Storytelling: A Poerfull Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), p. p. 220-228 Τελευταία ανάκτηση 20 Νοεμβρίου 2024, από <https://www-tandfonline-com.proxy.eap.gr/doi/full/10.1080/00405840802153916>

Robin, B. R. & McNeil, S. G., (2012). *What educators should know about teaching digital storytelling*. *Digital Education Review*, 22, 37-51. Τελευταία ανάκτηση 21 Νοεμβρίου 2024 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ996781.pdf>

Robin, B. R., (2016). *The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning*.

Sadik, A., (2008). Digital Storytelling: A Meaningful Technology-Integrated Approach for Engaged Student Learning. *Educational Technology Research and Development*, 56 (4), 487- 506.

Sheneman, L., (2010). *Digital storytelling: How to get the best results*. *School Library Monthly*. Τελευταία ανάκτηση 19 Νοεμβρίου 2024 από Google μελετητής :<https://web2integration.pbworks.com/f/Digital%20Storytelling-%20How%20to%20Get%20the%20Best%20Results.pdf>

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 1-21.

Suwardy, T., Pan, G., & Seow, P. S. (2013). *Using digital storytelling to engage student learning*. London: Accounting Education.

Swafford, J., (2016). Teaching literature through technology: Sherlock Holmes and digital humanities. *The journal of interactive technology and pedagogy*, 9.

Vitti, M., (2003). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα.

Vitti, M., (1987). *Η Γενιά του Τριάντα, Ιδεολογία και Μορφή*, Εκδόσεις Ερμής, Αθήνα.

Vitti, M., (2006). *Γραφείο με Θέα, Άρθρα & Ομιλίες, Εργογραφία με Αυτοβιογραφικό Σχόλιο*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα.

## ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

[eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624)

[Νέα Προγράμματα Σπουδών - Αρχική σελίδα - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής \(iep.edu.gr\)](http://iep.edu.gr)

<https://www.ertnews.gr/anadromes/theofilos-chatzimichail-i-istoria-kai-to-ergo-toy-spydaioy-laikoy-zografoy-video/>

[https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek\\_pdf=20210205871](https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20210205871)

[https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek\\_pdf=20210205769](https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20210205769)

<https://andronikos.net/va-preface.htm>

[https://docs.google.com/document/d/1knVWiHFmzdNGjELOt7mSHBV5r\\_4wqjTCQXYhlFfEZtk/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1knVWiHFmzdNGjELOt7mSHBV5r_4wqjTCQXYhlFfEZtk/edit?usp=sharing)

[https://docs.google.com/document/d/1D02Kr\\_gUKylwx3v3oO3ykg6oFHkKqZHnOGhahFAr838/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1D02Kr_gUKylwx3v3oO3ykg6oFHkKqZHnOGhahFAr838/edit?usp=sharing)

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.