

**ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
“ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ”
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ – ΤΜΗΜΑ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ
ΤΕΙ ΠΕΙΡΑΙΑ – ΤΜΗΜΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ

**“ΑΠΟ ΤΟΝ ΑΣΤΥΝΟΜΟ ΓΚΙΚΑ ΣΤΗ ΒΡΙΣΗΛΙΑ:
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ
ΓΥΜΝΑΣΙΟ, ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΥΠΕΡΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ”**



**ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΥ
ΑΜ: 5434**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΜΑΡΙΑ ΣΦΥΡΟΕΡΑ

**ΑΘΗΝΑ
2017**

“ΑΠΟ ΤΟΝ ΑΣΤΥΝΟΜΟ ΓΚΙΚΑ ΣΤΗ ΒΡΙΣΗΙΔΑ:
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ
ΓΥΜΝΑΣΙΟ, ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΥΠΕΡΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ”

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΥ

ΑΜ: 5434

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΜΑΡΙΑ ΣΦΥΡΟΕΡΑ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ:

ΜΑΡΙΑ ΡΑΓΚΟΥΣΗ

ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ ΣΑΒΒΑΪΔΗΣ

ΜΑΡΙΑ ΣΦΥΡΟΕΡΑ

ΑΘΗΝΑ

2017

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Οφείλω θερμές ευχαριστίες:

στην οικογένειά μου για τη συμπαράσταση και τη βοήθεια που μου πρόσφερε, αλλά και για την υπομονή που επέδειξε,

στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Σφυρόερα για την καθοδήγηση και τις συμβουλές της, αλλά και για την εμπιστοσύνη με την οποία με περιέβαλε,

στην κ. Ραγκούση και τον κ. Σαββαΐδη, για την αμεσότητα με την οποία ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση συμμετοχής στην επιτροπή βαθμολόγησης και για την αφιέρωση του πολύτιμου προσωπικού τους χρόνου προκειμένου να μελετήσουν την εργασία μου,

στη Διευθύντρια του σχολείου μου, που διευκόλυνε ποικιλοτρόπως την πραγματοποίηση της δραστηριότητας,

τέλος, στους θαυμάσιους μαθητές μου, χωρίς την προθυμία, την εργατικότητα και την αστείρευτη φαντασία των οποίων, η δραστηριότητα που περιγράφεται δεν θα είχε πραγματοποιηθεί.

the tendency to see literacy as useful has often kept the attention of teachers on the need to emphasize the controlling aspects, spelling, grammar and getting the words right, rather than on its liberating feature, the exercise of the imagination.
(Meek, 1991)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	1
Εισαγωγή	3
Κεφάλαιο 1^ο Γραμματισμοί και Νέα Τάξη Πραγμάτων	7
1. 1. Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση της ψηφιακής εποχής.....	7
1.2. Γραμματισμός – Πολυγραμματισμοί – Νέα Κριτική Προσέγγιση: Ορισμοί και Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις.....	9
1.3. Παιδαγωγική του Γραμματισμού και Διδακτική Προσέγγιση.....	12
1.3.1.Επικοινωνιακή προσέγγιση.....	12
1.3.2. Μετα-επικοινωνιακές (κειμενοκεντρικές) προσεγγίσεις – Παιδαγωγική του Γραμματισμού.....	13
1.4. Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών.....	17
1.5. Παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού.....	21
1.6. Επίπεδα Μάθησης και Γνωστικοί Στόχοι (Ταξινομία Bloom).....	24
Κεφάλαιο 2^ο Παραγωγή Γραπτού Λόγου και Νέα Κειμενικότητα	29
2.1. Γραπτός Λόγος και Τεχνολογίες Γραφής: Μια Πορεία σε Εξέλιξη.....	29
2.2. Νέα Κειμενικότητα - Υβριδικά Κείμενα.....	31
2.2.1. Υπερκείμενα – Υπερμέσα.....	32
2.2.1.1. Υπερμέσα έναντι Πολυμέσων.....	35
2.2.2. Πολυτροπικότητα και πολυτροπικά κείμενα.....	38
2.2.2.1. Πολυτροπικότητα.....	38
2.2.2.2. Πολυτροπικά κείμενα.....	39
2.2.2.2.1. Πολυτροπικά κείμενα και σχολική διδασκαλία.....	40
2.2.2.2.2. Πολυτροπική αφήγηση.....	41
2.3. Υπερκείμενα και Διαθεματική Προσέγγιση.....	44
2.4. Υπερκείμενο και Διακειμενικότητα.....	46
2.5. Το Υπερκείμενο / Υπερμέσο ως Διδακτικό Εργαλείο.....	48
Κεφάλαιο 3^ο Υπερλογοτεχνία	52
3.1. Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες.....	52
3.2. Ορολογία.....	55
3.3. Τυπολογία.....	59

3.3.1. Κατηγοριοποίηση με βάση την υπερμεσική σύνδεση με υπερδεσμούς (Hayles, Πανεπιστήμιο Duke, ΗΠΑ).....	59
3.3.2. Κατηγοριοποίηση με βάση το χειρισμό του χρόνου (temporal manipulation) των ψηφιακών λογοτεχνικών κειμένων (Raine Koskimaa, Παν/μιο Jyvaskyla, Φιλανδία)	63
3.3.3. Κατηγοριοποίηση με βάση το ρόλο του υπολογιστικού κώδικα στην παραγωγή και τη διαχείριση των έργων.....	64
3.4. Ιδιαιτερότητες της Υπερλογοτεχνίας.....	66
3.5. Υπερλογοτεχνία και Ηλεκτρονικά Παιχνίδια	73
3.6. Υπερλογοτεχνική Παραγωγή – Διεθνές Επίπεδο	74
3.7. Ελληνική Παραγωγή.....	80
3.8. Κατακλείδα	88

Κεφάλαιο 4^ο Παραγωγή Μαθητικού Λόγου και Προσαρμογή στις Νέες

Απαιτήσεις -Το Παράδειγμα του Αγγλόφωνου Χώρου	90
4.1. ΤΠΕ και Νεανική Κουλτούρα στο Πεδίο της Παραγωγής Λόγου	90
4.2. ΤΠΕ και Παραγωγή Λόγου Εντός και Εκτός Σχολείου	93
4.2.1. Σχολείο σε κρίση – αντίκτυπος στην παραγωγή γραπτού λόγου	94
4.2.2. Αλλαγή του εργασιακού και εκπαιδευτικού τοπίου – νέες απαιτήσεις – νέες ικανότητες.....	95
4.2.3. Εξάπλωση της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στο σχολικό Περιβάλλον	98
4.3. ΟΙ ΤΠΕ και το Μάθημα της Γλώσσας.....	109
4.4. Παραγωγή Λόγου και Επίσημη Εκπαιδευτική Πολιτική.....	111
4.4.1. NCTE (2016)	111
4.4.2. CCCC (2014)	123
4.4.3. CWPA, NCTE & NWP (2011).....	124

Κεφάλαιο 5^ο Παραγωγή Γραπτού Λόγου & Ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα

Σπουδών (2003-2016/17).....	133
5.1. ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (2003), Διδακτικά Εγχειρίδια Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (2006-2007).....	133
5.1.1. Νεοελληνική Γλώσσα (ΑΠΣ, 2003)	133
5.1.2. ΤΠΕ και Ανθολόγια Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (2006-2007) ...	141

5.2. Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011)..	143
5.2.1. Νεοελληνική Γλώσσα	144
5.2.1.1. Στόχοι.....	144
5.2.1.2. Περιεχόμενο	148
5.2.1.3. Μεθοδολογία.....	149
5.2.1.4. Αξιολόγηση.....	151
5.2.1.5. Παραγωγή λόγου και Δραστηριότητες Συγγραφής με Χρήση των ΤΠΕ (Π.Σ. 2011, Ειδικό Μέρος) (προτεινόμενα Κειμενικά Είδη).....	152
5.2.2. Νεοελληνική Λογοτεχνία.....	154
5.2.2.1. Σκοποί	154
5.2.2.2. Νεοελληνική Λογοτεχνία και διδακτικά εγχειρίδια: τα σχολικά ανθολόγια Νεοελληνικών Κειμένων	155
5.2.2.3. Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και ΤΠΕ	157
5.2.2.3.1. Μια αποτίμηση της στάσης του Π.Σ. απέναντι στην υπερλογοτεχνία και τη δημιουργική γραφή.....	159
5.2.2.4. Προτάσεις για παραγωγή γραπτού λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Π.Σ. 2011, Ειδικό Μέρος) ..	160
5.2.2.5. Μεθοδολογία.....	162
5.2.2.6. Αξιολόγηση.....	164
5.3. Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γυμνάσιο (2016 –2017) & Προεδρικό Διάταγμα 216 (ΦΕΚ 211/11-11-2016)	165
5.4. Διδακτική της Γλώσσας - Το Θεωρητικό Μοντέλο του Ρόμβου.....	168
5.5. Χρησιμοποιώντας τη Λογοτεχνία στη Διδασκαλία της Γλώσσας.....	171
5.5.1. Κριτήρια χρήσης της Λογοτεχνίας στο μάθημα της Γλώσσας... ..	173
5.5.2. Γνωστικά και Παιδαγωγικά Οφέλη	174

Κεφάλαιο 6^ο Ηλεκτρονικά Περιβάλλοντα Παραγωγής Γραπτού Λόγου

6.1. Επεξεργαστής Κειμένου	177
6.2. Λογισμικά Παρουσίασης	180
6.3. Το Web2.0 και η αξιοποίησή του στην παραγωγή γραπτού λόγου	181
6.3.1. Εργαλεία Παρουσιάσεων (Ενσωμάτωση Αρχείων Κειμένου)	183
6.3.2. Εργαλεία για τη Δημιουργία Κόμικς & Κινουμένων Σχεδίων	185

6.3.3. Εννοιολογικοί Χάρτες.....	188
6.3.4. Εργαλεία Συνεργατικής Γραφής.....	191
6.3.5. Εργαλεία για τη Συγγραφή Ιστοριών (Δημιουργική Γραφή)....	193
6.3.6. Άλλα Διαδικτυακά Συγγραφικά Εργαλεία.....	195
6.4. Ιστολόγια (Blogs).....	199
6.4.1. Διδακτική Αξιοποίηση.....	200
6.4.2. Τα Ιστολόγια ως Παιδαγωγικά Εργαλεία	201
6.5. Wikis.....	203
6.5.1. Wikis και Μαθησιακές Προσεγγίσεις.....	205
6.5.1.1. Wikis και Συνεργατική Μάθηση	205
6.5.1.2. Wikis και Κονστрукτιβιστική Οπτική.....	207
6.5.1.3. Wikis και Κοινωνικο-πολιτισμικές Θεωρίες	209
6.5.2. Διδακτικές Προσεγγίσεις με την Αξιοποίηση των Wikis- η Μέθοδος Project	210
6.5.3. Χρήσεις των Wikis και Απορρέοντα Διδακτικά Οφέλη.....	211
6.5.3.1. Χρήσεις.....	211
6.5.3.2. Διδακτικά Οφέλη	213
6.5.4. Τα Wikis ως Εργαλείο Παραγωγής Γραπτού Λόγου.....	215
6.5.4.1. Παιδαγωγικά και Γνωστικά Οφέλη	215
6.5.4.2. Γραφή / Επανεγγραφή, Ιστορικό, Σχόλια (Edit, History, Discussion).....	218
6.5.4.3. Περιορισμοί	220
6.5.5. Ιστολόγια (Blogs) η Wikis;.....	221
6.5.6. Κριτήρια Αξιολόγησης	222
6.6. Ο Διασυνδεδεμένος Μαθητής (Networked Student).....	223

Κεφάλαιο 7^ο Από τη Δημιουργική Γραφή στην Υπερλογοτεχνική Αφήγηση....

7.1. Δημιουργική Γραφή.....	226
7.1.1. Γνωστικά και Παιδαγωγικά Οφέλη	227
7.1.2. Παραγωγή Γραπτού Λόγου στα Πλαίσια της Δημιουργικής Γραφής.....	229
7.1.3. Επιπρόσθετα Παιδαγωγικά Οφέλη από την Εφαρμογή της Δημιουργικής Γραφής στη Διδακτική Πράξη.....	231

7.1.4. Δημιουργική γραφή και Νέες Τεχνολογίες.....	233
7.1.4.1. Fanfiction	238
7.1.4.1.1. Fanfiction και σχολική διδασκαλία.....	239
7.1.4.2. Ψηφιακή Αφήγηση (Digital Storytelling).....	243
7.1.4.3. Υπερλογοτεχνία	245
7.2. Αφήγηση (narrative)	246
7.3. Αφήγηση Συνεργατικών, Διακρατικών, Πολυμεσικών (η Υπερμεσικών) Ιστοριών.....	250
7.3.1. Γνωστικά και Παιδαγωγικά Οφέλη	250
7.3.1.1. Γνωστικά Οφέλη.....	250
7.3.1.1.1. Κριτική Ικανότητα	253
7.3.1.1.2. Ταυτότητα – Αυτοεικόνα.....	255
7.3.1.2. Παιδαγωγικά οφέλη.....	256
7.3.1.2.1. Δημιουργικότητα	256
7.3.1.2.2. Εμπλοκή – Κινητοποίηση.....	258
7.3.1.2.3. Συνεργασία.....	259
7.3.1.2.4. Παράπλευρα οφέλη.....	261
7.4. Ρουμπρίκες Αξιολόγησης	263

Κεφάλαιο 8ο Το Αστυνομικό Μυθιστόρημα	268
8.1. Είδη Αστυνομικής Λογοτεχνίας	268
8.2. Το Ελληνικό Αστυνομικό Μυθιστόρημα	270
8.2.1. Η Πρώτη Περίοδος	270
8.2.2. Η Επανεμφάνιση.....	271
8.2.2.1. Βασικά Χαρακτηριστικά.....	271
8.2.2.2. Μαρής – Μάρκαρης : Εκλεκτικές Συγγένειες	273
8.3. Δομή.....	276
8.4. Προσεγγίσεις στην Εξέλιξη της Πλοκής	278
8.4.1. Τα Τρίγωνα των Υπόπτων	278
8.4.2. Η Αφηγηματική Αψίδα	280
8.5. Οι Αστυνομικές Ιστορίες ως Διδακτικό Εργαλείο.....	282

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 9^ο Ερευνητικός Σχεδιασμός & Μεθοδολογία της Έρευνας.....	287
9.1. Σκοπός της Έρευνας	287
9.2. Ερευνητικά Ερωτήματα	289
9.3. Δείγμα της Έρευνας.....	290
9.4. Μεθοδολογία της Έρευνας	291
9.4.1. Είδος της Εκπαιδευτικής Έρευνας.....	291
9.4.2 Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων.....	292
9.5. Διδακτική Πρακτική: Ομαδοσυνεργατική Δραστηριότητα και Μέθοδος Project	300
Κεφάλαιο 10^ο Υλοποίηση της Έρευνας – Εξελικτικές Φάσεις.....	301
10.1 Προκαταρκτική Φάση.....	301
10.1.1. Συζήτηση - Διερεύνηση Πρότερων Εμπειριών.....	301
10.1.2. Αφόρμηση - Προβολή Υπερλογοτεχνικών Έργων	302
10.1.3. Πρώτη Συνέντευξη.....	303
10.1.4. Καταιγισμός Ιδεών.....	303
10.1.5. Θεσμικά Ζητήματα	304
10.1.6. Ασφάλεια	304
10.2. Αναζήτηση Υλικού - Ανάθεση Ρόλων.....	305
10.2.1. Παρουσίαση των Αρχών Συγγραφής του Αστυνομικού Είδους.....	305
10.2.2. Χωρισμούς Ομάδων – Ψευδωνυμία	306
10.2.3. Κατάθεση Λεπτομερών Προτάσεων και Σχεδίων Ανάπτυξης	307
10.2.4. Επιλογή της Υπόθεσης και της Υπερκειμενικής Εξέλιξης.....	309
10.3. Υλοποίηση	312
10.3.1. Πρώτη Γραφή - Ανάγνωση στην Τάξη – Ανατροφοδότηση	312
10.3.2. Τελική Γραφή – Ανάρτηση στην Πλατφόρμα wiki.....	313
10.3.3. Σχολιασμός	314
10.3.4. Προσθήκη Πολυμέσων και Υπερσυνδέσεων.....	315
10.4. Αναθεώρηση – Αναστοχασμός.....	316
10.4.1. Τελική Συνέντευξη.....	316
10.4.2. Ημιδομημένο Ερωτηματολόγιο	316

10.4.3. Δεύτερο Κοινωνιόγραμμα	316
10.4.4. Δημοσίευση.....	317
Κεφάλαιο 11° Παρουσίαση Αποτελεσμάτων.....	318
11.1. Καταχωρήσεις των Μαθητών στην Πλατφόρμα wiki	319
11.1.1. Τελική Γραφή	319
11.1.1.1. Ποσοτική Προσέγγιση Κεφαλαίων & Κειμενικών Ειδών.....	319
11.1.1.2. Ποιοτική Προσέγγιση Τελικών Κειμένων.....	325
11.1.1.2.1. Περιεχόμενο.....	327
11.1.1.2.2. Δομή του Κειμενικού Είδους και Προσαρμογή του Γλωσσικού Ύφους.....	330
11.1.1.2.3. Χρήση της Γλώσσας.....	352
11.1.2. Από την Πρώτη Γραφή ως την Τελική Μορφή. Επεξεργασία των Ηλεκτρονικών Κειμένων Γραπτού Λόγου (Επισκέψεις, Προσθήκες, Διορθώσεις).....	354
11.1.3. Κατάθεση Κριτικών Σχολίων από τους Μαθητές	356
11.1.4. Υπερλογοτεχνική – Πολυτροπική Διάσταση.....	368
11.2. Παρατήρηση Κρίσιμων Συμβάντων	372
11.3. Αρχική και Τελική Συνέντευξη	379
11.4. Ερωματολόγιο	388
11.5. Κοινωνιόγραμμα	402
Κεφάλαιο 12. Συμπεράσματα.....	404
Κεφάλαιο 13° Αναστοχασμός	426
Κεφάλαιο 14° Προτάσεις για Μελλοντική Αξιοποίηση των Ευρημάτων	428
Βιβλιογραφία	492
Ξενόγλωσση.....	492
Ελληνική	477
Μεταφρασμένη	492
Παράρτημα	495

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

1 Ταξινομία Bloom και αναθεωρήσεις	25
2. Παιδαγωγικός τροχός.....	26
3. Δομή Υπερκειμένου	34
4. Κόμβοι και Σύνδεσμοι	35
5. Υπερκείμενο-Υπερμέσο.....	36
6. Δομή πολυμέσου	36
7. Πολυμέσο δενδροειδούς δομής.....	37
8. Remedio Varo, “Bordando el Manto Terrestre”	47
9. Σύνθεση υπερμέσου και καλλιέργεια νοητικών ικανοτήτων.....	51
10. Γιώργος Σεφέρης, Καλλιγράφημα	57
11. R. Federman, Όλα ή τίποτα	58
12. M. Joyce, “Afternoon. A story”, 1987	60
13. S. Jackson, “Patchwork Girl”, 1995.....	60
14. J. Rosenberg, “Intergrams”, 1997	63
15. P. Shoebridge & M. Simons, “Welcome to Pine Point”, 2011	78
16. R. V. Dijk, “The Mobius Case”, 2005	79
17. Ο άνδρας με την πουά γραβάτα – Βιβλίο	84
18. Ο άνδρας με την πουά γραβάτα – Θεατρικό.....	84
19. Ηλεκτρονικό διαγωνισμό διηγήματος “Λόγω Τέχνης”	85
20. Εκδόσεις Ψυχογιός, “Εραστές της Γραφής”	85
21. Αποτελέσματα έρευνας του Pew Research Center	92
22. Αποτελέσματα έρευνας του Pew Research Center	93
23. Αποτελέσματα έρευνας του Pew Research Center	93
24. Αύξηση επαγγελματιών παροχής υπηρεσιών	96
25. Συνάρτηση επιτυχίας επίλυσης προβλήματος και χρήσης ΤΠΕ.....	100
26. Τεχνολογικός Εξοπλισμός ευρωπαϊκών σχολείων	102
27. Αναδύομενες Τεχνολογίες	106
28. Ένταξη των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία: ΑΠΣ (2011) για δ/θμια εκπ/ση ..	135
29. Το μοντέλο του Ρόμβου (Γλώσσα)	169
30. Το μοντέλο του Ρόμβου (Γλώσσα)	169
31. Το μοντέλο του Ρόμβου (Γλώσσα)	170
32. Το μοντέλο του Ρόμβου (Γλώσσα)	170
33. Το μοντέλο του Ρόμβου (Λογοτεχνία).....	171
34. Μοντέλα διαθεματικής διδασκαλίας της Γλώσσας κι Λογοτεχνίας	175
35. Σύγκριση μεταξύ Web 1.0 και Web 2.0.....	181
36. Voki.....	184
37. Glogster.....	185
38. Γνωστικά και παιδαγωγικά οφέλη από τη δημιουργία κόμικς	185
39. Οφέλη χρήσης ψηφιακών κόμικς στην κλίμακα της ταξινομίας Bloom	185
40. Εννοιολογικοί χάρτες. Χρήσεις	188
41. Εννοιολογικός χάρτης υπερλογοτεχνικού έργου	188
42. Ν. Μπράουν, “Οι Πεφωτισμένοι”: εννοιολογικός χάρτης.....	189
43. Τ. Στάινμπεκ, “Άνθρωποι και Ποντίκια”: εννοιολογικός χάρτης.....	189
44. Storybird	193
45. Storyspace: Δομή	195
46. Newspaper Clipping Generator.....	196
47. Θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner).....	210
48. Ο διασυνδεδεμένος μαθητής.....	224
49. Ιστοχώρος ανάρτησης ιστοριών Harry Potter Fanfiction	239

50. Τα επτά κριτήρια αξιολόγησης της ψηφιακής αφήγησης	244
51. Ψηφιακή αφήγηση: γνωστικά και παιδαγωγικά οφέλη	245
52. Είδη λόγου	246
53. Διαμόρφωση λόγου ανάλογα με το κοινό.....	249
54. Διαμόρφωση λόγου ανάλογα με το θέμα.....	249
55. Δημιουργία πολυμεσικών έργων και γνωστικά οφέλη.....	251
56. Μαθητικός σχεδιασμός υπερλογοτεχνικής δομής	252
57. Σύγκριση κριτικής και δημιουργικής σκέψης.....	257
58. Ρουμπρίκα Αξιολόγησης υπερλογοτεχνικής αφήγησης	264
59. Ρουμπρίκα Αξιολόγησης προτεινόμενη από το ΥΠΕΠΘ	265
60. Ρουμπρίκα Αξιολόγησης υπερλογοτεχνικών έργων	267
61. Α. Κρίστι, “Η Ποντικοπαγίδα”	268
62. Έργο της Α. Κρίστι.....	269
63. Τυπικό εξώφυλλο.....	269
64. Περιοδικό Μυστήριο	270
65. Περιοδικό Μάσκα	270
66. Γιάννης Μαρής	270
67. Σκηνή από το Έγκλημα στα Παρασκήνια	275
68. Ο Ι. Μιχαηλίδης ως αστυνόμος Μπέκας.....	275
69. Σκηνή από την Αμυνα Ζώνης.....	275
70. Εναλλακτικοί τρόποι δόμησης μιας υπερλογοτεχνικής αφήγησης.....	277
71. Το τρίγωνο των υπόπτων	278
72. Η ανάλυση των στοιχείων.....	279
73. Τρόπος επίλυσης του μυστηρίου	279
74. Τρόπος επίλυσης του μυστηρίου	279
75. Ο ρόλος του ψέματος.....	280
76. Η αφηγηματική ασίδα.....	281
77. Η αστυνομική ιστορία ως διδακτικό εργαλείο.....	285
78 & 79. Δείγματα υπερλογοτεχνικής δομής από τους μαθητές	308
80 & 81. Δείγματα διορθώσεων των κειμένων στην πλατφόρμα wiki.....	355
82. Υποπτοι και θύμα: φωτογραφία μαθητών	370
83. Αρχικό Κοινωνιόγραμμα	402
84. Τελικό Κοινωνιόγραμμα.....	403

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

1. Είδη, αριθμός και μέγεθος κειμενικών ειδών ανά ομάδα	320
2. Ποιοτική αξιολόγηση τελικών κειμένων	326
3. Πεδία και στόχοι σχολιασμού για το έργο “Φονικά Χριστούγεννα”	357
4. Πεδία και στόχοι σχολιασμού για το έργο “Έγκλημα στον Παράδεισο”	357
5. Πεδία και στόχοι σχολιασμού για το ποιητικό έργο “Βρισηίδα”	358
6. Πεδία και στόχοι σχολιασμού για το ποιητικό έργο “Ελπίδα”	358

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

1. Αριθμός λέξεων ανά ομάδα	324
2. Φονικά Χριστούγεννα: χάρτης πλοήγησης.....	369
3. Πεδία μεταβολής της σχέσης με το γραπτό λόγο	392
4. Τομείς βελτίωσης τελικών κειμένων.....	393
5. Πλεονεκτήματα της εργασίας σε ηλεκτρονικό περιβάλλον	398

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παραγωγή γραπτού λόγου, σύμφωνα με τις διακηρύξεις διεθνών οργανισμών (Partnership for 21st Century Skills, 2008 National Council of Teachers of English, 2013) κατέχει κεντρική θέση μεταξύ των ιδιοτήτων που πρέπει να διαθέτει ο πολίτης του 21^{ου} αι., ώστε να είναι σε θέση να προσαρμόζει το λόγο του σε ποικίλα ακροατήρια και σκοπούς. Παράλληλα, η εμφάνιση της νέας μορφής κειμενικότητας που εισήγαγαν οι Νέες Τεχνολογίες μέσω των υβριδικών ψηφιακών κειμένων, απαιτεί με τη σειρά της νέες δεξιότητες, τόσο χειρισμού όσο και κριτικής προσέγγισης. Οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής σε διεθνές επίπεδο, μέσω μιας σειράς Διακηρύξεων Αρχών και Προγραμμάτων Σπουδών επιχειρούν να προετοιμάσουν τους μαθητές, όχι μόνο ως καταναλωτές των νέων κειμένων αλλά και ως δημιουργούς (NCTE, 2016, CCCC, 2014, NWP, 2011). Ανάλογα και στην Ελλάδα, τα Προγράμματα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ 2003, και κυρίως 2011) προάγουν την προσέγγιση της ψηφιακής κειμενικότητας αλλά και τη χρήση των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων για την ανάπτυξη συνεργατικών δραστηριοτήτων γραφής, πρακτική που είχε ήδη δώσει μια σειρά πολύ ενθαρρυντικών αποτελεσμάτων στο εξωτερικό, όσον αφορά τα οφέλη στην παραγωγή γραπτού λόγου (Li, 2013, Mak & Coniam, 2008, Woo & Chu, 2013, Kim & Li, 2016). Αρωγό στην προσπάθεια αυτή αποτελεί και η πρακτική της Δημιουργικής Γραφής, που εισήχθη επίσημα πλέον (Οδηγίες, 2016, Προεδρικό Διάταγμα, ΦΕΚ 211) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μόλις τον τελευταίο χρόνο και η οποία έχει επίσης χρησιμοποιηθεί ευρύτατα στο εξωτερικό (Rowe et al., 2007 Lammers et al., 2014, Yang & Wu, 2012).

Η παρούσα εργασία, συνδυάζοντας τις πρακτικές της Δημιουργικής Γραφής, τις δυνατότητες των Νέων Τεχνολογιών (υπερκειμενικότητα, πολυμεσικότητα) αλλά και τα πλεονεκτήματα των ψηφιακών περιβαλλόντων συνεργατικής γραφής (wikis), επεχείρησε να διερευνήσει κατά πόσο η συγγραφή πρωτότυπων υπερλογοτεχνικών έργων (πεζών και ποιητικών) από τους μαθητές Γυμνασίου προάγει την ικανότητα παραγωγής λόγου σύμφωνα με τα ζητούμενα των Προγραμμάτων Σπουδών, παράλληλα με την ενίσχυση της κινητοποίησης, τη συνεργατικότητα και την αίσθηση κοινότητας της τάξης.

Λέξεις κλειδιά: κειμενικά είδη, ύφος, περίσταση επικοινωνίας, υπερλογοτεχνία, δημιουργική γραφή, συνεργασία, περιβάλλον wiki, Προγράμματα Σπουδών.

ABSTRACT

The production of written word, according to the proclamations of international organizations (Partnership for 21st Century Skills, 2008 National Council of Teachers of English, 2013), features prominently among the attributes a citizen of the 21st century should possess, in order to be able to adapt his style of speech to a variety of audiences and purposes. Simultaneously, the emergence of the new form of textuality introduced by New Technologies via hybrid digital texts requires in its turn, up-to-date skills of usage as well as of critical approach. The creators of educational policy at an international level, through a series of Proclamations of Principles and Curriculums attempt to prepare students not only as consumers of the new texts but also as creators (NCTE). Accordingly in Greece, the Curriculums (ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ, 2003 and primarily 2011) promote the approach of digital textuality as well as the use of electronic settings for the development of co-operative activities of writing, a practice that has already produced a series of extremely encouraging results abroad, as far as the benefits in the production of written word are concerned (Li, 2013, Mak & Coniam, 2008, Woo & Chu, 2013, Kim & Li, 2016). This effort was greatly assisted by the usage of Creative Writing, officially introduced (Guide-lines, 2016) to the Greek Educational System the previous year and which moreover has been widely used abroad (Rowe et al.,2007, Lammers et al.,2014, Yang & Wu, 2012).

The present work, combining the practice of Creative Writing with the potential of New Technologies (hypertextuality, multimodality) as well as the benefits of digital settings of collaborative writing (wikis) attempted to probe into the matter of how far can the writing of original hyperliterary works (whether in prose or in poetry) by secondary school students can promote their ability to produce written word according to the requirements of the Curriculum as well as the development of student motivation and the promotion of co-operation and the sense of community in the classroom.

Key words: genre, language style, writing for a variety of audiences and purposes, creative writing, hyperliterature, peer-to-peer collaboration, wiki, Position Statements on Writing.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παραγωγή επιτυχημένου, αποτελεσματικού γραπτού λόγου αποτέλεσε ανέκαθεν ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία του σχολείου. Οι μέθοδοι ωστόσο που χρησιμοποιήθηκαν για την άσκηση και εξέλιξη του γλωσσικού οργάνου των μαθητών παρέμειναν, εν πολλοίς, στατικές και πεπαλαιωμένες, εγκλωβισμένες σε σχήματα άλλων εποχών. Ο γραπτός λόγος εξακολούθησε να διδάσκεται με τρόπο συμβατικό και αποπλαισιωμένο, αποσυνδεδεμένος από τις αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας και τα καθημερινά βιώματα του μαθητή, διαμορφώνοντας έναν διχασμό μεταξύ της εντός και της εκτός σχολείου κουλτούρας του. Έτσι, ο τελευταίος βρέθηκε υποχρεωμένος να διεκπεραιώνει τη συγγραφή κειμένων εκθεσιακού τύπου, τα οποία, ακόμα και όταν θεωρείται ότι εντάσσονται σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, δεν ξεφεύγουν από τα στερεότυπα, καθώς η υποτιθέμενη περίσταση επικοινωνίας είναι προσχηματική και μόνος αποδέκτης του κειμένου παραμένει ο εκπαιδευτικός. Ο στείρος αυτός τρόπος αντιμετώπισης της παραγωγής γραπτού λόγου, που δεν προάγει την εσωτερική κινητοποίηση των μαθητών, ούτε ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα τους, αποτυπώνεται και στον αρνητισμό ή στην παθητικότητα που εγείρει στους ίδιους τους μαθητές το ενδεχόμενο της συγγραφής (σύμφωνα τουλάχιστον με την προσωπική μας αντίληψη).

Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών και οι καινοφανείς συνθήκες που διαμόρφωσαν, βάθυναν ακόμη περισσότερο το χάσμα μεταξύ της προσφερόμενης εκπαίδευσης και των πραγματικών καταστάσεων με τις οποίες έρχεται σε επαφή ο μαθητής στην καθημερινή του ζωή, καταστάσεις τις οποίες είναι συχνά ανέτοιμος να αντιμετωπίσει κριτικά. Η νέα κειμενικότητα, η μεταβολή της έννοιας του συγγραφέα και του αναγνώστη με τη σύμφυση και την εναλλαγή των ρόλων τους (στην αγγλική έχει εισαχθεί ο όρος *wreader*), η πολυτροπικότητα, η οθονική ανάγνωση που επιτρέπει τη γρήγορη εναλλαγή των εντυπώσεων και ευνοεί την κατάργηση της γραμμικότητας των κειμένων και πλήθος άλλες αλλαγές, που προάγουν την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και το διαμοιρασμό των πόρων, έκαναν επιτακτική την ανάγκη να απεκδυθεί το σχολείο τον συντηρητισμό και τη σοβαροφάνειά του και να προετοιμάσει τους μαθητές για τον καινούργιο κόσμο, τον οποίο ήδη βιώνουν.

Οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών του εξωτερικού χάραξαν ήδη νέες κατευθυντήριες γραμμές αναφορικά με την παραγωγή λόγου, εισάγοντας τις νέες υβριδικές μορφές στην καθημερινή σχολική πρακτική και

παρέχοντας στους μαθητές ένα προσβάσιμο ψηφιακό περιβάλλον. Στη χώρα μας έγιναν κάποια βήματα προόδου, κυρίως με την εισαγωγή του Προγράμματος Σπουδών του 2011, που προώθησε (τουλάχιστον θεωρητικά) την εκμετάλλευση των νέων δυνατοτήτων του Παγκόσμιου Ιστού (με την εξάπλωση των περιβαλλόντων του Web 2.0), στο βαθμό βέβαια που τα σχολεία έχουν την υποδομή να την υποστηρίξουν.

Παράλληλα, οι Οδηγίες για τα φιλολογικά μαθήματα του 2016 «νομιμοποίησαν» μία ακόμα καινοτόμο πρακτική, εφαρμοσμένη επί σειρά ετών στο εξωτερικό με πολύ ενθαρρυντικά γνωστικά και παιδαγωγικά αποτελέσματα, τη δημιουργική γραφή. Οι δυνατότητές της, δοκιμασμένες καταρχήν στα εκτός σχολείου πλαίσια, με την έκρηξη της fanfiction κουλτούρας και της ψηφιακής αφήγησης, αλλά και των πρακτικών συμμετοχικής συγγραφής (λ.χ. blognovels, sms novels), άνοιξαν ένα ευρύ πεδίο για ανανέωση της παραγωγής γραπτού λόγου. Ιδιαίτερα σε συνδυασμό με τις δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας, οι μαθητές μπορούν πλέον, μέσα από συνεργατικές διαδικασίες, να δημιουργήσουν έργα σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας (με άμεση δημοσίευση και ανατροφοδότηση από τους αναγνώστες του Παγκόσμιου Ιστού) και να πάρουν έτσι τον έλεγχο της μάθησής τους, επιστρατεύοντας τις δημιουργικές τους δυνάμεις, την επινοητικότητα και τη φρέσκια ματιά τους απέναντι στα πράγματα, μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα για τους ίδιους.

Εμπνεόμενοι από τις δυνατότητες αυτές και ευελπιστώντας να ανατρέψουμε το αρνητικό σχολικό κλίμα απέναντι στη συγγραφή, προχωρήσαμε στο σχεδιασμό της δραστηριότητας που περιγράφεται στην παρούσα εργασία, η οποία συμπεριέλαβε τη σύνθεση δύο πρωτότυπων πολυμεσικών υπερλογοτεχνικών πεζογραφημάτων (με διαφορετικές διακλαδώσεις στην εξέλιξη της πλοκής) καθώς και δύο, ανάλογης πρακτικής, ποιητικών συλλογών με θέματα της επιλογής των μαθητών.

Προηγήθηκε βέβαια η μελέτη των θεωρητικών αρχών στις οποίες βασίστηκε η εργασία, καθώς και η αξιοποίηση των ευρημάτων που απέδωσαν παραπλήσιες δραστηριότητες του εξωτερικού. Η θεωρητική πλαισίωση της εργασίας έχει οργανωθεί σε οκτώ κεφάλαια τα οποία παρουσιάζουν την ακόλουθη δομή:

Το πρώτο κεφάλαιο εξετάζει την νέα οπτική μέσω της οποίας αντιμετωπίζεται ο Γραμματισμός των μαθητών, που απομακρύνεται από την γραμματικο-κεντρική προσέγγιση του παρελθόντος και, περνώντας από τούς Πολυγραμματισμούς και την άσκηση στη χρήση ποικίλων σημειωτικών πόρων,

καταλήγει στην Κριτική Προσέγγιση, με ανάλυση και αξιολόγηση της γλώσσας και των νοημάτων της, συνδέοντας έτσι τη γλωσσική με την κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών. Παράλληλα εξετάζεται η κατά Bloom ταξινόμια των εκπαιδευτικών στόχων και ο τρόπος κατάκτησης των αντίστοιχων επιπέδων μάθησης.

Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη Νέα Κειμενικότητα που έχει αναδειχθεί στην ψηφιακή εποχή, με τη διαμόρφωση κειμένων υβριδικών, άυλων και νεοπαγών, με «ρευστή» μορφή και μη γραμμική δομή. Γίνεται συνοπτική παρουσίαση των ιδιοτήτων των υπερκειμένων, των υπερμέσων και των πολυμέσων και ακολουθεί ο εντοπισμός των διαφορών τους. Εξετάζονται επίσης οι έννοιες της πολυτροπικότητας, της διαθεματικότητας και της διακειμενικότητας, καθώς και η χρήση όλων των προαναφερθέντων ως διδακτικών εργαλείων και ως τρόπων προώθησης νέων τύπων μάθησης.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση της έννοιας, των ιδιοτήτων και των μορφών της Υπερλογοτεχνίας, καθώς παραμένει εν πολλοίς άγνωστη στη χώρα μας. Γίνεται επίσης συνοπτική αναφορά σε εμβληματικά υπερλογοτεχνικά έργα του εξωτερικού, καθώς και στην κατάσταση που παρατηρείται στην ελληνική (υπερ)λογοτεχνική πραγματικότητα.

Το τέταρτο κεφάλαιο μεταφέρει τον σχετικό προβληματισμό στη σχολική και μαθητική του διάσταση. Μετά από σύντομη εξέταση των σχέσεων της νεανικής κουλτούρας με την ψηφιακή τεχνολογία, προσδιορίζονται οι νέες απαιτήσεις που έχουν ανακύψει σε εκπαιδευτικό και εργασιακό επίπεδο, καθώς και οι ικανότητες που (σύμφωνα με διεθνείς οργανισμούς) οφείλουν να προσδιορίζουν τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα (μεταξύ των οποίων και η παραγωγή γραπτού λόγου για ποικίλα ακροατήρια και σκοπούς, με χρήση όλων των μέσων). Επισημαίνεται η προσπάθεια επέκτασης του τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολείων στις χώρες του εξωτερικού, προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις, καθώς και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις νέες δυνατότητες. Εν συνεχεία παρουσιάζονται οι αρχές που έχουν θεσπίσει σημαντικοί εθνικοί οργανισμοί του αγγλόφωνου χώρου για την παραγωγή του νέου τύπου γραπτού λόγου (NCTE, 2016, CCCC, 2014, CWPA, NWP & NCTE, 2011).

Το πέμπτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και προσδιορίζει τις αρχές που θεσπίζονται για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των ετών 2003 και 2011, που ισχύουν (αλληλοσυμπληρούμενα) σήμερα, αλλά και σύμφωνα με

τις Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο (και το Προεδρικό Διάταγμα 216) που εξέδωσε πρόσφατα το υπουργείο Παιδείας για το σχολικό έτος 2016-17. Τέλος εξετάζεται η χρήση της Λογοτεχνίας ως μέσου για τη διαθεματική διδασκαλία της Γλώσσας.

Το έκτο κεφάλαιο κάνει μια σύντομη καταγραφή των Ηλεκτρονικών Περιβαλλόντων Παραγωγής Λόγου και δίνει έμφαση στη χρήση των ιστολογίων και των wikis ως συνεργατικών περιβαλλόντων συγγραφής. Επίσης, καθώς η πλατφόρμα wiki χρησιμοποιείται για την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας, προβάλλονται τα διδακτικά, παιδαγωγικά και γνωστικά οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση της.

Το έβδομο κεφάλαιο πραγματεύεται την εφαρμογή της Δημιουργικής Γραφής στη διδακτική πράξη και τα απορρέοντα γνωστικά και παιδαγωγικά οφέλη. Εν συνεχεία παρουσιάζονται οι συνηθέστερες περιπτώσεις Δημιουργικής Συγγραφής σε ψηφιακό περιβάλλον (που απαντούν κυρίως στο εξωτερικό): fanfiction και digital storytelling. Τέλος, αφού προσδιοριστούν οι αρχές της Αφήγησης, γίνεται παρουσίαση των συνεπειών που προκύπτουν για τη διδακτική πράξη από την ψηφιακή συγγραφή συνεργατικών, διαδραστικών, πολυμεσικών αφηγήσεων, όπως αυτές που πραγματεύεται η παρούσα εργασία. Το κεφάλαιο κλείνει με την παράθεση κλιμάκων διαβαθμισμένης αξιολόγησης (ρουμπρίκες), που έχουν χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχες εργασίες του εξωτερικού ή έχουν προταθεί από το Υπουργείο Παιδείας.

Το όγδοο κεφάλαιο, τέλος, αναφέρεται στην αστυνομική λογοτεχνία, από όπου αντλεί το θέμα της εν λόγω αφήγησης. Προσδιορίζονται τα είδη της, ενώ γίνεται παρουσίαση της εξέλιξης και των γνωρισμάτων της ελληνικής αστυνομικής λογοτεχνικής παραγωγής. Εξετάζονται ιδιαίτερα οι πρωταγωνιστές των μυθιστορημάτων των Μάρκαρη και Μαρή, καθώς βάσει αυτών σκιαγραφείται ο ήρωας της υπερλογοτεχνικής αφήγησης που δημιούργησαν οι μαθητές. Παρουσιάζεται ακόμη η δομή ενός αστυνομικού μυθιστορήματος και η συνήθης εξελικτική του πορεία. Τέλος εξετάζεται η χρήση της συγγραφής αστυνομικών ιστοριών ως διδακτικών εργαλείων.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ

- 1.Όπου αναγράφεται Γλώσσα και Λογοτεχνία με κεφαλαίο γράμμα εννοείται το αντίστοιχο μάθημα.
2. Για το τελικό –ν του αρσενικού γένους ακολουθείται η νεότερη εκδοχή περί παραμονής του στο οριστικό και αόριστο άρθρο, όπως και στη δεικτική αντωνυμία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΝΕΑ ΤΑΞΗ ΠΡΑΓΜΑΤΩΝ

1. 1. Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΕΠΟΧΗΣ

Αναμφισβήτητο γεγονός παραμένει – για όσους δεν θέλουν να εθελουφλούν- (Hicks, 2009) ότι ζούμε σε έναν ταχέως μεταβαλλόμενο και ολοένα πιο σύνθετο κόσμο, στον οποίο η τεχνολογία κατέχει κεντρική θέση, δεδομένου του ότι είναι διάχυτη σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής. Οι Νέες Τεχνολογίες δεν αποτελούν ένα σύγχρονο μέσο που χρησιμοποιείται ευκαιριακά, ή για λόγους εντυπωσιασμού. Αντίθετα αποτελούν δομικό στοιχείο της νέας, μεταβιομηχανικής κοινωνίας, αξιοποιούμενες ευρύτατα τόσο ως μέσα παραγωγής, όσο και ως διαμορφωτές των νέων επικοινωνιακών τρόπων και συνθηκών. Έτσι, καθώς η παγκοσμιοποιημένη οικονομία της αγοράς μετατοπίζει το ενδιαφέρον της από τη μαζική παραγωγή στους τομείς της γνώσης και των υπηρεσιών, ο υπολογιστής θα καταλάβει κεντρική θέση σε πεδία όπως η επιστήμη, η διασκέδαση, η εκπαίδευση, ο εργασιακός χώρος, δικαιώνοντας το χαρακτηρισμό της εποχής μας ως «ψηφιακής» (Κουτσογιάννης, 2007).

Η τεχνολογία εισάγει τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα στη θέαση ενός καινοφανούς «τοπίου», το οποίο και τον καλεί να εξερευνήσει, προσφέροντάς του έτσι την ευκαιρία να διεκδικήσει μια θέση αξιώσεων στην κούρσα για ακαδημαϊκή, προσωπική ή επαγγελματική ανέλιξη (Lavigne & Mouza, 2013). Παράλληλα παρέχει υποστήριξη για την πλοήγηση σε απαιτητικά περιβάλλοντα ή για την επίτευξη φιλόδοξων εργασιακών στόχων, αλλά και σε περιπτώσεις αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με (κάποτε απομακρυσμένους) άλλους. Διευκολύνει έτσι την σύνθεση κοινοτήτων που θα επιτρέψουν στο άτομο να εξελιχθεί με ποικίλους τρόπους και να δημιουργήσει σημαντικά (meaningful) και καινοτόμα «προϊόντα» (με την ευρύτερη έννοια του όρου) (ό.π.).

Στη διεθνή βιβλιογραφία (λ.χ. Street, 2000) γίνεται λόγος για «νέα τάξη πραγμάτων», επικοινωνιακή, εργασιακή, ή εκπαιδευτική. Με βασικά χαρακτηριστικά της την υπερπληθώρα προσφερόμενων πληροφοριών, την αυξημένη διαθεσιμότητα νέων αναδύομενων τεχνολογιών (κινητών συσκευών, online εφαρμογών, διαύλων κοινωνικής δικτύωσης κ.ο.κ) και τη δυνατότητα συνεργασίας και συμπαραγωγής σε

πρωτοφανή κλίμακα (Malita & Martin, 2010, Robin, 2008, Yang & Wu, 2012), κατανοεί κανείς την ανάγκη απόκτησης ικανοτήτων τόσο στο χειρισμό των νέων ηλεκτρονικών περιβαλλόντων, όσο και στην προσέγγιση της καινοφανούς πολυτροπικής / πολυμεσικής κειμενικότητας, μέσω της οποίας αυτά παρουσιάζονται. Επιπλέον, είναι κριτικής σημασίας οι χρήστες να έχουν συνείδηση της διαδικασίας διαμόρφωσης ταυτοτήτων, που προκύπτει μέσω της συμμετοχής σε διαδικτυακές εικονικές κοινότητες που συντίθενται με βάση ποικίλα κριτήρια (Ito et al., 2009, Κουτσογιάννης, 2007).

Ερευνητές, παιδαγωγοί και σχεδιαστές της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετωπίζουν την πρόκληση της προετοιμασίας και του εφοδιασμού των πολιτών (νέων και μεγαλύτερων) με τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται ώστε να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα. Αναδεικνύεται κατά συνέπεια η ανάγκη καλλιέργειας ενός γραμματισμού όπου στόχος, σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (1999, Κουτσογιάννης, 2007), είναι

η δημιουργία ενεργών υποκειμένων, που θα μπορούν να είναι δημιουργικά στους νέους χώρους εργασίας, ικανά να αξιοποιούν κάθε μέσο επικοινωνίας και όλους τους συμβολικούς-σημειωτικούς πόρους (λέξεις, εικόνες, ήχο, βίντεο) με τρόπο δημιουργικό και, επιπλέον, θα διαθέτουν αυξημένη κριτική ικανότητα, προκειμένου να μπορούν να «διαβάζουν» την πολύπλοκη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα και να στέκονται κριτικά απέναντί της.

1.2. ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ – ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ – ΝΕΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ: ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Ο «γραμματισμός» (μεταγραφή στο ελληνικά του αγγλικού “literacy”), ως όρος, παρουσιάζει μια εννοιολογική ευρύτητα που δυσχεραίνει τον ακριβή προσδιορισμό του. Ταυτίστηκε αρχικά με τον γλωσσικό γραμματισμό, ο οποίος, σημασιολογικά και διδακτικά, περιορίστηκε για δεκαετίες σε αυτό που ονομάζουμε αλφαριθμητισμό, τη γνώση δηλαδή ανάγνωσης και γραφής, η οποία και αποτελούσε παραδοσιακά τον κύριο στόχο του σχολείου, χωρίς περαιτέρω κοινωνικές προεκτάσεις. Τα άτομα διακρίνονταν σε αλφαριθμητισμένα και αναλφάβητα με βάση τη γνώση των κανόνων του γλωσσικού συστήματος, στα πλαίσια μιας μονομερούς γραμματικοκεντρικής προσέγγισης (Χαζηλουκά–Μαυρή, 2010). Ο γλωσσικός γραμματισμός προσεγγίστηκε ως μια στατική και «εκτός κοινωνικών και επικοινωνιακών συμφραζομένων διαδικασία, ως μια τεχνική για την οποία αναπτύχθηκαν μέθοδοι, διατυπώθηκαν απόψεις (για τη κατάλληλη ηλικία έναρξης της διδασκαλίας), προτάθηκαν στάδια εξέλιξης, κλπ» (Χατζησαββίδης, 2007). Η αντίληψη αυτή περί της αποστολής της σχολικής εκπαίδευσης, κυριάρχησε για αιώνες και, εν μέρει, εξακολουθεί να χαρακτηρίζει και σήμερα πολλά εκπαιδευτικά συστήματα.

Οι νέες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που δημιουργήθηκαν μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο διαφοροποίησαν το περιεχόμενο του γλωσσικού γραμματισμού, αποδυναμώνοντας την αποκλειστική του σχέση με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία και ενισχύοντας την κοινωνική του διάσταση. Έρευνες που χρηματοδοτήθηκαν από την UNESCO (η οποία θεώρησε την κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού προϋπόθεση οικονομικής και κοινωνικής ευημερίας), οδήγησαν την έννοια του γραμματισμού εν γένει, σε νέα κατεύθυνση: ορίστηκε ως το σύνολο των γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν τη γραφή και την ανάγνωση και «επιτρέπουν στο άτομο να εμπλακεί σε όλες τις δραστηριότητες που είναι σε θέση να επιτελούν τα άτομα της ομάδας και κουλτούρας όπου ανήκει» (ό.π). Κατά τη διάρκεια του δεύτερου μισού του 20^{ου} αιώνα, η έννοια του γραμματισμού δέχθηκε περαιτέρω διεύρυνση, συνδέθηκε εντονότερα με κοινωνικές πρακτικές, ξεπέρασε την γνώση της στοιχειώδους εκπαίδευσης και περιέλαβε το σύνολο των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στο άτομο για να συμμετέχει ενεργά και να λειτουργεί αποτελεσματικά μέσα στην κοινωνία, τόσο στο χώρο εργασίας όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό

πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Graves (1992) «γραμματισμός είναι η ικανότητα ελέγχου της ζωής και του περιβάλλοντος μέσω του λόγου με τρόπο ορθολογικό».

Από τη δεκαετία του 1990 έως σήμερα η λειτουργική διάσταση του γραμματισμού (ο καθορισμός της δράσης και των ενεργειών των ατόμων μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια, τα οποία θεωρούνται δεδομένα) αντιμετωπίστηκε με σκεπτικισμό. Στη θέση της λειτουργικής προκρίθηκε η κριτική διάσταση του γραμματισμού. Η θεωρία των «πολυγραμματισμών» (multiliteracies) που αναπτύχθηκε από το 1994 βλέπει το γραμματισμό «ως μια κοινωνική πρακτική μέσω της οποίας αναπτύσσεται η κριτική σκέψη» (Barton & Hamilton, 2000). Η ταχύτατη αλλαγή των σύγχρονων κοινωνιών με τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία τους και ο μετασχηματισμός των κειμένων μέσω της επιστράτευσης και άλλων πηγών νοήματος και σημειωτικών τρόπων, απαίτησε νέα εφόδια, ώστε τα άτομα να κινηθούν στη μελλοντική ζωή τους ενεργά και συνειδητά. Οι εμπνευστές της θεωρίας των πολυγραμματισμών υποστηρίζουν ότι «οι διαφορές γλώσσας, λόγου και επιπέδων λόγου είναι δείκτες των διαφορών των κόσμων ζωής (...) Πρέπει να διαθέτουμε ικανότητα στη διαπραγμάτευση αυτών των πολλών κόσμων ζωής μέσα στους οποίους κατοικεί ο καθένας μας και τους οποίους συναντούμε στην καθημερινότητά μας» (Kalantzis & Cope, 1999). Μέσω των πολυγραμματισμών τα άτομα χειρίζονται τα διάφορα είδη λόγου και συνειδητοποιούν τη διαδικασία κατασκευής των νοημάτων αναδιαμορφώνοντας τον ίδιο τον εαυτό τους (Μητσικοπούλου, 2001).

Τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στον κριτικό γραμματισμό (critical literacy theory) και τις παιδαγωγικές προεκτάσεις του. Στόχος του είναι η μετατροπή των ατόμων σε κριτικά υποκείμενα ώστε να προχωρούν σε «κριτική ανάλυση, χρήση και αξιολόγηση της γλώσσας και των νοημάτων της» (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010), κατανόηση του τρόπου δόμησης των κειμένων και αντιμετώπισή τους ως μεταβλητών, που διαφοροποιούνται ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες (ό.π.). Το Αυστραλιανό Συμβούλιο για το Γραμματισμό Ενηλίκων πρότεινε τον ακόλουθο ορισμό προσπαθώντας να συμπεριλάβει τις αλληλοσυμπληρούμενες μορφές γραμματισμού: «Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη. Περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Στόχος είναι ένας

ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία» (Baynam, 2002, Χατζησαββίδης, 2007).

Ειδικότερα, ως δεξιότητα ο γλωσσικός γραμματισμός περιλαμβάνει ορισμένες ικανότητες, οι οποίες είναι (Χατζησαββίδης 2002):

1. Η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων
2. Η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των κειμένων
3. Η ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων
4. Η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο
5. Η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) αναγνώρισης του είδους λόγου, στο οποίο ανήκει ένα κείμενο
6. Η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται
7. Η ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου και
8. Η ικανότητα παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών (επαγγελματικών και μη) αναγκών

Καθώς τα όρια του γραμματισμού όμως έχουν επεκταθεί πολύ έξω από το πλαίσιο του γλωσσικού γραμματισμού, τα τελευταία χρόνια προτάθηκε η χρήση επιθετικών προσδιορισμών δίπλα στον όρο «γραμματισμός» (όπως πληροφορικός γραμματισμός, αριθμητικός, οπτικός, μιντιακός κ.ο.κ.). Έτσι, δίπλα στην έννοια του γραμματισμού, που συναιρεί όλες τις παραμέτρους που αναφέρθηκαν προηγουμένως, ακολουθεί ο προσδιορισμός του συγκεκριμένου κοινωνικού τομέα με τον οποίο ο δεδομένος γραμματισμός σχετίζεται (Τροκάλλη, 2014).

Σε κάθε περίπτωση, καθώς ο γραμματισμός έγινε νοητός ως μια «κοινωνική πρακτική που δεν είναι στατική και σταθερή, αλλά που επαναπροσδιορίζεται κάθε φορά σε σχέση με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα» (Χατζησαββίδης, 2005), γίνεται σαφές ότι αντικατοπτρίζει την ιδεολογία και τις δυναμικές της κοινωνίας μέσα στην οποία μορφοποιείται και λειτουργεί (ό.π.).

1.3. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Εκτεταμένες ζυμώσεις στο χώρο της Γλωσσοδιδασκτικής, της Κειμενογλωσσολογίας και της Ανάλυσης του Λόγου την τελευταία εικοσιπενταετία, διαμόρφωσαν μια σειρά διάδοχες προσεγγίσεις όσον αφορά τη χρήση και τη διδακτική της γλώσσας, επηρεάζοντας τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονταν στο σχολείο και επανανοηματοδοτώντας όρους και θεσμούς του παρελθόντος (Χατζησαββίδης, 2007). Το νέο παιδαγωγικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε αποτέλεσε την *παιδαγωγική του γραμματισμού (literacy pedagogy)*.

1.3.1. Επικοινωνιακή προσέγγιση

Η κυρίαρχη στο παρελθόν αποπλαισιωμένη χρήση της γλώσσας και η διδασκαλία της ως ένα σύστημα γραμματικο-συντακτικών κανόνων που ταυτίστηκε με το σχολικό γραμματισμό, υποχώρησε για να δοθεί καταρχήν έμφαση στην *επικοινωνιακή* της προσέγγιση, η οποία είχε ως στόχο την καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου, ως παραμέτρων της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της προσέγγισης αυτής, η γλώσσα θεωρήθηκε ως μια «πλαισιωμένη οντότητα από κοινωνικο-πολιτισμικές και άλλες παραμέτρους» (Χατζησαββίδης, 2009). Η γλωσσική επικοινωνία προσδιορίστηκε ως μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενώ η επικοινωνιακή ικανότητα θεωρήθηκε μια αντικειμενικά μετρίσιμη ικανότητα χρήσης της γλώσσας σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας (ό.π.). Έτσι προκρίθηκε η καλλιέργεια ενός *λειτουργικού* γραμματισμού, με την έννοια της κατανόησης και παραγωγής, εκ μέρους των μαθητών, ποικίλων κειμένων με στόχο την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Δόθηκε έμφαση στη σημασία του περικειμένου, εντός και εκτός τάξης, για τη δόμηση επικοινωνιακά κατάλληλου κειμενικού λόγου (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010). Από το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «λειτουργικός γραμματισμός», όμως, απουσιάζει η κριτική προσέγγιση των κειμένων και των καταστάσεων (ό.π.), δε λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών οι οποίοι εμπλέκονται, ενώ δεν εξετάζεται η «κριτική διάσταση των προϋποθέσεων της επικοινωνίας, όπως αυτή εξελίσσεται στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής περίπτωσης» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2010, Χατζησαββίδης, 2009).

1.3.2. Μετα-επικοινωνιακές (κειμενοκεντρικές) προσεγγίσεις - Παιδαγωγική του Γραμματισμού

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 η προσέγγιση του επικοινωνιακού και λειτουργικού χαρακτήρα της γλώσσας, γίνεται αντικείμενο κριτικής. Καθίσταται κατανοητό πλέον ότι η επικοινωνία δεν επιτυγχάνεται μέσω ενός καταλόγου «γλωσσικών πράξεων» από τις οποίες αντλεί ο χρήστης μιας γλώσσας, αλλά αποτελεί μια δυναμική επιλογή στρατηγικών για την διαμόρφωση του επικοινωνιακού πλαισίου στο οποίο θα λειτουργήσει ο λόγος (Κουτσογιάννης, 2014). Εξάλλου, όπως σημειώνει ο Αρχάκης (2010) η διδακτική εφαρμογή της παραπάνω προσέγγισης έχει συχνά αρκестεί σε ιδεατές και τυποποιημένες επικοινωνιακές περιστάσεις στην τάξη, ενώ συνήθως αποφεύγει την ενασχόληση με το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών με τους οποίους σχετίζεται.

Καθώς την ίδια περίοδο έχει έρθει στο ερευνητικό προσκήνιο η ενασχόληση με την Ανάλυση του λόγου και την Κειμενογλωσσολογία, η διδακτική της γλώσσας επιδιώκει πέρα από την κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας, τη δυνατότητα επιλογής από τους μαθητές των συμβάσεων που διακρίνουν τα κειμενικά είδη, ώστε να πραγματοποιηθούν οι σκοποί που θέτουν οι ίδιοι σε κάθε τομέα δράσης τους (Χατζησαββίδης, 2007). Βασική λοιπόν μονάδα προσδιορισμού στη νέα παιδαγωγική προσέγγιση είναι το κειμενικό είδος (genre) το οποίο διαμορφώνεται στο εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο (context) (Φτερνιάτη, 2010, Κέκια, 2011). Τα κειμενικά είδη μπορεί να θεωρηθούν ότι «αποτελούν έτσι ένα είδος δείκτη και κατάλογο του συνόλου των κοινωνικών περιστάσεων μιας κοινότητας σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή» (Μητσκοπούλου, 2001). Ανάμεσα στο πλήθος των κειμενικών ειδών που συναντάμε καθημερινά μπορούμε να αναφέρουμε ενδεικτικά τη συνέντευξη, τη διαπροσωπική συνομιλία, τη διαφήμιση, το άρθρο εφημερίδας, το κήρυγμα, το ανέκδοτο, το υπόμνημα, το διήγημα, το μάθημα σε μια τάξη ή την ακαδημαϊκή διάλεξη, τις οδηγίες χρήσης ενός αντικειμένου, τη συνταγή μαγειρικής, το διδακτικό κείμενο του σχολικού βιβλίου της φυσικής κλπ. (ό.π.).

Ως κύριος τρόπος κατάκτησης του σχολικού γραμματισμού ορίζεται η παραγωγή και επεξεργασία γραπτών κυρίως κειμενικών ειδών για τον προσδιορισμό και τη μετάδοση της γνώσης σε ποικίλους τομείς και την ανάπτυξη γλωσσικής κριτικής επίγνωσης (critical language awareness) (ό. π., Fairclough, 1992, Martin, 1993, Sinor, 2002). Οι εννοιολογικές κατηγορίες που εισάγονται όσον αφορά την ανάλυση και παραγωγή γραπτών κειμένων, κυρίως σχολικών, είναι τρεις: το

κειμενικό είδος, το επίπεδο ύφους (register), και η γλωσσική αναπαράστασή τους (ό.π.).

- Τα *κειμενικά είδη* (γραπτά, προφορικά ή ηλεκτρονικά) υπαγορεύονται από τον κοινωνικό σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιούνται από τα μέλη μιας συγκεκριμένης κουλτούρας. «Διαφορετικοί κοινωνικοί σκοποί υπαγορεύουν διαφορετικές σχηματικές δομές στα κείμενα βάσει των οποίων η επικοινωνία των μελών διαρθρώνεται, έτσι ώστε να καταστούν επικοινωνιακά επαρκή» (Κέκια, 2011). Διακρίνονται σε κατηγορίες (είδη) με βάση τη σχέση μεταξύ «του κοινωνικού σκοπού ενός κειμένου και της γλωσσικής δομής του» (Cope & Kalantzis, 1999). Άρα για να μπορέσει να λειτουργήσει ο μαθητής στις όποιες περιστάσεις επικοινωνίας και να καταστεί ικανός να μετέχει στα κοινωνικά δρώμενα, θα πρέπει να γνωρίζει τους κανόνες και τις συμβάσεις σύνταξης των διαφορετικών κειμενικών ειδών τα οποία απαντούν στα πολιτισμικά δεδομένα της γλώσσας του (πολιτισμικό συγκείμενο) (Κέκια, 2011).
- Το *επίπεδο ύφους* αφορά το συγκείμενο της επικοινωνιακής περίπτωσης και ασκεί μεγάλη επίδραση στη γλωσσική μορφή (ό.π.). Οι μεταβλητές που το καθορίζουν είναι το *πεδίο (field)* (το τι συμβαίνει, οι δραστηριότητες προς κάποιο κοινωνικό σκοπό), οι *συνομιλιακοί ρόλοι (tenor)* (οι κοινωνικές σχέσεις των συμμετεχόντων σε μια επικοινωνία) και ο *τρόπος (mode)* (ο ρόλος που παίζει η γλώσσα στη εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση) (Martin, 2000).
- Οι γλωσσικές λεξικο-γραμματικές επιλογές οικοδομούν το κειμενικό νόημα, όπως το καθορίζουν οι παραπάνω παράγοντες.

Έτσι, η παραγωγή γραπτού λόγου μετατρέπεται από μια απλή επικοινωνιακή δραστηριότητα «σε μία σύνθετη διαδικασία κατασκευής ποικίλων κειμενικών μορφών, οι οποίες δομούνται με βάση τα ιδιαίτερα υφολογικά και δομικά (λεξικο-γραμματικά) στοιχεία τους» (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010). Άρα και η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του παραγόμενου λόγου, οργανώνεται γύρω από κριτήρια που σχετίζονται με τις συμβάσεις των κειμενικών ειδών που διατυπώνουν αυτόν τον λόγο.

Στόχος της παιδαγωγικής αυτής στρατηγικής είναι η σύνδεση μάθησης και κοινωνίας και η μετατροπή των μαθητών σε αυτόνομους, κριτικούς πολίτες. Στο νέο πλαίσιο, τα κείμενα που θα χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία πρέπει:

- να έχουν σχέση με τη ζωή που ζουν ή πρόκειται να ζήσουν οι μαθητές (σύνδεση με πρακτικές γραμματισμού που συναντούν ή μπορεί να συναντήσουν στο οικογενειακό ή ευρύτερα κοινωνικό τους περιβάλλον)
 - να συνδέονται με τα ενδιαφέροντά τους,
 - να είναι ελκυστικά,
 - να έχουν νόημα για τους ίδιους και
 - να παρέχουν ευκαιρίες για κριτική προσέγγιση
- (Τροκάλλη, 2014, Χατζησαββίδης, 2009).

Για να είναι αποτελεσματική η μάθηση, είναι καθοριστικής σημασίας οι μαθητές να εμπλέκονται **ενεργά** στην κατάκτησή της (τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη). Μέσω της αυτενέργειας και της άσκησης οι μαθητές γίνονται ταυτόχρονα **δημιουργοί και κριτικοί αναγνώστες του κειμένου τους, επιλέγοντας το στόχο της επικοινωνίας και τον τύπο κειμένου που επιθυμούν να δημιουργήσουν**. Σύμφωνα με την Κωστούλη (2001) αυτή η ικανότητα «καλλιεργείται μέσα από ποικίλες στρατηγικές που οι μαθητές αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν όταν κληθούν να μεταδώσουν μηνύματα, να διαπραγματευθούν κάποιες θέσεις, να εκθέσουν τις απόψεις τους, να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με τις απόψεις των συνομιλητών/συμμαθητών τους». Μέσω της επαφής, της συγκριτικής μελέτης και της δημιουργίας αυθεντικών κειμένων που ποικίλουν γλωσσικά και διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους, μπορούν να κατανοήσουν οι μαθητές το πραγματικό υπόβαθρο της κειμενικής επικοινωνίας ώστε να βελτιστοποιήσουν τις επιδόσεις τους.

Οι διαφορετικές «γλωσσικές αφετηρίες γραμματισμού από τις οποίες ξεκινούν οι μαθητές ως κοινωνικά υποκείμενα» λαμβάνονται υπόψη (Χατζησαββίδης, 2007), γι' αυτό και η νοηματοδότηση των κειμένων γίνεται σύμφωνα με όσα πιστεύουν οι ίδιοι και όχι ο διδάσκων ή οι εκφραστές της κυρίαρχης άποψης. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται οι συνθήκες για έναν **ισότιμο διάλογο** ανάμεσα στην κουλτούρα και το λόγο του σχολείου από τη μια πλευρά και στην κουλτούρα και το λόγο των μαθητών από την άλλη, συμπεριλαμβανομένων και των πολιτισμικά διαφορετικών, ώστε να υπάρξει πολιτισμική αλληλεπίδραση, ισότητα και αποδοχή μέσα στη μαθησιακή κοινότητα (Cope & Kalantzis, 1999). Οι διαφοροποιήσεις ατόμων ή ομάδων λειτουργούν θετικά, για την παραγωγή ενός λόγου που αποτελεί διάλογο

επικοινωνίας με το κοινωνικό γίνεσθαι (Χατζησαββίδης, 2007). Η αυθεντία του διδάσκοντα κλονίζεται, ο λόγος του τίθεται υπό διαπραγμάτευση και η αυταρχικότητα αποφεύγεται.

Αξίζει όμως να αναφερθούν εν συντομία και οι Γλωσσοπαιδαγωγικές τάσεις και προτάσεις που τροφοδότησαν το θεωρητικό πλαίσιο της παιδαγωγικής του γραμματισμού όπως το είδαμε παραπάνω (αλλά και των πολυγραμματισμών) και συνέδεσαν τη γλώσσα με την κοινωνία και τις κοινωνικές πρακτικές που εφαρμόζονται σ' αυτήν. Διατυπώθηκαν σε ένα χρονικό ορίζοντα τριάντα χρόνων και δεν διαφοροποιούνται ουσιαστικά μεταξύ τους, παρά μόνο ως προς τον τομέα στον οποίο δίνουν ιδιαίτερη έμφαση (Χατζησαββίδης, 2005):

- Κειμενοκεντρικές. Ως βάση διδασκαλίας θεωρείται το κείμενο ως προϊόν ενός κοινωνικού-πολιτισμικού περιβάλλοντος από το οποίο διαμορφώνεται και το οποίο διαμορφώνει. Στόχος οι στρατηγικές για την παραγωγή αποτελεσματικών κειμένων.
- Λειτουργικές. Δίνεται έμφαση στην κατανόηση της λειτουργίας των γλωσσικών μορφών και κάθε γλωσσικού στοιχείου για την επίτευξη του κοινωνικού σκοπού στον οποίο στοχεύει ο παραγωγός του λόγου αυτού.
- Ειδολογικές. Στόχος της διδασκαλίας είναι η εξοικείωση των μαθητών με τα διάφορα κειμενικά είδη και τα μορφολογικά και εννοιολογικά τους γνωρίσματα, τα οποία καθορίζονται από το σκοπό, τη λειτουργία και τις κοινωνικές περιστάσεις στις οποίες διαμορφώνονται και τις οποίες αντιπροσωπεύουν.
- Ολιστικές. Βάση της διδασκαλίας αποτελεί η άποψη ότι η γλώσσα και η κοινωνική ζωή θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως αδιάσπαστο όλον, γι' αυτό δίνει έμφαση στις προϋπάρχουσες γλωσσικές ικανότητες των μαθητών και στον λόγο που έχει νόημα γι' αυτούς.
- Εποικοδομητικές. Στηρίζονται στη θεωρία του εποικοδομισμού /κονστρουκτιβισμού για τη σταδιακή και εξελικτική οικοδόμηση των γνώσεων και δίνουν έμφαση στην εκμάθηση του γραπτού λόγου και στις αποκτημένες παραστάσεις των μαθητών για τη γλώσσα.

- Πολυγραμματιστικές (η παιδαγωγική θεωρία των πολυγραμματισμών θα παρουσιαστεί παρακάτω). Στόχος της διδασκαλίας είναι να ερμηνεύσουν οι μαθητές την κοινωνική και γλωσσική πολυμορφία της νέας εποχής και να προσεγγίσουν διδακτικά τα πολυτροπικά/πολυμορφικά κείμενα και τα επίπεδα των νοημάτων τους.

Εν κατακλείδι, η παιδαγωγική του γραμματισμού καλλιεργεί την «ικανότητα επιλογής των λεκτικών συμβάσεων προσαρμοσμένων σε κοινωνικό σκοπό» (Χατζησαββίδης, 2005) και τη δυνατότητα του ατόμου να προχωρά σε ερμηνεία των διαφόρων τύπων λόγου και κριτική αποτίμησή τους. Τα κειμενικά είδη προσεγγίζονται πάντα ως ενταγμένα σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο διαμορφώνονται και το οποίο διαμορφώνουν. Ερχόμενοι σε επαφή με μια ποικιλία κειμενικών ειδών οι μαθητές «ενδυναμώνονται γλωσσικά και κοινωνικά» (Τροκάλλη, 2014) και αποκτούν δεξιότητες επικοινωνίας. Έτσι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα ποικίλα νοήματα που εκφράζονται μέσω του λόγου και είναι σε θέση να χειρίζονται αποτελεσματικά τη γλώσσα για τις δικές τους ανάγκες (Kress, 1995). Εξασφαλίζεται έτσι ισότητα ευκαιριών για όλους και ενεργός και δυναμική ανάμειξη στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Γι' αυτό και επιδίωξη της παιδαγωγικής αυτής είναι να διδάσκονται οι μαθητές τη γλώσσα όχι ως ένα στατικό προϊόν βασισμένο σε γραμματικο-συντακτικούς κανόνες, αλλά ως ένα δυναμικό σημειωτικό σύστημα που διαμορφώνει ιδεολογία και λειτουργεί ως **μέσο για την κατασκευή της γνώσης και της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας** (Martin, 1993, Κέκια, 2011, Anders & Guzzetti, 2005, Beck, 2005, Beers, Probst & Rief, 2007).

1.4. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ

Είναι σαφές ότι η είσοδος στον 21^ο αιώνα συνοδεύτηκε από ευρύτατες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, κυρίως στο Δυτικό κόσμο, που διαμόρφωσαν ένα περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία, διάχυση της σύγχρονης τεχνολογίας σε όλες τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, πολλαπλασιασμό και κυριαρχία των ΜΜΕ. Παράλληλα έχουμε την εμφάνιση πολυτροπικών κειμενικών μορφών με ενσωμάτωση νέων σημειωτικών τρόπων,

καθώς τα «διαφορετικά κείμενα αποτελούν πραγματώσεις των διαφορετικών κοινωνικών καταστάσεων» που έχουν προκύψει (Χατζησαββίδης, 2007).

Το νέο περιβάλλον δημιούργησε μια αυξημένη ανάγκη για ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, απαραίτητων για την προσέγγιση και κατανόησή του, γεγονός που προϋπέθετε και αλλαγές στην εκπαίδευση, προκειμένου αυτή να ευθυγραμμιστεί με το επικοινωνιακό πλαίσιο της νέας εποχής και τις νέες πηγές μάθησης αλλά και με τις εμπειρίες ζωής των εκπαιδευόμενων – μαθητών (Crumpler, Handsfield & Dean, 2011). Η παιδαγωγική του γραμματισμού δεν θεωρήθηκε επαρκής προκειμένου να γίνει διδακτικά προσιτή η νέα πραγματικότητα και τα κείμενα, μέσω των οποίων αυτή εκφράζεται.

Έτσι διατυπώθηκε η έννοια των *πολυγραμματισμών* (multiliteracies) με την οποία υποδηλώνεται «η ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και η ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία» (Χατζησαββίδης, 2007). Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, συμπληρώνοντας τις διδακτικές πρακτικές του γραμματισμού στοχεύει στη γλωσσική και κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών, μέσω της κατανόησης της πολυμορφίας με την οποία παράγονται και εμφανίζονται τα νοήματα στο νέο σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον, ώστε να μετατραπούν και οι ίδιοι σε κοινωνικά αποτελεσματικούς κατασκευαστές νοημάτων στο προσεχές μέλλον (Jetton & Dole, 2004, Leu, Donald, Kinzer, Coiro & Cammack, 2004). Στόχος της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών είναι η εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού πλουραλισμού στα πλαίσια μιας πολυεπίπεδης και δυναμικής διαδικασίας, όπου **μαθητές και εκπαιδευτικοί συναντώνται με άλλες πηγές κατανόησης του κόσμου, πλην της αλφαβητικής**, όπως ηχητικές, οπτικές, οπτικοακουστικές, αρχιτεκτονικές κλπ (Hobbs, 2006), ώστε να συνδέονται και να ερμηνεύουν τους διαφορετικούς «κόσμους ζωής», σύμφωνα με τους εμπνευστές της έννοιας των πολυγραμματισμών, του New London Group, μιας ομάδας επιστημόνων από όλο τον κόσμο που συναντήθηκαν στην πόλη New London της Αυστραλίας, για να συζητήσουν το μέλλον της διδασκαλίας του γραμματισμού στις σύγχρονες σύνθετες και μεταβαλλόμενες κοινωνίες. (Cope & Kalantzis, 1999).

Αρχές, συμπληρωματικές προς αυτές του γραμματισμού, βάσει των οποίων λειτουργεί η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι ακόλουθες (Χατζησαββίδης, 2009):

α) Τα κείμενα προσεγγίζονται ως πολυεπίπεδα, πολυτροπικά και πολύσημα σημειωτικά προϊόντα.

β) Στόχος της διδασκαλίας είναι η απόκτηση δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν τους μαθητές να κινηθούν στη μελλοντική ζωή τους ενεργά και συνειδητά.

γ) Δίνεται έμφαση **στην εμπύθιση των μαθητών στην κοινωνική τους εμπειρία και στην, με βάση αυτή, κατασκευή νοήματος.**

Η γλωσσική διδασκαλία, κατά συνέπεια, θα πρέπει να βασίζεται σε κείμενα που σχετίζονται με τη ζωή των μαθητών και τον κόσμο στον οποίο ζουν (Bruce, 2007). Έτσι, το υλικό της διδασκαλίας θα αντλείται από καθημερινές πρακτικές παραγωγής νοήματος (έντυπος και ηλεκτρονικός τύπος, θέατρο, κινηματογραφικές ταινίες, φωτογραφίες, ζωγραφικοί πίνακες, ντοκιμαντέρ κ.ο.κ.) (Albers & Harste, 2007). Καθώς τα κείμενα και τα είδη λόγου θα προέρχονται από ένα ευρύ φάσμα πηγών και τρόπων και παράλληλα θα νοηματοδοτούνται από τους ίδιους, θα συμβάλλουν ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα που θα τους επιτρέψει να κατανοήσουν το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο αυτών των κειμένων αλλά και τις κοινωνικές πρακτικές στις οποίες ανταποκρίνονται (Andrews, 2010).

Στην ορολογία που εισάγει το New London Group ανήκει ο όρος του **Σχεδίου** (*Design*), ο οποίος προτείνεται προς αντικατάσταση των παραδοσιακών όρων «γράψιμο» και «παραγωγή λόγου». Ως όρος δεν ανακαλεί μόνο την αρχιτεκτονική δομή ενός κειμένου αλλά και την αισθητική και οργανική τοποθέτηση των πόρων που θα χρησιμοποιηθούν για τη δόμηση και τη δημιουργία του.

Η διαδικασία του Σχεδίου περιλαμβάνει τρεις φάσεις: το **σχεδιασμένο** (*designed*), το **σχεδιασμό** (*designing*) και το **ανασχεδιασμένο** (*redesigned*). Το σχεδιασμένο αφορά την αναζήτηση των κοινωνικοπολιτισμικά διαθέσιμων πηγών και πόρων που παράγουν νόημα (Χατζησαββίδης, 2007). Όταν το άτομο παράγει λόγο αντλεί από το σχεδιασμένο, για παράδειγμα από τις συμβάσεις της ελληνικής γλώσσας (Φτερνιάτη, 2010). Ο σχεδιασμός εν συνεχεία σχετίζεται με τη δημιουργική ανασύνθεση των διαθέσιμων πηγών, ώστε να οδηγήσουν σε μια επιτυχή επικοινωνιακή πρακτική. Το ανασχεδιασμένο αφορά το αποτέλεσμα του

προαναφερθέντος σχεδιασμού με βάση τα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πρότυπα που αντλήθηκαν από το σχεδιασμένο, μέσα από την υποκειμενική οπτική και την πολιτισμική σκευή του δημιουργού (Black, 2009). Κάθε φορά που το άτομο επιχειρεί να παραγάγει ανάλογα νοήματα «τα ανασχεδιάζει με βάση όσα θεωρεί ότι κατανόησε και με βάση τις συμβάσεις που κατέχει, σε σχέση με την προσωπική του ερμηνεία πάνω στα νοήματα των οποίων υπήρξε παραλήπτης» (Καλαντζή, 1997 στο Φτερνιάτη, 2010).

Η εφαρμογή της πρακτικής του Σχεδίου απαλλάσσει τη γλωσσική διδασκαλία από την τυποποίηση και την άκριτη αναπαραγωγή προσχεδιασμένων κειμενικών μορφών και νοημάτων (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010), προωθεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, εξασφαλίζει την ενασχόλησή τους με ένα πλήθος ειδών λόγου και αντίστοιχων νοημάτων και επιτυγχάνει την εσωτερίκευσή τους από την πλευρά του μαθητή-παραλήπτη.

Η διδακτική διαδικασία της εφαρμογής του Σχεδίου πραγματοποιείται μέσω τεσσάρων πρακτικών, η σειρά των οποίων μπορεί να μεταβληθεί κατά την εφαρμογή τους στη σχολική τάξη:

Τοποθετημένη πρακτική (situated practice). Σχετίζεται με την αξιοποίηση της επαφής των μαθητών με κείμενα και λόγους που σχετίζονται με τις εμπειρίες της καθημερινής τους ζωής και του ευρύτερου κοινωνικού τους χώρου. Τα εν λόγω στοιχεία ενισχύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και ενεργοποιούν τη διάθεση συμμετοχής τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Ανοιχτή διδασκαλία (overt instruction). Αφορά την αναλυτική και μεθοδική διδασκαλία που στοχεύει στην ερμηνεία από τον διδάσκοντα της λειτουργίας μέρους ή όλων των γλωσσικών στοιχείων και μηχανισμών που παρατηρήθηκαν στους λόγους με τους οποίους ήρθαν οι μαθητές σε επαφή κατά τη φάση της Τοποθετημένης πρακτικής, με χρήση μεταγλώσσας.

Κριτική πλαισίωση (critical framing). Σχετίζεται με την προσπάθεια από πλευράς των μαθητών, για κριτική θεώρηση και ερμηνεία ενός κειμένου αναφορικά με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο μορφοποιείται και λειτουργεί.

Μετασηματισμένη πρακτική (transformed practice). Αναφέρεται κατ' ουσίαν στην εφαρμογή όσων προηγήθηκαν και συγκεκριμένα στη **μεταφορά του είδους του λόγου και των πρακτικών παραγωγής νοήματος που μελετήθηκαν, σε άλλο επικοινωνιακό, άρα και κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο κατά την παραγωγή λόγου** προφορικού ή γραπτού (Χατζησαββίδης, 2013, Φτερνιάτη, 2010).

Έρευνες στη Σιγκαπούρη (Tan, Bopry & Libo, 2010), στην Αυστραλία (Mills, 2007) και στο Τορόντο (Lotherington, 2009), για να αναφέρουμε κάποιες από αυτές, έδειξαν ότι η διδασκαλία με κριτήρια πολυγραμματισμών υπήρξε αναμφισβήτητα αποτελεσματική, ενώ δημιούργησε μεγαλύτερη κινητοποίηση, εμπλοκή και ενδιαφέρον στους μαθητές για τα νέα τεχνολογικά (πολυτροπικά) και πολυπολιτισμικά δεδομένα.

1.5. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Διεθνείς οργανισμοί όπως η International Reading Association (2006, 2012), εκπαιδευτικές ενώσεις όπως το Partnership for 21st Century Skills (2008) αλλά και εθνικής εμβέλειας οργανισμοί, όπως το πολύ δραστήριο National Council of Teachers of English (NCTE) (2008, 2013), αντιμέτωπα με την παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα και την ραγδαία αλλαγή του κοινωνικού και τεχνολογικού τοπίου, αναζήτησαν πρόσφατα νέες στρατηγικές, δεξιότητες και διδακτικές πρακτικές για την προσέγγιση, ερμηνεία και παραγωγή των νέων κειμενικών μορφών αλλά και για την ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να ανταποκριθούν στα νέα σύνθετα τεχνολογικά περιβάλλοντα. Τα τελευταία χαρακτηρίζονται από πρακτικές συνεργασίας, επικοινωνίας, σύνθεσης, διάδρασης, αλλά και διατύπωσης ερωτημάτων αναφορικά με τα νέα ήθη του ψηφιακού χώρου, που εισάγουν διαφοροποιημένες κοινωνικές απαιτήσεις και αντιλήψεις (Black, 2009). Για την επιτυχή ενσωμάτωση και συμμετοχή του πολίτη στην νέας μορφής κοινωνική συνθήκη, απαιτούνται δεξιότητες προσανατολισμού, αποκωδικοποίησης και κριτικής αποτίμησης του πληροφοριακού αλλά και του ιδεολογικού υλικού με το οποίο αλληλεπιδρά καθημερινά (ό.π.). Έτσι επισημάνθηκε η σημασία του κριτικού γραμματισμού ως αναγκαίας σκευής για τον μαθητή (αλλά και τον πολίτη γενικότερα) που θα χρειαστεί να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις της νέας εργασιακής, μορφωτικής και επικοινωνιακής πραγματικότητας.

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (critical literacy pedagogy) σχετίζεται με την εκπαίδευση του πολίτη ως κοινωνικής οντότητας, με τη δημιουργία ατόμων με κριτικό πνεύμα, που δεν θα κατανοούν απλά τον κόσμο, αλλά θα προβαίνουν στη διαμόρφωσή του. Σύμφωνα με τον κριτικό γραμματισμό τα γλωσσικά και τα κοινωνικά φαινόμενα συνδέονται στενά, ενώ η γλωσσική χρήση

διαμορφώνεται ανάλογα με τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των υποκειμένων, με την κοινωνική δραστηριότητα που επιτελείται, με τους σκοπούς και την ιδεολογία των προσώπων που επικοινωνούν (Χατζησαββίδης, 2009). Τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως ρευστές και μη ουδέτερες ιδεολογικά οντότητες. Γι' αυτό, όπως σημειώνει η Ειρήνη Χατζηλουκά-Μαυρή (2010)

Θεμελιακή είναι η αρχή της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού ότι τα κείμενα αποτελούν κοινωνικές δράσεις που, μέσω των διαφοροποιημένων ανά περίπτωση γλωσσικών υλικών τους και των εν γένει δομικών στοιχείων τους, κατασκευάζουν, κατ' επιλογή και συνειδητά, ποικίλες οπτικές του κόσμου και πραγματικότητες: κοινωνικές ταυτότητες, ρόλους, αξίες, σχέσεις. Η αρχή αυτή προϋποθέτει επαρκή επίγνωση της «εξουσίας της γλώσσας» αλλά και της «γλώσσας της εξουσίας».

Έτσι, αποβαίνει εξαιρετικά σημαντικό το πώς κάθε παιδαγωγική προσέγγιση χειρίζεται τα κείμενα, τόσο κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης όσο και κατά την παραγωγή λόγου. Σύμφωνα με την παλαιότερη, επικοινωνιακή αλλά και κειμενοκεντρική θεώρηση (η οποία εξακολουθεί σε μεγάλο βαθμό να εφαρμόζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα), η διδασκαλία στόχευε απλώς στο να προβάλλει τα δομικά συστατικά στοιχεία ενός κειμενικού είδους και να προχωρήσει σε μηχανική αναπαραγωγή του κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Στην καθημερινή διδακτική πρακτική, τα κείμενα αντιμετωπίζονταν ως κοινωνικά αδιάφορα και η αξιολόγηση του παραγόμενου γραπτού λόγου περιοριζόταν στον έλεγχο του «βαθμού μίμησης ενός κειμενικού προτύπου, που αποτιμούσε απλώς τον τρόπο οργάνωσης των πληροφοριών και την «κανονική» απόδοση των γλωσσικών-γραμματικών και υφολογικών δομών» (ό.π.). Όμως, τα νέας μορφής κείμενα είναι ευέλικτα, υβριδικά και μικτού τύπου. Απαιτούν διαφορετικού είδους γραμματισμό, άρα και διαμόρφωση ενός νέου τύπου αναγνώστη και συγγραφέα (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010). Η φορμαλιστική τους αντιμετώπιση είναι πλέον παρωχημένη.

Στη θεώρηση της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού επιχειρείται η κριτική ανάγνωση του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα δομεί ποικίλα κείμενα, ενώ επιχειρείται η διερεύνηση των νοημάτων τους, όσων διατυπώνονται ρητά ή όσων υπονοούνται καθώς και οι εκδοχές της πραγματικότητας τις οποίες «κατασκευάζουν». Οι δραστηριότητες είναι πάντα «κοινωνικά προσδιορισμένες και διακειμενικά συγκροτημένες, σχετίζονται δηλαδή με συνομιλίες που προηγούνται ή έπονται»

(Κωστούλη, 2001). Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στόχος είναι η συνδημιουργία κειμένων που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα πλαίσια επικοινωνίας, ανήκουν σε ποικίλα κειμενικά είδη, συνήθως μικτού τύπου ή (βάσει των εξελίξεων στην τεχνολογία) υβριδικού. Η κριτική αξιολόγησή τους λαμβάνει υπόψη ποικίλους παράγοντες όπως το σκοπό και τα μέσα δόμησής τους, αλλά και την αποτελεσματικότητά τους **«σε συνάρτηση με το κοινωνικό γίνεσθαι»** (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010, Albers, 2014).

Στον κριτικό γραμματισμό η επικοινωνία συνδέεται ακόμη στενότερα με τις κοινωνικές συνθήκες και προκρίνεται αφενός η κριτική ανάλυση των λόγων που διαμορφώνουν τα κείμενα, και αφετέρου **η αναστοχαστική διερεύνηση των ίδιων των παραγόμενων μέσα στη τάξη κειμένων «μέσα από συνεργατικούς-διαδραστικούς διαλόγους όπου σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι κουλτούρες των συμμετεχόντων»** (Κωστούλη, 2001). Επιπλέον δίνεται έμφαση στη συνεργασία όλων των μελών της μαθητικής κοινότητας ως προς την εξέταση ζητημάτων και την παραγωγή κειμένων με νόημα που τους αφορά, αλλά και στην ενίσχυση της δημιουργικότητάς τους μέσω της ενασχόλησης με ποικίλες κοινωνικές πρακτικές (Χατζησαββίδης, 2009).

Αντί Επιλόγου:

Στο εισαγωγικό κείμενο του «Προσδιορισμού των γραμματισμών του 21^{ου} αιώνα» (“Definition of 21st Century Literacies”) (2013) το NCTE αναφέρει:

Καθώς η κοινωνία και η τεχνολογία αλλάζουν, το ίδιο συμβαίνει και με το γραμματισμό. Επειδή η τεχνολογία έχει αυξήσει την ένταση και πολυπλοκότητα των περιβαλλόντων γραμματισμού, ο εικοστός πρώτος αιώνας απαιτεί ένα «εγγράμματο» άτομο να κατέχει μια ευρεία γκάμα ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Οι γραμματισμοί αυτοί - από το διάβασμα μιας διαδικτυακής εφημερίδας έως τη συμμετοχή σε εικονικές τάξεις - είναι πολλαπλοί, δυναμικοί και ευέλικτοι.

Η NCTE (<http://www.ncte.org/positions/statements/21stcentdefinition>) ορίζει ότι για να είναι σε θέση ο πολίτης/μαθητής να προχωρήσει σε μια ισότιμη και με νόημα συμμετοχή στη κοινωνία πρέπει να είναι σε θέση (De Groot, 2015):

- Να αναπτύξει υψηλή επάρκεια (proficiency) και άνεση στον χειρισμό των εργαλείων της τεχνολογίας.

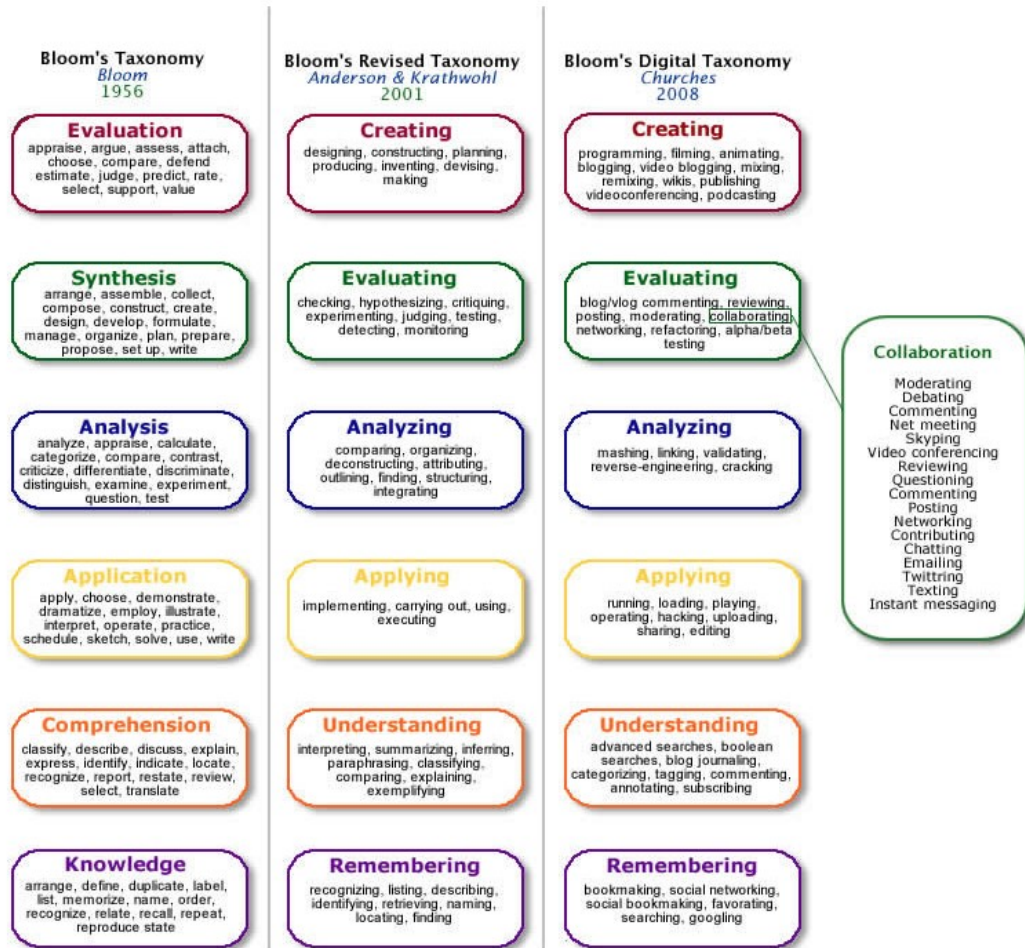
- Να χρησιμοποιεί τα ψηφιακά μέσα για να επικοινωνεί, να δημιουργεί διαπολιτισμικές διασυνδέσεις και επαφές με άλλους, ώστε να θέτει και να επιλύει προβλήματα συλλογικά. Παράλληλα όμως να ισχυροποιήσει την ανεξαρτησία του τρόπου σκέψης του.
- Να σχεδιάζει και να μοιράζεται πληροφορίες με παγκόσμιας εμβέλειας κοινότητες/ακροατήρια για μια ποικιλία σκοπών.
- Να εντοπίζει, να χειρίζεται, να αναλύει και να συνθέτει πολλαπλές ροές / μορφές ταυτόχρονης πληροφόρησης.
- Να παράγει, να διατυπώνει κριτική, να αναλύει και να αξιολογεί (πολυτροπικά) κείμενα.
- Να αναγνωρίζει τις ηθικές ευθύνες που ανακύπτουν στα σύνθετα διαδικτυακά περιβάλλοντα.

Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Leu, Kinzer, Coiro, Castek and Henry (2013) «το να θεωρείται κάποιος εγγράμματος αύριο, θα καθοριστεί από **ακόμη νεότερες τεχνολογίες που δεν έχουν ως τώρα εμφανιστεί** και από ακόμη νεότερες αναζητήσεις και κοινωνικές πρακτικές που θα δημιουργηθούν για να καλύψουν τις μελλοντικές ανάγκες. Έτσι, όταν μιλάμε για νέους γραμματισμούς, δεν εννοούμε ότι είναι απλά νέοι σήμερα, αλλά ότι **προκύπτουν συνεχώς νέοι κάθε μέρα της ζωής μας**».

1.6. ΕΠΙΠΕΔΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Κατά τη μαθησιακή διαδικασία, είτε αυτή είναι συμβατικής μορφής είτε αξιοποιεί τις δυνατότητες των υπολογιστικών περιβαλλόντων, ανακύπτουν ποικίλες γνωστικές δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι επιχείρησαν μια κατηγοριοποίησή τους, προτείνοντας διάφορες ταξινομίες, όπου γίνεται μια ιεραρχική κατάταξή τους από τις «κατώτερες μορφές» στις πιο σύνθετες και απαιτητικές, πορεία που ορίζει και τους ανάλογους εκπαιδευτικούς στόχους (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011).

Μια από τις επικρατέστερες είναι αυτή του Benjamin Bloom (1956), ο οποίος διέκρινε τους εκπαιδευτικούς στόχους σε τομείς: γνωστικό (γνώσεις), συναισθηματικό (στάσεις) και ψυχοκινητικό (δεξιότητες) και τους διέκρινε σε επίπεδα μάθησης.

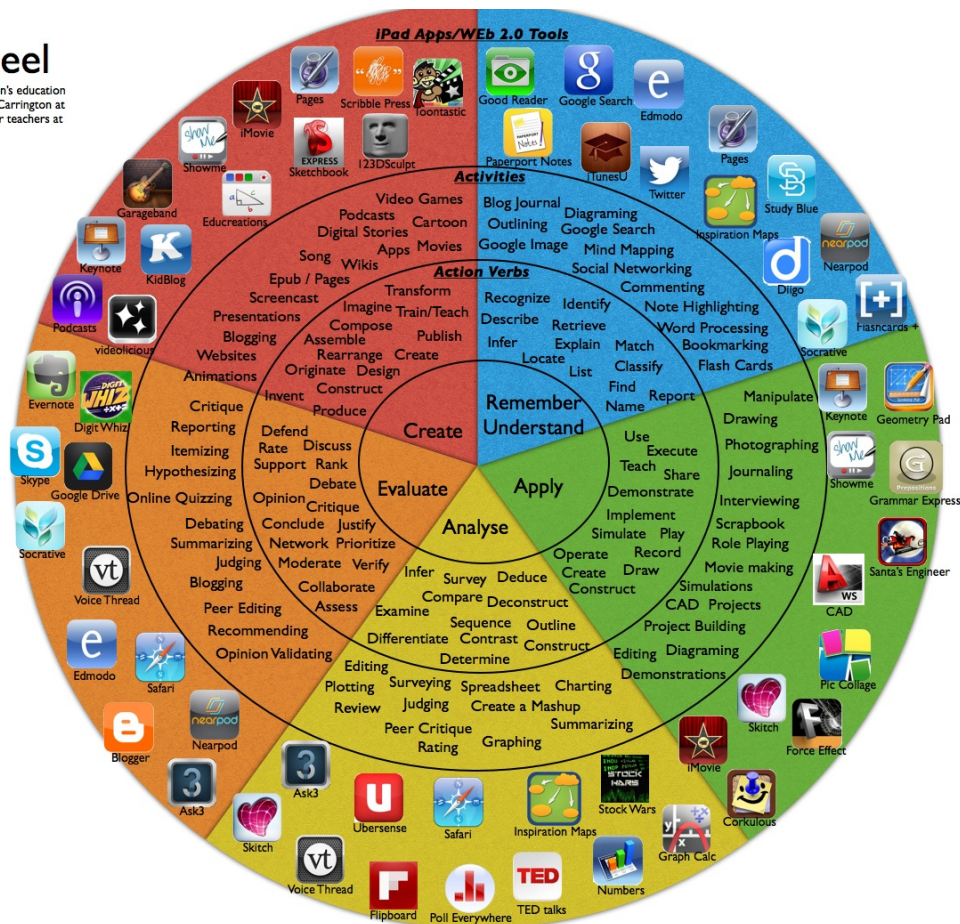


Εικόνα 1. Ταξινόμια Bloom και αναθεωρήσεις. (Πηγή: <https://wordpress.com/2015/08/31/>)

Το μοντέλο αναθεωρήθηκε ελαφρά προκειμένου να ανταποκριθεί στα νέα ψηφιακά δεδομένα και συχνά συνοδεύεται από ρήματα που δηλώνουν δραστηριότητες σύστοιχες με τον εκάστοτε στόχο και ρηματικούς τύπους που δηλώνουν ενέργειες που μπορούν να πραγματοποιηθούν με τη χρήση των ΤΠΕ για την κατάκτησή του αντίστοιχου μαθησιακού επιπέδου. Ιδιαίτερα επισημαίνεται η χρήση των εργαλείων του Web 2.0, τα οποία εισήγαγαν νέες δυνατότητες που, αν αξιοποιηθούν σωστά, μπορούν να συμβάλουν αποφασιστικά στην προαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας.

iPadagogy Wheel

Originally discovered on the website of Paul Hopkin's education consultancy site mmlweb.org.uk adopted by Allan Carrington at the University of Adelaide and further modified for teachers at Zealand Public Schools.



Εικόνα 2. Παιδαγωγικός Τροχός. (Πηγή: <https://www.pinterest.co/a-bloom-s-taxonomy-board/>)

Γνώση (knowledge). Αφορά ανάκληση δεδομένων ή πληροφοριών. Πρόκειται για το χαμηλότερο επίπεδο στον γνωστικό τομέα. Συνήθως εξαντλείται σε ανάκληση ονοματοδοσίας ή ορισμών. Οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν ή να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες που συγκράτησαν ή μελέτησαν. Ελέγχεται η απομνημόνευση και η παρουσίαση. (Ρήματα: ορίζω, περιγράφω, απαριθμώ, αναγνωρίζω, κατονομάζω, κατηγοριοποιώ, ταιριάζω, ονομάζω, διαβάζω, καταγράφω, αναπαράγω, επιλέγω, δηλώνω, βλέπω, γράφω).

Κατανόηση (comprehension). Αφορά την κατανόηση της σημασίας εννοιών, την ερμηνεία προβλημάτων και οδηγιών. Ο μαθητής κατηγοριοποιεί, εξηγεί, ερμηνεύει φαινόμενα. Ελέγχεται η ικανότητά του να διακρίνει ανάμεσα σε παρόμοιες καταστάσεις και να οδηγηθεί σε συμπεράσματα. (Ρήματα: κατηγοριοποιώ, αναφέρω, αλλάζω, περιγράφω, συζητώ, εκτιμώ, εξηγώ, γενικεύω, δίνω παραδείγματα, διασαφηνίζω, βγάζω νόημα, παραφράζω, επαναδηλώνω, ανακεφαλαιώνω, συνοψίζω, κατανοώ).

Εφαρμογή (application). Αφορά τη χρήση μιας έννοιας σε νέο περιβάλλον ή κατάσταση, την εφαρμογή της σχολικής γνώσης σε άλλο χώρο. Σχετίζεται με τη χρήση αρχών σε πραγματικές καταστάσεις και την πρόβλεψη του αποτελέσματος. Προϋποτίθεται η γνώση και η κατανόηση από την πλευρά του μαθητή. Εξετάζεται η ικανότητα χρησιμοποίησης της γνώσης αυτής για επίλυση ζητημάτων. Αν η επίλυση δεν βασίζεται σε διδαχθείσα γνώση, αλλά δίνεται από τρίτες πηγές, τότε η επίλυση δεν εμπίπτει στην κατηγορία της εφαρμογής, αλλά αντικατοπτρίζει την κριτική ικανότητα του εξεταζόμενου. (Ρήματα: Ενεργώ, εφαρμόζω, διαχειρίζομαι, εκφράζω, ελέγχω, δηλώνω, καθορίζω, αναπτύσσω, ανακαλύπτω, συνεισφέρω, καθιερώνω, επεκτείνω, υλοποιώ, περικλείω, ενημερώνω, διδάσκω, συμμετέχω, προβλέπω, ετοιμάζω, διατηρώ, προβάλλω, παρέχω, συσχετίζω, αναφέρω, δείχνω, λύνω, διδάσκω, μεταφέρω, χρησιμοποιώ, εκμεταλλεύομαι).

Ανάλυση (analysis). Αφορά τη διάκριση του δεδομένου (έργου, έννοιας κλπ) σε συστατικά μέρη και την κατανόηση της οργανωτικής δομής τους. Ελέγχεται η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει (μετά την κατάκτηση του γνωστικού περιεχομένου) καταστάσεις, προθέσεις, αποτελέσματα, που δεν αναφέρονται ρητά. Ενίοτε τροποποιεί την αρχική του αντίληψη. Συχνά η ικανότητα αυτή σχετίζεται με την αναζήτηση του μηνύματος του συγγραφέα ή καλλιτέχνη. (Ρήματα: αναλύω, αποσυνθέτω, κατηγοριοποιώ, συγκρίνω, αντιπαραβάλλω, συσχετίζω, κάνω διάγραμμα, διαφοροποιώ, διακρίνω, διαχωρίζω, εστιάζω, διασαφηνίζω, συμπεραίνω, περιορίζω, περιγράφω, καταδεικνύω, προβάλλω, αναγνωρίζω, χωρίζω, υποδιαιρώ).

Σύνθεση (synthesis). Πρόκειται για τη δημιουργία ενός νέου νοήματος ή μιας νέας δομής. Ο μαθητής σχεδιάζει, οργανώνει και προχωρά στην επίλυση προβλήματος. Εξετάζεται η ικανότητα του μαθητή να δομεί ενιαίο σύνολο που δεν προϋπήρχε, συνδυάζοντας επιμέρους ασύνδετα στοιχεία. Πρόκειται για δημιουργική, παραγωγική διαδικασία. (Ρήματα: προσαρμόζω, προβλέπω, συνεργάζομαι, συνδυάζω, επικοινωνώ, συσσωρεύω, συνθέτω, δημιουργώ, σχεδιάζω, αναπτύσσω, μηχανεύομαι, εκφράζω, διευκολύνω, σχηματίζω, γενικεύω, υποθέτω, ενσωματώνω, εξατομικεύω, εντάσσω, παρεμβάλλω, εφευρίσκω, μοντελοποιώ, τροποποιώ, ενισχύω, σχεδιάζω, αναδιατάσσω, ανακατασκευάζω, δομώ, συνίσταμαι, καθιστώ έγκυρο).

Αξιολόγηση (evaluation). Το ανώτερο επίπεδο στην πρώτη ταξινόμια (1956). Αργότερα τη θέση αυτή κατέλαβε η δημιουργία. Σχετίζεται με τη διατύπωση

αξιολογικών κρίσεων: εκτίμηση, άσκηση κριτικής, επιχειρηματολογία ενάντια σε μια άποψη. Ελέγχεται η ικανότητα του μαθητή να κρίνει την αξία ή την ποιότητα ενεργειών βάσει κριτηρίων που ορίζονται ή που θέτει ο ίδιος. Εδώ ανήκουν οι ερωτήσεις κρίσεων. Οι κρίσεις πρέπει να αιτιολογούνται αναφερόμενες σε αντικειμενικά κριτήρια και όχι σε γνώμες ή απόψεις (που μπορούν να αποσκοπούν σε συμφέροντα). Είναι το απαιτούμενο στάδιο για τη δημιουργία της νέας γνώσης. (Ρήματα: επιβραβεύω, συγκρίνω και αντιπαραβάλλω, συμπεραίνω, κριτικάρω, κρίνω, αποφασίζω, υποστηρίζω, ερμηνεύω, δικαιολογώ, αναπλαισιώνω, υπερασπίζομαι) (Bloom, 1956 στο <http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/bloom-taxonomy.html>).

Στο νέο μοντέλο χρησιμοποιήθηκαν ρήματα αντί για ουσιαστικά (δείχνουν ενέργεια), ενώ στην κορυφή της πυραμίδας τοποθετήθηκε η **Δημιουργία (creating)**, που αντικατέστησε τη Σύνθεση, ενώ η Αξιολόγηση τοποθετήθηκε στο αμέσως προηγούμενο επίπεδο. (Ρήματα: δημιουργώ, σχεδιάζω, επινοώ, επιλύω, ανακαλύπτω, εισάγω, διαγράφω, αναπαριστώ εικονικά, δημιουργώ όραμα, φαντάζομαι, βελτιώνω, ελαχιστοποιώ, συνδυάζω, συνθέτω, προβλέπω, διαμορφώνω, αναπτύσσω-κατασκευάζω, οργανώνω, ασκώ κριτική, δημιουργώ πρωτοτυπία/καινοτομία, παράγω γνώση - ιδέα - ολοκληρωμένο έργο).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΝΕΑ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑ

2.1.ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΓΡΑΦΗΣ: ΜΙΑ ΠΟΡΕΙΑ ΣΕ ΕΞΕΛΙΞΗ

Η εσωτερική ανάγκη του ανθρώπου να εκφράσει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις εμπειρίες του με κάποιας μορφής μόνιμη αποτύπωση, χαρακτηρίζει το είδος μας από τις απαρχές σχεδόν της παρουσίας μας στον πλανήτη. Δίπλα στις εικόνες των ζώων στις βραχογραφίες των σπηλαίων της Λίθινης εποχής, το αποτύπωμα του ανθρώπινου χεριού, εκφράζει αυτή την ανάγκη για την **ανάδειξη της ταυτότητας** και για τη **διατήρηση στη μνήμη** της ατομικότητας, η οποία αποτελεί ένα μοναδικό και ανεπανάληπτο σύμπαν δράσης και εμπειρίας (Graham & Perin, 2007).

Η επινόηση της γραφής αποτέλεσε τομή, ανακόπτοντας την προφορική παράδοση χιλιετηρίδων. Η σημασία της υπογραμμίζεται από το γεγονός ότι αποτελεί το μέτρο, βάσει του οποίου οριοθετείται η ιστορική πορεία κάθε λαού, καθώς διαιρεί το παρελθόν σε προϊστορικό και ιστορικό χρόνο, με κριτήριο τη στιγμή της εμφάνισής της. Φυσικά, η έρευνα επικεντρώνεται στις πλούσιες πηγές της ιστορικής περιόδου. Από τα αιγυπτιακά ιερογλυφικά και τη σφηνοειδή γραφή των Σουμερίων, ως τις πήλινες πινακίδες της Γραμμικής Β΄ της κυρίως Ελλάδας, η πρακτική της γραφής εξαπλώθηκε ταχύτατα.

Τελευταία και κρίσιμη καμπή υπήρξε η επινόηση του αλφαβητικού τρόπου καταγραφής από τους Φοίνικες, ο οποίος, με την οικονομία των συμβόλων του, έκανε τη γραφή προσιτή, κοινό κτήμα, γεγονός που πυροδότησε και μια τεράστια κοινωνική μεταβολή: στο προαλφαβητικό στάδιο οι γνώστες των περίπλοκων συστημάτων γραφής ανήκαν στην ελίτ και απολάμβαναν σημαντικής εξουσίας, ενώ η πλατιά μάζα των υπηκόων είχε απόλυτη άγνοια και μηδενικές πιθανότητες να κατακτήσει τη γνώση, γεγονός που συντηρούσε την υποδεέστερη κοινωνική τους θέση. Πλέον η οδός προς τη γνώση διευκολύνεται και οι ευκαιρίες πολλαπλασιάζονται. Οι Έλληνες τελειοποίησαν το αλφάβητο με την προσθήκη των φωνηέντων και, μέσω των αποικιών τους, μεταλαμπάδευσαν αυτήν την πνευματική παρακαταθήκη στους λαούς της Δύσης αλλά και της Μ. Ασίας και του Εύξεινου πόντου με τους οποίους ήρθαν σε επαφή. Από τον 8^ο αιώνα π.Χ, η δυνατότητα της γραφής ήταν μια απτή πραγματικότητα για τους πρώτους μεγάλους πολιτισμούς.

Η συνειδητοποίηση της έννοιας του χρόνου και της διάρκειας πυροδότησε στους πρώτους επίδοξους συγγραφείς την επιθυμία της υστεροφημίας αλλά και της κατάθεσης της πνευματικής κληρονομιάς τους, ώστε οι επίγονοι να γνωρίζουν ποιοι υπήρξαν, τι έκαναν και σε τι πίστευαν (ό.π.). Η παραδοχή του Θουκυδίδη ότι καταγράφει την ιστορία του πελοποννησιακού πολέμου για να μείνει «**κτῆμα ἐς αἰὶ μᾶλλον ἢ ἀγώνισμα ἐς τὸ παραχρῆμα ἀκούειν**» (μτφρ.: κειμήλιο αἰώνιο, παρά ανάγνωσμα για να ακούγεται προσωρινά) αποτελεί την επιτομή αυτής της τάσης. Χαραγμένες σε πέτρα, μάρμαρο ή πηλό, ζωγραφισμένες σε τοιχώματα τάφων ή ναών, σχεδιασμένες σε πάπυρο, περγαμηνή, ρυζόχαρτο ή χαρτί, οι λέξεις «αιχμαλώτισαν» ιστορίες, διέδωσαν θρησκείες, υποκίνησαν επαναστάσεις, συγκέντρωσαν και εμπλούτισαν νομοθετήματα, θέτοντας τα θεμέλια του νομικού συστήματος (Pytash, 2013). Αποτύπωσαν για πρώτη φορά με τρόπο απτό, εμπορικές συμφωνίες και τίτλους ιδιοκτησίας, παράλληλα με τους θριάμβους των βασιλέων και τα πρώτα φιλοσοφικά ερωτήματα.

Η εμφάνιση της γουτεμβέργιας ανακάλυψης, της τυπογραφίας, που μετέτρεψε το γραπτό κείμενο σε ένα προσιτό αγαθό και επέτρεψε τη ταχύτερη διάδοση των ιδεών, αποτέλεσε την επόμενη επαναστατική αλλαγή (Ferdig, 2013). Σύμφωνα με τον Olson (1996) «οι νέοι τρόποι ανάγνωσης προκάλεσαν την ανάδυση νέων τρόπων γραφής κειμένων, ενώ και τα δύο με τη σειρά τους προκάλεσαν την ανάπτυξη νέων τρόπων σκέψης σχετικά με τον κόσμο και τη λειτουργία του».

Η τεχνολογία και η γραφή βρίσκονταν ανέκαθεν σε αλληλεπίδραση. Τα μέσα γραφής (technologies of writing) που διαθέτουμε διαμορφώνουν το πώς γράφουμε, τι γράφουμε, και πώς μαθαίνουμε (Ferdig, 2014). Η μακρά πορεία διαδοχικών μέσων γραφής έχει επηρεάσει τις αντιλήψεις μας σχετικά με τη συγγραφή, το κείμενο, την προσωπική ταυτότητα, τις κοινωνικές σχέσεις και την έννοια της κοινότητας. Σήμερα είμαστε μάρτυρες μιας νέας επαναστατικής μεταβολής, καθώς η τεχνολογία αλλάζει (κυριολεκτικά εκ θεμελίων) τον τρόπο που γράφουμε ως πράξη (physically) - πατώντας πλήκτρα, τους χώρους όπου παράγουμε γραπτό λόγο, τους τρόπους που τον διαδίδουμε και τον αριθμό των ανθρώπων που έχουν πρόσβαση σε αυτόν (Pytash & Ferdig, 2014). Η εξέλιξη στον χώρο αυτόν είναι συνεχής και αδιάλειπτη: η τεχνολογία εξυπηρετεί μια δεδομένη ανάγκη ή αξιοποιεί μια ευκαιρία και χρησιμοποιείται με έναν τρόπο ο οποίος όμως αναδιαμορφώνει και το περιεχόμενο. Το νέο περιεχόμενο με τη σειρά του υπαγορεύει την ανάγκη για νέα, προσαρμοσμένη σε αυτό τεχνολογία και ούτω καθεξής (Zhao et al., 2000, Ferdig, 2014). Σε ένα

αξιοσημείωτα σύντομο χρονικό διάστημα, για παράδειγμα, η έκρηξη στη δημιουργία εργαλείων και εφαρμογών οδήγησε σε μια ευρύτατη ποικιλία επιλογών όσον αφορά τη συγγραφή και ανάγνωση κειμένου: ξεκινώντας από απλές εφαρμογές στον Επεξεργαστή Κειμένου, φτάσαμε «από το Twitter στο Blogger και από το YouTube στο iTunes» (ό.π.).

Ο υπολογιστής εξελίχθηκε σε νέα τεχνολογία γραφής, με αξιοσημείωτα πλεονεκτήματα συγκριτικά με τις προγενέστερες στους τομείς της ταχύτητας, της αναθεώρησης, του σχεδιασμού, της προβολής και της διάδοσης του έργου. Επιπρόσθετα, η ενσωμάτωση νέων σημειωτικών τρόπων στο αναδιαμορφωμένο περιεχόμενο, όπως διαδραστικών γραφικών, βίντεο ή ήχου, που συνυπάρχουν με το τυπικό κείμενο, εισήγαγαν την πρακτική της πολυτροπικότητας στην νέα κειμενική παραγωγή. Παράλληλα, βαίνει συνεχώς αυξούμενη η τάση της συνεργατικής πρακτικής στη δημιουργία, κριτική και ερμηνεία των κειμένων, που οδηγεί σε νέους τρόπους διαπραγμάτευσης. Η εξέλιξη αυτή των μέσων οδηγεί, όπως είδαμε, σε αναθεώρηση της έννοιας του γραμματισμού, όταν ιδωθεί ως σύνολο κοινωνικών πρακτικών που περιβάλλουν την παραγωγή, διανομή, χρήση και ερμηνεία των κειμένων (Ferris, 2002). Εγείρεται κατά συνέπεια προβληματισμός όσον αφορά τον **προσδιορισμό εννοιών όπως «κείμενο», «συγγραφή» ή «ανάγνωση»** αλλά και όσον αφορά τον αντίκτυπο των αναθεωρημένων εκδοχών των παραπάνω όρων σε πρακτικές όπως η σχολική διδασκαλία, η αξιολόγηση/βαθμολόγηση, οι εκτός σχολείου δραστηριότητες των νέων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Dede, 2014).

Η αναθεώρηση της έννοιας της «γραφής» και του «γραπτού κειμένου», πρέπει να αντιμετωπιστεί με περίσκεψη. Η ποικιλία και η πολυπλοκότητα των νέων μέσων όπως και η ταχύτητα με την οποία εξελίσσονται πρέπει να ληφθούν υπόψη. Η εξέλιξή τους συνεχίζεται, την ίδια στιγμή που προσπαθούμε να τα κατανοήσουμε, ενώ τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματά τους μπορεί να είναι πολύ διαφορετικά από τα βραχυπρόθεσμα. «Για αυτόν τον λόγο η αντιμετώπισή μας πρέπει να είναι ανοιχτή και όχι κλειστή, προσωρινή και όχι οριστική, διερευνητική και όχι δεσμευτική» (Ferdig, 2014).

2.2. ΝΕΑ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑ - ΥΒΡΙΔΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Το μέσο και το μήνυμα βρίσκονταν ανέκαθεν σε συνδιαλλαγή (McLuhan, 1967). Όπως προαναφέρθηκε, τα μέσα γραφής προσδιόριζαν τον τρόπο μετάδοσης

του μηνύματος και, κατά συνέπεια, διαφοροποιούσαν την έννοια του όρου «κείμενο», όπως και τις πρακτικές συγγραφής και ανάγνωσης. Η Τεχνολογία, ως κατεξοχήν νέο μέσο, συμβάλλει στην επαναδιαπραγμάτευση του τρόπου με τον οποίο παράγουμε, αντιλαμβανόμαστε και μεταδίδουμε το μήνυμα, καθώς διαφοροποιεί το νοητικό περιβάλλον, μεταβάλλοντας τον τρόπο πρόσληψης της πραγματικότητας (Νικολαΐδου, 2008).

Εφόσον λοιπόν η νέα ψηφιακή πραγματικότητα ασκεί καταλυτική επίδραση στους περισσότερους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, μεταβάλλει εκ βάθρων και την αντίστοιχη κειμενική. Πρόκειται για μια εν εξελίξει διαδικασία, η οποία τροποποιεί σε βάθος τη σχέση του σύγχρονου ανθρώπου με την γραφή «που βασίζεται πλέον σε ένα άλλο σύστημα επικοινωνίας» (Laufer & Scavetta, 1992). Το νέο, ψηφιακό κείμενο ευαγγελίζεται την ασυνέχεια και την αποσπασματικότητα, όσο και την κειμενική ρευστότητα (fluid text) και την ευελιξία στη δομή του (Ferris, 2002, Νικολαΐδου, 2008). Πρόκειται για **κείμενα νεοπαγή, υβριδικά, άυλα, καινοτόμα ως προς τις δυνατότητές τους, μη γραμμικά ως προς τη δομή τους** (Γιακουμάτου, 2011). Προκειμένου να επισημανθεί η διαφοροποίησή τους από τα παραδοσιακά έντυπα/γραμμικά κείμενα, όπως και οι πρωτοφανείς δυνατότητες τους, χρησιμοποιήθηκε ο όρος «υπερκείμενο» και, για τη μεταγενέστερη εμπλουτισμένη μορφή τους, «υπερμέσο».

2.2.1. ΥΠΕΡΚΕΙΜΕΝΑ – ΥΠΕΡΜΕΣΑ

Αν και ο όρος υπερκείμενο εμφανίστηκε το 1965, οι καταβολές του μπορούν να ανιχνευθούν στα μέσα της δεκαετίας του 1940, όταν ο Vannevar Bush, επικεφαλής του Γραφείου Επιστημονικών Ερευνών κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, πρότεινε έναν τρόπο καταλογογράφησης και ανάκτησης των πληροφοριών, που αντικατοπτρίζει προφητικά τον τρόπο λειτουργίας των υπερμέσων (Δημητρούλια, 2006). Στο άρθρο του "Classic Technology: As We May Think" που δημοσιεύτηκε στο *Atlantic Monthly* τον Ιούλιο του 1945, εξέτασε τρόπους διασύνδεσης των γνώσεων, κατά τη συνειρμική αλληλουχία με την οποία λειτουργεί ο ανθρώπινος νους:

“Ο ανθρώπινος εγκέφαλος λειτουργεί μέσω συνειρμών. Ενώ επικεντρώνεται σε ένα στοιχείο, πετάγεται αστραπιαία στο επόμενο, με βάση τους συνειρμούς της

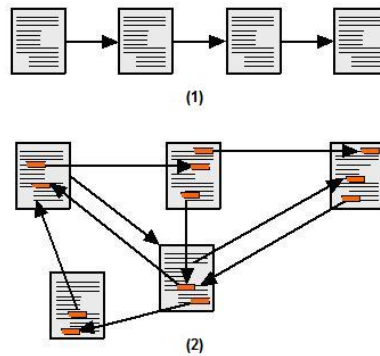
σκέψης και σύμφωνα με ένα πολύπλοκο δίκτυο μονοπατιών που δημιουργούν τα κύτταρα του εγκεφάλου. (...) Ο άνθρωπος δεν μπορεί να αντιγράψει πλήρως τη νοητική αυτή διαδικασία με τεχνητό τρόπο, οφείλει όμως να μάθει από αυτήν. (...) Επιλογή μέσω συνδέσμων, αντί της καταλογογράφησης (indexing), μπορεί να λειτουργήσει μηχανικά”

Ο Bush πρότεινε μια συσκευή, το Memex (Memory Extender), το οποίο θα λειτουργούσε κατά τον τρόπο αυτόν, επιτρέποντας τη δημιουργία “προσεταιριστικών δεικτών” (index associative), οι οποίοι και θα απομνημόνευαν τους συνδέσμους (links) ανάμεσα στα σημασιολογικώς συνδεδεμένα μέρη ενός συνόλου (www.netschoolbook.gr). Το 1965, ο κοινωνιολόγος Ted Nelson, εμπνευσμένος από τις ιδέες του Bush, δημιούργησε τον νεολογισμό «υπερκείμενο», εννοώντας ένα δυναμικά τεράστιο δίκτυο δεσμών που θα συνέδεαν αρχεία κειμένου, οργανωμένα με μη γραμμική, μη σειριακή μορφή, όσο και δεδομένα κάθε μορφής (ηχητικά, εικονικά, οπτικοακουστικά κλπ) και στο οποίο θα είχε διαδικτυακή πρόσβαση ο οποιοσδήποτε. Απώτερος στόχος του υπήρξε η δημιουργία του απόλυτου αρχείου όλων των γνώσεων της ανθρωπότητας, το οποίο ονόμασε Xanadu (Δημητρούλια, 2006).

Συγκεκριμένα, στο έργο του *Literary Machines* (1982) ο Nelson ορίζει το υπερκείμενο ως εξής:

“Με τον όρο «υπερκείμενο» εννοώ μη γραμμική γραφή – κείμενο που αναπτύσσει διακλαδώσεις και επιτρέπει στον αναγνώστη επιλογές, ενώ διαβάζεται καλύτερα σε μια διαδραστική οθόνη. (...) πρόκειται για μια σειρά από αποσπάσματα κειμένου που συνδέονται μέσω υπερσυνδέσμων, οι οποίοι προσφέρουν στον αναγνώστη διαφορετικά μονοπάτια (ανάγνωσης)”

Είναι φανερό από την χρήση του προθέματος «υπέρ» ότι η έννοια του υπερκειμένου βασιζόταν σε έναν τρόπο οργάνωσης των πληροφοριών που θα ξεπερνούσε τους περιορισμούς του έντυπου κειμένου, όπως τη γραμμικότητα.

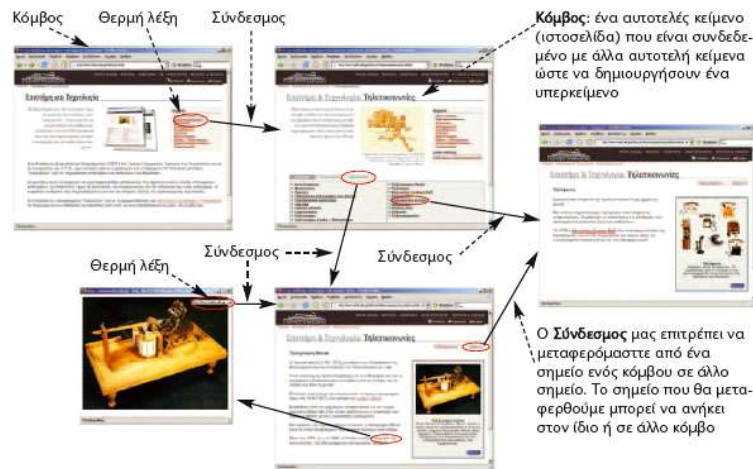


Εικόνα 3. Δομή Υπερκειμένου. (Πηγή: <https://el.wikipedia.org/wiki/υπερκειμενο>)

Ο Timothy John Berners-Lee, αξιοποιώντας το έργο των προκατόχων του, δημιούργησε το 1989 το Πρωτόκολλο Μεταφοράς Υπερκειμένου (HTTP - HyperText Transfer Protocol) για την επικοινωνία και τη μεταφορά δεδομένων μεταξύ των διασυνδεδεμένων συσκευών, ενώ επινόησε και τον τρόπο αναγνώρισης κάθε εγγράφου, μέσω του Ενιαίου Χαρακτηριστικού Εντοπισμού (URL - Uniform Resource Locator). Μια σειρά νέων επινοήσεων υλοποιήθηκε επίσης από τον ίδιο ερευνητή τον επόμενο χρόνο, όπως η δημιουργία του πρώτου προγράμματος περιήγησης (browser) και εξυπηρέτησης (server) αλλά και της γλώσσας που επιτρέπει στον φυλλομετρητή (web browser) να διαβάζει τα έγγραφα και να τα συνθέτει σε σελίδες που μπορούν να διαβαστούν ή να ακουστούν. Πρόκειται για τη Γλώσσα Σήμανσης Υπερκειμένου (HTML - HyperText Markup Language). Ακολούθως προέκυψε η υπηρεσία του Παγκόσμιου Ιστού (WWW-World Wide Web) ενός «ανοιχτού συστήματος διασυνδεδεμένων πληροφοριών και πολυμεσικού περιεχομένου, που επιτρέπει στους χρήστες του Διαδικτύου να αναζητήσουν πληροφορίες μεταβαίνοντας από το ένα έγγραφο στο άλλο» (<https://el.wikipedia.org/wiki/> “παγκόσμιος ιστός”).

Η τεχνολογία του Παγκόσμιου Ιστού εξυπηρετεί τη δημιουργία υπερκειμένων και υπερμέσων (για τη διαφορά τους θα γίνει λόγος στη συνέχεια), μέσω της διασύνδεσης πολλών μη ιεραρχημένων στοιχείων (κειμενικών, οπτικών ή ακουστικών) που προηγουμένως ήταν απομονωμένα. Η πληροφορία παρουσιάζεται με τη μορφή ιστοσελίδων, ενώ χρησιμοποιείται «γραφικό παραθυρικό περιβάλλον, για την περιήγηση στο περιεχόμενό τους» (Μικρόπουλος, 2011). Το μοντέλο δεδομένων του Ιστού βασίζεται σε κόμβους και υπερσυνδέσμους. Οι κόμβοι είναι οι φορείς του περιεχομένου (λέξεις, σελίδες, εικόνες, γραφικά, ήχοι ή άλλα

υπερκείμενα) και οι σύνδεσμοι είναι μέρος πληροφορίας που συνδέει δύο κόμβους ή δύο διαφορετικές πληροφορίες στον ίδιο κόμβο.



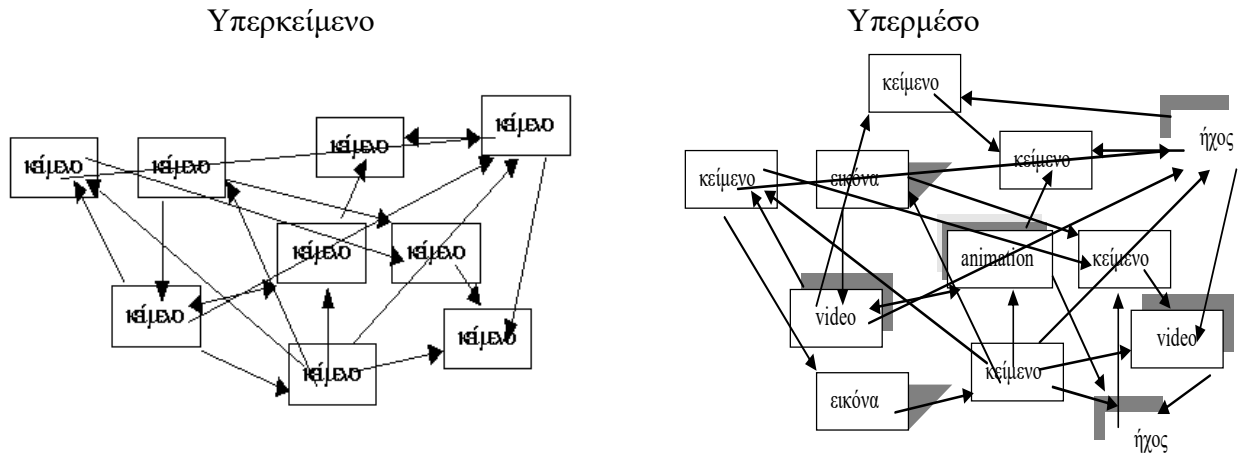
Εικόνα 4. Κόμβοι και σύνδεσμοι. (Πηγή; <http://ebooks.edu.gr/modules/>)

Οι υπερσύνδεσμοι αποτελούν θεμελιώδη παράμετρο του υπερκειμένου, καθώς επιτρέπουν στον αναγνώστη την ελεύθερη πλοήγηση μέσα στο κείμενο. Πρόκειται για λέξεις, φράσεις (χρωματισμένες μπλε και υπογραμμισμένες) ή εικόνες που, όταν επιλεγούν (περνώντας πάνω από έναν σύνδεσμο ο δείκτης του ποντικιού αλλάζει σχήμα), ενεργοποιούνται και οδηγούν σε διακλαδώσεις που κατευθύνουν το χρήστη σε πρόσθετες πληροφορίες (ορισμοί, διευκρινίσεις, σχετικό υλικό) Είναι φανερό ότι η αρχιτεκτονική δομή ενός υπερκειμένου είναι μη σειριακή, ενώ περιλαμβάνει ένα σύνολο πληροφοριών χωρίς χωροταξική σύνδεση, με αλληλουχία που στηρίζεται στη σημασία (www.netschoolbook.gr). Συνήθως σήμερα όλες οι υπερκειμενικές εφαρμογές είναι υπερμέσα (περιέχουν δηλαδή διάφορες μορφές πληροφορίας) (Κόμης, 2015).

2.2.1.1. Υπερμέσα έναντι Πολυμέσων

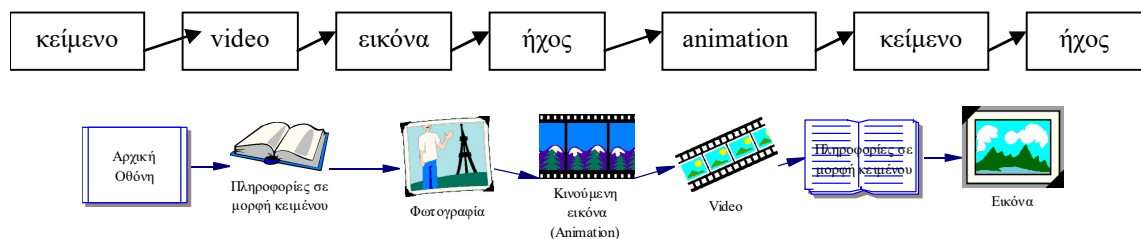
Η έννοια του υπερμέσου (hypermedia) επινοήθηκε επίσης από τον Ted Nelson το 1970 και αποτελεί επέκταση του όρου «υπερκείμενο». Πρόκειται για ένα μη γραμμικό μέσο, που διαχειρίζεται ένα σύνολο πληροφοριών οι οποίες μπορούν να προσπελαστούν μη σειριακά, είναι πολλαπλής μορφής και περιεχομένου καθώς μπορεί να περιλαμβάνουν κείμενα, εικόνες, γραφικά, βίντεο, κινούμενη εικόνα (animation) κ.λπ., σε ψηφιακή μορφή και συνδέονται με συνδέσμους, συνυφαίνοντας ένα δίκτυο πληροφοριών με τρόπο που θα ήταν αδύνατο να παρουσιαστεί μέσω ενός

συμβατικού βιβλίου. Ο χρήστης πλοηγείται σε ένα δίκτυο κόμβων χαράσσοντας μονοπάτια ενδεικτικά των ενδιαφερόντων του και αξιοποιώντας τα εργαλεία διεπαφής (interface) που παρέχονται από τα συστήματα υπερμέσων προς διευκόλυνσή του (Κόμης, 2015).



Εικόνα 5. Υπερκείμενο – Υπερμέσο. (Πηγή: www.netschoolbook.gr)

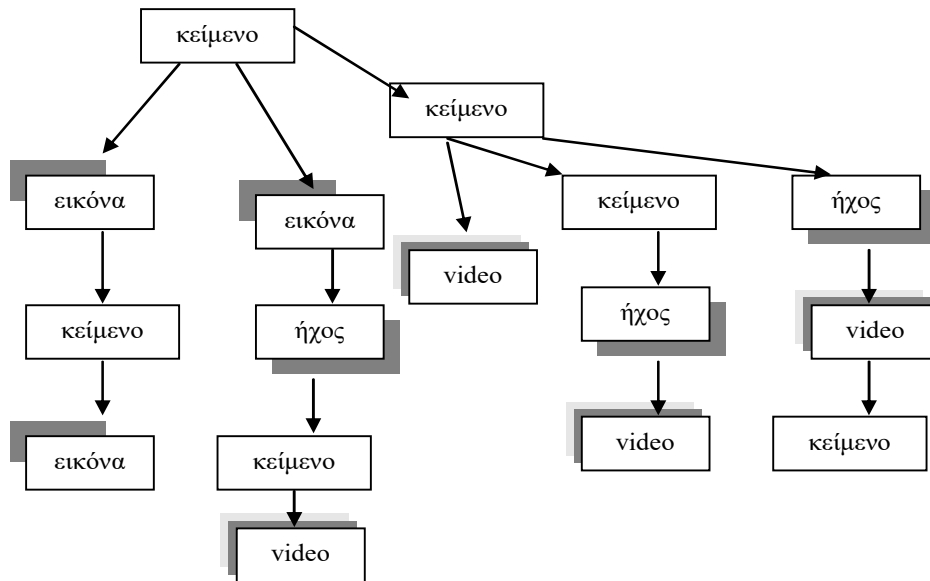
Τα πολυμέσα από την άλλη πλευρά ενσωματώνουν ψηφιακά δεδομένα πολλαπλών μορφών παρέχοντας διαύλους επικοινωνίας με το χρήστη, ο οποίος αποκτά πρόσβαση σε ήχο, εικόνα ή βίντεο, αλλά και δυνατότητες που αφορούν στην αφή, όπως συμβαίνει με τις ομώνυμες οθόνες, καθώς και ανταπόκρισης σε σωματικές κινήσεις και επιστροφή προσπάθειας (εικονική πραγματικότητα) (Κόμης, 2004). Μολονότι το πολυμέσο μπορεί να προσπελαστεί με τυχαίο τρόπο, είναι κατά βάση γραμμικό. Έχει αρχιτεκτονική δομή σειριακή, όπου οι πληροφορίες, αν και ποικίλης μορφής, διαδέχονται η μια την άλλη.



Εικόνα 6. Δομή πολυμέσου. (Πηγή: Κόμης, 2015)

Υπάρχουν βέβαια και τα συστήματα αλληλεπιδραστικών πολυμέσων, που επιτρέπουν στο χρήστη να επεμβαίνει στην εξέλιξη της εφαρμογής και, αλληλεπιδρώντας με το μέσο, να επιλέγει τη σειρά, την ταχύτητα και τη μορφή της

παρουσίασης της πληροφορίας (Παντάνο-Ρόκου, 2002). Έχουν συνήθως δενδροειδή αρχιτεκτονική δομή και οι δυνατότητες τους για αλληλεπίδραση παρουσιάζουν διαβάθμιση.



Εικόνα 7. Πολυμέσο δενδροειδούς δομής. (Πηγή: Κόμης, 2015)

Είναι φανερό ότι η έννοια του πολυμέσου δε συνεπάγεται την έννοια του υπερμέσου. Ακόμη και ένα αλληλεπιδραστικό πολυμέσο (δομή δέντρου) δε συνιστά υπερμέσο (δομή δικτύου) (ό.π). Ο χρήστης πλοηγείται μέσω των συνδέσμων σε συνάρτηση με τις προτάσεις προορισμού που του παρέχει το υπερκειμενικό ή υπερμεσικό περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό έχει πρόσβαση σε πληροφορίες που προέρχονται από διαφορετικές πηγές ή προβάλλονται με διαφορετικούς τρόπους και μπορεί να εξετάσει ένα ζήτημα από ποικίλες οπτικές.

Η χρήση των υπερμέσων όμως δεν εξαντλείται στην βελτίωση των τρόπων πρόσβασης στην πληροφορία ή στην ένταξη της οπτικοακουστικής διάστασης μέσα στην κειμενική. Η πλειοψηφία των υπερμέσων σήμερα δεν παρέχει στον χρήστη μόνο τη δυνατότητα της επιλεκτικής πλοήγησης στα προβαλλόμενα δεδομένα (τύπος «τελικού χρήστη»), αλλά και τη δυνατότητα εμπλοκής στη συγγραφή του ίδιου του υλικού (τύπος «συγγραφέα») (Κόμης, 2015), ενώ εγκαινιάζεται και η άμεση αλληλεπίδραση με τον αναγνώστη, μέσω σχολίων, κριτικής και γενικότερα αναγνωστικής ανταπόκρισης, ξεπερνώντας αυτό που υπήρξε πάντα ο σκοπέλος της έντυπης συγγραφής, όπως τον έθεσε ο Σωκράτης: η ιδιότητα του κειμένου να «σωπαίνει με πολλή σοβαρόφάνεια» (Πλάτωνος Φαίδρος, 275d).

2.2.2. ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Οι νέοι τρόποι επικοινωνίας και μετάδοσης της πληροφορίας που δημιουργήθηκαν ή ενσωματώθηκαν από την υπολογιστική τεχνολογία, επαναπροσδιόρισαν την έννοια του κειμένου και κατά επέκταση του γραπτού λόγου (Kress, 2000, Kress & Leeuwen, 2001). Είναι αναγκαίο, λοιπόν, να γίνει αναφορά στη διάσταση της πολυτροπικότητας (multimodality) που αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο (συχνά και ζητούμενο) από την πλειοψηφία των προαναφερθέντων ηλεκτρονικών κειμενικών πραγματώσεων.

2.2.2.1. Πολυτροπικότητα

Ως πολυτροπικότητα θα ορίζαμε τον τρόπο παρουσίασης ενός πολιτισμικού παραγώγου στο οποίο συνυπάρχουν, διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν περισσότεροι του ενός σημειωτικοί τρόποι (εικόνα – σταθερή ή κινούμενη, σχέδιο, σκίτσο, φωτογραφία, χρώμα, μουσική, ήχος, προφορικός λόγος – φωνητικό μήνυμα, γραπτός λόγος, χειρονομίες, επιτονισμός, ρυθμός) (Γρόσδος, 2008, Δημάση, 2009).

Ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο Ferdinand de Saussure είχε τονίσει ότι η γλώσσα αποτελούσε απλώς έναν κλάδο (branch) μιας ευρύτερης επιστήμης που ονόμασε Σημειολογία και προτάθηκε η μελέτη της γλώσσας να γίνεται παράλληλα με τους άλλους τρόπους (modes) ή συστήματα σημείων (sign systems) όπως ονομάστηκαν:

Αν κάποιος επιθυμεί να ανακαλύψει την αληθινή φύση των γλωσσικών συστημάτων, πρέπει πρώτα να ερευνήσει τι κοινά στοιχεία έχουν με όλα τα άλλα συστήματα του ίδιου είδους

(Saussure, 1983 στο Jewitt, Bezener & O'Halloran, 2016)

Η θεωρία της πολυτροπικότητας έχει τις ρίζες της στο έργο του Halliday (1978), με την προβολή της γλώσσας ως ενός κοινωνικού σημειωτικού συστήματος και με την παρουσίαση του πλαισίου κατανόησής της ως ενός συνόλου δυνατών νοηματοδοτήσεων (meaning potentials): εν κατακλείδι προτείνεται η ιδέα του νοήματος ως επιλογής. Οι Hodge & Kress στο έργο τους Social Semiotics (1998) και αργότερα οι Kress & Van Leeuwen στο Reading Images (1996 / 2006) επέσυραν την προσοχή, εκτός από τη γλώσσα, σε άλλα σημειωτικά συστήματα ή τρόπους, πάντα ιδωμένα μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, που άνοιγαν το δρόμο στην πολυτροπικότητα (Jewitt, 2013). Υπό αυτήν την έννοια το κείμενο

θεωρήθηκε ένα «παράθυρο» θέασης του ίδιου του δημιουργού του: ο συνεχής επαναπροσδιορισμός των σημείων και τρόπων συσχετίζεται με τα ενδιαφέροντα και τις προθέσεις του ατόμου, που το ενεργοποιούν στην κατεύθυνση της επιλογής ενός σημειωτικού τρόπου έναντι ενός άλλου. Και, καθώς τα σημειωτικά συστήματα που είναι διαθέσιμα στον δημιουργό αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία του περιεχομένου που κατασκευάζει, γίνεται φανερή η σημασία της πολυτροπικότητας στην κατανόηση της διαδικασίας δημιουργίας νοήματος (ό.π).

2.2.2.2. Πολυτροπικά κείμενα

Ήδη, βέβαια, η πρωτοκαθεδρία της γλώσσας είχε αμφισβητηθεί με την επέλαση της εικόνας (κινούμενης ή μη), που επιβλήθηκε λόγω της κυριαρχίας της τηλεοπτικής και διαφημιστικής κουλτούρας η οποία προέκρινε το οπτικό (και ακουστικό) έναντι του λεκτικού και χρησιμοποίησε σύμβολα κάθε είδους. Η χρήση της εικόνας ως κυρίαρχου επικοινωνιακού μέσου δημιούργησε νέες αφηγηματικές συμβάσεις, καθιστώντας τις παλαιότερες γενιές, όπως επεσήμεινε ο ιστορικός Raphael Samuel, «οπτικά αναλφάβητες». (Ο ίδιος εξάλλου χαρακτήριζε τον εαυτό του «πλήρως προ-τηλεοπτικό») (Νέζη & Σεφερλή, 2005). Αλλά και οι επιστημονικοί χώροι όπως η γλωσσολογία και η θεωρία της λογοτεχνίας θεώρησαν πλέον ως κείμενο μια «σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων: γραπτά κείμενα και αφίσες, video-clips και κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά μαθήματα και πολιτικούς λόγους, θεατρικές παραστάσεις ή θεατρικά δρώμενα κ.ά.» (Χοντολίδου, 1999). Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η έννοια του κειμένου διευρύνεται εφόσον κάθε κείμενο – προφορικό ή γραπτό- συνοδεύεται και σημασιοδοτείται από ένα πλήθος εξωγλωσσικών στοιχείων, ως ένα σύνθετο σύστημα τρόπων (modes). Στο παρελθόν η διάσταση αυτή είχε υποτιμηθεί, καθώς τα εξωγλωσσικά, εικονιστικά στοιχεία είχαν θεωρηθεί συμπληρωματικά ή επεξηγηματικά, και, σε κάθε περίπτωση, δευτερεύοντα) (Νέζη & Σεφερλή, 2005)

Τα τελευταία χρόνια, με την επικράτηση της διαμεσολαβημένης επικοινωνίας μέσω υπολογιστών, όλες σχεδόν οι βεβαιότητες και συμβάσεις αναφορικά με το κείμενο έχουν ανατραπεί. Η κάποτε αυτονόητη έννοια της μονιμότητας του κειμένου έχει εκλείψει. Η ρευστότητα του ηλεκτρονικού κειμένου επιτρέπει τον αέναο μετασχηματισμό του τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς την εμφάνιση (Κουτσογιάννης, 2007). Όπως επιγραμματικά το θέτει ο Joyce (1994) “το τυπωμένο κείμενο μένει σταθερό - το ηλεκτρονικό κείμενο μετασχηματίζεται” (Print stays itself;

electronic text replaces itself) (Bernstein, 2009). Στα ψηφιακά περιβάλλοντα οι έννοιες του πομπού και του δέκτη τίθενται υπό διαπραγμάτευση, καθώς ο αναγνώστης μπορεί να γίνει συνδημιουργός ενός έργου. Τα νέου τύπου κείμενα, (υπερκείμενα, υπερμεσικά, πολυμεσικά κείμενα) πέρα από το γεγονός ότι καταργούν τις παραδοσιακές αρχές της κειμενικότητας (ενότητα, γραμμικότητα, συνοχή) και οργανώνονται πολυεπίπεδα, επιβάλλοντας νέα αναγνωστική προσέγγιση, είναι και έντονα πολυτροπικά. Σε τέτοιο σημείο μάλιστα, ώστε η «κειμενική επικοινωνία χωρίς εικονική υποστήριξη να θεωρείται ελλιπής, αν όχι αδύνατη» (Νέζη & Σεφερλή, 2005). Ως πολυτροπικά (multi modal) ορίζονται τα κείμενα που βασίζονται στη συλλειτουργία πολλών σημειωτικών συστημάτων και πόρων (οπτικών, ακουστικών, κιναισθητικών, χωρικών κ.ά.), οι οποίοι συμβάλλουν ισότιμα (και όχι αθροιστικά) στην παραγωγή νοήματος (Kress & Leeuwen, 2006, Δημάση, 2009). Αποτελούν δε, θεμελιώδη παράμετρο και όχι συμπληρωματικό ή επιπρόσθετο στοιχείο κάθε κειμένου (Kress & Van Leeuwen, 2001, Χοντολίδου, 1999) .

Η πολλαπλή παρουσίαση του ίδιου μηνύματος επαυξάνει τις πιθανότητες ασφαλέστερης μετάδοσης του νοήματος, το οποίο προβάλλεται με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο, πολλαπλασιάζοντας την εκφραστική του δύναμη, επιτείνοντας (κάποτε και αναιρώντας) τη σημασία του. Το είδος, η θέση, η έκταση, το χρώμα των εξωγλωσσικών στοιχείων (φωτογραφιών, εικόνων, γραμματοσειράς, ήχων κλπ) είναι φορείς σημασίας που αξιοποιούν την οπτική (ή ακουστική) τους δύναμη. Ακόμα και η γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως οπτικό υλικό (Δημάση, 2009, Γιακουμάτου, 2003). Τα πολυτροπικά κείμενα γίνονται κατανοητά, όπως και τα αμιγώς γλωσσικά, μέσα στα ευρύτερα κοινωνικά και ιστορικά συμφραζόμενα και ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας που εξυπηρετούν. Σύμφωνα με τον Halliday (Language as Social Semiotic, 1978) επιτελούν λειτουργίες νοητικές (ως προς το περιεχόμενο – ideational meaning), διαπροσωπικές (interpersonal meaning) και κειμενικές (textual meaning) (Jewitt, 2013). Δομούνται δε, μέσω της τετραπλής διαδικασίας που αφορά το περιεχόμενο και την έκφραση: λόγος (discourse), σχέδιο (design), παραγωγή (production) και διανομή (distribution) (Kress & Leeuwen, 2001, Κουτσογιάννης, 2007).

2.2.2.2.1. Πολυτροπικά κείμενα και σχολική διδασκαλία

Για τη διαχείριση των πολυτροπικών κειμένων σε επίπεδο διδακτικής της γλώσσας, απαιτούνται, όπως είναι φανερό, νέες δεξιότητες, πέρα από το

επικοινωνιακό μοντέλο διδασκαλίας. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινούνται όπως είδαμε οι θεωρίες των πολυγραμματισμών, των κειμενικών ειδών και της πολυτροπικότητας (Kress & Leeuwen, 2001). Για τα αναδυόμενα νοήματα των κειμένων που απαιτούν μια «**ανάγνωση-θέαση**» είναι απαραίτητη η προσαρμογή της διδακτικής προσέγγισης, ώστε οι μαθητές να καθίστανται ικανοί αφενός να αποκωδικοποιούν και αφετέρου να δημιουργούν με ποικίλους σημειωτικούς πόρους (Γιαννικοπούλου, 2004).

Ιδιαίτερα καθώς οι σύγχρονες κοινωνίες, πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες, χαρακτηρίζονται από την εξάπλωση των νέων τεχνολογιών σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής και επαγγελματικής ζωής, οι μαθητές αναπτύσσουν πολύ γρήγορα «πολυτροπικές προσλαμβάνουσες» (Χοντολίδου, 1999), εντός, αλλά κυρίως εκτός σχολικής τάξης. Δέχονται ή δημιουργούν οπτικά μέσα επικοινωνίας, ενώ παράλληλα γίνονται δέκτες ποικίλων ερεθισμάτων από διάφορες πηγές (λ.χ. από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Witte, 2007), τη συμμετοχή σε ιστότοπους – blogging ή σε συγγραφικές εικονικές κοινότητες fanfiction (Black, 2009) ή μέσα από τη δημιουργία και δημοσίευση βίντεο, αφισών ή κόμικς (Bitz, 2007, Kinloch, 2007)). Η ερμηνεία και η παραγωγή τέτοιων πολυτροπικών κειμένων απαιτεί όχι μόνο νέες ικανότητες και γνώσεις αλλά και κριτική στάση απέναντί τους. Το σχολείο τείνει να αγνοεί τους εξωσχολικούς κώδικες επικοινωνίας, αλλά και να υποτιμά τους άλλους σημειωτικούς πόρους, μένοντας προσκολλημένο στη διδασκαλία της γραπτής γλώσσας και στο έντυπο κείμενο. Έτσι προκύπτει ένα είδος «**γλωσσικού διχασμού**» για τους μαθητές (Μεταξιώτης, 2000, Hull & Schultz, 2001, Vasudevan et al., 2010), ενώ τίθενται και θέματα ταυτότητας: η συνείδηση του εαυτού τους ως μαθητών και εγγράμματων υποκειμένων περιορίζεται από την εξαιρετικά περιορισμένη κλίμακα ευκαιριών που είναι διαθέσιμες για να παρουσιάσουν τις γνώσεις τους και να εμπλακούν σε αξιόλογες (meaningful) συμμετοχικές πρακτικές στην σχολική τάξη (Vasudevan et al., 2010, Witte, 2007: *That's Online Writing, Not Boring School Writing*).

2.2.2.2. Πολυτροπική αφήγηση (multimodal storytelling)

Οι ερευνητές ωστόσο διαπίστωσαν ότι ειδικότερα η εισαγωγή (στα πλαίσια της εκπαίδευσης) της δημιουργίας αφηγήσεων (storytelling) σε ποικίλες εκδοχές λ.χ. ως προσωπικά αφηγηματικά κείμενα ή ημερολόγια και, πιο πρόσφατα, με ψηφιακά μέσα, παρέχει ευκαιρίες στους νέους να δομήσουν και να παρουσιάσουν τις δικές τους ταυτότητες γραμματισμού (Vasudevan et al., 2010, Skinner & Hagoood, 2008,

Ranken, 2008, Lewis & Fabos, 2005, Mahar, 2001) και λειτουργούν ως μια πολύτιμη «σκαλωσιά» για την μελλοντική ακαδημαϊκή τους μαθητεία (Skinner, 2007, Hobbs & Frost, 2003, Morrell, 2002). Η σημασία της δημιουργίας ιστοριών είναι καθοριστική τόσο για να δώσουν μορφή στην κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουν οι νέοι, όσο και για να προβάλλουν την δική τους αφηγηματική φωνή κατά τη δημιουργία της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Wissman, 2007, Vasudevan, 2006, Vasudevan et al., 2010, Kesler, 2014). Λίγος χώρος όμως διατίθεται στα Προγράμματα Σπουδών για πρακτικές που ανταποκρίνονται στις προσωπικές ανάγκες και ροπές των εφήβων (Leander, 2007).

Η πολυτροπική διάσταση στη σύνθεση αυτών των αφηγήσεων διευρύνει τα όρια, ώστε να περιληφθούν δυνατότητες ποικίλων πόρων, δομές συμμετοχής, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ταυτότητες και σχέσεις που διαμορφώνουν και διαμορφώνονται μέσω της εμπλοκής με πολλούς τρόπους στην παραγωγή νοήματος (Siegel, 2006, Vasudevan et al., 2010). Μέσω αυτής της ποικιλίας των τρόπων οι νέοι παράγουν νέα (συχνά καινοφανή) κείμενα για νέα ακροατήρια και, μέσα από διαδικτυακά κανάλια επικοινωνίας, διασχίζουν τοπικά και εθνικά σύνορα (Maira & Soep, 2005, Vasudevan et al., 2010, Simon et al., 2014). Έτσι, περιβάλλοντα πλούσια σε σημειωτικούς πόρους, που δίνουν την ευκαιρία στους εφήβους να συνθέσουν μια ποικιλία ιστοριών μέσω μιας μεγάλης γκάμας τρόπων, τους δίνουν την δυνατότητα να δομήσουν μια ταυτότητα που θα αφήσει το αποτύπωμά της στην μελλοντική τους προσωπικότητα, καθώς **ανοίγουν νέα κανάλια σκέψης, ενώ η οπτικοακουστική αποτύπωση συχνά παρέχει το πλαίσιο ώστε να «δουν» και να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική πραγματικότητα που τους περιβάλλει** (Wissman, 2007 - *Young women using literacy and language to resist the politics of silencing*). Για να είναι όμως αποτελεσματική μια τέτοια διδακτική, το σχολείο οφείλει να απαρνηθεί τη σοβαροφάνειά του και να ξεπεράσει τις αγκυλώσεις του, ώστε να αποδεχθεί και να ενσωματώσει τα κείμενα, τις πρακτικές και την κουλτούρα που φέρουν οι νέοι μαζί τους στις τάξεις (Morrell, 2002, Hill, 2009: *Hip-hop, pedagogy and the politics of identity*).

Σε μια επισκόπηση 76 ερευνητικών μελετών αναφορικά με τη σύνθεση πολυτροπικών αφηγηματικών κειμένων από εφήβους, που πραγματοποιήθηκε το 2014 από την Blaine Smith και παρουσιάστηκε στο άρθρο της “*Beyond words: A Review of Research on Adolescents and Multimodal Composition*” η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων κατέληξε στα ακόλουθα συμπεράσματα: η σύνθεση

πολυτροπικών κειμένων α) προκαλεί το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των εφήβων β) αποτελεί μια συνεργατική κοινωνική διαδικασία γ) είναι ιδιαίτερα επωφελής για τους περιθωριοποιημένους εφήβους δ) είναι συνδεδεμένη με τη διδασκαλία ε) είναι ενισχυτική (scaffolding) με ποικίλους τρόπους και στ) αποτελεί μια σύνθετη επαναλαμβανόμενη διαδικασία. Γίνεται, κατά συνέπεια, φανερό, ότι οι εμπειρικές έρευνες επιβεβαιώνουν όσα πρέσβευε η θεωρία σχετικά με τα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν από την ενσωμάτωση πολυτροπικών πρακτικών στη σύνθεση κειμένων στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση).

Μια πληθώρα εργασιών, μονογραφιών και συνεδρίων έχουν αφιερωθεί σε έρευνες, πρακτικές και συζητήσεις γύρω από την έννοια της πολυτροπικότητας, από τα μέσα της δεκαετίας του '90 όταν πρωτοδιατυπώθηκε. Ενδεικτικά το 2009 κυκλοφόρησε το Εγχειρίδιο *Handbook of Multimodal Analysis* ως βιβλίο αναφοράς (Jewitt, 2^η έκδοση 2014). Ο οίκος Routledge εγκαινίασε το 2011 τη σειρά βιβλίων *Multimodality Studies*, ενώ το 2012 έκανε την εμφάνισή του το περιοδικό *Multimodal Communication* (τον Ιούνιο του 2016 βρισκόταν στον 5^ο τόμο, τεύχος 1, με πλήθος άρθρων για ποικίλα θέματα πολυτροπικής προσέγγισης βλ. <https://www.degruyter.com/view/j/mc.2016.5.issue-1/issue-files/xml>). Ένα από τα τελευταία έργα το οποίο συνοψίζει την ως τώρα πορεία των ερευνών και των μεθόδων, ενώ σχολιάζει τις δυνατότητες και τις μελλοντικές προοπτικές κυκλοφόρησε το 2016 από τους Jewitt, Bezemer και O'Halloran (*Introducing Multimodality*).

Αυτή η κινητικότητα του εξωτερικού δε βρίσκει αντίστοιχο πεδίο αποδοχής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα δειλό άνοιγμα με προτάσεις δημιουργίας πολυτροπικών κειμένων στα πλαίσια της παραγωγής λόγου στα Προγράμματα Σπουδών (2011) και στις Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων (2016) για το Γυμνάσιο. Εκεί γίνεται παραδεκτό ότι «η παρουσία των μορφών εικονιστικής αναπαράστασης σε συνδυασμό με τον ήχο έχει διαμορφώσει νέες κοινωνικές πρακτικές έκφρασης και επικοινωνίας και μια νέα σύλληψη της έννοιας του κειμένου και της γλώσσας, η οποία είναι σαφώς διαφορετική από εκείνες που είχαν οι άνθρωποι πριν από είκοσι ή τριάντα χρόνια» και ότι έως τώρα «ο τρόπος διδακτικής προσέγγισης παρέμεινε εγκλωβισμένος στη διδασκαλία μιας τυποποιημένης γραμματικής». Έτσι προτείνεται μια διδακτική προσέγγιση που «δίνει έμφαση στην καινοτομία και στη χρήση των νέων μέσων, στη

δημιουργικότητα, στη φαντασία, στην αισθητική καλλιέργεια» μέσω της «γλωσσικής τεχνολογίας και των εργαλείων που προσφέρει». Ενδεικτικά προτείνονται ως δραστηριότητες παραγωγής (πολυτροπικού) λόγου: περιγραφή με πολυτροπικά – πολυμεσικά κείμενα, αφίσες ηλεκτρονικές ή με κολλάζ, διαφημιστικές αφίσες, γελοιογραφίες, σκίτσα, ηχογραφημένες συνεντεύξεις, πολυτροπικές αφηγήσεις (π.χ. κόμικς, εικαστικά έργα, φωτογραφίες, ταινίες), ενημερωτικά φυλλάδια, ιστοσελίδες, εικονογραφημένοι ταξιδιωτικοί οδηγοί. Επιπλέον προτείνεται ο θεωρητικός προβληματισμός των μαθητών πάνω σε ζητήματα πολυτροπικότητας: «οι μαθητές/τριες αξίζει να ασχοληθούν ερευνητικά με τους τρόπους επικοινωνίας μεταξύ των νέων με τη χρήση νέων τεχνολογιών», «να προχωρήσουν σε αξιολόγηση της χρήσης της εικόνας για την αποτελεσματικότητα ενός πολυτροπικού (π.χ. αντιρατσιστικού) μηνύματος», «να ασκηθούν στην κριτική κατανόηση πολυτροπικών και μονοτροπικών κειμένων συνεχών και ασυνεχών», «να εξετάσουν της περιγραφή στον διαφημιστικό λόγο», κ.ά. Βέβαια δεν αρκεί η «νομιμοποίηση» τέτοιων πρακτικών που εξασφαλίζουν για τους διδάσκοντες τα Προγράμματα Σπουδών. Το ζητούμενο είναι πάντα η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και η μετατροπή της θεωρίας σε διδακτική πράξη.

2.3. ΥΠΕΡΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Με τον όρο Διαθεματική Προσέγγιση της γνώσης ορίζεται η πολύπλευρη διερεύνηση και μελέτη ζητημάτων και εννοιών στα πλαίσια της διαχρονίας και της συγχρονίας και ο συσχετισμός τους με πολλά επιστημονικά πεδία, ώστε να φωτιστούν από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Στόχος της Διαθεματικότητας είναι η ολιστική προσέγγιση ή η «ενιαιοποίηση» της σχολικής γνώσης που προσφέρεται στο μαθητή (Χατζημιχαήλ, 2010), ώστε να αντιληφθεί τη συνομιλία των επιστημών, που αξιολογείται σε όλες τις περιστάσεις της καθημερινής ζωής (Καρατζιά – Σταυλιώτη, 2002). Η διαθεματική προσέγγιση της σχολικής ύλης αποτελεί ζητούμενο του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως ρητά αναφέρεται τόσο στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003), όσο και στα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ., 2011).

Από τον Rousseau (*Αιμίλιος* ή *Περί Αγωγής*) και τον Pestalozzi (*Learning by head, hand and heart*) ως τον Dewey, η ανάγκη της διαθεματικής προσέγγισης της

γνώσης συνδέθηκε με την ανακαλυπτική – διερευνητική μάθηση αλλά και τον αντίκτυπό της στην πραγματική ζωή (Χατζημιχαήλ, 2010). Ειδικότερα ο τελευταίος υποστήριξε (Dewey, 1990, ό.π.):

Ζούμε σ' ένα κόσμο όπου όλες οι πλευρές συνδέονται. Όλες οι σπουδές προέρχονται από σχέσεις εντός του ενός μεγάλου κοινού κόσμου και καθώς το παιδί ζει σε μεταβαλλόμενη αλλά συγκεκριμένη και ενεργητική σχέση με αυτόν τον κοινό κόσμο, οι σπουδές του είναι φυσικά ενιαίες. Η σύνδεση των σπουδών δεν αποτελεί πλέον πρόβλημα. Ο δάσκαλος δεν θα είναι υποχρεωμένος να προσφεύγει σε κάθε είδους τεχνάσματα και να συνυφαίνει λίγη αριθμητική με το μάθημα της ιστορίας. Συνδέστε το σχολείο με τη ζωή και όλες οι σπουδές θα συνδεθούν αναγκαστικά

Σύμφωνα με την παραπάνω παιδαγωγική, το σχολείο οφείλει να θέσει ως στόχο τη μαθητοκεντρική, βιωματική προσέγγιση και την ενίσχυση της αυτενέργειας των μαθητών στην ανακάλυψη της γνώσης. Ζητούμενο είναι ή θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια της δημιουργικότητάς και όχι η στερεότυπη (στείρα) διδασκαλία (Αλαχιώτης, 2002). Για το λόγο αυτό και ενθαρρύνονται οι μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας όπως η ομαδοσυνεργατική πρακτική και η μέθοδος project.

Τα νέα ηλεκτρονικά κείμενα (υπερκείμενα-υπερμέσα-πολυμέσα), εξυπηρετούν τη διαθεματική διερεύνηση, καθώς, λόγω της πολυεπίπεδης δομής τους, της ευελιξίας, της ρευστότητας, της πολυτροπικότητας και της αλληλεπίδρασης που τα χαρακτηρίζουν, ανταποκρίνονται στη δυνατότητα δημιουργίας πολυπρισματικών προσεγγίσεων, με εξακτίωση των πληροφοριών προς διαφορετικά γνωστικά πεδία μέσω των υπερδεσμών (links), που μπορούν να αναπτύσσονται σε μεγάλο βάθος και προς διαφορετικούς πόρους. Κάθε κείμενο με «ηλεκτρονικές παραπομπές μπορεί να υπομνηματίζεται ή να ανοίγει σε συγχρονική ανάπτυξη προς διαφορετικές, θεωρητικά άπειρες και πρακτικά ισότιμες κατευθύνσεις» (Γιακουμάτου, 2011).

Μέσω της συνεργατικής διαθεματικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων οι μαθητές αυτενεργούν, αλληλεπιδρούν, υιοθετούν μια ενεργητική, κριτική στάση, καθώς διαχειρίζονται διαφορετικές πτυχές ενός θέματος και προχωρούν σε δημιουργική σύνθεση και επαναξιολόγηση του υλικού τους, ενώ ενισχύουν και τον οπτικοακουστικό γραμματισμό τους (ό.π.). Θεωρίες μάθησης όπως ο εποικοδομισμός και οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, αλλά και μοντέλα νοητικής ανάπτυξης όπως η ταξινομία του Bloom ή η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, βρίσκουν εδώ την εφαρμογή τους.

(Στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσει η διαθεματική προσέγγιση Γλώσσας και Λογοτεχνίας και το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσεται μεταξύ τους με την άρση της αντιμετώπισής τους ως διακριτών μαθημάτων που χωρίζονται από στεγανά και την θεώρησή τους ως κειμενικών χώρων σε αλληλεπίδραση)

2.4. ΥΠΕΡΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑ

«Είναι παιδιά πολλών ανθρώπων τα λόγια μας» έγραψε ο Σεφέρης στο ποίημά του Επί σκηνής (1966), συνοψίζοντας σε λίγες λέξεις, με τη γνωστή του ευστοχία και λιτότητα την ευρύτερη έννοια της διακειμενικότητας.

Η διακειμενικότητα ως όρος διατυπώθηκε από τη Γαλλίδα σημειολόγο Julia Kristeva, η οποία απέρριψε τις ως τότε ισχύουσες αντιλήψεις περί «επιδράσεων» που έχει δεχτεί ένας συγγραφέας ή περί «πηγών» στις οποίες βασίζεται ένα κείμενο και είπε ότι κανένα κείμενο δεν είναι αποκλειστικά προϊόν ενός συγγραφέα, αλλά αποτελεί προϊόν και των σχέσεών του με άλλα κείμενα και με τις δομές της ίδιας της γλώσσας (Kristeva, 1969, 1980) :

Κάθε κείμενο είναι κατασκευασμένο ως ένα μωσαϊκό αναφορών, κάθε κείμενο είναι η απορρόφηση και η μεταμόρφωση ενός άλλου.

Αντίστοιχα ο Roland Barthes σημείωνε στο έργο του *Theory of the text* (1981):

Κάθε κείμενο είναι ένα διακείμενο, άλλα κείμενα είναι παρόντα μέσα σε αυτό, σε διάφορα επίπεδα: κείμενα του πολιτισμού που προηγήθηκε και κείμενα του παρόντος πολιτισμού. Κάθε κείμενο είναι ένα ύφασμα καινούριο, με υφάδια από παραθέματα αντεστραμμένα. Το διακείμενο είναι ένα πεδίο γενικό, από τμήματα κωδίκων, φόρμουλες, ρυθμικά μοντέλα, αποσπάσματα κοινωνικών ιδιωμάτων, από ασύνειδα ή αυτόματα παραθέματα, που καταγράφονται χωρίς εισαγωγικά [...] ένας χώρος με πολλαπλές διαστάσεις, όπου παντρεύονται και αλληλοαμφισβητούνται ποικίλες γραφές από τις οποίες καμιά δεν είναι η αρχική.

Κάθε κείμενο, όντας ένα **παλίμψηστο** αναφορών, ενσωματώνει αυτόματα και ασύνειδα τη λογική του υπερκειμένου. **Το υπερκείμενο, όπως δηλώνει ο Landow (2006), είναι κατά βάση ένα διακειμενικό σύστημα που έχει την δυνατότητα να προβάλλει τη διακειμενικότητα με τρόπο που το έντυπο βιβλίο αδυνατεί να κάνει.** Κατά τον Christopher Keep (*The Electronic Labyrinth*, 1993-2000) οι συγγραφείς

υπερκειμένων με το διακειμενικό σύμπαν που διαμορφώνουν θυμίζουν τις φιγούρες της εικόνας που Remedio Varo “Bordando el Manto Terrestre”: «μέσα σε έναν πύργο υφαίνουν μια ταπισερί, που χύνεται από τα παράθυρα έξω στο κενό και προσπαθεί απεγνωσμένα να το γεμίσει, ώστε όλα τα κτίρια και τα πλάσματα, όλα τα κύματα, τα πλοία και τα δάση της γης να περιέχονται σε αυτήν την ταπισερί και η ταπισερί να είναι ο κόσμος».



Εικόνα 8. Remedio Varo, “Bordando el Manto Terrestre”. (Πηγή: <http://bordando-el-manto-terrestre>)

Το υπερκείμενο μπορεί να αισθητοποιήσει/παραθέσει τις ποικίλες διακειμενικές αναφορές ή να προσθέσει άλλες, σε απεριόριστο αριθμό και με διαφορετικές μορφές, ώστε να γίνει αντιληπτή από το μαθητή και τον αναγνώστη γενικά, η συνθετότητα και η πολυπλοκότητά του κειμένου (λογοτεχνικού ή άλλου) και να βιωθεί η ανάγνωση ως μια διαδικασία συνεχούς ανατροφοδότησης και επανασηματοδότησης. Παράλληλα ο μαθητής θα συνειδητοποιήσει τις αλλαγές στον τρόπο παραγωγής ενός ηλεκτρονικού κειμένου όταν θα κληθεί ο ίδιος να το διαμορφώσει, προχωρώντας σε δημιουργική προσέγγιση με παροχή στοιχείων (κειμενικών (αναφορών, σχολίων, ερμηνειών, αποσπασμάτων) εικονικών, ηχητικών, οπτικοακουστικών) για να υποστηρίξει το δικό του πρωτότυπο έργο (Γιακουμάτου, 2011). Ο Landow (2006) το ονομάζει πολυφωνία (multivocality) που απορρίπτει την «τυραννική μονοφωνία».

Έτσι η πράξη της ανάγνωσης και της συγγραφής θα γίνει ενεργητική, συνειδητή και κριτική, καθώς ερμηνευτικές προτάσεις, αναγνώσεις, προσεγγίσεις ή άλλα κείμενα που επικοινωνούν διακειμενικά με το προς διαπραγμάτευση κείμενο θα είναι στη διάθεσή του μαθητή, με την ενεργοποίηση μιας και μόνο υπερσύνδεσης ή, στην περίπτωση της συγγραφής, θα μπορεί ο ίδιος κατ’ αναλογία να συνθέσει και να εμπλουτίσει ποικιλοτρόπως το δικό του κειμενικό προϊόν.

2.5. ΤΟ ΥΠΕΡΚΕΙΜΕΝΟ / ΥΠΕΡΜΕΣΟ ΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Ήδη από το 1994 Pierre Lévy μίλησε για την αποτελεσματικότητα των διαμοιραζόμενων γνωστικών συστημάτων και για τις πολιτισμικές και γνωστικές επιπτώσεις της ψηφιακής τεχνολογίας. Ειδικότερα, αναφερόμενος στο υπερκείμενο, όρισε έξι βασικές αρχές από τις οποίες χαρακτηρίζεται:

- αρχή της μεταμόρφωσης: το υπερκείμενικό δίκτυο βρίσκεται διαρκώς σε εξέλιξη (βλ. και Joyce, 1994, Κουτσογιάννης, 2007)
- αρχή της ετερογένειας: οι κόμβοι και οι υπερδεσμοί είναι ετερογενείς
- αρχή της πολλαπλότητας και του εγκιβωτισμού: ως αποτέλεσμα του αποσπασματικού (fractal) τρόπου δόμησής του
- αρχή της εξωτερικότητας: δεν περιέχει οργανική μονάδα ή εσωτερικό κινητήρα
- αρχή της τοπολογίας: λειτουργία με βάση τις αρχές της εγγύτητας και της γειννίαςσης
- αρχή της κινητικότητας: το δίκτυο διαθέτει διαρκώς πολλά κέντρα (βλ. και Landow, 2006)

Λόγω των παραπάνω αρχών αλλά και της ιδιαιτερότητάς τους, τα υπερκείμενα και υπερμέσα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς επιτρέπουν στον μαθητή να διαμορφώνει τις δικές του διαδρομές για την ανακάλυψη των πληροφοριών, να συνδέει και να συσχετίζει έννοιες και δεδομένα και τέλος να εξαγάγει συμπεράσματα και να οδηγείται στην οικοδόμηση της γνώσης. Ειδικότερα, η δομή του υπερκείμενικού δικτύου είναι τέτοια που παρέχει στο μαθητή:

- Ποικιλία δυνατών διαδρομών (Δίνεται η δυνατότητα επιμονής και εμβάθυνσης ή γρήγορης επισκόπησης, διασταύρωσης και ελέγχου και γενικότερα προσαρμογής της προσπέλασης του υλικού στις μαθησιακές ανάγκες)
- Ελευθερία διαδρομών (Το σύστημα δεν υποχρεώνει σε εξερεύνηση όλων των δεσμών/ διαδρομών. Ο μαθητής επιλέγει αυτές που θεωρεί χρήσιμες ο ίδιος)
- Έλεγχος της πορείας (Ο μαθητής μπορεί να εξατομικεύσει τις μαθησιακές του διαδρομές, όπως για παράδειγμα να επιστρέψει σε

συνδέσμους που είχε προσπεράσει, ή να ξαναεπισκεφτεί προηγούμενους συνδέσμους (“recursus” Bernstein, 2009), διαμορφώνοντας το μαθησιακό του σενάριο) (Γιακουμάτου, 2011, www.netschoolbook.gr – προσπέλαση 15-10-16)

Καθώς η μάθηση μπορεί να βοηθεί ως η «αναδιοργάνωση της γνώσης μέσα σε ένα δομημένο συσχετιστικό δίκτυο από μνήμες» (ό.π.), ο μαθητής ακολουθώντας τη μη γραμμική πλοήγηση των υπερμέσων (που βρίσκεται πιο κοντά στον ευέλικτο τρόπο λειτουργίας της σκέψης και άρα είναι ευκολότερα προσβάσιμη), υποβοηθείται να δημιουργήσει νέους κόμβους γνώσης, πάνω στους ήδη υπάρχοντες και, όσο πιο κατάλληλοι οι σύνδεσμοι μεταξύ παλαιών και νέων κόμβων, τόσο αποδοτικότερη η μάθηση που επιτυγχάνεται.

Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές που στηρίζονται σε υπερκείμενα και υπερμέσα εξασφαλίζουν ελεύθερη πλοήγηση στις βάσεις δεδομένων, δυνατότητες εμβάθυνσης (με διάφορα επίπεδα βάθους στις πληροφορίες), παροχή βοήθειας μέσω υποδείξεων, δυνατότητα προσομοίωσης και ελέγχου των γνώσεων. Μέσα στα μαθητοκεντρικά αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα που υποστηρίζουν τα υπερμέσα, ενισχύεται η αυτενέργεια, η ενεργητική και κριτική ανάγνωση αλλά και η συνθετική ικανότητα καθώς τα τελευταία μπορούν να αποβούν ιδιαίτερα αποτελεσματικά ως εργαλεία για την **ενίσχυση δραστηριοτήτων σύνθεσης και παραγωγής** (Μπέλλου, 2011), ώστε ο μαθητής, μέσω της δημιουργίας υπερμεσικών προϊόντων, να αποκτήσει σύνθετες ικανότητες τόσο σε επίπεδο χειρισμού όσο και σε επίπεδο προαγωγής της νοητικής του ανάπτυξης (βλ. και ταξινόμια Bloom).

Μάλιστα ο George Landow του πανεπιστημίου Brown, διατύπωσε το 2004 μια σειρά κριτηρίων αξιολόγησης προκειμένου ένα υπερκειμενικό προϊόν (κυρίως αφηγηματικό) να θεωρείται ότι πληροί τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για να χαρακτηριστεί «σοβαρό» και αξιόλογο:

- α) Τα μεμονωμένα κειμενικά σύνολα (lexias) θα πρέπει να έχουν έναν επαρκή αριθμό υπερσυνδέσεων.
- β) Οι υπερσυνδέσεις θα πρέπει να προσφέρουν μια ικανοποιητική εμπειρία.
- γ) Η απόλαυση των διαδοχικών υπερσυνδέσεων θα πρέπει να προκαλείται από την αίσθηση της συνοχής, η οποία όμως έχει τη μορφή της αναλογίας.
- δ) Το υπερκείμενο, για να αξίζει το όνομά του, θα πρέπει να παρέχει πολλαπλές οδούς οργάνωσης.

ε) Το υπερκείμενο θα πρέπει να αξιοποιεί στο έπακρο τις υπερκειμενικές δυνατότητες του λογισμικού που χρησιμοποιήθηκε για την κατασκευή του (Αποστολίδου, 2012).

Βέβαια η αποτελεσματικότητα των υπερκειμενικών και υπερμεσικών εφαρμογών εξαρτάται και από την υιοθέτηση της κατάλληλης παιδαγωγικής στρατηγικής στην προσέγγισή τους. Συνοπτικά θα λέγαμε ότι η επιτυχία της προσέγγισης εξαρτάται από το βαθμό ελέγχου του μαθητή πάνω στο ηλεκτρονικό περιβάλλον για την επίτευξη των γνωστικών του στόχων. Τα υπερμέσα μπορούν να επιτρέπουν (Μικρόπουλος, 2000):

- Απλή παρουσίαση (πορεία σχεδόν γραμμική, απλή συλλογή πληροφοριών, χωρίς διασύνδεση και επιστράτευση κριτικής επίγνωσης)
- Προσομοίωση (προαγωγή του επαγωγικού τρόπου σκέψης)
- Κατασκευή βάσεων δεδομένων
- Εκσφαλμάτωση (debugging) γνώσεων, καθώς αυτές ενσωματώνονται σε μια εφαρμογή που δημιουργεί ο μαθητής.

Στην τελευταία κατηγορία θα συναντήσουμε τα εξερευνητικά (exploratory) και τα συνεργατικά συστήματα υπερμέσων (cooperative hypermedia environments) που βασίζονται στην προσωπική εμπειρία, εξερεύνηση και δράση του μαθητή, αλλά και στη διάδραση και συνεργασία με τους άλλους (με στόχο να ανακαλύψει και να συνθέσει τη γνώση), ενώ παράλληλα προάγεται η ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης και ικανοποίησης και προωθείται η δόμηση της προσωπικής του ταυτότητας σε σχέση με το κοινωνικό γίνεσθαι.

Για να θυμηθούμε τον Papert (1993), οι μαθητές, ως συγγραφείς υπερκειμενικών / υπερμεσικών εφαρμογών, παύουν να είναι ένα ακροατήριο, καταναλωτές μιας γνώσης που μεταδίδεται από άλλους (την αυθεντία του δασκάλου ή τον υπολογιστή-δάσκαλο), γίνονται «αρχάριοι επιστημολόγοι» (ό.π.) και **κινητοποιούνται για να κατασκευάσουν τη δική τους κατανόηση της πραγματικότητας, να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν**, χρησιμοποιώντας τα υπερμέσα σαν εργαλεία (και όχι σαν αποθήκες πληροφοριών) για να προχωρήσουν στην «υπέρβαση των δεδομένων» και στη δημιουργία πρωτότυπων πολιτιστικών προϊόντων (στην περίπτωση της παρούσας εργασίας πρωτότυπων υπερλογοτεχνικών πολυτροπικών έργων – πεζών και ποιητικών).

Παράλληλα, εκτός των προαναφερθεισών, ιδιαίτερα σημαντικών ωφελειών, κάθε σύνθεση υπερμεσικού προϊόντος συνοδεύεται και από έμμεσα οφέλη που άπτονται της καλλιέργειας περαιτέρω νοητικών ικανοτήτων:

Ικανότητες Διαχείρισης μιας εργασίας	Ερευνητικές Ικανότητες	Οργανωτικές και εκφραστικές ικανότητες	Ικανότητες παρουσίασης	Ικανότητες σκέψης
Δημιουργία χρονοδιαγράμματος	Καθορισμός του προβλήματος	Τμηματοποίηση σε κόμβους των πληροφοριών	Υλοποίηση νέων ιδεών σε πολυμέσα	Αξιολόγηση της διαδικασίας που ακολουθήθηκε
Καταμερισμός των πόρων	Οργάνωση της έρευνας	Σύνδεση και αλληλουχία των κόμβων	Διατήρηση του ενδιαφέροντος του κοινού της παρουσίασης	Επιναξέταση σύμφωνα με ανάδραση
Ανάθεση ρόλων στην ομάδα	Αναζήτηση πληροφοριών	Αποφάσεις για τον τρόπο αναπαράστασης της γνώσης		
	Ανάλυση και ερμηνεία της πληροφορίας			
	Ανάπτυξη νέας πληροφορίας			

Εικόνα 9. Σύνθεση υπερμέσων και καλλιέργεια νοητικών ικανοτήτων. (Πηγή: Καλαμαράς, 2002)

Έτσι, ως διδακτικά, γνωστικά εργαλεία τα υπερμεσικά περιβάλλοντα παρέχουν μια σειρά παιδαγωγικά οφέλη (όταν η χρήση τους συνάδει με τις θεωρίες μάθησης που έχουν επικρατήσει τον εικοστό αιώνα και οι οποίες ευνοούν «ανοικτού τύπου» (open – ended) μαθησιακές διαδικασίες) (Μπέλλου, 2011, Φραγκάκη, 2011):

- ο παροχή πολλαπλών αναπαραστάσεων της πραγματικότητας, οι οποίες προβάλλουν την πολυπλοκότητα του φυσικού κόσμου (εποικοδομισμός, θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης)
- ο εστίαση στην οικοδόμηση και όχι στην αναπαραγωγή της γνώσης (εποικοδομισμός)
- ο δημιουργία αυθεντικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, βασισμένων σε πραγματικές καταστάσεις (αυθεντική μάθηση)
- ο καλλιέργεια του αναστοχασμού (κριτική προσέγγιση)
- ο υποστήριξη της συνεργατικής μάθησης για την οικοδόμηση της γνώσης (κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΥΠΕΡΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

3.1. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

Η άνοδος των Νέων Μέσων στην αυγή της Ψηφιακής εποχής προκάλεσε σε συγγραφείς και αναγνώστες σύγχυση και πανικό (media panics), καθώς συνδέθηκε με δυσμενείς εικασίες αναφορικά με το μέλλον της λογοτεχνίας (πχ. Kernan, 2001, Birkerts, 1997). Ερωτήματα διατυπώθηκαν, όπως αν το βιβλίο θα εξαφανιστεί, αν η ανάγνωση όπως την ξέρουμε θα πάψει να υπάρχει, αν η λογοτεχνία θα υποβαθμιστεί και θα χαθεί. Οι απαντήσεις δεν είναι αυτονόητες, καθώς στη μεταβατική εποχή μας βρισκόμαστε μέσα στη δίνη εξελίξεων που αδυνατούμε να προβλέψουμε. Μια ασφαλής ωστόσο υπόθεση είναι ότι το βιβλίο, ως τυπωμένο κείμενο, θα χάσει, συν τω χρόνω, έδαφος σε σχέση με τα ψηφιοποιημένα κείμενα (Koskimaa, 2007). Η λογοτεχνία όμως, δεν είναι εξαρτημένη από τη μορφοποίηση του περιεχομένου της. Η ιστορία της είναι μια ιστορία επιβιώσεων: από την προφορικότητα στη γραπτή μορφή, σε παπύρους, περγαμινές και χειρόγραφα βιβλία, και από εκεί στη ασφάλεια της Γουτεμβέργειας τυπογραφίας. Το Έπος του Γίλγαμές (4000 π.Χ.), το πρώτο λογοτεχνικό κείμενο στην αυγή της ανθρώπινης ιστορίας, παραμένει προσβάσιμο.

Αναμφίβολα η λογοτεχνία μεταβάλλεται και εξελίσσεται. Η μετάβαση από την τυπωμένη στην ψηφιακή μορφή, μοιάζει να είναι η φυσική εξέλιξη των πραγμάτων χωρίς εξαναγκασμό ή πίεση (ό. π). Έτσι, υπάρχουν και ακολουθούν παράλληλη πορεία διαφορετικές εκφάνσεις λογοτεχνικών κειμένων: παραδοσιακή τυπωμένη λογοτεχνία (με υψηλά ποσοστά ανταπόκρισης του κοινού), μεταφορά των ίδιων κειμένων σε ψηφιακή μορφή, δημοσίευση λογοτεχνικών κειμένων μόνο σε ψηφιακή μορφή για τεχνικούς λόγους και «ιθαγενής» ψηφιακή λογοτεχνία που λειτουργεί μόνο σε ηλεκτρονικό περιβάλλον και δεν είναι δυνατό να τυπωθεί. Μόνο αυτή η τελευταία εκδοχή, βασισμένη στις δυνατότητες των νέων Τεχνολογιών και του Διαδικτύου, μπορεί να θεωρηθεί η υβριδική λογοτεχνία της Νέας Εποχής.

Πιο αναλυτικά, λοιπόν, στο Διαδίκτυο συνυπάρχουν:

- Τα ψηφιοποιημένα λογοτεχνικά κείμενα που επικεντρώνονται στην ψηφιακή αποτύπωση, αποθήκευση και διανομή των κειμένων.

Διασώζουν σε ψηφιακά αρχεία (σε περιβάλλον word ή pdf) μέρος της έντυπης λογοτεχνίας και ποίησης. Αφορούν σπάνια και δυσεύρετα βιβλία που ψηφιοποιούνται, προκειμένου να διασωθούν και να γίνουν προσιτά στην έρευνα, σώματα λογοτεχνικών κειμένων (ελεύθερα πνευματικών δικαιωμάτων) που προέρχονται από εθνικές βιβλιοθήκες, πρωτότυπη λογοτεχνία που οι συγγραφείς της επιλέγουν παράλληλα με την έντυπη και την ψηφιακή έκδοση του έργου τους. Λογοτεχνικά περιοδικά, εφημερίδες, διατριβές, πρακτικά συνεδρίων διευρύνουν την πρόσβαση στο υλικό της λογοτεχνικής κριτικής. Δεν αξιοποιούν ιδιαίτερα τις δυνατότητες των νέων μέσων, πέρα από τη μετάφραση ή την υπογράμμιση, ενώ σπανιότερα, όσον αφορά τα λογοτεχνικά περιοδικά μπορεί ο αναγνώστης να προχωρήσει σε επικοινωνία, σχολιασμό ή κατάθεση προτάσεων (περιορισμένη διαδραστικότητα) (Μπεγλιβάνου, 2012, Αποστολίδου, 2012).

- Τα ηλεκτρονικά βιβλία (e-books) αποτέλεσαν σταθμό στα εκδοτικά δεδομένα. Διαβάζονται on line στον υπολογιστή ή σε φορητές συσκευές ανάγνωσης, πολλές από τις οποίες παρέχουν τη δυνατότητα και ακουστικής προσέγγισης, μέσω mp3 αρχείων. Η δυνατότητα αξιοποιήθηκε και μέσω της κυκλοφορίας ακουστικών βιβλίων (audio books) (Koskimaa, 2007). Διατίθενται δωρεάν ή μέσω ηλεκτρονικών βιβλιοπωλείων. Παρέχουν στο χρήστη τη δυνατότητα αναζήτησης της ερμηνείας κάποιας λέξης (διαθέτουν ενσωματωμένο λεξικό) ή της αλλαγής μεγέθους ή είδους γραμματοσειράς. Κάποια είναι εμπλουτισμένα με πολυμέσα ήχου ή εικόνας (www.netschoolbook.gr/eBooks), ενώ κάποια μπορούν να συνδεθούν με αρχεία στο Διαδίκτυο. Σε αυτή την περίπτωση μπορούμε να κάνουμε λόγο για διαδραστικότητα.
- Λογοτεχνία κατασκευασμένη σε υπολογιστή (ψηφιακό αντικείμενο πρώτης γενιάς) και η οποία προορίζεται για ανάγνωση από υπολογιστή (Hayles, 2008). Βασική θεωρείται η παράμετρος του υπολογιστικού κώδικα και γενικότερα των προγραμματιστικών μέσων που συμμετέχουν στην παραγωγή και παρουσίαση αυτών των έργων, τα οποία, μαζί με την υπερκειμενικότητα και τη διαδραστικότητα που τα χαρακτηρίζει, κάνουν αδύνατη την έντυπη δημοσίευσή τους

(Koskimaa, 2007). Αυτή η ιδιότητα ανοίγει ένα απέραντο πεδίο για λογοτεχνικές δοκιμές, αναπαραστάσεις και πειραματισμό, καθώς τα κείμενα προγραμματίζονται να συμπεριφέρονται με έναν πρωτότυπο, δυναμικό τρόπο (ό.π.).

Ο Bolter (2006) τονίζει την πολυμεσική διάσταση των νέων έργων, ενώ η Νικολαΐδου (2014) κινείται στην ίδια οπτική υποστηρίζοντας ότι «στη διαδικτυακή εκδοχή του ο λογοκεντρικός χαρακτήρας της λογοτεχνίας υποχωρεί και δίνει τη θέση του στη συνομιλία των τεχνών». Τα νέα υβριδικά (συχνά συνεργατικά) κείμενα χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της αλληλεπίδρασης, ενώ κάποτε παίρνουν τη μορφή αμφίδρομης επικοινωνίας, καθώς, σταδιακά, υιοθετούν όλο και πιο σύνθετες μορφές πλοήγησης, επιφυλάσσοντας έναν ολοένα και πιο ενεργό ρόλο στον «αναγνώστη», που συχνά μετατρέπεται σε συνεργάτη (Murray, 1997). Η διασάλευση της αφηγηματικής ροής, η δομική ευελιξία, η παραβίαση της χρονικής ακολουθίας, η ασυνέχεια, η πολυεπίπεδη ανάπτυξη, η ανάμειξη των ειδών, ο συμφυρμός των ρόλων συγγραφέα και αναγνώστη είναι στοιχεία που υπονομεύουν την παραδοσιακή, γραμμική μυθοπλασία.

Ο Espen Aarseth στο εμβληματικό του έργο “*Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*” (1997), χαρακτηρίζει όλη αυτή τη λογοτεχνική παραγωγή ως κυβερνο-κείμενα. Κάτω από αυτή την ορολογία εντάσσει την υπερκειμενική και διαδραστική μυθοπλασία, τα κινητικά κείμενα (πχ. kinetic poetry), μυθιστορήματα με μορφή e-mail, sms (εξέλιξη του παλιού επιστολογραφικού μυθιστορήματος;) αλλά και ιστολόγια (blogs), projects συνεργατικής γραφής, ακόμα και ποιητικά κείμενα γραμμένα, έτσι ώστε να λειτουργήσουν ως εκτελέσιμος κώδικας (executable code) μέσα σε μια συγκεκριμένη γλώσσα προγραμματισμού. Η ανάμειξη των ειδών (remixing) από την άλλη πλευρά έχει γίνει κοινή πρακτική από κοινότητες νεαρών ερασιτεχνών συγγραφέων (fanfiction writers) με τη δημιουργία υβριδικών κατασκευών (Thorne & Black, 2008). Όπως τονίζει ο Koskimaa (2007)

υπάρχει μια γκρίζα ζώνη όπου τα λογοτεχνικά κυβερνοκείμενα ανοίγουν το δρόμο σε έργα που θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν ως διαδραστικά παιχνίδια δράσης (adventure games) ή διαδραστικός κινηματογράφος (interactive cinema). Όπως όμως και να έχει, πρέπει να θεωρήσουμε κέρδος το άνοιγμα της λογοτεχνικής γραφής σε αυτές τις νέες εξελίξεις και να αναγνωρίσουμε ότι η έννοια της λογοτεχνίας είναι μια έννοια που εξελίσσεται ιστορικά παρά ότι είναι αυστηρά συνδεδεμένη με παραδοσιακά σχήματα και φόρμες.

Αυτό σημαίνει ότι η γραφή, ο γραπτός λόγος πρέπει σήμερα να γίνεται κατανοητός με μια ευρύτερη έννοια απ' ό,τι παλαιότερα, συμπεριλαμβάνοντας και τον προγραμματισμό, καθώς πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε κάθε μορφή ανάλογων κειμένων.

3.2. ΟΡΟΛΟΓΙΑ

Η ρευστότητα και η δυναμικότητα αυτού του νέου είδους λογοτεχνίας, που την κάνουν να αντιστέκεται σε κάθε προσπάθεια τυποποίησης, αντικατοπτρίζεται και στις ποικίλες απόπειρες ονοματοδοσίας, που έχουν προταθεί τα τελευταία χρόνια και που τονίζουν κάθε φορά «μια διαφορετική πτυχή της τεχνολογίας που αποτελεί τον πυρήνα της» (Δημητρούλια, 2006).

Υπερλογοτεχνία ή Υπερκειμενική λογοτεχνία (hyperliterature), όρος που επικεντρώνεται στην υπερκειμενική δομή της (ως δικτύου στοιχείων που ενώνονται μεταξύ τους με δεσμούς)

Ψηφιακή λογοτεχνία (digital literature) η οποία εστιάζει στη διαδικασία της ψηφιοποίησης μέσω των γλωσσών προγραμματισμού.

Πληροφορική ή Υπολογιστική λογοτεχνία (computer literature) που προβάλλει τον υπολογιστή, το υλικό (hardware) και στο λογισμικό (software), τα οποία επιτρέπουν τη μετάδοση των δεδομένων και δίνουν τη δυνατότητα στον αναγνώστη να ανασυστήσει το σχέδιο του συγγραφέα ακολουθώντας τις διαδρομές που του προτείνονται.

Δικτυακή λογοτεχνία (web literature) που παραπέμπει κυρίως στον καθοριστικό ρόλο των δικτύων για την παραγωγή και το χειρισμό των στοιχείων που τη συνθέτουν. Τέτοια δίκτυα είναι τα τοπικά (LAN) και τα ευρείας εμβέλειας (WAN) όπως το Διαδίκτυο (Internet), το παγκόσμιο πλέγμα διασυνδεδεμένων υπολογιστών και των υπηρεσιών και πληροφοριών που παρέχει στους χρήστες του.

Κυβερνολογοτεχνία (Cyberliterature). Ο όρος σχετίζεται με την κυβερνητική και τον κυβερνοχώρο και είναι ευρύτερος από αυτόν του Διαδικτύου (αν και συχνά χρησιμοποιούνται αδιάκριτα). Υποδηλώνεται το περιβάλλον που έχει δημιουργηθεί από δίκτυα επικοινωνιών που χρησιμοποιούν ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Coyne, 1995). Περιγράφει έναν εικονικό και πλασματικό χώρο που δημιουργείται χάρη στην επικοινωνία μεταξύ μηχανικών και ηλεκτρονικών συστημάτων, τα οποία ως κοινό στοιχείο έχουν την αρχή της αυτόνομης εισροής, επεξεργασίας και διοχέτευσης

πληροφοριών (www.greek-language.gr). Η χρήση του όρου κυρίως αποβλέπει στο να δοθεί έμφαση στο ζήτημα της δικτύωσης σε παγκόσμιο επίπεδο.

Ηλεκτρονική λογοτεχνία (e-literature). Ο Οργανισμός Ηλεκτρονικής Λογοτεχνίας έχει προκρίνει τον παραπάνω όρο που συνδέεται κυρίως με τον υπολογιστή και τη λειτουργία του για την παραγωγή και υποστήριξη των έργων. Εξάλλου το πρόσφυμα e- αναφέρεται στον κυβερνοχώρο (Μπεχλιβάνου, 2012).

Εργοδική λογοτεχνία (Ergodic Literature). Πρόκειται για έναν όρο που εισήγαγε ο Espen Aarseth. Σύμφωνα με τον ερευνητή, στην Εργοδική λογοτεχνία ο αναγνώστης χρειάζεται να καταβάλει σημαντική, «μη προβλέψιμη (non-trivial) προσπάθεια για να διαπεράσει το κείμενο» (Δημητρούλια, 2006, Koskimaa, 2000). **Εφόσον ο αναγνώστης δεν ακολουθεί μια γραμμική πορεία ανάγνωσης, αλλά καλείται, μέσω των επιλογών και της πορείας που προκρίνει, να «ξεκλειδώσει» το κείμενο, κινούμενος σε πολλαπλά επίπεδα και σε διαδρομές απρόβλεπτες, η ανάγνωση μετατρέπεται σε μια ενεργητική, δυναμική και ενίοτε κοπιώδη δραστηριότητα.** Σύμφωνα με τον Aarseth, οτιδήποτε δεν διαβάζεται γραμμικά αποτελεί εργοδικό κείμενο.

Αυτή η διάκριση δεν αφορά μόνο κείμενα της κυβερνολογοτεχνίας, αλλά και εκείνα της έντυπης, τυπωμένης λογοτεχνίας. Ο ίδιος ο συγγραφέας διευκρινίζει ότι η εργοδικότητα είναι μια προοπτική βάσει της οποίας μπορούν να ειπωθούν όλα τα κείμενα, εφόσον όλα απαιτούν από τον αναγνώστη να προσεγγίσει και να κατανοήσει το μηχανισμό παραγωγής τους, προκειμένου να γίνει ενεργός μέτοχος του κειμενικού κόσμου (Koskimaa, 2000).

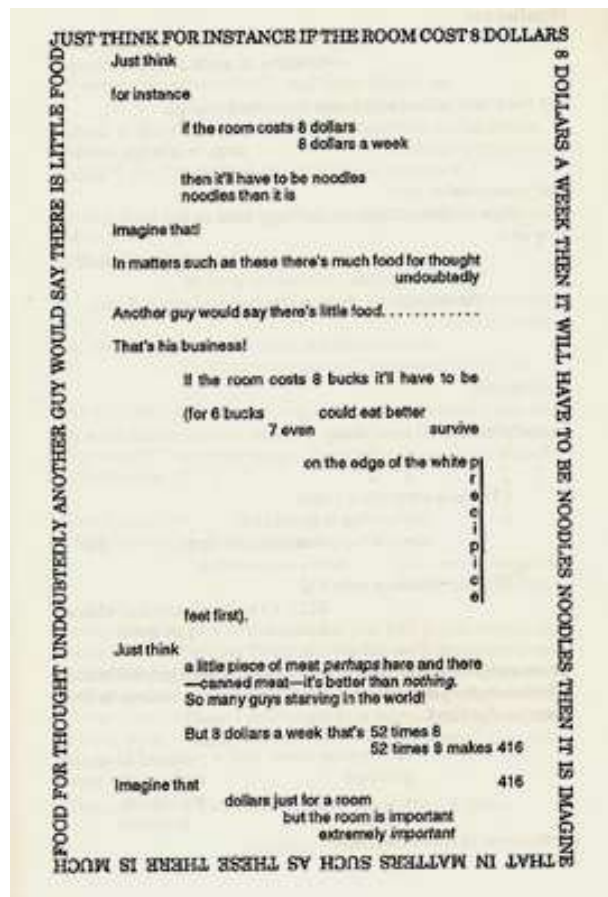
Η εργοδικότητα και ο πειραματισμός προσιδιάζουν βέβαια κυρίως στα κυβερνοκείμενα, καθώς, λόγω της πολυεπίπεδης δομής τους, της διαδραστικότητας, της ανοιχτότητας τους και του χειρισμού της έννοιας του χρόνου, απαιτούν αυξημένα επίπεδα εγρήγορσης και εμπλοκής του αναγνώστη. Όμως και τα μοντέρνα και μεταμοντέρνα κινήματα των αρχών του 20^{ου} αι. (φουτουρισμός, ντανταϊσμός κλπ), αμφισβήτησαν τη γραμμικότητα, την παραδοσιακή δομή του έργου, τη σχέση αναγνώστη – συγγραφέα και επιχείρησαν τη διάσπαση της φόρμας, την αποσπασματικότητα, τη λαβυρινθώδη δομή, την αυτόματη γραφή, τη συναίρεση των τεχνών. Ειδικότερα, όσον αφορά την ποίηση, η σχηματική ποίηση με παιγνιώδη αλλά και πειραματικό χαρακτήρα απαντά ήδη από την αρχαιότητα (Θεόκριτος – τεχνοπαίγνια) ως τη σύγχρονη εποχή (Apollinaire, Marinetti, Mayakovski, Σεφέρης κ.ά.). (Δημητρούλια, 2006, Μπεχλιβάνου, 2012). Πρόκειται για οπτικοποιημένα

ποιήματα, με τους στίχους τους διατεταγμένους με τέτοιον τρόπο ώστε να δημιουργούν ένα σύμβολο που σχετίζεται με το νόημα του ποιήματος. Μπορούν να θεωρηθούν ως πρόδρομοι αυθεντικών έργων οπτικής ποίησης, όπου λέξη και εικόνα συμπλέκονται με σύνθετο τρόπο.



Εικόνα 10. Γιώργος Σεφέρης, *Καλλιγράφημα*. (Πηγή: Μπεχλιβάνου, 2012)

Στην πεζογραφία έχουμε ένα πλήθος εργοδικών έργων, ή σύμφωνα με τον Koskimaa «πρωτο-υπερκειμένων». Ενδεικτικά ο *Οδυσσέας* (1922) του Joyce, με ένθετες σημειώσεις μέσα στο έργο, η *Συμφωνία αρ. 1* (1963) του Saporita, με σκόρπιες σελίδες σε τυχαία σειρά, όπως και η *Χλωμή φωτιά* (1962) του Nabokov, το *Κουτσό* (1963) του Cortazar με δύο αναγνωστικές διαδρομές ή τα έργα του Pavic: μυθιστόρημα – λεξικό (*Το λεξικό των Χαζάρων*, 1984), μυθιστόρημα – ταρό (*Τελευταία αγάπη στην Κωνσταντινούπολη* 1994), μυθιστόρημα – σταυρόλεξο (*Τοπίο ζωγραφισμένο με τσάι*, 1988) ή έργα όπως το μυθιστόρημα του Federman *Όλα ή Τίποτα* (1972), όπου ο συγγραφέας σχηματίζει με τις λέξεις του κειμένου την μορφολογία του δωματίου, όπου βρίσκεται κλεισμένος (Koskimaa, 2000).



Εικόνα 11. Federman, *Όλα ή Τίποτα*. (Πηγή: Koskimaa, 2000)

Παρά τις ομοιότητες όμως που προαναφέρθηκαν, η κυβερνολογοτεχνία δεν ταυτίζεται με τις πειραματικές έντυπες προσπάθειες παλαιότερων ετών. Εκτός από τις ιδιαιτερότητές της (που θα παρουσιαστούν διεξοδικότερα στη συνέχεια), δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι η χρήση ενός νέου μέσου, διαμορφώνει έως ένα βαθμό το μήνυμα. Δεν θα καταλήξουμε στον αφορισμό του Marshal McLuhan ότι «το μέσο είναι το μήνυμα». Ωστόσο, όπως όταν περάσαμε από τον προφορικό λόγο στο γραπτό, δεν υιοθετήσαμε απλώς τη γραφή, αλλά και μια καινούργια «γλώσσα» κατανόησης του κόσμου, αναδιαρθρώνοντας την αντίληψή μας και τη δομή της σκέψης μας ώστε να ανταποκριθούμε στο νέο τρόπο παραγωγής, μετάδοσης και πρόσληψης των κειμένων, έτσι και στην εποχή του ψηφιακού μηνύματος αυτή «η αλλαγή της γνωστικής δομής επιτελείται κα ενίοτε απαιτείται» (Μπεχλιβάνου, 2012). Η πλαστικότητα και η αέναη μεταβολή που χαρακτηρίζει τις διασυνδέσεις των νευρικών κυττάρων του εγκεφάλου μας, ώστε αυτός να προσαρμόζεται και να εκπαιδεύεται στην εξοικείωση με νέα δεδομένα, σταδιακά επηρεάζει τους χρήστες (τους νεότερους ακόμα πιο αποφασιστικά) ώστε να προσαρμοστούν στις νέες παραμέτρους ανάγνωσης και ερμηνείας του ψηφιακού λογοτεχνικού έργου, μέσω της

διαδραστικότητας, της πολυμεσικότητας και της διαφοροποίησης της χωρο-χρονικής διάστασης που το χαρακτηρίζουν.

Στο εξής θα χρησιμοποιούμε τον όρο υπερλογοτεχνία καθώς προσιδιάζει περισσότερο στη είδος του project με το οποίο έχουμε ασχοληθεί στην παρούσα εργασία.

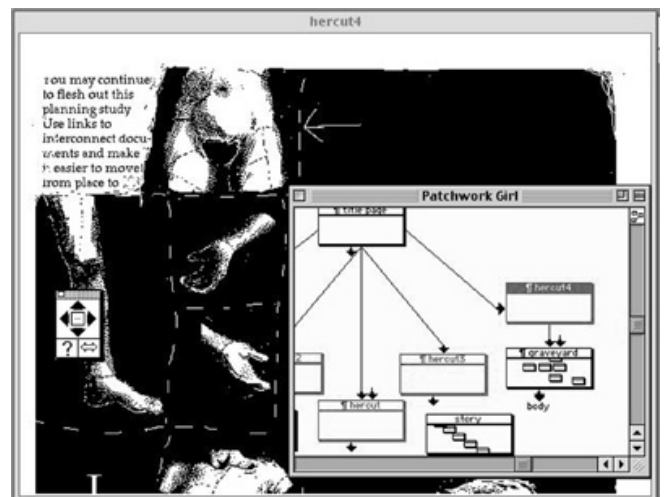
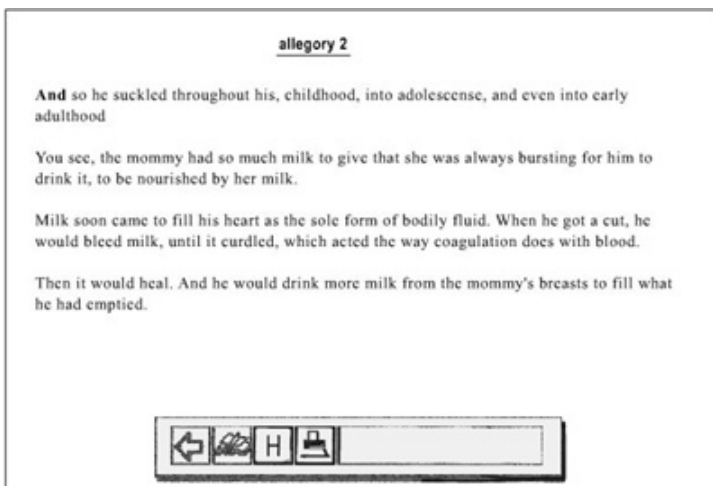
3.3. ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ

Στο εξωτερικό η υπερλογοτεχνία μετράει ήδη εικοσιπέντε τουλάχιστον χρόνια παρουσίας στα ψηφιακά μέσα. Τόσο στην Αμερική και την Ευρώπη όσο και στην Ιαπωνία, Κίνα και Αυστραλία, η νέα μορφή της λογοτεχνικής έκφρασης είναι γνώριμη και αρκετά διαδεδομένη, σε πολλές δε περιπτώσεις βρίσκει εφαρμογές και στη διδασκαλία. Οι ερευνητές μελετούν τις εκφάνσεις του νέου είδους, κάνοντας έναν απολογισμό της έως τώρα πορείας του και επιχειρώντας να το κατηγοριοποιήσουν με βάση ορισμένα κριτήρια, αν και, όπως είδαμε, πρόκειται για ένα είδος που δεν προσαρμόζεται σε παρωχημένες ταξινομήσεις. Εξάλλου δεν πρέπει να ξεχνάμε πως αποτελεί ένα λογοτεχνικό και τεχνολογικό προϊόν ταυτόχρονα. Οι μελετητές, οι περισσότεροι από τους οποίους προέρχονται από Πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα, δεν συμπλέουν ως προς τα κριτήρια που υιοθετούν: άλλοι εμμένουν στη εσωτερική δομή του υπερλογοτεχνικού έργου, άλλοι στην ιδιότυπη χρονικότητά του, άλλοι στη σημασία της λειτουργίας του υπολογιστικό κώδικα.

3.3.1. Κατηγοριοποίηση με βάση την υπερμεσική σύνδεση με υπερδεσμούς (Hayles, Πανεπιστήμιο Duke, ΗΠΑ)

Α. Η ερευνήτρια διακρίνει τα έργα σε δύο μεγάλες κατηγορίες: αυτά της πρώτης γενιάς που εμφανίστηκαν μεταξύ 1987 και 1995 και που θεωρούνται κλασικά και αυτά της δεύτερης γενιάς ή μεταμοντέρνα, που δημιουργήθηκαν από το 1995 έως σήμερα. Στα πρώτα κυριαρχεί το κείμενο και έχουν κυρίως υπερκειμενική μορφή, με υπερδεσμούς (links) μεταξύ των lexias (Bolter, 2006), των κειμενικών τμημάτων που τα αποτελούν. Στη δεύτερη κατηγορία γίνεται ευρεία χρήση των πολυμεσικών δυνατοτήτων των νέων μέσων και υιοθετούνται σύνθετες και καινοτόμες μορφές πλοήγησης και ανάγνωσης (Hayles, 2008).

Στα κλασικά έργα πρώτης γενιάς ανήκει το εμβληματικό *Afternoon, a story* (1987) του Michael Joyce, το οποίο υπήρξε σταθμός στην υπερλογοτεχνία και έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών αναλυτών, το *Victory Garden* (1995) του Stuart Moulthrop και το *Patchwork Girl* (1995) της Shelley Jackson. Όλα γράφτηκαν στην πλατφόρμα *Storyspace*, που δημιουργήθηκε (από τους Michael Joyce, Jay David Bolter και John Smith) ειδικά για λογοτεχνική χρήση. Τα έργα αυτά έγιναν ευρύτερα γνωστά και δημιούργησαν σχολή (Koskimaa, 2000, Νικολαΐδου, 2014). Το κάθε ένα χρησιμοποιεί τις υπερκειμενικές δυνατότητες με το δικό του τρόπο, προσφέροντας έτσι στον αναγνώστη ποικίλους τρόπους συμμετοχής στο ξεδίπλωμα της ιστορίας. Γενικό τους χαρακτηριστικό είναι ότι στηρίζονται κυρίως στο κειμενικό στοιχείο - η οπτικοακουστική υποστήριξη είναι ελάχιστη ή ανύπαρκτη, δημιουργώντας μια πολυεπίπεδη, διακλαδωτή διαδρομή μέσω των υπερδεσμών (ό.π.).



Εικόνα 12 & 13. M. Joyce, *Afternoon. A Story*, 1987 & S. Jackson, *Patchwork Girl*, 1995

(Πηγή ό.π)

Στο *Afternoon, a story*, ο ήρωας, ο Πίτερ, συγγραφέας σε εταιρεία λογισμικού, πρόσφατα χωρισμένος με ένα γιο, αρχίζει το απόγευμά του με την τρομερή υποψία ότι ίσως το διαλυμένο αυτοκίνητο που είδε κάποιες ώρες νωρίτερα, πιθανόν να ανήκει στην πρώην γυναίκα του:

“*I want to say I may have seen my son die this morning*”

Το συγκεκριμένο έργο, που αποτελείται από 539 αποσπάσματα και 951 υπερδεσμούς, στην ουσία δεν αφηγείται μια ιστορία. Μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι «δεν υπάρχει καθόλου ιστορία, μόνο αναγνώσεις» (Bolter, 2006), που προκύπτουν από τις επιλογές που θα κάνει ο αναγνώστης και από το πού θα βρεθεί μέσω αυτών. Η

πλοήγηση γίνεται με την ενεργοποίηση λέξεων-υπερδεσμών για τη μετάβαση σε άλλο επεισόδιο. Του δίνεται επίσης η δυνατότητα να απαντά σε ερωτήματα ολικής άγνοιας πληκτρολογώντας κάποιες λέξεις – κλειδιά.

Το έργο συνδυάζει τη λογοτεχνικότητα της μυθοπλασίας με την επιλογή και τη διαδραστικότητα που χαρακτηρίζει ένα περιπετειώδες παιχνίδι (Νικολαΐδου, 2008). Η δομή του θυμίζει λαβύρινθο. Ο αναγνώστης μέσω των επιλογών του περιπλανάται μέσα σε αυτό το χώρο κάνοντας συχνά κύκλους, καταλήγοντας στα ίδια κείμενα, επιλέγοντας εκ νέου συνδέσμους και ακολουθώντας διαφορετικές διαδρομές (Μπεχλιβάνου, 2012). Προσπαθώντας να ορίσει τη δική του αφηγηματική διαδρομή, συχνά απομακρύνεται από το επεισόδιο στο οποίο θέλει να επιμείνει, παρασυρόμενος σε άλλες, κατακερματισμένες εικόνες, που προβάλλουν άλλες οπτικές. Ο αγώνας του να φτάσει σε κάποιο νόημα μπορεί να αποτελέσει σύμφωνα με τον Bolter (2006) «**μια αλληγορία της ίδιας της αναγνωστικής διαδικασίας**», μιας διαδικασίας εργοδικής.

Η Murray (1997) ισχυρίζεται πως η ευχαρίστηση που αντλεί ο αναγνώστης από τη λαβυρινθώδη δομή του έργου προέρχεται όχι τόσο από τη λύση του μυστηρίου, όσο από την περιπλάνηση σε ένα φαινομενικά αχανές περιβάλλον, όπου απολαμβάνει μια παρατεταμένη κατάσταση έξαψης και αποπροσανατολισμού. Η καταβύθιση σε ένα λαβύρινθο γίνεται με σκοπό μια αποκάλυψη, την ανεύρεση ενός μυστικού. Σε μυθοπλασίες όμως, όπως το *Afternoon*, ο λαβύρινθος καθυστερεί την καταπρόσωπο αντιμετώπιση μιας αναπότρεπτης οδυνηρής πραγματικότητας: του θανάτου. Ο σκοπός του Θησέα ήταν να βγει νικητής από το δικό του λαβύρινθο. Σε ένα βιντεοπαιχνίδι ο χρήστης (και πρωταγωνιστής ταυτόχρονα) αγωνίζεται για τη νίκη. Στο *Afternoon*, ο αναγνώστης βρίσκεται μέσα στο χώρο περιπλανώμενος. Είναι στο χέρι του συγγραφέα να αποφασίσει πόσο εύκολα θα τον οδηγήσει στο κέντρο. Αλλά είναι στο χέρι του αναγνώστη να αποφασίσει αν τελικά θέλει να πάει εκεί.

B. Στη δεύτερη κατηγορία, των μεταμοντέρνων έργων, οι συγγραφείς απομακρύνονται από την στατική αποτύπωση που θυμίζει έντυπη λογοτεχνία, γι' αυτό και οι υπερδεσμοί ως βασικό χαρακτηριστικό του έργου υποβαθμίζονται. Οι δημιουργοί εμμένουν περισσότερο στα ακουστικά και οπτικά στοιχεία, πριμοδοτώντας την πολυτροπική έκφραση και τον παιγνιώδη χαρακτήρα. Παράλληλα η πλοήγηση γίνεται πιο απαιτητική, οι αφηγηματικές συνθέσεις ασυνήθιστες, έντονα διαδραστικές και σύνθετες. Πρόκειται για μια κατηγορία που περιλαμβάνει μια

μεγάλη ποικιλία έργων γι' αυτό και διαιρείται σε πολλές υποκατηγορίες. Κάποιες από αυτές είναι οι ακόλουθες (Μπεχλιβάνου, 2012) :

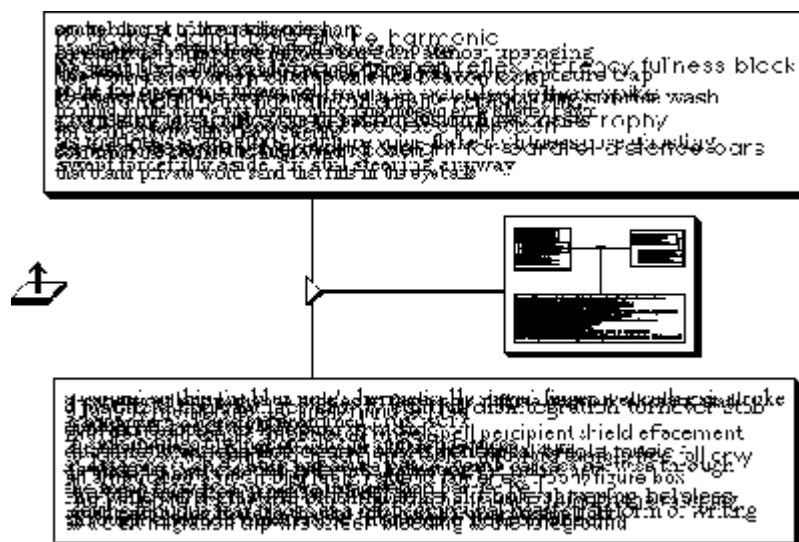
Δικτυακή μυθοπλασία (network fiction). Πρόκειται για έργα πολυτροπικά και υβριδικά. Εδώ ανήκει πχ το *Califia* (2000) του M. Coverlay, που συνδυάζει κίνηση, εικόνα, κείμενο και ήχο ή το *Reagan Library* (1999) του Moulthrop με τυχαία παραγωγή λόγου, που συνοδεύεται από προβολή ταινίας. Άλλα εμφανίζονται σαν σελίδα βιβλίου και, μόλις ο δείκτης του ποντικιού περάσει πάνω από κάποιες λέξεις-υπερδεσμούς, το υπάρχον κείμενο αποδομείται και ένα άλλο ανασυντίθεται.

Τοπικά προσδιορισμένες αφηγήσεις. Ο αναγνώστης καλείται μέσω οπτικών ή ηχητικών οδηγιών να βρει κάτι που βρίσκεται σε πραγματικό χώρο, στα πλαίσια μιας εξελισσόμενης ιστορίας. Μπορεί να χρησιμοποιήσει GPS, ενώ άλλοι χρήστες μπορούν να παρεμβαίνουν σε ζωντανή σύνδεση (online), παρέχοντάς του οδηγίες σωστές ή παραπλανητικές.

Εγκαταστάσεις υπολογιστικής τέχνης. Τα έργα προβάλλονται σε τρισδιάστατο περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας και ο αναγνώστης «βιώνει την ανάγνωση ως μια προσομοιωτική-κινησθητική εμπειρία» (ό.π.). Η συνάφεια με την net.art είναι ευδιάκριτη.

Παραγωγική - γενετική τέχνη. Πρόκειται για μια καινοτόμο προσέγγιση, όπου με τη βοήθεια του αλγόριθμου παράγονται κείμενα με τυχαία μορφή ή αναδιαρθρώνονται με τον ίδιο τρόπο υπάρχουσες αφηγήσεις. Ο αναγνώστης διαμορφώνει το κείμενο αλλά με τυχαίο τρόπο, χωρίς συγκεκριμένη πρόθεση.

Υπάρχουν και ποιητικά κείμενα που παρουσιάζουν διαδραστικότητα και κινητικές τεχνικές. Στο έργο του Jim Rosenberg *Intergrams* (1997) παρατηρούνται δύο ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά: Συγχρονίες: αντιπαρατιθέμενα επίπεδα δυσδιάκριτου κειμένου παρουσιάζονται στην οθόνη. Με την κίνηση του κέρσορα μεμονωμένοι στίχοι ή λέξεις μπορούν να διαβαστούν. Παράλληλα επιχειρείται «εξωτερίκευση» της σύνταξης,» καθώς κάποια γραφικά-σύμβολα αναπαριστούν τη συντακτική σύνδεση ανάμεσα στα αποκαλυπτόμενα αποσπάσματα λόγου. Στο ποίημα του Robert Kendall, *A Life Set For Two* (1996), ο αναγνώστης μπορεί να διαλέξει «ατμόσφαιρα» ή άλλες μεταβλητές από ένα μενού επιλογών (Koskimaa, 2000).



Εικόνα 14. Jim Rosenberg, *Intergrams*, 1997. (Πηγή ό.π.)

3.3.2. Κατηγοριοποίηση με βάση το χειρισμό του χρόνου (temporal manipulation) των ψηφιακών λογοτεχνικών κειμένων (Raine Koskimaa, Παν/μιο Jyvaskyla, Φιλανδία)

A. Περιορίζοντας το χρόνο. Το κείμενο μένει στην οθόνη για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Στο *Hegirascope* του Stuart Moulthrop (1997), το κείμενο που εμφανίζεται στη οθόνη αλλάζει κάθε τριάντα δευτερόλεπτα. Με υπερδεσμούς ο αναγνώστης μπορεί να ορίσει την κατεύθυνση της κειμενικής ροής (text stream). Υπάρχουν επίσης κείμενα τα οποία μπορούν να διαβαστούν μόνο μια φορά. Το πιο γνωστό τέτοιο κείμενο είναι το *Agrippa* (1992) του κυβερνο-πανκ συγγραφέα William Gibson. Στο έργο αυτό, το κείμενο κινείται μόνο του ανεβαίνοντας στην οθόνη και, όταν φτάσει στο τέλος της σελίδας, εξαφανίζεται και δεν μπορεί πια να ξαναδιαβαστεί (στην ακραία περίπτωση εφαρμογής της «άπαξ ανάγνωσης», η δισκέτα που το περιείχε αυτοκαταστρεφόταν!). Ο Gonzalo Frasca επίσης, έχει γράψει κείμενα τα οποία αλλάζουν κάθε φορά που ο αναγνώστης τα διαβάσει. Από τη στιγμή που το κείμενο διαβαστεί μια φορά, μεταβάλλεται και δεν μπορεί να διαβάσει το ίδιο ξανά (one session narratives) (Koskimaa, 2000)

B. Καθυστερώντας το χρόνο. Η ανάγνωση μπορεί να συνεχιστεί μετά από μια συγκεκριμένη περίοδο αναμονής. Αν, για παράδειγμα, ο πρωταγωνιστής ξαπλώσει να κοιμηθεί για ένα τέταρτο, η δυνατότητα της ανάγνωσης θα επανέλθει μετά από αυτό το διάστημα (ό.π.).

Γ. Προσδιορίζοντας τη χρονική περίοδο. Ο συγγραφέας Markku Eskelinen (1998) έκανε διάφορες προτάσεις προς αυτή την κατεύθυνση. Πρότεινε για παράδειγμα ένα μυθιστόρημα να μπορεί να διαβάζεται μόνο κατά τις ώρες γραφείου κλπ. Επίσης ένα κείμενο μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με το αν διαβάζεται μέρα ή νύχτα.

Δ. Κείμενο που «ζει» στο χρόνο. Πρόκειται για κείμενο που συνεχώς ανανεώνεται. Για παράδειγμα στο έργο *Rest Peace* του Matti Niskanen (1998) κάποιοι από τους υπερδεσμούς οδηγούν έξω από το κείμενο, σε ιστοσελίδες πολιτικών κομμάτων ή σε πρωτοσέλιδα εφημερίδων, το περιεχόμενο των οποίων ανανεώνεται καθημερινά, χωρίς ο ίδιος να χρειάζεται να προβεί σε αλλαγές. Επίσης τα υπερμεσικά κείμενα που επιτρέπουν τη συνδιαμόρφωση του περιεχομένου από τους χρήστες, είναι συνεχώς ανανεούμενα, λόγω της συμβολής ενός ενεργού κοινού. Έτσι «ζουν» και εξελίσσονται ή διαφοροποιούνται στο χρόνο (ό.π.).

3.3.3. Κατηγοριοποίηση με βάση το ρόλο του υπολογιστικού κώδικα στην παραγωγή και τη διαχείριση των έργων

Η σημασία του υπολογιστικού κώδικα έχει τονιστεί από πολλούς ερευνητές, αφού η ύπαρξή του είναι καθοριστική όχι μόνο για την πρόσβαση και την διαχείριση του κειμένου, αλλά και την παρουσία του ίδιου του κειμένου/υπερκειμένου στην ηλεκτρονική του μορφή (Μπεχλιβάνου, 2012). Ο Espen Aarseth διακρίνει στα υπερκείμενα το σύστημα των *scriptons*, που αφορούν την εξωτερική εικόνα του κειμένου (γράμματα, εικόνες, υπερδεσμοί) και εκείνα των *textons* που ανταποκρίνονται στο σκελετό, την εσωτερική/βαθεία δομή του κειμένου (που καθορίζει και τον τρόπο εμφάνισής του).

Ανάλογα λοιπόν με τη βαρύτητα που έχει ο κώδικας «στην παραγωγή των κειμένων και στο βαθμό αυτοματισμού των διεργασιών τους» (Δημητρούλια, 2006), μπορούμε να διακρίνουμε την υπερλογοτεχνική παραγωγή σε:

Α. Υπολογιστικά υποστηριζόμενη λογοτεχνία. Στην περίπτωση αυτή αξιοποιείται η τεχνολογία (υπολογιστές, δίκτυα, δυνατότητα υπερκειμενικής δομής έργων), ως μέσο «ενίσχυσης της εμβέλειας του έργου» (ό.π.). Απλά και σύνθετα έργα, ατομικά ή συλλογικά αναρτήθηκαν στα Νέα Μέσα, εκμεταλλευόμενα τις δυνατότητές τους. Εδώ πρέπει να αναφέρει κανείς τα συλλογικά διαδικτυακά μυθιστορήματα, από το *Hypertext Hotel* (1992) του Coover (όπου οι φοιτητές ενός

Πανεπιστημίου πρόσθεταν στον αρχικό πυρήνα του «Ξενοδοχείου» χώρους, χαρακτήρες, επεισόδια ή καταργούσαν κάτι από τα προαναφερθέντα), αλλά και τα συλλογικά μυθιστορήματα που βρίσκονται αναρτημένα σε ιστολόγια (blognovels) και που είναι πολύ διαδεδομένα και δημοφιλή στις μέρες μας. Η συλλογική συγγραφή, εξάλλου, είναι βασικό στοιχείο του Διαδικτύου, όπου η ελεύθερη και ανοιχτή πρόσβαση ενισχύθηκε με την ανάδυση και εξάπλωση των δυνατοτήτων του Web 2.0. Στα πλαίσια ομάδων και κοινοτήτων που στηρίζονται «στην αλληλεγγύη και στην ανιδιοτελή ανταλλαγή» (ό.π.), δημιουργούνται έργα συλλογικά, ανοιχτά, προσβάσιμα.

Αλλά και για πιο σύνθετα έργα χρησιμοποιούνται οι δυνατότητες του υπολογιστή για να οργανωθούν αφηγήσεις με πολλαπλές διαδρομές, σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα τόσο πολλές, ώστε είναι δύσκολο στον αναγνώστη να τις παρακολουθήσει. Τα έργα αυτά είναι διαδραστικά, επιτρέποντας στον χρήστη να επιλέξει την πορεία που θα ακολουθήσει. Πρόκειται για την περίπτωση των «εξερευνητικών μυθοπλασιών» (explorative hyperfiction) όπου ο αναγνώστης επιλέγει διαδρομές μέσω του διαθέσιμου υλικού (κατασκευάζει *scriptons* από τα διαθέσιμα *textons*) (Koskimaa, 2007). Ο αναγνώστης στα υπερκείμενα αυτά διαμορφώνει την πορεία του, αλλά δεν μπορεί να διαφοροποιήσει το κείμενο. Οι συνδέσεις οδηγούν σε τμήματα του έργου μέσω της δομής που έχει οριστεί από τον συγγραφέα που διατηρεί στο ακέραιο την εξουσία του.

B. Υπολογιστικά παραγόμενη λογοτεχνία. Στο είδος αυτό της λογοτεχνίας ο αναγνώστης δεν ακολουθεί απλά τις προκαθορισμένες διαδρομές, αλλά συνδημιουργεί το κείμενο επεμβαίνοντας στη βαθεία δομή του (*textons*). Στην περίπτωση αυτή γίνεται λόγος για «κατασκευαστική μυθοπλασία» (*constructive hyperfiction / configurative function*) (ό.π.). Ο αναγνώστης μπορεί να ανασυνθέσει τη δομή του κειμένου ή τις συνδέσεις των στοιχείων που το συναρθρώνουν. Στην περίπτωση αυτή επεμβαίνει ενεργά στη συγγραφή του κειμένου, συμπληρώνοντας, διαφοροποιώντας, διαγράφοντας. Η συγγραφή αυτή πραγματοποιείται είτε μέσω γεννητριών που μπορούν να παράγουν απεριόριστο αριθμό κειμένων (στον απόηχο της αυτόματης γραφής των υπερρεαλιστών – πχ Jean-Pierre Balpe) ή μέσω της δημιουργίας πολλαπλών μυθοπλασιών (Δημητρούλια, 2006).

3.4. ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΥΠΕΡΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Χώρος

Ο κατεξοχήν χώρος της υπερλογοτεχνικής παραγωγής είναι φυσικά η οθόνη του υπολογιστή, που αντιστοιχεί στη σελίδα του βιβλίου, μια σελίδα βέβαια δυναμική και διαδραστική, που συγκεντρώνει όλα τα χαρακτηριστικά της υπερμεσικής δομής της.

Παράλληλα είναι ο εικονικός πλασματικός κυβερνοχώρος που δημιουργείται με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, συνήθως σε σύνδεση με το Διαδίκτυο. Ο ίδιος χώρος μπορεί με τη σειρά του να αποτελέσει μέρος του υπερκειμενικού / υπερμεσικού κειμένου, στην περίπτωση που το τελευταίο συνδέεται με αυτόν μέσω δεσμών που παραπέμπουν σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις (ιστοσελίδες, υπερκείμενα), έξω από το κυρίως έργο (Δημητρούλια, 2006).

Τέλος, είναι το ίδιο το σώμα της ηλεκτρονικής γραφής, το υπερκείμενο, με την πολυεπίπεδη, συχνά λαβυρινθώδη διαδρομή του, με τις διακλαδώσεις και την πολυδιάστατη θεώρησή του, ο οποίος υποθετικά τείνει στο άπειρο (κυρίως στην περίπτωση υπολογιστικά παραγόμενης λογοτεχνίας) (Νικολαΐδου, 2014, Δημητρούλια, 2006). Δεν είναι τυχαίο που ορισμένα υπερλογοτεχνικά έργα, όπως για παράδειγμα το *Victory Garden* έχουν ενσωματώσει χάρτες, που λειτουργούν διττά, κυριολεκτικά και συνδηλωτικά, υπογραμμίζοντας τη χωρική διάσταση της υπερλογοτεχνικής γραφής.

Χρόνος

Η Δημητρούλια (2006) προσδιορίζει τη χρονικότητα των υπερλογοτεχνικών έργων σε τρία επίπεδα: χρονικότητα του κειμένου, της ανάγνωσης και της παραμονής του κειμένου στην οθόνη. Η πρώτη σχετίζεται με τη γλώσσα, τη δομή και την παραμετροποίηση του κειμένου. Η δεύτερη με την διάρκεια της εκάστοτε διαδρομής που ακολουθεί ο αναγνώστης επιλέγοντας από το σώμα των υπερδεσμών που του προσφέρονται. Οι δύο αυτές διαστάσεις ταυτίζονται στην περίπτωση της υπολογιστικά παραγόμενης λογοτεχνίας, όταν ο αναγνώστης καθοδηγεί τη δημιουργία του κειμένου μέσω εντολών ή συν-συγγραφής. Η τρίτη διάσταση, αυτή της παραμονής του κειμένου στην οθόνη, η πιο χαρακτηριστική των υπερλογοτεχνικών κειμένων, αποτέλεσε για τον Raine Koskimaa (2000) κριτήριο για

την κατηγοριοποίησή τους και παρουσιάστηκε αναλυτικά στην προηγούμενη ενότητα (βλ. σελ. 79).

Συλλογικότητα

Το Διαδίκτυο παρέχει τον κατάλληλο χώρο που διευκολύνει την απελευθέρωση των δημιουργικών δυνάμεων των χρηστών του (Αποστολίδου, 2012). Με την εισαγωγή ιδίως των διαδικτυακών περιβαλλόντων δεύτερης γενιάς (Web 2.0), που προωθούν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, με την εμφάνιση και την τεράστια εξάπλωση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (το Facebook είναι η τρίτη πολυπληθέστερη «χώρα» του κόσμου) και με τις νέες κειμενικές οντότητες που εμφανίστηκαν, όπως τα ιστολόγια (blogs), οι διαδικτυακές συγγραφικές πρακτικές που στηρίζονται σε μορφές συλλογικότητας / κοινότητες συγγραφέων, γνώρισαν πρωτοφανή διάδοση. Άλλωστε η επικοινωνία αποτελεί την αναγκαία και ικανή συνθήκη για την ανάπτυξη συλλογικοτήτων και συνεργατικών πρακτικών

Ποικίλες δραστηριότητες Δημιουργικής γραφής λαμβάνουν χώρα στο Διαδίκτυο, εκπορευόμενες συνήθως από κοινότητες χρηστών. Μια από τις μαζικότερες, με εκατομμύρια νέες λογοτεχνικές παραλλαγές / συνεισφορές είναι η περίπτωση των κοινοτήτων fanfiction. Για το φαινόμενο θα γίνει αναλυτικότερα λόγος σε επόμενο κεφάλαιο. Εδώ απλώς να πούμε ότι πρόκειται για μια «νέου τύπου παγκόσμια λογοτεχνία» (Viires, 2005), που ασκείται κυρίως από κοινότητες νεαρών συγγραφέων και συνοδεύεται από έντονη επικοινωνιακή δραστηριότητα. Το Διαδίκτυο προσφέρει τόσο τη δυνατότητα επικοινωνίας και ανατροφοδότησης των συγγραφέων μέσω σχολίων και προτάσεων, όσο και τη δυνατότητα μετατροπής των παγιωμένων γνωστών έργων σε μια μορφή «ρευστής κειμενικότητας» (ό.π), από ένα κοινό που, αν εξέλιπε αυτή η δυνατότητα, δύσκολα θα στεφόταν προς τη λογοτεχνική γραφή (υπερκειμενική, πολυτροπική ή όχι) (Λαμπρόπουλος, 2009). Ανάλογη πορεία αλλά σε σαφώς μικρότερη κλίμακα ακολουθεί η microfiction (mini-story, micro-story και nano story) και το microdrama. (Frias-Conde, Lopez, 2012).

Παράλληλα προέκυψαν νεοπαγή είδη συλλογικής μορφής όπως τα blognovels, twitter novels, sms novels, e-mail novels κ.ο.κ. Ιστοχώροι και πλατφόρμες για συλλογική γραφή (ακόμα και ελληνικής προέλευσης) απαντώνται πλέον συχνά στο Διαδίκτυο. Διαγωνισμοί και βραβεύσεις έχουν θεσμοθετηθεί (“e-awards”) που αφορούν τις ιστορίες που αναρτούν οι χρήστες (όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, το «Δήγμα Γραφής» (δήγμα > δάκνω = δαγκώνω), επιλεγμένες

ιστορίες που είχαν αναρτήσει οι χρήστες του Facebook, κέρδισε το αντίστοιχο βραβείο το 2011).

Η συλλογική γραφή δεν πρέπει να συγχέεται με τη συνεργατική, όπου ένα κείμενο προκύπτει από συνεισφορές πολλών συγγραφέων, μια πρακτική γνωστή από την παραδοσιακή λογοτεχνία (βλ. πχ το *Μυθιστόρημα των Τεσσάρων*). Μέσω της διαδικτυακής συνεργασίας και συμπαραγωγής η λογοτεχνική γραφή μπορεί να διευρύνει κατά πολύ το πεδίο των δυνατοτήτων της, ενώ μπορεί να αγγίξει ακόμα και ακραίες μορφές (μυθοπλασίες που εκτυλίσσονται σε εικονικούς κόσμους μπορούν να αποκτήσουν έναν τεράστιο όγκο υλικού, καθώς, δυνητικά, μπορούν να μετασχηματίζονται και να διευρύνονται στο άπειρο). Οι νέες ευρύτατα διαδεδομένες συσκευές (όπως τα κινητά τηλέφωνα, αλλά και τα συνεργατικά περιβάλλοντα συγγραφής όπως τα wikis) πολλαπλασιάζουν τις δυνατότητες. Τα συνεργατικά αυτά κείμενα, λόγω της ηλεκτρονικής καταγωγής τους έχουν το μοναδικό πλεονέκτημα της «ζωντανής συνδιαμόρφωσης» (Μπεχλιβάνου, 2012).

Υπερκειμενικότητα (το λογοτεχνικό / αφηγηματικό υπερκείμενο)

Όταν αναφερόμαστε σε υπερλογοτεχνία εννοούμε, όπως επισημαίνει ο Γάλλος θεωρητικός J. Clement (2001), «τη λογοτεχνία εκείνη που η δημιουργία, η διάδοση και η πρόσληψή της λαμβάνουν χώρα στο Διαδίκτυο». Αυτή τη λογοτεχνία ο σύγχρονος αναγνώστης, εθισμένος στα Νέα Μέσα και στο νέο νοητικό περιβάλλον που αυτά δημιουργούν, την προσλαμβάνει και την αντιλαμβάνεται πολύ διαφορετικά από τον αναγνώστη παλαιότερων εποχών.

Η υπερκειμενικότητα αποτελεί την ειδοποιό διαφορά της ηλεκτρονικής από την έντυπη (ή και την ψηφιοποιημένη) λογοτεχνία. Τα λογοτεχνικά υπερκείμενα είναι ψηφιακά κείμενα επιδεχόμενα μη σειριακή ανάγνωση, που επιτρέπουν στο χρήστη να παρέμβει στη δομή τους επιχειρώντας μια ενεργητική ανάγνωση, πολλαπλών διαδρομών, επιλέγοντας ηλεκτρονικά αρχεία (κείμενα, γραφικά ή βίντεο) που επισυνάπτονται στον σώμα του κειμένου με υπερδεσμούς (hyperlinks). Τα υπερκείμενα διακρίνονται για την «ασυνέχεια, την κειμενική ρευστότητα και τη δομική ευελιξία τους» (Νικολαΐδου, 2014). Η διαδραστικότητα και δυνατότητα πλοήγησης ανήκουν στα βασικά χαρακτηριστικά τους.

Το λογοτεχνικό υπερκείμενο, λόγω της δομής του συναίρει την διακειμενικότητα (intertextuality) με την ενδοκειμενικότητα (intratextuality) (ό.π.). Η πρώτη αποτελεί σημειωτική έννοια που συνδέεται με τη μεταστρουκτουραλιστική

θεωρία και εισήχθη από την Julia Kristeva (Becker-Leckrone, 2005). Σύμφωνα με αυτή τα κείμενα δίνουν πλαίσια μέσα στα οποία άλλα κείμενα δημιουργούνται και ερμηνεύονται. Έτσι, τα κείμενα χρωστούν περισσότερο σε άλλα κείμενα παρά στους κατασκευαστές τους» (ό.π). Αυτή η συνομιλία των κειμένων που, στην έντυπη λογοτεχνία, υπονοείται και ανιχνεύεται από τον επαρκή αναγνώστη, στην υπερκειμενική μορφή της μπορεί και να δηλωθεί με ποικίλα μέσα και τρόπους. Η ενδοκειμενικότητα επίσης περιλαμβάνει τις εσωτερικές σχέσεις σε ένα κείμενο, που μπορούν να αφορούν διάφορους κώδικες. Η σύγχρονη θεωρία αναφορικά με το υπερκείμενο και τα πολλαπλά σημειωτικά μέσα, από τα οποία είναι δυνατό να συνίσταται, ανταποκρίνεται πλήρως στη έννοια αυτή.

Η ανατροπή της αφηγηματικής τάξης (όπως τη γνώριζε ο αναγνώστης της παραδοσιακής λογοτεχνίας) και οι νέες τεχνικές οργάνωσης της αφήγησης παρουσιάζονται με τον πλέον εμφαντικό τρόπο στην οθόνη του υπολογιστή. «Η υπερκειμενική μυθοπλασία προσλαμβάνεται έτσι ως *de facto* αναμόρφωση της έντυπης μυθοπλασίας» (Νικολαΐδου, 2014). Η ανατροπή της χρονικής ακολουθίας, η αποσπασματικότητα και η ευμετάβλητη δομή της ευνοούν τη μετατόπιση της αφηγηματικής γωνίας, τον εσωτερικό μονόλογο, τις πρόδρομες και ανάδρομες αφηγήσεις, τη μετακίνηση στον αφηγηματικό χρόνο, τους εγκιβωτισμούς (ό.π.).

Η εκμετάλλευση της μη γραμμικής δομής επιτρέπει επίσης την πολυπρισματική ανάπτυξη της εξιστόρησης (μέσα από «μονοπάτια», διακλαδώσεις και επίπεδα). Η ανάγνωση γίνεται πλέον κατανοητή με έναν διττό τρόπο, συνάμα οπτικό και λεκτικό (Koskimaa, 2007). Η πολυτροπικότητα, που αποτελεί συχνά χαρακτηριστικό της υπερλογοτεχνίας, ευνοείται από τη διαδραστικότητα, την αμεσότητα και τη μεταβλητότητα των υπερκειμενικών συνθέσεων, όπου οι τέχνες συναιρούνται καθώς ενσωματώνεται ήχος, λόγος, εικόνα, βίντεο. Έτσι, καθώς βρίσκεται «έξω από το λογοτεχνικό κανόνα (...) εγκαινιάζει ένα νέο είδος ανάγνωσης» (Νικολαΐδου, 2014), όπως θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

Αναθεώρηση της αναγνωστικής προσέγγισης – Διαδραστικότητα.

Η διαδραστικότητα και η αλληλεπίδραση που αποτελούν θεμελιώδεις παραμέτρους του υπερκειμενικού τρόπου παρουσίασης, θέτουν την ανάγνωση σε νέες βάσεις και επαναπροσδιορίζουν το ρόλο του αναγνώστη στο γνωστό τρίγωνο: Συγγραφέας – Κείμενο- Αναγνώστης. Η ριζική σχεδόν διαφοροποίηση του ενός από

τους όρους του τριγώνου (του Κειμένου), δεν μπορεί να αφήσει αλώβητους τους άλλους δύο.

Μέσω των υπερδεσμών ο διαδικτυακός αναγνώστης μπορεί να ακολουθήσει μια αναγνωστική διαδρομή, η οποία θα δίνει μορφή σε μια εκδοχή του υπερκειμένου, καθώς η ρευστότητα της δομής του επιτρέπει συχνά ένα πλήθος αναγνωστικών οδών και ερμηνευτικών εκδοχών (Νικολαΐδου, 2014). Σύμφωνα με τον Douglas (2000) «η σημασία κάθε επεισοδίου, ο τρόπος με τον οποίο εντάσσεται αυτό στη δυναμική δομή του έργου, εξαρτάται από το πού βρισκόταν ο αναγνώστης πριν και πού θα μεταβεί στη συνέχεια».

Εξάλλου, οι ψηφιακές αναγνωστικές συνήθειες, ιδιαίτερα των νεότερων αναγνωστών, όσες σχετίζονται με πολυτροπικές / πολυμεσικές πρακτικές, εξελίσσονται σύμφωνα με τη γραμμή των ενδιαφερόντων τους. Συγκεκριμένα ο Kress (2010) αναφέρει ότι ο (νεαρός) αναγνώστης προχωρά σε μια διαδικασία σχεδιασμού που ανταποκρίνεται στην προσωπική του εκτίμηση. Έτσι, δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι το κείμενο καθεαυτό θα τον κινητοποιήσει ώστε να εμπλακεί. Ούτε η σειρά τοποθέτησης των στοιχείων που απαρτίζουν τη σελίδα αποτελεί εγγύηση ότι ο αναγνώστης θα τα αξιολογήσει με παρόμοιο τρόπο. Η ανάγνωση είναι ζήτημα σχεδιασμού από τον ίδιο τον εμπλεκόμενο. Αυτό συνιστά και προβάλλει μια διαφορετική προδιάθεση, μια διαφορετική ταυτότητα για τον κάθε αναγνώστη, που υπονομεύει κάθε προσπάθεια επιβολής μιας προδιαγεγραμμένης πορείας. Εξαιτίας της ρευστής και πολυμεσικής δομής του το λογοτεχνικό (και όχι μόνο) υπερκείμενο αποτελεί έναν «υπερμεσικό κόσμο όπου πολλαπλά παράθυρα προσφέρουν ταυτόχρονα ετερογενείς θεάσεις» (Bolter, 2006) των οποίων η διάταξη, η επιλογή και η εμφάνιση μπορεί να μεταβάλλεται συνεχώς, από τις προσωπικές επιλογές του χρήστη τη στιγμή της ανάγνωσης.

Ανάλογα με τις σχέσεις των στοιχείων που διαμορφώνουν τα κείμενα (textons- scriptions) και τον τρόπο συμμετοχής του αναγνώστη στη δημιουργία του νοήματος, ο Espen Aarseth προτείνει μια κειμενική τυπολογία με βάση επτά παραμέτρους: δυναμικότητα (στατικό ή δυναμικό), καθοριστικότητα (καθορισμένο ή ακαθόριστο), παροδικότητα, προοπτική (προσωπική ή απρόσωπη), πρόσβαση (τυχαία ή ελεγχόμενη), συνδεσιμότητα (ρητή, υπό όρους ή ανύπαρκτη), λειτουργία του αναγνώστη (ερμηνεύει, διαπλέει, διαμορφώνει, γράφει) (Aarseth, 1997). Με βάση αυτή τη θεωρητική κατηγοριοποίηση (μολονότι η υβριδικότητα είναι έννοια ασύμβατη προς την τυπολογία) είναι δυνατό να προκύψουν 576 διαφορετικοί τύποι

κειμένων. Καθώς ελάχιστοι από αυτούς έχουν διαμορφωθεί ως τώρα, παραμένει διαθέσιμο ένα ευρύ πεδίο για πειραματισμούς.

Η λειτουργία του αναγνώστη (όπως προσδιορίστηκε από τον συγκεκριμένο ερευνητή και έγινε ευρύτατα αποδεκτή) εξαρτάται από το βαθμό διάδρασης που αυτός αναπτύσσει με το προς ανάγνωση κείμενο.

- **Η ερμηνεία**, ως πρώτη λειτουργία, αποτελεί αδιαχώριστο χαρακτηριστικό της ανάγνωσης. Απαντά φυσικά και στην έντυπη λογοτεχνία. Με τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης (reader response theory) μάλιστα, που διατυπώθηκε από την L. Rosenblatt (1982), ο ρόλος του αναγνώστη ως ενεργού συμμετόχου στη διαδικασία νοηματοδότησης του κειμένου, με βάση τα στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητά του, έφερε τον αναγνώστη στο προσκήνιο.
- **Η πλοήγηση** εν συνεχεία αφορά την επιλογή της αφηγηματικής πορείας που θα ακολουθήσει ο αναγνώστης, προκειμένου να επιτύχει την ερμηνεία του έργου. Η λειτουργία αυτή αισθητοποιείται μέσω της εμφάνισης υπερσυνδέσεων που ο αναγνώστης πρέπει να ενεργοποιήσει κατ' επιλογήν (Koskimaa, 2007, Μπεχλιβάνου, 2012). Επιλέγοντας την αναγνωστική πορεία του, θεωρείται ότι είναι σε θέση να «κυβερνήσει το κείμενο που υπόκειται σε ανάγνωση» (Δημητρούλια, 2006). Ο αναγνώστης εμφανίζεται ως διαμορφωτής του κειμένου, ενώ διαφορετικοί αναγνώστες προχωρούν σε διαφορετικές προσεγγίσεις. Ωστόσο δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι αφηγηματική δομή έχει οριστεί από τον συγγραφέα, ο ρόλος του οποίου παραμένει καθοριστικός (Parks, 2002).
- **Η διαμόρφωση**, ως λειτουργία του αναγνώστη, αφορά την μερική συνδιαμόρφωση του κειμένου, βάσει εκ των προτέρων σχεδιασμένων επιλογών ή μέσω της παροχής μεγαλύτερης ελευθερίας στη χρήση του υλικού, όπως πχ μέσω της δυνατότητας επέκτασης του κειμένου με την προσθήκη νέων υπερδεσμών (Koskimaa, 2000) Η συμμετοχή του αναγνώστη ωστόσο επιτρέπεται εντός συγκεκριμένων ορίων που προσδιορίζονται από το συγγραφέα.
- Η τελευταία λειτουργία, αυτή της **συγγραφής**, είναι σαφώς η κατεξοχήν διαδραστική. Στην περίπτωση αυτή ο αναγνώστης δεν

πλοηγείται απλώς στο κείμενο, αλλά το κατασκευάζει με τις εντολές του. Κάτι τέτοιο είναι σπανιότερο και μπορεί να συμβεί στην υπολογιστικά παραγόμενη λογοτεχνία, όταν ο αναγνώστης παρεμβαίνει στον υπολογιστικό κώδικα του έργου (Δημητρούλια, 2006). Μπορεί επίσης να υπάρξει περαιτέρω αποδυνάμωση του συγγραφέα μέσω γεννητριών (με τυχαία και απεριόριστη παραγωγή κειμένου) ή μέσω της συλλογικής γραφής που πολλαπλασιάζει τις αφηγηματικές φωνές.

Η συλλογική γραφή (συν-συγγραφή) που συμβαδίζει με τον κοινοτισμό του Διαδικτύου, γνωρίζει μεγάλη διάδοση, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα. Χαρακτηριστική για τη σχέση συγγραφέα – αναγνώστη είναι η περίπτωση των κοινοτήτων ψηφιακής γραφής. Τα μέλη των κοινοτήτων αυτών ως συγγραφείς θέτουν εν αμφιβόλω την παραδοσιακή έννοια της λέξης «συγγραφέας». Καθώς εκκινούν από ένα γνωστό έργο τέχνης το οποίο διαφοροποιούν, αλλοιώνουν, συνεχίζουν, αναπτύσσουν προς διαφορετική κατεύθυνση, υπό άλλη οπτική γωνία κ.τ.ό. αποτελούν την πιο ακραία εκδήλωση της άποψης του Barthes περί του «θανάτου του συγγραφέα» (Viires, 2005). Πρόκειται για συγγραφείς, συν-συγγραφείς (co-authors) ή αντιγραφείς; Από την άλλη και ο αναγνώστης πραγματοποιεί ιδιαίτερα ενεργή ανάγνωση σε κάθε νέα ανάρτηση: εμπλέκεται στην πρόοδο του συγγραφέα, κρίνει, σχολιάζει, επαινεί ή ενίσταται (Ito et al., 2013). Συχνά οι συγγραφείς αυτοί διαφοροποιούν τα κείμενά τους αφορμώμενοι από τα σχόλια των αναγνωστών (ό.π.).

Η πιο ενδιαφέρουσα περίπτωση είναι αυτή της συλλογικής γραφής ψηφιακών μυθοπλασιών σε ανάλογες κοινότητες χρηστών, όπου αρκετοί συγγραφείς αναπτύσσουν ταυτόχρονα την ίδια ιστορία. Εδώ ο αναγνώστης παίζει ακόμα σημαντικότερο ρόλο, καθώς μπορεί, σταδιακά, να συμμετάσχει στην ομάδα των συγγραφέων, μετατρέπόμενος από αναγνώστη σε συγγραφέα, φτάνοντας την ηλεκτρονική λογοτεχνία στα ιδεατά όριά της και ενισχύοντας τη δημοκρατικότητα του μέσου (Viires, 2005), με την «κατάλυση των κοινωνικοπολιτισμικών παραμέτρων (λ.χ. κοινωνική τάξη, πολιτισμικό κεφάλαιο, φύλο, γεωγραφική θέση) που είχαν επανειλημμένα στο παρελθόν διαπιστωθεί ότι οριοθετούν τον κοινωνικό χώρο της ανάγνωσης» (Αποστολίδου, 2012).

3.5. ΥΠΕΡΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Το ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι πολυμεσικά κείμενα με διαδραστική αφηγηματική δομή (Beavis et al., 2009). Η υπερλογοτεχνία κατάγεται από τα λογοκεντρικά παιχνίδια ρόλων και τους εικονικούς κόσμους όπως τα MUDs και MOOs που εμφανίστηκαν και διαδόθηκαν στα τέλη της δεκαετίας του '80 (Αποστολίδου, 2012). Τα κοινά τους σημεία είναι προφανή: πλοήγηση με υπερδεσμούς, επιλογή προσωπικής διαδρομής, συνδιαμόρφωση ιστορίας μέσω νέων κειμένων, επικοινωνία. Αξίζει να σημειωθεί η περίπτωση του *Hypertext Hotel* του Robert Coover, το οποίο ξεκίνησε ως υπερκειμενικό έργο συνεργατικής γραφής από φοιτητές του πανεπιστημίου Brown, για να καταλήξει σε ένα εξαιρετικά εκτεταμένο MUD (Μπεχλιβάνου, 2012). Ομοίως σε εφαρμογές που παρουσιάζουν στοιχεία εικονικής πραγματικότητας, εκατοντάδες παίκτες εμπλέκονται σε παιχνίδια ρόλων, επιλέγοντας την ταυτότητά τους και αλληλεπιδρώντας εντός του εικονικού κόσμου που συνδιαμορφώνουν (Δημητρούλια, 2006).

Βέβαια στα εν λόγω παιχνίδια στόχος είναι ο ανταγωνισμός και η νίκη του χαρακτήρα με τον οποίο ταυτίζεται ο χρήστης, ενώ στο υπερλογοτεχνικό έργο ο αναγνώστης επιλέγει τις διαδρομές για να προωθήσει την εμπλοκή του με το κείμενο. «Ο παίκτης – χρήστης των ηλεκτρονικών παιχνιδιών ερμηνεύει για να μπορέσει να πλοηγηθεί, ενώ ο αναγνώστης - χρήστης των διαδραστικών μυθοπλασιών πλοηγείται για να μπορέσει να ερμηνεύσει» (Eskelinen, 2001 στο Μπεχλιβάνου, 2012).

Πάντως τα ηλεκτρονικά αυτά παιχνίδια εμπεριέχουν αφηγηματικές συμβάσεις όπως οπτική γωνία, συγκροτημένη πλοκή προσαρμοσμένη στο νέο περιβάλλον και κάνουν αναφορές ή υπαινιγμούς σε παραδοσιακά κείμενα (Carr, 2004). Τα θέματα των πρώτων λογοκεντρικών παιχνιδιών αντλούνταν από το χώρο της επιστημονικής φαντασίας, του μυστηρίου και των αστυνομικών ιστοριών. Δεν διέθεταν προηγμένα γραφικά και βασίζονταν στο λόγο. Ωστόσο ο όρος διαδραστική μυθοπλασία (interactive fiction) που χρησιμοποιήθηκε αργότερα για να χαρακτηρίσει τα υπερλογοτεχνικά έργα, εμφανίστηκε σε άρθρο του Norman Holland (1984) που αφορούσε τα λογοκεντρικά ηλεκτρονικά παιχνίδια (Koskimaa, 2000). Βέβαια, οι πρώτοι συγγραφείς υπερλογοτεχνικών έργων προσπάθησαν έντονα να διαχωρίσουν την υπερλογοτεχνία από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, εξαιτίας της φοβίας ότι η λογοτεχνικότητα των έργων τους θα αμφισβητηθεί. Αυτό ερμηνεύει και τη δήλωση της εκδότριας εταιρείας Eastgate, ότι δημοσιεύει μόνο «σοβαρά» υπερκείμενα (ό.π.).

Σήμερα πάντως η σχέση υπερκειμενικής λογοτεχνίας και παιχνιδιού γίνεται εκ νέου αντικείμενο συζήτησης στα πλαίσια της ανάπτυξης της «παιγνιολογίας» (ludology). Μελετητές όπως ο Eskenlin (2004) και ο Viires (2005) προτείνουν μια θεωρία ανάλυσης των υπερλογοτεχνικών κειμένων με στοιχεία παιγνιολογίας., καθώς ο παιγνιώδης χαρακτήρας υιοθετείται σήμερα ως κριτήριο αξιολόγησης των υπερλογοτεχνικών έργων, και μάλιστα «ως στοιχείο όχι μόνο αποδεκτό αλλά και ευκαταίο» (Δημητρούλια, 2006).

Δεν πρέπει πάντως να παραβλέπουμε κάθε φορά που προσεγγίζουμε λογοτεχνικά υπερκείμενα, ότι είναι έργα υβριδικά, που συνδυάζουν τη λογοτεχνία με την τεχνολογία και η θεώρησή τους απαιτεί σύνθετα εργαλεία ανάγνωσης. Επιβάλλεται, κατά συνέπεια, να τα προσεγγίζουμε τόσο ως αφηγηματικά έργα όσο και ως τεχνολογικές κατασκευές, γιατί διαφορετικά η ερμηνεία μας θα είναι μονόπλευρη και ελλιπής, καθώς δε θα λαμβάνει υπόψη της όλες τις παραμέτρους που συμβάλλουν στη σύνθεσή τους.

3.6. ΥΠΕΡΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ – ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΠΕΔΟ

Στο εξωτερικό η υπερλογοτεχνική δραστηριότητα, με αφετηρία το 1990, έχει διαγράψει έναν πρώτο κύκλο δημιουργίας. Ποικίλες τάσεις αναπτύχθηκαν, πολλοί συγγραφείς πειραματίστηκαν με το νέο είδος, καινοτομώντας ολοένα και περισσότερο. Η πολυμεσικότητα ενισχύθηκε καθώς η εικόνα, ο ήχος και το βίντεο εντάχθηκαν δυναμικά στην υπερλογοτεχνική αφήγηση. Οι πρωτοπόροι του χώρου (συγγραφείς και ερευνητές όπως ο Joyce, ο Moulthrop, η Jackson ή ο Landow) χαιρέτησαν τις μεγάλες δυνατότητες του νέου τρόπου διαχείρισης της αφήγησης και μίλησαν για την ανάδυση μιας νέας εποχής για τη λογοτεχνική συγγραφή. Ο ενθουσιασμός των πρώτων χρόνων έδωσε, την πρώτη δεκαετία του αιώνα μας, τη θέση του σε έναν προβληματισμό και σκεπτικισμό γύρω από θέματα συνοχής της αφήγησης και αναγνωστικής ικανοποίησης (Pope, 2013, Rustad, 2012). Παρόλα αυτά είναι αναμφισβήτητο ότι η διαδραστική πολυμεσική αφήγηση εξακολουθεί να πυροδοτεί τη φαντασία των συγγραφέων και των δημιουργών εικονιστικού υλικού (visual artists) ωθώντας στην εκδήλωση ενός δεύτερου κύματος δημιουργίας και ανανέωσης της ηλεκτρονικής λογοτεχνίας τα τελευταία χρόνια (ό.π.).

Την τελευταία δεκαετία, δεκάδες πανεπιστήμια του εξωτερικού έχουν εντάξει τις σπουδές της ψηφιακής κουλτούρας γενικά, και της ηλεκτρονικής λογοτεχνίας ειδικότερα, στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, ενισχύοντας εκ παραλλήλου την ανάπτυξη ενός φυτωρίου νέων συγγραφέων και δημιουργών. Ενδεικτικά αναφέρουμε στις ΗΠΑ τα Yale University, University of Florida, University of California, New York University, Brandeis University, University of Colorado, Stockton College, Georgia Institute of Technology και βέβαια το Brown University όπου ο George Landow ασχολείται με τα υπερκείμενα και υπερμέσα επί σειρά ετών. Παρομοίως στη Γαλλία το Universite de Poitiers, στη Σουηδία το Blekinge Institute of Technology, στη Νορβηγία το University of Bergen, και πλήθος άλλα σε Αγγλία, Σκωτία, Πολωνία, Δανία, Φιλανδία, Καταλονία, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, Χονγκ-Κονγκ, Σιγκαπούρη και αλλού (πηγή: ELMICIP - Electronic Literature as a Model of Creativity and Innovation in Practice. <https://anthology.elmcip.net/materials.html>). Η ELMICIP, η οποία λειτουργεί ως μια βάση δεδομένων που ανανεώνεται καθημερινά καταγράφοντας συγγραφείς, νέα έργα, κριτικές αναλύσεις, δημοσιεύσεις, πλατφόρμες και λογισμικά, εκδηλώσεις, αρχεία, βάσεις δεδομένων, διδακτικό υλικό και ερευνητικές συλλογές που σχετίζονται με την ηλεκτρονική λογοτεχνία, αποκαλύπτει ένα πολύ πλούσιο τοπίο συνεχών ζυμώσεων, καινοτομιών, καταθέσεων νέων έργων (από πρωτοεμφανιζόμενους ή μη συγγραφείς), κριτικών προτάσεων και επισκοπήσεων. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι τον Ιούλιο του 2016 είχε καταγράψει 2680 υπερλογοτεχνικά έργα που μαρτυρούσαν μια τεράστια ποικιλία τρόπων και μέσων για τη συγκρότηση του πεζού ή ποιητικού τους περιεχομένου, πάνω από 3000 κριτικές μελέτες και 600 νέα ηλεκτρονικά ή έντυπα περιοδικά (την τελευταία πενταετία) που ασχολούνταν με θέματα ηλεκτρονικής λογοτεχνίας και μάλιστα προερχόμενα από χώρες όπως η Βραζιλία, η Ουγγαρία, η Πορτογαλία, η Κίνα, η Αργεντινή, η Σλοβακία, η Τουρκία, το Ισραήλ ή το Μεξικό, που δεν ανήκουν στους πρωτοπόρους του χώρου, όπως συμβαίνει με τον αγγλοσαξονικό κόσμο.

Παρόμοια εικόνα έντονης κινητοποίησης στο χώρο καταγράφει και ο Electronic Literature Organization, ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός με στόχο την «διευκόλυνση και προαγωγή της συγγραφής, δημοσίευσης και ανάγνωσης της λογοτεχνίας σε ψηφιακό περιβάλλον» (<http://eliterature.org/elo-history/>), που έχει συγκεντρώσει (σε τρεις ψηφιακές συλλογές) έργα της διεθνούς παραγωγής ηλεκτρονικής λογοτεχνίας, με στόχο να «διατηρήσει, να αρχειοθετήσει και να βοηθήσει στην ελεύθερη κυκλοφορία των έργων των νέων συγγραφέων που

χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά μέσα, με νόμιμο τρόπο και με τη συνεργασία οργανισμών όπως ο Creative Commons». Αξίζει να σημειωθεί ότι η ηλεκτρονική λογοτεχνία (e-literature) έχει θεσμοθετηθεί ως όρος από τον παραπάνω οργανισμό. Στα καταγεγραμμένα έργα περιλαμβάνεται υπερκειμενική λογοτεχνία και ποίηση, κινητική ποίηση (σε flash ή άλλες πλατφόρμες), πολυμεσικά έργα, διαδραστική μυθοπλασία, μυθιστορήματα με μορφή ηλεκτρονικών μηνυμάτων (e-mails), SMS μηνυμάτων και ιστολογίων (blogs), κείμενα πεζά ή ποιητικά προερχόμενα από γεννήτριες (text generators) βάσει παραμέτρων, συνεργατικά projects που επιτρέπουν τη συμβολή του αναγνώστη, διαδικτυακές λογοτεχνικές παραστάσεις που αναπτύσσουν νέους τρόπους γραφής, εγκαταστάσεις computer art με λογοτεχνικές προεκτάσεις (ό.π.). Υπερλογοτεχνικά έργα ή μελέτες κριτικής θεώρησης της υπερλογοτεχνίας με ανοιχτή πρόσβαση φιλοξενούνται επίσης στην ιστοσελίδα που υποστηρίζεται από τον G. Landow <http://www.cyberartsweb.org/cpace/ht/htov.html>

Βραβεύσεις των πιο αξιόλογων από άποψη περιεχομένου και καινοτομίας έργων σε διεθνές επίπεδο πραγματοποιούνται τόσο από τον ELO (<http://eliterature.org/2016-elo-awards/>), για έργα ηλεκτρονικής λογοτεχνίας αλλά και κριτικής, όσο και από άλλους φορείς όπως η πλατφόρμα The New Media Writing Prize του Πανεπιστημίου του Bournemouth, που πραγματοποιεί βραβεύσεις τα τελευταία 16 χρόνια (<http://newmediawritingprize.co.uk/> και <http://www.thewritingplatform.com/2015/04/the-new-media-writing-prize-the-first-five-years/>) με στόχο να ενθαρρύνει τους νέους συγγραφείς, να προβάλει τα αξιόλογα έργα και να δώσει ώθηση στη συγγραφή ψηφιακής λογοτεχνίας στο μέλλον.

Τέλος, η κινητικότητα που παρατηρείται στο πεδίο της ηλεκτρονικής συγγραφής, οι καινοτομίες που σημειώνονται, οι στόχοι που επιδιώκονται, οι εξελίξεις στα πλαίσια της συνεργασίας σε παγκόσμιο επίπεδο, απασχολούν έντονα το χώρο έρευνας της ηλεκτρονικής λογοτεχνίας. Διεθνή συνέδρια όπως το πρόσφατο στις 3-5 Νοεμβρίου του 2016 στη Βρέμη της Γερμανίας, τιτλοφορούμενο “International Conference on Digital Media and Textuality”, ή το προγραμματισμένο για τον Ιούλιο του 2017 “Electronic literature: Affiliations, Communities, Translations” στην Πορτογαλία, δείχνουν το αδιάπτωτο ενδιαφέρον για τις εξελίξεις στο νέο λογοτεχνικό τοπίο (ό.π.).

Βέβαια, όπως σημειώνει ο Pope (2013), παρά τις ευκαιρίες που παρέχει για δημιουργική έκφραση και για θαυμάσιες αναγνωστικές εμπειρίες, η υπερλογοτεχνία δεν έχει ακόμη βρει το δρόμο της εμπορικής της αξιοποίησης στο βαθμό που τον έχει

επιτύχει η έντυπη λογοτεχνία ή τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, που αποτελούν σήμερα μια τεράστια αγορά. Οι εκδότες, εκτός λίγων εξαιρέσεων (Touch Press, Nosey Crow), δεν δραστηριοποιήθηκαν στον τομέα της διαχείρισης της ηλεκτρονικής λογοτεχνίας και περιορίστηκαν απλώς στην ψηφιοποίηση της ήδη υπάρχουσας, για ανάγνωση μέσω ηλεκτρονικών βιβλίων (e books). (Viires, 2005). Από την άλλη, οι συγγραφείς, μέσα στον ενθουσιώδη πειραματισμό τους, συχνά δημιούργησαν έργα υπερβολικά καινοτόμα (“convention-smashing”) και ιδιαίτερα πολύπλοκα για να ελκύσουν ένα πλατύ αναγνωστικό κοινό. Για τους παραπάνω λόγους η υπερλογοτεχνία δεν έχει βρει το δρόμο της ευρείας διάδοσής της, με αποτέλεσμα να περιορίζεται στο μνημένο κοινό της πρωτοπορίας και των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων (ό.π.).

Στο βιβλίο του *The Way Ahead* (2013), ο James Pope σημειώνει μια σειρά αρχών-συμβουλών (που προέρχονται τόσο από έρευνα όσο και από εμπειρική καταγραφή), προκειμένου οι νέοι συγγραφείς υπερλογοτεχνίας να καταστήσουν το έργο τους πιο φιλικό προς τον αναγνώστη, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της δημοφιλίας της:

- Πρέπει να τηρείται η αρχή της ισορροπίας ανάμεσα στην προσπάθεια που απαιτείται (εξοικείωση με το περιβάλλον διεπαφής, εντοπισμός υπερδεσμών, ενεργοποίηση βίντεο κλπ) και στην ικανοποίηση που προκαλείται από την εξέλιξη της αφήγησης. Αυτή η αίσθηση της ροής (“flow” – Csikszentmihalyi, 1990) μεταξύ προσπάθειας και ανατροφοδότησης εξασφαλίζει την εμπλοκή του αναγνώστη.
- Οι συγγραφείς πρέπει να διευκολύνουν την εισαγωγή του αναγνώστη στην νέα αφηγηματική μορφή, χρησιμοποιώντας γνωστά σύμβολα και μοτίβα. Ο αναγνώστης είναι φορέας μιας ήδη υπάρχουσας εμπειρίας από την επαφή του τόσο με την έντυπη λογοτεχνία, όσο και με τη δραματοποίηση που παρέχουν τα ΜΜΕ. Κάθε ένα από αυτά τα μέσα διαθέτει τη δική του γλώσσα και ακολουθεί μια πεπατημένη, γνωστή στον αναγνώστη ή θεατή. Ο συγγραφέας της υπερλογοτεχνίας δεν πρέπει να «βομβαρδίσει» τον αναγνώστη του με όλο το οπλοστάσιο που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες (διαδραστικότητα, πολυμεσικότητα, έλλειψη γραμμικότητας, συν-συγγραφή), χωρίς προηγουμένως να τον έχει εισαγάγει στην πλοκή, την ανάπτυξη των χαρακτήρων και στα αναμενόμενα μοτίβα (των ήδη γνωστών μέσων) που βοηθούν την κατανόηση και αυξάνουν την εμπλοκή. Εκ παραλλήλου βέβαια μπορεί

να χρησιμοποιήσει τα ποικίλα μέσα διάδρασης και πολυμεσικού σχεδιασμού. Όσον αφορά το ηλεκτρονικό περιβάλλον, τα γνωστά σύμβολα που χρησιμοποιούνται για πλοήγηση στο Διαδίκτυο, ήδη φιλικά στον χρήστη, είναι προτιμητέα, καθώς δημιουργούν ένα αίσθημα γνώσης και ασφάλειας στον αναγνώστη. Γενικότερα, κατά τη συγγραφή της υπερλογοτεχνίας η καινοτομία και ο πειραματισμός πρέπει να αναμειγνύονται με τη σύμβαση, για να παρέχουν την απαιτούμενη βοήθεια στον αναγνώστη ώστε να χειριστεί την νέα αφηγηματική δομή.



Εικόνα 15. P. Shoebridge & M. Simons, *Welcome to Pine Point*, 2011. (Πηγή: Pope, 2013)

- Η αφηγηματική δομή πρέπει να σχεδιάζεται με γνώμονα την προώθηση της αφήγησης μέσω των υπερδεσμών. Υπερβολικά πολύπλοκη διασύνδεση των αφηγηματικών μερών ή υπερδεσμοί που οδηγούν σε άσχετα προς την αφήγηση σημεία εντός ή εκτός του κειμένου, κάνουν τον αναγνώστη να χάσει γρήγορα το ενδιαφέρον του (Kendal & Rety, 2000 στο Pope, 2013).
- Το τέλος πρέπει να υπάρχει ως αφηγηματικό και δομικό στοιχείο το έργου. Η έλλειψη ενός σαφούς τέλους στις περισσότερες υπερλογοτεχνικές αφηγήσεις δημιουργεί σύγχυση στον αναγνώστη. Κάποιες σελίδες θα μπορούσαν να έχουν το χαρακτηρισμό ενός δυνατού (δυνάμει) τέλους. Μπορούν να υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα τέλους στην εξέλιξη της αφήγησης ή παραλλαγές (χαρούμενο, θλιβερό, ανοιχτό κλπ). Μέσω του τέλους ο αναγνώστης θα αποκομίσει

το αίσθημα της ολοκλήρωσης. Η συνεχής ανακύκλωση της αφήγησης σε μια προσπάθεια να βρεθεί η κατάληξη, θα οδηγήσει σε παραίτηση και το πιο επίμονο κοινό (Douglas, 2000, ό.π.).

- Μολονότι η υπερκειμενική δομή της αφήγησης δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να μεταβεί σε όποιο σημείο της αφήγησης θέλει, ένας μετρημένος αριθμός υπερδεσμών θα αποφόρτιζε τον αναγνώστη από το βάρος των πολλών νοητικών διεργασιών, συμβάλλοντας έτσι στην εμπύθισή του στην αφήγηση.
- Μια αρχική σελίδα (home page) ή σελίδα επισκόπησης (overview) είναι απαραίτητη, καθώς βοηθά τον αναγνώστη να προσανατολιστεί κατά τη διαδρομή του μέσα στα πολύπλοκα μονοπάτια της υπεραφήγησης. Ιδιαίτερα σε κείμενα πολλαπλών φωνών ή σύνθετων αφηγήσεων (όπως για παράδειγμα το *The Second Man* (2012) του Knight, που παρουσιάζει τριπλή αφηγηματική ροή), ο αναγνώστης, μέσω της επισκόπησης του σχεδιασμού, μπορεί να πλοηγηθεί ευκολότερα κάνοντας τις επιλογές του.



Εικόνα 16. R. V. Djik, *The Mobius Case*, 2005.

(Πηγή: ό.π.)

- Ο συγγραφέας πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι η υπερλογοτεχνική αφήγηση υπάρχει μέσω του περιβάλλοντος διεπαφής με το οποίο συνθέτει σε μια οργανική και αδιάσπαστη ενότητα. Κάθε στοιχείο αυτού του περιβάλλοντος (λέξεις, χρώματα, εικόνες, πλήθος, είδος και βαθμός επισήμανσης των στοιχείων διάδρασης κλπ) αποτελεί οργανικό κομμάτι της αφήγησης και ως τέτοιο πρέπει να αντιμετωπίζεται. Επιπλέον, το περιβάλλον διεπαφής, όταν παρουσιάζει με τρόπο εμφανή τα στοιχεία διάδρασης στον αναγνώστη, γίνεται λιγότερο απαιτητικό, άρα περισσότερο φιλικό και ευχάριστο.

3.7. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ

Στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια προσπάθειες σύζευξης της λογοτεχνίας με την τεχνολογία, αλλά κατ' ουσίαν το είδος της υπερλογοτεχνίας εμφανίζεται εν πολλοίς άγνωστο στο ευρύτερο κοινό, ενώ οι απόπειρες δημιουργίας στο συγκεκριμένο χώρο είναι ελάχιστες.

Μια πρώτη προσπάθεια εμπλοκής της τεχνολογίας στη λογοτεχνική συγγραφή πραγματοποιήθηκε μέσω της βιντεοποίησης. Με αφετηρία το έργο *Τερατογονία* (1990) (βλ. <https://www.youtube.com/teratogonia>) του Μάνθου Σαντοριναίου και Ανδρέα Παγουλάτου, το είδος γνώρισε αρκετή διάδοση τα χρόνια που ακολούθησαν. Τον Απρίλιο του 2008 πραγματοποιήθηκε το 1^ο Φεστιβάλ Βιντεοποίησης στην Ελλάδα. Η βιντεοποίηση δεν αποτελεί τομέα της υπερλογοτεχνίας, αλλά τρόπον τινά πρόγονό της, καθώς συνδυάζει πολυτροπικότητα, διαμεσικότητα και προσέγγιση της τεχνολογίας με την ποίηση. Ο Ανδρέας Παγουλάτος (2009) αναφέρει

Η βιντεοποίηση αποτελεί μια δημιουργική και δυναμική σύνθεση τριών τεχνών: της ποίησης, που συγκροτεί το ουσιαστικό κέντρο, της μουσικής, με όλη την γκάμα των διαφόρων πειραματικών ηχητικών μορφών της, και της βιντεοτέχνης, σε συνεχή αναπροσαρμογή, που έχει ως καλλιτεχνικό αποτέλεσμα ένα καινούργιο έργο, το οποίο τείνει να ανεξαρτητοποιηθεί και να αυτονομηθεί αισθητικά από τις τρεις συνιστώσες του, που αναφέραμε προηγουμένως

Άλλοι Έλληνες δημιουργοί πειραματίζονται με το συνδυασμό ποίησης, εικαστικών τεχνών και νέων τεχνολογιών, όπως ο Κωστής Τριανταφύλλου (η τελευταία του συλλογή *π εμπιστευτικό*, που κυκλοφόρησε το 2011, ανήκει στην κατηγορία της οπτικής ποίησης). Οι ποιητικές τους συνθέσεις πραγματοποιούνται στον υπολογιστή, είναι πολυτροπικές και συχνά πολυμεσικές. Ωστόσο δε συνιστούν καθεαυτή υπερλογοτεχνία (Μπεχλιβάνου, 2012).

Το γνωστότερο, ίσως και το μοναδικό έργο υπερκειμενικής λογοτεχνίας στην Ελλάδα, είναι το μυθιστόρημα *Πλανήτης Πρέσπα* (2002) της Σοφίας Νικολαΐδου (<http://snikolaidou.gr/>). Πρόκειται για απόσπασμα ενός μεγαλύτερου μυθιστορήματος που κυκλοφόρησε παράλληλα σε έντυπη και απολύτως συμβατική μορφή (εκδόσεις Κέδρος, 2002). Το εν λόγω απόσπασμα έχει συντεθεί σε υπερμεσική μορφή: η αρχική σελίδα περιλαμβάνει ένα χάρτη πλοήγησης με επτά πλανήτες που αποτελούν επτά δυνατά σημεία εκκίνησης και οδηγούν σε διαφορετικές αναγνωστικές διαδρομές. Στην ίδια σελίδα τέσσερις υπερδεσμοί οδηγούν σε πληροφορίες για την συγγραφέα,

την υπόθεση, τους συντελεστές και την ειδική μνεία που απέσπασε το έργο στα βραβεία Mobius 2003.

Κάθε απόσπασμα περιλαμβάνει τρεις υπερδεσμούς, εκ των οποίων μόνο ένας οδηγεί την ιστορία σε επόμενο επίπεδο. Οι άλλοι δύο είναι ηχητικά αρχεία όπου ακούγονται κάποιες λέξεις «ιδιαιτέρας σημασίας» (Νικολαΐδου & Γιακουμάτου, 2002). Έτσι, ουσιαστικά το κείμενο εξελίσσεται γραμμικά και καταλήγει σε ένα αδιέξοδο απόσπασμα, οπότε πρέπει ο αναγνώστης να γυρίσει πίσω και να ξεκινήσει τη διαδρομή από άλλον πλανήτη, η οποία σε λίγο θα τον οδηγήσει στο ίδιο αδιέξοδο. Οι εικόνες είναι λίγες και έχουν «παραπληρωματικό χαρακτήρα» (ό.π.) καθώς οι σχεδιάστριες της ιστοσελίδας δεν ήθελαν να δεσμεύσουν τη φαντασία του αναγνώστη (Μπεχλιβάνου, 2012). Η Νικολαΐδου τονίζει τον παιγνιώδη χαρακτήρα του εγχειρήματος, που αποτελεί συχνά στοιχείο της υπερκειμενικής μυθοπλασίας.

Σε έρευνα που επιχείρησαν την ίδια χρονιά οι δύο ερευνήτριες αναφορικά με την αναγνωστική ανταπόκριση του κοινού απέναντι στο συγκεκριμένο λογοτεχνικό υπερκείμενο, βρέθηκε ότι, παρά την απλή μορφή του και τις λίγες δυνατότητες επιλογής, πάνω από τους μισούς αναγνώστες κατά την πλοήγηση αισθάνθηκαν σύγχυση. Ίσως αυτό οφείλεται στο ότι «ο ηλεκτρονικός αναγνώστης περιηγείται στο κείμενο πιο συχνά με όρους τηλεοπτικού ζάπινγκ και αραιότερα με όρους εμβάπτισης σε ένα συγγραφικό σύμπαν» (Νικολαΐδου & Γιακουμάτου, 2002). Στο σύνολό τους όμως οι αναγνώστες επικρότησαν τη χρήση εικόνων, πράγμα που οδηγεί σε συμπεράσματα για τη μεγάλη σημασία της πολυτροπικότητας / πολυμεσικότητας στα έργα της ηλεκτρονικής λογοτεχνίας

Παρά τη βράβευσή του την εποχή που εμφανίστηκε, το παραπάνω έργο «σήμερα θεωρείται ξεπερασμένο τεχνικά και καλλιτεχνικά, ενώ δεν έχουν δημιουργηθεί άλλα παρόμοια έργα από τότε» (Αποστολίδου, 2012). Παρόλα αυτά, για τα ελληνικά δεδομένα της εποχής που δημιουργήθηκε, η σύνθεσή του υπήρξε μια πρωτοποριακή και καινοτόμα προσπάθεια, προκάλεσε αίσθηση και έδωσε το έναυσμα ώστε να συζητηθεί ευρύτερα το ζήτημα της υπερλογοτεχνίας.

Πρωτοβουλίες που υποστηρίζουν τη διαδραστική υπερκειμενική γραφή έχουν ληφθεί και από ακαδημαϊκά ιδρύματα της χώρας: μια ανοικτή πλατφόρμα που ευνοεί τη συλλογική αλλά και τη συνεργατική διαδραστική ψηφιακή αφήγηση δημιουργήθηκε από το Εργαστήριο Νέων Τεχνολογιών για την Επικοινωνία, την Εκπαίδευση & τα ΜΜΕ του Τμήματος Επικοινωνίας & ΜΜΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ο καθηγητής Μιχάλης Μειμάρης με την ομάδα των συνεργατών του

δημιούργησαν τη «Μηλιά», μια πλατφόρμα που «υποστηρίζει την ψηφιακή καταγραφή, παρουσίαση και συν-δημιουργία αφηγήσεων κάθε είδους και μορφής» (<http://www2.media.uoa.gr/~gouscos/Milia>). Η πρωτοβουλία, που υλοποιήθηκε το 2010, βραβεύτηκε ήδη το 2011 με τη διεθνή διάκριση Euromedia Seal of Approval της διοργάνωσης Erasmus Euromedia Awards.

Πρόκειται για μια τράπεζα διαδραστικών αφηγήσεων στην οποία κάθε αναγνώστης (ή ομάδα αναγνωστών) μπορεί να γίνει και δημιουργός, φυτεύοντας τη δικά του «μηλιά» (ιστορία) ή κρεμώντας μήλα (κείμενα, εικόνες κλπ) στις μηλιές των άλλων χρηστών της πλατφόρμας. Έτσι δίνεται η δυνατότητα για συλλογική διαμόρφωση (και αναδιαμόρφωση) των αφηγήσεων. «Κάθε Μηλιά αποτυπώνει στα στοιχεία της τη δομή και το περιεχόμενο μιας αφήγησης». Τα μήλα, τα φύλλα και τα άνθη λειτουργούν ως υπερδεσμοί προς τα ποικίλα ψηφιακά στοιχεία της πολυτροπικής / πολυμεσικής ιστορίας (κείμενα, ήχο, εικόνες, βίντεο). Η υπερκειμενική μορφή των ιστοριών είναι επίσης εμφανής καθώς η ανάπτυξη της ιστορίας γίνεται με μη γραμμικό τρόπο και ο αναγνώστης μπορεί να επιλέξει όποια διαδρομή επιθυμεί. Ο συγκεκριμένος χώρος αποτελεί ένα ιδιαίτερα χρήσιμο ψηφιακό εργαλείο για εκπαιδευτικούς σκοπούς, καθώς πέρα από την ενίσχυση του γλωσσικού και πληροφορικού/ψηφιακού γραμματισμού (εξοικείωση με το υπερκείμενο, τη διάδραση, την πολυτροπικότητα), ασκεί τα παιδιά στη συνεργασία και τη συλλογικότητα και ενισχύει τις δεξιότητες δημιουργικής γραφής. Παράλληλα λειτουργεί και ως «χώρος διαφύλαξης της συλλογικής δημιουργίας και της μνήμης μιας κοινότητας» (ό.π.).

Είναι αξιοσημείωτο ότι διαδραστικές υπερκειμενικές αφηγήσεις έχουν ανακύψει στο χώρο της έντυπης λογοτεχνίας, και μάλιστα αυτής που απευθύνεται σε παιδιά. Ο γνωστός συγγραφέας παιδικών ιστοριών Ευγένιος Τριβιζάς κυκλοφόρησε τις ιστορίες «Τα ογδόντα οκτώ ντολμαδάκια: ένα μαγικό βιβλίο με χίλια παραμύθια στο ίδιο παραμύθι» (1997) και «Τα τριάντα τρία ροζ ρουμπίνια» (2003), όπου ο συγγραφέας δίνει τη δυνατότητα στον μικρό αναγνώστη να συνδέσει τα μέρη της ιστορίας όπως εκείνος επιθυμεί. Στο τέλος κάθε σελίδας παρέχονται δύο συνήθως δυνατότητες, οι οποίες, ανάλογα με την επιλογή που θα προκριθεί, οδηγούν σε διαφορετικό τμήμα, άρα και σε διαφορετική εκδοχή της αφήγησης. Έτσι, δεν υπάρχει μια παγιωμένη ιστορία, αλλά ένα κείμενο που συνεχώς «αποδομείται και αναδομείται, γι' αυτό ο συγγραφέας κάνει λόγο για πολυ-παραμύθια» (Μπεχλιβάνου,

2012). Ο Δ. Πολίτης (2004) χαρακτηρίζει αυτό το είδος έντυπης αφήγησης ως «μεταμυθοπλασία», ορίζοντάς την ως «μια “ανοιχτή” κατάσταση, μια σύνθετη αναγνωστική διαδικασία που απαιτεί από τον αναγνώστη να προσαρμόσει ή να αναθεωρήσει τη αναγνωστική του στάση και να γίνει, τελικά, συνδημιουργός του κειμένου». Παρόλο που ο ίδιος ο συγγραφέας αρνείται ότι επεδίωξε να γράψει ένα έργο κυβερνολογοτεχνίας, πολλοί ερευνητές κάνουν λόγο για «μεταφορά στο χώρο της σελίδας ενός γραψίματος “ποτισμένου” με τη λογική ενός άλλου μέσου» (Γιαννικοπούλου, 2007, Γιαννικοπούλου & Φώκιαλη, 2013).

Στα πλαίσια της συλλογικής και συνεργατικής παραγωγής ηλεκτρονικής λογοτεχνίας δημιουργήθηκαν ιστοχώροι όπως το OPENBOOK/Ανοικτή βιβλιοθήκη (<http://www.openbook.gr/2011/10/anoikth-bibliothkhk.html>) που φιλοξενούν δραστηριότητες ψηφιακής λογοτεχνικής συγγραφής όπως είναι το «One:Story – Μια ιστορία κάθε μέρα», (μια πρωτοβουλία του Γιάννη Φαρσάρη) που διήρκεσε από 1η Δεκεμβρίου 2011 - 30η Νοεμβρίου 2012 και προχώρησε σε δημοσίευση 366 ιστοριών από διαφορετικούς (πρωτοεμφανιζόμενους και μη) συγγραφείς. Σύμφωνα με τους συντελεστές «ο ιστοχώρος είναι μια πειραματική προσπάθεια με στόχο να λειτουργήσει ως ανοικτή λογοτεχνική πλατφόρμα για οποιονδήποτε εκφράζεται δημιουργικά μέσω της γραφής. Πρόκειται για ένα συλλογικό έργο στην κατεύθυνση της ανοικτής λογοτεχνίας που πρεσβεύει η ψηφιακή βιβλιοθήκη OPENBOOK». Παράλληλα προωθεί την ψηφιακή λογοτεχνία εκδίδοντας καινοτόμα e-books με ελεύθερη διανομή.

Το 2011 εκδίδει το πρώτο ελληνικό συλλογικό e-book *Δήγμα Γραφής* με τις ιστορίες που επιλέχθηκαν μετά από διαγωνισμό του ιστοχώρου, με ελεύθερη διανομή, που βραβεύτηκε ως το καλύτερο συγγραφικό έργο 2011 στα Ελληνικά Βραβεία Διαδικτύου. Το 2012 εκδίδει σε ηλεκτρονικό βιβλίο συλλογή 371 μικροδιηγημάτων που δημοσιεύτηκαν στην πλατφόρμα του twitter με τίτλο *// #Tweet_Stories - Λογοτεχνία σε 140 χαρακτήρες*, πράγμα που δείχνει ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν μια μεγάλη πρόκληση για λογοτεχνική δημιουργία υπό το πρίσμα της νέας εποχής (Μπεχλιβάνου, 2012), ενώ το 2013 δημοσιεύει το video-book *Όχι πολύ μακριά από κει*.

Στον ίδιο χώρο στεγάζεται και το P2P Lab (<http://www.p2plab.gr/en/>), ένα εργαστήριο τέχνης και τεχνολογίας, εμπνευσμένο από τα ομότιμα (peer-to-peer) δίκτυα, όπως είναι το ίδιο το Διαδίκτυο, όπου δεν υπάρχει ένας κεντρικός κόμβος,

αλλά όλοι διασυνδέονται με όλους. Όπως εξηγεί ο ιδρυτής του, Βασίλης Κωστάκης, «είναι συνεργατικό, είναι ανοιχτό, και ό,τι παράγεται είναι ελεύθερο».

Το Wikitheatre είναι ένα συνεργατικό εγχείρημα της πλατφόρμας ανοικτής λογοτεχνίας OPENBOOK και του ανοικτού εργαστηρίου P2P Lab. Το πρώτο θεατρικό ανοιχτού κώδικα, το οποίο γράφτηκε «συλλογικά και από κοινού, με επάλληλες προσθήκες και βελτιώσεις», *Ο άνδρας με την πουά γραβάτα* (2012) (<http://www.openbook.gr/2012/03/poua-gravata.html>), διατίθεται ήδη ελεύθερα και **οι χρήστες μπορούν να κάνουν τις δικές τους προσθήκες, αλλαγές και διορθώσεις**. Το έργο διατίθεται χωρίς δικαιώματα σε ερασιτεχνικές θεατρικές ομάδες για παραστάσεις με φιλανθρωπικούς σκοπούς. Ήδη έχει παρουσιαστεί από οκτώ θεατρικά σχήματα, ενώ πρωτότυπο μουσικό υλικό, που γράφτηκε για να πλαισιώσει το έργο, διατίθεται ελεύθερα με άδεια Creative Commons.



Εικόνες 17 & 18. Ο άνδρας με την πουά γραβάτα. Βιβλίο & θεατρικό. Πηγή: <http://www.openbook.gr/>

Διαδικτυακοί ιστοχώροι και φορείς έχουν θεσμοθετήσει βραβεία και διακρίσεις που αφορούν ποικίλες κατηγορίες ηλεκτρονικών κειμένων, όπως είναι τα Ελληνικά Βραβεία Διαδικτύου. Το κοινό συμμετέχει μέσω ηλεκτρονικής ψηφοφορίας και η κριτική επιτροπή επιλέγει τους νικητές. Στόχος της πρωτοβουλίας είναι, σύμφωνα με το δελτίο τύπου της διοργάνωσης «η αναγνώριση και διάκριση της προσφοράς ατόμων ή οντοτήτων, που συμβάλλουν στο βέλτιστο διαδικτυακό περιεχόμενο κατά το χρονικό διάστημα του προηγούμενου ημερολογιακού έτους».

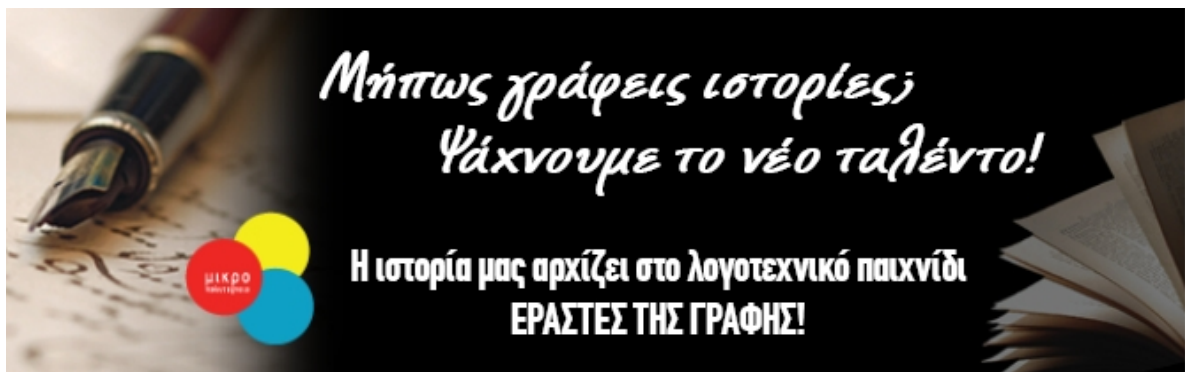
Σκοπός των Ελληνικών Βραβείων Διαδικτύου/e-awards είναι η προώθηση αρχών βέλτιστης αξιοποίησης του διαδικτύου, με κριτήρια: το πρωτογενές περιεχόμενο, τη διάδραση, τη δεοντολογία και την ανεξαρτησία, πέρα από τη δημοφιλία, ή την επισκεψιμότητα». Τα εν λόγω βραβεία διοργανώνονται από την ιστοσελίδα <http://magazen.gr/> με την υποστήριξη της Αστικής Μη Κερδοσκοπικής Εταιρείας MAGAZHN.

Παράλληλα ο διαδικτυακός διαγωνισμός διηγήματος «Λόγω Τέχνης», που ξεκίνησε το 2010, διοργανώνεται από την αστική μη κερδοσκοπική εταιρία πολιτισμού Artspot.



Εικόνα 19. Ηλεκτρονικός διαγωνισμός διηγήματος (Πηγή: <http://logotexnis.artspot.gr>)

Παράλληλα και εκδοτικοί οίκοι έχουν δραστηριοποιηθεί στο χώρο, όπως το Αρχίγραμμα και η Σαΐτα, που έχουν δημοσιεύσει στο Διαδίκτυο προσκλήσεις για αποστολή ψηφιακών ιστοριών με στόχο τη συγκρότηση συλλογικών e-books, ενώ άλλοι έχουν προωθήσει την πρακτική της συνεργατικής μυθοπλασίας, όπως οι



Εικόνα 20. Εκδόσεις Ψυχογιός, «Εραστές της Γραφής». (Πηγή: <http://www.psichogios.gr>)

εκδόσεις Ψυχογιός μέσω του λογοτεχνικού παιχνιδιού «Εραστές της γραφής» (<http://www.psichogios.gr/logotexnikos-diagwnismos-erastes-ths-grafhs>). Δεν πρόκειται για συνεργατικά κείμενα της λογικής του περιβάλλοντος wiki, αλλά για αφήγηση που συντίθεται σε συνέχειες από διαφορετικούς συμμετέχοντες, με κείμενα που έχουν σταλεί στην ιστοσελίδα και επιλέγονται από επιτροπή.

Η πρακτική αυτή θυμίζει ανάλογες προσπάθειες της έντυπης λογοτεχνίας, όπως πχ *Το Μυθιστόρημα των Τεσσάρων* των Σ. Μυριβήλη, Μ. Καραγάτση, Α. Τερζάκη και Η. Βενέζη (1979), που ακολουθήθηκε από *Το παιχνίδι των τεσσάρων*

(1998) και *Το ερωτικό των τεσσάρων* (2006) με νεότερους συνεχιστές. Το έργο *Το μυθιστόρημα των 12* (2010) υπήρξε η πιο πρόσφατη προσπάθεια στα πλαίσια της λογικής του έντυπου συλλογικού λογοτεχνικού δημιουργήματος (Αποστολίδου, 2012). Το γεγονός ότι κανένα από τα παραπάνω δεν θεωρήθηκε σπουδαίο λογοτεχνικό δημιούργημα μπορεί να σχετίζεται με το γεγονός του ανταγωνισμού μεταξύ καταξιωμένων συγγραφέων (Μπεχλιβάνου, 2012). Αντίθετα στις συγγραφικές κοινότητες του Διαδικτύου, οι δυναμικές που αναπτύσσονται είναι, όπως είδαμε, διαφορετικές.

Όσον αφορά τις ηλεκτρονικές λογοτεχνικές απόπειρες που επιχειρούν να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες των νέων συσκευών επικοινωνίας (κινητά τηλέφωνα, τάμπλετ) και των καινοτόμων περιβαλλόντων του Web 2.0 (πχ blogs), ο αριθμός των έργων είναι περιορισμένος. Η πρωτοβουλία δύο γνωστών συγγραφέων που ζητούσαν από τους αναγνώστες τους πρώτη ύλη για συγγραφή ή ανατροφοδότηση στο έργο τους μέσω της ιστοσελίδας www.greekbooks.gr, και συγκεκριμένα του Χ. Χωμενίδη (ο οποίος έχοντας δημοσιεύσει την α παράγραφο του νέου έργου του, ζητούσε την ηλεκτρονική υποβολή προτάσεων για τη συνέχεια, σε έως 1000 χαρακτήρες) και του Α. Σταμάτη (που ζητούσε απαντήσεις σε ορισμένα ερωτήματα), δεν είχε συνέχεια, καθώς τέτοιες πρακτικές δεν ευδοκίμησαν (Γιακουμάτου, 2002). Ωστόσο, για την εποχή που έγινε (2002), η απόπειρα αυτή ήταν ένα βήμα προς την ιδέα της διαδραστικής αφήγησης (ό.π.).

Η περίπτωση συνεργατικής συγγραφής λογοτεχνικού έργου μέσω μηνυμάτων SMS, υλοποιήθηκε το 2010 με πρωτοβουλία του πολιτιστικού ραδιοφώνου της ET3 και της εκπομπής Κάτι Παίζει. Μέσω 2000 μηνυμάτων που έστειλαν 160 «συγγραφείς» και τα οποία περιείχαν από ατάκες έως σκηνικές οδηγίες, προέκυψε το θεατρικό έργο *Δεν αντέχω άλλο, έρχονται συνέχεια*, που ανέβηκε στη σκηνή του ΚΘΒΕ το Μάιο του 2010 (Αποστολίδου, 2012).

Τέλος, στο πλαίσιο της συνεργατικής συγγραφής ενδιαφέρον παρουσιάζει το μυθιστόρημα του Σταύρου Κρητιώτη και της Ειρήνης Ελευθερίου *Εικονικές αντιγραφές. Μια παιγνιογραφία* (2010), που έχει συντεθεί με όρους ηλεκτρονικού υπερλογοτεχνικού έργου. Βασίζεται στην ηλεκτρονική αλληλογραφία (e mail) ενός συγγραφέα με τρεις γυναίκες, ενώ το βασικό θέμα συζήτησης αφορά τα ψευδώνυμα του Εμμανουήλ Ροΐδη και τα κρυπτογραφημένα μηνύματά τους. Η σύνθεσή και η δομή του έργου συγκεντρώνει πολλά από τα χαρακτηριστικά της υπερλογοτεχνίας: ηλεκτρονικά μηνύματα, τριπλή αφηγηματική ροή (σελίδες με τρεις στήλες),

παρεμβολή παραθεμάτων, βιβλιογραφικών αναφορών, άρθρων για τη σχέση λογοτεχνίας και εξωλογοτεχνικού περιβάλλοντος (Μπεχλιβάνου, 2012, Κοτζιά, 2011). Επιπλέον το βιβλίο χαρακτηρίζεται στον επίτιτλο ως «παιγνιογραφία», θυμίζοντας τον παιγνιώδη χαρακτήρα της υπερλογοτεχνίας, ενώ στον πρόλογο, το κείμενο αυτοχαρακτηρίζεται «αποκεντρωμένο» και συνιστά στον αναγνώστη να «βυθιστεί στις σελίδες του κατ' εκλογήν». Η επιλογή αυτή ενεργοποιεί παράλληλες αφηγηματικές διαδρομές και μη γραμμική ανάγνωση καθώς η περιήγηση στο υλικό γίνεται με όρους χρήσης υπερδεσμών σε ηλεκτρονικά κείμενα. Ωστόσο «η υπερβολική ανοιχτότητα του υλικού, η έλλειψη συνεκτικότητας και η χαώδης αφήγηση οδηγούν σε αποσπασματικότητα» (Μπεχλιβάνου, 2012) εμπρόθετη μεν αλλά που δεν λειτουργεί καθώς «οι φυγόκεντρες δυνάμεις που απελευθερώνει η αφηγηματική αποσυναρμολόγηση είναι τόσο ισχυρές που υπερισχύουν πάνω στις κεντρομόλες» (Κοτζιά, 2011).

Όσον αφορά ξενόγλωσσα υπερκείμενα που έχουν μεταφραστεί στα ελληνικά, η εικόνα είναι μάλλον απογοητευτική: ελάχιστα κυκλοφόρησαν, τα οποία διέγραψαν μια σύντομη πορεία, ενώ στη συνέχεια άγνωστοι λόγοι τα κατέστησαν μη προσβάσιμα. Το έργο του Σέρβου συγγραφέα Milorad Pavic «Δαμασκηνός - Μια ιστορία για υπολογιστή και πυξίδες» κυκλοφορούσε ως το 2010 στο Διαδίκτυο (από την ιστοσελίδα www.in.gr) σε μετάφραση Ζώγιας Μαυροειδή. Σήμερα διατίθεται μόνο στην αγγλική εκδοχή του στη διεύθυνση <http://www.ezone.org/damaskin/>.

Μεταφρασμένο στα ελληνικά είναι επίσης το «κυβερνο-μυθιστόρημα *Σπίτι από φύλλα* του Αμερικανού Mark Danielewski. Το έργο, που ολοκληρώθηκε το 2000, γραφόταν επί δώδεκα χρόνια και αναρτούταν στο Διαδίκτυο σε συνέχειες. Ένας Γάλλος κριτικός το ονόμασε «ΑΤΛΑ», Αγνώστου Ταυτότητας Λογοτεχνικό Αντικείμενο. Ο λόγος είναι προφανής: «εφτακόσιες σελίδες, πολλές και διάφορες γραμματοσειρές, αναλόγως με την αφηγηματική φωνή, λέξεις και προτάσεις με διαφορετικά χρώματα, αποσπάσματα και σελίδες ολόκληρες με μικροσκοπικούς χαρακτήρες ή διαγραμμένα, που ταξιδεύουν στη σελίδα και φωλιάζουν στις γωνιές της ή μόνο οι δυο γραμμές τους σταματούν και μετεωρίζονται, γίνονται ιδιότυπα καλλιγράμματα» (Δημητρούλια, 2006).

Το έργο μιλά για έναν λαβύρινθο που εμφανίζεται ξαφνικά στο σπίτι μιας οικογένειας και επεκτείνεται διαρκώς, συνιστώντας έναν χώρο τρομακτικό και επικίνδυνο, χωρίς να αλλάζουν οι εξωτερικές διαστάσεις του σπιτιού. Έναν λαβύρινθο όμως αποτελεί και η αφηγηματική δομή του κειμένου. Την ιστορία

διηγείται ένα τρίτο πρόσωπο, ένας τυφλός γέρος σε έναν νεαρό ναρκομανή που παραλαμβάνει τις άτακτες σημειώσεις του. Τα δύο κείμενα εξελίσσονται παράλληλα και σχολιάζονται από αναρίθμητες υποσημειώσεις. Στη διάρκεια των περιπλανήσεων ακούγεται και ένας ανεξήγητος βρυχηθμός, που κατά πάσα πιθανότητα παραπέμπει στον Μινώταυρο (ό.π.). Σύμφωνα με το Θέμελη Γλυνάτση που έγραψε το επίμετρο της έντυπης έκδοσης, το έργο περιλαμβάνει «μεταμοντέρνες φοβίες για την αναπαραστατικότητα της εμπειρίας, διχασμούς για τη σύγχρονη υποκειμενικότητα, ψυχαναλυτικές προεκτάσεις, θεωρητικούς προβληματισμούς, φιλοσοφικές απορίες, αισθητικές και αρχιτεκτονικές αναλύσεις, λίστες, φωτογραφίες, κολάζ, ποιήματα, επιστολές, ακόμη και ένα ευρετήριο. Συγχρόνως, όμως, είναι και μια εθιστική ιστορία τρόμου» (Γλυνάτσης, 2005, Μπεχλιβάνου, 2012. Με την πολυπλοκότητα, την ανοιχτότητα, τη μη σειριακή δομή του και τις άπειρες διακειμενικές αναφορές του αποτελεί κορυφαίο δείγμα «εργοδικής λογοτεχνίας» που η ανάγνωσή του, αν και αναμφίβολα απολαυστική, προϋποθέτει μια «μη προβλέψιμη» (non trivial) προσπάθεια από την πλευρά του αναγνώστη (Δημητρούλια, 2006).

Σήμερα, πλέον, το έργο δεν είναι διαθέσιμο παρά μόνο στην έντυπη εκδοχή του (εκδόσεις Πόλις, 2005, μτφ. Αθηνά Δημητριάδη), από τη χαοτική μορφή της οποίας μπορούμε να συμπεράνουμε ότι θα προσφερόταν ιδιαίτερα για υπερκειμενική δόμηση του υλικού του. Εξάλλου πρωτοκυκλοφόρησε στον κυβερνοχώρο και αντανακλά τη φιλοσοφία του μέσου. Ένα άλλο μέσο, η έντυπη λογοτεχνία (παρά το τιτάνιο έργο της μεταφράστριάς) διαφοροποιεί την αποτύπωση και την ερμηνεία του.

3.8. ΚΑΤΑΚΛΕΙΔΑ

Η φιλόλογος και ερευνήτρια Ευαγγελία Μουλά (2010) σημειώνει ότι «η μετατροπή ενός λογοτεχνικού κειμένου σε ηλεκτρονικό, σημαίνει την επανασύλληψή του με νέους όρους (οπτικούς, ακουστικούς, κινητικούς κ.ά.), με αποτέλεσμα να παράγεται μια τελείως καινούρια δημιουργία, που δεν μπορεί παρά να κριθεί με τα δεδομένα του μέσου που χρησιμοποιεί». Αν λάβει κανείς υπόψιν την κειμενική τυπολογία του Aarseth (1997), συνειδητοποιεί ότι στις νέες συνθήκες οι παραδοσιακά θεωρούμενες ιδιότητες του κειμένου ανατρέπονται. Η στατική κειμενική κατάσταση ακυρώνεται προς χάριν της δυναμικής (διαδραστικής), το συγκεκριμένο και καθορισμένο αντικαθίσταται από το ακαθόριστο, το μόνιμο από το

παροδικό, η απρόσωπη εμπλοκή από την προσωπική ενώ η συνδεσιμότητα ακυρώνει την επίπεδη υλικότητα του έντυπου μέσου.

Η διαδραστικότητα οδήγησε στον εκδημοκρατισμό της ανάγνωσης και τη μετατροπή της σε ενέργεια συμμετοχική και δυναμική, ωστόσο η υπερβολή της οδηγεί ενδεχομένως σε σύγχυση και «μετατόπιση του κέντρου βάρους από την αφήγηση καθαυτή στην πρόκληση της ανακάλυψης των πιθανών εκδοχών της» (Μουλά, 2010). Συχνά δε, οι παρεμβάσεις του χρήστη ακυρώνουν την αριστοτελική αρχή της συνέχειας της αφήγησης. **Αν θέλουμε να αποφύγουμε τη ματαίωση και την παραίτηση που προκύπτουν ως συνέπειες της απώλειας προσανατολισμού, της διάσπασης της αφηγηματικής συνοχής και της επιφανειακής παιγνιώδους προσέγγισης των νέων κειμένων, πρέπει οι θεράποντες του είδους να εξασφαλίσουν ορισμένες προϋποθέσεις, όπως «μια στοιχειώδη σύνδεση του αφηγηματικού υλικού που να αντιστέκεται στην απόλυτη κειμενική αυθαιρεσία, ή έναν μετριασμό των διαθέσιμων επιλογών και διακλαδώσεων σε ένα ορισμένο αριθμό» (ό.π.).**

Οι νέες μορφές λογοτεχνίας είναι φυσικό, ως καινοτόμες προσεγγίσεις, να καθίστανται συχνά αμφιλεγόμενες, ενώ μια από τις συχνές αιτιάσεις είναι ότι μετατρέπουν την αναγνωστική διαδικασία σε προσπάθεια επίλυσης προβλήματος ή απομνημόνευσης δεδομένων, εκφυλίζοντας τη λογοτεχνική αισθητική απόλαυση. Δεν είναι σπάνιες και οι εσχατολογικές κρίσεις περί «τέλους της ανάγνωσης» ή «θανάτου του συγγραφέα». Αυτό πάντως που απαιτείται είναι ο επαναπροσδιορισμός της στάσης μας ως αναγνωστών και κριτικών του νέου είδους και ο προσδιορισμός των αξιών βάσει των οποίων προσεγγίζουμε τη λογοτεχνία. Σύμφωνα με το Γιάννη Παππά (2009) «η λογοτεχνία δεν κινδυνεύει από τα ηλεκτρονικά μέσα αλλά από την αντίληψη του σύγχρονου ανθρώπου να θέλει να αποκτά και να κερδίζει ό,τι του είναι ωφέλιμο και ευχάριστο, όσο γίνεται πιο άκοπα και γρήγορα». Η λογοτεχνία πάντως ως αφήγηση με συνδηλωτικές προεκτάσεις υφίσταται και θα εξακολουθήσει να υφίσταται και να ανοίγει δρόμους για τα ηλεκτρονικά ομόλογά της (Μουλά, 2010).

Είναι λοιπόν αναγκαίο το άνοιγμα της υπερλογοτεχνικής γραφής προς στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, καθώς μεταξύ άλλων, παρέχει τις δυνατότητες να τεθούν σε νέες βάσεις η προσέγγιση του μαθήματος της λογοτεχνίας και οι προεκτάσεις του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΙΣ ΝΕΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ

ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΑΓΓΛΟΦΩΝΟΥ ΧΩΡΟΥ

4.1. ΤΠΕ ΚΑΙ ΝΕΑΝΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΣΤΟ ΠΕΛΙΟ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ

Οι έφηβοι σήμερα εκφράζονται και διεκδικούν, όπως έκαναν ανέκαθεν, αλλά τα συμφραζόμενα, όσον αφορά την επικοινωνία, τις φιλικές σχέσεις, το παιχνίδι, την αυτοέκφραση, έχουν μεταστραφεί εξαιτίας της ενασχόλησής τους με τα Νέα Μέσα (Ito et al., 2009, Griffith and Fox 2007, Lenhart et al. 2007, Rainie, 2008, Roberts, Foehr & Rideout, 2005). Ομοίως και οι αξίες κι οι βεβαιότητες μας γύρω από την εκπαίδευση, τους γραμματισμούς και την κοινωνική συμμετοχή, δέχονται προκλήσεις από το διαφοροποιημένο τοπίο που χαρακτηρίζει τα Μέσα και την Επικοινωνία και όπου οι νέοι πρωταγωνιστούν (Motteram, 2013). Μέσα από φράσεις που εκφράζουν το λαϊκό αίσθημα (όπως: «τα σημερινά παιδιά...» / “kids these days”), γίνεται αντιληπτή η παγιωμένη άποψη που εξισώνει την ταυτότητα της (νέας) γενιάς (generational identity) με την τεχνολογική ταυτότητα (technology identity). Αυτή η ταύτιση έχει δώσει τροφή σε ένα διάλογο (για άλλους ελπιδοφόρο και για άλλους επίφοβο) σχετικά με την προσαρμογή της δραστηριότητας των νέων στις νέες νόρμες των Τεχνολογιών, που δημιουργούν ένα χάσμα κουλτούρας ανάμεσα σε αυτούς και τους μεγαλύτερους (Ito et al., 2009).

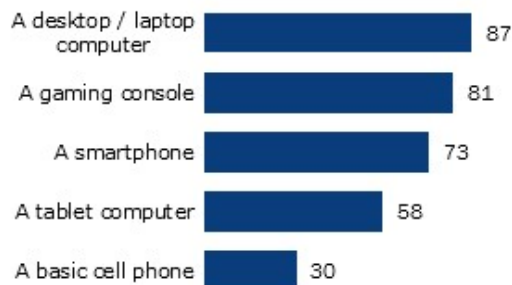
Σε παναμερικανική έρευνα για τις σχέσεις των εφήβων με τις Ψηφιακές Τεχνολογίες που διενεργήθηκε τον προηγούμενο χρόνο (10/2 - 16/3 2015) από τον οργανισμό Pew Research Center και το NWP (National Writing Program) βρέθηκε ότι το 87% (που φτάνει έως 92% με την άνοδο της ηλικίας) των εφήβων 13-17 ετών, είναι κάτοχοι σταθερού ή φορητού ηλεκτρονικού υπολογιστή και πάνω από τους μισούς (58%, που φτάνει και το 67%) διαθέτουν tablet. Οι κονσόλες ηλεκτρονικών παιχνιδιών έρχονται δεύτερες σε δημοφιλία με 81%, που για τα αγόρια φτάνει το 92%. Ανάλογη εικόνα παρουσιάζεται και στη Μεγάλη Βρετανία (Holloway and Valentine 2003, Livingstone 2002)

Τα κινητά τηλέφωνα επίσης πρωταγωνιστούν στις προτιμήσεις των νέων, καθώς το κινητό, από ένα απλό μέσο μετάδοσης ήχου, έχει μετατραπεί σε ένα πολυμέσο επικοινωνίας, ικανό να κάνει λήψη (download) και να μεταφορτώνει

(upload) κείμενα, φωτογραφίες, βίντεο, δεδομένα, μεταβαίνοντας με το πάτημα (ή μάλλον άγγιγμα) μερικών πλήκτρων, από τα γραπτά μηνύματα στα κοινωνικά δίκτυα και από εκεί στις πρόσφατες ενημερώσεις για ειδήσεις της τελευταίας στιγμής, για το πιο δημοφιλές βίντεο που κυκλοφορεί, για το τραγούδι που μόλις έγινε επιτυχία, ενώ μπορεί παράλληλα να χρησιμοποιηθεί σαν πορτοφόλι, πυξίδα, τηλεόραση, ξυπνητήρι, αριθμομηχανή, ατζέντα, εφημερίδα και κάμερα (Kelly and Minges, 2012). Το 88% των αμερικανών εφήβων διαθέτουν κινητό τηλέφωνο και το 73% smartphone. Ας σημειωθεί ότι το 2012 το ποσοστό των τελευταίων έφτανε μόλις το 47%. Μολονότι οι νέοι χρησιμοποιούν τα κινητά τους για ένα πλήθος δραστηριοτήτων, η αποστολή μηνυμάτων (texting) είναι, μαζί με τη δημιουργία και το διαμοιρασμό βίντεο, η δημοφιλέστερη. Η επικοινωνία με μηνύματα μέσα από τις νέες εφαρμογές που διαθέτουν τα smartphones, απέκτησε καινούριες δυνατότητες, ενώ μεταβλήθηκε το κόστος, το μήκος και η δομή στην αποστολή σύντομων μηνυμάτων. Το 91% των εφήβων ανταλλάσσουν μηνύματα, είτε απευθείας από το κινητό τους, είτε μέσω μιας εφαρμογής ή ιστότοπου. Ο αριθμός των μηνυμάτων (sms) που στέλνει καθημερινά ο μέσος έφηβος του δυτικού κόσμου (13-17 ετών) σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα ξεπερνά σε πολλές περιπτώσεις τα 80 μηνύματα την ημέρα (ιδιαίτερα για τα κορίτσια), γεγονός που μεταφράζεται σε πέντε μηνύματα την ώρα (!). Οι έφηβοι αυτής της ηλικίας δίνουν συχνά την εντύπωση ότι το τηλέφωνό τους είναι φυσική συνέχεια του χεριού τους, ενώ η χρήση του πολλές φορές αγγίζει τα όρια του εθισμού (Purcell, et al., 2013, Lenhart, 2015)

Teens' Phone, Computer & Console Access

% of all teens who have or have access to the following:



Source: Pew Research Center's Teens Relationships Survey, Sept. 25-Oct. 9, 2014 and Feb. 10-Mar. 16, 2015 (n=1,060 teens ages 13 to 17).

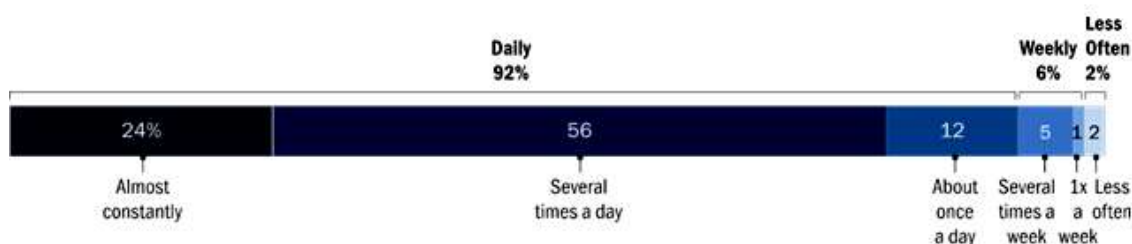
PEW RESEARCH CENTER

Εικόνα 21. Αποτελέσματα έρευνας: Pew Research Center. (Πηγή:<http://www.pewinternet.org/2015/>)

Με τη διευκόλυνση που τους παρέχουν οι ψηφιακές συσκευές, κινητές ή μη, οι έφηβοι συνδέονται στο Διαδίκτυο καθημερινά σε ποσοστό 92% (σε ορισμένες κατηγορίες 100%), ενώ το ένα τέταρτο των νέων παραμένουν συνέχεια συνδεδεμένοι.

Frequency of Internet Use by Teens

% of teens ages 13 to 17 who use the internet with the following frequencies



Source: Pew Research Center's Teens Relationships Survey, Sept. 25-Oct. 9, 2014 and Feb. 10-Mar. 16, 2015. (n=1,016 teens ages 13 to 17).

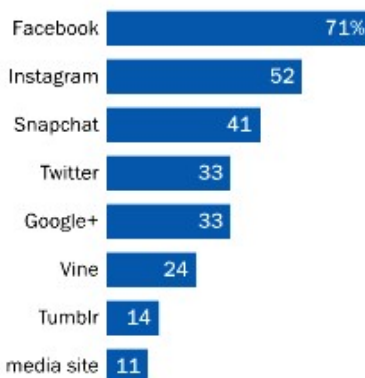
PEW RESEARCH CENTER

Εικόνα 22. Αποτελέσματα έρευνας: Pew Research Center. (Πηγή: ό.π.).

Η ενασχόληση με τα κοινωνικά δίκτυα είναι ιδιαίτερα δημοφιλής ανάμεσα στους νέους. Η παρακολούθηση των τεκταινόμενων στις σελίδες κοινωνικής δικτύωσης και ο γραπτός σχολιασμός ή η ανάρτηση δικών τους εμπειριών, απασχολεί το 71% (έως 89%) των εφήβων. Οι σελίδες των Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, Tumblr, Google+ and Vine παρακολουθούνται σε καθημερινή βάση από το ίδιο ποσοστό νέων. Είναι αξιοσημείωτο ότι στην προηγούμενη έρευνα που διενεργήθηκε το 2012 το Snapchat δεν υπήρχε (δημιουργήθηκε πριν δύομισι χρόνια), ενώ τα Instagram (δημιουργήθηκε το 2010), Tumblr, και Vine ήταν σε βρεφικό στάδιο. Παρόλα αυτά οι νέοι τα έχουν υιοθετήσει σε υψηλό ποσοστό.

Facebook, Instagram and Snapchat Top Social Media Platforms for Teens

% of all teens 13 to 17 who use ...



Εικόνα 23. Αποτελέσματα

Έρευνας: Pew Research

Center. (Πηγή: ό.π.)

Source: Pew Research Center's Teens Relationships Survey, Sept. 25-Oct. 9, 2014 and Feb. 10-Mar. 16, 2015. (n=1,060 teens ages 13 to 17).

Ιδιαίτερη έφεση (όσο και άνεση) δείχνουν οι έφηβοι της ίδιας ηλικίας στη δημιουργία και τον διαμοιρασμό (sharing) βίντεο (37% που φτάνει ως 46%) που είτε τα μεταφορτώνουν είτε τα δείχνουν απευθείας στο Διαδίκτυο (streaming). Όσοι επισκέπτονται κοινωνικά δίκτυα αποτελούν την πλειοψηφία αυτών που ασχολούνται με την παραπάνω δραστηριότητα.

Η χρήση φορητών ψηφιακών συσκευών (κυρίως κινητών, αλλά και τάμπλετ ή λάπτοπ) έχει γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των νέων στις ανεπτυγμένες χώρες (χωρίς και οι αναπτυσσόμενες να υπολείπονται πολύ - Kelly and Minges, 2012). Οι έφηβοι τα φέρουν πάντα και παντού μαζί τους, ως ένα είδος επιβεβαίωσης ότι ανήκουν στην ομάδα, ως στοιχείο που τους ενώνει και ταυτόχρονα τους διαφοροποιεί από την παλιότερη γενιά. Αποτελούν μια από τις σταθερές της νεανικής κουλτούρας (Ito et al., 2009). Όπως σημειώνει ο John Seely-Brown (2004)

«Για την ψηφιακή γενιά του σήμερα οι Νέες Τεχνολογίες είναι κάτι παρόμοιο με το οξυγόνο: είναι αυτό που αναπνέουν και ο τρόπος που ζουν. Τις χρησιμοποιούν για να συναντηθούν, να παίζουν, να κλείσουν ραντεβού, να μάθουν. Είναι αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνικής τους ζωής. Είναι ο τρόπος που αναγνωρίζουν ο ένας τον άλλο και που σχηματίζουν την προσωπική τους ταυτότητα»

4.2. ΤΠΕ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ ΕΝΤΟΣ ΚΑΙ ΕΚΤΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

(“in - school / out – of – school literacy”)

Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες και πολλές ακόμη (π.χ. online discussion boards, question apps) που εμπλέκουν τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιούν οι νέοι, απαιτούν **εκτεταμένη παραγωγή λόγου**. Με την εμφάνιση μάλιστα του Web 2.0, νέες δυνατότητες προστέθηκαν (π.χ. κοινωνικά δίκτυα, ιστολόγια/blogs, wikis) Παρόλα αυτά, **τα νέα μέσα δεν έχουν υιοθετηθεί από την σχολική πρακτική**, ενώ μόνο τα τελευταία χρόνια έχει αρχίζει να αναγνωρίζεται η σημασία τους για την παραγωγή γραπτού λόγου, παρόλο που πολλές μελέτες (National Commission on Writing, 2005, Persky, Daane, & Jin, 2003, Graham & Perin, 2007, Voogt and McKenney, 2007, Cihak and Castle, 2011, Conroy, 2010, de Smet et al., 2014) πιστοποιούν την κρίση στο χώρο του σχολείου, όσον αφορά την πρόοδο των νέων σε βασικές δεξιότητες γραμματισμού, όπως η επαρκής ανάγνωση και, κυρίως, η

επάρκεια στον τρόπο γραφής κειμένων που απαιτούν διαμόρφωση, διατύπωση και οργάνωση της σκέψης με τρόπο σωστό και σαφή.

4.2.1. Σχολείο σε κρίση – αντίκτυπος στην παραγωγή γραπτού λόγου

Έτσι, σε πολλές καθ' όλα ανεπτυγμένες χώρες (π.χ. ΗΠΑ), αλλά και στη χώρα μας, ένας μεγάλος αριθμός τελειοφοίτων του Λυκείου αδυνατούν να παράγουν γραπτό λόγο στο επίπεδο που απαιτείται από το Πανεπιστήμιο ή από τον ενδεχόμενο εργοδότη τους. Ο Persky (2003) σημείωσε ότι το 70% των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου ήταν ανεπαρκείς στο γραπτό λόγο (αποτελέσματα NAEP: National Assessment of Educational Progress), ενώ, μάλιστα, μόνο το 26% αρίστευσε, και ελάχιστοι ήταν αυτοί που βρέθηκαν στο αμέσως προηγούμενο επίπεδο, του καλού χειριστή του λόγου (advanced). Αρκετοί κινήθηκαν σε βαθμολογία κάτω από τη βάση, ενώ πάνω από τους μισούς βρέθηκαν στο επίπεδο της βασικής – στοιχειώδους γνώσης. Σύμφωνα με έρευνα του 2005 (Achieve, Inc. στο Graham & Perin, 2007) οι καθηγητές των κολλεγίων θεωρούν ότι τουλάχιστον οι μισοί απόφοιτοι Λυκείου δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο επίπεδο χειρισμού του γραπτού λόγου που απαιτείται από τα ανώτερα ιδρύματα. Σε έρευνα των Salah-Din, Persky & Miller, (2008) βρέθηκε ότι μόνο το 41% των λευκών, 16% των αφροαμερικανών και 18% των ισπανόφωνων μαθητών άγγιξαν το επιθυμητό επίπεδο στον τομέα της γραπτής έκφρασης. Οι συνέπειες της ανεπάρκειας στην παραγωγή λόγου έχουν, όπως σημειώνουν οι Voogt & McKenney (2007) ως συνέπεια την «καθυστέρηση» της εξέλιξης του μαθητή και στους άλλους τομείς της ακαδημαϊκής του εκπαίδευσης. Οι Wong et al., (2002) επεσήμαναν ως συνέπεια την δυσχέρεια που θα αντιμετωπίσει ο μαθητής σε ζητήματα κατανόησης κειμένου, άρα και κριτικής σκέψης, αλλά και γενικότερα γνωστικής ανάπτυξης (Cihak & Castle, 2011). Για το λόγο αυτό οι De Smet, Brand-Gruwel, Leijten & Kirschner (2014) υπογραμμίζουν ότι η ικανότητα στη γραπτή έκφραση είναι μια ικανότητα-κλειδί για την εξέλιξη του ατόμου τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην επαγγελματική του ζωή.

Και αυτό γιατί, από την άλλη πλευρά και σύμφωνα με το National Commission on Writing, (2004, 2005: *Writing: A ticket to work... or a ticket out*, 2006: *Writing: A powerful message from state government*) πάνω από τους μισούς εργοδότες (ακόμα και σε τομείς όπως οι κατασκευές ή η βιομηχανία) θεωρούν ότι οι ικανότητες των υπαλλήλων τους στο γραπτό λόγο επηρεάζουν τις πιθανότητες αναβάθμισης και προαγωγής τους, ενώ όσον αφορά τις προσλήψεις, μια άτεχνα

γραμμένη αίτηση εκμηδενίζει τις πιθανότητες του υποψηφίου να επιλεγεί (ό.π.). Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, η προσπάθεια της εκ των υστέρων βελτίωσης της γραπτής έκφρασης κοστίζει στην αμερικανική οικονομία τρία δισεκατομμύρια δολάρια ετησίως. Ο αριθμός μάλιστα των αποφοίτων που ζητούν βοήθεια στην τομέα αυτόν (π.χ. College-Ready Writers Program 2013-2016 από το NCTE) είναι τόσο μεγάλος, που τα ιδρύματα αδυνατούν να ανταποκριθούν στη ζήτηση (Perin, 2006).

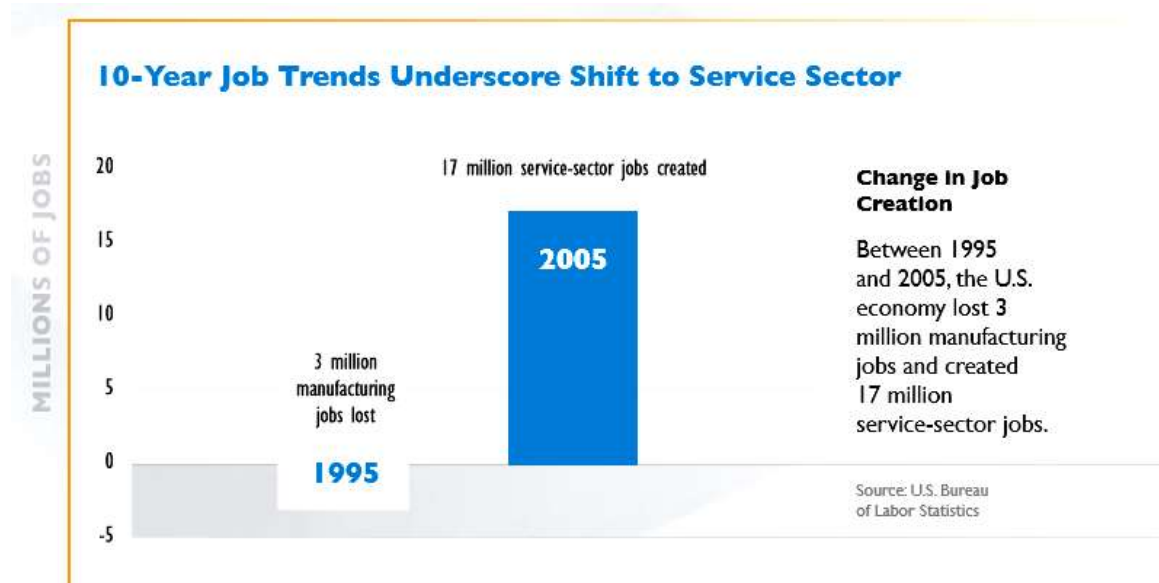
[Ανάλογη κατάσταση παρατηρείται και στην Ελλάδα (αλλά και στην Κύπρο). Η εκτίμηση που πραγματοποιήθηκε από το Διεθνές Πρόγραμμα PISA για την Αξιολόγηση των Μαθητών (2012) στους τομείς της γλωσσικής και μαθηματικής επάρκειας όπως επίσης και σε εκείνη των φυσικών επιστημών, κατέταξε την Ελλάδα κατά μέσο όρο 42^η σε σύνολο 65 χωρών (οι 34 μέλη του ΟΟΣΑ). Η Ελλάδα παρουσίασε επίδοση χαμηλότερη από το μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ. (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης: http://www.pi.ac.cy/keea_/pisa2012 προσπέλαση 10-10-2016)

Αναφορικά με την γλωσσική επάρκεια των τελειόφοιτων στην παραγωγή κειμένου, μπορεί κανείς να ανατρέξει και στα στατιστικά στοιχεία του υπουργείου Παιδείας που αφορούν τη βαθμολογία στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (παραγωγής λόγου) στις τελευταίες Πανελλαδικές Εξετάσεις (12% συνολικά έγραψαν κάτω από τη βάση, ενώ στην κατεύθυνση των Ανθρωπιστικών Επιστημών το ποσοστό των άριστων γραπτών (από 17 έως 20) έφτασε μόλις το 6%) (https://drive.google.com/file/d/0Bx_ILDAH7qb3MVhSakFUR2RhcXc/view)].

4.2.2. Αλλαγή του εργασιακού και εκπαιδευτικού τοπίου – νέες απαιτήσεις – νέες ικανότητες

Η μεταβολή των δεδομένων στον εργασιακό χώρο είναι μια από τις αιτίες που απαιτούν την ανάπτυξη σε υψηλό βαθμό των βασικών γραμματισμών, κυρίως δε της ικανότητας σύνθεσης κειμένων. Η υποχώρηση της βιομηχανικής παραγωγής και η αλματώδης ανάπτυξη στον τομέα των υπηρεσιών, απαιτούν στελέχωση όχι πλέον με εργάτες που επιτελούν μια τυποποιημένη εργασία, αλλά με άτομα που χειρίζονται «άυλα αγαθά όπως η γνώση, η πληροφορία και η δημιουργική πρωτοβουλία, που θα αποτελέσουν συγκριτικό πλεονέκτημα για τους υποψήφιους στην αγορά εργασίας» (Economic and Social Research Council, 2005). Οι εταιρίες έχουν αλλάξει πλέον τη δομή τους, προτιμώντας μια «αποκεντρωτική» διαδικασία, που απαιτεί από

τον εργαζόμενο υπευθυνότητα και συμμετοχή στην παραγωγικότητα και την καινοτομία (Zoghi, Mohr & Meyer, 2007)



Εικόνα 24. Αύξηση επαγγελματιών παροχής υπηρεσιών (2005). (Πηγή: <http://www.p21.org/documents>)

Για την αντιμετώπιση των νέων αναγκών, διεθνείς και εθνικοί μορφωτικοί οργανισμοί (όπως οι ακόλουθοι) κινήθηκαν άμεσα, προχωρώντας σε έρευνες και μελέτες για να καθορίσουν τους όρους βάσει των οποίων οι πολίτες του 21ου αιώνα θα γίνονταν αποτελεσματικοί σε ακαδημαϊκό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο:

- National Council of Teachers of English (NCTE, 2013, 2016)
- Council of Writing Program Administrators (CWPA, 2011)
- Frameworks Institute (Report on learning and digital media, 2012)
- National Research Council (2012)
- Office of Educational Technology (‘National Educational Technology Plan’, OET, 2010)
- British Educational Communications and Technology Agency (BECTA, 2004, 2009)
- Organisation for Economic Co-operation and Development, European Schoolnet, Eurydice (OECD, 2007, 2012, 2013)
- Partnership for 21st Century Skills (2008)
- U.S. Department of Education (2010)
- Conference on College Composition and Communication (CCCC, 2011)
- College-Ready Writers Program (CRWP, 2013-2016)

- National Writing Project (NWP, 2008- 2015)
- European Commission (2012)

Τα πορίσματα των ερευνών κατέληξαν στον προσδιορισμό μιας σειράς ικανοτήτων που ονομάστηκαν «ικανότητες/δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα» (“21st century skills”) και οι οποίες θεωρήθηκαν απαραίτητες για τη διαμόρφωση του ικανού πολίτη και εργαζόμενου της νέας εποχής. Σχετίζονται τόσο με το γνωστικό, όσο και με το διαπροσωπικό και ενδοπροσωπικό πεδίο.

Ικανότητες που αφορούν το γνωστικό πεδίο (Partnership for 21st Century Skills, 2008):

- Κριτική σκέψη – ικανότητα διατύπωσης αξιολογικών κρίσεων
- Επίλυση σύνθετων «ανοιχτών» (open ended) προβλημάτων που απαιτούν διεπιστημονική / διαθεματική προσέγγιση (διατύπωση προβλήματος, εναλλακτικές λύσεις, νέα οπτική αντιμετώπισης)
- Δημιουργικότητα και καινοτόμος σκέψη
- Πρωτοπόρα και ανανεωτική χρήση της γνώσης, της πληροφορίας και των ευκαιριών
- Συστηματική σκέψη, ανάληψη ευθυνών, αναστοχασμός
- Ικανότητα χειρισμού και δημιουργίας πολυτροπικών περιβαλλόντων

Ικανότητες διαπροσωπικής προσέγγισης (National Research Council (2012):

- Συνεργασία και ανάπτυξη σχέσεων με τους άλλους ως μελών μιας ομάδας
- Αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τρίτους (ομάδα, κοινό)
- Ευαισθησία και αποδοχή του διαφορετικού (πολυπολιτισμικότητα)

Ικανότητες που αφορούν το ενδοπροσωπικό πεδίο (ό.π.):

- Δυνατότητα προσαρμογής σε άτομα, καταστάσεις ή μεταβολές
- Ικανότητα αυτοπειθαρχίας
- Χειρισμός του χρόνου

Οι παραπάνω ικανότητες, όμως, δεν απαιτούνται μόνο από τις μεταβολές στο εργασιακό τοπίο και από τον νέο τύπο εργαζομένου που αυτό επιζητεί, δηλαδή έναν εργαζόμενο ο οποίος να είναι σε θέση να επιλύει προβλήματα, να κάνει καινοτόμες

προτάσεις και να συνεργάζεται με τους άλλους, αλλά υπαγορεύονται και από τρεις άλλους παράγοντες (Trilling & Fadel, 2009):

α) από την εκτεταμένη εξάπλωση της τεχνολογίας και των ψηφιακών συσκευών που χρησιμεύουν ως εργαλεία για να ενισχύσουν την ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται, να συνεργάζεται, να επικοινωνεί, να μαθαίνει, να δημιουργεί

β) από τον νέο, «ψηφιακό» τρόπο ζωής, που έχει σαν αποτέλεσμα οι νέοι να διαμορφώνουν νέες προσδοκίες αναφορικά με τη διαδικασία της μάθησης, που περιλαμβάνει την αυτονομία να επιλέγουν, να αλλάζουν, να προσαρμόζουν τα μαθησιακά εργαλεία στις προσωπικές τους ανάγκες, να εκφράζονται με τρόπο που είναι σύμφωνος με τις προσωπικές τους ταυτότητες, να αναπτύσσουν σχέσεις μέσα από τη συνεργασία, να έχουν την ευκαιρία να καινοτομούν

γ) από τη γνώση που κερδίσαμε μέσα από την έρευνα για το πώς το άτομο κινητοποιείται και μαθαίνει, που συμβαδίζει με τις απαιτήσεις τόσο των ανώτερων μορφωτικών ιδρυμάτων όσο και της αγοράς εργασίας, αλλά και των ίδιων των εφήβων

4.2.3. Εξάπλωση της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στο σχολικό περιβάλλον

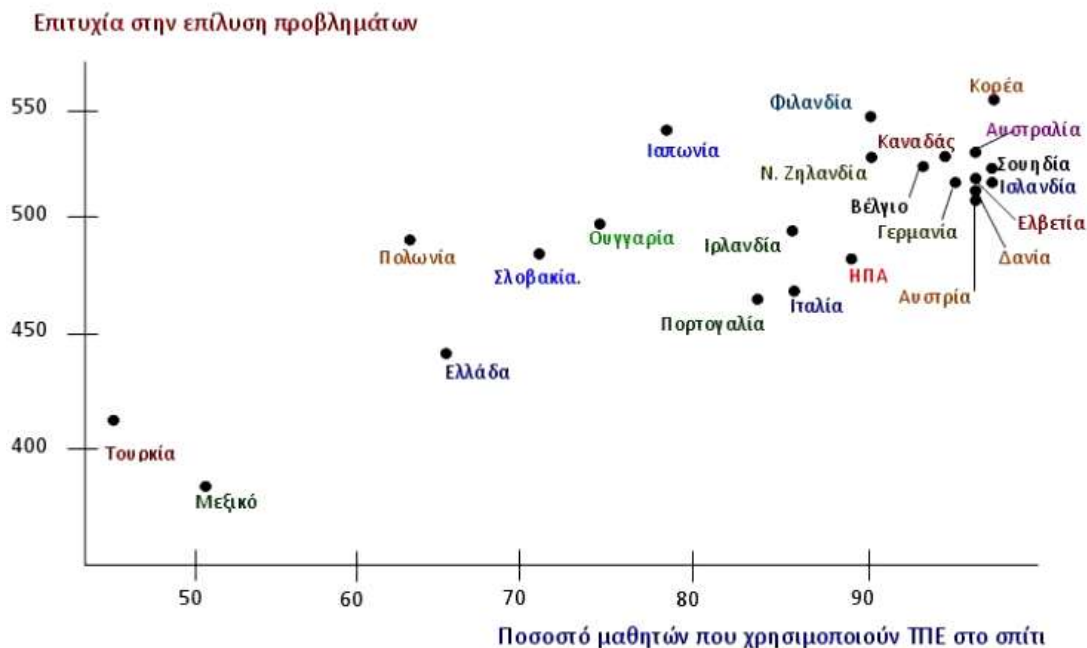
Προκειμένου οι παραπάνω ικανότητες να γίνουν κτήμα της νέας γενιάς μαθητών διαμορφώνοντας νέα δεδομένα για τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, οι κρατικοί οργανισμοί προχώρησαν στην προώθηση των νέων τεχνολογικών εργαλείων που συνιστούν τις ΤΠΕ σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος. Είχαν προηγηθεί σχετικές έρευνες που επιβεβαίωναν τη θετική επίδραση των εν λόγω μέσων στην κατανόηση βασικών εννοιών, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτού και προφορικού λόγου στη γλώσσα, στην αναζήτηση, κριτική αποτίμηση και παρουσίαση της πληροφορίας, στην επικοινωνία, τη συνεργασία, την επίλυση προβλημάτων κλπ (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011). Σύμφωνα με το U.S. Department of Education (Planty et al., 2009) η υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών όχι μόνο συνέβαλε στην ένταξη και συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία της γνώσης, στην επικαιροποίηση των επαγγελματικών προσόντων, στην καινοτομία, σε νέες μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και κάθε φορά που εντάσσεται στην μαθησιακή διαδικασία την εμπλουτίζει με ανεξάντλητο και πολυτροπικό υλικό από μια ποικιλία πηγών, προωθεί την προφορική και γραπτή επικοινωνία όπως και τη συνεργασία, ενθαρρύνει τη διερεύνηση, ανακάλυψη και οικοδόμηση της γνώσης από το μαθητή, ικανοποιώντας τα ζητούμενα της θεωρίας του εποικοδομισμού, παρέχει δυνατότητες

εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και προσαρμογής της μάθησης στις εκάστοτε προσωπικές ανάγκες.

Πολλές μελέτες έχουν εκπονηθεί σχετικά με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων υπό την επίδραση των νέων τεχνολογικών μέσων (ενδεικτικά: Donnelly, McGarr & O'Reilly, 2011, OECD, 2007, Crook, et al., 2010, Underwood, 2009, Trucano, 2012, Motteram, 2013, Αποστολίδου, 2012, Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης, 2011, Κουτσογιάννης, 2014, Cingel & Sundar, 2012, Domingo, 2012, Wastiau, Blamire, Kearney, Quittre, Van de Gaer & Monseur, 2013). Τα σχετικά πορίσματα μαρτυρούν:

- βελτίωση των βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού μεταξύ των οποίων η γραφή και ανάγνωση (Gil-Flores, Torres-Gordillo & Perera-Rodriguez, 2012, Peterson, & McClay, 2012)
- ενίσχυση του ενδιαφέροντος (κινητοποίηση / motivation) και αύξηση της συμμετοχής μέσα από διαδικασίες αυτενέργειας, αλληλεπίδρασης και πειραματισμού (Goldman, Braasch, Wiley, Graesser & Brodowinska, 2012)
- επιτυχία στην επίλυση προβλημάτων μέσα από μεθόδους διερεύνησης και ανακάλυψης (Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Watkins, S. C., 2013).
- πλεονεκτήματα στο πεδίο της χρήσης πολυμέσων, καθώς οι πολλαπλές μορφές αισθητοποίησης των δεδομένων κινητοποιούν την αντίληψη και πολλαπλασιάζουν τις δυνατότητες κατανόησης των καταστάσεων και φαινομένων (Connolly, Boyle, MacArthur, Hainey & Boyle, 2012, Rowsell, 2013, Pytash & Ferdig, 2014)
- οι εκπαιδευόμενοι αξιοποιούν τις νέες ψηφιακές δυνατότητες και γίνονται δημιουργοί μαθησιακών προϊόντων πολυμεσικής μορφής ή διατυπώνουν και δημοσιοποιούν τις απόψεις τους εκμεταλλευόμενοι ψηφιακούς διαύλους επικοινωνίας, όπως είναι τα κοινωνικά δίκτυα, αποκτώντας έτσι πρόσβαση σε αυθεντικά και εκτεταμένα ακροατήρια (Domingo, 2012, Yang & Wu, 2012, Curwood, Magnifico & Lammers, 2013)

- αναπτύσσουν ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, υιοθετώντας την ανάλογη νοοτροπία (Kiili, Laurinen, Marttunen, & Leu, 2012, Woo, Chu, & Li, 2013, Stornaiuolo, DiZio, Hellmich & Hull, 2013)
- οργανώνουν τη μάθηση ακολουθώντας τον προσωπικό τους ρυθμό



Εικόνα 25. Συνάρτηση επιτυχίας επίλυσης προβλημάτων και χρήσης ΤΠΕ. (Πηγή: OECD, 2007)

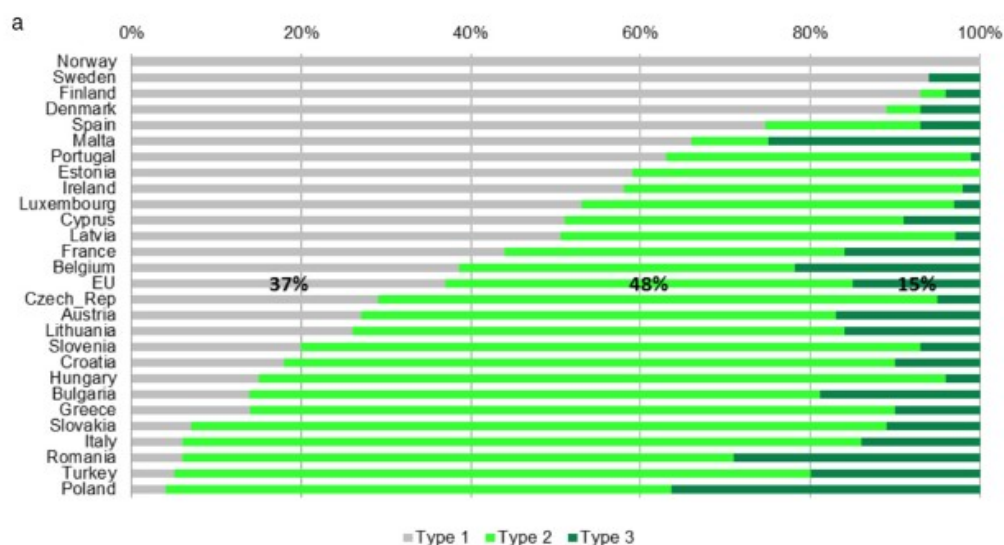
Μέσα από τις πλούσιες ψηφιακές δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ μπορούν οι μαθητές (ό.π.):

- να καλλιεργήσουν τις εκφραστικές τους δεξιότητες διατυπώνοντας σκέψεις και ιδέες ή κινητοποιώντας τη φαντασία τους (λ.χ. δημιουργώντας εικονογραφημένες ή πολυμεσικές ιστορίες)
- να προχωρήσουν σε οργάνωση και αναπαράσταση της γνώσης (μέσω εννοιολογικών χαρτών ή χρονογραμμών)
- να συνδυάσουν ερευνητικές και κριτικές, αλλά και αισθητικές δεξιότητες (λ.χ. μέσω ψηφιακών αφηγήσεων)
- να καλλιεργήσουν αναλυτική, συνθετική και κριτική σκέψη, καθώς διερευνούν διαδικτυακές πηγές, προκειμένου να καταλήξουν σε συμπεράσματα

- να αναδομήσουν αντιλήψεις και απόψεις για γνωστικά ζητήματα μέσα από την εμπλοκή με περιβάλλοντα προσομοίωσης ή τρισδιάστατης εικονικής παρουσίασης
- να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να δημιουργούν τη γνώση, ξεπερνώντας χρονικούς και τοπικούς περιορισμούς (λ.χ. μέσω τηλεδιάσκεψης)
- να δημοσιεύουν και να κάνουν γνωστά στη διαδικτυακή κοινότητα τα ερευνητικά, λογοτεχνικά ή κριτικά έργα τους, εμπλεκόμενοι σε αυθεντικές δραστηριότητες και με αυθεντικό κοινό
- να προχωρούν σε αναστοχασμό και κριτική του έργου τους μέσω της ανασκόπησης των βημάτων της διαδικασίας, της σύγκρισης με αντίστοιχα έργα άλλων (που μπορεί να ανιχνεύσει ο μαθητής στο Διαδίκτυο), του ελέγχου εκπλήρωσης συγκεκριμένων κριτηρίων (αν η εφαρμογή θέτει τέτοια)
- να δέχονται άμεση ανατροφοδότηση (από ομάδες συνομηλίκων, από τον καθηγητή, από ανεξάρτητους αναγνώστες) προχωρώντας σε υπεράσπιση ή μεταβολή των επιλογών τους

Ως συνέπεια των προαναφερθέντων πλεονεκτημάτων, επιβεβαιωμένων μέσα από ποικίλες έρευνες και μετρήσεις (και παρά το σκεπτικισμό ορισμένων), υπήρξε τα τελευταία χρόνια μια τεράστια εξάπλωση της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική πράξη (Motteram, 2013). Σε όλες τις **χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης** έχουν επενδυθεί μεγάλα ποσά για την αγορά εξοπλισμού, την επίτευξη συνδεσιμότητας, την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Balanskat, Blamire & Stella, 2006). Η Ε.Ε. έχει θεσπίσει επιπλέον μια σειρά στόχων που αφορούν την προώθηση του ψηφιακού γραμματισμού, την απόκτηση των ανάλογων ικανοτήτων και την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη σχολική ζωή (European Commission, 2012). Σύμφωνα μάλιστα με την Empirica (2006), μια μεγάλη πλειοψηφία Ευρωπαίων εκπαιδευτικών, της τάξης του 90%, χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες για την προετοιμασία των μαθημάτων τους. (Στο ακόλουθο γράφημα παρουσιάζεται η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία των ευρωπαϊκών χωρών, όπως αποτυπώθηκε σε έρευνα που έλαβε χώρα τη διετία 2011-2012. Λαμβάνεται υπόψη ο εξοπλισμός, η ταχύτητα ανταπόκρισης του δικτύου, η συνδεσιμότητα – η ύπαρξη σχολικής ιστοσελίδας και ψηφιακής πλατφόρμας για μαθησιακούς σκοπούς, όπως και

η δυνατότητα ηλεκτρονικής επικοινωνίας μαθητών – καθηγητών. Σημειώνεται επίσης ο ευρωπαϊκός μέσος όρος καθώς και η θέση της Ελλάδας).



Type 1= Highly digitally equipped school, i.e. high equipment level, fast broadband, high connectedness (school website, virtual learning environment, teachers and students email addresses, etc.)
Type 2: Partially digitally equipped school, i.e. lower equipment level compared to type 1 schools, less than 10 mbps or no broadband, some connectedness
Type 3: Lowly digitally equipped school, i.e. as type 2 but with no connectedness

Εικόνα 26. Τεχνολογικός εξοπλισμός ευρωπαϊκών σχολείων (Πηγή: Wastiau et al., 2013)

Αλλά και εκτός Ευρώπης, στις **ΗΠΑ**, το U.S. Office of Educational Technology (OET) εισήγαγε το “National Educational Technology Plan” (2010), με επιδίωξη τη μεταβολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω των δυνατοτήτων της τεχνολογίας και με στόχο, μέσα από τη χρήση των ΤΠΕ, να προωθηθούν «οι ικανότητες και οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση σύνθετων προβλημάτων, η συνεργασία και η πολυτροπική επικοινωνία, τα οποία και να ενσωματωθούν σε όλο το εύρος του εκπαιδευτικού προγράμματος».

Και στην **ανατολική Ασία**, σύμφωνα με τον Trucano (2012), «ο ενθουσιασμός από τη χρήση των υπολογιστών και γενικά των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι διάχυτος και αναμφισβήτητος». (Ας σημειωθεί ότι στην αξιολόγηση των μαθητών στα πλαίσια του διεθνούς προγράμματος PISA (2012), τις πρώτες επτά θέσεις καταλαμβάνουν με σειρά προτεραιότητας οι παρακάτω ασιατικές χώρες: **Κίνα (Σαγκάη), Σιγκαπούρη, Χονγκ-Κονγκ, Ταϊβάν, Κορέα, Μακάο, Ιαπωνία** – με το Βιετνάμ στη 17^η θέση (θυμίζουμε ότι η Ελλάδα κατέλαβε την 42^η) (βλ.

https://static.guim.co.uk//Guardian_/2013/12/5//PISAFULLLITERACYWEB.png & <http://www.iep.edu.gr/pisa/index.php/--pisa/pisa2012>). Αλλά ακόμα και στις χώρες της **Αφρικής** (Αίγυπτος, Νιγηρία κλπ) η χρήση των ΤΠΕ γενικά αυξάνεται, μολονότι υπάρχουν ζητήματα περιορισμένης πρόσβασης (Tella et al., 2007). Στη **Λατινική Αμερική** οι ΤΠΕ εμφανίζονται επίσης στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αν και μη συστηματικά (Garcia-Murillo, 2003).

Η αύξηση από πλευράς κρατικών χρηματοδοτήσεων για την ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία, από το 1998 έως σήμερα, έχει πιστοποιηθεί από πολλούς φορείς (Macaro, Handley and Walter, 2012, Becta, 2004), καθώς είναι σαφές ότι η τεχνολογία και η εκπαίδευση έχουν ένα «στενά συνδεδεμένο μέλλον» (Pegrum, 2009). Το ερώτημα όμως είναι πώς έχουν αντιμετωπιστεί οι ΤΠΕ από πλευράς προγραμμάτων σπουδών αλλά και από την πλευρά των δασκάλων.

Παρόλο που αυτή η διαρκώς εξελισσόμενη παλέτα των τεχνολογιών έχει αποδείξει την ικανότητά της να αιχμαλωτίζει την προσοχή των νέων και να εξάπτει το ενδιαφέρον τους, τα καινοτόμα αποτελέσματα στο χώρο της εκπαίδευσης, στα οποία προσέβλεπαν οι καθ' ύλην αρμόδιοι, αποδείχτηκαν απατηλά. Μολονότι υπολογιστές έχουν εγκατασταθεί στα περισσότερα σχολεία και σπίτια, είναι κοινός τόπος η παραδοχή ότι το πάθος των παιδιών για τα ψηφιακά μέσα ενεργοποιείται περισσότερο από το παιχνίδι και την κοινωνική αλληλεπίδραση εντός της ομάδας συνομηλίκων, παρά στα πλαίσια της ακαδημαϊκής μάθησης. Έτσι, η χρήση των νέων μέσων διαμορφώνει και ένα άλλο «ψηφιακό χάσμα» (Buckingham, 2007, Motteram, 2013, Purcell et al., 2013, Ito et al., 2009), **αυτό της «εντός» και «εκτός σχολείου» (in-school and out-of-school) εμπλοκής με τις τεχνολογίες**, που αντιπροσωπεύει και ένα χάσμα στην εμπλοκή των παιδιών με τη μάθηση και μια χαμένη ευκαιρία για τη δημόσια εκπαίδευση.

Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυτή η απώλεια είναι σημαντική. Ο μέσος μαθητής Γυμνασίου και Λυκείου σήμερα (βλ. έρευνα PEW Research Center) φέρει μόνιμα μαζί του εκτός σχολείου μια ψηφιακή συσκευή (κινητό τηλέφωνο, τάμπλετ, λάπτοπ κλπ), που αποτελεί την αυτονόητη επιλογή του για λήψη ψηφιακού υλικού, για χρήση ως πεδίο εργασίας ή για την καταγραφή δεδομένων (ηχητικών, οπτικοακουστικών κ.ά.) (Johnson et al., 2009). Ο σημερινός τελειόφοιτος έχει στο ενεργητικό του 10.000 ώρες απασχόλησης με βιντεοπαιχνίδια και έχει ανταλλάξει 250.000 ηλεκτρονικά μηνύματα (sms, e-mail). Έχει συνεργαστεί σε εξωσχολικά project με εφήβους από την Κίνα, την Αυστραλία ή το Μπαγκλαντές, έχει συντάξει ή

σχολιάσει σε ιστολόγια (blogs) ή έχει αναρτήσει βίντεο με οδηγίες ή συμβουλές (tutorials) για ποικίλα θέματα που άπτονται της ψηφιακής τεχνολογίας (DeVoss, Eidman-Aadah & Hicks, 2010, Motteram, 2013). Ωστόσο, στις περισσότερες διδακτικές περιστάσεις, οι μαθητές δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιούν στην τάξη τις ψηφιακές τους συσκευές, έστω και αν, σε πολλές περιπτώσεις, θα μπορούσαν να δώσουν μια ιδιαίτερη δυναμική και βοήθεια στο μάθημα της γλώσσας (και όχι μόνο). Αυτό θα πρόσφερε παράλληλα τη δυνατότητα στον έφηβο να αντιμετωπίσει τις ΤΠΕ και ως εργαλεία για μελέτη και διδακτικές πρακτικές στην τάξη, όπου ο ίδιος θα μπορεί να αξιοποιήσει όλες τις γνώσεις και τις δεξιότητές του στον ψηφιακό κόσμο σε αυθεντικές μαθησιακές καταστάσεις, που τον κινητοποιούν και παράλληλα τον διδάσκουν (ό.π.)

Όσον αφορά την ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία, οι ερευνητές παρατήρησαν ότι παρά τις σημαντικές επενδύσεις σε εξοπλισμό, το δημόσιο ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των «αναμορφωτών» της εκπαίδευσης, **οι δάσκαλοι προχώρησαν σε πολύ περιορισμένη χρήση**. Στο βιβλίο του με τον εύγλωττο τίτλο “Oversold and Underused”, ο Cuban (2001) είχε παρατηρήσει την αραιή και άτολμη χρήση των νέων μέσων σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένου και του Πανεπιστημίου. Ακόμα και στα σχολεία της Silicon Valley, της Μέκκας της ψηφιακής τεχνολογίας, οι εκπαιδευτικοί έδειχναν απροθυμία να προχωρήσουν σε διδακτικές καινοτομίες μέσω των Νέων Τεχνολογιών. Οι διδάσκοντες συχνά εμμένουν στις παραδοσιακές πρακτικές, είτε γιατί νιώθουν ανασφάλεια να κινηθούν στο νέο χώρο, είτε γιατί πιστεύουν ότι η δοκιμασμένη παραδοσιακή πρακτική είναι επαρκής - έστω και αν «προετοιμάζει τους μαθητές **για την κοινωνία της δεκαετίας του 1950 και όχι του 2050**» (Baker, Pearson & Rosendal, 2010 theoretical perspectives and literacy studies) – είτε γιατί η προετοιμασία της διδασκαλίας μέσω των ΤΠΕ απαιτεί περισσότερο χρόνο και κόπο.

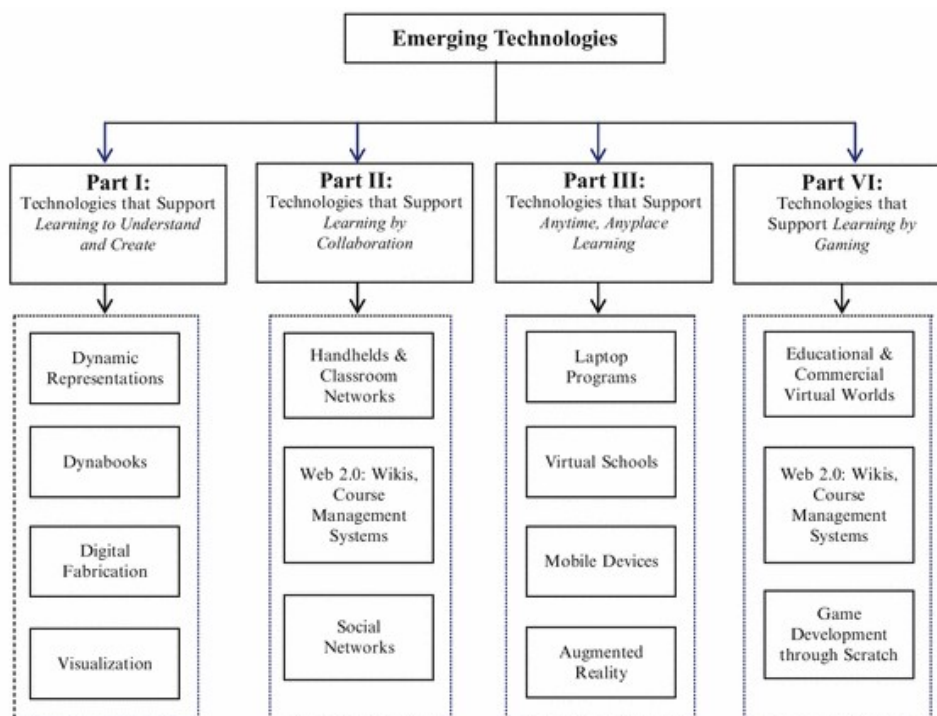
Οι Collins & Halverson (2009) διακρίνουν τρεις στρατηγικές βάσει των οποίων αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες τις τεχνολογικές καινοτομίες, για να αποφύγουν να διαταράξουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. (Η περιγραφή ανταποκρίνεται στα δεδομένα που επικρατούν και στο ελληνικό σχολείο):
a) Καταδίκη (condemning): παρατηρείται στα σχολεία που δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στους κινδύνους και όχι στις δυνατότητες που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες και καταλήγουν να αποκλείουν καινοτόμες εφαρμογές ή χρήση φορητών ψηφιακών συσκευών με το επιχείρημα ότι θέτουν σε κίνδυνο την υπάρχουσα διδακτική

διαδικασία. β) *Επιλεκτική χρήση (co-opting)*: τα σχολεία επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες τεχνολογικές παρεμβάσεις που μπορούν να υποστηρίξουν τα ήδη υπάρχοντα προγράμματα και την παραδοσιακή οργάνωση της διδασκαλίας (επιλέγοντας λ.χ. λογισμικό συμπεριφοριστικής λογικής, του τύπου “drill and practice”). γ) *Περιθωριοποίηση (marginalizing)*: οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται δημιουργούν μικρές καινοτόμες παρεμβάσεις (boutique innovations) δουλεύοντας παράλληλα με άλλους εκπαιδευτικούς ή μαθητές με τους οποίους μοιράζονται παρόμοιες πεποιθήσεις. Οι καινοτομίες αυτές, με τη βοήθεια των νέων τεχνολογικών εργαλείων, πραγματώνονται στο περιθώριο της τυπικής διδασκαλίας, η οποία συνεχίζει να εξελίσσεται απρόσκοπτα.

Οι Halverson & Smith (2010), επιχειρούν μια κατηγοριοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, διακρίνοντας αφενός τις *Τεχνολογίες για μάθηση (technologies for learning)* και αφετέρου τις *Τεχνολογίες για μαθητές (technologies for learners)*. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα εργαλεία που καθορίζουν σαφείς διδακτικούς στόχους, αναπτύσσουν στρατηγικές καθοδήγησης των μαθητών και προμηθεύουν τους διδάσκοντες με μεθόδους μέτρησης των αποτελεσμάτων, ανεξάρτητα από ζητήματα κινητοποίησης και ατομικών ικανοτήτων των διδασκομένων. Αυτοί οι τύποι τεχνολογικής υποστήριξης έχουν γνωρίσει μεγάλη διάδοση στα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς δεν απαιτούν ουσιώδεις αλλαγές στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές. Αντίθετα, οι τεχνολογίες της δεύτερης κατηγορίας δίνουν έμφαση στην αυτενέργεια του μαθητή, καθώς επιτρέπουν στον κάθε χρήστη να επιλέξει τους δικούς διδακτικούς του στόχους αλλά και τα μέσα που θα τον βοηθήσουν να τους επιτύχει. Αυτός είναι και ο λόγος που έχουν ευδοκιμήσει στα εκτός σχολείου περιβάλλοντα (out-of-school contexts).

Ωστόσο, καθώς όλο και περισσότερες έρευνες προσανατολίζονται προς δημιουργικότερες και πιο σύμφωνες με τα μαθητικά ενδιαφέροντα διδακτικές προσεγγίσεις με τη χρήση των νέων μέσων, αρχίζει να μορφοποιείται στο εξωτερικό (και με δειλά βήματα στην Ελλάδα) μια τάση γεφύρωσης του χάσματος ανάμεσα στην εντός και εκτός σχολείου κουλτούρα των νέων. Τα τελευταία χρόνια δεκάδες σχετικές μελέτες και προτάσεις έχουν κατακλύσει τη διεθνή βιβλιογραφία. Από τις πιο ενδιαφέρουσες είναι ο συλλογικός τόμος “Emerging technologies for the classroom” (Lavigne & Mouza, 2013) όπου προτείνεται η γεφύρωση του χάσματος αυτού μέσω των *αναδυόμενων τεχνολογιών*. Ο όρος χρησιμοποιήθηκε για να συμπεριλάβει τεχνολογίες των οποίων η ενσωμάτωση στα σχολικά συμφραζόμενα

βρίσκεται ακόμα υπό διερεύνηση, καθώς και εκείνες των οποίων ο ρόλος στη σχολική πράξη έχει ερευνηθεί, αλλά όχι εξαντλητικά. Οι τεχνολογίες αυτού του είδους περιλαμβάνουν εργαλεία που βοηθούν τους μαθητές: να αισθητοποιούν αφηρημένες έννοιες, να δημιουργούν δυναμικές αναπαραστάσεις ελέγχοντας υποθέσεις, να συνεργάζονται ως ομάδα, να αναστοχάζονται πάνω στον τρόπο που μαθαίνουν αναπτύσσοντας μεταγνωστικές ικανότητες (έχοντας επίγνωση των ισχυρών και αδύναμων σημείων τους και οργανώνοντας την ατομική τους μάθηση με βάση προσωπικές μαθησιακές στρατηγικές), να έχουν τη δυνατότητα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων οπουδήποτε και οποτεδήποτε (δράση έξω από τα όρια του σχολικού προγράμματος), να συμμετέχουν σε εικονικές κοινότητες (πχ αναγνωστών) ή εικονικούς κόσμους, να δημιουργούν δικά τους μαθησιακά προϊόντα με τη βοήθεια της τεχνολογίας, να σχεδιάζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια ή να επιχειρούν τρισδιάστατες ηλεκτρονικές κατασκευές (3D). Η αυτενέργεια, η δημιουργικότητα, η συνεργασία, το παιχνίδι και η ελευθερία από χρονικούς και τοπικούς περιορισμούς επιχειρούνται ως στρατηγικές που θα οδηγήσουν τους μαθητές στην κατάκτηση των ικανοτήτων που



Εικόνα 27. Αναδυόμενες τεχνολογίες. (Πηγή: Lavigne & Mouza, 2013)

απαιτούνται από τους πολίτες του 21^{ου} αιώνα. Στόχο δεν αποτελεί βέβαια η χρήση της τεχνολογίας καθεαυτής ή τα νέα προγράμματα και λογισμικά (software), αλλά ο σχεδιασμός διδακτικών περιβαλλόντων που επικεντρώνονται στην ένταξη των νέων

μέσων μέσα στις υπάρχουσες δομές, το πρόγραμμα και την καθημερινή διδασκαλία στην τάξη (Collins & Halverson, 2009, Means, 2010, Roschelle, Knudsen & Hegedus, 2010).

Η έρευνα έχει αναδείξει την αυτενέργεια και την κατάκτηση της γνώσης από τον ίδιο τον μαθητή μέσω της εμπλοκής του σε αυθεντικές δραστηριότητες (real-world activities) και με βάση τις δικές του εμπειρίες, ως καθοριστικό παράγοντα της ουσιαστικής μάθησης. Οι αναδυόμενες τεχνολογίες, όπως οι παραπάνω, μπορούν να εμπλέξουν τον μαθητή σε **αυθεντικές καταστάσεις** και να ενεργοποιήσουν τη **δημιουργική του συμμετοχή** (Papert, 1993, Krajcik & Blumenfeld, 2006). Με την κατασκευή δικών του τρισδιάστατων προϊόντων, δυναμικών αναπαραστάσεων, εννοιολογικών χαρτών ή μοντέλων, με την παρακολούθηση της επίδρασης ποικίλων μεταβλητών σε περιβάλλοντα προσομοίωσης, με τον άμεσο έλεγχο και την ανατροφοδότηση, ο μαθητής οδηγείται στην προσωπική εμπλοκή και κατασκευή της γνώσης.

Επιπλέον, καθώς στόχος της εκπαίδευσης είναι και η προετοιμασία για την ένταξη του μαθητή στην σύγχρονη κοινωνία, οι δραστηριότητες οφείλουν να αντικατοπτρίζουν την **κοινωνική διάδραση** και την συμμετοχή σε μια κοινότητα που μοιράζεται τις ίδιες πεποιθήσεις και συμπεριφορές. Χρησιμοποιώντας τις αναδυόμενες τεχνολογίες και κυρίως εκείνες που προέκυψαν μετά την εξάπλωση των εργαλείων του Web 2.0, όπως τα wikis και τα εργαλεία κοινωνικής δικτύωσης, ερευνητές και ψυχολόγοι αναζήτησαν τρόπους με τους οποίους μπορούν να έρθουν σε επαφή και **συνεργασία** οι εκπαιδευόμενοι, προκειμένου να προχωρήσουν σε κοινωνική κατασκευή της γνώσης. Τα νέα μέσα διευκολύνουν την αλληλεπίδραση, την υποστήριξη και την ανατροφοδότηση, ενώ εξασφαλίζουν ευκαιρίες για δημιουργική σκέψη, αναστοχασμό και διαμόρφωση κοινωνικής ταυτότητας (Thomas & Brown, 2011, Lavigne & Mouza, 2013, Slotta & Najafi, 2013, Greenhow & Li, 2013).

Καθώς οι νέοι εμφανίζονται ως η πολυπληθέστερη κοινωνική ομάδα που χρησιμοποιεί ηλεκτρονικά μέσα όπως κινητά τηλέφωνα, λάπτοπ και γενικά **φορητές συσκευές**, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι, αν ενθαρρυνθεί η χρησιμοποίησή τους για σχολικές δραστηριότητες, θα προαχθεί η άτυπη μάθηση, **απαλλαγμένη από τοπικούς και χρονικούς περιορισμούς** (anytime, anyplace learning), η οποία θα αποδώσει οφέλη και στον τομέα του σχεδιασμού ενός προσωπικού ρυθμού προσέγγισης της μάθησης, διευκολύνοντας τους εκπαιδευόμενους να ακολουθήσουν τον δικό τους

βηματισμό στην κατάκτηση της γνώσης. Εκτός από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που θα μπορούσε να υποστηριχθεί μέσω της τεχνολογίας αυτής, η χρήση των φορητών συσκευών στο περιβάλλον της τάξης θα υποστήριζε την μάθηση σε διαφορετικά συμφραζόμενα – πραγματικά και εικονικά. Η εικονική επίσκεψη ιστορικών τοποθεσιών (Διαδίκτυο) με παράλληλη συγγραφή ψηφιακών ιστοριών για τα σημεία αυτά (κινητά τηλέφωνα), η σύνδεση μεταξύ χώρων εντός και εκτός σχολείου, όπως της τάξης και ενός μουσείου (Vanoula et al., 2007), η περιήγηση σε μεσαιωνικές εικονικές πόλεις (van't Hooft, 2013), η χρήση εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας με τον πλούτο των στοιχείων που προβάλλει (Squire, 2013), και αμέτρητες άλλες δυνατότητες για μαθητές και εκπαιδευτικούς θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν, αν γενικευόταν η εισαγωγή των φορητών συσκευών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τέλος, αν και αποτελούν δημοφιλή εκτός σχολείου πραγματικότητα, έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης όσον αφορά την χρήση τους στο «επίσημο» σχολικό περιβάλλον. Τα παιχνίδια είναι σημαντικά γιατί εμπεριέχουν αρχές βάσει των οποίων **ενεργοποιείται η μάθηση**: είναι καθηλωτικά, απαιτούν οι παίκτες να έχουν στόχους και να παίρνουν συχνά αποφάσεις, προσαρμόζονται στις απαιτήσεις κάθε παίκτη και εκτυλίσσονται στα πλαίσια μιας κοινότητας, γεγονός που υποβοηθά την **κοινωνική διάσταση της μάθησης** καθώς οι παίκτες έρχονται σε επαφή με τον τρόπο σκέψης και τις αξίες που τη χαρακτηρίζουν (Nelson et al., 2013). Προωθούν **ικανότητες** όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ικανότητα στην επίλυση προβλημάτων, ενώ προάγουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και τα ηγετικά προσόντα. Υποβοηθούν τη μάθηση με **καινοτόμο τρόπο** (Oblinger, 2006), ενώ στις περιπτώσεις που οι ίδιοι οι μαθητές σχεδιάζουν και υλοποιούν ηλεκτρονικά παιχνίδια περνούν από μια διαδικασία που περιλαμβάνει και συνδυάζει φαντασία, δημιουργικότητα, παιχνίδι, διαμοιρασμό περιεχομένου και αναστοχασμό (Brennan & Resnick, 2013).

Ωστόσο, όπως υποστηρίζει ο Stephen Bax (2003, 2011):

«μια τεχνολογία αγγίζει το υψηλότερο δυνατό σημείο αποτελεσματικότητας στην γλωσσική εκπαίδευση, όταν έχει φτάσει στο στάδιο της «φυσικοποίησης» (“normalization”), όταν δηλαδή χρησιμοποιείται χωρίς να συνειδητοποιούμε ότι πρόκειται για τεχνολογία, αλλά θεωρείται απλώς ως ένα σημαντικό στοιχείο κατά τη διαδικασία της μάθησης της γλώσσας...κάτι τόσο φυσικό, όσο το χαρτί και το στυλό».

4.3.ΟΙ ΤΠΕ ΚΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Μέσα στο πλήθος των αντικειμένων που καλούνται να καλύψουν στο σχολικό πρόγραμμα οι φιλόλογοι, τα κατεξοχήν γλωσσικά μαθήματα είναι η (Νέα Ελληνική) Γλώσσα και η Λογοτεχνία. Σε πολλές χώρες τα δύο αυτά πεδία αντιμετωπίζονται ως ενιαίο μάθημα. Στην αγγλοσαξονική εκπαίδευση αποτελούν τον πυρήνα του μαθήματος που ονομάζεται “literacy education” ή “language arts” (Κουτσογιάννης, 2014). Ο συνδυασμός των δύο αντικειμένων προσφέρεται ιδιαίτερα για την ενδυνάμωση της χρήσης και την καλλιέργεια του γλωσσικού κώδικα από τους μαθητές, καθώς, αφενός, μέσω του μαθήματος της λογοτεχνίας έρχονται σε επαφή με εξέχουσες μορφές λόγου, πεζού και ποιητικού, τον οποίο όχι μόνο απολαμβάνουν αισθητικά αλλά και ξεκλειδώνουν/αποκωδικοποιούν, αφετέρου δε, μέσω της γλώσσας, καλούνται να παράγουν οι ίδιοι λόγο, κυρίως γραπτό, με βάση τις τεχνικές που διδάχτηκαν και τα διδάγματα που αποκόμισαν από την επαφή τους με τα λογοτεχνικά έργα.

Η παραγωγή γραπτού λόγου, λοιπόν, όπως είναι φυσικό, βρίσκεται στον πυρήνα του μαθήματος της Γλώσσας, τόσο στα ελληνικά όσο και στα διεθνή εκπαιδευτικά δεδομένα, και κάθε χώρα σχεδιάζει στρατηγικές προκειμένου να επιτευχθεί από τους μαθητές η γλωσσική ευχέρεια, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν πολλές και διαφορετικές καταστάσεις, που απαιτούν προσαρμογή του λόγου σε νέα πλαίσια, απήχηση σε διαφορετικά ακροατήρια, ανταπόκριση σε διαφορετική στοχοθεσία. Από την άλλη πλευρά (και σύμφωνα με τις αρχές των νέων γραμματισμών που έχουν ήδη παρουσιαστεί) ο μαθητής είναι αναγκαίο να κατανοήσει και τη δύναμη της γλώσσας, τους κοινωνικούς σκοπούς που υπηρετεί και τις εκδοχές της πραγματικότητας τις οποίες «κατασκευάζει» (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010), επιτυγχάνοντας μαζί με τη γλωσσική και την κριτική ενδυνάμωση.

Σε κάθε περίπτωση πάντως, όταν σχεδιάζονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές οι υπεύθυνοι οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη ότι οι αλλαγές που συντελούνται στο σύγχρονο περιβάλλον είναι τόσο δραματικές, ώστε να «προετοιμάσουμε τους μαθητές μας για δουλειές που δεν έχουν ακόμα δημιουργηθεί και τεχνολογίες που δεν έχουν ακόμα επινοηθεί, ώστε να επιλύουν προβλήματα δεν έχουν ακόμα προκύψει» (Esteves, Jose, 2016 <https://www.linkedin.com/pulse/why-going-digital-jose-esteves> βασισμένο στο θρυλικό βίντεο “Did you know? Shift Happens” ή <http://shifthappens.wikispaces.com/> το οποίο ανανεώνεται κάθε χρόνο. Υπάρχουν

πολλές αναφορές σε αυτό σε ερευνητικές εργασίες). Το Υπουργείο Εργασίας των ΗΠΑ (US Department of Labor) επισημαίνει ότι ο μελλοντικός εργαζόμενος θα έχει αλλάξει 10 - 14 διαφορετικά επαγγέλματα ως την ηλικία των 38 ετών και ότι, καθώς τα δεδομένα στο χώρο της πληροφορικής διπλασιάζονται κάθε δύο χρόνια, για έναν φοιτητή τεχνολογικού ιδρύματος τα μισά από όσα μαθαίνει στο πρώτο έτος, θα είναι παρωχημένα στο τρίτο έτος των σπουδών του (ό.π.). Κατά συνέπεια η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις παραπάνω προκλήσεις αποτελεί σήμερα επιτακτική ανάγκη και συνιστά ένα από τα σπουδαιότερα ζητούμενα για κυβερνήσεις, υπεύθυνους εκπαιδευτικής πολιτικής, μορφωτικούς οργανισμούς, δασκάλους και γονείς.

Αν η γλωσσική μόρφωση (αλλιώς ο γραμματισμός) ενός ατόμου επικεντρώνεται, σύμφωνα με τον διεθνή εκπαιδευτικό οργανισμό International Literacy Association (<https://www.literacyworldwide.org/why-literacy>), σε πέντε κύριες δεξιότητες: ανάγνωση, γραφή, ομιλία, ακουστική και οπτική εγγραμματοσύνη, αν αναλογιστούμε πώς εκτελεί τις παραπάνω δεξιότητες ο μέσος πολίτης ή εργαζόμενος στις ανεπτυγμένες ή αναπτυσσόμενες οικονομίες του πλανήτη: διαβάζει και αλληλεπιδρά στο Διαδίκτυο, συντάσσει ηλεκτρονικά κείμενα και στέλνει μηνύματα, χρησιμοποιεί ψηφιακά προγράμματα για στατιστικές αναλύσεις ή εργαλεία οπτικοποίησης δεδομένων για επίλυση προβλημάτων, αλλά και προγράμματα όπως το Power Point για να διενεργεί παρουσιάσεις, ψηφιακά βίντεο για να προσφέρει υπηρεσίες μάρκετινγκ, ιστότοπους για κοινωνική δικτύωση και τόσα άλλα, ὧν οὐκ ἔστιν ἀριθμὸς. Αν η κυριαρχία των τεχνολογιών είναι πανταχού παρούσα ρυθμίζοντας όλες τις εκφάνσεις της σύγχρονης ζωής, από το σχεδιασμό καινούργιων προϊόντων ως την εναέρια κυκλοφορία και αν έχει τόσο εισχωρήσει στους χώρους εργασίας που έχει δημιουργήσει μια νέα κουλτούρα τεχνολογικής εξάρτησης και καινοτομίας, η εκπαίδευση (και δη η γλωσσική, με την ευρύτατη έννοια που έχει σήμερα) δεν μπορεί να μένει καθηλωμένη στα πρότυπα του 19^{ου} αιώνα (Collins & Halverson, 2009). Χρειάζεται αναμόρφωση όλης της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και, χωρίς αμφιβολία, ενσωμάτωση της τεχνολογίας στις υπάρχουσες δομές (DeVoss, Eidman-Aadahl & Hicks, 2010).

Η πρόκληση για τους θιασώτες της αναμόρφωσης της εκπαίδευσης είναι η ενσωμάτωση της τεχνολογίας σε όλο το εύρος του σχολικού προγράμματος. Υπογραμμίζουν την υπενθύμιση του Dewey ότι οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση και να μοιράζονται τη γνώση με τους άλλους, αντί να

ανταγωνίζονται για τον μεγαλύτερο βαθμό. Διαπιστώνουν ότι το παραδοσιακό σχολικό μοντέλο διδασκαλίας όπου οι μαθητές, ακίνητοι, ακούν το δάσκαλο και απομνημονεύουν την πληροφορία, για να την αναπαράγουν στη συνέχεια σε μια γραπτή εξέταση, όχι μόνο καταστρέφει την περιέργεια και την επιθυμία για μάθηση, αλλά, χρεοκοπημένο πλέον, καταλήγει σε φτωχά και περιορισμένα διδακτικά αποτελέσματα. **Οραματίζονται ένα σχολείο όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν να επιλύουν ρεαλιστικά προβλήματα, εμπλεκόμενοι σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτούς, τους φέρνουν σε επαφή με τον πραγματικό κόσμο και την κοινότητα και για τις οποίες έχουν αρωγό σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία.** Ένα περιβάλλον, εν τέλει, όπου πρωταγωνιστής δεν είναι ο δάσκαλος, αλλά ο μαθητής (Collins & Halverson, 2009).

Η δημιουργία ενός τέτοιου περιβάλλοντος με τη βοήθεια των ΤΠΕ για την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό της γλωσσικής εκπαίδευσης όχι μόνο είναι εφικτή αλλά αποδίδει καρπούς σε πολλούς τομείς (γνωστικό/δημιουργικό, διαπροσωπικό/συνεργατικό, ενδοπροσωπικό/παροχής κινήτρων) (Ito et al., 2009, Κουτσογιάννης, 2014) όπως μας ενημερώνει η πλούσια διεθνής βιβλιογραφία, η οποία θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

4.4. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΕΠΙΣΗΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Κάτω από το βάρος της ευθύνης για την προετοιμασία των μαθητών και τον εξοπλισμό τους με τα κατάλληλα εφόδια ώστε να είναι σε θέση να λειτουργήσουν ανταγωνιστικά σε κοινωνικό, επαγγελματικό αλλά και διαπροσωπικό επίπεδο στο πλαίσιο των δραματικών αλλαγών του μέλλοντος, πολλοί επίσημοι φορείς προχώρησαν σε σύνταξη «καθοδηγητικών» κειμένων, που προσδιορίζουν τις κατευθυντήριες γραμμές στον τρόπο προσέγγισης της παραγωγής λόγου στο σχολείο.

4.4.1. NCTE (2016)

Έτσι, το **National Council of Teachers of English**, συνέταξε το **2016** ένα εκτενές κείμενο οδηγιών που αντικατοπτρίζουν τις θέσεις του σχετικά με την «Επαγγελματική Γνώση για τη Διδασκαλία του Γραπτού Λόγου» (“Professional Knowledge for the Teaching of Writing”). Οι αιτίες της επικαιροποίησής του το 2016 ήταν η δραματική εξάπλωση της ανάγκης παραγωγής λόγου στην καθημερινή ζωή, ο

ρόλος που παίζουν πλέον οι ηλεκτρονικές (φορητές) συσκευές στην παραγωγή λόγου και η στενή σύνδεση του γραπτού λόγου σήμερα με το βίντεο, τις φωτογραφίες και άλλα μέσα που συναποτελούν πλέον στο σώμα του κειμένου:

- **Η παραγωγή γραπτού λόγου εξυπηρετεί πολλούς σκοπούς.** Η συγγραφή κειμένου δεν αποτελεί μια μονοσήμαντη πρακτική. Ένα φιλικό γράμμα διαφέρει από μια εργασία για την ιστορία ή από μια ανάρτηση σε ιστολόγιο, που με τη σειρά τους διαφέρουν από ένα ποίημα. Οι διαφορετικοί σκοποί και τα είδη λόγου που προκύπτουν αντανακλώνται στο βαθμό τυπικότητας/οικειότητας της γλώσσας όπως και στις υποθέσεις του συγγραφέα για την εξοικείωση του αναγνώστη με το θέμα. Η πνευματική διεργασία και ο παραγόμενος λόγος διαμορφώνονται από το σκοπό του συγγραφέα, το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται και τις συμβάσεις του είδους λόγου. Στο σχολείο «οι μαθητές γράφουν απλώς για να αποδείξουν ότι έκαναν την εργασία που τους ζητήθηκε και να αξιολογηθούν θετικά» (ό.π.). Άλλοτε διδάσκονται ένα μόνο είδος παραγωγής λόγου, το οποίο αφήνεται να πιστέψουν ότι είναι κατάλληλο για όλες τις περιπτώσεις. Γι' αυτό οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν:

- Την ευρύτερη **ποικιλία σκοπών** για τους οποίους οι άνθρωποι γράφουν (επικοινωνία, κοινωνικοποίηση, υποστήριξη πνευματικής ανάπτυξης, αναστοχασμός της εμπειρίας, επικοινωνία για ακαδημαϊκούς ή επαγγελματικούς σκοπούς, κ.ο.κ.), και τα **διαφορετικά είδη κειμένων και διαδικασιών γραφής** που προκύπτουν από αυτούς τους σκοπούς.
- Στρατηγικές και τρόπους γραφής για δημόσια συμμετοχή στα πλαίσια της δημοκρατικής κοινωνίας.
- Τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη συγγραφή για προσωπική εξέλιξη, στοχασμό και έκφραση ενώ οι δάσκαλοι οφείλουν να προωθήσουν την ενθάρρυνση και ανάπτυξη αυτού του είδους γραφής.
- Τον τρόπο με τον οποίο συντίθενται δημιουργικά λογοτεχνικά κείμενα με καλλιτεχνικές παραμέτρους και με στόχο την ψυχαγωγία, την αισθητική απόλαυση ή τον πειραματισμό.

- Το γεγονός ότι **τα ψηφιακά περιβάλλοντα έχουν προσθέσει νέες μορφές και τρόπους**, ενώ δημιουργούν συνεχώς νέο κοινό, ακροατήρια, σκοπούς και προ(σ)κλήσεις για συμμετοχή και σύνθεση λόγου.
 - Την κλίμακα των μη προς δημοσίευση γραπτών κειμένων: για στοχασμό, σχεδιασμό, αυτο-οργάνωση, χειρισμό των πληροφοριών και τα εργαλεία, **ψηφιακά** ή συμβατικά που χρησιμοποιούνται για τους σκοπούς αυτούς.
 - Τον εμπλουτισμό της διαδικασίας παραγωγής λόγου με ποικίλους σκοπούς, μέσα στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος, έστω και αν οι δάσκαλοι χρειαστεί να **διαφοροποιηθούν από όσα ορίζονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών**.
- **Η σύνθεση πραγματοποιείται με διαφορετικούς τρόπους (“modalities”) και τεχνολογίες** (αντί του όρου έκθεση στον αγγλοσαξονικό χώρο χρησιμοποιείται ο εύστοχος όρος σύνθεση - “composition”). Όταν οι μαθητές εργαστούν σε έναν υπολογιστή με πλήρη πρόσβαση στο Διαδίκτυο, οι ευκαιρίες για την παραγωγή λόγου διευρύνονται. Όχι μόνο μπορούν να προσχωρήσουν με άνεση στη μορφοποίηση του γραπτού τους και να βελτιώσουν την εικόνα του, αλλά μπορούν να ενσωματώσουν στοιχεία που αφορούν όλους τους σημειωτικούς τρόπους. Επιπλέον γίνονται εφικτά νέα είδη συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με τους αναγνώστες. Καθώς οι μαθητές στη μελλοντική τους πορεία ως πολίτες θα χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία επεξεργασίας κειμένου για γράψιμο και αναθεώρηση του γραπτού τους, ενσωματώνοντας συχνά οπτικά στοιχεία ή εισάγοντας **υπερσυνδέσεις** όπου κρίνουν ότι χρειάζονται, **ο ορισμός της «παραγωγής λόγου» σήμερα πρέπει να περιλαμβάνει αυτές τις πρακτικές. Ορισμοί που δεν τις περιλαμβάνουν θεωρούνται παρωχημένοι και ακατάλληλοι.** Έτσι οι μαθητές είναι αναγκαίο να διδαχθούν:
- Την γκάμα των νέων ειδών λόγου που έχουν εμφανιστεί στο **Διαδίκτυο**

- **Ανοιχτές πλατφόρμες** όπου μπορούν να συνθέτουν λόγο αλλά και να δημιουργούν ηλεκτρονικούς φακέλους (e-portfolios)
 - Αρχές σχεδιασμού και **διάταξης κειμένων για ηλεκτρονική δημοσίευση**
 - Συμβάσεις **ηλεκτρονικής επικοινωνίας** όλων των μορφών από ηλεκτρονικά μηνύματα (e mail, sms) έως χώρους (fora) συζητήσεων
 - Τρόπο πρόσβασης, εκτίμησης, χρήσης των πληροφοριών και βιβλιογραφικής αναφοράς των πηγών
 - **Εργαλεία που βοηθούν τους μαθητές να συνθέσουν όσο πιο ανεξάρτητα γίνεται και με τους σημειωτικούς τρόπους/μορφές (modalities) που ταιριάζουν καλύτερα στις ανάγκες και τους σκοπούς τους**
 - Τις δυνατότητες που προσφέρουν οι σημειωτικοί τρόποι για δημιουργία νοήματος
 - Τον **τρόπο λειτουργίας συσκευών και λογισμικού**, παράλληλα με πληροφόρηση για χώρους όπου θα στραφούν για διόρθωση ενδεχόμενων προβλημάτων
- **Η τήρηση των συμβάσεων ενός ολοκληρωμένου και προς δημοσίευση κειμένου αποτελεί μια σημαντική διάσταση της σχέσης συγγραφέα-αναγνώστη.** Οι αναγνώστες προσδοκούν το κείμενο να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους. Αναμένουν το ύφος να είναι το κατάλληλο για το συγκεκριμένο είδος λόγου που πραγματεύονται και αντίστοιχο με την κοινωνική περίσταση. Η ορθογραφία επίσης πρέπει να είναι η δεδομένη, η στίξη να εξυπηρετεί το νόημα, η σύνταξη να είναι επιτυχής. Όσοι συγγράφουν θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα στοιχεία αυτά προκειμένου να εκφράσουν τις ιδέες που εξυπηρετούν τους σκοπούς τους. Βέβαια ένα κείμενο με σωστή ορθογραφία, σύνταξη και στίξη, αλλά κενό από ιδέες ή με ακατάλληλο ύφος ή λεξιλόγιο για την επικοινωνιακή περίσταση ή το κειμενικό είδος θα ήταν ανεπιτυχές. Επιπλέον οι επιλογές σε επίπεδο λεξιλογίου πρέπει να είναι τέτοιες, ώστε οι γράφοντες να εκφράζουν

τις ιδέες τους και να δημιουργούν την επιθυμητή αντίδραση στους αναγνώστες. Έτσι οι μαθητές πρέπει να κατευθύνονται:

- Να διακρίνουν όσα τους παρακινούν ή τους αποτρέπουν όταν παίρνουν αποφάσεις για τις συμβάσεις που ταιριάζουν στην κατάσταση και στο κείμενο που γράφουν τη δεδομένη στιγμή
- Να γνωρίσουν
 - Μια ποικιλία εφαρμογών και επιλογών που θα εξυπηρετήσουν την ορθότητα του λόγου τους
 - Τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες τα σημεία στίξης θα ήταν πιο αποτελεσματικά
 - Τους κανόνες πέρα από τα όρια της πρότασης, όσον αφορά τις εύστοχες χρήσεις μικτών ειδών λόγου, διαγραμμάτων, χαρτών, βίντεο, ήχου αλλά και όσων εξυπηρετούν το σχεδιασμό της σελίδας
 - Τις συνθήκες κάτω από τις οποίες οι άνθρωποι μαθαίνουν να συμμετέχουν σε προσωπικές ή επαγγελματικές κοινωνικές καταστάσεις μέσω της γλώσσας
 - Τις **τεχνολογικές εφαρμογές**, όπως ο ορθογραφικός ή γραμματικός έλεγχος και να ασκηθούν στην επίτευξη της σωστής επιλογής για το κείμενό τους ανάμεσα στις προσφερόμενες από το μέσο
- **Όλοι έχουν την ικανότητα να γράψουν. Η παραγωγή λόγου μπορεί να διδαχτεί και οι διδάσκοντες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να προοδεύσουν ως συγγραφείς.** Η ανάπτυξη της ικανότητας του συγγράφειν απαιτεί υποστήριξη και χρόνο. Απαιτεί επίσης, πέρα από τη διδασκαλία, πρακτική εξάσκηση. Αυτό σημαίνει παραγωγή λόγου για συγκεκριμένα ακροατήρια, ορατά ή ψηφιακά, και

όχι παρακολούθηση διαλέξεων περί γραφής από το δάσκαλο ή πραγματοποίηση γραμματικών ασκήσεων και συζήτηση κειμένων που αναγνώστηκαν στην τάξη. Όσο περισσότερο γράφει ο μαθητής, τόσο περισσότερο εξοικειώνεται με το συγγραφή και αναπτύσσει κίνητρα ενασχόλησης με αυτή. Οι μαθητές μαθαίνουν με τα δάκτυλα στο πληκτρολόγιο ή στο χαρτί – η βελτίωση προκύπτει με την εμπειρία. Άπειρες ευκαιρίες συγγραφής πρέπει να προσφέρονται στο μαθητή που να αφορούν καταστάσεις τόσο εντός όσο και εκτός τάξης που να ανταποκρίνονται σε ποικιλία σκοπών και ακροατηρίων. Ήδη πολλοί μαθητές ασχολούνται από προσωπική επιλογή με παραγωγή λόγου σε ψηφιακά περιβάλλοντα: ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, διατήρηση ιστολογίων (blogs), δημιουργία ιστοσελίδων, σύντομα μηνύματα, συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα ή σε κοινότητες συγγραφέων (fan fiction). Η δραστηριότητα της γραφής πρέπει να έχει νόημα για τους μαθητές και να συνδέεται με την εκτός σχολείου ζωή τους. Άρα οι *διδάσκοντες* πρέπει:

- Να χειρίζονται τα κείμενα του σχολικού προγράμματος έτσι, ώστε οι ικανότητες, οι στρατηγικές, οι αντιλήψεις και το περιεχόμενο να ερμηνεύονται όταν οι μαθητές όντως γράφουν και όχι διδάσκοντας θεωρητικά κάθε διάσταση του κειμένου σε μια δεδομένη ώρα, σε όλους τους μαθητές μαζί.
- Να παρακινούν τους μαθητές, αλλά να δημιουργούν και οι ίδιοι συγγραφική πορεία για τον εκτός σχολείου κόσμο
- Να αξιολογούν την πρόοδο του μαθητή κατά τη διάρκεια της συγγραφής (και όχι να λαμβάνουν υπόψη τους μόνο το τελικό γραπτό), ώστε να προσφέρουν υποστήριξη κατά τη διαδικασία δημιουργίας
- Να διαμορφώνουν ένα αίσθημα κοινότητας και ασφάλειας στην τάξη, ώστε οι μαθητές να επιθυμούν να γράψουν και να συνεργαστούν ελεύθερα και μακροχρόνια
- Να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά **μια ποικιλία τεχνολογικών μέσων** όπως πλατφόρμες συνεργατικής γραφής, εργαλεία για τον καταγισμό ιδεών κλπ

- Να διασφαλίζουν ότι ο κάθε μαθητής έχει τα μέσα/εργαλεία και την υποστήριξη να γίνει όσο πιο αυτοδύναμος γίνεται

- **Το γράψιμο είναι διαδικασία.** Συχνά, όταν σκεφτόμαστε το γραπτό λόγο φέρνουμε στο μυαλό μας ολοκληρωμένα κείμενα. Είναι απαραίτητο όμως να βλέπουμε κάθε φορά και τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν οι συγγραφείς για να παράγουν τα κείμενα, ιδίως όταν έχουν χρησιμοποιήσει τις νέες τεχνολογίες. Για να αποκτήσει ο μαθητής γνώση της συγγραφής ως διαδικασίας πρέπει πρώτα να ασκηθεί στην επαναλαμβανόμενη πρακτική που περιλαμβάνει τα στάδια: της πρόχειρης γραφής, του επανελέγχου, της διόρθωσης και της γραφής του τελικού κειμένου (ενέργειες τις οποίες οι επεξεργαστές κειμένου διευκολύνουν εντυπωσιακά) και επίσης είναι αναγκαίο να αναπτύξει την ικανότητα του αναστοχασμού, καθώς και μεταγνωστικές ικανότητες. Αυτό δεν σημαίνει ότι συνιστάται η προσφυγή σε φορμαλιστικά στερεότυπα και συγκεκριμένα βήματα-στάδια. Ούτε επίσης οι ικανότητες αυτές κατακτώνται μια για πάντα. Αντίθετα ωριμάζουν μέσα από την ενασχόληση με ποικίλα είδη, που απευθύνονται σε νέα ακροατήρια και διαμορφώνονται σε πολλούς χώρους συγγραφής, όπως αυτούς που εξασφαλίζουν οι νέες τεχνολογίες. Ο διδάσκων πρέπει να αξιολογεί τη διαδικασία της γραφής, πώς ο μαθητής προχωράει από την αρχική ιδέα στην τελική του θέση, τις αποφάσεις που παίρνει, τις απόπειρες που κάνει καθώς περνά από μια συνθήκη γραφής σε άλλη, αντί να βαθμολογεί μόνο το τελικό προϊόν. Επιπλέον οι διδάσκοντες πρέπει να ερευνήσουν πώς ποικίλα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να ενσωματωθούν στη διδακτική διαδικασία. Τέλος πρέπει να ληφθεί μέριμνα ώστε ένα μέρος της διαδικασίας να πραγματοποιηθεί σε *συνεργατικό περιβάλλον*. Κατά τη διάρκεια της παραγωγής λόγου οι μαθητές πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται αποτελεσματικά, να παρέχουν ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο και να συντάσσουν το τελικό κείμενο, συχνά με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών. Έτσι πρέπει να ληφθούν υπόψη τα ακόλουθα:

- Η σχέση ανάμεσα στα γνωρίσματα του ολοκληρωμένου γραπτού και στις ενέργειες στις οποίες επιδίδονται οι συγγραφείς για να το παράγουν
 - Τι αναφέρουν σχετικά με την τεχνική που χρησιμοποίησαν οι συγγραφείς διαφορετικών ειδών λόγου συμπεριλαμβανομένων λογοτεχνικών ιστοριών, ποιημάτων, πολιτικής επιχειρηματολογίας, αναρτήσεων σε ιστολόγια, τεχνικών αναφορών κλπ
 - Η διαδικασία εκ των έσω: όταν οι ίδιοι οι διδάσκοντες ως παραγωγοί λόγου, βιώνουν την εμπειρία διαφορετικών συγγραφικών καταστάσεων
 - Οι πολλαπλές στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων, που σχετίζονται άλλοτε με τη την ανάλυση του θέματος ή το κοινό και άλλοτε με την ενσωμάτωση εικόνων και άλλων οπτικών ή ηχητικών στοιχείων ή με τη διόρθωση του αρχικού κειμένου
 - Οι πολλές, ευέλικτες τεχνικές συγγραφικής διαδικασίας καθώς τα διαφορετικά άτομα θα πραγματευτούν το ίδιο θέμα με διαφορετικούς τρόπους
 - Μια **μεγάλη κλίμακα ψηφιακών δεδομένων ή εργαλείων** που μπορούν να διευκολύνουν την διαδικασία συγγραφής όπως ο επεξεργαστής κειμένου, οι βάσεις δεδομένων, τα εργαλεία υπογράμμισης, το λογισμικό δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών ή σχεδιασμού, ιστότοποι διαμοιρασμού περιεχομένου και άλλες εφαρμογές, συσκευές ή τεχνολογίες που βασίζονται στον παγκόσμιο Ιστό (Web based technologies)
-
- **Η συγγραφή ως εργαλείο ανάπτυξης της σκέψης.** Όταν τα άτομα εμπλέκονται στη διαδικασία της συγγραφής, καταλήγουν να σκέφτονται πράγματα που δεν καθόλου στο νου τους πριν αρχίσουν να γράφουν. Ως πράξη, η γραφή «γεννά» ιδέες. Θα μπορούσε να θεωρηθεί μια *διαδικασία ανακάλυψης*. Ανεξάρτητα από την ηλικία, την ικανότητα ή την εμπειρία του γράφοντος, η ιδιότητα της γραφής να ενεργοποιεί και, κατ' επέκταση να αναπτύσσει τη σκέψη, είναι πολύτιμη. Με αφετηρία αυτήν την παραδοχή, σημαντική μπορεί να

αποδειχθεί η συμβολή της στην επίλυση προβλημάτων, τη διευκρίνιση ζητημάτων, αλλά και τη δημιουργία ερωτημάτων, την αναθεώρηση θέσεων, την ολοκλήρωση ημιτελών σκέψεων. Μέσα στη σχολική τάξη είδη γραπτού λόγου όπως οι (προσωπικές ή μη) αφηγήσεις, τα ημερολόγια, η καταγραφή σκέψεων και παρατηρήσεων κ.ά. θα μπορούσαν να αποτελούν μέρος της διδακτικής πράξης ως χώροι ανάπτυξης της σκέψης και συνακόλουθα διαμόρφωσης της ταυτότητας. Έτσι οι *διδάσκοντες* πρέπει να κατανοήσουν:

- Πώς να χρησιμοποιούν ποικίλα εργαλεία για ανάπτυξη της σκέψης μέσω της γραφής, όπως ημερολόγια (journals), ιστολόγια (blogs), ψηφιακές συλλογές εργασιών (e portfolios), (γραπτή) συμμετοχή σε ομάδες συζητήσεων, σχολιασμό καταγραφών και αναρτήσεων κλπ
 - Το νέο είδος σκέψης και συνειδητοποίησης που προκύπτει όταν οι μαθητές προχωρούν σε επισκόπηση των εργασιών τους και αναστοχασμό (λ.χ. διατύπωση ερωτημάτων, διερεύνηση, επινόηση)
 - Τις στρατηγικές που διευκολύνουν την έναρξη μιας εργασίας ή την ομαλή συνέχισή της όταν χρειαστεί
 - Την αξία της **εξερεύνησης ποικίλων τεχνολογικών εφαρμογών** όπως των εργαλείων σχεδιασμού ή οργάνωσης του λόγου, ή τα εργαλεία καταγραφής της φωνής σε κείμενο (voice-to-text) κατά τη διάρκεια του καταιγισμού ιδεών, ώστε να μελετηθούν και να αναπτυχθούν στη συνέχεια οι αρχικές σκέψεις επί του θέματος από τους μαθητές
- **Γραφή και ομιλία: μια σύνθετη σχέση.** Είναι γεγονός ότι ο γραπτός λόγος είναι μια στιγμή περισυλλογής σε έναν ωκεανό προφορικότητας. Γραφή και λόγος μοιράζονται μια σύνθετη σχέση. Η αρχική προσπάθεια του σχολείου είναι η ανάπτυξη της γλώσσας προφορικά, μέσα από την αφήγηση ιστοριών, προβλέψεων για τη συνέχεια, περιγραφών, παρουσίασης προσώπων. Πάντα οι μαθητές θα νιώθουν την ανάγκη να επεξηγούν όσα γράφουν, να διαβάζουν τα κείμενά τους, να ανταλλάσσουν ιδέες προτού τις καταθέσουν στην οθόνη ή το χαρτί.

Η συζήτηση με τους συμμαθητές για ανατροφοδότηση μπορεί να είναι προφορική, όπως και η παρουσίαση της γραπτής δουλειάς και οι υποδείξεις των δασκάλων. Οι διδάσκοντες επομένως χρειάζεται να βρουν:

- Τρόπους να ρυθμίζουν τις προφορικές συζητήσεις σε ομάδες συνεργατικής γραφής
 - Μεθόδους να οργανώνουν το πρόγραμμα της τάξης ώστε να επιτρέπουν τη συζήτηση μαθητή-δασκάλου προς επίλυση πιθανών προβλημάτων ή αναζήτηση συμβουλών και κατευθύνσεων
 - Τρόπους εξομάλυνσης των διαφορών που ανακύπτουν μεταξύ των ομάδων των μαθητών στα πλαίσια της συνεργατικής παραγωγής λόγου
 - Ευκαιρίες να παρουσιάσουν τις διαφορές μεταξύ προφορικής και γραπτής έκφρασης
 - **Χρήσεις της τεχνολογίας** όπως η δυνατότητα καταγραφής ήχου μέσω κινητών τηλεφώνων ή άλλων συσκευών ώστε οι μαθητές να δημιουργήσουν προϊόντα ήχου (podcasts) ή βίντεο ή άλλα πολυτροπικά έργα προκειμένου να εμπλουτίσουν το γραπτό τους κείμενο ή, προκειμένου να ενταχθεί το γραπτό τους κείμενο εντός αυτών των έργων, ώστε να γίνει τμήμα μιας οπτικοακουστικής παρουσίασης
- **Η αξιολόγηση του γραπτού κειμένου απαιτεί σύνθετη αντιμετώπιση, ευαισθητοποιημένη κρίση και ενημερωμένες μεθόδους.** Η πιο σημαντική πτυχή της αξιολόγησης είναι η εκτίμηση της προόδου που σημείωσε ο μαθητής στον παραγόμενο λόγο ώστε να τον χειρίζεται με αποτελεσματικότητα και άνεση. Αν απέκτησε ευχέρεια απέναντι στις τεχνικές που διδάχτηκε και μπορεί να προχωρήσει στο επόμενο επίπεδο. Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου είναι μια απαιτητική διαδικασία και δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση να μετρηθεί αθροιστικά (λ.χ. από μηχανήματα, όπως συμβαίνει με τις ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών σε άλλα αντικείμενα – machine scoring). Χρειάζεται τη ματιά του δασκάλου που μπορεί να

συνεκτιμήσει τους σκοπούς, το ακροατήριο, την ποιότητα του λόγου, το εύλογο των επιχειρημάτων, την αλήθεια του περιεχομένου ή την αισθητική του ποιότητα. Απαιτεί λοιπόν επαγγελματίες, ενημερωμένους σχετικά με την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, τους τρόπους που μπορεί να αξιολογηθεί και πώς αυτοί οι τρόποι θα προσφέρουν υποστήριξη στους γράφοντες μαθητές. Η αξιολόγηση του κειμένου που παρήγαγε ο μαθητής δεν πρέπει να περιορίζεται στον τυπικό βαθμό. Πρέπει να συνδυάζει μεθόδους τόσο διαμορφωτικής αξιολόγησης (formative) όσο και συνολικής (summative). Με την πρώτη επιτυγχάνεται σταδιακός έλεγχος επίτευξης των στόχων και επισημαίνονται τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την προσπάθεια, ώστε να γίνουν από το δάσκαλο βελτιωτικές – διορθωτικές κινήσεις. Πρόκειται για μια ανατροφοδοτική διαδικασία που διατυπώνεται περιγραφικά και όχι μέσω βαθμολογίας. Η δεύτερη εφαρμόζεται στο τέλος σχετικά μεγάλων χρονικών περιόδων, όπου γίνεται συνολική εκτίμηση και απολογισμός του τι επιτεύχθηκε σε σχέση με τους στόχους της διδασκαλίας. Έτσι διδάσκοντες (και διδασκόμενοι) πρέπει να καταλάβουν:

- Πώς να επινοούν τρόπους ώστε να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών στο γραπτό λόγο, σε ανεπίσημο πλαίσιο, σε καθημερινή βάση
- Ότι η επίσημη αξιολόγηση καλό είναι να πραγματοποιείται περιστασιακά και λιγότερο συχνά για να ελέγξει την ποιότητα του λόγου, χωρίς να γίνεται αυτοσκοπός
- Ότι η αξιολόγηση πρέπει να προκύπτει μέσα από την ενασχόληση με πολλές, διαφορετικού τύπου εργασίες
- Πώς να ενεργοποιήσουν και να αξιολογήσουν τις μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών
- Πώς να παρέχουν χρήσιμη ανατροφοδότηση, κατάλληλη για τον συγγραφέα και την επικοινωνιακή κατάσταση για την οποία γράφει
- Ότι είναι αποδοτικότερο να γίνει αξιολόγηση όχι σε όλο το γραπτό κατευθείαν, αλλά στα ουσιώδη συστατικά του στοιχεία,

ώστε να επιτευχθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια η διευκρίνιση των σημείων που χρειάζονται βελτίωση

- Πώς να αναλύει και να ερμηνεύει ο αξιολογητής τόσο τις ποσοτικές όσο και τις ποιοτικές μετρήσεις για να καταλήξει σε συμπεράσματα
- Πώς να αξιολογεί **ηλεκτρονικά κείμενα**
- Πώς να χρησιμοποιεί **ηλεκτρονικούς φακέλους καταγραφής εργασιών (portfolios)** στην αξιολόγηση των μαθητών ως παραγωγών γραπτού λόγου
- Ότι η αυτό-αξιολόγηση και ο αναστοχασμός συμβάλλουν στην εξέλιξη του γράφοντος και ενισχύουν την ικανότητά του να κινείται με άνεση ανάμεσα σε διαφορετικά είδη λόγου, σε μέσα παραγωγής και επικοινωνιακές συνθήκες, στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί
- Ότι ο **δάσκαλος πρέπει να χρησιμοποιεί μια ποικιλία ηλεκτρονικών μέσων** (όπως ενσωματωμένα κειμενικά ή ηχητικά καταγεγραμμένα σχόλια, συστήματα διαχείρισης μάθησης – learning management systems, οδηγίες μέσω συστημάτων καταγραφής οθόνης –screen casting - με σχόλια ή υποδείξεις - annotations -) με στόχο να παρέχει έγκαιρη, χρήσιμη και εύστοχη ανατροφοδότηση για τους μαθητές.

Είναι βέβαια αναγκαίο να συνειδητοποιήσουμε όταν αξιολογούμε τα νέα έργα, ειδικά αυτά που έχουν συντεθεί σε ηλεκτρονικό περιβάλλον και προορίζονται για «ανάγνωση» αποκλειστικά μέσω της οθόνης του υπολογιστή, όπως είναι τα υπερμεσικά ή πολυμεσικά, ότι δεν μπορούμε να εμμένουμε στις αξίες και τα κριτήρια που χρησιμοποιούσαμε για να αξιολογήσουμε έντυπα κείμενα, σε ένα νέο περιβάλλον, όπως το ψηφιακό, για να εκτιμήσουμε την ποιότητά των νέων έργων (Yancey, 2004).

Είναι ακόμη αξιοσημείωτο ότι σε όλες τις κατευθύνσεις του NCTE, όσον αφορά την διδασκαλία της παραγωγής λόγου, όπως σημειώθηκαν παραπάνω, γίνεται αναφορά στη **χρήση των Νέων Τεχνολογιών** και στην εφαρμογή ηλεκτρονικών εργαλείων και τεχνικών εφαρμογών για την επίτευξη κάθε επιμέρους στόχου.

4.4.2. CCCC (2014)

Παράλληλα ο αμερικανικός μορφωτικός οργανισμός **Conference on College Composition and Communication (CCCC)** συνέστησε μια επιτροπή η οποία επιφορτίστηκε να ερευνήσει τις αρχές για την **παραγωγή λόγου σε ηλεκτρονικό περιβάλλον** και η οποία συνέταξε το “Position Statement on Teaching, Learning, and Assessing Writing in Digital Environments” το οποίο επικαιροποιήθηκε τον Μάρτιο του **2014**.

Η επιτροπή παραδέχεται καταρχήν ότι τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα παραγωγής λόγου προϋποθέτουν πλέον την σύνθεση λόγου (composition) σε ψηφιακά περιβάλλοντα, τόσο στις συμβατικές τάξεις όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επισημαίνει επίσης ότι η έκφραση «**ψηφιακή σύνθεση**» μπορεί να αποδοθεί σε πάρα πολλές πρακτικές, ξεκινώντας από την απλούστερη, με σύμπραξη των μέσων (“mixed media”) όταν οι μαθητές γράφουν στην οθόνη χρησιμοποιώντας τον επεξεργαστή κειμένου, που δίνει επιπλέον δυνατότητες προηγμένης παρουσίασης (sophisticated formatting) και μπορεί να περιλαμβάνει και υπερδεσμούς (hypertextual / hypermedia links) και φτάνοντας σε μη συμβατικές μορφές παραγωγής γραπτού λόγου. Τέτοιες θα μπορούσαν να είναι μια διαδικτυακή συζήτηση, μια ψηφιακή παρουσίαση μέσω λογισμικού παρουσιάσεων, η συμμετοχή σε ένα χώρο ανταλλαγής απόψεων (chat room) ή η δημιουργία ιστοσελίδων. Θα μπορούσε ακόμα να αφορά τη δημιουργία ηλεκτρονικού αρχείου (portfolio) εμπλουτισμένου με αρχεία ήχου ή/και βίντεο ή τις συνθέσεις στο ιστολόγιο της τάξης (weblog) ή σε μια πλατφόρμα συνεργατικής γραφής όπως τα wikis. Καθώς όσοι χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες δημιουργούν νέα υβριδικά είδη λόγου, θα πρέπει, επισημαίνεται, να αναμένουμε την εξάπλωση μιας ποικιλίας ψηφιακών συνθέσεων στο σχολικό μας μέλλον.

Όλες όμως οι πρακτικές που θα χρησιμοποιηθούν προς αυτήν την κατεύθυνση, οφείλουν να έχουν ως αφετηρία ορισμένες **προϋποθέσεις**:

- Εισαγωγή των μαθητών στους τρόπους και στα πεδία όπου μπορεί να χρησιμοποιηθεί η πληροφορική τεχνολογία
- Παροχή ευκαιριών στους μαθητές να εφαρμόσουν τις ψηφιακές τεχνολογίες προκειμένου να οδηγηθούν στη επίλυση ουσιαστικών προβλημάτων σχετικά με την ακαδημαϊκή, επαγγελματική ακόμα και την προσωπική τους ζωή ή αναφορικά με το ρόλο τους ως πολιτών

- Εκτεταμένη πρακτική (“hands-on”) χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων
- Ευαισθητοποίηση των μαθητών στην κριτική εκτίμηση των πληροφοριών και των νέων πρακτικών
- Προετοιμασία των εκπαιδευόμενων ώστε να εξελιχθούν σε ενσυνείδητους χειριστές (“reflective practitioners”) των νέων περιβαλλόντων

Προτείνονται παράλληλα **καλές πρακτικές** που θα προωθήσουν την εξέλιξη της παραγωγής λόγου εντός των νέων δεδομένων:

- Ενίσχυση επαφών ανάμεσα στους σπουδαστές και το σχολείο ή την πανεπιστημιακή σχολή
- Ανάπτυξη ανταπόκρισης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών
- Χρησιμοποίηση ενεργών τεχνικών μάθησης
- Παροχή ανατροφοδότησης
- Έμφαση στο χρόνο που δαπανάται για την εργασία
- Ενθάρρυνση για υψηλές επιδόσεις
- Σεβασμός των διαφορετικών κλίσεων και τρόπων μάθησης

Αυτονόητη είναι, τέλος, η εξασφάλιση της **πρόσβασης** των μαθητών ή σπουδαστών σε όλες τις συσκευές και εφαρμογές της νέας τεχνολογίας, και η ιδιαίτερη μνεία για τους οικονομικά ασθενέστερους ώστε να αποφευχθεί το «ψηφιακό χάσμα» στην εντός και εκτός σχολικής τάξης παραγωγή λόγου.

4.4.3. CWPA, NCTE & NWP (2011)

Το 2011 τρεις σημαντικοί, εθνικής εμβέλειας αμερικανικοί μορφωτικοί οργανισμοί, το Council of Writing Program Administrators, το National Council of Teachers of English και το National Writing Project, κατανοώντας ότι η εξέλιξη στην παραγωγή λόγου αποτελεί μία δια βίου διαδικασία που αναπτύσσεται καθώς τα άτομα έρχονται σταδιακά σε επαφή με διαφορετικά συμφραζόμενα, καθήκοντα, ακροατήρια και σκοπούς, προχώρησε στη σύνταξη ενός Πλαισίου Αρχών για τον επιτυχή χειρισμό του γραπτού λόγου στις ανώτερες (Λύκειο/Μεταλυκειακές σπουδές) και ανώτατες (Κολλέγιο, Πανεπιστήμιο) εκπαιδευτικές βαθμίδες. Πρόκειται για το “**Framework for Success in Postsecondary Writing**”. Βασισμένο στην επιστημονική έρευνα για την παραγωγή γραπτού λόγου, όπως και στην παιδαγωγική

των γραμματισμών, προσδιορίζει καταρχήν τις πνευματικές ιδιότητες (“habits of mind”) που θα υποστηρίξουν τον σπουδαστή στην επιτυχή του ενασχόληση με μια ποικιλία πεδίων και σπουδών, ιδιότητες σημαντικές, εν προκειμένω, για αποτελεσματική γραπτή έκφραση:

- Περιέργεια – επιθυμία να μάθει κανείς περισσότερα
- Δεκτικότητα – θέληση να δοκιμάσει νέους τρόπους ζωής και σκέψης σχετικά με τον περιβάλλοντα κόσμο
- Εμπλοκή / Κινητοποίηση – διάθεση ανάμειξης και επένδυσης στη διαδικασία της μάθησης
- Δημιουργικότητα – ικανότητα εφαρμογής μιας νέας προσέγγισης για τη γένεση, διερεύνηση και παρουσίαση των ιδεών
- Επιμονή – ικανότητα διατήρησης του ενδιαφέροντος για σύντομες ή μακροχρόνιες δραστηριότητες
- Υπευθυνότητα – ικανότητα ανάληψης ευθύνης από το άτομο για τις πράξεις του και κατανόηση των συνεπειών που θα έχουν οι πράξεις αυτές για τον ίδιο και τους άλλους
- Ευελιξία – ικανότητα προσαρμογής σε καταστάσεις, προσδοκίες ή απαιτήσεις
- Μεταγνώση – ικανότητα στοχασμού επί του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται το άτομο, καθώς και ικανότητα προσδιορισμού των στρατηγικών που θα επιλέξει για επίτευξη των μορφωτικών στόχων (και των στρατηγικών για τον έλεγχο της προόδου των γνωστικών λειτουργιών)

Οι βασικές αρχές που ορίζει το προαναφερθέν Πλαίσιο για την εξασφάλιση της επιτυχίας στην παραγωγή λόγου, καθώς και στην ανάπτυξη των παραπάνω πνευματικών ιδιοτήτων που λειτουργούν ως προϋποθέσεις για τη διαδικασία της μάθησης, προσδιορίζονται ως εξής:

- **Ανάπτυξη της «Ρητορικής» (“Rhetorical Knowledge”).** Με την έννοια αυτή ορίζεται η ικανότητα του σπουδαστή να δημιουργεί ή να κατανοεί και να αναλύει τα κείμενα υπό το φώς των στοιχείων που καθορίζουν τη μορφή και το περιεχόμενό τους: του ακροατηρίου, του σκοπού και του περικειμένου (τόπος και χρόνος της επικοινωνίας, ρόλοι και σχέσεις των συμμετεχόντων, γνώση και εμπειρίες των τελευταίων σχετικά με δραστηριότητες όπου συμμετέχουν ή τις οποίες

παρατηρούν, θέμα και μορφή επικοινωνίας, κινήσεις που πραγματοποιούνται, κατάσταση που έχει προηγηθεί). Η «Ρητορική» αποτελεί το θεμέλιο της επιτυχημένης παραγωγής λόγου. Με την κατάκτηση της ικανότητας αυτής οι συγγραφείς διαφοροποιούν και προσαρμόζουν το λόγο τους ανάλογα με το ακροατήριο, το στόχο της επικοινωνίας, την περίσταση και τις συμβάσεις του κειμενικού είδους το οποίο πρόκειται να συνθέσουν. Όμοιο θέμα, με διαφορετικούς αποδέκτες, θα αποδώσει διαφορετικά κείμενα. Οι διδάσκοντες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να κατακτήσουν αυτήν την ικανότητα παρέχοντάς τους ευκαιρίες και καθοδήγηση ώστε:

- Να μάθουν και να ασκηθούν στο χειρισμό των παραπάνω εννοιών – κλειδιών (key concepts) (ακροατήριο, σκοπός, περικείμενο, είδος λόγου) δημιουργώντας οι ίδιοι ή αναλύοντας μια ποικιλία κειμένων (πληροφοριακών, επιστημονικών, μυθιστορηματικών, φαντασίας, οπτικών, ακουστικών, αρχιτεκτονικής οργάνωσης ή άλλων)
- Να γράψουν οι ίδιοι και να αναλύσουν μια ποικιλία κειμενικών ειδών για να ερευνήσουν:
 - το σκοπό για τον οποίο γράφτηκαν
 - τις επιλογές ως προς τα επιχειρήματα, τα επικοινωνιακά συμφραζόμενα, την οργάνωση και τη γλώσσα που έγιναν από τους συγγραφείς τους
 - τη σχέση ανάμεσα σε αυτές τις επιλογές και στον τρόπο που το κείμενο φαίνεται ή λειτουργεί απέναντι σε διαφορετικά ακροατήρια
- Να γράψουν για το ίδιο θέμα διαφοροποιώντας την επικοινωνιακή περίσταση, το ακροατήριο ή το στόχο
- Να γράψουν για πραγματικά ακροατήρια και σκοπούς και να αναλύσουν τις επιλογές που έκανε κάθε σπουδαστής ως προς τα προαναφερθέντα κριτήρια
- Να καταθέσουν μέσω γραπτού κειμένου τις προσωπικές τους απόψεις πάνω σε ένα ανοιχτό ζήτημα που βρίσκεται σε διαπραγμάτευση

- **Ανάπτυξη Κριτικής Σκέψης (Critical Thinking).** Μέσω της κριτικής γραφής και ανάγνωσης οι σπουδαστές εξετάζουν ιδέες, προβλήματα και ζητήματα, διατυπώνουν και διερευνούν υποθέσεις, εξερευνούν πολλαπλούς τρόπους κατανόησης του νοήματος, αναπτύσσουν κριτική σκέψη. Η ικανότητα αυτή προϋποθέτει ότι ο διδασκόμενος θα μετακινηθεί από το αυτονόητο και το επιφανειακό, σε μια χρήση της γραφής που θα οδηγεί στην ερμηνεία σε βάθος καθώς θα κατανοεί ή θα σχολιάζει κείμενα λεκτικά, οπτικά, οπτικοακουστικά κλπ. Οι δάσκαλοι προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν κριτική σκέψη, πρέπει να προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες για:
 - Να διαβάσουν κείμενα από πολλές οπτικές γωνίες (λ.χ. υπέρ και κατά μιας θέσης)
 - Να γράψουν κείμενα με διαφοροποιημένο στόχο: ερμηνεία, σύνθεση, κριτική, περίληψη, σχόλιο κ.ο.κ.
 - Να δημιουργήσουν πολλά είδη λόγου για να διευρύνουν τον τρόπο σκέψης τους (λ.χ. δοκίμια, μικρές ιστορίες, σενάρια, διαφημιστικά κείμενα, εικονογραφημένες αφηγήσεις)
 - Να αξιολογήσουν τις πηγές τους ως προς την αξιοπιστία και την ποιότητα των πληροφοριών που παρέχουν
 - Να γράψουν κείμενα με διαφορετικό στόχο για όσα πληροφορήθηκαν από την έρευνά τους (λ.χ. για να υποστηρίξουν απόψεις, να παρουσιάσουν εναλλακτικές προοπτικές, να προσφέρουν επιπλέον πληροφόρηση)

- **Ανάπτυξη Ευελιξίας στη Διαδικασία (Συν)γραφής (Developing Flexible Writing Processes).** Η διαδικασία της γραφής δεν είναι γραμμική. Οι συγγραφείς μαθαίνουν να μετακινούνται μπροστά και πίσω στα διάφορα στάδια της γραφής, προσαρμόζοντας τα στάδια αυτά στις καταστάσεις που προκύπτουν. Ενδέχεται, για παράδειγμα, μετά την πρώτη γραφή και την ανατροφοδότηση που θα δεχτεί ο σπουδαστής, να χρειαστεί να διεξάγει εκ νέου έρευνα και να διαφοροποιήσει ή να συμπληρώσει το γραπτό του με νέες πηγές ή με άλλους σημειωτικούς πόρους. Αυτή η ικανότητα ευελιξίας στη

συγγραφική διαδικασία είναι σημαντική, καθώς οι σπουδαστές αναλαμβάνουν εργασίες που απαιτούν από αυτούς να επεξεργάζονται τα διάφορα στάδια του κειμένου ανεξάρτητα, προκειμένου να προκύψει ένα τελικό, φροντισμένο (“polished”) κείμενο. Για την κατάκτηση της ικανότητας αυτής οι διδάσκοντες μπορούν να ωθήσουν τους σπουδαστές:

- Να εφαρμόσουν όλα τα στάδια της διαδικασίας γραφής, από την επινόηση της **βασικής ιδέας, την έρευνα, την πρώτη γραφή ως το διαμοιρασμό μεταξύ των ατόμων της ομάδας, και από την αναδιατύπωση (ως ακόλουθο των παρατηρήσεων ανατροφοδότησης) ως τη δημοσιοποίηση**
 - Να ενσωματώσουν στα κείμενά τους στοιχεία από γραπτά, οπτικά, προφορικά/ακουστικά κείμενα (μέσω του Voki για παράδειγμα), από βίντεο ή γραφικά
 - Να χρησιμοποιήσουν την ανατροφοδότηση για να επανεξετάσουν και να επαναδιατυπώσουν τα κείμενα, ώστε να τα καταστήσουν κατάλληλα για τον ακαδημαϊκό τομέα για τον οποίο προορίζονται
 - Να συνεργαστούν με άλλους σε ποικίλα στάδια της γραφής
 - Να αναστοχαστούν πάνω στον τρόπο με τον οποίο οι διάφορες γραπτές εργασίες και η ίδια η διαδικασία της συγγραφής συμβάλλουν στη βελτίωσή τους ως παραγωγών γραπτού λόγου
- **Γνώση των συμβάσεων (Knowledge of Conventions).** Με τον όρο συμβάσεις εννοούμε όλους τους τυπικούς κανόνες αλλά και τις άτυπες κατευθυντήριες γραμμές που ορίζουν τι θεωρείται κατάλληλο (σωστό, αναμενόμενο) και τι ακατάλληλο σε ένα γραπτό κείμενο. Περιλαμβάνουν τόσο χαρακτηριστικά που άπτονται της «μηχανικής» του κειμένου και της μορφής που παρουσιάζει (ορθογραφία, συλλαβισμός, χρήση σημείων στίξης και κεφαλαίων, βιβλιογραφικές αναφορές), όσο και στοιχεία που σχετίζονται με το περιεχόμενο, τον τόνο, το ύφος, την οργάνωση, την επιχειρηματολογία. Οι συμβάσεις αντλούν την ισχύ τους μέσω της μακράς ιστορίας της χρήσης τους και αντανακλούν τη συλλογική σοφία του επαρκούς αναγνώστη και

συγγραφέα σχετικά με τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας στον τομέα αυτόν. Διευκολύνουν την κατανόηση και δημιουργούν κοινές προσδοκίες μεταξύ αναγνώστη και συγγραφέα. Τα τελευταία χρόνια, καθώς τα πολυτροπικά και υπερμεσικά κείμενα γίνονται σταδιακά οι κυρίαρχες φόρμες της σύγχρονης γραφής, είναι αναγκαίο να οριστούν νέες συμβάσεις που θα αφορούν πλέον την ψηφιακή πρακτική. Οι διδάσκοντες, προκειμένου να ασκήσουν τους μαθητές στη χρήση των συμβάσεων, θα πρέπει να τους παρέχουν ευκαιρίες ώστε:

- Να γράψουν, να διαβάσουν και να αναλύσουν ένα πλήθος κειμένων προερχόμενων από ποικίλους μορφωτικούς τομείς και που υιοθετούν πολλές οπτικές με στόχο:
 - Να διερευνήσουν τη λογική και τις συνέπειες διαφορετικών συμβάσεων
 - Να ασκηθούν στην εφαρμογή των συμβάσεων και να αναλύσουν τα αποτελέσματά τους πάνω σε ποικίλα ακροατήρια
 - Να διερευνήσουν την έννοια των πνευματικών δικαιωμάτων σε διαφορετικά περιεχόμενα
 - Να αναγνωρίσουν τις διαφορές ανάμεσα στα λάθη και στις εσκεμμένες διαφοροποιήσεις από τις αναμενόμενες συμβάσεις
- Να αναλύσουν παράλληλα έντυπα και ηλεκτρονικά πολυτροπικά κείμενα που έχουν συντεθεί σε διαφορετικό ύφος, τόνο και βαθμό επιστημότητας
- Να δοκιμάσουν διάφορες προσεγγίσεις για την τεκμηρίωση των γραφομένων και την βιβλιογραφική αποτύπωση των πηγών
- Να εξετάσουν τη λογική των πιο διαδεδομένων συστημάτων βιβλιογραφικής σήμανσης (π.χ. APA – το οποίο και χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία)

- **Σύνθεση σε πολλαπλά περιβάλλοντα (Composing in Multiple Environments).** Αφορά την ικανότητα σύνθεσης με κάθε είδους τεχνολογία γραφής, από μολύβι και χαρτί ως επεξεργαστή κειμένου, βιντεοκάμερα ή ιστοσελίδα. Καθώς οι Νέες Τεχνολογίες εξελίσσονται και διαδίδονται, οι διδασκόμενοι είναι αναγκαίο να γίνουν σκεπτόμενοι και αποτελεσματικοί χρήστες, ικανοί να προσαρμοστούν στα μεταβαλλόμενα **ηλεκτρονικά περιβάλλοντα**. Έτσι, η ίδια πληροφορία μπορεί να τους ζητηθεί να παρουσιαστεί με τη μορφή μιας παραδοσιακής έκθεσης, μιας ιστοσελίδας ή ενός διαφημιστικού φυλλαδίου ή βίντεο. Είναι αναγκαία λοιπόν μια στοχευμένη προσπάθεια διδασκαλίας τόσο του τρόπου, όσο και των συνεπειών της χρήσης ψηφιακών περιβαλλόντων για παραγωγή κειμένου. Προκειμένου οι σπουδαστές να αναπτύξουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τις νέες Τεχνολογίες αποτελεσματικά και με σύνεση στην παραγωγή λόγου οι διδάσκοντες μπορούν να τους παροτρύνουν:
 - Να χρησιμοποιούν μια ποικιλία ηλεκτρονικών μέσων για να συνθέσουν (πολυμεσικό - πολυτροπικό) λόγο
 - Να αναλύσουν έντυπα και ηλεκτρονικά κείμενα για να συνειδητοποιήσουν πώς οι τεχνολογίες επηρεάζουν τις δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης.
 - Να αξιολογήσουν και να επιλέξουν πληροφορίες ή άλλα οπτικά και ηχητικά στοιχεία από ψηφιακές πηγές, συνδέοντάς τα με τα κείμενά τους, μέσω αναγραφής της ηλεκτρονικής διεύθυνσης, μέσω υπερσύνδεσης, σχολίου ή άλλου μέσου
 - Να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία στρατηγικά, με ξεκάθαρο στόχο, που θα αναβαθμίσει την αξία του παραγόμενου λόγου
 - Να αναλύσουν ηλεκτρονικά κείμενα δικά τους ή άλλων προκειμένου να διερευνήσουν και να διαμορφώσουν κριτήρια αξιολόγησής τους

Φυσικά τα προαναφερθέντα κείμενα Αρχών και Διακηρύξεων για την παραγωγή λόγου και τις νέες συνθήκες που απαιτούν την επικαιροποίηση των σχετικών αντιλήψεων, δεν είναι τα μόνα. Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν τα ακόλουθα:

[CCCC Statement on Preparing Teachers of College Writing](#)
CCCC Position Statement (2015)

[NCTE Beliefs about the Students' Right to Write](#)
NCTE Position Statement (2014)

[A Position Statement of Principles and Example Effective Practices for Online Writing Instruction \(OWI\)](#)
CCCC Position Statement (2013)

[Principles and Practices in Electronic Portfolios](#)
CCCC Position Statement (2015)

[Position Statement on Teaching, Learning, and Assessing Writing in Digital Environments](#)
CCCC Position Statement (2014)

[Writing Assessment: A Position Statement](#)
CCCC Position Statement (2014)

[Principles for the Postsecondary Teaching of Writing](#)
CCCC Position Statement (2015)

[Writing Now: A Policy Research Brief](#)
NCTE Guideline (2008)

[Teaching Composition: A Position Statement](#)
NCTE Guideline (review 2008)

[21st-Century Literacies: A Policy Research Brief](#)
NCTE Guideline (2007)

[CCCC Statement on the Multiple Uses of Writing](#)
CCCC Position Statement (2007)

[Standards for Middle and High School Literacy Coaches](#)
NCTE Guideline (2006)

[Resolution on Composing with Nonprint Media](#)
(2003)

Από τις παραπάνω Δηλώσεις, Θέσεις, Οδηγίες, Εθνικά Σχέδια και κείμενα Αρχών που έχουν συντεθεί στις δυτικές χώρες και επικεντρώνονται στη διδασκαλία της παραγωγής λόγου, γίνεται φανερό πόση κινητικότητα παρατηρείται στα εθνικά επιτελεία της εκπαιδευτικής έρευνας και πολιτικής των χωρών αυτών, προκειμένου οι μαθητές τους να γίνουν επαρκείς παραγωγοί γραπτού λόγου, αναγνωρίζοντας την κεφαλαιώδη σημασία του θέματος τόσο για την κοινωνική, πολιτική και

επαγγελματική ζωή τους, αλλά και γιατί προάγει την προσωπική διανοητική τους ωρίμανση, ενώ προκαλεί μια σειρά από παράπλευρα οφέλη (από την ανάπτυξη στρατηγικών ως την διαπροσωπική αλληλεπίδραση και συνεργασία).

Παράλληλα γίνεται αντιληπτό πόση έμφαση δίδεται στη συμβολή των ΤΠΕ για την επίτευξη των παραπάνω στόχων. Είδαμε ότι σε όλες τις προαναφερθείσες Δηλώσεις ή Αναλυτικές Οδηγίες προς τους διδάσκοντες, πάντα επισημαίνεται ως ουσιώδης παράμετρος η χρήση της τεχνολογίας για την διαμόρφωση των εκάστοτε ικανοτήτων των μαθητών. Άλλοι οργανισμοί (όπως ο CCCC) εξέδωσαν Αναλυτικές Οδηγίες που αφορούν αποκλειστικά την ψηφιακή παραγωγή λόγου και τις προϋποθέσεις για την ενσωμάτωσή της στη σχολική πράξη. Υπό το φως των ζυμώσεων αυτών θα ήταν χρήσιμο να δει κανείς την αντίστοιχη στοχοθεσία και τις μεθόδους διδασκαλίας της παραγωγής λόγου που προτείνουν τα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Θα ήταν επιπλέον σημαντικό να εξεταστεί ποια θέση επιφυλάσσουν τα εν λόγω προγράμματα Στις Νέες Τεχνολογίες αναφορικά με τη συγγραφική πράξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ & ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (2003-2016/17)

5.1.ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ (2003), ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ (2006-2007)

5.1.1. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (ΑΠΣ 2003)

Με το γύρισμα του αιώνα (2002/2003 και 2006/2007) και στον απόηχο των κοινωνικοπολιτικών αλλαγών που σηματοδότησε η είσοδος στη νέα, πολυπολιτισμική και ψηφιακή εποχή, το Υπουργείο Παιδείας ανέλαβε μια σειρά πρωτοβουλιών προκειμένου να αναβαθμίσει και να αναμορφώσει το σημερινό σχολείο, ώστε να παράσχει στους μαθητές το είδος εκείνο των γνώσεων και δεξιοτήτων που θα τους καθιστούσαν ικανούς να ανταποκριθούν στις νέες καταστάσεις. Σύμφωνα με τις τότε εξαγγελίες, στόχος ήταν να δημιουργηθεί ένα «νέο σχολείο, ανοιχτό στην κοινωνία, που θα μπορεί να αφογκράζεται τα δεδομένα της σύγχρονης εποχής και που θα επιδιώκει την αυτονομία του μαθητή και τη συμμετοχή του στα μεγάλα σημερινά προβλήματα (κοινωνικά, πολιτικά, οικολογικά). Υπάρχει ακόμη η πεποίθηση ότι η παιδεία θα βγάλει την Ελλάδα από την οικονομική κρίση την οποία διέρχεται και θα τη βάλει σε αναπτυξιακή πορεία» (Κουτσανδρέας, 2011).

Επιπλέον, όμως, διαπιστώθηκε ότι οι «τεχνολογικές εξελίξεις διαμορφώνουν όχι μόνο νέα αντικείμενα (μάθησης, παραγωγής κτλ.) αλλά και νέα υποκείμενα, ανάμεσα σε άλλα και τους μαθητές μας» (Παντζαρέλας, 2012), οι οποίοι οφείλουν να διανύσουν την πορεία από τον αλφαριθμητισμό στον νέο, ψηφιακό γραμματισμό και από εκεί στους πολυγραμματισμούς και στην κριτική επίγνωση και να κατασταθούν ικανοί να κατανοούν, να αξιολογούν και να παράγουν γραπτό και προφορικό λόγο αλλά και κείμενα ηλεκτρονικού λόγου, ρευστά και πολυτροπικά, κείμενα στα οποία «άλλα σημειωτικά μέσα (εικόνα, ήχος, κίνηση), από συνοδευτικοί και επεξηγηματικοί άξονες του “πραγματικού θέματος” καθίστανται ισότιμοι και ισάξιοι» (Κουτσογιάννης, 2010). Για το λόγο αυτό οι ιθύνοντες προσπάθησαν να εντάξουν και να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ στα νέα προγράμματα και τις νέες διδακτικές μεθόδους. Ωστόσο οι Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων που δίνονται

την ίδια περίοδο, μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι το διδακτικό πλαίσιο που προτείνεται για το Γυμνάσιο ανήκει στα *κλειστά* προγράμματα σπουδών, εξαιτίας (Κουτσανδρέας, 2011):

- Των προσχεδιασμένων και δεσμευτικού χαρακτήρα σκοπών, περιεχομένων, διδακτικής μεθοδολογίας και αξιολόγησης, χωρίς τη συμμετοχή άλλων φορέων.
- Της προσκόλλησης στη διδακτέα ύλη και στην ανία της γραμμικής διεκπεραίωσης μέσω μιας αθροιστικού τύπου λογικής, μέσα στα στενά όρια της τάξης και σε αυστηρά καθορισμένο χρονικό διάστημα (λ.χ. «η ενότητα πρέπει να καλυφθεί σε τρία δίωρα ώστε να καλυφθεί η ύλη μέσα στις προβλεπόμενες ώρες του ετήσιου προγραμματισμού»- Οδηγίες, 2002/03)
- Της ρητής και αυστηρής μεθοδολογίας που πρέπει να ακολουθηθεί, στερώντας από τον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών του, να πάρει πρωτοβουλίες και να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του, ενώ κατά την αξιολόγηση δεν ανατρέπεται η λογική της συγγραφής από τους μαθητές **ενός κειμένου «εκθεσιακού τύπου»**
- Των συνεχών εξεταστικών δοκιμασιών για την προβίβαση του μαθητή στην επόμενη σχολική βαθμίδα, χωρίς να προωθείται η αυτοαξιολόγηση, η ανατροφοδότηση, η αξιολόγηση της βελτίωσης και προόδου του μαθητή, η τήρηση εργασιών τύπου portfolio.

Τα διαθεματικά σχέδια τύπου project είναι τα μόνα που προσφέρουν σε διδάσκοντες και μαθητές ευκαιρίες πρωτοβουλίας και ανάπτυξης της δημιουργικότητάς τους, δυνατότητα συνεργασίας και μάθηση μέσα σε αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια, αλλά πραγματοποιούνται σχεδόν στο περιθώριο της διδασκαλίας, καθώς αφενός δεν κατέχουν κεντρική θέση στο πρόγραμμα και αφετέρου οι περιορισμοί χρόνου, χώρου και μέσων είναι συχνά αξεπέραστοι.

Ως προς την ικανότητα των μαθητών ως παραγωγών γραπτού λόγου, αυτό που αξιολογείται είναι η ορθή χρήση της γλώσσας όσον αφορά τη σύνταξη, τη στίξη και την ορθογραφία, η επιλογή του κατάλληλου ύφους, η συνοχή του κειμένου και η ικανότητα στη σύνθεση περιλήψεων (ό.π.). Γλωσσοδιδασκτικές απόψεις που εξετάζουν τη γραφή ως διαδικασία ή τη σύνδεση των κειμένων με την πολύπλευρη

κοινωνική πραγματικότητα απουσιάζουν, ενώ δεν προάγεται η κριτική ικανότητα των μαθητών.

Όσον αφορά την αξιοποίηση των ΤΠΕ στα πλαίσια των ποικίλων προσεγγίσεων για τη γλώσσα, η κατάσταση διαγράφεται, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα, μάλλον αποθαρρυντική:

ΕΛΛΑΔΑ Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Γλωσσικό Μάθημα	ΤΠΕ
Γνώσεις για τον κόσμο, στάσεις, αξίες, πρότυπα	<ul style="list-style-type: none"> - καλλιέργεια της ιδιότητας του δημοκρατικού πολίτη - αποδοχή ετερότητας / διαφορετικότητας - καλλιέργεια πολιτισμικής / διαπολιτισμικής συνείδησης 	<p>Εκπόνηση διαθεματικών εργασιών / project και αξιοποίηση των ΤΠΕ ως:</p> <ul style="list-style-type: none"> - πηγή άντλησης υλικού - περιβάλλον επαφής και αλληλεπίδρασης - μέσο πρακτικής γραμματισμού
Γνώσεις για τη γλώσσα	<ul style="list-style-type: none"> - μελέτη της δομής της γλώσσας με έμφαση στη μορφολογία και τη σύνταξη - μελέτη των κειμενικών ειδών με έμφαση στις συμβάσεις τους) - ενσωμάτωση στοιχείων πολυτροπικότητας 	<ul style="list-style-type: none"> - ο υπολογιστής ως δάσκαλος (tutorial) και ως περιβάλλον προσομοίωσης της πραγματικότητας (simulation) με έμφαση σε ασκήσεις γραμματικής, ορθογραφίας, στίξης, συντακτικού - ο υπολογιστής ως ανοιχτό διερευνητικό περιβάλλον μάθησης με έμφαση στη διδασκαλία του λεξιλογίου και των κειμενικών ειδών (αξιοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών της διαδικτυακής Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα www.greek-language.gr)
Σημείωση / γλώσσα	<ul style="list-style-type: none"> - γλώσσα ως δομή - γλώσσα ως μέσο και ως σύστημα επικοινωνίας - γλώσσα ως σύστημα κειμενικών ειδών - γλώσσα ως μέρος της σημείωσης εν γένει και ενσωμάτωση πολυτροπικότητας 	<ul style="list-style-type: none"> - μέσο επικοινωνίας και διεπαφής - ως πηγή άντλησης νέων κειμενικών ειδών (χωρίς περαιτέρω ανάλυση της νέας κειμενικότητας) - επιφανειακή ανάλυση της οργάνωσης των πολυτροπικών στοιχείων - καλλιέργεια δεξιοτήτων άντλησης υλικού, οργάνωσης, παραγωγής και δημοσίευσης ενός project
Διδακτικές πρακτικές	<ul style="list-style-type: none"> - ορατές και αόρατες παιδαγωγικές πρακτικές (αντιλήψεις που συνδέονται με το παραδοσιακό μοντέλο και τη νέα παιδαγωγική αντίστοιχα) - συμμόρφωση στις απαιτήσεις της διδακτέας ύλης - περιορισμένη αξιοποίηση των διαθεματικών εργασιών - περιορισμός ως προς το χώρο και τον χρόνο - γραμμική πορεία του μαθηματος 	<p>Για τη διεκπεραίωση διαθεματικών εργασιών αξιοποιούνται:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ως πηγή άντλησης υλικού - ως περιβάλλον εργασίας - ως μέσο για συνεργασία - ως μέσο επέκτασης του σχολικού χωροχρόνου

	- αθροιστική λογική της παρεχόμενης γνώσης	
Ταυτότητες / Λόγοι κοινωνικών πρωταγωνιστών	Μαθητής: - συμμορφωμένος στη λογική της διδακτέας ύλης - έτοιμος να επιλύει πολλαπλές ασκήσεις δομικού τύπου - ελάχιστα έως ανύπαρκτα περιθώρια αυτονομίας, πρωτοβουλίας, συνεργασίας Εκπαιδευτικός: - καλός γνώστης των γλωσσικών δομών - με περιορισμένη αυτονομία, δημιουργικότητα και πρωτοβουλία	Για τη διεκπεραίωση διαθεματικών εργασιών αξιοποιούνται: - ως μέσο για την ενίσχυση της αυτονομίας, της πρωτοβουλίας, της ανάπτυξης της συνεργασίας και της δημιουργικότητας μαθητών και εκπαιδευτικών - ως μέσο για την ανατροπή της λογικής της διδακτέας ύλης και του περιορισμού χρόνου και χώρου
Αξιολόγηση	- προφορικές και γραπτές εξετάσεις - διαγωνίσματα και τεστ - προαγωγικές εξετάσεις στο τέλος κάθε σχολικού έτους (Γυμνάσιο – Λύκειο) - εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Γ' Λυκείου) - απουσία οποιασδήποτε προοδευτικής αξιολόγησης τύπου ανταξιολόγησης, portfolio κλπ.	- δεν υπάρχει σύνδεση των δεξιοτήτων στις ΤΠΕ με την αξιολόγηση
Γλωσσοδιδασκτικοί Λόγοι	- αναγνωριστικός γραμματισμός - μίξη επικοινωνιακού και κειμενοκεντρικού λόγου - περιφερειακά στοιχεία από το λόγο των Πολυγραμματισμών	
Παρατηρήσεις / Ιδιαιτερότητες	- Κατηγοριοποίηση της ανώτερης δευτεροβάθμιας (Λύκειο) σε γενική και επαγγελματική και σε άλλες υποκατηγορίες - κλειστός χαρακτήρας του προγράμματος (Γυμνάσιο) / οδηγίων (Λύκειο) - γραμμική πορεία του μαθήματος - συγκεκριμένη διδακτέα ύλη και οριοθέτηση του χρόνου - αθροιστική λογική της παρεχόμενης γνώσης - ορατές και αόρατες παιδαγωγικές πρακτικές - περιορισμένη αξιοποίηση των διαθεματικών εργασιών - ενσωμάτωση και αξιοποίηση στοιχείων πολυτροπικότητας - βαθμολόγηση των μαθητών και συνεχείς εξετάσεις - περιορισμένη δυνατότητα μαθητών και εκπαιδευτικών να αναπτύξουν πρωτοβουλία, αυτονομία και δημιουργικότητα - αξιοποίηση των ΤΠΕ για επίλυση ασκήσεων και διόρθωση του γραπτού - αξιοποίηση των ΤΠΕ μέσα στο πλαίσιο εκπόνησης διαθεματικών εργασιών ως μέσο άντλησης υλικού, πρακτικής νέου γραμματισμού, συνεργασίας και διεπαφής	

Εικόνα 28. Ένταξη των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία. Το ΑΠΣ του 2011 για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Πηγή: Κουτσανδρέας, 2011).

Όσον αφορά τις Γνώσεις για τη Γλώσσα, παρατηρούμε γενικά ότι τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (2003), όπως και τα σχολικά εγχειρίδια (2006 έως σήμερα), προάγουν το δομικό πρότυπο, το οποίο εμμένει στη διδασκαλία της γραμματικής και του

συντακτικού, που επιπλέον διδάσκονται ως απομονωμένα φαινόμενα και όχι σε κειμενικά πλαίσια. Αυτή η αποπλαισιωμένη και αθροιστική διδασκαλία της «ύλης» οδηγεί στην μηχανική απομνημόνευση και στην κατάτμηση της γνώσης. Λόγου χάριν:

Να συνειδητοποιήσει ο μαθητής ότι η κλίση των ρημάτων βασίζεται στη διάκριση μεταξύ των δύο φωνών και ότι αυτές οι φωνές δεν ταυτίζονται με τις αντίστοιχες διαθέσεις

Να κατανοήσει τη συντακτική δομή της ονοματικής φράσης (άρθρο- επίθετο- ουσιαστικό) (ΔΕΠΠΣ, 2003)

Όσον αφορά την επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική χρήση της γλώσσας αλλά και την παραγωγή λόγου τα Προγράμματα ορίζουν ότι:

*Οι μαθητές ασκούνται σε ποικίλες μορφές προφορικής και γραπτής επικοινωνίας και στην παραγωγή λόγου **διαφόρων ειδών και κειμενικών τύπων***

Στόχος λοιπόν δεν είναι η αποστήθιση των γλωσσικών κανόνων αλλά ο τρόπος με τον οποίο οι γλωσσικές επιλογές ως προς τις επικοινωνιακές συνισταμένες (δέκτης, πομπός, περίσταση επικοινωνίας) συγκροτούν κείμενο (Κουτσανδρέας, 2011).

*Η γραπτή επικοινωνία νοείται ως 1. ανάγνωση και κατανόηση του λόγου, σε διάφορα επίπεδα και επικοινωνιακές περιστάσεις και 2. ως έκφραση στον γραπτό λόγο. Σε όλες τις περιπτώσεις επιδιώκεται η ένταξη του λόγου, γραπτού ή προφορικού, σε επικοινωνιακό πλαίσιο: **περίσταση, πομπός, δέκτης, σκοπός**» (Οδηγίες, 2002/3)*

Αυτή βέβαια η συνειδητοποίηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα από την χρησιμοποίηση «**αυθεντικών** κειμένων που αντανakλούν αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις» (Κουτσανδρέας, 2011). Στο Γυμνάσιο σε επίπεδο παραγωγής λόγου προωθείται η άσκηση στην περιγραφή, αφήγηση και επιχειρηματολογία, ενώ στο Λύκειο οι μαθητές ασκούνται επιπρόσθετα στο βιογραφικό σημείωμα, στην παρουσίαση-κριτική, το δοκίμιο, το άρθρο, μέσα από κειμενογλωσσικούς παράγοντες.

Όμως η διδασκαλία των κειμενικών ειδών και τύπων παρουσιάζεται όπως η υπόλοιπη διδακτέα ύλη, καθώς τα κειμενικά είδη εμφανίζονται ως σταθερές μορφές, **ασύνδετες με την κοινωνικοπολιτιστική κατάσταση**, στα πλαίσια της οποίας συγκροτούνται, «ως φόρμες που δεν αλλάζουν, δεν μεταβάλλονται και κατ' επέκταση

δε μεταβάλλουν το ρόλο των κοινωνικών πρωταγωνιστών τους» (Κουτσογιάννης, 2009).

Η χρήση των **ΤΠΕ** στον τομέα των Γνώσεων για την Γλώσσα είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Υπάρχει μόνο μια αναφορά,

Ο μαθητής ανιχνεύει σε ξενόγλωσσες ιστοσελίδες του Διαδικτύου λέξεις ή φράσεις που έχουν ελληνική ρίζα (ΔΕΠΠΣ, 2003)

η οποία σχετίζεται με την εξέλιξη της γλώσσας σε ιστορικό επίπεδο, προωθώντας επιπλέον μια μονόπλευρη αντίληψη και καλλιεργώντας προκαταλήψεις για την ελληνική γλώσσα. Στον τομέα αυτόν έγινε επίσης προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν κάποια λογισμικά, τα οποία όμως ήταν τύπου επιλογής και εξάσκησης (drill and practice) ή περιορισμένης αλληλεπίδρασης με τον υπολογιστή (ο υπολογιστής ως δάσκαλος) (Κουτσογιάννης, 2008). Ωστόσο υπάρχουν ηλεκτρονικά περιβάλλοντα όπως το Λεξικό του Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα (www.greek-language.gr) που προωθεί συνδυαστική αναζήτηση λημμάτων σε τρία λεξικά (νεότερο, μεσαιωνικό, αγγλοελληνικό) και την μελέτη τους μέσα σε σώματα κειμένων, που συνιστούν διερευνητικά ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης. Μέσω του λεξικού οι μαθητές αναζητούν και μαθαίνουν για την ετυμολογία, σημασία, ορθογραφία αλλά και για την ιστορία των λέξεων και μάλιστα όχι αποκομμένα, αλλά **μέσα σε κειμενικά συμφραζόμενα** που συγκροτούν προτάσεις, παραγράφους, κειμενικά είδη. Παράλληλα οι μαθητές αποκτούν **κριτική επίγνωση** (critical language awareness), καθώς αντιλαμβάνονται τις σημασιολογικές αλλαγές στο νόημα κάποιων λέξεων διαχρονικά (που επήλθαν λόγω κοινωνικών παραγόντων), μαθαίνουν για τις δάνειες λέξεις και προβληματίζονται γύρω από τις αιτίες (λ.χ. πολιτισμικές επαφές/επιδράσεις), αποκτούν επίγνωση του μηχανισμού παραγωγής και σύνθεσης των λέξεων, αλλά και της χρήσης του λεξικού (Κουτσογιάννης, 2014).

Σχετικά με τη Γλώσσα ως Σημειωτικό Σύστημα η έμφαση δίνεται πάλι στις δομιστικές προσεγγίσεις (γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα), ενώ από επικοινωνιακή άποψη (η γλώσσα ως επικοινωνία) και ειδικά όσον αφορά τον γραπτό λόγο, αναφέρεται ότι ο μαθητής πρέπει:

*Να **αναγνωρίζει** με ευχέρεια τα μηνύματα από γραπτούς κώδικες και σήματα επικοινωνίας, εντοπίζοντας τις **προθέσεις** του συντάκτη, να αναγνωρίζει τις **διαφορές ανάμεσα στα κειμενικά είδη**, να εντοπίζει τον **τρόπο οργάνωσης και το ύφος** τους και να αξιολογεί την **αποτελεσματικότητά** τους ανάλογα με*

*την περίπτωση επικοινωνίας (...) και ομοίως να **συντάσσει κείμενα** ανάλογα με τον αποδέκτη, το σκοπό και την περίπτωση.*

*Να αντιλαμβάνονται το αξιακό περιεχόμενο των κειμένων, ανάλογα με τις πραγματολογικές και σημασιακές αποχρώσεις τους (**κυριολεξία, μεταφορά, χιούμορ, ειρωνεία, υπαινιγμός κ.λπ.**) (ΔΕΠΠΣ, 2003).*

Όμως το ίδιο το Πρόγραμμα **ακυρώνει** την αξιοποίηση του λόγου των κειμενικών ειδών καθώς παρεμβάλλει στοιχεία που ανήκουν στο δομιστικό πρότυπο. Έτσι παρατηρούμε προτάσεις όπως:

Ο μαθητής ανιχνεύει σε κείμενα λογοτεχνικά, δοκιμιακά, θεατρικά, επιστημονικά και άλλα συναφή, τις ευθείες και πλάγιες ερωτήσεις και τις κατατάσσει σε είδη (ό.π).

Πάντως τις περισσότερες φορές, και περισσότερο στο Λύκειο, που κυριαρχεί η επικεντρωμένη στις εξετάσεις διδασκαλία, τα κείμενα των μαθητών ακόμα και στις περιπτώσεις που δηλώνεται επακριβώς τα επικοινωνιακό πλαίσιο ή το είδος του κειμένου, σπάνια απομακρύνονται από την πρακτική της παραγωγής κειμένων εκθεσιακού τύπου (Κουτσανδρέας, 2011).

Όσον αφορά την εισαγωγή της **πολυτροπικότητας**, την αποδοχή της χρήσης και αξιοποίησης και άλλων σημειωτικών συστημάτων πέραν του γλωσσικού, παρουσιάζεται μια διάθεση αποδοχής, όχι τόσο στα Προγράμματα Σπουδών, όσο στα διδακτικά εγχειρίδια (2006): αξιοποιούνται οι εικόνες, οι γραμματοσειρές, η οπτική αποτύπωση του κειμένου, ενώ προτείνεται η αξιοποίηση κειμένων από το ραδιόφωνο, την τηλεόραση, το Διαδίκτυο. Η πολυτροπικότητα ως διάσταση της παραγωγής λόγου όμως θίγεται μάλλον ευκαιριακά και σποραδικά, καθώς λείπει «το θεωρητικό υπόβαθρο και οι ανάλογες πολυτροπικές γραμματικές για τους άλλους τρόπους, αλλά και για το συνδυασμό τους» (Κουτσογιάννης, 2008).

Η αξιοποίηση των **ΤΠΕ** στον τομέα της Γλώσσας ως Σημειωτικού Συστήματος, πραγματοποιείται μέσα σε ένα υβριδικό πλαίσιο όπως το ορίζουν τα Προγράμματα, όπου παραδοσιακές πρακτικές (δομισμός) συναντούν την επικοινωνιακή προσέγγιση και την θεωρία των κειμενικών ειδών, ενώ ανιχνεύονται και στοιχεία από τους Πολυγραμματισμούς. Στο πλαίσιο αυτό αρχικά είχαν παραχθεί λογισμικά συμπεριφοριστικής λογικής (drills, tutorials), ενώ αργότερα προκρίθηκε η αξιοποίηση του υπολογιστή για συγγραφή κειμένων και επικοινωνία. Έτσι, η τεχνολογία αντιμετωπίζεται πλέον ως **μέσο και περιβάλλον εργασίας**, κυρίως με τον

Επεξεργαστή Κειμένου, του οποίου η χρήση αξιοποιείται για τη συγγραφή αλλά και για τη διόρθωση της δομής και της ορθογραφίας του κειμένου:

(Ο μαθητής) βελτιώνει την οργάνωση του κειμένου, ξαναγράφει τμήμα του κυρίου μέρους, έναν άλλο επίλογο κ.λπ.

Διορθώνει το κείμενό του με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή (ΔΕΠΠΣ, 2003)

Το Διαδίκτυο χρησιμοποιείται ως χώρος άντλησης αυθεντικού πληροφοριακού και πολυτροπικού υλικού και ως μέσο που προωθεί την ηλεκτρονική επικοινωνία των μαθητών, την ανταλλαγή και το διαμοιρασμό υλικού (μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σχολικών ιστοσελίδων, ιστολογίων κλπ), καθώς και τη δημοσίευση των κειμένων τους με αποτέλεσμα να διευρύνεται ο σχολικός χώρος και χρόνος, άρα και ο γραμματισμός των μαθητών.

Όμως, παρόλο που οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως μέσο για να αντληθούν νέα κειμενικά είδη, αυτά αντιμετωπίζονται με τη λογική του έντυπου κειμένου, καθώς **οι ιδιαιτερότητες της νέας κειμενικότητας αγνοούνται, «δεν αναλύεται η οργάνωση των κειμένων αυτών κατά επίπεδα, η συνοχή και η συνεκτικότητά τους, η επιλεκτικότητα ως προς την ανάγνωσή τους.** Ακόμη κι όταν αξιοποιούνται αυθεντικά πολυτροπικά κείμενα από το Διαδίκτυο σε μορφή ιστοσελίδας, οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες επιφανειακής κατανόησης του περιεχομένου του κειμένου ή γραμμικής ανάγνωσής του» (Κουτσανδρέας, 2011). Ακόμα και στην περίπτωση που παράγουν λόγο σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, οι μαθητές δημιουργούν κείμενα που προορίζονται για εκτύπωση και έχουν σταθερή και στατική μορφή, καθώς δεν έχουν εμπεδώσει την έννοια της **ρευστότητας του ηλεκτρονικού κειμένου (ό.π.).**

Γενικά η συμμόρφωση με τη γραμμική πορεία της διδακτέας ύλης και η αξιοποίηση λογισμικών της λογικής του υπολογιστή ως δασκάλου, χωρίς σύνδεση με την κοινωνική πραγματικότητα και ενεργοποίηση της κριτικής ικανότητας, με εργασίες σε ατομικό και όχι ομαδικό επίπεδο, αφήνουν την καθεστηκυία τάξη πραγμάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να διαιώνίζεται. Στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του 2003, παρά τις καλές προθέσεις, μόνο οι διαθεματικές εργασίες επιτρέπουν περιθώρια πρωτοβουλίας, αυτενέργειας, αυτονομίας και εκδήλωσης δημιουργικής διάθεσης στους μαθητές, καθώς οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως χώρος καλλιέργειας των δεξιοτήτων του νέου γραμματισμού. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν και

συνεργάζονται, παράγουν αυθεντικά κείμενα, σε επίσης αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο με την αξιοποίηση πολυτροπικών ή και υπερμεσικών στοιχείων και δημοσιεύουν το τελικό προϊόν στο Διαδίκτυο. Παράλληλα οι γνώσεις για τον κόσμο, τη γλώσσα και τα κείμενα συνδέονται με την κοινωνική πραγματικότητα. Η διεκπεραίωση όμως τέτοιων εργασιών είναι σπάνια, λόγω εγγενών δυσκολιών και αφήνεται συχνά στον πατριωτισμό του εκπαιδευτικού.

5.1.2.ΤΠΕ ΚΑΙ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ (2006-2007)

Μολονότι τα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) αναθεωρήθηκαν το 2011 και οι Οδηγίες για τα φιλολογικά αντικείμενα (Γλώσσα, Λογοτεχνία) το 2016 έδωσαν νέα κατεύθυνση στα γλωσσικά μαθήματα, τα σχολικά εγχειρίδια παραμένουν ίδια από το 2006 και, ανταποκρίνονται όπως είναι φυσικό, στη φιλοσοφία των Π.Σ. του 2003, όπως αυτή αναδείχτηκε παραπάνω.

Όσον αφορά την σύνδεσή του μαθήματος της Λογοτεχνίας με τις ΤΠΕ, όπως αυτή προωθείται μέσα από τις δραστηριότητες (ερωτήσεις και διαθεματικά project) των σχολικών εγχειριδίων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, είναι αρκετό να δει κανείς ενδεικτικά το ανθολόγιο της Γ Γυμνασίου για να καταλάβει το είδος της σύνδεσης αυτής. Στο εν λόγω βιβλίο υπάρχουν εβδομήντα δύο (72) πεζά και ποιητικά κείμενα. Παραπομπή σε ιστοσελίδα και πρόταση για εργασία όπου εμπλέκεται η τεχνολογία υπάρχει μόνο σε οκτώ (8) από αυτά. Σε τρεις περιπτώσεις η παραπομπή βρίσκεται στις ερωτήσεις που υπάρχουν μετά το κείμενο (πάντα στην τελευταία ερώτηση) και στις άλλες πέντε περιπτώσεις σχετίζεται με προαιρετικές διαθεματικές εργασίες.

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι εργασίες στη Λογοτεχνία αντιμετωπίζουν το Διαδίκτυο σαν μια βιβλιοθήκη, όπου οι μαθητές μπορούν εύκολα να βρουν περισσότερες πληροφορίες για τον συγγραφέα και το έργο του. Δεν προτείνεται συγκεκριμένη δραστηριότητα, μόνο κάποιες κατευθύνσεις για την πλοήγηση, ενώ η ίδια η διατύπωση της εργασίας («μπορείτε να...») υποβάλλει την εθελοντική της φύση. Η έλλειψη συγκεκριμένης δραστηριότητας που θα ενίσχυε την ανταπόκριση των μαθητών προς το λογοτεχνικό κείμενο, όπως και η αποθαρρυντική εκφώνηση που τονίζει την προαιρετική διάσταση της πλοήγησης στο Διαδίκτυο, αποδυναμώνει την εργασία και δεν δίνει κίνητρα στον εκπαιδευτικό να την αξιοποιήσει (Παντζαρέλας, 2012).

Μόνο δύο δραστηριότητες προτείνουν χρήση του Διαδικτύου με πιο δημιουργικό τρόπο, ζητώντας στη πρώτη περίπτωση από τους μαθητές να εκδηλώσουν την αισθητική τους ανταπόκριση σε ένα ποίημα (Σπυρίδωνα Βασιλειάδη: Η Χαρά) συνδυάζοντας τα αισθήματα που τους προκαλεί με πίνακες του ρομανικού ζωγράφου Turner από την Tate Gallery στο Λονδίνο και στη δεύτερη να συγκρίνουν δύο διαφορετικές μεταφράσεις ενός ξένου ποιήματος, να επιλέξουν αυτή που προτιμούν, υπερασπιζόμενοι την επιλογή τους. Η δεύτερη εργασία θα μπορούσε να πυροδοτήσει μια συζήτηση γύρω από τις επιλογές του μεταφραστή και τη «δεύτερη γραφή» (σύμφωνα με τον Ελύτη) του ποιήματος, διευρύνοντας ενδεχομένως και την αναζήτηση στο Διαδίκτυο.

Επιπλέον τέσσερις διαδικτυακές διευθύνσεις από αυτές που προτείνονται είναι ανενεργές και κάποιες έχουν ελάχιστη σχέση με το θέμα. Μόνο οι μεγάλοι οργανισμοί (Πύλη για την ελληνική γλώσσα, Tate Gallery, BBC κ.λπ.) έχουν εξασφαλισμένη τη βιωσιμότητα των ηλεκτρονικών τους διευθύνσεων. Εν πάση περιπτώσει, η χρήση της τεχνολογίας που προωθεί το ανθολόγιο εξαντλείται στο Διαδίκτυο. Δεν προτείνονται δραστηριότητες που να άπτονται άλλων μέσων, δεν αξιοποιούνται τα εργαλεία του web 2.0, δεν ζητείται από τους μαθητές να συντάξουν πολυτροπικά ή υπερμεσικά κείμενα, δεν προωθούνται καν οι δυνατότητες του Επεξεργαστή Κειμένου για την ανάδειξη του μηχανισμού συγγραφής και οργάνωσης του αφηγηματικού λόγου. Το Διαδίκτυο και οι Νέες Τεχνολογίες υποβιβάστηκαν απλώς στο ρόλο μιας ανεξάντλητης βιβλιοθήκης που συμπληρώνει με περαιτέρω υλικό τα σχολικά εγχειρίδια, επιτρέποντας τη συγκέντρωση υλικού γρήγορα και εύκολα. Περιορίζονται εν τέλει σε μια εργαλειακή χρήση, χωρίς να λειτουργούν ως μοχλός αλλαγής και ανάληψης πρωτοβουλιών (ό.π.). Όπως σημειώνει ο Κουτσογιάννης (2010) «σύμφωνα με τις πρώτες έρευνες που έχουμε στη χώρα μας οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν με τις Τ.Π.Ε. τίποτε πέρα από αυτό που γνώριζαν να κάνουν καλά και πριν από αυτές». Τέτοιες διαπιστώσεις επιβεβαιώνονται και από τις έρευνες άλλων χωρών, όπως ήδη αναφέρθηκε (βλ. Wastiau et al., 2013, Balanskat et al., 2006, Mouza & Lavigne, 2013).

5.2. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ (ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 2011)

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αιτιολογούνται εν μέρει, αν σκεφτεί κανείς ότι «σχεδόν ποτέ έως τώρα δεν εντάχθηκαν οι Τ.Π.Ε. στα προγράμματα σπουδών, ώστε να αιτιολογείται η χρησιμότητα της τεχνολογίας και να αποσαφηνίζεται πώς αυτή μπορεί να αποτελέσει συστατικό εργαλείο της διδακτικής της Λογοτεχνίας και της Γλώσσας» (Παντζαρέλας, 2012). Το 2011 όμως, νέα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο κάνουν την εμφάνισή τους, στα οποία (ενώ οι αρχές των ΔΕΠΠΣ του 2003 δεν αναιρούνται), προωθείται ένα άνοιγμα στην Τεχνολογία με μεγαλύτερη τόλμη απ' ό,τι είχε ως τώρα προηγηθεί.

Στο εισαγωγικό κεφάλαιο, γίνεται παραδεκτό ότι «η ανάπτυξη της τεχνολογίας δημιούργησε τις συνθήκες για μια χωρίς προηγούμενο επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών, προϊόντων και υπηρεσιών» επηρεάζοντας τις «αξίες και συμπεριφορές των ανθρώπων, τους τρόπους προσέγγισης κάποιων πολιτισμικών αγαθών και τη θέαση του παρελθόντος αλλά και του μέλλοντος» (Π.Σ., 2011). Για τις αλλαγές που επισυμβαίνουν στη γλώσσα και για τις συνθήκες της νέας κειμενικότητας, οι συντάκτες του Π.Σ. παρατηρούν:

Στο επίπεδο της γλώσσας ο σύγχρονος άνθρωπος είναι αποδέκτης μιας τεράστιας ποσότητας κειμένων προφορικών, γραπτών και υβριδικών που μεταδίδονται τόσο με τα παραδοσιακά μέσα (ραδιόφωνο, τηλεόραση, έντυπα) όσο και με τα μέσα της σύγχρονης τεχνολογίας (διαδίκτυο, κινητή τηλεφωνία κτλ.). Παράλληλα ο ήχος, η εικόνα, το σκίτσο και κάθε άλλη μορφή εικονιστικής αναπαράστασης –με ή χωρίς συνδυασμό λόγου– είναι παρόντα καθημερινά και σε μεγάλο βαθμό και έκταση. Η νέα διαμορφωμένη αντίληψη συμπαρασύρει αναγκαστικά και τους τρόπους πρόσληψης με τους οποίους προσεγγίζει το νέο άτομο όχι μόνο το λόγο αλλά και όλες τις μορφές πολιτισμικής και πολιτιστικής έκφρασης. (σελ.4)

Επισημαίνουν παράλληλα και τις αλλαγές που παρατηρούνται στην παραγωγή, έκδοση, πρόσληψη και διάδοση της λογοτεχνίας αλλά και στην αξιολόγηση και κριτική των λογοτεχνικών έργων που μοιράζεται πλέον ανάμεσα στις εφημερίδες από τη μια και στα ιστολόγια ή τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης από την άλλη. Σε μια πρωτοφανή επίδειξη αυτοκριτικής, το νέο Π.Σ. παραδέχεται το στείρο

τρόπο προσέγγισης των γλωσσικών μαθημάτων που προωθούσε το σχολείο έως τώρα:

Ο τρόπος διδακτικής προσέγγισης παρέμεινε, με μικρές και σποραδικές παραλλαγές, εγκλωβισμένος στη διδασκαλία μιας τυποποιημένης γραμματικής, η οποία με τα χρόνια παγιώθηκε σαν αντικείμενο στείρας αποστήθισης και έχασε την πρωταρχική της διάσταση ως μορφής στοχασμού πάνω στη γλώσσα. Έτσι, η διδασκαλία έμεινε καθηλωμένη σε παλαιότερα πρότυπα που δεν κινούσαν το ενδιαφέρον, δεν κινητοποιούσαν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, δεν δημιουργούσαν γέφυρες ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν και δεν διαμόρφωναν ουσιαστικούς τρόπους κατανόησης και αλληλεπίδρασης με το παρόν. (σελ.5)

Έτσι, καταλήγει, χρειάζονται νέες διδακτικές προσεγγίσεις και μια παιδαγωγική πρακτική μαθητοκεντρική, που θα προωθεί την καινοτομία και τη χρήση των νέων μέσων, θα ενθαρρύνει την δημιουργικότητα, τη φαντασία, την αισθητική καλλιέργεια, ενώ θα ενισχύει το κριτικό πνεύμα απέναντι στη γλώσσα ως βασικού μέσου επικοινωνίας και έκφρασης της ανθρώπινης σκέψης αλλά και «ως μηχανισμού κατασκευής ή/και αναδόμησης στάσεων, αξιών, κοινωνικών τάσεων και ιδεολογίας» (ό.π.). Οι Νέες Τεχνολογίες προτείνεται να είναι αρωγός του εκπαιδευτικού στο έργο του, ώστε να οργανώσει μια διαφοροποιημένη διδασκαλία και να προωθήσει τη διερεύνηση, την πρωτοβουλία και τη διαδραστική αλληλεπίδραση μεταξύ των μέσων αλλά και μεταξύ των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να διαμορφώσουν την ταυτότητα ενός κριτικού και σε εγρήγορση ατόμου, που θα είναι σε θέση να κατανοεί «πώς λειτουργούν οι γλώσσες στα οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικοπολιτισμικά και ιδεολογικά τους συμφραζόμενα και αντίστοιχα να αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα των διαδικασιών νοηματοδότησης των λογοτεχνικών κειμένων» (ό.π.)

5.2.1. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

5.2.1.1. Στόχοι

Οι στόχοι που τέθηκαν για το μάθημα της Γλώσσας, φιλοδοξούν, μεταξύ άλλων, να προωθήσουν την αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία με συμβατικά αλλά και ψηφιακά μέσα, και να έχουν επίδραση στην προσωπική και κοινωνική ζωή των μαθητών, όσο και στη συνδιαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι. Αναφορικά με το θέμα που ενδιαφέρει εδώ, θα παρουσιαστούν οι Στόχοι που συνδέουν το μάθημα

της Γλώσσας με τη νέα θεώρησή του και με την **αξιοποίηση της Τεχνολογίας** στην πραγμάτευσή του.

Έτσι, ορισμένοι από τους **Στόχους** που τίθενται για τους μαθητές είναι:

- *Να αποτιμούν κριτικά τους διαφόρους τρόπους γραφής, με βάση **τα κοινωνικά συμφραζόμενα μέσα στα οποία εμφανίζονται.***
- *Να αποκτήσουν το απαραίτητο λεξιλόγιο για τις επικοινωνιακές τους ανάγκες, ώστε να είναι σε θέση να εκφράζουν τα νοήματα που επιθυμούν· να είναι σε θέση **να αποτιμούν κριτικά τη διαφοροποίηση στο λεξιλόγιο, όχι μόνο ως απόρροια διαφορετικών σημασιολογικών πεδίων αλλά και ως δείκτη κοινωνικών και πολιτισμικών σχέσεων.***
- *Να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες που δίνουν τη δυνατότητα κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, ώστε να είναι σε θέση να μεταδίδουν γλωσσικά μηνύματα με τρόπο διαφοροποιημένο **ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας και το κειμενικό είδος.***
- *Να κατανοήσουν ότι **τα κειμενικά είδη και η γλωσσική τους μορφή αποτελούν προϊόντα κοινωνικών παραγόντων και σχέσεων εξουσίας μεταξύ των επικοινωνούντων, δηλαδή ότι μετασηματίζονται ιστορικά αλλά και συγχρονικά ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες της εκάστοτε κοινότητας αλλά και στη βάση οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών αλλαγών.***
- *Να κατανοήσουν ότι **ο λόγος των κειμένων που αναδύονται μέσα από τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων είναι λόγος που διαφέρει ως προς τα χαρακτηριστικά του από τον καθημερινό προφορικό και γραπτό λόγο, ώστε να είναι σε θέση να τον αναγνωρίζουν, να τον αξιολογούν και να τον χρησιμοποιούν.***
- *Να κατανοήσουν ότι εκτός από τα προφορικά και γραπτά κείμενα υφίστανται και **υβριδικά κειμενικά είδη, τα οποία χρησιμοποιούνται σε ορισμένες περιπτώσεις καθημερινής επικοινωνίας κυρίως μέσω των ΤΠΕ, ώστε να είναι σε θέση να τα αναγνωρίζουν ως τέτοια και να τα χρησιμοποιούν σε αναγνωρίσιμες επικοινωνιακές περιστάσεις ή σε άλλες που αναδύονται.***
- *Να κατανοήσουν ότι οι **ΤΠΕ** μέσω των **αλληλεπιδραστικών περιβαλλόντων που προσφέρουν, τους δίνουν τη δυνατότητα να γίνουν κοινωνοί και μέτοχοι στο σύγχρονο κόσμο.***

- Να κατανοήσουν ότι η γλώσσα κατέχει μεν κεντρική θέση στην πρόσληψη της πραγματικότητας και στην επικοινωνία, αλλά ότι και **άλλα σημειωτικά συστήματα όπως οι εικόνες, τα γραφήματα, τα σύμβολα, τα διαγράμματα κι άλλα οπτικά στοιχεία παίζουν κι αυτά σημαντικό ρόλο.**
- Να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τα εργαλεία του ιστού δεύτερης γενιάς (**web.2.0**) ως μια πρακτική του ψηφιακού γραμματισμού, η οποία συνδυάζει τη λεκτική με την οπτική παράμετρο.
- Να κατανοήσουν πως τόσο η κατανόηση όσο και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου μπορούν να υποστηριχτούν από εργαλεία web 2.0 παρεμβαίνοντας υποβοηθητικά στην καλλιέργεια της Νέας Ελληνικής.
- Να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν το εργαλείο web 2.0 που αυτοί επιθυμούν για να επικοινωνήσουν κι έτσι η γλωσσική διδασκαλία να αποτελέσει μια επικοινωνιακή πράξη. (λ.χ. οι ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες και πλατφόρμες (wikis), οι ιστοσελίδες/τα ιστολόγια (weblogs/blogs), τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social networking), οι ψηφιακές πλατφόρμες που φιλοξενούν λογισμικά και δραστηριότητες αποτελούν ψηφιακές εφαρμογές χρήσης και διδασκαλίας της γλώσσας).
- Να κατανοήσουν ότι κάθε επικοινωνιακό συμβάν διαμορφώνεται από διάφορους επικοινωνιακούς παράγοντες (σκοπός, πομπός, δέκτης, κοινωνικό πλαίσιο, θεσμοθετημένες κοινωνικές πρακτικές, σχέσεις ισότητας, ανισότητας, αυθεντίας, αλληλεγγύης μεταξύ των συμμετεχόντων, παγιωμένες ή μη γλωσσικές και κειμενικές πρακτικές κτλ.), ώστε να είναι σε θέση να τους ανακαλύπτουν, να τους κατονομάζουν και να εξηγούν το ρόλο τους.
- Να κατανοήσουν ότι η προσέγγιση ενός κειμένου απαιτεί εκ μέρους του αναγνώστη γνώσεις για τον κόσμο (καταστάσεις, κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες, συμβάσεις και αξίες, συμπεριφορές οργανωμένες σε γνωστικά σχήματα), γνώσεις για τη γλώσσα και συγκεκριμένα τους κειμενο-γλωσσολογικούς μηχανισμούς που καθιστούν το κείμενο μια ενότητα λόγου με επικοινωνιακό, λειτουργικό χαρακτήρα και γνωστικές δεξιότητες για την παρακολούθηση της σκέψης.

- Να κατανοήσουν ότι η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αποτελεί μια διαδικασία **συνεργατική και δημιουργική**, ώστε να είναι σε θέση να επανασχεδιάζουν, να σχολιάζουν και να αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο τους.
- Να κατανοήσουν ότι η ανάγνωση και η γραφή είναι κοινωνικοπολιτισμικές και κοινωνιογνωσιακές δραστηριότητες **κατασκευής νοήματος και επίλυσης προβλήματος**.
- Να κατανοήσουν ότι η αναγνωστική δραστηριότητα είναι διαδικασία ανάλυσης και η παραγωγή διαδικασία σύνθεσης, όμως και οι δύο είναι πλευρές μιας ενιαίας δραστηριότητας, της **επικοινωνίας**.
- Να κατανοήσουν στην κατεύθυνση ενός **πολυτροπικού γραμματισμού** τη σχέση **οπτικού και λεκτικού γραμματισμού**. (Π.Σ., 2011, σελ.9-11).

Τέλος, ως προς την προσωπική και κοινωνική τους διαμόρφωση, θα πρέπει:

- Να είναι σε θέση να συνεργάζονται **ισότιμα και δημοκρατικά** για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των επικοινωνιακών καταστάσεων.
- Να κατανοήσουν ότι στο σύγχρονο κόσμο κυρίαρχος **τρόπος μάθησης είναι ο διερευνητικός**, ώστε να είναι σε θέση να λειτουργούν ως ερευνητές και ερευνητριες και να αποκτούν πρόσβαση σε **πρακτικές γραμματισμού εκτός σχολείου**.
- Να κατανοήσουν ότι οι **ΤΠΕ** αποτελούν φορείς γνώσης και πληροφόρησης, ώστε να προσπαθήσουν να πλοηγούνται σε έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές και να αποκτήσουν **δεξιότητες παραγωγής λόγου με τη βοήθεια εφαρμογών της σύγχρονης τεχνολογίας (εργαλεία επικοινωνίας, συνεργασίας, κοινωνικής δικτύωσης, μάθηση μέσω διαδικτύου κτλ.)**. (Π.Σ., 2011, σελ.12)

Οι χαμηλές επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών σε διεθνείς διαγωνισμούς όπως ο PISA, θορύβησαν τους υπεύθυνους σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής. Από τις έρευνες οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι η επιμονή στην ενασχόληση με μετασχηματιστικού τύπου γραμματικο-συντακτικές ασκήσεις, εμπόδιζε την πρόσληψη της λειτουργικής διάστασης της γραμματικής αλλά και την κατανόηση και παραγωγή αυθεντικών κειμένων. Προκειμένου λοιπόν να διαμορφωθούν σε κριτικούς αναγνώστες και συγγραφείς οι μαθητές, προκρίθηκε η χρησιμοποίηση ποικίλων γραπτών, υβριδικών, ψηφιακών, πολυτροπικών κειμένων ώστε να εξοικειωθούν με

τις στρατηγικές κατανόησης όχι μόνο των πληροφοριών και του ύφους που μεταφέρει η γλώσσα αλλά και του ρόλου των λοιπών σημειωτικών τρόπων στη δημιουργία νοήματος.

5.2.1.2. Περιεχόμενο

Το ρεπερτόριο των κειμένων που δυνάμει περιλαμβάνει ως περιεχόμενο το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι ευρύτατο, προερχόμενο από πολίτες, μέλη ποικίλων τοπικών, ψηφιακών, σχολικών και εξωσχολικών κειμενικών κοινοτήτων, καθώς και από αυτούς που συμμετέχουν στη σχολική τάξη, τα κείμενα δηλαδή των ίδιων των μαθητών. «Τα κείμενα αυτά λειτουργούν ως αφορμήσεις για τη διδασκαλία και ως πόροι από τους οποίους είναι δυνατό μέσω της διδασκαλίας να αντληθούν από τους διδασκόμενους και τις διδασκόμενες δεξιότητες σχετικές με την καλλιέργεια της γλώσσας και του γραμματισμού τους, καθώς και της στάσης τους απέναντι στη γλώσσα, τη γνώση και τον κόσμο, που είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωσή τους ως εγγράμματων, δημοκρατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών» (Π.Σ., 2011, σελ.13).

Τέτοια κείμενα, που ανήκουν σε ποικίλα κειμενικά είδη και επιτελούν διαφορετικές γλωσσικές λειτουργίες μπορούν να θεωρηθούν τα παρακάτω:

αιτήσεις, αινίγματα, ανακοινώσεις, αναφορές, ανέκδοτα, απομνημονεύματα, αρχικές σελίδες ιστότοπων, αυτοβιογραφίες, αφηγήσεις προσωπικές, αφηγήματα, βιογραφικά, κείμενα γνώμης, γελοιογραφίες, γραφήματα, δελτία καιρού, διαγράμματα, διακηρύξεις, διαλέξεις, διάλογοι, διαφημίσεις, διηγήματα, δοκίμια, ειδήσεις, επιστολές, επιφυλλίδες, έρευνες, ευθυμογραφήματα, ηλεκτρονικά μηνύματα, ημερολόγια, θεατρικά έργα, κατάλογοι, κόμικς, κριτικές, λεζάντες, μελέτες, μικρές αγγελίες, μυθιστορήματα, νομοθετικά κείμενα, οδηγίες χρήσης, παραμύθια, παρουσιάσεις, πεζοτράγουδα, πινακίδες, ποιήματα, πρακτικά συνεδριάσεων, προσκλήσεις, πίνακες, ρεπορτάζ, σημειώματα, συζητήσεις, συμβόλαια, συνεντεύξεις, συνταγές, συστατικές επιστολές, σχόλια, τουριστικοί οδηγοί, τιμολόγια κοινωφελών οργανισμών (ΟΤΕ, ΔΕΗ κτλ.), φόρμες αιτήσεων, χάρτες, πιστοποιητικά, τραγούδια, υπομνήματα, χρονογραφήματα, χρονικά και άλλα. (Π.Σ., 2011, σελ.13)

Από την άλλη πλευρά, η γραμματική και τα λεξικά αποτελούν και αυτά κειμενικά είδη, που όμως επιτελούν μια διαφορετική λειτουργία. Αν αντιμετωπιστούν λειτουργικά, μεταφέρουν γνώσεις όχι μόνο όσον αφορά την ορθή χρήση της

γλώσσας, αλλά και σχετικά με τον τρόπο που οι λειτουργίες της γλώσσας και οι γραμματικές επιλογές αποτελούν μηχανισμούς δημιουργίας ύφους, χωρίς να παραβλέπουμε ότι και το ύφος δεν είναι ουδέτερο, αλλά δείκτης και φορέας κοινωνικών, ιδεολογικών και πολιτικών μηνυμάτων.

5.2.1.3. Μεθοδολογία

Μέσω του μεθοδολογικού πλαισίου που προωθεί το νέο πρόγραμμα, η μάθηση στηρίζεται σε εκπαιδευτικό υλικό που έχει νόημα για τη ζωή των μαθητών και έχει ως στόχο να κατακτήσουν δεξιότητες γραμματισμού και κριτικής θεώρησης των κειμένων.

Οι **αρχές** στις οποίες στηρίζεται η διδακτική μεθοδολογία είναι οι ακόλουθες:

- *Αξιοποιούνται στη διδασκαλία στοιχεία από την **εμπειρία των μαθητών** και των μαθητριών. «Βασική συνιστώσα των νέων προγραμμάτων σπουδών αποτελεί η εμπειρία που προσκομίζουν και οι ίδιοι οι μαθητές κατά την ανάγνωση και νοηματοδότηση του κειμένου. Οι μαθητές φέρουν μαζί τους εμπειρίες, **βιώματα, αντιλήψεις και πεποιθήσεις** κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να αναγνωρίσει και να εντάξει στη διδασκαλία» (Παντζαρέλας, 2012).*
- *Τα θέματα με τα οποία ασχολείται η τάξη προέρχονται από διάφορες πηγές **έντυπου, ηλεκτρονικού και προφορικού λόγου** που παράγεται σε ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες. Το υλικό αυτό προσκομίζεται στην τάξη είτε από τον/την εκπαιδευτικό είτε από τους μαθητές.*
- *Δίνεται η δυνατότητα **παραγωγής από όλους** τους μαθητές διαφόρων ειδών προφορικού και γραπτού λόγου που απευθύνεται σε κάποιον **πραγματικό αποδέκτη**.*
- *Ο διδάσκων έχει ρόλο **συντονιστή** και ισότιμου συνομιλητή κατά τη διδασκαλία και τη διεξαγωγή των διάφορων γλωσσικών δραστηριοτήτων.*
- *Οι ενότητες που σχεδιάζονται για την καλλιέργεια του γραμματισμού έχουν τη μορφή **σχεδίων δράσης (project)** που αξιοποιούν και εμπλουτίζουν τις γνώσεις γραμματισμού των μαθητών.*
- *Η διδασκαλία της δομής της ΝΕ γίνεται με σκοπό την εμπέδωση και την κατανόηση της κειμενικής και **υφολογικής λειτουργίας των γραμματικών***

φαινομένων. Γι' αυτό δίνεται έμφαση στη διδασκαλία της μακροδομής (γραμματική της γλωσσικής λειτουργίας, του κειμενικού είδους/τύπου).

- *Ο χρόνος διεκπεραίωσης των γλωσσικών δραστηριοτήτων και η ολοκλήρωση μιας θεματικής ενότητας εξαρτώνται από το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών. (Π.Σ., 2011, σελ.17)*

Προκειμένου να εφαρμόσουν τις παραπάνω αρχές στην πράξη, οι διδάσκοντες επιδίδονται σε:

α) Δραστηριότητες που στοχεύουν στην κατανόηση, επεξεργασία και παραγωγή ενός πλήθους διαφορετικών **αυθεντικών κειμένων**. Έτσι οι μαθητές προσεγγίζουν διάφορα είδη κειμένων της καθημερινής ζωής, με θέματα σύγχρονα και επίκαιρα, που **σχετίζονται με την κοινωνία που ζουν και που έχουν νόημα σε δεδομένες περιστάσεις επικοινωνίας**. Παράλληλα επιχειρούν παραγωγή λόγου, που τον εντάσσουν σε **πραγματικές συνθήκες** ώστε να έχει νόημα για τους ίδιους, ενεργοποιώντας έτσι τον απαιτούμενο γλωσσικό γραμματισμό.

β) Δραστηριότητες παραγωγής και επεξεργασίας κειμένων για την κατανόηση της μακροδομής του γλωσσικού μηχανισμού. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται εργαλεία όπως: **παραφράσεις, υποκαταστάσεις, απαλοιφές, μετασχηματισμοί, αλλαγές θέσεων των γλωσσικών στοιχείων, δραστηριότητες αντιπαραβολής και μετασχηματισμού ενός κειμενικού είδους σε ένα άλλο**.

γ) Δραστηριότητες επαναδιατύπωσης των κειμένων των μαθητών στην ολομέλεια της τάξης ή σε επίπεδο ομάδας για την επίτευξη της επικοινωνιακής τους επάρκειας. Πρόκειται για μια πολύ ενδιαφέρουσα και χρήσιμη διαδικασία. Συγκεκριμένα προτείνεται:

*να επιλέξουν οι μαθητές τις στρατηγικές που θα τους επιτρέπουν να παράγουν λόγο, προσαρμοσμένο στο κατάλληλο κειμενικό είδος και στο κατάλληλο επίπεδο ύφους, σε αλληλεπίδρασή με τα παραγόμενα κείμενα. Πιο συγκεκριμένα, επιλέγονται ένα ή περισσότερα κείμενα από αυτά που έχουν γράψει οι μαθητές, ο εκπαιδευτικός διαβάξει ολόκληρο το κείμενο στην τάξη και στη συνέχεια το προβάλλει στο διαδραστικό πίνακα. Μετά την παρουσίαση του κειμένου, καλεί τους μαθητές να επισημάνουν τυχόν ορθογραφικά, εκφραστικά λάθη ή ανεπιτυχείς επιλογές και να προτείνουν **τροποποιήσεις και αλλαγές του κειμένου, ώστε να γίνει πιο κατάλληλο και πιο αποτελεσματικό για την περίσταση επικοινωνίας**. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία να αναφερθούν*

*ορθογραφικοί κανόνες και να γίνουν παρατηρήσεις και επισημάνσεις υφολογικής υφής και άλλες που σχετίζονται με τη γλωσσική ικανότητα και την επικοινωνιακή ικανότητα. Μετά τη διαδικασία αυτή γίνεται σύγκριση των δύο κειμένων (αρχικού και τελικού) και αξιολογείται το αποτέλεσμα. Η μέθοδος αυτή δίνει έμφαση τόσο στο τελικό προϊόν όσο και στην ίδια τη διαδικασία ως τρόπο καλλιέργειας γλωσσικών δεξιοτήτων και **διαρκεί όσο είναι απαραίτητο, προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους. Ο εκπαιδευτικός παίζει το ρόλο του συντονιστή.** (Π.Σ., 2011, σελ.19)*

δ) Δραστηριότητες που αξιοποιούν και ενεργοποιούν τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών (θεωρία του Gardner) **(λογικο-μαθηματική, γλωσσική, οπτικο-χωρική, ενδοπροσωπική-διαπροσωπική, κιναισθητική, μουσική, φυσιοκρατική)** κατά το εκάστοτε έργο της παραγωγής λόγου. Με τον τρόπο αυτό βελτιώνεται η αυτοεκτίμησή των μαθητών και επιτυγχάνεται η μεγαλύτερη γνωστική απόδοση ως προς τους στόχους της συγγραφής.

5.2.1.4. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται πλέον ως μια μέθοδος μέσω της οποίας παρέχεται η απαιτούμενη πληροφόρηση για την αναμόρφωση, τροποποίηση ή τον επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δεν περιορίζεται στα στενά πλαίσια του ελέγχου της ανάκλησης προγενέστερων γνώσεων. Εξετάζει την αποτελεσματική εφαρμογή τους σε νέες καταστάσεις.

Προτείνεται η *«αρχική ή διαγνωστική»* αξιολόγηση για την ανίχνευση του επιπέδου γνώσεων των μαθητών, των αναγκών, των ενδιαφερόντων και των κινήτρων τους, ώστε να διαμορφωθεί το πρόγραμμα, οι στόχοι και οι στρατηγικές. Ακολουθεί η *«διαμορφωτική αξιολόγηση»* κατά την εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου, η οποία ελέγχει την προσέγγιση των εκπαιδευτικών στόχων και προχωρεί σε πιθανές βελτιωτικές παρεμβάσεις στη διαδικασία. Η *«τελική ή αθροιστική»* αξιολόγηση αποτελεί την τελευταία φάση, με την οποία ελέγχεται συνολικά ο βαθμός επίτευξης των γνωστικών και παιδαγωγικών στόχων και η αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας (ό.π.).

Εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης αποτελούν:

Ο *φάκελος αξιολόγησης* για τη γλώσσα (portfolio), μια μορφή αυτοαξιολόγησης των μαθητών με συστηματική καταγραφή από τους ίδιους, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν σχετικά με τη γλώσσα, καθώς έρχονται σε επαφή με ποικίλα κείμενα, που ανταποκρίνονται σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις.

Η μέθοδος της *συστηματικής παρατήρησης* από πλευράς του εκπαιδευτικού, των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και της επικοινωνιακής τους ικανότητας, τους επιτρέπει να συλλέξουν στοιχεία που αποκαλύπτουν τις στάσεις και ικανότητές των διδασκόμενων, αλλά και ενδεχόμενες δυσκολίες, ανασχετικές της προόδου της μάθησης. Επιπλέον η εν λόγω μέθοδος προάγει περαιτέρω τις δυνατότητες συνεργασίας των μαθητών.

Η αξιολόγηση μέσω *σχεδίων εργασίας* προσφέρει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να παρακολουθήσει την πορεία που ακολούθησαν οι μαθητές του, αλλά και να αξιολογήσει τις γνώσεις και δεξιότητες που ενεργοποίησαν, ώστε να προχωρήσουν σε επίλυση προβλημάτων στα πλαίσια αυθεντικών καταστάσεων.

Η *αυτοαξιολόγηση* είναι η μέθοδος μέσω της οποίας το ίδιο το κοινό της τάξης αξιολογεί την πρόδό του, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, ώστε να εντοπίσει τις ικανότητες και τις αδυναμίες του.

Η *αλληλοαξιολόγηση* ή *ετεροαξιολόγηση* αφορά την αξιολόγηση των μαθητών από τους συμμαθητές τους, με βάση προσδιορισμένα κριτήρια (ό.π.).

5.2.1.5. Παραγωγή λόγου και Δραστηριότητες Συγγραφής με χρήση των ΤΠΕ (Π.Σ. 2011, Ειδικό Μέρος) (προτεινόμενα Κειμενικά Είδη)

Στο Ειδικό Μέρος του Προγράμματος Σπουδών και συγκεκριμένα στην ενότητα Παραγωγή Γραπτού Λόγου προσδιορίζονται με μεγαλύτερη ακρίβεια τα κειμενικά είδη που προτείνεται να δημιουργήσουν οι μαθητές στο Γυμνάσιο, στη διάρκεια των τριών τάξεων.

Κείμενα συνεχή

Λειτουργικά κείμενα (προσκλήσεις, αφίσες, κατάλογοι, λεζάντες, πληροφόρηση, προσανατολισμός, οδηγίες, βιογραφικό, αυτοβιογραφικό)
Κείμενα δημοσιογραφικού λόγου (ρεπορτάζ, συνεντεύξεις, άρθρα, σχόλια)

- ✓ Επιστημονικά κείμενα (εγκυκλοπαιδικά άρθρα, βιβλιοκριτικές)
- ✓ Πολυτροπικά κείμενα
- ✓ Υπερκείμενα

Κειμενικά είδη:

- ✓ Δοκίμια
- ✓ Διαμαρτυρία
- ✓ Επιστολή
- ✓ Επιφυλλίδες
- ✓ Πολυτροπικά κείμενα
- ✓ Λογοτεχνικά κείμενα
- ✓ Επιστημονικά κείμενα
- ✓ Ηλεκτρονικά μηνύματα
- ✓ Διάλογοι μέσω διαδικτύου
- ✓ Άλλα ψηφιακά κείμενα

Κείμενα μη συνεχή

- ✓ Αιτήσεις
- ✓ Σχεδιαγράμματα
- ✓ Αγγελίες
- ✓ Κατάλογοι

Κειμενικά είδη:

- ✓ Ρεπορτάζ
- ✓ Διαμαρτυρία
- ✓ Δελτία καιρού
- ✓ Σχολιογραφικά άρθρα
- ✓ Πληροφοριακά κείμενα
- ✓ Επιστολές
- ✓ Οδηγίες χρήσης
- ✓ Λεζάντες
- ✓ Διαφημίσεις
- ✓ Ανακοινώσεις
- ✓ Κατάλογοι
- ✓ Ψηφιακά κείμενα
- ✓ Ηλεκτρονικά μηνύματα
- ✓ Συνταγές
- ✓ Κόμικς

(Π.Σ., 2011, σελ. 139-145)

Προτεινόμενες Δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου (ό.π.):

- Χωρισμός των μαθητών σε ομάδες και κοινή επεξεργασία κειμένου με χρήση κειμενογράφου και των υπηρεσιών και συνεργατικών εργαλείων του Διαδικτύου.
- Εξάσκηση των μαθητών και μαθητριών στην αυτοαξιολόγηση και αυτοδιόρθωση των κειμένων τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, μέσα από δραστηριότητες που αναδεικνύουν τα στάδια συγγραφής ενός κειμένου.
- Με βάση το κειμενικό είδος και τις περιστάσεις επικοινωνίας, σύνταξη παραφράσεων κειμένων με διαφοροποιημένους επικοινωνιακούς στόχους.
- Διαφοροποιήσεις/μετασχηματισμοί στο ύφος ενός κειμένου πάνω σε συγκεκριμένο θέμα με βάση τη λειτουργία και την προθετικότητα του κειμένου, καθώς και την κοινωνική ταυτότητα του αποδέκτη.

- Επαναξιολόγηση από τους μαθητές των δικών τους κειμένων με βάση προκαθορισμένα κριτήρια (χρήση κατάλληλου κειμενικού είδους, τήρηση των χαρακτηριστικών του κειμενικού είδους, δείκτες συνοχής του κειμένου, γραμματική του κειμένου, προβολή με ρητό ή υπόρρητο τρόπο της οπτικής τους) και πραγματοποίηση των αναγκαίων διορθώσεων.
- Αποδόμηση και αναδόμηση του κειμένου που παράχθηκε και επαναπροσδιορισμός των επιλογών με συλλογική ανατροφοδότηση.
- Σύνταξη μονοτροπικών ή πολυτροπικών κειμένων (άρθρων, παρουσιάσεων, ανακοινώσεων, αιτημάτων κτλ.) για δημοσίευση στη σχολική εφημερίδα ή ιστοσελίδα ή σε εξωτερικούς ιστοτόπους και αλληλεπίδραση με τους αποδέκτες.
- Σύνταξη **κριτικής** σε επιλεγμένο κείμενο, τεκμηρίωση των απόψεων και υιοθέτηση του **κατάλληλου ύφους** ανάλογα με τον αποδέκτη.
- Συγκριτική αξιολόγηση υλικών από ποικίλες πηγές και σύνταξη ατομικής ή ομαδικής εργασίας.
- **Ετεροαξιολόγηση** και κριτική ανάλυση των παραγόμενων κειμένων στην τάξη.
- Σύνταξη ομαδικών συνθετικών εργασιών με χρήση των νέων τεχνολογιών (διαδίκτυο, κατάλληλα λογισμικά κτλ.) και δημοσιοποίησή τους στο Διαδίκτυο ή αλλού σε πλήρη ή συντομευμένη μορφή.

5.2.2. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

5.2.2.1. Σκοποί

Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας έχει ως πρωταρχικό στόχο να παράσχει τα εργαλεία εκείνα, ώστε να κατανοήσει ο μαθητής τον σύγχρονο κόσμο, να ασκηθεί στην κριτική στάση απέναντι σε αξίες, παραδόσεις μηνύματα και να βοηθηθεί για να δομήσει την υποκειμενικότητά του. Πάντοτε, όμως, γνώμονας για τις όποιες επιλογές στο Γυμνάσιο είναι η διδασκαλία να σχετίζεται με «ό,τι είναι οικείο και ευχάριστο στην έως τώρα αναγνωστική διαδρομή των παιδιών, ενώ δεν παραλείπουμε να δίνουμε ιδιαίτερη προσοχή στις ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες των έφηβων μαθητών» (Π.Σ., 2011, σελ.178).

Ως επιμέρους στόχοι του μαθήματος σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών (2011), οι οποίοι σχετίζονται **ειδικότερα με θέματα παραγωγής λόγου**, μπορούν να αναφερθούν:

- Η συνειδητοποίηση της σχέσης της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και, επομένως, της σημασίας της για την **κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζούμε και του εαυτού μας**.
- Η καλλιέργεια μιας ποικιλίας αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσα από την αξιοποίηση κειμένων από όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής, από όλα δηλαδή τα διαφορετικά είδη της **εικονικής, θεατρικής και μαζικής επικοινωνίας**. Μέσα από αυτή τη διευρυμένη ποικιλία κειμένων ο ρόλος της λογοτεχνίας αναδεικνύεται στρατηγικός, καθώς αυτή έχει αναπτύξει ένα ρεπερτόριο **συμβολικών μορφών, τρόπων και συμβάσεων** που διευκολύνουν την αναλυτική προσέγγιση και των άλλων ειδών επικοινωνίας – λ.χ. **τα διαφορετικά είδη οπτικής αφήγησης και αναπαράστασης της υποκειμενικής εμπειρίας**.
- Η απόκτηση, μέσα από τη λογοτεχνία, πολλαπλών γλωσσικών εμπειριών και η εξοικείωση με τη **μεταφορική λειτουργία της γλώσσας**, απαραίτητη για τη φιλοσοφία, **την ποίηση**, την έρευνα και το στοχασμό.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι τα **λογοτεχνικά είδη** διακρίνονται στη βάση **συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και κειμενικών συμβάσεων**.

Ως δεξιότητες συγγραφικής δραστηριότητας γενικότερα προτείνονται:

- **Αφήγηση** με τη συνδυασμένη χρήση λόγου και εικόνας.
- Μετουσίωση και μεταφορά των συναισθημάτων που προκαλεί στους μαθητές μια λογοτεχνική ανάγνωση, σε **νέο κείμενο, κάθε είδους: πεζό, ποιητικό, δοκιμιακό, ζωγραφικό, μουσικό, δραματικό**.

5.2.2.2. Νεοελληνική Λογοτεχνία και διδακτικά εγχειρίδια: τα σχολικά ανθολόγια Νεοελληνικών Κειμένων

Τα ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων αντιμετωπίστηκαν για δεκαετίες από το ελληνικό σχολείο ως ένα βιβλίο-πασπαρτού, κατάλληλο για κάθε βαθμίδα και για κάθε μαθητή. Το Π.Σ. του 2011, παραδέχεται ότι «η πρακτική αυτή αντίκειται στις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, ενώ εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών έχουν από δεκαετίες ενσωματώσει την ανάγνωση

ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων στο σχολείο». Σε μια σπάνια περίπτωση αυτοκριτικής, οι συντάκτες του Π.Σ. παραδέχονται ότι η ύπαρξη των Ανθολογίων προϋποθέτει μια σειρά **σαθρών και αντιπαιδαγωγικών παραδοχών**:

α) Υπάρχει ένας μέσος Έλληνας μαθητής για κάθε τάξη, ανεξάρτητα από γεωγραφική περιοχή (μεγάλη πόλη, επαρχία, νησί, δυσπρόσιτες περιοχές) και ανεξάρτητα από το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του, ο οποίος υποτίθεται ότι έχει τις ίδιες αναγνωστικές ανάγκες και προτιμήσεις. β) Ο εκπαιδευτικός δεν είναι αρκετά ειδικός για να διαλέγει κείμενα για τους μαθητές του και επομένως η επιλογή πρέπει να γίνεται συγκεντρωτικά και από την κορυφή της ιεραρχίας. γ) Η λογοτεχνία είναι, όπως τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, ένα σώμα ταξινομημένων γνώσεων και επομένως, μέσα σε μια σχολική χρονιά, πρέπει να διδαχθεί ένας ικανός αριθμός κειμένων, ανεξάρτητα από την ανταπόκριση των μαθητών. δ) Η αξία των λογοτεχνικών κειμένων είναι αδιαμφισβήτητη και αλώβητη από το χρόνο, ο οποίος, κατά τη γενική αντίληψη είναι ο καλύτερος κριτής της αξίας τους. Επομένως, προκειμένου να υπάρχει βεβαιότητα για τη λογοτεχνική αξία των κειμένων, ανθολογούνται παλαιότερα κείμενα, περίπου κατά είκοσι χρόνια από τη στιγμή της ανθολόγησης. (Π.Σ., 2011, σελ. 24)

Αυτή η επιλογή νεκρώνει την αναζήτηση, το διερευνητικό πνεύμα και τη φιλαναγνωσία. Ταυτίζει επίσης τη λογοτεχνία με το παρελθόν, αποκόπτοντάς την από σύγχρονα κείμενα που καθρεφτίζουν το παρόν. Επιπλέον αποκλείει την επαφή των μαθητών με το μυθιστόρημα, «το κυριότερο λογοτεχνικό είδος της εποχής μας, το οποίο, μέσα από την περιπλοκότητα της σύνθεσής του, είναι ικανό να ασκήσει τους αναγνώστες του σε προωθημένες αναγνωστικές πρακτικές» (ό.π.). Οι ερωτήσεις που συνοδεύουν κάθε κείμενο δημιουργούν μια «αναγνωστική ρουτίνα» και οδηγούν την πλειοψηφία των μαθητών στα βοηθήματα του εμπορίου, στερώντας τους, σε μια κρίσιμη για τη μελλοντική αναγνωστική τους συμπεριφορά, καμπή της ζωής τους, την επαφή με τη λογοτεχνία και την αναγνωστική απόλαυση και δημιουργώντας τους στρεβλές εντυπώσεις.

Το νέο Πρόγραμμα, αντίθετα, προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες και να συμβαδίσει με τις πρακτικές που γνωρίζουν ήδη ευρεία διάδοση στο εξωτερικό, προτείνει

μαζί με ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία και άλλα είδη «κειμένων» τα οποία, ευρισκόμενα στις παρυφές της λογοτεχνίας, κτίζουν ένα γόνιμο διάλογο μαζί

της, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να ελκύσουν τους νεαρούς αναγνώστες και να τους ασκήσουν σε νέους γραμματισμούς (*visual, media, computer literacy*) όπως κόμικς, κινηματογραφικές ταινίες, τραγούδια. (Π.Σ., 2011, σελ.25)

Συγκρινόμενες με το παρελθόν και, εν πολλοίς, και με το παρόν, οι αλλαγές αυτές είναι πράγματι επαναστατικές, όσον αφορά τον τρόπο που οι σχεδιαστές της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής θεώνται τη νέα προσέγγιση του μαθήματος.

5.2.2.3. Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και ΤΠΕ

Μολονότι η Λογοτεχνία αποτέλεσε το μάθημα που πρόβαλε την πιο σθεναρή αντίσταση στην καινοτομία και, κυρίως, στη χρήση των ΤΠΕ, ενστερνιζόμενη μια άγωνα απόρριψη της τεχνολογίας και του χρηστικού της χαρακτήρα (σε αντίθεση με τις «αιώνιες αξίες» που προβάλλουν τα «υψηλά» έργα τέχνης), έγινε φανερό ότι η ενσωμάτωση της Τεχνολογίας στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας θα διεύρυνε την πρόσληψη του μαθήματος, ενσωματώνοντας ποικίλες προοπτικές.

Αν στόχος της εν λόγω διδασκαλίας είναι η δημιουργική ένταξη των μαθητών στο σύγχρονο πολιτισμό, η άσκησή τους σε κώδικες και μέσα επικοινωνίας, η υιοθέτηση εκ μέρους τους κριτικού πνεύματος και η απελευθέρωση της δημιουργικότητας τόσο των ίδιων όσο και των εκπαιδευτικών με στόχο την παραγωγή πολιτισμού, τότε οι ΤΠΕ μπορούν να συμβάλουν ιδιαίτερα και να διαδραματίσουν έναν πολυδιάστατο ρόλο. Αποτελούν την πύλη προς την ψηφιακή επικοινωνία και τη νέα κειμενικότητα, προς τους νέους τρόπους παραγωγής, διάδοσης και πρόσληψης της λογοτεχνίας. Αν ενσωματώνονταν δημιουργικά θα μπορούσαν: να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο φτάνουν τα λογοτεχνικά έργα στα χέρια των μαθητών, να θέσουν σε νέες, συνεργατικές, βάσεις τη διαπραγμάτευση των νοημάτων, να εισάγουν νέους τρόπους επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας, να επιτρέψουν την πολυμεσική παρουσίαση των εργασιών και ερμηνειών των μαθητών, να τους δώσουν τα μέσα να παράγουν τα δικά τους πολυτροπικά κείμενα (Π.Σ., 2011, σ.29).

Πιο συγκεκριμένα, οι προτάσεις του Π.Σ. (2011) για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (σχετικά με τις πτυχές που ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία), περιλαμβάνουν μια σειρά στόχων. Σύμφωνα μ' αυτούς, ο νέος τρόπος διδασκαλίας επιδιώκει:

- Να φέρει σε επαφή το μαθητικό κοινό με **πολύ περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα** από αυτά που είναι διαθέσιμα στα σχολικά ανθολόγια.
- Να δώσει τις δυνατότητες στους μαθητές να κατανοήσουν την κατασκευή των λογοτεχνικών κειμένων, επεμβαίνοντας σ' αυτά με τροποποιήσεις και πειραματιζόμενοι με τη **δημιουργική γραφή**.
- Να προωθήσει νέους τρόπους **συνεργασίας** των μαθητών μεταξύ τους στην κατεύθυνση της διαπραγμάτευσης και συνοικοδόμησης του νοήματος (**forum, blog, facebook, twitter, wikis**).
- Να αναπτύξει τις συνθετικές και κριτικές ικανότητες των μαθητών με διαθεματικές εργασίες, **πολυμεσικά** παρουσιασμένες.
- Να ενδυναμώσει την **αυτοπεποίθηση** του μαθητή στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης, έκφρασης και επικοινωνίας των προσωπικών του ερμηνειών. (Π.Σ., 2011, σελ.30).

Το Πρόγραμμα θίγει και το ζήτημα των e books ψηφιοποιημένης λογοτεχνίας (παλαιότερων ή νεότερων έργων) που κυκλοφορούν στο Διαδίκτυο και διαβάζονται σε υπολογιστή ή συσκευές ψηφιακής ανάγνωσης. Πρόκειται για μια εφαρμογή που θα διευκόλυνε κατά πολύ το μάθημα, λύνοντας το χρόνιο πρόβλημα της ανυπαρξίας σχολικών βιβλιοθηκών, όπως και το ζήτημα της ενασχόλησης των μαθητών με ολόκληρο το λογοτεχνικό έργο, ανεξαρτήτου έκτασης. Θα υπήρχε πρόσβαση σε μεγάλο αριθμό τίτλων και όλοι οι μαθητές θα είχαν αντίτυπα. Δυστυχώς όμως ο τομέας των ηλεκτρονικών λογοτεχνικών βιβλίων στην Ελλάδα είναι πολύ περιορισμένος (ό.π.).

Το Πρόγραμμα Σπουδών θίγει και το ζήτημα της υπερλογοτεχνίας ή κυβερνολογοτεχνίας (hyperliterature ή cyberliterature). Καθώς η εφαρμογή της πρακτικής της υπερλογοτεχνίας στη διδακτική πράξη **αποτελεί το θέμα της παρούσας εργασίας**, είναι αναγκαίο να εξεταστεί η γραμμή που ακολουθεί το επίσημο όργανο της εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα αυτόν:

Στο επιστημονικό πεδίο γίνεται πολύς λόγος για την επίδραση των ηλεκτρονικών μέσων και του νέου ψηφιακού περιβάλλοντος στην ίδια τη συγγραφή και τη διάδοση της λογοτεχνίας, την εμφάνιση δηλαδή ενός νέου είδους, της κυβερνολογοτεχνίας ή υπερλογοτεχνίας. Πρόκειται για τη λογοτεχνία εκείνη που παράγεται από την αρχή σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, κατά την

ανάγνωσή της υποστηρίζεται από ειδικά λογισμικά και δε μπορεί να παρουσιαστεί σε έντυπη μορφή. Η κυβερνολογοτεχνία είναι ένα ορισμένο είδος λογοτεχνίας το οποίο, προς το παρόν, δεν έχει αναπτυχθεί στην ελληνική γλώσσα και δε χρειάζεται να μας απασχολήσει εδώ. Οι ιδιότητές της ωστόσο εμπνέουν κάποιες νεότερες προτάσεις για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα έχουν προταθεί στην βιβλιογραφία η αξιοποίηση καταρχήν του επεξεργαστή για την παραγωγή πρωτότυπων κειμένων από τους μαθητές («δημιουργική γραφή»), των πολυμέσων για την κατασκευή από τους μαθητές πολυτροπικών λογοτεχνικών κειμένων, η μεταγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου σε υπερκείμενο καθώς και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ασύγχρονης επικοινωνίας και των ιστολογίων για την ευκολότερη συνεργασία των μαθητών, τη σύνταξη από κοινού κειμένων και τη διαπραγμάτευση του νοήματος. (Π.Σ., 2011, σελ.30).

5.2.2.3.1. Μια αποτίμηση της στάσης του Π.Σ. απέναντι στην υπερλογοτεχνία και τη δημιουργική γραφή

Είναι αξιοσημείωτο πόσο αβασάνιστα αντιπαρέρχεται το ζήτημα της υπερλογοτεχνίας το Π.Σ. του 2011, με το αιτιολογικό ότι το είδος αυτό δεν έχει αναπτυχθεί στη γλώσσα μας, δείχνοντας έλλειψη φαντασίας και τολμηρότερων προτάσεων. Εξάλλου, πώς θα αναπτυχθεί περαιτέρω αν αποκλείσουμε τους μελλοντικούς συγγραφείς, τους μαθητές μας, από τη γνωριμία με το είδος και τον πειραματισμό με τους νέους, καινοφανείς δρόμους που χρησιμοποιεί; Επιπλέον, αν στους στόχους αναφέρεται ρητά ότι οι μαθητές πρέπει να γνωρίσουν τους νέους τρόπους παραγωγής και πρόσληψης της λογοτεχνίας, δεν είναι η υπερλογοτεχνία ο κατεξοχήν νέος τρόπος αυτής της παραγωγής και πρόσληψης; (βλ. 3^ο κεφάλαιο)

Από την άλλη πλευρά γίνεται αναφορά στη δημιουργική γραφή, επειδή «τέτοιες δραστηριότητες έχουν προταθεί στη βιβλιογραφία». Θα παρατηρήσουμε, βέβαια, ότι με την πάροδο των ετών, η δημιουργική γραφή αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία, καθώς σε **Προεδρικό Διάταγμα του 2016**, που ορίζει τον τρόπο τελικής εξέτασης της Λογοτεχνίας και Γλώσσας, η δημιουργική γραφή αποτελεί πλέον απαραίτητη παράμετρο, με υψηλή μάλιστα βαθμολόγηση.

Τέλος, το Π.Σ. προτείνει ως ξεχωριστές, ανεξάρτητες εργασίες, όλες τις συνιστώσες ενός έργου υπερλογοτεχνίας: συγκεκριμένα προτείνει τη δημιουργία

πρωτότυπων κειμένων / την προσθήκη της πολυτροπικής-πολυμεσικής διάστασης σε ένα λογοτεχνικό κείμενο / τη μετατροπή (υπαρχόντων) λογοτεχνικών κειμένων σε υπερκείμενα / την αξιοποίηση των ιστολογίων / τη συνεργασία στην προσέγγιση των νοημάτων και στη διεξαγωγή των εργασιών. Αντί όμως να δίνονται οι παραπάνω δραστηριότητες κατακερματισμένες, χωρίς έναν κοινό σκοπό που να τις συνέχει και χωρίς τη δυνατότητα δημοσίευσής τους ως αυθεντικών (μαθητικών) λογοτεχνημάτων σε ανεξάρτητες ιστοσελίδες ή σε λέσχες νεαρών διαδικτυακών συγγραφέων, θα μπορούσαν να συναποτελέσουν ένα υπερλογοτεχνικό έργο, και, μια και το Π.Σ. έθιξε την αξία του μυθιστορήματος και το ανέφικτο της διδασκαλίας του, το υπερλογοτεχνικό έργο που θα σχεδίαζαν οι μαθητές, θα μπορούσε να ήταν ένα «υπερ-μυθιστόρημα». Ομοίως και με την ποίηση, προπάντων την υπερρεαλιστική. Οι έως τώρα προτάσεις αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία ποιητικών έργων εξαντλούνται στην «εικονογράφηση», στην οπτική μεταγραφή του ποιήματος, ή, στην καλύτερη περίπτωση στην εικονική και ηχητική απόδοση των συναισθημάτων που η ανάγνωσή του εγείρει (βλ. και Νέζη, Σεφερλή, Μπίστα, Γιαννικόπουλος, 2011). Υπερλογοτεχνικά ποιητικά έργα που θα συνέθεταν οι ίδιοι οι μαθητές όμως θα μπορούσαν να τους εμπλέξουν πολύ περισσότερο σε ό,τι συνιστά την «κουζίνα του λογοτέχνη» (Πατάκης), και δη αυτήν του κυβερνο-λογοτέχνη/ποιητή.

5.2.2.4. Προτάσεις για παραγωγή γραπτού λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Π.Σ. 2011, Ειδικό Μέρος)

Το Π.Σ. παρουσιάζει ενδεικτικά προτάσεις για δραστηριότητες ανά τάξη και ενότητα. Εμείς θα σταχυολογήσουμε τις δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου και όσες εμπλέκουν στην πραγματοποίησή τους τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών (σύμφωνα με το θέμα της παρούσας εργασίας).

- ✓ *Αλλαγή του αφηγητή μιας ιστορίας ή αναδιήγηση τμήματος της ιστορίας από την οπτική γωνία ενός εφήβου ή ενήλικα*
- ✓ *Μετάπλαση ιστοριών: αλλάζουμε το τέλος τους, το ύφος τους (από σοβαρές τις κάνουμε αστείες και το αντίστροφο), τις μεταφέρουμε σε άλλη εποχή*
- ✓ *Συγγραφή φανταστικού κειμένου (λ.χ. το πώς θα ήταν το σχολείο στο παρελθόν ή πώς θα είναι στο μέλλον με ενδεχόμενες αλλαγές στη χρήση των χώρων, στην τεχνολογία)*

- ✓ Συγγραφή διαφορετικών κειμενικών ειδών με αφορμή κείμενα που διαβάστηκαν (λ.χ. ημερολόγιο, αυτοβιογραφία, διάλογος, αφήγηση, γράμμα, ρεπορτάζ, διαμαρτυρία στον τύπο)
- ✓ Δημιουργία μιας σκηνής στην οποία ο αναγνώστης συναντιέται με τον ήρωα (π.χ. με μορφή συνέντευξης ή δραματοποιημένης αφήγησης)
- ✓ Συγγραφή προσωπικών κειμένων με καταγραφή εμπειριών
- ✓ Πρόσθεση ή αφαίρεση χαρακτήρων από θεατρικό έργο
- ✓ Συγγραφή θεατρικού μονόπρακτου
- ✓ Δημιουργία μίας σκηνής - συνάντησης με τον ήρωα του ποιητικού κειμένου που μας εντυπωσίασε περισσότερο (π.χ. με μορφή συνέντευξης, με στόχο τη διερεύνηση των παραμέτρων που οδηγούν στη συγκεκριμένη στάση ζωής)
- ✓ Δραματοποίηση με γραπτό κείμενο συγκρουσιακών καταστάσεων (εσωτερική σύγκρουση των χαρακτήρων, συνειδησιακά διλήμματα, καταπίεση των ατόμων από αυταρχικές εξουσίες)
- ✓ Έκδοση εφημερίδας με σκοπό την καταγραφή των προβλημάτων της περιοχής και πλαισίωσή τους από λογοτεχνικά κείμενα
- ✓ Δημιουργία σχολικού λογοτεχνικού περιοδικού με θέματα από τη ζωή των εφήβων
- ✓ Παρουσίαση των εργασιών της τάξης σε ιστολόγιο και δημιουργία διαδικτυακής κοινότητας αναγνωστών
- ✓ Μεταφορά του αφηγηματικού κειμένου σε πολυτροπικό π.χ. με μορφή τηλεοπτικού αφιερώματος ή τηλεοπτικής εκπομπής
- ✓ Δημιουργία χιουμοριστικών και σατιρικών κειμένων (πολυτροπικών, αφηγηματικών)
- ✓ Προσθήκη και αφαίρεση σκηνών και χαρακτήρων από το κείμενο για ενίσχυση ή για εξάλειψη λ.χ. του χιουμοριστικού και σατιρικού στοιχείου
- ✓ Επαφή με οικολογική ή άλλη οργάνωση ή μη κερδοσκοπικό οργανισμό μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας
- ✓ Ηλεκτρονική αλληλογραφία με άλλες σχολικές τάξεις για συνεργασία σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος
- ✓ Να δημιουργήσουν συμβατική ή ηλεκτρονική αφίσα ή βίντεο με θέμα λ.χ. «Η Ελλάδα του Ελύτη», «Η Ελλάδα του Σεφέρη» κ.ά., «Η δική μου Ελλάδα»
- ✓ Ζωγραφική αναπαράσταση ή δημιουργία κόμικς (Π.Σ., 2011, σελ.180-197).

Είναι χαρακτηριστικό ότι στην ενότητα που αφορά την ποίηση (B & Γ Γυμνασίου) το Π.Σ. προτείνει μόνο εργασίες σχολιασμού ή φανταστικής συνέντευξης με τον συγγραφέα ή τον ήρωα του ποιήματος. Αποφεύγει να προτείνει τη συγγραφή ποιημάτων, δραστηριότητα όμως που προτείνεται για τη **B Δημοτικού(!)**:

«Διαγωνισμός» συγγραφής ποιημάτων μόνο μεταξύ της τάξης ή και με διπλανάς τάξεις. (Π.Σ., 2011, σελ. 152).

5.2.2.5. Μεθοδολογία

Κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε εφήβους, που τώρα διαπλάθουν τη προσωπικότητά τους, τα λογοτεχνικά κείμενα δεν διδάσκονται τυπικά και απρόσωπα. Λαμβάνουμε πάντα υπόψη την υποκειμενικότητά τους, την εμπειρία που προσκομίζουν οι ίδιοι. Καθώς είναι φορείς προσωπικών βιωμάτων και αντιλήψεων (και δεν προσέρχονται στην τάξη *tabula rasa*), η ανάγνωση και η νοηματοδότηση των κειμένων διαμορφώνονται βάσει αυτών. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να τις αναγνωρίσει, να τις σεβαστεί και να τις εντάξει στη διδασκαλία (Παντζαρέλας, 2012). Βασικά χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας εξάλλου, σύμφωνα με την ψυχολογία, αποτελούν η ανάγκη αυτογνωσίας και η άσκηση κριτικής. Η ίδια η φύση της Λογοτεχνίας φέρνει το μαθητή σε επαφή με έναν κώδικα συμπεριφοράς, «ένα ηθικό κανόνα επικοινωνίας και συνδιαλλαγής με τον πολιτισμικό Άλλο» (Π.Σ., 2011). Διδάσκει ήθος, αποδοχή της ετερότητας και της πολυπολιτισμικότητας, συνδιαλλαγή «χωρίς αποκλεισμούς ή στιγματισμούς» (ό.π.). Για αυτό το λόγο και οι μέθοδοι που προκρίνονται είναι μαθητοκεντρικές και βασίζονται στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση. Πρόκειται για τη διδασκαλία σε ομάδες και τη μέθοδο *project*.

Το Π.Σ. αναγνωρίζει τα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της μεθόδου *project* τόσο σε ενδο-ομαδικό επίπεδο:

καλλιεργούν τη συνεργασία και προσφέρουν δυνατότητα συμμετοχής και κινητοποίησης στους αδύναμους και τους αδιάφορους μαθητές, προωθούν την ενεργητική μάθηση, ενθαρρύνουν την ανάδειξη ενδιαφερόντων, συντελούν στην αναβάθμιση της αυτο-εικόνας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα και δίνουν, επίσης, την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί. Οι μαθητές, όταν εργάζονται σε ομάδες παρουσιάζουν ανετότερα τις προσωπικές τους απόψεις και τα συμπεράσματά τους,

*μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, αναπτύσσουν **κριτική σκέψη**, βελτιώνουν τον **προφορικό τους λόγο**.*

όσο και σε δι-ομαδικό:

*βελτιώνει τις **επικοινωνιακές συνθήκες** σε μια τάξη, αυξάνει το **σεβασμό** των μαθητών για όλους τους συμμαθητές τους και συμβάλλει στην αποδοχή της **ετερότητας**. Η διδασκαλία σε ομάδες και η μέθοδος *project* αναδεικνύουν τα **ταλέντα και τις ικανότητες** όλων των μαθητών: τόσο των 'ικανών', όσο και των 'αδύνατων'. (ό.π., σελ.31)*

Ένας επιπλέον λόγος για τον οποίο οι παραπάνω μέθοδοι πλεονεκτούν έναντι της παραδοσιακής, μετωπικής διδασκαλίας είναι ότι επιτρέπουν την εκδήλωση και την εναρμόνιση ποικίλων αναγκών, επιπέδων και γλωσσών, που φέρουν μαζί τους οι μαθητές, επιτρέποντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Η μέθοδος *project* περιλαμβάνει μια φάση προεργασίας με στόχο την κινητοποίηση και εμπλοκή των συμμετεχόντων (εισαγωγή των μαθητών στο θέμα, επιστράτευση των προσωπικών βιωμάτων, των προηγούμενων γνώσεων, των εμπειριών και παραστάσεων τους) με στόχο την εξοικείωση με το θέμα και την έναρξη του προβληματισμού. Σε ένα βαθμό λειτουργεί σε πλαίσια άτυπης εκπαίδευσης, καθώς ένα μέρος της δραστηριότητας πραγματοποιείται εκτός σχολείου, στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών. Ακολουθεί η κυρίως φάση, της εμπλοκής με το αντικείμενο και της δημιουργίας, αλλά και της ανατροφοδότησης από τους συνομηλίκους ή τον εκπαιδευτικό.

η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει ένα διαφορετικό κείμενο. Έτσι, λοιπόν, μπορεί να επιτευχθεί μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς κάθε ομάδα μπορεί να αναλάβει ένα κείμενο που να ταιριάζει στις δυνατότητές της και στις επιθυμίες της. Στο πλαίσιο της ομάδας, οι μαθητές και οι μαθήτριες αλληλοβοηθούνται και διαπραγματεύονται το νόημα του κειμένου: ανταλλάσσουν απόψεις και αξιοποιούν τις όποιες ικανότητες έχει ο καθένας. Όταν εμφανίζονται μπροστά στην τάξη για να παρουσιάσουν το κείμενό τους και τις εργασίες τους, έχουν τιθασεύσει κάπως το «άγχος του νοήματος» που τυραννά όλους τους μαθητές και ιδίως τους αδύνατους, εκείνους που υστερούν στη γλώσσα ή στο πολιτισμικό κεφάλαιο.(ό.π., σελ.33)

Ακολουθεί η τελευταία φάση, του αναστοχασμού και της παραγωγής του τελικού κειμένου. «Η παραγωγή λόγου νοείται ως έκφραση προσωπικών αντιλήψεων

και στάσεων που μπορεί να επιτευχθεί με γλωσσικές αλλά και μη γλωσσικές δραστηριότητες» (ό.π.). Μπορεί να είναι ένα κείμενο λογοκεντρικό, ηχητικό, εικονιστικό, πολυτροπικό. Κάποτε μια έκθεση ή μια εκδήλωση, δραστηριότητες, δηλαδή, άλλοτε κοινωνικές και δημόσιες και άλλοτε πιο εσωστρεφείς. Στις εργασίες αυτής της φάσης αξιοποιούνται συνήθως μοτίβα, λογοτεχνικοί χαρακτήρες και επεισόδια από λογοτεχνικά βιβλία που διαβάστηκαν ή άλλου τύπου υλικό (πχ ταινίες), από όπου εμπνεύστηκαν. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν παράγοντας το δικό τους λόγο, «δραστηριότητα παραμελημένη σε μεγάλο βαθμό μέχρι σήμερα στο σχολείο μας» (Παντζαρέλας, 2012).

5.2.2.6. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση στο μάθημα της Λογοτεχνίας πραγματοποιείται με βάση την εξέλιξη των μαθητών στη διάρκεια της διδασκαλίας, τις δεξιότητες που απέκτησαν, τις ατομικές ή ομαδικές εργασίες που πραγματοποίησαν, τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, τη συνδρομή τους στην εργασία της ομάδας τους. Η αξιολόγηση αποτελεί μια παιδαγωγική διαδικασία:

Η αξιολόγηση γίνεται στη βάση της παραγωγής προσωπικού λόγου για το θέμα για το οποίο μιλά το κείμενο και απομακρύνεται από τη λογική του σωστού/λάθους ή της αναπαραγωγής έτοιμων απαντήσεων που βρίσκονται στα κάθε είδους βοηθήματα που κυκλοφορούν στο εμπόριο. Η άρθρωση προσωπικού λόγου στο σχολείο εκ μέρους των μαθητών και μαθητριών είναι προϊόν των επικοινωνιακών σχέσεων που επικρατούν μέσα στην τάξη, του κλίματος ισοτιμίας, διαλόγου και αλληλοσεβασμού των μελών της κοινότητας της τάξης, τα οποία είναι αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού. (Π.Σ., 2011, σελ.34).

Μέσα από τις δραστηριότητες, τις εργασίες, τις συζητήσεις, τα ερωτήματα που θέτουν, οι μαθητές αξιολογούνται για τις δεξιότητές τους «οι κυριότερες από τις οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού καθώς και στην ανάπτυξη αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων τόσο σε επίπεδο λόγου όσο και σε επίπεδο εικόνας (ανάπτυξη οπτικο-ακουστικού γραμματισμού)» (ό.π.).

5.3. ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ (2016 –2017) & ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ 216 (ΦΕΚ 211/11-11-2016)

Οι Οδηγίες που στάλθηκαν στα σχολεία για τη διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας το σχολικό έτος 2016 - 2017, διευκρινίζουν εξ αρχής ότι θεωρούνται συμπληρωματικές στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των ετών 2003 και 2011 (όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω). Στο ζήτημα που ενδιαφέρει εδώ, την παραγωγή γραπτού λόγου, οι Οδηγίες αναφέρουν σχετικά:

Προτείνεται η παραγωγή γραπτού λόγου να γίνεται στο σχολείο και να συνοδεύεται από διαδικασίες ανατροφοδότησης του μαθητή. Η ανατροφοδότηση/αυτοαξιολόγηση του μαθητή κατά την παραγωγή γραπτών κειμένων συνεισφέρει στη βελτίωση της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου και βοηθά τους μαθητές στην απόκτηση γλωσσικής επίγνωσης.

Παρατίθενται παραδειγματικά, ως ενδεικτικές δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, αποδελτιωμένες από τα σχολικά εγχειρίδια των τριών τάξεων του Γυμνασίου οι ακόλουθες:

- ✓ *Συγγραφή διαλόγου μεταξύ δύο ή τριών προσώπων με θέμα, για τον οποίο δίνονται οδηγίες στους μαθητές σχετικά με την κατάσταση επικοινωνίας, τον σκοπό και τα εμπλεκόμενα πρόσωπα.*
- ✓ *Απόδοση σε συνεχή λόγο ιστορίας που αναπαριστάται σε σειρά εικόνων σε συνάφεια με κείμενο.*
- ✓ *Σύνταξη επιστολής σε οικείο ή επίσημο ύφος, για την οποία δίνονται οδηγίες στους μαθητές σχετικά με την κατάσταση επικοινωνίας, τον σκοπό και τους αποδέκτες.*
- ✓ *Σύνταξη άρθρου (εφημερίδας, περιοδικού και διαδικτύου) με συγκεκριμένο θέμα, σκοπό, αποδέκτες και πλαίσιο επικοινωνίας.*
- ✓ *Σύνταξη κειμένου σε μορφή συνέντευξης, η οποία στοιχειοθετείται με βάση δοσμένο κείμενο και με συγκεκριμένο θέμα.*
- ✓ *Σύνταξη ενημερωτικού φυλλαδίου, το οποίο αξιοποιεί στοιχεία συνεχών ή/και μη συνεχών κειμένων, με συγκεκριμένο θέμα, σκοπό και αποδέκτη.*
- ✓ *Σύνταξη ταξιδιωτικής εντύπωσης για έναν τόπο.*

- ✓ Διατύπωση και αιτιολόγηση επιχειρημάτων σε θέμα που προκαλεί αντιπαράθεση
- ✓ Συμπλήρωση προλόγου ή epilόγου που έχουν παραλειφθεί από κάποιο κείμενο.
- ✓ Θεώρηση ενός γεγονότος ή μίας άποψης, η οποία αναφέρεται σε κάποιο κείμενο, από διαφορετική οπτική γωνία. (Οδηγίες, 2016-17, σελ.5).

Για τις νέες κατευθύνσεις που θα έχει η αξιολόγηση των μαθητών εκδόθηκε σχετικό Προεδρικό Διάταγμα το Νοέμβριο του 2016, όπου **πριμοδοτείται η δημιουργική γραφή** ως ζητούμενο από το μαθητή κατά την εξεταστική διαδικασία για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Βέβαια υπάρχει μια ατολμία όσον αφορά τα θέματα που προτείνονται και αρκετοί περιορισμοί, καθώς το νέο κείμενο είναι δεμένο «στο άρμα» του κειμένου που εξετάζεται. Συνιστά ωστόσο για τα ελληνικά δεδομένα μια καινοτομία (παρόλο που, όπως θα δούμε, στο εξωτερικό αποτελεί κοινό τόπο), η οποία προκάλεσε μεγάλη αναστάτωση, προβληματισμό και αμηχανία στους φιλολόγους, όπως μαρτυρούν σχετικοί διαδικτυακοί διάλογοι σε ιστοχώρους φιλολογικού ενδιαφέροντος και οδήγησε σε απανωτές συναντήσεις με σχολικούς συμβούλους.

Όσον αφορά το μάθημα της Γλώσσας, η παραγωγή γραπτού λόγου πρέπει σύμφωνα με το Π.Δ. να συμβαδίζει με όσα έχουν ήδη παρουσιαστεί (2003, 2011) και αφορούν την επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική προσέγγιση του κειμένου καθώς και τη γλωσσική επάρκεια. Δεν καλλιεργούνται (και δεν ζητούνται) δεξιότητες κριτικής ικανότητας, ενώ το επικοινωνιακό πλαίσιο παραμένει συμβατικό, χωρίς σύνδεση με την κοινωνική πραγματικότητα. Δεν ανατρέπεται η λογική της δημιουργίας ενός κειμένου «εκθεσιακού τύπου» (Κουτσανδρέας, 2011). Ωστόσο πρέπει να αναφερθεί ότι το κείμενο αναφοράς που δίνεται στους μαθητές είναι αυθεντικό (συνήθως προερχόμενο από τον τύπο) και οι ερωτήσεις που αφορούν τις συνθήκες επικοινωνίας και τις μορφο-συντακτικές επιλογές, τίθενται στα πλαίσια του συγκεκριμένου κειμένου και όχι επί τη βάσει ανεξάρτητων, ασύνδετων με το κείμενο, ασκήσεων.

Νεοελληνική Λογοτεχνία

II. Όσον αφορά τη δημιουργική γραφή, οι μαθητές/τριες καλούνται: α) είτε να αναδιηγηθούν τμήμα της ιστορίας από την οπτική γωνία συγκεκριμένου ήρωα (π.χ. με μορφή ημερολογίου, επιστολής κ.τ.λ.), β) είτε να αλλάξουν ή να συμπληρώσουν δημιουργικά το αρχικό κείμενο (π.χ. με τη δημιουργία νέας σκηνής ή διαλόγων, την εισαγωγή στοιχείων περιγραφής ή σχολίων ή οπτικών, ακουστικών και άλλων εικόνων κ.ά.), γ) είτε να διατυπώσουν σκέψεις και να εκφράσουν συναισθήματα που τους ενεργοποιεί η ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου σε ένα νέο κείμενο το οποίο υιοθετεί τα χαρακτηριστικά κειμενικού είδους (ποιητικού ή πεζού) που ορίζεται από τον/την εκπαιδευτικό. Με το κείμενο αυτό:

α) ως προς το περιεχόμενο ελέγχεται η ικανότητα των μαθητών/τριών να αξιοποιούν με τρόπο ευρηματικό τα δεδομένα του κειμένου.

β) ως προς τη δομή ελέγχεται ο βαθμός ανταπόκρισης του μαθητικού κειμένου στο κειμενικό είδος που ζητείται.

γ) ως προς τη μορφή ελέγχονται το ύφος (επιλογή κατάλληλου λεξιλογίου, ιδιωματισμών, σύνταξης που υπηρετούν τον σκοπό του κειμένου και ταιριάζουν στο κειμενικό είδος και το επικοινωνιακό πλαίσιο) και η χρήση της γλώσσας (ορθογραφία, σύνταξη, σαφήνεια στη διατύπωση, στίξη κ.τ.λ.)

Η έκταση του κειμένου που καλούνται να παραγάγουν οι μαθητές/τριες μπορεί να κινείται μεταξύ εκατό (100) και διακοσίων (200) λέξεων. Η συγκεκριμένη ερώτηση βαθμολογείται με οκτώ (08) μονάδες.

Νεοελληνική Γλώσσα

3. Το τρίτο θέμα αναφέρεται στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να συντάξουν ένα κείμενο που να ανταποκρίνεται στη γλωσσική τους εμπειρία, το είδος του οποίου καθορίζεται με σαφήνεια, ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο, με το οποίο κρίνουν ή σχολιάζουν σημεία του κειμένου που τους έχει δοθεί ή αναπτύσσουν προσωπικές απόψεις, παίρνοντας αφορμή από το κείμενο. Με το κείμενο αυτό ελέγχονται τα εξής:

α) ο βαθμός προσαρμογής στις παραμέτρους της επικοινωνίας (πομπός, μήνυμα, δέκτης, ύφος)

β) ο βαθμός μορφολογικής επάρκειας (ορθογραφία, στίξη, ορθές γραμματικές και συντακτικές δομές)

γ) ο βαθμός δομικής επάρκειας

δ) ο βαθμός νοηματικής επάρκειας (κατά πόσον διαθέτει το κείμενο τις απαραίτητες πληροφορίες, κατάλληλη επιχειρηματολογία κ.τ.λ.)

ε) ο βαθμός τήρησης των χαρακτηριστικών του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει.

Η έκταση του κειμένου που καλούνται να παραγάγουν μπορεί να κινείται μεταξύ διακοσίων (200) και τριακοσίων (300) λέξεων, ανάλογα με την τάξη των μαθητών/τριών. Το συγκεκριμένο θέμα βαθμολογείται με δέκα (10) μονάδες.

Προεδρικό Διάταγμα 216 (ΦΕΚ 211/ 11-11-2016)

Ωστόσο, το 2014, στο Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία» του ΕΠΕΑΕΚ II» και υπό την αιγίδα του ΥΠΕΠΘ, γίνεται ρητή αναφορά στη συγγραφή από τους μαθητές υπερλογοτεχνικών έργων για διδακτικούς σκοπούς: Οι διδάσκοντες μπορούν να προχωρήσουν σε

«μια δημιουργική δραστηριότητα, που θα βάλει τα ίδια τα παιδιά στη θέση συγγραφέα υπερκειμενικής λογοτεχνίας: στην περίπτωση αυτή όχι μόνο εξοικειώνονται με ένα νέο λογοτεχνικό είδος (ή τουλάχιστον με μια νέα τροπικότητα του λογοτεχνικού λόγου) αλλά βρίσκονται οι ίδιοι στη θέση του παραγωγού, κατανοούν τις ιδιαιτερότητές του και δραστηριοποιούνται δημιουργικά».

(Μαρία Ακριτίδου, 2014)

5.4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ - ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ ΡΟΜΒΟΥ

Η διδασκαλία όλων των φιλολογικών μαθημάτων ανήκει σε κάποιας μορφής διδακτική παράδοση, που εφαρμόζει ένα θεωρητικό σχήμα με συγκεκριμένες στοχεύσεις για τη γλώσσα και τη μάθηση. Κάθε διδακτική παράδοση στοχεύει στη δημιουργία διαφορετικού τύπου εγγράμματων ταυτοτήτων. Στο συγκεκριμένο μοντέλο, το οποίο έχει προταθεί από τον Δημήτριο Κουτσογιάννη (2010), η έννοια της ταυτότητας συνδέεται άμεσα με τέσσερις άξονες: γνώσεις για τη γλώσσα, γνώσεις για τον κόσμο, γραμματισμοί, διδακτικές πρακτικές.

Γνώσεις για τη γλώσσα: παραδοσιακά επικεντρώνονται στις γνώσεις αναφορικά με τη γλωσσική δομή και τη μεταγλώσσα και μένουν στο επίπεδο της λέξης (λ.χ. κλίση). Πιο επικοινωνιακές διδακτικές πρακτικές, υποβαθμίζουν της γνώσεις της γραμματικής και ενδιαφέρονται για τον τρόπο που η επικοινωνιακή περίσταση επηρεάζει τις γλωσσικές επιλογές. Τέλος οι κειμενοκεντρικές και κριτικές προσεγγίσεις ενδιαφέρονται για τις γνώσεις για τη γλώσσα σε σχέση με το κειμενικό επίπεδο και την κριτική ανάλυση της γλώσσας των κειμένων.

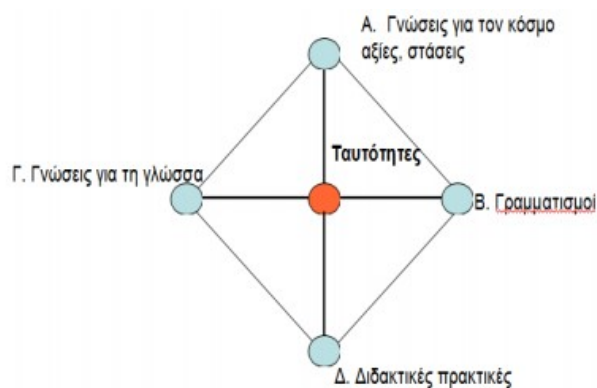
Γνώσεις για τον κόσμο: αφορούν τις στάσεις, αξίες, πρότυπα και πεποιθήσεις που ενσωματώνονται στη διδακτική πρακτική. Για παράδειγμα οι παραδοσιακές διδακτικές παραδόσεις εστιάζουν στη συντήρηση της ιδέας του έθνους-κράτους και προβάλλουν την παράδοση ως υπέρτατη αξία, ενώ οι νεότερες πρακτικές ενισχύουν την πολυπολιτισμικότητα και το πρότυπο του παγκόσμιου ανθρώπου.

Γνώσεις για τους γραμματισμούς: οι παραδοσιακές μέθοδοι εμμένουν στον αναγνωριστικό γραμματισμό, ενώ οι προοδευτικότερες προχωρούν στο επίπεδο του λειτουργικού γραμματισμού ενώ σήμερα μιλάμε για πολυγραμματισμούς και για νέο κριτικό γραμματισμό.

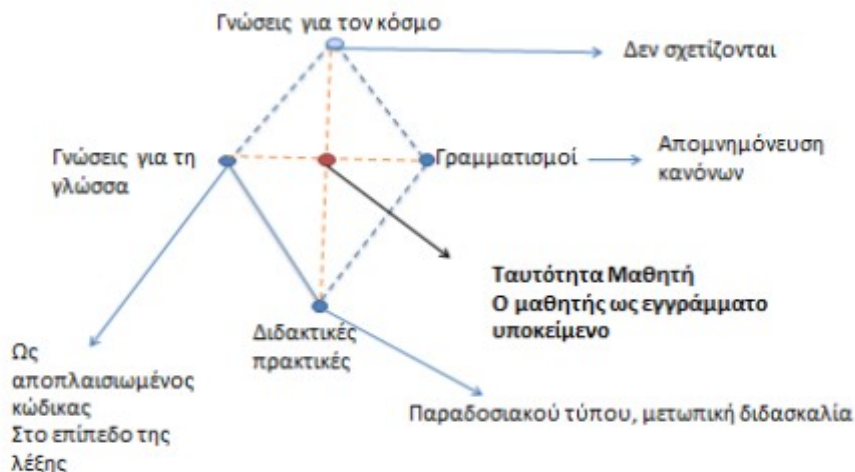
Είδος διδακτικής πρακτικής: ερευνάται ο τρόπος της διδασκαλίας μέσω του οποίου όλα τα προαναφερθέντα θα μετατραπούν σε παιδαγωγική γνώση. Για τον καθορισμό του τρόπου λαμβάνεται υπόψη η αντίληψη για τη διδακτική της γλώσσας (αθροιστική ή ολιστική), οι θεωρίες μάθησης (συμπεριφορισμός, κονστρουκτιβισμός,

κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες), οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός (μετωπική ή συνεργατική διδασκαλία), η δόμηση του χώρου και του χρόνου. Στις προοδευτικές πρακτικές η διδακτική ακολουθεί την ολιστική προσέγγιση, τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, τη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, ενώ οι μαθητές αναλαμβάνουν οι ίδιοι τον έλεγχο της μάθησής τους. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του εμπνευστή, ο χώρος διαμορφώνεται ώστε ένα εξυπηρετεί τις ομάδες και ο χρόνος δομείται με διαφορετική αντίληψη και επεκτείνεται.

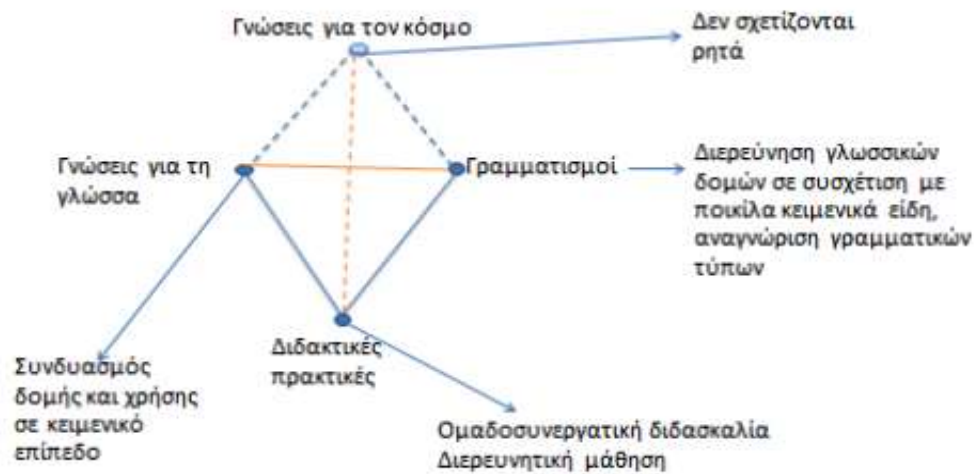
Το θεωρητικό αυτό μοντέλο αποτυπώνεται με το σχήμα του ρόμβου. Οι τέσσερις άξονες που προαναφέρθηκαν ορίζουν τις κορυφές του σχήματος και διαπερνούν το κέντρο (ταυτότητα). Το είδος των επιλογών που πραγματοποιείται σε κάθε πόλο, καθορίζει το είδος των μαθητικών ταυτοτήτων που θα διαμορφωθούν. Ο τρόπος τέλος ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών (αν αντιμετωπίζονται συντηρητικά ή με στόχο το άνοιγμα του μαθήματος σε νέες δυνατότητες) σχετίζεται με το ζήτημα κάθε γωνίας του ρόμβου.



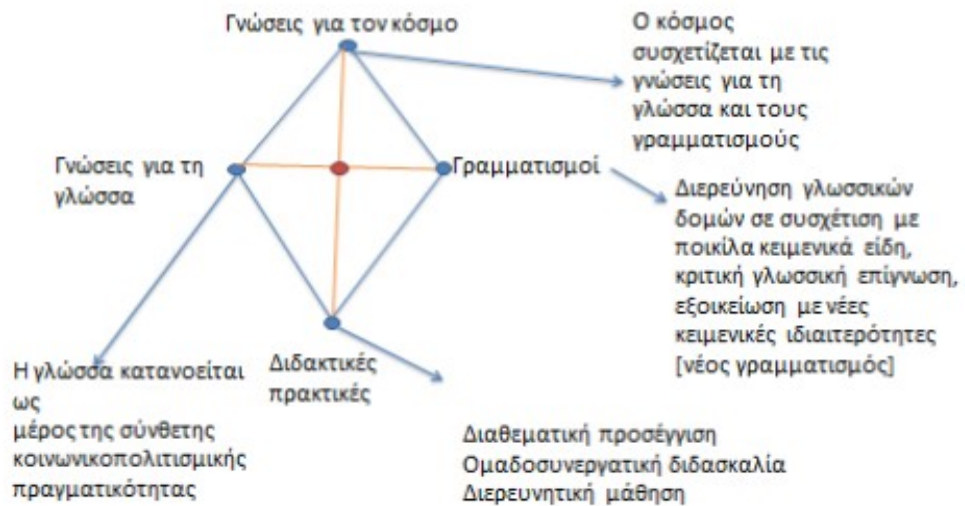
Το σχήμα διαφοροποιείται ανάλογα με την διδακτική πρακτική. Στην παραδοσιακή διδασκαλία παρουσιάζει την ακόλουθη μορφή:



Στο πλαίσιο του λειτουργικού γραμματισμού το μοντέλο μετασχηματίζεται ως εξής:



Στις νεότερες τέλος προσεγγίσεις, που επιπλέον αξιοποιούν δημιουργικά τις νέες τεχνολογίες το μοντέλο μετασχηματίζεται ως εξής:



Εικόνες 29,30,31,32. Το μοντέλο του Ρόμβου (Γλώσσα). (Πηγή: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Β επιπέδου, 2013)

Ανάλογα διαμορφώνεται το μοντέλο και αναφορικά με τη λειτουργία της Λογοτεχνίας (Ακριτίδου, 2014):

ΚΙΝΗΜΑΤΑ ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ



Κάθε πλευρά του ρόμβου, ανάλογα με το πόσο και πώς ενεργοποιείται, οδηγεί και στη διαμόρφωση διαφορετικού είδους ταυτοτήτων (στο κέντρο του ρόμβου). Ανάλογα με το που δίνεται η έμφαση, οι πλευρές του ρόμβου γίνονται πιο έντονες ή πιο αχνές.

Γνώσεις για τη λογοτεχνία

-η λογοτεχνία ως κατασκευή / αναπαράσταση, οι λογοτεχνικές συμβάσεις και η σχέση σημειωτικού τρόπου και παραγωγής νοήματος
-η λογοτεχνία στην ιστορικότητά της κατανοείται ως μέρος μια σύνθετης πολιτισμικής παραγωγής
-η λογοτεχνία ως ανοιχτή και πολύσημη δημιουργική έκφραση

Διδακτικές πρακτικές

-ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
-συνδυασμός κειμενοκεντρικής και επικοινωνιακής προσέγγισης
-δημιουργικές δραστηριότητες

Γνώσεις για τον κόσμο

Σύνδεση της λογοτεχνίας με τη ζωή: διερεύνηση στάσεων και αξιών, διερεύνηση προσωπικών στερεοτύπων, μέσω της έμφασης στην προσωπική αναγνωστική ανταπόκριση και στην ιστορική και κοινωνικοπολιτισμική διάσταση των κειμένων

Γραμματισμοί

-διατύπωση προσωπικού και βιωματικού λόγου, δημιουργική γραφή
-χρήση κριτικής μεταγλώσσας για τη λογοτεχνία
- παραγωγή ποικιλίας κειμενικών ειδών κειμενικά είδη όπως: σελίδα ημερολογίου κλπ., δραματοποίηση κειμένου



Εικόνα 33. Το μοντέλο του Ρόμβου (Λογοτεχνία). (Πηγή: ό.π.)

5.5. ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Ο Ubaidullah Khan (2013) διηγείται την ακόλουθη ιστορία:

Μια μέρα ένας καθηγητής Φιλολογίας έδινε διάλεξη στην τάξη του:

«Στα Αγγλικά», είπε, «η διπλή άρνηση δηλώνει κατάφαση. Σε κάποιες γλώσσες όμως, όπως η Ρωσική, η διπλή άρνηση παραμένει άρνηση. Δεν υπάρχει όμως καμία γλώσσα όπου η διπλή κατάφαση να δηλώνει άρνηση».

Τότε μια φωνή ακούστηκε απ' το βάθος της αίθουσας:

«Καλά, εντάξει...» (“Yeah, Right”).

Όσοι έχουν υπάρξει μάχιμοι εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τόσο στη χώρα μας όσο και στο εξωτερικό, οπωσδήποτε έχουν βιώσει αντίστοιχες καταστάσεις σαν αυτήν που περιγράφεται παραπάνω, όταν η διδασκαλία τους εξοκείλει προς παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές μεθόδους, όπου η αυθεντία του δασκάλου επιδίδεται σε ακατάληπτο για τους μαθητές μονόλογο (DeVoss et al., 2010). Η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας της Γλώσσας περιλαμβάνει συνήθως εισαγωγή νέων όρων και κανόνων, ανάγνωση και ανάλυση κειμένων χωρίς ουσιαστική κατανόηση από πλευράς του μαθητή, απομνημόνευση των όρων και

επανάληψη της κατασκευής κειμενικών τύπων: όσο η αποτελεσματικότητα της γλωσσικής διδασκαλίας μειώνεται, η αδιαφορία και η ανία αυξάνεται και η αθυμία κυριαρχεί (Khan, 2013).

Την τελευταία δεκαετία έχει παρατηρηθεί ένα αυξημένο ενδιαφέρον για την εισαγωγή της Λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Γλώσσας, καθώς υποστηρίζεται ότι η διαθεματική αυτή προσέγγιση αυξάνει το ενδιαφέρον και την κινητοποίηση των μαθητών, προάγει την πολιτιστική τους σκευή, αλλά και τη γλωσσική τους ικανότητα, ενώ παράλληλα τους ενδυναμώνει ως προσωπικότητες (Koutsomprou, 2015, Khan, 2013, Hismanoglou, 2005, Llach, 2007). Σύμφωνα άλλωστε με τον ορισμό του Ralph Boas (1934) «η λογοτεχνία αποτελεί το αποθησαύρισμα της εμπειρίας όπως την ερμηνεύει η εκάστοτε προσωπικότητα. Πίσω από κάθε βιβλίο που έχει διασώσει το ανθρώπινο γένος βρίσκεται η επίμοχθη προσπάθεια του ανθρώπου να δώσει νόημα στη ζωή, να δημιουργήσει ομορφιά, να εκφράσει ζωηρά συναισθήματα και ιδέες, να κάνει τους ανθρώπους να αποκτήσουν συνείδηση του εαυτού τους και της ζωής που ζουν».

Ότι η γλώσσα και η λογοτεχνία έχουν στενή σχέση, είναι αναντίρρητο, καθώς φύονται από την ίδια ρίζα. Στο χώρο της διδακτικής η Λογοτεχνία έχει οριστεί ως «ο σύμμαχος της Γλώσσας» (Koutsomprou, 2015). Δεν πρόκειται για μια καινοφανή μέθοδο, καθώς η Λογοτεχνία χρησιμοποιήθηκε ως διδακτικό εργαλείο για το γλωσσικό μάθημα σε ποικίλες διδακτικές μεθόδους. Αλλάζει όμως η προοπτική θέασης της Λογοτεχνίας, η οποία αντιμετωπίζεται τώρα από τη σκοπιά του έργου τέχνης και όχι ως υπόδειγμα γραφής και εφαρμογής των κανόνων γραμματικής. Ως τώρα ενδιέφερε η φόρμα και τα λεκτικά φαινόμενα, ενώ δεν λαμβανόταν υπόψη η συνδηλωτική χρήση της γλώσσας ή το περιεχόμενο. Για ένα μεγάλο διάστημα πάλι η διδακτική συνεισφορά της Λογοτεχνίας υποτιμήθηκε, καθώς η σημειωτική μέθοδος θεώρησε ότι το ενδιαφέρον έγκειται στην επικοινωνιακή δυνατότητα που είναι εμφανής σε αυθεντικά δείγματα λόγου. Η Λογοτεχνία αντιμετωπίστηκε ως μη αυθεντικό γλωσσικό περιβάλλον και ως μη έχουσα επικοινωνιακή λειτουργία. Την τελευταία όμως δεκαετία επανέκαμψε, ως ένας από τους πιο πολύτιμους πόρους για τη διδασκαλία της Γλώσσας (Khan, 2013). Η επάνοδος αυτή συνάδει με τις νέες τάσεις στην επικοινωνιακή προσέγγιση, που βλέπουν στην επαφή με τη Λογοτεχνία την τέλεια εφαρμογή των αρχών τους (Llach, 2007).

5.5.1. Κριτήρια χρήσης της Λογοτεχνίας στο μάθημα της Γλώσσας

Υπάρχουν τρία βασικά κριτήρια που δικαιολογούν τη χρήση της Λογοτεχνίας ως διδακτικού εργαλείου στο γλωσσικό μάθημα:

Καταρχήν **το γλωσσικό κριτήριο**, αφού, όπως προαναφέρθηκε, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με γνήσια δείγματα γλωσσικής χρήσης. Γνωρίζει έτσι και μια μεγάλη ποικιλία από τρόπους γραφής, κειμενικούς τύπους, είδη ύφους, επίπεδα λόγου (προσωπικού και δημόσιου), ακόμη και τους ρυθμούς της γλώσσας από την επαφή του με την ποίηση (Khan, 2013). Καθώς περιέχουν αυθεντικά δείγματα συντακτικών δομών και λεξιλογικών στοιχείων, τα λογοτεχνικά κείμενα ενισχύουν τη συνειδητοποίηση εκ μέρους του μαθητή, των επιλογών που παρέχει η γλώσσα, προωθώντας την επάρκειά του στις γλωσσικές δεξιότητες (ό.π.). Έχει μεγάλη σημασία να κατορθώνει ως συντάκτης ενός κειμένου να κάνει τις κατάλληλες επιλογές (ύφους, λόγου, τρόπου) κάθε φορά που διαφοροποιείται ο σκοπός. Επιπλέον, οι διαφορετικές γλωσσικές διατυπώσεις δεν είναι μόνο ιδιαίτερες γλωσσικά αλλά και κοινωνικά, αφού έχουν πάντα μια κοινωνική επικοινωνιακή λειτουργία. Εδώ υπεισέρχεται το ζήτημα της καταλληλότητας, καθώς ένα μήνυμα δεν αρκεί μόνο να είναι γλωσσικά ορθό, αλλά και ενδεδειγμένο ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο, ώστε η επιδιωκόμενη επικοινωνία να είναι επιτυχημένη (Koutsompru, 2015).

Το δεύτερο κριτήριο αφορά την προσέγγιση του κειμένου και τις διαφορετικές απόψεις και ερμηνείες που εγείρονται για αυτό, από τους μαθητές που συμμετέχουν. Αυτό οδηγεί σε αυθεντική, αυθόρμητη **αλληλεπίδραση** των μαθητών με τους συμμαθητές τους, με το κείμενο και με το δάσκαλο. Η αλληλεπίδραση δρα καταρχήν ως **μοχλός κινητοποίησης** (motivation) (Khan, 2013). Από την άλλη αποτελεί τη **βάση της επικοινωνίας** και είναι μέσω της διάδρασης και της επικοινωνίας που η γλωσσική χρήση γίνεται κτήμα του ατόμου. Επιπλέον από μεθοδολογική σκοπιά, η διδασκαλία γίνεται μαθητοκεντρική και κειμενοκεντρική. Οι μαθητές μεταβάλλονται σε δραστήριους, αυτόνομους συμμετόχους και είναι αυτοί και όχι ο δάσκαλος που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Khan, 2013, Koutsompru, 2015).

Τέλος, καθώς, λόγω της φύσης του, το λογοτεχνικό κείμενο κάνει τον αναγνώστη κοινωνό των συναισθημάτων, των παθών, των ιδεών του αφηγητή, λειτουργεί ως έναυσμα για την ενεργοποίηση μιας ισχυρής **εσωτερικής κινητοποίησης** από πλευράς του μαθητή. Συχνά συνδυάζει το περιεχόμενο με την **προσωπική του εμπειρία** και, αν το θέμα τον αγγίζει ή τον προκαλεί, συνδέει το κείμενο με τον δικό του κόσμο, των σκέψεων και των συναισθημάτων του (ό.π.).

Η πρόκληση για το δάσκαλο είναι να σχεδιάσει ενδιαφέρουσες, πρωτότυπες δραστηριότητες που ενεργοποιούν και κινητοποιούν τον διδασκόμενο. Η Λ(λ)ογοτεχνία μπορεί να το κατορθώσει, λόγω της ανταπόκρισης που μπορεί να επιτύχει με την προσωπική εμπειρία του μαθητή (Khan, 2013).

5.5.2. Γνωστικά και παιδαγωγικά οφέλη

Η διαδραστική δραστηριότητα της τάξης που προαναφέρθηκε και η οποία εμφανώς συμβάλλει στην επικοινωνιακή επάρκεια των διδασκόμενων, έχει μια μακροπρόθεσμη επίπτωση και στον τρόπο σκέψης τους. Ενεργοποιεί την **κριτική ικανότητα** των μαθητών, οι οποίοι παραμένουν στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Η Λογοτεχνία ανοίγει γι' αυτούς έναν **καινοφανή κόσμο** (Lombardi, 2013). Αποτελεί επίσης μια πλούσια πηγή δραστηριοτήτων που μπορεί να αποδειχθούν πού ελκυστικές και να **εμπλέξουν τον μαθητή** (ό.π.), ενώ παράλληλα καλλιεργούν την κριτική του σκέψη. Η πλοκή μιας ιστορίας φέρνει σε επαφή το μαθητή με ανθρώπινα διλήμματα, συγκρούσεις και πόθους, κάνοντάς τον να αποκομίσει πολύ περισσότερα από ό,τι με μια τυπική άσκηση που πραγματοποιείται με τρόπο αυτόματο και μηχανικό (Koutsompru, 2015).

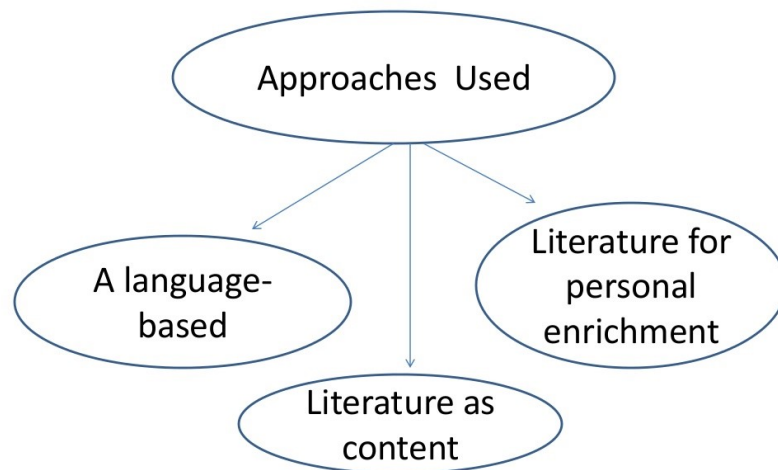
Καθώς επιζητεί την **προσωπική ανταπόκριση** και ενθαρρύνει το μαθητή να αντλήσει απ' τις δικές του εμπειρίες, η Λογοτεχνία τον ωθεί (χωρίς καν εκείνος να το αντιλαμβάνεται) σε προσωπική εμπλοκή με τη διαδικασία της μαθητείας στη Γλώσσα. Επιπλέον, τα λογοτεχνικά έργα, λόγω της θεματολογίας τους και της ιδιαίτερης χρήσης της γλώσσας, συχνά δημιουργούν **συγκίνηση και έντονα συναισθήματα** στον αναγνώστη - μαθητή. Έτσι, το μάθημα της γλώσσας δεν γίνεται μόνο συναρπαστικό, αλλά προκαλεί την αυθόρμητη **ανταπόκριση και το ενδιαφέρον** του (Koutsompru, 2015). Αυτού του είδους η **αυθεντικότητα** στην προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος αφήνει το αποτύπωμά της στη μετέπειτα μαθησιακή του πορεία, ενισχύει τη **δημιουργικότητά** του και απομακρύνει τη μονοτονία του παραδοσιακού μαθήματος (Khan, 2013). Εναπόκειται πλέον στον εκπαιδευτικό να διευρύνει τα όρια της γλωσσικής χρήσης για τους μαθητές του, με την επίκληση της Λογοτεχνίας και με ποικίλα επιπρόσθετα οφέλη.

Ανάλογα με το στόχο που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στη διαθεματική διδασκαλία Γλώσσας και Λογοτεχνίας, διακρίνονται τρία μοντέλα διδασκαλίας (Koutsompru, 2015):

Το πολιτισμικό μοντέλο

Το γλωσσικό μοντέλο

Το μοντέλο της προσωπικής ενδυνάμωσης



Εικόνα 34. Μοντέλα διαθεματικής διδασκαλίας Γλώσσας και Λογοτεχνίας. (Πηγή: Gillian Lazar (1993). *Literature and Language Teaching*)

Οι δάσκαλοι που επιλέγουν το **πρώτο μοντέλο (πολιτισμικό)** προσανατολίζουν τη διδασκαλία τους προς την ανάδειξη της συσσωρευμένης σοφίας της εκάστοτε κουλτούρας, η οποία τείνει να καθρεφτίζεται στα λογοτεχνικά κείμενα. Μέσω της λογοτεχνίας έρχονται σε επαφή με το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της κάθε εποχής και διευρύνουν τη σκέψη τους μέσω της κατανόησης και αξιολόγησης ιδεολογιών, παραδόσεων, νοοτροπιών, αντιλήψεων και μορφών τέχνης που τα λογοτεχνικά κείμενα διασώζουν.

Όσοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το **γλωσσικό μοντέλο** έχουν ως στόχο να οδηγήσουν τους μαθητές τους να γνωρίσουν, μέσω δραστηριοτήτων που έχουν νόημα γι' αυτούς, μερικές από τις πιο λεπτές και πολυεπίπεδες δημιουργικές χρήσεις της γλώσσας. Έτσι θα αποκτήσουν τα εργαλεία να ερμηνεύουν τα κείμενα και να διατυπώνουν αιτιολογημένες κρίσεις, να κατανοήσουν τη σύνδεση της μορφής (διατύπωσης) με το περιεχόμενο (νόημα), ιδίως στην ποιητική χρήση της γλώσσας (μυθιστόρημα, θέατρο, ποίηση κ.λπ.) (Savvidou, 2004). Θα αποκτήσουν συνείδηση των γλωσσικών χρήσεων και θα διαμορφώσουν κριτήρια αισθητικής αξιολόγησης. Εξάλλου, πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι ο διαχωρισμός γλώσσας και λογοτεχνίας αποτελεί έναν ψευδή δυισμό, καθώς η λογοτεχνία είναι γλώσσα και η

γλώσσα μπορεί να είναι λογοτεχνική (μεταφορική, συνδηλωτική) (ό.π.). σε κάθε περίπτωση όμως ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε εγρήγορση ώστε η διδασκαλία να μην ολισθήσει σε μια άσκοπη και μηχανική διαδικασία ως πρόσχημα για μια σειρά γλωσσικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων εκπορευόμενων από το δάσκαλο (Carter and McRae 1996, στο Savvidou, 2004).

Το μοντέλο της προσωπικής ενδυνάμωσης των μαθητών ακολουθείται από μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και εξελίσσεται συνήθως ομαδοσυνεργατικά. Ο στόχος είναι να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και να προχωρήσουν σε συνδέσεις ανάμεσα στη δική τους προσωπική και πολιτισμική εμπειρία και αυτές που εκφράζει το κείμενο. Βοηθά τους διδασκόμενους να γίνουν πιο ενεργά εμπλεκόμενοι τόσο πνευματικά όσο και συναισθηματικά, γεγονός που θα συμβάλει όχι μόνο στην πιο αποτελεσματική σύνδεσή τους με τα κείμενα, αλλά και στην ανάπτυξη και ωρίμανσή τους ως ατόμων και ως μελών της ομάδας (Lazar, 1993/2014, Koutsomprou, 2015). Για να επιτύχει ο διδάσκων το μέγιστο αποτέλεσμα προσωπικής ενδυνάμωσης των μαθητών του, οφείλει να επιλέγει κείμενα στο οποία θα μπορούν οι μαθητές του να ανταποκριθούν και δραστηριότητες όπου θα μπορούν να εφαρμόσουν τις ιδέες και τη φαντασία τους με τρόπο δημιουργικό.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η Λογοτεχνία λειτουργεί αποτελεσματικά ως διδακτικό πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας, εφόσον παρέχει αυθεντικές μορφές χρήσης της γλώσσας, σε ρεαλιστικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Μέσω της διδασκαλίας αυτής και ως παράπλευρη ωφέλεια, πραγματοποιείται η πολιτισμική και προσωπική ωρίμανση (growth) του μαθητή, μέσω της ασυνείδητα συντελούμενης ηθικής και πνευματικής προόδου. Τέλος, καλό είναι να λαμβάνεται υπόψη ότι η λογοτεχνία δεν είναι αυτοσκοπός, αποτελεί μέσον ανάπτυξης της δημιουργικής ικανότητας, η οποία θα βοηθήσει τους μαθητές να συνδέσουν τους εαυτούς τους με τα κοινωνικά και ψυχολογικά περικείμενα (Khan, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

6.1. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΤΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Ο Επεξεργαστής χρησιμοποιείται κατά κόρον σήμερα στο εκπαιδευτικό σύστημα, όχι πάντα όμως με διάθεση καινοτομίας. Συχνά χρησιμοποιείται απλώς ως «γραφική ύλη» (Νικολαΐδου, 2009), μέσα από μια «γραφειοκρατικού» τύπου προσέγγιση (Σουλιώτης, 1995), ενώ άλλοτε λειτουργεί ως ευκαιριακό μέσο διδασκαλίας, συνηθέστερα δε, ως μέσο μονοτροπικό (Νικολαΐδου, 2014).

Ωστόσο, ο Επεξεργαστής Κειμένου διαθέτει τις δυνατότητες εκείνες που επιτρέπουν την ανάδειξη της «πολυστρωματικής πρόσληψης της λογοτεχνίας, καθώς ευνοεί τον πειραματισμό με τις λέξεις και τη δομή του λογοτεχνικού κειμένου» (ό.π.), επιτρέποντας την ανάδειξη του μηχανισμού συγγραφής και οργάνωσης του αφηγηματικού λόγου. Παράλληλα επιτρέπει ενδιαφέρουσες δραστηριότητες που αναδεικνύουν την παιγνιώδη διάσταση της λογοτεχνίας, επιδέχεται την προσθήκη υπερδεσμών (μετατροπή σε υπερκείμενο), την ενσωμάτωση άλλων σημειωτικών στοιχείων που του προσδίδουν χαρακτηριστικά πολυτροπικότητας, ενώ ενθαρρύνει την δημιουργική ικανότητα των μαθητών ως εργαλείο δημιουργικής γραφής (Νικολαΐδου, 2014, Παντζαρέλας, 2012).

Καταρχήν κάθε λογοτεχνικό κείμενο σήμερα μπορεί να μεταφερθεί σε ψηφιακή μορφή. Έτσι επιτυγχάνεται η πρόσβαση όλων (μαθητών και εκπαιδευτικών) σε ένα ηλεκτρονικό κείμενο, τη ρευστότητα του οποίου μπορούν να εκμεταλλευτούν. Αυτή η ρευστότητα δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να επέμβει δημιουργικά στο κείμενο, να το αποδομήσει και να το δομήσει εκ νέου, επιχειρώντας διαφορετικές μορφολογικές συνθέσεις ή εκφραστικές επιλογές ή, άλλοτε, χρωματίζοντας έντονα ή διαγράφοντας στοιχεία (τα σχήματα λόγου για παράδειγμα), να διαπιστώσει τη λειτουργία τους. Με παρόμοιο τρόπο ο χρωματισμός των ποιητικών εικόνων, των επαναλήψεων, των υπερρεαλιστικών εκφράσεων ή όποιου άλλου στοιχείου κρίνει ο εκπαιδευτικός ότι πρέπει να προβληθεί, πραγματοποιείται άμεσα και εύκολα, ενώ η αισθητοποίηση και η οπτική αποτύπωση των προβαλλόμενων χαρακτηριστικών του λογοτεχνικού κειμένου συμβάλλει στην πιο εύκολη κατανόηση και στη διαρκέστερη αποτύπωσή τους εκ μέρους του μαθητή (Παντζαρέλας, 2012).

Όπως τονίζει η Σοφία Νικολαΐδου (2014), με αυτές τις «αντικαταστάσεις λέξεων, την καταστροφή και επανασυναρμολόγηση της δομής του κειμένου, και άλλα παρόμοια μέσα, μπορούν οι εκπαιδευτικοί να καταδείξουν ότι η λογοτεχνία είναι ένα *lego* που κατασκευάζεται με οικεία υλικά. Όσο ανακατασκευάζει κανείς αυτό το *lego*, όσο παίζει με τις πολλαπλές εκδοχές και δυνατότητές του, τόσο καλύτερα κατανοεί τους μηχανισμούς κατασκευής και λειτουργίας της λογοτεχνίας». Παράλληλα, αναδεικνύεται και η παιγνιώδης διάσταση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, που μεταβάλλει και τους μαθητές σε προθυμότερους και δραστήριους συμμετέχοντες.

Ανάλογα, δημιουργικές δραστηριότητες που καταδεικνύουν τις τεχνικές κατασκευής του λογοτεχνήματος, όπως η αλλαγή της χρονολογικής σειράς παραγράφων ή ενοτήτων, η επιλεκτική προσθαφαίρεση στοιχείων ή η αλλαγή των οπτικής γωνίας μπορεί να επιτευχθεί εύκολα και άμεσα, χωρίς να χρειαστεί να ξαναγραφεί όλο το κείμενο (Κοντογιάννης, 2014, Παντζαρέλας, 2012). Στο χώρο της ποίησης μπορούν οι μαθητές να προχωρήσουν σε μεταβολή της μορφοποίησης, επαναγράφοντας ένα μοντέρνο ποίημα σε παραδοσιακή στιχουργική μορφή ή το αντίστροφο, δραστηριότητα ιδιαίτερα χρήσιμη ώστε να γίνει κατανοητό το απόφθεγμα των Brindley, Greenwood & Adams (2007) «κείμενο, μορφή και νόημα είναι θεμελιωδώς διασυνδεδεμένα, άμεσα και οπτικά».

Καθώς, όπως αναφέρει η Σοφία Νικολαΐδου (ό.π.), η γλώσσα της Λογοτεχνίας «είναι *παμφάγα*», περιλαμβάνει δηλαδή αναφορές που ανταποκρίνονται σε οπτικά, ηχητικά, κιναισθητικά στοιχεία, μπορεί κανείς να εκμεταλλευτεί τις ιδιότητες των νέων μέσων και να αποδώσει τα στοιχεία αυτά με διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους, μετατρέποντας τα λογοτεχνικά κείμενα σε **πολυτροπικά**. Στόχος δεν είναι βέβαια η εικονογράφηση του κειμένου ή ο περιορισμός του νοήματός του, αλλά η προσπάθεια του αναγνώστη-μαθητή να «ξεβιδώσει τη λογοτεχνική μηχανή και να μεταφέρει τις τεχνικές και τα γλωσσικά τεχνάσματά της στις τεχνικές και τα τεχνάσματα άλλων μέσων, οπτικοακουστικών, τα οποία συνομιλούν με το λογοτεχνικό κείμενο» (ό.π.). Η χρήση των υπερδεσμών μπορεί να δώσει στο κείμενο τη δυνατότητα πολυμεσικής παρουσίασης.

Η ενσωμάτωση **υπερδεσμών** που επιτρέπει ο Επεξεργαστής Κειμένου, είναι μια δραστηριότητα που υποστηρίζει τη δημιουργική επέμβαση του μαθητή στο σώμα του λογοτεχνικού κειμένου, καθώς του δίνεται τη δυνατότητα να το υπομνηματίσει (ενσωματώνοντας διαδικτυακές πηγές ή άλλα αρχεία), που θα αποτυπώνουν τον τρόπο πρόσληψης του κειμένου από την υποκειμενική σκοπιά του κάθε μαθητή-

αναγνώστη. Μπορούν επιπλέον να προβάλλουν την αισθητική τους ανταπόκριση στο κείμενο μέσα από μια συνομιλία με τις τέχνες (μέσω των υπερδεσμών πάντα), σε μια περισσότερο συνειρμική λογική (Παντζαρέλας, 2012, Διαμαντοπούλου, 2006). Οι διδάσκοντες μπορούν επίσης να υπομνηματίσουν το κείμενο, και, όπως συνήθως γίνεται στα περισσότερα διδακτικά σεναρία Ελλήνων και (σπανιότερα) αγγλόφωνων εκπαιδευτικών, στόχος είναι η ανασύσταση του ιστορικοκοινωνικού πλαισίου παραγωγής του λογοτεχνικού έργου. Μπορούν επιπλέον να προχωρήσουν σε γλωσσική εξομάλυνση (σύνδεση με διαδικτυακά λεξικά), ή σε διακειμενικές αναφορές (ανταπόκριση με αντίστοιχα λογοτεχνικά έργα), ερμηνευτικές προσθήκες, ενσωματώνοντας

«λογοτεχνικά αρχεία, σώματα κειμένων και ηλεκτρονικές πηγές, συμπραστικούς πίνακες λέξεων, αλλά και ιστοσελίδες των ίδιων των συγγραφέων, αφίσες, φωτογραφίες, σχέδια, πίνακες ζωγραφικής, βίντεο, αναγνώσεις ή μελοποιήσεις κειμένων» (Νικολαΐδου, 2014, Μουλά, 2010).

Η πιο σημαντική όμως υπηρεσία στα πλαίσια της δημιουργικής ενασχόλησης του μαθητή με τη Λογοτεχνία είναι η παραγωγή γραπτού λόγου. Στο μεταίχμιο της παραγωγής αυτής είναι η μεταγραφή του συμβατικού λογοτεχνικού έργου σε υπερκειμενικό. Στην πραγματικότητα αυτό σημαίνει δημιουργία ενός νέου έργου, καθώς οι μαθητές πρέπει να κάνουν επιλογές ως προς τον τρόπο της αναδιοργάνωσης της αφηγηματικής δομής ώστε να δημιουργηθεί ένα πολυεπίπεδο υπερκείμενο που να αξιοποιεί τις υπερκειμενικές δομές χωρίς να προδίδει το αρχικό κείμενο (μια σύγκριση των δύο κειμένων, παραδοσιακού και υβριδικού, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη για τους μαθητές) (Νικολαΐδου, 2014, Παντζαρέλας, 2012).

Η πιο καινοτόμος, ουσιαστική και συνεργατική χρήση των ΤΠΕ (μεταξύ άλλων και του Επεξεργαστή Κειμένων) είναι η προώθηση της πρακτικής της Δημιουργικής Γραφής. Μολονότι άλλα εργαλεία (όπως θα δειχθεί στη συνέχεια), προσφέρουν αυξημένες δυνατότητες ως προς αυτή την κατεύθυνση, εντούτοις και ο Επεξεργαστής μπορεί να λειτουργήσει ως συγγραφικό περιβάλλον. Το ζητούμενο στην Δημιουργική Γραφή, όπως ορίζεται και στο ΦΕΚ 1562 (27-6-2011), δεν είναι η επίδειξη του συγγραφικού ταλέντου: «Η άρθρωση του λόγου αυτού δεν είναι ζήτημα ταλέντου ή υψηλών ικανοτήτων τις οποίες κάποιοι διαθέτουν και “φέρνουν” στο σχολείο από το σπίτι τους. Είναι αντικείμενο κοπιαστικής και συστηματικής άσκησης, μαθημένης συμπεριφοράς, ζήτημα εξοικείωσης με τα κείμενα ως πολιτισμικά προϊόντα».

Στην κατεύθυνση αυτή, ο Επεξεργαστής, αφού καταρχήν απενοχοποιήσει τους αδύνατους μαθητές από την κακή εικόνα του γραπτού τους (δυσανάγνωστα γράμματα και ορθογραφικά λάθη) και τους ωθήσει σε μια ενεργητικότερη συμμετοχή στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, βοηθά τους μαθητευόμενους συγγραφείς να κατανοήσουν ότι, όπως έλεγε ο Μίμης Σουλιώτης (2012) «δημιουργική γραφή σημαίνει πάνω απ' όλα δημιουργικό σβήσιμο». Να κατανοήσουν δηλαδή ότι η παραγωγή προσωπικού λόγου είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει αλλαγές, διορθώσεις, διορθώσεις επί των διορθώσεων, επιστροφή σε προγενέστερες εκδοχές και γενικότερα μια διαρκή επεξεργασία και αναθεώρηση του κειμένου, τακτική που ακολουθούσαν και οι μεγαλύτεροι συγγραφείς, όπως μας αποκαλύπτουν οι εικόνες των χειρογράφων τους. Ο Επεξεργαστής, μέσω της ρευστότητας του ηλεκτρονικού κειμένου εξυπηρετεί όλες αυτές τις διαφοροποιήσεις και κάθε νέα μορφοποίηση εξυπηρετώντας τον πειραματισμό και την αναζήτηση χωρίς να χρειάζεται συνολική επανεγγραφή του κειμένου (Κουτσογιάννης, 2014). Παράλληλα, μέσω του εργαλείου της «παρακολούθησης αλλαγών», μπορούν οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί να έχουν εικόνα των μεταβολών που έχουν πραγματοποιηθεί στο κείμενο, όπως και τα μέλη κάθε ομάδας, όταν το αρχείο τελεί υπό «κοινή χρήση», για τις μεταβολές που επέφερε κάθε μέλος στο σώμα του κειμένου. Τέλος, η δυνατότητα αιτιολόγησης των αλλαγών αυτών, μέσω της προσθήκης ανάλογων σχολίων, κάνει ακόμα πιο κατανοητή τη χρησιμότητα του μέσου.

6.2. ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ

Τα Λογισμικά Παρουσίασης, με πιο συνηθισμένο το Power Point, χρησιμοποιούνται, λόγω της ευκολίας στη χρήση τους, από μεγάλο αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικών για την παραγωγή ηλεκτρονικού λόγου. Καθώς τα λογισμικά αυτά έχουν συχνά δεχθεί αρνητική κριτική (λ.χ. ότι δομούν τη σκέψη σε κουκίδες, προωθούν την παθητικότητα του θεατή, αποτρέπουν την αναλυτική σκέψη, προωθούν τη χρήση σύντομων φράσεων και γενικά συγκροτούν μια φτωχή αντίληψη για τη γλώσσα κ.λπ.) (Παντζαρέλας, 2012, Adams, 2006), είναι ανάγκη να προσεγγίσουμε υπό νέο πρίσμα τη χρήση τους ως συγγραφικών εργαλείων.

Αυτό θα πραγματοποιηθεί αν μαθητές και εκπαιδευτικοί αποφύγουν το «δέλεαρ της ευκολίας» (ό.π.), και προχωρήσουν στη συγγραφή ευφάνταστων, προσωπικών και πολυμεσικών κειμένων, που θα περιλαμβάνουν τη χρήση λόγου,

εικόνων, ήχου, βίντεο. Έτσι θα «αναδεικνύονται πτυχές της εικονοποιίας, της μουσικότητας του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά και του εσωτερικού του ρυθμού, με τον πλέον έκτυπο σημειωτικό τρόπο» (Νικολαΐδου, 2014). Εκτός από τις πληροφορίες, η προσθήκη πινάκων, μελοποιήσεων, φωτογραφιών, απαγγελιών ενισχύουν την αισθητική ανταπόκριση του μαθητή και την εσωτερική του κινητοποίηση. Μπορούν βέβαια να προχωρήσουν και σε συγγραφή αφηγηματικού γραπτού λόγου, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ (1562) ενθαρρύνεται η «αφήγηση με τη συνδυασμένη χρήση λόγου και εικόνας», καθώς και «η μετουσίωση και μεταφορά των συναισθημάτων που τους προκαλεί μια λογοτεχνική ανάγνωση σε νέο κείμενο κάθε είδους: πεζό, ποιητικό, δοκιμακό, ζωγραφικό, μουσικό, δραματικό». Ο συντάκτης του κειμένου μπορεί να επιλέξει μια μη γραμμική παρουσίαση με τη χρήση υπερδεσμών που παραπέμπουν είτε έξω από την παρουσίαση (διαδίκτυο) είτε σε άλλη διαφάνεια, προσδίδοντας ευελιξία και αποφεύγεται η μηχανική και αυστηρά προκαθορισμένη διαδρομή (Παντζαρέλας, 2012).

6.3.ΤΟ WEB 2.0 ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η διαφοροποίηση της νέας γενιάς του Παγκόσμιου Ιστού ως Web 2.0, κρίθηκε απαραίτητη, καθώς αυτή η εξελιγμένη και εμπλουτισμένη εκδοχή κινείται περισσότερο στο πνεύμα της συμμετοχής, της αλληλεπίδρασης, της πρωτοβουλίας στη διαμόρφωση των διαδικτυακών περιβαλλόντων, της διασύνδεσης και της επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών.

WEB 1.0	WEB 2.0
Ιστοσελίδες μόνο για δημοσιοποίηση και ανάγνωση πληροφοριών (χρήστης → καταναλωτής περιεχομένου)	Ιστοσελίδες που διαμορφώνονται μέσω της συμμετοχής και της συνεισφοράς (χρήστης → δημιουργός περιεχομένου)
Διασύνδεση ιστοσελίδων μόνο μέσω υπερσυνδέσμων	Εμπλουτισμός ιστοσελίδων με περιεχόμενο από άλλες σε πραγματικό χρόνο
Στατικές διαδικτυακές υπηρεσίες (χρήση λογισμικών κλειστού κώδικα)	Δυναμικές διαδικτυακές υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης (χρήση λογισμικών ανοικτού κώδικα)
Ofoto	Flickr
Britannica Online	Wikipedia
Προσωπικές ή εταιρικές ιστοσελίδες	Ιστολόγια (Blogging)
Συστήματα διαχείρισης περιεχομένου	Wikis
Ταξινόμηση - Ταξονομία (κατηγοριοποίηση περιεχομένου από ειδικούς)	Δημονόμηση - Folksonomy (κατηγοριοποίηση περιεχομένου από χρήστες με τη χρήση ετικετών → πληροφορία απλή στην πρόσβαση και την αναζήτηση)
Netscape	Google

Εικόνα 35. Σύγκριση μεταξύ Web 1.0 και Web 2.0. (Πηγή: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (2014). Π. Ι., ΥΠΕΠΘ).

Οι πλατφόρμες Web 2.0 που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση εξελίσσονται με στόχο να γίνουν πιο φιλικές στο χρήστη, διευκολύνοντας έτσι την αξιοποίησή τους στο σχολικό χώρο και κάνοντας πιο εφικτό το «γνωστικό και τεχνολογικό άλμα που απαιτείται για την είσοδο στον κόσμο του Web 2.0» (Βέλτσιος, 2014). Το άλμα που απαιτείται στις νοοτροπίες, είναι ακόμα προς συζήτηση.

Είναι απαραίτητο όμως να δοθούν εν συντομία οι λόγοι που κάνουν τη χρήση του Web 2.0 αναγκαία, αν στόχος των εκπαιδευτικών, βέβαια, δεν είναι η απλή διεκπεραίωση του μαθήματος, αλλά η προώθηση του νέου τύπου σχολείου που προσπαθούν τα Προγράμματα να διαμορφώσουν. Βασικό λόγο αποτελεί η πέραν πάσης αμφιβολίας εξοικείωση των εφήβων με τις εφαρμογές που η νέα διαδικτυακή γενιά τους παρέχει, όπως λ.χ. η συμμετοχή σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Twitter), ο διαμοιρασμός μουσικής και βίντεο μέσω διαδικτυακών καναλιών (YouTube), η δημιουργία ή συμμετοχή σε ιστολόγια (blogs) και ποικίλες άλλες που τους εισάγουν και τους ασκούν σε νέου τύπου γραμματισμούς (κάνοντας συχνά τον παραδοσιακό σχολικό γραμματισμό να φαντάζει σαν κατάλοιπο ενός μακρινού παρελθόντος). Αυτές οι νέες πρακτικές δεν είναι χωρίς παράπλευρες συνέπειες. Οδηγούν στη δεύτερη αιτία που κάνει απαραίτητη την εισαγωγή των νέων εφαρμογών στο σχολείο: πρόκειται για την ανάδειξη ενός «νέου ήθους» (Lankshear & Knobel, 2007), για «παραδειγματικής φύσεως αλλαγές σε τρόπους δράσης, σε αξίες, αντιλήψεις και ιδεολογίες που έχουν ως αποτέλεσμα ένα νέο είδος νόησης (a new kind of mindset), και χαρακτηρίζονται από συμμετοχικές και συνεργατικές διαδικασίες, σε αντίθεση με την ατομο-κεντρική λογική που χαρακτηρίζει τα περιβάλλοντα της πρώτης γενιάς του Διαδικτύου» (Παυλίδου, 2014).

Η έκταση των αλλαγών είναι τέτοια που έχει πυροδοτήσει αλληπάλληλες συζητήσεις που αφορούν την εισαγωγή των εφαρμογών του Δεύτερου Ιστού στην εκπαίδευση (λ.χ. όλα τα προαναφερθέντα Προγράμματα Σπουδών, τα Προγράμματα Αρχών, οι Διακηρύξεις και οι Οδηγίες, διεθνών ή εθνικών οργανισμών, στο εξωτερικό και προσφάτως στην Ελλάδα). Γίνεται μάλιστα λόγος για *Σχολείο 2.0* και *Εκπαίδευση 2.0*. Δεδομένου ότι οι παραδοσιακές προσεγγίσεις της μάθησης καθιστούσαν το μαθητή παθητικό δέκτη της γνώσης, τα νέα μέσα με τον διαδραστικό, συμμετοχικό και συνεργατικό χαρακτήρα τους προκρίνονται για τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς συμφωνούν και με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως είναι ο εποικοδομισμός και οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες. Προαπαιτούμενο είναι βέβαια

να αλλάξει το (συμβατικό) πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιούνται, αφού, οι αλλαγές που βιώνει ο νέος στη σχέση του με τον κόσμο μέσα στα νέα τεχνολογικά δεδομένα, καθρεφτίζονται και στον τρόπο που περιγράφει τον κόσμο μέσω της γλώσσας (νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα, νέες κειμενικές συμβάσεις) (ό.π.).

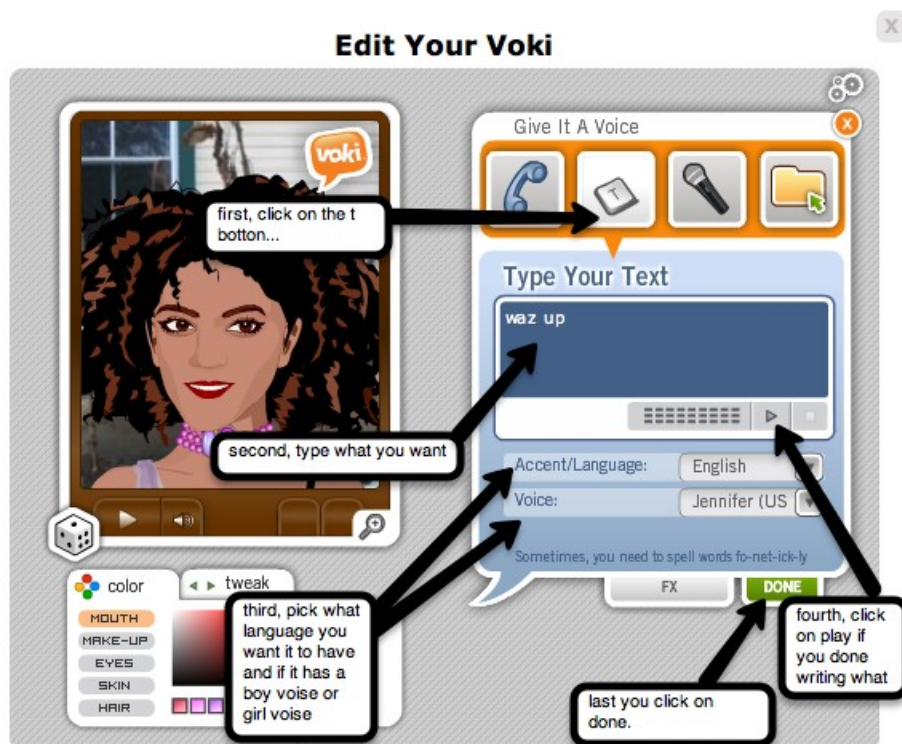
Τα εργαλεία Web 2.0, ως ανοιχτά περιβάλλοντα, προσφέρουν στους μαθητές τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες προκειμένου να αναπτύξουν το δικό τους πρωτότυπο περιεχόμενο (σύνθεση-δημιουργία: ανώτερης κλίμακας γνωστικές ικανότητες), να αναστοχαστούν πάνω σε δραστηριότητες δικές τους ή άλλων και να εκφέρουν κρίσεις, αναπτύσσοντας υψηλού επιπέδου δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη. Η συγγραφή κειμένων και η διαπραγμάτευση των πληροφοριών στα νέα περιβάλλοντα βασίζεται σε συμμετοχικές και συνεργατικές δραστηριότητες (ομαδοσυνεργατική μέθοδος) που προάγουν την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια (μαθητοκεντρικό μοντέλο) (Επιμορφωτικό υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, 2011, Βέλτσιος, 2014).

Ως εργαλεία Web 2.0 που μπορούν να αξιοποιηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου (κυρίως στα πλαίσια ενός πολυτροπικού ή πολυμεσικού περιβάλλοντος), θα μπορούσαν ενδεικτικά να αναφερθούν τα ακόλουθα:

6. 3. 1. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΩΝ (ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΑΡΧΕΙΩΝ ΚΕΙΜΕΝΟΥ)

- Animoto (ελεύθερο). Φωτογραφίες, βίντεο, κείμενο και μουσική συντίθενται σε ένα υψηλής ποιότητας βίντεο, αφού οι χρήστες επιλέξουν τις παραμέτρους της παρουσίασης. Το αποτέλεσμα μπορεί να διαμοιραστεί ψηφιακά.
- Wondersay (ελεύθερο). Δίνει κίνηση και «ζωή» σε οποιαδήποτε πρόταση εφαρμοστεί. Εξαιρετικά εύκολο στην πρόσβαση χρησιμεύει για να επιστήσει την προσοχή σε κάποιο θέμα, για να «ζωντανέψει» φράσεις σπουδαίων προσώπων κ.λπ.
- Carzles (ελεύθερο). Δημιουργεί πλούσιες πολυμεσικές παρουσιάσεις ιστοριών (storylines), με τη χρήση βίντεο, κειμένου, ήχου, φωτογραφιών.

- Voki (ελεύθερο). Ο χρήστης πληκτρολογεί ένα κείμενο στο χώρο που του ορίζεται, το οποίο διαβάζεται από έναν χαρακτήρα (ανδρικό η γυναικείο) με την ανάλογη φωνή. Μπορούν να εισαχθούν σε blog, σε προσωπικό προφίλ ή σε ηλεκτρονικό μήνυμα. Προάγουν το λεξιλόγιο, την συγγραφική ικανότητα (λ.χ. αυτοσύσταση, απόψεις, αναμνήσεις, μαρτυρίες), την οργάνωση του λόγου (κύρια ιδέα-λεπτομέρειες), καθώς και τις ικανότητες ομιλίας και ακρόασης.



Εικόνα 36. Voki. (Πηγή: <https://wts-cooltools.wikispaces.com/Voki>)

- Vunox (ελεύθερο). Διαδικτυακή εφαρμογή που επιτρέπει τη μετατροπή ψηφιακών φωτογραφιών, κειμένων, βίντεο και ήχου σε διαδραστική ιστορία
- Glogster edu (ελεύθερο). Διαδικτυακή πλατφόρμα, μέσω της οποίας ο χρήστης μπορεί να συνθέσει αρχεία κειμένου, εικόνας και ήχου σε μια διαδραστική αφίσα. Μπορεί να αξιοποιηθεί στο μάθημα της Λογοτεχνίας (διαδραστική αφίσα με θέμα τη ζωή και το έργο ενός λογοτέχνη, παρουσίαση λογοτεχνικού ρεύματος κ.ά.) ή στο μάθημα της Γλώσσας με την παρουσίαση θεμάτων που εμπεριέχονται στα κείμενα της ενότητας (πόλεμος-ειρήνη, ρατσισμός, ενωμένη Ευρώπη κ.ά.) (Νικολάου, 2014). Μπορεί να ενσωματωθεί σε ένα wiki.



Εικόνα 37. Glogster. (Πηγή: <http://edu.glogster.com/>)

- Prezi (ελεύθερο για δοκιμαστικό διάστημα). Εφαρμογή με την οποία μπορεί κανείς να δημιουργήσει πρωτότυπες πολυμεσικές παρουσιάσεις δίνοντας στους μαθητές πρωταγωνιστικό ρόλο. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλα τα φιλολογικά μαθήματα, όπως για παράδειγμα στο μάθημα της Γλώσσας Γ Γυμνασίου (4^η ενότητα-Ευρώπη: παρουσίαση της ιστορικής εξέλιξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή πανόραμα των χωρών της Ένωσης) (ό.π.).

6.3.2. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΟΜΙΚΣ & ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ



Εικόνα 38. Γνωστικά και παιδαγωγικά οφέλη από τη δημιουργία κόμικς.

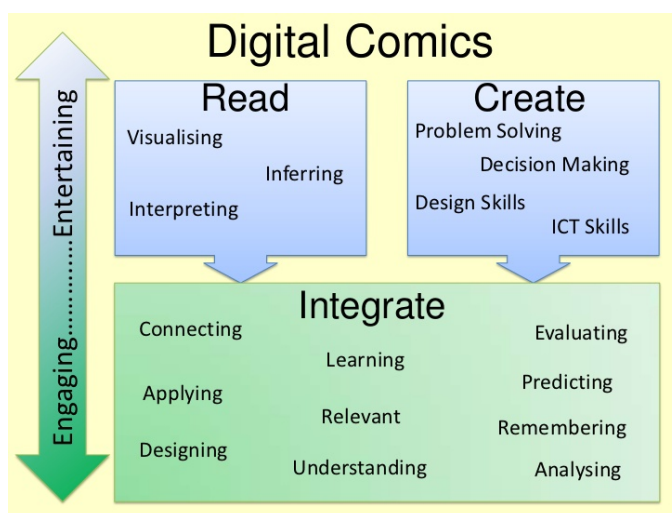
(Πηγή: <http://web24languageteachers.wikispaces.com/Web2+tools++writing+skills#writing>)

- ComicLab (ελεύθερη δοκιμαστική χρήση για δέκα ημέρες). Οι μαθητές συνθέτουν τα δικά τους ψηφιακά κόμικς, που μπορούν να εκτείνονται σε αρκετές σελίδες, και στα οποία μπορούν να μορφοποιήσουν τα πλαίσια προσαρμόζοντας το σχήμα, το μέγεθος και τη θέση τους, να εισάγουν εικόνες και μπαλόνια διαλόγου. Το καινοτόμο στοιχείο είναι ότι στα μπαλόνια διαλόγου μπορούν να εισάγουν υπερσυνδέσεις και πολυμέσα (ήχου και εικόνας). Μετά την ολοκλήρωσή του, το κόμικ εξάγεται σε αρχείο pdf είτε ως ηλεκτρονικό διαδραστικό βιβλίο. Μπορεί (όπως και όλα τα υπόλοιπα) να αξιοποιηθεί στο μάθημα της Λογοτεχνίας και στα πλαίσια της δημιουργικής γραφής με τη μεταγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου σε εικονογραφημένη ιστορία με τον κατάλληλο λόγο (άσκηση στην πύκνωση λόγου – περίληψη). Θα μπορούν επίσης να γράψουν το δικό τους πρωτότυπο αφήγημα (δημιουργική γραφή) και να του δώσουν μορφή κόμικ (Νικολάου, 2014).
- ToonDoο (ελεύθερο). Διαδικτυακό εργαλείο δημιουργίας κόμικ. Ελεύθερο στην απλή του μορφή, ενώ στην εκπαιδευτική καταβάλλονται χρήματα ανάλογα με τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών.
- Storyboard that (ελεύθερο στην απλή του μορφή). Περιέχει πλαίσια για εικονογραφημένο σενάριο (storyboard), που οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να σχεδιάσουν τη δική τους ιστορία. Καθώς υπάρχει μια πληθώρα σχεδίων, οι μαθητές βρίσκουν εύκολα ό,τι ψάχνουν και έτσι αφιερώνουν το χρόνο τους στη σύνθεση της ιστορίας.
- Comic master (ελεύθερο). Ιδιαίτερα δημοφιλές στα αγόρια λόγω των χαρακτήρων και των εικόνων που χρησιμοποιούνται ως φόντο. Προσφέρει μεγάλη ποικιλία επιλογών και τη δυνατότητα προσθήκης πολλών σελίδων.
- Languages online. Κατασκευασμένο από το Victorian Education Department (Αυστραλία), επιτρέπει την ελεύθερη μεταφόρτωση ενός προγράμματος δημιουργίας κόμικς, με παραδείγματα σε ελληνικά, κινέζικα, ινδονησιακά, ιταλικά, γερμανικά, γαλλικά και ιαπωνικά.
- Marvel kids (ελεύθερο). Προσκαλεί τα παιδιά να κατασκευάσουν τη δική τους εικονογραφημένη σελίδα ή βιβλίο με την περιπέτεια ενός δικού τους σούπερ ήρωα. Αφού επιλέξουν τις παραμέτρους προσθέτουν το διάλογο.
- Pixton (ελεύθερο δοκιμαστικά για 14 ημέρες). Λειτουργεί με την τεχνική «σύρω και τοποθετώ», που επιτρέπει στον καθένα να δημιουργήσει

εύκολα το δικό του κόμικ. Στην εκπαιδευτική του μορφή, παρέχει ιδιωτικό χώρο για τα παιδιά κάθε τάξης, ώστε να μοιράζονται μεταξύ τους τις δημιουργίες τους.

- Strip Generator (ελεύθερο). Επιτρέπει την εύκολη δημιουργία ασπρόμαυρων κόμικς. Χαρακτήρες και αντικείμενα προσαρμόζονται ώστε να ταιριάζουν στα πλαίσια της ιστορίας. Εν συνεχεία το κείμενο που πληκτρολογείται προστίθεται στην επιλεγμένη θέση. Μπορεί να αποθηκευτεί σε ψηφιακή μορφή, να ενσωματωθεί σε ιστολόγιο ή να τυπωθεί.
- Chogger (ελεύθερο). Επιτρέπει την εισαγωγή εικόνων από το scratch ή ακόμα εικόνων από την κάμερα του υπολογιστή, ενώ επιτρέπει την χρήση εφέ στις εικόνες.
- Zimmer Twins (ελεύθερο). Σελίδα αφιερωμένη στα παιδιά και στη δημιουργική παραγωγή ιστοριών κινουμένων σχεδίων, με δυνατότητα να γράψουν και να ηχογραφήσουν κείμενο και ήχους ώστε εν συνεχεία να τους προσθέσουν. Τα παιδιά μπορούν να μοιραστούν τις δημιουργίες τους.
- Go Animate! (ελεύθερο). Ιδανικό για δημιουργία κινούμενων σχεδίων με πολλές επιλογές διορθώσεων, κινήσεων, χαρακτήρων, κειμένου, φόντου. Επιτρέπει την ηχογράφηση της φωνής των μαθητών και την προσθήκη του ήχου στα επιλεγμένα σημεία.
- Blabberize (ελεύθερο). Κινούμενο σχέδιο με ανθρώπους, ζώα ή αντικείμενα που μιλούν.

(Πηγή: <http://web24languageteachers.wikispaces.com/Web2+tools++writing+skills#writing>)

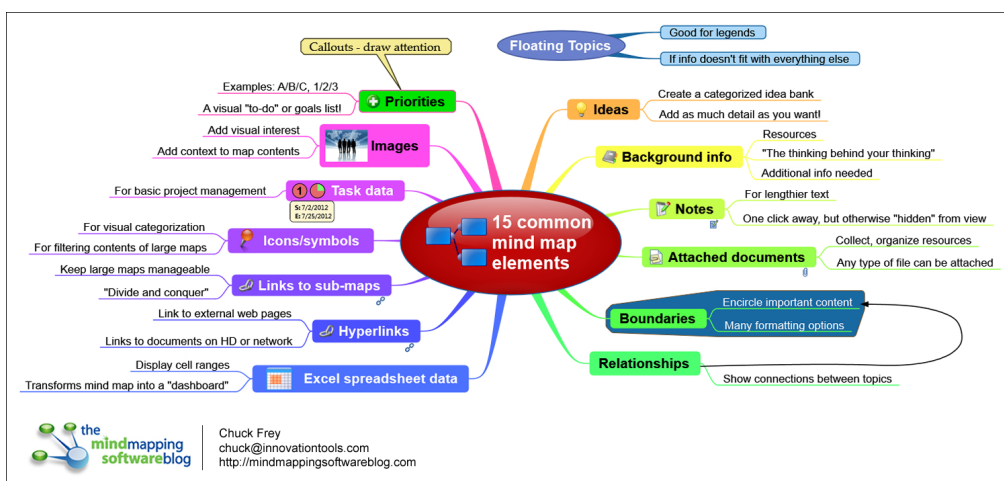


Εικόνα 39. Οφέλη χρήσης ψηφιακών κόμικς στην κλίμακα της ταξινόμιας Bloom.

(Πηγή: <http://web2-4languageteachers.wikispaces.com/Web2+tools+-+writing+skills#writing>)

6.3.3. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΧΑΡΤΕΣ

Πρόκειται για διαγράμματα που παρουσιάζουν με οργανωμένο τρόπο τη γνώση. Αναπτύσσονται με κόμβους και συνδέσμους και στοχεύουν στην ανάδειξη των σχέσεων μεταξύ των εννοιών. Επιπλέον αρχεία ήχου, βίντεο ή κειμένου μπορούν να εισαχθούν μέσω υπερσυνδέσεων.



Εικόνα 40. Εννοιολογικοί χάρτες. Χρήσεις. (Πηγή: <http://digitalmindmap.blogspot.gr/>)

Πέρα από τις προφανείς χρήσεις τους στην εκπαίδευση, μπορούν να συμβάλλουν στον τομέα της δημιουργικής γραφής, οργανώνοντας τη δομή της προς συγγραφή ιστορίας ή του σεναρίου, αναδεικνύοντας τις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων και των προσώπων. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των υπερλογοτεχνικών κειμένων, είναι απαραίτητοι για την πλοήγηση κατά τη συγγραφική διαδικασία και, προαιρετικά, για την πλοήγηση του χρήστη κατά την ανάγνωση.

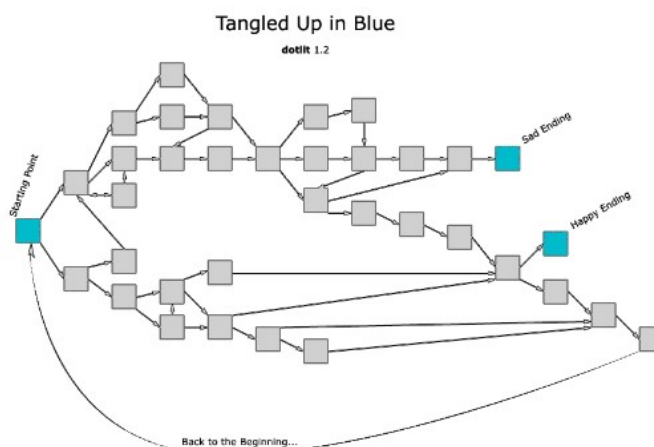
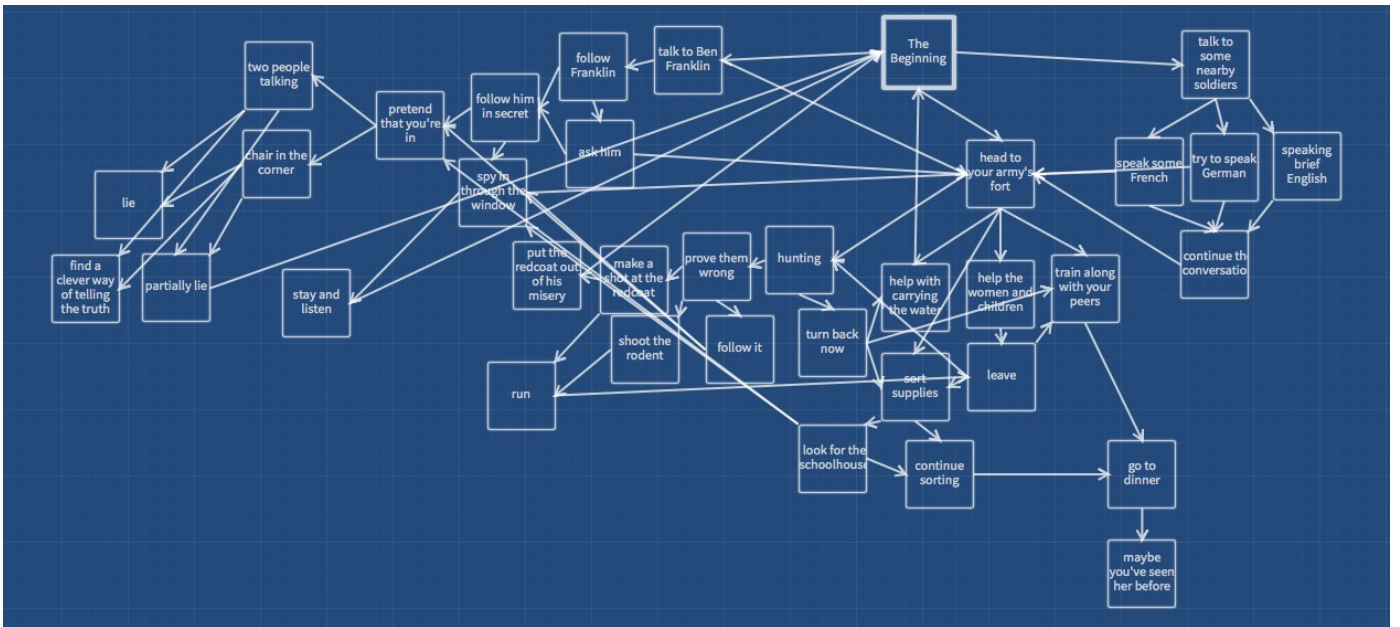


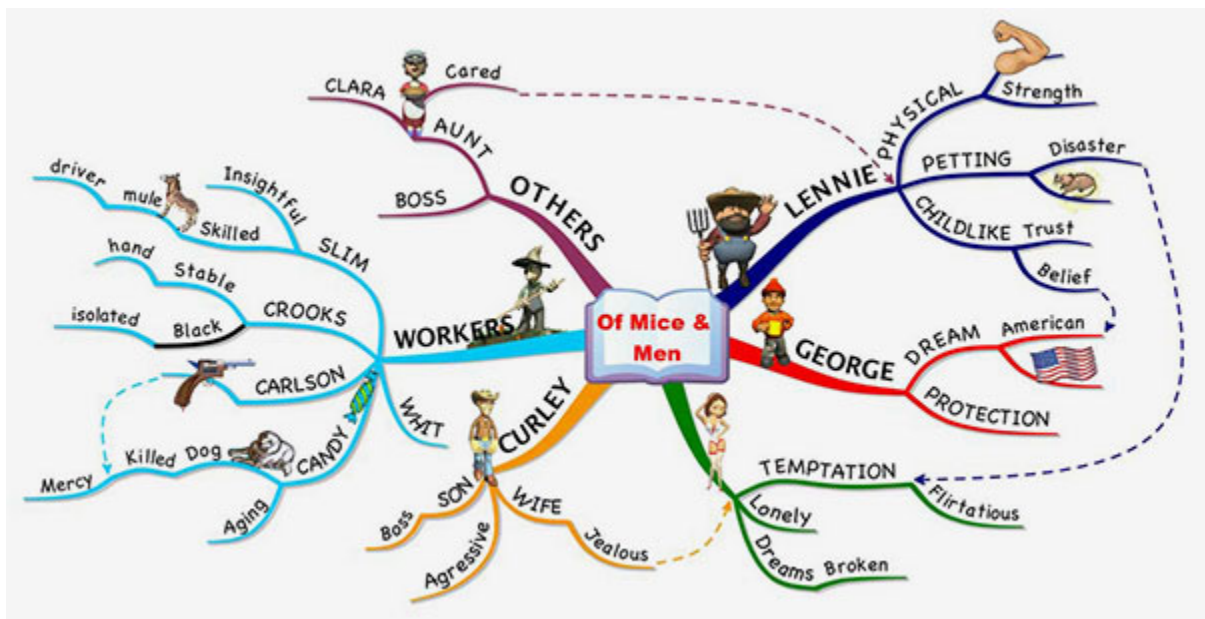
Figure 1: Map of "Tangled Up in Blue" by Eileen Salisbury; text

Εικόνα 41. Εννοιολογικός χάρτης υπερλογοτεχνικού έργου. (Πηγή: <http://eprints.qut.edu./Bruns.PDF>)

Επιπλέον, έντυπα **λογοτεχνικά έργα** μπορούν να παρουσιαστούν ως προς το **πλέγμα των σχέσεων** μεταξύ των ηρώων, των γεγονότων, των χρονικών σταδίων, των τόπων κ.ο.κ., όπως φαίνεται στα ακόλουθα παραδείγματα (Μπράουν: *Οι Πεφωτισμένοι (Illuminati)*, Στάνιμπεκ: *Άνθρωποι και ποντίκια*).



Εικόνα 42. Ν. Μπράουν, *Οι Πεφωτισμένοι*: Εννοιολογικός χάρτης. (Πηγή: <http://www.edutopia.org/pdfs/edutopia-farber-toolsinteractivefictionwritingstoryontwine.png>)



Εικόνα 43. Τ. Στάνιμπεκ, *Άνθρωποι και ποντίκια*: Εννοιολογικός χάρτης. (Πηγή: <http://synapsia.net/article15-05-24.html>)

- Inspiration (ελεύθερο για δοκιμή τριάντα ημερών). Από τα πιο δημοφιλή και εύχρηστα λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης. Βασίζεται στις αρχές της οπτικής μάθησης (visual learning). Παρέχει μεγάλη ποικιλία τύπων χαρτών. Προμηθεύει υλικό για διάφορα θέματα («βιβλιοθήκες» με κείμενα και φωτογραφίες). Μέσω του λογισμικού αυτού, στα πλαίσια του **γλωσσικού μαθήματος**, οι μαθητές οργανώνουν πληροφορίες, εκφράζουν σκέψεις και απόψεις, κατασκευάζουν **σενάρια ενδεχόμενων ιστοριών** και μοιράζονται τις ιδέες τους (Βέτσιος, 2014).
- Webspiration (ελεύθερο). Πρόκειται για τη διαδικτυακή έκδοση του παραπάνω λογισμικού. Μολονότι δεν έχει όλες τις ιδιότητες του Inspiration, διαθέτει δύο σημαντικά πλεονεκτήματα: δέχεται τους ελληνικούς χαρακτήρες και προωθεί τη **συνεργασία**, καθώς επιδέχεται συνεργατική επεξεργασία των υπό δημιουργία εννοιολογικών χαρτών.
- Campstools (ελεύθερο). Δημιουργήθηκε από το Institute for Human and Machine Cognition (IHMC), η σελίδα του οποίου παρέχει υποστήριξη και παρουσίαση των δυνατοτήτων του. Προωθεί την εκπόνηση δημιουργικών δραστηριοτήτων κατά τις οποίες ο μαθητής οργανώνει και οικοδομεί εννοιολογικά σχήματα, αποσαφηνίζοντας τις εμπλεκόμενες έννοιες, τις σχέσεις τους και τη θέση τους ως στοιχείων της ευρύτερης δομής. Έτσι μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε δραστηριότητες **δημιουργικής γραφής ή καταιγισμού ιδεών**. Μια σημαντική ιδιότητά του είναι η δυνατότητα ασύγχρονης συνεργασίας, με τη βοήθεια εξυπηρετητών (ό.π.).
- Bubbl.us (ελεύθερο). Χρησιμοποιεί «φυσαλίδες» κειμένου για την οργάνωση των ιδεών του χρήστη, οι οποίες σχετίζονται, υποδιαιρούνται ή χωρίζονται σε υποκατηγορίες (Νικολάου, 2014). Οι συνδέσεις των φυσαλίδων σε κάθε εννοιολογική διακλάδωση μπορούν να χρωματιστούν ανάλογα με το επίπεδο ιεραρχίας στο οποίο τοποθετούνται. Με τη χρήση του τροχού του ποντικιού του υπολογιστή είναι δυνατή η μεγέθυνση του περιεχομένου των φυσαλίδων (zoom) (Βέτσιος, 2014). Στο γλωσσικό μάθημα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αναδείξουν λ.χ. οι μαθητές την πολυσημία μιας λέξης ή τα πρόσωπα, τα επιχειρήματα και τις ενέργειές τους σε ένα λογοτεχνικό κείμενο αλλά και **«τη δομή του κειμένου, τα θεματικά του κέντρα, τις σχέσεις μεταξύ των προσώπων και την εξέλιξη της**

πλοκής» (Κουτσογιάννης κ.ά., 2010) σε υπαρκτό ή πρωτότυπο λογοτέχνημα (**δημιουργική γραφή**).

- text2mindmap (ελεύθερο). Εύχρηστο εργαλείο που δεν απαιτεί καν δημιουργία λογαριασμού. Επιτρέπει τη δημιουργία νοητικού χάρτη πολλαπλών επιπέδων, με επιλογές χρώματος και μεγέθους για κάθε κόμβο, όπως και χρώματος και πάχους συνδέσεων. Ο χάρτης μπορεί να πλέει στην οθόνη ή να «παγώσει», ενώ αποθηκεύεται και σε μορφή εικόνας (jpg).
- Mindomo (ελεύθερο στη βασική του μορφή, μικρή επιβάρυνση για εκπαιδευτικούς σκοπούς). Διαδικτυακό εργαλείο με προηγμένες λειτουργίες. Χρησιμοποιείται για την κατανόηση δύσκολων εννοιών με οπτική αποτύπωση ή για την ανάπτυξη **δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων** (Βέτσιος, 2014). Ο διαμοιρασμός του χάρτη πραγματοποιείται είτε με παροχή του συνδέσμου είτε με ενσωμάτωσή του σε ιστοσελίδα.
- Scatebox (ελεύθερο για εκπαιδευτικούς). Επιτρέπει τη **συνεργατική** δημιουργία χαρτών και οργανογραμμάτων.
- Spicynodes (ελεύθερο). Επιτρέπει τη δημιουργία χαρτών με προσθήκη αποσπασμάτων πληροφοριών όπως **κείμενα**, σύνδεσμοι, φωτογραφίες και άλλα μέσα, που τοποθετούνται στους κόμβους και διασυνδέονται με αυτούς. Το αποτέλεσμα ενσωματώνεται σε ιστοσελίδες, ιστολόγια (blogs) ή wikis.
- Spider Scribe (ελεύθερο). Διαδικτυακό εργαλείο για δημιουργία χαρτών όπου μπορούν να προστεθούν **αρχεία κειμένου**, άλλων χαρτών, εικόνων και πολλά ακόμη.

(Πηγή: <http://edjudo.com/web-2-0-teaching-tools-links>)

6.3.4. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Πίνακες ανακοινώσεων και διαδικτυακά εργαλεία συνεργατικής γραφής κειμένων

- Magnoto. Πρόκειται για έναν διαδικτυακό πίνακα ανακοινώσεων όπου οι μαθητές μπορούν, αφού εγγραφούν και δώσουν όνομα στον πίνακα, να ενσωματώσουν δεδομένα γύρω από ένα θέμα ή εργασία που έχουν αναλάβει. Σημειώσεις, έγγραφα, φωτογραφίες, εικόνες αναρτώνται

προκειμένου να δημιουργήσουν ατομικά ή συνεργατικά το έργο που εν συνεχεία θα παρουσιάσουν στον διαδραστικό πίνακα της τάξης (Νικολάου, 2014). **Γλωσσικά** ο μαθητής ασκείται στην πύκνωση του λόγου (περίληψη), στις κατάλληλες λεξιλογικές επιλογές, στην δόμηση ολοκληρωμένης εικόνας γύρω από ζητήματα που άπτονται της σχολικής ύλης. Ένας τέτοιος πίνακας ενδέχεται να έχει **μεγάλης έκτασης παραγωγή λόγου**, όταν το θέμα το απαιτεί (για παράδειγμα, σύνοψη της Ιλιάδας: <http://iliada.magnoto.com/page/14298>)

- Padlet (ελεύθερο). Ίσως ο πιο εύκολος τρόπος **δημιουργίας και συνεργασίας**. Επιτρέπει στη χρήστη να προσθέτει ιδέες με μορφή σημειώσεων, να τις μοιράζεται και να τις παρουσιάζει σε όλους. Οι σημειώσεις εκτός από κείμενο μπορεί να περιλαμβάνουν συνδέσμους, βίντεο, φωτογραφίες. Ο χώρος του Padlet μπορεί να οριστεί ως δημόσιος ή ιδιωτικός. Για συμμετοχή στον ιδιωτικό χώρο απαιτείται πρόσκληση και εγγραφή από τον δημιουργό του.
- Piratetab (ελεύθερο). Χρήσιμο για την **παραγωγή λόγου μέσα στην τάξη**, το εργαλείο αυτό επιτρέπει το συγχρονισμό του κειμένου ενώ αυτό τυπώνεται σε **πραγματικό χρόνο**, ώστε όλοι να βλέπουν το ίδιο κείμενο στη σελίδα τους. Ενεργοποιεί την απρόσκοπτη συνεργασία των μαθητών πάνω στα κείμενα, ενώ διαφορετικοί χρήστες μπορούν να χρησιμοποιούν διαφορετικά χρώματα, ώστε να διαπιστώνεται ο βαθμός συμμετοχής. Με παρόμοιο τρόπο λειτουργεί και το Primary Pad.
- Sync.in. Πρόκειται για έναν διαδικτυακό (web 2.0) επεξεργαστή κειμένου, που επιτρέπει τη συνεργατική γραφή σε πραγματικό χρόνο.
- Wallwisher. Διαδικτυακός πίνακας ανακοινώσεων, όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να τοποθετήσουν γραπτά μηνύματα ή άλλα μέσα (media) στην οθόνη. Χρήσιμο για **συνεργασία και συζήτηση** στα πλαίσια της ομάδας.
- Titanpad (ελεύθερο). Πρόκειται για μια διαδικτυακή εφαρμογή που επιτρέπει τη **συνεργατική παραγωγή κειμένου** σε πραγματικό χρόνο από πολλούς χρήστες ταυτόχρονα. Οι μαθητές γράφουν ή προσθέτουν σε ειδικό πλαίσιο το κείμενό τους και προσκαλούν έως οκτώ άτομα τα οποία θα βλέπουν το ίδιο κείμενο σε πραγματικό χρόνο και θα μπορούν να συνεργαστούν επιφέροντας μεταβολές, σύμφωνα με την εργασία που θέλουν να επιτελέσουν. Έτσι, μετατρέπει το γράψιμο «από μια μοναχική σε μια

περισσότερο ενεργή, κοινωνική διαδικασία μάθησης και, καθώς αποτελεί ένα ανοιχτό περιβάλλον μάθησης εδράζεται στις αρχές που απορρέουν από τη θεωρία του εποικοδομισμού» (Βέτσιος, 2014). Οι χρήστες μπορούν να γράφουν με διαφορετικά χρώματα ώστε να σηματοδοτείται η συμμετοχή καθενός. Στο μάθημα της Γλώσσας μπορούν οι μαθητές να συνεργαστούν στην παραγωγή κειμενικών ειδών ή στη διαφοροποίησή τους από ένα είδος σε άλλο. Στο μάθημα της Λογοτεχνίας έχουν τη δυνατότητα να προχωρήσουν σε «δομικά παιχνίδια» ώστε να αναδείξουν την αρχιτεκτονική του κειμένου ή τους εκφραστικούς του κώδικες (Νικολαΐδου, 2014, Νικολάου, 2014). Τέλος μπορούν να συνδιαμορφώσουν με την ομάδα τους τα κείμενα δημιουργικής γραφής που δημιουργούν.

- Scribblar (ελεύθερο). Είναι σχεδιασμένο για δημιουργική συνεργασία σε πραγματικό χρόνο. Παρουσιάζει έναν κοινό ασπροπίνακα για πολλούς χρήστες. Οι οποίοι μπορούν να εργαστούν πάνω σε κείμενα, εικόνες, σχήματα, αρχεία pdf, ήχου, παρουσιάσεων. Υποστηρίζει επίσης γραπτή συνομιλία. Οι χρήστες συνεργάζονται βλέποντας τις προσθήκες και μεταβολές που επιφέρουν οι υπόλοιποι. Καθώς υποστηρίζει τη συνεργατική μάθηση μπορεί να αξιοποιηθεί σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, μεταξύ των οποίων και η συνεργατική παραγωγή πολυτροπικών κειμένων (Βέτσιος, 2014).

6.3.5. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΙΣΤΟΡΙΩΝ - ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

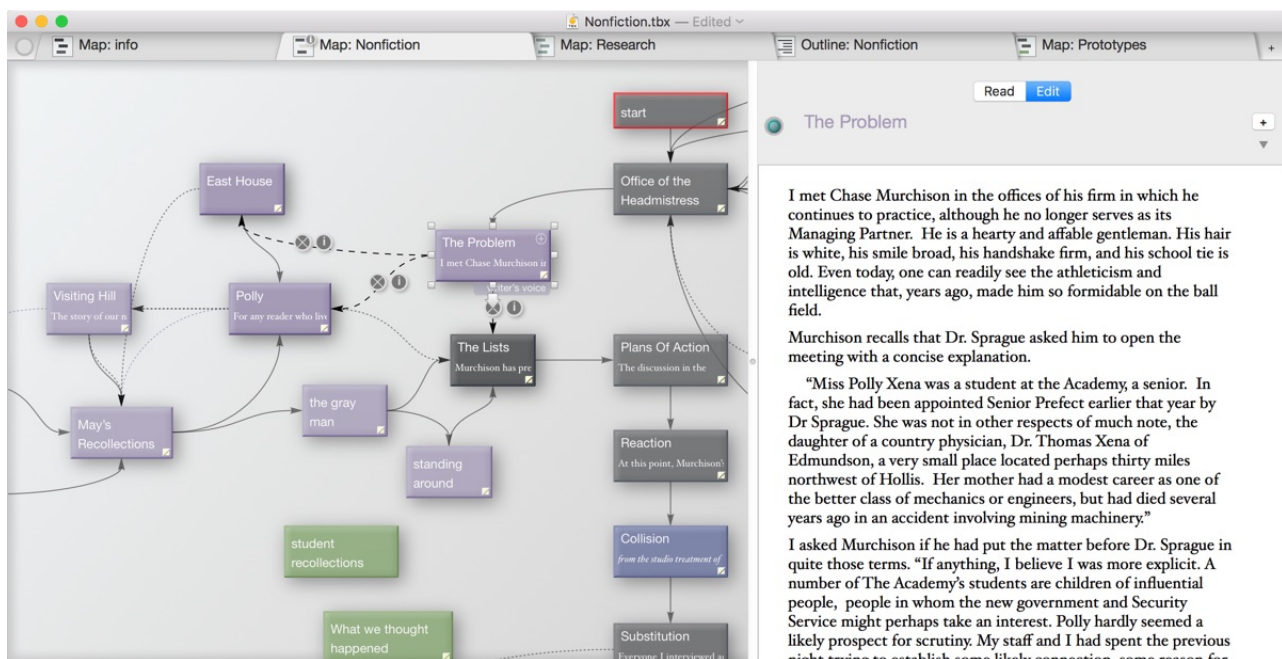
- Storybird (ελεύθερο). Μέσω της πλατφόρμας αυτής ο χρήστης μπορεί να δημιουργήσει σύντομες ιστορίες με εικόνες και φόντο που επιλέγει και κείμενο που πληκτρολογεί. Υπάρχει η δυνατότητα επιλογής καλλιτέχνη για να ποικίλλει η τεχνική των εικόνων που χρησιμοποιούνται στην ιστορία.

Εικόνα 44. Storybird. (Πηγή: <http://storybird.com/>)



- Storyjumper (ελεύθερο). Υποστηρίζει επίσης τη συγγραφή πρωτότυπων ιστοριών παρέχοντας πολλά στοιχεία για την εικονογράφησή τους (φόντο, φιγούρες, clip art), ενώ ο χρήστης μπορεί να χρησιμοποιήσει και δικές του φωτογραφίες.
- **Inkle Writer** (ελεύθερο). Παρέχει στον χρήστη μια πλατφόρμα απ' όπου μπορεί, επιλέγοντας το ύφος της δικής του ιστορίας, να προχωρήσει στη συγγραφή της. Ο τρόπος οργάνωσης των ιστοριών έχει στοιχεία που **προσιδιάζουν στην υπερλογοτεχνική δομή**: ο χρήστης συντάσσει ανεξάρτητες παραγράφους που προβάλλουν στο τέλος (δύο) διαφορετικές κατευθύνσεις εξέλιξης της ιστορίας. Ανάλογα με την επιλογή του αναγνώστη, εμφανίζεται το αντίστοιχο απόσπασμα. Στο τέλος όλα τα στοιχεία που απαρτίζουν την ιστορία ενοποιούνται και ολοκληρώνουν την διαδραστική αφήγηση (<https://writer.inklestudios.com/>)
- **Storyspace** (ιδιωτικό - απαιτεί αγορά). Πρόκειται για την κατεξοχήν πλατφόρμα συγγραφής υπερλογοτεχνικών κειμένων. Τα αφηγηματικά τμήματα συνδέονται μέσω υπερδεσμών και εμφανίζονται όταν οι σύνδεσμοι αυτοί ενεργοποιούνται. Παρέχουν περισσότερες από μία δυνατότητες εξέλιξης της ιστορίας και, ανάλογα με την επιλογή του αναγνώστη, η αφήγηση αναπτύσσεται προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, απ' όπου και ξεκινούν νέες διακλαδώσεις. Στην περίπτωση του calligraphic hypertext είναι ο αναγνώστης που καθορίζει τους συνδέσμους, ενώ στο sculptural hypertext ο συγγραφέας αφήνει στον αναγνώστη τον καθορισμό δευτερευόντων συνδέσμων, αφού τα βασικά στοιχεία της ιστορίας έχουν ειπωθεί. Οι σύνδεσμοι κατευθύνουν σε άλλα τμήματα κειμένου, σε εικόνες ή και σε ολόκληρα κεφάλαια. Η πλατφόρμα εξυπηρετεί: τη διασύνδεση των τμημάτων με υπερσυνδέσμους, την αναθεώρηση, τη διόρθωση, την αναδιοργάνωση. Τα εξαγόμενα μπορούν να δημοσιευτούν και να διαμοιραστούν. Για μεγαλύτερη ευελιξία και δημιουργική εξερεύνηση από πλευράς συγγραφέα, παρέχεται ο χάρτης του υπερκειμένου με την υπάρχουσα συνδεσμολογία. Εκεί ο χρήστης - συγγραφέας μπορεί να επέμβει και να κάνει αλλαγές αν το επιθυμεί. Η συμβολή της πλατφόρμας στην εκπαιδευτική διαδικασία θα ήταν πολύ σημαντική - στο εξωτερικό ήδη χρησιμοποιείται (βλ. "Storyspace in the

classroom” <http://www.eastgate.com/storyspace/chum/chum.html>) – όχι μόνο γιατί ενθουσιάζει τους μαθητές (η γράφουσα μπορεί να επικαλεστεί στο σημείο αυτό και την προσωπική της εμπειρία), αλλά και γιατί διδάσκει τη συγγραφή ως διαδικασία σε στάδια εν μέσω αναθεωρήσεων και αλλαγών, υποψιάζει το μαθητή όσον αφορά την πολλαπλότητα των προσεγγίσεων ενός θέματος, ενθαρρύνει τη συνεργασία, ευνοεί την κριτική σκέψη, οδηγεί το μαθητή στη συνειδητοποίηση της ρευστότητας του ηλεκτρονικού κειμένου (από την πλευρά του δημιουργού πλέον, όχι του καταναλωτή που ήταν ως τώρα), αλλά και στη συνειδητοποίηση του μικτού ρόλου του σημερινού *wreader* (συγγραφέα και αναγνώστη μαζί), ενώ τέλος ευνοεί μεγάλης έκτασης εργασίες με άμεσο αποτέλεσμα την άσκηση στην παραγωγή λόγου. Συγκεντρώνει δηλαδή τα πλεονεκτήματα της χρήσης της υπερλογοτεχνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς (βλ. κεφ. 7).



Εικόνα 45. Storyspace: Δομή. (Πηγή: <http://www.eastgate.com/storyspace/index.html>)

6.8. ΑΛΛΑ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΑ ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

- Newspaper clipping generator (ελεύθερο). Μέσω του εργαλείου αυτού ο χρήστης μπορεί να δημιουργήσει το δικό του άρθρο σε «εφημερίδα», με λόγο και φωτογραφίες. Στη συνέχεια μπορεί να εισαγάγει το

μορφοποιημένο κείμενο σε ένα έγγραφο ή να το αποθηκεύσει ως αρχείο εικόνας.



Εικόνα 46. Newspaper clipping generator. (Πηγή: <https://www.fodey.com/newspaper/snippet.asp>)

- Montage. Πρόκειται για μια εφαρμογή που επιτρέπει στο χρήστη να δημιουργήσει **διαδικτυακή εφημερίδα**, έτοιμη για δημοσίευση. Καταρχήν επιλέγει τα πρότυπα άρθρων και αλλάζει το περιεχόμενό τους προσθέτοντας το δικό του (κείμενο, εικόνα, βίντεο) και στη συνέχεια μορφοποιεί κάθε στήλη έως ότου φτάσει σε ικανοποιητικό αποτέλεσμα. Αποτελεί χρήσιμη εφαρμογή για τους μαθητές αφού ασκούνται στην παραγωγή λόγου ποικίλων μορφών (άρθρο, χρονογράφημα, ρεπορτάζ) αλλά και στο «στήσιμο» μιας σελίδας ηλεκτρονικού τύπου, εύχρηστο όμως και για τους εκπαιδευτικούς που τους προσφέρει το πλαίσιο ανάθεσης εργασιών πάνω σε ποικίλα θέματα (Νικολάου, 2014).
- Βικιπαίδεια (<http://el.wikipedia.org/>). Η ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια που αναπτύσσεται χάρη στην εθελοντική συγγραφή αλλά και συμπλήρωση / βελτίωση του περιεχομένου των λημμάτων από τους χρήστες της, θα μπορούσε, στην ελληνική της εκδοχή, να αποτελέσει εργαλείο συγγραφής για τους μαθητές, αρκεί βέβαια να έχουν δημιουργήσει λογαριασμό και να πληρούν τα κριτήρια που τίθενται, διαφορετικά το κείμενό τους θα διαγραφεί (ό.π.).
- Συννεφόμενα (λ.χ. Wordle, Tagxedo) οπτικοποιούν με απλό και ελκυστικό τρόπο τις λέξεις ενός κειμένου και τη συχνότητα εμφάνισής τους. Είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος αφόρμησης του μαθήματος (Σαλονικίδης, 2011), ενώ λειτουργούν και ως έναυσμα για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών, την ανάλυση των κειμένων, την εξάσκησή τους

στην παραγωγή λόγου (με την αξιοποίηση συγκεκριμένων λέξεων) (Βέτσιος, 2014).

- Facebook. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι σήμερα για τους νέους ο συχνότερα επισκεπτόμενος διαδικτυακός χώρος, όπως φάνηκε από τα στατιστικά στοιχεία που σχολιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο (κεφ. 4). Μέσα στα εκατομμύρια των συμμετεχόντων, μπορεί να ανιχνεύσει κανείς και ομάδες που σχετίζονται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο με τη λογοτεχνία, καθώς και ομάδες με μέλη τους μαθητές μιας σχολικής τάξης. Έτσι, εκτός από μέσο επικοινωνίας και έκφρασης απόψεων, το Facebook θα μπορούσε να λειτουργήσει και ανατρεπτικά (ή απενοχοποιητικά) για τη μελέτη της λογοτεχνίας και την παραγωγή λόγου, μέσα από κατάλληλες αλλά και παιγνιώδεις δραστηριότητες. Θα μπορούσε λ.χ. να δημιουργηθεί μια ομάδα που θα σχετίζεται με ένα λογοτεχνικό έργο (εντός ή εκτός ύλης). Οι μαθητές θα προχωρούσαν στην δημιουργία των προφίλ των ηρώων του βιβλίου, δικαιολογώντας τις επιλογές τους με βάση τις πληροφορίες του δίνονται στο έργο, θα δημοσίευαν χαρακτηριστικές φράσεις του ήρωα, θα έκαναν σχόλια (like & dislike) στις επιλογές των άλλων ηρώων και θα δέχονταν ή θα απέρριπταν τα αιτήματα φιλίας τους, δικαιολογώντας κάθε φορά τις επιλογές τους με επιχειρηματολογία που θα προέκυπτε από σχετικά αποσπάσματα του κειμένου. Κάποιος θα αναλάμβανε να γράφει στον κεντρικό τοίχο της ομάδας ή να κάνει ερωτήσεις στους ήρωες (Παντζαρέλας, 2012). Έτσι με έμμεσο και διασκεδαστικό τρόπο θα επιτυγχανόταν η προσέγγιση της λογοτεχνίας και η συνακόλουθη παραγωγή λόγου, μέσα από μια διαδικασία οικεία και καθημερινή και που οι μαθητές γνωρίζουν καλά, καθώς είναι «πάντα συνδεδεμένοι» (“always on line”- Pew Research, 2014).
- Twitter. Το δημοφιλές αυτό μέσο κοινωνικής δικτύωσης με τον περιορισμένο αριθμό χαρακτήρων που μπορεί να χρησιμοποιήσει κανείς, έχει πριμοδοτηθεί στο εξωτερικό (και τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας) ως μέσο συνεργατικής συγγραφής ιστοριών. Στο κεφάλαιο για την Υπερλογοτεχνία έγινε σχετικός λόγος (κεφ. 3). Στο πλαίσιο της ενθάρρυνσης που παρέχουν τα Προγράμματα Σπουδών για «πειραματισμό με τη δημιουργική γραφή» (ΦΕΚ 1562, 2011), το twitter θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για το «χτίσιμο», μέσω μιας σειράς μηνυμάτων,

συνεργατικών και πρωτότυπων ιστοριών, όπου ο κάθε μαθητής θα συμμετείχε ισότιμα, καθώς υπάρχει ο συγκεκριμένος περιορισμός στην έκταση των κειμένων (tweets). Βάζοντας ένα λιθαράκι στην εξέλιξη και λύνοντας το πρόβλημα που έθεσε με το μήνυμά του ο προηγούμενος με μια επιλογή ευρηματική ή ανατρεπτική (με τρόπο που να θυμίζει το Μυθιστόρημα των Τεσσάρων και ανάλογες μεταγενέστερες προσπάθειες) ο μαθητής ασκείται στην παραγωγή λόγου, στη δόμηση βήμα-βήμα του λογοτεχνικού κειμένου, στην εξερεύνηση των εκφραστικών δυνατοτήτων της γλώσσας, ώστε η συμπύκνωση του λόγου να μη γίνεται σε βάρος του νοήματος ή της καλαισθησίας, στη συμμετοχή, τη συνεργασία, τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων, τη σκιαγράφηση χαρακτήρων (για να περιοριστούμε στα πιο βασικά οφέλη), μέσα από μια δραστηριότητα παιγνιώδη και δημιουργική, που κινείται στο πεδίο του πληροφορικού γραμματισμού που οι μαθητές έχουν ήδη κατακτήσει. Σε μεταγνωστικό επίπεδο αποκτά ευρύτητα στην προοπτική αντιμετώπισης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, καθώς αυτά διαφοροποιούνται από τον πάγιο ρόλο τους ως μέσων επικοινωνίας, αφού μπορούν πλέον να αντιμετωπιστούν ως χώροι δημιουργίας. Το twitter στα πλαίσια της δημιουργικής γραφής θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί και πιο συμβατικά (για όσους είναι διστακτικοί στη σύνθεση ολοκληρωμένων πρωτότυπων έργων), προσαρμοζόμενο στο εκάστοτε υπό εξέταση λογοτεχνικό έργο της σχολικής γραμματείας: τα μηνύματα (tweets) θα αποστέλλονται από τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες, πράγμα που προϋποθέτει υιοθέτηση της αφηγηματικής γωνίας κάθε ήρωα, εμβάθυνση στους χαρακτήρες (ήθος, σκέψεις, πράξεις, κίνητρα, σχέσεις), προσαρμογή του λόγου στο εκάστοτε πρόσωπο (ύφος και λεξιλόγιο), ζητούμενο ήδη στο μάθημα της Γλώσσας (περίσταση επικοινωνίας) (Παντζαρέλας, 2012, Αποστολίδου, 2012, Νικολαΐδου, 2014).

- Penzu (<https://penzu.com/>) (ελεύθερο). Πρόκειται για ένα διαδικτυακό ημερολόγιο όπου μπορεί ο μαθητής να καταγράφει όχι μόνο γεγονότα αλλά και τις σκέψεις, τις απόψεις, τα συναισθήματά του, κρατώντας τα ιδιωτικά ή κοινοποιώντας τα. Εύχρηστο και λειτουργικό, καθώς ενημερώνεται μέσω οποιασδήποτε ψηφιακής συσκευής, μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμο στο επίπεδο της παραγωγής προσωπικού λόγου,

προβληματισμού, επιχειρηματολογίας, αφήγησης ή περιγραφής καταστάσεων, με αφορμή ποικίλα θέματα που έχουν συζητηθεί στο γλωσσικό μάθημα (λ.χ. ρατσισμός, ετερότητα, σχέσεις των φύλων κ.λπ.). Παράλληλα ευνοείται η αυθεντικότητα της δραστηριότητας (έξω από τον κανόνα των τυπικών σχολικών ασκήσεων), η κριτική σκέψη, η ενδοσκοπήση ή ο προβληματισμός, η εμπλοκή και κινητοποίηση του μαθητή.

- Ιστολόγια (Blogs) και Wikis. Τα κατεξοχήν εργαλεία παραγωγής λόγου ατομικής ή συνεργατικής μορφής, με ανταπόκριση / σχολιασμό από το ευρύ κοινό του Διαδικτύου και με τις περισσότερες πιθανότητες συνάντησης με το φαινόμενο του “wreader” (αναγνώστη-συγγραφέα), είναι τα ιστολόγια (blogs) και τα wikis, με τα οποία θα ασχοληθούμε διεξοδικότερα, καθώς τα δεύτερα ειδικότερα αποτελούν το όχημα μέσω του οποίου πραγματοποιήθηκε η παρούσα εργασία ως προς το πρακτικό της μέρος.

6.4. ΙΣΤΟΛΟΓΙΑ (BLOGS)

Τα ιστολόγια έχουν τη μορφή προσωπικών διαδικτυακών ημερολογίων και περιλαμβάνουν κείμενα, που μπορεί να αποτελούν προσωπικές απόψεις ή παραθέματα από άλλες ηλεκτρονικές πηγές, πολυμεσικό υλικό (βίντεο, φωτογραφίες, εικόνες) καθώς και συνδέσμους για άλλες ιστοσελίδες. Η ευθύνη για το ιστολόγιο αφορά ένα άτομο (διαχειριστή) ή μια ομάδα ατόμων. Ανάλογα με το στόχο και την πολιτική του διαχειριστή, το ιστολόγιο είναι «ανοιχτό», με την έννοια ότι οι αναγνώστες επιτρέπεται να καταθέτουν την προσωπική τους άποψη μέσω σχολίων που δημοσιεύονται στο τέλος της σελίδας, είτε «κλειστό», προοριζόμενο δηλαδή για χρήση (ανάγνωση και σχολιασμό) από μια ομάδα ατόμων, που έχουν γίνει αποδεκτοί από τον δημιουργό. Άλλοτε επιτρέπεται μόνο η ανάγνωση, αλλά όχι ο σχολιασμός. Η τελευταία είναι η συνήθης μορφή των σχολικών ιστολογίων στη χώρα μας. Ο στόχος είναι προφανής: η προστασία των συντακτών - μαθητών από κακόβουλα σχόλια. Στην πρώτη περίπτωση, των δημόσια προσβάσιμων ιστολογίων, μπορεί να διαμορφωθεί ένα είδος διαδικτυακών κοινοτήτων (on line communities) (Παυλίδου, 2014), ιδιαίτερα όταν μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα. Όπως σημειώνει η Βενετία Αποστολίδου (2012), «σήμερα μιλούμε για νέες μορφές ψηφιακής κοινωνικότητας, οι

οποίες βασίζονται στην κοινότητα των πολιτισμικών ενδιαφερόντων και συνδέονται με τη σύνολη νεανική κουλτούρα».

6.4.1. Διδακτική αξιοποίηση

Τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκε αύξηση στις ερευνητικές αναζητήσεις σχετικά με την αξιοποίηση των ιστολογίων στη γλωσσική εκπαίδευση, τη χρήση τους ως πρακτικών γραμματισμού και τη θεώρησή τους ως περιβαλλόντων εφαρμογής κοινωνικών πρακτικών, δηλαδή ως χώρων διαμόρφωσης ταυτοτήτων.

Για τη χρήση των ιστολογίων ως ψηφιακών εργαλείων υποστηρικτικών της γλωσσικής διδασκαλίας θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τα ακόλουθα (Lankshear & Knobel, 2006, Παυλίδου, 2014):

- Απελευθερώνουν από τοπικούς ή χρονικούς περιορισμούς. Οι μαθητές μπορούν να γράψουν από οπουδήποτε εκτός σχολείου και όποτε διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο.
- Η δημιουργία και η διαμόρφωσή τους είναι πολύ απλή, καθώς δεν απαιτούνται γνώσεις δημιουργίας ιστοσελίδας και η εγκατάστασή τους είναι δωρεάν. Ωστόσο ανάλογα με τον πάροχο, υιοθετείται μια συγκεκριμένη κειμενική δομή.
- Διακρίνονται για την προσβασιμότητα (Wheeler, Kelly, & Gale, 2005), την απήχηση και την αμεσότητά τους .
- Δίνουν τη δυνατότητα να καταγράψει και να μοιραστεί κανείς προσωπικές (innermost) σκέψεις και συναισθήματα (στη συγκεκριμένη περίπτωση σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία) (Larson, 2008) και παρέχουν τον απαραίτητο χρόνο για σκέψη, εμβάθυνση και κατάλληλη διατύπωση.
- Ενισχύουν τη συμμετοχή και τη διαμόρφωση διαδικτυακής κοινότητας μέσω του σχολιασμού του περιεχομένου από τους αναγνώστες, των συνδέσμων με άλλες ιστοσελίδες / ιστολόγια, της λειτουργίας του RSS (Really Simple Syndication – Ροή μετάδοσης πληροφορίας σε πραγματικό χρόνο) και της δυνατότητας επικοινωνίας μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Ενισχύουν την αίσθηση της κοινότητας, του ανήκειν, κάτι για το οποίο νιώθουν έντονη ανάγκη οι μαθητές (Kajder & Bull, 2004).
- Η ασύγχρονη μορφή τους επιτρέπει στον χρήστη να συνθέσει απαντήσεις απουσία κοινού, πράγμα που τον απαλλάσσει από το άγχος του να είναι «όλα

τα μάτια στραμμένα πάνω του» (Carico & Logan, 2004). Κατ' αυτόν τον τρόπο κανείς δεν μπορεί να διακόψει και έτσι ο συμμετέχων εκφράζεται χωρίς παύση, αναπτύσσει τις απόψεις του ή διαλέγεται (Grisham & Wolsey, 2006).

- Είναι δημοκρατικό μέσο. «Όποιος διαθέτει πληκτρολόγιο για να γράψει έχει ίσες ευκαιρίες να ακουστεί» (Carico & Logan, 2004). Αδύνατοι, ντροπαλοί ή περιθωριοποιημένοι μαθητές αποκτούν φωνή.
- Η ασύγχρονη επικοινωνία που επιτρέπουν τα ιστολόγια είναι διαδραστική, ως συζήτηση, αλλά και προσεγμένη, ως γραπτός λόγος.
- Έχουν τη δυνατότητα να ενσωματώσουν πολυτροπικά στοιχεία, υπερσυνδέσεις σε τοποθεσίες του Διαδικτύου, ψηφιακά αρχεία, φωτογραφίες, βίντεο, μουσική και ηχογραφήσεις (Larson, 2008), ωστόσο ο γραπτός λόγος υπερισχύει των άλλων σημειωτικών πόρων (Herring et al., 2006).
- Ο δάσκαλος μπορεί να έχει ταυτόχρονη πρόσβαση σε όλες τις ομάδες για ανατροφοδότηση ή καθοδήγηση. Λειτουργεί υποστηρικτικά και δεν κατευθύνει τη δραστηριότητα. Η αρχειοθέτηση των δημοσιεύσεων επίσης διευκολύνει τη μελέτη τους.
- Αποτελούν ασφαλές περιβάλλον αλληλεπίδρασης καθώς τα σχολικά ιστολόγια είναι συνηθέστερα κλειστού τύπου και δεν επιτρέπουν τα έξωθεν κακόβουλα σχόλια.

6.4.2. Τα ιστολόγια ως παιδαγωγικά εργαλεία

- Αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Η διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας παρέμεινε για δεκαετίες και, εν πολλοίς, παραμένει εγκλωβισμένη στο παρωχημένο σχήμα της συγγραφής εκθέσεων ως μέσου αξιολόγησης, ενώ οι προσπάθειες για εκσυγχρονισμό της παραγωγής λόγου κατέληξαν στο ατελέσφορο σχήμα, που τόσο γλαφυρά περιγράφει η Μαρία Παυλίδου (2014):

Η παραδοσιακή αυτή λογική της συγγραφής τυπικών σχολικών εκθέσεων, των οποίων πομπός είναι ο μαθητής, δέκτης ο καθηγητής και στόχος η αξιολόγηση, τείνει τα τελευταία χρόνια να ενσωματώνει –σε εξαιρετικά επιφανειακό επίπεδο– λογικές της επικοινωνιακής αντίληψης για τη διδασκαλία της γλώσσας (αφού πολύ συχνά δίνεται για την παραγωγή των κειμένων στην τάξη και κάποιο υποτιθέμενο επικοινωνιακό πλαίσιο).

Η χρησιμοποίηση, αντίθετα, των ιστολογίων μπορεί να εισαγάγει πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, καθώς οι μαθητές παράγουν κείμενα έχοντας επίγνωση ότι απευθύνονται σε πραγματικό κοινό. Η γλώσσα γίνεται αντιληπτή στην κοινωνικοπολιτική της διάσταση και οι μαθητές παράγουν λόγο έχοντας συνείδηση της επικοινωνιακής και κοινωνικής συνθήκης στην οποία τα κείμενά τους ανταποκρίνονται. Η ύπαρξη πραγματικού κοινού ενεργοποιεί επίσης τη δημιουργικότητα και επινοητικότητά τους, ενώ ενισχύεται η φροντίδα για το κατάλληλο ύφος, τη σαφήνεια και την τεκμηρίωση του περιεχομένου (Kajder & Bull, 2004, Watson-Gegeo, 2004, Allison, 2009, Rice, 2006, Κουτσογιάννης, 2014, Παυλίδου, 2014.).

- Συμμετοχικότητα, συνεργασία και κοινότητες μάθησης. Η συμμετοχικότητα και η διαδραστικότητα των ιστολογίων, που προκύπτει από τη δυνατότητα ανάρτησης σχολίων από τους αναγνώστες, αλλά και από τη συνεργατική τήρηση ιστολογίων από ομάδες χρηστών, μπορεί ιδιαίτερα να αξιοποιηθεί κατά τη διδακτική διαδικασία (Hunt, 2011). Αναμφίβολα συμβάλλουν καθοριστικά στη συν-διαμόρφωση της γνώσης μέσα από το διάλογο και την επαφή με ποικίλες προοπτικές, απόψεις και ερμηνείες (Leu et al., 2013). Προς αυτήν την κατεύθυνση συνηγορεί και η ανταπόκριση των ιστολογίων σε πρακτικές που σχετίζονται με την οικοδόμηση της γνώσης σε κοινωνικά πλαίσια. Σε αντίθεση με την μοναχική, μηχανική και αποκομμένη από το ευρύτερο επικοινωνιακό τοπίο διαδικασία που είναι η τυπική έκθεση, τα ιστολόγια μέσω της ανάρτησης σχολίων και απαντήσεων, του δημόσιου διαλόγου που εγείρουν, της αναθεώρησης και επανατοποθέτησης, δίνουν στην παραγωγή λόγου τα χαρακτηριστικά μιας κοινωνικής πράξης που νοηματοδοτείται μέσω των αλληλεπιδραστικών διεργασιών εντός και εκτός του ιστολογίου, που αξιολογείται και κρίνεται όχι πλέον από τον διδάσκοντα, αλλά από το μαθητικό αρχικά και το ευρύτερο κοινό εν συνεχεία (Schaffert, Bischof, et al., 2006, Witte, 2007, Drexler, 2010). Τόσο τα σχόλια όσο και η παροχή συνδέσμων προς άλλα ιστολόγια και ιστότοπους που αναδεικνύουν παρόμοια θέματα ή που εκφράζουν παραπλήσιες αντιλήψεις συμβάλλουν στη δημιουργία ευρύτερων κοινοτήτων μάθησης όπου οι συμμετέχοντες επικοινωνούν, συνεργάζονται και επιτυγχάνουν να οικοδομήσουν ταυτότητα και γνώση.

Ειδικότερα για τη χρήση υπερδεσμών που οδηγούν σε άλλες ψηφιακές πηγές οι Davies & Merchant (2007) και Hunt (2011) αναφέρουν ότι «οι υπερσύνδεσμοι λειτουργούν σαν “βιβλιογραφικές αναφορές” δίνοντας μια αίσθηση βάθους στην ανάγνωση, δίνοντας στα ιστολόγια μια πολυφωνική ποιότητα και παρέχοντας αυτό που ο Bakhtin ονομάζει συνομιλία κειμένων, ορίζοντας τα κείμενα ως σύνολα αναφορών». Τονίζουν ότι η χρησιμότητά τους στη διδασκαλία είναι αναμφισβήτητη (αν και παραγνωρισμένη) καθώς παρουσιάζουν όχι μόνο τις εκλεκτικές συγγένειες μεταξύ ομοϊδεατών, αλλά και μια χαρτογράφηση της πορείας της σκέψης του συντάκτη.

- Διερευνητική μάθηση, δημιουργικότητα, διαθεματικότητα. Καθώς τα ιστολόγια αξιοποιούνται σήμερα και ως χώροι συζητήσεων ή προβολής απόψεων για ποικίλα επιστημονικά ζητήματα (Mortensen, 2008), μπορούν να χρησιμοποιηθούν διδακτικά ώστε να παρουσιάσουν οι μαθητές τη δημιουργική εμπλοκή τους στην πορεία, την έρευνα, το υλικό και τα εξαγόμενα της πραγματοποίησης σχολικών, διαθεματικών πρότζεκτ κατευθύνοντας οι ίδιοι τις δραστηριότητές τους (επικοινωνισμός) και συνεργαζόμενοι παράλληλα με άλλες τάξεις ή σχολεία σε τοπικό ή παγκόσμιο επίπεδο, μέσω λ.χ. του ευρωπαϊκού προγράμματος e-twinning (<http://www.etwinning.gr/>) (Duffy & Bruns, 2006, Παυλίδου, 2014). Η διαθεματικότητα, εξάλλου, σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2014) συμβάλλει στην προώθηση της σύγχρονης αντίληψης σύμφωνα με την οποία η γλωσσική αγωγή επιτυγχάνεται μέσω της αξιοποίησης του συνόλου των διδακτικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος (language across the curriculum). Έτσι πραγματοποιείται και ένας άλλος στόχος: η ανατροπή του μεταγλωσσικού ή δομιστικού χαρακτήρα που έχει συχνά η γλωσσική διδασκαλία σήμερα.

6.5. WIKIS

Όταν η δεύτερη γενιά του Διαδικτύου, το Web 2.0, έκανε την εμφάνισή της, στην παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα αυξανόταν το ενδιαφέρον για την παιδαγωγική χρήση του Παγκόσμιου Ιστού, όσον αφορά ομαδικές δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης, οι οποίες θα βασίζονταν στις αρχές του επικοινωνισμικού και

των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών (Ζιώγκου & Δημητριάδης, 2010). Οι νέες υπηρεσίες του Web 2.0 εμφάνιζαν σημαντικές επικοινωνιακές και συνεργατικές διαστάσεις που υποστήριζαν την διάδραση και την ανταλλαγή δεδομένων και μάλιστα σε ένα περιβάλλον ιδιαίτερα απλό και φιλικό στο χρήστη, ώστε εκείνος να αφοσιωθεί στη «διαδικασία της μάθησης» και όχι στην «εκμάθηση της διαδικασίας» όσον αφορά τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων (Parker & Chao, 2007). Από τα πιο δημοφιλή και αποτελεσματικά μέσα στον τομέα αυτόν ήταν τα wikis, εργαλεία για επικοινωνία, διάδραση, συνδιαμόρφωση και διαμοιρασμό της γνώσης (Reinhold, 2006). Ο Ward Cunningham, υπεύθυνος για την ανάπτυξη του πρώτου λογισμικού wiki, το παρουσίασε ως «την απλούστερη on line βάση δεδομένων που θα μπορούσε να λειτουργήσει» (Leuf & Cunningham, 2001). Σύμφωνα με τον ορισμό του Schwartz (2004), πρόκειται για ένα «υπερκειμενικό σύστημα που αποτελείται από ένα σύνολο διασυνδεδεμένων σελίδων, που επιδέχεται ελεύθερη επέκταση και το οποίο χρησιμοποιείται για αποθήκευση και τροποποίηση πληροφοριών. Κάθε σελίδα μπορεί να διασκευαστεί από οποιονδήποτε χρήστη, ο οποίος έχει στη διάθεσή του έναν σύγχρονο φυλλομετρητή».

Ένα αξιόπιστο wiki διαθέτει τα κατάλληλα εργαλεία ώστε να ανιχνεύει μέσα από συγκεκριμένα, καταγεγραμμένα στοιχεία το ιστορικό κάθε σελίδας, το οποίο ενημερώνει για τη συχνότητα των επισκέψεων, το είδος των τροποποιήσεων, την ποσότητα και το μέγεθος των σχολίων. Έτσι μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για τη συνεισφορά κάθε συμμετέχοντος σε μια ομαδική-συνεργατική δραστηριότητα. Υπάρχουν «ανοιχτά» wikis, το περιεχόμενο των οποίων κάθε επισκέπτης έχει τη δυνατότητα να μεταβάλει και «περιορισμένης πρόσβασης», η οποία επιτρέπεται στα μέλη μιας συγκεκριμένης ομάδας, όσον αφορά τη δημιουργία περιεχομένου και τις τροποποιήσεις του, αν και τα εξαγόμενα παραμένουν δημόσιας προβολής (ορατά από όλους) (Olson, 2006). Τα wikis άρχισαν να χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση με μια συχνότητα που βαίνει διαρκώς αυξούμενη, αφού ξεπεράστηκε η δυσπιστία των πρώτων ετών (Chao, 2007, Evans, 2006, Schaffert et al., 2006).

Θεωρούνται συχνά η ιδανική πλατφόρμα μέσω της οποίας οι αξίες και τα ιδανικά του συμμετοχικού ιστού αναδεικνύονται. Η συμμετοχή των διδασκομένων ενδυναμώνεται, υποστηρίζεται η αλληλεπίδραση και η συνεργασία, αμφισβητούνται τα όρια μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη, η μάθηση καθίσταται πιο δημοκρατική κτλ. «Παρέχουν δηλαδή ένα πιο κονστρουκτιβιστικό-κονεκτιβιστικό μοντέλο ανακαλυπτικής μάθησης που ενισχύει τη μεταγνώση και την αυτοανάδραση των

εκπαιδευόμενων και ανταγωνίζεται σε επιστημολογικό επίπεδο τους παραδοσιακούς τρόπους μάθησης» (Παλαιγεωργίου, χ.η., ανάκτηση 10-12-2016).

Σύμφωνα, τέλος, με τους Su & Beaumont (2010) τα wikis είναι ένα αποτελεσματικό, ευέλικτο, φιλικό στο χρήστη, οικονομικό λογισμικό, για δημιουργία, αλληλεπίδραση και καινοτομία. Οι δυνατότητές τους αξιοποιούνται εκπαιδευτικά στην πραγματοποίηση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων διαθεματικής οπτικής (Νέζη, 2014) στα πλαίσια ανοιχτών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, επιτρέποντας δηλαδή την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων σε «μαθητοκεντρικές δραστηριότητες, υπό το πρίσμα της συνεργατικής μάθησης με υποστήριξη υπολογιστή» (ό.π.).

6.5.1. WIKIS ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία ποικίλες προσεγγίσεις των περιβαλλόντων wikis, οι συνηθέστερες εκ των οποίων είναι η συνεργατική / συμμετοχική θεώρηση και αυτή του εποικοδομισμού (κονστрукτιβισμού), ενώ σε μικρότερη κλίμακα υπάρχουν θεωρήσεις ολιστικές, ανάλυσης αφηγηματικού λόγου κλπ. (Parker & Chao, 2007):

6.5.1.1. Wikis και συνεργατική μάθηση

Οι πρακτικές συνεργασίας που υποστηρίζουν τα wikis, έγιναν αντικείμενο πολλών ερευνών που παρουσίασαν ενδιαφέροντα και ενθαρρυντικά αποτελέσματα όσον αφορά ποικίλες πτυχές θεώρησής τους, όπως αυτά αποτυπώνονται στη διεθνή βιβλιογραφία.

Οι Schaffert, Bischof, Buerger, Gruber, Hilzensauer & Schaffert (2006) υποστηρίζουν ότι κατά τη συνεργατική μάθηση ετερογενείς ομάδες μαθητών αναπτύσσουν συνεργατικές πρακτικές, προκειμένου να υποβοηθήσουν την κατάκτηση της ατομικής μάθησης για το κάθε μέλος χωριστά, ώστε να προαχθούν ως σύνολο. Η συνεργατική αυτή μορφή μάθησης οδηγεί σε θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών, ανάληψη προσωπικής ευθύνης, διαπροσωπική αλληλεπίδραση και κατάλληλη χρήση συνεργατικών δεξιοτήτων. Υποστηρίζουν δε, ότι οι ευκαιρίες συνεργασίας που παρέχουν τα wikis (συνεργατική γραφή, πολλαπλές εκδοχές, σχόλια στη συνέχεια των κειμένων) τα καθιστούν το πλέον κατάλληλο μέσο συνεργατικής μάθησης. Σύμφωνα με τον Johnson (2013) άλλωστε, οι συνεργαζόμενες ομάδες

επιτυγχάνουν υψηλότερα επίπεδα νοητικών ικανοτήτων από ό,τι οι μαθητές που εργάζονται ατομικά.

Η τεχνολογικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία που επιτρέπουν τα περιβάλλοντα αυτά (Augar, Raitman, & Zhou, 2004), ενισχύει τη διάδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, όπως και την ομαδικότητα και διευκολύνει το διαμοιρασμό και τη «διασπορά» της γνώσης και της εμπειρίας μεταξύ των μελών της κοινότητας σύμφωνα με τον Lipponen (2002).

Οι De Pedro, Rieradevall, López, Sant, Piñol & Núñez (2006) υποστηρίζουν ότι τα wikis ενισχύουν τη συμμετοχικότητα και όχι τον ανταγωνισμό, όπως συχνά συμβαίνει στα παραδοσιακά συστήματα μάθησης, ως αποτέλεσμα της (ασύγχρονης) επικοινωνίας μεταξύ των μελών και της ομαδικής αλληλεξάρτησης.

Η συνεργατική μάθηση ενισχύεται ακόμη περισσότερο όταν τα μέλη μιας ομάδας συγκροτούν μια *κοινότητα πρακτικής* (community of practice). Μια τέτοια κοινότητα περιλαμβάνει άτομα που επιδιώκουν κοινούς στόχους αλληλεπιδρώντας με άλλα μέλη. Ορίζουν τη μάθηση όχι ως μια διαδικασία που προκύπτει από την πρόσληψη της γνώσης, αλλά ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στην κοινότητα και της αποδοχής της κοινής γνώσης και των πρακτικών της. Σύμφωνα με τους Schaffert, Bischof et al. (2006), τα wikis μπορούν να λειτουργήσουν σαν μια ευρεία πλατφόρμα γνώσης όπου τα μέλη μοιράζονται τις γνώσεις τους, παρουσιάζουν σημαντικές πληροφορίες, συζητούν θέματα. Υπό μία έννοια, ακόμη και wikis όπως η Wikipedia μπορούν να θεωρηθούν ευρείες κοινότητες πρακτικής. Όπως υποστηρίζουν οι Schwartz, Clark, Cossarin, & Rudolph (2004), τα wikis διαθέτουν πολλά χαρακτηριστικά ουσιαστικής σημασίας για μια επιτυχημένη κοινότητα πρακτικής: εικονική παρουσία, ποικιλία αλληλεπιδράσεων, ευκολία συμμετοχής, αξιόλογο περιεχόμενο, σύνδεση με ένα ευρύτερο πεδίο συγγενών χώρων, δημοκρατική συμμετοχή, συμβολή στη διαμόρφωση ταυτότητας, εξέλιξη στο χρόνο.

Οι Schweder & Wissick (2009) σημειώνουν «Ένα wiki βοηθά στην οικοδόμηση της δημιουργικότητας, της εμπλοκής, των διαπροσωπικών επικοινωνιακών ικανοτήτων, βελτιώνει τη συγγραφική δεινότητα και χτίζει δεσμούς ανάμεσα στην παλιά και στη νέα γνώση. Τα wikis είναι η πύλη από όπου οι μαθητές θα κατακτήσουν τη γνώση». Επιτρέπει στους μαθητές να πάρουν τον έλεγχο της μάθησής τους (ownership) και να χτίσουν σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη των ομάδων που συμμετέχουν στο wiki (Larusson & Alterman, 2009).

Πιο πρόσφατες έρευνες (Li & Kim, 2016, Li, 2012, Lee, 2010, Lundin, 2008, Purdy, 2009) εξακολουθούν να επιβεβαιώνουν τα παλαιότερα πορίσματα όσον αφορά την διευκόλυνση των πρακτικών συνεργασίας και αλληλεπίδρασης αλλά και εξέλιξης των συγγραφικών δεξιοτήτων, μέσω της δυνατότητας αναθεώρησης (revision) και της συμμετοχικής κειμενικής παραγωγής. Υπάρχουν ωστόσο ερευνητές όπως οι Ducate, Anderson, & Moreno (2011) ή ο Storch, (2011) οι οποίοι ισχυρίζονται ότι σχετικά με βασικές παραμέτρους των wikis, όπως η αναθεώρηση του κειμένου ή η φύση της συνεργασίας που αναπτύσσουν οι ομάδες, «ακόμα δεν έχουμε ξύσει την επιφάνεια».

6.5.1.2. Wikis και κονστρουκτιβιστική οπτική

Η θεωρία του εποικοδομισμού ή κονστρουκτιβισμού θεωρεί τη γνώση ως κατασκευή και όχι ως προσφορά, μετάγγιση ή μετάδοση. Η μάθηση που βασίζεται στον εποικοδομισμό, εμπλέκει τους μαθητές σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτούς και διαμορφώνει ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου οι διδασκόμενοι θα μαθαίνουν με τρόπο (Parker & Chao, 2007):

- Ενεργό και δυναμικό, που να εμπλέκει τους μαθητές σε αλληλεπίδραση και διερεύνηση του μαθησιακού αντικειμένου και που θα τους παρέχει τις ευκαιρίες να παρατηρήσουν τα αποτελέσματα των χειρισμών τους
- Αυθεντικό και συνδεδεμένο με την πραγματική ζωή, ώστε να διευκολύνει την καλύτερη κατανόηση και τη προσαρμογή της γνώσης σε νέες καταστάσεις
- Συμμετοχικό, συνεργατικό και διαλεκτικό, που να παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες διάδρασης ώστε να διευκρινίσουν ή να μοιραστούν ιδέες, να αναζητήσουν βοήθεια, να αντιμετωπίσουν προβλήματα και να συζητήσουν τις λύσεις
- Σταδιακής κατασκευής της γνώσης, που να ωθεί τους μαθητές να διαμορφώσουν συνδέσεις ανάμεσα στη νέα γνώση και στην παλαιότερη, ώστε να δημιουργήσουν νόημα και να ενεργοποιήσουν εκ νέου τη μάθηση μέσω του αναστοχασμού (reflective learning)
- Με συγκεκριμένη στοχοθεσία, παρέχοντας στους μαθητές ευκαιρίες να ιεραρχήσουν τους μαθησιακούς τους στόχους και να καταγράψουν την πρόοδο ως προς την επίτευξή τους

Όσοι έχουν εμπλακεί με τη χρήση των νέων μέσων στην εκπαίδευση, έχουν επιδείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την κονστρουκτιβιστική διάσταση της μάθησης στα νεοπαγή ηλεκτρονικά μαθησιακά περιβάλλοντα και στα οφέλη που προκύπτουν από αυτήν. Είναι, λοιπόν, φυσικό το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη χρήση των wikis στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερα δε εμφανής είναι η επίδραση του εποικοδομισμού σε δύο τομείς που σχετίζονται με τη χρήση των wikis: στην αναστοχαστική δραστηριότητα και στην κοινωνική διάσταση της μάθησης.

Η αναστοχαστική μάθηση είναι ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά του εποικοδομισμού και αναφέρεται στη δομημένη προσέγγιση με την οποία ο μαθητής εμβαθύνει στο περιεχόμενο της μάθησής του και κατανοεί τη μαθησιακή πορεία που ακολούθησε για να την κατακτήσει.

Εκτός, λοιπόν, από τα στενά μαθησιακά αποτελέσματα, τα wikis παίζουν έναν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του τρόπου σκέψης των μαθητών και εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους **«πέρα από το περιεχόμενο και τις συχνά εφήμερες λεπτομέρειες κάθε πρότζεκτ, επικαλύπτοντας αυτή την εμπειρία από μια πιο γενική και πρωταρχική, προσωπικά - κατασκευασμένη (personally constructed) αντίληψη πάνω στη διαδικασία σχεδιασμού, πάνω στο πώς ενεργούμε και “δημιουργούμε” τον κόσμο στον οποίο καθένας μας ζει – καθώς και εφοδιάζοντάς τους με ένα εννοιολογικό πλαίσιο που θα τους καταστήσει ικανούς να εξελίξουν άμεσα και περαιτέρω την αντίληψή τους και τη σκέψη τους»** (Chen et al., 2005).

Τα wikis επιτρέπουν αυτός ο αναστοχασμός να γίνεται συνεργατικά. Εξαιτίας της μεγάλης τεχνολογικής ευκολίας στη χρήση τους αφενός και στην ευέλικτη και λειτουργική δομή τους αφετέρου, επιτρέπουν το μέγιστο της συμμετοχικής διαδικασίας στη μάθηση εντός των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (Woo, Chu & Li, 2013). Και, καθώς ο εποικοδομισμός θεωρεί τη μάθηση μια κοινωνική και συμμετοχική δραστηριότητα, όπου το νόημα σχηματίζεται σταδιακά και η γνώση χτίζεται μέσω της διαλεκτικής σχέσης με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς και μέσω του αναστοχασμού, τα wikis, μέσα από τη συνεργατική τους φύση ενεργοποιούν την κατασκευή της γνώσης με (και για) τους άλλους, με επικέντρωση στην ομάδα ή στην κοινότητα και όχι στο άτομο (Richardson, 2010). Τα wikis αποτελούν μια επιτυχημένη πρακτική (“success story”) στον εκπαιδευτικό χώρο καθώς επιπλέον μπορούν πολύ γρήγορα να αξιοποιηθούν και να γίνουν λειτουργικά για τους μαθητές (Parker & Chao, 2007).

6.5.1.3. Wikis και κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες.

Θεωρία της εμπλαισιωμένης μάθησης (situated learning)

Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες επικεντρώνονται στο ρόλο του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου στην οικοδόμηση της γνώσης και υποστηρίζουν ότι η γνώση δεν αποτελεί μια αποκλειστικά ατομική λειτουργία της νόησης αλλά περισσότερο μια διεργασία που πραγματώνεται μέσω της επικοινωνίας και της διάδρασης με τους άλλους μέσα σε ένα δεδομένο πλαίσιο κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011).

Είναι επόμενο οι παραπάνω θεωρίες να υποστηρίζουν τα συνεργατικά διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης. Ειδικότερα η **Εμπλαισιωμένη Μάθηση** (situated learning) υποστηρίζει ότι

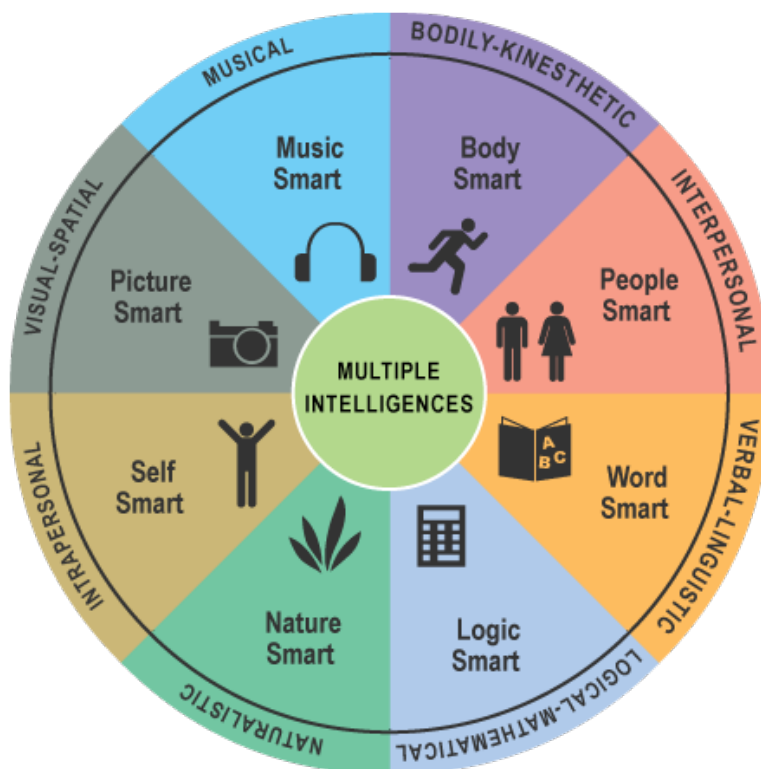
«η μάθηση εμπεριέχει (προϋποθέτει) δράση (δραστηριότητα) η οποία είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με το ευρύτερο πλαίσιο και την κουλτούρα μέσα στην οποία συντελείται. Είναι κοινωνικό φαινόμενο και φυσική συνέπεια κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας των μελών σε μια κοινότητα πρακτικής» (Lave & Wenger, 1991 στο Νέζη, 2014)

Οι μαθητές αρθρώνουν προσωπικό (μη κατευθυνόμενο) λόγο και ανταποκρίνονται σε αυθεντικές καταστάσεις αξιοποιώντας όλους τους δυνατούς πόρους και «κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένες πρακτικές, όπως η τεχνολογικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία» (wiki) (ό.π.). Επιπλέον η ομαδοσυνεργατική μέθοδος που προωθούν τα περιβάλλοντα αυτά συμβάλλει στην ενεργοποίηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπως η **αυτενέργεια**, η **υπευθυνότητα**, η **συνεργατικότητα** όσο και μεταγνωστικών όπως η **αξιολόγηση**, ο **αναστοχασμός**, η **διατύπωση κριτικής** (Ματσαγγούρας, 1987 στο Νέζη, 2014). Σύμφωνα με την Βασιλική Μπαλτά (2009) αν η εργασία που θα πραγματοποιήσουν οι μαθητές στηρίζεται όντως στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων του wiki, ως αποτέλεσμα θα προκύψει **ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων (instinct motivation)** του μαθητή λόγω της προσωπικής ικανοποίησης που θα απολαμβάνει, καθώς η εργασία του αφενός θα προβληθεί στο χώρο της κοινότητας των wiki, ενώ αφετέρου θα λειτουργήσει ως πηγή πληροφοριών για περαιτέρω δραστηριότητες δικές του ή όσων την συμβουλευτούν.

6.5.2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ WIKIS Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT

Σύμφωνα με τους Fragaki, Megalou, Reynolds, Vanbuel (2009) η μέθοδος project παρέχει μέσα από πολύπλευρες, συνεργατικές δραστηριότητες με την αξιοποίηση των εργαλείων των ΤΠΕ και εν προκειμένω των wikis, τη δυνατότητα της πολυπρισματικής θεώρησης ενός ευρύτερου θέματος, με την ταυτόχρονη ενεργοποίηση πολλών λειτουργιών του εγκεφάλου. Μέσω της αλληλεπίδρασης και της εμπλοκής σε σύνθετα σχέδια εργασίας δεν αναπτύσσεται μόνο η κριτική σκέψη και οι συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών, αλλά και τη «βιωματική, συνεργατική, πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης» (Χρυσυφίδης, 2000).

Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας, αλλά και γενικότερα η υιοθέτηση συνεργατικών πρακτικών που στηρίζονται σε πολύπλευρες και ευέλικτες προσεγγίσεις, βρίσκει ανταπόκριση και στη θεωρία του Howard Gardner, ο οποίος έκανε λόγο για την «πολλαπλότητα και την πολυμορφία της ανθρώπινης νοημοσύνης και τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης που αντιστοιχούν σε κάθε μία από αυτές τις μορφές» (Fragaki et al., 2009)



Εικόνα 47. Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Gardner).

(Πηγή: <https://sites.google.com/site/howard-gardner-s-multiple-intelligence-theory>)

Τα στάδια που αντιστοιχούν στην εξέλιξη ενός διδακτικού σχεδίου θα παρουσιαστούν κατά την περιγραφή της δραστηριότητας της παρούσας εργασίας,

καθώς αυτή ακολουθεί τη διδακτική προσέγγιση του σχεδίου εργασίας, σε συνεργατικό περιβάλλον wiki και υπό το πρίσμα της εμπλαισιωμένης μάθησης.

6.5.3. ΧΡΗΣΕΙΣ ΤΩΝ WIKIS ΚΑΙ ΑΠΟΡΡΕΟΝΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΟΦΕΛΗ

6.5.3.1. Χρήσεις

Μεγάλος αριθμός ερευνών (Bruns & Humphreys, 2005, Evans & Wolf, 2005, Lund & Smordal, 2006, Tsiniakos, 2006, Parker & Chao, 2007, McDonald, 2007, Forte & Bruckman, 2006, Xu, 2007, Schroeder, 2009, Hazari, 2009, Karasavvidis, 2010, Gibbons, 2010, Ireland et al., 2013, Stafford, Elguetaand & Cameron, 2014, Kim & Li, 2016) επιβεβαιώνουν ότι η εισαγωγή των wikis στην εκπαίδευση είναι ουσιαστική και πολλαπλά χρήσιμη, καθώς, αφενός μεν προωθεί τεχνολογικές δεξιότητες, αφετέρου δε, είναι αποτελεσματικό εργαλείο για διδασκαλία και μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας περιεχομένου (έγγραφα, εικόνες, παρουσιάσεις), ενώ διευκολύνει και τη διόρθωση, αναζήτηση, συζήτηση, αλληλεπίδραση, επιχειρηματολογία, διαξιφισμούς (debates), διαμοιρασμό και κοινή χρήση υλικού. Παράλληλα, ενισχύεται η ικανότητα γραφής, ανάγνωσης, στοχασμού σε ένα ευέλικτο περιβάλλον που ενθαρρύνει τη συνεργασία και κρατά το χρήστη σε επαφή με την τεχνολογική καινοτομία.

Ειδικότερα σύμφωνα με τα εξαγόμενα των παραπάνω εργασιών τα wikis μπορούν να χρησιμοποιηθούν για:

- Γρήγορη και εύκολη δημιουργία ηλεκτρονικών σελίδων για οποιοδήποτε θέμα
- Ομαδικά έργα μαθητών (χώρος εργασίας και συντονισμού ομάδων) ή και διδασκόντων (πχ διδακτικά πλάνα)
- Προβολή επιχειρηματολογίας (ομάδες υπέρ και κατά όσον αφορά ένα θέμα)
- Δημοσίευση ομαδικών εργασιών
- Χώρος συζήτησης (σχόλια ασύγχρονα ή σύγχρονα αν η αλληλεπίδραση γίνεται σε κοινό χώρο)
- Καταγραφή σημειώσεων για κοινό αντικείμενο συζήτησης ή ανάγνωσης της ομάδας ή εντυπώσεων από κοινές εμπειρίες (πχ επίσκεψη σε μουσείο, χρήση ενός λογισμικού κλπ)
- Δημοσίευση συνεργατικού σχολικού περιοδικού

- Εμπλουτισμός ενός λήμματος της Wikipedia
- Ιστοχώροι μαθημάτων (wikis ανά μάθημα ή διδάσκοντα)
- Άμεση πρόσβαση σε ένα διαρκώς ανανεούμενο διδακτικό υλικό
- Παρακολούθηση της προόδου των εργασιών, ανά συμμετέχοντα (συμβολή κάθε χρήστη στην ομάδα)
- Χώρος ανάθεσης εργασιών από το διδάσκοντα
- Ανατροφοδότηση των ομάδων
- Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση
- Συλλογή δεδομένων (πχ σχετικά με παλαιότερα wikis και συζητήσεων που τα συνοδεύουν) για περαιτέρω μελέτη από ερευνητές ή και μαθητές (Hsu, 2007)
- Συνεργασίες σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο (κοινά projects με άλλα σχολεία, πολιτιστικές ανταλλαγές, γνωριμία με τρόπο ζωής κλπ)
- Ενίσχυση ευχέρειας στη χρήση νέων τεχνολογικών διδακτικών εργαλείων (προώθηση του ψηφιακού γραμματισμού, όχι ως αυτοσκοπού, αλλά ως παράπλευρης κατάκτησης)
- Εικονικός χώρος συνάντησης μιας γεωγραφικά διασκορπισμένης ομάδας
- Αποδέσμευση εργασίας από χρονικούς ή τοπικούς περιορισμούς.

Άλλες έρευνες επίσης, που συγκέντρωσαν δεδομένα από διδακτικές πρακτικές, έδειξαν ότι:

- Η προσβασιμότητα, η απλότητα, η ανοιχτότητα και η έλλειψη αυστηρής δομής (απλή λευκή σελίδα) βοηθά τους διδασκόμενους όχι μόνο να μοιραστούν πληροφορίες και πηγές αλλά και να ακολουθήσουν τα δικό τους μαθησιακό βηματισμό, ενώ παράλληλα τους επιτρέπει να παρατηρήσουν τα αποτελέσματα δουλειάς των άλλων ομάδων (Coyle 2007, Honegger 2005, Nicol et al. 2005)
- Οι μαθητές έχουν επίγνωση του πόσο τα wikis μπορούν να βελτιώσουν τη συνεργασία και το επίπεδο της εργασίας που επιτελούν (Chu, 2008, Chu et al., 2012)
- Οι συνεργατικές δραστηριότητες με τα wikis μπορούν να βελτιώσουν ουσιαστικά την κοινωνική συνεκτικότητα μιας μαθητικής ομάδας (Morley, 2012, Kuteeva, 2011)
- Η αποτελεσματικότητα των wikis ως εργαλείων διδασκαλίας και μάθησης προϋποθέτει προσεκτικό σχεδιασμό, εξοικείωση διδασκόντων και

διδασκομένων με την τεχνολογία, ιδανικό μέγεθος τάξης, κινητοποίηση μαθητών ώστε να επιδιώκεται η κοινή προσπάθεια για την κατάκτηση της γνώσης (Engstrom and Jewett, 2005, Raman et al., 2005)

6.5.3.2. Διδακτικά οφέλη

Ως επιπρόσθετα διδακτικά οφέλη που απορρέουν από τη χρήση των περιβαλλόντων wikis, όπως αυτά προέκυψαν από τις έρευνες που παρουσιάστηκαν παραπάνω, θα μπορούσαν να αναφερθούν (Καΐρης κ.ά., 2009, Νέζη, 2014):

- Εξασφάλιση αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία
- Συμμετοχική παραγωγή ιδεών και συνεργατική παραγωγή λόγου, χωρίς όμως να παραγνωρίζεται ο βαθμός της προσωπικής συμβολής του καθενός στην παραγωγή του κοινού έργου και στην αξιολόγηση τόσο της ατομικής όσο και της ομαδικής εργασίας με βάση αξιόπιστα κριτήρια.
- Προβολή του δυναμικού χαρακτήρα της γραφής και του αμφίδρομου της επικοινωνίας πομπού-δέκτη
- Επαφή των μαθητών με διαφορετικά κειμενικά είδη και νέες κειμενικές μορφές (πολυτροπικά και υπερκείμενα)
- Άσκηση των μαθητών σε κοινωνικές πρακτικές τεχνολογικά διαμεσολαβημένης επικοινωνίας,
- Ενεργοποίησή των μαθητών κατά τη διαδικασία κατασκευής και διαπραγμάτευσης νοήματος μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασής τους
- Διαμόρφωση της κοινωνικής τους ταυτότητας (διαδικασία δόμησης μιας νέας αυτό-εικόνας και κριτικής επίγνωσης, μέσω της ανατροφοδότησης που πραγματοποιείται στα πλαίσια της ομάδας) (Stafford, Elguetaand & Cameron, 2014)
- Διεύρυνση του σχολικού γραμματισμού και σύνδεσή του με τους πολυγραμματισμούς
- Δυνατότητα άμεσης δημοσίευσης της εργασίας τους στην ευρύτερη κοινότητα και ανατροφοδότησης από τα σχόλια που θα λάβουν
- Αποποίηση του παραδοσιακού ρόλου διδασκόντων-διδασκομένων, η οποία θα ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη σχολική ζωή και θα

δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για δυναμική αλληλεπίδραση και επικοινωνία (Ιντζίδης κ.ά. 2008).

- Μετατόπιση των εκπαιδευτικών στον ρόλο του διευκολυντή-εμπυχωτή, που, σε συνδυασμό με την εσωτερική δικτύωση των συνομηλίκων που προσφέρει το wiki, συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ελεύθερα εκφραζόμενης κοινότητας.
- Ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων μάθησης λόγω της ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών και της προσωπικής εμπλοκής τους
- Ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων μέσω του αναστοχασμού
- Δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος εμπιστοσύνης καθώς οι μαθητές δουλεύουν συνεργατικά με τους συνομηλίκους του σε ένα ασφαλές και ευχάριστο περιβάλλον
- Τα wikis, μέσω της ασύγχρονης επικοινωνίας ενδυναμώνουν τους διστακτικούς μαθητές ώστε να ακουστεί και η δική τους φωνή
- Ενισχύεται το μαθητοκεντρικό μοντέλο μάθησης και η δημοκρατικότητα, καθώς ο μαθητής κατασκευάζει τη νέα γνώση ενσωματώνοντας τις νέες ιδέες στην προηγούμενη γνώση του, ενεργοποιώντας το στοχασμό και τις μαθησιακές του δυνατότητες, ενώ σχηματίζει τις δικές του απόψεις, βάσει των πληροφοριών που επεξεργάζεται η κοινότητα. Επιπλέον δίνεται η δυνατότητα σε όλους να συμμετέχουν, να επεξεργάζονται, να αλλάζουν ή να συμπληρώνουν άμεσα τα κείμενα. Τα αποτελέσματα είναι άμεσα ορατά σε όλους και υπόκεινται σε ελεύθερη αξιολόγηση.
- Ενθαρρύνεται η συνεργασία και όχι ανταγωνισμός, καθώς οι μαθητές συμβάλλουν όχι για να προωθήσουν το ατομικό τους μαθητικό προφίλ αλλά για να συμμετέχουν στη δημιουργία ενός αξιόλογου τελικού προϊόντος.
- Προωθείται η καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων και η προαγωγή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Επιπλέον οι συμμετέχοντες ασκούνται στη συλλογική σύμπραξη μέσω της επίτευξης συμφωνίας και συμβιβασμού. Δίνεται η δυνατότητα μέσω της διάδρασης να αποσαφηνίσουν και να μοιραστούν ιδέες, να αναζητήσουν βοήθεια, να διαπραγματευτούν προβλήματα και να αναζητήσουν λύσεις.

- Μεταβάλλεται η μαθησιακή πρακτική της απομνημόνευσης δεδομένων και αντικαθίσταται από αυτήν της βαθύτερης κατανόησης του περιεχομένου μέσω της συμμετοχικής διαπραγμάτευσης (Smith, 2009).
- Προάγεται ο ψηφιακός γραμματισμός διδασκομένων (και διδασκόντων)

6.5.4. ΤΑ WIKIS ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

6.5.4.1. Παιδαγωγικά και γνωστικά οφέλη

Ίσως η πιο διαδεδομένη παιδαγωγική εφαρμογή των wikis είναι η υποστήριξη της διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου. Η χρήση του wiki ενισχύει πλεονεκτήματα όπως ο στοχασμός, η αναθεώρηση, η δημοσίευση, η παρατήρηση των συγκεντρωτικών γραπτών αποτελεσμάτων που σταδιακά αποκαλύπτονται (Fountain, 2005, Parker & Chao, 2007) καθώς και μια σειρά άλλα, από τα οποία ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν τα ακόλουθα:

- Τα wikis ενεργοποιούν στους μαθητές τη **διάθεση συγγραφής** (Parker & Chao, 2007)
- Παρέχουν ένα οικονομικό, **ανοιχτό** και αποτελεσματικό εργαλείο επικοινωνίας και συνεργασίας με έμφαση στο γραπτό κείμενο, το οποίο παραμένει, ως μορφωτικό υλικό, **διαρκώς διαθέσιμο για επαναχρησιμοποίηση** (Νέζη, 2014)
- Ενθαρρύνουν την **γραφή ως διαδικασία (writing as a process)**, περισσότερο από τη γραφή με στόχο το τελικό αποτέλεσμα (product oriented writing), καθώς επιτρέπουν την προσεκτική ανάγνωση, αναθεώρηση και παρακολούθηση των διαδοχικών, προκαταρτικών σταδίων του κειμένου πριν την τελική του γραφή. Παρέχουν έτσι στον γράφοντα όχι μόνο τη δυνατότητα να κάνει λάθη, αλλά κυρίως να ανακαλύψει ότι πρόκειται για λάθη (**αξιοποίηση του λάθους**) πριν προχωρήσει στη διόρθωσή τους (Ericsson, 2006)
- Διευκολύνουν τη συγγραφή για ευρύτερα ακροατήρια, η οποία λειτουργεί ως ισχυρό εργαλείο **εσωτερικής κινητοποίησης** των μαθητών. Παράλληλα εξασφαλίζει **αυθεντικότητα** στο έργο, επαφή με ρεαλιστικές καταστάσεις και συνακόλουθα ενίσχυση των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα (Forte & Bruckman, 2006)

- Ως εργαλεία συνεργασίας και ασύγχρονης επικοινωνίας αναδεικνύουν το **δυναμικό χαρακτήρα της γραφής** για την συγκρότηση νοήματος (Νέζη, 2014)
- Οι συμμετέχοντες μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επανέρχονται στο κείμενο, να το τροποποιούν συμπληρώνοντας, διορθώνοντας, διαγράφοντας, αναδιοργανώνοντας. Το τελικό προϊόν εμφανίζεται ως αποτέλεσμα διαρκών διαπραγματεύσεων, διασφαλίζοντας την **αλληλεπίδραση** στο δίκτυο αναγνώσεων (Carr et al., 2007, Μπαλτά κ.ά., 2009, Νέζη, 2014)
- Αισθητοποιούν την **αμφισβήτηση των ορίων μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη** (ό.π.)
- Παρέχουν τη δυνατότητα διαρκούς **ανατροφοδότησης** από την μαθησιακή κοινότητα. Η δυνατότητα αυτή, να δέχονται οι ίδιοι για τις εργασίες τους κριτική αλλά και να διατυπώνουν σχόλια και αξιολόγηση για τις εργασίες των άλλων, ενεργοποιεί τη **διαδικασία αναστοχασμού και κριτικής σκέψης** (Minocha & Thomas, 2007, Zorko, 2009)
- Το επίπεδο του **παραγόμενου γραπτού λόγου** κατά τη διάρκεια της συνεργατικής γραφής στην πλατφόρμα wiki παρουσιάζει **βελτίωση** σε επίπεδο γραμματικής, ορθογραφίας, δομής (Kuteeva, 2011), σαφήνειας (Hemmi, Bayne & Land, 2009), ακρίβειας και σχετικότητας (Wheeler, Yeomans & Wheeler, 2008), σύνθεσης, σύνταξης και αναθεώρησης (Pifarré & Fisher, 2011)
- Οι παραπάνω βελτιώσεις στο γλωσσικό επίπεδο παρουσιάζονται συχνά ως αποτέλεσμα της αυξημένης **επίγνωσης της ύπαρξης μαθητικού (και ευρύτερου) κοινού** (Kuteeva, 2011, Montero-Fleta & Pérez-Sabater 2011, Wheeler, Yeomans & Wheeler, 2008) που ενεργοποιούν την κριτική και αναλυτική σκέψη του γράφοντος, ο οποίος αξιοποιεί στο έπακρο τις δυνατότητές του για την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος. Επιπλέον, έχειδειχθεί ότι ο σχολιασμός των εργασιών των συμμαθητών, βελτιώνει τα παραγόμενα γραπτά κείμενα των ίδιων των σχολιαστών (Cho & MacArthur, 2011)
- Τα wikis ανοίγουν νέες δυνατότητες στο πεδίο της **δημιουργικής γραφής**, καθώς μπορούν να πάρουν τη μορφή ενός **διαδραστικού βιβλίου**, το οποίο συγγράφουν από κοινού οι μαθητές. Η ιστορία δεν καταλήγει υποχρεωτικά σε

ένα μόνο τέλος. Μπορεί να αναπτύσσει **διακλαδώσεις και να σχεδιάζει πολλά διαφορετικά μονοπάτια και καταλήξεις (ends)**. Μαθητές με καλλιτεχνικές δεξιότητες μπορούν να συμπληρώσουν το κείμενο με εικόνες, φωτογραφίες, βίντεο (Schaffert, Bischof, Buerger, Gruber, Hilzensauer & Schaffert, 2006) (Example: Creative and Cooperative Writing with Wiki – Geschichtenwald: <http://www.wikiservice.at/buecher/wiki.cgi?Geschichtenwald>). Παρομοίως ο McDonald (2007) χρησιμοποιεί το περιβάλλον wiki για να διδάξει τη **συνεργατική γραφή κειμένων σε υπερλογοτεχνική μορφή**. Τα κείμενα που προκύπτουν είναι εύκολα προσβάσιμα, πολυσέλιδα, συχνά **πολυτροπικά και συνδέονται με υπερσυνδέσεις**.

- Τα wikis εμφανίζονται να μεταβάλλουν την **αυτο-εικόνα των μαθητών ως συγγραφέων**. Προωθούν «μια ενδιαφέρουσα αναθεώρηση της φύσης του συγγράφειν και, για μερικούς συμμετέχοντες, το ίδιο το περιβάλλον wiki τους δίνει τη δυνατότητα να «ενδυθούν» την ταυτότητα του συγγραφέα με έναν νέο τρόπο (Hemmi, Bayne & Land, 2009)
- Αποτελούν εργαλείο **ενδυνάμωσης των μαθητών**, καθώς οι τελευταίοι, ως ενεργοί συμμετέχοντες, αναλαμβάνουν ένα **ρόλο** που παραδοσιακά κατείχε κάποιος απόμακρος και αποστασιοποιημένος ειδικός, λογοτέχνης ή επιστήμονας (Ravid, Kalman & Rafaeli, 2008, Lundin, 2008, Minocha, 2009)
- Η παραγωγή λόγου στα wikis μετατρέπει επίσης το διδασκόμενο υλικό σε προσωπικό: η συγγραφή μιας εργασίας ή η διόρθωση ενός κειμένου στο wiki είναι ένας εμφανής τρόπος μετατροπής του διδασκόμενου υλικού σε **μαθητικό δημιούργημα (self-generated material)** και όχι σε αποτέλεσμα προερχόμενο από την αυθεντία του δασκάλου (teacher-generated material) (Slamecka & Graf, 1978, Stafford, Elguetaand & Cameron, 2014). Και τα προσωπικά δημιουργήματα, όπως έχει δειχθεί παραμένουν ευκολότερα **στη μνήμη** (ό.π.).
- Οι ειδικοί που ασχολούνται με τις διεργασίες της νόησης και της μνήμης βεβαιώνουν ότι η κατάκτηση της γνώσης επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά μέσω της **Αφομοιωτικής Αρχής (Assimilation Principle)**, που αφορά την οργανική ενσωμάτωση των νέων πληροφοριών σε ένα υπάρχον οργανωτικό σχήμα. Η συγγραφή στο wiki βεβαιώνει ότι τα νέα δεδομένα θα είναι

οργανικά ενταγμένα στην υπάρχουσα συνολική δομή του έργου. Τα νέα στοιχεία έχουν δείξει ότι η πρακτική της ανάσυρσης των πληροφοριών από τη μνήμη είναι πιο αποτελεσματική από την αποστήθισή τους. Η συγγραφή είναι μια πρακτική κατά την οποία χρειάζεται διαρκής ανάσυρση στοιχείων, κατά την οποία το σχετικό υλικό πρέπει διαρκώς να ανακαλείται και να αναθεωρείται (Karpicke & Blunt, 2011).

- Η εργασία σε περιβάλλον wiki διευκολύνει την κατανόηση του διδακτικού υλικού και την ανάπτυξη **δημιουργικής σκέψης και αυτενέργειας** ως προς το χειρισμό του (Stafford, Elguetaand & Cameron, 2014)
- Το wiki ενδυναμώνει την **διανοητική αυτονομία (intellectual autonomy)**, καθώς οι μαθητές πρέπει να αποφασίσουν τόσο για το περιεχόμενο που θα καταθέσουν στο κοινό έργο, όσο και για τον τρόπο διατύπωσής του. Δημιουργείται έτσι η ανάγκη **της λήψης αποφάσεων**, με αποτέλεσμα την ενεργοποίηση του μαθητή καθώς η συμβολή του στο wiki (προορισμένο για δημόσια προβολή) θα αντικατοπτρίζει την προσωπικότητα και το επίπεδό του (Cho & MacArthur, 2011)

6.5.4.2. Γραφή / Επανεγγραφή, Ιστορικό, Σχόλια (Edit, History, Discussion)

Κάθε πλατφόρμα wiki, για τη διευκόλυνση της διαδικασίας της συνεργατικής παραγωγής περιεχομένου, επιτρέπει τρεις διακριτές ενέργειες: μέσω της επιλογής “edit” ο χρήστης αποκτά τη δυνατότητα να γράψει, να αναθεωρήσει το κείμενό του, να το διορθώσει, να το μεταβάλει. Μέσω της επιλογής “history” μπορεί να έχει μια συνολική εικόνα όλων των διαδοχικών αλλαγών που έχουν γίνει στη σελίδα, ενώ με διαφορετικό χρώμα επισημαίνονται οι διαγραφές και οι προσθήκες. Τέλος, μέσω της επιλογής “discussion” οι μαθητές μπορούν να διαπραγματευτούν το περιεχόμενο και τη διατύπωση της γραπτής τους εργασίας στον ειδικό χώρο των μηνυμάτων, με διαδικασία ασύγχρονης επικοινωνίας. Με την χρήση αυτών των τριών εγγενώς συνεργατικών στοιχείων, οι μαθητές αναμένεται να πραγματοποιήσουν τις συνεργατικές τους δραστηριότητες στο wiki με μεγαλύτερη ευκολία και ετοιμότητα.

Ο τρόπος που οι μαθητές χρησιμοποιούν αυτές τις δυνατότητες έχει ερευνηθεί για να διαπιστωθεί το είδος της αλληλεπίδρασης που πραγματοποιούν κατά τη χρήση της πλατφόρμας, το είδος των μεταβολών που πραγματοποιούν, τα θέματα που

διαπραγματεύονται και τη μορφή της συμβολής που έχουν στην συνεργατική παραγωγή γραπτού λόγου.

Αρκετές έρευνες αφορούν την διαδικασία αναθεώρησης του κειμένου (edit-επανεγγραφή, history – ιστορικό αλλαγών) (ενδεικτικά: Arnold, Ducate, & Kost, 2012, Kessler & Bikowski, 2010, Kost, 2011, Mak & Coniam, 2008, Li, 2013, Li & Kim, 2016). Σύμφωνα με αυτές παρατηρούνται διαφορετικοί τύποι (types) επεμβάσεων στο κείμενο κατά την αναθεώρηση:

- Προσθήκη ιδεών, επέκταση / ανάπτυξη ιδέας, αναδιοργάνωση κειμένου, διόρθωση λαθών (Mak & Coniam, 2008 – δευτεροβάθμια εκπαίδευση)
- Νέες πληροφορίες, διαγραφή αποσπασμάτων, διευκρίνιση /ανάπτυξη ιδεών, σύνθεση πληροφοριών, προσθήκη ηλεκτρονικών συνδέσμων (Kessler & Bikowski, 2010 – προπτυχιακοί φοιτητές)
- Αλλαγές ως προς το νόημα (προσθήκη, διαγραφή, υποκατάσταση) και αλλαγές ως προς το γραμματικο-συντακτικό επίπεδο (ορθογραφία, σειρά των λέξεων, στίξη, λεξιλόγιο) (Kost, 2011 – προπτυχιακοί φοιτητές)

Το γενικότερο συμπέρασμα από τις ποσοτικές μετρήσεις ήταν ότι οι μαθητές έκαναν περισσότερες διορθώσεις σε επιφανειακό, γραμματικο-συντακτικό επίπεδο και λιγότερες όσον αφορά τη διαπραγμάτευση των νοημάτων.

Μελετήθηκε επίσης το είδος της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών κατά τη δημιουργία του συνεργατικού κειμένου. Μετά από εξέταση του ιστορικού (history), οι ερευνητές (Bradley, Linstrom, & Rystedt, 2010) κατέληξαν στην ακόλουθη κατηγοριοποίηση:

- Μη ορατή αλληλεπίδραση – ένα άτομο πραγματοποίησε τη γραφή του κειμένου
- Παράλληλη συγγραφή από δύο άτομα
- Συνοικodόμηση του κειμένου από τα μέλη της ομάδας μετά από ανταλλαγή ιδεών

Άλλοι ερευνητές (Arnold et al., 2012), διαπίστωσαν την ύπαρξη ομάδων που δεν αναθεωρούσαν τα κείμενά τους σχεδόν καθόλου, και ομάδων που έκαναν επανέλεγχο όχι μόνο στα δικά τους κείμενα αλλά και σε όλο το έργο στο σύνολό του. Το ενδιαφέρον στοιχείο ήταν ότι οι τελευταίοι σπάνια άλλαζαν τα δικά τους κείμενα ως προς το περιεχόμενο.

Οι Li & Zhu (2013) μελετώντας το βαθμό της αλληλεπίδρασης με βάση τις κατηγορίες “discussion”, “page” και “history” για να διαπιστώσουν το είδος της συνεργασίας που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη των ομάδων κατά τη διαπραγμάτευση του περιεχομένου, κατέληξαν σε τρεις κατηγορίες ζευγών, με τις δύο πρώτες να ασκούν θετική επίδραση κατά τη μαθησιακή διαδικασία:

- Συνεργατική συμβολή / αμοιβαία υποστήριξη
- Αξιοπιστία / ανταπόκριση
- Κυριαρχία / παραίτηση

Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξαν έρευνες που εξέταζαν το βαθμό «ισότητας», δηλαδή το βαθμό συμμετοχής στη διαδικασία συγγραφής και το μέγεθος του ελέγχου πάνω στην κατεύθυνση που θα ακολουθήσει το κείμενο (Watanabe, 2008). Βρέθηκαν τέσσερις κατηγορίες εκ των οποίων η πρώτη και η τελευταία λειτούργησαν θετικά:

- Συνεργασία
- Κυριαρχία / κυριαρχία
- Κυριαρχία / παθητικότητα
- Προχωρημένοι / αρχάριοι

Αυτό που αποδείχτηκε γενικά, ήταν ότι, ανεξάρτητα από το βαθμό των επιδόσεων («καλοί» και «κακοί» μαθητές), όλοι μπορούν να δημιουργήσουν ευκαιρίες για μάθηση, αν υιοθετήσουν συνεργατική στάση, μοιραστούν αμοιβαία τις ιδέες τους και συμβάλουν εξίσου στην παραγωγή γραπτού λόγου (Li & Kim, 2016).

6.5.4.3. Περιορισμοί

Βέβαια για να χρησιμοποιηθούν τα wikis αποτελεσματικά χρειάζονται δεξιότητες όπως η ικανότητα δημιουργίας περιεχομένου σε διαδικτυακό περιβάλλον, η τέχνη της συνεργασίας, η οικοδόμηση συναίνεσης, η δημιουργία σαφούς γνώσης και η αποτελεσματική επικοινωνία των ιδεών στους άλλους μέσω της διαδικτυακής μαθησιακής κοινότητας. Επιπρόσθετα έχουν τεθεί θέματα γύρω από το καθεστώς πνευματικής ιδιοκτησίας και συμβολής στη διαδικασία, αξιολόγησης της ατομικής προόδου κάθε μαθητή (αποτελεί συχνά αίτημα των μαθητών, που ενισχύεται από την ανταγωνιστική νοοτροπία των σύγχρονων κοινωνιών) και ανάγκης επανασχεδιασμού των Προγραμμάτων για ενσωμάτωση των νέων τεχνολογικών δομών στη διδακτική πράξη (Naismith, Lee, & Pilkington, 2011, Carr et al., 2007, Minocha & Thomas, 2007, Clougherty & Wells, 2008, Storch, 2011)

6.5.5. ΙΣΤΟΛΟΓΙΑ (BLOGS) Η WIKIS;

Συχνά τίθεται το ερώτημα ποιο από τα δύο περιβάλλοντα (ιστολόγια ή wikis) είναι το πιο κατάλληλο για χρήση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Και τα δύο είναι ιδιαίτερα φιλικά στο χρήστη, έχουν τη δυνατότητα να δημοσιευθούν άμεσα στον Παγκόσμιο Ιστό, ώστε οι συμμετέχοντες να δεχθούν ανατροφοδότηση από το ευρύ κοινό, ενώ μπορούν να χρησιμοποιηθούν από έναν ή πολλούς χρήστες. Επιτρέπουν επιπλέον την ασύγχρονη επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Ωστόσο το παραπάνω ερώτημα αποτελεί ένα ψευδοδίλημμα, καθώς το κάθε μέσο, λόγω της δομής του, εξυπηρετεί μια διαφορετική σκοπιμότητα. Η καταλληλότητα του, λοιπόν, εξαρτάται από τη στοχοθεσία κάθε διδακτικής προσέγγισης (Doyle, 2006).

- Ως στοιχεία που διαφοροποιούν τα δύο περιβάλλοντα θα μπορούσαν να αναφερθούν τα ακόλουθα (Parker & Chao, 2007):
- Τα wikis είναι σχεδιασμένα για συνεργατική συγγραφή από κάθε χρήστη (εφόσον είναι ανοιχτά), ενώ τα ιστολόγια είναι περισσότερο προσωπικά, και γενικά έχουν έναν μόνο συγγραφέα. Αντίθετα τα wikis ενός μόνο χρήστη / συγγραφέα είναι εξαιρετικά σπάνια.
- Τα wikis οργανώνουν τις πληροφορίες τους κατά θέματα, ενώ τα ιστολόγια τις κατατάσσουν με αντίστροφη χρονολογική σειρά. Έτσι οι πληροφορίες των ιστολογίων συγκροτούν ένα ιστορικό καταγραφών, που σπάνια μεταβάλλεται. Αντίθετα τα θέματα στα wikis αναμένεται να εξελίσσονται συνεχώς και να διευρύνονται, σε σημείο που να δημιουργούν μόνιμες βάσεις δεδομένων.
- Η αντίστροφη χρονολογική σειρά των καταγραφών στα ιστολόγια δυσχεραίνει την ανεύρεση όλων των σχετικών αναρτήσεων όσον αφορά ένα θέμα, ενώ αντίθετα η οργάνωση των wikis επιτρέπει τη θεματική αναζήτηση και ανεύρεσή (Emmanuel, 2015)
- Τα wikis δέχονται ανατροφοδότηση επιτρέποντας στο κοινό να επέμβει πάνω στο σώμα των καταγραφών απευθείας, ενώ τα ιστολόγια προάγουν έναν μηχανισμό για ανάρτηση σχολίων από τους χρήστες. Το περιεχόμενο του ιστολογίου, ωστόσο, ανήκει στον δημιουργό του.
- Τα wikis ενθαρρύνουν τον διαμοιρασμό της γνώσης γύρω από ποικίλα θέματα, ενώ τα ιστολόγια την κοινοποίηση αυθόρμητων σκέψεων και αντιδράσεων.

- Τα ιστολόγια είναι προτιμότερο επικοινωνιακό εργαλείο, όταν πρόκειται για διασπορά πληροφοριών στον κόσμο και για ανατροφοδότηση που αφήνει άθικτο το κείμενο. Τα wikis είναι προτιμότερα όταν η πληροφορία προορίζεται να μεταβληθεί και αυτή η εργασία ενθαρρύνεται ως μέρος μιας συλλογικής προσπάθειας (Mader, 2006).

6.5.6. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ανάλογα με το σκοπό της εκάστοτε έρευνας τίθενται ορισμένα κριτήρια, των οποίων η πλήρωση θα αποδεικνύει την επιβεβαίωση ή όχι των αρχικών υποθέσεων. Μολονότι οι έρευνες σχετικά με την εφαρμογή των wiki στη μαθησιακή διαδικασία παρουσιάζουν πολλά κοινά σημεία ως προς τα κριτήρια, εδώ θα περιοριστούμε σε αυτά που προτείνουν δύο από τις έρευνες αυτές: πρόκειται για την έρευνα του T. Issa (2014), Learning, Communication and Interaction via Wiki, και εκείνη των S. Hazari, A. North & D. Moreland (2009), Investigating Pedagogical Value of Wiki Technology, καθώς τα κριτήρια που χρησιμοποιούν βρίσκονται πολύ κοντά στους στόχους και της παρούσας εργασίας

Learning/ Pedagogy / Επίτευξη γνωστικών και παιδαγωγικών στόχων

Κατάκτηση του διδακτικού στόχου του εκάστοτε περιεχομένου, καθώς και της διαδικασίας του να «μαθαίνει ο μαθητής πώς να μαθαίνει». Το κριτήριο ελέγχει, συνήθως με βάση κάποιες κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκες), την πλήρη και εύστοχη κάλυψη του θέματος, την οργάνωση του κειμένου και τον τρόπο παρουσίασης, την ελκυστικότητά του ώστε να προκαλεί το ενδιαφέρον (γραμματοσειρά, χρώματα, γραφικά, βίντεο), την ακρίβεια (επαρκείς εξηγήσεις, τεκμηρίωση), την αβίαστη εξέλιξη, τη δομή και την ποιότητα του γραπτού λόγου – παράγραφοι, ορθογραφία, διατύπωση, ενεργές υπερσυνδέσεις, αναφορά των πηγών. Εν προκειμένω για το μάθημα της Γλώσσας και Λογοτεχνίας εξετάζεται η επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική πτυχή, η επαφή και άσκηση επί των κειμενικών ειδών, η ανταπόκριση του επιπέδου του λόγου (όπως και του ύφους) στην περίπτωση επικοινωνίας, η αφηγηματική δεινότητα, η ικανότητα στη λήψη αποφάσεων, ο χειρισμός θεμάτων όπως η ανατροφοδότηση / αξιολόγηση, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Επίσης ελέγχει αν η χρήση του wiki σε μαθητοκεντρική και συνεργατική βάση συνέβαλε σε πιο αποτελεσματική και εποικοδομητική επαφή με το αντικείμενο, από ό,τι αν είχε χρησιμοποιηθεί η παραδοσιακή διδασκαλία.

Motivation / Κινητοποίηση

Το κριτήριο αυτό ελέγχει αν η χρήση του περιβάλλοντος wiki αποτέλεσε κίνητρο συμμετοχής για το μαθητή. Έτσι εξετάζονται ο χρόνος που δαπάνησε, η προσπάθεια που κατέβαλε, η συχνότητα και η ποιότητα των κειμένων που υπέβαλε και των σχολίων που κατέθεσε, τα οφέλη που εντόπισε, το αν θα σύστηνε ευρύτερη χρήση των wikis στο σχολείο, το αν η συμμετοχή/προθυμία του στη διάρκεια του πρότζεκτ εξαρτήθηκε και από τη χρήση του περιβάλλοντος wiki και των δυνατοτήτων του.

Group interaction/ Ομαδική αλληλεπίδραση

Αφορά την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη των ομάδων στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης. Εξετάζεται η συνεργατικότητα που επέδειξαν τα μέλη, η συναίνεση για τις επιλογές που έκαναν, η ευμενής αποδοχή κριτικής από τους άλλους, η καλόπιστη κριτική στις άλλες ομάδες. Εξετάζονται επίσης τα συναισθήματα που προκλήθηκαν στο μαθητή από την συμμετοχή του στη δημιουργία νέας γνώσης (ικανοποίηση, αυτό-εικόνα, ταυτότητα).

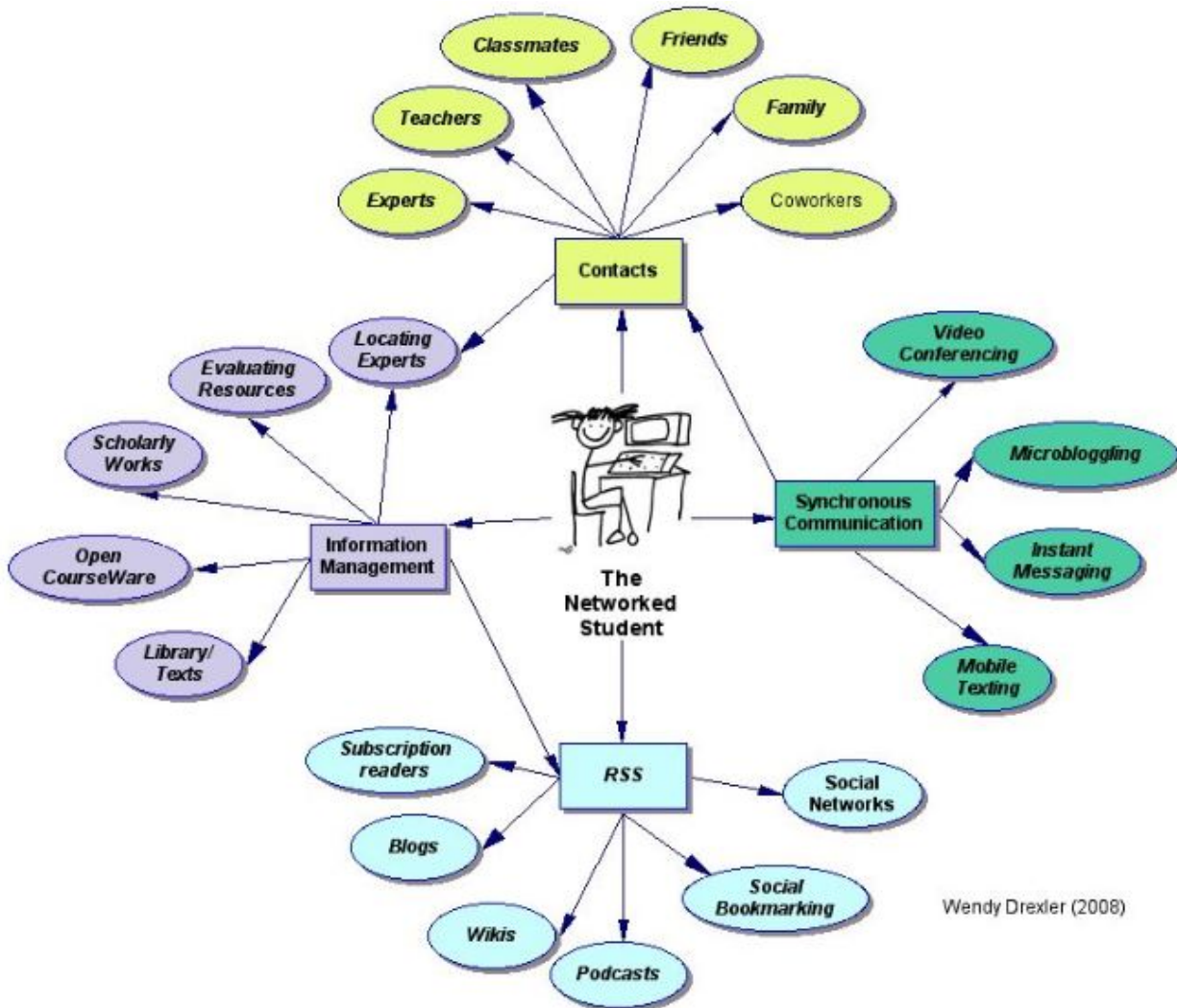
Technology / ψηφιακός γραμματισμός

Θέματα ψηφιακού γραμματισμού εξετάζονται με βάση αυτό το κριτήριο, καθώς και το κατά πόσο το συγκεκριμένο διαδικτυακό περιβάλλον προωθεί τους διδακτικούς στόχους. Έτσι ελέγχεται αν η χρήση / διεπιφάνεια του εργαλείου ήταν εύκολη, αν ο μαθητής έκανε άνετη χρήση των εργαλείων που του παρείχε το μέσο, αν το wiki πρόσφερε κάποια τεχνικά πλεονεκτήματα που βοήθησαν το μαθητή στην επίτευξη των στόχων.

6.6. Ο ΔΙΑΣΥΝΔΕΔΕΜΕΝΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ (NETWORKED STUDENT)

Από όσα προαναφέρθηκαν, έγινε φανερό το πλήθος των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο μαθητής προκειμένου να αναπτύξει όλο το εύρος των μαθησιακών και επικοινωνιακών δυνατοτήτων που του παρέχει το Διαδίκτυο. Η Wendy Drexler (2010), προτείνει τον όρο του «διασυνδεδεμένου μαθητή» (networked student). Σύμφωνα με αυτόν, ο εν λόγω μαθητής κατασκευάζει γνώση την οποία ενσωματώνει σε άλλα συμφραζόμενα, συμβάλλοντας στη δόμηση νέου περιεχομένου. Αυτή η γνώση, η οποία παραμένει εντός του δικτύου, μπορεί να

ενεργοποιηθεί από τον μαθητή στο μέλλον οποιαδήποτε στιγμή. Υπάρχει πάντα η δυνατότητα της προσθήκης νέων κόμβων.



Wendy Drexler (2008)

Εικόνα 48. Ο διασυνδεδεμένος μαθητής. (Πηγή: Drexler, 2008)

Ο διασυνδεδεμένος μαθητής κατασκευάζει ένα προσωπικό μαθησιακό περιβάλλον με έναν κόμβο κάθε φορά. Όταν αυτές οι συνδέσεις πραγματοποιηθούν, χρειάζεται να ελέγχονται τακτικά και να χρησιμοποιούνται για την ενσωμάτωση νέου περιεχομένου, με στόχο τη διευκόλυνση της περαιτέρω μάθησης. Το προσωπικό αυτό μαθησιακό περιβάλλον συνεχίζει να λειτουργεί και πέρα από τη σχολική χρήση, ειδικά αν ο μαθητής επιλέξει να το ενεργοποιήσει. Παρόλα αυτά, ακόμη και στην περίπτωση που ο μαθητής εγκαταλείψει το προσωπικό μαθησιακό του περιβάλλον, αν αυτό έχει δημιουργηθεί ως ανοιχτής πρόσβασης (open resource), θα αποτελέσει έναν

ισχυρό κόμβο, από τον οποίο άλλοι μαθητές θα μπορέσουν να ωφεληθούν (Drexler, 2010).

Εν είδει επιλόγου, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την επισήμανση της Σ. Νικολαΐδου (2014), αναφορικά με τον τρόπο χρήσης της τεχνολογίας στο σχολείο, καθώς από αυτόν εξαρτάται η προώθηση καινοτόμων διαδικασιών ή η καθήλωση στις συμπεριφοριστικές λογικές του παρελθόντος.

Αν δε χρησιμοποιήσουμε το διαδίκτυο και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές σαν απλό δόλωμα της διδασκαλίας αλλά ως συγγραφικό εργαλείο, ως τρόπο εισαγωγής των μαθητών στη φιλολογική έρευνα των πηγών και στην παραγωγή κριτικού και δημιουργικού λόγου και, κυρίως, ως τρόπο μαθητικής εργασίας και συνεργασίας, τότε θα αξιοποιήσουμε τις υψηλές δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία για τη διδασκαλία ενός τόσο σύνθετου και ιδιότυπου διδακτικού αντικειμένου, η διδασκαλία του οποίου αναπτύσσεται στη μεθόριο επιστήμης και τέχνης.

ΑΠΟ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗΝ ΥΠΕΡΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ

7.1. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Ο όρος δημιουργική γραφή αποτελεί επιτυχημένη μεταφορά στα ελληνικά του αγγλικού όρου *creative writing*, που συμπαρατάσσει ως έννοιες τη γραφή με τη δημιουργικότητα, βασικά συστατικά της οποίας είναι η επινόηση και η «ενσυναισθητική φαντασία» (Ακριτίδου, 2014). Στόχο αποτελεί η μετατροπή του μαθητή σε ενεργό υποκείμενο και η αποτίναξη της παθητικότητας στην οποία τον είχε οδηγήσει η πεπαλαιωμένη πρακτική της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, παράλληλα με τη ανάδειξη παιγνιωδών τρόπων κατασκευής του λογοτεχνικού κειμένου.

Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής απελευθερώνει το μαθητή από τη «σκωρία των θεωρητικών όρων που συχνά συσκοτίζουν το ζητούμενο» (Νικολαΐδου, 2015) και δημιουργεί κλίμα ενθουσιασμού, καθώς τα παιδιά απελευθερώνουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις, ενώ ταυτόχρονα έρχονται σε επαφή με το κείμενο από την πλευρά του δημιουργού. Ο Τοντόροφ (2013) θεωρούσε επιλέξιμη τη στροφή που σημειώθηκε τον 20^ο αιώνα στη σχολική διδασκαλία προς την κατεύθυνση της θεωρίας και της αφηγηματολογίας και την υιοθέτηση της οπτικής της ιστορίας στη διδακτική του λογοτεχνικού κειμένου: παράταξη συγγραφέων σε χρονολογική σειρά, λογοτεχνικός κανόνας, βιογραφισμός, ερμηνεία βάσει συστήματος κανόνων, ύπαρξη ενός μόνου και σταθερού νοήματος, κέντρο βάρους το κείμενο, παθητικότητα του αναγνώστη (Ακριτίδου, 2014). Υπό αυτές τις συνθήκες δεν είναι παράδοξη η υποχώρηση της φιλαναγνωσίας στις τάξεις των εφήβων και η αντιμετώπιση του μαθήματος της Λογοτεχνίας με όρους διεκπεραίωσης καθώς οι μαθητές «παπαγαλίζουν ανοίκειους όρους της θεωρίας της λογοτεχνίας» (Νικολαΐδου, 2015), αντί να έρθουν σε επαφή με την τέχνη και την τεχνική κατασκευής της λογοτεχνικής αφήγησης.

Αντίθετα, αν ο μαθητής περάσει στην πλευρά του δημιουργού, υιοθετώντας μια αυθεντική, βιωματική και ενεργή προσέγγιση, τότε, από την πρώτη γραμμή που θα κληθεί να γράψει, θα έρθει αντιμέτωπος με «κρίσιμες αφηγηματικές επιλογές» (ό.π.): ποιος θα αφηγείται, πώς θα ξεκινήσει, από ποιο χρονικό σημείο, ποια θα είναι η σειρά των γεγονότων, θα υπεισέλθει διάλογος ή περιγραφή στο σώμα της αφήγησης

κλπ. «Όσο και αν εξηγήσουμε στους μαθητές τη φόρμα του ιαμβικού δεκαπεντασύλλαβου και την τομή στην όγδοη συλλαβή, θα κατανοήσουν το ρυθμό και τη λειτουργία του μέτρου, μόνο αν τον κατασκευάσουν οι ίδιοι», σχολιάζει η Σοφία Νικολαΐδου (2015) (η οποία προτείνει και την απόδοσή του με ρυθμούς ραπ μουσικής για να εντάξουν την παλιά φόρμα σε οικείο πλαίσιο). Όσο και αν επιμείνουμε στη διάκριση συγγραφέα και αφηγητή πάλι, θα κατανοήσουν τη διαφορά μόνο όταν μετατραπούν οι ίδιοι σε συγγραφείς και αναζητήσουν το προσωπείο μέσω του οποίου θα μιλήσουν. Το κέρδος για το μαθητή (κατά συνέπεια και για τον εκπαιδευτικό) είναι μεγάλο. Οι μαθητές αποκομίζουν τη διάθεση να γράψουν εντός και εκτός τάξης, σε μια εποχή που η συγγραφή στο σχολείο περιορίζεται στις υποχρεωτικές ερωτήσεις των εγχειριδίων. Κατανοούν τις φάσεις της συγγραφής και την εξελικτική πορεία της διαμόρφωσης του κειμένου, τη σημασία της κριτικής αποτίμησής του (ως ιστορικά και κοινωνικά εντοπισμένου – Αποστολίδου, 2002), την αξία της ανατροφοδότησης, τη δυναμική των λέξεων ως φορέων πολύσημου νοήματος. Σκοπός βέβαια δεν είναι να δημιουργήσουμε μελλοντικούς συγγραφείς (χωρίς να αποκλείεται), αλλά υποψιασμένους αναγνώστες.

7.1.1. Γνωστικά και παιδαγωγικά οφέλη

Ειδικότερα, τα οφέλη από τη χρήση της δημιουργικής γραφής θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα ακόλουθα (Νικολαΐδου, 2015, Γρόσδος, 2014):

- Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Σύμφωνα με τα διδάγματα της Κριτικής Παιδαγωγικής, στόχος είναι η κριτική σχέση των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, που θα επιτρέπει τον στοχασμό πάνω στους κοινωνικούς ρόλους, τις σχέσεις, τις αξίες και τους θεσμούς, ώστε οι ίδιοι να ενδυναμωθούν ως κριτικά υποκείμενα και να κατανοήσουν ότι κανένα κείμενο δεν παράγεται «εν κενώ». Θα επιτευχθεί κατά συνέπεια ένας κριτικός πολιτιστικός γραμματισμός ως προς τον τρόπο οργάνωσης του νοήματος του κειμένου - φορέα των ιδεών της κοινωνίας στην οποία παράγεται - και ως πεδίο δημιουργίας «ταυτοτήτων» (Ακριτίδου, 2014). Αξίζει να παρατεθεί ο τρόπος με τον οποίο η Κριτική Παιδαγωγική εκλαμβάνει τον πολιτισμό:

«το συνολικό πεδίο παραγωγής νοήματος. Ένα πεδίο ριζικά ετερογενές, λόγω της πλατιάς ποικιλίας των κοινωνικών εμπειριών, ρόλων και σχέσεων που συνθέτουν την κοινωνική ζωή, (...) ετερόκλητο, εγγενώς ανταγωνιστικό, αλλά και δυναμικό, άμεσα συνυφασμένο με τις ποικίλες μορφές και σχέσεις εξουσίας,

ανισότητας και ανταγωνισμού, όπου διαμορφώνονται αλλά και διακυβεύονται καθημερινά τόσο οι ατομικές όσο και οι συλλογικές ταυτότητες, τα υποκείμενα, με άλλα λόγια, του φύλου, της φυλής, του έθνους, της τάξης, της πολιτικής» (Πασχαλίδης 2002).

Η δημιουργική γραφή κατά συνέπεια ανοίγει δρόμο σε μαθητές και μαθήτριες να συνθέσουν τις εμπειρίες ζωής με τις γνώσεις που αποκτούν στην εκπαίδευση (Σουλιώτης, 2012).

- Η ενεργοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικής επινοητικότητας (κινητοποίηση – motivation).

Ο Τζιάνι Ροντάρι (*Γραμματική της φαντασίας – Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, 2003) σημειώνει: «Τον κόσμο μπορείς να τον κοιτάξεις από το ύψος ενός ανθρώπου αλλά και από εκείνο ενός σύννεφου. Στην πραγματικότητα μπορείς να μπεις από την κεντρική πόρτα ή να χωθείς -είναι πιο διασκεδαστικό- από ένα παραθυράκι». Ο Τοντόροφ (2013), ανακαλώντας την άποψη των αδελφών Schlegel γράφει: «η τέχνη αρνούμενη τις κοινές διαδικασίες της λογικής και ακολουθώντας το δρόμο της έκστασης, επιτρέπει την πρόσβαση σε μια δεύτερη πραγματικότητα», επινοημένη από την φαντασία. Έτσι ο μαθητής δημιουργεί νέους κόσμους, αντλώντας από τις εμπειρίες και τις γνώσεις του και κινητοποιώντας τη φαντασία του.

- Η απόκτηση της ικανότητας αφήγησης ιστοριών, γεγονότων, συναισθηματικών καταστάσεων, περιγραφής προσώπων και τόπων με τρόπο βιωματικό.

Στο βιβλίο του “*Redemption from Egotism. James and Proust as spiritual exercises*” (2012) ο Richard Rotry αναφέρει ότι η επαφή με τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες είναι σαν να συναντιόμαστε με καινούργια άτομα, σαν να γνωρίζουμε νέους ανθρώπους, των οποίων τον εσωτερικό κόσμο μπορούμε να δούμε: «μια τέτοια μαθητεία μας επιτρέπει να επικοινωνούμε με άτομα διαφορετικά από εμάς και αλλάζει το μηχανισμό πρόσληψης του κόσμου». Μέσω της ενσυναίσθησης ο μαθητής μπαίνει στη θέση των ηρώων του, ζει μαζί τους τους έρωτες, τις επιτυχίες και αποτυχίες τους, επισκέπτεται διαφορετικές εποχές, πειραματίζεται με αφηγηματικές τεχνικές και λογοτεχνικά είδη. Όσο διαρκεί η δημιουργία ζει τη ζωή των ηρώων του και σκέφτεται όπως εκείνοι. Κατασκευάζει έναν καινούργιο λογοτεχνικό κόσμο.

- Γλωσσική καλλιέργεια.

Ο μαθητής κατανοεί ότι οι λέξεις είναι πολύσημες και ότι είναι φορείς ενός συναισθηματικού φορτίου. Κατανοεί τη συνδηλωτική, μεταφορική έννοια της λογοτεχνικής γλώσσας και αντιλαμβάνεται ότι οι λέξεις δημιουργούν νέους κόσμους. Κατανοεί πόσο εύπλαστο υλικό αποτελεί η μορφή του κειμένου, το οποίο μπορεί να αναπλάσει και να μορφοποιήσει αλλάζοντας την τεχνική, τον ρυθμό, το ύφος, διαμορφώνοντας παράλληλα τον τρόπο με τον οποίο συλλαμβάνει και ερμηνεύει τον κόσμο.

- Ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας.

Η συμμετοχική διαδικασία προϋποθέτει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, όπως και η ανταλλαγή σχολίων και κριτικής που ασκεί και δέχεται ο ίδιος με στόχο τη βελτίωση του τελικού κειμένου.

- Ανάπτυξη κλίματος συντροφικότητας, δημιουργίας και συνεργασίας στην τάξη.

7.1.2. Παραγωγή γραπτού λόγου στα πλαίσια της δημιουργικής γραφής

Συγγραφικά στάδια

Το προσυγγραφικό στάδιο περιλαμβάνει την αναγνωστική προσέγγιση λογοτεχνικών ειδών παραπλήσιων με αυτά που έχουν επιλέξει να ασχοληθούν οι μαθητές. Ο διδάσκων οφείλει πρώτα να κάνει τους μαθητές κοινωνούς εμβληματικών ή έστω χαρακτηριστικών δειγμάτων του είδους, ώστε να έρθουν σε (αναγνωστική) επαφή με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και την τεχνική τους. Προκειμένου βέβαια να αιχμαλωτίσει και να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον τους κατά τη φάση αυτή, είναι αναγκαίο να επιλέξει κείμενα που θα εξάψουν τη φαντασία τους και που θα ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα της ηλικίας τους (Brophy, 2008, Γρόσδος, 2014).

Ακολουθεί το συγγραφικό στάδιο, όπου τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες (ομαδοσυνεργατική μέθοδος) προχωρούν στο σχεδιασμό και την παραγωγή του γραπτού κειμένου, μέσω της διατύπωσης ερωτημάτων και της λήψης αποφάσεων (υψηλής μορφής γνωστικές ικανότητες – thinking skills). Έχει προηγηθεί σαφής προσδιορισμός του κειμενικού είδους, των περιορισμών, των ζητούμενων, του λογοτεχνικού προτύπου (αν υπάρχει). Το συγγραφικό στάδιο δεν έχει απαραίτητα χωρικούς και χρονικούς περιορισμούς. Μπορεί να αρχίσει στο σχολείο και αν συνεχιστεί στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών (ως άτυπη σχολική πρακτική

γραμματισμού – Κουτσογιάννης, 2014) (Γρόσδος, 2014, Liu, 2003, Νικολαΐδου, 2015).

Τα μετασυγγραφικό αποτελεί το σημαντικότερο στάδιο στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι μαθητές ανακοινώνουν το έργο τους στην ολομέλεια (συχνά διαγκωνίζονται προκειμένου να διαβάσουν) και λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους. Αφού οι δημιουργοί παρουσιάσουν τις απόψεις και τις εσωτερικές διεργασίες που τους οδήγησαν στις συγκεκριμένες επιλογές, ακολουθεί η επεξεργασία και αποτίμηση του κειμένου. Στη συζήτηση μπορούν να γίνουν συγκεκριμένες νύξεις για γλωσσικές ή αφηγηματικές βελτιώσεις, υπό τύπον όμως προτάσεων και όχι κριτικής. Οι συμμαθητές ενθαρρύνονται να κάνουν παρατηρήσεις, γεγονός που συχνά καταλήγει σε «φρέσκες ιδέες, γλωσσική επινοητικότητα και καίριες κειμενικές παρεμβάσεις» (Νικολαΐδου, 2015). Όλες οι αλλαγές προτείνονται ως εναλλακτικές λύσεις αναφορικά με τη διατύπωση ή την πλοκή, ώστε να κατανοήσει ο εκκολαπτόμενος συγγραφέας τη δραστικότητα της λογοτεχνικής γλώσσας όσο και τη σημασία της αφηγηματικής τεχνικής στη συγγραφική πράξη. Έτσι θα ασκηθεί στις επάλληλες γραφές του κειμένου, κατανοώντας ότι η λογοτεχνία είναι κυρίως δουλειά με τις λέξεις ή όπως το θέτει ο Μίμης Σουλιώτης (2012) «η δημιουργική γραφή είναι, κυρίως, δημιουργικό σβήσιμο» (βλ. και “writing is rewriting”: Morley, 2007).

Σύμφωνα με τον Carter James και το βιβλίο του *Creating writers* (2010), η πρώτη γραφή υπολείπεται πάντα του τελικού κειμενικού προϊόντος. Οι μαθητές, συνήθως βιαστικοί, θεωρούν ότι το κείμενο γράφεται άπαξ και εγκαταλείπεται. Είναι αναγκαίες λοιπόν οι συγγραφικές δοκιμές και οι επάλληλες γραφές ώστε να επιτευχθεί το σταδιακό χτίσιμο της αφήγησης. Απαιτείται βέβαια και ένας εκπαιδευτικός με ανάλογη εμπειρία και γλωσσική σκευή που του επιτρέπει την διατύπωση προτάσεων που καθοδηγούν στην ορθή χρήση της γλώσσας, στην κατάλληλη συναρμογή των λέξεων, στη δραστικότητα της διατύπωσης, αλλά σε καμιά περίπτωση στην «παλαιάς κοπής ρητορική και στα τετριμμένα γλωσσικά κλισέ» όπως αναφέρει η Σοφία Νικολαΐδου (2015), η οποία κάνει μια ενδιαφέρουσα επισήμανση:

Η εμπειρία μου κατά τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής σε διαφορετικές σχολικές τάξεις την τελευταία δεκαετία δείχνει ότι, παρά τις προσωπικές

συμπάθειες ή αντιπάθειες των μαθητών, το καλό κείμενο αναγνωρίζεται αμέσως.

Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται, βεβαίως, ώστε να μην απογοητεύσουμε το μαθητή, εφαρμόζοντας επικριτική στάση. Αντίθετα, είναι απαραίτητη η ενθάρρυνση και ο σεβασμός για κάθε συγγραφική δοκιμή. Στόχος μας πρέπει να είναι πάντα η ενδυνάμωσή του μικρού συγγραφέα (Σουλιώτης, 2012). Όπως εξάλλου αναφέρει ο Peter Carey (2012) «όταν διδάσκεις, πρώτο σου μέλημα είναι να μην πληγώσεις κάποιον. Δουλειά μου είναι να τους βοηθήσω να γράψουν αυτό που θέλουν». Έτσι το ζητούμενο θα είναι πάντα η ανάδειξη των καλών στοιχείων ακόμα και σε ένα κακογραμμένο κείμενο. Όπως σημειώνει ο Γρόσδος (2014):

Το παιδί δημιουργεί έναν αυστηρό αναγνώστη των κειμένων του (ο δάσκαλός του υποδύεται πετυχημένα αυτόν τον ρόλο), που του δημιουργεί χαμηλή συγγραφική αυτοεκτίμηση. Ο κίνδυνος της γελοιοποίησης θέτει σε λειτουργία έναν αυτο-λογοκριτικό μηχανισμό, και αν ο υπαρκτός ή ο υποτιθέμενος αναγνώστης θεωρηθεί απειλή, είναι πιθανό το παιδί να νιώσει τρόμο και να εξαναγκαστεί σε “συγγραφική σιωπή”. Ο τρόμος μπροστά στο λευκό χαρτί μεγεθύνεται όταν ο αναγνώστης είναι εξεταστής ή βαθμολογητής. Το παιδί δεν γράφει αυτό που επιθυμεί, αλλά αυτό που υποθέτει (μαντεύει) ότι ο δάσκαλός/α του θα ήθελε

Η αξιολόγηση επομένως από το διδάσκοντα θα πρέπει να βασίζεται όχι στο κείμενο καθεαυτό αλλά στις επάλληλες γραφές και στην πρόοδο που σημειώθηκε στο τελικό προϊόν του γραπτού λόγου, με βάση τις παρατηρήσεις που διατυπώθηκαν στην ολομέλεια.

7.1.3. Επιπρόσθετα παιδαγωγικά οφέλη από την εφαρμογή της δημιουργικής γραφής στη διδακτική πράξη

Η δημιουργική γραφή προκαλεί έντονη κινητοποίηση (motivation) των μαθητών, καθώς οι νέες δραστηριότητες αποτελούν πρόκληση για αυτούς και εξάπτουν τη φαντασία τους (Rowe, McQuiggan, Mott & Lester, 2013). Εργάζονται με μεγαλύτερη διάθεση, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ασχολούνται ουσιαστικά με τα κείμενα. Δέχονται και συμβάλλουν στην κριτική κάνοντας εποικοδομητικές προτάσεις, κατανοούν την έννοια και τη σκοπιμότητα των επάλληλων γραφών (Νικολαΐδου, 2015).

Η δημιουργική γραφή βοηθά τους μαθητές να ξεκλειδώσουν τα μυστικά συγγραφής του κειμένου, τη συγγραφική τεχνική. Αντιλαμβάνονται έτσι στην πράξη (και όχι μέσω ακατανόητων θεωριών) τη σημασία της οπτικής γωνίας, της αφηγηματικής τεχνικής ή της στίξης, την ενδυνάμωση του νοήματος με την επιλογή της κατάλληλης λέξης, την προθετικότητα του λόγου (Γρόσδος, 2014).

Οι περιορισμοί που θέτουν τα κειμενικά και λογοτεχνικά είδη ή οι προϋποθέσεις που τίθενται από τον συγγραφικό σχεδιασμό (π.χ. συγκεκριμένη οπτική γωνία), λειτουργούν θετικά, καθώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται αυτούς τους ειδολογικούς περιορισμούς ως συγγραφικά εργαλεία (Νικολαΐδου, 2015).

Η ενασχόληση με τη δημιουργική γραφή δίνει την ευκαιρία να ειπωθεί αναθεωρημένο το μαθητικό τοπίο στην τάξη, καθώς μαθητές έως τότε περιθωριοποιημένοι ή αδύναμοι έρχονται στο προσκήνιο και αρθρώνουν λόγο. Οι καλοί μαθητές δεν γράφουν κατ' ανάγκη και τα καλύτερα κείμενα. Το καλογραμμένο κείμενο, όπως προαναφέρθηκε, γίνεται ενθουσιωδώς αποδεκτό, ανεξάρτητα από ποιον είναι γραμμένο. Ιδιαίτερη μνεία αξίζει να γίνει στην κινητοποίηση μαθητών με δυσλεξία ή δυσορθογραφία (Νικολαΐδου, Μαυρίδου & Ρουβάς, 2014).

Η δημιουργική γραφή, προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά, απαιτεί χρόνο. Με τις πιέσεις για την ολοκλήρωση της ύλης, η δημιουργική γραφή εξοκείλει συχνά σε μορφές άτυπου σχολικού γραμματισμού. Ο χρόνος όμως που δαπανάται για τη δραστηριότητα αυτή, κερδίζεται στο πολλαπλάσιο με όρους ωφέλειας σε ποικίλους τομείς: στην παραγωγή γραπτού λόγου, στην εμπάθυνση, στην ευαισθητοποίηση σε θέματα συγγραφικής τέχνης και τεχνικής, στην άσκηση της κριτικής σκέψης, στην ικανότητα σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων και τόσα άλλα (ό.π.).

Η δημιουργική αυτή ενασχόληση με το γραπτό λόγο δεν μπορεί να ευδοκιμήσει σε τάξεις όπου η δασκαλοκεντρική διδασκαλία παραμένει παγιωμένη. Ο διδάσκων ενθαρρύνει, καθοδηγεί, μοιράζει ρόλους, επιβλέπει το συνεργατικό κλίμα, αλλά απεκδύεται τη σοβαροφάνεια και την ακαμψία στην αντιμετώπιση του συγγραφικού λόγου. Επιπλέον δεν επιβάλλει τις απόψεις και το γούστο του (Νικολαΐδου, 2015). Αντίθετα παρατηρεί, εντοπίζει και σέβεται τις ιδιαιτερότητες των κειμένων των μαθητών του (Γρόσδος, 2014).

Η δημιουργική γραφή δεν εμφανίζει ωφέλειες μόνο στον τομέα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας. Έχοντας κατανοήσει τους μηχανισμούς της συγγραφής και των επάλληλων γραφών, μπορούν οι μαθητές να προσεγγίσουν δημιουργικά και άλλα

μαθήματα, όπως τα Αρχαία Ελληνικά. Εμπνευσμένοι δάσκαλοι θα μπορούσαν μέσω της δημιουργικής γραφής να κάνουν προσιτά και μαθήματα θετικών επιστημών (π.χ. «ταξίδι στον γαλαξία των εξισώσεων» -Νικολαΐδου, 2015).

Με τη δημιουργική γραφή οι μαθητές δεν αξιοποιούν μόνο το γλωσσικό τους οπλοστάσιο. Αξιοποιούν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους, ώστε να ανακατασκευάσουν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει και να δομήσουν την προσωπική τους ταυτότητα. Έτσι, ενισχύουν την αυτο-εικόνα τους και οξύνουν την κριτική τους σκέψη (Ακριτίδου, 2014, Ito et al., 2013).

7.1.4. Δημιουργική γραφή και Νέες Τεχνολογίες

Όπως έχει αναφερθεί, τα πρόσφατα Προγράμματα Σπουδών ενθαρρύνουν τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας και της Γλώσσας. Επιπλέον το Προεδρικό Διάταγμα 216 (ΦΕΚ 211) προτείνει τη δραστηριότητα της δημιουργικής γραφής με τον πλέον εμφατικό τρόπο (εντάσσοντάς την και στο εξεταστικό τοπίο). Θεσμικά λοιπόν εκδηλώνεται όχι μόνο αποδοχή αλλά και προτροπή και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να ασχοληθούν με τη δημιουργική γραφή, και μάλιστα ως λόγου προσαρμοσμένου στις νέες συνθήκες που διαμορφώνουν οι ΤΠΕ.

Όταν ξεπεραστούν οι προκαταλήψεις από πλευράς των εκπαιδευτικών (κάποτε και των γονέων) (Balanskat et al., 2006, Hughes, 2005, Zhao, Pugh, Sheldon, & Byers, 2002) ή η άγνοια (Hew & Brush, 2007, Sulcic & Lesjak, 2009) και απομακρυνθεί η χρήση των ΤΠΕ από τη στείρα συλλογή πληροφοριών προκειμένου να ανασυσταθεί το περικειμενικό πλαίσιο του λογοτεχνικού έργου (Νικολαΐδου, 2015), τότε ανοίγει ο δρόμος για μια καινοτόμα και δημιουργική προσέγγιση της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου, με τη χρήση της τεχνολογίας.

Εξάλλου, στόχος της δημιουργικής γραφής είναι η διαμόρφωση αφενός συστηματικών και συνειδητών αναγνωστών και αφετέρου ικανών συγγραφέων (με την έννοια των συντακτών γραπτού λόγου για ποικίλους σκοπούς, κάποτε και λογοτεχνικούς). Την εποχή της διαδικτυακής, υπερκειμενικής, πολυμεσικής λογοτεχνίας και των νέων οθονικών αναγνωστικών συνηθειών, η τεχνολογία μεταβάλλεται σε «αναπόσπαστο κομμάτι της συγγραφικής τέχνης και τεχνικής» (Νικολαΐδου, Μαυρίδου, Ρουβάς, 2014). Κατά συνέπεια η ενσωμάτωση των ποικίλων τεχνολογικών περιβαλλόντων στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής είναι όχι

μόνο ευπρόσδεκτη, από τους μόνιμα διασυνδεδεμένους (“always on line” & “networked”) εφήβους μαθητές μας, αλλά και αναγκαία.

Οι Yang & Wu (2012) υποστηρίζουν ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές που συνεπικουρούνται από την τεχνολογία (technology-supported pedagogy), χρησιμοποιούν την τελευταία με τρεις τρόπους: για υποκατάσταση (replacement) (λ.χ. χρήση του προγράμματος παρουσίασης όπως του Power Point αντί του κλασικού πίνακα), για ενίσχυση / αποτελεσματικότητα (amplification) (λ.χ. χρήση του επεξεργαστή για αναθεώρηση και διόρθωση των κειμένων, αντί της παραδοσιακής πρακτικής) και για μετασχηματισμό (transformation). Εδώ εντάσσονται οι δραστηριότητες που παρέχουν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις (όπως η δημιουργική γραφή), αναδιοργανώνουν το περιεχόμενο της μάθησης και τη διαδικασία γνωστικής ωρίμανσης, μεταβάλλουν τη διδακτική προσέγγιση και το ρόλο του διδάσκοντα και οδηγούν σε δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος (ανώτερες νοητικές ικανότητες, πρβλ. ταξινόμια Bloom) (Hughes, 2005). Αντίθετα με την καθήλωση του μαθητή στη θέση του παθητικού ακροατή που επιχειρούν οι δύο πρώτες, η τρίτη προσέγγιση (transformation) τον εμπλέκει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και του δημιουργεί αίσθημα αυτονομίας και προσωπικού ελέγχου στη μάθησή του (ownership).

Είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο ότι υπάρχει ένα πλήθος τρόπων, μέσων και περιβαλλόντων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα γλωσσικά μαθήματα στα πλαίσια της «μετασχηματιστικής» οπτικής και τα οποία μπορούν να εξυπηρετήσουν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με την ευρεία έννοια (γραπτός λόγος, κόμικς, βίντεο, συνδυασμός λόγου και εικόνας) ενεργοποιώντας ακόμα και αμήχανους μαθητές (Νικολαΐδου, Μαυρίδου, Ρουβάς, 2014). Η καθιέρωση του web 2.0 παρέχει μια σειρά διαδικτυακών εφαρμογών συνεργατικής λογικής, ενώ οι πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης και η εξάπλωση του λογισμικού ανοιχτού κώδικα επιτρέπει την χρήση χωρίς (ή με χαμηλό) κόστος, φιλικών στο χρήστη πολυμεσικών εργαλείων και εφαρμογών (Istance & Kools, 2013). Σύμφωνα με τον Sadik (2008), τα πολυμεσικά εργαλεία συγγραφής και παρουσίασης αποτελούν πολύτιμα μέσα εποικοδομητικής λογικής, για «μετασχηματιστικές» διδακτικές προσεγγίσεις, τα οποία ενισχύουν την παραγωγή περιεχομένου, τη σκέψη, τη συνεργασία και τον σχεδιασμό του έργου ενώ παράλληλα προάγουν τον αναστοχασμό (reflective thinking) και την εμπλοκή (engagement) του μαθητευόμενου.

Επιπλέον η δημιουργική μάθηση με τη χρήση των νέων μέσων μπορεί να παράσχει:

- Αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας και πλήθος δυνατοτήτων δημοσίευσης του λόγου των μαθητών σε ένα ευρύ διαδικτυακό αναγνωστικό κοινό, λειτουργώντας ως ισχυρό «συγγραφικό και εκδοτικό εργαλείο» (Νικολαΐδου, 2015).
- Εκπαίδευση των μαθητών και στους δύο ρόλους, του συγγραφέα και του αναγνώστη (και στη σύμφυρσή τους), σε περιβάλλον που επιτρέπει τη δημόσια έκφραση (Νικολαΐδου, 2015, Magnifico, 2010, Lo and Hyland, 2007).
- Αναβάθμιση όσον αφορά τη σχολική πρακτική του μαθήματος της Λογοτεχνίας, της οποίας η συζήτηση «δε γίνεται ευκαιριακά, ή μόνο στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος, αλλά απλώνεται στο χώρο και το χρόνο» (Κουτσογιάννης, 2011).
- Εξοικείωση με τις νέες κειμενικές μορφές που ωθούν σε επαναδιαπραγμάτευση τόσο της έννοιας της λογοτεχνίας, όσο και των συγγραφικών και αναγνωστικών παραδοσιακών συμβάσεων (Αποστολίδου, 2012).
- Παράλληλη ανανέωση των συγγραφικών στρατηγικών και αφηγηματικών τεχνικών, ώστε να ενταχθούν στο νέο πλαίσιο (υπερλογοτεχνία, blognovels, sms novels, digital story telling, fanfiction, video poetry) (ό.π.), εγκαινιάζοντας ένα ευρύ και ιδιαίτερα ενδιαφέρον πεδίο συνομιλίας της συγγραφικής τέχνης και της τεχνολογίας.
- Άσκηση στην ενδοκειμενικότητα και υπερκειμενικότητα που υπαγορεύει η ψηφιακή λογοτεχνία και η διάδοση των πολυτροπικών κειμένων (Νικολαΐδου, 2015, Αποστολίδου, 2012).
- Ανανέωση της μαθησιακής εμπειρίας (για διδάσκοντες και διδασκόμενους), με τρόπο ελκυστικό, αλλά και αποδοτικό (Νικολαΐδου, Μαυρίδου, Ρουβάς, 2014, Yang & Wu, 2012).
- Σύλληψη της γραφής ως δυναμικής, ρευστής διαδικασίας. Οι μαθητές δοκιμάζονται ως σχεδιαστές πολυμεσικού λόγου και όχι απλά ως κριτικοί αναγνώστες και παραγωγοί γραπτού κειμένου (Yang & Wu, 2012, Robin, 2006, Ferdig & Pytash, 2014).
- Άσκηση στις μικρές φόρμες που επικρατούν στην ηλεκτρονική συγγραφή και συνδέονται με την οθονική ανάγνωση. Στροφή σε πιο «αιρετικές λογοτεχνικές

συνθέσεις» υβριδικής μορφής και σε «κείμενα μπονσάι» (Νικολαΐδου, 2015), που σηματοδοτούν ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στην έντυπη και στη διαδικτυακή λογοτεχνία.

- Άσκηση των μαθητών στην ανάδειξη της μουσικότητας του λογοτεχνικού (ποιητικού) κειμένου, της εικονοποιίας, του εσωτερικού του ρυθμού, των συναισθημάτων που εγείρει, με νέους σημειωτικούς τρόπους που πλαισιώνουν τον γραπτό λόγο (ό.π.)
- Ενασχόληση και εξοικείωση με την ανάλογη τεχνογνωσία (Ayas, 2006, Hew & Brush, 2007, Sulcic & Lesjak, 2009).
- Δυνατότητες και επικοινωνιακό πλαίσιο για τη συζήτηση των μαθητικών συγγραφικών πονημάτων στην ολομέλεια και τη διατύπωση κριτικής και προτάσεων με στόχο τη διόρθωση των επάλληλων γραφών των μαθητικών κειμένων, δραστηριότητες που επιχειρούνται είτε σύγχρονα (μέσω των προτάσεων της κοινότητας της τάξης, που είναι παρούσα) είτε ασύγχρονα (μέσω της εικονικής κοινότητας που παρεμβαίνει με ασύγχρονη επικοινωνία) (Νικολαΐδου, Μαυρίδου, Ρουβάς, 2014, Trentin, 2004).
- Θετική ανταπόκριση των μαθητών με χαμηλή αυτοεκτίμηση στην πρόκληση να μοιραστούν τις ιδέες, τις απόψεις και την κριτική τους με τα υπόλοιπα άτομα της τάξης τους (Underwood et al., 2009)
- Βελτίωση της συνολικής απόδοσης των μαθητών στο γνωστικό και παιδαγωγικό τομέα (Trucano, 2005, Yang & Wu, 2012, Smeda et al., 2014).
- Κίνητρο για τη σύνθεση εικονικής αναγνωστικής κοινότητας, μέσω μιας πλατφόρμας ηλεκτρονικής μάθησης όπου οι μαθητές θα ανταλλάσουν απόψεις για τη συγγραφή και την ανάγνωση της λογοτεχνίας σε βάθος χρόνου, ενώ παράλληλα θα δημοσιεύουν τα έργα τους, προσδίδοντας αυθεντικότητα στη μάθησή τους και επικοινωνιακό στόχο στα κείμενά τους. Το Διαδίκτυο φιλοξενεί ένα πλήθος διαφορετικών κοινοτήτων αναγνωστών που «ανταλλάσσουν τις αναγνωστικές εμπειρίες τους, γράφουν συλλογικά αφηγήσεις, αναρτούν τα συγγραφικά τους πονήματα και δέχονται κριτική γι' αυτά» (Αποστολίδου, 2012, Ito et al., 2013, Lamners et al., 2014 Passey & Higgins, 2011). Προσωπικά ή εικονικά ιστολόγια (blogs), χώροι συζητήσεων (fora), διαδικτυακές αναγνωστικές λέσχες, συνθέτουν έναν νέο εικονικό σύμπαν φιλιαναγνωσίας. (Για τα γνωστικά και παιδαγωγικά οφέλη που προκύπτουν από

τις ψηφιακές αναγνωστικές λέσχες στο χώρο του σχολείου, βλ. και Αλεξοπούλου, Παναγιώτα (2015). Οι σχολικές ηλεκτρονικές λέσχες ανάγνωσης και η συμβολή τους στην ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας και της συνεργασίας (μεταπτυχιακή εργασία), όπου και εκτεταμένη σχετική βιβλιογραφία).

Διαδικτυακές κοινότητες νεαρών συγγραφέων που φιλοξενούν έργα δημιουργικής γραφής (πεζογραφίας και ποίησης) υπάρχουν ήδη στο εξωτερικό. Ενδεικτικά αναφέρουμε την (εδώ και εικοσιπέντε χρόνια εν ενεργεία) λέσχη Young Writers (<https://www.youngwriters.co.uk/>), την Young Writers Society (<https://www.youngwriterssociety.com/>) το NaNoWriMo's Young Writers Program (<https://ywp.nanowrimo.org/>), που διενεργεί και διαγωνισμούς νουβέλας και μυθιστορήματος, το Young Writers Online (<http://www.youngwritersonline.net/>) και πολλές ακόμα. Στην ιστοσελίδα http://study.com/articles/40_of_the_Best_Websites_for_Young_Writers.html (ανάκτηση 17-6-2016) φιλοξενούνται (όπως δηλώνεται) σαράντα σχετικοί ιστότοποι.

Στην Ελλάδα σε όσα σχολεία (πολύ λίγα συγκριτικά) πραγματοποιούνται δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, τα κείμενα των μαθητών αναρτώνται στις ιστοσελίδες των σχολείων. Μια πιο συστηματική προσπάθεια δημιουργικής γραφής (κειμένων, ποίησης, κόμικς) πραγματοποιήθηκε τα τελευταία χρόνια (υπό την αιγίδα επιμορφωτών και σχολικών συμβούλων που εκπόνησαν σχετικά προγράμματα) στο Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (2012-2013 και 2013-2014) (Νικολαΐδου, Μαυρίδου, Ρουβάς, 2014). Η οικεία ιστοσελίδα στεγάζει τα έργα του εκεί Ομίλου Δημιουργικής Γραφής (<http://dimgrafigimnasio.blogspot.gr/>).

Τέλος, πρέπει να αναφέρουμε πως η προαγωγή, η καθοδήγηση και η αξιολόγηση των πρακτικών δημιουργικής γραφής, λειτουργούν καλύτερα όταν ο ίδιος ο διδάσκων είναι ένας από αυτούς που συγγράφουν «δημιουργικά». Σύμφωνα με τον Troy Hicks (2014), ο δάσκαλος οφείλει να προσθέσει στις ικανότητές του το «ψηφιακό επίπεδο» (the “Digital Layer”), ώστε όχι μόνο να δείχνει πρότυπα, αλλά να είναι και ο ίδιος ένα (“show a model, be a model”). Έρευνα με εκπαιδευτικούς που πήραν μαθήματα ψηφιακής γραφής σε θερινά σεμινάρια, κατέληξε σε θετικά αποτελέσματα, καθώς οι ίδιοι προχώρησαν σε ουσιαστικές βελτιώσεις στη διδασκαλία τους, ενσωματώνοντας δημιουργικά την ψηφιακή γραφή στις τάξεις που δίδαξαν (ό.π.).

7.1.4.1. Fanfiction

Μια από τις βασικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής στο Διαδίκτυο είναι οι ιστοσελίδες τύπου fanfiction (www.fanfiction.net). Πρόκειται για πρωτότυπα κείμενα που έχουν ως αφορμή ένα γνωστό λογοτεχνικό έργο, το οποίο συμμετέχοντες «επαναγράφουν» τροποποιώντας το. Μπορεί να πρόκειται για κλασικό έργο, όπως το «Ρωμαίος και Ιουλιέτα», έργο λαϊκής κουλτούρας, όπως το «Χάρυ Πότερ», κινηματογραφική ταινία, βιντεοπαιχνίδι ή τηλεοπτική σειρά (Αποστολίδου, 2012).

Οι τροποποιήσεις που επιφέρουν οι θιασώτες αυτής της πρακτικής ποικίλουν: προχωρούν σε αλλαγή και εκ νέου σύνθεση ορισμένων σκηνών, συμπληρώσεις της πλοκής με νέα επεισόδια, διαγραφή αποσπασμάτων, μείξη σκηνών και μοτίβων από διαφορετικά έργα, κ.ο.κ. (Λαμπρόπουλος, 2009).

Πρόκειται για μια συνήθεια που έχει πάρει διαστάσεις χιονοστιβάδας. Εκατομμύρια χρήστες αναρτούν αντίστοιχο αριθμό τέτοιων ιστοριών στο Διαδίκτυο, δημιουργώντας νέες fanfiction κοινότητες (η αντίστοιχη κοινότητα για το Hunger Games για παράδειγμα μετρούσε, με στοιχεία του 2013, περίπου τριάντα χιλιάδες αναρτήσεις ιστοριών – Lamners et al., 2014) . Εντός των κοινοτήτων αυτών, των οποίων τα μέλη κατά κύριο λόγο είναι νεαρά άτομα, αναπτύσσεται διάλογος, κριτική, σχόλια, ενώ η διαφορά συγγραφέα και αναγνώστη είναι συχνά δυσδιάκριτη (ό.π.). Η δημοφιλία των κοινοτήτων fanfiction είναι τέτοια που οδήγησε στη δημιουργία ηλεκτρονικού περιοδικού, όπου μελετάται το φαινόμενο (<http://fanfiction-studies.net>). Οι επίδοξοι συγγραφείς εμπνέονται από δημοφιλή έργα νεανικής κουλτούρας ή από τηλεοπτικές σειρές (λ.χ. Hunger Games, Twilight, Bones)

Πρόκειται για μια πρακτική που εγείρει ερωτήματα στους ερευνητές, όπως αν βρισκόμαστε μπροστά σε ένα νέο είδος παγκόσμιας λογοτεχνίας. Το βέβαιο είναι πάντως ότι τα μεγάλα έργα παύουν να είναι απρόσιτα, ο σεβασμός στο κείμενο, η υπογραφή του συγγραφέα και άλλες παραδεδεγμένες αρχές απομυθοποιούνται, τα κείμενα γίνονται ρευστά και ευμετάβλητα. Ανεξαρτήτως από την ποιότητά των έργων (τα οποία απευθύνονται για ανάγνωση στα μέλη των κοινοτήτων και δεν επιζητούν μια θέση στην ιστορία της λογοτεχνίας), το βέβαιο είναι ότι οι πρακτικές αυτές ενεργοποίησαν το ενδιαφέρον των νέων, οι οποίοι υπό διαφορετικές συνθήκες, κατά πάσα πιθανότητα δεν θα στρέφονταν στη δημιουργική μυθοπλασία (Αποστολίδου, 2012).

7.1.4.1.1. Fanfiction και σχολική διδασκαλία

Το θέμα της εισαγωγής της πρακτικής fanfiction στη σχολική διδασκαλία ως διαδικασίας δημιουργικής γραφής, με στόχους γνωστικούς (γλωσσικός γραμματισμός, τεχνικές γραφής, ψηφιακός γραμματισμός κλπ) και παιδαγωγικούς (αυθεντικότητα, εμπλοκή, ενδιαφέρον, συνεργασία, επικοινωνία, διαμόρφωση ταυτοτήτων) έχει απασχολήσει τους ερευνητές στο εξωτερικό.

Συχνά, όπως αναφέρει ο Drew Emanuel Berkowitz (ανάρτηση 18/7/2013), ο σχολικός χώρος γίνεται ένα αφιλόξενο μέρος για συγγραφή και ανάγνωση fanfiction. Παρατηρεί ότι για παράδειγμα

ο μαθητής που μελετά το «ο Χάρυ Πότερ και οι Κλήροι του Θανάτου», δεν επιτρέπεται να μπει στην ιστοσελίδα της συγγραφέως (J. K. Rowling) ούτε να συνεισφέρει ιστορίες σε έναν ιστοχώρο που φιλοξενεί ανάλογες εργασίες δημιουργικής γραφής για τον ήρωα. Ηθελήμενα ή όχι η αποστολή του σχολείου να προωθεί την ανάγνωση και τον γραμματισμό, για κάποιο λόγο ερμηνεύεται διαφορετικά όταν το Διαδίκτυο είναι το όχημα αυτής της προώθησης

και θέτει το ερώτημα: αν οι νέοι συνθέτουν τέτοια κείμενα σε fanfiction ψηφιακούς χώρους εκτός σχολείου, δεν θα έπρεπε να ενθαρρύνονται να γράφουν και να διαβάζουν εκεί όπου το γράψιμο και το διάβασμα διδάσκονται; Επιπλέον αν γίνεται προσπάθεια η παραγωγή γραπτού λόγου να αποκτήσει αυθεντικότητα συνδεδεμένη με τα ενδιαφέροντα των νέων, όπως με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (εργασίες του τύπου: δημιουργήστε σελίδες στο Facebook για έναν χαρακτήρα του Ντίκενς) ή τα διαδραστικά ιστολόγια (δημιουργήστε το ιστολόγιο της Άννας Φρανκ), γιατί να περιορίζεται αυτή η συγκεκριμένη δραστηριότητα δημιουργικής μυθοπλασίας που έχει εκατομμύρια οπαδούς;



Εικόνα 49. Ιστοχώρος ανάρτησης ιστοριών Harry Potter Fanfiction.

(Πηγή: <http://harrypotterfanfiction.com/>)

Οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν την παραγωγή fanfiction σε αυθεντικές συνθήκες (επίσκεψη των σχετικών ιστοσελίδων, επιλογή κειμένων που θα λειτουργούσαν ως πρότυπα, δημοσίευση πρωτότυπων έργων των παιδιών και ανατροφοδότηση) μαρτυρούν την κινητοποίηση των μαθητών, την αίσθηση της αυθεντικότητας, την ανάπτυξη του νέου κριτικού γραμματισμού (Kell, 2009). Ο Peter Gutierrez που μελέτησε επί είκοσι χρόνια τρόπους ενσωμάτωσης της ποπ κουλτούρας στη σχολική πράξη, ισχυρίζεται ότι η αποδοχή της είναι ουσιαστική και αναγκαία. Είναι ένας τρόπος να ενεργοποιήσουμε και πάλι τη διάθεση για ενασχόληση με τη Λογοτεχνία. Όταν η ανάγνωση δεν περιχαρακώνεται σε συγκεκριμένα όρια και όταν ο εκπαιδευτικός απεκδυθεί τον συντηρητισμό του και ανοίξει το μάθημά του σε ποικίλες δυνατότητες, οι μαθητές κερδίζουν σε γνώση διακειμενικών πρακτικών και κριτική σκέψη (ό.π.).

Όπως οι εκπαιδευτικοί που φέρνουν ηλεκτρονικά παιχνίδια στις τάξεις, το κάνουν για να διδάξουν τη γλώσσα και όχι το πώς να παίζει κανείς, έτσι και η χρήση της γραφής fanfiction είναι ένας τρόπος να διδάξουν μέσα από αυθεντικές καταστάσεις έναν κριτικό τρόπο ανάγνωσης. Μέσα από τη συγγραφή fanfiction σχετικά με περιπέτειες του Χάρυ Πότερ για παράδειγμα, μπορεί έμμεσα ο εκπαιδευτικός να προβληματίσει τους μαθητές για τον τρόπο που ζητήματα κοινωνικής τάξης, γένους, σεξουαλικής ταυτότητας και φυλής αντιμετωπίζονται μέσα στη μυθοπλασία (Wallace & Pugh, 2007/2011).

Οι κοινότητες στο Διαδίκτυο είναι ο χώρος όπου οι έφηβοι πειραματίζονται με τις υπό διαμόρφωση κοινωνικές τους ταυτότητες, δημιουργώντας ιστορίες βασισμένες στις εμπειρίες τους και τις ανησυχίες τους, στην ασφάλεια ενός ανώνυμου περιβάλλοντος (Thomas, 2006, Φραγκουλίδου, 2006). Τα προβλήματα που συνήθως τίθενται αφορούν τις αναστολές των υπευθύνων να φέρουν σε επαφή τους μαθητές με το «αληθινό» (real) Διαδίκτυο, προτιμώντας τις σχολικές προσομοιώσεις των κοινοτήτων fanfiction όπου μόνο οι μαθητές τους μπορούν να συμμετέχουν (όπως θα δούμε στη συνέχεια) (Kell, 2009, Lamners et al., 2014). Η πρακτική αυτή είναι ασφαλέστερη, στερείται όμως της πολλαπλότητας στις προσεγγίσεις, της ποικιλομορφίας που χαρακτηρίζει την κουλτούρα και την προέλευση των αναγνωστών του Διαδικτύου. Το άλλο ανασταλτικό στοιχείο σχετίζεται με το γεγονός ότι, ενώ η διαδικτυακή λογοτεχνία αυτού του τύπου είναι εθελοντική, στο σχολικό χώρο εμφανίζεται ως άσκηση, με σαφείς παιδαγωγικούς στόχους και τελικές ημερομηνίες παράδοσης. Αυτή η επιβολή περιορισμών, ίσως στερήσει την

προσπάθεια από τη δημιουργική διάθεση που κατά βάση τη διέκρινε ως ανοιχτή δραστηριότητα. Επιπλέον, μετατρέποντας αυτό που ως τώρα ήταν «διασκέδαση» σε «εργασία», οι διδάσκοντες κινδυνεύουν να αποξενώσουν τους μαθητές τους που βλέπουν το χόμπι τους να γίνεται άσκηση, ενώ, για όσους μαθητές δεν είχαν ξαναασχοληθεί με τέτοια δραστηριότητα, ίσως η fanfiction θεωρηθεί μια χωρίς ενδιαφέρον συγγραφή (ό.π.).

Οι Lammers, Magnifico & Curwood (2014) προχωρούν σε συγκριτική μελέτη δύο περιπτώσεων, μιας έφηβης μαθήτριας που αναρτούσε ιστορίες σε περιβάλλον fanfiction (Hunger Games – FanFiction Net - FFN) και ενός μαθητή που έγραφε σε αντίστοιχο σχολικό χώρο δημιουργικής γραφής (Creator tool – Scholar). Η μελέτη αφορούσε τις επιπτώσεις του κάθε ψηφιακού περιβάλλοντος και του αντίστοιχου ακροατηρίου (που, σύμφωνα με τους ερευνητές ασκεί τεράστια επίδραση στους εκκολαπτόμενους συγγραφείς) στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων τους και στις μεταβολές των στόχων, των ικανοτήτων και της διαδικασίας της συγγραφής ως αποτελεσμάτων της διάδρασης με το κάθε ηλεκτρονικό περιβάλλον.

Και στις δύο περιπτώσεις οι συγγραφείς άντλησαν ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση από το ακροατήριό τους. Η μαθήτρια δεχόταν τη βοήθεια ερασιτεχνών «επιμελητών» (“beta readers”) των ιστοριών της πριν την τελική ανάρτηση και σχόλια από τους αναγνώστες για κάθε δημοσίευση. Χρησιμοποίησε επίσης την τεχνική των «Σχολίων του Συγγραφέα» (“Author Notes”) ως έναν τρόπο απάντησης στις παρατηρήσεις των αναγνωστών. Ο μαθητής, από την άλλη πλευρά, είχε ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές και τους γονείς του και απαντούσε με αλλαγές στα κείμενα που παρήγαγε. Και για τους δύο η πρακτική της συγγραφής στους χώρους αυτούς μετέβαλε τις απόψεις τους για το ίδιο το συγγράφειν και τη θέση τους σε αυτό: για τη μαθήτρια η ύπαρξη ενεργού ακροατηρίου (FFN) της επέτρεψε να δει το γράψιμο όχι ως μια μοναχική διαδικασία, αλλά ως έναν συμμετοχικό τρόπο ύπαρξης. Η σχολική πλατφόρμα από την άλλη πλευρά, ενίσχυσε τη σημασία της αναθεώρησης και της διόρθωσης και επέτρεψε στο μαθητή να δει τους συμμαθητές του υπό διαφορετικό πρίσμα.

Ο σχολικός ηλεκτρονικός χώρος έχει ως φιλοσοφία τη δημιουργία συνθηκών ηλεκτρονικής γραφής στις τάξεις, προμηθεύοντας εργαλεία που διευκολύνουν την παρατήρηση, την ανατροφοδότηση, την αναθεώρηση: είναι επηρεασμένος από τη σχολική οπτική. Στόχος του είναι η ενεργοποίηση της συμμετοχής και της συνεργασίας εντός του κοινού των συμμαθητών. Την περίοδο της συγγραφής, στην

περίπτωση που εξετάζουμε, η καθηγήτρια διόρθωνε τα γραπτά του μαθητή χρησιμοποιώντας πρότυπα αξιολόγησης και έβαζε περιορισμούς στον αριθμό των αναρτήσεων των συμμαθητών και στον χρόνο παράδοσης. Αυτή η οριοθέτηση, όμως, που συμφωνεί με τις σχολικές πρακτικές και τις προσδοκίες των γονέων, καθιστά τον σχολικό χώρο συγγραφής υβριδικό, που δεν χρησιμοποιείται από αυθόρμητο ενδιαφέρον (“interest – driven”). Η μαθήτρια υιοθέτησε την ταυτότητα της συγγραφέως στο περιβάλλον της fanfiction κοινότητας, καθώς είχε την ελευθερία να αναπτύξει την πλοκή που ήθελε ή να προβάλλει τους χαρακτήρες που ενδιέφεραν εκείνη, χωρίς χρονικούς ή άλλους περιορισμούς. Η πορεία του μαθητή, αντίθετα, προς την απόκτηση αντίστοιχης ταυτότητας επιβραδύνθηκε εξαιτίας των περιορισμών που του επιβλήθηκαν.

Η αξιολόγηση είναι άλλη μια πτυχή διαφοροποίησης. Μολονότι και στους δύο χώρους βασικά κριτήρια αξιολόγησης αποτελούν ο σεβασμός των γλωσσικών συμβάσεων, η καταλληλότητα του κειμενικού είδους και η επιτυχημένη χρήση της αφηγηματικής τεχνικής, ο έλεγχος της εκπαιδευτικού πάνω στο περιεχόμενο (από το οποίο και εξαρτώταν ένα ποσοστό του τελικού βαθμού) βρισκόταν σε αντίθεση με την ελευθερία της συγγραφής fanfiction, όπου η δημιουργία από ένα παθιασμένο διαδικτυακό ακροατήριο αποτελεί την κεντρική δραστηριότητα. Η μαθήτρια γράφει για ψυχαγωγία και για να εκφράσει τις προτιμήσεις της, ο μαθητής για να ολοκληρώσει μια σχολική υποχρέωση.

Παρόλα αυτά και οι σχολικοί ιστοχώροι δημιουργικής γραφής έχουν προοπτική. Καθώς τα Προγράμματα Σπουδών (λ.χ. National Governors Association Center for Best Practices, 2010, NCTE, 2016) προωθούν τη συγγραφή μιας ποικιλίας ειδών λόγου, την πολυτροπική δημιουργία, τη διαρκή συνεργασία και την αναθεώρηση από την ομάδα, στοχεύουν στην υποκατάσταση του δασκαλοκεντρικού μοντέλου, από ένα ανοιχτό μαθητοκεντρικό πλαίσιο. Επιπλέον η τεχνολογία επιτρέπει ώστε η διαδικασία δημιουργικής γραφής να λαμβάνει χώρα και εκτός σχολείου, απομακρύνοντας χωρικούς περιορισμούς. Είναι επίσης χαρακτηριστικό πώς οι νέες συνθήκες μεταβάλλουν τις απόψεις για τη συγγραφή: σε αντίθεση με την άποψη που τη θέλει μια διαδικασία προσωπικής ενδοσκόπησης, τα νέα περιβάλλοντα αποδεικνύουν ότι μπορεί να είναι δημόσια και συνεργατική, ενισχυόμενη από την άμεση, διαμορφωτική αξιολόγηση των αναγνωστών. Κάνοντας τη σχέση συγγραφέα – αναγνώστη όχι πλέον υπονοούμενη και εσωτερική, αλλά δημόσια και εμφανική, μεταβάλλουν συνολικά την κουλτούρα της γραφής. Οι σχολικοί ιστοχώροι έχουν

δυνατότητες να λειτουργήσουν με παρόμοιο τρόπο (Lamners, 2013). Αυτό που είναι αναγκαίο να απασχολήσει την έρευνα τώρα που οι συνθήκες της συγγραφής μεταβάλλονται, είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτά τα νέα ηλεκτρονικά διαμεσολαβημένα περιβάλλοντα συγγραφής θα χρησιμοποιηθούν ώστε να διδάξουμε τη συγγραφή με νέους τρόπους (Lamners, Magnifico & Curwood, 2014).

7.1.4.2. Ψηφιακή Αφήγηση (Digital Storytelling)

Έχουν γίνει πολλές απόπειρες ορισμού της Ψηφιακής Αφήγησης, όλες όμως συγκλίνουν γύρω από την άποψη ότι πρόκειται για ένα συνδυασμό της τέχνης του να διηγείται κανείς ιστορίες και μιας ποικιλίας πολυμέσων, όπως εικόνες, ήχος και βίντεο (The Digital Storytelling Association, 2011). Όλες οι Ψηφιακές Αφηγήσεις συγκεντρώνουν γραφικά, κείμενο, ηχογραφημένη αφήγηση, βίντεο και μουσική για να παρουσιάσουν πληροφορίες σε ένα δεδομένο θέμα. Όπως οι παραδοσιακές αφηγήσεις, έτσι και οι Ψηφιακές, παρουσιάζουν το θέμα τους υπό μια συγκεκριμένη οπτική γωνία. Τυπικά οι ιστορίες αυτές δεν διαρκούν πάνω από μερικά λεπτά και αφορούν μια ποικιλία χρήσεων και σκοπών: άλλοτε πρόκειται για προσωπικές αφηγήσεις, άλλοτε για αναδιήγηση ιστορικών γεγονότων, άλλοτε για έναν τρόπο πληροφόρησης, διδασκαλίας, προβληματισμού, καταγγελίας σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα (Robin, 2006).

Πρόκειται για μια πρακτική ιδιαίτερα διαδεδομένη τα τελευταία χρόνια. Η διαθεσιμότητα προηγμένων, φιλικών στο χρήστη, χαμηλού κόστους τεχνολογικών προϊόντων και λογισμικών (λ.χ. ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, λογισμικά επεξεργασίας εικόνας, ήχου, βίντεο, εργαλεία συγγραφής και δημοσίευσης) (Yang & Wu, 2012) πρόσφεραν τις δυνατότητες σε διδάσκοντες και διδασκόμενους να δημιουργήσουν ιστορίες πιο εύκολα από ποτέ (Smeda et al., 2014).

Καθώς οι Ψηφιακές Αφηγήσεις βασίζονται όπως και οι παραδοσιακές στην «αρχέγονη δύναμη της αφήγησης» (Αποστολίδου, 2012), ενώ την ανθρώπινη φωνή πλαισιώνουν τώρα εικόνες, μουσική, και άλλα οπτικοακουστικά στοιχεία, διαθέτουν μεγάλη δύναμη επιβολής στο θεατή και γι' αυτό μπορούν να εξυπηρετήσουν σκοπούς εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς, ακόμα και θεραπευτικούς (ό.π.). Διεθνείς οργανισμοί που έχουν συσταθεί με σκοπό την εκπαίδευση νέων (και όχι μόνο) στην κατασκευή Ψηφιακών Αφηγήσεων, αποδεικνύουν το εύρος των δυνατοτήτων τους. Τέτοιο είναι το «Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης» (Center for Digital Storytelling) στο Μπέρκλεϋ

της Καλιφόρνιας, ενώ και το Πανεπιστήμιο του Χιούστον έχει δημιουργήσει κόμβο σχετικά με την εκπαιδευτική αξιοποίησή των Ψηφιακών Αφηγήσεων (Robin, 2006).

Τα θέματα μπορούν να ποικίλουν από ζητήματα πολιτιστικής κληρονομιάς, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κοινωνικής πρόνοιας έως θέματα υγείας (θεραπεία από κάποια ασθένεια) ή ιστορίας, ενώ μεγάλη μερίδα καταλαμβάνουν οι προσωπικές αφηγήσεις. Για την αξιολόγηση των ψηφιακών ιστοριών που συντίθενται, το «Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης» του Μπέρκλεϋ όρισε επτά κριτήρια.

The Seven Elements of Digital Storytelling
1. Point of View – what is the perspective of the author?
2. A Dramatic Question – a question that will be answered by the end of the story.
3. Emotional Content – serious issues that speak to us in a personal and powerful way.
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 the storyline.
6. Economy – simply put, using just enough content to tell the story without overloading the viewer with too much information.
7. Pacing – related to Economy, but specifically deals with how slowly or quickly the story progresses.

Εικόνα 50. Τα επτά κριτήρια αξιολόγησης της ψηφιακής αφήγησης (Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης).
(Πηγή: <https://dsresources.pbworks.com/f/Educational-Uses-DS.pdf>)

Αυτά σχετίζονται με τη σαφήνεια της οπτικής γωνίας του αφηγητή, τη διατύπωση ενός κρίσιμου ερωτήματος που ενεργοποιεί την προσοχή του θεατή και το οποίο θα απαντηθεί στο τέλος, τη συναισθηματική ανταπόκριση που επιτυγχάνεται με την αφήγηση, τη χρησιμοποίηση της ανθρώπινης φωνής που τονίζει το προσωπικό στοιχείο της ιστορίας, τη μουσική επένδυση που αναδεικνύει τα θέματα που τίγονται. Τέλος αξιολογείται η αφηγηματική οικονομία, η δομή της ιστορίας ώστε να καλύπτεται πλήρως το θέμα χωρίς πλατειασμούς και ο βηματισμός, ο ρυθμός, η σταδιακή, φυσική εξέλιξη της αφήγησης.

Η Ψηφιακή Αφήγηση τα τελευταία χρόνια έχει κινήσει το ενδιαφέρον τόσο των ερευνητών όσο και των εκπαιδευτικών οργανισμών σε ολόκληρο τον κόσμο, καθώς αναδεικνύεται σε ένα πολλά υποσχόμενο παιδαγωγικό εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως στην εκπαίδευση (Sadik, 2008, Yang & Wu, 2012).



Εικόνα 51. Ψηφιακή Αφήγηση: γνωστικά και παιδαγωγικά οφέλη.
(Πηγή: https://www.tes.com/lessons/Peew6-b_woQQ/digital-storytelling)

Σχετικά με τα παιδαγωγικά και γνωστικά οφέλη που προκύπτουν από τη χρησιμοποίησή της στη διδακτική πράξη θα αναφερθούμε σε επόμενο κεφάλαιο, όπου θα εξετάζεται η αξιοποίηση της (δημιουργικής) αφήγησης συνεργατικών, πολυμεσικών (ενίοτε υπερμεσικών) ιστοριών δομημένων σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, με σκοπό την προαγωγή των στόχων μιας εκπαίδευσης προσαρμοσμένης στις ανάγκες των πολιτών του 21^{ου} αιώνα.

7.1.4.3. Υπερλογοτεχνία

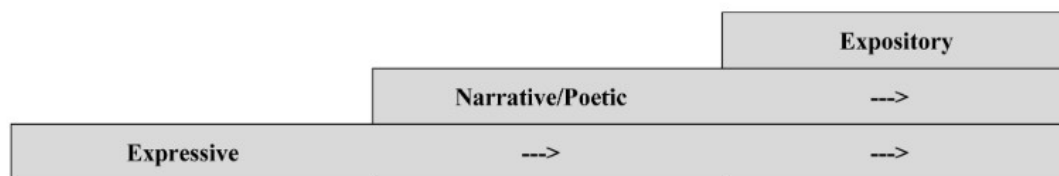
Η Υπερλογοτεχνική Αφήγηση μπορεί επίσης να αποτελέσει εκδοχή δημιουργικής γραφής, θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία (βλ Ερευνητικό Μέρος). Τα ποικίλα οφέλη που ανακύπτουν από την εφαρμογή της υπερλογοτεχνικής δημιουργικής συγγραφής στο σχολικό χώρο (διδακτικά, γνωστικά, παιδαγωγικά) παρουσιάζονται στη συνέχεια.

7.2. ΑΦΗΓΗΣΗ (NARRATIVE)

Ακόμα και στη δική μας εποχή, όπου η τεχνολογία έχει μεταβάλλει τον τρόπο σύλληψης, τα μέσα σύνθεσης και τους χώρους δημοσίευσης των προϊόντων του γραπτού λόγου, ο τρόπος που αφηγούμαστε ή γράφουμε δεν έχει απομακρυνθεί από τον ορισμό που είχε δώσει ο Αριστοτέλης για τον λόγο, ως ενός «επικοινωνιακού» τριγώνου που στις τρεις κορυφές του βρίσκονται ο ομιλητής (αφηγητής, πληροφοριοδότης, πομπός), ο ακροατής (δέκτης) και το θέμα (ζήτημα, πληροφορία, μήνυμα). Ο γραπτός λόγος σήμερα κατηγοριοποιείται με βάση τις σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στα τρία αυτά σημεία.

Οι Oliver και Prichard (2014), υιοθετούν την ορολογία του Moffet (1992) και διακρίνουν το γραπτό λόγο (με βάση τη σχέση του αφηγητή με το ακροατήριο και το θέμα) σε Εκφραστικό/Περιγραφικό (Expressive), Αφηγηματικό/Ποιητικό (Narrative/Poetic) και Λόγο Επιχειρηματολογίας (ερμηνευτικό / εκθεσιακό) (Expository).

Figure 1. Modes of discourse



Εικόνα 52. Είδη λόγου (Πηγή: Oliver & Prichard, 2014)

Ο Εκφραστικός λόγος αποτελεί την πιο κοντινή μορφή στον προφορικό, είναι η μήτρα από την οποία όλες οι άλλες μορφές λόγου προέρχονται. Πρόκειται για λόγο χαλαρής δομής, που προϋποθέτει ένα κοινό που ενδιαφέρεται για τον συγγραφέα ως άτομο (λ.χ. μια φιλική επιστολή) ή για ένα γραπτό που απευθύνει ο συγγραφέας στον εαυτό του (λ.χ. ένα ημερολόγιο). Περιλαμβάνει ακόμη σκέψεις και προβλέψεις στο χαρτί ή την οθόνη και τείνει να είναι υποκειμενικός και προσωπικός. Είναι ο λιγότερο αφηρημένος και ο πιο κοντινός στην προσωπικότητα του συγγραφέα. Εκτός από τις επιστολές και τα ημερολόγια, Εκφραστικό λόγο θα συναντήσουμε και σε μονολόγους, ιστολόγια και θεατρικά έργα. Η αποτελεσματικότητά του μπορεί να μετρηθεί με εξωτερικά στοιχεία που συνάδουν με το κειμενικό είδος (σύμβολα, εικόνες, πλοκή) ή με κριτήριο την επίδραση στον αναγνώστη. Σύμφωνα με την Grace

Hogard (2011) «κάποια μορφή εκφραστικού λόγου είναι εγγενής σε όλα τα άλλα είδη λόγου και είναι μέσω αυτού που ένας συγγραφέας επιτυγχάνει την ατομικότητά του. Αυτή η ατομικότητα συχνά προσδιορίζεται ως η φωνή ή το στυλ του συγγραφέα».

Ο Αφηγηματικός / Ποιητικός λόγος είναι περισσότερο αφηρημένος, βασίζεται στη μεταφορική χρήση της γλώσσας, στο ρυθμό και τους συνειρμούς και μπορεί να περιέχει ή να μην περιέχει περιγραφικό κείμενο. Επιπλέον οι αφηγήσεις και η ποίηση μπορούν να οδηγήσουν σε πολλαπλές ερμηνείες, ιδιαίτερα όσο ο αναγνώστης δεν ανήκει στο περιβάλλον του συγγραφέα. Αυτού του είδους ο λόγος χρησιμοποιείται για τη λογοτεχνική γραφή, την αφήγηση μυθιστοριών, την ποίηση και κατά δεύτερο λόγο για τα απομνημονεύματα και την επιστολογραφία. Ο συγγραφέας επιζητεί άλλοτε να κάνει τον αναγνώστη να βιώσει μια εμπειρία μέσω του γραπτού κειμένου (λ.χ. μυθιστόρημα), άλλοτε να τον ψυχαγωγήσει και άλλοτε να τον κάνει να δοκιμάσει την αισθητική απόλαυση ενός έργου τέχνης. Στόχος του είναι το λεκτικό κατασκεύασμα να μην είναι μόνο ενδιαφέρον ως προς το περιεχόμενο αλλά και απολαυστικό ως άκουσμα /ανάγνωσμα. «Η ποίηση είναι μια ακριβής επιστήμη σαν τη Γεωμετρία» είχε εξάλλου δηλώσει ο Flaubert.

Ο Λόγος Επιχειρηματολογίας είναι πιο αφηρημένης μορφής και τυπικά γράφεται για κοινό και ζητήματα που δεν σχετίζονται με τον συγγραφέα ως άτομο. Γράφεται για ένα συγκεκριμένο κάθε φορά σκοπό και υποστηρίζει μια θέση. Πληροφορεί, πείθει και διδάσκει. Ασχολείται με επίλυση προβλημάτων, προβλέψεις, διατύπωση θεωριών. Χρησιμοποιείται σε μελέτες περίπτωσης, αναφορές, εξαγωγή συμπερασμάτων (βάσει ενδείξεων), επιχειρηματολογία, ακαδημαϊκές εργασίες.

Οι διδάσκοντες δεν μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα των μαθητών τους να συνθέτουν λόγο, περιορίζοντας τη διδασκαλία τους σε ένα μόνο είδος, αλλά ασκώντας τους σε όλα, ώστε να διαμορφώσουν μια πρόοδο από το ανεπίσημο στο επίσημο, από το προσωπικό στο απρόσωπο, από χαμηλότερο σε υψηλότερο επίπεδο αφαίρεσης, διαπλέκοντας και διασυνδέοντας διαφορετικά είδη λόγου (Radcliffe, 2012).

Είναι σαφές ότι η τεχνολογία έχει επηρεάσει το σύγχρονο τρόπο γραφής, ο οποίος εμφανίζεται λιγότερο γραμμικός ή σύμφωνος με μια αιτιακή αλληλουχία απ' ό,τι οι έντυπες εκδοχές του, ενώ παράλληλα ενσωματώνει οπτικοακουστικά στοιχεία για να ενισχύσει την παραστατικότητα και να προωθήσει νέα κειμενικά είδη και συμβάσεις γραπτού κειμένου (λ.χ. wikis ή ψηφιακές ιστορίες) (Kajder et al., 2005).

Για το λόγο αυτό έχει προταθεί και ο όρος «σύνθεση» που αφορά την ενσωμάτωση στο νέο είδος γραπτού λόγου ποικίλων σημειωτικών στοιχείων και υπερδεσμών (Frost, Myatt, & Smith, 2009, Herrington, Hodgson, & Moran, 2009). Κάθε φορά που ένας νέος σημειωτικός τρόπος ή μια νέα υπερσύνδεση προστίθεται, το κείμενο εμπλουτίζεται με «νέα επίπεδα σημασίας με αποτέλεσμα η ερμηνεία του να διευρύνεται» (Hughes, 2007). Στον τομέα της αφήγησης, η τεχνολογία παρέχει εργαλεία για επεξεργασία κειμένου, βοηθητικά μέσα για σχεδιασμό, οργάνωση, αναθεώρηση ή διόρθωση, υπερμέσα και συστήματα σύγχρονης ή ασύγχρονης επικοινωνίας (Mac Arthur, 2006, Oliver & Prichard, 2014).

Εξαιτίας των μεταβολών αυτών, τα Εθνικά Προγράμματα Σπουδών, στα οποία έχουμε αναφερθεί (4^ο και 5^ο Κεφάλαιο), προτείνουν για τη διδασκαλία της αφήγησης, την ανάπτυξη στρατηγικών που θα αποσκοπούν στην προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο γράφουν **οι πραγματικοί συγγραφείς και όχι του τρόπου με τον οποίο τα εκάστοτε σχολικά εγχειρίδια προβάλλουν** (Oliver & Prichard, 2014). Και σύμφωνα με το North Central Regional Education Lab (2003) «αν κατανοήσουμε τις γνωστικές διεργασίες βάσει των οποίων οι συγγραφείς δημιουργούν, είναι ευκολότερο να υποθέσουμε πώς και πότε **η τεχνολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει τους μαθητές να γράψουν**».

Έτσι, σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους οι (πραγματικοί) συγγραφείς γράφουν αναφορικά με το **κοινό** τους (την άλλη κορυφή του τριγώνου), και όσον αφορά τα τεχνολογικά **εργαλεία** που έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν, μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερις κατηγορίες: λόγος που αφορά τον εαυτό (η βαρύτητα δίνεται σε εργαλεία που προάγουν το στοχασμό), ανεπίσημος λόγος που απευθύνεται προς συνομήλικους (η βαρύτητα δίνεται σε εργαλεία που εξυπηρετούν την ομιλία), λόγος που συμμορφώνεται με τις συμβάσεις της ομαδικής εργασίας (η βαρύτητα δίνεται σε εργαλεία που εξυπηρετούν τη γραφή), επίσημος λόγος για ανώνυμο ακροατήριο (η βαρύτητα δίνεται σε εργαλεία δημοσίευσης) (Moffett, 1992 στο Oliver & Prichard, 2014)

				Publishing, Formally for an Anonymous Audience	
				Writing, Informally for Peers Using Standard Conventions of Peer Group	
				---	---
				Speaking, Outer Vocalization to Peers, Conversational	
				---	---
Thinking, Inner Verbalization to Self				---	---
Journaling (Penzu), personal letters (Lettrs), personal representations (Comic Life).	Audio recorders, synchronous messaging and chat partially mimic "live" discourse.	Email, social networks (Twitter, Facebook), virtual flyers (Smore, Tackk), discussion platforms, peer group edit/review/author platforms (wikis, Google Docs, Mixedink, Eli Review, Boomwriter).		Blogs, open publishing platforms (Issuu, Scribd), epub applications (Sigil).	

Εικόνα 53. Διαμόρφωση του λόγου ανάλογα με το κοινό. (Πηγή: ό.π.)

Σχετικά, τέλος, με την τρίτη κορυφή του τριγώνου, το **θέμα/ζήτημα** για το οποίο γράφει ο συγγραφέας, μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερις εκδοχές: «τι συμβαίνει τώρα», σε πραγματικό χρόνο και με συγκεκριμένους όρους, «τι συνέβη» στο κοντινό παρελθόν, με επιλογή στοιχείων και αναδιήγηση, «τι συμβαίνει» γενικά ή συνήθως (γενίκευση των εμπειριών, σύγκριση με άλλες περιστάσεις), «τι πρόκειται ή μπορεί να συμβεί», βάσει πληροφοριών, επιχειρημάτων και παραδειγμάτων που έχει ο συγγραφέας αντλήσει από το χώρο του «συγκεκριμένου» (ό.π.). Κατά τη διάρκεια της παραγωγής γραπτού λόγου ο συγγραφέας μπορεί να κινηθεί στα διάφορα επίπεδα ανάλογα με τις απαιτήσεις των αφηγήσεων που αναπτύσσει. Η τεχνολογία προσφέρει αντίστοιχα εργαλεία για να ενισχύσει αυτή τη διαπραγμάτευση.

				Writing about What Will, May, or Could Happen with Arguments and Inferences Removed from the Concrete	
				Writing about What Happens with Generalization and Comparison to Other Instances	
				---	---
				Writing about What Happened in past with Narrative Summary	
				---	---
Writing about What Is Happening in Concrete Terms, Sensory Stimuli				---	---
Capture notes with related imagery in real-time (cameras, Pixlr story strips, Fotobabble).	Telling oral histories stories, poems (Toondoo, Storybuddy, Voicethread, Prezi, GoAnimate, Tellagami, Scratch), retelling travel and events (Fotopedia Reporter, Google Maps, Findery, Timetoast).	Collect instances for generalization (UtellStory, Padlet, Twitter, Glogster, group Pinterest boards).		Research tools (Scribe, Scrivener), persuade (Tellagami), inform (Comic Life), interactive paths (Inklewriter).	

Εικόνα 54. Διαμόρφωση λόγου ανάλογα με το θέμα. (Πηγή: ό.π.)

7.3. ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ, ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΩΝ, ΠΟΛΥΜΕΣΙΚΩΝ (Η ΥΠΕΡΜΕΣΙΚΩΝ) ΙΣΤΟΡΙΩΝ

7.3.1. Γνωστικά και παιδαγωγικά οφέλη

«Πάντοτε οι άνθρωποι αφηγούνταν ιστορίες: έχει υπάρξει μέρος της παράδοσης και της κληρονομιάς μας από την εποχή που συγκεντρωνόμασταν γύρω από τη φωτιά για να τις ακούσουμε. Σήμερα οι άνθρωποι εξακολουθούν να αφηγούνται ιστορίες, αλλά τώρα διαθέτουν νέα, ψηφιακά μέσα για να τις μοιράζονται. Μια ψηφιακή ιστορία μπορεί επομένως να ειπωθεί ως η συγχώνευση της παλιάς τέχνης της αφήγησης και της χρήσης της νέας τεχνολογίας» (Normann, 2011). Η χρήση των υπολογιστών ως διαμεσολαβητών στην αφηγηματική διαδικασία, παράλληλα με την ενίσχυση που προσέφερε μια ποικιλία περιφερειακών συσκευών και λογισμικού, οδήγησε σε αισθητή εξέλιξη τον τρόπο δημιουργίας και παρουσίασης των ιστοριών (Van Gils, 2005). Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, όμως, το τοπίο μεταβλήθηκε ακόμη περισσότερο με την εισαγωγή των πολυμέσων και υπερμέσων στο χώρο της δημιουργίας και της διάδοσης των γραπτών αφηγήσεων. Η ευρεία χρήση των τεχνολογικών περιβαλλόντων στο χώρο του σχολείου μπορεί να καταστήσει την αφήγηση ιστοριών ένα **ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο**, ικανό να καλλιεργήσει όλες εκείνες τις ικανότητες που πρέπει να ορίζουν τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα (Lambert, 2009).

7.3.1.1. Γνωστικά οφέλη

Η **αφήγηση ιστοριών και η μάθηση** είναι αλληλοδιαπλεκόμενες καταστάσεις, εφόσον η διαδικασία της σύνθεσης μιας ιστορίας είναι επίσης η διαδικασία της δημιουργίας νοήματος. Εισάγοντας ευκαιρίες για αφήγηση στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν πάνω σε αυτά που γνωρίζουν, να εξετάσουν τις (συχνά αβασάνιστα αποδεκτές) εικασίες τους, και, μέσω μιας κυκλικής διαδικασίας αναθεώρησης να οδηγηθούν στη διαδικασία γνωστικής ωρίμανσης. Καθώς οι ιστορίες αποτελούν ένα αρχείο καταγραφής των σκέψεων του μαθητή, μπορούν να χρησιμοποιηθούν επιπλέον από τους δασκάλους ως τρόπος ελέγχου της προόδου του (Matthews-DeNatale, 2008, Sadik, 2008, Van Gils, 2005).

Οι γνωστικές ικανότητες είναι ικανότητες νοητικές, μεγάλης κλίμακας. Διακρίνονται σε κατώτερες και ανώτερες. Στις τελευταίες περιλαμβάνονται ο έλεγχος υποθέσεων, η λήψη αποφάσεων, η σύνθεση, η επίλυση προβλημάτων, ο αναστοχασμός. Σύμφωνα με την ταξινόμια του Bloom οι κατώτερες συνδέονται με την ανάκληση, την κατανόηση και την εφαρμογή, ενώ οι ανώτερες με την ανάλυση, τη σύνθεση και τη δημιουργία. Συνιστούν βασικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι μεγάλης σημασίας για την επίτευξη της δια βίου μάθησης.

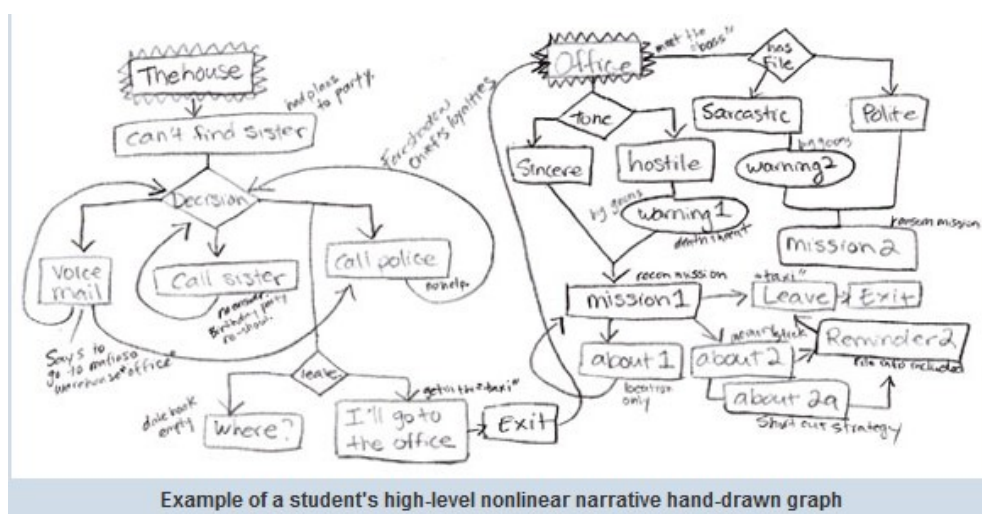
Σύμφωνα με τους Liu, Yuen, Horton, Lee, Torpac & Bogard (2013) κατά τη δημιουργία πολυμεσικών / υπερμεσικών έργων (με τη μέθοδο project) η ακολουθούμενη διαδικασία αντιστοιχεί με καταστάσεις που παρουσιάζονται στη **ζώσα πραγματικότητα (real world)** και απαιτεί από τους μαθητές να παίξουν **αυθεντικούς ρόλους** και να επιτελέσουν **εργασίες με νόημα** για τους ίδιους. Για τη δημιουργία του τελικού έργου οι μαθητές εμπλέκονται σε νοητικές διεργασίες όπως η **επίλυση προβλήματος, η λήψη αποφάσεων, ο σχεδιασμός, η σύνθεση, η αξιολόγηση**. Η διαδικασία οδηγεί στην **οικοδόμηση της δικής τους γνώσης** και ερμηνείας, ενώ παράλληλα ενθαρρύνονται να αναλάβουν τον έλεγχο της μαθησιακής τους διαδικασίας, να **αυτενεργήσουν** και να **αυτονομηθούν**. Η ολοκλήρωση του σχεδίου ενισχύει ένα **ισχυρό αίσθημα ικανοποίησης και επάρκειας (self-efficacy)**.

Design model	Thinking skills aimed at*
Stage I: Planning	<ul style="list-style-type: none">• posing question• deciding on the nature of the problem• developing new information• analyzing and interpreting information
Stage II: Design	<ul style="list-style-type: none">• creating a timeline• allocating resources and time to different segments of the project• assigning roles• deciding on the segmentation of information• developing a structure
Stage III: Production	<ul style="list-style-type: none">• developing representation through different media• transferring the design into a presentation medium• developing a structure• juggling constraints (e.g., time, equipment, etc.)
Stage IV: Evaluation & revision	<ul style="list-style-type: none">• soliciting peer feedback• articulating intentions• public presentations

Εικόνα 55. Δημιουργία πολυμεσικών έργων και γνωστικά οφέλη.

(Πηγή: http://www.fp.ucalgary.ca/maclachlan/cognitive_mm_interaction.pdf)

Επιπλέον, η ανάπτυξη υπερμεσικών αφηγήσεων ενισχύει περαιτέρω τη γνωστική διαδικασία με τον προσδιορισμό **των στόχων**, τη μέριμνα για τις **ανάγκες του κοινού** στο οποίο αυτές απευθύνονται, τη δημιουργία και **διάταξη** του περιεχομένου, τη **σύνθεση** και **αναθεώρηση** (MacArthur, 2006). Στην πραγματικότητα έχουν εντοπιστεί δεκαέξι (16) σημαντικές νοητικές ικανότητες, οι οποίες ενεργοποιούνται κατά τη δημιουργία υπερμεσικών συνθέσεων, οι οποίες διακρίνονται σε πέντε κατηγορίες: διαχείριση έργου, έρευνα, οργάνωση και αναπαράσταση, παρουσίαση, αναστοχασμός (Liu, 2003).



Εικόνα 56. Μαθητικός σχεδιασμός υπερλογοτεχνικής δομής,

(Πηγή: http://www.gamecareerguide.com/nonlinear_narrative_in_games_.php?page=4)

Η έρευνα για την δημιουργία υπερμεσικών project σε **σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης** έδειξε όντως την ανάπτυξη των νοητικών διεργασιών της **έρευνας**, του **προγραμματισμού** και του χειρισμού του έργου, της εκτίμησης των **προσδοκιών του ακροατηρίου**, της **παρουσίασης** και της **αξιολόγησης** (MacArthur, 2009). Με την πάροδο του χρόνου, επίσης, οι μαθητές μετακίνησαν την προσοχή τους από τις επιφανειακές πτυχές του εντυπωσιασμού και των υπερσυνδέσεων βάσει του περιεχομένου, σε προσέγγιση πιο εστιασμένη στις ανάγκες του κοινού, ώστε μέσω των υπερδεσμών να επιτευχθεί πιο αποτελεσματική επικοινωνία (ανταπόκριση στην ικανότητα της Ρητορικής Γνώσης, δηλαδή της μέριμνας για τους σκοπούς, τις περιστάσεις επικοινωνίας και το στοχευμένο κοινό). Κάποιες έρευνες εστίασαν επίσης στην ικανότητα των μαθητών να **κατανοούν σύνθετες έννοιες** και στην παρουσίαση της γνώσης με **εύληπτο και ουσιαστικό (meaningful) τρόπο** (Robin, 2008, Sadik, 2008).

Η διαδικασία της παραγωγής πολυμεσικού κειμένου από τη σύλληψη της ιδέας ως το τελικό προϊόν είναι μια σύνθετη διαδικασία. Απαιτεί πολλά στάδια και ικανότητες. Τα **διαφορετικά είδη νοημοσύνης** (γλωσσική, λογική, μουσική, οπτική – θεωρία Gardner) υπεισέρχονται στη διαδικασία της αναζήτησης σημειωτικών πόρων.

Ως σχεδιαστές πολυμεσικού έργου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την τεχνολογία, ασκούνται και κατανοούν τις χρήσεις της μέσω μιας κονστρουβιστικής μαθησιακής προσέγγισης, με τη βοήθεια διδασκόντων και ικανών συμμαθητών (Smeda, Dakich & Sharda, 2014). Κάθε ιστορία αποτελεί μια πρόκληση για τους μαθητές ώστε να επιλέξουν και να δημοσιεύσουν ένα καλλιτεχνικό έργο που αποτελεί **σύνθεση του προσωπικού τους κειμένου μαζί με άλλες πολυμεσικές πηγές** που υποστηρίζουν, υπογραμμίζουν, επεξηγούν ή διευρύνουν το περιεχόμενό του με ουσιαστικό τρόπο. Έτσι αναπτύσσουν ικανότητες **ψηφιακού γραμματισμού, ενταγμένου όμως σε επικοινωνιακό πλαίσιο** καθώς στόχο έχει την αποτελεσματικότερη επικοινωνία με το κοινό (Yang & Wu, 2012). Οι σημειωτικοί πόροι αντιμετωπίζονται πλέον με **κριτικό τρόπο**.

Εξαιτίας της πολυτροπικής / πολυμεσικής υφής των τελικών προϊόντων ενεργοποιείται η καλλιέργεια **σύνθετων γραμματισμών**, καθώς και η προσέγγιση «κειμένων» με διαφορετική, οπτικοακουστική γλώσσα, όπως τα κόμικς ή ο κινηματογράφος. Έτσι η επαφή με τις σύγχρονες μορφές κειμένου διευρύνεται και ξεφεύγει από τα καλούπια του λογοτεχνικού κανόνα, καταλήγοντας στην κατάκτηση ενός πολιτισμικού γραμματισμού (Ακριτίδου, 2014).

7.3.1.1.1. Κριτική Ικανότητα

Ένας από τους σπουδαιότερους στόχους στο χώρο της εκπαίδευσης γενικά είναι η ενίσχυση ενός **κριτικού τρόπου σκέψης**. Σύμφωνα με τον ορισμό της Αμερικανικής Ένωσης Ψυχολογίας (American Psychological Association -APA), κριτική είναι η ικανότητα «να αποφασίζει κανείς με στοχαστικό τρόπο τι να πράξει ή τι να πιστέψει» (Yang & Wu, 2012). Απαραίτητη στη σύγχρονη εποχή της υπερπροσφοράς πληροφοριών, ώστε να κρίνει ο μαθητής την αξιοπιστία και την αυθεντικότητά τους, είναι πολλαπλά χρήσιμη και στην αφήγηση ψηφιακών ιστοριών (Yang, Newby, & Bill, 2008). Ως μετρήσιμες παραμέτρους που αντικατοπτρίζουν την ικανότητα κριτικής σκέψης θα μπορούσε να θεωρήσει κανείς τον επαγωγικό και

παραγωγικό τρόπο σκέψης, την αναγνώριση των στερεοτύπων (recognition of assumptions), την ερμηνεία, την αξιολόγηση των επιχειρημάτων (Yeh, 2003).

Όταν οι μαθητές κατασκευάζουν τις δικές τους ψηφιακές αφηγήσεις δημιουργικής γραφής συγκεντρώνουν αποδείξεις για να **υποστηρίξουν την πλοκή**, δίνοντας έμφαση σε παρόμοιες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν **και οι ίδιοι στην καθημερινή τους ζωή** και προβάλλουν τα προβλήματα αυτά πάνω στους χαρακτήρες της ιστορίας. Η διαδικασία της αφήγησης ιστοριών περιλαμβάνει πολλές **επιλογές** οφειλόμενες σε κριτική σκέψη, καθώς οι αφηγητές πρέπει να ασκηθούν κάνοντας **επαγωγικούς συλλογισμούς** και διαμορφώνοντας ερμηνείες προκειμένου να **πείσουν το ακροατήριό τους**. Έτσι οι μαθητές ως δημιουργοί παίρνουν τις τελικές αποφάσεις και ξεπερνούν τα προβλήματα και τις συγκρούσεις που αντιμετωπίζουν οι χαρακτήρες ακολουθώντας μια **διαδικασία στοχασμού και κριτικής θεώρησης** (Benmayor, 2008, Malita & Martin, 2010, Yang & Wu, 2012).

Επιπλέον, η χαρτογράφηση της ιστορίας (story map) και η ανάδειξη των διασυνδέσεων μεταξύ των στοιχείων της πλοκής βοηθά τους μαθητές να οικοδομήσουν (κονστρουκτιβισμός) μια λογική δομή της εξέλιξης. Έτσι διευκολύνεται και η απόδοση νοήματος στα πολυτροπικά στοιχεία, που θα επιλεγούν με κριτήριο τη συνάφεια και την εξυπηρέτηση της πλοκής. Η ενσωμάτωση του λογισμικού κατά την οργάνωση και δημοσίευση της ιστορίας απαιτεί μια προηγούμενη τεχνολογική εξοικείωση, ώστε η προσαρμογή των υπερδεσμών να αποτελέσει προϊόν κριτικής σκέψης και όχι τυχαιότητας (Yang & Wu, 2012).

Η διάδραση επίσης με την κοινότητα της τάξης, παρούσα ή εικονική, και η διατύπωση σχολίων ενισχύει την ικανότητα των μαθητών στο πεδίο της διαμόρφωσης και του χειρισμού επιχειρημάτων (μια από τις παραμέτρους της κριτικής σκέψης). Οι συγγραφείς των ιστοριών θα εφαρμόσουν πρακτικές κριτικής προσέγγισης καθώς θα χρειαστεί να προβούν σε διευκρινίσεις και αιτιολόγηση, ώστε να υπερασπιστούν τις επιλογές τους, όσον αφορά το χειρισμό της πλοκής ή των χαρακτήρων. Με τον τρόπο αυτό θα βελτιώσουν τις ικανότητές τους να ερμηνεύουν και να στηρίζουν με επιχειρήματα τις αποφάσεις στις οποίες προχώρησαν για λογαριασμό των ηρώων τους (Benmayor, 2008).

Κριτική ικανότητα και Μυθιστορία

Η κριτική ικανότητα του μαθητή είναι αναγκαίο να επιστρατευτεί και για την προσέγγιση της έννοιας της μυθιστορίας (εν προκειμένω του **μυθιστορήματος**), αναφορικά με την κατανόηση των **βασικών συστατικών** του (**χρόνος, χώρος,**

χαρακτήρες, πλοκή) και την αλληλεπίδρασή τους κατά το σχεδιασμό της εξέλιξης. Ομοίως και για να δομήσει ο μαθητής τους **λογοτεχνικούς χαρακτήρες** και να καθορίσει το ρόλο τους κατά την ύφανση της πλοκής (Νικολαΐδου, Μαυρίδου, Ρουβάς, 2014). Τέλος, για να κατανοήσει ότι θα χρειαστεί να υιοθετήσει δομικές αρχές της ιστορικής επιστήμης και να τις προσαρμόσει στην δική του πρωτότυπη ιστορία: **τεκμήρια, αιτιότητα, ενσυναίσθηση ή συμπαθητική κατανόηση (empathy), μεταβολή καταστάσεων, επίπεδα χρόνου** (Βακαλούδη, 2014).

7.3.1.1.2. Ταυτότητα – Αυτοεικόνα

Η αφήγηση αποτελεί επίσης την ανακατασκευή των γεγονότων, αφού αυτά έχουν συμβεί. Ο André Brink (2009) είχε δηλώσει: **«Ζεις μονάχα δυο φορές. Την πρώτη ζεις μέσα από τις εμπειρίες σου και τη δεύτερη ζεις μέσα από την ερμηνεία των εμπειριών σου»**. Όταν καλούνται να αφηγηθούν μια ιστορία, οι μαθητές καλούνται στην ουσία να **ανακαλέσουν αυτά που γνωρίζουν, να επανεξετάσουν ή να αμφισβητήσουν τις πεποιθήσεις τους και, μέσα από μια κυκλική διαδικασία δημιουργίας και «θέασης» της ψηφιακής ιστορίας καταγράφουν και συνειδητοποιούν τη δική τους προσωπική εξέλιξη** (Matthews–DeNatale, 2008, Αποστολίδου, 2012). Έτσι αναπτύσσουν μια «κριτική και ταυτόχρονα δημιουργική σχέση με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, που θα τους επιτρέψει τον αναστοχασμό πάνω στις κοινωνικές αξίες, τους ρόλους, τις σχέσεις και τους θεσμούς» (Ακριτίδου, 2014).

Χτίζοντας τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες οι μαθητές, οικοδομούν και την προσωπική τους ταυτότητα μέσω της ενσυναίσθησης και της ενσωμάτωσης των ηρώων (ως προσώπων ιστορικά τοποθετημένων), μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της κουλτούρας όπου η πλοκή (και εν παραλλήλω η μάθηση) συντελείται. Η συγγραφή συγκροτείται με τρόπο βιωματικό, καθώς ο μαθητής αντλεί από την προσωπική του εμπειρία, ωστόσο ο μηχανισμός πρόσληψης του κόσμου που ως τότε εφάρμοζε μεταβάλλεται, καθώς, **ως συγγραφέας, ενδύεται το πρόσωπο του Άλλου, του αλλότριου, και μπαίνει στη θέση του, πράξη με πολλαπλές προβολές πάνω στη γενικότερη κριτική του ωρίμανση και στη δόμηση της προσωπικής και κοινωνικής του ταυτότητας** (Ακριτίδου, 2014, Νικολαΐδου, 2015).

Παράλληλα, οι ψηφιακές ιστορίες, επιτρέποντας σε όλους την πρόσβαση και τον έλεγχο της μάθησης, ενεργοποιούν την αυτοέκφραση, την ενίσχυση της εμπιστοσύνης στις δυνάμεις τους και την απόδοση ουσιαστικής αξίας στην εργασία

που επιτελούν (task value) (EDUCAUSE Learning Initiative, 2007, Yang & Wu, 2012). Δεν είναι λίγοι αυτοί που διαμορφώνουν την ταυτότητα του συγγραφέα μέσα στο περιβάλλον αποδοχής και συνεργασίας των συγγραφικών κοινοτήτων, όπως πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει (Ito et al., 2013, Lamners et al., 2014). Η ικανοποίηση που αποκομίζουν από την πλήρωση του έργου τους και την ανατροφοδότηση που έχουν δεχτεί, ενισχύει τη αυτο-εικόνα τους και τους προσανατολίζει θετικά απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία (Boase, 2008).

Είναι φυσικό λοιπόν, η αφήγηση ιστοριών να αξιολογείται από τους ερευνητές ως ισχυρό παιδαγωγικό και διδακτικό εργαλείο άσκησης και βελτίωσης της κριτικής ικανότητας. «Η αφήγηση ιστοριών είναι ο πυρήνας του μαθήματος της λογοτεχνίας. Και τούτο όχι μόνο διότι τα ίδια τα λογοτεχνικά κείμενα λένε ιστορίες αλλά και διότι οι μαθητές μπορούν και πρέπει να τους δίνονται τα εργαλεία να λένε ιστορίες» (Αποστολίδου, 2012).

7.3.1.2. Παιδαγωγικά οφέλη

7.3.1.2.1. Δημιουργικότητα

Αν η μια πλευρά του κριτικού γραμματισμού είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η άλλη είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Ακριτίδου, 2014). Η δημιουργικότητα είναι μια κοινωνική και νοητική διεργασία που σχετίζεται με τη γένεση νέων ιδεών ή θεωριών ή νέων διασυνδέσεων ανάμεσα σε ήδη υπάρχουσες ιδέες ή θεωρίες. Σε πολλές κουλτούρες η δημιουργικότητα συνδέεται με την αυτοβελτίωση (Jamissen & Skou, 2010). Οι δημιουργικές δραστηριότητες μπορούν να ενεργοποιήσουν τη μαθησιακή διαδικασία και να συμβάλουν στην ανάπτυξη της ατομικής ταυτότητας. Ο Csikszentmihalyi (1997, ό.π.) εισάγει την ιδέα της «ροής» (“flow”) που βιώνεται σε καταστάσεις όπου το επίπεδο του ενδιαφέροντος είναι υψηλό, ώστε να απελευθερώσει την αναγκαία ενέργεια και να οδηγήσει στην επίτευξη του σκοπού, αλλά όχι τόσο υψηλό ώστε να οδηγήσει σε παραίτηση. Αυτό το αίσθημα της ικανότητας (mastery) είναι προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη νέων οπτικών και ικανοτήτων και για την αποδοχή των προκλήσεων.

Σύμφωνα με την Karen Yager (2010) η δημιουργικότητα ορίζεται μέσα από μια σειρά προϋποθέσεων:

Γνώσεις και ικανότητες (αξιοποίηση του γνωστού για την επίτευξη του νέου)

Ευχέρεια (όσον αφορά τη γένεση πολλών ιδεών)

Ευελιξία (εύκολη αλλαγή προοπτικής)

Πρωτοτυπία (σύλληψη του καινοφανούς)

Διασυνδέσεις (δημιουργία συσχετισμών και ανάπτυξη σχέσεων)

Ανάληψη ρίσκου

Ύπαρξη Κοινού (άσκηση κριτικής)

Ανάπτυξη (χτίσιμο πάνω στις ιδέες των άλλων)

Αξιολόγηση (κριτικός αναστοχασμός)

Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια ένας ασφαλής τρόπος ενεργοποίησης της δημιουργικότητας των μαθητών είναι η σύνθεση αφηγήσεων σε ηλεκτρονική μορφή με τη χρήση της τεχνολογίας. Οι μαθητές θα δραστηριοποιηθούν ώστε να δημιουργήσουν πρόζα, ποίηση ή ταινία μέσω των νέων ηλεκτρονικών εργαλείων και εφαρμογών, πειραματιζόμενοι με υβριδικά κειμενικά είδη, με τη χρήση υπερδεσμών, με τη μη γραμμική αφήγηση, με τη μίξη των ειδών λόγου, με την ενσωμάτωση ρεαλιστικών ντοκουμέντων και στοιχείων (λ.χ. Google maps) μέσα στη μυθοπλασία, αναπτύσσοντας τη δική τους φωνή, οπτική και τεχνική στη γραπτή αφήγηση.

Μολονότι η δημιουργικότητα φαίνεται κάποιες φορές να αντιστρατεύεται την κριτική σκέψη, αποτελούν και οι δύο απαραίτητες ικανότητες για την παραγωγή γραπτού λόγου αξιώσεων. Η δημιουργικότητα δίνει έμφαση στην «ενσυναισθητική φαντασία, την αλλαγή του ρόλου του μαθητή από παθητικό δέκτη σε ενεργό υποκείμενο και, παράλληλα, στην παιγνιώδη ανάδειξη των τρόπων κατασκευής λογοτεχνικού νοήματος» (Ακριτίδου, 2014). Η κριτική σκέψη ασκεί τον απαραίτητο έλεγχο ενεργοποιώντας τις μεταγνωστικές ικανότητες του μαθητή, επιτρέποντάς του να προχωρήσει στην ανάπτυξη συλλογισμών στην αυτοαξιολόγηση και στην εκτίμηση του έργου των άλλων (Malita & Martin, 2010).

Critical Thinking	Creative Thinking
analytic	generative
convergent	divergent
vertical	lateral
probability	possibility
judgment	suspended judgment
focused	diffuse
objective	subjective
answer	an answer
left brain	right brain
verbal	visual
linear	associative
reasoning	richness, novelty
yes but	yes and

Εικόνα 57. Σύγκριση κριτικής και δημιουργικής σκέψης. (Πηγή: www.virtualsalt.com)

7.3.1.2.2. Εμπλοκή - Κινητοποίηση

Η κινητοποίηση είναι μια πολύ ισχυρή δύναμη: ωθεί τους ανθρώπους στη δράση (Schunk, Pintrich & Meese, 2007). Διακρίνεται στην εξωτερική (που ενεργοποιείται μέσω εξωτερικών επιρροών, ανταμοιβών ή πιέσεων) και την εσωτερική. Η εσωτερική κινητοποίηση αναφέρεται στην εμπλοκή του ατόμου σε μια δραστηριότητα λόγω του ότι είναι εγγενώς ενδιαφέρουσα. Η δράση αναλαμβάνεται αποκλειστικά λόγω της πρόκλησης που παρουσιάζει, της ευχαρίστησης που προκαλεί ή της περιέργειας που ικανοποιεί. Η εσωτερική κινητοποίηση έχει συνδεθεί με την ποιοτική μάθηση και τη δημιουργικότητα (Rowe, McQuiggan, Mott, & Lester, 2013).

Η εσωτερική κινητοποίηση προκύπτει εξαιτίας ατομικών αλλά και διαπροσωπικών παραγόντων. Στους **ατομικούς παράγοντες** μπορεί να αναφέρει κανείς:

Την πρόκληση. Το ενδιαφέρον κινητοποιείται όταν το εγχείρημα παρουσιάζει έναν ικανό βαθμό δυσκολίας. Υπερβολικά εύκολα ή εξαιρετικά δύσκολα εγχειρήματα δεν προκαλούν εμπλοκή.

Την περιέργεια. Το ενδιαφέρον διατηρείται αν υπάρξει ένας βαθμός απόκλισης ανάμεσα στις ικανότητες που έχει ο ενδιαφερόμενος και σε αυτές που πρόκειται να αποκτήσει μετά τη δραστηριότητα.

Τον έλεγχο. Παρέχοντας στον συμμετέχοντα μηχανισμούς που του επιτρέπουν να ελέγχει τη μαθησιακή διαδικασία, ενεργοποιείται ένα αίσθημα ισχύος και δυνατότητας επιλογών.

Τη φαντασία. Αφορά την ικανότητα του ατόμου να αναπτύξει νοητικά μοντέλα για καταστάσεις που δεν είναι παρούσες και συμβάλλει στην κινητοποίησή του. Η φαντασία αυξάνει την ισχύ και όλων των προηγούμενων παραγόντων (ό.π.).

Η έρευνα έχει δείξει ότι η τεχνολογία ενισχύει την κινητοποίηση και την απόδοση του μαθητή όταν αυτός εργάζεται σε τεχνολογικά πλούσια περιβάλλοντα (Morris, 2011). Όμως, καθώς οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, η τελευταία από μόνη της δεν αρκεί. Πρέπει ο διδάσκων να σχεδιάσει δραστηριότητες, που την εμπλέκουν μεν, αλλά παράλληλα έχουν νόημα για τον μαθητή (ενεργοποιούν την περιέργεια και τη φαντασία του και προκαλούν τις δυνατότητές του) (Chang, 2005, Svinicki, 2004, Yang & Wu, 2012, Smeda et al., 2014)

Η αφήγηση ιστοριών σε ηλεκτρονικό περιβάλλον και σε αυθεντικό πλαίσιο που ταιριάζει με τις δυνατότητές του, κάνει το εγχείρημα ενδιαφέρον και αξιόλογο για το ίδιο. Μετά την ολοκλήρωση τέτοιων δραστηριοτήτων που εμπεριέχουν

πρόκληση, ο μαθητής που έχει συμβάλει στην πραγματοποίησή τους κερδίζει σε εμπιστοσύνη στον εαυτό του και η εμπλοκή του αυξάνεται (Koochang et al., 2009, Neo & Neo, 2010). Άρα, η αφήγηση ψηφιακών ιστοριών ως εγχείρημα εμπεριέχει δύο παράγοντες που συμβάλλουν στην κινητοποίηση: την αξία της εργασίας (task value) και την επάρκεια του μαθητή. Ο πρώτος αφορά τις απόψεις του μαθητή για το ενδιαφέρον, τη χρησιμότητα και τη αξία του εγχειρήματος, ενώ ο δεύτερος την κρίση του σχετικά με τις ικανότητές του να πραγματοποιήσει το συγκεκριμένο έργο (ό.π.).

Σύμφωνα με την έρευνα (Neo & Neo, 2010, Sadik, 2008, Yang & Wu, 2012), σε διαπροσωπικό επίπεδο η αφήγηση ψηφιακών ιστοριών προϋποθέτει μια δυναμική και διαδραστική διαδικασία δημιουργίας και δημοσίευσης πρωτότυπου περιεχομένου. Μέσα στο συνεργατικό αυτό πλαίσιο οι μαθητές είναι σε θέση να επικεντρωθούν στον προσωπικό τους ρόλο μέσα στην ομάδα και να αναγνωρίσουν τη συμμετοχή τους στη συνολική προσπάθεια που έχει ως αποτέλεσμα τη δημοσίευση μιας αυθεντικής και με νόημα ιστορίας. Η συνείδηση της συμβολής τους αυξάνει το αίσθημα της επάρκειάς τους (self-efficacy). Επιπλέον η γνώση ότι οι ιστορίες τους θα μπορούν να είναι προσβάσιμες από άλλους αναγνώστες στο Διαδίκτυο, ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών και ενεργοποιεί τις ικανότητές τους, ώστε να φτάσουν στο έπακρο των δυνατοτήτων τους και να δώσουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Standley, 2003, Koochang et al., 2009, Neo & Neo, 2010). Από μια κονστρουβιστική σκοπιά, αν ο δάσκαλος λειτουργήσει ως διευκολυντής (facilitator), οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους, ανταποκρίνονται στο δικό τους ρυθμό και μαθαίνουν ενεργά. Ολοκληρώνοντας τις ψηφιακές τους ιστορίες ομαδικά, οι μαθητές ενισχύουν την αυτοεικόνα τους ως ατόμων που ανταποκρίθηκαν με επιτυχία σε ένα απαιτητικό καθήκον (Yang & Wu, 2012, Barrett, 2006, Smeda et al., 2014).

7.3.1.2.3. Συνεργασία

Τα παιδαγωγικά οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία στα πλαίσια της ομάδας, από την ανατροφοδότηση των συνομηλίκων, από τη θέαση της τάξης ως κοινότητας, καθώς και η αντιμετώπιση της συνεργασίας υπό το πρίσμα κονστρουβιστικών ή κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών, έχουν αναφερθεί στο σχετικό κεφάλαιο για την πλατφόρμα wiki (6^ο Κεφάλαιο). Επίσης έχουν θιγεί θέματα δημιουργίας κοινωνικής ταυτότητας και αυτοεικόνας, ως αποτελεσμάτων διάδρασης στο πλαίσιο της ομάδας ή της τάξης. Εδώ θα προστεθούν κάποιες επιπλέον επισημάνσεις:

Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών επέτρεψε διαφορετικές αναγνώσεις της έννοιας του συγγραφέα και δημιούργησε ευκαιρίες για συνεργατική παραγωγή κειμένων και διάδραση γύρω από αυτά (Sadik, 2008, Van Gils, 2005). Παράλληλα, η τάξη ισχυροποιήθηκε ως κοινότητα, καθώς οι μαθητές διαλέγονταν μέσω σύγχρονης ή ασύγχρονης επικοινωνίας σχετικά με τις επιλογές τους ως προς την παραγωγή λόγου (Patterson, 2009). Η παρουσίαση των γραπτών αυτών προϊόντων στο κοινό της τάξης οδήγησε σε συνειδητοποίηση της έννοιας του ακροατηρίου, λειτούργησε ως μοχλός κινητοποίησης και τελειοποίησης των κειμένων, ενώ μορφοποίησε τα κριτήριά των μαθητών για την αξιολόγηση των γραπτών κειμένων των συμμαθητών τους (Oliver & Prichard, 2014).

Σχετικές έρευνες στον τομέα της συνεργατικής συγγραφής αφηγήσεων έδειξαν ότι ιδιαίτερη συνεργασία αναπτύσσεται όχι μόνο ανάμεσα στα μέλη της κάθε ομάδας, αλλά και ανάμεσα στις ομάδες ως σύνολα καθώς διαδικτυακά είναι παρόν το σύνολο της τάξης. Επίσης ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε συνεργατικές ψηφιακές αφηγήσεις αναπτύσσουν υψηλότερες επικοινωνιακές και οργανωτικές ικανότητες και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στον τομέα της διατύπωσης ερωτήσεων και της έκφρασης της γνώμης τους (Robin, 2006, VanderArk & Schneider, 2012, Hung et al., 2012), ενώ έδειξαν υψηλά επίπεδα αλληλοβοήθειας σε τομείς όπως η επίλυση προβλημάτων ή η ανάπτυξη ιδεών. Γενικά το επίπεδο εμπλοκής των μαθητών κατά τη δημιουργία συνεργατικών αφηγήσεων ήταν υψηλό, ενώ ανέπτυξαν νέους τρόπους κατανόησης των καταστάσεων (new understandings) και ασκήθηκαν σε διαφορετικές διαδικασίες σκέψης (Rojas-Drummond et al., 2008).

Κατά τη δημιουργία των διαδραστικών γραπτών αφηγήσεων η συνεργασία είναι εμφανής σε όλα τα στάδια γραφής: από τον καταιγισμό ιδεών στον σχεδιασμό, από την συν-συγγραφή κειμένων στην ανατροφοδότηση, από τον σχολιασμό των λεκτικών ή πολυτροπικών επιλογών στην αξιολόγησή των τελικών προϊόντων (Rojas-Drummond et al., 2008). Η τάξη είναι πάντα παρούσα, σε ρεαλιστικά ή εικονικά συμφραζόμενα (Νικολαΐδου, 2015): ενθαρρύνει, επικρίνει, αξιολογεί, ρωτά, προτείνει (Woo et al., 2013).wiki

Γενικότερα μέσω της συνεργασίας οι μαθητές:

Αναπτύσσουν μια αίσθηση αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης στις δυνάμεις τους για ό,τι έως τώρα φαινόταν σύνθετο ή δύσκολο. Ο καλύτερος τρόπος να

μαθαίνει κανείς είναι να διδάσκει. Βοηθώντας τους συμμαθητές τους, μαθαίνουν πώς να βελτιώσουν το δικό τους λόγο.

Ενθαρρύνονται να μιλήσουν για τις επιλογές τους. Στις συναντήσεις της ομάδας οι μαθητές μαθαίνουν να θέτουν ερωτήσεις, να εξηγούν ή να υπερασπίζονται τις στρατηγικές που ακολούθησαν.

Ασκούνται στην ανάλυση του γραπτού λόγου. Είναι ευκολότερο να εντοπίσει κανείς ατέλειες στα γραπτά των συμμαθητών του απ' ό,τι στα δικά του. Επίσης είναι ευκολότερη η προσέγγιση ενός γραπτού της τάξης από ένα δημοσιευμένο στον τύπο κείμενο, που συχνά χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι ως μοντέλο ανάλυσης γραπτού λόγου.

Κατανοούν ότι δεν γράφουν για τον εαυτό τους αλλά για τους αναγνώστες τους και ότι θα πρέπει να μεριμνήσουν ώστε οι ιδέες τους να είναι κατανοητές από όλους και οι απόψεις τους πειστικές.

Διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη αίσθηση για το ακροατήριο, το οποίο ως τώρα περιοριζόταν στο δάσκαλο, τις προσδοκίες του οποίου προσπαθούσαν να μαντέψουν. Γνωρίζοντας ότι οι συμμαθητές τους θα διαβάσουν τα έργα τους αποκτούν μια συγκεκριμένη εικόνα των προσώπων που θα συγκροτήσουν το ακροατήριό τους, γεγονός που επιδρά καθοριστικά στον τρόπο γραφής τους.

Κατανοούν καλύτερα, μέσα από τις συζητήσεις στο πλαίσιο της ομάδας, τις συμβάσεις του λόγου ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας, συμβάσεις που είχαν στο παρελθόν αγνοήσει ή παρερμηνεύσει (Institute for Writing and Rhetoric, τελευταία πρόσβαση 23-12-2016).

7.3.1.2.4. Παράπλευρα οφέλη

Ο Guglielmo Trentin (2004, 2010), ο οποίος οργάνωσε μακροχρόνιες έρευνες συνεργατικού χαρακτήρα μεταξύ Γυμνασίων της χώρας του, τα οποία επικοινωνούσαν διαδικτυακά και ασχολήθηκαν με τη συμμετοχική συγγραφή λογοτεχνίας (ποίησης και πρόζας) υπερκειμενικού χαρακτήρα, σημειώνει ότι εκτός των άμεσων διαπίστωσε και μια σειρά έμμεσων ή παράπλευρων ωφελειών, που άσκησαν ή επιμόρφωσαν τους μαθητές σε ποικίλα θέματα, τα οποία απορρέουν από τη συγκεκριμένη μορφή αφήγησης ιστοριών. Ως τέτοια μπορούν να αναφερθούν:

- Άσκηση στη συζήτηση / διαπραγμάτευση. Πρόκειται για κρίσιμης σημασίας δεξιότητα δεδομένου ότι αποτελεί τη βάση της συνεργασίας. Οι μαθητές ασκούνται στη ανταλλαγή απόψεων, αλλά κυρίως στην αποδοχή των ιδεών,

εργασιών ή απόψεων των άλλων, αν η ομάδα κρίνει ότι είναι καλύτερες. Η υποταγή της φιλοδοξίας του ατόμου στο καλό του συνόλου αποτελεί ανεκτίμητο διδακτικό στόχο.

- Επιμόρφωση στο «συνεργάζεσθαι». Καθώς η εργασία πραγματοποιείται διαδικτυακά, οι μαθητές κατανοούν τι σημαίνει αυτή η δραστηριότητα και πώς διεξάγεται. Αναπτύσσουν ικανότητες στο σχεδιασμό και τη προαγωγή συμμετοχικών δραστηριοτήτων, ανταλλάσσουν υλικό, αντιμετωπίζουν τα χρονικά όρια και τις τελικές ημερομηνίες, κ.ά.
- Άσκηση στη διαμόρφωση σχέσεων.. Οι μαθητές ασκούνται στη διάδραση με τους (απομακρυσμένους) άλλους, με έναν τρόπο που οδηγεί στην οικοδόμηση γνώσης και δεν εκτρέπεται σε διαπληκτισμούς και στείρες κατηγορίες. Αν αυτό αποτελεί τέχνη στις καθημερινές διαπροσωπικές σχέσεις, στις σχέσεις από απόσταση αποτελεί υψηλή τέχνη (refined art).
- Επιμόρφωση πάνω στη διεξαγωγή συλλογισμών. Η επαρκής και με λεπτομέρειες υποστήριξη των ιδεών, αποτελεί ένα ισχυρό ερέθισμα για μια εις βάθος εξέταση του εκάστοτε θέματος.
- Ικανότητα σύνδεσης και με άγνωστο, εκτός τάξης, κοινό. Η διαδικτυακή συνεργασία προϋποθέτει επικοινωνία με ένα παντελώς άγνωστο κοινό (μαθητές, ειδικούς κ.λπ.). Η άσκηση σε ένα ορισμένο είδος λόγου και συμπεριφοράς, κατάλληλης για την εικονική διάδραση που απαιτείται, είναι ιδιαίτερα σημαντική.
- Περαιτέρω άσκηση στη γραφή. Η συνεργασία από απόσταση προϋποθέτει κατά κύριο λόγο γραπτή επικοινωνία (συζήτηση, διαπραγμάτευση, επιχειρηματολογία). Οι μαθητές, κινητοποιημένοι λόγω της εργασίας που έχουν αναλάβει, ασκούνται σε ποικίλες μορφές έκφρασης, προσπαθώντας να εξηγήσουν ή να πείσουν, καθώς η συνεργασία τους εξαρτάται από αυτή την πρακτική. Η διδασκαλία της γραφής εκτελείται με φυσικό και αυθόρμητο τρόπο, ενταγμένη σε αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνίας.
- Πολυπρισματική οπτική. Πρόκειται για σημαντική ικανότητα καθώς, ειδικά στις μικρές ηλικίες η προσωπική εμπειρία είναι καθοριστική για την ερμηνεία καταστάσεων και η δυνατότητα αφαιρετικής σκέψης περιορισμένη. Η απομακρυσμένη συνεργασία και επικοινωνία μπορεί να αναδειχτεί ιδιαίτερα επωφελής στο συγκεκριμένο τομέα, καθώς οι μαθητές ασκούνται σε ερμηνευτικές

προσεγγίσεις και μέσα από τις οπτικές τρίτων, γεγονός που τους εξασφαλίζει μεγαλύτερο εύρος αντιδράσεων και ερμηνειών στην προσέγγιση των θεμάτων.

- Διεπιστημονική προσέγγιση. Κοινό χαρακτηριστικό όλων των συνεργατικών, διαδικτυακών διδακτικών προσεγγίσεων αποτελεί το γεγονός ότι κινούνται στο όριο πολλών επιστημών, αναδεικνύοντας τους δεσμούς μεταξύ τους (λ.χ. Γλώσσα, Λογοτεχνία, Ιστορία, Γεωγραφία, Κοινωνιολογία, Κινηματογραφική / Θεατρική γλώσσα). Πέρα από τις γνώσεις που κατακτούν οι μαθητές, επωφελούνται περαιτέρω, καθώς αποκτούν συνείδηση της πολυπλοκότητας και της αλληλεξάρτησης των ποικίλων πηγών της γνώσης.

7.4. ΡΟΥΜΠΡΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Οι ρουμπρίκες αξιολόγησης είναι «κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων» που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των εργασιών και της επίδοσης των μαθητών με εναλλακτικό, περιγραφικό τρόπο (Στυλιανού, 2008). Η αξιολόγηση γίνεται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια απόδοσης καθώς οι ρουμπρίκες αποτελούνται από τρία ή περισσότερα επίπεδα απόδοσης, που παρουσιάζουν αναλυτικά το διαφορετικό βαθμό ανταπόκρισης του μαθητή στο επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα. Έτσι οι μαθητές αποκτούν μια ολοκληρωμένη εικόνα της επίδοσής τους, καθώς ενημερώνονται αναλυτικά για τις ευστοχίες αλλά και για τις αδυναμίες τους, ενισχύοντας περισσότερο τα κίνητρά τους για βελτίωση (McKay, 2006). Οι ρουμπρίκες αποτελούν πιο ποιοτικές και αξιόπιστες μεθόδους αξιολόγησης από τις παραδοσιακές. Οι εκπαιδευτικοί επίσης έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν τις δικές τους κλίμακες, θέτοντας τα δικά τους κριτήρια που θα αφορούν το βαθμό επίτευξης των στόχων που θέτουν κάθε φορά για το μάθημά τους (ό.π.).

Για την αξιολόγηση της κατάκτησης των γνωστικών στόχων που προκύπτουν από τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, έχουν κατά καιρούς προταθεί διάφορες ρουμπρίκες. Μια από τις πιο αξιόλογες είναι αυτή που προτείνουν οι Burns & Brien (2003), η οποία αφορά την αφήγηση διαδραστικών υπερλογοτεχνικών ιστοριών και εξετάζει την επίτευξη των στόχων τόσο από **πλευράς περιεχομένου** και όσο και από πλευράς τεχνικής και αισθητικής παρουσίασης των κειμενικών αποσπασμάτων (lexias).

Creative Writing / Content Criterion	Max. Marks	Marks Awarded
7 The piece is original, evocative/ resonant and almost flawless in technique. The main ideas are insightful and persuasive, the style is original and graceful, description and dialogue totally convincing, and the piece, without any significant revision, would be publishable in our literary magazine dotlit (or equivalent) or could be submitted in a portfolio of best work for a undergraduate writing program.	22-25	
6 A sophisticated piece, the ideas are persuasive, the style is graceful, and there are very few technique/technical problems with the writing. Editorial changes we suggest have to do solely with the stylistic concerns that would make this work as polished as a 7 (i.e., some sentences, though technically apt, can be compressed, or can have more evocative images, or a specific idea or moment or character might be developed more). Demonstrates insight. Useful in a portfolio.	18-21	
5 The piece is very competent — adequately constructed and focused and shows talent, but some of the writing lacks verve and sophistication, and the ideas, though potentially interesting, have not been developed in such a way to make them sufficiently engaging. There are a few technique/ technical problems, such as overuse of vague or generalised writing, choppy prose due to repetitive simple sentence structure, imprecise word choice, passive construction, and occasional passages that are flat, or overwritten or spelled out.	16.5-17	
4 The piece is competent and passable, and has definitely met the basic requirements, but a considerable amount of the writing and ideas are flawed as in 5 above but more so. More technique/technical problems, and flat or incoherent passages.	12.5-16	
3 Almost a 4.	11-12	
2, 1 Failing grades The overall structure of the piece is haphazard, the ideas lack focus, concepts lack originality, and the writing is full of typos and spelling errors, and serious writing problems like tense shifts, point of view shifts, subject-verb agreement problems, and sentences that simply do not make sense.	6-10	
Automatic failure For plagiarism.	0	
Possible Maximum	25	

Technical Criterion	Max. Marks	Marks Awarded
Technical Setup		
File naming	1	
File structure	1	
File interlinkage	3	
Consistent author name and article title attribution	2	
Aesthetic Presentation		
Page layout	2	
Use of colours	3	
Use of fonts	3	
Use of images and other multimedia content	3	
Content		
Lexia choice	4	
Lexia interlinkage	3	
Total	25	

Εικόνα 58. Ρουμπρικά Αξιολόγησης υπερλογοτεχνικής αφήγησης.

(Πηγή: http://eprints.qut.edu.au/239/1/Bruns_teaching.PDF)

Εξετάζεται η πρωτοτυπία, η υποβολή ή η λογική ακολουθία των ιδεών, η αρτιότητα της διατύπωσης. Αν η κύρια ιδέα είναι εύστοχη και πειστική, ο τρόπος γραφής αυθεντικός και ευχάριστος, η περιγραφή και οι διάλογοι απολύτως πειστικοί, ώστε, χωρίς καμιά ουσιαστική αναθεώρηση, να μπορεί το απόσπασμα να δημοσιευτεί ως τμήμα του λογοτεχνικού έργου (ό.π.).

Ως προς τα τεχνικά χαρακτηριστικά εξετάζεται η άρτια παρουσίαση, η αισθητική εικόνα (εμφάνιση σελίδας, χρώμα, γραμματοσειρά, χρήση εικόνων και πολυμεσικού περιεχομένου) και τέλος η επιλογή των αποσπασμάτων και η διασύνδεσή τους.

Από την άλλη πλευρά, ως προς τη δομή και την οργάνωση (με ιδιαίτερη αναφορά στο **κειμενικό είδος και στα χαρακτηριστικά του**), ως προς το **ύφος (αν είναι επιτυχώς προσαρμοσμένο στην επικοινωνιακή περίπτωση και διαθέτει λογοτεχνικά στοιχεία)** και την **άρτια χρήση της γλώσσας**, είναι χρήσιμη η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων που δημοσιεύτηκε από το ΥΠΕΠΘ το Νοέμβριο του 2016, στο πλαίσιο των Κριτηρίων Αξιολόγησης για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας για το Γυμνάσιο (βαθμολόγηση από 5/άριστο-1/ελλιπές):

ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ	Η ιστορία είναι άριστα οργανωμένη και διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά της αφήγησης (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων, αιτιακές σχέσεις).	Η ιστορία είναι πολύ καλά οργανωμένη και διαθέτει τα χαρακτηριστικά της αφήγησης (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων αιτιακές σχέσεις).	Η ιστορία είναι καλά οργανωμένη και διαθέτει κάποια από τα χαρακτηριστικά της αφήγησης (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων, αιτιακές σχέσεις).	Η ιστορία είναι μέτρια οργανωμένη και διαθέτει λίγα από τα χαρακτηριστικά της αφήγησης (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων αιτιακές σχέσεις).	Η ιστορία δε διαθέτει στοιχεία οργάνωσης και χαρακτηριστικά της αφήγησης (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων, αιτιακές σχέσεις).
ΥΨΟΣ / ΧΡΗΣΗ ΓΛΩΣΣΑΣ	Δεν υπάρχουν γραμματικά και ορθογραφικά λάθη. Η έκφραση είναι σωστή και το λεξιλόγιο πλούσιο. Υψος κατάλληλο: Η ιστορία διαθέτει στον μέγιστο βαθμό λογοτεχνικό ύφος και λογοτεχνικά στοιχεία (εκφραστικά μέσα, αφηγηματικοί τρόποι).	Υπάρχουν λίγα γραμματικά ή/και ορθογραφικά λάθη. Η έκφραση είναι ικανοποιητική και το λεξιλόγιο πολύ καλό. Υψος κατάλληλο: Η ιστορία διαθέτει σε μεγάλο βαθμό λογοτεχνικό ύφος και λογοτεχνικά στοιχεία.	Υπάρχουν αρκετά γραμματικά ή/και ορθογραφικά λάθη. Η έκφραση είναι ικανοποιητική και το λεξιλόγιο είναι καλό. Υψος κατάλληλο: Η ιστορία διαθέτει σε ικανοποιητικό βαθμό λογοτεχνικό ύφος και λογοτεχνικά στοιχεία.	Υπάρχουν πολλά γραμματικά ή/ και ορθογραφικά λάθη. Η έκφραση παρουσιάζει ασάφειες και το λεξιλόγιο είναι φτωχό. Υψος αποδεκτό. Η ιστορία διαθέτει σε μέτριο βαθμό λογοτεχνικό ύφος και λογοτεχνικά στοιχεία.	Το κείμενο είναι δυσνόητο, γεμάτο ορθογραφικά και εκφραστικά λάθη. Ακατάλληλο ύφος. Η ιστορία διαθέτει στοιχειώδες λογοτεχνικό ύφος και λογοτεχνικά στοιχεία.

Εικόνα 59. Ρουμπρίκα Αξιολόγησης προτεινόμενη από το ΥΠΕΠΘ. (Πηγή:

http://www.iep.edu.gr/images/anakoinwseis/20162811_1_kritiria_axiologisis_ne_glossas.pdf.pdf)

Ανάλογης λογικής είναι και η ακόλουθη ρουμπρίκα που εστιάζει στην αξιολόγηση της σύνθεσης υπερμεσικού/πολυμεσικού έργου (Rasinski et al., 2015):

Sample Hypertext Literary Analysis Rubric

	Below Basic	Basic	Proficient	Advanced
Structure				
Organization and Relationships Among Ideas	Hyperlinks are only used to progress through the slideshow in a traditional, linear fashion. OR Links are used nonlinearly, but there is no clear rationale or apparent structure to how slides are linked.	Relationship among linked slides is somewhat unclear. OR Hyperlinks are used somewhat randomly, with little attention to relationships among features in the passage or ideas in your own analysis.	Most hyperlinks create connections among slides that are clearly related, either through a common theme or topic or in a logical sequence from one theme or topic to another. Most links are used in a nonlinear but logical structure that emphasizes relationships among features in the passage or ideas in your own analysis.	Nearly all hyperlinks create connections among slides that are clearly related, either through a common theme or topic or in a logical sequence from one theme or topic to another. Nearly all links are used in a nonlinear but logical structure that emphasizes relationships among features in the passage or ideas in your own analysis.
User-Friendliness and Clarity of Structure	Links are confusing or distracting for the reader. OR Hypertext contains an accumulation of dead ends or circular paths that severely hinder reader navigation.	Links may function solely to move the reader through one or two possible paths without much engagement or variation. Some dead ends or confusing paths may hinder the reader's navigation.	Links lead the reader through the hypertext smoothly. There are few dead ends, and the reader can navigate through most slides intuitively.	Links promote reader engagement and varied movement through the hypertext. There are few dead ends for the reader, and the reader can navigate through all slides intuitively.
Synthesis				
Depth and Connection to Analysis	Theme statement shows significant misreading of the text or is unconnected to the analysis work completed on other slides. Theme statement is unconnected to the novel as a whole.	Theme statement is somewhat implausible or surface-level and may not be clearly connected to the analysis work completed on other slides. Theme statement only addresses the selected passage and does not clearly connect to the novel as a whole.	Theme statement is plausible and thoughtful, and it follows logically from the analysis work completed in other slides. Theme statement is plausibly connected to the novel as a whole, not just the selected passage.	Theme statement is persuasive and insightful, and it follows logically and clearly from the analysis work completed in the other slides. Theme statement helps illuminate a greater meaning in the novel as a whole, not just the selected passage.

Support From Nontext Mode	Relationship between statement and nontext mode is unclear or illogical.	Relationship between nontext mode and theme statement is somewhat vague or unclear.	Nontext mode on this slide is clearly connected to the theme statement.	Nontext mode on this slide deepens and clearly supports the theme statement.
Grammar and Mechanics				
	Understanding of text is significantly hindered by serious grammatical, editing, or proofreading errors.	Text contains a noticeable accumulation of minor grammatical or mechanical errors. OR Text contains some major grammatical or mechanical errors that distract from or interfere with meaning.	Some minor grammatical or mechanical errors are evident in the text but do not distract from or interfere with understanding.	Text has few, if any, grammatical or mechanical errors.
Originality of Media				
	Found or purchased media are used without significant alteration, editing, or combination.	One or two slides contain original work, including images, sound, video, and so on (this includes both original art work and creatively altered, edited, or combined media).	Some slides contain original work, including images, sound, video, and so on (this includes both original art work and creatively altered, edited, or combined media).	Most slides contain original work, including images, sound, video, and so on (this includes both original art work and creatively altered, edited, or combined media).
Design				
Cohesiveness	Design elements are incoherent or develop a tone that is inappropriate to the analysis of the passage.	Some design elements work together to organize information and develop a tone that is connected to analysis of the passage.	Many design elements work together to organize information and to develop a consistent tone that supports and aligns with analysis of the passage.	Nearly all design elements work together both to organize information and to develop a strong and consistent tone that supports and strengthens analysis of the passage.

Εικόνα 60. Ρουμπρίκα Αξιολόγησης υπερλογοτεχνικών έργων.
(Πηγή: Rasinski, Pytash & Ferdig, (2015). Using Technology to Enhance Reading.
<https://solution-tree.com/media/pdfs/samplehypertextliteraryanalysisrubric.pdf>)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^Ο

ΤΟ ΑΣΤΥΝΟΜΙΚΟ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑ

Παρά το γεγονός ότι το αστυνομικό μυθιστόρημα ως λογοτεχνικό είδος συχνά υποτιμήθηκε (θεωρούμενο παραφιλολογία), εντούτοις κυριάρχησε στο λογοτεχνικό στερέωμα για περισσότερο από εκατόν πενήντα χρόνια. Πράγματι, χωρίς να υπερβάλει κανείς μπορεί να αναφερθεί στη επίδραση που άσκησε αυτός ο ριζικά νέος τύπος αφηγηματικής τεχνικής στη σύγχρονη λαϊκή κουλτούρα, στρώνοντας το δρόμο για το ευρύ πεδίο των αστυνομικών ιστοριών που μας κατακλύζουν σήμερα ως βιβλία, αλλά και ως τηλεοπτικές σειρές, ταινίες, θεατρικά έργα, παιδικές ιστορίες, επιτραπέζια ή βιντεοπαιχνίδια. Η δημοφιλέστερη τηλεοπτική σειρά υπήρξε αναμφίβολα το CSI (Crime Scene Investigation), με εβδομήντα εκατομμύρια τηλεθεατές εννιά χρόνια μετά την έναρξή της, ενώ το μακροβιότερο θεατρικό έργο είναι η Ποντικοπαγίδα (The mouse trap) της Αγκάθα Κρίστι (Agatha Christie) που παίζεται ανελλιπώς στο Λονδίνο από το 1952. Στη λίστα επίσης με τα ευπώλητα όλων των εποχών, μετά τη Βίβλο, το Κόκκινο Βιβλίο και τον Χάρυ Πότερ φιγουράρει το βιβλίο της ίδιας συγγραφέως «Δέκα μικροί νέγροι» (όπως αποδόθηκε ελληνικά το “Then there were none”) (Horsley, 2010).

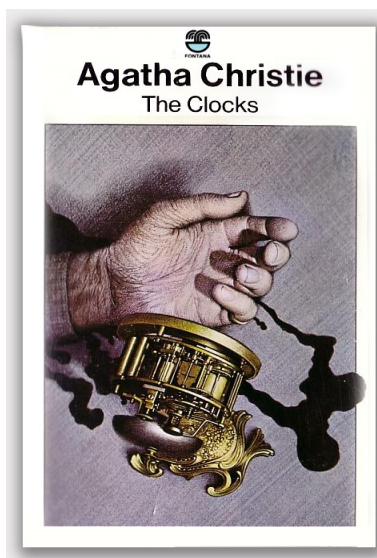


Εικόνα 61. Α. Κρίστι, *Η Ποντικοπαγίδα*. (Πηγή: <https://michaelgarner.org/category/creativity/>)

8.1. ΕΙΔΗ ΑΣΤΥΝΟΜΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Το αστυνομικό (crime novel) αλλά και το κατασκοπικό (spy novel) μυθιστόρημα γνώρισε μεγάλη άνθιση στη Βρετανία μεταξύ 1910 και 1950, με ιστορίες μυστηρίου και ανθρωποκτονίες που διαδραματίζονταν κυρίως στο

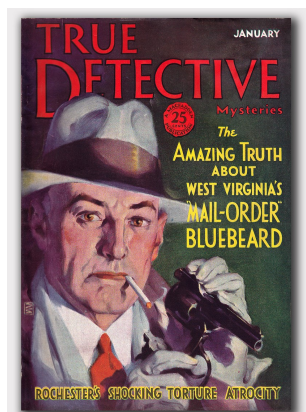
περιβάλλον της μεγαλοαστικής τάξης. Η διείσδυση του είδους στη βρετανική μεσαία τάξη, κυρίως, ήταν ιδιαίτερα μεγάλη: για κάθε άτομο που είχε διαβάσει Τ. Σ. Έλιοτ



(T.S.Eliot) ή Βιρτζίνια Γουolf (Virginia Woolf), άλλοι πενήντα είχαν διαβάσει Αγκάθα Κρίστι ή Κόναν Ντόιλ (Conan Doyle). Συχνά χαρακτηρίζεται ως «ευχάριστο» ή «βολικό» αστυνομικό (“Cozy” crime fiction) όχι μόνο γιατί διαδραματίζεται σε ένα κομψό ωραιοποιημένο περιβάλλον (επαύλειες ροδώνες, κ.τ.ό.), αλλά γιατί αναδίνει την καθησυχαστική πεποίθηση ενός κόσμου «τάξης και ασφάλειας», που, αν και διακόπτεται προσωρινά, επανέρχεται στη φυσική του κατάσταση ειρήνης και αρμονίας στο τέλος. (Rubinstein, 2010).

Εικόνα 62. Έργο της Α. Κρίστι (Πηγή: ό.π.)

Το βρετανικό μυθιστόρημα αντιμετωπίστηκε ως μη ρεαλιστικό και ιδιαίτερα αναχρονιστικό στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού. Συγγραφείς όπως οι Dashiell Hammett και Raymond Chandler λάνσαραν ένα νέο είδος αστυνομικής γραφής που ονομάστηκε “Hard-boiled”. Στα έργα αυτά διακρίνεται καθαρά μια ατμόσφαιρα εγκλήματος και βίας, ενώ οι ήρωες, όπως ο Phillip Marlowe, αποτελούν κλασικό παράδειγμα σκληροτράχηλων ντεντέκτιβ, που μόνο τους ενδιαφέρον είναι η αναζήτηση και αποκάλυψη της αλήθειας, σε ένα περιβάλλον που κατοικείται από αληθινούς εγκληματίες και αστυνομικούς, αντικατοπτρίζοντας τις εντάσεις της εποχής τους. Την ίδια εποχή αναπτύσσεται το Φιλμ Νουάρ, βασισμένο κυρίως στους χαρακτήρες των Hard-boiled ιστοριών. Στη συνέχεια τη σκυτάλη πήρε η τηλεόραση ως ίσος εταίρος του κινηματογράφου (Horsley, 2010).



Εικόνα 63. Τυπικό εξώφυλλο (Πηγή: ό.π.).

Ο τελευταίος τύπος του αστυνομικού μυθιστορήματος περιλαμβάνει κυρίως σειρές βιβλίων με ήρωα έναν συγκεκριμένο αστυνομικό και περιγράφουν με ρεαλισμό την καθημερινή ρουτίνα που οδηγεί τον ασυμβίβαστο ήρωα στη λύση κάθε γρίφου. Συνήθως βασισμένα σε σοβαρή έρευνα, αυτά τα μυθιστορήματα χαρακτηρίζονται από την προσοχή τους σε λεπτομέρειες που σοκάρουν και από τις αιματηρές περιγραφές τους (ό.π.).

8.2. ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΣΤΥΝΟΜΙΚΟ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑ

8.2.1. Η πρώτη περίοδος

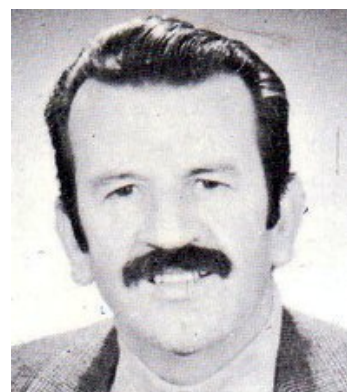
Τα πρώτα ελληνικά αστυνομικά μυθιστορήματα δημοσιεύονταν κατά κύριο λόγο σε περιοδικά και εν συνεχεία σε λαϊκές εκδόσεις. Από το τέλος της δεκαετίας του 1930 μέχρι την πτώση της χούντας εμφανίζονταν στα περιοδικά Μάσκα και Μυστήριο(ν), στη συλλογή Αστυνομικά βιβλία τσέπης και τελευταία στον Ταχυδρόμο (Χανός, 1987).



Εικόνα 64 & 65. Μυστήριο και Μάσκα. (Πηγή: <https://eglima.wordpress.com/2014/09/06/tonnet/>)

Οι πιο γνωστοί συγγραφείς αστυνομικού μυθιστορήματος της περιόδου υπήρξαν ο Νίκος Μαράκης, ο Γιάννης Μαρής και η Αθηνά Κακούρη, στα έργα των οποίων είναι φανερή η επίδραση ξένων εκπροσώπων του είδους: του Peter Cheney, του George Simenon και της Agatha Christie αντίστοιχα. Ιδιαίτερα ο «αστυνόμος Μπέκας του Γιάννη Μαρή είναι έκδηλα επηρεασμένος από τον Maigret του Simenon» (Πρεβελάκη, 1992, Tonnet, 2006). Πρόκειται για έργα που δεν διεκδικούν δάφνες λογοτεχνικότητας, αλλά έχουν φροντισμένη πλοκή. Αυτός που κυριαρχεί με το πλήθος των έργων του (πάνω από πενήντα – καλής ποιότητας - μυθιστορήματα) είναι αναμφίβολα ο Γιάννης Μαρής. Τα συνηθέστερα θέματα των αστυνομικών συγγραφέων της εποχής είναι ιστορίες κατασκοπίας με αισθηματικές λαβές και εγκλήματα, τον δράστη των οποίων αναζητά η αστυνομική έρευνα (Tonnet, 2006).

Λίγο μετά την επιβολή της χούντας η παραγωγή αστυνομικών μυθιστορημάτων σταματά για να επανεμφανιστεί μετά το 1995 (ό.π.)



Εικόνα 66. Γιάννης Μαρής. (πηγή: ό.π.)

8.2.2. Η επανεμφάνιση

Το νέο ελληνικό αστυνομικό μυθιστόρημα έκανε την επανεμφάνισή του μέσω των Εκδόσεων Άγρα, που είχαν εγκαινιάσει σειρά ξένης αστυνομικής λογοτεχνίας. Ένας από τους μεταφραστές, ο Ανδρέας Αποστολίδης, εκδίδει από το 1995 και εξής τρία δικά του αστυνομικά μυθιστορήματά από τις ίδιες εκδόσεις. Την ίδια χρονικά οι Εκδόσεις Γαβριηλίδη εκδίδουν το έργο του Μάρκαρη Νυχτερινό Δελτίο.

8.2.2.1. Βασικά χαρακτηριστικά

Τα βασικά χαρακτηριστικά των νέων έργων παρουσιάζονται στο διεξοδικό έργο του Γάλλου ερευνητή Henri Tonnet (2006) «Σκέψεις για την εξέλιξη του νεοελληνικού αστυνομικού μυθιστορήματος». Ως σημαντικότερα θα μπορούσαν να αναφερθούν τα ακόλουθα:

Όπως και τη δεκαετία του 1950, υπάρχουν κάποιοι συγκεκριμένοι συγγραφείς που ασχολούνται συστηματικά με το είδος και άλλοι, που κάνουν ένα σύντομο πέρασμα από αυτό. Όπως στην πρώτη φάση κύριος εκπρόσωπος ήταν ο Μαρής, τώρα θεράποντες του είδους είναι τρεις συγγραφείς: ο Πέτρος Μάρκαρης, ο Πέτρος Μαρτινίδης και ο Ανδρέας Αποστολίδης. Περιστασιακά αστυνομική λογοτεχνία έχουν γράψει και άλλοι, όπως η Σώτη Τριανταφύλλου, ο Παναγιώτης Αγαπητός, ο Τεύκρος Μιχαηλίδης, κ. ά. Ο Μάρκαρης (το έργο του οποίου έχει μεταφραστεί με μεγάλη επιτυχία σε αρκετές γλώσσες) αποτελεί για αυτή τη φάση ένα είδος «πατριάρχη των αστυνομικών ιστοριών», σε σημείο που άλλοι συγγραφείς στην πλοκή του έργου τους κάνουν αναφορά στον βασικό του ήρωα (αστυνόμο Χαρίτο), που θα συμβάλει λ.χ. στη διαλεύκανση της υπόθεσης που περιγράφουν (στο Μαρτινίδης, Μοιραίοι Αντικατοπτρισμοί, 2003). Ο Αποστολίδης επίσης επικαλείται το έργο του παλαιότερου «πατριάρχη» Γιάννη Μαρή, βάζοντας ένα από τα πρόσωπά του έργου του Φάντασμα του Μετρό, να συναντά έναν από τους χαρακτήρες του Μαρή, το δημοσιογράφο Μακρή (διακειμενικότητα).

Επίσης η νέα γενιά συγγραφέων ενδιαφέρεται περισσότερο να αναβαθμίσει το είδος λογοτεχνικά. Καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις πρόκειται για πανεπιστημιακούς δασκάλους (Μαρτινίδης, Μάρκαρης, Αγαπητός), έχουν περισσότερες ευαισθησίες για ζητήματα ύφους και μορφής όπως και για θέματα ψυχολογικού ή κοινωνικού ρεαλισμού.

Το αστυνομικό μυθιστόρημα στη νέα του μορφή εμφανίζει ιδιαίτερη θεματική ποικιλία και, ανάλογα με τον τομέα που δίνει έμφαση διακρίνεται σε ιστορικό

αστυνομικό, ψυχολογικό αστυνομικό, κοινωνικό αστυνομικό, πολιτικό αστυνομικό και μαθηματικό αστυνομικό. Βέβαια κάποιες φορές αυτή η ποικιλία λειτουργεί σε βάρος της ίδιας της αστυνομικής πλοκής. Δεν είναι τυχαίο που ο Πέτρος Μάρκαρης, ο οποίος μένει πιο κοντά από όλους στην παραδοσιακή, αστυνομική σκοπιά αντιμετώπισης του θέματος, σημειώνει και τη μεγαλύτερη επιτυχία.

Μεγάλη αλλαγή σήμερα συνιστά και το γεγονός της αύξησης του όγκου των μυθιστορημάτων του είδους, ιδιαίτερα αν συγκριθούν με τα αστυνομικά της πρώτης φάσης που προορίζονταν για «βιβλία τσέπης» και σπάνια ξεπερνούσαν τις 200 σελίδες.

Στην παλαιότερη μυθιστορηματική παραγωγή επίσης, ο πρωταγωνιστής αστυνομικός ή ερευνητής ήταν αποστασιοποιημένος από τον κόσμο του εγκλήματος. Η σύντομη σκιαγράφηση της προσωπικής του ζωής αποκάλυπτε ένα πρόσωπο που ζούσε μια κανονική και συνηθισμένη ζωή, σε πλήρη αντίθεση με τον σκοτεινό κόσμο της εγκληματικότητας την οποία ερευνούσε. Στο νέο ελληνικό αστυνομικό μυθιστόρημα ο ερευνητής εμπλέκεται συναισθηματικά και χάνει την αταραξία του. Ο αστυνόμος Χαρίτος του Μάρκαρη άλλοτε αντιδρά βίαια και άλλοτε απογοητεύεται από την ελληνική πραγματικότητα.

Η τοποθέτηση του αστυνομικού μυθιστορήματος μέσα στη συμφραζόμενα της ελληνικής ιστορίας ή της επικαιρότητας είναι ιδιαίτερα έκδηλη στη νέα παραγωγή. Μολονότι οι παλαιότεροι, όπως ο Μαρής, αποφεύγουν τα αιχμηρά θέματα της εποχής τους (λ.χ. εμφύλιος πόλεμος) και περιορίζονται σε αναφορές σε διασημότητες του διεθνούς στερεώματος (Μπριζίτ Μπαρντό, Σοφία Λόρεν), οι σύγχρονοι συγγραφείς θίγουν πλήθος επίκαιρων θεμάτων (εμπόριο ανθρώπινων οργάνων, ακροδεξιές ομάδες, σερβική μαφία, εισπρακτικές εταιρίες, οίκοι αξιολόγησης κ.λπ.).

Μια ιδιαιτερότητα που παρατηρείται σε αρκετά έργα της εποχής είναι η ηθελημένη υπερβολή, η ειρωνεία και το παιχνίδι με το ύφος του αστυνομικού ρεπορτάζ που διακρίνεται ανάμεσα στις γραμμές (όπως στα έργα του Αποστολίδη), που ενδεχομένως να ενοχλεί το κοινό, γιατί υπονομεύει την ταύτισή του με τους ήρωες και την εμπύθιση στην υπόθεση. Αντίθετα στα μυθιστορήματα του Μάρκαρη δεν υπάρχει αποστασιοποίηση και παιχνίδι. Το μυθιστόρημα δίνει την εντύπωση του πραγματικού και μας κάνει άμεσα κοινωνούς των σκέψεων του πρωταγωνιστή.

8.2.2.2. Μαρής – Μάρκαρης : εκλεκτικές συγγένειες

Με τον τρόπο του ο Μάρκαρης εκσυγχρονίζει τη θεματική του, χωρίς να προδίδει το παραδοσιακό πλαίσιο του αστυνομικού μυθιστορήματος. Αντί να κάνει απλές αναφορές στη μυθιστορήματα του Μαρή της δεκαετίας του 1950, επιτυγχάνει τη «μετενσάρκωση» του αστυνόμου Μπέκα (εμβληματικού πρωταγωνιστή του Μαρή) στον δικό του αστυνόμο Χαρίτο, που συνεχίζει και ενισχύει τις δυνατότητες του πρώτου (το ζήτημα ενδιαφέρει καθώς οι δύο ήρωες αποτελούν τις λογοτεχνικές περσόνες πάνω στις οποίες **δομείται ο χαρακτήρας του πρωταγωνιστή των υπερλογοτεχνικών αστυνομικών ιστοριών της παρούσας εργασίας**):

- Και οι δύο άντρες είναι ευσυνείδητοι αστυνομικοί, με εξυπνάδα και διαίσθηση
- Είναι λιγομίλητοι, δύστροποι και γκρινιάζουν συνεχώς
- Καταδικάζουν τον «παραλογισμό» της νεολαίας, αλλά και τον τρόπο ζωής της γενικότερα
- Είναι παντρεμένοι με γυναίκες - πρότυπα της παραδοσιακής συζύγου: πιστές, καλές μητέρες, θαυμάσιες μαγείρισσες. Η σύζυγος του Χαρίτου είναι βέβαια περισσότερο δηκτική, αλλά οι διαπληκτισμοί αποσοβούνται πάνω από ένα εξαιρετικά μαγειρεμένο πιάτο
- Έχουν από μια κόρη, στην οποία δείχνουν ιδιαίτερη αδυναμία και η οποία αριστεύει στις σπουδές της
- Είναι παλιομοδίτες, δεν εμπιστεύονται τον εκσυγχρονισμό

(Tonnet, 2006, Πανώριος, 2002, Κούρτοβικ, 2003, Χαρτουλάρη, 2000)

Οι αναφορές στην απλή συζυγική ζωή των δύο πρωταγωνιστών, πέρα από την αληθοφάνεια που προσδίδουν στους χαρακτήρες, τονίζουν πως πρόκειται για φυσιολογικούς και συνηθισμένους ανθρώπους. Ο τύπος του ανθρώπου που προβάλλουν είναι ο φιλοσοφημένος, σοβαρός, εύστροφος, δραστήριος και με χιούμορ, σκληρός ή τρυφερός, ανάλογα με την περίσταση (Πανώριος, 2002).

«Είναι, κυρίως, γήινος, δηλαδή ανθρώπινος. Και είναι, τελικά, αυτή η αφοπλιστική καθημερινή ανθρωπινότητά του, άμεση και σχεδόν συγκινητική, που αποκαλύπτει μέσα από τη δική του προσωπική περιπέτεια το σκοτεινό σύμπαν μιας κοινωνίας που καρκινοβατεί στα επικίνδυνα όρια μιας μη αναστρέψιμης μοντέρνας βαρβαρότητας»..

Σύμφωνα με τον Μάρκαρη ο αστυνόμος Χαρίτος και κατ' αναλογία ο Μπέκας «λύνει τα προβλήματα όχι επειδή είναι ιδιαίτερα έξυπνος, αλλά επειδή

αντιλαμβάνεται πίσω από τις περίπλοκες σχέσεις πόσο απλά είναι τα κίνητρα.. Είναι έντιμος και τον διακρίνει ένα φοβερό πείσμα. Τέτοιο, που την κρίσιμη στιγμή ξεχνά το δημοσιοϋπαλληλικό και παρακάμπτει τη γραφειοκρατία για να κάνει ό,τι πρέπει να κάνει» (Χαρτουλάρη, 1998, 2000).

Ωστόσο υπάρχουν κάποιες διαφορές. Ο Μπέκας δεν υπεισέρχεται σε ιδεολογικές συγκρούσεις, ενώ ο Χαρίτος προσπαθεί να αποφεύγει τις παγίδες του υπερβολικά πολιτικοποιημένου προϊσταμένου του και να λειτουργεί με γνώμονα τα αντικειμενικά στοιχεία και όχι το τρέχον ιδεολογικό ρεύμα (επικρίνει λ.χ. τη στοχοποίηση των Αλβανών για κάθε είδους παραβατική συμπεριφορά). Επιπλέον ο Μάρκαρης ενσωματώνει στο κείμενό του (ως σκέψεις του Χαρίτου συνήθως) πολλά χιουμοριστικά σχόλια, συχνά με κυνική χροιά. Ο Χαρίτος βλέπει προεκτάσεις σε κάθε γεγονός, γι' αυτό και αντιλαμβάνεται τον παραλογισμό της καθημερινής ζωής. Περιγράφεται πιο αναλυτικά και σε βάθος από τον συγγραφέα (ας μην ξεχνάμε και τον διπλασιασμό του όγκου των βιβλίων), γεγονός που τον τοποθετεί επάξια στην «πινακοθήκη των λογοτεχνικών αστυνόμων» (Tonnet, 2006)

Το νέο ελληνικό αστυνομικό μυθιστόρημα έχει γνωρίσει μια καταξίωση που δεν είχε σαν είδος στο παρελθόν (όταν αντιμετωπιζόταν ως παραλογοτεχνία), προβάλλει ολοκληρωμένους χαρακτήρες, προχωρά σε καινοτομίες στη λογοτεχνική έκφραση αλλά στη δημιουργική ενσωμάτωση λαϊκών εκφράσεων ή της γλώσσας αργκό. Η θεματολογία του διευρύνεται πέρα από το έγκλημα στον κόσμο της ανώτερης τάξης, ενώ πειραματίζεται με το χρόνο (λ.χ. μεσαιωνικό αστυνομικό – Αγαπητός) το χώρο (Νέα Υόρκη – Τριανταφύλλου) ή το θέμα (αμιγώς πολιτικό - Λακόπουλος). Το πιο σημαντικό στοιχείο όμως είναι η μεταμόρφωση του πρωταγωνιστή, που εμπλέκεται όλο και περισσότερο στις υποθέσεις που ερευνά αφενός, αφετέρου δε, εμφανίζεται ως αντλήρωας και όχι πάντα πολιτικά σωστός (με την έννοια του “politically correct”).

Η μεταφορά στον κινηματογράφο εικοσιτριών μυθιστορημάτων του Γιάννη Μαρή με ήρωα τον αστυνόμο Μπέκα (όπως το Έγκλημα στα παρασκήνια ή το Μια γυναίκα κατηγορείται) και η επανειλημμένη μεταφορά τους στην τηλεόραση μέχρι σήμερα (τελευταία ενσάρκωση του αστυνόμου Μπέκα, ο Ιεροκλής Μιχαηλίδης, 2006-2008), δείχνει την απήχηση που είχε το έργο του στο πλατύ κοινό των τελευταίων δεκαετιών (με τον τρόπο αυτό ανήκει πλέον και στις προσλαμβάνουσες των μαθητών) (πηγή: <https://crimefictionclubgr.wordpress.com/maris-film-tv-series/>).



Εικόνα 67. Σκηνή από το Έγκλημα στα Παρασκήνια.
(Πηγή: <https://crimefictionclubgr.wordpress.com/maris-film-tv-series/>)



Εικόνα 68. Ο Ι. Μιχαηλίδης ως αστυνόμος Μπέκας (Πηγή: ό.π.)

Αντίστοιχα ο αστυνόμος Χαρίτος μεταβλήθηκε σε τηλεοπτικό ήρωα με τη μεταφορά στη μικρή οθόνη των μυθιστορημάτων του Μάρκαρη Νυχτερινό Δελτίο (1999) και Άμυνα Ζώνης (2007), με τον Μηνά Χατζησάββα στον αντίστοιχο ρόλο.



Εικόνα 69. Σκηνή από την Άμυνα Ζώνης.
(Πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=fupAE6EAZX0>)

8.3. ΔΟΜΗ

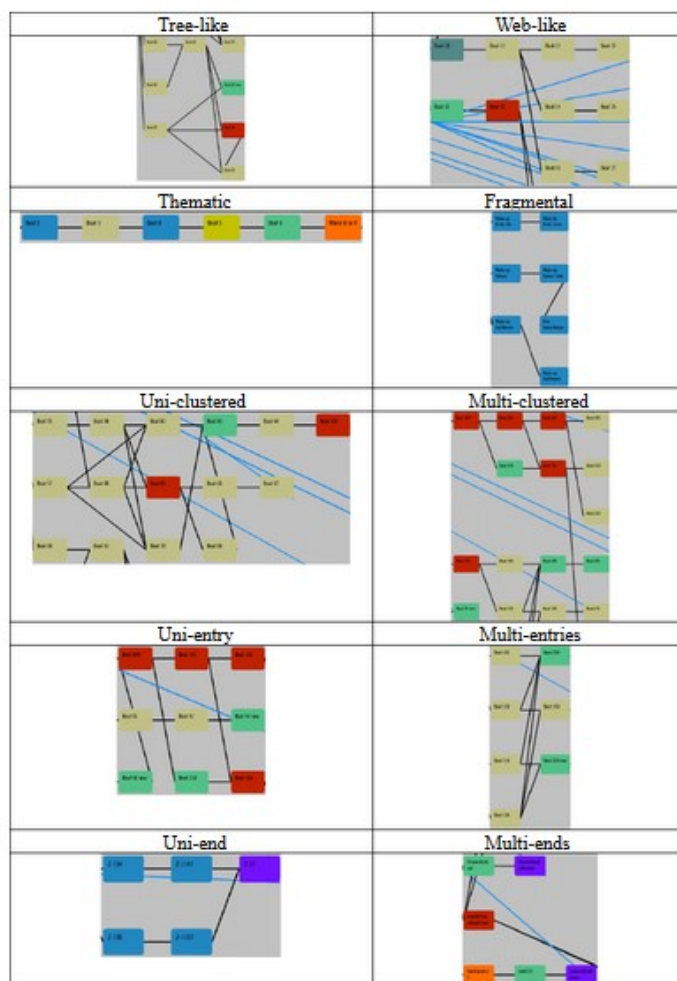
Οι αστυνομικές ιστορίες μυστηρίου έχουν συνήθως πέντε βασικά συστατικά στοιχεία: τους χαρακτήρες, την πλοκή, το σκηνικό, το πρόβλημα και τη λύση του.

Οι **χαρακτήρες** εισάγονται στην ιστορία από τον συγγραφέα, με τόσες πληροφορίες γύρω από το άτομό τους, ώστε ο αναγνώστης να μπορεί να διαμορφώσει εικόνα για κάθε πρόσωπο, τόσο για την εξωτερική του εμφάνιση όσο και για την προσωπικότητά του. Κάθε ιστορία διαθέτει έναν πρωταγωνιστή (αστυνομικό, ιδιωτικό ερευνητή / ντέντεκτιβ ή απλό ιδιώτη), που αποτελεί το κέντρο της αφήγησης. Αυτός καθορίζει την εξέλιξη της πλοκής και λύνει το μυστήριο. Ανάλογα με την αφηγηματική τεχνική που κάθε φορά υιοθετείται, μπορεί ο ίδιος ο πρωταγωνιστής να είναι ο αφηγητής (πρωτοπρόσωπη αφήγηση, εσωτερική εστίαση) ή η αφήγηση να γίνεται σε τρίτο πρόσωπο από έναν «παντογνώστη αφηγητή» (μηδενική εστίαση). Υπάρχει και η περίπτωση της εξωτερικής εστίασης (που συνηθίζεται στις αστυνομικές ιστορίες), όταν ο αφηγητής βλέπει τη δράση, αλλά δεν γνωρίζει τις σκέψεις των ηρώων. Οι άλλοι χαρακτήρες είναι επίσης σημαντικοί, καθώς θα προσφέρουν τα στοιχεία για τη διαλεύκανση της υπόθεσης, ή θα προσπαθήσουν να παραπλανήσουν τον πρωταγωνιστή. Οι χαρακτήρες οφείλουν να διαθέτουν αληθοφάνεια, ώστε οι ενέργειές τους και τα λόγια τους να γίνονται πιστευτά, ενώ παράλληλα πρέπει να είναι ενδιαφέροντες, πολυδιάστατοι και να προκαλούν την εμπλοκή του αναγνώστη. Επίσης ο καθένας από αυτούς (εκτός από τον πρωταγωνιστή) θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα (κίνητρο, ευκαιρία) να είναι ο δολοφόνος ή γενικότερα ο δράστης του εγκλήματος (Bucher & Manning, 2006).

Η **πλοκή**, η ιστορία πάνω στην οποία όλο το βιβλίο βασίζεται, πρέπει να διαγράφεται με τρόπο ώστε ο αναγνώστης να κατανοήσει την εξέλιξη της δράσης. Η ιστορία αρχίζει συνήθως με μια ενέργεια (λ.χ. το ίδιο το έγκλημα), τη διαπλοκή μιας συνομοσίας ή την περιγραφή μιας κατάστασης που προκαλεί αγωνία, για να καθηλώσει εξ αρχής τον αναγνώστη. Στη συνέχεια, μέσω μιας σειράς στοιχείων (και μετά τον έλεγχο των άλλοθι των υπόπτων), ο ήρωας λύνει το μυστήριο, αφού περιπλανηθεί για αρκετό διάστημα σε ένα θολό τοπίο. Όλες οι πληροφορίες που δίνονται κατά την εξέλιξη της πλοκής μπορούν να αποδειχτούν στη συνέχεια σημαντικά στοιχεία για τη διαλεύκανση του μυστηρίου. Ωστόσο είθισται ο συγγραφέας να προσθέτει ενίοτε και στοιχεία παραπλανητικά (a red herring) που προκαλούν σύγχυση τόσο στον ερευνητή όσο και στον αναγνώστη ή ανατροπές (plot

twists) που συσκοτίζουν και περιπλέκουν την κατάσταση αυξάνοντας την αγωνία. Άλλοτε όλοι οι ύποπτοι φαίνονται να έχουν κίνητρο ή ευκαιρία ή και τα δύο. Η λύση θα δοθεί από στοιχεία που έχουν έξυπνα τοποθετηθεί σε διάφορα σημεία της ιστορίας, ώστε η αποκάλυψη του ενόχου να μην προκύψει ούτε πολύ γρήγορα, ούτε πολύ εύκολα. (Bourke, τελευταία πρόσβαση 25-12-2016, Bucher & Manning, 2006).

Βέβαια στις διαδραστικές, υπερλογοτεχνικές αφηγήσεις η πλοκή μπορεί να εξελιχθεί προς πολλές κατευθύνσεις με πολλούς ενόχους, περιστατικά, ανατροπές και εναλλακτικές λύσεις, ή παρουσιάζοντας ποικίλες οπτικές γωνίες, προβολές στο παρελθόν ή το μέλλον ή αλλαγές χώρων, αυξάνοντας έτσι τις δυνατότητες εξέλιξης της πλοκής (Burns & Brien, 2006). Ο συγγραφέας ωστόσο καλό είναι να ακολουθήσει τις οδηγίες του Pore, ως προς το πλήθος των επιλογών (σελ. 77-79) ώστε να μην μπερδέψει τον αναγνώστη. Μια εικόνα που παρουσιάζει πιθανές διαδρομές μιας τέτοιας ιστορίας είναι η ακόλουθη (Koenitz & Chen, 2012):



Εικόνα 70. Εναλλακτικοί τρόποι δόμησης μιας υπερλογοτεχνικής αφήγησης.

(Πηγή:<https://www./Genres Structures and Strategies in Interactive Digital Narratives>)

Τρίτο συστατικό στοιχείο της αστυνομικής ιστορίας είναι το **σκηνικό**, ο χώρος όπου λαμβάνει χώρα το έγκλημα ή το μυστήριο. Ο χώρος πρέπει να περιγραφεί με τόση λεπτομέρεια, ώστε ο αναγνώστης να μπορεί να τον αναπλάσει στη φαντασία του. Ασυνήθιστοι χώροι (λ.χ. φανταστικοί κόσμοι) ή τόποι – κλισέ (όπως ένα εγκαταλελειμμένο ορυχείο ή ένα παλιό έρημο σπίτι) είναι ενδιαφέροντες, αλλά ένα καθημερινό σκηνικό θα ήταν αποτελεσματικότερο και πιο προσιτό, καθώς αυξάνει την εμπλοκή του αναγνώστη, ο οποίος μπορεί να ταυτιστεί ευκολότερα με την κατάσταση (Bucher & Manning, 2006).

Απαραίτητο στοιχείο είναι βέβαια το **πρόβλημα**, το οποίο στη συνηθέστερη περίπτωση αφορά τον εντοπισμό και τη σύλληψη του δράστη μιας δολοφονίας. Οι τρόποι επίλυσης του προβλήματος είναι ποικίλοι (κάποιοι θα παρουσιαστούν στη συνέχεια) και καθορίζουν την εξέλιξη της πλοκής.

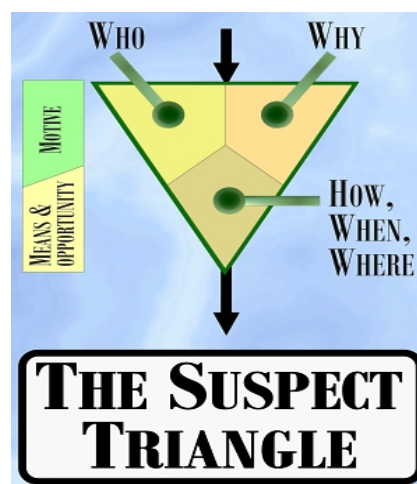
Η **λύση** είναι το τελευταίο σκαλί της υπόθεσης και ισοδυναμεί με την αρχαιοελληνική «κάθαρση». Είναι σημαντικό η λύση να είναι αληθοφανής. Πρέπει επίσης να προκύπτει από στοιχεία για τα οποία έχει ήδη γίνει νύξη στο κείμενο, έστω και με τρόπο συγκαλυμμένο και έμμεσο.

8.4. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΠΛΟΚΗΣ

8.4.1. Τα τρίγωνα των υπόπτων

Οι αστυνομικές ιστορίες αρχίζουν με την επικέντρωση στο βασικό γεγονός, συνήθως στο έγκλημα. Αμέσως μετά αρχίζει η συγκέντρωση των στοιχείων της έρευνας, ο προσδιορισμός των υπόπτων και ο σταδιακός αποκλεισμός τους, μέχρι να αποκαλυφθεί ο ένοχος. Για να προκύψει αυτό, ο αστυνομικός ή ο ντέντεκτιβ ακολουθούν μια διαδικασία.

Πρώτα διαμορφώνεται το «Τρίγωνο του Υπόπτου», όπου τίθενται για κάθε εμπλεκόμενο, οι βασικές ερωτήσεις που βρίσκονται στην καρδιά κάθε αστυνομικής έρευνας: ποιος, γιατί, πώς, πότε, πού. Οι δύο πρώτες ερωτήσεις καλύπτουν το Κίνητρο, ενώ οι υπόλοιπες τα Μέσα και την Ευκαιρία. Όλες οι περιοχές του τριγώνου πρέπει να συμπληρωθούν με αδιαμφισβήτητα στοιχεία πριν κάποιος θεωρηθεί με βεβαιότητα ύποπτος (Bourke, τελ. πρόσβαση 25-12-16).



Εικόνα 71 Το τρίγωνο των υπόπτων.

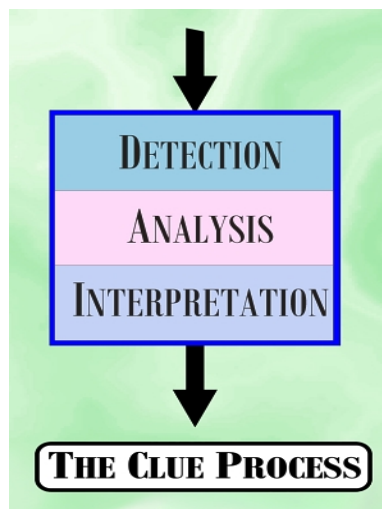
(Πηγή: <http://www.the-butler-did-it/>)

Ακολουθεί η «Εξέταση των Στοιχείων» που περιλαμβάνει τρία βήματα:

Έρευνα, όπου εντοπίζεται η παρουσία ενός πιθανού στοιχείου.

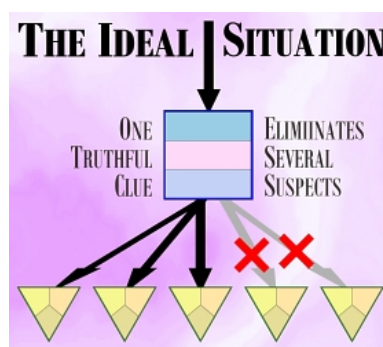
Ανάλυση, όπου το στοιχείο μελετάται και εξετάζεται.

Ερμηνεία, όπου προσδιορίζεται η σημασία του στοιχείου, σε συνδυασμό με κάποιο από τα Τρίγωνα των υπόπτων (ό.π.).



Εικόνα 72. Η ανάλυση των στοιχείων. (Πηγή: ό.π.)

Για την προώθηση της δράσης απαιτείται ο «Συνδυασμός των στοιχείων με τους υπόπτους» και η αξιοποίησή τους, ώστε να βρεθεί ποιους ενοχοποιούν. Στην ιδανική περίπτωση, οι σωστές ερωτήσεις, στις οποίες θα δοθούν ειλικρινείς απαντήσεις, θα οδηγήσουν απευθείας στον ένοχο ή θα περιορίσουν τον αριθμό των υπόπτων. Οι ερωτήσεις μπορεί να γίνουν σε έναν μάρτυρα για να προσδιοριστεί κάτι που δεν είχε ληφθεί υπόψη (λ.χ. σχέση του θύματος στο παρελθόν με κάποιον από τους υπόπτους) ή στον ιατροδικαστή αναφορικά με τις συνθήκες (αμφισβήτηση της ώρας του φόνου) ή σε ειδικούς που μπορούν να δώσουν πληροφορίες για ζητήματα που θα αποδειχθούν σημαντικά (λ.χ. πληροφορίες οικονομικής φύσεως) (Wu & Hsu, 2009, Chao & Pan, 2011, Burke, 2012).



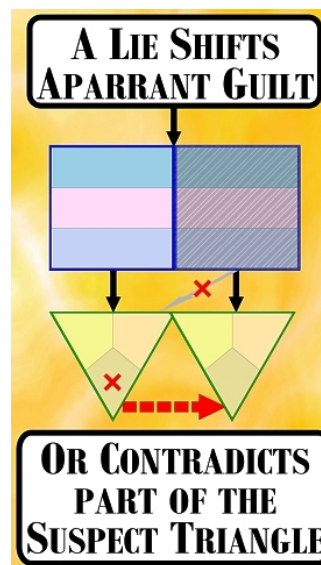
Εικόνα 73 & 74. Τρόποι επίλυσης του μυστηρίου.

(Πηγή: ό.π.)

Μια συνηθισμένη κατάσταση που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές είναι «το Ψέμα». Προφανώς ο ένοχος ή όποιος φοβάται ότι θα θεωρηθεί ένοχος, ψεύδεται. Η αποκάλυψη του ψέματος μπορεί να αλλάξει τα δεδομένα, αποδεικνύοντας λ.χ. ότι ο

επικρατέστερος ύποπτος δεν θα μπορούσε να είναι ένοχος, ή ότι κάποιος άλλος είχε την ευκαιρία ή τα μέσα για τη διάπραξη του φόνου.

Ψέματα μπορούν να ειπωθούν και για άλλους λόγους, συσκοτίζοντας ακόμη περισσότερο την κατάσταση για τον ερευνητή: για να καλυφθεί ένας εκβιασμός, μια παράνομη σχέση, η διάπραξη μιας παρανομίας στο παρελθόν, για την προστασία κάποιου, για τον οποίο το άτομο που ψεύδεται πιστεύει πως είναι ένοχος κ.ά. Ξεπερνώντας όλα αυτά τα αδιέξοδα ο πρωταγωνιστής θα πρέπει να εντοπίσει το ψέμα εκείνο που έχει ειπωθεί για να καλυφθεί η ενοχή, στήνοντας παγίδες, ακόμα και παρακάμπτοντας τις νόμιμες διαδικασίες προκειμένου να επιτύχει (Burke, 2012).



Εικόνα 75. Ο ρόλος του ψέματος.

(πηγή: ό.π.)

Μολονότι η γραμμική προσέγγιση είναι ίσως η πιο ικανοποιητική για τον αναγνώστη, μπορεί κανείς να ακολουθήσει και άλλες διαδρομές, όπου όλοι για παράδειγμα έχουν κίνητρο και ευκαιρία ή όπου όλοι ψεύδονται για κάποιο λόγο, γεγονός που αυξάνει την δυσκολία της υπόθεσης. Υπάρχει ακόμη η περίπτωση όλοι να λένε την αλήθεια και πάλι να παραπλανούν. Στην περίπτωση αυτή η αποκάλυψη μιας μικρής λεπτομέρειας μπορεί να κάνει τη διαφορά, αλλάζοντας εντελώς την προοπτική θέασης της κατάστασης και βάζοντας τον ερευνητή στον σωστό δρόμο.

8.4.2. Η αφηγηματική αψίδα

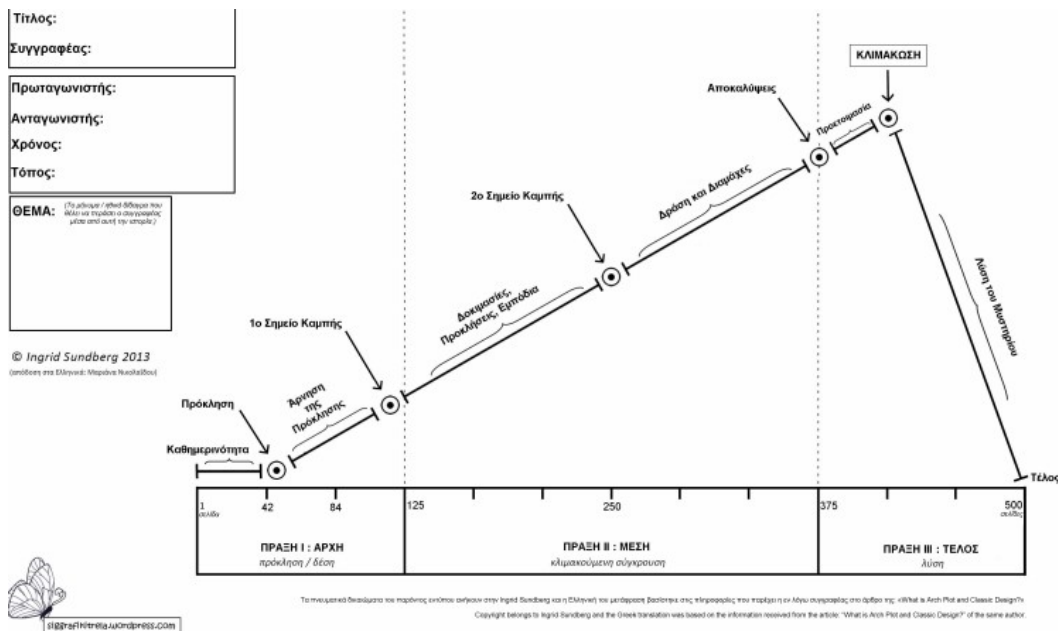
Η συγγραφέας Ingrid Sundberg (μετάφραση Μαριάννα Νικολαΐδου) κατασκεύασε το 2013 το ακόλουθο διάγραμμα, μια δομή της αφήγησης, η οποία μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμο εργαλείο στο στήσιμο της δομής ενός αστυνομικού μυθιστορήματος. Περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια:

Εισαγωγή.

Καθημερινότητα. Μαθαίνουμε την ταυτότητα του πρωταγωνιστή και λίγα λόγια για το περιβάλλον του και την προσωπικότητά του.

Πρόκληση. Τα απρόσμενο γεγονός μιας ανθρωποκτονίας ανατρέπει τη ζωή του ήρωα και θέτει σε λειτουργία την εξέλιξη της ιστορίας. Καλείται με επιμονή να παρέμβει και να ανακαλύψει τους ενόχους. Κάποιες φορές δέχεται ασφυκτικές πιέσεις από τους ανωτέρους του ή τον τύπο.

Άρνηση της πρόκλησης. Σε μερικές περιπτώσεις ο ήρωας αρχικά αρνείται να αναλάβει την υπόθεση, αυξάνοντας την αγωνία του αναγνώστη.



Εικόνα 76. Η αφηγηματική αρίδα. (Πηγή: <https://siggrafikitrela.wordpress.com/2014/12/22/domi-mythistorimatos/>)

1ο Σημείο Καμψής. Ο πρωταγωνιστής αναλαμβάνει την υπόθεση. Συνήθως δεν έχει άλλη επιλογή, ιδιαίτερα αν είναι αστυνομικός. Ο ιδιωτικός ερευνητής δέχεται για άλλους λόγους (λ.χ. να αποκαταστήσει τη φήμη του που είχε θιγεί από κάποια αποτυχία).

Κυρίως Δράση.

Δοκιμασίες, Προκλήσεις, Εμπόδια. Εμπλοκή του ήρωα με τον κόσμο και τους ανθρώπους που ερευνά. Συναντά εμπόδια που τον απομακρύνουν από το στόχο του αλλά και συμμάχους που τον στηρίζουν. Το πρόβλημα που αντιμετωπίζει αποτελεί πρόκληση για το πείσμα και την ιδιοσυγκρασία του. Κάποιες εμπειρίες έχουν ιδιαίτερο αντίκτυπο πάνω του, ισχυροποιούν ή μεταβάλλουν κάποιες πεποιθήσεις του.

2ο Σημείο Καμψής. Νέες πληροφορίες έρχονται στο φώς και αναγκάζουν τον ερευνητή να αλλάξει την προοπτική του και τον τρόπο δράσης.

Δράση, Διαμάχες. Αναπάντεχα εμπόδια και αδιέξοδες καταστάσεις απειλούν να καταστρέψουν το οικοδόμημα που έχει στήσει όσον αφορά την υπόθεση και κατ' επέκταση θέτουν σε κίνδυνο την καριέρα του.

Αποκαλύψεις. Νέα απροσδόκητα γεγονότα έρχονται στην επιφάνεια και ανατρέπουν την κατάσταση. Ο ήρωας οπλίζεται με αποφασιστικότητα, προκειμένου να βγει νικητής αποδίδοντας δικαιοσύνη, έστω και με προσωπικό κόστος.

Λύση

Προετοιμασία. Ο ήρωας καταστρώνει καινούργιο σχέδιο για να πετύχει τη σύλληψη του δράστη. Προσπαθεί να τον παγιδεύσει και να τον αποδώσει στη δικαιοσύνη.

Κλιμάκωση. Ο πρωταγωνιστής αντιμετωπίζει τον ένοχο και κατορθώνει να τον κάμψει και να τον συλλάβει. Από όλη την περιπέτειά του και την επαφή του με αθώους και ενόχους αποκομίζει πολύτιμες εμπειρίες.

Λύση του Μυστηρίου. Ακολουθεί η τακτοποίηση των λεπτομερειών, η αποκατάσταση του ονόματος όσων είχαν άδικα κατηγορηθεί, η διευθέτηση των εκκρεμοτήτων

Τέλος. Ο ήρωας επιστρέφει στην κανονικότητα, πιο έμπειρος και φιλοσοφημένος εξαιτίας όσων έζησε. Επιχειρεί να αποκαταστήσει εκ νέου την ισορροπία της ζωής του.

8.5. ΟΙ ΑΣΤΥΝΟΜΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Η αστυνομική λογοτεχνία (όποιας έκτασης και μορφής), μπορεί να λειτουργήσει ως ένα χρήσιμο εργαλείο για την κατάκτηση ποικίλων δεξιοτήτων, όπως έχει καταδείξει η έρευνα. Ως μια μορφή, εξάλλου, δημιουργικής γραφής, συγκεντρώνει όλα τα διδακτικά και παιδαγωγικά πλεονεκτήματά της. Προϋπόθεση βέβαια αποτελεί η απομάκρυνση των εκπαιδευτικών από τις όποιες αγκυλώσεις σοβαροφάνειας, που θα εμποδίσουν τους ίδιους και τους μαθητές τους να αποκομίσουν πολύτιμα μαθήματα για τη λογοτεχνία, για τον εαυτό τους και τον κόσμο, με τρόπο παιγνιώδη και δημιουργικό.

Η πλατφόρμα Scholastic (από τους κορυφαίους στο χώρο της δημιουργίας και διανομής εκπαιδευτικού υλικού) φιλοξενεί σχέδια μαθημάτων, ιδέες και οδηγίες από (και για) δασκάλους, που επιδιώκουν την εναλλακτική διδασκαλία προκειμένου να είναι αποτελεσματικότεροι ως δάσκαλοι χωρίς να κάνουν τη μάθηση απωθητική για

τα παιδιά. Σε αυτό το πλαίσιο δημοσιεύουν μια σειρά διδακτικών σχεδίων βασισμένων στην αστυνομική λογοτεχνία με τίτλο “Exploring the Mystery Genre” (<https://beta.scholastic.com/teachers/unit-plans/teaching-content/exploring-mystery-genre/>) μαζί με χρήσιμα εργαλεία (το λεξικό του ντεντέκτιβ, η λίστα υπόπτων, η λίστα στοιχείων, τα υλικά για να φτιάξεις ένα μυστήριο, σχεδιάζοντας ένα μυστήριο-φύλλο εργασίας), που απευθύνονται κυρίως σε παιδιά Δημοτικού και των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου. Στα πλεονεκτήματα που αναφέρονται στον ιστοχώρο περιλαμβάνεται:

- η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης
- η ανάπτυξη της ικανότητας οργάνωσης
- η προαγωγή του επαγωγικού τρόπου σκέψης
- η ανάπτυξη συλλογιστικής πορείας
- ο ευχάριστος τρόπος διδασκαλίας
- η εμπλοκή που προκαλείται («συναρπάζει»)

Ομοίως και η σελίδα διδακτικού περιεχομένου “read-write-think” της International Literacy Association και του Συμβουλίου NCTE, στα σχέδια μαθημάτων που προτείνει περιλαμβάνει ιστορίες μυστηρίου, όπως και ιστορίες τρόμου (“Thrills! Chills! Using scary stories to motivate students” <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/thrills-chills-using-scary>) ως διδακτικά εργαλεία. Τα διδακτικά οφέλη που εντοπίζονται αφορούν:

- την ενεργοποίηση της πρότερης γνώσης
- τη σύνδεση με την προσωπική εμπειρία
- την ενίσχυση της κριτικής σκέψης
- τον εντοπισμό της δομής του είδους
- τη χρήση του κατάλληλου περιγραφικού λεξιλογίου
- τη δυνατότητα εφαρμογής της διαδοχικών σταδίων της συγγραφικής διαδικασίας (καταιγισμός ιδεών, πρώτη γραφή, ανατροφοδότηση από συνομηλίκους, αναθεώρηση, συγγραφή, δημοσίευση).
- την κινητοποίηση των μαθητών

Η χρησιμοποίηση αστυνομικής λογοτεχνίας για προαγωγή διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, δεν αφορά μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό, Γυμνάσιο). Έχει εφαρμοστεί και σε προπτυχιακούς φοιτητές με επιτυχία. Οι Chao &

Pan (2011) που εφάρμοσαν στο Πανεπιστήμιο τη συγγραφή αστυνομικών ιστοριών σε συνεργατικό διαδικτυακό περιβάλλον wiki, βρήκαν ότι:

- Ενεργοποιήθηκαν οι γνωστικές δεξιότητες της ανάγνωσης, ομιλίας και γραφής.
- Αναπτύχθηκαν οι ικανότητες σύνθεσης και ανάλυσης (βλ. Bloom), επιβεβαιώνοντας παλαιότερα ευρήματα (Wu & Hsu, 2009).
- Διαμορφώθηκαν ισχυρά κίνητρα συγγραφής (ενδιαφέρον, σύνδεση με πραγματικότητα), που βοήθησαν στην αντιμετώπιση ανασχετικών παραγόντων όπως η πολυπλοκότητα της συγγραφής (όπως είχε υποστηριχτεί και από τους Bruning & Horn, 2000).
- Αναπτύχθηκε ο περιγραφικός και επιχειρηματολογικός λόγος, καθώς χρειάστηκε να εξηγήσουν, να διασαφηνίσουν και, κάποτε, να υπερασπιστούν τις επιλογές τους (σκηνικό, χαρακτήρες, τεκμήρια, παραπλανητικά στοιχεία).
- Ενισχύθηκε το αίσθημα υπερηφάνειας, όπως και η αίσθηση επάρκειας και αυτοπεποίθησης.
- Αναπτύχθηκε ισχυρή κινητοποίηση, καθώς οι συμμετέχοντες υπερέβησαν τις απαιτήσεις της εργασίας (οι φοιτητές παρέδωσαν κείμενα με το διπλάσιο αριθμό λέξεων από ό,τι είχε ζητηθεί).
- Παρουσιάστηκε ποικιλία προσεγγίσεων και οπτικής γωνίας, εμπλουτίζοντας τους τρόπους προσέγγισης του θέματος και ευαισθητοποιώντας τους εκάστοτε ακροατές ως προς την ποικιλία των λογοτεχνικών τεχνικών και το δυναμισμό της λογοτεχνικής γραφής.
- Ενισχύθηκαν οι ικανότητες συγγραφής.
- Η συνεργατική προσπάθεια λειτούργησε θετικά σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων, επικοινωνίας και μείωσης του άγχους της εργασίας (anxiety).

Οι Bruns & Brien (2003) εφάρμοσαν επίσης παρόμοιες πρακτικές σε μεταπτυχιακούς φοιτητές, αλλά σε υπερκειμενικό περιβάλλον. Από τη μελέτη της ανταπόκρισης των συμμετεχόντων διαπίστωσαν την ανάπτυξη και ενίσχυση της προσωπικής τους δημιουργικότητας και την ενεργοποίηση των ικανοτήτων ανάλυσης και κριτικής όσο και της συγγραφής ικανότητας και μάλιστα σε υβριδικό περιβάλλον. Επιπλέον ενισχύθηκε η ικανότητα διακειμενικής προσέγγισης που επιτρέπει την κατάκτηση δεξιοτήτων σε πολλά γνωστικά πεδία. Έτσι από πρακτική σκοπιά η προσέγγιση αυτή προσφέρει πλεονεκτήματα και σε όσους πρόκειται στο μέλλον να

εργαστούν σε χώρους που απαιτούν επαγγελματική συγγραφή ή δημιουργική γραφή (και τέχνη γενικότερα), αλλά και σε όσους στοχεύουν σε μια καριέρα που συνδυάζει και τα δύο.

Η συγγραφή αστυνομικών ιστοριών, ιδιαίτερα από τη σκοπιά της νεανικής λογοτεχνίας, με ήρωες νεαρούς ερασιτέχνες ερευνητές, μπορεί επίσης να ενισχύσει τη διαθεματική διδασκαλία και μάθηση σύμφωνα με τους Bucher & Manning (2010).

Η χρήση όμως των αστυνομικών ιστοριών δεν αποδίδει μόνο όσον αφορά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας ή της γλώσσας. Η μέθοδος έχει εφαρμοστεί με μεγάλη επιτυχία σε μαθήματα φυσικών επιστημών (χημεία, βιολογία) όπως αυτό που εφαρμόστηκε από τον Graham Gardner (2006) σε ένα Γυμνάσιο της Ζυρίχης : οι μαθητές έπρεπε να αναζητήσουν τον ένοχο μιας δολοφονίας, μελετώντας τα δακτυλικά αποτυπώματα που συνέλεξαν από τη σκηνή του εγκλήματος (βιολογία), να αναλύσουν το υγρό που περιείχε ένα μπουκάλι για να διαπιστώσουν αν υπάρχουν τοξικές ουσίες (χημεία), να συγκρίνουν το μελάνι ενός σημειώματος που βρέθηκε στο χώρο, με αυτό που περιείχαν τα στυλό των υπόπτων (χημεία - χρωματογραφία) και γύρη από τα ρούχα τους (Βοτανική). Η συγκεκριμένη πρόταση συνδυάζει και τη συγγραφή, καθώς οι μαθητές γράφουν το σενάριο που εξηγεί τα κίνητρα της δολοφονίας (τα οποία συνήθως συνδέονται με επίκαιρα ζητήματα που έχουν συζητηθεί – στο συγκεκριμένο σενάριο ο δολοφονηθείς υπήρξε επιστήμονας που ανακάλυψε έναν επαναστατικό εναλλακτικό τρόπο παραγωγής ενέργειας και καταδιώκεται από εταιρίες πετρελαίου και κυβερνήσεις που θέλουν να του αποσπάσουν το μυστικό). Η διδακτική πρόταση συνδυάζει αποτελεσματική διαθεματική μάθηση, μαθητοκεντρική προσέγγιση, συνεργασία και έντονη εμπλοκή από την πλευρά των μαθητών, ενώ παράλληλα αδιαμφισβήτητα είναι τα διδακτικά οφέλη σε επίπεδο κατάκτησης του γνωστικού περιεχομένου.



Εικόνα 77. Η αστυνομική ιστορία ως διδακτικό εργαλείο. Πηγή: <http://www.scienceinschool.org/>

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

9.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η νέα φιλοσοφία από την οποία διαπνέονται τα προσφάτως εκδοθέντα Προγράμματα Σπουδών (που καθορίζουν το διδακτικό πλαίσιο και τους στόχους για τα μαθήματα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας), περιέβαλε με ένα είδος θεσμικής «νομιμοποίησης» τις προσπάθειες μεμονωμένων εκπαιδευτικών (Lavigne & Mouza, 2012, βλ. σελ. 105) να ανανεώσουν τις διδακτικές μεθόδους των φιλολογικών μαθημάτων, προσαρμόζοντάς τες στα νέα παγκόσμια τεκταινόμενα. Σε έναν χώρο όπου η σοβαροφάνεια, η συντήρηση και η αντίσταση στην καινοτομία περισσεύουν (Νικολαΐδου, 2014, Αποστολίδου, 2012), η προαγωγή μεθόδων για την παραγωγή γραπτού λόγου, όπως η εφαρμογή της Δημιουργικής Γραφής, η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών (με έμφαση στο περιβάλλον του Web 2.0), η ενθάρρυνση της επαφής με την πολυτροπικότητα (ή πολυμεσικότητα) και τις νέες υβριδικές κειμενικές μορφές, και η προτροπή για σύνδεση της τάξης με τον περιβάλλοντα κόσμο, που εμφανίστηκαν αρχικά στα Προγράμματα Σπουδών του 2011 και πιο emphaticά στις Οδηγίες του 2016, επέκτειναν κατά πολύ το χώρο δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών που θα επιθυμούσαν να καινοτομήσουν.

Από την άλλη πλευρά, οι παθογένειες που έπρεπε να αντιμετωπιστούν ήταν αρκετές. Αναφορικά με το μάθημα της Λογοτεχνίας, η διδασκαλία μιας παρωχημένης λογοτεχνικής παραγωγής (ειδικά για την Γ Γυμνασίου που εξετάζει την ιστορική εξέλιξη της ελληνικής λογοτεχνίας, αρχίζοντας από τον δέκατο αιώνα), συχνά χωρίς ενδιαφέρον για τους μαθητές και η εφαρμογή του τρίπτυχου «παράδοση-εξέταση-αξιολόγηση» (Grisham & Wolsey, 2006, Groenke, 2008), λειτούργησαν συχνά αποτρεπτικά για μια γνωριμία με τον κόσμο της λογοτεχνίας, ακόμη και για τους μαθητές που αρέσκονται στην ανάγνωση, μετατρέποντας σε άνυδρο τοπίο αυτό που θα έπρεπε να είναι μια γοητευτική περιπλάνηση στο χώρο της γλώσσας και των ιδεών.

Αλλά και στο μάθημα της Γλώσσας, η παραγωγή γραπτών κειμένων «εκθεσιακού τύπου» (Κουτσανδρέας, 2011), ενταγμένων σε ένα προσχηματικό

επικοινωνιακό πλαίσιο (Παυλίδου, 2014) και με μόνο αποδέκτη το δάσκαλο, απομάκρυνε κατά πολύ τους μαθητές από τον πειραματισμό με τις λέξεις, τη γραφή και την πλαστικότητα της γλώσσας, από την ανακάλυψη των πολλαπλών νοηματικών επίπεδων της, από την κατανόηση της λειτουργίας της ως μέσου έκφρασης της κοινωνικο-πολιτισμικής πραγματικότητας.

Η ευρηματική ενσωμάτωση της Δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία, ωστόσο, μπορεί να μεταβάλει την κατάσταση. Η δυνατότητά της να προάγει έναν λόγο δημιουργικό, αυθεντικό και βιωματικό, να συμβάλλει σταθερά στη διεύρυνση των γνωστικών και πολιτισμικών οριζόντων των μαθητών, να αποκαλύπτει στον εκκολαπτόμενο συγγραφέα τα μυστικά της κατασκευής του λογοτεχνικού κειμένου, να τον ωθεί να πάρει αποφάσεις, να λειτουργήσει κριτικά και να τιθασεύσει τη γλώσσα, είναι ήδη γνωστά στους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, στο περιβάλλον των Νέων Τεχνολογιών οι δυνατότητες αυτές πολλαπλασιάζονται. Στο εξωτερικό ηλεκτρονικές πρακτικές Δημιουργικής γραφής όπως η fanfiction, η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling) και η υπερλογοτεχνία, έχουν μεγάλη διάδοση ως διδακτικά εργαλεία, ιδιαίτερα στις δύο πρώτες μορφές τους.

Η τρίτη μορφή, η υπερλογοτεχνία, σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, «βρίσκεται σαφώς έξω από τον λογοτεχνικό κανόνα, αλλά αποτελεί αναμφίβολα μια δυναμική μορφή της σύγχρονης λογοτεχνίας, που δεν μπορεί να απουσιάζει από τις προσλαμβάνουσες των μαθητών» (Νικολαΐδου, 2014), άποψη την οποία η ερευνήτρια ενστερνίζεται. Η υπερκειμενική της διάσταση, που εξασφαλίζεται από το ψηφιακό περιβάλλον, ευνοεί (όπως έδειξε η σχετική βιβλιογραφία, βλ. σελ. 229-230) την πολυεπίπεδη ανάπτυξη των κειμένων, τον πειραματισμό με την κατασκευή τους, τις επάλληλες γραφές τους, τη ρευστότητα στην οργάνωση της αφηγηματικής δομής τους, την αποκάλυψη, εν τέλει, του τρόπου λειτουργίας της συγγραφικής μηχανής και τη δυναμική της γλώσσας.

Η ερευνήτρια θεωρεί επιπλέον ότι η ενασχόληση με την υπερλογοτεχνία μέσα από συνεργατικές και διαδραστικές δραστηριότητες (wiki), θα μεταβάλει την τάξη σε μια πραγματική και συνάμα εικονική συγγραφική κοινότητα, όπου οι μαθητές, σε αυθεντικές συνθήκες δημιουργίας και επικοινωνίας μέσα και έξω από τον σχολικό χώρο, θα δημοσιεύουν, ως δοκιμαζόμενοι συγγραφείς, τα λογοτεχνικά κείμενά τους στον Παγκόσμιο Ιστό.

Προκειμένου να διερευνηθούν οι προαναφερθείσες υποθέσεις σε ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, συστάθηκε μια συγγραφική κοινότητα από τους μαθητές δύο

τμημάτων της Γ τάξης ενός δημόσιου Γυμνασίου της Αττικής, οι οποίοι προχώρησαν στη συγγραφή δύο αστυνομικών διαδικτυακών μυθιστορημάτων, υπερλογοτεχνικής και πολυμεσικής τεχνικής, καθώς και δύο ποιητικών συλλογών που συντέθηκαν με την ίδια φιλοσοφία.

Μολονότι ανάλογη υπερλογοτεχνική δραστηριότητα, στην έκταση (χρονική και χωρική), τη μορφή (συνεργατικό μυθιστόρημα με εναλλακτικές διαδρομές σε επίπεδο τάξης) και το εύρος της διάδρασης, δεν έχει δημοσιευτεί ψηφιακά στον ελλαδικό χώρο (από ό,τι έχει υποπέσει στην αντίληψή μας), η ερευνήτρια πιστεύει ότι θα λειτουργήσει όχι μόνο ως ένα πεδίο απελευθέρωσης των δημιουργικών δυνάμεων των μαθητών, αλλά και ως μοχλός κινητοποίησης και εμπλοκής τους στην παραγωγή γραπτού λόγου, μέσα από την αυτενέργεια και τον παιγνιώδη χαρακτήρα, την ανάληψη ευθύνης και τον έλεγχο της μάθησής τους. Επιπλέον η συνεργασία και η διάδραση θα ισχυροποιήσουν την αίσθηση κοινότητας της σχολικής τάξης μέσω της συνεργατικής γραφής, της ανατροφοδότησης αλλά και της άσκησης κριτικής. Τέλος σε γνωστικό επίπεδο θεωρεί ότι οι απαιτήσεις των Προγραμμάτων Σπουδών για παραγωγή ποικίλων κειμενικών ειδών και κατανόηση της δομής τους, για επικοινωνιακή προσέγγιση της λειτουργίας της γλώσσας, για διατύπωση περιγραφικού, αφηγηματικού και επιχειρηματολογικού λόγου και για την οργάνωση της δομής της (υπερκειμενικής) αφήγησης, μπορούν να ικανοποιηθούν επίσης. Η αυθεντικότητα της εργασίας, η ανάληψη πρωτοβουλίας από τους μαθητές και ο προβληματισμός που εγείρει γύρω από θέματα λειτουργίας της γλώσσας και κριτικής προσέγγισης του σύγχρονου κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος πιστεύεται ότι θα συμβάλουν περαιτέρω στην αναβάθμιση της αυτοεικόνας των μαθητών και στη διαμόρφωση της συγγραφικής και κοινωνικής τους ταυτότητας.

9.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τα ειδικότερα ερωτήματα που θα επιχειρηθεί να απαντηθούν μέσα από την παρούσα έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- Μπορεί η συγγραφή πρωτότυπων υπερλογοτεχνικών έργων από τους μαθητές, στο πλαίσιο της παραγωγής λόγου της Γ Γυμνασίου, να ανταποκριθεί στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος της Γλώσσας και Λογοτεχνίας, όπως αυτοί ορίζονται από τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών;

- Ενισχύει η εν λόγω δραστηριότητα την εμπλοκή / κινητοποίηση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία;
- Παρατηρείται ενδυνάμωση της συνεργατικότητας και της αίσθησης της κοινότητας μεταξύ των μαθητών;

Πέραν των απαντήσεων στα συγκεκριμένα ερωτήματα, είναι ενδεχόμενο να ανακύψουν περαιτέρω συμπεράσματα από τη μελέτη των ευρημάτων, που θα εμπλουτίσουν τα ερευνητικά εξαγόμενα, εντοπίζοντας παράπλευρα ή έμμεσα οφέλη.

9.3. ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η δειγματοληψία μη πιθανοτήτων κατά την οποία ο ερευνητής εστιάζει σε μια συγκεκριμένη ομάδα, ειδικότερα σε ένα δείγμα από άτομα στα οποία έχει εύκολη πρόσβαση, όπως οι μαθητές του («συμπτωματική / ευκαιριακή δειγματοληψία») (Cohen & Manion, 2008).

Ο παραπάνω τύπος δείγματος επιλέγεται για μικρής κλίμακας έρευνες, έχοντας επίγνωση ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού και δεν γίνεται προσπάθεια γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Αποτελεί τον τρόπο συλλογής δείγματος που χρησιμοποιείται συχνά στις μελέτες περίπτωσης, όπως είναι η συγκεκριμένη (ό.π.).

Για την παρούσα εργασία επιλέχθηκαν δύο τμήματα της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου στο οποίο η ερευνήτρια εργάζεται. Πρόκειται για 19 και 21 μαθητές αντίστοιχα, ηλικίας 14-15 ετών. Έχουν όλοι ως μητρική γλώσσα την ελληνική, είναι επομένως καλοί χρήστες της (επαρκείς έως άριστοι), ενώ τέσσερις μαθήτριες συνολικά παρουσιάζουν δυσλεξία.

Η επιλογή των τμημάτων πραγματοποιήθηκε με κριτήριο το γεγονός της διδασκαλίας της Γλώσσας και Λογοτεχνίας (στα πλαίσια των οποίων πραγματοποιήθηκε η υπερλογοτεχνική παραγωγή λόγου) από την ίδια την ερευνήτρια, που υπήρξε η διδάσκουσα φιλόλογος των συγκεκριμένων μαθητών. Επιπλέον, όταν στο σχολείο προβάλλονται σκοποί, όπως η προώθηση από τους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που αφορούν διδασκόμενο μάθημα, υπάρχει η ευελιξία (περιορισμένης) χρήσης του εργαστηρίου Πληροφορικής.

Μολονότι η έρευνα είναι μικρής κλίμακας και τα αποτελέσματα της δεν είναι γενικεύσιμα, μπορούν ωστόσο να αποτελέσουν χρήσιμο υλικό για περαιτέρω εκπαιδευτική διερεύνηση, καθώς περιέχουν στοιχεία που χαρακτηρίζονται από αντιπροσωπευτικότητα και αξιοπιστία. Εξάλλου, όπως υποστηρίζουν οι Cohen &

Manion, 2008) «το να υπάρχει μια πηγή δεδομένων για ερευνητές και χρήστες, των οποίων οι σκοποί μπορεί και να διαφέρουν από τους δικούς μας, έχει εμφανή αξία».

9.4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

9.4.1. ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα εργασία εμπεριέχει στοιχεία ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Ειδικότερα, η συμμετοχική παρατήρηση που εμπλέκει άμεσα τον ερευνητή στο γεγονός υπό μελέτη και η επεξεργασία δεδομένων που προέρχονται από ατομικά δρώντα πρόσωπα, σε πραγματικές καταστάσεις και από τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις σε μια συγκεκριμένη περίπτωση, αποτελούν στοιχεία μιας μελέτης περίπτωσης (Cohen & Manion, 2008). Πρόκειται για τη «μελέτη ενός περιστατικού εν τη εξέλιξη του» (Adelman et al., 1980, ό.π.), το οποίο αποτελεί τμήμα ενός ευρύτερου συστήματος, όπως λόγου χάριν μιας τάξης, ενός σχολείου ή μιας κοινότητας. Δεδομένου ότι περιγράφεται η δράση πραγματικών προσώπων σε ρεαλιστικές καταστάσεις, δίνεται η δυνατότητα στον αναγνώστη να κατανοήσει τις έννοιες με μεγαλύτερη σαφήνεια έναντι μιας παρουσίασης με αφηρημένες αρχές.

Οι μελέτες περίπτωσης ταξινομούνται στην κατηγορία των ποιοτικών ερευνών. Πιο συγκεκριμένα (σύμφωνα με τους Hitchcock & Hughes, 1995 στο Cohen & Manion, 2008):

- Επικεντρώνονται στη μελέτη των παραγόντων που επιδρούν σε πραγματικά περιβάλλοντα και αναγνωρίζουν τη σημασία του εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο πραγματοποιείται η έρευνα.
- Συλλέγουν πλούσιες και γλαφυρές περιγραφές γεγονότων.
- Τονίζουν εκείνα τα γεγονότα που είναι σχετικά με την περίπτωση.
- Πραγματοποιούν την περιγραφή των γεγονότων παράλληλα με την ανάλυσή τους.
- Εμπλέκουν άμεσα τον ερευνητή στην υπό μελέτη περίπτωση, προκρίνοντας την υποκειμενική ερμηνευτική προσέγγιση.
- Διακρίνονται από μια απόπειρα προβολής του πλούτου της περίπτωσης, κατά τη διάρκεια σύνταξης της τελικής αναφοράς.
- Τα αποτελέσματα γίνονται πιο εύκολα κατανοητά από το ευρύ κοινό καθώς συνήθως διατυπώνονται σε καθημερινή, μη επαγγελματική γλώσσα (Nisbet & Watt, 1984 στο Cohen & Manion, 2008).

- Οι τρόποι με τους οποίους οι μελέτες περίπτωσης ερευνούν και ερμηνεύουν τις καταστάσεις, δεν επιδέχονται συχνά αριθμητική ανάλυση.
- Είναι κατάλληλες για ερευνητές που εργάζονται μόνοι ή σε μικρές ομάδες (ό.π.).

Θεωρούμε ότι η παρούσα μελέτη πληροί τα παραπάνω κριτήρια, επομένως θα την ορίζαμε ως μελέτη περίπτωσης. Καθώς θα συνδυάσει στοιχεία ποιοτικά και ποσοτικά (μεθοδολογική τριγωνοποίηση), ενδέχεται να οδηγήσει σε πιο ασφαλή (αν και όχι γενικευτικά) συμπεράσματα.

9.4.2 ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για τη σύνθεση του έργου επιλέχθηκε η πλατφόρμα συνεργατικής γραφής **wiki** (PB works). Οι λόγοι επιλογής του ψηφιακού αυτού εργαλείου έχουν παρουσιαστεί αναλυτικά στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, όπου τα wikis έχουν εξετασθεί, με βάση τα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας, από ποικίλες πλευρές. Συγκεκριμένα αναπτύσσονται τα ακόλουθα ζητήματα:

- ✓ Wikis και συνεργατική μάθηση (σελ. 205-207)
- ✓ Wikis και κοντροβιστική οπτική (σελ. 207-209)
- ✓ Wikis και κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (σελ.209)
- ✓ Χρήσεις των wikis (σελ. 211-213)
- ✓ Διδακτικά οφέλη που απορρέουν από τη χρήση τους: παιδαγωγικά και γνωστικά (σελ. 213-218)
- ✓ Εργαλεία των wikis: Γραφή / Επανεγγραφή, Ιστορικό, Σχόλια (Edit, History, Discussion) (σελ. 218-220)
- ✓ Περιορισμοί (σελ. 220)
- ✓ Ιστολόγια ή wikis; (σελ.221)
- ✓ Κριτήρια αξιολόγησης (σελ. 222-223)

Η ανάπτυξη της δραστηριότητας πραγματοποιήθηκε σε περιβάλλον Μικτής Μάθησης, όπου ένα μέρος της διάδρασης (πρώτη γραφή-ανατροφοδότηση) πραγματοποιούταν στην τάξη («πρόσωπο με πρόσωπο» διδασκαλία) και ένα μέρος (διορθώσεις, αναθεωρήσεις, τελική γραφή, πολυμεσικά στοιχεία, υπερσυνδέσεις, σχολιασμός) πραγματοποιούταν μέσω της ασύγχρονης επικοινωνίας και της συνεργατικής συγγραφής απευθείας στο ηλεκτρονικό περιβάλλον του wiki. Μέρος

επίσης της αλληλεπίδρασης σε ψηφιακό περιβάλλον έλαβε χώρα στο εργαστήριο Πληροφορικής (τρεις συναντήσεις ανά τμήμα), ενώ οι υπόλοιπες ενέργειες πραγματοποιήθηκαν στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών, με συνάντηση των μελών των ομάδων, πραγματική ή εικονική (Skype).

Τα μεθοδολογικά εργαλεία μέσω των οποίων θα πραγματοποιηθεί η ανάλυση των δεδομένων περιλαμβάνουν:

A. Επισκόπηση, κατηγοριοποίηση και ερμηνευτική αξιολόγηση όλου του εύρους των μαθητικών καταχωρήσεων (πρώτη γραφή, τελική γραφή, σχολιασμός, πολυμέσα).

Έτσι, θα προκριθεί καταρχήν η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση του παραχθέντος από τους μαθητές έργου (δύο αστυνομικές νουβέλες, δύο ποιητικές συλλογές), τόσο ως τελικού προϊόντος (βάσει των παραμέτρων που ορίζονται από τα Προγράμματα Σπουδών), όσο και κατά τα στάδια της υλοποίησής του.

Συγκεκριμένα, η **ποσοτική αξιολόγηση του υπερλογοτεχνικού έργου στην τελική του μορφή** (γραφή), θα εξετάσει τον αριθμό των «κεφαλαίων» (lexias) που συνεισέφερε η κάθε ομάδα, καθώς και τον αριθμό (και την ποικιλία) των κειμενικών ειδών τα οποία παρήγαγε, αλλά και το μέγεθος των καταχωρήσεων (αριθμός λέξεων), ώστε να συναχθούν συμπεράσματα τόσο ως προς την κινητοποίηση και εμπλοκή των μαθητών, όσο και ως προς τις νέες γνωστικές τους προσλαμβάνουσες σχετικά με τη διαμόρφωση των κειμενικών ειδών (λειτουργικός γραμματισμός).

Η **ποιοτική έρευνα** θα πραγματοποιηθεί με βάση **κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων / ρουμπρίκες**. (Η λειτουργία και η αξιολόγηση της ρουμπρίκας ως μέσου αποτίμησης των μαθητικών προϊόντων γραπτού λόγου έχει παρουσιαστεί σε προηγούμενο κεφάλαιο (σελ. 263) όπου και προκρίνονται όσες θα λειτουργήσουν ως υποδείγματα). Η ποιοτική αξιολόγηση των κειμένων θα πραγματοποιηθεί βάσει **τεσσάρων διαφορετικών παραμέτρων**: του περιεχομένου (πειστικότητα, πρωτοτυπία, πληρότητα, γλωσσική άνεση), της δομής (ανταπόκριση στα χαρακτηριστικά του εκάστοτε κειμενικού είδους), του γλωσσικού ύφους (πειστική προσαρμογή στο επικοινωνιακό πλαίσιο), της χρήσης της γλώσσας (ορθογραφία, σύνταξη, λεξιλόγιο, στίξη), ώστε να ελεγχθεί αν πληρούνται οι στόχοι που έχουν τεθεί βάσει των Προγραμμάτων Σπουδών (2011) και του πρόσφατου Προεδρικού Διατάγματος 216 (ΦΕΚ 211/Α/11/11/2016), σχετικά με τους γλωσσικούς και

κοινωνικούς μηχανισμούς που διαμορφώνουν το επικοινωνιακό συμβάν και τη διατύπωση προσωπικού, βιωματικού και δημιουργικού λόγου (Ακριτίδου, 2014, Νικολαΐδου, 2015) μέσω της σύνθεσης πρωτότυπων γραπτών αφηγήσεων.

Ως προς τον **υπερλογοτεχνικό / πολυμεσικό χαρακτήρα**, θα εξεταστεί **ποσοτικά** το εύρος των πολυμεσικών στοιχείων (εικόνα, ήχος, βίντεο, κόμικ, άλλες ιστοσελίδες), καθώς επίσης και ο αριθμός εκείνων που αποτελούν πρωτότυπα προϊόντα των μαθητών και εκείνων που προέρχονται από το Διαδίκτυο, αφού προηγουμένως διαφοροποιήθηκαν δημιουργικά (το ζήτημα της αναφοράς της προέλευσής τους είναι επίσης σημαντικό). **Ποιοτικά** θα εξεταστεί η οργάνωση του δικτύου των υπερσυνδέσεων ώστε να δημιουργούν μια μη γραμμική αφήγηση, η οποία όμως θα λειτουργεί βάσει κάποιων κριτηρίων, θα εμπλέκει τον αναγνώστη, θα του δίνει επιλογές και θα περιλαμβάνει λίγα νεκρά σημεία. Παράλληλα θα ελεγχθεί αν η προσθήκη των εν λόγω πολυμεσικών στοιχείων υποστηρίζει ή διαφωτίζει το θέμα (Rasinski, Pytash & Ferdig, 2015). Έτσι θα διερευνηθεί εν μέρει και το ζήτημα της δημιουργικής εμπλοκής των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη (και όχι η χρήση τους ως «άρτυμα» της διδασκαλίας – Νικολαΐδου, 2015), όπως προκρίνεται τόσο από τη διεθνή βιβλιογραφία, όσο και από τα νέα Προγράμματα Σπουδών.

Ουσιαστική είναι επίσης η έρευνα που αφορά τη **διαδικασία εξέλιξης της δραστηριότητας**, που η πλατφόρμα wiki δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να μελετήσει. Έτσι, μπορεί να ελεγχθεί **ποσοτικά** η συχνότητα των επισκέψεων (**από την πρώτη γραφή και καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας**) στη σελίδα που φιλοξενεί το κείμενο, καθώς και το πλήθος των διορθώσεων που έχουν επιχειρηθεί (επάλληλες γραφές), ενώ φαίνεται επίσης και το είδος των επεμβάσεων (συμπλήρωση, διόρθωση, υποκατάσταση). Ο έλεγχος αυτός θα είναι αποκαλυπτικός για την επίδραση της ανατροφοδότησης, που απορρέει από τη συνεργατική φύση της δραστηριότητας. Μας δίνει επίσης τη δυνατότητα να διερευνήσουμε άλλη μια ουσιαστική εμπλοκή της τεχνολογίας (wiki) στην εξέλιξη της διαδικασίας: το ξεκλείδωμα των μυστικών της συγγραφής (τόσο για τους μαθητές όσο και για τους ερευνητές). Αυτό το ξεκλείδωμα (« η λογοτεχνία ως κατασκευή», Ακριτίδου, 2014, σελ. 171) αποτελεί ένα από τα ζητούμενα για μια προοδευτική διδακτική της Λογοτεχνίας και μια από τις παραμέτρους για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του μαθητή ως εγγράμματος υποκειμένου (με την ευρύτερη έννοια του όρου).

Επίσης, θα πραγματοποιηθεί έρευνα των **κριτικών σχολίων** που διατύπωσαν οι μαθητές για κάθε ένα από τα παραγόμενα αποσπάσματα (lexias), στο

συγκεκριμένο χώρο που παρέχει η πλατφόρμα wiki γι' αυτό το σκοπό. Τα σχόλια θα κατηγοριοποιηθούν **με βάση το στόχο τους** σε τέσσερις κατηγορίες: αξιολόγηση (θετική και αρνητική), διευκρίνιση (που ζητείται ή δίδεται), διατύπωση υποδείξεων, επισήμανση λαθών (Woo et al., 2013, Liu & Sadler, 2003). Η εξέταση των στοιχείων που θα προκύψουν (σε συνδυασμό με τον τρόπο που η κριτική γίνεται αποδεκτή από τους μαθητές) θα δώσουν στοιχεία για το είδος και τα αποτελέσματα της συνεργατικής πρακτικής και της αλληλεπίδρασης σε αυθεντικές περιστάσεις, αλλά και για την κινητοποίηση των μαθητών, καθώς ως συγγραφείς θα κριθούν και ως κριτικοί θα σχολιάσουν. Τα σχόλια θα κατηγοριοποιηθούν και **με βάση το περιεχόμενό τους** σε τέσσερις κατηγορίες: σχόλια για το περιεχόμενο των κειμένων (πληρότητα, ευρηματικότητα, πειστικότητα, προώθηση της εξέλιξης), για την ανταπόκριση των επιμέρους αποσπασμάτων στη δομή του ανάλογου κειμενικού είδους, για το ύφος και τη χρήση της γλώσσας (κατάλληλο ύφος, λογοτεχνικά στοιχεία, ορθότητα διατύπωσης) και την οργάνωση των επιμέρους τμημάτων (ό.π.). Η διερεύνηση των στοιχείων αυτών θα μας παρέχει δεδομένα για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, ως προς τις προσλαμβάνουσές τους σχετικά με τις παραμέτρους που ορίζουν την παραγωγή επιτυχούς γραπτού λόγου.

Τέλος, μέσω της εξέτασης του γραπτού λόγου των μαθητών, θα διερευνηθεί η πιθανότητα ανάδυσης επιπλέον συμπερασμάτων, που άπτονται γνωστικών και παιδαγωγικών ωφελειών, όπως αυτές εντοπίζονται στη σχετική βιβλιογραφία που προβλήθηκε διεξοδικά στο θεωρητικό μέρος.

B. Παρατήρηση – Κρίσιμα συμβάντα

Σε μια προσπάθεια να δοθούν όσο το δυνατόν πιο έγκυρες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο και η **παρατήρηση**. Ως μέθοδος η παρατήρηση δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να έχει άμεση επαφή με το γεγονός καθώς «οι καταστάσεις εκθέτονται και οι συνδέσεις, οι αιτίες και οι συσχετίσεις μπορούν να παρατηρηθούν καθώς εξελίσσονται» (Adler, 1994 στο Cohen & Manion, 2008). Έτσι ο ερευνητής έχει άμεση αντίληψη της δυναμικής φύσης του υπό εξέταση γεγονότος, ενώ αναζητά την προθετικότητα, τους συσχετισμούς και τις τάσεις που διαμορφώνονται, χωρίς να επιδιώκει να χειραγωγήσει, να κατευθύνει ή να προκαλέσει τα υποκείμενα της έρευνας (ό.π.).

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η παρατήρηση που επικεντρώνεται στα **«κρίσιμα συμβάντα»**. Τα «κρίσιμα συμβάντα» και τα «κρίσιμα γεγονότα» αποτελούν συμβάντα ή γεγονότα που είναι αποκαλυπτικά κάποιων εξαιρετικά σημαντικών πτυχών για ένα πρόσωπο ή μια περίσταση (Flanagan, 1949 και Wragg, 1994 στο Cohen & Manion, 2008). Τα συμβάντα αυτά, κατά τη γνώμη του ερευνητή, «έχουν περισσότερο ενδιαφέρον από άλλα και γι' αυτό απαιτούν μεγαλύτερο βαθμό λεπτομέρειας και καταγραφής σε σχέση με άλλα γεγονότα. Προσφέρουν μια σημαντική και διεισδυτική γνώση» (Wragg, 1994, ό.π.). Τα γεγονότα αυτά δεν αποτελούν μέρος της καθημερινής πρακτικής, φωτίζουν όμως με ευκρίνεια κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία οδηγούν τον ερευνητή να αποκτήσει μια βαθιά γνώση της κατάστασης που, μέσω της συνηθισμένης παρατήρησης, δεν θα ήταν ίσως εφικτή. Η συναγωγή συμπερασμάτων επαφίεται στην ερμηνεία του παρατηρητή, καθώς ο τελευταίος προβαίνει σε κρίσεις για τις προθέσεις και τα κίνητρα των συμμετεχόντων. Στους περιορισμούς θα αναφέραμε ότι, όπως έχουν επισημάνει οι Cohen & Manion (2008) «στο χώρο των κοινωνικών επιστημών οι μορφές συλλογής δεδομένων, όπως συμβαίνει και με την παρατήρηση, δεν αποτελούν ένα ηθικά ουδέτερο εγχείρημα». Έτσι, προτείνεται η παράλληλη αξιοποίηση και άλλων μεθόδων συλλογής δεδομένων για τη διασφάλιση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων (τριγωνοποίηση).

Στη συγκεκριμένη έρευνα η παρατήρηση των κρίσιμων συμβάντων χρησιμοποιήθηκε για την ανίχνευση συμπεριφορών και σχέσεων που αναπτύχθηκαν μεταξύ των μαθητών, οι οποίες αποκαλύπτουν τις συνέπειες της αλληλεπίδρασής τους, αλλά και για την καταγραφή ποικίλων αντιδράσεων που σχετίζονται με θέματα κινητοποίησης, πρωτοβουλίας, δημιουργικότητας και διαμόρφωσης αυτοεικόνας (ταυτότητας). Ειδικότερα, καθώς η δραστηριότητα συνολικά εξελίχθηκε στο πλαίσιο της Μικτής Μάθησης (Blended learning / Hybrid Learning) (Αναστασιάδης, 2005) ένα τμήμα της, αυτό της ανάγνωσης του εκάστοτε πρωτοεμφανιζόμενου κειμένου και της ανατροφοδότησης από το σύνολο της τάξης (πριν την ενσωμάτωσή του στο ηλεκτρονικό περιβάλλον του wiki), λάμβανε χώρα κατά την «πρόσωπο με πρόσωπο» διάδραση. Η παρατήρηση αποτέλεσε το κύριο μέσο καταγραφής σημαντικών περιστατικών που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της κρίσιμης αυτής φάσης αλληλεπίδρασης, όπου όλοι οι μαθητές συνεισέφεραν ως μία ομάδα. Πρόσωπο με πρόσωπο παίρνονταν επίσης οι αποφάσεις για την οργάνωση του περιεχομένου. Στις παρατηρήσεις εντάσσονται, τέλος, επιθυμίες ή ενστάσεις των μαθητών, δέκτης των

οποίων έγινε κατ' ιδίαν η ερευνήτρια, που αποκαλύπτουν ενδιαφέροντα στοιχεία εν σχέσει προς τα ερευνητικά ερωτήματα.

Γ. Αρχική – Τελική Συνέντευξη

Οι ομαδικές συνεντεύξεις θεωρούνται ένα χρήσιμο ερευνητικό εργαλείο, ιδιαίτερα όταν (όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση) «μια ομάδα ατόμων έχουν εργαστεί μαζί για κάποιο διάστημα ή για κάποιον κοινό σκοπό ή όταν θεωρείται σημαντικό ότι κάθε ενδιαφερόμενος αντιλαμβάνεται τι λένε οι άλλοι στην ομάδα» (Watts & Ebbutt, 1987 στο Cohen & Manion, 2008). Γενικά θεωρείται ότι μέσω των συνεντεύξεων παράγεται μεγαλύτερη γκάμα απαντήσεων, διευρύνει το ένα άτομο τις ιδέες του άλλου, υπάρχει ελάχιστη διάσπαση.

Στις πρακτικές που πρέπει να αποφεύγονται περιλαμβάνεται, μεταξύ άλλων, σύμφωνα με τους Simons (1982) και Lewis (1992) (ό.π.), το να αντιμετωπίζεται ο ερευνητής ως φιγούρα εξουσίας, να μην εκμαιεύονται πηγαίες αντιδράσεις και αυθεντικές απαντήσεις, να παραμένει η συνέντευξη στα αναμενόμενα και τετριμμένα, να μένουν τα παιδιά υπερβολικά επικεντρωμένα σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή καταστάσεις, να αισθανθούν κάποια παιδιά εκτεθειμένα μπροστά στους άλλους, αμήχανα ή αγχωμένα.

Η ερευνήτρια επεδίωξε να μην προκύψουν άβολες καταστάσεις, άφησε τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα, χωρίς να τα κατευθύνει με συγκεκριμένες ερωτήσεις, που ίσως θα ανέκοπταν τη ροή του λόγου τους, εκτός από την επαναλαμβανόμενη προτροπή να μιλήσουν ειλικρινά, επισημαίνοντας και τα αρνητικά σημεία, τις δυσκολίες. Δεν υπήρξαν παιδιά που δεν είχαν κάτι να πουν ή να σχολιάσουν.

Η αρχική συνέντευξη διενεργήθηκε μετά την πρώτη επαφή των παιδιών με ψηφιακά έργα υπερλογοτεχνίας (προβολή στο εργαστήριο Πληροφορικής) και περιλαμβάνει τις αντιδράσεις τους για όσα παρακολούθησαν, τις σκέψεις τους για τον συγκεκριμένο τρόπο κατασκευής και προβολής της λογοτεχνίας, ενώ εκφράζουν τις προτιμήσεις τους αναφορικά με τα έργα που είδαν, αλλά και προτάσεις για δική τους εμπλοκή με το είδος. Το υλικό της αρχικής συνέντευξης συνδέεται άμεσα με το ερευνητικό ερώτημα της κινητοποίησης των μαθητών, ενώ συμβάλλει επίσης στην καταγραφή της διαδικασίας ανασκευής εκ μέρους των παιδιών των αρχικών απόψεών

τους για τη λογοτεχνία. Τέλος μαρτυρά τη δεκτικότητα τους απέναντι στον πειραματισμό με τις νέες δυνατότητες των ΤΠΕ.

Η τελική συνέντευξη, που πραγματοποιήθηκε στην τελευταία φάση της εργασίας περιλαμβάνει τις εκτιμήσεις των παιδιών για τη δραστηριότητα, τα οφέλη που κατά τη γνώμη τους αποκόμισαν, το σχολιασμό των σχέσεων που ανέπτυξαν κατά τη συνεργασία τους με τους συμμαθητές τους, καθώς και στοιχεία που άπτονται των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που απέκτησαν. Τα δεδομένα που προέρχονται από την τελική συνέντευξη είναι πολύ χρήσιμο να συνεκτιμηθούν για να δοθούν απαντήσεις και στα τρία ερευνητικά ερωτήματα.

Δ. Κοινωνιόγραμμα

Το κοινωνιόγραμμα αποτελεί μια σημαντική, εύχρηστη μέθοδο που χρησιμοποιείται συχνά από τους εκπαιδευτικούς και προέρχεται από την κοινωνιομετρία, έναν τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας. Στόχος της κοινωνιομετρίας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο δομούνται οι κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη κάθε ομάδας. Αποτελεί μια εκ των έσω πρακτική για τις σχέσεις των μελών και δεν στηρίζεται στις εκτιμήσεις κάποιου εξωτερικού παρατηρητή (Πυργιωτάκης, 2000).

Εντός της σχολικής τάξης η συμπεριφορά των ατόμων επηρεάζεται από το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα πρόσωπα της ομάδας. Το άτομο μέσα από την ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο και την αλληλεπίδραση με τον «Άλλο», διαμορφώνει την εικόνα του Εγώ και την ταυτότητά του και, μέσα από τα μάτια των άλλων, πάλι, την εικόνα του περιβάλλοντος (Τσιάρας, 2007). Η αδιάκοπη ανατροφοδότηση που προκύπτει από την αντανάκλαση στο πρόσωπο των άλλων, δημιουργεί μια ολοκληρωμένη εικόνα του εαυτού, θετική ή αρνητική (Μπακιρτζής, 2002). Το κοινωνιόγραμμα προσπαθεί να συλλάβει και να εκφράσει με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους, τις κοινωνικές επαφές και σχέσεις ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας ή μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί ότι η τάξη έχει μια δική της δυναμική που βασίζεται στις αυθόρμητες και μη τυπικές σχέσεις των ατόμων και επιδιώκει διαρκώς να προάγει κλίμα ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων, όχι μόνο για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας αλλά και για τη διαμόρφωση μιας θετικής αυτοαντίληψης στον μαθητή (ό.π.).

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα η ερευνήτρια, προκειμένου να απαντήσει στο ερώτημα που αφορά την προαγωγή των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης μετά το πέρας της εργασίας, προχώρησε αρχικά σε καταγραφή των προσώπων με τα οποία κάθε μαθητής επιθυμούσε να συνεργαστεί κατά την έναρξη της δραστηριότητας, διαμορφώνοντας το πρώτο κοινωνιόγραμμα. Εν συνεχεία, μετά το πέρας της διαδικασίας, ζήτησε από τους μαθητές να καταγράψουν τα πρόσωπα με τα οποία θα επιθυμούσαν να συνεργαστούν σε μια μελλοντική εργασία, κατασκευάζοντας το δεύτερο κοινωνιόγραμμα, ώστε από τη σύγκρισή τους να προκύψουν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με την ενδυνάμωση της αίσθησης της κοινότητας μεταξύ των μαθητών και την αντιμετώπιση των συμμαθητών υπό διαφορετική οπτική (Lampers et al., 2014).

Ε. Ερωτηματολόγιο (ημι-δομημένου τύπου)

Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία ερωτηματολογίων με μορφές που κυμαίνονται από τα απόλυτα δομημένα ως τα απόλυτα ανοιχτά. Ο βασικός κανόνας που διέπει την επιλογή του κατάλληλου ερωτηματολογίου είναι το μέγεθος του δείγματος: τα δομημένα ενδείκνυνται για μετρήσεις σε μεγάλο πλήθος ατόμων, ενώ τα ανοιχτά για αριθμητικά περιορισμένα δείγματα. Έτσι, σε μια μελέτη περίπτωσης, όπως η παρούσα, «πιθανόν να είναι καταλληλότερα τα ποιοτικά, λιγότερο δομημένα, βασισμένα σε λέξεις και ανοικτού τύπου ερωτηματολόγια, καθώς μπορούν να συλλάβουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μιας μεμονωμένης περίπτωσης» (Cohen & Manion, 2008). Μεταξύ του απόλυτα ανοικτού ερωτηματολογίου, που ισοδυναμεί με προτροπή να γράψει ο καθένας ό,τι θέλει και ενός απόλυτα δομημένου, υπάρχει ο εύχρηστος τύπος του ημιδομημένου ερωτηματολογίου. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο παρουσιάζει συγκεκριμένη δομή και σειρά, αλλά η μορφή είναι ανοικτού τύπου, δίνοντας τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να απαντήσει, να αντιδράσει ή να σχολιάσει με τον τρόπο που εκείνος θεωρεί κατάλληλο. Το ημιδομημένο ερωτηματολόγιο θέτει ζητήματα «της ημερήσιας διάταξης» (ό.π.), αλλά δεν προσπαθεί να ορίσει τη φύση της απάντησης.

Εξάλλου, η συλλογή δεδομένων που αναδεικνύουν το πώς ορίζεται η κατάσταση από τους ίδιους τους συμμετέχοντες και που αποκαλύπτουν τις οργανωτικές δομές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι όταν σχολιάζουν τις καταστάσεις ή τη συμπεριφορά τους, χρησιμοποιείται συνήθως ως μέθοδος επιβεβαίωσης των πορισμάτων που συνοδεύουν την παρατήρηση (ό.π.).

Για όλους τους προαναφερθέντες λόγους, μετά το πέρας της εργασίας χρησιμοποιήθηκε ένα ημιδομημένο ερωτηματολόγιο για τη συλλογή δεδομένων μέσα από τη οπτική των μαθητών, αναφορικά με ζητήματα εμπλοκής και κινητοποίησης, ροής των συνεργατικών διαδικασιών, γνωστικών ωφελειών, νέας στάσης απέναντι στον γραπτό λόγο ή στη χρήση των ψηφιακών περιβαλλόντων για εκπαιδευτικούς σκοπούς και για άλλα ζητήματα που άπτονται των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί, ώστε (και λόγω της ανωνυμίας) να έχουμε κατά το δυνατόν ειλικρινείς και σαφείς απαντήσεις, που θα διασφαλίζουν την εγκυρότητα των συμπερασμάτων μας.

9. 5. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ: ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT

Η διδακτική πρακτική που εφαρμόστηκε ήταν η ομαδοσυνεργατική, όχι μόνο γιατί προωθείται από τα νέα Προγράμματα Σπουδών (2003, 2011), αλλά και γιατί υποστηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία (ενδεικτικά: Kessler, Bikowski, & Boggs, 2012, Kost, 2011, Storch, 2005, Ayas, 2006, Lee, 2010, Li & Zhu, 2013, Li, 2013). Τα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου σε ενδο-ομαδικό και δι-ομαδικό επίπεδο, έχουν ήδη παρουσιαστεί στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας (σελ. 162-163).

Στον ίδιο χώρο έχουν αναφερθεί και οι φάσεις και τα διδακτικά πλεονεκτήματα της μεθόδου project (σελ. 163-164), βάσει της οποίας οργανώνονται οι διαδοχικές δραστηριότητες της παρούσας εργασίας, όπως θα δειχθεί στη συνέχεια.

Ο ρόλος του δασκάλου

Είναι δεδομένο πως η εφαρμογή των παραπάνω πρακτικών διαφοροποιεί ριζικά το ρόλο του δασκάλου, μεταβάλλοντάς τον από διδακτική αυθεντία σε διευκολυντή και εμπυχωτή της διαδικασίας (σελ.232). Στην παρούσα εργασία η συμμετοχή της διδάσκουσας υπήρξε διακριτική. Βοήθησε αρχικά τους μαθητές να κατανοήσουν πρωτόγνωρες έννοιες και πρακτικές, όπως η λογική και πρακτική της υπερλογοτεχνίας και τα ζητούμενα γενικότερα της δημιουργικής γραφής. Προχώρησε επίσης στην αρχή σε ενθαρρυντικά σχόλια, προσφέροντας ανατροφοδότηση για να ενισχύσει τη συμμετοχή των μαθητών. Δε χρειάστηκε να παρέμβει εκ νέου, καθώς οι μαθητές ανέλαβαν τον έλεγχο της μάθησής τους (ownership), δημιουργούσαν και αλληλεπιδρούσαν απρόσκοπτα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΕΣ ΦΑΣΕΙΣ

Η έρευνα διήρκεσε τρεισήμισι (3,5) περίπου μήνες, από τις 10/1/2016 έως τις 20/4/2016 (η ερευνήτρια είχε μάθημα με τους συγκεκριμένους μαθητές δύο ώρες την εβδομάδα). Αμέσως μετά ακολούθησαν οι διακοπές του Πάσχα και η αιφνιδιαστική ανακοίνωση της συντόμευσης του διδακτικού έτους κατά δύο εβδομάδες. Αυτό πρακτικά σήμαινε ότι τα μαθήματα ολοκληρώνονταν δύο μέρες μετά την επιστροφή από τις διακοπές, μέρες που αφιερώθηκαν στη διενέργεια της τελικής συνέντευξης και στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Δεν υπήρξε ο απαιτούμενος χρόνος ώστε οι μαθητές να ασχοληθούν με την αισθητική επιμέλεια των κειμένων τους, γι' αυτό και η συγκεκριμένη πτυχή δεν θα αξιολογηθεί.

Η υλοποίησή της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις (4) διαδοχικές φάσεις: α) προκαταρτική φάση (διερεύνηση πρότερων εμπειριών των μαθητών, αφόρμηση, αρχική συνέντευξη, καταιγισμός ιδεών για την επιλογή του λογοτεχνικού είδους), β) αναζήτηση υλικού-ανάθεση ρόλων (γνωριμία με το είδος της αστυνομικής λογοτεχνίας, κατάθεση λεπτομερών προτάσεων και σχεδίων ανάπτυξης, επιλογή της υπόθεσης και της υπερκειμενικής εξέλιξής της, χωρισμός σε ομάδες με βάση τις προτιμήσεις των μαθητών, αρχικό κοινωνιόγραμμα) γ) υλοποίηση (πρώτη γραφή, ανάγνωση στην τάξη, ανατροφοδότηση, τελική γραφή, ανάρτηση στο ηλεκτρονικό περιβάλλον, προσθήκη πολυμέσων και υπερσυνδέσμων, σχολιασμός) δ) αναθεώρηση – αναστοχασμός (τελική συνέντευξη, δεύτερο κοινωνιόγραμμα, ερωτηματολόγιο, δημοσίευση).

10.1 ΠΡΟΚΑΤΑΡΤΙΚΗ ΦΑΣΗ

10.1.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΡΟΤΕΡΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ

Σε πρώτη φάση η ερευνήτρια προχώρησε σε διερευνητική συζήτηση με τους μαθητές του ενός τμήματος, προκειμένου να διαπιστωθεί το επίπεδο του ψηφιακού γραμματισμού τους και η ευχέρεια εργασίας από το σπίτι, μέσω των προσωπικών τους υπολογιστών. Η συζήτηση έδειξε άνεση στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων και καθολική σχεδόν σύνδεση στο Διαδίκτυο (επιβεβαιώνοντας αντίστοιχα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας (σελ. 90-93) . Το περιβάλλον wiki τους ήταν άγνωστο και

η ερευνήτρια εξήγησε τον τρόπο σύνδεσης μέσω της δημιουργίας προσωπικών λογαριασμών. Οι μαθητές του δεύτερου τμήματος είχαν ήδη στο παρελθόν συμμετάσχει σε δραστηριότητες ηλεκτρονικής φύσεως (ιστολόγιο ηλεκτρονικής λέσχης ανάγνωσης και ανταλλαγής απόψεων και πλατφόρμα wiki για τη συγκέντρωση υλικού για τα τη λογοτεχνία), επομένως διέθεταν εμπειρία, όπως και προσωπικούς λογαριασμούς. Απέμενε να λυθεί το πρόβλημα με τέσσερις μαθήτριες που είτε δεν διέθεταν προσωπικό υπολογιστή είτε δεν είχαν σύνδεση στο Διαδίκτυο.

Στη συνέχεια η ερευνήτρια διατύπωσε ερωτήσεις σχετικά με τη σύνδεση λογοτεχνίας και Διαδικτύου και με το αν οι μαθητές θα μπορούσαν να σκεφτούν τρόπους ώστε να υπάρξει σύζευξη τεχνολογίας και λογοτεχνίας. Οι απαντήσεις των μαθητών ήταν φτωχές (προφανώς επρόκειτο για ένα θέμα που δεν τους είχε απασχολήσει ξανά) και επικεντρώθηκαν σε θέματα όπως η συγκέντρωση πληροφοριών γύρω από τους δημιουργούς, η άμεση ερμηνεία άγνωστων λέξεων, η ενημέρωση για νέες κυκλοφορίες, η δημιουργία ηλεκτρονικής αναγνωστικής λέσχης (για τους μαθητές που είχαν ήδη συμμετάσχει), ενώ, τέλος, κάποιος είχε ακούσει για ηλεκτρονικά βιβλία, αλλά δεν είχαν προσωπική εμπειρία. Το Διαδίκτυο είχε χρησιμοποιηθεί μόνο ως χώρος ψυχαγωγίας, ανταλλαγής δεδομένων και ενημέρωσης για θέματα νεανικής κουλτούρας στην ιδιωτική τους ζωή και εντελώς εργαλειικά, ως εύχρηστη φορητή βιβλιοθήκη ή ως «δόλωμα της διδασκαλίας» (Νικολαΐδου, 2014, Κουτσογιάννης, 2014) στο χώρο του σχολείου.

10.1.2. ΑΦΟΡΜΗΣΗ - ΠΡΟΒΟΛΗ ΥΠΕΡΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ

Έχοντας κατανοήσει το γεγονός ότι οποιαδήποτε περιγραφή ενός υπερλογοτεχνικού έργου θα υπολείπεται σε σαφήνεια και παραστατικότητα, η ερευνήτρια προχώρησε σε προβολή (στο χώρο του εργαστηρίου Πληροφορικής) πέντε βραβευμένων πεζών υπερλογοτεχνικών έργων και ενός ποιητικού ([Underbelly](#), [Loss of Grasp](#), [Welcome to Pine Point](#), [CityFish](#), [Heat](#), και [Seasons](#)), ώστε οι μαθητές να σχηματίσουν προσωπική άποψη για το είδος και τον νέο τρόπο ανάγνωσής του. Η υποδοχή των έργων από τους μαθητές υπήρξε ενθουσιώδης (βλ. Παρατήρηση, σελ. 373), ενώ ο καθένας (ακόμα και οι διστακτικοί, αδύναμοι και συνήθως αθόρυβοι μαθητές) προέκρινε αυτό που προτιμούσε υπερθεματίζοντας σε θετικά σχόλια. Η πρόταση της ερευνήτριας να προχωρήσουν σε συγγραφή ενός δικού τους υπερλογοτεχνικού έργου έγινε αμέσως δεκτή. Αφιερώθηκε ωστόσο αρκετή ώρα για να λυθούν απορίες και να διευθετηθούν θέματα ασαφή (οι νέες μορφές

κειμενικότητας που ευνοεί η τεχνολογία (υπερμέσα, πολυμέσα), οι χώροι που υποστηρίζουν τέτοιου είδους συγγραφή (όπως η πλατφόρμα wiki), ο τόπος, ο χρόνος, η διαδικασία που θα ακολουθηθεί). Όπως έχει αναφερθεί, στις μαθητοκεντρικές δραστηριότητες, εφόσον το μεγαλύτερο μέρος της διαδικασίας εξελίσσεται χωρίς τη συνδρομή του δασκάλου, είναι αναγκαίο εξ αρχής να προσδιοριστούν οι αρχές και οι επιδιώξεις, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί. Σύμφωνα εξάλλου με τους Ryan & Deci (2000), ο αυτό-προσδιορισμός ενισχύεται όταν ο έφηβος νιώθει ότι έχει τις ικανότητες να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις της συμμετοχικής διαδικασίας και νιώσει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του. «Όσο οι μαθητές νιώθουν ότι επιτυγχάνουν στο έργο τους, τόσο αυξάνεται το ενδιαφέρον και η εμπλοκή τους» (ό.π.). Είναι λοιπόν αναγκαίο να έχουν σαφή άποψη για τις δεσμεύσεις που αναλαμβάνουν.

10.1.3. ΠΡΩΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Ακολούθησε η πρώτη συνέντευξη κατά την οποία οι μαθητές αναφέρθηκαν στην άποψη που διαμόρφωσαν για την υπερλογοτεχνία και τις ιδιαιτερότητές της, ενώ παράλληλα μίλησαν για το ηλεκτρονικό έργο που προτίμησαν και τους λόγους για τους οποίους το έκαναν, καθώς και για την πρόκληση που αποτελεί για τους ίδιους η συγγραφή ενός τέτοιου έργου, αποκαλύπτοντας, με τον τρόπο αυτό, την εσωτερική κινητοποίηση που τους προκάλεσε η ενδεχόμενη συμμετοχή σε μια τέτοια δραστηριότητα. Αξίζει να αναφερθεί ότι από προσωπική τους πρωτοβουλία πολλοί μαθητές, μετά τη πρώτη προβολή, απομνημόνευσαν τους τίτλους των αγαπημένων τους έργων, τα εντόπισαν στο Διαδίκτυο και τα διάβασαν ακολουθώντας τις διαδρομές τους (βλ. και Παρατήρηση, σελ. 373).

10.1.4. ΚΑΤΑΙΓΙΣΜΟΣ ΙΔΕΩΝ

Προκειμένου να υλοποιηθεί η εργασία, έπρεπε προηγουμένως να διασαφηνιστεί το λογοτεχνικό είδος και η υπόθεση του βιβλίου, το οποίο θα συνθέταν οι μαθητές. Για να ακουστούν όλες οι απόψεις και για να είναι ελεύθερη και αβίαστη η επιλογή (προϋπόθεση ουσιαστική για την επιτυχία του εγχειρήματος), η ερευνήτρια ενθάρρυνε την πρακτική του καταιγισμού ιδεών. Οι ιδέες καταγράφηκαν στον πίνακα και σχετίζονται κυρίως με θέματα που προάγουν τη δράση ή τον κοινωνικό προβληματισμό:

Θρίλερ

Αστυνομικό μυθιστόρημα

Οι περιπέτειες ενός πρόσφυγα (με αναφορά στο ρατσισμό)

Η ζωή ενός ανθρώπου με ειδικές ανάγκες

Μια χρονομηχανή (άλλες εποχές, συναντήσεις με σημαντικούς ανθρώπους)

Βιογραφίες των παιδιών μιας τάξης (ή της τάξης τους)

Μετα από σχετική ψηφοφορία προκρίθηκε το είδος του αστυνομικού μυθιστορήματος, που θα είχε ως υπερλογοτεχνικό πρότυπό του κυρίως το έργο “Heat”, που είναι ανάλογης θεματικής.

10.1.5. ΘΕΣΜΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Ορισμένα θεσμικά ζητήματα έπρεπε εν συνεχεία να διευθετηθούν, όπως η ενημέρωση της Διεύθυνσης και η διατύπωση του αιτήματος για χρήση του εργαστηρίου Πληροφορικής. Το αίτημα ικανοποιήθηκε μερικώς (τρεις επισκέψεις ανά τμήμα), λόγω της διεξαγωγής του μαθήματος της Πληροφορικής τις υπόλοιπες ώρες. Το γεγονός αυτό δημιούργησε ορισμένα προβλήματα, όπως θα αναφερθεί στη συνέχεια (σελ.427). Η Ελλάδα, εξάλλου, όπως έχει επισημανθεί, ανήκει στις χώρες με μερικώς εξοπλισμένα σχολεία, γεγονός που δυσχεραίνει τη δυνατότητα εργασίας σε ηλεκτρονικό περιβάλλον για τα υπόλοιπα σχολικά αντικείμενα (Wastiau et al., 2013, σελ.102).

10.1.6. ΑΣΦΑΛΕΙΑ

Ζητήματα ασφάλειας σχετικά με κάθε εργασία που πραγματοποιείται ηλεκτρονικά, συζητήθηκαν με τους μαθητές, ενώ τους επισημάνθηκε να δρουν προσεκτικά, να μην κοινοποιούν τους προσωπικούς κωδικούς με τους οποίους εισέρχονται στην πλατφόρμα wiki, ώστε να αποτραπεί η είσοδος παρείσακτων ατόμων που θα διατάρασσαν ή θα αλλοίωναν την συγγραφική διαδικασία, ενώ τέλος παρακινήθηκαν να γράψουν κάπου τους νέους κωδικούς ή να δημιουργήσουν σχετικό σελιδοδείκτη, για ευνόητους λόγους.

10.2. ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΥΛΙΚΟΥ - ΑΝΑΘΕΣΗ ΡΟΛΩΝ

10.2.1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ ΤΟΥ ΑΣΤΥΝΟΜΙΚΟΥ ΕΙΔΟΥΣ

Καθώς η αστυνομική λογοτεχνία, με όποια μορφή και αν παρουσιάζεται (μυθιστόρημα, νουβέλα, διήγημα, θεατρικό έργο), διαθέτει ορισμένα **βασικά χαρακτηριστικά**, κρίθηκε αναγκαίο αυτά να επισημανθούν από την αρχή. Έτσι, μέσω της συζήτησης και της ανάκλησης των βιωμάτων των μαθητών (από βιβλία, ταινίες, σειρές), αναδύθηκαν τα βασικά συστατικά στοιχεία του είδους: χαρακτήρες, πλοκή, σκηνικό, πρόβλημα και λύση (βλέπε σελ.276 -277). Επισημάνθηκαν επίσης οι προϋποθέσεις χαρακτηρισμού κάποιων ατόμων ως υπόπτων (κίνητρο, μέσα, ευκαιρία, σελ.278) και ο τρόπος περιορισμού τους, βάσει της εξέτασης των στοιχείων ή της αποκάλυψης κάποιου ψεύδους (σελ. 279-280). Η εξέλιξη επιπλέον της αφήγησης από το κρίσιμο γεγονός (στο οποίο βασίζεται η ιστορία), με τις διακυμάνσεις, τις εντάσεις, τα εμπόδια ή τα φαινομενικά αδιέξοδα ως την αποκάλυψη νέων στοιχείων, το σχέδιο, την κλιμάκωση, τη λύση και την αποκατάσταση της ηρεμίας (σελ. 281) προσδιορίστηκε σε γενικές γραμμές, ώστε να έχουν οι μαθητές ένα μοτίβο πάνω στο οποίο να δομήσουν την ιστορία τους.

Ουσιαστικής σημασίας σε κάθε αστυνομικό έργο αποτελεί η επιλογή του **προταγωνιστή** και της ιδιότητάς του (αστυνομικός, ιδιωτικός ερευνητής, απλός ιδιώτης). Οι μαθητές αρχικά προσανατολίστηκαν στους ήρωες δημοφιλών ξένων τηλεοπτικών σειρών (μοντέρνος Σέρλοκ Χόλμς, αστυνομικοί των ΗΠΑ: CSI). Η ερευνήτρια επεσήμανε ότι για να περιγραφούν καλύτερα οι χαρακτήρες (εφόσον η προβολή της προσωπικότητας των ηρώων αποτελεί σε κάθε λογοτεχνικό έργο ουσιαστικό ζητούμενο), είναι ίσως προτιμότερο να βασιστούν οι νέοι συγγραφείς σε κάτι που γνωρίζουν από πλευράς ψυχοσύνθεσης και νοοτροπίας: εν ολίγοις, στους Έλληνες. Ενημέρωσε για το ελληνικό αστυνομικό μυθιστόρημα και την απήχηση που είχε καταρχήν στην εγχώρια αναγνωστική, κινηματογραφική και τηλεοπτική αγορά (Μαρή) και εν συνεχεία στην ευρωπαϊκή και διεθνή (Μάρκαρης) (σελ. 270-271, 274-275). Η προβολή σε επανάληψη στην τηλεόραση (κατά την περίοδο των σχετικών συζητήσεων) των ιστοριών του Γιάννη Μαρή με ήρωα τον αστυνόμο Μπέκα, έφερε σε επαφή τους μαθητές με έναν τύπο αστυνομικού έργου, που δεν απαιτούσε ούτε «δαιμόνιους ντέντεκτιβ» (τύπου Σέρλοκ Χόλμς), ούτε υπερβολική εμπλοκή της τεχνολογίας (εγκληματολογικά εργαστήρια) όπως στις αμερικανικές σειρές. Παράλληλα παρακολούθησαν (μέσω του YouTube) επεισόδια από την

Άμυνα Ζώνης (Μάρκαρης). Τις επόμενες μέρες διαβάστηκαν στην τάξη αποσπάσματα από βιβλία των Μαρή, Κακούρη, Μάρκαρη, Αποστολίδη. Οι οικείοι πρωταγωνιστές και το γνωστό σκηνικό δράσης, προσανατόλισε τα παιδιά προς την επιλογή ενός ικανού, δραστήριου, λίγο παλιομοδίτη αστυνομικού γύρω στα πενήντα, με έναν πιστό βοηθό με τον οποίο συζητά και μοιράζεται τις σκέψεις του. Είναι παντρεμένος και έχει μια μεγάλη κόρη. Ο προϊστάμενός του, που ενδιαφέρεται για την εικόνα της αστυνομίας απέναντι στους πολιτικούς και στον τύπο, τον πιέζει να δράσει. Κάθε τμήμα επέλεξε διαφορετικό όνομα για τον πρωταγωνιστή. Έτσι προέκυψαν ο αστυνόμος Γκίκας και ο αστυνόμος Δήμας (ως alter ego των Μπέκα και Χαρίτου μαζί, σελ. 273-274), με τους βοηθούς τους Σωτηρόπουλο και Χριστίδη αντίστοιχα. Από την πλευρά αυτή, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι η συγκεκριμένη συγγραφή ακολουθεί, ασυνείδητα ίσως, την πρακτική της **fanfiction** λογοτεχνίας (σελ. 238), εμπλουτίζοντας με νέες περιπέτειες το ενεργητικό ενός γνωστού ήρωα.

Προκειμένου να ενημερωθούν οι μαθητές πάνω σε **τεχνικά ζητήματα** ώστε τα γραφόμενά τους να έχουν αξιοπιστία, έκαναν έρευνα για θέματα που αφορούν το ρόλο του ιατροδικαστή και τον τρόπο προσδιορισμού του χρόνου θανάτου, τη μέθοδο της συλλογής και επεξεργασίας των δακτυλικών αποτυπωμάτων, το ρόλο των αστυνομικών της σήμανσης και οτιδήποτε άλλο θεώρησαν απαραίτητο, ανακοινώνοντας στην τάξη τα νέα δεδομένα που εντόπισαν.

10.2.2. ΧΩΡΙΣΜΟΣ ΟΜΑΔΩΝ - ΨΕΥΔΩΝΥΜΙΑ

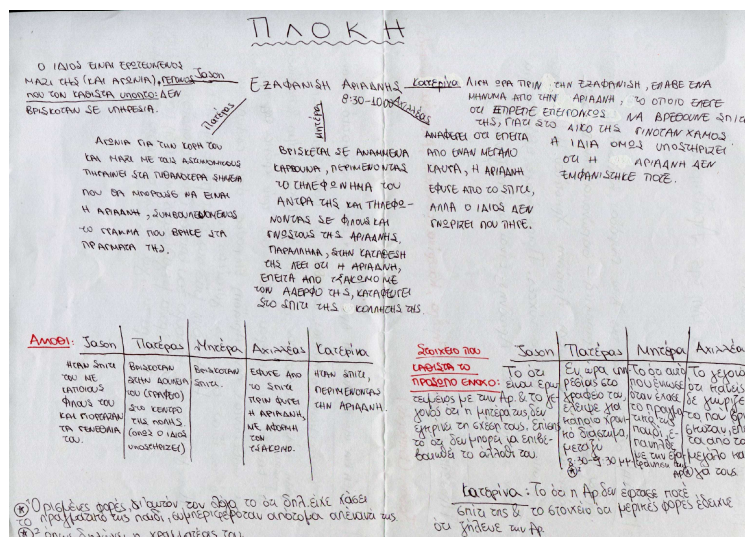
Καθώς η εργασία βασίστηκε στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο, χρειάστηκε να διαμορφωθούν οι ανάλογες ομάδες. Η ερευνήτρια έλαβε υπόψη τις επιθυμίες των μαθητών (βάσει των οποίων διαμορφώθηκε το πρώτο κοινωνιόγραμμα). Οι ομάδες που προέκυψαν ήταν διμελείς ή τριμελείς, προκειμένου να είναι πιο ευέλικτες στην εξυπηρέτηση συναντήσεων και συνεργασίας εκτός σχολείου, καθώς ο συντονισμός μεγαλύτερων ομάδων θα ήταν πιο δύσκολος. Επίσης λόγω του ότι οι πτυχές και οι διακλαδώσεις της ιστορίας θα ήταν πολλές, χρειαζόνταν περισσότερες ομάδες για ισότιμη κατανομή της εργασίας, ώστε να μην επιβαρυνθούν ιδιαίτερα κάποιοι μαθητές. Στο σύνολο, δύο άτομα θέλησαν να εργαστούν ανεξάρτητα.

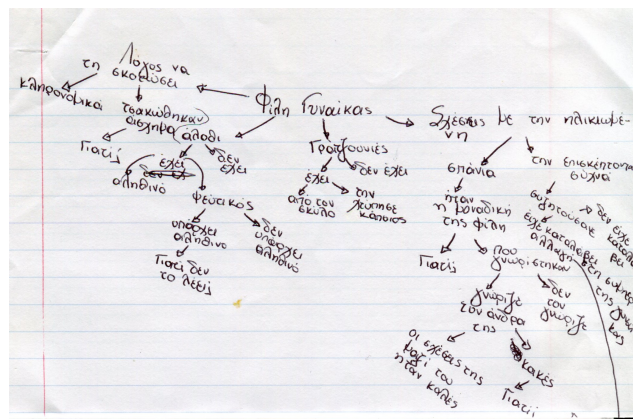
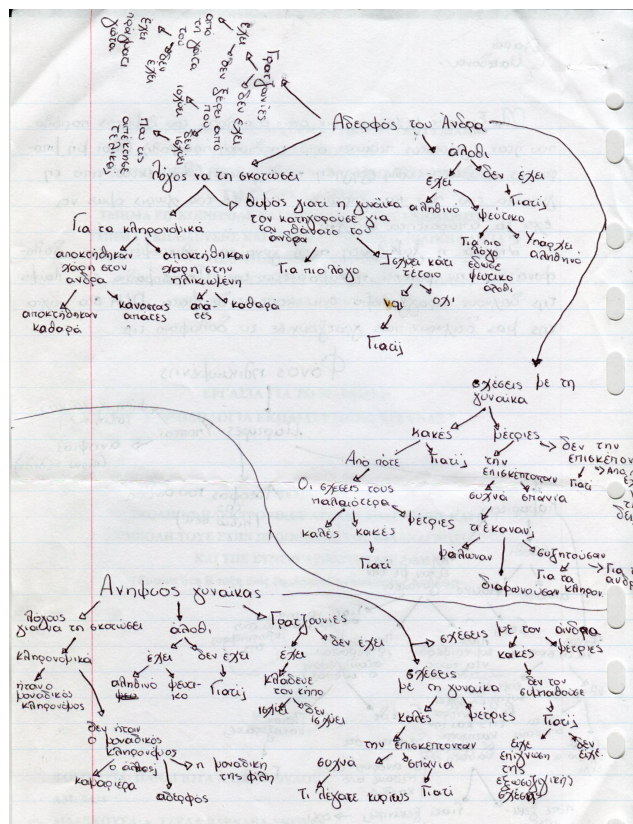
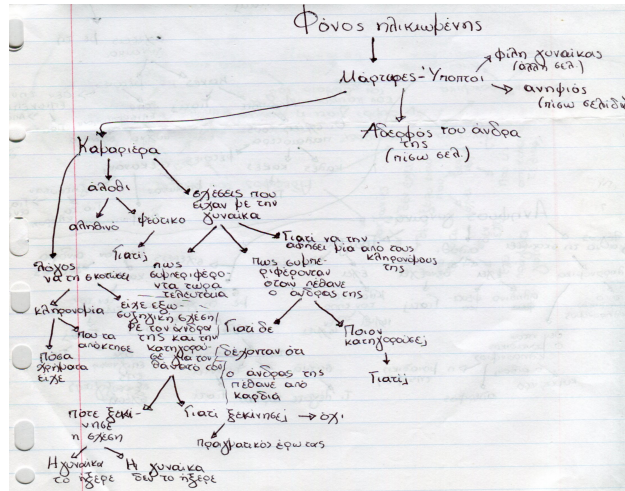
Κάθε ομάδα επέλεξε ένα ψευδώνυμο με το οποίο θα κατέθετε την εργασία και θα προχωρούσε στην ηλεκτρονική επικοινωνία με τους συμμαθητές και στο σχολιασμό των κειμένων (οι μαθητές που είχαν ήδη εργαστεί στο wiki και είχαν παλαιότερο προσωπικό ψευδώνυμο, το χρησιμοποιούσαν συνήθως για το σχολιασμό

των κειμένων, όταν κάθε άτομο της ομάδας σχολίαζε ανεξάρτητα). Η επιλογή ψευδωνύμων απέβλεπε στην αίσθηση της δημιουργίας μιας άλλης ταυτότητας, που θα διαφοροποιούσε το κάθε παιδί από το ρόλο του μαθητή και θα το προσδιόριζε ως συγγραφέα. Η ερευνήτρια θεώρησε πολύ σημαντική αυτή τη διάκριση. Επιπλέον συνέβαλε στην ενδυνάμωση της ενότητας της ομάδας, καθώς οι μαθητές αυτοπροσδιορίζονταν πλέον στο ηλεκτρονικό περιβάλλον ως όλον και όχι ως μονάδες. Ανέπτυξαν λοιπόν συναίσθημα ευθύνης (σελ. 259) όσον αφορά την ποιότητα του έργου τους και τη συνέπειά τους απέναντι στους συνεργάτες τους. Οι μαθήτριες που δεν διέθεταν υπολογιστή ή σύνδεση, συνεργάστηκαν με συμμαθήτριάς τους που είχαν εξοπλισμό και σύνδεση στο Διαδίκτυο, ώστε να εργαστούν από κοινού. Άλλοτε η συνεργασία αυτή προέκυψε εθελούσια, αποδεικνύοντας το υψηλό συναίσθημα αλληλεγγύης κάποιων παιδιών και άλλοτε απρόθυμα στην αρχή, μεταβλήθηκε όμως στην πορεία (σελ.375).

10.2.3. ΚΑΤΑΘΕΣΗ ΛΕΠΤΟΜΕΡΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΩΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Κάθε ομάδα ανέλαβε να επινοήσει και να συνθέσει μια ιστορία παρουσιάζοντας ένα, κατά το δυνατόν λεπτομερές προσχέδιο με τις σχετικές υπερκειμενικές διακλαδώσεις, που θα παρουσίαζε τους βασικούς χαρακτήρες, το πρόβλημα, τα κίνητρα των υπόπτων, την πλοκή και τη λύση. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό, αντλώντας από τα διαβάσματα και ακούσματά τους, επιδεικνύοντας όχι μόνο μεγάλη φαντασία αλλά και κατανόηση του υπερκειμενικού μοντέλου. Παράλληλα ασκήθηκαν στην προαγωγή του παραγωγικού και επαγωγικού τρόπου σκέψης και στην καλλιέργεια της ικανότητας οργάνωσης, ανάλυσης και σύνθεσης (σελ.27, 252,254). Άλλα προσχέδια ήταν απλά, ενώ άλλα ιδιαίτερα επεξεργασμένα και σύνθετα.





Εικόνες 78&79. Δείγματα υπερλογοτεχνικής δομής από τους μαθητές.

10.2.4. ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΥΠΟΘΕΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΥΠΕΡΚΕΙΜΕΝΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ

Μετά την ανάγνωση των προτεινόμενων υποθέσεων που αφορούσαν ποικίλες εγκληματικές πράξεις (απαγωγές, ληστείες, δολοφονίες), ακολούθησε **η υποστήριξη των επιλογών** αυτών από τα μέλη των ομάδων (με άμεσα οφέλη την ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου, την κριτική σκέψη, την άσκηση στη διαπραγμάτευση, βλ. Νικολαΐδου, 2015, Woo et al., 2013, Trentin, 2003, σελ. 254, 261). Εν τέλει προκρίθηκε ως εγκληματική υπόθεση η ανθρωποκτονία, εφόσον θεωρήθηκε ότι προσφερόταν περισσότερο για ανάπτυξη. Εν συνεχεία εξετάστηκαν τα σχετικά με ανθρωποκτονίες σενάρια. Η ερευνήτρια είχε υπόψη της ότι οι μαθητές θα ήταν έντονα προσκολλημένοι στη δική τους ιδέα, καθώς την είχαν επεξεργαστεί και είχαν επενδύσει σε αυτήν. Θα απέφερε όμως σημαντικό παιδαγωγικό όφελος να κατανοήσουν ότι είναι αναγκαία η αποδοχή των ιδεών, εργασιών ή απόψεων των άλλων, αν η ομάδα κρίνει ότι είναι καλύτερες. Θα ασκούνταν έτσι στην υποταγή της φιλοδοξίας του ατόμου στο καλό του συνόλου, διδαχή ανεκτίμητη για το παρόν και το μέλλον τους (Trentin, 2004/2010, σελ. 262). Θεωρήθηκε παράλληλα σημαντικό να γίνει η επιλογή με τρόπο ώστε οι μαθητές να μην απογοητευτούν και να μην θιγεί η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, που θα λειτουργούσε ανασχετικά στην εμπλοκή και στη δημιουργική τους διάθεση (Γρόσδος, 2014, Σουλιώτης 2012, σελ. 231). Έτσι, μετά από σχετική ψηφοφορία στα τμήματα, προκρίθηκαν **δύο υποθέσεις με δύο πιθανές εκδοχές η καθεμιά**, ώστε να επαρκέσει ο σχολικός χρόνος για την ολοκλήρωσή τους. (Βέβαια η υπερκειμενική φύση της εργασίας δίνει τη δυνατότητα της επ' άπειρον - θεωρητικά - επέκτασής της, εφόσον υπάρχει το χρονικό περιθώριο).

Η πρώτη υπόθεση, με πρωταγωνιστή τον αστυνόμο Γκίκα, είχε τίτλο «**Φονικά Χριστούγεννα**» (γιατί τοποθετείται την παραμονή των Χριστουγέννων). Το θύμα είναι η πάμπλουτη Μάριον Κοντογιάννη, χήρα του εφοπλιστή Κοντογιάννη. Πιθανοί ύποπτοι είναι ο νέος της σύζυγος (κατά πολύ μικρότερός της), η κόρη της και ο γαμπρός της, ενώ στη βίλα της στη Φιλοθέη, όπου τοποθετείται το έγκλημα, το υπηρετικό προσωπικό αποτελείται από δύο καμαριέρες (μία ηλικιωμένη και μια νεαρή), μία μαγειρίσσα και έναν μπάτλερ (!). Κατά την πρώτη εκδοχή η Κοντογιάννη δολοφονήθηκε με δηλητήριο που αντικατέστησε το περιεχόμενο της τελευταίας κάψουλας των φαρμάκων που έπαιρνε για την καρδιά της, ενώ, κατά τη δεύτερη εκδοχή, υπέκυψε μετά από χτυπήματα που δέχτηκε στο κεφάλι με ένα βαρύ ασημένιο κηροπήγιο. Στην πρώτη περίπτωση δράστης είναι ο γαμπρός της, που φρόντισε να λείπει από το σπίτι τη μοιραία νύχτα. Κίνητρό του ήταν τα τεράστια χρέη του από το

χαρτοπαίγνιο και η ανησυχία του μήπως η πεθερά του αφήσει την περιουσία της στον νεαρό της σύζυγο. Προσπαθεί με κάθε τρόπο να ενοχοποιήσει το σύζυγο της πεθεράς του, όπως προσπαθούσε να τον διαβάλει και όσο εκείνη ζούσε (ανώνυμα γράμματα για ύπαρξη ερωμένης). Στη δεύτερη περίπτωση δράστης είναι ο μπάτλερ, ο οποίος στην πραγματικότητα είναι ένας άνθρωπος του υποκόσμου και πρώην συνεργάτης της χούντας, που η Κοντογιάννη είχε παντρευτεί όταν ήταν μόλις δεκαεπτά ετών και ο οποίος είχε σκηνοθετήσει το θάνατό του. Εκβιάζει το θύμα ότι θα αποκαλύψει το γάμο τους και έτσι εκείνη θα χάσει την περιουσία του εκλιπόντος Κοντογιάννη (διγαμία). Όταν εκείνη αρνείται να συνεχίσει να τον πληρώνει, διαπληκτίζονται και τη σκοτώνει. Ο Γκίκας αποκαλύπτει το δολοφόνο με λογικούς συσχετισμούς των στοιχείων και στις δύο περιπτώσεις.

Η δεύτερη υπόθεση με τίτλο «Θάνατος στον Παράδεισο (Αμαρουσίου)», απασχολεί τον αστυνόμο Δήμα. Θύμα είναι ένας άντρας γύρω στα σαράντα που βρίσκεται νεκρός στο ρετιρέ της πολυκατοικίας, της οποίας είναι ο ιδιοκτήτης. Όλοι οι ένοικοι είχαν με κάποιο τρόπο έρθει σε επαφή μαζί του τη νύχτα του φόνου και έχουν κίνητρο να τον δολοφονήσουν. Πρόκειται για οκτώ υπόπτους με τους οποίους το θύμα είχε κακές σχέσεις: ο αδερφός του με τη μνηστή του (με την οποία το θύμα είχε συνάψει δεσμό, πράγμα που ο πρώτος έμαθε), δύο φοιτητές, ο ένας εκ των οποίων στην πρώτη εκδοχή, είναι μέλος τρομοκρατικής οργάνωσης, γεγονός που το θύμα είχε μάθει και τον εξεβίαζε, ένας χρήσης ουσιών που το θύμα του κοινοποιεί έξωση το βράδυ του φόνου, η φίλη του Μαρίνα, κρυφά ερωτευμένη μαζί του και, στην πρώτη περίπτωση, πάσχουσα από διπολική διαταραχή και ένα νεαρό ζευγάρι, όπου και πάλι το θύμα εκβίαζε τον άντρα ότι θα αποκάλυπτε στη γυναίκα του τη σχέση που είχε με τη γραμματέα του. Δράστης στην πρώτη περίπτωση είναι η Μαρίνα, η οποία ακούει το διαπληκτισμό του θύματος με τον αδερφό του και μαθαίνει για τη σχέση που είχε συνάψει με τη μνηστή του τελευταίου. Λόγω της ασθένειάς της και της διάψευσης των ελπίδων της ότι την αγαπούσε, επιτίθεται και σκοτώνει το θύμα με ένα μαχαίρι της κουζίνας, χτυπώντας απανωτά, ενώ στη συνέχεια καταρρέει. Στη δεύτερη περίπτωση ο ένας εκ των φοιτητών έχει μάθει ότι είναι νόθος γιος του θύματος. Αυτός είχε γνωρίσει τη μητέρα του φοιτητή όταν σπούδαζε στην Πάτρα και, φεύγοντας, την εγκατέλειψε έγκυο ενώ εν συνεχεία αδιαφόρησε για τη γέννηση του παιδιού. Κατά την αντιπαράθεση που πραγματοποιείται στο διαμέρισμα του ιδιοκτήτη και, μετά την κυνική στάση του, ο νεαρός παίρνει το πιστόλι του ίδιου (γνώριζε πού το έβαζε γιατί τον είχε δει να το

καθαρίζει κάποια φορά που είχε ανέβει για τη ενοίκιο) και τον πυροβολεί. Ομολογεί και αυτός, όπως και η Μαρίνα στον αστυνόμο Δήμα, αφού αυτός τους φέρνει αντιμέτωπους με τα στοιχεία. (Στην υπόθεση αυτή η βαρύτητα δίνεται κυρίως στο ψυχολογικό προφίλ των χαρακτήρων).

Καθώς οι δύο αφηγήσεις δεν έχουν την έκταση του μυθιστορήματος, χαρακτηρίστηκαν ως νουβέλες, καθώς η νουβέλα «είναι αφηγηματικό είδος της λογοτεχνικής πεζογραφίας το οποίο χαρακτηρίζεται από τη συντομία στην έκταση (μεταξύ διηγήματος και μυθιστορήματος) και παράλληλα από τον ρεαλισμό του ύφους (σύγχρονα γεγονότα) και την ύπαρξη συγκεκριμένης πλοκής. Γενικά στη νουβέλα το βάρος του συγγραφέα ρίχνεται περισσότερο στην ηθογραφία και ψυχογραφία των χαρακτήρων και όχι τόσο στα αναφερόμενα επεισόδια και την πλοκή τους» (Παρίσης & Παρίσης, Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

Το ποιητικό έργο περιλαμβάνει δύο συλλογές με τίτλο **Βρισηίδα** και **Ελπίδα**. Πραγματοποιήθηκε από δύο μαθήτριες που εργάστηκαν μόνες τους καθώς ανήκαν σε διαφορετικά τμήματα και είχαν άλλον ποιητικό προσανατολισμό. **Στην πρώτη περίπτωση** ηρωίδα είναι η κόρη που δόθηκε ως λάφυρο στον Αχιλλέα, αλλά του αφαιρέθηκε βίαια από τον Αγαμέμνονα (όταν εκείνος αναγκάστηκε να επιστρέψει το δικό του λάφυρο, τη Χρυσήδα στον πατέρα της), πράξη που πυροδότησε το θυμό του πρώτου και την αποχώρησή του από τον πόλεμο, γεγονός που εν συνεχεία οδήγησε στο θάνατο του Πατρόκλου. Ο θυμός του Αχιλλέα και οι συνέπειές του αποτελούν το θέμα της Ιλιάδας. Εν προκειμένω, λοιπόν, πρόκειται για ένα ποίημα που θα μπορούσε να θεωρηθεί έργο τύπου **fanfiction**, καθώς το πρόσωπο είναι υπαρκτό και το πλαίσιο γνωστό, αλλά αλλάζει η οπτική γωνία θέασης των γεγονότων (σελ. 238 και εξής). Όπως αναφέρει η ποιήτρια, η οποία επέλεξε το θέμα με δική της πρωτοβουλία, προχώρησε σε αυτή την επιλογή «για να δώσει φωνή σε ένα πρόσωπο που αντιμετωπίστηκε ως λάφυρο και χρησιμοποιήθηκε για έναν αγώνα ισχύος, παραμένοντας ένα βουβό πρόσωπο, χωρίς κανείς ποτέ να ενδιαφερθεί για το ποια ήταν και τι ένιωθε. Δεν αναφέρεται καν το όνομά της (Ιπποδάμεια). Είναι μόνο η κόρη του Βρισέως». Το ποίημα περιλαμβάνει τριάντα δύο (32) στροφές, ενώ σχεδιάστηκε εξ αρχής η υπερκειμενική του μορφή και το δίκτυο των υπερσυνδέσεών του. Είναι εν μέρει υπερρεαλιστικής οπτικής, ενώ η γλώσσα χρησιμοποιείται συνδηλωτικά και εμπνευσμένα, δημιουργώντας συχνά καθηλωτικές εικόνες μέσα από ευφάνταστους λεκτικούς συνδυασμούς.

Το άλλο ποίημα προβάλλει το ιδανικό της Ελπίδας, ως πόθο όσων υποφέρουν (με έμμεση αναφορά και στους πρόσφυγες), παρουσιάζοντας σκηνές δυστυχίας και θανάτου, όπου οι άνθρωποι προσβλέπουν προς αυτήν, εξυμνώντας όσα τους προσφέρει. Η οπτική είναι επίσης μερικώς υπερρεαλιστική, οι εικόνες ευφάνταστες και η χρήση της γλώσσας συνδηλωτική. Αν και είχε σχεδιαστεί αρχικά να περιλαμβάνει τριάντα στροφές, λόγω σοβαρής ασθένειας της συντάκτριας, ολοκληρώθηκε μόνο το πρώτο μέρος, με έντεκα (11) στροφές, απ' όπου όμως μπορεί κανείς να σχηματίσει μια αντιπροσωπευτική εικόνα.

10.3. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ

10.3.1. ΠΡΩΤΗ ΓΡΑΦΗ-ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ-ΑΝΑΤΡΟΦΟΛΟΤΗΣΗ

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες, ανέλαβαν να γράψουν τα αποσπάσματα (lexias) που είχαν επιλέξει, ακολουθώντας παράλληλα δύο αφηγηματικές πορείες. Στο γενικό σχέδιο είχαν καταγραφεί τα κίνητρα, τα μέσα, οι ευκαιρίες των υπόπτων αλλά και τα στοιχεία που θα έβαζαν τον αστυνομικό στο σωστό δρόμο. Όλα όμως αυτά τα δεδομένα έπρεπε να παρουσιαστούν με φυσικό τρόπο, μέσα από μια **ποικιλία κειμένων** που θα περιλάμβαναν ημερολόγια, επιστολές, διαλόγους (ανακρίσεις μαρτύρων ή συζητήσεις του αστυνομικού με τον βοηθό του, με τον ιατροδικαστή, με τους αστυνομικούς της σήμανσης, με τον αρχηγό της αστυνομίας, με άτομα του κοινωνικού περίγυρου των υπόπτων), μονολόγους (ομολογίες), δραματοποιημένες αφηγήσεις (αφήγηση μαρτύρων για περιστατικά του παρελθόντος), εσωτερικούς μονολόγους (σκέψεις προσώπων), περιγραφές (περιοχής, σκηνής του εγκλήματος, συγκέντρωσης των πειστηρίων), περιγραφικές αφηγήσεις (εξέταση στοιχείων και πορίσματα από ιατροδικαστή και σήμανση), επίσημα έγγραφα (διαθήκες, αναφορές), γραμμένων βέβαια με διαφορετικό κάθε φορά ύφος, ανάλογα με τον πομπό, τον δέκτη και την επικοινωνιακή περίσταση (σύμφωνα με τα απαιτούμενα από τα Προγράμματα Σπουδών (2003, 2011) και τις δυνατότητες που προσφέρει η Δημιουργική γραφή και ειδικότερα η Αφήγηση Ιστοριών (βλ. και σελ. 227,229,232). Επιπλέον θα έπρεπε να ληφθεί υπόψιν η **οπτική γωνία** του εκάστοτε ομιλούντος (σελ. 255) όπως και το κοινωνικό και μορφωτικό του υπόβαθρο, καθώς τα κείμενα περιλαμβάνουν ποικίλους ανθρώπινους τύπους. Τέλος έπρεπε να **αποφασιστεί** (decision making, σελ. 256) η **οργάνωση** των στοιχείων, έτσι ώστε να

παρουσιάζουν μια **λογική σειρά** (αίτιο-αιτιατό, με αντίκτυπο στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στην ικανότητα επίλυσης προβλήματος – σελ. 254).

Η επιλογή τού προς συγγραφή αποσπάσματος γινόταν ελεύθερα από την κάθε ομάδα, ανάλογα με τις επιθυμίες και τις «κλίσεις» των μελών της. Το μίνιμουμ των λέξεων που είχε οριστεί ήταν (σύμφωνα με το ανώτατο όριο που θέτουν τα Προγράμματα Σπουδών) οι διακόσιες (200) λέξεις και των κεφαλαίων τα δύο (2), (σύνολο 400 λέξεις) αλλά πολλές ομάδες έγραψαν πολύ περισσότερα κεφάλαια και βέβαια με πολύ περισσότερες λέξεις (βλ. Παρουσίαση αποτελεσμάτων).

Μετά την πρώτη γραφή ακολουθούσε η ανάγνωση στην τάξη, όπου οι άλλες ομάδες διατύπωναν κρίσεις για την επάρκεια, την πρωτοτυπία, τη σαφήνεια, την πειστικότητα του περιεχομένου, επεσήμαιναν τα θετικά στοιχεία (βλ. Νικολαΐδου, 2015, «το ωραίο κείμενο αναγνωρίζεται από όλους», σελ. 230-231), έκαναν προτάσεις για αλλαγές, όπου θεωρούσαν ότι υπήρχαν αστοχίες (κυρίως σε σχέση με το επίπεδο του λόγου και την αντιστοιχία με το κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο του ομιλούντος ή σχετικά με την καταλληλότητα του ύφους σε κείμενα εξομολογητικά, όπως τα ημερολόγια), επεσήμαιναν εκφραστικά λάθη ή αντίστοιχα πολύ εύστοχες διατυπώσεις. Παράλληλα γινόταν και η ανάγνωση των νέων στροφών που προσθέτονταν στα ποιήματα, για τις οποίες επίσης ακολουθούσε σχολιασμός, συνήθως με σχόλια που εξέφραζαν έπαινο ή θαυμασμό ή κάποτε απορίες που προκαλούσε η υπερρεαλιστική γραφή και αναζήτηση διευκρινίσεων.

Κατά τη διάρκεια των ζυμώσεων αυτών ο ρόλος της διδάσκουσας υπήρξε διακριτικός, σύμφωνα με το νέο ρόλο του δασκάλου (σελ.232). Λειτουργούσε ενθαρρυντικά, δεν προκαταλάμβανε με προσωπικές κρίσεις τη γνώμη των μαθητών, τηρούσε την τάξη, όταν κάποιοι από ενθουσιασμό διέκοπταν τους συμμαθητές τους που μιλούσαν, διόρθωνε διακριτικά στο τέλος κάποια λάθη που δεν είχαν εντοπιστεί ή κάποιες παραλείψεις σε επίπεδο οργάνωσης και, κυρίως, παρατηρούσε. Τέλος προέτρεπε όλους να συμμετάσχουν, ιδιαίτερα μαθητές αδύνατους ή διστακτικούς.

10.3.2. ΤΕΛΙΚΗ ΓΡΑΦΗ – ΑΝΑΡΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ WIKI

Μετά την ανατροφοδότηση που λάμβαναν οι μαθητές, προχωρούσαν στην ανάρτηση του διορθωμένου αποσπάσματος στην πλατφόρμα wiki και εν συνεχεία στην επιλογή του επόμενου κεφαλαίου προς συγγραφή. Συνήθως «ειδικεύονταν» σε κάποιους χαρακτήρες, έχοντας χτίσει για αυτούς ένα ψυχολογικό προφίλ, με συνέπεια να επιδιώκουν τη συνέχιση της συγγραφής των αποσπασμάτων που τους αφορούσαν

(σελ. 228, 255). Μετά την ανάρτηση, τα συγγραφικά πονήματα δεν εγκαταλείπονταν. Η εικονική κοινότητα αναγνωστούν που συγκροτούσε η τάξη ενεργοποιούταν, διαβάζοντας και σχολιάζοντας τα τελικά κείμενα. Αυτό γινόταν είτε από το σπίτι, στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών (ασύγχρονα) είτε κατά τις προγραμματισμένες επισκέψεις στο εργαστήριο, όπου και αλληλεπιδρούσαν σε σύγχρονη (σχεδόν) επικοινωνία. Οι επισκέψεις αυτές πραγματοποιήθηκαν με χρονική απόσταση η μία από την άλλη, ώστε κάθε φορά να σχολιάζονται και τα νέα κείμενα που είχαν στο μεταξύ αναρτηθεί. Καθώς ένα από τα ζητούμενα που έπρεπε οι μαθητές να κατανοήσουν ήταν ότι τα κείμενα «δεν γράφονται άπαξ και εγκαταλείπονται» (Νικολαΐδου, 2015), η ανατροφοδότηση συνεχιζόταν μέσω του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος. Όπως θα δείξει η μελέτη των αποτελεσμάτων, αυτή η διεργασία κατέληγε σε νέες διορθώσεις, προσθήκες ή βελτιώσεις του αρχικού κειμένου, καθώς μάλιστα, λόγω της ψηφιακής μορφής και της παγίωσής του σε ολοκληρωμένο κείμενο, γινόταν ευκολότερη η προσεκτική ανάγνωση και ο εντοπισμός αδυναμιών ή λαθών (ευνοείται εξάλλου «η αποστασιοποίηση του συγγραφέα από το κείμενό του μέσω της οθόνης», ό.π.), ενώ λαμβάνονταν υπόψη και τα νέα ηλεκτρονικά σχόλια που είχαν στο μεταξύ υποβληθεί.

10.3.3. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής, αλλά και μετά το πέρας της όλης προσπάθειας, οι μαθητές σχολίαζαν, έκριναν και αξιολογούσαν τα κείμενα των συμμαθητών τους ενώ παράλληλα δέχονταν, απαντούσαν και λάμβαναν υπόψη τις κριτικές για τα δικά τους κείμενα ή σχόλια, συνδυάζοντας την ιδιότητα του αναγνώστη με αυτήν του συγγραφέα. Τα σχόλια, τα οποία, όπως αναφέρθηκε (βλ. σελ. 314) αφορούσαν το περιεχόμενο, το ύφος και την ορθότητα της διατύπωσης, ενώ ταυτόχρονα αξιολογούσαν, ρωτούσαν, πρότειναν και διόρθωναν, αποτέλεσαν τον δείκτη της επιτυχίας του εγχειρήματος: οι μαθητές, έχοντας κατανοήσει τον στόχο του σχεδίου εργασίας, ήταν σε θέση να κρίνουν το ποσοστό επιτυχίας των πραγματώσεών του στα γραπτά κείμενά των συμμαθητών τους και στα δικά τους, αναπτύσσοντας και μεταγνωστικές δεξιότητες.

Παράλληλα το ηλεκτρονικό περιβάλλον έδωσε βήμα στους αδύνατους και χαμηλών τόνων μαθητές να αρθρώσουν λόγο, αναρτώντας τα σχόλιά τους και γράφοντας τη γνώμη τους. Αλλά και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία

δεν πτοήθηκαν από την ύπαρξη ορθογραφικών λαθών στα κείμενά τους και σχολίασαν εκτενώς (βλ. Παρατήρηση, σελ. 378).

10.3.4. ΠΡΟΣΘΗΚΗ ΠΟΛΥΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΥΠΕΡΣΥΝΔΕΣΕΩΝ

Εκμεταλλεούμενοι τις νέες δυνατότητες των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων και έχοντας κατανοήσει τις στοχεύσεις της υπερκειμενικής λογοτεχνίας, οι μαθητές προχώρησαν στη δημιουργία ενός δικτύου υπερσυνδέσεων μεταξύ των κεφαλαίων της εργασίας, παρουσιάζοντας εναλλακτικές διαδρομές για τους αναγνώστες. Οι επιλογές έγιναν με γνώμονα τις αρχές που θέτει ο James Pope στο βιβλίο του *The Way Ahead* (2013), όπου σημειώνει μια σειρά αρχών-συμβουλών, προερχόμενων τόσο από έρευνα όσο και από εμπειρική καταγραφή, προκειμένου οι νέοι συγγραφείς υπερλογοτεχνίας να καταστήσουν το έργο τους πιο φιλικό προς τον αναγνώστη, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της δημοφιλίας της (βλ. σελ. 77-79). Είναι αναγκαία, λοιπόν, σύμφωνα με τον συγγραφέα η ύπαρξη επιλογών ως προς τις αναγνωστικές διαδρομές αλλά με τρόπο που να εμπλέκει και όχι να αποπροσανατολίζει τον αναγνώστη, γι' αυτό και ένας μετρημένος αριθμός συνδέσμων είναι επαρκής, αρκεί να προωθείται η αφήγηση και τα πολυμεσικά στοιχεία να είναι οργανικά δεμένα με το αφηγηματικό σύνολο. Στόχος δεν είναι ο βομβαρδισμός του αναγνώστη με όλες τις δυνατότητες της τεχνολογίας αλλά η προαγωγή της αναγνωστικής απόλαυσης μέσω της διάδρασης και της εξερεύνησης.

Οι μαθητές πέρα από τη συγγραφή των γραπτών αφηγήσεων και στο πλαίσιο της πολυτροπικής προσέγγισης και του εμπλουτισμού του κειμένου και με άλλες σημειωτικές μορφές, που εικονοποιούν ή διευρύνουν το νόημά του, προχώρησαν στην προσθήκη οπτικοακουστικού υλικού. Πιο συγκεκριμένα στην παραγωγή βίντεο και στη λήψη φωτογραφιών δικών τους ή άλλων προσώπων (χρησιμοποιώντας ως πρωταγωνιστές κάποιους καθηγητές τους, που συνάδουν με το πρότυπο του αστυνόμου και της δημοσιογράφου, όπως τους έχουν φανταστεί), στη χρήση φωτογραφιών από το Διαδίκτυο που τις επεξεργάστηκαν (και δίνουν τα στοιχεία της προέλευσής τους) και τέλος στη δημιουργία κινούμενου σχεδίου με πρωταγωνιστή τον αστυνόμο. Τα στοιχεία αυτά εντάχθηκαν στο σώμα της αφήγησης μέσω υπερσυνδέσεων. Κάποιες από τις εικόνες λειτουργούν πολυμεσικά, παραπέμποντας σε κειμενικά αποσπάσματα.

10.4. ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ – ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

10.4.1. ΤΕΛΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Μετά το πέρας της εργασίας η ερευνήτρια προχώρησε στην ηχογράφηση της ομαδικής συνέντευξης (άτυπης μορφής) στην οποία πήραν μέρος όλοι οι μαθητές. Τους ζητήθηκε να εκφράσουν τις απόψεις τους για την όλη διαδικασία, εστιάζοντας στα όσα αποκόμισαν αλλά και σε όσα τους δυσκόλεψαν. Τονίστηκε ότι πρέπει να μιλήσουν με ειλικρίνεια και να πουν όσα πιστεύουν και όχι «όσα νομίζουν ότι θέλει να ακούσει ο δάσκαλος» (Grisham & Wolsey, 2006). Όλοι οι μαθητές κατέθεσαν την άποψή τους. Η συνέντευξη απομαγνητοφωνήθηκε και χρησιμοποιήθηκε ως υλικό υποστήριξης των συμπερασμάτων της παρούσας εργασίας.

10.4.2. ΗΜΙΑΔΟΜΗΜΕΝΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα εξαγόμενα από την τελική συνέντευξη, είθισται να διασταυρώνονται οι απαντήσεις με άλλες μορφές αξιολόγησης που εξασφαλίζουν ενδεχομένως αξιόπιστα δεδομένα λόγω της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και της δυνατότητας να εξαχθούν μετρήσιμα αποτελέσματα (Cohen & Manion, 2008). Προκειμένου όμως να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη ευελιξία στις απαντήσεις και όχι περιορισμός σε μια απλή αριθμητική καταγραφή κάποιων δεδομένων, το ερωτηματολόγιο ήταν ημιδομημένης μορφής, με στόχο να επικεντρωθεί στα κατάλληλα δεδομένα για να απαντηθούν οι ερευνητικοί σκοποί.

Οι ερωτήσεις αφορούσαν τις εκτιμήσεις των μαθητών για τα γνωστικά οφέλη που αποκόμισαν (σχετικά με τις δεξιότητες συγγραφής), για το ενδιαφέρον και την κινητοποίηση που τους προκάλεσε η διαδικασία, για τον τρόπο που εξελίχθηκε η μεταξύ τους συνεργασία, ενώ άλλες ερωτήσεις εστίαζαν στην άποψή τους για τις δυνατότητες του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος και στις σκέψεις τους για την αυθεντικότητα του σκοπού.

10.4.3. ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ

Κατά την ανάγνωση της πρώτης γραφής των κειμένων στην τάξη, αλλά και κατά την επίσκεψή τους στις ηλεκτρονικές σελίδες, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή για πρώτη ίσως φορά με κείμενα των συμμαθητών τους και μάλιστα ενός διαφορετικού τύπου, πιο αποκαλυπτικά της ψυχοσύνθεσης, της φαντασίας και της γλώσσας που χρησιμοποιούν. Προκειμένου η ερευνήτρια να διαπιστώσει κατά πόσο είχε

διαφοροποιηθεί η άποψη των μαθητών για τους συμμαθητές τους και αν η τάξη είχε αποκτήσει πιο έντονα τα χαρακτηριστικά της κοινότητας, προχώρησε στη δημιουργία ενός δεύτερου κοινωνιογράμματος μετά τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «ποιους συμμαθητές τους θα ήθελαν ως συνεργάτες τους σε μια μελλοντική ανάλογη εργασία». Στη συνέχεια ερωτήθηκαν για τα κριτήρια με τα οποία θα έκαναν αυτήν την επιλογή, τα οποία η ερευνήτρια κατέγραψε. Εν συνεχεία προχώρησε σε σύγκριση των δύο κοινωνιογραμμάτων για να εξαχθούν τα αποτελέσματα.

10.4.4. ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ

Η δημοσίευση της εργασίας ήταν ένας στόχος προς τον οποίον προσέβλεπαν εξ αρχής οι μαθητές, γεγονός που τους έδινε την αίσθηση του αυθεντικού έργου. Αρχικά επισκέφθηκαν το έργο παιδιά της Γ΄ τάξης του σχολείου, τα οποία και κατέθεσαν τα σχόλιά τους. Εν συνεχεία η εργασία δημοσιεύτηκε μέσω συνδέσμου που δημιουργήθηκε στην ιστοσελίδα του σχολείου μας, που δίνει τη δυνατότητα σε όποιον την επισκεφτεί, μεταβεί στο wiki και να διαβάσει την εργασία, χωρίς όμως να μπορεί να καταθέσει απευθείας σχόλια. Αυτή ήταν μια πολιτική που υπαγορεύθηκε από τη Διεύθυνση του σχολείου, πρακτική που, όπως είδαμε, απαντά και στη διεθνή βιβλιογραφία (Purcell-Gates, Duke & Martineau, 2007, Shaffer, 2006, Lamners et al., 2014, σελ. 240), καθώς υπάρχει επιφύλαξη από την πλευρά των σχολικών υπευθύνων να εκθέσουν τους μαθητές σε κακόβουλες κρίσεις και σχόλια (“in the wild”, Lamners et al., 2014). Εκκρεμεί η απόφαση της σχολικής Συμβούλου, η οποία μπορεί, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων, να δώσει μια λύση προς την κατεύθυνση της μετατροπής της εργασίας σε μια ουσιαστικά αυθεντική διαδικασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11^ο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σε αντίθεση με άλλες έρευνες όπου ο παρατηρητής / ερευνητής είναι άγνωστος και πρέπει να εδραιώσει μια σχέση εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες, να γνωρίσει την κουλτούρα τους και να προσαρμόσει την έρευνά του (Lincoln & Cuba, 1985), στη συγκεκριμένη περίπτωση η ερευνήτρια είχε χτίσει ήδη μια αρμονική σχέση με τους μαθητές, επομένως γνώριζε το δείγμα των ατόμων και μπορούσε να μεταφράσει ευκολότερα κάποιες συμπεριφορές. Βέβαια, όσο και αν γνωρίζει τους μαθητές ο δάσκαλος μέσω του τυπικού σχολικού προγράμματος, η συμμετοχή σε μια δραστηριότητα όπως η συγκεκριμένη, που συνδύασε άτυπες μορφές συμμετοχής, εκδήλωση δημιουργικής φαντασίας και ελεύθερη διατύπωση απόψεων, υπήρξε μια ευχάριστη έκπληξη, καθώς αποκάλυψε μια άλλη πλευρά των μαθητών που, αν έλειπε η συγκεκριμένη δραστηριότητα θα παρέμενε αφανής (βλ. και Lamners et al., 2014, Grisham & Wolsey, 2006).

Τα αποτελέσματα (όπως έχει αναφερθεί αναλυτικά στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας), προέρχονται από τη μελέτη των ακόλουθων πηγών: από τα γραπτά λογοτεχνικά κείμενα (πεζά και ποιητικά), από τη μελέτη του ιστορικού κάθε κειμένου (page history), από τα γραπτά σχόλια των μαθητών, τα δεδομένα του ερωτηματολογίου και των δύο συνεντεύξεων (αρχική-τελική), από τις καταγραφές των κρίσιμων συμβάντων (παρατήρηση), τη σύγκριση των κοινωνιογραμμάτων και την αποτίμηση των εισαχθέντων πολυμέσων και υπερδεσμών.

Η εξέταση των δεδομένων είναι κατά κύριο λόγο ποιοτική – περιγραφική και, όπου είναι δυνατό, ποσοτική. Η ποιοτική παρουσίαση των δεδομένων περιλαμβάνει σχολιασμό και αξιολόγησή τους, αλλά και παράθεση αυθεντικών αποσπασμάτων από τις καταγραφές των μαθητών, τα σχόλια του παρατηρητή που αφορούν κρίσιμα συμβάντα ή τα λεγόμενα των συνεντεύξεων, ώστε να υπάρχει άμεση γνώση του είδους των καταγεγραμμένων (ή προφορικών) απαντήσεων και σχολίων. Για την παρουσίαση των στατιστικών δεδομένων έχει χρησιμοποιηθεί το λογισμικό Microsoft Excel 2003. Όσον αφορά την κατηγοριοποίηση των δεδομένων με βάση ρουμπρίκες αξιολόγησης, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε μοντέλα που έχουν εφαρμοστεί σε αντίστοιχες έρευνες του εξωτερικού (σελ. 264-268), ενώ έχουν συνεκτιμηθεί και αντίστοιχες προτάσεις των Κριτηρίων Αξιολόγησης για το μάθημα της Γλώσσας και

Λογοτεχνίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Νοέμβριος 2016) και του σχετικού Προεδρικού Διατάγματος (ΦΕΚ 126/Α/ 11/11/2016).

11.1. ΚΑΤΑΧΩΡΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ WIKI

11.1.1. ΤΕΛΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

11.1.1.1. Ποσοτική προσέγγιση κεφαλαίων και κειμενικών ειδών

Το τελικό προϊόν της τρίμηνης συγγραφικής προσπάθειας των μαθητών απέδωσε, όπως αναφέρθηκε, δύο νουβέλες αστυνομικής πλοκής, μία πλήρη ποιητική συλλογή και μία συντομότερη (για λόγους που εξηγήθηκαν). Τα κεφάλαια (ή αποσπάσματα, “fragments” - “lexias”) που απαρτίζουν τη νουβέλα «**Θάνατος στον Παράδεισο (Αμαρουσίου)**» είναι σαράντα οκτώ (48), ενώ για το έργο «**Φονικά Χριστούγεννα**» δημιουργήθηκαν ανάλογα τριάντα επτά (37) κεφάλαια. (Αξίζει ίσως να σημειωθεί ότι αυτοί που έδειξαν περισσότερη ζέση ήταν οι «νεοφώτιστοι», αυτοί, των οποίων το τμήμα δεν είχε ξανασυμμετάσχει σε ανάλογη δραστηριότητα). Όσον αφορά τις ποιητικές συλλογές, η πρώτη («**Βρισηίδα**») αναπτύχθηκε σε τριάντα δύο (32) στροφές, ενώ η δεύτερη («**Ελπίδα**») σε έντεκα (11).

Πριν προχωρήσουμε στην ποσοτική παρουσίαση των κειμενικών ειδών που δημιουργήθηκαν, είναι αναγκαίο να αναφερθούμε στο είδος τους. Είναι φανερό (όπως προκύπτει και από τον ακόλουθο πίνακα) ότι αναπτύχθηκε μια **ευρεία ποικιλία ειδών γραπτού λόγου**, που συνάδει με τα είδη που προτείνονται από τα Προγράμματα Σπουδών για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία (σελ. 137-139, 145-146) και που παράλληλα ανταποκρίνεται σε όσα προβάλλονται από εγχειρίδια δημιουργικής γραφής, που έχουν την έγκριση επίσημων φορέων (Νικολαΐδου, 2015, Σουλιώτης, 2012). Τα κειμενικά είδη βρίσκονται **οργανικά ενταγμένα στα συμφραζόμενα** που συγκροτούν την αστυνομική πλοκή και προκύπτουν με φυσικό τρόπο καθώς η υπόθεση εξελίσσεται, **δεν εκβιάζονται ούτε δημιουργούνται καθ’ υπαγόρευση** (λ.χ.: ενοχοποιητικές επιστολές ανακαλύπτονται σε μυστική θυρίδα που διατηρεί το θύμα, ένα ανώνυμο γράμμα βρίσκεται τσαλακωμένο σε ένα συρτάρι, μια γυναίκα σε συναισθηματική ταραχή γράφει στο ημερολόγιό της, ένας κυνικός και ματαιόδοξος εκβιαστής καταγράφει τις επιτυχίες του, ανακρίσεις βρίσκονται σε εξέλιξη σε διαλογική μορφή, συζητήσεις και επιχειρηματολογία για την ενοχή των υπόπτων διαμείβεται μεταξύ του αστυνομικού και του βοηθού του, επίσημα έγγραφα όπως η διαθήκη της εκλιπούσης έρχονται στο φώς).

Ομάδες	Ποίηση	Διάλογοι (επιχειρήματα)	Αφηγήσεις (με ή χωρίς δραμ/ποίηση)	Βιογραφικά	ημερολόγια	επιστολές	ρεπορτάζ	συνεντεύξεις (ανακρίσεις)	εσωτερικοί ή μη μονόλογοι, σχόλια	επίσημα έγγραφα- αναφορές, διαθήκες	σύνολο κειμένων	σύνολο λέξεων
Estella	32X										32 στροφές	631
Book junkies		X	3X		2X	X		2X	2X		11	5.455
Eternal Bronze			X					X			2	206
Sissy			4X		X		X	3X			10	2.195
Mam72	11X										11 στροφές	182
Διπλοπιτάκια			2X	2X							4	1.241
Το ηλεκτρικό πρόβατο		X		X				X	3X		6	1.947
Sparks			X			X					2	497
Zaza		X						5X			6	2.114
Κατά λάθος συγγραφείς		X			2X			3X			6	3.825
Για το Δαφνί			X		X						2	524
Π(οι)ΗΜΑ/ Penelope			X		X			2X		X	5	2.421
Famous Smurf		3X	X		X		X	2X			8	4.694
Μι και Μι / Demi Demi			2X		X	X		X			5	1.620
Το κουτσό πόνυ / koutsimaria		X						2X			3	2.142
Κορίτσια εν δράσει / catwoman								2X		X	3	1.103
Οι τρεις χάρτες / Shampoo			2X					2X			4	948
Krina / Κλειδί του σολ								3X			3	1.367
Original			X				X				2	357
Ανόνομοι			X					X			2	543
Δασκάλα		X	X								2	1.121
Σύνολο	43	9	21	3	9	3	3	30	5	2	85+43	35.133

Πίνακας 1. Είδη, αριθμός και μέγεθος κειμενικών ειδών ανά ομάδα.

Οι μαθητές, όπως είναι φανερό, ασχολούνται με περισσότερα του ενός κειμενικά είδη, ιδιαίτερα αυτοί που έχουν αναπτύξει ικανό αριθμό κειμένων. Έτσι **ασκούνται σε ποικίλες τεχνικές προσαρμόζοντας το λόγο τους στις συμβάσεις του κάθε είδους**, ενώ λαμβάνουν υπόψη τους την περίσταση επικοινωνίας αλλά και το γενικότερο σχέδιο που πρέπει να εξυπηρετείται, ώστε τα μέρη του να μην έρχονται σε αντίφαση, ούτε να προκύπτουν χάσματα. Παράλληλα, καθώς μιλούν με τις φωνές διαφορετικών ηρώων ασκούνται και στην **προσαρμογή του λόγου τους στην οπτική γωνία της εκάστοτε αφηγηματικής φωνής**.

Ο **διδάσκων** επίσης, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, εκτός από εμπυχωτής της όλης προσπάθειας μπορεί να μεταβληθεί σε **συμμέτοχο και συνεργάτη** (σύμφωνα με το μότο “show a model, be a model”, Hicks, 2014) Στη συγκεκριμένη εργασία η διδάσκουσα, δίνοντας το έναυσμα της συγγραφής, έγραψε το εναρκτήριο κείμενο των «Φονικών Χριστουγέννων» και εν συνεχεία, καθώς ο χρόνος πίεζε και οι μαθητές είχαν αγχωθεί, συνεισέφερε με άλλο ένα διαλογικό κείμενο (αστυνομικός-βοηθός) που προωθεί την εξέλιξη με την επισήμανση της λεπτομέρειας που βάζει τον ερευνητή στον σωστό δρόμο.

Στα κειμενικά είδη στα οποία ασκήθηκαν οι μαθητές ως συγγραφείς ή αναγνώστες των εργασιών των συμμαθητών τους, περιλαμβάνονται:

Διάλογοι (ανάπτυξη επιχειρηματολογίας). Στις περισσότερες περιπτώσεις πρόκειται για προσπάθεια του αστυνομικού να καταλήξει σε στοιχειοθετημένα συμπεράσματα σε βάρος κάποιων υπόπτων. Εδώ ανήκει επίσης η παγίδευση των ενόχων, καθώς ο αστυνομικός τους παρουσιάζει τα στοιχεία και εκείνοι είτε παραδέχονται την έγκλημά τους, είτε πέφτουν σε αντιφάσεις που τους ενοχοποιούν. Ανάπτυξη του επαγωγικού συλλογισμού, της σύνθεσης των στοιχείων, παράλληλα με την αληθοφανή χρήση του λόγου στη δεδομένη επικοινωνιακή συνθήκη.

Αφηγήσεις (με ή χωρίς δραματοποίηση). Ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου που προωθεί την εξέλιξη σε συνεχές κείμενο ή με χρήση του διαλόγου. Στην ίδια κατηγορία ανήκει και η περιγραφική αφήγηση, όπου αξιοποιείται ο περιγραφικός λόγος (σελ. 246-247). Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι αναδρομές στο παρελθόν, όπου ύποπτοι ή μάρτυρες αναφέρουν τα γεγονότα όπως έγιναν ή όπως τους συμφέρουν, αποσπάσματα που προωθούν την εξέλιξη, όπως οι πληροφορίες που δίνονται από τον ιατροδικαστή, η συγκέντρωση και έρευνα των στοιχείων από τη σήμανση, οι πληροφορίες που συγκεντρώνει ο βοηθός για τους υπόπτους, τυχαίες

συναντήσεις και οι διάλογοι που διαμείβονται, περιγραφές των χώρων όπου συνέβησαν τα εγκλήματα (πάντα σε συνδυασμό με την επικοινωνιακή περίσταση).

Βιογραφικά σημειώματα. Συνιστούν έναν άλλο τρόπο (τυπικό και χωρίς σχολιασμό) για την παρουσίαση κάποιων υπόπτων ή του ίδιου του θύματος. Ενίοτε μια λεπτομέρειά τους είναι ικανή να οδηγήσει στη λύση.

Ημερολόγια. Ιδιαίτερο είδος με αφήγηση σε πρώτο πρόσωπο και εξομολογητικό τόνο. Συνηθέστερα περιγράφουν ορισμένα γεγονότα και τις αντιδράσεις των συντακτών τους σε αυτά. Στην συγκεκριμένη εργασία ημερολόγια διατηρούσαν τα θύματα και η παρουσίαση κάποιων εγγραφών τους πρέπει να λειτουργήσει έτσι ώστε να αποκαλυφθούν νέα στοιχεία. Παράλληλα οι μαθητές πρέπει να υιοθετήσουν την οπτική γωνία του θύματος, αλλά και τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται (ταραχή, εκδικητικότητα, χαιρεκακία, απορία κ.λπ.). Επιπλέον πρέπει τα κείμενα να αντικατοπτρίζουν την ιδιοσυγκρασία του θύματος, όπως και το μορφωτικό του επίπεδο.

Επιστολές. Έχουν ένα συγκεκριμένο τυπικό και μπορούν να κυμαίνονται από το οικείο ως το επίσημο ύφος. Στην εργασία παρουσιάζονται τέσσερις επιστολές. Οι τρεις προέρχονται από τη γυναίκα που το θύμα εγκατέλειψε (οικείο επίπεδο λόγου, συναισθηματική φόρτιση) και η μία αποτελεί ανώνυμο, συκοφαντικό γράμμα, που ακολουθεί το ανάλογο πρότυπο στη σύνταξή του (ειρωνεία, προειδοποίηση, χρήση ενικού αριθμού, απειλές). Οι τρεις οικείες επιστολές αντικατοπτρίζουν επίσης την ψυχική διάθεση και αποκαλύπτουν στοιχεία του χαρακτήρα του αποστολέα τους.

Ρεπορτάζ. Το έγκλημα δεν θα ήταν αληθοφανές αν δεν περιελάμβανε ανάμειξη των δημοσιογράφων. Είναι παρόντες στη σκηνή του εγκλήματος, καταδιώκουν τον αστυνόμο ζητώντας πληροφορίες, είναι επίμονοι, δεν διστάζουν τα μεγαλοποιήσουν τα γεγονότα («κατά συρροήν δολοφόνος») ή να κατηγορήσουν την αστυνομία για αδιαφορία για τον πολίτη. Οι μαθητές υιοθετούν έναν λόγο επιθετικό και βαρύγδουπο («το δικαίωμα του πολίτη στην ενημέρωση»). Εδώ τοποθετείται και ένα άρθρο δημοσιογράφου με τον ανάλογο σχολιασμό (επισημαίνεται η διαφορά μεταξύ είδησης και σχολίου), μετά την αποκάλυψη του εγκλήματος στους κόλπους της υψηλής κοινωνίας.

Συνεντεύξεις (ανακρίσεις). Καταλαμβάνουν τη μερίδα του λέοντος μεταξύ των κειμενικών ειδών, λόγω της φύσεως του έργου και της πληθώρας των υπόπτων και μαρτύρων. Οι μαθητές πρέπει να φροντίσουν ώστε το επίπεδο του λόγου να συνάδει κάθε φορά με το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των ανακρινόμενων.

Παράλληλα πρέπει να μεριμνήσουν ώστε να αποκαλύπτονται σταδιακά κάποια στοιχεία και να ενημερώνονται για την εργασία όλων των ομάδων, ώστε να μην υπάρχουν αντιφάσεις.

Μονόλογοι (εσωτερικοί ή μη, σχόλια). Οι μονόλογοι με τον χειμαρρώδη και εξομολογητικό τόνο τους ταιριάζουν και έχουν χρησιμοποιηθεί επιδέξια από τους μαθητές στις ομολογίες. Επίσης οι εσωτερικοί μονόλογοι είναι αποκαλυπτικοί του είδους των σκέψεων που κάνει ένα άτομο, σκέψεις που μπορούν να υπαινιχθούν την αθωότητα ή την ενοχή του. Πιο αυθόρμητες και συνειρμικές από τις εγγραφές του ημερολογίου, έχουν έντονα προσωπικό χαρακτήρα και μας γνωστοποιούνται εξαιτίας του παντογνώστη αφηγητή. Χρειάζεται επιδεξιότητα λόγου για να επιτευχθεί η αληθοφάνεια (ενώ ενεργοποιείται η επίκληση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών).

Επίσημα έγγραφα. Ο επίσημος λόγος εκπροσωπείται από το έγγραφο της διαθήκης που έχει συντάξει ένα από τα θύματα και από την επίσημη αναφορά της ΕΛΑΣ που εκδόθηκε ως δελτίο τύπου μετά την εξιχνίαση του πρώτου εγκλήματος. Και στις δύο περιπτώσεις οι ομάδες χρειάστηκε να κάνουν έρευνα για να εντοπίσουν τις συμβάσεις του λόγου που εφαρμόζονται σε τέτοιου είδους έγγραφα, λαμβάνοντας υπόψη και τα στοιχεία της υπόθεσης που πρέπει να εξυπηρετούνται.

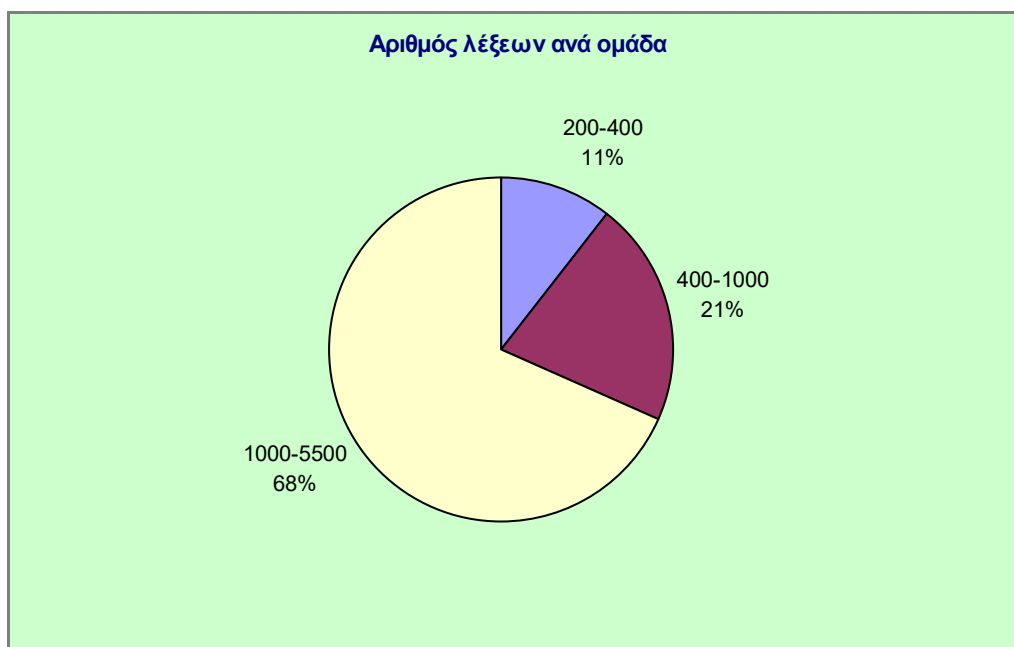
Ποιητικός λόγος. Οι μαθητές ως συγγραφείς ή αναγνώστες ασκούνται στη συνδηλωτική – μεταφορική χρήση της γλώσσας, στους τολμηρούς συνδυασμούς λέξεων, στην υπαινικτικότητα, στις μετωνυμίες, σε υπερρεαλιστικές εικόνες ή διατυπώσεις. Συχνά απαιτείται ένας υποψιασμένος αναγνώστης ή ο «υποτιλισμός των εικόνων» καθώς οι πολλαπλές δυνατές ερμηνείες και οι λόγιες (κάποτε) προσθήκες, προξενούν τον θαυμασμό αλλά εγείρουν και απορίες.

Γενικότερα οι μαθητές ασκούνται στα **τρία γένη λόγου, τον αφηγηματικό, τον περιγραφικό και τον επιχειρηματολογικό, και σε μια πληθώρα κειμενικών ειδών** αξιοποιώντας τις γνώσεις τους πάνω στο **τυπικό και στις συμβάσεις των ειδών του γραπτού λόγου**, στη σημασία της οπτικής γωνίας, της αφηγηματικής τεχνικής, και της επιλογής της κατάλληλης λέξης, έχοντας ως στόχο την ενδυνάμωση του λόγου τους (Γρόσδος, 2014, σελ. 232).

Αν θελήσουμε να αποτιμήσουμε την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση κριτήρια ποσοτικά, θα παρατηρούσαμε ότι από τις δεκαεννέα ομάδες που ασχολήθηκαν με τον πεζό λόγο, μόνο δύο δεν κατόρθωσαν να περάσουν το όριο των

τετρακοσίων λέξεων (η μία ομάδα είχε πρόβλημα συντονισμού, καθώς τα μέλη της, ως αθλητές, απουσίαζαν συχνά από το μάθημα και έχαναν τον ειρμό ή είχαν βεβαρημένο πρόγραμμα προπονήσεων, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν την υπηρεσία Skype για να συνεννοούνται και να γράφουν). Αντίθετα **στη συντριπτική τους πλειοψηφία (89%) οι ομάδες όχι μόνο ανταποκρίθηκαν στον (ποσοτικό) στόχο, αλλά υπερέβαλαν εαυτόν, γράφοντας συχνά πολλαπλάσιο αριθμό (ιδιαίτερα εκτεταμένων) κειμένων και λέξεων (φτάνοντας έως τις 5.455 ανά ομάδα)**. Η επιλογή αυτή ήταν προσωπική, τόσο για τις ομάδες όσο και τους ανεξάρτητους «συγγραφείς», που σε καμία περίπτωση δεν έγραψαν κατ' εντολήν. Αντίθετα **επεδίωκαν την ανάληψη περαιτέρω εργασιών**. Συχνά δε, εισηγούνταν και νέα κειμενικά είδη (βλ. Παρατηρήσεις σελ.374)

Η συμπεριφορά αυτή υποδεικνύει **έντονη εμπλοκή και κινητοποίηση** των μαθητών, που εργάζονται με μεγαλύτερη διάθεση, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ασχολούνται ουσιαστικά με τα κείμενα και όλα αυτά όχι στο πλαίσιο μιας υποχρεωτικής εργασίας, αλλά **μέσω μιας δραστηριότητας που προκαλεί το ενδιαφέρον τους, ενεργοποιεί τη δημιουργικότητά τους και έχει νόημα για αυτούς** (σελ.251).



Διάγραμμα 1. Αριθμός λέξεων ανά ομάδα.

11.1.1.2. Ποιοτική προσέγγιση τελικών κειμένων

Για την ποιοτική προσέγγιση των ηλεκτρονικών κειμένων που αναρτήθηκαν στην πλατφόρμα wiki στην τελική μορφή τους, αξιοποιήθηκαν κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων που απαντούν στη διεθνή βιβλιογραφία και αφορούν την αξιολόγηση υπερμεσικών πολυτροπικών κειμένων δημιουργικής γραφής (σελ.264, 266-267). Παράλληλα χρησιμοποιήθηκαν οι ρουμπρίκες αξιολόγησης που προτείνονται από το ΥΠΕΠΘ, όπως αναφέρονται στα «Κριτήρια Αξιολόγησης για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας» (Νοέμβριος 2016) (σελ.265) και στο Προεδρικό Διάταγμα 216 (σελ. 167) προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες της παρούσας εργασίας και στους στόχους των Προγραμμάτων Σπουδών.

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται με βάση τέσσερα κριτήρια:

Περιεχόμενο. Εξετάζεται η πρωτοτυπία / ευρηματικότητά του, η πειστικότητα των περιγραφών και διαλόγων, η πληρότητα (επάρκεια) και η γλωσσική άνεση του γράφοντος, ώστε η αφήγηση να κυλάει αβίαστα, προκαλώντας το ενδιαφέρον και την αναγνωστική απόλαυση. Επιπλέον ελέγχεται αν το απόσπασμα απαιτεί αμελητέα ή καθόλου αναθεώρηση και διόρθωση και ως εκ τούτου μπορεί να δημοσιευτεί άμεσα στην ηλεκτρονική πλατφόρμα.

Δομή. Ελέγχεται ο βαθμός ανταπόκρισης του μαθητικού κειμένου στις συμβάσεις και τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε κειμενικού είδους που θεραπεύεται.

Ύφος. Αξιολογείται η πειστική προσαρμογή του γλωσσικού ύφους στο κειμενικό είδος και στο αντίστοιχο επικοινωνιακό πλαίσιο (πομπός, δέκτης, σκοπός, κοινωνική περίσταση) καθώς και η χρήση λογοτεχνικών στοιχείων (εκφραστικά μέσα και τρόποι όπως η μεταφορά, το χιούμορ, η ειρωνεία, ο υπαινιγμός, οι εικόνες) (ΔΕΠΠΣ, 2011).

Χρήση της γλώσσας. Λαμβάνεται υπόψιν η ορθότητα της έκφρασης ως προς την ορθογραφία, τη γραμματική, τη σύνταξη, το λεξιλόγιο.

Οι ομάδες αξιολογούνται ανάλογα με τον βαθμό επίτευξης των παραπάνω στόχων, σύμφωνα με τη βαθμολογία που ορίζεται από τις σχετικές ρουμπρίκες αξιολόγησης: 5 για το άριστο κείμενο, 4 για το πολύ καλό, 3 για το ικανοποιητικό, 2 για το μέτριο, 1 για το ελλιπές (πίνακας 2).

ΟΜΑΔΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΔΟΜΗ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΥ ΕΙΔΟΥΣ	ΥΦΟΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΧΡΗΣΗ ΓΛΩΣΣΑΣ
Estella	5	5	5	5
Book junkies	5	5	5	5
Eternal Bronze	3	4	4	4
Sissy	5	4	5	5
Mam72	4	5	5	5
Διπλοπιτάκια	5	5	5	4
Το ηλεκτρικό πρόβατο	5	5	5	4
Sparks	5	5	5	4
Zaza	4	4	4	4
Κατά λάθος συγγραφείς	5	5	5	4
Για το Δαφνί	4	4	5	4
Π(οι)ΗΜΑ/ Penelope	5	5	5	5
Famous Smurf	5	5	5	5
Μι και Μι / Demi Demi	5	5	4	4
Το κουτσό πόλυ / koutsu maria	4	5	5	4
Κορίτσια εν δράσει / catwoman	4	5	5	5
Οι τρεις χάριτες / Shampoo	5	5	4	4
Ανόνομοι	5	4	4	3
Krina / Κλειδί του σολ	5	5	4	4
Original	3	4	4	4

Πίνακας 2. Ποιοτική αξιολόγηση τελικών κειμένων

Προκειμένου να πιστοποιηθεί η ακρίβεια και η αντικειμενικότητα της παραπάνω αξιολόγησης από την πλευρά της ερευνήτριας, θα παρουσιαστούν

ενδεικτικά αποσπάσματα από τα παραχθέντα μαθητικά κείμενα, που επιβεβαιώνουν την επίτευξη (κατά το μεγαλύτερο ποσοστό) των επιδιωκόμενων στόχων.

11.1.1.2.1. Περιεχόμενο

Η **πρωτοτυπία και ευρηματικότητα** του περιεχομένου δεν μπορεί να αμφισβητηθεί, όπως φάνηκε ήδη από τον σχεδιασμό της υπόθεσης και της πλοκής του λογοτεχνικού έργου. Τόσο τα πρόσωπα, που κρύβουν απροσδόκητα μυστικά ή ένα μυστηριώδες παρελθόν, όσο και οι μέθοδοι δολοφονίας, αποτελούν στοιχεία έκπληξης για τον αναγνώστη:

- Ο υποτιθέμενος μπάτλερ στα «Φονικά Χριστούγεννα» αποδεικνύεται ότι είναι ο πρώην, τυπικά νεκρός, σύζυγος της πλούσιας αστής (κληρονόμου μεγάλης περιουσίας από το δεύτερο γάμο της), ο οποίος είχε υπάρξει επιπλέον συνεργάτης της χούντας και είχε σκηνοθετήσει το θάνατό του για να αποφύγει τις διώξεις, ενώ τώρα εκβιάζει το θύμα με την αποκάλυψη του γάμου τους (που θα σημάνει και απώλεια της περιουσίας της)
- Ο φοιτητής στο «Θάνατος στον Παράδεισο», που φαίνεται ένας συνηθισμένος νεαρός, ο οποίος ενδιαφέρεται μόνο για τη συμμετοχή του σε φοιτητικά πάρτυ, αποδεικνύεται νόθος γιος του θύματος, με οργανωμένο σχέδιο να τον προσεγγίσει και να τον εκδικηθεί
- Το θύμα διατηρούσε δεσμό με τη μηνηστή του αδερφού του
- Η δολοφονία της γυναίκας πραγματοποιείται με αντικατάσταση του περιεχομένου της κάψουλας που έπαιρνε για την καρδιά της, με στρυχνίνη
- Ο φιλήσυχος φοιτητής που επιπλέον εργάζεται ως βοηθός ζαχαροπλάστη, είναι στην πραγματικότητα μέλος τρομοκρατικής οργάνωσης
- Η Μαρίνα, φίλη του δολοφονημένου, πάσχει από διπολική διαταραχή
- Επιπλέον είναι συντετριμμένη από το χαμό του θύματος, ενώ αποδεικνύεται πως είναι η δολοφόνος του.

Από τα παραπάνω στοιχεία που σταχυολογήθηκαν ενδεικτικά, προκύπτει η **πλούσια φαντασία** των μαθητών που δεν ικανοποιείται με τα τριμμένα και αναμενόμενα και προσπαθεί να βρει τρόπους να ξαφνιάσει με **ευρήματα** που θα αυξήσουν την εμπλοκή του αναγνώστη.

Η **πειστικότητα περιγραφών και διαλόγων** αλλά και η **γλωσσική άνεση** (της πεζογραφικής αλλά και της ποιητικής γλώσσας) θα παρουσιαστεί σαφέστερα όταν γίνει αναφορά στην ανταπόκριση του γλωσσικού ύφους στο επικοινωνιακό

πλαίσιο, μπορούν ωστόσο να παρουσιαστούν ενδεικτικά κάποια αποσπάσματα που την πιστοποιούν.

Διάλογοι: (Χριστίνα (μάρτυρας) και αστυνόμος Δήμας)

-Τι κάνατε στη συνέχεια;

-Πήγα σπίτι. Έμεινα ξάγρυπνη, περιμένοντας το Βασίλη. Είχα αποφασίσει να ξεκαθαρίσω την κατάσταση. Δεν θα άφηνα αυτόν τον αχρείο, τον Άλκη, να μας ζετινάξει οικονομικά και ψυχολογικά!

- Τι ώρα επέστρεψε ο σύζυγός σας;

- Γύρω στις 2:00, πολύ πιωμένος για να συζητήσουμε. Έλεγε συνέχεια ότι αυτός έφταιγε για όλα, μου ζητούσε να τον συγχωρήσω, ενώ μετά από λίγο φώναζε "θα το σκοτώσω το κάθαρμα". Βέβαια όλα αυτά ήταν μόνο λόγια, όπως καταλαβαίνετε.

(Sissy)

Σχόλια: (Αστυνόμος και βοηθός)

- Ποιος είναι ο επόμενος;

- Η δεσποινίς Μαρίνα, η φίλη του θύματος.

-Κατάλαβα. Θα αρχίσουν τα κλάματα τώρα. Ας περάσει, λοιπόν, να τελειώνουμε.

Αχ, πόσο θα 'θελε να βρισκόταν σπίτι του αυτήν την ώρα και να δοκιμάζει τα ντολμαδάκια της γυναίκας του. Πόσο του είχε λείψει λίγη ξεκούραση.

(Κατά λάθος συγγραφείς)

Ημερολόγιο: (του Άλκη Οικονόμου-θύμα)

Με απείλησε μάλιστα... Τον κοίταξα και γέλασα παρατηρώντας την υπερβολικά αδύναμη όψη του. Δεν είμαστε καλά, να με απειλεί εμένα ένα πρεζάκι. Αν δεν μου φέρει το νοίκι σύντομα, θα πάρει πόδι από εδώ μέσα.

(Book junkies)

Η (της Μάριον Κοντογιάννη-θύμα)

Μπήκα στο αυτοκίνητο και είπα στον σοφέρ να φύγουμε όσο πιο γρήγορα γινόταν. Δεν άντεχα να βρίσκομαι άλλο εκεί! Το κεφάλι μου γύριζε. Κόντευα να τρελαθώ... Τι θα έκανα με τον Πέτρο; Γιατί με είχε απατήσει με μια άλλη; Μήπως έπαψα να του αρέσω ή ακόμα χειρότερα...μήπως ποτέ δεν του άρεσα πραγματικά; Μήπως είχε δίκιο η Λίλιαν; Μήπως όντως με είχε παντρευτεί για τα λεφτά μου; Είμαι τόσο απελπισμένη...

(Π(ΟΙ)ΗΜΑ)

Εσωτερικός μονόλογος: Σκέψεις (του Βασίλη, μάρτυρα, μετά το έγκλημα)

Ποιος το έκανε; Ο Ιάκωβος; Ναι, σιγά, αυτός ακόμα δεν έχει βγει από τ' αυγό. Η Εύα; Αλλά πώς; Όχι, όχι...νομίζω ξέρω καλύτερα τη γυναίκα που παντρεύτηκα. Ο Στέφανος μήπως; Αλλά είναι θρήσκο παιδί, πηγαίνει συχνά στην εκκλησία, μοιράζει αντίδωρα, αλλά πάνω απ' όλα να σκοτώσει τον ίδιο του τον αδελφό; Θα έπρεπε να είναι πολύ άκαρδος. Η Μαρίνα; Άπαπαπαπα, τι λέω; Το κορίτσι είναι έτοιμο να πεθάνει από την στεναχώρια του.

(Το ηλεκτρικό πρόβατο)

Επιστολή:

...Ο λόγος που σου γράφω δεν είναι για να σου εκφράσω το πόσο πληγωμένη είμαι, αλλά για να σου πω ότι είμαι έγκυος. Έχω ήδη αποφασίσει να κρατήσω το παιδί. Δεν σε θέλω στη ζωή μου και ούτε έχεις και κάποια υποχρέωση σαν πατέρας. Απλά ήθελα να σε ενημερώσω, γιατί δεν θα ήταν σωστό να σου το κρύψω. Εγώ αγαπάω το παιδί που θα γεννηθεί, όπως αγάπησα και εσένα.

(Book junkies)

Επίσημο έγγραφο: (Διαθήκη)

Σήμερα, 25 του μηνός Ιανουαρίου του έτους 2010, ημέρα της εβδομάδας Παρασκευή, εγώ η Μάριον Κοντογιάννη του Αθανασίου και της Ευαγγελίας, κάτοικος του δήμου Φιλοθέης Αττικής, επί της οδού Μουσών αριθμός 17, γνωρίζουσα γραφή και ανάγνωση, έχουσα σώας τας φρένας και με πλήρη συνείδηση των πραττομένων, ούσα διανοητικά υγιής και τελώντας σε πλήρη νηφαλιότητα και ψυχική ηρεμία, χωρίς να δεχθώ πίεση ή απειλή από κανέναν, επιθυμώ να ορίσω εγώ η ίδια σε ποιά πρόσωπα θα περιέλθει η κινητή και ακίνητη περιουσία μου μετά το θάνατό μου.

(Κορίτσια εν δράσει)

Ποιητικό κείμενο: (Βρισηίδα)

*Τώρα μπροστά μου η θάλασσα
πίσω μου η φωτιά
χρυσό άγαλμα στοιβαγμένο σε καράβι
λησμονημένη Ελένη εγώ
και οι κατάρρες τους
νότες σπασμένες στο σκοτάδι*

(Estella)

Τέλος η **πληρότητα** του περιεχομένου συνάγεται από το σύνολο του έργου, καθώς δεν προκύπτουν χάσματα ή αδικαιολόγητες ενέργειες. Και τα επιμέρους τμήματα όμως εμφανίζουν κατά το μεγαλύτερο μέρος τους πληρότητα, όχι μόνο ως προς τις πληροφορίες που παρουσιάζουν αλλά και όσον αφορά την ψυχολογική κατάσταση των προσώπων, τις σκέψεις και τις διαθέσεις τους, που γίνονται γνωστές στον αναγνώστη λόγω του παντογνώστη αφηγητή.

11.1.1.2.2. Δομή του Κειμενικού Είδους και Προσαρμογή του Γλωσσικού Ύφους

Καταρχήν ιδωμένο στο σύνολό του, το αστυνομικό έργο ως αφήγηση μυθοπλασίας ακολουθεί τα τυπικά χαρακτηριστικά του είδους. Εμφανίζει διαφοροποιημένη πλοκή (τέσσερις εκδοχές για δύο υποθέσεις, λόγω της υπερλογοτεχνικής δομής), ανάγλυφους χαρακτήρες, περιγραφή του σκηνικού, και αληθοφανείς αιτιακές σχέσεις κατά την πορεία κάθε μιας από τις αφηγηματικές διακλαδώσεις, που οδηγούν στη λύση του προβλήματος. Η χρονική σειρά τηρείται σε μεγάλο βαθμό, αλλά καθώς η αφήγηση δεν αναπτύσσεται εντελώς γραμμικά, ενδέχεται να παρουσιαστούν αλλαγές ή ανατροπές.

Τα επιμέρους αφηγηματικά είδη ακολουθούν δομικά τα ιδιαίτερα ειδολογικά χαρακτηριστικά τους ενώ οι μαθητές προσαρμόζουν (ιδιαίτερα επιτυχημένα στις περισσότερες περιπτώσεις) το γλωσσικό ύφος στα χαρακτηριστικά του προσώπου απ' όπου εκπορεύεται ο λόγος (ηλικία, θέση, επάγγελμα, αξίωμα, μόρφωση, προσωπικότητα, συναισθήματα), στην περίπτωση (το σκοπό) της επικοινωνίας, καθώς και στη σχέση που συνδέει το πρόσωπο με τους συνομιλητές του (όταν αυτοί υπάρχουν).

Επιστολές. Η τυπική δομή της επιστολής περιλαμβάνει ημερομηνία, προσφώνηση, περιεχόμενο, επιφώνηση και υπογραφή. Επίσης ως προς το περιεχόμενο πληροφορεί ή ενημερώνει, μεταδίδει σκέψεις και συναισθήματα, εκφράζει απόψεις, ανακοινώνει αποφάσεις και σκοπούς.

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζονται τρεις επιστολές από την ίδια αποστολέα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και ένα ανώνυμο γράμμα. Τα δομικά χαρακτηριστικά ακολουθούνται στις τρεις πρώτες περιπτώσεις. Υπάρχει ημερομηνία, που παίζει οργανικό ρόλο, καθώς μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα η χρονική απόσταση του τελευταίου γράμματος (μετά δεκαεννέα χρόνια), προσφώνηση (που διαφοροποιείται όπως θα δούμε) και υπογραφή στα δύο πρώτα, ενώ το τελευταίο περιλαμβάνει εν

είδει επιφώνησης τη φράση «Αντίο για πάντα». Οι δύο πρώτες επιστολές δεν έχουν επιφώνηση, αλλά αυτό αιτιολογείται από το περιεχόμενό τους: θα ήταν υπερβολή και ταυτολογία σε ένα κείμενο όπου η αποστολέας καταθέτει τα συναισθήματα αγάπης που τρέφει για τον παραλήπτη, να χρησιμοποιήσει την επιφώνηση «Με αγάπη». Επίσης, όσον αφορά το ανώνυμο γράμμα (που οι μαθητές συνέταξαν με λέξεις κομμένες από περιοδικά και εφημερίδες), δεν μπορεί κανείς να αναμένει τα γνωρίσματα μιας τυπικής επιστολής. Υπάρχει προσφώνηση «Μάριον» (χαρακτηριστική χρήση ενικού αριθμού) και επιφώνηση «Ένας φίλος». Φυσικά δεν υπάρχει υπογραφή.

Ως προς το γλωσσικό ύφος, οι μαθητές κατορθώνουν οι επιστολές να ανταποκρίνονται στην προσωπικότητα και τα συναισθήματα της συντάκτριας καθώς και στη σχέση της με τον παραλήπτη, ενώ και η γλώσσα προσαρμόζεται στον σκοπό σύνταξης της επιστολής (ενημέρωση και προθέσεις, αλλά και παράκληση ή έκφραση απελπισίας, απογοήτευσης, πικρίας):

Αγαπητέ Άλκη (δύο πρώτα γράμματα) / Άλκη (τελευταίο γράμμα)

(...) Δεν ξέρω τι ήμουν για σένα, ξέρω όμως τι ήσουν εσύ για μένα. Σε αγάπησα Άλκη, παιδιάστικα ίσως, αλλά αληθινά. Πραγματικά σε ερωτεύτηκα και πίστεψα ότι θα μπορούσαμε να είμαστε μαζί. Ήμουν τόσο χαζή. Πίστεψα αυτά που μου έλεγες και σε ακολουθούσα με κλειστά τα μάτια (...)

(...) Εγώ πάντως είχα την ανάγκη να σου πω τα νέα. Ευχάριστα νέα για μένα, αδιάφορα για εσένα. Το παιδί μας γεννήθηκε στις 19 Ιουνίου, πρόωρα μεν αλλά χαίρει άκρας υγείας.

Τελευταία επιστολή:

(...) Μην ανησυχείς βέβαια, δεν ξέρει τίποτα για σένα. Πάντα έλεγα ότι πέθανες σε τροχαίο λίγο πριν γεννηθεί. Τι να έλεγα; Πως ο πατέρας του δεν δίνει δεκάρα για αυτό; Πως δεν νοιάστηκε ούτε για να μάθει αν είναι αγόρι ή κορίτσι; Ξέρεις ίσως είναι καλύτερα που δεν σε γνώρισε, γιατί θα έρχονταν αντιμέτωπο με την ρηχότητα της ψυχής σου. (Book junkies)

Το ανώνυμο γράμμα έχει επίσης τα χαρακτηριστικά που αναμένει κανείς από ένα τέτοιο γραπτό κείμενο: προσφώνηση σε ενικό αριθμό, αιωρούμενες προειδοποιήσεις ή απειλές, συκοφάντηση προσώπων, διαστρεβλωμένες πληροφορίες.

Μάριον

Πρόσεχε τον άντρα σου. Κανείς δεν είναι αυτό που φαίνεται. Η αλήθεια βρίσκεται στην οδό Έλλης 87. Αν τολμάς χτύπα της την πόρτα (...).

Ένας φίλος (Μι και Μι).

Ημερολόγια. Οι ημερολογιακές καταγραφές δεν έχουν τυποποιημένη δομή, καθώς πρόκειται για προσωπικά κείμενα. Απαραίτητη είναι μόνον η καταγραφή της ημερομηνίας (εξ ου και η ονομασία του κειμενικού είδους). Προσφωνήσεις του ημερολογίου (λ.χ. «αγαπημένο μου ημερολόγιο») ή αναφορά σε έναν φανταστικό συνομιλητή (λ.χ. «αγαπητή Κίττυ» όπως στο ημερολόγιο της Άννας Φρανκ) προσιδιάζουν περισσότερο σε εφηβικές καταγραφές και δεν έχουν θέση εδώ, όπου οι συντάκτες είναι δύο ενήλικες (τα θύματα των δύο δολοφονιών), οι οποίοι διατηρούν ημερολόγια για να εξυπηρετήσουν μία από τις εκδοχές της πλοκής.

Χαρακτηριστικά του ημερολογίου ως προς το περιεχόμενο και το ύφος είναι η χρήση κυρίως του α ενικού προσώπου και η γραφή σε έναν τόνο προσωπικό, απλό, γλαφυρό και εξομολογητικό όπου παρουσιάζονται γεγονότα της προσωπικής ζωής, συναισθήματα, σκέψεις, σχόλια και προβληματισμοί. Η γραφή αναπτύσσεται ελεύθερα, συνήθως συνειρμικά και εστιάζει στην υποκειμενική αντιμετώπιση των θεμάτων που απασχολούν τον γράφοντα. Ο λόγος είναι απλός, αυθόρμητος, καθημερινός και κάποτε συνθηματικός (Έκθεση-Έκφραση Β Λυκείου, ΟΕΔΒ).

Οι παρούσες ημερολογιακές καταγραφές ανταποκρίνονται στα παραπάνω γνωρίσματα της μορφής αλλά και του ύφους, ενώ παράλληλα αντικατοπτρίζουν το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των συντακτών. Κυρίως όμως αποκαλύπτουν τον χαρακτήρα και την ψυχολογία τους (η γνώση της προσωπικότητας του θύματος είναι το κλειδί της λύσης των περισσότερων αστυνομικών μυθιστορημάτων τύπου Αγκάθα Κρίστι). Οι μαθητές υιοθετούν την οπτική γωνία, τη συναισθηματική κατάσταση, το χαρακτήρα του λογοτεχνικού ήρωα και, μέσω της φαντασίας αλλά και της επίκλησης σε προσωπικά βιώματα, ιχνηλατούν το ψυχολογικό προφίλ του και το αποτυπώνουν στο λόγο του.

(Μάριον Κοντογιάννη – «Φονικά Χριστούγεννα»)

17 Δεκεμβρίου 2015

Σήμερα το πρωί έγινε κάτι που με εξέπληξε. Μου τηλεφώνησε η Λίλιαν. Είχα να δω το τηλέφωνό της στην οθόνη του κινητού μου πάνω από ένα χρόνο. Τότε με είχε πάρει με σκοπό να μου ζητήσει λεφτά. Ήταν σε δεινή οικονομική κατάσταση με τον Άρη. Αρνήθηκα. Πίστευα πως απλώς με έβλεπαν σαν μία

τράπεζα που κόβει χρήματα. Μα γίνεται να μη με αγαπάει, το ίδιο μου το παιδί; Από όταν είχαμε καυγαδίσει είχα προσπαθήσει μάταια άπειρες φορές να επικοινωνήσω μαζί της, να δω αν ήταν καλά ή αν είχε κάποιο πρόβλημα. Εκείνη ούτε μία.

(Famous Smurf)

18 Δεκεμβρίου 2015

Όσο για τον αποστολέα...Φοβάμαι! Δεν ξέρω αν θέλει να με βλάψει ή αν θέλει να μου κάνει καλό...Αν θέλει να μου κλείσει τα μάτια ή να μου τα ανοίξει! Δεν ξέρω αν το γράμμα είναι προειδοποιητική επιστολή ή μια σιχαμερή σκοφαντία.

(Μι και Μι)

(Άλκης Οικονόμου – «Έγκλημα στον Παράδεισο)

8 Οκτωβρίου 2015

Ο Βασίλης φάνηκε σε εκείνη την φάση σαν να τα έχασε λιγάκι.. Φυσικά, δεν μπόρεσα να συγκρατήσω τις σκέψεις μου βλέποντάς τον να βασανίζεται και άρχισα εντελώς αυθόρμητα να γελάω με ένα ειρωνικό ύφος. Είχε πλέον καταλάβει πώς ήξερα. Είμαι σίγουρος πώς θα σκεφτόταν "Μα πώς; Θα κάνω τον ανήξερο. Αυτό μπορώ να κάνω στην παρούσα φάση. Ναι, ναι, αυτό θα κάνω". Χα - χα, Χριστέ μου, τι διασκεδαστικό!

- Με περνάς για χαζό; του λέω με ένα ειρωνικό χαμόγελο, διακόπτοντας την αμήχανη σιωπή του. Βασίλη σας είδα, του λέω.

- Με ποιον; Τι εννοείς; απάντησε.

Έτσι θες να το παίζουμε Βασίλη; Καμία αντίρρηση, αγαπητέ μου.

- Σε είδα με την γραμματέα σου. Προχθές το βράδυ, ναι.

Είχε χλοιάσει, είχε χάσει την μιλιά του. Η κατάσταση γινόταν όλο και πιο διασκεδαστική! Για μένα τουλάχιστον...

(Κατά λάθος συγγραφείς)

15 Οκτωβρίου 2015

Πιστεύω θα είμαι καλύτερα τις επόμενες μέρες. Ούτως ή άλλως νέος είμαι ακόμα. Μπορώ να φτιάξω την ζωή μου. Ή τέλος πάντων να την ζήσω όπως εγώ θέλω. Άσε που και η Μαρίνα είναι πολύ όμορφη κοπέλα. Μικρή, αλλά όμορφη. Και πολύ ερωτευμένη μαζί μου. Μήπως να το εκμεταλλευτώ λιγάκι; Και να πληγωθεί τελικά, έχει καιρό μπροστά της να το ξεπεράσει. Πώς και δεν την είχα προσέξει τόσον καιρό; Λογικά είχα αφοσιωθεί υπερβολικά πολύ στην Χριστίνα απ' ό,τι κατάλαβα.

(Book junkies)

16 Οκτωβρίου 2015

Του τόνισα ότι αν δε μου δώσει τα λεφτά θα πάω στην αστυνομία και έφυγα! Τα λεφτά θα τα πάρω, θέλει δε θέλει. Τον έχω στο χέρι. (Sissy)

Βιογραφικά σημειώματα. Οι μαθητές ασκούνται στην τυπική δομή του βιογραφικού σημειώματος που περιλαμβάνει το ονοματεπώνυμο του βιογραφούμενου, τα ατομικά του στοιχεία (ημερομηνία και τόπος γέννησης, οικογενειακή κατάσταση, επάγγελμα), τα στοιχεία επικοινωνίας (διεύθυνση, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση), την εκπαίδευσή του (σπουδές) και σημαντικά στοιχεία της προσωπικής και κοινωνικής ζωής (ό.π.). Πρόκειται για μια θεσμολογημένη παρουσίαση που αντανακλάται στη γλωσσική μορφοποίηση. Τα βιογραφικά σημειώματα που διαμόρφωσαν οι μαθητές για τους ήρωές τους ανταποκρίνονται στην παραπάνω δομή, χωρίς να αποκλείουν τη φαντασία.

Όνομα : Ιάκωβος Παπαδόπουλος

E-mail : iakobosparado@gmail.com

Διεύθυνση : Ανθέων 46 , Παράδεισος Αμαρουσίου, Αθήνα, Αττική

Ημερομηνία Γέννησης : 7 Ιουνίου 1994

Τόπος γέννησης / καταγωγής: Πάτρα, Ν. Αχαΐας

Οικογενειακή κατάσταση: άγαμος

Σπουδές :

Σεπτέμβριος 2013-Ιούνιος 2015 Σχολή Τουριστικών Επαγγελματιών

“Le Monde”

Σεπτέμβριος 2009-Ιούνιος 2012 1ο Ενιαίο Λύκειο Πάτρας

Προηγούμενη εργασιακή εμπειρία :

Ιούνιος 2015- Σεπτέμβριος 2015 Ζαχαροπλάστης (πρακτική άσκηση)

Ζαχαροπλαστείο «Κωνσταντινίδης»,

κατάστημα Α. Μεσογείων 86, Αττική

Ιούνιος 2014-Σεπτέμβριος 2014 Βοηθός Ζαχαροπλάστη

Ζαχαροπλαστείο «Ηπειρώτισσα», Βάρη, Αττική

Ιούνιος 2013-Σεπτέμβριος 2013 Σερβιτόρος

Εστιατόριο «Λιμανάκι», Τσιλιβί, Ζάκυνθος

Γλώσσες : Αγγλικά - επίπεδο Lower, Γαλλικά – επίπεδο B1

Χόμπι : Αθλητισμός : 2010-2013 Κολύμβηση, 2000-2013 Ποδόσφαιρο,

Ψάρεμα, Σινεμά

(Το ηλεκτρικό πρόβατο)

Ρεπορτάζ. Ο Δημοσιογράφος (εφημερίδας, περιοδικού, ραδιοφώνου, τηλεόρασης, διαδικτύου, γραφείου τύπου) ασχολείται με την συλλογή ειδήσεων, την δημοσίευσή τους στο μέσο του σχετικού θέματος ή και την έρευνα. Είναι ο επαγγελματίας που αναζητάει, βρίσκει, επεξεργάζεται και δημοσιεύει την είδηση (Πηγή: <http://thesreporter.blogspot.gr/2014/01/blog-post.html>). Έτσι οι μαθητές αφενός ασκούνται στην αναδημιουργία των συνθηκών αναζήτησης της είδησης, που τη βιώνουν ως ρεπόρτερ / φωτορεπόρτερ (μέσω και της ανάκλησης των προσωπικών τους εμπειριών ως θεατών), ενώ αφετέρου γράφουν ως συντάκτες δημοσιογραφικού κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη τους το περιεχόμενο (που πρέπει να περιλαμβάνει την απάντηση στις ερωτήσεις ποιος, πού, πότε, γιατί, πώς) και τη δομή, δηλαδή τη μέθοδο της "ανεστραμμένης πυραμίδας" (από το πιο σημαντικό στο λιγότερο σημαντικό). Ο λόγος είναι το όχημα μέσω του οποίου θα ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον του κοινού. Ιδιαίτερα οι τίτλοι και η αρχική περίληψη που αιχμαλωτίζουν το μάτι, επιδιώκεται να προκαλούν την προσοχή.

Αναζητώντας το ρεπορτάζ:

Ο Αστυνόμος Δήμας βγαίνει από την πολυκατοικία. Εκεί τον περιμένει μία δημοσιογράφος και ένας κάμεραμαν. Τον πλησιάζουν και η δημοσιογράφος τοποθετεί ένα μικρόφωνο μπροστά στο στόμα του και του απευθύνει τον λόγο.

-Αστυνόμε η υπόθεση Οικονόμου έχει κινήσει το ενδιαφέρον. Σύμφωνα με τις έως τώρα έρευνες, έχετε κάποιες ενδείξεις για τον ύποπτο;

Ο αστυνόμος κατευθύνεται προς την άλλη μεριά, μα η δημοσιογράφος τον ακολουθεί και επαναλαμβάνει την ερώτηση.

(...)

Η ρεπόρτερ αναστατωμένη γυρνά στην κάμερα και λέει:

-Ο πολίτης έχει δικαίωμα στην ενημέρωση για να ξέρει να προστατευτεί. Μπορεί να κρύβεται ένας κατά συρροήν δολοφόνος που να απειλεί τη ζωή χιλιάδων ανθρώπων. Όμως η αστυνομία μάς αρνείται το δικαίωμα στην ενημέρωση.

Τέλος η δημοσιογράφος στρατοπεδεύει έξω από την πολυκατοικία, μήπως βγουν οι ένοικοι.

(Sissy)

Δημοσιεύοντας και σχολιάζοντας την είδηση

Δολοφονία τραντάζει την Παγκόσμια Οικονομία.

Η Μάριον Κοντογιάννη, που τόσο μας συγκλόνισε πριν από λίγα χρόνια με τον γάμο της, είναι νεκρή. Εγκυρη πηγή μας πληροφορεί πως μία από τις καμαριέρες της πολυτελούς έπαυλης της στη Φιλοθέη, βρήκε σήμερα τα ξημερώματα το άψυχο σώμα της στην κάμαρά της. Μέχρι στιγμής μάς είναι άγνωστο πώς πέθανε η γυναίκα που κρατούσε στα χέρια της το μέλλον της ασθενούς ελληνικής οικονομίας. Πρόκειται για αυτοκτονία ή ένας δολοφόνος τριγυρίζει στο πλουσιότερο προάστιο της Αθήνας; Η ελληνική αστυνομία δεν αντιδρά στις εξελίξεις, αρνείται να δώσει περαιτέρω πληροφορίες. Οι συγγενείς του θύματος δεν έχουν προβεί σε δηλώσεις. Η πολυπόθητη -για πολλούς- διαθήκη, θα διαβαστεί την ερχόμενη Δευτέρα. Άραγε ανάμεσά τους βρίσκεται και ο επόμενος Έλληνας Κροίσος; Σε ποιού τα χέρια θα βρεθεί το μέλλον της οικονομίας; Ο πρωθυπουργός έχει κανονίσει να συναντήσει στο γραφείο του τον αρχηγό της αστυνομίας την Τρίτη το απόγευμα. Πώς θα αντιδράσει η ελληνική κυβέρνηση μπροστά στις εξελίξεις; (Famous Smurf)

Μονόλογοι. Οι μαθητές μέσω της προσέγγισης της τεχνικής του εσωτερικού μονολόγου καταρχήν, θα διαπιστώσουν πώς οι συγγραφείς χρησιμοποιούν τις σκέψεις των προσώπων ως μια μορφή τεχνικής, για να δώσουν βάθος στους χαρακτήρες και να προωθήσουν την πλοκή της ιστορίας. Ο εσωτερικός μονόλογος επιτρέπει στον αναγνώστη να ακούσει τι σκέφτονται οι ήρωες μέσα από τα δικά τους λόγια, να αισθανθεί σύνδεση μαζί τους και να βιώσει καταστάσεις ενσυναίσθησης. Οι φορείς των μονολόγων δεν απευθύνονται σε κάποιον, ούτε αφηγούνται, ενώ οι σκέψεις τους ενεργοποιούνται μέσω των συνειρημών. Ο εσωτερικός μονόλογος («ροή της συνείδησης») έχει χαρακτήρα ενδοσκοπής αλλά και ανασκόπησης που επιτρέπει να διαγραφεί πληρέστερα η πραγματικότητα και ό,τι επηρέασε τη διαμόρφωσή της (Παπαλεοντίου, 2014). Οι μονόλογοι που εκφέρονται μπροστά σε κοινό έχουν παραπλήσια χαρακτηριστικά, ενός λόγου χειμαρρώδους και εξομολογητικού και ταιριάζουν στις περιπτώσεις της εκμυστήρευσης ή της ομολογίας (Χρυσομάλλη–Henrich,1997). Στην παρούσα εργασία έχουμε τρεις ομολογίες σε μορφή μονολόγου για το «Εγκλημα στον παράδεισο» (η μία ομολογία εμφανίζεται σε δύο εκδοχές) και μια για το έργο «Φονικά Χριστούγεννα», ενώ υπάρχουν και αρκετοί εσωτερικοί μονόλογοι.

Εσωτερικός μονόλογος

(Χάρης, ένοχος)

Περπάταγε στο δρόμο και πήγαινε προς την στάση του λεωφορείου, ενώ χάζευε μια διαφήμιση απέναντι του που έδειχνε μια χαρούμενη οικογένεια με δυο γονείς και ένα παιδί να τρώνε όλοι μαζί, ενώ από κάτω έγραφε "50 % έκπτωση σε όλα τα αλλαντικά και τα τυριά μόνο γι' αυτό το Σάββατο"... Δεν καταλάβαινε τι έβλεπε απλώς χάζευε, το λεωφορείο ήρθε, μπήκε μέσα, έκατσε και κοίταζε έξω από το παράθυρο, δε σκεφτόταν τίποτα, ώσπου ξαναθυμήθηκε την διαφήμιση και άρχισε πάλι να μουρμουράει...

- Καλά να πάθει ρε φίλε, δεν γίνεται να παρατάς τα "λάθη" σου πίσω έτσι, έχεις και ευθύνες. Δεν αντέχω άλλο... δεν αντέχω άλλο να βρίσκομαι μέσα σε αυτές τις σκέψεις, να βρίσκομαι σε ένα σκοτάδι που με κυνηγά. Ήθελα να ...να ξεφύγω αλλά τώρα είναι αργά. Τώρα μπήκα μέσα στο κυκλώνα και αυτός με κατασπαράζει...

(Το ηλεκτρικό πρόβατο)

Σκέψεις / σχόλια του Χρηστίδη (βοηθός του αστυνόμου Δήμα)

Ωστε δεν είναι ο χαραμοφάης που μου φάνηκε στην αρχή. Είναι σωστό παιδί. Τότε γιατί βγάζει τόση αντίδραση και προκλητικότητα όταν μιλάει, δεν καταλαβαίνω. Εκτός κι αν δεν πάει την αστυνομία. Είναι και φίλος με τον Ιάκωβο, τον τρομοκράτη της συμφοράς - ακόμα δε βγήκε απ' τ' αυγό...

(Sissy)

Μονόλογος με αποδέκτη.

Ομολογία Χάρη

Ανέβηκα από τις σκάλες. Το ασανσέρ παραήταν αργό, δεν συμβάδιζε με τις σκέψεις μου. Του χτύπησα την πόρτα ήρεμα, περιμένοντας να μου ανοίξει. Αντίκρισα το γλοιώδες πρόσωπό του. Μου έκανε εντύπωση το μοβ του πουκάμισο. Αμέσως του είπα πως η επίσκεψή μου οφειλόταν στο ενοίκιο. Του έδωσα ένα φάκελο και περίμενα να τον ανοίξει. Θυμάμαι ακόμα το τρέμουλο του χεριού μου. Σιγά σιγά το πρόσωπό του άρχισε να σκληραίνει. Σήκωσε τα μάτια του και με κοίταζε γεμάτος απέχθεια. Πληγώθηκα από αυτή τη ματιά. "Τι έγινε ρε πατέρα; Δεν είσαι ευχαριστημένος; Μήπως περίμενες κάτι καλύτερο; Έ; Τι έπαθες και δεν μιλάς; Μην μου πεις ότι σε πήρε ο πόνος ξαφνικά" του είπα με τα δάκρυα να τρέχουν στα μάτια μου. Ξαφνικά τον είδα να βγάζει τον αναπτήρα του και να καίει το χαρτί. Εκείνο το χαρτί που έλεγε ότι είμαι γιος

του. “Μα τι κάνεις εκεί; Είσαι ένα κάθαρμα ! Αυτό είσαι”. “Και συ είσαι μόνο ένα μπάσταρδο λοιπόν”, αποκρίθηκε αυτός. Αυτό έφτανε για να με θολώσει.

Ομολογία Μαρίνας

Τα πάντα μέσα στο μυαλό μου είχαν παγώσει. Ένιωθα το αίμα να τρέχει ορμητικά στις φλέβες μου. Άρπαξα το κουζινομάχαιρο που βρισκόταν στον πάγκο, όρμησα κατά πάνω του και τον μαχαίρωσα στην κοιλιά. Άρχισε να μου φωνάζει και να με βρίζει. Προσπάθησε να με απομακρύνει, αλλά ο πόνος από το τραύμα τον εμπόδιζε. Προτού καταλάβω τι είχα κάνει, ξανάρχισα να μπήγω το μαχαίρι με μανία στα σωθικά του. Δεν μπορούσα να καταλάβω. Συνέχισα να τον μαχαιρώνω ακόμα και όταν κόπηκε το νήμα της ζωής του. Τα τελευταία του λόγια ήταν "είσαι τρελή" και τα επανέλαβε πολλές φορές. (...) Όσπου ζύπνησα από το λήθαργο. Τότε κατάλαβα τι είχα κάνει. Δεν μπορούσα ούτε να κλάψω από το σοκ που είχα υποστεί. Πέταξα το μαχαίρι και έτρεξα να φύγω από εκεί. Ξαφνικά με κυριεύσε φόβος. Πήρα το μαχαίρι και σκούπισα αδέξια τη λαβή του με μια πετσέτα. Το πέταξα στο πάτωμα. Έτρεξα στο διαμέρισμά μου, με το αίμα που είχε ποτίσει τα ρούχα μου να τρέχει. Σκούπισα άτσαλα τα αίματα και έμεινα στο μπάνιο μου να προσπαθώ να ξεπλύνω την απέχθεια που ένιωθα για τον εαυτό μου.

(Book junkies)

Αφήγηση. Η Αφήγηση ως τεχνική εξελίσσεται με πολλούς τρόπους:

ως **διήγηση**, εξιστορεί γεγονότα, σκέψεις, συναισθήματα προσώπων σε τρίτο πρόσωπο χωρίς άμεση παράθεση των λόγων τους. Δομείται συνήθως ακολουθώντας μια πλοκή σε χρονική σειρά και παραθέτοντας τις αιτιακές σχέσεις που συνδέουν τα γεγονότα. Δημιουργεί την αίσθηση της αντικειμενικότητας, της αποστασιοποίησης από τα δρώμενα, του ρεαλισμού, προς τα οποία προσαρμόζεται και το ύφος του λόγου. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις του είδους κατά την σύνταξη των γραπτών κειμένων τους.

(Διήγηση: εξέταση του θύματος από τον ιατροδικαστή)

Προχώρησε στο εσωτερικό της πολυκατοικίας και έφτασε στον τελευταίο όροφο. Μπαίνοντας μέσα στο σπίτι αντίκρισε τον Αστυνόμο Δήμα. Μίλησαν λίγα λεπτά και ύστερα ο Ευθυμίου βρέθηκε πάνω από το πτώμα του νεαρού Άλκη. Γύρω του υπήρχε μια λίμνη αίματος και μια τρύπα από σφαίρα στον αριστερό του κρόταφο. Στο χέρι του κρατούσε ένα ματωμένο όπλο.

Θερμομέτρησε με συνοπτικές διαδικασίες το πτώμα και ανακοίνωσε ότι η ώρα θανάτου ήταν μεταξύ μία με τρεις το πρωί. Στην συνέχεια είπε πως το πτώμα θα έπρεπε να μεταφερθεί άμεσα στο νεκροτομείο για περαιτέρω εξετάσεις. Ύστερα έκλεισε το σπирάλ μπλοκάκι στο οποίο σημείωνε τις πληροφορίες για το φόνο και απομακρύνθηκε. (Διπλοπιτάκια)

ως **περιγραφική αφήγηση**, με παράθεση λεπτομερών αποδόσεων ορισμένων τόπων, καταστάσεων ή χαρακτήρων, συντελεί στη σκιαγράφιση των προσώπων, παραθέτει άμεσες ή έμμεσες πληροφορίες, συμβάλλει στην επιβράδυνση και αύξηση της αγωνίας ή προσφέρει αισθητική απόλαυση. «Η περιγραφή εντάσσεται γενικά στο επικοινωνιακό πλαίσιο του λόγου. Και στην περίπτωση ενός περιγραφικού κειμένου υπάρχει ο πομπός, ο δέκτης, το μήνυμα, η επικοινωνιακή περίσταση, καθώς και ο **σκοπός** για τον οποίο γίνεται η περιγραφή» (Τάνης, τελ. ενημέρωση 1-9-2006, ΚΕΓ). Κάθε περιγραφή δομείται μέσω της επιλογής κάποιων λεπτομερειών και του τρόπου οργάνωσής τους και η σαφήνιά της δεν εξαρτάται από το πλήθος, αλλά από την παρουσίαση εκείνων των χαρακτηριστικών που ο πομπός θεωρεί αξιοπρόσεκτα και στα οποία επιδιώκει να επισύρει την προσοχή (ό.π.). Στην παρούσα εργασία η περιγραφή παρεισφρεί συχνά στα αφηγηματικά κείμενα για να περιγράψει πρόσωπα, ή χώρους, ιδιαίτερα τη σκηνή του εγκλήματος αλλά και άλλα μέρη όπου βρίσκονται οι μάρτυρες (γυμναστήριο, μπαρ, καφενείο της Νομικής) ή τις περιοχές στις οποίες γίνονται οι φόνοι. Το ύφος προσιδιάζει στον πομπό της περιγραφής (η οπτική γωνία και οι λεπτομέρειες που παρατηρεί για παράδειγμα ο αστυνόμος, διαφέρουν από τον τρόπο που θα περιέγραφε το ίδιο μέρος ή περιστατικό ένας τρίτος), εκτός αν αυτή γίνεται από τον παντογνώστη αφηγητή, οπότε παρουσιάζεται ως ουδέτερη, αληθής και ρεαλιστική.

(Ο αστυνόμος φτάνει στη σκηνή του φόνου)

Ένα πάρκο στόλιζε την περιοχή. Βέβαια απ' ό,τι παρατήρησε ο αστυνόμος, κάποιοι ναρκομανείς πρέπει να είχαν κάνει κατάληψη. Συνέχισε το δρόμο του. Σε λίγο βρέθηκε έξω από την πολυκατοικία. Ένα περιπολικό ήταν αραγμένο στην είσοδο. Τρεις θέσεις αυτοκινήτων υπήρχαν, όλες κατειλημμένες. Η πόρτα ορθάνοιχτη. Μπήκε μέσα και ανέβηκε τη σκάλα, καιρό είχε να ανέβει σκάλα από μάρμαρο Πεντέλης. Οι συνεργάτες του τον περίμεναν. Όμως το μυαλό του Δήμα ταξίδευε και παρατηρούσε. Το σπίτι του θύματος: τεράστιο. Παντού

υπήρχαν μοντέρνοι πολύχρωμοι πίνακες και ένας δερμάτινος καναπές έδινε μια πιο σοφιστικέ πινελιά. Απέναντι μία τραπεζαρία καταλάμβανε ένα μέρος του σαλονιού, ενώ στα δεξιά απλωνόταν η μοντέρνα κουζίνα. Τα υλικά στο τραπέζι μαρτυρούσαν προετοιμασία φαγητού. Άραγε τον σκότωσαν ενώ μαγείρευε; Μεταξύ σαλονιού και κουζίνας ήταν πεσμένο το θύμα: Ένας άντρας γύρω στα σαράντα, που κειτόταν ανάσκελα, φορώντας μαύρο παντελόνι και μοβ πουκάμισο και με το πρόσωπό του πετρωμένο σε μια μάσκα τρόμου.

(Sissy)

ως διάλογος (αφήγηση με δραματοποίηση). Καλείται αφηγηματικός διάλογος και αφορά τα διαλογικά μέρη που αναπτύσσονται μέσα σε ένα αφηγηματικό λογοτεχνικό είδος, όπως είναι το μυθιστόρημα, η νουβέλα κ.λπ. - και συνήθως συνοδεύεται από περιγραφές και αφηγήσεις γεγονότων. Παρουσιάζεται με τη χρήση παύλας ή εισαγωγικών. Στόχος είναι η δραματικότητα, δηλαδή η αμεσότητα και παραστατικότητα στην αφήγηση. Συνήθως αξιοποιούνται πολλά από τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου για να αποτυπωθεί η φυσικότητά του: σύντομες ή μισοτελειωμένες προτάσεις, εκφράσεις προσώπου, ψυχικές καταστάσεις, τόνος φωνής, χειρονομίες που αποδίδονται με περιγραφές, χρήση ρημάτων και επιθέτων ή επιρρημάτων (λ.χ. «απάντησε χαμηλόφωνα»), ενώ μέσω του διαλόγου αποδίδονται τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν την προσωπικότητά των ηρώων και η ιδιόλεκτός τους, που διαμορφώνουν και το ύφος του λόγου, παράλληλα με την οπτική γωνία των ομιλητών.

Καθώς στην παρούσα εργασία το μεγαλύτερο μέρος του παραχθέντος γραπτού λόγου αναπτύσσεται διαλογικά (λόγω της φύσης του αστυνομικού περιεχομένου), η ερευνήτρια προχώρησε σε διάκριση **τριών τύπων διαλόγων**:

- **διάλογοι που λειτουργούν ως εγκιβωτισμοί**, δηλαδή ως ένθετες αφηγήσεις που αφορούν και αναπλάθουν το παρελθόν, εξυπηρετώντας την εξέλιξη της πλοκής και την πληρέστερη περιγραφή των χαρακτήρων, ενώ από πλευράς υπόθεσης περιορίζουν σταδιακά τον αριθμό των υπόπτων (σελ. 279-280). Το ύφος του λόγου αντιστοιχεί τόσο στο κοινωνικό-μορφωτικό υπόβαθρο του ομιλούντος όσο και στην ψυχική του κατάσταση (συνήθως νιώθει ταραχή καθώς προσπαθεί να πείσει για την αθωότητα του). Οι μαθητές συγγράφουν λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω στοιχεία και προσαρμόζοντάς τα στην οπτική γωνία του ομιλούντος.

(Ένας ύποπτος αφηγείται το διαπληκτισμό του με το θύμα)

Ωραία λοιπόν. Θα σας διηγηθώ τι έγινε. Εκείνη τη μέρα ήμουν έτοιμος να πω στη Χριστίνα να επισπεύσουμε το γάμο μας. Ήρθε αναστατωμένη λέγοντας μου ότι έπρεπε να μου πει κάτι πολύ σοβαρό. Άρχισε να μου λέει πως με αγαπάει, αλλά έχει κάνει πολλά λάθη και θέλει να είναι εντάξει μαζί μου. (...) Όταν ρώτησα γεμάτος ψυχρότητα ποιος ήταν, εκείνη μου είπε τρέμοντας το όνομα Άλκης. Δεν χρειάστηκε τίποτα άλλο, για να με συνθλίψει ψυχολογικά. Και μόνο στο άκουσμα του ονόματος του αδελφού μου, ένιωσα φωτιά να με καίει. Έφυγα αμέσως, αποφασισμένος να βρω τον Άλκη. Δεν άντεχα να περιμένω. Όρμησα στις σκάλες και ανέβηκα όσο πιο γρήγορα μπορούσα. Τα δάκρυα μού έκαιγαν το πρόσωπο. Χτυπούσα την πόρτα με μανία και φώναζα να μου ανοίξει. Δεν είχα ξαναανιώσει τόση οργή σε όλη μου τη ζωή. Αφού πέρασαν λίγα δευτερόλεπτα μου άνοιξε με εκείνο το ειρωνικό βλέμμα και το στραβό του χαμόγελο. Εκείνο το χαμόγελο που με εκνεύριζε τόσο πολύ.

-Τι έπαθες αδελφέ; Έπεσαν τα καράβια σου έξω; μου είπε χλευαστικά, κάνοντας το ποτήρι να ξεχειλίσει.

Του έριξα μια δυνατή μπουνιά στο πρόσωπο, ρίχνοντάς τον στο έδαφος.

-Τι σε έπιασε ; Σταμάτα σου λέω!

-Γιατί; Γιατί; του φώναζα με οργή. Εξήγησε μου ρε Άλκη. Τι σου έχω κάνει;

-Άσε με σου λέω, φώναζε προσπαθώντας να με απομακρύνει.

-Τα είχες με την Χριστίνα ρε; Με πέρασες για ηλίθιο, έτσι; Νόμιζες πως δεν θα το καταλάβαινα;

Τον άρπαξα απ' το λαιμό, προσπαθώντας να τον πνίξω.

-Τι κάνεις ; Θα με σκοτώσεις!

-Μίλα, πες τα μου όλα!

-Εντάξει ρώτα. Είμαι όλος αυτιά, είπε χαμογελώντας σαρδόνια.

Φαινόταν σαν να τον διασκέδαζε το κατόντημά μου.

-Το βρίσκεις αστείο ρε; Σου φαίνομαι γελοίος, Άλκη;

-Η αλήθεια είναι πως το στυλάκι του παλικαρά δεν σου πάει και πολύ...

-Λέγε, πόσο καιρό τα είχατε;

-Ένα χρόνο πάνω κάτω.

Είχε καθίσει αναπαυτικά στον καναπέ, βάζοντας μια παγοκύστη στο γόνατό του, που το χτύπησε πέφτοντας.

-Και γιατί εκείνη; Γιατί τη Χριστίνα;

-Με εκείνη ένιωσα τη σπίθα, ας πούμε. Δεν θα κάτσω να στο εξηγήσω.

Μάθε λίγο να δρας με το συναίσθημα.

-Αν δρούσα με το συναίσθημα θα σε είχα σκοτώσει ήδη, κάθαρμα.

(Book junkies)

- **διάλογοι για την εξυπηρέτηση ανακρίσεων.** Καθώς οι διάλογοι αυτοί ακολουθούν έναν τυποποιημένο τρόπο ερωταποκρίσεων (έλεγχος κινήτρων, μέσων, ευκαιρίας ή άλλοι για τους υπόπτους και αναφορά σχετικών με την υπόθεση πληροφοριών για τους μάρτυρες), η ερευνήτρια τους διέκρινε ως ξεχωριστή κατηγορία. Ζητούμενο εδώ είναι αφενός μεν να διαφοροποιούν κάθε φορά οι μαθητές την οπτική τους γωνία ανάλογα με το ποιος παίρνει το λόγο κατά τη διάρκεια των ανακρίσεων, αφετέρου δε, να ασκηθούν στη **διαφοροποίηση του ύφους**, καθώς τόσο οι ύποπτοι όσο και οι μάρτυρες καλύπτουν ένα **ευρύ φάσμα ανθρώπινων τύπων** προερχόμενων από διαφορετικά περιβάλλοντα (κοινωνική τάξη, καταγωγή, επαγγελματική ιδιότητα, μορφωτικό επίπεδο) και με διαφοροποιημένο γλωσσικό υπόβαθρο. Στη λίστα αυτή περιλαμβάνονται για παράδειγμα ένας διαπρεπής δικηγόρος, μία καμαριέρα, ένας μπάρμαν, ένας σοφέρ, δύο φοιτητές, ένας επιχειρηματίας, ένας επιστάτης, ένας άνεργος χρήστης ουσιών, μια χημικός, ένας φαρμακοποιός και πολλοί ακόμη, που συνομιλούν με τα πρόσωπα της εξουσίας (αστυνομικός, βοηθός, ιατροδικαστής, αρχηγός, αστυνομικοί της σήμανσης), κυρίως δε, με τον πρωταγωνιστή.

(Ανάκριση δικηγόρου)

-Πίστεψε με, θα διευκολύνεις πολύ και εμάς αλλά και τον εαυτό σου δίνοντας μας την ομολογία σου.

-Την ποια; Δεν καταλαβαίνω, με κατηγορείτε για κάτι; Αντί να ασχολείστε μαζί μου, γιατί δεν συλλαμβάνετε τον Πέτρο; Αλλά βέβαια. Τι άλλο να περιμένω από την ελληνική αστυνομία!

-Α ναι, φυσικά. Τον κύριο Παπαδάκη, τον σύζυγο του θύματος... Όλα τα στοιχεία εναντίον του.... Τι βολικό για τον αληθινό ένοχο.

-Αυτός είναι ο αληθινός ένοχος! Δεν μπορεί να είναι κανείς άλλος!

-Κι όμως... Έχετε πραγματικά σπουδάσει ιατρική δύο χρόνια, κύριε Αντωνίου;

-Ναι, έχω να απολογηθώ ακόμα και για τις σπουδές μου;

-Φυσικά και όχι. Σας έχω ρωτήσει ξανά, αλλά πείτε μου, ποια ήταν η σχέση σας με το θύμα;

-Είχαμε μία ισορροπημένη σχέση αγάπης και αλληλοεκτίμησης. Η Μάριον...

-Σταματήστε να επαναλαμβάνετε για ακόμα μια φορά την ψεύτικη ιστορία σας. Έχετε γνώσεις ιατρικής, η καμαριέρα σας είχε δει την μέρα του φόνου να βγαίνετε από το δωμάτιο του Παπαδάκη. Επιπλέον, είστε πνιγμένος στα χρέη από τον τζόγο...

-Και; Δικηγόρος είμαι αστυνόμο (ο Θεός να σας κάνει δηλαδή). Ξέρω πως αυτά τα στοιχεία δεν μπορούν να σταθούν σε κανένα δικαστήριο. Για τελευταία φορά σας λέω πως δεν έχω κάνει τίποτα. Είναι καιρός λοιπόν να αρχίσετε να ψάχνετε τον αληθινό ένοχο και να μη βασίζεστε σε εικασίες. Τώρα με συγχωρείτε, αλλά έχω δουλειά.

(Famous Smurf)

(Ανάκριση ηλικιωμένης καμαριέρας)

-Μα σας τα είπα όλα κύριε αστυνόμο.

-Εκείνη την εποχή, όταν ήταν χορεύτρια είχε άλλες ερωτικές σχέσεις;

-Απ' ό,τι θυμάμαι, υπήρχε ένας άντρας που ερχόταν συχνά στο καμαρίνι και απ' ό,τι κατάλαβα της ζητούσε χρήματα. Εκείνη, όταν μου μιλούσε δίνοντάς μου συμβουλές, θυμάμαι μου έλεγε συχνά να μην παντρευτώ ποτέ αν δεν γνωρίζω καλά τι άνθρωπο παίρνω.

-Γνωρίζεις αν ήταν παντρεμένη με αυτόν;

-Δεν γνωρίζω, κύριε αστυνόμο.

-Αυτός ξαναγύρισε;

-Όχι, γιατί όπως έμαθα είχε συνεργαστεί με την δικτατορία και με τους χουντικούς, ήταν δοσίλογος και τον σκότωσαν.

-Τον θυμάσαι πως ήταν; Εάν έβλεπες μία φωτογραφία του θα τον αναγνώριζες;

-Τον θυμάμαι αρκετά καλά κύριε αστυνόμο, γιατί με φόβιζε. Έχουν περάσει όμως πάνω από 30 χρόνια. Δεν ξέρω πώς θα είναι σήμερα.

-Αν έβλεπες μία φωτογραφία του από τότε;

-Α, τότε αλλάζει. Ναι, νομίζω θα τον αναγνωρίσω.

-Μας βοήθησες αρκετά με τις καινούριες πληροφορίες, ίσως όμως να σε ζαναχρειαστώ για αυτό το θέμα.

-Ελπίζω να βρείτε μία λύση. Η καλή μου κυρία άξιζε καλύτερη τύχη.

(Το κουτσό πόνο)

(Ανάκριση φοιτητή – προκλητικός τόνος)

-Για πείτε μου τώρα , η σχέση με τον κύριο Οικονόμου πώς είναι;

-Πώς ήταν, μάλλον, θέλετε να πείτε.

-Ναι, αλλά μην αποφεύγετε την ερώτηση.

-Με το να σας διορθώνω δε νομίζω πως σας αποφεύγω, απάντησε με ένα προκλητικά ειρωνικό ύφος.

-Συγγνώμη, έχετε δίκιο, αλλά απαντήστε στην ερώτηση που σας έκανα, αποκρίθηκε ο αστυνόμος.

-Μπορείτε να την επαναλάβετε διότι δεν την θυμάμαι; ρώτησε ο νεαρός με το χαμόγελο στα χείλη.

Άμα σου αστράψω μια στα μούτρα μπορεί να ζαναθυμηθείς, σκέφτηκε ο αστυνόμος, αλλά απλώς του επανέλαβε την ερώτηση.

-Τυπική, τίποτα το ιδιαίτερο, ένα γεια του έλεγα όποτε τον έβλεπα και στην αρχή κάθε μήνα του πήγαινα τα κοινόχρηστα.

-Αυτό είναι όλο;

-Ναι, απάντησε, ενώ μια φλεβίτσα φαινόταν να ξεπετάγεται στο μέτωπο του.

(Το ηλεκτρικό πρόβατο)

(Ανάκριση ναρκομανούς)

-Κύριε Αλέξανδρε Χριστοφόρου, πόσον καιρό διαμένετε στην πολυκατοικία;

-Πού να θυμάμαι. Εεε... Δύο χρόνια, κάπου εκεί.

-Από την στιγμή που είστε κι εσείς ένοικος της πολυκατοικίας θα ήθελα να μου δώσετε μερικές πληροφορίες για το αν ακούσατε ή είδατε κάτι ύποπτο μεταξύ 11:00 και 2:00 το βράδυ.

-*Ημουν σε μπαρ με κάτι φιλαράκια. Τα ξημερώματα γύρισα. Μη με ανακατεύετε!*

- *Τι σχέσεις είχατε εσείς με το θύμα;*

-*Δεν τον ήξερα τον τύπο. Πολλές φορές τον τράκαρα στην είσοδο, αλλά απέφευγε να μου μιλήσει..*

-*Σας ευχαριστώ πολύ, καλή σας μέρα. Θα μπορέσουμε να έχουμε την βοήθειά σας για τυχόν εξακριβώσεις πάνω στο θέμα;*

-*Αφήστε με ήσυχο, δεν έχω καμία σχέση.*

-*Είστε ελεύθερος προς το παρόν. είπε ο αστυνόμος Δήμας μ' ένα ελαφρό μειδίαμα χαραγμένο στο πρόσωπό του. Ύστερα γύρισε στον Χρηστίδη:*

-*Χρηστίδη, ο ύποπτός μας είναι χρήστης. Φαίνεται από τα κατακόκκινα μάτια του και το όλο παρουσιαστικό του. Όσο για το λεξιλόγιό του...ας μην το συζητάμε καλύτερα. Για ψάξε μήπως έχει φάκελο ο φιλαράκος.*

(Κατά λάθος συγγραφείς)

- **διάλογοι για την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας.** Πρόκειται για τους διαλόγους που διαμείβονται μεταξύ του αστυνόμου και του βοηθού του, καθώς και για όσους αναπτύσσονται κατά το τελικό σχέδιο παγίδευσης του ενόχου, όταν τον οδηγούν, μέσω των στοιχείων, σε ομολογία. Διακρίθηκαν σε ιδιαίτερη κατηγορία γιατί αυτό που ενδιαφέρει εδώ είναι η ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου, με στόχο τη σύνθεση των επιμέρους στοιχείων (επαγωγικός στοχασμός), την οργάνωσή τους και την παρουσίασή τους με τρόπο που να προσελκύεται το ενδιαφέρον του αναγνώστη, καθώς αποκαλύπτεται σταδιακά ο μίτος της υπόθεσης. Και στην περίπτωση αυτή ο λόγος προσαρμόζεται ανάλογα με την ταυτότητα του πομπού και του δέκτη, το ζητούμενο και τις συνθήκες που στο μεταξύ έχουν διαμορφωθεί. Η οικειότητα μεταξύ αστυνόμου-βοηθού αντικαθίσταται από ένα διαφορετικό, αυστηρό, συχνά απότομο ύφος, όταν ο αστυνομικός επιχειρεί να ξεσκεπάσει το δράστη.

(Αστυνόμος και βοηθός αναθεωρούν τα στοιχεία)

-*Η άποψη όλων στρέφεται κατά του Παπαδάκη. Οι συγγενείς αλλά και οι δημοσιογράφοι που έχουν κατασκηνώσει έξω από τα γραφεία μας και έξω από τη βίλα, περιμένουν από ώρα σε ώρα να αναγγείλουμε τη σύλληψή του.*

-*Ψάξε στα χαρτιά σου. Πώς πάνε οι δουλειές του Παπαδάκη;*

-Μια χαρά. Το γυμναστήριο - σπα - χώρος χαλάρωσης - χώρος ψυχολογικής ενδυνάμωσης (τι είναι αυτό;), - χώρος διδασκαλίας του ζεν (άλλο πάλι και τούτο) πάει μια χαρά. Είναι γραμμένο στο όνομά του και όλη η υψηλή κοινωνία είναι πελάτες του. Σίγουρα δεν θα τον σύμφερε να βγει δολοφόνος. Βέβαια, με το θάνατο της Μάριον θα έπαιρνε παραδάκι με τη σέσουλα. Άλλωστε, με αυτά που έμαθε η Μάριον για την ερωμένη και η απειλή να αλλάξει τη διαθήκη την άλλη μέρα, είναι πρώτης τάξεως κίνητρο.

- Πρέπει όμως πριν τον καταδικάσουμε να σκεφτούμε όλες τις εκδοχές, Μάριε. Το γεγονός ότι όλα είναι εναντίον του είναι πολύ ύποπτο.

- Αλήθεια λες αστυνόμω. Σε όλες τις αστυνομικές ιστορίες ο ένοχος είναι το πιο απίθανο άτομο.

- Μάριε σοβαρέψου. Εδώ δεν έχουμε να κάνουμε με χάρτινους ήρωες. Παίζεται η ζωή αληθινών ανθρώπων.

- Ναι, έχεις δίκιο. Όμως όλοι, όπως φαίνεται, είχαν και κίνητρο και ευκαιρία.

- Δες τα στοιχεία για εκείνον τον Αντωνίου. Θέλει λυσσασμένα να κατηγορήσει τον Παπαδάκη. Δε χάνει ευκαιρία να μιλάει ακατάπαυστα εναντίον του. Απ' την πρώτη στιγμή που τον ανέκρινα προσπαθεί να μου υποδείξει τον ένοχο. Και μένα δε μ' αρέσει να μου κάνουν υποδείξεις...

- Λοιπόν Αντωνίου.... Γεννήθηκε στην Αθήνα, καταγωγή από Τρίκαλα. Άριστος μαθητής, μπήκε με καλή σειρά στην Ιατρική Θεσσαλονίκης αλλά μετά από δύο χρόνια ένας δικηγόρος θείος του τού πρότεινε...,

- Τι, τι είπες; Σπούδασε για δύο χρόνια ιατρική; Γιατί δεν το έμαθα αυτό πιο πριν;

- Εεεε, δεν ξέρω αστυνόμω. Αρχικά φαινόταν άσχετο, μουρμούρισε αμήχανα ο Σωτηρόπουλος

- Άσχετο;; Μπορεί η λύση να βρίσκεται εδώ, είπε ο αστυνόμος και πετάχτηκε όρθιος. Άρχισε να βηματίζει πάνω κάτω στο δωμάτιο, χαμένος στις σκέψεις του. (Famous Smurf)

(Οδηγώντας τον μπάτλερ σε ομολογία)

- Θα θέλαμε να σας κάνουμε κάποιες επιπλέον ερωτήσεις κύριε Δήμου, άρχισε ο αστυνόμος.

-Όπως νομίζετε..

-Τι γνωρίζετε για τα γεγονότα που έγιναν το βράδυ της δολοφονίας;

-Δε γνωρίζω τίποτα, εγώ εκείνη την ημέρα είχα ρεπό.

-Σύμφωνα με τα στοιχεία που έχουμε, γυρίσατε από το ρεπό σας γύρω στις 11:00. Η δολοφονία έγινε αργότερα.

-Απευθείας μετά την επιστροφή μου πήγα στο δωμάτιό μου.

-Δηλαδή δεν ακούσατε τίποτα;

-Όχι, έπεσα για ύπνο κατευθείαν.

-Μάλιστα. Δε μου λέτε, τι πιστεύετε για την... ανάσταση των νεκρών;

-Συγγνώμη; Δεν σας καταλαβαίνω, είτε ο μπάτλερ αγχωμένος.

-Εγώ πιστεύω ότι με καταλαβαίνεις, είτε ο αστυνόμος, αφήνοντας κατά μέρος τον πληθυντικό και τις ευγένειες.

-Συγγνώμη αλλά νομίζω ότι μπορώ να φύγω. Δεν έχω κάτι άλλο να σας πω.

-Έχουμε εμείς. Ξέρουμε ότι είσαι ο σύζυγος της Μάριον Κοντογιάννη. Ξέρουμε για τους εκβιασμούς, για τα λεφτά που της αποσπούσες και για την ψεύτικη ταυτότητά σου.

-Κάνετε κάποιο λάθος. Δεν έχω καμία σχέση με αυτά που λέτε. Μάλλον με μπερδεύετε με άλλον.

-Τα δακτυλικά αποτυπώματα δεν λένε ψέματα κύριε... Δεσποτόπουλε. Ή δε σου λέει κάτι αυτό το όνομα;

Ο "μπάτλερ" είχε χλομιάσει. Η απάθεια και η αταραξία που προσπαθούσε να διατηρήσει τον είχαν εγκαταλείψει.

-Το βράδυ της δολοφονίας υπάρχει μάρτυρας που σε άκουσε να διαπληκτίζεσαι με τη Μάριον. Εκείνη αρνήθηκε να σου δώσει άλλα χρήματα. Σε απείλησε κιόλας. Μέχρι τότε εκείνη ήταν υποχρεωμένη να υπομένει τους εκβιασμούς σου, για να μην αποκαλύψεις ότι ήσουν ζωντανός και κριθεί άκυρος ο γάμος της με τον Κοντογιάννη. Όμως στο μεταξύ η Κοντογιάννη είχε συμβουλευτεί τους δικηγόρους της. Και έμαθε ότι δεν μπορούσες να της κάνεις τίποτα. Δεν υπήρχε δόλος εκ μέρους της όταν παντρεύτηκε τον εφοπλιστή, εφόσον πίστευε ότι πραγματικά ήσουν νεκρός. Όλο το μεγαλοφυές σχέδιό σου κατέρρευε και δεν μπορούσες να κάνεις τίποτα. Έτσι δεν είναι; Δεν υπάρχει λόγος να αρνείσαι την αλήθεια. (...)

(Το κουτσό πόλυ)

Επίσημος λόγος. Ο επίσημος λόγος αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί ένα από τα ζητούμενα για το μάθημα της Γλώσσας, σύμφωνα και με τα νέα Προγράμματα Σπουδών. Ωστόσο συνήθως εξαντλείται σε ασκήσεις που αφορούν επιστολές διαμαρτυρίας που πρέπει να στείλουν οι μαθητές στις αρχές ή στον τύπο. Στην παρούσα εργασία οι μαθητές προχώρησαν στη συγγραφή δύο επίσημων κειμένων διαφορετικού είδους, που μπορούν να ενταχθούν οργανικά στην υπόθεση: πρόκειται για μια διαθήκη (εδώ: της πλούσιας κληρονόμου Μάριον Κοντογιάννη) και για την επίσημη ανακοίνωση που εκδίδει η ελληνική αστυνομία κάθε φορά που υπάρχει εξιχνίαση εγκλήματος (εδώ για το έγκλημα της υπόθεσης «Φονικά Χριστούγεννα»). Στόχος ήταν να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με ένα άλλο είδος λόγου, περισσότερο απαιτητικό και υποκείμενο σε συγκεκριμένες συμβάσεις δομής και έκφρασης. Θα έπρεπε λοιπόν να ασκηθούν στην έρευνα και, μέσω αυτής να υποψιαστούν τους πάμπολλους τύπους επίσημων κειμένων, πολλούς από τους οποίους χρειάζεται να μεταχειριστεί ο πολίτης στην καθημερινότητά του. Το ύφος βέβαια είναι τυπικό και ουδέτερο, συνάδοντας με τον υπηρεσιακό χαρακτήρα που διατηρούν τέτοιου είδους γραπτά κείμενα.

(Ανακοίνωση της ΕΛΑΣ)

Εξιχνιάστηκε από την Υποδιεύθυνση Ασφαλείας Φιλοθέης ανθρωποκτονία, που διαπράχθηκε την 24-12-2015, σε βάρος της εξηνταπεντάχρονης κυρίας Μάριον Κοντογιάννη, στην οικία της στο δήμο Φιλοθέης. Για την υπόθεση αυτή συνελήφθη σήμερα (21-02-2016), ο σύζυγος της κόρης της δολοφονηθείσας, Άρης Αντωνίου, σε βάρος του οποίου σχηματίστηκε κακουρηγηματικού χαρακτήρα δικογραφία για ανθρωποκτονία.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο μεθοδικής και συστηματικής έρευνας της Υποδιεύθυνσης Ασφαλείας Φιλοθέης, προέκυψε ότι ο κύριος Α. Αντωνίου δολοφόνησε την κυρία Κοντογιάννη χορηγώντας της στρυχνίνη. Αναλυτικότερα, ο κύριος Α. Αντωνίου είχε αντικαταστήσει τα χάπια της κυρίας Μ. Κοντογιάννη με κάψουλες που περιείχαν σε μεγάλο ποσοστό στρυχνίνη (92,3% w/w), περιεκτικότητα ικανή να προκαλέσει το θάνατο μετά την πρόσληψή μίας κάψουλας.

(...)

Η σχηματισθείσα δικογραφία διαβιβάστηκε στην Εισαγγελία Πρωτοδικών Αθηνών και στη συνέχεια εκδόθηκε ένταλμα συλλήψεως από τον

κύριο Ανακριτή Αθηνών σε βάρος του Α. Αντωνίου, το οποίο εκτελέστηκε άμεσα από την Υποδιεύθυνση Ασφαλείας Φιλοθέης.

(Π(ΟΙ)ΗΜΑ)

Λογοτεχνικά στοιχεία. Στα ζητούμενα που αφορούν το ύφος, οι ρουμπρίκες που προτείνονται από το ΥΠΕΠΘ, συνυπολογίζουν και την ύπαρξη λογοτεχνικού ύφους και λογοτεχνικών στοιχείων. Καθώς τα ζητήματα ύφους εθίγησαν προηγουμένως, θα επικεντρωθούμε στα λογοτεχνικά στοιχεία που προσδιορίζονται στη σχετική δημοσίευση (σελ. 265) ως εκφραστικά μέσα. Σε αυτά περιλαμβάνονται βέβαια τα σχήματα λόγου (μεταφορές, προσωποποιήσεις, παρομοιώσεις), οι εικόνες (οπτικές, ακουστικές), αλλά και τα ζητούμενα από τα Προγράμματα της Γ΄ Γυμνασίου που αφορούν στοιχεία χιούμορ ή σάτιρας. Οι μαθητές έκαναν αυθόρμητα χρήση αυτών των στοιχείων (χωρίς προηγούμενη επισήμανση ή παραίνεση), αποδεικνύοντας έτσι ότι αυτά είναι οργανικά ενταγμένα στο λόγο τους και η χρήση τους θεωρείται αυτονόητη και φυσική. Σταχυολογώντας μπορούμε να αναφέρουμε ενδεικτικά:

Χιούμορ:

(...) ο Αλκης, Θεέ μου αυτός ο άνθρωπος. Κάθε μέρα και «πού είναι το νοίκι;» και «που είναι τα κοινόχρηστα;»...Κάτσε ρε φιλαράκι δεν είμαι και ο σεΐχης να πούμε. Εγώ ο καημένος μια δουλεία ψάχνω να βρω γιατί οι γονείς μου έχουν βρει το παραμυθάκι τώρα ότι πρέπει να γίνω ανεξάρτητος και ότι σε λίγα χρόνια θα κάνω οικογένεια. ΕΙΣΑΣΤΕ ΜΕ ΤΑ ΚΑΛΑ ΣΑΣ; τους λέω κάθε φορά. Είκοσι δύο χρονών είμαι ο έρημος, προσπαθώ να περάσω κανένα μάθημα για το εξάμηνο και ελπίζω να βγάλω την σχολή μέχρι του χρόνου.

(Το ηλεκτρικό πρόβατο)

- Στο καλό αστυνόμε.

Με προβίβασε κιόλας σε αστυνόμο ο θυρωρός. Λες να είναι σημάδι για την πολυπόθητη προαγωγή;

(Zaza)

Δεν μπορώ να καταλάβω , πώς μπορεί η Χριστίνα να είναι ακόμα μαζί του. Τι του βρίσκει του χαμένου; Α, ναι, τώρα που είπα χαμένος μου ήρθε στο μυαλό ο Αλέξανδρος. Τι στο καλό, όλες οι περιπτώσάρες στη δικιά μου πολυκατοικία μαζεύτηκαν ;

(Book junkies)

Την ώρα που ήταν έτοιμος να βγει άκουσε το κλειδί να γυρίζει στην κλειδαριά. Στην πόρτα εμφανίστηκε η κόρη του η Ελενίτσα (τι Ελενίτσα δηλαδή, ολόκληρη γυναίκα), που από τότε που πέρασε στο Πανεπιστήμιο θεωρούσε υποχρέωσή της να γυρίζει κάθε μέρα ζημερώματα. Καθώς ετοιμαζόταν να την κατσαδιάσει, την άκουσε να του λέει:

-Τι γυρεύεις τέτοια ώρα ζύπνιος; Πήγαινε αμέσως στο κρεβάτι σου. Και, καθώς ο αστυνόμος την κοιτούσε ανίκανος να αρθρώσει λέξη, τού 'δωσε ένα σκαστό φιλί και έφυγε γελώντας για το δωμάτιό της.

-Ορίστε κατάσταση, μουρμούρισε ψευτοθυμωμένος ο αστυνόμος. Να συλλαμβάνεις επικίνδυνους εγκληματίες και να μην μπορείς να βάλεις τάξη στο σπίτι σου.

(Μι και Μι- δασκάλα)

Εικόνες (οπτικές – ακουστικές) (ενδεικτικά)

Αντίθετα ο αστυνόμος βυθισμένος στις σκέψεις του, κοίταζε την χιονισμένη Πάρνηθα από το παράθυρό του. Από κάτω ακούγονταν παιδικά κάλαντα.

(Famous Smurf)

Το γυμναστήριο αποτελούνταν από τρία τετραώροφα κτίρια που σχημάτιζαν ένα κύκλο, στο κέντρο του οποίου βρισκόταν ένας μεγάλος περιποιημένος κήπος.

(Τρεις Χάριτες)

Ο αστυνόμος άνοιξε την πόρτα και αντίκρισε την πλουσιότερη γυναίκα της Ελλάδας πιο εξαθλιωμένη από ποτέ, πεσμένη στο πάτωμα με το πρόσωπό της μελανιασμένο και το στόμα της γεμάτο αφρούς.

(Π(ΟΙΗΜΑ))

Ο Παπαδάκης βγήκε από το ανακριτικό γραφείο και κατευθύνθηκε προς την έξοδο. Στο κεφαλόσκαλο άναψε τσιγάρο με χέρια που έτρεμαν.

(Κρίνα)

Μεταφορές παρομοιώσεις (ενδεικτικά)

Αυτός το έκανε, ο Αλέξανδρος αυτό το άσπλαχνο φίδι. Ναι αυτός. Κοίτα τον πάλι, στα κουρέλια είναι ντυμένος, να μου πεις κουρέλι είναι. Και τα μάτια του, αυτά τα μάτια του, κόκκινα σαν την κόλαση... αυτός το έκανε. Ντροπή του, αλλά

γιατί, γιατί; Τι το σκέφτομαι; Η απάντηση είναι ολοφάνερη, για να πάρει τη δόση του.

(Το ηλεκτρικό πρόβατο)

Ήθελα να βγω έξω να τους χωρίσω, όμως κάποιες λέξεις μου καρφώθηκαν σαν μαχαίρι στην καρδιά.

Μου γκρεμίστηκαν μονομιás όλα τα όνειρα.

(Book junkies)

Ο χώρος όμως όπου κυριαρχούν οι εικόνες μαζί με πλήθος σχημάτων λόγου είναι αυτός της **ποίησης**:

(Βρισηίδα)

Να ξεχάσω

ένα σπίτι με πέτρινα μάτια

ο κισσός σκαρφαλώνει να φτάσει

σκαλισμένη στην πόρτα η φωνή του πατέρα

"μην την πάρετε, μη, χρυσάφι για την πλεξούδα της"

Κλείνω τα μάτια

γίνομαι πέτρα

είδωλο χιλιάδων αρπαγών

Κούφιος αποχαιρετισμός

κι εγώ ένα κύπελλο ασημένιο

το πήραν ήπιαν

σαν ξεδίψασαν

το έχυσαν πίσω στο χώμα

Ελένη κρύψου εσύ

εγώ έχω μέτωπο ασκέπαστο

και ένα δάκρυ να τρέχει

σκίζοντας στα δύο μια ψυχή

ήδη τρυπημένη σε τέσσερα σημεία

(Estella)

(Ελπίδα)

Όταν σε βλέπουν...

Σκιές κουρελιασμένες σπαρταρούν

Ματωμένες ψυχές ζωντανεύουν

Βυθίζονται στις φωτεινές δίνες των μαλλιών σου

Ισχνές σκιές σαν ξεψυχισμένα κλαριά

Μα οι καρδιές παλλόμενες.

Αναρωτιούνται...

Θα σκορπίσεις ψιχάλες φωτός ή τον πόνο θα σπείρεις;

Πόσα πεθαμένα κορμιά ταξιδεύουν στο Αιγαίο...

Άραγε τα ξέχασες ή σε ξεχάσαν;

Τα δεινά απ' το κουτί της Πανδώρας

μπορείς εσύ να τιθασέψεις;

(mam72)

11.1.1.2.3. Χρήση της γλώσσας

Το τελευταίο ποιοτικό κριτήριο, η χρήση της γλώσσας, προσδιορίζει περισσότερο τη γλώσσα ως γραμματικο-συντακτικό σύστημα και εξετάζει αν ο λόγος είναι σαφής ή δυσνόητος, αν υπάρχουν εκφραστική ή ορθογραφικά λάθη, αν το λεξιλόγιο είναι κατάλληλο και πλούσιο.

Είναι φυσικό, στο σύνολο τάξης να μην έχουν όλοι οι μαθητές κατακτήσει το ίδιο επίπεδο ως προς το λεξιλογικό πλούτο ή την ορθογραφημένη και σωστά συνταγμένη γραπτή έκφραση. Ωστόσο δεν πρέπει να παραβλέψουμε ότι η χρήση μιας συνεργατικής πλατφόρμας που επιτρέπει επάλληλες γραφές, όπως το wiki, εμπεριέχει όλες τις δυνατότητες ώστε οι μαθητές να βελτιώνουν στα διαδοχικά στάδια συγγραφής το λόγο τους (όπως θα φανεί στη συνέχεια, κατά την εξέταση της εξελικτικής πορείας της συγγραφής) και να διορθώνουν τα λάθη που εντοπίζουν οι συμμαθητές τους (βλ. σελ. 230, 236, 150-151) ή οι ίδιοι (αποστασιοποίηση του συγγραφέα από το κείμενο, μέσω της οθονικής ανάγνωσης). Και τα Προγράμματα Σπουδών, εξάλλου, στις νεότερες εκδοχές τους, προωθούν την μαθησιακή αξιολόγηση των γραπτών κειμένων μέσω της παρακολούθησης της πορείας που οι μαθητές διέγραψαν, των γνώσεων και δεξιοτήτων που ενεργοποίησαν, της προόδου

που επέδειξαν (αξιολόγηση μέσω σχεδίων εργασίας) ελέγχοντας τη σταδιακή κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων (διαμορφωτική αξιολόγηση, σελ.151, 164) και ενθαρρύνοντας την αλληλοαξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση από τους συμμαθητές αλλά και την αυτοαξιολόγηση του ίδιου του κοινού της τάξης (συνέντευξη, ερωτηματολόγια).

Κατά αναλογία και στην παρούσα εργασία η ποιοτική αποτίμηση για την χρήση της γλώσσας (όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 2), έλαβε υπόψη την παραπάνω εξελικτική πορεία που διέγραψαν οι μαθητές σε όλη τη διάρκεια της εργασίας τους (ως προς την πληρότητα και την ορθότητα της διατύπωσης), καθώς και την προσπάθειά τους να οδηγηθούν σε ένα ολοένα πιο ολοκληρωμένο και επιτυχημένο αποτέλεσμα, αναλαμβάνοντας οι ίδιοι τον έλεγχο της μαθησιακής τους πορείας και κινητοποιούμενοι περαιτέρω από την αυθεντικότητα του πλαισίου της εργασίας τους.

Σε επίπεδο αυτοαξιολόγησης ελήφθησαν υπόψη και οι απαντήσεις των μαθητών στο Ερωτηματολόγιο (σελ. 393) σχετικά με τον βαθμό προόδου που εντόπισαν μεταξύ του πρώτου και του τελευταίου κειμένου που συνέταξαν (ορθή διατύπωση / γλωσσική άνεση). (Αξιολογούνται βέβαια οι απαντήσεις όσων αναφέρουν ότι η ομάδα τους συνέταξε τέσσερα ή περισσότερα κείμενα, ώστε να υπάρχει μια πιο ορατή πορεία εξέλιξης).

11.1.2. ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΤΗΝ ΤΕΛΙΚΗ ΜΟΡΦΗ

Επεξεργασία των ηλεκτρονικών κειμένων γραπτού λόγου

επισκέψεις, προσθήκες, διορθώσεις

Η ανάρτηση των μαθητικών κειμένων στην ηλεκτρονική πλατφόρμα δε συνεπάγεται την εγκατάλειψή τους, παρόλο που έχει πραγματοποιηθεί η προφορική ανατροφοδότηση για αυτά στην τάξη. Η εικονική ηλεκτρονική κοινότητα που συγκροτείται από τους μαθητές του τμήματος συνεχίζει επί συγκεκριμένου, ορατού κειμένου πλέον, το σχολιασμό και τις παρατηρήσεις της. Μολονότι οι μαθητές προχωρούν σε επόμενες καταγραφές, επιστέφουν συχνά στα κείμενά τους, κάνοντας προσθήκες ή βελτιώσεις, ειδικά προς το τέλος της πορείας της δραστηριότητας, όταν επιθεωρούν όλο το εύρος των γραπτών τους εργασιών. Αποκαλυπτικό της εμπλοκής τους, που ενισχύεται και από την αίσθηση της ύπαρξης ενός αυθεντικού κοινού στο οποίο απευθύνονται, είναι το εύρος των αναθεωρήσεων και διορθώσεων που η πλατφόρμα wiki μας επιτρέπει να παρακολουθήσουμε (page history,σελ. 218). Η ίδια πλατφόρμα επιτρέπει και την πραγματοποίηση αυτών των αναθεωρήσεων μέσω της δυνατότητας αλληπάλληλων γραφών.

Από τη γενική επισκόπηση του έργου, προκύπτει ότι πραγματοποιήθηκαν **343** επισκέψεις και διορθώσεις για τα κείμενα που συγκροτούν τις δύο αστυνομικές νουβέλες (που κυμάνθηκαν σε μια κλίμακα μεταξύ 2 – 14 αναθεωρήσεων για κάθε κείμενο). **Συγκεκριμένα, υπήρξαν 160 επεμβάσεις για τα 37 κείμενα των «Φονικών Χριστουγέννων» και 183 για τα 48 κείμενα του «Εγκλήματος στον Παράδεισο». Όσον αφορά την ποίηση, καταμετρήθηκαν 168 αναθεωρήσεις και, ειδικότερα, 141 για τις 32 στροφές της Βρισηίδας και 27 για τις 11 στροφές της Ελπίδας.** Γίνεται φανερό ότι οι μαθητές μεριμνούν διαρκώς για την ολοκληρωμένη μορφή των γραπτών τους και δεν εφησυχάζουν. Κάθε αναθεώρηση αποτελεί και ένα βήμα προόδου στην κατάκτηση του χειρισμού του γλωσσικού οργάνου και της όξυνσης του γλωσσικού αισθητηρίου τους (σελ. 215-216).

Στο σύνολό τους σχεδόν οι αναθεωρήσεις περιλαμβάνουν και τα δύο είδη επεμβάσεων, δηλαδή **και διορθώσεις και προσθήκες**. Είναι μονοψήφιος ο αριθμός των επεμβάσεων που αφορούν διορθώσεις μόνο σε επίπεδο μορφής. Η πλατφόρμα wiki, με τη χρήση διαφορετικής σήμανσης και διαφορετικού χρώματος, μας δίνει τη δυνατότητα να παρακολουθήσουμε πότε πραγματοποιείται διόρθωση (διαγραφή και κόκκινο χρώμα) και πότε προσθήκη (υπογράμμιση και πράσινο χρώμα). Προβάλλει

δε, μόνο τα σημεία που υφίστανται αλλαγή ή συμπλήρωση και όχι το σύνολο του κειμένου.

Σε άλλα αποσπάσματα κυριαρχούν οι διορθώσεις (σε επίπεδο λεξιλογίου, διατύπωσης ή ορθογραφίας) και σε άλλα οι προσθήκες με στόχο την πληρότητα του περιεχομένου, με την παροχή όλων των απαραίτητων πληροφοριών.

~~Μόλις ο~~ αστυνόμος Γκίκας ~~βγαίνει~~βγήκε από το ~~αρχηγείο περικυκλωμένο~~αρχηγείο, περικυκλώθηκε από δημοσιογράφους γνωστών καναλιών
-Αστυνόμ Γκίκα , αστυνόμ Γκίκα! Τι γνωρίζετε για τον φόνο της Μάριον Κοντογιάννη;
-Είναι ακόμα πολύ νωρίς για να βγάλουμε συμπεράσματα.
Ποιος ~~οφελείται~~ωφελείται από την δολοφονία της;
-Δεν γνωρίζω τίποτα για ~~αυτό~~αυτό, αν θέλετε απαντήσεις απευθυνθείτε
-Ο κόσμος πρέπει να μάθει την αλήθεια! Δεν μπορείτε να αποφεύγετε όλες τις ερωτήσεις! Το κοινό φλέγεται να μάθει τι συμβαίνει!
Ο αστυνόμος Γκίκας αγνοεί την δημοσιογράφο και δεν απαντάει.
είναι η αιτία της ~~δολοφονίας~~δολοφονίας. Πείτε μας κάτι για αυτό.
-Ουδέν ~~σχόλιο~~σχόλιον, ρωτήστε τον αρχηγό για περισσότερες πληροφορίες.
~~Ο Αστυνόμος Γκίκας μπαίνει~~ Σε λίγο θα δώσει συνέντευξη τύπου.
Και μ' αυτά τα λόγια ο αστυνόμος μπήκε στο ~~αυτοκίνητο~~αυτοκίνητό του και ~~φεύγει~~ενώ πάτησε γκάζι να απομακρυνθεί το γρηγορότερο δυνατό, ενώ οι δημοσιογράφοι ~~τρέχουν~~έτρεχαν ακόμα από ~~πίσω~~πίσω του φωνάζοντας ερωτήσεις.

-Εξέτασα πολύ προσεκτικά τα τραύματα του κεφαλιού και κατέληξα ότι το φονικό όπλο ήταν ένα αμβλύ αντικείμενο, με το οποίο ο δράστης χτύπησε επανειλημμένα το κεφάλι του θύματος.
-Ναι ένα κρησπίγιο βρέθηκε στο ~~δωμάτιό της~~δωμάτιο με αίμα, αλλά ας
-Έχεις δίκιο, θα εξετάσω περαιτέρω την υπόθεση.
-Τι έχεις να μου πεις για την ώρα θανάτου;
δωματίου. Το καλοριφέρ δούλευε στο φουλ. Βλέπεις αυτοί δε χρειάζονται ~~να~~να κάνουν οικονομία στο πετρέλαιο.
- Μόνο αυτό; πετάχτηκε από δίπλα ο Σωτηρόπουλος. Εδώ έχουν και δικό τους διωλιτήριο! και άρχισε να γελάει.
-Σωτηρόπουλε! τον επανέφερε αυστηρά στη τάξη ο Γκίκας. Ωραία εικόνα δίνει στους συγγενείς της γυναίκας η ελληνική αστυνομία.
αρχηγού διέκοψε την συνομιλία τους. Τον ενημέρωσαν συνοπτικά σχετικά με τις εξελίξεις.
Ο ιατροδικαστής Δημητρίου τους χαιρέτησε και ~~έφυγαν και οι τρεις~~έφυγε βιαστικά με προορισμό το ~~τμήμα νεκροτομείο~~.
- Θανάση, όσο το δυνατό πιο γρήγορα την αναφορά, του φώναξε ο αστυνόμος Γκίκας.
- Ό, τι μπορώ θα κάνω, αστυνόμ. Πότε τη θες;
-Χθες!
- Ένας απλός δημόσιος υπάλληλος είμαι. Όχι ο Χουντίνι! είτε ο Δημητρίου και βγήκε.

Εικόνες 80 & 81. Δείγματα διορθώσεων των κειμένων στην πλατφόρμα wiki.

Οι προσθήκες και διορθώσεις των κειμένων πραγματοποιήθηκαν είτε στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών στο σπίτι τους, είτε στις επισκέψεις που έλαβαν χώρα στο εργαστήριο Πληροφορικής όπου όλα τα μέλη της συγγραφικής κοινότητας της τάξης αλληλεπιδρούσαν σε πραγματικό στην ουσία χρόνο. Οι τελευταίες επεμβάσεις στα κείμενα, μετά την αιφνιδιαστική περικοπή του χρόνου διάρκειας του σχολικού έτους και λόγω της αδυναμίας επίσκεψης στο εργαστήριο, έγιναν από το προσωπικό λάπτοπ της ερευνήτριας το οποίο και μετέφερε στην τάξη προκειμένου να επιτρέψει σε όλες τις ομάδες διαδοχικά να εποπτεύσουν τα κείμενά τους (καθώς στον ελεύθερο χρόνο τους οι μαθητές προετοιμάζονταν για τις τελικές εξετάσεις τους).

11.1.3. ΚΑΤΑΘΕΣΗ ΚΡΙΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Κατά τη διάρκεια της συγγραφικής δραστηριότητας αλλά και μετά το πέρας της, οι μαθητές προχώρησαν σε σχολιασμό των γραπτών αποσπασμάτων των συμμαθητών τους. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας δεν έλαβαν οδηγίες σχετικά με τις παραμέτρους που θα σχολίαζαν. Η ερευνήτρια θέλησε έτσι, μεταξύ άλλων, να ελέγξει αν οι μαθητές είχαν αντιληφθεί από τη δική τους εμπειρία αλλά και από τη διάδραση με τους συμμαθητές τους, ποιες είναι οι βασικές συνιστώσες που καθιστούν επιτυχημένη τη συγγραφή ενός λογοτεχνικού αποσπάσματος, και, παράλληλα, στο πλαίσιο της υπερλογοτεχνικής διάστασης, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες κάθε τμήμα λειτουργεί αυτοτελώς, ενώ την ίδια στιγμή το συνολικό κείμενο νοηματοδοτείται ως όλον.

Από την ανάλυση των γραπτών σχολίων προέκυψε ότι οι μαθητές είχαν καλύψει μια ευρύτατη γκάμα θεμάτων και είχαν προχωρήσει σε προσεκτική εκτίμηση των συγγραφικών προσπαθειών των συμμαθητών τους, χωρίς να περιπέσουν στη συνήθη πρακτική του θετικού σχολιασμού των γραπτών των φίλων τους. Αντίθετα έδειξαν ως «κριτικοί τέχνης» ιδιαίτερη σοβαρότητα, κάποιες φορές και αδικαιολόγητη αυστηρότητα κατά τη θεώρηση του βαθμού επιτυχίας του γραπτού λόγου για την πραγματοποίηση του συγγραφικού στόχου. Η καταμέτρηση των σχολίων έδειξε μεγάλη εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία, καθώς αυτοί προχώρησαν σε κατάθεση **430** σχολίων.

Τα σχόλια αυτά κατηγοριοποιήθηκαν **με βάση το περιεχόμενό τους σε τέσσερις κατηγορίες**: σχόλια για το περιεχόμενο των κειμένων (πληρότητα, ευρηματικότητα, πειστικότητα, προώθηση της εξέλιξης), για την ανταπόκριση των επιμέρους αποσπασμάτων στη δομή του εκάστοτε κειμενικού είδους, για το ύφος και τη χρήση της γλώσσας (κατάλληλο ύφος, λογοτεχνικά στοιχεία, ορθότητα διατύπωσης) και, τέλος για ζητήματα υπερλογοτεχνικής οργάνωσης και ηλεκτρονικής παρουσίασης. Παράλληλα, **ανάλογα με το στόχο τους, τα σχόλια χωρίστηκαν σε τέσσερις επίσης κατηγορίες**: αξιολόγηση, διευκρίνιση (ερωτήσεις και απαντήσεις ή σχόλια των συγγραφέων), υπόδειξη (προτεινόμενες αλλαγές) και εντοπισμός λάθους. Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση αξιοποιήθηκε στο έργο των Woo, Chu & Li (2013) και των Liu & Sadler (2003), που αφορούσε την ανατροφοδότηση των μαθητών και τον σχολιασμό κειμένων που συντέθηκαν σε συνεργατικό περιβάλλον wiki στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας στο Γυμνάσιο (όπως συμβαίνει και στην παρούσα εργασία).

Η εικόνα που παρουσιάζουν τα σχόλια των μαθητών ανά λογοτεχνικό έργο, παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες (ο αριθμός των σχολίων που αξιολογούνται είναι μεγαλύτερος από τον απόλυτο αριθμό τους, καθώς πολλά σχόλια περιέχουν στοιχεία που ανήκουν σε διαφορετικά πεδία σχολιασμού):

ΦΟΝΙΚΑ ΧΡΙΣΤΟΥΓΕΝΝΑ	Περιεχόμενο	Δομή Κειμενικό Είδος	Ύφος Χρήση Γλώσσας	Οργάνωση Παρουσίαση	Σύνολο
Αξιολόγηση	29	13	46	1	89
Ερωτήσεις- Απαντήσεις	8		3	4	15
Υποδείξεις	3		2		5
Εντοπισμός Λάθους			4		4
Σύνολο	40	13	55	5	113

Πίνακας 3. Πεδία και Στόχοι σχολιασμού του έργου «Φονικά Χριστούγεννα»

ΕΓΚΛΗΜΑ ΣΤΟΝ ΠΑΡΑΔΕΙΣΟ	Περιεχόμενο	Δομή Κειμενικό Είδος	Ύφος Χρήση Γλώσσας	Οργάνωση Παρουσίαση	Σύνολο
Αξιολόγηση	70	13	66		149
Ερωτήσεις- Απαντήσεις	12		7	5	24
Υποδείξεις	14		9		23
Εντοπισμός Λάθους	4		12	5	21
Σύνολο	100	13	94	10	217

Πίνακας 4. Πεδία και Στόχοι σχολιασμού του έργου «Εγκλημα στον Παράδεισο»

ΒΡΙΣΗΙΔΑ	Περιεχόμενο	Δομή Κειμενικό Είδος	Ύφος Χρήση Γλώσσας	Οργάνωση Παρουσίαση	Σύνολο
Αξιολόγηση	36		17	5	58
Ερωτήσεις- Απαντήσεις	21	1	5		27
Υποδείξεις					
Εντοπισμός Λάθους					
Σύνολο	57	1	22	5	85

Πίνακας 5. Πεδία και Στόχοι σχολιασμού του ποιητικού έργου «Βρισηίδα»

ΕΛΠΙΔΑ	Περιεχόμενο	Δομή Κειμενικό Είδος	Ύφος Χρήση Γλώσσας	Οργάνωση Παρουσίαση	Σύνολο
Αξιολόγηση	20	3	37	2	62
Ερωτήσεις- Απαντήσεις	6				6
Υποδείξεις		3	2		5
Εντοπισμός Λάθους					
Σύνολο	26	6	39	2	73

Πίνακας 6. Πεδία και Στόχοι σχολιασμού του ποιητικού έργου «Ελπίδα»

Έτσι οι μαθητές προχωρούν σε παρατηρήσεις αναφορικά με τα παραπάνω κριτήρια, εντοπίζοντας θετικά και αρνητικά στοιχεία (ενδεικτική παράθεση αποσπασμάτων):

➤ **Α κατηγοριοποίηση:**

Περιεχόμενο:

Διάβασα το κείμενό σας με κομμένη την ανάσα. Είναι πειστικό, ο διάλογος προσφέρει παραστατικότητα και ο χαρακτήρας του ενόχου είναι έξοχα σκιαγραφημένος. Να προσθέσω πως οι αρχικές ενστάσεις του Αντωνίου, όπως και η τελική ομολογία του και τα επιχειρήματά του είναι αληθοφανή και δημιουργούν μια ηλεκτρισμένη ατμόσφαιρα.

Estella

Το περιεχόμενο ήταν πλήρες και το ύφος κατάλληλο. Οι ερωτήσεις του αστυνόμου είναι ακριβείς και μέσω αυτών ο αναγνώστης καταλαβαίνει καλύτερα τι έχει συμβεί, γνωρίζοντας την καμαριέρα, ενώ ο διάλογος τού επιτρέπει να μπαίνει στην ιστορία και να τη «ζει» και ο ίδιος.

Π(ΟΙ)ΗΜΑ

Τα λόγια που βρίσκονται στο γράμμα δημιουργούν στον αναγνώστη ένα αίσθημα μυστηρίου και φόβου. Η περιγραφή είναι πλήρης, αφού κατανοούμε τα συναισθήματα της Μάριον και μαθαίνουμε τις απαραίτητες πληροφορίες.

Koutsis maria

Πολύ σημαντικό κείμενο για την εξιχνίαση του εγκλήματος.

Penelope

Ήταν ένα κείμενο γεμάτο εξελίξεις και ήθελες να μάθεις τι θα γίνει στο τέλος. Πολύ καλή δουλειά.

Τρεις χάριτες

Μας άρεσε που φαινόταν ο χαρακτήρας κάθε ήρωα και η σχέση του αστυνόμου με το βοηθό του.

Krina

Πιστεύουμε πως η τελευταία παράγραφος είναι περιττή, γιατί είναι μια επανάληψη των όσων έχουν ήδη ειπωθεί.

Famous Smurf

Έχουν πετύχει το άγχος και την ταραχή του συζύγου, αλλά δεν έχουν επικεντρωθεί στη θλίψη του.

Ανώνυμοι

Για το **κειμενικό είδος** και τη **δομή**:

Πειστικό, με σημαντικά στοιχεία και γρήγορη πλοκή. Οι απότομες και αλλεπάλληλες απαντήσεις δημιουργούν την ατμόσφαιρα ενός αυθεντικού αστυνομικού.

Estella

Το κείμενο έχει συνοχή στον λόγο και είναι ιδιαίτερα καλογραμμένο. Ο διάλογος είναι το κυρίαρχο στοιχείο και το λεξιλόγιο πλούσιο. Έτσι επιτυγχάνεται η ομαλή εισαγωγή του αναγνώστη στα δρώμενα

Demi- Demi

Έχει τη σωστή δομή και το κατάλληλο ύφος.

Penelope

Ήταν λες και διάβαζα άρθρο σε πραγματική εφημερίδα

Π(ΟΙ)ΗΜΑ

Το βιογραφικό φαίνεται πολύ αληθινό, αλλά θα ήταν καλύτερο να έχει περισσότερες πληροφορίες

Zaza

Για το **ύφος** και τη **χρήση της γλώσσας**:

Το κείμενό σας είναι καλογραμμένο και έχει το σωστό ύφος και λεξιλόγιο για ένα ημερολόγιο.

Famous Smurf

Είναι ένα πολύ ωραίο, ρεαλιστικό κείμενο. Θυμίζει πολύ κανονικές ανακρίσεις με το ύφος που χρησιμοποιείς, ενώ κάνει τον αναγνώστη να θέλει να συνεχίσει να διαβάζει.

Sparks

Η περιγραφή όχι μόνο της γειτονιάς αλλά και του διαμερίσματος του Άλκη είναι πειστική με ισορροπημένη χρήση επιθέτων. Γράφεις πολύ ωραία, δίνοντας σημαντικά στοιχεία σε συνδυασμό με καλές περιγραφές.

Estella

Το λεξιλόγιο είναι απλό, όπως θα έπρεπε να είναι σε ένα ημερολόγιο

Koutsi maria

Η διαθήκη είναι εκπληκτική. Άριστο λεξιλόγιο και ύφος.

Famous Smurf

*Η διατύπωση του κειμένου με την ανάκριση της Τζούλιας ήταν πολύ πετυχημένη.
Το ύφος της ανάκρισης ήταν κατάλληλο και υπήρχε επίσημο λεξιλόγιο.*

Τρεις χάριτες

(...) Το ύφος του κειμένου ήταν ανάλογο με την περίσταση.

Κορίτσια εν δράσει

Η οπτική γωνία πείθει τον αναγνώστη και το κείμενο είναι αληθοφανές.

Μι και Μι

*Πολύ καλό. Πετυχημένο το ειρωνικό ύφος. Εξαιρετική η αναφορά στα
«ντολμαδάκια»: δίνει αυθεντικότητα, αληθοφάνεια και χιούμορ.*

Δασκάλα

*Μικρές δόσεις χιούμορ στολίζουν το κείμενο και ελαφρύνουν τη σοβαρότητα της
κατάστασης.*

Estella

*Το κείμενο έχει ζωντάνια και χάρη στην περιγραφή και μας δημιουργεί οπτικές
και ακουστικές εικόνες.*

Το ηλεκτρικό πρόβατο

Το λεξιλόγιο του ημερολογίου δεν θα έπρεπε να είναι τόσο επίσημο.

Κορίτσια εν δράσει

*Θεωρώ ότι το ύφος του κειμένου δεν ταιριάζει πολύ σε ανάκριση, μια και οι
αστυνομικοί δεν συνηθίζουν να έρχονται τόσο κοντά με τους υπόπτους...*

Διπλοπιτάκια

Ενώ ο σοφέρ είναι ένας λαϊκός άνθρωπος, μιλάει αρκετά επίσημα.

Koutsis maria

Για την οργάνωση και την παρουσίαση:

*Αν δεν με απατά η μνήμη μου, αποφασίσαμε να διαλέξουμε αρχικά ποια κείμενα
θα χρησιμοποιήσουμε και ύστερα ίσως να πρέπει να προσθέσεις υπερσυνδέσεις
για να έχουν μια συνοχή τα επόμενα κείμενα με τα προηγούμενα*

Eternal Bronze

Διόρθωσε λίγο τη γραμματοσειρά σου στο τέλος.

Zaza

Η γραμματσειρά σας και τα χρώματα του κειμένου σας είναι εντελώς διαφορετικά, πράγμα που το κάνει να διαφέρει από τα υπόλοιπα, χωρίς αυτό να είναι απαραίτητα καλό.

Sparks

➤ **Β κατηγοριοποίηση:**

Όλα τα σχόλια που ανήκουν στις προαναφερθείσες κατηγορίες έχουν ως στόχο άλλοτε να **αξιολογήσουν** την επιτυχία ή αποτυχία της συγγραφής κάθε αποσπάσματος (βάσει κριτηρίων που οι ίδιοι προσδιορίζουν), άλλοτε να ζητήσουν ως αναγνώστες **διευκρινίσεις** για ορισμένες γλωσσικές ή υφολογικές επιλογές του συγγραφέα, ο οποίος εν συνεχεία απαντά, ενώ άλλες φορές έχουν στόχο να προσφέρουν εναλλακτικές προτάσεις προσέγγισης, κάνοντας **υποδείξεις** στο συντάκτη του κειμένου. Τέλος έχουν ως στόχο τον εντοπισμό **συγκεκριμένων λαθών**, που μπορούν να αφορούν τη διατύπωση, το ύφος ή κάποιες επιλογές αναφορικά με το περιεχόμενο.

Ενδεικτικά:

Αξιολόγηση (Συνήθως θετική. Οι ενστάσεις εμφανίζονται ως υποδείξεις):

Ο τρόπος γραφής του κειμένου είναι εξαιρετικός και το ύφος τόσο ρεαλιστικό. Συνεχίστε την καλή δουλειά!

Για το Δαφνί

Συγχαρητήρια ηλεκτρικό πρόβατο!!! Είναι πολύ καλό καμουφλάζ για έναν τρομοκράτη να εργάζεται ως ζαχαροπλάστης.

Zaza

Τι δραματική ομολογία! Δεν κάνω πλάκα, κυριολεκτικά ανατρίχιασα στην τελευταία φράση της Μαρίνας ("έμεινα στο μπάνιο να προσπαθώ να ξεπλύνω την απέχθεια που ένιωθα για τον εαυτό μου"). Γράφετε σαν σωστοί συγγραφείς, κάνοντας τον αναγνώστη να απορροφάται τελείως από την εξέλιξη του έργου που διαβάζει.

Estella

ΚΑΤΑΠΛΗΚΤΙΚΟ!!! Τόσο δραματικό... Το σημείο που μου άρεσε ήταν όταν λέει "Μου γκρεμίστηκαν μονομιάς όλα τα όνειρα ": με αυτή τη φράση ένιωσα όλο το πόνο που ένιωθε όλα αυτά τα χρόνια. Εξαιρετικό τέλος. Ήταν ένα από τα καλύτερα κείμενα. Συγχαρητήρια.

Το ηλεκτρικό πρόβατο

Ερωτήσεις – Απαντήσεις:

Ευχαριστώ για τα σχόλια (και τα καλά και τα κακά)! Famous smurf, έγραψα την τελευταία παράγραφο με στόχο την περίληψη των παραπάνω. Έτσι, ο αναγνώστης θα καταλάβει πράγματα που ίσως δεν έχει καταλάβει πιο πάνω...

Π(ΟΙ)ΗΜΑ

Ευχαριστούμε για τα καλά σας λόγια.

Κατά λάθος συγγραφείς

Το πρόβλημα λύθηκε.

Book junkies

Ναι, μας αρέσει να προσθέτουμε χιούμορ στα κείμενά μας.

Sissy

Σας ευχαριστούμε πάρα πολύ για τα σχόλια και θα έχουμε υπόψη μας να είναι πιο σκληρός ο Γκίκας!!

Κορίτσια εν δράσει

Ευχαριστούμε για τα σχόλια! Koutsi maria, μήπως μπορείς να μας προτείνεις κάτι πιο λαϊκό για τον σοφέρ;

(Η μοναδική περίπτωση αρνητικής αποδοχής της κριτικής, με αξιοσημείωτη, ωστόσο διατύπωση:)

Μην το κάνετε τεράστιο θέμα, ένα λάθος έγινε. Ευχαριστούμε όμως που ενδιαφέρεσαι για τα κείμενά μας και μετά χαράς περιμένουμε τα δικά σου, καθώς διαπιστώνουμε ότι χειρίζεσαι άριστα την ελληνική γλώσσα.

Κατά λάθος συγγραφείς

Υποδείξεις:

Πιστεύω πως ο Στέφανος δεν θα μπορούσε να κρατήσει την ψυχραιμία του σε μια τέτοια κατάσταση. Θα σας συμβούλευα να διακόψετε τον τσακωμό απότομα, με τον Στέφανο να φεύγει από το διαμέρισμα του Άλκη εξαγριωμένος, κοπανώντας πίσω του την πόρτα και φωνάζοντας, ίσως, απειλές.

Estella

Πιστεύουμε ότι θα ήταν καλό να γίνουν μερικές αλλαγές, επειδή σε μερικά σημεία μας δίνεται η εντύπωση πώς δεν είναι μία ιστορία αλλά ένα κείμενο επιχειρηματολογίας.

Κατά λάθος συγγραφείς

Καλή προσπάθεια, αλλά υπάρχει μία υπερβολή: "ένας κατά συρροήν δολοφόνος που να απειλεί τη ζωή χιλιάδων ανθρώπων."

Sparks

Πιστεύω ότι ίσως θα έπρεπε το κείμενο να είναι λίγο μεγαλύτερο και με περισσότερες λεπτομέρειες για να είναι λίγο πιο πειστικό.

Book junkies

Αυτό που νομίζουμε ότι θα βελτίωνε το κείμενο είναι ο αστυνομικός και η καμαριέρα να μιλάνε στον πληθυντικό.

Π(ΟΙ)ΗΜΑ

Εντοπισμός λάθους:

Νομίζω ότι θα πρέπει να αλλάξετε το σημείο που λέει «εργασιακού μου φορτίου». Έχω την εντύπωση ότι υπάρχει φόρτος εργασίας, όχι φορτίο.

Penelope

Έχετε κάτι λαθάκια στα σημεία στίξης και λάθη κεκτημένης ταχύτητας.

Famous Smurf

Νομίζω ότι στο τέλος που λέει: "να διαλευκάνω το έργο σας", θα μπορούσε να αντικατασταθεί από το: "να διευκολύνω το έργο σας".

Π(ΟΙ)ΗΜΑ

Ναρκομανούς με ΟΜΙΚΡΟΝ

Διπλοπιτάκια

Στη φράση "Χαμογέλασε αλλά το πήρε αμέσως μόλις είδε" σου πρόσθεσα τη λέξη "πίσω". Έτσι βγαίνει καλύτερα το νόημα

Estella

Απλώς θέλω να προσθέσω πως εκεί που λέει "για μπορεί οι επιστολές..." να διορθώσετε το για και να βάλετε γιατί.

Για το Δαφνί

Πριν ολοκληρωθεί η παρουσίαση των σχολίων είναι ενδιαφέρον να εκτιμηθούν τα σχόλια που έγιναν για τα **ποιητικά κείμενα**. Στην περίπτωση των

ποιητικών συλλογών, όπως φάνηκε και στους πίνακες που προηγήθηκαν, οι περιοχές όπου επικεντρώθηκαν τα σχόλια ήταν η Αξιολόγηση για το Περιεχόμενο και η Αξιολόγηση για το Ύφος, όπως και, για ευνόητους λόγους, η κατηγορία της Ερώτησης και Απάντησης με διευκρινίσεις και ερμηνεία των αποσπασμάτων ή των στόχων των ποιητριών. Στην περίπτωση μάλιστα της συλλογής «Βρισηίδα», η συγγραφέας, ιδιαίτερα επικοινωνιακή και επιδιώκοντας τη διάδραση με τους συμμαθητές, προσθέτει σχόλια μετά από κάθε ανάρτηση, εκθέτοντας το νόημα των στίχων και τις προθέσεις της κατά τη σύνθεση των ποιημάτων, ακόμη και όταν δεν έχουν ζητηθεί ρητώς. Από τις τρεις αυτές κατηγορίες θα ακολουθήσουν ενδεικτικά ορισμένα παραδείγματα.

➤ **Ποίηση:**

Αξιολόγηση για το περιεχόμενο:

Estella, διάβασα το ποίημα σου. Απλά είναι εξαιρετικό!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! Έχω μείνει ενεά. Καλή συνέχεια με το υπερλογοτεχνικό κείμενο. ΤΡΕΜΕ ΣΕΦΕΡΗ, ΤΡΕΜΕ ΕΛΥΤΗ.

Sissy

Προσωπικά είναι η αγαπημένη μας στροφή. "Κραυγάζει" ο πόνος της ηρωίδας. Δεν έχω κάτι άλλο να προσθέσω. Συγχαρητήρια Estella, καταπληκτική δουλειά. Περιμένουμε ανυπόμονα για το επόμενο ποίημα!:)

Κατά λάθος συγγραφείς

Υπέροχος ο τελευταίος στίχος! Πραγματικά, αν και είναι απ' τις μικρότερες στροφές του ποιήματός σου, είναι παράλληλα τεράστιο σε σχέση με τις έννοιες που κρύβει. Συγχαρητήρια ξανά και ξανά και ξανά Estella :D !!!

Eternal Bronze

Αυτή η στροφή μας εξέπληξε ευχάριστα. Τι όμορφος ο τελευταίος στίχος: "ανθάκια φυτρώνουν τα μαζεύουν σιωπηλά αγάλματα"! Μπορούμε να πούμε πως διακρίνουμε κάποια εσωτερική απόγνωση, ενώ σκεφτήκαμε την εικόνα της "Αναγέννησης της Φύσεως" μέσα από την όλη καταστροφή που έχει επέλθει. Συγχαρητήρια! (προσωπικά κάθε φορά ψάχνω για το συγκεκριμένο απόσπασμα: Αητώ εδώ).

Demi-Demi

Estella πραγματικά έχω πάθει πλάκα με τα ποιήματά σου. Είναι όλα τόσο αξιόλογα! Με ενέπνευσε να γράψω και εγώ ! Πραγματικά μπράβο σου!

Book junkies

Άλλη μια υπέροχη στροφή! Μπράβο Μαριλού, μ' αρέσει πολύ ο τρόπος που γράφεις, περιγράφοντας με γλαφυρό τρόπο την έλλειψη ή την αναζήτηση της ελπίδας. Συνέχισε έτσι. Περιμένω και τις επόμενες στροφές!!

Estella

Μαριλού, το ποίημά σου είναι εκπληκτικό... μας μαγεύει. Έχεις πραγματικά εκπληκτικό ταλέντο. Μπράβο σου! Πραγματικά φαίνεται λες και δεν το έχεις γράψει εσύ αλλά ένας επαγγελματίας ποιητής!!!

Famous Smurf

Απλά με εξέπληξε αυτή η στροφή...ειδικά ο τελευταίος στίχος απλά υπέροχος.

Krina

Αξιολόγηση για το ύφος και τη χρήση της γλώσσας:

Μας άρεσε πολύ που αποφάσισες να κλείσεις το στίχο με μια ρητορική ερώτηση μετά από το έντονο συναίσθημα του φόβου.

Το Κλειδί του Σολ

Μας αρέσουν ιδιαίτερα οι λέξεις που χρησιμοποιείς για να προσωποποιήσεις την ελπίδα. Δημιουργούν πολλές ζωντανές εικόνες.

Famous Smurf

Και αυτός ο στίχος μας έκανε εντύπωση λόγω της παρομοίωσης αλλά και του οξύμωρου σχήματος που δίνει ένα άλλο ύφος στο ποίημά σου. Μπράβο!

Krina

Μου αρέσει που θέτεις την αντίθεση ανάμεσα στα βουνά που σε περιορίζουν με την στασιμότητά τους και την ελπίδα που, σαν μητρική αγκαλιά, σου προσφέρει αγάπη και προστασία. Οι λέξεις "γερμένος" και "θερμή" προσθέτουν αίγλη στο κείμενο.

Estella

Επίσης, μου αρέσει που θέτεις ερωτήσεις στην ελπίδα, δίνοντάς της μορφή και κάνοντάς την να αναρωτηθεί για τις δυνατότητές της (όπως: Τα δεινά απ' το κουτί της Πανδώρας μπορείς εσύ να τιθασέψεις;)...

Τρεις Χάριτες

Μία σκηνή γεμάτη ένταση, με φοβερές μεταφορές και εξάισιες εικόνες.

Sissy

Θεωρώ ότι αγγίζει τον αναγνώστη και του προκαλεί έντονα συναισθήματα...
Ειδικότερα μου αρέσουν οι τρεις πρώτοι στίχοι, καθώς δημιουργούν ωραίες
εικόνες στο μυαλό...

Διπλοπιτάκια

Ερωτήσεις – Απαντήσεις – Σχολιασμός:

Δεν μπόρεσα να καταλάβω το νόημα του τελευταίου στίχου θα ήθελα μια
διευκρίνιση.

@Lords

Ευχαρίστως @Lords. Γενικά, όλη η στροφή μιλά για την στιγμή που η Βρισηίδα
ανακαλύπτει πως ο Αχιλλέας δεν την βλέπει σαν την αγαπημένη του σύντροφο,
αλλά για ένα ακόμα "δώρο" των Αχαιών προς αυτόν, για τις νικηφόρες του μάχες
και την γενική ιδιότητά του ως καλού πολεμιστή.

Estella

Ο τέταρτος στίχος είναι ο πιο ωραίος και μάλλον κρύβει ένα βαθύτερο νόημα το
οποίο δεν κατανοήσαμε πλήρως. Αν θες εξήγησέ το μας :)

Eternal Bronze

Αυτό το δυνατό συναίσθημα προσπαθούσα να δημιουργήσω κι εγώ,
σχηματίζοντας μυτερούς στίχους και κοφτές καταλήξεις λέξεων...

Estella

Τα σχόλιά σας με συγκινούν. Χαίρομαι που οι στίχοι μου σας αγγίζουν και σας
δημιουργούν συναισθήματα που ένιωθα κι εγώ, καθώς έγραφα.

Estella

Αν μπορείς, θα ήθελα να μου εξηγήσεις τι σημαίνει ο στίχος "Το παράστημα του
ορίζοντα", μιας και στάθηκα ώρα πολλή να τον εξετάζω, όμως δεν έπιασα το
νόημά του... Επίσης, για ποιο ταξίδι μιλάς; Το επίπονο της ζωής ή κάποιο άλλο;

Το κλειδί του Σολ

Το ποίημα γενικά αναφέρεται στο ταξίδι ενός πρόσφυγα και στις ψυχικές
μεταβολές που αντιμετώπισε εξαιτίας της ελπίδας. Ο συγκεκριμένος στίχος
αναφέρεται στη στιγμή που φτάνει στη γη της επαγγελίας και παρόλο που είναι
ανακουφισμένος εξακολουθεί να βασανίζεται από τις αναμνήσεις του πολέμου.

Mam72

Όντως ισχύει η εικόνα που σχηματίστηκε στο μυαλό σας. Σ' αυτή τη στροφή η
Βρισηίδα βρίσκεται μετέωρη μεταξύ παρελθόντος ("ήδη ένας νεκρός πίσω μου")
και μέλλοντος ("ανθάκια φυτρώνουν τα μαζεύουν σιωπηλά αγάλματα"), όπου ο
πόλεμος έχει πάρει τη βαριά σκιά του πάνω από την Τροία, αλλά μόνο αγάλματα

(ή κατεστραμμένοι άνθρωποι, όπως θέλετε το παίρνετε) έχουν μείνει για να γευτούν την ομορφιά της ζωής που εξακολουθεί να υπάρχει.

Estella

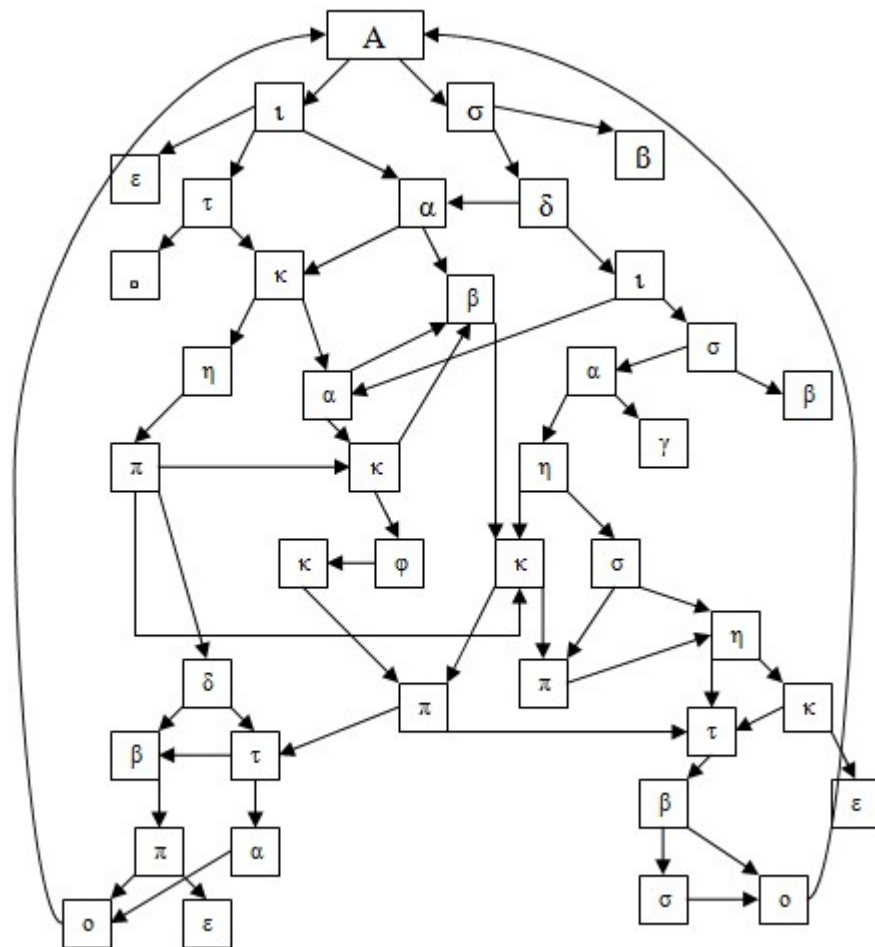
Το πλήθος και η ποιότητα των σχολίων μαρτυρούν αναμφίβολα καταρχήν το επίπεδο κινητοποίησης των μαθητών. Παράλληλα, το εύρος των θεμάτων που έθιξαν αλλά και το είδος τους (βλ. κατηγοριοποιήσεις), που ανταποκρίνεται σε όλες τις παραμέτρους που επιδιώκεται να κατακτήσουν οι διδασκόμενοι μέσω της παραγωγής λόγου, αποδεικνύει ότι οι μαθητές έχουν ήδη συνειδητοποιήσει τα βασικά στοιχεία που συμβάλλουν στη δημιουργία επιτυχών λογοτεχνικών κειμένων και κρίνουν το επίπεδο ανταπόκρισης των γραπτών των συμμαθητών τους σε αυτά. Από τη μελέτη των παραπάνω αποτελεσμάτων μπορούν επιπλέον να συναχθούν συμπεράσματα σχετικά με την όξυνση της κριτικής ικανότητας των μαθητών, την ανάληψη της ευθύνης της μάθησής τους, την βελτίωση της αυτοεικόνας και της αίσθησης επάρκειας που απολαμβάνουν ως απόρροια της θετικής ανατροφοδότησης, τη βελτίωσή τους ως συγγραφέων και κριτικών μέσω της διάδρασης και αλληλεπίδρασης, την αντιμετώπιση των συμμαθητών τους υπό άλλο πρίσμα και άλλα επίσης στοιχεία, που θα παρουσιαστούν εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 12, Συμπεράσματα).

11.1.4. ΥΠΕΡΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗ – ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ

Κατά την εξέλιξη της διαδικασίας, καθοριζόταν παράλληλα από τους μαθητές το πλέγμα των υπερδεσμών που θα διαμόρφωναν το σώμα της αφήγησης και αποφασίζονταν οι προσφερόμενες διακλαδώσεις. Στόχος ήταν να μην δημιουργηθεί μια ουσιαστικά γραμμική αφήγηση, αλλά να αξιοποιηθεί η υπερμεσική δυνατότητα που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες και η πλατφόρμα wiki. Τα κριτήρια που εφαρμόστηκαν ακολουθούν τη γραμμή που προτείνεται από τον James Pope στο έργο του “The way ahead: The teaching of hyper-narrative at Bournemouth University” (2013), όπως δημοσιεύτηκε στο International Journal for the Practice and Theory of the Creative Writing (σελ. 77-79) Στόχος είναι η εμπλοκή του αναγνώστη, η ουσιαστική πρόοδος της ιστορίας μέσω των υπερδεσμών ώστε να κρατηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον του, η ύπαρξη ενός ορατού τέλους (που θα οδηγεί και πάλι στην αρχή), η προσφορά επιλογών αλλά σε περιορισμένο βαθμό ώστε να διατηρηθεί η συνοχή της ιστορίας (και να μην χάνεται ο αναγνώστης σε στοιχεία που αποπροσανατολίζουν), ή ύπαρξη λίγων νεκρών σημείων και η παροχή πολυτροπικών επιλογών, αλλά όχι ο

βομβαρδισμός του με ό,τι έχει να επιδείξει η τεχνολογία (βλ και Rasinski, Pytash & Ferdig, (2015), Using Technology to Enhance Reading. Innovative Approaches to Literacy Instruction, σελ. 266-267).

Οι μαθητές ακολούθησαν τις παραπάνω επιλογές, όπως φαίνεται στο χάρτη πλοήγησης των «Φονικών Χριστουγέννων», που παρατίθεται ενδεικτικά, επιδιώκοντας επιπλέον να μην υπάρχουν χάσματα και να εξυπηρετείται η συνοχή της αφηγηματικής πλοκής. Είναι φανερό ότι κάθε διακλάδωση εξελίσσεται προς ένα ορατό τέλος που οδηγεί και πάλι στην αρχή (ώστε ο αναγνώστης να ακολουθήσει μια διαφορετική πορεία και εκδοχή της ιστορίας), κάθε απόσπασμα προωθεί και χτίζει την αφηγηματική πλοκή, ενώ οι προσφερόμενες επιλογές (links) είναι συνήθως δύο, για να μην δημιουργείται σύγχυση, που θα λειτουργούσε αποτρεπτικά για την συνέχιση της αφήγησης. Τα νεκρά σημεία, τέλος, είναι λίγα και αφορούν εικόνες, βίντεο ή σύνδεση με άλλες ιστοσελίδες.



Διάγραμμα 2. «Φονικά Χριστούγεννα»: Χάρτης πλοήγησης

Ως προς την **πολυτροπική** διάσταση της ιστορίας επιστρατεύτηκαν ως επιπλέον πηγές (επικουρικές της αφήγησης), φωτογραφίες, βίντεο, κόμικς, διαδικτυακές εικόνες και ιστοσελίδες. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται:

Φωτογραφίες. Οι μαθητές φωτογράρισαν:

- Τους εαυτούς τους ως υπόπτους μπροστά στο σκαρίφημα του πτώματος, για το έργο «Εγκλημα στον Παράδεισο».



Εικόνα 83. Υπόπτοι και θύμα. Φωτογραφία μαθητών.

- Το ανώνυμο γράμμα που είχαν συνθέσει με αποκόμματα λέξεων από περιοδικά.
- Χρησιμοποίησαν τρεις εικόνες (δύο ασπρόμαυρες και μια έγχρωμη) από το Διαδίκτυο (με αναφορά της ιστοσελίδας προέλευσης) τις δύο από τις οποίες επεξεργάστηκαν ώστε να μοιάζουν παλιές και οι οποίες παριστάνουν την πρωταγωνίστρια των «Φονικών Χριστουγέννων» με τους υποτιθέμενους συζύγους της και μια νεότερη φωτογραφία της, λίγο πριν πεθάνει.
- Αυθεντική δική τους παλιά οικογενειακή φωτογραφία, που μετέτρεψαν σε ασπρόμαυρη και δείχνει την προαναφερόμενη πρωταγωνίστρια με την κόρη της σε μικρή ηλικία.

Βίντεο. Οι μαθητές συνέθεσαν επίσης τρία βίντεο.

- Ένα που αφορά τον αστυνόμο Γκίκια/Δήμα. Εκεί ενσωματώνονται κάποιες σκηνές όπου τον αστυνόμο ενσαρκώνει ένας καθηγητής των παιδιών ο οποίος δέχτηκε να συμμετάσχει, κάποια πολύ σύντομα αποσπάσματα από τα alter ego του αστυνόμου (τούς Μπέκα και Χαρίτο) προερχόμενα από διαδικτυακά βίντεο (με αναφορά προέλευσης των σκηνών), επεξεργασμένες φωτογραφίες του υποτιθέμενου αστυνόμου (καθηγητή), κόμικς και κινούμενο σχέδιο με τη μορφή του.
- Βίντεο με φωτογραφίες (στιγμιότυπα) του αστυνόμου που καταδιώκεται από δημοσιογράφο (καθηγήτρια του σχολείου μας) με παράλληλη προσθήκη κάποιων οπτικών εφέ (διαίρεση οθόνης) και ήχου, για να δοθεί η αίσθηση του πλήθους.
- Σύντομο βίντεο με τη σκηνή της δολοφονίας με φονικό όπλο το κηροπήγιο, που εμφανίζεται ως σκιά στον τοίχο.

Ιστοσελίδα. Παρέχεται σύνδεση με ιστοσελίδα που περιέχει πληροφορίες για το δηλητήριο που χρησιμοποιήθηκε σε μια από τις εκδοχές της δολοφονίας, την οποία μπορούν να επισκεφτούν οι αναγνώστες μέσω του αποσπάσματος που περιγράφει τα ευρήματα του ιατροδικαστή. Η σύνδεση με στοιχεία εκτός του κειμένου, που συνδέουν το λογοτεχνικό σύμπαν με την πραγματική ζωή και μάλιστα με στοιχεία που μπορούν να ενημερώνονται διαρκώς (όπως οι ιστοσελίδες) αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά της υπερλογοτεχνίας (Koskimaa, 2000, σελ. 64).

Εφημερίδα. Σύνθεση πρωτοσέλιδου με την αναγγελία του θανάτου της πρωταγωνίστριας.

Σύμφωνα με τα κριτήρια των Rasinski, Pytash & Ferdig (2015) σχετικά με την προσθήκη πολυτροπικών / πολυμεσικών στοιχείων σε υπερλογοτεχνικές συνθέσεις, πρέπει να εξεταστεί: αν τα περισσότερα πολυτροπικά μέσα (ή πολυμέσα) αποτελούν πρωτότυπες συνθέσεις των μαθητών, αν τα στοιχεία που πήραν από το Διαδίκτυο τα επεξεργάστηκαν δημιουργικά (ή τα συνδύασαν με πρωτότυπα δικά τους δημιουργήματα) και αν η προσθήκη των εν λόγω πολυμέσων υποστηρίζει ή διαφωτίζει το θέμα.

Ως προς τις δύο πρώτες προϋποθέσεις, η θετική απάντηση συνάγεται από τα προαναφερθέντα δεδομένα, καθώς στη μεγάλη τους πλειοψηφία τα πολυμεσικά στοιχεία ήταν προϊόντα της δημιουργικής φαντασίας και της αυτενέργειας των μαθητών, ενώ όσα προήλθαν από ηλεκτρονικές πηγές, χρησιμοποιήθηκαν μετά από επεξεργασία ή σε συνδυασμό με πρωτότυπες δικές τους συνθέσεις.

Αναφορικά με το κριτήριο της ουσιαστικής ενσωμάτωσης των στοιχείων αυτών στο σώμα της αφήγησης, ώστε να υπογραμμίζουν ή να διαφωτίζουν το θέμα, θα ήταν ουσιώδες να τονιστεί ότι το λογοτεχνικό έργο, δεν στοχεύει, όπως μία επιστημονική έρευνα, στην παρουσίαση και ερμηνεία απτών δεδομένων. Αντίθετα, αφορά μια πρωτότυπη ανάπλαση της πραγματικότητας, τη δημιουργία ενός φανταστικού σύμπαντος και την αποίκισή του με λογοτεχνικούς χαρακτήρες. Σκοπός των πολυμέσων ήταν να βοηθήσουν τον αναγνώστη να αισθητοποιήσει αυτόν τον λογοτεχνικό κόσμο, παρέχοντας πρόσωπα στους χαρακτήρες, αληθοφάνεια στα πειστήρια (λ.χ. ανώνυμο γράμμα), χιουμοριστικές νότες (καταδίωξη από δημοσιογράφους), καθημερινές πρακτικές (ανάγνωση εφημερίδων και ιστοσελίδων), καθώς και μια αίσθηση οικειότητας προς τον πρωταγωνιστή, μέσω της εικόνας του, αλλά και της «συνομιλίας» του με τους τηλεοπτικούς χαρακτήρες, στους οποίους οφείλει τα fanfiction στοιχεία του.

Εξάλλου, όπως τονίζει ο James Pope (2006, 2010, 2013), όταν μιλάμε για υπερλογοτεχνία δεν εννοούμε ούτε ταινία, ούτε βιβλίο, ούτε ραδιόφωνο, ούτε θέατρο, αλλά όλα αυτά μαζί και ο συγγραφέας τέτοιων έργων, προκειμένου να βρει ακροατήριο, δεν θα πρέπει να επικεντρώνεται σε έναν μόνο τρόπο αφήγησης, αλλά να έχει στραμμένο το βλέμμα του προς όλες τις διαστάσεις που ορίζουν τον υπερμεσικό κόσμο στον οποίο το έργο του «κατοικεί».

11.2. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΣΥΜΒΑΝΤΩΝ

Όπως αναφέρθηκε κατά την παρουσίαση των μεθοδολογικών εργαλείων, η παρατήρηση των κρίσιμων συμβάντων επικεντρώνεται σε περιστατικά που, κατά την ερμηνεία του ερευνητή, φωτίζουν με ευκρίνεια κάποια χαρακτηριστικά και οδηγούν σε συναγωγή συμπερασμάτων και διατύπωση κρίσεων για τα κίνητρα και τις προθέσεις των υποκειμένων της έρευνας. Έτσι ο ίδιος οδηγείται σε μια βαθύτερη γνώση και προσέγγιση της υπό μελέτη κατάστασης.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, μέσω της παρατήρησης, ανιχνεύθηκαν συμπεριφορές αποκαλυπτικές των σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, αλλά και δραστηριότητες που συνδέονται με ζητήματα κινητοποίησης, πρωτοβουλίας, δημιουργικότητας και διαμόρφωσης αυτοεικόνας (ταυτότητας), όπως τις κατέγραψε και τις ερμήνευσε η διδάσκουσα. Προέρχονται κατά κύριο λόγο από τη διάδραση που αναπτύχθηκε κατά την ανατροφοδότηση και την πρόσωπο με πρόσωπο συζήτηση μέσα στην τάξη, αλλά και από κάποιες κατ' ιδίαν συναντήσεις της ερευνήτριας με μαθητές, όπου διατυπώθηκαν επιθυμίες ή ενστάσεις.

Οι καταγραφές πραγματοποιήθηκαν την ίδια ή την επόμενη μέρα από την ερευνήτρια, είτε στο σχολείο, αν υπήρχε κενός χρόνος, είτε στο σπίτι. Όπως εξάλλου αναφέρουν οι Cohen & Manion (2008), «στους τύπους παρατήρησης ανήκουν και τα ημερολόγια εμπειριών που συνήθως γράφονται αφού έχει μεσολαβήσει κάποιο χρονικό διάστημα από τη στιγμή που έγιναν οι παρατηρήσεις».

Κινητοποίηση – Εμπλοκή

Είναι χαρακτηριστική η κινητοποίηση των μαθητών μετά την πρώτη επαφή με τα υπερλογοτεχνικά έργα. Αντί να τους ξενίσει και να τους προξενήσει αμηχανία αυτός ο ανοίκειος τρόπος λογοτεχνικής αφήγησης, τους προκάλεσε αντίθετα ανεξέλεγκτο ενθουσιασμό με ιδέες για την εφαρμογή του. Η αντίδραση αυτή, πέρα από την αναμφισβήτητη εμπλοκή των μαθητών παρέσχε και στη διδάσκουσα την επιβεβαίωση του χρειαζόταν. Αναφέρεται σχετικά:

12 Ιανουαρίου 2016

Σήμερα παρουσιάστηκαν τα υπερλογοτεχνικά έργα στο Εργαστήριο: ακατάσχετος ενθουσιασμός! Η συζήτηση αδύνατη. Όλοι διαγκωνίζονταν να μιλήσουν, να πουν τις ιδέες τους ή να ζητήσουν διευκρινίσεις. Ο Γιάννης, συνήθως αδιάφορος, πρωτοστατούσε. Σπουδαία ανατροφοδότηση για τη διδάσκουσα!

Οι μαθητές (μεταξύ των οποίων και άτομα αθόρυβα ή με δυσλεξία) βρήκαν στο Διαδίκτυο ολοκληρωμένα τα έργα, των οποίων τα αποσπάσματα είχαν παρακολουθήσει, χωρίς να τους συσταθεί κάτι τέτοιο από τη διδάσκουσα. Δεν τους είχαν δοθεί καν οι τίτλοι. Τους συγκράτησαν μόνοι τους (μολονότι ήταν αρκετά ασυνήθιστοι). Αντιμετώπισαν επίσης το καινούργιο είδος με μια παιγνιώδη αντίληψη, βασισμένοι στις εμπειρίες τους από τα ψηφιακά διαδραστικά παιχνίδια.

13 Ιανουαρίου 2016

*Ο Παναγιώτης (σημ.: χαμηλών τόνων μαθητής), η Λητώ, ο Γιάννης, η Αφροδίτη, η Εύη (σημ.: δυσλεξία) με ενημέρωσαν ότι είδαν στο σπίτι τους το *Loss of grasp* και το *Underbelly*. Τους ρώτησα πώς κατόρθωσαν να τα βρουν. Που είπαν πως θυμούνταν τους τίτλους. Μάλιστα η Λητώ, για να δηλώσει ότι το διάβασε όλο, χρησιμοποίησε τη φράση «το τερμάτισα», φράση που χρησιμοποιείται συνήθως για τα βιντεοπαιχνίδια.*

Οι μαθητές κατέφτασαν από την επόμενη μέρα με ένα πλήθος πιθανές υποθέσεις και αφηγήσεις με πολλαπλές διακλαδώσεις (βλ. σελ. 308) επιδεικνύοντας έμπρακτα τη δέσμευσή τους να προχωρήσουν:

15 Ιανουαρίου 2016

Πλήθος ιστοριών, πολύπλοκες υποθέσεις, εκτεταμένες διακλαδώσεις. Κάθε ομάδα υπερασπίζεται με πάθος την ιστορία στην οποία έχει επενδύσει. Η επιλογή αναμένεται δύσκολη.

Ένας αριθμός μαθητριών κυρίως, ζητούν να γράφουν πιο συχνά από ό,τι είχε οριστεί ή να γράφουν σχεδόν κάθε μέρα.

20 Ιανουαρίου 2016

Η Αναστασία μου ζήτησε να γράφει κάθε φορά! Ένωσα έκπληξη. Τη ρώτησα αν είναι σίγουρη και αν έχει χρόνο. Μου απάντησε ότι της αρέσει και δεν έχει πρόβλημα.

5 Φεβρουαρίου 2016

Η Ειρήνη Ε. προτείνει να γράψει περισσότερα αποσπάσματα, καθώς και τα κείμενα αυτών που λείπουν γιατί είναι άρρωστοι. Σημειωτέον τα αποσπάσματα που συνεισφέρει είναι συχνά τεράστια!

Αξιοσημείωτη είναι η ταύτιση ορισμένων μαθητών (κυρίως των πολυγραφότερων) με συγκεκριμένους λογοτεχνικούς χαρακτήρες. Έχοντας εμβαθύνει ιδιαίτερα στην ψυχολογία τους, τους παρουσιάζουν όταν ανακρίνονται, όταν μονολογούν, όταν αφηγούνται, όταν συνομιλούν ή όταν ομολογούν.

12 Φεβρουαρίου 2016

Η Ειρήνη Ε. έχει αποκτήσει ειδικευση στη Μαρίνα και σε όλες τις εύθραυστες ηρωίδες, όπως η Ιφιγένεια, ο Γιάννης στον Χάρη, η Χαρά στον Άρη Αντωνίου, η

Λητώ στον ναρκομανή Αλέξανδρο. Έχουν εξαντλήσει κάθε κείμενο γύρω από αυτούς. Θεωρούν, μάλιστα, δεδομένο όπως φάνηκε σήμερα, ότι τα σχετικά αποσπάσματα είναι δική τους υπόθεση, ειδικά όσα καθρεφτίζουν την ψυχосύνθεσή των ηρώων «τους».

Διάδραση – Συνεργασία

Παρατηρήθηκε αρκετή δυσκολία έως ότου οι μαθητές πειστούν να εγκαταλείψουν την δική τους ιστορία και οπτική για να ακολουθήσουν την ιδέα κάποιου άλλου. Γεγονός όμως αποτελεί ότι, αφού το αποφάσισαν, αφοσιώθηκαν με μεγάλη προθυμία στο νέο έργο, πράγμα που υπήρξε πολύτιμο μάθημα για όλους, όσον αφορά την υποταγή του ατομικού στο γενικό συμφέρον, την περιστολή των φιλοδοξιών και την ενδυνάμωση της έννοιας της ομάδας:

15 Ιανουαρίου 2016

Ιδιαίτερα δύσκολο να πειστεί η Εύη, που είχε γράψει επτά σελίδες με οδηγίες για την ιστορία της, να την εγκαταλείψει (οι μαζικές δολοφονίες δεν προσφέρονται για εξιχνίαση). Φάνηκε ιδιαίτερα απρόθυμη να ακολουθήσει το πλάνο με το φόνο στην πολυκατοικία στον Παράδεισο. Σήμερα πάντως, μου έφερε ένα κείμενο τριών σελίδων για τη νέα υπόθεση!

(Σημειωτέον ότι η μαθήτρια αντιμετωπίζει δυσλεξία, γι' αυτό και συνήθως αποφεύγει να γράφει).

Κατά τον σχηματισμό των ομάδων προέκυψε το θέμα των συνεργασιών με τις μαθήτριες που είχαν δυσλεξία. Η αντιμετώπιση ήταν διττή. Και στις δύο περιπτώσεις πάντως, τα αποτελέσματα ήταν θετικά: στην πρώτη περίπτωση ανέδειξαν το υπάρχον ήθος της μαθήτριας και στη δεύτερη διαμόρφωσαν ένα νέο:

19 Ιανουαρίου 2016

Η Πηνελόπη (σημ.: άριστη μαθήτρια) διάλεξε με δική της πρωτοβουλία για συνεργάτιδά της τη Μαριλένα, παρόλο που έχει δυσλεξία και είναι ιδιαίτερα χαμηλών τόνων. Στην απορία της διπλανής της απάντησε: «είμαστε εδώ για να βοηθάμε» (!).

4 Φεβρουαρίου 2016

Η Χαρά (σημ.: άριστη μαθήτρια) είχε πει πως προτιμούσε να δουλέψει μόνη της, παρά να συνεργαστεί με την Ελισάβετ, προφανώς λόγω της δυσλεξίας. Την είχα προτρέψει όμως να το κάνει και, σήμερα, ήρθε για να μου πει, εντυπωσιασμένη, το πόσο λεπτολόγος είναι η Ελισάβετ στην επιλογή των λέξεων

και πως δεν ικανοποιείται με προχειρότητες. Μάλιστα, χρειάστηκαν το διπλάσιο χρόνο για να συνθέσουν ένα κείμενο, από ό,τι έκανε, όταν ήταν μόνη της.

Η αξία επίσης που δίνουν οι μαθητές στην ανατροφοδότηση από την ομάδα (τάξη) και γενικά στη διάδραση με τους συμμαθητές τους είναι χαρακτηριστική:

10 Φεβρουαρίου 2016

Η Ειρήνη Γ. διακηρύσσει σε όλους τους τόνους, και ηλεκτρονικά στο wiki και προφορικά στην τάξη (όπως σήμερα) την προθυμία της να εξηγήσει σε κάθε συμμαθητή της όποιον από τους στίχους της δεν καταλαβαίνει, αρκεί να τους διαβάσουν και να της γράψουν το σχετικό αίτημα. Απαντά επίσης γραπτά σε κάθε σχόλιο, παρέχοντας ερμηνεία ακόμη και εκεί που δεν ζητείται. Αποτελεί το περισσότερο επικοινωνιακό άτομο, με δεκάδες επισκέψεις στην ηλεκτρονική πλατφόρμα και εκτεταμένο σχολιασμό. Ίσως το γεγονός ότι ασχολείται με την ποίηση (μοναχικά) και δεν συμμετέχει στη γενική προσπάθεια για το πεζό κείμενο, την κάνει να αποζητά τη διάδραση, την οποία η ίδια παρέχει στους συμμαθητές της, επιδιώκοντας να νιώσει τμήμα του συνόλου.

16 Μαρτίου 2016

Μολονότι η Δέσποινα έχει γράψει πολλά κείμενα τα οποία έχουν αποσπάσει διθυραμβικά σχόλια από τους συμμαθητές της, επέμενε σήμερα να διαβάσει στην τάξη το νέο της κείμενο (για το οποίο μάλλον ένιωθε ιδιαίτερη ικανοποίηση), έστω και αν είχε απομείνει μόνο ένα λεπτό μέχρι να χτυπήσει το κουδούνι και ενώ την είχα προτρέψει να το γράψει κατευθείαν στο wiki και να γίνει ο σχολιασμός ηλεκτρονικά. Προφανώς αναζητούσε την άμεση ενθάρρυνση, ιδιαίτερα αφού είχε επενδύσει στο νέο της κείμενο, δείχνοντας πόσο αυτή η διάδραση μετρούσε για εκείνη.

Ένα πολύ ενδιαφέρον στοιχείο που αποδεικνύει την άμεση ανταπόκριση στην ανατροφοδότηση και τη διάδραση που παρέχεται από την ομάδα, είναι η κατακόρυφη αύξηση των συγγραφικών προτάσεων και των καταχωρήσεων εκείνων των μαθητών, οι οποίοι είχαν δεχθεί ιδιαίτερα θετικά σχόλια για την προηγούμενη δουλειά τους. Η αναγνώριση της προσπάθειάς τους από το σύνολο της κοινότητας της τάξης, η ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αίσθησης προσωπικής επάρκειας (self-efficacy) και η σταδιακή διαμόρφωση μιας συγγραφικής ταυτότητας έχουν μεγάλο εκτόπισμα για τον έφηβο μαθητή:

23 Μαρτίου 2016

Η τάξη ανταποκρίθηκε χθες πολύ θερμά στο κείμενο της Ειρήνης Ε. Σήμερα, αντί να φέρει τη μία επιστολή που είχε αναλάβει να γράψει, έφερε και τις τρεις, με οργανωμένο μάλιστα σκεπτικό προώθησης της υπόθεσης μέσω αυτών των γραμμάτων.

Αποτελεσματικότητα – Γνωστικά / παιδαγωγικά οφέλη

Υπάρχουν μαθητές που επιδεικνύουν πρωτοβουλίες εισάγοντας για παράδειγμα νέα κειμενικά είδη ή αφηγηματικές τεχνικές (πράγμα που ασφαλώς δεν θα γινόταν αν απλώς ακολουθούσαν τις οδηγίες μιας τυπικής σχολικής άσκησης):

11 Μαρτίου 2016

Αντίθετα σε οτιδήποτε είχε συμφωνηθεί να γράψει, ο Γιώργος (με το αιτιολογικό ότι «είχε έμπνευση»), έφερε σήμερα ένα κείμενο με τις σκέψεις ενός υπόπτου, τη στιγμή που παρατηρεί τους υπόλοιπους, εισάγοντας στην αφήγηση το είδος του εσωτερικού μονολόγου, που απέκτησε αυτομάτως πολλούς υποστηρικτές. Το κείμενο δεν έδενε με τον κορμό της διήγησης όπως είχε σχεδιαστεί, ήταν όμως τόσο πετυχημένο, που οι μαθητές αμέσως το ενέταξαν στην υπεραφήγηση, αλλάζοντας την εστίαση του έργου σε πολλαπλή.

Μέτριοι μαθητές κατά τη διάρκεια του συμβατικού μαθήματος, αποδεικνύονται όχι μόνο δραστήριοι, αλλά και ιδιαίτερα ικανοί στο πλαίσιο αυτής της βιωματικής, δημιουργικής δραστηριότητας:

28 Μαρτίου 2016

Ο Γιάννης ήταν άρρωστος αρκετές μέρες. Όλη η τάξη περίμενε σήμερα με ανυπομονησία να ακούσει το καινούργιο του κείμενο (όπως και η καθηγήτριά του). Είναι αξιοσημείωτο πως ο Γιάννης στο μάθημα της έκθεσης σπάνια γράφει παραπάνω από το μέτριο και η βαθμολογία του είναι συνήθως γύρω στο 15. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα, όμως, αποκαλύπτει έναν άλλο συγγραφικό εαυτό, με χιούμορ, ευαισθησία, αποτελεσματικό λόγο και μεγάλη ικανότητα ενσυναίσθησης.

Καθώς εξελίσσεται η δραστηριότητα, ορισμένοι μαθητές αποκτούν ένα αναγνωρίσιμο προσωπικό ύφος, μια δική τους φωνή, που διακρίνει τα κείμενά τους ως όλον. Αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό αν σκεφτούμε πως η προσωπική φωνή

αποτελεί επιδίωξη κάθε ανθρώπου της τέχνης, αφού μέσω αυτής χαράσσει την πορεία του στο καλλιτεχνικό σύμπαν.

7 Απριλίου 2016

Κοιτάζοντας τα σχόλια στο wiki παρατήρησα σήμερα μια εγγραφή από την ομάδα Sparks. Τα παιδιά αυτά είναι πολύ ευσυνείδητα, ιδιαίτερα όσον αφορά την κριτική τους. Έλεγαν: «(...) κάτι που παρατήρησα ηλεκτρικό πρόβατο είναι πως ο τρόπος γραφής σου μοιάζει με εκείνον των book junkies». Ανάλογη εγγραφή δεν έχει ξαναεμφανιστεί. Θεωρώ ότι, καθώς πλησιάζουμε στο τέλος της διαδικασίας, κάποιοι μαθητές έχουν αναπτύξει τη δική τους φωνή, διακριτή και αναγνωρίσιμη από τους γύρω τους. Και είναι τόσο συμπαγής, ώστε μπορούν να αναζητηθούν ομοιότητες ή διαφορές με τον ιδιαίτερο τρόπο γραφής κάποιων άλλων. Δεν είναι κάτι που πετυχαίνουν όλοι. Κάποιοι δεν απομακρύνονται από το συμβατικό, «αποστειρωμένο» γράψιμο. Όταν λοιπόν συμβαίνει κάτι τέτοιο, όταν, όπως λέει ο Σεφέρης, «τα λόγια φυλάγουν τη μορφή του ανθρώπου», αυτό γίνεται ένα σωμα σπουδαίας ενθάρρυνσης για όλους μας.

Ένα γεγονός που δεν πρέπει να περάσει απαρατήρητο, αφορά την ενδυνάμωση των μαθητών που έχουν κάποιου είδους μαθησιακά προβλήματα, τα οποία συνήθως λειτουργούν ανασχετικά όσον αφορά τη σχολική τους επίδοση και την αυτοεικόνα τους (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσορθογραφία κ.λπ.). Τα παιδιά αυτά συνήθως αποφεύγουν να γράφουν, περιορίζουν δηλαδή τη γραπτή έκφραση των απόψεων και των ιδεών τους. Το ίδιο παρατηρείται και με τους δειλούς και άτολμους μαθητές. Όταν λοιπόν εντοπίζεται ανάσχεση αυτής της συμπεριφοράς στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας, αυτό είναι κάτι που πρέπει να επισημανθεί.

14 Απριλίου 2016

Η Ζάζα (σημ.: αλλοδαπής καταγωγής, με προβλήματα δυσορθογραφίας και χαμηλών τόνων μαθήτρια), ολοφάνερα ενισχύθηκε ψυχολογικά, όταν με την ομάδα της βγήκε στο προσκήνιο της τάξης, διάβασε κείμενα που έγραψε ή τα κατέγραψε στο wiki. Αυτό μαρτυρείται από το γεγονός ότι, κατά τη διάρκεια του σχολιασμού, όπως σήμερα, έγραψε σχόλια (και θετικά και αρνητικά) σχεδόν κάτω από όλα τα κείμενα, αγνοώντας τα πολλά ορθογραφικά λάθη που τα χαρακτήριζαν. Θεώρησε πιο σημαντική την ανάγκη της να εκφραστεί, από το να κακοχαρακτηριστεί ως ανορθόγραφη.

Το γεγονός ωστόσο που αξίζει την ύψιστη μνεία και το οποίο η ερευνήτρια είχε αρκετές φορές την ευκαιρία να διαπιστώσει, είναι το υψηλό επίπεδο της παραγωγής λόγου ορισμένων μαθητών (όχι πάντα των άριστων), το οποίο λειτουργούσε κάθε φορά ως αποκάλυψη, ανατρέποντας τις προκαταλήψεις της και κάνοντάς την να σκεφτεί τα λόγια του Thomas Wolsey (2006): «Συχνά ξαφνιαζόμαστε από την ποιότητα της δουλειάς των μαθητών, καθώς οι φωνές τους ενισχύονται μέσα από την κοινωνική επαφή. Ο χρόνος και οι δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία έδωσαν τη δυνατότητα συμμετοχής στους μαθητές, (...) κάτι πολύ δύσκολο μέσα από παραδοσιακές πρακτικές». Το υψηλό επίπεδο φόρμας και νοήματος που διαπίστωσε, αφορούσε τόσο τα πεζά όσο και τα ποιητικά κείμενα (η ακόλουθη καταγραφή αφορά την ποίηση).

4 Απριλίου 2016

Σήμερα διαβάστηκαν στην τάξη οι τελευταίες στροφές της «Βρισηίδας». Γνήσια ποίηση. Μέσα στη μικρή φόρμα του στίχου χώρεσε η πλάνη, ο δόλος, η διάψευση, η χρήση του ανθρώπου ως αντικείμενο, η μοίρα του. Λεκτικά, απρόσμενοι συνδυασμοί, ευφάνταστες εικόνες. Οι συμμαθητές το χαρακτήρισαν «έργο πραγματικού ποιητή» και «επαγγελματικό». (Αν οι μαθητές μας έχουν κατακτήσει τόσο υψηλό επίπεδο έκφρασης, γιατί η παραδοσιακή εκπαίδευση να επιδιώκει την καθήλωσή τους σε τετριμμένα σχήματα;)

11.3. ΑΡΧΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Όπως αναφέρθηκε κατά την παρουσίαση των μεθοδολογικών εργαλείων, οι ομαδικές συνεντεύξεις αποτελούν χρήσιμα ερευνητικά εργαλεία, ειδικά όταν (όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση) «μια ομάδα ατόμων έχουν εργαστεί μαζί για κάποιο διάστημα ή για κάποιον κοινό σκοπό ή όταν θεωρείται σημαντικό ότι κάθε ενδιαφερόμενος αντιλαμβάνεται τι λένε οι άλλοι στην ομάδα» (Watts & Ebbutt, 1987 στο Cohen & Manion, 2008). Στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας πραγματοποιήθηκαν δύο συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες. Μία στην αρχική φάση και, συγκεκριμένα, μετά την πρώτη επαφή των μαθητών με το είδος της υπερλογοτεχνίας (μέσα από δείγματα ανάλογων έργων στο Διαδίκτυο) και μία μετά το πέρας της διαδικασίας.

Κατά την **αρχική συνέντευξη** οι μαθητές καταθέτουν ελεύθερα και αβίαστα τις πρώτες εντυπώσεις τους για το υβριδικό αυτό λογοτεχνικό είδος, αναφέρουν τα

υπερλογοτεχνικά έργα που ξεχώρισαν και τους λόγους για τους οποίους προχώρησαν σε αυτήν την επιλογή, ενώ τέλος παρουσιάζουν τη στάση τους απέναντι σε μια ενδεχόμενη προσωπική εμπλοκή με τον συγκεκριμένο τρόπο συγγραφής.

Σχετικά με τις πρώτες αντιδράσεις τους αναφορικά με το **νέο είδος**, όλοι οι μαθητές δηλώνουν εντυπωσιασμένοι, μαρτυρώντας την έντονη κινητοποίησή τους:

Αποτελεί μια άλλη διάσταση της λογοτεχνίας, η οποία δεν περιορίζεται μόνο σε μια κόλλα χαρτί, αλλά σκιαγραφεί ένα πρωτόγνωρο είδος συγγραφής.

Sissy

Είναι ένας εναλλακτικός τρόπος για να διαβάσεις μια ιστορία και πιστεύω ότι ειδικά σε όσους δεν αρέσει ο παραδοσιακός τύπος βιβλίου, είναι κάτι πολύ ενδιαφέρον και πρωτότυπο και μπορεί να τους κάνει να αγαπήσουν τα βιβλία γενικά.

Book junkies

Μου άρεσε ο τρόπος με τον οποίο εξελισσόταν η ιστορία, δηλαδή έπρεπε να κουνάς το ποντίκι γύρω-γύρω στην οθόνη για να βρεις τη συνέχεια, ήταν ας πούμε σαν ένα μυστήριο που έπρεπε να το λύσεις μόνος σου...

Το ηλεκτρικό πρόβατο

Προσωπικά μου αρέσει η ιδέα ότι μπορείς να επιλέξεις το πώς θα εξελιχθεί η ιστορία και να διαλέξεις ουσιαστικά και το τέλος της, γιατί ανάλογα με το τι σου αρέσει να πατήσεις, θα βγει και ένα διαφορετικό τέλος, που μπορεί να σε ζαφνιάσει.

Eternal Bronze

Η υπερλογοτεχνία μας δίνει την ευκαιρία να δούμε κάτω από άλλη γωνία το διάβασμα λογοτεχνικών ιστοριών – μπορούμε να δούμε πολλά ιδιαίτερα στοιχεία, για παράδειγμα τις υπερσυνδέσεις, τα βίντεο, τις κινούμενες εικόνες και τη μουσική, τα ηχητικά εφέ, τα οποία σου τραβάνε την προσοχή και σου δίνουν την αίσθηση ότι βρίσκεσαι σε μια άλλη διάσταση.

Για το Δαφνί

Η υπερλογοτεχνία αποτελεί μια πολύ συναρπαστική και πρωτότυπη ιδέα η οποία συνδέει την τεχνολογία με τη λογοτεχνία, κάτι που μπορεί να τραβήξει το ενδιαφέρον των παιδιών περισσότερο από ένα κλασικό βιβλίο

Sparks

Ιδιαίτερα τονίζεται (ως πλεονέκτημα) η σύνδεση της υπερλογοτεχνίας με το ηλεκτρονικό περιβάλλον του **Διαδικτύου**:

Αυτό το είδος λογοτεχνίας με έκανε να ασχοληθώ περαιτέρω, επειδή έχει να κάνει με τον υπολογιστή.

Original

Πιστεύω πως η υπερλογοτεχνία θα γίνει κάτι πολύ σπουδαίο στο μέλλον, καθώς βρίσκεται στο Διαδίκτυο όπου οι περισσότεροι νέοι έχουν πρόσβαση και περνάνε το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους.

Οι Ανώνυμοι

Όλα τα παιδιά χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο και θα προτιμήσουν να κοιτάζουν (ένα λογοτεχνικό έργο) μέσα από το Διαδίκτυο παρά μέσα απ' τα βιβλία.

Διπλοπιτάκια

Οι μαθητές παρουσιάζουν και αιτιολογούν τις **προτιμήσεις** τους για τα υπερλογοτεχνικά έργα που είδαν, παρέχοντας την ευκαιρία να διαπιστωθεί **τι τους συγκίνησε ιδιαίτερα**, ενεργοποιώντας την εμπλοκή τους. Διαπιστώνουμε ότι επισημαίνουν τόσο στοιχεία που άπτονται της λογοτεχνίας (δράση, χαρακτήρες, πλοκή) όσο και στοιχεία που σχετίζονται με την τεχνολογία (υπερδεσμοί, οπτικοακουστικά μέσα):

Μου άρεσε το Underbelly, γιατί μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούσε τις υπερσυνδέσεις για να μπορέσει να συνεχιστεί η ιστορία και ότι μπορούσες να πας μπρος και πίσω στην πλοκή.

Eternal Bronze

Το αγαπημένο μου είναι το Loss of Grasp λόγω των αναγραμματισμών και της πλοκής της ιστορίας. Μου κίνησε το ενδιαφέρον και ήθελα να το τερματίσω, να το δω ολόκληρο.

Κατά Λάθος Συγγραφείς

Το αγαπημένο μου ήταν το αστυνομικό, το Heat, γιατί είχε δράση και έτσι σου κινούσε το ενδιαφέρον και είχε υπερσυνδέσεις σε πολλά θέματα κι έτσι ανέλυε καλύτερα τους χαρακτήρες.

Sissy

Το Heat είναι μια αστυνομική ιστορία με δράση και, μέσω των διακλαδώσεων, της μουσικής και των κινούμενων εικόνων σου δίνει τη δυνατότητα και την επιθυμία να δεις και τη συνέχεια του κειμένου.

Sparks

Η αρχική συνέντευξη ολοκληρώνεται με την αντίδρασή των μαθητών στο ενδεχόμενο της προσωπικής τους εμπλοκής, **της δημιουργίας δηλαδή μιας ανάλογης ιστορίας**. Οι απαντήσεις τους υποδηλώνουν προθυμία και τόλμη να πειραματιστούν με τις νέες δυνατότητες των ΤΠΕ, ενώ είναι διατεθειμένοι να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες, πεπεισμένοι ότι το αποτέλεσμα θα τους δικαιώσει:

Φυσικά θα ήθελα και μείς να δοκιμάσουμε να δημιουργήσουμε τις δικές μας ιστορίες, θα 'ναι μια ωραία εμπειρία.

Κατά Λάθος Συγγραφείς

Είναι κάτι που μας άνοιξε πολλούς ορίζοντες, γιατί μέσα απ' αυτό σκεφτήκαμε και μόνοι μας πολλές ιστορίες και γίναμε δημιουργικοί.

Book junkies

Λογικά θα είναι δύσκολο, γιατί είναι ένα νέο είδος λογοτεχνίας που δεν έχει ενταχθεί στην καθημερινότητά μας, αλλά γενικά είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα ιδέα και θα ήθελα να συμβάλω και εγώ με το δικό μου τρόπο για την κατασκευή ενός τέτοιου κειμένου.

Sissy

Ναι μεν, θα υπάρχουν δυσκολίες αλλά το αποτέλεσμα θα είναι πολύ ωραίο.

Sparks

Τρεις μήνες μετά, όταν η εργασία είχε σε γενικές γραμμές ολοκληρωθεί, ακολούθησε η **τελική συνέντευξη** όπου οι μαθητές κατέθεσαν τις απόψεις και τις εκτιμήσεις τους για τη δραστηριότητα, αξιολόγησαν τα οφέλη που αποκόμισαν, σχολίασαν τις σχέσεις που ανέπτυξαν κατά τη συνεργασία τους με τους συμμαθητές τους και προέβαλαν τις δεξιότητες που κατά την κρίση τους απέκτησαν, αναφορικά με τον τρόπο ανάλυσης και σύνθεσης μιας δημιουργικής αφήγησης και δη υπερλογοτεχνικής. Τα δεδομένα της τελικής συνέντευξης είναι πολύ χρήσιμο να συνεκτιμηθούν για να δοθούν απαντήσεις και στα τρία ερευνητικά ερωτήματα.

Κινητοποίηση

Ένα από τα βασικά θέματα, που διαδραμάτισε ουσιαστικό ρόλο στη θετική πρόσληψη της δραστηριότητας, είναι η δυνατότητα των μαθητών **να ασκήσουν**

έλεγχο πάνω στη διαδικασία της μάθησής τους, όσον αφορά τον τρόπο, τις επιλογές και τη διαδικασία της συγγραφής, εκτιμώντας ότι η ελευθερία που τους παρασχέθηκε, τους έδωσε το περιθώριο να αυτενεργήσουν:

Το θέμα της ιστορίας μας ενδιέφερε γιατί το διαλέξαμε εμείς, δεν ήταν ένα θέμα του βιβλίου και είχαμε την ευχέρεια να σκεφτούμε και να γράψουμε ό,τι εμείς θέλαμε.

Demi-Demi

Διαλέγαμε εμείς το θέμα (κάθε αποσπάσματος) που αναλαμβάναμε, ώστε να μας αρέσει περισσότερο και αφοσιωνόμασταν σε αυτό.

Οι ανώνυμοι

Δεν ήταν σαν την έκθεση στην τάξη που τη γράφουμε γιατί μας το λέει η καθηγήτριά μας.

Original

Η έκθεση σε περιορίζει στη φαντασία.

Το ηλεκτρικό πρόβατο

Μου άρεσε επειδή μπορούσα να δημιουργήσω έναν χαρακτήρα όπως ήθελα.

Οι τρεις χάριτες

Δημιουργούσαμε τον κάθε χαρακτήρα ανάλογα με το πώς τον φανταζόμασταν εμείς και τον αναπτύσσαμε με το δικό μας τρόπο, ενώ η πλοκή έπαιρνε διαφορετικές τροπές, ανάλογα με...εμάς.

Book junkies

Μου άρεσε γιατί ο καθένας θα μπορούσε να συνεχίζει και μια άλλη ιστορία και όχι να γράψει ένα θέμα συγκεκριμένο όπως στην έκθεση.

Κορίτσια εν δράσει

Τα ποιήματα στην υπερλογοτεχνία έπαιρναν μια άλλη μορφή, μπορούσες να διαλέξεις τη ροή του ποιήματος, ώστε να αποφασίσει ο αναγνώστης μόνος του ποιες στροφές θα επέλεγε για να διαβάσει και αυτό βέβαια έβαζε τον ποιητή στη διαδικασία να σκεφτεί ποιες θα 'ταν οι πιθανές διαδρομές που θα ακολουθούσε ο αναγνώστης, να δει και τη δικιά του οπτική γωνία, να διαλέξει πώς θα φτιάξει τις στροφές και πώς θα βάλει τις υπερσυνδέσεις.

Estella

Οι δυνατότητες που παρείχε το **ηλεκτρονικό περιβάλλον** γραφής δεν πέρασαν απαρατήρητες (ευελιξία τόπου και χρόνου, δημοσίευση στον Παγκόσμιο Ιστό, επισκόπηση του συνόλου του έργου, υπερκειμενικότητα):

Μπορούσαμε να γράψουμε την εργασία και αλλού, όχι μόνο μέσα στην τάξη και σε πιο μεγάλο χρονικό διάστημα και όχι να την τελειώσουμε σε μια συγκεκριμένη ώρα.

Catwoman

Θα είμαστε περήφανοι όταν θα βγει αυτό (προς τα έξω) και θα μπορέσουν να το διαβάσουν και άνθρωποι εκτός σχολείου, οπότε θα μπορέσουμε να δείξουμε τη δουλειά μας και σε άλλους.

Penelope

Όταν κατεβήκαμε στο εργαστήριο μπορέσαμε να δούμε όλες τις εργασίες των άλλων παιδιών, τις απόψεις τους και τον τρόπο που έγραφαν.

Sparks

Ήταν μια ιστορία που δεν την έγραφα μόνο εγώ, την έγραφαν και οι υπόλοιποι οπότε έπρεπε να κάτσω να σκεφτώ πώς είχε καταλήξει σε ένα συγκεκριμένο θέμα και να το αναπτύξω και μετά να το συνδέσω όπως νόμιζα καλύτερο.

Κατά λάθος συγγραφείς

Ως μοχλός κινητοποίησης λειτούργησε επίσης η αίσθηση της **καινοτομίας**:

Έγραψα πράγματα που δεν είχα γράψει ποτέ μου, οπότε ήταν κάτι καινούργιο και ενδιαφέρον.

Π(ΟΙ)ΗΜΑ

Μου άρεσε πολύ που είδαμε μια άλλη πλευρά της λογοτεχνίας και γράψαμε κείμενα που σε διαφορετική περίπτωση δεν θα είχαμε γράψει.

Διπλοπιτάκια

Ξεπεράσαμε τα όρια του συνηθισμένου και του κλασικού.

Για το Δαφνί

Μου άρεσε ο εναλλακτικός τρόπος μαθήματος που εφαρμόστηκε στο μάθημα της Γλώσσας.

Book junkies

Συνεργασία – Αίσθηση κοινότητας

Μεγάλο μέρος των σχολίων που έγιναν αφορούσε την επαφή με τους συμμαθητές, την αντιμετώπισή τους κάτω από ένα διαφορετικό πρίσμα, ως συγγραφέων πλέον, που λειτούργησε συχνά ως αποκάλυψη άγνωστων ως τότε πτυχών τους. Οι ζυμώσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά την επαφή και τη συνεργασία των μαθητών της τάξης και η αίσθηση ότι όλοι εργάζονταν ως ομάδα για έναν κοινό σκοπό, είναι θέματα που αναδείχθηκαν στο πλαίσιο της τελικής συνέντευξης:

*Γράφαμε ο καθένας κάτι διαφορετικό και **μπορεί να ήτανε μικρό κείμενο, μα δουλεύαμε ο καθένας με σκοπό να φτιάξουμε κάτι μεγάλο, με το οποίο στο τέλος θα νιώθαμε περήφανοι.***

Famous Smurf

Σε συνεργασία με τα υπόλοιπα παιδιά βγήκε κάτι πολύ όμορφο, γιατί είναι η εργασία η δικιά μας.

Κατά λάθος συγγραφείς

Είχα την ευκαιρία να διαβάσω κείμενα άλλων μαθητών, οι οποίοι παίζει να μην είχανε διαβάσει ποτέ στην τάξη παλιότερα τα δικά τους κείμενα και κατάλαβα πώς γράφουν, πώς σκέφτονται, πώς μπορούν να αποτυπώσουν τη σκέψη τους, τα συναισθήματά τους στο χαρτί, ο καθένας με το διαφορετικό, ξεχωριστό του τρόπο.

Sissy

Μου άρεσε πολύ ο τρόπος που έγραφαν πολλά παιδιά και έτσι μπόρεσα να τους γνωρίσω καλύτερα.

Sparks

Μπορεί να μην ήμουνα σε ομάδα με άλλα παιδιά, αλλά έμαθα πολλά παιδιά μέσα απ' το γράψιμό τους, από τον τρόπο που σκέφτονται και από τον τρόπο που εκφράζονται.

Το ηλεκτρικό πρόβατο

Μερικές φορές ήταν δύσκολο να συναντηθούμε, γι' αυτό χρησιμοποιούσαμε το Skype για να κάνουμε τις εργασίες μας, δίναμε ιδέες ο ένας στον άλλο και τις καταγράφαμε και μετά συνθέταμε την εργασία.

Eternal Bronze

Θέλησα να συνεργαστώ και με παιδιά που θα μπορούσα να τα βοηθήσω αντί να με βοηθήσουν εκείνα, γιατί αυτό είναι μια ομάδα, να βοηθάει ο ένας τον άλλο.

Penelope

Γνωστικά και Παιδαγωγικά Οφέλη

Κατά τη διάρκεια της τελικής συνέντευξης οι μαθητές κατέθεσαν τις απόψεις τους όσον αφορά τα οφέλη (εξέλιξη, βελτίωση) που εντόπισαν τόσο σχετικά με το γράψιμο (δομή, διατύπωση, έρευνα επίσημων κειμένων) και το ύφος τους, όσο και σχετικά με τον τρόπο κατασκευής μιας λογοτεχνικής ιστορίας και χειρισμού ενός φανταστικού χαρακτήρα. Οι μαθητές συλλαμβάνουν τον εαυτό τους να κατοικεί σε ένα διαφορετικό, λογοτεχνικό σύμπαν, να μπαίνουν στη θέση άλλων προσώπων και να μοιράζονται τη σκέψη τους και την οπτική τους. Η σχέση τους με το γραπτό λόγο δεν θα είναι πια η ίδια:

Γλώσσα:

Ανακάλυψα συμμαθητές μου που εκφράζονταν πολύ ωραία και πρόσεξα πώς εξελισσόταν ο λόγος τους από το ένα κείμενο στο άλλο.

Estella

Ήταν πολύ ενδιαφέρον και χρήσιμο και προσωπικά εγώ είδα μια τεράστια διαφορά στα κείμενά μου, από το πρώτο μου κείμενο στο τελευταίο, στον τρόπο που διατύπωνα, στην παρουσίαση των χαρακτήρων, ακόμα και σε κάποια ορθογραφικά.

Zaza

Βελτιωθήκαμε μέσα από αυτή την εργασία. Σε σχέση με το πρώτο κείμενό μου υπάρχει βελτίωση στα κατοπινά στο λεξιλόγιο και στη δομή.

Κορίτσια εν δράσει

Με ώθησε να γράψω περισσότερα κείμενα από ό,τι υπολόγιζα, ενώ οι ανακρίσεις με βοήθησαν να αναδείξω το ύφος μου.

Sissy

Σε σχέση με το πώς ξεκινήσαμε να γράφουμε και πώς τελειώσαμε τα κείμενά μας, βρήκα πολλές διαφορές γενικά, γιατί στην αρχή γράφαμε πιο μαγκωμένα, δηλαδή δεν μπορούσαμε να εκφραστούμε στο εκατό τοις εκατό και πολλές φορές ήθελα να γράψω πράγματα που φοβόμουν να τα γράψω κατά κάποιο τρόπο και έγραφα πιο συντηρητικά, αλλά μετά και στο τελευταίο μας κείμενο ειδικά, μου

έβγαιναν όλα πολύ ελεύθερα και αβίαστα και έγγραφα κατευθείαν το κείμενο, χωρίς πρόχειρο, έγγραφα ό,τι ήταν στο μυαλό μου και μου 'βγαινε πολύ φυσικά και δε σταμάτησα ως το τέλος.

Book junkies

Πιστεύω πως βελτιώθηκε ο τρόπος με τον οποίο γράφω, διότι έψαξα αρκετά για να βρω τον κατάλληλο τρόπο να πω αυτό που θέλω, ώστε να ταιριάζει στο ύφος του ποιήματος και να απομακρυνθεί από τον πεζό, ρεαλιστικό λόγο που χρησιμοποιούσα ως τώρα.

Mam72

Μέσα από αυτόν τον τρόπο και επειδή δεν υπήρχαν πολλοί περιορισμοί, μάθαμε ότι υπάρχουν διαφορετικά ύφη που μπορούμε να γράψουμε ένα κείμενο, π.χ. διαφορετικό ύφος θα χρησιμοποιήσεις σ' ένα ημερολόγιο, σε μια επιστολή ή σε ένα πιο επίσημο κείμενο.

Famous Smurf

Χρειάστηκε να κάνουμε έρευνα. Στη διαθήκη, που ο λόγος ήταν πιο επίσημος και διαφορετικός, ψάξαμε πολλά πρωτότυπα από διαθήκες για να βρούμε την κατάλληλη διατύπωση.

Κορίτσια εν δράσει

Το πρώτο μας κείμενο αφορούσε ιατροδικαστή, οπότε ήθελε κάποιες εξειδικευμένες διατυπώσεις, που έπρεπε να αναζητήσουμε για να το γράψουμε.

Οι τρεις χάριτες

Λογοτεχνία:

Μπορέσαμε να μπούμε και να σκεφτούμε όπως ο κάθε χαρακτήρας και να νιώσουμε τα συναισθήματά του, να καταλάβουμε πράγματα γι' αυτόν.

Krina

Η εργασία μας πήρε χρόνο και δέθηκε ο καθένας με κάποια πρόσωπα (ήρωες) της ιστορίας.

Μι και Μι

Έπρεπε να μπω στο ρόλο κάποιου, στο μυαλό κάποιου και να περιγράψω το πώς αισθανόταν και σκεφτόταν.

Eternal Bronze

Για να σκεφτείς τις εικόνες και αυτό που θες να γράψεις, πρέπει να ταξιδέψει το μυαλό σου και έτσι σου έρχονται πολλές ιδέες και πρέπει να κάνεις τη σωστή επιλογή μέσα από όλα αυτά.

Sparks

Κάποιοι μαθητές προχωρούν ακόμη περισσότερο και επισημαίνουν ότι μέσω της δραστηριότητας οδηγήθηκαν σε μεγαλύτερη **αυτογνωσία**, η οποία συνέβαλε στη διαμόρφωση της **αυτοεικόνας** τους:

Αυτός ο εναλλακτικός τρόπος μαθήματος μας έδωσε την ευκαιρία να ανακαλύψουμε και άλλες πτυχές του εαυτού μας που ίσως να μη ξέραμε πιο πριν και προσωπικά εγώ συνειδητοποίησα πόσο θέλω να ασχοληθώ με τη συγγραφή λογοτεχνίας, να διαμορφώνω τον κάθε χαρακτήρα ανάλογα με το πώς τον φαντάζομαι και να αναπτύσσω το κείμενο με τον δικό μου τρόπο.

Book junkies

(Όπως επισημαίνει η Σοφία Νικολαΐδου (2015), στόχος της δημιουργικής γραφής είναι η διαμόρφωση υποψιασμένων αναγνωστών και, αν προκύψει η δυνατότητα, μελλοντικών συγγραφέων.)

Τέλος, ορισμένοι μαθητές υιοθετούν μια ευρύτερη προοπτική και, μετά από επισκόπηση όλων των στοιχείων που έγιναν κτήμα τους μέσω της δραστηριότητας, καταλήγουν σε μια παρατήρηση που αποκαλύπτει **μεταγνωστική** ματιά:

Ήταν πολύ χρήσιμο, γιατί κάναμε όλη την ύλη που έπρεπε να κάνουμε στη Γλώσσα σαν παιδιά της Γ' Γυμνασίου, χωρίς καν να το καταλάβουμε, γιατί ήταν ένας πολύ ευχάριστος, ενδιαφέρων και πρωτότυπος τρόπος μαθήματος και μακάρι να μπορούσε να συνεχιστεί και τις επόμενες χρονιές.

Zaza

11.4. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των πορισμάτων που συνοδεύουν την παρατήρηση αλλά και την ομαδική συνέντευξη, κρίθηκε χρήσιμη, μετά το πέρας της εργασίας, η υποβολή γραπτών ερωτημάτων στους συμμετέχοντες μέσω ενός ημιδομημένου ερωτηματολογίου, ώστε να συλλεχθούν δεδομένα μέσα από τη οπτική των μαθητών, αναφορικά με ζητήματα εμπλοκής και κινητοποίησης, ροής των συνεργατικών διαδικασιών, γνωστικών ωφελειών, νέας στάσης απέναντι στον γραπτό

λόγο ή στη χρήση των ψηφιακών περιβαλλόντων για εκπαιδευτικούς σκοπούς, για ζητήματα δηλαδή που άπτονται των ερευνητικών ερωτημάτων, ώστε (και λόγω της ανωνυμίας) να έχουμε κατά το δυνατόν ειλικρινείς και σαφείς απαντήσεις, που θα διασφαλίζουν την εγκυρότητα των συμπερασμάτων μας.

Ορισμένα από τα ζητήματα αυτά είχαν ήδη αυθόρμητα θιγεί από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της ομαδικής συνέντευξης. Μέσω του ερωτηματολογίου, τούς δίνεται η δυνατότητα να αναστοχαστούν πάνω σε αυτά και να προσδιορίσουν με ακρίβεια τις παραμέτρους που τα ορίζουν. Όσον αφορά τα κλειστού τύπου ερωτήματα, οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν για να εξαχθούν ποσοτικά δεδομένα, ενώ αναφορικά με τα ανοικτού τύπου, θα παρουσιαστεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα των σχολίων των μαθητών, ώστε να αναδειχθεί ο τρόπος πρόσληψης και αξιολόγησής των δραστηριοτήτων της εργασίας από τους ίδιους.

Τα πρώτα ερωτήματα προσπαθούν να ανιχνεύσουν ζητήματα εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία.

Καταρχήν ζητήθηκε από τους μαθητές να δώσουν το στίγμα της αξιολόγησης της υπερλογοτεχνικής πρακτικής από την πλευρά τους, μέσω της **χρήσης ενός επιθέτου που θα τη χαρακτηρίζει**. Όλα τα επίθετα που δόθηκαν είχαν θετικό πρόσημο και αναδεικνύουν ποικίλου βαθμού εκτιμήσεις: ξεκινούν από χαρακτηρισμούς όπως «ενδιαφέρουσα» ή «χρήσιμη» και φτάνουν σε αξιολογήσεις όπως «πρωτότυπη», «δημιουργική», «φανταστική» ή «καινοτόμος».

Στη συνέχεια η ερευνήτρια θέλησε να επιβεβαιώσει κατά πόσον η εμπλοκή των μαθητών στην πρώτη φάση της συγγραφικής διαδικασίας του υπερλογοτεχνικού έργου υπήρξε αυθόρμητη, θετική και ενδιαφέρουσα για εκείνους ή αν η δραστηριότητα θεωρήθηκε άλλη μία «άνωθεν» επιβεβλημένη υποχρέωση. Τους ζητήθηκε, λοιπόν, να σημειώσουν **τον τρόπο με τον οποίο αντέδρασαν στη σκέψη να συνθέσουν οι ίδιοι ένα αντίστοιχο ηλεκτρονικό λογοτεχνικό έργο**. Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν αναδεικνύουν άλλοτε ενθουσιώδη αποδοχή και άλλοτε μια αρχική δυσπιστία για το αν θα τα καταφέρουν ή αν θα κινητοποιηθεί η τάξη, η οποία στη συνέχεια έδωσε τη θέση της στην προσωπική δραστηριοποίηση και συμμετοχή:

- *Ενθουσιάστηκα, ήταν μια ευκαιρία να ανακαλύψω το γράψιμό μου και να μάθω καλύτερα τον εαυτό μου.*

- *Μου φάνηκε ωραίο, ήθελα να συμμετάσχω και μέσα από αυτό να γνωρίσω μια άλλη πλευρά της λογοτεχνίας.*
- *Ήθελα πολύ να είμαι μέρος αυτού του έργου.*
- *Με ενδιαφέρουν τα αστυνομικά και το βρήκα διασκεδαστικό να δημιουργήσουμε τη δική μας ιστορία.*
- *Αυτό που με χαροποίησε ήταν ότι θα μπορούσα να αναπτύξω τον τρόπο γραφής μου.*
- *Μου φάνηκε μια πρωτοποριακή ιδέα και ενθουσιάστηκα.*
- *Μου κέντρισε το ενδιαφέρον, είχα χρόνο να διαθέσω και ιδέες, μου άρεσε η δραστηριότητα και, όσο έγραφα, τόσο βελτιωνόταν ο γραπτός μου λόγος και δενόμουν με τους χαρακτήρες, επειδή κάποιους από αυτούς τους δημιούργησα εγώ.*
- *Αρχικά δεν μου άρεσε, αλλά μόλις ξεκίνησα «κόλλησα» κυριολεκτικά.*
- *Στην αρχή ήμουν επιφυλακτικός, αλλά μετά ένιωσα πάρα πολύ ενθουσιασμένος.*
- *Στην αρχή μου φάνηκε δύσκολο, αλλά μετά το βρήκα εύκολο και διασκεδαστικό και, με περισσότερη σκέψη και δουλειά, με έκανε καλύτερο άνθρωπο στο γράψιμο και στη δημιουργία.*
- *Είχα αγχωθεί γιατί το νόμιζα περίπλοκο. Τελικά αυτό που χρειαζόταν ήταν να αφηθείς και να εκφράσεις τις σκέψεις σου.*

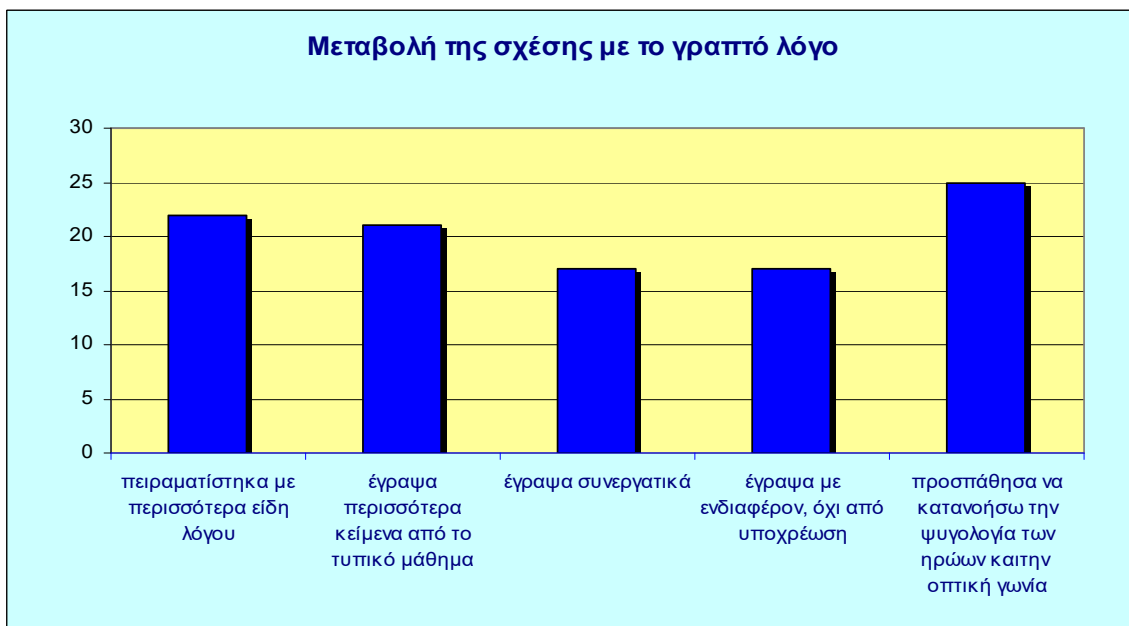
Εν συνεχεία ερευνήθηκαν ζητήματα **συνεισφοράς** στις προτάσεις για το θέμα της ιστορίας και στην εκπόνηση σχετικών σχεδιαγραμμάτων, δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχε το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών (30 στους 40), ενώ αναγράφηκε και το πλήθος των κειμένων που δημιούργησε κάθε ομάδα. Όπως είδαμε ήδη στον σχετικό πίνακα παρουσίασης των κειμενικών ειδών (σελ. 320), οι μαθητικές ομάδες συνέγραψαν από δύο (2) έως έντεκα (11) κείμενα η κάθε μια, άλλοτε σύντομα, άλλοτε ιδιαίτερα εκτεταμένα, με την πλειοψηφία των γραπτών αποσπασμάτων ανά ομάδα να κυμαίνεται γύρω στα πέντε (5). Προσπαθώντας να διερευνήσει τους λόγους που συνέβαλαν στη εμπλοκή των μαθητών στη συγγραφική διαδικασία, η ερευνήτρια ζήτησε από τις ομάδες που έγραψαν **περισσότερα κείμενα από το καθορισμένο μίνιμουμ των δύο (2) εργασιών, να αιτιολογήσουν τους λόγους που τους ώθησαν σε περαιτέρω συγγραφή**. Οι απαντήσεις αναδεικνύουν το ενδιαφέρον για το θέμα, όπως και για τον υπερλογοτεχνικό χαρακτήρα της συγγραφής, την προσωπική εμπλοκή στην εξέλιξη και διαμόρφωση της υπόθεσης

(λογοτεχνικό σύμπαν), την επιδίωξη της συνέχισης και ολοκλήρωσης της ιστορίας για να απολαύσουν το έργο τους συνολικά, πριν αυτό ταξιδέψει σε τρίτους. (Ως Γ΄ Γυμνασίου, εξάλλου, θα εγκατέλειπαν το Γυμνάσιο και δεν θα μπορούσαν να συνεχίσουν το έργο τους την επόμενη χρονιά):

- *Είχα «εθιστεί» στο γράψιμο και συνδέθηκα προσωπικά με την εξέλιξη της υπόθεσης.*
- *Μου είχε κινήσει πολύ την περιέργεια και είχα πολλή έμπνευση και όρεξη για νέα κείμενα.*
- *Η συγγραφή είναι ασχολία από τα παιδικά μου χρόνια και μου δόθηκε η ευκαιρία να γράψω δικά μου κείμενα και να δω τα έργα των υπόλοιπων και έγραψα όσο περισσότερα μπορούσα για να εξελιχθεί η ιστορία και να τη διαβάσουμε ολόκληρη.*
- *Περνούσα δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο μου και ενθουσιάστηκα επειδή ανακάλυψα έφεση στη συγγραφή.*
- *Το βρήκα πολύ ενδιαφέρον να συνεχίσω την ιστορία που δημιούργησε όλο το τμήμα.*
- *Ήθελα να αναπτύξω όσο μπορώ την αρχική μου σκέψη, ενώ επίσης μέσα από τις υπερσυνδέσεις μπορούσες να δεις από διαφορετικές οπτικές το ίδιο θέμα και αυτό μου έδινε την ώθηση για συγγραφή επιπλέον στροφών.*
- *Γράψαμε περισσότερα κείμενα για να φτάσει η ιστορία γρηγορότερα στο τέλος και για να δώσουμε μια γεύση από το συγγραφικό μας ταλέντο.*
- *Το επιδίωξα για να ξεπεράσω τον εαυτό μου, μου άρεσε και βελτιώθηκα.*
- *Το έργο ήταν τόσο ενδιαφέρον που σε έκανε να θέλεις να γράφεις περισσότερο.*
- *Ήθελα να παίζω ένα ρόλο στην εξέλιξη της υπόθεσης*

Στη συνέχεια η ερευνήτρια στράφηκε στα γνωστικά οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές από τη συγκεκριμένη διαδικασία και τα οποία σχετίζονται με το γραπτό τους λόγο. Διερευνήθηκε η άποψή τους για τους τομείς στους οποίους βελτιώθηκαν ως παραγωγοί γραπτού κειμένου, ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας την οποία εκπόνησαν. Συγκεκριμένα η ερευνήτρια ζήτησε από τους μαθητές που είχαν δημιουργήσει έναν ικανό αριθμό κειμένων (από τέσσερα και πάνω) να αξιολογήσουν **αν μεταβλήθηκε η σχέση τους με το γραπτό λόγο και, αν η απάντησή τους ήταν θετική, να επιλέξουν τους τομείς όπου εντόπισαν την αλλαγή στις συγγραφικές τους συνήθειες.** Οι μαθητές στο σύνολό τους απάντησαν καταφατικά στο ερώτημα

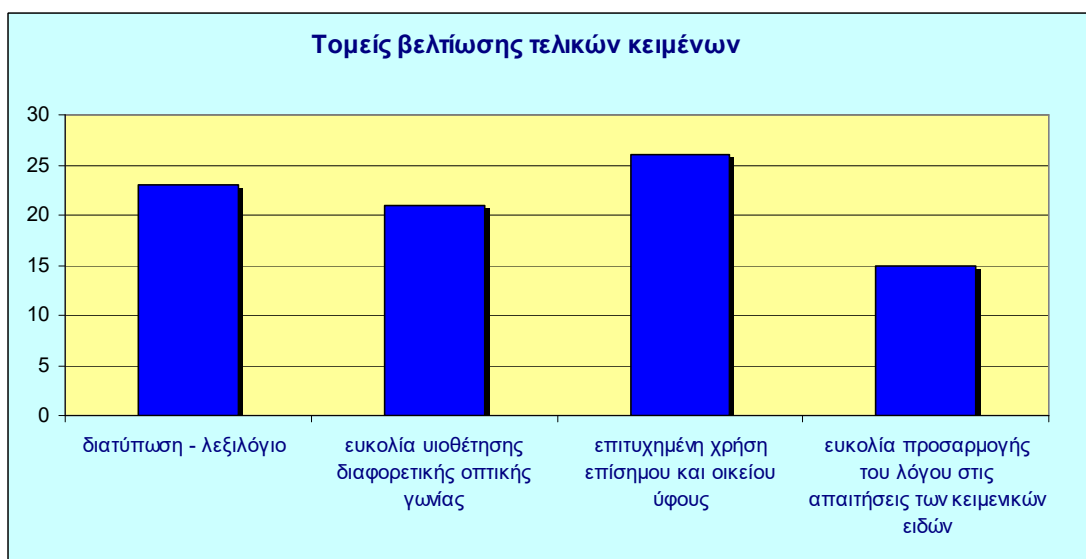
και ανέδειξαν τους τρόπους που επιτεύχθηκε αυτή η αλλαγή όπως παρουσιάζονται στο ακόλουθο γράφημα:



Διάγραμμα 3. Πεδία μεταβολής της σχέσης με το γραπτό λόγο

Παρατηρούμε ότι η άσκηση στη διαφοροποίηση της οπτικής γωνίας βάσει της κατανόησης της ψυχροσύνθεσης του ομιλούντος / πομπού (ουσιαστική τόσο για τη γλώσσα όσο και για τη λογοτεχνία) αξιολογήθηκε ως η σημαντικότερη μεταβολή στη νέα αυτή προσέγγιση του γραπτού λόγου, ακολουθούμενη από τον πειραματισμό με περισσότερα είδη λόγου (γνώση ποικίλων κειμενικών ειδών) και τη συγγραφή περισσότερων κειμένων από όσα θα παρήγαγαν οι ίδιοι στα πλαίσια του τυπικού μαθήματος. Τέλος από μεγάλη μερίδα συμμετεχόντων αξιολογείται θετικά ο νέος τρόπος συνεργατικής συγγραφής αλλά και το γεγονός της κινητοποίησης και του ενδιαφέροντος, που τους ώθησε να γράψουν λόγω της ενεργοποίησης εσωτερικών κινήτρων και όχι για να διεκπεραιώσουν μια υποχρέωση.

Εν συνεχεία οι ίδιοι μαθητές ερωτήθηκαν **αν εντόπισαν βελτίωση μεταξύ των αρχικών και των τελικών κειμένων τους και, σε περίπτωση καταφατικής απάντησης, τους ζητήθηκε να προσδιορίσουν τους τομείς**. Οι μαθητές απάντησαν θετικά στο σύνολό τους και αξιολόγησαν τους τομείς όπου επισήμαναν βελτίωση, όπως παρουσιάζονται στο ακόλουθο γράφημα:



Διάγραμμα 4. Τομείς βελτίωσης τελικών κειμένων

Οι μαθητές ανέδειξαν την επιτυχημένη εναλλαγή οικείου και επίσημου ύφους στα γραπτά κείμενα που παρήγαγαν, ως την πιο διαδεδομένη βελτίωση που παρατήρησαν στα κείμενά τους, ακολουθούμενη από τη βελτίωση της διατύπωσης και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Με μικρή διαφορά προκρίνουν επίσης την ευκολία στην υιοθέτηση διαφορετικής οπτικής γωνίας, αλλά και την άνεση που απέκτησαν να προσαρμόζουν το γραπτό λόγο που παρήγαγαν στις απαιτήσεις διαφορετικών κειμενικών ειδών.

Προχωρώντας σε γενικότερη επισκόπηση της επίδρασης της εργασίας στο γραπτό λόγο των μαθητών, η ερευνήτρια έθεσε το ερώτημα **αν οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι αποκόμισαν μονιμότερα οφέλη ως προς τη γραπτή τους έκφραση**. Τους ζητήθηκε επίσης να αιτιολογήσουν τη θετική ή αρνητική απάντησή τους. Οι μαθητές απάντησαν στο σύνολό τους καταφατικά και ως σημαντικότερους παράγοντες αιτιολόγησης προέβαλαν (ενδεικτικά) το αποτύπωμα που άφησε η εργασία στην άνεση που νιώθουν ως συγγραφείς και αναγνώστες απέναντι σε διαφορετικά είδη κειμένων, την κατανόηση της δύναμης των λέξεων, την ενδυνάμωση του εαυτού τους ως συγγραφέων, τη δυνατότητα επισκόπησης του λόγου τους και εντοπισμού των λαθών τους, την επίδραση των ωφελειών αυτών και σε άλλα μαθήματα αλλά και σε μελλοντική χρήση:

- *Το γράψιμο μου άνοιξε τους ορίζοντες, συνειδητοποίησα πόσο ωραίο είναι να βλέπεις κάτι που δημιουργείς να έχει επιτυχία και να αρέσει σε άλλα άτομα, ενώ απέκτησα και πείρα στο γράψιμο και κατάλαβα πως είναι κάτι που πραγματικά μου αρέσει και θα ήθελα να ασχοληθώ στο μέλλον.*
- *Ο λόγος μου έχει διορθωθεί, κάνω λιγότερα εκφραστικά λάθη και μείωσα τις υπερβολές κάνοντας το κείμενό μου ρεαλιστικό.*
- *Άρχισα να γράφω πιο άνετα, με μεγαλύτερη ευκολία στην έκφραση και στις ιδέες, αφού η φαντασία μου επεκτάθηκε και σε άλλα θέματα.*
- *Γράφοντας πολλά κείμενα και βλέποντας τα λάθη μου βελτίωσα τη γενική εικόνα της γραπτής μου έκφρασης.*
- *Υπήρξε βελτίωση στη διεύρυνση της σκέψης και στη δημιουργικότητα, στις ιδέες μου.*
- *Έμαθα να γράφω μέσα απ' το μυαλό ενός ήρωα.*
- *Κατανόησα την αξία της επιλογής των κατάλληλων λέξεων, τη σημασία του να μην αναλύω πολύ το θέμα, αλλά να περιγράψω με λίγες λέξεις που βάζουν τον αναγνώστη σε σκέψη (σημ.: ποίηση). Παράλληλα διεύρυνα τους ορίζοντές μου και αυτή η προσπάθεια φαίνεται και σε άλλες εργασίες του σχολείου.*
- *Υπήρχε ο χρόνος και έτσι αφομοίωσα όλη τη γνώση. Μέσα από την εργασία κατανόησα πράγματα που μέσα από το μάθημα ίσως να μην μάθαινα ποτέ.*
- *Η άσκηση σε οικείο και επίσημο ύφος θα μου είναι χρήσιμη και στο μέλλον.*
- *Έμαθα να προσαρμόζω το λόγο μου σε διαφορετικά είδη κειμένων, έτσι τώρα πια μπορώ να διατυπώνω με ευκολία, σαφήνεια και σωστό λεξιλόγιο τις ιδέες μου στο χαρτί. Με βοήθησε να πιστέψω στον εαυτό μου και στις δυνατότητές μου.*

Καθώς η παρούσα δραστηριότητα είχε παρουσιαστεί ως εναλλακτικός τρόπος παραγωγής λόγου αντί της τυπικής σχολικής έκθεσης, η ερευνήτρια θεώρησε σωστό να ανιχνεύσει τις απόψεις των μαθητών επί του θέματος. Συγκεκριμένα τους ζητήθηκε να διατυπώσουν **τα πλεονεκτήματα που θεωρούσαν ότι είχε η εφαρμογή αυτής της δραστηριότητας έναντι του παραδοσιακού τρόπου παραγωγής λόγου, δηλαδή της έκθεσης, αλλά και τα μειονεκτήματα που ενδεχομένως είχαν εντοπίσει.** Οι μαθητές ανέφεραν ποικίλα **πλεονεκτήματα** όπως την ελευθερία, τη συνεργατικότητα, τη δημιουργικότητα, την πολυτροπικότητα, την άνεση του χρόνου, την δημοσίευση σε αυθεντικό ακροατήριο, τη διάδραση, την εσωτερική κινητοποίηση

λόγω της προσωπικής επιλογής και του ενδιαφέροντος, τη διεύρυνση των δυνατοτήτων τους αλλά και την ευχάριστη και διασκεδαστική πλευρά:

- *Είναι πιο διασκεδαστικό και σε ωθούσε να ασχοληθείς. Είναι πρωτότυπος τρόπος παραγωγής λόγου: μαθαίνεις πράγματα για τον εαυτό σου, αναπτύσσεις το προσωπικό σου ύφος γραψίματος χωρίς να το καταλαβαίνεις αφού είσαι απορροφημένος από την πλοκή και την ανάπτυξη των χαρακτήρων.*
- *Είναι πιο ενδιαφέρουσα δραστηριότητα από την έκθεση, αφού βάζουμε δικά μας στοιχεία μέσα στα κείμενα, χωρίς να περιορίζουμε το λόγο και τη φαντασία μας από ένα συγκεκριμένο θέμα που μπορεί να είναι αδιάφορο ή δύσκολο.*
- *Το γράψιμο είναι συνεργατικό.*
- *Το κάθε παιδί αναλαμβάνει ό,τι του αρέσει περισσότερο και ό,τι ταιριάζει σε αυτό.*
- *Μας δημιουργεί εμπειρίες που θα κουβαλάμε στο μέλλον.*
- *Μπορούμε να τοποθετήσουμε ήχους, βίντεο και εικόνες.*
- *Προκαλεί ενδιαφέρον ως προς την εμφάνιση του όλου «βιβλίου».*
- *Δεν σε πιέζει η διδακτική ώρα.*
- *Είναι πιο φιλικό στους μαθητές εξαιτίας της χρήσης υπολογιστή και της συνεργασίας.*
- *Δουλέψαμε από ενδιαφέρον, συνεργαστήκαμε, δίνοντας ένα μικρό κομμάτι ο καθένας μας. Ξέραμε για τη δημοσίευση και αυτό υπήρξε ισχυρό κίνητρο εργασίας, αφού είχαμε έναν στόχο, κάτι που δεν θα διαβαζόταν απλώς στην τάξη για να ξεχαστεί στη συνέχεια στις σελίδες του τετραδίου μας.*
- *Εξοικειώνεσαι με περισσότερα είδη λόγου, ύφη και οπτικές γωνίες, πράγμα που θα έχει αντίκτυπο στο μέλλον.*
- *Η επικοινωνία με τους αναγνώστες βελτιώνει τον τρόπο γραφής.*

Αναφορικά με τα **μειονεκτήματα** εντοπίστηκαν κυρίως προβλήματα συνδεσιμότητας, χρόνου και συνεννόησης μεταξύ των ατόμων της τάξης:

- *Είναι αναγκαία η πρόσβαση στη Διαδίκτυο, πράγμα που δεν είναι εφικτό από όλους.*

- *Είναι χρονοβόρο, χρειάζεται περισσότερος χρόνος για συνεννόηση με την ομάδα.*
- *Ήταν δύσκολη η συνεννόηση και η συνεργασία είκοσι παιδιών στην τάξη.*
- *Δεν δούλεψαν όλοι το ίδιο.*
- *Τα θέματα επίσημου λόγου ήταν λιγότερα απ' ό,τι στην έκθεση.*
- *Χρειάζεσαι σύνδεση, χρόνο, θέληση και φαντασία.*

Στη συνέχεια η ερευνήτρια επεδίωξε να εξετάσει τον τρόπο εφαρμογής της κριτικής και της ανατροφοδότησης των μαθητών από τους συμμαθητές τους στην τάξη, εξέταση που στόχο είχε να διερευνήσει τόσο το επίπεδο κατάκτησης των γνωστικών στόχων του μαθήματος (εφόσον η κριτική υπήρξε εύστοχη) αλλά και ζητήματα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Έτσι οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για **τα κριτήρια με τα οποία έγραψαν τα σχόλιά τους στις εργασίες των συμμαθητών τους, αλλά και για τις δικές τους αντιδράσεις στα σχόλια που έγιναν από τους άλλους για την εργασία τους.** Ως προς το πρώτο ερώτημα οι μαθητές δηλώνουν ότι επέδειξαν αντικειμενικότητα και εξέτασαν ζητήματα διατύπωσης, λεξιλογίου, ροής της αφήγησης, επιτυχημένης χρήσης του κειμενικού είδους, πειστικότητας ως προς το λόγο και το ύφος του εκάστοτε χαρακτήρα σε δεδομένη επικοινωνιακή περίσταση αλλά και ζητήματα σημασιακών αποχρώσεων (Π.Σ., 2011) όπως το χιούμορ και τα εκφραστικά μέσα:

- *Έκρινα αυστηρά, με αντικειμενικότητα, χωρίς να επηρεαστώ από τους μαθητές που έγραφαν τα κείμενα.*
- *Εξέτασα πόσο ρεαλιστικό και κατάλληλο ήταν το ύφος, αν είχε χιούμορ και μεταφορικές εκφράσεις.*
- *Έκρινα ανάλογα με τη ροή της ιστορίας, τη φυσικότητα του λόγου, το πόσο πειστικοί ήταν οι διάλογοι.*
- *Εξέτασα αν έχει σωστή διατύπωση, δομή και έκφραση και αν δεν είναι μονότονο ή βαρετό.*
- *Εξέφρασα την άποψή μου ανάλογα με το αν πείθεται ο αναγνώστης, αν η πορεία της υπόθεσης ήταν ορθή και η διατύπωση σωστή.*
- *Εξέτασα αν υπήρχε χιούμορ, παραστατικότητα, διάλογοι όπου φαινόταν ο χαρακτήρας και η άποψη του ατόμου*
- *Έβλεπα αν χρειαζόταν να βοηθήσω με μια παραπάνω πινελιά.*

- Έγραψα για να δώσω τα συγχαρητήριά μου για μια καταπληκτική δουλειά.
- Εξέταξα την οπτική γωνία, την προσαρμογή στο κειμενικό είδος, τον εμπλουτισμό με χιούμορ και μεταφορές. Ακόμα, αν τραβάει τον αναγνώστη.

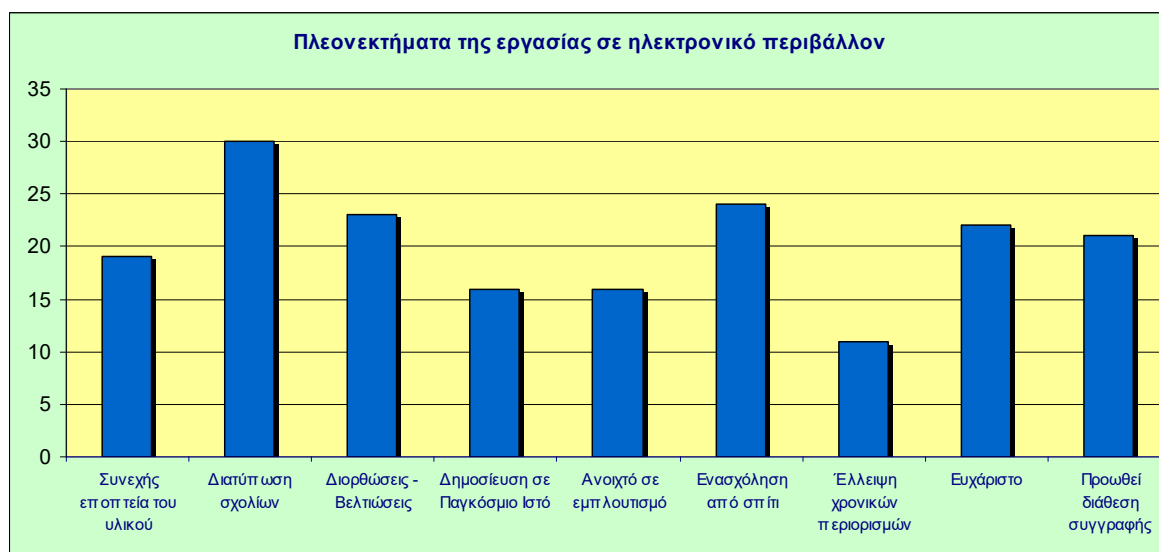
Όσο για τον τρόπο που έκαναν δεκτή την κριτική των άλλων, επισημαίνουν ότι επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, εισέπραξαν μεγάλη ενθάρρυνση με τα θετικά σχόλια και εξέτασαν όσα από αυτά επεσήμαιναν λάθη ή αδυναμίες, με στόχο να τα διορθώσουν. Δεν ανέπτυξαν αρνητικές αντιδράσεις ούτε απογοητεύτηκαν, εφόσον αναγνώρισαν ότι η κριτική είχε στόχο να τους βοηθήσει:

- Χάρηκα γιατί υπήρχαν πολλά θετικά σχόλια αλλά και τα αρνητικά τα θεώρησα συμβουλές για βελτίωση του γραψίματος.
- Φρόντισα στα επόμενα να προσέξω να γράφω με βάση τις παρατηρήσεις των παιδιών.
- Τα αρνητικά τα σεβάστηκα και διόρθωσα τα κείμενά μου. Γενικά μου άρεσε το ενδιαφέρον που έδειξαν οι συμμαθητές μου.
- Ευχαρίστησα και για τα θετικά και για τα αρνητικά, γιατί αφιέρωσαν το χρόνο τους.
- Ευχαρίστησα για τα θετικά και ένιωσα ότι έπιασε τόπο ο κόπος μου.
- Με χαροποίησε ότι υπήρχαν αναγνώστες που ενδιαφέρονταν να μάθουν τη σημασία κάποιων στίχων, ενώ άλλοι εξέφραζαν την άποψή τους και μου έδιναν την ευκαιρία να βελτιωθώ.
- Δεν απογοητεύτηκα, όλα έγιναν για να γράφω καλύτερα.

Στις δύο κλειστές ερωτήσεις που ακολούθησαν και επικεντρώνονταν στο αν επιτεύχθηκε καλύτερη γνωριμία και συνεργασία με τους συμμαθητές μέσω του συγκεκριμένου πρότζεκτ και αν η συνεργασία των μελών στο πλαίσιο της ομάδας υπήρξε ομαλή, οι απαντήσεις ήταν καταφατικές, με μία μόνο αρνητική άποψη ανά ερώτηση. Τα ερωτήματα αυτά θα διερευνηθούν περαιτέρω μέσω της διαμόρφωσης του αρχικού και τελικού κοινωνιογράμματος.

Καθώς σημαντική παράμετρο της έρευνας αποτελεί επίσης η εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του ψηφιακού περιβάλλοντος για την προώθηση των διδακτικών στόχων, η ερευνήτρια έθεσε κάποιες ερωτήσεις που αφορούσαν αυτή την πτυχή. Καταρχήν διατύπωσε το γενικότερο ερώτημα αν, κατά τη γνώμη των μαθητών, η συγγραφή σε ηλεκτρονικό υπερμεσικό περιβάλλον και η ηλεκτρονική επικοινωνία

μεταξύ των συμμετεχόντων λειτούργησε θετικά. Στο ερώτημα αυτό οι απαντήσεις υπήρξαν καθολικά καταφατικές. Ειδικεύοντας τη διερεύνηση του θέματος, ζήτησε από τους μαθητές να αξιολογήσουν **τα πλεονεκτήματα που εντόπισαν εργαζόμενοι σε μια ηλεκτρονική πλατφόρμα και εν συνεχεία να παρουσιάσουν τα μειονεκτήματα που πιθανόν διαπίστωσαν**. Ως προς το πρώτο ερώτημα, οι συμμετέχοντες παρουσίασαν τα βασικά **πλεονεκτήματα** της εργασίας τους στο νέο περιβάλλον ανάλογα με τη σπουδαιότητα που τους αποδίδουν, όπως παρουσιάζεται στο ακόλουθο γράφημα:



Διάγραμμα 5. Πλεονεκτήματα της εργασίας σε ηλεκτρονικό περιβάλλον

Υψηλότερα στην αξιολογική κλίμακα των μαθητών βρίσκεται η δυνατότητα διατύπωσης σχολίων, προκρίνοντας στην πρώτη θέση τη διάδραση και την ανατροφοδότηση μεταξύ της ομάδας των συνομηλίκων (“peer feedback”). Ακολουθεί η δυνατότητα συνεχών βελτιώσεων και διορθώσεων, βασικό πλεονέκτημα της πλατφόρμας wiki, μαζί με την ευχέρεια ενασχόλησης από τη σπίτι (έλλειψη χωρικών περιορισμών). Αμέσως μετά οι μαθητές τοποθετούν την εκτίμηση ότι πρόκειται για ένα περιβάλλον πιο ευχάριστο από το τυπικό περιβάλλον της σχολικής τάξης, ενώ παραδέχονται ότι προωθεί τη διάθεση συγγραφής (πράγμα που αποτελεί συχνά στο σχολείο δυσπρόσιτο ζητούμενο). Η δυνατότητα συνεχούς εποπτείας του συνόλου του υλικού, που είναι αδύνατη σε συμβατικό περιβάλλον, μαζί με την πρόσβαση σε ένα ευρύτερο, αυθεντικό κοινό εκτιμώνται επίσης από τους μαθητές, παράλληλα με τη διαπίστωση ότι η ηλεκτρονική πλατφόρμα είναι ένα ανοιχτό περιβάλλον που

επιδέχεται μελλοντικό εμπλουτισμό ή τροποποιήσεις. Τέλος λαμβάνεται υπόψη και η έλλειψη χρονικών περιορισμών, η αποδέσμευση δηλαδή της εργασίας από το πλαίσιο της διδακτικής ώρας.

Στα **μειονεκτήματα** που εντοπίζουν οι μαθητές περιλαμβάνονται ζητήματα προσβασιμότητας (σύνδεση στο Διαδίκτυο) και εξοικείωσης με την τεχνολογία (που τη θεωρούν μη δεδομένη), η ανάγκη για ευρύτερα χρονικά περιθώρια, καθώς ως δραστηριότητα κρίνεται περισσότερο χρονοβόρα (βλ και Αναστοχασμό, σελ. 426) . Επισημαίνουν επίσης κάποιες δυσκολίες στο συντονισμό και τη συνεργασία πολλών ατόμων, καθώς και ζητήματα διασφάλισης της πνευματικής τους ιδιοκτησίας, καθώς φοβούνται αλλοίωση του περιεχομένου που δημιούργησαν, από τρίτους.

Η ερευνήτρια θέλησε να επιμείνει **στο ζήτημα της δημοσίευσης της εργασίας στο Διαδίκτυο και του ανοίγματός της σε ένα ευρύτερο αυθεντικό κοινό**, διερευνώντας την επίδραση που είχε η επίγνωση αυτής της πρωτόγνωρης (για τα σχολικά δεδομένα) δυνατότητας στους μαθητές. Οι απαντήσεις τους φανέρωσαν υπερηφάνεια, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεικόνας τους, ικανοποίηση και σιγουριά για την αναγνώριση της αξίας της εργασίας τους από τους μελλοντικούς διαδικτυακούς αναγνώστες:

- *Νιώθω πολύ περήφανη για τη δουλειά μας και για το γεγονός ότι θα τη δουν και άλλα άτομα.*
- *Όλη αυτή τη δουλειά που έγινε, αξίζει να τη δουν παγκόσμια.*
- *Νιώθω περήφανος γιατί το κείμενό μας είναι υπέροχο και θα το λατρεύουν ακόμα περισσότερο.*
- *Ανυπομονώ να δω τα σχόλια κάτω από την εργασία μου, για να μάθω πώς αντιλαμβάνονται οι άλλοι άνθρωποι την ποίησή μου.*
- *Νιώθω περηφάνια που φτιάξαμε ένα έργο πολύ ενδιαφέρον λόγω των υπερσυνδέσεων και της διαφορετικής αφήγησης.*
- *Πολλοί άνθρωποι μπορεί να ενδιαφερθούν περισσότερο για τη λογοτεχνία και τη συγγραφή.*
- *Θεωρώ ότι έπιασε τόπο ο χρόνος που αφιέρωσα και ότι αξίζει να διαβαστεί και από άλλα άτομα εκτός από την καθηγήτριά μας.*
- *Είμαι κατενθουσιασμένος που θα τη διαβάσουν, γιατί είναι η δικιά μας εργασία.*
- *Νιώθω περηφάνια και αυτοπεποίθηση που με ωθεί στο γράψιμο και στη δημιουργία καινούργιων κόσμων και ιστοριών.*

Κλείνοντας, η ερευνήτρια ζήτησε από τους μαθητές να διατυπώσουν κάποιες γενικότερες κρίσεις για το έργο ως όλον, να προτείνουν πιθανές βελτιώσεις για τη διαδικασία και τέλος, να αναφέρουν κάτι που θεωρούν αξιοπρόσεκτο ή που τους εντυπωσίασε. Ως προς το πρώτο ερώτημα, την **κριτική για το έργο**, όλες οι απαντήσεις είναι ιδιαίτερα θετικές και οι μαθητές τις αιτιολογούν με γνώμονα την πτυχή που θεωρούν σημαντικότερη (γνωστικά οφέλη, συνεργασία, πρωτοτυπία, αποκάλυψη δυνατοτήτων, ενδιαφέρον):

- *Είναι άριστο, πολύ πρωτότυπο, όλοι λειτούργησαν σαν επαγγελματίες. Δε φαινόταν ότι γράφτηκε από μαθητές.*
- *Ήταν η καλύτερη εργασία στα σχολικά μου χρόνια. Έγινε εξαιρετική δουλειά από τα παιδιά και θα τη θυμάμαι για πάντα ως κάτι διαφορετικό με υπέροχο αποτέλεσμα.*
- *Πολύ ιδιαίτερο και πρωτότυπο, δουλέψαμε όλοι μαζί και ποτέ δε φανταζόμουν ότι θα έγραφα τέτοια κείμενα στο Διαδίκτυο.*
- *Καταπληκτική δουλειά, ανανέωσε το γραπτό λόγο των παιδιών και θα ωφελήσει και στο μέλλον.*
- *Καλύφθηκαν όλοι οι τρόποι εκφοράς του λόγου.*
- *Είναι άψογο με το δεδομένο της πρώτης φοράς. Μάθαμε πολλά, όχι απ' το βιβλίο, αλλά από τους συμμαθητές μας και τους εαυτούς μας.*
- *Όλοι μαζί κάναμε κάτι αξιόλογο και μεγάλο.*
- *Είναι καλοφτιαγμένο, επιτυχημένο, τέλειο.*

Όσον αφορά τις **βελτιώσεις** που προτείνουν οι μαθητές, ώστε να κυλήσει απρόσκοπτα η διαδικασία, πρέπει να αναφερθεί η παράμετρος του χρόνου, που κρίνουν ότι δεν είναι ποτέ αρκετός, ενώ επίσης θεωρούν ότι δεν ανταποκρίνονται όλοι οι συντάκτες στις απαιτήσεις της εργασίας, γι' αυτό και κάποια κείμενα δεν είναι ικανοποιητικά από άποψη μεγέθους ή διατύπωσης. Ορισμένοι ζητούν οι ομάδες να είναι μεγαλύτερες για να μοιράζεται ο φόρτος εργασίας (λ.χ. πληκτρολόγηση), ενώ υπάρχουν και κάποιοι που επιθυμούν περισσότερη καθοδήγηση από τον διδάσκοντα και λιγότερη αυτενέργεια.

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου επεδίωκε να διερευνήσει τι ήταν αυτό που **εντυπωσίασε τους μαθητές, που αιχμαλώτισε το ενδιαφέρον τους ή τους**

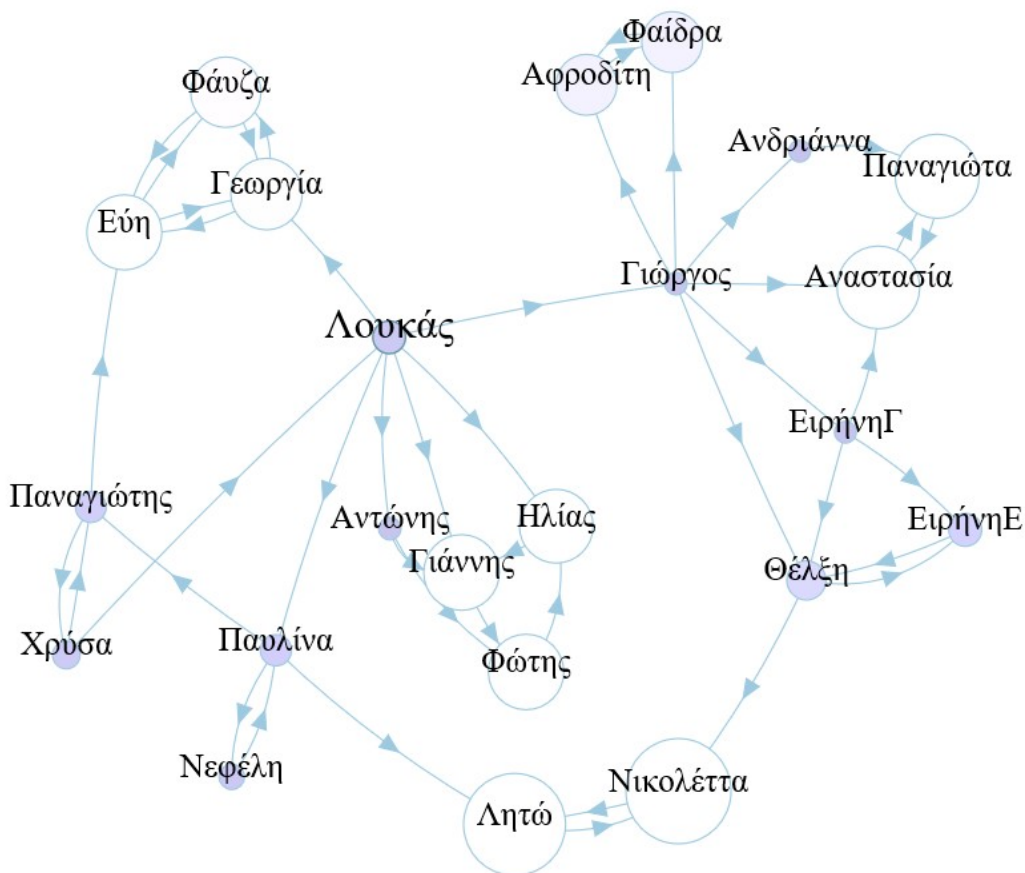
ξάφνιασε, προκαλώντας είτε την εμπλοκή τους στο όλο εγχείρημα, είτε την κατάταξη αυτής της προσπάθειας στις αξιόλογες εμπειρίες που θα θυμούνται στο μέλλον. Οι απαντήσεις είναι ενδεικτικές:

- *Λάτρεψα την κατεύθυνση της πλοκής και την εξέλιξη και ανάπτυξη των χαρακτήρων και τους αντιμετώπισα σαν να ήταν αληθινά πρόσωπα.*
- *Με εντυπωσίασε το θέμα, που μας βοήθησε να γράψουμε τα πιο ωραία κείμενα.*
- *Μου έκανε εντύπωση η συνεργασία ολόκληρου του τμήματος, παρόλο που ήταν κάτι καινούργιο και διαφορετικό, ενώ το ότι βγήκε ένα απρόσμενο, φοβερό αποτέλεσμα με ξάφνιασε, γιατί δεν περίμενα να είναι τόσο ενδιαφέρον.*
- *Με εντυπωσίασε πώς ταίριαζαν τα κείμενα μεταξύ τους μολονότι ήταν γραμμένα τελείως διαφορετικά.*
- *Ήταν πολύ ενδιαφέρον που στηρίζαμε το κείμενο με φωτογραφίες και βίντεο τα οποία βγάλαμε εμείς.*
- *Οι υπερσυνδέσεις με εντυπωσίασαν: ενώ αποθήκευα τα κείμενα ως διαφορετικά αρχεία, ως αναγνώστης τα μελετούσα ως σύνολο καθώς η μια στροφή συνδεόταν με την άλλη.*
- *Με εντυπωσίασε ότι μπορούσαμε να κάνουμε σχόλια στο ίδιο μας το έργο.*
- *Ξαφνιάστηκα που τα περισσότερα παιδιά της τάξης μου το πήραν πολύ ζεστά και υπήρξε συνεργασία μεταξύ μας.*
- *Με ξάφνιασε η φαντασία ορισμένων συμμαθητών μου.*
- *Η όλη διαδικασία ήταν κάτι που δεν περίμενα, καθώς επίσης και ότι ο κάθε άνθρωπος μπορεί να διαβάσει μια διαφορετική ιστορία.*
- *Ήταν απρόσμενη η βελτίωση του λόγου μου σταδιακά στα κείμενα μου, κάτι που παρατηρούσα και στους συμμαθητές μου.*
- *Με εντυπωσίασε ο τρόπος σκέψης ενός συμμαθητή μου, από τον οποίο δεν περίμενα να γράφει τόσο ωραία.*
- *Μου έκανε εντύπωση ότι όλοι οι συμμαθητές μου απέκτησαν ενσυναίσθηση και μπορούσαν να γράψουν εκπληκτικά κείμενα, με σωστή δομή και λεξιλόγιο.*

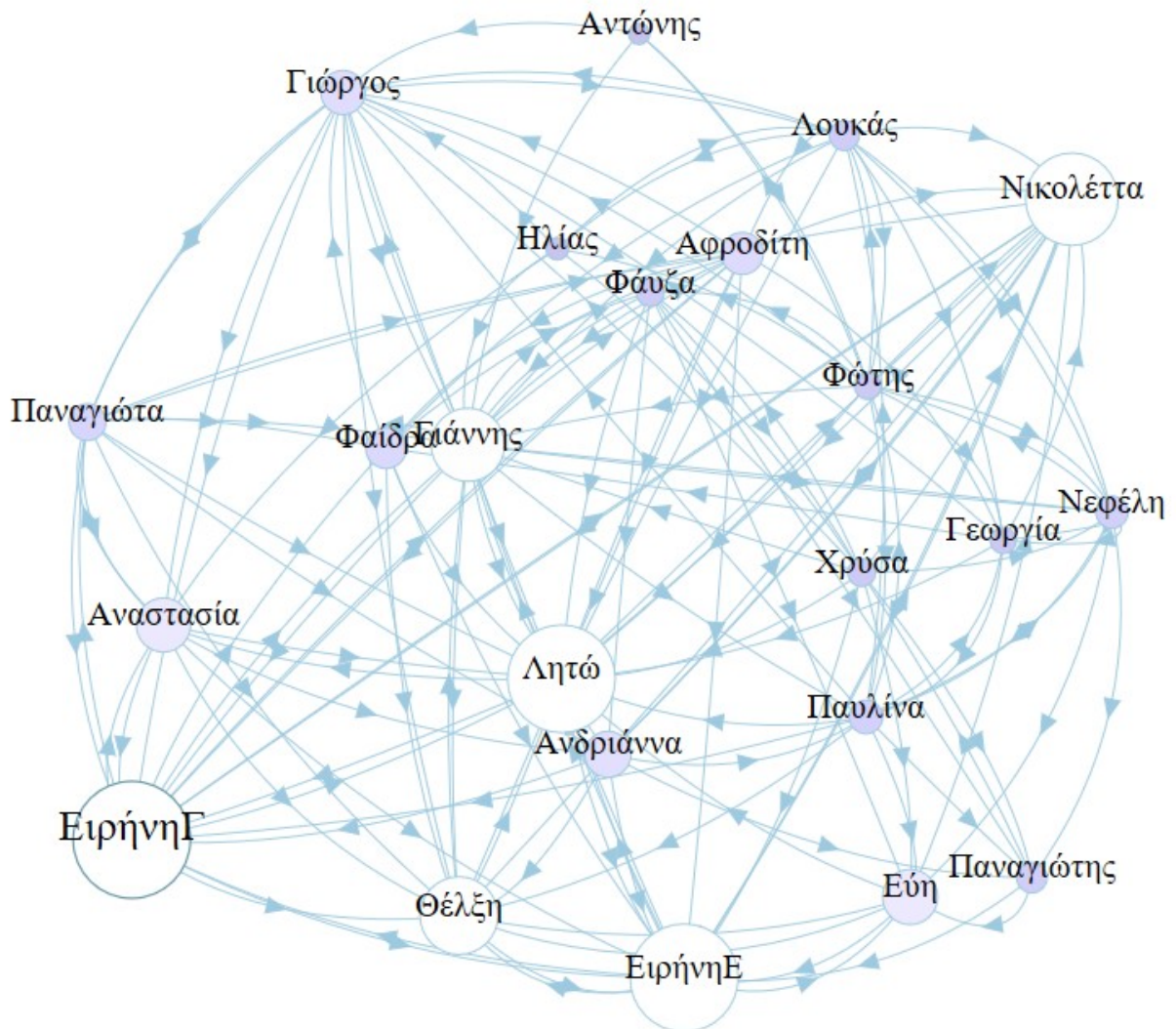
11.5. ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ

Προκειμένου να διερευνήσει περαιτέρω την προαγωγή των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ως επιπλέον μεθοδολογικό εργαλείο το κοινωνιόγραμμα. Συγκεκριμένα προχώρησε στη δημιουργία και τη σύγκριση δύο κοινωνιογραμμάτων, που διαμορφώθηκαν στην αρχή και στο τέλος της διαδικασίας αντίστοιχα.

Το πρώτο διαμορφώθηκε με βάση την καταγραφή των προσώπων με τα οποία κάθε μαθητής επιθυμούσε να συνεργαστεί κατά την έναρξη της δραστηριότητας, ενώ το τελευταίο, μετά την ολοκλήρωσή της, σχεδιάστηκε με κριτήριο τα πρόσωπα με τα οποία θα επιθυμούσε αυτός να συνεργαστεί σε μια μελλοντική εργασία. Η σύγκριση φανερώνει εντονότατη διαφοροποίηση στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων, οδηγώντας την ερευνήτρια σε συμπεράσματα σχετικά με την ενδυνάμωση της αίσθησης της κοινότητας μεταξύ των μαθητών και την αντιμετώπιση των συμμαθητών υπό διαφορετική οπτική (βλ. και Lamners et al., 2014).



Εικόνα 83. Αρχικό Κοινωνιόγραμμα



Εικόνα 84. Τελικό κοινωνιόγραμμα

Μετά την εκδήλωση των προτιμήσεών τους, οι μαθητές ερωτήθηκαν για τα κριτήρια με τα οποία έκαναν τις επιλογές τους. Οι απαντήσεις τους είναι διαφωτιστικές:

Επειδή έχω διαβάσει τα κείμενά τους και μου άρεσαν οι ιδέες τους και ο τρόπος που γράφουν, σκέφτηκα ότι αν συνεργαζόμασταν θα μπορούσαμε να γράψουμε κάτι καλό.

Οι τρεις χάριτες

Τους επέλεξα βάσει των ικανοτήτων τους, γιατί είδα ότι γράφουν καλά, ότι υπάρχει μια βάση για να συνεργαστούμε.

Mi και Mi

Τους διάλεξα επειδή έχουν συνέπεια, έχω καλές σχέσεις, και μου αρέσει ο τρόπος που γράφουν, γι' αυτό με βοήθησαν τα κείμενα που είδαμε όταν κατεβήκαμε στο εργαστήριο.

Famous Smurf

Σκέφτηκα αν μπορώ να επικοινωνήσω μαζί τους, αν γράφουν καλά, αν έχουν καλές ιδέες.

Penelope

Έκανα την επιλογή, γιατί μου άρεσε πολύ ο τρόπος που έγραφαν πολλά παιδιά και έτσι μπόρεσα να τους γνωρίσω καλύτερα.

Sparks

Τους διάλεξα ανάλογα με το πόση δουλειά έκαναν, σύμφωνα με τις ιδέες που είχαν, αν τους άρεσε η εργασία, το πόσο συνεργάσιμοι είναι και αν πιστεύω ότι θα μπορούσα να κάνω μια εργασία μαζί τους και να δουλέψουμε σαν ομάδα.

Krina

Το πλήθος των επιλογών των μαθητών (τελικό κοινωνιόγραμμα) αποδεικνύει ότι πολλοί από τους συμμαθητές τους πληρούν, κατά τη γνώμη τους, τα προαναφερθέντα κριτήρια, έχουν επομένως εκτιμηθεί ως ικανοί συγγραφείς και καλοί συνεργάτες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία συντάχθηκε με σκοπό τη ανίχνευση των δυνατοτήτων που παρέχουν τα σύγχρονα δυναμικά περιβάλλοντα των Νέων Τεχνολογιών (και ιδιαίτερα του Web 2.0) στην παραγωγή γραπτού λόγου, προσαρμοσμένου στις νέες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα και με ανταπόκριση στη σύγχρονη, ρευστή κειμενικότητα. Διερεύνησε τρόπους με τους οποίους τα ηλεκτρονικά μέσα παραγωγής λόγου μπορούν να ενταχθούν δημιουργικά στη διδακτική πράξη, εξυπηρετώντας, εκτός από τους στόχους που θέτουν τα

Προγράμματα Σπουδών και νέες σκοπιμότητες, όπως η απελευθέρωση της δημιουργικότητας των μαθητών, η ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας, της αυτενέργειας και της συνεργασίας και η παροχή ενός αυθεντικού πλαισίου λειτουργίας και κριτικής προσέγγισης της γλώσσας, που θα συμβάλει στην αναβάθμιση της αυτοεικόνας των μαθητών και στη διαμόρφωση της συγγραφικής και κοινωνικής τους ταυτότητας.

Μέσα από την προαγωγή ενός λόγου δημιουργικού, γνήσιου και βιωματικού, αλλά και με την υιοθέτηση μιας παιγνιώδους διάστασης, που λειτουργεί ως μοχλός κινητοποίησης, ο μαθητής καλείται να διερευνήσει τους γνωστικούς και πολιτισμικούς του ορίζοντες, να πειραματιστεί με την παραγωγή ποικίλων κειμενικών ειδών και την κατανόηση της δομής και των συμβάσεών τους, να διατυπώσει ένα λόγο περιγραφικό, αφηγηματικό και επιχειρηματολογικό, να προβληματιστεί για την επικοινωνιακή προσέγγιση και λειτουργία της γλώσσας. Επιπλέον μέσω της επιστράτευσης των καινοφανών οργανωτικών δομών που παρέχει η υπερκειμενική κατασκευή των κειμένων, οι μαθητές αποπειρώνται να ξεκλειδώσουν τα μυστικά της σύνθεσης του λογοτεχνικού (υπερ)κειμένου, να αναδείξουν τον πολυεπίπεδο χαρακτήρα του, τις επάλληλες γραφές του και τη ρευστότητα στην οργάνωση της αφηγηματικής του δομής, προβάλλοντας το δυναμικό και διαδραστικό του χαρακτήρα. Καλούνται να πάρουν αποφάσεις, να αναλάβουν ευθύνες, να λειτουργήσουν κριτικά και να τιθασεύσουν τη γλώσσα, εργαζόμενοι ως εκκολαπτόμενοι συγγραφείς πάνω σε θέματα που ανταποκρίνονται στις δικές τους επιλογές και είναι προσαρμοσμένα στα ενδιαφέροντά τους

Παράλληλα διερευνάται η συμβολή των συνεργατικών ηλεκτρονικών χώρων αλληλεπίδρασης όπως είναι τα wikis, ως προς τη δυναμική τους να μεταβάλουν την τάξη σε μια πραγματική και συνάμα εικονική συγγραφική κοινότητα, που δραστηριοποιείται μέσω της συνεργατικής γραφής, της ανατροφοδότησης και της άσκησης κριτικής.

Στην κατεύθυνση αυτή και προκειμένου να αναδειχθούν πιο συγκεκριμένα οι επιδράσεις που άσκησε και οι ζυμώσεις που προκάλεσε η διαδικασία συγγραφής μιας υπερλογοτεχνικής δημιουργικής αφήγησης (πεζού και ποιητικού κειμένου) από μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, διαμορφώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάστηκαν στην αρχή της ενότητας και αφορούν:

- Την ανταπόκριση της δραστηριότητας στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος της Γλώσσας και Λογοτεχνίας, όπως αυτοί ορίζονται από τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών (5^ο Κεφάλαιο).
- Την ενίσχυση της εμπλοκής / κινητοποίησης των μαθητών για ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία.
- Την ενδυνάμωση της συνεργατικότητας και της αίσθησης της κοινότητας μεταξύ των μαθητών.

Όπως έγινε φανερό από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων (9^ο Κεφάλαιο), οι μαθητές προχώρησαν στη δημιουργία (ενίοτε και στην εισήγηση, βλ. Παρατήρηση κρίσιμων συμβάντων, σελ. 377) ενός **μεγάλου εύρους κειμενικών ειδών** (επιστολή, ημερολόγιο, αφήγηση, περιγραφική αφήγηση, αφήγηση με δραματοποίηση, βιογραφικό σημείωμα, ρεπορτάζ, άρθρο, διάλογος/συνέντευξη, διάλογος με ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, μονόλογος εσωτερικός ή μη, επίσημα έγγραφα, ποιητικός λόγος) (πίνακας 1) ασκούμενοι τόσο στις **συμβάσεις** που διέπουν το κάθε είδος, όσο και στην εναλλαγή της **οπτικής γωνίας** θέασης του εκάστοτε επικοινωνιακού συμβάντος, ανάλογα με τον φορέα του λόγου (λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική τάξη, το μορφωτικό επίπεδο, την επαγγελματική ιδιότητα, την καταγωγή, την ιδιοσυγκρασία/ψυχισμό), τη σχέση μεταξύ των επικοινωνούντων και την περίσταση επικοινωνίας. Καθώς φορείς ή δημιουργοί των ποικίλων κειμενικών ειδών είναι ένα υποτιθέμενο ευρύ φάσμα ανθρώπινων τύπων (λογοτεχνικών χαρακτήρων), προερχόμενων από διαφορετικά περιβάλλοντα, με διαφοροποιημένο γλωσσικό υπόβαθρο, οι μαθητές προχώρησαν σε **διαφοροποίηση της διατύπωσης και του ύφους** των ηρώων τους, αποτιμώντας κριτικά τη μεταβολή στο λεξιλόγιο και στον τρόπο μετάδοσης του γλωσσικού μηνύματος, ως δείκτη κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων και σχέσεων εξουσίας μεταξύ των επικοινωνούντων («εξουσία της γλώσσας και γλώσσα της εξουσίας», σελ. 22).

Έτσι, οι **Ρουμπρικές Αξιολόγησης** έδωσαν υψηλά ποσοστά επιτυχίας (πίνακας 2), τόσο αναφορικά με το περιεχόμενο των ποικίλων κειμενικών ειδών (πληρότητα, πρωτοτυπία, πειστικότητα, γλωσσική άνεση) όσο και σχετικά με την επίγνωση και το σεβασμό της δομής τους. Ομοίως επιτυχημένη κρίθηκε και η προσαρμογή του γλωσσικού ύφους στο κειμενικό είδος και στο αντίστοιχο επικοινωνιακό πλαίσιο (πομπός, δέκτης, σκοπός, κοινωνική περίσταση) καθώς και η χρήση λογοτεχνικών στοιχείων, ιδιαίτερα όσον αφορά τη συνδηλωτική λειτουργία

της ποιητικής γραφής. Η χρήση της γλώσσας (ορθογραφία, στίξη, γραμματική) κινήθηκε σε καλό επίπεδο, με λιγότερα, όπως είναι αναμενόμενο, τα άριστα κείμενα.

Εκτός από αυτά καθαυτά τα παραχθέντα κείμενα, δείκτες της κατάκτησης των γνωστικών στόχων αποτελούν και τα **σχόλια** που κατέθεσαν οι μαθητές, ασκώντας κριτική στα κείμενα των συμμαθητών τους, αλλά και οι υποδείξεις που έκαναν παρέχοντας ανατροφοδότηση. Σύμφωνα με τα σχετικά αποσπάσματα που παρατέθηκαν αλλά και τους πίνακες που διαμορφώθηκαν (σελ. 367-358), οι ίδιοι οι μαθητές όρισαν τα κριτήρια βάσει των οποίων θα ασκούσαν την κριτική τους, περιλαμβάνοντας τις ίδιες κατηγορίες που αξιολογήθηκαν και από την διδάσκουσα (καταλληλότητα ύφους, λεξιλογίου, δομής, αλλά και πληρότητα, πειστικότητα, ευρηματικότητα, χιούμορ, μεταφορικά στοιχεία, ορθογραφία, διατύπωση), αποδεικνύοντας (μέσω και της ευστοχίας των παρατηρήσεών τους) ότι απέκτησαν **επίγνωση των κειμενο-γλωσσικών μηχανισμών που καθιστούν το συνολικό κείμενο αποτελεσματικό και λειτουργικό**, δηλαδή μια ενότητα λόγου με επικοινωνιακό χαρακτήρα. Ανιχνεύονται επιπλέον **μεταγνωστικές δεξιότητες**, όταν οι ίδιοι οι μαθητές σχολιάζουν και κρίνουν τη δραστηριότητα ως προς την επιτυχία κάλυψης των διδακτικών στόχων της σχολικής βαθμίδας της Γ' Γυμνασίου.

Επιπλέον, μέσω των απόψεων που διατύπωσαν στη διάρκεια της Συνέντευξης (κατά την τελική αποτίμηση της διαδικασίας) και, ακόμα πιο στοχευμένα, στις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο, οι ίδιοι οι μαθητές παραδέχτηκαν **αξιοσημείωτη διαφορά μεταξύ των αρχικών και τελικών κειμένων** που κατέθεσαν και προσδιόρισαν τους τομείς που, κατά την άποψή τους, βελτιώθηκαν (διατύπωση, λεξιλόγιο, επιτυχημένη χρήση επίσημου και οικείου ύφους, ευκολία υιοθέτησης διαφορετικής οπτικής γωνίας, ευκολία προσαρμογής του λόγου σε διαφορετικά κειμενικά είδη), λειτουργώντας ως αποστασιοποιημένοι παρατηρητές και κριτές του έργου τους. Τη σταδιακή βελτίωση και εξέλιξη της λογοτεχνικής γραφής διαπιστώνουν επίσης και όταν κρίνουν τα κείμενα των συμμαθητών τους (σελ. 386).

Εκτός όμως από τις γνώσεις για τη Γ(γ)λώσσα που αποκομίζουν οι μαθητές μέσω του νέου Γραμματισμού και της γλωσσικής επίγνωσης που κατακτούν, η επαφή τους με τη **Λ(λ)ογοτεχνία** μέσω της δημιουργικής γραφής, τους κάνει κοινωνούς και μιας σειράς νέων δεξιοτήτων. Αφενός μεν διατυπώνουν έναν λόγο δημιουργικό, βιωματικό και αυθεντικό, αφετέρου δε, αντιλαμβάνονται τη λογοτεχνία ως κατασκευή («Γνώσεις για τη λογοτεχνία») και διαμορφώνουν, βασιζόμενοι

καταρχήν σε προσωπικά βιώματα και εμπειρίες (σελ. 149, 250), νέες «Γνώσεις για τον κόσμο», σύμφωνα με το διδακτικό μοντέλο του Ρόμβου (σελ. 168), αντιλαμβανόμενοι τη γραφή και τα κείμενα στην κοινωνικο-πολιτισμική τους διάσταση. Σύμφωνα εξάλλου με τα Προγράμματα Σπουδών (2011), η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας έχει ως πρωταρχικό στόχο να παράσχει τα εργαλεία ώστε να κατανοήσει ο μαθητής το σύγχρονο κόσμο, να σταθεί κριτικά απέναντι σε παραδόσεις, αξίες, μηνύματα, να στοχαστεί πάνω στους κοινωνικούς ρόλους, τις συμπεριφορές, τις σχέσεις ή τους θεσμούς, ώστε να δομήσει την υποκειμενικότητα του και να ενδυναμωθεί κριτικά, αντιλαμβανόμενος ότι κανένα κείμενο δεν παράγεται «εν κενώ» (Νικολαΐδου, 2015, Γρόσδος, 2014, σελ. 227).

Στην παρούσα εργασία δημιουργικής γραφής οι μαθητές παράγουν ποικίλα είδη κειμένων με **θέματα σύγχρονα και επίκαιρα, που σχετίζονται με την κοινωνία που ζουν**, εντάσσοντας το λόγο τους σε δεδομένες περιστάσεις επικοινωνίας που καθορίζουν οι ίδιοι, οικοδομώντας το λογοτεχνικό σύμπαν όπου δρουν οι ήρωές τους. Ειδικότερα, οι μαθητές μέσω των κειμένων τους προβληματίζονται και εκφράζουν με το στόμα των ηρώων τους, τις απόψεις τους για μια πληθώρα θεμάτων της σύγχρονης ζωής, που σχετίζονται με ζητήματα:

Πατρότητας

Κρίσης στις οικογενειακές σχέσεις (μοιχεία, περιουσιακές διεκδικήσεις)

Ασθένειας

Τρομοκρατίας

Εθισμού σε ναρκωτικές ουσίες

Εκμετάλλευσης (αδύναμων ανθρώπων τύπων από ισχυρούς)

Απληστίας

Προδοσίας (σε εθνικό και προσωπικό επίπεδο)

Εκβιασμού

Εξαγοράς συνειδήσεων

Ταυτόχρονα, κάνουν ακροθιγώς αναφορά σε καταστάσεις που εικονογραφούν την σύγχρονη πραγματικότητα, αναφερόμενοι λόγου χάριν σε μια διαδήλωση συνταξιούχων στο κέντρο της πόλης, στην εικόνα που παρουσιάζουν οι γεμάτοι φοιτητές χώροι διασκέδασης έξω και γύρω από τις σχολές (και όχι μέσα σε αυτές), η περιγραφή κακόφημων μπαρ αλλά και η ειρωνική αναφορά σε ποικίλες ακριβοπληρωμένες υπηρεσίες που υπόσχονται αόριστα οφέλη («διδασκαλία του ζεν», «χώροι ψυχολογικής ενδυνάμωσης»). Προχωρούν έτσι σε συνειδητοποίηση της

σχέσης της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και αντιλαμβάνονται τη σημασία της για την κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζουν και του εαυτού τους. Η δημιουργική γραφή κατά συνέπεια ανοίγει το δρόμο στους μαθητές να συνδέσουν τις εμπειρίες ζωής με τις γνώσεις που αποκτούν στην εκπαίδευση (Σουλιώτης, 2012).

Επιπλέον, ο λόγος τους παραμένει ενταγμένος σε πραγματικές συνθήκες και έχει νόημα για τους ίδιους, καθώς έχουν ενδυθεί την **ταυτότητα του συγγραφέα** και το έργο τους προορίζεται για δημοσίευση, παρέχοντας **αυθεντικότητα** στη γνωστική τους μαθητεία. Το γεγονός αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερη σημασία για τους μαθητές και θίγεται κατ' επανάληψη, τόσο στις απαντήσεις που έδωσαν στο Ερωτηματολόγιο, όσο και κατά τη διάρκεια της Συνέντευξης (σελ. 384, 399).

Μέσω της κατασκευής των λογοτεχνικών κειμένων οι μαθητές ασκούνται σε πολύ σημαντικές γνωστικές διαδικασίες με μακροπρόθεσμα οφέλη για τη δόμηση της προσωπικότητάς τους. Αναπτύσσουν καταρχήν **κριτική ικανότητα**, ένα είδος κριτικού πολιτιστικού Γραμματισμού ως προς τον τρόπο οργάνωσης του νοήματος του κειμένου - φορέα των ιδεών της κοινωνίας στην οποία παράγεται (Ακριτίδου, 2014). Εδώ θα μπορούσαμε να εντάξουμε και τον **επαγωγικό τρόπο σκέψης** που υιοθέτησαν οι μαθητές (μέσω των λογοτεχνικών τους χαρακτήρων) προκειμένου να συνδυάσουν τα επιμέρους στοιχεία της πλοκής για να καταλήξουν σε συμπεράσματα που θα πείθουν το ακροατήριό τους, αλλά και τον **παραγωγικό τρόπο**, καθώς χρειάστηκε καταρχήν να αποδομήσουν την ιστορία στα συστατικά της στοιχεία, προκειμένου να τα παρουσιάσουν στον αναγνώστη σταδιακά και με διαφοροποιημένη επιμέρους διασύνδεση (σελ. 254). Ως δημιουργοί προχώρησαν σε **επιλογές** και σε **λήψη αποφάσεων** για να ξεπεράσουν τα προβλήματα και τις συγκρούσεις που αντιμετώπιζαν οι χαρακτήρες τους (**επίλυση προβλήματος**) μέσα από μια διαδικασία στοχασμού και κριτικής θεώρησης (Yang & Wu, 2012, Liu et al., 2013, σελ. 251). Διαμόρφωσαν το σχέδιο και τον τρόπο οργάνωσης της ιστορίας τους, ασκούμενοι σε ανώτερες νοητικές λειτουργίες όπως η **σύνθεση** και η **αξιολόγηση** της αφηγηματικής πορείας, (βλ. ταξινομία Bloom, σελ. 25). Η διαδικασία της σύνθεσης μιας ιστορίας όμως, είναι κατ' ουσίαν η διαδικασία της **δημιουργίας νοήματος**. Οι μαθητές, όταν αφηγούνται, καλούνται να σκεφτούν απέναντι σε αυτά που γνωρίζουν, να επανεξετάσουν τις αντιλήψεις τους και, μέσω μιας κυκλικής πορείας αναθεώρησης, να οδηγηθούν στη διαδικασία **γνωστικής ωρίμανσης** (Matthews-DeNatale, 2008).

Οι παραπάνω ζυμώσεις γίνονται επίσης φανερές τόσο κατά τις συζητήσεις για ζητήματα επιλογής και διαμόρφωσης της αφήγησης (χαρτογράφηση της πλοκής/story

map), που έλαβαν χώρα στην αρχή της διαδικασίας, επί των πολυάριθμων σχεδίων δράσης που κατέθεσαν οι μαθητές, αλλά και σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής, που χαρακτηρίστηκε από διαδοχικές επανεγγραφές της ιστορίας, αλλαγές και διορθώσεις (το ιστορικό των σελίδων του wiki αποτελεί αδιάψευστο μάρτυρα), ως αποτέλεσμα τόσο των αναθεωρήσεων από τους ίδιους τους συγγραφείς όσο και των υποδείξεων από τους αναγνώστες – συμμαθητές τους.

Παράλληλα, καθώς χρειάστηκε να προβούν σε αυτοαξιολόγηση (Ερωτηματολόγιο), αλλά και αξιολόγηση του έργου των άλλων (σχολιασμός), ήταν αναγκαίο να προχωρήσουν οι μαθητές σε κριτικό έλεγχο και **ανάπτυξη συλλογισμών** (Malita & Martin, 2010, σελ. 257). Ως συγγραφείς από την άλλη πλευρά, προκειμένου να προβούν σε διευκρινίσεις, αιτιολόγηση και υπεράσπιση των επιλογών τους όσον αφορά τον χειρισμό των χαρακτήρων και της πλοκής, ήταν αναγκαίο να πείσουν, να εξηγήσουν, να αναπτύξουν επιχειρηματολογία, όπως έγινε φανερό κατά την παρουσίαση της κατηγορίας «Ερωτήσεις και Απαντήσεις» στην ανάλυση των κριτικών σχολίων των μαθητών (σελ. 362, 366). Με τον τρόπο αυτό, όχι μόνο ασκήθηκαν στην **ερμηνεία, τη διαπραγμάτευση και τον επιχειρηματικό λόγο**, αλλά, καθώς όλες αυτές οι ζυμώσεις πραγματοποιήθηκαν γραπτώς, η διδασκαλία της γραφής εκτελέστηκε με φυσικό και αυθόρμητο τρόπο, ενταγμένη σε αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνίας (σελ. 254, 261-262).

Η διαδικασία οδήγησε στην οικοδόμηση της δικής τους γνώσης και ερμηνείας. Οι μαθητές αναλαμβάνουν πλέον τον έλεγχο της μαθησιακής τους διαδικασίας, **αυτενεργούν** και να **αυτονομούνται**. Η ολοκλήρωση του σχεδίου ενισχύει ένα **ισχυρό αίσθημα ικανοποίησης και επάρκειας (self-efficacy)**, (σελ. 251) το οποίο στη συγκεκριμένη περίπτωση αρθρώθηκε εμφατικά και σε πολλές ευκαιρίες, μέσα από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο Ερωτηματολόγιο (σελ. 400-401), όσο και μέσα από τις εκτιμήσεις που διατυπώθηκαν στην τελική Συνέντευξη (σελ. 385). Η ικανοποίηση που δοκιμάζουν οι μαθητές, τους προσανατολίζει θετικά απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία (Boase, 2008), ενώ πολλοί διαμορφώνουν την ταυτότητα του συγγραφέα, όπως έγινε φανερό και στην παρούσα περίπτωση (Ερωτηματολόγιο, Συνέντευξη, Παρατήρηση, σελ. 391, 394-395, 388, 378).

Ιδιαίτερης σημασίας και με πολλές προβολές στη συγκρότηση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών υπήρξε η **δόμηση και ο χειρισμός των λογοτεχνικών χαρακτήρων** της αφήγησης. Η επαφή με τους

λογοτεχνικούς χαρακτήρες ισοδυναμεί με τη γνωριμία καινούργιων προσώπων, τον εσωτερικό κόσμο των οποίων μπορεί ο μαθητής να δει και, εν προκειμένω, να διαμορφώσει. Η θέαση του εσωτερικού κόσμου του ήρωα επιτρέπει την επικοινωνία με ένα άτομο διαφορετικό από τον ίδιο και **«αλλάζει το μηχανισμό πρόσληψης του κόσμου»** που εφάρμοζε ως τότε (Rotry, 2012, Νικολαΐδου, 2015). Κατά τη διάρκεια της εξέλιξης της παρούσας υπερλογοτεχνικής αφήγησης, ο μαθητής, μέσω της **ενσυναίσθησης** ταυτίζεται με τον εκάστοτε ήρωα, ζει τις επιτυχίες, τις περιπέτειες και τις αποτυχίες του. Όσο διαρκεί η δημιουργία της αφήγησης, ζει τη ζωή των ηρώων του και σκέπτεται όπως εκείνοι. Κατασκευάζει ένα καινούργιο λογοτεχνικό σύμπαν, στο οποίο αυτοί, αλλά και ο ίδιος, κινούνται. Η συγγραφή πραγματοποιείται με τρόπο βιωματικό, εφόσον ο μαθητής αντλεί από την προσωπική του εμπειρία, ωστόσο, ως συγγραφέας ενδύεται ένα πρόσωπο αλλότριο, όσο η πλοκή (και εν προκειμένω η μάθηση) εξελίσσεται. Μέσα από τη διαδρομή αυτή αποθησαυρίζει εμπειρίες και οπτικές που διευρύνουν τους ορίζοντές του. Οι μαθητές μαρτυρούν τόσο μέσω της Συνέντευξης (σελ.387-388), όσο και μέσω των απαντήσεων του Ερωτηματολογίου (σελ. 394, 401), τη στενή σύνδεση και την ενσυναίσθηση που δοκιμάζουν κατά την επαφή και το χειρισμό των λογοτεχνικών τους χαρακτήρων. Όπως επισημάνθηκε επιπλέον στην Παρατήρηση των κρίσιμων συμβάντων, ορισμένοι μαθητές έχουν τόσο στενά προσανατολιστεί στον ψυχισμό και την προσωπικότητα ορισμένων ηρώων, που επιδιώκουν να αναλαμβάνουν οποιαδήποτε πτυχή της πλοκής σχετίζεται με αυτούς (σελ. 374), κατευθύνοντας με απόλυτη ψυχολογική συνέπεια τη συμπεριφορά τους και ενσωματώνοντάς τους, ως πρόσωπα ιστορικά τοποθετημένα, στο ευρύτερο πλαίσιο της κουλτούρας, όπου η μάθησή τους συντελείται.

Οι **«Γνώσεις για τη Λογοτεχνία»** (σύμφωνα με το μοντέλο του Ρόμβου), εξυπηρετούνται επίσης στην παρούσα δραστηριότητα. Μέσω του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος (το οποίο θα παρουσιαστεί στη συνέχεια), οι μαθητές κατορθώνουν να συλλάβουν την **έννοια της λογοτεχνίας ως κατασκευής**, να ξεκλειδώσουν τα μυστικά συγγραφής του κειμένου, τη συγγραφική τεχνική. Από τη στιγμή που θα αναρτήσουν την εργασία τους στην ηλεκτρονική πλατφόρμα, μπορούν να προχωρήσουν σε πειραματισμό με τη μορφή, τη διατύπωση ή τη δομή του αποσπάσματός τους με τρόπο εύκολο και λειτουργικό, διατηρώντας παράλληλα, μέσω του Ιστορικού (“page history”), όλες τις προηγούμενες μορφές του. Στην

παρούσα εργασία οι μαθητές προχώρησαν σε ένα μεγάλο πλήθος αναθεωρήσεων (343 αναθεωρήσεις για 85 πεζά κείμενα και 2 ποιητικές συνθέσεις), που αφορούσαν διορθώσεις, συμπληρώσεις, αλλαγές στη διατύπωση, υποκαταστάσεις λέξεων, διαφοροποίηση της δομής, κατανοώντας πόσο εύπλαστο υλικό αποτελεί το σώμα του κειμένου, το οποίο μπορεί ο συντάκτης να αναπλάσει και να μορφοποιήσει, αλλάζοντας την τεχνική, τον ρυθμό ή το ύφος του. Όλες οι αλλαγές υπήρξαν εναλλακτικές λύσεις αναφορικά με τη διατύπωση ή την πλοκή, που είχαν ως αποτέλεσμα να ασκηθεί ο εν δυνάμει συγγραφέας τόσο στη δραστηριότητα της λογοτεχνικής γλώσσας όσο και στη σημασία της αφηγηματικής τεχνικής για τη συγγραφική πράξη. Πειραματιζόμενοι με τις επάλληλες γραφές του κειμένου, οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι η λογοτεχνία είναι κυρίως δουλειά με τις λέξεις, ότι «η δημιουργική γραφή είναι, κυρίως, δημιουργικό σβήσιμο» (Σουλιώτης, 2012) και ότι οι συγγραφικές δοκιμές είναι αναγκαίες ώστε να επιτευχθεί το σταδιακό χτίσιμο της αφήγησης (Carter James, 2010 *Creating writers*).

Εξάλλου, πριν ακόμα γράψουν την πρώτη τους λέξη, ήρθαν αντιμέτωποι με κρίσιμες αφηγηματικές επιλογές: ποιος θα αφηγείται, πώς θα ξεκινήσουν, από ποιο χρονικό σημείο, ποια θα είναι η σειρά των γεγονότων, αν θα χρησιμοποιήσουν διάλογο ή περιγραφή κλπ. Επιπλέον κατανόησαν ότι οι λέξεις είναι πολύσημες και ότι είναι φορείς ενός συναισθηματικού φορτίου. Συνέλαβαν τη συνδηλωτική, μεταφορική έννοια της **λογοτεχνικής γλώσσας** και αντιλήφθηκαν ότι μπορούν μέσω των λέξεων να δημιουργούν νέους κόσμους. Είναι ενδεικτικές για το ζήτημα αυτό οι απαντήσεις τους (σελ. 393) στις σχετικές ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου, αναφορικά με τα μονιμότερα οφέλη που αποκόμισαν στον τομέα της γραπτής τους έκφρασης. Ενισχυμένη εμφανίζεται επιπλέον και η ικανότητά τους να αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο τους (σχολιασμός).

Δεν θα πρέπει ακόμη να παραβλέψουμε τη χρήση **πολυτροπικών** (ενίοτε και πολυμεσικών) στοιχείων ως βασικής παραμέτρου της παρούσας εργασίας, που παρουσιάζει σημαντικά οφέλη και συμβαδίζει με τα νέα ζητούμενα των Προγραμμάτων Σπουδών. Οι μαθητές δημιουργούν και ενσωματώνουν οπτικοακουστικά στοιχεία για να ενισχύσουν την παραστατικότητα του λογοτεχνικού τους σύμπαντος και για να προωθήσουν τα νέα κειμενικά είδη και τις μορφές γραπτού κειμένου, που η τεχνολογία επιτρέπει. Για το λόγο αυτό δημιουργούν δικά τους πρωτότυπα έργα, αξιοποιώντας τη νέα γλώσσα: εισάγουν φωτογραφίες, σκίτσα,

κινούμενο σχέδιο, βίντεο, ενώ άλλοτε ενσωματώνουν στοιχεία που εντοπίζουν στο Διαδίκτυο αφού προηγουμένως τα μεταβάλουν δημιουργικά (σελ. 369-371). Με τον τρόπο αυτό εκφράζουν την αντίληψη τους για την νέα πραγματικότητα που εγκαινιάζει ο ψηφιακός λόγος και κατανοούν ότι κάθε φορά που ένας νέος σημειωτικός τρόπος ή μια νέα υπερσύνδεση προστίθεται, το κείμενο εμπλουτίζεται με νέα επίπεδα σημασίας και η ερμηνεία του να διευρύνεται (Hughes, 2007), όπως δείχθηκε και κατά την αξιολόγηση της σκοπιμότητας που εξυπηρέτησε η ενσωμάτωση των προαναφερθέντων πόρων στο σώμα της αφήγησής τους (σελ. 372). Για το λόγο αυτό εξάλλου έχει προταθεί και ο όρος «σύνθεση» αντί του όρου γραπτό κείμενο για να περιγράψει το νέο είδος γραπτού λόγου, ποικίλων σημειωτικών στοιχείων και υπερδεσμών (Herrington, Hodgson, & Moran, 2009). Η βαρύτητα που δίνουν στην παράμετρο της πολυμεσικότητας και η θετική αντιμετώπισή της από τους μαθητές θίγεται τόσο στις απαντήσεις που έδωσαν οι τελευταίοι στο Ερωτηματολόγιο (σελ. 391, 395, 399), όσο και στα σχόλιά τους κατά την αρχική και τελική Συνέντευξη (σελ. 380, 381,383).

Είναι σαφές ότι όλα σχεδόν τα προαναφερθέντα διδακτικά, γνωστικά και παιδαγωγικά οφέλη ενισχύθηκαν, διευκολύνθηκαν ή εξαρτήθηκαν αποκλειστικά από τον **ηλεκτρονικό χαρακτήρα** της συγκεκριμένης υπερλογοτεχνικής αφήγησης. Η παράμετρος αυτή, της **συμβολής των Νέων Τεχνολογιών στην παραγωγή γραπτού λόγου**, καθορίζει και τη φιλοσοφία συγγραφής της παρούσας εργασίας. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν τα ουσιαστικά πλεονεκτήματα του νέου περιβάλλοντος όπως τα παρατήρησαν κατά τη διάρκεια της εργασίας τους και τα παραθέτουν με αξιολογική σειρά σε σχετική ερώτηση του Ερωτηματολογίου (σελ. 398). Προβάλλουν τη δυνατότητα **διατύπωσης σχολίων** (η συμβολή των οποίων στον τομέα του γνωστικού ελέγχου των αναρτήσεων των συμμαθητών παρουσιάστηκε προηγουμένως), την **ευχέρεια διορθώσεων και συνεχών βελτιώσεων του κειμένου**, που, όπως προαναφέρθηκε, συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση της λογοτεχνίας ως κατασκευής, τη **δυνατότητα εποπτείας όλου του παραγόμενου υλικού κάθε στιγμή**, που διευκολύνει τον προσανατολισμό στον κορμό του έργου, την άσκηση κριτικής χωρίς ασφυκτικά χρονικά όρια, τη συστηματική μελέτη των αναρτήσεων ή τη συνεργατική συμβολή στα κείμενα ανά πάσα στιγμή, την ενημέρωση για το σχολιασμό που δέχθηκαν οι ίδιοι, ώστε να προχωρήσουν σε αναθεώρηση, την κατόπτευση του συνόλου των αναρτήσεών τους και πλήθος άλλες διεργασίες, που η

συμβατική μορφή του κειμένου απαγορεύει. Οι μαθητές αξιολόγησαν επίσης θετικά την **απουσία χωρικών και χρονικών περιορισμών**, που επιτρέπουν τη συγγραφή οπουδήποτε και οποτεδήποτε, αποσυνδέοντας τη δραστηριότητα από το τυπικό της σχολικής διδασκαλίας και το πλαίσιο της διδακτικής ώρας. Διαμορφώνεται έτσι ένα προσωπικό μαθησιακό περιβάλλον που συνεχίζει να λειτουργεί και πέρα από τη σχολική χρήση, εάν ο μαθητής επιλέξει να το ενεργοποιήσει (σελ. 224). Επιπλέον, εκτιμάται η διατήρηση του υλικού της εργασίας ώστε να χρησιμοποιηθεί για **μελλοντικό εμπλουτισμό** από τους ίδιους ή από άλλους που θέλουν να επωφεληθούν από την ήδη αποθησαυρισμένη εμπειρία. Η **σύνδεση τέλος με ένα ευρύτερο κοινό**, αυτό των συμμαθητών αρχικά και του Διαδικτύου αργότερα, δυνατότητα που παρέχεται αποκλειστικά από το ηλεκτρονικό περιβάλλον, αξιολογείται ως ιδιαίτερα σημαντική, καθώς ενεργοποιεί το μαθητή ώστε να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του, ενώ παράλληλα εξασφαλίζει σύνδεση με την πραγματική ζωή δίνοντας αυθεντικότητα στην εργασία. Καθώς η πρόσβαση στον Παγκόσμιο Ιστό ζητήθηκε από τους μαθητές να σχολιαστεί επιλεκτικά, κατέστη δυνατή η λεπτομερέστερη μελέτη των σκέψεών τους (σελ. 399). Κοινός παρονομαστής όλων των απαντήσεων είναι η υπερηφάνεια, η αυτοπεποίθηση και η αναβάθμιση της αυτοεικόνας τους, ενώ η εν λόγω δυνατότητα έχει αντίκρισμα και στη βελτίωση της ποιότητας της εργασίας, με την (εσωτερικά υποκινούμενη) προσπάθεια κατάκτησης των γνωστικών στόχων, που αποτελεί εν τέλει και το ζητούμενο.

Το ηλεκτρονικό περιβάλλον (wiki) ρητά ή άρρητα, συνειδητά ή ασυνείδητα, στοχευμένα ή έμμεσα διασφαλίζει επιπλέον κέρδη για τους συμμετέχοντες, συχνά με προβολές πάνω στην ευρύτερη συγκρότησή της ταυτότητάς τους. Όσον αφορά το ζήτημα των γνωστικών στόχων που διερευνάται εδώ, αξίζει να προστεθεί πως οι μαθητές δραστηριοποιήθηκαν εναλλάσσοντας το ρόλο του συγγραφέα με αυτόν του αναγνώστη εντός του νέου συμμετοχικού περιβάλλοντος, ενίοτε και μέσα στο ίδιο κείμενο (ο νέος ρόλος αποδίδεται με τον όρο “wreader”), με αποτέλεσμα να αντιληφθούν τη συγγραφική πρακτική υπό μια νέα οπτική (σελ. 235). Οι μαθητές εξοικειώθηκαν επίσης με τις νέες μορφές κειμενικότητας, συλλαμβάνοντας τη γραφή ως μια δυναμική, ρευστή διαδικασία, που τους ωθεί, όπως φάνηκε και από τις παρατηρήσεις τους για το ηλεκτρονικό βιβλίο, να επαναδιαπραγματευθούν τόσο την έννοια της λογοτεχνίας, όσο και τις συγγραφικές και αναγνωστικές παραδοσιακές συμβάσεις (σελίδα 235). Μέσω της υπερλογοτεχνικής δραστηριότητας εγκαινίασαν μια πρακτική συνομιλίας μεταξύ συγγραφικής τέχνης και τεχνολογίας, που ενδέχεται

να αξιοποιήσουν δημιουργικά στο μέλλον, αποδεσμευόμενοι από τη εργαλειακή χρήση του Διαδικτύου και την αντιμετώπισή του μόνον ως φορητής βιβλιοθήκης. Βίωσαν μια μορφή αναβάθμισης του μαθήματος της Λογοτεχνίας που «απλώθηκε στο χώρο και το χρόνο» (Κουτσογιάννης, 2010) και έδωσε ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα, ακυρώνοντας την αποσπασματικότητα που χαρακτηρίζει τη σχολική διδασκαλία και χαρίζοντας παράλληλα στους συμμετέχοντες την ικανοποίηση της δημιουργίας ενός ολοκληρωμένου έργου και μάλιστα προορισμένου να διαμοιραστεί. Ανανέωσαν τις συγγραφικές στρατηγικές και τις αφηγηματικές τεχνικές τους, ώστε να ενταχθούν στο νέο πλαίσιο. Ασκήθηκαν στις μικρές φόρμες που κυριαρχούν στην ηλεκτρονική συγγραφή και προορίζονται για οθονική ανάγνωση, ενώ δοκιμάστηκαν και ως σχεδιαστές πολλών μορφών λόγου και όχι απλά ως κριτικοί αναγνώστες και παραγωγοί γραπτού κειμένου (Ferdig & Pytash, 2014, σελ. 235).

Μέσω της **διάδρασης** που υπαγορεύουν τα υπερκειμενικά έργα όπως η υπερλογοτεχνία, οι μαθητές αντιλήφθηκαν τον δυναμικό χαρακτήρα της γραφής και το αμφίδρομο της επικοινωνίας πομπού-δέκτη (σελ. 213), ενσωματώνοντας διαδραστικές εφαρμογές στα κείμενά τους. Ακολουθώντας την πρακτική αυτή ανέπτυξαν ικανότητες ψηφιακού γραμματισμού, ενταγμένου όμως σε επικοινωνιακό πλαίσιο, καθώς στόχο είχε την αποτελεσματικότερη επικοινωνία με το κοινό (Yang & Wu, 2012, σελ. 253). Οι σημειωτικοί πόροι αντιμετωπίστηκαν κριτικά, όπως δείχθηκε από τις απαντήσεις των μαθητών στο σχολιασμό της δραστηριότητας (380, 383, 399), και δεν επιλέχθηκαν για λόγους εντυπωσιασμού. Ενεργοποιήθηκε έτσι η καλλιέργεια **σύνθετων γραμματισμών** (εξαιτίας της πολυτροπικής / πολυμεσικής υφής των τελικών προϊόντων), ενώ διαφορετικά είδη νοημοσύνης (γλωσσική, λογική, μουσική, οπτική – θεωρία Gardner) αξιοποιήθηκαν εντός των ομάδων κατά τη διαδικασία της αναζήτησης και ενσωμάτωσης σημειωτικών πόρων. Επιπλέον, η ανάπτυξη υπερμεσικών αφηγήσεων ενίσχυσε περαιτέρω τη γνωστική διαδικασία με τον προσδιορισμό της διάταξης και σύνθεσης του περιεχομένου (MacArthur, 2006), όπως έγινε φανερό από τις δοκιμές και τη τελική «χαρτογράφηση» της πορείας του έργου (σελ. 308, 369), ενώ έχουν γενικότερα εντοπιστεί δεκαέξι (16) σημαντικές νοητικές ικανότητες, οι οποίες ενεργοποιούνται κατά τη δημιουργία υπερμεσικών συνθέσεων, που διακρίνονται σε πέντε κατηγορίες: διαχείριση έργου, έρευνα, οργάνωση και αναπαράσταση, παρουσίαση, αναστοχασμός (Liu, 2003). Το wiki ενδυνάμωσε τέλος την διανοητική αυτονομία (intellectual autonomy) των μαθητών,

καθώς αποφάσισαν οι ίδιοι τόσο για το περιεχόμενο που θα κατέθεταν στο κοινό έργο, όσο και για τον τρόπο και τα μέσα διατύπωσής του.

Μέσω του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος ενθαρρύνθηκαν να αντιμετωπίσουν τη γραφή ως διαδικασία (“writing as a process”, σελ. 215), με στόχο την προσεκτική ανάγνωση, αναθεώρηση και παρακολούθηση των διαδοχικών, προκαταρτικών σταδίων του κειμένου πριν την τελική του γραφή. Το ζητούμενο δεν ήταν να μην κάνουν λάθη, αλλά να ανακαλύψουν ότι πρόκειται για λάθη (αξιοποίηση του λάθους) πριν προχωρήσουν στη διόρθωσή τους (Ericsson, 2006, σελ. 215), καθώς έτσι η νέα γνώση θα αποτελούσε προσωπική κατάκτηση του κάθε μαθητή και δεν θα ήταν πιθανό να λησμονηθεί. Εφόσον επίσης το περιβάλλον των wikis χαρακτηρίζεται από προσβασιμότητα, απλότητα και έλλειψη αυστηρής δομής, μπόρεσαν οι συμμετέχοντες να ακολουθήσουν τα δικό τους μαθησιακό βηματισμό, διδασκόμενοι παράλληλα και από την πρόσβαση στα αποτελέσματα της δουλειάς των άλλων ομάδων (Coyle 2007, σελ. 212). Μέσω του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος οι μαθητές εμβάθυναν στο περιεχόμενο της μάθησής τους, όπως φάνηκε και από τις σχετικές απαντήσεις τους στο Ερωτηματολόγιο (σελ. 394). Αυτοαξιολογήθηκαν και ετεροαξιολογήθηκαν (κριτικά σχόλια), ενώ ανέπτυξαν μεταγνωστικές δεξιότητες (σελ. 388) μέσω του αναστοχασμού, που το μέσο ενθαρρύνει.

Τα wikis αποτελούν την πλέον προσφερόμενη ηλεκτρονική πλατφόρμα υπερλογοτεχνικής συγγραφής, καθώς, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Schaffert, Bischof, Buerger, Gruber, Hilzensauer & Schaffert, 2006, McDonald, 2007) ανοίγουν νέες προοπτικές στο πεδίο της δημιουργικής γραφής, ενθαρρύνοντας τη σύνθεση έργων που θα έχουν τη μορφή ενός διαδραστικού βιβλίου, το οποίο συγγράφουν από κοινού οι μαθητές, με την ιστορία να μην καταλήγει υποχρεωτικά σε ένα μόνο τέλος, αλλά να αναπτύσσει διακλαδώσεις και να σχεδιάζει πολλά διαφορετικά μονοπάτια και καταλήξεις (ends), όπως συνέβη και με την παρούσα υπερλογοτεχνική αφήγηση. Επιπλέον, τα κείμενα που προκύπτουν είναι εύκολα προσβάσιμα, πολυσέλιδα, συχνά πολυτροπικά και συνδέονται με υπερσυνδέσεις, γεγονός που η εν λόγω εργασία επιβεβαιώνει.

Αναφορικά λοιπόν με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, συνάγεται το συμπέρασμα (βάσει όλων των προαναφερθέντων) ότι η εργασία ανταποκρίθηκε με επιτυχία στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος της Γλώσσας και Λογοτεχνίας, όπως αυτοί έχουν οριστεί από τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών (20003, 2011), τις πρόσφατες Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων (2016) και το

σχετικό Προεδρικό Διάταγμα 216 (ΦΕΚ 211, 11/11/2016). Επιπλέον παρουσιάστηκε και η θετική ανταπόκρισή της προς τους γνωστικούς στόχους επίσημων εγχειριδίων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στους τομείς των Νέων Τεχνολογιών, που εκδόθηκαν υπό την αιγίδα του ΥΠΕΠΘ και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, 2014).

Σχετικά με το **δεύτερο ζήτημα**, αυτό της ενίσχυσης της εμπλοκής και κινητοποίησης των μαθητών για ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία, συνάγεται επίσης θετική απάντηση, αν εξεταστούν προσεκτικά τα εξαγόμενα της έρευνας. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν εξ αρχής με μεγάλο ενθουσιασμό στην προοπτική ενασχόλησης με μια εργασία υπερλογοτεχνικής αφήγησης, όπως προκύπτει από την Παρατήρηση κρίσιμων συμβάντων (σελ. 373) αλλά και από σχόλια των μαθητών όπως αποτυπώθηκαν στην αρχική συνέντευξη (σελ. 380). Όμοιας οπτικής ήταν και οι απαντήσεις τους στις σχετικές ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου (σελ. 390). Με προσωπική τους πρωτοβουλία επίσης – δεν είχε ζητηθεί από την διδάσκουσα – αναζήτησαν, εντόπισαν και πλοηγήθηκαν σε υπερλογοτεχνικά έργα, μέρος των οποίων είχε προβληθεί στο σχολείο, αποδεικνύοντας ότι το ενδιαφέρον τους είχε εξαφθεί. Επιπλέον, κατά την διερεύνηση υποψήφιων θεμάτων, συμμετείχαν με ένα μεγάλο πλήθος λεπτομερών σχεδίων πολυμεσικής δομής, που μαρτυρούσαν επίμοχθη προσπάθεια λόγω της έκτασης και της πολυπλοκότητας των διακλαδώσεών τους, τα οποία κατέθεσαν ως προτάσεις αφήγησης.

Όλα τα ποσοτικά δεδομένα, επίσης, που αφορούν τη φάση της υλοποίησης που ακολούθησε, μαρτυρούν το ενδιαφέρον και τη δέσμευση των μαθητών στο έργο: το πλήθος καταρχήν των τελικών προϊόντων (ογδόντα πέντε (85) πεζά κείμενα και δύο ποιήματα αποτελούμενα από σαράντα τρεις (43) στροφές) αλλά και η έκταση αυτών των αποσπασμάτων, με περισσότερες από τις μισές ομάδες (68%) να ξεπερνούν στις εργασίες τους τις χίλιες (1000) λέξεις, όταν το όριο ήταν οι τετρακόσιες (400), αριθμός υπερδιπλάσιος, ενώ υπήρξαν και κάποιες που πλησίασαν ή ξεπέρασαν τις πέντε χιλιάδες (5000) λέξεις. Οι μαθητές, τόσο στη Συνέντευξη, όσο και στις απαντήσεις στο Ερωτηματολόγιο, διευκρινίζουν ότι αίτιο της μεγάλης έφεσης στη συγγραφή γραπτών κειμένων αποτέλεσε το ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους για το θέμα, η πολυεπίπεδη διάρθρωσή του και η διάθεση να δουν το έργο τους

ολοκληρωμένο, σε σημείο που κάποιοι μαθητές κάνουν λόγο για «εθισμό» στο γράψιμο. Αξιοσημείωτο επίσης είναι το γεγονός ότι υπήρξαν μαθήτριες που ζήτησαν, ει δυνατόν, να γράφουν καθημερινά (Παρατήρηση, σελ. 374). Το πλήθος επιπλέον των αναθεωρήσεων (συμπληρώσεων, διορθώσεων, βελτιώσεων) των κειμένων ξεπερνά τις τριακόσιες ογδόντα (383), μαρτυρώντας τη σταθερή στόχευση προς την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος. Ο μεγάλος αριθμός των σχολίων (τετρακόσια τριάντα - 430) και το εύρος των θεμάτων που θίγουν, όπως παρουσιάστηκαν στη σχετική αναφορά (σελ. 356), αποκαλύπτουν εκτεταμένο ενδιαφέρον και υπευθυνότητα απέναντι στη δέσμευσή τους να φέρουν σε πέρας ένα αξιόλογο έργο. Η έκταση και το είδος των υπερσυνδέσεων επίσης, μαρτυρούν βαθιά γνώση όλων των αποσπασμάτων και αφιέρωση μεγάλου μέρους του ελεύθερου χρόνου των μαθητών για την οργάνωση και τον σχεδιασμό της δομής, ενώ αντίστοιχη αφοσίωση και αφιέρωση χρόνου απαίτησε και η συγκέντρωση των πολυμεσικών στοιχείων (φωτογράφιση, βιντεοσκόπηση, μοντάζ, ηχογράφιση, αναζήτηση ηχητικών αρχείων και υλικού στο Διαδίκτυο) και η λειτουργική ένταξή τους στο σώμα της αφήγησης. Οι μαθητές αποκαλύπτουν μέσω των απαντήσεών τους στο Ερωτηματολόγιο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την πολυμεσική πτυχή της ιστορίας και τον σημειωτικό εμπλουτισμό της με στοιχεία δικής τους έμπνευσης και εκτέλεσης. Εξάλλου, όπως έχει προαναφερθεί, η συνειδητοποίηση ότι οι ίδιοι έχουν τον έλεγχο της μάθησής τους και καθορίζουν τον βηματισμό της, λειτουργεί ως έναυσμα για περαιτέρω ενασχόληση με το θέμα (σελ. 256, 259), καθώς, όταν παρέχονται στον συμμετέχοντα μηχανισμοί που του επιτρέπουν να ελέγχει τη μαθησιακή διαδικασία, ενεργοποιείται ένα αίσθημα ισχύος και δυνατότητας επιλογών (Rowe, McQuiggan, Mott, & Lester, 2013, σελ. 258).

Είναι πολλές οι πτυχές της εργασίας εξαιτίας των οποίων οι μαθητές κινητοποιούνται. Όλα τα μεθοδολογικά εργαλεία σχεδόν (Παρατήρηση, Ερωτηματολόγιο, Συνέντευξη) μαρτυρούν ότι η υπόθεση (θέμα) έχει αιχμαλωτίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, σε βαθμό που κάποιοι από τους συγγραφείς ταυτίζονται με τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες στους οποίους έχουν δώσει ζωή και φέρουν σε πέρας τις ποικίλες εκδοχές της ιστορίας χωρίς ο αρχικός τους ενθουσιασμός να έχει ατονήσει καθόλου (σελ. 374, 383, 391, 395). Υπέρ της άποψης αυτής συνηγορούν και οι τελικές κρίσεις που έχουν εκφράσει οι ίδιοι για το έργο, αξιολογώντας το ως «την καλύτερη εργασία των σχολικών τους χρόνων». Είναι χαρακτηριστικό ότι στο ερώτημα σχετικά με τη μεταβολή της στάσης τους απέναντι στο γραπτό λόγο, ένα

μεγάλο μέρος των μαθητών απάντησε ότι η στάση τους διαφοροποιήθηκε γιατί «έγραψαν από ενδιαφέρον και όχι από υποχρέωση» και παράλληλα ότι «έγραψαν περισσότερα κείμενα από όσα θα έγραφαν στο τυπικό μάθημα».

Όταν ζητείται από τους μαθητές (Ερωτηματολόγιο) να συγκρίνουν την υπερλογοτεχνική εργασία με την παραδοσιακή έκθεση, δεν διστάζουν να πριμοδοτήσουν την πρώτη, αποδίδοντάς της ένα πλήθος πλεονεκτημάτων: ελευθερία, πρωτοτυπία, έκφραση συναισθημάτων, συγγραφική απόλαυση, απελευθέρωση φαντασίας, επιλογή του προς ανάπτυξη θέματος, πειραματισμός, υπερκειμενικότητα, πολυμεσικότητα, προβολή του προσωπικού στοιχείου. Είναι φυσικό να κινητοποιεί περισσότερο μια δραστηριότητα που απελευθερώνει τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών και τους δίνει τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν (σελ. 251). Μέσω της ψηφιακής ιστορίας οι μαθητές ενεργοποιούν την αυτοέκφραση, την ενίσχυση της εμπιστοσύνης στις δυνάμεις τους και την απόδοση ουσιαστικής αξίας στην εργασία που επιτελούν (task value) (Yang & Wu, 2012, σελ. 256, 259). Οι ίδιοι εξάλλου δηλώνουν: «*Μάθαμε πολλά, όχι απ' το βιβλίο, αλλά από τους συμμαθητές μας και τους εαυτούς μας*» (Ερωτηματολόγιο, σελ. 400). Έτσι, διατίθενται θετικά απέναντι στη συγγραφή, ενίοτε και με μονιμότερα αποτελέσματα (διαμόρφωση συγγραφικής ταυτότητας με έναν νέο τρόπο μέσω του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος (Hemmi, Bayne & Land, 2009, σελ. 217, 256).

Όταν μια δραστηριότητα αναλαμβάνεται αποκλειστικά λόγω της πρόκλησης που παρουσιάζει, της ευχαρίστησης που προκαλεί ή της περιέργειας που ικανοποιεί, αποκαλύπτει ότι η κινητοποίηση είναι εσωτερική και πηγάζει από τη δημιουργικότητα, τη φαντασία ή τον έλεγχο που η εργασία εξασφαλίζει (Rowe, McQuiggan, Mott, & Lester, 2013, σελ. 258). Στην παρούσα δραστηριότητα οι μαθητές αποκαλύπτουν τη λειτουργία των παραπάνω κινήτρων, τόσο μέσα από τον λόγο τους (Ερωτηματολόγιο, Συνέντευξη, σελ. 382, 383, 387, 390, 391) όσο και με την όλη δραστηριοποίηση, δέσμευση και αφοσίωσή τους στο εγχείρημα, αποκαλύπτοντας πως έχει νόημα για αυτούς και προκαλεί τις δυνατότητές τους (Chang, 2005, σελ. 258), βιώνοντας δηλαδή αυτό που ο Csikszentmihalyi όρισε ως «ροή» (σελ. 256). Μετά την ολοκλήρωση τέτοιων δραστηριοτήτων που εμπεριέχουν πρόκληση, ο μαθητής που έχει συμβάλει στην πραγματοποίησή τους κερδίζει σε εμπιστοσύνη στον εαυτό του και η εμπλοκή του αυξάνεται (Koohang et al., 2009, Neo & Neo, 2010, σελ. 259). Ολοκληρώνοντας τις ψηφιακές τους ιστορίες, οι μαθητές ενισχύουν την αυτοεικόνα τους ως ατόμων που ανταποκρίθηκαν με επιτυχία

σε ένα απαιτητικό καθήκον (Yang & Wu, 2012, Barrett, 2006, Smeda et al., 2014), όπως συμβαίνει στην εν λόγω εργασία, καθώς οι μαθητές αποκαλύπτουν, απαντώντας στο Ερωτηματολόγιο (σελ. 385), αισθήματα υπερηφάνειας, αυτοπεποίθησης και ικανοποίησης από την ολοκλήρωση ενός έργου που θεωρούν «αξιόλογο και μεγάλο»

Όσον αφορά στη συμβολή του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος στην αύξηση της εμπλοκής των μαθητών, αυτή είναι αδιαμφισβήτητη. Από τον πρώτο σχολιασμό της δραστηριότητας (αρχική Συνέντευξη, σελ. 381), οι μαθητές δηλώνουν ότι ένα από τα στοιχεία που τους ενεργοποιεί θετικά και τους κινητοποιεί να ασχοληθούν με την όλη προσπάθεια είναι η εμπλοκή των Νέων Τεχνολογιών, αποκαλύπτοντας τη έντονη σύνδεση μεταξύ Διαδικτύου και νεανικής κουλτούρας (4^ο Κεφάλαιο). Έχει προαναφερθεί εξάλλου και ότι ιδιαίτερα η υπερκειμενική φύση της δραστηριότητας και η δημιουργία και ενσωμάτωση πολυμέσων προκαλούν επίσης το ενδιαφέρον των μαθητών.

Επιπλέον, σε ερώτηση που διατυπώνεται στο Ερωτηματολόγιο σχετικά με τα πλεονεκτήματα του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος συγγραφής έναντι του συμβατικού, ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών πριμοδοτεί τις απαντήσεις: «είναι πιο ευχάριστο» και «προωθεί τη διάθεση για συγγραφή» (σελ. 398). Επιβεβαιώνουν έτσι την ανανέωση της μαθησιακής εμπειρίας (για διδάσκοντες και διδασκόμενους), με τρόπο ελκυστικό, αλλά και αποδοτικό (Νικολαΐδου, Μαυρίδου, Ρουβάς, 2014, Yang & Wu, 2012, σελ. 235) με την αξιοποίηση της ηλεκτρονικής διάστασης της συγγραφής και των παρελκόμενων πλεονεκτημάτων της. Η επίγνωση, τέλος, της ύπαρξης μαθητικού και ευρύτερου κοινού, που εξασφαλίζει η διαδικτυακή φύση της εργασίας, λειτουργεί ως ένα επιπλέον κίνητρο αξιοποίησης των δυνατοτήτων των μαθητών στο έπακρο, για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος (σελ. 216), με τα νέα μέσα να λειτουργούν ως ισχυρό «συγγραφικό και εκδοτικό εργαλείο» (Νικολαΐδου, 2015, σελ. 235).

Όσον αφορά το **τελευταίο ερευνητικό ερώτημα**, που σχετίζεται με την ενδυνάμωση της συνεργατικότητας και της αίσθησης της κοινότητας μεταξύ των μαθητών, η απάντηση που συνάγεται είναι επίσης θετική, αν ληφθούν υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα. Καταρχήν η εργασία μεθοδολογικά αξιοποίησε την ομαδοσυνεργατική πρακτική, όπως προτείνεται και από το Πρόγραμμα Σπουδών (2011). Αξιοποίησε έτσι τα πλεονεκτήματά της, όπως την ανάδειξη των ενδιαφερόντων των μαθητών, τη δυνατότητα να εκφράζονται ελεύθερα και να

μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, την παροχή ευκαιριών για βελτίωση του προφορικού τους λόγου, την προαγωγή, εν κατακλείδι, της κριτικής τους σκέψης (σελ. 162-163). Επιπλέον προκρίθηκε προς χρήση η κατεξοχήν πλατφόρμα συνεργατικής γραφής, τα wikis, που εξασφαλίζουν ένα περιβάλλον συμμετοχικό, συνεργατικό και διαλεκτικό, που παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες διάδρασης για ανταλλαγή απόψεων, αναζήτηση διευκρινίσεων, διαμοιρασμό ιδεών, αλλά και για επίλυση προβλημάτων, διαπραγμάτευση λύσεων και ανατροφοδότηση.

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν εξ αρχής με ενδιαφέρον στις νέες συνθήκες εργασίας. Συγκρότησαν ομάδες επιλέγοντας κυρίως το διπλανό ή τους πλησιέστερους φίλους τους, όπως αποκαλύπτει το αρχικό Κοινωνιόγραμμα. Τα προβλήματα που προέκυψαν σχετικά με τα άτομα με δυσλεξία και τη δυσκολία που αντιμετώπισαν να ενταχθούν σε ομάδες, λύθηκαν με υποδειγματικό τρόπο χάρη σε κάποιους μαθητές (Παρατηρήσεις κρίσιμων συμβάντων, σελ. 375), επιβεβαιώνοντας τις σχετικές ρήσεις του Προγράμματος Σπουδών (2011) περί της αύξησης του σεβασμού των μαθητών για όλους τους συμμαθητές τους και για την αποδοχή της ετερότητας, που εξασφαλίζει η ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα σε επίπεδο τάξης (σελ. 162). Οι δραστηριότητες επιλογής θέματος και σχεδιασμού της αφήγησης πραγματοποιήθηκαν μέσα σε κλίμα συνεργατικό, με προτάσεις που κατατέθηκαν και συζητήθηκαν από το σύνολο της τάξης, προωθώντας την πρακτική της ελεύθερα εκφραζόμενης κοινότητας που υποστηρίζουν τα συμμετοχικά περιβάλλοντα εργασίας (σελ. 214). Παράλληλα η διαπραγμάτευση της επιλογής του θέματος συνέβαλε ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία της υποταγής των προσωπικών φιλοδοξιών προς όφελος της ομάδας (Παρατήρηση κρίσιμων συμβάντων, σελ. 375), μέσω της εγκατάλειψης των προσωπικών τους ιστοριών, προς χάριν αυτής, που τελικά επιλέχθηκε. Ασκήθηκαν έτσι στο «συνεργάζεσθαι» και στη διαμόρφωση σχέσεων, με τρόπο που οικοδομεί τη γνώση και δεν εκτρέπεται σε στείρους διαπληκτισμούς (σελ. 262), προωθώντας τη συλλογική σύμπραξη, μέσω της επίτευξης συμφωνίας και συμβιβασμού (σελ. 214).

Η υλοποίηση της εργασίας πραγματοποιήθηκε συνεργατικά, με συμμετοχική παραγωγή ιδεών και συνεργατική παραγωγή λόγου (σελ. 213) στο στάδιο της πρώτης γραφής. Ερχόμενοι σε επαφή με αυτήν την πρακτική σε επίπεδο γραφής, οι μαθητές κατανόησαν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια διαδικασία συμμετοχική και δημιουργική που δίνει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να επανασχεδιάζουν από κοινού και να σχολιάζουν τον παραγόμενο λόγο τους (σελ. 147). Η πρώτη

ανατροφοδότηση για κάθε παραγόμενο κείμενο πραγματοποιήθηκε από τους συμμετέχοντες σε επίπεδο τάξης και αξιολογήθηκε ως εξαιρετικά σημαντική, όπως έγινε εμφανές από τις αντιδράσεις των μαθητών, οι οποίοι την επεδίωκαν ως μια μορφή άμεσης ενθάρρυνσης σε όλη τη διάρκεια της εργασίας (Παρατήρηση κρίσιμων συμβάντων, σελ. 376). Προωθήθηκε έτσι η καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων και η προαγωγή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης (σελ. 214). Η διαδικασία της προφορικής ανατροφοδότησης, έθεσε τις βάσεις ώστε η τάξη να ισχυροποιηθεί ως κοινότητα, καθώς οι μαθητές διαλέγονταν σχετικά με τις επιλογές τους ως προς την παραγωγή λόγου (Patterson, 2009, σελ. 260). Η παρουσίαση των γραπτών αυτών προϊόντων στο κοινό της τάξης οδήγησε επιπλέον σε συνειδητοποίηση της έννοιας του ακροατηρίου. Γνωρίζοντας ότι οι συμμαθητές τους θα διαβάσουν τα έργα τους, οι μαθητές αποκτούν μια συγκεκριμένη εικόνα των προσώπων που θα συγκροτήσουν το ακροατήριό τους, γεγονός που επιδρά καθοριστικά στον τρόπο γραφής τους (σελ. 261).

Η ηλεκτρονική καταγραφή των βελτιωμένων κειμένων στην πλατφόρμα wiki, που πραγματοποιήθηκε στη συνέχεια, απελευθέρωσε μια σειρά δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Πλέον η συνεργασία γίνεται εφικτή σε όλα τα στάδια γραφής: από τον σχεδιασμό της εξέλιξης και την συν-συγγραφή κειμένων στην ανατροφοδότηση, από τον σχολιασμό των λεκτικών ή πολυτροπικών επιλογών στην αξιολόγησή των τελικών προϊόντων. Η τάξη είναι πάντα παρούσα, σε ρεαλιστικά ή εικονικά συμφραζόμενα (Νικολαΐδου, 2015): ενθαρρύνει, αξιολογεί, ρωτά, προτείνει (Woo et al., 2013, σελ. 260). Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών επέτρεψε διαφορετικές προσεγγίσεις της έννοιας του συγγραφέα, με τη συνεργατική παραγωγή κειμένων και τη διάδραση γύρω από αυτά (σελ. 260). Δόθηκε πλέον η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές – δημιουργούς γραπτών κειμένων να επεξεργαστούν, να αλλάξουν ή να συμπληρώσουν ανά πάσα στιγμή τα κείμενά τους. Τα αποτελέσματα της συγγραφής γίνονται, μέσω του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος, άμεσα ορατά σε όλους και υπόκεινται σε ελεύθερη αξιολόγηση (σελ. 214, 218).

Καταγεγραμμένο στην ηλεκτρονική πλατφόρμα κάθε κείμενο είναι πλέον παγιωμένο και ορατό, επιδέχεται επανειλημμένες και ενδεδειγμένες αναγνώσεις που επιτρέπουν την αξιολόγησή του σε μεγαλύτερο βάθος και βάσει περισσότερων κριτηρίων. Έτσι η αξιολόγηση είναι πιο εκτεταμένη και ακριβής, όπως και η ανατροφοδότηση που προσφέρει. Η πρακτική αυτή, της άμεσης και στοχευμένης ανατροφοδότησης (σχόλια), αναδείχτηκε ιδιαίτερα επωφελής στη συγκεκριμένη

εργασία, καθώς οι μαθητές ασκήθηκαν σε ερμηνευτικές προσεγγίσεις μέσα από τις οπτικές τρίτων, γεγονός που τους εξασφάλισε μεγαλύτερο εύρος αντιδράσεων και ερμηνειών στην προσέγγιση των θεμάτων (σελ. 263). Όπως έδειξαν εξάλλου τα ποσοτικά δεδομένα που αφορούν τις επισκέψεις και τις διορθωτικές επεμβάσεις στα παραχθέντα κείμενα, οι λεξιλογικές βελτιώσεις, οι διορθώσεις, οι απαλοιφές ή οι προσθήκες που επιχείρησαν οι μαθητές ως αποτέλεσμα της ανατροφοδότησης που δέχθηκαν ήταν ιδιαίτερα αυξημένες (σύνολο 383, βλ. 354-355). Αυτό αποκαλύπτει τη σημασία που αποδόθηκε στην αξιολόγηση στο πλαίσιο των συνομηλίκων αλλά και το βαθμό που οι συνεργατικές δραστηριότητες (με τα wikis) βελτίωσαν ουσιαστικά την κοινωνική συνεκτικότητα της μαθητικής ομάδας (Morley, 2012, Kuteeva, 2011, σελ. 213), δημιουργώντας ένα παιδαγωγικό κλίμα εμπιστοσύνης μέσα σε ένα ασφαλές και ευχάριστο περιβάλλον εργασίας (σελ. 214).

Αποκαλυπτική για το επίπεδο της συνεργασίας αλλά και την οικοδόμηση διαπροσωπικών επικοινωνιακών ικανοτήτων ανάμεσα στα μέλη των ομάδων που συμμετείχαν στο wiki (σελ. 206), ήταν η ποσοτική και ποιοτική αποτίμηση των σχολίων που κατέθεσαν οι μαθητές στο ηλεκτρονικό περιβάλλον. Το μεγάλο εύρος των σχολίων που φτάνει συνολικά τα 430, αποκαλύπτει το βαθμό υπευθυνότητας των μαθητών απέναντι στη δέσμευση που έχουν αναλάβει, ως μέλη της κοινότητας, για την παραγωγή ενός έργου που θεωρούν σημαντικό. Το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει και από την ποιοτική εξέταση των σχολίων που κατέθεσαν, καθώς κρίνουν τα γραπτά των συμμαθητών τους με γνώμονα τη συνεργατικά κατασκευασμένη γνώση (για την παραγωγή γραπτού λόγου) που απέκτησαν μέσω της δραστηριότητας: Οι σχετικές απαντήσεις των μαθητών στο Ερωτηματολόγιο, αναφορικά με τα κριτήρια σύνταξης των σχολίων τους (Ερωτηματολόγιο, σελ. 396-397) αποκαλύπτουν ότι στόχος τους είναι όχι να προωθήσουν το ατομικό τους μαθητικό προφίλ, αλλά να συμμετέχουν στη δημιουργία ενός αξιόλογου τελικού προϊόντος (σελ. 214), που θα πληροί όλες τις προϋποθέσεις από πλευράς περιεχομένου, δομής, ύφους και χρήσης της γλώσσας στις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας. Ανάλογη νοοτροπία συμβολής και βοήθειας για τον συλλογικό στόχο αποκαλύπτουν και οι απαντήσεις τους στην τελική Συνέντευξη (σελ. 386) Ενεργοποιείται επομένως η νοοτροπία της συνεργασίας έναντι του ανταγωνισμού, που είναι συνηθέστερος στα τυπικά μαθησιακά περιβάλλοντα.. Επιπλέον, όπως έχει δειχθεί, ο σχολιασμός των εργασιών των συμμαθητών, βελτιώνει τα παραγόμενα γραπτά κείμενα των ίδιων των σχολιαστών (σελ. 216). Ο καλύτερος

τρόπος να μαθαίνει κανείς είναι να διδάσκει (σελ. 261). Βοηθώντας τους συμμαθητές τους (αλληλεπίδραση), μαθαίνουν ταυτόχρονα πώς να βελτιώσουν το δικό τους λόγο.

Ο τρόπος αποδοχής της κριτικής είναι επίσης ενδεικτικός της ύπαρξης κλίματος εμπιστοσύνης στο πλαίσιο της κοινότητας της τάξης. Με την εξαίρεση μίας μόνο καταγραφής, το σύνολο των απαντήσεων των μαθητών στο Ερωτηματολόγιο (σελ. 397) σχετικά με τον τρόπο αποδοχής της κριτικής που έγινε στα κείμενά τους, αποδεικνύει αφενός το μέγεθος της ενθάρρυνσης που εισέπραξαν ως απόρροια των θετικών σχολίων και αφετέρου την αποδοχή των αρνητικών εκτιμήσεων ως αναγκαίων για τη βελτίωση του λόγου τους. Είναι συχνά συγκινητική η απλότητα με την οποία διατυπώνουν απόψεις, οι οποίες αναδεικνύουν την καρδιά του κλίματος εμπιστοσύνης στην τάξη: *«Δεν απογοητεύτηκα, όλα έγιναν για να γράφω καλύτερα»*. Μέσω αυτής της διαδικασίας αξιολόγησης από το μαθητικό κοινό, οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν μια αίσθηση αυτοπεποίθησης και στήριξης στις δυνάμεις τους για ό,τι έως τότε φαινόταν σύνθετο ή δύσκολο. Μέσα στο συνεργατικό αυτό πλαίσιο οι μαθητές είναι σε θέση να επικεντρωθούν στον προσωπικό τους ρόλο μέσα στην ομάδα και να αναγνωρίσουν τη συμμετοχή τους στη συνολική προσπάθεια που έχει ως αποτέλεσμα τη δημοσίευση μιας αυθεντικής και με νόημα ιστορίας. Η συνείδηση της συμβολής τους αυξάνει το αίσθημα της επάρκειάς τους (σελ. 259), ενώ η ικανοποίηση που αποκομίζουν οι μαθητές από την πλήρωση του έργου τους και την ανατροφοδότηση που έχουν δεχτεί, ενισχύει τη αυτο-εικόνα τους (σελ. 255-256). Όλα τα μεθοδολογικά εργαλεία επιβεβαιώνουν τη μεγάλη συμβολή που έχει η αποδοχή από την κοινότητα για τη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών (σελ. 213), ιδιαίτερα σε επίπεδο συγγραφικών ικανοτήτων (Παρατήρηση, σελ. 376, Ερωτηματολόγιο, σελ. 396, Συνέντευξη, σελ. 388). Δεν ξενίζει επομένως η αύξηση των επιδόσεων των μαθητών, η οποία διαπιστώθηκε σε περιπτώσεις εμφάνισης θετικής αξιολόγησης στα κείμενα τους (Παρατήρηση κρίσιμων συμβάντων, σελ. 376).

Το συνολικό (τελικό) έργο που επιτέλεσαν οι νέοι συγγραφείς κρίνεται και σχολιάζεται ως αποτέλεσμα ομαδικής εργασίας, που οικοδομήθηκε μέσω της διαλεκτικής σχέσης με τους συνομηλίκους και μέσω του αναστοχασμού που ενεργοποίησαν τα wikis λόγω της συνεργατικής τους φύσης. Το τελικό προϊόν εμφανίζεται ως αποτέλεσμα διαρκών διαπραγματεύσεων και αλληλεπίδρασης στο δίκτυο αναγνώσεων (σελ. 216). Στη σχετική ερώτηση του Ερωτηματολογίου οι μαθητές δίνουν έμφαση στη συμμετοχική του φύση (σελ. 385), χαρακτηρίζοντάς το

μεταξύ άλλων ως «*συλλογική πράξη με άξονα τη συνεργασία*». Ίδιας οπτικής είναι και τα σχόλιά τους στη Συνέντευξη, όπου προβάλλεται ιδιαίτερα η συμμετοχή κάθε μαθητή για να επιτευχθεί το τελικό αποτέλεσμα, τα εύσημα για το οποίο μοιράζεται όλη η κοινότητα. Όπως δηλώνουν «*δουλεύαμε ο καθένας με σκοπό να φτιάξουμε κάτι μεγάλο*» (σελ. 400).

Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε ότι μέσα στο περιβάλλον αποδοχής και συνεργασίας των συγγραφικών κοινοτήτων, και ιδίως μέσω της ασύγχρονης επικοινωνίας που επιτρέπουν τα wikis, ενδυναμώνονται οι διστακτικοί μαθητές ώστε να ακουστεί και η δική τους φωνή. Επιπλέον, όπως το ίδιο το Πρόγραμμα Σπουδών (2011, σελ.31) τονίζει, «η διδασκαλία σε ομάδες και η μέθοδος project αναδεικνύουν τα ταλέντα και τις ικανότητες όλων των μαθητών: τόσο των 'ικανών', όσο και των 'αδύνατων'». Τέτοια παραδείγματα εμφανίστηκαν στο πλαίσιο εφαρμογής της παρούσας δραστηριότητας και καταγράφονται στις σελίδες της Παρατήρησης κρίσιμων συμβάντων (σελ. 378).

Το ισχυρότερο όμως αποδεικτικό στοιχείο που συνηγορεί υπέρ της ενδυνάμωσης της αίσθησης της κοινότητας εντός της σχολικής τάξης, είναι αναμφίβολα το τελικό Κοινωνιογράμμα. Η σύγκριση των δύο Κοινωνιογραμμάτων, (αρχικού και τελικού) (σελ. 402-403) προκαλεί εύλογη εντύπωση. Η διαφορά είναι τόσο εμφανής, που πιστοποιεί με αδιάψευστο τρόπο το εύρος των διαπροσωπικών συνδέσεων που προέκυψαν κατά την εξέλιξη της δραστηριότητας μεταξύ των μαθητών. Δίνοντας βήμα σε όλους, το wiki ανέδειξε τις ικανότητές τους, τούς ενδυνάμωσε έτσι ώστε να απελευθερώσουν τις δημιουργικές τους τάσεις (Συνέντευξη, σελ. 385) και τους «σύστησε» εκ νέου στους συμμαθητές τους, βάζοντας σε νέες βάσεις την ανθρωπογεωγραφία της τάξης.

Τόσο μέσω την κριτηρίων επιλογής των νέων συνεργατών τους (για τα οποία ερωτήθηκαν μετά τη σύνταξη του τελικού Κοινωνιογράμματος), όσο και με τις απαντήσεις τους στο Ερωτηματολόγιο για τα στοιχεία εκείνα που τους εντυπωσίασαν (σελ. 401), αλλά και με σχετικά σχόλιά τους κατά την τελική Συνέντευξη (σελίδα 385), οι μαθητές διακήρυξαν σε όλους τους τόνους την εκτίμηση και το θαυμασμό που δοκίμασαν για την πλειονότητα των συμμαθητών τους, δηλώνοντας emphaticά ότι θα τους τιμούσε μια συνεργασία με αυτόν τον ορατά διευρυμένο κύκλο πιθανών συνεργατών. Καθώς, όπως αναφέρει η Σοφία Νικολαΐδου (2015) «το ωραίο κείμενο αναγνωρίζεται από όλους», αλλά «δεν γράφουν πάντα οι καλύτεροι μαθητές τα ωραιότερα κείμενα», ήρθαν στο προσκήνιο για πρώτη φορά μαθητές που στο τυπικό

μάθημα θεωρούνταν μέτριοι, όπως και όσοι υπήρξαν εσωστρεφείς και συνεσταλμένοι, μαθητές που, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά μια μαθήτρια, «*“παίζει” να μην είχαν διαβάσει ποτέ στην τάξη παλιότερα τα δικά τους κείμενα*». Η δημιουργική γραφή τούς πρόσφερε το έναυσμα και το ηλεκτρονικό περιβάλλον τους εξασφάλισε το χώρο και τον τρόπο, ώστε μέσα στην ασφάλεια και την αλληλεπίδραση της συγγραφικής κοινότητας να ξεδιπλώσουν τις αρετές του λόγου τους και να αποκαλύψουν το προσωπικό τους ύφος, γεγονός με προβολές τόσο στην ίδια την αυτοεκτίμησή τους, ως εκκολαπτόμενων συγγραφέων, όσο και στη νέα οπτική που υιοθετεί πλέον απέναντί τους η τάξη των συμμαθητών.

Το γεγονός ότι αυτά τα talέντα και οι ικανότητες παρέμεναν αφανή κατά τη διάρκεια του παραδοσιακού μαθήματος, μας οδηγεί στην παραδοχή ότι, προκειμένου να προκύψουν όλες οι προαναφερθείσες θετικές για τους μαθητές και για τη μαθησιακή διαδικασία συνέπειες, είναι ανάγκη να υιοθετηθεί το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Η αποποίηση του παραδοσιακού ρόλου διδασκόντων – διδασκομένων ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τη σχολική ζωή και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για δυναμική αλληλεπίδραση και επικοινωνία (σελ. 214). Η μετατόπιση της εκπαιδευτικού στον ρόλο του διευκολυντή-εμπνευστή στην παρούσα δραστηριότητα, σε συνδυασμό με την εσωτερική δικτύωση των συνομηλίκων που προσέφερε το wiki, είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας ελεύθερα εκφραζόμενης κοινότητας, όπου η μάθηση εξελίχθηκε σε μια κοινωνική και συμμετοχική δραστηριότητα (σελ. 214), κατά την οποία οι μαθητές κατασκεύασαν τη νέα γνώση συνεργατικά, ενεργοποιώντας τον (ανα)στοχασμό και τις μαθησιακές τους δυνατότητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13^ο

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Η πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας, πέρα από τα αναμφίβολα οφέλη που παρείχε στην ερευνήτρια εκπαιδευτικό, προικίζοντας την με μια διαφοροποιημένη όσο και διευρυμένη οπτική, όσον αφορά την προσέγγιση του μαθήματος της Γλώσσας μέσα από τη σύμπλευσή του με την Τεχνολογία, αλλά και αναφορικά με τις δυνατότητες και τα talέντα των μαθητών, όταν αυτοί αφεθούν να εκφραστούν ελεύθερα, έφερε ωστόσο στην επιφάνεια και κάποιους περιορισμούς.

Ένα από τα βασικά ζητήματα, το οποίο επεσήμαναν επανειλημμένα και οι μαθητές, είναι ότι η εργασία της δημιουργικής γραφής, και δη αυτή που πραγματοποιείται σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά χρειάζεται χρόνο. Ο χρόνος που δαπανάται κερδίζεται βέβαια στο πολλαπλάσιο από τα οφέλη σε ποικίλους τομείς, το πρόβλημα ωστόσο είναι ότι με τις πιέσεις για την τυπική ολοκλήρωση της ύλης ο χρόνος του ενός τετραμήνου τελικά δεν επαρκεί. Το πρόβλημα αυτό αντιμετώπισε και η ερευνήτρια, που ξεκίνησε το project τον Ιανουάριο, όταν αναγκάστηκε (εν μέρει και εξαιτίας της αιφνιδιαστικής μείωσης της διάρκειας του σχολικού έτους) να ολοκληρώσει το τελευταίο τμήμα της εργασίας υπό πίεση, μεταφέροντας συχνά η ίδια το προσωπικό της λάπτοπ στο σχολείο για να γίνουν οι προσθήκες, οι αλλαγές και ο σχολιασμός από τις ομάδες, ενώ κάποιες πτυχές, όπως η αισθητική επιμέλεια του έργου δεν πρόλαβαν να ολοκληρωθούν. Ίσως θα λειτουργούσε αποτελεσματικότερα ένας διευρυμένος προγραμματισμός, που θα μετέτρεπε την εργασία αυτή σε ετήσιο project, γεγονός που θα απαιτούσε βέβαια έγκριση από τον Διευθυντή και τους γονείς, θα εξασφάλιζε ωστόσο μεγαλύτερα χρονικά περιθώρια.

Άλλο ένα ζήτημα υπήρξε η πολύ περιορισμένη δυνατότητα χρήσης του Εργαστηρίου Πληροφορικής, λόγω της διδασκαλίας εκεί του ομώνυμου μαθήματος. Βέβαια η ηλεκτρονική βάση της εργασίας επιτρέπει την ενασχόληση, ανάγνωση και συγγραφή από οπουδήποτε, ωστόσο, όπως παρατήρησε η ερευνήτρια, οι μαθητές ενεργοποιούνταν στο σύνολό τους και επεδείκνυαν ιδιαίτερο ζήλο όταν αλληλεπιδρούσαν στο εργαστήριο Πληροφορικής, ενώ αντίθετα οι καταγραφές που πραγματοποιούσαν από το σπίτι ήταν, για πολλούς μαθητές, σποραδικές και άτακτες.

Είναι ανάγκη να ληφθεί επίσης υπόψη το γεγονός ότι η ίδια η δραστηριότητα υπήρξε αρκετά φιλόδοξη: δύο τμήματα που αναπτύσσουν δύο διαφορετικές διαδραστικές αφηγήσεις με δύο διαφορετικές εξελίξεις η καθεμιά, έχουν ως αποτέλεσμα την παράλληλη συγγραφή τεσσάρων διαφορετικών ιστοριών, πέραν των δύο ποιητικών συλλογών που βρίσκονταν σε εξέλιξη. Καθώς μάλιστα η μία ιστορία περιλάμβανε μεγάλο αριθμό υπόπτων (οκτώ σε αριθμό), χρειαζόταν εκτεταμένη εποπτεία από την ερευνήτρια, προκειμένου η εξέλιξη, όπως την οργάνωναν οι μαθητές, να μην παρουσιάζει χάσματα, αντιφάσεις, απώλεια προσανατολισμού ή ιδιαίτερες υπερβολές. Ίσως θα ήταν προτιμότερη μια πιο περιορισμένη εκδοχή, με την εφαρμογή της υπερλογοτεχνικής συγγραφής σε ένα μόνο τμήμα ώστε να υπάρχει συγκέντρωση της προσοχής σε έναν πιο εστιασμένο χώρο.

Η δημοσίευση της εργασίας στον Παγκόσμιο Ιστό, επίσης, υπήρξε ένα ζήτημα που προσέκρουσε σε γραφειοκρατικές συμπληγάδες. Η απόφαση για τη δημοσίευσή της μέσω της ιστοσελίδας του σχολείου, δεν ανταποκρίνεται σε αυτό που ήταν ο στόχος της εργασίας και το ζητούμενο από τους μαθητές. Και τούτο διότι έτσι η εργασία προσεγγίζεται μόνο μέσω του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου ενώ παράλληλα γιατί δεν επιτρέπεται η διάδραση με τη συγγραφή σχολίων. Στο θέμα αυτό η ερευνήτρια έχει την αίσθηση ότι απογοήτευσε τους μαθητές, όπως απογοητεύτηκε και η ίδια. Είναι χαρακτηριστικό ότι, έξι μήνες μετά την ολοκλήρωσή της εργασίας και ενώ οι μαθητές βρίσκονται πλέον στο Λύκειο, η ερευνήτρια δέχεται συχνά τα ερωτήματά τους σχετικά με την εμφάνιση του έργου τους στο Διαδίκτυο. Το ζήτημα παραμένει ακόμη σε εκκρεμότητα καθώς αναμένεται η τοποθέτηση της σχολικής συμβούλου επί του θέματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14^ο

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Η πτυχή που αναδείχθηκε περισσότερο από την έρευνα αυτή και θα άξιζε να μελετηθεί προσεκτικότερα είναι η δυνατότητα ευρύτερης εμπλοκής της Τεχνολογίας στο χώρο της διδακτικής, ιδιαίτερα όσον αφορά «δύσκαμπτα» ή αρνητικά στις Τεχνολογίες μαθήματα, όπως τα Φιλολογικά, αλλά με τρόπους πρωτότυπους και ελκυστικούς, που θα ενδιαφέρουν και θα κινητοποιούν τα παιδιά, αλλιώς η πρακτική σύντομα θα εκπέσει και θα ακυρωθεί.

Επιπλέον, καθώς όταν γράφονται αυτές οι γραμμές, το Υπουργείο Παιδείας έχει βάλει σε εφαρμογή μια αξιοσημείωτη πρωτοβουλία εισάγοντας την Δημιουργική Γραφή στον ίδιο τον κορμό της διδασκαλίας (πρακτική που δεν είχε ακόμα εφαρμοστεί όταν πραγματοποιήθηκε η παρούσα δραστηριότητα), έχει δημιουργηθεί ήδη μια οδός ανανέωσης στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δεν θα πρέπει να μείνει ανεκμετάλλευτη. Τα ενθαρρυντικά στοιχεία που απέδωσε η παρούσα έρευνα πείθουν ότι, αν η Δημιουργική Γραφή, ως πρακτική παραγωγής γραπτού λόγου, χρησιμοποιηθεί συστηματικά, με ενθουσιασμό και υπευθυνότητα από την πλευρά του εκπαιδευτικού και δεν αντιμετωπιστεί ως πάρεργο ή ως δευτερεύουσα ενασχόληση, αν, με λίγα λόγια, το εκπαιδευτικό σύστημα ενσωματώσει την καινοτομία, η συγκεκριμένη πρακτική θα μπορούσε, ιδιαίτερα σε συνδυασμό με την

Τεχνολογία, να παράσχει ευκαιρίες αυτοέκφρασης και δημιουργικότητας, να εμπνεύσει και να διδάξει παράλληλα, προετοιμάζοντας τους μαθητές μας για τις προκλήσεις ενός «διευρυμένου» πλέον κόσμου, αυτόν του 21^ο αιώνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

(ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΡΑ)

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Aarseth, E. (1997). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Adams, C. (2006). PowerPoint, habits of mind, and classroom culture. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (4), 389-411.
- Albers, P. & Harste, J. C. (2007). The arts, new literacies and multimodality. *English Education*, 40 (1), 6-20.
- Alberts, P. (2014). Digital Writing and the Role of Critical Pedagogy in Preservice Teacher Education. In R. Ferdig & K. Pytash (Eds.) *Exploring Multimodal Composition and Digital Writing* (pp. 98-116). Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Allison, P. (2009). Be a Blogger: Social Networking in the Classroom. In A. Herrington, K. Hodgson, & C. Moran (Eds.), *Teaching the New Writing: Technology, Change, and Assessment in the 21st-Century Classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Anders, P. L., & Guzzetti, B. J. (2005). *Literacy instruction in the content areas* (2nd ed.). Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum.
- Andrews, R. (2010). *Re-framing literacy: Teaching and learning in English and the language arts*. N.Y.: Routledge.
- Arnold, N., Ducate, L., & Kost, C. (2012). Collaboration or cooperation? Analyzing group dynamics and revision process in wikis. *CALICO Journal*, 29 (3), 431-448.

- Augar, N., Raitman, R. & Zhou, W. (2004). Teaching and learning online with wikis. In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer & R. Phillips (Eds.) *Proceedings of the 21st Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE) Conference, 5-8 December 2004* (pp. 95-104). Perth: ASCILITE. Ανάκτηση 15-9-2016 από: <http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/pdf/augar.pdf>
- Ayas, C. (2006). An examination of the relationship between the integration of technology into social studies and constructivist pedagogies. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5 (1), 14–25.
- Baker, E. A., Pearson, P. D. & Rozendal, M. S. (2010). Theoretical perspectives and literacy studies: An exploration of roles and insights. In E. A. Baker (Ed.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (pp. 1-22). New York: Guilford Press.
- Balanskat, A., Blamire, R. & Stella, K (2006). The ICT Impact Report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe. *European Schoolnet*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf (ανάκτηση 6-6-2016)
- Barrett, H. (2006). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 647-654). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Barthes, R. (1981). Theory of the Text. In R. Young (ed.). *Untying the Text*, 31-47, London: Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (Eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge.

- Bax, S. (2011). Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology in Language Education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1 (2), 1-15. Doi: 10.4018/ijcallt.2011040101.
- Beavis, C., Bradford, C., O'Mara, J. & Walsh, C. S. (2009). Literacy in the Digital World of the Twenty First Century: Learning from computer games. *English in Education* 43 (2). Doi: 10.1111/j.1754-8845.2009.01035.x Ανάκτηση 2-11-2016 από: https://www.researchgate.net/publication/44016568_Literacy_in_the_digital_age_Learning_from_computer_games
- Beck, A. S. (2005). A place for critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48 (5), 392-400.
- Becker-Leckrone, M. (2005). *Julia Kristeva and Literary Theory*. N.Y.: Palgrave Macmillan.
- BECTA (British Educational Communications and Technology Agency). (2004). *Research report: Impact 2: Pupils' and teachers' perceptions of ICT in the home, school and community*. UK: BECTA. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://dera.ioe.ac.uk/1573/> (Ανάκτηση 12-10-2016).
- BECTA (British Educational Communications and Technology Agency). (2009). *The impact of digital technology. A review of the evidence of the impact of digital technologies on formal education*. UK: BECTA.
- Beers, K., Probst, R. E., & Rief, L. (Eds.). (2007). *Adolescent literacy: Turn in promise into practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 188–204.

- Berkowitz, D., E. (2016). Ways to Welcome Fanfiction in Schools. *School Library Journal*. Ανάκτηση 3-7-2016 από: <http://blogs.slj.com/connect-the-pop/2013/07/english/ways-to-welcome-fanfiction-in-schools/>
- Bernstein, M. (2009). On Hypertext Narrative. In F. Menczer, C. Cattuto, & G. Ruffo, G. (Eds.), *Proceedings of the 20th ACM conference on Hypertext and hypermedia, 29 June – 1 July - 2009* (pp 5-14). New York, NY: ACM Publications.
- Birkets, S. (1995). *The Gutenberg Elegies: The fate of reading in an Electronic Age*. London: Faber.
- Bitz, M. (2007). The comic book project: Literacy outside and inside the box. In J. Flood, S. Brice-Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts, Vol. II*, 229-237. New York: Routledge.
- Black, R., W. (2010). Online Fan Fiction and Critical Media Literacy. *Journal of Computing in Teacher Education, Vol. 26*, no 2, pp. 75-80.
- Black, R.W. (2005). Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49, 118-128.
- Boas, R. P. & Smith, E. (1934, 1st ed.). *Enjoyment of Literature*. New York, NY: Harcourt Brace & Co.
- Boase, C. (2008). *Digital Storytelling for Reflection and Engagement: a study of the uses and potential of digital storytelling*. Report Produced as Part of the Phase 1 of The Higher Education Academy/ JISC Higher Education e-Learning Pathfinder Programme. Ανάκτηση 2-6-2016 από: https://gjamissen.files.wordpress.com/2013/05/boase_assessment.pdf

- Bourke, M. (2016). *The Butler Did It: Mystery Plotlines in RPGs Writing & Authoring & The Games Industry*. Ανάρτηση 17-8-2016 από: <http://www.campaignmastery.com/blog/the-butler-did-it/>
- Bradley, L., Linstrom, B., & Rystedt, H. (2010). Rationalities of collaboration for language learning on a wiki. *ReCALL*, 22 (2), 247-265.
- Brennan, K., & Resnick, M. (2013). Imagining, Creating, Playing, Sharing, Reflecting: How Online Community Supports Young People as Designers of Interactive Media. In C. Mouza and N. Lavigne (eds.), *Emerging Technologies for the Classroom*. Springer.
- Brindley, S., Greenwood, D. & Adams, A. (2007). Models of reading in the secondary classroom: literature and beyond. In A. Adams & S. Brindley (Eds.), *Teaching Secondary English with ICT*. Berkshire: Open University Press,.
- Brink, A (2009): *You only live twice*. Oslo: Aftenposten.
- Brophy, K. (2008). Workshopping the workshop and teaching the unteachable. In G. Harper & J. Krall (Eds.), *Creative writing studies. Practice, Research and Pedagogy* (pp. 75-87). Cleveland: Multilingual Matters.
- Bruce, B. C. (2007). Diversity and critical social engagement: How changing technologies enable new modes of literacy in changing circumstances. In D. E. Alvermann (Ed.), *Adolescents and literacies in a digital world* (pp. 1-18). N. Y.: Peter Lang.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35, 25–37.
- Bruns, A. & Brien, D., L. (2003). Teaching electronic creative writing: a report from the creative industries frontline. *Issues in Writing, Vol.13*, no. 2, pp. 158-187.

- Bruns, A., & Humphreys, S. (2005). Wikis in teaching and assessment: The M/Cyclopaedia project. *Proceedings of the 2005 international symposium on Wikis, 16-18 October 2005* (pp. 25-32). New York, NY: ACM Press.
- Bruns, A. & Humphreys, S. (2007). Building Collaborative Capacities in Learners. The M/Cyclopaedia Project Revisited. *Proceedings of the 2007 international symposium on Wikis: Wikis at Work in the World Open, Organic, Participatory Media for the 21st Century, 21 - 25 October 2007* (pp.1-8). New York, NY: ACM Press. Ανακτήθηκε (16-8-2016) από http://www.wikisym.org/ws2007/_publish/Bruns_WikiSym2007_MCyclopedi_a.pdf
- Bucher, K. & Manning, M. L. (2006). *Young Adult Literature Exploration, Evaluation, and Appreciation*. UK: Pearson Education Inc.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge MA: Polity.
- Carico, K. M. & Logan, D. (2004). A Generation in Cyberspace : Engaging Readers through Online Discussions. *Language Arts, Vol. 81*, no. 4.
- Carr, D., Schott, G., Burn, A. & Buckingham, D. (2004). Doing Game Studies: A Multi-Method Approach to the Study of Textuality, Interactivity and Narrative Space. *Media International Australia, Vol. 110* (1), 19-30. Doi: 10.1177/1329878X0411000105
- Carr, T., Morrison, A., Cox, G. & Deacon, A. (2007) Weathering wikis: net-based learning meets political science in a South African University. *Computers and Composition, Vol. 24*, no. 3, 266–284.
- Carter J. (2010). *Creating writers: A Creative Writing Manual for Key Stage 2 and Key Stage 3*. London: Routledge.

- Carter, R. & McRae, J. (Eds.) (1996). *Language, Literature and the Learner*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Chang, H. H. (2005). *The relationship between extrinsic/intrinsic motivation and language learning strategies among college students of English in Taiwan* (Unpublished Master's Thesis). Ming Chuan University, Taiwan.
- Chao, J. (2007). Student project collaboration using Wikis. In H. Edwards & N. Ramanathan (Eds.), *20th Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE & T), 3-5 July 2007*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society.
- Chao, C. T. & Pan, S. C. (2011). Students' Attitude of Using Collaborative Writing Project in Web 2.0 Environment: The Use of Mystery Story Writing. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011* (pp. 1421-1424). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Chen, H. L., Cannon, D., Gabrio, J., Leifer, L., Toye, G. & Bailey, T. (2005). Using wikis and weblogs to support reflective learning in an introductory engineering design course. *Proceedings of the 2005 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, 12-15 June 2005*. Portland, Oregon: American Society for Engineering. Ανάκτηση 21-7-2016 από: http://riee.stevens.edu/fileadmin/riee/pdf/ASEE2005_Paper_Wikis_and_Weblogs.pdf
- Cho, K. & MacArthur, C. (2011). Learning by reviewing. *Journal of Educational Psychology, Vol. 103*, no. 1, 73–84.
- Chu, S. K. W. (2008). T Wiki for knowledge building and management. *Online Information Review, 32* (6), 745–758.

- Chu, S. K. W., Tavares, N. J., Chu, D., Ho, S. Y., Chow, K., Siu, F. L. C., et al. (2012). *Developing upper primary students' 21 century skills: inquiry learning through collaborative teaching and Web 2.0 technology*. Hong Kong: Centre for Information Technology in Education.
- Cihak, D. & Castle, K. (2011). Improving expository writing skills with explicit and strategy instructional methods in inclusive middle school classrooms. *International Journal of Special Education*, 26 (3). Ανάκτηση 15-10-2016 από: https://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2011/dokumenter/journal_spec.ed.26%203.pdf
- Cingel, D. P., & Sundar, S. (2012). Texting, techspeak, and tweens: The relationship between text messaging and English grammar skills. *New Media & Society*, 14(8), 1304–1320.
- Clougherty, R. & Wells, M. (2008). Use of wikis in chemistry instruction for problem-based learning assignments: an example in instrumental analysis. *Journal of Chemical Education*, Vol. 85, no. 10, 1446-1448.
- Conference on College Composition and Communication (CCCC) (2004/2014). *Statement on Teaching, Learning, and Assessing Writing in Digital Environments*. Ανάκτηση (10-11-2016) από: <http://www.ncte.org/cccc/resources/positions/digitalevironments>
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661–686.
- Conroy, M. (2010). Internet tools for language learning: University students taking control of their writing. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 861-882.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge.

- Council of Writing Program Administrators (CWPA), National Council of Teachers of English (NCTE) & National Writing Project (NWP) (2011). *Framework for Success in Postsecondary Writing*. Ανάκτηση 10-11-2016 από: (<http://wpacouncil.org/framework>)
- Coverley, M. D. (2000). *Califia*. Watertown, Mass: Eastgate Systems. Ανάκτηση 3-6-2016 από: <http://www.eastgate.com/catalog/Califia.html> (Υπερκείμενο)
- Coyle, J. E., Jr. (2007). Wikis in the college classroom: A comparative study of online and face-to-face group collaboration at a private liberal arts university. (Unpublished Ph.D.). Ohio, Kent State University.
- Coyne, R. (1995). Where in the World Is Cyberspace? The Phenomenology of Computer-Mediated Communications. In *Designing Information Technology in the Postmodern Age: From Method to Metaphor* (σ. 147). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Crook, C., Harrison, C., Farrington-Flint, L., Tomás, C. & Underwood, J (2010). *The Impact of Technology: Value-added classroom practice*. Coventry: BECTA. Ανάκτηση 20-10-2016 από: <http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/impact-digital-tech.pdf>
- Clement, J. (2001, Octobre 24). De la pédagogie à l'écriture. *Le Monde*. Ανάκτηση 22-11-2016 από: http://www.0m1.com/Theories/Le%20Monde_fr%20%20Ecrits%20d%E9cran.htm
- Collins, A. & Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. New York, NY: Teachers College Press.
- Coover, R. (1992). Hypertext Hotel. Ανάκτηση 6-6-2016 από: <http://elmcip.net/creative-work/hypertext-hotel> (Υπερκείμενο)

- Crumpler, T., Hansfield, L. & Dean, T. (2011). Constructing difference differently in language and literacy professional development. *Research in the Teaching of English*, 46(1), 55-91.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the classroom*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Curwood, J. S., Magnifico, A. M., & Lammers, J. C. (2013). Writing in the wild: Writers' motivation in fan-based affinity spaces. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 677-685.
- Davies, J. & Merchant, G. (2007). Looking from the inside out: Academic blogging as new literacy. In M. Knobel & C. Lankshear (Eds.), *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang.
- De Groot, A. (2015). *Teachers as World-Makers in the Digital Age*. (Unpublished Master Theses). Dordt College, Iowa.
- De Pedro, X., Rieradevall, M., López, P., Sant, D., Piñol, J., Núñez, L. et al. (2006). Writing documents collaboratively in Higher education (I): Qualitative results from a 2-year project study. *4th Internacional Congress of University Teaching and Innovation 5-7 July 2006*. Barcelona, Spain. Avάκτηση 4-7-2016 από: http://uniwiki.ourproject.org/tikidownload_wiki_attachment.php?attId=98&page=Uniwiki-Congressos
- De Smet, M., Brand-Gruwel, S., Leijten, M. & Kirschner, P. (2014). Electronic outlining as a writing strategy: Effects on students' writing products, mental effort and writing process. *Computers & Education*, 78, 352-366. doi:10.1016/j.compedu.2014.06.010

- Dede, C. (2014). *The role of technology in deeper learning*. New York, NY: Jobs of the future.
- DeVoss, D. N., Eidman-Aadahl, E., Hicks, T. (2010). *Because digital writing matters: Improving student writing in online and multimedia environments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Digital Storytelling Association. (2011). Digital storytelling. Ανάκτηση 17-8-2016 από: <http://electronicportfolios.com/digistory/>
- Domingo, M. (2012). Linguistic layering: Social language development in the context of multimodal design and digital technologies. *Learning, Media & Technology, 37*(2), 177–197.
- Donnelly, D., McGarr, O. & O'Reilly, J. (2011). A framework for teachers' integration of ICT into their classroom practice. *Computers & Education, 57* 2, 1469-1483.
- Douglas, J. Y. (2000). *The end of books –or books without end?: Reading interactive narratives*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Doyle, B. (2006). When to wiki, when to blog. Ανάκτηση (10-12-2016) από: <http://www.econtentmag.com/Articles/ArticlePrint.aspx?ArticleID=16900>
- Drexler, W. (2010). The networked student model for construction of personal learning environments: Balancing teacher control and student autonomy. *Australasian Journal of Educational Technology, 26*(3), 369-385.
- Ducate, L., Anderson, L., & Moreno, N. (2011). Wading through the world of wikis: An analysis of three wiki projects. *Foreign Language Annals, 44* (3), 495-524.
- Duffy, P. & Bruns, A. (2006). The Use of Blogs, Wikis and RSS in Education: A Conversation of Possibilities. In *Proceedings Online Learning and Teaching Conference, 26 September 2006* (pp. 31-38). Brisbane: OLT.

EDUCAUSE Learning Initiative (2007). *7 things you should know about digital storytelling*. Ανάκτηση 12-7-2016 από: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7021.pdf>.

Economic and Social Research Council (ESRC) (2006). *Annual Report and Accounts (2005-2006)*. London: The Stationery Office. Ανάκτηση 8-9-2016 από: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/231597/1466.pdf

Emmanuel, J. S. (2015). Wikis and blogs: considerations and potential implication issues for online collaboration in a writing course. *Pakistan Journal of Distance and Online Learning, Vol. 1* (1).

Empirica (2006). *Benchmarking access and use of ICT in European schools*. Brussels: European Commission. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: http://ec.europa./information_society/eeurope/i2010/final_report_3.pdf
(Ανάκτηση 15-10-2016)

Engstrom, M. E., & Jewett, D. (2005). Collaborative learning the Wiki way. *TechTrends, 49*(6), 12.

Ericsson, K. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. Ericsson, et al. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 683–703). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Eskelinen, M. (1998). *Omission Impossible - The Ergodics of Time*. Ανάκτηση 2-7-2016 από: <http://www.kolumbus.fi/mareske/>

Esteves, J. (2016). *Why going digital? Did you know?* (video). (Based on the original “Did you know? Shift happens”, licensed by D. S. Rose, C. Fisch, S. McLeod). Ανάκτηση 9-9-2016 από: <https://www.linkedin.com/pulse/why-going-digital-jose-esteves/> και wiki: <http://shifthappens.wikispaces.com/>

- European Commission (2012). *Digital literacy policies. Digital Agenda for Europe*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://ec.europa.eu/digital-agenda> (Ανάκτηση 27-10-2016)
- Evans, P. & Wolf, B. (2005). Collaboration rules. *Harvard Business Review* 83(7), 96-104.
- Fairclough, N. (Ed.). (1992). *Critical language awareness*. London: Longman
- Federman, R. (1972). *Double or Nothing*. Swallow Press.
- Ferdig, R. E. (2014). *Exploring Multimodal Composition and Digital Writing*. USA: IGI Global.
- Ferris, S. P. (2002). Writing Electronically: The Effects of Computers on Traditional Writing. *The journal of electronic publishing*, Vol. 8, Iss. 1. Doi: <http://dx.doi.org/10.3998/3336451.0008.104>
- Forte, A. & Bruckman, A. (2006). From Wikipedia to the classroom: Exploring online publication and learning. In S. A. Barab, K. E. Hay & D. T. Hickey (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Learning Sciences, 27 June - 1 July 2006* (pp.182-188). Bloomington, Indiana: International Society of the Learning Sciences.
- Fountain, R. (2005). Wiki pedagogy. *Dossiers technopédagogiques*. Ανάκτηση 10 12-2016 από: http://profetic.org/dossiers/article.php3?id_article=969
- Fragaki M., Megalou E. Reynolds S., Vanbuel M. (2009). *A Pedagogical Framework for the Effective Use of Video in Class/ Exemplary Video Based Educational Scenarios*. Deliverable WP6 Pedagogical Framework - Pilot Implementation/ D.6.1 Pedagogical Framework, “EduTubePlus - A European Curriculum Related Video Library and Hybrid e- services for the Pedagogical Exploitation of Video in Class”. Research Academic Computer Technology Institute.

- Frias, C. X. & López, A. (2012). Cyber-literature, Micro-stories and Their Exploitation. *ARS AETERNA Vol. 4* (1), 16-36.
- Frost, A., Myatt, J. A. & Smith, S. (2009). Multiple modes of production in a college writing class. In A. Herrington, K. Hodgson, & C. Moran (Eds.), *Teaching the new writing: Technology, change, and assessment in the 21st century classroom* (pp. 181–197). New York: Teachers College Press.
- Garcia-Murillo, M. (2003). Patchwork adoption of ICTs in Latin America. *The Electronic Journal on Information Systems in Developing Countries* 15/1. Ανάκτηση 23-9-2016 από: www.ejisd.org/ojs2/index.php/ejisd/article/viewFile/91/91
- Gardner, G. (2006). The detective mystery: an interdisciplinary foray into basic forensic science. *Science in School. The European journal of science teachers*, iss. 3. Ανάκτηση 11-10-2016 από: <http://www.scienceinschool.org/2006/issue3/detective>
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses. Critical perspectives on literacy and education*. London: Falmer Press.
- Gibbons, S. (2010). Collaborating like never before: Reading and writing through a Wiki. *English Journal*, 99(5), 35–39.
- Gibson, W. (1992). Agrippa. Ανάκτηση 21-12-2016 από: <http://www.williamgibsonbooks.com/source/agrippa.asp> (Υπερκείμενο)
- Gil-Flores, J., Torres-Gordillo, J., & Perera-Rodriguez, V. (2012). The role of online reader experience in explaining students' performance in digital reading. *Computers and Education*, 59, 653–660.
- Goldman, S. R., Braasch, J. G., Wiley, J., Graesser, A. C., & Brodowinska, K. (2012). Comprehending and learning from Internet sources: Processing patterns of better and poorer learners. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 356–381.

- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Greenhow, G. & Li, J. (2013). Like, Comment, Share: Collaboration and Civic Engagement within Social Network Sites. In C. Mouza, & N. C. Lavigne (Eds), *Emerging Technologies for the Classroom. Explorations in the Learning Sciences, Instructional Systems and Performance Technologies* (pp. 93-112). New York: Springer Science & Business Media.
- Griffith, M. & Fox, S. (2007). *Hobbyists Online*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.
- Grisham, D. L. & Woolsey T. D. (2006). Recentering the middle school classroom as a vibrant learning community: Students, literacy and technology intersect. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, Vol. 49 (8)*, 648-660.
- Groenke, S. L. (2008). Collaborative Dialogue in a Synchronous CNC Environment? A Look at one Beginning English Teacher's Strategies. *Journal of Computing in Teacher Education, Vol.24 (2)*, 41-47.
- Gutierrez, P. (2016). Ways to Welcome Fanfiction in Schools. *School library journal*.
Ανάκτηση 12-10-2016 από: <http://www.slj.com/author/peter-gutierrez/>
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halverson, R. & Smith, A. (2010). How new technologies have (and have not) changed teaching and learning in schools. *Journal of Computing in Teacher Education, 26*, 49-54.
- Hayles, K. N. (2008). *Electronic Literature: New Horizons for the Literary*. Notre Dame: University of Notre Dame

- Hazari, S., North, A. & Moreland, D. (2009). Investigating Pedagogical Value of Wiki Technology. *Journal of Information Systems Education, Vol. 20*(2).
- Hemmi, A., Bayne, S. & Land, R. (2009). The appropriation and repurposing of social technologies in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning, Vol. 25*, no. 1, pp. 19–30.
- Herring, S.C., Scheidt, L. A., Kouper, I. & Wright, E. (2006). A Longitudinal Content Analysis of Weblogs: 2003-2004. In . M. Tremayne (Ed.), *Blogging, Citizenship and the Future of Media*. London: Routledge.
- Herrington, A., Hodgson, K., & Moran, C. (2009). Technology, change, and assessment: What we have learned. In A. Herrington, K. Hodgson, & C. Moran (Eds.), *Teaching the new writing: Technology, change, and assessment in the 21st century classroom* (pp. 198–208). New York: Teachers College Press.
- Herrington, J., Oliver, R. & Reeves, T. C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology, 19* (1), 59-71.
- Hew, K. F. & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development, 55*(3), 223–252. Doi:10.1007/s11423-006-9022-5
- Hicks, T. (2009). *The Digital Writing Workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hicks, T. (2014). Adding the “Digital Layer”: Examining One Teacher’s Growth as a Digital Writer Through an NWP Summer Institute and Beyond. In K. Pytash & R. Ferdig (Eds), *Exploring Technology for Writing and Writing Instruction*. USA: IGI Global.

- Hill, M. L. (2009). *Beats, rhymes and classroom life: Hip-hop, pedagogy and the politics of identity*. New York: Teachers College Press.
- Hismanoglou, M. (2005). Teaching English through Literature. *Journal of Language and Linguistics, Vol. 1*, no. 1.
- Hobbs, R. (2006). Multiple visions of multimedia literacy: Emerging areas of synthesis. In M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer & D. Reinking (Eds.), *International handbook of literacy and technology* (pp. 15-28). N. Y.: Lawrence Erlbaum.
- Hobbs, R. & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly, 38*, 330-356.
- Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Hogard, G. (2011). *Short paper on Kinneavy*. Ανάκτηση 12-11-2016 από: <http://comprhetusc.wordpress.com/tag/james-kinneavy/>
- Holloway, S. L. & Valentine, G. (2003). *Cyberkids: Children in the Information Age*. London: Routledge Falmer.
- Honegger, B. D. (2005). *Wikis-a rapidly growing phenomenon in the German speaking school community*. San Diego: Wiki Sym.
- Horsley, L. (2005). *Twentieth-century Crime Fiction*. Oxford University Press.
- Horsley, L. (2010) Hard –Boiled and Noir in twentieth century American crime fiction. In D. Seed (Ed.), *Blackwell Companion to 20th Century US Fiction*. Oxford: Blackwell.
- Hsu, J. (2007). Innovative technologies for education and learning: Education and knowledge-oriented applications of blogs, wikis, podcasts and more.

International Journal of Information and Communication Technology Education, 3 (3), 70-89.

Hughes, J. (2005). The role of teacher knowledge and learning experiences in forming technology-integrated pedagogy. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(2), pp. 277–302.

Hughes, J. (2007). Poetry: A powerful medium for literacy and technology development. *What works? Research into practice series*. Toronto: Ontario Ministry of Education.

Hull, G. & Schultz, K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71, 575-611.

Hung, C., M, Hwang G., J. & Huang, I. (2012). A Project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4):368–379.

Hunt, B. (2011). Wait, am I blogging?: An examination of school-sponsored online writing spaces. (Unpublished Thesis). Colorado State University, Fort Collins, Colorado.

Institute for Writing and Rhetoric (n.d). *Collaborative Learning / Learning with Peers*. Ανάκτηση 13-11-2016 από: <https://writing-speech.dartmouth.edu/teaching/first-year-writing-pedagogies-methods-design/collaborative-learninglearning-peers>

International Reading Association. (2006). *Standards for middle and high school literacy coaches*. Newark, DE: Author.

International Reading Association. (2012). *Adolescent literacy*. Newark, DE: Author. Ανάκτηση 2-11-2016 από: <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/adolescent-literacy-position-statement.pdf?sfvrsn=8>

- Ireland, A. J., Atack, N. E., & Sandy, J. R. (2013). Experiences of Wiki topic teaching in post-graduate orthodontics: What do the learners think? *European Journal of Dental Education*, 17(1), 109–113. Doi: 10.1111/j.1600-0579.2012.00769.x
- Issa, T. (2014). Learning, Communication and Interaction via Wiki: An Australian Perspective. In H. Kaur and X. Tao (Eds.), *ICTs and the Millennium Development Goals: A United Nations Perspective*. Doi:10.1007/978-1-4899-7439-6_1
- Istance, D. & Kools, M. (2013). OECD Work on Technology and Education: innovative learning environments as an integrating framework. *European Journal of Education*, 48 (1), 43-57.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Cody, R., Herr Stephenson, B., Horst, H. A. et al. (2009). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green & Watkins, S. C. (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
- Jackson, S. (1995). *Patchwork Girl*. Watertown, Mass.: Eastgate Systems. Ανάκτηση 20-7-2016 από: <http://www.eastgate.com/catalog/PatchworkGirl.html> (Υπερκείμενο)
- Jamissen, G. & Skou, G. (2010). Poetic reflection through digital storytelling – a methodology to foster professional health worker identity in students. *Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning* Vol. 6 – Issue 2, 1-15.
- Jetton, T. L. & Dole, J. A. (Eds.). (2004). *Adolescent literacy research and practice*. N. Y.: Guilford Press.

- Jewitt, C. (2013). Multimodal methods for researching digital technologies. S. Price, C. Jewitt & B. Brown (Eds.) *The SAGE Handbook of Digital Technology Research*. New York: SAGE Publications Ltd.
- Jewitt, C. (2014, 2nd ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. New York: Routledge.
- Jewitt, C., Bezemer, J. & O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. New York: Routledge.
- Johnson, L., Levine, A., Smith, R. & Smythe, T. (2009). *The 2009 horizon report: K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (2013). Cooperative Learning: Improving University Instruction By Basing Practice On Validated Theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25 (4).
- Joyce, M. (1990) (α' σύνθεση 1987). *Afternoon, a story*. Watertown, Mass.: Eastgate Systems. Ανάκτηση 6-7-2016 από:
<http://www.eastgate.com/catalog/Afternoon.html> (Υπερκείμενο)
- Joyce, M. (1994). *Of Two Minds: Hypertext Pedagogy and Poetics*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Kajder, S. & Bull, G. (2004). A Space for “Writing without Writing”. *Learning & Leading with Technology*, 31(6), 32–35.
- Kajder, S., Bull, G. & Albaugh, S. (2005). Constructing digital stories. *Learning and Leading with Technology*, 32(5), 40–42.
- Karasavvidis, I. (2010). Wiki uses in higher education: Exploring barriers to successful implementation. *Interactive Learning Environments*, 18(3), 219–231.

- Karpicke, J. & Blunt, J. (2011). Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. *Science, Vol. 331*, no. 6018, 772–775.
- Kell, T. (2009). Using Fan Fiction to Teach Critical Reading and Writing Skills. *Teacher Librarian*, Vol. 37, No 1, pp. 32-35.
- Kelly, T. & Minges, M. (2012). *Information and Communications for Development. Maximizing Mobile*. Washington DC: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. Ανάκτηση 30-10-2016 από: <https://siteresources.worldbank.org/EXTINFORMATIONANDCOMMUNICATIONANDTECHNOLOGIES/Resources/IC4D-2012-Report.pdf>
- Kendall, R. (1996). *A Life Set for Two*. Watertown, MA: Eastgate Systems. (Υπερκείμενο).
- Kesler, T. (2014). Writing For Social Action In Our Digital Age. In R. Ferdig & K. Pytash (Eds.), *Exploring Multimodal Composition and Digital Writing*. USA: IGI Global.
- Kessler, G., Bikowski, D. & Boggs, J. (2012). Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning & Technology, 16* (1), 91-109.
- Khan, U. (2013). *Teaching language through literature* (Department of English language & Applied Linguistics Allama Iqbal open university, Islamabad). Ανάκτηση 12-11-2016 από: <http://www.slideshare.net/UbaidullahKhan2/teaching-language-through-literature>
- Kiili, C., Laurinen, L., Marttunen, M. & Leu, D. J. (2012). Working on understanding during collaborative online reading. *Journal of Literacy Research, 44*(4), 448–483.

- Kinloch, V. F. (2007). Youth representations of community, art, and struggle in Harlem. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 116, 37-49.
- Koenitz, H. & Chen, K. J. (2012). Genres, Structures and Strategies in Interactive Digital Narratives – Analyzing a Body of Works Created in ASAPS. In D. Oyarzun, F. Peinado, R. M. Young, A. Elizalde, & G. Mendez (Eds.), *Proceedings of the 5th international conference on Interactive Storytelling, 12-15 November 2012*. Springer. Doi: 10.1007/978-3-642-34851-8_8.
- Koohang, A., Riley, L., Smith, T. & Schreurs, J. (2009). E-learning and constructivism: from theory to application. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 5, 91–109.
- Koskimaa, R. (2000). *Digital Literature. From Text to Hypertext and Beyond*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Ανάκτηση (5-7-2016) από: <http://users.jyu.fi/~koskimaa/thesis/thesis.shtml>
- Koskimaa, R. (2007). The challenge of cybertext: teaching literature in the digital world. *Uocpapers, Iss. 4*. ISSN 1885-1541.
- Kost, C. (2011). Investigating writing strategies and revision behaviour in collaborative wiki projects. *CALICO Journal*, 28(3), 606-620.
- Koutsompou, V. I. (2015). The Use of Literature in the Language Classroom: Methods and Aims. *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 5, No. 1.
- Krajcik, J. & Blumenfeld, P. (2006). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317-334). New York, NY: Cambridge University Press.
- Kress, G. (1995). *Writing the Future: English and the Making of a Culture of Innovation*. Sheffield: NATE.

- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: the grammar of visual design*. (Second revised edition). London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York, N.Y.: Routledge.
- Kristeva, J. (1969/1980 2nd ed.). Word, Dialogue, and Novel. In L. S. Roudiez, translated by T. Gora, A. Jardine, & L. S. Roudiez (Eds.), *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art* (pp. 64–91). New York: Columbia University Press.
- Kuteeva, M. (2011) ‘Wikis and academic writing: changing the writer–reader relationship’, *English for Specific Purposes*, Vol. 30, no. 1, 44–57.
- Lambert, J. (2009). *Digital Storytelling, capturing lives, creating community* (3rd ed.). Berkeley, California: Digital Diner Press.
- Lammers, J. C. (2013). Fan girls as teachers: Examining pedagogic discourse in an online fan site. *Learning, Media and Technology* 38, 368-386. Doi:10.1080/17439884.2013.764895 PMID:23459677.
- Lammers, J. C., Magnifico, A. M. & Curwood, J. S. (2014). Exploring Tools, Places, and Ways of Being: Audience Matters for Developing Writers. In K. Pytash & R. Ferdig (Eds), *Exploring Technology for Writing and Writing Instruction*. USA: IGI Global.
- Landow, G. P. (2006). *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). *Bloggng as participation: The Active Sociality of a New Literacy*. Paper presented to the American Educational Research

Association Annual Meeting, San Francisco, 11 April 2006. Ανακτήθηκε 12-12-2016 από: <http://everydayliteracies.net/files/bloggingparticipation.pdf>

Larson, L. C. (2008). Electronic Reading Workshop: Beyond Books With New Literacies and Instructional Technologies. *Journal of Adolescence and Adult Literacy, Vol. 52* (2), pp. 121-131. Doi: 10.1598/JAAL.52.2.3

Larusson, J. A. & Alterman, R. (2009). Wikis to support the “collaborative” part of collaborative learning. *Computer-Supported Collaborative Learning, 4*, 371-402.

Laufer, R. & Scavetta, D. (1992). Texte, hypertexte, hypermedia. *Communication et langages, Vol. 92*, No 1, 120-121.

Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leander, K. (2007). “You won’t be needing your laptops today”: Wired bodies in the wireless classroom. In M. Knobel & C. Lankshear (Eds): *A new literacies sampler* (pp. 25-48). New York: Peter Lang.

Lee, L. (2010). Exploring wiki-mediated collaborative writing: a case study in an elementary Spanish course. *CALICO Journal, 27*(2), 260-276.

Lenhart, A., Madden, M., Macgill, A. R. & Smith, A. (2007). Teens and Social Media: The Use of Social Media Gains a Greater Foothold in Teen Life as They Embrace the Conversational Nature of Interactive Online Media. *Pew Internet & American Life Project*. Washington, DC: PEW. Ανάκτηση 2-9-2016 από: http://www.pewInternet.org/pdfs/PIP_Teens_Social_Media_Final.pdf

Lenhart, A. (2012). Teens & Online Video Shooting, sharing, streaming and chatting – social media using teens are the most enthusiastic users of many online video capabilities. *Pew Research Center’s Internet and American Life Project*

Teen/Parent Survey, 19 April – 14 July 2011. Washington, DC: PEW Research Center. Ανάκτηση (29-10-2016) από: <http://www.pewinternet.org/2012/05/03/teens-online-video/>

Lenhart, A. (2015). *Teens, Social Media & Technology Overview 2015* (10 February – 16 March 2015). Washington, DC: PEW Research Center. Ανακτήθηκε (21-10-2016) από: <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>

Leu, D. J. Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J. L. & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, Vol. 5*, (pp. 1570-1613). Newark, DE: International Reading Association.

Leu, D. J., Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In R. B. Ruddell & D. Alvermann (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th Edition). Newark, DE: IRA.

Leuf, B. & Cunningham, W. (2001). *The Wiki Way: Quick Collaboration on the Web*. Boston, MA: Addison-Wesley Longman Publishing Co.

Levy, P. (1990). *Les Technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique*. Paris : La Découverte.

Levy, P. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte.

Lewis, C. & Fabos, B. (2005). Instant messaging, literacies, and social identities. *Reading Research Quarterly*, 40, 470—501.

Li, M. & Kim, D. (2016). One wiki, two groups: Dynamic interactions across ESL collaborative writing tasks. *Journal of Second Language Writing* 31, 25–42.

- Li, M. (2012). Use of wikis in second/foreign language classes: A literature review. *CALL - EJ*, 13(1), 17-35. Ανάκτηση 20-10-2016 από: <http://callej.org/journal/13-1.html>
- Li, M. (2013). Individual novices and collective experts: Collective scaffolding in wiki-based small group writing. *System*, 41(3), 752-769.
- Li, M. & Zhu, W. (2013). Patterns of computer-mediated interaction in EFL collaborative writing groups using wikis. *Computer Assisted Language Learning*, 26 (1), 61-82.
- Lipponen, L. (2002). Exploring foundations for computer-supported collaborative learning. In G. Stahl (Ed.), *4th Computer Support for Collaborative Learning: Foundations for a CSCL Community, 7-11 January 2002* (pp. 72-81). (CSCL-2002), Boulder, Colorado: LEA, NJ. USA.
- Liu, J. & Sadler, R. W. (2003). The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing. *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 2 (3), 193–227. Doi.org/10.1016/S1475-1585(03)00025-0
- Liu, M. (2003). Enhancing Learner's Cognitive Skills Through Multimedia Design. *Interactive Learning Environments*, Vol.11, No 1, pp. 23-39.
- Liu, M., Yuen, T. T. Horton, L., Lee, J., Toprac, P. & Bogard. T. (2013). Designing Technology-Enriched Cognitive Tools to Support Young Learners' Problem Solving. *The International Journal of Cognitive Technology*. 18(1). 14-21.
- Livingstone, S. (2002). *Young People and New Media*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Llach, P. A. (2007) Teaching Language through Literature: the Waste Land in the ESL classroom. *Odisea*, no. 8.

- Lo, J. & Hyland, F. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: the case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16, 219–237.
- Lombardi, E. (2013). *Literature*. Ανάκτηση 2-9-2016 από: <http://classielit.about.com/>
- Lotherington, H. (2009). Glocalization, representation and literacy education. *E-Learning*, 6(3), 274-281.
- Lund, A. & Smordal, O. (2006). Is there a space for the teacher in Wiki? In *Proceedings of the 2006 International Symposium on Wikis, 21–23 August 2006* (pp. 37–46). New York, NY: ACM.
- Lundin, R. W. (2008). Teaching with wikis: Toward a networked pedagogy. *Computers and Composition*, 25, 432-448.
- Macaro, E., Handley, Z. & Walter, C. (2012). A systematic review of CALL in English as a second language: Focus on primary and secondary education. *Language Teaching* 45/1: 1– 43.
- MacArthur, C. A. (2006). The effects of new technologies on writing and writing processes. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 248–262). New York: Guilford.
- MacArthur, C. A. (2009). Reflections on Research on Writing and Technology for Struggling Writers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(2), 93–103.
- Mader, S. (2006) Wiki vs. Blog. Ανάκτηση 12-12-2016 από: <http://stewartmader.com/wiki-vs-blog/>
- Magnifico, A. M. & Halverson, E. R. (2012). Bidirectional artifact analysis: A method for analyzing creative processes. In J. van Aalst, K. Thompson, M. J. Jacobson & P. Reimann (Eds.), *The future of learning: Proceedings of the*

10th International Conference of the Learning Sciences, Vol. 2 (pp. 276-280).
Sydney, Australia: International Society of the Learning Sciences.

Mahar, D. (2001). Bringing the outside in: One teacher's ride on the Animé highway.
Language Arts, 2, 110-1.

Maira, S. & Soep E. (2005). *Youthspaces: The popular, the national, the global*.
Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Mak, B. & Coniam, D. (2008). Using wikis to enhance and develop writing skills
among secondary school students in Hong Kong. *System*, 36, 437-455.

Malita, L. & Martin, C. (2010). Digital storytelling as web passport to success in the
21st century. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 2(2), 3060–3064.

Martin, J. R. (1993). Literacy in science: Learning to handle a text as technology. In
M. A. K. Halliday & J. R. Martin (Eds.), *Writing Science. Literacy and
Discursive Power* (pp.166-202). London: The Falmer Press.

Martin, J. R. (2000). Close reading: Functional linguistics as a tool for critical
analysis. In L. Unsworth (Ed.) *Researching language in schools and
communities: Functional linguistics approaches* (pp. 275-303). London, UK:
Cassell.

Matthews–DeNatale, G. (2008). *Digital Storytelling. Tips and Resources*. Boston,
MA.: Simmons College. Ανάκτηση 12-11-2016 από:
<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI08167B.pdf>

McDonald, R. (2007). *Using the secure Wiki for teaching scientific collaborative*. In
T. Bastiaens & S. Carliner (Eds.), *E-Learn 2007-World Conference on E-
Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, 15 -
19 October 2007*. Quebec: AACE.

McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge. Cambridge
University Press.

- McLuhan, M. & Fiore, Q. (1967, 2001 2nd ed.). *The Medium is the Message: An Inventory of Effects*. U.K.: Penguin Books.
- Means, B. (2010). Technology and education change: Focus on student learning. *Journal of Research of Technology on Education*, 42 (3).
- Meek, M. (1991). *On Being Literate*. London: Bodley Head
- Mills, K. (2007). “Have you seen “Lord of the Rings””? Power, pedagogy and discourses in a Multiliteracies classroom. *Journal of Language, Identity and Education*, 6(3), 221-241.
- Minocha, S. & Thomas, P. (2007). Collaborative learning in a wiki environment: experiences from a software engineering course. *New Review of Hypermedia and Multimedia*, Vol. 13, no. 2, pp. 187–209.
- Minocha, S. (2009). A case study-based investigation of students experiences with social software tools. *New Review of Hypermedia and Multimedia*, Vol. 15, no. 3, 245–265.
- Moffett, J. (1965). I, you, and it. *College Composition and Communication*, 16 (5), 243-248. Doi:10.2307/355201
- Moffett, J. (1992). *Detecting growth in language*. Montclair, NJ: Boynton/Cook, Heineman Publishers
- Montero-Fleta, B. & Pérez-Sabater, C. (2011). Knowledge construction and knowledge sharing: a wiki-based approach. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, Vol. 28, pp. 622–627.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge University Press.

- Morley, D. A. (2012). Enhancing networking and proactive learning skills in the first year university experience through the use of wikis. *Nurse Education Today*, Vol. 32, no. 3, pp. 261–266. Doi: 10.1016/j.nedt.2011.03.007
- Morrell, E. (2002). Promoting academic literacy with urban youth through engaging hip- hop culture. *English Journal*, 91, 88-92.
- Morrell, E. (2002). Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46 (1), 72-77.
- Morris, R., J. (2011). *Responses of listener-viewers in digital storytelling: Collaborations in the intermediate classroom and the middle school library*. (Unpublished PhD Thesis). University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Mortensen, T. (2008). Of a Divided Mind: Weblog Literacy. In D. Leu, J. Coiro, M. Knobel and C. Lankshear (Eds.), *The Handbook of New Literacies Research*. New York, NY: Erlbaum.
- Motteram, G. (2013). *Innovations in learning technologies for English language teaching*. London: British Council. Ανάκτηση 20-10-2016 από: https://www.teachingenglish.org.uk/20Information%20and%20Communication_WEB%20ONLY_FINAL.pdf
- Moulthrop, S. (1995). *Victory Garden*. Watertown, Mass.: Eastgate Systems. Ανάκτηση 13-10-2016 από: <http://www.eastgate.com/catalog/VictoryGarden.html> (Υπερκείμενο)
- Moulthrop, S. (1997). *Hegirascope*. Ανάκτηση 13-10-2016 από: <http://iat.ubalt.edu/moulthrop/hypertexts/hgs/> (Υπερκείμενο)
- Moulthrop, S. (1999). *Reagan Library*. Ανάκτηση 13-10-2016 από: http://collection.eliterature.org/1/works/moulthrop_reagan_library.html (Υπερκείμενο)

- Mouza, C. & Lavigne, N. C. (2013). Introduction to Emerging Technologies for the Classroom. Part of the series *Explorations in the Learning Sciences, Instructional Systems and Performance Technologies* (pp 1-12). New York: Springer Science & Business Media.
- Murray, J. H. (1997). The pedagogy of Cyberfiction: Teaching a Course on Reading and Writing Interactive Narrative. Στο E. Barrett & M. Redmond (Eds.), *Contextual Media: Multimedia and Interpretation* (pp. 129-158). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press
- Nabokov, V. (1962). *Pale Fire*. UK: Weidenfeld & Nicolson.
- Naismith, L., Lee, B. & Pilkington, R. (2011). Collaborative learning with a wiki: differences in perceived usefulness in two contexts of use. *Journal of Computer Assisted Learning, Vol. 27*, no. 3, 228–242.
- National Commission on Writing. (2003, April). *The neglected R: The need for a writing revolution*. Ανάκτηση 31-7-2016 από:
<http://www.writingcommission.org/report.html>
- National Commission on Writing. (2004, September). *Writing: A ticket to work... or a ticket out: A survey of business leaders*. Ανάκτηση 31-7-2016 από:
<http://www.writingcommission.org/report/html>
- National Commission on Writing. (2005, July). *Writing: A powerful message from state government*. Ανάκτηση 31-7-2016 από:
<http://www.writingcommission.org/report/html>
- National Council of Teachers of English (NCTE). (2008, updated 2013). *The NCTE Definition of 21st Century Literacies*. Ανάκτηση 3-8-2016 από:
<http://www.ncte.org/positions/statements/21stcentdefinition>

National Council of Teachers of English (NCTE). (2016). *Professional Knowledge for the Teaching of Writing*. Ανάκτηση 16-11-2016 από: <http://www.ncte.org/positions/statements/teaching-writing>

National Governors Association Center for Best Practices (NGA Center) & Council of Chief State School Officers. (CCSSO). (2010). *Common core state standards*. Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers.

National Research Council. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, D.C. Ανάκτηση 4-10-2016 από: [http://www7.nationalacademies.org/BOTA/Education for Life and Work report brief.pdf](http://www7.nationalacademies.org/BOTA/Education%20for%20Life%20and%20Work%20report%20brief.pdf)

National Writing Project (NWP). (2017). *Annual Reports (2008-2015)*. Ανάκτηση 2-1-2017 από: http://www.nwp.org/cs/public/print/doc/about/annual_reports.csp

National Writing Project: College-Ready Writers Program (2013-2016). Ανάκτηση 4-12-2016 από: <http://www.nwp.org/cs/public/print/doc/programs/crwp.csp>

Nelson, T. (1974). *Computer Lib / Dream Machines: New Freedoms Though Computer Screens - a Minority Report*. Chicago: Hugo's Book Service.

Nelson, T. H. (1982 1st ed.) *Literary Machines*. Mindful Press. Distributed by Eastgate Systems Inc. ISBN 0-89347-062-7. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://www.tcnj.edu/~robertso/readings/nelson-literary-machines.pdf>
(Ανάκτηση 12-12-2016)

Nelson, B., Ketelhut, D., Kim, Y., Foshee, C. & Slack, K. (2013). Design principles for creating educational virtual worlds. In C. Mouza and N. Lavigne (Eds.) *Emerging Technologies for the Classroom: A Learning Sciences Perspective* (pp. 205-223). Springer.

- Neo, M. & Neo, T. K. (2010). Students' perceptions in developing a multimedia project within a constructivist learning environment: a Malaysian experience. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 176–184.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social future. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92
- Nicol, D., Littlejohn, A. & Grierson, H. (2005). The importance of structuring information and resources within shared workspaces during collaborative design learning. *Open Learning*, 20(1), 31–49.
- Niskanen, M. (1998). *Leporauha*. [Rest Peace.] Electronic text: <http://www.rutina.com/> (Υπερκείμενο) (Ανάκτηση 14-11-2016)
- Normann, A. (2011). *Digital storytelling in second language learning. A qualitative study on students' reflections on potentials for learning*. (Unpublished Master's Thesis). Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- North Central Regional Educational Laboratory & the Metiri Group. (2003). *enGuage 21st century skills: Literacy in the digital age*. Naperville, IL: Author
- Oblinger, D. (2006). Games and learning: Digital games have the potential to bring play back to the learning experiences. *EDUCAUSE Quarterly*, 29 (3), 5-7.
- Office of Educational Technology (OET). (2010). *National educational technology plan*. Office of Education, US Department of Education. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: www.ed.gov/edblogs/technology/netp-2010 (Ανάκτηση 29-10-2016).
- Oliver, K. M. & Prichard, R. J. (2014). Supporting the Development of Writing Abstraction with Technology. Στο R. Anderson & C. Mims (Eds), *Handbook of Research on Digital Tools for Writing Instruction in K-12 Settings*. Hershey, PA: IGI Global.

- Olson, D. R. (1996). *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. UK: Cambridge University Press
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: Author.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2012). *Better skills, better jobs, better lives: A strategic approach to skills policies*. Paris: OECD Publishing.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2013). *PISA 2015: collaborative problem solving framework*. Paris: OECD Publishing
- Papert, S. (1993). *The children's machine. Rethinking school in the age of the computer*. New York: Harper Collins Publishers.
- Parker, K. R. & Chao, J. T. (2007). Wiki as a teaching tool. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects, Vol. 3*.
- Parks, T. (2002, October 24). Tales Told by the Computer. *The New York Review of Books*.
- Partnership for 21st Century Skills. (2008). *21st Century Skills, Education & Competitiveness. A Resource and Policy Guide*. Ανάκτηση 24-11-2016 από: http://www.p21.org/storage/documents/21st_century_skills_education_and_competitiveness_guide.pdf
- Passey, D. & Higgins, S. (2011). Learning platforms and learning outcomes – insights from research. *Learning, Media and Technology, Vol. 36*, No. 4, 329-333.
- Patterson, N. (2009). Computers and writing: The research says yes! *Voices from the Middle, 13*(4), 64–68.
- Pegrum, M. (2009). *From blogs to bombs*. Crawley: UWA Publishing.

- Perin, D. (2006). Can community colleges protect both access and standards? The problem of remediation. *Teachers College Record*, 108, 339–373.
- Persky, H. R., Daane, M. C. & Jin, Y. (2003). *The nation's report card: Writing 2002. (NCES 2003–529)*. Washington, DC: Government Printing Office, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education
- Peterson, S. S., & McClay, J. K. (2012). Assumptions and practices in using digital technologies to teach writing in middle-level classrooms across Canada. *Literacy*, 46(3), 140–146.
- Pifarré, M. & Fisher, R. (2011). Breaking up the writing process: how wikis can support understanding the composition and revision strategies of young writers. *Language and Education*, vol. 25, no. 5, 451–466.
- Planty, M., Hussar, W., Snyder, T., Kena, G., Kewal Ramani, A., Kemp, J., Bianco, K. & Dinkes, R. (2009). *The Condition of Education 2009* (NCES 2009-081). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Pope, J. (2006). A Future for Hypertext Fiction. *Convergence* 12 (4): 447-465. Doi: 10.1177/13554856506068368.
- Pope, J. (2010). Where Do We Go From Here? *Convergence* 16 (1): 75-94. Doi: 10.1177/1354856509348774.
- Pope, J. (2013). The Way Ahead: The Teaching of Hyper-narrative at Bournemouth University. *New Writing*, Vol. 10 (2), 206-218. Doi: 10.1080/14790726.2013.774423
- Purcell, K., Buchanan, J. & Friedrich, L. (2013). *The Impact of Digital Tools on Student Writing and How Writing is Taught in Schools*. National Writing Program (NWP) & PEW Research Center's Internet and American Life

Project. Ανάκτηση 2-11-2016 από: http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2013/PIP_NWP%20Writing%20and%20Tech.pdf

- Purcell-Gates, V., Duke, N. K. & Martineau, J. A. (2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 8–45. Doi:10.1598/RRQ.42.1.1.
- Purdy, J. P. (2009). When the tenets of composition go public: A study of writing in Wikipedia. *College Composition and Communication*, 61(2), 351- 373.
- Pytash, K. & Ferdig, R. (2014). *Exploring Technology for Writing and Writing Instruction*. Hershey, PA: IGI Global.
- Radcliffe, B. J. (2012). Narrative as a Springboard for Expository and Persuasive Writing: James Moffett Revisited. *Voices from the Middle*, Vol. 19, No 3, 18-24.
- Rainie, L. (2008). Video Sharing Websites. *Pew Internet & American Life Project*. Washington, DC: Pew
- Raman, M., Ryan, T. & Olfman, L. (2005). Designing knowledge management systems for teaching and learning with wiki technology. *Journal of Information Systems Education*, 16(3), 311–320.
- Ranken, J. (2008). Making meaning on the screen: Digital video production about the Dominican Republic. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51(8), 410 - 422.
- Rasinski, V. T., Pytash, E. K. & Ferdig, E. R. (2015). *Using Technology to Enhance Reading: Innovative Approaches to Literacy Instruction*. Bloomington: Solution Tree Press.

- Ravid, G., Kalman, Y. & Rafaeli, S. (2008). Wikibooks in higher education: empowerment through online distributed collaboration. *Computers in Human Behaviour, Vol. 24*, no. 5, 1913–1928.
- Reinhold, S. (2006). WikiTrails: Augmenting wiki structure for collaborative, interdisciplinary learning. *Proceedings of the 2006 International Symposium on Wikis, 21–23 August 2006* (pp. 47-58). New York, NY: ACM. Ανάκτηση 5-8-2016 από: <http://www.wikisym.org/ws2006/proceedings/p47.pdf>
- Rice, J. (2006). Networks and new media. *College English, 69* (2), 127–133.
- Richardson, W. (2010). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms* (3rd ed.). Thousand Oaks: Corwin.
- Roberts, D. F., Foehr, U. G. & Rideout, V. (2005). *Generation M: Media in the Lives of 8–18 Year-Olds*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
- Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice, 47*(3), 220–228.
- Rojas-Drummond, S. M., Albarran, C. D. & Littleton, K. (2008). Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts. *Thinking Skills and Creativity, 3*(3) pp. 177–191.
- Roschelle, J., Knudsen, J. & Hegedus, S. (2010). From new technological infrastructures to curricular activity systems. Advanced designs for teaching and learning. In M. Jacobson & P. Reimann (Eds.), *Designs for learning*

environments in the future: International perspectives from the Learning Sciences. New York, NY: Springer.

Rosenberg, J. (1997). *Intergrams*. Electronic text. Watertown, MA: Eastgate Systems (Υπερκείμενο)

Rosenblatt, L. M. (1982). The Literary Transaction: Evocation and Response. *Theory into Practice, Vol. 21* (4) 268–277.

Rowe, J. P., McQuiggan, S. W., Mott, B. W. & Lester, J. C. (2007). Motivation in Narrative - Centred Learning Environments. In *Proceedings of the AIED workshop on narrative learning environments* (pp. 40-49). Marina del Rey: AIED

Rowell, J. (2013). *Working with multimodality: Rethinking literacy in a digital age*. New York: Routledge.

Rorty, R. (2012). Redemption from egotism: James and Proust as spiritual exercises. *Telos: Critical Theory of the Contemporary 1* (6):243-263.

Rubinstein, W. D. (2010). A Very British Crime Wave: Detective Stories Captured the Imaginations of the British Middle Classes in the 20th Century. *History Today, vol.60*, No. 12.

Rustad, H. K. (2012). A Short History of Electronic Literature and Communities in the Nordic Countries. *Dichtung Digital - A Journal of art and culture in digital media, Vol. 41*. Ανάκτηση 20-12-2016 από:
<http://www.dichtung-digital.org/2012/41/rustad/rustad.htm#1>

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist, Vol. 55*, No. 1, 68-78. Doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68

- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), pp. 487–506.
- Salahu-Din, D., Persky, H. & Miller, J. (2008). *The Nation's Report Card: Writing 2007* (NCES 2008–468). Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Saporta, M. (1963). *Composition no. I: A novel by Marc Saporta* (μτφρ. από τα γαλλικά Richard Howar). New York: Simon & Schuster.
- Savvidou, C. (2004). An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, Vol. X, No. 12. Ανάκτηση 23-10-2016 από: <http://iteslj.org/Techniques/Savvidou-Literature.html>
- Schaffert, S., Bischof, D., Buerger, T., Gruber, A., Hilzensauer, W. & Schaffert, S. (2006). Learning with semantic wikis. *Proceedings of the First Workshop on Semantic Wikis – From Wiki To Semantics (SemWiki2006), 11-14 June 2006* (pp. 109-123). Ανάκτηση 3-8-2016 από: http://www.wastl.net/download/paper/Schaffert06_SemWikiLearning.pdf
- Schroeder, B. (2009). Within the Wiki: Best practices for educators. *AACE Journal*, 17(3), 181–197.
- Schunk, D., Pintrich, P. & Meese, J. (2007). *Motivation in education: theory, research, and application*. (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Schwartz, L., Clark, S., Cossarin, M. & Rudolph, J. (2004). Educational wikis: Features and selection criteria. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(1). Ανάκτηση (20-11-2016) από: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/163/692>
- Schweder, W. & Wissick, C. A. (2009). The power of wikis. *Journal of Special Education Technology*, 24(1), 57-60.

- Seely Brown, J., Denning, S., Groh, K., Prusak, L. (2004). *Storytelling in Organizations: Why Storytelling Is Transforming 21st Century Organizations and Management*. UK: Butterworth-Heinemann. [ISBN 9780750678209](#)
- Shaffer, D. W. (2006). *How computer games help children learn*. New York: Palgrave Macmillan. Doi: 10.1057/9780230601994.
- Schaffert, S., Gruber, A. & Westenthaler, R. (2006). A semantic wiki for collaborative knowledge formation. In S. Reich, G. Güntner, T. Pellegrini, & A. Wahler (Eds.), *Semantic Content Engineering*. Austria: Trauner Verlag. Ανάκτηση 2-6-2016 από: http://www.salzburgresearch.at/research/gfx/SemWikiForCollKnowForm_20060120.pdf
- Siegel, M. (2006). Rereading the signs: Multimodal transformations in the field of Literacy Studies. *Language Arts* 84 (1), 65-77.
- Simon, R., Acosta, A., Houtman, E. (2014). Memeration: Exploring Academic Authorship in Online Spaces. In R. Ferdig & K. Pytash, *Exploring Multimodal Composition and Digital Writing*. USA: IGI Global.
- Sinor, M. (2002). From communicative competence to language awareness (an outline of language teaching principles). *Crossing boundaries-An interdisciplinary journal*, 1 (3).
- Skinner, E. & Hagood, M. (2008). Developing Literate Identities with English Language Learners through Digital Storytelling *The Reading Matrix* , 8 (2), 12-38.
- Skinner, E. N. (2007). Teenage Addiction: Writing workshop meets critical media literacy. *Voices from the Middle*, 15, 30-39.
- Slamecka, N. & Graf, P. (1978) The generation effect: delineation of a phenomenon. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, Vol. 4, No. 6, 592–604.

- Slotta, J. & Najafi, H. (2013). Supporting Collaborative Knowledge Construction with Web 2.0 Technologies. In C. Mouza, & N. C. Lavigne, (Eds.), *Emerging Technologies for the Classroom. Explorations in the Learning Sciences, Instructional Systems and Performance Technologies* (pp 93-112). New York, NY: Springer Science & Business Media.
- Smeda, N., Dakich, E. & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments* 1(6). DOI: 10.1186/s40561-014-0006-3
- Smith, B. E. (2014). Beyond words: A Review of Research on Adolescents and Multimodal Composition. In R. Ferdig & K. Pytash, *Exploring Multimodal Composition and Digital Writing*. USA: IGI Global.
- Smith, M. (2009). Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions. *Science*, Vol. 323, No. 5910, 122–124.
- Squire, K. D. (2013). Mobile media learning: Ubiquitous computing environments for the mobile generation. In C. Mouza & N.C. Lavigne (Eds.), *Emerging technologies for the classroom. Explorations in the Learning Sciences, Instructional Systems and Performance Technologies* (pp. 187-202). Springer.
- Stafford, T., Elgueta, H. & Cameron, H. (2014). Students' engagement with a collaborative wiki tool predicts enhanced written exam performance. *Research in Learning Technology*, Vol. 22, ISSN 2156-7077. Ανάκτηση 10-12- 2016 από: <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v22.22797>.
- Standley, M. (2003). *Digital storytelling: Using new technology and the power of stories to help our students learn and teach*. Ανάκτηση 25-11-2016 από: http://www.mstandley.com/digital_storytelling.pdf
- Storch, N. (2011). Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes, and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 275-288.

- Stornaiuolo, A., DiZio, J., Hellmich, E. & Hull, G. A. (2013). Expanding community: Youth, social networking, and schools. *Comunicar, Scientific Journal of Media Education*, XX (40), 79–87.
- Street, B. (2000). New Literacies in theory and practice: What are the implications for language in education? *Linguistics and Education* 10 (1): 1-24.
- Su, F. & Beaumont, C. (2010). Evaluating the use of a Wiki for collaborative learning. *Innovations in Education and Training International*, 47(4), 417–431.
- Sulcic, V., & Lesjak, D. (2009). E-learning and study effectiveness. *Journal of Computer Information Systems*, 49(3), 40–47.
- Sundberg, I. (2013). *What is Arch Plot and Classic Design?*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://ingridsundberg.com/2013/06/05/what-is-arch-plot-and-classic-design/> Μετάφραση (Μαριάννα Νικολαΐδου), διαθέσιμη στη διεύθυνση: <https://siggrafikitrela.wordpress.com/2014/12/22/domi-mythistorimatos/> (τελευταία πρόσβαση 25-12-2016).
- Svinicki, M. D. (2004). *Learning and motivation in the postsecondary classroom*. Bolton, MA: Anker Pub. Co.
- Tan, L., Bopry, J. & Guo, L. (2010). Portraits of New Literacies in two Singapore classrooms. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 41(1), 5-17.
- Tella, A, Toyobo, O. M., Adika, L. O. & Adeyinka, A. A. (2007). An assessment of secondary school teachers' uses of ICT: implications for further development of ICT use in Nigerian secondary schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology* 6(3). Ανάκτηση 12-9-2016 από: www.tojet.net/articles/v6i3/631.pdf

- Thomas, A. (2006). Fan fiction online: Engagement, critical response and affective play through writing. *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol. 29, No 3. Ανάκτηση 30-11-2016 από: http://www.sfu.ca/~ogden/BCIT%20LIBS/LIBS%207025/M_Nilan/Fanfiction%20Lecture/FanFictionOnline_AngelaThomas.pdf
- Thomas, M. & Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change*. Lexington, KY: CreateSpace.
- Thorne, S. L. & Black, R. (2008). Language and Literacy Development in Computer-mediated Contexts and Communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 133-160. Doi: 10.1017/S0267190508070074
- Tonnet, H. (2007). Réflexions sur l'évolution du roman policier grec. In *Autour du roman grec moderne. Sept études, Mésogéios / Méditerranée*, 29-30. (Πρώτη δημοσίευση στα γαλλικά στο *Revue des Études Néo-helléniques*, Παρίσι-Αθήνα, Ν.Σ. 3, σελ. 127-145). Μετάφραση από τα γαλλικά: Νίνα Κουλετάκη. Διαθέσιμη στη διεύθυνση: <http://www.elsal.gr/index.php/eltonnet-to-astynomiko-mythistorima-ellada-ap-o-to-1995>
- Traves, P. (1992). Reading: the entitlement to be 'properly literate'. In K. Kimberley, M. Meek, & J. Miller (Eds.), *New Readings: contributions to an understanding of literacy* (pp. 77-85). London: A & C Black.
- Trentin, G. (2010). *Networked Collaborative Learning: social interaction and active learning*. Oxford, UK: Chandos Publishing.
- Trentin, G. (2004). Networked Collaborative Learning in the Study of Modern History and Literature. *Computers and the Humanities* 38, 299–315.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.

Trucano, M. (2005). *Knowledge Maps: ICT in Education*. Washington, DC: info Dev / World Bank. Ανάκτηση 2-7-2016 από: <http://www.infoddev.org/en/Publication.8.html>

Trucano, M. (2012). Information and communication technologies. In H. A. Petrinis, (Ed.) *Strengthening Education Quality in East Asia: System Assessment and Benchmarking for Education Results*. SABER, UNESCO/The World Bank. Ανακτήθηκε 20-10-2016 από: [http://doc.iiep.unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/%5Bin=epidoc1.in%5D/?t2000=031000/\(100\)](http://doc.iiep.unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/%5Bin=epidoc1.in%5D/?t2000=031000/(100))

Tsiniakos, A. (2006). Collaborative student modelling - A new perspective using Wiki. *WSEAS Transaction on Advance in Engineering Education*, 6(3), 475–481.

Underwood, J. (2010). *Understanding the Impact of Technology: Learner and School level factors*. Coventry: Becta.

Underwood, J., Banyard, P., Betts, L., Farrington-Flint, L., Stiller, J., Yeomans, S. (2009). *Narrowing the Gap: A Literature Review*. BECTA. Ανακτήθηκε 6-12-2016 από: http://dera.ioe.ac.uk/1433/1/becta_2010-narrowingthegap_litrev.docx

U.S. Department of Education, Office of Planning. (2009). *Evaluation and Policy Development, Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Washington, DC: Author.

VanderArk, T. & Schneider, C. (2012). *How digital learning contributes to deeper learning*. Ανάκτηση 23-10-2016 από: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/CSD6152a.pdf>

- Van Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. In *3rd Twente Student Conference on IT*. Enschede: University of Twente, Department of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science.
- Van' t Hooft, M. A. & Vahey, P. (2007). Introduction to special issue on mobile computing. *Educational Technology*, 47 (3), 3-5.
- Vasudevan, L. (2006). Making known differently: Engaging Visual Modalities as Spaces to Author New Selves. *E-Learning* 3, 207-216.
- Vasudevan, L., Schultz, K. & Bateman, J. (2010). Rethinking Composing in a Digital Age: Authoring Literate Identities through Multimodal Storytelling. *Written Communication* 27(4), 442-468. New York: SAGE Publications. DOI: 10.1177/0741088310378217
- Vavoula, G., Sharples, M., Lonsdale, P., Rudman, P. & Meek, J. (2007). Learning bridges: Mobile technologies in education. *Educational Technology*, 47 (3), 33-37.
- Viires, P. (2005). Literature in Cyberspace. *Electronic Journal of Folklore*, Vol.29, 153-174. Ανάκτηση 2-7-2016 από:
<http://www.folklore.ee/folklore/vol29/cyberlit.pdf>
- Voogt, J. & McKenney, S. (2007). Using ICT to foster (pre) reading and writing skills in young children. *Computers in the Schools*, 24(3/4), 83-94. Ανάκτηση 4-8-2016 από: <http://Using+ICT+to+Foster+Reading+and+Writing+in+Young+Children.pdf>
- Wallace, D. L. & Pugh, T. (2007). Teaching English in the World: Playing with Critical Theory in J. K. Rowling's Harry Potter Series. *The English Journal*, Vol. 96, No. 3, 97-100.

- Wastiau, P., Blamire, R., Kearney, C., Quittre, V., Van de Gaer, E. & Monseur, C. (2013). The Use of ICT in Education: a survey of schools in Europe. *European Journal of Education*, 48 (1), 11-27.
- Watanabe, Y. (2008). Peer-peer interaction between L2 learners of different proficiency levels: Their interactions and reflections. *The Canadian Modern Language Review*, 64(4), 605-63.
- Watson-Gegeo, K. A. (2004) Mind, Language and Epistemology: Toward a Language Socialization Paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, 88 (iii): 331–350.
- Wheeler, S., Kelly, P. & Gale, K. (2005). The influence of online problem-based learning on teachers' professional practice and identity. *ALT-J 2005*, 13(2), 125-137.
- Wheeler, S., Yeomans, P. & Wheeler, D. (2008). The good, the bad and the wiki: evaluating student-generated content for collaborative learning. *British Journal of Educational Technology*, Vol. 39, No. 6, 987–995.
- Wissman, K. K. (2007). “Making a way”. Young women using literacy and language to resist the politics of silencing. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 51, 340-349.
- Witte, S. (2007). “That’s Online Writing, Not Boring School Writing”: Writing With Blogs and the Talkback Project. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 92-96. Doi:10.1598/JAAL.51.2.1
- Wong, B. Y. L., Kuperis, S., Jamieson, D., Keller, L. & Cull-Hewitt, R. (2002). Effects of guided journal writing on students’ story understanding. *Journal of Educational Research*, 95, 179–191.

- Woo, M. M., Chu, S. K. W. & Li, X. (2013). Peer-feedback and revision process in a wiki mediated collaborative writing. *Educational Technology Research and Development*, 61(2), 279-309.
- Wu, H. Y. & Hsu, H. P. (2009). Performance of university students on English reading and writing when using a Web 2.0 tool. *IEEE* (pp. 681-686).
- Xu, L. (2007). Project the Wiki Way: using wiki for computer Science course project management. *Journal of Computing Sciences in Colleges* 22(6):109-116.
- Yager, K. (2010). Using ICT to Enhance Writing & Creativity. Ανάκτηση 7-7-2016 από: <https://www.Conference/YAGER49 ICT to inspire writing and creativity. pdf>
- Yang, Y. T. C., Newby, T. J., & Bill, R. L. (2008). Facilitating interactions through structured web-based bulletin boards: a quasi-experimental study on promoting learners' critical thinking skills. *Computers & Education*, 50(4), 1572–1585.
- Yang, Y. T. C. & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education* 59, 339–352.
- Yeh, Y. C. (2003). *Critical thinking test-level I (CTT-I)*. Taipei, Taiwan: Psychological Publishing.
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S. & Byers, J. L. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104(3), 482–515, Doi:10.1111/1467-9620.00170
- Zoghi, C., Mohr, R. D. & Meyer, P. B. (2007). Workplace Organization and Innovation. Bureau of Labor Statistics Working Papers. *Working Paper 405*. Washington, D.C.: U.S. Department of Labor, U.S. Bureau of Labor Statistics, Office of Productivity and Technology.

Zorko, V. (2009). Factors affecting the way students collaborate in a wiki for English language learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, Vol. 25, No. 5, 645–665.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αηδώνη, Ρ., Αυγουλάς, Β., Βασιλοπούλου, Ε., Γήτας, Μ., Γνωστοπούλου, Ε., Δημητρίου, Μ., Καρπόζηλου, Μ., Κατούφα, Μ., Κόλλια, Χ., Κωνσταντάρα, Π., Κωνσταντάρας, Δ. & Οικονόμου, Ε. (2010). *Το μυθιστόρημα των 12*. Αθήνα: Εμπειρία Εκδοτική.
- Ακριτίδου, Μ. (2014). Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πρακτική & ΤΠΕ και διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Στο *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*, τεύχος 3 (σσ. 360-366). Κλάδος ΠΕ02, παράρτημα Β. Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18
- Αλεξοπούλου, Π. (2015). Οι σχολικές ηλεκτρονικές λέσχες ανάγνωσης και η συμβολή τους στην προώθηση της φιλιαναγνωσίας και της συνεργασίας. Έρευνα στη Β τάξη δημόσιου Γυμνασίου της Αττικής (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Διατμηματικό ΠΜΣ, Αθήνα.
- Αναστασιάδης, Π. (2005). Νέες Τεχνολογίες και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Υπηρεσία της Διά Βίου Μάθησης: Προς μια νέα «Κοινωνική Συμφωνία» για την άρση των συνεπειών του «Ψηφιακού Δυισμού». Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές, Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, 11-13 Νοέμβρη 2005*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Αποστολίδου, Β. (2012). *Η Λογοτεχνία στα νέα Περιβάλλοντα των ΤΠΕ: Κυβερνολογοτεχνία και E-Books, Ψηφιακές Κοινότητες Αναγνωστών, Δημιουργική Γραφή και Αφήγηση στον Ψηφιακό Κόσμο*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2010). Προσεγγίζοντας τον κριτικό γραμματισμό μέσα από το πρίσμα της αφήγησης. Στο Χρ. Τζιτζιλής, Θ. Σ. Παυλίδου & Γ. Παπαναστασίου (Επιμ.), *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 30. Πρακτικά 30ής Ετήσιας Συνάντησης Εργασίας του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ., 2-3 Μαΐου 2009* (σσ. 112-122). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Βακαλούδη, Α. (2014). Διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της Ιστορίας. Στο *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*, τεύχος 3 (σσ. 164-170). Κλάδος ΠΕ02, παράρτημα Β.. Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.

Βέτσιος, Ε. (2014). Αξιοποίηση εργαλείων web 2.0 στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Στο Θ. Σαμαρά, Ε. Κουσλόγλου, Ι. Σαλονικίδης & Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη, 4-6 Απριλίου 2014* (σσ. 91-104) (ηλεκτρονική έκδοση). Ανάκτηση 18-10-2016 από: <http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/index.html>

Γιακουμάτου, Μ. Τ. (2011). Εφαρμογές υπερκειμένου για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Λύκειο. Στο Ν. Αλεξανδρής, Π. Βλάμος, Χ. Δουληγέρης & Β. Μπελεσιώτης (Επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων 3ου Συνεδρίου Πληροφορική στην Εκπαίδευση, 8-9 Οκτωβρίου 2011* (σσ. 441-450). Πειραιάς: Εκδόσεις Ελληνικής Εταιρίας Επιστημόνων και Επαγγελματιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών.

Γιακουμάτου, Τ. (2002). Η λογοτεχνία μεταναστεύει στο διαδίκτυο: ανοιχτά ερωτήματα και νέα δεδομένα. Στο Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου συνεδρίου: Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση, 2ος τόμ., 26-29 Σεπτεμβρίου 2002* (σσ.180-189). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Γιαννικόπουλος, Γ., Νέζη, Μ., Μπίστα, Π. & Σεφερλή, Ν. (2011). Από τη μεταφορά του ποιητικού λόγου στις πολυμεσικές μεταφορές των ΤΠΕ: Μια πολυτροπική αναπαράσταση της υπερρεαλιστικής ποίησης- Διδακτικό παράδειγμα. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες

Γιαννικοπούλου, Α. & Παπαδοπούλου, Μ. (2004). Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά: Παραδείγματα από βιβλία, εφημερίδες, κόμικς. Στο Π. Τσελέπη-Παπούλια, & Ε. Τάφα (Επιμ). *Ο Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιαννικοπούλου, Α. & Φώκιαλη, Ε. (2013). Στα δίκτυα της Λογοτεχνίας. Διδάσκοντας την εποχή του Διαδικτύου. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Κοινωνικά Δίκτυα και Σχολική Μονάδα, Γέφυρες και Νοήματα*. (σσ. 66-90). Αθήνα: Διάδραση.

Γιαννικοπούλου, Α. (2007). Από την “κινέζα κούκλα” στα “88 ντολμαδάκια” και τα “33 ρουμπίνια”. Η λογική των υπερκειμένων στον παράλογο κόσμο των παραμυθικών κειμένων. *Κείμενα*. Ανάκτηση 3-8-2016 από: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t6/arthra/tefxos6/downloads/giannikopoulou.pdf>

Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή. Από το παιδί-γραμματέα στο παιδί-δημιουργό κειμένων. Στρατηγικές δημιουργικής γραφής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γρόσδος, Στ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο γλώσσας της β' δημοτικού* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διατριβή). ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση 12-9-2016 από: <http://invenio.lib.auth.gr/record/>

Δημάση, Μ. (2009). Πολυτροπικότητα και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση των εγχειριδίων «Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα...». *Κίνητρο*, τ.10.

Δημητρούλια, Τ. (2006). Κυβερνολογοτεχνία: μια πρόκληση του μέλλοντος. *Σύγκριση/Comparaison* 17, σ. 94-113. Ανάκτηση 12-6-2016 από: <http://gcla.phil.uoa.gr/newfiles/syngrisi17/17.dimitroulia.pdf>

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (ΔΕΠΠΣ). (2003). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΦΕΚ 303B/13-03-2003 ΦΕΚ 304B/13-03-2003). Ανάκτηση 13-10-2016 από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/4deppsaps_Logotexnias_Gymnasiou.pdf

Διαμαντοπούλου, Ε. (2006). Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο: η ένταξη της Τέχνης της Εικόνας στην ανάλυση της Τέχνης του Λόγου». Πρακτικά του εκπαιδευτικού συνεδρίου *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Δημοσίευση στον ιστότοπο <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/> (Ανάκτηση 6-10-2016).

Διβάνη, Α., Κορτώ, Α., Μιχαλοπούλου, Α. & Χωμενίδης, Χ. Α. (2006). *Το ερωτικό των τεσσάρων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Έκφραση – Έκθεση για το Λύκειο, τεύχος Β. Αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος.

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Β Επιπέδου για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. (2013). *Ο ρόμβος της γλωσσικής μας εκπαίδευσης. Το παράδειγμα του «παράγω»*. Διεύθυνση Επιμόρφωσης και Κατάρτισης, ΥΠΕΠΘ. Ανάκτηση 15-11-2016 από: <https://drive.google.com/file/d/0B2IZVAZbDJfHbXZqQzIDT0N5cW8/edit>

Ζιώγκου, Μ. & Δημητριάδης, Σ. (2010). Χρήση εργαλείων τύπου wiki στην εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με*

Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος II, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010 (σσ. 321-328). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Ιντζίδης, Β., Κάβουρας, Π., Καραντζόλα, Ε., Κολέζα, Ε., Κουζέλης, Γ. & Ρεπούση, Μ. (2008). *Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Καινοτομίες*. Ανάκτηση 2-10-2016 από: <http://schoolnet.protovoulia.org/files/IDRY%20ENOT.%20A1.pdf>

Καΐρης, Α., Καμαρούδη, Δ., Λαλιώτου, Ε., Λαμπρινίδης, Δ., Νέζη, Μ., Παππά, Δ. Τριαντοπούλου, Ε. & Τρίμη-Κύρου, Κ.. (2009). Καινοτόμες δραστηριότητες με την αξιοποίηση του Web2.0. Μαθητικό περιοδικό σε περιβάλλον wiki. Ανακοίνωση στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη, 8-10/5 /2009.

Καλαμαράς, Δ. (2002). *Τα Υπερμέσα ως Μέσο Υποστήριξης της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 52-65.

Κέκια, Αι. (2011). *Η Παιδαγωγική του Γραμματισμού με Βάση τα Κειμενικά Είδη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κόμης, Β. (2015). *Τεχνολογία της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση: Θεωρίες Μάθησης και ΤΠΕ: Πολυμέσα - Υπερμέσα (Μέρος Α)*. Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», ΥΠΕΠΘ.

Κόμης, Β. (2015). *Τεχνολογία της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση: Θεωρίες Μάθησης και ΤΠΕ: Πολυμέσα- Υπερμέσα (Μέρος Α+)*.

Έκδοση: 1.0. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών - Ανοιχτά Πανεπιστημιακά Μαθήματα. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1400/> (ανάκτηση 6-12-2016)

Κόμης, Β. Ι. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κοτζιά, Ε. (2011, 27 Φεβρουαρίου). Ο θάνατος της ανάγνωσης. *Η Καθημερινή*. Ανάκτηση 20-7-2016 από: http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_columns_2_27/02/2011_433858

Κούρτοβικ, Δ. (2003, 15 Νοεμβρίου). Ο Χαρίτος Πάλι σε Άχαρο Ρόλο. *ΤΑ ΝΕΑ*.

Κουτσανδρέας, Κ. (2011). *Ένταξη των ΤΠΕ στη Γλωσσική Διδασκαλία: το Πρόγραμμα Σπουδών της Ελλάδας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, ΥΠΕΠΘ.

Κουτσογιάννης Δ. (2008). Θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και αξιοποίηση των ΤΠΕ. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης* (κλάδος ΠΕ02). Πάτρα: Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών.

Κουτσογιάννης Δ., Ακριτίδου, Μ. & Αντωνοπούλου, Σ. (2010). Διαδραστικά Συστήματα διδασκαλίας και η αξιοποίησή τους στα φιλολογικά μαθήματα. Στο *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη του Ε. Π. Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση* (σσ. 8, 22, 38). Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.

Κουτσογιάννης, Δ. (2007). Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας ως εργαλείο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού. Στο Ζαγούρας, Δαγλιλέλης, Κόμης, Κουτσογιάννης, Κυνηγός & Ψύλλος (Επιμ.) *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία*, τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ 02. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ- Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης, ΥΠΕΠΘ.

- Κουτσογιάννης, Δ. (2010, β' έκδοση). Τ.Π.Ε. και γραμματισμός. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, τχ. 3. Κλάδος ΠΕ02. Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2014, γ' έκδοση αναθεωρημένη). Ο υπολογιστής ως μέσο πρακτικής γραμματισμού και οι Πολυγραμματισμοί. Στο *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*, τεύχος 3 (σσ.106-112). Κλάδος ΠΕ02, παράρτημα Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.
- Κρητιώτης, Σ. & Ελευθερίου, Ε. (2010). *Εικονικές αντιγραφές. Μια παιγνιογραφία*. Αθήνα: Τόπος.
- Κριτήρια Αξιολόγησης για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο. (2016). ΥΠΕΠΘ, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανάκτηση 26-12-2016 από: http://www.iep.edu.gr/images/anakoinwseis/20162811_1_kritiria_axiologisis_ne_glossas.pdf.pdf
- Κωστούλη, Τ. (2001). Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση. Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης. Πρακτικά 4^ο Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, 17-19 Σεπτεμβρίου 1999 (pp. 623-630). Nicosia: University Studio Press.
- Λαμπρόπουλος, Α. (2009). Σύντομες ιστορίες στο διαδίκτυο: δημιουργική γραφή, παγκόσμια λογοτεχνία, θεωρία. Στο Ε. Πολίτου –Μαρμαρινού, Σ. Ντενίση (Επιμ.), *Το διήγημα στην ελληνική και στις ξένες λογοτεχνίες. Θεωρία-γραφή-πρόσληψη* (σσ. 564-579). Αθήνα, Gutenberg.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών - Α' φάση. (2011). *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*. (Συντονιστής Αναστάσιος Μικρόπουλος). Παιδαγωγικό

Ινστιτούτο. Ανάκτηση 12-10-2016 από:
http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/98749/mod_resource/content/5/8.%20ΜΕΙΖΟΝ_ICTinEducation.pdf

Μεταξιώτης, Γ. (2000). Η εικόνα στην εκπαίδευση. *ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ*, τ.2. Ανάκτηση 4-6-2016 από: <http://www.komvos.edu.gr>.

Μητσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδοροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στην «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα», ενότητα «Ενδο-γλωσσική Μετάφραση» http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html (ανάκτηση 7-7-2016).

Μικρόπουλος, Α. (2000). *Εκπαιδευτικό λογισμικό: Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος. Σχετικά αποσπάσματα στις διευθύνσεις: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe292.pdf> και www.csd.uoc.gr/~hy402/lectures_transp/Hypermedia.ppt (ανάκτηση 6-8-2016)

Μουλά, Ε. (2010). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας απέναντι στις προκλήσεις της ψηφιακής εποχής... και τάξης. *i-Teacher*, τχ. 1, 39. Ανακτήθηκε 10-11-2016 από: http://i-teacher.gr/files/1o_teyxos_i_teacher_9_2010.pdf

Μουρσελάς, Κ., Σκούρτης, Γ., Σουρούνης, Α. & Τατσόπουλος, Π. (1998). *Το παιχνίδι των τεσσάρων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαλτά, Β., Νέζη, Μ. & Σεφερλή, Ν. (2009). Συνομιλώντας με τις φιγούρες του θεάτρου σκιών. Μία απόπειρα προσέγγισης παλαιότερων μορφών τέχνης με σύγχρονα διδακτικά μέσα: Η ανάπτυξη ενός webquest για το θέατρο σκιών σε περιβάλλον wiki. Ανακοίνωση στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα *Ένταξη & χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαιδευτική*

Διαδικασία, 24 - 26/ 4/ 2009. ΕΤΠΕ -Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (συνδιοργάνωση). Ανάκτηση 3-9-2016 από: http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=24

Μπέλλου, Ι. (2011). Παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Στο Α. Μικρόπουλος (Επιμ.), *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών - Α΄ Φάση, Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση* (σσ. 23-25). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση 12-10-2016 από:

http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/98749/mod_resource/content/5/8.%20MEIZON_ICTinEducation.pdf

Μπεχλιβάνου, Μ. (2012). *Από το χαρτί στην οθόνη. Ζητήματα της ηλεκτρονικής λογοτεχνίας*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΜΠΣ Νεοελληνικής Φιλολογίας), Θεσσαλονίκη.

Μυριβήλης, Σ., Καραγάτσης, Μ., Τερζάκης, Α. & Βενέζης, Η. (1979). *Το μυθιστόρημα των τεσσάρων*. Αθήνα: Εστία.

Νέζη, Μ. & Σεφερλή, Ν. (2005). Γλωσσική διδασκαλία και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας: Η αφήγηση σε γλωσσικά και πολυτροπικά κείμενα. *Φιλολογική* (92), 79-84.

Νέζη, Μ. (2014, γ έκδοση). Εκπαιδευτικές εφαρμογές wiki. Στο *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*, τεύχος 3 (σσ. 360-366). Κλάδος ΠΕ02, παράρτημα Β. Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ

Νικολαΐδου, Σ. & Γιακουμάτου, Τ. (2001). *Διαδίκτυο και διδασκαλία: ένας οδηγός για κάθε ενδιαφερόμενο και πολλές προτάσεις για τους φιλολόγους*. Αθήνα: Κέδρος.

Νικολαΐδου, Σ. (2002). *Πλανήτης Πρέσπα: μια μεγάλη ιστορία*. Αθήνα: Κέδρος.
<http://www.snikolaidou.gr/>

Νικολαΐδου, Σ. (2008). Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Τεύχος 3, (σσ. 99- 112). Κλάδος ΠΕ02. ΕΑΙΤΥ- Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης.

Νικολαΐδου, Σ. (2014). ΤΠΕ και Λογοτεχνία: νέα δεδομένα για τη συγγραφή, την πρόσληψη και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, τεύχος 3* (σσ. 145-155). Κλάδος ΠΕ02, παράρτημα Β. Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.

Νικολαΐδου, Σ. (2015). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο: Ένα πολυεργαλείο για την παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου*. E-Book, Μεταίχιμο.

Νικολαΐδου, Σ. Μαυρίδου, Α. & Ρουβάς Γ. (2014). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και της Δημιουργικής Γραφής για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και την παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου. Πλαίσιο, εφαρμογή και διαπιστώσεις από την σχολική πράξη. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, 4-6 Απριλίου 2014*. Ανάκτηση 10-10-2016 από: <http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/arxikh.html>

Νικολάου, Γ. Μ. (2014). Διαδικτυακά εργαλεία – Εφαρμογή τους σε σχολικό εργαστήριο, σε τάξη ή σε κατ' οίκον εργασίες και προτάσεις για την αξιοποίησή τους σε φιλολογικά μαθήματα. Στο Θ. Σαμαρά, Ε. Κουσλόγλου, Ι. Σαλονικίδης & Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη, 4-6 Απριλίου 2014* (σσ. 71-82) (ηλεκτρονική έκδοση). Ανάκτηση 18-10-2016 από: <http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/index.html>

Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2016–2017. (2016). Ανάκτηση 10-10-2016 από: <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/>

Οδηγίες για την Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο (Σχολικό Έτος 2002-2003). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ανάκτηση 13-10-2016 από: <http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic/>

Παγουλάτος, Α. (2009). Για την βιντεοποίηση. Πρακτικά 28^{ου} Συμποσίου Ποίησης: *Ποίηση και εικόνα, 26-29 Ιουνίου 2008* (σσ. 359-364). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παλαιγεωργίου, Γ. (χ.η.). *Διδακτική προσέγγιση για την ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης μέσω Wiki*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανάκτηση 10-12-2016 από: <http://learn20.wikispaces.com/file/view/2-wiki.pdf>

Παντάνο-Ρόκου, Φ. (2002). *Διαδραστικές εφαρμογές πολυμέσων - Τεχνολογία, σχεδιασμός και διαδικασίες υλοποίησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Παντζαρέλας, Π. (2012). *Τα Βασικά Εργαλεία των ΤΠΕ στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και οι Χρήσεις τους: Περιβάλλοντα Παραγωγής Λόγου, Λογισμικό Παρουσίασης και Διαδίκτυο*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, ΥΠΕΠΘ.

Πανώριος, Μ. (2002, 28 Ιουνίου). Με την Τακτική της Αράχνης. *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ – ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ*.

Παπαλεοντίου, Μ. (2014). (Επιμ.), *Ο Λογοτεχνικός Γραμματισμός στην πεζογραφία: στοιχεία θεωρίας της αφήγησης (σημειώσεις για τον εκπαιδευτικό)*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανάκτηση 27-12-2016 από: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/ekpaid_yliko/logot_mesil/logotexnia_af_igimatologia.pdf

Παρίσης, Ι. & Παρίσης, Ν. Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Διαθέσιμο και ηλεκτρονικά στη διεύθυνση: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A111/683/4523,20479/>

Πασχαλίδης, Γρ. (2002). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σσ. 319-333). Αθήνα: Τυπωθήτω –Γιώργος Δαρδανός.

Παυλίδου, Μ. (2014). Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και χρήση των ιστολογίων (blogs): Ιδιαιτερότητες, ερευνητικές αναζητήσεις και αξιοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία. Στο *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα κέντρα στήριξης επιμόρφωσης* τεύχος 3 (σσ. 360-366). Κλάδος ΠΕ02, (γ' έκδοση αναθεωρημένη, Μάρτιος 2014), παράρτημα Β. Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.

Πολίτης, Δ. (2004). Μεταμυθοπλασία και λογοτεχνία για παιδιά. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές* (σ. 112-118). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πρεβελάκη, Μ. (1990). Ο φίλος μας Γιάννης Μαρής. Στο *La littérature grecque de l'après-guerre : thématiques et formes d'écriture* (pp. 93-103). Paris: INALCO.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (ΠΣ) (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση 20-10-2016 από: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/>

Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμόν 126. (2016, 11 Νοεμβρίου). Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ΦΕΚ 211*. Ανάκτηση 2-12-2016 από: http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A0%CE%94_126_2016_%CE%A6%CE%95%CE%9A_%CE%91_211.pdf

Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμόν 1562. (2011, 27 Ιουνίου). Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ΦΕΚ 211*. Ανάκτηση 2-12-2016 από: <http://users.uowm.gr/kdinas/wpcontent/uploads/2016/01/%CE%A6%CE%95%CE%9A-1562-27-2011.pdf>

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σαλονικίδης, Ι., (2011). Διδακτική αξιοποίηση εφαρμογής Web 2.0 για την οπτικοποίηση αποτελεσμάτων δημοσκόπησης με τη χρήση “σύννεφου λέξεων” (word cloud). Στο Κ. Γλέζου & Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική Πράξη* (σσ. 1-5). Σύρος.

Σουλιώτης, Μ. (2012). Βιβλίο του Εκπαιδευτικού. Στο Σουλιώτης, Μίμης και ομάδα εργασίας *Δημιουργική Γραφή, Οδηγίες πλεύσεως*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Στυλιανού Μ. (2008). *Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών με βάση το Φάκελο Εργασιών (Portfolio Assessment), ως μέσο ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ειδικότερα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Τάνης, Δ. (χ.η., τελ. ενημέρωση 1-9-2006). *Η μεθόδευση της περιγραφής. α) Η επιλογή και η παράθεση/οργάνωση των λεπτομερειών β) Η ακρίβεια και η σαφήνεια στην περιγραφή. Διδακτική δοκιμή*. Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Ανάκτηση 23-10-2016 από: http://www.greek-language.gr/greekLang/dokimes/enotita_a3/index.html

- Τριανταφύλλου, Κ. (2011). *π εμπιστευτικό*. Αθήνα: ΚΣΥΜΕ.
- Τριβιζάς, Ε. (1997). *Τα ογδόντα οχτώ ντολμαδάκια: ένα μαγικό βιβλίο με χίλια παραμύθια στο ίδιο παραμύθι*, Αθήνα: Καλέντης.
- Τριβιζάς, Ε. (2003). *Τα Τριάντα Τρία Ροζ Ρουμπίνια*. Αθήνα: Καλέντης.
- Τροκάλλη, Α. (2014). *Η διδασκαλία της πολυτροπικότητας στο εκπαιδευτικό λογισμικό για το μάθημα της Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία)*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Τσιάρας, Α. (2007, Μάρτιος). Η αυτοαντίληψη της αμοιβαίας συμπάθειας στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας. *Επιστημονικό Βήμα*, τεύχος 6.
- Φραγκάκη, Μ. (2011). Θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ. Στο Α. Μικρόπουλος (Επιμ.), *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών - Α΄ Φάση, Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση* (σσ. 19-22). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση 12-10-2016 από: http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/98749/mod_resource/content/5/8.%20MEIZON_ICTinEducation.pdf
- Φραγκουλίδου, Φ. (2006). Έφηβοι και διαδίκτυο: Μελέτη των επιδράσεων του διαδικτύου στους έφηβους χρήστες (Ανέκδοτη Διδακτορική διατριβή). ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Φτερνιάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία*, τ. 135.
- Χανός Δ. (1979). *Το αστυνομικό μυθιστόρημα και ο περιοδικός τύπος*. Hobby du livre.
- Χαρτουλάρη, Μ. (2000, 7 Οκτωβρίου). Πέτρος Μάρκαρης. Οι Σημερινοί Εγκληματίες Φοράνε Γραβάτα.. *ΤΑ ΝΕΑ*.

- Χαρτουλάρη, Μ. (1998, 24 Ιουνίου). Ούτε Πουαρό Ούτε Μάρλοου. Απλώς Έλληνας. *ΤΑ ΝΕΑ*.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2010). Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 16, 114-130
- Χατζημιχαήλ, Μ. (2010). Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 212-225.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Γλωσσικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της* (αφιερωματικός τόμος- Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας). Φλώρινα: Βιβλιολογεϊόν.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.). *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 35-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός Γραμματισμός και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Στο *Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, 1-3 Ιουνίου 2007* (σσ. 27-35). Πάτρα. Ανάκτηση 23-10-2016 από: <http://nipia-larisa.gr/wp-content/uploads/2012/09/praktika.pdf>

Χατζησαββίδης, Σ. (2009). Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας. Από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωστόπουλος & Α. Στάμου (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης και ξένης)*, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009. Πρακτικά διαθέσιμα στη διεύθυνση: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/> (ανάκτηση 8-9-2016)

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην Πολυτροπικότητα. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τ. 1. Ανάκτηση 3-8-2016 από: www.komvos.edu.gr

Χρυσafίδης, Κ. (2000). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσομάλλη-Henrich, Κ. (1997). Αφηγηματική τεχνική, αφηγηματικός χρόνος και η επίδρασή τους στη διαμόρφωση της λογοτεχνικής μορφής. *Φιλολογος*, 88, 206-215.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (μτφ. Μ. Αράπογλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bolter, J. D. (2006). *Οι μεταμορφώσεις της γραφής. Υπολογιστές, υπερκείμενο και μεταμορφώσεις της τυπογραφίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Carey, P. (Συνέντευξη στη Μικέλα Χαρτουλάρη και τον Ανταίο Χρυσοστομίδα στη σειρά *Οι κεραίες της εποχής μας*, ΕΡΤ, 2012) Ανάκτηση 29-8-2016 από: <http://www.youtube.com/watch?v=u04-Y9Ft0Io>

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cortazar, J. (1988). *Το κουτσό*. (Εισαγωγή - μτφρ. Κ. Κουντούρης). Αθήνα: Εξάντας

- Danielewski, M. Z. (2005). *Σπίτι από φύλλα* (μτφρ. Αθηνά Δημητριάδου). Αθήνα: Πόλις, 2005. (Εισαγωγή Γλυνάτσης, Θ. (2005). *This is not for you. Μια είσοδος στο Σπίτι από Φύλλα*).
- Joyce, J. (1990). *Οδυσσέας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Kalantzis, M. & B. Core. 1999. Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.) «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην *Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου)* (σσ. 680-695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kernan, A. B. (2001). *Ο θάνατος της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Kress, G. (2000). Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον. *ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ*, τ.2. <http://www.komvos.edu.gr>
- Pavic, M. *Δαμασκηνός - Μια ιστορία για υπολογιστή και πυξίδες* (μτφρ. Ζώγια Μαυροειδή) (στα ελληνικά ως το 2010 από www.in.gr). Προσβάσιμο (μόνο στην αγγλική) στη διεύθυνση <http://www.ezone.org/damaskin/> (ανάκτηση 3-5-2016)
- Pavic, M. (1996) (1^η έκδ. 1988). *Τοπίο ζωγραφισμένο με τσάι* (μτφρ. Γκάγκα Ρόσιτς). Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Pavic, M. (1997) (1^η έκδ. 1994). *Τελευταία αγάπη στην Κωνσταντινούπολη* (μτφρ. Γκάγκα Ρόσιτς). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Pavic, M. (2003) (1^η έκδ. 1984). *Το λεξικό των Χαζάρων: μυθιστόρημα - λεξικό σε 100.000 λέξεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ροντάρι Τζ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες* (μετάφραση: Γιώργος Κασαπίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τοντορόφ Τ. (2013). *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο* (μτφρ: Χ. Βαγενά). Αθήνα: Πόλις.

Ηλεκτρονικές αναφορές

Ιστοσελίδες

1^ο Κεφάλαιο

<http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/bloom-taxonomy.html>

<http://www.ncte.org/positions/statements/21stcentdefinition>

<http://roskofrenija.blogspot.gr/2012/11/hybrid-storyspaces-quantum-fiction.html>

(εικόνα εξωφύλλου)

2^ο Κεφάλαιο

www.netschoolbook.gr)

<https://el.wikipedia.org/wiki>

<https://www.degruyter.com/view/j/mc.2016.5.issue-1/issue-files/xml>

3^ο Κεφάλαιο

www.netschoolbook.gr/eBooks

<https://anthology.elmcip.net/materials.html>

<http://magazen.gr/>

www.greek-language.gr

<http://eliterature.org/elo-history/>

<http://www.cyberartsworld.org/cpace/ht/htov.html>

<http://eliterature.org/2016-elo-awards/>

<http://newmediawritingprize.co.uk>

<http://www.thewritingplatform.com/2015/04/the-new-media-writing-prize-the-first-five-years/>

<https://www.youtube.com/teratogonia>

<http://snikolaidou.gr/>

<http://www2.media.uoa.gr/~gouscos/Milia>

<http://www.openbook.gr/2011/10/anoikth-bibliothkh.html>

<http://www.p2plab.gr/en/>

<http://www.openbook.gr/2012/03/poua-gravata.html>

<http://logotexnis.artspot.gr>

<http://www.psichogios.gr/logotexnikos-diagnwismos-erastes-ths-grafhs>

www.greekbooks.gr

www.in.gr

<http://www.ezone.org/damaskin/>

4^ο Κεφάλαιο

<http://www.pi.ac.cy/keea/pisa2012>

<https://drive.google.com/file/d/0BxILDH7qb3MVhSakFUR2RhcXc/view>

<https://static.guim.co.uk//Guardian/2013/12/5//PISAFULLLITERACYWEB.png>

<http://www.iep.edu.gr/pisa/index.php/--pisa/pisa2012>

<https://www.linkedin.com/pulse/why-going-digital-jose-esteves>

<http://shifthappens.wikispaces.com/>

<https://www.literacyworldwide.org/why-literacy>

[CCCC Statement on Preparing Teachers of College Writing](#)

[NCTE Beliefs about the Students' Right to Write](#)

[A Position Statement of Principles and Example Effective Practices for Online](#)

[Writing Instruction \(OWI\)](#)

[Principles and Practices in Electronic Portfolios](#)

[Position Statement on Teaching, Learning, and Assessing Writing in Digital Environments](#)

[Writing Assessment: A Position Statement](#)

[Principles for the Postsecondary Teaching of Writing](#)

[Writing Now: A Policy Research Brief](#)

[Teaching Composition: A Position Statement](#)

[21st-Century Literacies: A Policy Research Brief](#)

[CCCC Statement on the Multiple Uses of Writing](#)

[Standards for Middle and High School Literacy Coaches](#)

[Resolution on Composing with Nonprint Media](#)

6° Κεφάλαιο

<http://web24languageteachers.wikispaces.com/Web2+tools++writing+skills#writing>

<http://edjudo.com/web-2-0-teaching-tools-links>

<https://writer.inklestudios.com>

<http://www.eastgate.com/storyspace/chum/chum.html>

<http://el.wikipedia.org/>

<https://penzu.com>

<http://www.etwinning.gr/>

<http://www.wikiservice.at/buecher/wiki.cgi?Geschichtenwald>

7° Κεφάλαιο

<https://www.youngwriters.co.uk/>

<https://www.youngwriterssociety.com/>

<https://ywp.nanowrimo.org/>

<http://www.youngwritersonline.net/>

http://study.com/articles/40_of_the_Best_Websites_for_Young_Writers.html

<http://dimgrafigimnasio.blogspot.gr/>

www.fanfiction.net

<http://fanfiction-studies.net>

8° Κεφάλαιο

<https://crimefictionclubgr.wordpress.com/maris-film-tv-series/>

<https://beta.scholastic.com/teachers/unit-plans/teaching-content/exploring-mystery-genre>

<http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/thrills-chills-using-scary>

10° Κεφάλαιο

[Underbelly](#)

[Loss of Grasp](#)

[Welcome to Pine Point](#)

[CityFish](#)

[Heat](#)

[Seasons](#)

11° Κεφάλαιο

<http://thesreporter.blogspot.gr/2014/01/blog-post.html>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

φωτογραφίες-σκίτσο-ανώνυμο γράμμα

δείγματα γραφής και σχολιασμού

ερωτηματολόγιο

δείγματα δομής

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ – ΚΟΜΙΚ - ΓΡΑΜΜΑ





ΜΑΡΙΟΝ

Προσεχε τον Αντρα σου κανεις δεν είναι

ΑΥΤΟ που φαινεται Η ΑΛΗΘΕΙΑ

Βρισκεται στην ΟΔΟ Ελλης 87 AN τολμιας

χτυπα της την ΠΟΡΤΑ και μην ξεχνας

και Η Αγνοια ΣΚΟΤΩΝΕΙ

Ενας φιλος

Η' Ποίημα, στροφή 4

last edited by [Estella](#) 8 months, 1 week ago

[Page history](#)

Ιπποδάμεια

μου είπε σαν έφρυγα

[Ιπποδάμεια](#) μην ξεχάσεις το φεγγάρι

μην κλείσεις τα μάτια μπρος στο [ηλιοβασιλεμα](#)

άσε το θρόισμα των φύλλων να κρυφτεί μέσα σου

Comments (5) [Delete all comments](#)



sissy said

at 12:54 pm on Apr 14, 2016

[Reply](#) [Delete](#)

Εξαιρετική στροφή. Ο στίχος <<μην κλείσεις τα μάτια μπρος στο ηλιοβασιλεμα>> θεωρώ ότι είναι άψογος. Μπράβο, εξάισια.



Eternal Bronze said

at 1:09 pm on Apr 14, 2016

[Reply](#) [Delete](#)

θα συμφωνήσω με την sissy ότι ο τεταρτος στίχος είναι πολυ ωραιος και σε συνδυασμο με τον πεμπτο δημιουργουν ένα πολυ ωραιο διστιχο. Οτελευταιος στίχος ειδικα "άσε το θροισμα των φυλλων να κρυφτει μεσα σου" είναι απο τους πιο ωραιους.



Estella said

at 4:21 pm on Apr 14, 2016

[Reply](#) [Delete](#)

Τα σχόλιά σας με συγκινούν. Χαίρομαι που οι στίχοι μου σας αγγίζουν και σας δημιουργούν συναισθήματα που ένιωθα κι εγώ, καθώς έγραφα.



FamousSmurf said

at 11:32 am on Apr 21, 2016

[Reply](#) [Delete](#)

Πάρα πολύ ωραία στροφή.Απλά μήπως θα μπορούσες να μας εξηγήσεις τον τελευταίο στίχο;

VIEW

EDIT

Στροφή 3

last edited by mam7237@gmail.com 7 months, 4 weeks ago[Page history](#)

Η θάλασσα κόκκινο πέπλο φορά
Αέναη η τραγωδία του [πολέμου](#)
Νεκροταφείο [ονειροπόλων](#) η αγκαλιά της.

Comments (6) [Delete all comments](#)**Estella** said

at 4:30 pm on Apr 12, 2016

[Reply](#) [Delete](#)

Νεκροταφείο ονειροπόλων η αγκαλιά της... Στο έχω γράψει κι άλλη φορά, όμως πραγματικά αυτός ο στίχος μου έχει κολλήσει στο μυαλό. Τον συνδέεις πολύ ωραία με την έννοια της ελπίδας, αλλά και του πολέμου, που απειλεί όποιο απολειψάδι ελπίδας κρύβεται στην ανθρώπινη καρδιά, που ξεχνάει εύκολα τις ιδέες της.

**Διπλοπιάκια** said

at 1:06 pm on Apr 14, 2016

[Reply](#) [Delete](#)

Τρεις στίχοι με βαθύ περιεχόμενο.. Δημιουργούν καθαρές εικόνες και ιδιαίτερα συναισθήματα... Συνέχισε έτσι.. :*

**Demi Demi** said

at 11:13 am on Apr 21, 2016

[Reply](#) [Delete](#)

Η θάλασσα κόκκινο πέπλο φορά: Αυτός ο στίχος είναι ανατριχιαστικός. Μέσα από τον στίχο αυτό ξυπνούν πολλά συναισθήματα.

**penelope** said

at 11:25 am on Apr 21, 2016

[Reply](#) [Delete](#)

απο κουστή μαρία: Όπως είχα αναφέρει και στην τάξη, διαβάζοντας αυτό το ποίημα πιστεύουμε οτι το έχει γράψει ένας ποιητής, καθώς περιέχει στίχους ανατριχιαστικούς και σου δημιουργούν το αίσθημα της θλίψης.

VIEW

EDIT

Περιγραφή (sissy)

last edited by [Γιώτα Αλεξοπούλου](#) 4 hours ago[Page history](#)

Ο Δήμας αφού βεβαιώθηκε ότι είχε ρίξει αρκετό νερό στο πρόσωπο του, ώστε να μην υπάρξει περίπτωση να κοιμηθεί στο τιμόνι, ξεκίνησε για τον τόπο του εγκλήματος. Οδός Ανθέων 46, Παράδεισος Αμαρουσίου. Αυτό του είπε ο Χρηστίδης. Μπήκε στο αυτοκίνητο του αλλά λόγω της κίνησης χρειάστηκε σαράντα πέντε λεπτά περίπου για να φτάσει στον Παράδεισο. Μία πλούσια συνοικία, καφετέριες, μπαράκια, ενώ δεν κυκλοφορούσε ψυχή. Η ώρα εξάλλου κόντευε πεντέμιση. Ακόμη και οι νέοι που συνηθίζουν να ξενουχτούν, απολάμβαναν τη ζεστασιά του κρεβατιού τους, μόνο ο ίδιος ήταν μακριά από το δικό του, σκέφτηκε ο αστυνόμος και αναστέναξε. Ένα όμορφο πάρκο στόλιζε την περιοχή. Βέβαια απ' ό,τι παρατήρησε ο αστυνόμος, κάποιοι ναρκομανείς πρέπει να είχαν κάνει κατάληψη. Συνέχισε το δρόμο του. Μετά από κανένα επτάλεπτο βρέθηκε έξω από την πολυκατοικία. Ένα [περιπολικό](#) ήταν αραγμένο στην είσοδο. Ήταν μία μπεζ πολυκατοικία. Αριθμός διαμερισμάτων: πέντε. Απ'έξω, ένας κήπος με όμορφες τριανταφυλλίες τη στόλιζε. Τρεις θέσεις αυτοκινήτων υπήρχαν, όλες κατειλημμένες. Η πόρτα ορθάνοιχτη. Μπήκε μέσα και ανέβηκε τη σκάλα, καιρό είχε να ανέβει σκάλα από μάρμαρο Πεντέλης. Έφτασε στο σωστό όροφο. Απ'έξω οι συνεργάτες του τον περίμεναν. Όμως το μυαλό του Δήμα ταξίδευε και παρατηρούσε. Το σπίτι του θύματος: τεράστιο. Κι αυτό διέθετε στο πάτωμα μάρμαρο Πεντέλης. Παντού υπήρχαν μοντέρνοι πολύχρωμοι πίνακες και ένας δερμάτινος καναπές έδινε μια πιο σοφιστική πινελιά. Ένα τεράστιο ηχοσύστημα δέσποζε στο χώρο. Απέναντι μία τραπεζαρία καταλάμβανε ένα μέρος του σαλονιού, ενώ στα δεξιά απλωνόταν η μοντέρνα κουζίνα. Τα υλικά στο τραπέζι μαρτυρούσαν προετοιμασία φαγητού. Άραγε τον σκότωσαν ενώ μαγειρεύε; Μεταξύ σαλονιού και κουζίνας ήταν πεσμένο το [θύμα](#): Ένας άντρας γύρω στα σαράντα, που κειτόταν ανάσκελα, φορώντας μαύρο παντελόνι και μοβ πουκάμισο και με το πρόσωπό του πετρωμένο σε μια μάσκα τρόμου.

Comments (5) [Delete all comments](#)**Estella** said

at 1:12 pm on Apr 7, 2016

[Reply](#) [Delete](#)

Τα κείμενά σου πάντα μου κάνουν εντύπωση, αγαπητή sissy, και αυτό είναι από τα καλύτερά σου! Η περιγραφή όχι μόνο της γειτονιάς, αλλά και του διαμερίσματος του Άλκη είναι πειστική, με ισορροπημένη χρήση επιθέτων. Μπράβο σου!! Συνέχισε έτσι, πραγματικά γράφεις πολύ ωραία, δίνοντας σημαντικά στοιχεία σε συνδυασμό με καλές περιγραφές.

**sissy** said

at 1:17 pm on Apr 7, 2016

[Reply](#) [Delete](#)

Ευχαριστώ πολύ Estella. Δυστυχώς όσο και να προσπαθώ η αίγλη των ποιημάτων σου πάντα θα επισκιάζουν τα δικά μου απλά κείμενα.

zaza.alzeer@... said

at 1:21 pm on Apr 7, 2016

Ιατροδικαστής (κηροπήγιο)

last edited by [Γιώτα Αλεξοπούλου](#) 3 hours, 27 minutes ago

[Page history](#)

Αιμάτωμα στο δεξί κροταφικό λοβό. Και ο βρεγματικός λοβός είχε υποστεί ρήξη. Με αυτά τα σοκαριστικά λόγια ενημέρωσε για την κατάσταση της κ. Κοντογιάννη ο ιατροδικαστής Θανάσης Δημητρίου, τον αστυνόμο Γκίκα. Εκείνος κούνησε βλοσυρός το κεφάλι του. Επικράτησε σιωπή, ενώ και οι δύο κοιτούσαν με σκεπτικό βλέμμα το πτώμα της Μάριον Κοντογιάννη.

-Εξέτασα πολύ προσεκτικά τα τραύματα του κεφαλιού και κατέληξα ότι το φονικό όπλο ήταν ένα αμβλύ αντικείμενο, με το οποίο ο δράστης χτύπησε επανειλημμένα το κεφάλι του θύματος.

-Ναι, ένα [κηροπήγιο](#) βρέθηκε στο δωμάτιο με αίμα, αλλά ας μην βγάλουμε γρήγορα συμπεράσματα.

-Έχεις δίκιο, θα εξετάσω περαιτέρω την υπόθεση.

-Τι έχεις να μου πεις για την ώρα θανάτου;

- Υπολογίζω μεταξύ 1:00 με 3:00 αν κρίνω από τη θερμοκρασία του πτώματος. Πρέπει να συνυπολογίσω και την εσωτερική θερμοκρασία του δωματίου. Το καλοριφέρ δούλεψε στο φουλ.

Βλέπεις αυτοί δε χρειάζονται να κάνουν οικονομία στο πετρέλαιο.

- Μόνο αυτό; πετάχτηκε από δίπλα ο Σωτηρόπουλος. Εδώ έχουν και δικό τους διυλιστήριο! και άρχισε να γελάει.

-Σωτηρόπουλε! τον επανέφερε αυστηρά στη τάξη ο Γκίκας. Ωραία εικόνα δίνει στους συγγενείς της γυναίκας η ελληνική αστυνομία.

Το τηλεφώνημα του αρχηγού διέκοψε την συνομιλία τους. Τον ενημέρωσαν συνοπτικά σχετικά με τις εξελίξεις.

Ο [ιατροδικαστής](#) Δημητρίου τους χαιρέτησε και έφυγε βιαστικά με προορισμό το νεκροτομείο.

- Θανάση, όσο το δυνατό πιο γρήγορα την αναφορά, του φώναξε ο αστυνόμος Γκίκας.

- Ό, τι μπορώ θα κάνω, αστυνόμε. Πότε τη θες;

-Χθες!

- Ένας απλός δημόσιος υπάλληλος είμαι. Όχι ο Χουντίνι! είπε ο Δημητρίου και βγήκε.

Comments (5) [Delete all comments](#)



FamousSmurf said

at 2:07 pm on Apr 14, 2016

[Reply](#) [Delete](#)

Αυτό που μας αρέσει περισσότερο στο κείμενό σας είναι ότι έχει αρκετό χιούμορ. Είναι καλογραμμένο και πείθει τον αναγνώστη - αν και μικρό.



konichiwa420 said

at 11:39 am on Apr 21, 2016

[Reply](#) [Delete](#)

εχω μεινει αφωνος με το κειμενο και ειδικα στην πρωτη παραγραφο εκαναν πολυ καλη δουλεια τα κοριτσια ΜΠΡΑΒΟ!!!



Kuroko said

at 11:42 am on Apr 21, 2016

[Reply](#) [Delete](#)

πολυ ωραιο , συγχαρητηρια, δεν κουραζει τον αναγνωστη και ειναι ενδιαφερον.
ΠΡΟΣΟΧΗ ΣΚΥΛΟΣ



penelope said

at 4:13 pm on May 6, 2016

[Reply](#) [Delete](#)

Πολύ καλό! Είναι ρεαλιστικό, αστειό και πραγματικά σου δημιουργεί αγωνία για τη συνέχεια. Μπράβο! Ένα από τα κείμενα που ξεχωρίζει!

Add a comment

Add comment

0/2000

[Printable version](#)

[PBworks](#) / [Help](#)

[Terms of use](#) / [Privacy policy](#)

About this workspace

[Contact the owner](#) / [RSS feed](#) / This workspace is **private**

Ερωτηματολόγιο

(Εργασία παραγωγής γραπτού λόγου)

1. Είχες γνωρίσει έργα υπερλογοτεχνίας στο παρελθόν;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Ναι

Όχι

2. Πώς θα περιέγραφες με ένα επίθετο αυτή τη μορφή ηλεκτρονικής λογοτεχνίας;

3. Πώς αντέδρασες στη σκέψη να γράψεις και εσύ ένα τέτοιο έργο;

4. Πρότεινε η ομάδα σου κάποιο θέμα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Ναι

Όχι

5. Δημιουργήσατε σχεδιάγραμμα για την εξέλιξη της υπόθεσης;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Ναι

Όχι

6. Πόσα περίπου κείμενα δημιούργησε η ομάδα σου;

7. Επεδίωξες να γράψεις περισσότερα κείμενα από το μίνιμουμ (δύο κείμενα) που είχε οριστεί για τις ομάδες; Αν ναι, γιατί;

8. Η σχέση σου με το γραπτό λόγο μεταβλήθηκε κατά τη διάρκεια του πρότζεκτ; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Πειραματίστηκα με περισσότερα είδη λόγου
- Έγραφα περισσότερα κείμενα από όσα θα έγραφα στα πλαίσια του τυπικού μαθήματος
- Έγραφα συνεργατικά
- Έγραφα με ενδιαφέρον, όχι από υποχρέωση να κάνω την εργασία που μου ανατέθηκε
- Προσπάθησα να κατανοήσω την ψυχολογία και την ιδιοσυγκρασία των ηρώων (ενσυναίσθηση) και να την αποτυπώσω στο λόγο τους (οπτική γωνία)
- Άλλο: _____

9. Πιστεύεις ότι αποκόμισες μονιμότερα οφέλη ως προς τη γραπτή σου έκφραση;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Όχι

10. Αιτιολόγησε την προηγούμενη απάντησή σου

11. Παρατήρησες βελτίωση μεταξύ των αρχικών και των τελικών κειμένων σου;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Όχι

12. **Αν ναι, σε ποιον τομέα;**

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Στη διατύπωση / επιλογή λεξιλογίου
- Στην ευκολία υιοθέτησης διαφορετικής οπτικής γωνίας (συμπεριφορά και λόγος διαφορετικών προσώπων)
- Στην ευκολία προσαρμογής του λόγου σε διαφορετικά είδη κειμένων (ημερολόγιο, επιστολή κλπ)
- Στην επιτυχημένη χρήση τόσο επίσημου όσο και οικείου ύφους
- Άλλο: _____

13. **Ποια πλεονεκτήματα θεωρείς ότι έχει η εφαρμογή αυτής της δραστηριότητας έναντι του παραδοσιακού τρόπου παραγωγής λόγου (έκθεση);**

.....

.....

.....

.....

.....

14. **Ποια μειονεκτήματα;**

.....

.....

.....

.....

.....

15. **Θεωρείς ότι καλύφθηκαν οι γνωστικοί στόχοι που αφορούν την παραγωγή λόγου στη Γ' Γυμνασίου (σύνταξη διαφορετικών κειμένων από διαφορετική οπτική γωνία ανάλογα με το δέκτη, το σκοπό και την περίσταση επικοινωνίας, προσαρμογή του λόγου σε διαφορετικά κειμενικά είδη - επιστολή, βιογραφικό κλπ- , άσκηση στους τρόπους εκφοράς του λόγου: αφήγηση, περιγραφή, κριτική, διάλογος, επιχειρηματολογία, εμπλουτισμός των κειμένων με σημασιολογικές αποχρώσεις όπως κυριολεξία/μεταφορά, χιούμορ, ειρωνεία και τέλος υποταγμένος λόγος - χρήση δευτερευσών προτάσεων);**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Όχι
- Άλλο: _____

16. Με τι κριτήρια έγραψες τα σχόλιά σου στις εργασίες των συμμαθητών σου;

17. Πώς αντέδρασες στα σχόλια που έγιναν στη δική σου εργασία;

18. Θεωρείς ότι μέσω του συγκεκριμένου πρότζεκτ επιτεύχθηκε καλύτερη γνωριμία και συνεργασία με τους συμμαθητές σου;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
 Όχι

19. Η συνεργασία στο πλαίσιο της ομάδας σας υπήρξε ομαλή;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
 Όχι

20. Η συγγραφή σε ηλεκτρονικό περιβάλλον (με υπερσυνδέσεις) και η ηλεκτρονική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων λειτούργησε θετικά για εσένα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
 Όχι

21. Ποια από τα παρακάτω θα θεωρούσες πλεονεκτήματα της πραγματοποίησης της εργασίας σε ηλεκτρονικό περιβάλλον;

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

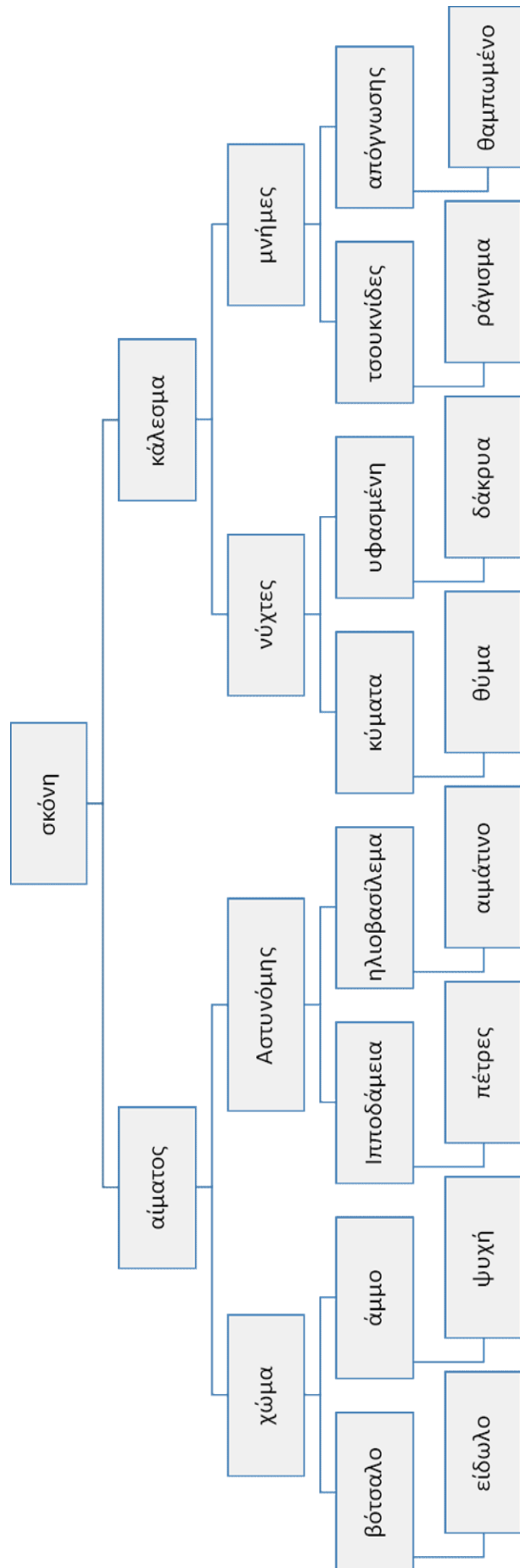
- Εποπτεία όλου του υλικού κάθε στιγμή
- Δυνατότητα διατύπωσης σχολίων
- Δυνατότητα διορθώσεων από τα μέλη της ομάδας και συνεχών βελτιώσεων
- Δημοσίευση στον Παγκόσμιο Ιστό
- Ανοιχτό σε μελλοντικό εμπλουτισμό
- Ενασχόληση και από το σπίτι
- Έλλειψη χρονικών περιορισμών
- Πιο ευχάριστο
- Προωθεί περισσότερο τη διάθεση για συγγραφή
- Άλλο: _____

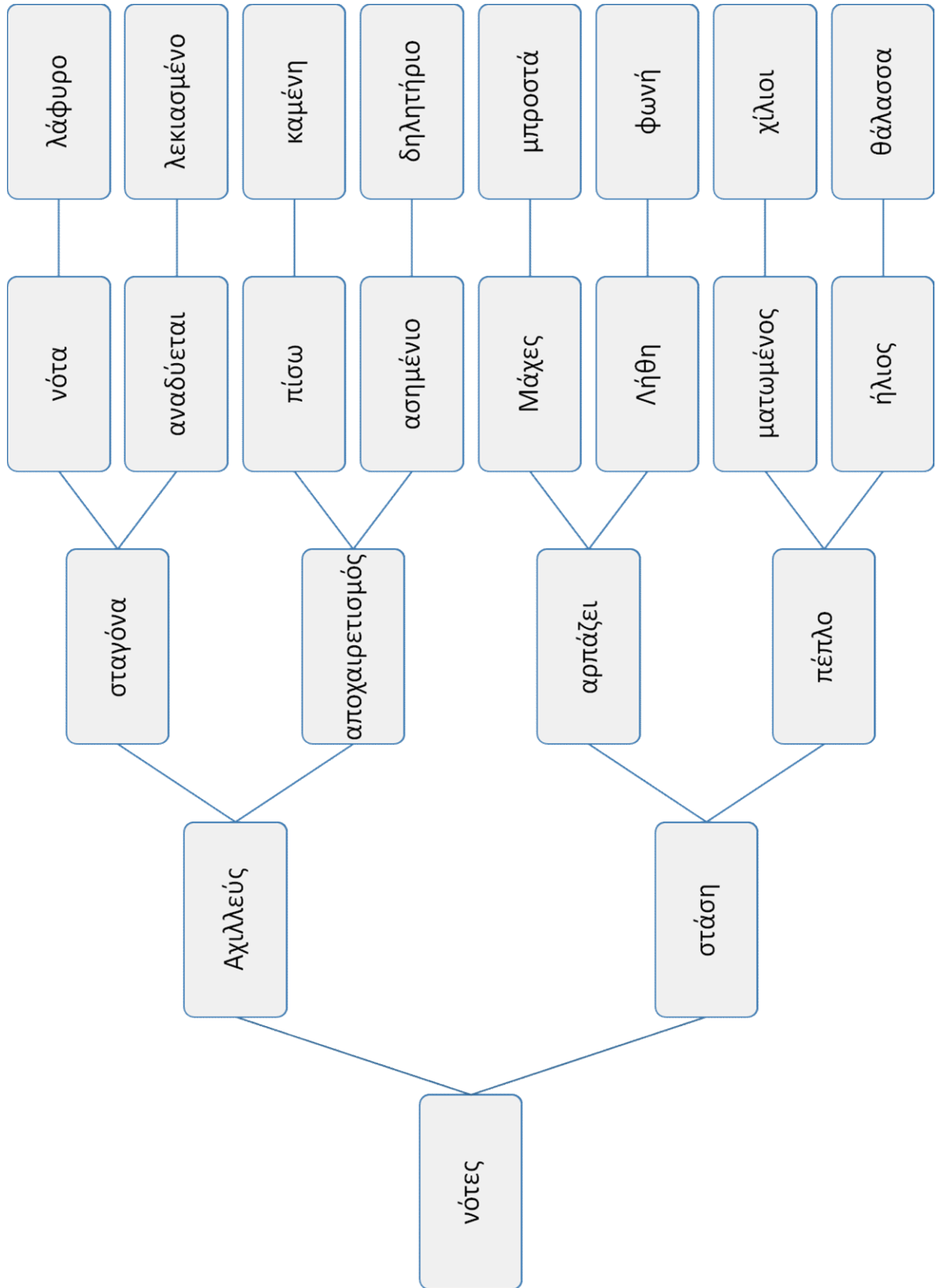
22. Ποια μειονεκτήματα θα εντόπιζες;

23. Η εργασία σας πρόκειται να δημοσιευτεί και να είναι προσβάσιμη από το ελληνόφωνο κοινό σε παγκόσμιο επίπεδο. Πώς νιώθεις γι' αυτό;

24. Πώς κρίνεις τό έργο σας συνολικά;

ΒΡΙΣΗΙΔΑ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ





ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΑ ΦΟΝΙΚΑ ΧΡΙΣΤΟΥΓΕΝΝΑ

