

Ενισχύοντας τη Μάθηση και τη Δημιουργικότητα: Η Ψηφιακή Αφήγηση και η Δημιουργική Γραφή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ελένη Δερετζή

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Sc., M.Sc.

ederetzi@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξερευνά τη σύνδεση της Ψηφιακής Αφήγησης και της Δημιουργικής Γραφής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ως καινοτόμες προσεγγίσεις για την ενίσχυση της μάθησης και της δημιουργικότητας. Αναγνωρίζοντας ότι η σύγχρονη τάξη πραγμάτων επιβάλλει τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας, αναλύεται πώς η ψηφιακή αφήγηση, ως η τέχνη της αφήγησης ιστοριών μέσω πολυμέσων, λειτουργεί ως δυναμικό παιδαγωγικό εργαλείο, καλλιεργώντας ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και πολλαπλούς εγγραμματισμούς. Παράλληλα, τονίζεται η σημασία της δημιουργικής γραφής ως γνωστικού αντικειμένου, που συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη και στην καλλιέργεια της φαντασίας των μαθητών. Η εργασία διερευνά τα κοινά σημεία και τις διαφορές των δύο πεδίων, αναδεικνύοντας το συνδυασμό τους ως ένα πανίσχυρο μέσο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Τέλος, εξετάζονται οι προκλήσεις εφαρμογής τους και η εναρμόνισή τους με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο ενσωματώνει τη δημιουργική γραφή και την πολυτροπικότητα, αναγνωρίζοντας τον κεντρικό ρόλο της αφήγησης στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: Ψηφιακή Αφήγηση, Δημιουργική Γραφή, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Σε έναν κόσμο που εξελίσσεται με ιλιγγιώδεις ρυθμούς, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας στο σχολείο αναδεικνύεται σε αναγκαιότητα. Η σύγχρονη τάξη πραγμάτων επιβάλλει τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών του 21ου αιώνα και να τους εφοδιάσει με δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ενεργούς πολίτες. Σε αυτό το πλαίσιο, η ψηφιακή αφήγηση (ΨΑ) αναδύεται ως ένας καινοτόμος τρόπος καλλιέργειας δεξιοτήτων σε πολλούς τομείς (Robin, 2006; Smeda et al., 2014; Yamac & Ulusay, 2016). Ειδικότερα για το γλωσσικό μάθημα, η Δημιουργική Γραφή (ΔΓ) είναι πρωταρχικής σημασίας και, όπως αποδεικνύεται, μπορεί να διδαχθεί και να αναπτυχθεί συστηματικά (Κωτόπουλος, 2012). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) της Νεοελληνικής Γλώσσας για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ΦΕΚ Β 684/10-2-2023) εναρμονίζεται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και ανάγκες του 21ου αιώνα, δίνοντας για πρώτη φορά συστηματική και οργανωμένη έμφαση στην καλλιέργεια της ΔΓ.

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται ακριβώς αυτή τη σύγκλιση. Αρχικά, διερευνά σε βάθος την ΨΑ, εστιάζοντας στον ορισμό της, τα είδη της, την αξιοποίησή της ως παιδαγωγική μέθοδο και εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς και τα πολλαπλά οφέλη της για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Επιπλέον, αναλύονται οι δεξιότητες και οι πολυγγραμματισμοί που καλλιεργούνται μέσω της ΨΑ, αναδεικνύοντας τη συμβολή της στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Στη συνέχεια, η εργασία επικεντρώνεται στη ΔΓ, εξετάζοντας το επιστημονικό της πεδίο, τις ευεργετικές επιδράσεις της και τους τρόπους διδασκαλίας της. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σύγκλιση της ΨΑ και της ΔΓ, παρουσιάζοντας τα κοινά τους σημεία και τις διαφορές τους, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους ο συνδυασμός τους μπορεί να αποτελέσει ένα πανίσχυρο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Τέλος,



αναλύεται το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και ο τρόπος με τον οποίο ενσωματώνει τη ΔΓ και την πολυτροπικότητα, καθώς και οι προκλήσεις εφαρμογής τόσο της ΔΓ όσο και των Ψηφιακών Ιστοριών στην πράξη.

2. Η Ψηφιακή Αφήγηση στην εκπαίδευση

2.1. Ορισμός και είδη Ψηφιακής Αφήγησης

Η ΨΑ αποτελεί έναν όρο χωρίς έναν ενιαίο ορισμό, ωστόσο περιγράφεται ευρέως ως η τέχνη της αφήγησης ιστοριών μέσω της χρήσης εργαλείων πολυμέσων, όπως γραφικά, ήχος, βίντεο και κινούμενα σχέδια (Smeda, Dakich, & Sharda, 2014; Robin, 2016). Ουσιαστικά, πρόκειται για μια διαδικασία όπου ο αφηγητής αλληλεπιδρά με το κοινό, εμπλέκοντας τον χώρο και τον χρόνο της αφήγησης, ακόμα κι αν αυτοί δεν ταυτίζονται πάντα (Μπράττισης, 2021β). Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί τον συνδυασμό της παραδοσιακής αφήγησης με τα νέα τεχνολογικά μέσα (Smeda et al., 2014; Lisenbee & Ford, 2018).

Οι ψηφιακές ιστορίες κατηγοριοποιούνται συνήθως σε τρία είδη: την προσωπική αφήγηση που εξιστορεί βιώματα, τα ιστορικά ντοκιμαντέρ που αναλύουν παρελθοντικά γεγονότα, και τις πληροφοριακές/εκπαιδευτικές ιστορίες που στοχεύουν στην κατανόηση εννοιών ή πρακτικών (Robin, 2016). Αν και συχνά έχουν τη μορφή σύντομων βίντεο, δεν υπάρχει περιορισμός στη μορφή, συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών κόμικς και, πλέον, διαδραστικών αφηγήσεων με στοιχεία εικονικής πραγματικότητας (Μπράττισης, 2021β). Παρόλο που η ΨΑ δεν είναι ένα νέο φαινόμενο, με το Digital Storytelling Center (DSC) να ιδρύεται στα τέλη της δεκαετίας του 1980, η πληθώρα των ελεύθερα διαθέσιμων εργαλείων και ο προσिτός εξοπλισμός την καθιστούν προσβάσιμη ακόμα και σε αρχάριους χρήστες (Robin, 2008). Όπως τονίζουν οι Ohler (2013) και Robin (2016), η αφήγηση ιστοριών είναι μια καθολική ανάγκη που βοηθά στην κατανόηση του κόσμου.

2.2. Η Ψηφιακή Αφήγηση ως παιδαγωγική μέθοδος και εκπαιδευτικό εργαλείο

Η ΨΑ αναγνωρίζεται ευρέως από τους ερευνητές ως μια καινοτόμος παιδαγωγική προσέγγιση που ενισχύει τη συμμετοχή, τα επιτεύγματα και τα κίνητρα των μαθητών (Robin, 2008; Ohler, 2013; Smeda et al., 2014; Yamac & Ulusay, 2016). Η ανάγκη για τέτοιες προσεγγίσεις πηγάζει από την ανεπάρκεια της παραδοσιακής διδασκαλίας στις σύγχρονες απαιτήσεις (Smeda, 2012). Μάλιστα, πρόσφατη έρευνα υπογραμμίζει την επιτακτικότητα της χρήσης της ΨΑ για την αύξηση των κινήτρων και τη βελτίωση της προόδου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών δημοτικού (Munajah et al., 2022).

Η ΨΑ πληροί τις προϋποθέσεις ενός κονστρουκτιβιστικού μοντέλου μάθησης, όπου η διδασκαλία επικεντρώνεται στην ενεργή κατασκευή και οργάνωση του περιεχομένου από τους μαθητές, με στόχο τη διευκόλυνση βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Smeda et al., 2014). Ενσωματώνει τέσσερις βασικές μαθητοκεντρικές στρατηγικές: συμμετοχική μάθηση, μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα, μάθηση μέσω έργου (project-based learning) και αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Barrett, 2006). Επομένως, η ΨΑ είναι απόλυτα σύμφωνη με τις νέες τάσεις ενεργού μάθησης, διαμορφώνοντας ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης και επικοινωνίας.

Ιστορικά, η αφήγηση αποτελούσε πάντα ένα δημοφιλές εργαλείο μετάδοσης γνώσης, διδασκαλίας αξιών και ψυχαγωγίας (Smeda et al., 2014; Μπράττισης, 2021β). Σήμερα, η ΨΑ αξιοποιεί την ευκολία πρόσβασης στα τεχνολογικά μέσα, επιτρέποντας στους χρήστες να γίνουν δημιουργικοί αφηγητές συνδυάζοντας παραδοσιακές διαδικασίες με πολυμέσα (Robin, 2008). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν ψηφιακές ιστορίες για να



κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, να τους εμπλέξουν στο περιεχόμενο και να διευκολύνουν τη συζήτηση γύρω από αφηρημένα ή εννοιολογικά θέματα, καθιστώντας τα πιο κατανοητά (Robin, 2008). Αυτό επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίζουν το ακαδημαϊκό περιεχόμενο με τη δική τους γλώσσα (Ohler, 2013), ενώ η έκθεση σε έργα άλλων μαθητών αποτελεί κίνητρο για δικές τους δημιουργίες (Robin, 2016).

2.3. Οφέλη για εκπαιδευτικούς και μαθητές

Η ενσωμάτωση των ψηφιακών ιστοριών στη μαθησιακή διαδικασία προσφέρει σημαντικά οφέλη και στους εκπαιδευτικούς. Συμβάλλει στον ψηφιακό εγγραμματοισμό τους, καθώς αποκτούν δεξιότητες που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα (Izgi-Onbasili et al., 2022). Η ψηφιακή αφήγηση πληροί τις προϋποθέσεις μιας καινοτόμου μεθόδου που προωθεί την ανεξάρτητη και αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας από τους/τις μαθητές/τριες, με την αυτόνομη συγγραφή, οργάνωση και δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας μέσω Η/Υ (Lisenbee & Ford, 2018). Έρευνες με προπτυχιακούς φοιτητές ως δημιουργούς ψηφιακών ιστοριών έδειξαν ότι αυτή η διαδικασία ήταν ένας αποτελεσματικός τρόπος για να μάθουν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία στη μελλοντική τους διδασκαλία (Wang, 2013). Επιπλέον, με τη βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καινοτομήσουν στη σύνταξη, το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των δεξιοτήτων συγγραφής των ιστοριών των μαθητών δημοτικού (Munajah et al., 2022).

Για τους μαθητές, η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών, είτε ατομικά είτε ομαδικά, θεωρείται ιδιαίτερα ωφέλιμη (Robin, 2008). Ενισχύει δεξιότητες όπως η έρευνα, οργάνωση, συγγραφή, παρουσίαση και επίλυση προβλημάτων (Lunce, 2011). Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου, μαθαίνοντας να αφηγούνται κάτι αποτελεσματικά (Ohler, 2013). Αναπτύσσουν επίσης επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως η οργάνωση ιδεών και η έκφραση απόψεων, ενώ παράλληλα εξασκούν την αυτο-αξιολόγηση και επωφελούνται από την ετεροαξιολόγηση μέσω της κοινοποίησης των ιστοριών τους (Robin, 2016). Ενισχύεται η συναισθηματική τους νοημοσύνη, η συνεργασία και η κοινωνική μάθηση (Robin, 2016). Η δημιουργία ιστοριών καλλιεργεί οργανωτικές δεξιότητες που είναι μεταβιβάσιμες σε άλλους τομείς, καθώς περιλαμβάνει διαδικασίες όπως ιστοριοπίνακες και εννοιολογικούς χάρτες (Ohler, 2013).

Η ΨΑ ενδείκνυται επίσης για την εξατομικευμένη μάθηση, συμβάλλοντας στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης, την ενίσχυση κοινωνικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων και είναι κατάλληλη για την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Smeda et al., 2014). Ειδικότερα, οι Yamac & Ulusoy (2016) τονίζουν τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης στην εκτέλεση καθηκόντων μέσω των συνεργατικών ψηφιακών αφηγήσεων σε μαθητές με αντίστοιχες δυσκολίες, καθώς και την ευκολότερη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων λόγω της ομαδικής αλληλοϋποστήριξης.

2.4. Δεξιότητες και πολυγραμματισμοί που καλλιεργούνται μέσω των ΨΑ

Η συμβολή των ψηφιακών ιστοριών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών είναι πολύπλευρη. Ο Robin (2006) τις συνοψίζει σε εννέα κατηγορίες, όπως φαίνεται στην παρακάτω εικόνα (βλ. Εικόνα 1). Η Smeda και οι συνεργάτες της (2014) αναφέρουν ότι η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων συντελεί στην ενίσχυση της συνεργασίας κι επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούνται δεξιότητες έρευνας, σχεδιασμού και οργάνωσης. Σε μια ανασκόπηση ερευνών για τις επιδράσεις της αφήγησης επισημαίνεται ότι τόσο η ΨΑ όσο και η παραδοσιακή αφήγηση παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα πρακτικής εξάσκησης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα: της συνεργασίας, της



επίλυσης προβλημάτων, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας (Lisenbee & Ford, 2018).



Εικόνα 1. Δεξιότητες εγγραμματοσμού μέσω της Ψηφιακής Αφήγησης

Όπως προκύπτει, η ΨΑ καλλιεργεί τον ψηφιακό εγγραμματοσμό, ο οποίος περιλαμβάνει την επικοινωνία σε διευρυνόμενη κοινότητα, τη συλλογή πληροφοριών και την αναζήτηση βοήθειας (Smeda et al, 2014; Yamac & Ulusoy, 2016; Uslu & Uslu, 2021). Επιπλέον, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, αναπτύσσονται οι λεγόμενες ήπιες δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές αποκτούν βασικές ικανότητες όπως η εφευρετικότητα, η ενσυναίσθηση, ο σχεδιασμός, το παιχνίδι, η ανάλυση/σύνθεση και η δημιουργία νοήματος. Όλες οι παραπάνω δεξιότητες ανήκουν στις δεξιότητες του 21ου αιώνα, στις οποίες οφείλει να εναρμονίζεται η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) προτείνει την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων μέσω των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και διαθεματικά μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος.

2.5. Ανασκόπηση σύγχρονων ερευνών για τα οφέλη της Ψηφιακής Αφήγησης

Η ερευνητική δραστηριότητα γύρω από την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση είναι έντονη (Μπράτισης, 2021β). Μελέτες έχουν αναδείξει πολλαπλά οφέλη. Αναφορικά με τη βελτίωση Δεξιοτήτων Γραφής, έρευνες με μαθητές Γ' Δημοτικού έδειξαν ποιοτικότερο και εκτενέστερο γραπτό λόγο, ενισχύοντας ιδέες, οργάνωση και στοιχεία ιστορίας, καθώς και τη βελτίωση της επιλογής λέξεων και της δομής προτάσεων (Yamac & Ulusoy, 2016). Εμφανώς βελτιωμένα ήταν τα συστατικά των κειμένων μετά τη δημιουργία ΨΑ, όπως το πρόβλημα, οι χαρακτήρες και η πλοκή, ενώ τα κείμενα αυξήθηκαν σε αριθμό λέξεων. Αντίστοιχα, φοιτητές βελτίωσαν τη δομή του κειμένου τους μέσω συνεργατικής ψηφιακής αφήγησης (Tanrikulu, 2022). Η ΨΑ αποδεδειγμένα ενισχύει τις δεξιότητες γραφής (Smeda et al., 2014; Tanrikulu, 2022) και ευρύτερα τη δημιουργική γραφή, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας των Uslu & Uslu (2021) αποδεικνύουν την ενίσχυση οκτώ υποδιαστάσεων αυτής, όπως η πρωτοτυπία ιδεών, η ευχέρεια και ευελιξία των σκέψεων, βελτιώσεις στο λεξιλόγιο, τη δομή και οργάνωση του κειμένου, τη γραμματική και το γενικότερο στυλ γραφής.

Όσον αφορά στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και την αντιμετώπιση διακρίσεων, η δημιουργία ψηφιακών κόμικς φάνηκε να βοηθά τους μαθητές να προβληματιστούν και να αντιμετωπίσουν σχολικές συγκρούσεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις (Rutta et al., 2019; Rubegni et al., 2020). Αυτή η διαδικασία ενίσχυσε τη συνεργασία και την ενσυναίσθηση. Επιπλέον, αναδείχθηκε η σημασία της συνεργασίας για



την επιτυχία των παρουσιάσεων των ΨΑ, αφού οδήγησε στην κατανομή των καθηκόντων, διευκολύνοντας τη διεκπεραίωση της εργασίας (Uslu & Uslu, 2021), ενώ οι μαθητές ανέπτυξαν ποικίλες δεξιότητες αλληλοβοηθώντας και ενθαρρύνοντας ο ένας τον άλλον, συσφίγγοντας την ομαδική σχέση (Yamac & Ulusoy, 2016).

Επιπλέον, η ΨΑ με κόμικς αποδεικνύεται ένα ελκυστικό και αποτελεσματικό εργαλείο για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών, προϋποθέτοντας συνεργασία (Rutta et al., 2021) και βελτιώνοντας τη στοχαστική και κριτική σκέψη των μαθητών (Yang, Chen, & Hung, 2022). Άλλες έρευνες διαπίστωσαν αυξημένη ενασχόληση των μαθητών με την εργασία τους, σε σύγκριση με παραδοσιακές μεθόδους, με θετική επίδραση από την ανατροφοδότηση εκπαιδευτικών και τη συνεργασία μεταξύ μαθητών (Rahimi & Yaddlah, 2017). Η ενίσχυση της οπτικής μνήμης, στην οποία συμβάλλει η ΨΑ, έχει θετικό αντίκτυπο στη διατήρηση και την ανάκληση πληροφοριών και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν (Sarica & Usluel, 2016).

Τα ευρήματα των ερευνών επιβεβαιώνουν τη σημαντική συμβολή της ΨΑ στην ενίσχυση πολλαπλών δεξιοτήτων, στην προώθηση καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και στην ανταπόκριση στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης.

3. Σύγκλιση Ψηφιακής Αφήγησης και Δημιουργικής Γραφής

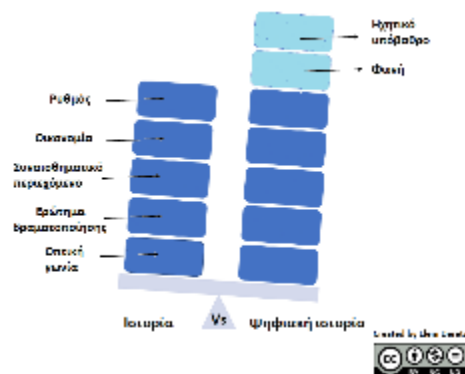
Η ΨΑ ως ένα δυναμικό πάντρεμα αφήγησης και τεχνολογίας, αναδεικνύεται σε ισχυρή δύναμη για την εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνοντας και εμπλουτίζοντας τον γραπτό ή προφορικό λόγο των μαθητών. Η στενή σχέση μεταξύ ψηφιακής αφήγησης και γραπτού λόγου είναι δεδομένη, καθώς η ΨΑ προϋποθέτει τη δημιουργία σεναρίου. Το γράψιμο αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας της ιστορίας, καθώς «αν δεν είναι στη σελίδα, δεν είναι στη σκηνή» (Ohler, 2006). Η οργάνωση των ιδεών και η καταγραφή τους διασφαλίζει μια σωστά δομημένη ιστορία, αφού «αν η ιστορία δεν είναι καλή, η τεχνολογία θα το κάνει προφανές» (Ohler, 2013, σ. 14).

Για τη συγγραφή ενός σεναρίου, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η δημιουργικότητα και οι δεξιότητες συγγραφής. Όπως επισημαίνει ο Κωτόπουλος (2012), η ΔΓ ως σύνολο γνώσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών, μπορεί να διδαχθεί και δεν αποτελεί προνόμιο εμπνευσμένων ατόμων. Η αναγνώριση ότι η ΨΑ μπορεί να βελτιώσει τις απαιτούμενες δεξιότητες για τη δημιουργία της ιστορίας ενισχύει τη στενή σύνδεση μεταξύ των δύο πεδίων. Η ΨΑ συμβάλλει στη βελτίωση της ΔΓ, και αντίστροφα, οι τεχνικές της δημιουργικής γραφής οδηγούν στη δημιουργία καλύτερων νέων ιστοριών, οι οποίες αποτελούν τη βάση της ψηφιακής αφήγησης. Επομένως, γίνεται λόγος για «δύο παράλληλους κόσμους με κοινό τόπο», μελετώντας την αλληλεπίδραση, τις ομοιότητες, τις διαφορές και τους τρόπους αποτελεσματικότερης εφαρμογής τους (Μουταφίδου & Μπράτισης, 2013).

Ο Μπράτισης (2021β) τονίζει ότι τα περισσότερα στοιχεία που καθορίζουν μια καλή ψηφιακή ιστορία αποτελούν ταυτόχρονα στοιχεία οποιασδήποτε καλής ιστορίας. Συγκεκριμένα, το Center for Digital Storytelling (CDS) προτείνει επτά βασικά στοιχεία για μια καλή ψηφιακή ιστορία: την οπτική γωνία (κεντρική ιδέα), το δραματικό ερώτημα (το γεγονός που διαταράσσει την ισορροπία), την αισθηματική προσέγγιση (δημιουργία συναισθηματικής αντίδρασης), τη φωνή (χρήση της φωνής του αφηγητή), τον ρυθμό/τόνο/τέμπο (στοιχεία που καθηλώνουν τον ακροατή), το κοινό (προσαρμογή της αφήγησης) και την εμπύθιση, σύνδεση, εμπλοκή (ταύτιση του ακροατή) (Μπράτισης, 2021β). Πέραν αυτών, ο Μπράτισης (2021β) αναφέρει και το Υπόβαθρο (ο λόγος ύπαρξης και η αξία της ιστορίας) και την Αφηγηματική δομή (π.χ., αριστοτελική δομή, ταξίδι του ήρωα,



πυραμίδα του Freytag). Οι εν λόγω διαφορές και ομοιότητες φαίνονται παρακάτω στην Εικόνα (2).



Εικόνα 2. Διαφορές και ομοιότητες Ιστορίας και Ψηφιακής Ιστορίας

Μια ακόμη διαφορά έγκειται στο ότι η ΔΓ καλλιεργεί τις παραδοσιακές δεξιότητες εγγραμμatisμού, ενώ η ΨΑ τις ψηφιακές (Μουταφίδου & Μπράτισης, 2013). Ο συνδυασμός και των δύο καλλιεργεί τις ήπιες και ψηφιακές δεξιότητες, όπως αυτές περιγράφονται και προωθούνται από το ΙΕΠ, εκσυγχρονίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία και συμβαδίζοντας με τις απαιτήσεις του 21ου αιώνα.

4. Η Δημιουργική Γραφή

4.1. Η Δημιουργική Γραφή ως επιστημονικό πεδίο

Ο ορισμός της ΔΓ είναι πολυσύνθετος, λόγω των ποικίλων θεωριών περί δημιουργικότητας και των διαφορών στο περιεχόμενό της (Κωτόπουλος, 2012). Μια κυρίαρχη άποψη την ταυτίζει με τη λογοτεχνική συγγραφή. Μια δεύτερη θεωρεί τον όρο καταχρηστικό, καθώς η ίδια η γραφή είναι εξ ορισμού δημιουργική, επιστρατεύοντας γνωστικά μέσα, φαντασία και εμπειρίες για την παραγωγή πρωτότυπου έργου (Μουταφίδου & Μπράτισης, 2013). Μια τρίτη άποψη ορίζει το δημιουργικό γράψιμο ως αυτό που οδηγεί σε ένα πρωτότυπο κείμενο, αυτόνομη έκφραση του συγγραφέα του, που δεν αναφέρεται σε άλλο κείμενο (Κωτόπουλος, 2011).

Οι ρίζες της ΔΓ εντοπίζονται στην αρχαία ελληνική ρητορική, η οποία στόχευε στην πειστικότητα του λόγου. Από τα πέντε στάδια της ρητορικής, τα τρία πρώτα -η Εύρεσις (αναζήτηση ιδέας), η Τάξις (σύνθεση ιδεών) και η Λέξις (επιλογή λέξεων)- αποτέλεσαν τη βάση για τη διδασκαλία των λειτουργιών του λόγου τον 19ο αιώνα (Καρακίτσιος, 2012). Ο Κωτόπουλος (2012) τοποθετεί τις ρίζες ακόμα πιο πίσω, στην Ποιητική, ως ερμηνεία ήδη υφιστάμενων δημιουργικών πρακτικών. Επομένως, η ευεργετική επίδραση της ΔΓ, που έχει τις ρίζες της σε αρχαίες διδακτικές πρακτικές, είναι ευρέως αποδεκτή από όσους την έχουν διδαχθεί (Κωτόπουλος, 2012).

4.2. Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής

Η παγκόσμια ενασχόληση με τη ΔΓ και τη διδασκαλία της αποδεικνύει ότι αυτή μπορεί να διδαχθεί, αν και εγείρονται ερωτήματα σχετικά με το «ποιος, πώς και γιατί» να τη διδαχθεί (Κωτόπουλος, 2012). Στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας, η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής εισήχθη πολύ πρόσφατα (Κουμασίδης & Κωτόπουλος, 2019).



Η διδασκαλία της ΔΓ αξιοποιεί τη φύση της ως μια διασκεδαστική διαδικασία, που μοιάζει με παιχνίδι (Καρακίτσιος, 2012). Μέσα από αυτή την προσέγγιση, τα παιδιά ενθαρρύνονται να γράφουν ιστορίες, ενισχύοντας την καλλιτεχνική τους έκφραση, διευρύνοντας τις λειτουργίες γραφής και τη φαντασία τους, ανακαλύπτοντας τον εαυτό τους και μαθαίνοντας ουσιαστικές δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης (Μουταφίδου & Μπράτισης, 2013). Η ίδια η πράξη της γραφής μετατρέπεται σε μια ευχάριστη πορεία που συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη και αυτογνωσία (Κωτόπουλος, 2012). Για να επιτευχθεί αυτό, η διδασκαλία της ΔΓ βασίζεται σε στοιχεία παιχνιδιού, προάγοντας τον αυθορμητισμό και την έλλειψη κριτικής, χαρακτηριστικά της δημιουργικής κατάστασης. Μέσω στοχευμένων ασκήσεων που ενσωματώνουν αυτά τα στοιχεία, επιτυγχάνεται αποτελεσματικά η παραγωγή γραπτού λόγου (Μπέλλου, Τσιλιμένη, & Καρακίτσιος, 2021).

Η διαδικασία της συγγραφής βασίζεται κατά μία έννοια στην έμπνευση, η οποία πυροδοτείται από ένα τυχαίο γεγονός, μια εμπειρία ή ένα εξωτερικό ερέθισμα. Ωστόσο, σπουδαία έργα έχουν γραφτεί τόσο ως αποτέλεσμα έμπνευσης όσο και σκληρής δουλειάς (Μπέλλου κ.ά., 2021). Ο Γρόσδος (2013) περιγράφει τη διαδικασία ως ένα γλωσσικό πρόβλημα με πολλαπλές λύσεις, όπου ο δημιουργικός συγγραφέας καλείται να το επιλύσει επιστρατεύοντας νέες και πρωτότυπες γνώσεις και ιδέες, ανάλογα με την υποκειμενική θέαση του κόσμου. Η ομαδοσυνεργατική συγγραφή αυξάνει τις προκλήσεις, καθώς τα μέλη καλούνται να ακούσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και να γεννήσουν νέες ιδέες αφορμώμενοι ο ένας από τον άλλο.

Πέρα από τα βασικά χαρακτηριστικά τους (δομή, αυτονομία, ορθογραφία, γραμματική, συντακτικό), τα δημιουργικά κείμενα διακρίνονται για τα πρόσθετα στοιχεία. Αυτά περιλαμβάνουν τη ρευστότητα και ευχέρεια (πλούτος πρωτότυπων ιδεών), την ευελιξία (αλλαγή σκέψης και έμφαση σε συμβολικές λειτουργίες), την πρωτοτυπία (μοναδική και υποκειμενική θέαση του κόσμου με πολλαπλές ερμηνείες), την οργάνωση και πολυπλοκότητα (ταξινόμηση πληροφοριών σε περιεκτικά σχήματα), καθώς και το χιούμορ-το στοιχείο της έκπληξης (Γρόσδος, 2013).

Ο σκοπός της ΔΓ είναι να παρέχει στους μαθητές την αυτονομία παραγωγής οποιουδήποτε είδους κειμένου, κάτι που απαιτεί τόσο γλωσσικές όσο και μεταγνωστικές δεξιότητες όπως η αυτοδιόρθωση και αυτοαξιολόγηση (Γρόσδος, 2013). Οι βασικοί στόχοι της ΔΓ στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Τσαρουχά (2021), είναι η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος για πρωτότυπη και εναλλακτική συγγραφή, και η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που ταιριάζουν στα ενδιαφέροντά τους.

5. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) της Νεοελληνικής Γλώσσας (2023) για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ΦΕΚ Β 684/10-2-2023) σηματοδοτεί μια σημαντική αναβάθμιση, υιοθετώντας μια συνθετική προσέγγιση που ενσωματώνει γνωστικά και κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία μάθησης. Για πρώτη φορά, δίνεται συστηματική και οργανωμένη έμφαση στην καλλιέργεια της Δημιουργικής Γραφής (ΔΓ), αναδεικνύοντας την κριτική σκέψη, την επεξεργασία πληροφοριών και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Συγκριτικά με το παλιότερο ΠΣ, δίνεται ξεχωριστή έμφαση σε όλους τους τομείς που καθιστούν έναν μαθητή ταυτόχρονα καλό αναγνώστη και συγγραφέα, εξασκώντας την κριτική του σκέψη πολύπλευρα. Επομένως, γίνεται λόγος για την καλλιέργεια της φιλαναγνώσιας, την κειμενοκεντρική και κριτική προσέγγιση, και κατόπιν την αξιοποίηση των παραπάνω ώστε οι μαθητές/τριες να αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και να



είναι σε θέση να παράγουν πληθώρα κειμενικών και λογοτεχνικών ειδών. Όπως επισημαίνει ο Κωτόπουλος (2011), η φιλαναγνωσία προηγείται της ΔΓ και η τελευταία μπορεί να διδαχθεί, αφού δεν αποτελεί προνόμιο ευφυών ή ταλαντούχων ατόμων. Ακόμη, ενώ τα παλαιότερα ΠΣ έδιναν περισσότερη έμφαση στα περιγραφικά κείμενα (Κωτόπουλος, 2012), το νέο ΠΣ δίνει μεγάλη έμφαση στην αφήγηση, η οποία από την αρχαιότητα αποτελεί μέσο ψυχαγωγίας και διδασκαλίας (Μουταφίδου & Μπράτισης, 2013). Επομένως, η ενσωμάτωση της ΔΓ αντανakλά την παιδαγωγική της αξία, προάγοντας την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία, και ενισχύοντας τις γλωσσικές δεξιότητες με βιωματικό και ενδιαφέροντα τρόπο, πέρα από την αποστήθιση κανόνων.

Επιπλέον, το νέο ΠΣ δίνει έμφαση στην πολυτροπικότητα των κειμένων, συνδέοντας άμεσα τη ΔΓ με την ΨΑ. Οι μαθητές καλούνται να συνθέτουν κείμενα χρησιμοποιώντας όχι μόνο γραπτό λόγο, αλλά και εικόνες, ήχους και βίντεο, αξιοποιώντας τα ψηφιακά μέσα για να δώσουν νέα διάσταση στις ιστορίες τους. Αυτή η προσέγγιση προωθεί τον ψηφιακό εγγραμματισμό και τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται κριτικά, να συνεργάζονται και να δημιουργούν σε ένα ψηφιακό περιβάλλον.

Συνοψίζοντας, το νέο ΠΣ της Γλώσσας αναγνωρίζει τον κεντρικό ρόλο της αφήγησης και της έκφρασης, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν καινοτόμες πρακτικές, όπως η ΨΑ, για να καλλιεργήσουν στους μαθητές γλωσσικές δεξιότητες, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη και ψηφιακό εγγραμματισμό, εφόδια απαραίτητα για την ενεργό συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνία.

6. Προκλήσεις εφαρμογής της Δημιουργικής Γραφής και των Ψηφιακών Ιστοριών

Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί μια πανάρχαια μέθοδο επικοινωνίας και μάθησης, με ευεργετικές επιδράσεις σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης των μαθητών (Smeda et al., 2014; Μπράτισης, 2021α). Παράλληλα, η ΔΓ, που διαφοροποιείται από το συμβατικό γράψιμο (Κωτόπουλος, 2011), παρέχει έναν παιγνιώδη τρόπο για τη διεύρυνση των δεξιοτήτων γραφής και της φαντασίας (Γρόσδος, 2013; Μουταφίδου & Μπράτισης, 2013). Ενώ στο παρελθόν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έδινε ελάχιστα περιθώρια για αυτόνομη έκφραση και καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής, επικεντρωνόμενο κυρίως στον πεζό λόγο (Κωτόπουλος, 2011), τα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) του 2023 έρχονται να αλλάξουν αυτό το τοπίο. Με την πλέον θεσμοθετημένη είσοδο της ΔΓ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν το προσωπικό τους ύφος, τη φαντασία και την πρωτοτυπία τους.

Η ενσωμάτωση της ΔΓ στα νέα ΠΣ, αν και αποτελεί ένα σημαντικό βήμα, φέρνει και τις δικές της προκλήσεις στην πράξη. Ενώ οι στόχοι για την παραγωγή γραπτού αφηγηματικού λόγου είναι πλέον σαφείς, απαιτώντας από τους/τις μαθητές/τριες να σχεδιάζουν κείμενα με δομή, συνοχή και προσωπικό ύφος, η μετάβαση από τη θεωρία στην καθημερινή σχολική πρακτική απαιτεί την κατάλληλη υποστήριξη. Η ΔΓ, αν και αναγνωρισμένη για την παιδαγωγική της αξία, απαιτεί από τους/τις εκπαιδευτικούς έναν διαφοροποιημένο ρόλο, προκειμένου να καλλιεργήσουν τη δημιουργική φαντασία των παιδιών, κάτι που στο παρελθόν επαφιόταν κυρίως στην προσωπική βούληση των εκπαιδευτικών (Κωτόπουλος, 2011).

Στα πλαίσια της ΔΓ εντάσσεται και το σενάριο μιας ΨΑ. Η δημιουργία σεναρίου προϋποθέτει τη συγγραφή της ιστορίας στο χαρτί με οργανωμένο και δομημένο τρόπο, καθώς αν παραλειφθεί αυτό το στάδιο, η ψηφιακή δημιουργία θα έχει ελλείψεις (Ohler, 2013). Μια καλή ιστορία κρίνεται από τα συστατικά στοιχεία της είτε αυτή είναι μια



οποιαδήποτε ιστορία είτε ψηφιακή (Μπράτισης 2021β). Ο συνδυασμός της δημιουργικής γραφής με την ψηφιακή αφήγηση προσφέρει μια καινοτόμο και ελκυστική παιδαγωγική μέθοδο (Μουταφίδου & Μπράτισης, 2013; Smeda et al., 2014).

Η δημιουργία ΨΑ, όμως, αποτελεί επίσης μια πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς. Παρόλο που υπάρχουν ολοκληρωμένοι οδηγοί για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών από μαθητές (Μπράτισης, 2021α), διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περαιτέρω καθοδήγηση σε πρακτικά ζητήματα υλοποίησης της ψηφιακής αφήγησης (Μπράτισης, 2021β). Η ευθύνη του/της εκπαιδευτικού έγκειται στο να διασφαλίσει ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να υπηρετήσουν την ιστορία και όχι το αντίστροφο (Ohler, 2013), προάγοντας τον ψηφιακό εγγραμματισμό και την κριτική σκέψη.

Συνοψίζοντας, τόσο η συστηματική καλλιέργεια της ΔΓ όσο και η δημιουργία ΨΑ, αν και πλέον ενταγμένες στα νέα ΠΣ, απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς συνεχή υποστήριξη, κατάρτιση και την υιοθέτηση ενός διαφοροποιημένου ρόλου, προκειμένου να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες αυτών των καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

7. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τη ζωτική σημασία της Ψηφιακής Αφήγησης (ΨΑ) και της Δημιουργικής Γραφής (ΔΓ) ως σύγχρονων παιδαγωγικών εργαλείων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με κεντρικό στόχο την ενίσχυση της μάθησης και της δημιουργικότητας των μαθητών, εφόσον η καλλιέργεια της δημιουργικότητας αποτελεί επιτακτική ανάγκη στον ταχέως εξελισσόμενο κόσμο.

Ένα βασικό συμπέρασμα είναι πως η ΨΑ λειτουργεί ως ένα δυναμικό παιδαγωγικό εργαλείο που ενισχύει τη συμμετοχή και τα κίνητρα των μαθητών (Robin, 2006; Ohler, 2013; Smeda et al., 2014; Yamac & Ulusay, 2016). Είναι πλήρως εναρμονισμένη με τα κονστрукτιβιστικά μοντέλα μάθησης και τις νέες τάσεις ενεργούς μάθησης, καθώς ενσωματώνει στρατηγικές όπως η συμμετοχική μάθηση και η μάθηση μέσω έργου (Barrett, 2006; Smeda et al., 2014). Μέσω της ΨΑ, καλλιεργούνται όχι μόνο πολλαπλοί εγγραμματισμοί, όπως ο ψηφιακός (Smeda et al., 2014; Yamac & Ulusoy, 2016; Uslu & Uslu, 2021), αλλά και τη διαδραστική επικοινωνία και τις διαπροσωπικές δεξιότητες, οι οποίες είναι ζωτικής σημασίας τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο επαγγελματικό περιβάλλον (Athanasiadis, 2024).

Παράλληλα, η ΔΓ αναδείχθηκε ως ένα γνωστικό αντικείμενο με ευεργετική επίδραση, οι ρίζες της οποίας εντοπίζονται στην αρχαία ελληνική ρητορική και την Ποιητική (Καρακίτσιος, 2012; Κωτόπουλος, 2012). Η διδασκαλία της ΔΓ αξιοποιεί τον παιγνιώδη και διασκεδαστικό της χαρακτήρα, ενθαρρύνοντας την καλλιτεχνική έκφραση, την αυτογνωσία και την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης μέσω αυθορμητισμού και έλλειψης κριτικής (Καρακίτσιος, 2012; Κωτόπουλος, 2012; Μουταφίδου & Μπράτισης, 2013; Μπέλλου κ.ά., 2021). Τα δημιουργικά κείμενα που παράγονται χαρακτηρίζονται από ρευστότητα, ευελιξία, πρωτοτυπία και χιούμορ (Γρόσδος, 2013), ενώ η ΔΓ στοχεύει στην παροχή αυτονομίας στους μαθητές για την παραγωγή κειμένων και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Γρόσδος, 2013; Τσαρουχάς, 2021).

Η εργασία τόνισε τη στενή σύγκλιση μεταξύ ΨΑ και ΔΓ, αναγνωρίζοντας ότι η ΨΑ προϋποθέτει τη δημιουργία σεναρίου και, συνεπώς, δεξιότητες δημιουργικής γραφής (Ohler, 2006, 2013). Ο συνδυασμός τους προσφέρει ένα καινοτόμο και πανίσχυρο παιδαγωγικό εργαλείο (Μουταφίδου & Μπράτισης, 2013; Smeda et al., 2014), το οποίο καλλιεργεί ταυτόχρονα ήπιες και ψηφιακές δεξιότητες, εκσυγχρονίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία και συμβαδίζοντας με τις απαιτήσεις του 21ου αιώνα.



Τέλος, αναδείχθηκε ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας (ΦΕΚ Β 684/10-2-2023) σηματοδοτεί μια σημαντική αλλαγή, ενσωματώνοντας για πρώτη φορά συστηματικά τη ΔΓ στο θεματικό πεδίο «Δημιουργώ» και δίνοντας έμφαση στην πολυτροπικότητα των κειμένων. Ωστόσο, η υιοθέτηση αυτών των καινοτόμων προσεγγίσεων φέρνει και σημαντικές προκλήσεις για τον/την εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α καλείται να ανταποκριθεί σε μια νέα πραγματικότητα. Η επιτυχής εφαρμογή τόσο της ΔΓ όσο και των ΨΑ απαιτεί από τους/τις εκπαιδευτικούς συνεχή υποστήριξη, εξειδικευμένη κατάρτιση και την υιοθέτηση ενός διαφοροποιημένου ρόλου, ώστε να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες αυτών των παιδαγωγικών εργαλείων (Κωτόπουλος, 2011; Μπράτσης, 2021β).

Είναι φανερό ότι η αποτελεσματική εφαρμογή τους δεν εξαρτάται μόνο από την ενσωμάτωσή τους στα ΠΣ αλλά κυρίως από την προθυμία και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να μεταμορφώσουν την τάξη σε ένα εργαστήρι δημιουργίας και ενεργούς μάθησης. Η συνεχής επιμόρφωση και η παροχή πρακτικών εργαλείων είναι απαραίτητες για να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονται επαρκείς και θα μπορούν να εμπλέξουν τους μαθητές τους σε αυτές τις καινοτόμες εκπαιδευτικές μεθόδους. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού μετασχηματίζεται σε αυτόν του/της διαμεσολαβητή/τριας και του/της εμπνευστή/τριας, ο οποίος καλείται να προσαρμόσει τις μεθόδους στις ανάγκες κάθε μαθητή/τριας, ενθαρρύνοντας την αυθεντική μάθηση και όχι την απλή αναπαραγωγή γνώσης. Η περαιτέρω έρευνα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, με έμφαση στην πρακτική εφαρμογή και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, κρίνεται απαραίτητη για την εδραίωση αυτών των παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barrett, H. (2006). Convergence of student-centered learning strategies. *Technology and Teacher Education Annual*, 1, 647–654.
- Izgi-Onbasili, U., Avsar-Tuncay, A., Sezginsoy-Seker, B., & Kiray, S. A. (2022). An Examination Of Pre-Service Teachers' Experiences In Creating A Scientific Digital Story In The Context Of Their Self Confidence In Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Baltic Science Education*, 21(2), 207.
- Lisenbee, P. S., & Ford, C. M. (2018). Engaging students in traditional and digital storytelling to make connections between pedagogy and children's experiences. *Early Childhood Education Journal*, 46(1), 129-139.
- Lunce, C. (2011). Digital storytelling as an educational tool. *Indiana Libraries*, 30(1), 77-80.
- Munajah, R., Sumantri, M. S., & Yufiarti, Y. (2023). The use of digital storytelling to improve students' writing skills. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 3(1), 579-585.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational leadership*, 63(4), 44-47.
- Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin Press.
- Rahimi, M., & Yadollahi, S. (2017). Effects of offline vs. online digital storytelling on the development of EFL learners' literacy skills. *Cogent Education*, 4(1), 1285531.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, (30), 17-29.



- Rubegni, E., Landoni, M., & Jaccheri, L. (2020, July). Design for change with and for children: how to design digital StoryTelling tool to raise stereotypes awareness. In *Proceedings of the 2020 ACM Designing Interactive Systems Conference*, 505-518.
- Rutta, C. B., Schiavo, G., Zancanaro, M., & Rubegni, E. (2019, June). Comic-based digital storytelling with primary school children. In *Proceedings of the 18th ACM International Conference on Interaction Design and Children*, 508-513.
- Rutta, C. B., Schiavo, G., Zancanaro, M., & Rubegni, E. (2021). Comic-based digital storytelling for content and language integrated learning. *Educational Media International*, 58(1), 21-36.
- Sarıca, H. Ç., & Usluel, Y. K. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, 94, 298-309.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2012). Digital storytelling with Web 2.0 tools for collaborative learning. In *Collaborative Learning 2.0: Open Educational Resources*. IGI Global, 145-163.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 1-21.
- Tanrikulu, F. (2022) Students' perceptions about the effects of collaborative digital storytelling on writing skills. *Computer Assisted Language Learning*, 35(5-6), 1090-1105.
- Uslu, A., & Uslu, N. A. (2021). Improving Primary School Students' Creative Writing and Social-Emotional Learning Skills through Collaborative Digital Storytelling. *Acta Educationis Generalis*, 11(2), 1-18.
- Wang, A. Y. (2013, March). The Impact of Digital Storytelling on the Development of TPACK among Student Teachers. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 1794-1794.
- Yamac, A., & Ulusoy, M. (2016). The Effect of Digital Storytelling in Improving the Third Graders' Writing Skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 59-86.
- Yang, Y. T. C., Chen, Y. C., & Hung, H. T. (2022). Digital storytelling as an interdisciplinary project to improve students' English speaking and creative thinking. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 840-862.
- Γρόσδος, Σ. (2013). Εικόνα και Δημιουργική Γραφή: Τα ζωγραφικά έργα, οι εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων και οι εικόνες του κινηματογράφου ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής στο δημοτικό σχολείο. *Μία διδακτική πρόταση*. Στο Η. Τ. Κωτόπουλος, Α. Βακάλη, Β. Νάνου & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.), *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου*, 4-6.
- Προγράμματα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό. Ανακτήθηκε στις 3/2/2025 από <https://shorturl.at/mevkY>
- Καρακίτσιος, Α. (2012). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής; *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*.
- Κουμασίδης, Ι. Π., & Κωτόπουλος, Τ. Η. (2019). Η δημιουργική γραφή στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10(1B), 117-123.



- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. Στο Γ. Παπαντωνάκης & Τ. Κωτόπουλος (Επιμ.). *Τα ετεροθαλή*. Αθήνα: Ίων, 21-36.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. Στο *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*.
- Μπέλλου, Γ., Τσιλιμένη, Τ., & Καρακίτσιος, Α. (2021). Λογοτεχνική γραφή και έμπνευση: Απόψεις συγγραφέων. Στο *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*.
- Μουταφίδου, Α., & Μπράτισης, Θ. (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. Στο Η. Τ. Κωτόπουλος, Α. Βακάλη, Β. Νάνου & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.), *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου*, 4-6.
- Μπράτισης, Θ. (2021α). Καθοδηγούμενος σχεδιασμός ψηφιακών ιστοριών από μαθητές σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στα *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 722-732.
- Μπράτισης, Θ. (2021β). Ψηφιακή Αφήγηση: Προσαρμογή δραστηριοτήτων σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στα *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 51-61.
- Τσαρουχάς Ν.-Θ. (2021). Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση: πεδία εφαρμογών, τρόποι δράσεων και σύγχρονες-καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1(1), 137–145.

