



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Αφηγηματική Ικανότητα βασισμένη σε Ψηφιακές
Δραστηριότητες»

ΒΛΩΝ ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ (Α.Μ: 529)

ΔΟΥΜΠΑΡΑΤΖΗ ΜΑΓΔΑΛΗΝΗ (Α.Μ: 542)

ΠΑΠΑΡΟΥΝΑ ΣΤΑΜΑΤΙΑ (Α.Μ: 604)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΕΥΓΕΝΙΑ ΤΟΚΗ, Αν.Καθηγήτρια ΠΙ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2022



UNIVERSITY OF IOANNINA
FACULTY OF HEALTH SCIENCES
SPEECH THERAPY DEPARTMENT

THESIS

«Storytelling based on Digital Tasks»

VLON MARGARITA

DOUMPARATZI MAGDALINI

PAPAROUNA STAMATIA

SUPERVISED BY: EUGENIA TOKI, Substitute Teacher UoI

IOANNINA 2022

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Ιωάννινα,2022

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1) Ευγενία Τόκη

2) Βικτωρία Ζακοπούλου

3) Παύλος Χριστοδουλίδης

© Βλων Μαργαρίτα, Δουμπάρατζη Μαγδαληνή, Παπαρούνα Σταματία,2022.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνουμε υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μας ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Βλων Μαργαρίτα

Δουμπάρατζη Μαγδαληνή

Παπαρούνα Σταματία

Υπογραφή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση αυτής της εργασίας θα θέλαμε πρώτα από όλα να ευχαριστήσουμε την επιβλέπουσα καθηγήτρια μας, Τόκη Ευγενία, Αναπλ. Καθηγήτρια Τμήματος Λογοθεραπείας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η καθοδήγηση και ο χρόνος που μας προσέφερε όλο αυτό το διάστημα ήταν ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επίσης και η διάθεση του ψηφιακού παιχνιδιού που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο αυτής της πτυχιακής εργασίας.

Αντίστοιχη ευγνωμοσύνη θα θέλαμε, ωστόσο, να εκφράσουμε σε όλους τους καθηγητές μας στο τμήμα Λογοθεραπείας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την συμβολή τους στην θεωρητική και επιστημονική μας συγκρότηση.

Επίσης, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε από τις ευχαριστίες μας, όλους μας τους φίλους, για την ψυχολογική και πρακτική στήριξη τους, με την ενεργό συμμετοχή τους στην έρευνά μας. Χωρίς αυτούς δεν θα μπορούσε να υπάρξει αυτή η εργασία.

Για το τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε η μία την άλλη, για μια πολύ όμορφη και εποικοδομητική συνεργασία που δεν διήρκησε μόνο όσο η παρούσα πτυχιακή εργασία, αλλά ολόκληρη η ακαδημαϊκή μας σταδιοδρομία.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι ικανότητες της ανάκλησης και της αφήγησης αναπτύσσονται από μικρή ηλικία (προσχολική) και βελτιώνονται με την ανάπτυξη του ατόμου. Αποτελούν κρίσιμες δεξιότητες που βασίζονται στη μνήμη και την έκφραση και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνικοποίηση του ατόμου και την τυπική του ένταξη. Οι ικανότητες αυτές χρησιμοποιούνται και στο πλαίσιο της ψηφιακής αφήγησης. Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα εργαλείο που σήμερα χρησιμοποιείται ιδιαίτερα, δίνοντας την ευκαιρία στον καθένα να πει τη δική του σύντομη ιστορία αλλά και να κατανοήσει αυτές των άλλων. Σκοπός της πτυχιακής εργασίας είναι να μελετηθεί η αφηγηματική ικανότητα νεαρών ενηλίκων στο πλαίσιο χρήσης ενός ψηφιακού παιχνιδιού.

Σε αυτή την πτυχιακή εργασία παρουσιάζονται έννοιες της γλώσσας, του λόγου, των ειδών της μνήμης και της αφήγησης και της αναδιήγησης καθώς επίσης και της ψηφιακής αφήγησης. Το δείγμα αποτελείται από δεκατέσσερις ενήλικες, επτά άντρες και επτά γυναίκες, τυπικής ανάπτυξης και χωρίς διαταραχές λόγου, ηλικίας από 18 έως 28 ετών. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της εργασίας και περί προσωπικών δεδομένων και μετά από έγγραφη συγκατάθεσή τους έπαιξαν το ψηφιακό παιχνίδι (Toki, και συν., 2022), συμμετέχοντας σε δραστηριότητες αναδιήγησης οι οποίες ηχογραφήθηκαν. Τα δείγματα απομαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκαν ώστε να αναλυθούν ως προς τα στοιχεία Μακροδομής και Μικροδομής τους σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές «ηλικία» και «φύλο».

Από αυτήν την πτυχιακή εργασία υποδεικνύεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ενοτήτων της «Μικροδομής» και της «Μακροδομής» ως προς το φύλο ή ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων. Ίσως αυτό οφείλεται στο μικρό δείγμα συμμετεχόντων που έλαβαν μέρος στο πλαίσιο αυτής της πτυχιακής εργασίας (μόλις 14). Θεωρούμε, ωστόσο, την παρούσα πτυχιακή εργασία, μια βάση ώστε να μελετήσουμε και να κατανοήσουμε τον αφηγηματικό λόγο και να διεξάγουμε εις βάθος έρευνες στο μέλλον.

Λέξεις κλειδιά : ψηφιακή αφήγηση, αφηγηματική ικανότητα, αφηγηματική μνήμη, ανάκληση, αναδιήγηση

ABSTRACT

Recall and narration skills develop from an early age (preschool) and improve with the development of the individual. They are critical skills based on memory and expression and greatly influence a person's socialization and formal inclusion. At the same time, in recent years, digital storytelling is a tool that is gaining more and more ground, giving everyone the opportunity to tell their own short story but also to understand those of others. The purpose of this undergraduate thesis is to study the narrative ability of young adults aged 18-28 while using a digital game.

In this undergraduate thesis, concepts of language, speech, memory and storytelling, have been presented, as well as digital story-telling. Our sample consists of fourteen adults, seven men and seven women, that were of typical development and had no speech and language disorders, aged between 18 and 28 years with no speech and language difficulties. Participants were informed on issues regarding the aim of this study, the procedure and GDPR and after their written concern the played a digital game (Toki, et al., 2022) participating in the retelling activity. Their response was recorded and then analyzed according to macrostructure and microstructure elements. Statistical analysis was used to examine differences between age and gender factors for these elements.

From this thesis it is found that there is no statistically significant differentiation between the sections of "Microstructure" and "Macrostructure" depending on the gender and age (year of birth) of the participants. A larger sample of participants during future research would be necessary to confirm with precision these results. We consider, however, the present research a basis to study and understand narrative discourse and to conduct a more in depth research in the future.

Keywords: digital storytelling, narrative ability, narrative memory, recall, retelling

Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
Πίνακας περιεχομένων.....	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	9
Κεφάλαιο 1:ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
1.1 Αφήγηση.....	10
1.1.1 Τύποι αφηγητών.....	11
1.1.2 Εστίαση αφήγησης	12
1.1.3 Αφηγηματική Ικανότητα.....	12
1.1.4 Αφηγηματική αλληλουχία και συνοχή	13
1.1.5 Τυπική ανάπτυξη αφηγηματικού λόγου	15
1.1.6 Αναπτυξιακά στάδια του προφορικού αφηγηματικού λόγου σύμφωνα με Stadler και Ward 15	
1.1.7 Αφηγηματικός λόγος σε ενήλικες	16
1.1.8 Αφηγηματικός λόγος και μαθησιακές δυσκολίες	16
1.1.9 Νέες τεχνολογίες στην αφήγηση.....	17
1.2 Ψηφιακή αφήγηση.....	18
1.2.1 Τύποι ψηφιακών αφηγήσεων	19
1.2.2 Κονστрукτιβισμός	19
1.2.3 Έρευνες για την ψηφιακή αφήγηση.....	20
1.2.4 Η Ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο	22
1.2.5 Η ψηφιακή αφήγηση στους ενήλικες	24
1.2.6 Μοντέλο ADDIE	25
1.3 Ο ρόλος της μνήμης στην Αφήγηση.....	27
1.3.1 Τύποι μνήμης.....	27
1.3.2 Αφηγηματική μνήμη.....	29
1.3.3 Κατανόηση επεισοδιακών αφηγήσεων	30
1.4 Αναδιήγηση	31
1.4.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτή στην αναδιήγηση	32
1.4.2 Τεχνικές αναδιήγησης.....	32
1.5 Αναδιήγηση και ψηφιακή αφήγηση	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ	34
2.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα	34

2.2	Συμμετέχοντες.....	35
2.3	Ερευνητική Διαδικασία και Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	35
2.4	Αξιοπιστία και Εγκυρότητα.....	38
2.5	Λειτουργικοί Ορισμοί.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....		40
3.1	Περιγραφική Στατιστική.....	40
3.2	Συσχετίσεις των Εξαρτημένων με τις Ανεξάρτητες Μεταβλητές.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....		52
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι. Γραφήματα στατιστικής ανάλυσης.....		54
Βιβλιογραφία.....		69

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Τύποι αφηγητών σε σχέση με την ιστορία.....	12
Πίνακας 2. Τα 7 στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης σύμφωνα με τον Robin (RobinB. R., 2008) ..	22
Πίνακας 3 Μοντέλο ADDIE.....	25
<i>Πίνακας 4 Τύποι μνήμης</i>	28
Πίνακας 5 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις	41
Πίνακας 6 Έλεγχος διαφοροποίησης των δηλώσεων των συμμετεχόντων ανάλογα με το φύλο τους.....	42
Πίνακας 7 Έλεγχος διαφοροποίησης των δηλώσεων των συμμετεχόντων ανάλογα με την ηλικία τους.....	44
Πίνακας 8 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις δηλώσεων συμμετεχόντων ανά ηλικία	47
Πίνακας 9 Έλεγχος διαφοροποίησης των δηλώσεων των συμμετεχόντων ανάλογα με το βαθμό εκπαίδευσής τους	51

1.1 Αφήγηση

Η αφήγηση ιστοριών είναι μια πράξη επικοινωνίας με την οποία παρουσιάζεται προφορικά, γραπτά ή με κάποιον άλλο τρόπο μια σειρά πραγματικών ή επινοημένων γεγονότων. Ο Labov την ορίζει ως τη σύνδεση δύο τουλάχιστον γεγονότων με χρονική σειρά και λογική συνέχεια. (οπ. Αναφ. Χοβαρδά, 2014).Ο ορισμός αφήγησης που ορίζει ο Finlayson (2013)αναφέρει πως μία αφήγηση:

1. Είναι μια ακολουθία γεγονότων
2. Που σχετίζονται αιτιολογικά
3. Με συγκεκριμένους χαρακτήρες και χρόνους
4. Και εμφανίζει ένα ορισμένο επίπεδο οργάνωσης πέρα από τη βασική συνοχή.

Η ειδοποιός διαφορά της αφήγησης με μια απλή ακολουθία γεγονότων υπογραμμίζεται στο τέταρτο σημείο, όπου μιλάει για οργάνωση που ξεφεύγει της καθαρής συνοχής και τάξης. Αυτή η οργάνωση συνήθως θεωρείται ότι συμβαίνει σε πολλά επίπεδα, τόσο από την άποψη της δομής (λόγος, περιεχόμενο) όσο και από τη γνωστική επίδραση (εστίαση, ανάδειξη, συμπέρασμα)(Leon, 2016)

Ως μέσο επικοινωνίας, προϋποθέτει την ύπαρξη τουλάχιστον δύο προσώπων: ενός πομπού (αφηγητής) και ενός δέκτη. Ο αφηγητής πρέπει να δώσει στον αποδέκτη κάποιες συγκεκριμένες πληροφορίες γύρω από την αφήγηση. Αυτές αφορούν τον χρόνο, τον τόπο και τα πρόσωπα της ιστορίας. Η έκταση που μπορεί να έχει μια αφήγηση δεν έχει όριο. Μάλιστα, η συντομότερη αφήγηση που έχει ποτέ καταγραφεί θεωρείται πως είναι αυτή του Ιούλιου Καίσαρα: «Veni, vidi, vici» (= «ήρθα, είδα, νίκησα»). (Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής : Πύλη για την Ελληνική γλώσσα).

Σε αυτό το σημείο, θα ήταν καλό να διευκρινιστεί η διαφορά ανάμεσα στους όρους «αφήγηση» και «διήγηση» καθώς συχνά συγχέονται. Στην διήγηση, υπάρχει αποστασιοποιημένη καταγραφή ενός περιστατικού ή μίας ιστορίας ενώ στην αφήγηση, εμπλέκεται και μη λεκτική επικοινωνία (εκφράσεις, χειρονομίες) αλλά και αλληλεπίδραση ανάμεσα στον πομπό και τον δέκτη.(Μπράτιτσης Θ. , 2020)

Η αφήγηση, ως μέσο επικοινωνίας, χρησιμοποιείται από τον κάθε άνθρωπο σχεδόν σε καθημερινή βάση. Επιλέγεται συχνά για να επικοινωνηθούν αναμνήσεις, σκέψεις, προηγηθέντα συμβάντα και προβληματισμοί. Αποτελεί εργαλείο εκπαίδευσης, καθώς επιτρέπει καλύτερα την κατανόηση μίας συγκεκριμένης κατάστασης από ότι γενικευμένα παραδείγματα.

Για τον Ματσαγγούρα (2007), τα αφηγηματικά κείμενα (narrative texts) περιέχουν συμβάντα που οδηγούν στη λύση κάποιου προβλήματος ή την επίτευξη στόχων και ακολουθούν ένα συγκεκριμένο μοτίβο:

- Χωροχρονικό πλαίσιο
- Ήρωες
- Εμφάνιση προβλήματος
- Συναισθήματα

- Εξωτερικές μορφές δράσης
- Λύση του προβλήματος

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των αφηγήσεων που τις κάνει μάλιστα να ξεχωρίζουν από άλλα είδη λόγου είναι ο βαθμός αποπλαισίωσης (decontextualization) που έχουν. Μια ιστορία μπορεί να παραχθεί από ένα άτομο, σε οποιαδήποτε στιγμή από αυτή του συμβάντος που εξιστορείται, από άτομο που ίσως δεν είχε καμία άμεση συμμετοχή ή δράση σε αυτό. (Nicolopoulou, McDowell, & Brockmeyer-Cates, 2006). Σύμφωνα με τον Benson (2009) ο αποπλαισιωμένος λόγος δείχνει μια διάσταση μεταγλωσσική, όπου ο αφηγητής εστιάζει στη λειτουργία και τον χαρακτήρα της γλώσσας που χρησιμοποιεί. Έτσι, τον βλέπουμε να κρατάει κάποια απόσταση από το πλαίσιο το οποίο παρουσιάζει και να χρησιμοποιεί σύνταξη και γλωσσικές φόρμες που κανονικά αρμόζουν στον γραπτό λόγο.

1.1.1 Τύποι αφηγητών

Αφηγητής είναι το πρόσωπο που εξιστορεί τα γεγονότα της αφήγησης. Στις αφηγήσεις πραγματικών γεγονότων είναι υπαρκτό πρόσωπο. Στη λογοτεχνία και άλλες μορφές τέχνης ωστόσο ο αφηγητής με τον συγγραφέα/σεναριογράφο/δημιουργό δεν πρέπει να συγχέονται. Ο δημιουργός είναι ένα υπαρκτό πρόσωπο όπου η ύπαρξη του υφίσταται και εκτός του έργου. Ο αφηγητής, από την άλλη, υπάρχει μόνο στα πλαίσια του πλασματικού λόγου. Εξαιρέση αποτελεί μόνο όταν σε ένα έργο ο συγγραφέας και ο αφηγητής ταυτίζονται. Έτσι, χωρίζουμε τους τύπους αφηγητή σε δύο, ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής τους στην ιστορία:

A) Ομοδιηγητικός: ο αφηγητής μετέχει στα γεγονότα είτε ως πρωταγωνιστής είτε ως αυτόπτης μάρτυρας των γεγονότων. Η αφήγηση γίνεται σε α' πρόσωπο ή γ' πρόσωπο.

B) Ετεροδιηγητικός: ο αφηγητής δεν έχει καμία συμμετοχή στα γεγονότα, δεν υπάρχει στην εξέλιξη της ιστορίας, είναι παντογνώστης της πλοκής χωρίς ο ίδιος να παρουσιάζεται ως μέρος της. Η αφήγηση γίνεται σε γ' πρόσωπο. (Λεοντάρης, 2017)

Ο αφηγητής, ωστόσο, εκτός από ομοδιηγητικός και ετεροδιηγητικός, μπορεί να είναι και ενδογιητικός ή εξωδιηγητικός ανάλογα με το κατά πόσο η αφηγηματική πράξη είναι μέρος του αφηγηματικού κόσμου. Συνεπώς προκύπτει :

Ενδοδιηγητικός Αφηγητής	
Ετερο-διηγητικός	Ο αφηγητής δεν συμμετέχει στην ιστορία, η αφηγηματική πράξη είναι εγκιβωτισμένη (αφήγηση μέσα στον αφηγηματικό κόσμο)
Ομο-διηγητικός	Ο αφηγητής είναι ήρωας της ιστορίας και αφηγείται μια ιστορία στην οποία συμμετέχει

Εξωδιηγητικός Αφηγητής	
Ετερο-διηγητικός	Ο αφηγητής δεν συμμετέχει στην ιστορία και η αφηγηματική του πράξη δεν εντάσσεται στον αφηγηματικό κόσμο
Ομο-διηγητικός	Ο αφηγητής συμμετέχει στην ιστορία ως ήρωας που αφηγείται την ιστορία του, η αφηγηματική πράξη δεν εντάσσεται στον αφηγηματικό κόσμο

Πίνακας 1 Τύποι αφηγητών σε σχέση με την ιστορία

1.1.2 Εστίαση αφήγησης

Ο Γάλλος θεωρητικός Gerard Genette εκθέτει μια ολοκληρωμένη θεωρητική και μεθοδολογική κατηγοριοποίηση για την διαδικασία της αφήγησης και τους τρόπους με τους οποίους εκφέρεται ο αφηγηματικός λόγος, στη μελέτη του «Discours du récit: essai de methode». Εκεί κάνει λόγο για τους τύπους εστίασης που μπορούν να υπάρξουν σε μια αφηγηματική πράξη. Αυτοί είναι:

- 1) **Αφήγηση χωρίς εστίαση ή μηδενική εστίαση:** δεν υπάρχουν όρια στην πληροφόρηση του αναγνώστη. Ο αφηγητής είναι παντογνώστης, γνωρίζει πληροφορίες που δεν γνωρίζουν ούτε οι ίδιοι οι πρωταγωνιστές της ιστορίας και τις μεταφέρει στους αποδέκτες
- 2) **Αφήγηση με εσωτερική οπτική γωνία:** Η θέαση του αφηγητή είναι περιορισμένη και φαίνεται να γνωρίζει όσα και οι ήρωες της ιστορίας.
- 3) **Αφήγηση με εξωτερική οπτική γωνία:** Η πιο σπάνια μορφή εστίασης. Οι ήρωες δρουν σε πραγματικό χρόνο, χωρίς να έχει κανείς πρόσβαση στις σκέψεις και τα συναισθήματα του. Ο αφηγητής εδώ γνωρίζει και μεταφέρει λιγότερες πληροφορίες από τα πρόσωπα της ιστορίας. (Κωνσταντίνου, 2009)

1.1.3 Αφηγηματική Ικανότητα

Είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτή η αξία της αφηγηματικής ικανότητας. Μέσω της αφήγησης ο πομπός επικοινωνεί στον δέκτη πληροφορίες που αφορούν είτε προσωπικά βιώματα είτε προϊόντα μυθοπλασίας (π.χ. αφήγηση ενός παραμυθιού)(Gillam & Pearson, 2004). Είναι σαφές λοιπόν πως πρόκειται για μια κοινωνική δεξιότητα η οποία ενισχύει τις διαπροσωπικές μας σχέσεις μέσω της εκπροσώπησης του εαυτού, της αντίληψης των εμπειριών και του περιβάλλοντος της ψυχαγωγίας και της τόνωσης της αυτοπεποίθησης ενώ παράλληλα μεταδίδει

γνώση παρέχει στον ακροατή κάποια δεδομένα προς επεξεργασία. (Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011).

Η δεξιότητα αυτή αποτελεί προγνωστικό δείκτη ακαδημαϊκής προόδου από την προσχολική ηλικία του ατόμου (Boudreau&Hedberg , 1999) καθώς η αφηγηματική ευχέρεια επηρεάζει τον μετέπειτα γραμματισμό του παιδιού και την κατανόηση κειμένων (Bishop&Edmundson, 1987). Παρατηρώντας την αφηγηματική ικανότητα του ομιλητή, μπορεί κανείς να πάρει στοιχεία για την άρθρωση και την φωνολογική του ενημερότητα, την έκφραση, την μνήμη, τις σημασιολογικές και πραγματολογικές δεξιότητες του. Φανερώνει την ικανότητα του ομιλητή να οργανώνει πληροφορίες με τρόπο συνεκτικό και σαφή, να συνδέει τα γεγονότα με συνεπή τρόπο και να εκτιμά τις πληροφορίες που χρειάζεται ο ακροατής για την κατανόηση του γεγονότος που εξιστορείται (Owens, 2014). Για να γίνει λοιπόν μια αφήγηση κατανοητή, ο αφηγητής πρέπει να ξέρει αν οι πληροφορίες είναι παλιές και ήδη γνωστές ή νέες στους αποδέκτες, να προσδιορίζει τον τόπο και τον χρόνο, να κάνει χρήση των κατάλληλων αντωνυμιών και σωστή επιλογή ρημάτων. (Παπαηλιού, 2005)

Ως εκ τούτου, μια επιτυχημένη αφήγηση διέπεται από κάποιους κανόνες. Αρχικά, σε ένα αφήγημα απαιτείται μία χρονική αλληλουχία που ορίζει την αρχή, την μέση και το τέλος (Shipley & McAfee, 2013). Είναι απαραίτητο να έχει εντοπιστεί εξ' αρχής από τον ομιλητή η κεντρική ιδέα, το θέμα του αφηγήματος του καθώς όλος του ο λόγος θα στηριχθεί πάνω σε αυτό. (Πελασγός, 2008). Τέλος, κάθε ιστορία έχει κάποιους πρωταγωνιστές-ήρωες που μπορεί να είναι είτε ο ίδιος ο αφηγητής είτε κάποιο τρίτο πρόσωπο είτε φανταστικοί χαρακτήρες. (Τσιλμένη & Γραίκος , 2007).

Η σημαντικότητα της αφηγηματικής ικανότητας φαίνεται και από τον όγκο της διεθνούς βιβλιογραφίας γύρω από αυτή. Επιφανείς επιστήμονες έχουν ασχοληθεί με ενδιαφέρουσες παραμέτρους της αφήγησης όπως το πώς αυτή αναπτύσσεται μέσα στον αυτισμό, πώς επηρεάζεται από εγκεφαλικές αλλοιώσεις ή βλάβες, τί αλληλεπίδραση έχει με την διγλωσσία κ.ο.κ. Στην εγχώρια βιβλιογραφία, ωστόσο, οι μελέτες γύρω από τον αφηγηματικό λόγο είναι προς το παρόν λίγες. Η συγκεκριμένη εργασία, εστιάζει σε πληθυσμό που δεν έχει ή τουλάχιστον δεν έχει διαγνωστεί με κάποια βλάβη ή μαθησιακή δυσκολία.

1.1.4 Αφηγηματική αλληλουχία και συνοχή

Όπως θα αναφερθεί και στη συνέχεια, στον αφηγηματικό λόγο υπάρχουν μακροδομικά (συνεκτικότητα) και μικροδομικά (συνοχή) χαρακτηριστικά, τα οποία βρίσκονται σε μια ασταμάτητη αλληλεπίδραση. Από την μία πλευρά, η συνοχή αφορά τα στοιχεία γραμματικής, λεξιλογίου και φωνολογίας που συνδέουν τις προτάσεις μεταξύ τους (Νάνου, 2004). Οι Halliday και Hasan έχουν ορίσει ήδη από το 1996, 5 στρατηγικές που μπορούν να καταστήσουν μία αφήγηση συνεκτική. Αυτές είναι:

1. Στρατηγικές αναφοράς : Πρόκειται για όταν ο αφηγητής θέλει να αναφερθεί σε κάποιον τον οποίο έχει ήδη παρουσιάσει, οπότε αντί για το όνομά του χρησιμοποιεί την αντωνυμία του. Π.χ. αντί για «Μαρία» να πει «αυτή» ή «εκείνη». Σε αυτή την κατηγορία στρατηγικών ανήκει και η καταφορά που είναι το αντίθετο, ο αφηγητής δηλαδή αναφέρει ονομαστικά πια, κάποιον για τον οποίο νωρίτερα αναφέρθηκε με αντωνυμία ή περιγράφοντας τον.
2. Στρατηγικές παράλειψης : Αυτές χρησιμοποιούνται όταν ο αφηγητής παραλείπει ένα μέρος του λόγου, καθώς αυτό εννοείται από τα συμφραζόμενα και είναι περιττό. Πρέπει βέβαια να γίνεται κατανοητός παρόλη την παράλειψη.
3. Στρατηγικές αντικατάστασης-παράφρασης: Αναφέρονται στην αντικατάσταση μιας λέξης με μία συνώνυμη της.
4. Στρατηγικές σύνδεσης: η χρήση συνδέσμων που εισάγουν κάθε είδους δευτερεύουσες προτάσεις ή και ενώνουν κύριες.
5. Λεξιλογικές στρατηγικές: Πρόκειται για την επιλογή των κατάλληλων λέξεων ώστε να υπάρχει τόσο συνοχή όσο και ποικιλία στον λόγο. (Halliday & Hasan, 1976)

Από την άλλη, η συνεκτικότητα σχετίζεται με τους κανόνες που οδηγούν σε μία τέλεια αφήγηση. Αυτοί ορίζουν την λογική συνέχεια της ιστορίας, την σύνδεση των σημασιών και τις νοηματικές σχέσεις που υπάρχουν (π.χ. αίτιο – αποτέλεσμα) σε αλληλεπίδραση με τους κανόνες γραμματικής και σύνταξης (Νάνου, 2004).

Το 1978, ο Applebeeanέφερε πως το πώς δομούνται τα συστατικά μιας ιστορίας σχετίζεται με το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται το παιδί. Έτσι, πρότεινε 6 αναπτυξιακά επίπεδα όσον αφορά την παραγωγή των παιδικών αφηγήσεων:

- Στο 1^ο επίπεδο βρίσκονται οι ασύνδετες μικροδομές. Πρόκειται για μικρές ανοργάνωτες προτάσεις στον Ενεστώτα. Εμφανίζεται στα 2 έτη.
- Το 2^ο επίπεδο περιέχει ακολουθίες. Παράγονται απλές ιστορίες με νόημα και ελάχιστη χρονική συνέχεια.
- Κατά το 3^ο επίπεδο, των αρχικών αφηγήσεων, υπάρχουν πιο σοβαρές αφηγήσεις από ότι στα προηγούμενα. Το παιδί εδώ αρχίζει να μην εκφράζει κάθε του σκέψη (3-4 έτη).
- Το 4^ο επίπεδο περιέχει μη επικεντρωμένες αφηγήσεις. Αυτές έχουν σχέσεις αίτιου – αποτελέσματος, και χρονική σειρά όμως συχνά δεν οδηγούν σε κάποιο συγκεκριμένο συμπέρασμα.
- Το 5^ο επίπεδο σχετίζεται με επικεντρωμένες αφηγήσεις, δηλαδή ολοκληρωμένες αφηγήσεις, με σωστές ακολουθίες, που ωστόσο δεν συνδέουν το τέλος τους με την αρχή. Αυτές παρατηρούνται σε παιδιά 5 ετών.
- Στο 6^ο επίπεδο, παρατηρούμε πια ολοκληρωμένες αφηγήσεις όπου έχουν σκοπό, αρχή, μέση και τέλος, σωστές ακολουθίες και μορφή. Συνήθως έχουν κατακτηθεί ως τα 6 έτη. (Κανέλλου, και συν., 2016)

1.1.5 Τυπική ανάπτυξη αφηγηματικού λόγου

Η επικοινωνία μέσω των αφηγήσεων φαίνεται να είναι έμφυτη στους ανθρώπους (Παρίσης & Παρίσης, 2003). Στη τυπική ανάπτυξη ο αφηγηματικός λόγος αρχίζει να αναδύεται περίπου στα δύο με τρία έτη. Εκεί, τα παιδιά αρχίζουν να επικοινωνούν τι βλέπουν στο παρόν. Οι αφηγήσεις συχνά αποτελούνται από κατονομασία των ηρώων χωρίς όμως να γίνει επεξήγηση της δράσης τους. (McCabe & Rollins, 1994) Η αφήγηση σε αυτή την ηλικία δεν γίνεται εύκολα αντιληπτή καθώς λείπουν δομικά και φωνολογικά στοιχεία στο λόγο (Σταγιάννου, 2020). Στην ηλικία των 4, τα αφηγήματα των παιδιών συνήθως αποτελούνται από περισσότερα από δύο γεγονότα, αλλά πολλές φορές λείπει η χρονική αλληλουχία, με συνέπεια να είναι δυσνόητα για τον ακροατή (McCabe & Rollins, 1994). Στον 5ο χρόνο οι ιστορίες φαίνονται πιο ολοκληρωμένες, αλλά δεν σχετίζεται πάντα η κατάληξη της ιστορίας με το αρχικό συμβάν. Χρησιμοποιούνται, ωστόσο, λιγότερες άσχετες πληροφορίες και περισσότερες λεπτομέρειες για τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις δράσεις των ηρώων (Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012).

Σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, τυπικής ανάπτυξης, τα εγχειρήματα για αφήγηση παρατηρούνται συχνά καθώς χρησιμεύουν τόσο στο να επικοινωνήσουν τι συνέβη μέσα στη μέρα τους, όσο και στην δημιουργία φανταστικών ιστοριών και το συμβολικό παιχνίδι (Stadler & Ward, 2005).

Σε μελέτη που διεξήχθη από τους Hirfner – Boucheret al. (2014), με δείγμα 89 παιδιά ηλικίας από 4 έως 6 έτη, απεφάνθη πως τα μεγαλύτερα παιδιά παράγουν πιο επιτυχημένες και ολοκληρωμένες αφηγήσεις σε σχέση με τα μικρότερα ενώ το φύλο δεν διαδραμάτισε κάποιον ρόλο στη δομή των αφηγήσεων.

1.1.6 Αναπτυξιακά στάδια του προφορικού αφηγηματικού λόγου σύμφωνα με Stadler και Ward

Οι Stadler και Ward έχοντας διεξάγει μια πιλοτική έρευνα με δείγμα 14 παιδιά προσχολικής ηλικίας (3-5 έτη) το 2005, κατέληξαν στην ύπαρξη πέντε αναπτυξιακών σταδίων.

Στάδιο 1^ο : Ονοματοθεσία (Labeling) : Η αφήγηση αποτελείται από ονοματικές ετικέτες και επαναλαμβανόμενη σύνταξη. Είναι διάφορες σκέψεις, συχνά άσχετες μεταξύ τους, οι οποίες συνδέονται συνειρμικά. Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει αφηγήσεις παιδιών έως 3 ετών.

Στάδιο 2^ο : Παράθεση (Listing) : Σε αυτό το στάδιο, η αφήγηση του παιδιού μοιάζει με σειροθέτηση των γεγονότων της ιστορίας. Υπάρχει έλλειψη χρονικής και αιτιακής συνάφειας. Τα παιδιά που παράγουν τέτοιες ιστορίες είναι περίπου 4 ετών.

Στάδιο 3^ο : Σύνδεση (Connecting): Σε αυτό το στάδιο μπορεί να βρεθεί κάποια συνάφεια στην σύνδεση των γεγονότων, των χαρακτήρων και των δράσεων τους. Υπάρχει εστίαση σε ένα κεντρικό γεγονός ωστόσο εξακολουθεί να απουσιάζει η χρονική σειρά. Το στάδιο αυτό παρατηρείται στα παιδιά που διανύουν περίπου το 5^ο έτος.

Στάδιο 4^ο :Αλληλουχία (Sequencing):Σε αυτό το στάδιο το παιδί έχει πια κατακτήσει την χρήση προτάσεων που έχουν χρονική μεταξύ τους αλληλουχία καθώς και σχέσεις αίτιου – αποτελέσματος για την δημιουργία ιστοριών. Η αφήγηση του στηρίζεται στο «πότε», στο «πώς» και στο «γιατί». Επιπλέον, εδώ, εμφανίζεται πιο εμπλουτισμένο λεξιλόγιο με χρήση συνδετικών λέξεων και εισαγωγές δευτερευουσών προτάσεων. Αυτός ο λόγος εμφανίζονται σε παιδιά από 5 ετών και πάνω.

Στάδιο 5^ο : Αφήγηση (Narrating) : Πρόκειται για το τελευταίο στάδιο. Σε αυτό το επίπεδο, οι αφηγήσεις των παιδιών έχουν τα στοιχεία από όλα τα προηγούμενα στάδια καθώς και στοιχεία σχεδιασμού για την επίτευξη κάποιου στόχου. Ο ακροατής μπορεί να προβλέψει το τέλος της ιστορίας ήδη από την αρχή της. Οι Stadler και Wardείχαν μόνο ένα τέτοιο δείγμα στην έρευνα τους καθώς αυτό το στάδιο αφορά παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας από το αυτό που συμπεριέλαβαν στο δείγμα τους. (Stadler&Ward, 2005)

1.1.7 Αφηγηματικός λόγος σε ενήλικες

Όσον αφορά την αφηγηματική ικανότητα σε μεγαλύτερες ηλικίες αλλά και στην ενηλικίωση, οι Bamberg και Damrad-Frye(1991) διαπίστωσαν κατά τη μελέτη τους πως εκεί γίνεται χρήση πιο ανεπτυγμένων γλωσσικών δομών, ακριβέστερου λεξιλογίου με μεγαλύτερη ποικιλία αλλά και μεταγλωσσικών ρημάτων. Δείχνουν να κατανοούν καλύτερα τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων της ιστορίας χωρίς να πρέπει να τα υιοθετούν οι ίδιοι.

1.1.8 Αφηγηματικός λόγος και μαθησιακές δυσκολίες

Για τα άτομα με γλωσσικές καθυστερήσεις ή/και δυσκολίες, ωστόσο, η πρόγνωση δεν είναι ίδια (Dockrell, 2001). Τα παιδιά με ΕΓΔ (Ειδική Γλωσσική Διαταραχή) έχει αποδειχθεί πως, ακριβώς λόγω της φύσης της διαταραχής τους, η οποία επηρεάζει τομείς της γλώσσας, όπως την σημασιολογία, την μορφολογία, την σύνταξη και την πραγματολογία, παρουσιάζουν δυσκολίες να αφηγηθούν ένα γεγονός/μία ιστορία. (Cleave, Girolametto, Chen, &Johnson, 2010).

Σαν αποτέλεσμα, είναι αναμενόμενο να επηρεάζεται τόσο η σχολική επίδοση του παιδιού όσο και η κοινωνική του ζωή καθώς υπάρχει ένα εμφανές έλλειμμα στην επεξεργασία των αφηγήσεων των συνομηλίκων του αλλά και στην εξιστόρηση δικών του βιωμάτων. (Davies, Shanks, & Davies, 2004).

Εφόσον η αφηγηματική ικανότητα αποτελεί έναν τομέα που επηρεάζεται εμφανώς από την ύπαρξη κάποιας μαθησιακής δυσκολίας, αντιστρόφως, η αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας ενός ατόμου μπορεί να βοηθήσει στην ανίχνευση μιας διαταραχής. Η αφήγηση και η αναδιήγηση (retelling) ιστοριών μπορεί να αναλυθεί και με βάση αυτές να βρεθούν ικανότητες και αδυναμίες στον λόγο του εξεταζόμενου (Gillon & Westerveld, 2010).

1.1.9 Νέες τεχνολογίες στην αφήγηση

Διανύοντας την εποχή της ψηφιοποίησης, όλοι οι τομείς των βιομηχανιών των μέσων ενημέρωσης με αναλογικές διαδικασίες έχουν επηρεαστεί σε βαθμό που πλέον είναι κινητά, διαδραστικά και ευέλικτα, πλέον ως ψηφιακές τεχνολογίες. Τα νέα αυτά μέσα, σε αντίθεση με τα προηγούμενα, είναι πολύ πιο σύνθετα αλλά και εντυπωσιακά. Έτσι, το περιεχόμενο πολυμέσων ή κείμενα που παλαιότερα θεωρούνταν ότι ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο μέσο, παράγονται σήμερα μέσω μιας σειράς διαφορετικών τεχνικών διανομής. Για παράδειγμα, σε ό,τι αφορά την μουσική, αν κάποιος δεν μπορεί να ακούσει την αγαπημένη του μπάντα ζωντανά, μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε πολλούς άλλους τρόπους για να το κάνει (κασέτα, cd, memory stick, ψηφιακά σε διάφορες πλατφόρμες κ.λπ). Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί πως ακόμα και τα μέσα τα οποία περιέχουν την ύπαρξη κάποιου δίσκου ή κασέτας (π.χ. DVD, CD, VHS) θεωρούνται ήδη ξεπερασμένα και επισκιάζονται από αντίστοιχα λογισμικά.

Τέτοια τεχνολογικά μέσα, κατέστησαν δυνατή την ενσωμάτωση νέων τεχνικών στην αναπαράσταση της πληροφορίας. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το machinima (μηχανή, κινηματογράφος και anime). Πρόκειται για μια σύγχρονη πρακτική αφήγησης και δημιουργίας ταινιών που περιλαμβάνει τη χρήση ήδη υπαρχόντων χαρακτήρων κινουμένων σχεδίων προκειμένου να δημιουργηθεί μια καινούργια, ερασιτεχνική ταινία. Οι Van Langeveld και Kessler (2009) έδειξαν έναν τρόπο συμμετοχής σε πανεπιστημιακά μαθήματα μηχανικής και καλών τεχνών μέσα από παιχνίδια, ειδικά εφέ και κινούμενα σχέδια. Ο Park (2012), έκανε λόγο για την κατάκτηση της γνώσης μέσα από σύγχρονες ψηφιακές εμπειρίες από διαδικτυακά παιχνίδια ρόλων.

Καθώς έχει γίνει ξεκάθαρη η συμβολή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, βλέπουμε σταδιακά μέσα σε τάξεις να αρχίζουν να υπάρχουν κινητές και ασύρματες συσκευές, tablets, ψηφιακοί πίνακες, τηλέφωνα, ψηφιακά ημερολόγια κ.λπ. (Pilgrim, Bledsoe, & Reily, 2012). Έτσι, η μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι (Game-Based Learning) κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Τα παιχνίδια αυτά έχουν συνήθως πολύ απλή μορφή, όπως παιχνίδια ερωτήσεων – απαντήσεων, πολλαπλών επιλογών κ.ο.κ., ωστόσο η χρήση των χαρακτηριστικών των βιντεοπαιχνιδιών και των ηλεκτρονικών παιχνιδιών για τη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων είναι αρκετή

για να προσεγγίσει το ενδιαφέρον του μαθητή. Στην ίδια κατηγορία ανήκουν και οι ιστορίες που δημιουργούνται με την χρήση πολυμέσων, που έρχονται να αντικαταστήσουν το κλασικό μοντέλο προφορικής ή γραπτής αφήγησης.

Καθώς λοιπόν οι νέες τεχνολογίες μπαίνουν στη καθημερινότητα του καθηνός, έξυπνα τηλέφωνα και tablets, κάμερες και προηγμένα εργαλεία συγγραφής λογισμικού επέτρεψαν στους δασκάλους, ιδιαίτερα τους καθηγητές τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνίας, να ενσωματώσουν καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και βοηθούν τους μαθητές να οικοδομήσουν τις γνώσεις τους και τις ιδέες τους και να τις μοιραστούν αποτελεσματικά. (Standley, όπ. ανάφ. στο Sagri, κ.ά., 2018).

1.2 Ψηφιακή αφήγηση

Η ψηφιακή αφήγηση έκανε την πρώτη της εμφάνιση στο Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης στην Καλιφόρνια κατά το τέλος της δεκαετίας του 1980, όπου εργαζόμενοι του θεάτρου της κοινότητας θέλησαν να επιτύχουν την ηχογράφηση, παραγωγή και διάδοση ιστοριών (Lambert, 2009). Αποτελεί, λοιπόν, ένα σχετικά καινούργιο μοντέλο που κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές. Πρόκειται για τον συνδυασμό της προφορικής αφήγησης με την χρήση πολυμεσικού υλικού και εργαλεία τηλεπικοινωνίας. (McNeil & Robin, 2012).

Συνεπώς, πρόκειται για ένα διαδραστικό μέσο διδασκαλίας, όπου με την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, ενισχύει την συμμετοχή τους στη διαδικασία (Smeda, Dakich, & Sharda, 2014). Λόγω, λοιπόν της διαδραστικής φύσης αυτής της διδασκαλίας, καλλιεργείται με την χρήση της τόσο η κριτική σκέψη των μαθητών όσο και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. (Μπράτιτσης Θ. , 2020).

Για τον Normann οι ψηφιακές αφηγήσεις είναι «Μικρές ιστορίες, διάρκειας 2-3 λεπτών, όπου ο αφηγητής χρησιμοποιεί τη δική του φωνή για να πει την ιστορία του. Το προσωπικό στοιχείο τονίζεται και μπορεί να συνδέεται με άλλα άτομα, ένα μέρος, ένα ενδιαφέρον ή με οτιδήποτε θα δώσει στην ιστορία μια προσωπική πινελιά» (Normann, 2011). Ο Meadows από την άλλη, εστιάζει περισσότερο στην τεχνολογία, και έτσι ορίζει την ψηφιακή αφήγηση ως την χρήση ψηφιακών φωτογραφικών μηχανών χαμηλού κόστους, μη γραμμικών εργαλείων συγγραφής και υπολογιστών με σκοπό την παραγωγή σύντομων πολυμεσικών ιστοριών ώστε να επιτευχθούν εγχειρήματα αφήγησης. Πρόκειται λοιπόν, για τεχνολογική εφαρμογή η οποία εκμεταλλεύεται το περιεχόμενο των χρηστών και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εισάγουν την τεχνολογία μέσα στην τάξη. (Meadows, 2003)

Οι ψηφιακές αφηγήσεις, συνήθως, έχουν την μορφή σύντομου βίντεο αλλά δεν περιορίζονται σε αυτό. Μπορούν να είναι ψηφιακά κόμικς, infographics, animations, διαδραστικές παρουσιάσεις ή τεχνολογίες εικονικής πραγματικότητας. (Μπράτιτσης Θ. , 2020)

Για τους Gubrium και Lowe (2016), η ψηφιακή αφήγηση αποτελείται από τρία στοιχεία:

1. Μια μεμονωμένη διαδικασία
2. Μια ομαδική διαδικασία
3. Μια διαδικασία που συνδιαμεσολαβείται από συμμετέχοντες, ερευνητές και συντονιστές

Ένας ακόμα ενδιαφέρων τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται συχνά οι ψηφιακές αφηγήσεις, είναι σε ανθρωπιστικές υπηρεσίες με σκοπό την προώθηση ιστοριών από περιθωριοποιημένες ομάδες, χωρίς να στιγματίζεται ένα συγκεκριμένο φυσικό πρόσωπο, επιτυγχάνοντας έτσι την κοινωνική εκπροσώπηση μειονοτήτων. Έτσι, σε συνδυασμό με την ισχυρή ικανότητα διανομής του διαδικτύου, η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει σε ασθενείς, πρόσφυγες, άτομα με HIV κ.λπ. να ακουστούν (Chan, 2019, Emert, 2013). Οι Stenhouse και συνεργάτες (2012) εργάστηκαν σε ένα έργο στο οποίο αφηγητές με άνοια σε πρώιμο στάδιο συμμετείχαν σε προβολή, συζήτησαν με το κοινό και αντάλλαξαν σχόλια. Αντίστοιχα, οι Teti και συνεργάτες (2016) ανέφεραν ένα πρόγραμμα photovoice, στο οποίο αφηγήτριες παραμυθιών ήταν γυναίκες με HIV, οι οποίες μετά από έκθεση φωτογραφίας συνομίλησαν με το κοινό.

1.2.1 Τύποι ψηφιακών αφηγήσεων

Υπάρχουν πολλοί τύποι ψηφιακών αφηγήσεων, ωστόσο ο Robin (2006) καταφέρνει να τους κατηγοριοποιήσει σε τρεις κύριες ομάδες :

1. Προσωπικές αφηγήσεις – ιστορίες, οι οποίες περιέχουν αξιοσημείωτα γεγονότα από τη ζωή κάποιου
2. Ιστορικά ντοκιμαντέρ – ιστορίες, που εξετάζουν σημαντικά ιστορικά γεγονότα του παρελθόντος
3. Ιστορίες σχεδιασμένες να πληροφορούν ή να καθοδηγούν τον θεατή/ακροατή σε ένα συγκεκριμένο θέμα ή πρακτική

1.2.2 Κονστрукτιβισμός

Συνεπώς, φαίνεται πως τα θεμέλια της ψηφιακής αφήγησης ως μέσο διδασκαλίας, συμφωνούν με την θεωρία του κονστрукτιβισμού (εποικοδομισμός), ο οποίος χαρακτηρίζεται από την έμφαση που δίνει στη μάθηση μέσω της χρήσης αυθεντικών πλαισίων και από την εστίαση στη σημασία της κοινωνικής διάστασης της μάθησης (Αποστολίδου, 2020). Ο Wilson τον ορίζει ως «ένα μέρος που οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εργαστούν μαζί και να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλον καθώς χρησιμοποιούν μια ποικιλία εργαλείων και πόρων στην καθοδηγούμενη επιδίωξη των μαθησιακών στόχων και των δραστηριοτήτων επίλυσης προβλημάτων» (Wilson, 1996).

Ο Piaget ανέφερε πως ο εποικοδομισμός εστιάζει στις εσωτερικές νοητικές διεργασίες του ατόμου και έτσι, προκύπτει ένα μοντέλο μάθησης που αποκλίνει από το κλασικό, το οποίο προαπαιτεί έναν δάσκαλο – αυθεντία και έναν μαθητή – δέκτη. Αντίθετα, πραγματοποιείται μια διαδικασία πιο περίπλοκη, που παρομοιάζεται με την

οικοδόμηση, όπου η κατάκτηση της γνώσης «χτίζεται» με βιωματική εκπαίδευση, πειράματα, υποθέσεις και οπωσδήποτε την ενεργό δράση του σπουδαστή (Gotwals&Songer, 2012).

Βέβαια, η χρήση του μοντέλου αυτού, δεν σημαίνει την εργασία του μαθητή με απόλυτη αυτονομία. Η ανακαλυπτική μάθηση προϋποθέτει την καθοδήγηση από κάποιον δάσκαλο που θα ενισχύει τον μαθητή με τα απαραίτητα εφόδια και θα τον βοηθά διακριτικά στο έργο του, όπου είναι απαραίτητο. (Γράψια, 2004)

1.2.3 Έρευνες για την ψηφιακή αφήγηση

Μια από τις πρώτες έρευνες που έχουν διεξαχθεί πάνω στην ψηφιακή αφήγηση, ήταν αυτή του Bulent Dogan το 2007 στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής του στο Πανεπιστήμιο του Houston.

Σε αυτή τη μελέτη, τρεις ομάδες δασκάλων δημοσίων σχολείων παρακολούθησαν εντατικά εργαστήρια ψηφιακής αφήγησης που προσέφερε το πανεπιστήμιο. Οι τρεις ομάδες που αποτελούνταν από δασκάλους Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου, έμαθαν να δημιουργούν ψηφιακές ιστορίες που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για την διδασκαλία τους. Οι δάσκαλοι απάντησαν σε ερωτηματολόγια πριν και τρεις μήνες μετά το εργαστήριο που είχαν σκοπό να μετρήσουν και να αξιολογήσουν αν και κατά πόσο συνέχισαν να χρησιμοποιούν την ψηφιακή αφήγηση ως μέσο διδασκαλίας, το αντίκτυπο που έχει η χρήση της, και, σε περίπτωση που δεν συνέχισαν την χρήση της, ποια εμπόδια προέκυψαν που τους απέτρεψαν.

Οι καθηγητές που συνέχισαν να κάνουν χρήση της ψηφιακής αφήγησης στις τάξεις τους παρατήρησαν πως αυξήθηκαν οι τεχνικές, ερευνητικές, παρουσιαστικές, οργανωτικές και συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών. Επίσης ανέφεραν πως η επεξεργασία ψηφιακών αφηγήσεων είχε θετική επίδραση στα κίνητρα των μαθητών καθώς επίσης και αυξήθηκε ο βαθμός δέσμευσης τους. (Dogan, 2007)

Το 2009, η Anne Rudnicki ολοκλήρωσε μια διδακτορική διατριβή επικεντρωμένη στις διαλογικές πτυχές της διαδικασίας ανάπτυξης ψηφιακής ιστορίας από μεταπτυχιακούς φοιτητές στα πλαίσια ενός μαθήματος ψηφιακής αφήγησης συνδυασμένο με ένα μάθημα λαϊκής κουλτούρας που διδάσκονταν στο Πανεπιστήμιο του Houston.

Στην έρευνα της η Rudnicki διερεύνησε αν οι συζητήσεις για την αφήγηση βοήθησαν στην ανάπτυξη της συνείδησης των μαθητών για τις ιστορίες που λένε και αν αυτό σαν αποτέλεσμα οδήγησε και στη χρήση πιο ουσιαστικών ψηφιακών ιστοριών.

Μερικά από τα θέματα που προέκυψαν από την έρευνα περιλάμβαναν προσωπική αφήγηση έναντι ακαδημαϊκής γραφής, κύκλους ιστοριών ως κοινότητες γνώσης, αισθητική γνώση, ψηφιακές ιστορίες ως παρουσιάσεις ερευνών και η ανάθεση των προγραμμάτων σπουδών στους δασκάλους.

Ένα από τα πιο πρακτικά αποτελέσματα αυτής της έρευνας, ήταν η ανάπτυξη ενός «Οδηγού Κύκλου Ιστορίας» ο οποίος εξακολουθεί να χρησιμοποιείται στα ψηφιακά μαθήματα και εργαστήρια αφήγησης. (Rudnicki, 2009)

Η Barrett (2006) διαπίστωσε ότι η ψηφιακή αφήγηση διευκολύνει την σύγκλιση τεσσάρων στρατηγικών μάθησης με επίκεντρο τον μαθητή: α) εμπλοκή του μαθητή, β) ανάγκη για βαθιά μάθηση, γ) μάθηση βάσει έργου και δ) αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην διδασκαλία.

Ο Gils (2005), με τη σειρά του, βρήκε πολλά πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση: 1) παρέχει μεγαλύτερη ποικιλία σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους στην τρέχουσα πρακτική 2) γίνεται εξατομικευση της μαθησιακής εμπειρίας 3) κάνει πιο συναρπαστική την εξήγηση ή την εξάσκηση ορισμένων θεμάτων 4) δημιουργεί ρεαλιστικές καταστάσεις με ευκολία και 5) παροτρύνει την εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης.

Και ενώ η ψηφιακή αφήγηση συνδέεται συχνότερα με την τέχνη και τις ανθρωπιστικές επιστήμες, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν πως μπορεί επίσης να είναι μια αποτελεσματική στρατηγική μάθησης μαθηματικών και άλλων θετικών επιστημών.

Για τον Robin (2008), οι πετυχημένες ψηφιακές αφηγήσεις αποτελούνται από εφτά συστατικά στοιχεία. Αυτά είναι :

1. Οπτική γωνία	Ποιος είναι ο στόχος της ιστορίας και ποια είναι η οπτική του συγγραφέα. Αναπτύσσει την συναισθηματική προσέγγιση της ιστορίας
2. Ερώτημα δραματοποίησης	Το ερώτημα - κλειδί της ιστορίας που κρατά την προσοχή του δέκτη και συνήθως απαντάται στο τέλος. Ουσιαστικά είναι ο λόγος που υπάρχει η ιστορία.
3. Συναισθηματικό περιεχόμενο	Τα προβλήματα των πρωταγωνιστών που κάνουν τον δέκτη να συμπάσχει και να αγωνιά για την κατάληξη.
4. Το «δώρο» της φωνής	Ο βαθμός που ο αφηγητής προσθέτει τις προσωπικές του πινελιές στην αφήγηση ώστε αυτή να είναι εξατομικευμένη. Η προσωδία εδώ παίζει πολύ σημαντικό ρόλο καθώς μπορεί να καθορίσει το νόημα και την συναισθηματική φόρτιση όσων λέγονται.
5. Η μουσική και τα ηχητικά εφέ	Μουσική και άλλοι ήχοι που υποστηρίζουν και εμπλουτίζουν την ιστορία. Μπορούν να καθοδηγήσουν το συναίσθημα του ακροατή και να τον εγκλιματίσουν καλύτερα στην ατμόσφαιρα της ιστορίας.
6. Οικονομία	Χρήση αρκετού περιεχομένου ώστε να γίνει κατανοητή η ιστορία χωρίς όμως να είναι τόσο που να κουράζει τον δέκτη. Σε μια ψηφιακή ιστορία ο δημιουργός πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός ώστε

	να μην πλατειάσει και χάσει το ενδιαφέρον του κοινού.
7. Ρυθμός	Ο ρυθμός εξέλιξης της ιστορίας και πόσο γρήγορα ή αργά αυτή προχωράει.

Πίνακας 2. Τα 7 στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης σύμφωνα με τον Robin (RobinB. R., 2008)

1.2.4 Η Ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Η συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η διατήρηση του ενδιαφέροντος τους αποτελούν βασικό παράγοντα στην επίτευξη διδακτικών στόχων. Όπως έχουν αποδείξει οι Roblyer και Edwards(2000)μέσα από την έρευνα τους, η εφαρμογή τεχνολογίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ενισχύει το κίνητρο των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα και κατά συνέπεια την απόδοσή τους. Καθώς όμως οι μαθητές πλέον είναι εξαιρετικά εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, συνήθως περισσότερο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ίσως δεν αρκεί πια η χρήση π.χ. διαφανειών ή παρουσιάσεων σε προτζέκτορα για να κερδίσουν το ενδιαφέρον του μαθητή. Πρόσφατη έρευνα έχει τονίσει πως οι εκπαιδευτές θα ήταν καλό να σχεδιάζουν διαδραστικές δραστηριότητες για την ενίσχυση της προσοχής και των κινήτρων των εκπαιδευόμενων ώστε να προωθηθεί η ενεργός μάθηση(Chang, 2005). Οι ψηφιακές αφηγήσεις παρέχουν αυθεντικά σενάρια, προσαρμοσμένα σε εμπειρίες, επιθυμίες και σκέψεις, κάνοντας τους αξιοπρόσεκτες. Έτσι, οι μαθητές που συμμετέχουν ενεργά τόσο στη δημιουργία τους όσο και στην παρακολούθηση και ανάλυσή τους θα έχουν ένα επιπλέον κίνητρο για συμμετοχή(Neo & Neo, 2010)

Ο συνδυασμός τεχνολογιών και αφήγησης ιστοριών πιστεύεται πως αποφέρει σημαντικά μαθησιακά οφέλη, ειδικά στην προσχολική εκπαίδευση, για την ισορροπημένη κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη και βελτίωση των αφηγηματικών δεξιοτήτων και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

Σύμφωνα με τον Brown (2015), ένας από τους παράγοντες που κάνει τους μαθητές να μην συμμετέχουν ενεργά στη διδακτική διαδικασία είναι πως οι καθηγητές δεν παρέχουν κάποιο μέσο. Για τον ίδιο, μια από τις αρχές διδασκαλίας της ομιλίας είναι να παρέχεται τεχνική παρακίνησης. Ως εκ τούτου, ο ερευνητής δίνει ως λύση την ψηφιακή αφήγηση.

Συνεπώς, η ψηφιακή αφήγηση δημιουργεί δύο παρακινητικές δομές : την αξία της εργασίας και την αυτό-αποτελεσματικότητα για μάθηση. Η αξία της εργασίας αφορά την κριτική ικανότητα των μαθητών σχετικά με το ενδιαφέρον, την χρησιμότητα και την σημασία του περιεχομένου του μαθήματος. Η αυτό-αποτελεσματικότητα αφορά το γνώθι του μαθητή πάνω στην ικανότητα του να εκτελέσει μια ακαδημαϊκή εργασία.(Pintrich, 1999).

Για την Δημητρακοπούλου (2002), η ένταξη της ψηφιακής αφήγησης και γενικότερα των ΤΠΕ στα μαθησιακά πλαίσια είναι μια διαδικασία δύσκολη και σύνθετη, παρότι ωφέλιμη. Έτσι, ορίζει κάποιες προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να υπάρξει ομαλή εισχώρησή τους. Αυτές είναι:

1. Γνώση των βασικών εργαλείων υπολογιστή, τεχνολογίας και του λογισμικού που τους χρειάζεται για την διδασκαλία του αντικειμένου τους.
2. Γνώση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας του αντικειμένου τους και γνώση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών τους.
3. Γνώση σύγχρονων παιδαγωγικών αρχών και μοντέρνους τρόπους αντιμετώπισης δυσκολιών.
4. Ένταξη ΤΠΕ στην διδασκαλία λαμβάνοντας πάντα υπόψη το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.
5. Ικανότητα δημιουργίας κατάλληλων δραστηριοτήτων με βάση τον διδακτικό στόχο.
6. Ικανότητα αξιολόγησης του κατά πόσο επιτυχημένη είναι η χρήση των ΤΠΕ που επιλέχθηκαν και τροποποίησης τους όπου χρειάζεται.
7. Δυνατότητα καθοδήγησης των μαθητών, με διακριτικές παρεμβάσεις, μόνο όπου χρειάζεται και προτροπή τους στην ενεργό συμμετοχή.

Προκειμένου οι καινοτόμες εκπαιδευτικές στρατηγικές που υποστηρίζονται από τεχνολογία να θεωρούνται κατάλληλες και μόνιμες επιλογές για τους εκπαιδευτικούς, χρειάζεται να αξιολογηθεί η επιρροή τους στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Ερευνητές εξέτασαν την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης στην βελτίωση της απόδοσης των μαθητών. Έρευνα του Tsou(2003, όπ. ανάφ. Yang & Wu, 2011) έδειξε πως σε πρώιμο στάδιο κατάκτησης της γλώσσας, η ακαδημαϊκή επίδοση συσχετίζεται θετικά με τις προφορικές συμπεριφορές της επανάληψης και του τραγουδιού. Πράγματι, η αφήγηση και η ακρόαση ιστοριών διαμορφώνει την πρόωμη μάθηση και μπορεί ακόμη να επηρεάζει την φήμη της νοημοσύνης μας.

Συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί η αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ακουστικής κατανόησης σε μαθητές δημοτικού σχολείου αγγλικών ως δεύτερη γλώσσα(Belmonte&Verdugo, 2007). Οι συγγραφείς προτείνουν ότι οι μελλοντικές μελέτες θα πρέπει να περιλαμβάνουν εναλλακτικές ηλικιακές ομάδες και να διερευνήσουν άλλους γλωσσικούς τομείς, όπως η αναγνώση και η γραφή, που θα μπορούσαν να τεκμηριώσουν περαιτέρω την σχέση ανάμεσα σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε μέσα και στην εκμάθηση γλωσσών.

Σε ανάλογα συμπεράσματα οδηγήθηκαν και οι Syafrudin, Haryani, Salniwati και Putri (2019), οι οποίοι σε έρευνα τους εφάρμοσαν την μέθοδο δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης βήμα - βήμα σε μαθητές δημοτικού. Τα βήματα περιλάμβαναν: καταγισμό ιδεών, storyboard, συλλογή υλικού, δημιουργία ψηφιακής αφήγησης και ανατροφοδότηση/επεξεργασία. Τα συμπεράσματα των ερευνητών ήταν πως α) η εμπλοκή των μαθητών στη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης ενίσχυσε τις επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών, β) η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί αξιόλογο παιδαγωγικό εργαλείο για την κατανόηση μαθημάτων και γ) η ψηφιακή αφήγηση βοηθάει τους μαθητές (που αναπτύσσονται πια στην ψηφιακή εποχή) να έχουν κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και αυτοπεποίθηση.

Η Marcy Zipke (2016) έκανε δύο πειράματα με σκοπό να μελετήσει και η ίδια κατά πόσο η κατανόηση ψηφιακών ιστοριών υπερέχει από αυτή του απλού, έντυπου λόγου. Στο πρώτο πείραμα παρατήρησε πως η βαθμολογία στην αναγνώριση λέξεων των μαθητών ήταν σημαντικά υψηλότερη όταν οι μαθητές εξερευνούσαν ένα ψηφιακό βιβλίο

με παραμύθια και χρησιμοποιούσαν την λειτουργία δυνατής ανάγνωσης σε σχέση με όταν διάβαζαν μόνοι τους τα παραμύθια σε κείμενο. Στο δεύτερο πείραμα, οι ίδιοι μαθητές εξερεύνησαν ψηφιακά βιβλία με περισσότερα κινούμενα σχέδια ενσωματωμένα σε αυτά. Οι μαθητές άκουγαν την ιστορία αντί να την διαβάζουν και εξερεύνησαν ψηφιακά βιβλία παραμυθιών και στις δύο συνθήκες, απλώς στη μία συνθήκη τους καθοδηγούσε ένας δάσκαλος και τους μιλούσε για την ιστορία. Παραδόξως, οι βαθμολογίες των μαθητών στην αναγνώριση λέξεων και κατανόησης της ιστορίας ήταν υψηλότερες στην ανεξάρτητη συνθήκη παρά στην καθοδηγούμενη.

Παρόλα τα οφέλη που έχουν αναφερθεί, η ψηφιακή αφήγηση δεν εμφανίζεται συχνά στα σχολικά περιβάλλοντα. Τα περισσότερα εργαλεία που υποστηρίζουν την συνεργασία πολυμέσων και ιστοριών εφαρμόζονται σε πειραματικά, εναλλακτικά ή άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Υπάρχουν βέβαια εξαιρέσεις που αφορούν πρωτοβουλίες που έχουν δημιουργηθεί σκόπιμα έχοντας υπόψη πιθανή εφαρμογή τους στην σχολική πραγματικότητα.

Η εφαρμογή αυτών των τεχνολογιών στο πρόγραμμα σπουδών δεν συμβαίνει συχνά καθώς συναντά πολλά εμπόδια, από τους περιορισμούς που επιβάλλει η τεχνολογία (κόστος, έλλειψη εγκαταστάσεων) έως τη δυσκολία ενσωμάτωσής τους στα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών σε αρμονία με τις παραδοσιακές δραστηριότητες που γίνονται μέσα στην τάξη (Nicoletta, Paolo, & Amalia, 2010)

Η δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να πάρουν πληροφορίες από παραδοσιακές μορφές, όπως το βιβλίο, και να τις μετατρέψουν σε ψηφιακά έργα τέχνης χρησιμοποιώντας καινοτομία, δημιουργικότητα και έρευνα. (Czarnecki, 2009). Μέσω της ψηφιακής αφήγησης, οι μαθητές μαθαίνουν να ερευνούν, να αναπτύσσουν μια άποψη και να δημιουργούν μια συναισθηματική σύνδεση με το περιεχόμενο για το οποίο μαθαίνουν. Επίσης είναι σε θέση να συνεργάζονται με άλλους ώστε να δημιουργηθεί μια ψηφιακή αναπαράσταση που να αντικατοπτρίζει την οπτική τους πάνω στο περιεχόμενο. Όταν συνδυάζεται με μεθόδους photo-voice συμμετοχικής φωτογραφίας, η ψηφιακή αφήγηση έχει την δυνατότητα να παρέχει πληροφορίες για τις εμπειρίες των μαθητών και τις κοινότητες στις οποίες ζουν.

Από όλα τα παραπάνω, προκύπτει πως η ψηφιακή αφήγηση είναι μια ευκαιρία γεμάτη δυνατότητες για εκπαιδευτικούς που θέλουν να την αξιοποιήσουν και να κάνουν χρήση πρακτικών γραμματισμού στις οποίες οι μαθητές μπορούν να εμπλέκονται και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας. Παράλληλα παρουσιάζει μια ευκαιρία να διευρυνθούν οι ορίζοντες των μαθητών που έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε ψηφιακές τεχνολογίες.

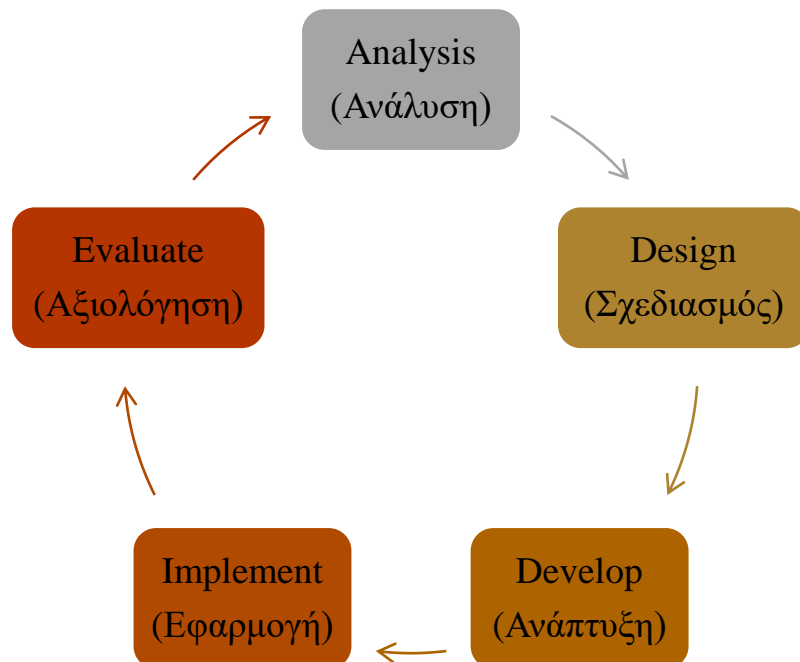
1.2.5 Η ψηφιακή αφήγηση στους ενήλικες

Η έρευνα της Καρανάσιου και των συνεργατών της (2021) έδειξε πως η ψηφιακή αφήγηση είναι αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας και στην εκπαίδευση ενηλίκων, ιδίως όταν οι εκπαιδευόμενοι είναι και δημιουργοί της ιστορίας. Το αυξημένο επίπεδο των συμμετεχόντων στην μελέτη δείχνει πως η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει πολύ επιτυχημένο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό.

Αντίστοιχα, οι Fiddian – Green (2019) και συνεργάτες θεωρούν πως μέθοδοι ψηφιακής αφήγησης μπορούν να βελτιώσουν την κοινωνικο-συναισθηματική κατάσταση τους καθώς και την υγεία τους. Την προτείνουν ως ένα χρήσιμο εργαλείο για επαγγελματίες δημόσιας υγείας με την κατάλληλη πάντα κατάρτιση.

1.2.6 Μοντέλο ADDIE

Το μοντέλο ADDIE (ακρωνύμιο όπου τα αρχικά σημαίνουν Analysis, Design, Develop, Implement & Evaluate) είναι μία διαδικασία εκπαιδευτικού σχεδιασμού πέντε βημάτων που χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαίδευση. Κάθε στάδιο του μοντέλου παρέχει ένα πλαίσιο πληροφοριών που χρειάζονται για την ολοκλήρωση της εργασίας. (Cennamo & Kalk, 2005)



Πίνακας 3 Μοντέλο ADDIE

1.2.6.1 Ανάλυση

Στο στάδιο της ανάλυσης, ο σχεδιαστής προσδιορίζει τον εκπαιδευτικό στόχο και αναλύει τους μαθητές, το μαθησιακό πλαίσιο και τις εργασίες που πρέπει να εκτελεστούν. Οι κατευθυντήριες γραμμές σε αυτό το σημείο, περιλαμβάνουν την ανάλυση πτυχών της ψηφιακής ιστορίας σχετικά με το θέμα και το σενάριο, καθώς επίσης και την ανάλυση του πιθανού κοινού της ιστορίας.

1.2.6.2 Σχεδιασμός

Στη φάση του σχεδιασμού, ο σχεδιαστής αποφασίζει το πώς η πληροφορία πρέπει να παρουσιαστεί ανάλογα με την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στο πρώτο στάδιο. Έτσι, ολοκληρώνεται το σενάριο της ψηφιακής ιστορίας και η συλλογή και οργάνωση των πολυμέσων που θα χρησιμοποιηθούν (ήχος, εικόνα, βίντεο κ.α.) (Lohr, 2003)

1.2.6.3 Ανάπτυξη

Στο στάδιο της ανάπτυξης, ο σχεδιαστής συνθέτει την ιστορία. Ο δημιουργός της ψηφιακής ιστορίας χρησιμοποιεί λογισμικό που μπορεί να είναι χρήσιμο όπως το iMovie, το Microsoft Photo Story 3, Windows Movie Maker, Adobe Photoshop κ.λπ. (McNeil & Robin, 2012)

1.2.6.4 Εφαρμογή

Κατά τη διαδικασία της εφαρμογής, ο σχεδιαστής οργανώνει την υλοποίηση του πλάνου του σε πραγματικό μαθησιακό πλαίσιο. Σε αυτή τη φάση του ADDIE, οι δημιουργοί ψηφιακών ιστοριών σχεδιάζουν πώς θα χρησιμοποιήσουν την ιστορία τους με σκοπό την διδασκαλία. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν υποστηρικτικά προγράμματα, όπως το Microsoft Word, για την δημιουργία πρόσθετων πόρων, όπως σχεδιαγράμματα σχετικά με το μάθημα, φυλλάδια με εργασίες κ.α.

1.2.6.5 Αξιολόγηση

Τέλος, στο στάδιο της αξιολόγησης, ο σχεδιαστής αξιολογεί εάν το αποτέλεσμα ήταν επιτυχές ως προς την επίτευξη του επιθυμητού μαθησιακού στόχου. Σε αυτή τη φάση, οι δημιουργοί της ψηφιακής ιστορίας χρησιμοποιούν διάφορες μετρήσεις για να προσδιορίσουν αν και κατά πόσο οι μαθητές πέτυχαν τον στόχο της ψηφιακής ιστορίας.

1.3 Ο ρόλος της μνήμης στην Αφήγηση

Ο ανθρώπινος εγκέφαλος αποτελεί το πολυπλοκότερο όργανο του ανθρώπινου σώματος. Χάρη σε αυτόν εκτελούνται αυτόματα οι περισσότερες λειτουργίες του σώματος, όπως ο καρδιακός παλμός, η αναπνοή ή η πέψη. Επιπλέον, ελέγχει την ανθρώπινη ικανότητα να σκέφτεται, να αισθάνεται, να μιλάει, να θυμάται κ.λπ. Οι γνωστικές λειτουργίες θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές τόσο για αυτόματες όσο και για εκούσιες αντιδράσεις. Αυτές οι λειτουργίες είναι νοητικές διεργασίες που περιλαμβάνουν λειτουργίες όπως η προσοχή, η αντίληψη, η σκέψη, η μνήμη, η επίλυση προβλημάτων και η γλώσσα. Η μνήμη είναι μια εξαιρετικά σημαντική ικανότητα λόγω της συμβολής της στην κωδικοποίηση, την αποθήκευση, την διατήρηση και στην ανάκτηση πληροφοριών (KaranasiouK. , Drosos, Tseles, & Piromalis, 2021).

Ως μνήμη ορίζεται «η διεργασία που συμπλέκεται στη συγκράτηση, ανάσυρση και χρήση πληροφοριών για ερεθίσματα, εικόνες, γεγονότα, ιδέες και δεξιότητες, αφότου η αρχική πληροφορία δεν είναι πια παρούσα» (Goldstein, 2018).

Από τον ορισμό που δίνεται προκύπτει πως η μνήμη σχετίζεται με γεγονότα του παρελθόντος τα οποία ωστόσο υπόκεινται επεξεργασία στο παρόν. Μέσω της μνήμης, πραγματοποιείται κάθε μορφή επικοινωνίας του ανθρώπου με το περιβάλλον. Είναι συνδεδεμένη με την μάθηση και την λήθη. (Σακκά, 2016)

1.3.1 Τύποι μνήμης

Υπάρχουν διάφοροι τύποι μνήμης σύμφωνα με τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται. Οι δύο κύριες κατηγορίες αφορούν στη ρητή και στην άρρητη μνήμη. Η ρητή αναφέρεται στην ανάκληση προηγούμενων γεγονότων, με συνειδητή προσπάθεια. Η άρρητη μνήμη, από την άλλη, αναφέρεται στην ασυνείδητη διαδικασία ανάκλησης που συνήθως μας βοηθά να ολοκληρώσουμε μια εργασία. (KaranasiouK. , Drosos, Tseles, & Piromalis, 2021). Η βασική αρχιτεκτονική της ανθρώπινης μνήμης αποτελείται από την αισθητηριακή μνήμη, την μνήμη εργασίας και την μακρόχρονη (που εμπεριέχει την επεισοδιακή, την σημασιολογική και την διαδικαστική).

Πίνακας 4 Τύποι μνήμης



Τα είδη της μνήμης εξυπηρετούν διαφορετικές λειτουργίες και αντιπροσωπεύονται σε διαφορετικές πτυχές του εγκεφάλου:

1. Βραχύχρονη μνήμη : Είναι το σύστημα που εμπλέκεται στην αποθήκευση λίγων πληροφοριών για μερικά μόνο δευτερόλεπτα ή λεπτά (πέντε με επτά στοιχεία για 15-20 δευτερόλεπτα περίπου) (Baddeley, Eysenck, & Anderson, 2009). Το κυριότερο παράδειγμα βραχύχρονης μνήμης είναι όταν διατηρούμε το περιεχόμενο της συζήτησης κατά την επικοινωνία μας με άλλους.
2. Αισθητηριακή μνήμη : Αισθητηριακή μνήμη είναι η βραχύχρονη συγκράτηση των επιδράσεων των αισθητηριακών ερεθισμάτων. (Goldstein, 2018). Όπως προκύπτει και από το όνομα, αυτός ο τύπος μνήμης προκύπτει από τις αισθήσεις μας (όραση, ακοή, αφή και όσφρηση). Η αισθητηριακή μνήμη ενεργοποιείται όταν αποκωδικοποιούμε τον προφορικό λόγο την ώρα ακριβώς που τον ακούμε ή όταν βλέπουμε την φωτεινή τροχιά που αφήνει πίσω του ένα πυροτέχνημα αν το κουνήσουμε γρήγορα, χωρίς αυτή η τροχιά να υπάρχει στην πραγματικότητα (το τελευταίο φαινόμενο ονομάζεται **μετείκασμα**, και αποτελεί την συνέχιση της αντίληψης ενός οπτικού ερεθίσματος για λίγο χρόνο αφού αυτό έχει σταματήσει να υπάρχει)(Παπαμιχαλοπούλου, 2021).
3. Σημασιολογική μνήμη: Πρόκειται για το είδος μνήμης που αφορά στις γενικότερες μη αυτοβιογραφικές γνώσεις, δηλαδή στη γνώση μας για τον κόσμο. Για παράδειγμα το πώς ονομάζεται το κάθε αντικείμενο και η χρησιμότητα του ή η γνώση ιστορικών γεγονότων(Μούστρης). Για να ενσωματωθούν πληροφορίες στην επεισοδιακή μνήμη, χρειάζεται χρόνος και συνειδητή προσπάθεια.
4. Επεισοδιακή μνήμη: Μας επιτρέπει να θυμόμαστε ο,τι μας έχει συμβεί. Ουσιαστικά, αφορά στη διατήρηση μιας «νοητικής αυτοβιογραφίας». Η

επεισοδιακή μνήμη μπορεί να είναι είτε βραχύχρονη είτε μακρόχρονη. Οι καθημερινές εμπειρίες κωδικοποιούνται αυτόματα, ωστόσο η ανάκλησή τους χρειάζεται προσπάθεια. Ωστόσο, αυτός ο τύπος μνήμης σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να σφάλει ειδικά σε περιπτώσεις ανάκλησης αρκετά παλιών επεισοδίων.

5. Διαδικαστική μνήμη: Η διαδικαστική μνήμη είναι ο τύπος στον οποίο ενσωματώνουμε όλα τα βήματα ώστε να μάθουμε μια καινούργια δεξιότητα. Για παράδειγμα, να οδηγούμε, να φτιάχνουμε ένα συγκεκριμένο γλυκό ή να παίζουμε κάποιο μουσικό όργανο. Η διαδικασία αυτή στην αρχή γίνεται με συνειδητή προσπάθεια αφού όμως έχει επιτευχθεί η εκμάθηση, τα βήματα γίνονται υποσυνείδητα χωρίς έντονη προσπάθεια ανάκλησης.

1.3.2 Αφηγηματική μνήμη

Ως αφηγηματική μνήμη ορίζεται η σύνθεση της επεισοδιακής και σημασιολογικής μνήμης σε μια γνωστική αποθήκευση πληροφοριών που παρουσιάζει αφηγηματικά χαρακτηριστικά (Leon, 2016). Προκειμένου να καταστεί το μοντέλο κατάλληλο για δομές στις οποίες η επεισοδιακή μνήμη και η διαδικαστική-σημασιολογική μνήμη περιλαμβάνουν μη αφηγηματικές πληροφορίες, η αφήγηση θεωρείται ότι είναι ένα υποσύνολο αυτών των τμημάτων της γενικής μνήμης. Ωστόσο, θα ήταν δυνατό να απλοποιηθεί το μοντέλο και να συμπεριληφθεί ολόκληρη η επεισοδιακή διαδικαστική μνήμη σε αυτό. Η αφηγηματική μνήμη χειρίζεται ένα συγκεκριμένο τύπο αντικείμενου: το αφηγηματικό αντικείμενο, το οποίο ορίζεται ως κάθε γνωστικό αντικείμενο που είναι αποθηκευμένο στην αφηγηματική μνήμη, επομένως έχει αφηγηματικές ιδιότητες.

Με βάση αυτό τον ορισμό, όλες οι πληροφορίες που είναι αποθηκευμένες ή ανακτώνται από το υποσύνολο της αφήγησης της επεισοδιακής και της διαδικαστικής-σημασιολογικής μνήμης θεωρούνται αφηγηματικό αντικείμενο. Έχοντας υπόψη αυτούς τους ορισμούς, μπορούμε να κάνουμε ακόμη ένα βήμα και να περιγράψουμε τι περιέχει ένα αφηγηματικό αντικείμενο. Ένα αφηγηματικό αντικείμενο περιλαμβάνει τις πληροφορίες που πρέπει να αποθηκευτούν, άλλα είναι δομημένο με βάση τους πυρήνες, τους δορυφόρους και τις αφηγηματικές σχέσεις (Leon, 2016).

Ο πυρήνας είναι το κύριο μέρος ενός αφηγηματικού αντικείμενου, το πιο σημαντικό μέρος, ο κύριος στόχος ή η σύγκρουση. Οι δορυφόροι, από την άλλη, είναι εκείνα τα συστατικά ενός αφηγηματικού αντικείμενου που δεν είναι κεντρικά στην ίδια την αφήγηση, αλλά συνδέονται με τον πυρήνα και είναι απαραίτητα ή χρήσιμα για διάφορους λόγους, όπως αιτιώδη συνάφεια, συνοχή, εξήγηση των επιπτώσεων κ.λπ. (Chatman, 1978).

Η σύνθεση αφηγηματικών αντικειμένων σε αφηγήσεις επισημοποιείται αφήνοντας τους πυρήνες να είναι δορυφόροι άλλων πυρήνων. Η σύνδεση πυρήνων με άλλους πυρήνες πραγματοποιείται στη συνέχεια με τον ίδιο τρόπο όπως η σύνδεση απλών δορυφορικών συμβάντων, εκτός από το γεγονός ότι αυτοί οι δορυφόροι μπορούν να λειτουργήσουν και ως πυρήνες (Leon, 2016).

Η ακρόαση ιστοριών κατά τη παιδική ηλικία είναι μια ευχάριστη εμπειρία που ο εγκέφαλος θυμάται και συνεχίζει να αναζητά σε όλη του τη ζωή. Οι ισχυρές συνδέσεις συναισθηματικής μνήμης είναι εγγενείς στις εμπειρίες των παιδιών όταν τους βάζουν ή τους λένε ιστορίες. Συχνά η ανάμνηση είναι απλώς η άνετη αίσθηση της ασφάλειας του κρεβατιού. Ιδιαίτερα, ωστόσο, ακόμη και για τα παιδιά που μεγαλώνουν σε παραχώδεις συνθήκες, οι αναμνήσεις από ιστορίες πριν τον ύπνο σηματοδοτούν ένα αίσθημα ηρεμίας και γαλήνης.

Πέρα από τη παιδική ηλικία, όταν κάποιος θυμάται ό,τι του έχουν διαβάσει ή του λένε μια ιστορία, υπάρχει μια εκ νέου αίσθηση πως τον φροντίζουν. Αυτή η θετική συναισθηματική κατάσταση μπορεί να εμφανιστεί σε όλη τη ζωή κάποιου όταν ακούει αφηγήσεις.

Επιπλέον, το να ακούει επανειλημμένα το ίδιο βιβλίο επιτρέπει στον εγκέφαλο να αναζητήσει τις δικές του εγγενείς ανταμοιβές. Η απάντηση του εγκεφάλου στο να κάνει μια επιλογή ή μια πρόβλεψη που αποδεικνύεται σωστή είναι η απελευθέρωση ντοπαμίνης, που προκαλεί αίσθημα βαθιάς ικανοποίησης και ευχαρίστησης.

Αυτή η απόκριση ανταμοιβής ντοπαμίνης είναι ιδιαίτερα γενναιοδωρη στα μικρά παιδιά. Αν και σύντομα εξελίσσεται για να ανταποκρίνεται σε πραγματικές προβλέψεις -επιλογές ή απαντήσεις που δεν είναι γνωστές με βεβαιότητα- κατά τα χρόνια της ιστορίας πριν τον ύπνο, αυτή η απόκριση πρόβλεψης – ανταμοιβής ενεργοποιείται ακόμη και όταν το παιδί γνωρίζει με μεγάλη βεβαιότητα τι υπάρχει στην επόμενη σελίδα (Willis, 2017)

1.3.3 Κατανόηση επεισοδιακών αφηγήσεων

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στην αφηγηματολογία, θεωρούν την αφήγηση ως γνωστικό φαινόμενο (Herman, 2013). Αυτό, σε σύγκριση με πιο κλασικές προσεγγίσεις, προσφέρει μια πιο ψυχολογική άποψη, η οποία δίνει μια χρήσιμη εικόνα για το πώς είναι οι υποκείμενες διαδικασίες. Αυτή η αλλαγή της εστίασης από την ίδια την ιστορία στο γνωστικό σύστημα, υποδηλώνει ότι τόσο ο δημιουργός όσο και το κοινό ενός επεισοδίου παίζουν ενεργό ρόλο (είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα) για να δημιουργήσουν μια αναπαράσταση της αφήγησης και να συνδέσουν αυτή την αφήγηση με άλλες πληροφορίες στο γνωστικό σύστημα.

Υπάρχουν επίσημα και υπολογιστικά μοντέλα αφηγηματικής κατανόησης. Τα περισσότερα από αυτά αναγνωρίζουν τον ενεργό ρόλο του γνωστικού συστήματος στην κατανόηση. Η κατανόηση επίσης θεωρείται από αυτά τα μοντέλα πως συνίσταται στην οικοδόμηση ενός συνεκτικού δικτύου που συνδέει λαμβανόμενες πληροφορίες ως μια ουσιαστική δομή που μοιάζει με γράφημα. Αυτό περιλαμβάνει τη δημιουργία μιας δομής που συνδέει όλα τα σχετικά δεδομένα της αντίληψης της αφήγησης και συνδέει μέρη αυτής της νέας αφήγησης με την ήδη υπάρχουσα γνώση (Leon, 2016).

1.4 Αναδιήγηση

Ως αναδιήγηση ορίζεται η επαναδιατύπωση (συνήθως προφορική) μιας ήδη υπάρχουσας ιστορίας/αφήγησης από ένα τρίτο πρόσωπο που δεν συμμετέχει στην αφηγηματική πράξη, είναι όμως γνώστης των πληροφοριών της και τις μεταφέρει. Αποτελεί μια συχνή τακτική βελτίωσης της ανάκλησης και της προσοχής μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία που περιέχει και προϋποθέτει ικανότητες παραγωγής και κατανόησης λόγου, γλωσσικές ικανότητες, προσοχή, εστιασμένη σκέψη και μνήμη. Για να καταφέρει ένα παιδί (ή και ενήλικας) να αναδιηγηθεί μια ιστορία που άκουσε/είδε/διάβασε θα πρέπει να κατανοήσει την ίδια την ιστορία στην ολότητα της και να οργανώσει την σκέψη του κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μπορέσει να την διατυπώσει σωστά και να σειροθετήσει τις προτάσεις με την σωστή χρονική και αιτίου – αποτελέσματος αλληλουχία (Hegsted, 2013). Έτσι, οι τεχνικές επαναδιατύπωσης ιστοριών που χρησιμοποιεί ένα παιδί, μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο αντίχρευσσης επικοινωνιακών δυσκολιών (Culatta, Page, & Ellis, 1983).

Οι αποτελεσματικές δεξιότητες αναδιήγησης από τα πρώιμα στάδια του ατόμου είναι πολύ σημαντικές τόσο κοινωνικά όσο και ακαδημαϊκά. (Petersen, Gillam, & Gillam, 2008). Επιπλέον, οι δεξιότητες αφήγησης είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση αφού ένας καλός αφηγητής κάνει ορθότερη χρήση της γλώσσας σε κάποιο κοινωνικό συμβάν, σε σχέση με κάποιον που αντιμετωπίζει δυσκολίες στην παραγωγή αφηγηματικού λόγου. (McCabe & Debra, 2006)

Πολλές φορές, η αναδιήγηση μιας ιστορίας, έχει χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά ή ως υποκατάστατο σταθμισμένων τεστ, με στόχο την αξιολόγηση δομικών στοιχείων της γλώσσας του παιδιού, όπως η μορφή του λεξιλογίου, η πολυπλοκότητα της σύνταξης και το μέσο μήκος εκφωνήματος μαζί με πραγματολογικές δεξιότητες (Kuijper, Hartman, Bogaerds-Hazenberg, & Hendricks, 2017).

Οι αφηγήσεις των παιδιών αξιολογούνται συνήθως με βάση κριτήρια μικροδομής και μακροδομής που καθορίζουν την ποιότητα της αφήγησης (Westerveld & Gillon, 2010). Τα κριτήρια μικροδομής περιλαμβάνουν τη συνοχή, το μέσο μήκος εκφωνήματος, την τήρηση κανόνων γραμματικής και τη γλωσσική πολυπλοκότητα. Η μακροδομή, από την άλλη, περιέχει πληροφορίες για το περιεχόμενο και τη δομή της ιστορίας και την ικανότητα του παιδιού να διατηρεί μια συνοχή (Allen, Ukrainetz, & Carswell, 2012).

Έρευνες έχουν καταγράψει πως η αναδιήγηση ως δραστηριότητα κατανόησης κειμένου/ιστορίας είναι πιο αποτελεσματική από το να κάνει ερωτήσεις κατανόησης ο δάσκαλος. (Gambrell, Wilson, & Pfeiffer, 2015)

Η αναδιήγηση δεν είναι ανάκληση. Η απλή ανάκληση επιλεγμένων γεγονότων από μια ιστορία ή ένα ενημερωτικό κείμενο δεν είναι το ίδιο με την επανάληψη μιας αφήγησης, η οποία ξεπερνά την κυριολεξία και βοηθά το άτομο να επικεντρωθεί στην

βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου. Όταν, για παράδειγμα, τα παιδιά αναδιηγούνται ιστορίες με περιεκτικό τρόπο, στοχάζονται στο κείμενο και μπορούν να διακρίνουν μεταξύ των πραγματικών λέξεων και του νοήματος πίσω από αυτές (Gambrell, Koskinen, & Kapinus, *Retelling and the Reading Comprehension of Proficient and Less-Proficient Readers*, 2010).

Ως εκ τούτου, η αναδιήγηση ενδείκνυται για ιστορίες μυθοπλασίας, ειδικά εκείνες με τυπική αφηγηματική δομή, κενό αναδρομών και εναλλαγή αφηγητών ή απόψεων (Kucer, 2010).

1.4.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτή στην αναδιήγηση

Υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους οι δάσκαλοι επιλέγουν να διδάξουν και να εξασκήσουν τεχνικές επανάληψης αφηγήσεων μέσα στις τάξεις τους. Αρχικά, η προφορική γλώσσα είναι προγνωστικός παράγοντας για την ανάγνωση (Stadler & Ward, 2005). Έτσι η εξάσκηση του προφορικού λόγου των μαθητών ενισχύει και την ικανότητα ανάγνωσής τους. Επιπλέον, η αναδιήγηση βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση του κειμένου από τον μαθητή καθώς και την κατανόηση χρονικής αλληλουχίας, σχέσεων αιτίου – αποτελέσματος και συναισθημάτων τρίτων προσώπων. (Morrow, 1985)

Όταν ένα παιδί εμπλέκεται σε μια διαδικασία αναδιήγησης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ακόλουθες οδηγίες :

- Να είναι ξεκάθαρο τί θα ζητηθεί να κάνει το παιδί πριν αυτό διαβάσει το κείμενο, δει το βίντεο ή οποιοδήποτε μέσο του παρουσιάσει την ιστορία
- Να ζητηθεί από το παιδί να αναδιηγηθεί την ιστορία όπως θα την έλεγε σε κάποιον φίλο που δεν την έχει ξανά ακούσει ποτέ.
- Να ενθαρρύνεται το παιδί με προτροπές ανοιχτού τύπου (π.χ. και τι έκαναν μετά;) όπου χρειάζεται

Όσο το παιδί αναδιηγείται, ο εκπαιδευτής αξιολογεί το κατά πόσο :

- Έχει πιάσει το κύριο θέμα της ιστορίας
- Μπορεί να περιγράψει τα σημαντικότερα γεγονότα με ακρίβεια
- Χρησιμοποιείται χρονική συνάφεια (αρχή, μέση και τέλος)
- Χρησιμοποιείται λεξιλόγιο και φράσεις από το κείμενο/βίντεο
- Ενεργοποιούνται ήδη υπάρχουσες γνώσεις για να ενισχυθεί η κατανόηση
- Υπάρχει επίγνωση των χαρακτήρων και του πλαισίου
- Χρησιμοποιούνται λεπτομέρειες για να ενισχυθεί η αναδιήγηση (Fountas&Pinnel, 1996).

1.4.2 Τεχνικές αναδιήγησης

Σύμφωνα με τον Underhill (1993), υπάρχουν δύο τεχνικές στην αναδιήγηση ιστοριών. Αυτές είναι:

1. Αναδιήγηση μια ιστορίας από το ακουστικό ερέθισμα : οι μαθητές ακούν ένα μικρό εδάφιο ή ιστορία και ο εκπαιδευτής τους ζητάει να το επαναλάβουν ή να το συνοψίσουν. Στην ψηφιακή εποχή το aural stimulus μπορεί να έχει την μορφή ήχου ή βίντεο (ψηφιακή αφήγηση)
2. Αναδιήγηση ιστορίας από γραμμένο ερέθισμα : Οι μαθητές διαβάζουν ένα κείμενο σιωπηλά και καλούνται να επαναλάβουν την ιστορία με δικά τους λόγια αμέσως μετά. Δεν υπάρχει όριο στον χρόνο που θα πάρει στο παιδί να διαβάσει την ιστορία, ωστόσο οι μαθητές δεν μπορούν να συμβουλευτούν το κείμενο ξανά άπαξ και αρχίσουν την αναδιήγησή της.

1.5 Αναδιήγηση και ψηφιακή αφήγηση

Όταν χρησιμοποιείται ψηφιακή αφήγηση ως μέσο διδασκαλίας, ένα σύνθετος ζητούμενο για τους εκπαιδευόμενους είναι να αναδιηγηθούν την ιστορία που παρακολούθησαν. Καθώς η ψηφιακή αφήγηση, σε αντίθεση με το απλό κείμενο, περιέχει διάφορα ερεθίσματα όπως έντονα χρώματα, ηχητικά εφέ κ.λπ., φαίνεται να είναι αποτελεσματικότερη ως μέσο για αναδιήγηση καθώς διατηρεί το ενδιαφέρον του μαθητή και απαιτεί την ενεργή ανταπόκρισή του. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή γλωσσική καθυστέρηση (Spencer & Slocum, 2010).

Σε μελέτη που διεξήχθη σε ένα εργαστήριο που ονομάζεται Story Ad (Chan, 2019), οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επεξεργαστούν ήδη υπάρχουσες ψηφιακές ιστορίες και να συλλέξουν ιδέες για διαφημίσεις που να τις περιγράφουν, παρουσιάζοντας τις με δικά τους σχόλια. Με το πέρας της έρευνας, οι συμμετέχοντες παρατηρήθηκε να είναι περισσότερο ανοιχτόμυαλοι και διαλλακτικοί ενώ φάνηκε να έχουν καλύτερη εικόνα για τον εαυτό τους. Αντίστοιχα, εφαρμόζοντας ένα πλάνο ψηφιακής αφήγησης και αναδιήγησης πέντε ετών μέσα σε μία τάξη, ο Kazumichi Enokida (2016) ανέφερε πως βελτιώθηκε η ικανότητα των μαθητών τόσο στο να επαναδιατυπώνουν μια ιστορία έχοντας υπόψη διαφορετικές οπτικές γωνίες, όσο και στον να δουλεύουν ατομικά και ομαδικά στην παραγωγή ψηφιακών ιστοριών.

Στην διπλωματική εργασία του Inggit Rositasari (2017), ο ερευνητής χορήγησε τεστ αναδιήγησης σε μαθητές πριν και μετά την χορήγηση ψηφιακών ιστοριών στο διδακτικό πλαίσιο. Το γράφημα που παρουσιάζει αποδεικνύει πως οι επιδόσεις των μαθητών παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση στα πριν και μετά τεστ, με τα πρώτα αποτελέσματα να κυμαίνονται από «κακά» έως «καλά» ενώ τα τελευταία από «καλά» έως «εξαιρετικά». Η μέση βαθμολογία των μαθητών ανέβηκε από το 63.7 που ήταν στο πρώτο τεστ στο 79.3 στο τελικό τεστ. Αναλύοντας το δείγμα σε πέντε υποκατηγορίες, την προφορά, την γραμματική, το λεξιλόγιο, την ευχέρεια και την κατανόηση, σημειώνει την αύξηση επιδόσεων των μαθητών σε κάθε μια από αυτές ξεχωριστά.

2.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση της αφηγηματικής ικανότητας νεαρών ενηλίκων 18-28 ετών. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις έχουν ως εξής:

Ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιος είναι ο βαθμός αφηγηματικής ικανότητας των ενηλίκων του δείγματος;
2. Υπάρχει διαφοροποίηση των επιμέρους δηλώσεων σε συνάρτηση με το φύλο των συμμετεχόντων;
3. Υπάρχει διαφοροποίηση των επιμέρους δηλώσεων σε συνάρτηση με την ηλικία των συμμετεχόντων;
4. Υπάρχει διαφοροποίηση των επιμέρους δηλώσεων με τον βαθμό εκπαίδευσης των συμμετεχόντων;
5. Υπάρχει διαφοροποίηση της ενότητας «Μακροδομή» με το φύλο των συμμετεχόντων;
6. Υπάρχει διαφοροποίηση της ενότητας «Μικροδομή» με το φύλο των συμμετεχόντων;

Ερευνητικές υποθέσεις:

H_0 : Δεν υπάρχει διαφοροποίηση του βαθμού αφηγηματικής ικανότητας σε συνάρτηση με το φύλο των συμμετεχόντων.

H₁: Υπάρχει διαφοροποίηση του βαθμού αφηγηματικής ικανότητας σε συνάρτηση με το φύλο των συμμετεχόντων.

H₀: Δεν υπάρχει διαφοροποίηση του βαθμού αφηγηματικής ικανότητας σε συνάρτηση με το έτος γέννησης των συμμετεχόντων.

H₁: Υπάρχει διαφοροποίηση του βαθμού αφηγηματικής ικανότητας σε συνάρτηση με το έτος γέννησης των συμμετεχόντων.

H₀: Δεν υπάρχει διαφοροποίηση του βαθμού αφηγηματικής ικανότητας σε συνάρτηση με το βαθμό εκπαίδευσης των συμμετεχόντων.

H₁: Υπάρχει διαφοροποίηση του βαθμού αφηγηματικής ικανότητας σε συνάρτηση με το βαθμό εκπαίδευσης των συμμετεχόντων.

2.2 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 14 άτομα από τους οποίους οι 7 είναι άνδρες και οι 7 γυναίκες. Αναφορικά με το έτος γέννησης των συμμετεχόντων, οι 4 (28,57%) γεννήθηκαν το 1999, οι 3 (21,43%) το 2000, οι 2 (14,29%) το 1998, οι 2 (14,29%) το 1997, οι 2 (14,29%) το 1996 και ένας (7,14%) το 1994. Τέλος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, δηλαδή 12 συμμετέχοντες (85,71%), είναι φοιτητές/τριες σε ΑΕΙ/ΤΕΙ ενώ οι υπόλοιποι 2 (14,29%) έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους μέχρι το Γενικό Λύκειο.

2.3 Μεθοδολογία - Μέσα Συλλογής Δεδομένων – Ανάλυση Δεδομένων

Η ερευνητική διαδικασία είχε ως εξής:

Αρχικά, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της εργασίας και περί προσωπικών δεδομένων και μετά από την έγγραφη συγκατάθεσή τους έπαιξαν το ψηφιακό παιχνίδι Toki et al, 2022), συμμετέχοντας σε δραστηριότητες αναδιήγησης. Από

τις δραστηριότητες αυτές λήφθηκε για τον κάθε συμμετέχοντα ηχητικό δείγμα σχετικά με τα γεγονότα που διαδραματίστηκαν. Για την υλοποίηση της έρευνας αφού έγινε η καταγραφή των απαντήσεων των συμμετεχόντων το επόμενο βήμα ήταν να αναλυθούν τα δεδομένα στις μεταβλητές που μας αφορούν και να ποσοτικοποιήθηκαν σε κατάλληλες κλίμακες Likert προκειμένου να μπορέσει να υλοποιηθεί η στατιστική τους ανάλυση.

Αφού συλλέχθηκαν τα ηχητικά δείγματα απομαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκαν. Στη συνέχεια έγινε η ανάλυσή τους στο πλαίσιο 10 μεταβλητών:-(1) Γεγονότα ("επεισόδια") που εντοπίστηκαν, (2) Στοιχεία γραμματικής, (3) Στοιχεία συντακτικού, (4) Μέσο Μήκος Εκφωνήματος, (5) Σκοπός της Ιστορίας, (6) Λεξιλόγιο, (7) Λεπτομέρειες στην αφήγηση, (8) Λόγος, (9) Συνδετικές λέξεις και (10) Αντωνυμίες.

Έπειτα η κάθε μεταβλητή ποσοτικοποιήθηκε σε απαντήσεις κλίμακας Likert, οι οποίες φαίνονται παρακάτω:

(1)Γεγονότα ("επεισόδια") που εντοπίστηκαν	1: Δεν θυμήθηκε κανένα επεισόδιο, 2: Θυμήθηκε λιγότερα από τα μισά, 3: Θυμήθηκε ακριβώς τα μισά, 4: Θυμήθηκε παραπάνω από τα μισά και 5: Τα θυμήθηκε όλα.
(2)Στοιχεία γραμματικής	1: Καθόλου, 2: Λίγα, 3: Αρκετά, 4: Ικανοποιητικά, 5: Πολύ ικανοποιητικά.
(3)Στοιχεία συντακτικού	1: Καθόλου, 2: Λίγα, 3: Αρκετά, 4: Ικανοποιητικά, 5: Πολύ ικανοποιητικά.
(4)Μέσο Μήκος Εκφωνήματος	2,98 έως 6,33

(5) Σκοπός της Ιστορίας	1: Καθόλου "αναγνώριση σκοπού", 2: Λίγο "αναγνώριση", 3: Αρκετή "αναγνώριση", 4: Ικανοποιητική "αναγνώριση", 5: Πλήρης "αναγνώριση".
(6) Λεξιλόγιο	1: Καθόλου ικανοποιητικό, 2: Λίγο ικανοποιητικό, 3: Αρκετά ικανοποιητικό, 4: Πολύ ικανοποιητικό, 5: Πάρα πολύ ικανοποιητικό
(7) Λεπτομέρειες στην αφήγηση	1: Καθόλου, 2: Λίγες, 3: Αρκετές, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ
(8) Λόγος	1: Πολύ μπερδεμένος, 2: Μπερδεμένος, 3: Μέτρια μπερδεμένος, 4: Λίγο μπερδεμένος, 5: Καθόλου μπερδεμένος
(9) Συνδετικές λέξεις	1: Καθόλου, 2: Λίγες, 3: Αρκετές, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ
(10) Αντωνυμίες	1: Καθόλου, 2: Λίγες, 3: Αρκετές, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ

Οι δηλώσεις (1), (5), (7) και (8) ανήκουν στην κατηγορία «Μακροδομή», ενώ οι υπόλοιπες, (2), (3), (4), (6), (9) και (10) στην κατηγορία «Μικροδομή».

Αφού δημιουργήθηκαν οι ενότητες και οι παραπάνω κλίμακες, εξάχθηκαν τα αποτελέσματα μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS (έκδοση SPSS26).

Επίσης, καταγράφηκαν το φύλο, το έτος γέννησης και ο βαθμός εκπαίδευσης των συμμετεχόντων προκειμένου να συσχετιστούν με τις απαντήσεις που δόθηκαν.

2.4 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Στις ποσοτικές ερευνητικές μελέτες, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία εξασφαλίζονται τόσο μέσα από τους λειτουργικούς ορισμούς και την πλήρη σύνδεση αυτών με τα ερευνητικά ερωτήματα, τον σκοπό της μελέτης και τις επιμέρους ενότητες/ ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, όσο και μέσα από τον υπολογισμό του δείκτη εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας. Στην περίπτωση αυτή ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας ολόκληρου του ερωτηματολογίου βρέθηκε να είναι αρκετά υψηλός (*Cronbach's alpha* =,920), καθώς και των επιμέρους ενοτήτων «Μακροδομή» (*Cronbach's alpha* =,856) και «Μικροδομή» (*Cronbach's alpha* =,885).

2.5 Λειτουργικοί Ορισμοί

Η διερεύνηση της αφηγηματικής ικανότητας νεαρών ενήλικών 18-28 ετών προσδιορίζεται σύμφωνα με την ποσοτικοποίηση των απαντήσεων τους με κατάλληλα δομημένες μεταβλητές, κλιμάκων Likert 5 σημείων. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται άμεση σύνδεση του σκοπού, των ερευνητικών ερωτημάτων καθώς και των ερευνητικών υποθέσεων με τις μεταβλητές της ερευνητικής μελέτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Προκειμένου να υλοποιηθούν οι συσχετίσεις και να προκύψουν τα τελικά αποτελέσματα και συμπεράσματα, πραγματοποιήθηκε αρχικά έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων (Παράρτημα Ι–Πίνακας Π1). Για τα δεδομένα υλοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος “Mann-Whitney U”.

Αρχικά στην πρώτη υπό-ενότητα παρουσιάζεται η περιγραφική στατιστική και συγκεκριμένα οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δηλώσεων των συμμετεχόντων στις επιμέρους μεταβλητές. Έπειτα παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των εξαρτημένων με των ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας και τέλος υλοποιείται έλεγχος συσχέτισης των επιμέρους μεταβλητών της έρευνας.

3.1 Περιγραφική Στατιστική

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιμέρους μεταβλητών καθώς και των συνολικών ενοτήτων «*Μακροδομή*» και «*Μικροδομή*». Όπως διαπιστώνεται οι συμμετέχοντες θυμήθηκαν κατά μέσο όσο «*λιγότερα από τα μισά επεισόδια*» ($Mean=2,43$ $SD=,85$), έχοντας «*αναγνωρίσει λίγο τον σκοπό της ιστορίας*» ($Mean=2,07$ $SD=,92$). Παράλληλα, αναφορικά με τον λόγο των συμμετεχόντων, αυτός ήταν «*μέτρια μπερδεμένος*» ($Mean=2,71$ $SD=,91$). Τέλος, όσον αφορά τις λεπτομέρειες στην αφήγηση, αυτές εντοπίστηκαν να είναι «*λίγες*» ($Mean=2,29$ $SD=1,27$), ενώ ο συνολικός μέσος όρος και η συνολική τυπική απόκλιση της ενότητας «*Μακροδομή*», βρέθηκαν να είναι ($Mean=2,38$ $SD=,84$).

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες φαίνεται να έχουν «*λίγα στοιχεία γραμματικής*» ($Mean=1,71$ $SD=,99$) και «*λίγα στοιχεία συντακτικού*» ($Mean=2,07$ $SD=,99$), ενώ χρησιμοποίησαν αρκετές *συνδετικές λέξεις* ($Mean=2,57$ $SD=1,16$) και *λίγες*

«αντωνυμίες» ($Mean=2,36SD=1,39$) Αναφορικά με το λεξιλόγιο, αυτό βρέθηκε να είναι «από λίγο έως αρκετά ικανοποιητικό» ($Mean=2,50 SD=1,02$), ενώ ο συνολικός μέσος όρος και η συνολική τυπική απόκλιση της ενότητας «Μικροδομή» βρέθηκαν να είναι ($Mean=2,24SD=,93$). Τέλος, το μέσο μήκος εκφωνήματος βρέθηκε να είναι κατά μέσο όρο ίσο με ($Mean=4,74SD=1,11$), ενώ το άθροισμά της «Μακροδομής» με την «Μικροδομή» βρέθηκε να είναι ($Mean=2,30SD=,81$).

Πίνακας 5 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

	Mean	SD
Γεγονότα ("επεισόδια") που εντοπίστηκαν	2,43	,85
Σκοπός της Ιστορίας	2,07	,92
Λόγος	2,71	,91
Λεπτομέρειες στην αφήγηση	2,29	1,27
ΜΑΚΡΟΔΟΜΗ	2,38	,84
Στοιχεία γραμματικής	1,71	,99
Στοιχεία συντακτικού	2,07	,99
Συνδετικές λέξεις	2,57	1,16
Αντωνυμίες	2,36	1,39
Λεξιλόγιο	2,50	1,02
ΜΙΚΡΟΔΟΜΗ	2,24	,93
Μέσο Μήκος Εκφωνήματος	4,74	1,11
ΜΙΚΡΟΔΟΜΗ+ΜΑΚΡΟΔΟΜΗ	2,30	,81

3.2 Συσχετίσεις των Εξαρτημένων με τις Ανεξάρτητες Μεταβλητές

Από τον Πίνακα 6 και τον έλεγχο της διαφοροποίησης των δηλώσεων των συμμετεχόντων ανάλογα με το φύλο τους, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με καμία επιμέρους δήλωση και ενότητα καθώς:

- «Γεγονότα ("επεισόδια") που εντοπίστηκαν» (Mann-WhitneyU=14,000 Z=-1,496 Sig.=,135),
- «Σκοπός της Ιστορίας» (Mann-WhitneyU=13,500 Z=-1,488 Sig.=,737),
- «Λόγος» (Mann-WhitneyU=16,000 Z=-1,143 Sig.=,253),

- «Λεπτομέρειες στην αφήγηση» (Mann-WhitneyU=24,000 Z=-,068 Sig.=,946),
- «Μακροδομή» (Mann-WhitneyU=15,000 Z=-1,225 Sig.=,259),
- «Στοιχεία γραμματικής» (Mann-WhitneyU=17,000 Z=-1,068 Sig.=,285),
- «Στοιχεία συντακτικού» (Mann-WhitneyU=22,500 Z=-,277 Sig.=,782),
- «Συνδετικές λέξεις» (Mann-WhitneyU=20,000 Z=-,603 Sig.=,620),
- «Λεξιλόγιο» (Mann-WhitneyU=22,000 Z=-1,730 Sig.=,137) και
- «Μικροδομή» (Mann-WhitneyU=24,500 Z=,000 Sig.=1,000).
- «Μέσο Μήκος Εκφωνήματος» βρέθηκε να είναι (Mann-WhitneyU=18,500 Z=-,769Sig.=,456)
- άθροισμα της «Μακροδομής» με την «Μικροδομή» (Mann-WhitneyU=20,000 Z=-,575Sig.=,565).

Πίνακας 6 Έλεγχος διαφοροποίησης των δηλώσεων των συμμετεχόντων ανάλογα με το φύλο τους

<i>Test Statistics^a</i>			Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
Γεγονότα ("επεισόδια") που εντοπίστηκαν			14,000	42,000	-1,496	,135	,209 ^b
Σκοπός της Ιστορίας			13,500	41,500	-1,488	,737	,805 ^b
Λόγος			16,000	44,000	-1,143	,253	,318 ^b
Λεπτομέρειες στην αφήγηση			24,000	52,000	-,068	,946	1,000 ^b
ΜΑΚΡΟΔΟΜΗ			15,000	43,000	-1,225	,221	,259 ^b
Στοιχεία γραμματικής			17,000	45,000	-1,068	,285	,383 ^b
Στοιχεία συντακτικού			22,500	50,500	-,277	,782	,805 ^b
Συνδετικές λέξεις			20,000	48,000	-,603	,547	,620 ^b
Αντωνυμίες			13,00	41,00	-1,550	,121	,165 ^b
Λεξιλόγιο			22,000	50,000	-,336	,137	,165 ^b
ΜΙΚΡΟΔΟΜΗ			24,500	52,500	,000	1,000	1,000 ^b
Μέσο Μήκος Εκφωνήματος			18,500	46,500	-,769	,442	,456 ^b
ΜΙΚΡΟΔΟΜΗ + ΜΑΚΡΟΔΟΜΗ			20,000	48,000	-,575	,565	,620 ^b

a. Grouping Variable: Φύλο

b. Not corrected for ties.

Από τον Πίνακα 7 δεν διαπιστώνονται διαφοροποιήσεις στις δηλώσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με την ηλικία τους, καθώς:

- «Γεγονότα ("επεισόδια") που εντοπίστηκαν» (Test Statistic=5,838 Degree Of Freedom=5 Sig.=,322),
- «Σκοπός της Ιστορίας» (Test Statistic=4,647 Degree Of Freedom=5 Sig.=,460),
- «Λόγος» (Test Statistic=6,094 Degree Of Freedom=5 Sig.=,297),
- «Λεπτομέρειες στην αφήγηση» (Test Statistic=5,671 DegreeOfFreedom=5 Sig.=,340),
- «Μακροδομή» (Test Statistic=4,473 Degree Of Freedom=5 Sig.=,484),
- «Στοιχεία γραμματικής» (Test Statistic=3,829 Degree Of Freedom=5 Sig.=,574),
- «Στοιχεία συντακτικού» (Test Statistic=2,358 Degree Of Freedom=5 Sig.=,798),
- «Συνδετικές λέξεις» (Test Statistic=1,766 DegreeOfFreedom=5 Sig.=,880),
- «Αντωνυμίες» (Test Statistic=6,405 Degree Of Freedom=5 Sig.=,269),
- «Λεξιλόγιο» (Test Statistic=2,368 Degree Of Freedom=5 Sig.=,796),
- «Μικροδομή» (Test Statistic=1,449 Degree Of Freedom=5 Sig.=,919),
- «Μέσο Μήκος Εκφωνήματος» (Test Statistic=10,042 Degree Of Freedom=5 Sig.=,074)
- άθροισμα «Μακροδομής» με την «Μικροδομή» είναι (Test Statistic=2,105 Degree Of Freedom=5 Sig.=,834).

Πίνακας 7 Έλεγχος διαφοροποίησης των δηλώσεων των συμμετεχόντων ανάλογα με την ηλικία τους

<i>Test Statistics^a</i>			
	Test Statistic	Degree Of Freedom	Asymptotic Sig.(2- sided test)
Γεγονότα ("επεισόδια") που εντοπίστηκαν	5,838 ^{a,b}	5	,322
Σκοπός της Ιστορίας	4,647 ^{a,b}	5	,460
Λόγος	6,094 ^{a,b}	5	,297
Λεπτομέρειες στην αφήγηση	5,671 ^{a,b}	5	,340
ΜΑΚΡΟΔΟΜΗ	4,473 ^{a,b}	5	,484
Στοιχεία γραμματικής	3,829 ^{a,b}	5	,574
Στοιχεία συντακτικού	2,358 ^{a,b}	5	,798
Συνδετικές λέξεις	1,766 ^{a,b}	5	,880
Αντωνυμίες	6,405 ^{a,b}	5	,269
Λεξιλόγιο	2,368 ^{a,b}	5	,796
ΜΙΚΡΟΔΟΜΗ	1,449 ^{a,b}	5	,919
Μέσο Μήκος Εκφωνήματος	10,042 ^{a,b}	5	,074
ΜΙΚΡΟΔΟΜΗ + ΜΑΚΡΟΔΟΜΗ	2,105	5	,834

a. The test statistic is adjusted for ties.

b. Multiple comparisons are not performed because the overall test does not show significant differences across samples.

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δηλώσεων/ενοτήτων, ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα:

- Στα Γεγονότα ("επεισόδια") που εντοπίστηκαν, το άτομο που γεννήθηκε το έτος 1994 είχε τον μεγαλύτερο μέσο όρο ($Mean=4,00$), έπειτα τα άτομα του 1997 ($Mean=3,00SD=,00$), 1998 ($Mean=2,50 SD=2,12$), 1996 ($Mean=2,00 SD=,00$) και 2000 ($Mean=2,00 SD=,00$).
- Στο Σκοπό της Ιστορίας, και πάλι ο συμμετέχοντας του έτους 1994 είχε τον μεγαλύτερο μέσο όρο ($Mean=4,00$), έπειτα του 1997 ($Mean=2,50 SD=,71$), του 2000 ($Mean=2,00 SD=,00$), του 1998 ($Mean=2,00 SD=1,41$), του 1999 ($Mean=1,75SD=,96$) και τέλος του 1996 ($Mean=1,50 SD=,71$).
- Αναφορικά με τον Λόγο, κατά φθίνοντα μέσο όσο έχουμε αρχικά την ηλικιακή ομάδα του έτους γέννησης 1994 ($Mean=4,00$), του 2000 ($Mean=3,33SD=,58$), του 1998 ($Mean=3,00 SD=1,41$), του 1996 ($Mean=2,50 SD=,71$), του 1997 ($Mean=2,50SD=,71$) και του 1999 ($Mean=2,00 SD=,82$).
- Παράλληλα, στις Λεπτομέρειες στην αφήγηση, μεγαλύτερο μέσο όρο είχε το έτος 1994 ($Mean=4,00$), 1997 ($Mean=3,00 SD=,00$), 1996 ($Mean=2,50SD=,71$), 1998 ($Mean=2,50SD=2,12$), 1999 ($Mean=2,25SD=1,50$) και 2000 ($Mean=1,00 SD=,00$).
- Συνεπώς, συνοπτικά για την ενότητα της Μακροδομής, μεγαλύτερο μέσο όρο είχε ο συμμετέχοντας του έτους 1994 ($Mean=4,00$), έπειτα οι συμμετέχοντες του 1997 ($Mean=2,75SD=,35$), του 1998 ($Mean=2,50 SD=1,77$), του 1996 ($Mean=2,13SD=,18$), του 2000 ($Mean=2,08SD=,14$) και του 1999 ($Mean=2,06SD=,83$).
- Όσον αφορά τα Στοιχεία Γραμματικής, ο συμμετέχοντας του έτους 1994 έχει τον μεγαλύτερο μέσο όρο ($Mean=3,00$), έπειτα του έτους 1998 ($Mean=2,50 SD=2,12$), του 1999 ($Mean=1,75SD=,96$), του 1996 ($Mean=1,50 SD=,71$), του 2000 ($Mean=1,33SD=,58$) και του 1997 ($Mean=1,00 SD=,00$).
- Επίσης, στα Στοιχεία Συντακτικού, και πάλι μεγαλύτερο μέσο όρο έχει το έτος γέννησης 1994 ($Mean=3,00$), έπειτα το 1998 ($Mean=2,50 SD=2,12$), το 1996 ($Mean=2,00 SD=,00$), το 2000 ($Mean=2,00 SD=,00$), το 1999 ($Mean=2,00 SD=1,41$) και τέλος το 1997 ($Mean=1,50 SD=,71$).
- Σχετικά με τις Συνδετικές Λέξεις, τον μεγαλύτερο μέσο όρο τον έχει το έτος 1997 ($Mean=3,00 SD=,00$), έπειτα το 1998 ($Mean=3,00 SD=1,41$), το 1996

($Mean=3,00$ $SD=2,83$), το 2000 ($Mean=2,33SD=,58$), το 1999 ($Mean=2,25SD=1,26$) και τέλος το 1994 ($Mean=2,00$).

- Επιπλέον, στις *Αντωνυμίες*, αρχικά είναι το έτος 1998 ($Mean=3,00$ $SD=1,41$), έπειτα το 1996 ($Mean=3,00$ $SD=2,83$), το 1999 ($Mean=2,75SD=1,50$), το 1997 ($Mean=2,50$ $SD=,71$), το 1994 ($Mean=2,00$) και τέλος το 2000 ($Mean=1,00$ $SD=,00$).
- Όσον αφορά το *Λεξιλόγιο*, αρχικά έχουμε το έτος 1994 ($Mean=4,00$), έπειτα το 1997 ($Mean=2,50$ $SD=,71$), το 1999 ($Mean=2,50$ $SD=1,00$), το 1996 ($Mean=2,50$ $SD=2,12$), το 2000 ($Mean=2,33SD=,58$) και το 1998 ($Mean=2,00$ $SD=1,41$).
- Στο κεφάλαιο της *Μικροδομής*, βρέθηκε να έχει τον μεγαλύτερο μέσο όρο το έτος γέννησης 1994 ($Mean=2,80$), έπειτα το 1998 ($Mean=2,60$ $SD=1,70$), το 1996 ($Mean=2,40$ $SD=1,70$), το 1999 ($Mean=2,25SD=1,17$), το 1997 ($Mean=2,10$ $SD=,14$) και τέλος το 2000 ($Mean=1,80$ $SD=,20$).
- Όσον αφορά το *Μέσο Μήκος Εκφωνήματος*, τον μεγαλύτερο μέσο όρο το έτος γέννησης 1999 ($Mean=5,63SD=,57$), έπειτα το 1994 ($Mean=5,40$), ακολούθως το 2000 ($Mean=5,40$ $SD=,79$), το 1996 ($Mean=4,00$ $SD=,99$), το 1997 ($Mean=3,60$ $SD=,71$) και τέλος το 1998 ($Mean=3,50$ $SD=,71$).
- Τέλος, σχετικά με το άθροισμα *Μακροδομής+Μικροδομής*, τον μεγαλύτερο μέσο όρο τον έχει το έτος 1994 ($Mean=3,33$), έπειτα το 1998 ($Mean=2,56SD=1,72$), το 1997 ($Mean=2,39SD=,24$), το 1996 ($Mean=2,28SD=1,02$), το 1999 ($Mean=2,18SD=,95$) και τέλος το 2000 ($Mean=1,93SD=,17$).

Πίνακας 8 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις δηλώσεων συμμετεχόντων ανά ηλικία

	Έτος Γέννησης	Σύνολο (N)	Mean	SD
Γεγονότα ("επεισόδια") που εντοπίστηκαν	1994	1	4,00	
	1996	2	2,00	,00
	1997	2	3,00	,00
	1998	2	2,50	2,12
	1999	4	2,25	,50
	2000	3	2,00	,00
Σκοπός της Ιστορίας	1994	1	4,00	
	1996	2	1,50	,71
	1997	2	2,50	,71
	1998	2	2,00	1,41
	1999	4	1,75	,96
	2000	3	2,00	,00
Λόγος	1994	1	4,00	
	1996	2	2,50	,71
	1997	2	2,50	,71
	1998	2	3,00	1,41
	1999	4	2,00	,82
	2000	3	3,33	,58
Λεπτομέρειες στην αφήγηση	1994	1	4,00	
	1996	2	2,50	,71
	1997	2	3,00	,00
	1998	2	2,50	2,12
	1999	4	2,25	1,50
	2000	3	1,00	,00
ΜΑΚΡΟΔΟΜΗ	1994	1	4,00	
	1996	2	2,13	,18
	1997	2	2,75	,35
	1998	2	2,50	1,77
	1999	4	2,06	,83
	2000	3	2,08	,14
Στοιχεία γραμματικής	1994	1	3,00	
	1996	2	1,50	,71
	1997	2	1,00	,00
	1998	2	2,50	2,12
	1999	4	1,75	,96

	2000	3	1,33	,58
Στοιχεία συντακτικού	1994	1	3,00	
	1996	2	2,00	,00
	1997	2	1,50	,71
	1998	2	2,50	2,12
	1999	4	2,00	1,41
	2000	3	2,00	,00
	Συνδετικές λέξεις	1994	1	2,00
1996		2	3,00	2,83
1997		2	3,00	,00
1998		2	3,00	1,41
1999		4	2,25	1,26
2000		3	2,33	,58
Αντωνυμίες		1994	1	2,00
	1996	2	3,00	2,83
	1997	2	2,50	,71
	1998	2	3,00	1,41
	1999	4	2,75	1,50
	2000	3	1,00	,00
	Λεξιλόγιο	1994	1	4,00
1996		2	2,50	2,12
1997		2	2,50	,71
1998		2	2,00	1,41
1999		4	2,50	1,00
2000		3	2,33	,58
ΜΙΚΡΟΔΟΜΗ		1994	1	2,80
	1996	2	2,40	1,70
	1997	2	2,10	,14
	1998	2	2,60	1,70
	1999	4	2,25	1,17
	2000	3	1,80	,20
	Μέσο Μήκος Εκφωνήματος	1994	1	5,40
1996		2	4,00	,99
1997		2	3,60	,71
1998		2	3,50	,85
1999		4	5,63	,57
2000		3	5,40	,79
ΜΙΚΡΟΔΟΜΗ+ΜΑΚΡΟΔΟΜΗ		1994	1	3,33

1996	2	2,28	1,02
1997	2	2,39	,24
1998	2	2,56	1,72
1999	4	2,18	,95
2000	3	1,93	,17

Τέλος, από τον Πίνακα 9 και τον έλεγχο διαφοροποίησης των δηλώσεων των συμμετεχόντων ανάλογα με το βαθμό εκπαίδευσής τους, παρατηρείται ότι δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με καμία επιμέρους δήλωση και ενότητα καθώς:

- «Γεγονότα ("επεισόδια") που εντοπίστηκαν» ($Mann-WhitneyU=11,500$ $Z=-,102$ $Sig.=,919$),
- «Σκοπός της Ιστορίας» ($Mann-WhitneyU=11,500$ $Z=-,097$ $Sig.=,923$), «Λόγος» ($Mann-WhitneyU=10,000$ $Z=-,384$ $Sig.=,701$),
- «Λεπτομέρειες στην αφήγηση» ($Mann-WhitneyU=10,500$ $Z=-,290$ $Sig.=,772$),
- «Μακροδομή» ($Mann-WhitneyU=11,500$ $Z=-,092$ $Sig.=,927$),
- «Στοιχεία γραμματικής» ($Mann-WhitneyU=8,500$ $Z=-,092$ $Sig.=,927$),
- «Στοιχεία συντακτικού» ($Mann-WhitneyU=11,500$ $Z=-,198$ $Sig.=,843$),
- «Συνδετικές λέξεις» ($Mann-WhitneyU=9,000$ $Z=-,574$ $Sig.=,566$),
- «Λεξιλόγιο» ($Mann-WhitneyU=8,500$ $Z=-,672$ $Sig.=,501$)
- «Μικροδομή» ($Mann-WhitneyU=12,000$ $Z=,000$ $Sig.=1,000$).
- «Μέσο Μήκος Εκφωνήματος» ($Mann-WhitneyU=2,500$ $Z=-1,740$ $Sig.=,082$)
- Άθροισμα της «Μακροδομής» με την «Μικροδομή» ($Mann-WhitneyU=12,000$ $Z=,000$ $Sig.=1,000$).

Πίνακας 9 Έλεγχος διαφοροποίησης των δηλώσεων των συμμετεχόντων ανάλογα με το βαθμό εκπαίδευσής τους

Test Statistics^a

			Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
Γεγονότα ("επεισόδια") που εντοπίστηκαν			11,500	14,500	-,102	,919	,923 ^b
Σκοπός της Ιστορίας			11,500	14,500	-,097	,923	,923 ^b
Λόγος			10,000	88,000	-,384	,701	,791 ^b
Λεπτομέρειες στην αφήγηση			10,500	88,500	-,290	,772	,791 ^b
ΜΑΚΡΟΔΟΜΗ			11,500	14,500	-,092	,927	,923 ^b
Στοιχεία γραμματικής			8,500	86,500	-,712	,476	,549 ^b
Στοιχεία συντακτικού			11,000	89,000	-,198	,843	,923 ^b
Συνδετικές λέξεις			9,000	87,000	-,574	,566	,659 ^b
Αντωνυμίες			7,500	85,500	-,867	,386	,440 ^b
Λεξιλόγιο			8,500	11,500	-,672	,501	,549 ^b
ΜΙΚΡΟΔΟΜΗ			12,000	90,000	,000	1,000	1,000 ^b
Μέσο Μήκος Εκφωνήματος			2,500	5,500	-1,740	,082	,088 ^b
ΜΙΚΡΟΔΟΜΗ + ΜΑΚΡΟΔΟΜΗ			12,000	90,000	,000	1,000	1,000 ^b

a. Grouping Variable: Βαθμός εκπαίδευσης συμμετεχόντων

b. Not corrected for ties.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της πτυχιακής εργασίας ήταν η μελέτη της αφηγηματικής ικανότητας νεαρών ενήλικών 18-28 ετών. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να παίξουν ένα διαδραστικό παιχνίδι στον υπολογιστή, και να συμμετέχουν σε δραστηριότητα αφήγησης. Σύμφωνα με τις αυθόρμητες αποκρίσεις των 14 συμμετεχόντων προέκυψε ότι η αφηγηματική τους ικανότητα είναι λίγο έως αρκετά ικανοποιητική. Παράλληλα, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση των υπο-ενοτήτων «Γεγονότα ("επεισόδια") που εντοπίστηκαν», «Σκοπός της Ιστορίας», «Λόγος», «Μέσο Μήκος Εκφωνήματος», «Λεπτομέρειες στην αφήγηση», «Στοιχεία γραμματικής», «Στοιχεία συντακτικού», «Συνδετικές λέξεις» «Αντωνυμίες», «Λεξιλόγιο», καθώς και των συνολικών «Μακροδομή» και «Μικροδομή», με τις ανεξάρτητες μεταβλητές «φύλο», «έτος γέννησης» και «βαθμός εκπαίδευσης».

Ενώ στην παρούσα πτυχιακή εργασία δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της αφηγηματικής ικανότητας των συμμετεχόντων ανάλογα με τις παραπάνω ανεξάρτητες μεταβλητές, σε άλλες ερευνητικές εργασίες διαπιστώθηκε το αντίθετο. Πιο συγκεκριμένα, στην ερευνητική μελέτη των Bamberg&Damrad-Frye (1991) και των Καρανάσιου et. Al.(2021) διαπιστώθηκε ότι σε μεγαλύτερες ηλικίες η αφηγηματική ικανότητα εντοπίζεται σε πιο ικανοποιητικό βαθμό καθώς γίνεται χρήση πιο ανεπτυγμένων γλωσσικών δομών και ακριβέστερου λεξιλογίου (Bamberg&Damrad-Frye, 1991. Karanasiouet. Al., 2021). Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι εκτός της ηλικίας ρόλο παίζουν και οι νέες εκπαιδευτικές τεχνολογίες, οι οποίες ενισχύουν την δημιουργική σκέψη και αναπτύσσουν την αφηγηματική ικανότητα (Pilgrim , Bledsoe, &Reily, 2012, Μπράτισης Θ. , 2020).

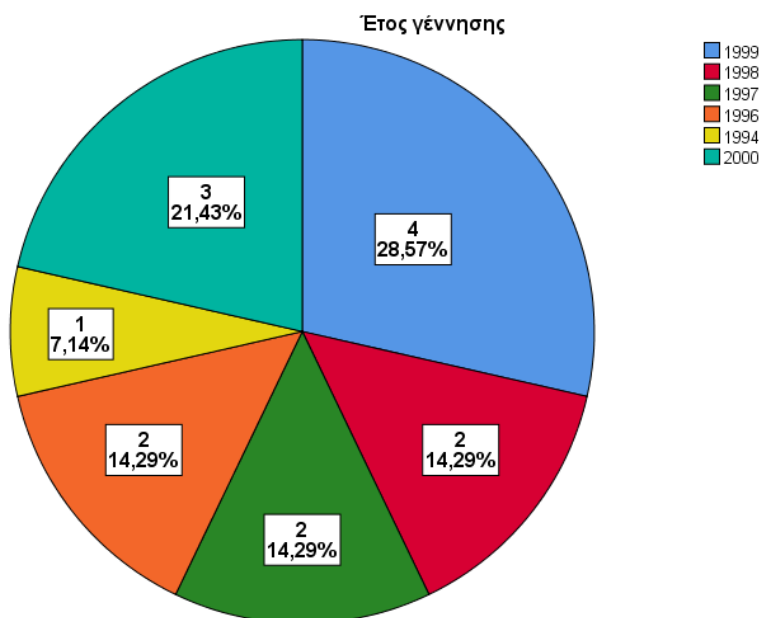
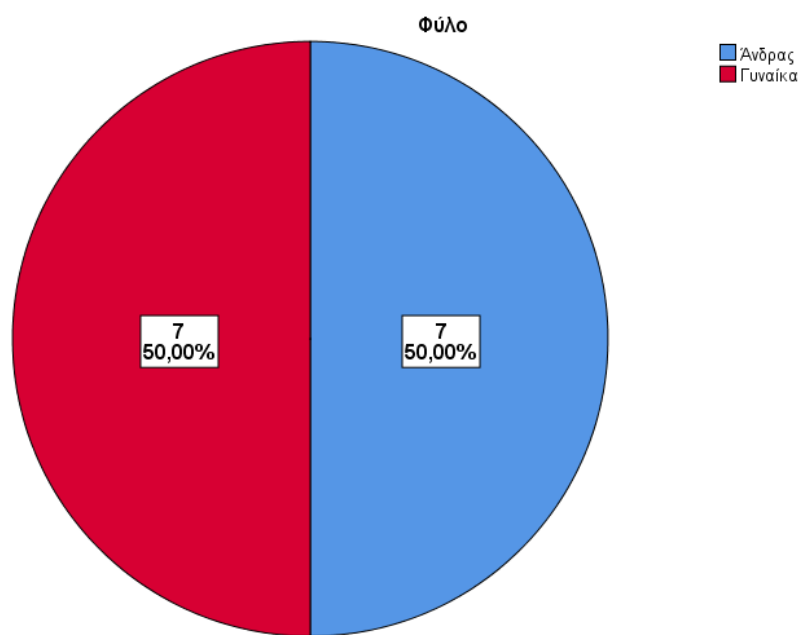
Επιπρόσθετα, διαφορετικά αποτελέσματα με την παρούσα ερευνητική μελέτη προέκυψαν στην εργασία των Westerveld&Gillon (2010), στην οποία διερευνήθηκε αφηγηματική ικανότητα παιδιών ηλικίας 5-7 ετών, σε επίπεδο μακροδομών και μικροδομών. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική διαφοροποίηση στις μεταβλητές των

μακροδομών και των μικροδομών ως προς την ηλικία των παιδιών (Westerveld&Gillon, 2010).

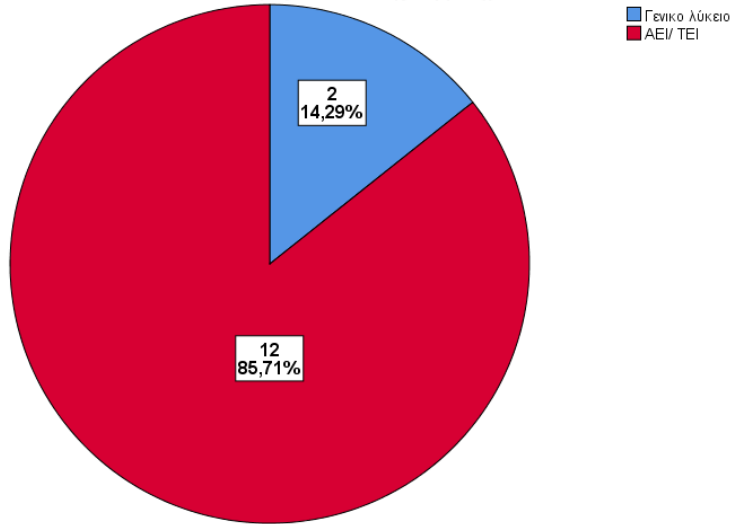
Συμπερασματικά, λοιπόν, αν και υποδεικνύεται από τα αποτελέσματά μας ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ενοτήτων της «Μικροδομής» και της «Μακροδομής» ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και το βαθμό εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, αυτό χρήζει περαιτέρω μελέτης. Αντιλαμβανόμαστε ότι το δείγμα μας είναι πολύ περιορισμένο τόσο σε πλήθος όσο και σε ηλικικό εύρος ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα με ακρίβεια. Συνεπώς, θα ήταν εύλογο, σε μια μετέπειτα μελέτη να λάβουν μέρος περισσότεροι συμμετέχοντες, από περισσότερες ηλικιακές ομάδες και περισσότερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Επιπλέον θα ήταν χρήσιμο να συμμετέχουν και από άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες διαταραχές προκειμένου να γίνει συσχετισμός της αφηγηματικής ικανότητας (στοιχείων Μικροδομής και Μακροδομής) των ατόμων αυτών με τον υπόλοιπο πληθυσμό και επιπλέον να προκύψουν τυχόν διαφοροποιήσεις, συσχετίσεις και εξαρτήσεις.

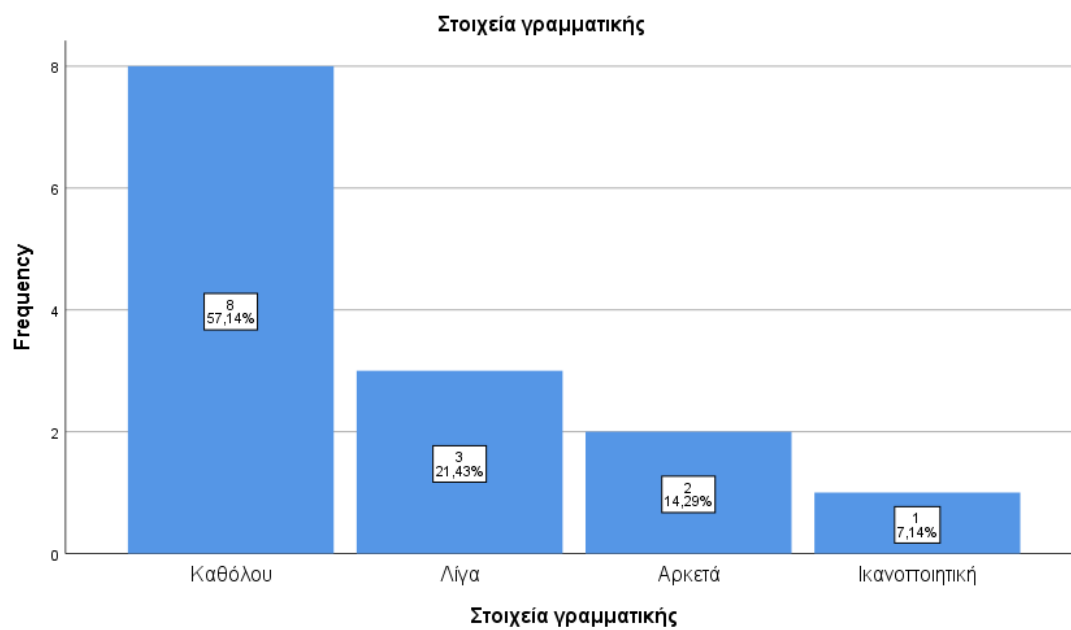
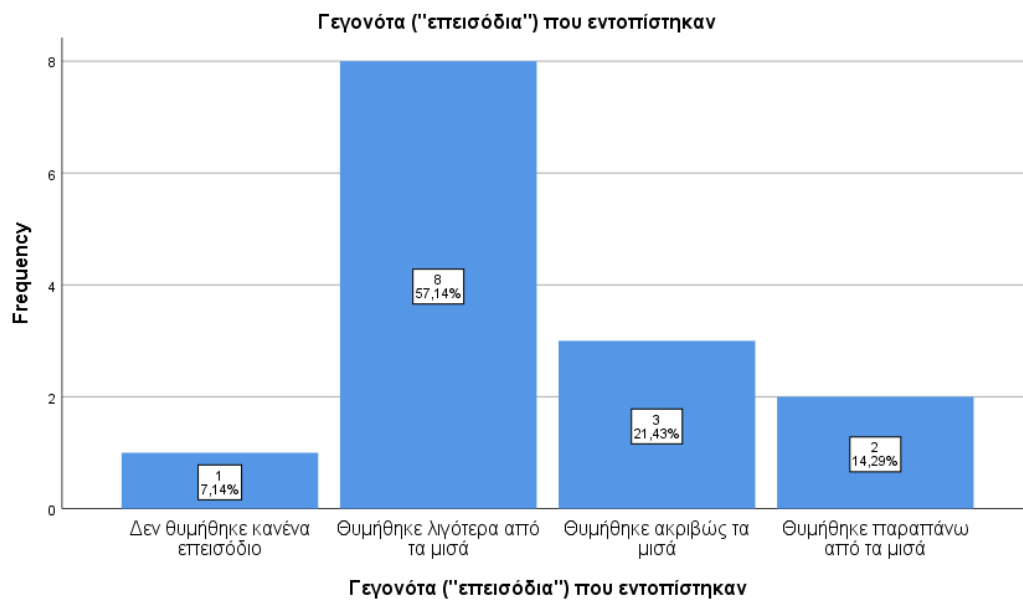
Εν κατακλείδι, η αφηγηματική ικανότητα αφορά την ενίσχυση πολλαπλών ικανοτήτων που συντάσσουν ένα ευρύ φάσμα αναγνωστικών, συντακτικών και επεξηγηματικών δεξιοτήτων. Στις περισσότερες ερευνητικές εργασίες, η αφηγηματική ικανότητα συνδέεται στενά με την ηλικία, καθώς και την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Παρόλο που στην ερευνητική μας εργασία δεν υποδεικνύεται στατιστικά σημαντική διαφορά της αφηγηματικής ικανότητας των Μακροδομών και των Μικροδομών με την ηλικία των συμμετεχόντων, μελλοντική έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα από διαφορετικές ομάδες ενδιαφέροντος μπορεί να δώσει τεκμηριμένα και εις βάθος στοιχεία σχετικά με τις δεξιότητες αφήγησης σύμφωνα με τις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις.

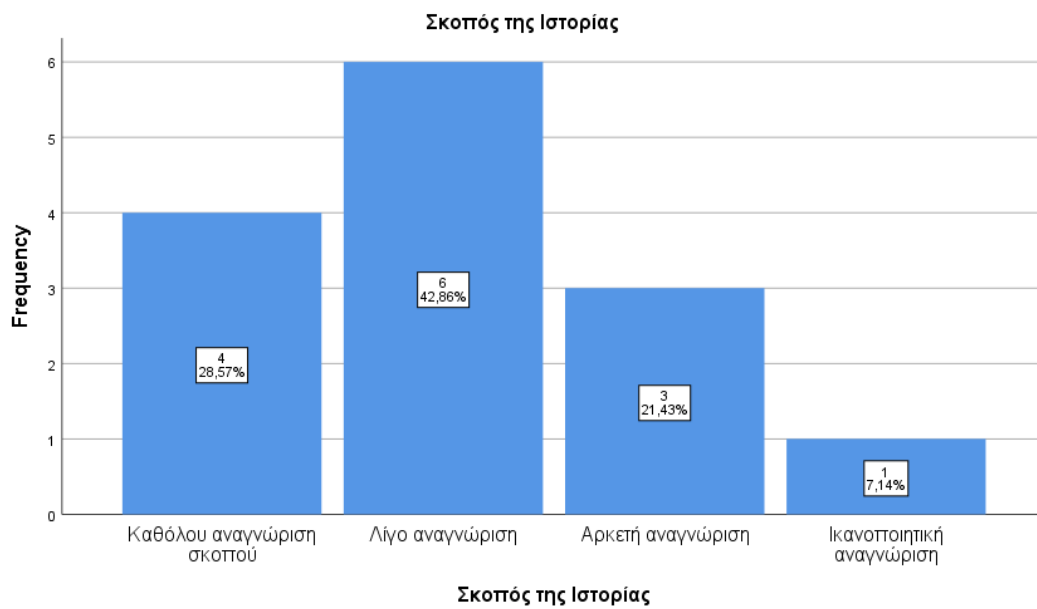
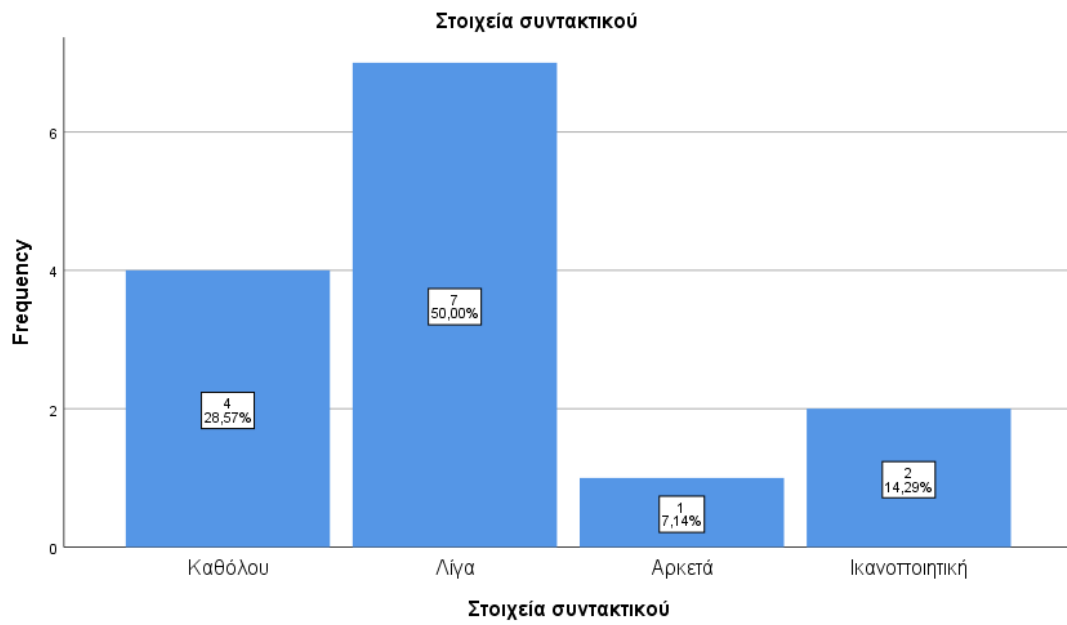
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι. Γραφήματα στατιστικής ανάλυσης

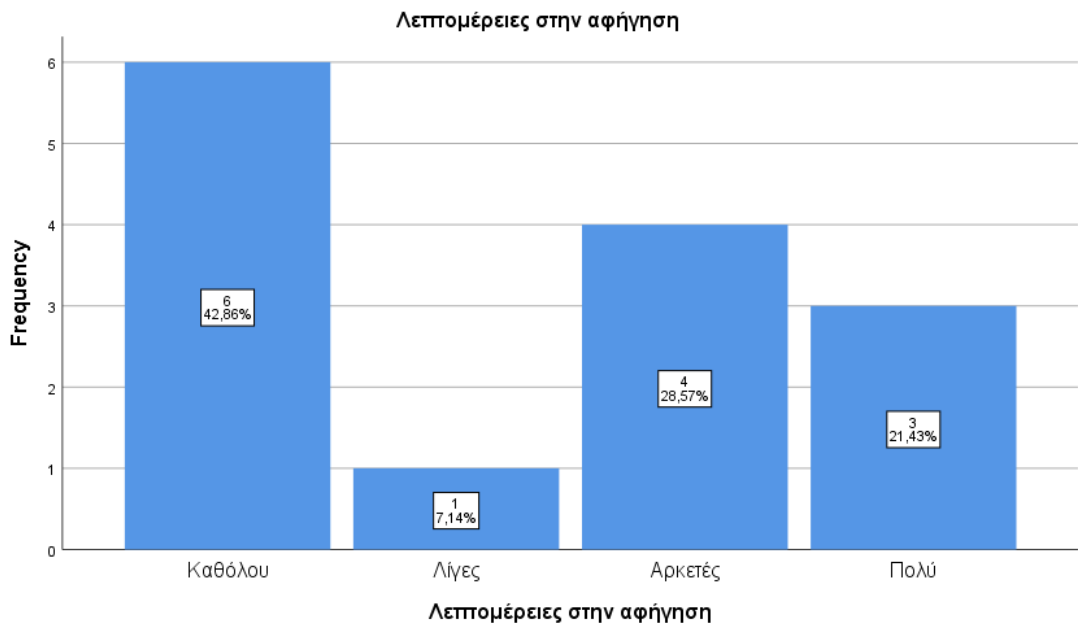
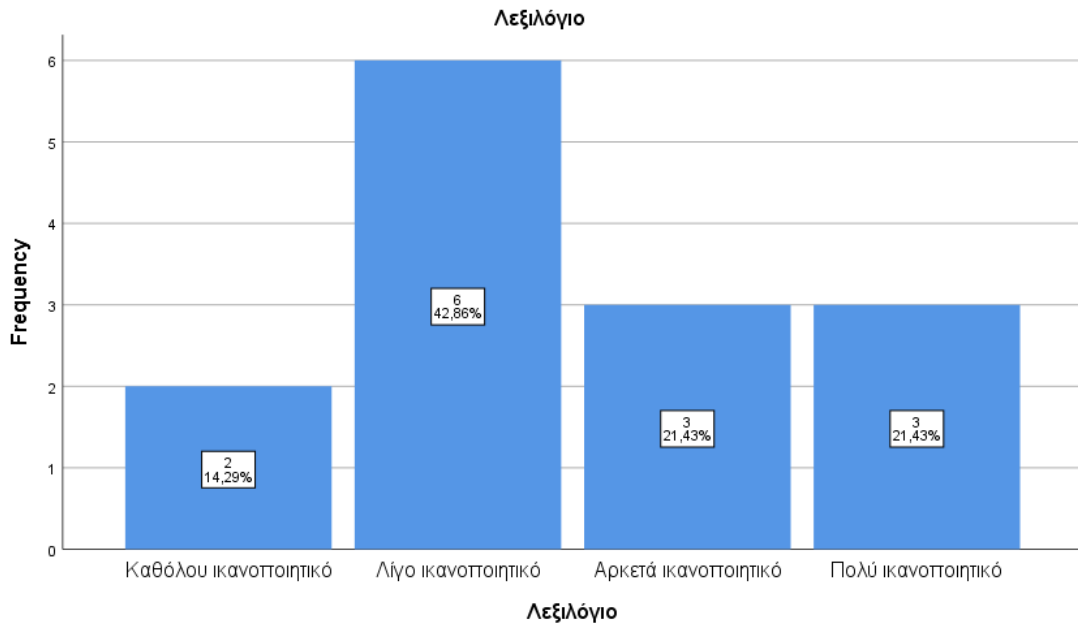


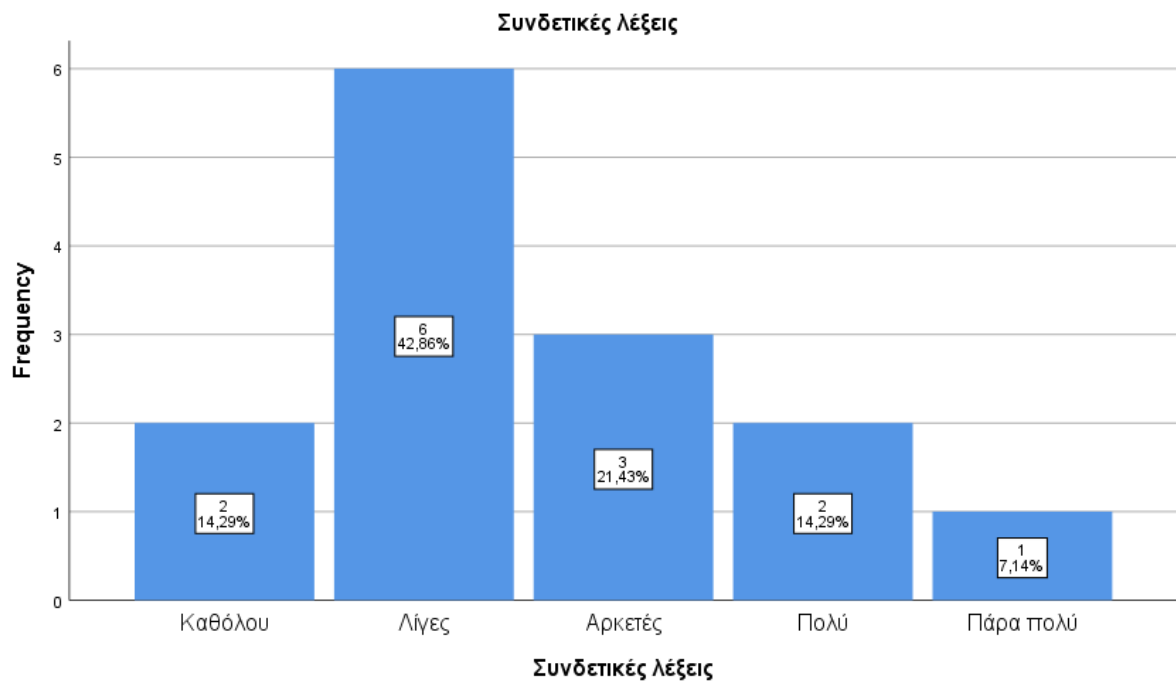
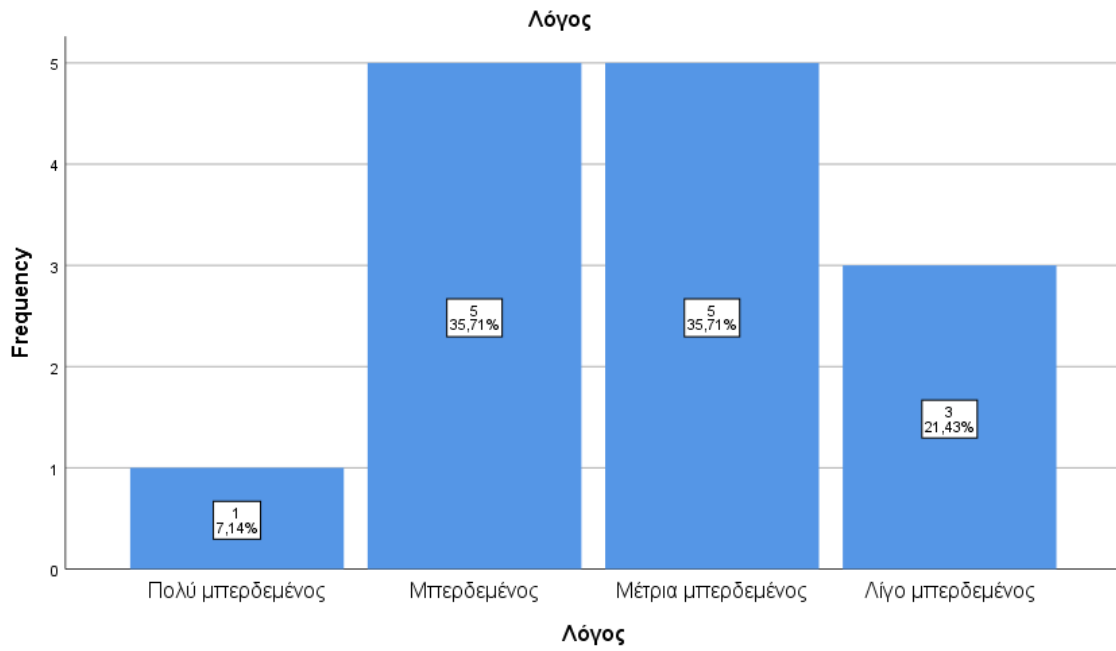
Βαθμός εκπαίδευσης συμμετεχόντων

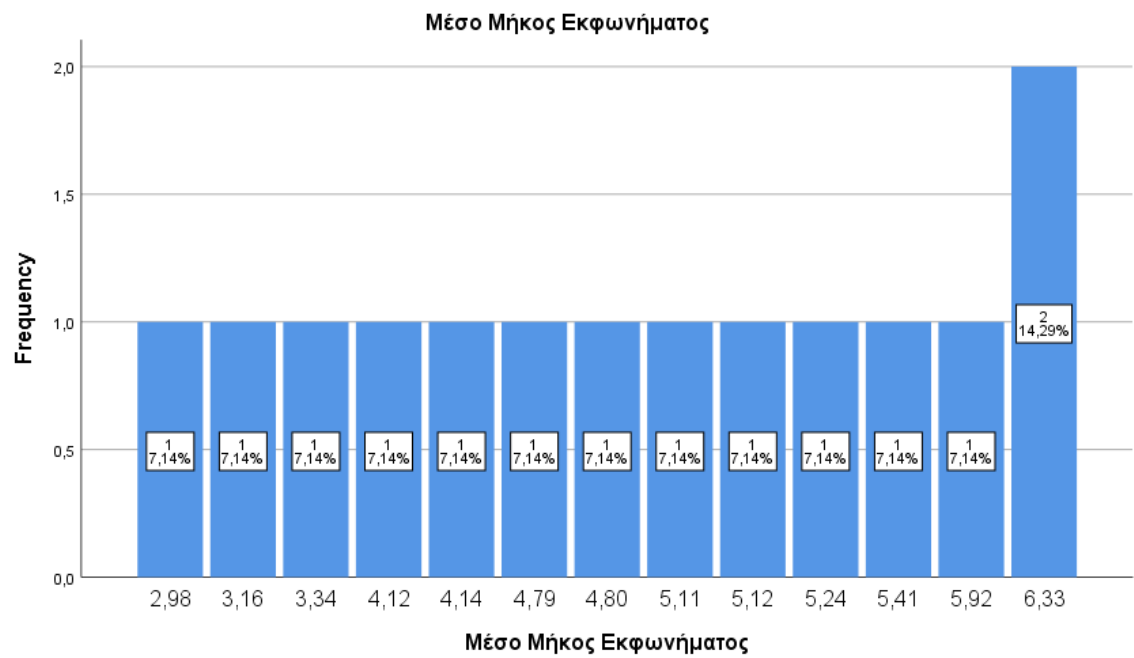
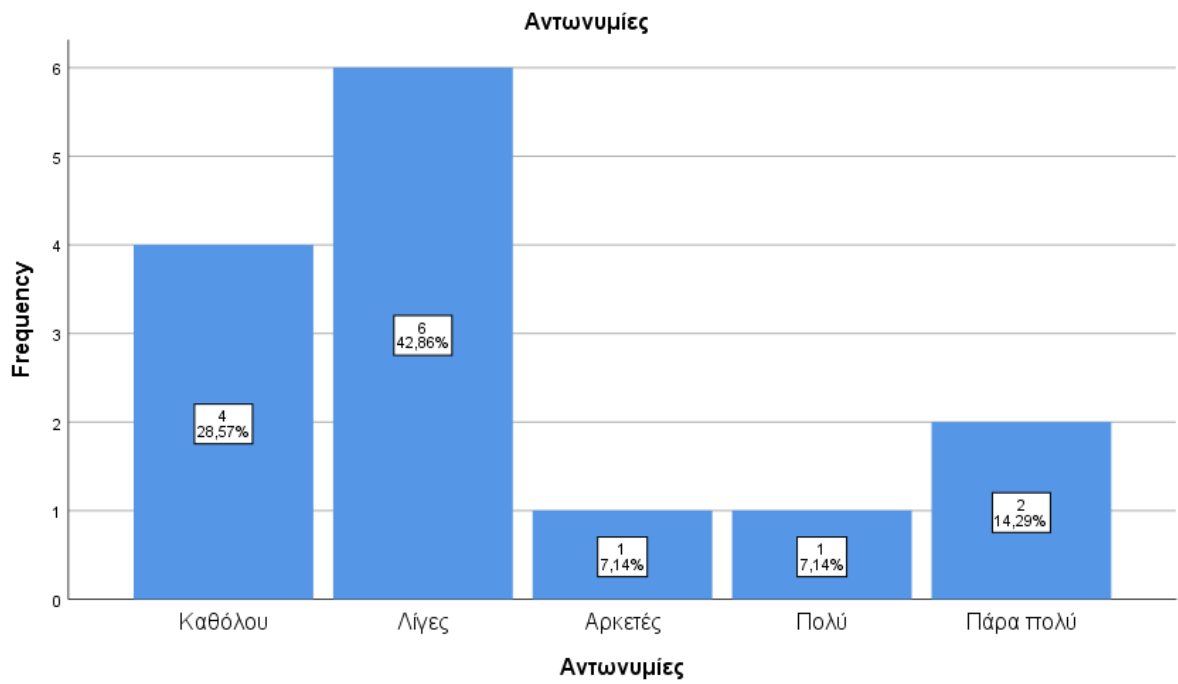












ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ:

1. Φύλο: Άντρας

Έτος γέννησης: 2000

Βρήκαν ένα νάνο, μετά έκοψαν ένα πεσμένο δέντρο, πέρασαν τη γέφυρα και μετά είδαν έναν που κοιμόταν. Είδαν τα όνειρά του και μετά άνοιξαν την πόρτα. Και έτσι έφτασαν ως εδώ.

2. Φύλο: Άντρας

Έτος γέννησης: 2000

Περάσαμε από έναν βράχο, όπου λύσαμε ένα γρίφο. Στη συνέχεια, συμπληρώσαμε και φτιάξαμε για να περάσουμε τη γέφυρα. Συναντήσαμε ένα ξωτικό, λύσαμε έναν ακόμα γρίφο με πέτρες και φτάσαμε στη χώρα των ξωτικών.

3. Φύλο: Άντρας

Έτος γέννησης: 2000

Βρήκαν ένα νάνο, έκοψαν ένα δέντρο, έφτιαξαν σανίδες, έφτιαξαν μετά τη γέφυρα, πέρασαν τη γέφυρα, μετά βρήκαν ένα ξωτικό που είχε κάτι κλειδιά, τους άνοιξε μια πόρτα, μετά ένα ξωτικό που κοιμάται και μετά ήρθαν εδώ.

4. Φύλο: Άντρας

Έτος γέννησης: 1997

Τους ήρθε ένας νάνος και τους έβαλε ένα γρίφο. Συνέχισαν στο μονοπάτι, βρήκαν ένα πεσμένο δέντρο. Το κόψανε, φτιάξανε μία χαλασμένη γέφυρα. Πετύχανε ένα ξωτικό, τους άνοιξε μία πόρτα. Έπειτα ένα καλικάτζαρο, που είδαν τα όνειρά τους, μετά μία πόρτα ενός κάστρου και έπειτα εδώ.

5. Φύλο: Άντρας

Έτος γέννησης: 1999

Πήγανε στο μονοπάτι, βρήκαν έναν μάγο, κούνησαν ένα πεσμένο δέντρο, έκοψαν τις σανίδες, το έκοψαν το δέντρο σε σανίδες, έφτιαξαν τη γέφυρα, βρήκαν ένα ξωτικό, άνοιξαν την πόρτα, είδαν ένα ξωτικό που κοιμάται και άνοιξαν την πόρτα με τις πέτρες που μιλάει.

6. Φύλο: Άντρας

Έτος γέννησης: 1994

Λοιπόν, ο Θέμης και η Ρίκα έχασαν τον Αψού, ξεκίνησαν να τον ψάχνουνε, βρήκανε εμπόδιο, βρήκαν ένα εμπόδιο που δεν μπορούσαν να προχωρήσουν στο μονοπάτι. Ένα ξωτικό έκοψε το δέντρο. Μετά, βρήκαν ένα άλλο ξωτικό, το οποίο ονειρευότανε, βάλανε τις σανίδες στις σκάλες, βάψανε τις σκάλες. Όχι τις σκάλες, τα σανίδια για τη σκάλα, βάλουμε στη σειρά κάποιες λέξεις, για να περάσουμε την πύλη απ' το μενταγιόν που βρήκαμε κάτω, που ήταν του Αψού. Αυτά.

7. Φύλο: Άντρας

Έτος γέννησης: 1997

Περάσαμε το πεσμένο δέντρο, μετά περάσαμε, μετά κόψαμε τον κορμό που ήταν μπροστά μας, πήραμε τα κομμάτια από τα κλαδιά, απ'τον κορμό, τα βάλουμε στο τσουβάλι, φτάσαμε στη γέφυρα, χρωματίσαμε τα, αυτά που κόψαμε από τον κορμό, τα χρωματίσαμε, τα βάλουμε στη σειρά τους. Στη συνέχεια φτάσαμε στην πύλη, ακούσαμε με τη σωστή σειρά τις πέτρες και ήρθαμε στο κάστρο.

8. Φύλο: Γυναίκα

Έτος γέννησης: 1996

Βρήκανε το μονοπάτι, μαζί με το νάνο περάσανε το δάσος, φτιάξανε τη γέφυρα, απάντησαν στις ερωτήσεις του ξωτικού, αυτά.

9. Φύλο: Γυναίκα

Έτος γέννησης: 1998

Λοιπόν, αρχικά βρήκαμε ένα πεσμένο δέντρο και ένα ξωτικό, το οποίο μας βοήθησε κόβοντας το δέντρο σε σανίδες. Στη συνέχεια, βάψαμε τις σανίδες με διαφορετικά χρώματα, τις βάλουμε στη σωστή σειρά στη γέφυρα, μετά περάσαμε τη γέφυρα, βρήκαμε ένα ξωτικό το οποίο κοιμότανε, είδαμε τα όνειρά του, ακολουθήσαμε την κουκουβάγια και προσπαθήσαμε να τη βρούμε. Μετά, φτάσαμε σε μία κλειδωμένη πύλη, βάλουμε τις πέτρες στη σωστή σειρά, έτσι ώστε να ξεκλειδώσει η πύλη και στο τέλος φτάσαμε μέχρι εδώ.

10. Φύλο: Γυναίκα

Έτος γέννησης: 1999

Λοιπόν, χάσανε το δράκο τους, μετά βρήκανε το νάνο, μετά ο νάνος, έπεσε ένα δέντρο, ο νάνος το έκοψε, μετά περάσανε απ' τη γέφυρα, μετά από τη γέφυρα πήγανε, δε θυμάμαι τώρα πού πήγανε, αλλά είδαν μια κλειδωμένη πόρτα και ήταν το ξωτικό και μετά ξεκλείδωσε την πόρτα το ξωτικό και μετά είδαν ένα ξωτικό να κοιμάται και να ονειρεύεται μωρά και μετά φτάσανε στη χώρα των ξωτικών με την κλειδωμένη πόρτα.

11. Φύλο: Γυναίκα

Έτος γέννησης: 1998

Ξεκινήσαμε, βρήκαμε ένα μικρό νάνο, μετά πήγαμε στη γέφυρα, κόψαμε το δέντρο, φτιάξαμε τη γέφυρα, μετά δε θυμάμαι τίποτα.

12. Φύλο: Γυναίκα

Έτος γέννησης: 1999

Ωραία, ο Θέμης και η Ρίκα, χάσανε το δράκο τους και αποφάσισαν να πάνε να τον ψάξουνε. Πηγαίνοντας προς το δάσος, βρήκαν το μενταγιόν του δράκου, από το οποίο πήρανε και δύναμη. Στη συνέχεια, βρήκαν έναν καλικάτζαρο, όπου τους ακολούθησε για να τους βοηθήσει. Εκεί βρήκανε ένα πεσμένο δέντρο πριν τη γέφυρα. Ο καλικάτζαρος το έκοψε, το έκανε σανίδες για τη γέφυρα, περάσανε τη γέφυρα αλλά ο καλικάτζαρος δεν τους ακολούθησε, γιατί είχε ξεχάσει τα εργαλεία του. Μετά, φτάσανε μέσα στο δάσος και τώρα φτάσανε στην πύλη που έχει τον δράκο, μες στο κάστρο. Αυτά.

13. Φύλο: Γυναίκα

Έτος γέννησης: 1999

Περάσανε μια γέφυρα, μετά βρήκαν ένα μενταγιόν και μετά το μενταγιόν περάσανε από ένα νάνο, που τους βοήθησε για να πάνε στη χώρα των ξωτικών και τώρα βρίσκονται στη χώρα των ξωτικών.

14. Φύλο: Γυναίκα

Έτος γέννησης: 1996

Ψάχνουν το δράκο, έπεσε ένας κορμός. Έπειτα βρήκαν ένα ξωτικό. Το ξωτικό τους βοήθησε να κόψουν τον κορμό και να φτιάξουνε μια γέφυρα, έτσι ώστε να περάσουνε μέσα από τη γέφυρα. Μπήκαν στη χώρα των ξωτικών και έπειτα είπαν σωστά τα ονόματά τους. Ξεκλείδωσε το ξωτικό την πόρτα, μπήκαν μέσα και βρήκαν ένα ξωτικό να κοιμάται. Έπειτα, ξέχασα για το μενταγιόν να πω. Με τη βοήθεια του μενταγιόν, μπήκανε και βρήκαν το ξωτικό και έπειτα το ξωτικό τους βοήθησε και άνοιξε την πόρτα. Μετά βρήκαν ένα ξωτικό να κοιμάται. Προχώρησαν βέβαια, και έφτασαν σε εσάς.

ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΣΗΜΕΙΩΣΗ :

Το συγκεκριμένο διαδραστικό παιχνίδι, αναφέρεται σε ένα φανταστικό κόσμο. Οι κεντρικοί του ήρωες, είναι δύο παιδιά, ο Θέμης και η Ρίκα, ενώ αφηγήτρια του παιχνιδιού είναι μια κουκουβάγια, η Σόφη. Τα δύο παιδιά έχουν χάσει τον δράκο τους, τον Αψού, και ξεκινούν μία περιπέτεια, προκειμένου να τον βρουν. Σε διάφορα σημεία της ιστορίας, το άτομο που παίζει το παιχνίδι, καλείται να εκτελέσει και μια συγκεκριμένη δοκιμασία. Τα γεγονότα που διαδραματίζονται μέχρι τη διαδικασία της αφήγησης είναι 10 (μαζί με την αφήγηση). Πιο αναλυτικά, στα γεγονότα (ή αλλιώς επεισόδια) μέχρι εκείνο το σημείο, συμβαίνουν τα εξής:

- Επεισόδιο 1: Τα παιδιά παρουσιάζονται, λένε το σκοπό της ιστορίας, ζητούν τη βοήθειά μας και η κουκουβάγια ζητά από το υποκείμενο να πει “πάμε” για να ξεκινήσει το παιχνίδι.
- Επεισόδιο 2: Πάνω σε ένα βράχο, υπάρχουν περιγράμματα σχημάτων, ενώ από δίπλα υπάρχουν ανακατεμένα τα αντίστοιχα σχήματα. Το υποκείμενο, καλείται να τοποθετήσει τα σχήματα αυτά στη σωστή τους θέση.
- Επεισόδιο 3: Τα παιδιά, ακολουθούν ένα μονοπάτι, βρίσκουν πεσμένο στο έδαφος το μενταγιόν του δράκου τους και στη συνέχεια συναντούν ένα πεσμένο δέντρο, που τους εμποδίζει να περάσουν, καθώς και ένα νάνο, ο οποίος, διαθέτοντας τα κατάλληλα εργαλεία, προσφέρεται να τους βοηθήσει, να κόψουν το δέντρο σε σανίδες.
- Επεισόδιο 4: Το υποκείμενο, καλείται να τοποθετήσει σανίδες 4 διαφορετικών μεγεθών, σε 4 διαφορετικά σακιά αντίστοιχα, ανάλογα με το μέγεθος.

- Επεισόδιο 5: Το υποκείμενο καλείται να βάψει τις σανίδες με κόκκινο, κίτρινο, πράσινο και μπλε χρώμα, χωρίς το χρώμα να ξεφύγει από το πλαίσιο της σανίδας. Έπειτα, πρέπει να αντιληφθεί το χρωματικό μοτίβο που σχηματίζουν οι σανίδες στη γέφυρα και να τις τοποθετήσει σωστά ώστε να την περάσει. Ο νάνος γυρνά πίσω, γιατί ξέχασε τα εργαλεία του.
- Επεισόδιο 6: Εδώ, εμφανίζονται κάρτες με διάφορες εικόνες αντικειμένων και το υποκείμενο καλείται να τις κατονομάσει (π.χ. αστροναύτης, μπάλα, ζώνη κλπ).
- Επεισόδιο 7: Η αφηγήτρια κουκουβάγια ρωτά το υποκείμενο, ποια είναι τα ονόματα των δύο παιδιών, ποιο είναι το όνομα του δράκου τους καθώς και τί έκλεισε το δρόμο πιο πριν.
- Επεισόδιο 8: Καθώς τα δυο παιδιά προχωρούν, συναντούν ένα ζωτικό που κοιμάται και ονειρεύεται. Βλέπουν τα όνειρά του, τα οποία είναι: πρώτα δύο κάρτες, μία με την εικόνα ενός μωρού και μία με την εικόνα ενός ανεμιστήρα και μετά δύο κάρτες ξανά, μια με την εικόνα ενός λυπημένου παιδιού και μια με την εικόνα του ίδιου παιδιού αλλά χαρούμενο.
- Επεισόδιο 9: Τα παιδιά φτάνουν στην πύλη ενός κάστρου, η οποία είναι κλειδωμένη. Για να ανοίξει χρειάζεται να τοποθετήσουν κάποιες πέτρες στη σωστή σειρά. Κάθε πέτρα, πατώντας πάνω της, έχει έναν ήχο μιας λέξης. Όλες οι λέξεις σωστά τοποθετημένες σχηματίζουν μια πρόταση. (π.χ. σε μία πέτρα ακούγεται η λέξη “τα”, σε άλλη η λέξη “παιδιά”, σε άλλη η λέξη “πηγαίνουν”, σε άλλη η λέξη “στο”, σε άλλη η λέξη “κάστρο”).

- Επεισόδιο 10: Μόλις ολοκληρωθεί επιτυχώς η προηγούμενη δοκιμασία, ανοίγει η πύλη του κάστρου. Εκεί, συναντούν ένα άλλο ξωτικό που κρατά ένα μικρόφωνο και η κουκουβάγια ζητά από το υποκείμενο να αφηγηθεί ό,τι θυμάται από την ιστορία του παιχνιδιού μέχρι τώρα.

Βιβλιογραφία

- Mccabe, A., & Rollins, P. (1994). *Assessment of Preschool Narrative Skills*. American Journal of Speech-Language Pathology. doi:10.1044/1058-0360.0301.45
- Allen, M., Ukrainetz, T., & Carswell, A. L. (2012, Απρίλιος). The Narrative Language Performance of Three Types of At-Risk First-Grade Readers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, σσ. 205-221.
- Baddeley, A. D., Eysenck, M., & Anderson, M. (2009). *Memory*. Psychology Press.
- Bamberg, M., & Damrad - Frye , R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of child language*, 689-710.
- Bamberg, M., & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, σσ. 689-710.
- Barett, H. (2006). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool. *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*.
- Belmonte, I. A., & Verdugo, D. R. (2007). Using Digital Stories to Improve Listening Comprehension with Spanish Young Learners of English. *Language Learning & Technology*, σσ. 87-101.
- Benson, S. (2009, Οκτώβριος). Understanding Literate Language: Developmental and Clinical Issues. *Contemporary Issues in communication science and disorders: CICSD*.
- Bishop, D., & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of speech and hearing disorders*.
- Boudrau, D., & Hedberg , N. L. (1999). *A Comparison of Early Literacy Skills in Children With Specific Language Impairment and Their Typically Developing Peers*. American Journal of Speech-Language Pathology.
- Cennamo, K., & Kalk, D. (2005). *Real World Instructional Design*.
- Chan, C. (2019, Νοέμβριος 27). Digital Story Retelling – Evaluation of a Storyreading Workshop Promoting Open-mindedness in the Community. *Journal of Evidence-Based Social Work*, σσ. 653-668.
- Chan, C. (2019). Digital Storytelling for Social Work Interventions. Στο C. Chan, & C. Yau, *Social Work*.
- Chang, M.-M. (2005, Ιούλιος). Applying Self-Regulated Learning Strategies in a Web-Based Instruction—An Investigation of Motivation Perception. *Computer Assisted Language Learning*, σσ. 217-230.
- Chatman, S. (1978). Story and Discourse . *Cambridge University Press*, σσ. 48-50.

- Cleave, P., Girolametto, L., Chen, X., & Johnson, C. (2010). Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, σ. 511.
- Culatta, B., Page, J., & Ellis, J. (1983, Απρίλιος). Story Retelling As a Communicative Performance Screening tool. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, σσ. 66-74.
- Davies, P., Shanks, B., & Davies, K. (2004, Νοέμβριος). Improving narrative skills in young children with delayed language development. *Educational Review* , σσ. 271-286.
- Dockrell, J. (2001, Μάιος). Assessing Language Skills in Preschool Children. *Child Psychology & Psychiatry Review* , σσ. 74-85.
- Dogan, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop*. Houston, Texas.
- Douglas, B. H., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles* .ΝέαΥόρκη: Pearson.
- Edwards, J., & Roblyer, M. (2000). *Integrating Educational Technology into Teaching*. Pearson.
- Emert, T. (2013, Αύγουστος). 'The Transpoemations Project': Digital storytelling, contemporary poetry, and refugee boys. *Intercultural Education*, σσ. 355-366.
- Enokida, K. (2016). Digital story (re)telling using graded readers and smartphones. Στο S. Papadima - Sophocleous, L. Bradley, & S. Thousesny, *CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016*.Research Publishing.net.
- Fiddian - Green, A., Kim, S., Gubrium, A., Larkey, L. K., & Peterson, J. C. (2019). Restor(y)ing Health: A Conceptual Model of the Effects of Digital Storytelling. *Society for Public Health Education*.
- Finlayson, M. A., & Corman, S. R. (2013). The Military Interest in Narrative. *Florida International University & Arizona State University*.
- Fountas, I., & Pinnel, G. (1996). *Guided Reading: Good First Teaching for All Children* . Heinemann.
- Gambrell, L., Koskinen, P., & Kapinus, B. (2010, Ιούλιος 15). Retelling and the Reading Comprehension of Proficient and Less-Proficient Readers. *The Journal of Educational Research* , σσ. 356-362.
- Gambrell, L., Wilson, R., & Pfeiffer, W. (2015, Ιανουάριος). The Effects of Retelling Upon Reading Comprehension and Recall of Text Information. *The Journal of Educational Research*, σσ. 216-220.
- Gillam , R., & Pearson, N. (2004). Test of narrative language.
- Gillon, G., & Westerveld, M. F. (2010, Ιούνιος). Profiling oral Narrative ability in young school-aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology* , σσ. 178-189.
- Gils, F. v. (2005). Potential Applications of Digital Storytelling in Education. *3rd Twente Student Conference on IT, University of Twente*.
- Goldstein, B. E. (2018). *Γνωστική Ψυχολογία: Σύνδεση Νου, Έρευνας & Καθημερινής Ζωής*.Gutenberg .

- Gotwals, A., & Songer, N. (2012). Guiding explanation construction by children at the entry points of learning progressions. *Journal of Research in Science Teaching*, σσ. 141-165.
- Gubrium, A., Fiddian - Green, A., Lowe, S., DiFulvio, G., & Toro-Mejias, L. D. (2016, Νοέμβριος 26). Measuring Down : Evaluating Digital Storytelling as a Process for Narrative Health Promotion. *Qualitative Health Research*, σσ. 1787-1801.
- Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Λονδίνο.
- Hegsted, S. (2013). *Narrative Development in Preschool and School-Age Children*. Communicative Disorders and Deaf Education.
- Herman, D. (2013, Μάιος 30). Narrative Theory and the Sciences of Mind. *Literature Compass*, σσ. 421-436.
- Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Palletier, J., & Girolametto, L. (2014). Relationships between preschoolers' oral language and phonological awareness. *First Language*, σσ. 178-197.
- Karanasiou, K., Drosos, C., Tseles, D., & Piromalis, D. (2021). Digital Storytelling as a Teaching Method in Adult Education - The correlation between its effectiveness and Working Memory . *European Journal of Education Studies*, 288-298.
- Karanasiou, K., Drosos, C., Tseles, D., & Piromalis, D. (2021). Digital Storytelling as a Teaching method in adult education - the correlation between its effectiveness and working memory . *European Journal of Education Studies* , σσ. 288-298.
- Kucer, S. B. (2010, Ιούλιος 19). Readers' tellings: Narrators, settings, flashbacks and comprehension. *Journal of Research in Reading*, σσ. 320-331.
- Kuijper, S. J., Hartman, C. A., Bogaerds-Hazenberg, S. T., & Hendricks, P. (2017). Narrative production in children with autism spectrum disorder (ASD) and children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): Similarities and differences. *Journal of Abnormal Psychology*,, σ. 126.
- Lambert, J. (2009). *Story Circle: Digital Storytelling Around the World*. (K. McWilliam, & J. Hartley, Επιμ.)
- Leon, C. (2016, Απρίλιος 5). An architecture of narrative memory. *Elsevier B.V.*
- Lohr, L. L. (2003). *Creating graphics for learning and performance: lessons in visual literacy*. Merrill Prentice Hall.
- McCabe, P. C., & Debra, M. J. (2006). Measuring the social competence of preschool children with specific language impairment: Correspondence among informant ratings and behavioral observations. *Topics in Early Childhood Education*, σσ. 234-246.
- McNeil, S. G., & Robin, B. R. (2012, Δεκέμβριος). What Educators Should Know about Teaching Digital Storytelling. *digital Education*.
- Meadows, D. (2003, Ιούνιος 1). Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media. *Centre for Journalism Studies, Cardiff University*, σσ. 189-193.

- Morrow, L. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, σσ. 647-661.
- Neo, M., & Neo, T.-K. (2010, Ιανουάριος). STUDENTS' PERCEPTIONS IN DEVELOPING A MULTIMEDIA PROJECT WITHIN A CONSTRUCTIVIST LEARNING ENVIRONMENT: A MALAYSIAN EXPERIENCE. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, σσ. 176-184.
- Nicoletta, D. B., Paolo, P., & Amalia, S. (2010). Collective Digital Storytelling at School as a Whole-Class Interaction. *9th International Conference on Interaction Design and Children* .
- Nicolopoulou, A., McDowell, J., & Brockmeyer Cates, C. (2006). Narrative Play and Emergent Literacy: Storytelling and Story-Acting Meet Journal Writing. Στο D. G. Singer, R. Michnik Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek, *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth* (σσ. 124-144). Oxford University Press.
- Normann, A. (2011). Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning.
- Owens, R. (2014). *Language disorders: a functional approach to assessment* (6η έκδοση εκδ.). GOTSIS.
- Park, H. (2012, Μάρτιος 1). Relationship between Motivation and Student's Activity on Educational Game. *International Journal of Grid and Distributed Computing*, σσ. 101-115.
- Petersen, D. B., Gillam, S. L., & Gillam, R. B. (2008, Απρίλιος). Emerging Procedures in Narrative Assessment: The Index of Narrative Complexity. *Topics in Language Disorders* .
- Pilgrim, J., Bledsoe, C., & Reily, S. (2012). New Technologies in the Classroom. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 16-22.
- Pilgrim, J., Bledsoe, C., & Reily, S. (2012). New Technologies in the Classroom. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, σσ. 16-22.
- Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*(31), σσ. 459-470.
- Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. *Curriculum and Instruction*.
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, σσ. 220-228.
- Rositasari, I. (2017). The use of digital storytelling to improve students' speaking skill in retelling story. . Sanata Dharma University.
- Rudnicki, A. T. (2009). *Coming full circle: Exploring story circles, dialogue, and story in a graduate level digital storytelling curriculum*. University of Houston, Houston.
- Sagri, M., Sofos, F., & Mouzaki, D. (2018). Digital Storytelling, comics and new technologies in education: Review, research and perspectives. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, σσ. 97-112.
- Shipley, K., & McAfee, J. (2013). *Διαγνωστικές Προσεγγίσεις στη Λογοπαθολογία* (4η εκδ.). GOTSIS.

- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*.
- Spencer, T., & Slocum, T. (2010, Ιούνιος). The Effect of a Narrative Intervention on Story Retelling and Personal Story Generation Skills of Preschoolers With Risk Factors and Narrative Language Delays. *Journal of Early Intervention*, σσ. 177-199.
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005, January 04). Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, σσ. 73-80.
- Stenhouse, R., Taid, J., Hardy, P., & Sumner, T. (2012, Μάρτιος 13). Dangling conversations: reflections on the process of creating digital stories during a workshop with people with early-stage dementia. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, σσ. 134-141.
- Syafryadin, Haryani, Salniwati, & Putri, A. R. (2019, Νοέμβριος). Digital Storytelling Implementation for Enhancing Students' Speaking Ability in Various Text Genres. *International Journal of Recent Technology and Engineering* , σσ. 3147-3151.
- Teti, M., Conserve, D., Zhang, N., & Gerkovich, M. (2016). ANOTHER WAY TO TALK: EXPLORING PHOTOVOICE AS A STRATEGY TO SUPPORT SAFE DISCLOSURE AMONG MEN AND WOMEN WITH HIV. *AIDS Education and Prevention*, σσ. 43-58.
- Toki, E. I., Zakopoulou, V., Tatsis, G., Plachouras, K., Siafaka, V., Kosma, E. I., . . . Manos, A. (2022, Απρίλιος 09). A Game - Based Smart System Identifying Developmental Speech and Language Disorder in Child Communication : A Protocol Towards Digital Clinical Diagnostic Procedures. *New Realities Mobile Systems and Applications*, σσ. 559-568.
- Underhill, N. (1993). Testing Spoken Language. *Cambridge University Press*.
- Van Langeveld, M. C., & Kessler, R. (2009, Μάρτιος 4). Two in the middle: digital character production and machinima courses. *ACM SIGCSE Bulletin*, σσ. 463-467.
- Westerveld , M., & Gillon, G. (2010). Profiling Oral Narrative Ability in Young School - Aged Children . *International Journal of Speech Language Pathology*, 178-89.
- Westerveld, M. F., & Gillon, G. T. (2010). Profiling oral narrative ability in young school-aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, σσ. 178-189.
- Willis, J. (2017, Σεπτέμβριος 12). *The Neuroscience of Narrative and Memory*. Ανάκτηση από Edutopia.
- Wilson, B. G. (1996). *Constructivist learning environments : case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, N.J. : Educational Technology Publications.
- Yang, Y.-T. C., & Wu, W.-C. I. (2011, Δεκέμβριος). Digital Storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers and Education*, σσ. 339-352.
- Zipke, M. (2016, Ιούνιος 30). Preschoolers explore interactive storybook apps: The effect on word recognition and story comprehension. *Education and Information Technologies*, σσ. 1695-1712.
- Αποστολίδου, Ά. (2020, Ιούλιος 22). Η γνώση είναι μια διαδικασία ανακάλυψης: πώς ο κονστρουκτιβισμός αλλάζει την εκπαίδευση. *PsychologyNow Team*.

- Γράψια, Ε. (2004). *Αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές για μια επιτυχημένη ένταξη*. Αθήνα: Παρισσιανού.
- Δημητρακοπούλου, Α. (2002). *Διαστάσεις διδακτικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών εφαρμογών των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας: Προς μια ολοκληρωμένη αξιοποίηση τους στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Α., Ράλλη, Α., Αντωνίου, Φ., Μουζάκη, Α., Διαμαντή, Β., & Παπαϊωάννου, Σ. (2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), σσ. 35-67.
- Κοτρωνίδου, Ι., & Τόζιου, Τ. (2011). *Η ψηφιακή αφήγηση στο σχολείο*. ΖΗΤΗ.
- Κωνσταντίνου, Β. (2009). *Οι αφηγηματικές τεχνικές στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα*.
- Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής : Πύλη για την Ελληνική γλώσσα. (n.d.). Ανάκτηση από greek-language.gr
- Λεοντάρης, Γ. (2017). *Ρόλοι και λειτουργίες του αφηγητή στη λογοτεχνική και την κινηματογραφική αφήγηση: Πρώτα στοιχεία για μία εισαγωγή στη συγκριτική φασματολογία* (12 εκδ.).
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Μούστρος, Α. (n.d.). *nevrologos*. Ανάκτηση από nevrologos.gr: <https://www.nevrologos.gr>
- Μπράττισης, Θ. (2020). Ψηφιακή Αφήγηση : Προσαρμογή Δραστηριοτήτων σε Συνθήκες εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο*.
- Μπράττισης, Θ. (2020). Ψηφιακή Αφήγηση: Προσαρμογή δραστηριοτήτων σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο*.
- Νάνου, Α. (2004). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές λόγο. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαηλιού, Χ. (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση .
- Παπαμιχαλοπούλου, Ε. (2021). Ειδητική αντίληψη και μνήμη: μελέτη περίπτωσης παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.
- Παρίσης, Ι., & Παρίσης, Ν. (2003). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Πατάκη.
- Πελασγός, Σ. (2008). *Τα μυστικά του παραμυθιά. Μαθητεία στην τέχνη της προφορικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ράλλη, Α., & Σιδηροπούλου, Τ. (2012). *Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΠΑΙΔΙΩΝ*. Αθήνα.
- Σακκά, Π. (2016). *psakka.gr*. Ανάκτηση από <http://www.psakka.gr>
- Σταγιάννου, Α. (2020). *Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ*. Ανάκτηση από [logodiktyo: www.logodiktyo.gr](http://www.logodiktyo.gr)

Τσιλμένη, Τ., & Γραίκος, Ν. (2007). *Αφήγηση και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Παλαιός Παντελεήμονας Πιερίας : Πανελλήνιος Όμιλος Φίλων Αφήγησης.

Χοβαρδά, Α. (2014). *Αποτίμηση αφηγηματικών Ικανοτήτων παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας μέσω σύνθεσης και αναδιήγησης*. Πάτρα: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ.