

Η αφηγηματική νοημοσύνη ως όχημα ανάπτυξης της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών: ερευνητικές αποτυπώσεις

Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου

ΑΠΘ Φιλοσοφική Σχολή ΕΔΙΠ, ΣΕΠ ΕΑΠ Kiliopoulou@edlit.auth.gr

Χριστίνα Σταματοπούλου

Φιλόλογος, ΜΑ ΕΑΠ xristina8979@yahoo.gr

Περίληψη

Στη σύγχρονη εικονιστική κοινωνία όπου οι μαθητές/τριες διεπιδρούν καθημερινά με πολυτροπικά κείμενα, ο εκσυγχρονισμός της γλωσσικής διδασκαλίας κρίνεται περισσότερο από ποτέ αναγκαίος. Ανταποκρινόμενα -τουλάχιστον σε επίπεδο αρχών- στην αναδύομενη αυτή πραγματικότητα τα νέα ΑΠΣ για τα γλωσσικά μαθήματα στο Λύκειο (ΦΕΚ Β' 4911/31-12-2019, ΦΕΚ Β' 4402/23-09-2021) θέτουν ως κύριο στόχο οι μαθητές/τριες «να ανταποκρίνονται σε κάθε γεγονός γραμματισμού». Υπό το πρίσμα αυτό ως επιμέρους στόχοι αναδεικνύονται η καλλιέργεια της αφηγηματικής νοημοσύνης των μαθητών/τριών ως εργαλείου ενδυνάμωσης του αφηγηματικού γραμματισμού τους και η ανάπτυξη κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (ΚΓΕ) μέσω της αξιοποίησης εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης. Η παρούσα ανακοίνωση αποτελεί τμήμα ευρύτερης έρευνας πεδίου για τις απόψεις, τις πρακτικές και τις στάσεις των φιλόλογων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την καλλιέργεια της αφηγηματικής νοημοσύνης των μαθητών/τριών και την ανάπτυξη της ΚΓΕ τους με τη χρήση εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών. Ειδικότερα, εστιάζει στις απόψεις των φιλόλογων αναφορικά με τον βαθμό επίτευξης των στόχων των νέων ΑΠΣ και την εφαρμογή στη σχολική τάξη των οδηγιών διδασκαλίας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (11332/Δ2/19/09/2022) για το μάθημα της Λογοτεχνίας στο Λύκειο με άξονα τις προαναφερθείσες παραμέτρους. Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία και ο τριγωνισμός των ευρημάτων, με 8 προσωπικές ημιδομημένες συνεντεύξεις, 3 μη συμμετοχικές παρατηρήσεις και συσχέτισμό των δύο ερευνητικών εργαλείων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν στη διδασκαλία τους εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, για να υλοποιήσουν τους στόχους των νέων ΑΠΣ, με στόχο να επιτύχουν τον οπτικό γραμματισμό των μαθητών/τριών τους. Ωστόσο, έγινε σαφές τόσο από τις συνεντεύξεις όσο και από τις παρατηρήσεις ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν ποικίλες δυσκολίες και ότι απαιτούνται αλλαγές σε επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών και εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λέξεις-κλειδιά: Αφηγηματική νοημοσύνη, Κριτική γλωσσική επίγνωση, Τεχνητή νοημοσύνη

Εισαγωγή

Στον σύγχρονο ψηφιακό κόσμο είναι αναγκαίος ο εκσυγχρονισμός της διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων. Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και η δυνατότητα χρήσης και αξιοποίησης στην εκπαίδευση ψηφιακών μέσων, όπως οι εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης συνεπάγονται αλλαγές σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα νέα ΑΠΣ για τα γλωσσικά μαθήματα στο Λύκειο θέτουν ως κύριο στόχο οι μαθητές/τριες να μπορούν να ερμηνεύσουν κριτικά τη σύγχρονη κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα (ΦΕΚ Β'

4911/31-12-2019, ΦΕΚ Β' 4402/23-09-2021). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα οι φιλόλογοι καλούνται να αξιοποιήσουν στη σχολική τάξη πολυτροπικά μέσα, πολυμεσικές πηγές και εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης προκειμένου να επιτύχουν τον κριτικό, αφηγηματικό και οπτικό γραμματισμό των μαθητών/τριών τους.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τμήμα ευρύτερης έρευνας πεδίου για τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις διδακτικές πρακτικές των φιλολόγων στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο Λύκειο αναφορικά (α) με την καλλιέργεια της αφηγηματικής νοημοσύνης των μαθητών/τριών και (β) την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσής τους στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών με τη χρήση πολυτροπικών μέσων και την αξιοποίηση εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Διδασκαλία της Λογοτεχνίας υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών

Στη σύγχρονη ψηφιακή πραγματικότητα στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας πρέπει να είναι οι μαθητές/τριες να καλλιεργούν την αφηγηματική τους νοημοσύνη και να αναπτύσσουν ΚΓΕ στο πλαίσιο του ψηφιακού γραμματισμού. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας με χαρακτηριστικό παράδειγμα τις εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης σε κάθε τομέα της ανθρώπινης νόησης οδήγησε στη δημιουργία του σύγχρονου ψηφιακού κόσμου στον οποίο το άτομο οφείλει να αποκτήσει ποικίλες επικοινωνιακές- και όχι μόνο- δεξιότητες (Fterniati, 2010· Kalantzis & Core, 1997· Κουτσογιάννης, 2017· Luke, 2012· Μπουτουλούση, 2020). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας με βάση την πολυτροπικότητα, την αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών τρόπων και πολυμεσικών πηγών, με κύριο στόχο τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών/τριών (Αρχάκης, 2015· Kalantzis & Core, 1997· Kiosses, 2019· Παπασωτηρίου, 2019· Χατζησαββίδης, 2003).

1.1.1. Αφηγηματική νοημοσύνη (*narrative intelligence*)

Στο μάθημα της Λογοτεχνίας βασικός στόχος είναι οι μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν την αφηγηματική τους νοημοσύνη αναπτύσσοντας παράλληλα και ΚΓΕ. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μέσω της επαφής με τη Λογοτεχνία οι μαθητές/τριες (α) μαθαίνουν πώς να προσλαμβάνουν τις αφηγήσεις των άλλων και να δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες, (β) κατανοούν πώς ο/η λογοτέχνης κατασκευάζει την ιστορία και πλάθει τους ήρωες/τις ηρωίδες, (γ) αναπτύσσουν ΚΓΕ, εφόσον μαθαίνουν να διακρίνουν το πώς η ιδεολογία του/της λογοτέχνη αποτυπώνεται άμεσα ή έμμεσα στο κείμενο (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011· Καραμανέ, 2014· Κιοσσές, 2021). Εύλογα, λοιπόν, «συνομιλώντας» οι ίδιοι/ες με τα λογοτεχνικά κείμενα αποκτούν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τη «θέση» τους μέσα στην ιστορία και κατ' επέκταση μέσα στον κόσμο και να αναδημιουργούν την πραγματικότητα του κειμένου με βάση τη δική τους ιδεολογία -συνειδητά ή μη- και τα δικά τους βιώματα.

1.1.2. Κριτική γλωσσική επίγνωση (*critical language awareness*)

Ως εκπαιδευτική εφαρμογή της Κριτικής ανάλυσης λόγου η ΚΓΕ θέτει ως στόχο οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιούν ότι κανένα κείμενο δεν είναι ουδέτερο, εφόσον αντικατοπτρίζει μια ορισμένη κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα (Ξυδόπουλος κ. συν., 2013).

Σκοπός της ΚΓΕ είναι οι μαθητές/τριες να είναι ικανοί/ές αφενός ως αναγνώστες να αντιλαμβάνονται την πραγματική πρόθεση του/της συντάκτη/τριας ενός κειμένου και τις σκοπιμότητες που υποκρύπτουν οι γλωσσικές του/της επιλογές και αφετέρου ως γράφοντες/ουσες να παράγουν κείμενα σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια (Fairclough, 1992· Κουτσογιάννης, 2017· Μπουτουλούση, 2020· Taylor et al., 2017). Υπό το πρίσμα αυτό στόχος της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και των διδακτικών πρακτικών που επιλέγουν πρέπει να είναι να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιούν ότι οι γλωσσικές επιλογές αντικατοπτρίζουν κοινωνικές πρακτικές, πολιτικές ιδεολογίες, στερεοτυπικές αντιλήψεις, ώστε να ερμηνεύουν κριτικά την κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα και να αναλαμβάνουν -αν αυτό απαιτείται- δράση και πρωτοβουλίες αργότερα στην ενήλικη ζωή τους ως ενεργοί πολίτες της κοινωνίας (Alim, 2010· Αρχάκης, 2015· Αρχάκης & Κονδύλη, 2011· Gee, 2006· Giroux, 2018· Μπουτουλούση, 2001· Ξυδόπουλος κ. συν., 2013· Svalberg, 2007· Taylor et al., 2017).

1.1.3. Πολυγραμματισμοί (*multiliteracies*)

Εφαρμόζοντας καινοτόμες διδακτικές πρακτικές από το μοντέλο διδασκαλίας της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών οι φιλόλογοι καλούνται στο μάθημα της Λογοτεχνίας να επιτύχουν τον αφηγηματικό, κριτικό και οπτικό γραμματισμό των μαθητών/τριών τους. Οι μαθητές/τριες με το να μελετούν τα λογοτεχνικά κείμενα και να παράγουν δικά τους συνειδητοποιούν ότι η ζωή είναι ένα πλέγμα αφηγήσεων, καλλιεργούν την αφηγηματική νοημοσύνη τους μαθαίνοντας πώς να προσλαμβάνουν τις αφηγήσεις των άλλων και να δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες (Κιοσσές, 2021· Sengers & Mateas, 2003). Με την κριτική ερμηνεία και την αναπλαισίωση των λογοτεχνικών κειμένων οι μαθητές/τριες διδάσκονται τον τρόπο επιλογής των θεμάτων και οργάνωσης των γεγονότων, τον τρόπο προβολής ή υποβολής ιδεολογιών και αξιακών συστημάτων. Μαθαίνουν να ερμηνεύουν τα κείμενα, αντιλαμβάνονται πώς κατασκευάζονται οι ταυτότητες, οι δικές τους και των άλλων, στις εκάστοτε συνθήκες και κατανοούν γιατί τα κείμενα δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα, αλλά είναι φορείς των ιδεολογικών κατευθύνσεων των ισχυρών κοινωνικών ομάδων και των σχέσεων εξουσίας σε μια κοινωνία (Αραβανή & Δημάση, 2016· Καραμανέ, 2014· Κιοσσές, 2021· Μανικάρου, 2019· Μουλά, 2012).

Ειδικότερα το μοντέλο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών αναπτύσσεται σε τέσσερα στάδια: (α) *τοποθετημένη πρακτική*: αφόρμηση της διδασκαλίας από επίκαιρα, κατά προτίμηση πολυτροπικά κείμενα, για παράδειγμα graphic novels ή πίνακες ζωγραφικής, (β) *ανοιχτή διδασκαλία*: ερμηνευτική ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων, (γ) *κριτική πλαισίωση*: κριτική ερμηνεία του κειμένου σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό- σήμερα ψηφιακό πλέον- περιβάλλον, (δ) *μετασχηματισμένη πρακτική*: αναπλαισίωση των λογοτεχνικών κειμένων μέσω της διαδικασίας της δημιουργικής γραφής, της παραγωγής πολυτροπικών αφηγήσεων με τη χρήση σύγχρονων ψηφιακών μέσων, όπως είναι οι εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης (Αγάπογλου & Καπετανίδου, 2014· Kalantzis & Cope, 2011· Καραμανέ, 2014· Κιοσσές, 2021· Μανικάρου, 2019· Μουλά, 2012· Φρυδάκη, 2006).

1.1.4. Νέα ΑΠΣ για διδασκαλία Λογοτεχνίας στο Λύκειο

Σύμφωνα με τα νέα ΑΠΣ ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι διαμεσολαβητικός και καλούνται επιλέγοντας ως μέθοδο διδασκαλίας τον *ερμηνευτικό διάλογο*, να σχεδιάσουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, ώστε οι μαθητές/τριες να επικοινωνήσουν με τα λογοτεχνικά κείμενα μέσω πολυεπίπεδων αναγνώσεων και πολλαπλών ερμηνευτικών προσεγγίσεων που θα τους προσφέρουν και αισθητική απόλαυση και μέσα πολυπρισματικής θέασης της κοινωνικής πραγματικότητας (ΦΕΚ Β' 4911/31-12-2019: 56086). Κύριος μάλιστα στόχος είναι να αξιοποιείται η ψηφιακή τεχνολογία στη γλωσσική διδασκαλία ως πρακτική γραμματισμού. Για την κατανόηση, ερμηνεία και πρόσληψη των κειμένων ως απαραίτητος αναφέρεται ο οπτικός γραμματισμός των μαθητών/τριών, δηλαδή ο γραμματισμός στα ψηφιακά τεχνολογικά μέσα επικοινωνίας, εφόσον αυτά κυριαρχούν στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας (ΦΕΚ Β' 4911/31-12-2019:56091). Στόχος δε του οπτικού γραμματισμού είναι οι μαθητές/τριες να είναι ικανοί να επεξεργάζονται και να συνθέτουν πολυτροπικά κείμενα και αφηγήσεις και με την αξιοποίηση εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης.

1.2. Απόψεις, στάσεις και πρακτικές: αναγκαιότητα διερεύνησής τους

Στην ευρύτερη έρευνα πεδίου που υλοποιήσαμε -μέρος της οποίας παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία- κρίθηκε αναγκαίο να διερευνηθούν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, για να εξεταστεί σε ποιον βαθμό αυτές επηρεάζουν τις στάσεις τους και, συνακόλουθα, τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν μέσα στη σχολική τάξη (Ajzen, 2001· Baker, 1992· Ζαρκογιάννη, 2016). Σύμφωνα με τους/τις ερευνητές/τριες η μελέτη των στάσεων είναι σημαντική, εφόσον οι στάσεις των ατόμων σε μια ομάδα αποκαλύπτουν τουλάχιστον σε έναν βαθμό την ιδεολογία, τα συναισθήματα και τη βούλησή τους (Baker, 1992). Μάλιστα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς οι νεότερες έρευνες εστιάζουν στη σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις πεποιθήσεις (*beliefs*) και τις στάσεις (*attitudes*) των εκπαιδευτικών και τις διδακτικές πρακτικές που επιλέγουν (Ζαρκογιάννη, 2016). Συνεπώς, η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και των διδακτικών πρακτικών που υιοθετούν στην τάξη είναι ένα κομβικό ζήτημα.

2. Η Έρευνα

2.1. Σκοπός έρευνας

Υπό το πρίσμα του προαναφερόμενου θεωρητικού πλαισίου σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αναφορικά με την καλλιέργεια της αφηγηματικής νοημοσύνης και την ανάπτυξη της ΚΓΕ των μαθητών/τριών του Λυκείου στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών σύμφωνα με τα νέα ΑΠΣ για το Λύκειο.

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Ειδικότερα, τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των φιλολόγων αναφορικά με την καλλιέργεια της αφηγηματικής νοημοσύνης και την ανάπτυξη ΚΓΕ των μαθητών/τριών στο πλαίσιο

της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών στο μάθημα της Λογοτεχνίας σε Λύκειο του νομού Ροδόπης;

- 1^ο *υποερώτημα*: Ποιες είναι οι γνώσεις των φιλολόγων σχετικά με τις έννοιες ‘αφηγηματική νοημοσύνη’, ‘ΚΓΕ’, ‘Πολυγραμματισμοί’;
- 2^ο *υποερώτημα*: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των φιλολόγων όσον αφορά τη δυνατότητα καλλιέργειας της αφηγηματικής νοημοσύνης και της ΚΓΕ των μαθητών/τριών μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Λύκειο;
- 3^ο *υποερώτημα*: Ποια είναι η στάση των φιλολόγων για τον νέο τρόπο διδασκαλίας σύμφωνα με τα νέα ΑΠΣ;
2. Ποιες είναι οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι φιλόλογοι με σκοπό την καλλιέργεια της *αφηγηματικής νοημοσύνης* των μαθητών/τριών και την ανάπτυξη ΚΓΕ στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο Λύκειο;
3. Ποιος θεωρούν ότι είναι ο βαθμός επίτευξης των στόχων των νέων ΑΠΣ ειδικά όσον αφορά τον οπτικό γραμματισμό με την εφαρμογή αυτών των πρακτικών στη διδασκαλία τους;

Υποερώτημα: ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν αναφορικά με την επίτευξη των στόχων και ποιες αλλαγές προτείνουν;

2.3. Μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας

Στην έρευνα πεδίου που πραγματοποιήσαμε έχοντας ως σημείο εκκίνησης τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αντίστοιχων ερευνών (Βελαλή & Ηλιοπούλου, 2022· Borg, 2003· Kontonourki & Ioannidou, 2013) και προχωρώντας στη μελέτη εγχειριδίων μεθοδολογίας διεξαγωγής μιας εκπαιδευτικής έρευνας (Ανδρούσου & Πετρογιάννης, 2008· Creswell, 2016· Robson, 2010) κρίθηκε ως πιο κατάλληλη η ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία με σκόπιμη δειγματοληψία (ομοιογενής δειγματοληψία). Ο πληθυσμός- στόχος ήταν εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και το δείγμα αποτέλεσαν 8 φιλόλογοι που υπηρετούν στο ίδιο Γενικό Λύκειο του νομού Ροδόπης. Με σκοπό την εξαγωγή όσο το δυνατόν πιο έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων επιχειρήθηκε ο τριγωνισμός των ευρημάτων (Creswell, 2016· Robson, 2010). Βασικό ερευνητικό εργαλείο ήταν η ατομική, ημιδομημένη συνέντευξη, για να ακουστεί «η φωνή» των φιλολόγων που γνωρίζουν τις συνθήκες της σχολικής τάξης. Γι’ αυτόν τον λόγο πραγματοποιήθηκαν 8 ημιδομημένες συνεντεύξεις με φιλόλογους, διδάσκοντες σε Γενικό Λύκειο. Συμπληρωματικός τρόπος συλλογής δεδομένων ήταν οι σημειώσεις πεδίου - περιγραφικές και στοχαστικές- μέσω της πραγματοποίησης τριών επιτόπιων παρατηρήσεων σε τρεις από τους/τις συνεντευξιζόμενους/ες φιλόλογους με σκοπό την καταγραφή δεδομένων μέσα στη σχολική τάξη, τον τριγωνισμό των ευρημάτων και κατ’ επέκταση τον εμπλουτισμό της έρευνας με περισσότερα στοιχεία. Τέλος, η συζήτηση για τη σύγκριση των ευρημάτων συνεντεύξεων και παρατηρήσεων λειτούργησε ως ένα τρίτο «ερευνητικό εργαλείο» επεξεργασίας των αποτελεσμάτων.

2.4. Δείγμα Έρευνας

Όσον αφορά το δείγμα της έρευνας οι 8 συμμετέχοντες, 7 γυναίκες και 1 άνδρας, είναι όλοι φιλόλογοι που δίδαξαν το μάθημα της Λογοτεχνίας κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους 2022- 2023 σε Γενικό Λύκειο του νομού Ροδόπης, διδάσκουν τουλάχιστον 20 χρόνια

το μάθημα της Λογοτεχνίας και έχουν κληθεί να διδάξουν το μάθημα με βάση διαφορετικά ΑΠΣ στη διάρκεια της υπηρεσίας τους.

3. Ευρήματα από συνεντεύξεις

3.1. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα και ειδικότερα στο πρώτο υποερώτημα, *ποιες είναι οι γνώσεις των φιλολόγων για τις έννοιες αφηγηματική νοημοσύνη, ΚΓΕ και πολυγραμματισμοί*, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (Σ) δήλωσε ότι δεν είναι εξοικειωμένη με τους συγκεκριμένους όρους. Ειδικότερα, από τις απαντήσεις που έδωσαν οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες έγινε αντιληπτό ότι μπορούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο της έννοιας *αφηγηματική νοημοσύνη*. Όσον αφορά τον όρο ΚΓΕ μόνο 2 στους/στις 8 φιλόλογους γνώριζαν τη σημασία της έννοιας. Οι υπόλοιποι/ες συμμετέχοντες/ουσες δεν είχαν ακούσει τον όρο. Εντούτοις, υπέθεσαν σωστά συνδέοντας την ΚΓΕ με την ικανότητα ανίχνευσης των άρρητων και υπόρρητων νοημάτων σε ένα κείμενο. Τέλος, για τους όρους *πολυγραμματισμοί* και *οπτικός γραμματισμός* δήλωσαν ότι είναι περιορισμένες οι γνώσεις τους κυρίως εξαιτίας της απουσίας συστηματικής επιμόρφωσης. Ενδεικτικές είναι οι εξής απαντήσεις:

- (1α) Θεωρώ, όσο μπορώ να κατανοήσω τον όρο, ότι αφηγηματική νοημοσύνη σημαίνει να είσαι σε θέση να προσπελάσεις, να κατανοήσεις μία ιστορία και να αφηγηθείς και εσύ τη δική σου, να συνειδητοποιήσεις ότι πάνω στην ίδια πραγματικότητα μπορούν να αναπτυχθούν διαφορετικές ιστορίες άρα και διαφορετικές οπτικές γωνίες που αναδεικνύουν τις σχέσεις των προσώπων μεταξύ τους με την ιστορική στιγμή, τις ιστορικές συνθήκες. (Σ1)
- (1β) Θα έλεγα ότι πίσω από τη γλώσσα κρύβονται ιδέες, αν το καταλαβαίνω καλά, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο μιλάει κάποιος άνθρωπος φανερώνει και τις ιδέες τις οποίες έχει για τη ζωή και όλα όσα μας περιβάλλουν. (Σ2)
- (1γ) Η κατανόηση εκ μέρους των μαθητών αυτού που διαβάζουν, να μπορούν να αναγνωρίζουν ότι η γλώσσα είναι ένα όπλο το οποίο τους επιτρέπει να κατανοήσουν τον κόσμο, υποθέτω, και οι πολυγραμματισμοί είναι οι διαφορετικοί γραμματισμοί. Ξέρω την έννοια του οπτικού γραμματισμού. (Σ6)

Στο δεύτερο υποερώτημα αναφορικά με τις αντιλήψεις των φιλολόγων για τη δυνατότητα καλλιέργειας της αφηγηματικής νοημοσύνης και της ΚΓΕ των μαθητών/τριών στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο Λύκειο όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες τόνισαν ότι στο μάθημα της Λογοτεχνίας ένας βασικός στόχος είναι η καλλιέργεια της *αφηγηματικής νοημοσύνης*. Επιπλέον, όλοι, όπως διαφαίνεται στα επόμενα ενδεικτικά παραδείγματα, υποστήριξαν ότι είναι ένα μάθημα που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν ΚΓΕ, να συνειδητοποιήσουν ότι η γλώσσα είναι ένα «όπλο» στα χέρια του λογοτέχνη και να κατανοήσουν ότι το λογοτεχνικό κείμενο αντανakλά την ιδεολογία του λογοτέχνη σε άμεση σύνδεση με το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο κάθε εποχής.

- (2α) Προφανέστατα και υπάρχει (δυνατότητα) από τη στιγμή που το μάθημα της Λογοτεχνίας είναι γλωσσικό μάθημα και γνωρίζουμε πολύ καλά ότι αυτός που χειρίζεται τη γλώσσα έχει στα χέρια του ένα όπλο το οποίο μπορεί να το χρησιμοποιήσει είτε προς τη μια είτε προς την άλλη κατεύθυνση. (Σ2)

(2β) Θεωρώ ότι τα παιδιά είναι πάρα πολύ πρόθυμα. [...] Γιατί θεωρώ ότι θα πρέπει επιτέλους να υπάρξει άμεση σύνδεση του σχολείου με το γίνεσθαι κοινωνικό, οικονομικό του σήμερα. Τουλάχιστον των πρόσφατων χρόνων και εποχών. (Σ3)

(2γ) Ναι, υπάρχει, γιατί πιστεύω ότι και τα παιδιά έχουν την ευαισθησία και υπάρχει αρκετή ποικιλία διαφορετικών γραφών. Και επίσης ότι με τον νέο τρόπο που δεν επιμένουμε τόσο πολύ στην αναλυτική επεξεργασία αλλά περισσότερο σε μία ερμηνεία με βάση τις κυριότερες επιλογές του συγγραφέα μπορούν τα παιδιά να έχουν εικόνα για τον διαφορετικό τρόπο έκφρασης του κάθε ποιητή ή πεζογράφου ή λογοτέχνη. (Σ8)

Στο τρίτο υποερώτημα καταγράφηκε θετική στάση των φιλολόγων προς τον νέο τρόπο διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών υποστήριξε ότι τα νέα ΑΠΣ κινούνται προς τη σωστή κατεύθυνση, εφόσον ο οπτικός γραμματισμός των μαθητών/τριών είναι ένα ζητούμενο στην ψηφιακή εποχή που διανύουμε. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες/ουσες συμφώνησαν ότι ο νέος τρόπος διδασκαλίας τούς αφήνει περιθώρια να αυτενεργήσουν στο μάθημα της Λογοτεχνίας και να αισθανθούν δημιουργικοί. Βέβαια, 5 στους 8 συμμετέχοντες/ουσες επεσήμαναν ότι για να επιτευχθεί ο οπτικός γραμματισμός είναι αναγκαίο να εξοπλιστούν τα σχολεία με τεχνολογικά μέσα και να αποδεσμευτεί το μάθημα από τις εξετάσεις. Ακολουθούν ενδεικτικές απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα.

(3α) Θετική, εννοείται ότι είναι θετική. Συμφωνώ να ξεφύγουμε από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που μιλούσε ο δάσκαλος και ουσιαστικά να περνάει τα μηνύματα που αυτός θέλει. Θεωρώ ότι τέτοιες πρακτικές είναι πολύ ωφέλιμες και χρήσιμες για τα παιδιά, για να μπορούν να αξιολογήσουν από μόνα τους ένα κείμενο και να οδηγηθούν από μόνα τους στα συμπεράσματα. Εννοείται ότι είμαι θετική σε αυτές τις πρακτικές. (Σ4)

(3β) Αν το δούμε αυστηρά λογοτεχνικά χάνεται η λογοτεχνική προσέγγιση, αλλά από την άλλη στα πλαίσια αυτού του γλωσσικού πολυγραμματισμού λειτουργεί θετικά. Δηλαδή μπορούμε να κάνουμε μετακινήσεις, συγκρίσεις, είναι θετικό. (Σ5)

(3γ) Βεβαίως, βεβαίως, αυτενεργώ όσο μπορώ περισσότερο. Νιώθω ιδιαίτερα δημιουργική στη διδασκαλία των μαθημάτων αυτών πια. (Σ1)

(3δ) Θα πρέπει να δίνεται περισσότερο η δυνατότητα και να χρησιμοποιούμε όπως μπορούμε την τεχνολογία πιο άνετα και να μην υπάρχουν δεσμεύσεις, τράπεζα θεμάτων ή συγκεκριμένα θέματα που πρέπει να διδάξω σώνει και καλά, για να αξιολογηθούν στο τέλος οι μαθητές. Να ήταν λίγο πιο ελεύθερα τα πράγματα, άμα θέλουμε να αναπτύξουμε και ελεύθερους ανθρώπους. (Σ4)

3.2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα στο πρώτο υποερώτημα, τις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν στη σχολική τάξη, οι συμμετέχοντες/ουσες σημείωσαν ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας κατεξοχήν προσφέρεται για την ανάπτυξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Αναλυτικότερα, εξήγησαν ότι αξιοποιούν ποικίλες διδακτικές πρακτικές στο μάθημα της Λογοτεχνίας με στόχο την καλλιέργεια της αφηγηματικής νοημοσύνης των μαθητών/τριών τους: ερμηνευτικός διάλογος, ασκήσεις δημιουργικής γραφής, σύνδεση με γεγονότα της επικαιρότητας και με προσωπικές

εμπειρίες των μαθητών, οπτικός γραμματισμός με πολυτροπικά κείμενα και εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις:

(4α) [...] πολλές ασκήσεις δημιουργικής γραφής, στις οποίες ωθούνται οι μαθητές να υιοθετήσουν μια διαφορετική οπτική γωνία και να αφηγηθούν την ίδια ιστορία ή να δώσουν ένα άλλο τέλος στην ιστορία που μελετάνε, προεκτάσεις, υποθετικά ερωτήματα, υποθετικά σενάρια. (Σ1)

(4β) Είναι οι γνωστές ερωτήσεις κατανόησης που θέτουμε, όταν έχουμε ένα κείμενο μέσα από το οποίο προσπαθούμε να δώσουμε τον λόγο στα παιδιά. Καμιά φορά τα κινητοποιώ με βίντεο, με προβολή κάποιων εικόνων, τα οποία θα δημιουργήσουν ερεθίσματα. Αυτό είναι που παράγει μετά συζήτηση. (Σ5)

Όσον αφορά το δεύτερο υποερώτημα, την ανάπτυξη ΚΓΕ των μαθητών/τριών, οι συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν δίκτυα κειμένων, πολυτροπικά κείμενα και πολυμεσικές πηγές ως μέσα, για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες ότι η γλώσσα είναι «όπλο» στα χέρια του/της αφηγητή/τριας και για να επιτύχουν τον οπτικό γραμματισμό των μαθητών/τριών. Πιο αναλυτικά, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες τόνισαν ότι ο ερμηνευτικός διάλογος είναι η μέθοδος, για να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες ότι η γλώσσα δίνει δύναμη σε όποιον τη χειρίζεται σωστά. Η ερμηνεία των γλωσσικών επιλογών του/της λογοτέχνη είναι ο τρόπος, για να συνειδητοποιήσουν ότι κανένα κείμενο δεν είναι ουδέτερο. Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής είναι το μέσο, για να παράγουν τα δικά τους κείμενα με βάση τα βιώματά τους και να αναπλαισιώσουν την παρεχόμενη γνώση. Ενδεικτικά είναι τα επόμενα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις τους.

(5α) Σύνθεση δικτύων κειμένων, ο ερμηνευτικός διάλογος, παραγωγή κειμένων, εργασίες δημιουργικής γραφής και ομαδικές εργασίες πολλές φορές και ομαδοσυνεργατική μέθοδος με φύλλα εργασίας συχνά, όταν προσφέρεται βέβαια το κείμενο. (Σ1)

(5β) Οι πρακτικές της δημιουργικής γραφής, δηλαδή το να γράψουν μια σελίδα σε ένα ημερολόγιο ενός ήρωα, το να συνεχίσουν την ιστορία, το να αλλάξουν τη ροή της ιστορίας και να τη στρέψουν προς άλλη κατεύθυνση, να φτιάξουν έναν υποτιθέμενο διάλογο ανάμεσα στους ήρωες, για παράδειγμα ο αφηγητής μιλάει για δυο ήρωες ότι συνέβη κάτι, οπότε να φανταστούν τον διάλογο ο οποίος θα μπορούσε να είχε γίνει αν υποθέσουμε ότι η ιστορία αυτή ήταν πραγματική. (Σ2)

(5γ) [...] Θέλω να πω δηλαδή μέσα από ένα βίντεο θα μπορούσες κάλλιστα να δείξεις στους μαθητές σου ότι η γλώσσα έχει δύναμη και αυτό φαίνεται βέβαια και από τον αντίκτυπο που έχει πάνω στον μαθητή ένα κείμενο. Και μόνο που διαβάζεις ένα κείμενο τη συγκίνηση τη βλέπεις στους μαθητές, το πόσο τους αγγίζει, το αν τους αφήνει αδιάφορους, οπότε καταλαβαίνεις και μόνο από αυτό, τον αντίκτυπο που έχει πάνω σου ένα κείμενο ότι η γλώσσα είναι «όπλο» στα χέρια ενός αφηγητή. (Σ5)

3.3. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Τέλος, στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα στο πρώτο υποερώτημα, *ποιος είναι ο βαθμός επίτευξης των στόχων των ΑΠΣ*, οι περισσότεροι/ες φιλόλογοι σημείωσαν ότι ο νέος τρόπος διδασκαλίας δίνει νέα διάσταση στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Ωστόσο, τόνισαν ότι στην καθημερινότητα του σχολείου αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες, διότι, όπως χαρακτηριστικά δήλωσε ένας από τους εκπαιδευτικούς, είναι αδύνατον να επιτύχουν οπτικό γραμματισμό χρησιμοποιώντας εκτυπωμένο χαρτί. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/

ουσες δήλωσαν ότι καλούνται να εφαρμόσουν τις αρχές του οπτικού γραμματισμού και να χρησιμοποιήσουν πολυτροπικές πηγές ή να αξιοποιήσουν εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης σε σχολικές τάξεις που διαθέτουν ελλιπή ή/και καθόλου τεχνολογικά μέσα. Ενδεικτικές είναι οι εξής απαντήσεις:

(6α) Ναι, γίνεται πιο ενδιαφέρουσα η διδασκαλία για τα παιδιά. Υπάρχει περισσότερη συμμετοχή, όταν υπάρχουν αυτοί οι τρόποι. Το θέμα είναι ότι είμαστε πάρα πολύ δεσμευμένοι από την ύλη που είναι προκαθορισμένη. Ναι, με τους εναλλακτικούς αυτούς, έτσι θα τους χαρακτηρίσω τρόπους γίνεται πιο ενδιαφέρουσα η διδασκαλία και συμμετέχουν περισσότερο τα παιδιά και στέκονται κριτικά και μπαίνουν σε μια διαδικασία να ξανασκεφτούν τον τρόπο που βλέπανε τα πράγματα μέχρι εκείνη την ώρα. (Σ1)

(6β) Δυσκολίες υπάρχουν και είναι πάρα πολλές. Μιας και μιλήσαμε για πολυγραμματισμούς νωρίτερα, δε νομίζω ότι μπορείς να μιλήσεις για πολυτροπικά κείμενα και να διδάξεις πολυτροπικά κείμενα, αν δεν έχεις διαδίκτυο. Και υπάρχουν δυστυχώς στις μέρες μας σχολεία που δεν έχουν διαδίκτυο, ένα από αυτά είναι και το δικό μας [...] Επίσης το ζήτημα του ασφυκτικού κλοιού μες στον οποίο διδάσκεται το μάθημα αυτό. Όταν έχεις να διδάξεις συγκεκριμένη ύλη με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα οποία θα οδηγήσουν σε μια εξέταση η οποία εξέταση είναι τυποποιημένη, νομίζω δεν υπάρχει ελευθερία [...] (Σ4)

Στο δεύτερο υποερώτημα, ποιες αλλαγές προτείνουν, όλοι οι φιλόλογοι υπογράμμισαν την αναγκαιότητα αλλαγών σε πολλά επίπεδα. Τόνισαν ότι πρέπει τα σχολεία να εξοπλιστούν με τεχνολογικά μέσα. Μάλιστα 2 στους 8 συμμετέχοντες σημείωσαν ότι επιβάλλεται να υπάρχει σύνδεση της σχολικής πραγματικότητας με τους θεωρητικούς στόχους των ΑΠΣ μέσω της συνεργασίας εκπαιδευτικών σχολείου, ΙΕΠ και Υπουργείου Παιδείας. Παρατίθενται ενδεικτικά τα παρακάτω αποσπάσματα:

(7α) Να υπάρχουν περισσότερες δυνατότητες από τεχνολογικής απόψεως, ας πούμε, και τεχνολογικών μέσων, για να κάνουμε πιο εύκολη τη χρήση αυτών των πολυτροπικών κειμένων. (Σ7)

(7β) Νομίζω ότι θα έπρεπε να υπάρχει περισσότερη επαφή με τα σχολεία ΙΕΠ, Υπουργείου με τους καθηγητές του σχολείου, έτσι ώστε να αισθάνονται πιο σίγουροι ότι γνωρίζουν καλά τους στόχους και γνωρίζουν καλά και τις πρακτικές και να τους δοθούν βέβαια, να δοθούν σε κάθε σχολείο τα μέσα, η υλικοτεχνική υποδομή, ώστε να μπορεί κάθε καθηγητής να χρησιμοποιήσει τις νέες πρακτικές [...]. (Σ8)

(7γ) Θα πρέπει να δίνεται περισσότερο η δυνατότητα και να χρησιμοποιούμε όπως μπορούμε την τεχνολογία πιο άνετα και να μην υπάρχουν δεσμεύσεις, τράπεζα θεμάτων ή συγκεκριμένα θέματα που πρέπει να διδάξω σώνει και καλά, για να αξιολογηθούν στο τέλος οι μαθητές. Να ήταν λίγο πιο ελεύθερα τα πράγματα, άμα θέλουμε να αναπτύξουμε και ελεύθερους ανθρώπους. (Σ4)

4. Ευρήματα από παρατηρήσεις

Αναφορικά με τα ευρήματα από τις παρατηρήσεις έγινε σαφές ότι οι εν λόγω φιλόλογοι έχουν θετική στάση απέναντι στον νέο τρόπο διδασκαλίας, εφόσον αξιοποιούν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και εφευρίσκουν τρόπους ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών και με την αξιοποίηση εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ο/η τρίτος/η καθηγητής/τρια πραγματοποίησε τη διδασκαλία του στο εργαστήριο πληροφορικής με στόχο

να χωρίσει τους/τις μαθητές/τριες σε ομάδες και να αξιοποιήσει στη διδασκαλία του/της εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης. Επέλεξε το εργαστήριο πληροφορικής, γιατί δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο και χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή, επομένως και αξιοποίησης πολυτροπικών πηγών και εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης.

Και οι τρεις φιλόλογοι επέλεξαν το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και τον ερμηνευτικό διάλογο ως μέσο προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων, κατά πάσα πιθανότητα επειδή θεώρησαν ότι οι μαθητές/τριες για να αποκτήσουν αφηγηματικές δεξιότητες και να αναπτύξουν ΚΓΕ πρέπει να είναι ελεύθεροι/ες να εκφραστούν.

Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια και των τριών παρατηρήσεων το παιδαγωγικό κλίμα ήταν θετικό, ευχάριστο και συνεργατικό, ώστε να μπορεί να είναι το μάθημα διαδραστικό, απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιοποίηση των εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης.

Σημαντικό ήταν και το γεγονός ότι και οι τρεις φιλόλογοι ανέθεσαν στους/στις μαθητές/τριες εργασίες με σκοπό την αναπλαισίωση της παρεχόμενης γνώσης, όπως δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και τους/τις προέτρεψαν να αξιοποιήσουν εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης για να τις εκπονήσουν. Ειδικότερα, ο/η τρίτος/η φιλόλογος τους ανέθεσε να σχεδιάσουν μια πολυτροπική αφήγηση με τη χρήση ψηφιακών μέσων.

5. Συμπεράσματα έρευνας

Συμπερασματικά, η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας κατέδειξε ότι η στάση των φιλόλογων είναι θετική απέναντι στον τρόπο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας σύμφωνα με τα νέα ΑΠΣ. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες συμφώνησαν ότι είναι αναγκαίος σήμερα ο αφηγηματικός, κριτικός και οπτικός γραμματισμός των μαθητών/τριών. Εξήγησαν ότι αξιοποιούν στη διδασκαλία τους πληθώρα πολυτροπικών μέσων και εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης και χρησιμοποιούν ποικιλία διδακτικών πρακτικών με στόχο οι μαθητές/τριες τους να αναπτύξουν αφηγηματική νοημοσύνη και ΚΓΕ. Εντούτοις, επεσήμαναν ότι είναι δύσκολο να υλοποιήσουν μέσα στην τάξη καινοτόμες διδακτικές πρακτικές λόγω αντικειμενικών δυσκολιών, όπως η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών και τεχνολογικών μέσων, η απουσία συστηματικής επιμόρφωσης, το εξετασιοκεντρικό σύστημα. Πράγματι από προγενέστερες έρευνες επιβεβαιώνεται ότι είναι σχεδόν ανέφικτο σε αυτές τις συνθήκες να επιτευχθούν οι στόχοι του οπτικού γραμματισμού (Βελαλή & Ηλιοπούλου, 2022· Κουτσογιάννης, 2017).

Και από τις συνεντεύξεις και από τις παρατηρήσεις έγινε φανερό ότι οι φιλόλογοι επιλέγουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και χρησιμοποιούν, στον βαθμό που αυτό είναι εφικτό, πολυτροπικά μέσα και εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης. Ωστόσο, η έρευνα κατέδειξε ότι είναι αναγκαίες ριζικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική. Μάλιστα, οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα πρότειναν αλλαγές που μπορούν να συντελέσουν στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών υποστήριξε ότι είναι αναγκαίο να εξοπλιστούν τα σχολεία με εποπτικά μέσα και υλικοτεχνικές υποδομές και ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών σχολείου, ΙΕΠ και Υπουργείου Παιδείας. Αξίζει να σημειωθεί ότι τόνισαν πόσο σημαντικό είναι να μπορούν ελεύθεροι/ες από το ασφυκτικό πλαίσιο των εξετάσεων να διδάξουν τη Λογοτεχνία αξιοποιώντας τις νέες ψηφιακές εφαρμογές. Είναι γεγονός ότι αυτό είναι και ένα ζητούμενο στα νέα ΑΠΣ, ο εκπαιδευτικός δηλαδή να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις δυνατότητες της τάξης του και τις συνθήκες του σχολικού

περιβάλλοντος. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι απόψεις τους συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες και επιβεβαιώνουν ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση δεν μπορούν να γίνουν μόνο σε θεωρητικό επίπεδο (Βελαλή & Ηλιοπούλου, 2022· Borg, 2003· Kontonourki & Ioannidou, 2013· Κουτσογιάννης, 2017).

6. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η έρευνα πεδίου που υλοποιήσαμε - μέρος της οποίας είναι και η παρούσα ανακοίνωση- είχε στόχο τη διερεύνηση του ρόλου 8 εν ενεργεία φιλολόγων σε Γενικό Λύκειο της περιφέρειας, του νομού Ροδόπης, αναφορικά με το ζήτημα της καλλιέργειας της αφηγηματικής νοημοσύνης και της ανάπτυξης ΚΓΕ των μαθητών στο μάθημα της Λογοτεχνίας σύμφωνα με τα νέα ΑΠΣ. Ειδικότερα διερευνήθηκε το εν λόγω ζήτημα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και της αξιοποίησης πολυτροπικών μέσων και εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης.

Οστόσο, είναι βέβαιο ότι δεν εξετάστηκε το ζήτημα στην ολότητά του για ποικίλους λόγους. Πρόκειται για μια έρευνα μικρής κλίμακας σε ένα μικρό δείγμα φιλολόγων του νομού Ροδόπης. Οι συνεντεύξεις δεν είναι απολύτως ασφαλής τρόπος εξαγωγής έγκυρων αποτελεσμάτων (αυτοαναφορά). Αν και επιχειρήθηκε ο τριγωνισμός των ευρημάτων με την υλοποίηση και επιτόπιων παρατηρήσεων, λόγω πρακτικών δυσκολιών ήταν μικρός ο αριθμός των παρατηρήσεων.

Παρ' όλα αυτά οι περιορισμοί αποτελούν και σημείο εκκίνησης μελλοντικών επιστημονικών ερευνών. Είναι γεγονός ότι η καλλιέργεια της *αφηγηματικής νοημοσύνης* των μαθητών και η ανάπτυξη ΚΓΕ στο πλαίσιο του ψηφιακού γραμματισμού με την αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων και εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης είναι ένα ζήτημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, εφόσον είναι σαφές ότι υπάρχει ένα κενό στην υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία. Σε μελλοντική έρευνα είναι σκόπιμο να διερευνηθούν περαιτέρω οι δυνατότητες που προσφέρουν οι εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης στην ανάπτυξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων και της ΚΓΕ των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα. Στη σύγχρονη ψηφιακή πραγματικότητα είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιούν στη διδασκαλία τους τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα, όπως τις εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης, με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

Ανδρούσου, Α. & Πετρογιάννης, Κ. (2008). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Η Παρατήρηση στην Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Αγάπογλου, Θ. & Καπετανίδου, Μ. (2014). Από την κριτική ανάγνωση στη δημιουργική γραφή. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης, επιμ. (2014). *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*. Δράμα, 1-3 Νοεμβρίου 2013. Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <http://www.nured.uowm.gr>

Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58. Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <https://www.researchgate.net>

- Alim, H. S. (2010). Critical language awareness. *Sociolinguistics and language education*, 18, 205-231. Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <http://2017s.pbworks.com>
- Αραβανή, Ε. & Δημάση, Μ. (2016). Η συμβολή της λογοτεχνίας στην ανάπτυξη του γραμματισμού: το παράδειγμα του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 4, 128.
- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. (3^η εκδ.) Αθήνα: Νήσος.
- Αρχάκης, Α. (2015). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language* (Vol. 83). Multilingual Matters.
- Βελαλή, Χ. & Ηλιοπούλου, Κ. (2022). Η αξία της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και στην ευρύτερη γνωστική συγκρότηση των μαθητών του Λυκείου: απόψεις και στάσεις των διδασκόντων στη Γ' Λυκείου φιλολόγων. *Διεθνές Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* 10(2). Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <https://journal.educircle.gr>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109. Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <https://eprints.whiterose.ac.uk>
- Fairclough, N. (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Fterniati, A. (2010). Literacy Pedagogy and Multiliteracies in Greek Elementary School Language Arts. *International Journal of Learning*, 17(3).
- Ζαρκογιάννη, Ε. (2016). Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και διδακτικές πρακτικές: Σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο διερεύνησης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 61. Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <https://ojs.lib.uom.gr>
- Gee, J.P. (2006). Ο γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού: από τον Πλάτωνα στον Freire. Στο: Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.) *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Giroux, H. (2018). Η Κριτική Παιδαγωγική, ο Paulo Freire και η τόλμη να σκέφτεσαι με πολιτικούς όρους. *Σελιδοδείκτης*. Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <https://selidodeiktis.edu.gr>
- ΙΕΠ, (2021). «Προγράμματα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' Τάξεις Λυκείου», Πρώτη Έκδοση, Αθήνα.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (1997). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <http://www.komvos.edu.gr>
- Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E., (2011). Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική στην Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων, Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας: Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία. Γιάννενα, 20-22 Νοεμβρίου 2009. Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <http://neamathisi.com>
- Καραμανέ, Ε. (2014). Η πρόκληση της διδασκαλίας του κριτικού γραμματισμού: διδακτική εφαρμογή στη Νεοελληνική Λογοτεχνία και Γλώσσα Α' Λυκείου. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννη, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης, επιμ.

- (2014). Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη». Δράμα, 1-3 Νοεμβρίου 2013. Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <http://www.nured.uowm.gr>
- Κιοσσές, Σ. (2021). Η αφηγηματική νοημοσύνη: εννοιολογικός προσδιορισμός και αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 20-39. Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr>
- Kiosses, S. (2019). Fostering creative literacy: theoretical conditions and pedagogy. *European Journal of English Language, Linguistics and Literature*, 6(2), 18-25.
- Kontonourki, S., & Ioannidou, E. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Απόψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Preschool and Primary Education*, 1(1), 82-107. Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <https://www.learntechlib.org>
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory into Practice*, 51(1), 4-11. Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <https://www.researchgate.net>
- Μανικάρου, Μ. (2019). Η εφαρμογή του θεωρητικού μοντέλου του Κριτικού Γραμματισμού στη λογοτεχνική ανάγνωση του αφηγηματικού κειμένου . *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <https://doi.org>
- Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <https://journals.lib.uth.gr>
- Μπουτουλούση, Ε. (2020). *Διαδικασίες μάθησης που συνδέουν: Διλήμματα, μεταφορές, σύγχρονη τέχνη, εκπαίδευση* (No. IKEEART-2020-1497). Aristotle University of Thessaloniki. Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <http://users.auth.gr>
- Μπουτουλούση, Ε. (2001). Γλώσσα και γλωσσική επίγνωση. Στο Α.Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <https://www.greek-language.gr>
- Ξυδόπουλος, Γ. Ι., Αναγνωστοπούλου, Ε., Γούτσος, Δ., Χατζησαββίδης, Σ., & Τσάκωνα, Β. (2013). *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση* (εγχειρίδιο μελέτης). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Παπασωτηρίου, Κ. (2019). Γιατί πολυτροπική προσέγγιση στη διδακτική της Λογοτεχνίας. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <https://journals.lib.uth.gr>
- Sengers, P., & Mateas, M. (2003). Narrative intelligence. *Narrative intelligence*, 1-348. Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <https://cdn.aaai.org>
- Svalberg, A. M. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), 287-308. Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <https://doi.org>
- Taylor, S. K., Despagne, C., & Faez, F. (2017). Critical language awareness. *The TESOL encyclopedia of English language teaching: Teaching speaking and pronunciation in TESOL*. Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <https://ir.lib.uwo.ca>

Φρυδάκη, Ε. (2006). Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολογος*, 113, 405-414. Ανακτήθηκε 15/7/2023 από: <https://www.greek-language.gr>