ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ

&

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Κοινό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας Γ' λυκείου μέσω της χρήσης Podcast δημιουργημένων με Τεχνητή Νοημοσύνη (Α.Ι.)

Φοιτήτρια: Μανταδάκη Άννα

Αριθμός μητρώου: 521176

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μουλά Ευαγγελία

Συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια: Αραβανή Ευαγγελία

Πάτρα, Ιούνιος 2026

Περίληψη

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι ψηφιακές τεχνολογίες και η τεχνητή νοημοσύνη δημιουργούν νέους τρόπους ανακάλυψης της γνώσης, νέες μεθόδους επικοινωνίας και μάθησης, καθίσταται αναγκαία η ενσωμάτωση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των πολυγραμματισμών. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία εξετάζει την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης και ειδικότερα των podcasts στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο λύκειο, με στόχο την ανάπτυξη της γλωσσικής, κριτικής, ακουστικής δεξιότητας και του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών/ τριών. Με τη χρήση λοιπόν podcasts, δημιουργημένων με τη βοήθεια της τεχνητής νοημοσύνης, διερευνάται ο βαθμός επίτευξης των γνωστικών και παιδαγωγικών στόχων που τίθενται στο ισχύον πρόγραμμα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας στο λύκειο. Τα ευρήματα τόσο της έρευνας, όσο και της προϋπάρχουσας βιβλιογραφίας, αναδεικνύουν ότι τα podcasts αποτελούν ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την προσέλκυση της προσοχής των μαθητών/ τριών και την ενίσχυση της ακουστικής τους δεξιότητας, λόγω τους καινοτόμου χαρακτήρα τους, της φορητότητας και της δυνατότητας επαναληπτικής ακρόασης που προσφέρουν, ενώ παράλληλα ενισχύουν τα μαθησιακά κίνητρα για όλες τις ομάδες μαθητών/ τριών, αφού επιτρέπουν τη συμπεριληπτικότητα στη σχολική ζωή. Η ψηφιακή αφήγηση ευρύτερα συμβάλλει στην ανάπτυξη δημιουργικών, επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων, ενώ η χρήση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης ενισχύει τον ψηφιακό γραμματισμό και την εξοικείωση των μαθητών με σύγχρονες μορφές παραγωγής λόγου. Συμπερασματικά, και όπως θα φανεί τόσο από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όσο και από την έρευνα, τα podcasts μπορούν να λειτουργήσουν ως πολύ ενδιαφέροντα και αποτελεσματικά εκπαιδευτικά εργαλεία, που θα συμβάλλουν ουσιαστικά στην επίτευξη των στόχων του Προγράμματος Σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας, αλλά και στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων, δημιουργικών και γλωσσικά και ψηφιακά εγγράμματων μαθητών/ τριών και μελλοντικών πολιτών. Τέτοιων δηλαδή που έχουν ανάγκη τόσο οι σημερινές, και πόσο μάλλον οι μελλοντικές κοινωνίες.

Abstract

In the contemporary educational environment, where digital technologies and artificial intelligence are shaping new ways of knowledge construction, communication, and learning, the integration of innovative teaching practices that respond to the demands of multiliteracies is considered essential. Within this context, the present study explores the use of digital storytelling, and more specifically podcasts, in the teaching of Modern Greek language in upper secondary education, aiming at the development of students' linguistic, critical, listening skills, as well as their digital literacy. Through the use of podcasts created with the assistance of artificial intelligence, the study investigates the extent to which the cognitive and pedagogical objectives set by the current curriculum of Modern Greek language are achieved. The findings of both the research and the existing literature indicate that podcasts constitute an effective educational tool for attracting students' interest and enhancing their listening skills, due to their innovative nature, portability, and the opportunity they provide for repeated listening. Moreover, podcasts appear to foster learning motivation across diverse groups of students, as they support inclusivity and participation within the educational environment. Beyond this, digital storytelling fosters the development of creative, communicative, and collaborative skills, while the use of artificial intelligence tools enhances digital literacy and familiarizes students with contemporary forms of discourse production. In conclusion, as demonstrated through both the literature review and the empirical research, podcasts can function as engaging and effective educational tools that significantly contribute to the achievement of the objectives of the Modern Greek language curriculum, as well as to the cultivation of critically thinking, creative, and linguistically and digitally literate students and future citizens—qualities that are essential for both present and future societies.

Λέξεις- κλειδιά/ Key words

Δημιουργική γραφή (creative writing), ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling), podcast, ακουστική δεξιότητα (listening skill), ακουστική κατανόηση, ενεργητική ακρόαση (active listening), Τεχνητή νοημοσύνη (AI), διδασκαλία νεοελληνικής γλώσσας, λύκειο, γραμματισμός (literacy), γλωσσικές δεξιότητες, κριτικός γραμματισμός, μετασχηματισμός, πολυγραμματισμοί, 4Cs.

Εισαγωγή

Σε μία τεχνοκρατική και ραγδαία εξελισσόμενη εποχή, που οι ανθρωπιστικές επιστήμες υποβιβάζονται ως «απαρχαιωμένες», «θεωρητικές», «βαρετές», ακόμα και ως «μη επιστήμες»· σε αυτή την ίδια εποχή, που οι εφαρμογές και δυνατότητες των νέων τεχνολογιών βρίσκονται στο απόγειό τους· που είναι πιο δύσκολο από ποτέ στο παρελθόν να κερδίσουμε ως διδάσκοντες/ ουσες την προσοχή των εφήβων μαθητών και μαθητριών, αφού τα πολυποίκιλα ερεθίσματα που λαμβάνουν από παντού τους καθιστούν σε μια συνεχή εγρήγορση που δε τους επιτρέπει να αφοσιωθούν για περισσότερο από λίγα λεπτά πουθενά· Σε αυτή την εποχή που ζούμε σήμερα, η ύπαρξη της ψηφιακής αφήγησης και των εφαρμογών της, μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο- αρωγό στην προσπάθεια του/ της εκπαιδευτικού- φιλολόγου, να καταστήσει στους μαθητές και στις μαθήτριές του/ της ενδιαφέρουσες τις ανθρωπιστικές επιστήμες, όχι μόνο εντάσσοντάς τις στον σύγχρονο, τεχνολογικά αναπτυγμένο κόσμο, αλλά και προσεγγίζοντάς τις μέσω των σύγχρονων μέσων. Αυτός ο «συγκερασμός» παραδοσιακών ανθρωπιστικών επιστημών και σύγχρονων ψηφιακών πρακτικών μπορεί να επιφέρει εντυπωσιακά παιδαγωγικά και μαθησιακά αποτελέσματα, όπως έχει ήδη αναδειχθεί από πλήθος ερευνών και επιδιώκεται και στην παρούσα έρευνα να αποδειχθεί. Το «πάντρεμα» αυτό φιλοδοξεί όμως ταυτόχρονα (τουλάχιστον από την οπτική της γράφουσας) να «αποκαταστήσει» στα «μάτια των μαθητών μας» τη διαχρονική, την αναλλοίωτη και αναμφισβήτητη αξία των ανθρωπιστικών επιστημών.

Περιεχόμενα

- Περίληψη/ Abstract σελ. 3
- Λέξεις- κλειδιά σελ. 4
- Εισαγωγή σελ. 4
- Περιεχόμενα σελ. 5- 6

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1: Η ακουστική δεξιότητα στη γλωσσική μάθηση

1.1. Η ακουστική κατανόηση στη γλωσσική μάθηση σελ. 7- 11

1.2 Ενεργητική ακρόαση- Μοντέλο Stoyko σελ. 12- 14

Κεφάλαιο 2: Θεωρίες γνωστικής επεξεργασίας ακουστικής πληροφορίας

σελ. 15- 19

Κεφάλαιο 3: Ψηφιακός/πολυτροπικός γραμματισμός

3.1. Από την προφορική αφήγηση στη σύγχρονη ψηφιακή αφήγηση σελ. 20- 23

3.2. Σύμπραξη ψηφιακής αφήγησης και δημιουργικής γραφής σελ. 24- 29

3.3. Ψηφιακές Ανθρωπιστικές Σπουδές (Digital humanities) και Πολυγραμματισμοί σελ. 30- 31

Κεφάλαιο 4: Podcasts ως ψηφιακό διδακτικό μέσο

4.1. Τα Podcasts στην εκπαίδευση σελ. 32- 35

4.2. Η αξιοποίηση των podcasts σε μια ανεστραμμένη τάξη σελ. 36

4.3. Η ένταξη της Τεχνητής Νοημοσύνης (A.I.) στη ζωή μας και στην εκπαίδευση σελ. 37- 38

4.4. Podcasts με AI: Η τεχνητή νοημοσύνη και η ψηφιακή αφήγηση- νέες προοπτικές στη γλωσσική εκπαίδευση σελ. 39- 41

4.5. Περί αυθεντικότητας του προφορικού λόγου σελ. 41- 42

Κεφάλαιο 5: Η διδασκαλία της γλώσσας

5.1. Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο λύκειο: Πρόγραμμα σπουδών, πολυγραμματισμοί και μετασχηματισμός σελ. 43- 45

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6**: Συμπεράσματα Μαθητική εμπλοκή και μαθησιακή ανταπόκριση**

6.1. Μεθοδολογία- Υλοποίηση της Έρευνας σελ. 46- 49

6.2. Γενικά Συμπεράσματα σελ. 50- 52

6.3. Συμπεράσματα- Ευρήματα τελικών ερωτηματολογίων σελ. 52- 55

6.4. Συμπεράσματα- Ευρήματα από ερωτήσεις αναστοχασμού/ σύντομης ανάπτυξης σελ. 56

6.5. Συζήτηση- «Συνομιλία» με προηγούμενες έρευνες σελ. 57- 59

6.6. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες σελ. 60

6.7. Παραρτήματα σελ. 61- 86

Παράρτημα Α: Αρχεία Podcast σελ. 61

Παράρτημα Β: Φύλλα εργασίας- ερωτηματολόγια ενεργητικής ακρόασης σελ. 62- 76

Παράρτημα Γ: Τελικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης podcast σελ. 77- 80

Παράρτημα Δ: Ενδεικτικές απαντήσεις μαθητών/ τριών σελ. 81- 86

Βιβλιογραφία σελ. 87- 92

Κεφάλαιο 1: Η ακουστική δεξιότητα στη γλωσσική μάθηση

1.1. Η ακουστική κατανόηση στη γλωσσική μάθηση

Η ακουστική κατανόηση (listening comprehension) αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις δεξιότητες της γλωσσικής επικοινωνίας και συνιστά μια σύνθετη γνωστική και γλωσσική διαδικασία, που συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή αντίληψη, που αντιμετώπιζε την ακρόαση ως παθητική δεξιότητα, η σύγχρονη διδακτική της γλώσσας και η έρευνα στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία την αναγνωρίζουν πλέον ως μια ενεργητική και σύνθετη γνωστική διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών, η οποία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην κατάκτηση τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Rost, 2011, Vandergrift & Goh, 2009) και κατά την οποία ο ακροατής κατασκευάζει νόημα, αξιοποιώντας τόσο το γλωσσικό εισερχόμενο, όσο και τις προϋπάρχουσες γνώσεις του (Vandergrift, 2007). Η έννοια της προϋπάρχουσας γνώσης (schema knowledge) θεωρείται καθοριστική για την ακουστική κατανόηση (Vandergrift & Goh, 2009). Οι ακροατές χρησιμοποιούν γνώσεις σχετικές με το θέμα, το πολιτισμικό πλαίσιο και την επικοινωνιακή περίσταση, ώστε να ερμηνεύσουν το μήνυμα και να καλύψουν πιθανά κενά κατανόησης.

Σύμφωνα με τον Rost (2011), η ακρόαση είναι αναπόσπαστο στοιχείο της προφορικής επικοινωνίας και δεν μπορεί να υπάρξει προφορικός λόγος χωρίς αυτήν. Ο ίδιος επισημαίνει ότι η ακρόαση δεν περιορίζεται στην απλή λήψη ηχητικών σημάτων, αλλά συνδέεται με πολύπλοκες διαδικασίες αντίληψης, ερμηνείας, αλληλεπίδρασης και κατασκευής νοήματος. Ο Rost παρουσιάζει τέσσερις βασικούς προσανατολισμούς της ακρόασης: τον δεκτικό (receptive), τον κατασκευαστικό (constructive), τον συνεργατικό (collaborative) και τον μετασχηματιστικό (transformative). Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει ότι η ακρόαση αποτελεί όχι μόνο διαδικασία κατανόησης πληροφοριών, αλλά και μέσο διαπραγμάτευσης νοήματος, συναισθηματικής εμπλοκής και επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης. Η ακουστική δεξιότητα περιλαμβάνει την ταυτόχρονη ενεργοποίηση διαφορετικών γνωστικών μηχανισμών, όπως την αποκωδικοποίηση του ακουστικού σήματος, την αναγνώριση λέξεων και δομών, την επεξεργασία του νοήματος και την ερμηνεία του επικοινωνιακού πλαισίου (Rost, 2011,

Field, 2008). Έτσι, σύμφωνα με τους Vandergrift και Goh (2009), το νόημα δεν εξάγεται απλώς από το ακουστικό ερέθισμα, αλλά κατασκευάζεται από τον ακροατή μέσα από τη συνδυαστική αξιοποίηση της γλωσσικής γνώσης, της προϋπάρχουσας εμπειρίας και του επικοινωνιακού πλαισίου. Μάλιστα, κατανόηση του προφορικού λόγου πραγματοποιείται μέσα στα όρια της μνήμης εργασίας, γεγονός που καθιστά τη διαδικασία ιδιαίτερα απαιτητική γνωστικά. Η ακρόαση αποτελεί λοιπόν μια πολυδιάστατη διαδικασία που συνδυάζει γλωσσικές, γνωστικές και κοινωνικές παραμέτρους, καθώς ο ακροατής καλείται όχι μόνο να κατανοήσει το μήνυμα, αλλά και να το ερμηνεύσει σε σχέση με τα συμφραζόμενα (Rost, 2011).

Από την άλλη, η κατανόηση του προφορικού λόγου βασίζεται σε δύο βασικές διαδικασίες: την επεξεργασία από κάτω προς τα πάνω (bottom-up processing) και την επεξεργασία από πάνω προς τα κάτω (top-down processing). Στην πρώτη περίπτωση, ο ακροατής εστιάζει στα γλωσσικά στοιχεία του λόγου, όπως είναι οι φθόγγοι, οι λέξεις και οι γραμματικές δομές. Στη δεύτερη περίπτωση, αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις του, τις προσδοκίες και το επικοινωνιακό πλαίσιο για να ερμηνεύσει το μήνυμα (Field, 2008). Οι Vandergrift και Goh (2009) αναφέρουν ότι η κατανόηση του προφορικού λόγου προϋποθέτει την κατεύθυνση της προσοχής στο ακουστικό ερέθισμα, την αποκωδικοποίηση των γλωσσικών στοιχείων και την οργάνωση των πληροφοριών σε νοηματικές ενότητες. Οι διαδικασίες αυτές απαιτούν την ταυτόχρονη λειτουργία μηχανισμών bottom-up και top-down επεξεργασίας.

Η αποτελεσματική ακρόαση προϋποθέτει επίσης τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, όπως της πρόβλεψης του περιεχομένου, της παρακολούθησης της κατανόησης και της αναθεώρησης των υποθέσεων του ακροατή. Ο ρόλος των μεταγνωστικών στρατηγικών είναι ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας στη γλωσσική μάθηση. Οι επιτυχημένοι ακροατές παρακολουθούν συνειδητά τη διαδικασία κατανόησης, ελέγχουν την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών τους και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Η ανάπτυξη μεταγνωστικής επίγνωσης βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτονομία και αυτορρύθμιση στη διαδικασία της ακρόασης (Vandergrift & Goh, 2009). Ο Vandergrift (2007) επισημαίνει ότι οι επιτυχημένοι ακροατές είναι σε

θέση να ελέγχουν τη μαθησιακή τους διαδικασία, να αναγνωρίζουν δυσκολίες και να προσαρμόζουν τις στρατηγικές τους. Παράλληλα, η ακουστική κατανόηση επηρεάζεται από παράγοντες όπως τον ρυθμό ομιλίας, τον επιτονισμό, την προφορά και την πυκνότητα του λεξιλογίου. Οι Vandergrift και Goh (2009) επισημαίνουν ότι οι μαθητές που διαθέτουν σχετικές γνώσεις για το θέμα ενός ακουστικού κειμένου επεξεργάζονται αποτελεσματικότερα τις πληροφορίες και καταναλώνουν λιγότερους γνωστικούς πόρους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης στην έννοια της αυτοματοποίησης (automatic processing). Σύμφωνα με τους Vandergrift και Goh (2009), οι έμπειροι ακροατές αναγνωρίζουν αυτόματα λέξεις, φωνολογικά μοτίβα και γραμματικές δομές, γεγονός που μειώνει το γνωστικό φορτίο και διευκολύνει την κατανόηση. Αντίθετα, οι λιγότερο έμπειροι μαθητές αφιερώνουν σημαντικό μέρος της προσοχής τους στην αποκωδικοποίηση του γλωσσικού σήματος, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν συνολικά το μήνυμα.

Σημαντικό ζήτημα στη γλωσσική μάθηση αποτελεί επίσης η δυσκολία τμηματοποίησης του προφορικού λόγου (word segmentation). Σε αντίθεση με τον γραπτό λόγο, στον προφορικό λόγο δεν υπάρχουν σαφή όρια ανάμεσα στις λέξεις, γεγονός που δυσκολεύει ιδιαίτερα τους μαθητές ξένων γλωσσών. Επισημαίνεται ακόμα πως μαθητές συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον φυσικό προφορικό λόγο, καθώς αυτός χαρακτηρίζεται από ταχύτητα, ασυνέχειες και μη τυποποιημένες δομές (Rost, 2011). Οι Vandergrift και Goh (2009) αναφέρουν ότι οι μαθητές συχνά αδυνατούν να αναγνωρίσουν γνωστές λέξεις μέσα στη συνεχή ροή της ομιλίας, κυρίως όταν η νέα γλώσσα διαθέτει διαφορετικά ρυθμικά και προσωδιακά χαρακτηριστικά από τη μητρική τους γλώσσα. Για τον λόγο αυτό, η διδασκαλία της ακρόασης πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες που ενισχύουν την αναγνώριση φωνολογικών και προσωδιακών στοιχείων, όπως του επιτονισμού, του ρυθμού και του τονισμού. Παράλληλα, η ακουστική κατανόηση συνδέεται στενά με κοινωνικές και πραγματολογικές διαστάσεις της επικοινωνίας. Οι ακροατές/ τριες καλούνται όχι μόνο να κατανοήσουν τις λέξεις ενός μηνύματος, αλλά και να ερμηνεύσουν τις προθέσεις, τα συναισθήματα και τις στάσεις του ομιλητή. Οι Vandergrift και Goh (2009) υποστηρίζουν ότι η πραγματολογική κατανόηση απαιτεί την ικανότητα εξαγωγής

συμπερασμάτων σχετικά με το υπονοούμενο νόημα, τις κοινωνικές σχέσεις και τις επικοινωνιακές προθέσεις. Η επιτυχής ακουστική κατανόηση επομένως προϋποθέτει όχι μόνο γλωσσικές, αλλά και κοινωνικοπολιτισμικές γνώσεις.

Όσον αφορά τη γλωσσική μάθηση, η ακουστική δεξιότητα κατέχει κεντρική θέση σε αυτήν, καθώς αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη των υπόλοιπων δεξιοτήτων, όπως της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής. Σύμφωνα με τους Flowerdew και Miller (2005), η ακρόαση αποτελεί το πρώτο στάδιο της γλωσσικής κατάκτησης, καθώς μέσω αυτής οι μαθητές/ τριες εκτίθενται στο γλωσσικό "input" και αποκτούν γλωσσικά πρότυπα. Επιπλέον, η κατανόηση προφορικού λόγου συνδέεται άμεσα με την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών/ τριών, καθώς τους επιτρέπει να συμμετέχουν ενεργά σε επικοινωνιακές περιστάσεις και να ανταποκρίνονται σε αυθεντικά γλωσσικά ερεθίσματα. Η ανάπτυξη της ακουστικής δεξιότητας ενισχύει επίσης τη γλωσσική επίγνωση και την ικανότητα κατανόησης διαφορετικών ειδών λόγου. Στη σύγχρονη διδακτική πρακτική, η διδασκαλία της ακουστικής κατανόησης δεν περιορίζεται πλέον στην απλή απάντηση ερωτήσεων κατανόησης μετά την ακρόαση. Αντίθετα, δίνεται έμφαση στη διδασκαλία των ίδιων των διαδικασιών ακρόασης, ώστε οι μαθητές να μάθουν πώς να ακούν αποτελεσματικά. Οι Vandergrift και Goh (2009) υποστηρίζουν ότι οι δραστηριότητες ακρόασης πρέπει να προσφέρουν καθοδηγούμενη εξάσκηση και να βοηθούν τους/ τις μαθητές/ τριες να ανακαλύπτουν και να εξασκούν στρατηγικές κατανόησης. Διαφορετικά, οι δραστηριότητες ακρόασης μετατρέπονται απλώς σε έλεγχο ήδη υπαρχουσών δεξιοτήτων και αυξάνουν το άγχος των μαθητών/ τριών.

Η χρήση πολυμεσικών εργαλείων και ψηφιακών τεχνολογιών έχει επίσης ενισχύσει σημαντικά τη διδασκαλία της ακουστικής κατανόησης. Σύμφωνα με τους Vandergrift και Goh (2009), η αξιοποίηση βίντεο, ηχητικών αρχείων και πολυτροπικών περιβαλλόντων μάθησης παρέχει στους μαθητές/ τριες αυθεντικά γλωσσικά ερεθίσματα και διευκολύνει την ταυτόχρονη επεξεργασία ακουστικών και οπτικών πληροφοριών. Παράλληλα, οι τεχνολογίες αυτές επιτρέπουν την επανάληψη, την επιβράδυνση και την αυτόνομη εξάσκηση, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνώρισης και κατανόησης του προφορικού λόγου (Vandergrift & Goh, 2009, Mayer, 2009) .

Συνολικά, η ακουστική κατανόηση αποτελεί κεντρικό άξονα της γλωσσικής μάθησης και συνδέεται στενά με τη γνωστική, κοινωνική και επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας. Η σύγχρονη έρευνα αναδεικνύει ότι η ακρόαση είναι μία ενεργητική διαδικασία κατασκευής νοήματος, η οποία απαιτεί τη συνδυαστική λειτουργία γλωσσικών, γνωστικών και μεταγνωστικών μηχανισμών. Η αποτελεσματική διδασκαλία της ακουστικής κατανόησης οφείλει επομένως να ενισχύει όχι μόνο τη γλωσσική αποκωδικοποίηση, αλλά και την ανάπτυξη στρατηγικών, την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της κατανόησης (Rost, 2011, Vandergrift & Goh, 2009).

Η σημασία της ακουστικής δεξιότητας αναγνωρίζεται και στο ισχύον ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο, το οποίο επισημαίνει ότι «η γλωσσική διδασκαλία στοχεύει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών» (ΦΕΚ 5878/Β/16-12-2021, σ. 5). Στο ίδιο πλαίσιο, τονίζεται ότι οι μαθητές «καλούνται να κατανοούν και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια» (ΦΕΚ 5878/Β/16-12-2021, σ. 6), ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ικανότητά τους «να κατανοούν προφορικά κείμενα διαφορετικών ειδών» και «να ανταποκρίνονται σε επικοινωνιακές περιστάσεις» (ΦΕΚ 5878/Β/16-12-2021, σ. 8–9). Επιπλέον, το Πρόγραμμα Σπουδών προβλέπει ότι οι μαθητές «να αξιοποιούν στρατηγικές κατανόησης του λόγου» και «να αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα» (ΦΕΚ 5878/Β/16-12-2021, σ. 10–11). Τέλος, αναδεικνύεται η σημασία της πολυτροπικότητας, καθώς οι μαθητές καλούνται «να κατανοούν και να παράγουν πολυτροπικά κείμενα» και «να διαχειρίζονται μηνύματα που συνδυάζουν λόγο, εικόνα και ήχο» (ΦΕΚ 5878/Β/16-12-2021, σ. 12–13), γεγονός που καθιστά την ακουστική δεξιότητα ιδιαίτερα σημαντική στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

1.2. Ενεργητική ακρόαση- Μοντέλο Stoyko

Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε και η έννοια της ενεργητικής ακρόασης (active listening), η οποία δίνει έμφαση στη συνειδητή συμμετοχή του ακροατή κατά την επεξεργασία του προφορικού λόγου (Field, 2008). Ο Field (2008) προσεγγίζει την ακρόαση ως μια σύνθετη διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών, η οποία βασίζεται στην αλληλεπίδραση διαφορετικών γνωστικών μηχανισμών. Ασκεί κριτική στις παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας της ακρόασης, οι οποίες συχνά περιορίζονται στον έλεγχο της κατανόησης μέσω ερωτήσεων, χωρίς να διδάσκουν ουσιαστικά στους μαθητές πώς να ακούν. Σύμφωνα με τον ίδιο, η αποτελεσματική διδασκαλία της ακρόασης πρέπει να επικεντρώνεται στις ίδιες τις διαδικασίες κατανόησης και όχι αποκλειστικά στο τελικό αποτέλεσμα.

Παράλληλα, η ενεργητική ακρόαση συνδέεται στενά με τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία η μάθηση αποτελεί διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και οικοδόμησης νοήματος. Η κατανόηση του προφορικού λόγου δεν θεωρείται ατομική και μηχανιστική διαδικασία, αλλά αποτέλεσμα ενεργητικής συμμετοχής του/ της μαθητή/ τριας σε επικοινωνιακές περιστάσεις. Μέσα από την αλληλεπίδραση με το γλωσσικό περιβάλλον, ο μαθητής διαπραγματεύεται νοήματα, αναπτύσσει στρατηγικές κατανόησης και ενισχύει τη γλωσσική και επικοινωνιακή του ικανότητα (Vandergrift, 2007, Rost, 2011). Ταυτόχρονα αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και ο κριτικός γραμματισμός.

Ο σύγχρονος ιδίως ακροατής δεν αρκεί να κατανοεί πληροφορίες, αλλά χρειάζεται να αξιολογεί την αξιοπιστία, την πρόθεση και την ιδεολογική διάστασή τους. Η διαδικασία αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, όπου οι μαθητές εκτίθενται καθημερινά σε τεράστιο όγκο πληροφοριών και διαφορετικών μορφών λόγου. Η ενεργητική ακρόαση επομένως δεν αφορά μόνο τη γλωσσική κατανόηση, αλλά και την ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης απέναντι στον λόγο και τα μέσα επικοινωνίας (Rost, 2011, Cope & Kalantzis, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, στο οπτικοποιημένο εννοιολογικό μοντέλο ενεργητικής ακρόασης Stoyko (2020) η έννοια της ενεργητικής ακρόασης (*active listening*) περιγράφεται ως η συνειδητή και στρατηγική εμπλοκή του ακροατή στη διαδικασία κατανόησης του προφορικού λόγου. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω από προγενέστερους μελετητές, δεν περιορίζεται στην απλή ακουστική πρόσληψη του μηνύματος, αλλά περιλαμβάνει γνωστικές, μεταγνωστικές και κοινωνικές διαδικασίες που επιτρέπουν στον ακροατή να κατανοεί, να ερμηνεύει, να αξιολογεί και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στον λόγο των άλλων (Rost, 2011, Vandergrift & Goh, 2009). Η ενεργητική ακρόαση παρουσιάζεται δηλαδή ως μία σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει πολλαπλά επίπεδα επεξεργασίας και αλληλεπίδρασης.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το "Stoyko", η ενεργητική ακρόαση οργανώνεται σε τέσσερις βασικές διαστάσεις: την **αντίληψη (sense)**, την **επεξεργασία–κατανόηση (consider)**, τη **δημιουργία συνθηκών επικοινωνίας (host)** και την **ανταπόκριση (respond)**. Αυτές δεν λειτουργούν γραμμικά, αλλά αλληλεπιδρούν και συγκροτούν μία δυναμική διαδικασία κατασκευής νοήματος.

Η πρώτη διάσταση, η **αντίληψη (sense)**, αφορά το αρχικό στάδιο πρόσληψης και συλλογής πληροφοριών. Σε αυτό ο ακροατής δεν περιορίζεται στο να «ακούει» απλώς το λεκτικό μήνυμα, αλλά παρατηρεί και μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας, όπως τις εκφράσεις των προσώπων, τις χειρονομίες και τη στάση του σώματος. Παράλληλα, καλείται να παρακολουθεί τη δική του συναισθηματική κατάσταση ενόσω γίνεται δέκτης πληροφοριών και να ανιχνεύει πιθανές προκαταλήψεις απέναντι σε όσα λαμβάνει, όπως επίσης και να λαμβάνει υπόψη του το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της επικοινωνίας. Η διάσταση αυτή συνδέεται με την άποψη του Rost (2011), σύμφωνα με την οποία η ακρόαση ξεκινά από τη διαδικασία της προσοχής (*attention*), καθώς ο ακροατής επιλέγει συνειδητά πού θα εστιάσει την προσοχή του και ποια στοιχεία θα θεωρήσει σημαντικά για την κατανόηση του μηνύματος.

Η δεύτερη διάσταση, η **επεξεργασία και κατανόηση (consider)**, αφορά τη γνωστική και μεταγνωστική επεξεργασία του μηνύματος. Στο στάδιο αυτό ο ακροατής επιδιώκει όχι μόνο να κατανοήσει τι λέγεται, αλλά και να ερμηνεύσει τι υπονοείται. Η διαδικασία

περιλαμβάνει τη νοητική επεξεργασία των πληροφοριών, την προσωρινή αναστολή άμεσων αξιολογικών κρίσεων, τη σύνδεση του μηνύματος με ευρύτερα κοινωνικά ή ιδεολογικά συμφραζόμενα, καθώς και την τελική αξιολόγηση και αποθήκευση των πληροφοριών στη μνήμη. Η διάσταση αυτή παρουσιάζει ισχυρή θεωρητική σύνδεση με τους μηχανισμούς *bottom-up* και *top-down* επεξεργασίας, όπως περιγράφονται από τον Field (2008) και τους Vandergrift και Goh (2009). Η κατανόηση δεν προκύπτει αποκλειστικά από την αποκωδικοποίηση λέξεων και ήχων, αλλά από την ενεργητική αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων, εμπειριών και προσδοκιών του ακροατή (Field, 2008, Vandergrift & Goh, 2009).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η τρίτη διάσταση του μοντέλου, η **δημιουργία συνθηκών επικοινωνίας (host)**. Σε αυτήν, ο ακροατής δεν αντιμετωπίζεται ως παθητικός δέκτης πληροφοριών, αλλά ως ενεργός συμμετέχων που συμβάλλει στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού επικοινωνιακού περιβάλλοντος. Περιλαμβάνει διαδικασίες όπως η δημιουργία ψυχολογικής ασφάλειας και η οριοθέτηση του πλαισίου της συζήτησης, ώστε να διευκολύνεται η αλληλεπίδραση. Η διάσταση αυτή συνδέεται με κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις της μάθησης και ιδιαίτερα με τον κοινωνικό εποικοδομισμό, σύμφωνα με τον οποίο η γνώση και η κατανόηση οικοδομούνται μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης και διαπραγμάτευσης νοήματος.

Η τέταρτη διάσταση, η **ανταπόκριση (respond)**, αφορά τον τρόπο με τον οποίο ο ακροατής εκδηλώνει ότι έχει κατανοήσει και επεξεργαστεί το μήνυμα. Αυτή μπορεί να είναι λεκτική ή μη λεκτική και περιλαμβάνει στοιχεία όπως νεύματα, εκφράσεις προσώπου, διευκρινιστικές ερωτήσεις ή σύντομες παρεμβάσεις ανατροφοδότησης. Στο πλαίσιο του μοντέλου επισημαίνεται ότι ο ακροατής οφείλει να αναδιατυπώνει με ακρίβεια και δικαιοσύνη τη θέση του συνομιλητή πριν εκφράσει διαφωνία ή αξιολογική κρίση. Η διαδικασία αυτή συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της κριτικής ακρόασης και του κριτικού γραμματισμού.

Κεφάλαιο 2: Θεωρίες γνωστικής επεξεργασίας ακουστικής πληροφορίας

Η κατανόηση του προφορικού λόγου αποτελεί λοιπόν, όπως τεκμηριώθηκε και παραπάνω, μία σύνθετη γνωστική διαδικασία, κατά την οποία ο ακροατής καλείται να επεξεργαστεί, να οργανώσει και να ερμηνεύσει ακουστικές πληροφορίες σε πραγματικό χρόνο. Τόσο σύγχρονη γνωστική ψυχολογία, όπως και η διδακτική της γλώσσας αντιμετωπίζουν λοιπόν πλέον την ακρόαση όχι ως παθητική διαδικασία πρόσληψης ήχων, αλλά ως ενεργητική διαδικασία οικοδόμησης νοήματος, κατά την οποία ενεργοποιούνται πολλαπλοί γνωστικοί και μεταγνωστικοί μηχανισμοί (Rost, 2011, Vandergrift, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη σημασία αποκτούν οι θεωρίες γνωστικής επεξεργασίας της ακουστικής πληροφορίας, οι οποίες επιχειρούν να εξηγήσουν με ποιον τρόπο ο ανθρώπινος νους επεξεργάζεται και οργανώνει τον προφορικό λόγο.

Μία από τις σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις είναι η γνωστική θεωρία της πολυμεσικής μάθησης (Cognitive Theory of Multimedia Learning) του Mayer (2001, 2002). Αρχικά, να διευκρινιστεί ότι με τον όρο «πολυμέσα» (multimedia) νοείται η παρουσίαση υλικού τόσο μέσω λέξεων, όσο και μέσω εικόνων. (Mayer, 2002). Έτσι, τα πολυμεσικά μηνύματα μπορούν να περιγραφούν με βάση το μέσο μετάδοσης (με μεγάφωνο και οθόνη υπολογιστή), με τον τρόπο παρουσίασής τους (λέξεις και εικόνες) ή με τις αισθητηριακές τροπικότητες (ακουστική και οπτική). Ακόμα, η διαδικασία της πολυμεσικής μάθησης μπορεί να θεωρηθεί είτε ως απόκτηση πληροφοριών (όπου τα πολυμεσικά μηνύματα λειτουργούν ως φορείς μετάδοσης πληροφοριών) είτε ως οικοδόμηση γνώσης (όπου τα πολυμεσικά μηνύματα λειτουργούν ως βοηθήματα κατασκευής νοήματος).

Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία του Mayer (2002), το ανθρώπινο γνωστικό σύστημα διαθέτει δύο βασικά κανάλια επεξεργασίας πληροφοριών: ένα οπτικό/εικονιστικό και ένα ακουστικό/λεκτικό κανάλι. Κάθε κανάλι διαθέτει περιορισμένη χωρητικότητα επεξεργασίας, γεγονός που σημαίνει ότι ο ανθρώπινος νους δεν μπορεί να επεξεργαστεί απεριόριστο όγκο πληροφοριών ταυτόχρονα. Όταν μάλιστα οι μαθητές/ τριες

εκτίθενται σε υπερβολικά μεγάλο όγκο ακουστικών ή πολυμεσικών πληροφοριών, ενδέχεται να προκληθεί γνωστική υπερφόρτωση (cognitive overload), γεγονός που δυσχεραίνει την κατανόηση και την αποθήκευση των πληροφοριών στη μακροπρόθεσμη μνήμη (Mayer, 2009). Η διαπίστωση αυτή βασίζεται στη θεωρία των Sweller και συνεργατών περί γνωστικού φορτίου (Cognitive Load Theory), σύμφωνα με την οποία η μάθηση επηρεάζεται από τους περιορισμούς της μνήμης εργασίας και απαιτεί κατάλληλη διαχείριση των γνωστικών απαιτήσεων της μαθησιακής διαδικασίας (Sweller, 1988, Sweller et al., 1998).

Η ενεργητική λοιπόν μάθηση προϋποθέτει τη συντονισμένη ενεργοποίηση γνωστικών διαδικασιών κατά τη διάρκεια της μάθησης και πραγματοποιείται, όταν ο μαθητής επιλέγει τις σχετικές πληροφορίες, οργανώνει τις λεκτικές και οπτικές αναπαραστάσεις και τις ενσωματώνει στις προϋπάρχουσες γνώσεις του (Mayer, 2002, 2009). Παρουσιάζει έπειτα πέντε στάδια της πολυμεσικής μάθησης, τα οποία είναι:

1. η επιλογή σχετικών λέξεων από το κείμενο ή την αφήγηση,
2. η επιλογή σχετικών εικόνων από τις εικονογραφήσεις,
3. η οργάνωση των επιλεγμένων λέξεων σε μια συνεκτική λεκτική αναπαράσταση,
4. η οργάνωση των επιλεγμένων εικόνων σε μια συνεκτική οπτική αναπαράσταση,
5. και η ενσωμάτωση των οπτικών και λεκτικών αναπαραστάσεων με τις προϋπάρχουσες γνώσεις.

Η επεξεργασία των εικόνων πραγματοποιείται κυρίως μέσω του οπτικού/εικονιστικού καναλιού, ενώ η επεξεργασία του προφορικού λόγου πραγματοποιείται κυρίως μέσω του ακουστικού/λεκτικού καναλιού. Ωστόσο, η επεξεργασία του γραπτού λόγου λαμβάνει αρχικά χώρα μέσω του οπτικού καναλιού και στη συνέχεια μεταφέρεται στο ακουστικό/λεκτικό κανάλι (Mayer, 2002).

Έπειτα, καταθέτει εννέα αρχές σχεδιασμού πολυμεσικών παρουσιάσεων:

- την αρχή των πολυμέσων (multimedia),
- της χωρικής εγγύτητας (spatial contiguity),
- της χρονικής εγγύτητας (temporal contiguity),
- της συνοχής (coherence),
- της τροπικότητας (modality),
- της πλεοναστικότητας (redundancy),
- της προεκπαίδευσης (pre-training),
- της επισήμανσης (signaling),
- και της εξατομίκευσης (personalization).

Σύμφωνα με την πρώτη, την «αρχή των πολυμέσων», οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν καλύτερα από λέξεις και εικόνες, παρά μόνο από λέξεις. Όταν παρουσιάζονται ταυτόχρονα λέξεις και εικόνες, οι μαθητές/ τριες έχουν τη δυνατότητα να κατασκευάσουν λεκτικά και εικονιστικά νοητικά μοντέλα και να δημιουργήσουν συνδέσεις μεταξύ τους. Αντίθετα, όταν παρουσιάζονται μόνο λέξεις, είναι λιγότερο πιθανό να δημιουργηθεί εικονιστικό μοντέλο και να υπάρξει σύνδεση μεταξύ λεκτικής και οπτικής αναπαράστασης. Όπως αποδείχθηκε, μαθητές/ μαθήτριες που διδάχθηκαν μέσω κειμένου και εικόνων ή μέσω αφήγησης και κινούμενης εικόνας, είχαν καλύτερες επιδόσεις σε δοκιμασίες μεταφοράς γνώσης από όσους διδάχθηκαν μόνο μέσω κειμένου ή αφήγησης.

Κατά την αρχή της «χωρικής εγγύτητας», οι μαθητές/ τριες μαθαίνουν καλύτερα όταν οι αντίστοιχες λέξεις και εικόνες παρουσιάζονται κοντά μεταξύ τους στη σελίδα ή στην οθόνη, καθώς όταν οι πληροφορίες βρίσκονται κοντά, δεν χρειάζεται να καταναλώνουν γνωστικούς πόρους για οπτική αναζήτηση και μπορούν ευκολότερα να διατηρούν ταυτόχρονα τις πληροφορίες στη μνήμη εργασίας. Έπειτα, κατά την «αρχή της χρονικής εγγύτητας» οι μαθητές/ τριες μαθαίνουν καλύτερα όταν οι αντίστοιχες λέξεις και εικόνες παρουσιάζονται ταυτόχρονα και όχι διαδοχικά, αφού όταν η αφήγηση και η κινούμενη εικόνα παρουσιάζονται συγχρόνως, οι μαθητές/ τριες μπορούν να

διατηρούν ταυτόχρονα τις αντίστοιχες νοητικές αναπαραστάσεις και να δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ λεκτικής και οπτικής πληροφορίας.

Σύμφωνα με την «αρχή της συνοχής», οι μαθητές/ τριες μαθαίνουν καλύτερα όταν αφαιρείται το περιττό υλικό. Σε αυτήν περιλαμβάνονται τρεις εκδοχές:

1. η μάθηση παρεμποδίζεται όταν προστίθενται ενδιαφέρουσες, αλλά άσχετες λέξεις ή εικόνες,
2. η μάθηση παρεμποδίζεται όταν προστίθενται άσχετοι ήχοι ή μουσική,
3. η μάθηση βελτιώνεται όταν αφαιρούνται περιττές λέξεις.

Το περιττό υλικό «καταναλώνει» λοιπόν γνωστικούς πόρους στη μνήμη εργασίας, αποσπά την προσοχή και διαταράσσει τη διαδικασία οργάνωσης της πληροφορίας, όπως αποδείχθηκε.

Η «αρχή της τροπικότητας» αποδεικνύει πως οι μαθητές/ τριες μαθαίνουν καλύτερα από κινούμενη εικόνα και αφήγηση παρά από κινούμενη εικόνα και γραπτό κείμενο στην οθόνη, καθώς όταν τόσο οι εικόνες όσο και οι λέξεις παρουσιάζονται οπτικά, το οπτικό κανάλι υπερφορτώνεται γνωστικά. Η «αρχή της πλεοναστικότητας» συμπληρώνει πως οι μαθητές/ τριες μαθαίνουν καλύτερα από κινούμενη εικόνα και αφήγηση παρά από κινούμενη εικόνα, αφήγηση και ταυτόχρονο γραπτό κείμενο, καθώς η ταυτόχρονη παρουσίαση εικόνων και γραπτού λόγου μπορεί να υπερφορτώσει το οπτικό κανάλι.

Σύμφωνα με την «αρχή της προεκπαίδευσης», οι μαθητές/ τριες μαθαίνουν καλύτερα, όταν προηγείται εκπαίδευση στα επιμέρους στοιχεία ενός συστήματος πριν από την παρουσίαση του συνολικού μηνύματος, καθώς η προεκπαίδευση τους βοηθά να δημιουργήσουν επιμέρους νοητικά μοντέλα και μειώνει το γνωστικό φορτίο κατά την κατανόηση σύνθετων συστημάτων.

Η «αρχή της επισήμανσης» φανερώνει πως οι μαθητές/ τριες μαθαίνουν καλύτερα όταν παρέχονται ενδείξεις ή σήματα που κατευθύνουν την προσοχή τους στα σημαντικά στοιχεία του υλικού, καθώς η επισήμανση βοηθά στην καλύτερη κατανομή της

προσοχής και μειώνει το γνωστικό φορτίο. Τέλος, η «αρχή της εξατομίκευσης» αποδεικνύει πως οι μαθητές/ τριες μαθαίνουν καλύτερα όταν οι λέξεις παρουσιάζονται σε συνομιλιακό και όχι σε επίσημο ύφος. Έτσι, όταν ο λόγος έχει συνομιλιακό χαρακτήρα, είναι πιθανότερο να αντιμετωπίσουν τον υπολογιστή ως κοινωνικό συνομιλητή και να προσπαθήσουν περισσότερο να κατανοήσουν το μήνυμα.

Ακόμα, παρατηρεί πως τρία πιθανά μαθησιακά αποτελέσματα είναι: η μη μάθηση (που αποτυπώνεται σε χαμηλή επίδοση διατήρησης και μεταφοράς γνώσης), η μηχανική μάθηση (που αποτυπώνεται σε καλή διατήρηση αλλά χαμηλή μεταφορά γνώσης) και η ουσιαστική μάθηση (που αποτυπώνεται σε καλή διατήρηση και καλή μεταφορά γνώσης). Τα αποτελέσματα της ουσιαστικής μάθησης εξαρτώνται από τη γνωστική δραστηριότητα του/ της μαθητή/ τριας κατά τη διάρκεια της μάθησης και όχι από τη συμπεριφορική του δραστηριότητα. Αξιοσημείωτη είναι επίσης και η διάκριση που κάνει ανάμεσα σε τρία είδη γνωστικής επεξεργασίας: την εξωγενή επεξεργασία (extraneous processing), την ουσιώδη επεξεργασία (essential processing) και τη γενεσιουργό επεξεργασία (generative processing) (Mayer, 2009). Η «εξωγενής επεξεργασία» αφορά γνωστικές διεργασίες που δεν συμβάλλουν άμεσα στη μάθηση και προκαλούνται συνήθως από κακό σχεδιασμό του διδακτικού υλικού. Η «ουσιώδης επεξεργασία» σχετίζεται με την προσπάθεια κατανόησης του βασικού περιεχομένου, ενώ «η γενεσιουργός επεξεργασία» αφορά τη βαθύτερη νοηματοδότηση και σύνδεση των πληροφοριών με προϋπάρχουσες γνώσεις.

Συνοψίζοντας, η θεωρία του Mayer βασίζεται σε τρεις θεμελιώδεις παραδοχές: α. την υπόθεση των διπλών καναλιών επεξεργασίας (dual-channel assumption), β. την υπόθεση της περιορισμένης χωρητικότητας (limited capacity assumption) και γ. την υπόθεση της ενεργητικής επεξεργασίας (active processing assumption). Βάσει της παραπάνω θεωρίας αξιοποιήθηκαν κάποιες επιπλέον παράμετροι παρατήρησης στο πρακτικό μέρος της εν λόγω εργασίας.

Κεφάλαιο 3: Ψηφιακός/πολυτροπικός γραμματισμός

3.1. Από την προφορική αφήγηση στη σύγχρονη ψηφιακή αφήγηση

Η αφήγηση αποτελεί μία από τις αρχαιότερες μορφές ανθρώπινης επικοινωνίας και συνδέεται άμεσα με την ίδια την ανάπτυξη της γλώσσας και του πολιτισμού. Πολύ πριν από την εμφάνιση της γραφής, οι ανθρώπινες κοινωνίες βασίζονταν στην προφορική αφήγηση για τη μετάδοση γνώσεων, αξιών, ιστορικών γεγονότων και πολιτισμικών στοιχείων από γενιά σε γενιά. Οι μύθοι, τα έπη και οι λαϊκές αφηγήσεις λειτουργούσαν ως μέσα κατανόησης του κόσμου, ερμηνείας φυσικών φαινομένων και διατήρησης της συλλογικής μνήμης, ενώ στο πλαίσιο αυτό, ο αφηγητής κατείχε ιδιαίτερα σημαντικό κοινωνικό ρόλο, καθώς αποτελούσε τον φορέα αυτής της γνώσης, της μνήμης και της πολιτισμικής συνέχειας (Ong, 1982).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της σημασίας της προφορικής αφήγησης στην αρχαιότητα αποτελούν τα ομηρικά έπη «Ιλιάδα» και «Οδύσσεια», τα οποία αρχικά μεταδίδονταν προφορικά μέσω των ραψωδών, πριν καταγραφούν σε γραπτή μορφή. Τα έπη αυτά ενσωματώνουν βασικά χαρακτηριστικά της προφορικής παράδοσης, όπως τη χρήση επαναληπτικών εκφράσεων, τυποποιημένων φράσεων και ρυθμικής δομής, που διευκόλυναν τη μνημονική αποθήκευση και την απαγγελία (Parry, 1971 & Lord, 2000). Η προφορική αυτή τεχνική, γνωστή ως «φορμουλαϊκή σύνθεση», επέτρεπε στους αφηγητές να ανασυνθέτουν το κείμενο κατά την εκφορά του, γεγονός που αναδεικνύει τον δυναμικό και δημιουργικό χαρακτήρα της αφήγησης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, διαμορφώνεται μια άμεση και διαλογική σχέση μεταξύ αφηγητή και ακροατή, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται η κοινωνική λειτουργία της αφήγησης ως μέσου διαπαιδαγώγησης και μετάδοσης αξιών (Ong, 1982).

Η μετάβαση από την προφορικότητα στη γραφή αποτέλεσε καθοριστικό σημείο στην εξέλιξη της αφήγησης, χωρίς ωστόσο να σηματοδοτεί την πλήρη αντικατάσταση της προφορικής παράδοσης. Όπως επισημαίνει ο Ong (1982), οι δύο μορφές συνυπάρχουν και αλληλοεπηρεάζονται, δημιουργώντας «υβριδικές μορφές λόγου». Η γραφή προσέφερε σταθερότητα και δυνατότητα αναστοχασμού, ενώ η προφορικότητα διατήρησε τη δυναμική, τη ζωντάνια και τη διαδραστικότητα της επικοινωνίας.

Η σημασία της αφήγησης ως φορέα εμπειρίας και γνώσης αναδεικνύεται επίσης στο έργο του Walter Benjamin, ο οποίος στο δοκίμιό του "*The Storyteller"* υποστηρίζει ότι η αφήγηση συνιστά έναν ιδιαίτερο τρόπο μετάδοσης βιωμένης εμπειρίας, ο οποίος διαφοροποιείται από τη σύγχρονη πληροφορία. Ο αφηγητής μεταδίδει σοφία και πρακτική γνώση μέσα από ιστορίες που ερμηνεύουν την ανθρώπινη εμπειρία, ενώ η παραδοσιακή αφήγηση βασίζεται στην κοινότητα, τη μνήμη και τη διαδοχή γενεών (Benjamin, 1968). Η σταδιακή υποχώρηση της προφορικής αφήγησης στη νεωτερικότητα συνδέεται με την επικράτηση της πληροφορίας και της αποσπασματικής γνώσης, γεγονός που καθιστά ακόμη πιο σημαντική την επαναξιολόγηση της αφηγηματικής πρακτικής στο σύγχρονο πλαίσιο.

Βασικά λοιπόν χαρακτηριστικά της προφορικής αφήγησης είναι η διαδραστικότητα, η ευελιξία και η άμεση σχέση μεταξύ αφηγητή και ακροατή. Σε αντίθεση με τις γραπτές αφηγήσεις, οι προφορικές μπορούν να προσαρμόζονται ανάλογα με το κοινό και το επικοινωνιακό πλαίσιο, γεγονός που ενισχύει και τη συμμετοχικότητα. Παράλληλα, ήδη από την αρχαιότητα η προφορική αφήγηση συνδεόταν με άλλες μορφές έκφρασης, όπως με τη μουσική, την ποίηση και τον χορό, δημιουργώντας πολυτροπικές μορφές επικοινωνίας. Με την εφεύρεση της γραφής, η αφήγηση μετασχηματίζεται, αποκτώντας πιο σταθερή μορφή μέσω της καταγραφής της. Τα έπη, τα θρησκευτικά κείμενα και η λογοτεχνία αποτελούν εξέλιξη της προφορικής παράδοσης, χωρίς ωστόσο να την αντικαθιστούν πλήρως. Αντίθετα, σήμερα η προφορικότητα και η γραπτότητα συνυπάρχουν και αλληλοεπηρεάζονται, διαμορφώνοντας διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης και παραγωγής λόγου.

Κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα, η ανάπτυξη των τεχνολογιών εποικοινωνίας και ήχου σηματοδοτεί μια νέα φάση στην εξέλιξη της αφήγησης. Η εμφάνιση του ραδιοφώνου αποτέλεσε ένα από τα πρώτα μέσα μαζικής διάδοσης προφορικών αφηγήσεων, επιτρέποντας την ακρόαση ιστοριών σε ευρύτερο κοινό. Στη συνέχεια, η ανάπτυξη φορητών συσκευών ηχογράφησης κατέστησε δυνατή τη συστηματική καταγραφή προφορικών μαρτυριών και τη δημιουργία της προφορικής ιστορίας ως επιστημονικού πεδίου. Η εξέλιξη αυτή συνεχίστηκε με την εμφάνιση των ηχητικών βιβλίων (audiobooks), τα οποία αποτελούν ουσιαστικά μια επιστροφή στην προφορική

αφήγηση, ενσωματωμένη όμως σε ένα σύγχρονο τεχνολογικό πλαίσιο. Τα audiobooks αναβιώνουν την εμπειρία της ακρόασης ιστοριών, προσφέροντας ταυτόχρονα ευελιξία και προσβασιμότητα, στοιχεία που τα καθιστούν ιδιαίτερα δημοφιλή στη σύγχρονη εποχή.

Στον 21ο αιώνα, η ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών και των φορητών συσκευών οδήγησε στην εμφάνιση των podcasts, τα οποία αποτελούν μια από τις πιο σύγχρονες μορφές ηχητικής αφήγησης. Τα podcasts συνδυάζουν στοιχεία της προφορικής παράδοσης, της ραδιοφωνικής αφήγησης και των ψηφιακών μέσων, προσφέροντας ένα ευέλικτο και δυναμικό περιβάλλον παραγωγής και κατανάλωσης περιεχομένου. Η δυνατότητα ακρόασης οποιαδήποτε στιγμή και σε οποιοδήποτε χώρο, σε συνδυασμό με την ποικιλία θεματικών και μορφών, έχει συμβάλει σημαντικά στην εξάπλωσή τους. Παράλληλα, αποτελούν μια σύγχρονη «αναβίωση» της προφορικής αφήγησης, καθώς διατηρούν τον βασικό της πυρήνα: τη μετάδοση ιστοριών μέσω της φωνής και την ανάπτυξη μιας προσωπικής σχέσης μεταξύ αφηγητή και ακροατή. Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, η σύγχρονη ηχητική αφήγηση δεν αντικαθιστά τις παραδοσιακές μορφές, αλλά τις επαναπροσδιορίζει μέσα από τα νέα τεχνολογικά μέσα, προσφέροντας νέες δυνατότητες δημιουργίας και διάδοσης ιστοριών.

Μάλιστα, εξαιρετικά ενδιαφέρουσα είναι η διαπίστωση ότι η σύχρονη παρουσία του γραπτού λόγου στα ψηφιακά μέσα, προσιδιάζει όλο και περισσότερο στον προφορικό. Το «πάντρεμα» αυτό αποδίδεται με τον σύγχρονο όρο “digital orality” (Cutler, Ahmar και Bahri, 2022). Η έννοια αυτή της «ψηφιακής προφορικότητας» (digital orality), όπως παρουσιάζεται στον συλλογικό τόμο των Cutler, Ahmar και Bahri (2022), αναφέρεται σε υβριδικές μορφές λόγου που συνδυάζουν χαρακτηριστικά του προφορικού και του γραπτού λόγου στο πλαίσιο της ψηφιακής επικοινωνίας. Οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι η σύγχρονη ψηφιακή γραφή προσεγγίζει ολοένα και περισσότερο τον προφορικό λόγο, καθώς οι χρήστες/ τριες αξιοποιούν γλωσσικές και υφολογικές επιλογές («άτυπη», «ιδιωματική» γλώσσα), για να εκφράσουν ταυτότητες, στάσεις και κοινωνικές σχέσεις. Ενώ δηλαδή ο γραπτός λόγος «παραδοσιακά» είναι λόγος πιο επεξεργασμένος, πιο προσεκτικά δομημένος και επίσημος, στην επικοινωνία μέσω του διαδικτύου και των ψηφιακών μέσων, αυτά τα χαρακτηριστικά υποχωρούν

και τη θέση τους δίνουν στον αυθορμητισμό, την αμεσότητα και το αίσθημα διαλογικότητας- απευθυντικότητας που αποτελούν τυπικά χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου. Επιπλέον, ενισχύουν τη δυνατότητα έκφρασης διαφορετικών φωνών και ταυτοτήτων, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός πιο συμπεριληπτικού επικοινωνιακού περιβάλλοντος, στοιχείο που συνάδει με τη βασική στόχευση της ψηφιακής προφορικότητας για ανάδειξη ιδιωματικών και μη κυρίαρχων μορφών λόγου (Lemerond & Rourks, 2023). Κατά συνέπεια, η αξιοποίηση των podcasts στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς μια τεχνολογική καινοτομία, αλλά εντάσσεται σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο που αφορά τον μετασχηματισμό της γλώσσας και της επικοινωνίας στην ψηφιακή εποχή.

Ολοκληρώνοντας λοιπόν αυτή την αναδρομή στο παρελθόν της προφορικής αφήγησης και φτάνοντας στο σήμερα, από τις αρχαίες προφορικές παραδόσεις έως τα σύγχρονα audiobooks, τα podcasts και το digital orality, η αφήγηση παρουσιάζει μια εντυπωσιακή συνέχεια, όσο και εξέλιξη. Και παρά τις τεχνολογικές μεταβολές, οι βασικοί της στόχοι παραμένουν πάντα αμετάβλητοι: η επικοινωνία εμπειριών, η μετάδοση γνώσης και η δημιουργία νοήματος. Οι σύγχρονες μορφές ψηφιακής αφήγησης επομένως, όχι μόνο δεν θεωρούνται ρήξη με το παρελθόν, αλλά αντίθετα, ως τη φυσική εξέλιξη μιας βαθιά ριζωμένης ανθρώπινης πρακτικής.

3.2. Σύμπραξη ψηφιακής αφήγησης και δημιουργικής γραφής

Όπως αποδείχθηκε παραπάνω, η αφήγηση ιστοριών αποτελεί μια από τις αρχαιότερες μεθόδους επικοινωνίας και μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling) αποτελεί μια σύγχρονη και δυναμική παιδαγωγική προσέγγιση που συνδυάζει την παραδοσιακή αφήγηση με τις δυνατότητες των ψηφιακών τεχνολογιών, αξιοποιώντας πολυτροπικά μέσα όπως εικόνα, ήχο, βίντεο και γραπτό λόγο. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, λειτουργεί ως ένα ισχυρό εργαλείο μάθησης, το οποίο ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και μετατοπίζει το επίκεντρο της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή (Robin, 2008). Η ιδέα της ήρθε από το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης (CDS) του Πανεπιστημίου Berkeley στην Καλιφόρνια και συγκεκριμένα από τους Joe Lambert και Dana Atchley, που αποτέλεσαν και τους συνιδρυτές του Κέντρου (Center for Digital Storytelling, n.d.) Η σημασία της έγκειται στο γεγονός ότι εντάσσεται στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών, όπου η κατανόηση και παραγωγή νοήματος πραγματοποιείται μέσα από πολλαπλά σημειωτικά συστήματα. Σύμφωνα με τους Yang και Wu, η ψηφιακή αφήγηση συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και των κινήτρων των μαθητών, ενώ ενισχύει τη μαθησιακή τους επίδοση. Παράλληλα, καλλιεργεί δεξιότητες του 21ου αιώνα (21st century literacy), όπως τη συνεργασία, την επίλυση προβλημάτων και την ψηφιακή επικοινωνία (Yang και Wu, 2012). Από τον Robin (Robin, 2008) αυτές ορίζονται ως οι εξής:

α. ο ψηφιακός γραμματισμός (digital literacy), ο οποίος αποτελεί την ικανότητα επικοινωνίας με μια συνεχώς διευρυνόμενη κοινότητα για συζήτηση και την ικανότητα συγκέντρωσης πληροφοριών και αναζήτησης βοήθειας,

β. ο παγκόσμιος γραμματισμός (global literacy), που είναι η ικανότητα ανάγνωσης, ερμηνείας, ανταπόκρισης και αντίληψης μηνυμάτων από μια παγκόσμια προοπτική,

γ. ο τεχνολογικός γραμματισμός (technology literacy): που συνιστά την ικανότητα χρήσης υπολογιστών και άλλων τεχνολογιών για τη βελτίωση της μάθησης, της παραγωγικότητας και της απόδοσης,

δ. ο οπτικός γραμματισμός (visual literacy), ο οποίος αφορά στην ικανότητα

κατανόησης, παραγωγής και επικοινωνίας μέσω οπτικών εικόνων και ε. ο πληροφοριακός γραμματισμός (information literacy), που είναι η ικανότητα εύρεσης, αξιολόγησης και σύνθεσης πληροφοριών.

Συγκεκριμένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ψηφιακή αφήγηση έχει αναδειχθεί πολύ πρόσφατα ως μια καινοτόμος διδακτική πρακτική που συνδέεται άμεσα με τη γλωσσική διδασκαλία και την ανάπτυξη δημιουργικών δεξιοτήτων. Ο Μπράτιτσης (Μπράτιτσης, 2015) επισημαίνει ότι η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μια αποτελεσματική μορφή ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, καθώς επιτρέπει τη δημιουργία αυθεντικών μαθησιακών εμπειριών και ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών/ τριών στη μαθησιακή διαδικασία, αφού από «καταναλωτές» ιστοριών που παραδοσιακά ήταν, τρέπονται πλέον και σε δημιουργούς. Μάλιστα, τονίζει πως όχι μόνο υπάρχουν πολλές ομοιότητες ανάμεσα στα δύο αυτά καινοτόμα πεδία, αλλά όταν ψηφιακή αφήγηση- δημιουργική γραφή συνδυάζονται, η μία αναδεικνύει και βελτιώνει την άλλη. Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει, η ψηφιακή αφήγηση συμβάλλει στην ενίσχυση της δημιουργικής γραφής τόσο στη δημιουργία κινήτρων, όσο και στη βελτίωση των δεξιοτήτων γραφής. Από την άλλη, αδιαμφισβήτητα η γνώση και χρήση των τεχνικών της δημιουργικής γραφής, οδηγεί στη δημιουργία καλύτερων ψηφιακών αφηγήσεων (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013). Ακόμα, αποδεικνύεται ότι η συνέργεια ψηφιακής αφήγησης- δημιουργικής γραφής ενισχύει τη φαντασία, την προσωπική έκφραση και τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/ τριών. Επισημαίνεται πως η επίγνωση μάλιστα των μαθητών/ τριών ότι το παραγόμενο έργο- η ψηφιακή ιστορία τους θα δημοσιευτεί στο διαδίκτυο, τους ωθεί στη βελτίωση της ποιότητας των παραγόμενων ιστοριών (Μπράτιστσης, 2015). Έτσι, η ψηφιακή αφήγηση δημιουργεί ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές/ τριες έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν δημιουργικά και να κατασκευάσουν νόημα μέσα από προσωπικές αφηγήσεις (Μουλά, 2012), ενώ σύμφωνα και με τον Sadik (2008), η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μια ουσιαστική παιδαγωγική προσέγγιση ενσωμάτωσης της τεχνολογίας, η οποία προάγει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/ τριών και τη νοηματοδότηση της γνώσης μέσα από προσωπικές εμπειρίες. Ταυτόχρονα, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης, ενώ παράλληλα ενισχύεται

η δημιουργική τους έκφραση και η ικανότητά τους να οργανώνουν και να παρουσιάζουν ιδέες με συνεκτικό τρόπο (Sadik, 2008). Παράλληλα, οι Κοροσίδου και Μπράτιτσης (2025) επισημαίνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση συμβάλλει ουσιαστικά στη γλωσσική εκπαίδευση, καθώς ενισχύει την παραγωγή λόγου, την κατανόηση κειμένων και τη συνεργατική μάθηση. Επισημαίνουν πως η χρήση της επιτρέπει τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινή εμπειρία των μαθητών και συμφωνούν με τους παραπάνω ως προς το ότι καθιστά τη μάθηση πιο ουσιαστική και βιωματική. Συν τοις άλλοις, μια ακόμα εξαιρετική δυνατότητα που προσφέρει, χάρη στην ευελιξία και την ικανότητα εξατομίκευσής της, είναι ότι ανταποκρίνεται στα εξατομικευμένα «αιτήματα και τις ιδιαίτερες ανάγκες» κάθε μαθητή και μαθήτριας, δημιουργώντας ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον δημοκρατικό, συμπεριληπτικό, στο όποιο όλοι και όλες μπορούν να συμμετέχουν (Μουλά & Βενιζέλου, 2024)

Όσον αφορά τη δημιουργική γραφή, αποτελεί μια βασική παιδαγωγική πρακτική του 21ου αιώνα που στοχεύει στην καλλιέργεια της φαντασίας, της προσωπικής έκφρασης και της παραγωγής πρωτότυπου λόγου. Ο όρος «δημιουργική γραφή» αποδίδει τον αγγλοσαξονικό “creative writing”, για τον οποίο έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι και διαφορετικοί μεταξύ τους ορισμοί (Κωτόπουλος, 2012). Πάντως, πλέον έχει αποσυνδεθεί από την κατ’ αποκλειστικότητα συσχέτισή της με τη λογοτεχνία και συνδέεται με ποικίλα είδη λόγου. Από πολλούς μελετητές έχουν επισημανθεί οι ευεργετικές της ιδιότητες για τα παιδιά. Ο Tompkins (1982), στο (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013) αναφέρει εφτά λόγους για τους οποίους τα παιδιά θα πρέπει να γράφουν τις δικές τους ιστορίες: 1. για διασκέδαση, 2. για την προώθηση της καλλιτεχνικής έκφρασης, 3. για τη διερεύνηση των λειτουργιών και αξιών της γραφής, 4. για τη διέγερση της φαντασίας, 5. για τη διασάφιση της σκέψης τους, 6. για την αναζήτηση ταυτότητας, και 7. για να μάθουν γραφή και ανάγνωση (Μουλά & Βενιζέλου, 2024). Καθιερώνεται λοιπόν ήδη από τα πρώτα στάδια της γλωσσικής εκπαίδευσης και συνοδεύει τους μαθητές και τις μαθήτριες μέχρι και τα όψιμα μαθητικά τους χρόνια, όπως θα διαφανεί και παρακάτω από τα αποσπάσματα από σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα στο λύκειο. Μάλιστα, υποστηρίζεται πως χάρη στη συμβολή της, πολλοί μαθητές και πολλές μαθήτριες θα διαβάσουν και θα κατανοήσουν

μαθήματα, που χωρίς το διδακτικό εργαλείο της δημιουργικής γραφής, δεν θα μπορούσαν να εκτιμήσουν ή να κατανοήσουν (Μουλά & Βενιζέλου, 2024).

Στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, η δημιουργική γραφή ενισχύει τη γλωσσική ευχέρεια των μαθητών/ τριών και τους δίνει τη δυνατότητα να πειραματιστούν με τη γλώσσα, αναπτύσσοντας προσωπικό ύφος και αφηγηματικές δεξιότητες. Η έμφαση στη διαδικασία της γραφής, και όχι μόνο στο τελικό προϊόν, συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους και ενισχύει τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, η δημιουργική γραφή συνδέεται άμεσα με τη βιωματική μάθηση, καθώς οι μαθητές/ τριες αξιοποιούν προσωπικές εμπειρίες και συναισθήματα για τη δημιουργία των προσωπικών τους κειμένων.

Η σύμπραξη λοιπόν της ψηφιακής αφήγησης με τη δημιουργική γραφή αποτελεί ένα ιδιαίτερα γόνιμο παιδαγωγικό πεδίο, καθώς συνδυάζει τη γλωσσική έκφραση με τα ψηφιακά μέσα, δημιουργώντας πολυτροπικές μορφές αφήγησης, χωρίς να περιορίζονται στον παραδοσιακό γραπτό λόγο, αλλά επεκτεινόμενες σε ένα ευρύτερο πεδίο έκφρασης, όπου συνυπάρχουν ήχος, εικόνα, κίνηση. Δεν έχουν άλλωστε χαρακτηριστεί τυχαία ως «δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο» (Μουταφίδου & Μπρατίτσης, 2013). Η ψηφιακή αφήγηση λειτουργεί λοιπόν μάλλον ως «καταλύτης» για τη δημιουργική γραφή, καθώς προσφέρει στους μαθητές/ τριες τη δυνατότητα να εκφραστούν μέσα από διαφορετικά μέσα και να αναπτύξουν σύνθετες αφηγηματικές δομές. Η διαδικασία αυτή ενισχύει τη δημιουργικότητα και την αυτενέργειά τους, καθιστώντας τους «ενεργούς αναγνώστες και ταυτόχρονα δημιουργούς οπτικοακουστικού λόγου, με πρόσβαση σε ανοιχτούς ψηφιακούς χώρους» (Μουλά & Βενιζέλου, 2024), ενώ παράλληλα καθιστά τη μάθηση πιο ελκυστική (Μουλά, 2012). Άλλωστε αυτή η «σύμπλευση» γραφής- ψηφιακής αφήγησης επιβεβαιώνεται και από τον συσχετισμό των 6+1 χαρακτηριστικών της γραφής του Culman (Culman, 2003), με τα επτά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης του Lambert (Lambert, 2002). Στον παρακάτω πίνακα απεικονίζεται επιγραμματικά αυτός ο συσχετισμός, ο οποίος έχει επιχειρηθεί και στο παρελθόν με κάποιες διαφοροποιήσεις στην αντιστοίχιση (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013).

Πίνακας: Αντιστοίχιση μοντέλων Culham και Lambert

6+1 Χαρακτηριστικά γραφής (Culham, 2003)	**Επτά στοιχεία ψηφιακής αφήγησης (Lambert, 2002)**
Ιδέες (**Ideas**)	Δραματικό ερώτημα (**Dramatic Question**)
Οργάνωση (**Organization**)	Ρυθμός αφήγησης (**Pacing**)
Φωνή (**Voice**)	Οπτική γωνία / Δώρο της φωνής (**Point of View / Gift of Voice**)
Επιλογή λέξεων (**Word Choice**)	Οικονομία λόγου (**Economy**)
Ροή προτάσεων (**Sentence Fluency**)	Ρυθμός (**Rhythm**)
Συμβάσεις γραφής (**Conventions**)	Δομή αφήγησης (**Narrative Structure**)
Παρουσίαση (**Presentation**)	Ηχητικό υπόβαθρο (**Soundtrack**)

Συνοψίζοντας, ανάμεσα στα σημαντικότερα οφέλη συγκαταλέγονται, όπως προαναφέρθηκε, η ενίσχυση της δημιουργικότητας και της φαντασίας, η ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού, η ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης και βεβαίως η αύξηση των μαθησιακών κινήτρων, αφού οι μαθητές/ τριες αποκτούν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ η παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων ενισχύει τη μεταγνωστική τους επίγνωση, καθώς καλούνται να αναστοχαστούν σχετικά με τις επιλογές τους και τη δομή του λόγου τους (Κοροσίδου & Μπράτιτσης, 2025). Καταληκτικά, η σύμπραξη στη διδασκαλία της ψηφιακής αφήγησης και της δημιουργικής γραφής δεν αποτελεί απλώς μια τεχνολογική καινοτομία, αλλά μια ουσιαστική παιδαγωγική πρακτική, που προσφέρει πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη. Αυτό βεβαίως δεν χρήζει πλέον αποδείξεως, αφού η σπουδαιότητά τους έχει αναδειχθεί και στα τελευταία (από το 1999 και έπειτα) αναλυτικά προγράμματα σπουδών, αρχικά της λογοτεχνίας (ΦΕΚ Β 344/13-4-1999, σ. 4645) και έπειτα και των υπόλοιπων φιλολογικών μαθημάτων (Προγράμματα σπουδών 2023, ΦΕΚ Β, 2953/04.05.2023). Ενδεικτικά, παρατίθενται κάποια αποσπάσματα που τεκμηριώνουν την αναγνώριση τόσο της δημιουργικής γραφής, όσο και της ψηφιακής

αφήγησης, ως εργαλείων που θα πρέπει να χρησιμοποιούνται τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους μαθητές/ τριες.

«οι μαθητές να εφαρμόζουν τα ψηφιακά μέσα στην αναζήτηση και διαχείριση της γνώσης, να επεξεργάζονται και να παράγουν κείμενα προφορικού ή γραπτού λόγου σε ψηφιακή μορφή μονοτροπικά ή πολυτροπικά, να συντάξουν δημιουργικές εργασίες, ομαδικές ή ατομικές, με βιβλιογραφική/ δικτυογραφική τεκμηρίωση, να συμπληρώνουν τα κενά απροσδιοριστίας του κειμένου, να προσθέτουν έναν ήρωα ή ένα περιστατικό στην αρχική ιστορία, να συνεχίζουν την ιστορία ή να γράφουν ένα εναλλακτικό τέλος ή να συνθέτουν ένα δικό τους ποιητικό ή αφηγηματικό κείμενο» (ΦΕΚ Β' 5769/10.12.2021), «για την αποφυγή της αποστήθισης επιδιώκεται η εκτεταμένη χρήση πολυμορφικού / πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού, η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών και η αξιοποίηση των πηγών» (ΦΕΚ Β' 198/19.01.2023).

3.3. Ψηφιακές Ανθρωπιστικές Σπουδές (Digital humanities) και Πολυγραμματισμοί

Οι Ψηφιακές Ανθρωπιστικές Σπουδές (Digital Humanities) αποτελούν ένα σύγχρονο δυναμικά εξελισσόμενο διεπιστημονικό πεδίο που βρίσκεται στο σημείο τομής μεταξύ των ανθρωπιστικών επιστημών και των ψηφιακών τεχνολογιών. Το πεδίο αυτό δεν περιορίζεται στη χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη μελέτη της γλώσσας, της λογοτεχνίας ή της ιστορίας, αλλά επεκτείνεται στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους η τεχνολογία μετασχηματίζει την ίδια τη φύση της γνώσης, της μάθησης και της πολιτισμικής παραγωγής (Burdick et al., 2012, Gold, 2012). Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, οι Ψηφιακές Ανθρωπιστικές Σπουδές συνιστούν νέους τρόπους έρευνας, διδασκαλίας και δημοσίευσης, που βασίζονται στη συνεργασία, τη διαθεματικότητα και τη χρήση υπολογιστικών μεθόδων (Burdick et al., 2012).

Στο πλαίσιο αυτό, η γνώση παύει να αντιμετωπίζεται ως στατική και γραμμική και μετατρέπεται σε μια δυναμική, πολυτροπική διαδικασία παραγωγής και αναπαράστασης νοήματος. Η παραδοσιακή κυριαρχία του γραπτού λόγου αμφισβητείται, καθώς νέες μορφές επικοινωνίας, όπως ο ήχος, η εικόνα και τα πολυμέσα, αποκτούν κεντρικό ρόλο στη μάθηση (Kress, 2010). Η εξέλιξη αυτή συνδέεται άμεσα με την έννοια των πολυγραμματισμών, η οποία αναδεικνύει την ανάγκη κατανόησης και χρήσης πολλαπλών μορφών γραμματισμού, πέρα από τον παραδοσιακό γλωσσικό γραμματισμό (Cope & Kalantzis, 2000, New London Group, 1996). Οι πολυγραμματισμοί περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τον ψηφιακό, οπτικό και ακουστικό γραμματισμό, αντανακλώντας την πολυπλοκότητα των σύγχρονων επικοινωνιακών πρακτικών (Cope & Kalantzis, 2009).

Οι παραπάνω μελετητές υποστηρίζουν επίσης ότι η εκπαίδευση οφείλει να ανταποκριθεί στις αλλαγές που επιφέρουν οι ψηφιακές τεχνολογίες, υιοθετώντας μια παιδαγωγική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τη μεταβαλλόμενη φύση της επικοινωνίας και της γνώσης. Στο πλαίσιο της «παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών», η μάθηση δεν περιορίζεται στην αναπαραγωγή γνώσεων, αλλά επεκτείνεται στη δημιουργία νέων μορφών νοήματος, μέσα από τη συνδυαστική χρήση διαφορετικών σημειωτικών πόρων . Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στον ενεργό

ρόλο του/ της μαθητή/ τριας ως «σχεδιαστή νοήματος», ο οποίος αξιοποιεί τα διαθέσιμα μέσα για να εκφράσει ιδέες και εμπειρίες σε ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Ψηφιακές Ανθρωπιστικές Σπουδές προωθούν μια κριτική προσέγγιση της τεχνολογίας, αναγνωρίζοντας ότι αυτή δεν είναι ουδέτερη, αλλά ενσωματώνει κοινωνικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές παραμέτρους (Burdick et al., 2012, Gold, 2012). Η τεχνολογία επηρεάζει όχι μόνο το πώς μαθαίνουμε, αλλά και το τι θεωρούμε ως γνώση, ποια μορφή γνώσης θεωρείται έγκυρη και ποιοι έχουν πρόσβαση σε αυτή (Gold, 2012). Επομένως, η εκπαίδευση καλείται να καλλιεργήσει όχι μόνο τεχνικές δεξιότητες, αλλά και κριτικό γραμματισμό, που επιτρέπει στους μαθητές να αναλύουν και να αξιολογούν τα ψηφιακά μέσα και τα περιεχόμενα που αυτά μεταφέρουν (Cope & Kalantzis, 2000).

Η σύνδεση των Ψηφιακών Ανθρωπιστικών Σπουδών με την εκπαιδευτική πράξη είναι ιδιαίτερα εμφανής σε διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν την ψηφιακή αφήγηση, καθώς αποτελεί μια πολυτροπική πρακτική που συνδυάζει λόγο, εικόνα και ήχο, επιτρέποντας στους/ στις μαθητές/ τριες να δημιουργούν και να μοιράζονται ιστορίες μέσα από ψηφιακά μέσα. Στο πλαίσιο αυτό, τα podcasts μπορούν να θεωρηθούν ως χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής των αρχών των Digital Humanities στην εκπαίδευση, καθώς συνδυάζουν τον προφορικό λόγο με τις δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας, δημιουργώντας νέες μορφές έκφρασης και μάθησης.

Κεφάλαιο 4: Podcasts ως ψηφιακό διδακτικό μέσο

4.1. Τα podcasts στην εκπαίδευση

Η ραγδαία ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών και του διαδικτύου έχει οδηγήσει στην εμφάνιση νέων μορφών επικοινωνίας και μάθησης, μεταξύ των οποίων τα podcasts κατέχουν πλέον ιδιαίτερα σημαντική θέση. Ο όρος "podcast" αναφέρεται σε ψηφιακά αρχεία ήχου που διανέμονται μέσω διαδικτύου και μπορούν να αναπαραχθούν σε φορητές ή μη συσκευές, προσφέροντας στους χρήστες τη δυνατότητα ακρόασης οποιαδήποτε στιγμή και σε οποιοδήποτε περιβάλλον (Stanley, 2006). Η ευελιξία και η προσβασιμότητα που τα χαρακτηρίζουν, τα καθιστούν ιδιαίτερα δημοφιλές μέσο, τόσο στον χώρο της ψυχαγωγίας όσο και στον χώρο της εκπαίδευσης.

Η ονομασία "podcast" προέρχεται από τη σύνθεση των λέξεων *iPod* (της φορητής συσκευής αναπαραγωγής ήχου της Apple) και *broadcast*, υποδηλώνοντας αρχικά μια μορφή «φορητής ραδιοφωνικής εκπομπής» (Stanley, 2006). Ο όρος αποδίδεται στον Ben Hammersley, ο οποίος τον χρησιμοποίησε για πρώτη φορά το 2004 στο "The Guardian". Μάλιστα, το 2005 ανακηρύχθηκε από το New Oxford American Dictionary ως «Λέξη της χρονιάς» *(Oxford University Press, 2005).* Στη βιβλιογραφία συναντώνται και κάποιες ερμηνευτικές αποδόσεις του όρου, όπως το "*Portable On Demand"*, που αναδεικνύει τη δυνατότητα φορητής και κατ' απαίτηση ακρόασης, αν και η συγκεκριμένη δεν αποτελεί ιστορικά τεκμηριωμένη ετυμολογία. Στη σύγχρονη εποχή όμως, ο όρος "podcast" έχει αποδεσμευτεί από τη συγκεκριμένη συσκευή και χρησιμοποιείται ευρέως για να περιγράψει κάθε μορφή ψηφιακού ηχητικού περιεχομένου που διατίθεται μέσω διαδικτύου. Η εξέλιξη των podcasts συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη των τεχνολογιών διαδικτυακής διανομής περιεχομένου και τη διάδοση των φορητών συσκευών, γεγονός που επέτρεψε τη μετάβαση από τη γραμμική ακρόαση του παραδοσιακού ραδιοφώνου σε ένα πιο ευέλικτο, εξατομικευμένο μοντέλο ακρόασης. Οι χρήστες έχουν πλέον τη δυνατότητα να επιλέγουν το περιεχόμενο που επιθυμούν, να το αποθηκεύουν και να το ακούν επαναληπτικά, σύμφωνα με τις προσωπικές τους ανάγκες και προτιμήσεις (Hasan & Hoon, 2013).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα podcasts έχουν αναδειχθεί ως ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης, ειδικά στη διδασκαλία της γλώσσας, αλλά και της λογοτεχνίας, όπως επισημαίνει και αποδεικνύει η Αραβανή (Αραβανή, 2018). Η χρήση τους επιτρέπει στους μαθητές να εκτίθενται σε αυθεντικό προφορικό λόγο, να αναπτύσσουν την ακουστική τους δεξιότητα και να προσαρμόζουν τον ρυθμό μάθησής τους μέσω της επαναληπτικής ακρόασης (Indahsari, 2020). Η δυνατότητα αυτή ενισχύει την κατανόηση και συμβάλλει στη σταδιακή εξοικείωση με τον φυσικό προφορικό λόγο (Hasan & Hoon, 2013). Ταυτόχρονα, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές/ τριες να εκτεθούν σε ποικίλα γλωσσικά ερεθίσματα, διαφορετικά είδη λόγου και επικοινωνιακά πλαίσια (Rosell-Aguilar, 2007). Επιπλέον, η δυνατότητα δημιουργίας podcast από τους ίδιους τους μαθητές ενισχύει τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλει στην ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Phillips, 2015).

Σύμφωνα με τον Goldman (2018), τα podcasts αποτελούν μια σύγχρονη μορφή ψηφιακού ηχητικού περιεχομένου, το οποίο διαμοιράζεται μέσω διαδικτύου και μπορεί να αξιοποιηθεί σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια. Τα τοποθετεί στο ευρύτερο πλαίσιο της εξέλιξης των εκπαιδευτικών τεχνολογιών, επισημαίνοντας ότι, όπως και άλλα μέσα (π.χ. παρουσιάσεις ή εκπαιδευτικά βίντεο), έτσι και τα podcasts αρχικά αντιμετωπίστηκαν με επιφυλάξεις, αλλά σταδιακά καθιερώθηκαν ως σημαντικά εργαλεία διδασκαλίας. Ειδικότερα, αναφέρει πως μπορούν να αξιοποιηθούν σε πολλαπλά επίπεδα: ως μέσα διδασκαλίας, ως εργαλεία μάθησης και ως μέσα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας, αναφέρει, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ηχητικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών, ενώ παράλληλα έχουν τη δυνατότητα να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους. Από την πλευρά των μαθητών, τα podcasts λειτουργούν ως εργαλείο αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, καθώς επιτρέπουν την ακρόαση του περιεχομένου οποιαδήποτε στιγμή και με τον προσωπικό ρυθμό του κάθε μαθητή (Goldman, 2018). Έχουν μάλιστα χαρακτηριστεί ως «ένα από τα σημαντικότερα εκαπιδευτικά εργαλεία του 21^{ου} αιώνα» (Jaya & Sonja, 2023). Στα σημαντικότερα πλεονεκτήματά τους και ο Goldman, όπως και άλλοι, προσθέτουν τα προαναφερθέντα

(δυνατότητα επαναληπτικής ακρόασης, η οποία ενισχύει την κατανόηση και τη συγκράτηση της πληροφορίας, εξατομίκευση της μάθησης, ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα κλπ.) Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και από αυτόν στη συμβολή τους στην ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων.

Ωστόσο, ο Goldman (2018) επισημαίνει ότι η αποτελεσματικότητα των podcasts δεν είναι δεδομένη, αλλά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο παιδαγωγικής αξιοποίησής τους. Η απλή χρήση τους ως μέσων μετάδοσης πληροφοριών μπορεί να οδηγήσει σε παθητική μάθηση, ενώ η ουσιαστική ένταξή τους στη διδακτική πράξη προϋποθέτει τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή, την κριτική σκέψη και τη δημιουργική έκφραση των μαθητών. Παρά όμως αυτές τις επιφυλάξεις, δεν αναιρείται ότι τα podcasts αναδεικνύονται ως ευέλικτα και πολυλειτουργικά εργαλεία, που μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ταυτόχρονα, αποτελούν μια σύγχρονη μορφή ψηφιακής αφήγησης, καθώς ενσωματώνουν βασικά χαρακτηριστικά της, όπως την αφηγηματική δομή, τη χρήση του προφορικού λόγου και την πολυτροπικότητα (Lambert, 2002, Robin, 2008). Υπό το πρίσμα αυτό, η αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη δεν περιορίζεται στην απλή ακρόαση, αλλά επεκτείνεται στη δημιουργία και επεξεργασία περιεχομένου, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών (Sadik, 2008, Yang & Wu, 2012). Έτσι, συνιστούν ένα ευέλικτο και πολυδιάστατο εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη γλωσσικών, ακουστικών και ψηφιακών δεξιοτήτων (Cope & Kalantzis, 2000, Kress, 2010).

Επιπλέον, ενισχύουν τη μαθησιακή αυτονομία, καθώς οι μαθητές/ τριες μπορούν να επιλέγουν το περιεχόμενο και τον χρόνο ακρόασης, προσαρμόζοντας τη μαθησιακή διαδικασία στις ανάγκες τους. Για τους Lemerond & Rourks (Lemerond & Rourks, 2023) εκεί έγκειται και η πιο ουσιώδης συμβολή των podcasts και εκεί εστιάζουν στη μελέτη τους. Στην προσαρμοστικότητά τους στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή και

ιδιαίτερα στις ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών από «υποεκπροσωπούμενες ομάδες». Βλέπουν τα podcasts ως το εργαλείο για μια πιο συμπεριληπτική και προσβάσιμη προσέγγιση της διδασκαλίας. Και η διάσταση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την προώθηση της ποικιλομορφίας και της εκπροσώπησης στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι, μαθητές και μαθήτριες με προβλήματα όρασης συμπεριλαμβάνονται αυτομάτως σε πλείστες διαδικασίες της σχολικής ζωής, από τις οποίες μέχρι πρότινος αποκλείονταν στις περισσότερες περιπτώσεις. Παράλληλα, η ποικιλία θεματικών και μορφών καθιστούν τα podcast ελκυστικά για όλους και όλες και αυξάνουν τα κίνητρα για μάθηση (McMinn, 2008). Μέσω αυτών ενθαρρύνεται το άκουσμα «των φωνών των μαθητών» και λειτουργούν ως μέσα «εκδημοκρατισμού» της σχολικής ζωής (Lemerond & Rourks, 2023).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, η χρήση podcasts συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ακουστικής κατανόησης, καθώς οι μαθητές/ τριες εκτίθενται σε αυθεντικό και ποικιλόμορφο γλωσσικό “input”, αφού η συστηματική ακρόασή τους, οδηγεί σε καλύτερη αναγνώριση λέξεων, βελτίωση της κατανόησης και ανάπτυξη στρατηγικών ακρόασης (Saeedakhtar & Zhang, 2021). Ταυτόχρονα, η χρήση τους δεν περιορίζεται στην ανάπτυξη της ακουστικής δεξιότητας, αλλά συμβάλλει και στην καλλιέργεια μεταγνωστικών και ψηφιακών δεξιοτήτων. Οι μαθητές/ τριες καλούνται δηλαδή να παρακολουθούν την κατανόησή τους, να αξιολογούν την πρόοδό τους και να αναστοχάζονται σχετικά με τη μαθησιακή τους διαδικασία (Vandergrift, 2007). Βοηθούν με άλλα λόγια στο να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», ένα επανερχόμενο ζητούμενο τις τελευταίες δεκαετίες στα προγράμματα σπουδών του δυτικού κόσμου. Παράλληλα, η δημιουργία podcasts από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες ενισχύει τον ψηφιακό γραμματισμό, καθώς απαιτεί τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, την οργάνωση περιεχομένου και την παραγωγή πολυτροπικού λόγου. Η διαδικασία αυτή προάγει τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Partnership for 21st Century Learning, 2019).

4.2. Η αξιοποίηση των podcasts σε μια ανεστραμμένη τάξη

Μία ακόμη δυνατότητα που δίνουν στον/ στην εκπαιδευτικό τα podcasts είναι η εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης. Η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom) αποτελεί μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση που αναδιαμορφώνει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, μεταφέροντας την παρουσίαση της νέας γνώσης εκτός της σχολικής τάξης και αξιοποιώντας τον διδακτικό χρόνο για δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές έρχονται σε πρώτη επαφή με το διδακτικό περιεχόμενο μέσω ψηφιακών μέσων στο σπίτι, ενώ στην τάξη εστιάζουν στην κατανόηση, την εφαρμογή και τη δημιουργία (Bergmann & Sams, 2012).

Η ενσωμάτωση των podcasts στο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης παρουσιάζει ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον, καθώς τα podcasts λειτουργούν ως ευέλικτο και προσβάσιμο μέσο παροχής ακουστικού υλικού. Οι μαθητές/ τριες έχουν λοιπόν τη δυνατότητα να ακούσουν το περιεχόμενο με τον δικό τους ρυθμό, να επαναλάβουν την ακρόαση και να εμβαθύνουν στην κατανόηση, γεγονός που ενισχύει την ανάπτυξη της ακουστικής δεξιότητας και της μαθησιακής αυτονομίας. Έτσι, ο χρόνος εντός της τάξης μένει, για να αξιοποιηθεί σε συνεργατικές και δημιουργικές δραστηριότητες, όπως για την ανάλυση του περιεχομένου, τη συζήτηση, την παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων και γενικότερα για την διεξαγωγή δραστηριοτήτων, που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, των “4Cs” (κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, συνεργασία, επικοινωνία), οδηγώντας την εκπαιδευτική διαδικασία «έξω από τα στεγανά». Επιπλέον, η σύνδεση της ανεστραμμένης τάξης με την ψηφιακή αφήγηση και τη δημιουργία podcasts ενισχύει την πολυτροπική μάθηση και την καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού, καθώς οι μαθητές/ τριες εμπλέκονται ενεργά στη δημιουργία και επεξεργασία ψηφιακού περιεχομένου.

Συνεπώς, η συνδυαστική αξιοποίηση της ανεστραμμένης τάξης και των podcasts συνιστά μια αποτελεσματική διδακτική πρακτική που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου, προάγοντας τη βιωματική, συνεργατική και δημιουργική μάθηση.

4.3. Η ένταξη της Τεχνητής Νοημοσύνης (A.I.) στη ζωή μας και στην εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια, η τεχνητή νοημοσύνη (Artificial Intelligence – AI) έχει αναδειχθεί σε μία από τις σημαντικότερες τεχνολογικές εξελίξεις του 21ου αιώνα, επηρεάζοντας ποικίλους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, ανάμεσα στους οποίους είναι η οικονομία, η υγεία, η επικοινωνία και, όπως είναι αναπόδραστο, η εκπαίδευση (Russell & Norvig, 2021). Η πρόοδος στην υπολογιστική ισχύ, η ανάπτυξη προηγμένων αλγορίθμων μηχανικής μάθησης (machine learning) και η αξιοποίηση μεγάλων όγκων δεδομένων (big data) έχουν συμβάλει στη ραγδαία εξέλιξη της AI, καθιστώντας την ολοένα και πιο λειτουργική και προσιτή για εκπαιδευτικές εφαρμογές (Luckin et al., 2016).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, δεν περιορίζεται πλέον σε θεωρητικές προσεγγίσεις, αλλά ενσωματώνεται ενεργά σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης, πλατφόρμες διδασκαλίας και εργαλεία υποστήριξης μαθητών και εκπαιδευτικών (Zawacki-Richter et al., 2019). Εφαρμογές όπως τα ευφυή συστήματα διδασκαλίας (intelligent tutoring systems), οι προσαρμοστικές μαθησιακές πλατφόρμες και τα εργαλεία αυτόματης αξιολόγησης, επιτρέπουν την εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας, ανταποκρινόμενα στις ανάγκες, τον ρυθμό και το γνωστικό επίπεδο κάθε μαθητή/τριας (Holmes, Bialik & Fadel, 2019). Με τον τρόπο αυτόν, η μάθηση μεταβαίνει από ένα παραδοσιακό, ομοιογενές μοντέλο διδασκαλίας, σε ένα πιο ευέλικτο και μαθητοκεντρικό πλαίσιο (Luckin et al., 2016).

Παράλληλα, η τεχνητή νοημοσύνη ενισχύει σημαντικά τη διδακτική πρακτική, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς εργαλεία ανάλυσης μαθησιακών δεδομένων και ανατροφοδότησης σε πραγματικό χρόνο (Siemens & Baker, 2012). Η δυνατότητα παρακολούθησης της προόδου των μαθητών επιτρέπει τον έγκαιρο εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της μαθησιακής αποτελεσματικότητας (Holmes et al., 2019). Επιπλέον, η AI υποστηρίζει την ανάπτυξη καινοτόμων μορφών μάθησης, όπως η μικτή μάθηση (blended learning) και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι οποίες απέκτησαν ιδιαίτερη σημασία στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Zawacki-Richter et al., 2019).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η επίλυση προβλημάτων και ο ψηφιακός γραμματισμός (OECD, 2021). Η επαφή των μαθητών με εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης δεν αφορά μόνο τη χρήση τους, αλλά και την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας τους, γεγονός που ενισχύει τη μεταγνωστική τους ικανότητα και την κριτική προσέγγιση της τεχνολογίας (Azevedo & Cromley, 2004). Παράλληλα, σύμφωνα με τους Cope και Kalantzis (2009), η αξιοποίηση ψηφιακών και πολυτροπικών εργαλείων μάθησης συμβάλλει στην καλλιέργεια νέων μορφών γραμματισμού, απαραίτητων για τη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης.

Ωστόσο, η αυξανόμενη παρουσία της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση συνοδεύεται και από σημαντικές προκλήσεις. Ζητήματα όπως η προστασία προσωπικών δεδομένων, η διαφάνεια των αλγορίθμων, η αξιοπιστία του παραγόμενου περιεχομένου και οι ηθικές διαστάσεις της χρήσης της τεχνολογίας, αποτελούν αντικείμενα έντονου επιστημονικού προβληματισμού (Williamson & Eynon, 2020). Παράλληλα, όπως επισημαίνει η UNESCO (2021), απαιτείται η ανάπτυξη σαφών παιδαγωγικών και ηθικών πλαισίων για την αξιοποίηση της AI στην εκπαίδευση, καθώς και η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά και κριτικά τα σχετικά εργαλεία.

Συνοψίζοντας, η τεχνητή νοημοσύνη διαμορφώνει ένα νέο εκπαιδευτικό τοπίο, στο οποίο η τεχνολογία λειτουργεί ως καταλύτης για την αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας (Holmes et al., 2019). Η ουσιαστική ενσωμάτωσή της στην εκπαίδευση προϋποθέτει ισορροπία μεταξύ τεχνολογικής καινοτομίας και παιδαγωγικών αρχών, με στόχο τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που να είναι συμπεριληπτικό, δυναμικό και προσαρμοσμένο στις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών (UNESCO, 2021).

4.4. Podcasts με AI: Τεχνητή νοημοσύνη και ψηφιακή αφήγηση- νέες προοπτικές στη γλωσσική εκπαίδευση

Η αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης (Artificial Intelligence – AI) για τη δημιουργία podcasts και ψηφιακών αφηγήσεων αποτελεί μία από τις πιο πρόσφατες εξελίξεις στον χώρο της ψηφιακής επικοινωνίας και της γλωσσικής εκπαίδευσης (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019, Luckin et al., 2016). Τα λεγόμενα "AI-generated podcasts" συνδυάζουν τις δυνατότητες της ψηφιακής αφήγησης με τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης, όπως τη σύνθεση φωνής (text-to-speech), την αυτόματη παραγωγή κειμένου και την ψηφιακή επεξεργασία ήχου (Holmes et al., 2019). Μέσα από τις τεχνολογίες αυτές καθίσταται δυνατή η παραγωγή προφορικού ψηφιακού περιεχομένου χωρίς να απαιτείται απαραίτητα φυσική ηχογράφηση ή ανθρώπινη εκφορά του λόγου (Luckin et al., 2016).

Η εξέλιξη αυτή μετασχηματίζει σημαντικά τη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων και podcasts, καθώς προσφέρει νέες δυνατότητες ως προς την παραγωγή, την επεξεργασία και την προσαρμογή του προφορικού λόγου (Holmes et al., 2019). Ειδικότερα, η τεχνητή νοημοσύνη επιτρέπει τη δημιουργία ηχητικού περιεχομένου διαφορετικών επιπέδων δυσκολίας, ύφους και επικοινωνιακού πλαισίου, γεγονός που καθιστά τα AI podcasts ιδιαίτερα ευέλικτα ως προς τη διδακτική τους αξιοποίηση (Holmes et al., 2019, OECD, 2021). Παράλληλα, μέσω της συνθετικής φωνής παρέχεται η δυνατότητα παραγωγής προφορικού λόγου ακόμη και σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές δυσκολεύονται στην προφορική έκφραση ή δεν επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν τη φυσική τους φωνή (UNESCO, 2021).

Η χρήση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης για τη δημιουργία podcasts συνδέεται στενά με τη λογική της ψηφιακής αφήγησης ως πολυτροπικής μορφής έκφρασης (Lambert, 2002, Robin, 2008). Όπως επισημαίνει ο Lambert (2002), η ψηφιακή αφήγηση βασίζεται στον συνδυασμό διαφορετικών σημειωτικών τρόπων, όπως του λόγου, του ήχου και των πολυμέσων, με στόχο τη δημιουργία νοήματος και την προσωπική έκφραση. Στην περίπτωση των AI podcasts, η τεχνητή νοημοσύνη λειτουργεί ως εργαλείο υποστήριξης της αφήγησης, επιτρέποντας στους μαθητές να επικεντρωθούν

περισσότερο στη δομή, τη συνοχή και το περιεχόμενο του λόγου τους (Luckin et al., 2016). Με τον τρόπο αυτόν, η έμφαση μετατοπίζεται από την τεχνική παραγωγή του ήχου στη διαδικασία οργάνωσης και νοηματοδότησης της αφήγησης (Robin, 2008, Sadik, 2008).

Παράλληλα, τα AI podcasts συνδέονται, όπως αποδείχθηκε και παραπάνω, με την έννοια της ψηφιακής προφορικότητας (digital orality), σύμφωνα με την οποία οι σύγχρονες μορφές ψηφιακής επικοινωνίας συνδυάζουν χαρακτηριστικά του προφορικού και του γραπτού λόγου (Cutler, Ahmar, & Bahri, 2022). Επίσης, παρότι η φωνή στα AI-generated podcasts είναι συνθετική, το περιεχόμενο μπορεί να διατηρεί στοιχεία αυθεντικού προφορικού λόγου, εφόσον αντανακλά πραγματικές επικοινωνιακές πρακτικές και λειτουργεί μέσα σε ουσιαστικά επικοινωνιακά πλαίσια (Breen, 1985, van Lier, 1996). Συνεπώς, η αυθεντικότητα δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη φυσική ανθρώπινη εκφορά, αλλά σχετίζεται και με τη λειτουργία του λόγου ως μέσου επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Breen, 1985).

Επιπλέον, η δημιουργία AI podcasts μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη πολλαπλών γραμματισμών (Cope & Kalantzis, 2000, Kress, 2010), αφού οι μαθητές/ τριες καλούνται να σχεδιάσουν, να οργανώσουν, να αξιολογήσουν και να επεξεργαστούν πολυτροπικό περιεχόμενο, αναπτύσσοντας δεξιότητες που σχετίζονται με τον ψηφιακό, γλωσσικό, ακουστικό και κριτικό γραμματισμό (Cope & Kalantzis, 2000). Η διαδικασία αυτή συνδέεται άμεσα με τη θεωρία των πολυγραμματισμών, σύμφωνα με την οποία η σύγχρονη εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές για συμμετοχή σε πολυτροπικά και ψηφιακά περιβάλλοντα επικοινωνίας (New London Group, 1996, Kress, 2010).

Αδιαμφισβήτητα, όπως αποδείχθηκε και για τα παραδοσιακά podcasts, η αξιοποίηση AI podcasts μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργικότητα και τη μαθησιακή αυτονομία των μαθητών (Robin, 2008, Yang & Wu, 2012). Η δυνατότητα επεξεργασίας του περιεχομένου, αναδιατύπωσης του λόγου και πειραματισμού με διαφορετικές μορφές αφήγησης επιτρέπει στους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία παραγωγής νοήματος (Sadik, 2008). Μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών

αφηγήσεων, οι μαθητές αναλαμβάνουν λοιπόν πιο ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, λειτουργώντας ως δημιουργοί και όχι ως παθητικοί δέκτες γνώσης (Yang & Wu, 2012, Mezirow, 1997).

Ωστόσο, η αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης στη δημιουργία podcasts συνοδεύεται και από προβληματισμούς, παρόμοιους με εκείνους επισημάνθηκαν και στο αμέσως προηγούμενο υποκεφάλαιο (Holmes et al., 2019, UNESCO, 2021). Ένα βασικό ζήτημα αφορά την αυθεντικότητα της έκφρασης και τη σχέση μεταξύ ανθρώπινης και συνθετικής φωνής (Cutler et al., 2022). Ακόμα, ανακύπτουν ζητήματα που σχετίζονται με την αξιοπιστία του παραγόμενου περιεχομένου, την ηθική χρήση των εργαλείων AI και την ανάγκη ανάπτυξης κριτικής στάσης απέναντι στις τεχνολογίες παραγωγής λόγου (UNESCO, 2021, Williamson & Eynon, 2020). Για τον λόγο αυτόν, η παιδαγωγική αξιοποίηση των AI podcasts απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό, ώστε η τεχνολογία να λειτουργεί ως υποστηρικτικό εργαλείο δημιουργικής έκφρασης και όχι ως μηχανισμός παθητικής παραγωγής περιεχομένου (Holmes et al., 2019).

4.5. Περι αυθεντικότητας του προφορικού λόγου

Ο όρος «αυθεντικός προφορικός λόγος» αναφέρεται σε γλωσσικό υλικό που παράγεται σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες και δεν έχει δημιουργηθεί αποκλειστικά για διδακτικούς σκοπούς. Χαρακτηρίζεται από φυσικότητα, αυθορμητισμό και ποικιλία εκφραστικών μέσων, όπως παύσεις, επαναλήψεις και καθημερινό λεξιλόγιο. Η έκθεση των μαθητών σε τέτοιου είδους γλωσσικά ερεθίσματα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη της ακουστικής δεξιότητας, καθώς τους επιτρέπει να εξοικειωθούν με τη γλώσσα όπως αυτή χρησιμοποιείται σε πραγματικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Vandergrift, 2007), Indahsari, 2020).

Η έννοια του «αυθεντικού προφορικού λόγου» αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν εξετάζεται σε σχέση με τα podcasts που δημιουργούνται με τη βοήθεια εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης. Παραδοσιακά, ο αυθεντικός λόγος αναφέρεται σε γλωσσικό υλικό που παράγεται σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες και χαρακτηρίζεται από φυσικότητα και αυθορμητισμό (Vandergrift, 2007). Ωστόσο, στην περίπτωση των

ψηφιακών αφηγήσεων που βασίζονται σε συνθετική φωνή, όπως τα AI-generated podcasts, τίθεται το ερώτημα κατά πόσο η απουσία ανθρώπινης εκφοράς επηρεάζει την αυθεντικότητα του λόγου. Σύμφωνα με τον Breen (1985) η αυθεντικότητα είναι πολυδιάστατη και αφορά τόσο το ίδιο το κείμενο, όσο και τον μαθητή, τη δραστηριότητα και την επικοινωνιακή περίσταση. Έτσι, αμφισβητεί την παραδοσιακή αντίληψη περί αυθεντικότητας, θεωρώντας πως ένα υλικό μπορεί να είναι αυθεντικό, ακόμα και αν έχει δημιουργηθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς, υπό τις προϋποθέσεις να χρησιμοποιείται με ουσιαστικό επικοινωνιακό τρόπο, να προκαλεί νοηματοδοτήσεις και να εμπλέκει ενεργά τους μαθητές (Breen, 1985). Ο van Lier (1996) μάλιστα μετατοπίζει την αυθεντικότητα από ιδιότητα του υλικού, σε αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης. Άρα, επίσης για τον Van Lier ένα εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να είναι αυθεντικό, αρκεί να δημιουργεί ουσιαστική επικοινωνία, συμμετοχικότητα και νόημα.

Σύμφωνα λοιπόν με τις παραπάνω απόψεις, παρότι στα AI generated podcasts η φωνητική εκφορά δεν είναι ανθρώπινη, και παρόλο που έχουν δημιουργηθεί με σκοπό να αποτελέσουν διδακτικά εργαλεία, λόγω τόσο του περιεχομένου, αλλά και του αποτελέσματός τους (ότι δηλαδή επιτυγχάνουν να «εμπλέξουν» τους μαθητές και τις μαθήτριες), μπορούν να διατηρούν χαρακτηριστικά αυθεντικού λόγου. Στο πλαίσιο αυτό, μπορεί να γίνει λόγος για μια (ας μου επιτραπεί ο όρος) «λειτουργική» προσέγγιση της αυθεντικότητας, σύμφωνα με την οποία η αξία, αλλά και η αυθετικότητα του γλωσσικού υλικού έγκειται στην ικανότητά του να ενεργοποιεί ουσιαστικές διαδικασίες επικοινωνίας και νοηματοδότησης.

Κεφάλαιο 5: Η διδασκαλία της γλώσσας

Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο λύκειο: Πρόγραμμα σπουδών, πολυγραμματισμοί και μετασχηματισμός

Βάσει του ισχύοντος Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας για τη Γ΄ Λυκείου, η γλωσσική εκπαίδευση αποσκοπεί στη διαμόρφωση μαθητών/τριών ικανών να λειτουργούν ως κριτικοί και αναστοχαστικοί χρήστες της γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό, υπογραμμίζεται ότι πρέπει να συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες κατανόησης και παραγωγής λόγου και να διαμορφώνουν προσωπική άποψη μέσα από την επεξεργασία των κειμένων (ΦΕΚ 5878/Β/16-12-2021). Παράλληλα, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της ερμηνευτικής ικανότητας, καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται να διερευνούν τα νοήματα των κειμένων σε σχέση με το επικοινωνιακό τους πλαίσιο. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται επίσης στη διαλογικότητα και την κριτική προσέγγιση του λόγου, καθώς επιδιώκεται να αξιολογούν τις πληροφορίες και τις απόψεις που περιλαμβάνονται στα κείμενα και να διατυπώνουν τεκμηριωμένο λόγο. Τέλος, το Πρόγραμμα Σπουδών αναγνωρίζει τη σημασία των σύγχρονων μορφών επικοινωνίας, επισημαίνοντας ότι οι μαθητές/τριες καλούνται να επεξεργάζονται πληροφορίες από διαφορετικά μέσα και μορφές λόγου, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία των ψηφιακών και ηχητικών κειμένων στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία (ΦΕΚ 5878/Β/16-12-2021). Όλες οι παραπάνω στοχοθεσίες εναρμονίζονται πλήρως με το περιεχόμενο και τους στόχους του ευρύτερου πεδίου των «πολυγραμματισμών».

Ο όρος πολυγραμματισμός (multiliteracies) εισήχθη από την New London Group (1996) και αναφέρεται στη διευρυμένη έννοια του γραμματισμού, η οποία υπερβαίνει την παραδοσιακή ικανότητα ανάγνωσης και γραφής και περιλαμβάνει την κατανόηση και παραγωγή νοήματος μέσα από πολλαπλές μορφές επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, ο πολυγραμματισμός λαμβάνει υπόψη: τη χρήση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων (γλωσσικός, οπτικός, ακουστικός, ψηφιακός), τη συμμετοχή των ατόμων σε πολυτροπικά περιβάλλοντα επικοινωνίας και τις κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις της γλώσσας. Σύμφωνα με το New London Group (1996), η έννοια των πολυγραμματισμών αναδεικνύει την ανάγκη οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να «σχεδιάζουν» και να

«ανασχεδιάζουν» (design/redesign) το νόημα, αξιοποιώντας διαφορετικά μέσα και μορφές λόγου. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Cope και Kalantzis (2000) επισημαίνουν ότι ο πολυγραμματισμός σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να λειτουργούν αποτελεσματικά σε ένα πολυπολιτισμικό και ψηφιακό περιβάλλον. Η εκπαίδευση, επομένως, οφείλει να καλλιεργεί την ικανότητα διαχείρισης πολυτροπικών κειμένων και τη συμμετοχή σε σύγχρονες μορφές επικοινωνίας.

Από την άλλη, ο όρος μετασχηματισμός (transformation) στη μαθησιακή διαδικασία αναφέρεται στη βαθιά αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές/τριες κατανοούν τη γνώση και τον κόσμο, μέσα από ενεργητικές και βιωματικές μαθησιακές εμπειρίες. Δεν πρόκειται απλώς για απόκτηση πληροφοριών, αλλά για αναδόμηση της σκέψης, των αντιλήψεων, για αλλαγή νοοτροπίας (Mezirow, 1997). Στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών, ο μετασχηματισμός συνδέεται με τη διαδικασία του «ανασχεδιασμού» (redesign), κατά την οποία οι μαθητές/τριες δεν αναπαράγουν απλώς το νόημα, αλλά το αναδιαμορφώνουν δημιουργικά (New London Group, 1996). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, γίνονται ενεργοί παραγωγοί γνώσης, καίριος στόχος, που επιδιώκεται και μπορεί να επιτευχθεί και στο πολύ πρόσφορο πλαίσιο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, με την ταυτόχρονη αξιοποίηση των ΤΠΕ (Αραβανή, 2018). Παράλληλα, η έννοια του μετασχηματισμού συνδέεται και με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow (Transformative learning), σύμφωνα με την οποία η μάθηση οδηγεί σε αλλαγή των αντιλήψεων και των πλαισίων αναφοράς (frames of reference) των μαθητών/τριών μέσω κριτικού στοχασμού (Mezirow, 1997). Στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον, ο μετασχηματισμός εκδηλώνεται από τη μετάβαση από την παθητική κατανάλωση γνώσης στην ενεργητική παραγωγή περιεχομένου, πάντοτε με μέσα την κριτική σκέψη (critical reflection) και τη συζήτηση (discourse).

Συνοψίζοντας λοιπόν, στο πλαίσιο του σύγχρονου Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας, η ανάπτυξη πολυγραμματισμών και η προώθηση μετασχηματιστικών μορφών μάθησης αποτελούν βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για την επίτευξη των παραπάνω, το Πρόγραμμα Σπουδών

προωθεί διδακτικές πρακτικές που ενισχύουν τη δημιουργική παραγωγή λόγου, την κριτική σκέψη και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης και των podcasts εντάσσεται πλήρως σε αυτή τη λογική, καθώς τους επιτρέπει να λειτουργούν ως ενεργοί παραγωγοί πολυτροπικών κειμένων, να συνδυάζουν διαφορετικά μέσα έκφρασης και να μετασχηματίζουν τη γνώση μέσα από δημιουργικές και ψηφιακά υποστηριζόμενες διαδικασίες μάθησης.

Παράλληλα, η χρήση συνθετικής φωνής μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο κριτικού στοχασμού, καθώς οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να συγκρίνουν διαφορετικές μορφές προφορικού λόγου (ανθρώπινη έναντι τεχνητής φωνής), να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας και να διερευνούν ζητήματα αυθεντικότητας, ύφους και πρόθεσης, όπως προβλέπεται από τις διαδικασίες κριτικής προσέγγισης των κειμένων. Επιπλέον, η δημιουργία podcast με τη βοήθεια τεχνητής νοημοσύνης ενισχύει σε σημαντικό βαθμό τις διαδικασίες παραγωγής λόγου που περιγράφονται στο Πρόγραμμα Σπουδών, καθώς οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά στον σχεδιασμό, τη σύνθεση, την οργάνωση και τη δημοσίευση πολυτροπικών κειμένων. Έτσι λοιπόν, η χρήση της τεχνητής φωνής δεν αναιρεί, αλλά αντίθετα αναδεικνύει τον ρόλο του μαθητή ως δημιουργού νοήματος, αφού μετατοπίζει, όπως προαναφέρθηκε την έμφαση από την εκφορά του λόγου, στην οργάνωση, τη δομή και την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα του περιεχομένου.

Τέλος, η ενσωμάτωση στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας, της ψηφιακής αφήγησης μέσω podcast, προάγει ταυτόχρονα τη συνεργατική μάθηση, τον αναστοχασμό και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς οι μαθητές/ τριες καλούνται να αξιολογήσουν τις επιλογές τους, να αναθεωρήσουν τα δημιουργήματά τους και να αναστοχαστούν σχετικά με τις στρατηγικές που ακολούθησαν. Με τον τρόπο αυτό, η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική, όχι μόνο ανταποκρίνεται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, αλλά τους υπηρετεί σε βάθος, ενισχύοντας την ανάπτυξη ενός σύγχρονου, κριτικά σκεπτόμενου και ψηφιακά εγγράμματου μαθητή, ικανού να συμμετέχει ενεργά στο σύγχρονο επικοινωνιακό και κοινωνικό περιβάλλον.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα- Μαθητική εμπλοκή και μαθησιακή ανταπόκριση

6.1. Μεθοδολογία- Υλοποίηση της έρευνας

Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 20 μαθητές και μαθήτριες της Γ' λυκείου σε 7 τμήματα των τριών- τεσσάρων μαθητών του φροντιστηρίου- κέντρου ιδιαιτέρων μαθημάτων, στο οποίο εργάζομαι. Αρχικά, ζητήθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να μελετήσουν την προς μελέτη θεματική ενότητα στο σπίτι από το υλικό και τα βοηθήματα με τα οποία ήδη τους είχαμε εξοπλίσει. Ερχόμενοι στο μάθημα, η προσέγγιση της ενότητας έγινε μέσω των podcast. Η διαδικασία είχε ως εξής: μοιράστηκαν κατ' αρχάς τα ερωτηματολόγια «ενεργητικής ακρόασης» και τους δόθηκε η οδηγία να τα συμπληρώνουν ταυτόχρονα, όσο ακούν το podcast. Στη συνέχεια, ακούγαμε το podcast. Μετά τη λήξη του ελέγχαμε τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο, συζητώντας- προσεγγίζοντας διαλογικά αυτή τη φορά το προς συζήτηση θέμα. Αφού ολοκληρώναμε και τη συζήτησή μας, οι μαθητές καλούνταν να γράψουν το μικροκείμενο- παράγραφο που βρίσκεται στο τέλος κάθε ερωτηματολογίου, ώστε να ανιχνευθεί ο βαθμός κατανοήσης της επιχειρηματολογίας και των νοηματικών σχέσεων που συνδέουν τις πτυχές κάθε θέματος, καθώς και ο βαθμός ενσωμάτωσης στον λόγο τους των όρων- φράσεων «κλειδιών» για την κάθε ενότητα, που είχαν ακουστεί στο podcast. Η διαδικασία αυτή ολοκληρωνόταν σε ένα δίωρο μαθήματος και ακολουθήθηκε για τη διδασκαλία τριών (3) θεματικών ενοτήτων. Έπειτα, στο σπίτι ελέγχονταν και αξιολογούνταν από την εκπαιδευτικό- ερευνήτρια οι απαντήσεις των μαθητών/ τριών στα μικροκείμενα- παραγράφους. Οι ενότητες, οι οποίες προσεγγίστηκαν με αυτόν τον τρόπο ήταν οι εξής: Ποιότητα ζωής, Αθλητισμός και Τεχνικός Πολιτισμός. Μετά από την προσέγγιση και των τριών αυτών ενοτήτων με τον παραπάνω τρόπο, δόθηκαν στους μαθητές και τις μαθήτριες τα τελικά ερωτηματολόγια- αποτίμησης της ένταξης των podcast στη διδασκαλία της

νεοελληνικής γλώσσας. Κατόπιν (εντός των διακοπών του Πάσχα που θα είχαν περισσότερο χρόνο) τους ζητήθηκε -προαιρετικά- να επιλέξουν να παρουσιάσουν μέσω της δημιουργίας του δικού τους podcast όποια ενότητα επιθυμούν από όσες μας είχαν μείνει (ενότητες της Α και Β λυκείου, τις οποίες αφήνουμε πάντα στο τέλος, ως επανάληψη). Αρκετοί μαθητές και αρκετές μαθήτριες ανταποκρίθηκαν στο «κάλεσμα» αυτό και η παρουσιάση των ενοτήτων τους έγινε σύμφωνα με την παραπάνω λογική, με μόνη διαφορά ότι αυτή τη φορά δεν έγραφαν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ανάπτυξης-μικροκείμενα. Καθ΄ όλη τη διάρκεια της χρονιάς, να σημειωθεί, ότι τα podcast που είχαμε ακούσει μέσα στην τάξη, στέλνονταν έπειτα στους μαθητές και τις μαθήτριες, ώστε να τα έχουν στη διάθεσή τους για τις επαναλήψεις τους. Το ίδιο έγινε (τα διαμοιράστηκαν) και με τα podcast που δημιούργησαν οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες, με τη σύμφωνη γνώμη τους. Έπειτα, έγινε η συλλογή, η επεξεργασία και η ομαδοποίηση των δεδομένων που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια, ενώ οι παράγραφοι που γράφτηκαν αξιολογήθηκαν αρχικά ως προς τους τρεις δεδομένους άξονες αξιολόγησης του γραπτού λόγου στο πλαίσιο της νεοελληνικής γλώσσας (περιεχόμενο, οργάνωση, έκφραση) ενώ ταυτόχρονα υπήρχαν και τα εξής πιο συγκεκριμένα κριτήρια παρατήρησης:

α. εντοπισμός και κατανόηση των κεντρικών ιδεών του podcast,
β. ο βαθμός αξιοποίησης των ακουστικών ερεθισμάτων στις παραγράφους που έγραψαν,
γ. δημιουργικότητα- προσωπικό ύφος.

Γενικά, για την αξιολόγηση των μικροκειμένων αξιοποιήθηκαν τα κριτήρια αξιολόγησης του παρακάτω πίνακα:

Κριτήρια Αξιολόγησης	Επίπεδο 4: Εξαιρετικό	Επίπεδο 3: Πολύ Καλό	Επίπεδο 2: Ικανοποιητικό	Επίπεδο 1: Χρειάζεται Προσπάθεια
Εντοπισμός Κεντρικών Ιδεών	Αναγνωρίζει πλήρως το θέμα και όλες τις βασικές λεπτομέρειες του επεισοδίου.	Αναγνωρίζει το κύριο θέμα και τις περισσότερες λεπτομέρειες.	Εντοπίζει το γενικό θέμα, αλλά χάνει σημαντικές λεπτομέρειες.	Δυσκολεύεται να καταλάβει το κεντρικό νόημα του podcast.
Δομή Παραγράφου	Η παράγραφος έχει σαφή θεματική πρόταση, επαρκείς λεπτομέρειες και κατακλείδα.	Υπάρχει καλή δομή, αλλά ίσως λείπει η κατακλείδα ή μια λεπτομέρεια.	Η δομή είναι κάπως μπερδεμένη, αλλά το νόημα βγαίνει.	Η παράγραφος δεν έχει οργάνωση (ασύνδετες προτάσεις).
Αξιοποίηση Ακουστικών Ερεθισμάτων	Χρησιμοποιεί εύστοχα πληροφορίες ή επιχειρήματα που ακούστηκαν στο podcast.	Αναφέρει μερικά σημεία από το podcast για να στηρίξει τις απόψεις του.	Αναφέρεται ελάχιστα σε όσα άκουσε· γράφει κυρίως γενικά.	Δεν φαίνεται να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες του podcast στην παράγραφο.
Λεξιλόγιο & Ύφος	Χρησιμοποιεί πλούσιο λεξιλόγιο και το ύφος ταιριάζει με το θέμα.	Το λεξιλόγιο είναι σωστό και το ύφος σταθερό.	Το λεξιλόγιο είναι περιορισμένο ή επαναλαμβανόμενο.	Πολλά λάθη στη χρήση των λέξεων ή πολύ απλοϊκό ύφος.

Δημιουργικότητα-προσωπικό ύφος	**Ανάπτυξη "Φωνής":** Ο μαθητής αναπτύσσει μια ξεκάθαρη και μοναδική προσωπική «φωνή». Η παράγραφος χαρακτηρίζεται από μεγάλη πρωτοτυπία στην έκφραση και δημιουργική σύνθεση των στοιχείων που άκουσε, χωρίς να μιμείται τυποποιημένες δομές.	**Ζωντάνια και Ιδιαιτερότητα:** Το ύφος είναι προσωπικό και ζωντανό. Ο μαθητής προσπαθεί να δώσει το δικό του στίγμα στον λόγο του, ξεφεύγοντας από την απλή-τυπική καταγραφή όσων άκουσε στο podcast.	**Ουδέτερο Ύφος:** Το ύφος είναι κυρίως ουδέτερο, περιγραφικό και κάπως προβλέψιμο. Υπάρχουν ελάχιστα στοιχεία προσωπικής έκφρασης, καθώς ο μαθητής ακολουθεί μια μάλλον «ασφαλή» και τυποποιημένη οδό.	**Μηχανική Αναπαραγωγή:** Η παράγραφος είναι στεγνή και στερείται προσωπικού τόνου. Ο μαθητής περιορίζεται σε μια μηχανική ή αποσπασματική επανάληψη λέξεων που άκουσε, χωρίς να τις εντάσσει σε ένα δικό του εκφραστικό πλαίσιο.

6.2. Γενικά Συμπεράσματα

Για να παρουσιαστούν τα συμπεράσματα στα οποία οδήγησε αυτή η έρευνα, θα πρέπει κατ' αρχάς να αναφερθεί ο γενεσιουργός λόγος για την ιδέα της χρήσης podcast, ως μίας από τις εφαρμογές της ψηφιακής αφήγησης, αντί άλλων εξίσου ή και περισσότερο ελκυστικών και σίγουρα πιο δημοφιλών ανάμεσα στους νέους (video, games). Η ιδέα λοιπόν προέκυψε από την παρατήρηση της υπερβολικής επιβάρυνσης των ματιών των σημερινών μαθητών και των μαθητριών (όπως και των καθηγητών/τριών τους φυσικά), τόσο λόγω του πολύωρου διαβάσματος, όσο βεβαίως και λόγω της ενασχόλησης στον ελεύθερό τους χρόνο σε μεγάλο βαθμό με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ενασχόληση που πάλι τα μάτια τους επιβαρύνει. Έτσι, η επιλογή των podcasts έγινε, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να ανταποκριθούν και να συμμετάσχουν σε αυτή την εναλλακτική διεξαγωγή του μαθήματος, χωρίς να επιβαρυνθούν περισσότερο (ιδιαίτερα αφού επρόκειτο για μαθητές/ τριες Γ' λυκείου).

Εκ του αποτελέσματος και κυρίως εκ της αξιολόγησης των ίδιων των μαθητών και των μαθητριών, φάνηκε πως όχι μόνο ο αρχικός στόχος επετεύχθη, ότι δηλαδή οι μαθητές/ τριες παρακολουθούσαν ξεκούραστα και αβίαστα, αλλά συνέβη και κάτι που εξαρχής δεν είχε προβλεφθεί, αλλά, όπως φάνηκε και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, έχει ήδη καταγραφεί ως ένα από τα πλεονεκτήματα των podcasts. Αυτό έχει να κάνει με τη φορητότητά τους και την ευελιξία πρόσβασης σε αυτά στον χρόνο που ο μαθητής επιθυμεί. Έτσι, πολλοί μαθητές και πολλές μαθήτριες ανέφεραν πως τα άκουγαν όσο βρίσκονταν στο λεωφορείο από- προς το σχολείο, το φροντιστήριο, όσο έκαναν μπάνιο ή λίγο πριν τον ύπνο, όταν πια οι δυνάμεις τους δεν τους επέτρεπαν να συνεχίσουν το διάβασμα καθισμένοι στο γραφείο τους. Σημειώθηκε δηλαδή αρκετά στα τελικά ερωτηματολόγια αποτίμησης πως τα podcasts που είχαν στη διάθεσή τους, βοήθησαν ώστε να παρατείνουν το διάβασμά τους, αφού, ενώ δεν θα «διάβαζαν» άλλο αργά το βράδυ, τα έβαζαν ξαπλωμένοι/ ες και τα άκουγαν. Κατ΄αυτόν τον τρόπο, ασχολήθηκαν πολύ περισσότερες ώρες «με την έκθεση» απ' όσες θα αφιέρωναν στο μάθημα, εάν δεν υπήρχαν τα podcasts, ενώ ο συγκεκριμένος τρόπος αξιοποίησής τους λειτούργησε ως μια μορφή ανεστραμμένης τάξης.

Σίγουρα τα λάθη στον επιτονισμό της φωνής και στην εκφορά του λόγου, αποτελούν ένα στοιχείο που πρέπει να διορθωθεί, καθώς στερεί από τους μαθητές και τις μαθήτριες μέρος της ακουστικής κατανόησης, άρα και της αποδοτικότητας του podcast, ως παιδαγωγικού εργαλείου καλλιέργειας της γλώσσας. Το στοιχείο αυτό αποτελεί μάλιστα και ένα μειονέκτημα, σε σχέση με τα podcast που εκφέρονται από τη φυσική- ανθρώπινη φωνή του/ της εκπαιδευτικού. Πάντως, αξίζει να σημειωθεί, διότι παρατηρήθηκε επανειλημμένως, πως οι λέξεις στις οποίες γίνονταν τα λάθη στην εκφορά ή στον τονισμό από την τεχνητή νοημοσύνη, οι μαθητές/ τριες πάντοτε τις συγκρατούσαν και τις χρησιμοποιούσαν -σωστά- με παιγνιώδη τρόπο, ακόμα και στις κατοπινές μας συζητήσεις. Από αυτό παρατηρήθηκε πως ακόμα και μαθητές/ τριες που δεν ήταν καθόλου επικριτικοί, αλλά αντίθετα ήταν μάλλον υπερβολικά ένθερμοι υποστηρικτές των εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης, άρχισαν να τη βλέπουν με μια πιο κριτική ματιά (κατόπιν φυσικά των σχολίων των πιο «καχύποπτων» συμμαθητών τους), αντιλαμβανόμενοι ότι «κάνει και η AI λάθη».

Συνοψίζοντας, στην πλειονότητά τους οι μαθητές και οι μαθήτριες δήλωσαν πως βοηθήθηκαν από τα podcasts, τόσο στην κατανόηση της εξεταζόμενης θεματικής ενότητας, όσο και στην εξοικείωση με το βασικό λεξιλόγιο της κάθε θεματικής, αφού τους «έμενε» περισσότερο στη μνήμη τους, ακούγοντάς το. Όπως φάνηκε και από την ποιοτική ερευνα που έγινε μέσα από τα μικροκείμενα που κλήθηκαν να γράψουν οι μαθητές και οι μαθήτριες μετά το πέρας του podcast, πράγματι, η ειδική ορολογία κάθε θεματικής είχε εμπεδωθεί και είχε αξιοποιηθεί με σωστό και γόνιμο τρόπο στα γραπτά της συντριπτικής πλειοψηφίας των μαθητών/ τριών. Κοινός τόπος στις απαντήσεις τους ήταν πως τα podcast συνέβαλαν στην εξοικονόμηση χρόνου εντός των διδακτικών ωρών κατά την προσέγγιση κάθε ενότητας, αφού έδιναν έναν σαφή «σκελετό», από τον οποίο δύσκολα μπορούσαμε να παρεκκλίνουμε με την προσέγγιση μέσω podcast και να οδηγηθούμε σε παρεκβάσεις, κάτι που συμβαίνει πολύ συχνότερα κατά τη διάρκεια των συζητήσεων μέσω της παραδοσιακής προσέγγισης. Αρκετοί δήλωσαν πως τους/ τις διευκόλυναν στο να γράψουν εκθέσεις σχετικές με τα θέματα που συζητιόνταν σε αυτά, αντί να ανατρέξουν στο εγχειρίδιο- σημειώσεις του μαθήματος και να ψάξουν την επιχειρηματολογία. Ως τα πιο θετικά- βοηθητικά στοιχεία των podcast φτιαγμένων με AI, αναφέρθηκαν οι εύστοχες και παρασταστικές αναλογίες και τα παραδείγματα

που χρησιμοποιεί. Ακόμα, η κυρίαρχη απάντηση στο σχετικό ερώτημα ήταν υπέρ μιας μεικτής διδασκαλίας, που θα συνδυάζει δηλαδή την παραδοσιακή συζήτηση των ενοτήτων- θεματικών αξόνων και τη χρήση podcast. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στην κατανοήση του προφορικού λόγου των podcasts, αλλά και στη διάρκεια συγκέντρωσής των μαθητών και των μαθητριών κατά την ακρόαση, συμπέρασμα που απορρέει από την πολύ καλύτερη επίδοσή τους στα τελευταία ερωτηματολόγια «ενεργητικής ακρόασης» (του τρίτου podcast), σε σύγκριση με τις επιδόσεις τους στο πρώτο.

6.3. Συμπεράσματα- Ευρήματα τελικών ερωτηματολογίων

Αρχικά, θα πρέπει να επισημανθεί πως όλα τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για την εν λόγω έρευνα, τόσο τα τρία με τις κλειστού τύπου ερωτήσεις που συμπληρώνονταν από τους μαθητές/ τριες κατά την ακρόαση (Παράρτημα Β), όσο και το τελικό- αξιολόγησης των podcast (Παράρτημα Γ), είναι βασισμένα στο μοντέλο Stoyko και ερευνούν τα 4 στάδιά του. Το πρώτο στάδιο, “sense”- «η αντίληψη» ανιχνεύεται και αξιολογείται από τα ερωτηματολόγια του παραρτήματος Β, μετρώντας τις σωστές και τις λανθασμένες απάντησεις των μαθητών/ τριών. Το δεύτερο, “consider”- «η φάση της νοητικής επεξεργασίας- κατανόησης» αξιολογείται από τους ίδιους τους μαθητές/ τριες στο ερωτηματολόγιο του παραρτήματος Γ- τελικό ερωτηματολόγιο και συγκεκριμένα στο μέρος Β, αλλά και σε κάποια εκ των ερωτημάτων του μέρους Ζ. Το τρίτο, “host”- «συνθήκες επικοινωνίας», αξιολογείται επίσης από τους/ τις μαθητές/ τριες στο μέρος Α και Ε του τελικού ερωτηματολογίου (Παράρτημα Γ), ενώ το τέταρτο “respond”- «ανταπόκριση» αξιολογείται τόσο από τους/ τις μαθητές/ τριες στα μέρη Γ και Δ του ερωτηματολογίου, όσο και από την εκπαιδευτικό, μέσω των απαντήσεων των μαθητών/ τριών στην τελική ερώτηση αναστοχασμού- παραγωγής λόγου.

Πιο συγκεκριμένα, στο Α μέρος του ερωτηματολογίου οι 12 από τους 20 μαθητές/ τριες αξιολόγησαν τη γενική εμπειρία τους από τα podcast με 4 και 5, ενώ οι 8 από 3 και κάτω. Στο Β μέρος (κατανόηση εννοιών και περιεχομένου) οι 15 στους 20 έβαλαν πολύ υψηλή κλίμακα στην διατύπωση 7 «Τα παραδείγματα που δόθηκαν στα podcast με βοήθησαν να κατανοήσω το περιεχόμενο». Ακόμα δηλαδή και κάποιοι απ΄όσους στο Α

δεν έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση, δήλωσαν ότι οφελήθηκαν από τα παραδείγματα. Σχετικό με το παραπάνω εύρημα είναι και το αποτέλεσμα στην πιο γενική κρίση, της διατύπωσης 5, στην οποία οι 13/20 έβαλαν 4-5. Έπειτα, στο Γ μέρος (σύνδεση νοημάτων- κριτική σκέψη) οι 2/20 δήλωσαν ότι δεν βοηθήθηκαν καθόλου (δηλαδή βαθμολόγησαν με 1). Η πλειονότητα των ερωτηματολογίων βαθμολόγησε με 3-4, ενώ εδώ δεν υπήρχε κανένα 5. Στο μέρος Δ (επιχειρηματολογία και παραγωγή λόγου) όλοι πλην 2 μαθητών/ τριών (οι οποίοι έβαλαν 2) δήλωσαν πως μπορούν να γράψουν πιο εύκολα τώρα μια έκθεση (18/20 έβαλαν από 3 και πάνω στη διατύπωση 16), ενώ αντίστοιχες ήταν οι απαντήσεις και στη διατύπωση 13. Στο μέρος Ε (σύγκριση με παραδοσιακή διδασκαλία) 8/20 βαθμολόγησαν τις διατυπώσεις 17 και 18 με 4-5, 6/20 με 3 και οι άλλοι 6/20 με 1-2. Εδώ, ας προστεθεί και το εύρημα που προέκυψε από την ερώτηση νούμερο 22: 19/20 μαθητές/ τριες απάντησαν πως προτιμούν συνδυασμό παραδοσιακής διδασκαλίας και podcast, ενώ 1/20 μόνο παραδοσιακή διδασκαλία.

Όσον αφορά τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, στην ερώτηση 19 οι πιο συχνές απαντήσεις ήταν 1. Ότι ήταν πιο κατανοητά και ενδιαφέροντα, λόγω των παραδειγμάτων, 2. Ότι ήταν πιο κατανοητά, ενδιαφέροντα και επεξηγηματικά, λόγω του ότι ήταν σε μορφή διαλόγου, 3. Η πολύπλευρη προσέγγιση του θέματος- η πληθώρα πληροφοριών, ενώ λιγότερο συχνές απαντήσεις ήταν ότι τους άρεσε η συνοχή- οι μεταβάσεις και η τελευταία ερώτηση που διατυπωνόταν ως προβληματισμός.

Στην ερώτηση 20 η πλειονότητα των μαθητών/ τριών απάντησε ότι θα ήθελε τα podcast να έχουν μικρότερη διάρκεια, επίσης ότι θα ήθελαν να έχουμε στη διάθεσή μας περισσότερο χρόνο για συζήτηση, ενώ κάποιοι επεσήμαναν την ταχύτητα του podcast, που τους δυσκόλευε στην κατανόηση, καθώς «δεν προλάβαιναν», όπως ανέφεραν. Επίσης, αναφέρθηκε ως αρνητικό ότι το AI «μπέρδευε τα λόγια του» και αναφέρθηκε ακόμα πως «αν η κουβέντα γινόταν μεταξύ ανθρώπων, θα ήταν πολύ καλύτερα». Άλλοι διατύπωσαν το παραπάνω αρνητικό ως «έλλειψη παραστατικότητας και ζωντάνιας». Αξιοσημείωτη είναι και η απάντηση μαθητή/ τριας, ότι δεν μπορούσε να κατανοήσει τι άκουγε, ενόσω συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο, γι' αυτό και μετά από κάποιες πρώτες ερωτήσεις στο πρώτο podcast που μεταδόθηκε, πρώτα το άκουγε ολόκληρο και έπειτα συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο. 2/20 είπαν πως δεν θα άλλαζαν κάτι.

Στην ερώτηση 21, 2/20 μαθητές/ τριες απάντησαν πως τα podcasts δεν τους βοήθησαν στην προετοιμασία τους για τις πανελλαδικές εξετάσεις, οι 10/20 ότι τους βοήθησαν, άλλοι επειδή ήταν πιο ξεκούραστα, άλλοι επειδή τους βοήθησαν να θυμούνται την επιχειρηματολογία και άλλοι επειδή, όπως δήλωσαν είναι «ακουστικοί τύποι» και μαθαίνουν καλύτερα κάτι όταν το ακούν, παρά όταν το βλέπουν. Ένας/ μία εκ των δέκα πρόσθεσε ότι τον/ την βοήθησαν, καθώς παρουσιάζαν οπτικές των θεμάτων που ίσως να μην αναφέρονταν στην «παραδοσιακή» τάξη, ενώ ένας/ μία ότι είναι ένα πολύ καλό εργαλείο για τους μαθητές της Γ' λυκείου, που πιέζονται από τον χρόνο, αφού είναι «γρήγορο, συμπυκνωμένο και κατανοητό». 6/20 ανέφεραν ότι δεν είναι σε θέση να κρίνουν, αν τους βοήθησαν στην προετοιμασία τους, επειδή θα έπρεπε να έχουμε κάνει περισσότερα podcasts, για να το πουν αυτό, αλλά σίγουρα τους βοήθησαν να θυμούνται κάποιες ιδέες, ενώ 2/20 δήλωσαν χαρακτηριστικά «Σίγουρα ναι, αλλά η παραδοσιακή διδασκαλία είναι αναντικατάστατη».

Στο μέρος Ζ (Διασταύρωση θεωρητικής- πρακτικής έρευνας) οι ερωτήσεις 23- 27 εντάχθηκαν στο ερωτηματολόγιο, με σκοπό να τεθούν τα ευρήματα που προέκυψαν από τη θεωρητική έρευνα ως παράμετροι παρατήρησης στην πράξη. Συγκεκριμένα, η ερώτηση 23 αποσκοπεί στο να επαληθεύσει τις θεωρίες των: Field περί των δύο βασικών διαδικασιών μάθησης "bottom- up" και "top- down", των Vandergrift & Goh για τη σημασία της προϋπάρχουσας γνώσης (schema knowledge), όπως και του Rost (βλ. θεωρητικό μέρος, κεφάλαιο 1). Σε αυτή λοιπόν την ερώτηση, 17/20 απάντησαν «Ναι». Στην αμέσως επόμενη (24), την οποία απάντησαν μόνο όσοι είχαν απαντήσει «Ναι» στην 23, όλοι τους απάντησαν «Ναι». Επιβεβαιώνεται με αυτό το εύρημα, από το μικρό μας δείγμα, ότι οι προϋπάρχουσες γνώσεις «επιστρατεύονται» και μάλιστα συνειδητά στη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/ τριών, όταν καλούνται να μάθουν κάτι νέο.

Έπειτα, το ερώτημα 25 αποσκοπεί στο να ανιχνεύσει τον βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες μετέρχονταν «μεταγνωστικές στρατηγικές», όπως αυτές της πρόβλεψης του περιεχομένου, της παρακολούθησης της κατανόησης και της αναθεώρησης των αρχικών υποθέσεων, όπως επισημαίνουν οι Vandergrift & Goh, αφού από αυτούς επισημαίνεται ο ρόλος των μεταγνωστικών στρατηγικών ως

ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας στη γλωσσική μάθηση. (βλ. θεωρητικό μέρος, Κεφάλαιο 1). Στην ερώτηση λοιπόν αυτή καταφατικά απάντησαν 13/20 ακροατές μας. Αυτούς, όπως απορρέει από τα θεωρητικά μας ευρήματα, αν θα μπορούσαμε να τους σκιαγραφήσουμε, θα τους λέγαμε «πιο ώριμους» ή θα πρόσθετα εγώ τον χαρακτηρισμό «πιο πεπειραμένους» ακροατές.

Στην ερώτηση 26 όλοι οι μαθητές/ όλες οι μαθήτριες απάντησαν καταφατικά, δηλαδή 20/20, κάτι που επιβεβαιώνει, όπως είναι αναμενόμενο, το θεωρητικό εύρημα ότι ο επιτονισμός και η χροιά της φωνής συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του προφορικού λόγου.

Τέλος, το ερώτημα 27 στόχο είχε να διερευνήσει κατά πόσο εδώ, κατά την ακρόαση δηλαδή ενός podcast, που αποτελεί ακουστικό ερέθισμα, και την ταυτόχρονη ανάγνωση ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, που αποτελεί οπτικό ερέθισμα μπορεί να βρει εφαρμογή η θεωρία των «διπλών καναλιών επεξεργασίας» (dual-channel assumption) του Mayer. Να σημειωθεί βεβαίως ότι εδώ δεν είχαμε εικόνα. Ενδιαφέροντα πάντως είναι τα ευρήματα: 6/20 απάντησαν «Το ίδιο μου ήταν είτε τις είχα είτε όχι», 4/20 «Με βοηθούσαν», ενώ 10/20 «Με δυσκόλευαν». Το συμπέρασμα που εγώ συνήγαγα είναι ότι σε αρκετούς/ές μαθητές/τριες επήλθε μια, κατά Mayer, «γνωστική υπερφόρτωση, λόγω του ότι και τα δύο ερεθίσματα -παρόλο που το ένα ήταν ακουστικό και το άλλο οπτικό- ήταν λεκτικά.

6.4. Συμπεράσματα- ευρήματα από ερωτήσεις αναστοχασμού-σύντομης ανάπτυξης

Από τις απαντήσεις των μαθητών/ τριών στις ερωτήσεις αναστοχασμού-σύντομης ανάπτυξης που ακούγονταν στο τέλος κάθε podcast και καλούνταν οι μαθητές/ τριες να απαντήσουν εντός της τάξης σε 30- 35 λεπτά, συνάγονται τα εξής ευρήματα. Αξιοποιώντας τα τρία πιθανά μαθησιακά αποτελέσματα κατά τον Mayer, κατατάσσω 2/20 μαθητές/ τριες στη «μη μάθηση» (που αποτυπώνεται σε χαμηλή επίδοση διατήρησης και μεταφοράς γνώσης), 11/20 στη «μηχανική μάθηση» (που αποτυπώνεται σε καλή διατήρηση αλλά χαμηλή μεταφορά γνώσης) και 7/20 στην «ουσιαστική μάθηση» (που αποτυπώνεται σε καλή διατήρηση και καλή μεταφορά γνώσης).

Επίσης, με κριτήριο τη διάκριση που κάνει ο Mayer ανάμεσα στα τρία είδη γνωστικής επεξεργασίας: την εξωγενή επεξεργασία (extraneous processing), την ουσιώδη επεξεργασία (essential processing) και τη γενεσιουργό επεξεργασία (generative processing), με βάση τα γραπτά των συμμετεχόντων/ ουσών μαθητών/ τριών, θα έλεγα πως σε «ουσιώδη επεξεργασία» προέβησαν οι περισσότεροι/ ες (σχετίζεται με την προσπάθεια κατανόησης του βασικού περιεχομένου), ενώ στη «γενεσιουργό επεξεργασία», που αφορά τη βαθύτερη νοηματοδότηση και σύνδεση των πληροφοριών με προϋπάρχουσες γνώσεις θεωρώ πως έφτασαν 5-7/20 μαθητές/ τριες.

6.5. Συζήτηση- «Συνομιλία» με προηγούμενες έρευνες

Ένα από τα βασικότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι μαθητές/ τριες αξιολόγησαν θετικά τα podcasts ως προς την κατανόηση του περιεχομένου και των βασικών εννοιών της διδασκόμενης θεματικής ενότητας. Ειδικότερα, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ ουσες δήλωσαν ότι τα παραδείγματα που περιλαμβάνονταν στα podcasts διευκόλυναν ουσιαστικά την κατανόηση του περιεχομένου και συνέβαλαν στη συγκράτηση των πληροφοριών στη μνήμη. Το εύρημα αυτό συγκλίνει με τις έρευνες των Abdulrahman, Basalama και Widodo (2018), Bozavli (2024) και Hasan και Hoon (2013), οι οποίες κατέδειξαν ότι η συστηματική ακρόαση podcasts ενισχύει την ακουστική κατανόηση και διευκολύνει την επεξεργασία γλωσσικού περιεχομένου.

Πιο συγκεκριμένα, μελέτη των Abdulrahman, Basalama και Widodo (2018) διερευνά την επίδραση της χρήσης podcasts στην ακουστική κατανόηση μαθητών που μαθαίνουν Αγγλικά ως ξένη γλώσσα (EFL). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 60 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ινδονησία, οι οποίοι χωρίστηκαν σε πειραματική και ομάδα ελέγχου. Εφαρμόστηκε ημιπειραματικός σχεδιασμός (quasi-experimental), με χρήση μετα-τεστ για τη μέτρηση της επίδοσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν με τη χρήση podcasts σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στην ακουστική κατανόηση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Η στατιστική ανάλυση (ANOVA) επιβεβαίωσε ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, γεγονός που καταδεικνύει ότι τα podcasts έχουν θετική επίδραση στη βελτίωση της ακουστικής δεξιότητας. Παράλληλα, τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια έδειξαν ότι οι μαθητές είχαν ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στη χρήση των podcasts. Οι ίδιοι ανέφεραν ότι τα podcasts προσφέρουν αυθεντικό γλωσσικό υλικό, ενδιαφέρουσες δραστηριότητες και ουσιαστικά μαθησιακά ερεθίσματα, τα οποία ενισχύουν το ενδιαφέρον και τα κίνητρά τους για μάθηση. Επιπλέον, η μελέτη επισημαίνει ότι τα podcasts μπορούν να λειτουργήσουν τόσο ως κύριο διδακτικό εργαλείο όσο και ως συμπληρωματικό υλικό, συμβάλλοντας όχι μόνο στη βελτίωση της ακουστικής κατανόησης, αλλά και στην ανάπτυξη λεξιλογίου και γενικότερης γλωσσικής επάρκειας. Ωστόσο, τονίζεται ότι η αποτελεσματικότητά τους

εξαρτάται από την κατάλληλη επιλογή υλικού και την παιδαγωγική αξιοποίησή τους από τον εκπαιδευτικό (Abdulrahman et al., 2018).

Παράλληλα, η παρούσα έρευνα συμφωνεί και με τα συμπεράσματα της Indahsari (2020), σύμφωνα με τα οποία τα podcasts προσφέρουν ένα ελκυστικό και κατανοητό μαθησιακό περιβάλλον που υποστηρίζει τη γλωσσική μάθηση. Ιδιαίτερα σημαντική είναι επίσης η διαπίστωση ότι οι μαθητές/ τριες δήλωσαν πως τα podcasts τούς βοήθησαν να οργανώσουν καλύτερα τις σκέψεις τους, να εντοπίζουν επιχειρήματα και να παράγουν ευκολότερα γραπτό λόγο σχετικό με τις θεματικές των πανελλαδικών εξετάσεων. Το εύρημα αυτό συνδέεται άμεσα με την έρευνα του Phillips (2017), η οποία έδειξε ότι οι μαθητές/ τριες θεωρούν πως η ενασχόληση με podcasts συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς και με την εργασία των Lemerond και Rourks (2023), οι οποίοι αναδεικνύουν τη συμβολή των podcasts στην ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης και της οργάνωσης του λόγου. Παράλληλα, η θετική στάση των μαθητών/ τριών απέναντι στην ευελιξία χρήσης των podcasts επιβεβαιώνει ευρήματα της βιβλιογραφίας που υπογραμμίζουν τη φορητότητα και τη δυνατότητα ασύγχρονης πρόσβασης ως σημαντικά πλεονεκτήματα του μέσου. Πολλοί/ ές μαθητές/ τριες ανέφεραν ότι άκουγαν τα podcasts εκτός σχολείου και σε χρόνους που διαφορετικά δεν θα αφιέρωναν στη μελέτη της έκθεσης. Η παρατήρηση αυτή συμφωνεί με τις θέσεις των McMinn (2008), Stanley (2006) και Rosell-Aguilar (2007), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα podcasts αυξάνουν τον χρόνο έκθεσης των μαθητών στη γλώσσα και ενισχύουν τα μαθησιακά κίνητρα.

Μεγάλη συνάφεια, αλλά και ενδιαφέρον παρουσίαζει η εφαρμογή των podcasts στη διδασκαλία της λογοτεχνίας -ιδίως αφού τα τελευταία χρόνια η νεοελληνική γλώσσα με τη λογοτεχνία συνεξετάζονται (ή αποτελούν ενιαία εξέταση)- την οποία εντάσσει στη «συζήτηση» η παρέμβαση και μετέπειτα έρευνα της Αραβανή (2018). Η παρέμβαση βασίστηκε στη δημιουργία και αξιοποίηση podcast από μαθητές και μαθήτριες Α' γυμνασίου, ως μέσου προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου «Ο πιστός φίλος» του Oscar Wilde και έδειξε ότι οι μαθητές/ τριες ανταποκρίθηκαν ιδιαίτερα θετικά στη χρήση του μέσου, παρουσιάζοντας αυξημένο ενδιαφέρον, ενεργότερη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και μεγαλύτερη διάθεση συνεργασίας.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι η χρήση του podcast συνέβαλε στην ενίσχυση της δημιουργικής έκφρασης, της κριτικής επεξεργασίας του λογοτεχνικού έργου και της ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων (Αραβανή, 2018). Τα οφέλη λοιπόν που διαπιστώθηκαν από την αξιοποίηση του podcasting είναι παρεμφερή με αυτά της παρούσας έρευνας. Ακόμα, οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί και ευρύτεροι στόχοι -που καταγράφονται με ενέργεια και αναλυτικότητα και ταυτίζονται στον μεγαλύτερο μέρος τους με αυτούς που ορίζει το Πρόγραμμα Σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας- πραγματώθηκαν.

Συνοψίζοντας, παρά τη γενικά θετική αποτίμηση, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει και ορισμένα ευρήματα που δεν εμφανίζονται τόσο έντονα στην προηγούμενη βιβλιογραφία, κυρίως λόγω του ότι οι παλαιότερες έρευνες για τα podcasts, βασίζονται σχεδόν αποκλειστικά σε ανθρώπινη αφήγηση (Rosell-Aguilar, 2007, Phillips, 2017, Αραβανή, 2018). Αντίθετα, εδώ οι μαθητές/ τριες επισήμαναν ως αδυναμία των AI-generated podcasts τα προβλήματα επιτονισμού, χροιάς και φυσικότητας της συνθετικής φωνής. Επομένως, η έρευνα προσθέτει ένα νέο στοιχείο στη συζήτηση για την παιδαγωγική αξιοποίηση των podcasts με τεχνητή νοημοσύνη. Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε σημαντικό βαθμό σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τα εκπαιδευτικά podcasts, επιβεβαιώνοντας ότι αυτά μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση, τη συγκράτηση πληροφοριών, την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και τα μαθησιακά κίνητρα. Παράλληλα, η έρευνα επεκτείνει την υπάρχουσα γνώση εξετάζοντας μια σχετικά νέα εφαρμογή, τα podcasts που δημιουργούνται με εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης, και αναδεικνύει τόσο τις δυνατότητές τους όσο και τους περιορισμούς τους. Τέλος, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν βασικές θεωρητικές παραδοχές του Field (2008) περί της ταυτόχρονης λειτουργίας των μηχανισμών επεξεργασίας “bottom- up και top- down” , των Vandergrift και Goh (2009) περί της θεωρίας της ανάκλησης της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας κατά τη διαδικασία της ακρόασης (schema knowledge), του Rost (2011) αναφορικά με την «επιστράτευση» μεταγνωστικών διαδικασιών και του Mayer (2009, 2014) τόσο σχετικά με τα «διπλά κανάλια επεξεργασίας» (dual- channel assumption), όσο και την υπόθεση της ενεργητικής επεξεργασίας (active processing assumption).

6.6. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Αναμφίβολα, η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης για τη δημιουργία podcast προορισμένων για διδασκαλία αποτελεί ένα πεδίο πολύ καινούργιο, πόσο μάλλον η μελέτη και έρευνα πάνω σε αυτόν τον τομέα. Συνεπώς, αφού και η ίδια η τεχνητή νοημοσύνη βρίσκεται ακόμα σε πολύ πρώιμα στάδια, και ιδίως σε ότι αφορά τη γλωσσική της επάρκεια σε γλώσσες πέραν της αγγλικής, και με το δεδομένο ότι συνεχώς θα βελτιώνεται, προτείνεται να διεξαχθούν στο μέλλον αντίστοιχες έρευνες, που θα διερευνούν την αποδοτικότητα του μέσου αυτού, από όλες τις πλευρές που μπορεί αυτή να νοηθεί. Ακόμα, σίγουρα θα είχε ενδιαφέρον να δούμε τα ευρήματα μιας αντίστοιχης έρευνας σε ένα ευρύτερο δείγμα μαθητών/ τριών, αλλά και σε ένα δείγμα μαθητών/ τριών άλλου πλαισίου (σχολικής, αντί φροντιστηριακής τάξης, για παράδειγμα). Είναι πολύ πιθανό δηλαδή κάποια ευρήματα να διαφοροποιούνταν, εάν οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες μαθητές/ μαθήτριες δεν ήταν μαθητές φροντιστηρίου, αλλά σχολείου. Με μία πολύ γενική εικασία, ίσως το σχολικό κοινό να ήταν ακόμη πιο δεκτικό και λιγότερο καχύποπτο τόσο προς το μέσο, όσο και προς την αποτελεσματικότητά του. Επίσης, -πολύ σημαντικό- σίγουρα μία έρευνα σε μαθητές και μαθήτριες μικρότερων τάξεων θα ήταν εντελώς διαφορετική, αφού και τα παιδιά θα διέθεταν περισσότερο ελεύθερο χρόνο, με αποτέλεσμα να μπορούν να δράσουν πιο δημιουργικά, αλλά και ο/ η εκπαιδευτικός, δεδομένης της παραπάνω συνθήκης, θα μπορούσε άφοβα να αναθέσει περισσότερες και δημιουργικότερες εργασίες. Άρα, μια αντίστοιχη μελλοντική έρευνα, σε μαθητικό κοινό σχολείου, τάξεων γυμνασίου, πρώτης ή δευτέρας λυκείου και σε χρόνο που η ελληνομάθεια της τεχνητής νοημοσύνης θα έχει βελτιωθεί, πιθανότητα θα έδινε μια πιο ξεκάθαρη και αντιπροσωπευτική εικόνα ως προς την απήχηση και την αποτελεσματικότητα των podcasts που δημιουργούνται με τεχνητή νοημοσύνη στη διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας. Μία άλλη ιδέα, που προέκυψε από τις ιδέες- προτάσεις και επισημάνσεις των μαθητών/ τριών, θα ήταν η τεχνητή νοημοσύνη και ο διάλογος που παράγει, να αξιοποιηθεί, για να δώσει το «σενάριο», ίσως και αποσπάσματα από τους «διαλόγους» για podcast που

έπειτα θα διεκπεραιωθούν και θα εκφωνηθούν από ανθρώπους- φυσικούς ομιλητές, στο πλαίσιο ενός αληθινού διαλόγου.

6.6. Παραρτήματα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: PODCASTS


Η_Ποιότητα_Ζωής_Δεν_Είναι_Αριθμός_Είναι


Από_το_πέτρινο_εργαλείο_στον_ψηφιακό_


Από_το_αθλητικό_ιδεώδες_στη_σκοτεινή_π

https://drive.google.com/file/d/1o_KkjBZb-onah9PftLUqW_hyFGKV6lsx/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1HujxrbC12Ic9OL-zLvZGa3Za9Vbczjit/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1r5cIn_K8e_zhcfgL8XOliw8Rr6Zb3S5t/view?usp=drive_link

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β:

1ο Φύλλο Εργασίας για Ενεργητική Ακρόαση Podcast

<u>Podcast: Η ποιότητα ζωής δεν είναι αριθμός, είναι αντίληψη</u>
<u>Θέμα: Ποιότητα Ζωής</u>

Οδηγίες: Καθώς ακούτε το podcast, επιλέξτε τη σωστή απάντηση σε κάθε ερώτηση.

1. Σύμφωνα με το podcast, η ποιότητα ζωής είναι κυρίως:
α) ένα οικονομικό μέγεθος
β) ένας αντικειμενικός δείκτης
γ) μια προσωπική αντίληψη
δ) ένας στατιστικός αριθμός

2. Η έννοια της ποιότητας ζωής ερμηνεύεται μέσα από:
α) τους νόμους της οικονομίας
β) το φίλτρο στόχων, αξιών και προσδοκιών
γ) μόνο την υγεία
δ) την κοινωνική θέση

3. Γιατί δύο άτομα με ίδιες συνθήκες μπορεί να έχουν διαφορετική ποιότητα ζωής;
α) λόγω τύχης
β) λόγω διαφορετικών προσδοκιών
γ) λόγω ηλικίας
δ) λόγω εκπαίδευσης

4. Η ποιότητα ζωής έχει διπλή φύση γιατί περιλαμβάνει:
α) χρήματα και εξουσία
β) υγεία και πολιτισμό
γ) αντικειμενικούς και υποκειμενικούς παράγοντες
δ) ατομικές και συλλογικές αξίες

5. Πρώτη βασική κατηγορία παραγόντων ποιότητας ζωής είναι:
α) οικονομικοί

β) κοινωνικοί
γ) υγειονομικοί
δ) πολιτισμικοί

6. Οι υγειονομικοί παράγοντες περιλαμβάνουν:
α) μόνο την απουσία ασθένειας
β) ενέργεια, λειτουργικότητα και πρόσβαση σε υγεία
γ) την ψυχική ισορροπία
δ) το κοινωνικό δίκτυο

7. Οι ψυχολογικοί παράγοντες σχετίζονται με:
α) το εισόδημα
β) τα θετικά συναισθήματα και το νόημα
γ) το περιβάλλον
δ) την εργασία

8. Ιδιαίτερη έμφαση στους ψυχολογικούς παράγοντες δίνεται:
α) στην απουσία άγχους
β) στη συναισθηματική απομόνωση
γ) στην αίσθηση σκοπού και νοήματος
δ) στην επαγγελματική επιτυχία

9. Οι κοινωνικοί παράγοντες ποιότητας ζωής αφορούν:
α) την οικονομική ασφάλεια
β) τις διαπροσωπικές σχέσεις
γ) το φυσικό περιβάλλον
δ) την εκπαίδευση

10. Ο κοινωνικός αποκλεισμός περιγράφεται ως:
α) παροδικό συναίσθημα
β) προσωπική επιλογή
γ) κατάσταση που φθείρει σταδιακά
δ) μορφή ελευθερίας

11. Οι οικονομικοί παράγοντες επηρεάζουν κυρίως:
α) τη δημιουργικότητα
β) την ψυχική ηρεμία και το άγχος
γ) τις αξίες
δ) τον πολιτισμό

12. Ποιο στοιχείο τονίζεται ως ιδιαίτερα επιβαρυντικό;
α) η εργασία
β) η κοινωνική κινητικότητα
γ) οι κοινωνικές ανισότητες
δ) η εκπαίδευση

13. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες περιλαμβάνουν:
α) μόνο τον καιρό
β) ασφάλεια, θόρυβο και ποιότητα κατοικίας
γ) την εργασία
δ) τις πολιτισμικές αξίες

14. Η πρόσβαση σε χώρους πρασίνου:
α) δεν έχει μετρήσιμη επίδραση
β) επηρεάζει θετικά τη μείωση του στρες
γ) αφορά μόνο την αισθητική
δ) είναι πολυτέλεια

15. Σε κάποιες μελέτες, οι χώροι πρασίνου:
α) έχουν μικρότερη επίδραση από το εισόδημα
β) δεν συγκρίνονται με οικονομικούς παράγοντες
γ) έχουν ισχυρότερη επίδραση από μικρή αύξηση εισοδήματος
δ) επηρεάζουν μόνο την υγεία

16. Η πολιτισμική και κοινωνικο-οικονομική διάσταση αφορά:
α) το εκπαιδευτικό σύστημα μόνο
β) το σύνολο αξιών, δικαιωμάτων και ελευθεριών
γ) τις προσωπικές συνήθειες
δ) το φυσικό περιβάλλον

17. Οι παράγοντες ποιότητας ζωής λειτουργούν:
α) ανεξάρτητα
β) ανταγωνιστικά
γ) ως αλληλεπιδρών σύστημα
δ) τυχαία

18. Πρώτος άξονας επιρροής της ποιότητας ζωής είναι:
α) το οικονομικό περιβάλλον
β) το φυσικό περιβάλλον
γ) η συμπεριφορά του ατόμου
δ) η κρατική πολιτική

19. Η άσκηση παρουσιάζεται ως:
α) υποχρέωση
β) μέσο κοινωνικοποίησης
γ) ισχυρό αγχολυτικό εργαλείο
δ) οικονομική δραστηριότητα

20. Σύμφωνα με το podcast, η ποιότητα ζωής είναι σημαντική γιατί:
α) αυξάνει μόνο την παραγωγικότητα
β) αποτελεί δείκτη ευτυχίας και μακροζωίας
γ) αντικαθιστά την υγεία
δ) αφορά μόνο την ψυχολογία

21. Η επιστημονική μέτρηση της ποιότητας ζωής γίνεται:
α) με έναν ενιαίο δείκτη
β) με γενικές ερωτήσεις
γ) με επιμέρους δείκτες και κλίμακες
δ) μόνο ποιοτικά

22. Κεντρικό συμπέρασμα του podcast είναι ότι η ποιότητα ζωής:
α) εξαρτάται από έναν παράγοντα
β) είναι καθαρά αντικειμενική
γ) απαιτεί ισορροπία πολλών παραγόντων
δ) καθορίζεται από το εισόδημα

Ερώτηση Σύντομης Ανάπτυξης:

Σε μια παράγραφο 80-100 λέξεων να τεκμηριώσετε ποιοι είναι οι πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίζεται η εξασφάλιση μιας καλής ποιότητας ζωής.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

2ο Φύλλο Εργασίας για ενεργητική ακρόαση Podcast
Podcast: Από το πέτρινο εργαλείο στον ψηφιακό κόσμο
Θέμα: Τεχνικός Πολιτισμός

Οδηγία: Άκου προσεκτικά το podcast και επίλεξε τη σωστή απάντηση. Οι ερωτήσεις ακολουθούν τη σειρά παρουσίασης των πληροφοριών.

1. Ποια είναι η βασική «ειρωνεία» που αναφέρεται στην αρχή του podcast;

α. Οι σημειώσεις είναι γραμμένες από φιλόσοφο

β. Οι σημειώσεις δημιουργήθηκαν με τεχνητή νοημοσύνη

γ. Η τεχνολογία απορρίπτεται πλήρως

δ. Το θέμα αφορά μόνο το παρελθόν

2. Σύμφωνα με το podcast, η τεχνολογία σήμερα είναι κυρίως:

α. Ένα απλό εργαλείο

β. Ένα σύνολο μηχανών

γ. Ένα περιβάλλον ζωής

δ. Μια προσωρινή μόδα

3. Τι ονομάζουμε «τεχνικό πολιτισμό»;

α. Μόνο τις σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες

β. Την αντίθεση τέχνης και τεχνολογίας

γ. Το σύνολο των εργαλείων από το παρελθόν μέχρι σήμερα

δ. Μόνο τη βιομηχανική παραγωγή

4. Ποιοι ποιητές αναφέρονται ως επικριτικοί προς την τεχνολογία;

α. Καβάφης και Ρίτσος

β. Σεφέρης και Έλιοτ

γ. Όμηρος και Ησίοδος

δ. Σολωμός και Παλαμάς

5. Σύμφωνα με τον Λιανό, πολιτισμός είναι:

α. Η τέχνη και η λογοτεχνία

β. Η τεχνολογική πρόοδος

γ. Όσα κάνουμε για να ζούμε καλύτερα

δ. Η επιστημονική γνώση

6. Ποιο ήταν το πρώτο «ξεκλείδωμα» της ανθρωπότητας;

α. Η προέκταση του σώματος μέσω εργαλείων

β. Η διάδοση της γνώσης

γ. Η ψηφιακή επικοινωνία

δ. Η βιομηχανική παραγωγή

7. Τι χαρακτήριζε την τεχνολογία της αρχαιότητας;

α. Αύξηση μόνο της δύναμης

β. Μίμηση της ανθρώπινης σκέψης

γ. Ψηφιακή επεξεργασία

δ. Μαζική παραγωγή

8. Ποιο ήταν το δεύτερο μεγάλο «ξεκλείδωμα»;

α. Η τεχνητή νοημοσύνη

β. Η βιομηχανική επανάσταση

γ. Η τυπογραφία

δ. Το διαδίκτυο

9. Τι χαρακτηρίζει τον 21ο αιώνα σύμφωνα με το podcast;

α. Η απόρριψη της τεχνολογίας

β. Η δημιουργία ψηφιακού περιβάλλοντος ζωής

γ. Η επιστροφή στη φύση

δ. Η κατάργηση των εργαλείων

10. Ποιο από τα παρακάτω ΔΕΝ αναφέρεται ως όφελος της τεχνολογίας;

α. Αύξηση προσδόκιμου ζωής

β. Πρόσβαση στη γνώση

γ. Απόλυτη αντικειμενικότητα

δ. Ενδυνάμωση πολιτών

11. Ποιος είναι ένας βασικός κίνδυνος της ψηφιακής ζωής;

α. Η έλλειψη πληροφορίας

β. Η διάσπαση προσοχής και ο εθισμός

γ. Η φυσική κόπωση

δ. Η μείωση δεδομένων

12. Γιατί οι αλγόριθμοι δεν είναι ουδέτεροι;

α. Επειδή χαλάνε εύκολα

β. Επειδή μιμούνται τη φύση

γ. Επειδή ενσωματώνουν ανθρώπινες προκαταλήψεις

δ. Επειδή λειτουργούν τυχαία

13. Ποια σύγκριση χρησιμοποιεί ο Λιανός για την κλίμακα απειλής;

α. Σπαθί – τόξο

β. Μαχαίρι – πυρηνικά όπλα

γ. Φωτιά – τροχός

δ. Χαρτί – υπολογιστής

14. Πού αποδίδεται τελικά η ευθύνη για τη χρήση της τεχνολογίας;

α. Στις μηχανές

β. Στις εταιρείες μόνο

γ. Στην κοινωνία και τους ανθρώπους- χρήστες

δ. Στην επιστήμη

15. Ποια δεξιότητα θεωρείται απαραίτητη σήμερα;

α. Αποστήθιση

β. Κριτική σκέψη

γ. Ταχύτητα πληκτρολόγησης

δ. Προγραμματισμός

16. Τι σημαίνει ψηφιακός γραμματισμός;

α. Να γράφουμε κώδικα

β. Να γνωρίζουμε βασικούς κανόνες χρήσης και λειτουργίας

γ. Να αποφεύγουμε το διαδίκτυο

δ. Να δημιουργούμε εφαρμογές

17. Ποια στάση προτείνεται απέναντι στην ψηφιακή ζωή;

α. Πλήρης απόρριψη

β. Απόλυτη εξάρτηση

γ. Ισορροπία και όρια

δ. Αδιαφορία

18. Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος της τεχνητής νοημοσύνης;

α. Αφεντικό

β. Υποκατάστατο του ανθρώπου

γ. Βοηθός του ανθρώπου

δ. Αυτόνομος κριτής

19. Ποια αλλαγή στον στόχο της ανάπτυξης προτείνεται;

α. Μεγαλύτερα κέρδη

β. Ταχύτερη παραγωγή

γ. Ικανοποίηση κοινωνικών αναγκών

δ. Τεχνολογικός εντυπωσιασμός

20. Σύμφωνα με το τελικό μήνυμα, η τεχνολογία είναι:

α. Δαίμονας

β. Θεός

γ. Καθρέφτης του ανθρώπου

δ. Αυτόνομη δύναμη

Ερώτηση αναστοχασμού- σύντομης ανάπτυξης

Σκέψου τη φράση: «Η τεχνολογία δεν είναι ούτε δαίμονας ούτε θεός, αλλά καθρέφτης μας». Ποια προσωπική σου συνήθεια ή ποια κοινωνική πρακτική που σχετίζεται με την τεχνολογία θεωρείς ότι πρέπει να αλλάξει, ώστε το ψηφιακό περιβάλλον να λειτουργεί

περισσότερο ως «κήπος» και λιγότερο ως «φυλακή»; Να αναπτύξεις αιτιολογημένα την απάντησή σου σε 100 περίπου λέξεις.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

3ο Ερωτηματολόγιο Ενεργητικής Ακρόασης Podcast

Podcast: Από το αθλητικό ιδεώδες στη σκοτεινή πραγματικότητα
Θέμα: Αθλητισμός

Οδηγίες: Ακούστε προσεκτικά το podcast και απαντήστε στις ερωτήσεις.

Α. Σωστό / Λάθος

1. Το podcast παρουσιάζει τον αθλητισμό ως φαινόμενο με μία μόνο διάσταση.

2. Ο αθλητισμός ορίζεται ως οργανωμένη δραστηριότητα με κανόνες και ανταγωνισμό.

3. Τα οφέλη του αθλητισμού χωρίζονται σε δύο κατηγορίες.

4. Στα σωματικά οφέλη περιλαμβάνεται η πρόληψη ασθενειών.

5. Στα ψυχικά οφέλη αναφέρεται η βελτίωση της συγκέντρωσης.

6. Η κοινωνική διάσταση θεωρείται η σημαντικότερη.

7. Ο αθλητισμός παρουσιάζεται ως «εργαστήριο δημοκρατίας».

8. Η ευγενής άμιλλα και ο αυτοέλεγχος αναφέρονται ως αξίες.

9. Για τους νέους, ο αθλητισμός παρουσιάζεται μόνο ως σωματική άσκηση.

Β. Πολλαπλής επιλογής

10. Ο αθλητισμός για τους νέους παρουσιάζεται κυρίως ως:
α. μέσο διασκέδασης

β. σχολείο χαρακτήρα
γ. επαγγελματική διέξοδος
δ. κοινωνική υποχρέωση

11. Το πρώτο εκφυλιστικό φαινόμενο που αναφέρεται είναι:
α. η βία
β. η εμπορευματοποίηση
γ. το ντόπινγκ
δ. ο ρατσισμός

12. Το ντόπινγκ χαρακτηρίζεται ως:
α. τεχνική βελτίωσης
β. φυσική ενίσχυση
γ. διαστρέβλωση της προσπάθειας
δ. νόμιμη πρακτική

13. Μία βασική συνέπεια του ντόπινγκ είναι:
α. η αύξηση θεάματος
β. η ανισότητα στον αγώνα
γ. η καλύτερη προπόνηση
δ. η ταχύτερη αποκατάσταση

14. Το δεύτερο μεγάλο πρόβλημα που εμφανίζεται είναι:
α. η διαφθορά
β. η βία και ο χουλιγκανισμός
γ. η κόπωση
δ. η ήττα

15. Η βία στα γήπεδα συνδέεται κυρίως με:
α. την κακή διαιτησία
β. την ανεπαρκή παιδεία
γ. την κακή οργάνωση
δ. τον καιρό

16. Ο φανατισμός παρουσιάζεται ως:
α. θετικό πάθος
β. φυσιολογική αντίδραση
γ. σύμπτωμα κοινωνικής παθογένειας
δ. στοιχείο ταυτότητας

17. Οι στημένοι αγώνες πλήττουν κυρίως:
α. τη φυσική κατάσταση
β. την εμπιστοσύνη
γ. την τεχνική
δ. τη δημοτικότητα

18. Η διαφθορά συνδέεται άμεσα με:
α. τις μεταγραφές
β. το στοίχημα
γ. την προπόνηση
δ. τους φιλάθλους

19. Η εμπορευματοποίηση μετατρέπει τον αθλητή σε:
α. πρότυπο
β. προϊόν
γ. ηγέτη
δ. εκπαιδευτή

20. Όταν η νίκη γίνεται επιχειρηματικός στόχος, το ντόπινγκ θεωρείται:
α. λάθος
β. ρίσκο
γ. επένδυση
δ. εξαίρεση

21. Το άμεσο ανθρώπινο κόστος της εμπορευματοποίησης είναι:
α. η μείωση μισθών
β. η υπερπροπόνηση και ψυχολογική πίεση
γ. η έλλειψη θεατών
δ. η γραφειοκρατία

22. Η πίεση προς τους αθλητές προέρχεται από:
α. μόνο προπονητές
β. μόνο οικογένεια
γ. πολλαπλές πηγές
δ. μόνο ΜΜΕ

23. Οι συνέπειες της πίεσης μπορεί να είναι:
α. μόνο σωματικές
β. μόνο ψυχολογικές
γ. σωματικές και ψυχικές
δ. μόνο οικονομικές

24. Το έκτο εκφυλιστικό φαινόμενο είναι:
α. η ανισότητα
β. ο ρατσισμός
γ. η τεμπελιά
δ. η γραφειοκρατία

25. Η βασική πρόταση αντιμετώπισης (πρόληψης) ξεκινά από:
α. τα ΜΜΕ
β. τις χορηγίες
γ. την παιδεία
δ. το μάρκετινγκ

26. Για το ντόπινγκ προτείνονται ως μέτρο καταστολής:
α. συστάσεις
β. χαλαροί έλεγχοι
γ. αυστηροί και τακτικοί έλεγχοι
δ. αυτορρύθμιση

27. Για τη βία προτείνεται:
α. ανοχή
β. διάλογος μόνο
γ. μηδενική ανοχή
δ. συμβιβασμός

28. Το τελικό συμπέρασμα είναι ότι ο αθλητισμός:
α. έχει χαθεί
β. αυτοδιορθώνεται
γ. χρειάζεται συνεχή προσπάθεια
δ. αφορά μόνο επαγγελματίες

29. Ο ερασιτεχνικός αθλητισμός παρουσιάζεται ως:
α. ασήμαντος
β. οικονομικά ασύμφορος
γ. πιθανό αντίβαρο
δ. ξεπερασμένος

Γ. Σύντομη Παραγωγή λόγου

Να απαντήσετε σε μία παράγραφο 100- 120 λέξεων στην ερώτηση:
Ποια είναι η σύγχρονη «σκοτεινή πραγματικότητα» του αθλητισμού και με ποιους ακριβώς τρόπους αντιβαίνει το «αθλητικό ιδεώδες»; Να αναπτύξετε την παράγραφό σας με τον τρόπο ανάπτυξης που θεωρείτε καταλληλότερο.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ:

Ερωτηματολόγιο για τη χρήση Podcast στη διδασκαλία της Έκθεσης (Γ΄ Λυκείου)

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και έχει ως στόχο να διερευνήσει κατά πόσο η χρήση podcast (ψηφιακή αφήγηση) συνέβαλε στην καλλιέργεια του γλωσσικού και κριτικού γραμματισμού, σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία, στο πλαίσιο της προετοιμασίας των μαθητών και των μαθητριών για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις στο μάθημα της έκθεσης.

Παρακαλώ σημειώστε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο.

Κλίμακα (για τις ερωτήσεις 1–18): 1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Μέτρια, 4= Πολύ, 5= Πάρα πολύ

Α. Γενική εμπειρία από τα podcast

1. Τα podcast μου φάνηκαν ενδιαφέροντα.

2. Τα podcast με βοήθησαν να συγκεντρωθώ περισσότερο στο μάθημα.

3. Προτιμώ τη χρήση podcast σε σχέση με το να ακούω μόνο τον/την εκπαιδευτικό στην τάξη.

4. Θα ήθελα να χρησιμοποιούνται συχνότερα podcast στο μάθημα της Έκθεσης.

Β. Κατανόηση εννοιών και περιεχομένου

5. Τα podcast με βοήθησαν να κατανοήσω καλύτερα τις βασικές έννοιες της ενότητας.

6. Μέσα από τα podcast κατάλαβα πιο ξεκάθαρα το θέμα της ενότητας.

7. Τα παραδείγματα που δόθηκαν στα podcast με βοήθησαν να κατανοήσω το περιεχόμενο.

8. Θυμάμαι πιο εύκολα τις πληροφορίες που παρουσιάστηκαν μέσω podcast.

Γ. Σύνδεση νοημάτων - κριτική σκέψη

9. Τα podcast με βοήθησαν να συνδέσω τις έννοιες μεταξύ τους.

10. Με βοήθησαν να δω το θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

11. Με βοήθησαν να σκεφτώ πιο κριτικά πάνω στο θέμα.

12. Με βοήθησαν να οργανώσω καλύτερα τις σκέψεις μου.

Δ. Επιχειρηματολογία και παραγωγή λόγου

13. Τα podcast με βοήθησαν να βρίσκω πιο εύκολα επιχειρήματα.

14. Με βοήθησαν να διατυπώνω πιο ολοκληρωμένες απαντήσεις.

15. Με βοήθησαν να βελτιώσω την παραγωγή γραπτού λόγου.

16. Νιώθω ότι μετά τα podcast μπορώ να γράψω πιο εύκολα έκθεση σχετική με το θέμα.

Ε. Σύγκριση με παραδοσιακή διδασκαλία

17. Σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία, τα podcast με βοήθησαν περισσότερο στην κατανόηση.

18. Σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία, τα podcast με βοήθησαν περισσότερο στην ανάπτυξη επιχειρημάτων.

ΣΤ. Ερωτήσεις Ανοιχτού Τύπου

19. Τι σου άρεσε περισσότερο στα podcast;

20. Τι δεν σου άρεσε ή τι θα μπορούσε να βελτιωθεί;

21. Πιστεύεις ότι τα podcast σε βοήθησαν στην προετοιμασία σου για τις Πανελλαδικές; Γιατί;

22. Προτιμάς:

☐ Μόνο παραδοσιακή διδασκαλία

☐ Συνδυασμό παραδοσιακής διδασκαλίας και podcast

☐ Κυρίως χρήση podcast

Ζ. Διασταύρωση θεωρητικής- πρακτικής έρευνας: (Κυκλώστε)

23. Κατά την ακρόαση των podcasts ανακαλούσες προηγούμενες γνώσεις-προϋπάρχουσες εμπειρίες σου;

Ναι

Όχι

24. Αν απάντησες «Ναι» στην προηγούμενη ερώτηση, θεωρείς ότι αυτές σε βοήθησαν να τα κατανοήσεις καλύτερα;

Ναι

Όχι

Ελάχιστα

25. Έπιασες τον εαυτό σου να «μαντεύει» τι θα πει μετά το podcast ή «πού το πάει»;

Ναι

Όχι

26. Θεωρείς πως ο κατάλληλος επιτονισμός (ή η απουσία του) και η χροιά της φωνής συνέβαλαν στην καλύτερη κατανόηση;

Ναι

Όχι

27. Σε βοηθούσαν στη συγκέντρωση και την κατανοήση του περιεχομένου του podcast οι ερωτήσεις κλειστού τύπου που απαντούσες ταυτόχρονα, ή τη δυσχέραιναν;

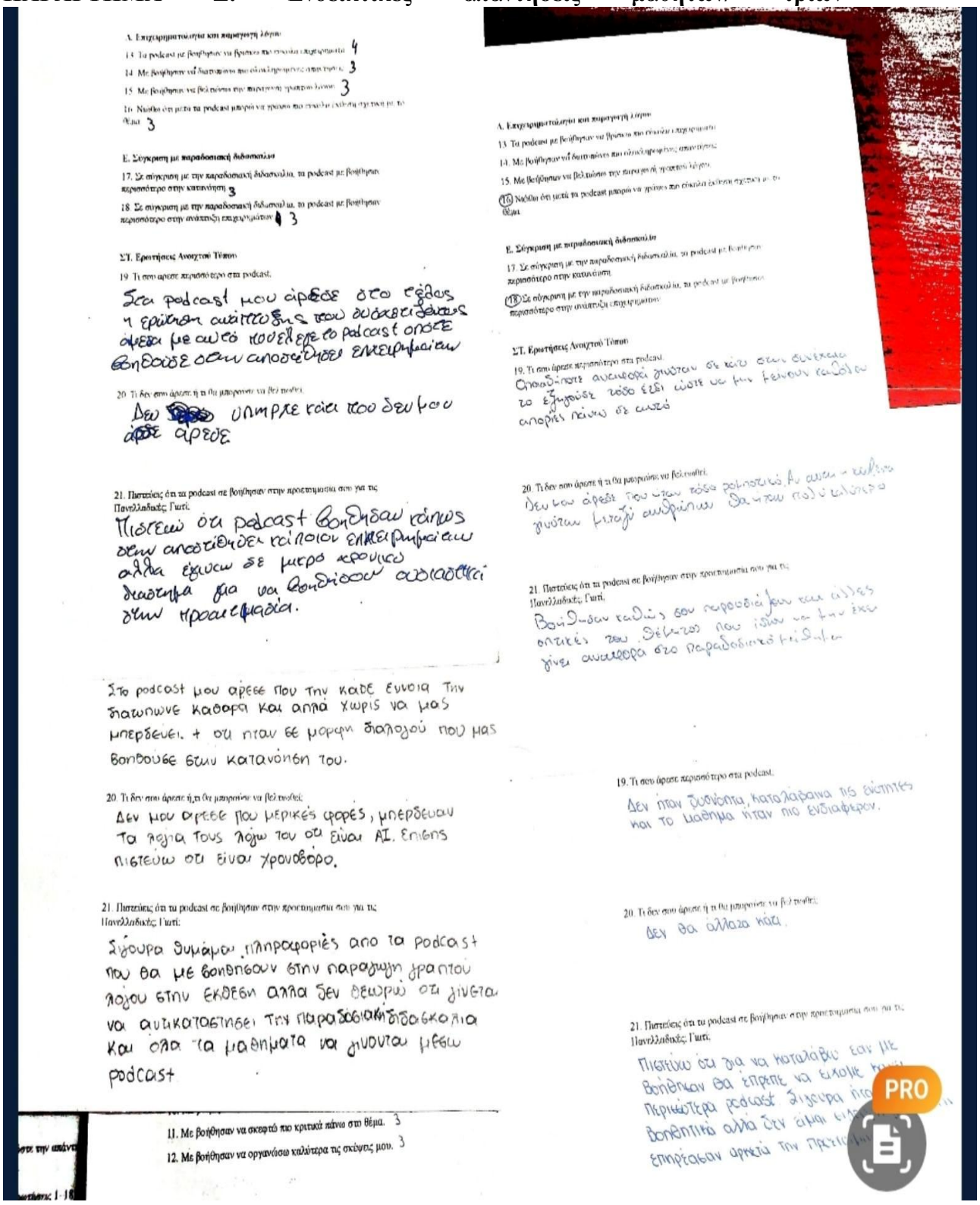
Με βοηθούσαν

Με δυσκόλευαν

Το ίδιο μου ήταν είτε τις είχα είτε όχι

Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Ενδεικτικές απαντήσεις μαθητών/ τριών



Α. Επιχειρηματικότητα και παραγωγή λόγου

13. Τα podcast με βοήθησαν να βρούνε πιο εύκολα επιχειρήματα 4

14. Με βοήθησαν να διατυπώνω πιο εύκολα προφορικές απαντήσεις 3

15. Με βοήθησαν να βελτιώσω την παραγωγή γραπτού λόγου 3

16. Νιώθω ότι μετά τα podcast μπορώ να γράψω πιο εύκολα έκθεση σχετικά με το θέμα 3

Ε. Σύγκριση με παραδοσιακή διδασκαλία

17. Σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία, τα podcast με βοήθησαν περισσότερο στην κατανόηση 3

18. Σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία, τα podcast με βοήθησαν περισσότερο στην ανάπτυξη επιχειρημάτων 3

ΣΤ. Ερωτήσεις Ανοιχτού Τύπου

19. Τι σου άρεσε περισσότερο στα podcast.

Στα podcast μου άρεσε ότι το εξάλλου η ερώτηση αυτοπεποίθησης που συζητήσαμε αμέσως με αυτό κουβέντες το podcast οπότε βοηθούσε όσον αποσαφήνιση επιχειρημάτων

20. Τι δεν σου άρεσε ή τι θα μπορούσε να βελτιωθεί.

Δεν υπήρξε κάτι που δεν μου άρεσε

21. Πιστεύεις ότι τα podcast σε βοήθησαν στην προετοιμασία σου για τις Πανελλαδικές Γιατί.

Πιστεύω ότι podcast βοηθήσαν κάπως σεν αποσαθήσει κάποιοι επιχειρήματα αλλά έχουν σε μικρο κρουμα διαστημα για να βοηθήσουν αυτιαστικά στην προετοιμασία.

Στο podcast μου άρεσε που την κάθε έννοια την διατυπώνε καθαρά και απλά χωρίς να μας μπερδεύει. + ου ήταν σε μορφή διαλόγου που μας βοηθούσε στη κατανόηση του.

20. Τι δεν σου άρεσε ή τι θα μπορούσε να βελτιωθεί:

Δεν μου άρεσε που μερικές φορές, μπερδευαν τα λόγια τους λόγω του ού είναι ΑΙ. Επίσης πιστεύω ού είναι χρονοβόρο.

21. Πιστεύεις ότι τα podcast σε βοήθησαν στην προετοιμασία σου για τις Πανελλαδικές Γιατί:

Σίγουρα θυμάμαι πληροφορίες από τα podcast που θα με βοηθήσουν στην παραγωγή γραπτού λόγου στην εκθεση αλλα δεν θεωρώ ότι μπορεί να αντικαταστήσει την παραδοσιακή διδασκαλία και όλα τα μαθήματα να μπούνε μέσω podcast

11. Με βοήθησαν να σκεφτώ πιο κριτικά πάνω στο θέμα. 3

12. Με βοήθησαν να οργανώσω καλύτερα τις σκέψεις μου. 3

Α. Επιχειρηματικότητα και παραγωγή λόγου

13. Τα podcast με βοήθησαν να βρούνε πιο εύκολα επιχειρήματα

14. Με βοήθησαν να διατυπώνω πιο εύκολα προφορικές απαντήσεις

15. Με βοήθησαν να βελτιώσω την παραγωγή γραπτού λόγου

16. Νιώθω ότι μετά τα podcast μπορώ να γράψω πιο εύκολα έκθεση σχετικά με το θέμα

Ε. Σύγκριση με παραδοσιακή διδασκαλία

17. Σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία, τα podcast με βοήθησαν περισσότερο στην κατανόηση

18. Σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία, τα podcast με βοήθησαν περισσότερο στην ανάπτυξη επιχειρημάτων

ΣΤ. Ερωτήσεις Ανοιχτού Τύπου

19. Τι σου άρεσε περισσότερο στα podcast.

Οποιαδήποτε αναφορά γινόταν σε κάτι στην συνέχεια το εξηγούσε τόσο έξω ώστε να μην χάνουν καθόλου απορίες πάνω σε αυτό

20. Τι δεν σου άρεσε ή τι θα μπορούσε να βελτιωθεί.

Δεν μου άρεσε που ήταν τόσο ρομποτικό. Αν ήταν κάποιο γυάτα μεταξύ ανθρώπων θα ήταν πολύ καλύτερο

21. Πιστεύεις ότι τα podcast σε βοήθησαν στην προετοιμασία σου για τις Πανελλαδικές Γιατί.

Βοήθησαν καθώς σου παρουσίαζαν και άλλες απόψεις. Θέλοντας που ίσως να μην έχω γίνει αναφορά στο παραδοσιακό μάθημα

19. Τι σου άρεσε περισσότερο στα podcast.

Δεν ήταν βαρετά, καταλάβαινα τις εικόνες και το μάθημα ήταν πιο ενδιαφέρον.

20. Τι δεν σου άρεσε ή τι θα μπορούσε να βελτιωθεί:

Δεν θα άλλαζα κάτι.

21. Πιστεύεις ότι τα podcast σε βοήθησαν στην προετοιμασία σου για τις Πανελλαδικές Γιατί:

Πιστεύω ότι για να καταλάβω εαν με βοήθησαν θα έπρεπε να είχαμε [illegible] Περισσότερα podcast. Σίγουρα [illegible] βοηθητικά αλλά δεν είμαι [illegible] επηρέασαν αρκετά την [illegible]

α τη χρήση Podcast στη διδασκαλία της Έκθεσης (Γ΄

λόγιο είναι ανώνυμο και έχει ως στόχο να διερευνήσει κατά
t (ψηφιακή αφήγηση) συνέβαλε στην καλλιέργεια του
ού γραμματισμού, σε σύγκριση με την παραδοσιακή
σιο της προετοιμασίας των μαθητών και των μαθητριών για τις
εις στο μάθημα της έκθεσης.

: την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο.

ήσεις 1–18): 1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Μέτρια, 4= Πολύ, 5=

πό τα podcast

ηκαν ενδιαφέροντα. 5
ησαν να συγκεντρωθώ περισσότερο στο μάθημα. 5
podcast σε σχέση με το να ακούω μόνο τον/την εκπαιδευτικό 3
μοποιούνται συχνότερα podcast στο μάθημα της Έκθεσης. 3

ών και περιεχομένου

ησαν να κατανοήσω καλύτερα τις βασικές έννοιες της ενότητας. 3
st κατάλαβα πιο ξεκάθαρα το θέμα της ενότητας. 4
ου δόθηκαν στα podcast με βοήθησαν να κατανοήσω το 4
α τις πληροφορίες που παρουσιάστηκαν μέσω podcast. 3

ν - κριτική σκέψη

ησαν να συνδέσω τις έννοιες μεταξύ τους. 3
ω το θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. 4
κεφτώ πιο κριτικά πάνω στο θέμα. 4
ργανώσω καλύτερα τις σκέψεις μου. 3



Α. Επιχειρηματικότητα και πληροφορίες

13. Τα podcast με βοήθησαν να [illegible]
14. Με βοήθησαν [illegible]
15. Με βοήθησαν να βελτιώσω την [illegible]
16. Νιώθω ότι μετά τα podcast [illegible] θέμα

Ε. Σύγκριση με παραδοσιακή διδασκαλία

17. Σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία τα podcast με βοήθησαν περισσότερο στην κατανόηση
18. Σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία τα podcast με βοήθησαν περισσότερο στην ανάπτυξη επιχειρημάτων

ΣΤ. Ερωτήσεις Ανοιχτού Τύπου

19. Τι σου άρεσε περισσότερο στα podcast.
Ήταν εύκολο να το καταλάβω

20. Τι δεν σου άρεσε ή τι θα μπορούσε να βελτιωθεί;
Τα ίδιο πολύ γράφορα και δεν τα ακούγαμε για δεύτερη φορά.

21. Πιστεύεις ότι τα podcast σε βοήθησαν στην προετοιμασία σου για τις Πανελλαδικές; Γιατί;
Δεν είμαι σίγουρη.

στο μάθημα. 4
νο τον/την εκπαιδευτικό 4
μάθημα της Έκθεσης. 5

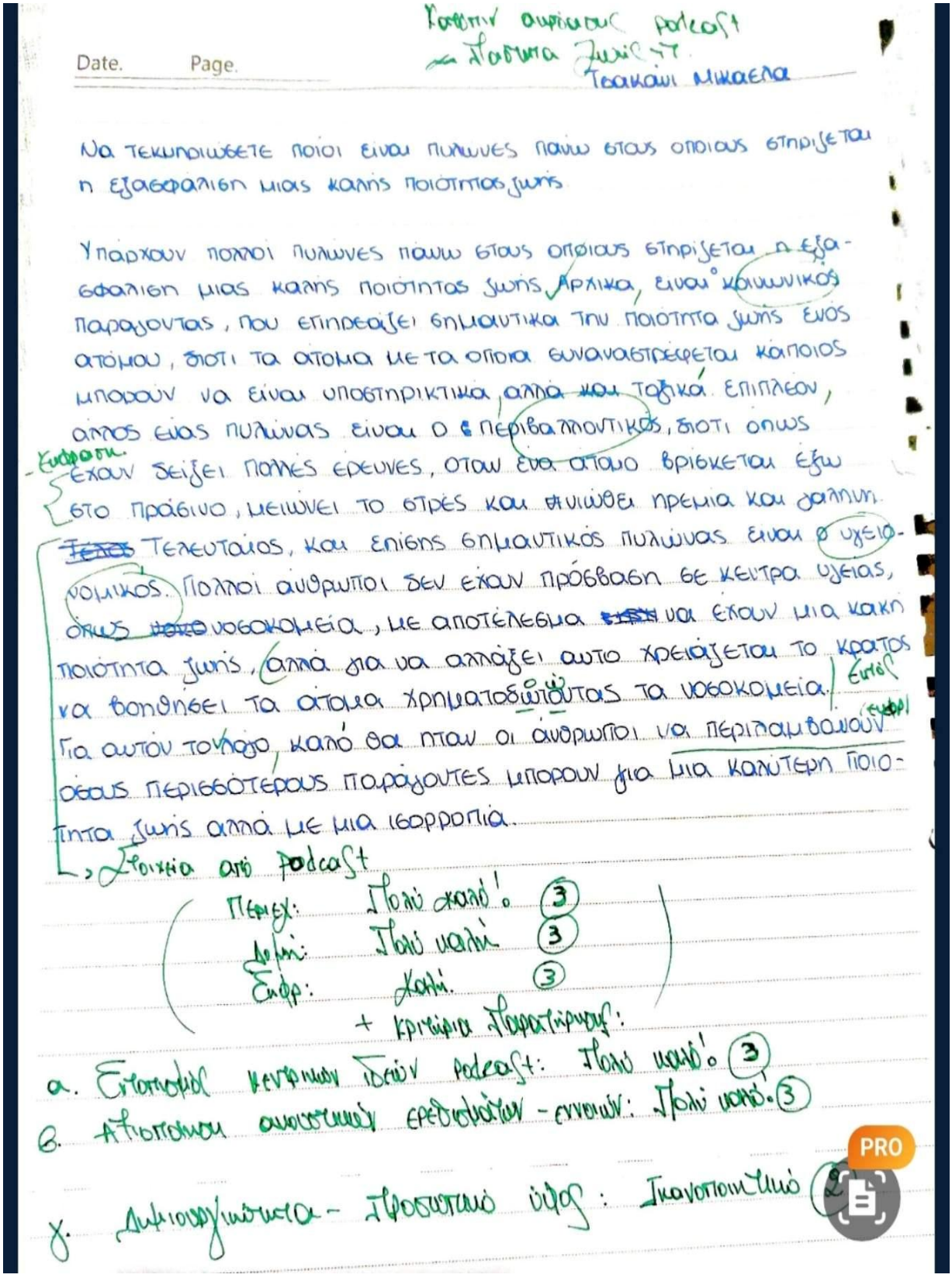
σικές έννοιες της ενότητας. 4
της ενότητας. 4
ν να κατανοήσω το 5
καν μέσω podcast. 5

τους. 4
γωνίες. 3
3
. 4

19. Τι σου άρεσε περισσότερο στα podcast;
Είναι κάτι διαφορετικό, πράγμα που το καλιά ενδιαφέρον οπότε είναι πιο ευχάριστο να προσέξεις στο μάθημα.

20. Τι δεν σου άρεσε ή τι θα μπορούσε να βελτιωθεί;
Κάποια έχουν μεγάλη διάρκεια με αποτέλεσμα να κουράζουν κάποια στιγμή, αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό.

21. Πιστεύεις ότι τα podcast σε βοήθησαν στην προετοιμασία σου για τις Πανελλαδικές; Γιατί;
Με βοήθησαν ευ μέρη διότι ήταν κάτι πιο ξεκούραστο και ενδιαφέρον για εμένα και [illegible] με βοήθησαν στην ανάπτυξη επιχειρημάτων, ή τουλάχιστον στην λογική της.



Κατόπιν ακρόασης podcast
Πάσχα Ζωής ΤΤ
Τσακάνι Μικαέλα

Date. Page.

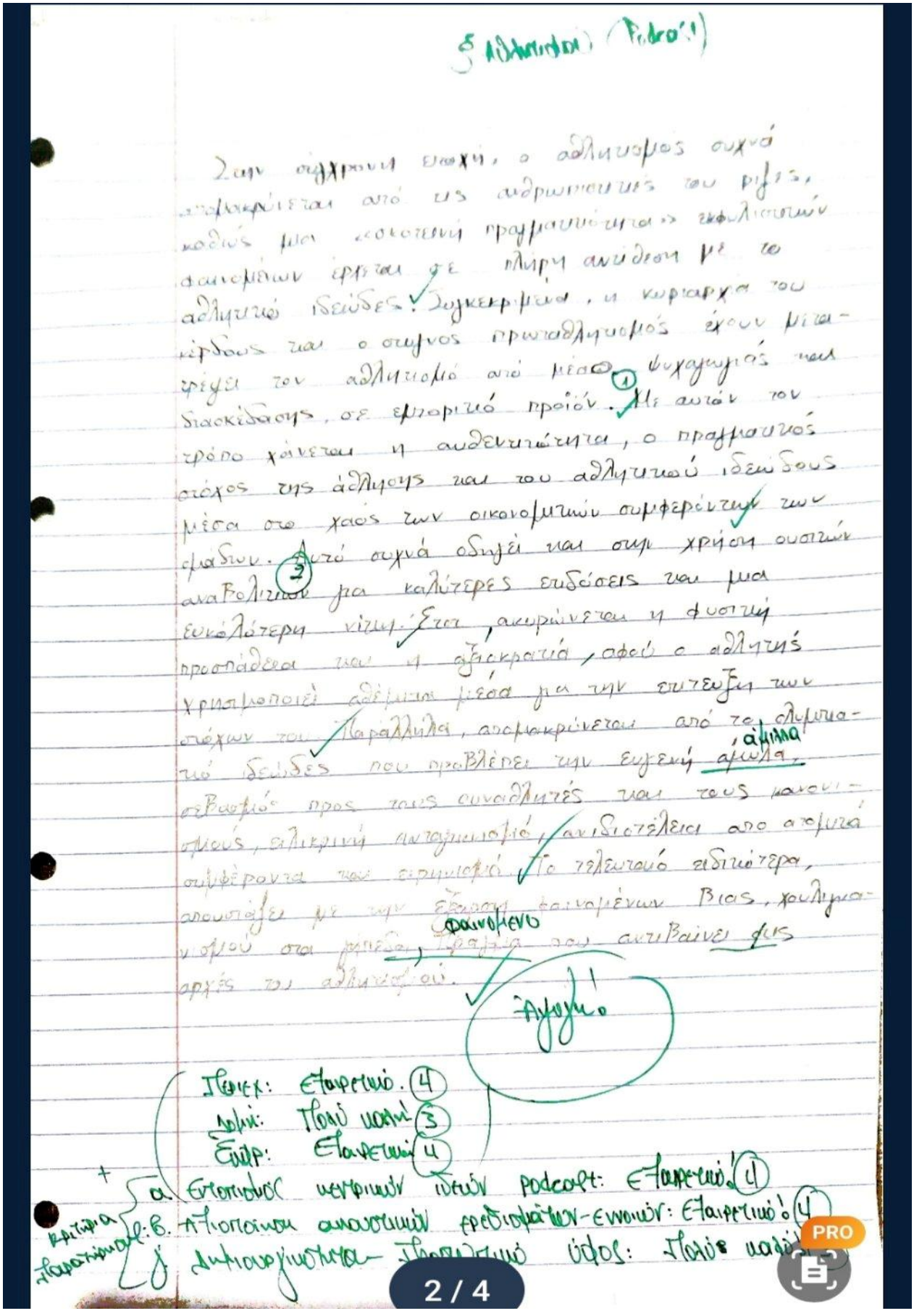
Να τεκμηριώσετε ποίοι είναι πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίζεται η εξασφάλιση μιας καλής ποιότητας ζωής.

Υπάρχουν πολλοί πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίζεται η εξασφάλιση μιας καλής ποιότητας ζωής. Αρχικά, είναι κανωνικός παράγοντας, που επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα ζωής ενός ατόμου, διότι τα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται κάποιος μπορούν να είναι υποστηρικτικά, αλλά και τοξικά. Επιπλέον, άλλος ένας πυλώνας είναι ο περιβαλλοντικός, διότι όπως εκφράσκ. έχουν δείξει πολλές έρευνες, όταν ένα άτομο βρίσκεται έξω στο πράσινο, μειώνει το στρές και νιώθει ηρεμία και χαλήνη. Τελευταίος, και επίσης σημαντικός πυλώνας είναι ο υγειονομικός. Πολλοί άνθρωποι δεν έχουν πρόσβαση σε κέντρα υγείας, όπως νοσοκομεία, με αποτέλεσμα να έχουν μια κακή ποιότητα ζωής, αλλά για να αλλάξει αυτό χρειάζεται το κράτος να βοηθήσει τα άτομα χρηματοδοτώντας τα νοσοκομεία. Εκτός Για αυτόν τον λόγο, καλό θα ήταν οι άνθρωποι να περιλαμβάνουν (εκφρ.) όσους περισσότερους παράγοντες μπορούν για μια καλύτερη ποιότητα ζωής αλλά με μια ισορροπία.

→ Στοιχεία από podcast

Περιεχ: Πολύ καλό! (3)
Δομή: Πολύ καλή (3)
Εκφρ: Καλή. (3)
+ κριτήρια παρατήρησης:

α. Εντοπισμός κεντρικών ιδεών podcast: Πολύ καλό! (3)
β. Αξιοποίηση ακουστικών ερεθισμάτων - εννοιών: Πολύ καλό. (3)
γ. Δημιουργικότητα - Προσωπικό ύφος: Ικανοποιητικό (2)



5 λάθη στο Ριάλτο!

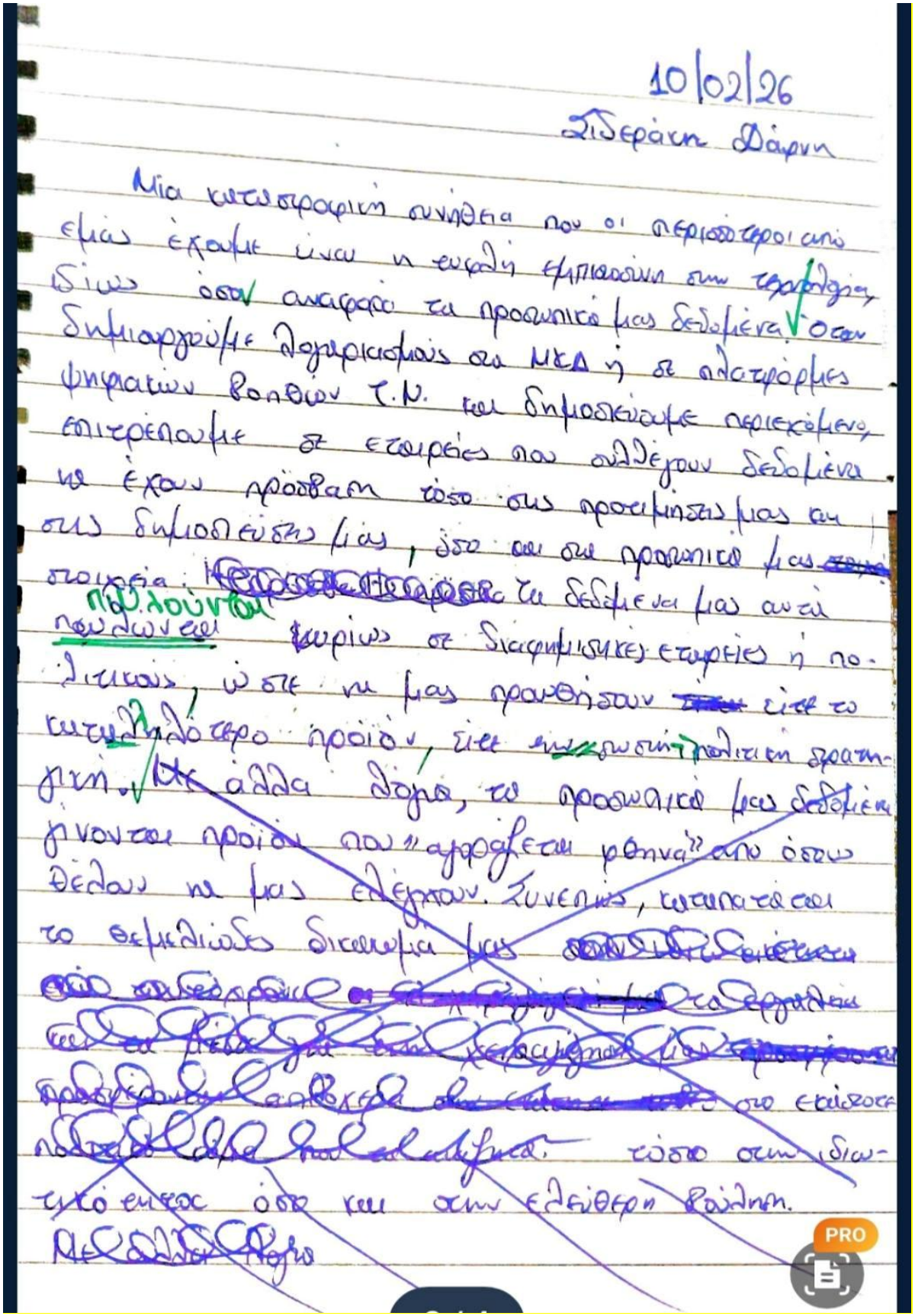
Στην σημερινή εποχή, ο αθλητισμός συχνά παρουσιάζεται από τις διαφημίσεις του ρίξε, κάθε μια καταιγιστική πραγματικότητα» γεμάτη από φαντασμένα άτομα σε πλήρη αντίθεση με το αθλητικό ιδεώδες. Συγκεκριμένα, η κυριαρχία του κέρδους και ο σύγχρονος επαγγελματισμός έχουν μετατρέψει τον αθλητισμό από μέσο ψυχαγωγίας και διασκέδασης, σε εμπορικό προϊόν. Με αυτόν τον τρόπο χάνεται η αυθεντικότητα, ο πραγματικός σκοπός της άθλησης και του αθλητικού ιδεώδους μέσα στο χάος των οικονομικών συμφερόντων των ομάδων. Αυτό συχνά οδηγεί και στη χρήση ουσιών αναβολισμού για καλύτερες επιδόσεις και μια ευκολότερη νίκη. Έτσι, ακυρώνεται η φυσική προσπάθεια και η αξιοκρατία, αφού ο αθλητής χρησιμοποιεί αθέμιτα μέσα για την επιτυχία των σκοπών του. Παράλληλα, ξεχωρίζουν από τα αθλητικά ιδεώδες που προβλέπει την ευγενή άμιλλα, σεβασμό προς τους συναθλητές και τους κανονισμούς, αλληλεγγύη ανταγωνισμό, ανιδιοτέλεια και ατομικά συμφέροντα των επιμέρους. Το τελευταίο ειδικότερα, απουσιάζει με την έλευση καινούριων βιας, χουλιγκανισμού στα γήπεδα, τραύμα που ανιχνεύει στις αρχές του αθλητισμού.

Φαινόμενο

Άθλημα

Ιδιωτ: Εταιρεία. (4)
Δημ: Πολύ καλή (3)
Εμπ: Εταιρεία (4)

+ Κριτήρια διαπίστωσης: α. Εντοπισμός κεντρικών ιδεών podcast: Εταιρεία! (4)
β. Αντιστοίχιση ανακοινώσεων εφεδρικών-εννοιών: Εταιρεία! (4)
γ. Διπλογλωσσία - Πλουραλισμός ύφος: Πολύ καλά

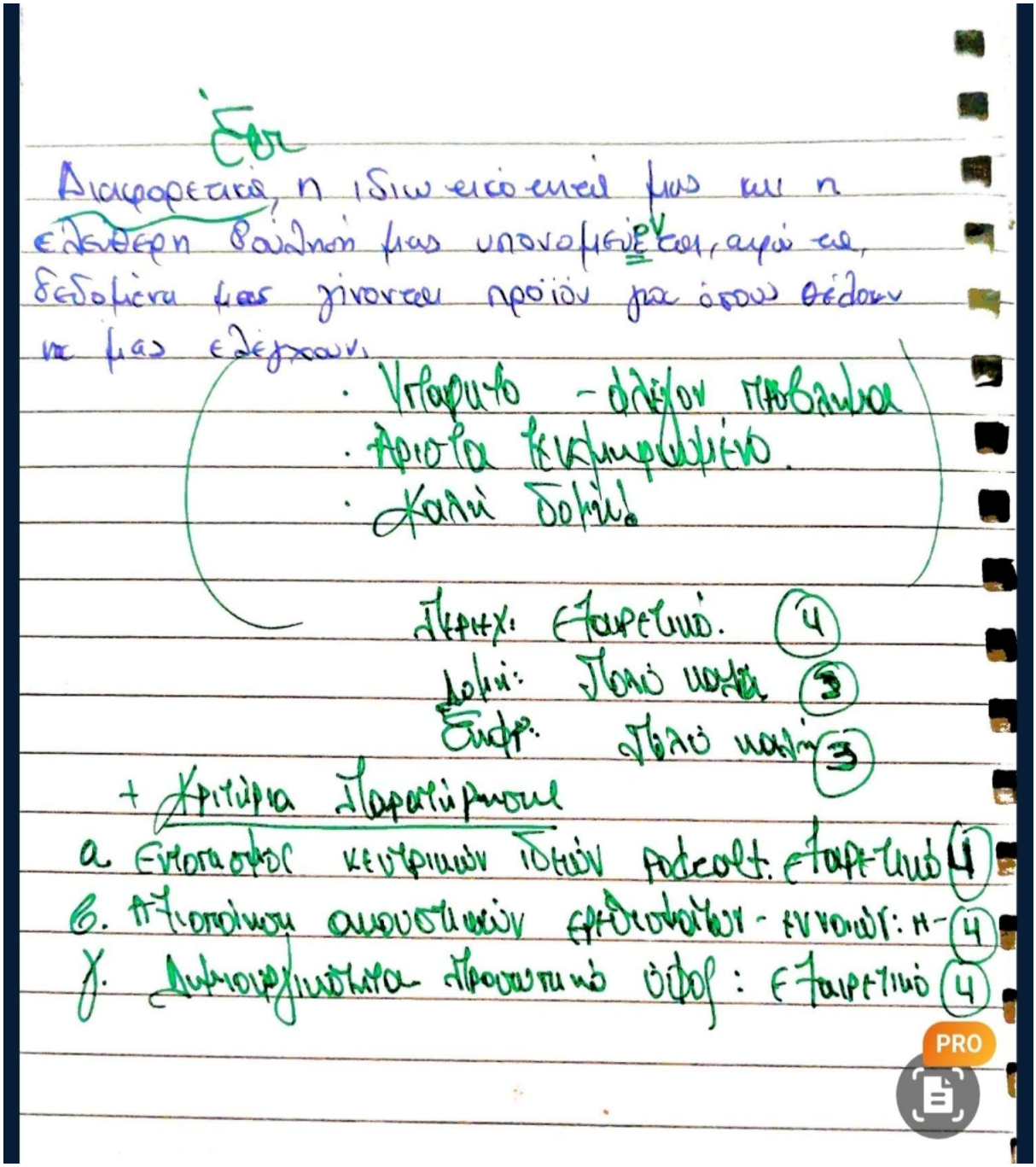


10/02/26

Σιδεράκη Δάφνη

Μία καταστροφική συνήθεια που οι περισσότεροι από εμάς έχουμε είναι η τυφλή εμπιστοσύνη στην τεχνολογία, ιδίως όσον αναφορά τα προσωπικά μας δεδομένα. Όταν δημιουργούμε λογαριασμούς στα ΜΚΔ ή σε πλατφόρμες ψηφιακών βοηθών Τ.Ν. και δημοσιεύουμε περιεχόμενο, επιτρέπουμε σε εταιρείες που συλλέγουν δεδομένα να έχουν πρόσβαση τόσο στις προτιμήσεις μας και στις δημοσιεύσεις μας, όσο και στα προσωπικά μας ~~[illegible]~~ στοιχεία. ~~[illegible]~~ Τα δεδομένα μας αυτά πουλούνται κυρίως σε διαφημιστικές εταιρείες ή πολιτικούς, ώστε να μας προωθήσουν ~~[illegible]~~ είτε το καταλληλότερο προϊόν, είτε ~~[illegible]~~ πολιτική στρατηγική. Με άλλα λόγια, τα προσωπικά μας δεδομένα γίνονται προϊόν που "αγοράζεται φθηνά" από όσους θέλουν να μας ελέγχουν. Συνεπώς, καταπατάται το θεμελιώδες δικαιωμά μας ~~[illegible]~~ στο εκάστοτε ~~[illegible]~~ τόσο στην ιδιωτικότητος όσο και στην ελεύθερη βούληση.

~~Με άλλα λόγια~~



Έτι

Διαφορετικά, η ιδιωτικότητά μας και η ελευθερη βούλησή μας υπονομεύεται, αφού τα δεδομένα μας γίνονται προϊόν για όσους θέλουν να μας ελέγχουν.

- Υπάρκτο - φλέγον πρόβλημα
- Άριστα τεκμηρωμένο.
- Καλή δομή.

Περιεχ: Εξαιρετικό. (4)
Δομή: Πολύ καλή (3)
Ενφρ: Πολύ καλή (3)

+ Κριτήρια Παρατήρησης

α. Εντοπισμός κεντρικών ιδεών Podcalt: Εξαιρετικό (4)
β. Αξιοποίηση ακουστικών ερεθισμάτων - εννοιών: η- (4)
γ. Δημιουργικότητα προσωπικό ύφος: Εξαιρετικό (4)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αραβανή, Ε. (2018). Διδάσκοντας λογοτεχνία μέσα από τα μάτια της γενιάς του διαδικτύου: *Ο πιστός φίλος* του Oscar Wilde σε μορφή podcast. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης (Επιμ.), *10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Λογοτεχνία και Παιδεία. Πρακτικά Συνεδρίου* (Τόμ. Α΄, σσ. 171–184). Εκδόσεις Διάδραση.

Γκαντιά, Ε., & Ντίνας, Κ. (2021).
Το ενδιαφέρον ως προγνωστικός δείκτης της κατανόησης της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας. *International Journal of Educational Innovation, 3*(1).
https://journal.eepek.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf_790_n7FxJYqWSu.pdf

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2021).
Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας.

Κοροσίδου, Ε., & Μπράτιτσης, Θ. (2025).
Ψηφιακή αφήγηση στη γλωσσική εκπαίδευση.

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012).
Η «νομιμοποίηση» της δημιουργικής γραφής. *Κείμενα*, (15).
https://studyarchive.eap.gr/2020_2021_a/course/view.php?id=396

Μουλά, Ε. (2012).
Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στη μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *Κείμενα*, (15).
https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.544

Μουλά, Ε., & Βενιζέλου, Δ. (2024).
Από το ιστορικό τραύμα, την προφορική ιστορία και τη βιωμένη μαρτυρία στη δημιουργική γραφή και την ψηφιακή αφήγηση: Ένα μαθητικό πρότζεκτ δημιουργίας podcast. *Νέος Παιδαγωγός Online*, 43.
https://neospaidagogos.online

Μουταφίδου, Α., & Μπράτιτσης, Θ. (2013).
Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: Δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. Στο *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής*.

Μπράτιτσης, Θ. (2015).
Ψηφιακή αφήγηση, δημιουργική γραφή και γραμματισμός του 21ου αιώνα. *Δελτίο εκπαιδευτικού προβληματισμού και επικοινωνίας*, 55, 15–19.
http://impschool.gr/deltio-site/?p=90

Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. (1999).
Υπουργική Απόφαση 1091/Γ2. ΦΕΚ Β 344/13-4-1999.

Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας Λυκείου. (2021).
Υπουργική Απόφαση 158779/Δ2. ΦΕΚ 5769/Β/10-12-2021.

Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας Λυκείου. (2023).
Υπουργική Απόφαση 48536/Δ2. ΦΕΚ Β 2953/04-05-2023.

Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου. (2021).
Υπουργική Απόφαση 158753/Δ2. ΦΕΚ 5871/Β/15-12-2021.

Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας Λυκείου. (2023).
Υπουργική Απόφαση 4026/Δ2. ΦΕΚ 198/Β/19-1-2023.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Abdulrahman, T. R., Basalama, N., & Widodo, M. R. (2018).
The impact of podcasts on EFL students' listening comprehension. *International Journal of English Linguistics, 8*(6), 122–130.

Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004).
Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 523–535.

Benjamin, W. (1968).
The storyteller. In H. Arendt (Ed.), *Illuminations* (pp. 83–109). Schocken Books.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012).
Flip your classroom. International Society for Technology in Education.

Bozavlı, E. (2024).
The effects of intensive podcast listening on students' listening comprehension and motivation. *Arab World English Journal, 15*(1), 123–138.

Breen, M. P. (1985).
Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics, 6*(1), 60–70.

Burdick, A., Drucker, J., Lunenfeld, P., Presner, T., & Schnapp, J. (2012). *Digital humanities*. MIT Press.

Center for Digital Storytelling. (n.d.). *The 7 elements of digital storytelling*. University of Houston. http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?cid=27&id=27&sublinkid=31

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal, 4*(3), 164–195.

Culham, R. (2003). *6 + 1 traits of writing*. Scholastic.

Cutler, C., Ahmar, M., & Bahri, S. (Eds.). (2022). *Digital orality: Vernacular writing in online spaces*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-10433-6

Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.

Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge University Press.

Foley, J. M. (1988). *The theory of oral composition: History and methodology*. Indiana University Press.

Gold, M. K. (Ed.). (2012). *Debates in the digital humanities*. University of Minnesota Press.

Goldman, T. (2018). The impact of podcasts in education. *Advanced Writing: Pop Culture Intersections*, 29. https://scholarcommons.scu.edu/engl_176/29

Hasan, M. M., & Hoon, T. B. (2013). Podcast applications in language learning: A review of recent studies. *English Language Teaching, 6*(2), 128–135.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Indahsari, D. (2020).
Using podcasts for language learning. *Journal of English Educational Studies, 3*(2), 56–70.

Jaya, R., & Sonja, O. (2013). Podcasting as an Educational Building Block. *Academic Libraries Australian Academic & Research Libraries, 38*(4) 270-279, http://dx.doi.org/10.1080/00048623.2007.10721309.

Kress, G. (2010).
Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge.

Lambert, J. (2002).
Digital storytelling: Capturing lives, creating community. Digital Diner Press.

Lemerond, S., & Rourks, L. C. (2023).
Digital voices: Podcasting in the creative writing classroom. Bloomsbury Publishing.

Lord, A. B. (2000).
The singer of tales (2nd ed.). Harvard University Press.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016).
Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson.

Mayer, R. E. (2014).
Multimedia instruction. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (4th ed., pp. 385–399). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_31

Mayer, R. E. (2002).
Multimedia learning. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan, 41*, 27–29.

McMinn, S. (2008).
Podcasting possibilities: Increasing time and motivation in the language learning classroom. European Institute for E-Learning.

Mezirow, J. (1997).
Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, 74*, 5–12.

New London Group. (1996).
A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), 60–92.

OECD. (2021).
AI and the future of skills, volume 1: Capabilities and assessments. OECD Publishing.

Ong, W. J. (1982).
Orality and literacy: The technologizing of the word. Routledge.

Parry, M. (1971).
The making of Homeric verse: The collected papers of Milman Parry. Oxford University Press.

Peng, L., Akhter, S., & Hashemifardnia, A. (2025).
Podcast-integrated speaking instruction: Enhancing informal digital learning of English, academic engagement, and speaking skills. *Acta Psychologica, 258*, 105158.

Phillips, B. (2017).
Student-produced podcasts in language learning: Exploring student perceptions of podcast activities. *IAFOR Journal of Education, 5*(3), 157–171.

Robin, B. R. (2008).
Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice, 47*(3), 220–228.

Rosell-Aguilar, F. (2007).
Top of the pods: In search of a podcasting "pedagogy" for language learning. *Computer Assisted Language Learning, 20*(5), 471–492.

Russell, S., & Norvig, P. (2021).
Artificial intelligence: A modern approach (4th ed.). Pearson.

Rost, M. (2011).
Teaching and researching listening (2nd ed.). Routledge.

Sadik, A. (2008).
Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach. *Educational Technology Research and Development, 56*(4), 487–506.

Saeedakhtar, A., & Zhang, W. (2021).
Collaborative listening to podcasts and its effect on vocabulary learning. *System, 101*, 102577.

Siemens, G., & Baker, R. S. J. d. (2012).
Learning analytics and educational data mining: Towards communication and collaboration. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge*.

Stanley, G. (2006).
Podcasting: Audio on the Internet comes of age. *TESL-EJ, 9*(4).

Stoyko, P. (2020). *The model: Active listening* [Infographic]. Elanica.

Sweller, J. (1988).
Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257–285.
https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. G. W. C. (1998).
Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review, 10*(3), 251–296.
https://doi.org/10.1023/A:1022193728205

UNESCO. (2021).
AI and education: Guidance for policy-makers. UNESCO Publishing.

van Lier, L. (1996).
Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity. Longman.

Vandergrift, L. (2007).
Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching, 40*(3), 191–210.

Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2009).
Teaching and learning second language listening: Metacognition in action. Routledge.

Williamson, B., & Eynon, R. (2020).
Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology, 45*(3), 223–235.

Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012).
Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation. *Computers & Education, 59*(2), 339–352.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019).
Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1).