



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:**

**Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και από Απόσταση  
Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)**

**Συνεργατική μάθηση υποστηριζόμενη από  
ηλεκτρονικά περιβάλλοντα. Μελέτη περίπτωσης στη  
διδασκαλία της Γλώσσας Γ' Γυμνασίου**

**Διπλωματική εργασία**

**Φίλιππος Δελής**

**Επιβλέπων καθηγητής: Αθανάσιος Τζιμογιάννης**

**Κόρινθος**

**Σεπτέμβριος 2014**

**ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ**

**Αθανάσιος Τζιμογιάννης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου  
(Επιβλέπων Καθηγητής)**

**Βασίλειος Κουλαϊδής, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου**

**Δέσποινα Τσακίρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου**

## Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «*Συνεργατική μάθηση υποστηριζόμενη από ηλεκτρονικά περιβάλλοντα. Μελέτη περίπτωσης στη διδασκαλία της Γλώσσας στη Γ' Γυμνασίου*» εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «*Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, άτυπη και από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)*» του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Ο υπογράφων εκφράζει τις ειλικρινείς ευχαριστίες του στον καθηγητή κ. Αθανάσιο Τζιμογιάννη για τις εύστοχες παρατηρήσεις του και για τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργατικής κοινότητας και διερεύνησης που δημιούργησε στις παραδόσεις του, χωρίς το οποίο η παρούσα εργασία δε θα είχε εκπονηθεί.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες αρμόζουν στον αγαπητό συνάδελφο κύριο Γιώργο Κούτρα, με τον οποίο ήμαστε συμφοιτητές στη διάρκεια φοίτησης των δυο ακαδημαϊκών εξαμήνων, 2013 – 2014. Ο κύριος Κούτρας παρουσίασε σε εμάς, τους συμφοιτητές του, μέσω της ιστοεξερεύνησης WebQuest, την αρχική ιδέα – σενάριο, την οποία επεξεργάστηκε η παρούσα μελέτη περίπτωσης από τη γλωσσική βέβαια οπτική.

*Στο Θοδωρή και την Όλγα*

*Reading the word and reading the world*

*Freire, P., & Macedo, D (1987)*

## Περιεχόμενα

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b> .....	<b>3</b>
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ</b> .....	<b>8</b>
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ</b> .....	<b>9</b>
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ</b> .....	<b>10</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	<b>12</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	<b>13</b>
1.1. Πρόλογος .....	13
1.2. Σκοπός της έρευνας.....	13
1.3. Κριτήρια επιλογής θέματος.....	14
1.4. Παρουσίαση της δομής της έρευνας.....	16
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2</b> .....	<b>18</b>
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ</b> .....	<b>18</b>
<b>2.1. Θεωρητικό πλαίσιο και ορισμοί: Το επιστημονικό πεδίο της γλωσσικής διδασκαλίας υποβοηθούμενης από υπολογιστή (CALL)</b> .....	<b>18</b>
2.1.1. Web 2.0 και Σχολείο 2.0 .....	20
2.1.2. Θεωρίες Μάθησης και ΤΠΕ – η παιδαγωγική του Ιστού 2.0 .....	21
2.1.3. Ηλεκτρονικά μαθησιακά περιβάλλοντα συνεργασίας .....	29
2.1.4. Moodle .....	33
2.1.5. Επικοινωνία με διαμεσολάβηση υπολογιστή (Computer Mediated Communication) – Σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία.....	36
2.1.6. Μεικτή Μάθηση (Blended Learning) .....	36
2.1.7. Συνεργατική μάθηση.....	37
2.1.8. Συνεργατική γραφή .....	42
2.1.9. Μαθησιακή αυτονομία.....	44
2.1.10. Αυθεντική Μάθηση.....	45
2.1.11. Μαθησιακή εμπλοκή (engagement).....	46
<b>2.2. Διδακτική της γλώσσας</b> .....	<b>50</b>
2.2.1. Γραμματισμός – πολυγραμματισμός .....	52
<b>2.3. Αποτελέσματα ερευνών για τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα συνεργασίας</b> .....	<b>54</b>
2.3.1. 1 <sup>ο</sup> κριτήριο: Γνωστικό αποτέλεσμα .....	56
2.3.2. 2 <sup>ο</sup> κριτήριο: Τρόποι συνεργασίας: Αλληλεπίδραση και επικοινωνία .....	63
2.3.3. 3 <sup>ο</sup> κριτήριο: Ζητήματα σχεδιασμού των περιβαλλόντων .....	69
<b>2.4. Συμπεράσματα βιβλιογραφικής επισκόπησης</b> .....	<b>72</b>

2.5.	Επιφυλάξεις – αρνητικά σημεία της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση	74
2.6.	Σκοπιμότητα παρούσας μελέτης.....	75
	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>78</b>
3.1	Αντιστοιχία της διδακτικής παρέμβασης με το Αναλυτικό Πρόγραμμα .....	78
3.2	Ερευνητικός σκοπός.....	82
3.3	Ερευνητικά Ερωτήματα .....	83
3.4	Δείγμα.....	84
3.5	Η διδακτική παρέμβαση: Σχεδιασμός και υλοποίηση.....	84
3.6	Καθοδήγηση και ρόλος διδάσκοντος .....	94
3.7	Μεθοδολογικά εργαλεία .....	99
3.7.1	Το μοντέλο διερεύνησης γνώσης (CoI) του Garrison.....	99
3.7.2	Μοντέλο οικοδόμησης γνώσης (Knowledge Costruction Indicators) – Μια ταξινόμια.....	103
3.7.3	Έρευνες βασισμένες στα μεθοδολογικά εργαλεία του μοντέλου διερεύνησης γνώσης (CoI) και του μοντέλου οικοδόμησης γνώσης (Kc).....	106
3.7.4	Μεθοδολογία ανάλυσης wiki.....	107
	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>112</b>
4.1.	<b>Χώρος συζητήσεων – forum .....</b>	<b>112</b>
4.1.1	Ομάδα Α΄ .....	112
4.1.2	Ομάδα Β΄.....	121
4.1.3	Ομάδα Γ΄ .....	126
4.1.4	Ομάδα Δ΄.....	132
4.1.5	Συνολική αποτίμηση της συζήτησης του forum.....	138
4.2	<b>Συνεργατική γραφή στο wiki.....</b>	<b>144</b>
4.2.1	Ομάδα Α΄ .....	145
4.2.2	Ομάδα Β΄.....	152
4.2.3	Ομάδα Γ΄.....	157
4.2.4	Ομάδα Δ΄.....	161
4.2.5	Συνολική αποτίμηση της διαδικασίας συνεργατικής γραφής .....	167
4.3	<b>Συνεντεύξεις μαθητών .....</b>	<b>169</b>
4.3.1	Άξονας: Αποδοχή.....	170
4.3.2	Άξονας: Αλληλεπίδραση – Συνεργασία.....	174
4.3.3	Άξονας: Μάθηση .....	176
4.3.4	Άξονας: Κινητροδότηση .....	178

4.3.5	Άξονας: Ρόλος διδάσκοντα .....	181
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....</b>		<b>183</b>
5.1.	ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	183
5.2.	1 <sup>ο</sup> ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ.....	184
5.3.	2 <sup>ο</sup> ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ.....	186
5.4.	3 <sup>ο</sup> ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ.....	190
5.5.	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ.....	193
5.6.	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΕΙΣ .....	194
5.7.	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ.....	194
5.8.	ΕΠΙΛΟΓΟΣ .....	195
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>		<b>197</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....</b>		<b>213</b>
	<i>Παράρτημα 1: Το σενάριο εργασίας .....</i>	<i>213</i>
	<i>Παράρτημα 2: Οδηγίες συγγραφής wiki.....</i>	<i>216</i>

## Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 2. 1:	Συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης και εφαρμογή των ΤΠΕ.....	22
Σχήμα 2. 2:	Γνωστικές θεωρίες μάθησης και εφαρμογή των ΤΠΕ .....	24
Σχήμα 2. 3:	Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης και εφαρμογή των ΤΠΕ.....	25
Σχήμα 2. 4:	Η θεωρία Δραστηριότητας .....	27
Σχήμα 2. 5:	Θεωρίες μάθησης .....	28
Σχήμα 2. 6:	Η δομή ενός LMS (Britain & Liber, 1999) .....	33
Σχήμα 2. 7:	Οθόνη μαθησιακών δραστηριοτήτων στο Moodle .....	35
Σχήμα 2. 8:	Λειτουργία συνεργασίας κατά Dillenb urg (1999).....	39
Σχήμα 2. 9:	Αναπαράσταση μοτίβων ροής συνεργατικής μάθησης, από το Dimitriadis (2011).....	40
Σχήμα 2. 10:	Εξέλιξη των θεωριών γλωσσικής διδασκαλίας.....	52
Σχήμα 2. 11:	Κατηγοριοποίηση βιβλιογραφικής επισκόπησης .....	55
Σχήμα 3. 1:	Αναφορικές προτάσεις .....	81
Σχήμα 3. 2:	Συγκριτικές αναφορές Ελλάδας με ευρωπαϊκές χώρες .....	82
Σχήμα 3. 3:	Αναπαράσταση της υλοποίησης του project .....	93
Σχήμα 3. 4:	Οθόνη της ηλεκτρονικής πλατφόρμας με τις ανακοινώσεις του διδάσκοντα.....	94
Σχήμα 3. 5:	Μήνυμα - ανακοίνωση του διδάσκοντος.....	95
Σχήμα 3. 6:	Μήνυμα επιβράβευσης - ανακοίνωση διδάσκοντος.....	95
Σχήμα 3. 7:	Μήνυμα επισήμανσης - ανακοίνωση διδάσκοντος .....	96
Σχήμα 3. 8:	Οθόνη της πλατφόρμας με τις οδηγίες του διδάσκοντος για τη διεξαγωγή διαλόγου.....	97
Σχήμα 3. 9:	Οδηγίες του διδάσκοντος για τη διαχείριση του wiki .....	97
Σχήμα 3. 10:	Οθόνη με τις οδηγίες του διδάσκοντος και τις εργασίες .....	98



Σχήμα 3. 11: Αποσπάσματα από το σενάριο εργασίας.....	98
Σχήμα 3. 12: Οι παρουσίες του μοντέλου Garrison et al. (2000) .....	100
Σχήμα 3. 13: Διαδοχικές αναθεωρήσεις ενός wiki .....	110
Σχήμα 4. 1: Πλήθος αναρτήσεων ανά μαθητή ομάδας Α΄ .....	112
Σχήμα 4. 2: Πλήθος αναρτήσεων ανά μαθητή ομάδας Β΄ .....	121
Σχήμα 4. 3: Πλήθος αναρτήσεων ανά μαθητή ομάδας Γ΄ .....	127
Σχήμα 4. 4: Διαδοχικές αναρτήσεις - απαντήσεις στο ίδιο θέμα.....	129
Σχήμα 4. 5: Πλήθος αναρτήσεων ανά μαθητή ομάδας Δ΄ .....	132
Σχήμα 4. 6: Διαπραγματεύση θέματος στην ομάδα Δ΄ .....	135
Σχήμα 4. 7: Διαδοχικές αναρτήσεις ομάδας Δ΄ .....	140
Σχήμα 4. 8: Οικοδόμηση της νέας γνώσης - Μοτίβα και χαρακτηριστικά.....	142
Σχήμα 4. 9: Συγκριτικός Πίνακας αναρτήσεων ανά ομάδα στο forum .....	143
Σχήμα 4. 10: Αναθεωρήσεις του wiki από τις ομάδες.....	144
Σχήμα 4. 11: Αναθεωρήσεις του wiki της ομάδας Β΄ ανά μαθητή.....	145
Σχήμα 4. 12: 2η εκδοχή ομάδας Α΄ .....	146
Σχήμα 4. 13: Πολυμεσικό υλικό από το wiki της ομάδας Α΄ .....	147
Σχήμα 4. 14: Πολυμεσικό υλικό από το wiki της ομάδας Α΄ .....	148
Σχήμα 4. 15: 32η, 36η και 41η εκδοχές στο wiki της ομάδας Α΄ .....	148
Σχήμα 4. 16: Πολυμεσική σύγκριση ιστορικών χώρων από το wiki της ομάδας Α΄ .....	149
Σχήμα 4. 17: Διαδοχικές εκδοχές στο wiki της ομάδας Α΄ (65, 66, 69).....	151
Σχήμα 4. 18: Αναθεωρήσεις του wiki της ομάδας Α΄ ανά εβδομάδα και μαθητή ....	151
Σχήμα 4. 19: Αναθεωρήσεις του wiki της ομάδας Β΄ ανά μαθητή.....	152
Σχήμα 4. 20: 2η και 6η εκδοχή στο wiki της ομάδας Β΄ .....	153
Σχήμα 4. 21: 6η και 10η εκδοχή της ομάδας Β΄ .....	153
Σχήμα 4. 22: Εκδοχές 21 και 35 στο wiki της ομάδας Β΄.....	154
Σχήμα 4. 23: 35η εκδοχή στο wiki της ομάδας Β΄.....	155
Σχήμα 4. 24: 55η εκδοχή στο wiki της ομάδας Β΄.....	156
Σχήμα 4. 25: Αναθεωρήσεις του wiki της ομάδας Β΄ ανά εβδομάδα και μαθητή.....	156
Σχήμα 4. 26: Αναθεωρήσεις του wiki της ομάδας Γ΄ ανά μαθητή .....	157
Σχήμα 4. 27: Εκδοχές 23η και 24η στο wiki της ομάδας Γ΄.....	158
Σχήμα 4. 28: 31η εκδοχή στο wiki της ομάδας Γ΄ .....	159
Σχήμα 4. 29: 39η εκδοχή στο wiki της ομάδας Γ΄.....	160
Σχήμα 4. 30: Εκδοχές 43, 46 και 48 στο wiki της ομάδας Γ΄ .....	160
Σχήμα 4. 31: Αναθεωρήσεις του wiki της ομάδας Γ΄ ανά εβδομάδα και μαθητή .....	161
Σχήμα 4. 32: Αναθεωρήσεις του wiki της ομάδας Δ΄ ανά μαθητή .....	162
Σχήμα 4. 33: 2η και 5η εκδοχή στο wiki της ομάδας Δ΄.....	162
Σχήμα 4. 34: 7η και 8η εκδοχή στο wiki της ομάδας Δ΄ .....	163
Σχήμα 4. 35: 14η και 16η εκδοχή στο wiki της ομάδας Δ΄ .....	164
Σχήμα 4. 36: 21η και 22η εκδοχή στο wiki της ομάδας Δ΄ .....	165
Σχήμα 4. 37: 25η και 30η εκδοχή στο wiki της ομάδας Δ΄ .....	165
Σχήμα 4. 38: 44η και 50η εκδοχή της ομάδας Δ΄ .....	166
Σχήμα 4. 39: Αναθεωρήσεις του wiki της ομάδας Δ΄ ανά εβδομάδα και μαθητή .....	167

## Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 2. 1: Ιστός 1.0 και 2.0: Διαφορές στη φιλοσοφία και τον τρόπο λειτουργίας (Karpati, 2009).....	20
Πίνακας 2. 2: Ταξινόμια χαρακτηριστικών Moodle .....	31
Πίνακας 2. 3: Τα στάδια συμπαραγωγής κειμένου κατά Tompkin (Li et al., 2012) ...	43

Πίνακας 2. 4: Κατηγοριοποίηση ερευνών γλωσσικής διδασκαλίας με την υποστήριξη υπολογιστή.....	76
Πίνακας 3. 1: Αντιστοιχία του ΔΕΠΠΣ με τις μαθησιακές δραστηριότητες της μελέτης περίπτωσης.....	78
Πίνακας 3. 2: Αντιστοιχία του Οδηγού Σπουδών με τις μαθησιακές δραστηριότητες της μελέτης περίπτωσης.....	79
Πίνακας 3. 3: Αντιστοιχία τυπολογίας των Chamot και O' Malley (1990) και των δραστηριοτήτων της μελέτης περίπτωσης.....	80
Πίνακας 3. 4: Συσχέτιση σκοπών προγράμματος σπουδών και μαθησιακών δραστηριοτήτων.....	81
Πίνακας 3. 5: Προετοιμασία και ενημέρωση των μαθητών για τη διδασκαλία της ενότητας με τη χρήση υπολογιστή.....	88
Πίνακας 3. 6: Προ - συγγραφική δραστηριότητα ομάδων - συζήτηση στο χώρο forum.....	89
Πίνακας 3. 7: Συγγραφική δραστηριότητα στο wiki.....	90
Πίνακας 3. 8: Διαστάσεις και δείκτες της Κοινότητας Διερεύνησης.....	100
Πίνακας 3. 9: Ταξινόμια οικοδόμησης γνώσης σε forum συζήτησης (Pena - Schaff και Nicholls).....	104
Πίνακας 3. 10: Μοντέλα ανάλυσης περιεχομένου και παραδείγματα ερευνών.....	106
Πίνακας 3. 11: Ταξινόμια κατηγοριών του wiki.....	109
Πίνακας 4. 1: Κατανομή αναρτήσεων ανά παρουσία - Ομάδα Α'.....	113
Πίνακας 4. 2: Συσχέτιση αναρτήσεων και θεμάτων επεξεργασίας από τους μαθητές της ομάδας Α'.....	116
Πίνακας 4. 3: Κατανομή αναρτήσεων ανά παρουσία - Ομάδα Β' και παραδείγματα.....	122
Πίνακας 4. 4: Συσχέτιση αναρτήσεων και θεμάτων επεξεργασίας από τους μαθητές της ομάδας Β'.....	124
Πίνακας 4. 5: Συσχέτιση θεμάτων επεξεργασίας στην ομάδα Β'.....	125
Πίνακας 4. 6: Κατανομή αναρτήσεων ανά παρουσία - Ομάδα Γ' και παραδείγματα.....	127
Πίνακας 4. 7: Κατανομή αναρτήσεων ανά παρουσία - Ομάδα Δ' και παραδείγματα.....	133
Πίνακας 4. 8: Συγκεντρωτική κατανομή αναρτήσεων ανά παρουσία του μοντέλου Garrison.....	144

## Κατάλογος συντομογραφιών

ACMC: Asynchronous Computer Mediated Communication  
CALICO: Computer Assisted Language Instruction Consortium  
CALL: Computer Assisted Language Learning  
CALT: Computer Assisted Language Testing  
CMC: Computer Mediated Communication  
CMS: Content Management System  
CSCL: Computer Supported Collaborative Learning  
ERC: European Resource Center  
iWTR: integrated Write to Read

LLT: Language Learning and Technology  
LMS: Learning Management System  
LTR: Language Teaching Research  
MOODLE: Modular Object Oriented Developmental Learning Environment  
ReCALL: The journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning  
SCORM: Sharable Content Object Reference Model  
SLA: Second Language Acquisition  
TAPPS: Thinking aloud pair problem solving  
TPS: Think Per Se  
VLE: Virtual Learning Environment  
ZPD: Zone of Proximal Development  
ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών  
ΠΣΔ: Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο  
ΤΠΕ: Τεχνολογία της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στη μελέτη και ανάλυση μιας διδακτικής παρέμβασης – project, που υλοποιήθηκε στην 4<sup>η</sup> ενότητα του μαθήματος της Γλωσσικής Διδασκαλίας στη Γ΄ Γυμνασίου. Η παρέμβαση αυτή αναπτύχθηκε στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης της πλατφόρμας Moodle. Οι μαθητές κλήθηκαν σε ομάδες να συζητήσουν – διαπραγματευτούν ένα πρόβλημα και στη συνέχεια να γράψουν από κοινού ένα κείμενο. Στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε συνέντευξη, ώστε να αναδειχθούν οι προσωπικές τους αντιλήψεις για τη διδακτική παρέμβαση.

Η εργασία διερεύνησε τον τρόπο λειτουργίας και τις παιδαγωγικές δυνατότητες της συνεργατικής μάθησης σε ηλεκτρονικά μαθησιακά περιβάλλοντα, αναφορικά με την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων μάθησης και συνεργασίας στους συμμετέχοντες μαθητές.

Μεθοδολογικά η εργασία στηρίχθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο του κοινωνικού εποικοδομισμού και σε αντίστοιχα εργαλεία ανάλυσης περιεχομένου. Έτσι, για την ανάλυση της συζήτησης – διαπραγμάτευσης αξιοποιήθηκαν τα μοντέλα διερεύνησης γνώσης (Community of Inquiry) των Garrison et al (2000) και η ταξινομία στρατηγικών οικοδόμησης γνώσης των Pena-Schaff (2004). Για την ανάλυση των αλλαγών στο συνεργατικό κείμενο αξιοποιήθηκε η ταξινομία αναθεωρήσεων περιεχομένου των Mak & Coniam (2008).

Η ανάλυση έδειξε ότι οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά σε όλα τα στάδια σχεδιασμού και υλοποίησης της εργασίας. Ανέπτυξαν συνεργατικά το κοινό κείμενο, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του σχεδίου έρευνας και ακολούθησαν συγκεκριμένα μοτίβα και στρατηγικές συνεργατικής γραφής, δίνοντας έμφαση στην προσθήκη νέου κειμένου και λιγότερο στην επεξεργασία ή στη διόρθωσή του. Το κείμενο που προέκυψε συνεργατικά εκπλήρωσε τα ποιοτικά κριτήρια που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό της παρέμβασης. Έτσι οι μαθητές έδειξαν ότι βελτίωσαν τις γλωσσικές τους ικανότητες και εργάστηκαν αυτόνομα. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων μαθητών έδειξαν ότι αξιολογούν θετικά τη διδακτική παρέμβαση και την εκπαιδευτική εμπειρία μέσω συνεργατικού περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης.

Συμπερασματικά, η έρευνα αυτή έδωσε σημαντικά ευρήματα για το ρόλο της συνεργατικής γραφής, η οποία ενίσχυσε τις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών του δείγματος, τον ψηφιακό τους εγγραμματισμό, όπως επίσης και άλλα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μάθησης μέσω των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων (συνεργασία, αυτονομία, αυθεντική μάθηση). Τέλος, ανέδειξε τις δυνατότητες ένταξης των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων συνεργατικής μάθησης στη διδασκαλία της Γλώσσας στο Γυμνάσιο.

**Λέξεις κλειδιά:** *συνεργατική μάθηση, συνεργατική γραφή, γλωσσική διδασκαλία με ΤΠΕ, συμπαραγωγή λόγου, ηλεκτρονική μάθηση, περιβάλλοντα συνεργατικής μάθησης, αυθεντική μάθηση, εργαλεία Ιστού 2.0, Moodle*

## **Κεφάλαιο 1 Εισαγωγή**

### **1.1.Πρόλογος**

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια μελέτη περίπτωσης στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας στην Γ΄ τάξη του Γυμνασίου με τη χρήση ηλεκτρονικών περιβαλλόντων συνεργατικής μάθησης. Σκοπός της εργασίας είναι να δείξει πώς η συνεργατική μάθηση, διαμεσολαβούμενη και υποστηριζόμενη από τον υπολογιστή, επηρεάζει το μαθησιακό αποτέλεσμα και τους αντίστοιχους στόχους του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας.

Η εργασία στηρίζεται θεωρητικά και μεθοδολογικά πάνω στους εξής άξονες: Πρώτος άξονας είναι η χρήση και αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στη διδασκαλία της γλώσσας. Η μεγάλη διεθνής εμπειρία στο χώρο των νέων τεχνολογιών στη γλωσσική εκπαίδευση είναι ο κεντρικός σκοπός της βιβλιογραφικής επισκόπησης αυτής της εργασίας, καθώς παρέχει όλες εκείνες τις θεωρητικές και μεθοδολογικές πλευρές, οι οποίες είναι απαραίτητες για να κατανοηθεί σε βάθος το επιστημονικό αυτό πεδίο. Ειδικότερα θα δοθεί έμφαση στην κατανόηση των ΤΠΕ στο γλωσσικό μάθημα, καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αναπτύσσεται ένα νέο είδος γραμματισμού (literacy), πιο ανοικτού και ποικίλου από τον παραδοσιακό γραμματισμό των προηγούμενων χρόνων.

Ο δεύτερος άξονας, και σε άμεσο συνδυασμό με τον πρώτο, είναι η ανάλυση και βιβλιογραφική επισκόπηση των θεωριών γύρω από την έννοια της συνεργατικής μάθησης. Η εργασία έχει σκοπό να δείξει, μέσα από τη μελέτη των πηγών αναφοράς, πώς διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις αντιλαμβάνονται την έννοια της συνεργασίας στην εκπαίδευση, ποιες είναι οι προσδοκίες και τα οφέλη της στροφής από παραδοσιακά, δασκαλοκεντρικά μοντέλα σε νεότερα, μαθητοκεντρικά μοντέλα τα οποία βασίζονται στην αναζήτηση της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές.

### **1.2.Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του τρόπου λειτουργίας και των παιδαγωγικών δυνατοτήτων της συνεργατικής μάθησης σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στο γλωσσικό μάθημα. Η μελέτη

αξιολογεί συνδυαστικά τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, τη συνεργατική μάθηση και τη γλωσσική ανάπτυξη – βελτίωση μαθητών Γυμνασίου. Πιο εξειδικευμένα αντιμετωπίζεται ως θέμα και η συνεργατική γραφή μέσα από τη συμπαραγωγή κειμένου σε εργαλεία του ιστού 2.0.

Η δυσκολία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως να ξεφύγουν από το αυστηρά ατομικό πλαίσιο μάθησης και αξιολόγησης (Lund, 2008) αποτελεί μια πρόκληση για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρούσας μελέτης.

Από την άλλη, οι προσπάθειες εκπαιδευτικών και ερευνητών τα τελευταία χρόνια να εφαρμόσουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές στο γλωσσικό μάθημα, με τη χρήση της τεχνολογίας (Δράκου, 2014, Mak & Coniam, 2008, Li et al., 2012, Castaneda, 2013) δίνουν την εντύπωση ότι υπάρχει έντονη κινητικότητα στον τομέα της ανάληψης τέτοιων πρωτοβουλιών. Ερευνητικά αποτελέσματα για τα εκπαιδευτικά οφέλη από τη χρήση εφαρμογών του Ιστού 2.0 ενισχύουν τη γενικότερη αυτή τάση με ενδιαφέρουσες εκπαιδευτικές εφαρμογές στην πράξη (Comas-Quinn, 2009, Larusson, 2009, Angelaina & Jimoyiannis, 2012, O' Byrne & Murell, 2013, Roussinos & Jimoyiannis, 2013, Jimoyannis et al., 2013), Ernest, 2013, Kessler & Bikowski, 2010, Lee, & Wang, 2013.

### 1.3. Κριτήρια επιλογής θέματος

Η επιλογή του θέματος σχετίζεται άμεσα με τις εξής παραμέτρους: Α) τα διδακτικά και ερευνητικά ενδιαφέροντα του υπογράφοντος, Β) την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, Γ) τη διαμορφωμένη κατάσταση στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας και Δ) το διεθνές ερευνητικό ενδιαφέρον για τη γλωσσική διδασκαλία που υποστηρίζεται από υπολογιστή.

Αναφορικά με την πρώτη παράμετρο οι σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα των ΤΠΕ καθώς και η θετική προσδοκία και υπόσχεση για οφέλη που μπορούν να προκύψουν από τη χρήση τους στην εκπαίδευση (Jonassen & Kwon, 2001) λειτούργησαν καταλυτικά στα διδακτικά και ερευνητικά ενδιαφέροντα του γράφοντος. Μένει να αποδειχθεί ερευνητικά και σε μακροπρόθεσμο επίπεδο το όριο και η έκταση της θετικής επένεργειας των τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Αναφορικά με το δεύτερο παράγοντα είναι γεγονός ότι η τελευταία δεκαετία, παρά τις επιφυλάξεις και τις αντιρρήσεις, επεφύλαξε μια εκσυγχρονιστική διαδικασία

και ανανέωση στην ελληνική εκπαίδευση. Απόδειξη τούτου είναι τα νέα, σύγχρονα, καινοτόμα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία, παρά τις όποιες δυσχέρειες εφαρμογής (ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ελλιπής ιδεολογική και τεχνική αναπλαισίωση στο επίπεδο της τάξης) παρουσιάζουν πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία, όπως η διαθεματικότητα (ΔΕΠΠΣ, 2003), το ανοιχτό περιεχόμενο σπουδών (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011), η χρήση νέων τεχνολογιών και η εφαρμογή τους στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

Ειδικά στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας, και ειδικότερα στο Γυμνάσιο, σημαντικοί παράγοντες επηρεάζουν την ανανέωση. Από τη μία είναι το ανανεωμένο πρόγραμμα σπουδών (κεφάλαιο 3.1) και από την άλλη η προσπάθεια εφαρμογής πιλοτικών προγραμμάτων σπουδών που δίνουν έμφαση όχι απλώς στην αρχική ενσωμάτωση τεχνολογιών στην εκπαίδευση (κειμενογράφοι, προγράμματα παρουσίας λόγου, εικόνας και ήχου) αλλά στο πλαίσιο της κριτικής αντιμετώπισης της πληροφορίας, ήτοι της επεξεργασίας, της κατανόησης, της σύνθεσης. Οι μαθητές ενθαρρύνονται μέσω των πιλοτικών προγραμμάτων όχι απλώς να συγγράψουν ένα κείμενο στον υπολογιστή ή να δημιουργήσουν μια παρουσίαση, αλλά να συνεργαστούν, να αναζητήσουν και να συνθέσουν μέσω του υπολογιστή.

Τελευταίος αλλά πολύ σημαντικός παράγοντας είναι το διεθνές ενδιαφέρον για τη γλωσσική διδασκαλία υποστηριζόμενη από υπολογιστή (Dixhoorn et. al., 2010, Levy & Hubbard, 2005, Kessler & Bikowski, 2010, Oncu et Cakir, 2011, Li, 2012). Η διεθνής βιβλιογραφία αναπτύσσει έρευνες που αφορούν στη γλωσσική διδασκαλία είτε της μητρικής είτε της ξένης, δεύτερης γλώσσας και μελετά τις συνέπειες στις γλωσσικές ικανότητες και δεξιότητες των συμμετεχόντων, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Συνοπτικά η παρούσα εργασία μελετά μια διδακτική παρέμβαση στο μάθημα της Γλώσσας Γ' Γυμνασίου και ειδικότερα στην 4<sup>η</sup> ενότητα του σχολικού βιβλίου. Το θέμα της ενότητας είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι μαθητές αναλαμβάνουν να σχεδιάσουν από κοινού ένα εικονικό ταξίδι στην Ευρώπη και να καταγράψουν τις εμπειρίες τους σε συνεργατικό κείμενο, που θα διαβάζουν οι γονείς τους οι οποίοι παράλληλα θα ενημερώνονται. Η εργασία εκπονήθηκε σε ψηφιακή πλατφόρμα συνεργασίας. Τα αντικείμενα της μελέτης είναι, κατά συνέπεια, τα εξής:

- οι τρόποι και τα αποτελέσματα συζήτησης – διαπραγμάτευσης των μαθητών. Η συζήτηση διεξήχθη σε χώρο συζητήσεων forum της πλατφόρμας. Το ερώτημα που τέθηκε ήταν πώς οικοδομήθηκε η γνώση μέσα από τη διαπραγμάτευση.

- η κειμενική παραγωγή στην κοινή συγγραφική προσπάθεια στο wiki. Η παρούσα εργασία μελέτησε τα μοτίβα συνεργατικής γραφής και τα αποτελέσματά της στο κοινό κειμενικό προϊόν. Η εργασία διεξήχθη στο χώρο wiki της πλατφόρμας.
- οι αντιλήψεις των μαθητών για τον τρόπο εργασίας. Διενεργήθηκαν συνεντεύξεις στους συμμετέχοντες.

Ως προς τον τρόπο μελέτης επιλέχθηκαν μεθοδολογικά εργαλεία ανάλυσης περιεχομένου ανάλογα το είδος εργασίας. Τα μοντέλα των Garrison et al. (2000) και Pena – Schaff (2004) εξειδικεύονται στην ανάλυση ασύγχρονων ηλεκτρονικών συζητήσεων και αποκωδικοποιούν μοτίβα οικοδόμησης γνώσης. Για την ανάλυση του wiki αξιοποιήθηκε η ταξινόμια αλλαγών του wiki, των Mak & Coniam (2008).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παρήχθη νόημα και κοινή κατανόηση του θέματος μέσα από τη συζήτηση – διαπραγμάτευση σε ομάδες. Οι μαθητές αλληλεπιδρώντας και συνεργαζόμενοι εξήγαγαν κοινό αποτέλεσμα της αναζήτησής τους. Η κοινή κατανόηση του ζητήματος τους επέτρεψε να παράξουν και ένα κειμενικό προϊόν με προκαθορισμένα χαρακτηριστικά. Έτσι επετεύχθη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων τους. Οι συνεντεύξεις, τέλος, αποκάλυψαν τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στη διδακτική αυτή παρέμβαση.

#### **1.4. Παρουσίαση της δομής της έρευνας**

Η παρούσα εργασία δομείται στα εξής 6 κεφάλαια:

Το **πρώτο κεφάλαιο**, η εισαγωγή, περιγράφει τους βασικούς άξονες, στους οποίους στηρίζεται η εργασία και τα κριτήρια επιλογής του θέματος.

Το **δεύτερο κεφάλαιο** αναπτύσσει καταρχάς το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η παρούσα εργασία και κατά δεύτερο επισκοπεί το πεδίο με αναφορές στη βιβλιογραφία των τελευταίων 15 ετών.

Το  **τρίτο κεφάλαιο** περιγράφει τη μεθοδολογία της έρευνας, ήτοι το σχεδιασμό, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη διδακτική παρέμβαση, τα εργαλεία ανάλυσης, την αντιστοιχία της διδακτικής παρέμβασης με το Αναλυτικό πρόγραμμα και το δείγμα εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** γίνεται ανάλυση περιεχομένου του υλικού που συγκεντρώθηκε για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης περίπτωσης. Αναλύεται το forum, το wiki και οι συνεντεύξεις που έδωσαν οι μαθητές στον εκπαιδευτικό..



Το **πέμπτο κεφάλαιο** είναι αφιερωμένο στα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση της διδακτικής παρέμβασης, ανά ερευνητικό ερώτημα και συνολικά. Καταγράφονται επίσης περιορισμοί της διδακτικής παρέμβασης και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

## Κεφάλαιο 2

### Θεωρητικό πλαίσιο – Βιβλιογραφική επισκόπηση

#### **2.1. Θεωρητικό πλαίσιο και ορισμοί: Το επιστημονικό πεδίο της γλωσσικής διδασκαλίας υποβοηθούμενης από υπολογιστή (CALL)**

Ένα απαραίτητο στάδιο προκειμένου να διερευνηθεί το πεδίο της γλωσσικής διδασκαλίας υποστηριζόμενης από ηλεκτρονικά συνεργατικά περιβάλλοντα, είναι η διευκρίνιση όρων και εννοιών που συγκροτούν το επιστημονικό πεδίο έρευνας. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας επιβάλλει αυτή τη διευκρινιστική διαδικασία, καθώς υπάρχουν όροι συναφείς ή ταυτόσημοι.

Σημαντικό εργαλείο εννοιολογικής αποσαφήνισης και διευκρίνισης είναι το συλλογικό έργο της Εγκυκλοπαίδειας των Επιστημών της Μάθησης (SeeL, 2012), η οποία επεξηγεί βασικούς όρους που χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία και παραθέτει και αντίστοιχες βιβλιογραφικές παραπομπές. Εκτός αυτού, οι υπόλοιπες εννοιολογικές διευκρινίσεις είναι αποτέλεσμα βιβλιογραφικής επισκόπησης.

Η έρευνα στη γλωσσική διδασκαλία υποστηριζόμενη από υπολογιστές (Computer Assisted Language Learning, στο εξής CALL) θεμελιώνεται βιβλιογραφικά ως ένα αυτοτελές, διακριτό διαθεματικό επιστημονικό πεδίο. Σύμφωνα με μια πιο γενική προσέγγιση (Garrett, 2009) η έννοια της CALL αναφέρεται στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη γλωσσική διδασκαλία. Διευκρινίζεται μάλιστα ότι δεν πρόκειται απλώς για χρήση της τεχνολογίας αλλά για ένα δυναμικό σύμπλεγμα συνδυασμού τεχνολογίας θεωρίας και παιδαγωγικής. Σε έναν πιο αναλυτικό ορισμό (Levy & Hubbard, 2005) η CALL αφορά στην εξέλιξη και χρήση των τεχνολογικών εφαρμογών στο πεδίο της γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης. Η γλωσσική διδασκαλία που διαμεσολαβείται από υπολογιστή καλύπτει ένα ευρύ φάσμα όπως την προφορικότητα, τη γραμματική, το λεξιλόγιο, την ανάγνωση, τη συγγραφή, την ακρόαση - πρόσληψη. Εμφαίνεται ότι η χρήση της τεχνολογίας δεν αφορά μόνο διδακτικές μεθόδους αλλά και τρόπο μάθησης ή μαθησιακών δραστηριοτήτων που δεν εκκινούν πάντα ή μόνο από το δάσκαλο. Στο ίδιο άρθρο, γίνεται αναφορά και στη διάκριση ανάμεσα στη χρήση υπολογιστή κατά τη γλωσσική διδασκαλία με και χωρίς την ύπαρξη δικτύου, δηλαδή του ίντερνετ. Η διαδικτυακή πλευρά της CALL είναι

ιδιαίτερα σημαντική, αφενός διότι σε αυτήν εδράζονται τα σημαντικότερα συνεργατικά εργαλεία που θα παρουσιαστούν παρακάτω αλλά και επειδή τονίζεται εμφατικά ο ρόλος της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης (human interaction).

Κατά τους συγγραφείς του ίδιου άρθρου θεμελιώνεται ανεξάρτητο πεδίο έρευνας για τη γλωσσική διδασκαλία μέσω υπολογιστών (σε αντίθεση με δευτερεύοντα πεδία, όπως η ιστορία) διότι η γλώσσα είναι ούτως ή άλλως μια ανθρώπινη δραστηριότητα ή κατάκτηση και η ίδια η γλώσσα, ανεξαρτήτως της διδασκαλίας της, έχει επηρεαστεί έντονα από τη χρήση της τεχνολογίας. Η χρήση της τεχνολογίας έχει επιφέρει μεγάλες αλλαγές στην ίδια τη γλώσσα, π.χ. με τη χρήση τηλεματικής ή ανταλλαγής γραπτών μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Η τεχνολογία, επιπλέον, επηρεάζει σχεδόν όλες τις παραμέτρους γλωσσικής έκφρασης, όπως ο προφορικός λόγος, η γραμματική γνώση, το λεξιλόγιο, η ανάγνωση, η ακρόαση και βέβαια ο γραπτός λόγος ως κείμενο. Μάλιστα η επιστημονική κοινότητα έχει φτάσει σε σημείο να κάνει λόγο για νέες μορφές γραμματισμού, όπως θα αναλυθεί παρακάτω.

Η θεματική του επιστημονικού πεδίου CALL επηρεάζει ακόμα και στους τίτλους τα επιστημονικά περιοδικά που ερευνούν το πεδίο αυτό. Έτσι ένα βασικό επιστημονικό περιοδικό είναι με τον ίδιο ακριβώς τίτλο, CALL, ενώ παραπλήσιους τίτλους και θεματική διαθέτουν τα περιοδικά CALICO (Computer Assisted Language Instruction Consortium), CALT (Computer Assisted Language Testing) και το ευρωπαϊκό περιοδικό ReCALL. Συναφείς τίτλους και θεματικές εμφανίζουν τα περιοδικά LLT (Language Learning and Technology) και LTR (Language Teaching Research).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι ο όρος CALL συχνά χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει το επιστημονικό πεδίο της εκμάθησης της δεύτερης ή ξένης γλώσσας (SLA, Second Language Acquisition). Συχνά τα μεθοδολογικά εργαλεία και η θεωρητική πλαισίωση προέρχονται ή αφορούν στη γνώση και διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Η παρούσα εργασία θα αναφέρεται περιστασιακά στα εργαλεία που αφορούν στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, καθώς πεδίο έρευνας αποτελεί η διδασκαλία και εκμάθηση της μητρικής γλώσσας.

### 2.1.1. Web 2.0 και Σχολείο 2.0

Το σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον που καθορίζει τις εξελίξεις και στο χώρο της εκπαίδευση είναι ο ιστός 2.0 ή Web 2.0., όρος που έχει επικρατήσει τα τελευταία χρόνια. Ο ιστός 2.0 θεωρείται η νέα γενιά του διαδικτύου που συνδυάζει, κατά τους Dixhoorn et al. (2010), τρεις πολύ βασικούς άξονες: α) την ανταλλαγή πληροφοριών από όλους σε όλους (horizontal platforms), β) τη συμμετοχή των χρηστών στη δημιουργία περιεχομένου (user generated content), και στην προκειμένη εργασία, γλωσσικού περιεχομένου και γ) την προσβασιμότητα (accessibility), δηλαδή την ανοιχτή και δωρεάν δυνατότητα ανάκλησης της πληροφορίας και του περιεχομένου από τον ιστότοπο. Οι άξονες της συμμετοχικότητας, της καθολικής προσβασιμότητας και της ανταλλαγής γνώσης αντιπαρατίθενται στην παλαιότερη δομή του διαδικτύου, όταν, πρώτον, η πληροφορία ήταν περισσότερο «καθετοποιημένη», δηλαδή προερχόταν από ένα δημιουργό και απευθυνόταν σε πολλούς και, δεύτερον, απουσίαζε η συν – διαμόρφωση του περιεχομένου από τους χρήστες.

Ο Karpati (2009) αναφέρεται στην πρώτη γενιά Ιστού (1.0) ως «τον αναγνώσιμο Ιστό» (readable web), εννοώντας ότι μπορούσε κάποιος να ανακτήσει πληροφορίες για το θέμα που τον ενδιέφερε, χωρίς όμως να αλληλεπιδράσει με το υλικό αυτό ή με τους δημιουργούς του. Αντιθέτως, ο Ιστός 2.0 είναι «εγγράψιμος Ιστός» (writable web), όπου κυριαρχεί η δημιουργία.

**Πίνακας 2. 1: Ιστός 1.0 και 2.0: Διαφορές στη φιλοσοφία και τον τρόπο λειτουργίας (Karpati, 2009)**

Ιστός 1.0	Ιστός 2.0
Britannica Online: περιεχόμενο επεξεργασμένο από μια κλειστή ομάδα επαγγελματιών – νέες εκδόσεις	Wikipedia: συνεργατική συγγραφή, επεξεργασία, αλλαγή ενός διαρκώς αυξανόμενου σώματος πληροφοριών
προσωπικές ιστοσελίδες	δημοσίευση σε ιστολόγια (blogs)
δημοσίευση	συμμετοχή
αναζήτηση με λέξεις – κλειδιά	βελτιστοποιημένα μέσα αναζήτησης πληροφοριών και ανάλυση χρηστών και μοτίβων χρήσης
ταξινόμια (προκαθορισμένες περιγραφικές λέξεις)	σύστημα ταξινόμησης διαδικτυακού περιεχομένου με τη χρήση μεταδεδομένων όπως ηλεκτρονικές ετικέτες
στάδια ανάπτυξης λογισμικού	διαρκής ανάπτυξη με ανοιχτό λογισμικό - κώδικα
πνευματικά δικαιώματα	δημόσια πνευματικά δικαιώματα (Creative Commons Licence)
Οι συγγραφείς προσδίδουν αξία	Ο χρήστης προσδίδει αξία

Στον Πίνακα 2.1. συγκρίνεται ο τρόπος παρουσίασης της γνώσης στην παλαιότερη και νεότερη γενιά του διαδικτύου, με δυο χαρακτηριστικά παραδείγματα: την εγκυκλοπαίδεια Britannica και το σύγχρονο γνωσιακό αποθετήριο Wikipedia. Οι διαφορές είναι πολύ σημαντικές: στην πρώτη γενιά το περιεχόμενο διαμορφώνεται από ένα κλειστό κύκλο επαγγελματιών σε αντίθεση με τη συνεργατική αναθεώρηση και επεξεργασία και διεύρυνση της δεύτερης γενιάς. Η ανάρτηση γινόταν παλαιότερα σε προσωπικές ιστοσελίδες, ενώ σήμερα στα ευέλικτα και τροποποιήσιμα blogs. Η φιλοσοφία διέφερε ως προς τη δημοσίευση ενώ σήμερα γίνεται λόγος για συμμετοχή. Η αναζήτηση, δηλαδή η ανάκτηση περιεχομένου γινόταν παλαιότερα με αναζήτηση λέξεων – κλειδιών ενώ σήμερα υπάρχει προσωποποιημένο εργαλείο αναζήτησης με βάση τις ανάγκες του χρήστη. Στην πρώτη γενιά υπήρχε δυνατότητα ανάγνωσης ενώ σήμερα προσφέρονται διαδραστικές υπηρεσίες. Η αυστηρή επιστημολογική ταξινόμια αντικαταστάθηκε από μια διαρκώς διευρυνόμενη προσωποποιημένη ταξινόμια με βάση τις ετικέτες που θέτει ο χρήστης. Ακόμα και η τεχνολογική υποδομή δεν είναι πλέον μόνιμη αλλά εξελίξιμη, στη λογική του ανοιχτού κώδικα, όπως και τα πνευματικά δικαιώματα. Τέλος, η πιο σημαντική διαφορά είναι ότι παλαιότερα η προστιθέμενη πνευματική αξία δημιουργούνταν από τον «προγραμματιστή», ενώ σήμερα από τον ίδιο το χρήστη.

Αντίστοιχες τεκτονικές αλλαγές προκαλούνται και στην επίδραση ή τον τρόπο αναπλαισίωσης όλων αυτών των αλλαγών στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να γίνεται σήμερα λόγος για Σχολείο 2.0. Το κοινό χαρακτηριστικό των δυο εξελεγμένων μορφών διαδικτύου και σχολείου είναι η «κοινότητα μάθησης», ενώ το σχολείο πλέον εμφανίζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως:

- συνεργατικές μαθησιακές και διδακτικές πρακτικές
- οδηγίες βασισμένες στις εμπειρίες και την πρότερη γνώση του διδάσκοντος
- αντικατάσταση των αναλυτικών προγραμμάτων από κατευθυντήριες γραμμές
- οργάνωση γνωστικών αποθετηρίων και παρουσίαση μαθησιακών αντικειμένων και πηγών.

### **2.1.2. Θεωρίες Μάθησης και ΤΠΕ – η παιδαγωγική του Ιστού 2.0**

Σε ένα τόσο ριζικά ανανεωμένο τεχνολογικό περιβάλλον η εκπαίδευση χρειάζεται ένα νέο θεωρητικό μοντέλο για να καλύψει τις σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνικές ανάγκες. Ακόμα και θεωρίες που έχουν διατυπωθεί παλαιότερα

καταβάλλεται προσπάθεια να εφαρμοστούν ή να συνδυαστούν με τις νέες τεχνολογίες.

Τα τελευταία 100 χρόνια έχουν διατυπωθεί οι εξής θεωρητικές απόψεις για τη μάθηση:

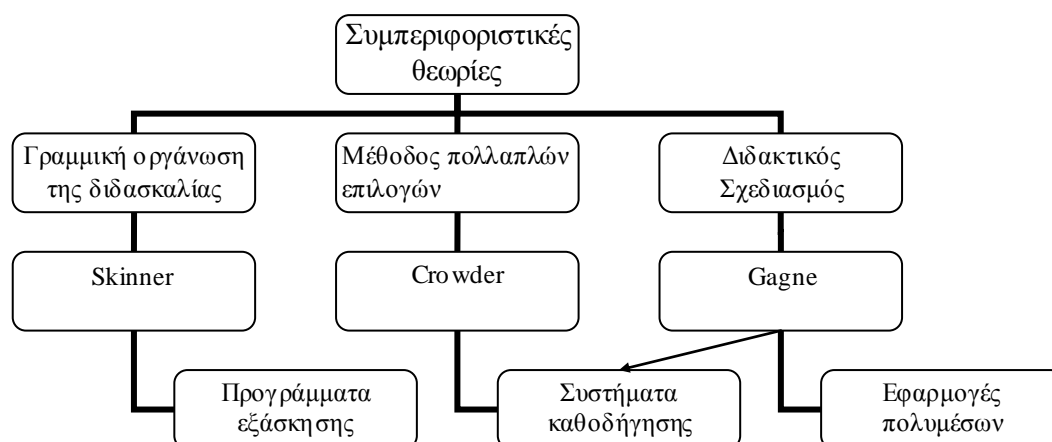
### A. Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες

Οι θεωρίες αυτές δίνουν έμφαση στις μεταβολές, τις μετατροπές της εξωτερικά παρατηρούμενης συμπεριφοράς. Κύριοι εκπρόσωποί τους είναι οι Skinner και Gagne. Αυτό που ενδιαφέρει είναι το εξωτερικό ερέθισμα από το περιβάλλον και η ανταπόκριση του ατόμου στο ερέθισμα αυτό. Μάθηση σημαίνει σύνδεση ερεθισμάτων – ανταπόκρισης. Κρίσιμος παράγοντας στη θεωρία αυτή είναι α) η επανάληψη που ενισχύει τη σύνδεση άρα και τη μάθηση και β) η θετική ενίσχυση (όπως η ανταμοιβή) που ενισχύει τη μάθηση, σε αντίθεση με την αρνητική (όπως παρατήρηση) που την αποδυναμώνει.

Στο πεδίο των ΤΠΕ τα πρώτα συστήματα που σχεδιάστηκαν λάμβαναν υπόψη τους αυτές τις θεωρίες, ενώ ο υπολογιστής θεωρούνταν ως διδακτική μηχανή που αναλαμβάνει το ρόλο της διδασκαλίας και της εξάσκησης των μαθητών (Κουτσογιάννης, 2011). Η βαρύτητα δινόταν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού που αναλαμβάνει να εξασκεί τους μαθητές (Drill and Practice) ή να τους εξασκεί διδάσκοντάς τους παράλληλα (προγράμματα διδασκαλίας - Tutorials).

Η κριτική που ασκείται είναι ότι ο ρόλος των μαθητών και των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένος, ενώ οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το μηχάνημα στο πλαίσιο των ορίων που θέτει το λογισμικό (Κουτσογιάννης, 2011).

Το Σχήμα 2.1 αποδίδει εποπτικά τις θεωρίες αυτές:



Σχήμα 2. 1: Συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης και εφαρμογή των ΤΠΕ

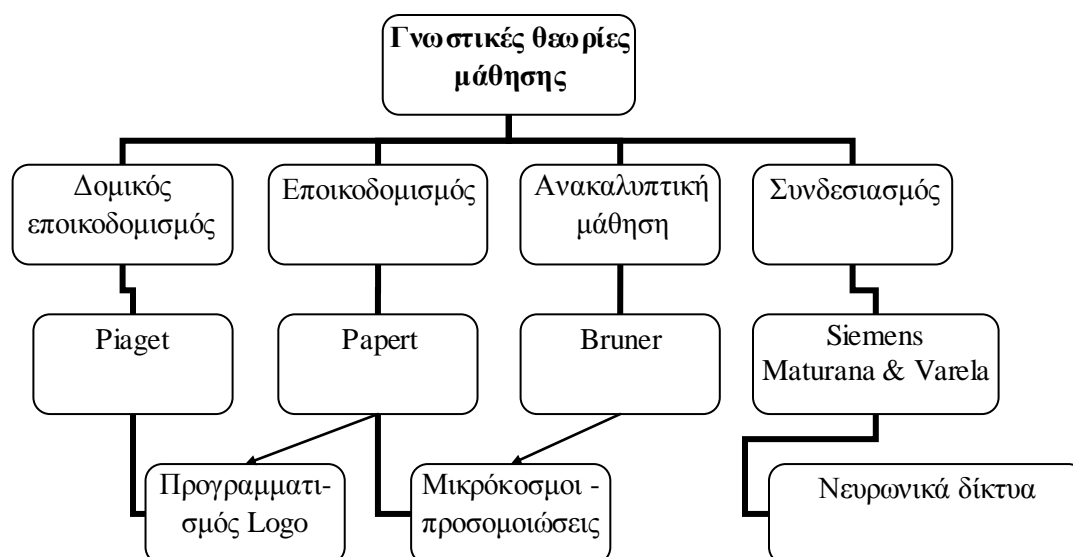
## **B. Οι γνωστικές θεωρίες**

Οι θεωρίες αυτές συνδέονται με τον κλάδο της γνωστικής ψυχολογίας η οποία ασχολείται με τις δομές και διαδικασίες του ανθρωπίνου πνεύματος. Κύριοι εκπρόσωποί τους είναι οι Piaget και Bruner. Η μάθηση στην περίπτωση αυτή δεν είναι αποτέλεσμα εξάρτησης, όπως στο συμπεριφορισμό αλλά αποτέλεσμα ενεργού επεξεργασίας πληροφοριών με βάση τις ενδιάμεσες γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, που παρεμβάλλονται ανάμεσα στις πληροφορίες του περιβάλλοντος (ερέθισμα) και στις αντιδράσεις του ατόμου. Στο κέντρο της αντίληψης αυτής υπάρχουν πάντα η σχετικότητα, η πολυσημία, η ολικότητα και επιλεκτικότητα της αντίληψης των φαινομένων και της εμπειρίας και ο τελολογικός χαρακτήρας (Ράπτη & Ράπτη, 2007).

Τα εκπαιδευτικά λογισμικά και περιβάλλοντα που στηρίζονται στις θεωρίες αυτές πρέπει να υποστηρίζουν την ιδέα της οικοδόμησης της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή, καθώς αυτός προσπαθεί να επιλύσει προβλήματα και στην προσπάθεια του αυτή αλληλεπιδρά με το υλικό περιβάλλον (στο οποίο εντάσσεται το εκπαιδευτικό λογισμικό), τους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό. Προσπαθούν να ενθαρρύνουν την προσωπική έκφραση των μαθητών και να υποστηρίζουν την προσωπική τους εμπλοκή, λαμβάνοντας επίσης υπόψη το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών. Επίσης πρέπει να παρέχουν, στο μέτρο του δυνατού, πολλαπλές αναπαραστάσεις των εννοιών, σχέσεων και των οντοτήτων που είναι υπό διαπραγμάτευση σε κάθε μάθημα. Εδώ εντάσσονται λογισμικά όπως οι ανοιχτοί μικρόκοσμοι και τα περιβάλλοντα Logo.

### **Συνδεδεσιασμός (Connectivism)**

Τέλος, ένα νεότερο και πρωτότυπο μοντέλο θεωρείται αυτό του συνδεδεσιασμού, ανεπτυγμένο από το Siemens (2005, στο ERC, 2010), ο οποίος ισχυρίζεται ότι ο συνδεδεσιασμός καθορίζεται από την αντίληψη ότι οι αποφάσεις βασίζονται σε ταχύτατα μεταβαλλόμενες αρχές, όπου συνεχώς αποκτώνται νέες πληροφορίες, και είναι κρίσιμο τα άτομα να έχουν την ικανότητα να διακρίνουν μεταξύ της σημαντικής και της μη σημαντικής πληροφορίας. Επιπρόσθετα, ισχυρίζεται ότι η μάθηση μπορεί να υπάρχει έξω από τα άτομα (σε έναν οργανισμό ή μια βάση δεδομένων), επικεντρώνεται στη διασύνδεση εξειδικευμένων συνόλων πληροφοριών και στις συνδέσεις που δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα να μαθαίνουν περισσότερα, και είναι περισσότερο σημαντική από την τρέχουσα κατάσταση γνώσης.



Σχήμα 2. 2: Γνωστικές θεωρίες μάθησης και εφαρμογή των ΤΠΕ

Στο Σχήμα 2.2 αναπαριστούνται οι θεωρίες μάθησης σε σχέση με τα κύρια τεχνολογικά περιβάλλοντα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν.

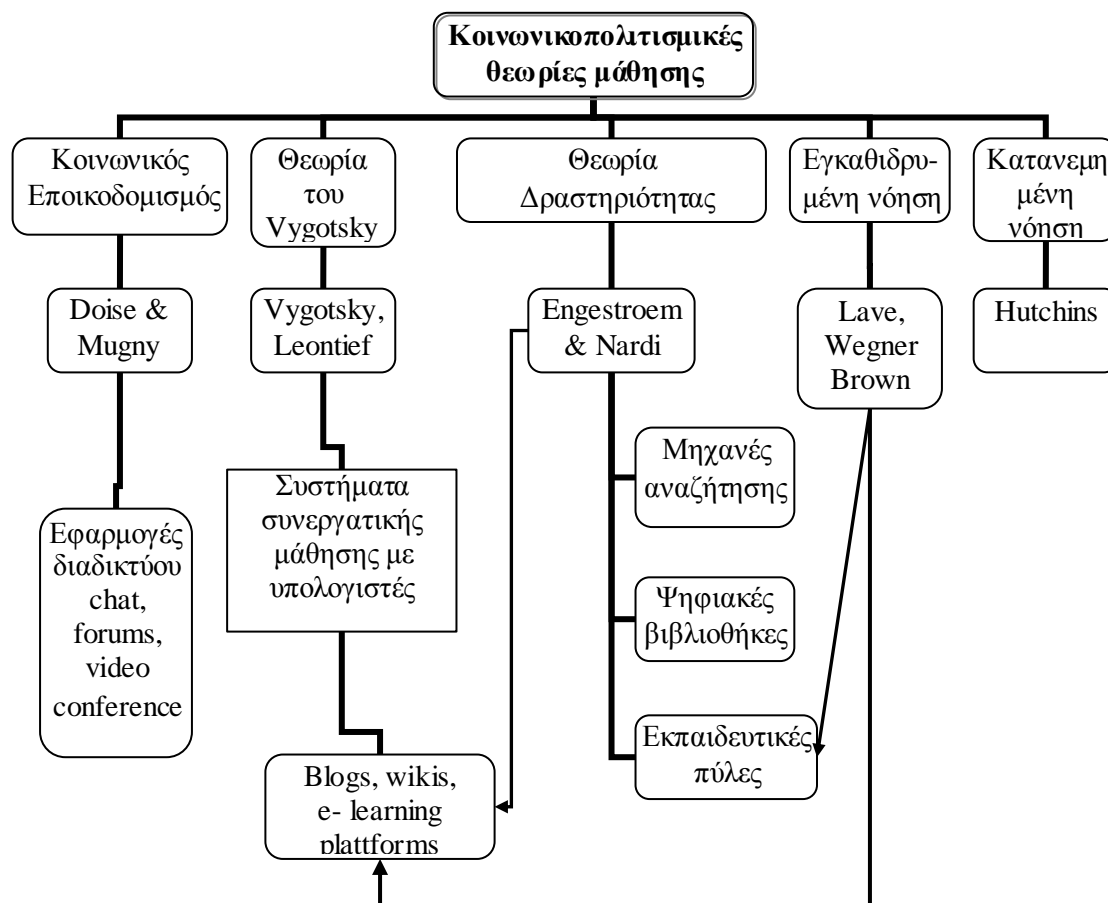
### C. Οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες - Κοινωνικός Εποικοδομισμός

Η θεωρία του εποικοδομισμού αφορά στον τρόπο μάθησης του ανθρώπου και έχει τις καταβολές της σε σημαντικούς θεωρητικούς της παιδαγωγικής επιστήμης των δυο τελευταίων αιώνων, όπως τον Dewey, Piaget και Vygotsky. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή ο μαθητής δε δέχεται, απορροφά ή προσλαμβάνει γνώση αλλά τη δομεί, την οργανώνει, τη δημιουργεί μέσα και από την επικοινωνία με άλλα υποκείμενα. Η μάθηση είναι συνεργατική, μαθητοκεντρική και απαιτεί μαθησιακή δραστηριότητα. Αντίστοιχα ο ρόλος του διδάσκοντα δεν είναι πλέον αυτός του παρόχου γνώσης αλλά του διευκολυντή, του οργανωτή των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Η μάθηση θεωρείται ως διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το άτομο μέσα από τη συνεργασία με άλλα άτομα αναπτύσσει ικανότητες και δεξιότητες που διαφορετικά θα βρίσκονταν σε λανθάνουσα κατάσταση εξέλιξης. Κατά τον Vygotsky (1967) η νοητική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορική διάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται. Δεν υπάρχει μαθησιακή δραστηριότητα έξω από το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται. Παραπλήσιοι όροι που περιγράφουν αυτή την επιστημολογική προσέγγιση είναι η ενεργός μάθηση, η αποτελεσματική ή νοηματοδοτούσα μάθηση και η μάθηση με πράξη.



Το σπουδαιότερο χαρακτηριστικό των κοινωνικο – επικοινωνιακών μοντέλων είναι η κοινωνική φύση της μάθησης (Κόμης, 2004). Η ατομική μάθηση και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις δεν είναι παρά πτυχές του ίδιου φαινομένου (Kaptelinin & Cole, 1997).

Στα πλαίσια του επικοινωνιασμού η θεωρία του Vygotsky κάνει λόγο για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Zone of Proximal Development, ZPD), δηλαδή την εξέλιξη ανάμεσα στην ατομική ανάπτυξη – επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη – επίλυση προβλημάτων με την καθοδήγηση εκπαιδευτή ή σε συνεργασία με άλλα άτομα (Vygotsky, 1978, στο Compernelle & Williams, 2012, Castaneda, 2013). Σύμφωνα με τη έρευνα, η γλώσσα και η κοινωνική αλληλεπίδραση διευκολύνουν τη μάθηση, επειδή, μέσω της γλώσσας, τα άτομα επικοινωνούν, συσχετίζονται κοινωνικά και συν – επιλύουν προβλήματα (Li & Zhu, 2011). Στο Σχήμα 2.3 δείχνονται οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, οι κύριοι εκπρόσωποι κάθεμιας και τα σχετικά περιβάλλοντα.



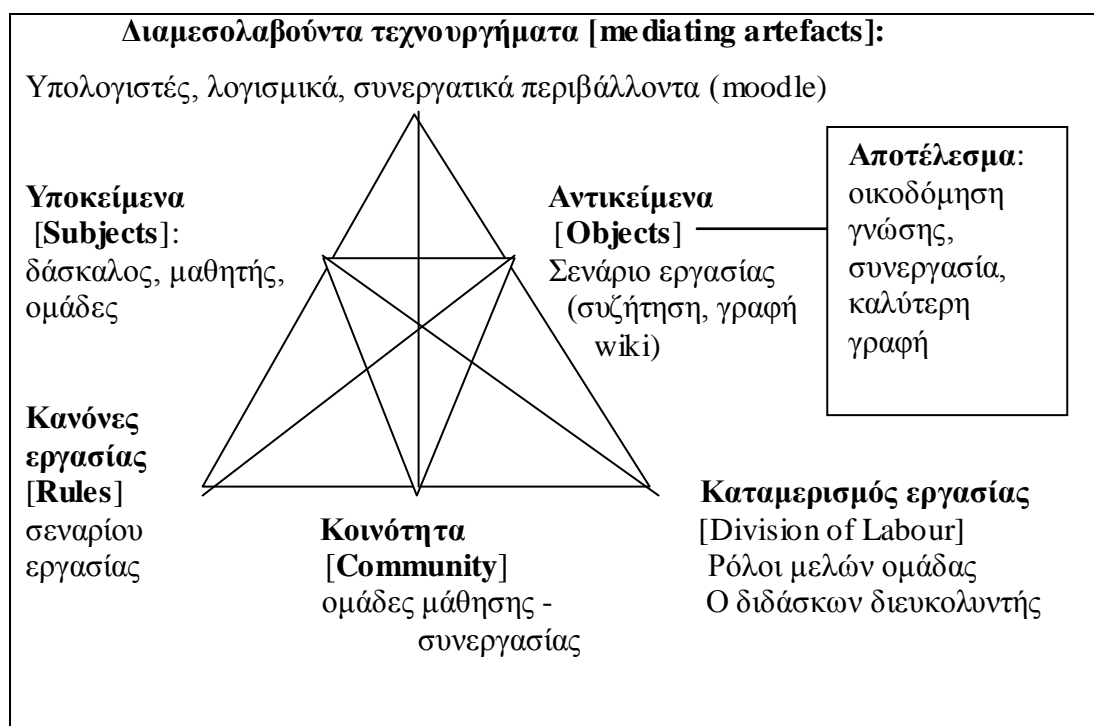
Σχήμα 2. 3: Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης και εφαρμογή των ΤΠΕ

Οπωσδήποτε η θεωρία αυτή έχει διάφορες θεωρητικές προεκτάσεις, όπως αυτή του Piaget, ο οποίος κάνει λόγο για το λεγόμενο γνωστικό εποικοδομισμό: διάφορες δομές που εξελίσσονται ανά ηλικία και στάδια (assimilation, accommodation, correction) επιτρέπουν στο παιδί να μαθαίνει. Η παρούσα εργασία δίνει έμφαση στον κοινωνικό εποικοδομισμό του Vygotsky, ο οποίος αναδεικνύει τη σημασία του πολιτισμού και του κοινωνικού συγκείμενου στη γνωστική εξέλιξη του παιδιού. Ο Vygotsky θεωρεί ότι το παιδί μαθαίνει μέσα από την παρατήρηση και την αλληλεπίδραση με το άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον. Οι Lambropoulos et al. (2012) ερμηνεύοντας τη θεωρία του εποικοδομισμού πιστεύει ότι το νόημα και η κατανόηση γίνονται αντικείμενα διαπραγμάτευσης μέσα από τη συζήτηση.

### **Θεωρία Δραστηριότητας (Activity Theory)**

Ο όρος αυθεντικότητα παραπέμπει και στη θεωρία της δραστηριότητας (Activity Theory) η οποία είναι θεμελιωμένη στο έργο των ρώσων Vygotsky και Leontiev και ανεπτυγμένη στη δυτική επιστημονική σκέψη από το έργο του σουηδού Engestroem (1987). Η θεωρία αυτή αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως την εμπλοκή ενός Υποκειμένου (Subject), ενός Αντικείμενου (Object) και ενός δια-μεσολαβούντος εργαλείου (Mediating artefact) το οποίο μπορεί να είναι υλικό, όπως ένας υπολογιστής, ένα πρόγραμμα λογισμικού ή λιγότερο υλικό, όπως κανόνες ή γλωσσικοί κώδικες. Το Υποκείμενο αναλαμβάνει μια δραστηριότητα (activity) η οποία είναι η εργασία σε ένα Αντικείμενο, με σκοπό ένα επιθυμητό αποτέλεσμα (Outcome). Σύμφωνα με τους Kaptelinin & Cole (1997), η θεωρία δραστηριότητας ενσωματώνει όχι μόνο τα άτομα αλλά και τις κοινότητες στην αλληλεπίδραση με τα αντικείμενα. Η σχέση των ατόμων – ομάδων με τα αντικείμενα διαμεσολαβείται από παράγοντες, όπως εργαλεία (τεχνουργήματα, κανόνες, κατανομή εργασίας).

Η δραστηριότητα κινητροδοτείται από την ανάγκη να μετατρέψει κάποιος ένα Αντικείμενο σε ένα Αποτέλεσμα και υπόκειται σε συνεχή αλλαγή και εξέλιξη. Το Σχήμα 2.4 αποδίδει τη δομή της θεωρίας Δραστηριότητας με αναφορές στην παρούσα μελέτη περίπτωσης:



**Σχήμα 2. 4: Η θεωρία Δραστηριότητας**

Η θεωρία της δραστηριότητας έχει σημαντικές εφαρμογές στο σχεδιασμό συνεργατικών μαθησιακών περιβαλλόντων με υπολογιστή, τα οποία ευνοούν τις συνεργατικές δραστηριότητες και τη συνεργατική μάθηση. Όπως θα δειχθεί και παρακάτω, η συνεργατική μάθηση στηρίζεται στις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα υποκείμενα (μαθητές και εκπαιδευτικοί), το στόχο (της μάθησης) και τα διαθέσιμα εργαλεία (Κόμης, 2004)

#### **Εγκαθιδρυμένη νόηση (Situated Cognition)**

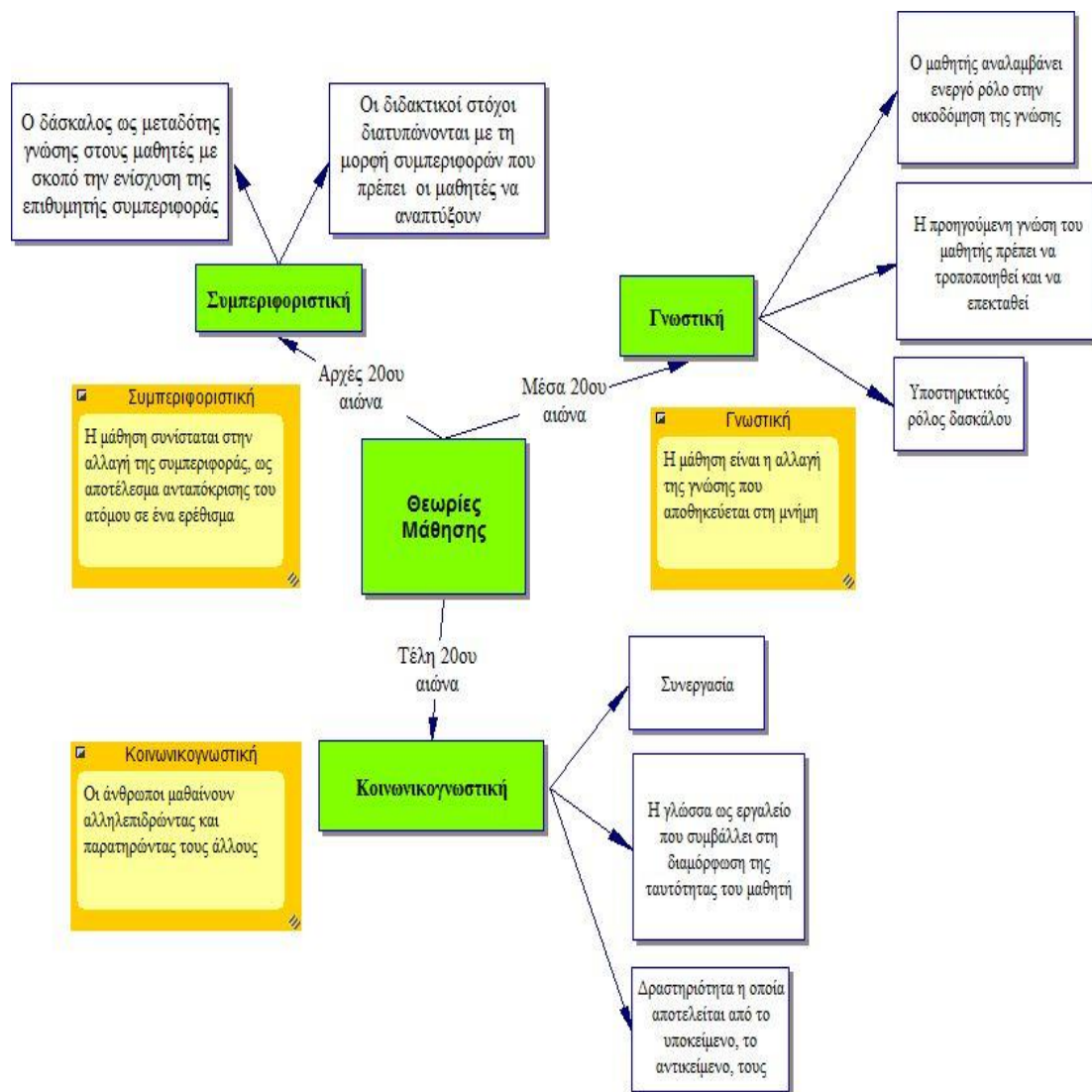
Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι η μάθηση δεν αποτελεί μια ατομική λειτουργία της ανθρώπινης νόησης αλλά μια κοινωνικοπολιτισμική λειτουργία που λαμβάνει χώρα μέσω της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους. Έτσι η γνώση δεν είναι θεωρητικά ανεξάρτητη από τις καταστάσεις μέσα στις οποίες λαμβάνει χώρα και χρησιμοποιείται (Κόμης, 2004). Αντίθετα εξαρτάται και προσδιορίζεται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται, γι' αυτό και η διαδικασία της «γνωστικής μαθητείας» (cognitive apprenticeship). Σύμφωνα με το μαθησιακό αυτό πρότυπο οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα, όταν αλληλεπιδρούν μέσα σε όσο το δυνατόν πιο αυθεντικά πλαίσια με άτομα ή συνομηλίκους που έχουν περισσότερες γνώσεις (επαίοντες) και μέσω μιας διαδικασίας που αποβλέπει στη σταδιακή εσωτερικευση της διδασκόμενης γνώσης και δεξιότητας και των γνωστικών

εργαλείων που χρησιμοποιεί ο διδάσκων. Αυτό οδηγεί εντέλει στη μαθησιακή αυτονομία (Οδηγός Γλώσσας για Γυμνάσιο, 2011). Η γνωστική μαθητεία προτείνει ότι η γνώση θα πρέπει να χρησιμοποιείται για την επίλυση προβλημάτων του πραγματικού κόσμου (Collins, στο ERC, 2010).

### Κατανεμημένη νόηση (distributed cognition)

Το μοντέλο αυτό θεωρείται από τη βιβλιογραφία (Κόμης, 2004) υβριδική προσέγγιση που σχετίζεται με τη μελέτη όλων των πηγών της γνωστικότητας (γνωστική, κοινωνική, οργανωτική προοπτική). Το γνωστικό υποκείμενο θεωρείται μέρος ενός ευρύτερου λειτουργικού συστήματος που συμπεριλαμβάνει το κοινωνικό και υλικό περιβάλλον του.

Το Σχήμα 2.5 συγκεντρώνει τις θεωρίες μάθησης με αναφορά σε βασικά χαρακτηριστικά της:



Σχήμα 2. 5: Θεωρίες μάθησης

### 2.1.3. Ηλεκτρονικά μαθησιακά περιβάλλοντα συνεργασίας

Η υποκατηγορία που ενδιαφέρει την παρούσα εργασία είναι τα περιβάλλοντα και συστήματα μάθησης μέσω ανακάλυψης, διερεύνησης και οικοδόμησης. Αυτά είναι τα κατεξοχής συνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία ανήκει και το Moodle. Παρόμοια περιβάλλοντα είναι τα Blackboard, eCollege Sakai και WebCT. Αναφέρονται συνολικά πάνω από 200 ηλεκτρονικά περιβάλλοντα συνεργασίας, με πιο διαδεδομένα τα Blackboard και WebCT (See1, 2012).

Ο Κόμης (2004) αναφέρει ότι τα συστήματα αυτά αυτονομήθηκαν με καθαρό εκπαιδευτικό προσανατολισμό και αφορούν κυρίως στα υπολογιστικά συστήματα συνεργατικής μάθησης (computer supported collaborative learning). Βασικό χαρακτηριστικό τους είναι ο συνδυασμός της διά ζώσης με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα περιβάλλοντα αυτά υποστηρίζουν ή ενισχύουν μαθητοκεντρικού τύπου διδακτικές στρατηγικές και παρεμβάσεις.

Πιο εξειδικευμένος όρος που απαντά στη βιβλιογραφία είναι αυτό των εικονικών μαθησιακών περιβαλλόντων (e-learning Platform ή Virtual Learning Environments). Το εικονικό μαθησιακό περιβάλλον είναι λογισμικό βασισμένο σε διαδικτυακό εξυπηρετητή που παρέχει πρόσβαση και διανομή μαθησιακών πόρων μέσω ενός φυλλομετρητή διαδικτύου. Βασικά χαρακτηριστικά αυτών των περιβαλλόντων είναι τα εξής:

- έλεγχος και διαχείριση μαθημάτων από το διδάσκοντα, τους μαθητές και το διαχειριστή του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος. Οι μαθητές διαχειρίζονται το περιβάλλον, με την έννοια ότι, ειδικά σε μεγάλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, έχουν το δικαίωμα εγγραφής ή απεγγραφής από μαθήματα, ή τους έχουν χορηγηθεί δικαιώματα δημιουργίας χώρων εργασίας, όπως blogs, wikis κοκ. Οι καθηγητές μπορούν να διαχειρίζονται τις μαθησιακές δραστηριότητες, να τροποποιούν δικαιώματα πρόσβασης στην πλατφόρμα.
- Μαθησιακές δραστηριότητες: Αναθέσεις εργασιών, όπως συγγραφή κειμένων, συζήτηση, επίλυση ασκήσεων, εκπόνηση εργασιών, συμμετοχή σε δραστηριότητες συνεργατικού τύπου (wiki) αναρτήσεις σε ομάδες συζήτησης, δημοσίευση και διασύνδεση με εξωτερικούς ιστότοπους, για παράδειγμα blogs μαθητών ή καθηγητών. Τα τελευταία χρόνια προστίθενται και αρθρώματα, δηλαδή εφαρμογές δραστηριοτήτων, όπως εννοιολογική χαρτογράφηση, ιστορικές χρονογραμμές και

- μαθησιακά πακέτα εκπαιδευτικής δραστηριότητας ή πόρων (Sharable Content Object Reference Model, SCORM). Τα πακέτα αυτά αποτελούν ένα σύνολο προδιαγραφών για την ανάπτυξη, το πακετάρισμα και τη διανομή εκπαιδευτικού υλικού όποτε και οπουδήποτε αυτό απαιτείται. Τα πρότυπα αυτά ορίζουν πως το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να ταυτοποιηθεί, να περιγραφεί και να ομαδοποιηθεί σαν ένα μάθημα ή σαν ένα μέρος μαθήματος και να διαμοιραστεί μεταξύ συστημάτων (LMS, LCSM, κ.λπ) ή αποθηκών μαθησιακών αντικειμένων και δραστηριοτήτων. Ορίζουν επίσης τις τεχνικές μεθόδους για την πραγματοποίηση των παραπάνω διαδικασιών. Περιέχουν προδιαγραφές για την ομαδοποίηση του και την περιγραφή του με μεταδεδομένα. Στην ουσία, οι εκπαιδευτικοί πόροι που χρειάζονται για τη μεταφορά ενός μαθήματος ή γενικότερα μιας αυτόνομης μονάδας μάθησης, συσκευάζονται σε ένα αρχείο τύπου .zip. Το αρχείο αυτό περιέχει όχι μόνο τα αρχεία του μαθήματος αλλά και ένα αρχείο τύπου XML, το οποίο περιγράφει τα περιεχόμενα του μαθήματος, τη δομή και την αλληλουχία τους. Τα πακέτα αυτά είναι μεταφέρσιμα, ανταλλάξιμα, διαχειρίσιμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διάφορες πλατφόρμες όπως moodle, eclass, chamoil (Sampson & Karampiperis, 2006).
- Εξατομικευμένη χρήση: Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διαχειριστεί τις δυνατότητες της πλατφόρμας με όποιον τρόπο θεωρεί ότι είναι ο βέλτιστος από παιδαγωγικής άποψης (Black et al., 2007). Δεν υπάρχει δηλαδή καμία δέσμευση ή περιορισμός στη χρήση διδακτικών εργαλείων, στην αξιοποίηση ή μη μαθησιακών δραστηριοτήτων, στον τρόπο αξιολόγησης (περιγραφικό – ποσοτικό), στο σχεδιασμό διδακτικών ακολουθιών, στη διδασκαλία με αμιγώς ασύγχρονο, σύγχρονο ή ανάμεικτο (blended) τρόπο. Ως εκ τούτου, οι πλατφόρμες έτσι δίνουν πλήρη ελευθερία διδακτικής οργάνωσης.
- Ενσωμάτωση προηγμένων χαρακτηριστικών αξιολόγησης και εκτίμησης της μαθησιακής πορείας. Αυτά τα χαρακτηριστικά ποικίλλουν από την απλή βαθμολόγηση με διάφορες κλίμακες, μέχρι την προσωπική ανατροφοδότηση σε απαντήσεις, ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου (κουίζ, πολλαπλών επιλογών). Μάλιστα σε περίπτωση ερευνητικής χρήσης αξιοποιούνται άριστα δεδομένα που καταγράφονται στο μητρώο της πλατφόρμας, όπως χρόνοι και είδη δραστηριότητας μαθητών, ποσοστά συμμετοχής και αλληλεπίδρασης.

- Διασυνδεσιμότητα: Οι μαθητές επικοινωνούν με τους συναδέλφους τους ή με τους καθηγητές μέσω της ανταλλαγής προσωπικών μηνυμάτων, αποστολής ομαδικών μηνυμάτων, ανάρτησης απαντήσεων σε χώρους συζητήσεων (forum), σύγχρονη συζήτηση (chat), ανταλλαγής ηλεκτρονικών μηνυμάτων (email). Οι πλατφόρμες ενσωματώνουν, τρόπον τινά, και χαρακτηριστικά που βρίσκει κάποιος και σε τυπικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπως το facebook.
- Πολυγλωσσική διεπαφή: Οι πλατφόρμες εγκαθίστανται πλέον με τα αντίστοιχα γλωσσικά πακέτα. Κατά συνέπεια δε χρειάζεται μετάφραση ή κατανόηση του περιβάλλοντος διεπαφής και των εκτεταμένων λειτουργιών, κάτι που θα δυσκόλευε στη χρήση εκπαιδευτικούς και μαθητές.
- Μαθησιακοί Πόροι: Οι πλατφόρμες διαθέτουν αποθετήρια, εικονικούς χώρους αποθήκευσης ή συνδεσιμότητας με πηγές, αναφορές, υπερσυνδέσμους, κείμενα. Όλα αυτά είναι διαθέσιμα είτε στον εκπαιδευτικό είτε στο μαθητή.

Η Ifenthaler (2008) περιέγραψε μια ταξινόμια χαρακτηριστικών των μαθησιακών περιβαλλόντων, τα οποία καταγράφονται συνοπτικά στον Πίνακα 2.6:

**Πίνακας 2. 2: Ταξινόμια χαρακτηριστικών Moodle**

<b>Χαρακτηριστικό</b>	<b>Σύντομη περιγραφή</b>
Αναθέσεις εργασίας	Ο εκπαιδευτικός παρέχει γραπτή ανατροφοδότηση ή βαθμολόγηση σε εργασίες που υποβάλλονται
Συνομιλία – chat	Το άρθρωμα επιτρέπει σύγχρονη, εξ αποστάσεως συζήτηση
Επιλογή	Ερώτηση που υποβάλλεται από τον εκπαιδευτικό με επιλογή πολλαπλής απάντησης
Αρχεία – πηγές	Ανηρτημένα αρχεία (έγγραφα, σημειώσεις, διαφάνειες, πολυμεσικό υλικό)
Χώροι συζήτησης – forum	Το άρθρωμα επιτρέπει ασύγχρονες συζητήσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών
Λεξικό	Δημιουργία και ανανέωση λίστας ορισμών
Δημοσίευμα	Το άρθρωμα επιτρέπει τη γραπτή αντανάκλαση σε ένα θέμα
Ετικέτα	Το άρθρωμα επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να προσθέσει κείμενο ή οδηγίες σε χώρο περιεχομένου του μαθήματος
Μάθημα	Το περιεχόμενο παρουσιάζεται με ευέλικτο τρόπο και συμπεριλαμβάνει βαθμολόγηση και ερωτήσεις
Κουίζ	Το άρθρωμα επιτρέπει τη δημιουργία σύντομων τεστς
SCORM	Ανάρτηση μαθησιακών πακέτων
Ερωτηματολόγιο	Συλλογή δεδομένων από μαθητές
Wiki	Το άρθρωμα επιτρέπει συνεργατική γραφή
Εργαστήριο	Οι μαθητές μπορούν να αξιολογούν τα project των συμμαθητών τους με πολλούς τρόπους

Οι όροι Virtual Learning Enviroments (VLE), Learning Management System (LMS) και Content Management System (CMS) θεωρούνται ομώνυμοι. Στην έρευνα

του Wang (2009) απαντά και ο όρος «Εποικοδομιστικά περιβάλλοντα μάθησης» (Constructivist learning environments, CLEs). Σύμφωνα με τους Comas – Quinn et al. (2009), το εικονικό περιβάλλον είναι σχεδιασμένο μαθητοκεντρικό, ευέλικτο και δυναμικό, ενώ παρέχει δυνατότητες στους μαθητές να μοιράζονται περιεχόμενο, ιδέες και ερμηνείες. Οι Gabor & Vasiu (2012) δίνουν και αυτοί έμφαση στη δυνατότητα αλληλεπίδρασης. Συνοπτικά (Khan, 2000, στο Oncu & Cakir, 2011) το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον είναι ένα σύστημα που περιβάλλει τον μαθητή και τον εκπαιδευτή με όρους τεχνολογικούς (ηλεκτρονικό περιβάλλον υπολογιστή) και κοινωνικούς (αλληλεπίδραση και συνεργασία). Τα εικονικά μαθησιακά περιβάλλοντα επεκτείνουν τη λογική των μαθησιακών περιβαλλόντων, τα οποία, σύμφωνα με τον Collins (1994, στο Seel, 2012) υποστηρίζουν την επικοινωνία, τις δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και τη συνεργασία και τις αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες. Θεωρητικά βασίζονται στις απόψεις του Piaget, ότι η μάθηση δεν επιβάλλεται αλλά υποστηρίζεται.

Τα συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης έχουν διεισδύσει έντονα τα τελευταία χρόνια, κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Costello, 2013). Παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον από άποψη παιδαγωγικής και διδακτικής αξιοποίησης για τους εξής λόγους:

- Δίνουν τη δυνατότητα δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης (communities of learners), με κοινούς στόχους, κανόνες δράσης, χρήση κατάλληλων εργαλείων και ανάλογο καταμερισμό εργασίας (Lewis, 1997, στο Κόμης, 2004). Σε αντίθεση με άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα, είναι μαθητοκεντρικά, καθώς δομούν γνώση από κοινού και εξηγούν σε άλλους τις γνώσεις που απέκτησαν, μέσα από συζητήσεις (Barr et al., 2007, Wang, 2009)
- Παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να μοιράζονται την κατανόηση, τις γνώσεις, τις ερμηνείες που δίνουν σε ένα υποκείμενο θέμα με τους συμμαθητές και τους συνεργάτες τους (Comas – Quinn et al., 2012, McGee et al., 2006).
- Η συνεργατική μάθηση τελικά συνίσταται στην ενεργή μάθηση και στη σε βάθος επεξεργασία της πληροφορίας (Κόμης, 2004). Υπό την παραδοχή ότι η γνώση είναι μια κοινωνική διαδικασία (Wang, 2009), οι μαθητές μαθαίνουν συνεργατικά, δομούν γνώση μέσα από αλληλεπιδραστικές διαδικασίες του διαμοιρασμού πληροφοριών, της διαπραγμάτευσης και της τροποποίησης (Gunawardena et al., 1997).

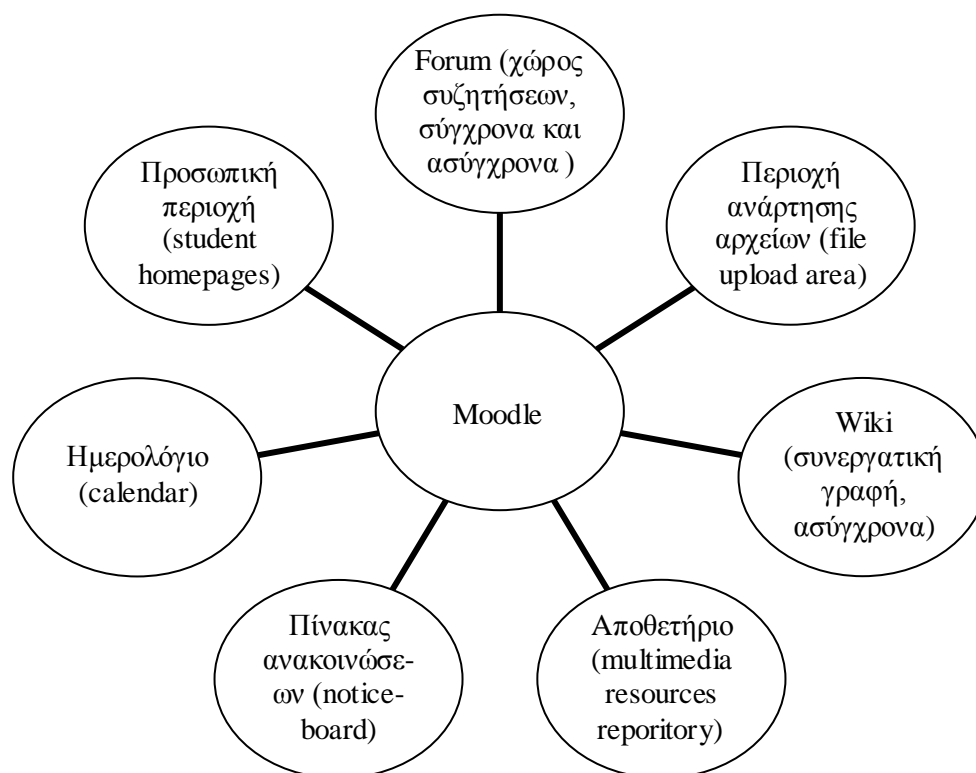


- Βοηθούν τους διδάσκοντες να διανέμουν υλικό μαθημάτων, να ετοιμάζουν εργασίες και τεστς, να διευκολύνουν συζητήσεις και γενικά δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης (Lu & Law, 2012).

#### 2.1.4. Moodle

Το Moodle (Modular Object Oriented Development Learning Enviroment – Αρθρωτό Αντικειμενοστραφές Περιβάλλον Μάθησης) ανήκει στα ηλεκτρονικά, εικονικά μαθησιακά περιβάλλοντα συνεργασίας (e-learning platform). Σύμφωνα με τον Lin (2011), ανήκει στα ανοιχτά και ελεύθερου λογισμικού περιβάλλοντα διαχείρισης περιεχομένου (Content Management System, CMS), βασίζεται στην κοινωνική εποικοδομιστική θεωρία και δίνει έμφαση στη συνεργατική αλληλεπίδραση και τη μαθητοκεντρική προσέγγιση. Το Moodle ενσωματώνει εργαλεία μαθησιακών δραστηριοτήτων (forums, blogs, wikis) και εργαλεία αξιολόγησης (quizzes, αναθέσεις εργασιών).

Το Σχήμα 2.6 περιγράφει τη λειτουργικότητα ενός LMS, όπως το Moodle, που αξιοποιήθηκε στην παρούσα εργασία:



Σχήμα 2. 6: Η δομή ενός LMS (Britain & Liber, 1999)

Κύρια μέσα είναι τα σύγχρονα συνεργατικά εργαλεία, όπως το forum και το wiki (synchronous collaboration tools), το αποθετήριο (multimedia resources repository) και η περιοχή ανάρτησης αρχείων (file upload area), έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να ανεβάζουν αρχεία, ο Πίνακας ανακοινώσεων (notice-board), στις οποίες ο διδάσκων αναρτά ειδήσεις, ενημερώσεις, το ημερολόγιο (calendar) το οποίο δίνει τις χρονικές προθεσμίες εκτέλεσης εργασιών και η προσωπική περιοχή (student homepages), αντίστοιχη με ένα εξωτερικό blog, όπου οι μαθητές αναρτούν τα κείμενά τους. Οποσδήποτε υπάρχουν αρκετά ακόμα εργαλεία, όπως ο χώρος αξιολόγησης, περιοχές ασκήσεων, τα οποία όμως δε χρησιμοποιούνται στην παρούσα διδακτική παρέμβαση.

Ο τρόπος εργασίας των μαθητών καθορίζεται από τον διδάσκοντα, είτε με αναθέσεις ατομικών εργασιών και επίλυσης ασκήσεων είτε με αναθέσεις συλλογικών δραστηριοτήτων, όπως συζήτηση σε forum και συμπαραγωγή κειμένου σε wiki. Ο διδάσκων και διαχειριστής του εικονικού χώρου έχει την ευχέρεια να παρακολουθεί ποιοτικά (με αξιολόγηση των κειμένων και των εργασιών) είτε ποσοτικά τη μαθησιακή δραστηριότητα αξιοποιώντας τις αναφορές συστήματος (log files) οι οποίες καταγράφουν ώρες εισόδου και εξόδου των μαθητών στο σύστημα, τύπο εργασίας που εκτελούν, χρονική διάρκεια κτλ.

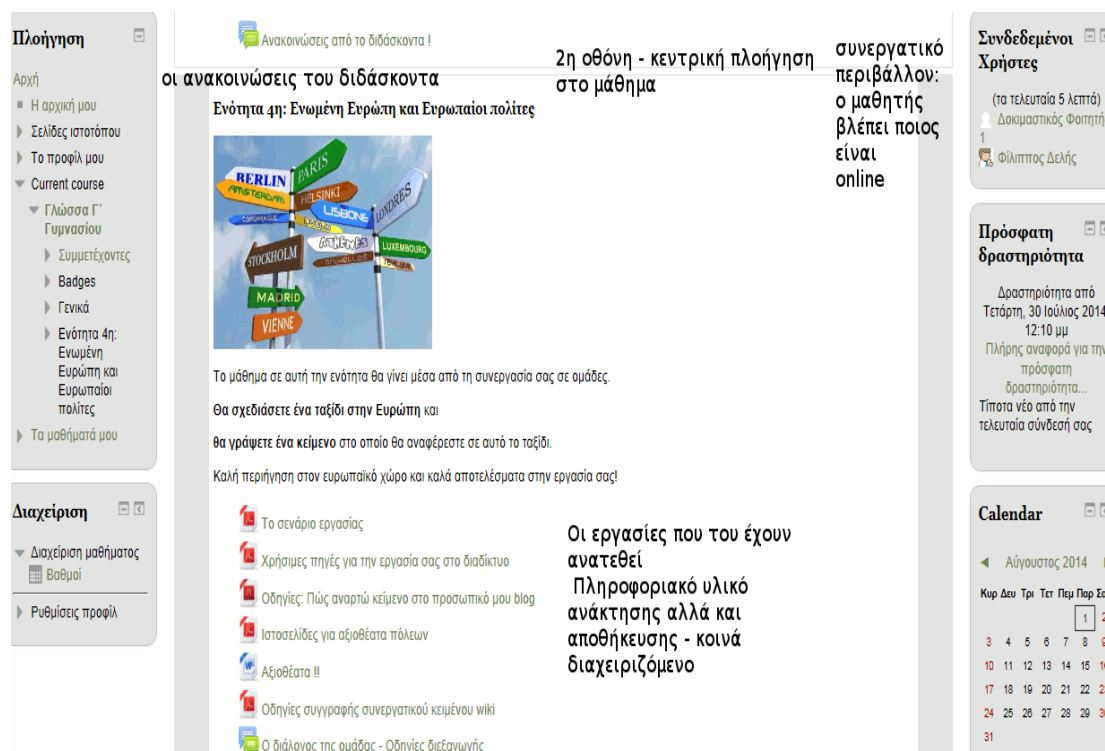
Οι Cummins et al. (2007, στο Lin, 2011) καταγράφουν τα εξής χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος αυτού:

- παρέχει γνωστικές προκλήσεις και ευκαιρίες για ευρεία επεξεργασία νοήματος
- δημιουργεί σύνδεση με την προηγούμενη γνώση και τις εμπειρίες
- προωθεί ενεργητική αυτορρυθμιζόμενη συνεργατική έρευνα
- ενθαρρύνει έντονα τη συμμετοχή σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες
- αναπτύσσει πολλαπλές στρατηγικές για αποτελεσματική γλωσσική μάθηση.

Το Σχήμα 2.7 παρουσιάζει την αρχική οθόνη του Moodle, στον προσωπικό λογαριασμό ενός μαθητή. Όπως διακρίνεται ο μαθητής εισάγεται σε ένα ολοκληρωμένο, ανοιχτό περιβάλλον, με δυνατότητα πλοήγησης, ενημέρωσης, αλληλεπίδρασης και ανάθεσης εργασιών. Το παράδειγμα εδώ είναι από το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Ο μαθητής μπορεί στην προμετωπίδα να διαβάσει τις Ανακοινώσεις του διδάσκοντος (διδακτική παρέμβαση – ενημέρωση μαθητή), να επιλέξει τον τύπο δραστηριότητας που του έχει ανατεθεί ατομικά ή ομαδικά, να προσεγγίσει το αποθετήριο που έχει τη μορφή αρχείων pdf που αναρτά ο διδάσκων.

Δεξιά στην οθόνη, όπως και στην αρχική, βλέπει τους συνδεδεμένους χρήστες, άρα έχει εικόνα της σύγχρονης ή ασύγχρονης επικοινωνίας και μπορεί να επικοινωνήσει με αυτούς (αν είναι ενεργοποιημένη η λειτουργία αυτή), διαβάσει την πρόσφατη δραστηριότητα, έτσι ώστε να γνωρίζει τι έχει παραχθεί τελευταίο χρονικά και ενημερώνεται από το ημερολόγιο για πιθανές αναθέσεις και χρονικά όρια παράδοσης εργασιών.

Όλα αυτά συνθέτουν ένα σύγχρονο μαθησιακό ηλεκτρονικό περιβάλλον που ευνοεί τη συνεργατική μάθηση (κεφάλαιο 2.1.7). Οι μαθητές ανταλλάσσουν πληροφορίες και ιδέες, έχουν πρόσβαση σε διάφορα έγγραφα, αρχεία και πηγές πληροφοριών και μπορούν ομαδικά να επιλύσουν προβλήματα (Ράπτης & Ράπτη, 1999, στο Κόμης, 2004).



**Σχήμα 2. 7: Οθόνη μαθησιακών δραστηριοτήτων στο Moodle**

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι οι νεότερες εκδόσεις του Moodle είναι αρκετά καινοτόμες, καθώς ενσωματώνουν ως αρθρώματα (plugins) τεχνολογικές εφαρμογές του Ιστού 2.0 (blogs, wikis) οι οποίες λειτουργούν αυτόνομα και κατ' επιλογή του χρήστη (Conde et al., 2014). Έτσι, ενώ στις πρώτες εκδόσεις του Moodle μπορούσε κάποιος να βρει blogs ή και wikis που λειτουργούσαν εσωτερικά στο περιβάλλον, πλέον μπορεί κάποιος να εγκαταστήσει εφαρμογές (modules) εννοιολογικής χαρτογράφησης (mindmaps), χρονογραμμές ιστορίας (timelines), μαθησιακά πακέτα εκπαιδευτικής δραστηριότητας ή πόρων (Sharable Content Object Reference Model,

SCORM), εφαρμογές βιντεοδιάσκεψης και συνδέσεις εξωτερικών ιστότοπων στο περιβάλλον του Moodle, όπως το Wikispaces, Twitter κτλ.

### **2.1.5. Επικοινωνία με διαμεσολάβηση υπολογιστή (Computer Mediated Communication) – Σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία**

Σύμφωνα με τους Berge και Collins (1995, στο Yilmaz & Granena, 2010) ο όρος περιγράφει τη χρήση από τα υποκείμενα δικτυακών υπολογιστικών συστημάτων με σκοπό να μεταφέρουν, να αποθηκεύσουν και να ανακαλέσουν πληροφορίες με σκοπό να επικοινωνήσουν το ένα με το άλλο. Η CMC διακρίνεται σε σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία (Synchronous Computer Mediated Communication, εφεξής SCMC και Asynchronous Computer Mediated Communication, εφεξής ACMC). Το σενάριο της συγκεκριμένης εργασίας προβλέπει, όπως θα παρουσιαστεί στη συνέχεια, και τις δυο μορφές εργασίας. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τους υπολογιστές και σύγχρονα, κατά τη διάρκεια του φυσικού σχολικού μαθήματος, με παρεμβάσεις διά ζώσης διδασκαλίας και ασύγχρονα, δηλαδή από το σπίτι κατά τη διάρκεια της εβδομάδας.

### **2.1.6. Μεικτή Μάθηση (Blended Learning)**

Η παρούσα εργασία μελετά τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στη Γ' Γυμνασίου σε περιβάλλον μεικτό, δηλαδή διά ζώσης επικοινωνία και ηλεκτρονικό μάθημα. Οι δύο αυτές πλευρές του μαθήματος επιβάλλουν τη διευκρίνιση του όρου της μεικτής μάθησης (blended learning). Σύμφωνα με τον Graham (2006, στο Gedik et al., 2013) ο όρος μεικτή μάθηση σημαίνει το συνδυασμό της διά ζώσης, σχολικής διδασκαλίας με την καθοδήγηση που διαμεσολαβείται από υπολογιστή. Το μαθησιακό περιβάλλον θεωρείται υβριδικό, καθώς, με βάση και το όνομά του, διαθέτει και αναμειγνύει στοιχεία από την παραδοσιακή ή τρέχουσα δραστηριότητα που βασίζεται στη σχολική τάξη από τη μία και από την άλλη στις ηλεκτρονικές δραστηριότητες, όπως π.χ. συμπαραγωγή κειμένου. Ο Bleed (2001, στο Vaughan, 2010) θεωρεί ότι η μεικτή μάθηση είναι ο συνδυασμός της φυσικής (με την έννοια του χώρου και χρόνου) και εικονικής καθοδήγησης, ώστε να επιτευχθούν τα καλύτερα χαρακτηριστικά των δυο αυτών μεθόδων με στόχο την ενεργή, ευέλικτη αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση. Η Osgerby (2013) αναφέρει ότι δεν υπάρχει ενιαία

αποδεκτός ορισμός του όρου με άλλους μελετητές να δίνουν έμφαση στις διδακτικές τεχνικές και άλλους στην ποικιλία μαθησιακών εμπειριών και του τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια της μάθησης.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας υιοθετείται ο ορισμός που δίνουν οι Hinkelman et al. (2012), οι οποίοι κάνουν λόγο για τη μεικτή μάθηση ως συνδυασμό ηλεκτρονικής τάξης γλωσσικής διδασκαλίας και της διά ζώσης επικοινωνίας, μέσα στον ίδιο φυσικό χώρο. Εδώ υπεισέρχονται και οι έννοιες της σύγχρονης, διαμεσολαβούμενης από υπολογιστή επικοινωνίας και της ασύγχρονης επικοινωνίας.

### **2.1.7. Συνεργατική μάθηση**

Η γλωσσική διδασκαλία με τη χρήση υπολογιστή (CALL) συνδέεται άμεσα με το ζήτημα της συνεργατικότητας, καθώς η χρήση διαδικτύου και τα νέα ψηφιακά εργαλεία, τα οποία ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία και για τα οποία θα γίνει παρακάτω λόγος (blogs, forums, wikis), προϋποθέτουν τη δόμηση της γνώσης μέσα από τη συνεργασία, η οποία και αυτή με τη σειρά της υποβοηθείται από την τεχνολογία. Έτσι γίνεται λόγος για τη συνεργατική μάθηση, υποστηριζόμενη από τον υπολογιστή, γνωστή στη βιβλιογραφία ως Computer Supported Collaborative Learning ή CSCL (Lonchamp, 2006). Αυτή ορίζεται ως η δραστηριότητα υποκειμένων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με σκοπό τη μάθηση και με την υποστήριξη της τεχνολογίας (See1, 2012). Επίσης στον όρο CSCL περιλαμβάνεται και το αποτέλεσμα της συνεργατικής δραστηριότητας με διαμεσολάβηση υπολογιστή. Πιο γενικά ορίζουν οι Guitert and Gimenez (2000, στο Ernest, 2013) τη συνεργατική μάθηση ως «αμοιβαιότητα» μεταξύ μελών μιας ομάδας τα οποία συγκρίνουν και αντιπαραθέτουν τις επιμέρους οπτικές γωνίες θέασης έτσι ώστε στο τέλος επιτυγχάνουν μια διαδικασία οικοδόμησης γνώσης, μέσα από την αλληλεπίδραση.

Η συνεργατικότητα, όρος κλειδί για την παρούσα εργασία, αφού αναφέρεται ως προσδιορισμός στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, είναι απαραίτητο να αποσαφηνιστεί και να διακριθεί από συναφείς όρους. Έτσι, γίνεται λόγος στη βιβλιογραφία (See1, 2012) για τη λεγόμενη συνεργατική μάθηση (collaborative learning), η οποία ορίζεται ως η διαδικασία αλληλεπίδρασης (interact) μεταξύ σπουδαστών σε δυάδες ή πιο διευρυμένες ομάδες, με σεβασμό στις ικανότητες και την προσφορά όλων των μελών της ομάδας. Ο Dillenbourg (1999) περιγράφει τη συνεργατική μάθηση ως μια κατάσταση στην οποία δυο ή περισσότερα υποκείμενα μαθαίνουν ή προσπαθούν να

μάθουν κάτι μαζί. Διευκρινίζει ότι αυτό που προσπαθούν να μάθουν τα υποκείμενα μπορεί να είναι παρακολούθηση ενός μαθήματος ή εκτέλεση μαθησιακών δραστηριοτήτων, όπως επίλυση ενός προβλήματος. Διευκρινίζει επίσης το «μαζί»: είτε διά ζώσης είτε με τη μεσολάβηση υπολογιστή, σύγχρονα ή ασύγχρονα. Ο Dillenburg (1999) επικαλείται και ένα παλαιότερο ορισμό της συνεργασίας των Roschelle's & Teasley's (1995, στο Dillenburg, 1999): *«το αποτέλεσμα μιας συνεχόμενης προσπάθειας να δομήσουν [τα υποκείμενα] και να διατηρήσουν μια διαμοιραζόμενη αντίληψη ενός προβλήματος».*

Οπωσδήποτε η συνεργατική μάθηση δεν είναι μια απλή διαδικασία. Ο Dillenburg (1999) ισχυρίζεται ότι δεν προκύπτει συνεργατική μάθηση, όταν δυο μέλη ή περισσότερα δουλεύουν μαζί σε μια ομάδα αλλά όταν προκύπτουν δραστηριότητες που ενεργοποιούν συγκεκριμένους μαθησιακούς μηχανισμούς.

Συνοπτικά περιγράφονται τέσσερα βασικά βήματα για την υλοποίηση μιας δραστηριότητας συνεργατικής μάθησης:

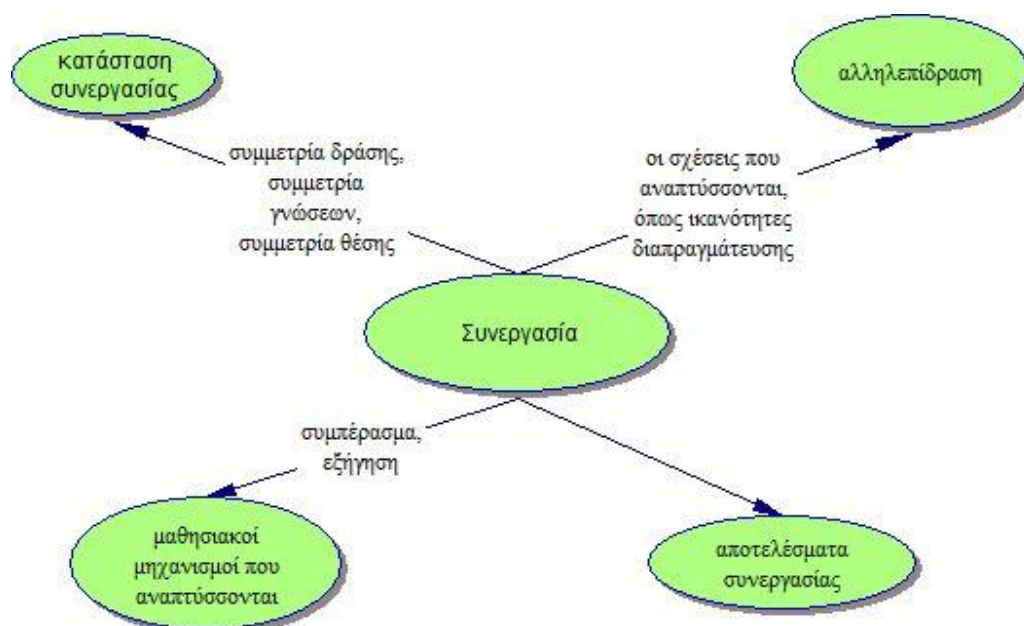
**Πρώτο βήμα:** Δημιουργία καλών, αρχικών συνθηκών. Ο εκπαιδευτικός, ως σχεδιαστής της διδακτικής παρέμβασης, πρέπει να οργανώσει άρτια τις συνθήκες υπό τις οποίες θα εκτελεστεί η δραστηριότητα συνεργατικής μάθησης. Αυτός ο σχεδιασμός μπορεί να περιλαμβάνει μέριμνα για τη σύνθεση των ομάδων, την ανθρωπογεωγραφία (αγόρια - κορίτσια), τη διαμεσολάβηση ή μη υπολογιστή.

**Δεύτερο βήμα:** Δημιουργία ενός σεναρίου βασισμένου σε ρόλους: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενημερώσει τους μαθητές για το τι ακριβώς τους ζητείται να κάνουν, κατανέμοντας ενδεχομένως τους μαθητές σε ρόλους ή αναθέτοντάς τους συγκεκριμένες εργασίες.

**Τρίτο βήμα:** Υποβοήθηση και υποστήριξη παραγωγικών αλληλεπιδράσεων με παράλληλη δημιουργία κανόνων αλληλεπίδρασης.

**Τέταρτο βήμα:** Παρακολούθηση και ρύθμιση της αλληλεπίδρασης.

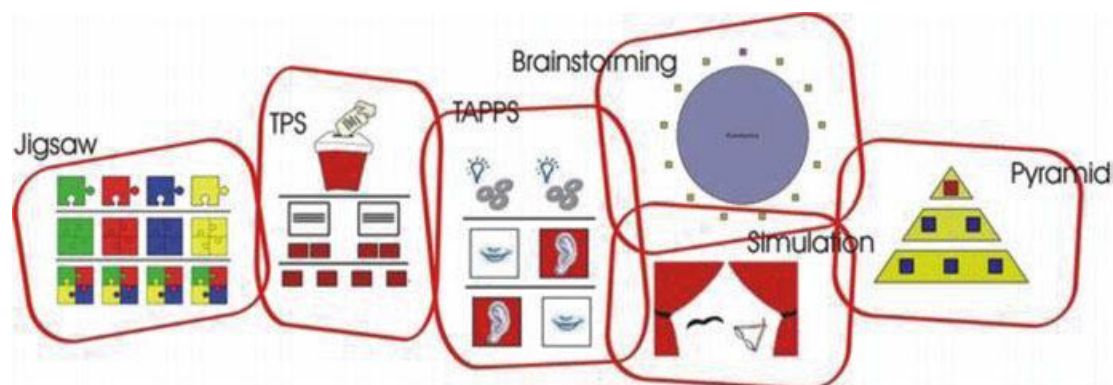
Με βάση την ανάλυση του Dillenburg (1999) μπορεί η συνεργασία να εννοηθεί ως εξής, όπως το Σχήμα 2.8:



**Σχήμα 2. 8: Λειτουργία συνεργασίας κατά Dillenburg (1999)**

Για να υλοποιηθούν όμως αυτά τα βήματα είναι απαραίτητη η οργάνωση από πλευράς διδάσκοντος, ειδικά όταν πρόκειται για διαμεσολάβηση υπολογιστή. Η βιβλιογραφία σε αυτό το σημείο κάνει λόγο όχι απλώς για υποστήριξη των μαθητών με τη μέθοδο της σκαλωσιάς (scaffolding) αλλά για μια «ενορχήστρωση» (Dimitriadis, 2011), δηλαδή διδακτικό σχεδιασμό των δράσεων ώστε να είναι αποτελεσματική η συνεργατική μάθηση. Ειδικά στη συνεργατική μάθηση με τη διαμεσολάβηση υπολογιστή γίνεται λόγος για «διαμεσολαβούντα τεχνουργήματα», δηλαδή στοιχεία και εργαλεία που διαμεσολαβούν ανάμεσα στους μαθητές και το περιεχόμενο της μάθησης. Τέτοια στοιχεία ή μοτίβα, όπως τα χαρακτηρίζει ο Dimitriadis, μπορεί να είναι εννοιολογικός χάρτης ή ένας διαδραστικός Πίνακας. Μόνο και μόνο η ορολογία «τεχνουργήματα» παραπέμπει στο θεωρητικό πλαίσιο της θεωρίας Δραστηριότητας, για την οποία έγινε λόγος στο 2.1.2.

Εκτός όμως από αυτά τα μοτίβα υπάρχουν και τα λεγόμενα παιδαγωγικά μοτίβα, δηλαδή καλές πρακτικές στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με το Dimitriadis (2011) διακρίνονται διάφορες παιδαγωγικές τεχνικές συνεργατικής μάθησης, τις οποίες ονομάζει μοτίβα ροής συνεργατικής μάθησης, όπως δείχνει το Σχήμα 2.9:



Σχήμα 2. 9: Αναπαράσταση μοτίβων ροής συνεργατικής μάθησης, από το Dimitriadis (2011)

### Jigsaw - Συναρμολόγηση

Το Jigsaw είναι στη λογική του παζλ, καθώς ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να δουλέψουν σε ένα επιμέρους πρόβλημα και στη συνέχεια ενθαρρύνει τους μαθητές που επεξεργάζονταν το πρόβλημα αυτό να συναντηθούν σε μια «Ομάδα Ειδικών» για ανταλλαγή ιδεών. Κάθε μαθητής πρέπει να γίνει ειδικός σε ένα θέμα, το οποίο είναι συστατικό στοιχείο ενός ευρύτερου συνόλου γνώσης. Οι Aronson et al. (1997) προτείνουν την τεχνική αυτή ως μια εναλλακτική παιδαγωγική μέθοδο, κυρίως όταν οι μαθητές επεξεργάζονται project που απαιτούν σύνθεση διάφορων πλευρών. Για παράδειγμα η επεξεργασία ενός ιστορικού θέματος όπως ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος μπορεί να γίνει με την ανάληψη θεμάτων προς επεξεργασία από ομάδες μαθητών, όπως η άνοδος των Ναζί στην εξουσία, η εμπλοκή των ΗΠΑ στον πόλεμο, η εξέλιξη της ατομικής βόμβας κ.ο.κ.

### Σκέφτομαι – συνεργάζομαι – διαμοιράζομαι (Think – pair – share, TPS)

Η συνεργατική αυτή στρατηγική υλοποιείται σε τρία βασικά στάδια: Πρώτον, οι μαθητές ενθαρρύνονται να σκεφτούν αυτόνομα σχετικά με την ερώτηση που τίθεται και να σχηματίσουν τη δική τους ιδέα για το θέμα. Δεύτερον, οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες, στις οποίες συζητούν τις σκέψεις τους, εκφράζονται και γίνονται γνώστες των υπολοίπων ιδεών. Σε τρίτο επίπεδο, οι μαθητές παρουσιάζουν και διαμοιράζονται τις σκέψεις τους σε ευρύτερη ομάδα (συντά με την υποστήριξη ενός συνεργάτη), όπως παραδείγματος χάριν σε όλη την τάξη. Η τεχνική αυτή που αναπτύχθηκε από τον Lyman (1992), παρέχει στους μαθητές τον απαραίτητο χρόνο να σκεφτούν και να συνθέσουν την απάντησή τους καθώς και τον απαραίτητο χρόνο προσαρμογής, μέχρι δηλαδή να ξεκινήσουν να διαμοιράζονται τις σκέψεις τους με ένα συμμαθητή.



### **Thinking Aloud Pair Problem Solving (TAPPS)**

Η τεχνική της «έκφωνης σκέψης» βασίζεται σε δυο κεντρικούς μαθησιακούς ρόλους, αυτόν του ακροατή και αυτόν του λύτη ενός προβλήματος. Ο λύτης διαβάζει το πρόβλημα στον ακροατή και συζητά ανοιχτά για το θέμα. Ο ακροατής παρακολουθεί την εξέλιξη της σκέψης, θέτει ερωτήσεις, ωστόσο δεν υποδεικνύει στο συνομιλητή του λύση. Η λογική της τεχνικής που αναπτύχθηκε από τους Lochhead & Whimbey (1987) είναι η ενθάρρυνση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος διαμέσου της διατύπωσης – έκφρασης των σκέψεων.

### **Ιδεοθύελλα (brainstorming)**

Η ιδεοθύελλα (brainstorming) είναι το μοτίβο με το οποίο ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να καταγράψουν τις απαντήσεις τους, χωρίς εξηγήσεις ή διαπραγμάτευση με τους συμμαθητές. Έπειτα οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναθεωρήσουν και να επεξηγήσουν τις ιδέες τους. Σύμφωνα με τον Baumgartner (2008) υπάρχουν συγκεκριμένες αρχές της λειτουργίας της ιδεοθύελλας, όπως η απρόσκοπτη ροή ιδεών, η καθυστέρηση αξιολόγησης της ιδέας, η δόμηση ιδεών πάνω σε προαναφερθείσες ιδέες

### **Προσομοίωση (Simulation)**

Στην προσομοίωση (simulation) οι μαθητές ενθαρρύνονται να λάβουν υπόψη τους πληροφορίες για το πρόβλημα ή κατάσταση ώστε να προσομοιωθεί με μια κατάσταση. Στη συνέχεια οι μαθητές ενθαρρύνονται στην ίδια ομάδα προσομοίωσης να υλοποιήσουν μια κατάσταση που σχετίζεται με το αρχικό πρόβλημα. Η προσομοίωση εκκινά ατομικά και καταλήγει ομαδικά.

### **Πυραμίδα (Pyramid)**

Το Σχήμα της πυραμίδας (pyramid) λειτουργεί ως εξής: οι μαθητές εκκινούν ατομικά ή σε μικρές ομάδες και μελετώντας το πρόβλημα προτείνουν μια αρχική λύση. Έπειτα οι μαθητές ενθαρρύνονται να συγκρίνουν και να συζητήσουν τις λύσεις και να καταλήξουν σε μια νέα, διαμοιραζόμενη λύση. Σε αιώτερο στάδιο πρέπει να προταθεί μια τελική και ομόφωνη λύση του προβλήματος. Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται σε σύνθετα προβλήματα, συνήθως με μια συγκεκριμένη λύση που απαιτεί την κατάκτηση σταδιακής συμφωνίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες (Hernandez – Leo et al., 2005). Μέσω της τεχνικής αυτής ενισχύεται το αίσθημα ότι

τα μέλη της ομάδας χρειάζονται ο ένας τον άλλο. Επίσης βελτιώνεται η συζήτηση μεταξύ των μελών με αποτέλεσμα να δομείται η γνώση.

Οι τεχνικές αυτές είναι παρούσες στην εκπαιδευτική πρακτική για αρκετές δεκαετίες. Τα τελευταία χρόνια όμως, και με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, δημιουργούνται νέα εργαλεία που ενσωματώνουν και αυτοματοποιούν αυτές τις τεχνικές σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα συνεργασίας. Ως τέτοιο νοείται και το Collage (COLlaborative LeArning desiGn Editor) το οποίο είναι ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον ενσωμάτωσης των τεχνικών αυτών (Hernandez- Leo et al., 2006).

### 2.1.8. Συνεργατική γραφή

Ως συνεργατική γραφή ή συμπαραγωγή λόγου (collaborative writing) εννοείται κάθε παραγωγή γραπτού λόγου που γίνεται σε συνεργασία μεταξύ δύο ή περισσότερων μαθητών (Κουτσογιάννης et al., 2011). Συχνά οι όροι συγχέονται όπως για παράδειγμα στην περίπτωση που ο όρος collaboration συχνά αντιπαραβάλλεται με αυτόν της cooperation, ο οποίος περιγράφει μια μαθησιακή δραστηριότητα στην οποία κάθε μέλος της ομάδας δημιουργεί το δικό του τμήμα και μετά συντίθεται ως όλον η εργασία. Στην ελληνική βιβλιογραφία (Κουτσογιάννης et al., 2011) προβάλλεται ο όρος «συμπαραγωγή» ως ακριβέστερη μετάφραση του όρου collaboration, ειδικά όταν πρόκειται για κοινή παραγωγή γραπτού λόγου, που ενδιαφέρει και την παρούσα εργασία.

Ο ορισμός των Κουτσογιάννη et al. (2011) βασίζεται στις πρώτες ερευνητικές προσπάθειες ορισμού της συνεργατικής γραφής από τους Ede & Lunsford (1990, στο Noel, 2004), οι οποίοι χρησιμοποίησαν έναν ευρύ ορισμό της έννοιας, συμπληρώνοντάς την μάλιστα με τον όρο «ομαδική γραφή». Κατ' αυτούς συνεργατική ή ομαδική γραφή περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις:

- όλες οι δραστηριότητες που οδηγούν σε ένα ολοκληρωμένο γραπτό κείμενο, δηλαδή γραπτή και προφορική ιδεοθύελλα (brainstorming), τήρηση σημειώσεων, σχεδιασμός, αναθεώρηση και επεξεργασία.
- Γραπτά, κειμενικά προϊόντα, όπως σημειώσεις, οδηγίες και δημοσιευμένο υλικό
- ομαδικότητα θεωρείται η συνεργασία δύο ή περισσότερων ατόμων.

Στην ίδια μελέτη απαντούν και αντίστοιχες στρατηγικές γραψίματος από τους Posner & Baecker (1993, στο Noel, 2004) οι οποίες συνίστανται στα εξής:

- γράψιμο ενός: ένας γράφει και οι υπόλοιποι αναλαμβάνουν άλλους ρόλους

- γράψιμο σε ξεχωριστή βάση: κάθε άτομο της ομάδας δουλεύει σε διαφορετικό τμήμα
- κοινό γράψιμο: οι συγγραφείς ενεργούν παράλληλα και σύγχρονα στο κείμενο
- γραμματειακή δομή: βασίζεται σε συζητήσεις ομάδων και ένα άτομο γράφει

Οι ίδιοι ερευνητές δημιούργησαν και άλλες ταξινομίες ως προς διάφορους παράγοντες που παίζουν ρόλο στο συνεργατικό γράψιμο. Μια ταξινόμια αφορά στους τύπους συμμετοχής των υποκειμένων. Κατά τους ερευνητές υπάρχει ο γραφέας που παράγει το κείμενο, ο σύμβουλος, που δίνει οδηγίες αλλά δε συμμετέχει ενεργητικά στη δημιουργία κειμένου, ο επεξεργαζόμενος το κείμενο, που επεξεργάζεται το κείμενο άμεσα, επιφέροντας αλλαγές και ο αναθεωρητής, που εισηγείται αλλαγές στο κείμενο χωρίς να το τροποποιεί ευθέως.

Μια δεύτερη ταξινόμια αφορά στον τύπο των αλλαγών που περιλαμβάνουν ιδεοθύελλα, έρευνα, σχεδιασμό, γράψιμο, επεξεργασία και αναθεώρηση. Κατά τον Tompkins (2008, στο Li et al., 2012) η προαναφερθείσα διαδικασία δεν είναι γραμμική αλλά επαναλαμβανόμενη κυκλική σειρά με 4 βήματα, όπως περιγράφει ο Πίνακας 2.2:

**Πίνακας 2. 3: Τα στάδια συμπαραγωγής κειμένου κατά Tompkin (Li et al., 2012)**

Φάσεις συνεργατικής γραφής	Περιγραφή
	Οι μαθητές ...
Group prewriting (προσυγγραφικό στάδιο)	Σκέφτονται και συζητούν το περιεχόμενο, το σκοπό, το κοινό που απευθύνεται το κείμενό τους. Αναρωτιούνται για τις ήδη υπάρχουσες, σε αυτούς, γνώσεις για το θέμα. Συγκεντρώνουν ιδέες και πληροφορίες μελετώντας βιβλία, αναζητώντας πηγές στο διαδίκτυο και συζητώντας τα θέματα αυτά με τα μέλη της ομάδας.
Group drafting (σχεδιασμός κειμένου)	Σχεδιάζουν το πρώτο κείμενο. Αναπτύσσουν το περιεχόμενο, βασισμένοι στις προηγούμενες ιδέες. Οργανώνουν τη δομή, χωρίς να δώσουν έμφαση στη γραμματική ορθότητα και ακρίβεια.
Group revising (αναθεώρηση κειμένου)	Ξαναδιαβάζουν το κείμενο, αναθεωρούν με βάση τα σχόλια και την ανατροφοδότηση. Αλλάζουν μερικώς ή ολικώς το κείμενο
Group editing (έκδοση κειμένου)	Επιφέρουν τις τελικές διορθώσεις σε όλα τα επίπεδα (γραμματική, συντακτικό, δομή, περιεχόμενο, ύφος). Οριστικοποιούν και δημοσιεύουν το κείμενό τους.

Αντίστοιχες ταξινομήσεις υιοθετούν νεότερες έρευνες (Mak & Coniam, 2008, Kessler & Bikowski, 2010, Woo et al., 2011, Kost, 2011). Στο κεφάλαιο 2.5.3. θα γίνει αναλυτικά λόγος για τη μεθοδολογία ανάλυσης wiki της παρούσας μελέτης περίπτωσης.

Μια τελευταία ταξινόμηση από τους Posner & Baecker (1993, στο Noel, 2004) αφορά στη διαχείριση του συνεργατικού κειμένου (ποιος, αν αλλάζει και πότε). Οι ερευνητές προτείνουν 4 τύπους διαχείρισης κειμένου: το συγκεντρωτικό τύπο, όταν ένας ελέγχει το κείμενο κατά τη διάρκεια όλου του project, μεταβιβαστικό τύπο, όταν ένας ελέγχει το κείμενο σε μια συγκεκριμένη χρονική διάρκεια, ανεξάρτητο τύπο, όταν κάθε άτομο ελέγχει το τμήμα στο οποίο εργάζεται, και, τέλος, διαμοιραζόμενο τύπο, όταν όλοι έχουν ίδια πρόσβαση και έλεγχο στο κείμενο.

Η βιβλιογραφία δίνει ιδιαίτερη έμφαση αφενός στα γνωστικά αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συνεργατική γραφή και αφετέρου στις αντιλήψεις και απόψεις των συμμετεχόντων για την κοινή συγγραφική προσπάθεια. Οι Kessler & Bikowski (2010) αναφέρουν ότι το συνεργατικό γράψιμο οδηγεί σε αύξηση της πολυπλοκότητας του κειμένου και σε υψηλότερη ποιότητα γραφής. Οι Li et al. (2012) καταγράφουν τις θετικές απόψεις των φοιτητών ως προς την ενίσχυση των κινήτρων τους, την αύξηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και την επέκταση της αναγνωσιμότητας των κειμένων τους.

Ο Wang (2014), μελετώντας τη συνεργατική γραφή φοιτητών από την Ταϊβάν που συνεργάζονται σε κείμενο αγγλικών για επαγγελματική χρήση, καταγράφει τη βελτίωσή τους στη γραφή και την ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους στη νέα μαθησιακή εμπειρία. Οι Dobao & Blum (2013) καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα μελετώντας Ισπανούς μαθητές ξένης γλώσσας, ενώ επεκτείνουν τα συμπεράσματά τους και ως προς τη γραμματική και λεξιλογική ακρίβεια που κατέκτησαν γράφοντας από κοινού ένα κείμενο.

Ο Shehadeh (2011), σε έρευνα που κάνει σε φοιτητές πανεπιστημίου των Ηνωμένων Αραβικών Εμιράτων, συμφωνεί με τα συμπεράσματα του Wang. Ωστόσο, επειδή υιοθετεί ολιστική γλωσσική αξιολόγηση του κειμένου (περιεχόμενο, οργάνωση – δομή, γραμματική, λεξιλόγιο) αναφέρει ότι δεν υπήρχε βελτίωση σε όλους τους τομείς.

### **2.1.9. Μαθησιακή αυτονομία**

Η θεωρία του εποικοδομισμού σε συνδυασμό με τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα και τις δυνατότητες συνεργασίας που παρέχει αποτελούν πρόσφορο έδαφος για να παραχθούν συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία και διερευνά τις τελευταίες δεκαετίες η επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα.

Μια βασική έννοια που συνδέεται με συνεργατικά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα είναι αυτή της αυτονομίας, δηλαδή της ικανότητας του μαθητή να εμπλακεί σε μια ανεξάρτητη εργασία και την ικανότητα να χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες μαθησιακές στρατηγικές εντός και εκτός σχολικού χώρου για να κατακτήσει τη γνώση (Kessler & Bikowski, 2010). Η αυτονομία ενισχύεται από τα ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα, επειδή ο μαθητής είναι πιο ελεύθερος να αναπτύξει στρατηγικές μάθησης από ό, τι σε μια δασκαλοκεντρική στρατηγική και συνδέεται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Spratt, Humphreys, & Chan, 2002, στο Kessler & Bikowski, 2010, Kessler, 2009), με την κινητροδότηση και τα προσωπικά ενδιαφέροντα του μαθητή.

Κατά τον Littlewood (1996, στο Kessler & Bikowski, 2010) η αυτονομία έχει 3 διαστάσεις:

- ικανότητα χρησιμοποίησης της γλώσσας για να συμβάλλει ο μαθητής ως συνεργατικό μέλος μιας ομάδας
- ικανότητα χρησιμοποίησης επικοινωνιακών στρατηγικών για επικοινωνία ως συνεργατικό μέλος μιας ομάδας
- επιθυμία ανάδειξη τέτοιων ικανοτήτων σε μια ομάδα

Ο Little (1991, στο Collentine, 2011) αναφέρει ότι η αυτονομία είναι μια ψυχολογική σύνδεση του μαθητή με τη διαδικασία και το περιεχόμενο της μάθησης, δηλαδή ικανότητα για κριτικό αναστοχασμό, λήψη αποφάσεων και ανεξάρτητη μαθησιακή δραστηριότητα, ενώ στο ίδιο άρθρο αναφέρεται ο Schwienhorst (2003) ο οποίος συνδέει την αυτονομία με κριτική αυτο – εκτίμηση και αντανάκλαση.

### **2.1.10. Αυθεντική Μάθηση**

Η αυθεντικότητα είναι η δεύτερη και πολύ σημαντική έννοια που συσχετίζεται με την κοινωνικο – εποικοδομιστική θεωρία και τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα συνεργατικής μάθησης. Ο Jonassen (1991) ορίζει τις αυθεντικές καταστάσεις ως έργο που έχει αναφορά στον αληθινό κόσμο, ενσωματώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, παρέχει διάφορα επίπεδα πολυπλοκότητας και επιτρέπει στους μαθητές να επιλέξουν διάφορα επίπεδα δυσκολίας ή εμπλοκής. Σύμφωνα με τους συγγραφείς του άρθρου αυτού η χρήση αυθεντικών δραστηριοτήτων έχει αποδειχτεί επωφελής για μαθητές σε ηλεκτρονικά μαθήματα ενώ στον αντίποδα βρίσκονται ασκήσεις ακαδημαϊκού περιεχομένου, απενδεδυμένου από αληθινό, βιωματικό περιεχόμενο.

Οι Herrington et al. (2003) καταγράφουν 10 κριτήρια προκειμένου να χαρακτηριστεί μια μαθησιακή δραστηριότητα αυθεντική:

- Αναφορά στον πραγματικό κόσμο.
- Ασάφεια στον καθορισμό των αυθεντικών δραστηριοτήτων, με τους μαθητές να καθορίζουν τις ενέργειες και τις υπο-δραστηριότητες προκειμένου να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα.
- Σύνθετες δραστηριότητες που πρέπει να υλοποιηθούν από τους μαθητές.
- Εξέταση της δραστηριότητας από διάφορες προοπτικές, με παράλληλη χρήση ποικίλων πηγών.
- Δυνατότητα συνεργασίας.
- Δυνατότητα ανατροφοδότησης
- Διαθεματική εφαρμογή
- Σύνδεση με την αξιολόγηση
- Οδηγούν σε ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα
- Επιτρέπουν ανταγωνιστικές λύσεις και ποικιλία αποτελεσμάτων

Η Buendgens-Kosten (2013) δίνει ένα πολύ ενδιαφέροντα ορισμό της έννοιας της αυθεντικότητας, κυρίως στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας διαμεσολαβούμενης από υπολογιστή (CALL), ορίζοντάς την σε τρία επίπεδα: α) αυτό της πολιτισμικής αυθεντικότητας, δηλαδή της σχέσης του παραγόμενου γλωσσικού αποτελέσματος με τη συγκεκριμένη πολιτισμική κοινότητα, β) της λειτουργικής αυθεντικότητας, δηλαδή της συναφούς με το κοινωνικό πλαίσιο, νοηματοδοτούμενης και στοχευμένης δράσης και γ) της γλωσσικής αυθεντικότητας, δηλαδή της σχέσης του γλωσσικού αποτελέσματος με την τρέχουσα χρήση της γλώσσας. Αναφορικά με τη γλωσσική μάθηση, ο Kessler (2009) αναφέρει ότι ένα προφανές αποτέλεσμα της χρήσης τεχνολογίας στη γλωσσική μάθηση είναι η δημιουργία ευκαιριών για τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα σε αυθεντικά περιβάλλοντα.

### **2.1.11. Μαθησιακή εμπλοκή (engagement)**

Ως εμπλοκή ορίζεται «προσπάθεια που αφιερώνουν οι μαθητές σε δραστηριότητες που εστιάζουν στην εκπαίδευση» (Oncu & Cakir, 2011). Ο γενικός αυτός ορισμός αναλύεται σε επιμέρους διαστάσεις. Οι Bangert – Drown & Pyke (2002) θεωρούν την εμπλοκή ως κινητοποίηση των γνωστικών, συναισθηματικών στρατηγικών για ερμηνευτικές διανοητικές πράξεις. Με άλλα λόγια η εμπλοκή είναι η

ενεργή συμμετοχή του μαθητή, διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική στη δραστηριότητα της μάθησης.

Ο Kuh (2009), παρουσιάζει δυο πολύ ενδιαφέρουσες πλευρές του ζητήματος της εμπλοκής: α) την πλευρά του ίδιου του μαθητή, αναφορικά με το χρόνο και την προσπάθεια που αφιερώνει σε δραστηριότητες που οδηγούν σε επιθυμητά παιδαγωγικά και μαθησιακά αποτελέσματα και β) την πλευρά των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (σχολικές μονάδες, πανεπιστήμια) για να παρακινήσουν τους μαθητές να συμμετάσχουν σε αυτές τις μαθησιακά σημαίνουσες δραστηριότητες.

Αντίστοιχο νόημα για την έννοια της εμπλοκής επιφυλάσσουν και οι Chikering & Gamson (1987, στο SeeL, 2012) αναφερόμενοι σε επτά κατευθυντήριες γραμμές για την εμπλοκή (στην ανώτερη εκπαίδευση). Η πρώτη από αυτές είναι η αύξηση της αλληλεπίδρασης φοιτητή – σχολής εντός και εκτός τάξης. Οι υπόλοιπες κατευθυντήριες γραμμές είναι η ανατροφοδότηση στη δουλειά του φοιτητή, η διατύπωση υψηλών προσδοκιών για την πρόοδό του, η παροχή συνεργατικών και βιωματικών μαθησιακών ευκαιριών, η μεγιστοποίηση του χρόνου ενασχόλησης του φοιτητή με τη δραστηριότητα και η ανάδειξη των ποικίλων μαθησιακών ταλέντων και στρατηγικών.

Οι Kearsley & Schneiderman (2008), αναπτύσσοντας τη θεωρία της εμπλοκής, συμπληρώνουν την έννοια της εμπλοκής με τον παράγοντα της διάδρασης με άλλους (μαθητές και διδάσκοντες) και τον παράγοντα της ενασχόλησης με δραστηριότητες σημαίνουσες για τους ίδιους (worthwhile tasks). Οι προσθήκες αυτές συνδέουν άμεσα την εμπλοκή με τις κοινωνικό – εποικοδομιστικές απόψεις.

Δυο βασικές παράμετροι αξίζει να αναφερθούν σε σχέση με τον όρο εμπλοκή. Ο πρώτος είναι αυτός που αναπτύσσεται από τους Kearsley & Schneiderman (2008), σχετικά με τις κεντρικές αρχές της θεωρίας εμπλοκής: Οι συγγραφείς θεωρούν ότι αναπτύσσεται πάνω στις παραμέτρους της συνεργατικότητας (group context), της συμπαραγωγής έργου (project - based) και της αυθεντικότητας (outside authentic focus). Κατ' επέκταση οι συγγραφείς θεμελιώνουν μια τριπλή παραμετροποίηση, Relate – Create – Donate, δηλαδή ο μαθητής σχετίζεται κοινωνικά, καθώς επικοινωνεί και διαπραγματεύεται με τους υπόλοιπους μαθητές το αντικείμενο μάθησης, συνδημιουργεί, καθώς λειτουργεί στη βάση ενός κοινά παραγόμενου project και και «δωρίζει», καθώς το παραγόμενο μαθησιακό προϊόν μπορεί να σχετίζεται με αληθινές καταστάσεις.

Με βάση αυτή τη θεώρηση, ένα σημαντικό κομμάτι της βιβλιογραφίας εξειδικεύει το περιεχόμενο της εμπλοκής σε κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική (Kearsley & Schneiderman, 2008, Yang, 2011, Zyngier D., 2008, Richardson & Newby, 2006, Friedricks et al., 2004). Η κοινωνική ή η, κατά τους Fredricks et al. (2004), εμπλοκή συμπεριφοράς βασίζεται στην ιδέα της συμμετοχής σε ακαδημαϊκές, κοινωνικές δραστηριότητες μάθησης. Η συναισθηματική εμπλοκή αποκαλύπτει τη θετική ή αρνητική αντίδραση απέναντι σε καθηγητές, συμμαθητές, σχολική μονάδα και επηρεάζει την επιθυμία για μάθηση. Η γνωστική εμπλοκή αφορά στο πλήθος και στον τύπο στρατηγικών που υιοθετούν και αξιοποιούν οι μαθητές για να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα ή ένα πρόβλημα, στα πλαίσια της συνεργατικής δόμησης της γνώσης και της εμβάθυνσης στη γνώση (Yang, 2011, Richardson & Newby, 2006).

Η βιβλιογραφία αναφέρει θετική συσχέτιση των μαθησιακών περιβαλλόντων συνεργασίας με την εμπλοκή του μαθητή. Για παράδειγμα, οι Kessler & Bikowski (2010) παρουσιάζουν τη διαδικασία εμπλοκής των μαθητών κατά τη διάρκεια συγγραφής ενός κειμένου συμπαραγωγής στο wiki. Αντίστοιχα συμπεράσματα εξάγουν και οι Li et al. (2012), γράφοντας ότι η συμμετοχή σε κειμενική συμπαραγωγή μέσω ηλεκτρονικού περιβάλλοντος κινητροδοτεί τη συγγραφή κειμένου. Επίσης οι Chen et al. (2010) συσχετίζουν θετικά την τεχνολογία μάθησης με τη μαθησιακή εμπλοκή. Οι Järvelä et al. (2008) ισχυρίζονται ότι η έννοια της εμπλοκής έχει άμεση σχέση με τη συνεργατική μάθηση και καταγράφει τη θετική συσχέτιση της εργασίας σε υπολογιστές και της μαθησιακής εμπλοκής, με την προϋπόθεση τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα να έχουν τη μορφή της έρευνας και της αναζήτησης (inquiry based environments). Αυτό συμβαίνει, κατά τη γνώμη τους, επειδή οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη ευκαιρία να επιλέξουν τις δραστηριότητες τους και να θέσουν εξατομικευμένους μαθησιακούς στόχους και στρατηγικές.

Σύμφωνα με τον Kuh (2009) η εμπλοκή συσχετίζεται θετικά με καλά μαθησιακά αποτελέσματα. Πολλοί συγγραφείς ισχυρίζονται (Oncu & Cakir, 2011) ότι η εμπλοκή είναι ένα ισχυρό προγνωστικό για την επιτυχία του μαθητή και την προσωπική του εξέλιξη. Οι Chen et al. (2010) συσχετίζουν τους δυο παράγοντες (τεχνολογία μάθησης και μαθησιακή εμπλοκή) με θετικές μαθησιακές επιδόσεις. Στο ίδιο συμπέρασμα της θετικής συσχέτισης εμπλοκής και επίδοσης καταλήγουν οι Carini et al. (2006) με δυο πολύ ενδιαφέρουσες παραμέτρους: Πρώτον, τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα είναι η επίδοση σε βαθμούς αλλά, κυρίως, ανώτερες



μορφές αντίληψης και κριτικής σκέψης και δεύτερον οι μαθητές χαμηλότερων ικανοτήτων και επιδόσεων φαίνεται να «κερδίζουν» περισσότερο από τους συμμαθητές τους, εμπλεκόμενοι στις μαθησιακές δραστηριότητες. Οι Friedricks et al. (2004) καταγράφουν συσχέτιση μεταξύ της επιτυχίας των μαθητών και των αναφορών (από μαθητές και διδάσκοντες) για κοινωνική εμπλοκή.

Το θέμα του είδους της εμπλοκής καθώς και των αποτελεσμάτων στις μαθησιακές ικανότητες που αναπτύσσονται αναλύεται διεξοδικά στη βιβλιογραφία. Έτσι, οι Bangert – Drown & Pyke (2002) παρουσιάζουν μια ταξινόμια μορφών εμπλοκής, η οποία εκκινά από τη μη – εμπλοκή (μη συμμετοχή, απεμπλοκή μαθητή) και φτάνει μέχρι την κριτική εμπλοκή και τον υψηλό γραμματισμό (literate thinking).

Οι Richardson & Newby (2006), αναλύοντας τη γνωστική εμπλοκή των μαθητών και βασιζόμενοι σε σταθμισμένα ερωτηματολόγια βρήκαν ότι οι σπουδαστές αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο για τη δική τους μάθηση, δηλαδή αυτονομούνται μαθησιακά, καθώς αυξάνεται σταδιακά η εμπλοκή τους με την ηλεκτρονική μάθηση.

Η μελέτη των Richardson & Newby (2006) θέτει εμφατικά το ζήτημα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (self regulated learning), κυρίως στα πλαίσια της γνωστικής εμπλοκής (cognitive engagement). Επικαλούμενοι τους Corno και Mandinach (1983, στο Richardson & Newby, 2006) οι συγγραφείς αναφέρουν ότι η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση είναι η ανώτερη μορφή εμπλοκής, στην οποία ο μαθητής παράγει λύσεις στο μαθησιακό πρόβλημα αφ'εαυτού. Αλλά και οι Bangert – Drown & Pyke (2002) θεωρούν η εξελιγμένη εμπλοκή σημαίνει εξ ορισμού αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, δηλαδή αναγνώριση μαθησιακών στόχων, ανάδειξη στρατηγικών προσέγγισης του μαθησιακού προβλήματος, παρακολούθηση της προόδου και υιοθέτηση στρατηγικών. Αντίστοιχη σημασία στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αποδίδει και ο Zimmerman (2008).

Ενώ το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας αναφέρει θετικές συσχετίσεις της τεχνολογίας και των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης με τη μαθησιακή εμπλοκή, ενδιαφέρον παρουσιάζουν μεμονωμένες έρευνες, οι οποίες δείχνουν ότι δεν υπάρχει συσχέτιση και δεν υποστηρίζονται οι μαθητές από τις τεχνολογίες στο να εμπλακούν μαθησιακά. Η μελέτη της Cole (2009) κάνει λόγο για αποτυχημένη χρήση του wiki στην κατεύθυνση της ενεργοποίησης της μαθησιακής εμπλοκής. Η ερευνήτρια, χρησιμοποιώντας ποιοτικά δεδομένα δείχνει την ολοκληρωτική απεμπλοκή των σπουδαστών στη χρήση του wiki. Αυτό εξηγείται, σύμφωνα με την

ερευνήτρια, από το γεγονός ότι οι κοινωνικές τεχνολογίες, όπως το wiki, γίνονται από τους μαθητές αντιληπτές με διαφορετικό τρόπο από ό,τι μια τεχνολογία για προσωπική χρήση και αυτό αποθαρρύνει τους μαθητές από την εμπλοκή. Η ίδια η ερευνήτρια θέτει και αρκετούς περιορισμούς στην εργασία της, όπως το δεδομένο της μικρής ενίσχυσης από πλευράς διδάσκοντα ή τη δομή της διδασκαλίας και μάθησης που ακολουθήθηκε στην έρευνα.

## 2.2. Διδακτική της γλώσσας

Το κεφάλαιο αυτό περιγράφει συνοπτικά τις τάσεις που επικράτησαν τα τελευταία 50 χρόνια στη γλωσσική διδασκαλία και τις διδακτικές μεθόδους που ακολουθήθηκαν. Οποσδήποτε η εξέλιξη αυτή τέμνεται με την πρόοδο που υπήρξε στον τομέα των ΤΠΕ και από ένα σημείο και πέρα η γλωσσική διδασκαλία επηρεάζεται από αυτό. Οι εξελίξεις στη γλωσσική διδασκαλία βρίσκονται σε άμεση σχέση με τις εξελίξεις των θεωριών μάθησης, οι οποίες αναπτύχθηκαν στο κεφάλαιο 2.1.2.

Η πρώτη φάση στην εξέλιξη της γλωσσικής διδασκαλίας εμφορείται από τις συμπεριφοριστικές θεωρίες και ειδικότερα στη γλώσσα από το δομισμό. Η έμφαση δίνεται στις δομές της γλώσσας, στο μικροεπίπεδο, στη μηχανιστική εκμάθηση αυτών των δομών και γενικότερα στη γλωσσική διδασκαλία αποπλαισιωμένη από παραδείγματα.

Η δεύτερη φάση, επηρεαζόμενη από τις οικοδομιστικές θεωρίες του Piaget και της μάθησης μέσω της συμμετοχής του Dewey (Cope και Kalantzis, 2003, στο Κουτσογιάννης, 2008), μεταθέτει το ενδιαφέρον στο μακροεπίπεδο με διδασκαλία κειμενικών οντοτήτων πλέον, με έμφαση στη γλωσσική ικανότητα. Το γράψιμο δεν είναι γραμμική διαδικασία των 3 σταδίων του συμπεριφορισμού αλλά δυναμική, πολύπλοκη και απαιτεί τη διαρκή διδακτική καθοδήγηση.

Στην επόμενη φάση επαναξετάζεται ο ρόλος της γραμματικής στη διδασκαλία (Κουτσογιάννης, 2008) με τη χρήση Σωμάτων Κειμένων και Ηλεκτρονικών Λεξικών. Φαίνεται ότι η γλωσσική διδασκαλία ξαναγυρνά στη συμπεριφοριστική αντίληψη, όμως τώρα η διδασκαλία γίνεται μέσα σε επικοινωνιακό περιβάλλον, δηλαδή ενδιαφέρει το συγκεκριμένο ή το πλαίσιο εκφοράς της λέξης, της πρότασης. Ο Smith (2011) αναφέρει ότι η δημιουργία Σωμάτων Κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές δεν οδηγεί μόνο στην κατάκτηση της γλώσσας αλλά και σε μεταφέρσιμες δεξιότητες,

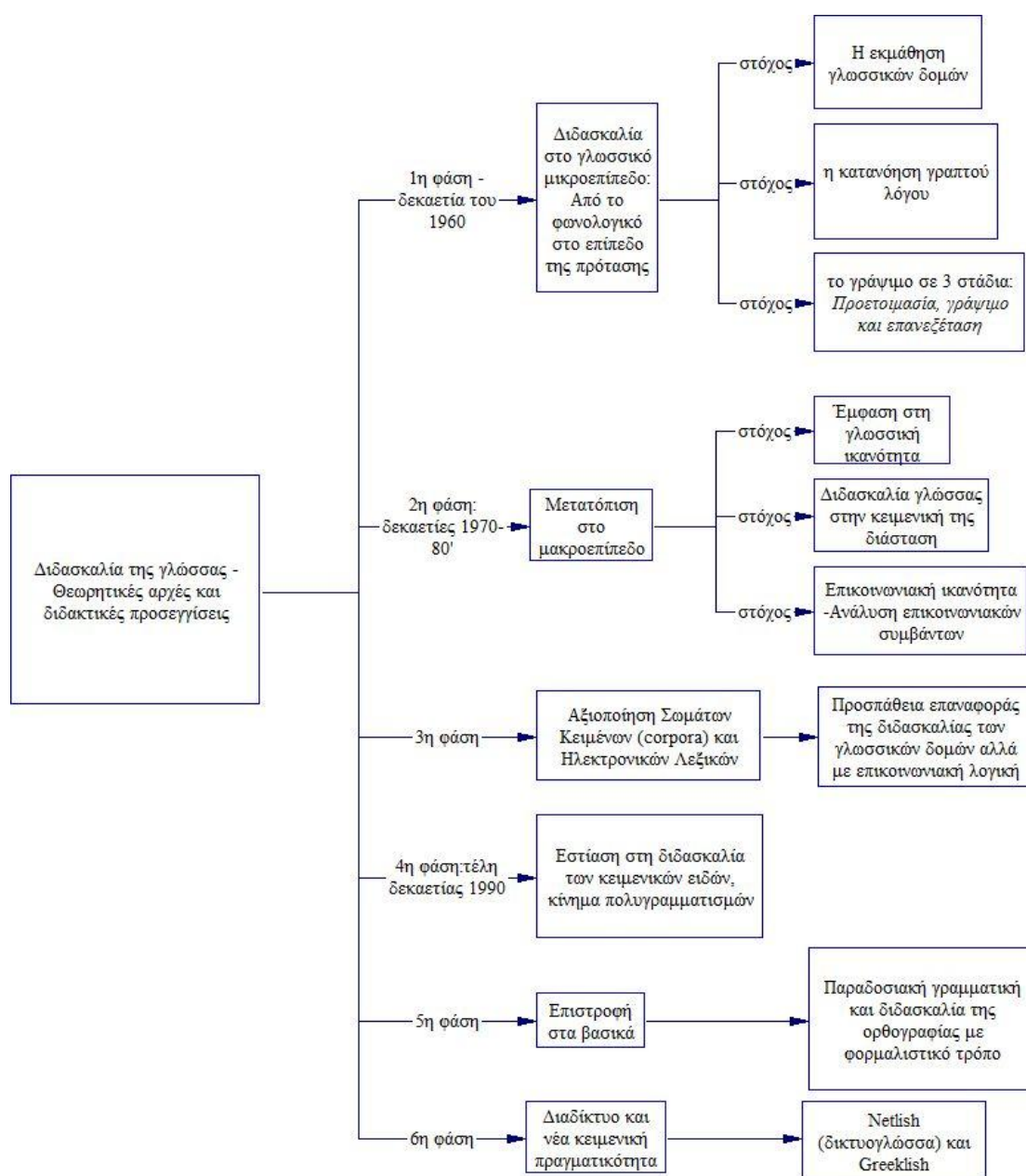
όπως αυτή της χρήσης ΤΠΕ και της δεξιοτήτας επίλυσης προβλημάτων. Ο Gordani (2013) αναφέρει σε μια έρευνα σύγκρισης ομάδων ότι η διδασκαλία Σωμάτων Κειμένων ενεργεί θετικά στη γλωσσικό επίπεδο των συμμετεχόντων.

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 δίνεται έμφαση στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών και στο κίνημα των πολυγραμματισμών (multiliteracies). Σ' αυτή την προοπτική οι νέες τεχνολογίες διαδραματίζουν ισχυρό ρόλο, το κείμενο έχει νέες διαστάσεις και σημασίες που πρέπει να προσλάβουν οι μαθητές.

Η επιστροφή στα βασικά (back to the basics) ερμηνεύεται ως μια προσπάθεια αντίδρασης στο (πραγματικό ή θρυλούμενο) χαμηλό επίπεδο των μαθητών και την πτώση του επιπέδου της διδασκαλίας της γλώσσας (Breedon & Jefferson, 2000, στο Κουτσογιάννης, 2008). Η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται με τον παραδοσιακό φορμαλιστικό τρόπο και δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση της εύκολα μετρήσιμης γνώσης με τεστ γνώσεων.

Τέλος, και επειδή η πραγματικότητα ξεπερνά ερευνητικές προθέσεις ή πεδία, γίνεται ήδη λόγος για μια νέα κειμενική πραγματικότητα που λαμβάνει χώρα στο διαδίκτυο και καταργεί παραδοσιακές γλωσσικές μορφές, δομές και χαρακτηριστικά. Βασικό ρόλο σε αυτή τη νέα γλωσσική μορφή παίζει το Υπερκείμενο (Hypertext), το οποίο, λειτουργώντας ως προέκταση του αρχικού κειμένου, καταργεί τη γραμμικότητα του κειμένου (αρχή, μέση, τέλος), τη συνεκτικότητα, δηλαδή τη νοηματική συνάφεια των μερών του και τη συνοχή, δηλαδή τη σύνδεση όλων των γλωσσικών μερών (Κουτσογιάννης, 2008). Και ως μορφή πλέον όμως υπάρχουν «νέες γλώσσες», όπως η δικτυογλώσσα (netlish) κατά τη διατύπωση του Crystal (2001, στο Κουτσογιάννης, 2011), ένα υβριδικό μείγμα προφορικού και γραπτού λόγου. Μελέτες έχουν γίνει επίσης και για το φαινόμενο της χρήσης του λατινικού αλφάβητου για γραφή της ελληνικής στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης (Ανδρουτσόπουλος, 2001, στο Κουτσογιάννης, 2011).

Η διαχρονική προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας παρουσιάζεται στο Σχήμα 2.10:



Σχήμα 2. 10: Εξέλιξη των θεωριών γλωσσικής διδασκαλίας

### 2.2.1. Γραμματισμός – πολυγραμματισμός

Η επόμενη σημαντική έννοια είναι ο γραμματισμός (ή εγγραμματισμός, κατά μια άλλη ελληνική μετάφραση), που ορίζεται αδρομερώς ως η ικανότητα να γράφει και να διαβάζει κάποιος. Με βάση το μοντέλο των Luke & Peter (1997, στο Genlott, 2013) οι τέσσερις άξονες του γραμματισμού είναι η προσπέλαση του κώδικα του γραπτού κειμένου, η συμμετοχή στην κατανόηση και επεξεργασία νοηματοδοτούντων κειμένων (γραπτών, προφορικών), η λειτουργική χρήση κειμένων και η κριτική ανάλυση και μετατροπή κειμένων. Ο Κουτσογιάννης (2008) θεωρεί ότι ο

γραμματισμός είναι η αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου σε διάφορες καθημερινές κοινωνικές πρακτικές που περιλαμβάνουν ανάγνωση και γραφή (και όχι μόνο) στις ποικίλες εκδοχές. Με αυτή τη λογική γραμματισμός είναι παραδείγματος χάριν η εύρεση και ο εντοπισμός πληροφοριών από το διαδίκτυο ή η κατανόηση του γλωσσικού περιβάλλοντος σε ένα μηχάνημα αυτόματης ανάληψης χρημάτων. Διαπιστώνεται ότι η διαδικασία του γραμματισμού είναι σύνθετη διαδικασία και προφανώς έχει επίπεδα βελτίωσης.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι τα τελευταία χρόνια η βιβλιογραφία κάνει λόγο για πολυτροπικό γραμματισμό, δηλαδή την ένταξη, χρήση, κατανόηση και άλλων μορφών ή κωδίκων επικοινωνίας σε ένα μη στατικό κείμενο αλλά δυναμικό, όπως είναι τα ηλεκτρονικά κείμενα. Οι Kalantzis, Cope & Cloupan (2010, στο O' Byrne & Murell, 2013) αναφέρουν ότι ο χρήστης αλλάζει διαρκώς ανάμεσα σε διαφορετικά εργαλεία στα οποία ενσωματώνονται διάφοροι κώδικες ή «γραμματικές» ήχου, φωνής, σχημάτων τα οποία μεταχειρίζονται για να δομήσουν νόημα.

Επεκτείνοντας τον ορισμό του γραμματισμού η βιβλιογραφία των δυο τελευταίων δεκαετιών κάνει λόγο για πολλαπλό γραμματισμό (multiliteracy). Χαρακτηριστικά του γραμματισμού (Jewitt, 2008) είναι η αυξανόμενη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφοροποίησης και έκφρασης (σε ένα κόσμο κοινωνικά και οικονομικά παγκοσμιοποιημένο), η κειμενική ποικιλομορφία και πολυπλοκότητα όσον αφορά σε παραγλωσσικά, εξωγλωσσικά χαρακτηριστικά και στην πολυτροπικότητα, δηλαδή στη χρήση και άλλων, πέρα του αμιγούς γλωσσικού, κωδίκων.

Με βάση αυτές τις διευκρινίσεις καθίσταται φανερό η συσχέτιση του γραμματισμού με τη χρήση ΤΠΕ. Οι Fuchs et al. (2012) αναφέρονται σε ένα σύνολο ικανοτήτων, προφορικών, οπτικών, ψηφιακών που περιλαμβάνουν την κατανόηση και χρήση εικόνων, ήχων σε ένα ψηφιακό κόσμο. Οι O' Byrne & Murell, (2013) σε έρευνά τους σε ιστολόγια κάνουν λόγο για δημιουργία νοήματος μέσα από ενορχήστρωση διάφορων μορφών έκφρασης, όπως πολλαπλές πηγές (ήχος, βίντεο, ταινίες). Επίσης οι συμμετέχοντες δε δομούν μόνο νόημα αλλά επικοινωνούν. Κατά τη γνώμη τους οι τεχνολογικές δυνατότητες δημιουργίας νοήματος υπερέχουν κατά πολύ ενός έντυπου κειμένου.

Πώς όμως μπορεί να γίνει η διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ ώστε να προωθηθεί ο γραμματισμός των μαθητών; Η επιστημονική έρευνα καταγράφει διάφορες προτάσεις αξιοποίησης:

- Χρήση πολυτροπικών εργαλείων σε ιστολόγια οδηγεί στην ενσωμάτωση ιδεών και στη δόμηση της γνώσης (Jimoyiannis & Angelaina, 2012)
- Πολυτροπικές αφηγήσεις σε ιστολόγια που συνυφαίνουν τεχνουργήματα από διαφορετικά μέσα σε ένα κοινό πλαίσιο νοήματος (Pachler and Daly, 2009).

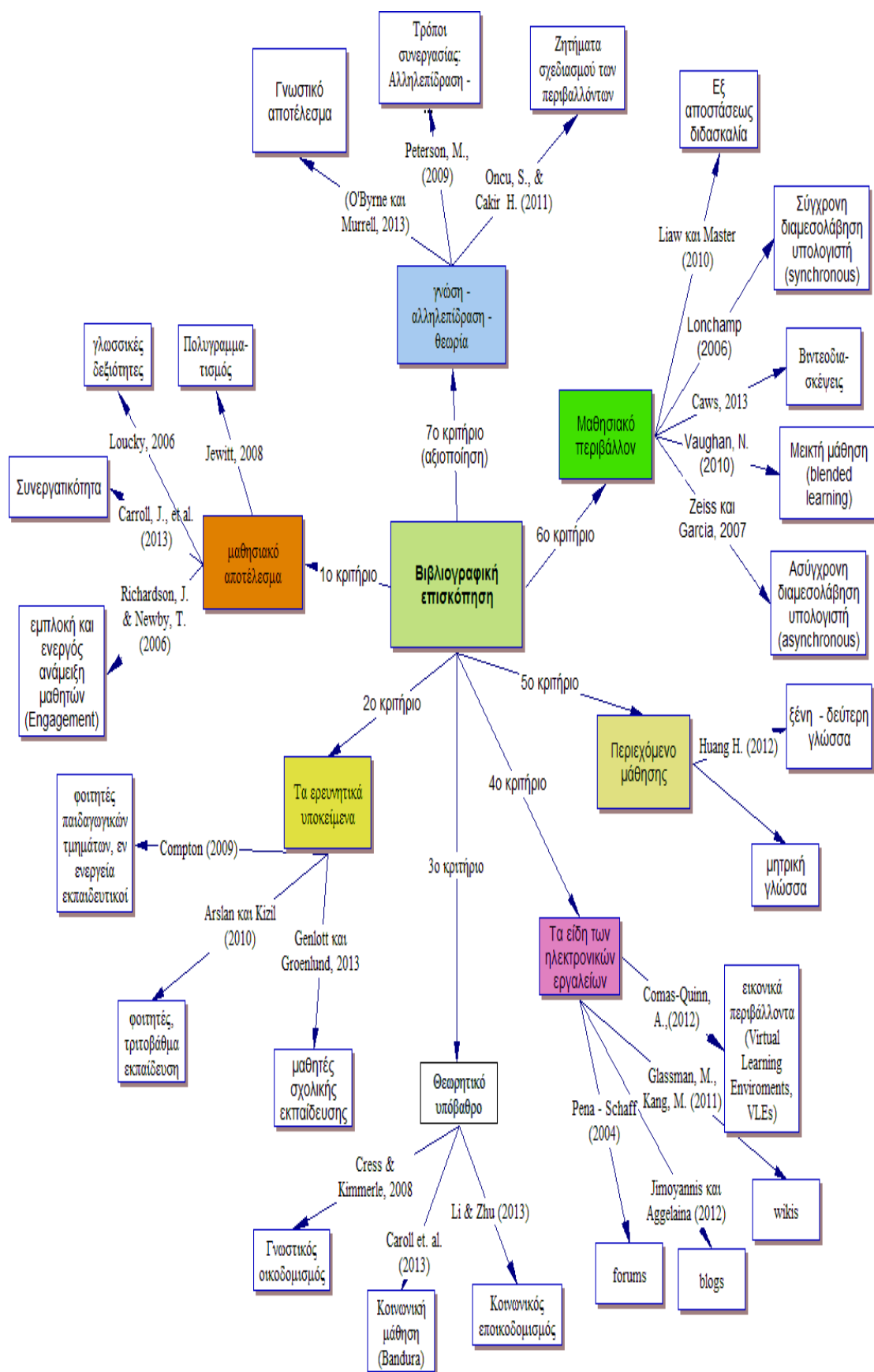
### **2.3. Αποτελέσματα ερευνών για τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα συνεργασίας**

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τη γλωσσική διδασκαλία που υποστηρίζεται από υπολογιστή καταδεικνύει ένα ευρύτατο φάσμα ενδιαφερόντων και ερευνητικών ζητημάτων που καλύπτονται και ειδικά στις διαστάσεις που αφορούν στη συνεργατική μάθηση μέσα από τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα.

Σε μια προσπάθεια ομαδοποίησης των ερευνών επισημάνθηκαν πολλά κριτήρια διάκρισής τους. Ένα κριτήριο αφορά στη διάκριση ανάλογα με το είδος των ηλεκτρονικών εργαλείων (blogs, wikis κοκ. Ένα δεύτερο κριτήριο διάκρισης είναι τα αποτελέσματα και το είδος επίδρασης που έχουν τα ηλεκτρονικά μέσα (π.χ. εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία). Τρίτο κριτήριο διάκρισης είναι τα ερευνητικά υποκείμενα (καθηγητές, μαθητές). Άλλο κριτήριο είναι η βαθμίδα εκπαίδευσης (σχολείο, πανεπιστήμιο). Αρκετές έρευνες επίσης διαφοροποιούνται ως προς το θεωρητικό πλαίσιο από το οποίο εκκινούν, με τις περισσότερες έρευνες να εκκινούν από τη σχολή του κοινωνικού εποικοδομισμού.

Σημαντικό επίσης κριτήριο είναι η μελέτη της μητρικής ή ξένης γλώσσας. Θεμελιώνεται, παράλληλα με το κεντρικό επιστημονικό πεδίο της γλωσσικής διδασκαλίας με την υποστήριξη υπολογιστή (CALL) και η διδασκαλία ξένων γλωσσών (Second Language Acquisition, SLA). Τέλος, το μαθησιακό περιβάλλον (σύγχρονη, ασύγχρονη, μεικτή διδασκαλία) προβάλλει ως ένα ακόμα κριτήριο διάκρισης των ερευνών. Το Σχήμα 2.11 παρουσιάζει εποπτικά την κατηγοριοποίηση της βιβλιογραφικής επισκόπησης:

## Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό πλαίσιο – βιβλιογραφική επισκόπηση



Σχήμα 2. 11: Κατηγοριοποίηση βιβλιογραφικής επισκόπησης

Τα κριτήρια που χρησιμοποιεί η βιβλιογραφική επισκόπηση είναι τα εξής :

**A) Γνωστικό αποτέλεσμα από την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων συνεργατικής μάθησης.** Οι έρευνες αυτές εστιάζουν στο γνωστικό αποτέλεσμα της χρήσης αυτών των εργαλείων, δηλαδή ελέγχουν το κατά πόσο βελτιώνεται το γλωσσικό επίπεδο (δεξιότητες, γνώσεις) των συμμετεχόντων στα περιβάλλοντα αυτά.

**B) Τρόποι συνεργασίας: αλληλεπίδραση – επικοινωνία.** Επειδή η συνεργατική μάθηση προϋποθέτει αλλά και παράγει ένα βαθμό κοινωνικότητας, οι έρευνες αυτές εστιάζουν στους παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων και που εν τέλει επηρεάζουν το γνωστικό – μαθησιακό αποτέλεσμα. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται οι έρευνες που αφορούν στην αποδοχή και αντιλήψεις των συμμετεχόντων σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα συνεργασίας.

**Γ) Ζητήματα σχεδιασμού των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων συνεργατικής μάθησης.** Οι έρευνες αυτές θέτουν ζητήματα σχεδιασμού των περιβαλλόντων, από άποψης παιδαγωγικής, τεχνολογικής και αναλύουν τα περιβάλλοντα αυτά ως προς τη λειτουργικότητά τους, τις δυνατότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν μελλοντικά.

### **2.3.1. 1<sup>ο</sup> κριτήριο: Γνωστικό αποτέλεσμα**

Η αρθρογραφία που προσεγγίζει παιδαγωγικά τα ζητήματα των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων συνεργατικής μάθησης προσπαθεί να αναλύσει και να αξιολογήσει το διδακτικό - μαθησιακό αποτέλεσμα στο γλωσσικό μάθημα από την εφαρμογή αυτών των περιβαλλόντων. Η επισκόπηση θα γίνει με βάση τα συγκεκριμένα περιβάλλοντα.

Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα συνεργατικής μάθησης διαθέτουν εξ ορισμού ένα μεγάλο βαθμό καινοτομίας, καθώς εισάγουν από τη μια νέες διαμεσολαβήσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως ο υπολογιστής αντί του τετραδίου και του μολυβιού και από την άλλη προωθούν τη μάθηση μέσα από συνεργατικές, κοινωνικές διαδικασίες και όχι απλώς ατομικές και ανεξάρτητες μαθησιακές δραστηριότητες. Τέτοια χαρακτηριστικά απαντούν στην ακόλουθη έρευνα (Genlott & Groenlund, 2013) η οποία διερευνά τη βελτίωση ικανοτήτων γραμματισμού, εν προκειμένω αλφαριθμητισμού ήδη από την πρώτη τάξη του δημοτικού. Η συνεργατική μέθοδος αφορά σε νέο τρόπο εκμάθησης ανάγνωσης στα μικρά παιδιά μέσα από γραφή σε υπολογιστή (Integrated Write to Read, iWTR), ενώ παράλληλα ξεχωρίζει τις δυο δραστηριότητες, τη γνωστική (μαθαίνω να διαβάζω) από τη μηχανική (μαθαίνω να γράφω με στυλό). Η έρευνα διεξήχθη με δυο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) και



τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αναγνωστικές ικανότητες βελτιώθηκαν και η κοινωνική διαδικασία αύξησε το κίνητρο των μαθητών. Η θεωρητική αφετηρία των συγγραφέων είναι ότι η διαδικασία της μάθησης είναι κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένη δίνοντας έμφαση στις εμπειρίες, στη δημιουργικότητα και στα ενδιαφέροντα των παιδιών (Frederickson, 2002 στο Genlott & Groenlund, 2013).

Η έρευνα για την κατασκευή ενός σώματος κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές με τη χρήση του συνεργατικού εργαλείου BootCat (Smith, 2011) μελετά την κινητροδότηση (motivation) που προκύπτει από τη χρήση τέτοιων εργαλείων καθώς και τη χρησιμότητά του εργαλείου στη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων και στον τεχνολογικό αλφαριθμητισμό. Αντίστοιχοι προβληματισμοί αναπτύσσονται και στην ελληνική βιβλιογραφία (Χαλσιάνη, στο Κουτσογιάννης et al., 2011) όπου περιγράφονται σενάρια αξιοποίησης των κοοργα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### **Ιστολογία (Blogs)**

Ως Blog περιγράφεται (O'Byrne & Murrell, 2013) ένα ανοιχτό λειτουργικό σύστημα που αλληλεπιδρά εύκολα με άλλα λογισμικά και μέσα κοινωνικής δικτύωσης, επιτρέποντας την ενσωμάτωση υπερσυνδέσμων, κειμένου, εικόνας και βίντεο καθώς και σύνδεσης με άλλα blogs. Παρόλο που δίνουν, τουλάχιστον ένα σημαντικό ποσοστό από αυτά, την εντύπωση ότι λειτουργούν απλώς ως διαδικτυακές δημοσιεύσεις, δηλαδή ως μονόδρομη ενημέρωση του συντάκτη προς τους αναγνώστες, τα blogs διαθέτουν διαδραστικότητα, αφενός επειδή ενσωματώνουν λειτουργία σχολιασμού των εγγεγραμμένων στην ιστοσελίδα, αφετέρου διότι λειτουργούν όχι μόνο ως ατομικά αλλά και ως συνεργατικά blogs (Godwin-Jones, 2003). Έτσι, άλλωστε, τα blogs υπηρετούν τα τρία κριτήρια, ώστε να χαρακτηριστούν εργαλεία του ιστού 2.0, δηλαδή ανταλλαγή περιεχομένου μεταξύ χρηστών, περιεχόμενο δημιουργημένο από τους ίδιους τους χρήστες και προσβασιμότητα (Dixhoorn et al., 2010).

Ερωτήματα που θέτει η βιβλιογραφία είναι τα εξής: α) Μπορεί ένα blog να βελτιώσει τη διαδικασία γραφής των συμμετεχόντων ή και να ενισχύσει την ικανότητα γραφής τους;

Η έρευνα των Arslan & Kizil (2010) καταλήγει στο ότι η χρήση blogs οδηγεί σε πιο αποτελεσματική καθοδήγηση γραφής των καθηγητών προς τους φοιτητές, ενώ οι μελετητές περιγράφουν τα όρια της εργασίας, κάνοντας λόγο για περιορισμό χρόνου και ποσότητας διδακτικού υλικού, το οποίο ενδεχομένως θα είχε άλλη

επίδραση στη γλωσσική επίδοση. Οι O'Byrne & Murrell (2013), κάνοντας χρήση δεδομένων από μαθητικά blogs και χρησιμοποιώντας ποιοτική έρευνα, διαπίστωσαν, ότι οι μαθητές δομούν το μήνυμα όχι μόνο μέσω των παραδοσιακών κειμενικών τρόπων αλλά και νέων, μακριά από τα στενά όρια ενός τυπωμένου ή επίσημου κειμένου, εμπλουτίζοντας το κείμενό τους με εικόνες, βίντεο και άλλα είδη.

Η έρευνα των Jimoyannis & Angelaina (2012) σχετικά με τη χρήση των blogs στην εκπαιδευτική διαδικασία ασχολείται με την εμπλοκή των μαθητών γυμνασίου σε ελληνικό σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές επιτυγχάνουν υψηλή κριτική σκέψη και γνωστικά επίπεδα μέσα από την εμπλοκή τους στη δημιουργία ενός ιστολογίου. Η έρευνα επιμένει στη συστηματική αξιοποίηση συγκεκριμένων μοντέλων ανάλυσης στηρίζεται σε μελέτη περίπτωσης για μαθητές γυμνασίου στην Ελλάδα.

### **Wikis**

Μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας αναλύει το ρόλο των wikis στη γλωσσική διδασκαλία. Η αρθρογραφία ορίζει το wiki ως ένα καινοτόμο μέσο δημιουργίας, σύνταξης, διάδοσης πληροφορίας σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να συγγραφεί συνεργατικά – συλλογικά (Cieselka, 2008, στο Li et al., 2012). Δυο πρώτα στοιχεία που πρέπει να επισημανθούν είναι ότι α) το wiki εξ ορισμού σημαίνει συνεργατική γραφή, και μάλιστα ασύγχρονα, καθώς επιτρέπει στους συμμετέχοντες να επιφέρουν όποια αλλαγή επιθυμούν στο κείμενο από οπουδήποτε και οποτεδήποτε (Pifarré & Staarman, 2011, στο Li et al., 2012) και β) το wiki βασίζεται στο διαδίκτυο, καθώς επιτρέπει κοινή διαχείριση και συμπαραγωγή μεταξύ δυο (peer to peer) ή πολλών περισσότερων χρηστών. Επίσης η λειτουργία των wikis περιέχει δυο σημαντικές δυνατότητες, αυτή των διαδοχικών εκδόσεων – εκδοχών, έτσι ώστε μαθητής και διδάσκων να βλέπει τις πρόσφατες αλλαγές (Lamb & Johnson, 2007, στο Li et al., 2012) και τη δυνατότητα της συζήτησης, παράλληλα με τη συγγραφή, ώστε να παρέχεται ανατροφοδότηση και επεξηγήσεις για το κοινό κείμενο. Ο Tonkin (2005, στο Cole, 2009) συμπληρώνει αυτό τον ορισμό με την παράμετρο του κοινού αποθετηρίου, δηλαδή κοινώς συμπαραχθέντος γνωστικού υλικού, που συμπληρώνεται και επεκτείνεται, ενώ οι Glassman & Kang (2011), αναφερόμενοι στο ίδιο χαρακτηριστικό, κάνουν λόγο για «ανταλλάξιμη φύση» της πληροφορίας και της συνεργασίας.

Μελετώντας κανείς συγκριτικά τη βιβλιογραφία για τα wikis μπορεί να διαπιστώσει ότι τα wikis αναλύονται μέσα από το θεωρητικό πρίσμα πολλών σχολών και σε όλες διαπιστώνεται ο σημαντικός ρόλος τους στη γλωσσικής (και όχι μόνο) διδασκαλία. Έτσι οι Cress & Kimmerle (2008) υιοθετούν τις συστημικές προσεγγίσεις των Luhman και Piaget και προσεγγίζουν τις γνωστικές αλλά και κοινωνικές διαστάσεις του wiki. Ο Luhman κάνει λόγο, σύμφωνα με τους συγγραφείς του άρθρου, για κοινωνικά και γνωστικά συστήματα και αντιλαμβάνεται τη γνώση ως διαδικασία εξωτερίκευσης (externalization), δηλαδή επεξεργασίας και διασάφησης και έπειτα εσωτερίκευσης καθώς οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τις πληροφορίες για επέκταση των γνώσεών τους. Αν αυτό συμβαίνει σε ένα κοινωνικό σύστημα, όπως είναι το wiki, στην ουσία η γνώση διαμοιράζεται και δημιουργείται μια νέα μορφή γνώσης τόσο σε επίπεδο της προσωπικής γνώσης όσο και στο επίπεδο του artefact, δηλαδή του τεχνουργήματος. Κατά τον Piaget, η γνώση έρχεται πρώτα στο επίπεδο της αφομοίωσης, όταν δηλαδή η νέα γνώση επικάθεται σε προηγούμενη και μετά στο επίπεδο της οργάνωσης, όταν δηλαδή οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν με τη γνώση, με αποτέλεσμα να αλλάξουν τη δική τους γνωστική στάση. Το wiki συμβάλλει σ' αυτή τη διαδικασία, καθώς δεν προσθέτει απλώς γνώση αλλά την επανα-οργανώνει. Έτσι, σύμφωνα με τους συγγραφείς, επέρχεται η πιαζεϊκή εξισορρόπηση (equilibration) καθώς η γνώση στο wiki έρχεται σε σύγκρουση με την προσωπική τους γνώση (incongruity) και πρέπει αυτές οι δυο πλευρές να εξισορροπηθούν. Εδώ είναι και το ζήτημα της κινητροδότησης. Η μεθοδολογική προσέγγιση για να διαπιστωθούν οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις στον τρόπο γνώσης που παράγεται από τα wikis ήταν η προβολή τους σε δύο άρθρα της Wikipedia.

Οι Kessler & Bikowski (2010) εστιάζουν στη φύση της ατομικής και κοινωνικής συμπεριφοράς καθώς και στις βελτιούμενες γλωσσικές ικανότητες μιας συνεργατικής δραστηριότητας σε wiki. Οι συγγραφείς προσεγγίζουν το ζήτημα μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο για την αυτόνομη συμπεριφορά του Littlewood (Littlewood, 1996, στο Kessler & Bikowski, 2010), που κάνει λόγο για την κινητοποίηση και ικανότητα του ατόμου ως ανθρώπου, πομπού επικοινωνίας και μαθητή. Οι ιδιότητες αυτές είναι πολύ σημαντικές, αν προστεθεί και η αυτονομία του ατόμου ως συνεργατικού μαθητή. Το μοντέλο αυτό συμπληρώνεται από το μοντέλο της διαμεσολαβούμενης από υπολογιστή γλωσσικής μάθησης των Levy & Hubbard (2005, στο Kessler & Bikowski, 2010). Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι αρκετοί

φοιτητές συμμετέχουν στις δραστηριότητες και έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν, να κερδίσουν από τις απόψεις των άλλων και να πειραματιστούν με τη γλώσσα.

Οι Caroll et al. (2013) ανέλυσαν το ζήτημα της γλωσσικής συμπαραγωγής στο wiki μέσα από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura. Βάσει της θεωρίας αυτής το άτομο μαθαίνει μέσα από την παρατήρηση και έκθεσή του σε πρότυπα συμπεριφοράς. Οι συγγραφείς συνέλεξαν δεδομένα της έρευνάς τους από φωτογραφικά στιγμιότυπα από την κατασκευή των wikis και κατέληξαν σε τέσσερις διαστάσεις του μηχανισμού συμπαραγωγής ενός wiki, την προσοχή σε μια συμπεριφορά γραφής, τη συγκράτηση της εργασίας των άλλων, την παρατήρηση και αναπαραγωγή δικής τους εργασίας και τη διαδικασία κινητροδότησης για περαιτέρω βελτίωση. Μέσα από την επανάληψη οι φοιτητές παρατηρούν και μελετούν τις εργασίες άλλων, και μιμούνται ή παίρνουν στοιχεία για να συνθέσουν τη δική τους εργασία.

Οι Su & Beaumont (2010) προσεγγίζουν το wiki μέσα από την κοινωνικό – επικοινωνιακή θεωρία. Τα αποτελέσματα από την ποσοτική ανάλυση των συνεισφορών των φοιτητών στη συμπαραγωγή κειμένου και τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις έδειξαν ότι η συμπαραγωγή λόγου στο wiki βελτιώνει τη συνεργατική μάθηση και την αυτοεκτίμηση μέσα από την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση καθώς το wiki παρέχει ανατροφοδότηση, παρατήρηση της εργασίας των άλλων και γρήγορη πρόσβαση στο κοινό υλικό.

Η έρευνα των Castaneda & Cho (2013), εκκινώντας από τη θεωρία του Vygotsky αναζητά το ρόλο του wiki στη βελτίωση γραμματικών γνώσεων στο μάθημα των ισπανικών. Η έρευνα είναι ποσοτική, επειδή μετρήθηκαν οι γραμματικές γνώσεις μετά τη συνεργασία των μαθητών στο wiki αλλά και ποιοτική καθώς οι μαθητές ρωτήθηκαν για το βαθμό συνεργασίας και ικανοποίησης από τις δραστηριότητες συμπαραγωγής. Οι συγγραφείς συμπεραίνουν ότι οι γραμματικές γνώσεις βελτιώθηκαν, ωστόσο είναι επιφυλακτικοί και αυτοί με τη σειρά τους καθώς δεν συμπεριελήφθη στην έρευνά τους μια ομάδα ελέγχου που να συγκρίνει τις αποκτηθείσες γνώσεις σε ομάδα συνεργασίας εντός wiki με ομάδα συνεργασίας εκτός wiki. Παρόμοια συμπεράσματα εξάγει και η έρευνα του Kessler (2009), στην οποία φοιτητές διορθώνουν, συνεργαζόμενοι, γραμματικά και ορθογραφικά λάθη.

Σημαντική έρευνα για το ρόλο του wiki στη συμπαραγωγή κειμένων αποτελεί και η έρευνα των Li et al. (2012), η οποία μελετά το συνεργατικό γράψιμο στην κινέζικη γλώσσα από μαθητές δημοτικού. Τα κυριότερα στοιχεία της έρευνας αυτής

είναι τα εξής: Πρώτον, η έρευνα στηρίζεται στο θεωρητικό μοντέλο τόσο της κοινωνικής - εποικοδομιστικής μάθησης που εκκινά από το Vygotsky όσο και στην κοινωνική θεωρία της συγγραφής, έτσι όπως διατυπώθηκε και ορίστηκε από το Tompkins (2008, στο Li et al., 2012). Οι ερευνητές επικαλούμενοι ποσοτικά δεδομένα (στατιστικά στοιχεία του wiki), ποιοτικά δεδομένα όπως συνεντεύξεις και παρατηρήσεις από τους ερευνητές της συνεργατικής διαδικασίας γραφής θέτουν ως ερευνητικά ερωτήματα το πώς οι μαθητές μαθαίνουν με το wiki (παιδαγωγική προσέγγιση), ποιο είναι το επίπεδο απόδοσης των συγκεκριμένων μαθητών (παιδαγωγική προσέγγιση) και ποιες είναι οι στάσεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τη δραστηριότητα (κοινωνική προσέγγιση). Τα συμπεράσματα έδειξαν βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, ιδίως κατά τη δεύτερη συνεργατική δραστηριότητα. Οι συγγραφείς καταγράφουν τους ερευνητικούς περιορισμούς, που προέρχονται από το μικρό δείγμα μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα και τους τεχνολογικούς περιορισμούς (ταχύτητα σύνδεσης, τεχνολογικός εξοπλισμός και δυσκολία διαχείρισης περιβάλλοντος wiki).

### **Πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning platforms)**

Αναφερόμενη στα ηλεκτρονικά συνεργατικά περιβάλλοντα η εργασία των Davoli et al. (2009) παρουσιάζει μια αναλυτική αποτίμηση των ασύγχρονων εργαλείων, όπως το Blackboard και Moodle, που είναι από τα πιο διαδεδομένα στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής συνεργατικής μάθησης. Η αποτίμηση, μέσα από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, στηρίζεται στις αντιλήψεις των ίδιων των χρηστών (εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων), ενώ τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται αφορούν στο βαθμό που τα εργαλεία αυτά υποστηρίζουν δραστηριότητες συμπαραγωγής κειμένου, ζητήματα οργάνωσης της εργασίας, αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης μεταξύ των μελών και τέλος ζητήματα χρηστικότητας και σχεδιασμού των ίδιων των εργαλείων. Τα συμπεράσματα είναι πολύ ενδιαφέροντα, ιδίως στον τομέα της συμπαραγωγής, καθώς η ανάλυση δείχνει πως οι σπουδαστές δίνουν προσοχή στη γλωσσική τους διατύπωση και ορθότητα όντας εν γνώσει ότι η δουλειά τους θα αναγνωσθεί από το σύνολο της τάξης. Από την άλλη, αν και αντιφατικό, οι συγγραφείς καταγράφουν μια «χαλαρότητα» στην επικοινωνία εξαιτίας του έμμεσου χαρακτήρα (δεν υπάρχει ευθεία ή διά ζώσης επικοινωνία), η οποία οδηγεί σε λάθη ή έλλειψη ορθής κατανόησης.

Η έρευνα των Kollias et al. (2005) για τα συνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα αναλύει τις συνεντεύξεις εκπαιδευτικών από τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τα περιβάλλοντα αυτά. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναλύθηκαν με τη χρήση κατηγοριών που βασίζονται σε ένα μοντέλο από τη θεωρία δραστηριότητας του Engeström. Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν θετικά τα ηλεκτρονικά μαθησιακά περιβάλλοντα, το ρόλο τους στη λήψη καινοτόμων διδακτικών πρωτοβουλιών και τη δική τους προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από αυτά τα εργαλεία. Οι εκπαιδευτικοί, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις ανά χώρα, τοποθετήθηκαν θετικά, αν αναγνώρισαν το γεγονός ότι απαιτείται συστηματικός σχεδιασμός για την ενσωμάτωση των περιβαλλόντων αυτών. Αντίστοιχη θετική εκτίμηση έχουν και οι συμμετέχοντες στην έρευνα των Costa et al. (2012) σχετικά με την αξία χρησιμοποίησης των λειτουργιών της πλατφόρμας Moodle, προκειμένου να επιτύχουν μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ και οι Paragina et al. (2011) συμπεραίνουν ότι η πλατφόρμα Moodle είναι καλή επιλογή για προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Αντίστοιχα η έρευνα της Canado (2010) καταγράφει θετικά αποτελέσματα στη λεξιλογική ικανότητα εκπαιδευόμενων Ισπανών καθηγητών αγγλικής γλώσσας οι οποίοι χρησιμοποίησαν ένα εικονικό μαθησιακό περιβάλλον, στα πλαίσια της μεικτής μάθησης. Στα πλαίσια της ίδιας έρευνας επιβεβαιώνεται η θετική σημασία της μεικτής μάθησης, ιδίως για εκπαιδευόμενους με χαμηλές επιδόσεις.

Η μελέτη της Osgerby (2013) αφορούσε τη διερεύνηση αντιλήψεων φοιτητών οικονομικών σπουδών στο πανεπιστήμιο του Winchester της Αγγλίας που χρησιμοποίησαν το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον Moodle. Οι φοιτητές είχαν θετική στάση σε μια καλά οργανωμένη μαθησιακή διαδικασία με ηλεκτρονικά περιβάλλοντα συνεργασίας, όμως προτιμούσαν καθοδήγηση βήμα – βήμα παρά αυτορρυθμιζόμενη μάθηση.

### **Χώροι συζήτησης – forum**

Οι χώροι συζήτησης δεν υπάρχουν ως αυτόνομα ηλεκτρονικά εργαλεία, όπως παραδείγματος χάριν υφίστανται τα wikis αλλά ενσωματώνονται σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter), σελίδες ειδικού ενδιαφέροντος (ιστοσελίδες τεχνικού περιεχομένου, ενδιαφερόντων) ή σε πλατφόρμες συνεργατικής μάθησης (moodle). Στην παρούσα εργασία γίνεται ειδικά λόγος γι' αυτούς τους χώρους και τον τρόπο λειτουργίας τους, επειδή η μαθησιακή διαδικασία εξελίσσεται εν μέρει σε ένα τέτοιο

χώρο. Οι Raghavan et al. (2010) ορίζουν το χώρο συζήτησης ως ένα (εικονικό) μέρος όπου οι συμμετέχοντες εμπλέκονται σε κειμενικά βασισμένη συζήτηση οργανωμένη σε θέματα με νηματοειδή μορφή, δηλαδή ο ένας απαντά στην προηγούμενη ανάρτηση. Κάθε νήμα έχει πολλαπλές αναρτήσεις – απαντήσεις, ενώ μπορούν να ανοιχτούν νέα νήματα συζήτησης.

Σε εκπαιδευτικό και ερευνητικό επίπεδο, οι χώροι συζήτησης παρουσιάζουν ενδιαφέρον λόγω των χρήσιμων χαρακτηριστικών που διαθέτει, όπως τη δυνατότητα επίλυσης από κοινού προβλημάτων, τη διαλογική μορφή τους, την κειμενική τους βάση. Οι Raghavan et al. (2010) θεωρούν τους χώρους αυτούς ιδανικούς για διαμοιρασμό ιδεών, ανάρτηση προβλημάτων, σχολιασμό και ανατροφοδότηση. Οι Cobo et al. (2011) πιστεύουν ότι οι μαθητές μπορούν να διατηρούν συζητήσεις σχετικές με τη μαθησιακή τους διαδικασία σε κάθε μέρος και χρόνο, με αποτέλεσμα να έχουν περιθώριο να οργανώνουν τις σκέψεις τους καλύτερα. Σύμφωνα με τους Cheng et al. (2011) οι χώροι συζήτησης προωθούν την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών, ενώ οι Rau et al. (2008) πιστεύουν ότι οι χώροι παίζουν σημαντικό ρόλο στη συνεργατική μάθηση, καθώς περιλαμβάνουν δυο βασικές ενέργειες των μαθητών: το γράψιμο και την ανάγνωση.

### **2.3.2. 2<sup>ο</sup> κριτήριο: Τρόποι συνεργασίας: Αλληλεπίδραση και επικοινωνία**

Πολλές έρευνες εστιάζουν σε συνεργατικά περιβάλλοντα και προσπαθούν να αποτιμήσουν το βαθμό εμπλοκής και δέσμευσης του μαθητή σε συνδυασμό με το περιεχόμενο και το συγκείμενο (γλωσσικό μάθημα).

Η έρευνα του Yang (2011) εστιάζει στην αξιολόγηση ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος εγκαθιδρυμένης γλωσσικής μάθησης που συνδυάζει σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία φοιτητών, καθηγητών και βοηθών καθηγητών. Το γνωστικό περιεχόμενο είναι ένα θεατρικό μάθημα, στο οποίο οι φοιτητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν τη γνώμη τους, να αξιολογήσουν και να προβλέψουν την εξέλιξη της δράσης. Μεθοδολογικά η έρευνα αφορά σε 118 φοιτητές και τα δεδομένα συνελέχθησαν με τεστ προ και μετά τη δοκιμασία καθώς και ερωτηματολόγια. Η έρευνα φορά στην εντατική και αμοιβαία εμπλοκή τους μέσα από τη συμπεριφοριστική, συναισθηματική και γνωστική διάσταση. Η έρευνα συμπεραίνει ότι η εμπλοκή των φοιτητών ενισχύεται κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης

καθηγητή – μαθητή στην εγκαθιδρυμένη μάθηση, ενώ η ασύγχρονη και σύγχρονη επικοινωνία μέσω υπολογιστή δίνει τη δυνατότητα να παρατηρηθούν οι τρεις προαναφερθείσες διαστάσεις της εμπλοκής των φοιτητών.

Μια άλλη έρευνα (Yamada, 2009) δίνει έμφαση στη σχέση ανάμεσα στο μέσο, την αντίληψη του μαθητή για την κοινωνική παρουσία του και το αποτέλεσμα στην επικοινωνιακή μάθηση. Το εργαλείο είναι σύγχρονη διαμεσολαβούμενη από υπολογιστή επικοινωνία, με τη μορφή βιντεοδιάσκεψης, ακουστικής διάσκεψης, και κειμενογραφικής επικοινωνίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η εικόνα και η φωνή βελτιώνουν τη συνείδηση της φυσικής επικοινωνίας ενώ το κειμενογραφικό σύστημα ενισχύει την αυτοεκτίμηση στη γραμματική και συντακτική ακρίβεια (στοιχείο που ενδιαφέρει και την παρούσα εργασία). Ως θεωρητικό πλαίσιο λαμβάνεται η κινητροδότηση (motivation), η κοινωνική παρουσία σε συνδυασμό με τη γλωσσική μάθησης η καθώς και η διαμεσολαβούμενη από υπολογιστή επικοινωνία (CMC) με τις δυο μορφές της, την ασύγχρονη και τη σύγχρονη. Η ανάλυση έγινε με ερωτηματολόγια και αξιολόγηση στο εργαλείο SPSS.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα της Ko (2012) που διερευνά με μελέτη περίπτωσης την κοινωνική παρουσία δώδεκα φοιτητών που μαθαίνουν ως ξένη γλώσσα γαλλικά. Η Ko συγκρίνει την επικοινωνία και τις αντιλήψεις των φοιτητών στο περιβάλλον σύγχρονης ηλεκτρονικής επικοινωνίας (chat) με και χωρίς τη χρήση κάμερας και ακουστικών και σε περιβάλλον διά ζώσης επικοινωνίας. Με εξαίρεση το διά ζώσης περιβάλλον, που είχε το μεγαλύτερο βαθμό επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, η Ko βρίσκει ότι το σύγχρονο ηλεκτρονικό περιβάλλον chat με κάμερα και ακουστικά παρέχει σημαντικές δυνατότητες αλληλεπίδρασης και κοινωνικής παρουσίας, καθώς υλοποιούνται όλες οι παραγωγικές και εξωγλωσσικές λειτουργίες, όπως νεύματα, μορφασμοί και έκφραση συναισθημάτων διά των αντίστοιχων εικονιδίων συναισθημάτων. Οι περιορισμοί της έρευνας, εδώ είναι μη γενικεύσιμοι ως προς τα συμπεράσματα, λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων.

Η αλληλεπίδραση και οι στρατηγικές διαχείρισής της είναι το αντικείμενο της έρευνας του Peterson (2009), ο οποίος μελετά τη διαμεσολαβούμενη από υπολογιστή επικοινωνία μέσα σε ένα εικονικό ψηφιακό χώρο, δημιουργημένο από τους ίδιους τους μαθητές. Η έρευνα, χρησιμοποιώντας ποιοτικά δεδομένα όπως ανάλυση περιεχομένου, επισημαίνει τη συνεργατική – υποστηρικτική ατμόσφαιρα της αλληλεπίδρασης και εν τέλει τη δημιουργία και διατήρηση ενός συνεργατικού



περιβάλλοντος. Το συνεργατικό αυτό περιβάλλον οδηγεί, κατά τη γνώμη του ερευνητή, σε διορθώσεις και βελτιώσεις του γραπτού κειμένου όπως επίσης και σε εστίαση στην ολοκλήρωση της εργασίας.

Έμφαση στην κινητροδότηση και την αυτονομία δίνει και η έρευνα του Vinther (2011). Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι αν η κοινωνική σύνδεση που επιτυγχάνεται ανάμεσα στους σπουδαστές και στην εξοικείωση που επιτυγχάνουν γνωρίζοντας ο ένας τον πολιτισμικό χώρο του άλλου μέσα από την ανταλλαγή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου βελτιώνει εν τέλει τις γλωσσικές τους ικανότητες και τη γλωσσική ορθότητα. Η μελέτη περιλαμβάνει τη συνεργασία – επικοινωνία Δανών και Κινέζων φοιτητών με κοινό εργαλείο την αγγλική γλώσσα, ενώ πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα της γραπτής ηλεκτρονικής επικοινωνίας όσον αφορά στην ανάπτυξη γλωσσικής μεταγνώσης και της δυνατότητας για διόρθωση των γλωσσικών λαθών με σκοπό τη μεγαλύτερη γλωσσική ακρίβεια. Η επιφύλαξη που διατυπώνεται από τους φορείς της έρευνας είναι ότι δεν διατυπώθηκαν προς διερεύνηση συγκεκριμένα μαθησιακοί στόχοι, π.χ. γλωσσικές ή λεξιλογικές δομές, εξ ου και η απουσία μετρήσεων προ και μετά την έρευνα.

Η επόμενη έρευνα (Baturay et al., 2010) λαμβάνει ως θεωρητική αφετηρία τη γνωστική θεωρία μάθησης η οποία μάλιστα χρησιμεύει στο σχεδιασμό διαδικτυακών μαθημάτων. Σύμφωνα με τη θεωρία του Mayer (2001, στο Baturay et al., 2010) ο σχεδιασμός των διαδικτυακών μαθημάτων έχει ως αποστολή να παράσχει στο μαθητή την πληροφορία μέσα από διαφορετικούς τρόπους. Έτσι η έρευνα μελετά τη σχεδίαση και αξία ενός συστήματος διαδικτυακά βασισμένης μάθησης της γραμματικής, συστήματος που εμφορείται από αρχές της γνωστικής θεωρίας, όπως η αρχή του πολυμέσου, της συνάφειας, της πολυτροπικότητας, της εξατομίκευσης. Η έρευνα χρησιμοποιεί ποσοτικά δεδομένα ως προς τη μαθητική ικανοποίηση, προσοχή και συμμετοχή και ποιοτικά δεδομένα σε σχέση με το διδακτικό υλικό, το σχεδιασμό, τη χρησιμότητα, την πρακτικότητα και την αποτελεσματικότητα του συστήματος. Τα αποτελέσματα δείχνουν εμπλοκή των φοιτητών και ενασχόλησή τους με το διδακτικό υλικό, ωστόσο δεν υπάρχουν ευρήματα που δείχνουν τη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των συμμετεχόντων.

Η έρευνα του Smith (2011) που αναφέρθηκε παραπάνω, έδειξε θετικές συνέπειες από την κατασκευή ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων μέσω του συστήματος BootCat στον τομέα της κινητροδότησης και της αίσθησης του «αδιόκτητου» του παραγόμενου αποτελέσματος, δηλαδή του corpus.

Η ερευνητική αναζήτηση περιλαμβάνει και τομείς πιο γενικούς σε σχέση με τη γλωσσική διδασκαλία εντός σχολείου. Έτσι οι Lai & Gu (2011) διερευνούν την αυτορυθμιζόμενη γλωσσική μάθηση (ξένης γλώσσας στην προκειμένη περίπτωση) με τη βοήθεια της τεχνολογίας, κατά την οποία οι φοιτητές αναζητούν μαθησιακούς πόρους, επικοινωνούν (κοινωνική προσέγγιση) με άλλους ανθρώπους που γνωρίζουν τη γλώσσα και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες βελτίωσης του γλωσσικού τους επιπέδου. Η έρευνα έδειξε ότι ναι μεν οι φοιτητές εμπλέκονται στη χρήση τεχνολογίας για βελτίωση της γλωσσικής τους κατάστασης, ωστόσο υπάρχουν αποκλίσεις ανάμεσα στους φοιτητές ως προς το βαθμό και τις πλευρές γλωσσικής ανάπτυξης.

Σε ένα πιο γενικό επίπεδο ανάγεται ο Ushioda (2011), ο οποίος κάνει λόγο για διαμόρφωση, μέσα από τη γλωσσική διδασκαλία που διαμεσολαβείται από ψηφιακές τεχνολογίες, των σύγχρονων θεωριών του εαυτού και της ταυτότητας. Η επίδραση των ΤΠΕ και της γλωσσικής διδασκαλίας στην αυτοεικόνα και αυτοαντίληψη βασίζεται στο γεγονός ότι οι ταυτότητες πλέον δεν καθορίζονται μόνο στο φυσικό κόσμο της ζωής και των κοινωνικών σχέσεων των συμμετεχόντων αλλά και στον εικονικό κόσμο, τον κυβερνοχώρο. Σημαντικό ρόλο παίζει και η διαχείριση της γνώσης, όχι μόνο στον τομέα της πρόσβασης και κατοχής αλλά στον τομέα της (συν) δημιουργίας και διαμοιρασμού γνώσης μέσα από ηλεκτρονικές συζητήσεις, forums, wikis, blogs κτλ. Ο συγγραφέας επικαλείται τον Prensky (2001, στο Ushioda, 2011) αναφορικά με τις ταυτότητες του «ψηφιακού ιθαγενούς» και του «ψηφιακού μετανάστη», δηλαδή των σύγχρονων γενεών που γεννήθηκαν σε ένα κόσμο ψηφιακό και ταυτόχρονα ρευστό και συμβατό με την τεχνολογία και των παλαιότερων γενεών που δυσκολεύονται να δραστηριοποιηθούν στη νέα αυτή πραγματικότητα.

## **Blogs**

Η έρευνα των O'Byrne & Murrell (2013) σχετικά με την παιδαγωγική σκοπιμότητα των blogs κάνει λόγο και για συνέπειες της χρήσης τους και από κοινωνική άποψη. Έτσι οι ερευνητές, έστω και με επιφύλαξη για τα συμπεράσματα, αναφέρονται στη διαδραστικότητα των blogs, στη λογική του ότι ο ένας χρήστης παρακολουθεί τις αναρτήσεις του άλλου αλλά και παρακολουθείται στη δική του δραστηριότητα, ιδίως όταν οι αναρτήσεις έχουν και πολυτροπικό χαρακτήρα, με βίντεο, εικόνες κτλ. Οι συγγραφείς εκφράζουν επιφυλακτικότητα ως προς την ερευνητέα υπόθεση αν η παρακολούθηση ή ανάγνωση ενός blog συνεπάγεται

απαραίτητα μαθησιακή εμπλοκή και μάθηση. Οι Amir et al. (2011) καταγράφουν στην έρευνά τους τις θετικές αντιλήψεις των φοιτητών για ευκαιρίες αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη ενός blog καθώς και την ευκαιρία που παρέχει ένα blog στους φοιτητές να αυξήσουν τη μαθησιακή αυτονομία τους.

Αν και διαθέτει παιδαγωγικό προσανατολισμό, η επόμενη έρευνα (Comas-Quinn et al. 2009) παρέχει αρκετά στοιχεία ως προς την κοινωνιολογική αξιοποίηση των συμπερασμάτων. Η έρευνα μελετά τη μάθηση διά κινητών συσκευών (τηλέφωνα, tablets) με σκοπό τη βελτίωση γλωσσικών δεξιοτήτων, διαμέσου της καθημερινής επικοινωνίας και των πολιτισμικών παραστάσεων των συμμετεχόντων. Τα μελετώμενα περιβάλλοντα είναι ιστοσελίδες και ιστολόγια που λειτουργούν ως αποθετήρια πολιτιστικών εμπειριών. Η έρευνα έδειξε ότι η εισαγωγή νέων τεχνολογιών οδήγησε σε πιο ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα καθώς και σε ευκαιρίες για μάθηση.

Η Lee (2009) αξιολογεί πιο θετικά τη διάσταση των blogs ως προς την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και συνείδησης, μέσα από την οπτική των δραστηριοτήτων βασισμένων σε μια εργασία (task – based activity) και της διαδραστικής εξερεύνησης της γλώσσας και κουλτούρας του άλλου. Για την έρευνα αξιοποιήθηκαν ποιοτικά δεδομένα όπως ερωτηματολόγια και ημιδομημένες συνεντεύξεις από φοιτητές αμερικανικού και ισπανικού πανεπιστημίου. Η Lee αφορμάται από τη βασική θέση του Vygotsky ότι η μεταβίβαση της γνώσης των γλωσσικών δομών δεν έρχεται από τον εξωτερικό κόσμο του ατόμου αλλά είναι μια ενεργή κοινωνική και συνεργατική διαδικασία, μέσα από την οποία οι μαθητές χρησιμοποιούν ένα σύστημα συμβόλων (γλωσσικών) και εργαλείων, όπως ο υπολογιστής για να δημιουργήσουν ένα σύστημα γλωσσικών δομών μαζί με άλλους ομιλητές και με σκοπό την ολοκλήρωση ενός έργου (task). Στα συμπεράσματα η Lee αναφέρει ότι η προσωπική δέσμευση για διαδικτυακές συνεισφορές στο κοινό έργο είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη της διαπολιτισμικής ανταλλαγής.

### **Wikis**

Η έρευνα των Li & Zhu (2013), βασισμένη στην κοινωνικοπολιτιστική θεωρία και ειδικά αυτή της συνεργατικής μάθησης με καθοδηγούμενη παρέμβαση (σκαλωσιά), μελετά, μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις και ανάλυση των δεδομένων από τις καρτέλες του wiki (Συζήτηση, Σελίδα και Ιστορικό) τα μοτίβα των διαδικτυακών αλληλεπιδράσεων. Αυτά τα μοτίβα αλληλεπιδράσεων, σύμφωνα με

τους συγγραφείς, είναι η συνεισφορά – αλληλοϋποστήριξη, το μοτίβο της ανταπόκρισης και το μοτίβο της κυριαρχίας.

Η αλληλεπίδραση παίρνει μια άλλη μορφή, σύμφωνα με την έρευνα του Lund (2008), αυτή της διασύνδεσης ανάμεσα στις ατομικές, συλλογικές και θεσμικές (σχολικό ίδρυμα) καινοτόμες πρακτικές. Ο ερευνητής, αναλύοντας δεδομένα από βιντεοσκοπημένες αλληλεπιδράσεις μαθητών όταν εργάζονται συλλογικά σε ένα wiki, θεωρεί ότι κινητήριες δυνάμεις της αλληλεπίδρασης είναι η αντίδραση, η εμπιστοσύνη και η αλληλεξάρτηση. Στο wiki δεν είναι τίποτα στατικό αλλά δυναμικό με την έννοια της επέκτασης, της αναδιαμόρφωσης και της σύνθεσης. Με δεδομένη τη δυσκολία του εκπαιδευτικού συστήματος να απεκδυθεί της αυστηρά ατομικής – προσωπικής εργασίας (γράψιμο, βαθμοί, εξετάσεις) το wiki απαιτεί συλλογική παραγωγή και κοινά διαμοιραζόμενα περιβάλλοντα. Ο συγγραφέας είναι λίγο επιφυλακτικός ωστόσο καταγράφει το δυναμικό (potential) για εξέλιξη της συλλογικής γνώσης και την ανάπτυξη της γνώσης.

Η έρευνα των Castaneda & Cho (2013) από τη μία καταγράφει θετικές απόψεις των σπουδαστών ως προς την ομαδική εργασία και την ανάπτυξη αυτογνωσίας και από την άλλη επισημαίνει και δυστοκίες καθώς κάποιοι σπουδαστές αισθάνονταν αμήχανα στο να διορθώσουν δουλειά άλλων ή αμφέβαλλαν για την ακρίβεια των διορθώσεων από άλλους.

Σε συνέχεια και συμπλήρωση της αναφοράς στην έρευνα των Li et al. (2012), τα συμπεράσματα που προέκυψαν αναφορικά με τις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών για τη συνεργατική δραστηριότητα είναι ενθαρρυντικά. Οι μαθητές θεωρούν ότι ενισχύεται το κίνητρό τους να γράψουν συνεργατικά, θεωρούν ότι ενισχύεται η αλληλεπίδρασή τους με την ομάδα και πως μεγαλώνει το αναγνωστικό τους κοινό.

Τέλος, η έρευνα των Lambropoulos et al. (2012) καταδεικνύει το ρόλο και τη σημασία της κοινωνικής επίγνωσης για την αποτελεσματική ηλεκτρονική μάθηση. Οι ερευνητές, ορμώμενοι από κοινωνικοεποικοδομιστικές μαθησιακές θεωρίες, μελέτησαν τη συνεργασία Ελλήνων εκπαιδευόμενων δασκάλων σε χώρο συζήτησης forum μέσα στο ηλεκτρονικό περιβάλλον Moodle βασισμένο στο πανελλήνιο σχολικό δίκτυο. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ερωτηματολόγια, ανάλυση στατιστικών δεδομένων και ποιοτική ανάλυση. Η κοινωνική επίγνωση των εκπαιδευόμενων διαμορφώνει εν πολλοίς, σύμφωνα με τους συγγραφείς, την ποιότητα της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών. Προϋπόθεση γι' αυτό είναι βέβαια η χρήση των απαραίτητων γνωστικών εργαλείων. Ένα δεύτερο

συμπέρασμα που αντλείται από τη μελέτη είναι ο αυξημένος ρόλος του ηλεκτρονικού διδάσκοντα να υποστηρίζει και να διευκολύνει την εμπλοκή των μαθητών προς τη συνεργατική μάθηση.

Η έρευνα της Osgerby (2013) κατέδειξε μια σχετική απροθυμία των φοιτητών της μελέτης να χρησιμοποιήσουν το ηλεκτρονικό περιβάλλον συνεργασίας για ομαδική δουλειά, ενώ φάνηκε να προκρίνουν την ολοκλήρωση της εργασίας τους μέσα από ανεπίσημα κανάλια επικοινωνίας (παραδείγματος χάριν εκτός ηλεκτρονικής πλατφόρμας).

Η έρευνα των Horvat et al. (2013) είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, διότι απαριθμεί μια σειρά από παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις φοιτητών του πανεπιστημίου του Βελιγραδίου σχετικά με τη χρήση του Moodle σε μάθημά τους. Τέτοιοι παράγοντες είναι κατά πρώτον ο χρόνος που καταναλώνουν στην εφαρμογή του Moodle, και έπειτα ο μέσος χρόνος αναμονής για ανατροφοδότηση από το συνεργάτη, ευκρίνεια υλικού, φιλικό ή μη στο χρήστη περιβάλλον διεπαφής και ποικιλία στη συνεργασία. Η εργασία βρήκε επίσης διαφορές στις αντιλήψεις ανάλογα με το φύλο.

Σε αντίστοιχο ερευνητικά συμπεράσματα κινείται και η έρευνα των Damnjanovic et al. (2013), οι οποίοι επισημαίνουν παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του Moodle από την πλευρά των αντιλήψεων των φοιτητών σε πανεπιστήμια της Σερβίας, Λιθουανίας, Βοσνίας και Ερζεγοβίνης. Αυτοί οι παράγοντες είναι η πρόθεση χρησιμοποίησης του μέσου και στο μέλλον, η επικοινωνιακή ικανότητα, η δομή, η ποιότητα της πληροφορίας, η τεχνολογική επίδοση του μέσου, η χρησιμότητα, η ικανοποίηση για το χρήστη και η ποιότητα συστήματος. Ωστόσο οι μελετητές υπογραμμίζουν τον περιορισμό που παράγεται από την ανομοιογένεια της ομάδας των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα και τις διαφορετικές μαθησιακές τους ανάγκες.

### **2.3.3. 3<sup>ο</sup> κριτήριο: Ζητήματα σχεδιασμού των περιβαλλόντων**

Αρκετά άρθρα που αφορούν σε συνεργατικά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα δίνουν έμφαση στις θεωρητικές αρχές, στο σχεδιασμό και τη λειτουργικότητα αυτών των συστημάτων, με προσανατολισμό πάντα παιδαγωγικό. Έτσι η μελέτη των Rubens et al. (2005) αναλύει τις θεωρητικές αρχές που πρέπει να έχουν υπόψη οι σχεδιαστές συνεργατικών ηλεκτρονικών περιβαλλόντων. Η μελέτη βασίζεται στο διεθνές project

ITCOLE (Innovative Technologies for Collaborative Learning). Οι αρχές αυτές αναλύονται με βάση δυο συνεργατικά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, το Synergie και το FLE3. Οι αρχές αυτές είναι η ευελιξία και η σπονδυλωτή δομή, επειδή έτσι δίνουν ελευθερία στους εκπαιδευτές να προσαρμόζουν όποια αρθρώματα θέλουν στη διδακτική ακολουθία τους. Χαρακτηριστική του μοντέλου αναζήτησης είναι ακόμα η αρχή της αναζήτησης γνώσης, η οποία δομείται μέσα από την επίλυση καταστάσεων κατανόησης και μάλιστα συνεργατικά. Τα νέα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα πρέπει ακόμα να παρέχουν κλιμακούμενη διευκόλυνση στην αναζήτηση της γνώσης.

Οι ερευνητές, μελετώντας ερωτηματολόγια από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην εφαρμογή του προγράμματος αυτού επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν το εργαλείο ικανοποιητικά, ενώ δεν παραλείπεται η αναφορά στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις τεχνολογικές και παιδαγωγικές κατευθύνσεις του συνεργατικού εργαλείου.

Το άρθρο των Ligorio & Veermans (2005) περιγράφει ένα άλλο μέρος του ίδιου project (ITCOLE), το οποίο εστιάζει στη διεθνή συνεργασία σχολείων μέσω τεχνολογιών βασισμένων στην τεχνολογία. Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι η τεχνολογία μπορεί να ενισχύσει τη συνεργασία όχι μόνο μεταξύ μαθητών της ίδιας της τάξης αλλά και μεταξύ σχολικών τάξεων ή και ακόμα μεταξύ καθηγητών και εκπαιδευτικών ερευνητών.

Η έρευνα του Sheremetov (2002) παρουσιάζει ένα καινοτόμο συνεργατικό ηλεκτρονικό εργαλείο, το Virtual Learning Spaces (VLS), το οποίο φιλοδοξεί να παρουσιάσει διαφορετικές μορφές πρόσκτησης, μεταφοράς και ανταλλαγής γνώσης ανάμεσα σε ανθρώπους και ομάδες εργασίας που δεν έχουν πρόσβαση σε συμβατικές πηγές γνώσης, όπως βιβλία, βιβλιοθήκες και εργαστήρια. Η έρευνα περιγράφει τα τέσσερα βασικά μαθησιακά στοιχεία του προγράμματος, τη γνώση, τη συνεργασία – συμπαραγωγή, τη συμβουλή – καθοδήγηση (εκ μέρους του διδάσκοντα) και την πρακτική εφαρμογή.

Η μελέτη των Oncu & Cakir (2011) δεν περιλαμβάνει έρευνα πεδίου όμως παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς αναλύει τους στόχους που, κατά τη γνώμη των συγγραφέων, καθορίζουν τον ερευνητικό χώρο των διαδικτυακών μαθησιακών περιβαλλόντων. Οι συγγραφείς, κάνοντας μια σύντομη ανασκόπηση πεδίου, καθορίζουν τους ερευνητικούς στόχους και ερευνητικά ερωτήματα που απασχολούν τη διεθνή έρευνα αναφορικά με τα διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα (online

learning environments). Έτσι τα τέσσερα ερευνητικά πεδία είναι: α) η ενίσχυση της μαθησιακής εμπλοκής και συνεργασίας, β) η προώθηση αποτελεσματικής διευκόλυνσης στους σπουδαστές, γ) η εξέλιξη τεχνικών αποτίμησης της εργασίας σε τέτοια περιβάλλοντα και δ) ο σχεδιασμός ανά εκπαιδευτική μονάδα ή εκπαιδευτικό επίπεδο τέτοιων περιβαλλόντων.

Ως προς το πρώτο πεδίο, η εμπλοκή του σπουδαστή είναι πολύ σημαντικός παράγοντας, καθώς, σύμφωνα με έρευνες που αναφέρονται στη μελέτη, συνδέονται με τη συνεργασία και εν τέλει τη μαθησιακή επίδοση. Ερωτήματα που ενδιαφέρουν στο πεδίο αυτό είναι π.χ. ποιο είναι το τρέχον επίπεδο συμμετοχής του σπουδαστή σε ήδη υπάρχοντα διαδικτυακά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα ή το πώς μπορεί να μετρηθεί η εμπλοκή του σπουδαστή, ποιες είναι οι στρατηγικές για να εξαλείψει ο διδάσκων την παθητική εμπλοκή του σπουδαστή και να τον ενεργοποιήσει περαιτέρω ή ποιες βέλτιστες πρακτικές συνεργασίας μπορούν να αναπτυχθούν σε διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Ως προς το δεύτερο πεδίο ενδιαφέρον ερευνητικό ερώτημα είναι αναφορικά με το ποιες αποτελεσματικές στρατηγικές διευκόλυνσης ενισχύουν τη γνωστική παρουσία μεταξύ των δικτυωμένων σπουδαστών. Αναφορικά με το τρίτο πεδίο, βασικό ερώτημα είναι οι μέθοδοι που μπορούν να αναπτυχθούν προκειμένου να ενισχύσουν την αξιοπιστία, την αυθεντικότητα, την αλήθεια και τη διασφάλιση της αξιολόγησης σε διαδικτυακά περιβάλλοντα. Ως προς το τέταρτο πεδίο οι συγγραφείς προτείνουν ως ερευνητικό ερώτημα το ποιες είναι οι βέλτιστες πρακτικές που μπορεί να αναπτύξει μια εκπαιδευτική μονάδα για να εμπλέξει και να διατηρήσει τους σπουδαστές σε διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Το ζήτημα της εμπλοκής ή της δέσμευσης του σπουδαστή απασχολεί ένα ακόμα άρθρο που καλύπτει τις θεωρητικές αρχές κατασκευής τέτοιων περιβαλλόντων (Vrasidas et al., 2004). Η μελέτη αυτή παρουσιάζει ένα σύστημα διαδικτυακής κοινότητας μάθησης που παρέχει σε καθηγητές, υποψήφιους αλλά και εν ενεργεία, συνεχιζόμενη εκπαίδευση, υποστήριξη και επικοινωνία. Οι συγγραφείς πιστεύουν ότι ο σχεδιασμός ενός τέτοιου περιβάλλοντος πρέπει να καλύπτει συγκεκριμένες αρχές όπως τη σκοποθεσία, την ανάλυση του κοινού στο οποίο απευθύνεται, την αξιολόγηση αναγκών, τα όρια, τον προϋπολογισμό, το χρονοδιάγραμμα εκτέλεσης της δράσης και την αξιολόγηση.

Στην έρευνα του Wang (2009) επισημαίνονται οι τρεις διαστάσεις (παιδαγωγική – κοινωνική - τεχνολογική) που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για το

σχεδιασμό ηλεκτρονικών περιβαλλόντων. Ο ερευνητής αξιοποίησε τις απόψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών. Οι Lu & Law (2012) αναλύουν τα εργαλεία αξιολόγησης του Moodle και συμπεραίνουν ότι δεν έχει μελετηθεί επαρκώς το περιβάλλον του Moodle σχετικά με την ανατροφοδότηση των φοιτητών και το αποτέλεσμα της ανατροφοδότησης στην επίδοσή τους και ότι πρέπει να επεκταθεί και στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα συνεργασίας η ευκολία στη χρήση εργαλείων αξιολόγησης και αξιολόγησης του συνεργάτη (peer assessment). Τέλος η έρευνα των Ernest et al. (2013) εξετάζει τις βασικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο διαχειριστής (εκπαιδευτικός) τέτοιων περιβαλλόντων για να επιτύχει διαδικτυακή συνεργασία των μαθητών, όπως σχεδιασμό και διαχείριση συνεργατικών δραστηριοτήτων, σχεδιασμό κατάλληλων εργασιών και παρουσίαση καθαρών οδηγιών προς τους μαθητές.

#### **2.4. Συμπεράσματα βιβλιογραφικής επισκόπησης**

Η παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση αναφέρθηκε σε έρευνες της τελευταίας δεκαετίας που σχετίζονται με τη γλωσσική διδασκαλία υποστηριζόμενη από υπολογιστή. Ανακεφαλαιωτικά μπορούν να καταγραφούν οι εξής παρατηρήσεις:

**Πρώτον**, η αρθρογραφία προσεγγίζει την CALL μέσα από το πρίσμα διάφορων θεωρητικών σχολών, με κυρίαρχη την κοινωνικο – επικοινωνιακή θεωρία. Είναι χαρακτηριστικό ότι περίπου τα  $\frac{3}{4}$  των ερευνών εκκινούν από αυτό το θεωρητικό πλαίσιο.

**Δεύτερον**, αντικείμενο έρευνας πολλών άρθρων είναι τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά της μάθησης, τα οποία, στην πλειονότητά τους φαίνεται ότι βελτιώνονται μέσα στο περιβάλλον της CALL. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι είτε πολύ απλά, άμεσα, όπως π.χ. η βελτίωση των γραμματικών και ορθογραφικών λαθών, είτε πιο σύνθετα, όπως παραδείγματος χάριν η ενεργός μαθησιακή εμπλοκή ή η θετική επίδραση στον πολυγραμματισμό των μαθητών και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

**Τρίτον**, αναφορικά με την κοινωνική δραστηριότητα που παράγεται στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα συνεργατικής μάθησης, κοινή συνισταμένη πολλών ερευνών που καταγράφονται στην παρούσα εργασία είναι η αυξημένη αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων και μάλιστα μέσω της γλωσσικής, γραπτής



επικοινωνίας η οποία λαμβάνει και άλλες παραγλωσσικές διαστάσεις. Η αλληλεπίδραση με τη σειρά της ενισχύει τη μάθηση και τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου.

**Τέταρτον**, η κοινωνική δραστηριότητα βρίσκεται σε διαλεκτική θέση με την αυτοεικόνα και αυτοεπίγνωση που μπορούν να σχηματίσουν οι συμμετέχοντες μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους συμμετέχοντες.

**Πέμπτον**, η κοινωνική δραστηριότητα επεκτείνεται, με βάση μερικές έρευνες, και πέρα από τα όρια της διατομικής, διομαδικής επικοινωνίας, στη διαπολιτισμική επικοινωνία.

**Έκτον**, η βιβλιογραφία προτείνει διαμέσου συγκεκριμένων ερευνών τους τρόπους βελτίωσης των διαθέσιμων τεχνολογικών εργαλείων ως προς τη διδακτική αξιοποίησή τους και τις παιδαγωγικές και μεθοδολογικές αρχές που πρέπει να ακολουθούν προκειμένου να εξελίσσονται αυτά τα εργαλεία.

**Έβδομον**, η αρθρογραφία επισημαίνει το ενδιαφέρον για την εξάπλωση της τεχνολογίας και σε επίπεδα ευρύτερα μιας σχολικής τάξης, όπως μεταξύ σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ακαδημαϊκών δικτύων σε τομείς με σκοπό το διαμοιρασμό και την κοινή επεξεργασία της γνώσης.

**Όγδοον**, ένα σημαντικό τμήμα της βιβλιογραφίας αναδεικνύει το ζήτημα της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση από τη οπτική των εκπαιδευτικών. Μπορεί οι ηλεκτρονικές εφαρμογές και τα συνεργατικά περιβάλλοντα να εμπεριέχουν την υπόσχεση βελτίωσης της επίδοσης και της αλληλεπίδρασης των μαθητών, όμως αυτοί που καλούνται να τα εφαρμόσουν και να τα διαχειριστούν είναι οι κύριοι υπεύθυνοι και αναπλαισιωτές της διαδικασίας στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

Η έρευνα των Conolly et al. (2014) σε εκπαιδευτικούς σχετικά με τις αντιλήψεις τους για την ενσωμάτωση τεχνολογιών ιστού 2.0 στην εκπαίδευση κατέδειξε θετικές απόψεις ως προς την ευκολία και τη δυνατότητα χρήσης των εργαλείων. Θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών καταγράφει και η έρευνα των Kollias et al. (2005) ως προς το δυνητικό ρόλο των ΤΠΕ να προωθήσουν παιδαγωγικές καινοτομίες και η αναγνώριση από τον εκπαιδευτικό της αξίας της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Jimoyannis et al., 2013). Μια άλλη έρευνα (Ernest, 2013) εστιάζει στις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί για να μπορούν να ενισχύουν τη μάθηση σε συνεργατικά περιβάλλοντα.

## **2.5. Επιφυλάξεις – αρνητικά σημεία της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση**

Εκτός από τα θετικά στοιχεία της ένταξης των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων στην εκπαίδευση, καταγράφεται στη βιβλιογραφία η επιφυλακτικότητα των ερευνητών σχετικά με την ικανότητα αυτών των εργαλείων να προωθήσουν την επικοινωνία, τη συνεργασία και εν τέλει τη μάθηση. Οι Lee & Wang (2013) καταγράφουν περιορισμούς στην αξιοποίηση των wikis, κυρίως σε ό,τι αφορά στις δυσκολίες ασύγχρονης επικοινωνίας και την αξιολόγηση πολλών διαφορετικών απόψεων μέσα στο wiki. Οι έρευνες των Henthaler (2008) και Costa et al. (2012) καταγράφουν την αναντιστοιχία ανάμεσα στο παιδαγωγικό και μαθησιακό δυναμικό που προσφέρουν τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα συνεργασίας και την πραγματική χρήση τους ως χώρων διαμοιρασμού μαθησιακών πόρων.

Άλλες έρευνες τοποθετούνται επιφυλακτικά ως προς το ερευνητικό ερώτημα του αν η συμμετοχή σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον συνεπάγεται αυτόματα και μαθησιακή εμπλοκή. Αυτό συμβαίνει διότι ο μαθητής αλλά και ο διδάσκων, ως αξιολογητής, δύσκολα απεκδύονται της αυστηρά ατομικής μαθησιακής προσπάθειας (Lund, 2008). Ενίοτε καταγράφεται σε ερευνητικό επίπεδο επιφυλακτικότητα και αμηχανία των συμμετεχόντων ως προς την όσμωση που απαιτεί μια συνεργατική δραστηριότητα.

Ως προς τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα απαντούν έρευνες που καταγράφουν τη διστακτικότητα των εκπαιδευτικών να εντάξουν τις ΤΠΕ λόγω των τεχνολογικών και παιδαγωγικών συνθηκών στα σχολεία, όπως το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Jimoyannis et al., 2013) και της έλλειψης αυτοπεποίθησης για τις τεχνολογικές δεξιότητές τους (Atsoглу & Jimoyannis, 2012) ή έρευνες που επισημαίνουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους (Jimoyannis & Komis, 2007, Horvat et al, 2013).

Επίσης μπορεί περιβάλλοντα σαν το wiki να προωθούν τη μαθησιακή αυτονομία και τη βελτίωση των γραμματικών γνώσεων αλλά αυτό γίνεται πολλές φορές χωρίς μεγάλη ακρίβεια (Kessler, 2009), ενδεχομένως επειδή δεν είναι τόσο αυστηρή η επιτήρηση του διδάσκοντα.

## 2.6. Σκοπιμότητα παρούσας μελέτης

Η βιβλιογραφική επισκόπηση του κεφαλαίου 2.3. κατέδειξε τις ερευνητικές περιοχές οι οποίες έχουν μελετηθεί επαρκώς και πολυπαραγοντικά αλλά και άλλες οι οποίες παρέχουν πρόσφορο έδαφος για ερευνητική αξιοποίηση.

Συνοπτικά, πολλές έρευνες καλύπτουν συνεργατικά εργαλεία όπως τα blogs, τα wikis. Δίνουν έμφαση στα μαθησιακά και κοινωνικά αποτελέσματα που προκύπτουν από τη χρήση αυτών των περιβαλλόντων. Μεγάλο μέρος των ερευνών που κατεγράφησαν αφορούν στην τριτοβάθμια, πανεπιστημιακή εκπαίδευση, λιγότερα στη σχολική εκπαίδευση και ειδικά στη δευτεροβάθμια. Επίσης δεν είναι απαραίτητα συνδεδεμένες με ή εξειδικευμένες στη γλωσσική διδασκαλία.

Ένα δεύτερο στοιχείο που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι το γεγονός ότι πολλές έρευνες αναφέρονται σε εκμάθηση ξένης ή δεύτερης γλώσσας.

Τρίτον, πολλές έρευνες αφορούσαν σε ζητήματα που αφορούν πρωτίτως στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (ζητήματα εφαρμογής, απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, εκπαίδευση εκπαιδευτικών μέσα από συνεργατικά εργαλεία) και όχι των μαθητών που παρακολουθούν ηλεκτρονικό (ή συμβατικό) μάθημα στο σχολείο.

Ένα τέταρτο στοιχείο είναι ο μικρός αριθμός ερευνών που κατέστη δυνατό να εντοπιστούν σε ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η Μαρκοπούλου (2014) μελετά ένα πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης βασισμένου σε wiki στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όχι όμως στη γλωσσική διδασκαλία, ενώ η Γολικίδου (2013) συγκρίνει προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης ανάμεσα σε γυμνάσια Ελλάδας και Ισπανίας στα πλαίσια του έργου Comenius. Εντοπίστηκαν κάποιες εμπειρικές, ως επί το πλείστον, έρευνες, που μελετούσαν την αξιοποίηση του Moodle στη σχολική εκπαίδευση, οι οποίες, όμως, είτε αφορούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Τριανταφυλλίδης & Κοφτερός, 2008) είτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά κυρίως στο μάθημα της πληροφορικής (Σκιαδέλλη, 2008, Μπουντούρης και συν., 2005, Μιχαηλίδης και συν., 2009).

Ο Πίνακας 2.4 δείχνει τη θεματολογία των ερευνών που αφορούν στη γλωσσική διδασκαλία μέσω των συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης:

**Πίνακας 2. 4: Κατηγοριοποίηση ερευνών γλωσσικής διδασκαλίας με την υποστήριξη υπολογιστή**

Θεματολογία ερευνών	Έρευνες
Γραμματικές – λεξιλογικές – ορθογραφικές δεξιότητες	Kessler, 2009 Kost, 2011 Lee, 2010 Mak & Coniam, 2008 Baturay, 2010 Canado, 2010 Castaneda, 2013 Dobao, 2013
Πολυγραμματισμοί – πολυτροπικοί γραμματισμοί – Ψηφιακοί εγγραμματισμοί	O' Byrne, 2013 Fuchs, 2012 Jewitt, 2008 Genlott, 2013
Συνεργατικό γράψιμο	Wang, 2014 Li et al., 2014 Amir et al., 2011 Caroll et al., 2013
Μαθησιακά οφέλη: Αυτονομία, αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, κινητροδότηση, αλληλεπίδραση	Ko, 2012 Kessler & Bikowski, 2010 Ushioda, 2011 Lund, 2008

Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις η συμβολή της παρούσας εργασίας στην ακαδημαϊκή γνώση και έρευνα συνίσταται στα εξής:

**Πρώτον**, μελετά ένα ολοκληρωμένο περιβάλλον συνεργατικής ηλεκτρονικής μάθησης και μια ολοκληρωμένη διδακτική παρέμβαση εύλογου χρόνου. Γι' αυτό τίθεται η στόχευση, με βάση τον τίτλο, στη συνεργατική μάθηση και όχι μόνο στη συνεργατική γραφή. Η εργασία διερευνά την οικοδόμηση γνώσης μέσα από τη συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων και την οικοδόμηση κοινού κειμένου μέσα από τη συγγραφή στο wiki. Η εργασία μελετά τον τρόπο χρήσης των εργαλείων εντός του Moodle, όχι αυτόνομα.

**Δεύτερον**, η εργασία μελετά μια ολοκληρωμένη διδακτική παρέμβαση μέσω Moodle σε ελληνικό σχολείο, στο μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας. Η συνεργατική γραφή έχει μελετηθεί στο ίδιο σχολικό πλαίσιο και διδακτικό αντικείμενο, με τη χρήση πλατφόρμας Google Docs (Δράκου, 2014). Η παρούσα μελέτη δίνει έμφαση σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον συνεργασίας που έχει

διαστάσεις συζήτησης, διαπραγμάτευσης, σχεδιασμού, συγγραφής από κοινού. Στο περιβάλλον αυτό αναπτύσσονται δυο μαθησιακές δράσεις, αυτή της συζήτησης – διαπραγμάτευσης και αυτή της συνεργατικής γραφής.

**Τρίτον**, η διδακτική παρέμβαση βρίσκεται σε συνάφεια με τους στόχους που θέτουν τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας. Αναλυτικές πληροφορίες δίνει το κεφάλαιο 3.1. (Αντιστοιχία της διδακτικής παρέμβασης με το Αναλυτικό πρόγραμμα).

**Τέταρτον**, η διδακτική παρέμβαση υλοποιείται στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος της μητρικής γλώσσας. Οι περισσότερες μελέτες αφορούν στη μελέτη της δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

## Κεφάλαιο 3 Μεθοδολογία της έρευνας

### 3.1 Αντιστοιχία της διδακτικής παρέμβασης με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Τα επίσημα εκπαιδευτικά κείμενα στα οποία θα αναφερθεί η παρούσα εργασία για να δείξει την αντιστοιχία της διδακτικής παρέμβασης με το Αναλυτικό πρόγραμμα είναι τα εξής τέσσερα: Α) το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο προγράμματος σπουδών (στο εξής ΔΕΠΠΣ) της ελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο (2003), το οποίο ορίζει τη διαθεματικότητα στις σπουδές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, Β) τον οδηγό για τον εκπαιδευτικό, του προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (2011), Γ) το πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο γυμνάσιο (2011) και Δ) το βιβλίο εκπαιδευτικού για τη Ν.Ε. Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου (2006). Ο Πίνακας 3.1 περιγράφει την αντιστοιχία των σκοπών του ΔΕΠΠΣ με τις διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές της παρούσας μελέτης περίπτωσης:

**Πίνακας 3. 1: Αντιστοιχία του ΔΕΠΠΣ με τις μαθησιακές δραστηριότητες της μελέτης περίπτωσης**

Σκοποί του ΔΕΠΠΣ	Διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές της παρούσας μελέτης περίπτωσης Οι μαθητές ...
συνειδητοποίηση της σημασίας του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή	συνδιαμορφώνουν μέσω λόγου μια κοινωνική δραστηριότητα (σχεδιασμός και υλοποίηση ταξιδιού)
αναγνώριση δομικών και γραμματικών στοιχείων της νεοελληνικής γλώσσας	συναποφασίζουν τα δομικά χαρακτηριστικά του κειμένου τους και διορθώνουν τα λάθη των συμμαθητών τους
επιτυχή χρησιμοποίηση του αναλόγου επιπέδου λόγου	αναγνωρίζουν το επίπεδο λόγου με το οποίο απευθύνονται στους αποδέκτες του wiki, γονείς
αναγνώριση διάφορων κειμενικών μορφών	συνδιαμορφώνουν το κειμενικό είδος που απαιτείται (ημερολόγιο)
αναγνώριση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων	χρήση emoticons, πολυμέσων με τα οποία περνούν μήνυμα
εκτίμηση διαλόγου και εξάσκηση	εξασκούνται στο χώρο συζήτησης forum
ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική και εξωσχολική ζωή	διατυπώνονται οι διαθέσεις συνεργασίας και ομαδικότητας – Ως εξωσχολική ζωή νοείται εδώ η ασύγχρονη επικοινωνία, η οποία προεκτείνει τη σχολική ζωή
συγκέντρωση πληροφοριών, επεξεργασία και σύνθεση σε εργασία	αξιοποίηση ιστού για το σκοπό αυτό και ενσωμάτωση του υλικού στο κοινό αποθετήριο, προσβάσιμο και ανοικτό σε όλους (Moodle)
εξοικείωση με τις ΤΠΕ (ανταλλαγή πληροφορίας και επικοινωνία)	υλοποιούν την εργασία στο Moodle, με τη συζήτηση, την αναζήτηση

Ο οδηγός για τον εκπαιδευτικό σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (2011) ορίζει αντίστοιχες και πιο καινοτόμες πρακτικές, επειδή παρουσιάζει το νέο πρόγραμμα σπουδών. Στην εναρκτήρια παράγραφο του το πρόγραμμα αναφέρει ρητά ότι «η διδασκαλία της γλώσσας οργανώνεται με βάση το μαθητή», όπως επίσης και «η αυτονόμηση του μαθητή απέναντι στη μάθηση, η οποία μπορεί να υλοποιηθεί με τη χρήση στρατηγικών. Μέσω της «γνωστικής μαθητείας» οι μαθητές υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν γνωστικά εργαλεία και στρατηγικές για την κατανόηση και παραγωγή προφορικών και γραπτών κειμένων».

Ο Πίνακας 3.2 περιγράφει την αντιστοιχία των καινοτομιών του νέου προγράμματος σπουδών με την υλοποίησή τους στην παρούσα μελέτη εργασίας:

**Πίνακας 3. 2: Αντιστοιχία του Οδηγού Σπουδών με τις μαθησιακές δραστηριότητες της μελέτης περίπτωσης**

<b>Σκοποί του Οδηγού Γλώσσας για τον Εκπαιδευτικό</b>	<b>Διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές της παρούσας μελέτης περίπτωσης</b> <b>Οι μαθητές : ...</b>
ευελιξία χρησιμοποίησης εκπαιδευτικού υλικού	επιλέγουν από πληθώρα δικτυακών χώρων τις απαραίτητες πληροφορίες και κείμενα
προσαρμογή στις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, στις ανάγκες κάθε τάξης και κάθε μαθητή	χωρίζονται σε ομάδες, με ανάμεικτη δυναμική, η βοήθεια από τον εκπαιδευτικό είναι εξατομικευμένη
ανάληψη σχεδίων εργασίας με στόχο την ανακάλυψη της νέας γνώσης (διερευνητική μάθηση) μέσω υποθέσεων και της επιβεβαίωσης ή διάψευσής τους και μέσω της χρήσης στρατηγικών	υλοποιούν project. Ανακαλύπτουν μόνοι τους τις απαραίτητες πληροφορίες για το σχεδιασμό της δράσης τους. Χρησιμοποιούν στρατηγικές (βλέπε κεφάλαιο 5.1. και 5.2.)
αξιοποίηση ΤΠΕ: Το νέο πρόγραμμα σπουδών αντιμετωπίζει τη γνώση στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού και της συμμετοχής των μαθητών σε γλωσσικές δραστηριότητες παραγωγής λόγου	ανακαλύπτουν τη γνώση όχι απλώς ως προϊόν αναζήτησης πληροφορίας αλλά προϊόν κοινής επεξεργασίας. Γλωσσική και πολυτροπική επεξεργασία των κειμένων > Κριτικός γραμματισμός.
ευέλικτες δραστηριότητες που συνάδουν με τα ενδιαφέροντα των μαθητών	εργάζονται με το μέγιστο βαθμό ευελιξίας ως προς την οργάνωση του υλικού τους, τη μεταξύ τους συνεργασία
ενισχύει τη γλωσσική διεπίδραση των μαθητών	συζητούν και συνεργάζονται επί κειμενικής βάσης, με έντονη προφορικότητα
ενισχύει την αυτενέργεια και το βιωματικό / διερευνητικό τρόπο μάθησης	αυτονομούνται και και συνειδητοποιούν τη μαθησιακή δραστηριότητα - αισθάνονται ότι ο σχεδιασμός του ταξιδιού μπορεί να είναι μια αληθινή, δραστηριότητα
υιοθετεί εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας όπως ο καταγιγισμός ιδεών και τα σχέδια εκπαιδευτικής δράσης	εξοικειώνονται με project, παραγωγή ιδεών στην ομάδα

Ο οδηγός σπουδών του εκπαιδευτικού επίσης παραθέτει μια πολύ ενδιαφέρουσα τυπολογία των O'Malley & Chamot (1990, στον Οδηγό Σπουδών, 2011) σύμφωνα με την οποία ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει τρία είδη στρατηγικών: Α) μεταγνωστικές στρατηγικές (metacognitive strategies), Β) γνωστικές στρατηγικές (cognitive strategies) και Γ) κοινωνικές – συναισθηματικές (social-affective strategies).

Η παρούσα εργασία επιλέγει άλλα μοντέλα ανάλυσης των στρατηγικών οικοδόμησης γνώσης, όπως φαίνεται στο κεφάλαιο 4, ωστόσο θα γίνει μια σύντομη αναφορά – αντιστοιχισή των στρατηγικών των Chamot & O'Malley που περιγράφονται στον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό, και των διδακτικών – μαθησιακών πρακτικών που ακολουθήθηκαν στην παρούσα εργασία. Ο Πίνακας 3.3 παρουσιάζει την αντιστοιχία:

**Πίνακας 3. 3: Αντιστοιχία τυπολογίας των Chamot και O' Malley (1990) και των δραστηριοτήτων της μελέτης περίπτωσης**

<b>Στρατηγικές από την τυπολογία των Chamot και O'Malley (1990)</b>	<b>Διδακτικές – μαθησιακές δραστηριότητες της παρούσας μελέτης περίπτωσης</b>
Μεταγνωστικές στρατηγικές (metacognitive strategies): ο μαθητής ελέγχει, ρυθμίζει και αξιολογεί ο ίδιος τη μάθηση, π.χ. εντοπίζει ο ίδιος τα λάθη του, συνειδητοποιεί τη σημασία τους και επιλέγει τρόπους διόρθωσης ή κατανοεί εκ των προτέρων τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας.	Οι διορθώσεις που επιφέρουν οι ίδιοι οι μαθητές στα κείμενά τους που γράφουν συνεργατικά, η συνειδητοποίηση των απαραίτητων στοιχείων για την ολοκλήρωση μιας δράσης, ο έλεγχος και οι ρυθμίσεις που επιφέρουν στη μάθησή τους
Γνωστικές στρατηγικές (cognitive strategies): ο μαθητής αλληλεπιδρά με το αντικείμενο μάθησης συνδέοντας για παράδειγμα τις νέες πληροφορίες με τις προϋπάρχουσες, κρατώντας σημειώσεις κτλ.	οι μαθητές παρακολουθούν και διορθώνουν το κείμενο, επεξεργάζονται σημεία του, εξάγουν συμπεράσματα από τη συζήτηση, χρησιμοποιούν εικόνες
Κοινωνικές-συναισθηματικές στρατηγικές (social-affective strategies): ο μαθητής αλληλεπιδρά με άλλο πρόσωπο π.χ. ρωτώντας το δάσκαλο για περαιτέρω διευκρινίσεις ή συμμετέχοντας σε μια ομαδική εργασία και με τις οποίες μαθαίνει να ελέγχει τα συναισθήματά του, π.χ. μετριάζοντας το άγχος.	οι μαθητές επικοινωνούν μεταξύ τους ενθαρρύνοντας ο ένας τον άλλον, συνεργάζονται, προσδιορίζουν στόχους και προτεραιότητες

Στον οδηγό γλώσσας για το γυμνάσιο παρουσιάζονται και ειδικότεροι στόχοι για την 4<sup>η</sup> ενότητα. Ο πιο βασικός, ειδικός στόχος είναι η μελέτη των αναφορικών προτάσεων. Στο project καταβλήθηκε προσπάθεια από τους μαθητές να εντοπίσουν αναφορικές προτάσεις και να τις αναδείξουν σχολιάζοντάς τις σε νέα σελίδα που



λειτουργεί ως υπερσύνδεσμος στο αρχικό κοινό κείμενο. Το Σχήμα 3.1 δείχνει την επισήμανση των αναφορικών προτάσεων και την παραπομπή τους σε νέα σελίδα:

<p>Αγαπητοί γονείς,                  Σήμερα επισκεφτήκαμε το Ανάκτορο των Βερσαλλιών, το οποίο βρίσκεται λίγα χιλιόμετρα έξω από το Παρίσι. Όπως φαίνεται και από το όνομά του (link), βρίσκεται στην πόλη των Βερσαλλιών, η οποία πριν από μερικούς αιώνες αποτελούσε την πρωτεύουσα της Γαλλίας ((link)). Κατά τον 17ο αιώνα ....</p>	
<p><b>Τίτλος νέας σελίδας το όνομα της αναφορικής πρότασης: «Όπως φαίνεται και από το όνομά του»</b>                  Σχόλιο μαθητή                  Επιρρηματική Αναφορική πρόταση εισάγεται με Όπως</p>	<p><b>Τίτλος νέας σελίδας το όνομα της αναφορικής πρότασης: «η οποία πριν από μερικούς αιώνες αποτελούσε την πρωτεύουσα της Γαλλίας»</b>                  Σχόλιο μαθητή                  Δευτερεύουσα αναφορική προσδιορίζει την πόλη των Βερσαλλιών</p>

**Σχήμα 3. 1: Αναφορικές προτάσεις**

Ως τρίτο σημείο αναφοράς και συσχέτισης της παρούσας μελέτης περίπτωσης λαμβάνεται το πρόγραμμα σπουδών για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα (2011). Ο Πίνακας 3.4 προσδιορίζει τα σημεία συσχέτισης. Μάλιστα στην προκειμένη περίπτωση η συσχέτιση γίνεται ακόμα πιο συγκεκριμένη, επειδή οι οδηγίες του προγράμματος σπουδών αφορούν ειδικά στο μάθημα της Γλώσσας Γ΄ Γυμνασίου και ειδικότερα στην υπό επεξεργασία 4<sup>η</sup> ενότητα.

**Πίνακας 3. 4: Συσχέτιση σκοπών προγράμματος σπουδών και μαθησιακών δραστηριοτήτων**

<b>Σκοποί του Προγράμματος Σπουδών για Ν.Ε. Γλώσσα Γυμνασίου</b>	<b>Διδακτικές – μαθησιακές δραστηριότητες της παρούσας μελέτης περίπτωσης</b>
<b>Οι μαθητές: ..</b>	
καθορίζουν τους επικοινωνιακούς στόχους του υπό σύνταξη κειμένου, το κειμενικό είδος και τη σχέση πομπού και αποδέκτη.	διαμορφώνουν τους επικοινωνιακούς στόχους του κειμένου wiki.
συντάσσουν πολυτροπικά κείμενα και εξηγούν το αποτέλεσμα από τη χρήση διαφορετικών τρόπων σε αυτά τα κείμενα.	παρουσιάζουν πολυμεσικά κείμενα, προσθέτουν συνδέσμους και εικόνες
χρησιμοποιούν το κατάλληλο ύφος και εντάσσουν λειτουργικά τα γραμματικοσυντακτικά στοιχεία κατά τη σύνταξη κειμένων διαφόρων ειδών.	χρησιμοποιούν το ύφος που προβλέπεται για το κείμενό τους και διαμορφώνουν αντίστοιχα την επικοινωνιακή κατάσταση
<i>Ειδικά για την 4<sup>η</sup> ενότητα:</i> Κατανοούν τις αναφορικές προτάσεις	δημιουργούν άλλες σελίδες

Τέλος το βιβλίο εκπαιδευτικού για τη Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου (Κατσαρού κ. συν, 2006) αναφέρει ειδικότερες διδακτικές οδηγίες, στις οποίες ανταποκρίνεται η δομή του project. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο βιβλίο εκπαιδευτικού (Κατσαρού κ. συν, 2006) «σκοπός, μέσω των κειμένων για την Ευρώπη, είναι οι μαθητές να έχουν

μια ευκαιρία ... να αναπτύξουν τον προσωπικό τους προβληματισμό πάνω στις διαφορές όψεις της ευρωπαϊκής ενοποίησης» και λίγο παρακάτω «δίνουν αφορμή για προσέγγιση των διαθεματικών εννοιών του πολιτισμού, της αλληλεπίδρασης ... μελέτη φαινομένων συνωνυμίας και αντίθεσης» (σ. 55). Οι μαθητές προσπαθούν να αντιληφθούν μέσα από το εικονικό τους ταξίδι τη διαλεκτική σχέση της Ελλάδας με την Ευρώπη, γι' αυτό το λόγο αναφέρονται συγκριτικά σε στοιχεία των χωρών που επισκέπτονται και τα αντίστοιχά τους στην Ελλάδα, όπως δείχνει το Σχήμα 3.2:

Αργότερα επισκεφθήκαμε το κάστρο του Devin .Το εντυπωσιακό κάστρο του Devin, βρίσκεται σε στρατηγική θέση σε έναν απότομο βράχο, με υψόμετρο 212 μέτρα , στη συμβολή των ποταμών του Δούναβη και Morava. Το κάστρο του Devin θυμίζει το κάστρο του Παλαμηδίου στο Ναύπλιο λόγω του ότι η ιστορία και η σημασία και των δύο είναι τεράστια και ανεκτίμητη
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Σχήμα 3. 2: Συγκριτικές αναφορές Ελλάδας με ευρωπαϊκές χώρες**

### 3.2 Ερευνητικός σκοπός

Ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της γλωσσικής μάθησης μέσα σε ηλεκτρονικό περιβάλλον και συνεργατικά. Διερευνήθηκε πώς έμαθαν οι μαθητές, πώς συνεργάστηκαν και ποια αποτελέσματα προέκυψαν μέσα από αυτή τη μαθησιακή διαδικασία.

Αναφορικά με τον τρόπο μάθησης διερευνήθηκαν διάφορες πτυχές: Ποιος ήταν ο τρόπος οικοδόμησης της νέας γνώσης και μέσα από ποιες διαδικασίες, ποιες πιθανές διαφορές κατεγράφησαν ανάμεσα στον τρόπο που προσέγγισαν οι μαθητές τη νέα γνώση.

Αναφορικά με τη συνεργασία, συνεξετάστηκαν παράγοντες όπως η κοινωνική παρουσία και επικοινωνία των μαθητών, ο ρόλος του διδάσκοντα και ο βαθμός παρέμβασής του στη μαθησιακή διαδικασία. Σημειωτέον ότι ο ρόλος του διδάσκοντα, όπως διαπιστώνεται και θεωρητικά, περιλαμβάνει ιδιότητες όπως αυτές του σχεδιαστή της δραστηριότητας και λιγότερο του φορέα νέας γνώσης. Οι Anderson et al. (2001) θεωρούν ότι βασικές ενέργειες του διδάσκοντα είναι ο σχεδιασμός της μαθησιακής δραστηριότητας, της οργάνωσης, της διευκόλυνσης διαλόγου και της ευθείας καθοδήγησης.

Τα ερευνητικά δεδομένα που αναλύθηκαν αφορούν α) στο περιεχόμενο των κειμένων που δημιούργησαν οι μαθητές στην ηλεκτρονική πλατφόρμα και β) στο υλικό ημιδομημένης συνέντευξης με τους συμμετέχοντες μαθητές. Οι συνεντεύξεις έδωσαν μια ενδιαφέρουσα πτυχή της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών, καθώς

αντανακλούν αυθεντικά την εικόνα που σχηματίζουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες, τα ερευνητικά υποκείμενα, και όχι ο ερευνητής.

### 3.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση το περίγραμμα αυτό διατυπώνονται και τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- **Ποια χαρακτηριστικά της συμμετοχής των μαθητών συνέβαλαν στην οικοδόμηση της νέας γνώσης; Ποιος ήταν ο ρόλος της διαπραγμάτευσης ιδεών στην ομάδα; Υπήρξαν διαφορές ανάμεσα στις ομάδες;**
- **Ποια χαρακτηριστικά μοτίβα της συνεργατικής γραφής εμφανίστηκαν και πώς συνέβαλαν στην οικοδόμηση του κειμενικού προϊόντος;**
- **Πώς αξιολόγησαν οι συμμετέχοντες μαθητές το πρόγραμμα ηλεκτρονικής μάθησης και την επίδρασή του;**

Τα ερευνητικά ερωτήματα αντιστοιχούν στις φάσεις υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος: Η συζήτηση – διαπραγμάτευση ιδεών μελετήθηκε με βάση τις συζητήσεις που διεξήγαγαν οι μαθητές στα forum συζήτησης. Τα μοτίβα της συνεργατικής γραφής αναδείχθηκαν από την ανάλυση του συνεργατικού κειμένου που συνέθεσαν οι μαθητές στο wiki της πλατφόρμας. Τέλος, από την ανάλυση των συνεντεύξεων και αξιολόγηση των ατομικών εργασιών - κειμένων των ίδιων των μαθητών προέκυψαν σημαντικές πληροφορίες για το πρόγραμμα και το μαθησιακό αποτέλεσμα για τους μαθητές.

Για την ανάλυση – διαπραγμάτευση των ιδεών αξιοποιήθηκε το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Garrison et al., 2000), το οποίο περιλαμβάνει τρεις βασικούς τομείς, την κοινωνική παρουσία, τη γνωστική παρουσία και τη διδακτική παρουσία. Συμπληρωματικά, αξιοποιήθηκαν και οι δείκτες οικοδόμησης γνώσης των Pena – Shaff & Nicholls (2004), οι οποίοι εξειδίκευσαν περισσότερο τη μελέτη της διαδικασίας οικοδόμησης γνώσης. Στο κεφάλαιο 3.8 θα γίνει αναλυτική παρουσίαση της μεθοδολογικής προσέγγισης.

Το wiki αναλύθηκε με βάση την ταξινόμια των Mak & Coniam (2008), οι οποίοι αναφέρονται στη διαδικασία αναθεώρησης (revising process) των εκδοχών του συνεργατικού κειμένου. Η παρούσα εργασία προσθέτει και αξιολόγηση του κειμένου με βάση γλωσσικούς δείκτες (περιεχόμενο, ύφος, δομή, γλώσσα).

Οι συνεντεύξεις και η αξιολόγηση των εργασιών αναλύθηκαν, ώστε να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο οι ερευνητικοί στόχοι που τέθηκαν υλοποιούνται. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων διαρθρώθηκαν με βάση συγκεκριμένους δείκτες (αποδοχή, αλληλεπίδραση, μάθηση, κινητροδότηση, ρόλος διδάσκοντος).

### **3.4 Δείγμα**

Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2013 – 14 σε Γυμνάσιο της Αργολίδας. Συμμετείχαν 20 μαθητές, 12 αγόρια και 8 κορίτσια, μέλη ενός τμήματος της Γ΄ Γυμνασίου, ηλικίας 14 – 15 ετών. Οι μαθητές εργάστηκαν σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων. Για λόγους διασφάλισης των προσωπικών στοιχείων, η αναφορά στους μαθητές γίνεται με σύστημα ανώνυμου προσδιορισμού, π.χ. Α 1 – α, δηλαδή Αγόρι, νούμερο 1, που ανήκει στην ομάδα Α.

Η επιλογή του συγκεκριμένου τμήματος από το διδάσκοντα έγινε για μια σειρά από λόγους: Πρώτον, η διερεύνηση στα τμήματα της Γ΄ Γυμνασίου κατέδειξε ότι η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών αυτού του τμήματος διέθετε πρόσβαση στο διαδίκτυο από το σπίτι, στοιχείο που ήταν κρίσιμο για την υλοποίηση του project. Δεύτερον, ο διδάσκων είχε την ευθύνη διδασκαλίας και άλλων μαθημάτων, εκτός της Νεοελληνικής Γλώσσας, στο συγκεκριμένο τμήμα, άρα ήταν δύναμει εύκολο αντικατασταθούν ή να αναπληρωθούν διδακτικές ώρες που τυχόν θα χάνονταν για διάφορους λόγους κατά τη διάρκεια της υλοποίησης. Τρίτον, ο διδάσκων γνώριζε τους μαθητές από το προηγούμενο σχολικό έτος και έτσι η επικοινωνία κατέστη ευκολότερη, κυρίως στο να πείσει τους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά σε ένα διαφορετικό μάθημα.

### **3.5 Η διδακτική παρέμβαση: Σχεδιασμός και υλοποίηση**

Η παρούσα εργασία μελέτησε τη διδασκαλία της 4<sup>ης</sup> ενότητας στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου μέσα στο ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον Moodle. Η εκπαιδευτική δραστηριότητα που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος ήταν τύπου project και θέμα της ενότητας ήταν «η Ενωμένη Ευρώπη και οι Ευρωπαίοι πολίτες».

Συνοπτικά δύναται να διατυπωθεί το εξής εννοιολογικό περίγραμμα της διδακτικής παρέμβασης: **συζήτηση, γραφή – γνώση, αξιολόγηση**. Οι μαθητές συζήτησαν, συν-έγραψαν, έμαθαν και αξιολόγησαν.

Η εργασία τύπου project αφορούσε στην οργάνωση και υλοποίηση από τους μαθητές ενός εικονικού ταξιδιού σε χώρα της Ευρώπης. Οι μαθητές κλήθηκαν α) να συζητήσουν και να σχεδιάσουν από κοινού τη διαδρομή και το ταξίδι, το οποίο είχε διάφορους περιορισμούς (οικονομικά όρια, επίσκεψη σε μουσεία και τόπους ενδιαφέροντος, χλιομετρικός περιορισμός) και β) να συν-γράψουν ένα κείμενο με τις ταξιδιωτικές τους εντυπώσεις, το οποίο απευθύνεται στους γονείς τους.

Οι ενέργειες και η εργασία των μαθητών εντασσόταν στο εξής εκπαιδευτικό σενάριο<sup>1</sup>: Τελειόφοιτοι μαθητές ενός Λυκείου στην Ελλάδα αποφασίζουν με τις οικονομίες τους να κάνουν από κοινού το καλοκαίρι, μετά το πέρας του σχολικού έτους, ένα ευρωπαϊκό ταξίδι. Οι γονείς τους αποδέχονται την απόφασή τους και τους συνδράμουν οικονομικά. Ωστόσο θέτουν διάφορες προϋποθέσεις με σκοπό τον έλεγχο, την ποιοτική – παιδαγωγική πλευρά του ταξιδιού και τη διασφάλιση της επικοινωνίας με τα παιδιά τους. Οι προϋποθέσεις που θέτουν οι γονείς, με βάση το σενάριο είναι οι εξής: οικονομικές (όριο εξόδων και προϋπολογισμός), προϋποθέσεις ασφάλειας (δεν πρέπει να ταξιδεύουν πάνω από 400 χιλιόμετρα ημερησίως με εξαίρεση το αεροπορικό ταξίδι), κάλυψη τουλάχιστον 3 πρωτευουσών και επισκέψεις ανά τακτά διαστήματα σε μουσεία. Η ενημέρωση των γονέων θα γίνεται ηλεκτρονικά, σε ένα wiki στο οποίο τα παιδιά θα έγραφαν καθημερινά τις εμπειρίες του ταξιδιού τους και οι γονείς θα μπορούσαν να πληροφορούνται για την καθημερινότητά τους κατά τη διάρκεια του ταξιδιού.

Η εργασία διήρκεσε 8 εβδομάδες κατά τη διάρκεια του 2<sup>ου</sup> σχολικού τριμήνου, από τα μέσα του Φεβρουαρίου έως τις αρχές Απριλίου του σχολικού έτους 2013 – 2014 και είχε δυο βασικά επίπεδα υλοποίησης: Το πρώτο επίπεδο ήταν η σύγχρονη, διαμεσολαβούμενη από υπολογιστή, διδασκαλία, κατά την οποία οι μαθητές καθοδηγούμενοι από το διδάσκοντα, σχεδίασαν τη δραστηριότητα, επικοινωνήσαν μεταξύ τους ηλεκτρονικά και διά ζώσης. Τα ηλεκτρονικά μαθήματα σύγχρονης επικοινωνίας υλοποιήθηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής της σχολικής μονάδας, όπου καταβλήθηκε προσπάθεια κάθε μαθητής να έχει το δικό του προσωπικό σταθμό

---

<sup>1</sup> Το εκπαιδευτικό σενάριο βασίστηκε σε ιστοεξερεύνηση Open Webquest του καθηγητή πληροφορικής και Γιώργου Κούτρα. Η παρουσίαση του σεναρίου έγινε στην πλατφόρμα Ιστοεξερευνήσεων του πανεπιστημίου Πελοποννήσου (τμήμα κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής) και βρίσκεται διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://platform.openwebquest.org/view/index.php?wq=237>

εργασίας. Το δεύτερο επίπεδο ήταν η ασύγχρονη επικοινωνία, κατά τη διάρκεια της εβδομάδας. Οι μαθητές συνέγραφαν την εργασία ή επικοινωνούσαν μεταξύ τους και με το διδάσκοντα για θέματα της εργασίας. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι ο συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης μορφής συζητήσεων έχει τις περισσότερες φορές θετικό αποτέλεσμα στην ολοκλήρωση των απαιτούμενων μαθησιακών δραστηριοτήτων (Johnson, 2006).

Ένα στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί είναι ο τρόπος λειτουργίας της σύγχρονης, διαμεσολαβούμενης από υπολογιστή, διδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια μερικών διδακτικών ωρών οι μαθητές υλοποιούσαν την εργασία τους, ενώ αυτές είχαν ανατεθεί για υλοποίηση εξ αποστάσεως, κατά τη διάρκεια όλης της εβδομάδας. Ο λόγος ήταν κυρίως περιστασιακή αδυναμία πρόσβασης από το σπίτι λόγω τεχνικών ή άλλων δυσκολιών. Γι' αυτό ο διδάσκων εκτύπωνε το ήδη υλοποιημένο τμήμα της εργασίας και ζητούσε από τους μαθητές, κυρίως όσους αντιμετώπιζαν αυτές τις δυσκολίες, να συγγράψουν χειρόγραφα και την ώρα της διδασκαλίας να ενσωματώσουν στο ηλεκτρονικό περιβάλλον την εργασία τους.

Η εργασία υλοποιήθηκε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Moodle, στον προσωπικό ιστότοπο του διδάσκοντα<sup>2</sup>. Προτιμήθηκε η προσωπική ιστοσελίδα του διδάσκοντα για τους εξής λόγους:

- Η ταχύτητα σύνδεσης με τον ιστότοπο ήταν πολύ καλύτερη από αυτή της σύνδεσης στο ΠΣΔ.
- Η ταυτόχρονη είσοδος 18 – 20 μαθητών και του διδάσκοντα στο σύστημα απαιτούσε αυξημένες δυνατότητες που δε διαθέτει το ΠΣΔ, δεδομένου ότι στηρίζει το σύνολο υπηρεσιών πληροφορικής των δημόσιων σχολείων σε πανελλήνιο επίπεδο.
- Το ΠΣΔ φιλοξενεί παλαιότερη έκδοση του moodle, ενώ αντίθετα η προσωπική ιστοσελίδα που βασίζεται σε εμπορικό εξυπηρετητή διαθέτει την τελευταία έκδοση του moodle (6.2).

Στην επίτευξη της εργασίας συνέβαλαν οι εξής παράγοντες: α) η συνεργασία με τους υπεύθυνους του εργαστηρίου πληροφορικής, οι οποίοι συνέβαλαν τεχνικά και προς τους μαθητές αλλά και προς το διδάσκοντα. β) η διοικητική συνεργασία με τη σχολική μονάδα και τη διεύθυνση, τόσο σε επίπεδο ωρολόγιου προγράμματος, έτσι ώστε να βρεθούν οι διδακτικές ώρες στις οποίες να είναι ελεύθερο το εργαστήριο,

---

<sup>2</sup> Το πλήρες όνομα του ιστότοπου είναι το εξής: <http://fdelis.edu.gr/moodle/>

όσο και σε επίπεδο συναδέλφων, αναφορικά με μικρές διευθετήσεις στη λειτουργία του τμήματος, το οποίο υλοποίησε το project. γ) η συνεργασία των γονέων, στους οποίους ο διδάσκων απευθύνθηκε, αιτούμενος βεβαίωση συμμετοχής των μαθητών σε αυτή την πλατφόρμα και, παράλληλα, ενημερώνοντάς τους για τη συμμετοχή των μαθητών στην ηλεκτρονική πλατφόρμα. Οι μαθητές απέκτησαν ατομική πρόσβαση στην πλατφόρμα με κωδικούς που χορηγήθηκαν από το διδάσκοντα.

### **Κριτήρια κατανομής μαθητών**

Η κατανομή των μαθητών σε ομάδες καθορίστηκε από τα εξής κριτήρια: Πρώτον η παρουσία σε κάθε ομάδα μαθητών με αυξημένες γνώσεις στις νέες τεχνολογίες. Κατά τη διάρκεια του 1<sup>ου</sup> τριμήνου του σχολικού έτους οι μαθητές εξοικειώθηκαν με την πλατφόρμα εκτελώντας εργασίες, όπως ανάρτηση προσωπικών εργασιών στο ατομικό τους ιστολόγιο και παράλληλα μαθαίνοντας το περιβάλλον των εργασιών, των χώρων συζήτησης, της δημιουργίας συνεργατικού κειμένου κτλ. Διαπιστώθηκε ότι αυτοί οι μαθητές, που αποτέλεσαν τον κορμό κάθε ομάδας, συμμετείχαν έντονα και ασύγχρονα σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι υπόλοιποι μαθητές. Δεύτερο κριτήριο ήταν η δημιουργία ομάδων βάσει όχι των κοινωνικών σχέσεων που δημιουργούνται στην τάξη (παρέες, συμμαθητές στο ίδιο θρανίο) αλλά βάσει της επίδοσής τους. Επιδιώχθηκε να αναμειχθούν μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές επιδόσεις. Τρίτο κριτήριο ήταν η σχετική ισορροπία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σε κάθε ομάδα. Με εξαίρεση την ομοιογενή ομάδα Γ' (αγόρια), οι υπόλοιπες τρεις είναι ανάμεικτες (ομάδα Α': 1 αγόρι + 4 κορίτσια, ομάδα Β': 2 αγόρια + 3 κορίτσια και ομάδα Δ': 4 αγόρια και 1 κορίτσι).

### **Φάσεις εργασίας**

Η εργασία των μαθητών υλοποιήθηκε σε 4 βασικά στάδια, είτε με διά ζώσης επικοινωνία είτε με διαμεσολάβηση υπολογιστή.

Στην Α' Φάση οι μαθητές προετοιμάστηκαν για την εργασία και τα στάδια της. Η προετοιμασία περιέλαβε ενημέρωση, κατανομή τους σε ομάδες, αναλυτική επεξήγηση των φάσεων εργασίας, γνωριμία και διαχείριση του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος καθώς και συγγραφή ενός ατομικού κειμένου, το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως αφόρμηση. Ο Πίνακας 3.5 περιγράφει αναλυτικά τη μαθησιακή πορεία:

### **Α' Φάση: Προετοιμασία μαθητών**

Διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες – 2 εβδομάδες (12 – 20 Φεβρουαρίου)

**Πίνακας 3. 5: Προετοιμασία και ενημέρωση των μαθητών για τη διδασκαλία της ενότητας με τη χρήση υπολογιστή**

Κατανομή ωρών και δραστηριότητες	Μαθησιακοί στόχοι
1 <sup>η</sup> και 2 <sup>η</sup> διδακτικές ώρες Διάταξη των μαθητών σε σχήμα κύκλου – Ενημέρωση των μαθητών για το σενάριο project και διανομή του αντίστοιχου έντυπου φυλλαδίου – Ανταλλαγή απόψεων	Προετοιμασία μαθητών
3 <sup>η</sup> διδακτική ώρα Γνωριμία με το ψηφιακό περιβάλλον του Moodle. Εξήγηση στους μαθητές του τρόπου εργασίας. Ανάθεση εργασίας με τίτλο: « <i>Να παρουσιάσετε μια ευρωπαϊκή πόλη της δικής σας επιλογής. Το κείμενό σας να αναρτηθεί στο blog του Moodle</i> ».	Εξοικείωση με το ψηφιακό περιβάλλον εργασίας
4 <sup>η</sup> διδακτική ώρα Ανάρτηση και επεξεργασία των κειμένων στο blog του Moodle. Συζήτηση με τους μαθητές Κατανομή μαθητών σε ομάδες και εξήγηση των κριτηρίων κατανομής	Ανατροφοδότηση μαθητών

Η Β΄ φάση περιέλαβε την ενεργοποίηση της συζήτησης στο χώρο συζήτησης **Forum**, που ονομάστηκε «*Ο διάλογος της ομάδας*»<sup>3</sup>. Στο forum αυτό οι μαθητές, με την καθοδήγηση του διδάσκοντα, διεξήγαγαν τρεις συζητήσεις (ανά ομάδα) για τρεις περίπου εβδομάδες, από τις 20 Φεβρουαρίου έως τις 10 Μαρτίου. Τα θέματα των συζητήσεων και ο τίτλος των αντίστοιχων forum ήταν τα εξής: α) «*Οργάνωση και διαχείριση της εργασίας*», β) «*Σχεδιασμός ταξιδιού*» και γ) «*Είδος κειμένου*». Η διαίρεση σε τρεις κύκλους συζήτησης εξυπηρετούσε την καλύτερη οργάνωση της συζήτησης, έτσι ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τα ξεχωριστά στάδια της υλοποίησης: Στην πρώτη συζήτηση («*Οργάνωση και διαχείριση της εργασίας*») συζήτησαν τον τρόπο εργασίας τους: Κατανομή ρόλων, πρώτες σκέψεις για το ταξίδι που πρέπει να οργανώσουν, παράγοντες που πρέπει να λάβουν υπόψη τους, πηγές πληροφόρησης που πρέπει να μελετήσουν. Στη δεύτερη συζήτηση («*Σχεδιασμός ταξιδιού*»), σχεδίασαν το ταξίδι, δηλαδή αποφάσισαν διαδρομή, βρήκαν τα προαπαιτούμενα (τουριστικές πληροφορίες, μουσεία, κόστος). Στην τρίτη συζήτηση («*Είδος κειμένου*») παρουσίασαν τις απόψεις τους για τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που έπρεπε να έχει το κείμενο που θα διάβαζαν οι γονείς τους ως ημερήσια αναφορά του ταξιδιού τους. Οι συζητήσεις διενεργήθηκαν χρονικά με τη σειρά που

<sup>3</sup> Η πλαγιογράφηση δείχνει τους τίτλους των εργασιών και αντίστοιχα θα παρουσιάζονται έτσι στην παρούσα εργασία



προαναφέρθηκαν. Κάθε ομάδα είχε το δικό της ηλεκτρονικό χώρο συζήτησης, στον οποίο συμμετείχε και ο διδάσκων. Οι άλλες ομάδες δεν μπορούσαν να δουν τη συζήτηση<sup>4</sup>. Η απομόνωση των χώρων συζήτησης μεταξύ των ομάδων οφείλεται σε πρακτικά αίτια, π.χ. στην αποφυγή σύγχυσης των μαθητών και των ομάδων για το σε ποιο χώρο συζήτησης έπρεπε να γράψουν ή να διαβάσουν την αντίστοιχη συζήτηση στην οποία συμμετείχαν και οι ίδιοι. Ενδεχομένως η ανοιχτή πρόσβαση όλων σε όλους τους χώρους συζήτησης θα παρήγε και διαφορετικό αποτέλεσμα και αλληλεπίδραση. Ο Πίνακας 3.6 καταγράφει την εργασία των μαθητών:

**Β΄ Φάση: Προ - συγγραφική δραστηριότητα ομάδων (group prewriting) – Συζήτηση στο χώρο συζητήσεων forum**

Διάρκεια: 6 διδακτικές ώρες - 3 εβδομάδες περίπου (20 Φεβρουαρίου έως 10 Μαρτίου)

**Πίνακας 3. 6: Προ - συγγραφική δραστηριότητα ομάδων - συζήτηση στο χώρο forum**

Κατανομή ωρών και δραστηριότητες	Μαθησιακοί Στόχοι
1 <sup>η</sup> και 2 <sup>η</sup> διδακτικές ώρες: Σύγχρονη Επικοινωνία μέσω υπολογιστή και διά ζώσης επικοινωνία – Δημιουργία του 1 <sup>ου</sup> χώρου συζήτησης forum: « <i>Οργάνωση και διαχείριση εργασίας</i> » – Ανταλλαγή πρώτων απόψεων	Υλοποίηση project - Ανατροφοδότηση από το διδάσκοντα με βάση τις πρώτες εμπειρίες συνεργατικής μάθησης
ασύγχρονη συμμετοχή κατά τη διάρκεια της εβδομάδας (17 – 24 Φεβρουαρίου)	
3 <sup>η</sup> και 4 <sup>η</sup> διδακτικές ώρες: Σύγχρονη επικοινωνία μέσω υπολογιστή και διά ζώσης επικοινωνία – Δημιουργία του 2 <sup>ου</sup> forum: « <i>Σχεδιασμός ταξιδιού</i> ».	Εξέλιξη της εργασίας - Ανατροφοδότηση από το διδάσκοντα – πρώτες παρατηρήσεις
ασύγχρονη συμμετοχή κατά τη διάρκεια της εβδομάδας (24 Φεβρουαρίου έως 3 Μαρτίου)	
5 <sup>η</sup> και 6 <sup>η</sup> διδακτικές ώρες: Σύγχρονη επικοινωνία μέσω υπολογιστή και διά ζώσης επικοινωνία – Δημιουργία του 3 <sup>ου</sup> forum: « <i>Είδος κειμένου</i> ».	Εξέλιξη της εργασίας - Ανατροφοδότηση από το διδάσκοντα – πρώτες παρατηρήσεις
ασύγχρονη συμμετοχή κατά τη διάρκεια της εβδομάδας (3 – 10 Μαρτίου)	

Στη Γ΄ φάση οι μαθητές συν – έγραψαν το κείμενο στο wiki. Η συγγραφή του wiki διήρκεσε 5 εβδομάδες, από τις 10 Μαρτίου έως τις 7 Απριλίου. Το κείμενο που επιδιώχθηκε να παρουσιάσουν οι μαθητές είχε τα χαρακτηριστικά ενός ταξιδιωτικού κειμένου, με στοιχεία ημερολογίου, καθώς, βάσει του διδακτικού σεναρίου, οι γονείς επιθυμούσαν ημερήσια αναφορά για τις κινήσεις των παιδιών τους. Στην καρτέλα

<sup>4</sup> Η ηλεκτρονική πλατφόρμα Moodle παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτή να δημιουργήσει «ξεχωριστές ομάδες», δηλαδή ομάδες που δε βλέπουν τη συζήτηση των υπόλοιπων ομάδων και «ορατές ομάδες», δηλαδή ομάδες που βλέπουν την εργασία άλλων ομάδων και μπορούν να επικοινωνούν και με άτομα εκτός της δικής τους ομάδας.

Σχόλια του wiki οι μαθητές και ο διδάσκων σχολίασαν, επεσήμαναν στοιχεία για το κείμενο και την πορεία της εργασίας. Προς το τέλος του project και σε συνδυασμό με τη γραμματική θεωρία της αντίστοιχης ενότητας του σχολικού βιβλίου, οι μαθητές δημιούργησαν άλλες σελίδες, ως υπερσυνδέσμους από το αρχικό κείμενο, στις οποίες κατέγραψαν και σχολίασαν τις αναφορικές προτάσεις που χρησιμοποίησαν.

Το κείμενο που έπρεπε να διαμορφώσουν σε wiki ως τελικό παραδοτέο προϊόν είχε προκαθορισμένα χαρακτηριστικά:

- **Περιεχόμενο:** η περιγραφή του ταξιδιού και των εμπειριών που έζησαν εικονικά οι μαθητές καθώς και ο ο πολυμεσικός εμπλουτισμός του κειμένου. Ζητήθηκε να αναφέρονται τα οικονομικά, πρακτικά ζητήματα που θέτει το σενάριο εργασίας, η σύγκριση των τόπων επίσκεψης με την Ελλάδα και τον τόπο καταγωγής τους.
- **Ύφος:** το κείμενο θα είχε τα χαρακτηριστικά που συζήτησαν γραπτά οι μαθητές στο forum. Στην ουσία το κείμενο προσεγγίζει το ημερολογιακό είδος, με την καθημερινή, τρέχουσα αναφορά.
- **Δομή:** έπρεπε να τηρηθεί μια ημερολογιακή καταγραφή των ταξιδιωτικών εντυπώσεων, όπως περιέγραφε το σενάριο.
- **Γλώσσα:** το κείμενο έπρεπε στην περιγραφή να διαθέτει αναφορικές προτάσεις που επεξηγούν, περιγράφουν τον τουριστικό χώρο ή τις ταξιδιωτικές εντυπώσεις, όπως επίσης να διαθέτει λεξιλόγιο που δείχνει τη σύγκριση μεταξύ των τόπων επίσκεψης και καταγωγής (π.χ. καθαριότητα και τάξη # ανοργανωσιά και βρώμικο περιβάλλον). Στον πίνακα 3.7 παρατίθεται η δομή της Γ΄ Φάσης εργασίας:

**Γ΄ Φάση: Συγγραφική δραστηριότητα ομάδων στο wiki: Εγγραφές στο κοινό κείμενο, αναθεώρηση και επεξεργασία.**

Διάρκεια: 10 διδακτικές ώρες – 5 εβδομάδες (10 Μαρτίου έως 7 Απριλίου) –

**Πίνακας 3. 7: Συγγραφική δραστηριότητα στο wiki**

Κατανομή ωρών και δραστηριότητες	Σκοποί της έρευνας
1- 6 διδακτικές ώρες: Σύνταξη συνεργατικού κειμένου στο wiki (group drafting)	Υλοποίηση συμπαραγωγής κειμένου
εργασία από το σπίτι – ασύγχρονη συμμετοχή και εργασία	
6-8 διδακτικές ώρες: αναθεώρηση κειμένου (group revising)	Επιμέλεια κειμένου και ανατροφοδότηση με σχόλια διδάσκοντος
εργασία από το σπίτι – ασύγχρονη συμμετοχή και εργασία	

---

8-10 διδακτικές ώρες: Οριστικοποίηση και δημοσίευση συνεργατικού κειμένου στο wiki (group editing)	Ανατροφοδότηση με σχόλια διδάσκοντος – περάτωση εργασίας
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------

---

Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι οι τρεις φάσεις της συνεργατικής γραφής δεν είναι τόσο ρητά καθορισμένες όσο στον πίνακα 3.7. Η γραφή ενός κειμένου, και δη συνεργατικά, δεν έχει τόσο ξεκάθαρες και απομονωμένες διαδικασίες αλλά πολλές λειτουργούν ταυτόχρονα. Ωστόσο επιβεβαιώνεται από τον έλεγχο των αναθεωρήσεων ότι αυτή είναι η γενική πορεία - διαδικασία που ακολουθήθηκε. Έτσι, παραδείγματος χάριν, στο σχεδιασμό κειμένου (group drafting) οι περισσότερες εκδοχές είναι προσθήκη νέου κειμένου, στη δεύτερη φάση, αυτή της αναθεώρησης κειμένου (group revising) οι εκδοχές περιλαμβάνουν αλλαγές διαφόρων τύπων και στην τρίτη φάση, αυτή της οριστικοποίησης και έκδοσης (group editing) οι εκδοχές περιλαμβάνουν γραμματικές διορθώσεις και οριστικοποίηση των όποιων αλλαγών.

Σχετικά με τις στρατηγικές γραψίματος που αναφέρθηκαν στην ενότητα 2.1.8 υιοθετήθηκε η τρίτη στρατηγική, του κοινού γραψίματος, δηλαδή οι συγγραφείς ενέργησαν παράλληλα και σύγχρονα στο κείμενο. Η επιλογή αυτή προέκυψε βάσει των ακόλουθων παραγόντων:

- οι ίδιοι οι μαθητές προσδιόρισαν τη στρατηγική όταν χώρισαν ρόλους στη φάση της συζήτησης και έπειτα αποφάσισαν να ενεργούν όλοι ταυτόχρονα στο κείμενο
- ο διδάσκων ενθάρρυνε τη γραπτή συμβολή όλων στο κείμενο επειδή θεώρησε σωστό να αποκτήσουν όλοι εμπειρία γραφής σε wiki
- οι υπόλοιπες στρατηγικές δεν μπορούσαν να ακολουθηθούν διότι οι ρόλοι ήταν ήδη κατανεμημένοι στη συζήτηση και η γραμματειακή δομή δεν μπορούσε να λειτουργήσει επειδή οι συζητήσεις είχαν ήδη υλοποιηθεί.

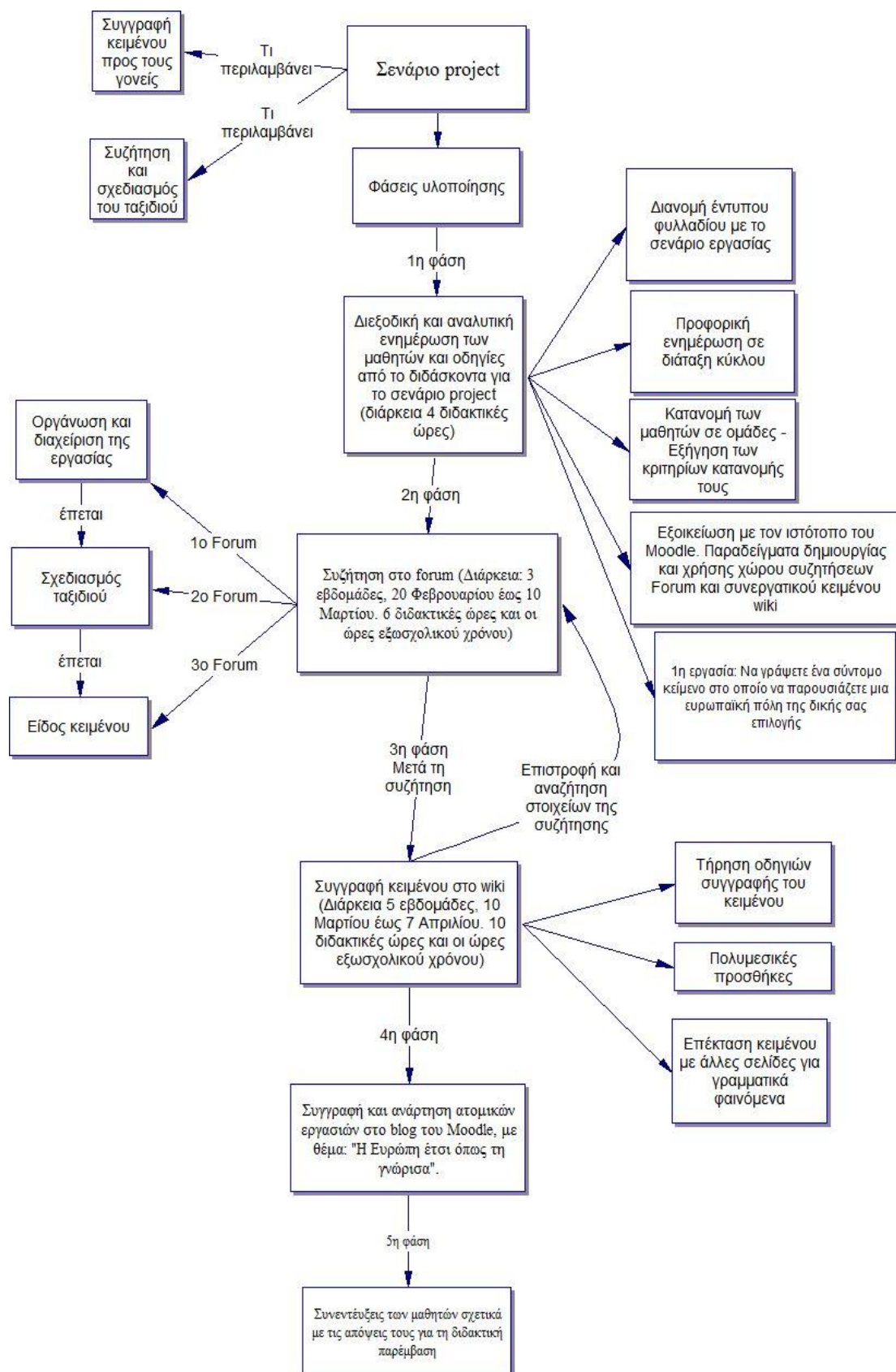
Στη Δ' φάση, οι μαθητές συνέγραψαν, πλέον ατομικά, εκθέσεις τις οποίες ανήρτησαν στην πλατφόρμα, υλοποιώντας την ανάθεση άσκησης που έθεσε ο διδάσκων. Ο τίτλος της έκθεσης ήταν «*Η Ευρώπη έτσι όπως τη γνώρισα*». Το θέμα της εργασίας είχε σχέση με τη συνολική αποτίμηση της εκδρομής τους, των προσωπικών εμπειριών τους, των θετικών και αρνητικών που αποκόμισαν από το ευρωπαϊκό ταξίδι σε σύγκριση με τον τόπο κατοικίας τους και την αιτιολόγηση επιλογής μιας χώρας από αυτές που επισκέφτηκαν ως χώρας πιθανών σπουδών τους.

Στην Ε' και τελευταία φάση ο διδάσκων διενήργησε συνεντεύξεις με όσους μαθητές επιθυμούσαν. Συνολικά διενεργήθηκαν 8 συνεντεύξεις, δύο συνεντεύξεις από κάθε ομάδα. Ο διδάσκων επεδίωξε να υπάρχει ισόρροπη αριθμητικά συμμετοχή

όλων των ομάδων. Οι μαθητές επελέγησαν με βάση το ενδιαφέρον που εκδήλωσαν για τη συμμετοχή τους σε συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν στη διάρκεια του σχολικού ωραρίου σε διδακτικά κενά ή με αφορμή εξωσχολικές δραστηριότητες και στο σχολικό χώρο. Προηγουμένως είχε ζητηθεί η έγγραφη άδεια των κηδεμόνων, για να συμμετάσχει ο μαθητής στη συνέντευξη.

Συνοπτικά, το προς διερεύνηση υλικό της παρούσας εργασίας είχε τρία μέρη: Το πρώτο μέρος ήταν οι συζητήσεις ανά ομάδα, που υλοποιήθηκαν σε forum. Το δεύτερο μέρος ήταν το κείμενο συμπαραγωγής wiki, το οποίο συνεγράφη από τους μαθητές και το οποίο είναι η καθαυτή κειμενική παραγωγή τους. Το τρίτο μέρος ήταν οι συνεντεύξεις που απομαγνητοφωνήθηκαν και αξιολογήθηκαν μαζί με τα υπόλοιπα. Η ατομική εργασία των μαθητών και οι συνεντεύξεις ήταν το υλικό στο οποίο στηρίχθηκε η αξιολόγηση της συνολικής εργασίας των μαθητών. Δύο στοιχεία που θα μπορούσαν να συμπληρώσουν την αξιολογική εικόνα ήταν ο σχολιασμός των εργασιών από τους συμμαθητές τους και ο σχολιασμός των συζητήσεων ή και των ίδιων των wikis από μέλη των άλλων ομάδων. Ο παράγοντας για τη μη υλοποίηση του πρώτου στοιχείου ήταν η εκπνοή του σχολικού έτους και η απώλεια διδακτικών ωρών λόγω εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων (εκδρομές - εκδηλώσεις). Αναφορικά με το δεύτερο στοιχείο ο διδάσκων επέλεξε, μέσα από τις λειτουργικές δυνατότητες της πλατφόρμας Moodle, να ενεργοποιήσει την πρόσβαση στη συζήτηση και στο wiki μόνο στα μέλη της κάθε ομάδας και όχι στις άλλες ομάδες. Ο λόγος ήταν η μείωση της πιθανότητας σύγχυσης σε μαθητές οι οποίοι για πρώτη φορά ασχολούνταν συνεργατικά σε ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον.

Το Σχήμα 3.3 απεικονίζει τις φάσεις υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης.



Σχήμα 3.3: Αναπαράσταση της υλοποίησης του project

### 3.6 Καθοδήγηση και ρόλος διδάσκοντος

Ο ρόλος του διδάσκοντος θα αποτιμηθεί σε επόμενο κεφάλαιο και στα πλαίσια της ανάλυσης των συνεντεύξεων. Ωστόσο στην παρούσα φάση πρέπει να καταγραφεί η θέση του διδάσκοντος στο μάθημα, η διαμεσολάβησή του ανάμεσα στο μαθητή και τον υπολογιστή και γενικά ο ρόλος του.

Ο διδάσκων παρενέβη και διά ζώσης και μέσω υπολογιστή. Η διά ζώσης παρέμβασή του συνίστατο στην παροχή διευκρινίσεων, εξηγήσεων και διαρκών βοηθητικών ενεργειών προς τους μαθητές. Σε πρώτο επίπεδο ο διδάσκων παρουσίασε και ανέλυσε το σενάριο εργασίας στους μαθητές και τους εξήγησε διεξοδικά τι αναμένει από αυτούς. Κατά τη διάρκεια του σχολικού μαθήματος έδινε διευκρινίσεις στους μαθητές για τον τρόπο αναζήτησης πληροφοριών, για την κατεύθυνση στην οποία πρέπει να οδηγηθεί η συζήτηση ή για τυχόν λάθη και παραλείψεις των μαθητών.

Σε ηλεκτρονικό επίπεδο ο διδάσκων παρενέβη ρητά καθώς οι ποικίλες αναρτήσεις του καθοδηγούσαν, επεξηγούσαν, διευκρίνιζαν στοιχεία της εργασίας των μαθητών. Η παρέμβασή του έγινε σε δυο επίπεδα:

**A) Σε ένα ξεχωριστό σημείο**, ορατό, ευκρινές και σαφές για τους μαθητές, τις «Ανακοινώσεις από το διδάσκοντα», όπως φαίνεται στο Σχήμα 3.4:

Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου

Αρχή ▶ Τα μαθήματά μου ▶ Επερόκλητα ▶ Γλώσσα Γ' Γυμνασίου ▶ Γενικά ▶ Ανακοινώσεις από το διδάσκοντα !

Ανακοινώσεις από το διδάσκοντα !

Ο καθηγητής σας εδώ θα ανεβάζει νέα και ειδήσεις που αφορούν όλους! Δεν έχετε τη δυνατότητα απάντησης.  
Αν θέλετε να ρωτήσετε κάτι, διατυπώστε την ερώτηση δημόσια στο Διάλογο Ομάδας ή στο Wiki, στην καρτέλα Σχόλια και ο καθηγητής θα απαντήσει.

Συζήτηση	Ξεκίνησε από	Απαντήσεις	Τελευταίο μήνυμα
1η - 2η εβδομάδα: 10 έως 24 Φεβρουαρίου	Φίλιππος Δελής	0	Φίλιππος Δελής Σαβ, 26 Ιουλ 2014, 10:48 μμ
Συγγραφή κειμένου στο wiki	Φίλιππος Δελής	1	Φίλιππος Δελής Τετ, 19 Μάρ 2014, 11:24 μμ
5η έως 7η εβδομάδα: Συγγραφή συνεργατικού κειμένου wiki	Φίλιππος Δελής	0	Φίλιππος Δελής Πεμ, 13 Μάρ 2014, 8:23 πμ
Έμφαση στα αθροθέατα - μουσεία	Φίλιππος Δελής	0	Φίλιππος Δελής Τετ, 5 Μάρ 2014, 10:54 μμ
3η - 4η εβδομάδες: 24 Φεβρουαρίου έως 10 Μαρτίου	Φίλιππος Δελής	0	Φίλιππος Δελής Τετ, 5 Μάρ 2014, 8:29 πμ

Σχήμα 3. 4: Οθόνη της ηλεκτρονικής πλατφόρμας με τις ανακοινώσεις του διδάσκοντα

Οι μαθητές, συνδεδεμένοι στην πλατφόρμα, είχαν την ευκαιρία να διαβάσουν την ανάρτηση του καθηγητή τους. Μάλιστα το νέο μήνυμα προβαλλόταν αυτόματα όταν οι μαθητές επανασυνδέονταν στην πλατφόρμα. Σε αυτό το ηλεκτρονικό χώρο, δίπλα στις αναθέσεις των εργασιών ο καθηγητής και μόνο αυτός αναρτούσε ειδήσεις, γεγονότα, σύντομες αποτιμήσεις, ανακεφαλαιωτικές παρατηρήσεις. Για παράδειγμα ο καθηγητής ανήρτησε μηνύματα σχετικά με τις υποχρεώσεις των μαθητών, όπως φαίνεται στο Σχήμα 3.5:

1η - 2η εβδομάδα: 10 έως 24 Φεβρουαρίου από <u>Φίλιππος Δελής</u> - Σάββατο, 23 Φεβρουάριος 2014, 10:48 μμ
Οι δύο πρώτες εβδομάδες του project ξεκίνησαν !! Οι εργασίες σας είναι οι εξής:
1. <b>Να γράψετε ένα σύντομο κείμενο</b> στο οποίο θα παρουσιάζετε μια ευρωπαϊκή πόλη της δικής σας επιλογής.
2. <b>Να συμμετάσχετε στον πρώτο διάλογο της Ομάδας</b> για την Οργάνωση και Διαχείριση της εργασίας σας.
Καλή αρχή !!
<a href="#">Επεξεργασία</a>   <a href="#">Διαγραφή</a>   <a href="#">Απάντηση</a>

**Σχήμα 3. 5: Μήνυμα - ανακοίνωση του διδάσκοντος**

Στο Σχήμα 3.6 ο διδάσκων επιβράβευσε τη συμμετοχή και την παρουσία των μαθητών:

Πρώτη εκτίμηση της εργασίας από <u>Φίλιππος Δελής</u> - Πέμπτη, 13 Φεβρουάριος 2014, 10:32 μμ
Παρακολουθώ αναλυτικά τη συζήτησή σας (χωρίς να παρεμβαίνω ιδιαίτερα) και πρέπει να αναγνωρίσω ότι <b>τηρείτε τους κανόνες ευγένειας, εκφράζεστε σωστά στο γραπτό λόγο και προβάλλετε ιδέες χρήσιμες για την εργασία σας</b> . Παρακαλώ, <b>επιμείνετε περισσότερο στην ανάπτυξη της άποψής σας</b> είτε σχολιάζοντας κάτι ήδη γραμμένο είτε γράφοντας κάτι νέο. Καλή συνέχεια!
<a href="#">Επεξεργασία</a>   <a href="#">Διαγραφή</a>   <a href="#">Απάντηση</a>

**Σχήμα 3. 6: Μήνυμα επιβράβευσης - ανακοίνωση διδάσκοντος**

Στο Σχήμα 3.7 ο διδάσκων έθεσε το χρονοδιάγραμμα εργασιών και παρόθησε τους μαθητές να συνεχίσουν την εργασία τους.

3η - 4η εβδομάδες: 24 Φεβρουαρίου έως 10 Μαρτίου  
από Φίλιππος Δελής - Τετάρτη, 5 Μάρτιος 2014, 8:29 πμ

Όσες ομάδες έχουν λίγο καθυστερήσει στον προγραμματισμό και οριστικοποίηση του ταξιδιού καθώς και στην εύρεση μουσείων και αξιοθεάτων, μπορούν να επιταχύνουν την αναζήτηση για καταλήξουν στο πρόγραμμα.

Σε αυτές τις δυο εβδομάδες χάσαμε ένα μάθημα στο εργαστήριο πληροφορικής λόγω αργίας της Καθαράς Δευτέρας. Αυτό που μας μένει, πριν προχωρήσουμε στη συγγραφή του συνεργατικού κειμένου wiki είναι να **συζητήσουμε τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει το κείμενό μας με το οποίο θα επικοινωνούμε καθημερινά με τους γονείς.**

Στη συνέχεια, και αφού μελετήσουμε μερικά κείμενα για τα μέρη που θα επισκεφτείτε, θα είστε έτοιμοι να προχωρήσετε στη συγγραφή του συνεργατικού κειμένου.

Καλή δουλειά !

Επεξεργασία | Διαγραφή | Απάντηση

### Σχήμα 3. 7: Μήνυμα επίσημανσης - ανακοίνωση διδάσκοντος

**Β) Παρέμβαση μέσα στο χώρο εργασιών των μαθητών.** Για παράδειγμα στην προμετωπίδα της εργασίας για τη συζήτηση – διάλογο των μαθητών ο διδάσκων ανήρτησε, όπως φαίνεται στο Σχήμα 3.8, αναλυτικές οδηγίες για τη διαχείριση του βήματος διαλόγου. Οι οδηγίες διεξαγωγής διαλόγου ήταν μια σταθερή κειμενική αναφορά, όταν οι συμμετέχοντες εισέρχονταν στο χώρο συζητήσεων – forum. Οι οδηγίες εξυπηρετούσαν τους εξής στόχους:

- να κατατοπίζονται οι μαθητές για το περιεχόμενο και το πλήθος των συζητήσεων στις οποίες πρέπει να συμμετάσχουν,
- να αντλούν ιδέες καθώς κάθε συζήτηση που τους ζητούνταν να εγκαινιάσουν, σχολιαζόταν από το διδάσκοντα
- να λαμβάνουν άμεσα ανατροφοδότηση για το σύνολο της εργασίας που έχουν να επιτελέσουν.



Γλώσσα Γ' Γυμνασίου

Επεξεργασία > Γλώσσα Γ' Γυμνασίου > Ενότητα 4η: Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαϊκοί πολίτες > Ο διάλογος της ομάδας - Οδηγίες διεξαγωγής

**Ο διάλογος της ομάδας - Οδηγίες διεξαγωγής**

Σε αυτό το χώρο θα γίνονται οι συζητήσεις μεταξύ των μελών της ομάδας (και με τη συμμετοχή του διδάσκοντα). Είναι πολύ σημαντικό να χρησιμοποιείτε αυτό τον χώρο, διότι θα ανταλλάσσετε απόψεις για την εργασία σας. Πρέπει, συνολικά, να ανοίξετε 4 θέματα συζήτησης (με τους παρακάτω τίτλους):

- 1. Οργάνωση και διαχείριση εργασίας.** Θα πρέπει να συζητήσετε τον τρόπο με τον οποίο θα δουλέψετε. *Ιδέες:* Θα αναλάβετε διαφορετικό ρόλο ο καθένας ή θα δουλεύετε σε συνεργασία όλοι μαζί στην ομάδα; Γράψτε τις πρώτες σκέψεις που σας έρχονται στο μυαλό για το ταξίδι αυτό. Ποια στοιχεία πρέπει να προσέξετε για να σχεδιάσετε καλά το ταξίδι; Ποιους παράγοντες θα πρέπει να έχετε υπόψη σας στο ενδεχόμενο που κάτι δεν πάει καλά στο ταξίδι; Ποιες πηγές πληροφόρησης θα χρησιμοποιήσετε;
- 2. Σχεδιασμός ταξιδιού.** Σε αυτή την εβδομάδα πρέπει να συζητήσετε και να σχεδιάσετε το ταξίδι. Πρέπει δηλαδή να βρείτε και να προτείνετε προορισμούς (πόλεις ή περιοχές, μουσεία, εκδηλώσεις, τουριστικές πληροφορίες κτλ) και να μελετήσετε τους όρους που θέτουν οι γονείς. *Ιδέες:* Να επιχειρηματολογήσετε για τα πλεονεκτήματα κάθε πρότασης. Γιατί θεωρείτε σημαντική μια πόλη και τα αξιοθέατά της; Βγαίνει το πρόγραμμα από άποψη χρόνων ή χρόνου; Καλύπτονται όλες οι προϋποθέσεις; Να συγκρίνετε εντυπώσεις από τη μία ή την άλλη περιοχή και να βρείτε αναλογίες ή διαφορές με την Ελλάδα
- 3. Συζήτηση για το είδος του κειμένου** που πρέπει να γράψετε. *Ιδέες:* Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει το κείμενο που θα γράψετε; Ποια στοιχεία θα ενσωματώσετε ώστε να έχουν καλή εικόνα οι γονείς για την καθημερινότητα και τις δραστηριότητες της εκδρομής;
- 4. Ολοκλήρωση εργασίας – αξιολόγηση**

Ξεχωριστές ομάδες

[Προσθήκη νέου θέματος συζήτησης](#)

**Σχήμα 3. 8: Οθόνη της πλατφόρμας με τις οδηγίες του διδάσκοντος για τη διεξαγωγή διαλόγου**

Αντίστοιχες οδηγίες ο διδάσκων ανήρτησε και για τη διαχείριση του περιβάλλοντος wiki, όπως φαίνεται στο Σχήμα 3.9:

*Wiki: Γράφουμε για το ταξίδι μας στην Ευρώπη*

**Θυμηθείτε:** Το κείμενο στο wiki μπορεί να το επεξεργάζεται ένας κάθε φορά ! Δεν μπορείτε να γράφετε παράλληλα, δηλαδή την ίδια χρονική στιγμή! Γι' αυτό είναι σημαντικό να γράφετε από το σπίτι ο καθένας στο δικό του χρόνο. Όταν είμαστε στο μάθημα της Δευτέρας όλοι στο εργαστήριο πληροφορικής, ένας από εσάς θα γράφει στο wiki και οι υπόλοιποι της ομάδας θα γράφουν το κείμενό τους σε ένα αρχείο word και μετά αντιγραφή (Control + C) και επικόλληση (Control + V) στο wiki.

Πληροφορίες για το πώς και τι γράφουμε στο wiki θα βρείτε σε αυτόν το σύνδεσμο. Υπενθυμίζω:

**Καρτέλα View:** Διαβάζουμε την εργασία, όπως έχω γραφτεί μέχρι εκείνη τη στιγμή.

**Καρτέλα Edit:** Γράφουμε και γενικώς επεξεργαζόμαστε το κείμενο, κάνοντας όποια αλλαγή επιθυμούμε.

**Καρτέλα Σχόλια:** Σημειώνουμε σχόλια, παρατηρήσεις, απορίες ή διευκρινίσεις σχετικά με το κείμενο.

**Καρτέλα History:** Βλέπουμε, αν μας ενδιαφέρει, ποιος έγραψε τελευταίος.

View Edit Σχόλια History Map Files Administration

**Σχήμα 3. 9: Οδηγίες του διδάσκοντος για τη διαχείριση του wiki**

Γ) Με αναρτήσεις και κείμενα τα οποία είχε φροντίσει να διανεμίει και εντύπως, όπως π.χ. το σενάριο εργασίας ή χρήσιμες πηγές για την εργασία στο διαδίκτυο, όπως φαίνεται στο Σχήμα 3.10:



Σχολικό βιβλίο - Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου  
Ανακοινώσεις από το διδάσκοντα !

**Ενότητα 4η: Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες**

Το μάθημα σε αυτή την ενότητα θα γίνει μέσα από τη συνεργασία σας σε ομάδες. Θα σχεδιάσετε ένα ταξίδι στην Ευρώπη και θα γράψετε ένα κείμενο στο οποίο θα αναφέρεστε σε αυτό το ταξίδι. Καλή περιήγηση στον ευρωπαϊκό χώρο και καλά αποτελέσματα στην εργασία σας!

-  Το σενάριο εργασίας
-  Χρήσιμες πηγές για την εργασία σας στο διαδίκτυο
-  Οδηγίες: Πώς αναρτώ κείμενο στο προσωπικό μου blog
-  1η εβδομάδα: Παρουσίαση μιας ευρωπαϊκής πόλης στο δικό μου blog
-  Ιστοσελίδες για αξιοθέατα πόλεων

### Σχήμα 3. 10: Οθόνη με τις οδηγίες του διδάσκοντος και τις εργασίες

Το σενάριο εργασίας (στην πλήρη του μορφή στο [Παράρτημα 1](#) της παρούσας εργασίας) είναι ένα αναλυτικό κείμενο με την περιγραφή των στόχων και του τρόπου διεξαγωγής του μαθήματος, το οποίο αναρτήθηκε στον ηλεκτρονικό χώρο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και το οποίο οι μαθητές είχαν δυνατότητα να ανακαλέσουν στον υπολογιστή τους ή να το διαβάσουν διαδικτυακά. Στο Σχήμα 3.11 παρατίθενται αποσπάσματα του «Σεναρίου εργασίας», έτσι όπως αναρτήθηκε και εκτυπώθηκε για τους μαθητές:

#### Παράδειγμα 1:

*«Η δική σας εργασία: Θα πρέπει να βοηθήσετε τους μαθητές να σχεδιάσουν σωστά το ταξίδι τους. Σωστός σχεδιασμός σημαίνει ότι ...»*

#### Παράδειγμα 2:

*«Διαδικασία 1: Πώς θα δουλέψετε  
Όλη σας η εργασία θα υλοποιηθεί σε διάστημα πέντε (5) εβδομάδων με συνεργατικό τρόπο, σε ομάδες των 4 ατόμων. Θα χρησιμοποιήσετε την ηλεκτρονική πλατφόρμα Moodle και τα εργαλεία της».*

### Σχήμα 3. 11: Αποσπάσματα από το σενάριο εργασίας

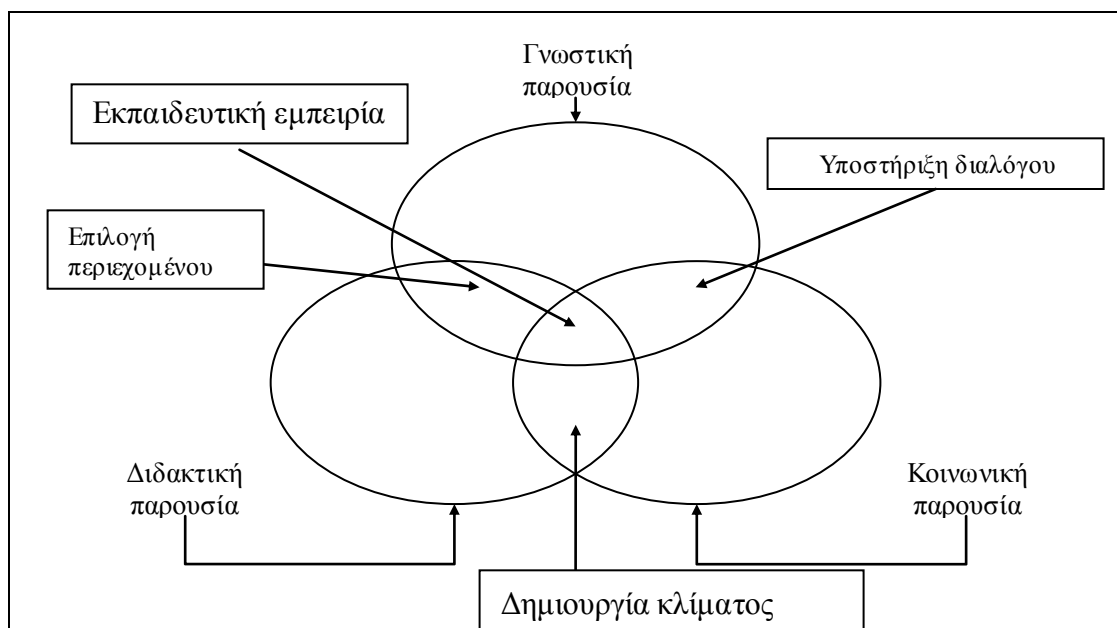
Αντίστοιχες αναλυτικές οδηγίες δόθηκαν και για τη συγγραφή του wiki ([Παράρτημα 2](#)), ώστε οι μαθητές να έχουν πλήρη εικόνα των προαπαιτούμενων για την εργασία τους.

### 3.7 Μεθοδολογικά εργαλεία

Η ανάλυση περιεχομένου είναι ένα βασικό μεθοδολογικό εργαλείο στις κοινωνικές και παιδαγωγικές επιστήμες και βασίζεται στην καταγραφή και αποκωδικοποίηση, ποιοτική και ποσοτική του λόγου, με βάση προκαθορισμένες κατηγορίες και δείκτες. Οι Riffe, Lacy, & Fico (1998, στο Rourke et al., 1999) ορίζουν την ανάλυση περιεχομένου ως τη συστηματική εξέταση συμβόλων της επικοινωνίας με βάση ένα σύστημα κατηγοριών, με σκοπό να περιγραφεί η επικοινωνία και να εξαχθούν συμπεράσματα για το νόημα και το περιεχόμενο.

#### 3.7.1 Το μοντέλο διερεύνησης γνώσης (CoI) του Garrison

Η κοινότητα διερεύνησης των Garrison et al. (2000) αποτελεί μια εννοιολογική περιγραφή και ένα μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάλυση και ερμηνεία της διαμεσολαβούμενης από υπολογιστή εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναπτύχθηκε τα τελευταία 15 χρόνια και είναι σταθερό σημείο μεθοδολογικής αναφοράς για τη διερεύνηση της μάθησης μέσω υπολογιστή. Κατά τους Garrison & Arbaugh (2007 α) το μεθοδολογικό αυτό πλαίσιο προκάλεσε μαζικό ενδιαφέρον στο χώρο των ερευνητών ηλεκτρονικής μάθησης. Είναι κατά κύριο λόγο μια κειμενικά βασισμένη διερεύνηση (text – based inquiry) αφού λαμβάνει υπόψη της (Garrison et al. (2000) γραπτές αναρτήσεις ή τμήματα αναρτήσεων των συμμετεχόντων σε ηλεκτρονικές μαθησιακές διαδικασίες. Περιλαμβάνει τρεις κύριες διαστάσεις – παρουσίες: Α) την κοινωνική παρουσία, Β) τη γνωστική παρουσία και Γ) τη διδακτική παρουσία. Το σημείο τομής αυτών των παρουσιών συνιστά την εκπαιδευτική εμπειρία (educational experience). Το Σχήμα 3.12 παρουσιάζει εποπτικά το μοντέλο Garrison.



**Σχήμα 3. 12: Οι παρουσίες του μοντέλου Garrison et al. (2000)**

Οι παρουσίες αυτές εξειδικεύονται σε κατηγορίες με τους αντίστοιχους δείκτες, έτσι ώστε να γίνεται πιο συγκεκριμένη και ερευνητικά δυνατή η αναζήτησή τους. Η παρούσα εργασία επιλέγει τις κατηγορίες, έτσι όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 3.8. Εννοείται πως το μοντέλο Garrison δίνει ένα πληρέστερο χάρτη αυτών των κατηγοριών, οι οποίες όμως δεν κατέστη δυνατό να αξιοποιηθούν στην παρούσα εργασία.

**Πίνακας 3. 8: Διαστάσεις και δείκτες της Κοινότητας Διερεύνησης**

Παρουσίες	Κατηγορίες	Δείκτες
Κοινωνική Παρουσία	Συναισθηματική έκφραση	emoticons
	Ανοιχτή / ελεύθερη επικοινωνία	έκφραση χωρίς φόβο
	Συνοχή ομάδας	ενθάρρυνση συνεργασίας
Γνωστική Παρουσία	Αφόρμηση	Διαπραγμάτευση
	Εξερεύνηση	Ερώτηση
		Προσωπική άποψη
		Ανταλλαγή πληροφοριών
	Ενσωμάτωση	Σύνθεση ιδεών
Διδακτική Παρουσία	Διδακτικός Σχεδιασμός/οργάνωση	
	Διευκόλυνση συζήτησης	
	Ευθεία καθοδήγηση	

### **Κοινωνική παρουσία**

Πρόκειται για την ικανότητα του μαθητή να προβάλλει τον εαυτό του κοινωνικά με αποτελεσματικό τρόπο μέσα σε μια (ηλεκτρονική) κοινότητα διερεύνησης (Rourke et al., 1999). Η διάσταση αυτή μελετά το πώς ο μαθητής αυτοπροβάλλεται και συμμετέχει κοινωνικά στην ομαδική εργασία. Η κοινωνική παρουσία των μαθητών στην παρούσα μελέτη περίπτωσης κατέχει σημαντική θέση επειδή το μάθημα λάμβανε χώρα και συγχρονικά, δηλαδή μέσα στην τάξη, εκτός από την ασύγχρονη επικοινωνία. Έτσι οι μαθητές είχαν ευκαιρία στις διά ζώσης συναντήσεις να εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους και να επικοινωνούν κοινωνικά. Γι' αυτό και έχει ιδιαίτερη αξία να παρακολουθήσει κάποιος την κοινωνική παρουσία εντός του περιβάλλοντος. Οι δείκτες που επιλέγονται για την κοινωνική παρουσία είναι τρεις: Η συναισθηματική έκφραση, η ανοιχτή – ελεύθερη επικοινωνία και η συνοχή της ομάδας.

### **Γνωστική παρουσία**

Είναι η καθαυτή γνωστική – μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα μέσα στην κοινότητα αυτή και είναι η ανασύνθεση της γνώσης και της εμπειρίας μέσα από την ανάλυση, διερεύνηση, ερώτηση και αμφισβήτηση (Garrison et al., 2001). Ο σκοπός είναι η κριτική σκέψη και ως διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος και ως αποτέλεσμα, δηλαδή καλλιέργεια ανώτερων δεξιοτήτων και ικανοτήτων μέσα από τη συνεργατική διαδικασία.. Πρακτικά είναι ο πυρήνας της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς αποκαλύπτει την πορεία προς την κατάκτηση της γνώσης. Οι μαθητές κλήθηκαν στο συγκεκριμένο project να συνθέσουν το ταξίδι καταγράφοντας όλες τις παραμέτρους που έχουν οριστεί από το σενάριο εργασίας. Η γνωστική παρουσία των μαθητών διέπεται από τρεις βασικούς δείκτες: η διαδικασία πρόκλησης συζήτησης – αφόρμηση (triggering event), η εξερεύνηση (exploration) και η ενσωμάτωση – σύνθεση ιδεών (integration).

### **Διδακτική παρουσία**

Η διδακτική παρουσία, τέλος, παραπέμπει σε μια σταθερά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή το ρόλο και το είδος του διδάσκοντα. Οι Anderson et al. (2001) ορίζουν τη διδακτική παρουσία ως «το σχεδιασμό, διευκόλυνση και κατεύθυνση των κοινωνικών και γνωστικών διαδικασιών με σκοπό την πραγματοποίηση προσωπικά σημαίνοντων και εκπαιδευτικά ικανών μαθησιακών αποτελεσμάτων» (σ. 5).

Η διδακτική παρουσία καθορίζεται με βάση 3 δείκτες: Πρώτο το διδακτικό σχεδιασμό και οργάνωση, δεύτερο τη διευκόλυνση συζήτησης και τρίτον την ευθεία καθοδήγηση. Ο διδακτικός σχεδιασμός και οργάνωση, σύμφωνα με τη διδακτική εμπειρία και τη θεωρητική θεμελίωση (Garrison, 2007 α), ασκείται αποκλειστικά από το διδάσκοντα, ο οποίος σχεδιάζει τη δράση και επιθυμεί η κοινότητα μάθησης να αναζητήσει προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Ο διδακτικός σχεδιασμός και οργάνωση (instructional design and organization) είναι ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία της διδακτικής παρουσίας για τους εξής λόγους: Πρώτον, οι μαθητές καθοδηγήθηκαν στο να επικοινωνήσουν γραπτά μέσα σε συγκεκριμένο ηλεκτρονικό περιβάλλον και με συγκεκριμένο θέμα. Δεν αφέθηκαν δηλαδή να οργανώσουν ελεύθερα μια συζήτηση ανοίγοντας διάφορα ή διαδοχικά topics, θέματα, κάτι που ενδεχομένως θα δημιουργούσε σύγχυση και απώλεια συσχέτισης των μηνυμάτων των μαθητών. Καθώς το μάθημα διεξήχθη στη λογική της μεικτής μάθησης (blended learning), ο διδάσκων διευκρίνισε την ώρα του εργαστηρίου πώς λειτουργούν οι ομάδες συζήτησης. Ωστόσο, επειδή εγκυμονούσε το λάθος στην πλοήγηση ή στην εγκαινίαση ενός διαφορετικού θέματος από τους μαθητές, ειδικά στην ασύγχρονη τους επικοινωνία, λόγω και της πολύ μικρής προϋπάρχουσας εμπειρίας των μαθητών στη διεξαγωγή ηλεκτρονικών συζητήσεων, προτιμήθηκε ο προκαθορισμός των θεμάτων και των αντίστοιχων χώρων συζήτησης. Μάλιστα η εγκαινίαση ενός νέου κάθε φορά θέματος γινόταν αφού ολοκληρωνόταν η συζήτηση και οριζόταν ο / η μαθητής που θα άνοιγε το νέο θέμα συζήτησης.

Δεύτερον, ο ρόλος του διδακτικού σχεδιασμού αναδείχθηκε και μέσα από τους δείκτες που καθορίζει ο Garrison (2001). Ο δείκτης ορισμού περιεχομένου δράσης (setting curriculum) εξηγεί τις παραμέτρους που ορίζει ο διδάσκων προκειμένου να πετύχει τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Παρατηρήθηκε ότι όλοι οι μαθητές, έστω και με ποσοτικές αποκλίσεις, παρακολουθούν τις οδηγίες του διδάσκοντα. Στην ομάδα Β' μάλιστα υπήρξε καθολική και πιο ισορροπημένη ανάγνωση των οδηγιών του διδάσκοντα από τους μαθητές, ενώ στις υπόλοιπες ομάδες υπήρξε τουλάχιστον ένας μαθητής που παρακολουθούσε πιο συστηματικά τις οδηγίες από τους υπολοίπους.

Το πιο ενδιαφέρον στοιχείο, όμως, που επιβεβαιώνεται και θεωρητικά, είναι ότι ο ρόλος του διδάσκοντος σε τέτοιες κοινότητες αναλαμβάνονταν συχνά και από μέλη της ίδιας της ομάδας, τα οποία μέλη έπαιρναν πρωτοβουλίες συντονισμού, ενθάρρυνσης, καθοδήγησης των υπόλοιπων μελών. Για το λόγο αυτό, εκτός από τη

συνολική αναφορά στη διδακτική παρουσία, θα γίνουν και επιμέρους αναφορές στην παρουσία αυτή ανά ομάδα.

### **3.7.2 Μοντέλο οικοδόμησης γνώσης (Knowledge Costruction Indicators) – Μια ταξινόμια**

Οι μαθητές μετέρχονται διάφορες στρατηγικές ώστε να οικοδομήσουν τη γνώση από κοινού, στο ηλεκτρονικό περιβάλλον και γραπτά. Οι Pena – Shaff & Nicholls (2004), ανέλυσαν την αλληλεπίδραση των μαθητών και τις στρατηγικές δόμησης νοήματος σε forum συζήτησης (computer bulletin board discussion) και συστηματοποίησαν κατηγορίες και δείκτες οικοδόμησης γνώσης, όπως δείχνει ο Πίνακας 3.9. Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες: ερώτηση, απάντηση, διευκρίνιση, ερμηνεία, σύγκρουση, ισχυρισμό, συναίνεση, κρίση αντανάκλαση, υποστήριξη και μια αταξινομήτη κατηγορία. Οι δύο τελευταίες κατηγορίες αντιστοιχούν στην κοινωνική παρουσία του μοντέλου του Garrison. Στην παρούσα εργασία δίνεται έμφαση στις γνωστικές διαδικασίες που μεσολαβούν για την οικοδόμηση της γνώσης.

**Πίνακας 3. 9: Ταξινόμια οικοδόμησης γνώσης σε forum συζήτησης (Pena - Schaff και Nicholls)**

<b>Κατηγορίες συστήματος οικοδόμησης γνώσης</b>	<b>Δείκτες</b>
Ερώτηση	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αναζήτηση πληροφοριών</li> <li>• Ερωτήσεις διαλόγου</li> <li>• Ερωτήσεις αντανάκλασης</li> </ul>
Απάντηση	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Άμεσες απαντήσεις στις ερωτήσεις αναζήτησης πληροφοριών</li> <li>• Επεξεργασμένες απαντήσεις που εμπεριέχουν διαμοιρασμό πληροφοριών, διευκρινίσεις και ερμηνείες</li> </ul>
Διευκρίνιση	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αναγνώριση ιδεών, υποθέσεων και γεγονότων</li> <li>• Σύνδεση γεγονότων, ιδεών και εννοιών</li> <li>• Αναγνώριση ή επαναδιατύπωση προβλημάτων</li> <li>• Εξήγηση ιδεών</li> <li>• Χρησιμοποίηση παραδειγμάτων</li> <li>• Περιγραφή προσωπικών εμπειριών</li> <li>• Ανασύνθεση ιδεών</li> <li>• Ορισμός εννοιών</li> <li>• Σύγκριση – παρουσίαση ομοιοτήτων – διαφορών, αναλογιών</li> </ul>
Ερμηνεία	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συμπεράσματα – ανακεφαλαίωση</li> <li>• Γενίκευση</li> <li>• Πρόβλεψη</li> <li>• Χτίσιμο υποθέσεων</li> <li>• Πρόταση λύσεων</li> </ul>
Σύγκρουση	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Παρουσίαση εναλλακτικών ή αντίθετων θέσεων</li> <li>• Διαφωνίες</li> <li>• Προστριβές - παρεξηγήσεις</li> </ul>
Ισχυρισμός	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επαναδιατύπωση υποθέσεων και ιδεών</li> <li>• Προάσπιση ιδίων επιχειρημάτων με περαιτέρω διευκρίνιση</li> </ul>
Συναίνεση	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διευκρίνιση παρερμηνειών</li> <li>• Διαπραγμάτευση</li> <li>• Επίτευξη συμφωνίας ή συναίνεσης</li> </ul>
Κρίση	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Σχολιασμός της σχετικότητας της λύσης</li> <li>• Αξιολόγηση – αξιολογικές κρίσεις</li> </ul>
Αντανάκλαση	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αυτοαξιολόγηση</li> <li>• Αναγνώριση εκμάθησης νέου στοιχείου γνώσης</li> <li>• Αναγνώριση σημασίας συζητώμενου θέματος για τη γνώση</li> </ul>
Υποστήριξη	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αναγνώριση συμμετοχής των άλλων και των ιδεών τους</li> <li>• Διαμοιρασμός συναισθημάτων – ένδειξη κατανόησης και συμπάθειας</li> <li>• Ανατροφοδότηση</li> </ul>
Άλλο	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κοινωνικά μηνύματα που δε σχετίζονται με τη συζήτηση (αστεία, χαιρετισμοί)</li> <li>• Συναισθηματικές αντιδράσεις</li> </ul>



Οποσδήποτε υπάρχουν και άλλα μεθοδολογικά εργαλεία αντίστοιχα που διερευνούν την οικοδόμηση γνώσης. Οι Patriarcheas & Xenos (2013) θεωρούν ότι η ανάλυση και ερμηνεία της αλληλεπίδρασης των μαθητών κατά τη διάρκεια της συνεργατικής μάθησης βασισμένης στο διαδίκτυο είναι ένα ανοιχτό ερευνητικό ερώτημα και σημειώνουν ότι κάθε μεθοδολογικό εργαλείο έχει διαφορετική μονάδα ανάλυσης. Οι Pena – Schaff & Nicholls (2004) λαμβάνουν ως μονάδα ανάλυσης την παράγραφο, άλλοι κάθε πρόταση, ενώ άλλοι ολόκληρο το μήνυμα που αναρτά ένας μαθητής στη συζήτηση. Οι Jarvela & Hakkinen επιλέγουν ως μονάδα ανάλυσης όλη τη συζήτηση.

Το μοντέλο των Pena - Schaff & Nicholls (2004) έχει ομοιότητες με αυτό του Zhu (1996), ο οποίος κατηγοριοποιεί απλούστερα τους δείκτες σε ερώτηση, αναζήτηση, απάντηση, διαμοιρασμό πληροφορίας, συζήτηση, σχόλιο, αντανάκλαση, διευκόλυνση. Οι Gunawardena et al. (1997), στο μοντέλο τους, διακρίνουν 5 φάσεις ανάλυσης στη διαδικασία οικοδόμησης γνώσης:

- διαμοιρασμός – σύγκριση πληροφοριών
- ανακάλυψη και εξερεύνηση παραφωνίας ή ασυνέπειας ανάμεσα στις ιδέες, έννοιες
- διαπραγμάτευση νοήματος
- έλεγχος και τροποποίηση της σύνθεσης ιδεών
- συμφωνία –εφαρμογή του νεο – οικοδομηθέντος νοήματος

Ο Henri (1992) χρησιμοποιεί τις εξής κατηγορίες στη δική του ταξινόμια: αρχική διευκρίνιση, σε βάθος διευκρίνιση, συμπεράσματα, κρίση. Τέλος οι Fahy et al. (2001) επιλέγουν ως μεθοδολογικό εργαλείο την ανάλυση απομαγνητοφωνημένου λόγου στα πλαίσια της ανάλυσης κοινωνικού δικτύου.

Στην παρούσα εργασία προκρίθηκε το μεθοδολογικό εργαλείο που προτείνουν οι Pena - Schaff & Nicholls (2004) για τους εξής λόγους: Είναι αρκετά αναλυτικό, μελετά και επεκτείνει τις γνωστικές διαδικασίες που μελετά και το μοντέλο του Garrison στη γνωστική παρουσία και, τέλος, εφαρμόζεται στο ίδιο ακριβώς μαθησιακό περιβάλλον που χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα μελέτη περίπτωσης.

### 3.7.3 Έρευνες βασισμένες στα μεθοδολογικά εργαλεία του μοντέλου διερεύνησης γνώσης (CoI) και του μοντέλου οικοδόμησης γνώσης (Kc)

Στον πίνακα 3.10 αναφέρονται έρευνες που εντοπίστηκαν και χρησιμοποιούν ως μεθοδολογικά εργαλεία ανάλυσης περιεχομένου είτε το μοντέλο διερεύνησης γνώσης του Garrison είτε τις ταξινομίες οικοδόμησης γνώσης.

**Πίνακας 3. 10: Μοντέλα ανάλυσης περιεχομένου και παραδείγματα ερευνών**

Μεθοδολογικό εργαλείο	Έρευνα	Ερευνητικά Ερωτήματα	Περιεχόμενο και συμμετέχοντες
<b>Ταξινομίες οικοδόμησης γνώσης (Knowledge Construction)</b>			
μοντέλο των <u>Gunawardena et al. (1997)</u>	<u>De Wever et al. (2010)</u>	ενίσχυση της κοινωνικής οικοδόμησης γνώσης και εισαγωγή ρόλων του μαθητή στη συζήτηση	Ασύγχρονες συζητήσεις πρωτοετών φοιτητών
μοντέλο του <u>Henri (1992)</u>	<u>Hara et al. (2000)</u>	ποσοστά συμμετοχής, μοτίβα ηλεκτρονικής αλληλεπίδρασης, κοινωνικά μηνύματα, γνωστικά και μεταγνωστικά στοιχεία στα μηνύματα των φοιτητών	διαδικτυακή συζήτηση φοιτητών εκπαιδευτικής ψυχολογίας
μοντέλο των <u>Pena – Schaff &amp; Nicholls (2004)</u>	<u>Pena – Schaff &amp; Nicholls (2004)</u>	αλληλεπίδραση φοιτητών και οικοδόμηση γνώσης	φοιτητές στο Cornell University
<u>Fahy et al. (2000)</u>	<u>Schellens &amp; Valcke (2006)</u>	Μπορεί η συνεργατική μάθηση να ενισχύσει την οικοδόμηση γνώσης;	300 φοιτητές στη διάρκεια ενός εξαμήνου εμπλεκόμενοι σε 38 ομάδες ηλεκτρονικής συζήτησης
<b>Μοντέλο διερεύνησης γνώσης (Garrison)</b>			
	<u>Roussinos &amp; Jimoyiannis, 2013</u>	εμπλοκή φοιτητών σε wiki, μοτίβα συνεργασίας και συμπαραγωγής περιεχομένου	47 φοιτητές του πανεπιστημίου Πελοποννήσου
	<u>Jimoyiannis &amp; Angelaina (2012)</u>	Τρόποι εμπλοκής μαθητών στη δημιουργία ενός project βασισμένου σε blog	21 μαθητές γυμνασίου στην Ελλάδα
	<u>Oriogun et al. (2005)</u>	Πώς αξιολογείται και επαληθεύεται η γνωστική εμπλοκή των μελών μιας ομάδας ηλεκτρονικής συζήτησης;	2 ομάδες φοιτητών ηλεκτρολόγων μηχανικών σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα

### 3.7.4 Μεθοδολογία ανάλυσης wiki

Η δεύτερη φάση της εργασίας των μαθητών στο ηλεκτρονικό περιβάλλον ήταν η συμπαραγωγή κειμένου. Οι ομάδες που συζήτησαν εκτενώς στα forum για το περιεχόμενο και το είδος του κειμένου, κλήθηκαν στη συνέχεια να γράψουν από κοινού το κείμενο, έτσι όπως ορίζουν οι προδιαγραφές της εργασίας. Τα δεδομένα για την ανάλυση περιεχομένου αντλήθηκαν από τη λειτουργία του ίδιου του wiki, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα ανάκλησης των αλλαγών που επέφεραν οι μαθητές σε καθεμιά εκδοχή (version).

Η ανάλυση περιεχομένου του wiki που αναπτύχθηκε στην παρούσα εργασία βασίστηκε στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που απαντούν στη βιβλιογραφία. Η έρευνα των τελευταίων χρόνων στα wikis, σύμφωνα με τη Li (2012), επικεντρώνεται σε τέσσερις ενότητες: τη διαδικασία γραφής, το κειμενικό προϊόν, τις αντιλήψεις των μαθητών και το είδος των δραστηριοτήτων. Ένας από τους ερευνώμενους τομείς της πρώτης ενότητας, της διαδικασίας γραφής είναι η διαδικασία και τα μοτίβα αναθεώρησης του κειμένου. Οι ερευνητές δηλαδή αναλύουν τους τύπους αλλαγών που επιφέρουν οι συμμετέχοντες στο κείμενο, μέχρι την τελική του μορφή. Οι τύποι αναθεώρησης – αλλαγής παρέχονται εν μέρει και από την τεχνολογική λειτουργία του ίδιου του wiki. Παραδείγματος χάριν το wiki έχει τη δυνατότητα προβολής των αλλαγών, των προσθέσεων και αφαιρέσεων, των διορθώσεων, των μετακινήσεων που επέρχονται από τη μία στην άλλη εκδοχή.

Η έρευνα συστηματοποιεί και ομαδοποιεί όλους τους πιθανούς τύπους αλλαγών που επιφέρει ο συμμετέχων. Οι Mak & Coniam (2008) δημιούργησαν μια ταξινόμια αλλαγών με τέσσερα επίπεδα: προσθήκη, επέκταση, αναδιοργάνωση ιδεών και διόρθωση λαθών. Η ταξινόμια αυτή δίνει συστηματικά έμφαση και στο περιεχόμενο και στη μορφή του υπό θεώρηση κειμένου. Οι Kessler & Bikowski (2010) πιστοποίησαν παρόμοιους τύπους αλλαγών όπως προσθήκη πληροφορίας, διευκρίνιση – επεξεργασία πληροφορίας όπως και σύνθεση πληροφοριών και πολυμεσικό εμπλουτισμό.

Οι Woo et al. (2011) επεκτείνουν την ταξινόμια των Mak & Coniam (2008), ακολουθώντας αυτή τη διμερή κατανομή σε περιεχόμενο και μορφή. Έτσι το περιεχόμενο μπορεί να αλλάζει ως εξής: ενσωμάτωση – προσθήκη νέων ιδεών, επεξεργασία ιδεών, αναδιοργάνωση ιδεών, αντικατάσταση ιδεών. Η μορφή μπορεί να αλλάζει ως εξής: επεξεργασία γραμματικής, ορθογραφίας, στίξης και συνολικής

μορφοποίησης κειμένου (παραγραφοποίηση, διαμόρφωση μορφής). Πιο αφαιρετικά, ο Kost (2011) καταγράφει τύπους αλλαγών όπως προσθήκη, διαγραφή και αντικατάσταση, όπως επίσης και μορφολογικές αλλαγές.

Στην παρούσα εργασία ακολουθήθηκε η ταξινόμια των Mak & Coniam επειδή είναι ιδιαίτερα αναλυτική και ως προς την κεντρική διαφοροποίηση (περιεχόμενο – μορφή) και ως προς τους επιμέρους δείκτες. Έτσι οι αλλαγές περιεχομένου περιέλαβαν τους εξής δείκτες: προσθήκη – επέκταση, επεξεργασία, διαγραφή, μετακίνηση, νέες ιδέες, πολυμεσικό εμπλουτισμό, διόρθωση και μορφοποίηση.

Η παρούσα εργασία πρόσθεσε, παράλληλα με τους βασικούς αυτούς δείκτες, μια αξιολόγηση των αλλαγών που επιφέρει κάθε συμμετέχων. Η αξιολόγηση αφορά στην εκτίμηση του κατά πόσο το διαμορφούμενο περιεχόμενο ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές που έχουν τεθεί από το διδάσκοντα, δηλαδή κατά πόσο οι συμμετέχοντες προσεγγίζουν με κάθε αναθεώρηση το κείμενο, τις ιδιότητες του οποίου έχει καθορίσει ο καθηγητής στο σενάριο της εργασίας και έχουν και οι ίδιοι συζητήσει στο αντίστοιχο forum, όπως αναλύθηκε στο κεφάλαιο 4.1. Επίσης συνεξετάστηκαν η αλληλεπίδραση και η μεταγνώση που αποκτούν οι μαθητές μέσα από την αναθεώρηση. Ως αλληλεπίδραση νοείται η προσαρμογή των μαθητών σε δομικά, υφολογικά, γλωσσικά χαρακτηριστικά που καθορίζονται από τις προηγούμενες αναθεωρήσεις – εκδοχές. Ως μεταγνώση ορίζεται η αντίληψη που διαμορφώνουν οι μαθητές για τις παρατηρήσεις του διδάσκοντα και η ενσωμάτωσή τους στην κειμενική τους παραγωγή.

Στον Πίνακα 3.11 παρουσιάζεται η ταξινόμια κατηγοριών ανάλυσης του wiki:

**Πίνακας 3. 11: Ταξινόμια κατηγοριών του wiki**

Κατηγορία	Δείκτες
Περιεχόμενο –Μορφή	Προσθήκη - επέκταση
	Επεξεργασία
	Διαγραφή
	Μετακίνηση
	Διόρθωση
	Νέες ιδέες
	Εμπλουτισμός
	Μορφοποίηση
	Εξωκειμενικά στοιχεία
Αξιολόγηση	Περιεχόμενο με βάση τις προδιαγραφές (Υφος – Δομή - Γλώσσα)
	Αλληλεπίδραση - Μεταγνώση

Η ανάλυση των αναθεωρήσεων του wiki έγινε ανά ομάδα. Έτσι μπορούσαν να εξαχθούν συμπεράσματα για τον τρόπο εργασίας των ομάδων. Στην ανάλυση μέσα στην ομάδα επίσης κατεγράφησαν παρατηρήσεις που αφορούσαν στο βαθμό συλλογικής προσπάθειας ή ατομικής πρωτοβουλίας και το ποσοστό σύγχρονης και ασύγχρονης συμμετοχής των μαθητών στην συμπαραγωγή του κειμένου.

Από το συνολικό αριθμό των αναθεωρήσεων – εκδοχών ανά wiki επιλέχθηκαν στην παρούσα εργασία για ανάλυση οι πιο ουσιώδεις. Ο περιορισμός στις μελετώμενες αναθεωρήσεις βασίστηκε αφενός στο ότι κάποιες από αυτές γίνονταν κατά λάθος, αφού οι μαθητές αποθήκευαν επανειλημμένα την εργασία έχοντας επιφέρει καμία έως μηδενικές αλλαγές και αφετέρου στο ότι μια σειρά αναθεωρήσεων γινόταν από τον ίδιο το μαθητή που τροποποιούσε κάτι στο χρονικό διάστημα που ο ίδιος επεξεργαζόταν το κείμενο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το Σχήμα 3.13, όπου η μαθήτρια K2 – α αναθεώρησε 7 φορές το κείμενο. Στην προκείμενη περίπτωση ελέγχθηκε η τελευταία αναθεώρηση σε σχέση με αναθεώρηση που είχε επιφέρει άλλος μαθητής:

**Ευρωπαϊκό ταξίδι !** ?

Created: Πέμπτη, 13 Μάρτιος 2014, 11:04 πμ by Κ 1 - α

Διαφ <span style="float: right;">?</span>	Έκδοση	Χρήστης	Τροποποιημένο	
<input type="radio"/>	54	 Κ 2 - α	1:44 μμ	31 Μάρτιος 2014
<input checked="" type="radio"/>	53	 Κ 2 - α	1:44 μμ	31 Μάρτιος 2014
<input type="radio"/>	52	 Κ 2 - α	1:44 μμ	31 Μάρτιος 2014
<input type="radio"/>	51	 Κ 2 - α	1:44 μμ	31 Μάρτιος 2014
<input type="radio"/>	50	 Κ 2 - α	1:42 μμ	31 Μάρτιος 2014
<input type="radio"/>	49	 Κ 2 - α	1:39 μμ	31 Μάρτιος 2014
<input type="radio"/>	48	 Κ 2 - α	1:37 μμ	31 Μάρτιος 2014
<input type="radio"/>	47	 Κ 2 - α	1:37 μμ	31 Μάρτιος 2014

**Σχήμα 3. 13: Διαδοχικές αναθεωρήσεις ενός wiki**

Οι τύποι αλλαγών που αξιολογούνται στο wiki κάθε ομάδας είναι οι ακόλουθοι:

- **Προσθήκη:** Στην κατηγορία αυτή μελετήθηκαν όσες εκδοχές περιείχαν προσθήκη ή επέκταση του αρχικού κειμένου. Οι αλλαγές αφορούσαν στο περιεχόμενο (νέο κείμενο, σε συνέχεια του παλαιού ή αυτοτελές), στο ύφος (ελεύθερη αφήγηση, σύγκριση στοιχείων Ελλάδας με τις χώρες επίσκεψης), στη δομή (ημερολογιακές αναφορές).
- **Επεξεργασία:** Στην κατηγορία αυτή μελετήθηκαν αλλαγές που αφορούσαν στη δομή του κειμένου (αναδιοργάνωση παραγράφων, τίτλων, ημερολογιακών καταχωρίσεων), στην έκφραση (βελτίωση διατύπωσης προηγούμενων εκδοχών)
- **Διαγραφή:** Στην κατηγορία αυτή μελετήθηκαν αλλαγές που αφορούσαν στην αφαίρεση κυρίως των παρατηρήσεων του διδάσκοντα που δε βρίσκονταν σε οργανική σχέση με το κείμενο και ήταν συνήθως σημειωμένες με κόκκινο χρώμα. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν πολύ λίγες εκδοχές, επειδή οι μαθητές δύσκολα αφαιρούσαν συνολικά τμήματα, δικά τους ή άλλων, αλλά προτιμούσαν να τα επεξεργάζονται περισσότερο. Σε μια περίπτωση, στο wiki της ομάδας Γ' υπήρξε διαγραφή περιεχομένου που οι μαθητές έκριναν ως μη απαραίτητο διότι είχε παρουσιαστεί σε άλλο σημείο του κειμένου.
- **Μετακίνηση:** Οι μαθητές μετακίνησαν ολόκληρα τμήματα κειμένου με σκοπό να θέσουν την αφήγηση σε σωστή ημερολογιακή σειρά και με βάση το σχεδιασμένο ταξίδι τους.
- **Διόρθωση:** Γραμματικά και ορθογραφικά λάθη, λάθη πληκτρολόγησης (αναγραμματισμοί)

- **Νέες ιδέες:** Είναι αρκετά ενδιαφέρουσα κατηγορία αναθεωρήσεων διότι οι μαθητές προέβησαν σε διαμόρφωση ενός δικού τους ύφους κειμένου, πέρα από τα προαπαιτούμενα του σεναρίου εργασίας: Αναπαραγωγή φανταστικών διαλόγων, σχολιασμός εικόνων και κειμένου, χιούμορ, αφήγηση καθημερινότητας, πέρα από την αναφορά σε τουριστικές ή ταξιδιωτικές πληροφορίες, πολυμεσική σύγκριση
- **Εμπλουτισμός:** Σ' αυτή την κατηγορία εξετάστηκαν εκδοχές που εμπλουτίζουν το κείμενο με εικόνες που αφορούσαν στα μέρη τα οποία αφηγούνταν και υπερσυνδέσμους με πληροφορίες για τα μέρη αυτά (παραδείγματος χάριν ψηφιακή, τρισδιάστατη ξενάγηση σε μνημείο ή αξιοθέατο).
- **Μορφοποίηση:** Διαμόρφωση αποστάσεων κειμένου, έντονης ή πλάγιας γραφής, υποτιτλισμός στις εικόνες.
- **Εξωκειμενικά στοιχεία:** Αφορά στις παρατηρήσεις του διδάσκοντος που δε βρίσκονταν σε οργανική σχέση με το κείμενο των μαθητών αλλά βοήθησαν στη βελτίωση στοιχείων του κειμένου.

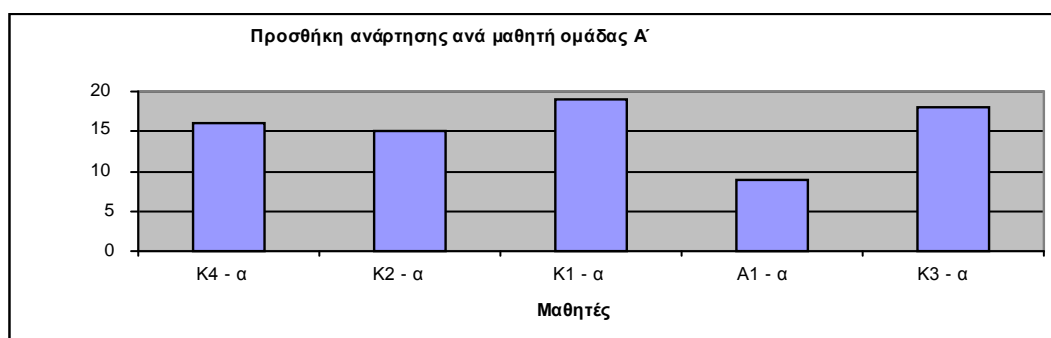
## Κεφάλαιο 4 Αποτελέσματα

### 4.1. Χώρος συζητήσεων – forum

Με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου επιδιώχθηκε να παρουσιαστούν και να αναλυθούν οι συνιστώσες εκείνες που οδήγησαν στη δόμηση νοήματος από τις ομάδες των μαθητών που εργάστηκαν στο ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον του Moodle. Η ανάλυση περιεχομένου επικεντρώθηκε αρχικά στα forums, δηλαδή στις πλατφόρμες ανοιχτής συζήτησης που πήραν τον τίτλο «Ο Διάλογος της ομάδας»<sup>5</sup>.

#### 4.1.1 Ομάδα Α΄

Στο Σχήμα 4.1 κατεγράφη μια σχετικά ισορροπημένη εκπροσώπηση των μελών της ομάδας Α΄ στη συζήτηση των θεμάτων με μερική απουσία του μαθητή Α1 – α. Σ΄ αυτή την ομάδα κατεγράφη υψηλή αλληλεπίδραση όπως φάνηκε και μέσα από τους δείκτες της κοινωνικής και γνωστικής παρουσίας.



Σχήμα 4. 1: Πλήθος αναρτήσεων ανά μαθητή ομάδας Α΄

<sup>5</sup> Η πλαγιογράφηση δείχνει τους τίτλους των εργασιών και αντίστοιχα θα παρουσιάζονται έτσι στην παρούσα εργασία.



Η ποσοτική αποτύπωση των επιμέρους δεικτών και η κατανομή τους σε σύνολο 79 αναρτήσεων στα 3 forums δίνεται στον Πίνακα 4.1.

**Πίνακας 4. 1: Κατανομή αναρτήσεων ανά παρουσία - Ομάδα Α΄**

Παρουσίες	Κατηγορίες	Δείκτες	ΟΜΑΔΑ Α΄	Παραδείγματα
Κοινωνική Παρουσία	Συναισθηματική έκφραση	emoticons	6	!Ελπίζω να συμφωνείτε :)
	Ανοιχτή / ελεύθερη επικοινωνία	έκφραση χωρίς φόβο	7	Ας ξεκινήσουμε.....
	Συνοχή ομάδας	ενθάρρυνση συνεργασίας	7	Πιστεύω πως έχουμε αρχίσει και σχεδιάζουμε το ταξίδι μας πολύ καλά
Γνωστική Παρουσία	Αφόρμηση		4	Για αρχή προτείνω να αποφασίσουμε αν ο καθένας θα πάρει δικό του θέμα και θα ασχολείται μόνο με αυτό ή εάν όλοι θα ασχοληθούμε
		Διαπραγμα-τευση	16	A1 - α θα σου απαντήσω σε μία από τις απορίες σου. ... Κι από αυτήν μπορούμε να μάθουμε κάτι!
	Εξερεύνηση	Ερώτηση	6	...όταν λες ότι θα αναλάβεις τα οικονομικά τι ακριβώς εννοείς; Θα σου δώσουμε μεις τα λεφτά ή θα παίρνεις
		Προσωπική άποψη	5	Προτείνω στις χώρες όπου θα πάμε να είναι κοντά έτσι ώστε να μην κάνουμε πάρα πολλά χλμ από τη μία χώρα στην άλλη
		Ανταλλαγή πληροφοριών	11	Παιδιά βρήκα ξενοδοχείο για 3 μέρες στην Ρώμη από 180€ ο καθένας
	Ενσωμάτωση	Σύνθεση ιδεών	7	Από αυτή την συζήτηση συμπεραίνουμε ότι ο καθένας θα ασχοληθεί με διαφορετικό θέμα. Η Κ 1 - α και εγώ θα ασχοληθούμε με τα μεταφορικά μέσα, η Κ 2 - α με τα ξενοδοχεία
Διδακτική Παρουσία	Διδακτικός Σχεδιασμός και οργάνωση			Οδηγίες διεξαγωγής διαλόγου και σενάριο εργασίας
	Διευκόλυνση συζήτησης		3	Παιδιά, πολύ καλή αναζήτηση μέχρι τώρα. Έχετε σχεδόν οριστικοποιήσει τη διαδρομή
	Ευθεία καθοδήγηση		7	Κ 3 - α βρες τα χιλιόμετρα.
<b>Σύνολο</b>			<b>79</b>	

Δύο διευκρινίσεις είναι απαραίτητες για την πλήρη κατανόηση του πίνακα αυτού, όπως και των αντίστοιχων των επόμενων ομάδων: Πρώτον, δεν κατεγράφησαν

αναρτήσεις του διδάσκοντα που συγκαταλέγονται άμεσα στο διδακτικό σχεδιασμό και οργάνωση, διότι ο διδάσκων είχε παρέμβει σχεδιαστικά και οργανωτικά πριν ξεκινήσει η συζήτηση. Δεύτερον, οι αναρτήσεις στη διευκόλυνση συζήτησης και στην ευθεία καθοδήγηση ανήκουν τόσο στο διδάσκοντα όσο και στους συμμαθητές μεταξύ τους. Ήδη νωρίτερα έγινε λόγος για την ανάληψη διδακτικού ρόλου από τους ίδιους τους μαθητές.

### ***Κοινωνική παρουσία***

Η συναισθηματική έκφραση στην Α΄ ομάδα εμφανίστηκε 7 φορές μέσω θαυμαστικών και συναισθηματικών εικονιδίων (emojicons), τα οποία δήλωσαν ικανοποίηση ή προσδοκία ότι η πληροφορία που παρουσιάζεται θα είναι ευχάριστη για όλους [*έτσι θα μας συμφέρει και **οικονομικά** :)*] ή αμηχανία και δισταγμό αποδοχής της άποψης του ιδίου: Στην πληροφορία της μαθήτριας Κ2-α ότι βρήκε ξενοδοχείο οικονομικό, η μαθήτρια Κ4-α την προέτρεψε ευγενικά και διστακτικά να αναζητήσει κάτι συμφερότερο. Στο ίδιο συμπέρασμα συνηγορεί και η διατύπωση σε υποθετικό λόγο [*Κ2-α πιστεύω ότι μας συμφέρει αλλά αν βρούμε κάποιο φθηνότερο ξενοδοχείο θα ήταν καλύτερα. :)*].

Στο πεδίο της ανοιχτής και ελεύθερης επικοινωνίας οι μαθητές διατύπωναν ελεύθερα εκφράσεις όπως «*Ας ξεκινήσουμε*» ή «*ωραία, έχουμε καιρό ως τότε*», αναφερόμενοι στον προγραμματισμό του ταξιδιού. Η κοινωνική παρουσία εδώ είναι αυθεντική, καθώς οι μαθητές φαίνονται να βίωσαν την ηλεκτρονική συζήτηση ως μια χαλαρή, καθημερινή επικοινωνία, στην οποία θέτουν ζητήματα πιο ανοιχτά σε σχέση με ένα προκαθορισμένο ζητούμενο.

Ο δείκτης της συνοχής της ομάδας Α΄ με 7 αναφορές αποκάλυψε μια προσηλωμένη στο στόχο της συζήτησης προσέγγιση, η οποία περιελάμβανε αναφορά στην ομαδικότητα μέσω α΄ προσώπου πληθυντικού [*παιδιά, πρέπει να σκεφτούμε...*], ενθάρρυνση συνεργασίας [*πιστεύω πως έχουμε αρχίσει να σχεδιάζουμε το ταξίδι μας πολύ καλά*] και διάθεση αποφυγής προβλημάτων [*για να μην υπάρχει περίπτωση να μπερδευτούμε..., για να τελειώσουμε πιο γρήγορα*]. Ένας άλλος δείκτης ήταν οι προσφωνήσεις (vocatives), αρκετά συχνές σ΄ αυτή την ομάδα, στοιχείο που παραπέμπει σε ομαδικότητα. Χαρακτηριστική ήταν και η ανάρτηση της μαθήτριας Κ2-α, η οποία και απευθύνθηκε στην Κ1-α και άλλαξε διαδοχικά το πρόσωπο του ρήματος για να δείξει την κοινή διαπραγμάτευση [*Συμφωνώ μαζί σου Κ1-α, το είχαμε ξανασυζητήσει, οπότε εγώ τώρα θα προσπαθήσω να βρω ένα οικονομικό ξενοδοχείο*

στο Μιλάνο και θα σας πω]<sup>6</sup>. Ο Garrison (2001) εδώ παρουσιάζει το δείκτη του απευθύνεσθαι ή του αναφέρεσθαι (addresses or refers to the group using inclusive pronouns).

### **Γνωστική παρουσία**

Η συνολική ποσοτική αποτύπωση της συμμετοχής και του είδους συμμετοχής των μαθητών, μέσω των logs, που είναι το σύστημα αναφοράς δραστηριότητας του Moodle, είναι η εξής:

Το θέμα που ενεργοποίησε τη συζήτηση στην ομάδα αυτή ήταν ο προβληματισμός για την κατανομή ή μη ρόλων, δηλαδή συζήτηση για τον τρόπο εργασίας. Η συζήτηση αυτή έγινε στο πρώτο forum, την «*Οργάνωση και διαχείριση εργασίας*». Η κοινωνιογνωστική διαδικασία που ενεργοποιήθηκε ήταν η αναγνώριση του προβλήματος (recognizing the problem) της διαχείρισης της εργασίας (Garrison, 2001). Έτσι υπήρξε μια διατύπωση, όχι αναγκαστικά ερωτηματική, η οποία όμως εισάγει τον προβληματισμό [*Για αρχή προτείνω να αποφασίσουμε αν ο καθένας θα πάρει δικό του θέμα και θα ασχολείται μόνο με αυτό ή εάν όλοι θα ασχοληθούμε με όλα τα θέματα.*]

Ως περαιτέρω διαδικασία πρόκλησης συζήτησης – αφόρμησης ήταν και οι, σχεδόν αυθόρμητες, τοποθετήσεις των μαθητών για το τμήμα της εργασίας που θέλουν να αναλάβουν [*Εγώ θα επιθυμούσα να βρω τις χώρες που θα ταξιδέψουν τα παιδιά*]. Οι τοποθετήσεις αυτές κατατάχθηκαν στην κατηγορία αυτή επειδή οι μαθητές μέσα στη συζήτηση αναγνώρισαν ποιος είχε οριστεί υπεύθυνος κάθε τμήματος της εργασίας. Έτσι ξεκινούσαν νέες, επιμέρους συζητήσεις με βάση το συγκεκριμένο υπο – θέμα. Η διαπραγμάτευση ξεκίνησε με μια απόκλιση από την αρχική ιδέα της συνεργασίας, την από κοινού διαχείριση του υλικού, ιδέα που δεν είχε απήχηση ούτε απάντηση από τα άλλα μέλη της ομάδας [*θα μπορούσαμε να ασχοληθούμε όλοι με όλα τα θέματα...*], αφού φάνηκε ότι οι περισσότεροι προτιμούσαν την ανάληψη συγκεκριμένου τομέα. Ο ίδιος ο μαθητής δεν επανήλθε στην άποψή του.

Η διαπραγμάτευση αφορά στους τομείς που ανέλαβε ο καθένας, το ενδιαφέρον όμως είναι ότι δεν περιχαρακώθηκε ο καθένας στον τομέα δράσης του

---

<sup>6</sup> Η μορφοποίηση είναι του ερευνητή. Η φράση «*το έχουμε ξανασυζητήσει*» αφορά στη διά ζώσης επικοινωνίας του μαθήματος.

αλλά το έθεσε υπό συζήτηση και διαβούλευση και σε μερικές περιπτώσεις σε κοινή διαχείριση – σχεδιασμό.

Μπορούμε να παρακολουθήσουμε 6 επιμέρους θεματικούς κύκλους, οι οποίοι έγιναν αντικείμενο συν-διαπραγμάτευσης: την κατανομή εργασίας, τη διανυκτέρευση στο ταξίδι, την οικονομική διαχείριση, τις αποστάσεις και τα μεταφορικά μέσα, τα αξιοθέατα – μουσεία και τα πιθανά προβλήματα. Κάθε μαθητής που έθετε μια παράμετρο βρίσκει ανταπόκριση από τους άλλους. Για παράδειγμα η μαθήτρια Κ3 – α εισηγήθηκε στην κοινή συζήτηση το θέμα του μεταφορικού μέσου, καταθέτοντας διάφορες προτάσεις [*Θα πρότεινα να συζητήσουμε για το είδος μεταφορικού μέσου ... Μία καλή ιδέα είναι να νοικιάσουμε μηχανάκια ή μηχανές...*]. Οι συμμαθητές πρότειναν διάφορες ιδέες [*θα πρέπει να ταξιδέψουμε σε χώρες που υπάρχει πρόσβαση με τρένο από το μαθητή Α1 – α*], με την οποίες συμφωνεί και η Κ4 – α.

Η πραγματική αλληλεπίδραση άρχισε από τη στιγμή που ο κάθε μαθητής, αναζητώντας και ανταλλάσσοντας πληροφορίες για το δικό του τομέα ευθύνης, σκεφτόταν συνδυαστικά πιθανές συνέπειες, λύσεις, βελτιώσεις για ένα άλλο οργανωτικό τμήμα της δραστηριότητας. Αυτό δημιούργησε διάλογο, κοινή διαπραγμάτευση και συσχέτιση, καθώς οι μαθητές θεώρησαν ότι ο δικός τους τομέας συνδυαζόταν με αυτό του συμμαθητή τους. Έτσι, π.χ. ενώ η μαθήτρια Κ3 – α ανέλαβε τη διαπραγμάτευση του θέματος των χιλιομετρικών αποστάσεων και των μεταφορικών μέσων του ταξιδιού [*θα πρότεινα να συζητήσουμε για το είδος του μεταφορικού μέσου*], η μαθήτρια Κ1 – α στο δικό της θέμα, τις χώρες που τελικά θα επισκεφτούν, συμπεριλαμβάνει στη θεώρησή της το θέμα της Κ3 – α [*... ώστε να μην κάνουμε πολλά χιλιόμετρα*]. Συνολικά προέκυψε ο Πίνακας 4.2 από τους διαλόγους των μαθητών:

**Πίνακας 4. 2: Συσχέτιση αναρτήσεων και θεμάτων επεξεργασίας από τους μαθητές της ομάδας Α΄**

Ομάδα Α΄ Μαθητές/ Θέματα	μουσεία / αξιοθέατα	Οικονο- μικό	χώρες ταξιδιού	Αποστά- σεις μεταφορά	Ξενο- δο χείο	Προβλή- ματα
A1 - α	1	2	1	1		1
K4 - α	4	2		2	3	1
K1 - α	4	2	6	1		1
K3 - α		4		8		
K2 - α	1	10	1		1	

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητες διευκρινίσεις για τον τρόπο μελέτης του πίνακα. Στην κάθετη στήλη απεικονίζονται οι μαθητές (A1 – α, κτλ.) και στην οριζόντια τα θέματα που ξεκινά ο καθένας προς επεξεργασία ή τον τομέα που αναλαμβάνει. Έτσι, παραδείγματος χάριν, ο μαθητής A1 – 1 ήταν υπεύθυνος για δυο θέματα: μουσεία - αξιοθέατα και για πιθανά προβλήματα. Ο πίνακας διαβάζεται οριζόντια. Όταν η μαθήτρια K2 – α ανέβασε 10 αναρτήσεις στη στήλη «οικονομικό», σημαίνει ότι συσχέτισε το θέμα της (ξενοδοχεία) με το οικονομικό της μαθήτριας K4 – α. Αντίστοιχα η K4 – ανέβασε 3 αναρτήσεις για το θέμα ξενοδοχείο. Εδώ λοιπόν υπάρχει διάλογος και επικοινωνία. Οι αναρτήσεις των μαθητών δεν ήταν μονοθεματικές αλλά συνδύαζαν περισσότερα του ενός θέματα.

Από τη μελέτη του πίνακα εξάγονται δύο αρνητικές διαπιστώσεις: Πρώτον δεν συμμετείχαν όλοι σε όλες τις συζητήσεις και δεύτερον ότι θέματα όπως το προτελευταίο (για τα πιθανά προβλήματα) γινόταν ελάχιστα αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Οι αναρτήσεις των μαθητών της ομάδας Α' ως επί το πλείστον ήταν σύντομες και δεν αναπτύσσουν ιδιαίτερα την επιχειρηματολογία των συμμετεχόντων.

Ωστόσο, οι μαθητές εξερεύνησαν τα προβλήματα και πρότειναν λύσεις διατυπώνοντας ερωτήσεις [*Αν πάμε σε μια πόλη και δεν υπάρχει διαθέσιμο μουσείο ποια θα είναι η εναλλακτική μας λύση;*] και δεχόμενοι μία ή περισσότερες απαντήσεις στα πλαίσια της διαπραγμάτευσης [*Αν πάμε σε κάποια πόλη και δεν υπάρχει μουσείο, μπορούμε να πάμε σε κάποια θεατρική παράσταση. Κι από αυτήν μπορούμε να μάθουμε κάτι!*] και [*Συμφωνώ με αυτά που είπε η K1 – α. Επίσης θα ήταν καλό να αφήσουμε ένα μικρό χρηματικό ποσό στην άκρη σε περίπτωση που χαθεί κάποιο εισιτήριο έτσι να έχουμε λεφτά να πάρουμε καινούριο*]. Παράλληλα κατέθεσαν και προσωπικές απόψεις ή προτάσεις προς σκέψη (προσωπική άποψη – personal view), οι οποίες συνήθως έβρισκαν ανταπόκριση από τους συμμαθητές και προωθούσαν τη συζήτηση ακόμα περισσότερο [*προτείνω στις χώρες που πάμε ... ή μια άλλη ιδέα θα ήταν..*].

Ενώ δινόταν η εντύπωση ότι η συζήτηση έβαινε ατέρμων και ανακυκλώνονταν κάποιες φορές τα επιχειρήματα, η ομάδα Α' προχώρησε επιτυχημένα στην ενσωμάτωση με 5 αναρτήσεις σύνθεσης ιδεών. Έτσι, το πρώτο forum κατέληξε με μια αναλυτική ανάρτηση [*απ' αυτή τη συζήτηση συμπεραίνουμε ότι ...*], η οποία συνόψισε τα συμπεράσματα της συζήτησης, δηλαδή κατανομή εργασίας ανά συμμετέχοντα, οριστικοποίηση χρόνου ταξιδιού και διαδρομής και μεταφορικών μέσων. Στο δεύτερο forum εντοπίστηκαν συνολικά 3 συμπεράσματα που αφορούσαν

στην οικονομική διαχείριση με βάση τις επιλογές όλων των παραπάνω θεμάτων που συζητήθηκαν. Για παράδειγμα κατεγράφησαν αναρτήσεις όπως: «*Συνολικά το κόστος ... Πιστεύω ότι έχουμε κάνει καλές επιλογές και πως θα συμφέρουν εμάς και τους γονείς μας και επίσης: Έκανα τους υπολογισμούς μου και συνολικά...*». Επίσης κατέληξαν σε συμπέρασμα διαχείρισης της κοινής τους δραστηριοποίησης, καθώς το ένα αγόρι της ομάδας διαφοροποιήθηκε στη δραστηριότητα από τα κορίτσια.

Το 3ο forum, το *Είδος κειμένου*, το οποίο κλήθηκαν να γράψουν σε μορφή wiki, δηλαδή συνεργατικά, διαπραγματευόταν μια πτυχή της όλης εργασίας, άρα η λογική της αναζήτησης (inquiry) δεν ξεκινούσε από την αρχή καθώς οι μαθητές είχαν ήδη αναπτύξει σκέψεις και απόψεις για το σχεδιασμό στα δυο προηγούμενα. Εδώ η διαπραγμάτευση ήταν ως προς τα χαρακτηριστικά του κειμένου. Οι μαθητές σε πρώτο επίπεδο αναπαρήγαγαν στοιχεία περιεχομένου, που έπρεπε να έχει το κείμενο και τα οποία συζητήσαν στα προηγούμενα fora. Όμως σε δεύτερο επίπεδο κάνουν υφολογικές [*Το κείμενο το οποίο θα στέλνουμε κάθε μέρα στους γονείς μας ... θα είναι φιλικό*], δομικές – μορφολογικές παρατηρήσεις [*θα έχει μερικά στοιχεία από ημερολόγιο*] αλλά παρατηρήσεις περιεχομένου [*θα είναι λεπτομερές*]. Η μαθήτριά K3 – α εμβάθυνε στις αρχικές παρατηρήσεις της μαθήτριάς K1 – α και επέκτεινε την πρόταση για λεπτομερές κείμενο με επεξηγήσεις, αιτιολόγηση κτλ: «*Να μην προσπαθήσουμε να το κάνουμε περιληπτικό, ίσα ίσα να αναδειξουμε τις λεπτομέρειες. Κάθε πόλη έχει μικρές ομορφιές που για αυτόν που τις βλέπει είναι ασήμαντες, όμως αυτοί που το ακούν θα συναρπάζονται με κάθε λεπτομέρεια*».

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές στην παρούσα φάση δεν είχαν διαβάσει ακόμα τις οδηγίες του διδάσκοντα για τη συγγραφή του κειμένου wiki. Αυτό σημαίνει ότι μέσα από την ομαδική διαπραγμάτευση λειτουργούσαν και μεταγνωστικά συζητώντας σε ηλεκτρονικό κειμενικό περιβάλλον για τα χαρακτηριστικά του κειμένου που επρόκειτο να γράψουν.

### ***Δείκτες Οικοδόμησης Γνώσης***

Οι μαθητές χρησιμοποίησαν σημαντικές στρατηγικές οικοδόμησης γνώσης, όπως αποκάλυψε η μελέτη. Στο πλαίσιο της συζήτησης υπήρχαν καταρχάς οι δείκτες της ερώτησης και απάντησης, με τους οποίους αναζητούσαν απαντήσεις ή έθεταν ζητήματα προς διαπραγμάτευση και αντίστοιχα απηύθυναν απαντήσεις ή μέσω των απαντήσεων επεξεργάζονταν και ερμήνευαν το θέμα [*Παιδιά, αν πάμε σε μια πόλη και δεν υπάρχει διαθέσιμο μουσείο, το οποίο απαντιέται από τον Α1 – α: θα σου απαντήσω*

σε μία από τις απορίες σου..]. Μεγάλο μέρος των αναρτήσεων των παιδιών ανήκε στις διευκρινίσεις που έδιναν, δηλαδή στην αναγνώριση και επεξεργασία ιδεών και σκέψεων [*Επειδή από Ιταλία για Ελβετία είναι πολλά τα χιλιόμετρα είπαμε με την K2 - α, εφόσον μας φτάνουν οι μέρες και ίσως και τα χρήματα, να κάνουμε μια στάση κάπου ανάμεσα στις δυο χώρες και είπαμε να κάνουμε στο Μιλάνο*].

Δεν εντοπίστηκαν επαρκείς ισχυρισμοί, στη λογική της επαναδιατύπωσης θέσεων ή στην προάσπιση ιδίων επιχειρημάτων. Η ερμηνεία με την έννοια του συμπεράσματος ή της γενίκευσης ήταν σημαντικός δείκτης [*Από τη συζήτηση αυτή συμπεραίνουμε ότι*]. Οι συγκρούσεις ή οι αντιπαραθέσεις ήταν γενικά περιορισμένες, ωστόσο έγινε δυνατό να ανιχνευθούν ψήγματα [*συμφωνώ με τα λεγόμενά σου, αλλά θα ήθελα να έγραφε περισσότερα..*]. Ως σύγκρουση θεωρείται και η παρουσίαση εναλλακτικών θέσεων [*Μια άλλη ιδέα θα ήταν να πάμε Αυστρία, αντί Ελβετία*].

Οι μαθητές επίσης δήλωσαν ρητά τον ισχυρισμό τους [*πιστεύω ότι έχουμε αρχίσει, πιστεύω ότι έχουμε κάνει καλή επιλογή*], ενώ αρκετές ήταν οι συναινέσεις [*συμφωνώ μαζί σου..*]. Επίσης οι μαθητές δε δίστασαν να κρίνουν [*A1 – α, το κείμενό σου είναι πολύ καλό..*].

Τέλος, η αυτοαξιολόγηση κατεγράφη ως ένας ακόμα δείκτης, κυρίως μέσα από τη γραμματική διατύπωση [*Έκανα τους υπολογισμούς μου και .. ή Σκέφτηκα να κάνω ένα πρόχειρο απολογισμό ή Όταν βρούμε και στην Βέρνη αξιοθέατα θα ξέρουμε ... και επίσης και από αυτή μπορούμε να μάθουμε κάτι!*].

### **Διδακτική παρουσία**

Ένα πρώτο συμπέρασμα ήταν η έντονη, αυξημένη διδακτική παρουσία του διδάσκοντος ως προς το ζήτημα της διευκόλυνσης, κατατοπισμού των μαθητών σε ένα, ακόμα μη οικείο ηλεκτρονικό περιβάλλον. Αν μάλιστα ληφθούν υπόψη και οι προφορικές, διά ζώσης διδακτικές οδηγίες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στο εργαστήριο, διαπιστώνεται ότι ο διδάσκων καθοδηγούσε διαρκώς τους μαθητές, είτε ηλεκτρονικά είτε διά ζώσης.

Συνολικά κατεγράφησαν 3 αναρτήσεις διευκόλυνσης διαλόγου (facilitating discourse) του διδάσκοντα στους τρεις διαλόγους των μαθητών. Οι αντίστοιχοι δείκτες στους οποίους μπορούν να ενταχθούν αυτές οι 3 αναρτήσεις είναι οι εξής:

- Ενθάρρυνση, αναγνώριση ή επανενίσχυση της συμβολής των μαθητών. Φράσεις όπως «*Θα ήθελα να σας δώσω συγχαρητήρια για την έναρξη του διαλόγου*» ή «*πολύ καλή αναζήτηση μέχρι τώρα. Έχετε σχεδόν οριστικοποιήσει τη διαδρομή και ήδη*

αναζητάτε» εκφράζουν τα παραπάνω, ούτως ή άλλως απαραίτητα, διότι στο περιβάλλον αυτό το κείμενο του καθηγητή δεν είναι μόνο περιεχόμενο ή διδακτική καθοδήγηση αλλά και παιδαγωγική ενίσχυση.

- Δημιουργία κλίματος στην τάξη: *«Μπορεί να φαίνεται ασήμαντο, όμως ο καθένας σας έχει, όπως και στην πραγματικότητα, προτεραιότητες, εμπόδια ή επιθυμίες που διαμορφώνουν το κοινό ταξίδι και πρέπει να γίνουν σεβαστά. Έτσι λοιπόν καταλαβαίνω π.χ. την πρόταση της K1 – α να μην ταξιδέψετε σε εποχή ....».*
- Η τρίτη πλευρά της διδακτικής παρουσίας, η ευθεία καθοδήγηση, ήταν πιο σύνθετη καθώς εδώ συμπεριλαμβάνονται αναρτήσεις όχι μόνο του διδάσκοντα αλλά και των ίδιων των μαθητών προς αλλήλους. Στην κατηγορία αυτή υπήρξαν 7 αναρτήσεις ευθείας καθοδήγησης. Η ευθεία καθοδήγηση επιμερίστηκε με βάση τους εξής δείκτες:
  - Σύντομη συζήτηση: *«Βλέπω ότι επιλέγετε έναν άξονα να κινηθείτε ...».* Επίσης: *«Θα ήταν επίσης σημαντικό να εξάγει κάποιος ένα γενικό συμπέρασμα, κρατώντας τα κύρια νοήματα».*
  - Καθοδήγηση της συζήτησης σε επιμέρους θέματα: *«σας προτείνω να προχωρήσετε ο καθένας στον τομέα του στην αναζήτηση πληροφοριών».* Εδώ συναντά κανείς αρκετές προσπάθειες καθοδήγησης των ίδιων των συμμαθητών από άλλα μέλη της ομάδας. Π.χ. η μαθήτρια K1 – α καθοδηγεί την K3 – α *«βρες τα χιλιόμετρα»* καθώς ενδιαφέρεται να επιβεβαιώσει ότι η πρότασή της (2 αναρτήσεις πιο πριν) για το σχεδιασμό του ταξιδιού είναι εφικτή. Η μαθήτρια K2 – α πρότεινε μέρη διανυκτέρευσης και καθοδήγησε την K4 – α να υπολογίσει το συνολικό κόστος της πρότασής της, έτσι ώστε αν χρειαστεί να αναπροσαρμόσει την αναζήτησή της: *«και πες μου αν μας συμφέρει, αλλιώς να βρω κάτι άλλο!».*
  - Ενσωμάτωση πηγών πληροφορίας από άλλες πηγές: *«Μελετήστε τις Χρήσιμες πηγές για την εργασία σας ...».*

Ο διδάσκων απέφυγε τις ευθείες ρηματικές καθοδηγήσεις, ώστε να μην προκαλέσει αντίδραση στους μαθητές. Αντίθετα οι μαθητές είτε γράφοντας απλοποιημένα είτε έχοντας το θάρρος της προσωπικής και αδιαμεσολάβητης από παιδαγωγικές αντιλήψεις επικοινωνίας, χρησιμοποίησαν προστακτική [*βρες μου ..*].

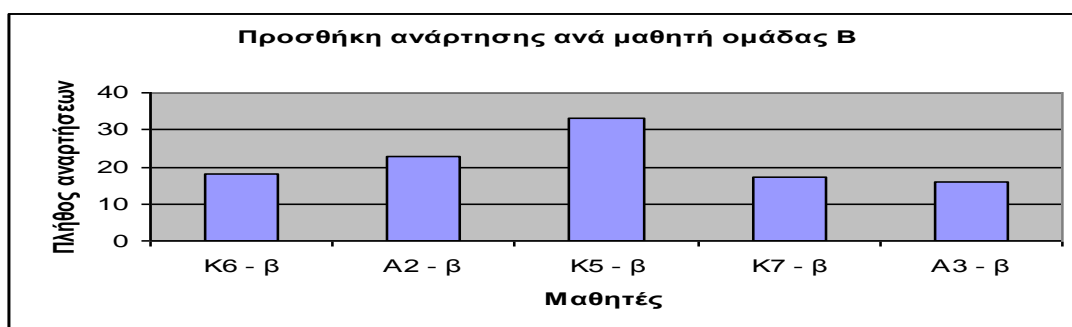
Αν και μια ανάρτηση του διδάσκοντα ανήκε στην κατηγορία της διευκόλυνσης συζήτησης κατέστη δυνατό να βρεθούν στοιχεία ευθείας καθοδήγησης αν ελεγχθεί η απάντηση του μαθητή A1 –α. Έτσι, η προτροπή του διδάσκοντα



«Γράψτε, π.χ. διεξοδικά, πώς σκέφτεστε τα πιθανά προβλήματα, αν θα έχετε έτοιμες εναλλακτικές σε περίπτωση δυσκολιών», λειτούργησε ως βάση για την ανάρτηση του μαθητή: «Παιδιά, πρέπει να σκεφτούμε και τα προβλήματα...», τα οποία εξειδικεύει στη συνέχεια.

#### 4.1.2 Ομάδα Β΄

Τα χαρακτηριστικά της ομάδας Β΄ διέφεραν από αυτά της Α΄ ως προς τη συμμετοχή των μελών της ομάδας και την εξέλιξη της συζήτησης. Το Σχήμα 4.2 παρουσιάζει την ποσοτική συμμετοχή σε πλήθος αναρτήσεων της ομάδας Β΄.



Σχήμα 4. 2: Πλήθος αναρτήσεων ανά μαθητή ομάδας Β΄

Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει σχετική ανομοιογένεια ως προς το μέγεθος συμμετοχής των μελών, με τη μαθήτρια K5 – β να διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους συμμαθητές της. Το σύνολο των αναρτήσεων στην ομάδα αυτή ήταν 107.

Ο Πίνακας 4.3 καταγράφει τις αναρτήσεις της ομάδας Β' ανά παρουσία του μοντέλου Garrison.

**Πίνακας 4. 3: Κατανομή αναρτήσεων ανά παρουσία - Ομάδα Β' και παραδείγματα**

Παρουσίες	Κατηγορίες	Δείκτες	ΟΜΑΔΑ Β'	Παραδείγματα
	Συναισθηματική έκφραση	emoticons	1	:)
Κοινωνική Παρουσία	Ανοιχτή / ελεύθερη επικοινωνία	έκφραση χωρίς φόβο	4	einai kanis mesa .. den mporw na milao elinhka gt exei problhma o ypologistis m
	Συνοχή ομάδας	ενθάρρυνση συνεργασίας	3	εγω και ο Α2 –β θα αλληλοβοηθηθουμε γιατι εμαστε ενας-ενας
Γνωστική Παρουσία	Αφόρμηση		6	Προτείνω να χωρίσουμε ρόλους
	Εξερεύνηση	Διαπραγμα- τευση	15	Καλή ιδέα. Και ο πιο οικονομικός τρόπος για να ταξιδεύσουμε είναι το τρένο.
		Ερώτηση	7	Ποιες χώρες θα επισκεφθούμε και με τι μέσον θα πάμε στον προορισμό μας
		Προσωπική άποψη	13	Προτείνω να ταξιδεψουμε με τρένο, πιστεύω είναι πιο οικονομικό
		Ανταλλαγή πληροφοριών	35	Τα συνολικά χλμ που θα διανύσουμε είναι 406,5
Ενσωμάτωση	Σύνθεση ιδεών	9	Έως τώρα έχουμε..	
Διδακτική Παρουσία	Διδακτικός Σχεδιασμός και οργάνωση			Οδηγίες διεξαγωγής διαλόγου και σενάριο εργασίας
	Διευκόλυνση συζήτησης		4	Σας προτείνω από εδώ και πέρα να αναπτύσσετε λίγο περισσότερο τη γνώμη σας..
	Ευθεία καθοδήγηση		10	ποιος θα αναλάβει να βρει και να γράψει..;
<b>Σύνολο</b>			<b>107</b>	

### **Κοινωνική παρουσία**

Η κοινωνική παρουσία της ομάδας Β' ήταν σχετικά περιορισμένη. Κατεγράφη μια συναισθηματική έκφραση με το αντίστοιχο emoticon και τέσσερις εκφράσεις ανοιχτής ή ελεύθερης επικοινωνίας. Ενδιαφέρον παρουσίασε η ανάρτηση του Α3 – β ο οποίος, γράφοντας ελληνικά με λατινική γραφή (greeklish) αναζητά συνομιλητή στο περιβάλλον του forum: «*einai kanis mesa .. den mporw na milao elinhka gt exei problhma o ypologistis m*». Παρατηρήθηκε πλήρης εξοικείωση με το χώρο καθώς ο μαθητής αισθάνθηκε ότι μεταφέρει την επικοινωνία που έχει στο σχολείο διά ζώσης ή ηλεκτρονικά στις πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης στη συγκεκριμένη πλατφόρμα.

Ως προς τη συνοχή της ομάδας κατεγράφησαν τρεις αναρτήσεις οι οποίες έδειξαν διάθεση προσφοράς και συνεργασίας που απαιτούνταν για να υλοποιηθεί η μαθησιακή δραστηριότητα. Έτσι η Κ7 – β προέτρεψε να την εμπιστευτούν καθώς η ίδια ανέλαβε ένα μέρος της εργασίας [*Αυτό αφήστε το πάνω μου, θα το ψάξω εγώ*], ενώ η Κ5 – β μοιράστηκε την εργασία με τον Α2 – β για να διευκολυνθεί η υλοποίηση [*εγώ και ο Α2 – β θα αλληλοβοηθηθούμε γιατί είμαστε ένας – ένας*].

### ***Γνωστική παρουσία***

Η ομάδα Β΄ ξεκίνησε με παρεμφερή τρόπο με την ομάδα Α΄, δηλαδή συζήτηση για την οργάνωση και διαχείριση του συνόλου της εργασίας τους με την αφορμή (triggering event) της κατανομής αρμοδιοτήτων. Η ομάδα δεν εμβάθυνε σε επιχειρήματα ή έστω αιτιολόγηση της πρότασης, όπως η ομάδα Α΄ [*για να μην μπερδευτούμε, για να μην υπάρχουν παρεξηγήσεις*]. Ωστόσο παρατηρήθηκε ότι και εδώ μπήκαν ουσιαστικά ερωτήματα για το θέμα που τους απασχολεί. Έτσι οι μαθητές Α2 – β και Κ7 – β έθεσαν άμεσα ζητήματα [*ποιες πηγές πληροφόρησης θα χρησιμοποιήσουμε, προβλήματα που πρέπει να έχουμε υπόψη μας*], στα οποία δόθηκαν μεν απαντήσεις, όχι όμως διεξοδικές ή πολύ διευκρινιστικές.

Μέσα από την ανάλυση περιεχομένου, παρατηρήθηκε ότι η κατανομή των δραστηριοτήτων στους συμμετέχοντες οδήγησε στην αλληλεπίδραση και τη βοήθεια των συμμαθητών μεταξύ τους στην επεξεργασία των θεμάτων. Όλοι ασχολούνταν με τα θέματα και συμβάλλουν στην ανάλυσή τους. Διατυπώθηκαν ερωτήσεις διερεύνησης του θέματος (*Ποιές πηγές πληροφόρησης θα χρησιμοποιήσουμε?*), ενώ υπήρξε και διατύπωση προσωπικής γνώμης (*ημερομηνίες προτείνω ...*). Υπήρξε αυξημένος αριθμός πληροφοριών που ανταλλάσσονταν, χωρίς μάλιστα περαιτέρω επεξεργασία. Κατά διαστήματα οι μαθητές συνέθεταν τις ιδέες τους και προχωρούσαν στη διαπραγμάτευση του επόμενου θέματος (*έως τώρα έχουμε: ...*)

Ο Πίνακας 4.4 επεξηγεί τη συσχέτιση των θεμάτων που επεξεργάστηκαν οι μαθητές, προκειμένου να οδηγηθούν στην οικοδόμηση της γνώσης.

**Πίνακας 4. 4: Συσχέτιση αναρτήσεων και θεμάτων επεξεργασίας από τους μαθητές της ομάδας Β΄**

Ομάδα Β΄.Μαθητές/Θέματα	υπολογισμός εξόδων	διαδρομές	αξιοθέατα / μουσεια	ξενοδοχεία	μέσα μεταφοράς	πηγές πληροφόρησης	προβλήματα
A2-β	8	1	1	2	3	1	
K5-β	6	8	1	2	3		
K7-β	2	3	4	2	1	1	1
K6-β	6	3	2	2			
A3-β	4		3		2		

Από τη μελέτη του Σχήματος εξάγονται τα εξής συμπεράσματα:

- Δυο θέματα (πηγές πληροφόρησης και προβλήματα) είχαν από μία έως μηδενική ανταπόκριση από τους άλλους μαθητές. Πρακτικά δε συζητώνταν ούτε γίνονταν αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Στο θέμα των πηγών πληροφόρησης που εγκαινίασε ο A2 – β [*Ποιές πηγές πληροφόρησης θα χρησιμοποιήσουμε?*], απάντησε μόνο η K7 – β [*θα μπορούσαμε να βρούμε πληροφορίες απ'το διαδίκτυο ή από κάποιο ταξιδιωτικό φυλλάδιο*].
- Ο μαθητής A3 – β συμμετείχε πολύ λιγότερο από όλους τους άλλους και εκφράστηκε πολύ λίγο και στο δικό του θέμα και σε θέματα ευθύνης άλλων.
- Τα θέματα που γίνονταν ως επί το πλείστον αντικείμενο διαπραγμάτευσης ήταν τα δυο πρώτα (υπολογισμός εξόδων και διαδρομές). Ειδικά οι διαδρομές συγκέντρωσαν τη μεγαλύτερη προσοχή.

Το τελευταίο δεδομένο οφειλόταν κατά βάση στο συντονιστικό, καθοδηγητικό ρόλο που ανέλαβε η μαθήτρια K5 – β, με αποτέλεσμα να «καθορίζει» τη συζήτηση δίνοντας συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Σε πρώτη φάση κατένειμε τους ρόλους, μοιράζοντας το θέμα που της αναλογούσε (διαδρομές) και στους άλλους συμμαθητές [*λοιπόν ποιος θα αναλάβει να βρει και να γράψει τις αποστάσεις σε χιλιόμετρα μεταξύ Αθήνας - Βουδαπέστης και Πράγας –Αθήνας ή προτείνω να χωρίσουμε διαδρομές, διαλέξτε ο καθένας και βρίσκουμε τα φθηνότερα εισιτήρια*]. Σε επόμενη ανάρτηση και αφού ολοκλήρωσαν το θέμα διαδρομές, κατένειμε τους ρόλους για άλλο θέμα, τα αξιοθέατα [*λοιπόν K6 – β και K7 – β αναλαμβάνετε γι' αυτήν την εργασία τα αξιοθέατα της βιέννης, εγώ της βουδαπέστης και ο A2 – β της πράγας! εγω και ο A2 – β θα αλληλοβοηθηθούμε γιατί είμαστε ένας-ένας*]. Είναι φανερό ότι ο ρόλος της ήταν συντονιστικός.

Ένα γενικό σχόλιο που διατυπώθηκε και στην ανάλυση της ομάδας Α' είναι η διαπλοκή των θεμάτων επεξεργασίας από τους μαθητές. Κάποιος μαθητής μπορούσε να γράφει σχετικά με το θέμα ευθύνης ενός άλλου μαθητή, όμως μπορούσε να συνδυάζει και περισσότερα θέματα. Ο Πίνακας 4.5 αποτυπώνει το παραπάνω σχόλιο:

**Πίνακας 4. 5: Συσχέτιση θεμάτων επεξεργασίας στην ομάδα Β'**

Ομάδα Β' Μαθητές/Θέματα	υπολογισμός εξόδων	διαφορές	αξιοθέατα / μουσεία	ξενοδοχεία	μέσα μεταφοράς	πηγές πληροφόρησης	προβλήματα
A2-β							
K5-β							
K7-β							
K6-β	Τα αξιοθέατα στην Βουδαπεστη είναι το εθνογραφικό μουσείο 10 με 15 ευρώ			Κύριο θέμα της K7 – β			
A3-β							

Στο παράδειγμα αυτό η μαθήτρια K6 – β ήταν υπεύθυνη για το θέμα ξενοδοχεία, απάντησε όμως στη θεματολογία του υπολογισμού του κόστους σε συνδυασμό όμως με τα αξιοθέατα – μουσεία, που είναι θέμα ευθύνης της K7 – β.

### **Δείκτες Οικοδόμησης Γνώσης**

Οι δείκτες οικοδόμησης γνώσης επιβεβαίωσαν τις παραπάνω εκτιμήσεις. Συνολικά, στους τρεις διαλόγους κατεγράφησαν 3 μόνο ερωτήσεις, η μία από αυτές επανελήφθη, γιατί δε βρήκε απάντηση, ενώ οι άλλες δυο βρήκαν μία απάντηση και καμία περαιτέρω επεξεργασία. Βρέθηκαν όμως αρκετές διευκρινίσεις, καθώς οι μαθητές επεξεργάζονταν από κοινού ιδέες και σκέψεις. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνεται και μια πολυμεσική παρουσίαση ιδέας, καθώς η μαθήτρια K5 – β ανήρτησε ένα ευρωπαϊκό πολιτικό χάρτη, προκειμένου η ομάδα να αντιληφθεί την κίνηση στο χώρο και τις αποστάσεις. Παράλληλα, στην ίδια ανάρτηση, παρουσίασε και τη δική της πρόταση.

Βρέθηκαν ακόμα αναρτήσεις που εντάσσονται στο δείκτη ερμηνείας [*Δεν μπορούμε να πάμε ... διότι ... Έτσι προτείνω...*] ή όταν η ομάδα ανακεφαλαίωσε [*Οπότε...*], κάτι που δε συναντά περαιτέρω διαπραγμάτευση αλλά ομοφωνία [*ωραία λοιπόν, ... βρες ...*]. Συναίνεση υπήρξε επίσης στη διαπραγμάτευση για το είδος του

κειμένου [K7 – β, συμφωνώ μαζί σου και παρακάτω K5 – β συμφωνώ μαζί σου στο ότι..]. Εμφανίστηκε επίσης και ο δείκτης της αντανάκλασης ή αυτογνωσίας [Πιστεύω ότι έχουμε καλύψει όλες τις παραμέτρους για το κείμενο]. Δεν παρατηρήθηκαν συγκρούσεις ή διαφωνίες. Επίσης δεν παρατηρήθηκε ο δείκτης του ισχυρισμού με επαναδιατύπωση θέσεων ή προάσπιση ιδίων επιχειρημάτων.

Η μικρότερη διαπραγμάτευση που εμφανίστηκε στο ηλεκτρονικό περιβάλλον της κειμενικής συζήτησης της ομάδας Β', σε σχέση με αυτή της ομάδας Α', έχει δυο αιτίες: Η πρώτη αναφέρθηκε νωρίτερα και αφορά στη μη ισορροπημένη από όλα τα μέλη συμμετοχή στην κοινή συζήτηση. Η δεύτερη αιτία, που λειτουργεί και ως υπόθεση εργασίας, ήταν η μεγαλύτερη αλληλεπίδραση της ομάδας εντός του σχολικού χρόνου, στο εργαστήριο πληροφορικής.

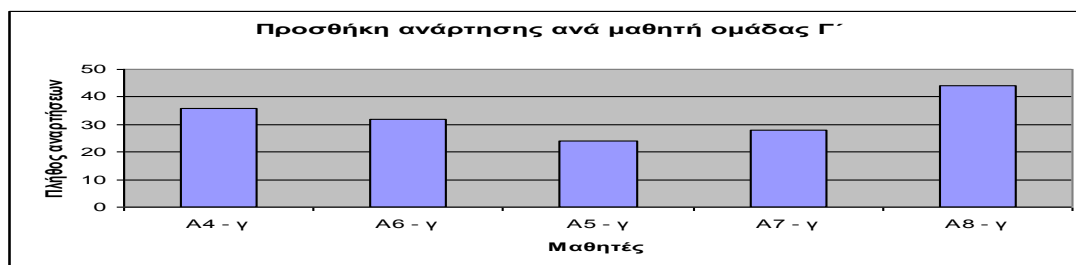
### **Διδακτική παρουσία**

Αντίστοιχες παρεμβάσεις υλοποίησε ο διδάσκων και σε αυτή την ομάδα. Ο διδάσκων επέμεινε στην ενθάρρυνση της συζήτησης [λοιπόν, παιδιά, συγχαρητήρια, έχετε καλύψει ένα αρκετά μεγάλο κομμάτι του προγραμματισμού ..]. Στην κατηγορία της ευθείας καθοδήγησης ο διδάσκων δεν είχε τόσο έντονη παρουσία [σκεφτείτε λίγο την άποψη του A3 – β για πρόλογο και επίλογο στο κείμενό σας]. Ωστόσο η κατηγορία της ευθείας καθοδήγησης είχε άλλες 9 εγγραφές από μέλη της ίδιας της ομάδας προς τα άλλα μέλη. Η ομάδα αυτή είχε τη μεγαλύτερη διδακτική παρουσία από τους μαθητές, ιδίως από τη μαθήτρια K5 – β. Η ευθεία καθοδήγηση της K5 – β αναλύθηκε σε διάφορους δείκτες, όπως αυτός της εστίασης της συζήτησης σε ειδικότερα θέματα [Λοιπόν K6 – β και K7 – β αναλαμβάνετε γι' αυτήν την εργασία τα αξιοθέατα της βιέννης, εγώ της βουδαπέστης και ο A2 – β της πράγας! εγώ και ο A2 – β θα αλληλοβοηθηθούμε γιατί είμαστε ένας-ένας], της διάγνωσης λάθους [άκυρο – άκυρο... και ακολουθεί αναπροσαρμογή ημερομηνιών ταξιδιού]. Γενικά η χρήση της προστακτικής στο λόγο της K5 – β δηλώνει ότι ανέλαβε εν μέρει το διδακτικό ρόλο του συντονισμού της προσπάθειας [βρείτε μου ή ωραία λοιπόν βρες .. ή διαλέξτε ο καθένας ένα ..].

### **4.1.3 Ομάδα Γ'**

Η ομάδα Γ' κατέγραψε, όπως και η Α', μια σχετική ισορροπία στα ποσοστά συμμετοχής στις συζητήσεις. Και εδώ όμως διαφοροποιήθηκε, όπως στην ομάδα Β' λίγο περισσότερο ο μαθητής A8 – γ, ο οποίος παρενέβη με αρκετά σχόλια σε όλες τις

επιμέρους θεματικές συζητήσεις, όπως επίσης είχε και αυξημένη κοινωνική παρουσία. Το Σχήμα 4.3 καταγράφει τις αναρτήσεις κάθε μαθητή της ομάδας Γ΄.



Σχήμα 4. 3: Πλήθος αναρτήσεων ανά μαθητή ομάδας Γ΄

Ο Πίνακας 4.6 δείχνει την κατανομή των αναρτήσεων ανά παρουσία του μοντέλου Garrison στην ομάδα Γ΄.

Πίνακας 4. 6: Κατανομή αναρτήσεων ανά παρουσία - Ομάδα Γ΄ και παραδείγματα

Παρουσίες	Κατηγορίες	Δείκτες	ΟΜΑΔΑ Γ΄	Παραδείγματα
Κοινωνική Παρουσία	Συναισθηματική έκφραση	emoticons	2	!!
	Ανοιχτή / ελεύθερη επικοινωνία	έκφραση χωρίς φόβο	15	άντε να δούμε τι θα δούμε και σ' αυτό το forum
	Συνοχή ομάδας	ενθάρρυνση συνεργασίας	6	παιδιά, άμα δεν προλάβουμε, δεν πειράζει αλλά αξίζει..
Γνωστική Παρουσία	Αφόρμηση		4	Πώς θα δουλεύουμε στην ομάδα;
	Εξερεύνηση	Διαπραγμάτευση	56	Α7-γ έχεις δίκιο, σε μικρότερες πόλεις τα ξενοδοχεία είναι πιο φθηνά
		Ερώτηση	11	Σε 3 χώρες δεν πρέπει να πάμε;
		Προσωπική άποψη	17	σωστά, απλώς προτείνω να ξεκινήσουμε από βόρεια και να πάμε νότια
		Ανταλλαγή πληροφοριών	34	ενοικίαση αυτοκινήτου ...
Ενσωμάτωση	Σύνθεση ιδεών	6	Συνολικά για όλες τις χώρες τα έξοδα είναι ..	
Διδακτική Παρουσία	Διδακτικός Σχεδιασμός και οργάνωση			Οδηγίες διεξαγωγής διαλόγου και σενάριο εργασίας
	Διευκόλυνση συζήτησης		5	Σας καταθέτω τις εξής προτάσεις: Αφού οριστικοποιήσατε τη διαδρομή, επιμείνετε περισσότερο..
	Ευθεία καθοδήγηση		9	Κάποιος να γράψει για όλες τις πόλεις που βρήκαμε..
<b>Σύνολο</b>			<b>165</b>	

### ***Κοινωνική παρουσία***

Η κοινωνική παρουσία των μαθητών αυτής της ομάδας είχε έντονα τα χαρακτηριστικά της ανοιχτής, ελεύθερης επικοινωνίας, αφού φτάνουν τον αριθμό 15, συγκριτικά με τα 7 και 4 των ομάδων Α' και Β' αντίστοιχα. Εκφράσεις, όπως «ωραία!, λοιπόν παιδιά.., άντε να δούμε τι θα δούμε και σε αυτό το forum» αποκάλυψαν χαλαρότητα στην επικοινωνία αλλά και μια αμηχανία ως προς το διαφορετικό, ηλεκτρονικό τρόπο συζήτησης [*πείτε κάτι και απάντηση τι να πούμε*]. Η χαλαρότητα και η ανοιχτή διάθεση ενδεχομένως οφείλεται και στο ομοιογενές από άποψη φύλου σύνολο των μαθητών, οι οποίοι, παράλληλα επικοινωνούσαν και εντός σχολικού εργαστηρίου. Υπήρξε σχετικά περιορισμένη έκφραση συναισθημάτων με βάση το δείκτη συναισθηματικής έκφρασης. Ο μαθητής Α8 – γ δε δίστασε να απλοποιήσει το ύφος της όλης συζήτησης για να δηλώσει ότι ανταποκρίνεται άμεσα στο ερώτημα που του έχει υποβάλει συμμαθητής του. Έτσι έγραψε απλώς «μισό..» (λεπτό), ζητώντας λίγο χρόνο για να απαντήσει σε αυτό που ερωτάται. Η επικοινωνία αυτή θύμιζε έντονα τρόπους ομιλίας και επικοινωνίας σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή στο κινητό τηλέφωνο, όμως αποκαλύπτει την οικειότητα με την οποία διαχειρίζονται το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον. Στο ίδιο πλαίσιο πρέπει να νοηθεί και η ερώτηση «είναι κανείς μέσα:», καθώς ο μαθητής θεώρησε ότι «μπαίνει» στη σελίδα όπου θα συναντούσε τους συμμαθητές του.

Ενδιαφέρουσα και ρητή ήταν η συνοχή της ομάδας ως δείκτης κοινωνικής παρουσίας. Οι μαθητές είχαν συνείδηση της συλλογικής προσπάθειας [*πρέπει να δούμε και τη γνώμη του Α6 – γ, γιατί μόνοι μας δεν μπορούμε να αποφασίσουμε*]. Η ενθάρρυνση ομαδικής εργασίας φάνηκε επίσης στη διατύπωση «πιστεύω ότι πρέπει να δουλέψουμε ομαδικά» ή επίσης «παρακαλώ αύριο να είμαστε όλοι συγχρονισμένοι», όπου ο μαθητής, γράφοντας από το σπίτι του, αναφέρθηκε στη σύγχρονη και διά ζώσης επικοινωνία της επόμενης σχολικής ημέρας. Σημαντική διατύπωση ήταν και η επόμενη: «παιδιά άμα δεν προλάβουμε, δεν πειράζει αλλά αξίζει την προσπάθεια να το δούμε».

### ***Γνωστική παρουσία***

Η έναρξη της συζήτησης, μετά από τη σχετική αμηχανία, γρήγορα ξεκίνησε από το ίδιο γεγονός που προκάλεσε και τις συζητήσεις των προηγούμενων ομάδων,



δηλαδή την κατανομή της εργασίας. Ως αφορμή συζήτησης ετέθησαν και δυο ακόμα ερωτήματα, αυτό της επιλογής της χώρας και των πηγών πληροφόρησης.

Σε αυτή την ομάδα η συζήτηση έγινε σε μεγάλο ποσοστό ηλεκτρονικά και λιγότερο διά ζώσης. Αυτό διαπιστώνεται από το γεγονός ότι οι αναρτήσεις ήταν πολύ μικρές, με αποτέλεσμα οι μαθητές να προλαβαίνουν, κατά τη διάρκεια του μαθήματος στο σχολικό εργαστήριο, να ερωτούν και να απαντούν ο ένας στον άλλο.

Η ομάδα Γ' ακολούθησε μια πιο γραμμική πορεία διαπραγμάτευσης σε αντίθεση με τις δυο προηγούμενες, που ακολουθούσαν τη λογική των επάλληλων κύκλων – θεμάτων συζήτησης. Ενώ δήλωσαν ότι θα ασχοληθούν με επιμέρους θέματα ο καθένας, στην πράξη συν-επεξεργάστηκαν ένα – ένα τα θέματα και προχώρησαν στο επόμενο. Έτσι, όταν ο μαθητής Α5 – γ έθιξε την οικονομική διάσταση του ταξιδιού [πιστεύω πως το δωμάτιο δεν πρέπει να ξεπερνά τα 40 ευρώ την ημέρα], αμέσως υπήρξαν 5 αναρτήσεις αντίστοιχου ενδιαφέροντος. Ακολούθησαν ο προβληματισμός για το ξενοδοχείο με άλλες 3 ομοειδείς. Αμέσως μετά οι μεταφορές με 8 αντίστοιχες αναρτήσεις, η επιλογή χωρών προορισμού με 11 αναρτήσεις. Το τελευταίο παράδειγμα απεικονίζεται στο Σχήμα 4.4. Οπωσδήποτε τα θέματα διαπλέκονταν μέχρι ένα σημείο, όπως και στις άλλες ομάδες, διότι είναι ένας διάλογος που υλοποιήθηκε σε ένα μεγάλο μέρος του μέσα στην τάξη όπου οι μαθητές συζητούσαν παράλληλα. Όμως το μοτίβο που διαφοροποίησε την ομάδα αυτή ήταν η προσέγγιση, συνεπεξεργασία και ολοκλήρωση του θεματικού κύκλου.

Α 4 - γ: *Ας ξεκινήσουμε την νέα συζήτηση. Πρέπει να επιλέξουμε σε ποια χώρα θα πάμε.*  
Α 8 - γ: *ωραία τότε προσεχουμε 400 χλμ το οριο*  
Α 5 - γ: *θέλετε να πάμε στην Βουδαπέστη ? είναι πολυ ωραια*  
Α 4 - γ : *Μπορούμε να πάμε σε περισσότερες από μία χώρες αφού οι διακοπές διαρκούν 20 μέρες.*  
Α 7 - γ:*Σε 3 χώρες δεν πρέπει να πάμε??*  
Α 8 - γ: *εγω λέω να πάμε καπου αλλου. ωραια είναι και εκει αλλα λεω καπου αλλου Ρώμη Βέλγιο?*  
Α 5 - γ: *σωστά απλώς προτείνω να ξεκινήσουμε απο νότια και μετά να πάμε βόρεια*  
Α 4 - γ: *Μπορούμε όμως δεν πρέπει ξεπερνούν τα 400 χλμ. απόσταση μεταξύ τους.*  
Α 6 - γ:*Εγώ προτείνω Ιταλία αρχικά.*  
Α 7 - γ: *πρέπει δούμε και την γνώμη του Α 6 - γ, γιατί μόνοι μας δεν μπορούμε να αποφασίσουμε.*  
Α 4 - γ :*Υστερα να πάμε Γαλλία.*  
Α 5 - γ : *ναι ωραία είναι και η Ιταλία*

#### **Σχήμα 4. 4: Διαδοχικές αναρτήσεις - απαντήσεις στο ίδιο θέμα**

Η ομάδα Γ' αλληλεπίδρασε αρκετά και στο 3<sup>ο</sup> Forum συζήτησης, σχετικό με το είδος κειμένου που έπρεπε να δημιουργηθεί. Κατά ένα ενδιαφέροντα τρόπο, οι

μαθητές, βασισμένοι στην προηγούμενη ανάρτηση, συμπληρώναν χαρακτηριστικά που έπρεπε να έχει το κείμενο, με αποτέλεσμα η συζήτηση να περιγράφει πλήρως το κείμενο που έπρεπε να γράψουν προς ενημέρωση των γονέων. Έτσι, ο A8 – γ κατέδειξε στοιχεία υφολογικά, γραμματικά και δομικά [*το κείμενο .. θα είναι απλό, δηλαδή όχι πρόχειρο αλλά επίσημο – με τόνους και σημεία στίξης – θα πρέπει να έχει πρόλογο, κύριο θέμα..*]. Ο A4 – γ συμπλήρωσε ειδολογικές παρατηρήσεις και παρατηρήσεις περιεχομένου [*πιστεύω ότι θα είναι σαν email – να γράφουμε στους γονείς πόσα χρήματα ξοδεύουμε ...*]. Ο A6 – γ συμπλήρωσε στοιχεία περιεχομένου [*αναφορά για τις ευρωπαϊκές πόλεις*] και τυπικά – δομικά στοιχεία ενός ημερολογίου [*τυπικά στοιχεία όπως τόπο και ημερομηνία*].

Η διαπραγμάτευση κατείχε μεγάλη θέση στη συζήτηση της ομάδας Γ' με 56 αναρτήσεις, αν συγκριθεί με τις 16 και 15 των ομάδων Α' και Β' αντίστοιχα. Στο μέρος της ανταλλαγής πληροφοριών, η ομάδα Γ' δε διαφοροποιήθηκε από τις προηγούμενες καθώς με την ομάδα Β' διέθεσαν το ίδιο πλήθος αναρτήσεων (34 και 35 αντίστοιχα).

Οι προσωπικές απόψεις είχαν ενδιαφέροντα ρόλο, καθώς οι μαθητές έθεσαν παραμέτρους που συνδιαμόρφωσαν το οριστικό συμπέρασμα. Ενδεικτικά αναφέρεται η συχνή χρήση του ρήματος *προτείνω* και δευτερευόντως ρήματα όπως *πιστεύω* ή *μπορούμε να* που έδειξαν την προσωπική αντίληψη. Η ανταλλαγή πληροφοριών ήταν μεγάλη κατηγορία, όμως δεν ήταν ουσιαστική, από ένα σημείο και πέρα, διότι οι μαθητές απλώς παρέθεταν πληροφορίες από το διαδίκτυο.

Η κατηγορία της σύνθεσης ιδεών ήταν σχετικά περιορισμένη στην ομάδα Γ'. Με εξαίρεση το πρώτο forum για την οργάνωση εργασίας [*Συνοψίζοντας θα πρέπει ο καθένας μας..*] οι μαθητές δε ανακεφαλαίωσαν, είτε επειδή είχαν εξαγάγει μικρότερα και επιμέρους συμπεράσματα είτε επειδή οι πολλές αναρτήσεις δημιουργούσαν σύγχυση.

#### **Δείκτες Οικοδόμησης Γνώσης**

Οι δείκτες οικοδόμησης γνώσης ήταν επίσης πολύ ενδιαφέροντες στην ομάδα Γ'. Οι ερωτήσεις ήταν αρκετά συχνές στους διαλόγους, με τις αντίστοιχες απαντήσεις. Δόθηκαν αρκετές διευκρινίσεις, είτε ως περιγραφή προσωπικών εμπειριών [*αποκλείουμε το καράβι, επειδή φοβάμαι.. ή Οι Βερσαλιές επειδή έχω παιδί είναι και θα είναι κατά τη γνώμη μου..*], είτε ως προσδιορισμό αιτίων από το μαθητή A7 – γ [*το τρένο, διότι είναι φτηνό και γρήγορο και γρήγορο μας βοηθάει στην*

*απόλαυση των διακοπών μας]. Ο μαθητής Α7 – γ μάλιστα προέβη και σε άλλα σημεία στην εξήγησης της άποψής του [Ο Πύργος του Αιφελ ... αποτελεί ορόσημο για την Γαλλία. Το μουσείο του Λούβρου είναι από τα δημοφιλέστερα μουσεία στον κόσμο]. Ερμηνεία ως δείκτης υπήρξε με την έννοια της ανακεφαλαίωσης [Συνοψίζοντας θα πρέπει ο καθένας μας να αναλάβει ένα συγκεκριμένο ρόλο. Εγώ αναλαμβάνω τα οικονομικά, ο Α 7 - γ (αναφορά με επίθετο) τα μεταφορικά, ο Α 4 - γ τις μετακινήσεις και ο Α 5 - γ την εύρεση του ξενοδοχείου. Θα πάμε με κάποιο αεροπλάνο με φθηνά εισιτήρια και θα μετακινηθούμε με κάποιο αυτοκίνητο. Ο Α 7 - γ μάλιστα έχει και δίπλωμα οδήγησης. Η αναχώρηση θα γίνει περίπου στα μέσα Ιουλίου].*

Ανιχνεύθηκαν επίσης συγκρούσεις - διαφωνίες σχετικά με το αν θα περιοριστούν σε μουσεία ή θα επισκεφτούν και αξιοθέατα, όπως επίσης ανιχνεύθηκαν και εναλλακτικές που κατατίθενται [παιδιά, ακούστε, για να μη βαρεθούμε λέω δυο μέρες ...]. Εντοπίστηκαν ακόμα κρίσεις και αξιολογήσεις των θέσεων άλλων [Α5 – γ, πιστεύω ότι το κείμενο .. είναι αρκετά καλό και περιέχει τις αναγκαίες πληροφορίες]. Ενδιαφέρουσα τέλος ήταν και η αυτογνωσία [το κείμενο που καλούμαστε να γράψουμε...]. Ο μαθητής Α5 – γ αντελήφθη το ρόλο και τη διαφορετική θεματική των ξεχωριστών forum και έτσι στο πρώτο forum για την οργάνωση και διαχείριση εργασίας ανέκοψε τη συζήτηση που κανονικά έπρεπε να εξελιχθεί στο δεύτερο forum [ο κύριος Δελής μας είπε να μην ασχοληθούμε ..]. Τέλος διαπιστώθηκε και συναίνεση όταν επετεύχθη συμφωνία [Α 5 - γ, πιστεύω ότι το κείμενο που έγραψες είναι αρκετά καλό και περιέχει τις περισσότερες αναγκαίες πληροφορίες για το θέμα. Έχεις αναφέρει πολύ σωστά ότι το κείμενο θα πρέπει να είναι σύντομο και περιεκτικό]. Το ενδιαφέρον είναι ότι στη συνέχεια της ίδιας ανάρτησης ο μαθητής εξάφρασε την προσωπική του εναλλακτική – αντίθετη θέση, στοιχείο που συνιστούσε σύγκρουση [Ακόμα θα μπορούσες να προσθέσεις τη μορφή του κειμένου, δηλαδή E-mail ή γράμμα. Στο σημείο που διαφωνώ, είναι στο τέλος ...].

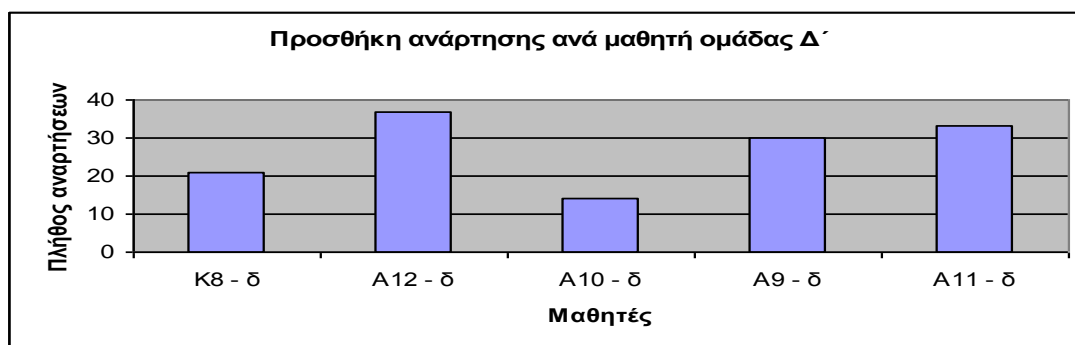
#### **Διδακτική παρουσία**

Στην ομάδα Γ' η διδακτική παρουσία του διδάσκοντα περιέλαβε 5 αναρτήσεις ενώ οι υπόλοιπες αναρτήσεις ανήκαν στους μαθητές, που συζητούσαν μεταξύ τους. Και η ομάδα αυτή εμφάνισε υψηλό δείκτη διδακτικής παρουσίας ανάμεσα στους μαθητές. Η διαφορά με την ομάδα Β' είναι ότι η διδακτική παρουσία κατανεμήθηκε πιο σε περισσότερους του ενός μαθητές. Έτσι ευθεία καθοδήγηση παρείχε ο μαθητής Α4 – γ [γράψτε τις πόλεις που θα επισκεφτούμε με τη σειρά], ο Α8 – γ [κύριε Α6 – γ,

πολύ ωραίο κείμενο αλλά πάμε στο άλλο forum για να τελειώνουμε ] και ο Α6 – γ [ναι, ρε Αδ – γ, πρέπει να βρούμε]. Η πολλαπλή αναφορά, του ενός στον άλλο και η χρήση του α' πληθυντικού προσώπου μειώνουν την ένταση της ευθείας καθοδήγησης, ωστόσο οι μαθητές μεταξύ τους συμβούλευαν και καθοδηγούσαν ο ένας τον άλλο.

#### 4.1.4 Ομάδα Δ'

Ο Πίνακας 4.5 παρουσιάζει τη συμμετοχή των μαθητών στη συζήτηση της ομάδας Δ'.



Σχήμα 4. 5: Πλήθος αναρτήσεων ανά μαθητή ομάδας Δ'

Εδώ παρατηρήθηκε σχετική ομοιογένεια, με τρεις μαθητές να έχουν σχετικά υψηλά ποσοστά συμμετοχής, ένα ακόμα να ακολουθεί και ένα να υπολείπεται. Η ομάδα Δ' εμφάνισε παρόμοια εικόνα με αυτή της ομάδας Α', όπου και εκεί τουλάχιστον ένας μαθητής υπολειπόταν στη συμμετοχή του. Ο Πίνακας 4.7 εμφανίζει τις αναρτήσεις των μαθητών της ομάδας Δ', ανά παρουσία του μοντέλου Garrison.

**Πίνακας 4. 7: Κατανομή αναρτήσεων ανά παρουσία - Ομάδα Δ΄ και παραδείγματα**

Παρουσίες	Κατηγορίες	Δείκτες	ΟΜΑΔΑ Δ΄	Παραδείγματα
Κοινωνική Παρουσία	Συναισθηματική έκφραση	emoticons	0	-
	Ανοιχτή / ελεύθερη επικοινωνία	έκφραση χωρίς φόβο	5	ποιος συμφωνεί;
	Συνοχή ομάδας	ενθάρρυνση συνεργασίας	4	ο καθένας να πει σε ποιο τομέα έχει κλίση
Γνωστική Παρουσία	Αφόρμηση		5	πιστεύω ότι πρέπει να μοιράσομε ρόλους
	Εξερεύνηση	Διαπραγμάτευση	37	πώς όμως θα μπορέσει να επιτευχθεί αυτό αφού δεν ξέρουμε.. ;
		Ερώτηση	5	θα χρησιμοποιήσουμε αμάξι ή κάτι άλλο;
		Προσωπική άποψη	14	κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε να μας απασχολεί..
		Ανταλλαγή πληροφοριών	46	Να πώς θα μεταφερόμαστε (υπερσύνδεσμος)
	Ενσωμάτωση	Σύνθεση ιδεών	6	οπότε παιδιά η τελική απάντηση ...
Διδακτική Παρουσία	Διδακτικός Σχεδιασμός και οργάνωση			Οδηγίες διεξαγωγής διαλόγου και σενάριο εργασίας
	Διευκόλυνση συζήτησης		7	Πολύ ωραία! Κάνω μια επισήμανση ..
	Ευθεία καθοδήγηση		2	Παιδιά, προσέξτε λίγο το κόστος..
<b>Σύνολο</b>			<b>131</b>	

**Κοινωνική παρουσία**

Στην κατηγορία αυτή η ομάδα Δ΄ υπολειπόταν ποσοτικά των άλλων ομάδων. Δεν ανιχνεύθηκε καμία συναισθηματική έκφραση, ενώ η ανοιχτή, ελεύθερη επικοινωνία και η συνοχή της ομάδας είχαν, σχετικά με τις άλλες ομάδες, λιγότερες εγγραφές. Ενδεχομένως ρόλο έπαιξε σ' αυτό η σύνθεση της ομάδας με 4 αγόρια και 1 κορίτσι, το οποίο μάλιστα μπήκε καθυστερημένα στη συζήτηση, καθώς απουσίαζε από το σχολείο κατά την έναρξη της ηλεκτρονικής εργασίας. Ακόμα και η ανοιχτή επικοινωνία ήταν χωρίς ιδιαίτερη ένταση, όπως π.χ. στην ομάδα Α΄ [ας ξεκινήσουμε]. Στην ενθάρρυνση συνεργασίας ήταν πιο ανοιχτοί [εφόσον τελειώσαμε για τις δουλειές ... ας συνεχίσουμε με πράξεις]. Η ομάδα φάνκε σαφώς πιο αποστασιοποιημένη στην επικοινωνία μεταξύ των μελών, καθώς δεν κατεγράφη καμία ιδιαίτερη αλληλεπίδραση συναισθηματικής φύσης ή γενικά κοινωνικότητας και επικοινωνίας.

Αντίθετα, φάνηκε πιο στοχοπροσηλωμένη, με αρκετή επίγνωση [*ας αρχίσουμε την εργασία αφού μοιράσαμε τους ρόλους με στόχο την ολοκλήρωσή της*].

### **Γνωστική παρουσία**

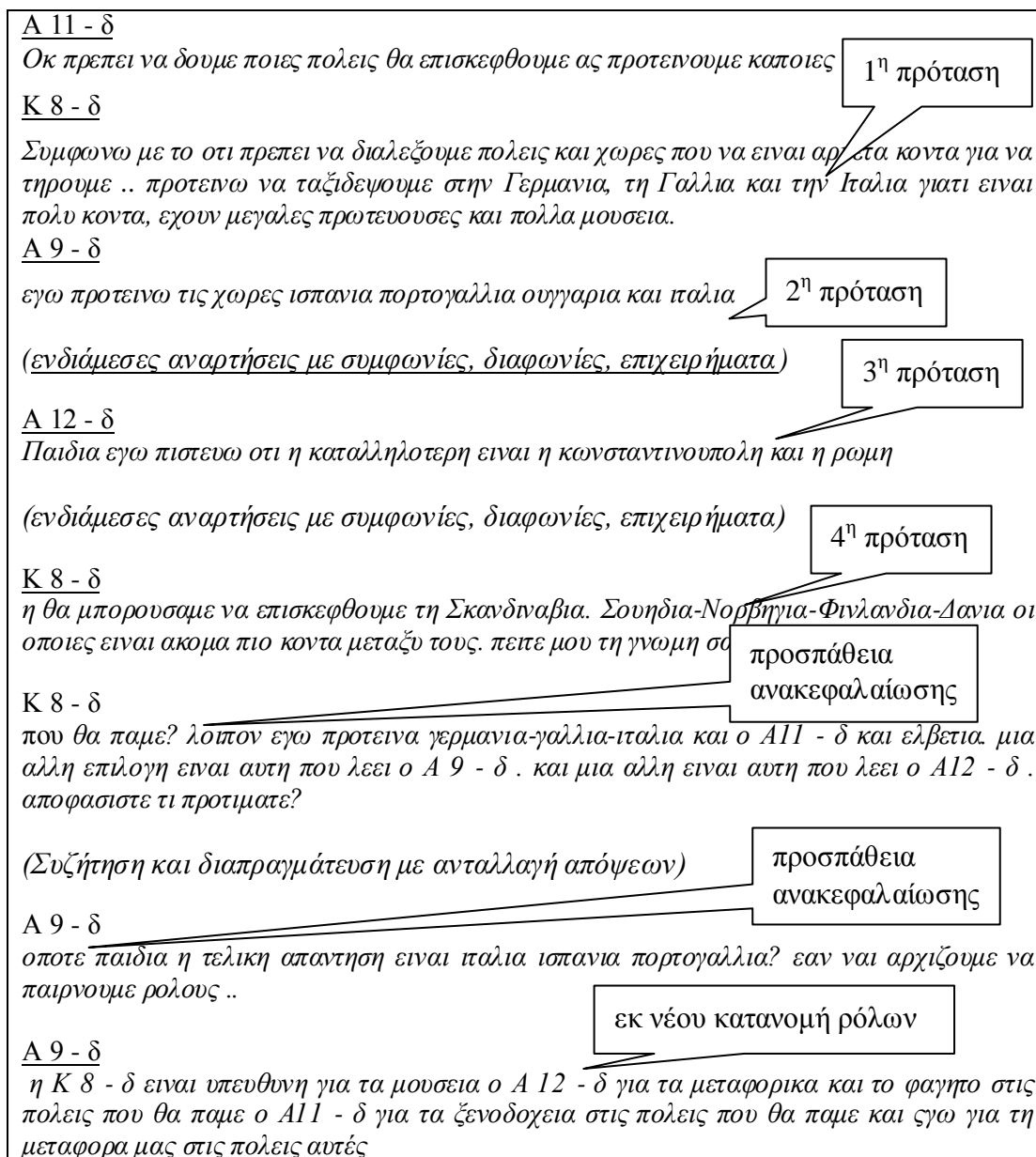
Η αφόρμηση και στην ομάδα αυτή αφορούσε στον τρόπο εργασίας της ομάδας, δηλαδή την κατανομή της εργασίας στα μέλη της ομάδας. Από την αφόρμηση παρήχθησαν ιδέες, όπως και στις άλλες ομάδες, που ήταν ικανές να τροφοδοτήσουν περαιτέρω διερεύνησή τους (χάραξη διαδρομής, επιλογή πόλεων, θέμα ξενοδοχείου)

Η διαπραγμάτευση ήταν, συγκριτικά με αυτή των υπολοίπων ομάδων, αρκετά αυξημένη, με 37 αναρτήσεις. Εκτός από το πλήθος των αναρτήσεων, μπορούσε να καταγραφεί μια πιο ποιοτική, από άποψη κειμένου και διατύπωσης λόγου, σειρά διαλογικών αναρτήσεων. Οι αναρτήσεις ήταν, συγκριτικά πάντα με αυτές των άλλων ομάδων, πιο εκτενείς, ενώ οι μαθητές κατέβαλαν προσπάθεια να διατυπώσουν επιχειρήματα και όχι απλώς να παραθέσουν τη σκέψη ή την ιδέα τους. Παραδειγματικά αναφέρεται η ανάρτηση του Α12 – δ: *Κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε πρώτα να μας αποσχολεί ... τα οποία μπορούν να είναι βασικός παράγοντας ... . Γι' αυτό θα έπρεπε. Τέλος πρέπει να σκεφτόμαστε ..* ή την ανάρτηση του Α9 – δ [*επίσης θεωρώ ότι ... εάν μπορέσεις ... που να περιλαμβάνουνε ... αφού πρώτα αποφασίσουμε ...*]. Στο ζήτημα της επιλογής χωρών η μαθήτρια Κ8 – δ επιχειρηματολόγησε και πρότεινε ταυτόχρονα [*Συμφωνώ με το ότι πρέπει να διαλέξουμε ... για να τηρούμε και το χρονικό και τον οικονομικό περιορισμό αλλά και ... Προτείνω να ... γιατί είμαι πολύ κοντά...*]. Η κατηγορία των ερωτήσεων ήταν σχετικά περιορισμένη σε σχέση με τις άλλες ομάδες. Αντίθετα η κατηγορία της προσωπικής άποψης ήταν ενισχυμένη σε σχέση με τις αναρτήσεις των ομάδων Α' και Β'.

Μετά την αρχική κατανομή των εργασιών ανά μαθητή (μεταφορικά, ξενοδοχεία, κόστος κτλ) τα μέλη της ομάδας δεν προχώρησαν τελικά στη διερεύνηση του τομέα ευθύνης του καθενός αλλά έκαναν μια δεύτερη κατανομή εργασίας, πλέον ανά πόλη προορισμού. Το βασικό ζήτημα στην ομάδα αυτή παρέμεινε η απόφαση για την επιλογή χωρών προορισμού. Ενδεχομένως οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι ο τρόπος εργασίας δεν προχωρούσε και έτσι, αφού αποφάσισαν για τις πόλεις προορισμού, επέλεξαν να ανακατανεύμουν τις δραστηριότητες ώστε να συνεχιστεί η αναζήτηση.

Έτσι η επιμέρους διερεύνηση των θεμάτων ανεστάλη μέχρι να αποφασιστεί από κοινού η διαδρομή. Κατετέθησαν διαφορετικές προτάσεις για την επιλογή των

χωρών επίσκεψης, οι οποίες αντικρούονταν ή βελτιώνονταν με σκέψεις και απόψεις. Έτσι υπήρξαν συνολικά 4 προτάσεις σε μία 5μελή ομάδα. Οι μαθητές κατέληξαν σε μια από αυτές, ελαφρά τροποποιημένη. Η τροποποίηση προέκυψε από την κοινή διαπραγμάτευση και βελτιωτικές προτάσεις που κατέθεσαν οι υπόλοιποι. Μόλις οριστικοποιήθηκε η διαδρομή, οι μαθητές ξεκίνησαν τις αναρτήσεις με πληροφορίες που αφορούσαν στο θέμα που είχε αναλάβει ο καθένας. Το Σχήμα 4.6 αποτυπώνει τη συνολική διαπραγμάτευση:



Σχήμα 4. 6: Διαπραγμάτευση θέματος στην ομάδα Δ΄

Το ενδιαφέρον είναι ότι η τελική απόφαση για τις χώρες επίσκεψης φαίνεται ότι ελήφθη στο διά ζώσης μάθημα, όταν δηλαδή οι μαθητές είχαν απευθείας επικοινωνία! Πιθανόν οι μαθητές να μην μπορούσαν να διαχειριστούν όλες τις

προτάσεις μαζί και έτσι επέλεξαν μια από αυτές σε απευθείας συνεννόηση. Αυτό διαπιστώνεται από το γεγονός ότι η συζήτηση για την επιλογή σταμάτησε απροσδόκητα χωρίς οριστική απόφαση και στην αμέσως επόμενη ανάρτηση η μαθήτρια Κ8 – δ αντάλλαξε πληροφορίες με τους μαθητές της για άλλα στοιχεία του ταξιδιού, π.χ. εύρεση ξενοδοχείων.

Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι η διαλογική διαδικασία δημιούργησε σύγχυση, λόγω των πολλαπλών αναρτήσεων ή της απουσίας εξοικείωσης. Ο Α11 – δ σε μια προσπάθεια ανακεφαλαίωσης και σύνθεσης τη συζήτησης ανήρτησε το εξής:

*«Εγώ ακόμα δεν έχω καταλάβει που καταλήγουμε. Προτείνω α) Να ορίσουμε τη διαδρομή, β) Μεταφορικά μέσα, γ)Εναλλακτικές λύσεις από διάφορα απρόοπτα, δ) Κόστος (εισιτήρια, διανυκτερεύσεις, φαγητό, επισκέψεις αξιοθεάτων - μουσείων), ε) Πιθανά προβλήματα του κάθε ενός από εμάς, στ) Ο χρόνος που θα διαθέσουμε σε κάθε πόλη κλπ, ζ) Ελεύθερος χρόνος που κάποιος από εμάς μπορεί να χρειάζεται.»*

Αντίστοιχη ανακεφαλαιωτική ανάρτηση είχε η μαθήτρια Κ8 – γ που παραθέτει αναλυτικά όλα τα δεδομένα που αφορούν στο χρόνο, τρόπο, κόστος μετάβασης και στο πλάνο ταξιδιού.

Η ομάδα Δ' έχει αρκετές αναρτήσεις στην κατηγορία Ανταλλαγής πληροφοριών, περισσότερες από κάθε άλλη ομάδα.

Πολύ αναλυτικοί ήταν οι μαθητές, τέλος, στο 3<sup>ο</sup> forum, το οποίο έχει και αρκετά μεταγνωστικά χαρακτηριστικά, καθώς οι μαθητές κλήθηκαν να αναλογιστούν για το είδος του κειμένου που πρόκειται να γράψουν. Εδώ οι απόψεις ήταν εκτενώς ανεπτυγμένες και σχετίζονταν με όλα τα χαρακτηριστικά του κειμένου: Η μαθήτρια Κ8 – δ αναφέρθηκε σε υφολογικά, δομικά και στοιχεία περιεχομένου [*Πιστεύω ... απλό και λιτό κείμενο .. Θα έπρεπε να τους γράφουμε για το πώς περνάμε την κάθε μέρα μας ... να γράφουμε ημερομηνία .. και πόσα μουσεία είδαμε.*], ο μαθητής Α11 – δ συμπλήρωσε με το μέγεθος και την πολυμεσική διάσταση [*Το κείμενο θα πρέπει να είναι σχετικά σύντομο ώστε να μην χρειαστεί μεγάλος χρόνος για να το γράψουμε. Θα πρέπει παράλληλα να είναι αρκετά περιεκτικό*], ο μαθητής Α12 – δ αναφέρθηκε και συμπλήρωε για το ύφος του κειμένου [*ανεπίσημο χαρακτήρα ή τρόπο γραφής ... φιλικό - οικείο χαρακτήρα*].

Ο μαθητής Α9 – δ, συγκριτικά με όλους τους άλλους, αναφέρθηκε και στη γλωσσική – φιλολογική ορολογία θέλοντας να προτείνει κειμενικά χαρακτηριστικά [*πρέπει να χρησιμοποιήσουμε περιγραφή και αφήγηση, ώστε οι γονείς να σχηματίσουν μια πιο καθαρή εικόνα για τις δραστηριότητες της εκδρομής μας*]. Και εδώ οι μαθητές



εκμεταλλεύθηκαν τις αναρτήσεις του προηγούμενου μαθητή προκειμένου να συμπληρώσουν τη συζήτηση με τη γνώμη τους.

### ***Δείκτες Οικοδόμησης Γνώσης***

Η οικοδόμηση της γνώσης στην ομάδα Δ΄ ήταν ενδιαφέρουσα, καθώς υπήρξαν πιο εκτενείς αναρτήσεις, συγκριτικά με αυτές των άλλων ομάδων, οι οποίες αποκάλυψαν μεγαλύτερο βαθμό ανάλυσης και διερεύνησης της γνώσης. Έτσι οι μαθητές διατύπωσαν σχετικά λίγες ερωτήσεις μεταξύ τους, οι οποίες είχαν και τις αντίστοιχες απαντήσεις. Η διευκρίνιση κατείχε σημαντική θέση με διάφορες μορφές: Σύνδεση δεδομένων και ιδεών με αντίστοιχη επιχειρηματολόγηση [*να διαλέξουμε πόλεις και χώρες για να τηρούμε τους περιορισμούς..*], απαρίθμηση εργασιών προς ολοκλήρωση [*προτείνω α)... β)...γ)...*] και εξήγηση ιδεών [*Κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε πρώτα να μας αποσχολεί ... τα οποία μπορούν να είναι βασικός παράγοντας*].

Ο δείκτης της ερμηνείας περιέλαβε δείκτες όπως την ανακεφαλαίωση [*η διαδρομή μας και τα έξοδα συγκεντρωμένα και ακολουθεί απαρίθμηση*] και την πρόταση λύσης για την αντιμετώπιση προβλήματος [*μια καλή ιδέα είναι να συγκεντρώσουμε ...*]. Η κατηγορία της σύγκρουσης φάνηκε να υπάρχει σε μικρό βαθμό [*A11 – δ επειδή μόλις τώρα τελειώσαμε το σχολείο δεν πιστεύω ότι έχουμε... ή καλή ιδέα, όμως θα μπορούσαμε να προσθέσουμε κι άλλες*]. Αντίθετα βρέθηκαν κάποιες συναινέσεις, καθώς οι μαθητές συνέπιπταν στις εκτιμήσεις τους για ορισμένα θέματα [*ωραία ιδέα... ή συμφωνώ ..*].

Σημαντικό και ενδιαφέρον σ' αυτή την ομάδα ήταν η αντανάκλαση που σχηματίζουν καθώς και η κρίση που εξέφεραν για τη σημασία ενός θέματος αναφορικά με τη μάθησή τους. Έτσι δυο φορές ο μαθητής A12 – δ δείχνει να αντιλήφθηκε την πρόοδο της εργασίας [*Ωραία, ας αρχίσουμε την εργασία τώρα αφού μοιράσαμε τους ρόλους με στόχο την ολοκλήρωσή της και εφόσον τελειώσαμε για τις δουλειές οι εργασίες που θα αναλάβει ο καθένας ας συνεχίσουμε με πράξεις για το θέμα που επιλέξαμε*].

### ***Διδακτική παρουσία***

Η διδακτική παρουσία στην ομάδα Δ΄, κυρίως μεταξύ των μαθητών, όπως είδαμε στις άλλες ομάδες, δεν αναπτύχθηκε ιδιαίτερα, όπως στις άλλες ομάδες. Υπήρξαν δύο αναρτήσεις ευθείας καθοδήγησης, η πρώτη του μαθητή A9 – δ [*βρες ημερομηνίες για Ιούνιο*] και η δεύτερη του διδάσκοντα [*παιδιά, προσέξτε λίγο ...*]. Οι

περισσότερες αναρτήσεις ανήκαν στο διδάσκοντα, ο οποίος παρενέβη κυρίως στην κατηγορία της διευκόλυνσης συζήτησης. Με τις παρεμβάσεις του ο διδάσκων ενθάρρυνε [*η συζήτησή σας εξελίσσεται πολύ καλά!*], παρακίνησε για συζήτηση [*ποιο κομμάτι της Ευρώπης επιλέγετε να δείτε; Έχετε αναρωτηθεί ...;* ] και επεσήμανε πεδία συμφωνίας ή αντιπαράθεσης [*Έχετε ήδη δυο ιδέες, βρίσκω πολύ ενδιαφέρονσα την πρόταση της Κ8 – δ για Γαλλία - Ισπανία - Πορτογαλία, όμως εσείς θα αποφασίσετε ποια διαδρομή είναι καλύτερη και συμφερότερη για εσάς. Μπορείτε...*].

#### 4.1.5 Συνολική αποτίμηση της συζήτησης του forum

Οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι λειτουργούν ως μέλη μιας ομάδας στην οποία έπρεπε να συμμετάσχουν και να συμβάλουν με τις δυνάμεις τους στην παραγωγή ενός κοινού «προϊόντος», είτε αυτό ήταν συμπέρασμα είτε αποτέλεσμα έρευνας είτε οριστικοποίηση μιας απόφασης είτε δέσμευση για τήρηση κανόνων.

Σε όλες τις ομάδες υπήρξε μια αρχική φάση «ανίχνευσης» αφενός του νέου περιβάλλοντος και αφετέρου του εικονικού συνομιλητή. Οι μαθητές αναζήτησαν το συμμαθητή τους μέσα από τις αναρτήσεις τους καθώς δεν υπήρξε η διά ζώσης επικοινωνία, ακόμα και αν ήταν σύγχρονη η επικοινωνία αυτή (synchronous computer mediated communication). Έτσι δικαιολογούνται στοιχεία της κοινωνικής παρουσίας, όπως την καταγράφει ο Garrison (2007 β). Η κοινωνική παρουσία υπήρξε έντονα στις τρεις ομάδες και λιγότερο στην τέταρτη και κυμάνθηκε από αμηχανία ή δισταγμό [*πείτε κάτι και απάντηση τι να πούμε* στην ομάδα Γ'] μέχρι πιο ανοιχτή και ελεύθερη επικοινωνία [*ας ξεκινήσουμε*]. Οι προσφωνήσεις και συναισθηματική αποτύπωση μέσω των emoticons ήταν αρκετά συχνή και δήλωσαν την προσπάθεια των μαθητών να μεταφέρουν την επικοινωνία τους μέσα σε ένα διαφορετικό από τα συνηθισμένα περιβάλλον και διάυλο. Επίσης δηλώθηκε η άνεση και η σταδιακά αυξανόμενη εξοικείωση με το περιβάλλον αυτό [*άντε να δούμε τι θα δούμε και σε αυτό το forum*]. Αυτοί ήταν παράγοντες που επέδρασαν θετικά στη διερεύνηση της γνώσης.

Ένα ενδιαφέρον σημείο ήταν ότι οι μαθητές αντιλήφθηκαν καθαρά τη γνωστική, μαθησιακή διαδικασία που διέπνεε την ηλεκτρονική συζήτηση, δηλαδή συνειδητοποίησαν ότι δεν ήταν μια συζήτηση per se, όπως ενδεχομένως σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, αλλά είχε σκοπό την αναζήτηση συγκεκριμένου περιεχομένου με αρχή, μέση και τέλος. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ήταν η

συνειδητοποίηση της συνεργατικής βάσης της προσπάθειας αυτής [*πρέπει να δούμε και τη γνώμη του Αβ – γ, γιατί μόνοι μας δεν μπορούμε να αποφασίσουμε*], της ομαδικότητας μέσα από τη σκόπιμη χρησιμοποίηση του α' πληθυντικού προσώπου και της στοχοθεσίας [*ας αρχίσουμε την εργασία αφού μοιράσαμε ρόλους με στόχο την ολοκλήρωσή της*]. Αντίστοιχα συμπεράσματα εξήχθησαν και από επιμέρους απαντήσεις – σχόλια στις συνεντεύξεις. Η Κ7 – β θεώρησε θετική «*την ολοκλήρωση της εργασίας, ότι φτάσαμε σε ένα αποτέλεσμα*».

Με όλες αυτές τις προϋποθέσεις από κοινωνικής πλευράς να λειτουργούν η οικοδόμηση της γνώσης πέρασε στη φάση της διερεύνησης. Πρωταρχικό ρόλο ανέλαβε η αφόρμηση ως γνωστική διαδικασία, διότι απελευθέρωσε τη δημιουργική σκέψη των μαθητών να παράξουν νέες ιδέες. Σχεδόν όλοι τοποθετήθηκαν ως προς την ανάληψη επιμέρους τομέα, μόλις προβλήθηκε η ιδέα της διανομής αρμοδιοτήτων. Αμέσως μετά ξεκίνησε μια διαρκής ανταλλαγή απόψεων είτε με το να επεκτείνει κάποιος τη δική του ιδέα είτε με το να συμπληρώσει την ιδέα του άλλου.

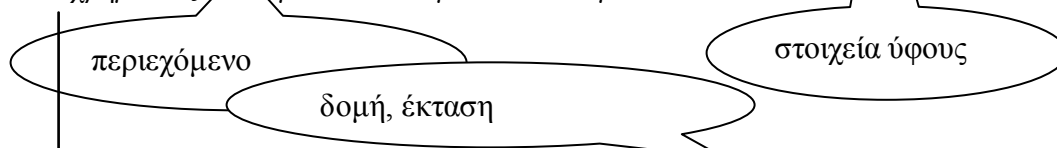
Κύριο εργαλείο ήταν η συζήτηση και διαπραγμάτευση των ιδεών. Οι μαθητές ξεκίνησαν να εξερευνούν την «περιοχή» ρωτώντας, ανταλλάσσοντας απόψεις και πληροφορίες, διατυπώνοντας τη γνώμη τους και διαπραγματευόμενοι.

Σημαντική θέση στη διαπραγμάτευση είχαν ακόμα δυο παράγοντες: Πρώτος παράγοντας είναι η έκφραση προσωπικής γνώμης. Εμφανίστηκε αρκετά συχνά στο γραπτό λόγο των μαθητών με εμφατικό τρόπο [*προτείνω, πιστεύω*] και αποτελεί τη βάση της διαπραγμάτευσης καθώς είτε οι ίδιοι οι φορείς της άποψης επιχειρηματολογούσαν είτε οι συμμαθητές συμφωνούσαν, διαφωνούσαν, αντέκρουαν την άποψη αυτή. Ο δεύτερος παράγοντας ήταν η πληροφορία που ενσωματώνουν οι μαθητές στη συζήτηση, προκειμένου να εξαχθούν τα σωστά συμπεράσματα. Ήταν ενδιαφέρον ότι οι μαθητές αντιμετώπισαν κάποιες φορές τη συζήτηση στο forum ως αποθετήριο γνώσεων, πληροφοριών, συχνά ασύνδετων μεταξύ τους, ωστόσο χρήσιμων για τη δημιουργία της «συνολικής εικόνας», δηλαδή της χάραξης, του σχεδιασμού του εικονικού αυτού ταξιδιού.

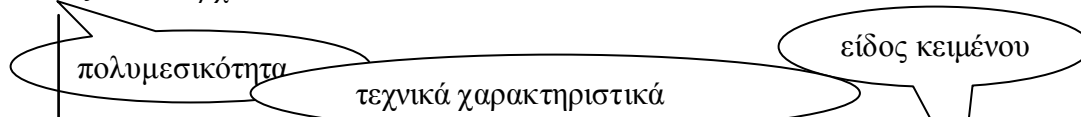
Εδώ αξίζει να επισημανθεί και ο διττός χαρακτήρας του μαθήματος, αυτός της μεικτής μάθησης με διά ζώσης, σύγχρονη, και ασύγχρονη επικοινωνία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η ομάδα Δ', η οποία έλαβε την τελική απόφαση για το σχεδιασμό του ταξιδιού στη διάρκεια του μαθήματος στο εργαστήριο πληροφορικής και όχι μέσα από το διάλογο. Μικρότερο αν και παρόντα ρόλο είχε η διά ζώσης επικοινωνία και στις άλλες ομάδες.

Η ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας ήταν το συμπέρασμα, στο οποίο κατέληξαν όλες ανεξαιρέτως οι ομάδες. Η δομή της εργασίας τους επέτρεψε να εξάγουν τρία αυτοτελή συμπεράσματα, τα οποία καταγράφονται σε όλες τις ομάδες αναφορικά: α) με τον τρόπο εργασίας, β) το σχεδιασμό του ταξιδιού και γ) το είδος του κειμένου στο οποίο θα καταγράφουν τις καθημερινές τους εμπειρίες. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι ομάδες αφιέρωσαν μια ξεχωριστή, τελική, ανακεφαλαιωτική ανάρτηση όσων συζήτησαν. Ακόμα όμως και όταν δεν υπήρχε μια τελική ανάρτηση, οι διαδοχικές αναρτήσεις που βασίζονται η μία στην αμέσως προηγούμενη ολοκληρώναν ένα συμπέρασμα.

**K8 – δ:** Πιστεύω ότι το κείμενό μας θα πρέπει να είναι απλό και λιγότερο χωρίς μεγάλες και σύνθετες λέξεις..... Κάθε φορά που θα γράφουμε μια ημερήσια αναφορά στους γονείς μας να γράφουμε ημερομηνία και να τους εξηγούμε πόσα χιλιόμετρα κάναμε, πόσα χρήματα ξοδεύσαμε και πόσα μουσεία είδαμε.



**A11 – δ:** Το κείμενο θα πρέπει να είμαι σχετικά σύντομο ώστε να μην χρειαστεί μεγάλος χρόνος για να το γράψουμε. Θα πρέπει παράλληλα να είναι αρκετά περιεκτικό ώστε να δίνονται επαρκείς πληροφορίες. Καλό θα είναι να περιγράψουμε όσο καλύτερα μπορούμε όσα είδαμε ενώ καλό θα ήταν να τους δείξουμε και κάποιες εικόνες εάν υπάρχουν. ....



**A9 – δ:** Το κείμενο που θα γράψουμε και θα είναι πεζό. Η γλώσσα που θα χρησιμοποιήσουμε θα είναι ... Στο e-mail, πρέπει να χρησιμοποιήσουμε περιγραφή και αφήγηση, ώστε οι γονείς να σχηματίσουν μια πιο καθαρή εικόνα για τις δραστηριότητες της εκδρομής μας..

**Σχήμα 4. 7: Διαδοχικές αναρτήσεις ομάδας Δ'**

Το Σχήμα 4.7 εξηγεί τις διαδοχικές αναρτήσεις στο χώρο συζήτησης της ομάδας Δ' και δείχνει την οικοδόμηση της γνώσης μέσα από τη διαδοχική επεξεργασία των απόψεων που κατατέθηκαν και προστέθηκαν στην κοινή συζήτηση.

Η διαπραγματέυση στις ομάδες είχε από την άλλη και κάποια αρνητικά χαρακτηριστικά. Οι μαθητές αρκετές φορές δεν εμβάθυναν τη σκέψη τους, επιχειρηματολογώντας ή αναλύοντας περισσότερο την άποψή τους. Αυτό έδειξε το φαινόμενο των πολύ σύντομων, σχεδόν τηλεγραφικών αναρτήσεων. Ερωτήματα που διατυπώνονταν από μαθητές αρκετές φορές παρέμεναν αναπάντητα ή ασχολίαστα, ενώ θα μπορούσαν να διερευνηθούν περισσότερο. Επίσης αρκετές φορές οι

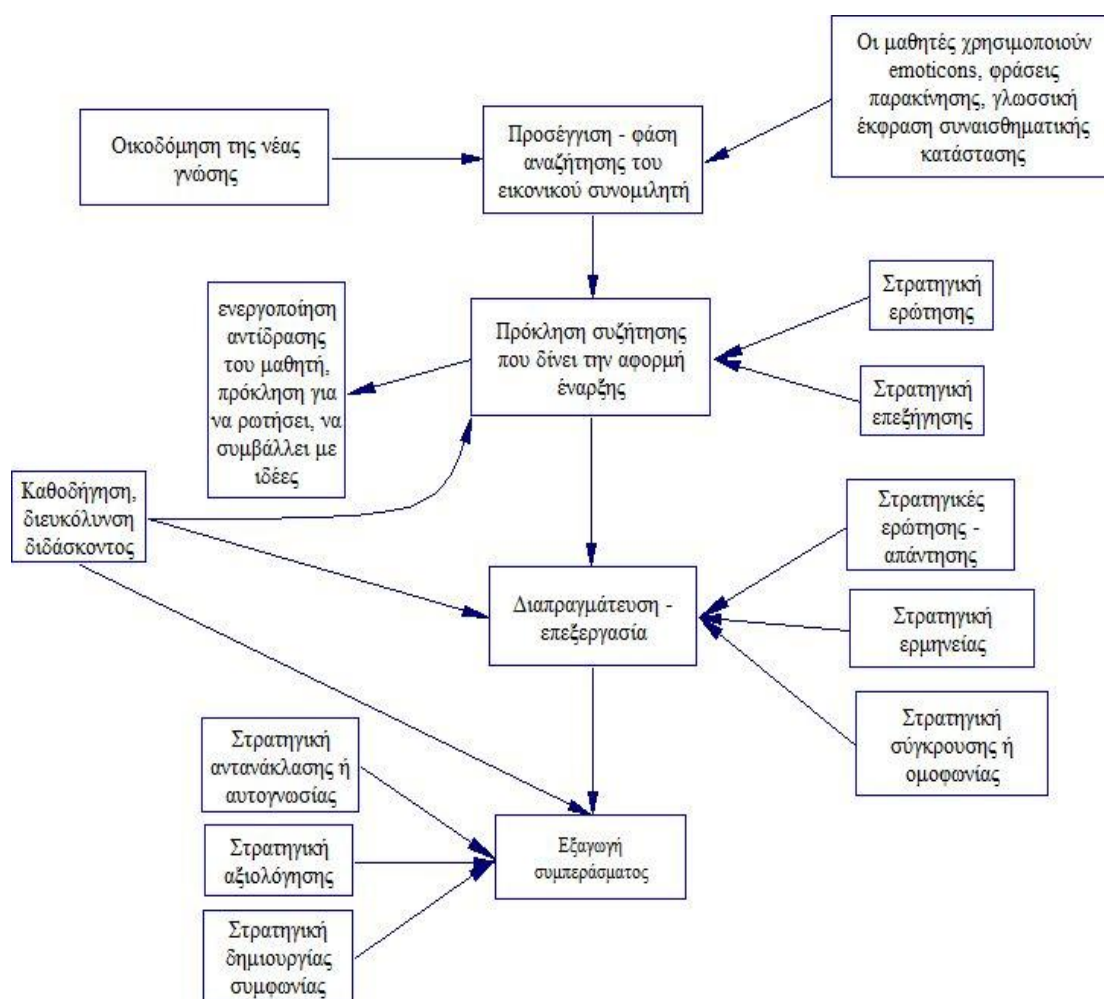
αναρτήσεις είχαν αποκλειστικά πληροφοριακό χαρακτήρα χωρίς να αξιολογούνταν ή συσχετιζόνταν με το σκοπό της εργασίας.

Περισσότερες πληροφορίες δύναται να δώσει το μοντέλο των Pena – Schaff & Nicholls (2004) σχετικά με την οικοδόμηση της γνώσης. Σημαντικό ρόλο έπαιξαν οι στρατηγικές της ερώτησης – απάντησης, με τις οποίες έθεταν ζητήματα και αναζητούσαν λύσεις. Η επεξεργασία θεμάτων ήταν μια σημαντική στρατηγική επίσης, διότι οι μαθητές προσπαθούν να διερευνήσουν ένα θέμα που προκύπτει. Ο δείκτης της ερμηνείας εμφανίστηκε μεν σε όλες τις ομάδες αλλά περισσότερο στην ομάδα Δ' η οποία συχνά προέβη στην επιχειρηματολόγηση των απόψεων από τα μέλη της.

Σημαντική θέση και στις 4 ομάδες είχαν οι στρατηγικές της ομοφωνίας και της σύγκρουσης – αντιπαράθεσης. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι πρέπει να συν – επεξεργαστούν το ζήτημα και γνωρίζουν ότι η άποψή τους δε γινόταν εκ προοιμίου δεκτή παρά μέσα από διαπραγμάτευση. Οι αντιπαράθεσεις ήταν σαφώς λιγότερες από τις ομοφωνίες, ωστόσο δηλώνονταν καθαρά μέσα από τις αντίστοιχες γραμματικές μορφές [*συμφωνώ με τα λεγόμενά σου, αλλά θα ήθελα*]. Το ενδιαφέρον είναι ότι στην περίπτωση της αντιπαράθεσης οι μαθητές φρόντισαν να αιτιολογήσουν την άποψή τους [*αποκλείουμε το καράβι, επειδή φοβάμαι ..*].

Όπως διαπιστώθηκε και με το μοντέλο του Garrison, η στρατηγική της ερμηνεία (εξαγωγή συμπεράσματος) ήταν άλλος ένας σημαντικός δείκτης οικοδόμησης γνώσης. Συμπληρωματικά στο δείκτη αυτό λειτούργησαν δυο ακόμα δείκτες: Αυτός της κρίσης ή αξιολόγησης των θέσεων που είχαν διατυπωθεί, στοιχείο που συνηγορούσε υπέρ της άποψης ότι οι μαθητές συνειδητοποιούσαν ότι έπρεπε να κρίνουν το αποτέλεσμα και να αναρωτηθούν αν τους ικανοποιούσε [*πιστεύω ότι το κείμενο είναι αρκετά καλό*]. Δεύτερος δείκτης ήταν αυτός της αντανάκλασης ή αυτογνωσίας, στοιχείο που αποκάλυψε τη συνειδητή μαθησιακή δραστηριότητα [*πιστεύω ότι έχουμε καλύψει όλες τις παραμέτρους για το κείμενο*]. Η συνειδητοποίηση απόκτησε και μεταγνωστικά χαρακτηριστικά, όταν η μαθήτρια K1 – α ισχυρίστηκε ότι «*Αν πάμε σε κάποια πόλη και δεν υπάρχει μουσείο, μπορούμε να πάμε σε κάποια θεατρική παράσταση. Κι από αυτήν μπορούμε να μάθουμε κάτι!*». Η μαθήτρια αντιλήφθηκε δηλαδή ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα θα της αποφέρει ένα συγκεκριμένο μαθησιακό αποτέλεσμα, εν προκειμένω την ευρύτερη πολιτιστική γνώση και γνωριμία με τον τόπο επίσκεψης, το οποίο είναι και ζητούμενο του project.

Το αρχικό σχήμα οικοδόμησης της νέας γνώσης συμπληρώθηκε και από έναν ακόμα δείκτη, αυτό της διδακτικής παρουσίας, η οποία πρέπει να αποτιμηθεί ως προς το ρόλο της στην οικοδόμηση της γνώσης. Η διδακτική παρουσία είχε κυρίως καθοδηγητικό, διευκολυντικό ρόλο και λιγότερο ρόλο ενεργού διδακτικής παρέμβασης. Η πρώτη πτυχή της διδακτικής παρουσίας ήταν ο διδακτικός σχεδιασμός και οργάνωση, στοιχεία που κατευθύνουν τους μαθητές να κατανοήσουν τις απαιτήσεις της εργασίας. Στην πορεία του διαλόγου ο διδάσκων παρακολουθούσε διευκολυντικά την εργασία των μαθητών και ενίοτε καθοδηγεί ευθέως. Η διευκόλυνση λειτουργούσε κυρίως ψυχολογικά, επειδή ο διδάσκων ενθάρρυνε και αναγνώριζε την εργασία των μαθητών και δημιουργούσε το κατάλληλο κλίμα στην ηλεκτρονική τάξη. Ωστόσο, ανιχνεύθηκαν περιπτώσεις που οι μαθητές χρειάζονταν στήριξη και καθοδήγηση σε πρακτικά ζητήματα, ζητήματα οργάνωσης της εργασίας τους. Το Σχήμα 4.8 αναπαριστάει τη διαδικασία οικοδόμησης της νέας γνώσης:

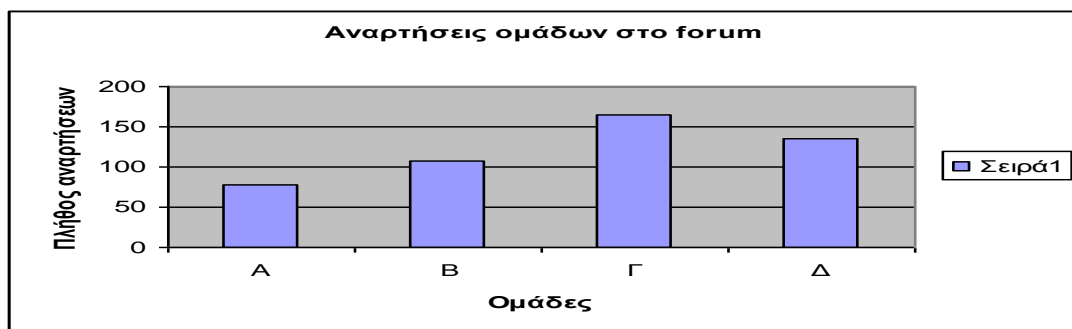


**Σχήμα 4. 8: Οικοδόμηση της νέας γνώσης - Μοτίβα και χαρακτηριστικά**

Επισημαίνεται για μια φορά ακόμα η παρουσία των μαθητών στο ρόλο του διδάσκοντα, στοιχείο που ανιχνεύθηκε κυρίως στην ομάδα Β'. Οι μαθητές αυτενεργούσαν και λειτουργούσαν εκτός των παραδοσιακών διακριτών ρόλων και αυτό ενίσχυσε την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία. Χαρακτηριστική ήταν η απάντηση της μαθήτριας Κ5 – β, στη συνέντευξη όταν δήλωσε ότι «και εγώ καμιά φορά έδινα και οδηγίες τι να κάνουν οι υπόλοιποι οπότε ήταν εύκολο..» Ο ερωτών ξαναρώτησε για ποιο λόγο έδινε οδηγίες: «γιατί καμιά φορά δεν έπαιρνε την πρωτοβουλία και κάποιος έπρεπε να το κάνει». Η μαθήτρια αντιλήφθηκε το διαφορετικό της ρόλο, όμως τον ερμηνεύει μέσα από την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια που διαθέτουν οι μαθητές στη συγκεκριμένη μαθησιακή δραστηριότητα.

### Σύγκριση των ομάδων

Στη συνέχεια παρατίθενται μερικές συγκριτικές παρατηρήσεις για τον τρόπο εργασίας και οικοδόμησης γνώσης μεταξύ των ομάδων. Στο Σχήμα 4.9 οι ομάδες Γ' και Δ' υπερέιχαν ποσοτικά στις αναρτήσεις στο forum συζήτησης. Ωστόσο, όπως καταγράφηκε στην ανάλυση περιεχομένου, οι αναρτήσεις της ομάδας Γ' δεν ήταν αναγκαστικά και πιο ποιοτικές αλλά πιο σύντομες και χωρίς επεξεργασία. Επίσης διαπιστώθηκε ότι οι αναρτήσεις της ομάδας Δ' είχαν πιο αναλυτικό περιεχόμενο και εμπλουτίζονταν με επιχειρήματα.



**Σχήμα 4.9: Συγκριτικός Πίνακας αναρτήσεων ανά ομάδα στο forum**

Ο Πίνακας 4.8 συμπληρώνει την εικόνα για την εργασία των ομάδων. Εδώ αποκαλύπτεται ότι η ομάδα Α', παρότι υστερούσε ποσοτικά σε αναρτήσεις, είχε ικανοποιητική κοινωνική παρουσία, ειδικά στην κατηγορία της συναισθηματικής έκφρασης. Γενικά θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η ομάδα Α' είχε μια ισορροπημένη κατανομή στις δυο παρουσίες (κοινωνική και γνωστική). Οι ομάδες Β' και Γ' επίσης είχαν υψηλό αριθμό αναρτήσεων ευθείας καθοδήγησης στη διδακτική παρουσία, κάτι που σημαίνει, όπως επισημάνθηκε, ότι και οι μαθητές ανέλαβαν το

ρόλο του διδάσκοντος. Τέλος η ομάδα Δ', όπως επισημάνθηκε, είχε αρκετά χαμηλή κοινωνική παρουσία, δηλαδή δεν αναδεικνύονταν οι σχέσεις των μαθητών και η επικοινωνία μεταξύ τους.

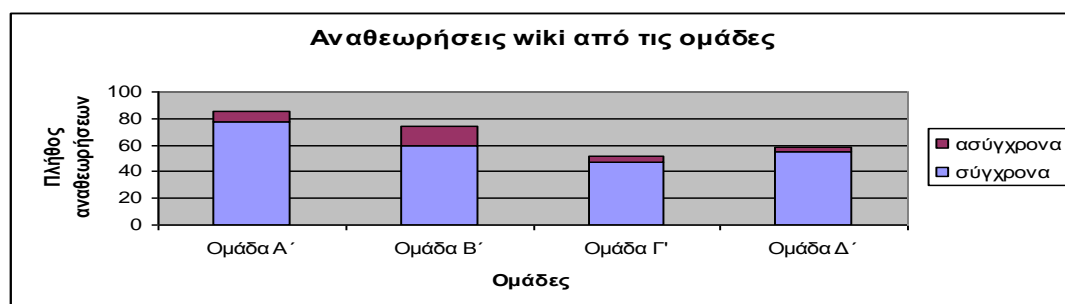
**Πίνακας 4. 8: Συγκεντρωτική κατανομή αναρτήσεων ανά παρουσία του μοντέλου Garrison**

Αναρτήσεις στις ομάδες συζητήσεων						
Παρου- σίες	Κατηγορίες	Δείκτες	ΟΜΑΔΑ Α	ΟΜΑΔΑ Β'	ΟΜΑΔΑ Γ'	ΟΜΑΔΑ Δ'
Κοινωνική Παρουσία	Συναισθηματική έκφραση	emoticons	6	1	2	0
	Ανοιχτή / ελεύθερη επικοινωνία	έκφραση χωρίς φόβο	7	4	15	5
	Συνοχή ομάδας	ενθάρρυνση συνεργασίας	7	3	6	4
Γνωστική Παρουσία	Αφόρμηση		4	6	4	5
	Εξερεύνηση	Διαπραγμάτευση	16	15	56	37
		Ερώτηση	6	7	11	5
		Προσωπική άποψη	5	13	17	14
		Ανταλλαγή πληροφοριών	11	35	34	46
	Ενσωμάτωση	Σύνθεση ιδεών	7	9	6	6
Διδακτική Παρουσία	Διδακτικός Σχεδιασμός και οργάνωση					
	Διευκόλυνση συζήτησης		3	4	5	7
	Ευθεία καθοδήγηση		7	10	9	2
<b>Σύνολο</b>			<b>79</b>	<b>107</b>	<b>165</b>	<b>131</b>

## 4.2 Συνεργατική γραφή στο wiki

### Ποσοτική αποτύπωση της συμμετοχής των μαθητών ανά ομάδα

Το Σχήμα 4.10 καταγράφει την ποσοτική συμμετοχή των μαθητών ανά ομάδα και ανά χρονική βαθμίδα συμμετοχής (σύγχρονα – ασύγχρονα):



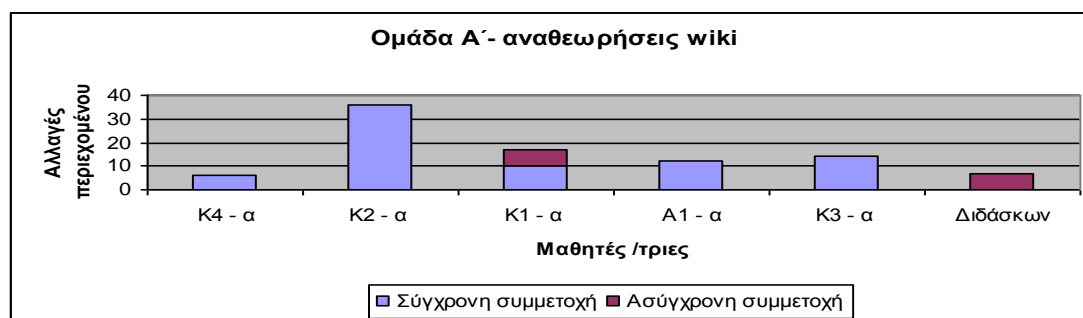
**Σχήμα 4. 10: Αναθεωρήσεις του wiki από τις ομάδες**



Το πρώτο συμπέρασμα είναι η αυξημένη δραστηριότητα σε αλλαγές περιεχομένου των ομάδων Α' και Β' σε σχέση με τις δυο επόμενες ομάδες. Σε απόλυτους αριθμούς οι δυο πρώτες ομάδες επεξεργάζονται το wiki 85 και 74 φορές αντίστοιχα, ενώ η ομάδα Γ' 52 και η Δ' 58 φορές. Ο ίδιος πίνακας αποκαλύπτει και την αναλογία σύγχρονης και ασύγχρονης συμμετοχής μέσα στις ομάδες. Σύγχρονη συμμετοχή υπάρχει όταν οι μαθητές επεξεργάζονται το wiki κατά τη διάρκεια του μαθήματος στο σχολικό εργαστήριο υπολογιστών, ενώ ασύγχρονα το επεξεργάζονται από το σπίτι τους κατά τη διάρκεια της εβδομάδας. Η συμμετοχή της ασύγχρονης επεξεργασίας στις ομάδες Α', Γ' και Δ' κινήθηκε μεταξύ 5 – 10%, ενώ στην ομάδα Β' η ασύγχρονη δραστηριότητα ανέβηκε στο 25%.

#### 4.2.1 Ομάδα Α'

Από την ομάδα Α' εξετάστηκαν 30 συνολικά αναθεωρήσεις σε σύνολο 72. Η ομάδα αυτή εμφάνισε ανισομερή κατανομή στις αναθεωρήσεις του wiki. Η μαθήτρια Κ2 – α ήταν η πιο ενεργή κάνοντας 36 αναθεωρήσεις στο κοινό κείμενο. Η Κ1 – α έκανε 17 αναθεωρήσεις, με τις 7 φορές ασύγχρονα από το σπίτι. Οι υπόλοιποι κινούνταν σε χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής και χωρίς ασύγχρονη συμμετοχή, παρά μόνο μέσα στο εργαστήριο (Σχήμα 4.11).



Σχήμα 4. 11: Αναθεωρήσεις του wiki της ομάδας Β' ανά μαθητή

Το συνεργατικό κείμενο ξεκίνησε ουσιαστικά με τη 2<sup>η</sup> εκδοχή της μαθήτριας Κ1 – α (Σχήμα 4.12). Οι κειμενικές επιλογές βασιζόνταν εξαρχής στις προδιαγραφές του κειμένου, όπως είχαν οριστεί από το σενάριο: διαμόρφωση αφηγηματικού ύφους, παραγραφοποίηση, πολυμεσικός εμπλουτισμός, στοιχεία σύγκρισης με Ελλάδα. Ένα ενδιαφέρον σημείο ήταν η προσωποποιημένη συγγραφική εκδοχή, αφού η μαθήτρια, εν είδει υπογραφής, έγραψε το όνομά της στο τέλος του κειμένου.

<p>Αφηγηματικό ύφος Παραγραφοποίηση Προσωπικό ύφος Πολυμεσικός εμπλουτισμός</p> <p>Στοιχεία σύγκρισης με Ελλάδα</p>	<p>Αγαπητοί γονείς,</p> <p>Σήμερα Τετάρτη 3/9/2014 εγώ και τα υπόλοιπα παιδιά κάναμε την τελευταία μας βόλτα στη Ρώμη. Επισκεφθήκαμε το μουσείο .... Και τα δύο μουσεία βρίσκονται στο σύμπλεγμα μουσείων του Βατικανού. Αρχικά θα σας πω για ..., όπου τα επίσημα εγκαίνια της έγιναν το 1973. .... Όταν μάθαμε ότι όλη αυτή η συλλογή αποτελείται από 800 πίνακες, χαρακτηριστικά και γλυπτά από 25</p> <p>(παράθεση εικόνας)</p> <p>Όλα τα αγάλματα μας εντυπώσιασαν. Ειδικά τα Ελληνικά ήταν πραγματικά τόσο όμορφα που αναρωτιόμασταν γιατί να μην είναι στην Ελλάδα αυτά και είναι εδώ Κ1 - α</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### Σχήμα 4. 12: 2η εκδοχή ομάδας Α΄

Στην 6<sup>η</sup> εκδοχή η μαθήτριά Κ2 – α πρόσθεσε νέο κείμενο, όμως ως νέα ιδέα τοποθέτησε τις οικονομικές λεπτομέρειες του ταξιδιού καθώς και κείμενο που δεν αφορούσε στην καθαυτό ταξιδιωτική αφήγηση αλλά σε αναφορές στην καθημερινότητα, παρουσιάζοντας έτσι μια προσωπική πλευρά του ταξιδιού. Το ύφος διατηρήθηκε, επεκτάθηκε σε νεανική γραφή [*μετά πήγαμε στο πεντάκλινο δωμάτιό μας και ξεραθήκαμε στον ύπνο*], όμως η μαθήτριά δεν πρόσεξε τη χρονική, ημερολογιακή σειρά της αφήγησης. Στην 7<sup>η</sup> ο διδάσκων επεσήμανε τη μη χρησιμότητα της ονομαστικής αναφοράς και στην 8<sup>η</sup> η Κ2 – α τη διέγραψε, ενώ στη 12<sup>η</sup> η ίδια μαθήτριά μετακίνησε το κείμενο στη σωστή ημερολογιακή σειρά και βελτιώνοντας έτσι τη δομή του κειμένου. Όλες οι παραπάνω εκδοχές εμπεριείχαν και από άποψη δομής και ύφους τα τυπικά ημερολογιακά χαρακτηριστικά της αναφοράς σε ημερομηνία, τόπο μετάβασης.

Στη 14<sup>η</sup> εκδοχή ο μαθητής Α1 – α πρόσθεσε νέο τμήμα, διατηρώντας και επεκτείνοντας το ύφος του κειμένου [*με τα κορίτσια επισκεφτήκαμε*] χωρίς ωστόσο να προσέχει και αυτός τη χρονολογική, ημερολογιακή σειρά. Στη 16<sup>η</sup> εκδοχή, ο Α1 – α επανήλθε μετά από επισημάνσεις του διδάσκοντα, μετακίνησε το τμήμα του στη σωστή σειρά, άρα βελτίωσε τη δομή και εμπλούτισε το κείμενο με υπερσυνδέσμους. Στην 21<sup>η</sup> εκδοχή η μαθήτριά Κ3 – α συμπλήρωσε το υπάρχον κείμενο, διέγραψε εξωκειμενικά σχόλια του διδάσκοντα. Εδώ εμφανίστηκαν και τα πρώτα δείγματα αλληλεπίδρασης και μεταγνώσης καθώς οι μαθητές αντιλήφθηκαν το ρόλο των παρατηρήσεων, βελτίωσαν τα σημεία που υποδεικνύονταν και διέγραψαν ως πλέον σχόλια ως μη ανήκοντα οργανικά στο κείμενο.

Στη 30<sup>η</sup> εκδοχή η μαθήτρια Κ1 – α εκτέλεσε σχεδόν το σύνολο των αλλαγών που προβλέπει η ταξινόμια. Πρόσθεσε νέο κείμενο, επεξεργάστηκε ήδη υπάρχον, διέγραψε παρατηρήσεις του διδάσκοντος, μορφοποίησε το κείμενο αφαιρώντας την έντονη γραμματοσειρά. Επίσης πρόσθεσε μια σειρά νέων ιδεών όπως τον αυθορμητισμό και την προφορικότητα καθώς αναπαρήγε φανταστικούς διαλόγους που συνέβησαν κατά τη διάρκεια της εικονικής εκδρομής [μόλις μας είδε ο Α1 – α με τσάντες, το πρώτο πράγμα που μας είπε ήταν «Πλούσια την κάνετε τη Ρώμη»], και επίσης σχολίασε τις εικόνες με κείμενα (Σχήμα 4.13).





**Σχήμα 4. 13: Πολυμεσικό υλικό από το wiki της ομάδας Α΄**

Το αποτέλεσμα είναι κείμενο με νέα στοιχεία ως προς το περιεχόμενο, εξέλιξη της δομής και της αφήγησης και εντονότερη συνειδητοποίηση και εμπέδωση ύφους κειμένου [Αφού τελειώσαμε με τα μουσεία και φύγαμε από το Βατικανό, ενώ περπατάγαμε εκεί κοντά ανακαλύψαμε ένα πανέμορφο εστιατόριο και μάλιστα είχε πολύ φθηνές τιμές! Και που λέτε μπήκαμε μέσα στο εστιατόριο το οποίο ήταν τόσο όμορφο που πραγματικά δεν θέλαμε να φύγουμε. ... Όλα ήταν καταπληκτικά και εύγεστα! Ξετρελαθήκαμε!!!]. Το κείμενο, με τα στοιχεία της εκδοχής αυτής κάλυψε πλήρως τα κριτήρια του συνεργατικού κειμένου που ζητήθηκε από τους μαθητές και μάλιστα πρόσθεσε νέα χαρακτηριστικά, καθώς η μαθήτρια αυτοσχεδίασε, πρωτοτύπησε σε ένα αυθεντικό μαθησιακό περιβάλλον. Μια πολύ ενδιαφέρουσα πλευρά ήταν αυτή της μεταγνώσης, της συνειδητοποίησης ότι έγραφαν, έστω και εικονικά στους γονείς τους. Ο υπότιτλος του Σχήματος 4.14 που ενσωμάτωσαν οι μαθητές το εξηγεί καθαρά:



**Σχήμα 4. 14: Πολυμεσικό υλικό από το wiki της ομάδας Α΄**

Η αλληλεπίδραση της ομάδας έγινε αισθητή και με την επόμενη, 32<sup>η</sup> εκδοχή, όπου το μοναδικό αγόρι της ομάδας διαφοροποιήθηκε από την κοινή εικονική, ταξιδιωτική δραστηριότητα και έγραψε ότι για μια φορά ακολούθησε ένα διαφορετικό πρόγραμμα, την επίσκεψη σε γήπεδο. Η αλληλεπίδραση φάνηκε από το γεγονός ότι μετά την προσθήκη κειμένου από τη μαθήτρια K1 – α, ακολούθησε η δική του ανάρτηση, στην οποία επίσης υπήρξε συνειδητοποίηση της εικονικής ταξιδιωτικής του παρουσίας. Το ενδιαφέρον είναι ότι η προσθήκη του νέου κειμένου με πληροφορίες για το γήπεδο και την περιγραφή του αντιστοιχούσαν στο ύφος και τη δομή της προηγούμενης εκδοχής της μαθήτριας K1 – α. Μάλιστα ο μαθητής A1 – α επανήλθε δυο ακόμα φορές στην περαιτέρω επεξεργασία του κειμενικού αυτού τμήματος: στην 36<sup>η</sup> εκδοχή επεξεργάστηκε τη δική του εκδοχή, τόσο στο ζήτημα της γλωσσικής διατύπωσης όσο και στον πολυμεσικό εμπλουτισμό και τον υποτιτλισμό των εικόνων. και στη 41<sup>η</sup> εκδοχή και μετά από τη διά ζώσης συζήτηση με το διδάσκοντα πρόσθεσε εκ νέου στοιχεία και πληροφορίες αλλά με συγκριτική ματιά. Οι αλλαγές αυτές φαίνονται στο Σχήμα 4.15:

32 <sup>η</sup> εκδοχή	36 <sup>η</sup> εκδοχή	41 <sup>η</sup> εκδοχή
<p>San Siro: Είμαι το μοναδικό αγόρι στην ομάδα οπότε αποφασίσαμε με τα κορίτσια να κάνω κάτι μόνος μου δηλαδή να πάω στο γήπεδο ενώ τα κορίτσια θα είναι σε ένα spa. Το γήπεδο ήταν φανταστικό, η χωρητικότητά του είναι (90.000 θεατές) επίσης το γήπεδο το μοιράζονται δύο ομάδες, η Μίλαν και Ίντερ. Το γήπεδο κτίστηκε το 1925 και εγκαινιάστηκε στις 19 Σεπτεμβρίου 1926 όταν μπροστά σε 35..... είναι περίπου κτίσμα 100 χρόνων.</p>	<p>San Siro: Είμαι το μοναδικό αγόρι στην ομάδα ... Το γήπεδο ήταν φανταστικό, η .</p>  <p>(εδώ παρακολουθώ τον αγώνα)</p>	<p>San Siro: Είμαι το μοναδικό αγόρι στην</p>  <p>(εδώ παρακολουθώ τον αγώνα) Αυτό το γήπεδο ήταν φανταστικό και δεν συγκρίνεται με τίποτα με κάποιο ελληνικό γήπεδο όπως, Κασαϊσκάκη ή ΟΑΚΑ για πολλούς λόγους όπως η ασφάλεια οι αθλητικές εγκαταστάσεις το ηλεκτρονικό εισιτήριο και η επίβλεψη των οπαδών.</p>

**Σχήμα 4. 15: 32η, 36η και 41η εκδοχές στο wiki της ομάδας Α΄**

Μεσολάβησαν δύο ακόμα εκδοχές: η 38<sup>η</sup> εκδοχή της μαθήτριας Κ4 – α πρόσθεσε νέο κείμενο με ημερολογιακά χαρακτηριστικά [*Δευτέρα, 8/9, Αγαπητοί γονείς σήμερα..*], ενώ σε υφολογικό επίπεδο συνέχισε τις προηγούμενες εκδοχές. Η 39<sup>η</sup> εκδοχή από τη μαθήτρια Κ2 – α, πρόσθεσε κείμενο, όχι όμως αμιγώς πληροφοριακό, δηλαδή με στοιχεία για την επόμενη φάση του ταξιδιού τους αλλά με τουριστικές πληροφορίες για τον τόπο που βρίσκονταν, με ενημέρωση για τον τρόπο ζωής τους και γενικά μια χαλαρή αφήγηση της καθημερινότητάς τους με διασύνδεση των ημερών και των δραστηριοτήτων εκτός της τουριστικής επίσκεψης σε αξιοθέατα. Η εκδοχή αυτή εντασσόταν στις νέες ιδέες που καταγράφονταν στο κείμενο, επειδή η μαθήτρια έδειξε να καταλαβαίνει το ρόλο του κειμένου (απευθύνεται προς γονείς, οι οποίοι ήθελαν να διαβάζουν για την καθημερινότητα των παιδιών τους) και να προέκτεινε το κείμενο δίνοντας ένα πιο προσωπικό τόνο [*Ξυπνήσαμε νωρίς το πρωί, κατεβήκαμε κάτω. Φάγαμε το πρωινό μας και μετά τακτοποιήσαμε τις βαλίτσες μας παραδώσαμε το κλειδί μας και αποχωρήσαμε από το ξενοδοχείο για το σταθμό του τρένου! Επιβιβαστήκαμε ...*]. Επίσης με αυτό το τμήμα κειμένου κατεγράφη η βίωση του ταξιδιού ως αληθινή εμπειρία.

Οι επόμενες τρεις εκδοχές ανήκαν στην ίδια μαθήτρια, Κ2 – α. Η 42<sup>η</sup> εκδοχή ήταν προσθήκη κειμένου αλλά ενδιαφέρον εδώ έχει η αλληλεπίδραση, καθώς το νέο κείμενο ακολούθησε και επέκτεινε το ύφος και το περιεχόμενο της αφήγησης που είχε εμπεδωθεί συνολικά [*Σήμερα ξυπνήσαμε νωρίς το πρωί, απολαύσαμε το πρωινό μας και κατεβήκαμε στο κέντρο της πόλης. Από εκεί πήραμε ένα ταξάκι και πήγαμε στην παλάτι της πριγκίπισσας Σίισυ. Ήταν πολύ χλιδάτο παλάτι!*]. Στην 55<sup>η</sup> εκδοχή η μαθήτρια πρόσθεσε και κείμενο σύγκρισης με την Ελλάδα, εμπλούτισε πολυμεσικά με εικόνες και σχολίασε μέσω των εικόνων (Σχήμα 4.16).



Σχήμα 4. 16: Πολυμεσική σύγκριση ιστορικών χώρων από το wiki της ομάδας Α´

Η σύγκριση μάλιστα παρουσιάστηκε και πολυμεσικά, όπως φαίνεται στο Σχήμα 4.16, καθώς αντιπαρατέθηκαν εικόνες του παλατιού της πριγκίπισσας Σίσσυ στη Βιέννη και στο Αχίλλειο της Κέρκυρας.

Στην 62<sup>η</sup> εκδοχή η μαθήτρια επεξεργάστηκε ακόμα περισσότερο τις προηγούμενες αναθεωρήσεις της επεκτείνοντας και κειμενικά τη σύγκριση [*Να σημειώσω ότι υπάρχει και στην Ελλάδα παλάτι της πριγκίπισσας Σίσσυ και συγκεκριμένα στην πανέμορφη Κέρκυρα ... Οι εξωτερικοί χώροι του Αχίλλειου είναι πραγματικά μοναδικά σχεδιασμένοι και καλοδιατηρημένοι με φοινικόδεντρα, εξωτικά λουλούδια και αιωνόβια δέντρα όπως και στην Βιέννη! Και στα δύο μουσεία ... Και τα δύο μουσεία ... Η σημερινή κατάσταση στου κτιρίου είναι κάκιστη παρά τις επεμβάσεις που ανέφερα παραπάνω, σε αντίθεση με την Αυστρία*] και χρησιμοποιώντας χιούμορ [*Είδατε πόσα ξέρουμε και ας μην έχουμε πάει όλοι στο Αχίλλειο?!?!?*]. Οι επισημάνσεις αυτές ήταν ενδιαφέρουσες όσον αφορά στην εναρμόνιση του κειμένου με βάση τις οδηγίες συγγραφής του συνεργατικού κειμένου και έδειξαν αλληλεπίδραση με τις αναρτήσεις των άλλων μαθητών.

Στην 59<sup>η</sup> εκδοχή το υπάρχον κείμενο έγινε αντικείμενο επεξεργασίας με σκοπό τη βελτίωση της ημερολογιακής σειράς αλλά και την προσθήκη νέων ιδεών όπως την επιστράτευση του χιούμορ ως μέσου επικοινωνίας με τους γονείς.

Οι εκδοχές 66, 69 και 71 έδωσαν κυρίως έμφαση στην επεξεργασία των ήδη υπαρχόντων τμημάτων κειμένου, καθώς η εργασία σταδιακά ολοκληρώνεται. Το ενδιαφέρον όμως είναι η αλληλεπίδραση των μαθητών καθώς με επίκεντρο ένα σημείο του κειμένου εκτυλίχθηκε ένας ολόκληρος «διάλογος» ποιοτικής βελτίωσης του κειμένου. Παλαιότερες αναθεωρήσεις του κειμένου και μέχρι την 65<sup>η</sup> ανέφεραν ένα αξιοθέατο που επισκέφτηκαν οι μαθητές. Από την 66<sup>η</sup> εκδοχή και εξής ξεκίνησε η βελτίωση του κειμένου, ενώ στην 71<sup>η</sup> η σύγκριση προεκτάθη ακόμα περισσότερο, καθώς νέες ιδέες προέκυπταν. Πρόκειται για ένα πολύ ενδιαφέρον παράδειγμα αλληλεπίδρασης και για τον επιπλέον λόγο ότι ενεπλάκησαν 3 μαθητές στην προσπάθεια αυτή. Οι διαδοχικές κειμενικές και δομικές βελτιώσεις, επιπλέον, συνοδεύονταν από τον αντίστοιχο πολυμεσικό εμπλουτισμό. Το Σχήμα 4.17 επεξηγεί τις αλλαγές.

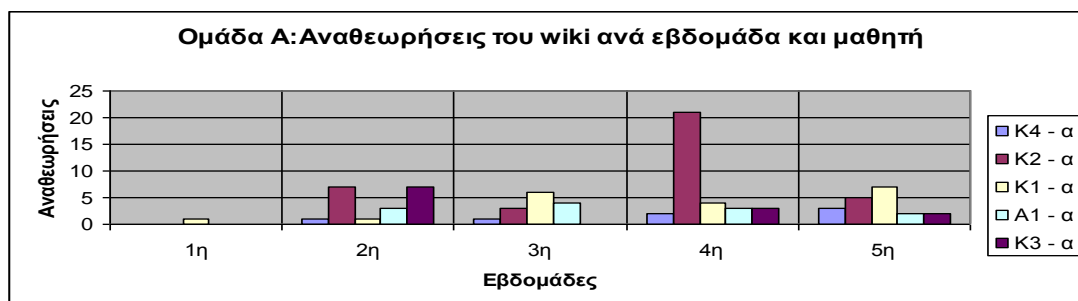
<p>(65<sup>η</sup>) Αγαπητοί γονείς, την Δευτέρα το πρωί ξυπνήσαμε πήραμε το πρωινό μας στο υπέροχο ξενοδοχείο και αποφασίσαμε να επισκεφτούμε «Οικία Αϊνστάιν». Ο Αϊνστάιν έμεινε στον ... (εκδοχή 65η)</p>	<p>(66<sup>η</sup>) Πρόσφατα διαβάσαμε ότι πρόκειται να δημιουργηθεί ένα αντίστοιχο μουσείο, σαν αυτό του Αϊνστάιν, στην Ελλάδα για τη Μαρία Κάλλας (εκδοχή 66η)</p>
<p>(69<sup>η</sup>) Πρόσφατα διαβάσαμε ότι πρόκειται να δημιουργηθεί ένα αντίστοιχο μουσείο, σαν αυτό του Αϊνστάιν, στην Ελλάδα για την Μαρία Κάλλας, η οποία είναι μια μεγάλη προσωπικότητα και πραγματικά αξίζει να υπάρχει ένα τέτοιο μουσείο στην Ελλάδα! (εκδοχή 69η)</p>	

**Σχήμα 4. 17: Διαδοχικές εκδοχές στο wiki της ομάδας Α' (65, 66, 69)**

Η συνειδητοποίηση και μεταγνώση αποκαλύπτονται στην 75<sup>η</sup> εκδοχή όταν η μαθήτρια Κ4 – α διόρθωσε παρατηρήσεις και διέγραψε τις εξωκειμενικές παρατηρήσεις του διδάσκοντος από την 74<sup>η</sup> εκδοχή. Στην 82<sup>η</sup> εκδοχή η μαθήτρια Κ1 – α πρόσθεσε νέο κείμενο με ελεύθερη αφήγηση, μετακίνησε χρονολογικά ολόκληρα τμήματα κειμένου και πρόσθεσε εικόνες και σχολιασμό.

Τέλος στην 87<sup>η</sup> εκδοχή η μαθήτρια Κ2 – α πρόσθεσε υπερσυνδέσμους για άλλες σελίδες, στις οποίες σχολιάζονταν από άποψη γραμματικής οι αναφορικές προτάσεις, ενώ στην 90<sup>η</sup> η Κ1 – α πρόσθεσε νέο κείμενο με ελεύθερη αφήγηση. Έτσι λειτούργησε αλληλεπιδραστικά με τις προηγούμενες εκδοχές. Μόνο στην τελευταία, 92<sup>η</sup> εκδοχή βρέθηκε ορθογραφική αξιολόγηση και διόρθωση κάποιων λαθών του κειμένου.

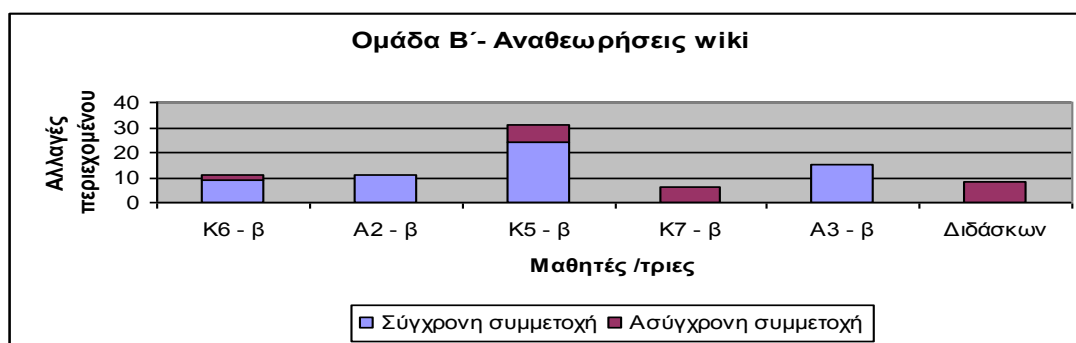
Ως προς την κατανομή της συμμετοχής των μαθητών στη διάρκεια των 5 εβδομάδων που διήρκεσε η συγγραφή του συνεργατικού κειμένου ο επόμενος Πίνακας αποτυπώνει τη διασπορά της συμμετοχής ανά εβδομάδα και μαθητή. Το Σχήμα 4.18 δείχνει ότι οι μαθητές έδωσαν έμφαση στην εργασία τους από τη μέση περίπου της συνολικής χρονικής διάρκειας (3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> εβδομάδα), όταν και συμμετείχαν όλοι και περισσότερο.



**Σχήμα 4. 18: Αναθεωρήσεις του wiki της ομάδας Α' ανά εβδομάδα και μαθητή**

### 4.2.2 Ομάδα Β΄

Στην ομάδα Β΄ υπήρξε ανισοκαταμέρεια των συμμετοχών και των επεξεργασιών του wiki, όπως δείχνει το Σχήμα 4.19, με τη μαθήτρια Κ5 – β να εμφανίζει 35 επεξεργασίες ενώ οι υπόλοιποι από 10 - 20. Αντίστοιχα υψηλά νούμερα εμφάνισε και στο forum συζήτησης, όπου φάνηκε να συντονίζει κάποιες φορές τη συζήτηση και να έχει και διδακτική παρουσία.



**Σχήμα 4. 19: Αναθεωρήσεις του wiki της ομάδας Β΄ ανά μαθητή**



Ένα ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι η μαθήτρια Κ7 – β εμφάνισε αποκλειστικά δραστηριότητα επεξεργασίας του wiki ασύγχρονα. Είναι η μοναδική περίπτωση στο σύνολο των 20 μαθητών η οποία λειτούργησε πλήρως σε περιβάλλον ασύγχρονης μάθησης, ενώ φάνηκε να μη συμβάλλει με δικές της αναθεωρήσεις στην επεξεργασία του κειμένου κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Συνολικά τρία στα τέσσερα μέλη της ομάδας Β΄ συμμετείχαν και σύγχρονα και ασύγχρονα στην επεξεργασία του wiki.

Στο wiki της ομάδας Β΄ εξετάστηκαν 26 εκδοχές των μαθητών στις συνολικά 74, ήτοι το 1/3 περίπου. Η 2η εκδοχή, χωρίς αλληλεπίδραση, από τη μαθήτρια Κ5 – β αφορούσε στην απλή παράθεση νέου κειμένου χωρίς επεξεργασία υφολογική ή γλωσσική, ενώ η δομή και η πολυμεσική παρουσίαση έδειξαν συνέπεια στις οδηγίες. Η 6<sup>η</sup> εκδοχή ήταν η παρέμβαση του διδάσκοντα όπου με κόκκινο χρώμα (Σχήμα 4.20) επεσήμανε, εξωκειμενικά και εξω-αφηγηματικά, την ανάγκη αλλαγών στο γραμματικό χρόνο των ρημάτων και την ανάγκη σύγκρισης και μορφοποίησης.





Ευρωπαϊκό ταξίδι !

Comparing version 2 with version 6

<p>Έκδοση 2 View Restore 15 Μάρτιος 2014, 6:50 μμ</p> <p>K 5 - β </p> <p><b>ΟΥΓΓΡΙΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ</b></p> <p>Ένα από τα αξιοθέατα που θα επισκεφτούμε στην Βουδαπέστη θα είναι το Κοινοβούλιο της Ουγγαρίας του 19<sup>ου</sup> αιώνα και τοποθετείται στις όχθες της Πέστης. Μετά τη δημιουργία διπλής μοναρχίας η Ουγγαρία απέκτησε περισσότερη ελευθερία, πράγμα που οδήγησε στην ανάγκη δημιουργίας ενός Κοινοβουλίου το οποίο χρίστηκε μεταξύ του 1885 και του 1902 και αποτέλεσε το μεγαλύτερο της εποχής <b>του Πλησιάζοντας</b> το κοινοβούλιο θα δούμε ότι η είσοδος του προστατεύεται από 2 τεράστιους λέοντες. Προχωρώντας στο εσωτερικό του θα ανηκρίσουμε την εντυπωσιακή και πλούσια διακοσμημένη σκάλα που ενώνει το ισόγειο με τον πρώτο όροφο με σκάλες</p>	<p>Έκδοση 6 View 15 Μάρτιος 2014, 10:56 μμ</p> <p> Διδάσκων Δ.</p> <p><b>Προσέξτε τις παρατηρήσεις με κόκκινο, τις οποίες μπορείτε να σβήσετε και μελετάτε την καρτέλα Σχόλια!!!</b></p> <p><b>ΟΥΓΓΡΙΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ</b></p> <p>Τυπικά στοιχεία κειμένου προς γονείς; !!</p> <p>Πότε πήγατε, ποια μέρα με βάση το πρόγραμμά σας,</p> <p>Ένα από τα αξιοθέατα που <b>θα επισκεφτούμε</b> (δεν πρόκειται για μελλοντικό ταξίδι, είστε ήδη εκεί και αφηγήστε το τι είδατε) στην Βουδαπέστη θα είναι το Κοινοβούλιο της Ουγγαρίας του 19<sup>ου</sup> αιώνα και τοποθετείται στις όχθες της Πέστης. <b>Μετά τη</b></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Σχήμα 4. 20: 2η και 6η εκδοχή στο wiki της ομάδας Β΄

Ακολούθησε η Κ7 – β με μια πλούσια, 10<sup>η</sup> εκδοχή. Πρόσθεσε νέο κείμενο, περιέκοψε λεπτομέρειες αφήγησης, διόρθωσε και εμπλούτισε με εικόνες και υπερσυνδέσμους. Η μαθήτρια υπεισήλθε στην ουσία της επεξεργασίας, καθώς έδωσε έμφαση στις προδιαγραφές του κειμένου (π.χ. ημερολογιακά χαρακτηριστικά, σύγκριση με την Ελλάδα, διόρθωση γραμματικών χρόνων) κάτι που φανέρωσε αλληλεπίδραση με τις παρατηρήσεις. Επίσης λειτούργησε μεταγνωστικά, καθώς έσβησε τα εξωκειμενικά σχόλια του διδάσκοντος. Το Σχήμα 4.21 καταγράφει τις αλλαγές.

<p>Έκδοση 6 View Restore 15 Μάρτιος 2014, 10:56 μμ</p> <p>Διδάσκων Δ. </p> <p><b>Προσέξτε τις παρατηρήσεις με κόκκινο, τις οποίες μπορείτε να σβήσετε και μελετάτε την καρτέλα Σχόλια!!!</b></p> <p><b>ΟΥΓΓΡΙΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ</b></p> <p>Τυπικά στοιχεία κειμένου προς γονείς; !!</p> <p>Πότε πήγατε, ποια μέρα με βάση το πρόγραμμά σας,</p> <p>Ένα από τα αξιοθέατα που <b>θα επισκεφτούμε</b> (δεν πρόκειται για μελλοντικό ταξίδι, είστε ήδη εκεί και αφηγήστε το τι είδατε) στην <b>Βουδαπέστη</b> θα είναι το Κοινοβούλιο της</p>	<p>Έκδοση 10 View 16 Μάρτιος 2014, 6:15 μμ</p> <p> K 7 - β</p> <p><b>Ημέρα Τετάρτη 3/9/2014</b></p> <p><b>Ουγγαρία</b></p> <p><b>ΟΥΓΓΡΙΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ</b></p> <p>Ένα από τα αξιοθέατα που επισκεφθήκαμε στην Βουδαπέστη είναι το Κοινοβούλιο της Ουγγαρίας του 19<sup>ου</sup>αιώνα και τοποθετείται στις όχθες της Πέστης. <b>Μετά τη δημιουργία διπλής μοναρχίας η Ουγγαρία απέκτησε περισσότερη ελευθερία, πράγμα που οδήγησε στην ανάγκη δημιουργίας ενός</b></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Σχήμα 4. 21: 6η και 10η εκδοχή της ομάδας Β΄

Στην 11<sup>η</sup> εκδοχή η Κ5 – β επανήλθε επεκτείνοντας και διαγράφοντας. Ως νέα ιδέα κατεγράφη εδώ η διαμόρφωση ημερολογιακού ύφους [Αγαπητοί γονείς, το ταξίδι μας ήταν καλό καθώς δεν αντιμετωπίσαμε καμιά δυσκολία ούτε στη διαδρομή].

## Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα

Αξιολογικά, το νέο κείμενο ήταν η ελεύθερη αφήγηση του ταξιδιού με αναφορές στην καθημερινότητα του ταξιδιού, το οποίο έδειξε εναρμόνιση με τις προδιαγραφές του κειμένου και ως προς το κειμενικό ύφος.

Στην 21<sup>η</sup> εκδοχή ο μαθητής Α3 – β πρόσθεσε νέο κείμενο και διόρθωσε τα συγκριτικά σχόλια της 11<sup>ης</sup> εκδοχής. Το νέο κείμενο αφορούσε σε πληροφορίες οικονομικού τύπου, που όμως ο μαθητής έθεσε σε παρένθεση, καθώς δεν ήταν βαρύνουσας σημασίας. Το ύφος και η ελεύθερη αφήγηση της προηγούμενης εκδοχής συνεχίστηκε και βελτιώθηκε, κάτι που αποκάλυψε αλληλεπίδραση.

Η 35<sup>η</sup> εκδοχή της μαθήτριας Κ5 – β ήταν ενδιαφέρουσα διότι επέφερε αλλαγές περιεχομένου σε όλες τις κατηγορίες. Η μαθήτρια επέκτεινε το κείμενο με νέες συγκρίσεις, αναδιοργάνωσε παραγράφους (επεξεργασία), διέγραψε εξωκειμενικές παρατηρήσεις, διόρθωσε ημερολογιακές αναφορές, δημιούργησε νέες ιδέες με προσωπικές αναφορές του ταξιδιού [Δεύτερη μέρα και αποφασίσαμε να είμαστε πιο χαλαροί .. και φύγαμε για να χαζέψουμε τις βιτρίνες ...] και πρόσθεσε εικόνες και υπερσυνδέσμους που αφορούν στο χώρο περιγραφής. Το Σχήμα 4.22 συγκρίνει τις εκδοχές 21 και 35.

Έκδοση 21 <small>View Restore</small> 17 Μάρτιος 2014, 1:48 μμ	Έκδοση 35 <small>View</small> 21 Μάρτιος 2014, 9:35 μμ
<p>Α3 - β</p> <p>Ημέρα Τετάρτη 3/9/2014</p> <p>Ουγγαρία</p> <p>ΟΥΓΓΡΙΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ</p> <p>Αγαπητοί γονείς, το ταξίδι μας ήταν καλό καθώς δεν αντιμετωπίσαμε καμία δυσκολία ούτε στη διαδρομή αλλά ούτε και στην εύρεση του ξενοδοχείου. Το ξενοδοχείο στη βουδαπέστη (229 ευρώ συνολικά 57.25 ευρώ ο καθένας μας) είναι υπέροχο! Καθαρά δωμάτια και ικανοποιητική παροχή υπηρεσιών από το προσωπικό.</p> <p>Η εξόρμησή μας στην πόλη ξεκίνησε από νωρίς. Μόλις τώρα γυρίσαμε και σκεφτήκαμε να σας γράψουμε πως περάσαμε σήμερα καθώς επίσης και τα μέρη που επισκεφτήκαμε. Ένα από τα αξιοθέατα που επισκεφθήκαμε στην Βουδαπέστη είναι το Κοινοβούλιο της Ουγγαρίας του 19<sup>ου</sup> αιώνα το οποίο τοποθετείται στις όχθες της Πέστης. Πλησιάζοντας το κοινοβούλιο είδαμε ότι η είσοδος του στολίζεται με 2 τεράστιους λέοντες. Προχωρώντας στο εσωτερικό του είδαμε την εντυπωσιακή και πλούσια διακοσμημένη σκάλα, που ενώνει το ισόγειο με τον πρώτο όροφο με σκηνές από την ένδοξη ιστορία της Ουγγαρίας. Η καρδιά του κοινοβουλίου είναι η Αψιδωτή Αίθουσα, στην οποία είδαμε τους 16 βασιλείς που στολίζουν τους 16 κίονες της αίθουσας και κάποτε φιλοξενούσε τις συνεδριάσεις των βασιλέων ενώ τώρα χρησιμοποιείται για τις επίσημες τελετές. Εκτός από την Αψιδωτή Αίθουσα είδαμε την Αίθουσα της Εθνοσυλλέυσης όπου συνεδριάζει το κοινοβούλιο, την Αίθουσα των Αντιπροσώπων που επέμενε από την περίοδο της Μοναρχίας και τους τοίχους που στολίζονται με έργα μεγάλων σύγγων καλλιτεχνών, την Αίθουσα Συνεδριάσεων που παραμένει αχρησιμοποίητη αλλά φιλοξενεί το μεγαλειώδες έργο του Zsigmond Vajda, που είναι ο σμρφότερος πίνακας του κοινοβουλίου και απεικονίζει την ειρηνική σύναψη των Μαγυάρων με τους κατοίκους της Πανωνίας.</p>	<p>Κ5 - β</p> <p>Ημέρα Τετάρτη 3/9/2014</p> <p>Ουγγαρία</p> <p>ΟΥΓΓΡΙΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ</p> <p>Αγαπητοί γονείς, το ταξίδι μας ήταν καλό καθώς δεν αντιμετωπίσαμε καμία δυσκολία ούτε στη διαδρομή αλλά ούτε και στην εύρεση του ξενοδοχείου. Το ξενοδοχείο στη βουδαπέστη (229 ευρώ συνολικά 57.25 ευρώ ο καθένας μας) είναι υπέροχο! Καθαρά δωμάτια και ικανοποιητική παροχή υπηρεσιών από το προσωπικό.</p> <p>Η εξόρμησή μας στην πόλη ξεκίνησε από νωρίς. Μόλις τώρα γυρίσαμε και σκεφτήκαμε να σας γράψουμε πως περάσαμε σήμερα καθώς επίσης και τα μέρη που επισκεφτήκαμε. Ένα από τα αξιοθέατα που επισκεφθήκαμε στην Βουδαπέστη είναι το Κοινοβούλιο της Ουγγαρίας του 19<sup>ου</sup> αιώνα το οποίο τοποθετείται στις όχθες της Πέστης. Η καρδιά του κοινοβουλίου είναι η Αψιδωτή Αίθουσα. Εκτός από την Αψιδωτή Αίθουσα είδαμε την Αίθουσα της Εθνοσυλλέυσης, την Αίθουσα των Αντιπροσώπων και τους τοίχους που στολίζονται με έργα μεγάλων σύγγων καλλιτεχνών καθώς επίσης και την Αίθουσα Συνεδριάσεων.</p> <p>Αντίθετα, εμείς έχουμε την Βουλή των Ελλήνων ενώ στη Βουδαπέστη υπάρχει το Κοινοβούλιο. Οι εγκαταστάσεις, η διακόσμηση και γενικότερα η επιβλητικότητα του κτιρίου του Ουγγρικού Κοινοβουλίου δεν έχει καμία σχέση με τη Βουλή των Ελλήνων. Οι χώροι είναι πιο καθαροί, πιο περιποιημένοι, οι αίθουσες περισσότερες και με μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Μεθυσμένο σκεφτόμαστε να επισκεφτούμε το Ουγγρικό Εθνικό Μουσείο.</p>

### Σχήμα 4. 22: Εκδοχές 21 και 35 στο wiki της ομάδας Β΄

Αξιολογικά εκτός από την προσθήκη νέου κειμένου, βελτίωσε σημαντικά την έκφραση του κειμένου με περικοπή περιττών λεπτομερειών, όπως φαίνεται στο Σχήμα 4.23. Η αλληλεπίδραση είναι φανερή με τις προηγούμενες εκδόσεις, όπως και

η μεταγνώση που φαίνεται στη διαγραφή εξωκειμενικών παρατηρήσεων του διδάσκοντος.

<p>Η Αλυσιδωτή Γέφυρα είναι ένα απ'τα πιο δημοφιλή αξιοθέατα της Βουδαπέστης. Εννέα γέφυρες συνδέουν τη Βούδα με την Πέστη, αλλά η Αλυσιδωτή Γέφυρα είναι η πρώτη και η πιο διάσημη, με συμπαγείς ανίδες και αγάλματα που αποικονίζουν λιοντάρια. Βρίσκεται πάνω από το Δούναβη. Η γέφυρα ονομάστηκε ....</p>	<p>Τελευταία μας διανυκτέρευση στην Ουγγαρία και για τέλος αφήσαμε την Αλυσιδωτή Γέφυρα η οποία είναι ένα απ'τα πιο δημοφιλή αξιοθέατα της Βουδαπέστης. Εννέα γέφυρες συνδέουν τη Βούδα με την Πέστη, αλλά η Αλυσιδωτή Γέφυρα είναι η πρώτη και η πιο διάσημη. Βρίσκεται πάνω από το Δούναβη... Με το που το μάθαμε σκεφτήκαμε κατευθείαν τη γέφυρα Ρίου Αντιρρίου (η οποία αν το δείτε αλλιώς θα μπορούσαμε να πούμε πως αποτελεί σύμβολο ένωσης της νοτίου Ελλάδος με την βόρεια).</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Σχήμα 4. 23: 35η εκδοχή στο wiki της ομάδας Β´**

Οι εκδοχές 36 και 39 γράφτηκαν από το μαθητή Α2 – β κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η διαφορά μεταξύ τους, που έδειξε την ατομική βελτίωση του μαθητή ήταν ο υποτιτλισμός των εικόνων από την 36<sup>η</sup> στην 38<sup>η</sup> εκδοχή. Στην 40<sup>η</sup> εκδοχή παρενέβη πάλι ο διδάσκων με εξωκειμενικές παρατηρήσεις. Η 50<sup>η</sup> εκδοχή ήταν επίσης πλούσια από τη μαθήτρια Κ5 – β, η οποία πρόσθεσε νέες πληροφορίες και σύγκριση με την Ελλάδα, αναδιοργάνωσε τις ημερολογιακές αναφορές και περιέκοψε άσχετες εικόνες, τις οποίες υποτίτλισε εκ νέου. Η μαθήτρια βελτίωσε το περιεχόμενο και τη μορφή του κειμένου προσέχοντας λεπτομέρειες που δε ταίριαζαν με το κείμενο, όπως π.χ. οι άσχετες εικόνες.

Στην 53<sup>η</sup> εκδοχή η μαθήτρια, εκτός από προσθήκη επιμέρους συγκριτικών αναφορών για την Ελλάδα προέβη στη διαδικασία της μετακίνησης περιεχομένου και στη διόρθωση ορθογραφικών σφαλμάτων. Η μετακίνηση χαρακτηρίστηκε όχι από επεξεργασία του ίδιου του μεταφερθέντος αποσπάσματος αλλά από μεταφορά του σε άλλο σημείο σε σχέση πάντα με το σχεδιασμό του ταξιδιού. Μετακίνηση όμως συνέβη για πρώτη φορά στο συγκεκριμένο wiki και δήλωσε ότι η μαθήτρια απέκτησε συνολική εικόνα του κειμένου και της ροής του.

Η 55<sup>η</sup> εκδοχή παρουσιάζει επίσης ενδιαφέρον, διότι, πέραν των υπολοίπων αλλαγών η μαθήτρια Κ5 – β εμπλούτισε μεν με εικόνες και συμπλήρωσε πολυμεσικά το κείμενο, όμως προέβη σε σύγκριση όχι κειμενική, όπως γινόταν μέχρι τώρα αλλά σε πολυμεσική σύγκριση. Η κειμενική συγκριτική αφήγηση εμπλουτίστηκε με πολυμεσική συγκριτική αφήγηση (Σχήμα 4.24).

Εσταυρωμένο Λιπάνευσης και το Ηλιακό Ρολόι. Παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες και με το δικό μας όπως τους χαρακτηριστικούς κίονες στην αρχική είσοδο.

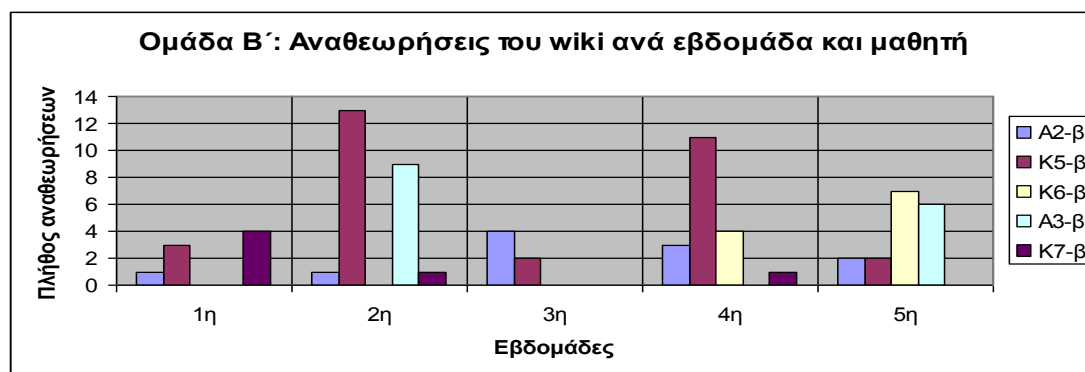
Εθνικό αρχαιολογικό μουσείο Βουδαπέστης  
Εθνικό αρχαιολογικό μουσείο Ελλάδος



Σχήμα 4. 24: 55η έκδοχή στο wiki της ομάδας Β´

Οι τελευταίες εκδοχές σχετίζονταν με τη μελέτη του γραμματικού φαινομένου των αναφορικών προτάσεων. Οι μαθητές Α3 – β και Α2 – β δημιούργησαν υπερσυνδέσμους σε αναφορικές προτάσεις που αναζητούσαν μέσα στο κείμενο. Για να κάνουν την άσκηση αυτή, οι μαθητές συμβουλευθήκαν τις οδηγίες της εργασίας και τις προφορικές οδηγίες του διδάσκοντα. Η τελευταία 81<sup>η</sup> έκδοχή από τον Α2 – β ολοκλήρωσε το κείμενο, με προσθήκη πληροφοριών που σχετίζονταν με την ανάθεση της εργασίας του στο forum, με τη διαγραφή εξωκειμενικών παρατηρήσεων του διδάσκοντα και με διόρθωση ορθογραφικών και γραμματικών λαθών.

Το Σχήμα 4.25 δείχνει την κατανομή της συμμετοχής των μαθητών ανά εβδομάδα.

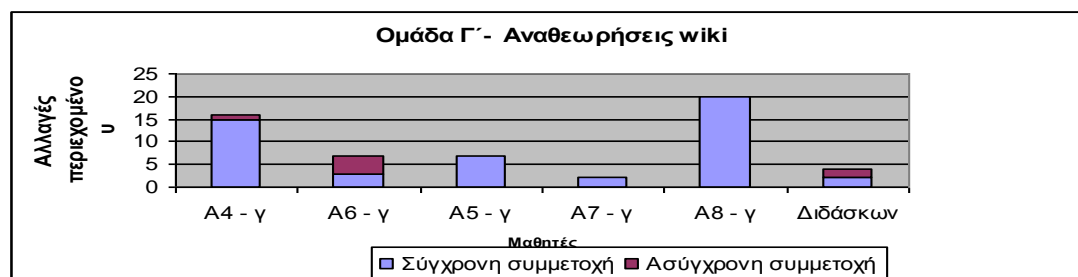


Σχήμα 4. 25: Αναθεωρήσεις του wiki της ομάδας Β´ ανά εβδομάδα και μαθητή

Παρατηρήθηκε μια αντίθετη εικόνα από αυτή της ομάδας Α´. Υπήρχε δηλαδή μια πιο ισορροπημένη διασπορά της δραστηριότητας σε όλες τις εβδομάδες, με επιπλέον διαφορές τη σαφή μεγαλύτερη συμμετοχή ενός ατόμου (Κ5 – β) και την απουσία ενός άλλου (Κ6 – β).

### 4.2.3 Ομάδα Γ΄

Στην ομάδα Γ΄ το Σχήμα 4.26 για τις αναθεωρήσεις του wiki επιτρέπει την εξαγωγή τριών αρχικών συμπερασμάτων: Πρώτον, στο σύνολο των 52 αναθεωρήσεων στην οποία υποβλήθηκε το κείμενο wiki, η ασύγχρονη συμβολή των μαθητών ήταν, όπως και στις άλλες ομάδες, μικρότερη της σύγχρονης, με δυο μαθητές, τον Α4 – γ και τον Α6 – γ να συμμετέχουν από το σπίτι στη δημιουργία του. Το δεύτερο συμπέρασμα ήταν η σχετικά ισότιμη συνεισφορά, καθώς δυο μαθητές μοιράστηκαν τις περισσότερες αναθεωρήσεις, ενώ άλλοι δυο ακολούθησαν και ο πέμπτος υστέρησε σημαντικά. Εδώ εντοπίστηκε και η διαφορά με τις δυο πρώτες ομάδες, στις οποίες ένας ή μια μαθητές είχαν τον καθοριστικό ρόλο. Τρίτον, η επεξεργασία και αναθεώρηση του wiki έγινε λιγότερες φορές από αυτή των ομάδων Α΄ και Β΄.



**Σχήμα 4. 26: Αναθεωρήσεις του wiki της ομάδας Γ΄ ανά μαθητή**

Στη συνέχεια αναλύθηκαν 26 εκδοχές της συνολικής επεξεργασίας του wiki. Ο μαθητής Α5 – γ ξεκίνησε προσθέτοντας νέο κείμενο και προσαρμοζόμενος άμεσα στις οδηγίες συγγραφής: εξέφρασε προσωπική γνώμη, παρουσίασε την αφήγηση στο α΄ πληθυντικό πρόσωπο και χρησιμοποίησε τους γλωσσικούς δείκτες του ημερολογίου [*αγαπητοί γονείς..*]. Οι πρώτες παρατηρήσεις του διδάσκοντος απάντησαν στην 5<sup>η</sup> εκδοχή. Ενδιαφέρον εμφάνισε η 6<sup>η</sup> εκδοχή του μαθητή Α6 – γ καθώς παράλληλα και δίπλα στο κείμενο εμφανίστηκαν εξωκειμενικά στοιχεία όπως γνώμη, οδηγία, προτροπή [*παιδιά μην ξεχνάτε ότι γράφουμε βράδυ και μόνο βράδυ "όποιος θέλει το διαγράφει"*]. Ο μαθητής χρειάστηκε να επικοινωνήσει κάτι με τους συμμαθητές του και ενσωμάτωσε την παρατήρησή του στο κείμενο, ενώ άφησε μερικές σειρές κενό. Προφανώς αντελήφθη η ομάδα ότι η φράση δεν ήταν οργανικό μέρος του κειμένου και σε επόμενη εκδοχή διεγράφη, όπως άλλωστε διεγράφησαν και οι παρατηρήσεις του διδάσκοντα.

Η 7<sup>η</sup> εκδοχή ήταν προσαρμοσμένη στις παρατηρήσεις του διδάσκοντος, αφού ο μαθητής αλληλεπιδραστικά έλαβε υπόψη τις παρατηρήσεις και διόρθωσε και επεξεργάστηκε. Η 10<sup>η</sup> εκδοχή από το μαθητή Α8 – γ συμπλήρωσε το κείμενο με προσθήκη νέων πληροφοριών και στη 13<sup>η</sup> (μαθητής Α6 – γ) το κείμενο άρχισε να εμπλουτίζεται και πολυμεσικά. Η 14<sup>η</sup> εκδοχή είναι ενδιαφέρουσα διότι ο μαθητής Α4 – γ πρόσθεσε από τη μία σημαντικό νέο κείμενο, τουλάχιστον ποσοτικά, όμως από την άλλη δε φάνηκε να το έχει επεξεργαστεί στοιχειωδώς, με αποτέλεσμα τα στοιχεία να μην έχουν οργανική σύνδεση μεταξύ τους.

Η 17<sup>η</sup> εκδοχή του μαθητή Α8 – γ επέκτεινε το υπάρχον κείμενο με συγκριτικά στοιχεία [Σήμερα, επισκεφτήκαμε το Deutches Museum (Μουσείο Γερμανικής Ιστορίας). Ήταν μία φανταστική εμπειρία και είναι πιστεύω πολύ ισάξιο ... Μουσείο της Ακρόπολης, γιατί το μουσείο ... αλλά το Γερμανικό Μουσείο έχει αμέτρητα πράγματα να δεις του σύγχρονου κόσμου ακόμα και του αρχαίου]. Επίσης εμφάνισε νέες ιδέες ως προς την ευθεία επικοινωνία που υιοθετεί με τους αποδέκτες – αναγνώστες του κειμένου [πώς τα περνάτε μακριά μας; Εμείς πάντως καταπληκτικά!! ή όπως καταλαβαίνετε, δε θέλουμε να γυρίσουμε πίσω...]. Το ύφος του κειμένου επεκτάθηκε και βελτιώθηκε με τη χαλαρή αφήγηση, τη διάθεση επικοινωνίας και το α' πληθυντικό πρόσωπο. Στις εκδοχές 20 έως 23 οι εικόνες εμπλούτισαν πολυμεσικά το κείμενο, ενώ οι μαθητές υποτίλισαν και τις εικόνες, δίνοντας συγκεκριμένη αναφορά για αυτές. Στην 24<sup>η</sup> εκδοχή ο διδάσκων επανήλθε διατυπώνοντας εξωκειμενικές παρατηρήσεις (Σχήμα 4.27) που αφορούσαν σε μορφολογικά, υφολογικά και στοιχεία περιεχομένου.

**Ευρωπαϊκό ταξίδι !**  
Comparing version 23 with version 24

Έκδοση 23 <small>View Restore</small> 29 Μάρτιος 2014, 9:45 μμ	Έκδοση 24 <small>View</small> 31 Μάρτιος 2014, 11:25 πμ
<p>Ξεκινάμε το ταξίδι. Αγαπητοί γονείς ,</p> <p>Μόλις φτάσαμε στο Παρίσι και το πρώτο πράγμα που θέλαμε να επισκεφτούμε ήταν το μουσείο του Λούβρου , διότι είναι ένα από τα πιο γνωστά και παλαιότερα μουσεία τέχνης στο κόσμο.</p> <p>Ένα πράγμα που δεν γνώριζα για αυτό το μουσείο ήταν η ιστορία του δηλαδή ότι ήταν αμυντικό φρούριο και ότι έγινε μουσείο μετά την Γαλλική επανάσταση.</p> <p>Μπήκαμε μέσα στο μουσείο και είδα πολλά ωραία έργα τέχνης όπως την περίφημη Τζοκόντα <b>καθώς</b> και πολλά ευρήματα Αιγυπτιακής τέχνης . Αυτό που μου έκανε μεγάλη εντύπωση ήταν η Αφροδίτη της Μήλου καθώς και η νίκη της Σαμοθράκης και γενικά τα αρχαία ελληνικά αγάλματα και έργα .</p> <p>Μας πήρε περίπου 2 ώρες για να δούμε όλο το μουσείο αλλά άξιζε τον κόπο και τον χρόνο .</p>	<p>Ξεκινάμε το ταξίδι. Αγαπητοί γονείς ,</p> <p>Μόλις φτάσαμε στο Παρίσι και το πρώτο πράγμα που θέλαμε να επισκεφτούμε ήταν το μουσείο του Λούβρου , διότι είναι ένα από τα πιο γνωστά και παλαιότερα μουσεία τέχνης στο κόσμο.</p> <p>Ένα πράγμα που δεν γνώριζα (<b>μόνος σου είσαι στην εκδρομή</b>) για αυτό το μουσείο ήταν η ιστορία του δηλαδή ότι ήταν αμυντικό φρούριο και ότι έγινε μουσείο μετά την Γαλλική επανάσταση.</p> <p>Μπήκαμε μέσα στο μουσείο και είδα πολλά ωραία έργα τέχνης όπως την περίφημη Τζοκόντα (<b>περίφημα έργα, δώστε links και δείξτε τα στους γονείς σας!!!</b>) <b>καθώς και</b> πολλά ευρήματα Αιγυπτιακής τέχνης . Αυτό που μου έκανε μεγάλη εντύπωση ήταν η Αφροδίτη της Μήλου καθώς και η νίκη της Σαμοθράκης και γενικά τα αρχαία ελληνικά αγάλματα και έργα . (<b>σχολιάστε τη θέση τους στο μουσείο και το γεγονός ότι είναι στη Γαλλία!!!</b>)</p>

**Σχήμα 4. 27: Εκδοχές 23η και 24η στο wiki της ομάδας Γ´**

Η 26<sup>η</sup> εκδοχή είναι ενδιαφέρουσα, καθώς ο μαθητής Α5 – γ πρόσθεσε στοιχεία συσχέτισης των χωρών επίσκεψης με την Ελλάδα [Αυτό που μου έκανε μεγάλη εντύπωση ήταν η Αφροδίτη της Μήλου καθώς και η νίκη της Σαμοθράκης και

γενικά τα αρχαία ελληνικά αγάλματα και έργα. Πιστεύω ότι τα αρχαία ελληνικά αγάλματα θα έπρεπε να επιστραφούν στην πατρίδα τους την Ελλάδα, διότι δεν ανήκουν στην Γαλλία. Αν και πιστεύω ότι στο μουσείο του Λούβρου φαίνονται πολύ ωραία.]. Επίσης διόρθωσε κάποια ορθογραφικά σημεία του κειμένου και μορφοποίησε το κείμενο μειώνοντας το εύρος των ενσωματωμένων εικόνων. Η μορφοποίηση έγινε και σε επίπεδο κειμενικό – περιεχομένου όσο και σε επίπεδο εμφάνισης και δημιουργίας ευανάγνωστου κειμένου.

Η 31<sup>η</sup> εκδοχή (Σχήμα 4.28) επεξεργάστηκε ακόμα περισσότερο τις οδηγίες του διδάσκοντα για κείμενο απλό, κατανοητό και φιλικό προς τους γονείς, ενώ ο μαθητής προέβη και σε διαγραφή των εξωκειμενικών παρατηρήσεων του διδάσκοντα. Ο μαθητής φάνηκε να αντιλαμβάνεται το σκοπό του κειμένου ως προς το ύφος.

Αγαπητοί γονείς,

Μετά από μία κουραστική αλλά και πολύ ενδιαφέρουσα μέρα στη Γερμανία σας γράφω για το μουσείο της BMW. Το μουσείο βρίσκεται στο Μόναχο και προσφέρει μία ενδιαφέρουσα έκθεση μοντέλων αυτοκινήτων σε κάθε επισκέπτη. Παρουσιάζεται η ιστορία της μάρκας αυτής σε μία ιστορία περίπου 90 χρόνων. Διαθέτει 125 πρωτότυπα εκθέματα στους εκθεσιακούς χώρους της σε διάφορες ιστορικές φάσεις. Το μουσείο άνοιξε για πρώτη φορά το 1973 και φιλοξενεί κάθε χρόνο πάνω από 400000 επισκέπτες. Το μουσείο BMW συνδέεται με ένα σύμπλεγμα του εργοστασίου και του κτιρίου BMW και αποτελεί ορόσημο συνιευκτασινά. Έχει είδους αίσθησης ενθάρσια με νοσηρλομική σειρά, αλλά

**Σχήμα 4. 28: 31η εκδοχή στο wiki της ομάδας Γ´**

Η 38<sup>η</sup> εκδοχή έφερε το κείμενο ακόμα πιο κοντά στις προδιαγραφές που είχαν τεθεί από τις οδηγίες του διδάσκοντα. Ο μαθητής Α8 – γ πρόσθεσε κείμενο, ημερολογιακές αναφορές που προσδιόριζαν την εναλλαγή των ημερών επίσκεψης, εμπλούτισε το κείμενο με υπερσυνδέσμους που παρέπεμπαν σε εικόνες ή εικονικές περιηγήσεις των χώρων επίσκεψης και μετακίνησε τμήματα κειμένου με βάση το σχεδιασμό του ταξιδιού. Ακόμα επέφερε αλλαγές στη δομή του κειμένου καθώς διαμόρφωσε τις παραγράφους ανά τόπο επίσκεψης. Στην 39<sup>η</sup> εκδοχή (Σχήμα 4.29) ο μαθητής Α6 – γ εκτός από προσθήκη νέου κειμένου επεξεργάστηκε το τμήμα κειμένου που είχε ο ίδιος επεξεργαστεί νωρίτερα αλλά και τμήματα άλλων μαθητών. Επίσης δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη σύγκριση.

## Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα

90 χρόνων. Διαθέτει 125 πρωτότυπα εκθέματα στους εκθεσιακούς χώρους της σε διάφορες ιστορικές φάσεις. Το μουσείο άνοιξε για πρώτη φορά το 1973 και φιλοξενεί κάθε χρόνο πάνω από 400000 επισκέπτες. Το μουσείο BMW συνδέεται με **ένα σύμπλεγμα του εργοστασίου και του κτίριου BMW και αποτελεί ορόσημο αρχιτεκτονικής**. Εκεί είδαμε αμέτρητα εκθέματα με χρονολογική σειρά , αλλά ακόμα και ειδικά θέματα από το παρελθόν που συνεχίζονται και στο παρόν. Οι ειδικοί μάλιστα και οι ξεναγοί μας έκαναν και κάποιες προβλέψεις για το μέλλον. Όλα ήταν εκπληκτικά και νιώσαμε σαν να κάναμε ένα ταξίδι στο χρόνο με τα πρώτα οχήματα που κυκλοφορούσαν στη **Γερμανία**. Ήταν μία φανταστική εμπειρία και εύχομαι να επισκεφθώ για άλλη μια φορά το ονειρεμένο αυτό **μουσείο (σύγκριση με Ελλάδα!! Κάποιο αντίστοιχο μουσείο τεχνολογίας στην Ελλάδα)**

διάφορες ιστορικές φάσεις. Το μουσείο άνοιξε για πρώτη φορά το 1973 και φιλοξενεί κάθε χρόνο πάνω από 400000 επισκέπτες. Το μουσείο BMW συνδέεται **επίσης με το εργοστάσιο και το κτίριο της BMW** . Εκεί είδαμε αμέτρητα εκθέματα με χρονολογική σειρά , αλλά ακόμα και ειδικά θέματα από το παρελθόν που συνεχίζονται και στο παρόν. Οι ειδικοί μάλιστα και οι ξεναγοί μας έκαναν και κάποιες προβλέψεις για το μέλλον. Όλα ήταν εκπληκτικά και νιώσαμε σαν να κάναμε ένα ταξίδι στο χρόνο με τα πρώτα οχήματα που κυκλοφορούσαν στη **Γερμανία**. **Αμέσως μου ήρθε στο μυαλό η ελληνική αντιπροσωπεία της BMW στην Αθήνα**. Ήταν μία φανταστική εμπειρία και εύχομαι να επισκεφθώ για άλλη μια φορά το ονειρεμένο αυτό **μουσείο**.



### Σχήμα 4. 29: 39η εκδοχή στο wiki της ομάδας Γ´

Η 41<sup>η</sup> εκδοχή είναι πολύ ενδιαφέρουσα, καθώς ο μαθητής Α5 – γ επεξεργάστηκε το κείμενο με σκοπό την ενοποίηση πληροφοριών και περικοπή περιττών στοιχείων. Σε προηγούμενη εκδοχή είχαν ενσωματωθεί στοιχεία που λογικά είχαν αντιγραφεί από ιστοσελίδα. Ο μαθητής περιέκοψε, αξιολόγησε ως πιο σημαντικά μερικά στοιχεία, τα οποία και διατήρησε στο κείμενο. Το περιεχόμενο έγινε τώρα πιο πυκνό, ενώ αναδείχτηκε το ύφος και το προσωπικό στοιχείο.

Το Σχήμα 4.30 συγκρίνει τις εκδοχές 43, 46 και 48. Η 43<sup>η</sup> είχε μικρότερο αποτύπωμα στο κείμενο, όμως συμπλήρωσε στοιχεία σύγκρισης σε υπάρχον κείμενο φέρνοντάς το πιο κοντά στις οδηγίες του σεναρίου. Η 46<sup>η</sup> και η 48<sup>η</sup> εκδοχή επέτρεψαν στους μαθητές Α8 – γ και Α6 – γ να επεξεργάζονται δεύτερη και τρίτη φορά την αρχική ανάρτηση του κειμένου και έτσι να το βελτιώνουν από άποψη ύφους και περιεχομένου.

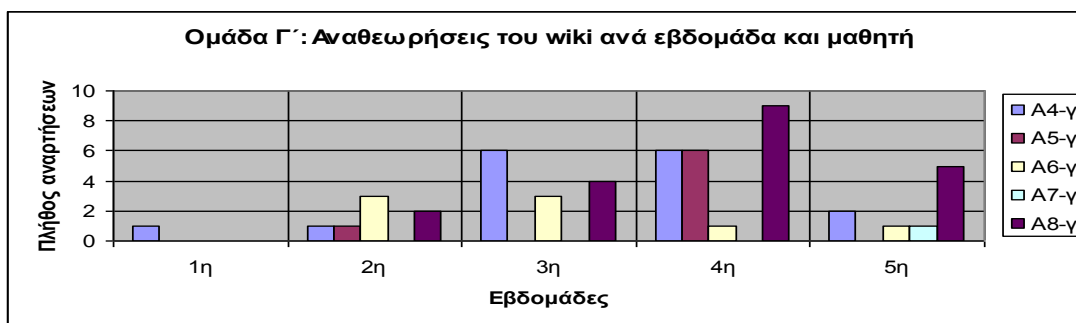
<p>Το 1933 το Ράιχσταγκ πυρπολήθηκε, <b>γεγονός</b> με μεγάλη συμβολική και πολιτική σημασία. Κατά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όμως, υπέστη περισσότερες ζημιές. Deleted <b>Τέλος Μετά</b> την επανένωση των δύο Γερμανιών, αποφασίστηκε η μεταφορά της Βουλής από την Βόννη στο Βερολίνο</p>	<p>Το 1933 το Ράιχσταγκ πυρπολήθηκε, γεγονός με μεγάλη <b>συμβολική</b> και πολιτική σημασία. Κατά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όμως, υπέστη περισσότερες ζημιές. <b>Το Γερμανικό Κοινοβούλιο έχει γυάλινη οροφή γιατί έχει οικολογική και οικονομική σημασία : δεν χρησιμοποιούν πολύ ρεύμα για τα φώτα είναι φυσικό φως ηλίου. Επίσης, έχει γυάλινη οροφή γιατί όταν συζητούν για πολιτικές αποφάσεις η γυάλινη οροφή δείχνει ότι οι αποφάσεις αυτές είναι ανοικτές προς όλους τους πολίτες.</b> <b>Τέλος Μετά</b> την επανένωση των δύο Γερμανιών, αποφασίστηκε η μεταφορά της Βουλής από την Βόννη στο Βερολίνο.</p>
<p>Το 1933 το Ράιχσταγκ πυρπολήθηκε, ίσως από τους εθνικοσοσιαλιστές (ναζί) με στόχο να ριξουν την ευθύνη στους κομμουνιστές, προκειμένου να αρχίσουν μεγάλης κλίμακας διώξεις κατά των πολιτικών τους αντιπάλων και να οδηγήσουν την Γερμανία στην δικτατορία. Οι ναζί φρόντισαν να ισχύει η θανατική ποινή για εμπρησμό, ο νόμος είχε μάλιστα αναδρομική ισχύ. Έτσι ο Ολλανδός Μαρίνους φαν ντερ Λούμπε (Marinus van der Lubbe), που συνελήφθη για την πράξη, καταδικάστηκε σε θάνατο και εκτελέστηκε με απαγχονισμό στη Λειψία το 1934, γεγονός με μεγάλη συμβολική και πολιτική σημασία. Κατά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όμως, υπέστη περισσότερες ζημιές. <b>Το Γερμανικό Κοινοβούλιο έχει γυάλινη οροφή γιατί έχει οικολογική και οικονομική σημασία : δεν χρησιμοποιούν πολύ ρεύμα για τα φώτα είναι φυσικό φως ηλίου. Επίσης, έχει γυάλινη οροφή γιατί όταν συζητούν για πολιτικές αποφάσεις η γυάλινη οροφή δείχνει ότι οι αποφάσεις αυτές είναι ανοικτές προς όλους τους πολίτες.</b> <b>Τέλος Μετά</b> την επανένωση των δύο Γερμανιών, αποφασίστηκε η μεταφορά της Βουλής από την Βόννη στο Βερολίνο.</p>	

### Σχήμα 4. 30: Εκδοχές 43, 46 και 48 στο wiki της ομάδας Γ´



Ο διδάσκων επανήλθε με την 49<sup>η</sup> εκδοχή σημειώνοντας εξωκειμενικά παρατηρήσεις και στις εκδοχές 50 και 53 οι μαθητές A4 – γ και A7 – γ επεξεργάστηκαν παλαιά τμήματα κειμένου και πρόσθεσαν νέους υπερσυνδέσμους και δημιούργησαν νέες σελίδες. Τέλος η 56<sup>η</sup> και τελευταία εκδοχή συγκέντρωσε όλες τις παρατηρήσεις και μορφοποίησε οριστικά το κείμενο: Μετακινήθηκαν τμήματα κειμένου στην οριστική τους θέση με βάση το πρόγραμμα που έχουν συζητήσει στα forum, διεγράφησαν τμήματα κειμένου που δεν εντάσσονταν οργανικά στην αφήγηση, άρα βελτιώθηκε το περιεχόμενο, το κείμενο μορφοποιήθηκε με μείωση κενών, ώστε και μορφολογικά να έχει μια ενιαία εικόνα. Τα υφολογικά στοιχεία αντιστοιχούσαν στο είδος του κειμένου που είχε προκαθοριστεί από το σενάριο εργασίας.

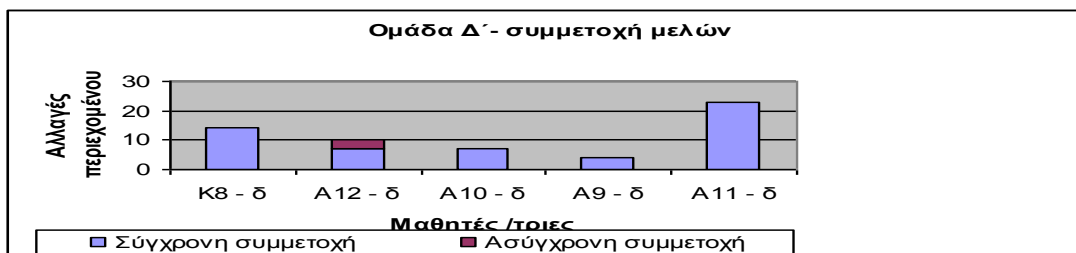
Ως προς την κατανομή της συγγραφικής δραστηριότητας ανά εβδομάδας παρατηρήθηκε, με βάση το Σχήμα 4.31, όπως και στην ομάδα Α΄, μια συσσώρευση μεταξύ της 3<sup>ης</sup> και 4<sup>ης</sup> εβδομάδας, όπως επίσης και σχεδόν πλήρης απουσία ενός τουλάχιστον μαθητή.



Σχήμα 4. 31: Αναθεωρήσεις του wiki της ομάδας Γ΄ ανά εβδομάδα και μαθητή

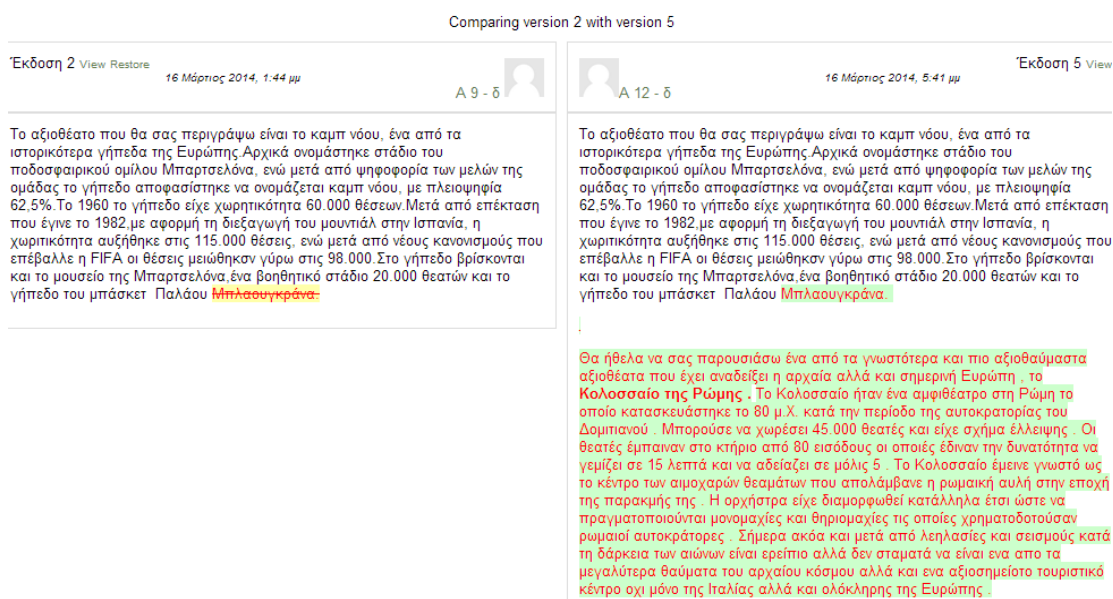
#### 4.2.4 Ομάδα Δ΄

Η ομάδα Δ΄ διαμόρφωσε το wiki της με 63 αναθεωρήσεις, εκ των οποίων οι 5 αναθεωρήσεις ανήκαν στο διδάσκοντα. Το Σχήμα 4.32 δείχνει άνιση κατανομή, με το μαθητή A11 – δ να συνεισφέρει με τις περισσότερες αναθεωρήσεις και να ακολουθούν με λιτότερες παρεμβάσεις οι υπόλοιποι. Από το σύνολο των συμμετεχόντων μόνο ο μαθητής A12 – δ αναθεώρησε το wiki ασύγχρονα. Η παρούσα εργασία μελέτησε 28 αναθεωρήσεις – εκδοχές του wiki της ομάδας αυτής.



Σχήμα 4. 32: Αναθεωρήσεις του wiki της ομάδας Δ' ανά μαθητή

Το κείμενο των μαθητών ξεκίνησε ουσιαστικά με τη 2<sup>η</sup> εκδοχή και την προσθήκη κειμένου από το μαθητή A9 – δ αλλά χωρίς ιδιαίτερη επεξεργασία στο περιεχόμενο (παράθεση τουριστικών πληροφοριών) και στο ύψος (χρήση α' ενικού προσώπου). Ακολούθησε η 5<sup>η</sup> εκδοχή από το μαθητή A12 – δ με νέα προσθήκη. Δεν υπήρξε αλληλεπίδραση διότι το νέο τμήμα βρισκόταν χωρίς οργανική σύνδεση με το προηγούμενο τμήμα κειμένου. Γενικά, παρατηρήθηκε ότι οι πρώτες εκδοχές – αναθεωρήσεις ήταν προσθήκη νέων τμημάτων κειμένου χωρίς οργανική και λειτουργική σύνδεση μεταξύ τους. Το Σχήμα 4.33 δείχνει τις δυο αυτές εκδοχές.



Σχήμα 4. 33: 2η και 5η εκδοχή στο wiki της ομάδας Δ'

Ακολούθησε η πρώτη παρέμβαση του διδάσκοντος με την 7<sup>η</sup> εκδοχή που καταθέτει εξωκειμενικές παρατηρήσεις αλλά ορατές με διαφορετικό χρώμα και δίπλα στο προβληματικό σημείο του κειμένου. Η 8<sup>η</sup> εκδοχή του μαθητή A11 – δ δεν προσέθεσε κείμενο αλλά επεξεργάστηκε τα ήδη υπάρχοντα τμήματα κειμένου: Διόρθωσε ορθογραφικά λάθη και λάθη πληκτρολόγησης, ενώ από άποψη γλωσσικής διαμόρφωσε ένα ενιαίο τρόπο γραφής, καθώς απέδωσε τα μέρη επίσκεψης με τη λατινική γραφή και όχι με μεταγραφή στην ελληνική. Ωστόσο δε φάνηκε να

συνειδητοποιεί τις εξωκειμενικές παρατηρήσεις του διδάσκοντος τις οποίες και δεν έσβησε. Ενδιαφέρον έχει και ο εμπλουτισμός με εικόνες που απέδωσαν πολυμεσικά το κείμενο (Σχήμα 4.34).

### Κοιτάξτε και την καρτέλα Σχόλια

Χρειάζεται αναφορά στα τυπικά στοιχεία του κειμένου, όπως τα περιγράψατε στο αντίστοιχο forum. Πότε πήγατε, ημερομηνίες, πώς περάσατε...! Δε χρειάζονται οι γονείς άπειρες λεπτομέρειες, δώστε τις εντυπώσεις σας και κάντε τις συγκρίσεις σας με την ελληνική πραγματικότητα. Θυμηθείτε τις Οδηγίες συγγραφής συνεργατικού κειμένου wiki (σύνδεσμος)

Το αξιοθέατο που θα σας περιγράψω είναι το **καμπ-νέου**, ένα από τα ιστορικότερα γήπεδα της Ευρώπης. Αρχικά ονομάστηκε στάδιο του ποδοσφαιρικού ομίλου **Μπαρτσελόνα**, ενώ μετά από ψηφοφορία των μελών της ομάδας το γήπεδο αποφασίστηκε να ονομάζεται **καμπ-νέου** με πλειοψηφία 62,5%. Το 1960 το γήπεδο είχε χωρητικότητα 60.000 θέσεων. Μετά από επέκταση που έγινε το 1982, με αφορμή τη διεξαγωγή του **μουνιάλ** στην Ισπανία, η **χωρητικότητα** αυξήθηκε στις 115.000 θέσεις, ενώ μετά από νέους κανονισμούς που επέβαλλε η FIFA οι θέσεις **μειώθηκαν** γύρω στις 98.000. Στο γήπεδο βρίσκονται και το μουσείο της **Μπαρτσελόνα**, ένα βοηθητικό στάδιο 20.000 θεατών και το γήπεδο του μπάσκετ **Παλάου Μπλαουγκράνα**.

**Χρήστος** (φαίνεται στην καρτέλα History, δε χρειάζεται η αναφορά στα ονόματά σας, άλλωστε είστε παρά. Αν θέλετε να στείλετε μήνυμα προς συγκεκριμένο αποδέκτη, π.χ. ο Χρήστος θέλει να αναφέρει κάτι συγκεκριμένο προς τη μητέρα του, μπορεί να χρησιμοποιήσει το όνομά του και να αναφερθεί στο συγκεκριμένο πρόσωπο. Μην ξεχνάτε ότι χρειαζόμαστε και σύγκριση με την ελληνική πραγματικότητα)

### Κοιτάξτε και την καρτέλα Σχόλια

Χρειάζεται αναφορά στα τυπικά στοιχεία του κειμένου, όπως τα περιγράψατε στο αντίστοιχο forum. Πότε πήγατε, ημερομηνίες, πώς περάσατε...! Δε χρειάζονται οι γονείς άπειρες λεπτομέρειες, δώστε τις εντυπώσεις σας και κάντε τις συγκρίσεις σας με την ελληνική πραγματικότητα. Θυμηθείτε τις Οδηγίες συγγραφής συνεργατικού κειμένου wiki (σύνδεσμος)

Το αξιοθέατο που θα σας περιγράψω είναι το **Camp Nou**, ένα από τα ιστορικότερα γήπεδα της Ευρώπης. Αρχικά ονομάστηκε στάδιο του ποδοσφαιρικού ομίλου **Barcelona**, ενώ μετά από ψηφοφορία των μελών της ομάδας το γήπεδο αποφασίστηκε να ονομάζεται **Camp Nou**, με πλειοψηφία 62,5%. Το 1960 το γήπεδο είχε χωρητικότητα 60.000 θέσεων. Μετά από επέκταση που έγινε το 1982, με αφορμή τη διεξαγωγή του **Fifa World Cup** στην Ισπανία, η **χωρητικότητα** αυξήθηκε στις 115.000 θέσεις, ενώ μετά από νέους κανονισμούς που επέβαλλε η FIFA οι θέσεις **μειώθηκαν** γύρω στις 98.000. Στο γήπεδο βρίσκονται και το μουσείο της **Barcelona**, ένα βοηθητικό στάδιο 20.000 θεατών και το γήπεδο του μπάσκετ **Palau Blaugrana**.



### Σχήμα 4. 34: 7η και 8η εκδοχή στο wiki της ομάδας Δ΄

Στην 12<sup>η</sup> εκδοχή η μαθήτρια Κ8 – δ πρόσθεσε νέο κείμενο, επέκτεινε τη δομή και το ύφος του κειμένου με ημερολογιακές αναφορές, επεξεργάστηκε υπάρχοντα τμήματα, μετακίνησε τμήματα με βάση τη χρονολογική σειρά επίσκεψης, όπως είχε καθοριστεί από τη συζήτηση στα forums, διόρθωσε με βάση τις εξωκειμενικές παρατηρήσεις και στη συνέχεια τις διέγραψε. Ακόμα εμπλούτισε το κείμενο με υπερσυνδέσμους και εικόνες. Ως προς την αξιολόγηση διαμορφώθηκε το ύφος και το περιεχόμενο του κειμένου με βάση τις οδηγίες, το κείμενο απέκτησε συνοχή με τις ημερολογιακές αναφορές και τη χαλαρή αφήγηση της καθημερινότητας [Ήταν μια πολύ ωραία εμπειρία για όλους μας. Έπειτα μεταφερθήκαμε στο ξενοδοχείο μας όπου και φάγαμε. Το ξενοδοχείο μας κόστισε και για τους τέσσερις μας για τρεις μέρες ..], ενώ η μαθήτρια φάνηκε να συνειδητοποιεί μεταγνωστικά τις παρατηρήσεις του διδάσκοντος.

Η 14<sup>η</sup> ενότητα από το μαθητή Α11 – δ αποκάλυψε την αλληλεπίδραση με τις προηγούμενες, επειδή ο μαθητής, εκτός από την προσθήκη νέου κειμένου και τον εμπλουτισμό με υπερσυνδέσμους, επεξεργάστηκε περισσότερο το κείμενο στο πρότυπο της 12<sup>ης</sup> εκδοχής, με ημερολογιακές αναφορές, τυπικά στοιχεία του κειμένου, όπως επίσης διατηρεί τις προηγούμενες υφολογικές και δομικές κατασκευές [Γεια σας αγαπητοί μου γονείς. Από χθες 14 Σεπτεμβρίου βρισκόμαστε στην Βενετία. Όλα πήγαν όπως είχαμε σχεδιάσει. Νοικιάσαμε ένα αυτοκίνητο ώστε να έρθουμε από την Φλωρεντία εδώ. Η ενοικίαση μας κόστισε 255 ευρώ, ακόμα

*χρειάστηκε να ξοδέψουμε 455 ευρώ για την βενζίνη ..... Σήμερα θα πάμε μέσω αεροπλάνου προς την Βαρκελώνη. Τα λέμε σύντομα!!!].*

Η 16<sup>η</sup> εκδοχή από το μαθητή A9 – δ (Σχήμα 4.35) ήταν περιορισμένη σε έκταση, όμως έδειξε τη σταδιακή προσαρμογή στις προκαθορισμένες ιδιότητες του κειμένου. Ο μαθητής επέκτεινε το υπάρχον κείμενο με προσθήκη αναφορών ημερολογικών, οικονομικών, έτσι όπως ζητούνταν από το σχέδιο εργασίας. Ο μαθητής συνέβαλε στη δομή του κειμένου, αλληλεπιδρώντας με τις προηγούμενες εκδοχές.

Αγαπητοί γονείς,

Σήμερα, 11 Σεπτεμβρίου επισκευήκαμε ένα από τα γνωστότερα και πιο αξιοθαύμαστα αξιοθέατα που έχει αναδείξει η αρχαία αλλά και σημερινή Ευρώπη, το Κολοσσαίο της Ρώμης. Γι αυτό και ενθουσιαστήκαμε πάρα πολύ. Τα εισιτήρια και των τεσσάρων κόστισαν 32 ευρώ. Το Κολοσσαίο ήταν ένα αμφιθέατρο στη Ρώμη το οποίο κατασκευάστηκε το 80 μ.Χ. κατά την περίοδο της αυτοκρατορίας του Δομιτιανού. Μπορούσε να χωρέσει 45.000 θεατές και είχε σχήμα έλλειψης. Οι θεατές έμπαιναν στο κτήριο από 80 εισόδους οι οποίες έδιναν την δυνατότητα να γεμίζει σε 15 λεπτά και να αδειάζει σε μόλις 5. Το Κολοσσαίο έμεινε γνωστό ως το κέντρο των αιμαχαρών θεαμάτων που

Καλημέρα, αγαπητοί μας γονείς. Στις 10 Σεπτεμβρίου πήραμε το ταξί από το Ναύπλιο και πήγαμε στο λιμάνι της Πάτρας. Η διαδρομή μας κόστισε 70 ευρώ, στη συνέχεια πήραμε το πλοίο από τη Πάτρα και κατευθυνθήκαμε για το λιμάνι του Μπάρι. Το ταξίδι μας κόστισε 66 ευρώ. Με το που φτάσαμε στην Ιταλία μεταφερθήκαμε με όχημα στη Ρώμη και μας κόστισε 46 ευρώ

Αγαπητοί γονείς,

Σήμερα, 11 Σεπτεμβρίου επισκευήκαμε ένα από τα γνωστότερα και πιο αξιοθαύμαστα αξιοθέατα που έχει αναδείξει η αρχαία αλλά και σημερινή Ευρώπη, το Κολοσσαίο της Ρώμης. Γι αυτό και ενθουσιαστήκαμε πάρα

#### Σχήμα 4. 35: 14η και 16η εκδοχή στο wiki της ομάδας Δ'

Ο μαθητής A11 – δ επανήλθε στην 16<sup>η</sup> εκδοχή με μετακίνηση τμήματος κειμένου, ώστε να διαμορφωθεί καλύτερα η δομή του κειμένου. Ακολούθησε η 18<sup>η</sup> εκδοχή με παρατηρήσεις του διδάσκοντος. Ο μαθητής A11 – δ στην 21<sup>η</sup> εκδοχή επεξεργάστηκε ξανά το κείμενο, περικόπτοντας περιττές πληροφορίες και αποδίδοντας γενικώς καλύτερα το περιεχόμενο. Ο μαθητής αυτός ήδη για δεύτερη φορά δεν προσέθεσε απλώς αλλά επεξεργάστηκε τα ήδη υπάρχοντα τμήματα κειμένου, δικά του και των υπολοίπων.

Στην 22<sup>η</sup> εκδοχή η μαθήτρια K8 – δ μέσα από την προσθήκη κειμένου επεξεργάστηκε καλύτερα το περιεχόμενο και τη δομή του κειμένου, το οποίο, με βάση τις οδηγίες, δεν έπρεπε να έχει μόνο πληροφοριακό χαρακτήρα αλλά και αφηγηματικό της καθημερινότητας και των εμπειριών. Η επέκταση αυτή αξιολογήθηκε θετικά καθώς οι ημερολογιακές αναφορές και η αφήγηση της εξέλιξης του ταξιδιού βελτίωσαν τη δομή και το περιεχόμενο του κειμένου. Το Σχήμα 4.36 δείχνει την εξέλιξη μεταξύ των δυο αυτών εκδοχών.

## Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα

Στις 13 Σεπτεμβρίου **επισκευθήκαμε**

Σήμερα 15 Σεπτεμβρίου αφού πήραμε το πρωινό στο ξενοδοχείο το οποίο συμπεριλαμβανόταν στην τιμή της διαμονής των 280 ευρώ. Επισκευθήκαμε σύμφωνα με τους κανόνες που ορίσατε το Ca' d'Oro. Θα ήθελα να σταθώ ιδιαίτερα εδώ και σας παραθέτω κάποια στοιχεία για την ιστορία του. ( Το Ca' d'Oro είναι από τα πιο κομψά κτίρια που έχει το Κανάλ Γκράντε. . Το σχεδίασε ο διάσημος αρχιτέκτονας Giovanni Bon με το γιο του Bartolomeo. Οι Bon ήταν πολύ γνωστοί αρχιτέκτονες του παλατιού του Δόγη και της Porta Della Carta. Το

Στις 13 Σεπτεμβρίου **επισκευθήκαμε** το Εθνικό μουσείο Ρώμης. Τα εισιτήρια μας **στοίχησαν** 46 ευρώ. Το εθνικό μουσείο Ρώμης αποτελείται από ένα συγκρότημα κτιρίων, απλωμένων σε όλη την πόλη. Εμείς επισκευθήκαμε μόνο μερικά από αυτά. Το μουσείο ήταν πολύ ενδιαφέρον. Έπειτα φύγαμε από το μουσείο και **ξεκινήσαμε** κατευθείαν με νοικιαζόμενο αυτοκίνητο να πηγαίνουμε προς την Φλωρεντία.

Σήμερα 15 Σεπτεμβρίου αφού πήραμε το πρωινό στο ξενοδοχείο το οποίο

### Σχήμα 4. 36: 21η και 22η εκδοχή στο wiki της ομάδας Δ'

Στην 24<sup>η</sup> εκδοχή ο μαθητής A11 – δ συνέκρινε τα αξιοθέατα με τα αντίστοιχα ελληνικά, κάτι που ήταν προαπαιτούμενο της εργασίας. Με αυτό τον τρόπο διαμόρφωσε περισσότερο το περιεχόμενο του κειμένου. Ακολούθησαν η 25<sup>η</sup> εκδοχή με προσθήκη κειμένου από το μαθητή A10 – δ χωρίς επεξεργασία και η διόρθωση αυτών των λαθών στην 30<sup>η</sup> εκδοχή από το μαθητή A11 – δ. Το Σχήμα 4.37 συγκρίνει τις 25<sup>η</sup> και 30<sup>η</sup> εκδοχές.

Αγαπητοί γονείς ξεκινήσαμε από **Σεβίλη** για Λισαβόνα και σκοπεύουμε να μείνουμε 3 μέρες. Θα μείνουμε στο ξενοδοχείο Hotel Principe Lisboa.

Την 1 μέρα **πήγαμε** και είδαμε τους δρόμους και τα αξιοθέατα της Λισαβόνας μόνο που δεν προλάβαμε να δούμε πολλά πράγματα λόγω **κούρασης** **καληνυχτα**.

Καλημέρα αγαπητοί γονείς σήμερα 2 μέρα 25 Σεπτέμβρη **πήγαμε** και **είδαμε** το μουσείο Museo del buile flamenco ήτανε κατάπληκτο

Αγαπητοί γονείς ξεκινήσαμε από **Σεβίλλη** για Λισαβόνα και σκοπεύουμε να μείνουμε 3 μέρες. Θα μείνουμε στο ξενοδοχείο Hotel Principe Lisboa.

Την 1 μέρα **πήγαμε** και είδαμε τους δρόμους και τα αξιοθέατα της Λισαβόνας μόνο που δεν προλάβαμε να δούμε πολλά πράγματα λόγω **κούρασης** **καληνυχτα**.

Καλημέρα αγαπητοί γονείς σήμερα 2 μέρα 25 Σεπτέμβρη **πήγαμε** και **είδαμε** το μουσείο Museo del buile flamenco ήτανε κατάπληκτο

### Σχήμα 4. 37: 25η και 30η εκδοχή στο wiki της ομάδας Δ'

Στις επόμενες μικρές αναθεωρήσεις του κειμένου (εκδοχές 31, 32, 36, 39) οι συμμετέχοντες πρόσθεσαν νέο κείμενο και εμπλούτισαν συστηματικά με εικόνες το κείμενο. Μετά την 40<sup>η</sup> εκδοχή του διδάσκοντος και τις παρατηρήσεις, η μαθήτρια K8 – δ παρουσίασε μια ενδιαφέρουσα εκδοχή, στην οποία επέκτεινε το κείμενο με συγκρίσεις [Το συγκεκριμένο γήπεδο δεν έχει καμία σχέση με τα ελληνικά γήπεδα καθώς είναι πολύ μεγαλύτερο σε μέγεθος και χωρητικότητα. Παρακολουθήστε την εικονική περιήγηση (υπερσύνδεσμος)], διέγραψε εξωκειμενικές παρατηρήσεις του διδάσκοντος, μετακίνησε τμήματα κειμένου και προσέγγισε ακόμα περισσότερο τις προδιαγραφές του κειμένου όπως είχε οριστεί από το σενάριο εργασίας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η σύγκριση των εκδοχών 44 και 50 (Σχήμα 4.38). Στην 44<sup>η</sup> εκδοχή ο μαθητής A10 – δ πρόσθεσε κείμενο, χωρίς να το επεξεργαστεί υποτυπωδώς. Ο μαθητής A11 – δ επέφερε ουσιαστικές αλλαγές στην

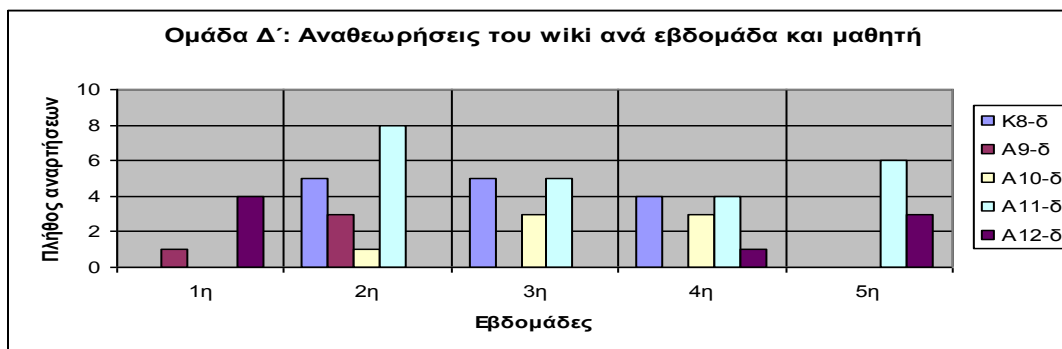
50<sup>η</sup> εκδοχή, επεξεργαζόμενος το κείμενο ώστε να εναρμονιστεί στο περιεχόμενο, τη δομή και το ύφος με το συνολικό συνεργατικό κείμενο.

<p>Καλημέρα αγαπητοί γονείς σήμερα 26 Σεπτέμβρη πήγαμε και είδαμε το Εθνικό Μουσείο Πλακακίων . Αυτό το μέρος είναι εκπληκτικό και ένα υπέροχο μάθημα Ιστορίας Deleted begins αλλά ένα φαινομενικά μυστικό στην πολιτιστική σενάριο. Η εγκατεστημένη σε ένα παλιό μοναστήρι και πείτε στον ιστορία του πλακάκια και τη σημασία της πορτογαλικής κουλτούρας πρέπει να τον δείτε. Ήταν ένα από τα καλύτερα μοισιά δεν έχουμε ξαναδεί τέτοιο μουσείο μας έδωσε πολλές πληροφορίες για τα πλακάκια αλλά και πολλές πληροφορίες για την ιστορία του μουσείου.</p>	<p>Καλημέρα αγαπητοί γονείς σήμερα 26 Σεπτέμβρη πήγαμε και είδαμε το Εθνικό Μουσείο Πλακακίων . Αυτό το μέρος είναι εκπληκτικό και μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα υπέροχο μάθημα Ιστορίας. Τα εκθέματα βρίσκονται σε ένα παλιό μοναστήρι, η ιστορία των οποίων αποκαλύπτεται μέσω του μουσείου αυτού. Επιπλέον, παρουσιάζεται η συμβολή τους στην εξέλιξη της πορτογαλικής κουλτούρας. Το μουσείο της Πορτογαλίας ήταν πιο οργανωμένο σε σύγκριση με τα ελληνικά. Επίσης, οι κανόνες μέσα στο μουσείο για την προφύλαξη των εκθεμάτων είναι πιο αυστηροί σε σχέση με τους ελληνικούς. Ήταν μια αξέχαστη εμπειρία.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Σχήμα 4. 38: 44η και 50η εκδοχή της ομάδας Δ΄**

Μετά την 54<sup>η</sup> εκδοχή του διδάσκοντος ο οποίος κατέθεσε εξωκειμενικές παρατηρήσεις, οι επόμενες εκδοχές μέχρι το τέλος κυμάνθηκαν από τις λειτουργίες της προσθήκης και επέκτασης στις λειτουργίες της επεξεργασίας, διόρθωσης, εμπλουτισμού με υπερσυνδέσμους και νέες σελίδες, σχετικά με το γραμματικό φαινόμενο των αναφορικών προτάσεων. Οι τελευταίες εκδοχές ανέπτυξαν μεγάλο βαθμό αλληλεπίδρασης και μεταγνώσης καθώς οι μαθητές αντιλήφθηκαν τις παρατηρήσεις του διδάσκοντος και προσάρμοσαν το κείμενο στις προδιαγραφές που έχουν καθοριστεί. Ακόμα και στην τελευταία, 63<sup>η</sup> εκδοχή ο μαθητής A11 – δ υποτίτλισε τις εικόνες, μείωσε τις αποστάσεις μεταξύ των τμημάτων κειμένου και μορφοποίησε κατά τέτοιο τρόπο ώστε το κείμενο να πάρει την τελική του μορφή.

Το Σχήμα 4.39 με την κατανομή της συγγραφικής δραστηριότητας ανά εβδομάδα δείχνει ότι υπήρξε ισορροπημένη εκδοχή της δραστηριότητας και μεταξύ των μελών και κατά τη διάρκεια των εβδομάδων. Και εδώ παρατηρήθηκε πολύ μικρή συμμετοχή ενός τουλάχιστον μέλους της ομάδας.



Σχήμα 4. 39: Αναθεωρήσεις του wiki της ομάδας Δ' ανά εβδομάδα και μαθητή

#### 4.2.5 Συνολική αποτίμηση της διαδικασίας συνεργατικής γραφής

Η συνεργατική γραφή υλοποιείται στο wiki κάθε ομάδας ξεχωριστά και στο τέλος του project παράγεται (ως γνωστικό προϊόν) ένα ενιαίο, αυτοτελές κείμενο με τα προδιαγεγραμμένα από το σενάριο εργασίας χαρακτηριστικά.

Παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις στην εργασία των ομάδων ανιχνεύονται βασικά μοτίβα – στρατηγικές συνεργατικής γραφής σε όλες τις ομάδες. Πρώτο βασικό μοτίβο που απαντά στις αναθεωρήσεις σχεδόν όλων των μαθητών είναι η συμβολή τους με προσθήκη νέου κειμένου. Σχεδόν όλοι οι μαθητές γράφουν έστω και κάτι μικρό ή επουσιώδες αλλά οπωσδήποτε προσθέτουν στο κείμενο ένα μικρό στοιχείο. Η προσθήκη νέου κειμένου δεν παρατηρείται μόνο στην έναρξη της συνεργατικής γραφής του wiki αλλά και σε πιο προχωρημένα στάδια. Οπωσδήποτε εδώ δεν μπορεί να γίνει λόγος για «συνεργατικότητα» καθώς ατομικά ο καθένας προσθέτει χωρίς να αλληλεπιδρά.

Η αλληλεπίδραση και η συνεργατικότητα αρχίζουν να εμφανίζονται στη δεύτερη μεγάλη στρατηγική – μοτίβο, την επεξεργασία. Οι μαθητές επαναδιαμορφώνουν το ήδη υπάρχον κείμενο. Αυτό πραγματοποιείται είτε στο δικό τους κείμενο είτε στο κείμενο του συμμαθητή τους. Αυτό επίσης πραγματοποιείται σε διάφορες μορφές, έτσι όπως κατέδειξε η ανάλυση με βάση την ταξινόμια: διαγράφουν τμήματα κειμένου, μετακινούν άλλα, διορθώνουν και μορφοποιούν το κείμενο.

Ποιοι παράγοντες όμως επηρεάζουν και καθορίζουν αυτή την παρέμβαση των μαθητών στο κείμενο με σκοπό την επεξεργασία; Πρώτος και σημαντικός παράγοντας είναι η αντίληψη των μαθητών ότι το κείμενο έχει συγκεκριμένη «αποστολή», γνωστική και μαθησιακή, δηλαδή πρέπει να ικανοποιήσει συγκεκριμένες προδιαγραφές. Αυτές έχουν τεθεί τόσο από την πλευρά του διδάσκοντα με βάση τις οδηγίες, σενάριο εργασιών, όσο και από την αυτοδέσμευση

των μαθητών στα συμπεράσματα για το είδος του κειμένου στο οποίο έχουν καταλήξει μέσα από τη συζήτηση στο forum «*Είδος κειμένου*». Ο βαθμός της συνείδησης των προδιαγραφών αποκαλύπτεται από την πρώτη εκδοχή της μαθήτριας K1 – α, στην οποία, όπως ήδη αναφέρθηκε, οι κειμενικές επιλογές ύφους και περιεχομένου βασίζονται στις προδιαγραφές του κειμένου.

Μια ενδιαφέρουσα πτυχή της συγκεκριμένης πραγματικότητας αποκαλύπτεται μέσα από τα στατιστικά (log files) που παρέχει η πλατφόρμα Moodle. Εκεί φαίνεται ότι οι μαθητές, ακόμα και μετά την ολοκλήρωση των συζητήσεων στο forum, και ενώ έχει ξεκινήσει η συνεργατική γραφή στο wiki, ανατρέχουν στο σώμα των συζητήσεων του forum για να συμβουλευτούν, πάρουν ιδέες, εναρμονιστούν με αυτά που έχουν αποφασιστεί εκεί. Η αναδρομή στο σώμα των συζητήσεων γίνεται περίπου για δυο εβδομάδες αφού έχει ξεκινήσει η γραφή στο wiki. Σε αυτό το πλαίσιο νοούνται και οι διαδοχικές προσπάθειες των μαθητών να διορθώσουν το κείμενο είτε από άποψη γραμματικών λαθών είτε από συντακτικής άποψης.

Ένας δεύτερος παράγοντας είναι η διδακτική παρέμβαση. Ο διδάσκων παρενέβαινε στο ίδιο το κείμενο ως συμμετέχων, στην ουσία όμως δε συν – έγραφε αλλά σημείωνε παρατηρήσεις, οι οποίες μάλιστα ήταν διακριτές χρωματικά. Οι πρώτες αναθεωρήσεις μετά από αυτή του διδάσκοντος ενσωμάτωνε στην ουσία όλες τις αλλαγές, τροποποιήσεις, διορθώσεις που είχε προτείνει ο διδάσκων ή ακόμα περισσότερο, επέκτειναν και ενσωμάτωναν νέες ιδέες πιο προχωρημένες. Και εδώ υπήρξε μεγάλος βαθμός συνειδητότητας, αφού οι μαθητές όχι απλώς αντιμετώπισαν αυτές τις παρατηρήσεις ως εξωκειμενικά στοιχεία αλλά στην πορεία τις διέγραφαν απαλλάσσοντας το κείμενο από περιττά στοιχεία.

Ο τρίτος και σημαντικότερος, κατά την άποψή μας, παράγοντας είναι η αλληλεπίδραση που δημιουργήθηκε ανάμεσα στους μαθητές. Ειδικά στο επίπεδο του ύφους και της αναπαράστασης της πραγματικής επικοινωνιακής περίπτωσης (κείμενο που απευθύνεται σε γονείς) οι μαθητές επηρεάστηκαν και προσαρμόστηκαν στα στοιχεία που έχει αναδείξει η προηγούμενη αναθεώρηση ενός συμμαθητή τους. Αυτό το στοιχείο αποδεικνύεται και από το γεγονός της διπλής και τριπλής επεξεργασίας, κάποιες φορές του ίδιου τμήματος κειμένου. Οι μαθητές συμπληρώναν και βελτιώναν την εκδοχή του άλλου τελειοποιώντας το αποτέλεσμα. Η αλληλεπίδραση επίσης είχε ως αποτέλεσμα και άλλου είδους επεξεργασία, όπως παραδείγματος χάριν τη μετακίνηση σημαντικών τμημάτων κειμένου, με σκοπό την ολοκλήρωσή του.



Τρίτη στρατηγική – μοτίβο είναι η πολυμεσική προβολή. Παρότι η πολυμεσικότητα είναι προαπαιτούμενο και οδηγία του σεναρίου εργασίας, η παρούσα μελέτη το θεωρεί μοτίβο οικοδόμησης γνώσης εξαιτίας της φύσεως του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος. Οι μαθητές αισθάνονταν την ανάγκη να παρουσιάσουν εικονιστικά ή με παραπομπές εκτός κειμένου το ταξίδι τους, επειδή το είδος του κειμένου που συντάσσουν εμπεριέχει και αυτή την πολλαπλή προβολή (είδος ημερολογίου, με καθημερινή αναφορά σε χώρα και αξιοθέατα). Οι μαθητές επέλεξαν αρκετά διαφοροποιημένα πολυμεσικά στοιχεία, όπως υπερσυνδέσμους, φωτογραφίες, σχολιασμό με λεζάντες και υπότιτλους, 3D απεικονίσεις και εικονικές περιηγήσεις αξιοθεάτων. Η πολυμεσικότητα βέβαια ήταν οργανικά συνδεδεμένη με το κείμενο, καθώς υπάρχει σύναψη και σύνδεση του πολυμεσικού με το αντίστοιχο κειμενικό στοιχείο. Ακόμα και η σύγκριση των χωρών που επισκέφθηκαν εικονικά οι μαθητές με το ελληνικό τοπίο, αποδόθηκαν πολυμεσικά.

Τέταρτη στρατηγική – μοτίβο είναι οι νέες ιδέες. Οι μαθητές προέβησαν σε δημιουργία νέων μορφών περιεχομένου και ύφους, χωρίς να τους έχει ζητηθεί από το σενάριο εργασίας ή να έχουν καθοδηγηθεί. Έτσι, παραδείγματος χάριν, ενώ ζητήθηκε η κειμενική σύγκριση Ελλάδας και ευρωπαϊκών χωρών που επισκέπτονται, η μαθήτρια K5 – β προβαίνει και σε πολυμεσική σύγκριση. Ο μαθητής A8 – γ εξέλιξε την προφορική του κειμένου ανοίγοντας «διάλογο» με τους γονείς – αποδέκτες του κειμένου [*όπως καταλαβαίνετε, δε θέλουμε να γυρίσουμε*], ενώ η K1 – α αναπαρήγε φανταστικούς διαλόγους που διαμείβονται κατά τη διάρκεια της εκδρομής.

Αυτοί οι παράγοντες αλληλοσυσχετιζόμενοι επέφεραν το τελικό κειμενικό προϊόν. Η γνώση οικοδομήθηκε μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, με τη διακριτική παρέμβαση του διδάσκοντα και με σταθερές αναφορές σε προαποφασισμένες διαδικασίες πρόσκτησης γνώσης. Η συζήτηση που διεμείφθη στα forum πρέπει να θεωρηθεί οργανικό τμήμα της συγγραφής του wiki, καθώς οι μαθητές βασίζονταν σε αυτό (γνωστικά και κοινωνικά) προκειμένου να συγγράψουν στο wiki.

### **4.3 Συνεντεύξεις μαθητών**

Σύμφωνα με τη Li (2012), ο τομέας της έρευνας για τις αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με τη συνεργατική γραφή στα wiki είναι από τους πιο καλά εξεταζόμενους

βιβλιογραφικά. Η Li κάνει λόγο για δυο βασικές ερευνητικές περιοχές, τις αντιλήψεις για τη συνεργατική συμπεριφορά και αλληλεπίδραση και τις αντιλήψεις για τα οφέλη και τις προκλήσεις της χρήσης wiki στη συνεργατική γραφή και μάθηση.

Η παρούσα εργασία λαμβάνει υπόψη της τους τομείς της έρευνας που προαναφέρθηκαν. Ωστόσο καταβάλλεται προσπάθεια να συνεξεταστούν και άλλες παράμετροι, δεδομένου ότι οι μαθητές εργάστηκαν σε ένα ολοκληρωμένο διαδικτυακό περιβάλλον και υλοποίησαν και άλλη δραστηριότητα, όπως το forum, στο οποίο συζήτησαν πριν γράψουν το συνεργατικό κείμενο.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης περιστράφηκαν γύρω από τέσσερις βασικούς άξονες: Πρώτος άξονας ήταν η αποδοχή της μαθησιακής εμπειρίας σε ηλεκτρονικό περιβάλλον από τους μαθητές. Οι ερωτήσεις σχετικά με αυτό τον άξονα αφορούν στις εντυπώσεις, την αξιολόγηση, τη σύγκριση με υπάρχουσες μαθησιακές εμπειρίες (μάθημα στην τάξη, με το βιβλίο) και την πρόσληψη της εμπειρίας αυτής από τους μαθητές. Ο δεύτερος άξονας διερεύνησε τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία που αναπτύχθηκε μέσα στην ηλεκτρονική πλατφόρμα. Οι μαθητές, παραδείγματος χάριν, ερωτήθηκαν, αν και με ποιο τρόπο τους επηρέασε η επικοινωνία με τους συμμαθητές τους μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας ή ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν στην προσπάθειά τους να δουλέψουν ομαδικά και ηλεκτρονικά. Ο τρίτος άξονας λειτούργησε μεταγνωστικά, καθώς οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν και να απαντήσουν αν και τι έμαθαν γράφοντας από κοινού ένα κείμενο. Ο τέταρτος άξονας αναζήτησε τα κίνητρα που ώθησαν τους μαθητές να ασχοληθούν με την εργασία στην ψηφιακή πλατφόρμα. Ο τελευταίος άξονας σχετιζόταν με το ρόλο του διδάσκοντα και οι μαθητές ρωτήθηκαν να εκτιμήσουν το είδος και την ποιότητα της διδακτικής παρουσίας.

Σε αυτό το σημείο επισημαίνεται ότι οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν στην παρούσα ανάλυση χάριν τεκμηρίωσης και καλύτερης μελέτης. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν προς τους μαθητές χωρίς ομαδοποίηση.

#### **4.3.1 Άξονας: Αποδοχή**

**1<sup>η</sup> ερώτηση: «Είχες προηγούμενες εμπειρίες γραφής σε ηλεκτρονική πλατφόρμα; Περιγράψε μου σχετικά (τι και που γράφεις)»;**

Η συνέντευξη διερεύνησε και στοιχειώδη ποσοτικά δεδομένα, αν και δεν είναι ο καθαυτό ρόλος της. Έτσι οι μαθητές ερωτήθηκαν αν είχαν προηγούμενες εμπειρίες

γραφής και ο ένας στους οχτώ απάντησε θετικά, καθώς είχε εμπειρία σε forum εκτός σχολείου τα οποία σχετίζονται με ηλεκτρονικά διαδικτυακά παιχνίδια. Οι μαθητές, ωστόσο, απέδωσαν στην πλατφόρμα δυο διακριτά χαρακτηριστικά, με βάση τα οποία διέκριναν την εμπειρία τους: Πρώτον η πλατφόρμα συνεργασίας δεν ήταν μια απλή χρήση υπολογιστή [*δεν είχα κάνει με άλλον καθηγητή ή σε κάποια ηλεκτρονική πλατφόρμα εργασία, γενικώς ούτε και εκτός σχολείου, έκανα μόνο στο word*] και δεύτερον είχε κειμενοκεντρικό χαρακτήρα [*Είχα κάποια εμπειρία, καθώς ήμουν σε κάποια forum μέλος, σε σχέση με ηλεκτρονικά παιχνίδια αλλά βέβαια εκεί δεν είχαμε και ιδιαίτερα κείμενα να γράψουμε*].

**2<sup>η</sup> ερώτηση: «Ποια γνώμη έχεις για το γράψιμο σε ηλεκτρονική πλατφόρμα συγκριτικά με στυλό και χαρτί; Τι σε δυσκολεύει; Τι σου αρέσει; Γιατί;»**

Η ερώτηση ζήτησε να συγκρίνουν το γράψιμο σε πλατφόρμα με τον τρέχοντα τύπο εργασίας, με στυλό και χαρτί και να εκτιμήσουν το βαθμό που τους άρεσε ή τους δυσκόλεψε. Οι περισσότεροι φάνηκε να προκρίνουν την εργασία σε πλατφόρμα αλλά περισσότερο για λόγους πρακτικής διευκόλυνσης και επιθυμίας ενασχόλησης με την τεχνολογία. Έτσι η μαθήτρια K4 – α δήλωσε: *«Το βρίσκω πιο ενδιαφέρον και πιστεύω ότι είναι πιο κοντά σε μας, στην ηλικία μας, γιατί έχουν αλλάξει τα τελευταία χρόνια και όλοι πρέπει να προσαρμοστούμε στη νέα τεχνολογία και πιστεύω ότι είναι μια καλή ιδέα»*. Επίσης ο A9 – δ: *«Θα σας πω, μ'αρέσει πολυ γιατί γενικώς, επειδή είμαι και παιδί, νοιώθω ότι με την τεχνολογία είμαι και πιο κοντά. έχω καλύτερη επαφή»*, ενώ ο A11 – δ: *«Καταρχάς είναι κάτι το οποίο, μπορεί για κάποιους να είναι πιο ξεκούραστο, για μένα είναι»*. Ένα θέμα το οποίο επανερχόταν στις απαντήσεις τους και προφανώς το θεωρούσαν κρίσιμο ήταν τα τεχνικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν (αποθήκευση, ανάρτηση της εργασίας στην πλατφόρμα) και το οποίο, κατά τη γνώμη τους, στοίχιζε σε χρόνο και διάθεση ενασχόλησης.

**3<sup>η</sup> ερώτηση: «Πώς αξιολογείς τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχες μέσα στην πλατφόρμα (forum και wiki);»**

Η βασική και επαναλαμβανόμενη απάντηση ήταν η συνεργασία που προκύπτει μέσα από τις δραστηριότητες και ήταν το πρώτο που ενδιέφερε τους μαθητές. Οι απαντήσεις αποκάλυψαν και ποιοτικές διαβαθμίσεις ή εκτιμήσεις των μαθητών, από την πιο συναισθηματική της K7 – β [*Ναι ήμασταν πιο κοντά με τα παιδιά, υπήρχε καλή συνεργασία*] ως την πιο πρακτική, της K5 – β [*Βασικά στην αρχή νόμιζα ότι θα έκανε ένας τη δουλειά και οι άλλοι δε θα κάναν τίποτα, αλλά μετά είδα ότι δουλεύαν όλοι και κάναν και καλες εργασίες και μου άρεσε*]. Η μαθήτρια K4 – α

αξιολόγησε τις δυο δραστηριότητες (forum και wiki) και ως προς τη χρονική διαδοχή τους [Δουλέψαμε στην αρχή μια χαρά, πιστεύω συνεργαστήκαμε, αν και μας φάνηκε λίγο δύσκολο μέχρι να προσαρμοστούμε αλλά μετά στο wiki ήμασταν πιο χαλαρά, πιο απελευθερωμένοι]. Κατά τη γνώμη της η επικοινωνία στο forum, λόγω έναρξης της εργασίας ήταν πιο επιφυλακτική, σε αντίθεση με τη συνεργασία στο wiki, η οποία εξελίχθηκε πιο ομαλά. Φάνηκε πως οι μαθητές αντιλήφθηκαν τον εικονικό εκπαιδευτικό χώρο ως κοινωνικό χώρο συνάντησης, γνωριμίας, επικοινωνίας.

**4<sup>η</sup> ερώτηση: «Τι σκεφτόσουν ή τι αισθανόσουν όταν άλλαζες το κείμενο του συμμαθητή σου; Τι σκεφτόσουν ή τι αισθανόσουν όταν άλλαζαν εκείνοι το δικό σου κείμενο;»**

Η ερώτηση αυτή είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, επειδή οι μαθητές κλήθηκαν για πρώτη φορά να επέμβουν στην εργασία του συμμαθητή τους και, αντίστροφα, να δεχθούν επέμβαση στη δική τους εργασία. Οι μαθητές εμφανίστηκαν να αποδέχονται τη λογική των αναθεωρήσεων, στο wiki πρωτευόντως αλλά και στη συζήτηση στα forum. Μάλιστα το εξήγησαν και επαρκώς. Ο Α9 – δ συνειδητοποίησε τον τύπο ή το σκοπό της εργασίας [Δεν ενοχλήθηκα γιατί ξέραμε από την αρχή ότι το κάνεις μόνο και μόνο για να το βελτιώσεις], ο Α11 – δ συνηγόρησε αντιλαμβανόμενος ότι το αποτέλεσμα επιτυγχάνεται με πολλαπλές αναγνώσεις από περισσότερους [Πιστεύω πως θα είχα κάνει κάποιο λάθος που δεν παρατήρησα και ευχαριστώ τους άλλους που το διόρθωσαν για να είναι καλύτερη η ποιότητα της εργασίας], ενώ η Κ4 – α αποκάλυψε ότι οι αλλαγές ήταν προϊόν διαπραγματεύσεως [Στην αρχή το συζητούσα με αυτό το παιδί αν είναι να διορθώσω κάτι, γιατί ήθελα να ανταλλάξουμε μια δυο απόψεις για το θέμα. Δε μου φάνηκε κάπως γιατί και άλλα παιδιά συμπλήρωναν τα δικά μου].

**5<sup>η</sup> ερώτηση: «Θα ήθελες ξανά να γράψεις συνεργατικά κείμενα; Γιατί; Σε ποιο άλλο μάθημα – ενότητα;»**

Οι μαθητές διέκειντο θετικά και έδωσαν ενδιαφέρουσες απαντήσεις κυρίως στην αιτιολόγηση υπέρ της συμμετοχής σε συνεργατικά κείμενα όπως και τη στοχοθεσία της συμμετοχής τους. Οι μαθητές Κ5 – β και Α9 – δ έθεσαν ως προϋπόθεση τον τρόπο δουλειάς και την καθολική συμμετοχή όλων σε αντίστοιχες μελλοντικές εργασίες: «Ναι, αλλά να δουλέψουμε με τον ίδιο τρόπο (δηλαδή ρωτάει ο διδάσκων) προϋπόθεση η συνεργασία όλων» από την Κ5 - β και «Ναι, αμέ αρκεί να είναι και πρόθυμη η υπόλοιπη ομάδα, να ξέρω ότι θέλουν να βοηθήσουν», από τον Α9 – δ, ενώ ο Α11 – δ διετύπωσε ξεκάθαρα ότι «Εγώ προσωπικά δε θεωρώ ότι δεν έχει

να κάνει σχέση με το μάθημα αλλά με τον τύπο εργασίας που συναντάμε». Οι περισσότεροι μαθητές θεώρησαν ότι ο τύπος εργασίας ήταν αποτελεσματικός στα φιλολογικά μαθήματα, καθώς, σύμφωνα με την Κ4 – α «είναι τα μόνα μαθήματα που μπορείς να αναπτύξεις το λόγο σου». Ενδεχομένως εδώ η ιδιότητα του ίδιου του συνεντευξιαστή προκατέλαβε τις απαντήσεις για τα φιλολογικά μαθήματα με αποτέλεσμα οι μαθητές να επηρεαστούν έμμεσα.

**6<sup>η</sup> ερώτηση:** «Πώς αξιολογείς το συνεργατικό τρόπο γραψίματος σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο γραφής (στο τετράδιο και μόνος σου); Ποια είναι τα πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα;»

Η ερώτηση ετέθη πιο εξειδικευμένα, με έμφαση στο συνεργατικό τρόπο γραψίματος και στη σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο γραφής. Οι απαντήσεις των μαθητών έδωσαν έμφαση κατά πρώτο λόγο στη συνεργατικότητα στην ηλεκτρονική εργασία η οποία κατήργησε τα στεγανά της χειρόγραφης και ατομικής εργασίας. Έτσι ο Α5 – γ δηλώνει: «Είναι ότι συνεργαζόμαστε. Ήταν καλό που συνεργαζόμασταν και παίρναμε ιδέες από τους άλλους» και η Κ5 – β «είχες την ευκαιρία να πάρεις πληροφορίες από το ίντερνετ και από τους άλλους». Καποιοι μαθητές προέκτειναν τη συζήτηση σε κοινωνικά αποτελέσματα. Η Κ4 – α θεώρησε ότι «σαφώς κάποια παιδιά ήξεραν περισσότερα για κάποιο θέμα και μας βοηθούσαν έλεγαν τη γνώμη τους και πιστεύω ότι είναι καλύτερα έτσι» και βρήκε σημαντικό το γεγονός της προσέγγισης [Στο ότι συνεργαζόμασταν με άλλα παιδιά που δεν κάνουμε ουσιαστικά παρέα γιατί είναι πιο δύσκολο να συνεργαστείς με κάποιο άτομο που δεν ξέρεις καλά]. Ο Α9 – δ ανέδειξε παιδαγωγικά αποτελέσματα [παιδιά που δε μιλάνε πολύ μέσα στην τάξη διότι δεν έχουνε το κίνητρο, δεν ξέρω, ντρέπονται, όταν είσαι σε μια μικρότερη ομάδα, και βλέπεις ότι όλοι συμμετέχουνε συμμετέχουν και αυτά τα παρακινείς]. Στα παιδαγωγικά αποτελέσματα ο Α9 – δ περιέλαβε και το ζήτημα της αξιολόγησης: «Επίσης, εγώ νομίζω ότι και τον καθηγητή τον βοηθάει πάρα πολύ γιατί βλέπει τα παιδιά πώς συμπεριφέρονται στις ομάδες, γιατί είναι διαφορετικό ένα παιδί να μιλάει με τον καθηγητή, μόνο μ' αυτό πρόσωπο με πρόσωπο και διαφορετικό να μιλάει με την ομάδα του και να βλέπει πώς συμπεριφέρεται με τους άλλους».

Μειονεκτήματα εντόπισαν οι μαθητές αναφορικά με τεχνικά ζητήματα αλλά και πιο ουσιαστικά, αναφορικά με τον τρόπο συνεργασίας [Μειονέκτημα πιστεύω ότι ήταν το ότι μερικές φορές δε συμφωνούσαμε για κάτι, αλλά στο τέλος πάντα βρίσκαμε τη λύση από τη Κ4 - α] και από τον Α5 – γ [απλώς μπορεί σε κάποιον να μην άρεσε η ιδέα του άλλου αλλά να διορθωνόταν αλλά ίσως να μην του άρεσε]. Μια άποψη που επανήλθε

έμμεσα και σε επόμενη φάση της συνέντευξης ήταν η έλλειψη εμπειρίας και εξάσκησης στο συνεργατικό τρόπο γραφής, έτσι ώστε να αποδώσει τα μέγιστα.

#### 4.3.2 Άξονας: Αλληλεπίδραση – Συνεργασία

**7<sup>η</sup> ερώτηση:** «Διάβαζες τα σχόλια και τις αναρτήσεις των συμμαθητών σου; Αν ναι, πώς τα αξιοποιούσες;»

Οι μαθητές εκφράστηκαν καταφατικά ως προς τη μελέτη των σχολίων και των αναρτήσεων των συμμαθητών τους και θεώρησαν ότι τα ελάμβαναν υπόψη για τη συνέχιση της εργασίας. Η Κ5 – β ανέφερε ότι *«Διάβαζα τα σχόλια, έμπαινα μετά μέσα π.χ. wiki και έβλεπα που έπρεπε να τα αλλάξω και ανάλογα με τη δική μου προσωπική κρίση τις περισσότερες φορές το άλλαζα»* ενώ οι Α5 – γ [*Διάβαζα τα σχόλια, έμπαινα μετά μέσα π.χ. wiki και έβλεπα που έπρεπε να τα αλλάξω και ανάλογα με τη δική μου προσωπική κρίση τις περισσότερες φορές το άλλαζα*] και Α9 – δ [*Συνήθως όταν δεν ήξερα για κάποια πληροφορία ή δεν είχα ψάξει το χρησιμοποιούσα για να το βάλω στην εργασία μας ή επειδή είναι πιο αντικειμενική η γνώμη ενός συμμαθητή από τη δικιά μου πάνω σε μια εργασία μου*] αξιολόγησαν και τη χρησιμότητά τους. Ο Α11 – δ αντελήφθη την αλληλοσυσχέτιση που προέκυψε, δηλαδή ότι η εργασία του ενός ήταν η βάση της εργασίας του άλλου [*όσον αφορά στις αναρτήσεις χρειαζόταν να τις διαβάσω ώστε να επιτευχθεί μια σταθερή ροή στην εργασία και σ' αυτά που έγραφα εγώ μετά*].

**8<sup>η</sup> ερώτηση:** «Ποια γνώμη έχεις για την επικοινωνία με τους συμμαθητές σου μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας;»

Οι περισσότεροι μαθητές θεώρησαν ότι η πλατφόρμα τους βοήθησε να αναπτύξουν περισσότερο την επικοινωνία μεταξύ τους. Η προσήλωση σε κοινό στόχο, σύμφωνα με τους μαθητές, οδήγησε σίγουρα στο να καταλάβουν τον συμμαθητή τους και κατ' επέκταση, να δημιουργήσουν και νέες κοινωνικές σχέσεις. Έτσι η Κ1 – α θεώρησε ότι *«από τότε που ξεκινήσαμε κάναμε περισσότερη παρέα»*, ο Α5 – γ αποτίμησε την επικοινωνία *«θετικά γιατί μάθαμε και ο ένας τον άλλο καλύτερα»*, ο Α9 – δ απάντησε πως *«με κάποια παιδιά είχα ήδη πολύ καλή σχέση, οπότε δεν ήταν κάτι διαφορετικό που συνεργαστήκαμε και σε μάθημα, αλλά με κάποια άλλα που δεν είχαμε, όχι κοινά ενδιαφέροντα αλλά δεν είχε τύχει να έρθουμε τόσο κοντά, με βοήθησε γιατί τελοσπάντως τα γνώρισα πιο πολύ και ήταν μια αφορμή για να έρθω πιο κοντά και να μιλήσω μαζί τους»*.

Ο Α8 – γ κατέγραψε τη διαφορά της πλατφόρμας από μια πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης και σχολίασε το γεγονός ότι η λειτουργία ανταλλαγής προσωπικών μηνυμάτων ήταν απενεργοποιημένη στην πλατφόρμα [*Α, ήμουν μια φορά στο facebook και ήταν βράδυ και ήταν μια συμμαθήτρια και αυτή και της στέλνω μήνυμα να μπούμε στο Moodle και να μιλήσουμε και λέγαμε πράγματα σχετικά με εκεί (Moodle) αλλά γενικά στο προαύλιο έξω μιλάγαμε για το Moodle και την εργασία μας. Ναι μόνο ότι δεν υπήρχαν μηνύματα δεν τα είχαμε ανοίξει για το ότι μπορούσαμε να λεμε διαφορετικά πράγματα, απλά με δυσκόλεψε γιατί ήθελα να σας ρωτάω τον καθηγητή, και απλά τα έγραφα στο forum και μετά τα διέγραφα. Από την άλλη όμως με τους συμμαθητές, μήπως γράφαμε κάποια άλλα πράγματα ..]. Η Κ5 – β έδωσε μια πιο πρακτική διάσταση στην επικοινωνία, ότι λειτουργούσε δηλαδή ως σημείο αναφοράς για την εξέλιξη της εργασίας [*ουσιαστικά ο καθένας είχε αναλάβει ο καθένας μια δική του δουλειά και απλά μέσα στην επικοινωνία έλεγε τι είχε κάνει]. Η Κ5 – β ανέφερε τη διδακτική της παρουσία εντός της ομάδας και το αιτιολόγησε [*και εγώ καμιά φορά έδινα και οδηγίες τι να κάνουν οι υπόλοιποι οπότε ήταν εύκολο.. (ερώτηση: για ποιο λόγο έδινες οδηγίες;) γιατί καμιά φορά δεν έπαιρνε την πρωτοβουλία και κάποιος έπρεπε να το κάνει].***

**9<sup>η</sup> ερώτηση: «Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισες στην προσπάθειά σου να δουλέψεις ομαδικά; Τι σε διευκόλυνε να δουλέψεις ομαδικά;»**

Οι απαντήσεις ποικίλλαν σε μεγάλο βαθμό, ωστόσο εντοπίστηκαν κάποια κοινά στοιχεία. Οι δυσκολίες ήταν τεχνολογικής φύσης, όπως κατεγράφησαν από την Κ1 – α [*Δε μου άρεσε που κόλλαγε η πλατφόρμα, μου σπαγε τα νεύρα, δεν μπορούσα να περάσω την εργασία]* και τον Α8 – γ [*Ήταν καθαρά τεχνικοί λόγοι, ότι δεν είχα ίντερνετ, και έχανα την εργασία και δεν την είχα αποθηκεύσει],* δυσκολίες συντονισμού, όπως τις αποτύπωσε η Κ5 – β [*καμιά φορά οι υπόλοιποι αργούσαν να ανεβάσουν αυτά που έπρεπε]* και η Κ1 – α [*Να συμφωνήσω με τα άλλα τα παιδιά τι θα κάνει ο καθένας, να αναλάβουν την εργασία, να επικοινωνώ με τους άλλους συμμαθητές μου για τις αρμοδιότητες]* ή και κοινωνικής φύσεως, όπως δήλωσε ο Α11 – δ [*Η δυσκολία ήταν ότι καταρχάς με τις προσωπικές μας σχέσεις έπρεπε να είμαστε πιο τυπικοί ή να ανεχόμαστε κάποιον αν στην προσωπική μας ζωή δε μας αρέσει]. Η διευκόλυνση ήλθε από τους ακριβώς αντίθετους παράγοντες, παραδείγματος χάριν τις καλές σχέσεις, όπως δήλωσε η Κ1 – α [*τους βοηθάω με βοηθάνε, η καλή σχέση προϋπήρχε].**

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο από τις απαντήσεις των μαθητών σε αυτή την ερώτηση ήταν η μειωμένη εκτίμηση στην ασύγχρονη συμμετοχή. Οι μαθητές προσέλαβαν ως αρνητικό το γεγονός ότι είναι αναγκασμένοι να περιμένουν πότε θα ανταποκριθεί ο συμμαθητής στο σχόλιο που ανήρτησε. Η Κ5 – β το δήλωσε ρητά [*το μόνο δύσκολο ήταν ότι δεν μπαίναμε όλοι την ίδια ώρα, έμπαινα και μετά έπρεπε να ξαναμπώ για να δω αν μου απάντησαν, αυτό*] αλλά, παράλληλα, δεν ήθελε τη δυνατότητα ανταλλαγής προσωπικών μηνυμάτων, δηλαδή εκτός της κοινής σε όλα τα μέλη προσωποποιημένης επικοινωνίας, διότι θα δημιουργούνταν σύγχυση [*όχι, δε θα βοηθούσε η ανταλλαγή προσωπικών μηνυμάτων, εφόσον ήταν εργασία 5 ατόμων και βλέπαμε μόνο εμείς την εργασία, ήταν πιο ωραίο τα 5 άτομα γιατί αλλιώς μετά θα έπρεπε να λες τι σου πε ο ένας και ο άλλος κτλ*]. Και ο Α5 – γ ανέφερε τη δυσκολία στον ασύγχρονο τρόπο [*Δε με δυσκόλεψε τίποτα απλώς δεν ήταν σαν το μάθημα που μπαίναμε όλοι σε μια ώρα, έμπαινε ο καθένας όποτε ήθελε σπίτι του και αυτό ας πούμε γράφαμε ένα μήνυμα και μπορούσαμε να πάρουμε την απάντηση αύριο ή μεθαύριο*] και ο Α9 – δ τοποθετήθηκε παρομοίως στο θέμα [*δεν μπορούσαμε να είμαστε όλοι μαζί την ίδια ώρα, online, εκτός από το εργαστήριο εδώ.. Αλλά δεν εξαρτάται αυτό από το πώς θα γίνει το forum αλλά από εμάς γιατί δεν είχαμε όλοι τις ίδιες ώρες. Αλλά εντάξει δεν ήταν τόσο μεγάλο το εμπόδιο*].

### 4.3.3 Άξονας: Μάθηση

**10<sup>η</sup> ερώτηση:** «Πιστεύεις ότι μπορείς να μάθεις όταν γράφετε μαζί από τους συμμαθητές ένα κείμενο; Αν ναι, γιατί; Τι ακριβώς μπορείς να μάθεις;»

Η ερώτηση αυτή εξέτασε τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη μάθηση που θεώρησαν ότι επιτεύχθηκε μέσα από τη συνεργατική δουλειά στην πλατφόρμα. Εδώ αξίζει να αναφερθούν όλες οι απαντήσεις, διότι είναι κομβικής σημασίας η μάθηση και οι αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές γι'αυτή. Όλοι οι μαθητές συμφώνησαν στο ότι έμαθαν, ο καθένας δίνει τη δική του εκδοχή. Η μαθήτρια Κ1 – α θεώρησε ότι βελτίωσε μέσα από τη συνεργατική γραφή το λεξιλόγιο και τη σύνταξη: [*Νομίζω πως ναι. Το λεξιλόγιο περισσότερο, και η σύνταξη, όλα αυτά, γιατί αν κάποιος είναι καλύτερος μαθητής απο εμένα, σίγουρα μπορεί να με βοηθήσει ώστε να μάθω περισσότερα πράγματα και έτσι να γράφω καλύτερα – το ύφος τις λέξεις που χρησιμοποιεί, δε χρησιμοποιεί τις κοινές λαϊκές, αλλά κάπως πιο επίσημες*].



Η Κ4 – α θεώρησε ότι ανέπτυξε πιο εύκολα μια έκθεση ή ένα γραπτό [*Ναι, πιστεύω ότι μου έλυνε αυτό το .. στο να γράφω και να εξηγή τις καταστάσεις. Μπόρεσα, ήταν πιο εύκολα από ό,τι να το κάνουμε πάνω στην τάξη. Στο να αναπτύσσω καλά μια έκθεση ή ένα γραπτό*]. Συνέκρινε τον τρόπο μάθησης στην ηλεκτρονική συνεργατική δουλειά με τον παραδοσιακό σχολικό τρόπο.

Κατά την Κ5 – β η παρουσία των άλλων στην ομάδα την ώθησε να βελτιώσει το νόημα των προτάσεων του κειμένου της. Στο τέλος ανέφερε και άλλα ζητήματα, όπως ύφος και λεξιλόγιο [*Μαθαίνεις πολύ πιο εύκολα, διότι λαμβάνεις υπόψη και αλλωνών γνώμη που βελτιώνεις τη δική σου ή βελτιώνεις τις δικές τους, οπότε σκέφτεσαι και περισσότερο μόνος σου και έχεις και μια κριτική από τους άλλους. (ο ερωτών επιμένει) και τη δομή το πώς θα γράψεις γιατί εγώ είχα πρόβλημα, έγραφα προτάσεις και δεν καταλάβαινε ο άλλος τις γράφεις οπότε τη στιγμή που το έγραφα και ο άλλος το διόρθωνε, καταλάβαινα πώς θα το γράψω, δομή έκφραση, ύφος αυτά, ορθογραφία καμιά φορά.*]

Κατά την Κ7 – β η βελτίωση επήλθε στον τομέα του περιεχομένου. Κατ' αυτήν σημασία είχε η αλληλεπίδραση, η συνεργασία που επέδρασε στο περιεχόμενο, στις πληροφορίες τις οποίες αντλούσαν από κοινού [*Ναι, αρκετά. Όταν μας δώσατε το σενάριο και μας είπατε να αρχίσουμε να φτιάχνουμε την εκδρομή τελοσπάντων, αρχίσαμε με τα παιδιά να συνεργαζόμαστε είχαμε χωρίσει τον κάθε ρόλο και εγώ που είχα το δικό μου ρόλο, με βοήθησε μπορώ να πω. Ναι, μπορώ να μάθω, με τον τρόπο που εκφράζομαι όχι και τόσο, αλλά σε αυτά που μαθαίνω, στο περιεχόμενο*].

Ο Α5 – γ έδωσε έμφαση στον τρόπο γραφής του συμμαθητή του, τον οποίο έβλεπετε και έπαιρνε παραδείγματα [*Μάθαμε ο καθένας πώς κάνει εργασία ο άλλος και αυτό. Γράφουμε ένα κείμενο και το διόρθωνε ένα άλλο παιδί, οπότε μαθαίναμε και εμείς. Βλέπουμε και άλλους τρόπους με τους οποίους γράφουν ένα κείμενο και μαθαίνουμε τρόπους σκέψης του άλλου, πώς γράφει, με ποιον τρόπο*].

Ο Α8 – γ τόνισε την έκφραση και το περιεχόμενο ως στοιχεία που βελτιώνονται μέσα από την εργασία αυτή. Η συνεργασία, κατ' αυτόν είχε και γενικότερες συνέπειες όχι μόνο στην παραγωγή κειμένου στα πλαίσια ενός γλωσσικού μαθήματος αλλά και συνολικά ως γλωσσική του έκφραση και σε εξωσχολικό επίπεδο, όπως επίσης και σε επίπεδο ηθικό [*Ναι, γιατί όπως όλοι μας αφιερώσαμε κάποιο χρόνο για να ψάξουμε και να βρούμε τις πληροφορίες, οπότε δε θα ήταν ωφέλιμο να απαξιώναμε κάποιο άλλο, οπότε τα διαβάζαμε και μας μένανε κάποια πράγματα. Έμαθα ιστορικά πράγματα, στο περιεχόμενο, πολιτιστικά, πράγματα που δεν*

τα ήξερα, επιπλέον πράγματα. Στον τρόπο γραφής; Με βοήθησε πολύ για το ότι είχαμε περιορισμούς στο πώς θα μιλάμε, οπότε με βοήθησε όχι μόνο στο Moodle αλλά και στο facebook και γενικά στο πώς μιλάω στους άλλους. Γενικά, στην έκφραση και στο περιεχόμενο αυτών που γράφω].

Ο Α9 – δ αντελήφθη την ωφέλεια ως γνωριμία με τον τρόπο εργασίας του συμμαθητή [καταρχήν μαθαίνεις νέους τρόπους, πώς δουλεύει κάποιος άλλος, τους ρυθμούς του , ίσως νέες ιδέες, ναι, κι αυτό αλλά κυρίως τον τρόπο με τον οποίο αυτός θα διαχειριστεί μια εργασία, κάτι που θα του δώσουν, οπότε μπορείς να πάρεις πολλά θετικά στοιχεία από αυτόν] και ως δυνατότητα διόρθωσης των όποιων λαθών προέκυπταν από το δικό του τρόπο εργασίας [είναι διαφορετικό να κοιτάς εσύ μια εργασία σου και να κοιτάς να βρίσκεις τα λάθη σου και διαφορετικό να κοιτάει κάποιος άλλος που έχει πιο αντικειμενική γνώμη να σε βοηθάει σ'αυτό και ταυτόχρονα να νοιώθεις ότι έχεις κάποιον άλλον να στηριχθείς]. Μάλιστα, κατά ένα ενδιαφέροντα τρόπο, η απάντησή του σε ένα σημείο φάνκε να εμπνέεται από τον κοινωνικό εποικοδομισμό [Θεωρώ ότι σίγουρα μαθαίνεις δεν μπορεί με οποιονδήποτε άνθρωπο βρεθείς και πόσο μάλλον με τους συμμαθητές σου].

Ο Α11 – δ καθόρισε τη θετική επενέργεια με με όρους γλωσσικούς [Στον τομέα του γλωσσικού μαθήματος υπήρξε πιστεύω κάτι περαιτέρω, κυρίως στη δομή] ενώ διαφώνησε με την ωφέλεια που προκύπτει στους υπόλοιπους δείκτες όπως λεξιλόγιο ή ύφος, διότι «τα άλλα είναι αρκετά οικεία είμαστε μεταξύ μας και δεν μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε».

#### 4.3.4 Άξονας: Κινητροδότηση

**11<sup>η</sup> ερώτηση:** «Πιστεύεις ότι ασχολήθηκες πιο ενεργά με αυτή την εργασία κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή από το σπίτι και γιατί;»

Η ερώτηση αυτή ετέθη διότι χρειαζόταν να γίνει κατανοητός ο λόγος της μειωμένης ασύγχρονης συμμετοχής σχεδόν όλων των μαθητών. Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι εκτός από δευτερεύουσας σημασία πρακτικά προβλήματα [Ασχολήθηκα ενεργά στο εργαστήριο κάτω, τη Δευτέρα, μόνο και μόνο επειδή δεν είχα ίντερνετ σπίτι μου.. από τον Α8 – γ ή αλλά στο μάθημα είχα το χρόνο ενώ στο σπίτι δεν είχα το χρόνο από την Κ7 – β], ο κεντρικός λόγος ήταν ότι η ασύγχρονη διαδικασία δε νοούνταν από τους μαθητές ως προέκταση του διδακτικού – μαθησιακού χρόνου και επιπλέον δεν υπήρχε η καθολική συμμετοχή. Η Κ1 – α ανέφερε ότι «Πιστεύω εδώ στο σχολείο,

μου άρεσε που ήμασταν μαζί με όλους, ταυτόχρονα όλοι μέσα», η Κ4 – α ανέφερε ότι «Πιστεύω στην τάξη, γιατί ... ουσιαστικά γράφαμε όλοι μαζί την απάντηση όχι ένας» ενώ ο Α11 – δ ξεκάθαρα δήλωσε ότι «όταν ήμασταν στο εργαστήριο μπορούσαμε να συνομιλούμε και εκτός πλατφόρμας για να αναφέρουμε κάποιες πληροφορίες που δεν μπορούσαμε να γράψουμε». Σε πρότερη ερώτηση η Κ5 – β ανέφερε επίσης, σχετικά, ότι «το μόνο δύσκολο ήταν ότι δεν μπαίναμε όλοι την ίδια ώρα, έμπαινα και μετά έπρεπε να ξαναμπω για να δω αν μου απάντησαν» ενώ αντίστοιχο σχόλιο κάνει και ο Α5 – γ [απλώς δεν ήταν σαν το μάθημα που μπαίναμε όλοι σε μια ώρα, έμπαινε ο καθένας όποτε ήθελε σπίτι του και αυτό ας πούμε γράφαμε ένα μήνυμα και μπορούσαμε να πάρουμε την απάντηση αύριο ή μεθαύριο].

**12<sup>η</sup> ερώτηση: «Πιστεύεις ότι σε βοήθησε η πλατφόρμα να βελτιώσεις τη δουλειά σου και πώς;»**

Και εδώ κατεγράφησαν ενδιαφέρουσες απαντήσεις, επειδή οι μαθητές αποτίμησαν τη συμβολή της εργασίας μέσω πλατφόρμας στη δουλειά που τους ανατέθηκε. Οι μαθητές ωστόσο αντιλήφθηκαν τη βελτίωση της δουλειάς τους μέσα από την αξιολόγηση του διδάσκοντος. Έτσι, παραδείγματος χάριν, η Κ1 – α θεώρησε ότι «όταν ελέγχατε μια έκθεση, μου άρεσε που μπορούσα κατευθείαν να τη διορθώσω». Το ίδιο διατύπωσε και ο Α8 – γ: «Στη συνεργασία με βοήθησε πάρα πολύ, γιατί στο Moodle, εσείς μπορούσατε να βλέπετε τα posts, τις αναρτήσεις, οπότε βλέπατε ποιος δουλεύει ή όχι». Οι υπόλοιποι μαθητές έδωσαν έμφαση σε ζητήματα συνεργασίας, μέσα από την οποία βελτίωσαν τη δουλειά τους.

**13<sup>η</sup> ερώτηση: «Σε επηρέασαν οι συμμαθητές σου ώστε να συμμετάσχεις στις εργασίες στην πλατφόρμα; Αν ναι, με ποιον τρόπο;»**

Οι απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση αποκάλυψαν ακόμα περισσότερο ένα από τα κίνητρα που ώθησαν τους μαθητές να ασχοληθούν ενεργά, να εμπλακούν με τη μαθησιακή εμπειρία. Η Κ1 – α δήλωσε πως «με επηρέασαν μόνο όταν πρόσθεταν κάτι στην εργασία μας και μου λέγαν, αν μπορείς διόρθωσέ το, πρόσθεσε κάτι αυτό μου άρεσε που μου λέγαν κάνε αυτό ή εκείνο, που με ήθελαν μέσ στην ομάδα», ενώ οι Α5 – γ [Με επηρέασαν, απλώς λέγαμε ότι θα κάνουμε στο σπίτι μια εργασία ότι θα ψάξουμε κάτι και το κάναμε αυτό, μια μορφή δέσμευσης] και Α9 – δ [θεωρώ ότι και με λιγότερα άτομα εγώ θα το δοκίμαζα. όταν υπήρχε συμμετοχή είχα και κίνητρο] χαρακτήρισαν το βαθμό επίδρασης των συμμαθητών ως «δέσμευση» και «κίνητρο» συμμετοχής. Έντονη μορφή συμμετοχής θεώρησε πως είχε και ο Α8 – γ, καθώς ισχυρίστηκε ότι «το αντίθετο γινόταν, εγώ τους επηρέαζα, τους έλεγα τι να γράψουν ή το έλεγαν και με

*δικά τους λόγια, τύχαινε να ρωτάνε εμένα, να το γράψω τώρα, να το γράψω μετά, αυτό στην προφορική επικοινωνία, εγώ κοίταγα τι γράφανε, με αποτέλεσμα έμπαινα και έγγραφα και εγώ τα δικά μου ..».*

**14<sup>η</sup> ερώτηση:** **«Μπορείς να σκεφτείς ένα δυνατό και ένα αδύνατο σημείο από αυτή τη μαθησιακή εμπειρία συνολικά;»**

Οι απαντήσεις στην ερώτηση αυτή είχαν αρκετά κοινά σημεία μεταξύ τους και ανέδειξαν με σαφήνεια σημαντικούς παράγοντες που καθόρισαν τη μαθησιακή εμπειρία εν γένει. Τρεις μαθητές θεώρησαν δυνατό σημείο τη συνεργατικότητα που προέκυψε από τον τύπο εργασίας [*μάθαμε να συνεργαζόμαστε από την Κ4 – α*]. Ο Α9 - δ προέκτεινε αυτή τη διαπίστωση λέγοντας πως *«βασικά θα ήθελα να σας πω κάτι, δεν ξέρω αν θα σας απαντήσει στην ερώτηση: συγκεκριμένα μ' ένα παιδί που μέσα στο μάθημα δε θα είχαμε ποτέ συνεργασία και δε θα υπήρχε ποτέ υποστήριξη, μέσα από εκεί κατάφερα να δω ότι αυτό το παιδί έχει πάρα πολλές δυνατότητες και μπορούμε, αν συνεργαστούμε, να πετύχεις πάρα πολλά που δε θα το φανταζόμουν ποτέ»*. Η τοποθέτηση αυτή ωστόσο προήλθε από μαθητή της ομάδας Δ' στην οποία, όπως αναφέρθηκε στην ενότητα 4.1.4., δεν κατεγράφη ιδιαίτερη κοινωνική παρουσία. Οι μαθητές, ακόμα και αν ήταν διστακτικοί στην έκφραση στο ηλεκτρονικό περιβάλλον, δεν έπαψαν να εκτιμούν ή να αντιλαμβάνονται πράγματα που δεν ήταν ορατά αλλιώς παρά μόνο μέσα σε μια ποιοτική προσέγγιση, όπως η συνέντευξη.

Οι μαθητές αναγνώρισαν ως σημαντικό αρνητικό παράγοντα την έλλειψη εμπειρίας, τη μη εξοικείωση. Η μαθήτρια Κ5 – β ανέφερε ότι *«Αδύνατο σημείο ήταν στην αρχή που δεν ξέραμε τι να κάνουμε και ήμασταν όλοι κάπως αγχωμένοι, χαμένοι»*, ενώ η Κ7 – β λέει πως *«Ένα αρνητικό ήταν η αρχή, μόλις ξεκινήσαμε την εργασία, επειδή δεν είχαμε συντονιστεί ακόμα με τα παιδιά»* και ο Α11 – δ καταγράφει *«το μειονέκτημα της μη εξοικείωσης καθώς χρειάζεται για αρκετούς μια περίοδος στην οποία θα εξοικειωθούν με αυτό»*. Ένα ακόμα αρνητικό ήταν, σύμφωνα με την άποψη του Α9 – δ, ότι *«Κάποιες φορές, επειδή ήταν πιο ελεύθερο το μάθημα και εμείς είχαμε περισσότερες δυνατότητες, μπορεί να ξεφεύγαμε λίγο, να μην είχαμε την απόδοση για να προχωρήσει η εργασία, αλλά αυτό γινόταν πολύ περιστασιακά»*.

Ως προς τα θετικά οι απαντήσεις ποικίλλαν με πολλά και ενδιαφέροντα στοιχεία. Σύμφωνα με την Κ7 – β *«... ένα θετικό ήταν η ολοκλήρωση της εργασίας, ότι φτάσαμε σε ένα αποτέλεσμα»*. Η απάντησή της ταίριαχε με τη φύση της εργασίας, η οποία στόχευε στην κοινή αναζήτηση και έρευνα μέσα από την οποία θα προέκυπτε

ένα συγκεκριμένο μαθησιακό «προϊόν», το κείμενο του wiki. Την ίδια γνώμη είχε και η K5 – β [*Δυνατό: στο τέλος που είχαμε μπει όλοι μέσα και τελειώναμε την εργασία*].

Την πιο ενδιαφέρουσα παρατήρηση κατέθεσε ο A8 – γ, επειδή αποκάλυψε ότι οι μαθητές συνειδητοποίησαν τη φύση της εργασίας και την αντιστοιχία της με όρους αληθινούς, καθημερινούς: *«Το θέμα πιστεύω ότι ήταν, πως να το πω, όχι πιασάρικο, ήταν πιασάρικο, ήταν κάτι που θα μου άρεσε και εκτός πλατφόρμας να συζητήσω, σα μια πραγματικότητα. και νομίζω αυτό με βοήθησε περισσότερο, δηλαδή είχα πράγματα να κάνω, να μάθω να δείξω»*.

#### 4.3.5 Άξονας: Ρόλος διδάσκοντα

**15η ερώτηση: «Θεωρείς απαραίτητη, επαρκή τη βοήθεια του διδάσκοντα σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος μέσω της πλατφόρμας;»**

Θεωρήθηκε απαραίτητο να ερωτηθούν οι μαθητές για το ρόλο του διδάσκοντος, επειδή ούτως ή άλλως η μαθησιακή διαδικασία ήταν διαφορετική από την τρέχουσα εμπειρία τους, άρα και ρόλος του διδάσκοντος στη δική τους αντίληψη διαφορετικός. Οι μαθητές ρωτήθηκαν για το ρόλο του διδάσκοντος αναφορικά με την απαραίτητη και επαρκή παρουσία. Δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να απαντήσουν στους δυο αυτούς δείκτες διαβαθμίζοντας ποιοτικά τη γνώμη τους (παραδείγματος χάριν, λιγότερο ή περισσότερο επαρκής η βοήθεια του διδάσκοντος).

Οι μαθητές απάντησαν θετικά στον πρώτο προσδιορισμό (απαραίτητο) και αποκάλυψαν ότι ο ρόλος του διδάσκοντος είναι καθοριστικός, σε επίπεδο διόρθωσης, κατευθυντήριων γραμμών και διευκόλυνσης. Έτσι η μαθήτρια K1 – α ερμηνεύει την απαραίτητη, κατά τη γνώμη της, με το ότι *«κανείς μας δεν είχε ασχοληθεί με το θέμα και εφόσον ο διδάσκων ασχολήθηκε σίγουρα μας βοήθησε»*. Οι μαθητές K4 – α κα K5 – β ανέδειξαν το «λάθος» στο οποίο υπέπιπταν συχνά ως ομάδα και χρειαζόταν η διόρθωση από το διδάσκοντα, ενώ ο A8 – γ θεωρεί ότι *«αν δεν υπήρχε θα είχα δυσκολευτεί περισσότερο και εγώ και οι συμμαθητές μου να βγάλουμε την εργασία»*. Ο A9 – δ αναφέρθηκε στο θέμα της υποστήριξης [*γιατί ξέρεις ότι άμα κολλήσεις κάπου με ιστοσελίδες έχεις την υποστήριξη*].

Όσον αφορά στην επάρκεια (είτε σε μικρότερο είτε σε πλεονάζοντα βαθμό) οι μαθητές δε διαφοροποιήθηκαν ιδιαίτερα. Η K5 – β θεώρησε ότι *«εμάς μας αρκούσε το πόσο βοήθησε»*, ο A5 – γ *«σίγουρα ήταν επαρκής»*.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση του A11 – δ ο οποίος έθεσε μια πολύ σημαντική παράμετρο: *«Η δουλειά του διδάσκοντα καταρχάς πρέπει να είναι... να μην επηρεάζει σε μεγάλο μέρος την εργασία των παιδιών, ..., δεν έκανε ούτε κάτι περισσότερο ούτε κάτι λιγότερο»*. Το ενδιαφέρον είναι στη μετρημένη παρέμβαση του διδάσκοντος που έπρεπε, κατά τη γνώμη του μαθητή, να αφήνει περιθώριο αυτενέργειας και αυτορρύθμισης.

**16<sup>η</sup> ερώτηση:** *«Σε ποιους τομείς σε βοήθησε ο διδάσκων και πώς; Τι διαφορετικό θα έπρεπε να κάνει κατά τη γνώμη σου;»*

Η ερώτηση εξειδίκευσε το είδος και το περιεχόμενο της βοήθειας ή διευκόλυνσης που παρείχε ο διδάσκων στους μαθητές. Δύο μαθητές εντόπισαν τη βοήθεια σε τεχνικά, πρακτικά ζητήματα, με την K1 – α να αναφέρει ότι *«με βοήθησε στο πώς να χειρίζομαι την πλατφόρμα»* και τον A9 – δ να καταγράφει *«το καθαρά πρακτικό, τεχνικό, να προχωρήσουμε την εργασία μας, να λύσουμε κάποια εμπόδια με τον υπολογιστή...»*. Η K5 – β εστίασε στη διαχείριση του πληροφοριακού όγκου που εντόπισαν στο διαδίκτυο αλλά και σε πιο γλωσσικές υποδείξεις [*στο πόσο εκτεταμένες θα ήταν οι πληροφορίες για το κάθε μέρος.για το ύφος για τη γλώσσα επειδή ήταν πιο άνετα – για τη δομή*], ενώ θεώρησε ότι η παρέμβαση ήταν ποσοτικά και ποιοτικά επαρκής [*Νομίζω ότι ήταν αυτό που έπρεπε*]. Το ίδιο δήλωσε και ο A5 – γ [*Εκεί που έψαχνα ... και διάφορες παρατηρήσεις*]. Ο A11 – δ ανέφερε ότι *«μας βοήθησε στα θέματα οργάνωσης της εργασίας...»*. Προέκτεινε δε τη γνώμη του, αναφορικά με την επιπλέον παρουσία του διδάσκοντος, λέγοντας ότι *«Όχι κάτι παραπάνω δε νομίζω να μπορούσε να κάνει και δε θα έπρεπε καθώς επηρέαζε σε μεγάλο μέρος την εργασία»*. Ο A8 – γ θεώρησε από τη μία επαρκή τη βοήθεια αλλά από την άλλη σχολίασε, αναφορικά με την εύρεση και αξιοποίηση πληροφοριών ότι *«δε μας δίνετε μασημένη τροφή»*.

## Κεφάλαιο 5 Συμπεράσματα

### 5.1. Γενικά συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία παρουσίασε μια μελέτη περίπτωσης στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας στην Γ' τάξη του Γυμνασίου με τη χρήση ηλεκτρονικών περιβαλλόντων συνεργατικής μάθησης. Η γλωσσική διδασκαλία διεξήχθη σε Γυμνάσιο της Αργολίδας τη σχολική χρονιά 2013 – 2014. Εξήχθησαν τα εξής συμπεράσματα:

Από τη μελέτη όλων των ομάδων επιβεβαιώθηκαν συγκεκριμένα μοτίβα και στρατηγικές μέσα από τις οποίες οι μαθητές οικοδόμησαν τη γνώση. Η διαπραγμάτευση των ιδεών ακολούθησε συγκεκριμένη πορεία και οι μαθητές, ανάλογα με τις ομάδες στις οποίες ανήκαν και τη δυναμική που δημιουργήθηκε ανάμεσα στα μέλη, παρήγαγαν γλωσσικό προϊόν. Οι διαφορές ανάμεσα στις ομάδες οφείλονταν στη δυναμική που δημιουργήθηκε μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι μαθητές επωφελήθηκαν της συνεργατικής μάθησης, αναπτύσσοντας αυτές τις στρατηγικές, προκειμένου να επιτύχουν το επιδιωκόμενο γλωσσικό αποτέλεσμα.

Αντιστοίχως οι μαθητές ακολούθησαν συγκεκριμένη πορεία όταν συν – έγραψαν το κείμενο – τελικό προϊόν λόγου. Οι μαθητές βάσισαν τη δουλειά τους σε αυτή των συμμαθητών τους, επηρέασαν και επηρεάστηκαν. Πολύ βασικοί παράγοντες για την ολοκλήρωση της εργασίας ήταν η αυτοδέσμευση, η αυτενέργεια, η αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκαν.

Η αξιολόγηση του τελικού κειμενικού προϊόντος έδειξε ότι οι μαθητές παρήγαγαν γραπτό λόγο με βάση τις οδηγίες που τους δόθηκαν και τις συζητήσεις - διαπραγμάτευση που υλοποίησαν στο forum.

Το ηλεκτρονικό περιβάλλον Moodle, στο οποίο σχεδιάστηκε όλη η μαθησιακή δραστηριότητα, παρείχε στους μαθητές ευκαιρίες αυτενέργειας, ενεργού εμπλοκής, συνεργασίας, αυτονομίας σε περιβάλλον σύγχρονο και ασύγχρονο. Φάνηκε ότι τελικά τόσο το forum όσο και το wiki ενίσχυσαν τη μάθηση αλλά και τη θέληση των μαθητών για πιο ενεργή συμμετοχή στην τάξη, εικονική ή μη. Προωθήθηκε επίσης η αυθεντική μάθηση από τις μαθησιακές δραστηριότητες εντός της πλατφόρμας συνεργασίας (Ifenthaler, 2008).

Ένα θετικό στοιχείο που αξίζει ιδιαίτερης μνείας είναι ο πολυγραμματισμός που αναπτύχθηκε από τη συμπαραγωγή στο wiki. Οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι

διατυπώσαν μήνυμα μη λεκτικό, μέσα από τις εικόνες, τους συνδέσμους που προσθέτουν στο κείμενο. Αρκετές φορές ο σχολιασμός της εικόνας με τη λεζάντα ήταν το ίδιο το μήνυμα που ήθελαν να διατυπώσουν.

Από την άλλη κατεγράφησαν και αρνητικά στοιχεία, όπως η απουσία εμπάθυνας στην επιχειρηματολόγηση των μαθητών, η δυσκολία συνεργασίας και παραγωγής γλωσσικού προϊόντος με ασύγχρονη συμμετοχή και η απουσία εξοικείωσης ή προγενέστερης εμπειρίας σε αντίστοιχα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα. Ο ρόλος της σύγχρονης, διά ζώσης επικοινωνίας, διαμεσολαβούμενης από υπολογιστή ή όχι, παραμένει κυρίαρχος στο πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης.

Οι μαθητές επιβεβαίωσαν μέσω των συνεντεύξεων την ευνοϊκή στάση που επεφύλασσαν στην ηλεκτρονική συνεργατική μάθηση. Παράλληλα κατέγραψαν ενστάσεις, προβληματισμούς και προτάσεις για την αποδοτικότερη λειτουργία μιας, στην ουσία, e – τάξης.

## 5.2. 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα

*«Ποια χαρακτηριστικά της συμμετοχής των μαθητών συνέβαλαν στην οικοδόμηση της νέας γνώσης; Ποιος ο ρόλος της διαπραγμάτευσης ιδεών στην ομάδα; Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις ομάδες;»*

Η εξέλιξη της συζήτησης και διαπραγμάτευσης νέων ιδεών ακολουθεί σε όλες τις ομάδες το εξής σχήμα οικοδόμησης της νέας γνώσης: **Προσέγγιση, αφόρμηση, διαπραγμάτευση, συμπέρασμα**. Κάθε στάδιο του σχήματος λειτούργησε μέσα στα πλαίσια των παρουσιών του μοντέλου Garrison. Έτσι η προσέγγιση έγινε με όρους κοινωνικής παρουσίας, η αφόρμηση, διαπραγμάτευση και συμπέρασμα με όρους γνωστικής παρουσίας και παράλληλα, η διδακτική παρουσία βοήθησε τους μαθητές σε όλες τις φάσεις της εργασίας τους.

Από την αρχή της συζήτησης και όσο εξελισσόταν αυτή, τα μηνύματα των μαθητών άλλαξαν χαρακτήρα: Ενώ στην αρχή ήταν κοινωνικά και αλληλεπιδραστικά, στην πορεία γίνονταν πιο εξατομικευμένα, στοχευμένα στη γνώση και αντανακλούν την εικόνα που σχημάτιζαν οι μαθητές για την εργασία τους (Pena-Schaff & Nicholls, 2004).

Οι μαθητές αντάλλαξαν σκέψεις και μοιράστηκαν ιδέες με τους συμμαθητές τους. Οι διαδικασίες της επιχειρηματολόγησης, της διαφωνίας, της υπεράσπισης ιδίων επιχειρημάτων, τους ενέπλεξαν σε μια διαδικασία δόμησης νοήματος (Jonassen,



1995). Ο Jonassen μάλιστα θεωρεί ότι αυτή η σκόπιμη, στοχοπροσηλωμένη συμπεριφορά του μαθητή που αναζητά από κοινού είναι αυτή που συνδέει τη γνώση και τελικά οδηγεί σε κριτική σκέψη και νοηματοδοτούμενη μάθηση.

Η διαδικασία που περιγράφει ο Jonassen αποκτά μεγαλύτερο νόημα στη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία, καθώς ζητήθηκε από τους μαθητές να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους γραπτώς. Οι μαθητές αναγκάστηκαν να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια στο να οργανώσουν, να εξηγήσουν τις σκέψεις τους και, ταυτόχρονα, να καταλάβουν το νόημα των γραπτών των άλλων. Αυτό το σχήμα **διάβασμα – γράψιμο** συνδυάζεται με τις ικανότητες της απάντησης, της επιχειρηματολόγησης και όλων των άλλων δεικτών, έτσι όπως περιγράφηκαν στα μεθοδολογικά εργαλεία.

Το σενάριο εργασίας στο οποίο δούλεψαν οι μαθητές είχε στοιχεία αυθεντικής μάθησης και επίλυσης προβλημάτων. Οι μαθητές συνεργάστηκαν για να επιλύσουν το «πρόβλημα» (σχεδιασμό ενός εικονικού ταξιδιού), ανταλλάσσοντας και συζητώντας ιδέες (Raghavan et al., 2010). Ο διάλογος απέκτησε αυθεντικά χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τους Herrington et al. (2003). Ο διάλογος ήταν πραγματικός και αφορούσε σε δραστηριότητα της πραγματικής ζωής ενώ οι δραστηριότητες στο διάλογο ήταν σύνθετες, όπως αναζήτηση πληροφοριών, επεξεργασία, σύνθεση απόψεων, δυνατότητα ανατροφοδότησης.

Οι De Wever et al. (2010) θεωρούν ότι ο διάλογος είναι σημαντική προϋπόθεση για να προκληθεί από κοινού δόμηση της γνώσης. Θεμελιώνουν την άποψή τους στη βασική αρχή του εποικοδομισμού ότι η γνώση δε μεταφέρεται αλλά συνδομείται από αλληλεπιδρώντα άτομα σε αυθεντικό και κοινωνικό πλαίσιο. Η διδακτική παρέμβαση έδειξε ότι εξασφαλίζονται οι δυο αυτές προϋποθέσεις, η αυθεντικότητα και το κοινωνικό πλαίσιο.

Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης περιεχομένου στους διαλόγους των μαθητών διαπιστώθηκε ότι υπερείχαν αριθμητικά τα μηνύματα που αφορούσαν στην ανταλλαγή και διαμοιρασμό πληροφοριών, συγκριτικά με μηνύματα που αφορούσαν στη διαπραγμάτευση νοήματος ή στη σύνθεση. Ωστόσο οι μαθητές κατάφεραν να οικοδομήσουν τη γνώση και να φτάσουν στο αποτέλεσμα που τους ενδιαφέρει. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Lucas & Moreira (2010) οι οποίοι θεωρούν ότι, παρά την υπεροχή των μηνυμάτων ανταλλαγής πληροφοριών, επιτυγχάνεται ουσιαστική αλληλεπίδραση και οικοδόμηση της γνώσης.

Κατεγράφησαν, από την άλλη πλευρά, και αρνητικά στοιχεία για τον τρόπο εργασίας των μαθητών. Ενώ σε αρκετά σημεία φάνηκε ότι οι μαθητές εξέλιξαν και ανέπτυξαν ιδέες, ήταν λίγα τα σημεία της συζήτησης στα οποία εμβάθυναν σε ιδέες και προτάσεις μέχρι να προκύψει μια κοινή κατανόηση του θέματος. Εδώ επιβεβαιώθηκε η μελέτη των Pena- Schaff & Nicholls (2004). Αρνητικό στοιχείο ήταν επίσης η σχετικά χαμηλή ασύγχρονη συμμετοχή των μαθητών στην ηλεκτρονική συζήτηση (Hara et al., 2000). Ενδεχόμενη αιτία είναι η άποψη των Witney & Smallbone (2011) ότι οι μαθητές προτίμησαν την παραδοσιακή, διά ζώσης συνεργασία από την την εξ αποστάσεως.

Σε αντίθεση με την έρευνα των Hara et al (2000) κατεγράφησαν σύντομα μηνύματα – αναρτήσεις χωρίς ιδιαίτερη ανάπτυξη ή επιχειρηματολόγηση.

### ***Σύγκριση των ομάδων***

Οι ομάδες διαφοροποιήθηκαν μεταξύ τους στον τρόπο με τον οποίο οικοδόμησαν τη γνώση. Η ομάδα Α' επέλεξε να διαπλέξει τα θέματα που προηγουμένως κατένειμε ανά άτομο, η ομάδα Β' λειτούργησε περισσότερο καθοδηγητικά από ένα μέλος της στην αναζήτηση, η ομάδα Γ' λειτούργησε πιο γραμμικά, επειδή οι συμμετέχοντες συνεπεξεργάζονταν ένα ένα τα θέματα και προχωρούσαν στο επόμενο και η ομάδα Δ' επέμενε περισσότερο στην επιχειρηματολόγηση και ερμηνεία της άποψης που καταγραφόταν. Όλες οι ομάδες ωστόσο, συνόμισαν τις επιμέρους αναρτήσεις σε μια κεντρική ιδέα. Στο ίδιο συμπέρασμα για το διαφοροποιημένο τρόπο εργασίας των μαθητών καταλήγουν και οι Noel & Robert (2004, στο Δράκου, 2014).

### **5.3. 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα**

***«Ποια χαρακτηριστικά μοτίβα συνεργατικής γραφής εμφανίζονται και πώς συμβάλλουν στην οικοδόμηση του κειμενικού προϊόντος;»***

Η οικοδόμηση του κειμενικού προϊόντος στο wiki πραγματοποιήθηκε σε 3 βασικά στάδια: Σχεδιασμός, αναθεώρηση και δημοσίευση. Στα στάδια αυτά υιοθετήθηκαν διάφορα μοτίβα – στρατηγικές, όπως προσθήκη νέου κειμένου, επεξεργασία, διαγραφή, μετακίνηση, πολυμεσική προβολή, διόρθωση, νέες ιδέες. Τα στάδια αυτά δε βρίσκονταν σε γραμμική διάταξη αλλά κυκλική και επαναλαμβανόμενη (στάδια Tompkins, 2008, στο Li et al., 2012).

Οι στρατηγικές που υιοθετήθηκαν είχαν στόχο τη δημιουργία κειμένου με βάση τις προδιαγραφές που έχουν καθοριστεί από το σενάριο εργασίας. Οι μαθητές επέφεραν αλλαγές σε όλα τα επίπεδα (περιεχόμενο, ύφος, δομή, γλώσσα) έτσι ώστε το κείμενο να πάρει τη μορφή που είχε καθοριστεί από τη συζήτηση στο forum.

Το διαμορφωμένο κείμενο του wiki διέθετε τα χαρακτηριστικά εκείνα που καταγράφει η βιβλιογραφία (Larsson & Alterman, 2009):

- εύκαμπτο και σφυρηλατήσιμο κείμενο, δηλαδή οι μαθητές και ο διδάσκων κάνουν όσες τροποποιήσεις και προσαρμογές απαιτούνται για να ευθυγραμμιστούν με τις απαιτήσεις μιας δεδομένης μαθησιακής δραστηριότητας. Η προσαρμογή φαίνεται από τις διαρκείς αλλαγές, κάθε είδους, όπως επισημάθηκε νωρίτερα, όπως στο ύφος, στο περιεχόμενο, στα εξωκειμενικά στοιχεία, στην πολυμεσικότητα.
- μη – ιεραρχική δομή, δηλαδή δεν υπάρχει συγκεντρωτική αυθεντία ή αρχή που ελέγχει τις αλλαγές και προσθήκες στο περιεχόμενο.
- μαθητοκεντρικό περιβάλλον. Αυτό επηρεάζει την αυτονομία και την αυτενέργεια των μαθητών. Αντίστοιχα συμπεράσματα εξάγει και η έρευνα του Kessler (2009), ο οποίος αναφέρει ότι οι φοιτητές αυτονομούνται σε ένα καλά οργανωμένο περιβάλλον και χωρίς την έντονη διδακτική παρουσία του καθηγητή.
- αυθεντικότητα του κειμένου των μαθητών. Η αυθεντικότητα επιβεβαιώνεται και ως προς τα χαρακτηριστικά που δίνουν οι Herrington et al. (2003) και ως προς τα χαρακτηριστικά της Buendgens-Kosten (2013).

Αναφορικά με τη γλωσσική μάθηση, ο Kessler (2009) αναφέρει ότι ένα προφανές αποτέλεσμα της χρήσης τεχνολογίας στη γλωσσική μάθηση είναι η δημιουργία ευκαιριών για τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα σε αυθεντικά περιβάλλοντα.

Η παραγωγή γραπτού λόγου με προκαθορισμένο αναγνωστικό κοινό (γονείς στους οποίους απευθυνόταν το wiki) έκανε τους μαθητές να συμμετάσχουν δημιουργικά και, ενίοτε, με φαντασία και χιούμορ (αναπαραγωγή φανταστικών διαλόγων ή περιστατικών, άμεσος λόγος προς τους γονείς, σχολιασμός μέσω εικόνας). Τη σημασία του προκαθορισμένου αναγνωστικού κοινού στη συγγραφική δημιουργικότητα αναγνωρίζουν και οι Mak & Coniam (2008) που θεωρούν ότι αυτό δε θα συνέβαινε σε περίπτωση που τους ζητούνταν να συγγράψουν μια απλή «έκθεση».

Η δημιουργική συμμετοχή των μαθητών, πέραν της εκπλήρωσης των προαπαιτούμενων από το σενάριο εργασίας καταγράφεται ως ερευνητικό συμπέρασμα και από τους Kessler & Bikowski (2010). Προφανώς η πλειονότητα των μαθητών ανταποκρίνεται στις βασικές απαιτήσεις της εργασίας στο wiki, όμως μερικοί μαθητές (1-2 από κάθε ομάδα) εμπλέκονται πιο ενεργά στη συγγραφική δραστηριότητα, εκφράζονται περισσότερο και πειραματίζονται με τη γλώσσα.

Τα στάδια και τα μοτίβα συνεργατικής γραφής επιτρέπουν την επίκληση στον Tobin (2001, στο Li et al., 2012), ο οποίος θεωρεί ότι η παιδαγωγική της γραφής δεν είναι μόνο αποτέλεσμα (product) αλλά και διαδικασία εν εξελίξει (process). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση δίνεται έμφαση στη σημασία των διαφορετικών σταδίων της σύνθεσης, ακριβώς όπως ανεδείχθη παραπάνω.

Η ανωτέρω περιγραφείσα διαδικασία συνεργατικής γραφής έχει, από την άλλη πλευρά, και αρνητικά στοιχεία που αξίζει να σημειωθούν:

Πρώτον, φάνηκε ότι συνολικά οι μαθητές έδωσαν έμφαση περισσότερο στην προσθήκη νέων τμημάτων κειμένου και λιγότερο στην επεξεργασία και ακόμα λιγότερο στη διόρθωση. Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία (Kessler & Bikowski, 2010), στην οποία καταγράφεται η ικανότητα των μαθητών να χειρίζονται αυτόνομα το μαθησιακό περιβάλλον του wiki, όπως επιβεβαιώθηκε στην παρούσα μελέτη περίπτωσης, όμως από την άλλη να μην καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια στη γραμματική ακρίβεια. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα οι μαθητές δεν έδωσαν την απαραίτητη προσοχή στον τονισμό, θεωρώντας ότι «δικαιούνταν» να λειτουργούν πιο ελεύθερα στη συγγραφή ενός ηλεκτρονικού συνεργατικού κειμένου από ό,τι θα λειτουργούσαν σε ένα ατομικό, γραπτό κείμενο.

Κυρίως στην ομάδα Δ' υπήρξε συνειδητή προσπάθεια να εξαλειφθούν τα γραμματικά λάθη ή λάθη στην πληκτρολόγηση. Η μερική και όχι καθολική διόρθωση των γραμματικών λαθών στα wiki όλων των ομάδων ήλθε σε αντίθεση με την παραδοχή των Castaneda & Cho (2013) ότι το wiki διευκολύνει τους φοιτητές στην εκμάθηση γραμματικών γνώσεων.

Οι αναθεωρήσεις που διορθώνουν προγενέστερες εκδοχές ήταν σχετικά οι τελευταίες στη σειρά. Γενικά παρατηρήθηκε η τάση οι μαθητές να δίνουν έμφαση σε δραστηριότητες που απαιτούν λιγότερη κριτική σκέψη. Τέτοιες ενέργειες ήταν κυρίως η προσθήκη νέου κειμένου, η διαγραφή πληροφορίας και η διευκρίνιση πληροφορίας. Οι παρατηρήσεις αυτές καταγράφονται και από τη μελέτη των Kessler

& Bikowski (2010). Οι συγγραφείς σημειώνουν την παρατήρηση στα πλαίσια της άποψής τους ότι τελικά το wiki ενισχύει τη μαθησιακή αυτονομία των μαθητών.

Επίσης παρατηρήθηκε μη ισόρροπη ποιοτικά συμμετοχή των μαθητών στις αναθεωρήσεις του wiki. Στο σύνολο των πέντε ατόμων ανά ομάδα οι δυο με τρεις επέφεραν μεγάλες αλλαγές στην αρχή ή τη μέση της εργασίας και με βάση αυτές συντονίζονταν και οι υπόλοιπες. Ωστόσο αυτό δεν αναίρεσε την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της συγγραφής του wiki.

### **Ποιότητα γλωσσικού προϊόντος**

Το κείμενο και των τεσσάρων ομάδων καλύπτει όλα τα κριτήρια που είχαν τεθεί από την αρχή και εκ μέρους του διδάσκοντα και από τη συζήτηση στο forum. Η έκτασή των κειμένων ήταν ικανοποιητική. Κατεγράφησαν οι εμπειρίες των μαθητών από κάθε ημέρα ταξιδιού και παρουσιάζονται αντίστοιχα. Τα κείμενα είχαν ύφος ημερολογίου, καθώς αναφέρονταν τα καθημερινά γεγονότα. Η άρτια μορφή του κειμένου που επετεύχθη μέσα από την κοινή γραφή στο wiki επιβεβαιώνεται από την έρευνα της Lee (2010), η οποία αναφέρει ότι η συνεργασία των μαθητών οδηγεί σε ενισχυμένη προσοχή στη μορφή του κειμένου με σκοπό τη γλωσσική ακρίβεια.

Τα κείμενα δομικά ήταν διαρθρωμένα αφενός ανά ημέρα ταξιδιού και αφετέρου ανά παράγραφο, ανάλογα με την παρουσίαση των αφηγήσεων των μαθητών. Ο Wang (2014) θεωρεί ότι οι μαθητές που εργάζονται σε ομάδες wiki παρουσιάζουν βελτίωση στην οργάνωση παραγράφων. Η Kuteeva (2011) συμπεραίνει στην έρευνά της ότι η χρήση wikis σε συγγραφικές δραστηριότητες κάνει τους μαθητές να προσέχουν περισσότερο τη δομική συνοχή του κειμένου.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσίασε η πολυμεσική διάσταση των κειμένων με εικόνες, υπερσυνδέσμους και, κυρίως, σχολιασμό των εικόνων. Μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις έγινε και πολυμεσική σύγκριση των χωρών επίσκεψης με την Ελλάδα.

Τα κείμενα ήταν γραμματικά άρτια (Castaneda & Cho, 2013), χωρίς λάθη και ασυνταξίες, οι οποίες διορθώθηκαν στην πορεία. Έγινε προσπάθεια να διατηρηθεί ένα ενιαίο ύφος από τους μαθητές της ομάδας.

Συνολικά, μπορεί να υποστηρίξει κάποιος ότι το wiki έχει το δυναμικό ή την προοπτική να βελτιώσει τη γραφή των μαθητών, αν και, όπως παραδέχεται η Cole (2009), δεν επαρκεί απλώς η συμμετοχή τους σε ένα wiki για να βελτιώσουν τις ικανότητες γραφής τους αλλά απαιτούνται και άλλοι παράγοντες, όπως κυρίως το

γεγονός ότι η συγγραφική δραστηριότητα στο wiki πρέπει να είναι δομημένη (στόχος, καθοδήγηση, τρόπος συνεργασίας).

#### **5.4. 3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα**

***«Πώς αξιολογούν οι συμμετέχοντες μαθητές το πρόγραμμα ηλεκτρονικής μάθησης και την επίδρασή του;»***

Οι μαθητές τοποθετήθηκαν θετικά, προέκριναν την εργασία αυτού του είδους στο σύγχρονο σχολείο και για μελλοντικές δράσεις και εκτίμησαν ιδιαίτερα τη συνεργασία που προέκυψε ως παραγόμενο αποτέλεσμα και ως διαδικασία δραστηριότητας. Επιβεβαιώθηκε έτσι το συμπέρασμα των Castaneda & Cho (2013) για τη θετική αντίδραση των μαθητών στην εμπειρία του wiki το οποίο βρίσκουν δημιουργικό και διασκεδαστικό.

Σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών το συνεργατικό γράψιμο στο wiki ήταν θετική εμπειρία. Οι μαθητές έδειξαν να αποδέχονται τη λογική της αναθεώρησης του δικού τους κειμένου από τον άλλο. Εδώ η παρούσα έρευνα συμφωνεί με την έρευνα του Dobao (2013), ο οποίος σε ερωτηματολόγιο βρήκε πολύ μικρό ποσοστό συμμετεχόντων που προτιμούσαν να έχουν υλοποιήσει τη δραστηριότητα μόνοι τους. Επίσης ο Kessler (2009) αναφέρει ότι οι συμμετέχοντες στη δική του έρευνα ήταν πρόθυμοι να συμβάλλουν στη συνεργατική δραστηριότητα είτε επεξεργαζόμενοι τις δικές τους αναρτήσεις (self editing) είτε των άλλων (peer editing).

Οι μαθητές θεώρησαν ότι η συνεργατική γραφή τους βοήθησε να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες, τις ικανότητές τους στον υπολογιστή και τις συνεργατικές τους ικανότητες. Εδώ η έρευνα επιβεβαίωσε πλήρως τα αποτελέσματα των Li et al. (2012).

Οι μαθητές είχαν πλήρη επίγνωση της μαθησιακής δραστηριότητας και της συνεργατικής φύσης του ηλεκτρονικού μαθησιακού περιβάλλοντος και ανταποκρίνονται θετικά σε αυτό. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν τον ψηφιακό μαθησιακό χώρο ως προέκταση του φυσικού σχολικού τους περιβάλλοντος με όλες τις λειτουργίες τις κοινωνικές (συνάντηση, γνωριμία, επικοινωνία). Τα συμπεράσματα αυτά συνάδουν με τις βιβλιογραφικές αναφορές για τη σημασία της κοινωνικής επίγνωσης στην αποτελεσματική ηλεκτρονική μάθηση (Lambropoulos et al., 2012). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα του Wang (2009), ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση, συμπεριλαμβανομένων της διά ζώσης επικοινωνίας και της

διαδικτυακής επικοινωνίας, είναι το ζωτικό στοιχείο ενδιαφέροντος σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον συνεργασίας. Παρόμοια συμπεράσματα καταγράφουν και οι Li et al. (2012) για την ευεργετική δράση περιβαλλόντων συνεργατικού γραψίματος στην επικοινωνία. Επίσης οι Damnjanovic et al. (2013) αναφέρει στη δική της έρευνα ότι η επικοινωνία έχει την ισχυρότερη επίδραση στις απόψεις των μαθητών για την επίδοσή τους σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα συνεργασίας.

Αναφορικά με την αλληλεπίδραση που κατεγράφη έντονα στις απαντήσεις των μαθητών πρέπει να αναφερθούν ακόμα οι έρευνες των Cobo et al. (2011) που πιστεύουν ότι οι μαθητές μπορούν να διατηρούν συζητήσεις σχετικές με τη μαθησιακή τους διαδικασία σε κάθε μέρος και χρόνο, με αποτέλεσμα να έχουν περιθώριο να οργανώνουν τις σκέψεις τους καλύτερα. Οι Cheng et al. (2011), τέλος, αναφέρουν ότι οι χώροι συζήτησης προωθούν την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών.

Ένα αρνητικό στοιχείο που τεκμηριώνεται και βιβλιογραφικά (Lee & Wang, 2013) ήταν οι περιορισμοί στην αξιοποίηση των wikis ως προς την ικανότητά τους να προωθήσουν τη συνεργασία των μαθητών. Στην παρούσα μελέτη κατεγράφη η άποψη των μαθητών ότι η ασύγχρονη συμμετοχή πρακτικά δυσχέρανε την προσπάθειά τους, καθώς ήταν υποχρεωμένοι να περιμένουν την ανταπόκριση του συμμαθητή τους.

Εδώ τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με αυτά των Li et al. (2012) οι οποίοι καταγράφουν στις απαντήσεις των μαθητών την ασύγχρονη δραστηριότητα ως θετική διότι έτσι οι μαθητές μπορούσαν να αναθεωρήσουν ή να σχολιάσουν χωρίς πίεση χρόνου το κείμενο των συμμαθητών τους.

Κατ' επέκταση, οι μαθητές εξέφρασαν την προτίμησή τους στη σύγχρονη, διαμεσολαβούμενη από υπολογιστή, επικοινωνία, θεωρώντας ότι κάποια χαρακτηριστικά της ασύγχρονης επικοινωνίας λειτούργησαν ως αντικίνητρο στην συμμετοχή τους. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τους Witney & Smallbone (2011), οι οποίοι θεωρούν ότι η προτίμηση των μαθητών για παραδοσιακή, διά ζώσης συνεργατική εργασία είναι περιοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματική εισαγωγή διαδικτυακών εργαλείων όπως το wiki.

Στις συνεντεύξεις κατεγράφησαν οι απόψεις των μαθητών για τις τεχνικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν σχετικά με την εργασία τους στην πλατφόρμα. Δεν μπορέσαμε να εντοπίσουμε διαφοροποίηση ως προς το φύλο παραγόντων που επηρέασαν τη δουλειά τους (Horvat et al. 2013). Ωστόσο παράγοντες όπως ο μέσος

χρόνος αναμονής για απάντηση, η φιλικότητα και λειτουργικότητα της ιστοσελίδας εμφανίζονται στις απαντήσεις των μαθητών (Damjanovic et al., 2013).

Στο ζήτημα της κινητροδότησης και μάθησης εμφιλοχωρεί και η προσπάθεια που καταβλήθηκε, ατομικά και συλλογικά, από την ομάδα, ώστε να παραχθεί το προδοκώμενο αποτέλεσμα: Η Lee (2009) αναφέρει ότι η προσωπική δέσμευση για διαδικτυακές συνεισφορές στο κοινό έργο είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη της διαπολιτισμικής και κοινωνικής επικοινωνίας. Οι μαθητές απαντούν στις αντίστοιχες ερωτήσεις ότι η συνεργασία τους έδινε κίνητρο για να συνεχίσουν να δουλεύουν. Παρόμοια συμπεράσματα εξάγονται από τους Li et al. (2012).

Ως προς τη διδακτική παρουσία εξήχθησαν αντικρουόμενα, και γι' αυτό ενδιαφέροντα συμπεράσματα: Από τη μία οι μαθητές στο σύνολό τους διάκεινται θετικά ως προς το διευκολυντικό – μη αυστηρά καθοδηγητικό ρόλο του διδάσκοντα (όπως συμπεραίνουν και οι Li et al., 2012). Οι τομείς ή τα επίπεδα βοήθειας είναι περισσότερο τεχνικά, οργανωτικά, διαχειριστικά. Η βοήθεια όμως που παρέχει ο διδάσκων θεωρείται απαραίτητη σε όλα τα βήματα. Οι μαθητές, όπως αναφέρει και η Osgerby (2013), προτιμούν τη βήμα – βήμα καθοδήγηση και τις παραδόσεις από κοντά από την αυτοδιδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ.

Από την άλλη, ωστόσο, οι μαθητές σημείωσαν το κάπως «χαλαρό», μη αυστηρά καθοδηγούμενο μοντέλο διδασκαλίας. Ενδεχομένως η εικόνα του διδάσκοντα που είχε αναπτυχθεί στη σχολική τους εμπειρία να ερχόταν σε αντίθεση με την εικόνα του διευκολυντή και δη με τη διαμεσολάβηση υπολογιστή.

Ως προς την κατανομή ρόλων ήδη από την αρχή της συζήτησης, με στόχο τη διευκόλυνση των μαθητών και την αυτενέργειά τους, συμφωνεί και η έρευνα των De Wever et al (2010), οι οποίοι θεωρούν ότι η ανάθεση ρόλων για τη διερεύνηση του προβλήματος, και μάλιστα στην αρχή των συζητήσεων, έχει θετική σημασία στην οικοδόμηση γνώσης.

Οι απαντήσεις των μαθητών στη συνέντευξη επιβεβαίωσαν και άλλες έρευνες αναφορικά με τα εξής ζητήματα:

- Οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σημασία της διδακτικής παρέμβασης ως προς το πότε και πώς γίνεται αυτή η παρέμβαση (Mangenot & Nissen, 2006).
- Οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σημασία της διδακτικής παρέμβασης ως προς το σχεδιασμό της σωστής δράσης και των κατάλληλων μαθησιακών δραστηριοτήτων (Gruba, 2004).



## 5.5. Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης

Οι απαντήσεις στην 5<sup>η</sup> ερώτηση της συνέντευξης των μαθητών υπέδειξαν έμμεσα και προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της παρούσας διδακτικής παρέμβασης. Το ευρύτερο πεδίο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων είναι σαφώς τα γλωσσικά μαθήματα, όσα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα περιγράφονται ως «φιλολογικά». Πολύ βασικός παράγοντας γι' αυτό είναι η κειμενική βάση των μαθημάτων. Σημαντικές πρωτοβουλίες μπορούν να αναδειχθούν ως προς τη διαπραγμάτευση και συμπαραγωγή σε μαθήματα όπως η λογοτεχνία, τα αρχαία ελληνικά κείμενα, τουλάχιστον στη νοηματική τους επεξεργασία, και η ιστορία.

Ένα δεύτερο πεδίο εφαρμογής τέτοιων διδακτικών παρεμβάσεων είναι η διαθεματική προσέγγισή τους. Το ΔΕΠΠΣ (2003) θέτει τις βάσεις για διεπιστημονική προσέγγιση γνωστικών περιοχών, ορίζοντας ότι *«οι διαθεματικές προσεγγίσεις αφορούν την οριζόντια συνεκτικότητα των επιμέρους θεματικών κλάδων, διασφαλίζουν την ενοποίηση των γνωστικών αντικειμένων στο επίπεδο της σχολικής τάξης και γίνονται με ατομικές ή ομαδικές εργασίες των μαθητών»*. Ειδικά σε τέτοιες διδακτικές παρεμβάσεις που στηρίζονται πολύ στην επίλυση προβλημάτων (problem – based learning) μπορούν να υποστηριχθούν διαθεματικά και από διάφορες ειδικότητες μέσα στο σχολείο.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την πλήρη ανάπτυξη συνεργατικής μάθησης είναι η υποστήριξη από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, κυρίως ως προς την αξιολογική του διάσταση. Παρατηρείται στον τομέα της ενσωμάτωσης ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική το εξής οξύμωρο σχήμα: κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους οι καθηγητές να προσπαθούν να εφαρμόζουν μοντέλα συνεργατικής μάθησης με τεχνολογικά εργαλεία όπως αυτά που περιεγράφησαν και στο τέλος της σχολικής χρονιάς οι μαθητές να εξετάζονται, αξιολογούνται σε γνώσεις που δεν έχουν σχέση με τον τρόπο και το περιεχόμενο διδασκαλίας, όπως εξελίχθηκε στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Θεωρείται επίσης απαραίτητη η έμφαση στην πολυτροπικότητα, στον ψηφιακό εγγραμματοισμό των μαθητών. Η μέχρι τώρα εμπειρία έδειξε ότι οι δυο αυτοί παράγοντες δεν έχουν κατακτήσει τη θέση που τους αξίζει στη μαθησιακή διαδικασία. Η ενσωμάτωση εικόνων σε ένα κείμενο θεωρείται απλώς ένα στολίδι και όχι οργανικός εμπλουτισμός του κειμένου, ειδικά σε εποχές όπως η σημερινή, όταν

και γίνεται λόγος για νέες κειμενικές πραγματικότητες (Crystal, 2001, στο Κουτσογιάννης, 2008).

## **5.6. Περιορισμοί – οριοθετήσεις**

Ως κύριος μεθοδολογικός περιορισμός κατεγράφη το δείγμα που αξιοποιήθηκε για τη διδακτική παρέμβαση. Το δείγμα ήταν ένα τυπικό τμήμα από την Γ' τάξη γυμνασίου στην Αργολίδα και έτσι μειώνεται σημαντικά η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Δε γνωρίζουμε πώς θα είχαν διαμορφωθεί τα αποτελέσματα αν συμμετείχε στο project το σύνολο των τμημάτων ή ποια ανταπόκριση θα υπήρχε σε άλλα σχολεία με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Σημαντικός περιορισμός είναι επίσης ότι η μαθησιακή παρέμβαση ελεγχόταν από τον εκπαιδευτικό και δεν ήταν ενταγμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή δεν είχε καθολικό χαρακτήρα εφαρμογής. Έτσι ο ερευνητής είχε εύκολη πρόσβαση στο υλικό. Το βολικό δείγμα στο οποίο αναφέρονται οι Cohen & Manion (2008, στο Δράκου, 2014) εξασφαλίζει δυνατότητες σχεδιασμού και ελέγχου αλλά μειώνει την αξιοπιστία του.

Ένα στοιχείο που πρέπει να συνεκτιμηθεί είναι η ακριβής αποτίμηση του ρόλου και του ποσοστού επίδρασης της σύγχρονης επικοινωνίας. Στην παρούσα εργασία δεν κατέστη δυνατό να επαληθευτεί λόγω απουσίας ερευνητικών δεδομένων. Η εργασία κατέγραψε σε πρώτο επίπεδο ποσοτικά την αναλογία σύγχρονης – ασύγχρονης συμμετοχής. Περαιτέρω έμφαση στο ζήτημα αυτό θα μπορούσε να δοθεί σε μελλοντική ανάλογη εργασία. Αυτόματα λοιπόν τίθεται ζήτημα περιορισμού της παρούσας διδακτικής παρέμβασης, ως προς την ποιότητα και ποσότητα της ασύγχρονης συμμετοχής από το σπίτι. Θεωρούμε ότι το αποτέλεσμα θα ήταν σημαντικά διαφορετικό αν υπήρχε εντονότερη ασύγχρονη συμμετοχή.

## **5.7. Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη**

Ένα ζήτημα, το οποίο θα έχρηζε περαιτέρω διερεύνησης είναι ο ρόλος του διδάσκοντος. Η διδακτική παρουσία θα πρέπει να αποτιμηθεί ακριβέστερα στα πλαίσια της σύγχρονης, διά ζώσης αλλά και της ασύγχρονης διδασκαλίας. Ένας επιβαρυντικός παράγοντας ήταν σαφώς η ταύτιση του ρόλου διδάσκοντος με αυτόν του παρατηρητή – μελετητή και συγγραφέα της παρούσης εργασίας.

Επίσης θα πρέπει να διερευνηθεί η πλήρης λειτουργία του wiki σε αντίστοιχες μαθησιακές δραστηριότητες. Η παρούσα εργασία επέλεξε να υλοποιήσει το project σε δύο χρόνους, πρώτα τη συζήτηση σε ξεχωριστή ηλεκτρονική εφαρμογή, το forum και ακολούθως τη συγγραφή στο wiki. Το wiki, ωστόσο, διαθέτει και δυνατότητα συζήτησης ταυτόχρονα με τη συγγραφή του συνεργατικού κειμένου. Επιλέχθηκε η ανωτέρω διάταξη για λόγους που κρίθηκαν παιδαγωγικά και πρακτικά αποτελεσματικοί. Ενδεχομένως διαφορετική διάταξη των δραστηριοτήτων θα παρήγε και διαφορετικό αποτέλεσμα. Η συζήτηση στο wiki χρησιμοποιήθηκε σποραδικά και από ορισμένους μαθητές, ωστόσο δε λειτούργησε καθολικά και δεν μπορεί να αξιολογηθεί ερευνητικά.

Ένα τέταρτο ζήτημα που θα είχε ερευνητικό ενδιαφέρον είναι η εφαρμογή αντίστοιχων δραστηριοτήτων και σε άλλες ενότητες του σχολικού μαθήματος της γλώσσας, που ενδεχομένως δε θα είχαν την έντονα βιωματική και αυθεντική δραστηριότητα, όπως η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση.

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση δίνει αφορμή για εκ νέου μελέτη από διαφορετική ερευνητική άποψη. Θα μπορούσαν παραδείγματος χάριν να μελετηθούν συστηματικά τα μοτίβα συνεργατικής μάθησης (collaborative flow patterns), έτσι όπως συζητήθηκαν στο κεφάλαιο 2.1.7. της συνεργατικής μάθησης. Ενδιαφέρον θα είχε επίσης η έρευνα του ίδιου αντικειμένου με τις ταξινομήσεις των Posner & Baecker (1993, στο Noel, 2004) σχετικά με τους τύπους διαχείρισης του κειμένου ή τις στρατηγικές γραψίματος. Τέλος, πρόταση για περαιτέρω μελέτη αποτελεί και η αξιολόγηση της συμμετοχής των μαθητών σε τέτοιου είδους εργασίες

## 5.8. Επίλογος

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκε μια διδακτική παρέμβαση στο μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη επιτρέπουν τη διατύπωση των εξής θέσεων:

- Η συνεργατική γραφή ως μαθησιακή πρακτική παρουσίασε μια σειρά από πλεονεκτήματα και θετικές πλευρές που αφορούσαν στην αυθεντική μαθησιακή δραστηριότητα, στον ψηφιακό εγγραμματοισμό των μαθητών και στην παραγωγή κειμενικών προϊόντων, που χαρακτηρίζονται από ποικιλία, πολυτροπικότητα και αυθεντικότητα.

- Η συμμετοχή των μαθητών φάνηκε να ενθαρρύνεται από τέτοιου είδους δραστηριότητες. Η εργασία σε ομάδες, οι δυνατότητες αυτενέργειας, ανάληψης πρωτοβουλιών και οι μαθησιακές δραστηριότητες προσομοίωσης του αληθινού κόσμου παρώθησαν τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία.
- Η κειμενική βάση της συζήτησης, της διαπραγμάτευσης, της (κοινής) επεξεργασίας θέσεων και απόψεων βελτίωσε το γλωσσικό επίπεδο των συμμετεχόντων.
- Η πλατφόρμα Moodle ήταν ένα πολύ καλό τεχνολογικό εργαλείο για τέτοιου είδους διδακτικές παρεμβάσεις. Η εξατομικευμένη χρήση και επιλογή πολλαπλών μαθησιακών δραστηριοτήτων, η ασφάλεια του μέσου, οι συνθήκες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που εξασφαλίζει, αποτέλεσαν στοιχεία βασικά για την εκπόνηση αντίστοιχων εργασιών, που θα μπορούσαν ενδεχομένως να εντάσσονται πλήρως στο Αναλυτικό πρόγραμμα.

Οι νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τον τρόπο αντίληψης της μάθησης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη σε ένα περιβάλλον τεχνολογικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό που βρίσκεται σε διαρκή αλλαγή. Από τη μία οι εποικοδομιστικές θεωρίες ορίζουν την επιστημονική έρευνα και τις κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πρακτικής. Από την άλλη οι τεχνολογικές εξελίξεις λειτουργούν ενισχυτικά στην εκπαιδευτική πρακτική, αφενός γιατί ο διδάσκων έχει περισσότερα εργαλεία στη διάθεσή του, αφετέρου διότι οι μαθητές όλο και περισσότερο εξοικειώνονται και αυτονομούνται γνωστικά και μαθησιακά μέσα από τη χρήση των μέσων αυτών. Από μια τρίτη σκοπιά, η εκπαιδευτική πρακτική πρέπει να λάβει υπόψη της τις απαιτήσεις της σχολικής εκπαίδευσης και την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, έτσι όπως εκφράζεται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και τα πλαίσια σπουδών.

Καταληκτική διαπίστωση και παιδαγωγική θέση του γράφοντος είναι ότι οι νέες τεχνολογίες έχουν εισέλθει στη ζωή των μαθητών, πολύ προτού ανακαλύψει η επίσημη εκπαιδευτική πρακτική πεδία εφαρμογών. Η είσοδος αυτή έχει γίνει με επιπόλαιο, επιφανειακό ή στρεβλό τρόπο (μέσα κοινωνικής δικτύωσης, εικονικά περιβάλλοντα παιχνιδιών κτλ). Ένας εκπαιδευτικός στόχος μπορεί να είναι η προσέγγιση των μαθητών μέσα από τις ΤΠΕ και η ανακάλυψη της γνώσης με παράλληλη καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

## Βιβλιογραφία

- Arslan, R., & Şahin-Kızıl, A. (2010). How can the use of blog software facilitate the writing process of English language learners? *Computer Assisted Language Learning*, 23(3), 183-197.
- Amir, Z., Ismail, K., & Hussin, S. (2011). Blogs in Language Learning: Maximizing Students' Collaborative Writing. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18, 537–543.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, R., & Archer, W. (2001). Assessing Teacher Presence in a Computer Conferencing Context. *JALN*, 5(2), 1-17.
- Angelaina S. & Jimoyiannis A. (2012). Analysing students' engagement and learning presence in an educational blog community. *Educational Media International*, 49(3), 183-200.
- Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom* (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman. Retrieved June 30, 2014, from <http://www.apa.org/research/action/jigsaw.aspx>
- Atsoglou, K., & Jimoyiannis, A. (2012). Teachers' Decisions to Use ICT in Classroom Practice: An Investigation Based on Decomposed Theory of Planned Behavior. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 3(2), 20-37.
- Bangert-Drowns, R. L., & Pyke, C. (2002). Teacher ratings of student engagement with educational software: An exploratory study. *Educational Technology Research and Development*, 50(2), 23-38.
- Barr, H., Gower, B., & Clayton, J. (2007). Faculty Response to the Implementation of an Open Source Learning Management System in Three Tertiary Institutions in New Zealand. *Computers in the Schools: Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, 24(3-4), 125-137.
- Baturay, M., Daloglu, A. & Yildirim, S. (2010). Language practice with multimedia supported web-based grammar revision material. *ReCALL*, 22, 313-331.
- Baumgartner, J (2008). A step-by-step guide to brainstorming. iSixSigma. Retrieved April 14, 2014, from <http://www.isixsigma.com/tt/brainstorming>

- Black, E. W., Beck, D., Dawson, K., Jinks, S., & DiPietro, M. (2007). The other side of the LMS: Considering implementation and use in the adoption of an LMS in online and blended learning environments. *TechTrends*, 51(2), 35–53.
- Britain, S., & Liber, O. (1999). *A Framework for Pedagogical Evaluation of Virtual Learning Environments*. Retrieved Mai 14, 2014, from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001237.htm>
- Buendgens-Kosten, J. (2013). Authenticity in CALL: three domains of ‘realness’. *ReCALL*, 25, 272-285.
- Cañado, M.L. (2010). Using virtual learning environments and computer-mediated communication to enhance the lexical competence of pre-service English teachers: a quantitative and qualitative study. *Computer Assisted Language Learning*, 23(2), 129-150.
- Carini, R., Kuh, G., & Klein, S. (2006). Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1-32.
- Carroll, J., Diaz, A., Meiklejohn, J., Newcomb, M., Adkins, B. (2013). Collaboration and competition on a wiki: The praxis of online social learning to improve academic writing and research in under-graduate students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(4), 513-525.
- Castañeda, D. & Cho M. (2013). The role of wiki writing in learning Spanish grammar. *Computer Assisted Language Learning*, 26(4), 334-349.
- Chen, P., Lambert, A., & Guidry, K. (2010). Engaging online learners: The impact of Web-based learning technology on college student engagement. *Computers & Education*, 54, 1222–1232.
- Cheng, C. K., Paré, D. E., Collimore, L. M., & Joordens, S. (2011). Assessing the effectiveness of a voluntary online discussion forum on improving students’ course performance. *Computers & Education*, 56(1), 253–261.
- Cobo, G., García, G., Santamaría, E., Morán, J. A., Melenchón, J., & Monzo, C. (2011). Modeling students’ activity in online discussion forums: a strategy based on time series and agglomerative hierarchical clustering. In Pechenizkiy, M., Calders, T., Conati, C., Ventura, S., Romero, C., & Stamper, J. (Eds.)

- Proceedings of the 4th International Conference on Educational Data Mining*, (pp. 253–258).
- Cole, M. (2009). Using Wiki technology to support student engagement: Lessons from the trenches. *Computers & Education*, 52, 141–146.
- Collentine, C. (2011). Learner autonomy in a task – based 3D world and production. *Language Learning & Technology*, 15(3), 50–67.
- Comas-Quinn, A., Mardomingo, R. & Valentine, C. (2009). Mobile blogs in language learning: making the most of informal and situated learning opportunities. *ReCALL*, 21, 96-112.
- Comas-Quinn, A., De los Arcos, B., & Mardomingo, R. (2012). Virtual learning environments (VLEs) for distance language learning: shifting tutor roles in a contested space for interaction. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 129-143.
- Compernelle, R. & Williams, L. (2012). Promoting sociolinguistic competence in the classroom zone of proximal development. *Language Teaching Research*, 16(1), 39-60.
- Conde, M.A., García-Peñalvo, F., Rodríguez-Conde, M., Alier, M., Casany, M., & Piguillem, J. (2014). An evolving Learning Management System for new educational environments using 2.0 tools. *Interactive Learning Environments*, 22(2), 188-204.
- Connolly, T., Hainey, T., Baxter, J., Stansfield, M., Gould C., Tsvetkova, N., Kusheva, R., Stoimenova, B., Penkova, R., Legurska, M., & Dimitrova, N. (2011). *Teachers' Views on Web2.0 in Education*. Retrieved Mai 11, 2014, from <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=6088233>
- Costa, C., Alvelosa, H., & Teixeira, L. (2012). The use of Moodle e-learning platform: a study in a Portuguese. *Procedia Technology*, 5, 334 – 343.
- Costello, E., (2013). Opening up to open source: looking at how Moodle was adopted in higher education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(3), 187-200.

- Cress, U. & Kimmerle, J. (2008). A systemic and cognitive view on collaborative knowledge building with wikis. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 3, 105–122.
- Damnjanovic, V., Jednak, S., & Mijatovic, I. (2013): Factors affecting the effectiveness and use of Moodle: students' perception. *Interactive Learning Environments*, 1-20.
- Davoli, P., Monari, M. & Severinson, K. (2009). Peer activities on Web-learning platforms – Impact on collaborative writing and usability issues, *Educ Inf. Technol.* 14, 229–254.
- De Wever, B., Keer, H., Schellens, T., & Valcke, M. (2010). Roles as a structuring tool in online discussion groups: The differential impact of different roles on social knowledge construction. *Computers in Human Behavior*, 26, 516–523.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In Dillenbourg, P. (Ed), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp.1-19). Oxford: Elsevier Chapter 1 (Introduction).
- Dimitriadis, Y. (2011). Supporting teachers in orchestrating CSCL classrooms. In Jimoyiannis, A. (editor), *Research on e-Learning and ICT in Education* (pp. 71-82). New York: Springer.
- Dixhoorn, V., Loiseau, L., Mangenot, M., Potolia, F., & Zourou, K. (2010). *Language learning: resources and networks. Study operated by the network «Language learning and social media: 6 key dialogues»*. Retrieved June 14, 2014, from <http://www.elearningeuropa.info/languagelearning>
- Dobao, A.F., & Blum, A. (2013). Collaborative writing in pairs and small groups: Learners' attitudes and perceptions *System*, 41, 365 – 378.
- Ernest, P., Catasús, M.G., Hampel, R., Heiser, S., Hopkins, J., Murphy, L., & Stickler, U. (2013). Online teacher development: collaborating in a virtual learning Environment. *Computer Assisted Language Learning*, 26(4), 311-333.
- ERC-European Resource Center for Web 2.0 Education (2010). *Η παιδαγωγική του Ιστού 2.0 (Web 2.0)*. Retrieved April 14, 2014, from <http://www.web20erc.eu/sites/default/files/Pedagogy2.0GR.pdf>



- Fahy, P., Crawford, G., & Ally, M. (2001). Patterns of interaction in a computer conference transcript. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Retrieved Januar 20, 2014, from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/36/73>
- Fredricks, A., Blumenfeld, Ph., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fuchs, C., Hauck, M., & Hartmann, A. (2012). Promoting learner autonomy through multiliteracy skills development in cross – institutional exchanges. *Language Learning and Technology*, 16(3), 82-102.
- Gabor, A., & VasIU, P. (2012). Interdisciplinarity in e-Learning Platforms Based on Textual Annotation. *Information and Software Technologies Communications in Computer and Information Science*, 319, 362-372.
- Garrett, N. (2009). Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation. *The Modern Language Journal*, 93, 719-740.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105.
- Garrison R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Garrison, D.R., Arbaugh, J.B. (2007 α). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *Internet and Higher Education* 10, 157–172.
- Garrison, D.R. (2007 β). Online Community of Inquiry Review: Social, cognitive, and Teaching Presence Issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.
- Gedik, N., Kiraz, E., & Yasar, M. (2013). Design of a blended learning environment: Considerations and implementation issues. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(1), 1-19.

- Genlott, A., & Grönlund, A. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67, 98–104.
- Glassman, M., & Kang, M. (2011). The logic of wikis: The possibilities of the Web 2.0 classroom. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 6, 93–112.
- Gordani, Y. (2013). The effect of the integration of corpora in reading comprehension classrooms on English as a Foreign Language learners' vocabulary development. *Computer Assisted Language Learning*, 26(5), 430-445.
- Godwin-Jones, R. (2003). Emerging Technologies. Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 12-16.
- Gruba, P. (2004). Designing tasks for online collaborative language learning. *Prospect*, 19(2), 72–81. Retrieved Mai 22, 2014, from [http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect\\_journal/volume\\_19\\_no\\_2/19\\_2\\_5\\_Gruba.pdf](http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_19_no_2/19_2_5_Gruba.pdf)
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. M. A., & Anderson, T. (1997). Interaction Analysis of a Global Online Debate and the Development of an Interaction Analysis Model. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397-431.
- Hara, N., Bonk, C. J., & Angeli, C. (2000). Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course. *Instructional Science*, 28, 115–152.
- Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In Kaye, A.R., (Ed.), *Collaborative learning through computer conferencing* (pp. 117–136). The Najadan Papers, London: Springer-Verlag.
- Hernandez-Leo, D., Asensio-Perez, J. I. & Dimitriadis, Y. (2005). Computational Representation of Collaborative Learning Flow Patterns using IMS Learning Design. *Educational Technology & Society*, 8(4), 75-89.
- Hernández-Leo, D, Villasclaras-Fernández, E. D., Asensio-Pérez, J. I., Dimitriadis, Y., Jorrín-Abellán, I. M., Ruiz-Requies, I., & Rubia-Avi, B. (2006). COLLAGE: A collaborative Learning Design editor based on patterns. *Educational Technology & Society*, 9(1), 58-71.

- Herrington, J., Oliver, R., & Reeves, T. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology*, *19*(1), 59-71.
- Hinkelman, D., Gakuin, S., & Gruba, P. (2012). Power with blended language learning programmes in Japan. *Language Learning and Technology*, *16*(2), 46-64.
- Horvat, A., Dobrota, M., Krsmanovic, M., & Cudanov, M. (2013): Student perception of Moodle learning management system: a satisfaction and significance analysis. *Interactive Learning Environments*, 1-13.
- Ifenthaler, D. (2008). Implementation of web-enhanced features for successful teaching and learning. The utility of technological progressions of learning management systems. In Simonson, M.R. (Ed.), *Annual proceedings of selected research and development papers presented at the national convention of the Association for Educational Communications and Technology* (pp. 134–146). Bloomington: AECT.
- Järvelä, S., Veermans, M., & Leinonen, P., (2008). Investigating student engagement in computer-supported inquiry: a process-oriented analysis. *Soc Psychol Educ.* *11*, 299–322.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of research in education*, *32*, 241-267.
- Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development*, *11*(2), 149–173.
- Jimoyiannis, A., & Angelaina S. (2012). Towards an analysis framework for investigating students' engagement and learning in educational blogs. *Journal of Computer Assisted Learning*, *28*, 222– 234.
- Jimoyiannis, A., Tsiotakis, P., Roussinos, D. & Siorenta, A. (2013). Preparing teachers to integrate Web 2.0 in school practice: Toward a framework for Pedagogy 2.0. *Australasian Journal of Educational Technology*, *29*(2), 248-267.
- Jonassen, D. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*, *31*(9), 28-33.

- Jonassen, D., Davison, M., Collins, M., Campbell, J., & Bannan - Haag, B. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 9(2), 7–26.
- Jonassen, D. H., & Kwon, H. (2001). Communication patterns in computer mediated versus face-to-face group problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 35–51.
- Johnson, G. (2006). Synchronous and Asynchronous Text-Based CMC in Educational Contexts: A Review of Recent Research. *TechTrends*, 50(4), 6-53.
- Kaptelinin, V. & Cole, M. (1997). Individual and collective activities in educational computer game playing. In *Proceedings of the International CSCL' 97 Conference on Computer Support for Collaborative Learning*. Toronto, Canada.
- Kárpáti, A. (2009). Web 2 technologies for Net Native language learners: a “social CALL”. *ReCALL*, 21(2), 139 – 156.
- Kearsley, G., & Schneiderman, B. (2008). Engagement theory: A framework for technology-based teaching and learning. *Educational Technology*, 38(5), 20-23.
- Kessler, G. (2009). Student – initiated attention to form in wiki – based collaborative writing. *Language Learning and Technology*, 13(1), 79-95.
- Kessler, G. & Bikowski, D. (2010). Developing collaborative autonomous learning abilities in computer mediated language learning: attention to meaning among students in wiki space. *Computer Assisted Language Learning*, 23(1), 41-58.
- Ko, C., (2012). A case study of language learners’ social presence in synchronous CMC. *ReCALL*, 24(1), 66-84.
- Kollias, V., Mamalougos, N., Vamvakousi, X., Lakkala, M., & Vosniadou, S. (2005). Teachers’ attitudes to and beliefs about web-based Collaborative Learning Environments in the context of an international implementation. *Computers & Education*, 45(3), 295-315
- Kost, C. (2011). Investigating writing strategies and revision behavior in collaborative wiki projects. *CALICO Journal*, 28(3), 606-620.
- Kuh, G. (2009). What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683-706.

- Kuteeva, M. (2011). Wikis and academic writing: Changing the writer-reader relationship. *English for Specific Purposes*, 30, 44–57.
- Lai, C. & Gu, M., (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317-335.
- Lambropoulos, N., Faulkner, X., & Culwin, F. (2012). Supporting social awareness in collaborative e-learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 295–306.
- Larusson, J., & Alterman, R. (2009). Wikis to support the collaborative part of CL. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 4, 371 – 402.
- Lee, H. & Wang, P. (2013). Discussing the factors contributing to students' involvement in an EFL collaborative wiki project. *ReCALL*, 25(2), 233-249.
- Lee, L. (2009). Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: a study of Spanish–American telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 425-443.
- Lee, L. (2010). Exploring wiki-mediated collaborative writing: A case study in an elementary Spanish course. *CALICO Journal*, 27, 260–276.
- Levy, M., & Hubbard, Ph. (2005). Why call CALL “CALL”? *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 143-149.
- Li, M. (2012). Use of Wikis in Second/Foreign Language Classes: A Literature Review. *Computer Assisted Language Learning - Electronic Journal, (CALL-EJ)*, 13(1), 17-35.
- Li M., & Zhu, W. (2013): Patterns of computer-mediated interaction in small writing groups using wikis. *Computer Assisted Language Learning*, 26(1), 61-82.
- Li, X., Chu, S., Ki, W., & Woo, M. (2012). Using a wiki-based collaborative process writing pedagogy to facilitate collaborative writing among Chinese primary school students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(1), 159-181.
- Ligorio, M., & Veermans, M. (2005). Editorial: Perspectives and patterns in developing and implementing international web-based collaborative learning environments. *Computers & Education* 45, 271–275.

- Lin, T., (2011). Review of Moodle 2.0. *Language Learning & Technology*, 15(2), 27-33.
- Lochhead, J., & Whimbey, A. (1987). Teaching analytical reasoning through thinking aloud pair problem solving. In Stice, J. E. (Eds.), *Developing critical thinking and problem-solving abilities, New Directions for Teaching and Learning*. Jossey-Bass.
- Lonchamp, J. (2006). Supporting synchronous collaborative learning: A generic, multi-dimensional model. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 1, 247–276.
- Lu, J., & Law, N. (2012). Understanding collaborative learning behavior from Moodle log data. *Interactive Learning Environments*, 20(5), 451-466.
- Lucas, M., & Moreira, A. (2011). Using social web tools for knowledge construction. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 3(2), 151-161.
- Lund, A. (2008). Wikis: a collective approach to language production. *ReCALL*, 20(1), 35-54.
- Lyman, F. (1992). Think-Pair-Share, Thinktrix, Thinklinks, and Weird Facts: An interactive system for cooperative thinking. In Davidson, N. & Worsham, T. (Eds.), *Enhancing thinking through cooperative learning* (pp. 169–181). New York: Teachers College Press.
- McGee, P., Carmean, C., & Jafari, A. (2006). Managing courses defining learning: What faculty, students, and administrators want. *EDUCAUSE Review* 41, 50–70.
- Mak, B., & Coniam, D. (2008). Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. *System*, 36, 437-455.
- Mangenot, F., & Nissen, E. (2006). Collective activity and tutor involvement in e-learning environments for language teachers and learners. *The Calico Journal*, 23, 601–621.
- Noel, S., & Robert, J.M. (2004). Empirical Study on Collaborative Writing: What Do Co-authors Do, Use, and Like? *Computer Supported Cooperative Work*, 13, 63–89.

- O' Byrne, B. & Murrell, S. (2013). Evaluating multimodal literacies in student blogs. *British Journal of Educational Technology*, 1-15.
- O' Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: University Press.
- Oncu, S., & Cakir, H. (2011). Research in online learning environments: Priorities and methodologies. *Computers & Education*, 57, 1098–1108.
- Oriogun, P. K., Ravenscroft, A., & Cook, J. (2005). Validating an approach to examining cognitive engagement in online groups. *American Journal of Distance Education*, 19, 197–214.
- Osgerby, J. (2013). Students' Perceptions of the Introduction of a Blended Learning Environment: An Exploratory Case Study. *Accounting Education: An International Journal*, 22(1), 85-99
- Pachler, N. & Daly, C. (2009). Narrative and learning with Web 2.0 technologies: towards a research agenda. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 6–18.
- Paragina, F., Paragina, S., Jipa, A., Savu, T., & Dumitrescu, A. (2011). The benefits of using MOODLE in teacher training in Romania. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1135–1139.
- Patriarcheas, K., & Xenos, M. (2013). Student's participation aspects in asynchronous discussions for distance education. In *Proceedings of the 17<sup>th</sup> Panhellenic Conference on Informatics* (pp. 235-242). Thessaloniki.
- Pena-Shaff, J., & Nicholls, C. (2004). Analyzing student interactions and meaning construction in computer bulletin board discussions. *Computers & Education*, 42, 243–265.
- Peterson, M., (2009). Learner interaction in synchronous CMC: a sociocultural perspective. *Computer Assisted Language Learning*, 22(4), 303–321.
- Raghavan, P., Catherine, R., Ikbali, S., Kambhatla, N., & Majumdar, D. (2010). Extracting problem and resolution information from online discussion forums. In Kumar, S., Parthasarathy, S., & Godbole, S. (Eds.): *Proceedings of the 16th International Conference on Management of Data*. Nagpur, India.

- Rau, P., Gao, Q., & Wu, L. (2008). Using mobile communication technology in high school education: motivation, pressure, and learning performance. *Computer & Education*, *50*(1), 1–22.
- Richardson, J. & Newby, T. (2006). The Role of Students' Cognitive Engagement in Online Learning. *American Journal of Distance Education*, *20*(1), 23-37.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, R., & Archer, W. (1999). Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education*, *14*(2), 50-71.
- Roussinos, D., & Jimoyiannis, A. (2013). Analysis of students' participation patterns and learning presence in a wiki-based project. *Educational Media International*, *50*(4), 306-324.
- Rubens, W., Emans, B., Leinonen, T., Skarmeta, A., & Simons, R. (2005). Design of web – based Collaborative Learning Enviroments. Translating the pedagogical learning principles to human computer interface. *Computers & Education*, *45*(3), 276–294.
- Sampson, D. G., & Karampiperis, P. (2006). Towards next generation activity-based learning systems. *International Journal on E-Learning*, *5*(1), 129–149.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, *20*, 286–305.
- Schellens, T. & Valcke, M. (2006). Fostering knowledge construction in university students through asynchronous discussion groups. *Computers & Education*, *46*, 349–370.
- Sheremetov, L., & Arenas, A. (2002). EVA: an interactive Web-based collaborative learning environment. *Computers & Education*, *39*, 161–182.
- Smith, S. (2011). Learner construction of corpora for general English in Taiwan. *Computer Assisted Language Learning*, *24*(4), 291-316.
- Seel, N.M. (Editor) (2012). *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. 7 Volumes. Springer US.
- Su, F. & Beaumont, C. (2010). Evaluating the use of a wiki for collaborative learning. *Innovations in Education and Teaching International*, *47*(4), 417-431.



- Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199-210.
- Vaughan, N. (2010). A blended community of inquiry approach: Linking student engagement and course redesign. *Internet and Higher Education*, 13, 60–65.
- Vinther, J. (2011). Enhancing motivation with cultural narratives in computer-mediated communication. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 337-352.
- Vrasidas, Ch., Michalinos, Z. & Chamberlain, R. (2004). The Design of Online Learning Communities: Critical Issues. *Educational Media International*, 41(2), 135-143.
- Vygotsky, L. (1967). *Thought and language 3rd edition*. In E. Hanfmann, & G. Vakar. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Wang, Q. (2009). Designing a web-based constructivist learning environment. *Interactive Learning Environments*, 17(1), 1-13.
- Wang, Y.C. (2014): Promoting collaborative writing through wikis: a new approach for advancing innovative and active learning in an ESP context. *Computer Assisted Language Learning*, 1-14.
- Witney, D., & Smallbone, T. (2011). Wiki work: can using wikis enhance student collaboration for group assignment tasks? *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 101-110.
- Woo, M., Chu, S., Ho, A., & Li, X. (2011). Using a wiki to scaffold primary-school students' collaborative writing. *Educational Technology & Society*, 14(1), 43-54.
- Yamada, M. (2009). The role of social presence in learner-centered communicative language learning using synchronous computer-mediated communication: Experimental study. *Computers & Education*, 52, 820–833.
- Yang, Y. (2011). Engaging students in an online situated language learning environment. *Computer Assisted Language Learning*, 24(2), 181-198.
- Yilmaz, Y., & Granena, G. (2010). The effects of task type in Synchronous Computer – Mediated Communication. *ReCALL*, 22, 20-38.

- Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zyngier, D., (2008). (Re)conceptualising student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*. 24, 1765–1776.
- Zhu, E. (1996). Meaning negotiation, knowledge construction, and mentoring in a distance learning course. In *Proceedings of selected research and development presentations at the 1996 national convention of the association for educational communications and technology* (pp. 822-844). Retrieved April 14, 2014, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397849.pdf>
- Γολικίδου Λ., (2013). Σχεδιασμός και Μελέτη ενός Προγράμματος Ηλεκτρονικής Μάθησης από Απόσταση μεταξύ δύο Γυμνασίων από την Ελλάδα και την Ισπανία στα πλαίσια του Έργου Comenius. *Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ιανουάριος 2013, Κόρινθος.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο, ΔΕΠΠΣ (2003) ΦΕΚ 303, τ. β' /13-03-2003. Ανακτήθηκε στις 30/6/14, από το δικτυακό τόπο [http://www.pischools.gr/download/programs/depps/3deppsaps\\_GlossasGimnasio.u.pdf](http://www.pischools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasio.u.pdf)
- Δράκου, Κ. (2014). Παραγωγή λόγου με χρήση συνεργατικών εργαλείων: Μία μελέτη στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου. *Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Μάιος 2014, Κόρινθος.
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., & Τσέλιου Β. (2006) : *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2008). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης - Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02 ΕΑΙΤΥ – Τομέας επιμόρφωσης και κατάρτισης ΤΕΚ Πάτρα*. Ανακτήθηκε στις

30/6/14, από το δικτυακό τόπο

<http://blogs.sch.gr/evstamou/files/2008/09/ylikope02.pdf>

Κουτσογιάννης, Δ., Παυλίδου, Μ., & Χαλυσιάνη, Ι. (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Θεσσαλονίκη.

Μαρκοπούλου, Α. (2013). Σχεδιασμός και μελέτη ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης βασισμένου σε wiki στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ιανουάριος 2014, Κόρινθος

Μιχαηλίδης, Ν., Τερζίδου, Θ. & Γεωργίου, Μ. (2009). Αξιοποίηση του συστήματος διαχείρισης μάθησης VLE-Moodle στη διδασκαλία μαθημάτων πληροφορικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης με χρήση συνεργατικών σεναρίων. *Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σ. 122-136).

Μπουντούρης, Γ., Μαραγκός, Ν., Ιωσηφίδου, Μ. & Τζιμόπουλος, Ν., (2005). Εμπειρίες από την εφαρμογή της πλατφόρμας τηλεεκπαίδευσης Moodle. *Πρακτικά 3ου Εκπ/κού Συνεδρίου ΤΠΕ – ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, (σ. 307-315), Σύρος.

Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο). Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό (2011). Ανακτήθηκε στις 30/6/14, από το δικτυακό τόπο [http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko\\_yliko/odigos\\_glossas\\_gi\\_a\\_dimotiko\\_gymnasio.pdf](http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko_yliko/odigos_glossas_gi_a_dimotiko_gymnasio.pdf)

Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Επιστημονικό Πεδίο: Γλώσσα – Λογοτεχνία (2011). Ανακτήθηκε στις 30/6/14, από το δικτυακό τόπο <http://dide.las.sch.gr/documents/2012/progspou.pdf>

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Ολική προσέγγιση*. Τόμος Α', Αθήνα.

## Βιβλιογραφία

- Σκιαδέλλη, Μ. (2008). Αξιοποίηση του Moodle στη διδασκαλία μαθημάτων πληροφορικής του Ενιαίου Λυκείου. *Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής*, (σ. 535-540), Αθήνα.
- Τριανταφυλλίδης, Α., & Κοφτερός, Α. (2008). Αξιοποίηση πλατφόρμας elearning για ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων μεταξύ δημοτικών σχολείων σε Κύπρο και Ελλάδα στο μάθημα της Γλώσσας. *Πρακτικά από το 4ο Συνέδριο: Διδακτική Πληροφορικής*, (σ. 547-552), Πάτρα.

## Παραρτήματα

### Παράρτημα 1: Το σενάριο εργασίας

#### Σενάριο Μαθήματος

Ο Σπύρος, ο Τάσος, η Πατρίτσια και η Ελένη τελείωσαν φέτος το σχολείο. Συμμαθητές από το νηπιαγωγείο, αποφάσισαν να γιορτάσουν το τέλος των Πανελλαδικών Εξετάσεων και της σχολικής τους ζωής με ένα ταξίδι στην Ευρώπη. Οι γονείς τους, αν και είχαν κάποιες αντιρρήσεις στην αρχή, τελικά συμφώνησαν. Τα παιδιά τους είχαν πλέον ενηλικιωθεί και επίσης οι γονείς γνωρίζανε ήδη ότι από τον Σεπτέμβρη δεν θα ήταν μαζί τους. Το Αγκίστρι, αυτό το μικρό νησί του Αργοσαρωνικού δεν μπορούσε να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις τους. Ορισμένοι θα περνούσαν σε κάποιο πανεπιστήμιο ή ΤΕΙ και, όποιος δεν τα καταφέρνε, θα επέλεγε κάποια ιδιωτική σχολή στην Αθήνα.

Οπότε τι Αθήνα, τι Ρώμη, σκέφτηκαν οι γονείς και είπαν το μεγάλο ΝΑΙ. Μάλιστα θα τους βοηθούσαν για το ταξίδι. Θα έδιναν από 1000 ευρώ σε κάθε παιδί γνωρίζοντας ότι τα παιδιά τους είχαν καταφέρει να συγκεντρώσουν από τις οικονομίες τους γύρω στα 300 ευρώ το καθένα. 1300 ευρώ σκέφτηκαν, είναι ένα πάρα πολύ καλό ποσό.

Οι γονείς τους όμως έβαλαν και κάποιους όρους προκειμένου να συναινέσουν: το ταξίδι θα έπρεπε να είχε ολοκληρωθεί μέσα σε 20 ημέρες, δεν θα έπρεπε να ταξιδεύουν πάνω από 400 χλμ. την ημέρα, εκτός αν υπάρχει η οικονομική δυνατότητα για αεροπορικό ταξίδι (η μετακίνηση θα γινόταν κυρίως με τρένο), θα έπρεπε να επισκεφθούν τουλάχιστον τρεις πρωτεύουσες χωρών απαραίτητα, κάθε δύο μέρες τουλάχιστον, θα έπρεπε να επισκέπτονται κάποιο μουσείο.

Πώς όμως θα ήταν σίγουροι για τις κινήσεις τους; Τη λύση θα έδινε η τεχνολογία. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς τα παιδιά είχαν δημιουργήσει το δικό τους wiki στο μάθημα της πληροφορικής. Οι γονείς τους ζήτησαν να ενημερώνουν όλοι μαζί κάθε μέρα το wiki με τις σημαντικότερες πληροφορίες σχετικά με την πόλη που επισκέπτονται. Μάλιστα, αποδείχτηκαν ιδιαίτερα απαιτητικοί. Τα παιδιά, θα έπρεπε να δίνουν πληροφορίες σχετικά με τη γεωγραφική θέση, τα αξιοθέατα και την ιστορία της πόλης. Επίσης, θα έπρεπε να αναφέρουν ένα σημαντικό συμβάν που διαδραματίζεται στην πόλη (π.χ. συναυλία, έκθεση) εκείνο τον καιρό και φυσικά αρκετές πληροφορίες τουριστικού ενδιαφέροντος. Επίσης έπρεπε να συγκρίνουν τις εντυπώσεις τους από τις διάφορες πόλεις ή περιοχές που επισκέφτηκαν και να επισημάνουν αναλογίες ή διαφορές με την Ελλάδα. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου!

#### Η δική σας εργασία:

Θα πρέπει να βοηθήσετε τους μαθητές να σχεδιάσουν σωστά το ταξίδι τους. Σωστός σχεδιασμός σημαίνει ότι:

- α) πρέπει να τηρηθούν οι όροι των γονιών (τρεις πρωτεύουσες, ένα μουσείο ανά δύο ημέρες, γεωγραφικές, ιστορικές, δημοσιογραφικές και τουριστικές πληροφορίες περιοχής, σύγκριση περιοχών με την Ελλάδα).
- β) πρέπει να δώσετε μεγάλη προσοχή στον οικονομικό περιορισμό (1300 ευρώ), τη χρονική διάρκεια του ταξιδιού (20 μέρες) καθώς και το χιλιομετρικό περιορισμό (400 χλμ) ανά ημέρα.

γ) πρέπει να δημιουργήσετε το κατάλληλο συνεργατικό κείμενο στο wiki (περιεχόμενο, δομή, σύνταξη, ορθογραφία) με το οποίο θα ενημερώνετε αναλυτικά τους γονείς για την εκδρομή.

### **Διαδικασία 1: Πώς θα δουλέψετε**

Όλη σας η εργασία θα υλοποιηθεί σε διάστημα πέντε (5) εβδομάδων με συνεργατικό τρόπο, σε ομάδες των 4 ατόμων. Θα χρησιμοποιήσετε την ηλεκτρονική πλατφόρμα Moodle και τα εργαλεία της.

#### **1η – 2η εβδομάδα:**

Διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση εργασίας. Θα πρέπει να συζητήσετε ηλεκτρονικά (στο Διάλογο Ομάδας) τον τρόπο με τον οποίο θα δουλέψετε. Ιδέες: Θα αναλάβετε διαφορετικό ρόλο ο καθένας ή θα δουλεύετε σε συνεργασία όλοι μαζί στην ομάδα; Γράψτε τις πρώτες σκέψεις που σας έρχονται στο μυαλό για το ταξίδι αυτό. Ποια στοιχεία πρέπει να προσέξετε για να σχεδιάσετε καλά το ταξίδι; Ποιους παράγοντες θα πρέπει να έχετε υπόψη σας στο ενδεχόμενο που κάτι δεν πάει καλά στο ταξίδι; Ποιες πηγές πληροφόρησης θα χρησιμοποιήσετε;

Ατομική εργασία: Στο προσωπικό ιστολόγιό του ο καθένας καλείται να γράψει ένα μικρό κείμενο, στο οποίο θα παρουσιάζει σύντομα μια πόλη της Ευρώπης και θα σχολιάζει ένα αξιοθέατο που του έκανε εντύπωση.

#### **1η - 2η – 3η εβδομάδα:**

Σχεδιασμός ταξιδιού. Σε αυτή την εβδομάδα πρέπει να συζητήσετε (στο Διάλογο Ομάδας) και να σχεδιάσετε το ταξίδι. Πρέπει δηλαδή να βρείτε και να προτείνετε προορισμούς (πόλεις ή περιοχές, μουσεία, εκδηλώσεις, τουριστικές πληροφορίες κτλ) και να μελετήσετε τους όρους που θέτουν οι γονείς. Ιδέες: Να επιχειρηματολογήσετε για τα πλεονεκτήματα κάθε πρότασης. Γιατί θεωρείτε σημαντική μια πόλη και τα αξιοθέατά της; Βγαίνει το πρόγραμμα από άποψη χρημάτων ή χρόνου; Καλύπτονται όλες οι προϋποθέσεις; Να συγκρίνετε εντυπώσεις από τη μία ή την άλλη περιοχή και να βρείτε αναλογίες ή διαφορές με την Ελλάδα.

#### **4η - 5η εβδομάδα:**

Συζήτηση (στο Διάλογο Ομάδας) για το είδος του κειμένου που πρέπει να γράψετε. Ιδέες: Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει το κείμενο που θα γράψετε; Ποια στοιχεία θα ενσωματώσετε ώστε να έχουν καλή εικόνα οι γονείς για την καθημερινότητα και τις δραστηριότητες της εκδρομής;

#### **5η εβδομάδα**

4η εβδομάδα: Ολοκλήρωση εργασίας – αξιολόγηση στο Διάλογο Ομάδας: Εδώ πρέπει, αγαπητοί μαθητές και μαθήτριες, να αξιολογήσετε τη δουλειά σας.

#### **Συγγραφή απόψεων στο Διάλογο Ομάδας - Οδηγίες**

Στο Διάλογο Ομάδας θα συζητάτε μόνο τα μέλη της ομάδας με τον εκπαιδευτή. Μάλιστα η συζήτηση θα είναι ορατή μόνο σε εσάς και τον εκπαιδευτή.

Θα πρέπει να οργανώσετε 4 θέματα συζήτησης:

α) Οργάνωση και διαχείριση εργασίας

β) Σχεδιασμός ταξιδιού

γ) Συζήτηση για την οργάνωση του κειμένου (που πρέπει να γράψετε)

δ) Ολοκλήρωση εργασίας – αξιολόγηση στο Διάλογο Ομάδας

### **Γενική παρατήρηση**

Αν κάποια ομάδα ολοκληρώσει γρηγορότερα την αποστολή της εβδομάδας, μπορεί, σε συνεννόηση με τον εκπαιδευτή, να προχωρήσει στην άσκηση της επόμενης εβδομάδας.

Χρήσιμες πηγές στο διαδίκτυο

<http://www.lonelyplanet.com> : Επίσημος ιστότοπος του μεγαλύτερου εκδοτικού οίκου ταξιδιωτικών οδηγιών παγκοσμίως

[www.travelstories.gr](http://www.travelstories.gr) : Ελληνικός ιστότοπος όπου τα μέλη του δημοσιεύουν, προτείνουν και συζητούν για ταξίδια σε όλο τον κόσμο.

[www.virtualtourist.com](http://www.virtualtourist.com) : Διαδικτυακή κοινότητα με βάση τον τουρισμό.

[www.tripadvisor.com](http://www.tripadvisor.com) : Κριτικές ξενοδοχείων, εστιατορίων και γενικά όλων των τουριστικών αξιοθέατων μιας πόλης από τους ίδιους τους ταξιδιώτες.

[www.airtickets.gr](http://www.airtickets.gr) : Αεροπορικά εισιτήρια

<http://www.raileurope.com/index.html> : Εισιτήρια τρένων στην Ευρώπη.

<http://www.avis.gr> : Ενοικίαση αυτοκινήτου

[www.booking.com](http://www.booking.com) : Εύρεση ξενοδοχείου

[www.viamichelin.com](http://www.viamichelin.com) : Σχεδιασμός οδικής διαδρομής (SOS)

### **Πώς επικοινωνείτε με το διδάσκοντα;**

Ο διδάσκων, Δελής Φίλιππος, θα αναρτά νέα και ειδήσεις που αφορούν όλους και θα μπορείτε να τα βλέπετε στο σημεία Ανακοινώσεις από το διδάσκοντα (πάνω από τις εργασίες σας, στην αρχική σελίδα του μαθήματος της Γλώσσας Γ' Γυμνασίου) ή δεξιά στην Πρόσφατη Δραστηριότητα. Π.χ. θα μπορώ να σας γράφω ότι η η εβδομάδα εργασιών ολοκληρώθηκε και μπορείτε να προχωρήσετε στην επόμενη δραστηριότητα.

Ο διδάσκων θα σημειώνει και στο Διάλογο Ομάδας και στο Wiki την άποψή του ή όποια παρατήρηση θεωρεί ότι θα σας βοηθήσει.

Αν θέλετε να επικοινωνείτε με το διδάσκοντα, μπορείτε δημόσια ή στο Διάλογο Ομάδας ή στο Wiki, στην καρτέλα Σχόλια να γράφετε την ερώτηση ή απορία. Έτσι και όλοι οι υπόλοιποι της ομάδας θα βλέπουν την ερώτηση (που πιθανώς θα την έχει και κάποιος άλλος) και την απάντηση.

### **Διαδικασία 2: Πού θα δουλέψετε;**

Το βασικό μας εργαλείο δουλειάς είναι η πλατφόρμα Moodle. Όλες τις πληροφορίες που βρίσκετε στο Ίντερνετ και όλες τις συζητήσεις που πρέπει να κάνετε θα τις ενσωματώσετε στο Moodle.

Πού;

Σε Διάλογο Ομάδας: Θα μπορείτε να μπαίνετε και να γράφετε την άποψη, τη γνώμη σας σε διάλογο για τα θέματα που αφορούν στην εργασία σας.

Ιστολόγιο του Moodle: Θα γράφετε ένα κείμενο που αφορά τη γνώμη σας για μια ευρωπαϊκή πόλη – μουσείο κτλ.

Σε wiki που θα γράφετε το κείμενο. Το περιβάλλον του wiki σας είναι γνωστό από προηγούμενα μαθήματα.

στην καρτέλα View θα διαβάζετε το κείμενο που είναι ήδη γραμμένο

στην καρτέλα Edit θα γράφετε, σβήνετε, διορθώνετε συμπληρώνετε και

στην καρτέλα Σχόλια θα σχολιάζετε αλλαγές ή διορθώσεις ή ό,τι άλλο.

(Προαιρετικά) Αν κάποια ομάδα θέλει, μπορούμε να συζητήσουμε μια φάση της εργασίας σας σε online chat από το σπίτι. Αυτό προϋποθέτει συνεννόηση με το διδάσκοντα, προκαθορισμό του θέματος και της ώρας συζήτησης.

Στο σχολείο, την ώρα του μαθήματος της γλώσσας, κυρίως στο εργαστήριο πληροφορικής θα έχουμε την ευκαιρία να διευκρινίζουμε απορίες και να επιλύουμε προβλήματα.

Αν κάποιος μαθητής δυσκολεύεται να χρησιμοποιεί την πλατφόρμα, είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε συμβουλή. Αν το πρόβλημα παραμένει, μπορείτε να γράψετε το κείμενό σας (π.χ. την ατομική εργασία για την ευρωπαϊκή πόλη) στο κομπιούτερ (π.χ. σε word) και να την ανεβάσετε, με τη βοήθειά μου, στο Moodle.

### **Γενικές παρατηρήσεις**

Η εργασία αυτή είναι ΔΙΚΗ ΣΑΣ, αναλαμβάνετε την ευθύνη να την ολοκληρώσετε. Γι' αυτό μπορείτε και πρέπει να τη χαρείτε, γιατί θα δημιουργήσετε ένα δικό σας αποτέλεσμα, ενώ ο διδάσκων θα έχει απλώς ρόλο να σας διευκολύνει στο έργο σας.

Η εργασία είναι ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ-ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ, όχι ατομική. Άρα έχουν όλοι την ευθύνη να συμμετάσχουν και να βοηθήσουν στην υλοποίησή της.

Η εργασία είναι ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ, άρα δε γράφει ο καθένας το δικό του «κομμάτι» και μετά περιμένει από τον άλλο να συνεχίσει. Έχετε τη δυνατότητα στο wiki αλλά και στο Διάλογο Ομάδας να σχολιάσετε την άποψη του άλλου, να διορθώσετε ή να συμπληρώσετε το κείμενο του άλλου, να κρατήσετε μια σημείωση στην εργασία του άλλου. Θυμηθείτε: Δημιουργείτε ΜΑΖΙ μια εργασία.

Άνεπίσημα, θα τρέχει ένας συναγωνισμός μεταξύ των ομάδων για το ποια ομάδα θα δημιουργήσει την καλύτερη εργασία. Κριτήρια: ποιότητα κειμένου, επίπεδο επικοινωνίας, τήρηση όρων ταξιδιού.

Καλή επιτυχία !!

### *Παράρτημα 2: Οδηγίες συγγραφής wiki*

**Συγγραφή κειμένου στο συνεργατικό wiki. Εδώ ξεκινάει η καθαρή συγγραφική σας δουλειά!**

Συγγραφή κειμένου στο συνεργατικό wiki - Οδηγίες

Το wiki σας έχει τίτλο: Wiki: Η ομάδα μας γράφει για το ταξίδι στην Ευρώπη !

Η συγγραφή κειμένου στο wiki είναι η κύρια εργασία που θα αναλάβετε. Κύρια δουλειά σας, όπως έχετε ήδη διαβάσει στις οδηγίες, είναι να ενημερώνετε τους γονείς με αναλυτικές πληροφορίες για καθεμιά μέρα ταξιδιού, ώστε οι γονείς να έχουν σαφή εικόνα του σε ποιο μέρος βρίσκεστε και ποιες δραστηριότητες αναλαμβάνετε.

Το κείμενο στο συνεργατικό wiki πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

Πρέπει όλοι οι συμμετέχοντες στην ομάδα να προσθέτουν ένα κομμάτι κειμένου. Πώς μπορεί να γίνει αυτό; Αν ξεκινήσει π.χ. κάποιος να γράφει για τη μία μέρα ταξιδιού ή για το ένα αξιοθέατο, πρέπει ο άλλος να συνεχίσει από το σημείο που σταμάτησε ο προηγούμενος. Έτσι θα είναι ομαδική η εργασία!

Πρέπει όλοι οι συμμετέχοντες στην ομάδα να αναδιοργανώνουν το κείμενο. Τι σημαίνει αυτό; Αν δεν αρέσει σε κάποιον κάτι ή διαφωνεί ή το έχει σκεφτεί διαφορετικά, μπορεί να σβήσει ή να συμπληρώσει το κείμενο του άλλου. Μη διστάσετε να το κάνετε αυτό και μη φοβάστε ότι θα προσβάλλετε τον άλλο. Η δουλειά είναι ομαδική, με σκοπό τη συλλογική βελτίωση. Αν κάνετε αλλαγές, μπορείτε στην καρτέλα Σχόλια του wiki να εξηγήσετε την άποψή σας.

Πολυμέσα: Πρέπει να εμπλουτίζετε το κείμενό σας με εικόνες, βίντεο, φωτογραφίες που να δείχνουν ότι επισκεφτήκατε το χώρο για τον οποίο γράφετε.



## Παραρτήματα

Αναφορά σε καθεμιά μέρα ταξιδιού. Π.χ. Τρίτη, 18-1-2014 .... Αυτό σημαίνει ότι το κείμενό σας πρέπει να έχει τη μορφή ενός ημερολογίου ή κάποιου αντίστοιχου κειμένου.

Ενότητες – παράγραφοι: Πρέπει να αναφέρετε κάθε ημέρα όλα τα προαπαιτούμενα, π.χ. επίσκεψη σε μουσεία, διαδρομή, σύγκριση τόπων, τουριστικές πληροφορίες κτλ.

Πρέπει στην περιγραφή του μουσείου ή του τόπου – πόλης να χρησιμοποιείτε αναφορικές προτάσεις, με τις οποίες θα εξηγείτε, διευκρινίζετε αυτά που θέλετε να περιγράψετε. Π.χ. «η Βαρκελώνη, η οποία βρίσκεται 400 χλμ μακριά από ....»

Πρέπει να βρίσκετε στους τόπους που επισκέπτεστε και να γράφετε λέξεις που θυμίζουν την ελληνική γλώσσα, π.χ. apotheke – φαρμακείο (αποθήκη). Είμαστε Έλληνες και ψάχνουμε τις σχέσεις Ελλάδας με την υπόλοιπη Ευρώπη!

Προσπαθήστε, όταν συγκρίνετε τους τόπους με την Ελλάδα, να χρησιμοποιείτε λέξεις αντώνυμες ή συνώνυμες για να δείξετε αυτή τη σύγκριση. Π.χ. τάξη και καθαριότητα # ανοργανωσιά και ακαταστασία

Διόρθωση κειμένου: Το κείμενό σας πρέπει να είναι σωστό από άποψη ορθογραφίας, σύνταξης, λεξιλογίου, τονισμού. Έτσι, πρέπει να διαβάζετε ξανά το γραμμένο κείμενο (άσχετα αν είναι δικό σας ή όχι και να διορθώνετε ό,τι θεωρείτε λάνθασμένο).

Αριθμός λέξεων: Κάθε ημέρα να παρουσιάζεται με 150 λέξεις περίπου.