



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

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

Διπλωματική Εργασία

**Ακαδημαϊκή γραφή μέσω ιστολογίου:
Μελέτη της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας
των συμμετεχόντων φοιτητών**

του Βασιλείου Ι. Μπαζάνη

A.M.: 3032201601111

Αθανάσιος Τζιμογιάννης

Καθηγητής του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (επιβλέπων καθηγητής)

Σεπτέμβριος, 2019

Κόρινθος

Τριμελής Επιτροπή

Αθανάσιος Τζιμογιάννης

Καθηγητής του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (επιβλέπων καθηγητής)

Γεώργιος Μπαγάκης

Καθηγητής του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Δέσποινα Τσακίρη

Καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Ευχαριστίες

Θεωρώ υποχρέωσή μου να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κ. Τζιμογιάννη Αθανάσιο για την ηθική υποστήριξη και την πολύτιμη καθοδήγησή του κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Επίσης, οφείλω ευχαριστίες και στα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, την Καθηγήτρια κ. Τσακίρη Δέσποινα και τον Καθηγητή κ. Μπαγάκη Γεώργιο ως αντίδωρο για τα πνευματικά εφόδια που μου πρόσφεραν κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου και για την ιδιαίτερη στήριξή τους στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Τέλος, αφιερώνω αυτό το πόνημα στις κόρες μου, Μαρία-Νιόβη και Ντορίτα, και στη σύζυγό μου, Χριστίνα, ως ελάχιστο δείγμα ευγνωμοσύνης για την υπομονή τους από την έναρξη έως και την ολοκλήρωση των σπουδών μου.

Περίληψη

Η εργασία έχει ως θέμα έρευνας το ιστολόγιο ως περιβάλλον ακαδημαϊκής γραφής και την ανάδυση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας των συμμετεχόντων φοιτητών μέσω του ιστολογίου, το οποίο δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια ενός μεταπτυχιακού μαθήματος μεικτής μάθησης. Οι φοιτητές ως μέλη μιας ηλεκτρονικής κοινότητας μάθησης έγραψαν ατομικά επιστημονικά άρθρα και συμμετείχαν ενεργά στο σχολιασμό άρθρων των συναδέλφων τους

Η ανάλυση του περιεχομένου των σχολίων των φοιτητών έγινε χρησιμοποιώντας δύο καθιερωμένα σχήματα της βιβλιογραφίας και τους επιμέρους δείκτες που ενσωματώνουν: α) το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης που αναδεικνύει τη συνεργατική δημιουργία και αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων και β) το σχήμα της Μαθησιακής Παρουσίας που διερευνά τις ενέργειες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης των συμμετεχόντων.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν υψηλό βαθμό ανταπόκρισης των φοιτητών στις δραστηριότητες συνεργατικής ακαδημαϊκής γραφής. Το ιστολόγιο ως εκπαιδευτικό περιβάλλον στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ακαδημαϊκής γραφής μέσω της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας των συμμετεχόντων φοιτητών και να τους βοηθήσει να κατακτήσουν τη μεταγνώση.

Λέξεις κλειδιά: ιστολόγιο, τριτοβάθμια εκπαίδευση, ακαδημαϊκή γραφή, αλληλεπίδραση, συνεργασία, Κοινότητα Διερεύνησης, Μαθησιακή Παρουσία,

Abstract

The dissertation focuses on the blog as an academic writing environment and the emergence of the interaction and collaboration of participating students through a blog, which was created during a postgraduate blended learning course. Students as members of an online learning community wrote individual science articles and participated actively in commenting on their peer articles

The content of the students' comments was analyzed using two well-established bibliographic forms and indices that incorporate: a) the Research Community model that highlights the collaborative creation and interaction of the participants and b) the form of the Learning Presence which researchs participants' self-regulated learning actions.

The research findings showed a high degree of student responsiveness to collaborative academic writing activities. Blogging as a learning environment in higher education can help foster academic writing skills by interacting and collaborating with participating students and helping them to gain metacognition.

Key words: blog, higher education, academic writing, interaction, collaboration, Community of Inquiry, Learning Presence

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες	3
Περίληψη	4
Abstract	5
Κατάλογος Πινάκων.....	9
Κατάλογος Σχημάτων.....	10
Κεφάλαιο 1	
Εισαγωγή	
1. Γενικό πλαίσιο προβληματισμού.....	12
2. Από τον Ιστό 1.0 στον Ιστό 2.0: <i>Ακαδημαϊκή Γραφή και Ιστολόγιο</i>	14
3. Έρευνα.....	18
3.1. Σημασία και Πρωτοτυπία της Έρευνας.....	18
3.2. Συνοπτική παρουσίαση της έρευνας.....	19
4. Δομή της Διπλωματικής Εργασίας.....	20
Κεφάλαιο 2	
Θεωρητικό Πλαίσιο.....	21
2.1. Ακαδημαϊκή γραφή.....	21
2.2. Ηλεκτρονική Μάθηση.....	23
2.2.1. Ηλεκτρονική Μάθηση 2.0 (e-learning 2.0)	25
2.2.2. Μοντέλα Ηλεκτρονικής Μάθησης.....	26
2.2.2.1. Μοντέλο Ανάλυσης Περιεχομένου (Content Analysis).....	27
2.2.2.2. Μοντέλο Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry).....	29
2.2.3. Μαθησιακή Παρουσία (Learning Presence) και Αυτορρύθμιση (Self Regulation).....	34
2.3. Ιστός 2.0 και Παιδαγωγική 2.0.....	37
2.4. Κοινωνικά Μέσα (Social Media).....	37
2.4.1. Ιστολόγιο (blog).....	39
Κεφάλαιο 3	
Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας.....	44
3.1. Ακαδημαϊκή Γραφή.....	44
3.2. Ακαδημαϊκή Γραφή και Ιστολόγιο.....	45
3.3. Έρευνα και Μελέτη εκπαιδευτικού ιστολογίου.....	51
3.3.1. Ερευνητικός Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα	52

Κεφάλαιο 4

Μεθοδολογία της Έρευνας.....	53
4.1. Σχεδιασμός της έρευνας.....	53
4.2. Το ιστολόγιο.....	53
4.3. Η διαδικασία.....	53
4.4. Το δείγμα.....	55
4.5. Τα Ερευνητικά εργαλεία.....	56

Κεφάλαιο 5

Αποτελέσματα & Ανάλυση.....	58
5.1. Γενική Περιγραφή.....	58
5.2. Εμπλοκή των φοιτητών στη διαδικτυακή ακαδημαϊκή γραφή.....	60
5.2.1. Ακαδημαϊκή Γραφή και Κοινότητας Διερεύνησης.....	60
5.2.2. Ακαδημαϊκή Γραφή και Μαθησιακή Παρουσία.....	66
5.3 Σχολιασμός των αποτελεσμάτων.....	72

Κεφάλαιο 6

Συμπεράσματα και Συζήτηση.....	76
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	79

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 2.1	Ενότητα 2.2.2.	Διαστάσεις, δείκτες και κατηγορίες της Κοινότητας Διερεύνησης (προσαρμογή από Garrison et al., 2007 και Garrison, 2011).....	34
Πίνακας 5.1	Ενότητα 5.1.	Γραπτές εργασίες των φοιτητών στο ιστολόγιο του μαθήματος.....	58
Πίνακας 5.2	Ενότητα 5.2.2.	Κατάταξη των σχολίων των φοιτητών στις κατηγορίες και τους δείκτες της Μαθησιακής Παρουσίας.....	74

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 2.1	Ενότητα 2.2.2.	Δομή της Κοινότητας Διερεύνησης (CoI).....	30
Σχήμα 2.2	Ενότητα 2.2.3.	Αναθεωρημένη Κοινότητα Διερεύνησης σύμφωνα με τους Sheak και Bidjerano, 2010.....	35
Σχήμα 4.1	Ενότητα 4.1.2	Παρουσίαση του εισαγωγικού κειμένου.....	54
Σχήμα 5.1	Ενότητα 5.2.1.	Οθόνη ιστολογίου.....	59
Σχήμα 5.2	Ενότητα 5.2.1.	Ποσοστιαία κατάταξη των σχολίων σύμφωνα με τις διαστάσεις της Κοινότητας Διερεύνησης (CoI).....	65
Σχήμα 5.3	Ενότητα 5.2.2.	Κατάταξη των σχολίων των φοιτητών στις κατηγορίες της Μαθησιακής Παρουσίας.....	65

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Γενικό πλαίσιο προβληματισμού

Η ακαδημαϊκή γραφή ως κατανόηση, ερμηνεία και οργάνωση της γνώσης στην ανώτατη εκπαίδευση προϋποθέτει νέους τρόπους κατάκτησης τους, έναν νέο ακαδημαϊκό γραμματισμό (academic literacy) που αφορά και τους φοιτητές αλλά και το ακαδημαϊκό προσωπικό (Lea & Street, 1998). Διακρίνεται ως τεχνική ατομική δεξιότητα, ως ανοιχτό μέσο παρουσίασης της γνώσης (ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση) και ως γλωσσική διαπραγμάτευση νοηματοδότησης και αμφισβήτησης ακαδημαϊκών πρακτικών. Συνυπάρχουν η μίμηση, η ιδιοποίηση και η μεταμόρφωση των πρακτικών της κοινότητας (Calfoglou, 2012). Σύμφωνα με τις Lillis και Tuck (2016) και οι τρεις διαστάσεις ενσωματώνουν η μία την άλλη και συνδυάζουν το εμπειρικό ενδιαφέρον των ρητορικών κανόνων και των πρακτικών κατασκευής της γνώσης με την κριτική σκοπιά που στοχεύει στο διαχωρισμό ή στον εμπλουτισμό τους.

Το ακαδημαϊκό κείμενο, για παράδειγμα το επιστημονικό άρθρο, το βιβλίο και η φοιτητική εργασία, σχεδιάζεται προσεκτικά, λεπτομερειακά, εξειδικευμένα και κατασκευάζεται με συγκεκριμένη μορφή ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο και το είδος του κειμένου (Staples, Egbert, Biber & Gray, 2016). Τα χαρακτηριστικά της ακαδημαϊκής γραφής είναι η σαφήνεια και η ακρίβεια που επιτυγχάνεται με τη χρήση της σωστής ορολογίας, η εστίαση στην κατανόηση του εξειδικευμένου επιστημονικού τομέα, η λακωνικότητα, η λεξιλογική αρμονία που συμβάλλει στο σωστό ύφος, η τυπικότητα στη χρήση επίσημου τόνου και έκφρασης και η πυκνή έκφραση (“Academic Writing”, n.d.). Επιπλέον, η χρήση του τρίτου προσώπου, αντί του πρώτου, θεωρείται ότι προσδίδει επιστημότητα (“Research guides”, 2019), ενώ η αξιόπιστη επιχειρηματολογία οικοδομείται με τη δημιουργία επικεφαλίδων και υποτίτλων αλλά και την παράθεση βιβλιογραφικών αναφορών και ισχυρών και ενδιαφερόντων αποσπασμάτων της επιστημονικής βιβλιογραφίας (Morrison-Saunders, 2015).

Σύμφωνα με τον τελευταίο, είναι απαραίτητο το κύριο μήνυμα και κεντρικό ερευνητικό ερώτημα να δικαιολογεί τη συγγραφή του ακαδημαϊκού κειμένου και να αποτελεί κλειδί ενδιαφέροντος του αναγνώστη χωρίς την ανάμειξη πολλαπλών αφηγήσεων. Το αναγνωστικό κοινό καθορίζει τον τρόπο γραφής και ο συγγραφέας χρησιμοποιώντας την κατάλληλη φωνή, δηλαδή την κατάλληλη σύνταξη, μπορεί να επιτύχει αποτελεσματική επικοινωνία με τον αναγνώστη. Για παράδειγμα τα

τελευταία χρόνια προτάσσεται η ενεργητική σύνταξη έναντι της παθητικής, διότι προβάλλει εμφατικά τον δράντα της ρηματικής ενέργειας, το γραμματικό υποκείμενο, με περισσότερη καθαρότητα (Active Versus Passive Voice, n. d.).

Εδώ όμως και αρκετά χρόνια έχουν εμφανιστεί νέες μορφές κοινωνικού γραμματισμού, σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2016) κυρίως η διαδικτυακή επικοινωνία η οποία ορίζει νέα γλωσσικά πεδία και έναν νέο κόσμο που αποτελείται από λέξεις, ήχο και εικόνες. Νέα ψηφιακά εργαλεία κοινωνικής δικτύωσης συνέβαλαν να ενισχύσουν το χαρακτήρα της γραφής ως δικτυωμένης και συνεργατικής η οποία παλιότερα θεωρούνταν ξεκομμένη (Lillis & Tuck, 2016), και να καλλιεργήσουν την αίσθηση του κοινού, ιδιαίτερα το ιστολόγιο (blog) που εμφατικά προβάλλει την ατομική δημιουργία και συμπληρώνεται με περιστασιακά σχόλια (Blake, 2016).

Ο Jay David Bolter (2001) στο έργο του «Οι μεταμορφώσεις της γραφής» αναφέρεται στο ενδιαφέρον διάφορων επιστημόνων για υπολογιστικές εφαρμογές αναμόρφωσης της κειμενικής φωνής και ανασχηματισμού του διαλόγου που λαμβάνει χώρα εντός και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας. Η Sharon Kopyc (2006) λίγα χρόνια αργότερα φαντάζεται και περιγράφει τη σκηνή μιας ομάδας τεχνολογικά εξοικειωμένων (tech-savvy) φοιτητών να περιπλανώνται σαστισμένοι, ακολουθώντας απαρχαιωμένες μεθόδους αναζήτησης εποπτικού υλικού σε μία βιβλιοθήκη. Την ίδια στιγμή, κρατούν και επικοινωνούν με τις ηλεκτρονικές συσκευές τους (έξυπνα τηλέφωνα και φορητούς υπολογιστές) στις οποίες καταφεύγουν για να ανακαλύψουν, να διευκρινίσουν ή να διανείμουν την ψηφιακά αναδυόμενη «γνώση».

Οι παραπάνω αναφορές δεν θα μπορούσαν να καταγραφούν αν ο Tim Berners-Lee (2002) δεν οραματιζόταν τον Ιστό (Web) ως το ψηφιακό πεδίο στο οποίο τα πάντα θα συνδέονται μεταξύ τους (...) και το οποίο γεννάει πολλά καινούρια εργαλεία κάνοντας όλες τις προηγούμενες μεθόδους εργασίας μας μία μόνο από τις πολλές κατηγορίες εργαλείων που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε» (σ. 17-18). Για να καταλήξει ότι «ο Ιστός έπρεπε να αποτελέσει ένα κομμάτι του ιστού της ζωής που καθημερινά υφαίνουμε.» (σ. 148).

Μάλιστα, φανταζόταν ότι ο καθένας θα έχει πρόσβαση άμεσα και διαισθητικά για να δέχεται αλλά και για να δημιουργεί πληροφορίες στο πλαίσιο μιας αμφίδρομης επικοινωνίας και εξ αποστάσεως συνεργασίας που θα εξυπηρετείται μέσω του Διαδικτύου (Internet), δηλαδή ενός δικτύου δικτύων. Το Διαδίκτυο, πράγματι, ως τεχνολογική εφεύρεση πέτυχε να ενθυλακώσει όχι μόνο τη γνώση των δημιουργών του, για τη διανομή της εκθετικά διογκούμενης γνώσης, αλλά να εξυπηρετεί και την

ανάγκη του ανθρώπου για εξ αποστάσεως επικοινωνία. Γι' αυτό το λόγο έτυχε ραγδαίας αποδοχής και συνέβαλε στη δημιουργία της Κοινωνίας της Πληροφορίας (Τσέλιος, 2007).

Στην εκπαίδευση, όπως και σε άλλους τομείς, ο Ιστός μείωσε το κόστος της οικονομικής και τεχνικής συμμετοχής και πρόσφερε την πρόσβαση σε υλικό το οποίο ήταν προηγουμένως ιδιόκτητο και απαιτούσε συγκεκριμένες πλατφόρμες (Davis, 2007). Σύμφωνα με τον Τσέλιο (2007) οι μετασχηματισμοί στην εκπαιδευτική διαδικασία συντελούνται λόγω των τεχνολογικών εξελίξεων που αναδεικνύουν καινοφανείς δυνατότητες εξέλιξης. Οι χωροχρονικοί περιορισμοί των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων καταργούνται, τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα αναδιαμορφώνονται και οι ρόλοι διδασκόντων και διδασκομένων αλλάζουν. Ο ρόλος του διδάσκοντος αλλάζει σε σύμβουλο μάθησης στοχεύοντας στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας. Η συνεργασία πραγματοποιείται πια σε σύγχρονο και ασύγχρονο περιβάλλον με τη βοήθεια ψηφιακών εργαλείων που διαμεσολαβούν την αλληλεπίδραση των δρώντων υποκειμένων στη μαθησιακή διαδικασία.

Η επιστήμη, λοιπόν, των Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφοριών (ΤΠΕ) ασχολείται με την πληροφορία, τους υπολογισμούς και την εφαρμογή τους σε υπολογιστικά συστήματα και διαρθρώνεται σε διάφορα θεματικά πεδία, όπως στα υπολογιστικά συστήματα ή στην επικοινωνία του ανθρώπου με τη μηχανή (Ψυχάρης, 2009). Η χρήση τους στην εκπαίδευση θεωρείται αρκετά σημαντική καθώς υποστηρίζει και βελτιώνει τις εγκαθιδρυμένες διδακτικές πρακτικές εντός και εκτός τάξης, χρησιμοποιείται ως επικοινωνιακή πλατφόρμα και εικονικό περιβάλλον για τη διαμοίραση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενισχύει την ανάπτυξη των βαθέων μαθησιακών δεξιοτήτων, όπως του αναστοχασμού, και τέλος χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία βασικών ζωτικών ψηφιακών δεξιοτήτων για την μεταλαμπάδευση των γενικών αρχών των τεχνολογικών εξελίξεων (Davis, 2007).

2. Από τον Ιστό 1.0 στον Ιστό 2.0: Ακαδημαϊκή Γραφή και Ιστολόγιο

Ακόμα και κατά το πέρασμα από τον Ιστό 1.0 (Web 1.0), όπου ο χρήστης ήταν παθητικός καταναλωτής της πληροφορίας χωρίς τη δυνατότητα εμπλοκής, στον Ιστό 2.0 (Web 2.0) -όρος που επινοήθηκε από τον Dale Dougherty το 2004- ο Ιστός δεν έχασε τον αρχικό στόχο του, της σύνδεσης και της συνεργασίας των ανθρώπων σ' ένα άμεσο αλληλεπιδραστικό, συνεργατικό και υπερκειμενικό περιβάλλον, όπως τον επιθυμούσε ο Berners-Lee (Laningham, 2006). Ο Ιστός 2.0 αποτελεί περισσότερο

συνέπεια ενός εφαρμοσμένου για χρόνια Ιστού με υπηρεσίες που βασίζονται στο Διαδίκτυο και στον ίδιο τον Ιστό. Σύμφωνα με τον Andersen (2007), ο καθένας προσθέτει ή δημιουργεί στο χώρο της πληροφορίας (κοινωνικά δικτυωμένος Ιστός).

Στο περιβάλλον αυτό εμφανίστηκαν τεχνολογίες για παράδειγμα το wiki, το e-portfolio και το web-blog ή blog (ιστολόγιο). Ο τελευταίος όρος επινοήθηκε από τον John Bargerto 1997 και αναφερόταν σε μια ιστοσελίδα η οποία συνίστατο από αναρτήσεις (posts) που εμπεριέχουν είτε πληροφορίες είτε προσωπικές καταχωρίσεις και εμφανίζονται με χρονολογική σειρά με την πιο πρόσφατη ως πρώτη αλλά και σχόλια (comments) στο κάτω μέρος. Ο Benkler (2006) θεωρεί τις διαδικασίες αυτές ως μια ζυγισμένη συζήτηση μεταξύ ενός πρωταρχικού συγγραφέα και μιας ομάδας δευτερευόντων συνεισφερόντων που επικοινωνούν με αναρίθμητους αναγνώστες.

Στην ανάπτυξη του ιστολογίου συνέβαλε η εξέλιξη των ψηφιακών εργαλείων για την εύκολη παραγωγή και διατήρηση των αναρτήσεων. Η αμεσότητα (immediacy) (Andersen, 2007·Davis, 2007) σχετικά με το χρόνο συγγραφής και ανάρτησης (ωριαία, ημερήσια, εβδομαδιαία), η κατηγοριοποίηση μέσω μίας-δύο λέξεων (tag) κάτω από το ιστολόγιο σε κατάλογο με αντίστοιχα άρθρα και η σύνδεση (linking) συμβάλλει στην εμφάνιση της μπλογκόσφαιρας (blogosphere), όλου του κόσμου των ιστολογιογράφων, καθώς μόνιμα αντίγραφα της καταχώρησης αποθηκεύονται στην περιοχή μόνιμων συνδέσμων permalink. Τέλος, κάποιος θα μπορούσε να διακρίνει το blogroll με διευθύνσεις ιστοσελίδων που αποτελούν προσωπική επιλογή του ιστολογιογράφου (Mewburn & Tomson, 2013) όπως και την αναδημοσίευση (syndication) που συγκεντρώνει μέσω του Really Simple Syndication (RSS) τους τίτλους από νέες αναρτήσεις που πραγματοποιούνται σε επιλεγμένα ιστολόγια (Downes, 2009).

Οι υπολογιστικές αυτές δυνατότητες έγιναν αντικείμενο μελέτης και εφαρμογής από διάφορες θεωρίες (συμπεριφοριστικές, γνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές) όπως και μοντέλα ανάλυσης της συμμετοχής σε συνεργατικά περιβάλλοντα, για παράδειγμα από το Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry). Σ' όλες όμως τις θεωρίες και τα μοντέλα, διαπιστώνεται πολύ ισχυρή η πίστη ότι η γνώση οικοδομείται σταδιακά σε κοινωνικό επίπεδο, δηλαδή συνδυάζοντας τις εποικοδομιστικές θεωρίες (Piaget, Bruner, κλπ.) που αναφέρονται στη δημιουργία αυθεντικών περιβαλλόντων μαθησιακών καταστάσεων και τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (Vygotsky, Luria, κλπ.) που σχετίζονται με την ατομική γνωστική οικοδόμηση όσο και τη χρήση της γλώσσας.

Κυρίαρχες έννοιες αποτελούν η αλληλεπίδραση (interaction) και η συνεργατική μάθηση (collaborative learning) μέσω της δημόσιας έκφρασης και επεξεργασίας σκέψεων (Κόμης, 2004). Η αλληλεπίδραση του χρήστη με το υπολογιστικό περιβάλλον δίνει την ώθηση στην μεταγνωστική ανάπτυξη¹ (Ψυχάρης, 2009), ενώ η συνεργασία στην ιδανικής της εκδοχή περιλαμβάνει την αμοιβαία εμπλοκή των μαθητών σε μια συντονισμένη επίλυση από κοινού ενός προβλήματος ή σε μια προσπάθεια κατάκτησης νέων γνώσεων (Τζιμογιάννης, 2017). Κάποιοι επιστήμονες αναφέρονται ήδη στην Παιδαγωγική 2.0 η οποία βασίζεται στη συμμετοχή, εξατομίκευση και δημιουργικότητα.

Τα εμπλουτισμένα με διάφορα τεχνολογικά μέσα περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης τα οποία συνεπικουρούν την αλληλεπιδραστική μάθηση είναι ο παγκόσμιος ιστός (World Wide Web) και τα περιβάλλοντα δημοσίων συζητήσεων (forums) και παιχνιδιού με πολλούς χρήστες (Multi-User Dungeons).

Αρκετοί, λοιπόν, διδάσκοντες εισήγαγαν το εκπαιδευτικό ιστολόγιο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, στην πρωτοβάθμια (Tse, Yuen, Loh, Lam & Ng, 2010) και συγκεκριμένα για την μελέτη της βελτίωσης της γραφής είτε ως δεξιότητας γενικά (McGrail & Davis, 2011) είτε ως αφηγηματικής γραφής (Wong & Hew, 2012). Επιπλέον, εισήχθη στην δευτεροβάθμια για την μελέτη της επίδρασης της συνεργατικής αλληλεπίδρασης στη διαμόρφωση μιας Κοινότητας Διερεύνησης στο πλαίσιο της οποίας προωθείται κοινωνική οικοδόμηση της σκέψης, η κριτική σκέψη και η νοηματοδοτούμενη μάθηση (Αγγέλαινα & Τζιμογιάννης, 2010· Jimoyiannis & Angelaina, 2012· Pifarré, Guijosa & Argelagós, 2014). Εκτός από αυτές τις εφαρμογές, το ιστολόγιο χρησιμοποιήθηκε και στην επαγγελματική εκπαίδευση είτε ως διδακτικό εργαλείο βελτίωσης της μητρικής γλώσσας ή της δεξιότητας της γραφής αντίστοιχα (Lou, Wu, Shih & Tseng, 2010· Marsden & Piggot-Irvine, 2012).

Ο Tapscott (1998) πρόβλεψε ότι ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα που θα επηρεαστεί και θα αλλάξει από την εισβολή αυτών των αλλαγών είναι το πανεπιστήμιο. Οι Mewburn και Thomson, (2013) σε έρευνα που διεξήγαγαν για τη χρήση των ιστολογίων στην ανώτατη εκπαίδευση από τους διδάσκοντες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το ιστολόγιο χρησιμοποιείται από τους πανεπιστημιακούς ως

¹Μεταγνωστισμός: όρος που σχετίζεται με υψηλού επιπέδου νοητική δραστηριότητα που αφορά τη γνώση και τον έλεγχο της από τον εκπαιδευόμενο (Ψυχάρης, 2009). Στις ηλεκτρονικές μαθησιακές κοινότητες σχετίζεται με γνώσεις και δεξιότητες που ελέγχουν και παρακολουθούν με τις έκδηλες γνωστικές διαδικασίες του ατόμου αλλά και των άλλων (Akyol & Garrison, 2011). *Η μεταγνώση σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα του ατόμου να επιδρά, να κατανοεί, και να ρυθμίζει τη διαδικασία μάθησης*» (Θεοδοσίου & Παπαϊωάννου, 2006. σ. 149)

οικονομία δώρου (gift economy) για τη διάχυση της γνώσης και τοδιαδικτυακό μέντορινγκ (online mentoring), αλλά και ως εικονικό δωμάτιο προσωπικού (virtual staffroom) για συζητήσεις σε παγκόσμιο επίπεδο.

Στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής μάθησης (online learning) που υλοποιείται χωρίς καθοδήγηση από τον διδάσκοντα αλλά απαιτεί μαθησιακή ετοιμότητα και αυτόκατευθυνόμενη ενασχόληση από τον φοιτητή, η ρητορική για την εγγενή πολυπλοκότητα του γραπτού κειμένου κατά την αξιολόγηση της ακαδημαϊκής γραφής των φοιτητών με τη βαθμιαία αλλαγή εστίασης από το παραγόμενο κείμενο στον τρόπο προσέγγισης του (Matsuda, 2003) θα μπορούσε να συνδυαστεί και με τα αναπάντητα ερωτήματα, σύμφωνα με τους Nackerud & Scaletta (2008), σχετικά με το νέο είδος της ακαδημαϊκής γραφής, την ιδιωτικότητα, την πνευματική ιδιοκτησία και την αξιοπιστία των αναρτήσεων.

Επιπροσθέτως, θέμα προς συζήτηση αποτελεί η περιορισμένη αλληλεπίδραση από το περιεχόμενο των αναρτήσεων (Deng & Yeun, 2011) και γενικά η αναζήτηση των χαρακτηριστικών του ακαδημαϊκού ιστολόγιου, λαμβάνοντας υπόψη τη διεύρυνση της μπλογκόσφαιρας (Murray, Hourigan & Jeanneau, 2007). Στην έρευνα, που πραγματοποιήθηκε από τους τελευταίους, διαπιστώθηκε ότι το ιστολόγιο χρησιμοποιείται ως το μέσο για ατομική έκφραση, ανάλυση και αναστοχασμό στο πλαίσιο της φοιτητικής ακαδημαϊκής γραφής.

Επίσης, σύμφωνα με τον Brake (2009), τα ιστολόγια προσφέρουν πολλαπλούς τρόπους αλληλεπίδρασης των ιστολογιογράφων με τους αναγνώστες τους ακόμα και αν οι τελευταίοι είναι «ακαθόριστοι» και συνεισφέρουν κατά τον Sayed (2010) αφενός στην καλλιέργεια της πειθούς του ακαδημαϊκού λόγου μέσω των σχολίων και αφετέρου στην βελτίωση της αλληλεπίδρασης και της συνεργατικής μάθησης.

Η δυνατότητα που προσφέρει το ιστολόγιο για ενασχόληση με την ακαδημαϊκή γραφή πέρα από το διδακτικό χρόνο και τον χώρο της αίθουσας, θα μπορούσε να λειτουργήσει ως κίνητρο για πρόσθετη ή εναλλακτική καλλιέργεια της γραφής. Επίσης, οι σύνδεσμοι (linkages) και τα δίκτυα που διαμορφώνονται, συμβάλλουν στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητευομένων και στην γραπτή έκφραση ιδεών και συναισθημάτων. Τέλος, τα ιστολόγια προσφέρουν στους φοιτητές έναν τρόπο εξάσκησης στη γραφή και αναστοχασμού λόγω των σχολίων των συμφοιτητών τους (Nepomuceno, 2011).

Η Κοινότητα Μάθησης (learning community), λοιπόν, που κατασκευάζεται μέσω των ιστολογίων, χαρακτηρίζεται τις περισσότερες φορές ως Κοινότητα

Διερεύνησης (Community of Inquiry) (Jimoyiannis & Angelaina, 2011). Το μοντέλο παρουσιάστηκε από τον Garrison (2000) και έχει ως στόχο την μελέτη και αναλυτική περιγραφή της συνεργατικής και εποικοδομιστικής μάθησης μέσω του κριτικού αναστοχασμού και του διαλόγου σε διαδικτυακό (on-line) περιβάλλον. Συνίσταται σε τρεις αλληλοεξαρτώμενες διαστάσεις με διακριτούς δείκτες χωρίς να παραβλέπεται και ο σημαντικός ρόλος της αλληλεπίδρασης. Οι διαστάσεις είναι, η Κοινωνική Παρουσία (Social Presence), η Γνωστική Παρουσία (Cognitive Presence) και η Διδακτική Παρουσία (Teaching Presence). Από την εμφάνιση του το μοντέλο έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και μάλιστα στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες (Arbaugh, 2013·Garrison, Anderson & Archer, 1999). Τα τελευταία χρόνια οι Sheak και Bidjerano (2010) προτείνουν τη συμπλήρωση του μοντέλου και με τη διάσταση της Μαθησιακής Παρουσίας (Learning Presence) για την οποία υπάρχουν ελάχιστες έρευνες.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι ερευνητές ενδιαφέρονται να μελετήσουν και να υποστηρίξουν διδάσκοντες και διδασκόμενους με την κατάλληλη γνώση ώστε το ιστολόγιο να αποτελέσει το κατάλληλο μέσο για τη μελέτη της καλλιέργειας της γραφής και ιδιαίτερα της ακαδημαϊκής μέσω της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας των συμμετεχόντων φοιτητών.

3. Η Έρευνα

3.1. Σημασία και Πρωτοτυπία της Έρευνας

Κατά την βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώθηκε ότι το ακαδημαϊκό εκπαιδευτικό ιστολόγιο είναι ένα ανοιχτό ερευνητικό ζήτημα. Επομένως, υπάρχει ανάγκη για ένα σταθερό θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο κατά τη διάρκεια των μελετών σχετικά με την εμπλοκή των φοιτητών σ' αυτό όταν ενσωματώνεται στα ακαδημαϊκά μαθησιακά περιβάλλοντα. Στην παρούσα έρευνα θα μελετηθεί και θα αξιολογηθεί κατά πόσο το ιστολόγιο λειτούργησε ως περιβάλλον ηλεκτρονικής ακαδημαϊκής γραφής και αν επιτεύχθηκε η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μέσω της ακαδημαϊκής γραφής στα επιστημονικά άρθρα του εκπαιδευτικού ιστολόγιου μεταπτυχιακών φοιτητών του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στο μάθημα «Ηλεκτρονική Μάθηση κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου 2015.

Η παρούσα μελέτη θα προσπαθήσει να καλύψει ένα μέρος του ερευνητικού κενού που υπάρχει στη βιβλιογραφία σχετικά με την συνεργατική διαδικτυακή καλλιέργεια της ακαδημαϊκής γραφής στην ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα όταν χρησιμοποιείται ένα νέο κοινωνικό μέσο δικτύωσης, όπως το ιστολόγιο, στο οποίο αναρτήθηκαν επιστημονικά κείμενα τα οποία σχολιάστηκαν από τους ομοτίμους. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να νοηματοδοτηθεί γενικότερα η εκπαιδευτική αξία, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η εφαρμογή και η έρευνα των ακαδημαϊκών ιστολογίων σε μεταπτυχιακό επίπεδο ειδικότερα, επεκτείνοντας υπάρχοντα αποτελέσματα σχετικά με την ατομική μαθησιακή παρουσία και αλληλεπίδραση σε αντίστοιχα ψηφιακά περιβάλλοντα (Jimoyiannis & Tsiotakis, 2017) στη νέα παγκοσμιοποιημένη εποχή της επικοινωνίας.

3.2. Συνοπτική Παρουσίαση της Έρευνας

Σύμφωνα με τους Αγγέλαινα & Τζιμογιάννης, (2010), επειδή δεν υπάρχει στη βιβλιογραφία ένα καθιερωμένο θεωρητικό πλαίσιο μελέτης και ανάλυσης της συμμετοχής των διδασκομένων σε εκπαιδευτικά ιστολόγια και συγκεκριμένα των μαθησιακών διαδικασιών που συντελούνται, η ποιοτική έρευνα των ακαδημαϊκών άρθρων και των σχολίων των φοιτητών της έρευνας θα πραγματοποιηθεί με τη χρήση του παιδαγωγικού μοντέλου της Κοινότητας Διερεύνησης(CoI) και των διαστάσεών της (Garrison, Anderson, & Archer, 2000), προκειμένου να φανεί η κοινωνική αλληλεπίδραση. Επίσης, η έρευνα θα εξετάσει και τους δείκτες και τις κατηγορίες της νέας διάστασης της Μαθησιακής Παρουσίας (Learning Presence) (Shea & Bidjerano, 2010· 2012).

Το προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο έρευνας και ανάλυσης υπερτερεί ως προς το γεγονός ότι δεν εξετάζει το ιστολόγιο ως έναν χώρο συλλογής και αποθήκευσης μαθησιακών τεχνουργημάτων, δυνατότητα που προσφέρεται και από άλλα μέσα, αλλά έχει ως στόχο να παρουσιάσει την παιδαγωγική σχέση μεταξύ της γνώσης του περιεχομένου και του μαθησιακού χώρου (Jimoyiannis & Tsiotakis, 2016).

Εικάζουμε λοιπόν ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές έχουν κατακτήσει και καλλιεργήσει μαθησιακές, γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες. Επομένως, θα μελετηθεί η αποτελεσματικότητα της ηλεκτρονικής ακαδημαϊκής γραφής στο ιστολόγιο του μεταπτυχιακού προγράμματος και θα αναλυθεί η αυτοκατευθυνόμενη και αυτορρυθμιζόμενη παρουσία των φοιτητών στο πλαίσιο μίας μαθησιακής κοινότητας πρακτικής.

4. Δομή της Διπλωματικής Εργασίας

Η διπλωματική εργασία θα αναπτυχθεί σε έξι κεφάλαια. Η διάρθρωσή της είναι η εξής: στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται λεπτομερώς τα θεωρητικά ευρήματα των εννοιών που δομούν το πλαίσιο σχεδιασμού της έρευνας. Δίδονται οι ορισμοί της Ακαδημαϊκής Γραφής (Ενότητα 2.1) και της Ηλεκτρονικής Μάθησης (Ενότητα 2.2.). Παρουσιάζονται τα Μοντέλα Ηλεκτρονικής Μάθησης (Ενότητα 2.2.2.) που υποστηρίζουν και ενισχύουν την Ηλεκτρονική Μάθηση, όπως το Μοντέλο Ανάλυσης Περιεχομένου, το Μοντέλο Κοινότητας Διερεύνησης και η διάσταση της Μαθησιακής Παρουσίας και Αυτορρύθμισης. Επίσης, γίνεται παρουσίαση του Ιστού 2.0 (Ενότητα 2.3.) και της αναδυόμενης Παιδαγωγικής 2.0. Ξεχωριστή ενότητα αποτελούν τα Κοινωνικά Μέσα (Ενότητα 2.3.) και συγκεκριμένα η παρουσίαση του Ιστολογίου (υποενότητα 2.4.1.).

Στο τρίτο μέρος, πραγματοποιείται η ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με την Ακαδημαϊκή Γραφή (Ενότητα 3.1.) καθώς και με το ρόλο του Ιστολογίου στην καλλιέργειά της στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Ενότητα 3.2.). Επιπλέον, παρουσιάζονται τα μεθοδολογικά ζητήματα της Έρευνας και της Μελέτης του εκπαιδευτικού ιστολογίου και τίθενται ο Ερευνητικός Σκοπός και τα Ερευνητικά Ερωτήματα (Ενότητα 3.3.1.) της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας.

Στο τέταρτο μέρος αναλύονται τα μεθοδολογικά ζητήματα της παρούσας έρευνας (Ενότητα 4.1), όπως το Ιστολόγιο (Ενότητα 4.2.) εφαρμογής της Έρευνας, η Διαδικασία (Ενότητα 4.3.), το Δείγμα (Ενότητα 4.4.) και τα Ερευνητικά Εργαλεία (Ενότητα 4.5.) που χρησιμοποιήθηκαν. Στο πέμπτο μέρος παρουσιάζονται τα ευρήματα της Ανάλυσης Περιεχομένου, της Κοινότητας Διερεύνησης και της Μαθησιακής Παρουσίας-Αυτορρύθμισης, σχολιάζεται αναλυτικά, αν το ακαδημαϊκό ιστολόγιο λειτούργησε ως περιβάλλον ακαδημαϊκής γραφής και αν επιτεύχθηκε αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων φοιτητών κατά τη διάρκεια συγγραφής και σχολιασμού επιστημονικών άρθρων. Στο έκτο και τελευταίο μέρος συνοψίζονται τα Συμπεράσματα και προτείνονται ζητήματα για μελλοντική επιστημονική έρευνα σχετικά με την ηλεκτρονική ακαδημαϊκή γραφή.

Κεφάλαιο 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1. Ακαδημαϊκή γραφή

Ως ακαδημαϊκή γραφή ορίζεται η δεξιότητα οποιουδήποτε ανήκει στην επιστημονική κοινότητα να υλοποιεί επιστημονική έρευνα για ένα πρόβλημα συνδυάζοντας το λογικό συλλογισμό με άλλα χαρακτηριστικά που οδηγούν σε ένα σύστημα επίλυσης του. Τη χαρακτηρίζει η συστηματικότητα και η μέθοδος, ο έλεγχος και η αντικειμενικότητα, η επαληθευσσιμότητα και η επαναληψιμότητα και τέλος η γενίκευση.

Τα κυριότερα είδη είναι: Έκθεση, Βιβλιογραφική αναφορά/έκθεση, Εργαστηριακή αναφορά, Διπλωματική Εργασία, Μεταπτυχιακή εργασία, Διδακτορική διατριβή, Επιστημονικό άρθρο, Παρουσίαση αφίσας και η Ερευνητική πρόταση («Κεφάλαιο 1: Είδη ακαδημαϊκής γραφής», χ.η.).

Είναι σημαντικό, βεβαίως, όταν ολοκληρωθεί η συγγραφή μιας εργασίας, ο αναγνώστης είτε ειδικός είτε όχι (Arcenci, 2004) να αντιλαμβάνεται το μήνυμα του συγγραφέα σε διάφορα σημεία του κειμένου, όπως στον τίτλο (Alexandrow & Hennerici, 2007). Ακόμα, η αφήγηση να προσιδιάζει στην ιστορική (Minto, 1998) και η επιχειρηματολογία να είναι ισχυρή (Morrison-Saunders, 2015). Καθώς αποτελεί το βασικό πυρήνα ανάπτυξης της θέσης, πρέπει να στηρίζεται σε λογικά τοποθετημένες αιτιολογήσεις και τεκμήρια για να υποστηρίζει πιο σύνθετες σκέψεις και για την ανάλυση και αξιολόγηση του περιεχομένου της γνώσης (Wingate, 2012).

Η γλώσσα όμως, καθώς διαφέρει ανάλογα με το είδος του κειμένου, χρησιμοποιεί, κατά τον Hyland (2002), εκφράσεις (μικροεπίπεδο) και όχι προτάσεις (μακροεπίπεδο) διαφορετικής στόχευσης. Οι κειμενικές εκφράσεις καθοδηγούν τον αναγνώστη ενδοκειμενικά ή σε εξωκειμενικά σε βιβλιογραφικές αναφορές, οι φυσικές συσχετίζονται με ερευνητικές διαδικασίες ή δράσεις στον πραγματικό κόσμο και οι γνωστικές εκφράσεις αφορούν το ρητορικό, emphaticό και σύνθετο λόγο. Δεν παραλείπεται και η δεοντολογική διατύπωση-φράση για τη διεκδίκηση από το συγγραφέα της ατομικής υποχρέωσης. Η Webb (1992) και ο Morrison-Saunders (2015) υποστηρίζει ότι, ενώ η χρήση του τρίτου προσώπου των ρημάτων και η παθητική φωνή προσδίδουν αντικειμενικότητα και αμεροληψία, το πρώτο πρόσωπο και η ενεργητική φωνή αποκαλύπτουν το συγγραφέα και τη δικαιολόγηση συγκεκριμένων επιλογών, ενώ ο Zorbas (2014) προτείνει τη διδασκαλία και της

ενεργητικής αλλά και της παθητικής σύνταξης με ιδιαίτερη έμφαση στη δεύτερη διότι συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής γραφής.

Το ακαδημαϊκό τοπίο αλλάζει πολύ γρήγορα συμβαδίζοντας με τις τεχνολογικές εξελίξεις οι οποίες επηρεάζουν άρδην την παραγόμενη ακαδημαϊκή γνώση αλλά και τον τρόπο διάχυσης της. Η ακαδημαϊκή κοινότητα και το νέο ψηφιακό προφίλ του ακαδημαϊκού, που προβάλλεται στο διαδίκτυο και στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης είτε του πανεπιστημίου είτε του προσωπικού του λογαριασμού, τον βοηθούν να είναι ενήμερος για τις εξελίξεις του επιστημονικού τους πεδίου, αλλά και να είναι μέλος δικτύων με ομότιμους από όλο τον κόσμο.

Σύμφωνα με τους Barton και McCulloch (2018) νέα ακαδημαϊκά γραπτά είδη προέκυψαν και στους τρεις τομείς των ακαδημαϊκών υποχρεώσεων των διδασκόντων, δηλαδή στην ακαδημαϊκή, διδακτική και διοικητική εργασία. Συγκεκριμένα, τα επιστημονικά άρθρα, οι μονογραφίες και οι εισηγήσεις συνεδρίων εκπονούνται και διεκπεραιώνονται ταυτόχρονα με διαφάνειες παρουσιάσεων και σημειώσεις της διάλεξης και ανατροφοδότηση στους φοιτητές χωρίς να παραλείπονται οι αναφορές και οι σημειώσεις συναντήσεων αντίστοιχα. Κάποια από αυτά τα κείμενα ονομάζονται υβριδικά καθώς συνδυάζουν χαρακτηριστικά από δύο ή περισσότερα είδη, όπως αυτά που αναρτώνται στα ιστολόγια.

Παρόμοιες περίπου αλλαγές διαπιστώνονται και για τους φοιτητές. Σύμφωνα με την Goodfellow (2005):

η συγγραφή αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εισαγωγής των φοιτητών στην ακαδημαϊκή κουλτούρα και στο σύνολο των γνωστικών πεδίων και είναι ο κύριος τρόπος με τον οποίο αποδεικνύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και την καταλληλότητά τους για διαπίστευση. Σε πολλά μαθήματα η ανάπτυξη της ικανότητας της γραφής ενός φοιτητή έχει καταστεί πρακτικά συνώνυμη με την απόκτηση γνώσης(σ. 481).

Όσον αφορά την συνεργατική ψηφιακή γραφή, οι Page και Reynolds (2015) επικεντρωμένοι στο μαθησιακό και εκπαιδευτικό ρόλο του wiki, διαπίστωσαν ότι η συνεργατική γραφή σ' αυτό το μέσο μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων και πρακτικών κοινωνικής γραφής στην ανώτατη εκπαίδευση και ταυτόχρονα στην κατάκτηση της γνώσης των διδασκομένων αντικειμένων. Ως συνεργατική γραφή, με τη στενή έννοια, θεωρείται η ατομική, παράλληλη, εναλλασσόμενη ή διαμοιραζόμενη ομαδικά παραγωγή ενός κειμένου είτε δια ζώσης

είτε διαδικτυακά και με την ευρύτερη έννοια η συμμετοχική παραγωγή. Αυτό δεν αφορά αποκλειστικά τη συγγραφή αλλά και το σχεδιασμό, την αναθεώρηση και άλλες δραστηριότητες (Hynninen, 2018). Κατά τον Jimoyiannis (2015) το παραγόμενο μαθησιακό προϊόν, Περιεχόμενο 2.0, αντικατοπτρίζεται κατ' αυτόν τον τρόπο, όπως και η μαθησιακή διαδικασία σε ηλεκτρονικό συνεργατικό περιβάλλον.

Συμπληρωματικά, κατά τον Novakovich, (2015), η συνεργατική συγγραφή στα διαδικτυακά ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, ειδικότερα στα ιστολόγια, και ο συνδυασμός ή η τυπολογία των κριτικών σχολίων είχαν θετική επιρροή στην ποιότητα της γραφής μέσω του αναστοχασμού των ατομικών ή των σχολίων των άλλων. Τέλος, οι Pham και Usaha, (2016) σε μελέτη που διεξήγαγαν στα ψηφιακά σχόλια φοιτητών σε ιστολόγιο, διαπίστωσαν ότι βοήθησαν τους τελευταίους να βελτιώσουν τα ακαδημαϊκά κείμενά τους και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι αναθεωρήσεις που πραγματοποιούσαν σε επίπεδο πρότασης ή παραγράφου δεν θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν χωρίς την υπόδειξη των συμφοιτητών τους.

Καταλήγοντας, τα μαθησιακά περιβάλλοντα της ανώτατης εκπαίδευσης υφίστανται αλλαγές λόγω των κοινωνικών και τεχνολογικών αλλαγών, αυξάνοντας τη διασύνδεση, τη συνεργασία και τη δυνατότητα έκφρασης των συμμετεχόντων (Brown, Jacobsen & Lambert, 2014). Τα αποτελέσματα της σύγχρονης έρευνας συγκλίνουν στο γενικότερο συμπέρασμα ότι στη μαθητο-κεντρική και εποικοδομιστική διαδικασία κατάκτησης και μετάδοσης της γνώσης με τη μεσολάβηση των σύγχρονων ΤΠΕ η ακαδημαϊκή γραφή καλλιεργεί και αναπτύσσει νέα είδη σε νέους τεχνολογικούς τόπους και με διαφορετικούς τρόπους απ' ό,τι παλαιότερα, προσφέροντας η-ορατότητα (e-visibility) της γνώσης σε παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο (Mur-Deñas, 2018).

Επιβάλλεται, λοιπόν, η μελέτη του νέου είδους της ακαδημαϊκής γραφής, όπως αυτή κατασκευάζεται και διαμορφώνεται συνεργατικά με τη βοήθεια των καινοτόμων τεχνολογιών σε μια κοινότητα μάθησης και μάλιστα σε μία σειρά μαθημάτων μεικτής μάθησης, δηλαδή δια ζώσης και ηλεκτρονικής με ιστολόγιο, εφόσον προσφέρει κοινό τόπο ψηφιακής συνεργασίας, συζήτησης και αποθήκευσης επιστημονικών κειμένων.

2.2. Ηλεκτρονική Μάθηση

Οι νέες ψηφιακές εφαρμογές και συσκευές, που αναδύονται και υιοθετούνται ταχύτατα στη σύγχρονη εποχή, έχουν αλλάξει σημαντικά το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο διδάσκων και ο διδασκόμενος έχουν στη διάθεσή τους καινούριους τρόπους προσέγγισης και κατάκτησης της γνώσης συμμορφούμενοι με τα προστάγματα της Διά Βίου Μάθησης, όπως αυτά καταγράφονται από εθνικούς και υπερεθνικούς οργανισμούς στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της Κοινωνίας της Γνώσης («Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»), 2009).

Η Ηλεκτρονική Μάθηση με τον πολυσχιδή χαρακτήρα της που διαφαίνεται στους ξενόγλωσσους όρους που της αποδίδονται, όπως e-learning, electronic learning, networked learning (δικτυακή ή δικτυωμένη μάθηση), online learning (αποκλειστικά μέσω διαδικτύου ή κινητών συσκευών), web-based learning (βασίζεται στον Ιστό) και virtual learning (εικονική μάθηση), δεν πρέπει να συγχέεται με την από απόσταση εκπαίδευση (Τζιμογιάννης, 2017). Αποτελεί ολοκλήρωση της διασύνδεσης (αλληλεπίδρασης και διαλόγου) και της ασύγχρονης επικοινωνίας (αυτονομίας) δημιουργώντας δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης μέσω του πολυμεσικού τρόπου αξιοποίησης της πληροφορίας (πολυμεσικό μαθησιακό υλικό).

Σύμφωνα με τον Τζιμογιάννη (2017) η Ηλεκτρονική Μάθηση στηρίζεται στις εξής αρχές:

α. Η ατομική και κοινωνική οικοδόμηση της γνώσης επιτυγχάνεται μέσω μιας ενεργούς διαδικασίας οικοδόμησης εννοιών και νοημάτων αξιοποιώντας την εμπειρία και την αλληλεπίδραση με άλλους.

β. Οι ενέργειες και οι αντιλήψεις των ατόμων συμβάλλουν στην ολοκλήρωση της μάθησης και της συμπεριφοράς.

γ. Μέσω του διαλόγου οι μαθητευόμενοι διαπραγματεύονται την οικοδόμηση του νοήματος των ιδεών.

δ. Ο διάλογος, οι κοινωνικοί δεσμοί, τα εργαλεία και τα τεχνήματα διαμορφώνουν το πλαίσιο μάθησης εντός μιας κοινότητας.

ε. Δίκτυα διασυνδεδεμένων πόρων (ακόμη και μη ανθρώπινων πόρων) κατέχουν κατανομημένη τη γνώση. Ο εντοπισμός των κατάλληλων δικτύων, η ενεργή συμμετοχή σε αυτά και η δημιουργία κατάλληλων συνδέσεων υποστηρίζει τη συνεχή μάθηση.

Το γεγονός ότι οι τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται είναι προσιτές και οικείες σε ευρύτερες πληθυσμιακές ομάδες (affordability) και πανταχού παρούσες (ubiquitous) μέσω των κινητών συσκευών, προσδίδουν στην Ηλεκτρονική μάθηση τα χαρακτηριστικά της καινοτόμου και αναθεωρητικής μάθησης (disruptive) (στον ίδιο). Ο Fu (2013) συνοψίζοντας τα πλεονεκτήματα της εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, τονίζει ότι συντελούν σε ικανοποιητικό βαθμό στη βελτίωση της αξιολογικής ικανότητας των διδασκόμενων, δρουν υποστηρικτικά στη μαθητοκεντρική και αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση κατασκευάζοντας ένα δημιουργικό και συνεργατικό από απόσταση μαθησιακό περιβάλλον.

Βασισμένοι σε βιβλιογραφική επισκόπηση, οι Μακρή και Βλαχόπουλος (2017) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η τεχνολογική διάσταση της ηλεκτρονικής μάθησης, που συμπεριλαμβάνει σύγχρονα, ασύγχρονα και κινητά μέσα, εργαλεία και συσκευές, συμβάλλει στην επίτευξη της κατανεμημένης γνώσης (distributed learning) και στη συνεργατική ηλεκτρονική μάθηση (cooperative learning) για την επίλυση κάποιου προβλήματος. Μάλιστα, μέσω της παιδαγωγικής και επικοινωνιακής διάστασης η εικονική τάξη και η πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης, εφόσον δεν απαιτούν τη φυσική παρουσία των συμμετεχόντων, ενισχύουν το μαθητοκεντρικό ρόλο της ηλεκτρονικής μάθησης σε πιο ευέλικτες και καινοτόμες μορφές μάθησης.

Για το λόγο αυτό, προτάθηκε η ηλεκτρονική μάθηση να λειτουργήσει ενισχυτικά στην ανώτατη εκπαίδευση. Ο διδάσκων, για παράδειγμα, να αναλάβει το ρόλο του διαμεσολαβητή και υποστηρικτή της μάθησης, σύμφωνα με τους Brown και Adler (2008), στα νέα ανοιχτά συμμετοχικά μαθησιακά οικοσυστήματα που υποστηρίζουν την ενεργή και παθιασμένη Μάθηση 2.0.

2.2.1. Ηλεκτρονική μάθηση 2.0 (e-learning 2.0)

Η κυριαρχία του Διαδικτύου και του Ιστού τη δεκαετία του 1990 και η περιορισμένη δυνατότητα παραγωγής ψηφιακού υλικού από το χρήστη τον είχε μετατρέψει σε καταναλωτή πληροφοριών. Η κατάσταση άλλαξε ριζικά με την έλευση του Ιστού 2.0 ο οποίος λειτουργεί ακόμη ως μια δυναμική, ανοικτή, συμμετοχική τεχνολογική πλατφόρμα φιλοξενίας και δημιουργίας εφαρμογών κοινωνικής δικτύωσης (weblogs-blogs, wikis, podcasts, social bookmarking, Twitter κλπ.).

Το 2006 ο Downes καταγράφει την κυριαρχία του διαδικτύου και των Συστημάτων Διαχείρισης της Μάθησης (LMS) σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «δεν γράφονται δοκίμια, αλλά άρθρα σε ιστολόγια» (σ.

12). Το πέρασμα αυτό πραγματοποιήθηκε, αφού πρώτα το βιβλίο λειτούργησε συμπληρωματικά με τα πολυμέσα. Η εμφάνιση της ηλεκτρονικής μάθησης 1.0 (e-learning 1.0) μεταμόρφωσε χωρίς αξιόλογες αλλαγές το τοπίο της διδασκαλίας και της μάθησης εισάγοντας μαθησιακό υλικό στα Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης, επικοινωνιακά εργαλεία, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email), και τις αλληλεπιδραστικές ασκήσεις (Ebner, 2007).

Ο Downes (2005) εισήγαγε τον όρο ηλεκτρονική μάθηση 2.0 (e-learning 2.0) προβάλλοντας όχι την τεχνολογική επανάσταση, αλλά την κοινωνική πλευρά των νέων εφαρμογών του Παγκόσμιου Ιστού 2.0 στην εκπαίδευση. Με βάση τις αρχές του κονεκτιβισμού, υποστηρίζει ότι η μάθηση αποκτά έναν δημιουργικό χαρακτήρα καθώς το τεχνούργημα (artifact) που κατασκευάζεται, συσσωματώνεται στις προσωπικές εφαρμογές των διδασκομένων και διαμοιράζεται, επαναχρησιμοποιείται και ανακατασκευάζεται συνεργατικά και αλληλεπιδραστικά από άλλους χρήστες. Όλες αυτές οι λειτουργίες λαμβάνουν χώρα σε νοηματοδοτούμενες μαθησιακές δραστηριότητες οι οποίες συνεισφέρουν στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης (Τζιμογιάννης, 2017· De Wever, Mechant & Hautekeete, 2007).

Οι Koehler και Mishra (2006) υποστηρίζουν ότι στο διαρκώς μεταβαλλόμενο πεδίο της μάθησης και των αλλαγών που επιφέρει η τεχνολογία, επιτυχημένη διδασκαλία θεωρείται εκείνη που εξασφαλίζει την ισορροπία μεταξύ περιεχομένου, παιδαγωγικής, τεχνολογίας και διδασκαλίας/μάθησης. Αυτό το μοντέλο της Τεχνολογικής, Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (Technological Pedagogical, and Content Knowledge, TPACK) επεκτάθηκε ενσωματώνοντας χαρακτηριστικά του Ιστού 2.0 (Jimoyiannis, 2015) με το επιχείρημα ότι τα εργαλεία του Ιστού 2.0 μετασχηματίζουν το Περιεχόμενο σε Περιεχόμενο 2.0, το οποίο είναι διαμοιραζόμενο και μαθητο-παραγόμενο, και την Παιδαγωγική σε Παιδαγωγική 2.0, η οποία έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στην αυτο-κατευθυνόμενη, αναστοχαστική και συμμετοχική μάθηση.

Οι νέες σχέσεις, λοιπόν, που διαμορφώνονται, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους σχεδιαστές και τους διδάσκοντες προκειμένου να επιτευχθεί η κατάκτηση της γνώσης στο αναδυόμενο ηλεκτρονικό περιβάλλον, όπως και η δεξιότητα της ακαδημαϊκής γραφής (Goodfellow, 2005).

2.2.2. Μοντέλα Ηλεκτρονικής Μάθησης

Τα Μοντέλα Ηλεκτρονικής Μάθησης στηρίζονται σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές υποστήριξης της μάθησης από το σχεδιασμό τους μέχρι την υλοποίησή τους, παρέχοντας τη δυνατότητα μέσω συγκεκριμένης τεχνολογίας να μετρηθεί η επίδραση της αλληλεπίδρασης και της υποστήριξης (Mayes & De Freitas, 2004).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Τζιμογιάννη (2017, σ. 176) η υποστήριξη που παρέχεται στους διδάσκοντες περιλαμβάνει τέσσερα μέρη:

α. Θεωρητική θεμελίωση και επισκόπηση των ερευνών που σχετίζονται με το μοντέλο και την εφαρμογή του

β. Μελέτες περιπτώσεις (case studies)

γ. Πρακτικές οδηγίες εφαρμογής (how-to-go)

δ. Διακίνηση και διαμοίραση των εκπαιδευτικών και σχεδιαστικών εμπειριών με τη βοήθεια δικτυακών τόπων κλπ.

Το ιστολόγιο το οποίο μελετάμε σ' αυτήν την εργασία συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά των μοντέλων που είναι εστιασμένα στη μεταφορά γνώσης (e-teaching), σε ατομικές δραστηριότητες (e-learning), σε συνεργατικές δραστηριότητες (colaborative e-learning) και στην ανάπτυξη της κοινότητας μάθησης (communities of learning).

Οι φοιτητές στην ηλεκτρονική μάθηση εμπλέκονται συχνά σε συνεργατικές δραστηριότητες κατανόησης συγκεκριμένων επιστημονικών θεωριών ή ζητημάτων με τη βοήθεια της ακαδημαϊκής κοινότητας, δηλαδή και από τον καθηγητή-καθοδηγητή τους αλλά και τους συμμαθητές τους.

Παρακάτω θα παρουσιαστούν το Μοντέλο Ανάλυσης Περιεχομένου (Content Analysis), το Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry) και η Μαθησιακή Παρουσία και Αυτορρύθμιση, τα οποία χρησιμοποιούνται στη μελέτη της ηλεκτρονικής μάθησης.

2.2.2.1. Μοντέλο Ανάλυσης Περιεχομένου (Content Analysis)

Η Ανάλυση περιεχομένου εστιάζει στους τρόπους διαπραγμάτευσης των θεμάτων εντός του κειμένου αλλά και στη συχνότητα της εμφάνισής τους. Η αναζήτηση τους βασίζεται σε προκαθορισμένα ερωτήματα ή συστήματα κατηγοριών (Τσιώλης, 2015).

Η ανάλυση του περιεχομένου των μηνυμάτων των διδασκόμενων που αναρτώνται στις ασύγχρονες συζητήσεις, αναδεικνύει το τελικό συνεργατικό γνωστικό προϊόν μόνο μετά το τέλος των ηλεκτρονικών συζητήσεων. Πρόκειται, λοιπόν, για μια εποικοδομιστική διαπραγμάτευση της γνώσης η οποία στηρίζεται στην

κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Vygotsky. Ο Holsti (1969, όπ. αναφ. Stemler, 2001) ορίζει την ανάλυση περιεχομένου ως «κάθε τεχνική για την πραγματοποίηση συμπερασμάτων από αντικειμενική και συστηματική αναγνώριση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των μηνυμάτων».

Η Henri (1992) επηρέασε αυτού του είδους την ποιοτική ανάλυση προβάλλοντας τη θέση ότι μπορούμε μέσω αυτής να κατανοήσουμε τη μάθηση, επειδή αναδεικνύει τις γνωστικές διεργασίες, τους τρόπους προσέγγισης του θέματος προς διερεύνηση και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναδείχθηκαν (πώς μαθαίνουμε), αλλά και στο τι μαθαίνουμε. Πρότεινε το διαχωρισμό κάθε μηνύματος σε μονάδες νοημάτων (units of meaning) σύμφωνα με το περιεχόμενό τους για την ταξινόμησή τους και όχι το μήνυμα αυτό καθαυτό. Διέκρινε πέντε παραμέτρους αλληλεπίδρασης:

- α. τη συμμετοχική (ανάλογα με τον αριθμό των μηνυμάτων)
- β. την κοινωνική (ανάλογα με τις δηλώσεις που δεν σχετίζονται με εξεταζόμενο ζητούμενο),
- γ. την αλληλεπιδραστική (ανάλογα με την αλυσίδα των συνδεδεμένων μηνυμάτων)
- δ. τη γνωστική (ανάλογα με τις δηλώσεις που αποδεικνύουν γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν σχετικές με το εξεταζόμενο θέμα)
- ε. τη μεταγνωστική (ανάλογα με τις δηλώσεις που αποδεικνύουν γενικές γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν και αποδεικνύουν αυτορρύθμιση και αυτοέλεγχο (σ. 192).

Οι Gunawardena, Lowe και Anderson (1997) στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια της προσπάθειάς τους να περιγράψουν πόσο πολλαπλές είναι οι διαδικασίες οικοδόμησης της γνώσης σ' ένα εποικοδομητικό περιβάλλον, εφήρυν τον μεταφορικό όρο του μωσαϊκού (patchwork). Πρότειναν το μοντέλο ανάλυσης αλληλεπίδρασης (interaction analysis model) και ανάλυσης των συζητήσεων με βάση τον τύπο της γνωστικής δραστηριότητας, τα είδη των επιχειρημάτων, τους πόρους υλικού (προσωπικές εμπειρίες και βιβλιογραφικές αναφορές) και την απόδειξη της γνωστικής αλλαγής και της ατομικής οικοδόμησης της γνώσης (σ.412).

Το μοντέλο ανάλυσης της αλληλεπίδρασης εντοπίζει πέντε φάσεις (σ. 414):

1^η Φάση: **Διαμοίραση/Σύγκριση των πληροφοριών**: οι διδασκόμενοι παραθέτουν τις απόψεις τους, τις παρατηρήσεις τους, τις γνώσεις τους, παραδείγματα, συμφωνούν ή διαφωνούν με τους ομοτίμους

2^η Φάση: **Ανάδειξη και Διερεύνηση συμφωνίας:** οι διδασκόμενοι διαφωνούν, αναγνωρίζουν τη διαφωνία τους και προσπαθούν να εντοπίσουν τα σημεία διαφωνίας τους

3^η Φάση: **Συν-οικοδόμηση της γνώσης μέσω διαπραγμάτευσης του νοήματος:** οι διδασκόμενοι διαπραγματεύονται το περιεχόμενο των νέων εννοιών και προτείνουν τη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης

4^η Φάση: **Δοκιμή και αναθεώρηση της σύνθεσης:** οι διδασκόμενοι δοκιμάζουν και συγκρίνουν για επαλήθευση ή απόρριψη της νέας γνώσης με άλλα γνωστικά σχήματα ή προσωπικές εμπειρίες

5^η Φάση: **Συμφωνία δηλώσεων και εφαρμογή των νέων νοημάτων:** οι διδασκόμενοι συνοψίζουν τα επιχειρήματά τους και συμφωνούν, απόδειξη της οικοδόμησης της νέας γνώσης. Εφαρμόζουν τη νέα γνώση.

Η ανώτατη εκπαίδευση θεωρούσε ότι η κοινότητα συσχετίζεται με υψηλά επίπεδα μάθησης, αφού αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση να υποστηρίξει τη συνεργατική μάθηση και το διάλογο (discourse). Η μελέτη της Henri (1993) και η διαπίστωσή της για το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η γνωστική παρουσία στην ηλεκτρονική μάθηση, επηρέασε τον Garrison να μελετήσει και να παραδώσει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο έρευνας και μεθοδολογίας των ψηφιακών κοινοτήτων (Garrison & Arbaugh, 2007).

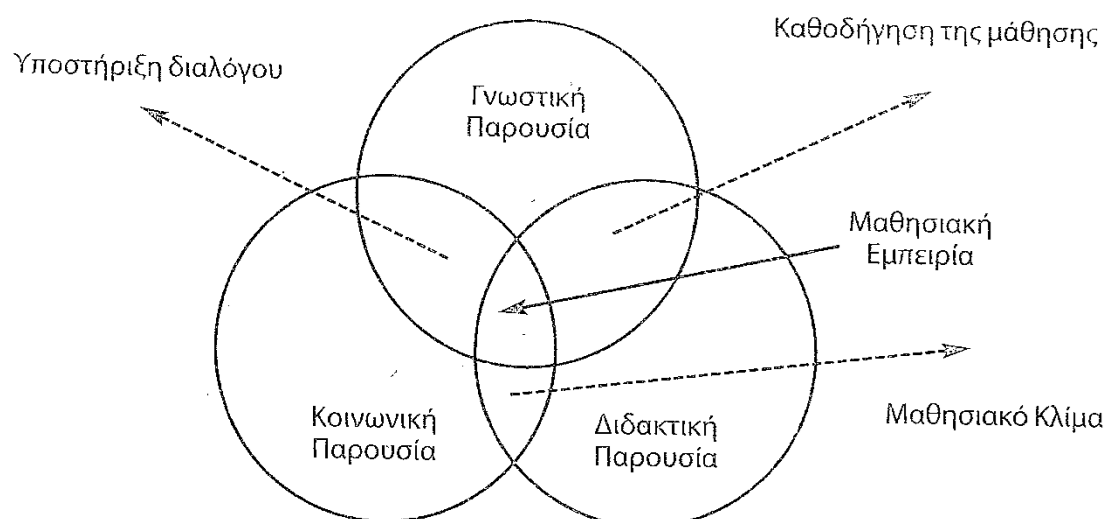
2.2.2.2. Μοντέλο Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry)

Η εμφάνιση και εισβολή των εκπαιδευτικών τεχνολογιών στην διαρκώς αυξανόμενα συνδεδεμένη κοινωνία επηρέασε τους διδακτικούς στόχους στην ανώτερη εκπαίδευση με όρους προσαρμοστικότητας (flexibility) και συνδεσιμότητας (connectivity) χωρίς να παραβλέπεται ο ακαδημαϊκός διάλογος και ο αναστοχασμός στην κοινότητα των μαθητευομένων.

Σύμφωνα με τους Garrison και Arbaugh (2007), ο ρόλος της κοινότητας αλληλεξαρτώμενων μαθητευομένων (community of learners) στην ανώτατη εκπαίδευση για την καλλιέργεια της συνεργατικής μάθησης και του διαλόγου που συσχετίζεται με τα υψηλά επίπεδα σκέψης και μάθησης, θεωρείται ουσιαστικός και ο διδασκόμενος μετατρέπεται σε *«διαπραγματευτή της ερμηνείας, διαγνώστη εσφαλμένων αντιλήψεων και αμφισβητία παραδεδεγμένων πεποιθήσεων»* (Garrison, 2011, σ. 22).

Η Henri το 1992 στρέφει το ενδιαφέρον της έρευνας της ηλεκτρονικής μάθησης από την κοινωνική παρουσία στη γνωστική διάστασή της. Οι Garrison, Anderson και Archer (2000) αναπτύσσουν ένα ενιαίο μοντέλο έρευνας το οποίο βασίζεται στη θεωρία του Dewey και τις εποικοδομιστικές θεωρήσεις, το οποίο ονομάστηκε Μοντέλο Κοινότητας Διερεύνησης.

Το μοντέλο αυτό αποτελείται από τρεις αμοιβαία συσχετιζόμενες διαστάσεις, την Κοινωνική Παρουσία (Social Presence), τη Διδακτική Παρουσία (Teaching Presence) και την Γνωστική Παρουσία (Cognitive Presence) (Σχήμα 2.2) με αντίστοιχες κατηγορίες και δείκτες για την κωδικοποίηση των κειμένων (Πίνακας 2.2). Τα χαρακτηριστικά του κάθε συμμετέχοντα και το είδος της ανατιθέμενης εργασίας καθορίζουν το βαθμό και τη φύση συμμετοχής (Garrison, 2011).



Σχήμα 2.1 Δομή της Κοινότητας Διερεύνησης (CoI)

Ως Κοινωνική Παρουσία (Social Presence) ορίζεται η ταύτιση των συμμετεχόντων με την υπόλοιπη κοινότητα και η επικοινωνία μέσω του γραπτού κειμένου σ' ένα περιβάλλον ανάπτυξης προσωπικών και αποτελεσματικών σχέσεων, οι οποίες, κυρίως στις ηλεκτρονικές κοινότητες, απαιτούν χρόνο με ενθαρρυντικό και υποστηρικτικό κλίμα σκεπτικισμού. Καθώς αυξάνονται οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις, αυτή ξεθωριάζει, αλλά η αμεσότητα (immediacy) που τη διακρίνει ιδιαίτερα σε κριτικές συζητήσεις, ενισχύει την αποδοχή, τη συνοχή και την αίσθηση του ανήκειν. Η κοινότητα βασίζεται σε κοινούς στόχους και έρευνα (Garrison & Arbaugh, 2007).

Σύμφωνα με τον Garrison (2011), το καλωσόρισμα και ο σεβασμός που εκφράζονται με λέξεις γραμμένες με κεφαλαία γράμματα ή εικονίδια διάθεσης

(emoticons), το χιούμορ, η αυτοαποκάλυψη και οι προσωπικές αναφορές για την εκπαιδευτική εμπειρία συντείνουν στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης (συναισθηματική έκφραση). Οι φιλοφρονήσεις, η στήριξη και η ενίσχυση, οι απαντήσεις σ' άλλους που αποτελούν την αφετηρία διαλόγου (ανοικτή επικοινωνία), οι προσφωνήσεις και η χρήση των προσωπικών, «εμείς», «εμάς» και των κτητικών αντωνυμιών, «δικό μας» ή της λέξης «ομάδα», η ενσυναίσθηση (συνεκτικότητα ομάδας) συμβάλλουν στη συνεργασία και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Arbaugh (2013) σε φοιτητές μεταπτυχιακού προγράμματος που παρεχόταν ηλεκτρονικά, διαπίστωσε το θετικό αντίκτυπο μεταξύ της Κοινωνικής Παρουσίας και των άλλων διαστάσεων της Κοινότητας Διερεύνησης για την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ παρατήρησε ότι η Κοινωνική Παρουσία λειτουργεί ως μεσολαβητής μεταξύ των άλλων δύο διαστάσεων. Στόχος της στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για να διερευνηθεί κριτικά η γνώση και να επιτευχθεί η ποιοτική αλληλεπίδραση σ' ένα συνεργατικό πλαίσιο (Νιάρη & Μαυροειδής, 2015).

Η δεύτερη διάσταση, η Γνωστική Παρουσία (Cognitive Presence), αναφέρεται στο γνωστικό περιβάλλον που διευκολύνει τον κριτικό διάλογο και υποστηρίζει τα υψηλότερα επίπεδα της σκέψης για την κατανόηση και επιβεβαίωση της νέας γνώσης. Θεμελιώνεται με την έννοια της κριτικής σκέψης (critical thinking) και της πρακτικής διερεύνησης (practical inquiry) του Dewey (Garrison & Arbaugh, 2007). Χαρακτηριστικά ο Garrison (2011) επισημαίνει ότι η γραπτή επικοινωνία που εμφανίζεται στα σχόλια ενός συνεργατικού ιστολογίου μπορεί να προσφέρει αξιόλογη ισορροπία μεταξύ του αναστοχασμού (reflective thinking) και του διαλόγου (discourse). Η διάσταση αυτή φαίνεται ότι είναι η πιο προκλητική να μελετηθεί και να αναπτυχθεί σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα (Garrison & Cleveland-Innes, 2005) και συσχετίζεται περισσότερο με τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες.

Οι κατηγορίες της γνωστικής παρουσίας που θα μπορούσαν να καταγραφούν (Garrison, 2011) είναι οι παρακάτω:

α. **Ενεργοποίηση** (triggering): πυροδότηση προβληματισμού μ' ένα δίλημμα ή ερώτημα που σχετίζεται με τις σπουδές ή την προηγούμενη εμπειρία των διδασκομένων με στόχο την πλήρη ενασχόληση (engagement).

β. **Εξερεύνηση** (exploration): αποκλίνουσα ατομική ή ομαδική διαδικασία αναζήτησης σχετικών με το υπό διερεύνηση θέμα πληροφοριών ή εξηγήσεων,

υποστηρικτικών ή αντίθετων, όπως ομαδικών εργασιών. Οι συμμετέχοντες σ' αυτήν την ενέργεια έχουν την αίσθηση της κοινότητας διερεύνησης.

γ. **Ολοκλήρωση** (integration) : εστιασμένη και δομημένη φάση κατασκευής νοήματος μέσω της ενσωμάτωσης πληροφοριών για την οικοδόμηση σημαντικής λύσης ή εξηγήσεων, φάση υψηλού αναστοχασμού και κριτικού διαλόγου που στηρίζεται στις ιδέες της προηγούμενης κατηγορίας και συμβάλει στην κατανόηση

δ. **Επίλυση** (resolution): ρεαλιστική εφαρμογή και εξέταση δια μέσω της παρουσίας και κριτικής υποστήριξης με τους άλλους συμμετέχοντες της ομάδας ενός νέου ατομικού ή ομαδικού σχεδίου δράσης.

Στη διάσταση αυτή καταγράφεται ως πρόβλημα η αδυναμία εξισορροπημένης εφαρμογής και των τεσσάρων (4) φάσεων. Συγκεκριμένα, οι δύο πρώτες υλοποιούνται σε ικανοποιητικό βαθμό, λιγότερο η τρίτη και σχεδόν καθόλου η τέταρτη. Επομένως, ο ρόλος ενός συντονιστή (moderator) να παρέχει τις σκαλωσιές (scaffold) και ο κατάλληλος σχεδιασμός της διδακτικής παρουσίας καθίστανται αναγκαίοι. Ειδικά η φάση της ολοκλήρωσης πρέπει να σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να προβληθεί ο βασικός προβληματισμός ή να συνοψιστούν τα κύρια επιχειρήματα, που ετέθησαν, προκειμένου να ανέλθουν οι διδασκόμενοι σε υψηλότερα επίπεδα σκέψης (higher-order thinking) μέσω της αλληλεπίδρασης ιδιαίτερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Garrison et al., 2001)

Τέλος, η Διδακτική Παρουσία (Teaching Presence) είναι επιφορτισμένη με τη διαμόρφωση της κατάλληλης ισορροπίας μεταξύ της κοινωνικής και της γνωστικής παρουσίας στη μαθησιακή συναλλαγή ώστε διδάσκοντες και διδασκόμενοι να διαχειριστούν και να παρακολουθήσουν την επίτευξη των νοηματοδοτούμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων εγκαίρως καθώς έχουν συμπληρωματικές ευθύνες. Οι ερευνητές συμφωνούν ότι ο ρόλος της είναι καταλυτικός για τη μαθησιακή ικανοποίηση, την κατακτηθείσα μάθηση και την αίσθηση της κοινότητας (Garrison, 2011· Garrison, Anderson & Archer, 2001· Garrison & Arbaugh, 2007). Η αλληλεπίδραση επιτυγχάνεται όταν είναι εστιασμένη σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις (Arbaugh, 2013).

Η συμβολή της είναι σημαντική διότι *«παρέχει την κατασκευή (σχεδιασμό) και την καθοδήγηση (προώθηση και διδασκαλία) για την ανάπτυξη των άλλων δύο διαστάσεων»* (Garrison & Cleveland-Innes, 2005, σ. 144) και περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες:

α. **Σχεδιασμός και Οργάνωση** (design and organization): σχεδιασμός της δομής της και της διαδικασίας της μαθησιακής εμπειρίας πριν από την υλοποίηση και ταχύτατη προσαρμογή in situ επιφέροντας τις απαιτούμενες αλλαγές ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν. Πραγματοποιείται κυρίως από το διδάσκοντα. Καίρια συνεργατική δραστηριότητα αποτελεί η επέκταση και δικτύωση με την ανάρτηση υπερσυνδέσμων ή δημιουργία ενός μείγματος προγραμματισμένων και μη ατομικών και ομαδικών εργασιών.

β. **Προώθηση διαλόγου** (facilitating discourse): κινητοποίηση των διδασκομένων με τη λιγότερη ανταπόκριση και περιορισμός του ενθουσιασμού, όσων υπερισχύουν, από το διδάσκοντα στο πλαίσιο εκπαιδευτικής διάδρασης. Κατά τον Garrison (2011) η ενέργεια αυτή βρίσκεται στο επίκεντρο της ηλεκτρονικής μάθησης εφόσον ο διδασκόμενος οικοδομεί το ατομικό του νόημα και την αμοιβαία κατανόηση σ' ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον.

γ. **Άμεση διδασκαλία** (direct instruction): καθοδήγηση του διαλόγου από το διδάσκοντα, εντοπισμός παρερμηνειών, άμεση ανατροφοδότηση και παροχή πληροφοριών, κατάθεση προσωπικών εμπειριών και γνώσεων ή μεθόδων αξιολόγησης, εφοδιασμός μεταγνωστικής συνείδησης (Νιάρη & Μαυροειδής, 2015· Garrison & Arbaugh, 2007).

Η Κοινότητα Διερεύνησης για να επιτύχει τους διδακτικούς στόχους της χρειάζεται να ενημερώσει τους συμμετέχοντες εξαρχής για τους στόχους, τις φάσεις και το επίπεδο κριτικού διαλόγου που θα αναπτυχθεί (Garrison & Arbaugh, 2007). Ο κριτικός διάλογος στην ηλεκτρονική μάθηση φανερώνει και υποστηρίζει την συνεργατική καλλιέργεια της μεταγνώσης που διαμεσολαβεί μεταξύ της εσωτερικής κατασκευής της γνώσης και των συνεργατικών μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Τα τελευταία χρόνια, καθώς η συνδεσιμότητα (connectivity) δεν αποτελεί τη μοναδική και ιδανική συνθήκη συνεργασίας, αυτό το μοντέλο έχει στραφεί μεταξύ των άλλων στη μελέτη της διαμοιραζόμενη μετάγνωσης (shared metacognition), στην αυτορρύθμιση (self-regulation) και στη συν-ρύθμιση (co-regulation). Η μετάγνωση εντοπίζεται στην τομή των κατηγοριών της γνωστικής και διδακτικής παρουσίας χωρίς να παραβλέπεται ο ρόλος της κοινωνικής παρουσίας η οποία παρέχει το συναισθηματικό πλαίσιο για τη διαμοίραση με τη υπόλοιπη κοινωνία της γνώσης (Akyol & Garrison, 2011), ενώ σε συνδυασμό με τη διδακτική παρουσία κατασκευάζουν το περιβάλλον για να αναπτυχθεί η γνωστική παρουσία (Shea, Hayes,

Smith, Vickers, Bidjerano, Pickett, Gozza-Cohen & Jian, 2012·Shea, Hayes, Uzuner-Smith, Gozza-Cohen, Vickers & Bidjerano, 2014).

Μέσα απ' αυτό το πρίσμα, ο Garrison (2016) αναθεωρεί το Μοντέλο και ενσωματώνει νέες παιδαγωγικές αρχές προκειμένου να επιτευχθεί μια ολοκληρωμένη και νοηματοδοτούμενη συνεργατική μαθησιακή εμπειρία σε ηλεκτρονικό περιβάλλον συμπληρώνοντας ότι τα τεχνολογικά περιβάλλοντα, οι μορφές επικοινωνίας των συμμετεχόντων και τα χαρακτηριστικά του γνωστικού αντικειμένου διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

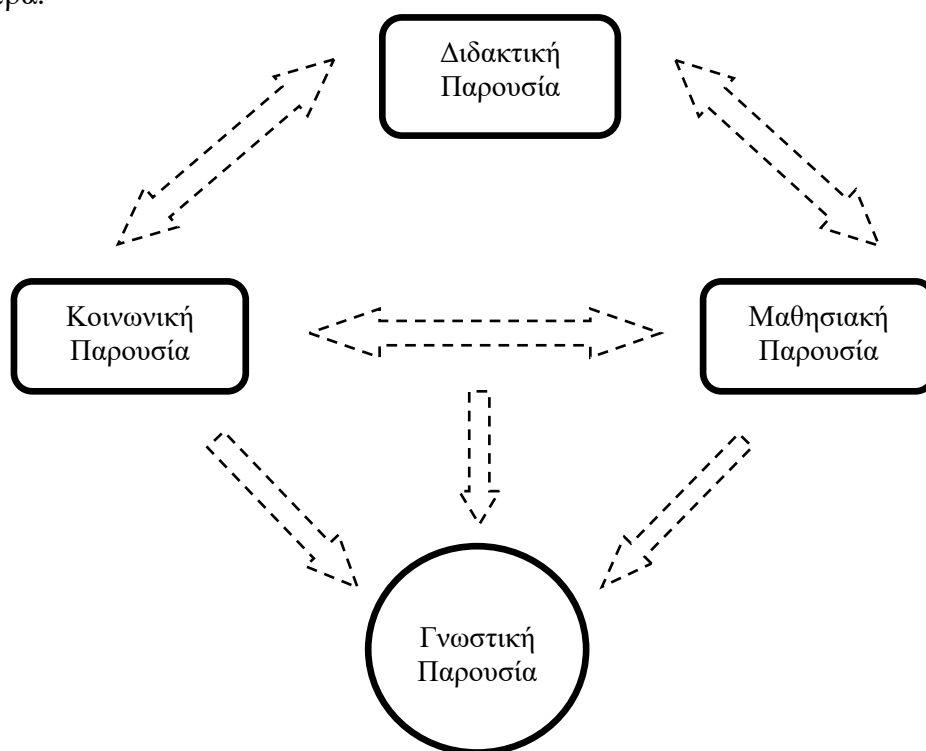
Αναφορικά με τη διαχείριση και την παρακολούθηση της διερευνητικής μάθησης, οι κατηγορίες της Διδακτικής Παρουσίας και της μεταγνώσης λειτουργούν σ' ένα κοινό πλαίσιο. Με άλλα λόγια, στην κοινωνικά πλαίσιοθετημένη μάθηση οποία καλλιεργείται εντός μίας κοινότητας, όπου οι συμμετέχοντες έχουν το διττό ρόλο του διδάσκοντα και του διδασκόμενου, η μεταγνώση οικοδομείται ατομικά και κοινωνικά μέσω της αλληλεπίδρασης (Garrison & Akyol, 2013· Garrison & Akyol, 2015).

Πίνακας 2.1 Διαστάσεις, δείκτες και κατηγορίες της Κοινότητας Διερεύνησης
(προσαρμογή από Garrison et al., 2007 και Garrison, 2011)

Διάσταση	Κατηγορία	Δείκτες
Κοινωνική Παρουσία	Προσωπική/ συναισθηματική έκφραση	Προσωπική προβολή/Έκφραση συναισθημάτων/ Εικονίδια διάθεσης
	Ανοιχτή επικοινωνία	Μαθησιακό κλίμα/Ελεύθερη επικοινωνία
	Συνεκτικότητα ομάδας	Ενίσχυση συνεργασίας/Ταυτότητα ομάδας
Γνωστική Παρουσία	Ενεργοποίηση	Απορία
	Εξερεύνηση	Ανταλλαγή πληροφοριών
	Ολοκλήρωση	Σύνδεση ιδεών
	Επίλυση	Εφαρμογή νέων ιδεών
Διδακτική παρουσία	Σχεδιασμός και οργάνωση	Ρύθμιση προγράμματος σπουδών και μέθοδοι
	Προώθηση διαλόγου	Διαμοίραση προσωπικών ερμηνειών/ Διαμόρφωση εποικοδομιστικών ανταλλαγών
	Άμεση διδασκαλία	Εστίαση σε διάλογο και επίλυση προβλημάτων

2.2.3. Μαθησιακή Παρουσία (Learning Presence) και Αυτορρύθμιση (Self Regulation)

Σύμφωνα με τον Zimmermann (2008) η έννοια της Αυτορρύθμισης (self-regulation) θεωρείται εξαιρετικά σημαντική κατά τη διάρκεια της ατομικής μάθησης, δηλαδή της Ανακαλυπτικής Μάθησης ή της διαδικτυακής αναζήτησης πληροφοριών αλλά και των κοινωνικών μορφών της μάθησης, δηλαδή της αναζήτησης βοήθειας από ομότιμους, γονείς και καθηγητές. Η Αυτορρύθμιση αναφέρεται μάλιστα στην εκ των προτέρων μελέτη που συμπεριλαμβάνει κίνητρα, όπως την αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy), τις πεποιθήσεις, την προσδοκία των αποτελεσμάτων, τον προσανατολισμό των στόχων και τον καθορισμό στόχων και στρατηγικού σχεδιασμού. Επίσης, ο Zimmermann εντοπίζει τη συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών διαδικασιών σχεδιασμού της φάσης-απόδοσης από τον φοιτητή και των αυτο-καταγραφόμενων αποτελεσμάτων με τη φάση της συνεισφοράς αναστοχασμού των αποτελεσμάτων και του αισθήματος της ικανοποίησης. Θεωρεί ότι οι φοιτητές με υψηλή ποιότητα αυτορρύθμισης (self regulation) ενισχύουν τα μαθησιακά τους κίνητρα.



Σχήμα 2.2 Αναθεωρημένη Κοινότητα Διερεύνησης σύμφωνα με τους Shea και Bidjerano, 2010

Επιπρόσθετα, οι Shea και Bidjerano (2010) τονίζουν ότι η αυτορρύθμιση σχετίζεται με υψηλά επίπεδα Γνωστικής Παρουσίας του μοντέλου της Κοινότητας Διερεύνησης (CoI) και σε συνδυασμό με την αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) η οποία εστιάζει μεταξύ του κινήτρου και της γνωστικής λειτουργίας των μαθητευομένων ως υποκειμενική κρίση της ικανότητας επίτευξης συγκεκριμένης

συμπεριφοράς ή επίτευξης συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση της ηλεκτρονικής μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση.

Θα ήταν σημαντική παράλειψη να μην αναφέρουμε ότι η αυτοποτελεσματικότητα ως λειτουργική ικανότητα συνεπάγεται την αυτοανάλυση και τον αναστοχασμό και λειτουργεί ως μερικός μεσολαβητής (mediator) των συνδέσεων μεταξύ των τριών διαστάσεων της Κοινότητας Διερεύνησης, της Διδακτικής, της Γνωστικής και της Κοινωνικής (Shea & Bidjerano, 2010· Shea & Bidjerano, 2012).

Από την άλλη πλευρά, η αυτορρύθμιση θεωρείται ως συστατικό στοιχείο της τέταρτης διάστασης που προτείνεται, της Μαθησιακής Παρουσίας (Learning Presence) (Σχήμα 2.4) η οποία συσχετίζεται περισσότερο με την Διδακτική και Κοινωνική Παρουσία. Αντανακλά την ενεργή ρύθμιση από τους φοιτητές των σκέψεων, των συναισθημάτων, των κινήτρων, των συμπεριφορών και των στρατηγικών μάθησης στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης.

Αρχικά, η Μαθησιακή Παρουσία θεωρήθηκε ότι αποτελείται από τρία διαφορετικά δομικά στοιχεία, την Πρόβλεψη/Σχεδιασμό (forethought/planning), την Παρακολούθηση (monitoring) και τη Στρατηγική (strategic use) ανάλογα με τον τύπο των ομαδικών αλληλεπιδραστικών μαθησιακών δραστηριοτήτων (Shea, et al., 2012). Αργότερα, σύμφωνα με τους Shea, et al. (2013), εμφανίζονται τρεις (3) κυκλικές φάσεις, η Πρόβλεψη/Σχεδιασμός (forethought/planning), η Επίδοση (performance) και ο Αναστοχασμός (reflection).

Αυτές επιτυγχάνονται σε τρία επίπεδα:

α. με την **αυτορρύθμιση** (self-regulation): κατά τη διάρκεια της οποίας το άτομο επιλαμβάνει την επανεξέταση της δραστηριότητάς του, οπότε πρέπει να δοθεί έμφαση στους στόχους και τις δραστηριότητες που τίθενται ειδικά στην ηλεκτρονική μάθηση (Shea et al., 2014)

β. στη **συν-ρύθμιση** (co-regulation): το άτομο συμβάλλει στη γνωστική σκαλωσιά και ρύθμιση της μάθησης κάποιου άλλου

γ. στη **διαμοιραζόμενη ρύθμιση** (shared regulation): συνεργατική ρύθμιση της μάθησης του ενός και του άλλου (Hayes, Smith & Shea, 2015).

Οι Garrison και Akyol (2013) διαφωνούν με την πρόταση για τη νέα διάσταση και θεωρούν ότι «*το σημείο τομής μεταξύ της γνωστικής, διδακτικής και κοινωνικής παρουσίας εκφράζει τους ρόλους και τις ευθύνες που συνδέονται με τη μεταγνώση που λειτουργεί μέσω των κατασκευών της αυτο- και συν- ρύθμισης για όλους τους συμμετέχοντες*» (σ. 85).

Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης, της πρόβλεψης (forethought/planning) η οποία εντοπίζεται στα πρώιμα στάδια της σειράς μαθημάτων, λαμβάνουν χώρα ο σχεδιασμός, ο συντονισμός, η ανάθεση και η κατανομή ηλεκτρονικών εργασιών στους άλλους ή η ανάληψη αυτών. Στη δεύτερη φάση, κατά την επίδοση (performance) συμπεριλαμβάνονται οι κατηγορίες της παρακολούθησης (monitoring) και της στρατηγικής (strategy use) με αντίστοιχους δείκτες τον έλεγχο κατανόησης, τον εντοπισμό προβλημάτων κ.ά. καθώς και την αναζήτηση ή προσφορά βοήθειας για την ολοκλήρωση εργασίας, συμπλήρωση γνωστικών κενών κ.ά. Τέλος, στη φάση του αναστοχασμού (reflection) κάποιος θα μπορούσε να αναγνωρίσει την αλλαγή του τρόπου σκέψης και την αιτιακή συνεισφορά των αποτελεσμάτων στην ατομική ή ομαδική επίδοση κατά την ηλεκτρονική δραστηριότητα (Shea et al., 2013).

Τα ατομικά χαρακτηριστικά σ' ένα αυτορρυθμιζόμενο μαθησιακό περιβάλλον μπορούν να εξηγήσουν επιτυχώς τη σχέση μεταξύ καθοδήγησης και μαθησιακού αποτελέσματος, διότι η αυτορρύθμιση εμπλέκει στοιχεία συμπεριφοράς, στοιχεία που αφορούν τα κίνητρα και μεταγνωστικά μονοπάτια (Shea & Bidjerano, 2012). Άρα, είναι πολύ σημαντικό να εξεταστούν οι διαφορετικές πλευρές της αυτορρύθμισης και της συν-ρύθμισης στους φοιτητές του ακαδημαϊκού ιστολογίου, εφόσον αναμένονται να συσχετιστούν με την Γνωστική Παρουσία της Κοινότητας Διευρέυνησης.

2.3. Ιστός 2.0 και Παιδαγωγική 2.0

Ο O'Reilly (2007), ο οποίος κατέστησε δημοφιλή τον όρο Web2.0, αναφέρει ότι ο Ιστός 2.0 στηρίζεται στη βασική αρχή της συλλογικής νοημοσύνης, δηλαδή στη συλλογική δραστηριότητα όλων των χρηστών του.

2.4. Κοινωνικά Μέσα (Social Media)

Η πιο σύγχρονη αντίληψη στο χώρο του Ιστού 2.0 είναι οι διαδικτυακές υπηρεσίες των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (Social Networking Services, SNS) οι οποίες διαθέτουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

α. **Προφίλ:** ο χρήστης μπορεί να δημιουργήσει ένα προφίλ με προσωπικές πληροφορίες, φωτογραφίες κτλ.. Το προφίλ αυτό μπορεί να είναι δημόσιο, ορατό σε όποιον το επισκέπτεται ή ημι-δημόσιο. Προβάλλονται δηλαδή ελάχιστες προσωπικές πληροφορίες και αναρτήσεις. Ακόμη, και για τη λίστα «φίλων» απαιτείται αίτημα πρόσβασης

β. **Λίστα φίλων:** ο χρήστης μπορεί να δημιουργήσει έναν κατάλογο «φίλων» με τους οποίους θα ανταλλάξει πέρα των προσωπικών πληροφοριών, μηνύματα και πολυμεσικό υλικό

Ο όρος Κοινωνική Δικτύωση (Social Networking) σχετίζεται με τη διαδικασία δημιουργίας και αξιοποίησης κοινοτήτων διασυνδεδεμένων ανθρώπων με κοινά ενδιαφέροντα. Ο όρος Κοινωνικά Μέσα (Social Media) αφορά τα εργαλεία επικοινωνίας και διαμοιρασμού πληροφοριών και επικοινωνίας. Οι εφαρμογές αυτές στηρίζονται στην ανατροφοδότηση, στην ενεργό συμμετοχή σε συζητήσεις και ψηφοφορίες, στην σύνδεση με άλλες διαδικτυακές πηγές, στο σχολιασμό και στη διάχυση της πληροφορίας σε όλα τα μέλη εστιάζοντας στην αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών και στην διασταύρωση διαφορετικών γνώσεων (Manca & Ranieri, 2016· Δημητριάδης, 2015· Μανούσου & Χαρτοφύλακα, 2011).

Ο εποικοδομισμός, κοινωνικός και γνωστικός, σε συνδυασμό με τον κονεκτιβισμό διαμορφώνουν τη τυπική και άτυπη μάθηση με τη βοήθεια των Κοινωνικών Μέσων. Οι συνθήκες, η δραστηριότητα, η κουλτούρα, το άτομο, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση με τους πολλούς, η δικτύωση συμβάλλουν στη μάθηση (Greenhow & Lewin, 2016).

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των μέσων αποτελεί θέμα μελέτης και έρευνας (Κολλιοπούλου, 2015· Μανούσου & Χαρτοφύλακα, 2011) καθώς αναδύονται νέες μορφές αλληλεπίδρασης, κατασκευής της γνώσης και νέα είδη ακαδημαϊκής γραφής η οποία έχει αποκτήσει ευρύτερη έννοια και συμπεριλαμβάνει τον ακαδημαϊκό διδακτικό και διοικητικό λόγο, αλλά και τη συγγραφή για δημόσιο κοινό. Αυτά τα υβριδικά είδη ψηφιακού ακαδημαϊκού λόγου χαρακτηρίζονται από την αυθόρμητη αλληλεπίδραση συγγραφέα-αναγνώστη (Kuteeva & Mauranten, 2018).

Σύμφωνα με τη Zhang (2010, σ. 1) τα Κοινωνικά Μέσα μπορούν λάβουν διάφορες μορφές από τις οποίες οι πιο δημοφιλείς και γνωστές είναι:

- α. Ιστολόγια (Blogging/micro-blogging): Blogger, WordPress, Twitter*
- β. Κοινωνική Δικτύωση (Social networking): Facebook, MySpace, LinkedIn,*
- γ. Κοινωνική Σελιδοσήμανση (Social bookmarking): Delicious, Diggo*
- δ. Συνεργατική Συγγραφή (Collaborative authoring): Wikipedia, Google Docs*
- ε. Διαμοιρασμός Πολυμέσων (Multimedia sharing): Flickr, YouTube, Qik*
- στ. Διαδικτυακές Τηλεδιασκέψεις (Web conferencing): WebEx, Go To Meeting*

Οι Μανούσου και Χαρτοφύλακα (2011) προτείνουν να προστεθεί και η κατηγορία των Ειδήσεων (News Site ή Social News) με δικτυακούς τόπους, όπως τα

Digg, Sphinn, News vine και Ball Hype. Ο επισκέπτης σ' αυτά τα μέσα έχει τη δυνατότητα να διαβάσει επίκαιρα άρθρα της επικαιρότητας και να τα ψηφίσει ή να τα σχολιάσει επηρεάζοντας τη θέση τους στην ιστοσελίδα.

Πρέπει όμως να αναφερθεί ότι αρκετές έρευνες επισημαίνουν ανασχετικούς παράγοντες εισαγωγής των κοινωνικών μέσων ιδιαίτερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως πολιτιστικούς παράγοντες, την τεχνολογική υποδομή συμπεριλαμβανομένης της ποιότητας του δικτύου, την έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων των διδασκομένων και την απόσπαση της προσοχής τους, την χαμηλή ποιότητα του διδακτικού υλικού που προέρχεται από αναξιόπιστες πηγές, την απροθυμία αρκετών διδασκόντων να εισαγάγουν τα μέσα στις μαθησιακές δραστηριότητες και θέματα ιδιωτικότητας, (Chawinga, 2017· Grosseck & Holotescu, 2008· Manca & Ranieri, 2016· Voivonta & Anraamidou, 2018).

Κάποια από τα πιο δημοφιλή μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι το Wiki, το Ιστολόγιο, το Facebook και το Twitter («Social Media». Η διεξόδυση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στην Ελλάδα, 2016). Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί το Ιστολόγιο λόγω της αυξανόμενης εισαγωγής του τα τελευταία χρόνια στην ανώτατη εκπαίδευση.

2.4.1. Ιστολόγιο (blog)

Όταν ο Berners-Lee το 1989 πρότεινε τον Ιστό, ο στόχος του ήταν ένας υπερκειμενικός Ιστός. Πολύ σύντομα, από το 1993 και μετά το διαδίκτυο εξελίχθηκε σ' ένα ουσιαστικό δίκτυο επικοινωνίας και έρευνας ανθρώπων απ' όλο τον κόσμο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα των αλλαγών αυτών, σύμφωνα με τον Shirky (2008), είναι ότι η τεχνολογία και συγκεκριμένα το ιστολόγιο παρέχει τη δυνατότητα «*διαμόρφωσης νέου είδους ομάδων*» (σ. 17) σε σύγκριση με το παρελθόν. Πράγματι, η κατίσχυση του ιστολογίου έχει επηρεάσει τη σχέση μας με την τεχνολογία (Richardson, 2010) και έχει βελτιώσει τον ψηφιακό γραμματισμό.

Το ιστολόγιο είναι εργαλείο δημοσίευσης με μικρό κόστος ή παρέχεται δωρεάν και προσφέρει απλές δυνατότητες γραφής που χαρακτηρίζουν τα έντυπα κείμενα και σύνθετες που χαρακτηρίζουν ένα υπερκείμενο (hypertext). Οι κειμενικές σύγχρονες ή ασύγχρονες συνδέσεις, ο σχολιασμός και η συζήτηση επί των σχολίων, η ενσωμάτωση ηχητικών και οπτικών αρχείων αποτελούν μερικά από τα χαρακτηριστικά του (Davies & Merchant, 2007· Davis, 2007· Downes, 2009). Είναι μια ιστοσελίδα που δημιουργείται και ανανεώνεται εύκολα χωρίς να χρειάζεται

εξειδικευμένες τεχνικές γνώσεις και, σύμφωνα με τον Richardson (2010), ζητά από τους αναγνώστες της να σκεφτούν και να απαντήσουν. Απαιτεί αλληλεπίδραση και σύμφωνα με τους Mathews και LaTronica-Herb (2013) η ανάρτηση στο ιστολόγιο συμβάλλει στην καλλιέργεια σκέψης υψηλής τάξης και στην βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου ή αναλυτικών και κριτικών δεξιοτήτων.

Στην κορυφή του ιστολόγιου παρουσιάζονται τα πιο πρόσφατα αναρτημένα άρθρα, ενώ τα προηγούμενα παρουσιάζονται κάτω απ' αυτά ή αρχειοθετημένα σε αντίστροφη ημερολογιακά σειρά (επάνω το πιο πρόσφατο). Εξυπηρετεί ατομικές ή ομαδικές ανάγκες για παράδειγμα ως μέσο επαφής με το συγγενικό και φιλικό περιβάλλον, διατήρησης δικτύου «φίλων», έκφρασης ή διαμοίρασης ιδεών ή γνώμών που είναι αντικρουόμενες, ως τόπος έμπνευσης ή κάθαρσης, έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων και σχολίων (Nackerud & Scaletta, 2008· Nardi, Schiano, Gumbrecht & Swartz, 2004· Sergio & Forsythe, 2018).

Υπάρχουν διάφορα είδη ιστολογίων τα οποία διαπραγματεύονται από πολιτικά ή ειδησεογραφικά θέματα έως πολύ εξειδικευμένα επιστημονικά ζητήματα. Οι ετικέτες (tags), δηλαδή οι λέξεις-κλειδιά ή οι όροι αναζήτησης ομαδοποιούν το τεχνούργημα (artifact) από τον χρήστη και καθιστά εύκολο τον εντοπισμό του. Η δέσμη υπερσυνδέσμων ιστολογίων (blogroll) που δημιουργεί ο ιστολογιογράφος συνδράμει στο σημαντικό χαρακτήρα του ιστολογίου (Downes, 2009· Prensky, 2004). Η διάταξη (layout) και τα έτοιμα πρότυπα (template) τα καθιστούν λειτουργικά (Davies & Merchant, 2007) και προσिता σε κάθε επίδοξο αθρογράφο. Τα χαρακτηριστικά αυτά κατά τον Richardson (2010) θεωρούνται τα πιο δυνατά σημεία του ιστολογίου ώστε να θεωρείται ένα από τα πιο δημοφιλή μέσα στην εποχή του προσωποποιημένου ιστού (Nackerud & Scaletta, 2008).

Η ευκολία δημοσίευσης και σύνδεσης με πληθώρα δικτύων παθιασμένων μαθητευομένων έχει αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται και η διδασκαλία και η μάθηση. Πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης έχουν υιοθετήσει το ιστολόγιο στην αίθουσα διδασκαλίας και έχουν μεταφέρει το αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) στο ψηφιακό διαδικτυακό περιβάλλον. Το χρησιμοποιούν είτε ως πύλη εισόδου της τάξης (class portal), ως ηλεκτρονικό φάκελο (e-portfolios), ως χώρο συνεργασίας (collaborative space), ως χώρο διαχείρισης ή επαναχρησιμοποίησης της γνώσης (knowledge management), ως περιβάλλον υλοποίησης σχεδίων εργασίας (project based learning environment) ή ως

ομάδες ιστολογίων (group blogging) (Τζιμογιάννης & Αγγέλαινα, 2011). Ωστόσο έχει διαπιστωθεί ότι στην εκπαιδευτική πρακτική συνδυάζονται περισσότερες από μια πτυχές. Χαρακτηριστικά μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής (Τζιμογιάννης, 2017· Τζιμογιάννης & Αγγέλαινα, 2011):

α. **Ιστολόγιο ως εργαλείο διαχείρισης μαθήματος:** υποστηρικτικό της εργασίας στην τάξη, δηλαδή ανάρτησης εκπαιδευτικού υλικού σε συνεχή βάση, ανάθεσης εργασιών, δημοσίευσης ανακοινώσεων από το διδάσκοντα. Αντίστοιχα, οι διδασκόμενοι αναρτούν υλικό, όπως εργασίες και ασκήσεις, συζητούν αλληλεπιδρούν με τον διδάσκοντα και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας

β. **Ιστολόγιο ως χώρος διαλόγου:** χώρος ηλεκτρονικής συνάντησης για επέκταση της συζήτησης με αφορμή το διάλογο που άρχισε στην τάξη, επίλυσης αποριών και προβλημάτων που γεννήθηκαν κατά τη διάρκεια της μελέτης, εμπάθυνσης, διαμοίρασης του υλικού, παράδοσης του υλικού με την καθοδήγηση του διδάσκοντα

γ. **Ιστολόγιο ως ηλεκτρονικός φάκελος (e-portfolio):** ατομικό ιστολόγιο της τάξης ή του μαθήματος για τη δημοσίευση εργασιών το οποίο παρακολουθεί ο διδάσκων παρέχοντας υποστήριξη και αξιολογώντας την πρόοδο και τη συμμετοχή του διδασκόμενου.

δ. **Ιστολόγιο ως περιβάλλον υλοποίησης σχεδίων εργασίας (projects):** ευρέως διαδεδομένη εφαρμογή σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, περιβάλλον συνεργασίας, σχεδιασμού, συζήτησης, σύνθεσης απόψεων, διαμοίρασης υλικού και βελτίωσης του τελικού έργου με την καθοδήγηση και υποστήριξη του διδάσκοντα

ε. **Ομάδες Ιστολογίων:** σχετικά νέα επιλογή που υποστηρίζεται τεχνικά από πλατφόρμες διαχείρισης ιστολογίων, όπως η WordPress, χώρος ομαδικής συνεργασίας και συνεισφοράς σε διασυνδεδεμένα ιστολόγια, ακόμα και μεταξύ διαφορετικών τάξεων, σχολείων και ιδρυμάτων στα οποία αναρτώνται σχόλια για αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση.

Το ιστολόγιο χρησιμοποιείται ως επικοινωνιακό εργαλείο κατασκευής της γνώσης μέσω απομακρυσμένης συνεργασίας. Συμβάλλει στην έρευνα, ατομική και ομαδική, οργάνωση και σύνθεση των ιδεών στην Κοινωνία της αναπτυσσόμενης Πληροφορίας. Κινητοποιεί περισσότερο τους μαθητές, εφόσον έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν παγκόσμιο κοινό ή ηγετικό ρόλο κατά τη διάρκεια μιας σειράς μαθημάτων και θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε ότι συνεπικουρεί στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων της γραφής, όπως προαναφέρθηκε, αλλά και της

έρευνας, κυρίως στον ψηφιακό γραμματισμό μέσω της αξιολόγησης των ψηφιακών πηγών.

Οι πλατφόρμες δημιουργίας, φιλοξενίας και υποστήριξης ιστολογίου διαχωρίζονται σε δύο κατηγορίες:

- α. διαδικτυακές πλατφόρμες δημιουργίας και φιλοξενίας
- β. ειδικά λογισμικά εγκατεστημένα σε εξυπηρετητή

Οι πιο πολλοί ιστολογιογράφοι σήμερα χρησιμοποιούν τις εξής πλατφόρμες:

α. **Blogger** (<https://www.blogger.com>): εύκολο στη χρήση εργαλείο που παρέχεται δωρεάν στους κατόχους λογαριασμού στη Google η οποία το αγόρασε το 2003 από τα PyraLabs.

β. **Edublogs** (<https://edublogs.org/>): από το 2005 4.500.000 (τέσσερα εκατομμύρια πεντακόσιες χιλιάδες) περίπου ιστολογιογράφοι χρησιμοποιούν αυτή την εμπορική πλατφόρμα για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης που διαθέτει και Σύστημα Διαχείρισης Περιεχομένου (CMS) Campuspress (<https://campuspress.com>).

γ. **WordPress** (<https://wordpress.org>): από το 2003 λογισμικό ανοικτού κώδικα που έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει και ως Σύστημα Διαχείρισης Περιεχομένου (CMS) (Τζιμογιάννης, 2017). Τα ιστολόγια που προσφέρει το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ) βασίζονται στο WordPress (Τζιμογιάννης & Αγγέλαινα).

Σε έρευνα που υλοποίησαν οι Ellison και Wu (2008) σε προπτυχιακούς φοιτητές σχετικά με την κοινωνική επίδραση των τεχνολογιών επικοινωνίας, όπως του εκπαιδευτικού ιστολόγιου, και συγκεκριμένα αναφορικά με την αλληλεπίδραση και τη συμβολή των σχολίων στη μαθησιακή διαδικασία, διαπιστώθηκαν αντικρουόμενες απόψεις. Αρκετοί φοιτητές υποστήριξαν την μοναδικότητα και την άνεση του μέσου στο νέο είδος ακαδημαϊκής γραφής που υποστηρίζει, η οποία θεωρείται πιο αυθεντική, ενώ άλλοι έκαναν λόγο για το ενοχλητικό συναίσθημα που ένιωθαν καθώς ήξεραν ότι τα κείμενα τους απευθύνονταν σ' ένα ευρύτερο κοινό, για τα τεχνικά προβλήματα που αντιμετώπισαν και μερικοί αμφισβήτησαν την αυθεντικότητα του νέου είδους γραφής και τη διανοητική πρόκληση της ιστολογιογραφίας.

Επίσης, ο Hansen (2016) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι αναρτήσεις στο ιστολόγιο είναι πιο περιεκτικές σε απλές γλωσσικές δομές σε αντίθεση με το περιεχόμενο ακαδημαϊκών δοκιμίων στα οποία χρησιμοποιήθηκε πιο σύνθετη γλώσσα. Τα γνωστικά όμως οφέλη της αλληλεπίδρασης ενισχύονται από την υπόθεση

ότι οι ομότιμοι πληροφορούν με νέα στοιχεία, ανατροφοδοτούν εποικοδομητικά, επιχειρηματολογούν και σκέφτονται κριτικά

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι λόγω της δυνατότητας ενσωμάτωσης πολυμέσων, φωτογραφιών και βίντεο κάποιος μπορεί να αναζητήσει φωτο-ιστολόγια (photo-blogs) ή βίντεο ιστολόγια (videoblogs-vlogs), ενώ η δυνατότητα ανάρτησης πολυμεσικού υλικού απευθείας από τα έξυπνα τηλέφωνα εν κινήσει προώθησε το mob-blogging (mobile-blogging) (Davis, 2007· Prensky, 2004).

Το τοπίο της εκπαίδευση έχει αλλάξει πάρα πολύ και με την εισαγωγή του ιστολογίου αλλά και με την εισβολή άλλων Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (Social Media), όπως του Facebook, του μικροϊστολογίου (microblogging και του Twitter, (Downes, 2009· Richardson, 2010).

Κεφάλαιο 3: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Στο τμήμα αυτό θα παρουσιαστεί βιβλιογραφική επισκόπηση σχετική με τις ερευνητικές διαστάσεις της παρούσας εργασίας, την ακαδημαϊκή γραφή και συγκεκριμένα την ακαδημαϊκή γραφή με εργαλεία Ιστού 2.0, όπως το ιστολόγιο.

3.1. Ακαδημαϊκή Γραφή

Οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των εργασιών τους καλούνται να συνεισφέρουν ατομικά στην επιστημονική γνώση και να μην αναπαράγουν μόνο την υφιστάμενη. Με αυτόν τον τρόπο, το περιεχόμενο ενός ακαδημαϊκού κειμένου μπορεί να καταρριφθεί από ένα άλλο (Calfoglou, 2019).

Η φοιτητική όμως αντίληψη για την ακαδημαϊκή γραφή, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησαν οι Lea και Street (1998), επηρεάζεται από τις ατομικές εμπειρίες όχι μόνο εντός του ιδρύματος, δηλαδή τις διαφορετικές απαιτήσεις και αξιολογήσεις του διδάσκοντα ή για παράδειγμα τη θέση ισχύος του και των υποδείξεων του για λογοκλοπή, αλλά και εκτός του ιδρύματος, όπως από την πρότερη γνώση της προηγούμενης εκπαιδευτικής βαθμίδας ή του εργασιακού χώρου.

Οι Staples, Egbert, Biber, και Gray, (2016) μελέτησαν εργασίες προπτυχιακών φοιτητών και διαπίστωσαν ότι το είδος της σύνταξης και η φραστική πολυπλοκότητα διαφέρει ανά επιστημονικό πεδίο και είδος κειμένου. Για παράδειγμα, οι πυκνές ονομαστικές φράσεις και οι απλές προτασιακές δομές εντοπίζονται στις εργασίες των θετικών.

Παράλληλα, άλλη μελέτη κατέγραψε τη λανθασμένη αντίληψη τους για την ανάπτυξη ενός επιχειρήματος που θεωρείται ως συστατικό στοιχείο της ακαδημαϊκής γραφής και των ρητορικών στοιχείων, όπως της δομής, του ύφους, του ειδικού λεξιλογίου, των βιβλιογραφικών αναφορών και της παροχής πληροφόρησης. Σύμφωνα με την Wingate (2012), αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν γνωρίζουν τη δομή και τρόπο υποστήριξης της προσωπικής τους θέσης σ' ένα αποδεικτικό δοκίμιο και θεωρείται ανεπαρκής η διδασκαλία ή η καθοδήγηση που λαμβάνουν στο ίδρυμα στο προπτυχιακό επίπεδο.

Η Φρυδάκη (2016), επιπλέον, σε έρευνα που πραγματοποίησε σε μεταπτυχιακούς φοιτητές για την αδυναμία ανάπτυξης αναλυτικής συλλογιστικής σκέψης σε εργασίες, που δεν πληρούσαν το μοντέλο ακαδημαϊκού μεταπτυχιακού άρθρου, συμφωνεί με την Wingate (2012) για τις προβληματικές εκπαιδευτικές

πρακτικές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευση, αλλά συμπληρώνει ότι η διαδικτυακή επικοινωνία και ενασχόληση ενισχύει σημαντικό το πρόβλημα.

Οι Manoli, Zafiri και Zorbas (2019) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε μεταπτυχιακούς φοιτητές του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου κατέγραψαν τις δυσκολίες και τις προκλήσεις των φοιτητών στη χρήση της ακαδημαϊκής γραφής λόγω του ύφους, του ειδικού λεξιλογίου, της ενσωμάτωσης των βιβλιογραφικών αναφορών και του κινδύνου της λογοκλοπής. Ταυτόχρονα, εντόπισαν τη διαφορετική θεώρηση της ακαδημαϊκής γραφής μεταξύ αυτών και μεταξύ διαφορετικών διδασκόντων, αλλά παρά τα προβλήματα πέτυχαν την κατάκτησή αυτής της δεξιότητας κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αλλά διατύπωσαν και την ανάγκη για την εκπαίδευσή τους στη συγκεκριμένη γνωστική δεξιότητα.

Τέλος, σε έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε στο ίδιο πανεπιστήμιο σε μεταπτυχιακούς φοιτητές, οι ερευνητές (Karavas & Zorbas, 2019) διαπίστωσαν ότι τα προβλήματα εντοπίζονται στη δομή των ακαδημαϊκών εργασιών, οι οποίες δεν είναι προσανατολισμένες στον αναγνώστη, στη σύνθεση και παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών καθώς και στις γενικεύσεις και στις βιαστικές συζητήσεις, ενώ η Hatzitheodorou (2019) σε μελέτη στις περιλήψεις (abstracts) διπλωματικών εργασιών, εντόπισε προβλήματα στο περιεχόμενο τους το οποίο διαπίστωσε ότι στοχεύει κυρίως στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

3.2. Ακαδημαϊκή Γραφή και Ιστολόγιο

Οι αλλαγές που συμβαίνουν στις Τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστη την ακαδημαϊκή κοινότητα η οποία λόγω θεσμικών περιορισμών, όπως η γραφειοκρατία, αδυνατούσε να διαχύσει και να επικοινωνήσει την παραγόμενη εντός του ιδρύματος γνώση. Οι νέες επικοινωνιακές πρακτικές κυρίως μέσω των σχολίων, που προσφέρονται στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης συμβάλλουν στη υποστήριξη των χρηστών μεταξύ τους. Τα ιστολόγια μπορούν να αποτελέσουν, λοιπόν, το λιτό εργαλείο, όπως το χαρακτηρίζει η Gregg (2006), της «επικοινωνιακής γνώσης» (*conversational scholarship*) ή να μεταβάλουν τους ακαδημαϊκούς σε δημόσιους διανοούμενους (public intellectuals) (Kirkup, 2010).

Ίσως βιώνουμε, σύμφωνα με τον Kreniske (2017) την ιδανική εποχή για να ενσωματωθούν τα αλληλεπιδραστικά μέσα συγγραφής στο αναλυτικό πρόγραμμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το σχόλιο-λέξεις και τα σημεία στίξης ως γλωσσικά

σημάδια όπως και τα εικονίδια διάθεσης (emojicons) ως σημάδια αξιολόγησης αποτελούν ένα είδος αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης μεταξύ του ιστολογιογράφου και του αναγνώστη είτε κάποιος σχολιάζει στα ιστολόγια κάποιων άλλων (commenting out) είτε σχολιάζεται η ανάρτησή του (commenting in). Η εισερχόμενη ανατροφοδότηση μάλιστα σχετίζεται με τον κοινωνικό εποικοδομισμό (Garcia, Moizer, Wilkins & Haddoud, 2019· Kreniske, 2017).

Αποτελεί πάντως γεγονός ότι όλο και περισσότερα πανεπιστημιακά ιδρύματα άρχισαν να υιοθετούν τη εισαγωγή εργαλείων των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στη διδακτική πρακτική, όπως το ιστολόγιο, το οποίο θεωρείται καινοτόμο αλλά και προκλητικό στη διαμόρφωση και διαχείριση από τους συμμετέχοντες καθηγητές και φοιτητές (Tammets, 2012), αλλά ταιριάζει στην κοινωνική και συνεργατική φύση της Γενιάς του Διαδικτύου (Garcia et al., 2019).

Το ιστολόγιο συμβάλλει στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, παραγωγικότητας (Rostami & Hoveidi, 2014), της αίσθησης της κοινότητας, καθώς οι συγγραφείς απευθύνονται σ' ένα ευρύ κοινό. Επίσης, αποτελεί το ψηφιακό περιβάλλον στην οικοδόμηση της μάθησης μέσω της ευεργετικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης όσο και στην ατομική έκφραση των ιδεών και στο διάλογο χωρίς το φόβο της διαζώσης καθηγητικής παρατήρησης (Lee, 2009· Lee, 2010· Sun, 2012). Ακόμη, το ιστολόγιο ενισχύει το αίσθημα της επιτυχίας, της αναστοχαστικήςσκέψης, της ποιότητας της γραφής και της αυτονομίας (Lee, 2017).

Επιπλέον, αποτελεί μια εποικοδομιστική πλατφόρμα μάθησης που μπορεί να υποστηρίξει ένα ευρύ πλήθος εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ενισχύοντας και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε μια κοινότητα μάθησης. Την άποψη αυτή δεν την ασπάζονται όλοι οι επιστήμονες και για το λόγο αυτό απουσιάζει ένα λεπτομερές παιδαγωγικό μοντέλο που να συνδέει τα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα των ιστολογίων με εποικοδομιστικές, κυρίως γνωστικές, διδακτικές πρακτικές.

Οι αντιρρήσεις αφορούν τον όγκο των ιστολογίων που οφείλουν να διαβάσουν οι φοιτητές, να κατανοήσουν και να σχολιάσουν αλλά και το χρόνο που πρέπει να διαθέσουν. Ίσως, κάποιες φορές νιώθουν «κορεσμό» από την ποσότητα των θεμάτων που πρέπει να απαντήσουν και γι' αυτό συνεισφέρουν σύντομες απαντήσεις που δεν είναι ικανοποιητικές για να διευκολύνουν την κατάκτηση υψηλού επιπέδου σκέψη (Noel, 2015).

Άλλες φωνές επιστούν την προσοχή των διδασκόντων στη χρήση του ιστολογίου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το 2014 πραγματοποιήθηκε έρευνα σε

τριάντα τέσσερις (34) ασιάτες φοιτητές θετικών και θεωρητικών επιστημών που συμμετείχαν σ' ένα σεμινάριο προχωρημένης ακαδημαϊκής γραφής μέσω του BALL (blog-assisted language learning) σε πανεπιστήμιο της Νέας Υόρκης (ΗΠΑ) (Kung, 2018). Στα αποτελέσματα καταγράφηκαν υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, αυτονομία και αυξημένα κίνητρα μάθησης. Αξίζει όμως να αναφέρουμε τη διαπίστωση ότι η αυτοπεποίθηση και η παρακίνηση ενασχόλησης δεν ενδυναμώθηκαν λόγω του ψηφιακού αναλφαβητισμού, της δυνατότητας για δια ζώση αλληλεπίδραση και της διαχείρισης του χρόνου.

Μια διαφορετική όμως παρουσίαση του ρόλου του ιστολογίου κατέθεσαν οι Sullivan και Longnecker (2014), σχετικά με την ακαδημαϊκή γραφή σε ψηφιακό περιβάλλον, όταν το εισήγαγαν σε τέσσερα τμήματα εξήντα δύο (62) προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών θεωρητικών και θετικών επιστημών στην Αυστραλία. Οι φοιτητές κλήθηκαν να αναρτήσουν ως ομαδική εργασία κείμενα από μία λίστα προτεινόμενων θεμάτων, αλλά και να σχολιάσουν τις εργασίες των συμφοιτητών τους. Στόχος ήταν να μελετηθεί και να αξιολογηθεί το ιστολόγιο ως διδακτικό εργαλείο με βάση τη θεωρία της αυθεντικής μάθησης σε περιβάλλοντα του Ιστού 2.0. Η έρευνα βασίστηκε σε γραπτό ερωτηματολόγιο. Οι πλειονότητα των συμμετεχόντων συμφώνησε ότι βελτιώθηκαν στη δεξιότητα της έκφρασης στο γραπτό λόγο, αντάλλαξαν απόψεις και ιδέες και κινητοποιήθηκαν να συμμετάσχουν εφόσον γνώριζαν ότι το κείμενό τους θα μελετηθεί από τους ομότιμους τους. Το μόνο αρνητικό στοιχείο που δηλώθηκε ήταν η υποχρέωση να σχολιάζουν κείμενα των συμφοιτητών τους.

Άλλη διαδικτυακή έρευνα σε τριάντα τρεις (33) τελειόφοιτους φοιτητές αθλητικού τμήματος του πανεπιστημίου του Νότινγχαμ, συνεντεύξεις μιας πενταμελούς ομάδας έρευνας καθώς και τα σχόλια στο ιστολόγιο του μαθήματος, απέδειξαν τη θετική επίδραση στην κινητοποίηση και ενασχόληση με την ακαδημαϊκή γραφή (Hindley, Clughen & Rawden, 2018). Κάθε φοιτητής όφειλε να αναρτήσει ένα άρθρο αθλητικού περιεχομένου και να σχολιάσει τα αντίστοιχα των συμφοιτητών του. Τα κείμενα αναρτήθηκαν έπειτα από το διδάσκοντα στο Tumblr, ένα μικροϊστολόγιο. Βασισμένοι οι ερευνητές στην κοινωνική-γνωστική θεωρία για την επίτευξη της συνεργασίας και του αναστοχασμού εντόπισαν τα εξής θέματα: α) επιρροή στη συναισθηματική πλευρά της μάθησης, δηλαδή το ιστολόγιο λειτούργησε ως γεφυροποιό στοιχείο ανάμεσα στη συγγραφή και την ευχαρίστηση της μάθησης, β) ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλής τάξης, για παράδειγμα του αναστοχασμού, γ)

επίδραση του κοινού στη μάθηση και στη συγγραφή με την αίσθηση του ακαδημαϊκού ή του ιστολογιογράφου και δ) καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων που αφορούν το ιστολόγιο. Επιβεβαιώθηκε, γενικά, ότι το ιστολόγιο συνέβαλε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του κοινωνικού και πολιτιστικού κεφαλαίου μέσω της νοηματοδοτούμενης αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας.

Επιπλέον, μελέτη σε πανεπιστήμιο της βορείου Κίνας εξέτασε μέσω τεχνουργημάτων, δύο άρθρων, και με τη βοήθεια γραπτών ερωτηματολογίων και ημιδομημένων συνεντεύξεων, την πρόοδο τριάντα έξι (36) δευτεροετών φοιτητών τμήματος διδασκαλίας της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας (L2) εφαρμόζοντας τη συνεργατική γραφή μέσω του ιστολογίου της τάξης (Zhang, Song, Shen & Huang, 2014). Οι μελετητές στηρίχτηκαν στην κοινωνικό-γνωστική θεωρία του Vygotsky και συγκεκριμένα στο ρόλο και τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης των ομοτίμων. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την μέγιστη επιρροή που ασκεί αυτό το εργαλείο στην καλλιέργεια του ακαδημαϊκού λόγου, την παρότρυνση ενασχόλησης και ολοκλήρωσης των γραπτών εργασιών, στη συνεργασία και στην ικανοποίηση από το παρεχόμενο πρόγραμμα. Μάλιστα, ενίσχυσαν τα επιστημονικά αποτελέσματα ότι η μεικτή προσέγγιση της μάθησης έχει μεγαλύτερα αποτελέσματα. Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η συνεργατική κατασκευή της γνώσης ενθαρρύνει τον αναστοχασμό (self-reflection).

Παρόμοια, οι Febianti και Wahyuni (2019) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε εξήντα τέσσερις (64) πρωτοετείς φοιτητές της Αγγλικής Γλώσσας, με γραπτές δοκιμασίες πριν και μετά από την εισαγωγή του ιστολογίου στη μαθησιακή διαδικασία, διαπίστωσαν ότι το ψηφιακό εργαλείο συνέβαλε στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου σε επίπεδο περιεχομένου, γλώσσας, ύφους και γλωσσικών μηχανισμών.

Την ανάλυση των σχολίων ενός ιστολογίου βασισμένη στο μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry) και στη διδακτική πρακτική της Επίλυσης Προβλήματος (problem-solving) πραγματοποίησε η Semingson (2015). Στην προσπάθεια εξέτασης του ρόλου του ιστολογίου σ' ένα ακαδημαϊκό πρόγραμμα μεικτής μάθησης σαράντα (40) υποψηφίων δασκάλων σε πανεπιστήμιο των νοτιοδυτικών ΗΠΑ δημιουργήθηκε ένα ιστολόγιο. Ζητήθηκε από τους φοιτητές να γράψουν μια ανάρτηση και ένα ή δύο σχόλια στα κείμενα των άλλων (συνολικά οκτώ). Αν και συνεργάστηκαν στην παρουσίαση ιδεών για το μάθημα, τις εφάρμοσαν κατά μόνας. Η μελέτη των ασύγχρονων συζητήσεων κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι

φοιτητές ενεπλάκησαν σε διάφορα επίπεδα έρευνας και ανέπτυξαν την κριτική σκέψη και την Κοινωνική τους Παρουσία κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου. Συμπληρωματικά, ως Κοινότητα Πρακτικής αρκετοί αιτήθηκαν και έλαβαν βοήθεια από τους συμφοιτητές τους σε διάφορες τυχόν δυσκολίες.

Όσον αφορά τη Διδακτική Παρουσία, ο καθοδηγητής (instructor) είχε περιορισμένη συμμετοχή. Σχετικά με την Γνωστική Παρουσία, εκτός από τη διάχυση της εφαρμοσμένης γνώσης των μελετών περίπτωσης που έπρεπε να υλοποιήσουν, μοιράστηκαν διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό, διασυνδέθηκαν με άλλα προγράμματα και μεταγνωστικά προσέγγισαν όλο το περιεχόμενο του προγράμματος. Τέλος, η Κοινωνική Παρουσία, η οποία, σύμφωνα με τους Garrison και Arbaugh (2007), έχει καθοριστικό ρόλο στην επικοινωνία και συσχετίζεται με τη Γνωστική Παρουσία και την Επίλυση Προβλήματος σε ηλεκτρονικά (online) περιβάλλοντα, εντοπίστηκε σε εκφράσεις ευχαριστίες για προσφερόμενη βοήθεια ή την κατάθεση προσωπικών διδακτικών εμπειριών .

Με βάση το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry) και με τη βοήθεια των εργαλείων ανάλυσης, όπως της Ανάλυσης Περιεχομένου (Content Analysis) και της Ανάλυσης Κοινωνικών Δικτύων (Social Network Analysis), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα εκπαιδευτικά ιστολόγια αποτελούν μια αποκεντρωμένη μαθησιακή κοινότητα η οποία προήλθε από τις πρωτοβουλίες των πιο ενεργών ομότιμων, μια κοινότητα πρακτικής όπου ο καθηγητής/διευκολυντής και οι φοιτητές μεταμορφώνουν τη μάθηση μέσω πολυδιάστατων αλληλεπιδράσεων και αποκεντρωμένων σχέσεων σε ουσιαστική και αειφόρο διαδικασία.

Επιπλέον, η Popescu (2016) κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2014-2015 διεξήγαγε έρευνα στο πανεπιστήμιο της Κραϊόβα (Ρουμανία) σε πενήντα τρεις (53) τεταρτοετείς φοιτητές του τμήματος της Επιστήμης των Υπολογιστών, ενσωματώνοντας στο μεικτό μοντέλο μάθησης τα κοινωνικά δίκτυα, wiki, ιστολόγιο και το Twitter που συμπεριλαμβάνονται στην πλατφόρμα κοινωνικής μάθησης eMUSE (empowering Mush Ups for Power E-learning). Συγκεκριμένα, το ιστολόγιο λειτούργησε ως μαθησιακό ημερολόγιο, χώρο παροχής εκπαιδευτικού υλικού και ανατροφοδότησης και παροχής βοήθειας σε διάφορα προβλήματα που τυχόν θα προέκυπταν. Οι φοιτητές οργανώθηκαν σε ομάδες καθεμία εκ των οποίων είχαν το δικό τους ιστολόγιο.

Εκτός από την ποσοτική ανάλυση των αναρτήσεων και σχολίων στο ιστολόγιο υλοποιήθηκαν συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες φοιτητές και

ποιοτική ανάλυση των αναρτήσεων με βάση το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τα πρακτικά πλεονεκτήματα των ιστολογίων και συγκεκριμένα ότι υποστηρίζουν την Κοινωνική και Γνωστική Παρουσία στις διαδικτυακές κοινότητες. Κατά τη διάρκεια της μελέτης διαφάνηκαν, επίσης, το ομαδικό πνεύμα και η συνοχή της ομάδας, όπως και η αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων. Εν γένει, πολύ υψηλό ποσοστό δήλωσε ικανοποιημένο από την εισαγωγή των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στη μαθησιακή διαδικασία.

Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στη δυνατότητα που προσφέρει το ιστολόγιο στη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της επιτυχημένης συμμετοχής σε ομαδικές εργασίες (project) μέσω των κοινωνικών-πολιτιστικών διαστάσεων της αυτορρύθμισης (self-regulation) και της μεταβατικής περιόδου της συρ-ρύθμισης (co-regulation).

Οι Cho, Lim και Lee, (2017) στο πλαίσιο της κοινωνικο-γνωστικής και κοινωνικο-πολιτιστικής θεωρίας, μελέτησαν στη Νότια Κορέα δεκαεννέα (19) δόκιμους δασκάλους (pre-service teachers) που συμμετείχαν εθελοντικά στο συνεργατικό πρόγραμμα “Early Childhood Program Development and Evaluation”. Η βαθμολογία των εργασιών τους θα αθροιζόταν στον τελικό βαθμό του εξαμήνου. Οι φοιτητές έπρεπε να αναρτήσουν ανά ομάδες κείμενα και να σχολιάσουν τα αντίστοιχα των συμφοιτητών τους. Η μελέτη υλοποιήθηκε με γραπτά ερωτηματολόγια και τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι φοιτητές αλληλοϋποστηρίζονταν σημαντικά στη ρύθμιση και στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω του ιστολογίου. Ενισχύθηκε, δηλαδή, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία.

Αξίζει να σημειωθεί και έρευνα που διεξήχθη από τους Jimoyiannis και Tsiotakis (2017) σε σαράντα οκτώ (48) προπτυχιακούς φοιτητές του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Οι συμμετέχοντες διερεύνησαν την «Ασφάλεια στο Διαδίκτυο» σε ομαδικά ιστολόγια με την υποχρέωση να αναρτούν τακτικά επιστημονικά άρθρα που σχετίζονταν με τα σχόλια των συμφοιτητών τους, αλλά και να σχολιάζουν τα υπόλοιπα ομαδικά ιστολόγια. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη διαμόρφωση μιας ενεργής κοινότητας πρακτικής η οποία αλληλεπιδραστικά και αποκεντρωμένα προσέδωσε περισσότερο νόημα στη μαθησιακή διαδικασία.

Η επισκόπηση, λοιπόν, της βιβλιογραφίας σε έρευνες οι οποίες, υλοποιήθηκαν με διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία και μοντέλα ηλεκτρονικής μάθησης, όπως η Κοινότητα Διερεύνησης, απέδειξε την αποτελεσματικότητα του ιστολογίου στη

μαθησιακή διαδικασία στην ανώτατη εκπαίδευση παρουσιάζοντας και προβλήματα που τυχόν δημιουργήθηκαν. Οι σπουδαστές, ανεξάρτητα από τον προσανατολισμό των σπουδών τους, ενεργοποιήθηκαν στις ομαδικές δραστηριότητες και αλληλεπιδραστικά-αποτελεσματικά οικοδόμησαν γνώσεις μέσω του ψηφιακού διαλόγου και των σχολίων στο πλαίσιο μιας κοινότητας πρακτικής και μάθησης. Βελτιώθηκαν, τέλος, οι γραπτές δεξιότητες τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο, καλλιεργήθηκαν και άλλες δεξιότητες, όπως η επικοινωνία, η αυτορρύθμιση/συν-ρύθμιση, η συνεργασία και κατακτήθηκε ο ψηφιακός γραμματισμός σχετικά με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

3.3. Έρευνα και μελέτη εκπαιδευτικού ιστολογίου

Οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες θεωρούνται παγκοσμίως κοινός τόπος στην εκπαιδευτική διαδικασία σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Lodge, Kennedy και Lockyer (2019) οι βελτιωμένες εκδόσεις υπαρχουσών μαθησιακών μηχανών ή τεχνουργημάτων και το υψηλό επιπέδου μαθησιακό υλικό που διατίθεται ελεύθερα στο διαδίκτυο, επηρεάζουν τη δυναμική σχέση καθηγητή-μαθητή η οποία διαμορφώνεται εντελώς διαφορετική καθώς ενισχύεται η αυτορρύθμιση από την πλευρά του μαθητή.

Τα εκπαιδευτικά ιστολόγια θεωρούνται διαδραστικά πεδία όπου οι μαθητευόμενοι εμπλέκονται σε στοχευμένο ή δυναμικό διάλογο (discourse) και μέσω του αναστοχασμού (reflection) οικοδομούν προσωπικό νόημα και επιβεβαιώνουν την αμοιβαία κατανόηση (Jimoyiannis & Tsiotakis, 2017).

Το εννοιολογικό πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης δράσεων εκπαιδευτικών ιστολογίων βασίζεται στη διαπίστωση από διάφορες έρευνες (Jimoyiannis & Angelaina, 2012· Jimoyiannis, Tsiotakis & Roussinos, 2013· Jimoyiannis & Tsiotakis, 2016· 2017) ότι η μάθηση επιτυγχάνεται με τη συνδρομή της Συνεργασίας/Συνεκτικότητας, της Γνωστικής Παρουσίας και του Αναστοχασμού των μελών μιας κοινότητας μάθησης. Κατά τον Τζιμογιάννη (2017), ο σχεδιασμός, η υποστήριξη και η ανάλυση μιας ηλεκτρονικής κοινότητας μάθησης ενός εκπαιδευτικού ιστολογίου διαρθρώνεται στους εξής άξονες:

α. **Κοινότητα:** Εκπαιδευόμενοι και διδάσκων με την πάροδο του χρόνου αναπτύσσουν ισχυρούς δεσμούς και κοινές πρακτικές με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας ψηφιακής κοινότητας.

β. **Περιεχόμενο:** άρθρα και σχόλια μεταξύ ομοτίμων, ενδεικτικά της γνωστικής παρουσίας των φοιτητών και της εξέλιξης της συλλογικής σκέψης.

γ. **Διαδικασία:** Σχετίζεται με τον τρόπο ανάπτυξης του ιστολογίου και τα γνωστικά σχήματα που δημιουργούνται, αλλά και με τους τρόπους προώθησης της μάθησης.

Επειδή δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες, και κυρίως για τον ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο, που να εξετάζουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των φοιτητών σ' ένα ιστολόγιο ως περιβάλλον ακαδημαϊκής γραφής, καθίσταται αναγκαία η παρούσα μελέτη.

3.3.1.Ερευνητικός Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα μελετά την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των συμμετεχόντων φοιτητών σ' ένα ακαδημαϊκό ιστολόγιο ως ένδειξη αυτορρύθμισης, συν-ρύθμισης και διαμοιραζόμενης ρύθμισης κατά τη μαθησιακή διαδικασία σε μια κοινότητα πρακτικής. Θα προσπαθήσει να απαντήσει τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα που ανακύπτουν:

1. Με ποιον τρόπο το ιστολόγιο ως περιβάλλον ακαδημαϊκής γραφής προωθεί την αλληλεπίδραση και τη συνεργατική γραφή σε μια διαδικτυακή ψηφιακή ακαδημαϊκή κοινότητα μάθησης στο πλαίσιο μιας Κοινότητας Διερεύνησης;
2. Με ποιον τρόπο το ιστολόγιο ως περιβάλλον ακαδημαϊκής γραφής προωθεί τη Μαθησιακή Παρουσία σε μια διαδικτυακή ψηφιακή ακαδημαϊκή κοινότητα μάθησης; Ποιες κατηγορίες κυριαρχούν;

Κεφάλαιο 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε αναλυτικά την έρευνα, δηλαδή πώς σχεδιάστηκε, την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε και θα περιγραφούν τα υποκείμενα της έρευνας αλλά και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

4.1. Σχεδιασμός της έρευνας

4.1.1. Το ιστολόγιο

Η έρευνα εφαρμόστηκε στις αναρτήσεις που δημοσίευσαν οι φοιτητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό» του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στην Κόρινθο το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015, συγκεκριμένα στη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου κατά την περίοδο 27 Μαρτίου-31 Ιουλίου 2015. Ο διδάσκων του μαθήματος μεικτού τύπου, που επιγράφεται «Ηλεκτρονική Μάθηση» ζήτησε από τους φοιτητές κατά τη διάρκεια αυτής της χρονικής περιόδου να δημοσιεύσουν τρία επιστημονικά άρθρα. Το ομαδικό ιστολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε στην πλατφόρμα Wordpress, λειτούργησε ως ηλεκτρονικός φάκελος.

Οι στόχοι κατασκευής του ιστολογίου ΜΠΣ 2015 ήταν:

- α. Οι φοιτητές να εμπλακούν ενεργά σε μεθόδους ατομικής έρευνας και μελέτης θεμάτων που σχετίζονταν με το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος.*
- β. Η διαμοίραση και διάχυση της γνώσης μέσω της δημιουργίας περιεχομένου από τους φοιτητές.*
- γ. Η διαπραγμάτευση και η εμβάθυνση συλλογικά των θεμάτων μελέτης, μέσα από αλληλεπίδραση, αναστοχαστική δημιουργία και ανατροφοδότηση.*
- δ. Η καλλιέργεια δεξιοτήτων ακαδημαϊκής γραπτής έκφρασης, δεξιοτήτων χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών σε περιβάλλον ιστολογίου (επιμέλεια και οργάνωση ατομικών φακέλων, περιγραφή ετικετών κλπ) (Τζιμογιάννης, 2017, σ. 320-321).*

Στο σχήμα 4.1 παρουσιάζεται το κείμενο καλωσορίσματος του η-συντονιστή (Avgerinou & Andersson, 2007) του ιστολογίου που είναι επισκέψιμο στη διεύθυνση <http://epri.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2015/page/9/>.

4.1.2. Η διαδικασία

Ο διδάσκων ενημέρωσε τους φοιτητές του τμήματος ότι η συγγραφή των άρθρων αποτελεί μέρος της υποχρεωτικής εργασίας που οφείλουν να υποβάλουν στο πλαίσιο

της αξιολόγησης τους. Προκάλεσε το ενδιαφέρον τους και τους παρουσίασε την πλατφόρμα στην αίθουσα υπολογιστών του πανεπιστημίου. Δόθηκαν οδηγίες για την εγγραφή τους και τον τρόπο ανάρτησης των κειμένων καθώς και των σχολίων τους στην ηλεκτρονική κοινότητα. Συγκεκριμένα, εστίασε στη διερεύνηση και στην κριτική αξιολόγηση των πρωτογενών κειμένων μελέτης όπως και στη σύνθεση τους. Δεν παρέλειψε βεβαίως να τονίσει την αναγκαιότητα για κριτικό σχολιασμό και την εμπειριστατωμένη επιχειρηματολογία, την αποφυγή της λογοκλοπής καθώς αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία του ακαδημαϊκού γραμματισμού αλλά και την ενίσχυση της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης, όπως αυτές αναδύονται στην ηλεκτρονική μάθηση.

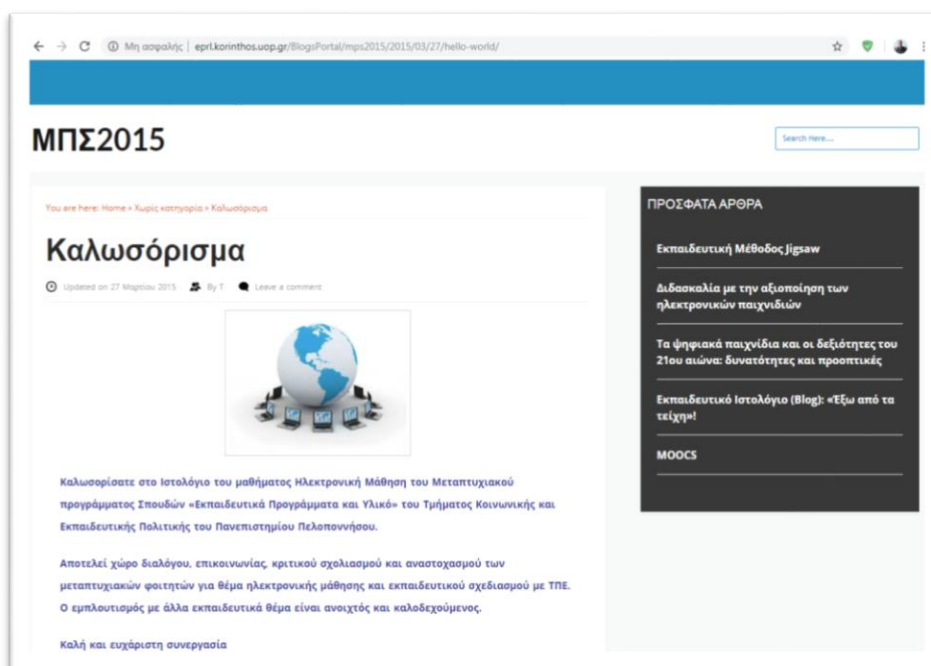
Για λόγους ανωνυμίας κατά τη διάρκεια παρουσίασης των αποτελεσμάτων της έρευνας όλοι οι φοιτητές αναφέρονται στο αρσενικό γένος και κωδικοποιούνται στη μορφή «Si», όπου «i» ο δείκτης αρίθμησης κάθε φοιτητή στην κοινότητα. Ως «T» εμφανίζεται ο διδάσκων.

Ο διδάσκων, αφού ανήρτησε ένα άρθρο καλωσορίσματος στις 27 Μαρτίου 2015, έγραψε δύο ημέρες αργότερα και ένα υποδειγματικό άρθρο που τιτλοφορείται «Οι ΤΠΕ στο σχολείο του 21^ο αιώνα» σχετικά με τη σημασία των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και την καθοριστική επιρροή που έχουν, σε παγκόσμιο επίπεδο, στην εκπαίδευση, στα εκπαιδευτικά συστήματα και στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Λειτουργήσε περισσότερο ως ηλεκτρονικός συντονιστής (e-moderator) κατασκευάζοντας ένα συνεργατικό και αναστοχαστικό πλαίσιο διαρκούς και ποιοτικής συμμετοχής των φοιτητών.

Στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε κατά πόσο η συμμετοχή σε ένα ιστολόγιο συμβάλλει στην καλλιέργεια της ακαδημαϊκής συγγραφής και προωθεί την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μέσω της συνεργατικής γραφής. Βασιστήκαμε στα μοντέλα της Ανάλυσης Περιεχομένου, της Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry) και στη Μαθησιακή Παρουσία που αποτελούν ένα πολύ ισχυρό θεωρητικό πλαίσιο για τη κατανόηση της διαδικτυακής μάθησης σε συνεργατικά παιδαγωγικά περιβάλλοντα.

Στη μελέτη δεν συμπεριλάβαμε τα δύο πρώτα άρθρα του η-καθοδηγητή και τα δύο σχόλια που ανήρτησε σε δύο (2) από τα πρώτα δεκατέσσερα (14) άρθρα. Η παρακολούθηση και μελέτη άρθρων και σχολίων διήρκεσε δύο (02) μήνες περίπου.

Όταν ολοκληρώθηκε η κωδικοποίηση, ένας ανεξάρτητος ερευνητής ανέλυσε τις συνεισφορές των συμμετεχόντων φοιτητών στο ακαδημαϊκό ιστολόγιο.



Σχήμα 4.1 Παρουσίαση του εισαγωγικού κειμένου

4.1.3. Το δείγμα

Το δείγμα περιλάμβανε είκοσι εννέα (29) φοιτητές, τρεις (3) άνδρες και είκοσι έξι (26) γυναίκες, κατόχους πτυχίων διάφορων επιστημών που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Όλοι ήταν εξοικειωμένοι με την ηλεκτρονική τεχνολογία και μάθηση, αλλά ελάχιστοι με την διαχείριση ιστολογίου ή τη συγγραφή κειμένων για ανάρτηση σε ιστολόγιο.

Κάθε φοιτήτρια/-τής απέκτησε πρόσβαση με προσωπικό λογαριασμό στο ακαδημαϊκό ιστολόγιο και της/του ζητήθηκε να γράψει τρία (3) επιστημονικά άρθρα τα οποία θα είχαν έκταση 1000-1500 λέξεων και θεματολογία σχετική με συγκεκριμένο μάθημα αλλά και τα υπόλοιπα μαθήματα του μεταπτυχιακού προγράμματος. Μπορούσαν να προσθέτουν στο τέλος των άρθρων τους ετικέτες (tags) σχετικές με το περιεχόμενο. Έπρεπε να συμμετέχουν τακτικά και συστηματικά στις δραστηριότητες του ιστολογίου, αναρτώντας τα προσωπικά τους άρθρα και σχολιάζοντας τα κείμενα των άλλων συμφοιτητών τους. Τους επιτράπηκε να εμπλουτίσουν τα άρθρα και σχόλια με πολυμεσικό υλικό Ο η-καθοδηγητής τους επέστησε την προσοχή στην κριτική αποτίμηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας και στη βιβλιογραφική επισκόπηση. Επειδή οι αναρτήσεις θα μεταφορτώνονταν σε δημόσιο ιστολόγιο, που δημιουργήθηκε ειδικά γι' αυτό το σκοπό, δόθηκαν ειδικές

οδηγίες για στρατηγικές ακαδημαϊκής γραφής και αποφυγής της λογοκλοπής (plagiarism).

Οι φοιτητές διαπραγματεύτηκαν θέματα που καλύπτουν ένα πολύ μεγάλο εύρος επιστημών και λόγω επαγγελματικής ιδιότητας, εκπαιδευτικοί, και ανέδειξαν ζητήματα που αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, νηπιαγωγείο και δημοτικό έως τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια. Ασχολήθηκαν με τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και τις διαταραχές εξάρτησης από το διαδίκτυο, τις ηλεκτρονικές κοινότητες και τις πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης, τα εναλλακτικά σχολεία και το πανεπιστήμιο της τρίτης ηλικίας και αρκετά άλλα σύγχρονα θέματα.

Στο σχήμα 4.2 παρατηρούμε την οθόνη ενός τυπικού ιστολογίου του μαθήματος που συμπεριλαμβάνει το ένα από τα δύο άρθρα (στην αριστερή πλευρά) που συγκέντρωσαν τα περισσότερα σχόλια. Ο αναστοχαστικός διάλογος και η ανταλλαγή των ιδεών μέσω των σχολίων (δεξιά) εμφανίζονται στα είκοσι (20) σχόλια που αναρτήθηκαν από τις συμφοιτήτριες και τους συμφοιτητές.

4.1.4. Τα ερευνητικά εργαλεία

Στην παρούσα εργασία, προτάθηκε ως εννοιολογικό και ερευνητικό πλαίσιο η Ανάλυση Περιεχομένου (Content Analysis), η Κοινότητα Διερεύνησης (Community of Inquiry), και η Μαθησιακή Παρουσία (Learning Presence). Η ποσοτική και ποιοτική μέθοδος που ακολουθήσαμε βασίστηκε στην παρακολούθηση και καταγραφή του περιεχομένου των άρθρων και κυρίως των σχολίων που τα συνοδεύουν. Τα σχόλια περιείχαν αναδιατυπώσεις σημείων των κειμένων που έκαναν εντύπωση στους φοιτητές ή τους προβλημάτισαν, έθεταν ερωτήσεις κατανόησης, ή κατέθεταν συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό, κριτική και επιχειρηματολογία.

Σε συγκριτική έρευνα εργαλείων Ανάλυσης Περιεχομένου σε φόρα (fora) ενός Μαζικού Ελεύθερου Διαδικτυακού Μαθήματος (Massive Open Online Course-MOOC) που διεξήγαγαν οι O’Riordan, Millard και Schulz, (2016), ανακάλυψαν ότι η Κοινότητα Διερεύνησης και μάλιστα στη διευρυμένη μορφή της από τους Shea et al. (2013) με την Μαθησιακή Παρουσία, δεν διαφέρει από τα υπόλοιπα εργαλεία παρόλο που καθένα μετρά διαφορετικές πλευρές της διαδικτυακής συζήτησης.

Επίσης, αφού λήφθηκαν υπόψη αφενός η συγκριτική έρευνα των Heckmann και Annabi (2005) μεταξύ διαδικτυακής και δια ζώσης εκπαίδευσης και μάθησης φοιτητών σε σειρά μαθημάτων, στην οποία εντοπίστηκε περισσότερη αλληλεπίδραση και διδακτική παρουσία αλλά και υψηλού επιπέδου γνωστικές λειτουργίες στη

διαδικτυακή συμμετοχή και αφετέρου τα παρεμφερή αποτελέσματα στα οποία κατέληξαν οι Stacey και Rice (2002) και Avin et al.(2003) σε μελέτη φοιτητών σχετικά με τη ομαδική συμμετοχή τους σε online conferences και online fora, αποφασίστηκε να διενεργηθεί η ανάλυση των δεδομένων που περιέχονται στις φοιτητικές δημοσιεύσεις, με βάση τη θεωρία της «Ανάλυσης Περιεχομένου (*content analysis*) που εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους τα θέματα εντός ενός κειμένου γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και τη συχνότητα της εμφάνισής τους» (Τσιώλης, 2015). Ως μονάδα ανάλυσης (unit of analysis) της ποιοτικής έρευνας στο πλαίσιο ασύγχρονης επικοινωνίας επιλέχθηκε κάθε άρθρο στο ατομικό ιστολόγιο και τα σχόλια (δημοσιεύσεις), διότι το περιεχόμενο καθορίζεται από το συγγραφέα και είναι αναγνωρίσιμο και μετρήσιμο από διαφορετικούς αξιολογητές.

Το περιεχόμενο αναλύθηκε, όπως προαναφέραμε, και με βάση τις τρεις (3) διαστάσεις της Κοινότητας Διερεύνησης (CoI) αλλά και τη διάσταση της Μαθησιακής Παρουσίας (Learning Presence). Μέσω των τριών διαστάσεων, της Γνωστικής (Cognitive), Κοινωνικής (Social) και Διδακτικής (Teaching) Παρουσίας (Garrison, 2016), αλλά και των τριών διαστάσεων της Μαθησιακής Παρουσίας, δηλαδή της Πρόβλεψης/Σχεδιασμού (*forethought/planning*), της Επίδοσης (*performance*) και του Αναστοχασμού (*reflection*) μελετήσαμε το περιεχόμενο του ακαδημαϊκού ιστολογίου στο ασύγχρονο ηλεκτρονικό περιβάλλον.

Κεφάλαιο 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ & ΑΝΑΛΥΣΗ

5.1. Γενική Περιγραφή

Η πλειονότητα των φοιτητών στην κοινότητα μάθησης, που δημιουργήθηκε, συνεισέφεραν αποτελεσματικά και στις δύο διαδικτυακές εργασίες που τους ανατέθηκαν. Καλλιέργησαν την ακαδημαϊκή γραφή, δημοσιεύοντας τα ατομικά ακαδημαϊκά άρθρα τους σύμφωνα με τις οδηγίες που δόθηκαν και συζήτησαν κριτικά τα θεωρητικά ζητήματα που ανέκυψαν από τις ατομικές αναζητήσεις και εμπειρίες επικαλούμενοι και γνώσεις που αποκόμισαν κατά τη διάρκεια των δια ζώσης μαθημάτων. Ως ενεργά μέλη μιας Κοινότητας Διερεύνησης αντάλλαξαν εκπαιδευτικό υλικό, προτείνοντας τίτλους βιβλίων και υπερσυνδέσμους, αφηγήθηκαν προσωπικές εμπειρίες ή εμπειρίες συναδέλφων τους, ενθάρρυναν και πρόσφεραν οδηγίες σε άλλους συμμετέχοντες φοιτητές για την εγγραφή και χρήση ηλεκτρονικών πλατφορμών, συν-οικοδόμησαν τη νέα γνώση απόντος του διδάσκοντος και η-καθοδηγητή.

Ο πίνακας 5.1 παρουσιάζει τα αριθμητικά δεδομένα από τη φοιτητική δραστηριότητα που αναπαριστούν μια συνολική εικόνα της ακαδημαϊκής γραφής μέσω ιστολογίου και την ατομική συμβολή. Ογδόντα πέντε (85) πρωτότυπα άρθρα και επτακόσια οκτώ (708) περιεκτικά και αυθόρμητα σχόλια αναρτήθηκαν έως το τέλος του εξαμήνου κάτω από τα πρώτα. Η κατανομή ανά φοιτητή αποτελεί δείκτη συμμετοχής στην κοινότητα.

Ένας (1) φοιτητής δημοσίευσε ένα (1) άρθρο, τρεις (3) φοιτητές δύο (2) άρθρα ο καθένας, ένας (1) φοιτητής έξι (6) άρθρα και οι υπόλοιποι είκοσι τέσσερις (24) από τρία (3) ο καθένας ξεχωριστά. Όσον αφορά τα σχόλια, οι είκοσι πέντε (25) από τους είκοσι εννέα (29) φοιτητές απέδωσαν εξαιρετική ανατροφοδότηση. Μόνο τέσσερις (4), ο S5, S10, S16 και ο S26 δεν σχολίασαν καθόλου τα τεχνουργήματα των συμφοιτητών τους. Μάλιστα, οι τρεις (3) από αυτούς δεν παρέδωσαν και τον απαιτούμενο αριθμό άρθρων (ένα ή δύο). Αυτό πιθανόν να οφείλεται σε προσωπικούς λόγους ή προβλήματα που δεν τους επέτρεψαν να διαθέσουν τον απαιτούμενο χρόνο για την ανάγνωση και μελέτη των σχολίων των άλλων (Cho, 2016). Αξιοπρόσεκτο, πάντως, είναι και το γεγονός ότι δύο (2) φοιτητές κατέθεσαν ένα (1) ή τέσσερα (4) σχόλια αντίστοιχα, την ίδια στιγμή που οι υπόλοιποι συμμετείχαν πάνω από εννέα (9) φορές. Μάλιστα, κάποιιοι, για παράδειγμα οι S3, S4, S6, S8, S21 και S29 είχαν μια

αξιόλογη παρουσία, σχολιάζοντας πάνω από πενήντα (50) φορές. Σ' ένα (1) άρθρο δεν υπήρξαν καθόλου σχόλια.

Πίνακας 5.1 Γραπτές εργασίες των φοιτητών στο ιστολόγιο του μαθήματος

Συμμετέχοντες	Άρθρα	Σχόλια
S1	3	18
S2	3	17
S3	3	82
S4	3	52
S5	2	0
S6	3	72
S7	3	6
S8	3	58
S9	6	41
S10	1	0
S11	3	12
S12	3	11
S13	3	1
S14	3	4
S15	3	13
S16	3	0
S17	3	6
S18	3	22
S19	3	20
S20	3	20
S21	3	95
S22	3	9
S23	3	17
S24	3	17
S25	3	34
S26	2	0
S27	3	9
S28	2	21
S29	3	51
Σύνολο	85	708

Ο διδάσκων (Τ) ενθάρρυνε τους φοιτητές να σχολιάζουν με κριτική θέση και ισχυρή επιχειρηματολογία τα άρθρα των ομοτίμων τους που διαπραγματεύονταν σύγχρονα εκπαιδευτικά θέματα. Παρενέβη μόνο δύο (2) φορές με σχόλια στην αρχή της κατασκευής των ιστολόγιων. Και τις δύο τους ενθάρρυνε να μελετήσουν το θέμα

που διαπραγματευόταν ο συμφοιτητής τους και να επικοινωνήσουν βιωματικές εμπειρίες. Στην ανάλυση δεν καταμετρήθηκαν τα δύο (2) άρθρα και τα δύο (2) σχόλια του η-καθοδηγητή. Εξάλλου, δεν προσμετρήθηκαν και επτά (7) σχόλια τα οποία εμφανίστηκαν ως επανάληψη από τον ίδιο φοιτητές κάτω από ίδια άρθρα. Θα αναφέρουμε, τέλος, ότι τρεις (3) φοιτητές εμφανίστηκαν στα σχόλια κάποιων άρθρων ή με τον ατομικό κωδικό του πανεπιστημίου και σε άλλα άρθρα με το πραγματικό τους ονοματεπώνυμο ή με τ' όνομα τους γραμμένο με λατινικούς χαρακτήρες και σε άλλο άρθρο με ελληνικούς χαρακτήρες.

Στηριζόμενοι στο μοντέλο της Henri (1992), η οποία θεωρεί ότι η αλληλεπίδραση σε ιστολόγιο εντοπίζεται στις αναρτήσεις κειμένων και στα σχόλια (ολόκληρο ή τμήμα του) που σχετίζονται με προηγούμενα μηνύματα, καταμετρήθηκαν εκατόν σαράντα έξι (146) νηματικής μορφής (thread) σχόλια σε πενήντα οκτώ (58) άρθρα. Επομένως, και από τις δύο θεωρήσεις συνάγεται ότι υπήρξε ισχυρή αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών του ακαδημαϊκού ιστολογίου.

5.2. Εμπλοκή των φοιτητών στη διαδικτυακή ακαδημαϊκή γραφή

5.2.1. Ακαδημαϊκή Γραφή και Κοινότητας Διερεύνησης



Σχήμα 5.1 Οθόνη ιστολογίου

Ερευνητικό Ερώτημα 1: Με ποιον τρόπο το ιστολόγιο ως περιβάλλον ακαδημαϊκής γραφής προωθεί την αλληλεπίδραση και τη συνεργατική γραφή σε μια διαδικτυακή ψηφιακή ακαδημαϊκή κοινότητα μάθησης στο πλαίσιο μιας τη θεωρία της Κοινότητας Διερεύνησης;

Η μελέτη των ατομικών άρθρων και των σχολίων των φοιτητών απέδειξε την ατομική και συνεργατική συνεισφορά στην καλλιέργεια της γραπτής δεξιότητας της ακαδημαϊκής γραφής και στην συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης εντός μιας κοινότητας πρακτικής και διερεύνησης.

Στο σχήμα 5.1 παρατηρούμε την οθόνη ενός τυπικού ιστολογίου του μαθήματος που συμπεριλαμβάνει το ένα από τα δύο άρθρα (στην αριστερή πλευρά) που συγκέντρωσαν τα περισσότερα σχόλια. Ο αναστοχαστικός διάλογος και η ανταλλαγή των ιδεών μέσω των σχολίων (δεξιά) εμφανίζονται στα είκοσι (20) σχόλια που αναρτήθηκαν από τις συμφοιτήτριες και τους συμφοιτητές.

Οι τρεις (3) διαστάσεις, Κοινωνική, Γνωστική και Διδακτική, της Κοινότητας Διερεύνησης αποτέλεσαν το αντικείμενο της ανάλυσης περιεχομένου στα επτακόσια οκτώ (708) σχόλια (αλληλεπίδραση) των συμφοιτητών που αναρτήθηκαν στην ακαδημαϊκή πλατφόρμα κάτω από κάθε ένα από τα ογδόντα πέντε (85) άρθρα.

Στο σχήμα 5.2 αποτυπώνεται η κατανομή των σχολίων των φοιτητών στις τρεις διαστάσεις της Κοινότητας Διερεύνησης που περιγράφουν τη συνεργατική μάθηση που έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής γραφής, επέτρεψε την ενεργή οικοδόμηση και των τριών διαστάσεων οι οποίες είναι απαραίτητες για την οικοδόμηση νοηματοδοτούμενης μάθησης σε διαδικτυακά περιβάλλοντα (Garrison et al., 2000).

Τα ποσοστά είναι ανόμοια μεταξύ των τριών συνιστωσών. Η Γνωστική Παρουσία προηγείται έναντι της Κοινωνικής και της Διδακτικής αντίστοιχα. Η Γνωστική Παρουσία των φοιτητών καταλαμβάνει την πλειονότητα (581 σχόλια) των ατομικών συνεισφορών σε ποσοστό 82,1%. Οι φοιτητές διερεύνησαν, διαπραγματεύτηκαν, οικοδόμησαν και επιβεβαίωσαν έννοιες με κριτικό στοχασμό. Επέδειξαν υψηλό επίπεδο αυτής της συνιστώσας στην κατηγορία της εξερεύνησης-διερεύνησης και ολοκλήρωσης. Αντάλλαξαν πηγές και ιδέες πληροφόρησης, έθεσαν ερωτήσεις και επεξήγησαν νέους όρους (χαμηλό επίπεδο γνωστικής παρουσίας). Ωστόσο, επιχειρηματολόγησαν και συνέθεσαν στη βάση του υπό διαπραγμάτευση μαθησιακού περιεχομένου του άρθρου (υψηλό επίπεδο γνωστικής παρουσίας).

Στην κατηγορία της Ενεργοποίησης καθοριστικό ρόλο αποτέλεσε το εισαγωγικό άρθρο του η-συντονιστή και συγκεκριμένα το απόσπασμα για το ρόλο του ιστολογίου στη μαθησιακή διαδικασία :

«Αποτελεί χώρο διαλόγου, επικοινωνίας, κριτικού σχολιασμού και αναστοχασμού των μεταπτυχιακών φοιτητών για θέμα ηλεκτρονικής μάθησης και εκπαιδευτικού σχεδιασμού με ΤΠΕ. Ο εμπλουτισμός με άλλα εκπαιδευτικά θέματα είναι ανοιχτός και καλοδεχούμενος».

Στη δεύτερη κατηγορία, Εξερεύνηση-Διερεύνηση, οι φοιτητές αντάλλαξαν ιδέες και πηγές πληροφόρησης, διερεύνησαν διάφορα θέματα και παρέθεσαν πληροφορίες ή γνώσεις καθώς το ασύγχρονο περιβάλλον των ιστολόγιων προσφέρεται για τη διερεύνηση ενός θέματος πριν από το σχολιασμό ή την απάντηση, οδηγώντας πιθανόν σε περισσότερες αναστοχαστικές και σύνθετες συζητήσεις (Pifarré et al., 2014). Χαρακτηριστικά παραδείγματα (διατηρήθηκε η ορθογραφία των κειμένων):

α. *«Πέρα από την πλατφόρμα Coursera (με μαθήματα στα Αγγλικά, Γαλλικά και Γερμανικά που δίνει έμφαση σε ανθρωπιστικές, κοινωνικές και φυσικές επιστήμες, στην τεχνολογία) υπάρχουν και άλλες πλατφόρμες (ο μεγάλος αριθμός τους δείχνει και το ενδιαφέρον/ ανταπόκριση που υπάρχει) μερικές παρατίθενται παρακάτω:*

<https://www.edx.org/>

<https://novoed.com/...>

β. *«Η αξιοποίηση του portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρώ πως έχει καίρια σημασία, μιας και δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να έχει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα της εκπαιδευτικής του πορείας. Ακόμη, κατανοώ πως σε λειτουργικό επίπεδο το e-portfolio υπερέρχει από το «παραδοσιακό» portfolio. Ωστόσο, αναρωτιέμαι ποια είναι εκείνα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το ένα portfolio από το άλλο.»*

γ. *«Πράγματι, στα σημερινά Μοντεσσोरιανά Σχολεία οι ΤΠΕ είναι ενταγμένες στη δημιουργική φιλοσοφία και παιδαγωγική της Μοντεσσόρι. Στο ένα και μοναδικό (φυσικά, Ιδιωτικό Σχολείο) που λειτουργεί σε όλες τις βαθμίδες (α/θμια, β/θμια και γ/θμια εκπ/ση) ο I.N.T. αποτελούν απαραίτητο συστημικό στοιχείο στο σχεδιασμό κάθε μαθήματος. Άλλωστε, οι δημιουργοί της Google αποφοίτησαν από ένα τέτοιο σχολείο.»*

Στην τρίτη κατηγορία, την Ολοκλήρωση, όπου εντοπίστηκε και εδώ μεγάλος αριθμός σχολίων, οι συμμετέχοντες μέσω του ασύγχρονου διαλόγου νηματικής μορφής διαμοίρασαν γνωστικό υλικό, κυρίως ψηφιακής μορφής, παρέθεσαν επιχειρήματα και αρκετοί προσπάθησαν να συνθέσουν τις ιδέες που αναρτήθηκαν στο

άρθρο ή στα συνοδευτικά σχόλια. Για παράδειγμα (διατηρήθηκε η ορθογραφία των κειμένων):

α. «...μπορείς να επισκεφτείς τη διεύθυνση και θα βρεις ενδιαφέρουσες πληροφορίες και αναλύσεις: <http://...>»

β. «...όσον αφορά την επαρχία . Παρόλα αυτά πιστεύω πως στις δύο μεγάλες πόλεις και κυρίως στην Αθήνα, που συγκεντρώνουν μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού, τα πράγματα είναι τελείως διαφορετικά. Σε κοινωνίες που δεν υπάρχουν σχέσεις, κυριαρχεί η ανωνυμία και οι άνθρωποι αποξενώνονται τα φαινόμενα αυτά ανθίζουν.»

γ. «Αδιαμφισβήτητα οι παιδαγωγικές πρακτικές της Μαρίας Μοντεσόρι καθόρισαν ουσιαστικά την εξέλιξη της Παιδαγωγικής μέχρι και τη σημερινή εποχή. Η μεγάλη αυτονομία και ελευθερία στην ατομική έκφραση του κάθε παιδιού, ως ιδιαίτερη προσωπικότητα, οδηγούν στην ελευθερία έκφρασης και επιλογής του παιδιού στη μάθηση.»

Η Κοινωνική Παρουσία, δηλαδή η κοινωνική και συναισθηματική προβολή των φοιτητών, ταξινομήθηκε σε ογδόντα έξι (86) σχόλια (ποσοστό 12,1%) τα οποία περιείχαν κυρίως συναισθηματικές εκφράσεις, διάθεση ανοικτής επικοινωνίας και προσπάθεια ενίσχυσης της συνεργασίας. Οι Beuchot και Bullen (2005) υποστήριξαν ότι η επικοινωνιακή διαδικασία επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα. Κατά συνέπεια θεωρείται απαραίτητη για την ανάπτυξη της Γνωστικής Παρουσίας.

Ενδεικτικά παραδείγματα στην πρώτη κατηγορία της Προσωπικής/Συναισθηματικής Έκφρασης αποτελούν λέξεις ή φράσεις που συνοδεύονται με επαναλαμβανόμενα σημεία στίξης, για παράδειγμα με την επανάληψη του θαυμαστικού, χρήση των αποσιωπητικών και emojis (εικονίδια χαρακτήρων) ή τυπικές εκφράσεις συναισθημάτων με τη χρήση επιρρημάτων που χρησιμοποιούμε και στον προφορικό λόγο στις δια ζώσης συναντήσεις. Παραδείγματα (διατηρήθηκε η ορθογραφία των κειμένων):

α. «Σοφό!!!»

β. «Αν κατάλαβα σωστά τον συλλογισμό σου... 😊»

γ. «Ναι, δυστυχώς, ...»

Η διάθεση Ανοικτής Επικοινωνίας διαφάνηκε με την έκφραση συμφωνίας και εκτίμησης για τα γραφθέντα ή τη διατύπωση ερωτήσεων (διατηρήθηκε η ορθογραφία των κειμένων):

α. «Συμφωνώ με όλα όσα λέχθηκαν όσον αφορά την δυνατότητες που προσφέρουν οι πλατφόρμες μάθησης.»

β. «Ναι S2, πραγματικά υπάρχει μεγάλο κενό.»

γ. «S1, το άρθρο σου 'χτυπά' ακριβώς στην καρδιά της Εκπαιδευτικής Πολιτικής.»

δ. «Στην τελευταία παράγραφο αναφέρεις ότι είναι πολύ σημαντικό να ανιχνεύσουμε τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης του παιδιού. Με ποιο τρόπο μπορεί να γίνει αυτό μέσα από ασκήσεις γνωστικού περιεχομένου ή κάτι ποιο εξειδικευμένο;;»

Στην τελευταία κατηγορία για την Ενίσχυση της ομάδας οι φοιτητές έκαναν χρήση της προσφώνησης, της προσωπικής ανωνυμίας του πρώτου προσώπου (μας) ή ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ήταν και η χρήση του α' προσώπου πληθυντικού αριθμού στους ρηματικούς τύπους (διατηρήθηκε η ορθογραφία των κειμένων):

α. «Ενδιαφέρον το άρθρο σου S15...»

β. «Πολύ επίκαιρο άρθρο και θα πρέπει να μας προβληματίζει όλους συνεχώς.»

γ. «Σωστά τα λεμε όλοι.»

Στην τρίτη διάσταση, τη Διδακτική Παρουσία, κατανεμήθηκαν σαράντα ένα (41) σχόλια, δηλαδή ποσοστό 5,8%. Έχει ιδιαίτερη σημασία να αναφέρουμε ότι προήλθαν από τους συμφοιτητές και όχι από τον η-καθοδηγητή και συσχετίζονται κυρίως με την άμεση διδασκαλία, όπως την επεξήγηση μιας έννοιας ή την επίλυση μιας απορίας. Ο Σχεδιασμός και Οργάνωση του ιστολόγιου πραγματοποιήθηκε από τον διδάσκοντα, όπως και η Προώθηση του Διαλόγου, δηλαδή οι οδηγίες υποστήριξης και διευκόλυνσης της συζήτησης. Κατά τους Kanuka, Rourke & Laflamme (2007) η συνεισφορά των συμμετεχόντων στις διαδικτυακές συζητήσεις επηρεάζεται από τις διδακτικές μεθόδους. Αυτές οι προσεγγίσεις εντοπίστηκαν στα σχόλια των δύο άρθρων του η-καθοδηγητή, όπως προαναφέρθηκε. Για παράδειγμα (διατηρήθηκε η ορθογραφία των κειμένων):

α. «Τα e-portfolios είναι μια παλιά ιδέα που έχει ενισχυθεί σημαντικά με τις δυνατότητες των διαδικτυακών εργαλείων. Στο φάκελο υλικού της ενότητας θα βρείτε υλικό για τα e-portfolios. Η βασική ιδέα ξεπερνάει την έννοια του τεχνολογικού περιβάλλοντος και επεκτείνεται σε μια ολοκληρωμένη διαδικασία μάθησης που βασίζεται στη δημιουργικότητα, συνεργασία, επικοινωνία και αναστοχασμό.

Προτείνω να το μελετήσετε όλες/οι.

Καλή συνέχεια»

β. «Είναι πολύ σημαντικό να μεταφέρετε εμπειρίες από την τάξη-το σχολείο σας στην ομάδα. Το παράδειγμα της ρομποτικής το συζητήσαμε και στο μάθημα, όμως η βιωματική σχέση είναι αυτή που δίνει περιεχόμενο.

Από την άλλη, μου δίνετε την ευκαιρία να ξαναθυμηθώ το καταπληκτικό έργο που έχει κάνει στο Πανεπιστήμιο Κρήτης ο εξάιτετος συνάδελφός μου, συνταξιούχος πια, καθηγητής Παναγιώτης Μιχαηλίδης.»

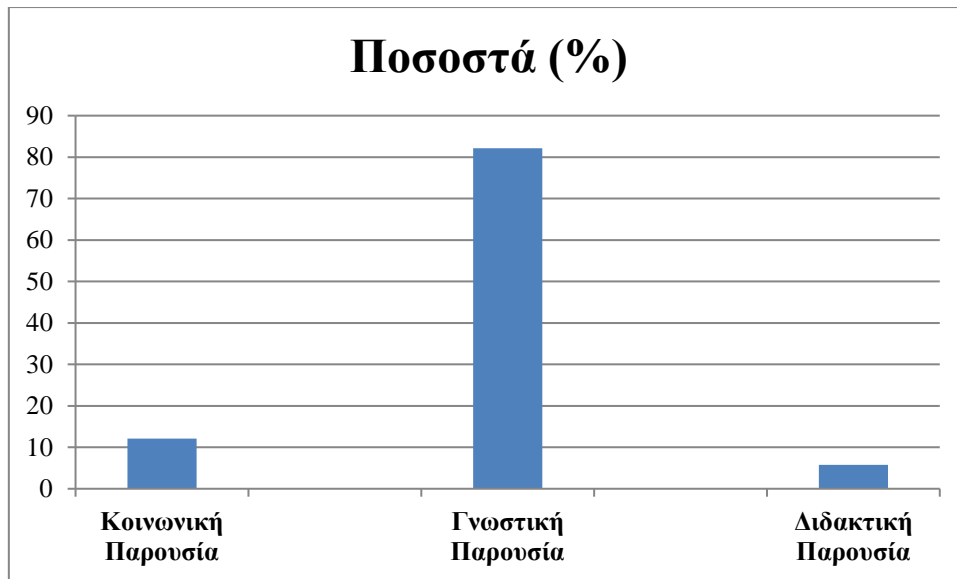
Τα σχόλια των συμμετεχόντων εστίασαν κυρίως στην τρίτη και τελευταία κατηγορία, την Άμεση Διδασκαλία, και συγκεκριμένα στην υπόδειξη μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού, στην επεξήγηση μιας έννοιας ή στην επίλυση μιας απορίας χωρίς να εκλείπει όμως και η κατάθεση προβληματισμών. Παραδείγματα της Διδακτικής Παρουσίας αντίστοιχα (διατηρήθηκε η ορθογραφία των κειμένων):

α. «Το νέο ερευνητικό πρόβλημα που θέτεις πρέπει να μελετηθεί καθώς όσον αφορά την συγκεκριμένη ομάδα παρατηρούνται ερευνητικά κενά.»

β. «Η «εμβύθιση» που αναφέρεται στο άρθρο μπορεί να έχει διττή σημασία συμβάλλοντας και ενισχύοντας τα θετικά αποτελέσματα όπως αυτά της ενασχόλησης των μαθητών με θέματα όπως «Το Διάστημα» για παράδειγμα, με την κατάλληλη καθοδήγηση των συμμαθητών ή του εκπαιδευτικού, ίσως βέβαια να ελλοχεύει και ο κίνδυνος της απώλειας της ταυτότητας του μαθητή, και της μείωσης της αναφερθείσας αλληλεπίδρασης»

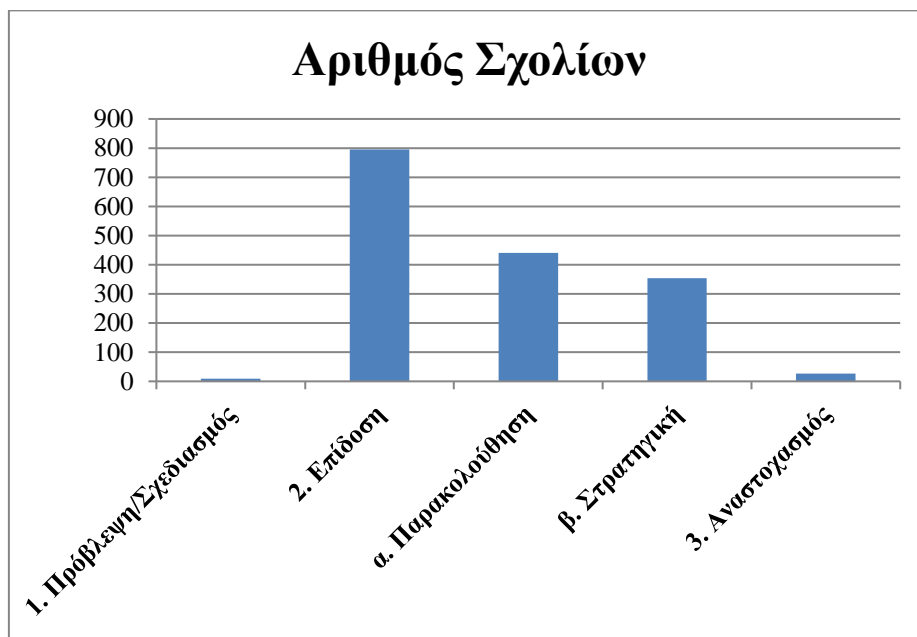
γ. «... , κάνεις κανονικά εγγραφή σε όλες τις σελίδες της πλατφόρμας. Γράφεις κανονικά το φετινό σου σχολείο... Την επόμενη σχολική χρονιά αφού δεν θα είσαι στο ίδιο θα ξαναμπείς στην πλατφόρμα και θα αλλάξεις μόνο τα στοιχεία του σχολείου σου».

Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι μέσω του διαπροσωπικού διαλόγου που αναπτύχθηκε μεταξύ των ιστολογιογράφων και των συμφοιτητών τους στο συμμετοχικό ψηφιακό περιβάλλον του ακαδημαϊκού ιστολόγιου αναδύθηκαν και οι τρεις διαστάσεις της Κοινότητας Διερεύνησης που συνδέονται με την ατομική μάθηση σε διαδικτυακό περιβάλλον. Η Γνωστική Παρουσία αναδεικνύεται ως η βασική και η κυρίαρχη, ακολουθούμενη από την Κοινωνική και τη Διδακτική αντίστοιχα, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια της Ακαδημαϊκής Γραφής μέσω των αλληλεπιδραστικών συνεργατικών δραστηριοτήτων.



Σχήμα 5.2 Ποσοστιαία κατάταξη των σχολίων σύμφωνα με τις διαστάσεις της Κοινότητας Διερεύνησης

5.2.2. Ακαδημαϊκή Γραφή και Μαθησιακή Παρουσία



Σχήμα 5.3 Κατάταξη των σχολίων των φοιτητών στις κατηγορίες της Μαθησιακής Παρουσίας

Ερευνητικό Ερώτημα 2: Με ποιον τρόπο το ιστολόγιο ως περιβάλλον ακαδημαϊκής γραφής προωθεί τη Μαθησιακή Παρουσία σε μια διαδικτυακή ψηφιακή ακαδημαϊκή κοινότητα μάθησης; Ποιες κατηγορίες κυριαρχούν;

Οι τρεις (3) διαστάσεις της Μαθησιακής Παρουσίας, η Πρόβλεψη-Σχεδιασμός (forethought/planning), η Επίδοση (performance), με τις υποκατηγορίες, Παρακολούθηση (monitoring) και Στρατηγική (strategy use), και ο Αναστοχασμός (reflection) αναλύθηκαν στο περιεχόμενο των ακαδημαϊκών κειμένων και των σχολίων που συνέγραψαν οι φοιτητές της ασύγχρονης ηλεκτρονικής επικοινωνίας των φοιτητών του ακαδημαϊκού ιστολογίου.

Η Μαθησιακή Παρουσία θεωρείται από τους Shea και Bidjerano (2012) στο πλαίσιο της αυτο-ρύθμισης της μάθησης ως σημαντικός συντονιστής των τριών συνιστωσών της Κοινότητας Διερεύνησης. Ειδικά, υποστηρίζεται ότι, όταν απουσιάζουν αξιόλογα ποσοστά της Διδακτικής Παρουσίας, 5,8% των σχολίων στο συγκεκριμένο ιστολόγιο, όπως παρουσιάσαμε και παραπάνω, είναι πιθανό να οφείλονται στην ικανότητα αυτορρύθμισης των μαθητευομένων και σημαντικής οικοδόμησης της γνώσης (Γνωστική Παρουσία 82,1%).

Στο σχήμα 5.3 κατατάσσονται τα ποσοστά και των τριών διαστάσεων της Μαθησιακής Παρουσίας. Η κατηγορία της Πρόβλεψης/Σχεδιασμού συγκέντρωσε ελάχιστα σχόλια, ποσοστό 1,1, συνολικά εννέα (9). Αυτό ίσως να οφείλεται στο μεικτό χαρακτήρα (blended learning) της διδασκαλίας του μαθήματος και στο γεγονός ότι οι Στόχοι και ο Σχεδιασμός είχαν ήδη γίνει από τον διδάσκοντα κατά τη διάρκεια των δια ζώσης μαθημάτων. Τα έξι (6) σχόλια στο δείκτη της Κατανομής Εργασιών μπορεί, επίσης, να οφείλεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στο είδος της εργασίας που τους ανατέθηκε, εφόσον το ένα μέρος, η συγγραφή των επιστημονικών κειμένων και η συγγραφή των ακαδημαϊκών κειμένων, ήταν αποκλειστικά ατομική εργασία ενώ η επιδίωξη της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης αυτού του είδους της καλλιέργειας αφορούσε και στο πεδίο των σχολίων.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα (διατηρήθηκε η ορθογραφία των κειμένων):

α. «Θα ήταν ενδιαφέρον να δούμε στην Στόχοι εργασία, που επιβλέπει ο κ. Δημόπουλος σχετικά με τις ιστοσελίδες των σχολείων (όταν δημοσιευτεί), εάν έχει κάποιο ελληνικό σχολείο αξιοποιήσει στην ιστοσελίδα του το Google Calendar...»

β. «...θα ήθελα λοιπόν, να σας

παρακινήσω να το δοκιμάσετε στην τάξη σας (και ας μην σας έχει επιμορφώσει κάποιος σχετικά.»

α. «Θα ήταν, αρκετά ενδιαφέρον να ερευνηθεί, κατά πόσο έχουν αντιληφθεί πώς μπορούν να συνδυάσουν την τεχνολογία, την παιδαγωγική και το περιεχόμενο κι αν συνεχίζουν μετά την επιμόρφωση να αξιοποιούν τις ΤΠΕ στη διδακτική πράξη...»

α. «μπορείς σε παρακαλώ να παραθέσεις κάποια από τα επιχειρήματα των θεωρητικών αυτών, ώστε να φανεί τι είναι αυτό που εμποδίζει τον συνδυασμό των δυο»

β. «εαν από την έρευνα που έκανες βρήκες παρουσίαση του μοντέλου στα πλαίσια μαθήματος (ρεαλιστικό παράδειγμα) μπορείς θεωρώ να το προσθέσεις»

γ. «Θα ανατρέξω στους ιστοτόπους που προτείνετε»

Η κατηγορία της Επίδοσης αντίστοιχα καταγράφει συνολικά τα υψηλότερα ποσοστά δημοσιεύσεων, επτακόσια σαράντα δύο (742) σχόλια, ποσοστό 89,3%. Συγκεκριμένα, αναγνωρίστηκαν τετρακόσια είκοσι εννέα (429) σχόλια (ποσοστό 51,6%) που σχετίζονταν με την Παρακολούθηση και τριακόσια δεκατρία (313) με τη Στρατηγική σε ποσοστό 37,7% αντίστοιχα.

Η αυτορρύθμιση και η συν-ρύθμιση επιτεύχθηκε στην πρώτη υποκατηγορία μέσω της Αξιολόγησης της ποιότητας γραφής των ακαδημαϊκών άρθρων, της Αξιολόγησης της ποιότητας και του προσωπικού ενδιαφέροντος, της ενασχόλησης ή της αντίδρασης, όπως αυτή αποδεικνύεται στα σχόλια και μέσω της Υποστήριξης της προσπάθειας ή της εστίασης.

Αξίζει να αναφερθεί το μηδενικό ποσοστό στον δείκτη «Καταγραφή ολοκλήρωσης εργασιών» στην κατηγορία της Επίδοσης και συγκεκριμένα στην

υποκατηγορία της Παρακολούθησης πιθανόν να οφείλεται στο είδος της εργασίας που ανατέθηκε στους μεταπτυχιακούς φοιτητές, διότι στόχευε στην καλλιέργεια της ακαδημαϊκής γραφής μέσω της ατομικής δημιουργίας (ατομικό ιστολόγιο και άρθρα) και μέσω των σχολίων για την ανάδειξη και προώθηση της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας.

Στη δεύτερη υποκατηγορία της Στρατηγικής, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία καλλιεργήθηκαν, όταν οι φοιτητές δήλωσαν στην κοινότητα τα Κενά στη γνώση που είχαν και Αναζήτησαν ή Πρόσφεραν Πρόσθετες Πληροφορίες στους συμφοιτητές τους ή Παρατήρησαν την έκβαση των αποτελεσμάτων. Κάποιες φορές αναγνωρίστηκε η σύνδεση των αναρτήσεων ή των σχολίων με τη διδακτέα ύλη των δια ζώσης μαθημάτων, ενώ νέες παιδαγωγικές ιδέες και διδακτικές πρακτικές διαμοιράστηκαν.

Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι ενδεικτικά (διατηρήθηκε η ορθογραφία των κειμένων):

α. «Πολύ επίκαιρο άρθρο και θα πρέπει να μας προβληματίζει όλους συνεχώς»

α. Παρακολούθηση

Αξιολόγηση της ποιότητας

β. « το άρθρο σου S24 είναι ένα επιστημονικό άρθρο, με δομή, εμπειρική έρευνα, σύγχρονη βιβλιογραφία και φυσικά, σύγχρονη θεματολογία»

γ. «Μέσα από το άρθρο σου S19 αποτυπώνεις με ακρίβεια την ελληνική πραγματικότητα αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη.»

α. «Ακριβώς αυτο που περιεγραψες S21 είναι το νοημα του U3A»

Αξιολόγηση του προσωπικού ενδιαφέροντος, ενασχόλησης ή αντίδρασης

β. «όπως το e-twinning που ανέφερε διεξοδικά η S21 σε πρότερο άρθρο της»

γ. «Όπως παρατήρησες, πολύ σωστά, η έκφραση...»

α. «Δεν θα πρέπει να απογοητευόμαστε όλοι εμείς με όσα βλέπουμε, έχοντας αρκετό μέλλον (!) μέσα στην τάξη...Πιστεύω πολύ στο συλλογικό πνεύμα καθώς μπορείς να κερδίσεις περισσότερα, αλλά όταν αυτό

Υποστήριξη προσπάθειας ή εστίασης

δεν υπάρχει, δεν θα πρέπει να εγκαταλείψει και ό ένας που διαθέτει όραμα....»

β. «Κάτι τέτοια διαβάξεις και γεμίζεις αισιοδοξία και θαυμασμό για όλους όσους συμμετέχουν σε τέτοιες προσπάθειες»

γ. «θα ήθελα λοιπόν, να σας παρακινήσω να το δοκιμάσετε στην τάξη σας (και ας μην σας έχει επιμορφώσει κάποιος σχετικά) εφόσον την θεωρία την κατέχετε, φαντασία και δημιουργική διάθεση χρειάζεται ακόμη...»

α. «Θεωρώ ότι το ζήτημα είναι πολύπλευρο. Πρώτα από όλα, πρέπει οι θεσμοί που υπάρχουν, να αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, όπως προβλέπεται. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το ολοήμερο σχολείο.»

β. «Αν θέλεις περισσότερες πληροφορίες ρώτησε με και στο μάθημα»

γ. «Από την έρευνα που έκανες γνωρίζεις που μπορούμε να αναζητήσουμε αυτό το πρόγραμμα; Επίσης είναι δωρεάν; Και τέλος μπορούν να το «αντέξουν» άραγε οι υπολογιστές του σχολείου;»

α. «Δεν έχω μεγάλη εμπειρία και ενημέρωση σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο»

β. «Χωρίς να έχω κάποια συγκεκριμένη έρευνα στο μυαλό μου, έτσι ώστε να τεκμηριώσω την άποψή μου...»

γ. «Δεν έχω μεγάλη εμπειρία και ενημέρωση σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο.»

α. «Η Μαραγκουδάκη στο βιβλίο της με τίτλο » Εκπαίδευση και διάκριση των Φύλων-Παιδικά Αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο» αναφέρει κάποιες

β. Στρατηγική

Αναζήτηση, Προσφορά πρόσθετης πληροφορίας

Εντοπισμός κενών στη γνώση

Αναζήτηση, Προσφορά πρόσθετης πληροφορίας

αξιόλογες μελέτες...το θέμα. Δύο σημαντικές μελέτες είναι της Γεωργίου-Νίλσεν και της Ζωρζ Σαρρή,...στα παραμύθια των αδελφών Γκριμ και στα πρότυπα κοριτσιών που παρουσιάζονται μέσα σε αυτά»

β. «Να σημειώσω ότι η συγκεκριμένη πρωτοβουλία ανακοινώθηκε σε μια χρονική περίοδο όπου οι θέσεις εργασίας και η ανταγωνιστικότητα του ανθρώπινου δυναμικού αποτελούν κρίσιμα θέματα για την Ευρώπη. Η καινοτόμος χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στον τομέα της κατάρτισης και της εκπαίδευσης θα βελτιώσει την πολυμορφία και την αποτελεσματικότητα ευκαιριών κατάρτισης για τους μαθητές -φοιτητές και κατ' επέκταση τους Ευρωπαίους πολίτες»

γ. «Έχουν αρχίσει και τα ελληνικά πανεπιστήμια, όπως το Καποδιστριακό και το Αριστοτέλειο να προσφέρουν εξ αποστάσεως προγράμματα. Η βασική διαφορά με το coursera βέβαια είναι το κόστος»

Τέλος, στην τρίτη κατηγορία του Αναστοχασμού, τα ογδόντα (80) σχόλια σε ποσοστό 9,6% συσχετίζονται με την ικανότητα των φοιτητών να αξιολογούν την επίδοσή τους και των ομοτίμων τους στην συνεργατική ακαδημαϊκή γραφή με βάση τα αναμενόμενα αποτελέσματα από τη συμμετοχή στο ακαδημαϊκό ιστολόγιο. Για παράδειγμα (διατηρήθηκε η ορθογραφία των κειμένων):

α. «Αν και στην δική μου τάξη έχω τέτοια περίπτωση Αλλαγή τρόπου σκέψης παιδιού, δεν είχα συνειδητοποιήσει ομολογώ, ότι με την χρήση ΤΠΕ θα μπορούσα να επιτύχω τέτοια αύξηση του ενδιαφέροντός του για την διδακτική διαδικασία αλλά και αύξηση της συγκέντρωσής της προσοχής του.»

β. «Με έκανες να δω με αλλά «μάτια» τον κόσμο του *twiteer* (K). Δεν μπορούσα να σκεφτώ πως ένα τέτοιο εργαλείο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για εκπαιδευτικούς λογούς.»

γ. «Η ύπαρξη των εναλλακτικών σχολείων μου είναι γνωστή εδώ και χρόνια και πάντα με εντυπωσίαζε η δυναμική προσέγγιση της μάθησης που παρέχουν. Αυτό που δεν ήξερα ήταν ότι υπήρξαν δυο εναλλακτικά σχολεία στην Ελλάδα! Το θεωρώ φοβερά πρωτοπόρο και τολμηρό για τη χώρα μας! Μπράβο στους συναδέλφους που δοκίμασαν συλλογικά κάτι νέο»

α. «Αυτό το άρθρο με έκανε να θυμηθώ ένα άρθρο του *Prensky* για τους *Digital Natives* και *Immigrants* που είχαμε αναφέρει στα πρώτα μαθήματα με τον κ. Τζιμογιάννη.»

Αυθόρμητη συνεισφορά των αποτελεσμάτων σε προσωπική ή ομαδική επίδοση

β. «Προσωπικά ναι έχω δεχθεί όχι αρνητικά σχόλια αλλά απαξιωτικά κάποιες φορές, όταν η εκάστοτε προϊσταμένη δεν συμφωνούσε με το να αναλάβω κάποιο πρόγραμμα των καινοτόμων δράσεων. Όμως γνωρίζοντας εκ των προτέρων τα οφέλη που πρόκειται να αποκόμιζαν οι μαθητές από την εκπόνηση ενός τέτοιου προγράμματος, η αρνητική θέση της προϊσταμένης δεν κατάφερε να με εμποδίσει.»

Ο πίνακας 5.2 κατάταξης των σχολίων των φοιτητών στις τρεις (3) κατηγορίες και δύο (2) υποκατηγορίες, αλλά και στους δεκαεπτά (17) από τους δεκαοκτώ (18) δείκτες της Μαθησιακής Παρουσίας επιβεβαιώνει την ενεργή συμμετοχή, αλληλεπίδραση και συνεργασία των φοιτητών στην διαδικτυακή κοινότητα μάθησης ακαδημαϊκής γραφής.

5.3. Σχολιασμός των αποτελεσμάτων

Οι ταχύτατες εξελίξεις στην τεχνολογία δεν έχουν αλλάξει μόνο το ψηφιακό ακαδημαϊκό προφίλ του διδάσκοντος αλλά και του διδασκόμενου. Η ψηφιακή δικτύωση με ομότιμους και η η-ορατότητα (Mur-Deñas, 2018) στην παγκοσμιοποιημένη ακαδημαϊκή κοινότητα έχει επηρεάσει τον τρόπο που παράγεται και διαχέεται η ακαδημαϊκή γνώση.

Η συνεργατική ακαδημαϊκή συγγραφή, ο σχεδιασμός και η αναθεώρηση σε ψηφιακό περιβάλλον μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση του περιεχομένου των κειμένων και της ποιότητας τους γενικά, αλλά και στην ενίσχυση της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο μιας Κοινότητας Μάθησης ειδικότερα (Cho, Lim & Lee, 2017· Goodfellow, 2005· Novakovich, 2015· Page & Reynolds, 2015· Pham & Usaha, 2016· Sullivan & Longnecker, 2014· Zhang, Song, Shen & Huang, 2014).

Στο ιστολόγιο που μελετήσαμε, διαπιστώθηκε ότι παρά τον όγκο των ογδόντα πέντε (85) ατομικών ιστολογίων τα οποία οι φοιτητές όφειλαν να διαβάσουν και να σχολιάσουν, δεν διατύπωσαν σύντομα σχόλια, όπως υποστηρίζει η Noel (2015).

Ο ρόλος του η-συντονιστή σκόπιμα ήταν περιορισμένος ώστε να καλλιεργηθεί η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ των φοιτητών. Ανήρτησε ένα (1) μόνο επιστημονικό άρθρο και πρόσφερε στην τάξη οδηγίες ακαδημαϊκής γραφής που αφορούσαν τη δομή και το περιεχόμενο, για παράδειγμα την παρουσίαση ερευνών, την κριτική αποτίμηση, τη σύνθεση και την αποφυγή λογοκλοπής.

Αξίζει να αναφερθεί ότι από τους είκοσι εννέα (29) φοιτητές μόνο τέσσερις δεν παρέδωσαν την εργασία τους και οι τρεις από τους τέσσερις που υπέβαλαν λιγότερα άρθρα από τον απαιτούμενο αριθμό δεν υπέβαλαν καθόλου σχόλια. Η στάση αυτή αποδίδεται κυρίως σε προσωπικά προβλήματα και ενδιαφέροντα. Βεβαίως δεν πρέπει να παραληφθεί ότι ένας φοιτητής παρέδωσε έξι (6) άρθρα αντί τριών (3) και έξι (6) κατέθεσαν πενήντα (50) σχόλια ο καθένας ξεχωριστά λαμβάνοντας υπόψη ότι οι περισσότεροι σχολίασαν εννέα (9) φορές.

Η μελέτη των διαστάσεων της Κοινότητας Διερεύνησης και της διάστασης της Μαθησιακής Παρουσίας κατά τη διάρκεια της παρούσας εργασίας αποκάλυψε υψηλό ποσοστό γνωστικής λειτουργίας χάρη στην αυτορρύθμιση και στην συν-ρύθμιση, όπως υποστήριξαν σε παρόμοιες έρευνες οι Hindley, Clughen και Rawden (2018), Jimoyiannis και Tsiotakis (2017), η Popescu (2016) και ο Semingson (2015), στο πλαίσιο της μαθητο-κεντρικής και εποικοδομιστικής διαδικασίας κατάκτησης και μετάδοσης της γνώσης με τη μεσολάβηση των σύγχρονων ΤΠΕ. Προφανώς, το μηδενικό ποσοστό στον τρίτο δείκτη που επιγράφεται «Καταγραφή ολοκλήρωσης εργασιών» στην δεύτερη κατηγορία της Επίδοσης (υποκατηγορία-Παρακολούθησης) της Μαθησιακής Παρουσίας πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι η εργασία αφορούσε την καλλιέργεια της ακαδημαϊκής γραφής μέσω της συγγραφής ατομικών άρθρων και ομαδικά μέσω των σχολίων.

Γενικά, από την ανάλυση του περιεχομένου διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές τήρησαν τις οδηγίες ακαδημαϊκής γραφής που τους δόθηκαν και παρουσίασαν κείμενα τα οποία πληρούν τα χαρακτηριστικά του είδους που τους ζητήθηκε τόσο στο επίπεδο της μορφής, της δομής, όσο και στο επίπεδο του περιεχομένου, ύφους, λεξιλογίου, σύνταξης. Επίσης, εντοπίστηκαν δύο μορφές αλληλεπίδρασης και συνεργασίας στη διαμόρφωση του ακαδημαϊκού περιεχομένου των άρθρων. Το υψηλό επίπεδο γνωστικής παρουσίας που αποτυπώνεται στην επιχειρηματολογία, στην κριτική σκέψη και στην παρουσίαση νέων ιδεών αλλά και το χαμηλό επίπεδο γνωστικής παρουσίας στη διαμοίραση πληροφοριών και πηγών, στην υποβολή ερωτήσεων και στην παροχή διευκρινήσεων.

Τα αξιολογικά σχόλια που κατέθεσαν οι φοιτητές, αφορούσαν την ποιότητα του περιεχομένου και παρουσίασης είτε των ακαδημαϊκών άρθρων είτε των σχολίων καθώς και του προσωπικού ενδιαφέροντος ή της αντίδρασης που εκφράστηκε. Υποστήριξαν με άλλα λόγια την προσπάθεια των συμφοιτητών τους να εμπλακούν στους καινούριους τρόπους διατύπωσης ακαδημαϊκού λόγου και ατομικών σκέψεων ή επιστημονικών αναζητήσεων. Επιπλέον, όσοι αξίωσαν περαιτέρω βοήθεια ή πληροφορίες ή αποκάλυψαν την άγνοιά τους για κάποια επιστημονικά θέματα, ικανοποιήθηκαν από την παροχή των ομότιμών τους.

Αξίζει να αναφερθεί ότι μερικοί φοιτητές δήλωσαν ότι άλλαξαν τρόπο προσέγγισης συγκεκριμένων επιστημονικών θεμάτων και ανασκεύασαν τη στάση τους ή αυθόρμητα συνεισέφεραν στα ατομικά ή ομαδικά αποτελέσματα. Οι φοιτητές χάραξαν με επιτυχία ατομικές μαθησιακές πορείες και πέτυχαν τους στόχους τους με την συνδρομή της διαμοιραζόμενης ρύθμισης. Χαρακτηριστικά, δήλωσαν ευχαριστημένοι με όσα αποκόμισαν με τη συμμετοχή τους στο ακαδημαϊκό ιστολόγιο και αποφασισμένοι ως εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν στην τάξη τους προτεινόμενες πρακτικές.

Πίνακας 5.2 Κατάταξη των σχολίων των φοιτητών στις κατηγορίες και τους δείκτες της Μαθησιακής Παρουσίας

Κατηγορία	Δείκτης	Αριθμός Σχολίων
Πρόβλεψη/Σχεδιασμός	Στόχοι	2
	Σχεδιασμός	1
	Συντονισμός, Ανάθεση, Κατανομή εργασιών εαυτό μου ή στους άλλους	6
Επίδοση		
α. Παρακολούθηση	Έλεγχος κατανόησης ή Επιβεβαίωση	2
	Εντοπισμός προβλήματος	3
	Καταγραφή ολοκλήρωσης εργασιών	0
	Αξιολόγηση της ποιότητας	169
	Παρατήρηση ή παρακολούθηση κατά τη διάρκεια της επίδοσης και ανάληψη διορθωτικών δράσεων	20
	Αξιολόγηση του προσωπικού ενδιαφέροντος, ενασχόλησης ή αντίδρασης	129
	Αναγνώριση ατομικής ή μαθησιακής συμπεριφοράς	3
	Υποστήριξη προσπάθειας ή εστίασης	77
	Σημείωση χρήσης στρατηγικών	26
β. Στρατηγικής	Αναζήτηση, Προσφορά ή Παροχή βοήθειας	13
	Εντοπισμός κενών στη γνώση	35
	(Επαν)έλεγχος, Ανάλυση	32
	Παρατήρηση έκβασης των αποτελεσμάτων	53
	Αναζήτηση, Προσφορά πρόσθετης πληροφορίας	180
Αναστοχασμός	Αλλαγή τρόπου σκέψης	25
	Αυθόρμητη συνεισφορά των αποτελεσμάτων σε προσωπική ή ομαδική επίδοση	55
Σύνολο		831

Κεφάλαιο 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ και ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι τεχνολογικές κατακτήσεις σε κάθε τομέα του ανθρώπινου επιστητού και η καταλυτική επίδραση τους συνέβαλαν στην οικοδόμηση της ιδιοπροσωπίας της εποχής μας. Εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι οι βελτιώσεις των ψηφιακών μαθησιακών τεχνολογιών πρέπει να συμβαδίζουν με την πληροφόρηση τόσο στους διδάσκοντες όσο και στους διδασκόμενους για την αποτελεσματική χρήση τους. Οι Lodge, Kennedy και Lockyer (2019) επισημαίνουν ότι οι μαθητές μεσοπρόθεσμα θα αναγκαστούν να αυτο-κατευθύνουν τη μάθησή τους. Γι' αυτό απαιτούνται προσεκτικές πολιτικές και πρακτικές για την επίτευξη ποιοτικής μάθησης.

Ο συνδυασμός τυπικών, άτυπων και ατομικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης στοχεύει στη σταδιακή μετατροπή του περιεχομένου επίδοσης σε ακαδημαϊκό περιεχόμενο 2.0 το οποίο παρουσιάζει όχι μόνο το προϊόν δημιουργίας αλλά και τη διαδικασία μάθησης (Τζιμογιάννης, 2017).

Η παρούσα μελέτη, λοιπόν, διαπραγματεύτηκε αρχές του γνωστικού και κοινωνικού εποικοδομισμού μέσα από αυθεντικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε πώς καλλιεργήθηκε μέσω της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης η ηλεκτρονική ακαδημαϊκή γραφή σ' ένα αλληλεπιδραστικό και τη συνεργατικό περιβάλλον μιας κοινότητας πρακτικής που δημιουργείται εντός ενός ακαδημαϊκού ιστολογίου κατά τη διάρκεια μιας σειράς μαθημάτων μεικτής μάθησης σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Είναι γνωστό ότι ο σχεδιασμός του ιστολογίου, το ύφος και το περιεχόμενο των αναρτήσεων και η πλευρική στήλη συμβάλλουν στην ένταξη του ιστολογιογράφου σ' ένα κοινωνικό δίκτυο. Ακόμη, το νέο είδος της διαδικτυακής ιστολογιογραφίας καθορίζει τη σχέση μεταξύ της ταυτότητας του ατόμου και των κοινωνικών δικτύων (Merchant, 2006).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ατομικών ακαδημαϊκών άρθρων και σχολίων που αναρτήθηκαν σε ατομικά ιστολόγια, επιβεβαίωσαν ότι οι φοιτητές είχαν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν τη συγγραφή ακαδημαϊκών άρθρων και την κριτική σκέψη, να αλληλεπιδράσουν μέσω της ανατροφοδότησης και του υποστηρικτικού διαλόγου στα σχόλια, να συνεργαστούν στη διαμοίραση εκπαιδευτικού υλικού και ιδεών-επιχειρημάτων, να κατακτήσουν τη μεταγνώση και να διαχειριστούν το χρόνο της μαθησιακής τους παρουσίας και πορείας. Γενικά, ενίσχυσαν ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν την προώθηση της εισαγωγής του ιστολογίου ως διδακτικού μέσου στην ψηφιακή ακαδημαϊκή κοινότητα για εκπαιδευτικούς σκοπούς, όπως η

καλλιέργεια της ηλεκτρονικής ακαδημαϊκής γραφής (Garcia et al., 2019· Hindley et al., 2018· Jimoyiannis & Tsiotakis, 2017· Jimoyiannis, Schiza & Tsiotakis, 2018· Karthalia & See, (2016)· Kung, 2015· Novakovich, 2016· Zang et al., 2014).

Επίσης, η εφαρμογή του θεωρητικού πλαισίου της Κοινότητας Διερεύνησης (Garrison, 2011· Garrison et al., 2001) και της τέταρτης διάστασης, της Μαθησιακής Παρουσίας (Shea & Bidjerano, 2010) παρείχαν μια ενδιαφέρουσα χαρτογράφηση της αυτορρυθμιζόμενης, συν-ρυθμιζόμενης και, με τη βοήθεια της διαμοιραζόμενης ρύθμισης από τους φοιτητές, μάθησης. Τα ευρήματα δεν διαφέρουν πολύ από αυτά που συγκέντρωσαν οι Shea & Bidjerano, 2012 και οι Shea et al., 2013.

Το μεγαλύτερο ποσοστό εντοπίστηκε στην Γνωστική Παρουσία (82,1%) και στην Επίδοση με την υποκατηγορία της Παρακολούθησης να έχει το προβάδισμα (51,6%)-παρά το μηδενικό ποσοστό του δείκτη Καταγραφής ολοκλήρωσης εργασιών-έναντι της Στρατηγικής (37,7%), συνολικό ποσοστό 89,3%, αντίστοιχα. Δεν μπορεί βεβαίως να παραγνωριστεί το μικρό ποσοστό της Διδακτικής Παρουσίας (5,8%) που δηλώνει ότι, όταν απουσιάζει ο η-καθοδηγητής, οι φοιτητές επωμίζονται το ρόλο αυτό και δεν μπορεί να μην αναφερθεί και το ποσοστό της Κατηγορίας της Πρόβλεψης/Σχεδιασμού σε ποσοστό 1,1% που είναι το μικρότερο συγκρινόμενο με τις υπόλοιπες κατηγορίες. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι το ιστολόγιο λειτούργησε ως χώρος ακαδημαϊκής γραφής κατά τη διάρκεια μαθήματος μεικτής μάθησης. Η απαιτητική κατηγορία του Αναστοχασμού δεν εμφάνισε και σ' αυτή την έρευνα υψηλά ποσοστά (9,6%) πιθανόν λόγω της έλλειψης κατάλληλης προετοιμασίας.

Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι η πλειονότητα των φοιτητών συμμετείχε με αυξημένο ενδιαφέρον στην άσκηση της ηλεκτρονικής ακαδημαϊκής γραφής καθώς αυτό διαφάνηκε στον αυξημένο αριθμό των σχολίων, των περιπλεγμένων πολυλογιών (interwoven polylogues) σε παράλληλους διαλόγους, όπως τα χαρακτηρίζει η Bondi (2018). Παρόλο που τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα δεν οδηγούν πάντα σε αξιόλογα αποτελέσματα, όπως διαφάνηκε από τον περιφερειακό ρόλο των τεσσάρων φοιτητών που δεν παρέδωσαν καθόλου εργασίες και των τριών που δεν παρέδωσαν τον απαιτούμενο αριθμό επιστημονικών άρθρων και δεν υπέβαλαν καθόλου σχόλια., ο σχεδιασμός της μάθησης σε διαδικτυακό περιβάλλον απαιτεί, σύμφωνα με τους Jimoyiannis και Tsiotakis (2017), ισορροπία μεταξύ της δεκτικότητας και της υποχρεωτικής συνεισφοράς στον διαδικτυακό διάλογο, επειδή υπάρχει ελάχιστος

έλεγχος αυτών που πραγματικά εμπλέκονται στη συνεργατική δημιουργία (Bondi, 2018).

Περαιτέρω εμπειρική μελέτη στην Ανώτατη Εκπαίδευση από ερευνητές και εκπαιδευτές στηριζόμενοι στο σχήμα των τεσσάρων διαστάσεων άλλοι ερευνητές θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν τη βιβλιογραφία ιδιαίτερα για τη νέα διάσταση, τη Μαθησιακή Παρουσία σε ηλεκτρονικό περιβάλλον ή ενός αμιγώς διαδικτυακού προγράμματος προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών σπουδών. Κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές και σχεδιασμοί ηλεκτρονικών μαθημάτων ακαδημαϊκής γραφής παράλληλα σ' ένα ακαδημαϊκό ιστολόγιο και σ' ένα wiki θα μπορούσαν συγκριτικά να αναδείξουν τα χαρακτηριστικά τους εκείνα που υποστηρίζουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση σε μια κοινότητα στην οποία κυριαρχεί ο αναστοχασμός και η αλληλεπίδραση.

Μέσω συγκριτικών μελετών θα μπορούσε, επιπλέον, να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση από την εισαγωγή του ιστολογίου και των δυνατοτήτων του στην καλλιέργεια της παραγωγής λόγου στην μητρική γλώσσα των μαθητών σε διάφορα κειμενικά είδη, όπως εισηγήσεις, άρθρα, ημερολόγια, που διδάσκονται και εξετάζονται στην πρωτοβάθμια ή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, θα μπορούσε να διδαχθεί η αξιολόγηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των διαδικτυακών πηγών, που αποτελεί βασική ψηφιακή δεξιότητα και σύμφωνα με τον Mindlin (2010) που αμφισβήτησε τους «ψηφιακούς ιθαγενείς», αυτή μπορεί να καλλιεργηθεί μόνο από τον διδάσκοντα.

Στο στόχο αυτό θα μπορούσε να συμβάλει και η Ανάλυση των Κοινωνικών Δικτύων σε μία Κοινότητα Ακαδημαϊκής Γραφής καθώς και τα ερωτηματολόγια, ηλεκτρονικά ή γραπτά αναφορικά που θα διερευνούν τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και τη συνεργασία που επιδίωξαν αλλά και τον ρόλο του διδάσκοντα. Έτσι, θα αποκαλύπτονταν οι δεσμοί μεταξύ των φοιτητών και οι ομάδες με τη δυναμική που άσκησαν στην καλλιέργεια της ακαδημαϊκής γραφής.

Καθώς η χρήση, λοιπόν, των τεχνολογιών κοινωνικής μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα γίνεται προοδευτικά περισσότερο δημοφιλής (Jonny, Rahman & Islam, 2017), ευελπιστούμε ότι η συνολική χαρτογράφηση θα μπορούσε να αποκαλύψει τους παιδαγωγικούς παράγοντες και τις στρατηγικές που θα ενίσχυαν τη ρυθμιστική συμπεριφορά και τη βιωσιμότητα της διαδικτυακής συνεργατικής μάθησης της ακαδημαϊκής γραφής. Μ' αυτόν τρόπο θα μπορούσε να διαμορφωθεί το παιδαγωγικό πλαίσιο σχεδιασμού ακαδημαϊκών ιστολογίων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγγέλαινα, Σ. & Τζιμογιάννης, Α. (2010). Δημιουργία και μελέτη μιας μαθητικής Κοινότητας Διερεύνησης μέσω ενός ιστολογίου. Στα *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, II, σσ. 337-344. Κόρινθος

Αγγέλαινα, Σ. & Τζιμογιάννης, Α. (2012). Μελέτη της συμμετοχής και της γνωστικής παρουσίας μαθητών Γυμνασίου σε ένα εκπαιδευτικό ιστολόγιο. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 3 (3), σσ. 113-128.

Berners-Lee, T. (2002). *Υφαίνοντας τον παγκόσμιο Ιστό. Το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον του παγκόσμιου ιστού από τον εφευρέτη του*. (Ν. Καλαϊτζής, μετ.). Αθήνα: Γκοβόστη.

Bolter, J. D. (2006). *Οι μεταμορφώσεις της γραφής. Υπολογιστές, υπερκείμενο και αναμορφώσεις της τυπογραφίας*. (Δ. Ντούνας, μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 1 Σεπτεμβρίου, 2019, από <http://hdl.handle.net/11419/3397>

Εθνικό τυπογραφείο. (21 Σεπτεμβρίου, 2010). Ανακτήθηκε 16 Σεπτεμβρίου, 2018, από Εθνικό τυπογραφείο: http://www.et.gr/idocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wGYK2xFpSwMnXdtvSoClrL8Tq6rbLkT5HR5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td6SIuRDxt-dHnOBivr1Vndfv6IFYYBlj8kdvKwU3zTRry-ga

Elliott, S., Kratochwill, T., Littlefield Cook J. & Travers, J. (2008). *Η Ανάπτυξη των Μαθητών. Γνωστική και Γλωσσική Ανάπτυξη*. (Μ. Σόλμαν & Ε. Καλύβα, μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

EUR-Lex. Πρόσβαση στο δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2009, Μάιος 2009). Ανακτήθηκε από Ευρωπαϊκή Ένωση: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528(01))

Θεοδοσίου, Α. & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Μεταγνώση και Προσωπικοί Προσανατολισμοί. Ο Ρόλος τους στην Αυτο-ρύθμιση της Μάθησης στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4 (2), σσ. 148-167.

Κεφάλαιο 1: Είδη ακαδημαϊκής γραφής (χ. η.) Ανακτήθηκε από <https://static.eudoxus.gr/books/59/chapter-50655959.pdf>

Κολλιοπούλου, Κ. (2015). Η Αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως*

Εκπαίδευση, 1 (Α), (σσ. 201-212). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Κόμης, Β. Ι. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Μακρή, Α. Θ. & Βλαχόπουλος, Δ. (2017). Ηλεκτρονική μάθηση: η πολυσημία και πολυπλοκότητα της έννοιας: Μία συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου & Α. Αποστολίδου (Επιμ.), *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 23-26 Νοεμβρίου 2017, Τομ 9 (No 5A), (σσ. 133-147).

Μανούσου, Ε. & Χαρτοφύλακα, Τ. (2011). Κοινωνικά δίκτυα και μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στα *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου. Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, (σσ. 497-509). Πάτρα.

Νιάρη, Μ., & Μαυροειδής, Η. (2015). Η ανάπτυξη των τριών διαστάσεων του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: παραδείγματα και προτάσεις. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *8ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τομ. 8 (No 3A), (σσ. 16-28). Αθήνα.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

«Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)» (28 Μαΐου 2009). Ανακτήθηκε 16 Σεπτεμβρίου, 2018, από Ευρωπαϊκή Ένωση: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EL)

«*Social Media*». *Η διείσδυση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στην Ελλάδα*. (16 Μαρτίου, 2016). (Public Issue) Retrieved Ιούλιος 18, 2018, from Public Issue. Αναλύσεις: <https://www.publicissue.gr/12728/soc-media-2016/>

Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική Μάθηση* (1η Έκδ.). Αθήνα: Κριτική.

Τζιμογιάννης, Α. & Αγγέλαινα, Σ. (2011). Εκπαιδευτικά Ιστολόγια: Ζητήματα παιδαγωγικού σχεδιασμού και αξιοποίησης στην εκπαιδευτική πράξη. ΙΤΥΕ.

Τσέλιος, Ν. (2007). *Εισαγωγή στην Επιστήμη του Ιστού. Βασικές Υπηρεσίες- Παιδαγωγικές Χρήσεις*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.

Τσιωτάκης, Π., Ρούσσινος, Δ. & Τζιμογιάννης, Α. (2012). Μελέτη της μαθησιακής παρουσίας φοιτητών σε μια κοινότητα ιστολογίων χρησιμοποιώντας την Ανάλυση Κοινωνικών Δικτύων. Στο Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης, & Η. Καρασσαβίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*. Βόλος.

Frydaki, E. (2016). Διερευνώντας τα αίτια της χαμηλής ικανότητας ανάπτυξης συλλογιστικής σκέψης σε φοιτητές μεταπτυχιακού προγράμματος. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 196-211. Doi: 10.12681/ppej.187.

Ψυχάρης, Σ. (2009). *Εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση-Παιδαγωγικές εφαρμογές των ΤΠΕ* (Τόμος. Ι). Αθήνα: Παπαζήση.

Academic writing (n.d.). Retrieved from https://library.leeds.ac.uk/info/14011/writing/106/academic_writing/5

Active Versus Passive Voice (n.d.). Retrieved from <https://academicguides.waldenu.edu/writingcenter/scholarlyvoice/activepassive>

Akyol, Z. & Garrison, D. R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 14 (3), pp. 183-190. doi: 10.1016/j.iheduc.2011.01.005

Andersen, P. (2007). *What is Web 2.0?: ideas, technologies and implications for education*. Retrieved August 18, 2018, from <http://21stcenturywalton.pbworks.com/f/What%20is%20Web%202.0.pdf>

Arbaugh, J. B. (2013). Does academic discipline moderate CoI-course outcomes relationships in online MBA courses? *The Internet and Higher Education*, 17 (1), pp. 16-28. doi: 10.1016/j.iheduc.2012.10.002

Avgerinou, M. D. & Andersson, C. (2007). E-moderating personas. *The Quarterly Review of Distance Education*, 8 (4), pp. 353-364.

Aviv, R., Erlich, Z., Ravid, G. & Geva, A. (2003). Network analysis of knowledge construction in asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7 (3), pp. 1-23.

Barton, D. & McCulloch, S. (2018). Negotiating tensions around new forms of academic writing. *Discourse, Context & Media*, 24, pp. 8-15. doi: 10.1016/j.dcm.2018.01.006

Benkler, Y. (2006). *The wealth of networks: How social production transforms markets and freedom*. New Haven and London: Yale University Press.

Berners-Lee, T. (2006, August 22). developerWorks Interviews: Tim Berners-Lee. *developer Works Interviews*. (S. Laningham, Interviewer)

- Bondi, M. (2018). Try to prove me wrong: Dialogicity and audience involvement in economics blogs. *Discourse, Context & Media*, 24, pp. 33-42. doi: 10.1016/j.dcm.2018.04.011
- Brake, D. R. (2009). *'As if nobody's reading'?: The imagined audience and socio-technical biases in personal blogging practice in the UK (Doctoral dissertation)*. London: The London School of Economics and Political Science (LSE).
- Davis, R. & Wong, D. (2007). Conceptualizing and measuring the optimal experience of the eLearning environment. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5(1), 97-126. doi.org/10.1111/j.1540-4609.2007.00129.x
- Davies, J. & Merchant, G. (2007). Looking from the inside out: Academic blogging as new literacy. In M. Knobel, P. Lang, & C. Lanshear (Eds.), *A new literacies sampler* (pp. 167-197). New York: Peter Lang.
- De Wever, B. M. (2007). E-Learning 2.0: Social Software for Educational Use. In P. Kellenberger (Ed.), *Ninth IEEE International Symposium on Multimedia Workshops* (pp. 511-516). Beijing: IEEE.
- Deng, L. & Yuen, A. H. (2011). Towards a framework for educational affordances of blogs. *Computers & education*, 56 (2), pp. 441-451. doi: 10.1016/j.compedu.2010.09.005
- Downes, S. (2009). *Blogs in Learning*. Retrieved August 20, 2018, from Stephen Downes. Knowledge, Learning, Community: <https://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=50338>
- Downes, S. (2005). *E-learning 2.0*. Retrieved April 15, 2018, from eLearn Magazine: <https://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=31741>.
- Downes, S. (2008). Places to Go: Connectivism & Connective Knowledge. *Innovate: Journal of Online Education*, 5 (1).
- Ebner, M. (2007). E-Learning 2.0 = e-Learning 1.0 + Web 2.0?. In *The Second International Conference on Availability, Reliability and Security. IEEE 2007* (pp. 1235-1239). Vienna: IEEE.
- Febianti, K. & Wahyuni, S. (2019). The application of Blog as a teaching media in improving students' writing. *Indonesian Educational Administration and Leadership Journal*, 52-60. doi: 10.14742/ajet.322
- Fu, J. S. (2013). ICT in Education: A Critical Literature Review and Its Implications. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, IV (1), pp. 112-125.

- Garcia, E., Moizer, J., Wilkins, S. & Haddoud, M. Y. (2019). Student learning in higher education through blogging in the classroom. *Computers & Education*, 136, 61-74. doi: 10.1016/j.compedu.2019.03.011
- Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice* (2nd Edition ed.). New York-London: Routledge. doi: 10.4324/9780203838761
- Garrison, D. R. (2016). The Community of Inquiry. In D. R. Garrison, *Thinking collaboratively: Learning in a community of inquiry*. Routledge. doi: 10.4324/9781315740751
- Garrison, D. R. & Akyol, Z. (2014). Toward the development of a metacognition construct for communities of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 17, pp. 84-89. doi: 10.1016/j.iheduc.2012.11.005
- Garrison, D. R. & Akyol, Z. (2015). Toward the development of a metacognition construct for communities of inquiry. *The Internet and Higher Education* (24), pp. 66-71.
- Garrison, D. R. & Arbaugh, J. B (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10 (3), pp. 157-172. doi: 10.1016/j.iheduc.2007.04.001
- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The internet and higher education* , 2 (2-3), pp. 87-105. doi: 10.1016/S1096-7516(00)00016-6
- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of distance education*, 15 (1), pp. 7-23. doi: 10.1080/08923640109527071
- Garrison, D. R. & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough. *The American journal of distance education*, 19 (3), pp. 133-148. doi: 10.1207/s15389286ajde1903_2
- Goodfellow, R. (2005). Academic literacies and e-learning: A critical approach to writing in the online university. *International Journal of Educational Research*, 43 (7-8), pp. 481-494. doi: 10.1016/j.ijer.2006.07.005
- Gregg, M. (2006). Feeling ordinary: Blogging as conversational scholarship. *Continuum: Journal of Media and Cultural Studies*, 20 (2), pp. 147-160. doi: 10.1080/10304310600641604
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A. & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of educational computing research*, 17(4), 397-431.

Hansen, H. E. (2016). The impact of blog-style writing on student learning outcomes: a pilot study. *Journal of political science education*, 12 (1), pp. 85-101. doi: 10.1080/15512169.2015.1060887

Hatzitheodorou, A. M. (2019). A preliminary genre-based analysis of MA dissertation abstracts written in a Greek TESOL distance learning environment. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 10(1), 31-46. Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου, 2019, από <https://rpltl.eap.gr/images/2019/10-01-031-HATZITHEODOROU.pdf>

Hayes, S., Smith, S. U. & Shea, P. (2015). Expanding learning presence to account for the direction of regulative intent: self-, co-and shared regulation in online learning. *Online Learning*, 19 (3), pp. 15-31. doi: 10.24059/olj.v19i3.530

Heckman, R. & Annabi, H. (2005). A content analytic comparison of learning processes in online and face-to-face case study discussions. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10 (2). doi: 10.1111/j.1083-6101.2005.tb00244.x

Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In A. R. Kaye (Ed.), *In Collaborative learning through computer conferencing. The Najaden papers* (pp. 117-136). Berlin, Heidelberg: Springer.

Hindley, D. J. (2018). Implementing blog writing as a tool for promoting student engagement and literacy development. *RAISE: Student Engagement in Higher Education Journal*, 2 (2), pp. 133-140.

Hynninen, N. (2018). Impact of digital tools on the research writing process: a case study of collaborative writing in computer science. *Discourse, Context & Media*, 24, pp. 16-23.

Jimoyiannis, A. (2015). TPACK 2.0: Towards a framework guiding Web 2.0 integration in educational practice. In M. S. Khine (Ed.), *New directions in technological pedagogical content knowledge research multiple perspectives* (pp. 83-108). Information Age Publishing.

Jimoyiannis, A. & Angelaina, S. (2012). Towards an analysis framework for investigating students' engagement and learning in educational blogs. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28 (3), pp. 222-234. doi: 10.1111/j.1365-2729.2011.00467.x

Jimoyiannis, A., Schiza, E. I., & Tsiotakis, P. (2018). Students' Self-Regulated Learning Through Online Academic Writing in a Course Blog. In D. I. Sampson, *In Digital Technologies: Sustainable Innovations for Improving Teaching and Learning* (pp. 111-129). Springer. doi: 10.1007/978-3-319-73417-0_7

Jimoyiannis, A. & Tsiotakis, P. (2016). Self-directed learning in e-portfolios: Analysing students' performance and learning presence. *ICST Trans. e-Education e-Learning*, 3 (10), p. e7. doi: 10.4108/eai.11-4-2016.151154

- Jimoyiannis, A. & Tsiotakis, P. (2017). Beyond students' perceptions: investigating learning presence in an educational blogging community. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9 (1), pp. 129-146. doi: 10.1108/JARHE-06-2015-0046
- 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). doi.org/10.14742/ajet.157
- Jony, A. I., Rahman, M. S. & Islam, Y. M. (2017). ICT in higher education: Wiki-based reflection to promote deeper thinking levels. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 9(4), 43.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 58 (1), pp. 162-171. doi: 10.1016/j.compedu.2011.08.004
- Kanuka, H. R. (2007). The influence of instructional methods on the quality of online discussion. *British Journal of Educational Technology*, 38 (2), pp. 260-271. doi: 10.1111/j.1467-8535.2006.00620.x
- Karavas, E. & Zorbas, V. (2019). Academic writing in distance learning programs: The tutors' perspective. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 10(1), 21-30. Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου, 2019, από <https://rpltl.eap.gr/current-issue/table-of-contents?view=article&id=178:academic-writing-in-distance-learning-programs-the-tutors-perspective-evdokia-karavas-vasilios-zorbas&catid=22>
- Kathpalia, S. S. & See, E. K. (2016). Improving argumentation through student blogs. *System*, 58, 25-36. doi: 10.1016/j.system.2016.03.002
- Kirkup, G. (2010). Academic blogging: academic practice and academic identity. *London Review of Education*, 8 (1), pp. 75-84. doi: 10.1080/14748460903557803
- Koehler, M. & Mishra, P. (2006). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9 (1), pp. 60-70. doi: 10.1177/002205741319300303
- Kopyc, S. (2006). Enhancing teaching with technology: are we there yet? *Innovate: Journal of Online Education*, 3 (2).
- Kreniske, P. (2017). Developing a culture of commenting in a first-year seminar. *Computers in Human Behavior*, 72, pp. 724-732. doi: 10.1016/j.chb.2016.09.060
- Kung, F. W. (n.d.). Assessing an innovative advanced academic writing course through blog-assisted language learning: Issues and resolutions. *Innovations in Education and Teaching International*, 55 (3), pp. 348-356. doi: 10.1080/14703297.2015.1108213

Kuteeva, M. &. (2018). Digital academic discourse: Texts and contexts. Introduction. *Discourse, Context & Media*, 24, pp. 1-7. doi: 10.1016/j.dcm.2018.06.001

Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2), 157-172. doi.org/10.1080/03075079812331380364

Lee, L. (2010). Fostering reflective writing and interactive exchange through blogging in an advanced language course. *ReCALL*, 22 (2), pp. 212-227. doi: 10.1017/S095834401000008X

Lee, L. (2017). Learners' perceptions of the effectiveness of blogging for L2 writing in fully online language courses. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 7 (1), pp. 19-33.

Lee, L. (2009). Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish–American telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, 22 (5), pp. 425-443. doi: 10.1080/09588220903345184

Lodge, J. M., Kennedy, G. & Lockyer, L. (2019). Digital learning environments, the science of learning and the relationship between the teacher and the learner. In A. Carrol, R. Cunnington & A. Nugent (Eds.), *Learning under the lens: Applying findings from the science of learning to the classroom*. Abingdon, UK: CRC Press.

Lou, S. J. (2010). Adoption of blogging by a Chinese language composition class in a vocational high school in Taiwan. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26 (6). doi: 10.14742/ajet.1049

Manoli, P., Zafiri, M. & Zorbas, V. (2019). Section One: Academic writing. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 10(1), 7-8. Ανακτήθηκε 1 Σεπτεμβρίου, 2019, από <https://rpltl.eap.gr/images/2019/RPLTL-10-01-2019-Full.pdf>

Marsden, N. &. Piggot-Irvine, E. (2012). Using blogging and laptop computers to improve writing skills on a vocational training course. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28 (1), pp. 30-47.

Matsuda, P. K. (2003). Process and post-process: A discursive history. *Journal of second language writing*, 12 (1), pp. 65-83. doi: 10.1016/S1060-3743(02)00127-3

Mayes, T. &. de Freitas, S. (2004). Review of e-learning theories, frameworks and models. *Stage 2: Review of e-learning theories, frameworks and models, 1*. London: JISC e-learning models desk study.

McGrail, E. &. Davis, A. (2011). The influence of classroom blogging on elementary student writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 25 (4), pp. 415-437. doi: 10.1080/02568543.2011.605205

- Merchant, G. (2006). Identity, social networks and online communication. *E-Learning and digital media* , 3 (2), pp. 235-244.
- Mewburn, I. & Thomson, P. (2013). Why do academics blog? An analysis of audiences, purposes and challenges. *Studies in Higher Education*, 38 (8), pp. 1105-1119. doi: 10.1080/03075079.2013.835624
- Mindlin, F. (2010). The myth of the'digital native': Why generational stereotyping won't improve student learning. *DataBus* , pp. 12-13.
- Mur-Dueñas, P. (2018). Disseminating and constructing academic knowledge in online scholarly journals: An analysis of virtual special issue introductions. *Discourse, Context & Media*, 24, pp. 43-52. doi: 10.1016/j.dcm.2018.04.010
- Murray, L., Hourigan, T. & Jeanneau, C. (2007). Blog writing integration for academic language learning purposes: Towards an assessment framework. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)* , 14, pp. 9-32.
- Nackerud, S. & Scaletta, K. (2008). Blogging in the Academy. *New directions for Students* (124), pp. 71-78. doi:10.1002/ss.296
- Nardi, B. A. (2004). Why we blog. *Communications of the ACM*, 47 (12), pp. 41-46.
- Nepomuceno, M. M. (2011). Writing online: Using blogs as an alternative writing activity in tertiary ESL classes. *TESOL Journal*, 5 (2), pp. 92-105.
- Noel, L. (2015). Using blogs to create a constructivist learning environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* (174), pp. 617-621. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.591
- Novakovich, J. (2015). Fostering critical thinking and reflection through blog-mediated peer feedback. *Journal of Computer Assisted Learning* , 31 (1), pp. 16-30. doi: 10.1111/jcal.12114
- O'Reilly, T. (2007). What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *International Journal of Digital Economics*, 65, pp. 17-37
- O'Riordan, T., Millard, D. E. & Schulz, J. B. (2016). How should we measure online learning activity? *Research in Learning Technology*, 24. pp. 1-28.
- Pham, V. P. H & Usaha, S. (2016). Blog-based peer response for L2 writing revision. *Computer Assisted Language Learning*, 29 (4), pp. 724-748. doi: 10.1080/09588221.2015.1026355

- Pifarré, M. G. (2014). Using a blog to create and support a community of inquiry in secondary education. *E-Learning and Digital Media* , 11 (1), pp. 72-87. doi: 10.3991/ijet.v10i1.4240
- Popescu, E. (2016). Investigating students' blogging activity in project-based learning settings. In *State-of-the-Art and Future Directions of Smart Learning* (pp. 145-155). Singapore: Springer. doi: 10.1007/978-981-287-868-7_17
- Prensky, M. (2004). *The emerging online life of the digital native*. Retrieved December 15, 2017, from http://www.bu.edu/ssw/files/pdf/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-033.pdf
- Richardson, W. (2010). *Blogs, Wikis, Podcasts and Other Powerful Web Tols for Classrooms* (3rd Edition ed.). Thousand Oaks: Corwin.
- Rostami, A. & Hoveidi, A. (2014). Improving descriptive writing skills using blog-based peer feedback. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5 (2), pp. 299-308.
- Sayed, O. H. (2010). Developing Business Management Students' Persuasive Writing through Blog-Based Peer-Feedback. *English Language Teaching*, 3 (3), pp. 54-63.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Semingson, P. (2015). Blogs in Teacher Education: Knowledge Sharing among Pre-Service Teachers on a Group Course Blog. In J. Keengwe & J. J. Agamba, *Models for Improving and Optimizing Online and Blended Learning in Higher Education* (pp. 345-359). IGI Globa. doi: 10.4018/987-1466-8246-7.ch02
- Siergo, S. & Forsythe, A. M. (2018). Blogging as a pedagogy: The award-winning 'PsychLiverpool Blog' and how it is developing a community for meaning-making. (89), pp. 8-10.
- Shea, P. & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education* , 55 (4), pp. 1721-1731. doi: 10.1016/j.compedu.2010.07.17
- Shea, P. & Bidjerano, T. (2012). Learning presence as a moderator in the community of inquiry model. *Computers & Education*, 59 (2), pp. 316-326. doi: 10.1016/j.compedu.2012.01.11
- Shea, P., Hayes, S., Smith, S. U., Vickers, J., Bidjerano, T., Pickett, A., ... & Jian, S.(2012). Learning presence: Additional research on a new conceptual element within the Community of Inquiry (CoI) framework. *The Internet and Higher Education*, 15 (2), pp. 89-95. doi: 10.1016/j.iheduc.2011.08.002

- Shea, P., Hayes, S., Smith, S. U., Vickers, J., Bidjerano, T., Pickett, A., ... & Jian, S. (2013). Online learner self-regulation: Learning presence viewed through quantitative content-and social network analysis. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14 (3), pp. 427-461. doi: 10.19173/irrodl.v14i3.1466
- Shea, P., Hayes, S., Uzuner-Smith, S., Gozza-Cohen, M., Vickers, J. & Bidjerano, T. (2014). Reconceptualizing the community of inquiry framework: An exploratory analysis. *The Internet and Higher Education*, 23, pp. 9-17. doi: 10.1016/j.iheduc.2014.05.002
- Shirky, C. (2008). It takes a village to find a phone. In C. Shirky, *Here Comes Everybody. The Power of Organizing without Organizations* (pp. 1-24). London: Penguin.
- Sivan, E. (1986). Motivation in Social Constructivist Theory. *Educational Psychologist*, XXI (3), pp. 209-233.
- Stacey, E. & Rice, M. (2002). Evaluating an online learning environment. *Australian Journal of Educational Technology*, 18 (3), pp. 323-340. doi: 10.14742/ajet.1763
- Staples, S., Egbert, J., Biber, D. & Gray, B. (2016). Academic writing development at the university level: Phrasal and clausal complexity across level of study, discipline, and genre. *Written Communication*, 33 (2), 149-183. doi.org/10.1177/0741088316631527
- Stemler, S. (2001). An Overview of Content Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (17), pp. 1-6. Retrieved January 10, 2018, from <https://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>
- Sullivan, M. & Longnecker, N. (2014). Class blogs as a teaching tool to promote writing and student interaction. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30 (4), pp. 390-401. doi: 10.14742/ajet.322
- Sun, Y. C. & Chang, Y. J. (2012). Blogging to learn: Becoming EFL academic writers through collaborative dialogues. *Language Learning & Technology*, 16 (1), pp. 43-61.
- Tammets, K. & Normak, P. (2012, July). Learning outcomes for blog-based courses: A case study. In *IFIP WG 3.4 International Conference on Open and Social Technologies for Networked Learning* (pp. 113-120). Springer, Berlin, Heidelberg. doi: 10.1007/978-3-642-37285-8_12
- Tapscott, D. (2018). *Growing up digital: The rise of the Net generation*. Retrieved January 3, 2018, from <http://www.growingupdigital.com/archive/index.html>
- Tse, S. K., Yuen, A. H. K., Loh, E. K. Y., Lam, J. W. I. & Ng, R. H. W. (2010). The impact of blogging on Hong Kong primary school students' bilingual reading literacy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26 (2). doi: 10.14742/ajet.1088

Wingate, U. (2012). 'Argument!' helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for academic purposes*, 11(2), 145-154. doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.001

Wong, R. M. F. & Hew, K. F. (2012). The impact of blogging and scaffolding on primary school pupils' narrative writing: A case study. *Evaluating the Impact of Technology on Learning, Teaching, and Designing Curriculum: Emerging Trends*, pp. 100-117. doi: 10.4018/jwlts.2010040101

Zhang, H., Song, W., Shen, S. & Huang, R. (2014). The effects of blog-mediated peer feedback on learners' motivation, collaboration, and course satisfaction in a second language writing course. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30 (6). doi: 10.14742/ajet.860

Zhang, (X.) J. (2010). *Social Media and Distance Education - DE Oracle*. Retrieved July 19, 2018, from DE Oracle Collection. Digital Repository: <https://cdm16240.contentdm.oclc.org/digital/collection/p16240coll5/id/56>

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45 (1), pp. 166-183. doi: org/10.3102/0002831207312909

Zorbas, V. (2014). The passive voice in academic discourse: Enhancing recognition and pedagogy. *Aspects Today*, 39, 8-15.