



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ: ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΣΕ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΙΚΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Μαρία Γ. Νικολοπούλου

Διπλωματική εργασία

Αθήνα, Φεβρουάριος 2017

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης που απονέμει το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», με Κατεύθυνση: «Ψηφιακές Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση». Εγκρίθηκε στις 14/02/2017 από Εξεταστική Επιτροπή αποτελούμενη από τους Κυνηγό Χρόνη, Μακρή Αικατερίνη και Παπανικολάου Κυπαρισσία.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους διδάσκοντες, για τις γνώσεις που αποκόμισα κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Ειδικότερα, ευχαριστώ τον κ. Χρόνη Κυνηγό για την εμπιστοσύνη με την οποία με περιέβαλε, ώστε να αναλάβω τις πρωτοβουλίες που απαιτούνταν για την εκπόνηση της εργασίας.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Κατερίνα Μακρή, η οποία, με πρωτόγνωρη προθυμία, ανέλαβε να με καθοδηγήσει στα μονοπάτια του έργου που είχα να κάνω. Οι συμβουλές, η βοήθεια, η ενημέρωση, η ενθάρρυνση, το ενδιαφέρον και ο χρόνος που αφιέρωσε ήταν καθοριστικά από το ξεκίνημα έως το τέλος αυτής της απαιτητικής εργασίας.

Θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω τους μαθητές οι οποίοι με βοήθησαν ουσιαστικά να ερευνήσω καινούρια για μένα και γι' αυτούς μονοπάτια.

Μαρία Γ. Νικολοπούλου

Αθήνα, Φεβρουάριος 2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	8
Επισκόπηση Κεφαλαίων.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΙΚΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	12
1. 1 Εκπαίδευση απο απόσταση και διαδικτυακή μάθηση	12
1.2 Ορισμός.....	14
1.3 Είδη μικτής μάθησης	17
1.4 Θετικά αποτελέσματα απο την αξιοποίηση της μικτής μάθησης	18
1.4.1 Μικτή μάθηση και κοινότητες διερεύνησης.....	21
1.4.2 Μικτή μάθηση και επικοινωνία/ κοινωνική αλληλεπίδραση	22
1.5 Κρίσιμα σημεία στο σχεδιασμό της μικτής μάθησης.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑ	26
2.1 Θεωρητικό υπόβαθρο της έννοιας της κοινωνικής παρουσίας	26
2.2 Το μοντέλο της “Κοινότητας Διερεύνησης”	29
2.2.1 Διδακτική παρουσία.....	30
2.2.2 Γνωστική παρουσία.....	32
2.2.3 Κοινωνική παρουσία	33
2.2.3.1 Κατηγορίες κοινωνικής παρουσίας.....	33
2.2.3.2 Τρόποι εγκαθίδρυσης της κοινωνικής παρουσίας.....	34
2.2.3.3 Επίπεδα/βαθμός αλληλεπίδρασης	35
2.2.3.4 Εξέλιξη της Κοινωνικής παρουσίας.....	36
2.2.3.5 Σχέσεις της κοινωνικής παρουσίας με τις άλλες παρουσίες	37
2.2.4 Αστοχίες στην εφαρμογή του μοντέλου	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΜΕ ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΕΣΑ ΣΕ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ	
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	38
3.1 Ψηφιακά μέσα και γλωσσική διδασκαλία	38
3.1.1 Moodle	40
3.1.2 Εργαλεία συμμετοχικού ιστού (Web 2.0)	43
3.2 Διδακτική της Λογοτεχνίας, νέοι γραμματισμοί και ψηφιακά μέσα.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	54
4.1 Οργάνωση των δραστηριοτήτων της ερευνητικής παρέμβασης	54
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα	76
4.3 Θεωρητικό πλαίσιο της μεθοδολογίας της έρευνας.....	76
4.3.1 Έρευνα σχεδιασμού	76
4.3.2 Ποιοτική έρευνα.....	77
4.3.3 Πλαίσιο ανάλυσης.....	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΥΡΗΜΑΤΑ	80
5.1. Περιγραφή διάδρασης. Βαθμός συμμετοχής και βάθος διάδρασης.....	80
5.1.1 Διάδραση και χρονική διάρκεια.....	81

5.1.2 Συμμετοχή ανά δραστηριότητα	81
5.1.3 Αναλογία αναρτήσεων-σχολίων ανά δραστηριότητα.....	82
5.1.4 Ατομικά προφίλ διάδρασης	84
5.1.5 Τύποι συνεισφορών-Βάθος διάδρασης	85
5.2 Ανάλυση διάδρασης (πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας)	87
5.2.1 Θεματικές κατηγορίες	87
5.2.2 Μονάδα ανάλυσης.....	91
5.2.3 Αποτίμηση της κοινωνικής παρουσίας	91
5.2.4 Ενδεικτικά αποσπάσματα με πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας.....	95
5.3 Συσχετισμοί κοινωνικής - διδακτικής παρουσίας – βαθμού συμμετοχής	103
5.3.1 Διδακτική παρουσία και συμμετοχή των μαθητών	103
5.3.2 Συσχετισμός κοινωνικής της συντονίστριας με την κοινωνική παρουσία των μαθητών.....	107
5.3.3 Συσχετισμός διδακτικής παρουσίας με την κοινωνική παρουσία των μαθητών.....	112
5.4 Ανάλυση ερωτηματολογίων	124
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	129
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	133
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	155
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1- Ερωτηματολόγιο προ έρευνας	155
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2- Σύγκριση ερωτηματολογίων	157
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3- Χρονολογική καταγραφή συνεισφορών	166

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μικτή μάθηση (blended learning) συνιστά έναν παιδαγωγικά λειτουργικό μηχανισμό που ενσωματώνει διά ζώσης και εξ αποστάσεως μαθησιακές δραστηριότητες, με στόχο την πρόσθετη παιδαγωγική αξία. Σε ένα μικτό περιβάλλον που εστιάζει στην ασύγχρονη επικοινωνία, σημαντικό ρόλο παίζει ο διδάσκων/συντονιστής, το μαθησιακό περιεχόμενο και φυσικά, το μαθησιακό κοινό. Οι τρεις αυτοί παράγοντες και ο τρόπος που αλληλεπιδρούν έχουν αποτυπωθεί στο μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry) ως “παρουσίες”: διδακτική, κοινωνική και γνωστική, των οποίων οι αλληλεξαρτήσεις διασφαλίζουν την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας. Η παρούσα έρευνα εστίασε στην κοινωνική πτυχή της αλληλεπίδρασης εφήβων μαθητών σε ασύγχρονο περιβάλλον και επιχείρησε να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο αυτή αναπτύσσεται, σε συνδυασμό με τη διδακτική παρουσία (στοχευμένες παρεμβάσεις του συντονιστή). Τα ερωτήματα που τέθηκαν αφορούν την ποιότητα και το βάθος της διάδρασης και της κοινωνικής παρουσίας συντονιστή και συμμετεχόντων και τους τρόπους εκδήλωσης του φαινομένου της κοινωνικής παρουσίας. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τρόπους ανίχνευσης της «πυκνότητας» της κοινωνικής παρουσίας και παράγοντες που μπορεί να τη διευκολύνουν, προσφέροντας στον εξ αποστάσεως συντονιστή / διδάσκοντα, αλλά και τον ερευνητή στο πεδίο της ασύγχρονης επικοινωνίας μέσω υπολογιστή, μία χρήσιμη εκκίνηση.

ABSTRACT

Blended learning constitutes a functional pedagogic mechanism which incorporates face-to-face as well as distance learning activities and has as a goal an additional pedagogic value. In a blended learning environment which focuses on asynchronous communication the teacher / coordinator, the learning content and of course the learners play a crucial role. These three factors and the way in which they interact with each other have been described in the Community of Inquiry (Col) Model as “presences”: teaching, social and cognitive presence, whose interdependence secures the quality of the learning experience. The present research has focused on the social aspect of interaction among teenage students in an asynchronous learning environment and has strived to showcase the way in which this interaction is developed in relation to the teaching presence (focused interventions on the part of the coordinator). The questions that have been posed regard the quality and the depth of interaction along with the coordinator and the participants’ social presence and the ways the phenomenon of social presence arises. The findings present ways of detecting the “density” of social presence and factors that may facilitate it offering a useful beginning to the distant coordinator / teacher but also to the researcher of the field of asynchronous computer-mediated communication.

ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η βασική υπόθεση πάνω στην οποία στηρίχθηκε η έρευνα είναι ότι η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών συμβάλλει καθοριστικά στην κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών η οποία είναι από μόνη της στόχος της εκπαίδευσης, αλλά παράλληλα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την οικοδόμηση της γνώσης.

Η κρίση που αντιμετωρίζουν οι σημερινές κοινωνίες, τόσο οικονομικά όσο και κοινωνικά δημιουργεί την ανάγκη για συλλογική αντιμετώπιση των προβλημάτων. Βασικό εφόδιο λοιπόν που καλούνται να έχουν οι σημερινοί άνθρωποι είναι οι δεξιότητες συνεργασίας. Ακόμη, στην εργασιακή τους ζωή, καθοριστική είναι η ικανότητα να μαθαίνουν καινούργια πράγματα και να τα εφαρμόζουν, να θέτουν στόχους και να κάνουν προσωπικές επιλογές, να συνεργάζονται σε συνθήκες ανταγωνισμού αλλά και έντονης επικοινωνίας. Δυστυχώς, σήμερα παρατηρείται αδυναμία συνεργασίας τόσο μεταξύ ανηλίκων όσο και ενηλίκων.

Η σύγχρονη έρευνα εστιάζει στην προσφορά των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση, καθώς τα ψηφιακά μέσα που είναι διαθέσιμα σήμερα μπορούν να αξιοποιηθούν προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών. Οι φορείς της εκπαίδευσης καλούνται να συνειδητοποιήσουν ότι η εκπαίδευση μέχρι τώρα βασίζεται σε ενδοσχολική απεικόνιση της μαθησιακής και κοινωνικής πραγματικότητας και κατά συνέπεια δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Οι μαθητές σήμερα αποτελούν τη «Γενιά του Διαδικτύου» κι έτσι είναι αδιαμφισβήτητη η ανάγκη για εκπαιδευτικές αλλαγές τόσο στις διδακτικές μεθόδους όσο και στο είδος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρέχονται. Η ζωή είναι γεμάτη από ασαφή προβλήματα και το σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τον μαθητή να τα αντιμετωπίσει θέτοντάς του προβλήματα προς επίλυση. Είναι επιτακτική ανάγκη η παιδεία να στραφεί προς τη διαμόρφωση ανθρώπων ικανών να θέτουν ενεργητικά στόχους, να κρίνουν και να επιλέγουν πληροφορίες και να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά.

Καθώς, ένας βασικός τομέας που επηρέασε το διαδίκτυο, είναι η επικοινωνία, θεωρήθηκε ενδιαφέρον να εξεταστεί πως μπορούν να συμβάλλουν τα νέα μέσα στην κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών. Η νέα τεχνολογία επιτρέπει την ταχύτατη επικοινωνία, ανεξάρτητα από την απόσταση ή άλλες δύσκολες συνθήκες, καθιστώντας έτσι πιο εύκολη και τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση στο πλαίσιο κοινοτήτων. Καθοριστικός, φυσικά, είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να τους καθοδηγήσει σωστά και ουσιαστικά στην διαδικτυακή μάθηση, που τόσο διαφέρει από την παραδοσιακή τάξη.

Συμπερασματικά, στην παρούσα έρευνα στόχος είναι να καταδείξουμε την καθοριστική επίδραση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη διαδικτυακή μάθηση, αλλά και τη συμβολή του διδάσκοντος στην ανάπτυξη της πρώτης.

Επισκόπηση Κεφαλαίων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται συνοπτικά το περιεχόμενο της διπλωματικής εργασίας. Το πρώτο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική επισκόπηση, στην οποία παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Ξεκινάει με το Κεφάλαιο 1 το οποίο αναφέρεται στη μικτή μάθηση, καθώς ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας υιοθετήθηκε στην παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, περιλαμβάνει αρχικά μια εισαγωγή στο αντικείμενο της ηλεκτρονικής μάθησης και μια διευκρίνιση του διαχωρισμού της διαδικτυακής από την εξ αποστάσεως μάθηση και ακολούθως αναλύεται διεξοδικότερα η έννοια της μικτής μάθησης, οι κυριότεροι ορισμοί της, τα είδη της, τα θετικά αποτελέσματα από την αξιοποίησή της, αλλά και σημεία τα οποία χρήζουν προσοχής κατά την εφαρμογή της.

Το Κεφάλαιο 2 αναφέρεται στην έννοια της Κοινωνικής παρουσίας. Αναφέρονται έρευνες που έχουν εστιάσει στην κοινωνική παρουσία, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης (Col) των Garrison, Anderson και Archer (2000) -το οποίο περιλαμβάνει την Κοινωνική Παρουσία- που υιοθετήθηκε στην παρούσα έρευνα. Η Κοινωνική Παρουσία παρουσιάζεται αναλυτικά, καθώς απαριθμούνται οι κατηγορίες της, οι τρόποι εγκαθίδρυσής της, τα επίπεδά της, η εξέλιξή της στο πέρασμα του χρόνου αλλά και οι σχέσεις τις με τις άλλες δύο παρουσίες του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης.

Στο Κεφάλαιο 3 αρχικά παρουσιάζονται τα πλαίσια εντός των οποίων μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι ψηφιακές τεχνολογίες στη γλωσσική διδασκαλία και αναφέρονται τα εργαλεία και οι εφαρμογές που μπορούν, να αξιοποιηθούν στις δραστηριότητες γλωσσικής διδασκαλίας. Στη συνέχεια, περιγράφεται το Moodle, ένα διαδικτυακό Σύστημα Διαχείρισης Εκπαιδευτικού Περιεχομένου το οποίο αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Έπειτα, αναφέρονται τα οφέλη της χρήσης των εργαλείων του συμμετοχικού ιστού στην εκπαίδευση -και ειδικότερα στη γλωσσική διδασκαλία- καθώς αυτά ενσωματώθηκαν στις δραστηριότητες της παρούσας έρευνας λόγω του ότι στο επίκεντρό τους βρίσκονται οι κοινωνικές συνδέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Τέλος, περιγράφονται διεξοδικά οι σύγχρονες τάσεις στη διδακτική της Λογοτεχνίας, τα διδακτικά προβλήματα που παρατηρούνται στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ακόμα και κατά τη χρήση των ψηφιακών μέσων, αλλά και η πρόσθετη αξία της χρήσης συγκεκριμένων ψηφιακών μέσων στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Το Κεφάλαιο 4 αναφέρεται στο πλαίσιο εφαρμογής, στο σκοπό και τους επιμέρους στόχους, στα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και στη μεθοδολογία της έρευνας. Αρχικά, αναλύεται το πλαίσιο της έρευνας, τα χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος που σχεδιάστηκε, δηλαδή ο χώρος και ο χρόνος που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, τα μέλη που συμμετείχαν σε αυτήν (ερευνήτρια και

μαθητές), το ψηφιακό περιβάλλον που αξιοποιήθηκε. Παρουσιάζεται λεπτομερώς ο σχεδιασμός του μαθήματος «Εξόριστος ποιητής» στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του Moodle καθώς και το σκεπτικό με το οποίο δημιουργήθηκε ο κάθε ψηφιακός χώρος. Επιπλέον, παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό σενάριο στο οποίο συμμετείχαν οι εκπαιδευόμενοι: αναφέρεται η ταυτότητα του σεναρίου, το σκεπτικό της δραστηριότητας, το πλαίσιο εφαρμογής και οι διδακτικές μέθοδοι που επιλέχθηκαν. Στόχος της περιγραφής του πλαισίου είναι να γίνει κατανοητό το περιβάλλον μέσα στο οποίο εντάσσεται η ανάλυση δεδομένων που ακολουθεί στο κεφάλαιο 5. Στη συνέχεια, αιτιολογείται η επιλογή της ερευνητικής προσέγγισης της έρευνας σχεδιασμού που χρησιμοποιήθηκε, και της ερευνητικής τεχνικής της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία ενδείκνυται για την ανάλυση κειμένων βάσει θεματικών μονάδων. Αναφέρεται ο τρόπος συλλογής δεδομένων και τα εργαλεία (οι αποτυπώσεις των κειμένων του ασύγχρονου διαλόγου, οι συνεντεύξεις πριν και μετά την παρέμβαση και τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν). Παρουσιάζεται τέλος η ερμηνευτική πορεία που ακολουθήθηκε για την εξαγωγή των συμπερασμάτων μέσα από το πλαίσιο ανάλυσης δεδομένων.

Στο Κεφάλαιο 5 παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας. Αναλύονται τα δεδομένα της έρευνας και δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν προηγουμένως. Οι συνομιλίες των μαθητών στο forum του Moodle αποτέλεσαν το κυρίως σώμα των δεδομένων που αναλύθηκαν. Η επεξεργασία τους ανέδειξε στοιχεία που σχετίζονται με την ποσοτική εκτίμηση της διάδρασης μέσα από την οποία προέκυψε η επιλογή ενός χαρακτηριστικού δείγματος συνομιλιών. Στη συνέχεια έγινε η ερμηνεία του δείγματος αυτού το οποίο είχε μεγάλη πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας. Αναλύθηκαν, επίσης, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια παρουσιάζοντας και τις διαφορές στις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με συγκεκριμένες πτυχές της όλης διαδικασίας που είχαν σχέση με την κοινωνική αλληλεπίδραση, ανάμεσα στο προ και μετά έρευνας ερωτηματολόγιο.

Στο τελευταίο κεφάλαιο, το Κεφάλαιο 6, παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας και γίνεται συζήτηση των ευρημάτων για μελλοντική έρευνα.

Τέλος, η εργασία έχει δύο παραρτήματα. Το πρώτο έχει το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές προ έρευνας, το δεύτερο περιλαμβάνει τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια προ και μετά έρευνας και το τρίτο περιλαμβάνει τον πίνακα με την χρονολογική καταγραφή των αναρτήσεων και των σχολίων των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΙΚΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το μοντέλο της μικτής μάθησης, καθώς ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας υιοθετήθηκε στην έρευνα. Γίνεται αρχικά μια εισαγωγή στην ηλεκτρονική μάθηση και μια ανάλυση του διαχωρισμού της διαδικτυακής από την εξ αποστάσεως μάθηση και ακολούθως αναλύεται διεξοδικότερα η έννοια της μικτής μάθησης, οι κυριότεροι ορισμοί της, τα είδη της ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο γίνεται η μίξη και ανάλογα με το σκοπό της μίξης, τα θετικά αποτελέσματα από την αξιοποίησή της, αλλά και σημεία τα οποία χρήζουν προσοχής κατά την εφαρμογή της.

1. 1 Εκπαίδευση απο απόσταση και διαδικτυακή μάθηση

Η μικτή μάθηση θεωρείται μια από τις τρεις κατηγορίες ηλεκτρονικής μάθησης. Οι άλλες δύο είναι η ενισχυμένη και η διαδικτυακή μάθηση (Garrison & Kanuka, 2004). Η μικτή μάθηση αναφέρεται ως η "τρίτη γενιά" (Phipps & Merisotis, 1999) των εκπαιδευτικών συστημάτων από απόσταση. Η πρώτη γενιά ήταν η εκπαίδευση μέσω αλληλογραφίας που χρησιμοποιούσε μια μονόδρομη μέθοδο παράδοσης μέσω του ταχυδρομείου, του ραδιοφώνου ή της τηλεόρασης. Η δεύτερη γενιά ήταν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω του υπολογιστή και του διαδικτύου. Η τρίτη γενιά είναι μικτή μάθηση, που αξιοποιεί τα πλεονεκτήματα της δια ζώσης μάθησης αλλά και πολλαπλές τεχνολογίες. Πριν λοιπόν προχωρήσουμε στον ορισμό της μικτής μάθησης, κρίνεται απαραίτητο να ξεκαθαρίσουμε τι είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η διαδικτυακή μάθηση.

Συχνά η διαδικτυακή διδασκαλία και μάθηση ταυτίζεται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή θεωρείται επέκτασή της (Annand, 2007). Ο Garrison (2009) συγκρίνει τις αρχές και τις πρακτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τις πρόσφατες συνεργατικές επικοινωνιακές προσεγγίσεις που υιοθετούνται στη διαδικτυακή μάθηση. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασίστηκε στην αυτοδιδασκαλία/ αυτόνομη πορεία μάθησης (Self-Directed Learning, SDL) (Peters, 1983) και συνεχίζει σε πολλές περιπτώσεις να ταυτίζεται μ' αυτήν, παρ' όλες τις αναδυόμενες δυνατότητες των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας και του Διαδικτύου για συνεργατική μάθηση. Η διαδικτυακή μάθηση θεωρείται από τον Peters (2003) ότι παρέχει δυνατότητες για εξατομίκευση και μια μεγαλύτερη ευκαιρία για ανεξάρτητη μάθηση. Ο εκπαιδευόμενος ελέγχει το ρυθμό της μελέτης και η αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή και τους συμφοιτητές θεωρείται ως επιλογή που του παρέχεται (Garrison, ό.π.). Ο Annand (ό.π.) υποστηρίζει ότι τα συμβατικά πανεπιστήμια με την υιοθέτηση των διαδικτυακών τεχνολογιών θα αναγκαστούν να λειτουργήσουν πιο πολύ σαν την εξ αποστάσεως

εκπαίδευση, λόγω της δέσμευσής τους προς την ανεξάρτητη μελέτη, ελαφρύνοντας την ενεργό συμμετοχή του δασκάλου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Άλλοι μελετητές όπως ο Moore (1997) προσπάθησαν να ενσωματώσουν το διαλόγο εντός της ανεξαρτησίας. Η αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση (SDL) μπορεί να είναι επικίνδυνη, αν η ανεξαρτησία περιορίζει τη συνεργατική διαπραγμάτευση νοημάτων (Garrison, 2009). Οι μαθητές είναι ανεπαρκείς σε κάποιο βαθμό σε σχέση με τις τρεις διαστάσεις της SDL - διαχείριση, παρακολούθηση και κίνητρο (Garrison, 1997) και γι' αυτό χρειάζονται υποστήριξη. Η διδακτική παρουσία συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης και αντίληψης της μάθησης (Garrison & Arbaugh, 2007). Οι συνεργατικές ανταλλαγές με άλλο πρόσωπο που ξέρει περισσότερα είναι απαραίτητες. Η απλή αλληλεπίδραση από την οποία απουσιάζει η δομή και η ηγεσία (δηλαδή, τη διδακτική παρουσία), δεν είναι αρκετή. Πρέπει να έχουμε μια ποιοτικά πιο πλούσια άποψη της αλληλεπίδρασης (Garrison & Cleveland-Innes, 2005). Με άλλα λόγια οι δυνατότητες της διαδικτυακής μάθησης μπορούν να αξιοποιηθούν για να συνδέουν τους ανθρώπους και να τους εμπλέκουν πέρα από το χώρο και το χρόνο ώστε να δημιουργηθούν σκόπιμες κοινότητες έρευνας, βασισμένες στις συνεργατικές αρχές του εποικοδομισμού. Σε αντίθεση με τις απόψεις του Annand (2007) βλέπουμε ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση υιοθετεί τη διαδικτυακή και τη μικτή μάθηση ενσωματώνοντας και τη συνεργασία, για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας (Garrison & Vaughan, 2008· Twigg, 2003). Το γεγονός ότι στη διαδικτυακή μάθηση υπάρχει ανεξαρτησία του χρόνου και του τόπου στη συνεργασία, υπονομεύει σοβαρά τις παραδοχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Garrison, ό.π.).

Η διαδικτυακή μάθηση δεν είναι συνώνυμο ή επέκταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο Garrison (ό.π.) καταλήγει στην πρόκληση της συγχώνευσης των εννοιολογικών εξελίξεων στη διαδικτυακή μάθηση με εκείνες της γενικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Με την εξέλιξη της τεχνολογίας αλλάζει ο τρόπος επικοινωνίας και μάθησης και επακόλουθα αλλάζει και ο τρόπος σκέψης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αμφισβητούνται οι γνωστικές μας ικανότητες και το παραδοσιακό πρότυπο λειτουργίας της τάξης (Garrison & Kanuka, 2004). Από την άλλη, το Διαδίκτυο έχει θεωρηθεί υπό δεδομένες συνθήκες αποδιοργανωτική τεχνολογία που απαιτεί προσεκτική εξέταση των εκπαιδευτικών στόχων, των δομών και των διαδικασιών (Archer, Garrison, & Anderson, 1999). Επίσης τα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης έχουν επικριθεί όσους θεωρούν αναντικατάστατη την ποιότητα της πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδρασης (Allen & Seaman, 2003). Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, έχει υπάρξει μια αυξανόμενη τάση προς μικτές προσεγγίσεις όπου οι μαθητές έχουν διαδικτυακή και μη αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτές και τους συμμαθητές τους.

1.2 Ορισμός

Ο όρος μικτή μάθηση χρησιμοποιείται με αυξανόμενη συχνότητα τόσο στους ακαδημαϊκούς όσο και στους εταιρικούς κύκλους (Graham, 2004). Κάποιοι χρησιμοποιούν τον όρο «υβριδική μάθηση» ως συνώνυμο της μικτής μάθησης (So & Brush, 2008).

Όπως προαναφέρθηκε, η τρίτη γενιά των εκπαιδευτικών συστημάτων από απόσταση είναι η μικτή μάθηση, που αξιοποιεί τα πλεονεκτήματα της δια ζώσης μάθησης αλλά και πολλαπλές τεχνολογίες. Ουσιαστικά συνδυάζονται ή αλλιώς συμπληρώνονται τα πολύτιμα σημεία των παραδοσιακών μεθόδων όπως η δια ζώσης εκπαίδευση, με ασύγχρονες δραστηριότητες μάθησης (Garrison & Kanuka, 2004· Graham, ό.π.). Οι Oliver και Trigwell (2005) υποστηρίζουν ότι αυτός είναι ένας ιδιαίτερα ασαφής ορισμός, γιατί αυτό που μετράει ως διαδικτυακή μάθηση είναι δύσκολο να προσδιοριστεί, αλλά και γιατί δεν υπάρχει σαφής ορισμός της «παραδοσιακής» μάθησης. Παρόμοιος ορισμός είναι ότι είναι ο συνδυασμός δια ζώσης μαθημάτων με μονάδες διαδικτυακής μάθησης, με αποτέλεσμα να αξιοποιούνται τα πλεονεκτήματα και των δύο μεθόδων (Graham, ό.π.· Harding, Kaczynski & Wood, 2005). Σύμφωνα με τους Oliver και Trigwell (ό.π.) ο όρος «διαδικτυακή» δε χρειάζεται καθώς δεν υπάρχει κάτι ξεχωριστό στο διαδίκτυο αυτό καθαυτό. Μια λύση υποστηρίζουν ότι είναι να την πούμε διαμεσολαβημένη μάθηση.

Ο ευρέως αποδεκτός ορισμός της είναι *«συστήματα Μάθησης που συνδυάζουν την δια ζώσης διδασκαλία με αυτή που διαμεσολαβείται από υπολογιστή»* (Graham, ό.π., σελ.3). Ωστόσο, ο ορισμός αυτός είναι τόσο γενικός ώστε να καλύπτει σχεδόν όλη την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Heinze & Procter, 2006). Οι Oliver και Trigwell (ό.π.) αναφέρουν ότι ο όρος «μικτή μάθηση» είναι πιο ευρέως χρησιμοποιούμενος στην κατάρτιση/ επιμόρφωση κι όχι στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης και ότι εισήχθη για να εξαγοράσει τα εκατομμύρια λίρες που επενδύονται απερίσκεπτα σε καθαρά διαδικτυακή εκπαίδευση.

Τα θετικά στοιχεία της διαδικτυακής μάθησης που αξιοποιούνται στη μικτή μάθηση είναι οι διαδραστικές δυνατότητες της τεχνολογίας της επικοινωνίας (Garrison, Cleveland-Innes & Fung, 2004), η ικανότητα της τεχνολογίας ασύγχρονης επικοινωνίας να διευκολύνει ταυτόχρονα και την ατομική και την ομαδική μάθηση, αφού οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να λειτουργούν ανεξάρτητα στο χρόνο και το χώρο, αλλά να είναι παρ'όλα αυτά μαζί, και τέλος η έμφαση στη γραπτή επικοινωνία, η οποία ενθαρρύνει τον προβληματισμό και την ακρίβεια της έκφρασης. Ο λόγος μέσω ασύγχρονων εργαλείων επικοινωνίας δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αντιμετωπίσουν αμφισβητήσιμες ιδέες και να γίνει η σκέψη τους πιο στοχαστική, αφού τα φόρουμ συζήτησης προσφέρουν μόνιμη καταγραφή και επεκτείνουν το χρόνο (Garrison & Kanuka, ό.π.). Ακόμη, υπάρχει μεγαλύτερη έμφαση σε θέματα

ουσίας και λιγότερη διάσπαση της προσοχής (Meyer, 2003). Από την άλλη πλευρά θετικό της δια ζώσης μάθησης είναι το ότι αξιοποιείται η προφορική επικοινωνία που χαρακτηρίζεται από ενέργεια και αυθορμητισμό που είναι μεταδοτικά στοιχεία, αλλά και γρήγορο ρυθμό (Garrison & Kanuka, 2004· Meyer, ό.π.).

Οι Osguthorpe και Graham (2003) πέρα από τον απλό συνδυασμό της διά ζώσης με τη διαδικτυακή εκπαίδευση, εντόπισαν τρεις τύπους ανάμιξης, υποστηρίζοντας ότι υπάρχουν τρία στοιχεία που θα μπορούσε κανείς να αναμείξει: (α) τις δραστηριότητες μάθησης, (β) τους μαθητές, και (γ) τους εκπαιδευτές. Σε σύγκριση με τον ευρέως αποδεκτό ορισμό του Graham που προαναφέρθηκε, οι Heinze και Procter (2006) υποστηρίζουν έναν πιο εκτενή ορισμό: *«μικτή μάθηση είναι η μάθηση που διευκολύνεται από τον αποτελεσματικό συνδυασμό των διαφόρων τρόπων παράδοσης, των μοντέλων διδασκαλίας και των στυλ μάθησης, και βασίζεται στη διαφανή επικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών σε ένα μάθημα»* (όπ. αναφ. στο Heinze & Procter, 2004, σελ.12). Οι Kerres και De Witt (2003) εκλαμβάνουν τη μικτή μάθηση ως το μίγμα των διαφορετικών διδακτικών μεθόδων και μορφών παράδοσης. Οι Graham, Allen, και Ure (2003 όπ.αναφ. στο Graham, 2004) αναφέρουν ως συνήθεις τους παρακάτω ορισμούς, οι οποίοι σύμφωνα με τον Graham (ό.π.) είναι «αδύναμοι» καθώς ορίζουν τη μικτή μάθηση σε γενικές γραμμές ώστε περιλαμβάνουν σχεδόν όλα τα συστήματα μάθησης:

1) συνδυασμός διδακτικών τρόπων (ή μέσων παράδοσης)

2) συνδυασμός διδακτικών μεθόδων

Οι Whitelock και Jelfs (2003) αναφέρουν τους παρακάτω ορισμούς:

1. ο συνδυασμός μέσων και εργαλείων που χρησιμοποιούνται σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον.
2. ο συνδυασμός ενός αριθμού παιδαγωγικών προσεγγίσεων, ανεξάρτητα από τη χρήση της τεχνολογίας της μάθησης.

Η μικτή μάθηση εισάγει πολλαπλά μέσα στο διάλογο μεταξύ του μαθητή και του διαμεσολαβητή (Heinze & Procter, ό.π.). Μέσα σε κάθε μάθημα θα χρησιμοποιηθούν πολλαπλά «μέσα». Κατά συνέπεια, όλες οι περιπτώσεις μάθησης αναμινγνύουν τα μέσα (Oliver & Trigwell, 2005). Μια παρόμοια αλλά πιο ακριβής εξήγηση προσφέρεται από τον Hofmann (2001, όπ.αναφ. στο Oliver & Trigwell, ό.π.), ο οποίος προτείνει ότι «η ιδέα πίσω από τη μικτή μάθηση είναι ότι οι σχεδιαστές της διδασκαλίας αναθεωρούν ένα πρόγραμμα μάθησης, το χωρίζουν σε ενότητες, και καθορίζουν το καλύτερο μέσο για να παραδώσουν αυτές τις ενότητες στο μαθητή». Ο Singh (2003) αναφέρει τις εξής μίξεις: μη διαδικτυακή με διαδικτυακή, προσωπικού ρυθμού με ζωντανή συνεργατική, δομημένη με αδόμητη, ατομικά προσαρμόσιμο περιεχόμενο με έτοιμο περιεχόμενο. Στην περίληψη του βιβλίου της η Driscoll

(2002) προσδιορίζει τέσσερις διαφορετικές «έννοιες» που ορίζονται ως μικτή μάθηση:

1. συνδυασμός ή ανάμιξη διαδικτυακής τεχνολογίας για να επιτευχθεί ένας εκπαιδευτικός στόχος
2. συνδυασμός παιδαγωγικών προσεγγίσεων (πχ. κονστρουκτιβισμό, συμπεριφορισμό, γνωστικισμό) για την παραγωγή ενός βέλτιστου μαθησιακού αποτελέσματος, με ή χωρίς εκπαιδευτική τεχνολογία
3. συνδυασμός οποιασδήποτε μορφής εκπαιδευτικής τεχνολογίας με δια ζώσης εκπαίδευση με κυρίαρχο τον καθηγητή
4. συνδυασμός εκπαιδευτικής τεχνολογίας με πραγματικές δραστηριότητες

Οι Oliver & Trigwell (2005) υποστηρίζουν ότι η μίξη θεωριών μάθησης είναι εύκολο να απορριφθεί δεδομένου ότι έχουν προκύψει από αντιθέσεις. Αν και θα μπορούσε να είναι δυνατό για ένα άτομο να αλλάξει απόψεις, ακόμη και να τις εναλλάσει, αυτό δεν σημαίνει ότι μπορούν να «αναμειγνύονται».

Ένας άλλος ορισμός που αφορά περισσότερο το σχεδιασμό της μικτής μάθησης παρέχεται από τη Valiathan (2002) η οποία εξετάζει την ανάμειξη από τη σκοπιά των διαφόρων ειδών επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων:

1. μάθηση με γνώμονα τις δεξιότητες, η οποία συνδυάζει ατομικούς ρυθμούς μάθησης με υποστήριξη από εκπαιδευτή ή διαμεσολαβητή
2. μάθηση με γνώμονα τη συμπεριφορά, η οποία αναμειγνύει διάφορα μέσα παράδοσης
3. μάθηση με γνώμονα την ικανότητα, που συνδυάζει εργαλεία υποστήριξης της απόδοσης με τη γνώση της διαχείριση των πηγών και καθοδήγηση για την ανάπτυξη ικανοτήτων στο χώρο εργασίας.

Οι Oliver & Trigwell (ό.π.) υποστηρίζουν ότι υπάρχει μικρή αξία στη διατήρηση του όρου «μικτή μάθηση», όπως είναι σήμερα κατανοητός και τονίζουν ότι το κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών των ορισμών είναι ότι όλα περιγράφονται από την πλευρά του δασκάλου, του εκπαιδευτή ή του σχεδιαστή του μαθήματος. Θεωρούν ότι αν ένας όρος πρέπει να χρησιμοποιείται, αυτός μπορεί να είναι «μικτή παιδαγωγική» ή «μικτή διδασκαλία», ή «μάθηση με μίξη παιδαγωγικών μεθόδων». Αναφέρουν επίσης ότι πολλοί από τους ορισμούς έχουν ευρεία ερμηνεία με αποτέλεσμα σχεδόν οτιδήποτε να μπορεί να θεωρηθεί μικτή μάθηση. Υποστηρίζουν ότι μέσα από τη θεωρία της μεταβολής/διακύμανσης (variation theory), μπορεί να ανοικοδομηθεί η έννοια της μικτής μάθησης με τη μετατόπιση της έμφασης από το δάσκαλο στο μαθητή. Η θεωρία μεταβολής /διακύμανσης υποστηρίζει ότι για να υπάρξει μάθηση, η μεταβολή πρέπει να βιωθεί από το μαθητή. Χωρίς μεταβολή δεν υπάρχει διάκριση και χωρίς διάκριση, δεν υπάρχει μάθηση (Marton & Trigwell, 2000). Διάκριση σημαίνει ότι ένα χαρακτηριστικό του κόσμου

εμφανίζεται στο υποκείμενο, το υποκείμενο το βλέπει ή το αισθάνεται αντίθετο με το πλαίσιο των προηγούμενων εμπειριών του. Η μίξη της διαδικτυακής μάθησης με άλλα μέσα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να βιώσουν τη διακύμανση/μεταβολή.

1.3 Είδη μικτής μάθησης

Στις πρακτικές μικτής μάθησης που χρησιμοποιούνται υπάρχουν διαφορές, αλλά και κάποιες ομοιότητες. Τα είδη μικτής μάθησης μπορούν να χωριστούν ανάλογα με το *επίπεδο* στο οποίο γίνεται η μίξη και ανάλογα με το *σκοπό* της μίξης.

Υπάρχουν τέσσερα επίπεδα στα οποία αξιοποιείται η μίξη (Ross & Gage, 2006· Wright, Dewstow, Tappendin, & Topping, 2006) :

- επίπεδο δραστηριότητας
- επίπεδο μαθήματος
- επίπεδο Προγράμματος
- επίπεδο Ινστιτούτου/ Θεσμού

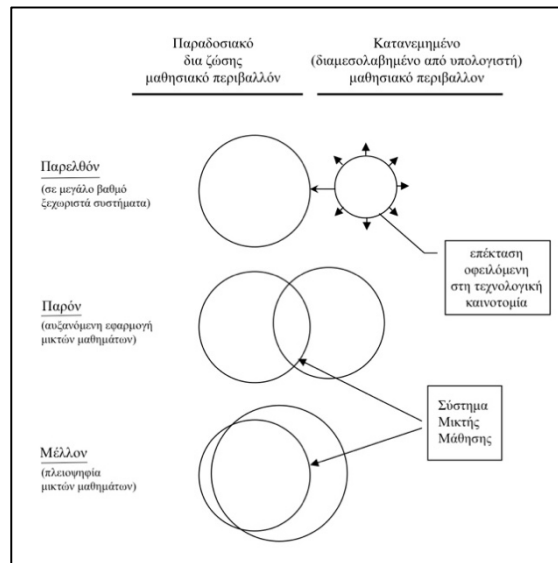
Η φύση των μιγμάτων καθορίζεται είτε από τον εκπαιδευόμενο είτε από το σχεδιαστή / εκπαιδευτή. Η μίξη στο επίπεδο Ινστιτούτου και στο επίπεδο προγράμματος συχνά επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια του μαθητή. Ανάμειξη σε επίπεδο δραστηριότητας συμβαίνει όταν μια μαθησιακή δραστηριότητα περιλαμβάνει στοιχεία δια ζώσης και διαμεσολαβημένα από υπολογιστή. Η αναμείξη στο επίπεδο του μαθήματος είναι ένας από τους πιο κοινούς τρόπους μικτής μάθησης και απαιτεί έναν συνδυασμό διακριτών δια ζώσης και διαδικτυακών δραστηριοτήτων. Σε μερικές προσεγγίσεις οι δια ζώσης και οι διαδικτυακές δραστηριότητες συμπίπτουν χρονικά, ενώ σε άλλες είναι διαδοχικές (Graham, 2004). Η αναμείξη σε επίπεδο προγράμματος σπουδών είναι συχνή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ross & Gage, ό.π.). Σε κάποιες περιπτώσεις οι συμμετέχοντες επιλέγουν ένα μίγμα των δια ζώσης και των διαδικτυακών μαθημάτων, ενώ σε άλλες ο συνδυασμός ορίζεται από το πρόγραμμα. Η ανάμειξη σε επίπεδο Θεσμού/ Ιδρύματος παρατηρείται επίσης σε κάποια πανεπιστήμια. Για παράδειγμα στο Πανεπιστήμιο του Φοίνιξ οι μαθητές έχουν δια ζώσης συναντήσεις στην αρχή και στο τέλος του μαθήματος, ενώ διαδικτυακές έχουν στο ενδιάμεσο (Lindquist, 2006). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα ιδρύματα που υποστηρίζουν τόσο δια ζώσης όσο και διαδικτυακή διδασκαλία δεν εφαρμόζουν απαραίτητα τη μικτή μάθηση, καθώς σε κάποιες περιπτώσεις τα εξ αποστάσεως τμήματα είναι σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητα από τις δια ζώσης δραστηριότητες (Graham, ό.π.).

Με βάση τον πρωταρχικό σκοπό της ανάμιξης υπάρχουν τρεις κατηγορίες μικτής μάθησης: διευκολυντικές μίξεις, ενισχυτικές μίξεις και μετασχηματιστικές μίξεις. Συνήθως ένα μίγμα ταιριάζει περισσότερο σε μια κατηγορία. Είναι επίσης σημαντικό να σημειωθεί ότι κανένα από αυτά μειονεκτεί έναντι των υπολοίπων, απλώς έχουν διαφορετική εστίαση. Οι διευκολυντικές μίξεις επικεντρώνονται κυρίως στην αντιμετώπιση των θεμάτων της πρόσβασης και της ευκολίας. Οι ενισχυτικές μίξεις επιτρέπουν σταδιακές αλλαγές στην παιδαγωγική. Για παράδειγμα, σε ένα παραδοσιακό περιβάλλον δια ζώσης μάθησης, πρόσθετοι πόροι ή συμπληρωματικά υλικά μπορούν να δοθούν διαδικτυακά. Οι μετασχηματιστικές μίξεις είναι μείγματα που επιτρέπουν τη ριζική αναμόρφωση της παιδαγωγικής. Για παράδειγμα, τη μετατροπή των μαθητών από απλούς δέκτες πληροφοριών σε μαθητές που κατασκευάζουν ενεργά τη γνώση μέσα από τις αλληλεπιδράσεις (Graham, 2004).

Μεγαλύτερη εστίαση στις διευκολυντικές μίξεις παρατηρείται σε προγράμματα που προέρχονται από την εξ αποστάσεως παράδοση. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι μαθητές επιλέγουν αυτό που ταιριάζει καλύτερα στους περιορισμούς τους σε σχέση με το κόστος και το χρόνο. Παραδοσιακά πανεπιστημιακά περιβάλλοντα υιοθετούν ενισχυτικές μίξεις μέσω της αξιοποίησης συστημάτων διαχείρισης της μάθησης (LMS) και των τεχνολογικά εξοπλισμένων αιθουσών διδασκαλίας (Graham, ό.π.). Από πολλούς υπάρχει η άποψη ότι οι ενισχυτικές μίξεις είναι τα πρώτα βήματα προς τις πιο μετασχηματιστικές μίξεις. Μετασχηματιστικές μίξεις φαίνεται να εφαρμόζονται περισσότερο στα εταιρικά περιβάλλοντα από ό,τι στα πανεπιστημιακά. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν περιορισμοί, όπως η διάρκεια της τάξης, το μέγεθος, η τοποθεσία και η διαθεσιμότητα της τεχνολογίας (Graham, ό.π.).

1.4 Θετικά αποτελέσματα από την αξιοποίηση της μικτής μάθησης

Υπάρχουν ενδείξεις ότι η μικτή μάθηση έχει τη δυνατότητα να είναι πιο αποτελεσματική σε σύγκριση με το παραδοσιακό μοντέλο τάξης (Heterick & Twigg, 2003· Twigg, 2003). Η μικτή μάθηση είναι μέρος της συνεχιζόμενης σύγκλισης του παραδοσιακού δια ζώσης μαθησιακού περιβάλλοντος με τα κατανεμημένα/διαμοιρασμένα μαθησιακά περιβάλλοντα (distributed learning environments) που έχουν αρχίσει να αναπτύσσονται με ραγδαίους ρυθμούς και έχουν επεκτείνει τις δυνατότητες για κατανεμημένη/διαμοιρασμένη επικοινωνία και αλληλεπίδραση (Graham, ό.π.). Τα μικτά μαθήματα γίνονται όλο και πιο σημαντικά, με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας που αναπτύσσονται να συμπληρώνουν και όχι να αντικαθιστούν τις παραδοσιακές μορφές μάθησης (Mitchell & Forer, 2010).



Εικόνα 1 : προοδευτική σύγκλιση παραδοσιακών δια ζώσης και καταναεμημένων περιβαλλόντων που επιτρέπει την ανάπτυξη μικτών συστημάτων μάθησης (πηγή: Graham, 2004)

Λόγω, λοιπόν, της ταχείας εμφάνισης των τεχνολογικών καινοτομιών τον τελευταίο μισό αιώνα, τα καταναεμημένα περιβάλλοντα μάθησης όλο και περισσότερο καταπατούν την εκπαιδευτική περιοχή (βλ. Εικόνα 1) που κάποτε ανήκε μόνο στα δια ζώσης περιβάλλοντα (Graham, 2004). Μας επιτρέπουν να έχουμε σύγχρονες διαμοιρασμένες αλληλεπιδράσεις σε πραγματικό χρόνο με σχεδόν ίδια επίπεδα πιστότητας με το δια ζώσης περιβάλλον. Στη διάσταση της ανθρωπινότητας, υπάρχει αυξανόμενη έμφαση στη διευκόλυνση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης με τη μορφή της συνεργασίας. Επιπλέον υπάρχει συνεχής έρευνα για το πώς θα γίνουν οι υπολογιστές πιο ανθρώπινοι. Στη διάσταση του χώρου, υπάρχουν ενδιαφέροντα πράγματα που συμβαίνουν με περιβάλλοντα μικτής πραγματικότητας (Kirkley & Kirkley, 2006). Όπως δείχνει το σχήμα στο μέλλον τα συστήματα μικτής μάθησης αναμένεται να αυξηθούν (Graham, ό.π.).

Το γιατί να επιλέξει κάποιος τη μικτή μάθηση έχει προβληματίσει αρκετούς ερευνητές. Στη βιβλιογραφία η πιο κοινή αιτία επιλογής της μικτής μάθησης είναι ότι συνδυάζει «τα καλύτερα στοιχεία των δύο κόσμων» (Graham, ό.π.). Οι Osguthorpe και Graham (2003) προσδιόρισαν έξι λόγους για τους οποίους θα μπορούσε κανείς να επιλέξει, να σχεδιάσει ή να χρησιμοποιήσει ένα μικτό σύστημα μάθησης: (1) ο παιδαγωγικός πλούτος, (2) η πρόσβαση στη γνώση, (3) η κοινωνική αλληλεπίδραση, (4) ο προσωπικός παράγοντας, (5) οικονομική αποδοτικότητα, και (6) η ευκολία της αναθεώρησης.

Οι Graham κ.ά. (2003) διαπίστωσαν ότι συνήθως η μικτή μάθηση επιλέγεται για τρεις λόγους: (1) βελτιωμένη παιδαγωγική, (2) αυξημένη πρόσβαση / ευελιξία, και (3) αύξηση της οικονομικής

αποδοτικότητας. Σε σχέση με τη βελτιωμένη Παιδαγωγική κάποιες έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι η μικτή μάθηση αυξάνει το επίπεδο των ενεργών στρατηγικών μάθησης, των στρατηγικών μάθησης μεταξύ των συνομηλίκων και των στρατηγικών με επίκεντρο το μαθητή (Smelser, 2002· Hartman, Dziuban, & Moskal, 1999, όπ.αναφ. στο Graham, 2004). Οι Kirkley και Kirkley (2006) μελέτησαν το πως επηρεάζεται η συνεργατική μάθηση και η επίλυση προβλημάτων. Όσον αφορά την αυξημένη πρόσβαση και την ευελιξία, η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που ωθούν στην ανάπτυξη των διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης (Bonk, Olson, Wisher, & Orvis, 2002· Macedo-Rouet, Ney, Charles, & Lallich-Boidin, 2009, όπ.αναφ. στο Graham, ό.π.). Η ευελιξία είναι σημαντική καθώς οι μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές έχουν εξωτερικές υποχρεώσεις (όπως η εργασία και η οικογένεια). Η μικτή μάθηση παρέχει την ισορροπία μεταξύ ευέλικτων επιλογών μάθησης και επιλογών ανθρώπινης επαφής και διαδραστικών εμπειριών. Κάποια πανεπιστήμια αξιοποιούν τη διαζώσης κοινωνικοποίηση κατά την εβδομάδα προσανατολισμού, αλλά και στις αρχικές και τελικές παρουσιάσεις, χρησιμοποιώντας στο ενδιάμεσο τη διαδικτυακή μάθηση (Graham, ό.π.). Η οικονομική αποδοτικότητα των μικτών συστημάτων μάθησης έγκειται στο ότι παρέχουν την ευκαιρία για την «επίτευξη ενός μεγάλου, παγκόσμιου επιπέδου διάσπαρτου κοινού σε σύντομο χρονικό διάστημα με συνεπή, ημι-προσωπική παράδοση περιεχομένου» (Graham, ό.π.). Στην τριτοβάθμια έχουν υπάρξει τέτοιες περιπτώσεις. Το Πανεπιστήμιο της Κεντρικής Φλόριντα, για παράδειγμα, έχει προβλέψει την εξοικονόμηση κόστους λόγω μείωσης του κόστους σε υλικές υποδομές (Graham κ.ά. 2003 όπ. αναφ. στο Graham, ό.π.).

Σύμφωνα με άλλες μελέτες, η συμπλήρωση των παραδοσιακών τάξεων με διαδικτυακά υλικά έχει θετικές επιπτώσεις στις επιδόσεις των μαθητών, δηλαδή επιτυγχάνουν, το ίδιο ή καλύτερα στις εξετάσεις (Lim & Morris, 2009· Garrison & Kanuka, 2004) και επιτρέπει την προώθηση ενός ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος που ενισχύει την αυτονομία, τον προβληματισμό και την έρευνα (Tam, 2000).

Οι μαθητές συχνά βλέπουν θετικά τα μαθήματα στα οποία έχουν ενσωματωθεί οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας και είναι ικανοποιημένοι. Σε περιπτώσεις επανασχεδιασμών της διδασκαλίας μέσω της μικτής μάθησης διαπιστώθηκαν: αυξημένα ποσοστά ολοκλήρωσης του μαθήματος και μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης του σχολείου, βελτιωμένη συγκράτηση, καλύτερη στάση προς το γνωστικό αντικείμενο και αύξηση της ικανοποίησης (Heterick & Twigg, 2003). Οι So και Brush (2008) διαπίστωσαν ότι σε μια μικτή μορφή μάθησης μπορεί να μειωθεί η ψυχολογική απόσταση και να αυξηθεί η ικανοποίηση των σπουδαστών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις για τη μικτή μάθηση σχετίζονται με την τελική βαθμολογία τους, ανάλογα με τις δραστηριότητες μάθησης, την ηλικία, το βαθμό συμμετοχής (López-Pérez, Pérez-López & Rodríguez-Ariza, 2011).

Οι López-Pérez κ.ά. (2011) μελέτησαν τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από τη μικτή μάθηση αξιοποιώντας δύο είδη μέτρησης: τον τελικό βαθμό των εξετάσεων (αντικειμενική μέτρηση) και την αντίληψη του μαθητή για τη μικτή εμπειρία μάθησης (υποκειμενική μέτρηση). Τις αντιλήψεις των μαθητών τις χώρισαν σε τρεις διαστάσεις: 1) τη χρησιμότητα 2) τα κίνητρα για τη μάθηση 3) το βαθμό ικανοποίησης. Η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα σχετίζεται με την εκφράση των προτιμήσεών τους, των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν με τα μέσα ή των αντιλήψεών τους για τα πλεονεκτήματα των εργαλείων (López-Pérez κ.ά., ό.π.). Σύμφωνα με Cooner (2010 όπ. αναφ. στο López-Pérez κ.ά., ό.π.), η μικτή μάθηση βελτιώνει την εμπειρία μάθησης των μαθητών με την ανάπτυξη της ικανότητάς τους για αναστοχασμό. Οι μαθητές μπορούν να θεωρήσουν τα διαδικτυακά στοιχεία ως πρόσθετα, ή εξωτερικά σε σχέση με την κύρια δραστηριότητα που θα αξιολογηθεί, αλλά και ως στοιχεία που βοηθούν στην κατασκευή της κατανόησης (Orton-Johnson, 2009 όπ. αναφ. στο López-Pérez κ.ά., ό.π.). Οι López-Pérez κ.ά. (ό.π.) συμπέραναν λοιπόν ότι η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα μπορεί να θεωρηθεί ως υποκειμενική μέτρηση, αλλά μπορεί και να επηρεάσει την τελική βαθμολογία. Διαπίστωσαν επίσης ότι τα κίνητρα των μαθητών αυξήθηκαν σε περιπτώσεις στις οποίες εφαρμόστηκε η μικτή μάθηση. Η αλληλεπίδραση έχει αποδειχθεί ότι είναι ένας παράγοντας που αυξάνει τα κίνητρα και οδηγεί σε υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα (Woltering et al, 2009). Τέλος, διαπίστωσαν ότι η βελτίωση της στάσης του μαθητή απέναντι στη μάθηση μπορεί να θεωρηθεί ένα αποτέλεσμα από μόνη της, αλλά έχει επίσης επιπτώσεις στους τελικούς βαθμούς (López-Pérez κ.ά., ό.π.). Οι Lim & Morris (2009) έχουν αναφέρει επίσης ότι η ικανοποίηση των φοιτητών αυξάνεται όταν υιοθετείται η μικτή μάθηση. Μπορεί επίσης να σχετίζεται με τους βαθμούς που λαμβάνονται, αν και αυτοί δεν είναι απαραίτητο να είναι υψηλότεροι, ως αποτέλεσμα της μικτής μάθησης (Macedo-Rouet, κ.ά., 2009).

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι έχουν μελετηθεί και τα πλεονεκτήματα της μικτής μάθησης σε σχέση με την αποκλειστική χρήση της διαδικτυακής μάθησης. Η ποιότητα και τα αποτελέσματα της μάθησης επηρεάζονται όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν μόνο τις διαδικτυακές μεθόδους, πιθανώς λόγω: α) της έλλειψης αλληλεπίδρασης με τον καθηγητή και τους άλλους μαθητές β) της αναβλητικότητας που παρατηρείται στην ασύγχρονη μάθηση γ) το μειωμένο κίνητρο για το διαβάσμα των μαθησιακών υλικών διαδικτυακά (Lim & Kim, 2003).

1.4.1 Μικτή μάθηση και κοινότητες διερεύνησης

Η κριτική σκέψη είναι απαραίτητη στη σημερινή κοινωνία της πληροφορίας, συνεπώς πρέπει να φροντίσουμε να αναπτύξουν οι μαθητές κριτικές, δημιουργικές και σύνθετες δεξιότητες σκέψης (Garrison & Kanuka, 2004). Βασικός λόγος λοιπόν για τον οποίο επιλέχθηκε η μικτή μάθηση στην

παρούσα έρευνα είναι το ότι μπορεί να αποτελέσει χώρο ανάπτυξης για μία κοινότητα διερεύνησης (βλ. Επόμενο κεφάλαιο) στην οποία υπάρχει το έδαφος για ελεύθερο διάλογο, κριτική συζήτηση και διαπραγμάτευση (Garrison & Kanuka, ό.π.). Η μικτή μάθηση έχει τις δυνατότητες να διευκολύνει αυτές τις συνθήκες και γενικά να διευκολύνει τη διαδικτυακή συνεργατική μάθηση (Gabriel, 2004).

Τα δια ζώσης γεγονότα εντοπίζονται κυρίως στη βδομάδα προσανατολισμού και/ή στις τελικές παρουσιάσεις (Lindquist, 2006). Στην αρχή ενός μαθήματος ενδείκνυται η δια ζώσης προσέγγιση ώστε να οικοδομηθεί η κοινότητα (Garrison & Kanuka, ό.π. Makri & Kynigos, 2007). Οι εισαγωγικές δια ζώσης συναντήσεις χρησιμοποιούνται για να γνωριστούν τα μέλη της ομάδας και να χτίσουν την συνεκτικότητα της ομάδας. Όταν δεν είναι εφικτές ή αποτελεσματικές, οι εκπαιδευτές μπορούν να σχεδιάσουν διαδικτυακές δραστηριότητες «γνωριμίας», όπου οι μαθητές δημοσιεύουν μία σύντομη παρουσίαση του εαυτού τους, απαντούν στους άλλους και λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση. Επιπλέον, παγοθραυστικές και τύπου συνεργατικού παιχνιδιού δραστηριότητες μπορεί να αναρτηθούν στο διαδίκτυο ώστε να αποκτήσουν μια πρώτη εμπειρία συνεργασίας της ομάδας (So & Brush, 2008). Αντίθετα, για τη συζήτηση ενός πολύπλοκου θέματος που απαιτεί προβληματισμό, ενδείκνυται η ασύγχρονη συζήτηση σε φόρουμ. Με το συνδυασμό λοιπόν της σύγχρονης λεκτικής και της ασύγχρονης γραπτής επικοινωνίας στο πλαίσιο μιας κοινότητας διερεύνησης υποστηρίζονται υψηλότερα επίπεδα μάθησης μέσα από τον κριτικό λόγο και τη αναστοχαστική σκέψη και οι μαθητές μαθαίνουν να λειτουργούν μεταγνωστικά (Garrison & Kanuka, ό.π.).

1.4.2 Μικτή μάθηση και επικοινωνία/ κοινωνική αλληλεπίδραση

Η έννοια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης συνιστά βασικό άξονα της παρούσας έρευνας, εφόσον υιοθετείται η παραδοχή ότι η επικοινωνία συνιστά πρόκληση αλλά και καταλύτη για την επιτυχία της μικτής μάθησης (Heinze & Procter, 2006). Η μικτή μάθηση δεν είναι απλώς ο συνδυασμός της δια ζώσης με τη διαδικτυακή διδασκαλία, αλλά θα πρέπει να διαθέτει και στοιχεία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι μαθητές θα πρέπει να συνδεθούν μεταξύ τους και να κοινωνικοποιηθούν ώστε να αρθούν τα εμπόδια της επικοινωνίας, να μειωθεί ο φόβος δημοσίευσης μηνυμάτων στο φόρουμ. Όταν οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν διαδικτυακά, μοιράζονται ένα κοινό πρόβλημα και σε κάποιο επίπεδο δημιουργούν τη δική τους κοινότητα «επίλυσης προβλημάτων». Οι Heinze και Procter (ό.π.) δημιούργησαν δύο ομάδες αφήνοντας την πρώτη χωρίς καθοδήγηση στην επικοινωνία των φοιτητών, ενώ στη δεύτερη ακολούθησαν πολύ αυστηρή δόμηση. Διαπίστωσαν ότι και οι δύο αυτές ακραίες προσεγγίσεις οδήγησαν σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα για την κοινότητα, κι έτσι συμπέραναν πως η ιδανική κατάσταση είναι κάπου στη μέση, δηλαδή ο ρόλος του διδάσκοντος είναι καθοριστικός

καθώς καλείται να παρατηρήσει τους μαθητές και να παρεμβαίνει όποτε κρίνει σκόπιμο με στόχο να τους εμπλέξει σε διαρκή διάλογο.

Η μικτή μάθηση αξιοποιεί πολλαπλά μέσα στο διάλογο μεταξύ του μαθητή και του διαμεσολαβητή και γι' αυτό οι Heinze και Procter (2006) επέλεξαν να εξετάσουν τη διαδικτυακή επικοινωνία ως σύνδεσμο μεταξύ της παραδοσιακής θεωρίας για τη μάθηση και της πιο πρόσφατης βιβλιογραφίας για την ηλεκτρονική μάθηση. Συγκεκριμένα στη μελέτη τους αξιοποίησαν την έννοια της επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky (1962), τις κοινότητες πρακτικής του Wenger (1998), το ομιλητικό πλαίσιο της Laurillard (2002), το μοντέλο ηλεκτρονικής διαμεσολάβησης της Salmon (2002).

1.5 Κρίσιμα σημεία στο σχεδιασμό της μικτής μάθησης

Μπορεί η διαδικασία της μικτής μάθησης να φαίνεται απλή, αλλά στην πραγματικότητα είναι πολύπλοκη καθώς υπάρχουν αμέτρητες δυνατότητες σχεδιασμού και εφαρμογής. Πρέπει να προσεχθεί το γεγονός ότι δεν είναι απλώς μια προσθήκη στην παραδοσιακή διδασκαλία. Για τη σωστή αξιοποίησή της απαιτείται επανεκτιμολόγηση και αναδιοργάνωση της διδασκαλίας. Η επιτυχία της δεν εξαρτάται από την εξεύρεση του κατάλληλου μείγματος τεχνολογιών ή από το ότι διευκολύνει την πρόσβαση στη μάθηση, αλλά από την επανεξέταση και τον επανασχεδιασμό της σχέσης της διδασκαλίας και της μάθησης (Garrison & Kanuka, 2004). Η μικτή μάθηση λοιπόν δημιουργεί σημαντικές προκλήσεις στο σχεδιασμό. Ο σχεδιαστής θα πρέπει να λαμβάνει υπόψην του τους εκπαιδευόμενους, τα πλαίσια και τις τεχνολογίες (So & Brush, 2008). Η Twigg (2003) υποστηρίζει ότι ίσως η πιο σημαντική πτυχή είναι η ανάγκη να διδαχθεί η μεθοδολογία του σχεδιασμού αφού οι καθηγητές δεν χρησιμοποιούν αυτή την προσέγγιση. Οι So και Brush (ό.π.) αναφέρουν ότι κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού προσοχή θα πρέπει να δοθεί: α) στο ότι στα μικτά περιβάλλοντα μάθησης, η σημασία του αυτο-κινήτρου αυξάνεται και δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης, β) στο ότι αν τα συστατικά στο περιβάλλον μάθησης δεν είναι καλά ενσωματωμένα, μπορεί να αυξηθεί το εξωγενές ή αναποτελεσματικό γνωστικό φορτίο. Οι Aycocock, Garnham και Kaleta (2002) εφιστούν την προσοχή στο ότι οι μαθητές μπορεί να έχουν δυσκολία προσαρμογής στη μικτή μάθηση λόγω κακής διαχείρισης του χρόνου κι όχι λόγω της τεχνολογίας.

Ο Graham (2004) συγκεντρώνει έξι ζητήματα που σχετίζονται με το σχεδιασμό μικτών συστημάτων μάθησης. Αυτά είναι:

(1) ο ρόλος της δια ζώσης αλληλεπίδρασης: αναφέρει χαρακτηριστικά ότι άλλοι τη θεωρούν σχεδόν περιττή, άλλοι σημαντική, άλλοι θεωρούν ότι είναι θέμα προτίμησης του μαθητή.

(2) ο ρόλος της επιλογής του μαθητή και της αυτορρύθμισης: επειδή οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν πρωτίστως τη μικτή μάθηση με βάση την ευκολία και την πρόσβαση, προκύπτουν δύο ζητήματα. Το ένα είναι σχετικά με τον τύπο και την ποσότητα των οδηγιών που πρέπει παρέχονται για να κάνουν τις επιλογές τους και το δεύτερο είναι το πώς μπορούν τα περιβάλλοντα μικτής μάθησης να σχεδιαστούν ώστε να αυξηθούν οι ικανότητες για την αυτορρύθμιση.

(3) τα μοντέλα για την υποστήριξη και την κατάρτιση: Είναι σημαντικό να βρεθούν πιο επιτυχημένα μοντέλα για την υποστήριξη της μικτής προσέγγισης μάθησης από τη σκοπιά της τεχνολογικής υποδομής καθώς και από την οργανωτική (ανθρώπινη) οπτική.

(4) η εξεύρεση ισορροπίας μεταξύ της καινοτομίας και της παραγωγής: Από την μία πλευρά, υπάρχει η ανάγκη να κοιτάξουμε προς τις δυνατότητες που παρέχουν οι τεχνολογικές καινοτομίες, και, από την άλλη πλευρά, υπάρχει η ανάγκη να είναι δυνατό να παραχθούν οικονομικά αποδοτικές λύσεις.

(5) η πολιτιστική προσαρμογή: υπάρχει συχνά η ανάγκη για προσαρμογή των υλικών στο τοπικό κοινό για να γίνουν πολιτισμικά συναφή.

(6) αντιμετώπιση του ψηφιακού χάσματος: θα πρέπει να αναπτυχθούν μικτά μοντέλα μάθησης που να είναι προσιτά και να καλύπτουν τις ανάγκες των διαφορετικών πληθυσμών με διαφορετικές κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες σε όλο τον κόσμο.

Οι Osguthorpe και Graham (2003) διατυπώνουν την άποψη ότι οι σχεδιαστές των μικτών συστημάτων μάθησης θα πρέπει να αναζητούν τις καλύτερες πρακτικές για το πώς θα λαμβάνουν τα πλεονεκτήματα της δια ζώσης και της διαδικτυακής μάθησης και να αποφεύγουν τις αδυναμίες τους. Με το συγκεκριμένο ζήτημα έχει ασχοληθεί και ο Graham (2004) ο οποίος δίνει το παράδειγμα μιας μίξης σε επίπεδο δραστηριότητας. Συγκεκριμένα παρουσιάζει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα και των δύο όταν αξιοποιούνται σε μία δραστηριότητα συζήτησης. Στο διαμεσολαβημένο από υπολογιστή περιβάλλον, όπου η συζήτηση είναι ασύγχρονη και βασίζεται σε κείμενο, καταγράφει ως πλεονεκτήματα την ευελιξία του στο χρόνο και το χώρο, τη δυνατότητα καθολικής συμμετοχής και την προώθηση τους εις βάθος προβληματισμού. Ως μειονεκτήματα αναφέρει την απουσία αυθορμητισμού, την τάση για αναβλητικότητα και την έλλειψη ανθρώπινης σύνδεσης που μπορεί να προκαλέσει χαμηλότερο επίπεδο ικανοποίησης με τη διαδικασία. Στο περιβάλλον της τάξης όπου η συζήτηση είναι σύγχρονη και βασίζεται στο λόγο καταγράφει ως πλεονεκτήματα την ανθρώπινη σύνδεση και τον αυθορμητισμό, ενώ ως αδυναμίες την έλλειψη της δυνατότητας καθολικής συμμετοχής, ειδικά αν υπάρχουν κυρίαρχες προσωπικότητες και την έλλειψη ευελιξίας χρόνου που μπορεί να εμποδίσει την εις βάθος συζήτηση. Θεωρεί ότι η επιλογή εξαρτάται από το διδακτικό στόχο του εκπαιδευτή. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτής μιας τάξης με μεγάλα επίπεδα εγγραφών μπορεί

να επιλέξει να χρησιμοποιήσει το διαδικτυακό περιβάλλον έτσι ώστε ο καθένας στην τάξη να μπορεί να συμβάλει στη συζήτηση. Ένας άλλος που έχει στόχο να κινητοποιήσει τους φοιτητές που παρουσιάζουν έλλειψη κινήτρου ή αναβλητικότητα, μπορεί να επιλέξει να χρησιμοποιήσει μια δια ζώσης συζήτηση όπου η κοινωνική παρουσία και ο ενθουσιασμός επικοινωνούνται μέσω φωνής και χειρονομιών. Ένας τρίτος μπορεί να επιλέξει την ανάμιξή τους, ξεκινώντας με μια σύντομη δια ζώσης συζήτηση για να δημιουργήσει ενθουσιασμό για το θέμα και για τη συζήτηση σε βάθος να αξιοποιήσει τη διαδικτυκή συζήτηση.

Συμπεραίνουμε λοιπόν από τα παραπάνω ότι η μικτή μάθηση είναι ικανή να βελτιώσει, ακόμα και να μετασχηματίσει τη δια ζώσης μάθηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑ

Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στην έννοια της Κοινωνικής παρουσίας. Ειδικότερα, αναφέρονται διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε σχέση με την κοινωνική παρουσία, δίνοντας ιδιαίτερη έκταση στο μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης -το οποίο περιλαμβάνει την Κοινωνική Παρουσία- που υιοθετήθηκε από την παρούσα έρευνα. Η Κοινωνική Παρουσία παρουσιάζεται αναλυτικά, καθώς απαριθμούνται οι κατηγορίες της, οι τρόποι εγκαθίδρυσής της, τα επίπεδά της, η αλλαγή της στο πέρασμα του χρόνου αλλά και οι σχέσεις τις με τις άλλες δύο παρουσίες του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης.

Το μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης επιλέχθηκε γιατί ανταποκρίνεται στη θεώρηση της Ασύγχρονης Επικοινωνίας μέσω Υπολογιστή (στο εξής ΑΕμΥ) ως «Νέα μορφή επικοινωνίας» της οποίας ένα χαρακτηριστικό είναι ότι δίνει προτεραιότητα στο σώμα του ηλεκτρονικού διαλόγου ως κύριου δεδομένου της ανάλυσης (Kanuka & Anderson, 1998· Garrison κ.ά., 2000· Meyer όπ. αναφ. στο Μακρή, 2009). Επιλέχθηκε ανάμεσα σε άλλα μοντέλα γιατί μελετά την κριτική σκέψη και την κοινωνική διάδραση σε συνδυασμό. Είναι ένα εργαλείο ανάλυσης περιεχομένου που έχει στόχο «*την αξιολόγηση της φύσης και της ποιότητας του κριτικού διαλόγου*» σε περιβάλλοντα ΑΕμΥ (Garrison κ.ά., 2000, σελ. 1). Εισηγείται ένα τρόπο ανάλυσης περιεχομένου σύμφωνα με τον οποίο τα μηνύματα των συμμετεχόντων κωδικοποιούνται βάσει του τύπου στον οποίο ανήκουν, αναγνωρίζονται θεματικοί άξονες σε ένα σώμα δεδομένων και κατατάσσονται σε οργανωμένες κατηγορίες (Meyer, ό.π. όπ.αναφ. στο Μακρή, ό.π.).

2.1 Θεωρητικό υπόβαθρο της έννοιας της κοινωνικής παρουσίας

Η κοινωνική παρουσία έχει λάβει αυξανόμενη προσοχή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την έρευνα έχει εξεταστεί τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά (Gunawardena & Mclsaac, 2004). Είναι ξεκάθαρα η περισσότερο ερευνημένη παρουσία καθώς η έρευνα γι' αυτή προηγείται της δημιουργίας του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης. Ο Mehrabian (1969, όπ. αναφ. στο Rourke κ.ά., 1999) εισήγαγε την έννοια της αμεσότητας (immediacy), την οποία όρισε ως “*εκείνες τις επικοινωνιακές συμπεριφορές που ενισχύουν την εγγύτητα και τη μη λεκτική αλληλεπίδραση*”. Υποστήριξε ότι η μη λεκτική επικοινωνία αυξάνει την αισθητηριακή διέγερση των συνομιλητών. Οι κοινωνικές θεωρίες

μάθησης (Vygotsky, 1978) επίσης δίνουν μεγάλη σημασία στην επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στη μάθηση. Οι Short, Williams και Christie (1976, όπ. αναφ. στο Rourke κ.ά., ό.π.) εισήγαγαν για πρώτη φορά την έννοια της κοινωνικής παρουσίας στον τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας και της επικοινωνίας, και ορίσαν τον όρο ως «το βαθμό της περιοπτης θέσης του άλλου προσώπου στην αλληλεπίδραση και την επακόλουθη περιοπτη θέση των διαπροσωπικών σχέσεων». Ισχυρίστηκαν ότι είναι ένα σύνθετο κατασκεύασμα που επηρεάζεται από δύο σημαντικούς παράγοντες: την οικειότητα και την αμεσότητα. Υπέθεσαν ότι η αδυναμία κάποιων μέσων, όπως το φάξ και ο τηλεφωνητής, να μεταδίδουν μη λεκτικά μηνύματα, έχει αρνητικά αποτελέσματα στη διαπροσωπική επικοινωνία. Η έρευνα των Sproull και Keisler (1986, όπ. αναφ. στο Rourke κ.ά., 1999) έδειξε ότι η έλλειψη μηνυμάτων κοινωνικού πλαισίου οδήγησε σε επικοινωνία χωρίς φραγμούς όπως εχθρική και έντονη γλώσσα, μεγαλύτερη αυτοαπορρόφηση και μια αντίσταση στο να δώσουν το λόγο σε υψηλότερου στάτους συμμετέχοντες. Οι Daft και Lengel (1986, όπ. αναφ. στο Rourke κ.ά., ό.π.) υποστήριξαν ότι η έλλειψη μη λεκτικών πληροφοριών οδηγεί σε λακωνικές και ρεαλιστικές ανταλλαγές. Ωστόσο, υποστήριξαν ότι αυτό μπορεί να είναι και ευεργετικό. Συμπεραίνουμε λοιπόν από τα παραπάνω ότι κάποιοι μελετητές υποστήριξαν ότι η επικοινωνία που διαμεσολαβείται δεν έχει την ικανότητα να υποστηρίξει την κοινωνική και συναισθηματική αλληλεπίδραση λόγω της απουσίας της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Πιο πρόσφατες έρευνες αμφισβητούν το κατά πόσο μπορούν αυτά τα αποτελέσματα να γενικευτούν σε όλα τα μέσα επικοινωνίας. Ο Walther (1994, όπ. αναφ. στο Rourke κ.ά., ό.π.) υποστηρίζει ότι η επικοινωνία που διαμεσολαβείται από υπολογιστή είναι κάποιες φορές υπερ-προσωπική καθώς σε μελέτες του πεπειραμένοι χρήστες βαθμολόγησαν μέσα τα οποία βασίζονται σε κείμενο ως «τόσο πλούσια ή πλουσιότερα» από τις τηλεφωνικές και τις δια ζώσης συνομιλίες. Έρευνες που εστίασαν στη χρήση των υπολογιστών ως μέσων επικοινωνίας σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα υποστήριξαν την ικανότητά τους να υποστηρίζουν ιδιαίτερα συναισθηματικές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις. Οι Angeli, Bonk και Hara (1998, όπ. αναφ. στο Rourke κ.ά., ό.π.) διαπίστωσαν ότι το 27% του συνολικού περιεχομένου των μηνυμάτων ήταν εκφράσεις συναισθημάτων, αυτο-παρουσιάσεις, αστεία, φιλοφρονήσεις, χαιρετισμούς, και αποφωνήσεις. Ο McDonald (1998, όπ. αναφ. στο Rourke κ.ά., ό.π.) διαπίστωσε ότι οι εκφράσεις της «ανοιχτότητας» και της αλληλεγγύης ήταν σημαντικά στοιχεία, που αυξάνονται από 18% και 40% του συνόλου που ήταν στην αρχή, σε 36% και 54% στο τέλος. Οι Weiss και Morrison (1998, όπ. αναφ. στο Rourke κ.ά., ό.π.), στην ανάλυσή τους αποκάλυψαν 54 περιπτώσεις του χιούμορ, και μερικά επεισόδια πληγωμένων συναισθημάτων. Οι Kanuka και Anderson (1998, όπ. αναφ. στο Rourke κ.ά., ό.π.) ανέλυσαν μια συνεδρίαση επαγγελματικής ανάπτυξης από μια κονστρουκτιβιστική οπτική και διαπίστωσαν ένα συντριπτικό ποσό κοινωνικών ανταλλαγών που ήταν σημαντικά υψηλότερο από οποιοδήποτε άλλο περιεχόμενο μέτρησαν. Η Gunawardena (1994, όπ.

αναφ. στο Rourke κ.ά., ό.π.) έβαλε μαθητές να αξιολογήσουν μια συνεδρίαση μέσω υπολογιστή δίνοντάς τους μία κλίμακα πέντε σημείων στην οποία το «1» έδειχνε μια θετική αξιολόγηση και η μέση βαθμολογία για το «κοινωνικό» ήταν 2.23.

Η έρευνα των Gunawardena (1995) και Gunawardena και Zittle (1997) μετακίνησε τον ορισμό της κοινωνικής παρουσίας από την αρχική της εστίαση που ήταν οι ικανότητες των μέσων, στις ατομικές αντιλήψεις.

Οι So και Brush (2008) διαπίστωσαν ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για τη συνεργατική μάθηση είχαν στατιστικά θετική σχέση με τις αντιλήψεις τους για την κοινωνική παρουσία και την ικανοποίηση. Τα δεδομένα της συνέντευξης αποκάλυψαν ότι (α) η δομή του μαθήματος, (β) η συναισθηματική υποστήριξη, και (γ) το μέσο της επικοινωνίας ήταν κρίσιμοι παράγοντες που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των σπουδαστών για τη συνεργατική μάθηση, την κοινωνική παρουσία, και την ικανοποίηση.

Αναγνωρίζοντας τα πιθανά προβλήματα που σχετίζονται με την έλλειψη συνθήματων επικοινωνίας και άμεσων απαντήσεων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι ερευνητές έχουν εξετάσει κατά πόσο η κοινωνική παρουσία είναι ένας κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει την μάθηση (Gunawardena & Zittle, ό.π.· Richardson & Swan, 2003· Rourke κ.ά., 1999· Tammelin, 1998· Tu, 2001· Tu & McIsaac, 2002). Ένας αριθμός μελετών έχει ερευνήσει την αντίληψη των διαπροσωπικών συνδέσεων με εικονικούς άλλους ως σημαντικό παράγοντα στην επιτυχία της διαδικτυακής μάθησης (Swan, 2002· Tu, 2000), και συγκεκριμένα στην αντιλαμβανόμενη από τον φοιτητή ή στην πραγματική μάθηση. Οι Richardson και Swan (2003) εξέτασαν την αντιλαμβανόμενη από τους φοιτητές κοινωνική παρουσία και τη σχέση της με την αντιλαμβανόμενη από αυτούς μάθηση και ικανοποίηση με τους εκπαιδευτές του προγράμματος. Βρήκαν ότι και οι τρεις μεταβλητές συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό και ότι το 42% της μεταβλητότητας / αστάθειας στην αντιλαμβανόμενη μάθηση είχε προβλεφθεί από την αντιλαμβανόμενη κοινωνική παρουσία. Ο Picciano (2002) ερεύνησε την αντιλαμβανόμενη κοινωνική παρουσία, την διαδραστικότητα και την μάθηση ανάμεσα στους φοιτητές οι οποίοι εγγράφηκαν σε ένα διαδικτυακό πρόγραμμα και βρήκε ισχυρούς συσχετισμούς ανάμεσα σε αυτές τις μεταβλητές. Ενώ αρχικά δεν βρήκε συσχετισμούς ανάμεσα σε αυτές τις μεταβλητές και στην πραγματική επίδοση στα τεστ και τις γραπτές εργασίες, βρήκε ότι χωρίζοντας τους φοιτητές σε ομάδες οι οποίες αντιλαμβάνονταν χαμηλή, μέτρια και υψηλή κοινωνική παρουσία υπήρχαν σημαντικές διαφορές. Οι φοιτητές στην ομάδα της υψηλής κοινωνικής παρουσίας βαθμολογήθηκαν άνω του μετρίου και η ομάδα της μέτριας κοινωνικής παρουσίας βαθμολογήθηκε καλύτερα από την ομάδα με την χαμηλή κοινωνική παρουσία. Οι αντιλήψεις μαθητών για την κοινωνική έχουν βρεθεί να είναι προφητικές για τα αντιληπτά μαθησιακά αποτελεσμάτα σε παραδοσιακά online μαθήματα (Hostetter & Busch, 2013·

Picciano, ό.π.· Richardson & Swan, ό.π.· Russo & Benson, 2005) καθώς και η ικανοποίηση των μαθητών για το μάθημα και τον εκπαιδευτή (Gunawardena, ό.π.· Hostetter & Busch, 2006· Richardson & Swan, ό.π.). Οι γυναίκες έχουν περιγράψει την online εμπειρία ως πλουσιότερη κοινωνικά απ'ότι οι άνδρες (Rovai & Baker, 2005).

Παρατηρώντας την σχέση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη παρουσία και την επιτυχία στα διαδικτυακά μαθήματα ο Tu (2000) συνέδεσε την ανάπτυξη της κοινωνικής παρουσίας στα διαδικτυακά μαθήματα με το σχεδιασμό του μαθήματος. Βασισμένος σε στοιχεία της κοινωνικής μαθησιακής θεωρίας, διέκρινε τρεις διαστάσεις του σχεδιασμού μαθήματος οι οποίες επηρέαζαν την ανάπτυξη της κοινωνικής παρουσίας – κοινωνικές συνθήκες, διαδικτυακή επικοινωνία και διαδραστικότητα. Οι Tu και McIsaac (2002) βρήκαν υποστήριξη για αυτές τις διαστάσεις της κοινωνικής παρουσίας σε μία ανάλυση παραγόντων που έδωσαν οι φοιτητές σε μία διαδικτυακή έρευνα που αφορούσε τα εργαλεία της επικοινωνίας μέσω υπολογιστή. Ομοίως, οι Swan και Shih (2005) βρήκαν κάποια υποστήριξη για την επίδραση του σχεδιασμού μαθήματος στις αντιλήψεις της κοινωνικής παρουσίας σε μία μελέτη που έκαναν. Βρήκαν ότι μόνο ο σχεδιασμός μαθήματος από επτά μεταβλητές (συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτή, της τάξης, της ηλικίας, του φύλου, της διαδικτυακής εμπειρίας και του χρόνου που αφιερώθηκε στην συζήτηση) επηρέασε σημαντικά την κοινωνική παρουσία. Τα ευρήματά τους επίσης υποδεικνύουν ότι η αντιλαμβανόμενη παρουσία του εκπαιδευτή μπορεί να έχει μεγαλύτερη επιρροή στον προσδιορισμό της φοιτητικής ικανοποίησης παρά η αντιλαμβανόμενη παρουσία των συμφοιτητών. Για την ενίσχυση της ποσοτικής ανάλυσης, ο Tu (2002) ανέπτυξε και επικυρώσε ένα όργανο, το Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Παρουσίας και Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων (Social Presence and Privacy Questionnaire- SPPQ), που μετρά τις βασικές διαστάσεις της κοινωνικής παρουσίας. Οι ερευνητές συνιστούν τη συμπερίληψη των κοινωνικών πτυχών της μάθησης στο σχεδιασμό των online μαθημάτων (Mykota & Duncan, 2007· Swan, Matthews, Bogle, Boles & Day, 2012· Tu, 2002· Wei, Chen, & Kinshuk, 2012, όπ.αναφ. στο Watson, Watson, Richardson & Loizzo, 2016).

2.2 Το μοντέλο της “Κοινότητας Διερεύνησης”

Ένα μοντέλο το οποίο έχει συγκεντρώσει μεγάλη προσοχή είναι το πλαίσιο των Κοινοτήτων Διερεύνησης (Community of Inquiry- CoI) το οποίο αναπτύχθηκε από τους Garrison κ.ά. (2000) και έχει τις ρίζες του στο έργο του John Dewey (Garrison, 2007). Είναι ένα εμπεριστατωμένο θεωρητικό μοντέλο το οποίο μπορεί να βοηθήσει τόσο την έρευνα πάνω στη διαδικτυακή μάθηση όσο και την πρακτική της διαδικτυακής διδασκαλίας. Αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την αξιολόγηση

περιβαλλόντων εξ' αποστάσεως ή μικτής εκπαίδευσης τα οποία εστιάζουν στη συνεργατική κονστροκτιβιστική προσέγγιση και στην έρευνα για βαθιές και ουσιαστικές προσεγγίσεις στη μάθηση (Garrison κ.ά., 2000). Βασική παραδοχή του είναι ότι η μάθηση ανώτερου επιπέδου επιτυγχάνεται σε μια κοινότητα με βασικά στοιχεία την κριτική σκέψη και τη συζήτηση. Απαραίτητη προϋπόθεση, λοιπόν, για να λειτουργήσει ένα τέτοιο περιβάλλον είναι να υποστηρίζει τη σκόπιμη διερεύνηση και την ουσιαστική συνεργασία (Garrison, Cleveland-Innes & Fung, 2010). Η μάθηση συντελείται μέσα από την αλληλεπίδραση τριών βασικών συνιστωσών: της γνωστικής παρουσίας, της διδακτικής παρουσίας και της κοινωνικής παρουσίας (Rourke, κ.ά., 1999). Οι Swan κ.ά. (2008) επικύρωσαν τη δομή του πλαισίου Col και δημιούργησαν ένα εργαλείο μέτρησης για μεγάλης κλίμακας μελέτες το οποίο αποτελείται από 34 στοιχεία.

Οι Garrison κ.ά. (2010) διαπίστωσαν ότι υπάρχουν αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των τριών διαστάσεων της Col και προσπάθησαν να τις ποσοτικοποιήσουν. Συγκεκριμένα διαπίστωσαν ότι η διδακτική παρουσία επηρεάζει άμεσα τη γνωστική παρουσία, ότι η κοινωνική παρουσία έχει έμμεση ή μεσολαβημένη επίδραση στη γνωστική παρουσία και ότι η διδακτική παρουσία σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την κοινωνική παρουσία. Οι Gilbert και Dabbagh (2005) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι αναρτήσεις του μεσολαβητή επηρέασαν το επίπεδο της αλληλεπίδρασης των μαθητών.

2.2.1 Διδακτική παρουσία

Η διδακτική παρουσία περιλαμβάνει το σχεδιασμό και τη διαχείριση των μαθησιακών ακολουθιών, παρέχοντας τεχνογνωσία σχετική με το αντικείμενο και διευκολύνοντας την ενεργητική μάθηση (Garrison κ.ά., 2000). Αναφέρεται στις μεθόδους που ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί για να υπάρξει ποιότητα και να επιτευχθεί μια αποτελεσματική Κοινότητα Διερεύνησης (Bangert, 2008). Μπορεί να παρακολουθεί τη συζήτηση παθητικά και να ενεργοποιείται στο τέλος, για να δώσει θετική ενίσχυση ή συμβουλές ως ειδικός. Βέβαια, μπορεί και να συμμετέχει ενεργά σε όλη τη διάρκεια της συζήτησης παίζοντας εναλλάξ το ρόλο του συμμετέχοντος και του εκπαιδευτή/καθοδηγητή (Rourke, κ.ά., ό.π.). Η παρουσία αυτή είναι απαραίτητη για την εδραίωση και τη διατήρηση μιας κοινότητας διερεύνησης. Ο εκπαιδευτικός καλείται να μελετήσει το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, να δημιουργήσει δραστηριότητες, να σχεδιάσει το χρονοδιάγραμμα, να διαχειριστεί τη συνεργασία και τον προβληματισμό των συμμετεχόντων, να διασφαλίσει ότι θα επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα αναγνωρίζοντας τις ανάγκες που προκύπτουν και παρέχοντας έγκαιρη ενημέρωση και την ανάλογη κατεύθυνση (Garrison κ.ά., ό.π.). Σύμφωνα με τους Garrison κ.ά. (2000) είναι το συνδετικό στοιχείο μεταξύ των παρουσιών. Ισχυρίζονται ότι ενώ για παράδειγμα η διάδραση ανάμεσα στους

συμμετέχοντες είναι απαραίτητη, δεν επαρκεί για να διασφαλίσει ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον και θεωρούν ότι η διδακτική παρουσία είναι αυτή που θα κατευθύνει σωστά και θα θέσει τις κατάλληλες παραμέτρους. «Ο εκπαιδευτικός λοιπόν σχεδιάζει, διευκολύνει και κατευθύνει τις γνωστικές και τις κοινωνικές διαδικασίες ώστε να επιτευχθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα με προσωπική σημασία για το μαθητή» (Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001).

Οι Anderson κ.ά. (ό.π.) χώρισαν τη διδακτική παρουσία σε τρεις κατηγορίες: (1) εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οργάνωση (2) διευκόλυνση λόγου (αρχικά ονομάστηκε «κατασκευή κατανόησης» και (3) διδακτική καθοδήγηση. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός περιγράφει τη διαδικασία σχεδιασμού και προγραμματισμού της δομής του μαθήματος, της αλληλεπίδρασης και της αξιολόγησης. Για παράδειγμα μπορεί να γίνει εκ νέου δημιουργία παρουσιάσεων, σημειώσεων και βίντεο με τη μορφή διάλεξης, παρουσίαση προσωπικών ιδεών μέσα στο υλικό των μαθημάτων, καθορισμός του χρονοδιαγράμματος, σχεδιασμός ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων, παροχή οδηγιών για την αποτελεσματική χρήση του μέσου, παρουσίαση της συνολικής εικόνας του μαθήματος και διαβεβαίωση ότι η συμμετοχή στις δραστηριότητες θα οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων. Από τα τρία συστατικά της διδακτικής παρουσίας αυτό είναι το περισσότερο πιθανό να εκτελεστεί αποκλειστικά από τον εκπαιδευτή. Η διευκόλυνση της συζήτησης είναι ένας τρόπος ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης των μαθητών και αφορά τον σχολιασμό της συζήτησης των μαθητών, την ενθάρρυνση, την υποβολή ερωτήσεων, τη διαχείριση της συζήτησης, το μοίρασμα του νοήματος, τον προσδιορισμό των περιοχών συμφωνίας και διαφωνίας, την αναζήτηση συναίνεσης και κατανόησης, τη φροντίδα για τη σωστή κατεύθυνση των συζητήσεων, την αξιολόγηση του λόγου και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την ενθάρρυνση των ανενεργών φοιτητών και τον περιορισμό των κυρίαρχων όταν γίνονται επιβλαβείς για την ομάδα. Η διδακτική καθοδήγηση έχει να κάνει με το ρόλο του ως εμπειρογνώμονα που προσφέρει την εμπειρογνωμοσύνη του. Οι εκπαιδευτές δεν είναι απλώς διαμεσολαβητές. Πρέπει να έχουν τόσο γνώση του αντικειμένου τους όσο και παιδαγωγική εμπειρία για να κάνουν τις συνδέσεις μεταξύ των ιδεών, να διάγνωση παρανοήσεις, να εισάγουν γνώσεις από εξωτερικές πηγές, να κατευθύνουν τις συζητήσεις στρέφοντας την προσοχή σε συγκεκριμένες έννοιες ή πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της γνώσης, να κάνουν σύνοψη στοιχείων, να αξιολογούν και να προβαίνουν σε επεξηγηματική ανατροφοδότηση. Ο Baker (2004) αναφέρει ότι η διδακτική καθοδήγηση πρέπει να έχει ένα υψηλό επίπεδο αμεσότητας του εκπαιδευτή για να είναι αποτελεσματική.

Στην πρόσφατη έρευνα υπάρχει διάσταση για το εάν η διδακτική παρουσία έχει δύο κατηγορίες. Ο Shea (2006) εξήγαγε το συμπέρασμα ότι είναι δύο. Τις ονόμασε «σχεδιασμό» και «καθοδηγούμενη διευκόλυνση». Η τελευταία προέκυψε από τη συγχώνευση της διευκόλυνσης και της διδακτικής

καθοδήγησης. Θα πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι η κατευθυνόμενη διευκόλυνση συνέβαλε τα μέγιστα στην πρόβλεψη την αίσθηση της κοινότητας και της μάθησης. Αυτή η μελέτη βασίστηκε στην προοπτική των σπουδαστών κι έτσι το αποτέλεσμα ίσως εξηγείται από το ότι οι δεν μπορούν να διακρίνουν τη διαφορά της διευκόλυνσης και της διδακτικής καθοδήγησης. Από την άλλη, οι Arbaugh & Hwang (2006) επικυρώσαν τις τρεις συνιστώσες της διδακτικής παρουσίας. Το γεγονός ότι αυτή η μελέτη επιβεβαίωσε τις τρεις συνιστώσες της διδακτικής παρουσίας, ενώ οι Shea, Frederickse, Pickett & Pelz (2003) διαπίστωσαν μόνο δύο με τη χρήση του ίδιου οργάνου ίσως οφείλεται στη φύση της ανάλυσης ή στο ότι οι τρεις συνιστώσες είναι διαφορετικές αλλά υψηλά σχετιζόμενες.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι Nagel και Kotze (2010) υποστηρίζουν το γεγονός ότι μέρος της διδακτικής παρουσίας μπορούν να αναλάβουν οι συμμαθητές. Τέλος, υπάρχουν όλο και περισσότερες ενδείξεις ότι η διδακτική παρουσία είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την ικανοποίηση των μαθητών, την αντιληπτή μάθηση και την αίσθηση της κοινότητας (Akyol & Garrison, 2008· Arbaugh, 2008· Shea, Li, Swan, & Pickett, 2005).

2.2.2 Γνωστική παρουσία

Η γνωστική παρουσία αφορά τη διαδικασία της μάθησης και της διερεύνησης, τη διαδικασία που ακολουθούν οι μαθητές για να δομήσουν νοήματα μέσω του διαλόγου και του αναστοχασμού (Garrison, Anderson, & Archer, 2001). Είναι *“ο βαθμός στον οποίο οι συμμετέχοντες σε μια κοινότητα έρευνας είναι σε θέση να κατασκευάσουν νόημα μέσω συνεχούς επικοινωνίας”* (Garrison κ.ά., 2000, σελ. 4). Είναι βασικό στοιχείο για την κριτική σκέψη, για υψηλότερα επίπεδα σκέψης και μάθησης. Η κριτική σκέψη δεν είναι μόνο μια αναστοχαστική, εσωτερική διαδικασία, αλλά μια σχέση μεταξύ του προσωπικού και του διαμοιρασμένου κόσμου. Η πρώτη κατηγορία της γνωστικής παρουσίας (είναι μια κατάσταση παραφωνίας ή αίσθηματος αμηχανίας που προκύπτει από μία εμπειρία και περιγράφεται ως γενεσιουργό γεγονός (triggering event)). Η δεύτερη κατηγορία είναι η εξερεύνηση (exploration), η αναζήτηση πληροφοριών, γνώσης, και εναλλακτικών λύσεων. Η τρίτη κατηγορία ονομάζεται ενσωμάτωση (integration) και είναι η διαδικασία σύνδεσης ιδεών και η ενσωμάτωση των πληροφοριών σε ένα συνεκτικό πλαίσιο. Η τέταρτη κατηγορία είναι η επίλυση (resolution) του ζητήματος ή προβλήματος και η εφαρμογή των ιδεών (Kanuka & Garrison, 2004). Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ της διδακτικής και της γνωστικής παρουσίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναθέτει εργασίες που εμπλέκουν τους μαθητές και που απαιτούν λύσεις για να μετακινηθούν μέσα στις φάσεις της έρευνας. Μόλις εμπλακούν, η διδακτική παρουσία είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη της ανάλυσης και των αντιλήψεων των φοιτητών για μια επιτυχημένη εμπειρία μάθησης (Garrison κ.ά.,

2010).

2.2.3 Κοινωνική παρουσία

Για την επιτυχία της κοινότητας διερεύνησης και την εγκαθίδρυση και των τριών παρουσιών, καθοριστικός και ιδιαίτερα ενδιαφέρων παράγοντας είναι το σπάσιμο των κοινωνικών εμποδίων που υπάρχουν λόγω της συναλλακτικής απόστασης. Η συναλλαγή από αποστάση, είναι η αντίληψη ενός μαθητή των ψυχολογικών και επικοινωνιακών κενών που προκαλούνται από ένα φυσικό διαχωρισμό από τον εκπαιδευτή και τους άλλους μαθητές (Moore, 1991, όπ. αναφ. στο So & Brush, 2008). Τα εμπόδια αυτά μπορούν να περιορίσουν ή ακόμα και να εξαφανίσουν την ανθρωπινότητα των εκπαιδευτών αλλά και των συμμετεχόντων (Lowenthal & Dunlap, 2010). Οι Garrison κ.ά. (2000) επίσης υποστηρίζουν ότι η κοινωνική παρουσία είναι απαραίτητη για να διασφαλιστεί ένα αποτελεσματικό διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον. Η κοινωνική παρουσία, αρχικά, ορίζεται ως η ικανότητα των συμμετεχόντων να προβάλλουν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά -κοινωνικά και συναισθηματικά-, να παρουσιάσουν δηλαδή τον εαυτό τους στους άλλους σαν "πραγματικούς ανθρώπους" (Garrison κ.ά. 2000· Rourke κ.ά., 1999). Η κοινωνική παρουσία είναι ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές νιώθουν κοινωνικά και συναισθηματικά συνδεδεμένοι με τους άλλους σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον (Swan κ.ά., 2008). Είναι «η ικανότητα των συμμετεχόντων να ταυτιστούν με την κοινότητα, να επικοινωνούν σκόπιμα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, και να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις μέσω της προβολής των μεμονωμένων προσωπικοτήτων τους» (Garrison, 2009, όπ. αναφ. στο Garrison κ.ά., 2010). Οι So και Brush (ό.π.) ορίζουν την κοινωνική παρουσία ως τον ψυχολογικό βαθμό στον οποίο ο μαθητής αντιλαμβάνεται την παρουσία και τη συνεκτικότητα με τους άλλους μαθητές. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι ο ορισμός της έχει εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου αλλά ο πυρήνας της είναι το κατά πόσο οι συμμετέχοντες αισθάνονται συναισθηματικά συνδεδεμένοι (Swan, Garrison, & Richardson, 2009, όπ. αναφ. στο Watson κ.ά., 2016).

2.2.3.1 Κατηγορίες κοινωνικής παρουσίας

Οι Garrison κ.ά. (ό.π.) χωρίζουν την κοινωνική παρουσία σε τρεις κατηγορίες: έκφραση συναισθημάτων, ανοιχτή επικοινωνία και συνοχή της ομάδας. Οι Rourke κ.ά. (ό.π.) έψαξαν για αποδείξεις κοινωνικής παρουσίας στα αντίγραφα των διαδικτυακών συνομιλιών και κατέληξαν σε τρεις κατηγορίες δεικτών κοινωνικής παρουσίας δημιουργώντας έτσι ένα πρότυπο αξιολόγησης της κοινωνικής παρουσίας. Αυτές οι κατηγορίες αντιστοιχούν στις κατηγορίες των Garrison κ.ά. (2000), απλώς επανατιτλοφορήθηκαν για να απεικονίσουν καλύτερα τη φύση των δεικτών. Η ανοιχτή

επικοινωνία ονομάστηκε «αλληλεπιδραστικές/διαδραστικές» απαντήσεις, η συναισθηματική παρουσία, μετανομάστηκε σε «συναισθηματικές» απαντήσεις και η συνοχή της ομάδας σε «συνεκτικές» απαντήσεις. Σύμφωνα με τους Swan κ.ά. (2008) «η συναισθηματική έκφραση αναφέρεται στο διαμοιρασμό των προσωπικών πεποιθήσεων, αξιών και στάσεων, η ανοιχτή επικοινωνία επικεντρώνεται στη δημιουργία μια αίσθησης δέσμευσης της ομάδας και η συνοχή της ομάδας αναφέρεται σε μαθητές που επικεντρώνονται σε κοινές πνευματικές εργασίες».

Αναλυτικότερα, όπως αναφέρουν οι Garrison κ.ά. (2000) η έκφραση των αισθημάτων και των συναισθημάτων και της διάθεσης είναι ένα εγγενές χαρακτηριστικό της κοινωνικής παρουσίας. Οι συναισθηματικές απαντήσεις στις διαδικτυακές συζητήσεις συμπεριλαμβάνουν τη χρήση των ειδικών εικονιδίων (emoticons), του χιούμορ και της αυτοαποκάλυψης. Οι Rourke κ.ά. (1999) στους δείκτες «χιούμορ» και «έκφραση συναισθημάτων» δεν είχαν υψηλή αξιοπιστία μεταξύ αξιολογητών κι έτσι κατέληξαν ότι ίσως θα βοηθούσε, αφού δουλέψουν ο καθένας μόνος του, στην συνέχεια να βρεθούν και να συζητήσουν τις αποφάσεις τους. Οι αλληλεπιδραστικές απαντήσεις περιλαμβάνουν τη χρήση της ένδειξης “απάντηση”, την παράθεση μηνυμάτων του άλλου, τη ρητή αναφορά στο περιεχόμενο των μηνυμάτων των άλλων, την υποβολή ερωτήσεων, τον έπαινο, την αναγνώριση, την έκφραση εκτίμησης και συμφωνίας. Συνεκτικές απαντήσεις είναι οι απαντήσεις που φανερώνουν μια αίσθηση δέσμευσης της ομάδας. Οι δείκτες που αντιστοιχούν σε αυτή είναι τα Phatics, οι χαιρετισμοί, οι προσφωνήσεις και απεύθυνση στην ομάδα μέσω της χρήσης συμπεριληπτικών λέξεων. Phatics είναι οι φράσεις που έχουν καθαρά κοινωνική λειτουργία και δεν περιέχουν πληροφορίες ή ιδέες. Οι προσφωνήσεις είναι η απεύθυνση στους συμμετέχοντες κάνοντας χρήση του ονόματός τους. Η χρήση συμπεριληπτικών λέξεων είναι για παράδειγμα η χρήση προσωπικών αντωνυμιών («εμείς», «δικό μας») από τους μαθητές για να γίνει αναφορά στην ομάδα (Rourke κ.ά., ό.π.).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι οι Rourke κ.ά. (1999) υποθέτουν ότι αρκετά υψηλά επίπεδα κοινωνικής παρουσίας είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη βαθιάς και ουσιαστικής μάθησης, αλλά αναμένουν ότι υπάρχει ένα βέλτιστο επίπεδο, πάνω από το οποίο μπορεί να είναι επιζήμια για τη μάθηση.

2.2.3.2 Τρόποι εγκαθίδρυσης της κοινωνικής παρουσίας

Οι Lowenthal και Dunlap (2010) παρατηρούν ότι σε σύγκριση με τη συνολική έρευνα για το μοντέλο, υπάρχει πολύ μικρή σχετικά με συγκεκριμένους τρόπους για την εγκαθίδρυση της κοινωνικής παρουσίας. Οι δείκτες του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης μπορούν να θεωρηθούν ως καθοδήγηση για την εγκαθίδρυση της κοινωνικής παρουσίας. Ο Aragon (2003) αναφέρει

συγκεκριμένες στρατηγικές δημιουργίας κοινωνικής παρουσίας για τις τρεις ομάδες ατόμων που εμπλέκονται στα διαδικτυακά περιβάλλοντα: 1) τους σχεδιαστές του μαθήματος, 2) τους εκπαιδευτές που είναι υπεύθυνοι για την παράδοση και τη διαχείριση, και 3) τους συμμετέχοντες. (π.χ μηνύματα καλωσώςματος από τον εκπαιδευτή, προφίλ μαθητών, ενσωμάτωση ήχου, εικόνας και βίντεο, δημοσίευση εισαγωγικών παρουσιάσεων, συχνή ανατροφοδότηση, δόμηση συνεργατικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, συνεισφορά του εκπαιδευτή στους πίνακες συζήτησης, έγκαιρη απάντηση στα μηνύματα των μαθητών, διαμοιρασμός προσωπικών και εμπειριών του εκπαιδευτή). Ακόμη υποστηρίζει ότι οι ιδιωτικές συζητήσεις των μαθητών δεν αποτελούν εμπόδιο εφόσον δεν είναι αποσπούν την προσοχή, αλλά αντίθετα ενισχύουν την κοινωνική παρουσία. Οι Duvall, Powell, Hodge και Ellis (2007) διαπίστωσαν, πρώτον, ότι οι μαθητές ήθελαν να χρησιμοποιήσουν τα μηνύματα κειμένου και έκριναν ότι ήταν χρήσιμο για τη βελτίωση της επικοινωνίας στην ηλεκτρονική τάξη. Δεύτερον, διαπίστωσαν ότι η συνεργασία και η επικοινωνία που δημιουργείται μέσω της χρήσης των μηνυμάτων κειμένου καλλιέργησε μια αίσθηση της κοινότητας. Οι Dunlap και Lowenthal (2009) έχουν ασχοληθεί εκτενώς με τη μελέτη τρόπων εγκαθίδρυσης της κοινωνικής παρουσίας. Συγκεκριμένα, έχουν μελετήσει πως μπορεί να συμβάλλει το twitter (Dunlap & Lowenthal, ό.π.), η ψηφιακή μουσική (Dunlap & Lowenthal, 2010) και η ψηφιακή αφήγηση (Lowenthal & Dunlap, 2010· Lowenthal & Dunlap, 2007). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήσαμε την έρευνά τους για την ψηφιακή αφήγηση σύμφωνα με την οποία η αφήγηση βοηθά τους ανθρώπους να συνδεθούν με άλλους μέσω της δημοσιοποίησης προσωπικών πληροφοριών και απόψεων και της συσχέτισης των κοινών εμπειριών (Lowenthal & Dunlap, ό.π.). Δημιουργήσαμε την τελευταία μας δραστηριότητα που ήταν η κατασκευή ενός ψηφιακού κόμικ, αλλά σε αντίθεση μ' αυτούς που πιστεύουν ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αυξήσει την κοινωνική παρουσία κατά την έναρξη των διαδικτυακών μαθημάτων (Lowenthal & Dunlap, ό.π.), την τοποθετήσαμε στο τέλος του μαθήματος με στόχο να διατηρηθεί όσο το δυνατόν περισσότερο η κοινωνική παρουσία.

2.2.3.3 Επίπεδα/βαθμός αλληλεπίδρασης

Οι Rourke κ.ά. (1999) υποστηρίζουν ότι η μελλοντική έρευνα πιθανόν θα αποκαλύψει ότι κάθε δείκτης αντιστοιχεί σε διαφορετικό βαθμό αλληλεπίδρασης. Για παράδειγμα οι διαδραστικές απαντήσεις εκτείνονται από χαμηλά μέχρι ισχυρά επίπεδα αλληλεπίδρασης. Οι απαντήσεις και τα μηνύματα που επαναλαμβάνονται (μέσω αντιγραφής άμεσης παράθεσης με τον τύπο «quoting») είναι χαμηλά επίπεδα καθώς είναι χαρακτηριστικά του λογισμικού. Οι υπόλοιποι διαδραστικοί δείκτες σχετίζονται με μια πιο υψηλής έντασης εργασία, και μια πιο συνειδητή προσπάθεια για αλληλεπίδραση.

Στην παρούσα έρευνα, στο σώμα των δεδομένων ανιχνεύθηκαν τύποι απλών και σύνθετων συνεισφορών, το βάθος, δηλαδή, της διάδρασης κυμάνθηκε σε ένα συνεχές μεταξύ μικρής συμμετοχής / απλών συνεισφορών και μεγάλης συμμετοχής / σύνθετων συνεισφορών. Παράλληλα, αναδείχθηκε η σημασία της συμμετοχής του συντονιστή προκειμένου να υπάρξει κορύφωση της συμμετοχής, η οποία καθορίζει σε κρίσιμο βαθμό το βάθος της διάδρασης.

2.2.3.4 Εξέλιξη της Κοινωνικής παρουσίας

Οι Eggins και Slade (1997, όπ.αναφ. στο Rourke κ.ά., 1999) χρησιμοποιούν ως παράδειγμα ένα παλιό, παντρεμένο ζευγάρι για να τονίσουν ότι μεταξύ των ανθρώπων που μοιράζονται ισχυρούς διαπροσωπικούς δεσμούς, επιφανειακές και επίσημες κοινωνικές εκφράσεις (π.χ. χαιρετισμοί, κοπλιμέντα) είναι λιγότερο συχνές και λιγότερο απαραίτητες από ό, τι μεταξύ των ανθρώπων που μοιράζονται παροδικούς ή ασθενείς διαπροσωπικούς δεσμούς. Angeli κ.ά. (1998, όπ.αναφ. στο Rourke κ.ά., ό.π.) διαπίστωσαν ότι τα στοιχεία κοινωνικής αλληλεπίδρασης μειώθηκαν με το πέρασμα του χρόνου καθώς οι μαθητές γνωρίστηκαν καλύτερα μεταξύ τους.

Η Swan (2005) μελέτησε για πρώτη φορά την αλλαγή της κοινωνικής παρουσίας στο πέρασμα του χρόνου. Διαπίστωσε ότι οι δείκτες των κατηγοριών της συναισθηματικής έκφρασης και της ανοικτής επικοινωνίας αυξήθηκαν, ενώ οι δείκτες της συνοχής μειώθηκαν. Η εξήγηση ήταν ότι η χρήση των δεικτών της συνοχής έγινε λιγότερο απαραίτητη καθώς διαμορφώθηκε η αίσθηση της κοινότητας. Μια άλλη εξήγηση ίσως είναι ότι η συζήτηση ήταν περισσότερο διερευνητική παρά συνεργατική. Οι Vaughan και Garisson (2006), αντίθετα, διαπιστώσαν ότι οι δείκτες της συναισθηματικής έκφρασης και της ανοικτής επικοινωνίας μειώθηκαν, ενώ οι δείκτες συνοχής αυξήθηκαν. Η ερμηνεία ήταν ότι η συναισθηματική έκφραση και η ανοικτή επικοινωνία ήταν αναγκαίες για να καθιερωθεί η αίσθηση της κοινότητας και να δημιουργηθούν κοινωνικές σχέσεις κι αφού αυτό έγινε, υπήρξε λιγότερη ανάγκη για κοινωνική ενίσχυση, η ομάδα εστίασε στις σκόπιμες δραστηριότητες και οι δείκτες της συνοχής αυξήθηκαν. Η Κοινωνική παρουσία στο διαδίκτυο γίνεται κάπως διαφανής όταν η εστίαση μετατοπίζεται σε ακαδημαϊκούς σκοπούς και δραστηριότητες. Ο Garrison (2007) εξετάζει τη φύση της κοινωνικής παρουσίας και πως αυτή χρειάζεται να αλλάξει καθώς εξελίσσεται το μάθημα για να υποστηρίξει το εκπαιδευτικό στόχο. Υποστηρίζει ότι πρέπει σταδιακά να υπάρξει μετεξέλιξη της κοινωνικής παρουσίας από την απλή κοινωνικο-συναισθηματική παρουσία σε μια εστίαση στην ομαδική συνοχή στην οποία οι σχέσεις θα είναι σκόπιμες.

2.2.3.5 Σχέσεις της κοινωνικής παρουσίας με τις άλλες παρουσίες

Η διδακτική παρουσία επηρεάζει άμεσα την κοινωνική παρουσία καθώς είναι απαραίτητη ώστε να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, να υπάρξει ανοικτή επικοινωνία και συνοχή της ομάδας. Σύμφωνα με το μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης η κοινωνική παρουσία είναι ενδιάμεση μεταβλητή μεταξύ των άλλων δύο παρουσιών και παρέχει το πλαίσιο για την εκπαιδευτική διαδικασία (Garrison κ.ά., 2010). Σύμφωνα με τους Garrison κ.ά. (2000) η πρωταρχική σημασία της είναι η προώθηση της γνωστικής παρουσίας, υποκινώντας έμμεσα τη διαδικασία της κριτικής σκέψης. Φυσικά, όταν υπάρχουν συναισθηματικοί στόχοι, για παράδειγμα όταν στόχος είναι η διατήρηση του ενδιαφέροντος της ομάδας καθ'όλη τη διάρκεια του μαθήματος, τότε η κοινωνική παρουσία έχει βαρύνουσα σημασία. Ο Garrison (2007) υπογραμμίζει ότι η κοινωνική παρουσία δεν πρέπει να μετράται μόνο με όρους ποσότητας καθώς ο σκοπός της σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι να προωθήσει την έρευνα και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης, προκειμένου να επιτευχθούν συνεργατικά οι εκπαιδευτικοί στόχοι.

2.2.4 Αστοχίες στην εφαρμογή του μοντέλου

Ο Garrison (2012) ασχολείται με την εσφαλμένη εφαρμογή της κοινότητας διερεύνησης. Εφιστά την προσοχή στις παραδοχές, τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και τα πλαίσια για τα οποία προορίζεται το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης. Τονίζει ότι είναι λάθος να χρησιμοποιείται σε διαδικτυακά περιβάλλοντα όπου υπάρχει μικρή αλληλεπίδραση ή διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων, όπου οι δραστηριότητες μάθησης επικεντρώνονται στη μετάδοση πληροφοριών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΜΕ ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΕΣΑ ΣΕ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Στο παρόν κεφάλαιο αρχικά παρουσιάζονται τα πλαίσια εντός των οποίων μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας και τα νέα μέσα στη γλωσσική διδασκαλία και αναφέρονται τα εργαλεία και οι εφαρμογές που μπορούν, να αξιοποιηθούν στις δραστηριότητες γλωσσικής διδασκαλίας. Στη συνέχεια, περιγράφεται το Moodle, ένα διαδικτυακό Σύστημα Διαχείρισης Εκπαιδευτικού Περιεχομένου το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία των δραστηριοτήτων της παρούσας έρευνας αλλά και για την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους και με την ερευνήτρια. Βασικοί λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε είναι ότι στηρίζεται στην παιδαγωγική του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, ότι αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας του Διαδικτύου, αλλά και είναι αποδεδειγμένα ωφέλιμο στη γλωσσική διδασκαλία. Έπειτα, αναφέρονται τα οφέλη της χρήσης των εργαλείων του συμμετοχικού ιστού στην εκπαίδευση -και ειδικότερα στη γλωσσική διδασκαλία- καθώς αυτά ενσωματώθηκαν στις δραστηριότητες της παρούσας έρευνας λόγω του ότι στο επίκεντρό τους βρίσκονται οι κοινωνικές συνδέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Τέλος, περιγράφονται διεξοδικά οι σύγχρονες τάσεις στη διδακτική της Λογοτεχνίας, τα διδακτικά προβλήματα που παρατηρούνται στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ακόμα και κατά τη χρήση των ψηφιακών μέσων, αλλά και η πρόσθετη αξία της χρήσης συγκεκριμένων ψηφιακών μέσων στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

3.1 Ψηφιακά μέσα και γλωσσική διδασκαλία

Κατά την περίοδο 2007-09, η ΕΕ (ΕΑΕΑ) χρηματοδότησε μια εκτεταμένη έρευνα με θέμα «Ο αντίκτυπος των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας και των νέων μέσων στην εκμάθηση των γλωσσών» (Stevens, 2010). Παρακάτω αναφέρονται τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας (παράρτημα III, ποιοτική έρευνα, σελ. 22), τα οποία θεωρούνται διαφωτιστικά σε σχέση με τη φύση των παιδαγωγικών προσεγγίσεων που είναι κατάλληλες για να χρησιμοποιηθούν σε online περιβάλλοντα:

Προσδιορίζονται τα πλαίσια εντός των οποίων μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας και τα νέα μέσα με σκοπό την εκμάθηση γλωσσών, μεταξύ των οποίων είναι τα εξής:

- Χρήση του ψηφιακού περιεχομένου και των υπηρεσιών ως πηγών μάθησης και διδασκαλίας
- Χρήση των νέων τεχνολογιών ως περιεκτικά μαθησιακά περιβάλλοντα (comprehensive learning environments) που κτίζουν τις γλωσσικές μαθησιακές εμπειρίες και που προσφέρουν πρόσβαση σε υπηρεσίες και υποστηρίξη.
- Διευκόλυνση της εξ αποστάσεως επικοινωνίας και της συνεργασίας με τη χρήση της γλώσσας στόχου.

Τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να παρασχεθούν μέσω των διάφορων ευρέως χρησιμοποιούμενων πλατφορμών, με τον ιστό να είναι ο πιο δημοφιλής μεταξύ τους, και συσκευές όπως υπολογιστές γραφείου και φορητοί υπολογιστές, τα κινητά τηλέφωνα, άλλες φορητές συσκευές (π.χ. PDAs, MP3, iPods, ψηφιακές συσκευές εγγραφής ήχου, ψηφιακές συσκευές εγγραφής βίντεο), κονσόλες παιχνιδιών, τηλεόραση, ραδιόφωνο κ.λ.π.

Οι δραστηριότητες εκμάθησης γλωσσών περιλαμβάνουν τη χρήση:

- αυτόνομες εφαρμογές που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για τους σκοπούς της εκμάθησης γλωσσών
- εφαρμογές, όπως οι αυτόματοι μεταφραστές, η ψηφιακή αναγνώριση ομιλίας και η αναπαραγωγή
- ψηφιακά σώματα κειμένων, αλφαβητικά ευρετήρια
- Περιεχόμενο Ιστοσελίδων στη γλώσσα στόχο/πολύγλωσσικοί δικτυακοί τόποι
- Εργαλεία επικοινωνίας και μαθησιακά περιβάλλοντα
- ασύγχρονα περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης/εφαρμογές δικτύωσης
- ραδιοφωνική αναμετάδοση και συναφής ανάπτυξη στοιχείων/προσόντων (broadcasting and associated asset development)
- μέσα: ψυχαγωγία, ταινίες, μουσική
- παιχνίδια: αυτόνομα βιντεοπαιχνίδια και παιχνίδια για πολλούς παίκτες

Αυτές οι μορφές των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας και των νέων μέσων αλληλεπιδρούν με τη μάθηση και τη διδασκαλία γλωσσών με διάφορους τρόπους. Αυτές μπορεί:

- να ενσωματωθούν ως τακτικά, συστηματικά συστατικά σε τυπικές ή μη τυπικές πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας της γλώσσας
- να συμπεριληφθούν ως περιστασιακή, εφάπαξ προσθήκη ή συμπλήρωμα σε τυπικές ή μη τυπικές πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας της γλώσσας

- να αποτελέσουν, ανεξάρτητα ή σε συνδυασμό, εναλλακτικές προσεγγίσεις σε τυπικές ή μη τυπικές πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας με βάση την τάξη.
- να προσφέρουν τυχαίες (με την έννοια του μη στοχευμένου διδακτικού προγραμματισμού) ευκαιρίες για τη χρήση της γλώσσας και της άτυπης / μη τυπικής μάθησης γλωσσών.

3.1.1 Moodle

Η αυξανόμενη δημοτικότητα του Διαδικτύου τα τελευταία χρόνια έχει δημιουργήσει την ανάγκη για νέες μεθόδους μάθησης σε συνδυασμό με τις νέες τεχνολογίες. Το βασικό πλεονέκτημα της ηλεκτρονικής μάθησης είναι ότι δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επικοινωνούν άμεσα μεταξύ τους και με τους δασκάλους τους σε φόρουμ, πίνακες συζητήσεων, με e-mail και chat-rooms (Al-Ajlan & Zedan, 2008). Η ανάγκη για εξεύρεση νέων και σύγχρονων τρόπων μάθησης έχει σαν αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται σε ολοένα και μεγαλύτερη συχνότητα Διαδικτυακά Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (Learning Management Systems- LMS) σε όλο τον κόσμο (Meurant, 2010), δηλαδή πακέτα λογισμικού για τη διεξαγωγή ηλεκτρονικών μαθημάτων μέσω Διαδικτύου, που προσφέρουν ολοκληρωμένες υπηρεσίες Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης. Υπάρχουν ήδη πάνω από 250 πάροχοι εμπορικών e-learning λογισμικών (Al-Ajlan & Zedan, 2008). Τα Διαδικτυακά Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης χρησιμοποιούνται ευρέως για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά και για την μικτή ή υβριδική εκπαίδευση, όπου προσφέρουν ένα συμπληρωματικό ρόλο στην παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη (Meurant, 2010). Τα Διαδικτυακά Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα πρώτης γλώσσας/μητρικής γλώσσας (L1) μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά τις διαχειριστικές λειτουργίες, την εκπαιδευτική παράδοση, τον έλεγχο και τη βαθμολόγηση (Meurant, ό.π.). Εμπορικά παραδείγματα τέτοιων συστημάτων είναι το Blackboard, το WebCT και το Top-Class, ενώ δωρεάν συστήματα είναι το Moodle, το Ilias, το eduplone, το Sakai, το WebCT, το BSCW και το Claroline. Τα δωρεάν λογισμικά ονομάζονται Λογισμικά Ανοικτού Κώδικα (Open Source Software, OSS). Τα Λογισμικά Ανοικτού Κώδικα έχουν μεγάλες κοινότητες προγραμματιστών, οι οποίοι είναι συχνά και χρήστες, ο καθένας είναι ελεύθερος να πειραματίζεται με το λογισμικό, να κατασκευάζει καινούργιο κώδικα, να εκσυγχρονίζει τον υπάρχοντα κώδικα και να βελτιώνει των κώδικα σε συνεργασία με άλλους προγραμματιστές ή χρήστες μέσω της ανοιχτής συζήτησης (Berry, 2005· Chavan & Pavri, 2004).

Τα συστήματα διαχείρισης περιεχομένου (Content Management Systems- CMS) προσφέρουν μια μεγάλη ποικιλία καναλιών και χώρων εργασίας για την άμεση και σε πραγματικό χρόνο ανταλλαγή πληροφοριών και επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων σε ένα μάθημα. Επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να διανέμουν πληροφορίες στους μαθητές, να παράγουν υλικό, να προετοιμάζουν

εργασίες και δοκιμασίες (τεστ), να παίρνουν μέρος σε συζητήσεις, να διαχειρίζονται μαθήματα εξ αποστάσεως και επιτρέπουν τη συνεργατική μάθηση με φόρουμ, chats, περιοχές αποθήκευσης αρχείων, υπηρεσίες ενημέρωσης κ.λ.π. (Romero, Ventura & García, 2008). Αυτά τα συστήματα αποθηκεύουν πληροφορίες που είναι πολύτιμες για την ανάλυση της συμπεριφοράς των μαθητών από τον καθηγητή (Mostow & Beck, 2006). Ως επί το πλείστον έχουν μια βάση δεδομένων που αποθηκεύει όλες τις πληροφορίες του συστήματος: προσωπικές πληροφορίες για τους χρήστες από τα προφίλ τους, αποτελέσματα και τα δεδομένα αλληλεπίδρασης των χρηστών (Romero κ.ά., ό.π.). Στις μέρες μας, ένα από τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα είναι το Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) (Rice, 2006).

Το Moodle είναι ένα διαδικτυακό Σύστημα Διαχείρισης Εκπαιδευτικού Περιεχομένου (Learning content management system- LCMS), στο οποίο οι καθηγητές έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν και να διαχειρίζονται online κοινότητες μάθησης καθώς και να διεξάγουν ηλεκτρονικά μαθήματα μέσω διαδικτύου. Δημιουργήθηκε το 1999 από τον Αυστραλό Martin Dougiamas και έχει αναπτυχθεί ως ένα έργο λογισμικού ανοικτού κώδικα (Open Source Software- OSS). Καθώς ανήκει στα λογισμικά ανοικτού κώδικα, οι χρήστες είναι ελεύθεροι να το κατεβάσουν, να το χρησιμοποιήσουν, να το τροποποιήσουν ή ακόμη και να το διανείμουν (Dougiamas 2008· Brandl, 2005). Ως εκ τούτου, είναι προσιτό στον οποιονδήποτε σε αντίθεση με τα εμπορικά λογισμικά των οποίων το κόστος είναι εξαιρετικά υψηλό. Ακόμα, είναι σημαντικό να παρατηρηθεί ότι έχει αναπτυχθεί τόσο με βάση την παιδαγωγική επιστήμη όσο και την τεχνολογία. Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα του Moodle σε σχέση με άλλα συστήματα είναι ότι είναι ικανό να στηρίζει τη παιδαγωγική του κοινωνικού κονστрукτιβισμού (Su, 2005) και αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας του Διαδικτύου (Zenha-Rela & Carvalho, 2006). Ο κοινωνικός κονστрукτιβισμός, είναι μια φιλοσοφία προσανατολισμένη στο μαθητή. Σύμφωνα με αυτή οι μαθητές κατασκευάζουν ενεργά νέα γνώση μέσω εξατομικευμένων τροποποιήσεων με την υιοθέτηση υποκειμενικής στάσης στη γνώση που δημιουργείται, και μαθαίνουν ακόμα περισσότερα εξηγώντας τι έχουν μάθει σε άλλους (Al-Ajlan & Zedan, 2008).

Το Moodle είναι κατασκευασμένο σε γλώσσα προγραμματισμού PHP, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ένα μεγάλο πλήθος διακομιστών (severs) με πολύ χαμηλό κόστος (Al-Ajlan & Zedan, ό.π.). Επίσης, είναι χτισμένο με έναν εξαιρετικά αρθρωτό τρόπο και χρησιμοποιεί κοινές τεχνολογίες, όπως διαμοιραζόμενες βιβλιοθήκες, αφαίρεση, και διαδοχικά φύλλα μορφοποίησης (CSS) (Dougiamas & Taylor, 2003). Επιπροσθέτως, έχει ένα πολύ καλό εγχειρίδιο χρήσης, δίνει βάση στην ασφάλεια και τη διαχείριση των πληροφοριών, ενώ εξελίσσεται με βάση τα πρότυπα του Συστήματος Διαχείρισης Πληροφοριών / Κοινόχρηστο Αντικείμενο Περιεχομένου Μοντέλο Αναφοράς (Information Management System/ Shareable Content Object Reference Model- IMS/SCORM) (Berry, 2005; Zenha-

Rela & Carvalho, ό.π.; Brand, ό.π.). Ακόμα, έχει τη δυνατότητα ενσωμάτωσης ενός ευρέος φάσματος πόρων και πολυμέσων, δηλαδή μπορούν να ενσωματωθούν κείμενα ή HTML έγγραφα, πολυμέσα, όπως γραφικά, βίντεο ή ήχος (π.χ., αρχεία MP3), SCORMs (Godwin-Jones, 2004), PowerPoint, ημιδομημένες (half-baked) ασκήσεις, ή flash εφαρμογές (Brandl, ό.π.). Επιπλέον, μέσω του HTML editor που παρέχεται είναι αρκετά εύκολη η δημιουργία αλλά και η ενσωμάτωση περιεχομένου κι έτσι μπορούν να δημιουργηθούν εξελιγμένες παρουσιάσεις όπως κινούμενα σχέδια κ.α (Brandl, ό.π.). Έχει, επίσης, μια ενσωματωμένη άρθρωση γλωσσαρίου. Αυτό επιτρέπει στα κείμενα που ενσωματώνονται μέσα στο Moodle, να μπορούν να προσαρμοστούν σε ένα ιδιαίτερο επίπεδο γλωσσικής ικανότητας και να γίνουν έτσι ευπρόσιτα στους αρχάριους μαθητές (Brandl, ό.π.). Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα, το Moodle να παρέχει ένα φιλικό περιβάλλον προς το χρήστη και να αποτελεί ένα από τα πιο ευέλικτα λογισμικά ανοικτού κώδικα σε παγκόσμιο επίπεδο (Dougiamas, ό.π.· Wharekura-tini & Aotearoa, 2004· Cole & Foster 2007).

Το Moodle διευκολύνει τον εκπαιδευτικό και προσφέρει αρκετά εργαλεία για την εύκολη διαχείριση του μαθήματος. Του επιτρέπει να παρέχει και να διαμοιράζει έγγραφα, βαθμολογημένες εργασίες, κουίζ, εργαστήρια, συνομιλίες (chat) και φόρουμ (Al-Ajlan & Zedan, 2008). Επίσης αποθηκεύει αυτόματες αναφορές καταγραφής της εργασίας του κάθε μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι ο καθηγητής δεν ξέρει μόνο πότε οι μαθητές έχουν ολοκληρώσει ή ανεβάσει μια ανάθεση, αλλά και πόσος χρόνος δαπανάται για μια εργασία ή ένα κουίζ που έχει ανατεθεί (Brandl, 2005). Ο εκπαιδευτικός μπορεί επίσης να ορίσει προθεσμίες ή χρονικά πλαίσια, πότε θα πρέπει να ολοκληρωθούν αναθέσεις, και να περιορίσει την πρόσβαση στις δραστηριότητες μάθησης από τη στιγμή που η προθεσμία υποβολής έχει παρέλθει (Brandl, ό.π.). Επιπλέον είναι πολύ ωφέλιμο για τη γλωσσική διδασκαλία και μάθηση επειδή τα διαδραστικά εργαλεία, όπως το wiki, τα φόρουμ συζητήσεων, και τα κουίζ, μπορούν να χρησιμοποιηθούν επιλεκτικά για να επιτευχθούν οι στόχοι του μαθήματος και ταυτόχρονα να παρακινηθούν οι μαθητές (Al-Ajlan & Zedan, ό.π.). Ένα μεγάλο πρόβλημα σε περιβάλλοντα e-learning είναι η έλλειψη ανατροφοδότησης που είναι διαθέσιμη στη συμβατική τάξη (Brandl, 2004). Στο Moodle το πρόβλημα της ανατροφοδότησης ξεπερνάται διότι όλες σχεδόν οι μονάδες έχουν σχεδιαστεί για να επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς ή τους συμμετέχοντες να παρέχουν ανατροφοδότηση σε ποιοτική ή ποσοτική μορφή (Brandl, ό.π.).

Η αξιοπιστία του Moodle είναι πολύ υψηλή, για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται σε όλο τον κόσμο από ανεξάρτητους καθηγητές, τα σχολεία, τα πανεπιστήμια και τις επιχειρήσεις, ενώ υπάρχουν 3324 ιστοσελίδες από 175 χώρες που έχουν εγγραφεί σε αυτό, και χρησιμοποιείται 75 γλώσσες (Dougiamas, 2008· Berry, 2005· Chavan & Pavri, 2004). Διάφορες μελέτες έχουν γίνει, στις όποιες συγκρίνουν διάφορα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης (Virtual Learning Environment- VLE) σε σχέση με

συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Μία μελέτη συνέκρινε το Moodle σε σχέση με εννέα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης με βάση τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητές τους. Αυτή η μελέτη απέδειξε ότι οι καλύτερες πλατφόρμες είναι το Moodle και Sakai, οι οποίες δεν καλύπτουν μόνο δυο από τα σαράντα χαρακτηριστικά στα οποία συγκρίθηκαν (Al-Ajlan & Zedan, ό.π.). Μία άλλη μελέτη συνέκρινε το Moodle με τέσσερις άλλες πλατφόρμες με βάση τις τεχνικές πτυχές (Sclater, 2006). Το Moodle πήρε σχεδόν την μέγιστη βαθμολογία γιατί έχει πολλά από τα χαρακτηριστικά που αναμένονται από μια πλατφόρμα e-learning, συμπεριλαμβανομένων των φόρουμ, των πόρων, των κουίζ με διαφορετικά είδη ερωτήσεων, και έναν αριθμό μονάδων δραστηριότητας. Μία τρίτη μελέτη κατατάσσει το Moodle ως το καλύτερο σύστημα όσον αφορά θέματα προσαρμογής (Graf & List, 2005).

3.1.2 Εργαλεία συμμετοχικού ιστού (Web 2.0)

Ο Tim O'Reilly επινόησε τον όρο Web 2.0 το 2005 (O'Reilly, 2007). Από τότε τα Web 2.0 έχουν εξαπλωθεί πολύ καταλαμβάνοντας σήμερα ένα μεγάλο μέρος του διαδικτύου. Ορισμένοι μάλιστα προβλέπουν ότι η περίοδος Web 2.0 έχει κορυφωθεί, για να ακολουθηθεί από τα Web 3.0, ή τα Web 3d (Alexander, 2008).

Παλιότερα η χρήση του Διαδικτύου περιοριζόταν στην παρουσίαση και την προβολή των πληροφοριών, ενώ το Web 2.0 δίνει τη δυνατότητα στον κοινό χρήστη να δημιουργήσει και να μοιραστεί περιεχόμενο στο διαδίκτυο. Πριν από το Web 2.0, το Διαδίκτυο θεωρήθηκε δίκτυο ανάγνωσης (read web), ενώ τώρα θεωρείται δίκτυο ανάγνωσης-γραφής (Read- Write Web) (Rosen & Nelson, 2008). Ο όρος περιγράφει συχνά ένα μίγμα των σχετικά οικείων τεχνολογιών και παλιών πρακτικών. Το μείγμα υποδεικνύει ότι το χάσμα μεταξύ των Web 1.0 και 2.0 δεν είναι αβυσσαλέο. Το ψηφιακό περιεχόμενο μπορεί να αντιγραφεί, να μετακινηθεί, να τροποποιηθεί, σε αναμειχθεί, να συνδεθεί, με βάση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των χρηστών. Τα Web 2.0 έχουν ολοένα και μεγαλύτερη χρησιμοποιούμενη μνήμη και αυξανόμενο αρχειακό ένστικτο του Web (Alexander, ό.π.). Σημαντικό χαρακτηριστικό των τεχνολογιών Web 2.0 είναι ότι δεν απαιτούν εξειδικευμένο υλικό ή λογισμικό, δεδομένου ότι είναι διαδικτυακά εργαλεία που δουλεύουν σε οποιαδήποτε πλατφόρμα (Olson, 2011).

Ο Alexander (ό.π.) υποστηρίζει ότι οι πρακτικές που αναφέρονται ως Web 2.0, πρέπει να έχουν ως επίκεντρο το μικροπεριεχομένο και τις κοινωνικές συνδέσεις μεταξύ των ανθρώπων.

- Η γενιά των τεχνολογιών του Διαδικτύου είναι συχνά βαθύτατα κοινωνική, συνδέοντας τους ανθρώπους σε όλο τον κόσμο μέσω διάφορων εργαλείων και υπηρεσιών (e-mail, πίνακες

ανακοινώσεων, λογισμικό συζήτησης, εικονικές κοινότητες, blogs, wikis, το podcasting, videoblogs, Friendster, MySpace, FaceBook, Flickr κλπ).

- Μικροπεριεχομένο είναι το περιεχόμενο που είναι μικρό όσον αφορά το μέγεθος και την προσπάθεια που απαιτείται για τη συμβολή. Το Web 2.0 μικροπεριεχόμενο εμφανίζεται συνήθως στο ανοικτό Web, αφού οι περισσότεροι δημοσιεύουν περιεχόμενο για να το δει ο κόσμος και να το χρησιμοποιήσει. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο που δημοσιεύεται με τον τρόπο αυτό είναι ανοικτό, συμβάλλει στο δημόσιο τομέα της γνώσης. Αυτό το περιεχόμενο μπορεί να είναι οδηγοί εκμάθησης, περιοδικά της εκπαίδευσης, και γνώμες σχετικά με την παιδαγωγική. Η ανοιχτότητα οδηγεί επίσης στην ανάπτυξη της συνεργασίας (cross-linked microcontent projects).

Αυτό το μίγμα ανοιχτότητας και μικροπεριεχομένου, κοινωνικής δικτύωσης και φιλτράρισματος, δεν είναι νέο στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν γοητευτεί από τις παιδαγωγικές δυνατότητες του υπερκειμένου από το 1980. Τα Web 1.0 επέτρεπαν στους μαθητές να διαβάζουν και να δημιουργούν στατικά έγγραφα υπερκειμένου. Η ανοικτή φύση των Web 2.0, που συνδέονται με υπερσύνδεση, επιτρέπει στους μαθητές να κάνουν συνδέσεις σε πολλαπλές γραμμές της σκέψης. Τα πολλαπλά προγράμματα περιήγησης ή οι καρτέλες μέσα σε ένα πρόγραμμα περιήγησης επιτρέπουν στους μαθητές να πραγματοποιούν πολλαπλές έρευνες με ταχεία και σχεδόν διαδοχική σειρά (Alexander, 2008).

Κατά καιρούς έχει τεθεί το επιχείρημα ότι η τεχνολογία είναι απομονωτική. Η νέα γενιά όμως είναι πολύ κοινωνική. Αυτή η γενιά εκπαιδευομένων είναι άνετη και ενθουσιώδης σχετικά με τη χρήση συνεργατικών τεχνολογιών. Η νέα γενιά έλκεται από τα Web 2.0, καθώς μέσω αυτών δημιουργούν και χειρίζονται περιεχόμενο του διαδικτύου και δεν καλούνται απλώς να το καταναλώσουν (Rosen & Nelson, 2008). Η εμπειρία της μάθησης είναι πλέον διαδραστική. Αρέσκονται στη χρήση τους γιατί μέσω αυτών νιώθουν ότι βάζουν τη σφραγίδα τους στα πράγματα, οι δημιουργίες τους είναι προσβάσιμες στον κόσμο αλλά και γιατί μοιράζονται τις απόψεις τους με μια ποικιλία τρόπων (Olson, 2011). Οι μαθητές σήμερα παράγουν ψηφιακό περιεχόμενο, και συμμετέχουν στα διαδικτυακά κοινωνικά δίκτυα με αποτέλεσμα τις αλλαγές στην εμπειρία τους σε σχέση με τις εικόνες, το κοινό,

τα πνευματικά δικαιώματα, την ιδιοκτησία της μάθησης και την τεχνολογία (Alexander, 2008). Συμμετέχοντας, λοιπόν, σε τέτοια εργαλεία βρίσκονται πέρα από τα φυσικά όρια της σχολικής τάξης. Γράφοντας για ένα παγκόσμιο κοινό προβληματίζονται για την προσωπική τους ταυτότητα, την εκπροσώπηση του εαυτού τους μέσα από το γράψιμο και την κατανόηση ενός ακροατηρίου (Alexander, 2008). Συνθέτουν λέξεις και εικόνες και δημιουργούν αρχεία ήχου σε αρχεία καταγραφής ιστού (blogs), σε επεξεργαστές κειμένου, με συντάκτες βίντεο και συντάκτες Web και σε e-mail και σε

λογισμικό παρουσίασης και με ανταλλαγή άμεσων μηνυμάτων και σε πίνακες ανακοινώσεων (Yancey, 2004).

Καθώς οι μαθητές ζουν στην εποχή των Web 2.0 ένας αυξανόμενος αριθμός εκπαιδευτικών αρχίζουν να εξερευνούν και να αναπτύσσουν νέους τρόπους διδασκαλίας με αυτές τις τεχνολογίες και πρακτικές. Οι κατηγορίες των Web 2.0 εργαλείων είναι πάρα πολλές και περιλαμβάνουν εφαρμογές για: φωτογραφίες, μουσική, βίντεο, e-learning, παιχνίδια, συνεργασία, σχεδιασμό, blogging, ταξίδια, επιχειρήσεις, χρήματα, αποθήκευση, διαχείριση και επικοινωνία (Yakuel & Shahar, 2011 όπ. αναφ στο Olson, 2011). Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι είναι δύσκολο για τον καθηγητή που έχει ήδη περιορισμένο χρόνο το να αποφασίσει για το πώς θα χρησιμοποιήσει τα εργαλεία Web 2.0. Υπάρχουν, ωστόσο, μια σειρά από εργαλεία που σχετίζονται περισσότερο με τη διδασκαλία.

Ο καλύτερος τρόπος για να προσεγγίσουμε τη χρήση Web 2.0 εργαλείων είναι να σχεδιάσουμε μαθήματα στην τάξη που θα ενισχύονταν εάν γίνονταν απλώς με συνεργατικό χαρακτήρα. Ο στόχος πρέπει να είναι να αξιοποιήσουμε τις δεξιότητες σκέψης ανώτερου επιπέδου που τα εργαλεία αυτά επιτρέπουν. Στο πλαίσιο των μαθημάτων τους, οι εκπαιδευτικοί θα ήταν ιδανικό να χρησιμοποιούν τα εργαλεία Web 2.0 που ενθαρρύνουν την εφαρμογή, την ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση (Olson, ό.π.). Η παιδαγωγική που ταιριάζει στη λογική των Web 2.0 δεν είναι άλλη από τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, στον οποίο η κοινωνική αλληλεπίδραση χρησιμοποιείται για την κατασκευή της γνώσης (Rosen & Nelson, 2008).

Στις μέρες μας οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να κάνουν τους μαθητές να ενδιαφερθούν για την ανάγνωση, καθώς η πρόοδος της τεχνολογίας τους παρέχει πηγές ψυχαγωγίας πιο άμεσες και με γρήγορο ρυθμό (Carter, Ballard, & Vallee, 2009 όπ. αναφ. στο Olson, ό.π.). Τώρα πια η ανάγνωση και η αναδιατύπωση των πληροφοριών ενός βιβλίου με τη μορφή εξέτασης ή έκθεσης με μόνο αποδέκτη το δάσκαλο, δεν τους ελκύει. Βέβαια, οι μαθητές σήμερα μπορεί να είναι πολύ ικανοί με την τεχνολογία, αλλά υστερούν στις δεξιότητες κριτικού τεχνολογικού γραμματισμού (Vie, 2008). Ένας τρόπος λοιπόν για να ελκύσουν τον ενδιαφέρον των μαθητών είναι η χρήση καινοτόμων μεθόδων για τη διδασκαλία πανάρχαιων δεξιοτήτων. Μια περίπτωση καινοτομίας είναι τα Web 2.0 εργαλεία. Η τεχνολογία δεν είναι κάτι που οι μαθητές απλά χρησιμοποιούν σε πολλές πτυχές της καθημερινότητάς τους, αλλά είναι μέρος του ποιοι είναι. Αντί να περιορίζουμε την πρόσβαση στην τεχνολογία, μπορούμε να την αξιοποιήσουμε στην διδασκαλία, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι η χρήση της θα είναι πάντα καλή. Η τεχνολογία βέβαια δεν θα πρέπει να θεωρείται πρόγραμμα σπουδών, αλλά ένα εργαλείο στη διάθεση του δασκάλου (Olson, 2011).

Μια ικανότητα απαραίτητη σε όλους τους τομείς της ζωής είναι η κριτική ανάλυση της ανάγνωσης. Το

να είναι σε θέση να διαβάζουν κριτικά λογοτεχνία, χρησιμεύει επιπλέον και στη διαδικτυακή ανάγνωση. Τα διαδικτυακά κείμενα συνήθως έχουν επεξεργαστεί μόνο από τον συγγραφέα κι έτσι οι αναγνώστες πρέπει να κρίνουν την αντικειμενικότητα και την αυθεντικότητά τους (Richardson & Mancabelli, 2007, όπ. αναφ. στο Olson, ό.π.).

Με τη χρήση της τεχνολογίας να αυξάνεται και το ποσοστό της ανάγνωσης να πέφτει, οι καθηγητές της λογοτεχνίας πρέπει να γεφυρώσουν το χάσμα. Οι Handsfield, Dean, και Cielocha (2009, όπ. αναφ. στο Olson, ό.π.) τόνισαν ότι η χρήση των διαδικτυακών εργαλείων για τη χρήση και την παραγωγή κειμένων είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη ενός κριτικά εγγράμματος ατόμου. Για παράδειγμα ένα τέτοιο εργαλείο είναι ένα λογισμικό δημιουργίας κόμικ, όπου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν από διάφορα γραφικά που τους παρουσιάζονται, να σχεδιάσουν τις δικές τους εικόνες, να γράψουν λεζάντες, και στη συνέχεια να πουν μια ιστορία με κωμικό τρόπο. Ένα άλλο παράδειγμα είναι η χρήση ενός blog, όπου οι μαθητές μπορούν να κάνουν τα γραπτά τους διαδικτυακά και να πάρουν ανατροφοδότηση από τον δάσκαλο, καθώς και από τους άλλους μαθητές, εφόσον το επιλέξουν (Olson, ό.π.). Ένα τρίτο εργαλείο, η ψηφιακή αφήγηση η οποία "μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση των μαθητών και υψηλότερες δεξιότητες σκέψης» (Nelson, Christopher, & Mims, 2009). Τα παραπάνω είναι μόνο κάποιες πιθανές μέθοδοι για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς με τα εργαλεία Web 2.0 που είναι διαθέσιμα, οι δυνατότητες είναι ατελείωτες. Τα Web 2.0 έχουν πολλές εφαρμογές σε μια τάξη λογοτεχνίας, όπως η κριτική παραγωγή, η προσαρμογή ή η συζήτηση υλικού που διάβασαν οι μαθητές (Olson, ό.π.).

Ο Olson (ό.π.) υποστηρίζει επίσης ότι με τη χρήση των Web 2.0 τα μαθήματα μπορεί να γίνουν διαθεματικά, καθώς η πρόσβαση στην τεχνολογία θα επιτρέψει στην ιστορία, τις δεξιότητες ηλεκτρονικών υπολογιστών, και ίσως ακόμη και στα μαθηματικά και την επιστήμη να έρθουν στα μαθήματα λογοτεχνίας.

Αξιοσημείωτο είναι ότι η εμφάνιση των Web 2.0 συνέπεσε με τη δημιουργία και την εκπαιδευτική υιοθέτηση των διαδικτυακών συστημάτων διαχείρισης μαθημάτων. Τα τελευταία άντλησαν στοιχεία από Web 2.0, όπως οι πίνακες συζητήσεων και ο διαμοιρασμός εγγράφων ασύγχρονα. Οι μαθητές ζουν όλο και περισσότερο, και τους δύο αυτούς κόσμους και συνεπώς αν εργάζονται και στους δύο αυτούς κόσμους θα είναι ψηφιακά ευέλικτοι. Η διαφορά είναι ότι τα Web 2.0 είναι ανοιχτά, μπορεί να τα τροποποιήσει ο μαθητής, ενώ τα CMS ελέγχονται από τον καθηγητή. Και στις δύο περιπτώσεις, οι μαθητές μπορούν να διεξάγουν έρευνα σε κάποια μηχανή αναζήτησης για συνδέσμους και πηγές. Στην περίπτωση του Web η έρευνα απαιτεί δεξιότητες κριτικής σκέψης αφού ο μαθητής καλείται να αξιολογήσει την ποιότητα και την αξιοπιστία των πληροφοριών. Επιπλέον, το ανοικτό Web παρέχει πολύ περισσότερες ευκαιρίες για το μαθητή να γράψει. Σε ένα CMS, ένας μαθητής θα μπορούσε μόνο

να δημοσιεύσει μια ερώτηση στον πίνακα συζητήσεων, ενώ στα Web 2.0 υπάρχει η δυνατότητα του blogging, του σχολιασμού της δημοσίευσης κάποιου άλλου, η συνεισφορά και / ή η επεξεργασία μιας δημοσίευσης στο wiki, η επισήμανση και επισημείωση για να μοιραστούν με άλλους (Alexander, 2008).

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναδιοργανώσουν και να επεκτείνουν τις πρότερες τεχνολογικές τους δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν τις νέες μορφές γραμματισμού που είναι απαιτούμενες από τον Web 2.0 κόσμο. Ταυτόχρονα, οι μαθητές πρέπει να μεγιστοποιήσουν την εμπειρία τους βγαίνοντας εκτός του πλαισίου του περιορισμένου περιβάλλοντος της τάξης, μέσω των CMS και των Web 2.0 για να αναπτύξουν έναν πολυεπίπεδο γραμματισμό.

3.2 Διδακτική της Λογοτεχνίας, νέοι γραμματισμοί και ψηφιακά μέσα

Τα τελευταία χρόνια φαίνεται να επικρατεί στη διδακτική του μαθήματος της Λογοτεχνίας μία από τις βασικές αλλαγές παραδείγματος: η άνοδος του αναγνώστη. Η επικοινωνιακή αντίληψη είναι εμφανής. Η έμφαση μετατοπίζεται από τον συγγραφέα στον μαθητή ως αναγνώστη και στην ανάγνωση ως μια δυναμική διαδικασία, αλλά και στον μαθητή ως συγγραφέα (Νικολαΐδου 2014).

Στη σύγχρονη διδακτική δύο άξονες μπορούμε να διακρίνουμε, ως προς τις δραστηριότητες που προβλέπονται για τους μαθητές:

- η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας και της δημιουργικότητας, μέσω της δημιουργίας αναγνωστικών κοινοτήτων και την παραγωγή προσωπικού λόγου (μονοτροπικού ή πολυτροπικού)
- η κατανόηση, ανάλυση, ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων (συμπεριλαμβανομένου και του ιστορικού, κοινωνικού περικειμένου κτλ.).

Στην πράξη αυτές Οι προσεγγίσεις δεν υπάρχουν ανεξάρτητα. Βέβαια, καλό είναι να συνδυάζονται στοιχεία τόσο της κειμενοκεντρικής (διδασκαλία της ποιητικής του λογοτεχνικού κειμενικού είδους) και επικοινωνιακής αντίληψης (έμφαση στον μαθητή ως αναγνώστη και συγγραφέα), όσο και της νέας ιστορικής προσέγγισης, (π.χ. πρόταση για εισαγωγή του μαθητή στη φιλολογική έρευνα των πηγών μέσω της αξιοποίησης του διαδικτύου) (Ακριτίδου, 2014).

Βασικός, επίσης, στόχος είναι να κατακτήσουν τα παιδιά τους γραμματισμούς, επομένως και τις δεξιότητες που σχετίζονται με τους γραμματισμούς αυτούς, που εξασφαλίζουν την πλήρη και κριτική συμμετοχή των μελλοντικών πολιτών σε όλα τα επίπεδα του κοινωνικού και πολιτισμικού γίγνεσθαι.

Δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια μιας κριτικής εγγράμματης πολιτειότητας (citizenship). Οι ψηφιακές τεχνολογίες χρησιμοποιούνται ως μέσα πρακτικής γραμματισμού (μέσα για διάβασμα, γράψιμο και επικοινωνία) και δίνεται έμφαση στην ανάδειξη της κειμενικής πολυτροπικότητας. Η εκπαιδευτική πρόταση του κριτικού νέου γραμματισμού δεν αφορά μόνο την απλή καλλιέργεια του λειτουργικού ψηφιακού γραμματισμού, αλλά επιχειρεί να προσθέσει την κριτική διάσταση (Κουτσογιάννης & Αλεξίου, 2012). Η λογοτεχνία συνδέεται με τους πολυγραμματισμούς και τις πολιτισμικές σπουδές (Βασιλομανωλάκης & Σπανός, 2014). Στόχοι του πολιτισμικού γραμματισμού είναι, ανάμεσα σε άλλους, οι εξής (Αποστολίδου, Πασχαλίδης & Χοντολίδου, 2003):

- Η καλλιέργεια σύνθετων (πολυτροπικών) γραμματισμών και η απομάκρυνση από την αποκλειστική διδασκαλία του λογοτεχνικού κανόνα, με άνοιγμα σε άλλα είδη κειμένων, όπως τα κόμικς, το θέατρο, ο κινηματογράφος κτλ.
- Η αξιοποίηση της ποικιλίας κειμένων, για τη διεύρυνση των γνωστικών και πολιτισμικών οριζόντων, αλλά και για να αναπτυχθεί η κριτική και δημιουργική σχέση των εκπαιδευομένων με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, που θα επιτρέπει τον αναστοχασμό πάνω στις κοινωνικές αξίες, τους θεσμούς.
- Η ενδυνάμωση και η ανάπτυξη της υποκειμενικότητας των μαθητών.

Στη διδακτική της Λογοτεχνίας η χρήση και αξιοποίηση του Διαδικτύου προσφέρει ευρεία παιδαγωγική δυναμική. Οι μαθητές ανακαλύπτουν μόνοι τους τα χαρακτηριστικά που οικοδομούν μια λογοτεχνική δημιουργία (εργογραφία, ιστορικό και κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο ενός έργου και του δημιουργού του). Παράλληλα, μέσα από περιβάλλοντα που επιτρέπουν τον πειραματισμό, τη δοκιμή, τον έλεγχο, μεταγράφουν, αναδιατυπώνουν, παρεμβάλλουν αναδημιουργούν, παίζουν με λέξεις και χρώματα, ζωντανεύουν το έργο μέσα από τη δική τους ανάγνωση και δημιουργούν κάτι δικό τους.

Η Αξιοποίηση των εργαλείων που προσφέρουν τα ψηφιακά μέσα συμβάλλουν στην αυτενέργεια, την απόκτηση δεξιοτήτων, τη διευκόλυνση της έρευνας, την παροχή δυνατότητας άμεσης και εύκολης πρόσβασης στην πληροφορία και τη γνώση μέσω των ψηφιακών Βιβλιοθηκών, της ιστοσελίδας της Πύλης για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, που παρέχει εργαλεία και σημαντικό υποστηρικτικό υλικό στο διαδίκτυο, χρήσιμο για τη μελέτη και την έρευνα ζητημάτων και θεμάτων της νεοελληνικής λογοτεχνίας: λεξικά, καταλόγους βιβλιοθηκών, ηλεκτρονικές ανθολογίες, ψηφιοποιημένα λογοτεχνικά βιβλία και μελέτες, ψηφιοποιημένα λογοτεχνικά περιοδικά του 19ου και του 20ού αιώνα, κριτικές μελέτες για συγγραφείς και ρεύματα, σώματα λογοτεχνικών κειμένων που μπορούν να αξιοποιηθούν ως ψηφιακοί μαθησιακοί πόροι, χρήσιμες συνδέσεις, μέσω επίσης της ιστοσελίδας του Σπουδαστηρίου Νέου Ελληνισμού κ.ά.

Με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, μπορούμε να έχουμε άμεση πρόσβαση σε ψηφιακές βιβλιοθήκες, λογοτεχνικά αρχεία, σώματα κειμένων και ηλεκτρονικές πηγές, συμφραστικούς πίνακες λέξεων, αλλά και στις ιστοσελίδες των ίδιων των συγγραφέων. Αφίσες, φωτογραφίες, σχέδια, πίνακες ζωγραφικής, βίντεο, αναγνώσεις ή μελοποιήσεις κειμένων, μπορούν να αναζητηθούν και να αλιευθούν με ευκολία, να ψηφιοποιηθούν και να ενταχθούν με παιγνιώδη και ευφάνταστο τρόπο στο μάθημα. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής ασκείται στην επιλογή, τον έλεγχο και τη διακρίβωση της διαδικτυακής πληροφορίας. Συμμετέχει ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, παράγει προσχεδιασμένο προφορικό λόγο, σημειώσεις και συνεχή γραπτό λόγο σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας. Η μάθηση γίνεται βιωματική, πράγμα που αποτελεί ζητούμενο για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου (Νικολαΐδου, 2014).

Η λογοτεχνία θεωρείται συχνά από τους μαθητές ξεπερασμένη. Συνδέοντας τη με τις ψηφιακές τεχνολογίες, ανοίγονται νέες προοπτικές πρόσληψης των λογοτεχνικών κειμένων. Η σύνδεση της λογοτεχνίας με αυτές δεν έχει στόχο μόνο την αύξηση της ελκυστικότητας του γνωστικού αντικειμένου, αλλά και τη δημιουργία νέων συνθηκών μάθησης σε ένα αντικείμενο που είναι ανοιχτό σε ερμηνεία, ανάλυση, βιωματική προσέγγιση και πρόσφορο για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών δεν είναι εξοικειωμένο με νέες διδακτικές προσεγγίσεις, είτε λόγω προκαταλήψεων, είτε λόγω απροθυμίας κάποιων εκπαιδευτικών να δώσουν νέες διαστάσεις στο μάθημα τους (Βασιλομανωλάκης & Σπανός, 2014).

Συχνά, το γεγονός ότι οι μαθητές είναι συνήθως περισσότερο τεχνολογικώς γραμματισμένοι, σε σύγκριση με τους φιλόλογους, ενισχύει την τεχνοφοβία των δεύτερων και τους αποτρέπει από τη χρήση ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία. Όμως η εξοικείωση των μαθητών με την τεχνολογία μπορεί να αξιοποιηθεί στο μάθημα. Ο φιλόλογος δεν είναι απαραίτητο να έχει γνώσεις τεχνικού. Μπορεί να συνεργαστεί με το διδάσκοντα της πληροφορικής ή να παραπέμψει σε αυτόν τους μαθητές του για τεχνική υποστήριξη (Νικολαΐδου, 2014).

Η χρήση καινοτόμων εργαλείων δε συνεπάγεται αντίστοιχη καινοτόμο προσέγγιση της διδασκαλίας. Αντιθέτως, εντοπίζονται αρκετές περιπτώσεις εκπαιδευτικών κόμβων και σεναρίων, στα οποία η χρήση της τεχνολογίας λειτουργεί συντηρητικά. Παρά το γεγονός ότι η χρήση της συνδέεται με το μαθητοκεντρικό μοντέλο και την εποικοδομητική μάθηση, σε αρκετές περιπτώσεις γίνεται φανερό η τάση των εκπαιδευτικών να την προσαρμόζουν στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Αυτό αποδεικνύει: α) ότι το συγκεκριμένο μοντέλο είναι ακόμα ισχυρό β) ότι η τεχνολογία είναι ουδέτερη όσον αφορά την εκπαιδευτική ιδεολογία και την παιδαγωγική πράξη (Νικολαΐδου, 2014).

Βασική παράμετρος της προσέγγισης του κειμένου είναι η πολυτροπικότητα σύμφωνα με την οποία

το κείμενο σημασιοδοτείται τόσο από τη γλώσσα όσο και από την έκφραση του προσώπου, τη στάση του σώματος, τον επιτονισμό του ομιλητή-πομπού, την εικόνα ή τον ήχο που το συνοδεύει, ένα πλήθος εξωγλωσσικών σημειωτικών συστημάτων. Το κείμενο λοιπόν διευρύνεται με τη χρήση της έννοιας της πολυτροπικότητας και αναδεικνύεται σε μια σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων: γραπτά κείμενα, βιντεοκλίπ, ζωγραφικούς πίνακες, θεατρικές παραστάσεις, δρώμενα κ.ά. (Χοντολίδου, 1999 όπ.αναφ. στο Νέζη & Σεφερλή, 2005). Η μεταγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου με τη βοήθεια των πολυμέσων αναδεικνύει τη συνομιλία τεχνών στο εσωτερικό του και τη συνεργασία των αισθήσεων για την πρόσληψή του. Η γλώσσα της λογοτεχνίας περιέχει όλους τους άλλους σημειωτικούς τρόπους (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό κ.τ.λ.). Η χρήση των πολυμέσων βοηθά στη μεταφορά των γλωσσικών τρόπων του κειμένου σε άλλους σημειωτικούς τρόπους, αναδεικνύει το ολιστικό μοντέλο πρόσληψης και παράστασης του κόσμου, το οποίο κατασκευάζει η λογοτεχνία. Ακόμη, λειτουργεί παιγνιωδώς αλλά και διδακτικά, καθώς ξεβιδώνει τη λογοτεχνική μηχανή και μεταφέρει τις τεχνικές και τα γλωσσικά τεχνάσματά της στις τεχνικές και τα τεχνάσματα άλλων μέσων (Νικολαΐδου, ό.π.).

Τα υπερκείμενα και τα πολυτροπικά κείμενα προτείνουν ένα διαφορετικό, διαδραστικό και δυναμικό, επικοινωνιακό μοντέλο συγγραφής και πρόσληψης της λογοτεχνίας. Παράλληλα, προτείνουν ένα διαφορετικό είδος αναγνωστικής προσέγγισης. Το λογοτεχνικό υπερκείμενο είναι έντονα διαδραστικό. Προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή του αναγνώστη, για να διαβαστεί (Νικολαΐδου & Γιακουμάτου, 2001). Η υπερκειμενική δομή ευνοεί τη διακλαδωτή αφήγηση και την πολυεπίπεδη ανάπτυξη της εξιστόρησης. Το λογοτεχνικό υπερκείμενο καταργεί το βασικό χαρακτηριστικό της έντυπης λογοτεχνίας, τη μονοκρατορία του λόγου. Ενσωματώνει εικόνες, γραφικά, ήχο, κίνηση, βίντεο. Στη διαδικτυακή εκδοχή του ο λογοκεντρικός χαρακτήρας της λογοτεχνίας υποχωρεί και δίνει τη θέση του στη συνομιλία των τεχνών. Τα λογοτεχνικά υπερκείμενα σπανίως έχουν γραμμική μορφή και σπανίως ακολουθούν γραμμική αφήγηση. Συχνά αποτελούν προϊόντα συνεργασίας: δημιουργούνται από περισσότερους από έναν συγγραφείς. Η αξιοποίηση του υπερκειμένου συνδυάζει παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας με νέους που ενσωματώνουν την τεχνολογία, απαιτούν πολυεπίπεδη οργάνωση και οδηγούν σ' ένα «διαφορετικό» τρόπο ανάγνωσης του κειμένου (Κουτσογιάννης, 2002). Ο αναγνώστης, πατώντας κουμπιά και απαντώντας σε ερωτήματα, ακολουθεί την προσωπική του αναγνωστική διαδρομή (Νικολαΐδου, 2014).

Στην περίπτωση της αξιοποίησης των πολυμέσων υπάρχει ο κίνδυνος της εικονογράφησης του κειμένου και της σμίκρυνσης του πολύσημου λογοτεχνικού νοήματος. Παρά ταύτα, η πολυμεσική παρουσίαση του λογοτεχνικού έργου από τους μαθητές-ή από ειδήμονες με στόχο τη σχολική ανάγνωση- αναδεικνύει πτυχές της εικονοποιίας, της μουσικότητας, της φωνητικής απόδοσης του

λογοτεχνικού κειμένου, αλλά και τον εσωτερικό του ρυθμό. Σε κάποιες περιπτώσεις η εξέταση των σεναρίων διδασκαλίας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα εκπαιδευτικά σενάρια παραμένουν μονοτροπικά ως προς την εστίαση της ανάγνωσης. Η λογοτεχνία αποτελεί μάθημα λογοκεντρικό, με αποτέλεσμα η έμφαση να δίνεται στη γλώσσα. Σε αρκετά σενάρια, η λογοκεντρική διδασκαλία ολοκληρώνεται στη σχολική τάξη και στη συνέχεια αρτύνεται με τις ψηφιακές τεχνολογίες στο εργαστήριο υπολογιστών. Έτσι, δεν συνεισφέρουν σε ένα νέο τρόπο πρόσληψης και ανάγνωσης της λογοτεχνίας, αλλά χρησιμοποιούνται κυρίως ως πηγή άντλησης πληροφοριών και ως εποπτικό υλικό. Σε άλλες περιπτώσεις η χρήση τους γίνεται ευκαιριακά και με τον τρόπο αυτό μένει μετέωρη και χωρίς παιδαγωγικό στόχο (Νικολαΐδου, ό.π.).

Συνήθης είναι και η σοβαροφανής προσέγγιση της λογοτεχνίας που στερεί από το αντικείμενο ένα βασικό χαρακτηριστικό της φόρμας του αλλά και της πρόσληψής του, το χαρακτηριστικό του παιγνίου. Ο επεξεργαστής προσφέρεται για την ανάδειξη του παιγνιώδους χαρακτήρα της λογοτεχνίας. Αξιοποιείται για τη δημιουργική γραφή, δηλαδή την ερασιτεχνική ανάπτυξη του λογοτεχνικού κειμένου. Ευνοεί τον πειραματισμό με τις λέξεις και τη δομή των κειμένων, τις διορθώσεις και τις επάλληλες γραφές. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής κατανοεί τα τεχνάσματα του συγγραφέα. Οι αντικαταστάσεις λέξεων στο συνταγματικό ή τον παραδειγματικό άξονα, η καταστροφή και η επανασυναρμολόγηση της δομής του κειμένου, ο χρωματισμός λέξεων κάνουν τη λογοτεχνία να μοιάζει με ένα lego που κατασκευάζεται από οικεία υλικά (Νικολαΐδου, 2014).

Ακόμη, σχεδόν όλα τα σενάρια διδασκαλίας του μαθήματος παραγνωρίζουν την επικοινωνιακή δυνατότητα, την οποία προσφέρει η χρήση της τεχνολογίας: την ενίσχυση της επικοινωνίας σε σχολικό, διασχολικό και εξωσχολικό επίπεδο. Η δυνατότητα δημοσίευσης των συγγραφικών πονημάτων των μαθητών, χαρίζουν στα μαθητικά κείμενα επικοινωνιακό στόχο. Εκπαιδεύουν τους μαθητές και στους ρόλους του συγγραφέα και του αναγνώστη. Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, η δυνατότητα συγχρονικής επικοινωνίας αλλά και η δυνατότητα δημιουργίας από τους μαθητές ιστολογίου ανάγνωσης (blog) μπορούν, με την κατάλληλη καθοδήγηση από τον διδάσκοντα, να οδηγήσουν στην ανάπτυξη εικονικών αναγνωστικών κοινοτήτων. Με τον τρόπο αυτό, η συζήτηση των μαθητών για τη λογοτεχνία, δε γίνεται μόνο στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος, αλλά απλώνεται στο χώρο και στο χρόνο (Νικολαΐδου, ό.π.). Βασικός στόχος του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι η παραγωγή προσωπικού λόγου (Χοντολίδου, 1999), η οποία μπορεί να συνδυαστεί με τη συγκρότηση νέων αναγνωστικών κοινοτήτων. Για το σκοπό αυτό οι μαθητές κατασκευάζουν προσωπικά κείμενα σε συνεργατική μορφή ή σε λογισμικό παρουσίασης. Και στις δυο περιπτώσεις οι μαθητές εργάζονται ομαδικά στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας προκειμένου να πετύχουν το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Η συνανάγνωση και η συνεργατική γραφή ανταποκρίνονται πλήρως στη θεωρία του κοινωνικού

εποικοδομισμού (Vygotsky, 1978). Άρα οι παραπάνω δραστηριότητες βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν κοινωνικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (Βασιλομανωλάκης & Σπανός, 2014)

Ένα από τα ζητήματα που έχει αναδειχθεί για τη διδακτική του μαθήματος της γλώσσας τα τελευταία χρόνια είναι ότι το κείμενο δε νοείται χωρίς το περιεχόμενό του (το δημιουργό, το δέκτη, τον τόπο και το χρόνο παραγωγής και πρόσληψής του, τις γλωσσικές συμβάσεις στις οποίες βασίστηκε η δημιουργία και η πρόσληψή του) (Γεωργακόπουλου & Γούτσος, 1999 όπ.αναφ. στο Νέζη & Σεφερλή, 2005). Τα Web 2.0 προσφέρονται για να γίνει η ανάγνωση της Λογοτεχνίας μια απολαυστική πολιτισμική εμπειρία, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές - αναγνώστες αναπτύσσουν δεξιότητες πολιτισμικής εγγραμματοσύνης, καθώς προσεγγίζουν τα κείμενα όχι για να αναδείξουν το «κρυμμένο τους νόημα», αλλά προκειμένου να γίνει κατανοητός ο κόσμος τους. Οι μαθητές εμπλέκονται βιωματικά στη διερευνητική διαδικασία ανασύστασης του ιστορικοκοινωνικού περικειμένου (Νέζη, 2014). Η γλώσσα παλαιότερα αντιμετωπιζόταν ως ανεξάρτητη από τη δυναμική των κοινωνικών πρακτικών και του σύνθετου κοινωνικοπολιτισμικού γίνεσθαι. Από τη στιγμή που κατανοούμε τη γλώσσα ως αδιαχώριστο στοιχείο με τα καθημερινά κοινωνικά συμβάντα και τις κοινωνικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο συγκεκριμένων θεσμών, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το γεγονός ότι ένα μέρος της επικοινωνίας σήμερα διεξάγεται μέσω των Νέων Τεχνολογιών, όπου οι κειμενικές πραγματώσεις διαφέρουν και όπου η πολυτροπικότητα είναι εμφανής (Κουτσογιάννης & Αλεξίου, 2012).

Αξιοσημείωτο είναι το ότι δυστυχώς εξακολουθεί να υπάρχει συχνά η πεποίθηση ότι ο μαθητής πρέπει να κατευθύνεται προς μια σωστή ερμηνεία. Όταν κλονίζεται η πεποίθηση ότι υπάρχει σε κάθε κείμενο ένα προκαθορισμένο νόημα που περιμένει να το ανακαλύψουμε, μεγαλώνει και η βαρύτητα που δίνεται στο μαθητή ως αναγνώστη. Για κάθε κείμενο έχουν γραφτεί πολυάριθμα κριτικά και ερμηνευτικά κείμενα, που αντιμετωπίζονται από τους διδάσκοντες ως πηγές έγκυρης ερμηνείας. Όμως αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλεία με τα οποία ο μαθητής θα αμβλύνει τις ερμηνευτικές του δυσχέρειες ή θα επιλέξει ερμηνευτική προοπτική. Η επικοινωνία του μαθητή με τη λογοτεχνία πρέπει να είναι ένα μέσο αυτοσυνείδησης και αυτογνωσίας. Ο διδάσκων έχει να μάθει στο μαθητή να ενεργοποιεί τις δυνατότητές του και να αλληλεπιδρά με τα κείμενα, να μορφοποιεί τη σκέψη, να υποκινεί την κατανόηση και την απόκτηση αναγνωστικών στρατηγικών. Οι μαθητές όταν έρχονται σε επαφή με ένα κείμενο και πρέπει να εκφέρουν κάποιες υποθέσεις γι' αυτό, έχουν μια διαίσθηση που δεν έχουν λόγια να την εκφράσουν. Αν ο καθηγητής προσπεράσει μια συγκεκριμένη απάντηση για να αναζητήσει την ορθή, αυτές οι λανθάνουσες σκέψεις θα σβήσουν χωρίς να έχουν πάρει μορφή. Οι ερωτήσεις του τύπου “εννοείς αυτό ή μήπως εκείνο;” δείχνουν τη διάθεση του καθηγητή. Το ζήτημα της υποκίνησης στη μάθηση μας παραπέμπει στον Vygotsky και τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης». Ο

καθηγητής για να δημιουργήσει το κλίμα διανοητικής ελευθερίας που θα τους κάνει να πουν αυτό που πραγματικά σκέφτονται για το κείμενο, πρέπει να θέσει ερωτήσεις με συγκεκριμένο τρόπο (πχ. μιλήστε μου για τον τρόπο που καταλαβαίνετε το κείμενο). Επιπλέον, οφείλει να δίνει αναγνωστικές οδηγίες, δηλαδή να υποδεικνύει στοιχεία που δεν πρόσεξαν, να παρέχει νέες πληροφορίες, μέσα. Οι ερωτήσεις που συνήθως τίθενται μπορούν να απαντηθούν παρά μόνο αν κάποιος έχει ήδη κατανοήσει (Φρυδάκη, 2004).

Τέλος, κατά την αξιοποίηση των παράλληλων κειμένων ο καθηγητής συχνά καταστρέφει τις δυνατότητες που δίνουν με μια συμβατική διεκπεραίωσή τους, για παράδειγμα θέτοντας το ερώτημα “βρείτε τις ομοιότητες και τις διαφορές”. Αντίθετα ένα ερώτημα που θα ερέθιζε την περιέργεια των μαθητών είναι “να εντοπιστεί ένα κεντρικό ερώτημα που θέτει το κείμενο και να αναζητηθεί η απάντηση που δίνουν σ’ αυτό τρία άλλα κείμενα” (Φρυδάκη, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Οργάνωση των δραστηριοτήτων της ερευνητικής παρέμβασης

Ο τίτλος του εκπαιδευτικού σεναρίου ήταν «Εξόριστος ποιητής». Αφορούσε τις γνωστικές περιοχές της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, της Ιστορίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας και πιο συγκεκριμένα τις θεματικές περιοχές τις στρατευμένης τέχνης και της εξορίας. Βασίστηκε στη συνομιλία λογοτεχνίας και ιστορίας στην ανθολογημένη ποίηση του Ρίτσου με ένταξη του μέρους στο όλον (Ρωμιοσύνη, Ο τόπος μας, Ανυπόταχτη πολιτεία, Αυτόπτης μάρτυρας). Το συγκεκριμένο σενάριο, λοιπόν, κινήθηκε στο χώρο της διαθεματικότητας. Η σύνδεση του με το μάθημα της Ιστορίας, ήταν απαραίτητη προκειμένου να γίνει αντιληπτό το ιστορικό υπόβαθρο του ποιήματος. Έπρεπε πρώτα να είναι γνωστό το ιστορικό υπόβαθρο της εποχής που γράφτηκε το ποίημα, ώστε στη συνέχεια να μην αδιαφορήσουν οι μαθητές, όταν ο καθηγητής τους ζητήσει να το επεξεργαστούν. Οι μαθητές ασχολήθηκαν με τη σκέψη και τη ζωή του Ρίτσου. Ο μαθητής λοιπόν διερεύνησε τις συνθήκες παραγωγής του ποιητικού έργου. Τα ποιήματα του σχολικού βιβλίου αντιμετωπίστηκαν ως προϊόν της κοινωνίας που τα παρήγαγε και λειτούργησαν ως αφετηρία για την ανασύνθεση της εικόνας της κοινωνίας αυτής και του πολιτισμού της. Με όχημα το ποίημα διερευνήθηκε το πώς οι πολιτικές εξελίξεις επηρέασαν και διαμόρφωσαν τους ανθρώπους. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε πως ο δημιουργός - ποιητής επηρεάστηκε από την εποχή του και πως αυτή αναπαρίσταται στο έργο του. Σκοπός του σεναρίου ήταν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση της ποίησης και της τέχνης γενικότερα με την ανθρώπινη εμπειρία.

Καινοτομίες:

Οι μαθητές κλήθηκαν να περιηγηθούν σε ιστοσελίδες που αφορούν τον Ρίτσο και το έργο του, να μελετήσουν ποικίλες πηγές. Οι μαθητές ανακαλύψαν τη γνώση μέσα από ανοιχτά λογισμικά, επιλέγοντας το κατάλληλο υλικό κάθε φορά ανάλογα και με τις δραστηριότητες των φύλλων εργασίας. Ορισμένες δραστηριότητες είχαν διαθεματικό περιεχόμενο, δηλαδή η σχολική γνώση προσεγγίστηκε ως ενιαίο σύνολο μέσα από τη μελέτη θεμάτων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για το μαθητή. Το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε είναι βασισμένο στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού. Δόθηκε έμφαση στην οικοδόμηση της γνώσης με τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού που εδράζεται σε προγενέστερες γνώσεις των μαθητών. Η γνώση, δηλαδή, ήταν διαδικαστική και δε στηρίχθηκε στη στείρα αποστήθιση.

Στόχος του ήταν να παρέχει δραστηριότητες που περιείχαν διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, εμπεριείχε εμπειρίες πολλαπλών προοπτικών και ενθαρρύνει τη χρήση ποικίλων μορφών αναπαράστασης (Kynigos & Psycharis, 2013). Δουλεύοντας σε ένα ψηφιακό περιβάλλον οι μαθητές ένιωσαν οικεία και δεν αισθάνθηκαν να βαριούνται. Αντιθέτως, η όλη διαδικασία τους κινητοποίησε και τους έκανε να θέλουν να συμμετέχουν ενεργά, να ανακαλύψουν πληροφορίες, να τις συνθέσουν, να τις ταξινομήσουν και να τις παρουσιάσουν. Είχε ως βασικό στόχο να παρέχει αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες και να ενθαρρύνει την έκφραση και την προσωπική εμπλοκή. Ο μαθητής δεν ήταν υποδοχέας των γνώσεων, αλλά ενεργό μανθάνον υποκείμενο. Οι δραστηριότητες ήταν δομημένες έτσι ώστε ο μαθητής να αυτενεργεί ο μαθητής (μαθητοκεντρικό σενάριο).

Δουλεύοντας τα παιδιά ομαδοσυνεργατικά αντάλλαξαν απόψεις μεταξύ τους και έμαθαν την αξία και τη δυναμική της ομάδας. Η ανάρτηση των κατασκευασμάτων στο moodle δε έγινε τυχαία, αλλά στα πλαίσια της διαδραστικής επικοινωνίας και της διερευνητικής μάθησης, ώστε να αντιληφθούν ότι η ομαδική εργασία σε ένα περιβάλλον ασύγχρονης και σύγχρονης επικοινωνίας τους προσφέρει ευκαιρίες δυναμικής αλληλεπίδρασης και κριτικής διερεύνησης.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι υπήρξε ο μεθοδολογικός πλουραλισμός, εφόσον επιστρατεύθηκαν από την εκπαιδευτικό διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας (π.χ. ομαδοσυνεργατική μέθοδος, ερωτήσεις, διάλογοι, αξιοποίηση των ΤΠΕ). Όλα τα παραπάνω συντέιναν ώστε η διδακτική προσέγγιση να γίνει πιο αγαπητή στα παιδιά, καθώς αυτά αναδείχθηκαν σε πρωταγωνιστές της μαθησιακής διαδικασίας, προσπερνώντας το παρωχημένο μοντέλο της στείρας αναπαραγωγής δεδομένων.

Πρόσθετη παιδαγωγική αξία:

Οι μαθητές ανακάλυψαν μόνοι τους τις πληροφορίες μέσω του ψηφιακού υλικού. Αυτό συνέβαλλε στη διατήρηση της προσοχής και του ενδιαφέροντος για μεγαλύτερο διάστημα σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Η μάθηση ήταν ενεργή, βιωματική με προσωπικό νόημα για τον κάθε μαθητή. Οι μαθητές πειραματίστηκαν κατασκευάζοντας ένα προϊόν που έχει νόημα για τους ίδιους (Kynigos, 2015). Δεν επιδιώχθηκε να απομνημονεύσουν επιφανειακά τη γνώση αλλά να εμπλακούν ουσιαστικά με καταστάσεις, να διερευνήσουν θέματα, να επιλύσουν προβλήματα, να εμπεδώσουν τη γνώση και να καταλήξουν σε συμπεράσματα. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτέλεσε εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης, που βρέθηκε στα χέρια και στον έλεγχο τους. Σημαντικό στοιχείο είναι επίσης η ταυτόχρονη ενασχόληση των ομάδων με διαφορετικά θέματα, κάτι που δε θα μπορούσε να γίνει σε μια παραδοσιακή διδασκαλία. Επιπλέον, με τις παρουσιάσεις που δημιουργήθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές ενθαρρύνθηκε η χρήση πολλαπλών μορφών αναπαράστασης της

πραγματικότητας καθώς επίσης δόθηκε και η δυνατότητα αποθήκευσης και διανομής στο σύνολο των μαθητών.

Πλαίσιο εφαρμογής:

Τάξη: Το σενάριο εφαρμόστηκε σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες στο μάθημα και στην έρευνα ήταν 6 μαθητές απόφοιτοι της Α' Λυκείου, καθώς το σενάριο αφορά ύλη που διδάσκεται στο μάθημα «Νεοελληνική Λογοτεχνία» της Β' Λυκείου.

Χρόνος και χώρος υλοποίησης: Το μάθημα διήρκεσε από 18/06/16 και ολοκληρώθηκε στις 11/07/2016, διήρκεσε δηλαδή συνολικά 24 ημέρες. Στο διάστημα αυτό έλαβαν χώρα πέντε δραστηριότητες (πίνακας 1). Ακολουθήθηκε το πρότυπο της μικτής μάθησης. Η μίξη έγινε σε επίπεδο μαθήματος και είχε μετασχηματιστικό στόχο (βλ.1.3). Οι πρώτες δύο πραγματοποιήθηκαν σε δύο διαζώσης συναντήσεις, ενώ οι υπόλοιπες εξ αποστάσεως μέσω της πλατφόρμας Moodle. Η υλοποίηση έγινε σε ιδιωτικό χώρο, ο οποίος διέθετε 4 υπολογιστές, οι οποίοι ήταν τοποθετημένοι σε ξεχωριστά θρανία. Τα τρία θρανία ήταν για τις τρεις ομάδες που δημιουργήθηκαν. Στο κέντρο βρισκόταν το θρανίο της ερευνήτριας όπου είχε τον φορητό της υπολογιστή

Δραστηριότητα 1	Δια-ομαδική κατασκευή ιστοριογραμμής
	Συζήτηση στο φόρουμ επί της ιστοριογραμμής
Δραστηριότητα 2	Παιχνίδι στο Αβάκιο και δημιουργία κειμένου στον επεξεργαστή
	Συζήτηση στο φόρουμ επί του βιώματος και των κειμένων
Δραστηριότητα 3	Ηχογράφηση απαγγελίας ποιήματων/ Ψηφιακό αποτύπωμα προσωπικής έκφρασης
	Συζήτηση στο φόρουμ επί των απαγγελιών
Δραστηριότητα 4	Μεταγραφή των ποιημάτων μέσω της δημιουργίας πολυτροπικών παρουσιάσεων
	Συζήτηση στο φόρουμ επί των παρουσιάσεων
Δραστηριότητα 5	Δημιουργία κόμικ/ Επιχειρηματολογία από πηγές που δόθηκαν
	Συζήτηση στο φόρουμ επί των κόμικ

Πίνακας 1. Χρονοδιάγραμμα δραστηριοτήτων της έρευνας

Προαπαιτούμενες γνώσεις: Οι μαθητές/τριες διέθεταν τις βασικές δεξιότητες χρήσης του Η/Υ και ιδιαίτερα του επεξεργαστή κειμένου, της πλοήγησης στο διαδίκτυο και της δημιουργίας παρουσίασης. Ακόμη, είχαν εμπειρία σε συνεργατική δραστηριότητα και γνώριζαν σε γενικές γραμμές το ιστορικό πλαίσιο, το οποίο είχαν διδαχθεί στη Γ' Γυμνασίου.

Απαιτούμενα βοηθητικά εργαλεία και υλικά: υπολογιστές, Διαδίκτυο, εφαρμογές γραφείου (Word, Powerpoint), εκπαιδευτικά λογισμικά (για κατασκευή ιστοριογραμμής, για κατασκευή κόμικ, Αβάκιο), κινητή συσκευή για ηχογράφηση.

Κοινωνική ενορχήστρωση: Η τάξη λειτούργησε σύμφωνα με το μαθητοκεντρικό μοντέλο, έτσι ώστε οι μαθητές να βρίσκονται στο επίκεντρο της διαδικασίας. Η μέθοδος με την οποία εργάστηκαν οι μαθητές πάνω στις δραστηριότητες είναι η ομαδοσυνεργατική. Δουλεύοντας με αυτόν τον τρόπο στόχος ήταν να κατανοήσουν τη δυναμική και την αξία της ομάδας. Συμμετείχαν 6 μαθητές, χωρισμένοι σε 3 διμελείς ομάδες (Α, Β & Γ ομάδα). Ο χωρισμός δεν ήταν τυχαίος αλλά συνυπολογίστηκαν η επίδοση, η προσωπικότητα και η τυχόν γνωριμία. Κάθε μαθητής ανέλαβε συγκεκριμένο ρόλο, ο οποίος τονίστηκε ότι στη συνέχεια μπορεί να διαφοροποιηθεί.

Όπως προαναφέρθηκε πέρα από το ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος, πολύ σημαντική είναι και η διαμεσολάβηση του δασκάλου στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή. Γι' αυτό το λόγο η ερευνήτρια στην εφαρμογή του παρόντος σεναρίου έπαιξε το ρόλο του εμπυχωτή – διευκολυντή στη διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης. Λειτούργησε υποστηρικτικά, τόσο στις δια ζώσης συναντήσεις, όσο και στην πλατφόρμα του moodle. Μέσω των εκφωνήσεων και των ανακοινώσεων έδινε σαφείς οδηγίες καθορίζοντας τα όρια υποβολής των εργασιών και οργανώνοντας την ομαλή ροή των δραστηριοτήτων. Ήταν συνοδοιπόρος τους, παρενέβαινε διακριτικά στις συζητήσεις, απηύθυνε κατάλληλες ερωτήσεις στις ομάδες, όποτε το έκρινε απαραίτητο βοήθησε τις ομάδες που υστερούσαν, αλλά και απαντούσε σε απορίες και σε ζητήματα τεχνικής φύσεως που προέκυπταν. Στις πρώτες δραστηριότητες έδωσε περισσότερες κατευθύνσεις παρεμβαίνοντας στο φόρουμ, αλλά στη συνέχεια τους παραχώρησε μεγαλύτερη ελευθερία και αυτονομία. Ακόμη, διαχειρίστηκε το χρόνο ώστε να μην υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ των σταδίων επεξεργασίας των διαφόρων ομάδων.

Στόχοι

1) Παιδαγωγικοί:

- ✓ Να ασκηθούν στη διερευνητική μάθηση. Να γίνουν μικροί «ερευνητές» μέσα από την ανακαλυπτική – διερευνητική πορεία μάθησης και τη βιωματική προσέγγιση του υλικού.
- ✓ Να ασκηθούν στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο και να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους στα πλαίσια της ομάδας, να ανταλλάξουν απόψεις.
- ✓ Να ασκηθούν στη διατύπωση ερωτημάτων, προβληματισμών και υποθέσεων, καθώς και στη συγκριτική μελέτη των απόψεων που διατυπώνουν τα υπόλοιπα μέλη της/των ομάδας/ων και, τελικά, στη σύνθεσή τους με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων (κριτικός γραμματισμός)
- ✓ Να προβούν σε αυτοαξιολόγηση τόσο κατά τη διάρκεια όσο και στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας.
- ✓ Να αναπτύξουν φιλαναγνωσία και θετική στάση για τη λογοτεχνία, ως μία πνευματική έκφραση που προσφέρει αισθητική απόλαυση, διευρύνει τους ορίζοντες και καλλιεργεί τη δημιουργική φαντασία.
- ✓ Να προσεγγίσουν διαθεματικά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς το σενάριο εμπλέκεται θεματικά σε διάφορες επιστήμες.
- ✓ Να ενεργοποιήσουν τη δημιουργικότητά τους και να αναπτύξουν δεξιότητες συγγραφής κειμένων σε αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνίας, να γίνουν μικροί καλλιτέχνες φτιάχνοντας μία συνθετική παρουσίαση και ακόμη να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με ένα κόμικ.

2) Μαθησιακοί

- ✓ Να αναζητήσουν οι μαθητές πληροφορίες για τη ζωή, την προσωπικότητα, το έργο αλλά και την εποχή στην οποία ζει και δημιουργεί ο Γιάννης Ρίτσος, προϋπόθεση απαραίτητη για να αντιληφθούν τον αγωνιστικό και αντιστασιακό χαρακτήρα της ποίησής του. Να συσχετίσουν με άλλα λόγια την ιστορική με την ποιητική πραγματικότητα, μέσα από την κοινωνικοπολιτική οπτική ενός καταδιωγμένου για τις ιδέες του αριστερού ποιητή. Να συνειδητοποιήσουν ότι οι αναπαραστάσεις προσλαμβάνουν και συγκεκριμένη φόρτιση, ανάλογα με τις ιστορικές συγκυρίες, τόσο κατά την εποχή της δημιουργίας όσο και της πρόσληψης μιας ποιητικής συλλογής.

- ✓ Να συνειδητοποιήσουν την αξία ενός τόπου ως τοπίου αλλά και ως χώρου συλλογικής ζωής και δράσης.
- ✓ Να συνθέσουν γραπτά κείμενα (τα οποία να εντάσσονται σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο) με τη χρήση επεξεργαστή κειμένου ώστε να εξασκηθούν στη συνεργατική μάθηση, στη συνεργατική παραγωγή λόγου, να καλλιεργήσουν τη φαντασία και τη γλώσσα τους, να ενδυναμώσουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα.
- ✓ Να εκτιμήσουν τη λογοτεχνική αξία των αποσπασμάτων, να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική συμμετοχή και τις αναγνωστικές τους δεξιότητες και να απολαύσουν τα αποσπάσματα αισθητικά.
- ✓ Να καταστούν ικανοί να παρατηρούν, να ερμηνεύουν, να αξιολογούν με κριτική σκέψη τα στοιχεία που αντλούν από τις πηγές και τα κείμενα, να τα αξιοποιούν με βάση τη χρησιμότητά τους, να κάνουν συνθετική παρουσίαση των δεδομένων που συλλέγονται.
- ✓ Να προβληματιστούν σε σχέση με την έννοια και τη στόχευση της στρατευμένης τέχνης

3) Τεχνολογικοί:

- ✓ Να έρθουν σε επαφή με ανοιχτά λογισμικά και να αποκτήσουν βαθειά πρόσβαση σε λειτουργικότητες του λογισμικού που θα τους δοθεί.
- ✓ Να εξοικειωθούν με την αξιοποίηση των πολυμέσων για: α. την αισθητική απόλαυση του ποιήματος β. την ερμηνευτική προσέγγισή του.
- ✓ Να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα που αφορά την αναζήτηση και επιλογή πληροφοριών μέσα από το ποικίλο και πλούσιο υλικό που προσφέρει το διαδίκτυο Να καλλιεργήσουν τον κριτικό γραμματισμό μέσα από την συγκέντρωση, επιλογή και σύγκριση του ζητούμενου υλικού.
- ✓ Να εξοικειωθούν με το διαδίκτυο ως περιβάλλον μάθησης και να αναπτύξουν την ικανότητα κατανόησης, χρήσης και δημιουργίας πολυτροπικά παρουσιασμένων πληροφοριών (ψηφιακός ή τεχνολογικός γραμματισμός).
- ✓ Να ασκηθούν στην παραγωγή λόγου σε ηλεκτρονικό περιβάλλον εργασίας (χρήση κειμενογράφου, προγραμμάτων παρουσίασης κ.ά)

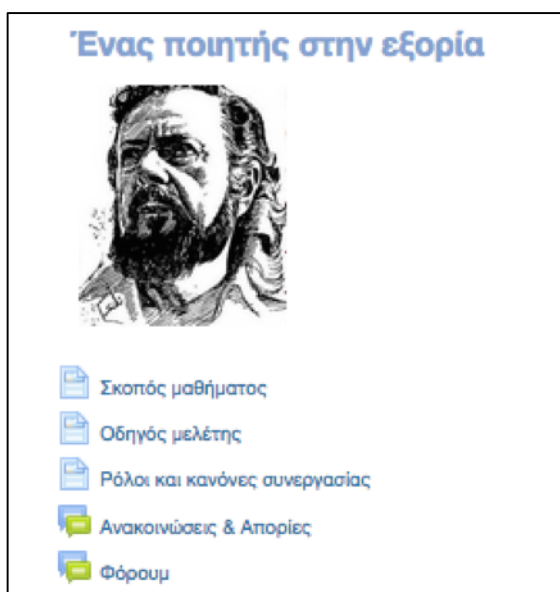
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ψηφιακού ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Για τη δημιουργία του σεναρίου αξιοποιήθηκε η **πλατφόρμα του moodle** που παρέχεται δωρεάν από την ιστοσελίδα <https://www.gnomio.com/>. Από τις τρεις τυποποιημένες μορφές που διαθέτει το moodle για τη σχεδίαση της δομής του διδασκόμενου μαθήματος, αξιοποιήθηκε η θεματική (by topic) όπου στο κεντρικό μενού δίνονται όλα τα σχετικά με το μάθημα θέματα προς συζήτηση. Το κεντρικό, λοιπόν, τμήμα του περιβάλλοντος το οποίο καταλαμβάνει και τον περισσότερο χώρο περιλαμβάνει το κυρίως περιεχόμενο, δηλαδή τις 5 θεματικές ενότητες (Εικόνα 2).

The screenshot displays the Moodle LMS interface. On the left is a navigation menu with sections for 'NAVIGATION' (Home, Site pages, Current course, Reports, Users, Groups, etc.) and 'ADMINISTRATION' (Course administration, Site settings, Users, Reports, Groups, etc.). The main content area features a header with a quote and a calendar for August 2017. Below the header, there are several topic sections, each with a title, an image, and a list of activities or resources. The sections are: 'Πώς κατάλαβε εδράνατος', 'Πόσο διαφορετική ήταν η ζωή του εκά', and 'Γιατί η τέχνη του αναφέρεται ως "απορρυπαντική"'. Each section includes a list of activities or resources, such as 'Σκοπός μαθήματος', 'Οδηγός μελέτης', 'Ρόλοι και κανόνες συνεργασίας', 'Ανακρινόμενοι & Αποκρίσεις', 'Φόρουμ', 'News forum', 'Μελωδίες με σημαντικά γεγονότα εκάστης της εποχής', and 'Υποστηρίζουμε την άποψή μας'.

Εικόνα 2: Οι θεματικές ενότητες

Η πρώτη **ενότητα** είναι **εισαγωγική** (Εικόνα 3) και στις υπόλοιπες τέσσερις εντάσσονται οι πέντε δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν.



Εικόνα 3: Η εισαγωγική ενότητα

Αναλυτικότερα, στην εισαγωγική ενότητα :

- 1) αναφέρεται ο σκοπός του μαθήματος (Εικόνα 4)

Σκοπός μαθήματος

- Το μάθημα βασίζεται στη **συνομιλία λογοτεχνίας και ιστορίας** στην **ποίηση του Ρίτσου**.
- Σκοπός είναι να **συνειδητοποιήσετε τη σχέση της ποίησης & της τέχνης με την ανθρώπινη εμπειρία** μέσα από **ιστορικά και σύγχρονα παραδείγματα**.
- Μέσα από την **χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών**
 - θα εξασκηθείτε στη **συνεργατική μάθηση**
 - θα **καλλιεργήσετε τη φαντασία και τη γλώσσα σας**
 - θα **ενδυναμώσετε την επικοινωνιακή σας ικανότητα**

Εικόνα 4: Ο σκοπός του μαθήματος

- ## Οδηγός μελέτης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το μάθημα ακολουθεί το μικτό πλαίσιο μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι συνδυάζονται δραστηριότητες που γίνονται μέσα στην τάξη με κάποιες που γίνονται από απόσταση. Σκοπός αυτού του οδηγού μελέτης είναι η παροχή βοήθειας για την οργάνωση της μελέτης σας και τη διαχείριση του χρόνου σας, ώστε να μπορείτε να ολοκληρώσετε με επιτυχία την παρακολούθηση του μαθήματος. Κατά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων θα σας δοθεί η ευκαιρία να γνωρίσετε και να αξιοποιήσετε χρήσιμα ψηφιακά εργαλεία για τα οποία παραχούν αναλυτικά εγχειρίδια χρήσης.

ΔΟΜΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

 - 1) Πώς κατέληξε εφόρτος; (κάθε ομάδα μελετάει διαφορετική ιστορία περίοδο)
 - 2) Ποσο διαφορετική ήταν η ζωή του εκεί, (καινο για όλες τις ομάδες)
 - 3) Τα βιώματα του είναι εμφανή στα παιχνίδια του σχολικού βιβλίου; (κάθε ομάδα μελετάει άλλο παιχνίδι)
 - α) αναγνώρισε ποιήση
 - β) αξιοποίησε τις αντιστάσεις μας
 - 4) Γιατί η τάξη του αναφέρεται ως "επηρεαζόμενη"; (καινο για όλες τις ομάδες)

ΧΡΗΣΙΜΟΣ ΟΜΑΔΙΝ

Η μέθοδος με την οποία θα εργαστείτε είναι η ομαδοσυνεργατική. Θα χωριστείτε σε τρεις ομάδες των δύο ατόμων. Πληροφορίες για την ομάδα σας θα βρείτε στο μενού "Πλοήγηση". Επιλέγεται από "Το μάθημά μου" το μάθημά μας και στη συνέχεια "Συμμετέχοντες".

ΠΟΣ ΟΑ ΜΕΛΕΤΩ;

Το μάθημα είναι χωρισμένο σε δραστηριότητες οι οποίες ενοθεύονται από κάποια εκπαιδευτικό υλικό το οποίο έχει κυκλώσει τη μορφή σημειώσεων, βίντεο, εικόνων, άρθρων, αποσπασμάτων από βιβλία και ιστοσελίδες. Για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, θα πρέπει να μελετήσετε υποχρεωτικά όλο το εκπαιδευτικό υλικό. Προσπαή να υποβάλετε τις εργασίες σας εμπρόθεσμα.

ΠΟΣ ΣΕΚΟΡΩΤΗ ΕΙΛΕΥΟΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΕΠΙΧΕΙΡΗΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ Η ΚΑΘΕ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ;

Το υλικό και οι δραστηριότητες αναλύονται του είδους τους εμφανίζονται με το κατάλληλο εικονίδιο. Τα εικονίδια που εμφανίζονται πιο συχνά είναι :

Ανάθεση εργασίας

Διασύνδεση στο Διαδίκτυο

Σημειώσεις σε κοινή ιστοσελίδα

Λίστες συζητήσε

ΠΟΣ ΟΑ ΥΠΟΒΑΛΩΝΑ ΕΡΓΑΣΙΑ ;

Όταν επιλεγεί μια δραστηριότητα εμφανίζεται ο διαθέσιμος χρόνος για την υποβολή της εργασίας, ο τρόπος (βιβλιογραφία κλπ. Μόνο το πλήκτρο "Προσθήκη" εμφανίζεται στη συνέχεια η οθόνη μετά την οποία γίνεται η μεταφορά του έργου που παίζεται την εργασία από τον προσωπικό υπολογιστή σας στο σύστημα (θε μέσ αμέσως το έργο έινε από τα μέλη της ομάδας)

Η ανότητα της εργασίας γίνεται ως εξής : σε ένα παράθυρο του υπολογιστή ανοίγει τον κατάλογο που έχετε αποθηκεύσει την εργασία. Σε άλλο, ξεχωριστό παράθυρο θα πρέπει να έχετε την ολοκληρωμένη οθόνη του συστήματος σε τρόπο ώστε να χωρούν ταυτόχρονα στην οθόνη του υπολογιστή. Στη συνέχεια, σύρετε με το ποντίκι το αρχείο της εργασίας στον κάτω κενό χώρο της οθόνης. Όταν ολοκληρωθεί η μεταφορά, το αρχείο της εργασίας θα πρέπει να εμφανίζεται στην οθόνη του συστήματος. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία πρέπει να επιλέξετε το πλήκτρο "Αποθήκευση των αλλαγών". Το σύστημα παίζει τη δυνατότητα να αναμεταφέρει η υποβολή ή να τροποποιήσει το αρχείο.

ΤΙ ΧΡΟΝΟ ΔΩΝΕΙ ΓΙΑ ΝΑ ΟΛΟΚΛΗΩΣΩ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ;

Ο προβλεπόμενος χρόνος για τη ολοκλήρωση του μαθήματος είναι **τρείς εβδομάδες**. Το **Μικρολόγιο** είναι ένα χρήσιμο εργαλείο, το οποίο θα σας διευκολύνει στην οργάνωση του χρόνου σας! Επιλέγεται από το μενού "Πλοήγηση" τις "Σελίδες λειτουργίας". Εκεί θα βρείτε το "Μικρολόγιο" στο οποίο είναι σημειωμένες όλες οι προβλεπόμενες υποβολές των εργασιών σας!

Ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα:

Ενδεικτικό χρόνος	Πώς κατέληξε εφόρτος;	Ποσο διαφορετική ήταν η ζωή του εκεί;	Τα βιώματα του είναι εμφανή στα παιχνίδια του σχολικού βιβλίου;	Γιατί η τάξη του αναφέρεται ως "επηρεαζόμενη";
60'	40'	30'	60'	60'
Τύπος ανεργίας	Διά ζήτησε	Διά ζήτησε	Εξ αποστάσεως	Εξ αποστάσεως

*Προσπαή! Ο ενδεικτικός χρόνος δεν περιλαμβάνει τον σχολικό χρόνο μεταξύ των ομάδων στο φάσμα

3) περιγράφονται οι ρόλοι και οι κανόνες συνεργασίας (Εικόνα 6)

Ρόλοι και κανόνες συνεργασίας

Ρόλοι εκπαιδευτικού και μαθητών

Η μέθοδος με την οποία θα εργαστείτε είναι η ομαδοσυνεργατική.

Κάθε μαθήτης θα αναλάβει συγκεκριμένους ρόλους, οι οποίοι στη συνέχεια μπορούν να διαφοροποιηθούν.

Κάποιες δραστηριότητες απαιτούν συνεργατική γραφή κειμένου. Σ' αυτή την περίπτωση ένα μέλος θα είναι ο συγγραφέας που θα καταγράφει τις πληροφορίες, θα είναι ορθογράφος-επιμελητής (συντακτικά, γραμματικά λάθη), ο άλλος θα είναι ο ερευνητής.

Οι ρόλοι διαφοροποιούνται στις δραστηριότητες που απαιτούν δημιουργία παρουσίασης, ένας αναλαμβάνει το ρόλο του ... Οι ρόλοι μπορεί να αλλάζουν κατά τη διάρκεια της εργασίας.

Όλοι οι μαθητές εμπλέκονται σε όλες τις διαδικασίες. Ως ομάδα πρέπει να εργάζεστε αρμονικά και να αλληλοβοηθάτε.

Κανόνες συνεργασίας

- Η επιτυχία της ομάδας μας εξαρτάται από τη συμμετοχή όλων μας. Συμμετέχω στην κοινή προσπάθεια όσο πιο καλά μπορώ. Ζητώ και από τον άλλο να κάνει το ίδιο.
- Όπως το άλλο μέλος της ομάδας έχει ανάγκη από υποστήριξη, Παρέχω βοήθεια, ιδιαίτερα αν μου τη ζητήσει. Προσπαθώ να τον/την ενθαρρύνω.
- Εκφράζω ελεύθερα στην ομάδα μου τις ιδέες μου και τα συναισθήματά μου, ακόμη κι όταν νομίζω ότι ο άλλος δε θα συμφωνήσει.
- Προσπαθώ να συνεννοηθώ αποφεύγοντας τις προστριβές. Πιθανόν κάποιος να έχει διαφορετική άποψη/πρόταση από τη δική μου. Στόχος είναι να βρεθεί μια λύση κοινής αποδοχής. Όπως χρειαστούν πέρα από επιχειρήματα και πειθώ και κάποιες αμοιβαίες υποχωρήσεις.

62

- 4) υπάρχει χώρος για τις ανακοινώσεις του εκπαιδευτικού και τις απορίες των μαθητών (Εικόνα 7)

Ανακοινώσεις & Απορίες					
Για να γράψετε την απορία σας, προσθέτε ένα καινούργιο θέμα. Αν κάποιος μπορεί να λύσει την απορία του συμμαθητή του, καλό θα ήταν να βοηθήσει. Αλλιώς, θα σας απαντήσω εγώ.					
Add a new discussion topic					
Discussion	Started by	Replies	Unread	✓	Last post
Τελευταία δραστηριότητα	 Admin User	0	0		Admin User Mon, 4 Jul 2016, 12:42 AM
Σχολιασμός των Powerpoint	 Admin User	0	0		Admin User Wed, 29 Jun 2016, 9:24 PM
σχολιασμός απαγγελιών και Δραστηριότητα Νο4	 Admin User	0	0		Admin User Fri, 24 Jun 2016, 6:18 PM
Δραστηριότητα Νο3	 Admin User	0	0		Admin User Thu, 23 Jun 2016, 2:26 PM
Δραστηριότητα Νο2	 Admin User	2	0		Admin User Wed, 22 Jun 2016, 12:22 PM
Δραστηριότητα Νο1	 Admin User	0	0		Admin User Sat, 18 Jun 2016, 8:32 PM

Εικόνα 7: Ανακοινώσεις και απορίες

- 5) υπάρχει το φόρουμ (Εικόνα 8)

Φόρουμ					
Καλωσήλθατε!					
Για αρχή ας γνωριστούμε στο "Ποιοί είμαστε"!					
Add a new discussion topic					
Discussion	Started by	Replies	Unread	✓	Last post
Κόμικ των Πανώνιων	 Admin User	5	0		Panagiotis Simistiras Wed, 20 Jul 2016, 5:50 PM
Κόμικ των Αχλλέας Ρόστου	 Admin User	5	0		Panagiotis Simistiras Mon, 18 Jul 2016, 9:05 PM
Κόμικ των Καρρα	 Admin User	5	0		Ilias kap Sun, 10 Jul 2016, 5:54 PM
Κείμενο των "Αχλλέας Ρόστου" (από παιχνίδι)	 Admin User	7	0		Giorgos Mosoraz Mon, 4 Jul 2016, 6:36 PM
Κείμενο των Καρρα (από παιχνίδι)	 Admin User	8	0		Stamatis Mosoraz Mon, 4 Jul 2016, 6:34 PM
Κείμενο της ομάδας "Πανώνιων" (από παιχνίδι)	 Admin User	7	0		Stamatis Mosoraz Mon, 4 Jul 2016, 6:28 PM
Απαγγελίες ομάδας Πανώνιων	 Admin User	10	0		Giorgos Mosoraz Mon, 4 Jul 2016, 6:27 PM
Απαγγελίες ομάδας Καρρα	 Admin User	11	0		Giorgos Mosoraz Mon, 4 Jul 2016, 6:24 PM
Παρουσίαση ομάδας "Αχλλέας Ρόστου"	 Admin User	5	0		Giorgos Mosoraz Mon, 4 Jul 2016, 6:16 PM
Απαγγελίες ομάδας Αχλλέας Ρόστου	 Admin User	12	0		Stamatis Mosoraz Mon, 4 Jul 2016, 6:13 PM
Παρουσίαση ομάδας "Πανώνιων"	 Admin User	5	0		Giorgos Mosoraz Mon, 4 Jul 2016, 6:11 PM
Παρουσίαση ομάδα Καρρα	 Admin User	5	0		Giorgos Mosoraz Mon, 4 Jul 2016, 6:01 PM
Ιστοριογραφική - Ομάδα Γ'	 Admin User	12	0		Ilias kap Fri, 1 Jul 2016, 3:34 PM
Ιστοριογραφική - Ομάδα Β'	 Admin User	10	0		Ilias kap Fri, 1 Jul 2016, 3:22 PM
Ιστοριογραφική - Ομάδα Α'	 Admin User	10	0		Panagiotis Simistiras Thu, 30 Jun 2016, 6:42 PM
Ποιοί είμαστε	 Admin User	8	0		Stamatis Mosoraz Tue, 21 Jun 2016, 3:40 PM

Εικόνα 8: Το φόρουμ

Η δεύτερη θεματική ενότητα (Εικόνα 9) έχει τίτλο “Πώς κατέληξε εξόριστος;” και περιέχει την **πρώτη δραστηριότητα** που ονομάζεται “Μελετάμε τα σημαντικά γεγονότα εκείνης της εποχής”. Δίνονται οι στόχοι της δραστηριότητας ώστε να πληροφορηθούν οι μαθητές για το τι θα είναι ικανοί να κάνουν όταν θα έχουν ολοκληρώσει τη δραστηριότητα κι αυτό τους κινεί το ενδιαφέρον να συνεχίσουν. Ενθαρρύνονται να συνεχίσουν την προσπάθειά τους δείχνοντάς τους ότι η πορεία προς το στόχο γίνεται με μικρά βήματα. Η σταδιακή επίτευξη μικρότερων στόχων αυξάνει την αυτοεκτίμησή τους. Ταυτόχρονα μπορούν να ελέγξουν αν πράγματι έμαθαν και σε ποιο βαθμό τα όσα αναφέρονται.

Πώς κατέληξε εξόριστος;



 Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη δραστηριότητα θα μπορείτε να:

1. εξηγείτε το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εποχής
2. να κατονομάζετε & να περιγράφετε συνοπτικά τα ιστορικά γεγονότα τα οποία έζησε
3. να κατασκευάζετε μια ιστοριογραμμή

 Μελετάμε τα σημαντικά γεγονότα εκείνης της εποχής

Εικόνα 9: Δεύτερη θεματική ενότητα

Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές μελέτησαν το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εποχής καθώς η θεματική των συγκεκριμένων ποιημάτων στηρίζεται στη βιωματική εμπειρία του Ρίτσου από τη συμμετοχή του στην Εθνική Αντίσταση και στον Εμφύλιο Πόλεμο, καθώς και την εξορία του στα μετεμφυλιακά χρόνια και στα χρόνια της δικτατορίας. Οι μαθητές κλήθηκαν να κατασκευάσουν διομαδικά μια ιστοριογραμμή, αφού πρώτα μελέτησαν τις διαδικτυακές πηγές που τους δόθηκαν, και στη συνέχεια συζήτησαν στο φόρουμ κάνοντας προτάσεις για βελτίωση στις άλλες ομάδες. Για τη διευκόλυνση των μαθητών δόθηκε το εγχειρίδιο χρήσης του εργαλείου που αξιοποιήθηκε για την κατασκευή της ιστοριογραμμής (<https://www.timetoast.com>) (Εικόνα 10).

Μελετάμε τα σημαντικά γεγονότα εκείνης της εποχής

- **Αναζητήστε** στα διαδραστικά βιβλία της Ιστορίας Γ' Λυκείου- Γ' Γυμνασίου και στο διαδίκτυο, στοιχεία σχετικά με το ιστορικό, κοινωνικό, ιδεολογικό περιεχόμενο των ποιημάτων. Μπορείτε να αξιοποιήσετε τις παρακάτω **πηγές** αλλά και άλλες που θα βρείτε.

Α' ομάδα: Δικτατορία Μεταξά, Μουσείο Δημοκρατίας, Χρονολόγιο, Διαδραστικό βιβλίο Ιστορίας, Βικιπαίδεια
Ελληνοϊταλικός πόλεμος, Χρονολόγιο, Βικιπαίδεια

Β' ομάδα: Γερμανική κατοχή και Εθνική Αντίσταση, Μουσείο Δημοκρατίας, Χρονολόγιο, Βικιπαίδεια

Γ' ομάδα: Εμφύλιος Πόλεμος, Μουσείο Δημοκρατίας, Χρονολόγιο, Βικιπαίδεια, Διαδραστικό βιβλίο Ιστορίας, Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού
Δικτατορία της 21ης Απριλίου/ Χούντα συνταγματαρχών, Χρονολόγιο, Βικιπαίδεια, Σαν σήμερα, Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού

- Καταγράψτε τα στοιχεία που θεωρείτε σημαντικά. Αξιοποιείτε ως εργαλείο επεξεργασίας της πληροφορίας τον **επεξεργαστή κειμένου** (Word <https://office.live.com/start/Word.aspx?omkt=el-GR>) και συνθέστε ένα κείμενο. Μην ξεχάσετε να μου αποστείλετε εδώ τις σημειώσεις που κρατήσατε στο Word.
- Αξιοποιείτε τις πληροφορίες που συγκεντρώσατε και συμπληρώστε την χρονική περίοδο που έχετε αναλάβει ως ομάδα στην **ιστοριογραμμή** (<https://www.timetoast.com/>) για την περίοδο 1936-1974. Προσθέστε σύντομο κείμενο, εικόνες, βίντεο.
- Σχολάστε στη συνέχεια τη δουλειά των υπόλοιπων ομάδων δίνοντας δύο προτάσεις για βελτίωση στο φόρουμ.

Οδηγίες χρήσης Timetoast:



Εικόνα 10: Δραστηριότητα 1

Κρίθηκε προτιμότερο οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες να μελετήσουν διαφορετικά τμήματα της ιστορίας. Εδώ να σημειωθεί ότι θεωρήθηκε απαραίτητο να μελετηθούν και γεγονότα που έζησε ο Ρίτσος πριν τον Εμφύλιο, καθώς έχουν επηρεάσει το έργο του. Οι διαδικτυακές πηγές που τους δίνονται περιέχουν, λοιπόν, στοιχεία σχετικά με το ιστορικό, κοινωνικό, ιδεολογικό περιεχόμενο των ποιημάτων.

Προτού ξεκινήσουν η ερευνήτρια τους ενημέρωσε εν συντομία για τα κριτήρια αξιολόγησης των διαδικτυακών τόπων (αξιοπιστία, ακρίβεια κ.λ.π.). Ακολουθώντας τις οδηγίες αρχίσαν την αναζήτηση στο διαδίκτυο. Στη δραστηριότητα αυτή λοιπόν υπήρξε το στοιχείο της ανακάλυψης και η κάθε ομάδα, συνεργαζόμενη, έδρασε διερευνητικά. Αναζητήσαν πληροφορίες σχετικές με ένα θέμα, έπειτα χρησιμοποιώντας την αφαιρετική σκέψη επέλεξαν τις πιο σημαντικές και τις κατέγραψαν. Οι μαθητές, στο πλαίσιο της ομάδας, προβληματίστηκαν, συζήτησαν, τεκμηρίωσαν, αναθεώρησαν. Επέλεξαν τις πληροφορίες που ήταν σχετικές με το θέμα τους και έμαθαν να ξεχωρίζουν τα ουσιώδη απ' τα επουσιώδη.

Τις πληροφορίες που θεώρησαν σημαντικές τις κατέγραψαν στον επεξεργαστή κειμένου. Το γεγονός ότι οι μαθητές χρησιμοποίησαν επεξεργαστή κειμένου αντί να καταγράψουν τα δεδομένα σε κόλλα αναφοράς συνιστά μια καινοτομία από πλευράς παιδαγωγικής και έχει πρόσθετη παιδαγωγική αξία. Ο επεξεργαστής κειμένου δημιουργεί μια μερεμετίστικη σχέση, καθώς οι μαθητές δεν ανησυχούν για την ορθότητα των όσων θα καταγράψουν, εφόσον μπορούν να σβήσουν το κείμενό τους και να το

τροποποιήσουν όποτε το θελήσουν. Ρισκάρουν στην καταγραφή των πληροφοριών εφόσον απενοχοποιείται η έννοια του λάθους. Δεν υφίσταται κόστος αλλαγής του κειμένου. Οι μαθητές απαλλάσσονται από την επανασυγγραφή ολόκληρων παραγράφων και επικεντρώνονται στην καταγραφή και ολοκλήρωση της σκέψης τους. Το κείμενο που παράγεται είναι αισθητικά ποιοτικό ακόμα κι αν προέρχεται από έναν κακόγραφο ή δυσλεκτικό μαθητή.

Η χρήση της ιστοριογραμμής βοήθησε τους μαθητές να οργανώσουν στο μυαλό τους τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν όλες οι ομάδες. Οι γνώσεις που απέκτησαν δεν ήταν ασύνδετες. Τοποθετήθηκαν τα γεγονότα στη σωστή χρονολογική σειρά κι έτσι απέκτησαν μια συνολική εικόνα. Μέσω αυτής της δραστηριότητας οι μαθητές καλλιέργησαν την αφαιρετική τους ικανότητα και τους δόθηκε η δυνατότητα να εκφράσουν τις γνώσεις τους όχι μόνο λεκτικά, αλλά και με άλλους τρόπους αναπαράστασης. Επιπλέον, η ιδέα του να δημοσιεύσουν σε κοινό τους (είναι ουσιαστικά ένας δυναμικός πίνακας ανακοινώσεων) ενεργοποίησε περισσότερο να βελτιώσουν τις δεξιότητες στη συγγραφή και την παρουσίαση και δεσμεύτηκαν για ένα ποιοτικό αποτέλεσμα. Τέλος, μέσω των Web 2.0 εργαλείων υπάρχει η δυνατότητα στους ακροατές μαθητές να ανατρέξουν στις πληροφορίες και μετά το πέρας του μαθήματος.

Μετά την ολοκλήρωση του κατασκευάσματος, η συντονίστρια δημοσίευσε τη δημιουργία τους στο φόρουμ και οι μαθητές προέβησαν σε συζήτηση. Πιο συγκεκριμένα τους ζητήθηκε να προβούν σε προτάσεις για βελτίωση προς τις άλλες ομάδες. Με αυτό τον τρόπο το έργο των ομάδων γίνεται αντικείμενο διαλόγου και αναστοχασμού.

Πρέπει να τονιστεί εδώ, ότι η αξιολόγηση σε όλες τις δραστηριότητες λειτούργησε εξελικτικά καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας μέσω της υποστήριξης, της ανατροφοδότησης, της ενθάρρυνσης, του συντονισμού από την πλευρά της ερευνήτριας.

Η τρίτη θεματική ενότητα (Εικόνα 11) έχει τίτλο “Πόσο διαφορετική ήταν η ζωή του εκεί;” και περιέχει τη **δεύτερη δραστηριότητα** “Ας κάνουμε μια προσπάθεια να μπούμε στη θέση του ποιητή”. Δίνονται όπως και στην προηγούμενη οι στόχοι της δραστηριότητας.

Πόσο διαφορετική ήταν η ζωή του εκεί;



 Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη δραστηριότητα θα μπορείτε να:

1. περιγράψετε τις βασικές καθημερινές ασχολίες των εξόριστων
2. επιχειρηματολογείτε για την αξία της συλλογικότητας στη σωματική & ψυχολογική επιβίωση των εξόριστων
3. απαριθμείτε τα μέρη ενός στρατοπέδου εξορίας

 Ας κάνουμε μια προσπάθεια να μπούμε στη θέση του ποιητή!

Εικόνα 11: Τρίτη Θεματική ενότητα

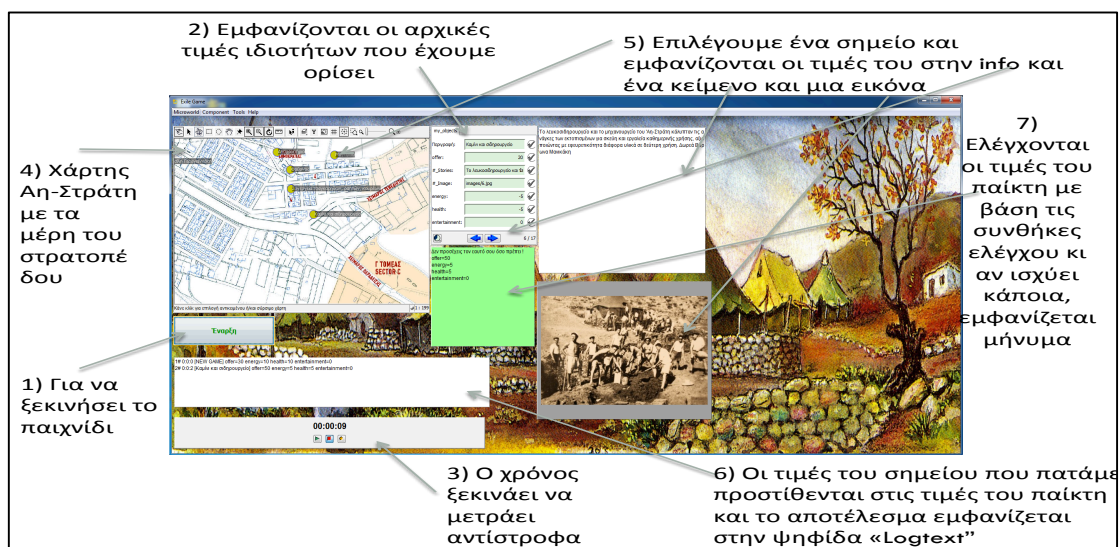
Σ' αυτή τη φάση οι μαθητές θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν την αξία ενός τόπου ως τοπίου αλλά και ως χώρου συλλογικής ζωής και δράσης. Ο λόγος για τον οποίο χρειάζεται οι μαθητές να προσπαθήσουν να προσεγγίσουν τον τρόπο ζωής στην εξορία, είναι γιατί η αλληλεγγύη και η συλλογικότητα που ήταν απαραίτητες για να μπορέσουν οι εξόριστοι να επιβιώσουν και σωματικά, αλλά και ψυχολογικά, είναι βιώματα του ποιητή και έχουν επηρεάσει τη στάση ζωής του και κατά συνέπεια και την ποίησή του (Εικόνα 12).

Ας κάνουμε μια προσπάθεια να μπούμε στη θέση του ποιητή!

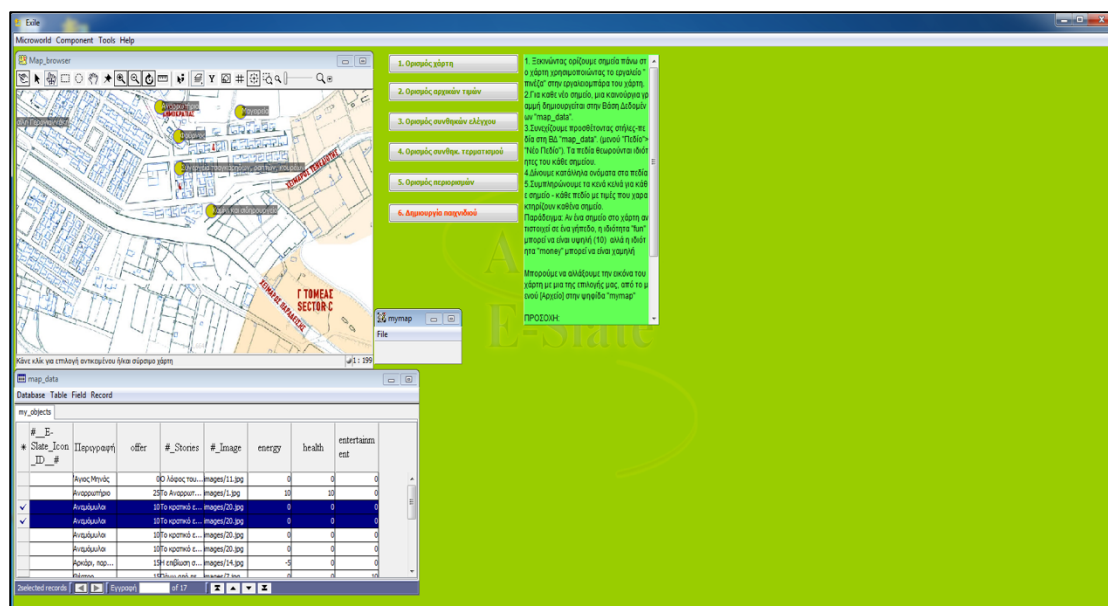
Ανοίξτε το **μικρόκοσμο Exile** και παίξτε το παιχνίδι σύμφωνα με τις οδηγίες. Μπορείτε να παίξετε όσες φορές θέλετε. Ποιά είναι τα συμπεράσματα που βγάξετε σε σχέση με τον τρόπο ζωής στην εξορία; Κρατήστε σημειώσεις στον επεξεργαστή κειμένου και στη συνέχεια δημιουργήστε ένα κείμενο 100 λέξεων το οποίο θα μου αποστείλετε.

Εικόνα 12: Δραστηριότητα 2

Οι μαθητές ενδοομαδικά καλούνται να παίξουν το παιχνίδι "Exile" (Εικόνες 13, 14) που έχει δημιουργηθεί μέσω του Αβακίου, το οποίο βασίζεται στο SusCity που είναι μία «γεννήτρια» παιχνιδιών συγκεκριμένης κατηγορίας, τα οποία σχετίζονται με τη διαχείριση των πόρων ενός συστήματος (κατά το πρότυπο του simcity), όπου στόχος είναι η διαχείριση του συστήματος χωρίς να διαταραχθεί η ισορροπία του. Είναι ένα παιχνίδι περιήγησης σε διάφορα σημεία ενός χάρτη του στρατοπέδου του Αη-Στράτη τα οποία έχουν διαφορετικές ιδιότητες. Η επίσκεψη σε κάθε σημείο αφαιρεί ή προσθέτει στον παίχτη βαθμούς ως προς κάποιους δείκτες (ενέργεια, προσφορά, ψυχαγωγία, υγεία).



Εικόνα 13: Το παιχνίδι «Exile» στο Αβάκιο



Εικόνα 14: «Γεννήτρια» παιχνιδιού

Καλούνται να παίξουν το παιχνίδι σύμφωνα με τις οδηγίες. Μπορούν να παίξουν όσες φορές θέλουν. Οι μαθητές περιηγούνται σε ένα χώρο με πολλά χρώματα και πολλές δυνατότητες. Είναι κάτι έξω από τα συνηθισμένα και ενδιαφέρονται να εμπλακούν περισσότερο μαζί του. Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να διδαχθούν σε ένα πλαίσιο που αυξάνει την δραστηριοποίηση, τον ενθουσιασμό και την προσοχή. Οι «πειραματισμοί» στα παιχνίδια γίνονται όχι για το βαθμό ή την ανταμοιβή, αλλά ως μέρος του παιχνιδιού (εσωτερική παρώθηση). Ο μαθητής παράγει ιδέες, τις δοκιμάζει και συνεχίζει ανάλογα με την ανατροφοδότηση που του δίνεται. Το εσωτερικό κίνητρο κι όχι το εξωτερικό προωθεί τη δημιουργικότητα, την υπευθυνότητα και τη μόνιμη αλλαγή (Resnick, 2004).

Σταδιακά, επιτυγχάνεται εκ μέρους τους βαθειά πρόσβαση σε λειτουργικότητες του λογισμικού αυτού. Όλο αυτό αποτελεί καινοτομία, γιατί ξεφεύγει από το παραδοσιακό. Δεν θυμίζει σε τίποτα την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία. Η ανατροφοδότηση που παρέχεται στους μαθητές με τη μορφή μηνυμάτων τους ενθαρρύνει να εμπλέκονται ενεργητικά με σκοπό να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Η μη αξιολογική ανατροφοδότηση (προβολή των συνεπειών των ενεργειών του χρήστη στο μικρόκοσμο) (Yiannoutsou & Mavrikis, 2012), αποτελεί κίνητρο μάθησης για τους μαθητές και τους βάζει σε μία διαδικασία αναστοχασμού και διερεύνησης του «λάθους». Δημιουργείται έτσι ένα μαθησιακό περιβάλλον απομακρυσμένο από τη λογική του «σωστού» και του «λάθους». Σημαντικό είναι το ότι παρέχει στους παίκτες ευκαιρίες να πειραματιστούν πάνω στο θέμα που μελετούν και μέσω της εμπειρίας να οπτικοποιήσουν τις συνέπειες που θα ήταν αδύνατο να συμβούν στον πραγματικό κόσμο (Liarakou, Daskolia & Papanikolaou, 2012). Επιπλέον, υπάρχει πρόσθετη παιδαγωγική αξία, γιατί τα παιδιά είναι αδύνατο να ασχοληθούν με τόσα πράγματα ταυτόχρονα μέσα σε ένα τόσο ευχάριστο και οικείο για αυτά περιβάλλον και να κερδίσουν τόσες νέες γνώσεις παίζοντας. Γιατί πρόκειται για ένα παιχνίδι μέσα από το οποίο θα συλλέξουν νέα γνώση για να την οικοδομήσουν. Οι μαθητές λοιπόν διερευνούν και μαστορεύουν. Το εργαλείο θέτει προβλήματα ώστε οι χρήστες να αναπτύσσουν γνώσεις και δεξιότητες για να ανταπεξέλθουν. Το μαστόρεμα είναι συλλογικό, οι μαθητές μέσω του διαλόγου και της επιχειρηματολογίας βγάζουν συμπεράσματα.

Παίζοντας βγάζουν κάποια συμπεράσματα για τον τρόπο ζωής στην εξορία και κρατούν σημειώσεις σ' έναν επεξεργαστή κειμένου, τις οποίες στη συνέχεια θα συνδυάσουν για να φτιάξουν ένα ολοκληρωμένο κείμενο. Αφού έφτιαξαν τα κείμενά τους, αναρτήθηκαν στο φόρουμ από την ερευνήτρια και οι ομάδες συζητήσαν κάνοντας προτάσεις για βελτίωση στις άλλες ομάδες.

Εδώ να σημειώσουμε ότι ενώ το κομμάτι της κατασκευής έγινε στις δύο πρώτες δραστηριότητες διαζώσης, αξιοποιήθηκε το Word Online <https://office.live.com/start/Word.aspx?omkt=el-GR>, επειδή ήταν παρούσα η ερευνήτρια και μπορούσε να δώσει διευκρινίσεις για χρήση του, η οποία ήταν απαραίτητη και σε κάποιες από τις μετέπειτα δραστηριότητες που έγιναν εξ αποστάσεως. Τα μέλη της κάθε ομάδας δημιούργησαν ένα λογαριασμό, στον οποίο στις επόμενες δραστηριότητες μπορούσαν να μπαίνουν ταυτόχρονα, να καταγράφουν πληροφορίες, να τις τροποποιούν και να προσθέτουν σχόλια ο ένας στον άλλο.

Η τέταρτη θεματική ενότητα (Εικόνα 15) έχει τίτλο “Τα βιώματα του είναι εμφανή στα ποιήματα του σχολικού βιβλίου;” και περιέχει τις δραστηριότητες “Απαγγέλλουμε ποίηση” και “Αξιοποιούμε τις αισθήσεις μας”, οι οποίες είναι η **τρίτη και τέταρτη δραστηριότητα** αντίστοιχα. Δίνονται οι στόχοι των δραστηριοτήτων όπως και στις προηγούμενες. Η διδασκαλία προχώρησε στα ποιήματα που βρίσκονται στο σχολικό βιβλίο. Σκοπός των δραστηριοτήτων αυτής της ενότητας ήταν η σταδιακή

κατανόηση και ερμηνεία των ποιημάτων από τις ομάδες. Έχτισαν σιγά σιγά την κατανόηση του βασικού νοήματος των ποιημάτων. Πριμοδοτήθηκε η συνολική πρωτοβάθμια κατανόηση με επισήμανση της βασικής δομής, ώστε να συνειδητοποιηθεί εξ αρχής ποιος ενεργεί και τι κάνει, με εκμετάλλευση των συμφραζομένων για μια πρώτη σύλληψη του νοήματος. Κάθε ομάδα ανέλαβε να μελετήσει διαφορετικό ποίημα.

Τα βιώματά του είναι εμφανή στα ποιήματα του σχολικού βιβλίου;



Απαγγέλουμε ποίηση!

Συνεργάζομαι με το άλλο μέλος της ομάδας μου

Αξιοποιούμε τις αισθήσεις μας!

Συνεργαζόμαστε για να φτιάξουμε μια πολυτροπική παρουσίαση

Εικόνα 15: Τέταρτη θεματική ενότητα

Στην πρώτη δραστηριότητα (Εικόνα 16) οι μαθητές ήρθαν σε μια πρώτη επαφή με τα ποιήματα του Ρίτσου. Κλήθηκαν ενδοομαδικά να μελετήσουν τα ποιήματα που είχαν αναλάβει ώστε να κατανοήσουν σε γενικές γραμμές το περιεχόμενό τους, έπειτα να ηχογραφήσουν με τα κινητά τους τηλέφωνα μια απαγγελία του ποιήματος που έχουν αναλάβει και τέλος να συζητήσουν στο φόρουμ κάνοντας προτάσεις για βελτίωση στις άλλες ομάδες.

Απαγγέλουμε ποίηση!

ΠΡΟΣΟΧΗ: Επειδή από δω και πέρα δουλεύουμε εξ αποστάσεως, σας έχω φτιάξει το φόρουμ "Συνεργάζομαι με το άλλο μέλος της ομάδας μου" <https://marita.gnomio.com/mod/forum/view.php?id=31> όπου μπορείτε να συνεργαστείτε

1. Διαβάστε τα ποιήματά που αντιστοιχούν στην ομάδα σας ώστε να καταλάβετε σε γενικές γραμμές τι λένε και στη συνέχεια ηχογραφείστε με τα κινητά σας μια **απαγγελία** του ποιήματος (χωρίστε το ποίημα της ομάδας σας σε δύο μέρη ώστε κάθε μέλος της ομάδας να απαγγείλει διαφορετικό κομμάτι)
2. **Ανεβάστε** την ηχογράφησή σας εδώ για να τη δω (όποιος δυσκολεύει στο ανέβασμα σας γράφει την απορία του στο "Ανακοινώσεις-απορίες")

- Ομάδα Α' Ρωμιούσση
- Ομάδα Β' Ο τόπος μας (υπάρχει και στο διαδραστικό βιβλίο <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSB106/544/3563,14882/>, αλλά δεν βγαίνει καλή η επικόλληση)
Αυτόπτης μάρτυρας
- Ομάδα Γ' Ανυπότακτη Πολιτεία

Εικόνα 16: Δραστηριότητα 3

Για τη διευκόλυνση της συνεργασίας των μαθητών στη φάση της ηχογράφησης δημιουργήθηκε ένας χώρος ασύγχρονης συζήτησης για κάθε ομάδα (Εικόνα 17). Ο σχολιασμός στο φόρουμ έγινε με άξονα τον επιτονισμό. Τους δόθηκε σε σχετική ανακοίνωση υλικό για την έννοια του επιτονισμού (Εικόνα 18).

Συνεργάζομαι με το άλλο μέλος της ομάδας μου



Εδώ θα συζητάτε για:

- το πως θα χωρίσετε τα ποιήματα
- αν θα χρησιμοποιήσετε το κινητό σας ή κάποιο άλλο πρόγραμμα ηχογράφησης
- για το πότε θα γίνουν οι ηχογραφήσεις ώστε να είστε εντός της προθεσμίας ολοκλήρωσης που σας έχω βάλει.
- ό, τι άλλο προκύψει



ΜΗΝ ΞΕΧΝΑΤΕ ΟΤΙ ΕΙΣΤΕ ΟΜΑΔΑ!!

- Η επιτυχία της ομάδας μας εξαρτάται από τη συμμετοχή όλων μας. Συμμετέχετε στην κοινή προσπάθεια όσο πιο καλά μπορείτε. Ζητώ και από τον άλλο να κάνει το ίδιο.
- Τους το άλλο μέλος της ομάδας έχει ανάγκη από υποστήριξη. Παράχω βοήθεια, ιδιαίτερα αν μου τη ζητήσει. Προσπαθή να τον/την ενθαρρύνει.
- Εκφράζω ελεύθερα στην ομάδα μου τις ιδέες μου και τα συνασθμάτά μου, ακόμη κι όταν νομίζω ότι ο άλλος δε θα συμφωνήσει.
- Προσπαθώ να συνεννοηθώ αποφώνοντας τις προτεραιότητες. Πάνω από κάποιες να έχει διαφορετική άποψη/πρόταση από τη δική μου. Στόχος είναι να βρεθεί μια λύση κοινής αποδοχής. Τους χρειαστούν πέρα από επιχειρήματα και παιδιά και κάποιες αμοιβαίες υποχωρήσεις.

[Add a new discussion topic](#)

Discussion	Started by	Replies	Unread	Last post
Ομάδα Πανώνια	 Admin User	6	0	Γιάννης Κι Thu, 30 Jun 2016, 6:01 PM
Ομάδα Αγγελίας Ρόστου	 Admin User	1	0	Giorgos Mosoras Thu, 23 Jun 2016, 7:54 PM
Ομάδα Kappa	 Admin User	1	0	Panagiotis Simiatis Wed, 22 Jun 2016, 3:17 PM

Εικόνα 17: Χώρος συνεργασίας ομάδων

Ανακοινώσεις & Απορίες

σχολιασμός απαγγελιών και Δραστηριότητα Νο4

[Subscribed](#)

◀ Δραστηριότητα Νο3

Display replies in nested form ▾ Move this discussion to ... ▾ [Move](#) [Pin](#)

 **σχολιασμός απαγγελιών και Δραστηριότητα Νο4**
by Admin User - Friday, 24 June 2016, 6:18 PM

Τα παρακάτω θα πρέπει να ολοκληρωθούν μέχρι τη Δευτέρα το βράδυ (για το Γιώργο Κυριακή βράδυ)

Σχολιασμός απαγγελιών

Ο λόγος που κάναμε αυτή τη δραστηριότητα είναι για να κατανοήσουμε αυτό που ονομάζεται επιτονισμός.

Επιτονισμός είναι ο τρόπος με τον οποίο εκφωνείται η ομιλία, δηλαδή οι αυξομειώσεις στην ένταση, η έμφαση, ο τεμαχισμός σε φράσεις, οι παύσεις και οι διάφοροι χρωματισμοί της φωνής, μέσω των οποίων αποδίδονται τα διάφορα συναισθήματα και το ύφος του ομιλητή (φόβος, απορία, θαυμασμός αλλά και ειρωνία, έκπληξη κλπ.). Στον γραπτό λόγο ο επιτονισμός καταδεικνύεται με τα σημεία στίξης.

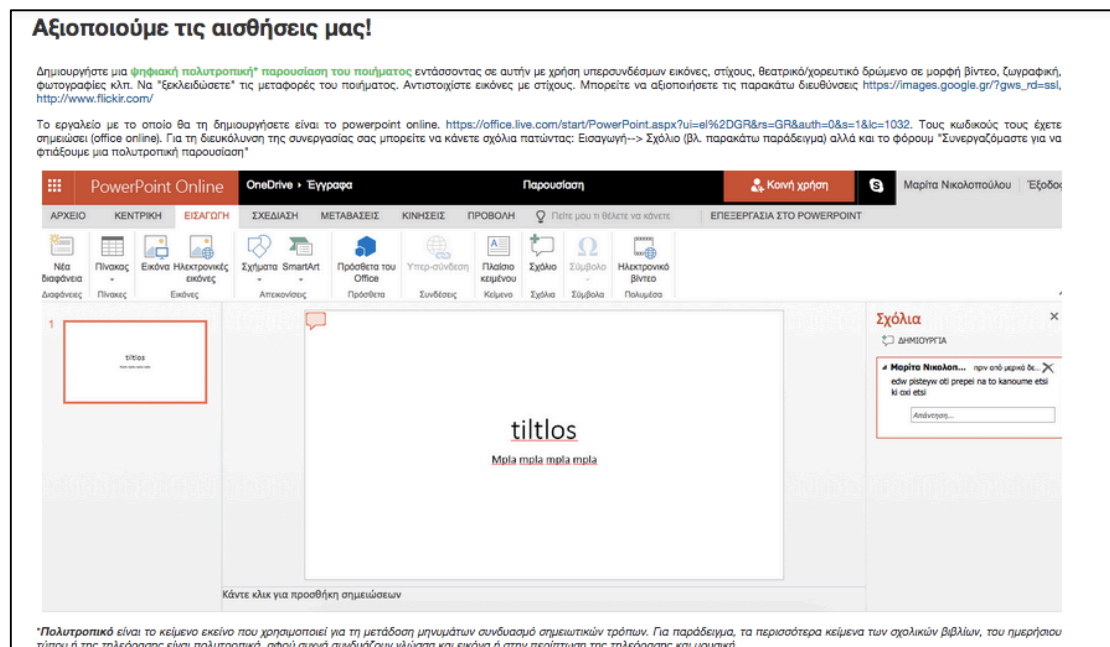
Στο φόρουμ <https://marita.gnomia.com/mod/forum/view.php?id=17> θα πρέπει να σχολιάσετε λοιπόν τον επιτονισμό των απαγγελιών των συμμαθητών σας. Να κάνετε τουλάχιστον ένα σχόλιο για τον κάθε συμμαθητή σας ανήκει σε άλλη ομάδα (δηλαδή 4 σχόλια ο καθένας σας).

πχ. Να εντοπίσετε σε ποιές λέξεις/ φράσεις του ποιήματος δίνεται έμφαση. Να συγκρίνετε τον επιτονισμό των αναγνώσεων. Αν υπάρχει διαφορά, γιατί νομίζετε ότι διαφέρει;

Εικόνα 18: Ανακοίνωση για το σχολιασμό των απαγγελιών

Στη δεύτερη δραστηριότητα (Εικόνα 19) οι μαθητές ενδοομαδικά καλούνται να μελετήσουν για δεύτερη φορά τα ποιήματα και να δημιουργήσουν μια ψηφιακή πολυτροπική παρουσίαση του ποιήματος εντάσσοντας σε αυτήν με χρήση υπερσυνδέσμων εικόνες, στίχους, θεατρικό/χορευτικό δρώμενο σε μορφή βίντεο, ζωγραφική, φωτογραφίες κλπ. Με άλλα λόγια καλούνται να "ξεκλειδώσουν" τις μεταφορές του ποιήματος και να αντιστοιχίσουν για παράδειγμα εικόνες με στίχους. Το εργαλείο που αξιοποιούν είναι το powerpoint online <https://office.live.com/start/PowerPoint.aspx?ui=el%2DGR&rs=GR&auth=0&s=1&lc=1032>. Η επιλογή αυτής της δραστηριότητας γίνεται φανερή αν θυμηθούμε όσα γράφονται για την πολυτροπικότητα παραπάνω. Στην εκφώνηση της εργασίας αναφέρεται ότι για διευκόλυνση της συνεργασίας τους μπορούν να κάνουν σχόλια ο ένας στον άλλο και τους δίνεται ένα παράδειγμα. Παράλληλα δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια και το φόρουμ "Συνεργαζόμαστε για να φτιάξουμε μια πολυτροπική παρουσίαση" με ένα χώρο ασύγχρονης συζήτησης για κάθε ομάδα.

Στις παραπάνω δραστηριότητες ο μαθητής, στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού, πειραματίζεται, διαμορφώνει τη μορφή του γραπτού κειμένου, εμπλουτίζει τις εμπειρίες του, οπτικά και ακουστικά, με τις ακροάσεις και τις αναγνώσεις. Προσεγγίζει βιωματικά και συνεργατικά το κείμενο. Ασκείται σε σύντομη γραπτή καταγραφή, με τη μορφή τίτλων, των βασικών σημείων του κειμένου που αποτελούν την ομαδική πρόσληψη του νοήματος του.



Εικόνα 19: Δραστηριότητα 4

Η πέμπτη θεματική ενότητα (Εικόνα 20) έχει τίτλο “Γιατί η τέχνη του αναφέρεται ως στρατευμένη;” και περιέχει την πέμπτη δραστηριότητα με τίτλο “Υποστηρίζουμε την άποψή μας”(Εικόνα 21). Δίνονται οι στόχοι της δραστηριότητας όπως και προηγουμένως.

Γιατί η τέχνη του αναφέρεται ως "στρατευμένη;"



 Όταν θα έχετε ολοκληρώσει αυτή τη δραστηριότητα θα μπορείτε να:

1. εξηγείτε τι είναι η στρατευμένη τέχνη
2. επιχειρηματολογείτε υπέρ ή κατά της
3. τεκμηριώνετε γιατί η ποίηση του Ρίτσου θεωρείται στρατευμένη

 Υποστηρίζουμε την άποψή μας

 Οι ομάδες συζητούν εδώ για το πως θα φτιάξουν το κόμικ τους

Εικόνα 20: Πέμπτη θεματική ενότητα

Στόχος της ήταν οι μαθητές να προβληματιστούν σε σχέση με την έννοια «Στρατευμένη τέχνη», καθώς ο Ρίτσος χαρακτηρίζεται συχνά «στρατευμένος ποιητής». Οι μαθητές ενδοομαδικά κλήθηκαν να δημιουργήσουν ένα κόμικ στο οποίο να απεικονίζεται ο διάλογος δύο ανθρώπων με διαφορετική άποψη πάνω στο θέμα της στρατευμένης τέχνης. Για τη δημιουργία του βασίστηκαν σε πληροφορίες που βρήκαν στις ιστοσελίδες που τους δόθηκαν για την έννοια της στρατευμένης τέχνης, τη στόχευσή της αλλά και τις αντικρουόμενες απόψεις σε σχέση με αυτή. Τις πληροφορίες αυτές αρχικά συγκέντρωσαν στον επεξεργαστή κειμένου (Word Online <https://office.live.com/start/Word.aspx?omkt=el-GR>). Στο διαλογο τους ζητήθηκε να υιοθετήσουν ο καθένας μία άποψη, αλλά και να εκφέρουν επίσης γνώμη για το αν τα συγκεκριμένα ποιήματα εντάσσονται σε αυτού του είδους την τέχνη. Το λογισμικό που χρησιμοποίησαν είναι το Pixton <https://www.pixton.com/gr/>. Τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογήθηκαν είναι η ικανότητα

τεκμηρίωσης της προσωπικής θέσης και στάσης, το πλάτος και το βάθος επιχειρηματολογίας, η συνοχή και η αφαιρετικότητα της σκέψης.

Υποστηρίζουμε την άποψή μας

Βασιστείτε σε πληροφορίες που θα βρείτε στο διαδίκτυο για την **έννοια** της στρατευμένης τέχνης, τη **στόχευσή** της αλλά και τις **αντικρουόμενες απόψεις** σε σχέση με αυτή

Λεξικό λογοτεχνικών όρων, Ριζοσπάστης, Πράξις, Pathfinder, Παράλληλογράφος, Παράθυρο

και δημιουργήστε ένα διάλογο δύο ανθρώπων με διαφορετική άποψη πάνω στο θέμα τον οποίο θα παρουσιάσετε με μορφή **κόμικ** (να φτιάξετε το λιγότερο 6 καρέ), χρησιμοποιώντας το Pixton <https://www.pixton.com/gr/>.

Καλό θα ήταν να χωρίσετε τις πηγές ώστε να μειωθεί ο όγκος που θα διαβάσει ο καθένας. Κρατήστε σημειώσεις στο Word Online <https://office.live.com/start/Word.aspx?omkt=el-GR>

Να αξιοποιήσετε και **στοιχεία των ποιημάτων** που μελετήσατε για να τεκμηριώσετε την άποψή σας. Κατά πόσο δηλαδή κρίνετε ότι τα συγκεκριμένα ποιήματα εντάσσονται σε αυτού του είδους την τέχνη

Ενημερώστε τις υπόλοιπες ομάδες, βάζοντας το σύνδεσμο του κόμικ σας στο χώρο σας στο **φόρουμ**.

Εγχειρίδιο χρήσης Pixton: <http://en.calameo.com/books/0042174654f81f89f9ed8>

Εικόνα 21: Δραστηριότητα 5

Τα κόμικς βασίζονται στη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης του Ραϊνίο, η οποία υποστηρίζει τη διπλή αποθήκευση και αποκωδικοποίηση με διπλό τρόπο (οι εικόνες είναι δυνατόν να κωδικοποιηθούν με δύο τρόπους: εικονικά και λεκτικά, έτσι είναι δυνατό να αποθηκευτούν και στο εικονικό και στο λεκτικό μνημονικό σύστημα), άρα η εικόνα είναι αποτελεσματικότερη στη μάθηση αν συνοδεύεται από κείμενο και αντίστροφα (πολυτροπικά κείμενα). Τα κόμικς βάζουν τα παιδιά στο ρόλο του δημιουργού. Η χρήση τους παρακινεί, διευκολύνει, γοητεύει. Οι μαθητές συνδέονται αυθόρμητα με τους χαρακτήρες μιας ιστορίας. Αντιπροσωπεύουν λοιπόν, ένα πραγματικά παιδαγωγικό μέσο, που μπορεί να απευθύνεται με ένα τρόπο άμεσο και θετικό στα δεδομένα τόσο των αισθήσεων και της σκέψης όσο και του συναισθήματος.

Πέρα από τις θεματικές ενότητες αξιοποιήθηκαν κάποιες από τις ψηφίδες που διαθέτει το Moodle (Εικόνα 22), καθώς δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να κλείσει τις ψηφίδες που δεν τον ενδιαφέρουν και να επικεντρωθεί σε αυτά που είναι χρήσιμα γι' αυτόν. Συγκεκριμένα οι μαθητές ενημερώθηκαν για το «Μενού πλοήγησης» που υπάρχει στο αριστερό μέρος του περιβάλλοντος και για τα block «Πρόσφατη Δραστηριότητα» και «Ημερολόγιο» που βρίσκονται στο δεξί μέρος. Στο block «Πρόσφατη Δραστηριότητα» αναγράφονται οι πρόσφατες αλλαγές που έχουν γίνει στο μάθημα μετά την τελευταία επίσκεψη του χρήστη, γεγονός που ενισχύει την έννοια της κοινότητας και ταυτόχρονα βοηθάει τον χρήστη να γνωρίζει κάθε φορά τι πρέπει να κάνει. Στο ημερολόγιο εμφανίζονται οι εργασίες που έχει να καταθέσει ανάλογα με την ημερομηνία κατάθεσης και είναι χρήσιμο για την οργάνωση του χρόνου του.

NAVIGATION

- Home
- Dashboard
- Site pages
- Current course**
 - Λειτουργία
 - Participants
 - Badges
 - General
 - Πώς κατέληξε εξόριστος;
 - Πόσο διαφορετική ήταν η ζωή του εκεί;
 - Τα βιώματά του είναι εμφανή στα ποιήματα του;
 - Γιατί η τέχνη του αναφέρεται ως "στρατευμένη;"
 - EΚΤΟΣ
- My courses

'Ενας ποιητής στην εξορία



Σκοπός μαθήματος
Οδηγός μελέτης
Ρόλοι και κανόνες συνεργασίας
Ανακαλύψεις & Απορίες
Φόρουμ
News forum

CALENDAR

January 2017

Sun	Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat
	1	2	3	4	5	6
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

EVENTS KEY

- Hide global events
- Hide course events
- Hide group events
- Hide user events

Πώς κατέληξε εξόριστος;



Ένας ποιητής στην εξορία

- Σκοπός μαθήματος
- Οδηγός μελέτης
- Ρόλοι και κανόνες συνεργασίας
- Ανακοινώσεις & Απορίες
- Φόρουμ
- News forum

Πώς κατέληξε εξόριστος;

CALENDAR

January 2017

Sun	Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

EVENTS KEY

- Hide global events
- Hide course events
- Hide group events
- Hide user events

RECENT ACTIVITY

Activity since Sunday, 8 January 2017, 5:38 PM
Full report of recent activity...
No recent activity

Εικόνα 22: Οι φηφίδες που αξιοποιήθηκαν

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η βασική υπόθεση πάνω στην οποία στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα είναι ότι η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών συμβάλλει καθοριστικά στην κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών η οποία είναι από μόνη της στόχος του εκπαίδευσης, αλλά παράλληλα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την οικοδόμηση της γνώσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχολούν στη συγκεκριμένη έρευνα είναι τα ακόλουθα:

1^ο ερώτημα: Με ποιους τρόπους εκδηλώνεται η διακύμανση της διάδρασης στο συγκεκριμένο περιβάλλον ασύγχρονης επικοινωνίας και από ποιους παράγοντες επηρεάζεται;

2^ο ερώτημα: Σε τι συνίσταται η πυκνότητα της κοινωνικής παρουσίας και ποιες οι επιδράσεις της στην ασύγχρονη επικοινωνία σε μικτό περιβάλλον μάθησης;

3^ο ερώτημα: Με ποιους τρόπους μπορεί να επιδράσει ο συντονιστής της ασύγχρονης επικοινωνίας στην ανάπτυξη της κοινωνικής παρουσίας;

4.3 Θεωρητικό πλαίσιο της μεθοδολογίας της έρευνας

4.3.1 Έρευνα σχεδιασμού

Η μεθοδολογία έρευνας που ακολουθήθηκε είναι η Έρευνα Σχεδιασμού (Design Based Research Collective, 2003; Jarworski, 2004), η οποία υπαγορεύει ένα αρχικό πλαίσιο σχεδιασμού αρκετά ευέλικτο ώστε να μπορεί να επανασχεδιαστεί και να εφαρμοστεί σε νέο κύκλο έρευνας, με σκοπό να ανταποκριθεί στις αναδυόμενες ανάγκες μίας ποιοτικού τύπου μελέτης με αυθεντικό κοινό. Ο ερευνητής εφαρμόζει ένα σενάριο το οποίο επανασχεδιάζεται και εφαρμόζεται πάλι με σκοπό να ανταποκριθεί στις νέες συνεχόμενες ανάγκες που προκύπτουν. Όπως αναφέρει ο Hevner (2007) στην έρευνα σχεδιασμού ο ερευνητής ακολουθεί την επιθυμία του να βελτιώσει το περιβάλλον στο οποίο συντελείται η έρευνα με την εισαγωγή νέων και καινοτόμων εργαλείων και δραστηριοτήτων. Κατά τη διάρκεια της έρευνας αν εντοπιστούν στοιχεία που δυσλειτουργούν ή που δημιουργούν εμπόδια στην υλοποίηση του αρχικού πλάνου, τότε μπορεί να προχωρήσει σε αναθεώρηση ή επανασχεδίαση του αρχικού πλάνου. Όπως καταλαβαίνουμε, κυρίαρχο χαρακτηριστικό της είναι ο παρεμβατικός της χαρακτήρας σε πραγματικό χρόνο (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006). Με άλλα λόγια, η έρευνα σχεδιασμού ακολουθεί μία προσέγγιση κατά την οποία αρχικά σχεδιάζεται το προϊόν

και τίθεται σε εφαρμογή, ακολουθεί η εκτίμηση των αποτελεσμάτων κατά την εφαρμογή και στη συνέχεια αν κριθεί απαραίτητο γίνεται η αναθεώρηση ή ο ανασχεδιασμός. Λόγω αυτής της κυκλικής διαδικασίας χαρακτηρίζεται και ως κυκλική (Van den Akker κ.ά., ό.π.). Βέβαια, ένα βασικό αρνητικό είναι η απουσία κριτηρίων κατά τα οποία η έρευνα θα πρέπει να εγκαταλειφθεί (Herrington, McKenney & Reeves, 2007). Επίσης λόγω της επαναληπτικής φύσης της παρουσιάζονται προβλήματα στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων.

4.3.2 Ποιοτική έρευνα

Η έρευνα αξιοποίησε την ποιοτική μεθοδολογία. Ποιοτικές έρευνες χρησιμοποιούνται από τις κοινωνικές επιστήμες για τη διερεύνηση και την κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, εκπαιδευτικών ζητημάτων, συμπεριφορών και γεγονότων. Αποτελεί την κατάλληλη επιλογή μεθόδου, καθώς έχει ως στόχο σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003) την αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, την περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών, την διατύπωση ή αναδιατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων για το κοινωνικό γίνεσθαι και την διακρίβωση κοινωνικών σχέσεων, θέσεων και ρόλων. Η μορφή διερεύνησης που υποδεικνύεται μέσω του χαρακτήρα της είναι η περιγραφή, ερμηνεία και η κατανόηση του υπό έρευνα φαινομένου (Delamont, 1992) θεωρώντας ότι η περιγραφή και η ερμηνεία είναι δυο διαδικασίες παράλληλες που έχουν ως στόχο την κατανόηση του φαινομένου. Η παρούσα εργασία χαρακτηρίζεται ως περιγραφική και ερμηνευτική.

4.3.3 Πλαίσιο ανάλυσης

Η ερευνητική τεχνική που εφαρμόστηκε για τις ανάγκες της έρευνας είναι η ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μία ποσοτική μέθοδος για την μελέτη κειμένων που υπαγορεύει την ανάλυσή τους ως προς την παρουσία και τη συχνότητα συγκεκριμένων όρων, αφηγήσεων ή εννοιών που συνιστούν αντίστοιχα μονάδες ανάλυσης. Το βασικό πλεονέκτημα της μεθόδου είναι η παροχή ποικιλίας πληροφοριών στον ερευνητή (Αθανασίου, 2000). Για την εφαρμογή της τεχνικής, ο ερευνητής πρέπει να κατηγοριοποιήσει τα δεδομένα του με τρόπο που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της ερευνάς του και να ορίσει επαρκώς τη μονάδα ανάλυσης. Στην παρούσα έρευνα έγινε η καταγραφή και η καταμέτρηση των στοιχείων διάδρασης με βάση τη μονάδα ανάλυσης. Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε η ανάρτηση (post) και το σχόλιο (comment), δύο τύποι επικοινωνιακών ενεργειών που ορίζονται λειτουργικά ως εξής:

α) Ανάρτηση: Η συνεισφορά του μαθητή, με την οποία εκφράζει τις προτάσεις του σε σχέση με το παραδοτέο της άλλης ομάδας

β) Σχόλιο: Η συνεισφορά του μαθητή με την οποία εκφράζει τις προτάσεις του σε σχέση με το παραδοτέο της άλλης ομάδας, απαντώντας παράλληλα στην άποψη που είχε εκφραστεί προηγουμένως από κάποιον άλλο, αλλά και η συνεισφορά του μέλους της ομάδας που απαντά στις απόψεις που εκφράστηκαν σε σχέση με το παραδοτέο της ομάδας του.

Η ανάλυση έγινε σε τρία επίπεδα:

1ο επίπεδο: Βαθμός συμμετοχής – βάθος διάδρασης

Έγινε καταγραφή της διάδρασης των συμμετεχόντων σε σχέση με 4 μεταβλητές: α) χρονική διάρκεια του μαθήματος, β) συμμετοχή ανά δραστηριότητα, γ) ατομικό προφίλ συνεισφορών και δ) τύποι συνεισφορών (απλές και σύνθετες). Οι 3 πρώτες μεταβλητές ομαδοποιήθηκαν στον παράγοντα «συμμετοχή» και η 4^η αποτέλεσε το συνθετικό παράγοντα «βάθος διάδρασης». Το βάθος της διάδρασης κυμαίνεται σε ένα συνεχές μεταξύ μικρής συμμετοχής / απλών συνεισφορών και μεγάλης συμμετοχής / σύνθετων συνεισφορών. Οι δύο παράγοντες συσχετίστηκαν μεταξύ τους για να αναδείξουν τα στιγμιότυπα ή «κριτικά επεισόδια» της ασύγχρονης επικοινωνίας όπου το φαινόμενο της διάδρασης παρουσιάζει ένταση, κορύφωση ή πτώση.

2ο επίπεδο: Πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας

Έγινε κατάταξη των σχολίων και των αναρτήσεων των μαθητών στις θεματικές κατηγορίες του προτύπου αξιολόγησης της κοινωνικής παρουσίας (του μοντέλου της Κοινότητας Διερεύνησης). Αναδείχθηκαν τα στιγμιότυπα ηλεκτρονικού διαλόγου όπου παρουσιάζεται πυκνή κοινωνική παρουσία, και διασταυρώθηκαν μέσω της επιλογής ενός χαρακτηριστικού δείγματος συνομιλιών. Κατόπιν ερμηνεύθηκε η επίδραση που ασκεί το φαινόμενο της πυκνότητας της κοινωνικής παρουσίας στην πορεία της συζήτησης και τη συνολική διάδραση των συμμετεχόντων γενικότερα.

3ο επίπεδο: Συσχετισμοί κοινωνικής - διδακτικής παρουσίας – βαθμού συμμετοχής

Εξετάστηκαν οι συσχετίσεις: α) διδακτικής παρουσίας – βαθμού συμμετοχής των μαθητών, β) κοινωνικής παρουσίας συντονίστριας – κοινωνικής παρουσίας μαθητών, γ) διδακτικής παρουσίας – κοινωνικής παρουσίας μαθητών.

Το 1^ο επίπεδο βασίστηκε στην υπόθεση ότι ο βαθμός συμμετοχής σχετίζεται με το βάθος της διάδρασης: δηλαδή ότι η εξασφάλιση ενός ικανού αριθμού συνεισφορών των συμμετεχόντων οδηγεί

σε σύνθετου τύπου συνεισφορές. Το 2^ο επίπεδο επαλήθευσε την υπόθεση αυτή και ανέδειξε τη μεταβλητή της πυκνότητας της κοινωνικής παρουσίας: δηλαδή ότι η πυκνότητα της κοινωνικής παρουσίας εμφανίζεται σε στιγμιότυπα όπου υπάρχει μεγάλος βαθμός συμμετοχής και πυκνότητα διάδρασης. Στο 3^ο επίπεδο διερευνήθηκαν οι αλληλοσυσχετίσεις των μεταβλητών που ανέδειξαν τα δύο προηγούμενα επίπεδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται τα δεδομένα της έρευνας και δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Οι συνομιλίες των μαθητών στο forum του Moodle βρέθηκαν στο επίκεντρο της ανάλυσης (βλ. Παράρτημα 3). Το κεφάλαιο συνίσταται από τρεις υποενότητες, με βάση τα τρία επίπεδα ανάλυσης που έχουν γίνει. Το πρώτο είναι περιγραφικό και εστιάζει στα ποσοτικά στοιχεία της διάδρασης των μαθητών. Βασίζεται στην υπόθεση ότι ο βαθμός συμμετοχής σχετίζεται με το βάθος της διάδρασης: δηλαδή ότι η εξασφάλιση ενός ικανού αριθμού συνεισφορών των συμμετεχόντων οδηγεί σε σύνθετου τύπου συνεισφορές. Το δεύτερο επίπεδο έχει ερμηνευτικό χαρακτήρα και συσχετίζει τη διάδραση με την κοινωνική παρουσία, βασιζόμενο στο μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης (Community of Inquiry- Col) των Garisson κ.ά. (2000), το οποίο αναπροσαρμόστηκε με βάση τα ευρήματα. Το 2^ο επίπεδο επαλήθευσε την αρχική ερευνητική υπόθεση και ανέδειξε τη μεταβλητή της πυκνότητας της κοινωνικής παρουσίας: δηλαδή ότι η πυκνότητα της κοινωνικής παρουσίας εμφανίζεται σε στιγμιότυπα όπου υπάρχει μεγάλος βαθμός συμμετοχής και πυκνότητα διάδρασης. Μέσα από την ερμηνεία-ανάλυση προέκυψε η επιλογή ενός χαρακτηριστικού δείγματος συνομιλιών, το οποίο είχε μεγάλη πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας. Στο τρίτο επίπεδο μελετήθηκαν οι *συσχετισμοί κοινωνικής - διδακτικής παρουσίας και βαθμού συμμετοχής*. Ειδικότερα εξετάστηκαν οι συσχετίσεις: α) διδακτικής παρουσίας – βαθμού συμμετοχής των μαθητών, β) κοινωνικής παρουσίας συντονίστριας – κοινωνικής παρουσίας μαθητών, γ) διδακτικής παρουσίας – κοινωνικής παρουσίας μαθητών. Αναλύθηκαν, επίσης, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια παρουσιάζοντας και τις διαφορές ανάμεσα στο προ και μετά έρευνας ερωτηματολόγιο.

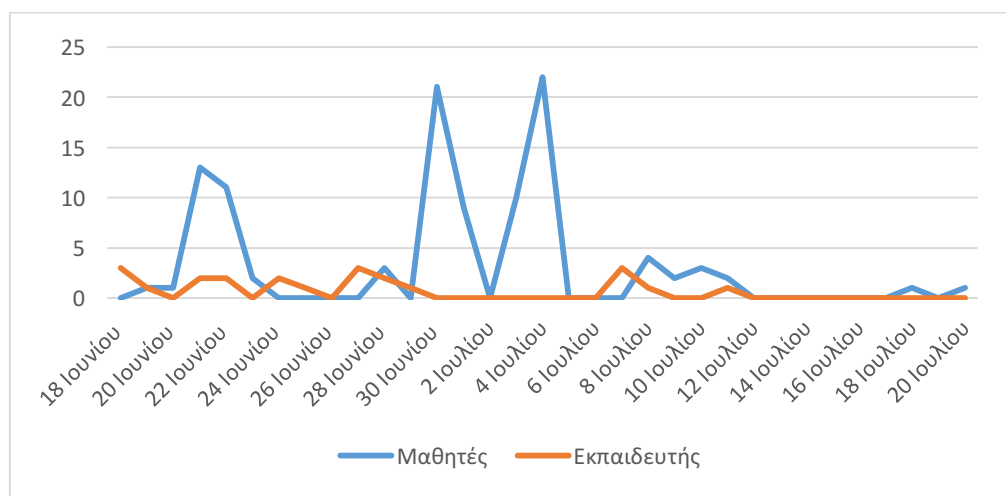
5.1. Περιγραφή διάδρασης. Βαθμός συμμετοχής και βάθος διάδρασης

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται το πρώτο επίπεδο ανάλυσης των δεδομένων κατά το οποίο έγινε η καταγραφή και η καταμέτρηση των στοιχείων διάδρασης με βάση τη μονάδα ανάλυσης που είναι η ανάρτηση και το σχόλιο, προκειμένου να τροφοδοτηθεί το επόμενο κεφάλαιο που είναι η ερμηνεία των δεδομένων. Το κεφάλαιο αποτελείται από τέσσερις ενότητες που εξετάζουν τη διάδραση σε σχέση με τέσσερις μεταβλητές: α) χρονική διάρκεια του μαθήματος, β) συμμετοχή ανά δραστηριότητα γ) ατομικό προφίλ συνεισφορών και δ) τύποι συνεισφορών (απλές και σύνθετες). Οι 3 πρώτες

μεταβλητές ομαδοποιήθηκαν στον παράγοντα «συμμετοχή» και η 4^η αποτέλεσε το συνθετικό παράγοντα «βάθος διάδρασης». Το βάθος της διάδρασης κυμαίνεται σε ένα συνεχές μεταξύ μικρής συμμετοχής / απλών συνεισφορών και μεγάλης συμμετοχής / σύνθετων συνεισφορών. Οι δύο παράγοντες συσχετίστηκαν μεταξύ τους για να αναδείξουν τα στιγμιότυπα ή «κριτικά επεισόδια» της ασύγχρονης επικοινωνίας όπου το φαινόμενο της διάδρασης παρουσιάζει ένταση, κορύφωση ή πτώση.

5.1.1 Διάδραση και χρονική διάρκεια

Το μάθημα ξεκίνησε στις 18/06/16 και ολοκληρώθηκε στις 11/07/2016, διήρκεσε δηλαδή συνολικά 24 ημέρες. Η επικοινωνιακή της κορύφωση τοποθετείται στο διάστημα από 30/06 μέχρι 04/07, διάρκειας 5 ημερών κατά το οποίο ολοκληρώθηκε η δημοσίευση των 62 συνεισφορών από τις 128 (Σχήμα 1). Αξιοσημείωτο είναι ότι το συγκεκριμένο διάστημα δεν υπάρχουν παρεμβάσεις της συντονίστριας.

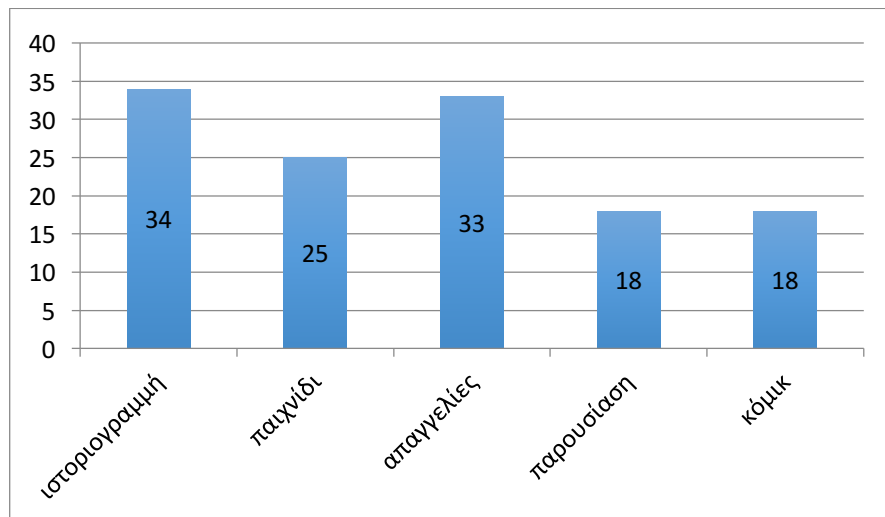


Σχήμα 1: Συνεισφορές ανά ημέρα

5.1.2 Συμμετοχή ανά δραστηριότητα

Οι δραστηριότητες που συγκέντρωσαν το εντονότερο ενδιαφέρον ήταν αυτές που προκάλεσαν τις περισσότερες συνεισφορές, είχαν δηλαδή τη μεγαλύτερη διάδραση. Αυτές ήταν η “Ιστοριογραφική” (34) και “Απαγγελίες” (33) (Σχήμα 2). Με βάση αυτό το κριτήριο οι δραστηριότητες “Πολυτροπική παρουσίαση” (18) και “Κόμικ” (18) δεν κρίνονται τόσο ελκυστικές. Βέβαια μια εξήγηση για τη μειωμένη διάδραση στις δραστηριότητες αυτές είναι ότι ήταν οι δύο τελευταίες και πιθανότατα οι μαθητές είχαν

κουραστεί. Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις στο βαθμό συμμετοχής ανά δραστηριότητα γεγονός το οποίο οφείλεται στο ότι η συντονίστρια δεν περιορίστηκε στο ασύγχρονο περιβάλλον, αλλά προέβη σε συντονισμό κάνοντας χρήση του facebook, του τηλεφώνου και σε κάποιες περιπτώσεις και δια ζώσης συναντήσεων.



Σχήμα 2: Συμμετοχή ανά δραστηριότητα

5.1.3 Αναλογία αναρτήσεων-σχολίων ανά δραστηριότητα

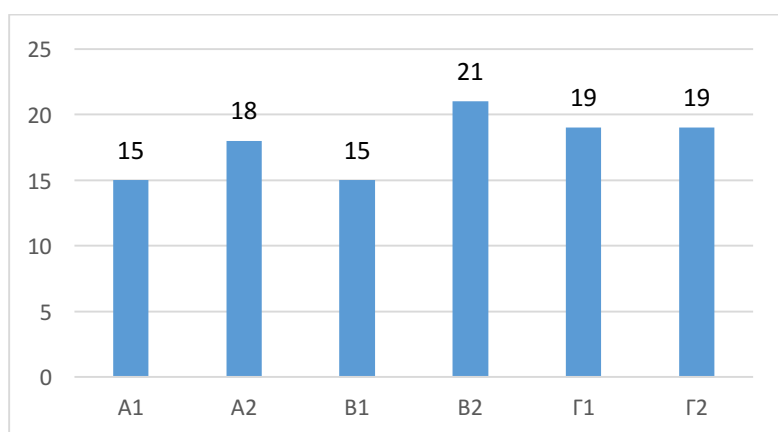
Παρατηρούμε ότι σε όλες τις δραστηριότητες τα σχόλια ήταν λιγότερα από τις αναρτήσεις, εκτός της δραστηριότητας “Ιστοριογραφική”, όπου ήταν ισάριθμα (Σχήμα 3). Με την ανάρτηση οι μαθητές εξέφραζαν την άποψή τους χωρίς να σχολιάζουν την άποψη κάποιου άλλου. Με το σχόλιο μπορούσαν να εκφράσουν την άποψή τους, αλλά ταυτόχρονα να “πάρουν θέση” και για την άποψη που εξέφρασε κάποιος άλλος νωρίτερα. Συνεπώς θεωρούμε πως τα σχόλια είναι πιο σημαντικά γιατί προωθούν το διάλογο. Με βάση αυτή την άποψη συμπεραίνουμε πως η πιο πετυχημένη δραστηριότητα είναι η “Ιστοριογραφική”.



Σχήμα 3: Αναλογία αναρτήσεων - σχολίων ανά δραστηριότητα

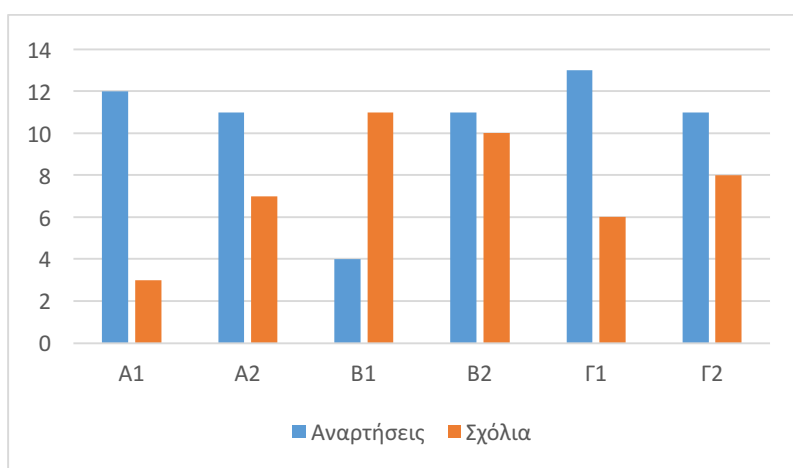
5.1.4 Ατομικά προφίλ διάδρασης

Ο ελάχιστος αριθμός συνεισφορών ήταν 15, ενώ ο μέγιστος 21 (Σχήμα 4). Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις στον αριθμό των συνεισφορών των μαθητών κι αυτό ερμηνεύεται από το μικρό αριθμό των συμμετεχόντων που διευκόλυνε την επαφή της συντονίστριας με τον καθένα ξεχωριστά. Η ενορχήστρωση του μαθήματος δεν άφηνε περιθώριο μη συμμετοχής, οι παρεμβάσεις της ήταν συνεχείς. Επίσης διαπιστώνεται ότι στα προφίλ των μαθητών δεν εντάσσεται η πολύ κοινή στη βιβλιογραφία προσωπικότητα του συνεσταλμένου συμμετέχοντα (lurker).



Σχήμα 4: Ατομικό προφίλ συνεισφορών

Στο Σχήμα 5 παρατηρούμε ότι οι μαθητές A1, B1, Γ1 παρουσιάζουν απόκλιση στην αναλογία αναρτήσεων - σχολίων, ενώ ο μαθητής B2 ομοιογένεια. Το επιθυμητό είναι να υπάρχει μικρή απόκλιση στην αναλογία αναρτήσεων - σχολίων, καθώς αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής δε διστάζει να εκφράσει την άποψή του, αλλά ταυτόχρονα σχολιάζει και τις συνεισφορές των υπολοίπων.



Σχήμα 5: Αναρτήσεις & σχόλια ανά μαθητή

5.1.5 Τύποι συνεισφορών-Βάθος διάδρασης

Οι τύποι απλών και σύνθετων συνεισφορών που ανιχνεύθηκαν στο σώμα των δεδομένων καταγράφονται στον Πίνακα 2. Το βάθος της διάδρασης κυμαίνεται σε ένα συνεχές μεταξύ μικρής συμμετοχής / απλών συνεισφορών και μεγάλης συμμετοχής / σύνθετων συνεισφορών.

Απλές	α) Ανάρτηση καθηγητή
	β) Ανάρτηση καθηγήτριας που εκπροσωπεί ομάδα
	γ) Ανάρτηση μαθητή
Σύνθετες	α) Σχόλιο μαθητή προς όλους
	β) Σχόλιο καθηγήτριας προς μαθητή
	γ) Σχόλιο μαθητή σε ανάρτηση καθηγητή
	δ) Σχόλιο μαθητή σε σχόλιο καθηγητή
	ε) Σχόλιο μαθητή σε ανάρτηση μαθητή
	στ) Σχόλιο μαθητή σε σχόλιο μαθητή
	ζ) Σχόλιο μαθητή προς δύο

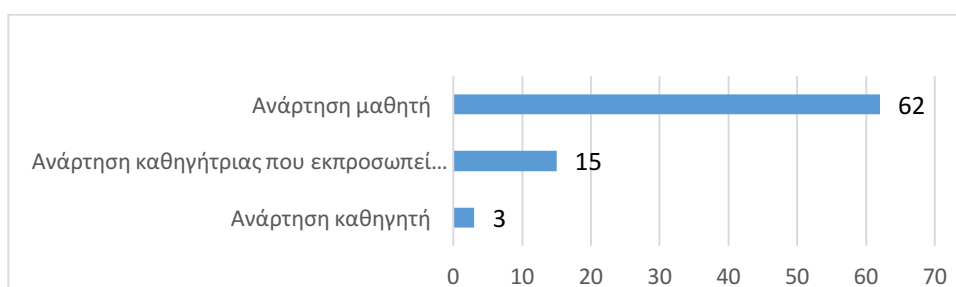
Πίνακας 2: Κατηγορίες απλών και σύνθετων συνεισφορών

Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 6, υπήρχαν απλές συνεισφορές, δηλαδή οι 3 αναρτήσεις της καθηγήτριας, οι 15 αναρτήσεις της καθηγήτριας η οποία εκπροσώπησε τις ομάδες και οι 62 αναρτήσεις των μαθητών. Οι αναρτήσεις των μαθητών είναι επιφανειακή μορφή διάδρασης καθώς αποτελούν την ελάχιστη υποχρεωτική συνεισφορά που είχε οριστεί από την καθηγήτρια, η οποία είχε ζητήσει να γίνουν προτάσεις για βελτίωση των παραδοτέων των άλλων ομάδων.

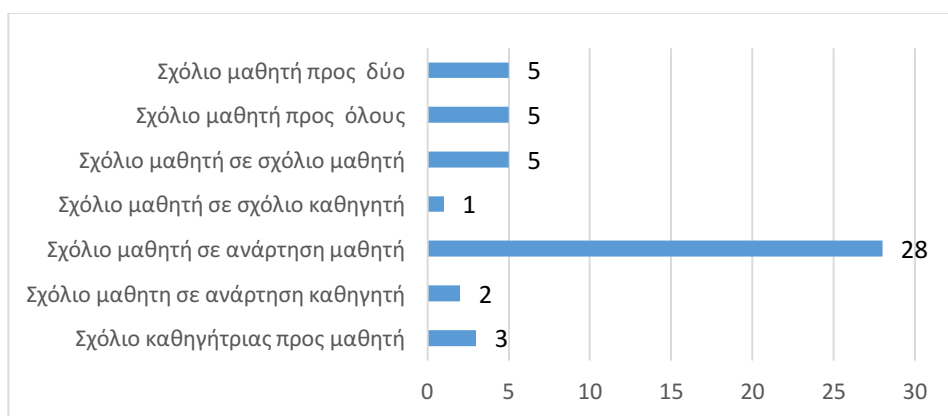
Επιπλέον, υπήρξαν και πιο σύνθετες, οποίες κατατάχθηκαν από την λιγότερο σύνθετη στην περισσότερη. Κατατάξαμε πρώτο το σχόλιο του μαθητή προς όλους, αφού δεν εστιάζει σε κάποιον, δεν προωθεί τη συζήτηση, αλλά συνήθως χρησιμοποιείται για καθαρά κοινωνικούς λόγους, για παράδειγμα για το κλείσιμο μιας συζήτησης. Θεωρήσαμε ότι τα σχόλια προς την καθηγήτρια ήταν εύκολο να γίνουν καθώς οι μαθητές ένιωθαν υποχρεωμένοι. Πιο σύνθετο τύπο δημοσίευσης θεωρήσαμε το σχόλιο του μαθητή σε ανάρτηση μαθητή καθώς είτε σχολιάζει ένας μαθητής την άποψη

που διατυπώθηκε παραπάνω, διατυπώνοντας παράλληλα τη δική του άποψη, είτε σχολιάζει ένας εκ των δημιουργών του παραδοτέου τις προτάσεις για βελτίωση που έγιναν προς την ομάδα του. Βαθύτερο επίπεδο διάδρασης θεωρήσαμε το σχόλιο μαθητή σε σχόλιο μαθητή εφόσον προωθεί το διάλογο σε επίπεδο πέραν του υποχρεωτικού. Τέλος, ακόμη μεγαλύτερη διάδραση υπάρχει στο σχόλιο μαθητή προς δύο καθώς λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη δύο ατόμων, προωθείται η κουβέντα και διακλαδίζεται ο διάλογος.

Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στο σχήμα 7, υπήρξαν 5 σχόλια μαθητή προς όλους τους υπόλοιπους μαθητές, 2 σχόλια της συντονίστριας προς κάποιο μαθητή, 2 σχόλια μαθητή σε ανάρτηση της συντονίστριας, 1 σχόλιο μαθητή σε σχόλιο της συντονίστριας, 28 σχόλια μαθητή σε ανάρτηση άλλου μαθητή, 5 σχόλια μαθητή σε σχόλιο άλλου μαθητή, 5 σχόλια μαθητή προς δύο άλλους μαθητές. Επί του συνόλου των 128 συνεισφορών, το 37.5% (48 δημοσιεύσεις) αποτελείται από σύνθετες συνεισφορές. Οι συνεισφορές που εμφανίστηκαν με τη μεγαλύτερη συχνότητα ήταν οι απλές συνεισφορές τύπου γ (ανάρτηση μαθητή) και οι σύνθετες συνεισφορές τύπου ε (σχόλιο μαθητή σε ανάρτηση μαθητή). Όπως προαναφέρθηκε, οι αναρτήσεις των μαθητών είναι επιφανειακή μορφή διάδρασης καθώς αποτελούν την ελάχιστη υποχρεωτική συνεισφορά που είχε οριστεί από την συντονίστρια.



Σχήμα 6: Απλές συνεισφορές



Σχήμα 7: Σύνθετες συνεισφορές

Συγκεντρωτικά από αυτό το επίπεδο της ανάλυσης συνήχθησαν τα εξής:

- Η κορύφωση της διάδρασης έλαβε χώρα χρονικά στο μέσο περίπου της διάρκειας της έρευνας
- Η μεγαλύτερη διάδραση υπήρξε στην πρώτη και την τρίτη δραστηριότητα, ενώ στην τέταρτη και στην πέμπτη, που ήταν οι τελευταίες, η διάδραση μειώθηκε.
- Σε όλες τις δραστηριότητες τα σχόλια ήταν λιγότερα από τις αναρτήσεις, εκτός από την πρώτη δραστηριότητα που ήταν ισόποσα και κατά συνέπεια κρίνεται ως η πιο πετυχημένη.
- Δεν υπήρξαν μεγάλες αποκλίσεις στον αριθμό των συνεισφορών των μαθητών, άρα η παρέμβαση της μεσολαβήτριας κρίνεται επιτυχής.
- Το 37.5% των συνεισφορών ήταν σύνθετες. Οι συνεισφορές που εμφανίστηκαν με τη μεγαλύτερη συχνότητα ήταν οι απλές συνεισφορές τύπου γ (ανάρτηση μαθητή) με 48% και οι σύνθετες συνεισφορές τύπου ε (σχόλιο μαθητή σε ανάρτηση μαθητή) με 22%.

5.2 Ανάλυση διάδρασης (πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας)

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το δεύτερο επίπεδο ανάλυσης των δεδομένων το οποίο εστιάζει στην ανάλυση της διάδρασης. Με βάση τους δύο τύπους ενεργειών που αποτέλεσαν τη μονάδα ανάλυσης, διερευνήθηκε και ερμηνεύθηκε η κοινωνική παρουσία των μαθητών. Η ερμηνεία βασίστηκε στο μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης (Community of Inquiry- Col) των Garrison κ.ά. (2000), και ειδικότερα στο πρότυπο αξιολόγησης της κοινωνικής παρουσίας, το οποίο αναπροσαρμόστηκε με βάση τα ευρήματα με αποτέλεσμα τη δημιουργία των θεματικών μας κατηγοριών. Έγινε, λοιπόν, κατάταξη των σχολίων και των αναρτήσεων των μαθητών στις θεματικές κατηγορίες του προτύπου αξιολόγησης της κοινωνικής παρουσίας. Έπειτα, αναδείχθηκαν τα στιγμιότυπα ηλεκτρονικού διαλόγου όπου παρουσιάζεται πυκνή κοινωνική παρουσία, και διασταυρώθηκαν μέσω της επιλογής ενός χαρακτηριστικού δείγματος συνομιλιών. Κατόπιν ερμηνεύθηκε η επίδραση που ασκεί το φαινόμενο της πυκνότητας της κοινωνικής παρουσίας στην πορεία της συζήτησης και τη συνολική διάδραση των συμμετεχόντων γενικότερα.

5.2.1 Θεματικές κατηγορίες

Όπως είδαμε στο κεφάλαιο 2 αλλά και όπως παρουσιάζεται αναλυτικά στον πίνακα 3 οι Garrison κ.ά. (ό.π.) διέκριναν τρία είδη επικοινωνιακών συμπεριφορών που συντελούν στη δημιουργία κοινωνικής παρουσίας: συναισθηματική έκφραση, ανοιχτή επικοινωνία και συνοχή της ομάδας, και οι Rourke κ.ά. (1999) δημιούργησαν ένα πρότυπο αξιολόγησης της κοινωνικής παρουσίας.

Κατηγορία	Δείκτες	Ορισμός
Συναισθηματική έκφραση	Έκφραση συναισθημάτων	Συμβατική ή μη συμβατική έκφραση συναισθήματος. Εκδηλώνεται με επαναληπτική στίξη, σκόπιμη χρήση κεφαλαίων και ειδικών εικονιδίων (emoticons)
	Χρήση του χιούμορ	Πειράγματα, καλοπιάσματα, ειρωνεία, υποτιμητική ομιλία, σαρκασμός
	Αυτο-αποκάλυψη	Παρουσίαση πτυχών της ζωής εκτός μαθήματος ή έκφραση αδυναμίας-ευπάθειας
Ανοιχτή επικοινωνία	Συνέχιση ενός θέματος	Χρήση της δυνατότητας “απάντηση” του λογισμικού αντί της “δημιουργίας νέου θέματος”
	Παράθεση αποσπάσματος από μηνύματα των άλλων	Χρήση της δυνατότητας για δημιουργία συνδέσμων με το περιεχόμενο άλλου μηνύματος ή αντιγραφή και επικόλληση αποσπάσματος από άλλο μήνυμα
	Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο των μηνυμάτων των άλλων	Άμεσες αναφορές στο περιεχόμενο των μηνυμάτων των άλλων
	Ερωτήσεις	Άμεσες (ευθείες) ερωτήσεις σε άλλους φοιτητές ή στο διδάσκοντα
	Έπαινος, έκφραση εκτίμησης	Έπαινος των άλλων ή του περιεχομένου των μηνυμάτων τους
	Έκφραση συμφωνίας	Συμφωνία με τους άλλους ή με το περιεχόμενο των μηνυμάτων τους
Συνοχή της ομάδας	Χρήση κλιτικής προσφώνησης	Απεύθυνση ή αναφορά στους άλλους με το όνομά τους
	Απεύθυνση ή αναφορά στην ομάδα με χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών	Απεύθυνση στην ομάδα με λέξεις όπως “εμείς”, “εμάς”, “δικό μας”, “ομάδα”
	Στοιχεία προφορικότητας, χαιρετισμοί	Επικοινωνία που εξυπηρετεί καθαρά κοινωνικούς σκοπούς, χαιρετισμοί, καταληκτικές φράσεις

Πίνακας 3: Μοντέλο και πρότυπο αξιολόγησης της κοινωνικής παρουσίας (πηγή: Rourke κ.ά., 1999)

Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης παρατηρήσαμε στοιχεία τα οποία δεν εμπεριέχονταν στον πίνακα των Rourke κ.ά. (1999) κι έτσι τον αναπροσαρμόσαμε ώστε να ανταποκρίνεται στα δικά μας ευρήματα (οι αναπροσαρμογές απεικονίζονται στον πίνακα 4 με μπλε χρώμα). Συγκεκριμένα:

- σε σχέση με τη συναισθηματική έκφραση παρατηρήσαμε ότι σε κάποια μηνύματα εκδηλωνόταν με την επανάληψη λέξης ή φράσης
- σε σχέση με την ανοιχτή επικοινωνία παρατηρήσαμε ότι:
 - α) ετίθεντο ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν πτυχές της ζωής εκτός μαθήματος και θεωρήσαμε απαραίτητο να τις διαχωρίσουμε από τις ερωτήσεις που σχετίζονταν με το γνωστικό αντικείμενο
 - β) υπήρξε έκφραση θετικής αποτίμησης της συνεισφοράς των άλλων μέσω ευχαριστίας
 - γ) παρατηρήθηκε έπαινος ολόκληρου του κατασκευάσματος ή κάποιου χαρακτηριστικού του, τον οποίο κρίναμε ότι έπρεπε να διαχωρίσουμε.
- σε σχέση με τη συνοχή της ομάδας παρατηρήσαμε ότι:
 - α) απευθύνονταν στους συμμαθητές τους κάνοντας χρήση κάποιου προσωνυμίου ή επιθέτων που δηλώνουν οικειότητα
<http://www.lexigram.gr/lex/enni/%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%89%CE%BD%CF%85%CE%BC%CE%AF%CE%B1#Hist1>
 - β) αναφέρονταν στην ομάδα μέσω της χρήσης του α' πληθυντικού
- προσθέσαμε ένα νέο είδος επικοινωνιακής συμπεριφοράς το οποίο ονομάσαμε «Χαρακτηριστικά της ιδιολέκτου του μαθησιακού κοινού», το οποίο χωρίσαμε σε δύο κατηγορίες:
 - α) η πρώτη κατηγορία είναι η «χρήση αγγλικών, greeklish και engreek» η οποία δημιουργήθηκε καθώς οι μαθητές χρησιμοποίησαν σε πολλές περιπτώσεις λέξεις της αγγλικής, ελληνικές λέξεις γραμμένες σε λατινικό αλφάβητο αλλά και αγγλικές λέξεις γραμμένες με ελληνικούς χαρακτήρες.
 - β) η δεύτερη κατηγορία είναι ο «ψηφιακός λόγος» και δημιουργήθηκε γιατί οι μαθητές χρησιμοποίησαν ακρωνύμια και συντομογραφίες του διαδικτύου, φράσεις από παιχνίδια, μιμήματα (memes) και διαδικτυακά μιμήματα (internet memes). Τα μιμήματα αποτελούν θεμελιώδεις μονάδες-φορείς πολιτισμικής κληρονομιάς (τραγούδια, τρόποι συμπεριφοράς, μόδα, επιστημονικές ιδέες, θρησκευτικές πεποιθήσεις/δοξασίες, κτλ), οι οποίες μεταδίδονται από το ένα άτομο στο άλλο. Τα διαδικτυακά μιμήματα εξαπλώνονται ραγδαία από άνθρωπο σε άνθρωπο μέσω του Διαδικτύου, σε μεγάλο βαθμό μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, των blogs, των forums, των υπηρεσιών άμεσης ανταλλαγής μηνυμάτων, και των υπηρεσιών που φιλοξενούν αναπαραγωγή βίντεο (Wikipedia).

Κατηγορία	Δείκτες	Ορισμός
Συναισθηματική έκφραση	Έκφραση συναισθημάτων	Συμβατική ή μη συμβατική έκφραση συναισθήματος. Εκδηλώνεται με επαναληπτική στίξη, επανάληψη λέξης/φράσης, σκόπιμη χρήση κεφαλαίων και ειδικών εικονιδίων (emojis)
	Χρήση του χιούμορ	Πειράγματα, καλοπιάσματα, ειρωνεία, υποτιμητική ομιλία, σαρκασμός
	Αυτο-αποκάλυψη	Παρουσίαση πτυχών της ζωής εκτός μαθήματος ή έκφραση αδυναμίας-ευπάθειας
Ανοιχτή επικοινωνία	Συνέχιση ενός θέματος	Χρήση της δυνατότητας “απάντηση” του λογισμικού αντί της “δημιουργίας νέου θέματος”
	Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο των μηνυμάτων των άλλων	Άμεσες αναφορές στο περιεχόμενο των μηνυμάτων των άλλων
	Ερωτήσεις	Άμεσες (ευθείες) ερωτήσεις σε άλλους φοιτητές ή στο διδάσκοντα, ερωτήσεις πτυχών της ζωής εκτός μαθήματος
	Έπαινος, έκφραση εκτίμησης, ευχαριστία/ θετική αποτίμηση της συνεισφοράς των άλλων	Έπαινος των άλλων ή του περιεχομένου των μηνυμάτων τους ή των κατασκευασμάτων τους
	Έκφραση συμφωνίας	Συμφωνία με τους άλλους ή με το περιεχόμενο των μηνυμάτων τους
Συνοχή της ομάδας	Χρήση κλιτικής προσφώνησης ή αποφώνησης	Απεύθυνση ή αναφορά στους άλλους με το όνομά τους ή με προσωνύμιο ή με χρήση επιθέτων που δηλώνουν οικειότητα
	Απεύθυνση ή αναφορά στην ομάδα με χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών ή με τη χρήση του α’ πληθυντικού	Απεύθυνση στην ομάδα με λέξεις όπως “εμείς”, “εμάς”, “δικό μας”, “ομάδα”
	Στοιχεία προφορικότητας, χαιρετισμοί	Επικοινωνία που εξυπηρετεί καθαρά κοινωνικούς σκοπούς, χαιρετισμοί, καταληκτικές φράσεις
Χαρακτηριστικά της ιδιολέκτου του μαθησιακού κοινού	Χρήση αγγλικών, greeklish και engreek	Χρήση αγγλικών, greeklish, “engreek”
	Ψηφιακός λόγος	Μιμήματα, ακρωνύμια και συντομογραφίες του διαδικτύου, φράσεις από παιχνίδια κλπ

Πίνακας 4: Αναπροσαρμογή μοντέλου και πρότυπου αξιολόγησης της κοινωνικής παρουσίας των Rourke et.al.

5.2.2 Μονάδα ανάλυσης

Ως μονάδες ανάλυσης εκλαμβάνονται η ανάρτηση (post) και το σχόλιο (comment). Κρίνεται σκόπιμο στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί περαιτέρω η χρήση των μονάδων ανάλυσης και η διάκριση μεταξύ τους.

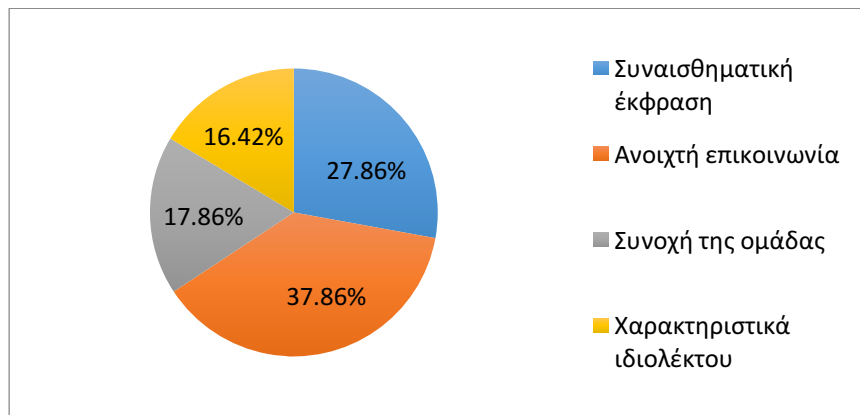
Οι μαθητές κλήθηκαν μετά την ολοκλήρωση καθενός από τα παραδοτέα να κάνουν προτάσεις για βελτίωση στις άλλες ομάδες. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκαν από τη συντονίστρια ξεχωριστά θέματα στο φόρουμ για την εργασία της κάθε ομάδας. Η συντονίστρια, εκπροσωπώντας την εκάστοτε ομάδα, έδωσε το έναυσμα αναρτώντας πρώτη το παραδοτέο. Καθώς η ανάρτηση λοιπόν αφενός δεν έγινε από την ίδια την ομάδα αλλά και αφετέρου δεν εξέφραζε κάποια άποψη, θεωρήσαμε ότι η συνεισφορά του κάθε μαθητή, με την οποία εξέφραζε τις προτάσεις του στην άλλη ομάδα, είναι επίσης ανάρτηση κι όχι σχόλιο. Συνεπώς, σχόλια θεωρήσαμε τις συνεισφορές των μαθητών που απαντούσαν στις αναρτήσεις των συμμαθητών τους. Με λίγα λόγια:

Ανάρτηση: Η συνεισφορά του μαθητή, με την οποία εκφράζει τις προτάσεις του σε σχέση με το παραδοτέο της άλλης ομάδας.

Σχόλιο: Η συνεισφορά του μαθητή με την οποία εξέφραζε τις προτάσεις του σε σχέση με το παραδοτέο της άλλης ομάδας, απαντώντας παράλληλα στην άποψη που είχε εκφραστεί προηγουμένως από κάποιον άλλο, αλλά και η συνεισφορά του μέλους της ομάδας που απαντά στις απόψεις που εκφράστηκαν σε σχέση με το παραδοτέο της ομάδας του.

5.2.3 Αποτίμηση της κοινωνικής παρουσίας

Στη συζήτηση εντοπίστηκαν 420 δείκτες κοινωνικής παρουσίας. Όπως φαίνεατι στο σχήμα 8 υπερίσχυσε η αλληλεπιδραστική πτυχή (ανοιχτή επικοινωνία) με 159 δείκτες, δηλαδή 37,86% επί του συνολικού αριθμού δεικτών. Η συναισθηματική πτυχή (συναισθηματική έκφραση) ήταν επίσης αξιοσημείωτη με 117 δείκτες, δηλαδή 27,86% και ακολουθούν η συνεκτική πτυχή με 75 δείκτες, δηλαδή 17,86% και η πτυχή της ιδιολέκτου με 69 δείκτες, δηλαδή 16,42%. Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται πιο αναλυτικά τα στοιχεία της παρακάτω κατανομής.



Σχήμα 8: Κατανομή συνεισφορών ανά κατηγορία

Κατηγορία	Δείκτες	Αριθμός συνεισφορών	Σύνολο	Παράδειγμα
Συναισθηματική έκφραση	Έκφραση συναισθημάτων	66	117	Δεν αποδίδονται πολλές πληροφορίες για την δικτατορία του Μεταξα αντιθετα ειναι πολλές οι πληροφορίες για τον ιδιο.!!111@@!! ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΜΟΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΡΙΣΗ !!!11!!ενα1!
	Χρήση του χιούμορ	48		σταμ νταξ καλος ησουν μονο που δεν εκοψες τις φλεβες σου ρε φιλε, δεν ειχες χρωμα, δεν εδινες εμφαση εκει που επρεπε και εσυ με κοιμησες τα μαλα και ταμιλα. εκανες μερικα λαθακια και παρελειψες μερικες λεξεις. ο ποιητης εδω ειναι απογοητευμενος και θυμωμενος με την κατασταση της αθηνας και των βολεμενων.
	Αυτο-αποκάλυψη	3		ταφ ντει ανλακι μομεντ. Ημουν κουρασμενος και βαριομουν. Ξερω οτι μπορω κ καλυτερα
Ανοιχτή επικοινωνία	Συνέχιση ενός θέματος	43	159	M1: Γενικα πολυ λιγες πληροφοριες Δεν μας εξηγειτε τι ειναι το ΕΑΜ και δεν δινονται οι απαιαιτητες πληροφοριες Το βαπτισμα του πυρος κατα την γνωμη μου δεν ειναι ο καταλληλοτερος τιτλος και θα μπορούσατε να βαλετε κατι καλυτερο. Καλη προσπαθεια παντως!
	Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο των μηνυμάτων των άλλων	38		M2: στα επομενα θεματα θα ειμαστε πιο σαφεις και θα δινουμε περισσοτερες πληροφοριες..χαχα η προσπαθεια μετραει! oi plhrofories sas gia thn arxh tou emfyliou polemou einai swstes den nomizw oti leipei kati.gia to telos tou emfyliou lete polu liga <u>pragmata</u> pisteyw oti mporousate na dwsete pio sygkekrimenes plhrofories gia to <u>ti egine meta ton polemo sth xwra</u> . <u>den lete pws arxhse h diktatoria</u> ths 21hs aprilioy kai dinetai perites plhrofories..p.x apo poy prohlthe to onoma xounta.prepei na anaferthite sto ti odhghse sto telos ths xountas. Emeis <u>asxoloumaste mono me ton emfulio kai oxi me to ti egine prin h meta</u> epomenws to ti egine meta kata thn gnwmh mou einai ektws thematos kai einai perito. <u>Gia thn arxh ths diktatorias</u> mporoume na prosthesoume to parakatw keimeno:
	Ερωτήσεις	9		sto 5o kai sto 6o slide berdeutika afou o tupos p einai kata tis texnsi leei ta yper tis (???)episis gia to allo uparxoun k alla epixirimata p tha borouse na xrisimopoihsei apo tis piges

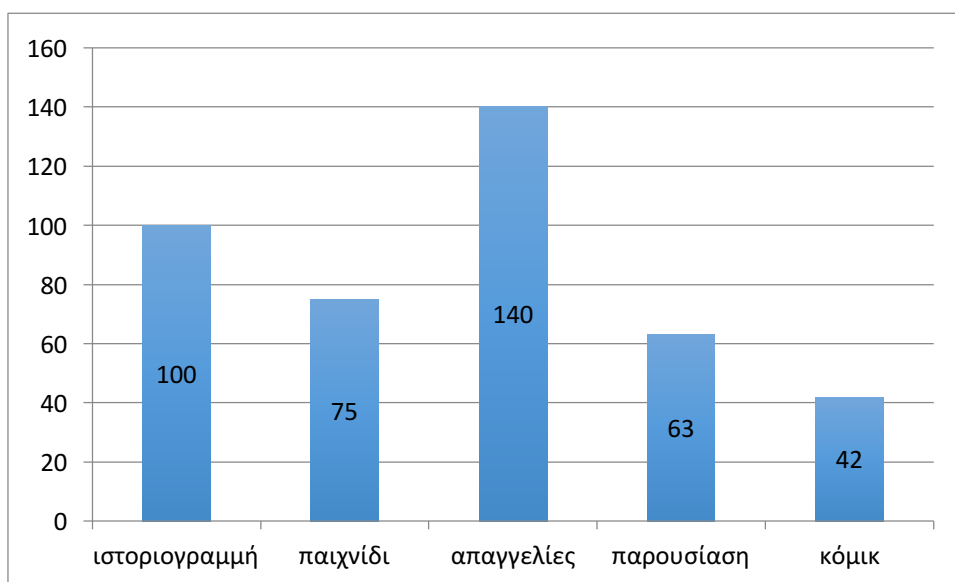
	Έπαινος, έκφραση εκτίμησης, ευχαριστία/ θετική αποτίμηση της συνεισφοράς των άλλων	47		<u>Hlia polu kalos o epitonismos sou!</u> Tonises swsta tis perissoteres shmantikes lekseis! <u>Mpravo :D</u>
	Έκφραση συμφωνίας	22		συμφωνώ απόλυτα με τον <u>συνεργατή και αγαπητό μου φίλο</u> παναγιωτή αλλά ενιστάμαι σε αυτό που λέει σχετικά με το θέμα "καθημερινότητα-εργασία-ψυχαγωγία" διότι το κείμενο δίνει σαφείς πληροφορίες για αυτά τα τρία πράγματα μέσα από την καθημερινότητα τους, η εργασία και η ψυχαγωγία εντάσσονται στην καθημερινότητα τους.
Συνοχή της ομάδας	Χρήση κλιτικής προσφώνησης	30	75	<u>ilia polu kalh ermhneia. m arese o tonismos stin arxh tou poihamatos stin leksi <eida> kai h paush pou akolouthise.. theorw oti tha eprepe na dwthei megaluteri simasia kai stin frasi <kanenas den fwnakse></u>
	Απεύθυνση ή αναφορά στην ομάδα με χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών ή με χρήση επιθέτων που δηλώνουν οικειότητα	29		θα χαρώ ιδιαίτερα να διαβάσω κι άλλα σχόλια σχετικά με το κείμενο μας και την εργασία μας
	Στοιχεία προφορικότητας, χαιρετισμοί	16		το κείμενο είναι λυτό και με λίγες πληροφορίες για ένα τόσο σημαντικό γεγονός, μιλάω για την κουκκίδα με το τέλος του ελληνικού εμφυλίου φυσικά. Ακόμα θα ήθελα να προσθέσω κάποιες παρατηρήσεις σχετικά με την κουκκίδα που αναφέρετε στο τέλος της Δικτατορίας της 21ης Απριλίου, δεν υπάρχουν τόσες πολλές πληροφορίες σχετικά με τα γεγονότα. Κατά τα άλλα η εργασίαια σας μπορώ να πω ότι είναι πολύ καλή και πολύ προσεγμένη. <u>φιλικά ο φίλος σας, συνεργάτης σας και συνοδοιπόρος στην ζωή Οδυσσέας Στυλίδης</u>
Χαρακτηριστικά της ιδιολέκτου του κοινού	Χρήση αγγλικών, greeklish και engreek	57	69	<u>ταφ ντει ανακι μομεντ.</u> Ημουν κουρασμενος και βαριομουν. Ξερω οτι μπορω κ καλυτερα
	Ψηφιακός λόγος	12		thank u thank u thank u. u r far 2 kind. *tips fedora*

Πίνακας 5: Κατάταξη των συνεισφορών στις θεματικές κατηγορίες

Στη συνέχεια καταμετρήσαμε τους δείκτες κοινωνικής παρουσίας ανά δραστηριότητα και ανά μαθητή. Η μεγαλύτερη πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας βρέθηκε στη δραστηριότητας “Απαγγελίες” όπου εντοπίστηκαν 140 δείκτες κοινωνικής παρουσίας, δηλαδή 33% επί του συνολικού αριθμού δεικτών.

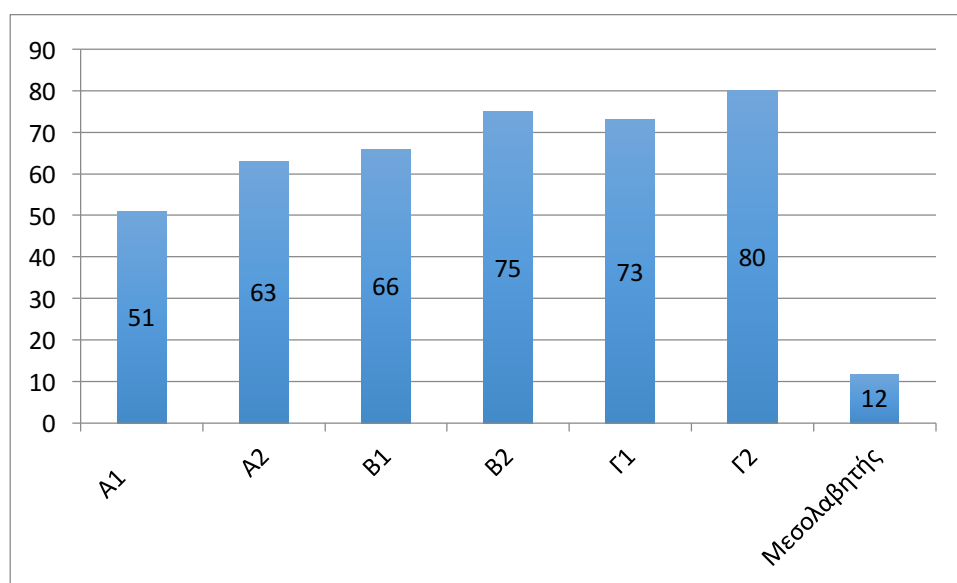
Εστιάζοντας στα σχήματα 2 και 9 παρατηρούμε ότι σύνολο των συνεισφορών των δραστηριοτήτων που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο επίπεδο ανάλυσης (Σχήμα 2) και η πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας (Σχήμα 9) παρουσιάζουν ομοιομορφία ως προς την εναλλαγή των τιμών τους. Δηλαδή οι δραστηριότητες με τη μεγαλύτερη συνεισφορά παρουσιάζουν μεγαλύτερες τιμές πυκνότητας κοινωνικής παρουσίας, αντίστοιχα οι δραστηριότητες που οι τιμές συνεισφορών τους κυμαίνονται

κοντά στον μέσο όρο (25) παρουσιάζουν τιμές πυκνότητας κοινωνικής παρουσίας που είναι κοντά στον μέσο όρο του συνόλου (83), ενώ δραστηριότητες με χαμηλή συνεισφορά παρουσιάζουν και της χαμηλότερες τιμές πυκνότητας κοινωνικής παρουσίας. Συμπερασματικά βλέπουμε ότι η συνεισφορά της κάθε δραστηριότητας έχει ανάλογη σχέση με την πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας.



Σχήμα 9: Δείκτες κοινωνικής παρουσίας ανά δραστηριότητα

Στο σχήμα 10 παρατηρούμε ότι οι μαθητές δεν είχαν μεγάλη απόκλιση μεταξύ τους ως προς τους δείκτες κοινωνικής παρουσίας. Ο μαθητής με τη μεγαλύτερη πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας ήταν ο μαθητής Γ2. Συγκρίνοντας τα σχήματα 4 και 10 διαπιστώνουμε για μια ακόμη φορά την αναλογία συμμετοχής και κοινωνικής παρουσίας;



Σχήμα 10: Δείκτες κοινωνικής παρουσίας ανά άτομο

5.2.4 Ενδεικτικά αποσπάσματα με πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας

Στην ενότητα αυτή αναλύονται χαρακτηριστικά δείγματα συνομιλιών με μεγάλη πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας. Μελετώντας τα δεδομένα που συλλέξαμε από το φόρουμ, παρατηρήσαμε ότι οι συνεισφορές είχαν από κανέναν μέχρι 8 δείκτες κοινωνικής παρουσίας. Θεωρήσαμε λοιπόν ότι αυτές που είχαν από 5 διαφορετικούς δείκτες και πάνω χαρακτηρίζονται από μεγάλη πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας. Τέτοιες συνεισφορές υπήρξαν και στις 5 δραστηριότητες, όμως στη δραστηριότητα κόμικ που ήταν η τελευταία, υπήρξαν μόνο δύο. Άρα συμπεραίνουμε ότι η πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας μειώθηκε με το πέρασμα του χρόνου.

Αρχικά, επιλέξαμε την παρακάτω συνεισφορά η οποία προέρχεται από τη δραστηριότητα “Ιστοριογραμμή” που ήταν η πρώτη χρονικά και από άποψη πυκνότητας ήταν στη δεύτερη θέση. Η συνεισφορά 21 προέρχεται από το θέμα “Ιστοριογραμμή - Ομάδα Β’”, στο οποίο συμμετείχαν 6 μαθητές και η μεσολαβήτρια και στο οποίο οι συνεισφορές έγιναν μεταξύ 20 Ιουνίου και 1 Ιουλίου (12 μέρες). Το θέμα αυτό δημιουργήθηκε με σκοπό να τοποθετηθούν οι ομάδες σε σχέση με τις κουκίδες που δημιούργησε η Ομάδα Β’ στην κοινή Ιστοριογραμμή που κλήθηκαν να κατασκευάσουν διομαδικά. Η συγκεκριμένη συνεισφορά είναι χρονικά η τελευταία από τις συνολικά 11 συνεισφορές, πράγμα που σημαίνει ότι ο αναστοχασμός σε σχέση με το κατασκεύασμα βρίσκεται σε μεγαλύτερο βάθος, αλλά και οι συμμετέχοντες έχουν αναπτύξει μεταξύ τους κοινωνική παρουσία.

21. Σωστη η παρατηρηση. Πρεπει οι 2 κουκιδες οι δικες μας και η μια των αλλων να ενωθουν και γινουν 1 .Επισης θα σβισουμε την κουκιδα "βάπτισμα του πυρός" και θα μετανομασουμε την κουκιδα "ιδρυση ΕΑΜ" σε "εθνικη αντισταση" στην οποια κουκιδα θα εισαγουμε το κειμενο : "Εθνική Αντίσταση αποκαλείται η αντίσταση που"Γ. συμφωνεις? Εσενα Μ. πως σου φενεται?

Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη συνεισφορά υπάρχουν πέντε δείκτες κοινωνικής παρουσίας:

- 1) έκφραση συμφωνίας (“Σωστη η παρατηρηση”)
- 2) ερωτήσεις (“Γ. συμφωνεις? Εσενα Μ. πως σου φενεται? ”)
- 3) κλητική προσφώνηση (“Γ. συμφωνεις? Εσενα Μ. πως σου φενεται? ”)
- 4) αναφορά στην ομάδα με χρήση κτητικής αντωνυμίας (“οι 2 κουκιδες οι δικες μας”)
- 5) συνέχιση θέματος (σχόλιο σε ανάρτηση καθηγήτριας κάνοντας χρήση της δυνατότητας του λογισμικού)

Ακόμη, επιλέξαμε τις τρεις ακόλουθες ασυνεχείς συνεισφορές οι οποίες προέρχονται από τη

δραστηριότητα “Παιχνίδι” που ήταν η δεύτερη χρονικά και όπως προαναφέρθηκε από άποψη πυκνότητας ήταν στην τρίτη θέση.

Η συνεισφορά 38 προέρχεται από το θέμα “κείμενο της ομάδας Πανιώνιοι (από παιχνίδι)”, στο οποίο συμμετείχαν 6 μαθητές και η μεσολαβήτρια και στο οποίο οι συνεισφορές έγιναν μεταξύ 22 Ιουνίου και 4 Ιουλίου (13 μέρες). Το θέμα αυτό δημιουργήθηκε με σκοπό να τοποθετηθούν οι ομάδες σε σχέση με το κείμενο που δημιούργησε η Ομάδα Πανιώνιοι μετά από βίωμα που είχαν παίζοντας το παιχνίδι στο Αβάκιο. Η συγκεκριμένη συνεισφορά είναι τέταρτη χρονικά από τις συνολικά 8 συνεισφορές και είναι αυτή με τη μεγαλύτερη πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας (επτά δείκτες) από τις μόλις δύο συνεισφορές που έχουν μεγάλη πυκνότητα, με την άλλη να έχει μόνο τέσσερις δείκτες.

38. pistenw oti exoume dwsei plhrofories gia thn katastash tous .Οι εξόριστοι πιέζονταν να υπογράψουν δηλώσεις μετάνοιας και βασανίζονταν λόγω των πεποιθήσεων τους. Από τα βασανιστήρια συχνά τρελαίνονταν. Pantws mporoume na prosthesoume oti zousan monoι tous makria apo tis oikogeneies se polu duskoles sunthikes kai thn piesh pou dexontousan!! Nomizw oti teleiwsame me tis diwrthwseis! Ta leme file Giwrgo!!

Ειδικότερα:

- 1) μη συμβατική έκφραση συναισθήματος που εκδηλώνεται με επαναληπτική στίξη (“*Ta leme file Giwrgo!!*”)
- 2) καταληκτική φράση που αποτελεί στοιχείο προφορικότητας (“*Ta leme file Giwrgo!!*”)
- 3) κλητική προσφώνηση (“*Ta leme file Giwrgo!!*”)
- 4) αναφορά στην ομάδα με χρήση α’ πληθυντικού προσώπου (“*exoume*”, “*mporoume na prosthesoume*”, “*teleiwsame*”) και ουσιαστικού που δηλώνει οικειότητα (“*Ta leme file Giwrgo!!*”)
- 5) συνέχιση θέματος (σχόλιο σε ανάρτηση μαθητή κάνοντας χρήση της δυνατότητας του λογισμικού)
- 6) χρήση greeklish (“*pistenw oti exoume dwsei plhrofories gia thn katastash tous*”)
- 7) σαφής αναφορά στο περιεχόμενο των μηνυμάτων των άλλων (“*pistenw oti exoume dwsei plhrofories gia thn katastash tous ...*”)

Οι συνεισφορές 47 και 49 προέρχονται από το θέμα “κείμενο των Kappa (από παιχνίδι)”, στο οποίο συμμετείχαν 6 μαθητές και η μεσολαβήτρια και στο οποίο οι συνεισφορές έγιναν μεταξύ 22 Ιουνίου

και 4 Ιουλίου (13 μέρες). Το θέμα αυτό δημιουργήθηκε με σκοπό να τοποθετηθούν οι ομάδες οι ομάδες σε σχέση με το κείμενο που δημιούργησε η Ομάδα Karra μετά από βίωμα που είχαν παίζοντας το παιχνίδι στο Αβάκιο. Στο συγκεκριμένο θέμα οι τέσσερις από τις συνολικά 9 συνεισφορές είχαν από πέντε δείκτες κοινωνικής παρουσίας, δηλαδή είχαν μεγάλη πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας.

47. συμφωνω απόλυτα με τον συνεργατη και αγπητο μου φιλο παναγιωτη αλλα ενισταμαι σε αυτο που λεει σχετικά με το θεμα "καθημερινοτητα-εργασία-ψυχαγωγία" διοτι το κειμενο δινει σαφης πληροφοριες για αυτα τα τρια πραγματα μεσα απο την καθημερινοτητα τους, η εργασία και η ψυχαγωγία εντασσονται στην καθημερινοτητα τους. θα χαρω ιδιαιτερα να διαβασω κι αλλα σχολια σχετικά με το κειμενο μας και την εργασία μας

Η συνεισφορά 47 είναι πέμπτη χρονικά από τις συνολικά 9 συνεισφορές και έχει τους παρακάτω δείκτες κοινωνικής παρουσίας:

- 1) έκφραση συμφωνίας ("συμφωνω απόλυτα με τον συνεργατη και αγπητο μου φιλο παναγιωτη")
- 2) κλητική προσφώνηση ("συμφωνω απόλυτα με τον συνεργατη και αγπητο μου φιλο παναγιωτη")
- 3) αναφορά στην ομάδα με χρήση κτητικής αντωνυμίας ("θα χαρω ιδιαιτερα να διαβασω κι αλλα σχολια σχετικά με το κειμενο μας και την εργασία μας")
- 4) σαφής αναφορά στο περιεχόμενο των μηνυμάτων των άλλων ("ενισταμαι σε αυτο που λεει σχετικά με το θεμα "καθημερινοτητα-εργασία-ψυχαγωγία")
- 5) συνέχιση θέματος (σχόλιο σε σχόλιο μαθητή κάνοντας χρήση της δυνατότητας του λογισμικού)

49. thank u thank u thank u u r far 2 kind *tips fedora*

Η συνεισφορά 49 είναι έβδομη χρονικά από τις συνολικά 9 συνεισφορές και έχει τους παρακάτω δείκτες κοινωνικής παρουσίας:

- 1) ευχαριστία ("thank u")
- 2) μη συμβατική έκφραση συναισθήματος που εκδηλώνεται με επανάληψη φράσης ("thank u thank u thank u")
- 3) ψηφιακός λόγος ("*tips fedora*")
- 4) αγγλικά ("thank u thank u thank u. u r far 2 kind. *tips fedora*")
- 5) συνέχιση θέματος (σχόλιο σε ανάρτηση μαθητή κάνοντας χρήση της δυνατότητας του λογισμικού)

Επιπλέον, επιλέξαμε τις πέντε παρακάτω συνεισφορές οι οποίες προέρχονται από τη δραστηριότητα “Απαγγελίες” που ήταν η τρίτη χρονικά και από άποψη πυκνότητας ήταν στην πρώτη θέση. Οι τρεις πρώτες συνεισφορές (68,69,70) έγιναν η μία μετά την άλλη. Προέρχονται από το θέμα “Απαγγελίες ομάδας Αχιλλέας Ρόσπυ”, στο οποίο συμμετείχαν 5 μαθητές και η μεσολαβήτρια και στο οποίο οι συνεισφορές έγιναν μεταξύ 24 Ιουνίου και 4 Ιουλίου (11 μέρες). Το θέμα αυτό δημιουργήθηκε με σκοπό να τοποθετηθούν οι ομάδες σε σχέση με τις απαγγελίες της Ομάδας Αχιλλέας Ρόσπυ. Στο συγκεκριμένο θέμα οι έξι από τις συνολικά 12 συνεισφορές είχαν μεγάλη πυκνότητα κοινωνικής παρουσία.

68. *theoro oti einai ena nostalgiko poihma ara giwrgo tha eprepe na to diavazeis me megaluteri euaisthisia.. parelipes kapious simadikous tonismous se lekseis opws <polu>, <perhfanian> klp.. kalh prospathia*

Η συνεισφορά 68 έχει πέντε δείκτες κοινωνικής παρουσίας:

- 1) κλητική προσφώνηση (“*theoro oti einai ena nostalgiko poihma ara giwrgo tha eprepe...*”)
- 2) έπαινος (“*kalh prospathia*”)
- 3) σαφής αναφορά στο περιεχόμενο των μηνυμάτων των άλλων (“*simadikous tonismous se lekseis*”)
- 4) greeklish (“*theoro oti einai...*”)
- 5) μη συμβατική έκφραση συναισθήματος που εκδηλώνεται με επαναληπτική στίξη (“*theoro oti einai ena nostalgiko poihma ara giwrgo tha eprepe na to diavazeis me megaluteri euaisthisia.. parelipes kapious simadikous tonismous se lekseis opws <polu>, <perhfanian> klp.. kalh prospathia*”)

69. *Sumfwnw me ton panagioth giwrgo den mphkes mesa sto klima tou poiimatos kai hsouna polu monotonos! O poihts mesa apo to poihma theleina deiksei oti h parousa katastash einai polu duskolh kati mou den mas to meteferes! Telos leipoun tonismoι se shmantikes lekseis tou poiimatos!!!1!!!13!5!!*

Η συνεισφορά 69 έχει έξι δείκτες κοινωνικής παρουσίας:

- 1) μη συμβατική έκφραση συναισθήματος που εκδηλώνεται με επαναληπτική στίξη (*Telos leipoun tonismoι se shmantikes lekseis tou poiimatos!!!1!!!13!5!!*)
- 2) έκφραση συμφωνίας (“*Sumfwnw me ton panagioth*”)
- 3) κλητική προσφώνηση (“*giwrgo den mphkes mesa sto klima tou poiimatos kai hsouna polu monotonos!*”)

- 4) σαφής αναφορά στο περιεχόμενο των μηνυμάτων των άλλων (*“Telos leipoun tonismoι se shmantikes lekseis tou poiηματος!!!!13!5!!”*)
- 5) χιούμορ (*“!!!!13!5!!”*)
- 6) greeklish (*“Sumfwnw me ton panagioth giwrgo den mphkes mesa sto klima tou poiηματος kai hsouna polu monotonos!....”*)

70. γιωργο μου παλικαρι μου, μπραβο αγορινα για το πανελληνιο. στην συνεχεια, δεν μου αρεσε ιδιαιτερα ο τροπος που απηγγειλες το ποιημα διοτι δεν τονισες καμια λεξη, καθως επρεπε να δωσεις εμφαση σε καποια σημεια. ησουν μονοτονος και πιστευω οτι θα ηταν καλο να τονισεις αυτα τα δυο συγκεκριμενα σημεια <<χρόνο το χρόνο>><<με υπομονή και περηφάνεια>>.Ακομα συμφωνω με τον φιλο μου παναγιωτη σχετικα με το οτι θα επρεπε να το διαβασεις πιο νοσταλγικα:))))))

Η συνεισφορά 70 έχει πέντε δείκτες κοινωνικής παρουσίας:

- 1) μη συμβατική έκφραση συναισθήματος που εκδηλώνεται με επαναληπτική στίξη και χρήση ειδικού εικονιδίου (*“Ακομα συμφωνω με τον φιλο μου παναγιωτη σχετικα με το οτι θα επρεπε να το διαβασεις πιο νοσταλγικα:))))))”*)
- 2) κλητική προσφώνηση (*“γιωργο μου”*)
- 3) στοιχείο προφορικότητας (*“μπραβο αγορινα για το πανελληνιο”*)
- 4) έκφραση συμφωνίας (*“Ακομα συμφωνω με τον φιλο μου παναγιωτη σχετικα με..”*)
- 5) σαφής αναφορά στο περιεχόμενο των μηνυμάτων των άλλων (*“σχετικα με το οτι θα επρεπε να το διαβασεις πιο νοσταλγικα”*)

Οι άλλες δύο συνεισφορές (79, 80) έγιναν η μία μετά την άλλη. Προέρχονται από το θέμα “Απαγγελίες ομάδας Κάππα”, στο οποίο συμμετείχαν 6 μαθητές και η μεσολαβήτρια και στο οποίο οι συνεισφορές έγιναν μεταξύ 25 Ιουνίου και 4 Ιουλίου (10 μέρες). Το θέμα αυτό δημιουργήθηκε με σκοπό να τοποθετηθούν οι ομάδες οι ομάδες σε σχέση με τις απαγγελίες της Ομάδας Κάππα. Στο συγκεκριμένο θέμα οι 6 από τις συνολικά 11 συνεισφορές είχαν μεγάλη πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας. Οι δύο αυτές συνεισφορές βρίσκονται στην 8^η και 9^η θέση αντίστοιχα και έχουν και οι δύο από πέντε δείκτες κοινωνικής παρουσίας.

79. *ταφ ντει ανλακι μομεντ. Ημουν κουρασμενος και βαριομουν. Ξερω οτι μπορω κ καλυτερα*

Ειδικότερα:

στη συνεισφορά 79 υπάρχουν οι δείκτες:

- 1) χιούμορ (“ταφ ντει ανλακι μομεντ”)
- 2) συνέχιση θέματος (σχόλιο σε ανάρτηση μαθητή κάνοντας χρήση της δυνατότητας του λογισμικού)
- 3) engreek (“ταφ ντει ανλακι μομεντ”)
- 4) συμβατική έκφραση συναισθήματος (“Ημουν κουρασμενος και βαριομουν”)
- 5) αυτοαποκάλυψη με έκφραση αδυναμίας (“ταφ ντει ανλακι μομεντ. Ημουν κουρασμενος και βαριομουν”)

80. *γλυκε μου πανε πιστευω πως δεν ησουν συγκεντρωμενος επρεπε να δειξεις περισσοτερη δυναμη σε καποια σημεια του ποιηματος να βαλεις περισσοτερο συναισθημα σε αρκετα κομματια και γενικως το ποιημα θελει αρκετη δουλιτσα ομορφαντρα μου!!11!!11!!!!*

στη συνεισφορά 80 υπάρχουν οι δείκτες:

- 1) κλητική προσφώνηση με χρήση προσωνυμίου (“γλυκε μου πανε”, “ομορφαντρα μου”)
- 2) μη συμβατική έκφραση συναισθήματος που εκδηλώνεται με επαναληπτική στίξη (“!!11!!11!!!! “)
- 3) χιούμορ (“!!11!!11!!!! “)
- 4) συνέχιση θέματος (σχόλιο σε σχόλιο μαθητή κάνοντας χρήση της δυνατότητας του λογισμικού)
- 5) σαφής αναφορά στο περιεχόμενο των μηνυμάτων των άλλων (“περισσοτερη δυναμη σε καποια σημεια του ποιηματος”)

Τέλος, επιλέξαμε τις δύο παρακάτω συνεισφορές οι οποίες προέρχονται από τη δραστηριότητα “Παρουσίαση” που ήταν η τέταρτη χρονικά και από άποψη πυκνότητας ήταν στην τέταρτη θέση.

Η συνεισφορά 97 προέρχεται από το θέμα “Παρουσίαση ομάδας Κάππα”, στο οποίο συμμετείχαν 5 μαθητές και η μεσολαβήτρια και στο οποίο οι συνεισφορές έγιναν μεταξύ 28 Ιουνίου και 4 Ιουλίου (7 μέρες). Το θέμα αυτό δημιουργήθηκε με σκοπό να τοποθετηθούν οι ομάδες οι ομάδες σε σχέση με τις απαγγελίες της Ομάδας Κάππα. Στο συγκεκριμένο θέμα οι 3 από τις 6 συνολικά συνεισφορές, είχαν μεγάλη πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας. Η συγκεκριμένη είναι πέμπτη χρονικά και έχει 8 δείκτες κοινωνικής παρουσίας, δηλαδή τους περισσότερους από όλες.

97. MPRABO GIA THN PROSPA8EIA PAIDIA!!!!!!!!!!!!1!!!!1!!!!1!!!!ENA!ENA!ENA
 ENA ARNITIKO SXOLIO EINAI TO SUMBOLO TON NAZI A.K.A XRUSH AUGH STHN DEUTERH EIKONA KAI
 TO OPOIO DEN MOU ARESE!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!EPEISHS KAPOIES EIKONES DEN EXOUN SXESH ME AUTA
 POU GRAFETE!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!MIA APORIA POU EXW EINAI POIOS PISTEUETE OTI 8A KERDISEI
 TO EURO.PARAKALW APANTISTE MOU TO SINTOMOTERO DUNATO!!!!KALH DOULEIA PAIDIA MPRABO
 KEEP IT REAL!!!!!!STAY TRUE

- 1) χιούμορ (“MPRABO GIA THN PROSPA8EIA PAIDIA !!!!!!!!!!!!1!!!!1!!!!1!!!!ENA! ENA! ENA
ENA ARNITIKO SXOLIO...”)
- 2) μη συμβατική έκφραση συναισθήματος που εκδηλώνεται με επαναληπτική στίξη και σκόπιμη
 χρήση κεφαλαίων (“MPRABO GIA THN PROSPA8EIA PAIDIA!!!!!!!!!!!!1!!!!1!!!!1!!!!”,
 “PARAKALW APANTISTE MOU TO SINTOMOTERO DUNATO!!!!KALH DOULEIA
 PAIDIA MPRABO KEEP IT REAL!!!!!!”)
- 3) έπαινος (“MPRABO GIA THN PROSPA8EIA PAIDIA!!!!!!!!!!!!1!!!!1!!!!1!!!!”, “KALH
 DOULEIA PAIDIA MPRABO KEEP IT REAL!!!!!!”)
- 4) ψηφιακός λόγος (“A.K.A.”)
- 5) στοιχεία προφορικότητας με τη μορφή ερώτησης εκτός μαθήματος και καταληκτικής φράσης
 (“MIA APORIA POU EXW EINAI POIOS PISTEUETE OTI 8A KERDISEI TO EURO”,
 “KEEP IT REAL!!!!!!STAY TRUE”)
- 6) σαφής αναφορά στο περιεχόμενο του μηνύματος 94 (“KAPOIES EIKONES DEN EXOUN
 SXESH ME AUTA POU GRAFETE!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!”)
- 7) ερώτηση εκτός μαθήματος (“MIA APORIA POU EXW EINAI POIOS PISTEUETE OTI 8A
 KERDISEI TO EURO”)
- 8) greeklish και αγγλικά (“KALH DOULEIA PAIDIA MPRABO KEEP IT REAL!!!!!!STAY
 TRUE”)

Η συνεισφορά 108 προέρχεται από το θέμα “Παρουσίαση ομάδας Αχιλλέας Ρόσπυ”, στο οποίο
 συμμετείχαν 5 μαθητές και η μεσολαβήτρια και στο οποίο οι συνεισφορές έγιναν μεταξύ 28 Ιουνίου
 και 4 Ιουλίου (7 μέρες). Το θέμα αυτό δημιουργήθηκε με σκοπό να τοποθετηθούν οι ομάδες οι ομάδες
 σε σχέση με την παρουσίαση της Ομάδας Αχιλλέας Ρόσπυ. Στο συγκεκριμένο θέμα από τις 6 συνολικά
 συνεισφορές, 3 είχαν μεγάλη πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας.

108. ηλια πολυ καλη η εργασία σου μου αρεσε πραγματικα...το μονο αρνητικο που βρηκα ειναι οτι δεν μας εξηγεις τι συμβολιζει ο ποιητης με το φεγγαρι κατα τα αλλα μου αρεσε πολυ και την βρηκα πολυ ευχαριστη :))))))θα τα πουμε στην επομενη εργασία, μεχρι τοτε να περνατε καλα : ** bb gg wp

Η συγκεκριμένη είναι χρονικά τέταρτη και έχει 5 δείκτες κοινωνικής παρουσίας. Ειδικότερα:

- 1) κλητική προσφώνηση (“ηλια”)
- 2) έπαινος (“πολυ καλη η εργασία σου μου αρεσε πραγματικα...”, “μου αρεσε πολυ και την βρηκα πολυ ευχαριστη”)
- 3) μη συμβατική έκφραση συναισθήματος με χρήση ειδικών εικονιδίων και επαναληπτικής στίξης (“:))))))”, “: **”)
- 4) προφορικότητα (“θα τα πουμε στην επομενη εργασία, μεχρι τοτε να περνατε καλα”)
- 5) ψηφιακός λόγος (“bb gg wp”)
- 6) χιούμορ (μεχρι τοτε να περνατε καλα)

Συγκεντρωτικά από αυτό το επίπεδο της ανάλυσης συνήχθησαν τα εξής συμπεράσματα:

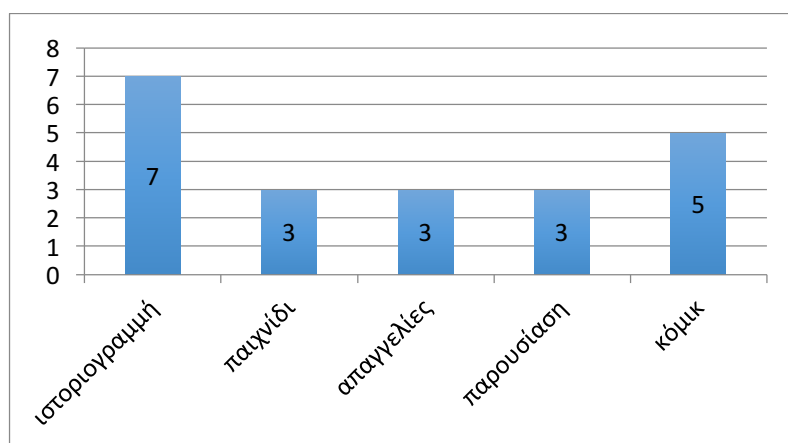
- Υπερίσχυσε η ανοιχτή επικοινωνία και ακολούθησε η συναισθηματική έκφραση.
- Οι περισσότεροι δείκτες κοινωνικής παρουσίας βρέθηκαν στη δραστηριότητα “Απαγγελίες” που ήταν μεσαία στη σειρά των δραστηριοτήτων.
- Ο αριθμός συνεισφορών κάθε δραστηριότητας έχει ανάλογη σχέση με τον αριθμό δεικτών κοινωνικής παρουσίας της δραστηριότητας.
- Δεν υπήρξαν μεγάλες αποκλίσεις στον αριθμό δεικτών κοινωνικής παρουσίας μεταξύ των μαθητών.
- Η πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας μειώθηκε στο τέλος του μαθήματος.
- Οι συνεισφορές με μεγάλη πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας υπήρξαν και στις 5 δραστηριότητες, όμως στη δραστηριότητα κόμικ που ήταν η τελευταία, υπήρξαν μόνο δύο.

5.3 Συσχετισμοί κοινωνικής - διδακτικής παρουσίας – βαθμού συμμετοχής

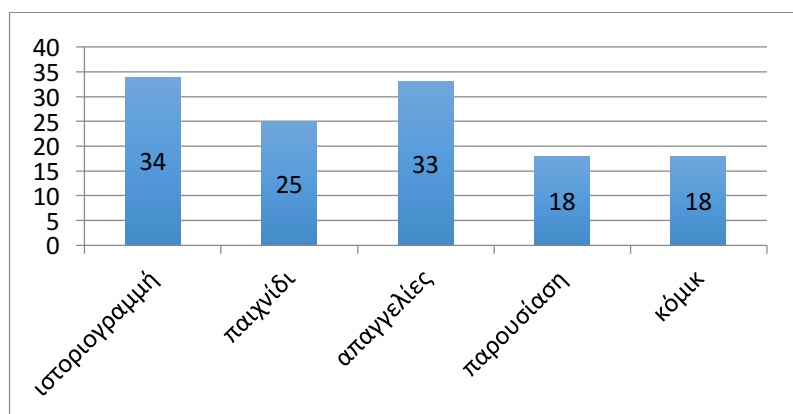
Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζουμε α) τη σχέση της διδακτικής παρουσίας με το βαθμό συμμετοχής των μαθητών στο φόρουμ, δηλαδή με τα ποσοτικά στοιχεία που συγκρεντρώσαμε στο πρώτο επίπεδο της ανάλυσης, β) τη σχέση της κοινωνικής παρουσίας της μεσολαβήτριας με την κοινωνική παρουσία των μαθητών γ) τη σχέση της διδακτικής παρουσίας με την κοινωνική παρουσία των μαθητών.

5.3.1 Διδακτική παρουσία και συμμετοχή των μαθητών

Οι συνεισφορές της μεσολαβήτριας ήταν τριών ειδών. Οι ασύγχρονες έγιναν στο moodle (στα θέματα τα οποία δημιουργήθηκαν για να συζητήσουν οι ομάδες, στις «Ανακοινώσεις» και στις εκφωνήσεις των δραστηριοτήτων), αλλά και μέσω του facebook. Πέρα από αυτές, υπήρξαν και δια ζώσης συνεισφορές. Κοιτώντας το Σχήμα 11 διαπιστώνουμε ότι οι συνεισφορές της μεσολαβήτριας ήταν περισσότερες στην πρώτη δραστηριότητα και το σύνολο των συνεισφορών (Σχήμα 12) ήταν μεγαλύτερο στην ίδια δραστηριότητα. Βέβαια και στην τρίτη δραστηριότητα που η μεσολαβήτρια είχε λίγες συνεισφορές, το σύνολο των συνεισφορών αντίθετα ήταν σχεδόν όσο υψηλό ήταν στην πρώτη. Αυτό δείχνει ότι στην αρχή ήταν χρήσιμος ο μεγάλος αριθμός συνεισφορών της μεσολαβήτριας για να προωθηθεί η συμμετοχή των μαθητών, η οποία διατηρήθηκε για ένα διάστημα, αλλά μειώθηκε στις δύο τελευταίες δραστηριότητες λόγω της επικείμενης λήξης του εγχειρήματος.

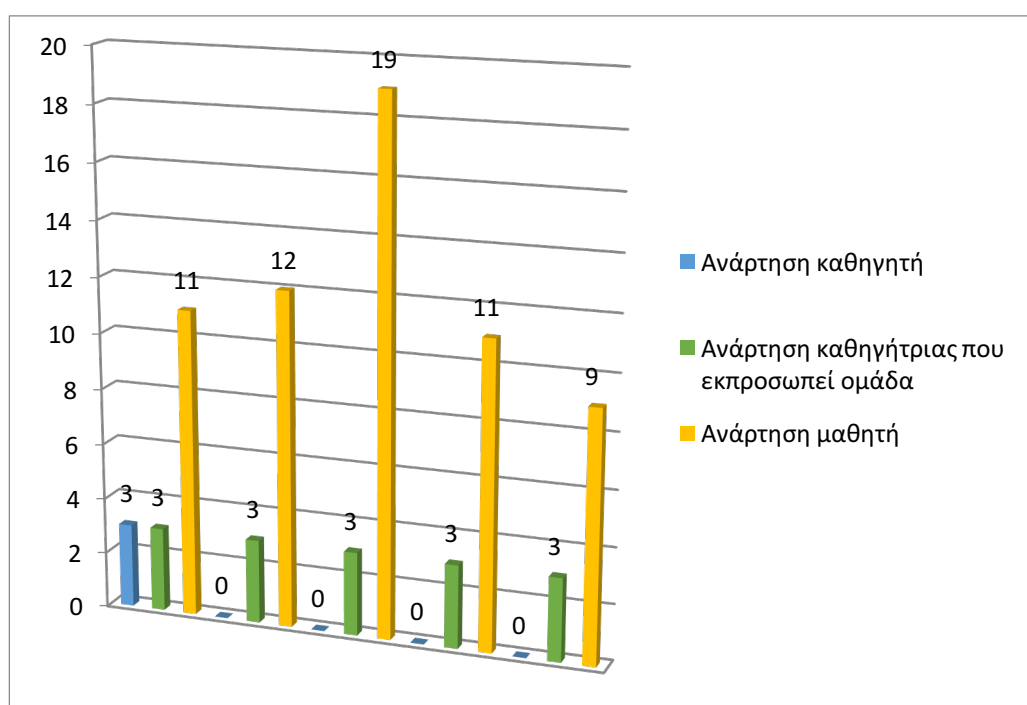


Σχήμα 11: Συνεισφορές μεσολαβήτριας



Σχήμα 12: Σύνολο συνεισφορών ανά δραστηριότητα

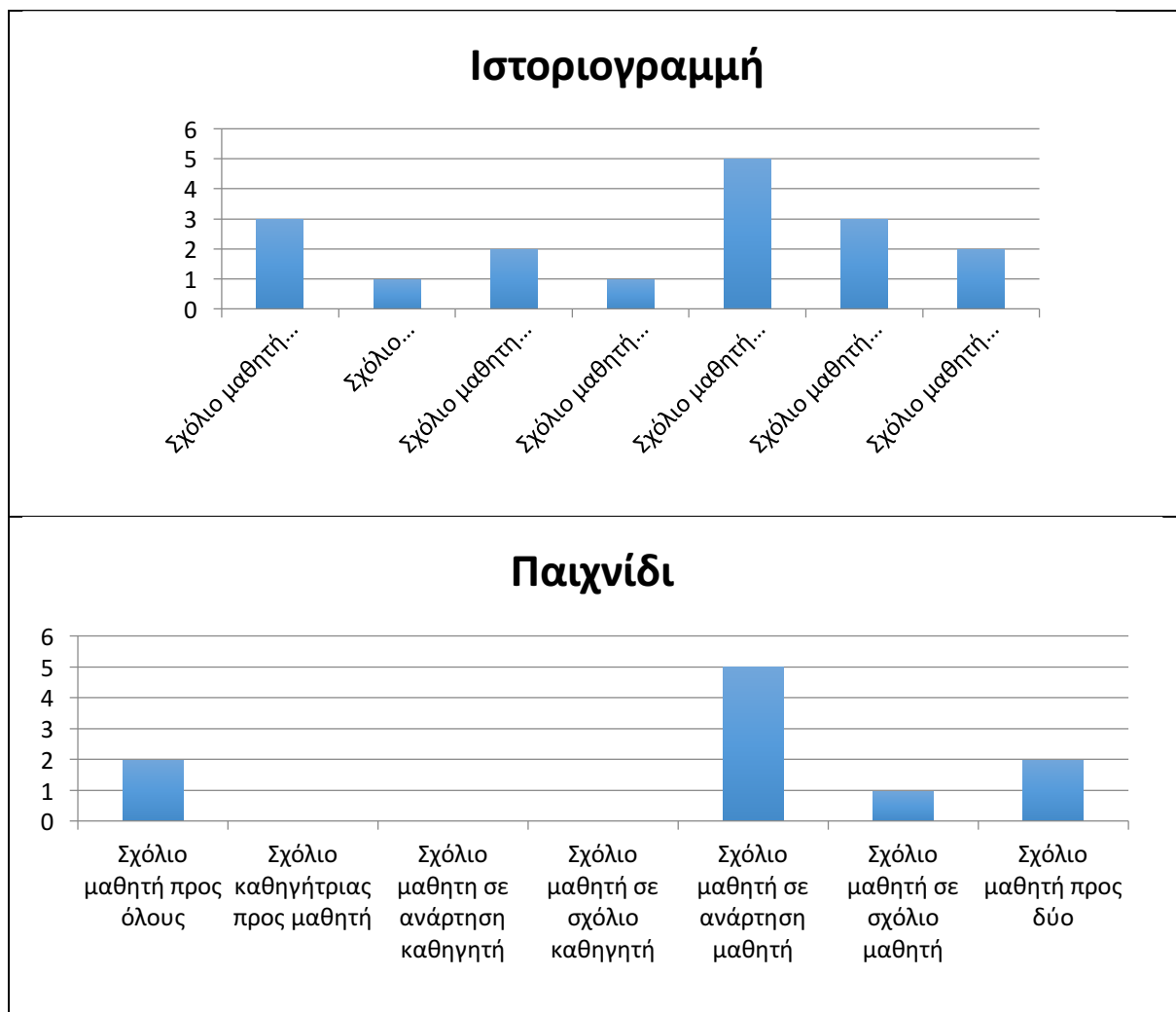
Στο Σχήμα 13 φαίνονται οι απλές συνεισφορές ανά δραστηριότητα. Όπως εξηγήσαμε και στο κεφάλαιο 5.1.5 αυτές είναι οι αναρτήσεις. Παρατηρούμε ότι οι αναρτήσεις του καθηγητή έδωσαν το έναυσμα στους μαθητές να προβούν στις δικές τους αναρτήσεις.

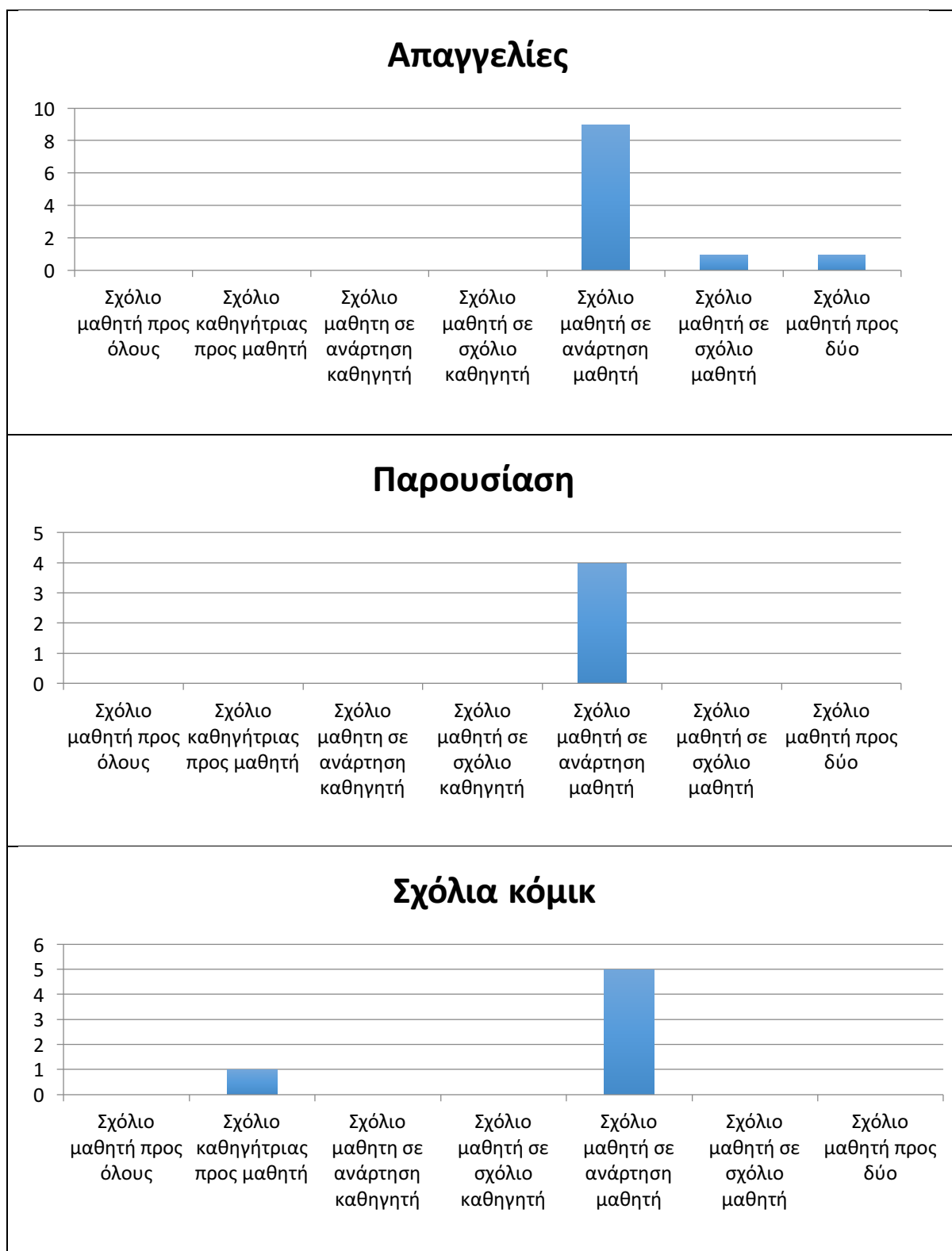


Σχήμα 13: Αναρτήσεις ανά δραστηριότητα

Στη συνέχεια ασχολούμαστε με τους σύνθετους τύπους συνεισφορών. Στο κεφάλαιο 5.1.5 κατατάξαμε τα σχόλια από τα λιγότερο σύνθετα στα περισσότερα. Από τα παρακάτω διαγράμματα (Σχήμα 14) στα οποία απεικονίζονται οι τύποι σχολίων ανά δραστηριότητα -από τους λιγότερο σύνθετους στους περισσότερους- συμπεραίνουμε ότι :

- Σχόλια της καθηγήτριας υπήρξαν μόνο στην πρώτη δραστηριότητα και την τελευταία δραστηριότητα (ιστοριογραμμή, κόμικ).
- Στην πρώτη χρονικά δραστηριότητα (ιστοριογραμμή) υπήρξαν όλοι οι τύποι σχολίων. Λογικά αυτό συνέβη γιατί η συντονίστρια προσπάθησε να ενεργοποιήσει τους μαθητές.
- Ο τύπος «σχόλιο μαθητή σε ανάρτηση μαθητή» υπήρξε σε όλες κι αυτό αποτιμάται ως θετικό διότι είναι ο πέμπτος πιο σύνθετος, συνεπώς αποτυπώνει ότι η διάδραση ήταν σε ικανοποιητικό βάθος.
- Παρατηρούμε ότι οι λιγότερο σύνθετοι τύποι υπάρχουν μόνο στις δύο πρώτες δραστηριότητες (ιστοριογραμμή, παιχνίδι) και σχεδόν απουσιάζουν στις τρεις τελευταίες (απαγγελίες, παρουσίαση, κόμικ). Αυτό κρίνεται ως θετικό καθώς δείχνει ότι η διάδραση των μαθητών ήταν σε βάθος.



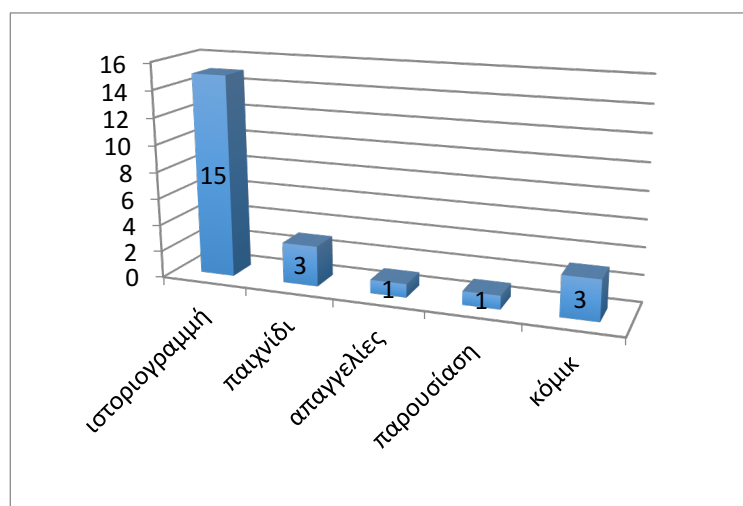


Σχήμα 14: Τύποι σχολίων ανά δραστηριότητα

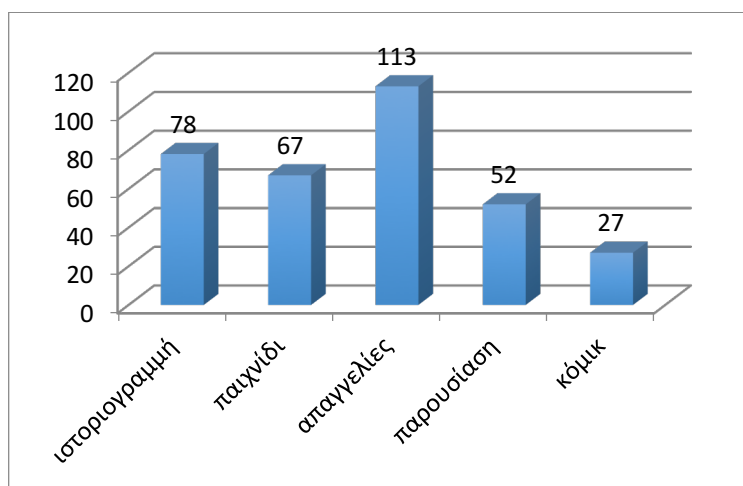
Ανακεφαλαιωτικά συμπεραίνουμε ότι η μεσολαβήτρια στην πρώτη δραστηριότητα επεδίωξε με τα σχόλιά της να ενεργοποιήσει τους μαθητές κι αφού είδε ότι το κατάφερε αποστασιοποιήθηκε και επανήλθε μόνο στην τελευταία δραστηριότητα που το ενδιαφέρον ήταν μειωμένο. Το ότι η ενεργοποίηση των μαθητών επετεύχθη, αλλά και το ότι η διάδραση προχώρησε σε βάθος, είναι εμφανές πρώτον, από το ότι στην πρώτη δραστηριότητα υπάρχουν όλοι οι τύποι σχολίων, δεύτερον από το ότι ο τύπος «σχόλιο μαθητή σε ανάρτηση μαθητή», που ήταν ο πέμπτος πιο σύνθετος τύπος, υπήρξε σε όλες τις δραστηριότητες και τρίτον από το ότι στις τρεις τελευταίες δραστηριότητες υπάρχουν μόνο αρκετά σύνθετοι τύποι σχολίων.

5.3.2 Συσχετισμός κοινωνικής της συντονίστριας με την κοινωνική παρουσία των μαθητών

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 15 στις συνεισφορές της συντονίστριας υπήρχαν 23 δείκτες κοινωνικής παρουσίας και η μεγαλύτερη πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας παρουσιάστηκε στη δραστηριότητα ιστοριογραφική (15 δείκτες). Παρατηρούμε λοιπόν ότι η συντονίστρια είχε έντονη κοινωνική παρουσία στην πρώτη δραστηριότητα κι έδωσε έτσι το ερέθισμα στους μαθητές να τη μιμηθούν (Σχήμα 16). Έτσι, στη συνέχεια παρόλο που η ίδια δεν είχε, οι μαθητές εξακολούθησαν να έχουν φτάνοντας στην τρίτη δραστηριότητα να έχουν τη μεγαλύτερη πυκνότητα (113 δείκτες) λόγω της εξοικείωσή τους. Στην τελευταία δραστηριότητα που το ενδιαφέρον των μαθητών είχε μειωθεί, η συντονίστρια αυξάνοντας λίγο τους δείκτες, κατόρθωσε να υπάρξει μια ικανοποιητική κοινωνική παρουσία και στους μαθητές.



Σχήμα 15: Δείκτες κοινωνικής παρουσίας συντονίστριας



Σχήμα 16 : Δείκτες κοινωνικής παρουσίας μαθητών

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται αναλυτικά, ανά δραστηριότητα, το πως οι μαθητές επηρεάστηκαν από την κοινωνική παρουσία της συντονίστριας. Η ύπαρξη κοινών δεικτών κοινωνικής παρουσίας (κίτρινο χρώμα) φανερώνει ότι λειτούργησαν μιμητικά αναπαράγοντας τις πρακτικές της.

Δραστηριότητα	Κοινωνική παρουσία συντονίστριας	Κοινωνική παρουσία μαθητών
Ιστοριογραφική	Συναισθηματική έκφραση Έκφραση συναισθήματος (6) Χιούμορ (3) Ανοιχτή επικοινωνία Ερωτήσεις (3) Συνέχιση θέματος (1) Έπαινος (1)	Συναισθηματική έκφραση Έκφραση συναισθήματος (16) Χιούμορ (9) Εισαγωγή προσωπ. πληροφορίας (1) Ανοιχτή επικοινωνία Ερωτήσεις (1) Συνέχιση θέματος (13) Έπαινος (5) Σαφής αναφ. στο περιεχ. μηνυμ. Άλλων (12) Έκφραση συμφωνίας (5)

	Συνοχή ομάδας Κλητική προσφώνηση (1) ΣΥΝΟΛΟ: 15	Συνοχή ομάδας Κλητική προσφώνηση (3) Αναφορά στην ομάδα (10) Στοιχεία προφορικότητας (3) ΣΥΝΟΛΟ: 78
Παιχνίδι	Ανοιχτή επικοινωνία Ερωτήσεις (1) Έπαινος (1) Συνοχή ομάδας Στοιχεία προφορικότητας (1) ΣΥΝΟΛΟ: 3	Συναισθηματική έκφραση Έκφραση συναισθήματος (12) Χιούμορ (9) Εισαγωγή προσωπ. πληροφορίας (0) Ανοιχτή επικοινωνία Ερωτήσεις (1) Έπαινος (11) Συνέχιση θέματος (9) Σαφής αναφ. στο περιεχ. μηνυμ. Άλλων (6) Έκφραση συμφωνίας (5) Συνοχή ομάδας Στοιχεία προφορικότητας (1) Κλητική προσφώνηση (4) Αναφορά στην ομάδα (9) ΣΥΝΟΛΟ: 67
Απαγγελίες	Ανοιχτή επικοινωνία Ερωτήσεις (1)	Συναισθηματική έκφραση Έκφραση συναισθήματος (21) Χιούμορ (16) Εισαγωγή προσωπ. πληροφορίας (1)

	ΣΥΝΟΛΟ: 1	Ανοιχτή επικοινωνία Συνέχιση θέματος (11) Ερωτήσεις (0) Σαφής αναφ. στο περιεχ. μηνυμ. Άλλων (11) Έπαινος (15) Έκφραση συμφωνίας (7) Συνοχή ομάδας Κλητική προσφώνηση (18) Αναφορά στην ομάδα (6) Στοιχεία προφορικότητας (7) ΣΥΝΟΛΟ: 113
Παρουσίαση	Συναισθηματική έκφραση Έκφραση συναισθήματος (1) ΣΥΝΟΛΟ: 1	Συναισθηματική έκφραση Έκφραση συναισθήματος (8) Χιούμορ (8) Εισαγωγή προσωπ. πληροφορίας (0) Ανοιχτή επικοινωνία Συνέχιση θέματος (6) Ερωτήσεις (3) Σαφής αναφ. στο περιεχ. μηνυμ. Άλλων (6) Έπαινος (8) Έκφραση συμφωνίας (2) Συνοχή ομάδας Κλητική προσφώνηση (4) Αναφορά στην ομάδα (3) Στοιχεία προφορικότητας (4) ΣΥΝΟΛΟ: 52

Κόμικ	Συναισθηματική έκφραση Έκφραση συναισθήματος (1)	Συναισθηματική έκφραση Έκφραση συναισθήματος (5) Χιούμορ (5) Εισαγωγή προσωπ. πληροφορίας (1)
	Ανοιχτή επικοινωνία Συνέχιση θέματος (2)	Ανοιχτή επικοινωνία Συνέχιση θέματος (1) Ερωτήσεις (1) Σαφής αναφ. στο περιεχ. μηνυμ. Άλλων (3) Έπαινος (6) Έκφραση συμφωνίας (3)
	Συνοχή ομάδας Κλητική προσφώνηση (0)	Συνοχή ομάδας Κλητική προσφώνηση (0) Αναφορά στην ομάδα (1) Στοιχεία προφορικότητας (1)
	ΣΥΝΟΛΟ: 3	ΣΥΝΟΛΟ: 27

Πίνακας 6: Δείκτες κοινωνικής παρουσίας συντονίστριας και μαθητών

Ανακεφαλαιωτικά στην ενότητα αυτή συμπεράναμε ότι η έντονη κοινωνική παρουσία της συντονίστριας στην πρώτη δραστηριότητα έδωσε το ερέθισμα στους μαθητές να τη μιμηθούν ποσοτικά και ποιοτικά (ύπαρξη κοινών δεικτών) με αποτέλεσμα μάλιστα να την αυξήσουν στις επόμενες, μειώνοντάς την μόνο στην τελευταία, όπου χρειάστηκε λίγο έντονη παρέμβαση της συντονίστριας.

5.3.3 Συσχετισμός διδακτικής παρουσίας με την κοινωνική παρουσία των μαθητών

Στην ενότητα αυτή εξετάζουμε την επίδραση της διδακτικής παρουσίας στην κοινωνική παρουσία των μαθητών. Με βάση την παρακάτω αντιστοίχιση του μοντέλου των Anderson κ.ά. (2001) με τα μοντέλα προηγούμενων ερευνών για το ρόλο του δασκάλου στην ασύγχρονη επικοινωνία μέσω υπολογιστή, εξετάσαμε την επίδραση της διδακτικής παρουσίας στην κοινωνική παρουσία των μαθητών. Οι Anderson κ.ά. (ό.π.) εντάσσουν στη διδακτική παρουσία μόνο τις κοινωνικές πτυχές των συνεισφορών του δασκάλου που προωθούν τις συνεισφορές του μαθητή, αυτές οι οποίες παρουσιάζουν δείκτες κοινωνικής παρουσίας, αλλά ταυτόχρονα σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο, δηλαδή αυτές στις οποίες υπάρχει γνωστική παρουσία. Συγκεκριμένα τις εντάσσουν στην κατηγορία «Διευκόλυνση συζήτησης» και αναφέρουν ότι οι δείκτες της συγκεκριμένης κατηγορίας, επικαλύπτονται με δείκτες της κοινωνικής παρουσίας.

Anderson κ.α.	Berge	Paulsen	Mason
Σχεδιασμός και οργάνωση συζήτησης	Διαχειριστικός	Οργανωτικός	Οργανωτικός
Διευκόλυνση συζήτησης	Κοινωνικός	Κοινωνικός	Κοινωνικός
Διδακτική καθοδήγηση	Παιδαγωγικός	Διανοητικός	Διανοητικός
	Τεχνικός		

Πίνακας 7: Μοντέλα των ρόλων του δασκάλου στην ασύγχρονη επικοινωνία μέσω υπολογιστή, πηγή: Anderson κ.ά (2001)

Εμείς επεκτείναμε τη μελέτη μας και στις άλλες δύο κατηγορίες της διδακτικής παρουσίας του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης και διαπιστώσαμε ότι κι αυτές δύνανται να επηρεάσουν την κοινωνική παρουσία των μαθητών. Στον πίνακα που ακολουθεί γίνεται αντιστοίχιση δεικτών της διδακτικής παρουσίας με δείκτες της κοινωνικής παρουσίας.

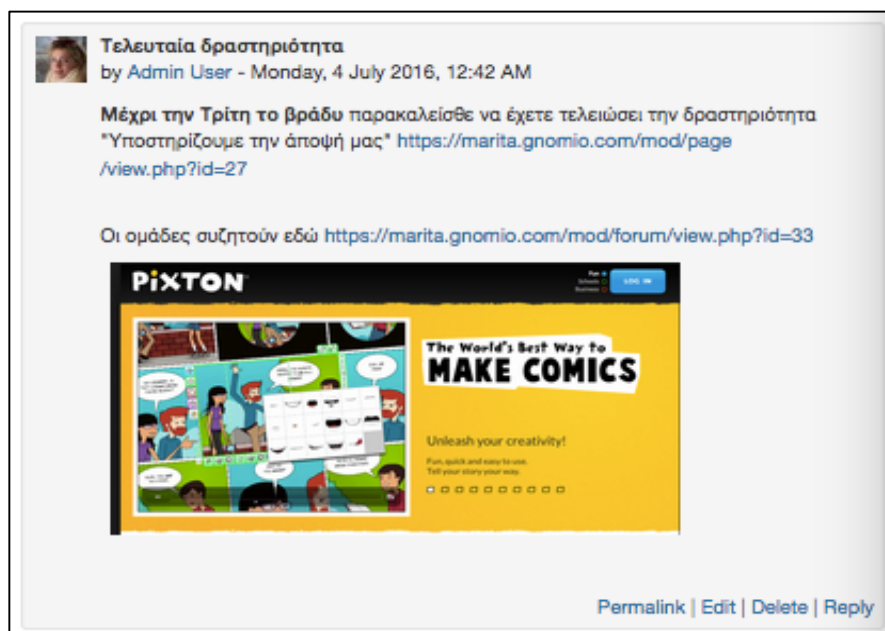
Διδακτική παρουσία	Δείκτης	Κοινωνική παρουσία	Δείκτης
Σχεδιασμός και οργάνωση συζήτησης	παροχή βοήθειας και κατευθύνσεων για την αποτελεσματική χρήση του μέσου	Ανοιχτή επικοινωνία	• Συνέχιση θέματος • Quoting
	εγκαθίδρυση πρωτοκόλλου για τη σωστή επικοινωνία στο διαδίκτυο		• Συνέχιση θέματος • Quoting
Διδακτική καθοδήγηση	Παρουσίαση του περιεχομένου και η απεύθυνση ερωτήσεων στην ομάδα ή σε μεμονωμένους μαθητές	Ανοιχτή επικοινωνία και Συναισθηματική έκφραση	• ερωτήσεις • Συνέχιση θέματος • Σαφής αναφορά στο περιεχ. μηνυμάτων άλλων • Εκφραση συμφωνίας
	επιβεβαίωση της κατανόησης μέσω της αξιολόγησης και της επεξηγηματικής ανατροφοδότησης		• Συνέχιση ενός θέματος • Χρήση του χιούμορ (Πειράγματα, καλοπιάσματα, ειρωνεία, υποτιμητική ομιλία, σαρκασμός) • Εκφραση συμφωνίας • Έπαινος, έκφραση εκτίμησης, ευχαριστία/ θετική αποτίμηση της συνεισφοράς των άλλων
	επισημάνση αρετών και αστοχιών		• Έπαινος, έκφραση εκτίμησης, ευχαριστία/ θετική αποτίμηση της συνεισφοράς των άλλων • Χρήση του χιούμορ (Πειράγματα, καλοπιάσματα, ειρωνεία, υποτιμητική ομιλία, σαρκασμός)
	εισαγωγή γνώσης από από εξωτερικές πηγές, π.χ. βιβλίο, άρθρα, διαδίκτυο, προσωπικές εμπειρίες (με εισαγωγή υπερσυνδέσμου)		• Αυτοαποκάλυψη
Διευκόλυνση της συζήτησης	εντοπισμός των τομέων της συμφωνίας/διαφωνίας	Ανοιχτή επικοινωνία και Συναισθηματική έκφραση και Συνοχή της ομάδας	• Συνέχιση ενός θέματος • Σαφής αναφορά στο περιεχ. μηνυμάτων άλλων • Quoting • Εκφραση συμφωνίας • Έπαινος/ευχαριστία • Χρήση κλητικής προσφώνησης

	επιζητώ την επίτευξη συναίνεσης και αμοιβαίας κατανόησης		• Συνέχιση ενός θέματος • Σαφής αναφορά στο περιεχ. μηνυμάτων άλλων • Quoting • Εκφραση συμφωνίας
	ενθαρρύνοντας, αναγνωρίζοντας ή ενισχύοντας τις συνεισφορές		• Έκφραση συναισθημάτων • Αυτο-αποκάλυψη • Έπαινος, έκφραση εκτίμησης, ευχαριστία/ θετική αποτίμηση της συνεισφοράς των άλλων
	ρύθμιση του κλίματος για την εκμάθηση		• Έκφραση συναισθημάτων • Χρήση του χιούμορ • Αυτο-αποκάλυψη • Συνέχιση ενός θέματος • Σαφής αναφορά στο περιεχ. μηνυμάτων άλλων
	προσελκύοντας τους συμμετέχοντες, προτρέποντας συζήτηση		• Συνέχιση ενός θέματος • Σαφής αναφορά στο περιεχ. μηνυμάτων άλλων • Ερωτήσεις
	αξιολογείς την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας		• Συνέχιση ενός θέματος • Σαφής αναφορά στο περιεχ. μηνυμάτων άλλων • Ερωτήσεις • Quoting • Εκφραση συμφωνίας • Έπαινος/ευχαριστία

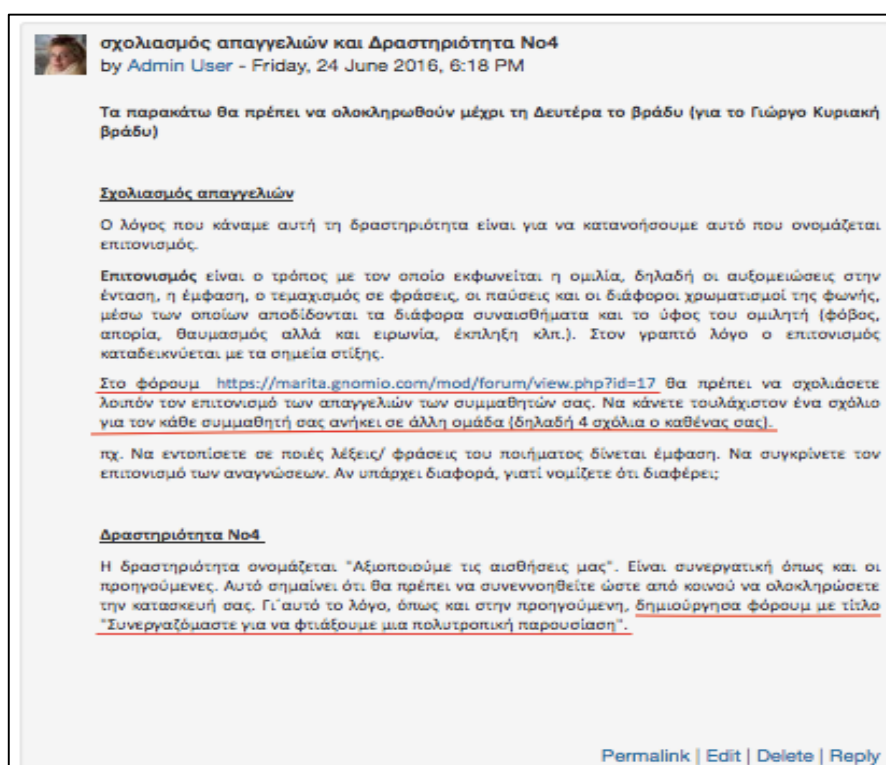
Πίνακας 8: Αντιστοίχιση δεικτών διδακτικής παρουσίας και κοινωνικής παρουσίας

Από την κατηγορία «Σχεδιασμός και οργάνωση» υποστηρίζουμε ότι προωθούν την κοινωνική παρουσία των μαθητών οι δείκτες «παροχή βοήθειας και κατευθύνσεων για την αποτελεσματική χρήση του μέσου» και “εγκαθίδρυση πρωτοκόλλου για τη σωστή επικοινωνία στο διαδίκτυο”. Οι τελευταίοι έχουν έχει άμεση σχέση με τους δείκτες “συνέχιση θέματος” και “quoting” της κοινωνικής παρουσίας. Συγκεκριμένα ο δάσκαλος δίνει οδηγίες και συμβουλές για την κατάλληλη χρήση της δυνατότητας “απάντηση” του λογισμικού, αντί της “δημιουργίας νέου θέματος”, και των λειτουργιών του quoting, αλλά και για τη ρύθμιση των λαθών της επικοινωνίας, όπως είναι η ακατάλληλος

αναρτήσεις ή οι αναρτήσεις που δημοσιεύονται στο λάθος σημείο. Μετά από τέτοιου είδους παρεμβάσεις της καθηγήτριας (βλ. Εικόνες 23,24,25) παρατηρήθηκε πληθώρα περιπτώσεων εμφάνισης τέτοιων δεικτών.



Εικόνα 23: Παροχή βοήθειας και κατευθύνσεων για την αποτελεσματική χρήση του μέσου



Εικόνα 24: Παροχή βοήθειας και κατευθύνσεων για την αποτελεσματική χρήση του μέσου

Συνεργάζομαι με το άλλο μέλος της ομάδας μου



Εδώ θα συζητήσετε για:

- το πως θα χωρίσετε τα ποιήματα
- αν θα χρησιμοποιήσετε τα κινητά σας ή κάποιο άλλο πρόγραμμα ηχογράφησης
- για το πότε θα γίνουν οι ηχογραφήσεις ώστε να είστε εντός της προθεσμίας ολοκλήρωσης που σας έχω βάλει.
- ό,τι άλλο προκύψει



ΜΗΝ ΞΕΧΝΑΤΕ ΟΤΙ ΕΙΣΤΕ ΟΜΑΔΑ!!

- Η επιτυχία της ομάδας μας εξαρτάται από τη συμμετοχή όλων μας. Συμμετέχω στην κοινή προσπάθεια όσο πιο καλά μπορώ. Ζητώ και από τον άλλο να κάνει το ίδιο.
- Ίσως το άλλο μέλος της ομάδας έχει ανάγκη από υποστήριξη. Παρέχω βοήθεια, ιδιαίτερα αν μου τη ζητήσει. Προσπαθώ να τον/την ενθαρρύνω.
- Εκφράζω ελεύθερα στην ομάδα μου τις ιδέες μου και τα συναισθήματά μου, ακόμη κι όταν νομίζω ότι ο άλλος δε θα συμφωνήσει.
- Προσπαθώ να συνεννοηθώ αποφεύγοντας τις προστριβές. Πιθανόν κάποιος να έχει διαφορετική άποψη/πρόταση από τη δική μου. Στόχος είναι να βρεθεί μια λύση κοινής αποδοχής. Ίσως χρειαστούν πέρα από επιχειρήματα και πειθώ και κάποιες αμοιβαίες υποχωρήσεις.

Εικόνα 25: Εγκαθίδρυση πρωτοκόλλου για τη σωστή επικοινωνία στο διαδίκτυο

Από την κατηγορία «διδασκτική καθοδήγηση» προωθούν την κοινωνική παρουσία των μαθητών τέσσερις δείκτες. Η «Παρουσίαση του περιεχομένου και η απεύθυνση ερωτήσεων» στην ομάδα ή σε μεμονωμένους μαθητές βοηθά τους μαθητές να λειτουργήσουν μιμητικά κάνοντας κι αυτοί ερωτήσεις, αλλά και να «συνεχίσουν το θέμα», να κάνουν «σαφή αναφορά στο περιεχόμενο των μηνυμάτων των άλλων», να «εκφράσουν τη συμφωνία» τους. Στην Εικόνα 26 για παράδειγμα η συντονίστρια παρουσιάζει τον ορισμό του επιτονισμού ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές με βάση ποιους άξονες καλούνται να συζητήσουν. Στην Εικόνα 27 για παράδειγμα η συντονίστρια παρουσιάζει το περιεχόμενο αλλά και θέτει ερώτηση και αμέσως μετά ένας μαθητής προβαίνει σε “συνέχιση θέματος”, “σαφή αναφορά στο μήνυμά της”, “έκφραση συμφωνίας” αλλά και “υποβολή ερώτησης”.

 **σχολιασμός απαγγελιών και Δραστηριότητα Νο4**
by Admin User - Friday, 24 June 2016, 6:18 PM

Τα παρακάτω θα πρέπει να ολοκληρωθούν μέχρι τη Δευτέρα το βράδυ (για το Γιώργο Κυριακή βράδυ)

Σχολιασμός απαγγελιών

Ο λόγος που κάναμε αυτή τη δραστηριότητα είναι για να κατανοήσουμε αυτό που ονομάζεται επιτονισμός.

Επιτονισμός είναι ο τρόπος με τον οποίο εκφωνείται η ομιλία, δηλαδή οι αυξομειώσεις στην ένταση, η έμφαση, ο τεμαχισμός σε φράσεις, οι παύσεις και οι διάφοροι χρωματισμοί της φωνής, μέσω των οποίων αποδίδονται τα διάφορα συναισθήματα και το ύφος του ομιλητή (φόβος, απορία, θαυμασμός αλλά και ειρωνία, έκπληξη κλπ.).

Ετον γραπτό λόγο ο επιτονισμός καταδεικνύεται με τα σημεία στίξης.

Στο φόρουμ: <https://marita.gnomio.com/mod/forum/view.php?id=17> θα πρέπει να σχολιάσετε λοιπόν τον επιτονισμό των απαγγελιών των συμμαθητών σας. Να κάνετε τουλάχιστον ένα σχόλιο για τον κάθε συμμαθητή σας ανήκει σε άλλη ομάδα (δηλαδή 4 σχόλια ο καθένας σας).

πχ. Να εντοπίσετε ποιές λέξεις/ φράσεις του ποιήματος δίνεται έμφαση. Να συγκρίνετε τον επιτονισμό των αναγνώσεων. Αν υπάρχει διαφορά, γιατί νομίζετε ότι διαφέρει;

Δραστηριότητα Νο4

Η δραστηριότητα ονομάζεται "Αξιοποιούμε τις αισθήσεις μας". Είναι συνεργατική όπως και οι προηγούμενες. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να συνηγορήσετε ώστε από κοινού να ολοκληρώσετε την κατασκευή σας. Γι' αυτό το λόγο, όπως και στην προηγούμενη, δημιουργήσα φόρουμ με τίτλο "Συνεργαζόμαστε για να φτιάξουμε μια πολυτροπική παρουσίαση".

Permalink | Edit | Delete | Reply

Εικόνα 26: Παρουσίαση του περιεχομένου

 **Re: Ιστοριογραφική - Ομάδα Β'**
by Admin User - Tuesday, 21 June 2016, 11:19 PM

Η κουκίδα η πρώτη κατοικήσιμη κυβέρνηση είναι δική σας; νομίζω την έφτιαξε η ομάδα Α' αλλά έχει να κάνει με τα γεγονότα που μελετήσατε εσείς ;) Τι προτείνετε να γίνει με αυτή την κουκίδα;

Επίσης, θεωρώ ότι οι κουκίδες "γερμανική υπόταξη" και "κατοχή της Ελλάδας" έπρεπε να είναι μια κουκίδα ενωμένες.

όπως σας έχω γράψει και το word με τις διορθώσεις, το "Βάπτισμα του πυρός" είναι μια φράση που σημαίνει "έρχομαι σε πρώτη επαφή με κάτι", οπότε δεν είναι καλή επιλογή σαν τίτλος. Το ένα θέμα σας ήταν η εθνική αντίσταση και φαίνεται ότι το ξεχάσατε ;) Για κάντε καμιά πρόταση με βάση το word με τις διορθώσεις!

Permalink | Show parent | Edit | Split | Delete | Reply



 **Re: Ιστοριογραφική - Ομάδα Β'**
by Ilias Kap - Friday, 1 July 2016, 3:22 PM

Σωστή η παρατήρηση. Πρέπει οι 2 κουκίδες οι δικές μας και η μια των άλλων να ενωθούν και γίνουν 1

Επίσης θα οβισουμε την κουκίδα "Βάπτισμα του πυρός" και θα μετανομασουμε την κουκίδα "Ιδρυση ΕΑΜ" σε "εθνική αντίσταση" στην οποία κουκίδα θα εισαγουμε το κείμενο :

"Εθνική Αντίσταση αποκαλείται η αντίσταση που πρόβαλλαν οι Έλληνες κατά τη διάρκεια της κατοχής εναντίον των κατακτητών, μέσω των αντάρτικων οργανώσεων είτε στα βουνά, είτε στις πόλεις για την απελευθέρωση της χώρας. Η αντίσταση ξεκίνησε σχεδόν τον Απρίλιο του 1941. Αρχικά υπήρξε προϊόν αυθόρμητων ενεργειών μεμονωμένων πολιτών ή μικρών ομάδων πολιτών, άλλα σταδιακά απέκτησε οργανωμένη μορφή με την ίδρυση αντιστασιακών οργανώσεων. Από τα μέσα του 1942 εξελίχθηκε σε ένοπλο αγώνα στην ύπαιθρο.

Στις 27 Σεπτεμβρίου 1941 ιδρύθηκε το Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο (ΕΑΜ) με την συνεργασία των κομμάτων Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας, Σοσιαλιστικό Κόμμα Ελλάδας, Ένωση Λαϊκής Δημοκρατίας, Αγροτικό Κόμμα Ελλάδας.

Το Φεβρουάριο του 1942 η κεντρική επιτροπή του ΕΑΜ αποφάσισε την ίδρυση ένοπλων ανταρτικών σωματίων, στα οποία δόθηκε η ονομασία Ελληνικός Λαϊκός Απελευθερωτικός Στρατός (ΕΛΑΣ).

Παράλληλα, με την ίδρυση του ΕΛΑΣ, στις 28 Ιουλίου 1942, ο στρατηγός Ναπολέων Ζέρβας αναγγέλλει την ίδρυση των Εθνικών Ομάδων Ελλήνων Ανταρτών (ΕΟΕΑ) ως ένοπλο τμήμα του ΕΔΕΣ.

Ενώ οι αντάρτες στα βουνά χτυπούσαν τους κατακτητές, στις πόλεις ο αγώνας έπαυσε άλλη μορφή. Σ' αυτόν, με πρωτοπόρα τη νεολαία, μετέχουν πολίτες κάθε κοινωνικής τάξης και κάθε πολιτικής απόχρωσης. Δίπλα στους ανώνυμους αγωνιστές η πνευματική ηγεσία του τόπου, ακαδημαϊκοί, δάσκαλοι, συγγραφείς, καλλιτέχνες, δίνει κι αυτή το παρόν στο αντιστασιακό προσκλητήριο.

Στις 25 Μαρτίου του 1942 η Αθήνα παίρνει το βάπτισμα του πυρός με την πρώτη φοιτητική διαδήλωση ενώ στις 22 Απριλίου του ίδιου χρόνου η πρώτη καθολική απεργία των δημοσίων υπαλλήλων αιφνιδιάζει και την κυβέρνηση Τσολάκογλου και τις αρχές κατοχής."

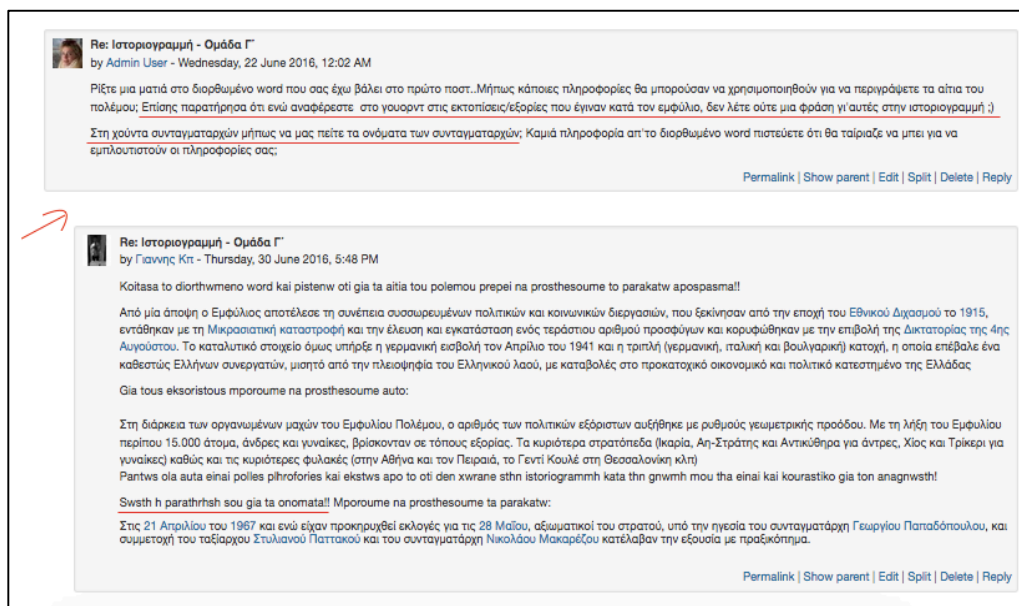
Γιώργο συμφωνείς?
Εσένα μαρίτα πως σου φενεται?

Permalink | Show parent | Edit | Split | Delete | Reply

Εικόνα 27: Παρουσίαση του περιεχομένου και απεύθυνση ερωτήσεων

Η «Επιβεβαίωση της κατανόησης μέσω της αξιολόγησης και της επεξηγηματικής ανατροφοδότησης» συμβάλλει στη «συνέχιση θέματος» καθώς ο μαθητής θα αναστοχαστεί και θα τοποθετηθεί εκ νέου εάν η συντονίστρια του επισημάνει ελλείψεις ή αρνητικά στοιχεία, αλλά και στην αξιολόγηση των άλλων λειτουργώντας μιμητικά, η οποία μπορεί να εκφραστεί μέσω του «χιούμορ», της «έκφρασης

συμφωνίας», του «επαίνου» και της «ευχαριστίας». Χαρακτηριστικό παράδειγμα βλέπουμε στην Εικόνα 28 όπου η συντονίστρια αξιολογεί και ανατροφοδοτεί κι ο μαθητής απαντά επιλέγοντας τη «συνέχιση θέματος» και εκφράζοντας τη «συμφωνία» του.



Re: Ιστοριογραφική - Ομάδα Γ'
by Admin User - Wednesday, 22 June 2016, 12:02 AM

Ρίξτε μια ματιά στο διορθωμένο word που σας έγω βάλει στο πρώτο ποστ..Μήπως κάποιες πληροφορίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να περιγράψετε τα αίτια του πολέμου; Επίσης παρατήρησα ότι ενώ αναφέρατε στο γουορντ στις εκποτίσεις/εξορίες που έγιναν κατά τον εμφύλιο, δεν λέτε ούτε μια φράση γι' αυτές στην ιστοριογραφική ;)

Στη χούντα συνταγματάρχων μήπως να μας πείτε τα ονόματα των συνταγματάρχων; Καμιά πληροφορία απ' το διορθωμένο word πιστεύετε ότι θα ταίριαζε να μπει για να εμπλουτιστούν οι πληροφορίες σας;

[Permalink](#) | [Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)

Re: Ιστοριογραφική - Ομάδα Γ'
by Γιάννης Κτ - Thursday, 30 June 2016, 5:48 PM

Koitasa to diorthwmeno word kai pistenw oti gia ta aitia tou poleμου prepei na prosthesoume to parakatw apospasma!!

Από μία άποψη ο Εμφύλιος αποτέλεσε τη συνέπεια συσσωρευμένων πολιτικών και κοινωνικών διεργασιών, που ξεκίνησαν από την εποχή του Εθνικού Διχασμού το 1915, εντάθηκαν με τη Μικρασιατική καταστροφή και την έλευση και εγκατάσταση ενός τεράστιου αριθμού προσφύγων και κορυφώθηκαν με την επιβολή της δικτατορίας της 4ης Αυγούστου. Το καταλυτικό στοιχείο όμως υπήρξε η γερμανική εισβολή τον Απρίλιο του 1941 και η τριπλή (γερμανική, ιταλική και βουλγαρική) κατοχή, η οποία επέβαλε ένα καθεστώς Ελλήνων συνεργατών, μισητό από την πλειοψηφία του Ελληνικού λαού, με καταβολές στο προκαταχτικό οικονομικό και πολιτικό κατεστημένο της Ελλάδας

Gia tous eksoristous mporoume na prosthesoume auto:

Στη διάρκεια των οργανωμένων μαχών του Εμφυλίου Πολέμου, ο αριθμός των πολιτικών εξόριστων αυξήθηκε με ρυθμούς γεωμετρικής πρόοδου. Με τη λήξη του Εμφυλίου περίπου 15.000 άτομα, άνδρες και γυναίκες, βρίσκονταν σε τόπους εξορίας. Τα κυριότερα στρατόπεδα (Ικαρία, Αη-Στράτης και Αντικύθηρα για άντρες, Χίος και Τρίκερι για γυναίκες) καθώς και τις κυριότερες φυλακές (στην Αθήνα και τον Πειραιά, το Γεντί Κουλέ στη Θεσσαλονίκη κλπ)

Pantws ola auta einai polies pithorofies kai ekstws apo to oti den xwraue sthn istoriogrammh kata thn gnwmh mou tha einai kai kourastiko gia ton anagnwsth!

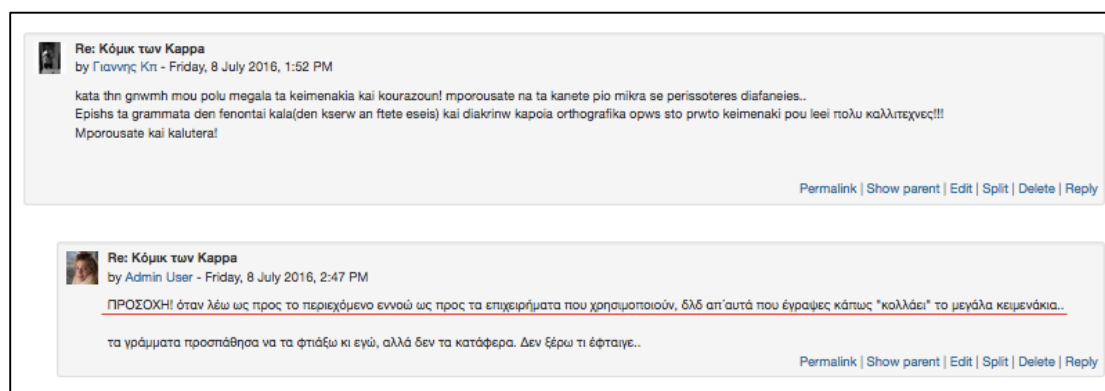
Swsth h parathrhsh sou gia ta onomata!! Mporoume na prosthesoume ta parakatw:

Στις 21 Απριλίου του 1967 και ενώ είχαν προκηρυχθεί εκλογές για τις 28 Μαΐου, αξιωματικοί του στρατού, υπό την ηγεσία του συνταγματάρχη Γεωργίου Παπαδόπουλου, και συμμετοχή του ταξίαρχου Στυλιανού Παττακού και του συνταγματάρχη Νικολάου Μακαρέζου κατέλαβαν την εξουσία με πραξικόπημα.

[Permalink](#) | [Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)

Εικόνα 28: Επιβεβαίωση της κατανόησης μέσω αξιολόγησης και επεξηγηματικής ανατροφοδότησης

Η «επισήμανση των αρετών και των παρανοήσεων» των μαθητών τους ωθεί να λειτουργήσουν με τον ίδιο τρόπο προς τους συμμαθητές τους, δηλαδή να επισημαίνουν τις παρανοήσεις των συμμαθητών τους κάνουν χρήση του χιούμορ ή του επαίνου επισημαίνοντας με αυτό τον τρόπο τα θετικά ή τα αρνητικά στοιχεία της εργασίας τους. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα στην Εικόνα 29 στο οποίο η συντονίστρια επισημαίνει στον μαθητή ότι δεν έχει κατανοήσει πλήρως το ζητούμενο και συνεπώς είναι εκτός θέματος.



Re: Κόμικ των Καρρα
by Γιάννης Κτ - Friday, 8 July 2016, 1:52 PM

kata thn gnwmh mou polu megala ta keimenakia kai kourazoun! mporousate na ta kanete pio mikra se perissoteres diafaneies..

Epishs ta grammata den fenontai kala(den kserw an ftete eseis) kai diakrinw kapoia orthografika opws sto prwto keimenaki pou leei πολυ καλλιτεχνες!!!

Mporousate kai kalutera!

[Permalink](#) | [Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)

Re: Κόμικ των Καρρα
by Admin User - Friday, 8 July 2016, 2:47 PM

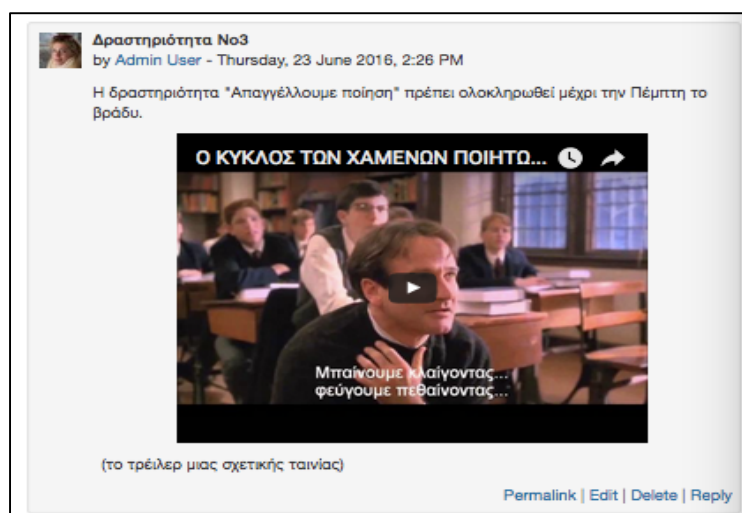
ΠΡΟΣΟΧΗ! όταν λέω ως προς το περιεχόμενο εννοώ ως προς τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν, δλδ απ' αυτά που έγραψες κάπως "καλλάει" το μεγάλα κειμενάκια..

τα γράμματα προσπάθησα να τα φτιάξω κι εγώ, αλλά δεν τα κατάφερα. Δεν ξέρω τι έφταιγε..

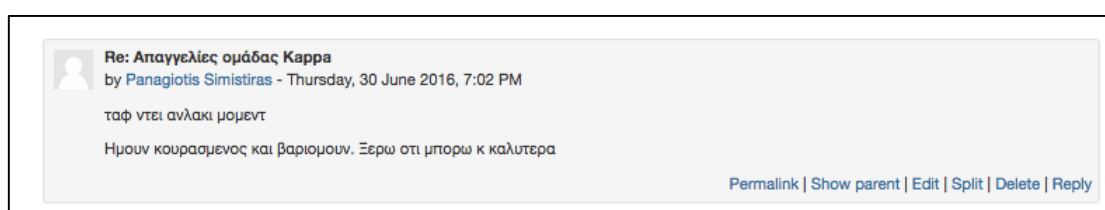
[Permalink](#) | [Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)

Εικόνα 29: Επισήμανση των αρετών και των παρανοήσεων

Η “εισαγωγή γνώσης από από εξωτερικές πηγές, π.χ. βιβλίο, άρθρα, διαδίκτυο, προσωπικές εμπειρίες (με εισαγωγή υπερσυνδέσμου)» και κυρίως η αποκάλυψη πτυχών της προσωπικής ζωής του διδάσκοντα, θα κάνει τους μαθητές να νιώσουν άνετα και να προβούν σε αυτοαποκάλυψη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στην έρευνά μας ήταν η εισαγωγή από τη συντονίστρια συνδέσμου με απόσπασμα ταινίας στο «Ανακοινώσεις & Απορίες» (Εικόνα 30) οποίο οδήγησε σε αυτοαποκάλυψη έναν από τους μαθητές στη συγκεκριμένη δραστηριότητα στο θέμα «Απαγγελίες ομάδας Κάππα» (Εικόνα 31).



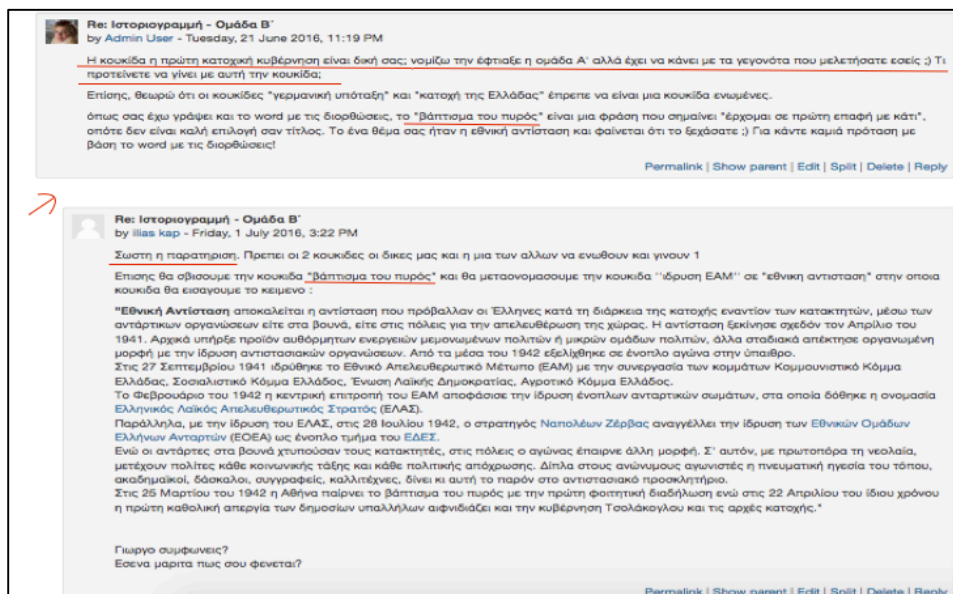
Εικόνα 30: Εισαγωγή γνώσης από από εξωτερικές πηγές με εισαγωγή υπερσυνδέσμου



Εικόνα 31: Αυτοαποκάλυψη μαθητή

Από την κατηγορία «Διευκόλυνση της συζήτησης» προωθούν την κοινωνική παρουσία των μαθητών όλοι οι δείκτες. Ο εκ μέρους του καθηγητή «εντοπισμός των τομέων της συμφωνίας/διαφωνίας» μεταξύ των μαθητών βοηθά τους μαθητές να «συνεχίσουν τη συζήτηση», να «αναφερθούν στο περιεχόμενο των μηνυμάτων των άλλων», να «εκφράσουν τη συμφωνία τους», να «επαινέσουν», να «ευχαριστήσουν», αλλά και να «χρησιμοποιήσουν την κλητική προσφώνηση» προκειμένου να αντιπαρατεθούν ή να συμφωνήσουν με τους συμμαθητές τους. Για παράδειγμα στην Εικόνα 32 η συντονίστρια επισημαίνει κάποια κοινά στοιχεία που είχαν δύο ομάδες κι αμέσως μετά ένας μαθητής

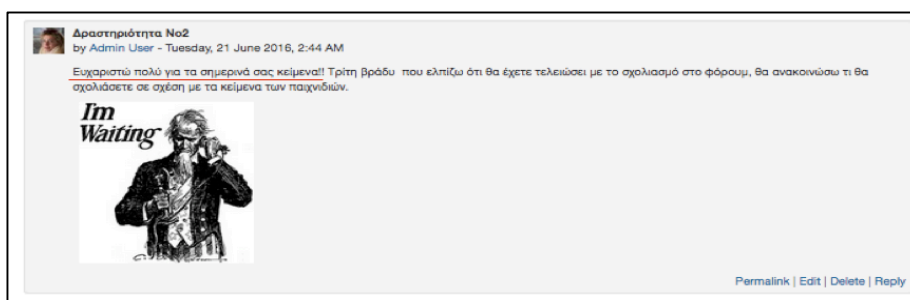
«συνεχίζει το θέμα», κάνε «σαφή αναφορά στο περιεχόμενο του μηνύματος» της συντονίστριας αλλά και «εκφράζει τη συμφωνία του».



Εικόνα 32: Εντοπισμός των τομέων της συμφωνίας/διαφωνίας

Το «επιζητώ την επίτευξη συναίνεσης και αμοιβαίας κατανόησης» βοηθά τους μαθητές να «συνεχίσουν τη συζήτηση», να «αναφερθούν στο περιεχόμενο των μηνυμάτων των άλλων», να «εκφράσουν τη συμφωνία τους». Για παράδειγμα ο καθηγητής θα μπορούσε να πει: «Νομίζω ότι ο Α και ο Β λένε ουσιαστικά το ίδιο πράγμα» και οι μαθητές να απαντήσουν: «Ναι, έχετε δίκιο! Τώρα πρόσεξα ότι λένε ακριβώς το ίδιο». Στην παρούσα έρευνα δεν υπήρξε αντίστοιχο παράδειγμα.

Το «ενθαρρύνοντας, αναγνωρίζοντας ή ενισχύοντας τις συνεισφορές» κάνει τους μαθητές να λειτουργήσουν μιμητικά και να «επαινέσουν ή να ευχαριστήσουν» τους συμμαθητές τους, αλλά επίσης τους κάνει να νιώσουν άνετα με αποτέλεσμα να «εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους», αλλά να προβούν σε «αυτοαποκάλυψη». Στην Εικόνα 33 η οποία προέρχεται από τις «Ανακοινώσεις» η καθηγήτρια αναγνωρίζει την προσπάθεια των μαθητών. Μετά την παρεμβασή της παρατηρήθηκε πληθώρα περιπτώσεων εμφάνισης των παραπάνω δεικτών.



Εικόνα 33: Ενθαρρύνοντας, αναγνωρίζοντας ή ενισχύοντας τις συνεισφορές

Η «ρύθμιση του κλίματος για την εκμάθηση» προωθεί την ελεύθερη «συναισθηματική έκφραση των μαθητών», αλλά και τη «συνέχιση ενός θέματος» και την «αναφορά στα μηνύματα των άλλων», αφού τους κάνει να νιώθουν άνετα. Για παράδειγμα στην Εικόνα 34 η συντονίστρια προτρέπει τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα. Μετά την παρεμβασή της παρατηρήθηκε πληθώρα περιπτώσεων εμφάνισης των παραπάνω δεικτών.

μεσο

Συνεργάζομαι με το άλλο μέλος της ομάδας μου



Εδώ θα συζητήσετε για:

- το πως θα χωρίσετε τα ποιήματα
- αν θα χρησιμοποιήσετε τα κινητά σας ή κάποιο άλλο πρόγραμμα ηχογράφησης
- για το πότε θα γίνουν οι ηχογραφήσεις ώστε να είστε εντός της προθεσμίας ολοκλήρωσης που σας έχω βάλει.
- ό, τι άλλο προκύψει



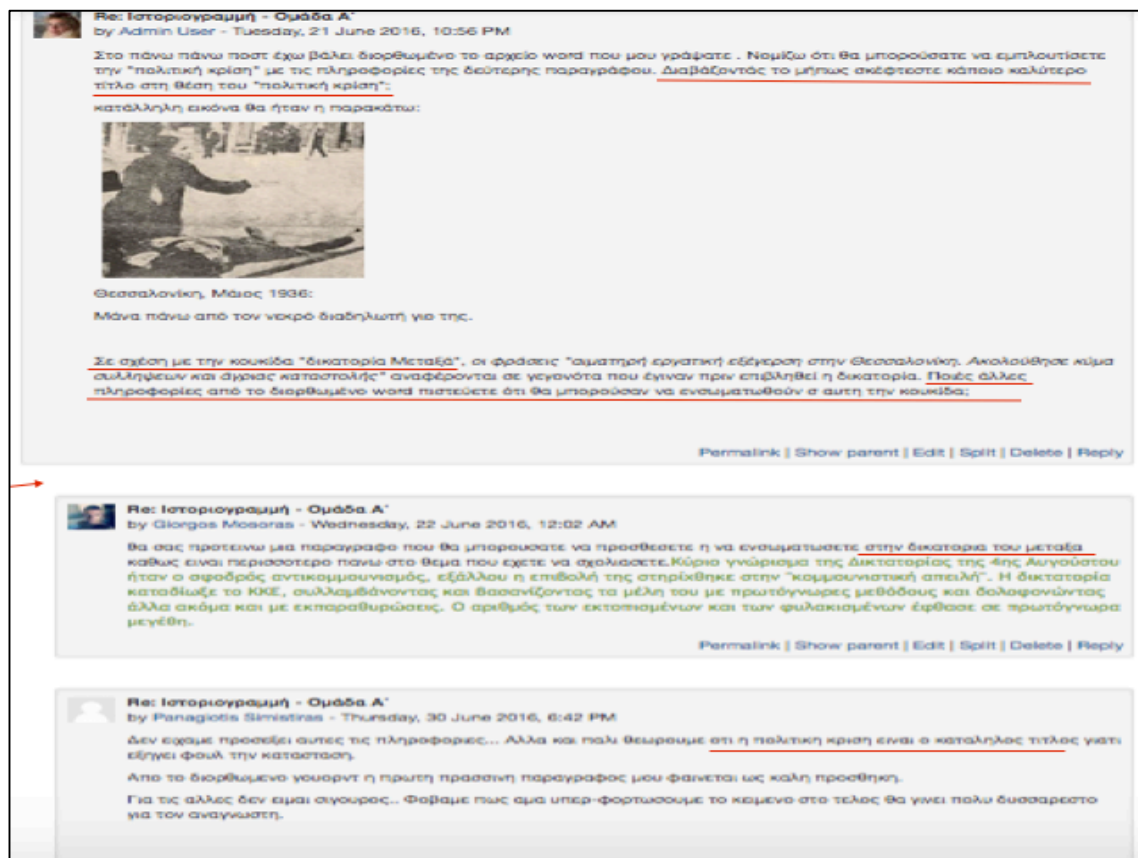
ΜΗΝ ΞΕΧΝΑΤΕ ΟΤΙ ΕΙΣΤΕ ΟΜΑΔΑ!!

- Η επιτυχία της ομάδας μας εξαρτάται από τη συμμετοχή όλων μας. Συμμετέχω στην κοινή προσπάθεια όσο πιο καλά μπορώ. Ζητώ και από τον άλλο να κάνει το ίδιο.
- Ίσως το άλλο μέλος της ομάδας έχει ανάγκη από υποστήριξη. Παρέχω βοήθεια, ιδιαίτερα αν μου τη ζητήσει. Προσπαθώ να τον/την ενθαρρύνω.
- Εκφράζω ελεύθερα στην ομάδα μου τις ιδέες μου και τα συναισθήματά μου, ακόμη κι όταν νομίζω ότι ο άλλος δε θα συμφωνήσει.
- Προσπαθώ να συνεννοηθώ αποφεύγοντας τις προστριβές. Πληθών κάποιος να έχει διαφορετική άποψη/πρόταση από τη δική μου. Στόχος είναι να βρεθεί μια λύση κοινής αποδοχής. Ίσως χρειαστούν πέρα από επιχειρήματα και πειθώ και κάποιες αμοιβαίες υποχωρήσεις.

Εικόνα 34: Ρύθμιση του κλίματος για την εκμάθηση

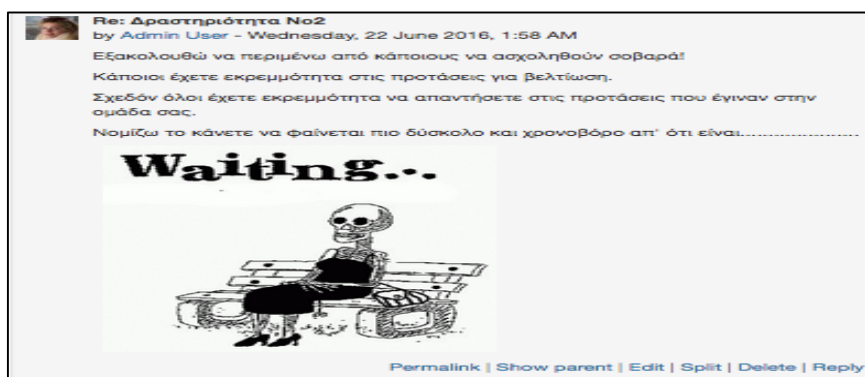
Το «προσελκύνοντας τους συμμετέχοντες, προτρέποντας συζήτηση» όπως αποκαλύπτει και η ονομασία του ωθεί τους μαθητές στη «συνέχιση της συζήτησης», στην «αναφορά στο περιεχόμενο των μηνυμάτων των άλλων», αλλά στην «υποβολή ερωτήσεων» στους συμμαθητές τους, ειδικά στην περίπτωση που ο διδάσκων προτρέπει σε συζήτηση κάνοντας χρήση ερωτήσεων. Στην Εικόνα 35 η συντονίστρια τους απευθύνει ερωτήσεις σε σχέση με συγκεκριμένα ζητήματα με στόχο την πρόκληση

συζήτησης και οι μαθητές απαντούν αξιοποιώντας τη «συνέχιση θέματος» και κάνοντας «σαφή αναφορά στο περιεχόμενο του μηνύματός της.



Εικόνα 35: Προσελκύοντας τους συμμετέχοντες, προτρέποντας συζήτηση

Τέλος, το «αξιολογείς την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας» μέσω του οποίου ο διδάσκων στοχεύει να «κινηθεί» η συζήτηση και να διασφαλιστεί η αποτελεσματική χρήση του χρόνου, παρακινεί τους μαθητές να λειτουργήσουν μιμητικά αξιολογώντας θετικά ή αρνητικά κι οι ίδιοι την πορεία της εργασίας τους, να «συνεχίσουν ένα θέμα», να «αναφερθούν στο περιεχόμενο των μηνυμάτων των άλλων», να θέσουν «ερωτήσεις», να «εκφράσουν τη συμφωνία τους», αλλά και να προβούν σε «έπαινο-ευχαριστία». Στην Εικόνα 36 για παράδειγμα η οποία προέρχεται από τις «Ανακοινώσεις» η συντονίστρια παρατηρεί την ασυνέπεια των μαθητών. Μετά την παρεμβασή της παρατηρήθηκε πληθώρα περιπτώσεων εμφάνισης των παραπάνω δεικτών.



Εικόνα 36: Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διαδικασίας

Από τα παραπάνω επιβεβαιώνεται ο ισχυρισμός των Anderson κ.ά. (2001) ότι η κατηγορία «Διευκόλυνση της συζήτησης» είναι αυτή που περιέχει τις κοινωνικές πτυχές των συνεισφορών του δασκάλου που προωθούν τις συνεισφορές του μαθητή οι οποίες παρουσιάζουν δείκτες κοινωνικής παρουσίας. Μάλιστα όπως φαίνεται και στον πίνακα είναι αυτή που προωθεί την εμφάνιση δεικτών και των τριών κατηγοριών της κοινωνικής παρουσίας. Όσον αφορά την κατηγορία «Σχεδιασμός και οργάνωση συζήτησης» διαπιστώθηκε ότι προωθεί μόνο την εμφάνιση δεικτών της κατηγορίας “Ανοικτή επικοινωνία”. Τέλος, η κατηγορία “Διδακτική καθοδήγηση” προωθεί την εμφάνιση δεικτών των κατηγοριών “Ανοικτή επικοινωνία” και “Συναισθηματική έκφραση”.

Ανακεφαλαιωτικά τα ευρήματα αυτής της ενότητας είναι τα εξής:

- Ήταν χρήσιμος ο μεγάλος αριθμός συνεισφορών της συντονίστριας για να προωθηθεί η συμμετοχή των μαθητών, η οποία διατηρήθηκε για ένα διάστημα, αλλά μειώθηκε στις δύο τελευταίες δραστηριότητες λόγω της επικείμενης λήξης του εγχειρήματος.
- Σχόλια της συντονίστριας υπήρξαν μόνο στην πρώτη δραστηριότητα και την τελευταία δραστηριότητα. Η συντονίστρια στην πρώτη δραστηριότητα επεδίωξε με τα σχόλιά της να ενεργοποιήσει τους μαθητές κι αφού είδε ότι το κατάφερε αποστασιοποιήθηκε και επανήλθε μόνο στην τελευταία δραστηριότητα που το ενδιαφέρον ήταν μειωμένο.
- Το ότι η ενεργοποίηση των μαθητών επετεύχθη, αλλά και το ότι η διάδραση προχώρησε σε βάθος, είναι εμφανές πρώτον, από το ότι στην πρώτη δραστηριότητα υπάρχουν όλοι οι τύποι σχολίων, δεύτερον από το ότι ο τύπος «σχόλιο μαθητή σε ανάρτηση μαθητή», που ήταν ο πέμπτος πιο σύνθετος τύπος, υπήρξε σε όλες τις δραστηριότητες και τρίτον από το ότι στις τρεις τελευταίες δραστηριότητες υπάρχουν μόνο αρκετά σύνθετοι τύποι σχολίων.
- Η έντονη κοινωνική παρουσία της συντονίστριας στην πρώτη δραστηριότητα έδωσε το ερέθισμα στους μαθητές να τη μιμηθούν ποσοτικά και ποιοτικά (ύπαρξη κοινών δεικτών)

με αποτέλεσμα μάλιστα να την αυξήσουν στις επόμενες, μειώνοντάς την μόνο στην τελευταία, όπου χρειάστηκε λίγο έντονη παρέμβαση της συντονίστριας.

- Επιβεβαιώνεται ο ισχυρισμός των Anderson κ.α (2001) ότι η κατηγορία «Διευκόλυνση της συζήτησης» της διδακτικής παρουσίας είναι αυτή που περιέχει τις κοινωνικές πτυχές των συνεισφορών του δασκάλου που προωθούν τις συνεισφορές του μαθητή οι οποίες παρουσιάζουν δείκτες κοινωνικής παρουσίας. Μάλιστα όπως φαίνεται και στον πίνακα είναι αυτή που προωθεί την εμφάνιση δεικτών και των τριών κατηγοριών της κοινωνικής παρουσίας.
- Όσον αφορά την κατηγορία «Σχεδιασμός και οργάνωση συζήτησης» διαπιστώθηκε ότι προωθεί μόνο την εμφάνιση δεικτών της κατηγορίας “Ανοικτή επικοινωνία”.
- Η κατηγορία “Διδακτική καθοδήγηση” προωθεί την εμφάνιση δεικτών των κατηγοριών “Ανοικτή επικοινωνία” και “Συναισθηματική έκφραση”.

5.4 Ανάλυση ερωτηματολογίων

Για τη συλλογή πληροφοριών για τις αντιλήψεις των μαθητών για τη διάσταση της κοινωνικής παρουσίας, συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Για τη δημιουργία του συνδυάστηκαν ερωτήσεις από:

- το ερωτηματολόγιο της κοινότητας διερεύνησης (<https://coi.athabasca.ca/coi-model/coi-survey/>) το οποίο έχει σταθμιστεί για την αξιολόγηση των κοινοτήτων διερεύνησης και του οποίου η αξιοπιστία του έχει επικυρωθεί από τις έρευνες των Arbaugh κ.ά. (2008) και των Swan κ.ά. (2008), καθώς και από έρευνες που αναφέρθηκαν στο Κεφάλαιο 2.
- το ερωτηματολόγιο της κοινωνικής παρουσίας που κατασκευάστηκε από τους Gunawardena και Zittle (1997)
- το ερωτηματολόγιο των Swan και Shih (2005)

Μοιράστηκε προ έρευνας στην πρώτη δια ζώσης συνάντηση και τρεις εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, ζητήθηκε να συμπληρωθεί ξανά, αυτή τη φορά ηλεκτρονικά, μέσα από τις φόρμες του Google <https://goo.gl/forms/Ud03KJ4ZuSABYJP42> ώστε να αξιολογηθεί η ύπαρξη της κοινότητας διερεύνησης.

Η πρώτη κατηγορία ερωτήσεων (Παράρτημα 1) ήταν κλειστού τύπου και αφορούσε την πρότερη εμπειρία των συμμετεχόντων (μόνο στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε προ έρευνας). Απ' αυτή την κατηγορία συνήχθησαν τα εξής:

- Όλοι οι μαθητές είχαν εμπειρία στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και στη μάθηση με χρήση ψηφιακών τεχνολογιών.
- Το 50% είχε ξαναδουλέψει ομαδοσυνεργατικά με χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και είχε εμπειρία από φόρουμ.
- Το 50% είχε χρησιμοποιήσει ατομικά φόρουμ, ενώ μόλις το 16,7% είχε ξαναδουλέψει ομαδοσυνεργατικά σε φόρουμ.

Η δεύτερη κατηγορία ερωτήσεων ήταν επίσης κλειστού τύπου (κλίμακα Likert) και αφορούσε τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για την κοινωνική παρουσία. Από τη σύγκριση των προ και μετά έρευνας ερωτηματολογίων προέκυψαν τα εξής (βλ. Παράρτημα 2):

Σε σχέση με τη Συναισθηματική έκφραση

- Στο αν η διαδικτυακή επικοινωνία είναι ένα εξαιρετικό μέσο για την κοινωνική αλληλεπίδραση προ έρευνας το $\frac{1}{3}$ (33%) των μαθητών συμφωνεί ενώ οι υπόλοιποι κρατάνε μια ενδιάμεση θέση. Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί διότι η πλειονότητα των μαθητών δεν είχε πρότερη εμπειρία (83.3 % δεν είχαν ξαναδουλέψει ομαδοσυνεργατικά σε φόρουμ). Μετά την έρευνα, και καθώς οι μαθητές έχουν διαμορφώσει άποψη μετά την εμπειρία τους πάνω στις δραστηριότητες, το μεγαλύτερο ποσοστό εκφράζεται θετικά (66.6%)
- Στο αν ήταν σε θέση να σχηματίσουν ξεχωριστές εντυπώσεις των συμμετεχόντων/ να καταλάβουν πράγματα για τους άλλους στο μάθημα, προ έρευνας υπερτερούσαν οι αρνητικές απαντήσεις με ποσοστό 66.6%, ενώ οι ενδιάμεσες και θετικές απαντήσεις καταλάμβαναν το ίδιο ποσοστό (16.7%). Μετά την έρευνα οι αρνητικές απαντήσεις μηδενίστηκαν και οι μαθητές μετατοπίστηκαν στις ενδιάμεσες και θετικές απαντήσεις.
- Στο αν η γνωριμία με τους άλλους συμμετέχοντες τους έδωσε την αίσθηση του ανήκειν στο μάθημα το 56,7% συμφώνησε, ενώ το 33,3% κράτησε ουδέτερη στάση.

Σε σχέση με την Ανοιχτή επικοινωνία

- Στο αν νιώθουν άνετα συνομιλώντας μέσα από το online μέσο, το δείγμα μας εκφράζεται θετικά στη πλειοψηφία του (66.7%) και προ και μετά έρευνας, αλλά ένα ποσοστό ενδιάμεσων απαντήσεων έχει μετατοπιστεί προς τον αρνητισμό
- Στο αν νιώθουν άνετα συμμετέχοντας στις συζητήσεις, πριν και μετά την έρευνα περίπου το 83% συμφώνησε, ενώ το 16.7% που κράτησε ουδέτερη στάση αρχικά, στη συνέχεια παρουσιάστηκε αρνητικό.
- Στο αν νιώθουν άνετα αλληλεπιδρώντας με τους άλλους συμμετέχοντες στο μάθημα και πριν και μετά την έρευνα το 83,3% συμφώνησε, ενώ το 16.7% κράτησε ουδέτερη στάση.

Σε σχέση με τη συνοχή της ομάδας

- Στο αν νιώθουν άνετα διαφωνώντας με άλλους συμμετέχοντες στο μάθημα, ενώ εξακολουθούσε να διατηρείται μια αίσθηση εμπιστοσύνης, οι ενδιάμεσες απόψεις που υπήρξαν προ έρευνας μετατράπηκαν σε αρνητικές ενώ παραμένει η πλειονότητα να υποστηρίζει την θετική άποψη σε ποσοστό (83.4%).
- Στο αν η άποψή τους αναγνωρίζεται από άλλους συμμετέχοντες στο μάθημα, ενώ η πλειοψηφία αρχικά ήταν ουδέτερη (66.7%) με τους υπόλοιπους να εκφράζονται θετικά (33.3%) μετά την έρευνα η πλειοψηφία υιοθέτησε θετική στάση (83.4%) και μόνο το 16.7% παρέμεινε ουδέτερο.
- Στο αν οι διαδικτυακές συζητήσεις βοηθούν στην ανάπτυξη αίσθησης της συνεργασίας, οι αρνητικές απόψεις που υπήρχαν προ έρευνας (50%) μετατράπηκαν σε ενδιάμεσες ή θετικές μετά την έρευνα, με αποτέλεσμα η πλειονότητα να υποστηρίζει την θετική άποψη σε ποσοστό (66.7%).

Στην κατηγορία αυτή υπήρχαν και ερωτήσεις που δεν ανήκουν στο ερωτηματολόγιο της κοινότητας διερεύνησης. Από αυτές συνήχθησαν τα εξής:

- Στο αν ένιωσαν άνετα παρουσιάζοντας τον εαυτό τους δεν υπήρξε ιδιαίτερη διαφοροποίηση των απαντήσεων προ και μετά έρευνας. Το 83.3% συμφώνησε, ενώ το 16.7% κράτησε ουδέτερη στάση.

- Στο αν ένιωσαν άνετα συνομιλώντας με τον εκπαιδευτή μέσω αυτού του μέσου παρατηρήθηκε πλήρης μεταστροφή των απόψεων. Από 50% αρνητικών απαντήσεων πριν την έρευνα το ποσοστό έπεσε στο 16.7% μετά, ενώ το υπόλοιπο πλήθος απαντήσε θετικά.
- Στο αν οι διαδικτυακές συζητήσεις βοήθησαν να κατανοήσουν πως σκέφτονται οι άλλοι /τις απόψεις τους, προ έρευνας οι μισοί διαφώνησαν, ενώ μετά η πλειοψηφία συμφώνησε, με το ποσοστό συμφωνίας να αυξάνεται κατά 50.1%.

Η τρίτη κατηγορία περιλάμβανε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Στην ερώτηση αν είναι εμπόδιο το ότι ο τόνος της φωνής δεν είναι διαθέσιμος στο διαδικτυακό περιβάλλον, οι μαθητές προ έρευνας απάντησαν ότι δε θεωρούν εμπόδιο το ότι δεν είναι διαθέσιμος ο τόνος της φωνής τους στο διαδικτυακό περιβάλλον, χωρίς όμως να το τεκμηριώσουν. Μετά την έρευνα, έχοντας νωπή την εμπειρία στο μυαλό τους, εξακολούθησαν να έχουν την ίδια άποψη αλλά επιπρόσθετα υποστήριξαν ότι οι περιορισμοί ξεπεράστηκαν μέσω της χρήσης των σημείων στίξης, των κεφαλαίων, της παράλληλης χρήσης τηλεφώνου ή facebook.

Στην ερώτηση για το αν προτιμούν ο εκπαιδευτής να δίνει ανατροφοδότηση ιδιωτικά ή δημοσίως, προ έρευνας τρεις μαθητές κράτησαν ουδέτερη στάση στο δύο εξέφρασαν την άποψη ότι προτιμούν ο εκπαιδευτής να συμμετέχει στις δημόσιες συζητήσεις. Μόνο ένας μαθητής εξέφρασε την άποψη ότι προτιμούσε την ιδιωτική ανατροφοδότηση, όμως μετά το πέρας των δραστηριοτήτων, άλλαξε γνώμη. Αξιοσημείωτο είναι προ έρευνας μόνο δύο τεκμηρίωσαν το γιατί προτιμούν δημοσίως, ενώ μετά την έρευνα πέντε. Τεκμηρίωσαν λέγοντας ότι με αυτό τον τρόπο δημιουργείται ομαδικό κλίμα, λύνονται οι απορίες, βελτιώνονται μέσω των σχολίων. Συμπεραίνουμε, λοιπόν ότι μέσω της εμπειρίας τους κατανόησαν τα θετικά που αποκομίζουν μέσω της αλληλεπίδρασης στο φόρουμ.

Στην ερώτηση αν θεωρούν σημαντικό να έχουν τακτική και προσωπική αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή, προ έρευνας απάντησαν θετικά εκφράζοντας την άποψη πως είναι απαραίτητο για την επίλυση αποριών που πιθανόν θα ντραπούν να εκφράσουν από μόνοι τους και για την ολοκλήρωση των εργασιών. Μετά την έρευνα οι μισοί μαθητές έκριναν ότι δεν ήταν απαραίτητη, ενώ οι υπόλοιποι μισοί θεώρησαν ότι χρειάζεται για την επίλυση αποριών, αλλά και για την τόνωση της αυτοπεποίθησης.

Στην ερώτηση για το αν κρίνουν απαραίτητο το αίσθημα της ευθύνης προ έρευνας όλοι οι μαθητές πιστεύουν ότι το αίσθημα της ευθύνης είναι απαραίτητο για την ολοκλήρωση του μαθήματος, αλλά και για την ομαλή συνεργασία των ομάδων. Μετά την έρευνα, όλοι εκτός από έναν, θεωρούν απαραίτητο το αίσθημα της ευθύνης και προσθέτουν στην τεκμηρίωσή τους την τήρηση των προθεσμιών. Ο ένας που διαφώνησε υποστήριξε ότι το αίσθημα της ευθύνης δημιουργεί άγχος, κι ότι

προτιμάει να υπάρχει θέληση και όρεξη. Η δυσκολία που επισημάνθηκε από τέσσερις μαθητές ήταν σε σχέση με το ζήτημα το προθεσμιών και από δύο υποστηρίχθηκε ότι οφειλόταν σε αδυναμία εξεύρεσης κοινού χρόνου για συνεργασία.

Στην ερώτηση για το αν ήθελαν να έχουν τα μηνύματά τους πολλές/περισσότερες ή ουσιαστικότερες απαντήσεις και για το τι σκεφτόνται όταν τους απαντούν σε ένα μήνυμα, Οι μαθητές πριν τις δραστηριότητες εξέφρασαν την άποψη ότι το να έχουν τα μηνύματά τους πολλές απαντήσεις θα βοηθήσει στο να ακούσουν τις απόψεις των υπολοίπων και τις συγκρίνουν με τη δική τους ώστε να διαμορφώσουν σωστότερη άποψη, να υπάρξει συζήτηση και προβληματισμός. Μετά το πέρας των δραστηριοτήτων δύο μαθητές υποστήριξαν ότι η ποιότητα των μηνυμάτων είναι πιο σημαντική απ' την ποσότητα, ενώ τέσσερις τόνισαν το ότι μόλις λάμβαναν μία απάντηση προσπαθούσαν να την αξιοποιήσουν για τη βελτίωση της εργασίας τους.

Στην ερώτηση για το τι σκέφτονταν όταν απαντούσαν σε ένα μήνυμα και για το αν σκεφτόντουσαν πως μπορεί να ακουστεί στους άλλους, προ έρευνας κάποιοι μαθητές εξέφρασαν την άποψη πως δεν τους νοιάζει τι θα σκεφτούν οι συμμαθητές τους. Μετά την έρευνα οι μαθητές υποστήριξαν ότι σκέφτονταν τι θα γράψουν αλλά και πως θα το διατυπώσουν, έτσι ώστε να βοηθήσουν στη βελτίωση της εργασίας των συμμαθητών τους, να είναι κατανοητοί και ευγενικοί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα παραπάνω ευρήματα συνάγονται τα εξής συμπεράσματα:

Αναφορικά με τη διακύμανση της διάδρασης στο συγκεκριμένο περιβάλλον ασύγχρονης επικοινωνίας και τους παράγοντες που την επηρεάζουν (1^ο ερευνητικό ερώτημα), αναδεικνύεται η σημασία της συμμετοχής του συντονιστή προκειμένου να υπάρξει κορύφωση της συμμετοχής, η οποία καθορίζει σε κρίσιμο βαθμό το βάθος της διάδρασης. Με άλλα λόγια η εξασφάλιση ενός ικανού αριθμού συνεισφορών των συμμετεχόντων οδηγεί σε σύνθετου τύπου συνεισφορές. Ειδικότερα, η συμμετοχή του συντονιστή κρίνεται απαραίτητη στα αρχικά στάδια προκειμένου να ενθαρρύνει τη συμμετοχή, η οποία σταδιακά φτάνει σε κορύφωση, και στο τέλος του μαθήματος που το ενδιαφέρον συνήθως μειώνεται. Επιπλέον, προκύπτει ότι προκειμένου να μην υπάρχουν αποκλίσεις στο βαθμό συμμετοχής, λειτουργεί βοηθητικά ο συντονισμός μέσω άλλων μέσων εκτός του ασύγχρονου περιβάλλοντος, όπως το facebook και το τηλέφωνο, και η παρέμβαση του συντονιστή στον καθένα ξεχωριστά. Από το τελευταίο γίνεται φανερό ότι αν ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι μεγαλύτερος, χρειάζονται κι άλλοι συντονιστές.

Από το δεύτερο επίπεδο ανάλυσης αναδείχθηκε ότι πέραν των τριών ειδών επικοινωνιακών συμπεριφορών που συντελούν στη δημιουργία κοινωνικής παρουσίας των Garrison, Anderson and Archer (2000), υπάρχει ένα ακόμα είδος το οποίο ονομάστηκε «Χαρακτηριστικά της ιδιολέκτου του μαθησιακού κοινού» το οποίο μάλιστα με βάση την ποσοτική ανάλυση κρίθηκε εξίσου σημαντικό με τα άλλα. Από τα είδη αυτά υπερίσχυαν η «ανοιχτή επικοινωνία» και η «συναισθηματική έκφραση» και σε μικρότερη έκταση εμφανίστηκαν η «συνοχή της ομάδας» και «χαρακτηριστικά της ιδιολέκτου του μαθησιακού κοινού». Αναφορικά με την πυκνότητα της κοινωνικής παρουσίας και της επιδράσεις της στην ασύγχρονη επικοινωνία σε μικτό περιβάλλον μάθησης (2^ο ερευνητικό ερώτημα), επισημαίνεται αναλογία ανάμεσα στο βάθος της διάδρασης και τον βαθμό συμμετοχής και την πυκνότητα της κοινωνικής παρουσίας. Με άλλα λόγια, ο υψηλός βαθμός συμμετοχής, οδηγεί σε σύνθετου τύπου συνεισφορές και σε συνεισφορές με πολλούς δείκτες κοινωνικής παρουσίας. Σε στιγμιότυπα, λοιπόν, που η διάδραση έχει κορυφωθεί -υπάρχουν δηλαδή σύνθετου τύπου συνεισφορές-, εμφανίζεται αυξημένη η κοινωνική παρουσία. Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι η πυκνότητα κοινωνικής παρουσίας εξετάστηκε τόσο σε επίπεδο δραστηριοτήτων όσο και σε επίπεδο συνεισφορών, καθώς σε επίπεδο δραστηριοτήτων έχει σημασία έχει σημασία η ύπαρξη μεγάλου αριθμού δεικτών κοινωνικής παρουσίας που αποδεικνύει ότι η παρουσία εγκαθιδρύθηκε, αλλά και σε επίπεδο συνεισφοράς η ύπαρξη πολλών διαφορετικών δεικτών κοινωνικής παρουσίας αποδεικνύει ότι ο κάθε μαθητής παρουσιάζει τον εαυτό του στους άλλους σαν "πραγματικός άνθρωπος".

Αποδείχθηκε, επιπλέον, ότι η ύπαρξη συνεισφορών με μεγάλη πυκνότητα είναι μεταδοτική καθώς εμφανίστηκε σε διαδοχικές συνεισφορές.

Αναφορικά με τους συσχετισμούς κοινωνικής, διδακτικής παρουσίας και βαθμού συμμετοχής (3^ο ερευνητικό ερώτημα), αναδεικνύεται η έντονη επίδραση της διδακτικής παρουσίας του συντονιστή στην κοινωνική παρουσία των μαθητών, αλλά επιπλέον, σημαντικό ρόλο παίζει και η κοινωνική διάσταση της επικοινωνίας του μαζί τους. Ειδικότερα, αναδείχθηκε ότι η διάδραση ενεργοποιείται μέσω των συνεισφορών της συντονίστριας στην αρχή του μαθήματος και αυτό αποτυπώνεται με την παρουσία όλων των τύπων συνεισφορών το ίδιο διάστημα. Από την άλλη, το μεγάλο βάθος της διάδρασης γίνεται εμφανές από τη σταδιακή μείωση έως και απουσία των λιγότερο σύνθετων τύπων συνεισφορών. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι η κοινωνική παρουσία της συντονίστριας επιδρά στην κοινωνική παρουσία των μαθητών, κάτι το οποίο καταδεικνύεται από την ύπαρξη κοινών δεικτών κοινωνικής παρουσίας μεταξύ μαθητών και συντονίστριας. Ακόμη, επιβεβαιώθηκε ο ισχυρισμός των Anderson κ.α (2001) ότι η κατηγορία «Διευκόλυνση της συζήτησης» της διδακτικής παρουσίας είναι αυτή που περιέχει τις κοινωνικές πτυχές των συνεισφορών του δασκάλου που προωθούν τις συνεισφορές του μαθητή οι οποίες παρουσιάζουν δείκτες κοινωνικής παρουσίας. Μάλιστα όπως φαίνεται και στον πίνακα είναι αυτή που προωθεί την εμφάνιση δεικτών και των τριών κατηγοριών της κοινωνικής παρουσίας. Όσον αφορά την κατηγορία «Σχεδιασμός και οργάνωση συζήτησης» διαπιστώθηκε ότι προωθεί μόνο την εμφάνιση δεικτών της κατηγορίας “Ανοικτή επικοινωνία”. Η κατηγορία “Διδακτική καθοδήγηση” προωθεί την εμφάνιση δεικτών των κατηγοριών “Ανοικτή επικοινωνία” και “Συναισθηματική έκφραση”.

Ανακεφαλαιωτικά, τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης για την κοινωνική διάσταση της μάθησης σε μικτά περιβάλλοντα, και το ρόλο του συντονιστή για την ανάπτυξη τόσο του βαθμού συμμετοχής, όσο και της ίδιας της κοινωνικής παρουσίας. Υποδεικνύουν τρόπους ανάπτυξης των δύο παραπάνω φαινομένων και στρατηγικές που θα μπορούσε να υιοθετήσει ο συντονιστής της μικτής μάθησης προς αυτό το σκοπό.

Από τα ευρήματα των ερωτηματολογίων συνάγονται τα εξής συμπεράσματα για τις αντιλήψεις των μαθητών για την κοινωνική παρουσία:

Σε σχέση με την κατηγορία «Συναισθηματική έκφραση», ενώ οι μαθητές αρχικά εμφανίστηκαν διστακτικοί για το κατά πόσο η διαδικτυακή επικοινωνία είναι κατάλληλη για την κοινωνική αλληλεπίδραση, για το σχηματισμό άποψης για τους άλλους συμμετέχοντες, για την αίσθηση του ανήκειν αλλά και για το αν οι διαδικτυακές συζητήσεις βοηθούν στην κατανόηση του τρόπου σκέψης των άλλων, στη συνέχεια υιοθέτησαν θετική στάση στην πλειοψηφία τους. Στο αν νιώθουν άνετα

παρουσιάζοντας τον εαυτό τους μέσα από αυτό το μέσο η πλειοψηφία ήταν θετική και προ και μετά έρευνας.

Σε σχέση με την «Ανοιχτή επικοινωνία» και συγκεκριμένα με το αν νιώθουν άνετα συνομιλώντας μέσα από το φόρουμ, συμμετέχοντας σε συζητήσεις και αλληλεπιδρώντας με τους άλλους συμμετέχοντες, είχαν θετική στάση στην πλειοψηφία τους προ αλλά και μετά έρευνας. Στο αν ένιωσαν άνετα συνομιλώντας με τον εκπαιδευτή μέσω αυτού του μέσου οι μισοί εκφράστηκαν αρνητικά προ έρευνας, ενώ μετά την έρευνα υιοθετήθηκε πλειοψηφικά η θετική άποψη. Το ότι ο τόνος της φωνής δεν είναι διαθέσιμος στο διαδικτυακό περιβάλλον, δεν θεωρήθηκε εμπόδιο.

Σε σχέση με τη συνοχή της ομάδας, ενώ στο αν νιώθουν άνετα διαφωνώντας με τους άλλους συμμετέχοντες η πλειονότητα υποστήριξε τη θετική άποψη προ και μετά έρευνας, στο αν η άποψή τους αναγνωρίζεται από τους άλλους, η πλειοψηφία αρχικά ήταν ουδέτερη, ενώ μετά υιοθέτησε θετική στάση και στο αν οι διαδικτυακές συζητήσεις βοηθούν στην ανάπτυξη της αίσθησης της συνεργασίας, οι μισοί εκφράστηκαν αρνητικά προ έρευνας, ενώ μετά την έρευνα υιοθετήθηκε πλειοψηφικά η θετική άποψη. Ακόμη, η ποσότητα των απαντήσεων στα μηνύματα θεωρήθηκε απαραίτητη ώστε να ακουστούν απόψεις, να υπάρξει προβληματισμός και μάλιστα μετά την έρευνα υποστήριξαν κάποιοι ότι είναι σημαντική κι η ποιότητα των μηνυμάτων καθώς θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση της εργασίας τους. Σε σχέση με το τι σκέφτονταν όταν απαντούσαν σε ένα μήνυμα και για το αν σκεφτόντουσαν πως μπορεί να ακουστεί στους άλλους, προ έρευνας κάποιοι υποστήριξαν ότι δεν τους νοιάζει πως θα εκληφθούν τα μηνύματά τους, ενώ μετά την έρευνα υποστήριξαν ότι σκέφτονταν πως θα βοηθήσουν τους συμμαθητές τους, πως θα είναι κατανοητοί και ευγενικοί.

Συγκεντρωτικά, λοιπόν, οι αντιλήψεις των μαθητών για το κατά πόσο η κοινωνική παρουσία υποστηρίζεται από τη διαδικτυακή επικοινωνία μέσω φόρουμ ήταν θετικές και για τις τρεις κατηγορίες κοινωνικής παρουσίας μετά την εμπειρία τους στην παρούσα έρευνα. Σε σχέση με τον εκπαιδευτή συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές νιώθουν άνετα με την παρουσία του στις συζητήσεις και τη δημόσια ανατροφοδότηση και ότι προτιμούν μια σχετική αυτονομία παρά την τακτική προσωπική αλληλεπίδραση μαζί του. Ακόμη, έκριναν την ποσότητα αλλά κυρίως την ποιότητα των μηνυμάτων, απαραίτητη για τη διαδικτυακή επικοινωνία, τονίζοντας ότι σκεφτόντουσαν πως θα εκληφθούν τα μηνύματά τους, πως δηλαδή θα βοηθήσουν τους συμμαθητές τους, πως θα είναι κατανοητοί και ευγενικοί. Ένα πρόβλημα που παρατηρήθηκε από τους μαθητές ήταν η δυσκολία που εντόπισαν σε σχέση με το αίσθημα ευθύνης/δέσμευσης το οποίο απέδωσαν κυρίως στην αδυναμία εξεύρεσης κοινού χρόνου για συνεργασία με αποτέλεσμα την εκπρόθεσμη υποβολή των εργασιών.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η έρευνα παρά το μικρό δείγμα της, υιοθετώντας το ποιοτικό ερευνητικό παράδειγμα, προσέφερε μία πλούσια εικόνα της αλληλεπίδρασης και της κοινωνικής παρουσίας εφήβων μαθητών σε μικτό περιβάλλον. Τα ευρήματα στα οποία κατέληξε συνιστούν μία βάση για μελλοντική έρευνα σε θέματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και με διαφορετικό κοινό (για παράδειγμα, εκπαιδευτικούς ή φοιτητές), επιπροστίθενται στα ευρήματα της ερευνητικής παράδοσης γύρω από το δόγμα της Κοινότητα Διερεύνησης και τεκμηριώνουν ένα συσχετισμό μεταξύ διδακτικής και κοινωνικής παρουσίας, ο οποίος δεν έχει στο παρελθόν αναδειχθεί. Ο συσχετισμός αυτός, με τη σειρά του, μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στη διάθεση το σχεδιαστή της αλληλεπίδρασης σε περιβάλλοντα μικτής μάθησης, τόσο με μαθητές όσο και με εκπαιδευτικούς.

Σε μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αναδειχθούν οι συσχετισμοί της αλληλεπίδρασης και της κοινωνικής παρουσίας με τη γνωστική πτυχή του μοντέλου της ΚΔ. Θα μπορούσε επίσης να ερευνηθεί αν υπάρχει αναλογία είδους δραστηριότητας και κοινωνικής παρουσίας, μέσω της εφαρμογής των δραστηριοτήτων σε διαφορετική χρονολογική σειρά. Όπως προαναφέρθηκε έχουν υπάρξει έρευνες που σχετίζουν την ψηφιακή αφήγηση με την εγκαθίδρυση της κοινωνικής παρουσίας. Ακόμη, θα μπορούσε να εξεταστεί, με βάση την αντιστοίχιση των δεικτών της κοινωνικής και της διδακτικής παρουσίας που έγινε, αν υπάρχει αναλογία των δεικτών διδακτικής παρουσίας που εμφανίστηκαν με την κατανομή των συνεισφορών ανά κατηγορία της κοινωνικής παρουσίας (σχήμα 9). Με βάση την προαναφερθείσα αντιστοίχιση θα μπορούσε να εξεταστεί και το πώς θα μπορούσε να αυξηθεί το ποσοστό των κατηγοριών κοινωνικής παρουσίας που εμφανίστηκαν μειωμένες σε σχέση με τις άλλες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Akyol, Z. & Garrison, D. R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks, Vol 12 (Issue 3)*, pp. 3-22. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837483.pdf>

Al-Ajlan, A. & Zedan, H. (2008). Why Moodle?. *12th IEEE International Workshop on Future Trends of Distributed Computing Systems*, 21-23 October 2008 (pp. 58 - 64).

Alexander, B. (2008). Web 2.0 and Emergent Multiliteracies. *Theory Into Practice*, 47, pp. 150-160. doi: 10.1080/00405840801992371.

Allen, E. & Seaman, J. (2003). *Sizing the opportunity: The quality and extent of online education in the United States, 2002 and 2003*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <http://eric.ed.gov/?id=ED530060>

Anderson, T., Rourke, L., Garrison D. R. & Archer W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks, Vol 5 (No 2)*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <http://auspace.athabasca.ca/handle/2149/725>

Anderson, T., Annand, D. & Wark, N. (2005). The search for learning community in learner paced distance education: Or, “having your cake and eating it too!”. *Australian Journal of Educational Technology, Vol 21(No 2)*, pp. 222-241. doi: 10.14742/ajet.1336.

Angeli, C., Bonk, C., & Hara, N. (1998). *Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <http://www.umsl.edu/~wilmarthp/mrpc-web-resources/Content-Analysis-of-Online-Discussion.pdf>

Annand, D. (2007). Re-organizing universities for the information age. *The International Review of Research in Open and Distance Learning, Vol. 8 (No 3)*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 06, 2017, από <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/372/952>

Annand, D. (2011). Social Presence within the Community of Inquiry. *International Review of Research in Open and Distance Learning, Vol 12 (No 5)*, pp. 40–56. doi: 10.19173/irrodl.v12i5.924.

Aragon, S. (2003). Creating social presence in online environments. *New Directions for Adult and Continuing Education, Vol 2003 (Issue 100)*, pp. 57–68. doi: 10.1002/ace.119.

Arbaugh, J. B. & Hwang, A. (2006). Does “teaching presence” exist in online MBA courses? *The Internet and Higher Education, Vol 9 (No 1)*, pp. 9–21. doi: 10.1016/j.ihteduc.2005.12.001

Arbaugh, J. B. (2008). Does the community of inquiry framework predict outcomes in online MBA courses? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, Vol 9 (Issue 2)*. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/490/1045>

Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C. & Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the community of inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and Higher Education, Vol 11(Issues 3-4)*, pp. 133–136. doi:10.1016/j.ihteduc.2008.06.003.

Archer, W., Garrison, D. R. & Anderson, T. (1999). Adopting disruptive technologies in traditional universities: Continuing education as an incubator for innovation. *Canadian Journal of University Continuing Education, Vol 25 (No 1)*, pp. 13–30. doi: 10.21225/D5Z015.

Aycock, A., Garnham, C. & Kaleta, R. (2002). *Lesson learned from the hybrid course project [electronic version]. Teaching with Technology Today*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <https://hcclearning.files.wordpress.com/2010/09/lessons-learned-from-the-hybrid-course-project.pdf>

Baker, J. D. (2004). An investigation of relationships among instructor immediacy and affective and cognitive learning in the online classroom. *The Internet and Higher Education, Vol 7 (Issue 1)*, pp. 1–13. doi:10.1016/j.ihteduc.2003.11.006.

Bangert, A. (2008). The influence of social presence and teaching presence on the quality of online critical inquiry. *Journal of Computing in Higher Education, Vol 20 (Issue 1)*, pp. 34–61. doi:10.1007/BF03033431

Berry, M. (2005). An investigation of the effectiveness of Moodle in primary education.

Bonk, C. J. & Olson, T. & Wisner, R. A. & Orvis, K. (2002). *Reflections on blended distributed learning: The armor captains career course*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 06, 2017, από <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a408041.pdf>

Brandl, K. (2004). *A comparison of two different formats of Spanish 110*. Unpublished manuscript. University of Washington, Washington .

Brandl, K. (2005). *ARE YOU READY TO "MOODLE"?*. Language Learning & Technology , Vol 9 (No 2), pp. 16 - 23. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από <http://llt.msu.edu/vol9num2/review1/>

Carter, K., Ballard, S., & Vallee, E. (2009). It's a web 2.0 world. *Voice of Youth Advocates, Vol 32 (Issue 2)*. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από <http://pdfs.voya.com/VO/YA2/VOYA200906Web20World.pdf>

Chambers, M. (1999). The efficacy and ethics of using digital multimedia for educational purposes. In A. Tait, & R. Mills (Eds.), *The convergence of distance and conventional education* (pp. 5–17). London: Routledge.

Chavan, A. & Pavri, S. (2004). *Open Source Learning Management in Moodle*. linux journal, 2004, 78-97. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από <http://www.linuxjournal.com/article/7478>

Cole, J. & Foster, H. (2007). *Using Moodle: Teaching with the Popular Open Source Course Management System. 2nd Edition*. O'Reilly Media.

Collins, A. & Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences, Vol 13 (Issue 1)*, pp. 15–42. doi: 10.1207/s15327809jls1301_2.

Cooner, T. S. (2010). Creating opportunities for students in large cohorts to reflect in and on practice: lessons learnt from a formative evaluation of students' experiences of a technology-enhanced blended learning design. *British Journal of Educational Technology, Vol 41(Issue 2)*, pp. 271–286. doi: 10.1111/j.1467-8535.2009.00933.x.

Crawford, K. & Gordon, S., Nicholas, J. & Prosser, M. (1998). Qualitatively different experiences of learning mathematics at university. *Learning and Instruction, Vol 8 (Issue 5)*, pp. 393–468. doi: 10.1016/S0959-4752(98)00005-X.

Daft, R., & Lengel, R. (1986). Organizational information requirements, media richness and structural design. *Management Science, Vol 32 (Issue 5)*, pp. 554-571.. doi: 10.1287/mnsc.32.5.554.

Delamont, S. (1992). *Fieldwork in educational settings: Methods, pitfalls, and perspectives*. London: Falmer Press.

Design Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher, Vol 32 (Issue 1)*, pp. 5–8. doi:10.3102/0013189x032001005.

Dougiamas, M. & Taylor, P. (2003). Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System. *World Conference on Educational Media and Technology 2003*, 7-11 November 2003 (pp. 171 – 178).

Dougiamas M. (2008). Moodle., www.Moodle.org.

Driscoll, M. (2002) Blended Learning: let's get beyond the hype, *E-learning, Vol 1 (No 4)*. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από <https://www.highbeam.com/doc/1G1-84351398.html>

Dunlap, J. C., & Lowenthal, P. R. (2009). Tweeting the night away: Using Twitter to enhance social presence. *Journal of Information Systems Education, Vol 20 (Issue 2)*, pp. 129-136. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από http://www.fp.ucalgary.ca/macLachlan/EDER_679.06_Fall_2009/tweeting_the_night_away.pdf

Dunlap, J. C. & Lowenthal, P. R. (2010). Hot for teacher: Using digital music to enhance student's experience in online courses. *TechTrends, Vol 54 (Issue 4)*, pp. 58–73. doi: 10.1007/s11528-010-0421-4.

DuVall, J. B., Powell, M. R., Hodge, E., & Ellis, M. (2007). Text messaging to improve social presence in online learning. *Educause Quarterly*, Vol 30 (Issue 3), pp. 24–28. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <http://er.educause.edu/articles/2007/7/text-messaging-to-improve-social-presence-in-online-learning>

Eggins, S. & Slade, D. (1997). *Analysing casual conversation*. New York: Continuum International Publishing Group.

Gabriel, M. A. (2004). Learning together: Exploring group interactions online. *Journal of Distance Education*, Vol 19 (No 1), pp. 54–72. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/105/90>

Garrison, D. R. (1987). Researching dropout in distance education . *Australian Journal of Educational Technology*, Vol 8 (No 1), pp. 95-101. doi: 10.1080/0158791870080107.

Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, Vol. 48 (No 1), pp. 15-31. doi: 10.1177/074171369704800103.

Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, Vol 2 (Issues 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*, Vol 15 (Issue 1), pp. 7–23. doi: 10.1080/08923640109527071.

Garrison, D. R. & Cleveland-Innes, M. (2004). Critical factors in student satisfaction and success: Facilitating student role adjustment in online communities of inquiry. Elements of quality online education: Into the mainstream, Vol 5, pp. 29-38. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <http://kth.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A486443&dswid=1911>

Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. & Fung, T. (2004). Student role adjustment in online communities of inquiry: Model and instrument validation. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol 8 (Issue 2), pp. 61-74. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <https://onlinelearningconsortium.org/read/journal-issues/>

Garrison, D. R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, Vol 7 (Issue 2), pp. 95–105. doi: 10.1016/j.ihereduc.2004.02.001.

Garrison, D.R. & Kanuka, H. (2004), Cognitive presence in online Learning. *Journal of computing in higher Education*, Vol. 15 (Issue 2), pp. 21-39. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <https://coi.athabascau.ca/publications/cognitive-presence/>

Garrison, D. R. & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, Vol 19 (Issue 3), pp. 133- 148. doi: 10.1207/s15389286ajde1903_2.

Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol 11 (No 1), pp. 61-72. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <https://eric.ed.gov/?id=EJ842688>

Garrison, D. R. & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *Internet and Higher Education*, Vol 10 (Issue 23), pp. 157-172. doi: 10.1016/j.ihereduc.2007.04.001.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Garrison, D. R. (2009). Implications of online learning for the conceptual development and practice of distance education. *Journal of Distance Education*, Vol 23 (No 2), pp. 93-104. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 06, 2017, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ851906.pdf>

Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, Vol 13 (Issue 1–2), pp. 31–36. doi: 10.1016/j.iheduc.2009.10.002.

Garrison, D. R. (2012). Article review - social presence within the community of inquiry framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, Vol 13 (Issue 1), pp. 250–253.

Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1184/2099>

Gilbert, P. K. & Dabbagh, N. (2005). How to structure online discussions for meaningful discourse: A case study. *British Journal of Educational Technology* Vol 36 (Issue 1), pp. 5–18. doi: 10.1111/j.1467-8535.2005.00434.x.

Ginns, P. & Prosser, M. & Barrie, S. (2007). Students' perceptions of teaching quality in higher education: the perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education*, Vol 32(Issue 5), pp. 603–615. doi: 10.1080/03075070701573773.

Godwin-Jones, B. (2004) . Learning objects: Scorn or SCORM . *Language Learning & Technology*, Vol 8 (No 2), pp. 7-12. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από <http://llt.msu.edu/vol8num2/emerging/>

Graf, S., & List, B. (2005). An evaluation of open source e-learning platforms stressing adaptation issues. *Proceedings of Fifth IEEE International Conference on Learning Technologies*, 5-8 July 2005 (pp. 163-165).

Graham, C. R., Allen, S. & Ure, D. (2003). *Blended learning environments: A review of the research literature*. Unpublished manuscript. Provo, UT.

Graham, C. R. (2004). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

Graham, C. R. & West, R. (2005). Five Powerful Practices for Using Technology to Enhance Teaching and Learning in Higher Education. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* , 1-5 March 2005 (pp. 1395–1401).

Gunawardena, C.N. (1995). Social Presence Theory and Implications for Interaction and Collaborative Learning in Computer Conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, Vol 1 (No 2), pp. 147-166. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <http://www.learntechlib.org/p/15156>

Gunawardena, C. N., & Zittle, F. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, Vol 11 (Issue 3), pp. 8-26. doi: 10.1080/08923649709526970

Gunawardena, C.N., & Mclsaac, M.S. (2004). Distance education. In D.H. Jonassen, (ed.). *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 355-395) (2nd edition). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Handsfield, L. J. & Dean, T. R. & Cielocha, K. M. (2009). Becoming critical consumers and producers of text: teaching literacy with web 1.0 and web 2.0. *The Reading Teacher*, Volume 63, Issue 1 September 2009 , pp. 40-50. doi: 10.1598/RT.63.1.4.

Harding, A., Kaczynski, D. & Wood, L. (2005). Evaluation of blended learning: analysis of qualitative data. *Proceedings of the Blended Learning in Science Teaching and Learning Symposium*, 30 September 2005 (pp. 56–61).

Hartman, J. L., Dziuban, C. & Moskal, P. (1999). Faculty satisfaction in ALNs: A dependent or independent variable. *Sloan Summer ALN Workshops: Learning Effectiveness and Faculty Satisfaction*, 16-18 August 1999.

Heinze, A. & Procter, C. (2004). Reflections on the use of blended learning. Education in a Changing, 13-14 September 2004.

Heinze, A & Procter, C. (2006). Online communication and information technology education. *Journal of Information Technology Education*, Vol. 5, pp. 235-249. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 06, 2017, από <http://jite.org/documents/Vol5/v5p235-249Heinze156.pdf>

Herrington, J., McKenney, S., Reeves Ron Oliver, T. (2007). *Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/6762/1/design_based_doctoral.pdf

Heterick, B. & Twigg, C. (2003) The Learning MarketSpace, February 1, 2003. *The Learning MarketSpace*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 06, 2017, από <http://www.thencat.org/Newsletters/Feb03.html>

Hevner, A. R. (2007). A Three Cycle View of Design Science Research. *Scandinavian Journal of Information Systems, Vol 19 (Issue 2)*, pp. 87-92.). Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <http://aisel.aisnet.org/sjis/vol19/iss2/4/>

Hostetter, C. & Busch, M. (2006). Measuring Up Online: The Relationship between Social Presence and Student Learning Satisfaction. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, Vol 6 (No 2)*, pp. 1–12. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από <http://josotl.indiana.edu/article/view/3268/3623>

Hostetter, C. & Busch, M. (2013). Community matters: Social presence and learning outcomes . *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, Vol 13 (No 1)*, pp. 77–86. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από <http://josotl.indiana.edu/article/view/3268/3623>

Jaworski, B. (2004). Grappling with complexity: Co-learning in inquiry communities in mathematics teaching development. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol 1*, pp. 17-36. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από http://www.emis.ams.org/proceedings/PME28/PL/PL003_Jaworski.pdf

Jones, N. (2006). E-College Wales, a case study of blended learning. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 182-194). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

Kanuka, H., & Anderson, T. (1998). On-line social interchange, discord and knowledge construction. *Journal of Distance Education, Vol 13 (No 1)*, pp. 57-74. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/137/412>

Kerres, M. & De Witt, C. (2003) A Didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements. *Journal of Educational Media*, Vol 28 (Issue 2-3), pp. 101-113. doi: 10.1080/1358165032000165653.

Kirkley, J. R. & Kirkley, S. E. (2006). Expanding the boundaries of blended learning: Transforming learning with mixed and virtual reality technologies. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 533-549). San Francisco, CA: Pfeiffer.

Kynigos, C., & Psycharis, G. (2013). Designing for instrumentalisation: Constructionist perspectives on instrumental theory. *International Journal for Technology in Mathematics Education. Special Issue on Activity theoretical approaches to mathematics classroom practices with the use of technology*, v.20 (1), 15-20.

Kynigos, C. (2015), Designing Constructionist E-Books: New Mediations for Creative Mathematical Thinking, *Constructivist Foundations* 10(3): 305–313.

Larreamendy-Joerns, J. & Leinhardt, G. (2006). Going the distance with online education. *Review of Educational Research*, Vol. 76 (No 4), pp. 567-605. doi: 10.3102/00346543076004567.

Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology* (2nd ed.). London: Routledge.

Liarakou, G., Daskolia, M. & Papanikolaou, A. (2012). Children learning about 'Urban Sustainability' through playing and re-constructing a half-baked microworld. In C. Kynigos, J. Clayson & N. Yiannoutsou (Eds.), *Proceedings of the 'Constructionism 2012' International Conference*, Athens, 21-25 August 2012, (pp. 156-165). Educational Technology Lab, University of Athens - Vivliosynergatiki Publishing.

Lim, D. H. & Kim, H. J. (2003). Motivation and learner characteristics affecting online learning and learning application. *Journal of Educational Technology Systems*, Vol 31 (Issue 4), pp. 423–439.

Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUK Ewj3 qqfnYvRAhUHCBoKHUdDA9gQFggeMAA&url=https%3A%2F%2Fpdfs.semanticscholar.org%2F60ce%2F5eda5d1197ba2107aed17eddeade4e969d81.pdf&usg=AFQjCNGSVegqBWGr5TSp3qgZ4EaKvFvC_g&sig2=G524xS481Na1ILU ueXqFg

Lim, D. H. & Morris, M. L. (2009). Learner and instructional factors influencing learning outcomes within a blended learning environment. *Educational Technology & Society, Vol 12 (No 4)*, 282–293. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από <http://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.12.4.282.pdf>

Lindquist, B. (2006). Blended learning at the University of Phoenix. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 223-234). San Francisco, USA: Pfeiffer.

Lopez-Perez, M.V., Perez-Lopez, M.C. & Rodriguez-Ariza, L. (2011). Blended Learning in Higher Education: Students' Perceptions and Their Relation to Outcomes. *Computers & Education, Vol 56 (Issue 3)*, pp. 818-826. doi: 10.1016/j.compedu.2010.10.023.

Lowenthal, P. & Dunlap, J. (2007). Digital stories. In P. Shank (Ed.), *The online learning idea book: 95 proven ways to enhance technology-based and blended learning* (pp. 110–111). San Francisco: Pfeiffer.

Lowenthal, P.R. & Dunlap, J. C. (2010). From pixel on a screen to real person in your students' lives: Establishing social presence using digital storytelling. *Internet and Higher Education, Vol 13 (Issues 1-2)*, pp. 70-72. doi: 10.1016/j.iheduc.2009.10.004.

McDonald, J. (1998). Interpersonal group dynamics and development in computer conferencing. *American Journal of Distance Education, Vol 12 (Issue 1)*, pp. 7-25. doi: 10.1080/08923649809526980.

Macedo-Rouet, M., Ney, M., Charles, S. & Lallich-Boidin, G. (2009). Students' performance and satisfaction with Web vs. paper-based practice quizzes and lecture notes. *Computers & Education, Vol 53 (Issue 2)*, pp. 375–384. _doi: 10.1016/j.compedu.2009.02.013_

Makri, K., & Kynigos, C. The Role of Blogs In Studying The Discourse And Social Practices of Mathematics Teachers. *Educational Technology & Society, 10(1)*, 73-84.

Marton, F. & Trigwell, K. (2000). Variatio est mater studiorum. *Higher Education Research and Development, Vol 19 (Issue 3)*, pp. 381-395. doi: 10.1080/07294360020021455_

Mehrabian, A. (1969). Some referents and measures of nonverbal behavior. *Behavior Research Methods and Instrumentation, Vol 1 (Issue 6)*, pp. 203-207. doi: 10.3758/BF03208096.

Meurant, R. C. (2010). How Computer-Based Internet-Hosted Learning Management Systems such as Moodle Can Help Develop L2 Digital Literacy. *The International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering, Vol 5 (No 2)*, pp. 19 - 26. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από http://www.sersc.org/journals/IJMUE/vol5_no2_2010/2.pdf

Meyer, K. A. (2003). Face-to-face versus threaded discussions: The role of time and higher-order thinking. *Journal of Asynchronous Learning Networks, Vol 7 (Issue 3)*, pp. 55–65. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από http://onlinelearningconsortium.org/sites/default/files/v7n3_meyer_1.pdf

Mitchell, P. & Forer, P. (2010). Blended learning: the perceptions of first-year geography students. *Journal of Geography in Higher Education, Vol 34 (Issue 1)*, pp. 77–89. doi: 10.1080/03098260902982484.

Moore, M. G. (1991). Editorial: Distance education theory. *American Journal of Distance Education, Vol 5 (Issue 3)*, pp. 1–6. doi:10.1080/08923649109526758

Moore, M. G. (1997). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Eds.), *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 22-38). New York: Routledge.

Mostow, J. & Beck, J. (2006). Some useful tactics to modify, map and mine data from intelligent tutors. *Natural Language Engineering, 12(2)*, pp. 195–208. doi:10.1017/S1351324906004153.

Mykota, D. & Duncan, R. (2007). Learner characteristics as predictors of online social presence. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, Vol 30(Issue 1)*, pp. 157-170. doi:10.2307/20466630.

Nagel, L. & Kotze, T. G. (2010). Supersizing e-learning: What a Col survey reveals about teaching presence in a large online class. *Internet and Higher Education, Vol 13 (Issues 1–2)*, pp. 45–51. doi:10.1016/j.iheduc.2009.12.001.

Nelson, J. & Christopher, A. & Mims, C. (2009). Tpack and web 2.0: transformation of teaching and learning. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 53(5), doi: 10.1007/s11528-009-0329-z.

O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *Communications & Strategies, First Quarter 2007 (No 1)*, pp. 17. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 06, 2017, από https://ssrn.com/abstract=1008839https://papers.ssrn.com/sol3/Papers.cfm?abstract_id=1008839

Olive, R., Herrington, J. A. & Reeves, T. C. (2006). Creating authentic learning environments through blended-learning approaches. In C. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (pp. 502-515). San Francisco: Pfeiffer.

Oliver, M. & Trigwell, K. (2005). Can "Blended Learning" Be Redeemed?. *Learning and Digital Media, Vol 2 (Issue 1)*, pp. 17-26. doi: 10.2304/elea.2005.2.1.17.

Olson, M. J. (2011). *Using Web 2.0 Resources to Enhance Literature Studies* (Μεταπτυχιακή Εργασία). University of Wisconsin-Stout.

Orton-Johnson, K. (2009). 'I've stuck to the path I'm afraid': exploring student non-use of blended learning. *British Journal of Educational Technology, Vol 40 (Issue 5)*, pp. 837–847. doi: 10.1111/j.1467-8535.2008.00860.x.

Osguthorpe, R. T. & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education, Vol 4(No 3)*, pp. 227–233. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <http://eric.ed.gov/?id=EJ678078>

Peters, O. (1983). Distance teaching and industrial production: A comparative interpretation in outline. In D. Seward, D. Keegan, and B. Holmberg, (Eds.), *Distance Education: International perspectives* (pp. 95-113). New York: Routledge.

Peters, O. (2003). Learning with new media in distance education. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 87-113). New York: Erlbaum.

Phipps, R. & Merisotis, J. (1999). *What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <http://www.ihep.org/research/publications/whats-difference-review-contemporary-research-effectiveness-distance-learning>

Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous learning networks*, Vol 6 (No 1), pp. 21–40. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από <https://scholar.google.com/scholar?oi=bibs&cluster=16467454044589710791&btnI=1&hl=en>

Poellhuber, B., Chomienne, M. & Karsenti, T. (2008). The effect of peer collaboration and collaborative learning on self-efficacy and persistence in a learner-paced continuous intake model. *Journal of Distance Education*, Vol. 22 (No 2), pp. 41-62. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 06, 2017, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ812561.pdf>

Radford, A. (1997). The future of multimedia in education. *First Monday*, Vol 2 (No 11). Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από <http://firstmonday.org/article/view/560/481>

Resnick, M. (2004). *Edutainment? No Thanks. I Prefer Playful Learning*. *Associazione Civita Report on Edutainment*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <http://web.media.mit.edu/~mres/papers/edutainment.pdf>

Rice, W. H. (2006). Moodle e-learning course development. A complete guide to successful learning using Moodle. Birmingham: Packt Publishing.

Richardson, J. & Swan, K. (2003). *Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18713/RichardsonSwan%20JALN7%281%29.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Richardson, W. & Mancabelli, R. (2007). High-tech inspires the read/write website. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, Vol 72 (No 9), pp. 14-18. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 06, 2017, από https://www.researchgate.net/publication/234757754_High-Tech_Inspires_the_ReadWrite_Website

Romero, C., Ventura, S. & García, E. (2008). Data mining in course management systems: Moodle case study and tutorial. *Computers & Education August 2008, Vol 51 (Issue 1)*, pp. 368–384. doi: 10.1016/j.compedu.2007.05.016.

Rosen, D. & Nelson, C. (2008). Web 2.0: a new generation of learners and education. *Computers in the Schools, Vol 25 (Issues 3-4)*, pp. 211-225. doi: 10.1080/07380560802370997.

Ross, G. & Cage, K. (2006). Global Perspectives on Blended Learning: Insight from WebCT and Our Customers in Higher Education. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 155-168). San Francisco, USA: Pfeiffer.

Rovai, A. P. & Baker, J. D. (2005). Gender differences in online learning: Sense of community, perceived learning, and interpersonal interactions. *Quarterly Review of Distance Education, Vol 6(No 1)*, pp. 31–44. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από <https://eric.ed.gov/?id=EJ874987>

Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D.R. & Archer, W. (1999). Assessing Social Presence in Asynchronous Text-based Computer Conferencing. *The Journal of Distance Education, Vol 14 (No 2)*, pp. 50-71. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.553.8650&rep=rep1&type=pdf>

Russo, T. & Benson, S. (2005). Learning with Invisible Others: Perceptions of Online Presence and their Relationship to Cognitive and Affective Learning. *Journal of Educational Technology & Society, Vol 8 (No 1)*, pp. 54-62. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από http://www.ifets.info/journals/8_1/8.pdf

Salmon, G. (2002). *E-Tivities: The key to active online learning*. London: Kogan Page.

Sclater, N. (2006). Moodle: Transforming Learning Transforming Institutions, in Moodle Regional User Group Conference. London: Packt Publishing.

Shea, P. J., Fredericksen, E. E., Picket, A. M. & Pelz, W. E. (2003). A preliminary investigation of “teaching presence” in the SUNY learning network. In: J. Bourne and J. C. Moore (Eds.), *Elements of Quality Online Education: Practice and Direction*. USA: Sloan-C.

Shea, P. J., Li, C. S., Swan, K. & Pickett, A. (2005). Developing Learning Community in Online Asynchronous College Courses: The Role of Teaching Presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol 9 (Issue 4), pp. 59-82. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/4091310/10.1.1.96.343.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1486300870&Signature=m1h3ayZsd7I7nvHmZDoXp09Yrjl%3D&response-content-](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/4091310/10.1.1.96.343.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1486300870&Signature=m1h3ayZsd7I7nvHmZDoXp09Yrjl%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDeveloping+learning+community+in+online.pdf)
[disposition=inline%3B%20filename%3DDeveloping learning community in online.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/4091310/10.1.1.96.343.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1486300870&Signature=m1h3ayZsd7I7nvHmZDoXp09Yrjl%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDeveloping+learning+community+in+online.pdf)

Shea, P (2006). A study of students' sense of learning community in online environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol 10 (No 1), pp. 35-44. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από https://www.researchgate.net/profile/Peter_Shea/publication/255641218_A_study_of_students'_sense_of_learning_community_in_online_environments/links/00b4953beede33bd31000000.pdf

Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Educational Technology*, Vol 43 (No 6), pp. 51-54. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από http://www.asianvu.com/bk/UAQ/UAQ_WORKSHOP_PACKAGE/new/Appendix%20B%20-%20blended-learning.pdf

Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). The social psychology of telecommunications. Toronto: Wiley.

Smelser, L. M. (2002). Making Connections in Our Classrooms: Online and Off. *Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication*, 20-23 March 2002.

So, H.J. & Brush, T.A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence & satisfaction in a blended learning environment: Relationships & critical factors. *Computers & Education*, 51 (Issue 1), pp. 318-336. doi: 10.1016/j.compedu.2007.05.009.

Sproull, L., & Kiesler, S. (1986). Reducing social context cues: Electronic mail in organizational communication. *Management Science*, Vol 32 (Issue 11), pp. 1492-1512. doi: 10.1287/mnsc.32.11.1492.

Stevens, A. (2010). *Study on the impact of ICT and new media on language learning*. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από <https://www.mysciencework.com/publication/show/6736ba53c79d1ea4709bf00741c04a04>

Su, C. (2005). An Open Source Platform for Educators. *Proceedings of the Fifth IEEE Advanced Learning Technologies*, 05 - 08 July 2005 (pp. 27 - 31).

Sunnie, Lee Watson, William, R. Watson, Richardson, Jennifer & Jamie Loizzo (2016). Instructor's Use of Social Presence, Teaching Presence, and Attitudinal Dissonance: A Case Study of an Attitudinal Change MOOC. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, Vol 17 (No 3). Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102685.pdf>

Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: The importance of interaction. *Education, Communication & Information*, Vol 2(No 1), pp. 23-49. doi:10.1080/1463631022000005016.

Swan, K. (2005). *Social Presence And E-Learning*. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30713992/200504k002.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1486304755&Signature=tJEnmUmKzHFd%2FxEuN3Bj%2FmgKLv8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSocial Presence and e-Learning.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30713992/200504k002.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1486304755&Signature=tJEnmUmKzHFd%2FxEuN3Bj%2FmgKLv8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSocial+Presence+and+e-Learning.pdf)

Swan, K. & Shih, L. F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol 9 (Issue 3), pp. 115-136. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=91F2F968FD047937833D37C8763AD738?doi=10.1.1.102.5653&rep=rep1&type=pdf>

Swan, K., Shea, P., Richardson, J., Ice, P., Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. & Arbaugh, J. B. (2008). Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. *E-Mentor*, Vol 24 (No 2). Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/24/id/543>

Swan, K., Garrison, D. R. & Richardson, J. (2009). A constructivist approach to online learning: The Community of Inquiry framework. In C. R. Payne (Eds.), *Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks* (pp. 43-57). Hershey, PA: IGI Global.

Swan, K., Matthews, D., Bogle, L., Boles, E. & Day, S. (2012). Linking online course design and implementation to learning outcomes: A design experiment. *The Internet and Higher Education*, Vol 15(Issue 2), pp. 81–88. doi:10.1016/j.iheduc.2011.07.002.

Tam, M. (2000). Constructivism, instructional design, and technology: implications for transforming distance learning. *Educational Technology and Society*, Vol 3 (Issue 2), pp. 50–60. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από http://www.ifets.info/journals/3_2/tam.html

Tammelin, M. (1998). From telepresence to social presence: The role of presence in a network- based learning environment. In S. Tella.(Eds.), *Aspects of media education: Strategic imperatives in the information age* (pp. 219-231). Helsinki: Media Education Publications 8.

Tu, C.-H. (2001). How Chinese perceive social presence: An examination of interaction in online learning environment. *Educational Media International*, Vol 38 (Issue 1), pp. 45–60. doi: 10.1080/09523980010021235.

Tu, C.-H. (2002). The measurement of social presence in an online learning environment. *International Journal on E-Learning*, Vol 1(Issue 2), pp. 34–45. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από <https://www.learntechlib.org/p/10820>

Tu, C.-H. & Mclsaac, M. (2002) The Relationship of Social Presence and Interaction in Online Classes. *American Journal of Distance Education*, Vol 16 (No 3), pp. 131-150. doi: 10.1207/S15389286AJDE1603_2.

Twigg, C.A. (2003). Improving Learning and Reducing Costs: New Models for Online Learning. *EDUCAUSE Review*, Vol 38 (Issue 5), pp. 28-38. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <http://er.educause.edu/~media/files/article-downloads/erm0352.pdf>

Twigg, C.A. (2003). Improving Quality and Reducing Cost: Designs for Effective Learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, Vol. 34(Issue 4), pp. 22-29. doi: 10.1080/00091380309604107.

Valiathan, P. (2002) *Blended Learning Models*. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από http://scholar.google.gr/scholar_url?url=http://purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-

[ASTD.pdf&hl=el&sa=X&scisig=AAGBfm0G_NQWza_hk4XW4yu-b3zrqCF2ZQ&nossl=1&oi=scholar&ved=0ahUKEwjT-JTUtoVRAhXVcVAKHTE1D7AQgAMIGigAMAA](#)

Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nienke, N. (2006). *Educational Design Research*. London: Routledge.

Vaughan, N. & Garrison, D. R. (2006). How blended learning can support a faculty development community of inquiry. *Journal of Asynchronous Learning Networks, Vol 10 (Issue 4)*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από [https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwifq4vftbDRAhUCnRQKHWWgCbAQFggdMAA&url=https%3A%2F%2Fqubeshub.org%2Fcollections%2Fpost%2F2200%2Fdownload%2FVaughan and Garrison 2006.pdf&usq=AFQjCNE-nf-RQuq3_IJm-Eif3MTCdZk_nw&sig2=Loe1Jkbu4crDtYemJCl6Sg](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwifq4vftbDRAhUCnRQKHWWgCbAQFggdMAA&url=https%3A%2F%2Fqubeshub.org%2Fcollections%2Fpost%2F2200%2Fdownload%2FVaughan%20and%20Garrison%202006.pdf&usq=AFQjCNE-nf-RQuq3_IJm-Eif3MTCdZk_nw&sig2=Loe1Jkbu4crDtYemJCl6Sg)

Vie, S. (2008). Digital divide 2.0: “generation m” and online social networking sites in the composition classroom. *Computers & Composition, Vol 25 (Issue 1)*, pp. 9–23. doi: 10.1016/j.compcom.2007.09.004.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In Gauvaun & Cole (Eds.) *Readings on the development of children* (pp. 34-40). New York: Scientific American Books.

Walther, J. B. (1994). Interpersonal Effects in Computer-Mediated Interaction. *Communication Research, Vol 21 (Issue 4)*, pp. 460-487. doi: 10.1177/009365094021004002.

Watson, S. L., Watson, W. R., Richardson, J., & Loizzo, J. (2016). Instructor’s use of social presence, teaching presence, and attitudinal dissonance: A case study of an attitudinal change MOOC. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, Vol 17 (No 3)*. doi: 10.19173/irrodl.v17i3.2379.

Wei, C.-W., Chen, N.-S. & Kinshuk (2012). A model for social presence in online classrooms. *Educational Technology Research and Development, Vol 60(Issue 3)*, pp. 529–545. doi:10.1007/s11423-012-9234-9

Weiss, R., & Morrison, G. (1998). *Evaluation of a graduate seminar conducted by listserv*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423868.pdf>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wharekura-tini, H. & Aotearoa, K. (2004), *Technical Evaluation of selected Learning Management Systems*, Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από https://moodle.org/pluginfile.php/1540/mod_folder/content/0/Comparativas/LMS_Technical_E_ion_May04.pdf?forcedownload=1

Whitelock, D. & Jelfs, A. (2003) Editorial: Journal of Educational Media Special Issue on Blended Learning. *Journal of Educational Media*, Vol 28 (Issues 2-3), pp. 99-100. doi: 10.1080/1358165032000177407.

Woltering V., Herrler, A., Spitzer, K. & Spreckelsen, C. (2009). Blended learning positively affects students' satisfaction and the role of the tutor in the problem-based learning process: results of a mixed-method evaluation. *Advances in Health Science Education*, Vol 14, pp. 725–738. doi: 10.1007/s10459-009-9154-6.

Wright, N. I., Dewstow, R. A., Topping, M. & Tappenden, S. L. (2006). New Zealand examples of blended learning. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 169-181). San Francisco, USA: Pfeiffer.

Yakuel, O., & Shahar, E. (2011). *Online tools and applications*. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2017, από <http://www.go2web20.net>

Yancey, K. B. (2004). Made not only in words: Composition in a new key. *College Composition and Communication* Vol 56 (No 2), pp. 297-328. doi: 10.2307/4140651.

Yiannoutsou, N. & Mavrikis, M. (2012). Learning how to learn with microworlds: evaluation and help seeking. In C. Kynigos, J. E. Clayson & N. Yiannoutsou (Eds.), *Proceedings of the Constructionism 2012 Conference - Theory, Practice and Impact* (pp. 490-499). Athens, Greece: National and Kapodistrian University of Athens.

Zenha-Rela, M. & Carvalho, R. (2006). Work in Progress: Self Evaluation Through Monitored Peer Review Using the Moodle Platform. *In Frontiers in Education Conference(36th Annual San Diego, CA: IEEE), 27-31 October 2006* (pp. 26-27).

Αθανασίου, Λ. (2000). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Ακριτίδου, Μ. (2014). Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές - Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – Τεύχος 3 (Κλάδος ΠΕ02) ΕΑΙΤΥ - Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ).

Αποστολίδου Β., Πασχαλίδης Γ. & Χοντολίδου Ε. (2003). *Ομοιότητες και διαφορές. Αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΕΠΕΑΕΚ II, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων.

Βασιλομανωλάκης, Α. & Σπανός, Δ. (2014). Εκπαιδευτικό σενάριο διδασκαλίας του ποιήματος «Καντάτα» με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. *3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας- Εισηγήσεις Φιλολόγων*, 4-6 Απριλίου 2014 (σσ. 231-239).

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από www.cultural-representation.com/files/SIMEIOSEISiosifidis.doc

Κουτσογιάννης, Δ. (2002). Τεχνολογίες της Πληροφορικής και Επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Από το εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνογραμματισμό. Στο Χ. Κυνηγός, Ε. Β. Δημαράκη (Επιμ.), *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα, Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής*, (σσ. 393-419). Αθήνα: Καστανιώτη.

Κουτσογιάννης, Δ. & Αλεξίου, Μ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη*

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από ____
[http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/anaptuxe_senarion -
_glossa_deutero bathmia_ekpaideuse..pdf](http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/anaptuxe_senarion_-_glossa_deutero bathmia_ekpaideuse..pdf)

Μακρή, Κ. (2009). *Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων συνεργασίας κατά την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε συμβατικά μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Νέζη, Μ. & Σεφερλή, Ν. (2005). Γλωσσική διδασκαλία και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας: Η αφήγηση σε γλωσσικά και πολυτροπικά κείμενα. *3ο Συνέδριο Σύρου στις ΤΠΕ*. 1-3 Μαΐου 2005 (σσ. 143-150).

Νικολαΐδου, Σ. & Γιακουμάτου, Τ. (2001). *Διαδίκτυο και διδασκαλία*. Αθήνα : Κέδρος.

Νικολαΐδου, Σ. (2014). *Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές - Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – Τεύχος 3 (Κλάδος ΠΕ02) ΕΑΠΥ - Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ)*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από ____
http://blogs.sch.gr/evstamou/files/2008/07/tpe_logotexnia.pdf

Φρυδάκη, Ε. (2004). Το αναμορφωμένο διδακτικό τοπίο του μαθήματος της λογοτεχνίας και ο ρόλος του διδάσκοντα. Θ. Παπακωνσταντίνου & Α. Λαμπράκη-Παγανού (Επιμ.), *Πρόγραμμα σπουδών και εκπαιδευτικό έργο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 229-237). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χοντολίδου, Ε. (1999), Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής, Τεύχος 1*, σσ. 115-118. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 07, 2017, από ____
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/3/index.htm>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1- Ερωτηματολόγιο προ έρευνας

ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1) Έχετε ξαναδουλέψει

ΝΑΙ ΟΧΙ

α) ομαδοσυνεργατικά;

β) με χρήση ψηφιακών τεχνολογιών;

γ) ομαδοσυνεργατικά με χρήση ψηφιακών τεχνολογιών;

δ) με φόρουμ;

ε) ομαδοσυνεργατικά σε φόρουμ;

στ) ατομικά σε φόρουμ (διευκρινείτε αν ήταν ανάγνωση ή συνεισφορά);

2) Για τις παρακάτω ερωτήσεις βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα την άποψή σας.

1 = διαφωνώ έντονα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα

α) Η διαδικτυακή μάθηση βοηθάει στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

1 2 3 4 5

β) Θα νιώσω άνετα συνομιλώντας μέσω αυτού του μέσου.

1 2 3 4 5

γ) Θα νιώσω άνετα παρουσιάζοντας τον εαυτό μου.

1 2 3 4 5

δ) Θα νιώσω άνετα συμμετέχοντας στις συζητήσεις.

1 2 3 4 5

ε) Θα νιώσω άνετα κατά την αλληλεπίδραση με τους άλλους

1 2 3 4 5

στ) Η άποψή μου θα αναγνωριστεί από τους άλλους συμμετέχοντες.

1 2 3 4 5

ζ) Θα νιώσω άνετα συνομιλώντας με τον εκπαιδευτή μέσω αυτού του μέσου.

1 2 3 4 5

η) Οι Online συζητήσεις βοηθούν να αναπτυχθεί μια αίσθηση συνεργασίας.

1 2 3 4 5

ι) Θα νιώσω άνετα να διαφωνήσω με άλλους συμμετέχοντες στο μάθημα.

1 2 3 4 5

κ) Οι Online συζητήσεις βοηθούν να κατανοήσω πως σκέφτονται οι άλλοι /απόψεις.

1 2 3 4 5

λ) Θα καταλάβω πράγματα για τους άλλους μέσω της επικοινωνίας στο φόρουμ.

1 2 3 4 5

3) Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις γράφοντας 2-3 προτάσεις.

α) Το ότι ο τόνος της φωνής σας δεν είναι διαθέσιμος στο διαδικτυακό περιβάλλον, το θεωρείτε μεγάλο εμπόδιο στην επικοινωνία με τους συμμαθητές σας; Αν ναι, τι θα κάνετε για να ξεπεραστούν οι περιορισμοί;

β) Θα προτιμούσατε ο εκπαιδευτής σας να συμμετάσχει σε συζητήσεις δημοσίως αντί της ιδιωτικής προσωπικής ανατροφοδότησης για τις δημοσιεύσεις σας; Γιατί ναι ή γιατί όχι?

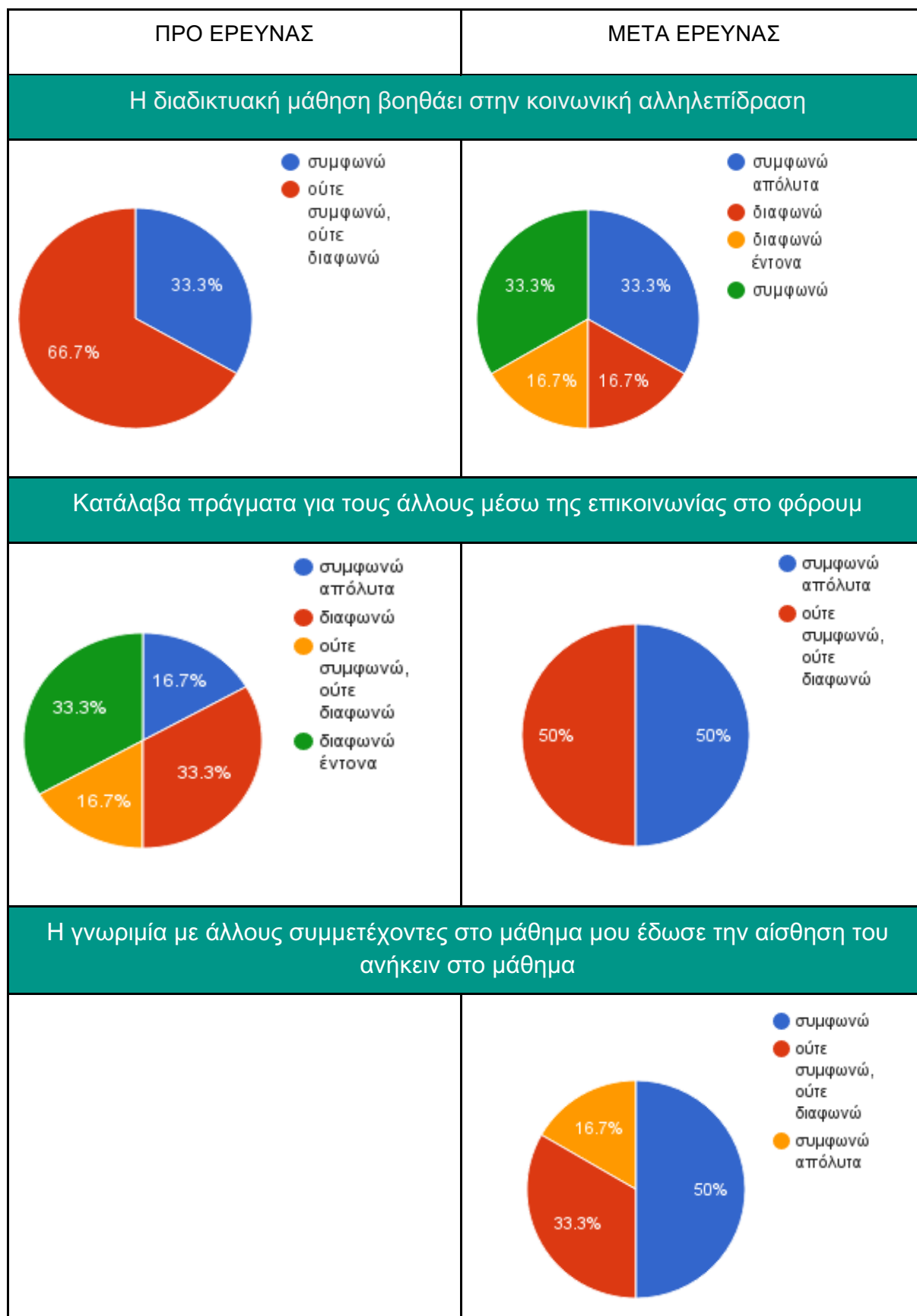
γ) Νομίζετε ότι είναι σημαντικό να έχετε τακτική και προσωπική αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή σας; Γιατί ναι ή γιατί όχι?

δ) Νομίζετε ότι το αίσθημα της δέσμευσης είναι σημαντικό για τη μάθηση σε ασύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα; Γιατί ή γιατί όχι?

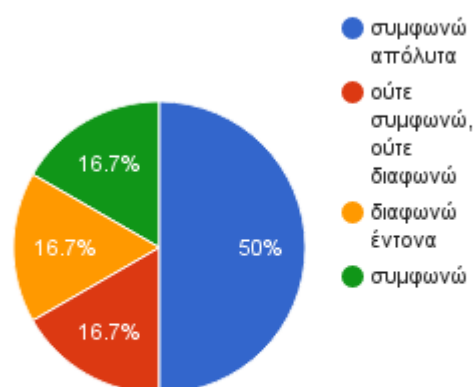
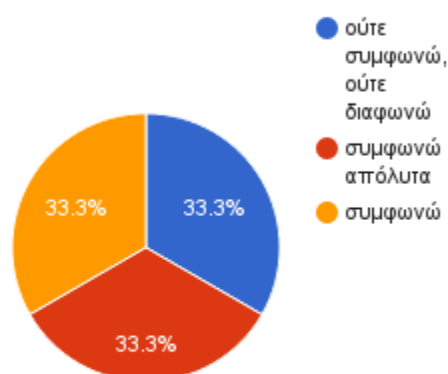
ε) Θα θέλατε να έχουν τα μηνύματά σας πολλές απαντήσεις; Τι σκέφτεστε όταν σας απαντάνε σε ένα μήνυμα;

στ) Τι σκέφτεστε όταν απαντάτε σε ένα μήνυμα; Σκέφτεστε πώς θα ακουστεί στους άλλους; Σκέφτεστε πως αυτό που λέτε μπορεί να επηρεάσει το πως οι άλλοι σκέφτονται για σένα;

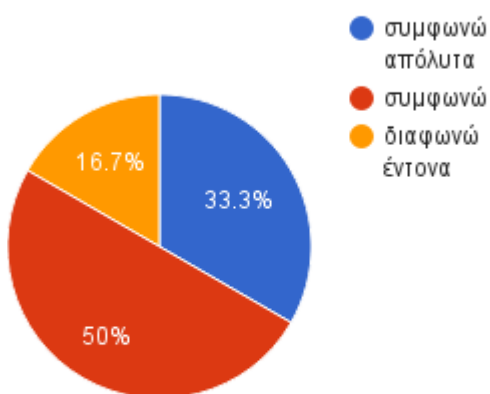
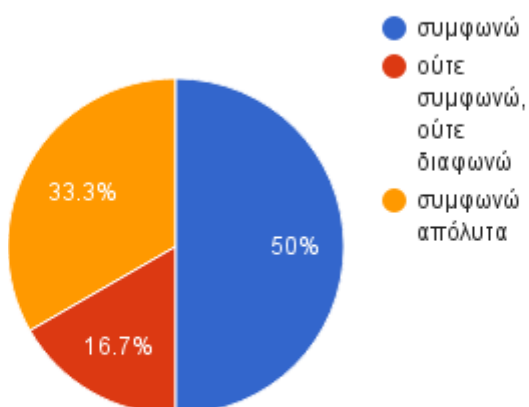
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2- Σύγκριση ερωτηματολογίων



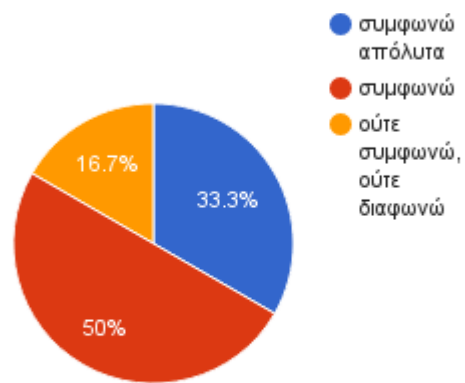
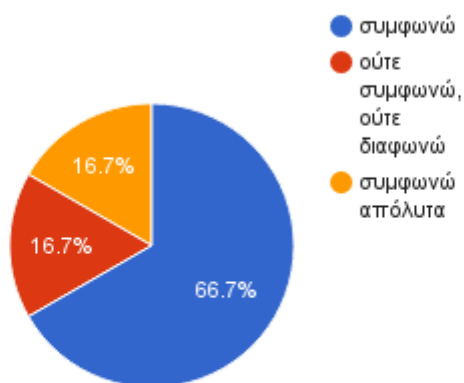
Ένιωσα άνετα συνομιλώντας μέσα από το online μέσο.



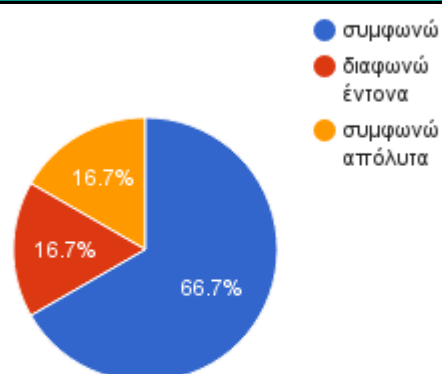
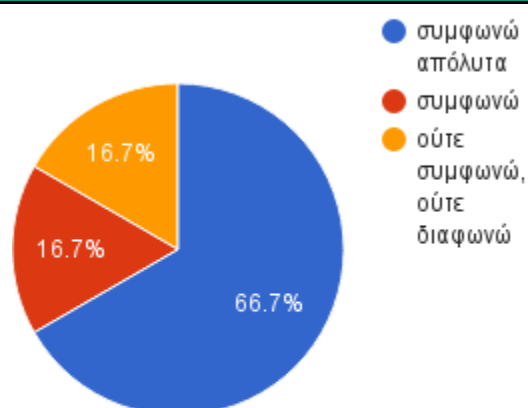
Ένιωσα άνετα συμμετέχοντας στις συζητήσεις.



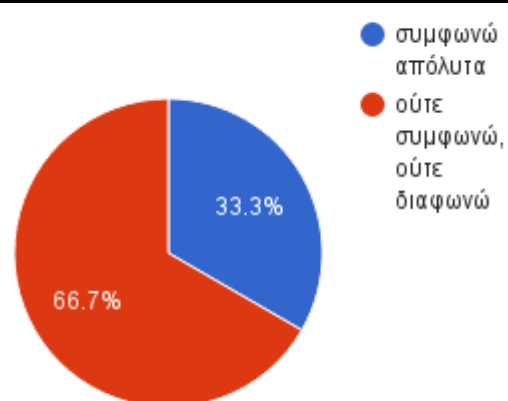
Ένιωσα άνετα αλληλεπιδρώντας με τους άλλους συμμετέχοντες στο μάθημα.



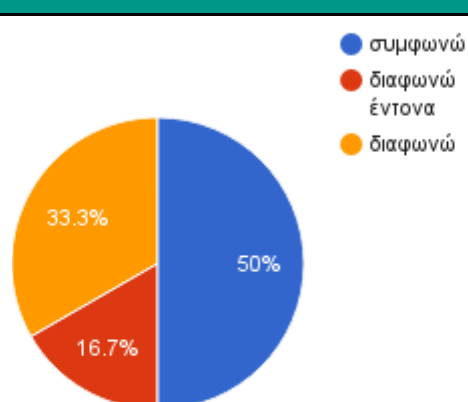
Ένωσα άνετα διαφωνώντας με άλλους συμμετέχοντες στο μάθημα, ενώ εξακολουθούσε να διατηρείται μια αίσθηση εμπιστοσύνης.



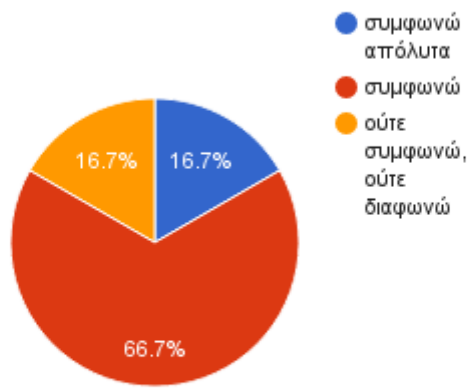
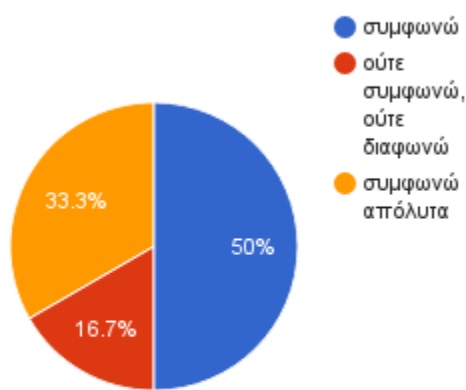
Έχω την αίσθηση ότι η άποψή μου αναγνωρίστηκε από άλλους συμμετέχοντες στο μάθημα.



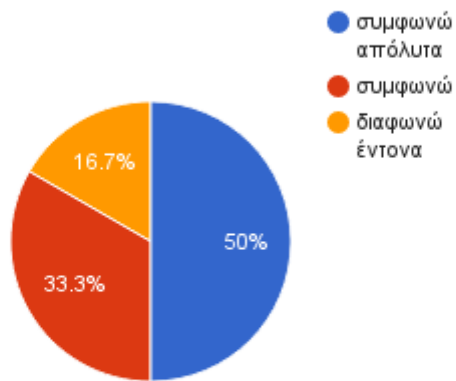
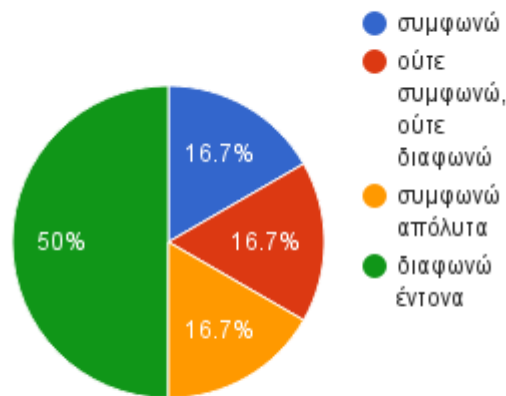
Οι Online συζητήσεις με βοήθησαν να αναπτύξω μια αίσθηση της συνεργασίας.



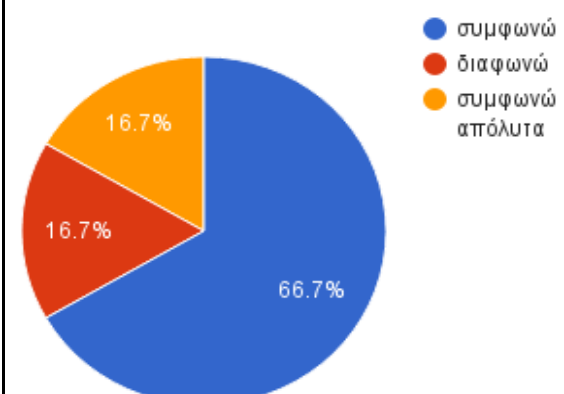
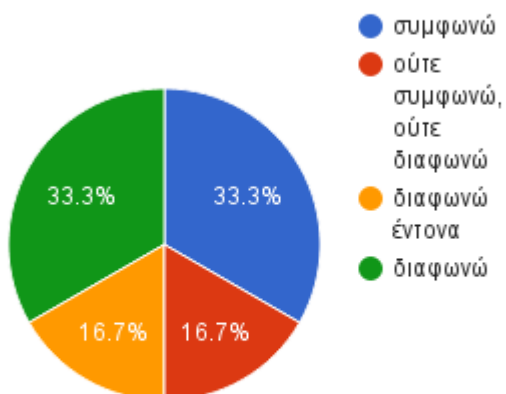
Ένωσα άνετα παρουσιάζοντας τον εαυτό μου



Ένωσα άνετα συνομιλώντας με τον εκπαιδευτή μέσω αυτού του μέσου



Οι Online συζητήσεις βοήθησαν να κατανοήσω πως σκέφτονται οι άλλοι /τις απόψεις τους.



Το ότι ο τόνος της φωνής σας δεν ήταν διαθέσιμος στο διαδικτυακό περιβάλλον ήταν μεγάλο εμπόδιο στην επικοινωνία με τους συμμαθητές σας; Τι κάνετε για να ξεπεραστούν οι περιορισμοί;	
Πριν	Μετά
1. όχι, έχω συνηθίσει να μιλάω διαδικτυακά & καταλαβαίνω τους άλλους 2. όχι, αν διαβάζουν προσεκτικά τι λέω 3. όχι γιατί μπορούμε να μιλάμε μέσω του τσατ 4. όχι 5. όχι 6. όχι	1. ΔΕΝ ΗΤΑΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΜΠΟΡΟΥΣΑ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩ ΤΑ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΣΗΜΕΙΑ ΣΤΗΞΗΣ ΚΑΙ ΚΕΦΑΛΑΙΑ Η ΠΕΖΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΤΣΙ ΩΣΤΕ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΚΑΤΑΝΟΗΤΟΣ Ο ΤΟΝΟΣ ΜΟΥ 2. δεν είναι τόσο μεγάλο εμπόδιο 3. Den htan katholou empodio .mporei na eprikoinonousame thlefwnika 4. oxi milagame apo chat 5. δεν ήταν εμπόδιο καθώς με την χρήση των σημείων στίξης εξεφραζα αυτά που ήθελα να πω 6. Δεν ήταν μεγάλο εμπόδιο.. Για να κανω τον εαυτο μου πιο κατανοητο χρησιμοποιουσα είτε κεφαλαια γραμματα είτε σημεια στίξης οπως θαυμαστικα κτλπ
Θα προτιμούσατε ο εκπαιδευτής σας να δίνει ιδιωτική προσωπική ανατροφοδότηση για τις δημοσιεύσεις σας, αντί να συμμετάσχει σε συζητήσεις δημοσίως ; Γιατί ναι ή γιατί όχι?	
Πριν	Μετά
1. δεν έχω πρόβλημα 2. δεν έχω πρόβλημα 3. δεν έχω πρόβλημα 4. προτιμώ ιδιωτική 5. δημοσίως γτ θα λειτ.η εργασία καλύτερα & οι ομάδες θα συνομιλούν για να καταλάβουν σε τι επίπεδο βρίσκεται ο καθένας 6. δημοσίως γτ η εργασία είναι ομαδική κι έτσι θα λειτουργήσει καλύτερα	1. ΔΕΝ ΕΧΩ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΚΑΘΩΣ ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΟ ΤΡΟΠΟΙ ΕΙΝΑΙ ΕΞΙΣΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΙ 2. προτιμω την ομαδικη συζητηση γιατι ο καθενας εκφραζει την αποψη του και λυνονται τα οποια προβληματα υπαρχουν 3. Oxi giati thelw na akouw kai thn gnwmh twn upoloilwn 4. oxi den 8a to protimousa eutixws den mas enoxlise ka8olou h ka8igitria mas marese pou kaname omadikes shzhthseis gt eniwsa san na briskome se mia omada kai me en8ousiase autou tou idous h sunergasia 5. οχι γιατι το να γινονται δημοσιες συζητησεις οι συμμαθητες μου μπορούν να σχολιασουν την εργασία μου και με τα σχολια τους να βελτιωθω 6. Οχι.. μου αρεσε που συμμετειχε σε δημοσιες συζητησεις γιατι εκανε το κλιμα πιο ευχαριστο και "ευκολο" αφου τον ξεραμε ολοι

Νομίζετε ότι ήταν σημαντικό να έχετε τακτική και προσωπική αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή σας; Γιατί ναι ή γιατί όχι?

Πριν	Μετά
1. ναι για να μας βοηθάει με απορίες 2. όχι, αλλά καλό θα ήταν για να μας καθοδηγεί 3. ναι, για καλύτερη συνεννόηση εκπ.-μαθητή 4. ναι για να μη ντρεπομαστε να ρωτήσουμε κάτι και να συζητάμε 5. ναι γιατί η συνεργασία θα γίνεται πιο εύκολη & κατανοητή 6. ναι γιατί θα αποκτήσεις μεγαλύτερη οικειότητα & θα είναι πιο σωστή η συνεργασία σας & το αποτέλεσμα	1. ΝΑΙ ΓΙΑΤΙ ΕΤΣΙ ΕΝΗΜΕΡΩΝΟΜΑΣΤΑΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ, ΡΩΤΟΥΣΑΜΕ ΤΥΧΩΝ ΑΠΟΡΙΕΣ ΚΑΙ ΚΑΙ ΔΕΧΟΜΑΣΤΑΝ ΑΜΕΣΑ ΒΟΗΘΕΙΑ 2. ναι γιατί αναπτύξεις μεγαλύτερη οικειότητα με τον εκπαιδευτή και έχεις περισσότερη αυτοπεποίθηση και καλύτερη συννενοηση 3. Pisteuw oti den einai aparaithth 4. όχι θα ήταν καλύτερα να προσαρμόσουμε μόνοι μας ώστε να δώσουμε τις δυνατότητες μας 5. ναι καθώς ο εκπαιδευτής μου μου εξήγησε βασικά ερωτήματα που είχα σχετικά με τα θέματα της εργασίας 6. Στην συγκεκριμένη εργασία όχι.. Γενικώς ναι γιατί μας καθοδηγεί και μας λέει πως να συνεχίσουμε σωστά την εργασία.. η συγκεκριμένη εργασία δεν είχε κάτι το δύσκολο κατανοητό

Νομίζετε ότι το αίσθημα της ευθύνης/δέσμευσης/συνέπειας είναι σημαντικό για τη μάθηση σε ασύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα; Γιατί; Τι έχετε να παρατηρήσετε σχετικά με τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στο μάθημα στο οποίο συμμετείχατε;

Πριν	Μετά
1. ναι γιατί πρέπει να είμαστε υπεύθυνοι γτ αλλιώς δε θα λειτούργησει το πρόγραμμα 2. ναι, γτ αν το νιώθουν όλοι θα πιέζονται & θα είναι συνεπείς 3. ναι καθώς πρέπει να συνεργ.όλοι μαζί & να δίνουμε όλο μας τον εαυτό ώστε να έχει αποτέλεσμα 4. ναι για να έχουμε εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλο 5. ναι για τη σωστή λειτουργία της εργασίας 6. ναι για την ομαλή συνεργασία της ομάδας	1. ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΚΑΘΩΣ ΑΝ ΔΕΝ ΤΗΡΗΘΟΥΝ ΟΙ ΠΡΟΘΕΣΜΙΕΣ ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΗΣΕΙ ΟΜΑΛΑ Η ΕΡΓΑΣΙΑ 2. κατα την γνώμη μου το αίσθημα της ευθυνης δημιουργει ενα αχρειαστο αγχος και προτιμω να υπαρχει θεληση και ορεξη παρα ευθυνη 3. Nai einai polu shmantilko giati parathrhsame kapoies dyskolies stis wres pou tha eimastan kai oi 2 diatheshmoi gia na synergastoume 4. einai polu simantiko giati ma8ame meso apoα auto na mste upeu8inoi kai na sunergazomaste metaksu mas 5. ο καθε μαθητης πρεπει να εχει αυτο το αίσθημα της ευθυνης/δεσμευσης/συνεπειας ωστε να βοηθαει αναλογα και η δουλεια του να ειναι αποδοτικη. Η δυσκολια που διεκρινα ηταν σχετικα με το ωραριο του καθε μαθητη 6. Ναι.. γιατι οπως για παραδειγμα στην συγκεκριμενη εργασία αν εγω η καποιος δεν ειχε κανει το μερος της δουλειας του και ο αλλος δεν θα μπορουσε να προχωρησει. Καμια δυσκολα ωραιο μαθησιακο περιβαλλον

Θα θέλατε να έχουν τα μηνύματά σας περισσότερες απαντήσεις; Τι σκεφτόσασταν όταν σας απαντούσαν σε ένα μήνυμα;

Πριν	Μετά
1. ναι για να βλέπω απόψεις άλλων και να συζητάμε πάνω στο θέμα 2. ναι θα ήθελα να ξέρω πολλές απόψεις 3. η δημιουργία διαλόγου θα βοηθήσει στην καλύτερη απόδοση του μαθητή 4. όχι, γτ βρμ να διαβάζω και να απαντάω. Όταν μου απαντάνε ενθουσιάζομαι/νιώθω υπέροχα 5. ναι γτ θα βλέπω τις πλευρές των άλλων & θα διαμορφώνω καλή άποψη 6. ναι για να δω τα πράγματα από διαφ.οπτικές γωνίες. Θα προσπαθώ να κατανοήσω τι λένε & να το συγκρίνω με τη σκέψη μ	1. ΛΙΓΕΣ ΚΑΙ ΚΑΛΕΣ! ΠΑΝΤΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΕΣ! 2. προσπαθούσα να καταλάβω τι ακριβώς παρατηρησαν στην εργασία μου και το διορθωνα αν θεωρούσα ότι είναι σωστή η παρατήρηση 3. Oxi ta mhnymata htan emploutismena Lamvana uposin mou ola auta pou mou legane kai prospathousa na diorthosw tyxon lathh 4. pws 8a sunergastoume swsta wste na bgei h kalhterh ergasia pou mporoume na kanoume bash twn dinatotitwn mas 5. τα μηνυματα που δεχομουνα ηταν οσο ουσιαστικα θα ηθελα να ειναι. Ως αναφορά τις απαντησεις στα μηνυματα μου προσπαθουσα να δω πως αυτο που μου ελεγαν μπορει να με βοηθησει ωστε να βελτιωθω 6. Ουσιαστικότερες κυρίως. Όταν μου απαντούσαν σε μήνυμα το 99% των απαντησεων ελεγαν το ίδιο πράγμα

Τι σκεφτόσασταν όταν απαντούσατε σε ένα μήνυμα; Σκεφτόσασταν πώς θα ακουστεί στους άλλους ή πως αυτό που λέτε μπορεί να επηρεάσει το πως οι άλλοι σκέφτονται για σας;

Πριν	Μετά
1. απλά εκφράζω τη γνώμη μου χωρίς να με νοιάζει τι σκέφτονται οι άλλοι 2. δε σκέφτομαι κάτι ιδιαίτερο. Σαφώς αυτά που λέω με ορίζουν ως άτομο, οπότε θα αλλάξει ο τρόπος σκέψης των άλλων για μένα 3. δεν ενδιαφ. για άποψη άλλων για μένα καθώς παρουσιάζω μια δική μου εικόνα στους άλλους 4. αν με ξέρει ο άλλος δεν με πειράζει πως θα το πάρει γτ με ξέρει. Αν δεν, εξαρτάται το ποιος είναι 5. ναι 6. ναι	1. ΠΑΝΤΑ ΕΛΕΓΑ ΤΗΝ ΓΝΩΜΗ ΜΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΣΠΑΘΟΥΣΑ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΩ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ ΚΑΙ ΝΑ ΒΟΗΘΗΘΩ ΑΠΟ ΤΑ ΣΧΟΛΙΑ ΤΟΥΣ 2. σκετομουν πως θα κανω την εργασια τους καλυτερη με μια ευγενικη και ουσιαστικη παρατηρηση η μια επιβραβευση 3. Kai ta 2. Skeftomoun polu prin steilw to mhnyma. hthela na hmoun filikos kai katanohotos 4. skeftomoun pws 8a epireash thn dikia tous apopsi h an sumpriptoun oi aporseis mas 5. αυτο που σκεφτομουν ηταν το πως θα βοηθησω εγω τον συμμαθητη μου να βελτιωθει μεσω τον σχολιων μου 6. Απο την προοπτικη μου θα επρεπε (αλλωστε για αυτο το εγραψα). Δεν ξερω ομως κατα ποσο ακουγονταν.. Θελω να πιστευω αρκετα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3- Χρονολογική καταγραφή συνεισφορών

Όνομα	Κείμενο	Είδος	Μέρα και ώρα	Δείκτες κοινωνικής παρουσίας
1) Συντονιστής	Εδώ θα κάνετε προτάσεις για βελτίωση στην ομάδα Α' Για να βοηθήσω οι κουκίδες της ομάδας Α' είναι: • Πολιτική κρίση • Δικτατορία • Μεταξά • Ελληνοϊταλικός πόλεμος https://www.timetoast.com/timelines/01aad0c3-947a-46f1-b877-476d1fb9efd9https://www.timetoast.com/timelines/01aad0c3-947a-46f1-b877-476d1fb9efd9 το έγγραφο που επισυνάπτω είναι οι διορθώσεις μου στο word της ομάδας Α'	Ανάρτηση συντονίστριας που εκπροσωπεί ομάδα	18 June 2016, 9:01 PM	
2) Ηλίας	Δεν αποδίδονται πολλές πληροφορίες για την δικτατορία του Μεταξα αντιθετα ειναι πολλές οι πληροφορίες για τον ιδιο.!!111@@!! ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΜΟΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΡΙΣΗ !!!11!!ενα1!	Ανάρτηση	Tuesday, 21 June 2016, 2:39 PM	Θαυμαστικά, κεφαλαία, χιούμορ

3) Παναγιώτης	<u>Έχεις δίκιο περί πληροφοριών</u> αλλά <u>θεωρήσαμε</u> πως για να γίνει πιο ενδιαφέρον το κείμενο (αν είναι καθολού) θα ήταν καλύτερο να <u>πούμε</u> συνοπτικά κ λίγα πράγματα για την <u>δικτατορία του Μεταξα</u> και έτσι θα πρέπει να γεμίζαμε το κενό με περισσότερες πληροφορίες <u>για τον ίδιο</u>. <u>Για την πολιτική κρίση</u> δεν βάλαμε λίγες πληροφορίες από επιλογή αλλά επειδή λίγες υπήρχαν. Φαντασού ούτε καταληλή εικόνα <u>δεν βρήκαμε</u> για να βάλουμε.	Σχόλιο στον Ηλία	Thursday, 30 June 2016, 6:31 PM	Συνέχιση ενός θέματος, ανασφάλεια αδυναμία ευπάθεια, έκφραση συμφωνίας, σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων, χρήση α' πληθ.
4) Γιάννης	<u>Στην πολιτική κρίση</u> <u>δεν υπάρχουν οι απαραίτητες πληροφορίες</u> και <u>δεν υπάρχει και φωτογραφία</u> που κατά την γνώμη μου είναι σημαντικό. Στον Ελληνοϊταλικό πόλεμο δεν δίνονται πληροφορίες για τα αίτια και τις αφορμές του πολέμου!!	Ανάρτηση	Tuesday, 21 June 2016, 3:00 PM	Θαυμαστικά, Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων
5) Σταμάτης	<u>Δείνει πολλές πληροφορίες για τον Μεταξα</u> που δεν χρειάζονται και <u>δεν αναφέρει τα αίτια του</u>	Ανάρτηση	Tuesday, 21 June 2016, 3:45 PM	Θαυμαστικά, Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων ,

	<u>πολεμου!!!!!!</u> Επεισης <u>δεν έχει καποια φωτογραφια</u> a.k.a pic prof <u>θα τους προτεινα να φτιαξουν snapchat!!!!!!!!!!</u>			Χιούμορ ψηφιακό, αγγλικά
6) Συντονιστής	Στο πάνω πάνω ποστ έχω βάλει διορθωμένο το αρχείο word που μου γράψατε . Νομίζω ότι θα μπορούσατε να εμπλουτίσετε την "πολιτική κρίση" με τις πληροφορίες της δεύτερης παραγράφου. <u>Διαβάζοντάς το μήπως σκέφτεστε κάποιο καλύτερο τίτλο στη θέση του "πολιτική κρίση";</u> κατάλληλη εικόνα θα ήταν η παρακάτω: Σε σχέση με την κουκίδα "δικατορία Μεταξά", οι φράσεις "αιματηρή εργατική εξέγερση στην Θεσσαλονίκη. Ακολούθησε κύμα συλληψεων και άγριας καταστολής" αναφέρονται σε γεγονότα που έγιναν πριν επιβληθεί η δικατορία. <u>Ποιές άλλες πληροφορίες από το διορθωμένο word πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να ενσωματωθούν σ αυτή την κουκίδα;</u>	Ανάρτηση	Tuesday, 21 June 2016, 10:56 PM	Ερωτήσεις Διδακτική: προσελκύοντας τους συμμετέχοντες, προτρέποντας συζήτηση

7) Γιώργος	θα σας προτεινω μια παραγραφο που θα μπορούσατε να προσθεσετε η να ενσωματωσετε στην δικατορια του μεταξα καθως ειναι περισσοτερο πανω στο θεμα που εχετε να σχολιασετε. Κύριο γνώρισμα της Δικτατορίας της 4ης Αυγούστου ήταν ο σφοδρός <u>αντικομμουνισμός</u>, εξάλλου η επιβολή της στηρίχθηκε στην "<u>κομμουνιστική</u> απειλή". Η δικτατορία καταδίωξε το ΚΚΕ, συλλαμβάνοντας και βασανίζοντας τα μέλη του με πρωτόγνωρες μεθόδους και δολοφονώντας άλλα ακόμα και με εκπαραθυρώσεις. Ο αριθμός των εκτοπισμένων και των φυλακισμένων έφθασε σε πρωτόγνωρα μεγέθη.	Σχόλιο στον συντονιστή (3ου επιπέδου, έκανε κάτι που δεν οφείλει)	Wednesday, 22 June 2016, 12:02 AM	Συνέχιση του θέματός μου
8) Παναγιώτης	Δεν <u>ειχαμε</u> προσεξει αυτες τις πληροφοριες... Αλλα και παλι θεωρουμε οτι η πολιτικη κριση ειναι ο καταληλος <u>τιτλος</u> γιατι εξηγει φουλ την κατασταση. Απο το <u>διορθωμενο γουορντ</u> η πρωτη πρασσινη παραγραφος μου φαινεται ως καλη προσθηκη. Για τις αλλες δεν ειμαι σιγουρος..	Σχόλιο και στους 2	Thursday, 30 June 2016, 6:42 PM	Συνέχιση του θέματός μου, έκφραση συναισθ. (στίξη, φοβαμαι), Χρήση α' πληθ. Αναφορά στο περιεχομ μνμ άλλων

	Φοβαμε πως αμα υπερφορτωσουμε το κειμενο στο τελος θα γινει πολυ <u>δυσσареστο για τον αναγνωστη.</u>			
9) Γιώργος	<u>καμια πληροφορια για την πολιτικη κριση!!!111!!1!ενα. η παρουσιαση σας για την δικατατορια ειναι πολυ καλη και δεν καταλαβαινω που στεκονται τα σχολια των υπολοιπων.πολυ καλη παρουσιαση του Ελληνοιταλικου πολεμου!!ενα!!!11!ενα</u>	Ανάρτηση	Tuesday, 21 June 2016, 11:51 PM	Χιούμορ, Θαυμαστικά Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων, έπαινος κατασκευασμάτων
10) Οδυσσέας	Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τον χρόνο σας και για τα σχόλια σας και να σας ενημερώσω ότι <u>εγώ και οι συνεργάτες μου</u> τα έχουμε λάβει υπόψιν <u>μας</u> και θα τα συμπεριλάβουμε στις επόμενες εργασίες <u>μας</u> ωστε το αποτέλεσμα να είναι ικανοποιητικό προς το κοινό <u>μας</u>	Σχόλιο προς όλους	Wednesday, 22 June 2016, 7:05 AM	Χρήση αντωνυμιών, Ειναι και καλόπιασμα που λέει στο χιούμορ, ευχαριστία

ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΜΜΗ ΟΜΑΔΑ Β				
11) Συντονιστής	Εδώ θα κάνετε προτάσεις για βελτίωση στην ομάδα Β'. Για να βοηθήσω οι κουκίδες της ομάδας Β' είναι: • Γερμανική υπόταξη • η πρώτη κατοχική κυβέρνηση • Κατοχή της Ελλάδας • Βάπτισμα του πυρός • Ίδρυση ΕΑΜ https://www.timetoast.com/timelines/01aad0c3-947a-46f1-b877-476d1fb9efd9https://www.timetoast.com/timelines/01aad0c3-947a-46f1-b877-476d1fb9efd9 το έγγραφο που επισυνάπτω είναι οι διορθώσεις μου στο word της ομάδας Β'	Ανάρτηση καθηγήτριας που εκπροσωπεί ομάδα	18 June 2016, 4:54 PM	
12) Οδυσσέας	den dinete polles plhrofories sxetika me to EAM me apo telesma o anagnostis na mhn mporei na katalavei gia ti pragma milate kai gia to ti einai to EAM epiis sxetika me thn xronogramh kai sugkekrimena me to vaptisma phros den lete giati eгина autes oi pories kai oi apergies apo tous fitites kai tous dhmosiou	Ανάρτηση	Monday, 20 June 2016, 2:29 PM	Χρήση emoticon, greeklish

	upalilious (<u>φατσούλα που χαμγελάει</u>)			
13)Γιώργος	<u>swstes parathrhseis osty lidis eesai parathritikos</u>	Σχόλιο στον Οδυσσέα	Tuesday, 21 June 2016, 8:16 PM	έκφραση συμφωνίας, χρήση κλητικής προσφώνησης, έπαινος, συνέχιση θέματος, greeklish
14)Γιάννης	Γενικά πολύ λίγες πληροφορίες <u>Δεν μας εξηγείτε τι είναι το ΕΑΜ</u> και <u>δεν δίνονται οι απαραίτητες πληροφορίες</u> Το βαπτισμα του πυρος κατα την γνωμη μου δεν είναι ο καταλληλοτερος τιτλος και θα μπορούσατε να βαλετε κατι καλυτερο. <u>Καλη προσπαθεια παντως!!</u>	Ανάρτηση	Tuesday, 21 June 2016, 3:06 PM	Θαυμαστικά, έπαινος, Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων
15)Γιώργος	στα επομενα θεματα θα <u>ειμαστε</u> πιο σαφεις και θα δινουμε περισσοτερες πληροφορίες.. <u>χαχα η προσπαθεια μετραει!</u>	Σχόλιο στον γιάννη	Tuesday, 21 June 2016, 8:20 PM	Επαναλ. στίξη, α πληθ. , χιουμορ χαριτολογια που αηνκει στην προφορικότητα, Συνέχιση θέματος
16)Σταμάτης	Εχετε πολλες πληροφορίες που οι πιο πολλες απο αυτες δεν είναι <u>απαρατητες και κανουν το κειμενο σας βαρετο για τον αναγνωστη.</u>	Ανάρτηση	Tuesday, 21 June 2016, 3:48 PM	Εόνοι και χιουμοράκι. Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων

	<u>Δεν μας εξηγήτε τι είναι το ΕΑΜ</u> και ενώ το αναφέρετε συχνά.			
17) Γιώργος	<u>περνω υποψιν μου οτι ολοι μας κανετε την ιδια παρατηρηση και η βελτιωση θα φανει στις επομενες εργασιες μας</u>	Σχόλιο στον σταμάτη	Tuesday, 21 June 2016, 8:21 PM	αντωνυμία Συνέχιση θέματος
18) Παναγιώτη	<u>liges plirofories merikes perites kata tin gnwmi m dn eksigite ti einai to ΕΑΜ.. to keimeno dn einai aparaitita vareto apla sigoura boroun na ginoun allages gia na ginei pio euanagnwsto gia ton anagnwsti..</u>	Ανάρτηση	Tuesday, 21 June 2016, 10:32 PM	Επαναληπτ.στίξη, Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων , greeklish
19) Γιώργος	eyxaristoume gia ta shmantika sxolia! tha diorthwsoume kapoia kommatia ths ergasias.	Σχόλιο στον Παναγιώτη	Tuesday, 21 June 2016, 11:31 PM	Συνέχιση θέματος, greeklish
20) Συντονιστής	<u>Η κουκίδα η πρώτη κατοχική κυβέρνηση είναι δική σας;</u> νομίζω την έφτιαξε η ομάδα Α' αλλά έχει να κάνει με τα γεγονότα που μελετήσατε εσείς ;) <u>Τι προτείνετε να γίνει με αυτή την κουκίδα;</u> Επίσης, θεωρώ ότι οι κουκίδες "γερμανική υπόταξη" και "κατοχή της	Ανάρτηση	Tuesday, 21 June 2016, 11:19 PM	Emoticons, ερωτήσεις, Χιούμορ, Διδακτική: προσελκύοντας τους συμμετέχοντες, προτρέποντας συζήτηση

	Ελλάδας" έπρεπε να είναι μια κουκίδα ενωμένες. όπως σας έχω γράψει και το word με τις διορθώσεις, το "βάπτισμα του πυρός" είναι μια φράση που σημαίνει "έρχομαι σε πρώτη επαφή με κάτι", οπότε δεν είναι καλή επιλογή σαν τίτλος. Το ένα θέμα σας ήταν η εθνική αντίσταση και φαίνεται ότι το ξεχάσατε ;) Για κάντε καμιά πρόταση με βάση το word με τις διορθώσεις!			Νομίζω ότι είναι εντοπισμός τομέα συμφωνίας ή μήπως είναι συναίνεση;
21) Ηλίας	<u>Σωστη η παρατηρηση.</u> Πρεπει οι 2 κουκιδες οι <u>δικες μας</u> και η μια των αλλων να ενωθουν και γινουν 1 Επισης θα σβισουμε την κουκιδα "βάπτισμα του πυρός" και θα μετανομασουμε την κουκιδα "ιδρυση ΕΑΜ" σε "εθνικη αντισταση" στην	Σχόλιο στον συντονιστή και στον άλλον της ομάδας	Friday, 1 July 2016, 3:22 PM	Συνέχιση θέματος, συμφωνία, ερωτήσεις, κλητική προσφώνηση, αντωνυμίες

	οποια κουκιδα θα εισαγουμε το κειμενο : "Εθνική Αντίσταση αποκαλείται η αντίσταση που" <u>Γιωργο συμφωνεις? Εσενα μαριτα πως σου φενεται?</u>			
ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΜΜΗ ΟΜΑΔΑ Γ'				
22) Συντονιστής	Εδώ θα κάνετε προτάσεις για βελτίωση στην ομάδα Γ' Για να βοηθήσω οι κουκίδες της ομάδας Γ' είναι: • αρχή ελληνικού εμφυλίου • τέλος ελληνικού εμφυλίου • αρχή δικτατορίας 21ης Απριλίου • τέλος δικτατορίας 21ης Απριλίου https://www.timetoast.com/timelines/01aad0c3-947a-46f1-b877-476d1fb9efd9https://www.timetoast.com/timelines/01aad0c3-947a-46f1-b877-476d1fb9efd9 το έγγραφο που επισυνάπτω είναι οι διορθώσεις μου στο word της ομάδας Γ'	Ανάρτηση καθηγήτριας που εκπροσωπεί ομάδα	18 June 2016, 10:15 PM	

23)Γιώργος	πιστευω πως και στα 2 θεματα που ειχατε εχετε δωσει αρκετες περιτες πληροφοριες οι οποιες κουραζουν τον αναγνωστη!θα πρεπει να δωσετε περισσοτερη σημασια στο θεμα που πρεπει να σχολιασετε και να ειστε πιο επιλεκτικοι στις πληροφοριες που δινεται..!	Ανάρτηση	Sunday, 19 June 2016, 7:42 PM	Επαναληπτ.στίξη
24) Συντονιστής	Γιώργο γίνε πιο συγκεκριμένος. Δηλαδή πες σε ποιες κουκίδες αναφέρεσαι και τι ακριβώς σου φαίνεται κουραστικό ;)	Σχόλιο στο Γιώργο	Sunday, 19 June 2016, 10:44 PM	Κλητική προσφώνηση, emoticon, συνέχιση θέματος
25) Γιώργος	oi plhrofories sas gia thn arxh tou emfyliou polemou <u>einai swstes</u> den nomizw oti leipei kati.gia to telos tou emfyliou lete polu liga pragmata pisteyw oti mporousate na dwsete pio sygkekrimenes plhrofories gia to ti eGINE meta ton polemo sth xwra. den lete pws arxhse h diktatoria ths 21hs apriliou kai dinetai perites plhrofories..p.x apo pou prohlthe to onoma xounta.prepei na anafarthite sto ti odhghse sto telos ths xountas.	Σχόλιο σε δικό μου σχόλιο	Tuesday, 21 June 2016, 12:54 PM	greeklish

26) Ηλίας	<u>ΣΥΜΦΩΝΩ</u> ΚΑΙ ΕΠΑΥΞΑΝΩ ΜΕ ΤΟΝ <u>ΣΥΝΕΡΓΑΤΗ-ΦΙΛΟ</u> ΜΟΥ <u>ΑΧΙΛΛΕΑ</u>	Σχόλιο στο Γιώργο	Tuesday, 21 June 2016, 2:41 PM	έκφραση συμφωνίας, κλητική προσφώνηση με προσωνύμιο), χιούμορ(καλόπιασμα) είναι και συνεκτικό επειδή λείπει συνεργάτη (χρήση επιθέτων που δηλώνουν αίσθηση οικειότητας), συνέχιση θέματος
27) Γιάννης	<u>Emeis</u> asxoloumaste mono me ton emfulio kai oxi me to ti egine prin h meta epomenws to ti egine meta kata thn gnwmh μου einai ektws thematos kai einai perito. <u>Gia thn arxh ths</u> <u>diktatorias</u> mporoume na prothesoume to parakatw keimeno: Στις 21 Απριλίου του 1967 και ενώ είχαν προκηρυχθεί εκλογές για τις 28 Μαΐου, αξιωματικοί του στρατού, υπό την ηγεσία του συνταγματάρχη Γεωργίου Παπαδόπουλου, και	Σχόλιο στον Ηλία που ουσιαστικά πήγαινε στο Γιώργο	Thursday , 30 June 2016, 5:34 PM	Α' πληθ., Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων, emoticon, συνέχιση θέματος, greeklish

	συμμετοχή του ταξίαρχου Στυλιανού Παττακού και του συνταγματάρχη Νικολάου Μακαρέζου κατέλαβαν την εξουσία με πραξικόπημα. <u>Gia to telos ths xountas den nomizw oti xreiazetai kapoia parapanw plhroforia</u> An thes na protineis kapoia allh allagh pes mas ;)			
28)Ηλίας	Δεν αναφέρονται τα αιτια του πολему που είναι πολυ σημαντικα!! επισης οσον αναφορα <u>το τελος του πολему οι πληροφοριες είναι λιγες</u> και πληροφορίες μπορείτε να βρείτε απο αυτον τον ηλεκτρονικο ιστοτοπο : http://ergatikosagwnas.gr/EA/index.php/2012-02-04-20-07-12/1114-2013-08-28-21-32-17 Στην παραγραφο με τιτλο "Οι βαθύτερες αιτίες της ήττας" :) ;0 ;)	Σχόλιο στο Γιάννη	Friday, 1 July 2016, 3:34 PM	Επαναλ.στίξη, emoticon, σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων, συνέχιση θέματος
29) Συντονιστής	Ρίξτε μια ματιά στο διορθωμένο word που σας έχω βάλει στο πρώτο ποστ..<u>Μήπως κάποιες πληροφορίες θα</u>	Ανάρτηση	Wednesday, 25 2016,	Ερωτήσεις, emoticon Διδακτική: προσελκύοντας

	<u>μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να περιγράψετε τα αίτια του πολέμου;</u> Επίσης παρατήρησα ότι ενώ αναφέρεστε στο γουορντ στις εκτοπίσεις/εξορίες που έγιναν κατά τον εμφύλιο, δεν λέτε ούτε μια φράση γι'αυτές στην ιστοριογραφική ;) <u>Στη χούντα συνταγματαρχών μήπως να μας πείτε τα ονόματα των συνταγματαρχών;</u> Καμιά πληροφορία απ'το διορθωμένο word πιστεύετε ότι θα ταίριαζε να μπει για να εμπλουτιστούν οι πληροφορίες σας;		12:02 AM	τους συμμετέχοντες, προτρέποντας συζήτηση
30)Γιάννης	Koitasa to diorthwmeno word kai pistenw oti <u>gia ta aitia tou poleμου</u> prepei na prosthesoume to parakatw aposprasma!! Από μία άποψη ο Εμφύλιος αποτέλεσε τη συνέπεια συσσωρευμένων πολιτικών και κοινωνικών διεργασιών, που ξεκίνησαν από την εποχή του Εθνικού Διχασμού το 1915, εντάθηκαν με τη Μικρασιατική καταστροφή και την έλευση και εγκατάσταση ενός τεράστιου αριθμού προσφύγων και	Σχόλιο στο συντονιστή	Thursday , 30 June 2016, 5:48 PM	Επαναληπτ.στίξη, Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων, έκφραση συμφωνίας στο τέλος, συνέχιση θέματος, greeklish

	κορυφώθηκαν με την επιβολή της Δικτατορίας της 4ης Αυγούστου. Το καταλυτικό στοιχείο όμως υπήρξε η γερμανική εισβολή τον Απρίλιο του 1941 και η τριπλή (γερμανική, ιταλική και βουλγαρική) κατοχή, η οποία επέβαλε ένα καθεστώς Ελλήνων συνεργατών, μισητό από την πλειοψηφία του Ελληνικού λαού, με καταβολές στο προκατοχικό οικονομικό και πολιτικό κατεστημένο της Ελλάδας <u>Gia tous eksoristous</u> mporoume na prosthessoume auto: Pantws ola auta einai polles plhrofories kai ekstws apo to oti den xwrane sthn istoriogrammh kata thn gnwmh mou tha einai kai kourastiko gia ton anagnwsth! <u>Swsth h parathrhsh sou</u> <u>gia ta onomata!!</u> Mporoume na prosthessoume ta parakatw:			
31)Παναγιώτης	exei dwthei polu shmasia se themata p einai plirws kalimena k ligoteri se themata p lupoun vasika pragmata Gia tin katanoisi	Ανάρτηση	Wednes day, 22 June 2016, 2:07 AM	έπαινος, emoticon, ψηφιακός λόγος, greeklish

	toys.. <u>Kalh prospathia Kreygasm</u>			
32)Οδυσσέας	το κείμενο είναι λυτό και με <u>λίγες πληροφορίες για</u> ένα τόσο σημαντικό γεγονός, μιλάω για την κουκκίδα με <u>το τέλος του ελληνικού εμφυλίου</u> φυσικά. Ακόμα θα ήθελα να προσθέσω κάποιες παρατηρήσεις σχετικά με την κουκκίδα που αναφαίρετε στο <u>τέλος της Δικτατορίας της 21ης Απριλίου</u>, δεν υπάρχουν <u>τόσες πολλές πληροφορίες</u> σχετικά με τα γεγονότα κατά τα <u>άλλα η εργασία</u> σας μπορώ να πω ότι <u>είναι πολύ καλή και πολύ προσεγμένη</u> <u>φιλικά ο φίλος σας,</u> <u>συνεργάτης σας και</u> <u>συνοδοιπόρος στην ζωή</u> <u>Οδυσσέας Στυλίδης</u>	Ανάρτηση	Wednesday, 22 June 2016, 7:00 AM	Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνημ άλλων, έπαινος, καταληκτική φράση
33)Γιάννης	Ευχαριστούμε πολυ για τα σχολια και τις παρατηρισεις σας <u>συναδελφοι!</u> Ολα τα σχολια σας θα ληφθουν σοβαρα υποψην και <u>μαζι με τον συνεργατη μου τον Σταματη θα</u>	Σχόλιο προς όλους	Wednesday, 22 June 2016, 6:13 PM	Αναφορά στην ομάδα (Α' πληθ, συνεκτικό επιθ.), επαναλ.στίξη, χιούμορ, ευχαριστία

	<u>κανουμε</u> το καλύτερο δυνατόν για να διορθοθούν όλες οι ατελίες στην εργασία <u>μας</u> <u>Ελπίζουμε να μείνατε ευχαριστημένοι απο την εργασία μας και συνεχίζουμε με όσο λιγότερα λαθη!!</u>			
34)Σταμάτης	<u>Παιδια δουλευουμε</u> ασταματητα με τον Γιαννη για να διωρθοσουμε και την παραμικρη ατελεια!!!!Λαβαμε υπ'οψην τα σχολια σας και θα κανουμε συντομα τις <u>αλλαγες!!!!!!!!!!Μεινετε συντονησμενοι!!!!!!!!!!!!!!</u> =	Σχόλιο σε όλους	Thursday , 23 June 2016, 1:56 PM	Α' πληθ, επαν. στίξη, καταληκτ. φράση, συνέχιση θέματος
Πανιώνιοι παιχνίδι				
35) Συντονιστής	Οι εξόριστοι περνούσαν πολλές δυσκολίες, δεν είχαν να φάνε και το επίδομα ήταν πολύ μικρό. ..	Ανάρτηση καθηγήτριας που εκπροσωπεί ομάδα	Wednesday, 22 June 2016, 12:24 PM	

36)Γιώργος	εχετε δώσει πολυ λιγες πληροφοριες για την ψυχικη και ψυχολογικη καταπονηση και καταρευση των εξοριστων πραγμα το οποιο ειναι σημαντικό για την εργασια.θα πρεπει να γραψετε και αλλα στοιχεια για την καθημερινοτητα τους!!111!ενα	Ανάρτηση	Wednesday, 22 June 2016, 12:37 PM	Επαναλ.στίξη, χιούμορ «ενα»
37)Σταμάτης	<u>Δεν δώσαμε πολυ εμφαση στο σθγκεκριμενω σημειο του κειμενου γιατι θελαμε να τα αναφερουμε ολα σε ενα σχετικα μικρο κειμενο που να μην ειναι και βαρετο για αυτον που θα το διαβασει!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!</u> <u>!!!!</u>	Σχόλιο στο Γιώργο	Thursday, 23 June 2016, 1:45 PM	Επαναλ.στίξη, είναι Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων Συνέχιση θέματος, α' πληθ.
38)Γιάννης	<u>pistenw oti exoume dwsei plhrofories gia thn katastashi tous</u> Οι εξόριστοι πιέζονταν να υπογράψουν δηλώσεις μετάνοιας και βασανίζονταν λόγω των πεποιθήσεων τους. Από τα βασανιστήρια συχνά τρελαίνονταν. Pantws mporoume na prosthesoume oti zousan monoι tous makria apo tis oikogeneies se polu duskoles sunthikes kai thn piesh pou dexontousan!!	Σχόλιο στο Σταμάτη και στο Γιώργο	Thursday, 30 June 2016, 5:58 PM	Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων, επαναλ.στίξη, καταληκτική φράση, κλητική προσφ., αναφορά στην ομάδα (α' πληθ, συνεκτ. το φιλε), συνέχιση θέματος, greeklish (7)

	Nomizw oti teleiwsame me tis diwrthwseis! Ta leme file Giwrgo!!			
39)Παναγιώτης	Παραλύπονται πολλές σημαντικές πληροφορίες και σχετικά με κείμενα των άλλων ομάδων αυτο είναι το μικροτερο. Ισως αν ηταν λιγο μεγαλυτερο να ηταν επαρκες. <u>καλη προσπαθεια.</u>	Ανάρτηση	Thursday , 30 June 2016, 6:59 PM	έπαινος
40)Ηλίας	<u>προσθεστε πληροφορίες για την ψυχικη και ψυχολογικη καταπονηση και καταρευση των εξοριστων και πιστευω οτι θα ολοκληρωθει ομορφα και σενια :)</u>	Ανάρτηση	Friday, 1 July 2016, 3:49 PM	emoticon, χιούμορ, Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων
41)Οδυσσέας	<u>συμπατριωτες μου,</u> το κομματι του κειμενου σας απο την αρχη μεχρι το <<καθημερινής χρήσης>> δεν μου αρεσε ηταν καπως λιτο και "αχρηστο". <u>Απο εκει και κατω ειναι πολυ καλο, Σταματη και Γιαννη εχετε τα συγχαριτηρια μου αλλα στο πρωτο κομματι της δουλειας σας θα ηθελα περισσοτερες πληροφορίες και οχι γενικοτητες.</u> αυτο το κομματι απο το κειμενο <u>της δικιας μας</u>	Ανάρτηση	Sunday, 3 July 2016, 8:16 PM	έπαινος, κλητ. προσφώνηση, το συμπατριώτες συνοχή

	ομάδας εμένα και του συνεργατη μου πιστευω οτι θα ηταν καλο ωστε να αντικαταστησει το δικο σας κομματι . "Η Καθημερινή μάχη για την επιβίωση ήταν αναγκαία...της μίζερης ζωής τους στην εξορία." Καλυτερα θα ηταν ή να τα πειτε ολα αναλυτικα (ολα σχετικα με το τι εφτιαχναν πως, γιατι κλπ.) ή να δωσετε μια γενικη οψη για τα ζητουμενα			
42)Σταμάτης	EGW PISTEUW OTI EINAI TOUMPANO KALHTERO DEN PAEI <u>DEN ME</u> <u>NOIAZOUN OI AOPSEIS</u> <u>SAS</u>	Σχόλιο προς όλους	Monday, 4 July 2016, 6:28 PM	χιούμορ, έκφραση συναισθήματος μέσω κεφαλαίων, greeklish
ΚΑΠΠΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ				
43) Συντονιστής	Η ζωή των εξόριστων ήταν πολύ δύσκολη και δύσβατη λόγω των κακών συνθηκών που ήταν υποχρεωμένοι να υποστούν στη διαμονή τους στο νησί.	Ανάρτηση καθηγήτριας που εκπροσωπεί ομάδα	Wednes day, 22 June 2016, 12:25 PM	
44)Γιώργος	<u>πολυ σωστο το κειμενο</u> <u>σας</u> δινει στον αναγνωστη να καταλαβει τι περνούσαν οι εξοριστοι και να ερθει στην θεση τους νιωθοντας τα συναισθηματα τους..εχετε	Ανάρτηση	Wednes day, 22 June 2016, 12:39 PM	έπαινος, Επαναλ. στίξη, χιούμορ “ένα”

	παραλείπει να γραφτε για την καθημερινότητα τους!!!111!!ενα			
45)Παναγιώτης	Την ωρα που <u>το γραφαμε</u> θεωρησαμε οτι απο τα συμφραζομενα θα μπορούσαν ολοι να καταλαβουν <u>την σκληρη καθημερινότητα των εξοριστων</u> . <u>Αλλα εχεις δικιο</u> τωρα που το ξαναβλεπω θα επρεπε να ειμαστε πιο ξεκαθαροι. Αν το χωριζαμε σε τρεις παραγραφους οι οποίες ειχαν θεματα καθημερινότητα-εργασία-ψυχαγωγία πιστευω θα ηταν πιο κατανοητο και ευαναγνωστο. <u>Τι λες?</u>	Σχόλιο στο Γιώργο	Thursday , 30 June 2016, 6:54 PM	Α' πληθ, ερώτηση, έκφραση συμφωνίας, Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων, συνέχιση θέματος (5)
46)Γιώργος	πολυ εξυπνο ιδεα εφαρμοστε το	Σχόλιο στο Σχόλιο του Παναγιώτη	Monday, 4 July 2016, 6:32 PM	έκφραση συμφωνίας, έπαινος, συνέχιση θέματος
47)Οδυσσέας	<u>συμφωνω απόλυτα με τον συνεργατη και ανητο μου φίλο παναγιωτη</u> αλλα ενισταμαι σε <u>αυτο που λειει σχετικά με το θεμα "καθημερινότητα-εργασία-ψυχαγωγία"</u> διοτι το κειμενο δινει σαφης πληροφοριες για αυτα τα τρια πραγματα μεσα απο την καθημερινότητα τους, η εργασία και η ψυχαγωγία εντασωνται στην	Σχόλιο στο Σχόλιο στον Παναγιώτη και στο Γιώργο	Sunday, 3 July 2016, 8:17 PM	έκφραση συμφωνίας, κλητική προσφ., συνοχή αντωνυμίες, αντιγραφή κ επικόλληση από άλλο μνμ, συνέχιση θέματος (5)

	καθημερινοτητα τους, <u>θα χαρω ιδιαιτερα να διαβασω κι αλλα σχολια σχετικά με το <u>κειμενο μας</u> και την <u>εργασεια μας</u></u>			
48)Γιάννης	Ωραιο κειμενο, περιεκτικο και σωστα δομημενο. Καλο λεξιλογιο και πιστευω περιγραψατε καλα την καθημερινοτητα των εξοριστων δινοντας αρκετες πληροφοριες Δεν νομιζω πως λειπει κατι σημαντικό απο το κειμενο σας απο πλευρας περιεχομενου ΜΠΡΑΒΟ, ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΚΑΙ ΟΜΟΡΦΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ!!!	Ανάρτηση	Wednesday, 22 June 2016, 6:03 PM	έπαινος, κεφαλαία, επαναλ. στίξη
49)Παναγιώτης	thank u thank u thank u u r far 2 kind *tips fedora*	Σχόλιο στο Γιάννη	Thursday, 30 June 2016, 6:54 PM	έπαινος-ευχαριστία, επαναλ. λέξης στο διαδραστικό, συνέχιση θέματος, ψηφιακός λόγος, αγγλικά (5)
50)Ηλίας	<u>μπραβο παιδια πολυ καλη δουλεια ;0</u> απο θεμα πληρωφωριων δεν υπαρχει καμοια ελειψη και δινονται ολες οι πληροφοριες Το μονο μικρο θεματακι	Ανάρτηση	Friday, 1 July 2016, 3:41 PM	έπαινος, emoticons

	που παρατηρησα ηταν λιγο στην δομη του κειμενου δεν δλδη πολυ καλα συνταγμενο :) :0			
51) Σταμάτης	DEN EXW NA PW KAPOIO ARNITIKO SXOLIO GIA TO KEIMENO <u>SAS MARESE</u> <u>POLU HTAN FANTASTIKO</u> <u>POLU WRAIO KEIMENO</u> <u>DEN PERIMENA TOSO</u> <u>KALH DOULEIA PALIKARIA</u> <u>MPRABO KAI PALI</u> <u>MPRABO KAI PALI</u> <u>MPRABO KAI PALI</u> <u>MPRABO!!!!!!</u>	Ανάρτηση	Monday, 4 July 2016, 6:34 PM	έκφραση συναισθήματος (Κεφαλαία, επαναλ.στίξη) έπαινος, συνοχή, χιούμορ,greeklish (5)
ΑΧΙΛΛΕΑΣ ΡΟΣΠΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙ				
52) Συντονιστής	Οι εξοριστοι ασχολουνταν με την επισκευη και την κατασκευη..	Ανάρτηση καθηγήτριας που εκπροσωπεί ομάδα	Wednes day, 22 June 2016, 12:24 PM	
53) Γιάννης	Σε γενικες γραμμες καλο. Διακρινω καποια ορθογραφικα και συντακτικα λαθη. Καλο περιεχομενο αλλα πιστευω μπορουσατε να πειτε καποια πραγματα για την δυσκολια της ζωης των εξοριστων,για τα βασανιστηρια και για την πιεση που δεχονταν (δηλωσεις μετανοιας ...)	Ανάρτηση	Wednes day, 22 June 2016, 5:51 PM	έπαινος
54) Ηλίας		Σχόλιο στο Γιάννη	Friday, 1 July	Χιούμορ, αναφορά στην ομάδα

	<u>swsth h parathrish sou mikre giannakh tha thn lavoume</u> -Υπο- psin <u>mas</u>		2016, 3:43 PM	(αντωνυμία, μικρέ είναι επίθετα που δηλώνουν συνοχή), Κλητ. προσφώνηση, έκφραση συμφωνίας, συνέχιση θέματος, greeklish (6)
55)Παναγιώτης	Αν παραλείψουμε κάποια ορθογραφικά λαθη που εγιναν απο βιασυνη (<u>ελπιζω</u> :D) το κειμενο ειναι καλο. Θα προτιμουσα βεβαια να ηταν χωρισμενο σε παραγραφους και οχι ενα εννιαο κειμενο. καλη προσπαθεια!	Ανάρτηση	Thursday , 30 June 2016, 6:57 PM	emoticon, έπαινος, χιούμορ/ειρωνεία
56)Ηλίας	sry ta orthografika lathoi eginan epeidh kai ekeinh thn wra <u>eixa argisei se ena rantevou gia make up kai viazomoyh</u> To keimeno einai mikro opote in my opinion den xreiazete paragrafous	Σχόλιο στον Παναγιώτη	Friday, 1 July 2016, 3:46 PM	Χιούμορ, συνέχιση θέματος, greeklish
57)Οδυσσέας	το κειμενο δινει καποιες πληροφοριες σχετικα με τα ζητουμενα και την ζωη των εξοριστων στο νησι αυτο που δεν μου αρεσε στο κειμενο σας ηταν το οτι δεν ειναι σωστα δομμενο	Ανάρτηση	Sunday, 3 July 2016, 8:02 PM	Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων, αντωνυμίες

	<u>δεν υπηρχαν παραγραφοι</u> και ηταν καπως ωμο Αμα θελετε συντροφοι, μπορειτε να κοιταξετε <u>το</u> <u>δικο μας κειμενο, εμενα</u> <u>και του συνεργατη μου</u> <u>του παναγιωτη σιμιστηρα</u> μπορειτε να δειτε συγκεκριμενα την δομη του κειμενου <u>μας</u> και το υφος που χρησιμοποιησαμε για να περιγραψουμε τα γεγονοτα των εξοριστων.			
58)Γιώργος	σωστες παρατηρησεις σας αλλα προτινεται τροπους να διορθωθουμε	Σχόλιο προς όλους	Monday, 4 July 2016, 6:36 PM	έκφραση συμφωνίας, συνέχιση θέματος, α' πληθ.
59)Σταμάτης	TO KEIMENO SAS EINAI KALO ALLA ELEIPES PISTEUW MPOROUSATE NA TO EMPLOUTISETE PERISSOTERO ME "SALTSES" WSTE NA FENETE KALHTERO.<u>KATATALA</u> <u>KALH DOULEIA PAIDIA</u> <u>SUNEXISTE ETSI 8A PATE</u> <u>PSILA</u>	Ανάρτηση	Monday, 4 July 2016, 6:31 PM	Κεφαλαία, χιούμορ, έπαινος, greeklish
ΑΠΑΓΓΕΛΙΕΣ ΑΧΙΛΛΕΑΣ ΡΟΣΠΥ				
60) Συντονιστής	Αυτή η ομάδα είχε δυο διαφορετικά ποιήματα	Ανάρτηση καθηγήτριας που εκπροσωπεί ομάδα	Friday, 24 June 2016, 6:13 PM	
61) Παναγιώτης	<u>ilia polu kalh ermhneia. m</u> <u>arese o tonismos stin arxh</u>	Ανάρτηση	Tuesday, 28 June	Κλητ.προσφώνησ η, έπαινος

	του ποιηματος stin leksi <eida> kai h paush pou akolouthise.. theorw oti tha eprepe na dwthei megaluteri simasia kai stin frasi <kanenas den fwnakse>		2016, 2:14 PM	
62)Ηλίας	<u>ty bro <3 nn exeis dikio re letre np omws next time</u>	Σχόλιο στον Παναγιώτη	Friday, 1 July 2016, 3:56 PM	emoticon, έκφραση συμφωνίας, ευχαριστία, ψηφιακό, συνέχιση θέματος, συνοχή, χιούμορ, greeklish
63)Γιάννης	<u>Hlia polu kalos o epitonismos sou!</u> Tonises swsta tis perissoteres shmantikes lekseis! <u>Mpravo :D</u>	Ανάρτηση	Thursday , 30 June 2016, 6:21 PM	emoticon, έπαινος, κλητ. προσφώνηση,
64)Οδυσσέας	<u>φιλε ηλια, τα ειπες πολυ ωραια</u> , μου αρεσε ο τροπος <u>που τονιζες τις λεξεις</u> και που εδινες εμφαση σε μερικες λεξεις. ειχες το σωστο υφος και το σωστο χρωμα στην φωνη σου <u>μπραβο και παλι μπραβο!!!!!!</u>	Ανάρτηση	Sunday, 3 July 2016, 8:31 PM	Επαναλ.στίξη, κλητ., Προσφώνηση, έπαινος, Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων
65)Σταμάτης	<u>ANTIGRAFEIS YPOXTHONIO ALLA DEN TA KATAFERNEISENAS</u>	Ανάρτηση	Monday, 4 July 2016, 6:13 PM	έκφραση συναισθ. (Κεφαλαία, επαναλ.στίξη), χιούμορ,

	EINAI O MARADONA THS ELLADAS!!!!			
66)Γιάννης	<u>Giwrgo</u> mporouses kai kalutera! Tha prorimousa ligo perissotero <u>xrwma sthn fwnh sou</u> kai perissoterh zwntania!!! <u>Hlia ekseretikh douleia</u> den exw kapoia parathrhsh na sou kanw... Polu kalh ergasia!!	Ανάρτηση	Monday, 2016, 11:59 AM	Κλητ προσφ., επαναλ.στίξη, έπαινος, αναφ. στο περιεχ.μνμ άλλων, greeklish (αντιγραφή προηγ. φράσης) (5)
67)Ηλίας	Thenx a lot . na xeresai <u>thn oikogeneia soy polla filia sthn mama kai sta paidia</u>	Σχόλιο στο Γιάννη	Friday, 1 July 2016, 3:57 PM	Καταληκτική φράση, χιούμορ, ευχαριστία, συνέχεια θέματος, greeklish (5)
68)Παναγιώτης	theoro oti einai ena nostalgiko poihma ara <u>giwrgo</u> tha eprepe na to diavazeis me megaluteri euaisthisia.. <u>parelipses kapious simadikous tonismous se lekseis</u> opws <polu>, <perhfanias> klp.. <u>kalh prospathia</u>	Ανάρτηση	Tuesday, 28 June 2016, 2:18 PM	Κλητική προσφώνηση, έπαινος, Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων, greeklish (5)
69)Γιάννης	<u>Sumfwnw</u> me ton panagioth <u>giwrgo</u> den mphkes mesa sto klima tou poiimatos kai hsouna polu monotonos! O poihts mesa apo to poihma theleina deiksei oti h parousa katastash einai polu duskolh kati mou den mas to meteferes!	Σχόλιο στον Παναγιώτη	Thursday , 30 June 2016, 6:20 PM	Επαναληπτική στίξη, έκφραση συμφωνίας, κλητική προσφώνηση, Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων, χιούμορ, greeklish (6)

70)Οδυσσεάς	γιωργο μου παλικαρι μου, <u>μπραβο αγορινα για το πανελληνιο.</u> στην συνεχεια, δεν μου αρεσε ιδιαιτερα ο τροπος που απηγγειλες το ποιημα διοτι <u>δεν τονισες καμια λεξη</u> , καθως επρεπε να δωσεις εμφαση σε καποια σημεια. ησουν <u>μονοτονος</u> και πιστευω οτι θα ηταν καλο να τονισεις αυτα τα δυο συγκεκριμενα σημεια <<χρόνο το χρόνο>><<με υπομονή και περηφάνεια>>.Ακομα <u>συμφωνω</u> με τον φιλο μου <u>παναγιωτη</u> σχετικα με το οτι θα επρεπε να το διαβασεις πιο νοσταλγικα:))))))	Ανάρτηση	Sunday, 3 July 2016, 8:27 PM	έκφραση συναισθ. (emoticon και επαναλ.στίξη) κλητική προσφώνηση, στοιχείο άσχετο άρα προφορικότητα, έκφραση συμφωνίας, Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων (5)
71)Σταμάτης	DEN MPOREIS NA XWSEIS TRAP PARATATOoooooooooooo ooooooooo	Ανάρτηση	Monday, 4 July 2016, 6:12 PM	Κεφαλαία, χιούμορ, ψηφιακό
ΑΠΑΓΓΕΛΙΕΣ ΚΑΠΠΑ				
72) Συντονιστής	αρχειο ηχου	Ανάρτηση καθηγήτριας που εκπροσωπεί ομάδα	Saturday , 25 June 2016, 1:21 AM	

73) Γιάννης	<u>ODUSSEA MOU!!!</u> OPWS SOU KSANA EIPA <u>EISAI</u> <u>POLU KALOS!!</u> EXEIS XRWMATISEI POLU SWSTA THN FWNH SOU KAI EXEIS THN KATALLHLH ENTASH SE KATHE SHMEIO TOU KEIMENOU!! EXEIS APODWSEI POLU SWSTA TA SUNAISTHIMATA KAI TO UFOS TOU AFHGHTH! <u>EYGE! POLLA FILIA SE</u> <u>OLOUS!!!!</u>	Ανάρτηση	Thursday , 30 June 2016, 6:31 PM	Εκφρ.συναισθ. (Κεφαλ, επαναλ. στίξη), κλητική προσφώνηση, έπαινος, προφορικότητα greeklish
74) Σταμάτης	<u>TRELES RIMES</u> <u>BGALMENES APO THN</u> <u>ZWH TO POIHMA SOU</u> <u>EXEI TRELO NOHMA</u> DEN KSERW AN TO SKEFTIKES MONOS SOU H TO DIABASES KAPOU <u>ALLA</u> <u>EINAI POLU WRAIO</u>	Ανάρτηση	Monday, 4 July 2016, 6:20 PM	Κεφαλαία, χιούμορ, έπαινος, greeklish
75) Γιάννης	<u>Panagiwth kalh</u> prospatheia alla tha protimousa ligh perissoterh zwntania!! Fenetai san na variesai polu otan to diavazeis kai auto den einai wraio gia tous akroates!! <u>Odyssea mou ekseretikh</u> <u>apaggelia!!</u> <u>Tromerh</u> <u>theatrikotita sthn fwnh</u> sou kai to appaggeleis san na to zeis pragmatika!! <u>Syglonistikh ermhneia</u>	Ανάρτηση	Monday, 27 June 2016, 12:09 PM	Κλητική προσφ., επαναλ.στίξη, έπαινος, χιούμορ, ψηφιακός λόγος το ενα, greeklish

	ews kai anatrixastikh... Mpravo!!1ena1!!!1			
76)Ηλίας	<u>Συμφωνω</u> . παναγιωτη <u>λιγο</u> <u>πιο ζωντανια</u> και παραστατικοτητα.Και να δινεις εμφαση τονιζοντας τα σημαντικα σημεια. <u>Οδυσσεα</u> μου τα <u>αψογος</u>	Σχόλιο στο Γιάννη	Monday, 27 June 2016, 1:35 PM	έκφραση συμφωνίας, κλητική προσφων., έπαινος, χιούμορ Αν είναι μου είναι συνοχή, συνέχιση θέματος, Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων (6)
77)Παναγιώτης	ξερω ξερω.. βαριομουν/νυσταζα εκεινη την στιγμη	Σχόλιο στο Σχόλιο του Ηλία και την ανάρτηση του Γιάννη	Thursday , 30 June 2016, 7:03 PM	Είναι έκφραση συμφωνίας, συνέχιση θέματος, έκφραση συναισθήματος
78)Γιάννης	<u>Agaphte Panagioth</u> , mou fenetai oti <u>den exeis</u> <u>tonisei arketa shmantika</u> <u>shmeia</u> kai uparxei ena stoixeio monotonias sthn fwnh sou exeis sxedon se olo to poihma thn idia entash kai leipoun oi xrwmatismoi thn fwnh sou <u>Me ektimhsh,Giannhs</u>	Ανάρτηση	Thursday , 30 June 2016, 6:27 PM	Κλητική προσφ., στοιχείο προφορικότητας, Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων, greeklish
79)Παναγιώτης	ταφ ντει ανλακι μομεντ Ημουν κουρασμενος και βαριομουν. Ξερω οτι μπορω κ καλυτερα	Σχόλιο στο Γιάννη	Thursday , 30 June 2016, 7:02 PM	Χιούμορ, engreek, συνέχιση θέματος, συναίσθημα, έκφραση προσωπικής πληροφ. (αδυναμία)
80)Γιώργος	γλυκε <u>μου πανε</u> πιστευω πως δεν ησουν συγκεντρωμενος επρεπε να δειξεις <u>περισσοτερη</u>	Σχόλιο στο Σχόλιο του Παναγιώτη	Monday, 4 July 2016, 6:22 PM	Κλητική προσφ., επαναλ.στίξη, χιούμορ, συνέχιση θέματος, Σαφής

	<u>δυναμη σε καποια σημεια του ποιηματος να βαλεις περισσοτερο συναισθημα σε αρκετα κομματια και γενικως το ποιημα θελει αρκετη δουλιτσα ομορφαντρα μου!!!11!!!11!!!!1</u>			αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων
81)Σταμάτης	PRAGMATIKA UPEROXO ME SUGKINISES <u>PALIOPAIDO H ERMINIA</u> SOU EINAI GIA NOBEL!!!!	Ανάρτηση	Monday, 4 July 2016, 6:18 PM	έκφραση συναισθ. (Κεφαλαία,επανα λ.στίξη), επίθετο συνοχής , χιούμορ, έπαινος, greeklish
82)Γιώργος	<u>οστυ λιδix πολυ καλο ποιημα</u> ειχε ζωντανια δεν βρισκω πολλα ασχημα σημεια για αυτο και δεν θα πω κατι αρνητικο πολυ καλη δουλεια και <u>πex αλλη μια πως λeen αυτη τη σερβιτορα απο το φρανκλιν γτ το ξεχασα</u>	Ανάρτηση	Monday, 4 July 2016, 6:24 PM	Κλητ.προσφων., έπαινος, στοιχεία προφορικότητας, συνέχιση θέματος
ΑΠΑΓΓΕΛΙΕΣ ΠΑΝΙΩΝΙΟΙ				
83) Συντονιστής	Το πρώτο μισό το έχει πει ο Γιάννης	Ανάρτηση καθηγήτριας που εκπροσωπεί ομάδα	Friday, 24 June 2016, 6:16 PM	
84)Οδυσσέας	<u>σταμ</u> νταξ καλος ησουν μονο που δεν εκοψες τις φλεβες σου ρε φιλε, δεν ειχες χρωμα, δεν εδινες εμφαση εκει που επρεπε και εσυ με κοιμησες <u>τα μαλα και ταμιλα</u> εκανες μερικα λαθακια και παρελειψες μερικες λεξεις	Ανάρτηση	Sunday, 3 July 2016, 8:41 PM	Κλητική προσφώνηση, χιούμορ, έπαινος, συνοχή το ρε φιλε

	ο ποιητης εδω ειναι απογοητευμενος και θυμωμενος με την κατασταση της αθηνας και των βολεμενων. Αυτο δεν φαινεται καθολου στον τονο της φωνης σου και στο υφος σου			
85)Σταμάτης	TO OTI ZHLEUEIS EINAI EMFANES EPEISHS <u>DEN EIXA</u> <u>KASOLOU BOHΘEIA APO</u> <u>THN PARAGWGH POU</u> <u>HTAN GIA TON POUTSO</u> KAI ANAGKASTIKA NA XOSW TO POIHMA XWRIS BEAT GIA AUTO EINAI ETSI ALLA PARAMENEI ERGO TEXNHS KAI 8A PAIZEI TO KALOKAIRI STA CLUBAKIA STHN MUKONO <u>TA LEME EKEI!!!!!!!!!!!!</u>	Σχόλιο στον Οδυσσέα	Monday, 4 July 2016, 6:09 PM	Κεφαλαία, χιούμορ, επαναλ. στίξη, προφορικότητα, συνεχ.θέματος, greeklish (6)
86) παναγιωτης	<u>Gianni</u> viastikes ligo stin apagelia pisteuw.. gia paradeigma sto simeio me tin ftwxeia fanike oti apo tin viasini dn boreses na arthroseis me tin mia tin leksi. <u>stamati</u> ekanes kariera me tin ermineia treli treli. keep it up	Ανάρτηση	Tuesday, 28 June 2016, 2:03 PM	Κλητική προσφων., έκφραση συναισθ. (επαναλ.στίξη, επαναλ.λέξη) έπαινος, αγγλικά μαζί με greeklish
87)Γιάννης	<u>Swsth h parathrhsh sou</u> kai tha to prrokskw perissotero thn epomenh fora etsi wste na mhn epanalifthei!!	Σχόλιο στον Παναγιώτη	Thursday , 30 June 2016, 6:11 PM	έκφραση συμφωνίας, επαναλ.στίξη, συνεχ.θέματος, greeklish

88)Σταμάτης	DEN APANTW SE FANS	Σχόλιο στον Παναγιώτη	Monday, 4 July 2016, 6:10 PM	Κεφαλαία, χιούμορ, συνεχ. θέματος, greeklish
89)Ηλίας	<u>symfwnw</u> pws h apaggelia htan ligo <u>viastikh...</u> Eksetias aytoy parelipses shmantika shmeia py tha eprepe na toniseis opws ekei pou leei "A politeia.."Se genikes grammes den marese mporeis k kalytera	Σχόλιο στον Παναγιώτη	Friday, 1 July 2016, 4:07 PM	έκφραση συμφωνίας, επαναλ.στίξη, Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων
90)Οδυσσέας	<u>αδερφε ιωαννη θα ηθελα να τονισεις καποια σημεια</u> να σου πω την αληθεια με κοιμησες εδω ρε αρχιδι ηθελα να δωσεις εμφαση <<Ακούστε αυτό το τρίξιμο της πόρτας.>> <u>κατα τα αλλα καλος εισαι στον εριχνα</u>	Ανάρτηση	Sunday, 3 July 2016, 8:35 PM	Κλητ. προσφων., χιούμορ, Σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων
91)Γιώργος	γλυκε μου <u>γιαννακη</u> φαινεται πως βαριοσουν και δεν αποδιδεις σωστα το ποιημα πολλα σημεια ηθελαν ιδιαιτεροο <u>υφος και συναισθημα</u>	Ανάρτηση	Monday, 4 July 2016, 6:26 PM	Κλητ.προσφων., επίθετο συνοχής, συνέχεια θέματος, σαφής αναφορά στο περιεχόμενο μνμ άλλων
92)Γιώργος	<u>σταμ σκυλομαπιδιαν</u> σκυλοαυγουλιαν επρεπε να συγκεντρωθεις περισσότερο και δεν το πηρες στα σοβαρα και αυτο φανηκε επισης	Ανάρτηση	Monday, 4 July 2016, 6:27 PM	Κλητ. προσφώνηση, επαναλ.στίξη, χιούμορ, στοιχεία προφορικότητας,

	βαριοσουν πολυ!!! πρεπει να ξανακανεις το ποιημα γουι ντεμ μποιζ χολλα χολλα			ψηφιακός λόγος, engreek (6)
Παρουσίαση Κάππα				
93) Συντονιστής	Εδώ θα σχολιάσουμε την παρουσίαση του ποιήματος "Ρωμιοσύνη"	Ανάρτηση καθηγήτριας που εκπροσωπεί ομάδα	Wednesday, 29 June 2016, 9:07 PM	
94) Γιάννης	<u>DUSTUXWS</u> exw arketa arnhtika sxolia! Arxika sthn prwth selida den xwrane ola auta pou exete grapsei epomenws den fenontai! (toulaxiston se emena) <u>Epishs polu liges fwtografies kai kapoies apo autas asxetes me to nohma</u> . Telos se polles diafaneies ta grammata den fenontai (p.x. selides 4,7,14 kathws kai h selida 11 pou den fenetai kan oti uparxoun grammata kai meta apo poluwrh prospatheia katalava oti uparxoun katw deksia!!) Ena thetiko sxolio einai oti prospathisate! Den eksighsate katholou to nohma tou keimenou! auto mporousate na to kanete vazontas sundesmous! Ena xarakthristiko paradeigma einai sthn diafaneia 6 sthn protash: Μαρμάρωσαν τα δέντρα, τα ποτάμια κι οι φωνές μες στον ασβέστη του ήλιου. Den mas eksigeite oti mesa apo	Ανάρτηση	Thursday, 30 June 2016, 6:51 PM	Κεφαλαία, επαναλ. στίξη, greeklish

	authn thn protash o poihts thelei na tonisei thn metatopish apo to parelthon sto paron!! Xreiazete polles diorthwseis!!			
95)Παναγιώτης	Συμφωνω με τα σχολια σου.. η εργασία εγινε υπο μεγαλη πιεση και βιασυνη και ετσι κατεληξε <u>*censored*</u> . πιστευω οτι αμα ειχαμε κανονισει πιο σωστα το προγραμμα μας για την συγκεκριμενη εργασία θα ειχαμε τελειωσ διαφορετικο αποτελεσμα	Σχόλιο στον Γιάννη	Thursday , 30 June 2016, 7:10 PM	έκφραση συμφωνίας, ψηφιακός λόγος, συνέχιση θέματος, άπληθ., χιούμορ, αγγλικά (6)
96)Οδυσσέας	<u>γιαννη συμφωνω απολυτα με τα σχολια σου, φιλε θα τα εχουμε στο νου μας και θα τα προσεξουμε την επομενη φορα ΠΟΛΛΑ ΦΙΛΙΑ ΣΤΗΝ ΜΑΜΑ ΚΑΙ ΣΤΟΝ ΜΠΑΜΠΑ ΚΑΙ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΜΕ ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΧΑΡΑ. ΚΑΛΟ ΠΑΣΧΑ ΚΑΙ ΣΤΑ ΔΙΚΑ ΣΑΣ</u>	Σχόλιο στον Γιάννη	Sunday, 3 July 2016, 8:53 PM	Κλητ. προσφώνηση, έκφραση συμφωνίας, προφορικότητα, συνέχιση θέματος, άπληθ. (5)
97)Σταμάτης	<u>MPRABO</u> GIA THN PROSPA8EIA PAIDIA!!!!!!!!!!!!1!!!!11!!!!11 !!! <u>ENA!ENA!ENA</u> ENA ARNITIKO SXOLIO EINAI TO SUMBOLO TON NAZI <u>A.K.A</u> XRUSH AUGH STHN DEUTERH EIKONA KAI TO OPOIO DEN MOU	Ανάρτηση	Monday, 4 July 2016, 5:56 PM	έπαινος, έκφραση συναισθ. (επανάληψη στίξης, κεφαλαία), χιούμορ, ψηφ. λόγος, προφορικότητα,

	ARESE!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!E <u>PEISHS KAPOIES EIKONES</u> <u>DEN EXOUN SXESH ME</u> <u>AUTA POU</u> <u>GRAFETE!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!</u> !!!!!!!!!!MIA APORIA POU EXW EINAI <u>POIOS</u> <u>PISTEUETE OTI 8A</u> <u>KERDISEI TO</u> <u>EURO.PARAKALW</u> <u>APANTISTE MOU TO</u> <u>SINTOMOTERO</u> <u>DUNATO!!!!!!KALH</u> <u>DOULEIA PAIDIA MPRABO</u> KEEP IT REAL!!!!!!STAY TRUE			αντιγραφή 94, ερώτηση εκτός μαθήματος, greeklish και αγγλικά (8)
98)Γιώργος	gia arxh pisteyw pws tha eprepe na yparxei megalyterh poikilia fwtofrafiwn kai kapoies fwto sas den antiprosopeuoun swsta auta pou thelete na perasete ston anagnwsth,kata ta alla exete <u>kanei mia</u> <u>kalosthmenh ergasia me</u> <u>swsth seira kai swsta</u> <u>nohmata.epishs tha ithela</u> <u>na mou eksigisete ti thelei</u> <u>na pei sto shmeio pou leei</u> <u>o iskios ths mantras einai</u> <u>sidero.</u>	Ανάρτηση	Monday, 4 July 2016, 6:01 PM	Είναι έπαινος, Τ ο τελευταίο είναι ερώτηση, αντιγραφή το 94, greeklish
Παρουσίαση Πανιώνιοι				
99) Συντονιστής	Εδώ θα σχολιάσουμε την παρουσίαση του ποιήματος "Ανυπόταχτη Πολιτεία"	Ανάρτηση καθηγήτριας που εκπροσωπεί ομάδα	tuesday, 28 June 2016, 5:19 PM	

100)Παναγιώτης	Χαρακτηριστικά στα σλαιντ 3,4 δεν μου αρεσει ο τροπος <u>τοποθετησης των φωτογραφιων</u> πανω απο την φωτογραφια του μπακ-ραουντ. Επισης ενα πολυ ωραιο ποιημα και ευστοχη επιλογη φωτογραφιων. Επισης.. στο τελευταιο σλαιντ τι εννοει ο ποιητης λεγοντας αχ οι ταμπελες δν ειναι πια γερμανικες? <u>πολυ καλη εργασία.</u>	Ανάρτηση	Thursday , 30 June 2016, 7:22 PM	έπαινος
101)Σταμάτης	ΑΡΑΚΣΙΩ ΝΑ ΑΡΑΝΤΙΣΩ	Σχόλιο στον Παναγιώτη	Monday, 4 July 2016, 6:03 PM	Κεφαλαία, χιούμορ, συνέχιση θέματος, greeklish
102)Οδυσσέας	<u>στην τεταρτη διαφανεια ειναι τελειως ερμη η τοποθετηση των εικονων</u> και δεν μου δινει σαφεις πληροφοριες για να καταλαβω τι θελει να πει ο ποιητης. Σε πολλα σημεια το ποιημα ειναι δυσνοητο και θα επρεπε να μας δινετε περισσοτερες πληροφοριες για να καταλαβουμε π.χ. να βαλετε καποια links	Ανάρτηση	Sunday, 3 July 2016, 8:47 PM	Χιούμορ, είναι ίδιο με το 100 αντιγραφή
103)Σταμάτης	ΚΡΑΖΕΙΣ 8ΑΥΜΑΖΕΙΣ	Σχόλιο στον Οδυσσέα	Monday, 4 July 2016, 6:04 PM	Κεφαλαία, χιούμορ, Συνέχιση θέματος, greeklish
104)Γιώργος	<u>πολυ εξυπνη ιδεα</u> να δινεται περισσοτερες πληροφοριες για καποιες	Ανάρτηση	Monday, 4 July	έπαινος, επαναληπτ.στίξη, χιούμορ, συνέχιση

	λεξεις των οποιων η εννοια ηταν δυσνοητη μεσα στο κειμενο οπως το ταφων.καποιες φωτογραφιες δεν αντιστοιχουν στο νοημα του ποιηματος!! φτιαξτε <u>το1!!!!!!1111!!!!</u>ενα ειναι επειγον!!!!11!11!1!θελω να μου εξηγησετε επισης τι εννοειτε εκει που λετε ο αγερας μιας πυρκαγιας φουσκωνει τα σκισμενα μας πουκαμισα		2016, 6:11 PM	θέματος, ερώτηση
Παρουσίαση Αχιλλέας Ρόσπυ				
105) Συντονιστής	Εδώ θα σχολιάσουμε την παρουσίαση του ποιήματος "Αυτόπτης μάρτυρας"	Ανάρτηση καθηγήτριας που εκπροσωπεί ομάδα	Tuesday, 28 June 2016, 5:22 PM	
106)Γιάννης	Loipon <u>Liako! Wraia h ergasia sou</u> kai mou aresan oi fwtografies pou evales! Ena arnhtiko sxolio einai oti den mas ekshghses se kapoia shmeia to nohma tou keimenou kai ti thelei na pei o poihths mesa apo kapoies lekseis. Mia aporia mou einai oti den mas eksigeis ti sunvolizoun oi anthodesmes me ta louloudia	Ανάρτηση	Thursday, 30 June 2016, 7:02 PM	Κλητική προσφων., έπαινος, greeklish
107)Παναγιώτης	<u>Μου αρεσε και το ποιημα σαν περιεχομενο και οι εικονες που το</u>	Ανάρτηση	Thursday, 30 June	έπαινος

	<u>εμπλουτιζαν. (πολυ στοχευμενες)</u> Μικρη παρατηρηση στο πρωτο σλαιντ θα μπορουσατε να βαλετε καποιο χρωμα η καποια εικονα σχετικη με το θεμα γτ ηταν λιγο καπως να μην υπαρχει τιποτα. Μικρο το κακο. <u>Πολυ καλη παρουσιαση</u>		2016, 7:14 PM	είναι το ίδιο με το 106 αντιγραφή
108)Οδυσσέας	<u>ηλια πολυ καλη η εργασία σου μου αρεσε</u> <u>πραγματικα...</u>το μονο αρνητικο που βρηκα ειναι οτι δεν μας εξηγεις τι συμβολιζει ο ποιητης με το φεγγαρι κατα τα αλλα μου αρεσε πολυ και την βρηκα πολυ ευχαριστη :))))))<u>θα τα πουμε στην επομενη εργασία, μεχρι τοτε να περνате καλα :**</u> <u>bb</u> gg wp	Ανάρτηση	Sunday, 3 July 2016, 8:51 PM	Κλητική προσφων., έπαινος, έκφραση συναισθ.(emoticon, επαναληπτική στίξη), προφορικότητα, ψηφ.λόγος (5) Gg=good game Wp=well played
109) Σταμάτης	XERETW THN OMADA AXILEAS ROSPU!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!POLU WRAIES EIKONES!!!!MARESAN PARAPOLU EXW EN8OUSIASTEI DEN EXW LOGIA EINAI APISTEUTO AUTO POU ANTIKRIZW	Ανάρτηση	Monday, 4 July 2016, 6:02 PM	έκφραση συναισθ. (Κεφαλαία, επαναληπτ.στίξη), προφορικότητα, συνοχή, χιούμορ, είναι ερώτηση πτυχών ζωής εκτός μαθήματος,

	DEN TO PERIMENA TOSO TOUMPARNO MPRABO PAIDIA!!!!ENA ARNITIKO SXOLIO EINAI OTI DEN MARESAN KASOLOU OI EIKONES POU EXETE BALEI EINAI APAISIES PREPEI NA HSASTAN SE POLU A8LIA KATASTASH PSIXOLOGIKA OTAN EPILEGATE AUTES TIS EIKONES ELEOS DEN EXW NA PW KATI ALLO SBHSTE TO POWERPOINT!!!!MIA APORIA POU EXW EINAI PWS EPILEKSATE NA BALETE TO ONOMA AXILEAS ROSPU??????????			Είναι το ίδιο με το 107,106 αντιγραφή, συναίσθημα, greeklish
110) Γιώργος	<u>μπραβο</u> <u>λιαγκουραιζερ</u> πολυ μετρημενη δουλεια <u>με ηθος και αρχες</u> <u>θρησκεια και ιδανικα</u> οι εικονες πολυ ωραιες!!!!ενα11! λιγο εκτος θεματος καποιες εικονες οπως η δευτερη διαφανεια αλλα κατα τα αλλα ολα <u>κομπλενταν και</u> <u>γεια χαρανταν..1!!11!11!</u> η απορια μου ειναι αν θα πιστευεις οτι πρεπει να αλλαξεις κατι στην εργασια	Ανάρτηση	Monday, 4 July 2016, 6:16 PM	Κλητική προσφώνηση, επαναλ.στίξη, χιούμορ, έπαινος, συνέχιση θέματος, σαφής αναφορά στο περιεχόμενο των μνμ άλλων αντιγραφή
Κόμικ Κάππα				
111) Συντονιστής	Γραψτε στο φορουμ 2 προτάσεις για βελτιωση που να αφορουν το περιεχομενο. Μπορειτε να μιλησετε και για την καλλιτεχνικη του διασταση, αλλά	Ανάρτηση καθηγήτριας που εκπροσωπεί ομάδα	Thursday , 7 July 2016, 7:20 PM	

	απαραίτητα 2 σχολία για το περιεχόμενο.			
112) Γιάννης	kata thn gnwmh mou polu megala ta keimenakia kai kourazoun! mpourousate na ta kanete pio mikra se perissoteres diafaneies.. Epishs ta grammata den fenontai kala(den kserw an ftete eseis) kai diakrinw kapoia orthografika opws sto prwto keimenaki pou leei πολυ καλλιτεχνες!!! Mporousate kai kalutera!	Ανάρτηση	Friday, 8 July 2016, 1:52 PM	Επαναλ.στίξη, greeklish
113) Συντονιστής	<u>ΠΡΟΣΟΧΗ!</u> όταν λέω ως προς το περιεχόμενο εννοώ ως προς τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν, δλδ απ'αυτά που έγραψες κάπως "κολλάει" το μεγάλα κειμενάκια.. τα γράμματα προσπάθησα να τα φτιάξω κι εγώ, αλλά δεν τα κατάφερα. Δεν ξέρω τι έφταιγε..	Σχόλιο στον Γιάννη	Friday, 8 July 2016, 2:47 PM	Κεφαλαία, συνέχιση θέματος Διδακτική: αξιολογείς την αποτελεσματικότητά της διαδικασίας
114)Γιώργος	opws eipe kai o giannhs <u>ta megala keimena kourazoun ligo</u> alla exete kanei <u>arketa kalh douleia</u> exete valei thn plaka mesa sto komik alla me ton swsto tropo kai me metro kai genikws ayta pou exete grapsei kai <u>o</u>	Σχόλιο στον Γιάννη	Friday, 8 July 2016, 6:10 PM	Έκφραση συμφωνίας, έπαινος, σαφής αναφορά στο περιεχόμενο των μνμ άλλων, greeklish

	<u>dialogos pou kanete exei endiaferon</u>			
115) Σταμάτης	kalo to keimenaki sas alla opws lene kai ta <u>filarakia</u> mou apo panw polu kourastiko den kserete poso kourastika na diabasw ti keimeno sas paw gia upno twra polu kourastiko....	Σχόλιο στον Γιάννη	Saturday , 9 July 2016, 4:54 PM	Επαναλ.λέξεων, έκφραση συναισθήμ, συνοχή έκφραση συμφωνίας , greeklish
116) Ηλίας	Kalh kai prosegmenh douleia paidia <u>bravo. ta keimena opws anafertlike kai panw einai ligo megala tha borousate na kanete pio polles eikones</u> alla mallon varethikate...	Σχόλιο στον Γιάννη	10 July 2016, 5:54 PM	Έκφραση συμφωνίας, έπαινος, σαφής αναφορά στο περιεχόμενο των μνμ άλλων, greeklish
Κόμικ των Αχιλλέας Ρόσπυ				
117) Συντονιστής	Γραψτε στο φορουμ 2 προτάσεις για βελτιωση που να αφορουν το περιεχομενο. Μπορειτε να μιλησετε και για την καλλιτεχνικη του διασταση, αλλά απαιρητα 2 σχολια για το περιεχομενο.	Ανάρτηση καθηγήτριας που εκπροσωπεί ομάδα	Thursday , 7 July 2016, 7:10 PM	
118) Γιάννης	Wraia ergasia! Diakrinw kapoia orthogrfika π.χ. εφoσων (εφόσον) kai kapoia lathi aproseksias π.χ. εξθπηρετεθ (εξυπηρετεί) Epishs an den kanw lathos	Ανάρτηση	Friday, 8 July 2016, 2:01 PM	Έπαινος, ευπάθεια, greeklish

	sthn teleutaia diafaneia to megalο keimeno(pou leei o tupos pou eksarxhs einai kata ths strateumenhs texnhs) den mou fenetai pws einai kata alla antithetws uper (etsi katalava egw toulaxiston)			
119) Σταμάτης	diakrinw polla or8ografika pragma pou kourazei enoxlei kai fernei se polu duskolh 8esh ton anagnosth.....pragmatika me to zori to diabasa to keimeno sas me toso la8oi.....proti nw na to sbhsete kai na kanete kainourio h na ta paratisete teliws.....	Ανάρτηση	Saturday , 9 July 2016, 4:57 PM	Επαναληπτική στίχη, χιούμορ, greeklish
120)Ηλίας	To " re " sthn 8eia sou	Σχόλιο στον Σταμάτη	Sunday, 10 July 2016, 6:00 PM	Χιούμορ, συνέχεια θέματος, greeklish
121)Οδυσσέας	πολυ καλη εργασία και του χρονου..θα μου αρεσε αν το υφος ηταν λιγο πιο επισημο	Ανάρτηση	Monday, 11 July 2016, 9:39 PM	Έπαινος, χιούμορ, επαναλ.στίξη
122)Παναγιώτης	sto 5ο και sto 6ο slide berdeutika afou o tupos p einai kata tis texnsi leei ta yper tis (???) episis gia to allo uparxoun k alla epixirimata p tha borouse na xrisimopoihsei apo tis piges	Ανάρτηση	Monday, 18 July 2016, 9:05 PM	Ερώτηση, Επαναληπτική στίξη, έκφραση συναισθήματος, greeklish
Κόμικ των Πανιώνων				
123) Συντονιστής	Γραψτε στο φορουμ 2 προτάσεις για βελτιωση	Ανάρτηση καθηγήτριας	Thursday , 7 July	

	που να αφορούν το περιεχομενο. Μπορείτε να μιλήσετε και για την καλλιτεχνική του διασταση, αλλά απαραίτητα 2 σχολία για το περιεχομενο.	που εκπροσωπεί ομάδα	2016, 7:06 PM	
124)Γιώργος	h ergasia sas exei perissotero to stoixeio ths plakas apo oti prepei kai oi dialogoi sas den einai ousiastikoi tha prepei na thn allaksete arketa kata th gnwmh mou! kopste ligo thn kaulanta kai sygkentrwtheite falokratika gourounia	Ανάρτηση	Friday, 8 July 2016, 6:13 PM	Χιούμορ, greeklish
125) Συντονιστής	έκανες την αρχή στην ωραία φρασεολογία κι ακολούθησαν κι οι άλλοι σαν εξυπνάκηδες	Σχόλιο στο Γιώργο	Monday, 11 July 2016, 10:37 PM	Συνέχιση θέματος, αξιολογείς την αποτελ. της διαδικασίας
126)Ηλίας	poly kalh & emploutismenh douleia. moy arese pou prothesate mikres pinieles kaulantas opws eipe kai o axilleas Fenete poso afwsiwmenoi hsastan gg wp	Ανάρτηση	Sunday, 10 July 2016, 5:58 PM	έπαινος, προφορικότητα, σαφής αναφ. στο περιεχ. μνμ άλλων, ψηφ.λόγος, greeklish
127)Οδυσσέας	πολυ καλη εργασία, προσεγμενη και ευχαριστη. θα μου αρεσε ηταν λιγο πιο σοβαροι οι χαρακτηρες στο κομικ και να μετεδιδαν σημαντικότερες και λιγότερο καυλάντες πληροφορίες. κατα τα	Ανάρτηση	Monday, 11 July 2016, 9:44 PM	έπαινος, χιούμορ

	αλλα πολυ καλη εργασια πραβο στα παλικαρακια			
128)Παναγιώτης	epixeirimata pou tha mporousate na peite yper tis: 1)polloi kallitexnes exoun dimiourgisei aristoutgimata pou tha mporousame na ta katataxoume stin strateymeni texni. 2) kathe syggrafeas exei orismenes idees gia ton kosmo kai tis provallei eite syneidita eite asyneidita. ekfrazetai mesa apo tin texni tou 3) i texni prepei na aggizei ti zoi 4) εκφράζει την ανάγκη του καλλιτέχνη να αγωνιστεί για ένα σκοπό ή να μιλήσει στους άλλους γι' αυτόν είτε για να αφυπνίσει τη συνείδηση των μαζών epixeirimata pou tha mporousate na peite kata: 1) o kallitexnis xanei tin eleytheria tou 2) προπαγανδίσουν μια ορισμένη ιδεολογία. Όπως έχει δείξει η ιστορία, τις περισσότερες φορές που ο δημιουργός θέτει τον εαυτό του και το έργο του στην υπηρεσία στόχων εντελώς ξένων προς την τέχνη, το αποτέλεσμα είναι κατώτερο των προσδοκιών.	Ανάρτηση	Wednes day, 20 July 2016, 5:00 PM	greeklish