

Βαθιά αυτενέργεια και μεικτή μάθηση: Μία πρόταση αλλαγής στο μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης

Θεοδώρα Βοϊβόντα, Μαρίτα Παπαρούση, Νικόλαος Χανιωτάκης, Βασίλης Κόλλιας

tboivon@gmail.com, mpaparou@uth.gr, chaniot@uth.gr, vkollias@uth.gr
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί τμήμα μίας τρίχρονης έρευνας δράσης προκειμένου να προσαρμόσουμε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ένα μοντέλο μεικτής μάθησης που εφαρμόζεται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, την «Κοινότητα Διερεύνησης» (Community of Inquiry). Τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν την παρούσα εργασία ήταν: (1) επαρκούν οι παρουσίες της Κοινότητας Διερεύνησης για να υποστηρίξουν τον σχεδιασμό μεικτών μαθησιακών περιβαλλόντων που ενδυναμώνουν τη *βαθιά αυτενέργεια* των μαθητών/τριών; και (2) πώς ο τρόπος έκφρασης της *βαθιάς αυτενέργειας* των μαθητών/τριών διαφοροποιεί τις επιμέρους συνθήκες του μοντέλου; Στηριζόμενοι στην ποιοτική ανάλυση του λόγου ενός μαθητή μέτριας ακαδημαϊκής επίδοσης υποστηρίζουμε ότι οι υπάρχουσες *παρουσίες* του εν λόγω μοντέλου δεν επαρκούν, ώστε να αποδώσουν τη *βαθιά αυτενέργεια* που εμφάνισε ο συγκεκριμένος μαθητής κατά τη διάρκεια του μεικτού μαθήματος. Προτείνουμε την προσθήκη μιας νέας *παρουσίας*, της *παρουσίας της ανάπτυξης*, στο μεικτό μοντέλο και σκιαγραφούμε τις πιθανές διαστάσεις της.

Λέξεις κλειδιά: Μεικτή Μάθηση (blended learning), Κοινότητα Διερεύνησης (Community of Inquiry), *βαθιά αυτενέργεια* (transformative agency), Λογοτεχνία (Literature)

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί τμήμα μίας τρίχρονης έρευνας δράσης που προσαρμόσε το μοντέλο μεικτής μάθησης «Κοινότητας Διερεύνησης» (Community of Inquiry, CoI από εδώ και στο εξής) (Garrison, Anderson, & Archer, 2001) στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α' Λυκείου). Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο μοντέλο, καθώς η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom), ένα μοντέλο μεικτής μάθησης που κυριαρχεί για την υλοποίηση μεικτής μάθησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Satparam & Apps, 2022), προϋποθέτει για τους μαθητές/τριες υψηλό επίπεδο αυτορρύθμισης (Akçayır & Akçayır, 2018; Wagner, Gegenfurtner & Urhahne, 2021). Το CoI υποστηρίζει μια σταδιακή πορεία προς την ανάδυση της αυτονομίας των μαθητών/τριών μέσα από τη διαμόρφωση μιας κοινότητας διερεύνησης και μπορεί να υποστηρίξει ποικιλία σχεδιασμών που συνδυάζουν *διά ζώσης* και *εξ αποστάσεως* δράσεις (Garrison, 2017). Ωστόσο, είναι ένα μοντέλο που ξεκίνησε και έχει βρει τις περισσότερες εφαρμογές του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Τ.Ε. από εδώ και στο εξής).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συμβάλει στην κάλυψη του ερευνητικού κενού που αφορά στην προσαρμογή του CoI στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Δ.Ε. από εδώ και στο εξής). Εκκινεί από τον σχεδιασμό της τρίτης χρονιάς και παρακολουθεί έναν μαθητή, τον «Ορφέα», μέτριας ακαδημαϊκής επίδοσης, που εκδήλωσε στη διάρκεια των μαθημάτων σημαντική πρόοδο αναφορικά με τη *βαθιά αυτενέργειά του* (transformative agency) (Kajamaa & Kumpulainen, 2019; Cavagnetto, Hand, & Premo, 2020).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν στην παρούσα εργασία στο πλαίσιο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας της Α' Λυκείου είναι: (1) επαρκούν οι παρουσίες του CoI, ως

έχουν, για να στηρίξουν τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που ενδυναμώνει τους μαθητές/τριες όσον αφορά στη *βαθιά αυτενέργειά* τους και τελικά την προσωπική τους ανάπτυξη, στοιχείο που είναι κεντρικό για τη Δ.Ε. γενικότερα και για τη διδακτική της Λογοτεχνίας πιο ειδικά; (2) πώς ο τρόπος έκφρασης της *βαθιάς αυτενέργειας* των μαθητών/τριών διαφοροποιεί τις επιμέρους συνθήκες του μοντέλου (διά ζώσης και εξ αποστάσεως);

Θεωρητικό πλαίσιο

Το μοντέλο CoI των Garrison, Anderson και Archer (2001) είναι το πιο συχνά αναφερόμενο μοντέλο για να καθοδηγήσει την ανάπτυξη ή τη σχεδίαση περιβαλλόντων μεικτής μάθησης, ιδιαίτερα στην Τ.Ε. (Valverde-Berrocoso & Fernández-Sánchez, 2020). Βασίζεται στην υπόθεση ότι η μάθηση διαμεσολαβείται μέσω μιας κοινότητας διερεύνησης στην οποία οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν ο ένας με τον άλλον και με τον/την εκπαιδευτικό. Οι ερευνητές του μοντέλου (Garrison, Anderson, & Archer, 2001) ανέδειξαν τρεις σημαντικούς τρόπους προσέγγισης ενός τέτοιου περιβάλλοντος, τους οποίους ονομάζουν *παρουσίες* (presences). Ο πρώτος τρόπος δίνει έμφαση στη διδασκαλία, ο δεύτερος δίνει έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση και ο τρίτος δίνει έμφαση στις γνωστικές διαδικασίες. Συνεπώς, υπάρχει η διδακτική (*teaching presence*), η κοινωνική (*social presence*) και η γνωστική παρουσία (*cognitive presence*).

Η διδακτική παρουσία είναι οι μέριμνες σχεδιασμού-οργάνωσης, διευκόλυνσης και κατεύθυνσης (άμεσης διδασκαλίας) των γνωστικών και κοινωνικών διαδικασιών με σκοπό την πραγματοποίηση προσωπικά σημαντικών και εκπαιδευτικά αξιολογών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Garrison, 2017, p. 27). Δεν αφορούν μόνο τον/την εκπαιδευτικό, αλλά και τους μαθητές/τριες, εκείνους που σταδιακά αναπτύσσουν την αυτονομία τους και αναλαμβάνουν ρόλους που αφορούν στη διδακτική παρουσία. Ο σχεδιασμός-οργάνωση αφορά τη μακροεπίπεδη δομή και τη διαδικασία σχεδιασμού και οργάνωσης των διαδικασιών του μεικτού μαθήματος (διδασκτέα ύλη και πηγές, μαθησιακοί στόχοι, τεχνολογικά ζητήματα, διάρθρωση δραστηριοτήτων, χρόνος υλοποίησης και αξιολόγηση) (Garrison, 2017, p. 72). Η διευκόλυνση αφορά την υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτικό του διαλόγου και του αναστοχασμού των μαθητών/τριών (Garrison, 2017, p. 73). Η άμεση διδασκαλία αφορά τη διδασκαλία του περιεχομένου της πειθαρχίας (εδώ της Λογοτεχνίας) (Garrison, 2017, p. 75).

Η κοινωνική παρουσία είναι οι πρακτικές μέσα από τις οποίες οι συμμετέχοντες σε μία κοινότητα μάθησης ταυτίζονται με την ομάδα (συνοχή), επικοινωνούν ανοιχτά σε ένα περιβάλλον όπου εδραιώνεται εμπιστοσύνη (συνεργασία) και αναπτύσσουν σταδιακά διαπροσωπικές και συναισθηματικές σχέσεις (αλληλεπίδραση) (Garrison, 2017, p. 25).

Η γνωστική παρουσία είναι οι πρακτικές μέσα από τις οποίες οι συμμετέχοντες κατασκευάζουν νόημα σχετικό με μία θεματική περιοχή μέσω συνεχούς επικοινωνίας, διαλόγου, συνεργασίας, κοινού προβληματισμού και αναστοχασμού (Garrison, 2017, p. 26).

Στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται προτάσεις για να ενισχυθεί το CoI από άλλες παρουσίες, όπως αυτή της συναισθηματικής παρουσίας (Cleveland-Innes & Campbell, 2012), της παρουσίας του μανθάνοντα (Shea et al., 2014), της παρουσίας αυτονομίας (Lam, 2015) και τέλος της παρουσίας του μανθάνοντα/μέντορα (Zhang, 2018). Ο Garrison (2017, p. 31) υποστήριξε ότι οι προτεινόμενες παρουσίες παραβιάζουν την προϋπόθεση της συνεργατικής διερεύνησης όπου θεμελιώνεται το θεωρητικό πλαίσιο του μοντέλου, ενώ παράλληλα η αυξημένη πολυπλοκότητα του νέου μοντέλου δεν αντισταθμίζεται από ουσιαστικά κέρδη.

Το μεικτό αυτό μοντέλο, αναγνωρίζει δύο βασικές συνθήκες όπου πραγματώνεται η μάθηση, την *εξ αποστάσεως* και τη *διά ζώσης* (τάξη) (Garrison, 2017, pp. 106-107). Οι μέχρι τώρα εφαρμογές του CoI απευθύνονται κυρίως στην Τ.Ε., ενώ υπάρχουν πολύ λίγες εφαρμογές στη

Δ.Ε. (Garrison, 2017, pp. 164-165). Η τελευταία παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με την πρώτη: τα πιθανά μειωμένα κίνητρα των μαθητών/τριών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Στυλιανού, 2023) • η βασική στόχευση του Προγράμματος Σπουδών στη διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας (ενίσχυση συναισθητικών-κοινωνικών δεξιοτήτων πέρα από τις γνωστικές) (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, 2021) • η πανελλαδική εξέταση των μαθημάτων (εδώ της Λογοτεχνίας) • η εμπλοκή και άλλων ενδιαφερόμενων μελών, όπως γονέων, εκπαιδευτικών των φροντιστηρίων, εκπαιδευτικών που διδάσκουν το ίδιο μάθημα σε άλλα τμήματα μέσω της κριτικής που ασκούν.

Στην έρευνά μας εστιάζουμε ιδιαίτερα στην παρουσία ή στην απουσία *βαθιάς αυτενέργειας* (transformative agency). Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε σε δύο στοιχεία. Πρώτον, σε πρωτοβουλίες, δράσεις, και ιδέες που εισήγαγαν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες μετασχηματίζοντας όχι μόνο το δικό τους πλαίσιο για προσωπικούς ή/και ακαδημαϊκούς σκοπούς, αλλά και την τάξη τους (Kajamaa & Kumpulainen, 2019). Οι δράσεις αυτές, αν και αξιολογούνται υψηλά από παιδαγωγούς και ερευνητές της λογοτεχνίας (McDonough, 2017; Παπαρούση, 2019), ωστόσο δεν είναι συνηθισμένες στις Λυκειακές τάξεις και συχνά δεν υποστηρίζεται στην πράξη από τους/τις εκπαιδευτικούς η περαιτέρω ανάπτυξή τους, όταν παρουσιάζονται. Μπορεί επίσης, να υλοποιηθούν τόσο με επιφανειακούς, όσο και με βαθύτερους τρόπους κατ' αναλογία με τις επιφανειακές και βαθύτερες προσεγγίσεις προς την μάθηση γενικότερα (Marton & Säljö, 1976). Θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως επέκταση του ρόλου των μαθητών/τριών υπό το πρίσμα της *διδακτικής παρουσίας*, αλλά μία βαθύτερη προσέγγιση λογαριάζει την εμπλοκή τους με διαλογικές διαδικασίες που πραγματοποιούν τη μετεξέλιξη της προσωπικότητας των μαθητών/τριών (Wegerif & Major, 2023). Δεύτερον, με βάση τα παραπάνω, αναφερόμαστε στις παιδαγωγικές ενέργειες της εκπαιδευτικού προκειμένου να υποστηρίξει τους μαθητές/τριές της, ώστε να εκδηλώσουν *βαθιά αυτενέργεια*. Στη βιβλιογραφία προτείνεται -μεταξύ άλλων- η δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος προκειμένου οι μαθητές/τριες να νιώσουν ασφάλεια να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες και τις σκέψεις τους για το μάθημα, χωρίς να κατακρίνονται από τους συμμαθητές/τριές τους (Cavagnetto, Hand, & Premo, 2020). Ακόμη επισημαίνεται, η σημασία της κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης η οποία παραμελείται λόγω των άλλων ρόλων του/της εκπαιδευτικού (π.χ. σχεδιάστριας, αξιολογήτριας κ.ά) (Choi & Hong, 2023) ή της έμφασης στη γνωστική διάσταση (Halverson & Graham, 2019; Choi & Hong, 2023). Θεωρήσαμε ωστόσο, ότι η απλή διάθεση «χώρου» ή «ευκαιριών» δεν θα ήταν αποτελεσματική, χωρίς προσεκτικότερο σχεδιασμό του πλαισίου. Μέσα από την προσωπική εξέλιξη της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού (πρώτη συγγραφέας) στη διάρκεια της τριετούς έρευνας δράσης η *βαθιά αυτενέργεια* αναδείχθηκε ως η Λυδία λίθος για την αξιολόγηση της πληρότητας του θεωρητικού συστήματος του CoI. Στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιώντας μέρος μόνο των εμπειρικών μας δεδομένων, θα επιχειρηματολογήσουμε για την αναγκαιότητα προσθήκης μίας ακόμη *παρουσίας* στο μοντέλο CoI προκειμένου να ληφθούν υπόψη διαστάσεις προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών στη Δ.Ε. που δεν καλύπτονται από τις ήδη υπάρχουσες *παρουσίες* του μοντέλου. Επιπλέον, η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός, είχε ήδη διαπιστώσει από την πρώτη και τη δεύτερη χρονιά της έρευνας ότι ο χωρισμός των συνθηκών από το μοντέλο σε *διά ζώσης* και *εξ αποστάσεως* είναι υπερβολικά αδύσους και ότι χρειαζόταν καλύτερη σκιαγράφηση των επιμέρους συνθηκών για να στηριχθεί το έργο της σχεδίασης και ερμηνείας μεικτών περιβαλλόντων μάθησης.

Μεθοδολογία

Είδος έρευνας

Η έρευνα αυτή εστιάζει στον τρίτο κύκλο (τρίτο έτος) μιας τριχρονής έρευνας δράσης μέσα από τη σπειροειδή μορφή των Kemmis και MacTaggart (1998): α. σχεδιάζω (βλ. πιο κάτω), β. δρω-παρατηρώ (βλ. αποτελέσματα), γ. στοχάζομαι (βλ. συζήτηση-συμπεράσματα.). Στην έρευνα αυτή η ερευνήτρια και πρώτη συγγραφέας ήταν παράλληλα και η εκπαιδευτικός της τάξης. Σε συμφωνία με τις μεθοδολογικές αρχές του συγκεκριμένου είδους έρευνας η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια υποστηρίχθηκε από κριτικούς φίλους/διευκολυντές που διατηρούσαν διττό ρόλο, αφενός προσφέροντας εναλλακτικές προτάσεις αναστοχασμού και δράσης, αφετέρου προστατεύοντας από την προκατάληψη την ερευνήτρια (Kemmis & MacTaggart, 1998).

Πλαίσιο/διάρκεια/μέσα/ηθικά ζητήματα

Η έρευνα δράση έλαβε χώρα σε ένα ημιαστικό Ημερήσιο Γενικό Λύκειο μεσαίου μεγέθους στην Ελλάδα και εφαρμόστηκε στη Λογοτεχνία της Α' Λυκείου (ΑΠΣ, 2011) στη θεματική ενότητα «Φύλα στη Λογοτεχνία». Για τη διαδικτυακή υποστήριξη της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε το περιβάλλον του facebook και του messenger σε κλειστές ομάδες με προηγούμενη γονική συναίνεση και τη χρήση ψευδωνύμων για τους μαθητές/τριες. Οι διδακτικές παρεμβάσεις διήρκεσαν στον τρίτο κύκλο δεκαοκτώ (18) διδακτικές εβδομάδες, με δύο διδακτικές ώρες τη διδακτική εβδομάδα.

Δείγμα έρευνας

Στο μέρος της έρευνας που παρουσιάζουμε εδώ, εστιάζουμε σε έναν μαθητή, τον Ορφέα, μέτριας ακαδημαϊκής επίδοσης. Μολονότι η *βαθιά αυτενέργεια* εμφανίστηκε και σε άλλους/ες μαθητές/τριες, ήταν ιδιαίτερα αισθητή στον συγκεκριμένο μαθητή, ο οποίος εισήγαγε πρωτοβουλίες οι οποίες μετασχημάτισαν τη μορφή του μαθήματος. Μέσω των παρεμβάσεων του σκιαγραφήθηκε η αδυναμία του CoI να ανταποκριθεί σε σημαντικές ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης που προσέφερε η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση (βλ. nature of the topic στους Bekele & Ago, 2022).

Πηγές δεδομένων και ανάλυση

Για να έχει αξιοπιστία η ερευνητική μας διαδικασία στην παρούσα εργασία τα εμπειρικά δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν προέχονταν από τέσσερις διαφορετικές πηγές: α. τις καταγεγραμμένες συνομιλίες στις οποίες συμμετείχε ο Ορφέας στις *εξ αποστάσεως* συνθήκες. β. τις απομαγνητοφωνημένες συνομιλίες του Ορφέα στις *διά ζώσης* συνθήκες. γ. την ημιδομημένη συνέντευξη που έδωσε ο Ορφέας στην εκπαιδευτικό με την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης σχετικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, τις προκλήσεις/πλεονεκτήματα της μεικτής μεθόδου, τη συνεργασία, την υποστήριξη της εκπαιδευτικού, δ. Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν τμήματα από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας που αφορούσαν τον Ορφέα.

Η εκπαιδευτικός, ορμώμενη από την προσωπική παρατήρηση της *βαθιάς αυτενέργειας* του Ορφέα ανά συνθήκη, επέλεγε διαλογικές συνεισφορές, περιγραφές από το ημερολόγιο, τμήματα λόγου από τη συνέντευξη που έδειχναν τη *βαθιά αυτενέργεια* του Ορφέα. Ακολούθως, επιμέρισε αυτές τις συνεισφορές σε εκείνες που εντάσσονταν στις ήδη υπάρχουσες *παρουσίες* του CoI και σε εκείνες που δεν εντάσσονταν. Αφού προηγήθηκε συζήτηση με τα μέλη της ερευνητικής ομάδας, η εκπαιδευτικός χώρισε τις τελευταίες σε θεματικές κατηγορίες, έχοντας

υπόψη τα ερευνητικά της ερωτήματα (Braun & Clarke, 2006). Τέλος, κατένειμε τις κατηγορίες στις διαφορετικές συνθήκες ελέγχοντας αν οι συνθήκες παρουσιάζουν διαφορετική «ταυτότητα» αναφορικά με τη βαθιά αυτενέργεια των μαθητών/τριών σε σχέση με τον αρχικό επιμερισμό των συνθηκών. Για τη συνέντευξη του Ορφέα, ακολούθησε την ίδια μεθοδολογία χωρίς φυσικά το τελευταίο κομμάτι που αφορά στις συνθήκες.

Σχεδίαση του περιβάλλοντος μάθησης ανά συνθήκη

Ήδη από το στάδιο «σχεδιάζω» (σχεδιασμός-οργάνωση της διδακτικής παρουσίας) εκλεπτύνθηκε ο αδρός χωρισμός του CoI σε *διά ζώσης* και *εξ αποστάσεως* συνθήκες στις παρακάτω επιμέρους συνθήκες: η *διά ζώσης συνθήκη διάλεξης συζήτησης* στην οποία συμμετείχαν όλοι οι μαθητές/τριες και η εκπαιδευτικός • η *διά ζώσης συνθήκη συνεργασίας σε ομάδες με την υποστήριξη τάμπλετ*, στην οποία οι μαθητές/τριες χωρισμένοι σε ομάδες συνεργάζονταν για να εκπονήσουν ομαδικά έργα που είχε αναθέσει η εκπαιδευτικός • η *εξ αποστάσεως συνθήκη δαδικής συνομιλίας*, η οποία αφορούσε στα μηνύματα του κάθε μαθητή/τριας και της εκπαιδευτικού στην *εξ αποστάσεως ιδιωτική μεταξύ τους συνομιλία* (messenger) • η *εξ αποστάσεως συνθήκη επιμέρους ομαδικής συνομιλίας*, η οποία αφορούσε στο σύνολο των μηνυμάτων των μελών της κάθε ομάδας (ήταν η ίδια ομάδα όπως και στη *διά ζώσης συνεργασίας σε ομάδες*) μαζί με τα μηνύματα της εκπαιδευτικού κατά την εργασία τους ως ομάδα (messenger) • η *εξ αποστάσεως συνθήκη ομαδικής συνομιλίας*, η οποία αφορούσε στο σύνολο των μηνυμάτων όλων των μαθητών/τριών της τάξης και της εκπαιδευτικού στην *εξ αποστάσεως συνθήκη σε συνθήκες ολομέλειας* (messenger).

Η εκπαιδευτικός είχε ως βασική στόχευσή της την προώθηση συναισθηματικών και γνωστικών δεσμών, τόσο μέσα στην κάθε συνθήκη, όσο και στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνθηκών (Halverson & Graham, 2019; Cavagnetto, Hand, & Premo, 2020). Για παράδειγμα, αρχικά εισήγαγε στη *διά ζώσης διάλεξης συζήτησης* την εκφραστική ανάγνωση, ώστε να αφήσει χώρο να αναδυθεί το συναίσθημα του μαθητή/τριας (συναισθηματική εμπλοκή) και σε επόμενο στάδιο εισήγαγε τη γνώση από τη θεωρία της Λογοτεχνίας. Αντίστοιχα, χορηγούσε στην *εξ αποστάσεως δαδική συνομιλία* ενισχυτική ανατροφοδότηση αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε έργα της *διά ζώσης διάλεξης συζήτησης* προκειμένου οι μαθητές/τριες να νιώσουν ασφάλεια. Παράλληλα, ήταν δεκτική προς τους μαθητές/τριές της να εκδηλώσουν μορφές *αυτενέργειας* είτε στην ίδια συνθήκη (*εξ αποστάσεως δαδική συνομιλία*), είτε σε άλλες συνθήκες (Halverson & Graham, 2019). Για παράδειγμα, συζητούσε ιδέες των μαθητών/τριών που ξεκινούσαν είτε από τη συζήτηση που είχε προηγηθεί στη *διά ζώσης διάλεξης συζήτησης*, είτε από την καθημερινότητά τους και τους προβληματίζαν.

Σε επίπεδο υποστήριξης (διευκόλυνση-άμεση διδασκαλία της διδακτικής παρουσίας του CoI) η εκπαιδευτικός διαφοροποίησε το ύφος της γλώσσας και τη θεματολογία συζήτησης προσπαθώντας να προσαρμόσει το CoI στο Δευτεροβάθμιο πλαίσιο, εκμεταλλευόμενη παράλληλα την ιδιαιτερότητα της Λογοτεχνίας (σχετική με στάσεις, αξίες ζωής των μυθιστορηματικών χαρακτήρων. Επεδίωκε έτσι, τόσο να διαμορφώσει, όσο και να διατηρήσει την εμπλοκή των μαθητών/τριών της στο μεικτό περιβάλλον της. Στις *διά ζώσης συνθήκες* παρότρυνε τους μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν λόγια γλώσσα με τη χρήση ορολογίας από τη θεωρία της λογοτεχνίας (π.χ. μυθιστορηματικός χαρακτήρας, φωνές, ισχυρός/αδύναμος λόγος κ.ο.κ), ενώ στις *εξ αποστάσεως συνθήκες* επέτρεπε στους μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν εκτεταμένα άτυπη γλώσσα (χωρίς υποχρεωτική χρήση ορολογίας) και θεματολογία σχετική είτε με ζητήματα που προέκυπταν από τις συζητήσεις στην τάξη, είτε με θέματα της καθημερινότητας. Παράλληλα, κρατούσε τα μηνύματά της σύντομα παροτρύνοντας τους μαθητές της/τριές της να πράζουν το ίδιο. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούσε «χώρο» σε όλους τους μαθητές/τριες να συμβάλουν στο μάθημα, αφού η χρήση της τυπικής ορολογίας

της Λογοτεχνίας δεν ήταν προαπαιτούμενη σε όλες τις συνθήκες. Στόχευσε να αισθανθούν ότι δεν ήταν δύσκολο να συμμετέχουν, αφού από τη μια πλευρά συζητούσαν είτε για ζητήματα που τους απασχόλησαν στην τάξη, είτε για ζητήματα στάσεων ή συμπεριφορών εφήβων πρωταγωνιστών της καθημερινότητας όπου όλοι θα μπορούσαν να έχουν άποψη, ενώ από την άλλη, μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν σε κάποιες συνθήκες καθημερινό, μη λόγιο λόγο. Η επιδίωξή της ήταν, αφενός να αφήνει «χώρο» στους μαθητές/τριές της και να ακούει τις προτάσεις τους, έχοντας στον νου της βέβαια πώς θα μπορούσε να τις μετασχηματίσει με τρόπο που να έχουν νόημα για τους ίδιους και να σχετίζονται με τη θεματική της λογοτεχνίας που διαπραγματεύονταν στην τάξη (Cavagnetto, Hand, & Premo, 2020). Αφετέρου, επιδίωκε μέσω της άτυπης γλώσσας να αυξήσει το εύρος εφαρμογής (transference) των βασικών εννοιών (π.χ. του μυθιοποιητικού χαρακτήρα) από τους μαθητές/τριες. Η εκπαιδευτικός επιμέρισε τις μέριμνες της (σχεδιασμός-οργάνωση, διευκόλυνση και άμεση διδασκαλία) δίνοντας διαφορετική «ταυτότητα» στις επιμέρους συνθήκες όπως αναπτύσσεται παρακάτω.

Στη *διά ζώσης διάλεξης συζήτησης* εισήγαγε τα μελετώμενα λογοτεχνικά κείμενα και τη γνώση της θεωρίας της Λογοτεχνίας που χρειαζόταν για την επεξεργασία τους, ενώ συνέδεσε το εννοιολογικό περιεχόμενο με την κινητοποίηση μέσω α. της εκφραστικής ανάγνωσης των λογοτεχνικών κειμένων (Kuiken, 2008), β. των προσωπικών στρατηγικών που λειτουργούσαν ως μοντέλα για τους μαθητές/τριες όπως: των προσωπικών στοχασμών εμβάθυνσης και του μοιράσματος προσωπικών εμπειριών και ανταποκρίσεων στα κείμενα και γ. της υποστήριξης του διαλόγου γύρω από τα λογοτεχνικά κείμενα μέσω στρατηγικών εμβάθυνσης λειτουργώντας η ίδια ως μοντέλο (Tabak & Reiser, 1999). Η εκπαιδευτικός ωστόσο, δεν μονοπωλούσε τον χρόνο της συγκεκριμένης συνθήκης, αλλά άφηγε αρκετό χρόνο, ώστε η *διά ζώσης διάλεξης συζήτησης* να είναι ο τόπος όπου οι διαφορετικές ιδέες/προτοβουλίες των μαθητών/τριών από άλλες συνθήκες (π.χ. *εξ αποστάσεως δαδική συνομιλία* ή *εξ αποστάσεως ομαδική συνομιλία*) μπορούσαν να βρουν την πλήρη έκφρασή τους και να εγείρουν τη δράση της τάξης στο πλούσιο, σωματικά διαμεσολαβούμενο πλαίσιο επικοινωνίας αυτής της συνθήκης. Στη *διά ζώσης συνεργασίας σε ομάδες με την υποστήριξη τάλμπλετ* υποστήριξε την ανταλλαγή αιτιολογημένων θέσεων σε πλαίσιο ομάδας. Προώθησε τις δεξιότητες και τις στρατηγικές συνεργατικής δουλειάς των μαθητών/τριών στη *διά ζώσης διάλεξης συζήτησης* μέσω της μοντελοποίησης (π.χ. ανταλλαγή προσωπικών εμπειριών) και χρήσης πρακτικών εμβάθυνσης τις οποίες θα έκαναν πράξη οι μαθητές/τριες κατά την εκπόνηση κοινών ανατιθέμενων έργων στη *διά ζώσης συνεργασίας με την υποστήριξη τάλμπλετ*. Αναμενόταν από τους μαθητές/τριες να εκδηλώσουν *αυτενεργούς* ρόλους *διδασκικής παρουσίας* σε ζητήματα οργάνωσης, διευκόλυνσης και άμεσης διδασκαλίας της μεικτής ενότητας στο πλαίσιο της ομάδας τους. Η πορεία προς την αυτονομία των ομάδων στηρίχθηκε ακόμη μέσω της χρήσης εννοιολογικών (Many & Wiseman, 1992; ΑΠΣ, 2011; Luke A., 2018) και διαδικαστικών χειραπτικών τεχνημάτων (υποστηρικτικών οργανωτών) (Van Merriënboer, Clark, & De Croock, 2002). Ο περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων ευνοούσε την εμβάθυνση του διαλόγου (Tabak & Reiser, 1999) στο πλαίσιο ανατιθέμενων κοινών έργων σε φύλλα εργασίας από την εκπαιδευτικό. Η συγκεκριμένη συνθήκη χρησιμοποιούνταν από την εκπαιδευτικό ως προγύμναση για την *εξ αποστάσεως ομαδική συνομιλία* και την *εξ αποστάσεως επιμέρους ομαδική συνομιλία*, ώστε σταδιακά οι μαθητές/τριες να συνεργάζονται αυτόνομα στην *εξ αποστάσεως συνθήκη*. Στην *εξ αποστάσεως δαδική συνομιλία* επεδίωξε ένα πλαίσιο ιδιωτικότητας φροντίζοντας να διαμορφώσει κλίμα αποδοχής τόσο των μαθητών/τριών, όσο και των ιδεών τους, συναισθηματικής στήριξης, εποικοδομητικής ατομικής ανατροφοδότησης ακολουθώντας τους Hattie και Timperley (2007). Στην *εξ αποστάσεως επιμέρους ομαδική συνομιλία* χορηγούσε τη διαμορφωτική ανατροφοδότηση στις ομάδες των μαθητών/τριών για τα ομαδικά έργα που εκπονούνταν στη *διά ζώσης συνεργασίας σε ομάδες με την υποστήριξη*

τάμπλετ και τους ζητούσε να αναστοχαστούν πάνω σε αυτή. Παράλληλα, λειτούργησε η συγκεκριμένη συνθήκη τόσο ως «τόπος» προγύμνασης και σταδιακής αυτονομίας στην εκπόνηση των ομαδικών εργασιών της κάθε ομάδας, όσο και ως «τόπος» συνειδητής ενδυνάμωσης μαθητών/τριών από την εκπαιδευτικό σε μέριμνες *διδασκτικής παρουσίας* στο μικρό πλαίσιο της κάθε ομάδας. Τέλος, επιδίωξε να λειτουργήσει η *εξ αποστάσεως ομαδική συνομιλία* ως χώρος διαμόρφωσης του αισθήματος του ανήκειν στην «Κοινότητα της Λογοτεχνίας». Συζητούσαν ζητήματα διαδικαστικής φύσεως, ζητήματα ομαδικών εργασιών που αφορούσαν όλες τις ομάδες, ζητήματα καθημερινότητας που συνδέονταν όμως άμεσα ή έμμεσα με τη λογοτεχνία. Επιπλέον, αντάλλαζαν ευχές και αστεία, ώστε να διατηρείται ένα ζεστό παιδαγωγικό κλίμα από την εκπαιδευτικό.

Αποτελέσματα

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του μεικτού μοντέλου στο στάδιο «δρω-παρατηρώ» της έρευνας δράσης η εκπαιδευτικός εντόπισε την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις ευκαιρίες που δημιουργούσαν οι επιμέρους συνθήκες και τη *βαθιά αυτενέργεια* του Ορφέα και πώς αυτή συνεισέφερε στην «ταυτότητα» της κάθε συνθήκης.

Η λειτουργία της εξ αποστάσεως δαδικής συνομιλίας ως πεδίο ενδυνάμωσης αλλά και βίωσης της βαθιάς αυτενέργειας. Η σημαντική δυνατότητα που έφερε η *εξ αποστάσεως δαδική συνομιλία* στο σύστημα της τάξης ήταν η ιδιωτικότητα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών, κάτι που ο Ορφέας διαπιστώνει ότι έλειπε από την τάξη: Ορ: *Κυρία απλά εγώ πιστεύω ότι οι περισσότεροι δεν μιλάνε για τα σχόλια που θα πουν οι υπόλοιποι και τους χαρακτηρισμούς που θα δοθούν σε κάποιον που θα πει κάτι «λάθος».* Η σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικού και του Ορφέα στην *εξ αποστάσεως δαδική συνομιλία* είναι α. εξελισσόμενη και β. αμφίδρομη. Όσον αφορά στην εξέλιξη η εκπαιδευτικός εξαιρεί και ενισχύει τις πρωτοβουλίες του με συγκεκριμένες αναφορές: Εκ: *επίσης να πω ότι είναι σημαντική η συμβολή σου στο μάθημα, και στη διεξαγωγή του...* Ορ: *Ευχαριστώ πολύ και να σας πω την αλήθεια δεν το είχα καταλάβει.* Εκ: *σου το λέω και θα ήθελα να παίρνεις τέτοιες πρωτοβουλίες...* Όπως είδες πήγε καλά με τη φωτογραφία... Ορ: *Ναι το πρόσεξα και ήθελα να σας το πω και εγώ ότι σε τέτοιες περιπτώσεις ασχολούμαστε όλοι παραπάνω από ότι συνήθως.* Παράλληλα, προσπαθεί να ελκύσει τον Ορφέα στη *διδασκτική παρουσία*: Εκ: *μου αρέσει που αρχίζετε και παίρνετε πρωτοβουλίες, είναι τέλειο, όπως και η φωτογραφία, απλά αν το κάνω τώρα δεν ξέρω αν θα υπάρξει ανταπόκριση. Θες αύριο αργά ή μεθαύριο να ανοίξεις εσύ το θέμα; εννοώ να μην το θέσω εγώ, αλλά εσύ;* Ο Ορφέας εκμεταλλεύεται την ευκαιρία, ώστε να αναλάβει ρόλο: (1) εισηγητή θεματικών: Ορ: *Κυρία συνώνμη για την ενόχληση, αλλά έχω δυνατό θέμα για συζήτηση,* (2) διαμορφωτή της πορείας των μαθημάτων: Ορ: *Και πιστεύω ότι μπορεί να συνδυαστεί και με το προηγούμενο παρόμοιο περιστατικό με την παρέλαση τις 28^{ης}, [εννοεί το [δρώμενο της ακτιβιστικής παρέλασης](#)],* (3) δημιουργού εκπαιδευτικού υλικού: Ορ: *Συμφωνώ και αν θέλετε μπορώ να φτιάξω και ένα κείμενο στο word με διάφορα σχόλια και απόψεις που έχουν κατατεθεί από διάφορους ανθρώπους...και* (4) συντελεστή διαμόρφωσης καλού κλίματος και αποφυγής εντάσεων στην τάξη: Ορ: *Θα θέλαμε λίγο από τον χρόνο σας, ώστε να μπορέσουμε να σας πούμε κάτι...να βοηθήσουμε στην όλη κατάσταση. Πιστεύουμε ότι σε εσάς μπορούμε να μιλήσουμε! Οι δράσεις αυτές, όπου ο Ορφέας έχει πρωταγωνιστικό ρόλο, συναντούν τη θετική ανταπόκριση της εκπαιδευτικού, η οποία πρέπει να ισορροπήσει ανάμεσα στον ρόλο της ως μοντέλο -αναφορικά με τη *διδασκτική παρουσία*- και σε έναν υποστηρικτικό ρόλο στον οποίο η *διδασκτική πρωτοβουλία* θα ανήκει στον μαθητή/τρια: Εκ: *α ρε Ορφέα πολύ ωραίο που σκέφτεσαι τρόπους να γίνεται ενδιαφέρουσα η διδασκαλία και το μάθημα, σαφώς έχει προεκτάσεις και σχετίζεται. Μέρος της εμφάνισης του Ορφέα σε αυτή τη συνθήκη είναι αφενός η διαμόρφωση μιας πιο ισότιμης σχέσης με την εκπαιδευτικό μέσω της αναγνώρισης της συμβολής της στην εξέλιξη του: Ευχαριστώ πολύ κυρία που μου δώσατε την ευκαιρία να κάνω από αυτή την ηλικία κάτι που μου αρέσει. [...]* ...απλά δεν μπορείτε να φανταστείτε*

πόσο χαρούμενος είμαι που κάνω κάτι που μου αρέσει και σε ανθρώπους... που είναι πρότυπο λόγω της θέσεως... Γιατί σας είπα θέλω τη δημοσιογραφία, αλλά σε μια συζήτηση σας είπα ότι η πολιτική είναι μικρόβιο που εγώ μάλλον το έχω . Αλλά και μέσω της διαφοροποίησης και υπεράσπισης της δικής του ανάγνωσης του ρόλου του αφετέρου: Εκ: Ορφάααα μπράβο για την εγρήγορση σουuuuuu, να φέρεις το κείμενο, την καλή σου διάθεση και τα φύλλα με τους γραμματισμούς. Ορ: Εντάξει κυρία θα τα φέρω όλα αυτά, αλλά σκέφτομαι να φέρω και την αγάπη μου για τα κείμενα!

Η λειτουργία της εξ αποστάσεως επιμέρους ομαδικής συνομιλίας ως πεδίο δοκιμής και ενδυνάμωσης της βαθιάς αυτενέργειας στο πλαίσιο της ομάδας με άνεση χρόνου. Η συνθήκη αυτή λειτουργήσε κυρίως α. ως «τόπος» της διαμορφωτικής ομαδικής ανατροφοδότησης από την εκπαιδευτικό, β. ως «τόπος» συνειδητής ενδυνάμωσης μαθητών/τριών από την εκπαιδευτικό σε μέριμες διδακτικής παρουσίας στο μικρό πλαίσιο της κάθε ομάδας και γ. ως «δοκιμαστήριο» αυτενέργειας των μαθητών/τριών, εδώ του Ορφά, που έπαιρνε τον λόγο για να αρθρώσει ρητά την αιτιολογημένη άποψή του, σε ένα μικρότερο πλαίσιο, αυτό της ομάδας του, με την παρουσία της εκπαιδευτικού η οποία δεν πιέζονταν (η εκπαιδευτικός) από τον χρόνο του συγκεκριμένου πλαισίου της τάξης ή της υποστήριξης των υπολοίπων ομάδων, αλλά και οι μαθητές/τριες δεν πιέζονταν από το σφιχτό πλαίσιο χρόνου του *διά ζώσης* μαθήματος προκειμένου να ολοκληρώσουν το κοινό έργο (π.χ. συγκεκριμένη επιλογή χρόνου χωρίς άλλες εξωσχολικές υποχρεώσεις). Σημαντικό εύρημα δεν αποτελεί μόνο η ποιότητα των πρωτοβουλιών του Ορφά εδώ, αλλά το θάρρος που ο ίδιος ένιωσε, ώστε να αρθρώσει αιτιολογημένο λόγο στο συγκεκριμένο πλαίσιο το οποίο λειτουργήσε ενισχυτικά για να εκδηλώσει *βαθιά αυτενέργεια* σε άλλες συνθήκες στη συνέχεια.

Η λειτουργία της *διά ζώσης συνεργασίας σε ομάδες με την υποστήριξη τάμπλετ ως πεδίο ανάπτυξης της βαθιάς αυτενέργειας μέσω της συνεργασίας και της δημιουργίας ροής μεταξύ συνθηκών.* Η συνθήκη αυτή λειτουργήσε α. ως γυμναστήριο συνεργατικού τρόπου εργασίας και β. ως εκκολαπτήριο πρωτοβουλιών οι οποίες συζητούνταν είτε στην *εξ αποστάσεως ομαδική συνομιλία* με άτυπο τρόπο, είτε στη *διά ζώσης διάλεξης συζήτησης* με τη χρήση λόγιας ορολογίας (βλ. στην αντίστοιχη συνθήκη) και συχνά αφορούσαν θέματα της καθημερινότητας τους, τα οποία οι ίδιοι μαθητές/τριες εισηγούνταν. Ο Ορφάς στη *διά ζώσης συνεργασίας σε ομάδες με την υποστήριξη τάμπλετ* συνέβαλε στη διαχείριση του έργου της ομάδας με τρόπο που αναγνώριζε τη συνεισφορά των συμμαθητών/τριών του και συνέδεε την τρέχουσα προβληματική με την ιστορία της διερεύνησης στην ομάδα.

Η λειτουργία της *εξ αποστάσεως ομαδικής συνομιλίας ως πεδίο εφαρμογής βαθιάς αυτενέργειας μέσω αλλαγής των κανόνων της τάξης και χρήση της άτυπης γλώσσας.* Η *εξ αποστάσεως ομαδική συνομιλία* λειτουργήσε ως «τόπος» στον οποίο ο Ορφάς ανέπτυξε τη *βαθιά αυτενέργειά του* μέσω της συμμετοχής του στην αλλαγή των κανόνων της «τάξης» της *εξ αποστάσεως ομαδικής συνομιλίας*, σε επίπεδο σχέσεων των μελών της κοινότητας, αλλά και ύφους λόγου. Ο Ορφάς διαμόρφωσε αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους συμμαθητές/τριές του, ενώ οι πρωτοβουλίες του υποστηρίχονταν από την εκπαιδευτικό με εμβάθυνση του διαλόγου και τη χρήση άτυπης γλώσσας. Μετακυλούσε πρωτοβουλίες από την αρχική τους εισαγωγή στην *εξ αποστάσεως ομαδική συνομιλία*, στην *εξ αποστάσεως ομαδική συνομιλία*, Ορ: Κυρία μια παρατήρηση της στιγμής για ένα λάθος που έγινε στον σχολιασμό από τους πίνακες [σύνδεση της *εξ αποστάσεως ομαδικής συνομιλίας* με τη *διά ζώσης διάλεξης συζήτησης* και την *εξ αποστάσεως ομαδική συνομιλία*]. Είναι ότι είχαμε αναφέρει την απουσία του πατέρα από κάποια ζωγραφικά έργα. Πράγμα που είναι λάθος και το λέω αυτό, γιατί κανείς θα μπορούσε να τον διακρίνει. Σας στέλνω τους πίνακες να καταλάβετε τι εννοώ!!! [*εξ αποστάσεως ομαδική συνομιλία*]. Επιπρόσθετα, εισήγαγε πρωτοβουλίες χωρίς να αποζητά την έγκριση της εκπαιδευτικού στην *εξ αποστάσεως ομαδική συνομιλία*, διαμορφώνοντας αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές/τριές του με τη χρήση άτυπης γλώσσας στην *εξ αποστάσεως ομαδική συνομιλία*. Αυτή η αλληλεπίδραση σχετιζόταν με θεματικές της

Λογοτεχνίας που εκκινούσε από τη *διά ζώσης διάλεξης συζήτησης*: [συζήτηση ως αφορμή από τη *διά ζώσης διάλεξης συζήτησης* αναφορικά με τα στερεότυπα στα φύλα] Στην πρώτη εικόνα βλέπουμε έναν νεαρό να είναι γυμνός από τη μέση και πάνω σε δημόσια θέα και ο κόσμος τον αντιμετωπίζει σαν κάτι φυσιολογικό δηλαδή...Αντίθετα, στη δεύτερη εικόνα θεωρούν πως, αν μια γυναίκα κάνει κάτι τέτοιο, αλλά είναι ανήθικη!!!! Ο Ορφέας αναλάμβανε ρόλους που αφορούσαν στην κοινωνική παρουσία διαμορφώνοντας ζεστό κλίμα οικειότητας μεταξύ των μελών της μεικτής κοινότητας της λογοτεχνίας απευθύνοντας πρόσκληση στην εκπαιδευτικό: *Ευχαριστούμε πολύ κύρια επίσης. Σας περιμένουμε το βράδυ!!* [στο χριστουγεννιάτικο πάρτι τους], αντάλλαξε ευχές: *Καλή χρονιά σε όλους!!!!*, έκανε χιούμορ: *Μαργαριτούλα μάλωσε μας, εξέφραζε ενδιαφέρον για την υγεία συμμαθητών/τριών: Νίκο πώς είσαι?*, έκανε προτάσεις για κινηματογραφικές ταινίες: *θα έλεγα να δούμε την Children of men*, και αναγνώριζε την αξία συμμαθητών/τριών ρεαλιστικά: *@Μαργαρίτα, αφεντικό τι λες;* Συνολικά, ο Ορφέας εκδήλωνε μέσα από διαλογικές δράσεις στην *εξ αποστάσεως ομαδική συνομιλία* την εξελισσόμενη προσωπικότητά του, που δεν περιοριζόταν στην «ψυχρή» ανάληψη κάποιων διδακτικών αρμοδιοτήτων, αλλά στον συντονισμό της εμπλοκής των συμμαθητών/τριών γύρω από την κύρια θεματική της συζήτησης, στον συντονισμό της εργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών, στη μέριμνα για τους άλλους και για το έργο, στη συναισθηματική ικανοποίηση και το μοίρασμα προσωπικών θέσεων που θα μπορούσαν να εισαχθούν κάτω από τον συνολικό τίτλο: δημιουργία προσωπικού νοήματος και καλύπτουν τόσο το έργο και τις διαδικασίες, όσο και τη συνολική εμπειρία.

Επιπλέον, η *βαθιά αυτενέργεια* του Ορφέα εκφράζεται και με τη συμβολή του στον σταδιακό μετασχηματισμό της τάξης σε Κοινότητα Διερεύνησης με τη διαμεσολάβηση εξωσχολικών δράσεων, σχετικών προς τη λογοτεχνική συζήτηση της τάξης, όπου ο Ορφέας καλούσε την κοινότητα να συμμετάσχει με αναφορές του στην *εξ αποστάσεως ομαδική συνομιλία*. Οι δράσεις αυτές γίνονταν με πρωτοβουλία των παιδιών και σχετιζόνταν με τη θεματική της λογοτεχνίας που διαπραγματευόνταν (στερεότυπο και φύλο): *Παιδιά όπως γνωρίζετε δεν έχουμε ακόμα απάντηση από την κα Σ. [Δήμαρχο]. Όμως από απόφαση που πάρθηκε από κοινού εδώ, αλλά και στην τάξη αποφασίσαμε να πάρουμε συνέντευξη από την κα Ρ. [Διευθύντρια του σχολείου]. Μας δέχτηκε με μεγάλη της χαρά και αύριο πρώτη ώρα (από τα μισά) θα πάμε στο γραφείο. Αυτό σημαίνει ότι όσοι θέλουν να έρθουν υπάρχει περίπτωση να χάσουν και κενά ή ώρες μαθημάτων που θέλουν να κάνουν. Παρακαλώ όσοι θέλετε να μου στείλετε στο προσωπικό, γιατί ρωτάει και η κυρία μας να ξέρει, αλλά και η κα Ρ. Απόψε αν μπορείτε!!!!* Η εμπειρία αυτή του Ορφέα συνοδευόταν από αναστοχαστικό λόγο που περιλάμβανε τη συναισθηματική του ανταπόκριση: *Και βέβαια, για αυτό περνάει ωραία η ώρα και για αυτόν τον λόγο μπορούμε να κάνουμε και πλάκα μαζί σας, γιατί μας έχετε μάθει πώς το σχολείο δεν είναι μόνο ένα βιβλίο, αλλά και όλα τα υπόλοιπα συνεργασία, κατανόηση, πλάκα, γέλιο και το κυριότερο μας μάθατε ότι το σχολείο δεν τελειώνει στις 2. Αλλά είστε πάντα εδώ για ότι και να χρειαστούμε οποια ώρα και να είναι. Παράλληλα, εξέφραζε τη δέσμευσή του με τη μάθηση της Λογοτεχνίας *Εγώ είπα και μου έστειλε [εννοεί να κάνει εργασίες] δεν άντεξα άλλο.**

Η λειτουργία της *διά ζώσης διάλεξης συζήτησης* ως πεδίο σωρευτικής βαθιάς αυτενέργειας τόσο διά μέσου των διαφορετικών συνθηκών, όσο και της χρήσης τυπικής γλώσσας. Η *διά ζώσης διάλεξης συζήτησης* λειτουργήσε ως πεδίο σωρευτικής εκδήλωσης βαθιάς αυτενέργειας από τον Ορφέα και άλλους μαθητές/τριες. Ο Ορφέας συζητούσε σε βάθος, χτίζοντας στις διαλογικές συνεισφορές των συμμαθητών/τριών του παράγοντας υποθέσεις οι οποίες οδηγούσαν σε γενικεύσεις για τη ζωή του χρησιμοποιώντας πιο λόγια γλώσσα υποδεικνύοντας ότι είχε κατανοήσει σε βάθος τη θεωρία που είχε διδαχθεί (π.χ. για τον κριτικό γραμματισμό), *Ορ: Αναλόγως με την κοινωνική τάξη που βρίσκονται οι γονείς του κάθε παιδιού και συγκεκριμένα εδώ, θα έχει και κάποιο αντίτιμο στην προσωπική ζωή του που είτε η Φ. Θέλω να καταλήξω σ' αυτό. Αν ας πούμε δεν έχεις χρήματα ή δεν έχεις εξουσία θα πρέπει να σε μειώνουν; Να σε απαξιώνουν δηλαδή σε όλα τα επίπεδα; Παράλληλα, δημιουργούσε ροή και αλληλεπίδραση*

ανάμεσα στις διαφορετικές συνθήκες. Διευκόλυνε επίσης, τις παρεμβάσεις άλλων σε πλαίσιο ρεαλιστικής συνεργασίας (π.χ. η ακτιβιστική παρέλαση, βλ. εξ αποστάσεως δαδική συνομιλία): Εγώ θέλω να συμφωνήσω και με τον Ν. και τον Α. και να προσθέσω σε αυτό που είπε ο Α., ότι εγώ δεν υποχρέωσα κανένα παιδί να κάνει κάτι τέτοιο, όποιος ήθελε συμμετείχε και ήταν λάθος του συντάκτη, εγώ που βρήκα το κείμενο, που δεν ανέφερε ότι το βίντεο τραβήχτηκε από κάποια μητέρα των παιδιών και εμβάθυνε στις έννοιες του μαθήματος (π.χ. μυθιστορηματικούς χαρακτήρες) συσχετίζοντας τις τόσο με τη ζωή τους, όσο και με το κείμενο με πιο λόγιο τρόπο και αιτιολόγηση. Στα παραπάνω παραδείγματα εκδηλώνονται όλες οι παρουσίες. Διαπιστώνουμε όμως και τη σύζευξη της προσωπικής ανάπτυξης και ανάληψης ευθύνης με την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων στην τάξη, όπως φαίνεται από την παρακάτω ανταλλαγή με την εκπαιδευτικό: *Μας άρεσε και αυτό φαίνεται (εννοούν που δε φεύγουν). Δεν τσακωνόμαστε!!!... Είπατε κάποια στιγμή νιώθω περήφανη που έγινε αυτό σήμερα!! Για ποιον λόγο κυρία που μας είδατε να διαφωνούμε;...*

Οι παρατηρήσεις μας από την εμπλοκή του Ορφέα στις επιμέρους συνθήκες ενισχύονται από τον αναστοχασμό του Ορφέα, όπως εμφανίστηκε στη διάρκεια της τελικής συνέντευξης. Κατ' αρχάς ο Ορφέας επισημαίνει νέους τρόπους αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών και με τα κείμενα επίσης στις διάφορες συνθήκες: «*πέρυσι, διαβάσαμε το κείμενο του βιβλίου και το αναλύαμε μία ώρα, δύο και μετά κάναμε ασκήσεις πάνω στο κείμενο. Δεν εμβάθυναμε τόσο στη συζήτηση*», «*Τώρα, ενώ το κάνουμε το κείμενο, εμβάθυνουμε, συζητάμε, σκεφτόμαστε διάφορες απόψεις που μπορεί να είχε ο καθένας και στο τέλος συγκρίνουμε την πιο λογική, την πιο ορθή, στο σχολείο, στο σπίτι.... Πράγμα που δεν γινόταν*». Επίσης, ο τρόπος διδασκαλίας της λογοτεχνίας τον αγγίζει και συγκινησιακά: «*φέτος, και δεν θυμάμαι συγκεκριμένα το θέμα, συζητήσαμε ένα θέμα στην τάξη και δεν μπορέσαμε να το ολοκληρώσουμε και μετά είχαμε ένα απόγευμα ολόκληρο και συζητάγαμε στο messenger αυτό το συγκεκριμένο, ώστε να βγάλουμε τα τελικά αποτελέσματα. Αυτό με ενθουσίασε, με ικανοποίησε...*». Επιπλέον, επισημαίνει την πορεία της προσωπικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων/ουσών, αλλά και της κοινότητας στη διάρκεια της χρονιάς υποδεικνύοντας με έμμεσο τρόπο τη συμβολή της μεκτής μάθησης σε αυτή την ανάπτυξη. Ακόμη, αναγνωρίζει τον κρίσιμο ρόλο της εκπαιδευτικού ως προς τον τρόπο εισαγωγής των θεμάτων συζήτησης: «*κυρίως τα θέματα που πετάγατε στο τραπέζι... απλά, μας το φέρνατε απ' έξω απ' έξω ή πλαγίως σαν θέμα για να κάτσουμε να αναλογιστούμε εμείς αν είναι σωστό ή λάθος να το συζητήσουμε στο messenger...*». Όμως τονίζει και τη δική του ιδιαίτερη συνεισφορά (ownership) της δικής του πρωτοβουλίας (αναφέρεται στις συνέπειες δικής του πρωτοβουλίας): «*Κάτι τέτοιο δεν είχε ξανασυμβεί. Κι εκείνη τη μέρα είδατε ότι ήρθαμε σε αντιπαράθεσεις με κάποιους στην τάξη, με άλλους συμφωνούσαμε και στο τέλος σκεφτήκαμε ότι και οι δύο απόψεις ήταν ορθές, γιατί ο καθένας το έβλεπε από τη δική του οπτική γωνία και κυρίως κρατήσαμε όλες τις οπτικές χωρίς βέβαια να επηρεάσει τον δικό μας χαρακτήρα...*». Ο Ορφέας διαπιστώνει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ενεργοποίηση στις συνθήκες μέσα από καλά επιλεγμένες δραστηριότητες και την ανάπτυξη των μαθητών/τριών, αλλά και της Κοινότητας: «*ο κάθε άνθρωπος έχει τη γνώμη του, την υποστηρίζει με λογικά πάντα επιχειρήματα, βέβαια όμως είναι υποχρέωσή του, θα το πω εγώ, να ακούει και την άποψη του συνανθρώπου του, είτε συμφωνεί, είτε όχι μ' αυτόν. Το ότι εκεί [στην τάξη] συζητήσαμε και κρατήσαμε όλες τις οπτικές γωνίες, μας άρεσαν δεν μας άρεσαν, και στη συνέχεια [στην εξ αποστάσεως ομαδική συνομιλία] ότι το συζητήσαμε...και μετά μόνονι μας με τα παιδιά [εννοεί στην εξ αποστάσεως ομαδική συνομιλία], ήταν κάτι που το ένιωσα, που μου άρεσε*». Δηλαδή εμείς φέτος, και επανέρχομαι και πάλι σ' αυτό το...με την παρέλαση για τον κρητικό δάσκαλο – πρότυπο που είχα γράψει εγώ τότε [αναφέρεται στη συζήτηση στην εξ αποστάσεως δαδική συνομιλία και στη συνέχεια πώς επιλέχθηκε το κείμενο και το παρουσίασε στη διά ζώσης διάλεξη συζήτησης], το ότι εάν μέχρι τότε δεν είχαμε κάνει όλα αυτά στη λογοτεχνία εγώ δεν θα έδινα καμία σημασία για να κοιτάζω το βίντεο, να κάτσω να το γράψω, για τίποτα [η επίδραση της μεικτότητας στην εμφάνιση της βαθιάς αυτενέργειας του Ορφέα]. Όπως δεν θα έδιναν πολλοί ακόμη [η επίδραση

και στους υπόλοιπους μαθητές/τριες]. Το ότι έκαπα το έγγραφο και δεν το λέω γι' αυτό [σε εξ αποστάσεως χρόνο μετά από συζήτηση στην εξ αποστάσεως δυαδική συνομιλία], και ότι παιδιά μέσα στην τάξη το συζητήσαμε και με εσάς [στη διά ζώσης] αλλά και μετά μόνοι μας [διά ζώσης και εξ αποστάσεως]...γιατί αν δεν κάναμε όλα αυτά με το messenger, με τις συζητήσεις [οι συζητήσεις που είχαν γίνει στην εξ αποστάσεως ομαδική συνομιλία με πολλούς μαθητές/τριες], κανείς μας δε θα ασχολούνταν, γιατί είμαστε η γενιά του κινητού και των social media». Τέλος, καταγράφει τη δική του μεταβολή αναφορικά με τη στάση του, τις γνώσεις του και τη βαθιά αυτενέργειά του προς τη Λογοτεχνία τοποθετώντας τον εαυτό του στο ευρύτερο πλαίσιο της Κοινότητας: «δεν έχω κάποτε να διαβάσω ένα βιβλίο τόσο...το έκανα για να περάσει η ώρα ή επειδή έπρεπε... κατάλαβα την πραγματική αξία της λογοτεχνίας κυρίως...βοήθησε να διευρύνουμε τις σκέψεις μας...έχω κάτσει κι έχω κάνει διάφορα σχόλια πάνω στο βιβλίο, για ποιον λόγο το διάβασα, ώστε να βοηθηθεί ο επόμενος αναγνώστης...θα το πουν και οι υπόλοιποι, αισθανόμασταν σαν χαρά του παιδιού... Λέγαμε ότι είχαμε λογοτεχνία, θα γελάσουμε, θα κουβεντιάσουμε...θα μιλήσουμε όμως και σοβαρά εκεί που πρέπει και όση ώρα πρέπει. Είναι ενδεικτικό ότι όταν ο Ορφέας ρωτήθηκε από την εκπαιδευτικό να περιγράψει μία περίπτωση μάθησης που είχε πάρα πολύ μεγάλη σημασία για τον ίδιο σε όλη του τη ζωή μέχρι τώρα, επέλεξε να αναφέρει την περίπτωση μάθησης στη λογοτεχνία με μεικτό τρόπο.

Συζήτηση - Αναστοχασμός - Συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή εκκινείται από τη διερεύνηση του δυναμικού της μεικτής μάθησης για τη Δ.Ε. Η ανεστραμμένη τάξη, το μοντέλο που προτείνεται περισσότερο στη βιβλιογραφία για τη μεικτή μάθηση στη Δ.Ε., είναι αρκετά δεσμευτική όσον αφορά τα διαμορφούμενα σενάρια και δεν εξετάζει τη βαθιά αυτενέργεια (transformative agency) των μαθητών/τριών, στοιχείο που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την επιτυχία μαθημάτων, όπως η Λογοτεχνία. Στραφήκαμε στο μοντέλο CoI που χρησιμοποιείται έντονα για τη σχεδίαση μεικτών μαθημάτων στην Τ.Ε. και εστίασαμε στην προσαρμογή του στη Δ.Ε. Οι ερευνητές του μοντέλου είναι διστακτικοί στην προσθήκη νέας παρουσίας σε αυτό, ισχυριζόμενοι ότι οι προηγούμενες προσπάθειες αφενός δεν λάμβαναν υπόψη την προϋπόθεση της συνεργατικής διερεύνησης και αφετέρου μεγάλωναν τη συνθετότητα του μοντέλου χωρίς σημαντικά κέρδη στην κατανόηση των μεικτών περιβαλλόντων μάθησης (Garrison, 2017, p. 31). Προτείνουμε ωστόσο, μία νέα παρουσία στο CoI που να αναδεικνύει τόσο την προοπτική της ανάπτυξης για τους συμμετέχοντες, εκπαιδευτικό και μαθητές/τριες, όσο και για την κοινότητα μέσα από διαλογικές διαδικασίες. Η προοπτική αυτή είναι σημαντική για τη Δ.Ε. και ιδιαίτερα για το μάθημα της Λογοτεχνίας, αλλά υποεκπροσωπείται στο μοντέλο CoI το οποίο εστιάζει στον γνωστικό τομέα (Garrison, 2017, pp. 60-68). Θεωρούμε ότι η σχετικά πρόσφατη εξέλιξη του μοντέλου αναφορικά με τη *διαμοιρασμένη μεταγνώση* (shared metacognition) της *γνωστικής παρουσίας*, βλ. (Garrison, 2017, pp. 60-65), εξακολουθεί να κυριαρχείται από τη *γνωστική παρουσία* και δεν καλύπτει την οπτική για την οποία μιλάμε στην παρούσα εργασία (προσωπική ανάπτυξη, βαθιά αυτενέργεια).

Στην πορεία της τριχρόνης έρευνας η εκπαιδευτικός, εφαρμόζοντας το συγκεκριμένο μοντέλο στην τάξη της, συνειδητοποίησε αρχικά τόσο στο φυσικό, όσο και στο ψηφιακό περιβάλλον, ότι μπορούσε να δημιουργήσει «τόπους» με διαφορετικά χαρακτηριστικά: τις συνθήκες. Αν και αρχικά τις διαφοροποίησε με βάση τα έργα που ανέθετε σε αυτές, αποτελέσματα, όπως αυτά που αναδείξαμε και αφορούν στον Ορφέα, οδηγούν στη συνειδητοποίηση της διαφοροποίησής τους μέσω διαφορετικών επικοινωνιακών κανόνων, αλλά και της κατανόησης των δυνατοτήτων που προσφέρει το πέρασμα από συνθήκη σε συνθήκη, δηλαδή η λειτουργία τους ως ένα σύστημα. Όπως φαίνεται στα αποτελέσματα κάποιοι μαθητές/τριες (εδώ παρουσιάσαμε παραδειγματικά τον Ορφέα) εκμεταλλεύτηκαν ευκαιρίες να δώσουν προσωπικό νόημα στα έργα που τους είχαν προταθεί διαμορφώνοντάς

τα με τρόπο που έδινε το προσωπικό τους στίγμα και εμπλέκοντας στην πορεία και συμμαθητές/τριες. Η εκπαιδευτικός αναγνώρισε και εκτίμησε τέτοιες κινήσεις δίνοντάς τους χώρο, αλλά και συνεργάστηκε με μαθητές/τριες, ώστε στην κατάλληλη κάθε φορά συνθήκη η θεωρητική της γνώση α. να υποστηρίξει τη διαμόρφωση των δράσεων (εξ αποστάσεως *δυαδική συνομιλία*) και β. να βοηθήσει την πιλοτική τους δοκιμή με άτυπο τρόπο (εξ αποστάσεως *ομαδική συνομιλία*) προκειμένου να έρθουν στο προσκήνιο εργασίες κατάλληλα διαμορφωμένες για την πιο τυπική διαπραγματέυση των *διά ζώσης συνθηκών*. Ας μην ξεχνάμε ότι οι έννοιες της Λογοτεχνίας που έχει στη διάθεσή της η εκπαιδευτικός δεν είναι απλώς «επίσημα ρούχα» για καθημερινές ιδέες, αλλά απαντήσεις σε προβλήματα που ο πολιτισμός μας ανακάλυψε μέσα στα κείμενα και που δεν έχουν χάσει την ενεργητικότητά τους. Από την άλλη πλευρά οι αλλαγές που περιγράφηκαν αντιστοιχούν σε συνολικές αλλαγές των κανόνων που διέπουν ένα μάθημα Λογοτεχνίας και δίνουν την ταυτότητα της κοινότητας των μαθητών/τριών. Αντιστοιχούν στο πέρασμα από μια «τάξη» σε μια Κοινότητα Διερεύνησης (εδώ για τη Λογοτεχνία).

Θα ονομάσουμε αυτή τη νέα *παρουσία, παρουσία ανάπτυξης*. Βρισκόμαστε στην παρούσα φάση στη διαδικασία καθορισμού των διαστάσεων της. Από τα αποτελέσματα που παρουσιάσαμε μπορούμε να διακρίνουμε τις παρακάτω επιμέρους διαστάσεις: (1) *Διαμόρφωσης των συνθηκών*. Αφορά στην ιδιαίτερη διαμόρφωση επικοινωνιακών κανόνων σε κάθε συνθήκη προκειμένου να αναδυθούν δυνατότητες πρωτοβουλίας ή αυτονομίας και *βαθιάς αυτενέργειας* των μαθητών/τριών, (2) *Συντονισμού των δράσεων μαθητών/τριών και εκπαιδευτικού*. Αφορά στην μαθητεία όλων, εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών, στην εναλλαγή «ηγετικού ρόλου»- «ρόλου ακολούθου», (3) *Συνέργειας μεταξύ των συνθηκών*. Αφορά στην επιρροή της *βαθιάς αυτενέργειας* των μελών της τάξης στη ροή των δράσεων μεταξύ των συνθηκών. Η ροή γεννά νέες πρωτοβουλίες ξεφεύγοντας ίσως και από το στενό πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος κ.ο.κ., (4) *Αναστοχασμού της αναπτυξιακής πορείας*. Αφορά στον αναστοχασμό τόσο των μαθητών/τριών, όσο και της εκπαιδευτικού, όχι μόνο για το γνωστικό κομμάτι της δράσης, αλλά συνολικά για το προσωπικό νόημα της συμμετοχής στο μάθημα. Είναι σημαντικό να συνεκτιμήσουμε εδώ όχι μόνο τη σημασία για τους μαθητές/τριες, αλλά και για τον/την εκπαιδευτικό που μπορεί να εισέλθει σε τροχιά *μετασχηματίζουσας μάθησης* (Mezirow & Συνεργάτες, 2007). Τέλος, (5) *της διάστασης του χρόνου*. Αφορά στη δυναμική και αναπτυξιακή πορεία που χρειάζεται να έχει η νέα *παρουσία*. Έτσι για παράδειγμα ο μαθητής/τρια μπορεί να εκκινεί πιθανά ως καθοδηγούμενος, στην πορεία όμως αναπτύσσει την αυτονομία του και τη *βαθιά αυτενέργειά* του και αυτονομείται επηρεάζοντας και επηρεαζόμενος από το πλαίσιο (τάξη, σχολείο, οικογένεια). Παρόμοια πορεία μπορεί να ακολουθεί και ο/η εκπαιδευτικός ωθώντας τον/την ακόμη περισσότερο να μετασχηματίζει τη διδακτική πρακτική του/της.

Η καινούργια *παρουσία* συναντά τις παλαιότερες *παρουσίες* του CoI. Συναντά τη *διδασκτική*, επειδή σχετίζεται με τις αρχικές επιλογές του/της εκπαιδευτικού για το μάθημα, ενώ οι εντός του μαθήματος πρωτοβουλίες των μαθητών/τριών είναι σχετικές με τη *διδασκτική παρουσία*. Συναντά την *κοινωνική*, επειδή όταν ο μαθητής/τρια δοκιμάζει νέους ρόλους μεταβάλλεται το τι εκτιμά στους άλλους π.χ. παρόμοια σημάδια πρωτοβουλίας και εμπλοκής, ενώ μέσα από παράλληλες αλλαγές μαθητών/τριών αλλάζει το βιωμένο κλίμα της τάξης και η προσωπική ευθύνη που αναγνωρίζουν οι μαθητές/τριες για την πορεία του μαθήματος. Συναντά τη *γνωστική*, επειδή η *βαθιά αυτενέργεια* συνδέεται με το αναδύόμενο προσωπικό ενδιαφέρον (Renninger & Hidi, 2020) και την εμπλοκή σε διερευνητικό διάλογο στην τάξη (Mercer & Wegerif, 2004). Τέλος, στα σημεία τομής όλων των διαστάσεων της *παρουσίας της ανάπτυξης* διαμορφώνεται ένα συντονισμένο σύστημα «προσωπικών νοημάτων» για τον κάθε συμμετέχοντα. Αφενός, αναφερόμαστε στο αναπτυξιακό σημείο αυτό, στο «*προσωπικό νόημα*»,

στο οποίο κάποιος μαθητής/τρια μπορεί να φτάσει, όχι όμως μόνος του/της, αλλά μέσα από τη συμμετοχή του στον αναπτυσσόμενο διάλογο γύρω από το μάθημα της Λογοτεχνίας και τις δραστηριότητές του, αλληλεπιδρώντας με τους συμμαθητές/τριές του και τον/την εκπαιδευτικό, γιατί πραγματικά έχει αντιληφθεί τη σημασία τους για τη ζωή του και αυτό του δημιουργεί το αίσθημα της αυτονομίας και της αποδοχής για τον ίδιο μέσα από την κοινότητα μάθησης της λογοτεχνίας (εν προκειμένω) (Ryan & Deci, 2017, p. 10-11). Αφετέρου, αναφερόμαστε στο «προσωπικό νόημα» που οδηγείται ο/η εκπαιδευτικός. Σε αυτό μπορεί να φτάσει μέσα από τη διαλογική αλληλεπίδραση με τους μαθητές/τριές του/της, ώστε να νιώσει ότι από τη μία πλευρά έχει μετασχηματίσει τη διδακτική πρακτική του/της στο σημείο που, πέρα από τα γνωστικά οφέλη, να έχει συνεισφέρει στην ανάπτυξη τους ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες, πέρα από υποψηφίους των πανελλαδικών εξετάσεων (Mezirow & Συνεργάτες, 2007). Από την άλλη, να βιώσει την προσωπική ανάπτυξη ως άνθρωπος μέσα από την παραπάνω συνειδητοποίηση (ότι έχει συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη τους) ανταλλάσσοντας με τους μαθητές/τριές του/της τα δώρα της εμπιστοσύνης, του διαλόγου και της γνώσης. Προϋπόθεση για να οδηγηθεί κάποιος στο «προσωπικό νόημα» είναι να βρίσκεται σε αρμονία ανάμεσα στην ανάπτυξη της αυτονομίας, της ικανότητάς του, και των σχέσεών του με τους άλλους μέσω του διαλόγου (εδώ τη διαμορφούμενη κοινότητα της λογοτεχνίας) (Ryan & Deci, 2017, p. 188-190). Θεωρούμε συνεπώς, ότι η προσθήκη της *παρουσίας της ανάπτυξης* θα συνεισφέρει ως θεωρητικό στήριγμα στη σχεδίαση μεικτών μαθησιακών περιβαλλόντων μάθησης γενικότερα, αλλά και πιο ειδικά σε όσους απευθύνονται στη Δ.Ε., που ενδυναμώνουν την πρωτοβουλία, την *αυτενέργεια* και τελικά την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/τριών και ωθούν παράλληλα τον/την εκπαιδευτικό να μετασχηματίζει τη διδακτική πρακτική του/της ενισχύοντας την επαγγελματική του/της ανάπτυξη.

Οι περιορισμοί της έρευνας σχετίζονται την ιδιαιτερότητα της ερευνητριας κοινωνικοοικονομικό προφίλ, θεωρητική εμβάθυνση στη λογοτεχνία, γνώση και εξειδίκευση στις ΤΠΕ, προσωπική βιογραφία και τον τύπο της έρευνας (η έρευνα δράση είναι απαιτητική έρευνα). Οι προτάσεις μας για μελλοντική έρευνα αφορούν στην περαιτέρω ανάλυση και τεκμηρίωση των επιμέρους διαστάσεων της νέας παρουσίας και των αλληλεπιδράσεών της με τις ήδη υπάρχουσες παρουσίες, τη μελέτη των επιπτώσεων της νέας παρουσίας στον σχεδιασμό μεικτών περιβαλλόντων για άλλα μαθήματα στη Δ.Ε. ή για μαθήματα στην Τ.Ε., τη σύγκριση των αποτελεσμάτων μας με υλοποιήσεις μεικτών περιβαλλόντων με διαφορετικές επιμέρους συνθήκες και διαφορετικές συνδέσεις μεταξύ των συνθηκών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126(1), 334-345.
- Bekele, W. B., & Ago, F. Y. (2022). Sample size for interview in qualitative research in social sciences: A guide to novice researchers. *Research in Educational Policy and Management*, 4(1), 42-50.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Cavagnetto, A. R., Hand, B., & Premo, J. (2020). Supporting student agency in science. *Theory Into Practice*, 59(2), 128-138.
- Choi, J., & Hong, S. (2023). Exploring the teachers' roles expected in blended learning. *Journal of Curriculum Evaluation*, 26(1), 79-102.
- Cleveland-Innes, M., & Campbell, P. (2012). Emotional presence, learning, and the online learning environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), 269-292.
- Garrison, D. R. (2017). *E-Learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (3rd ed.). London: Routledge/Taylor and Francis.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.

- Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2019). Learner engagement in Blended Learning environments: A conceptual framework. *Online Learning*, 23(2), 145-178.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Kajamaa, A., & Kumpulainen, K. (2019). Agency in the making: Analyzing students' transformative agency in a school-based makerspace. *Mind, Culture, and Activity*, 26(3), 266-281.
- Kemmis, S. & MacTaggart, R. (1998). *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Kuiken, D. (2008). A theory of expressive reading. *Directions in empirical literary studies*, 49-73.
- Lam, J. Y. C. (2015). Autonomy presence in the extended community of inquiry. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, 8(1), 39-61.
- Luke, A. (2018). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. . In *Critical Literacy, Schooling, and Social Justice* (pp. 168-188). Routledge.
- Many, J. E., & Wiseman, D. L. (1992). The effect of teaching approach on third-grade students' response to literature. *Journal of Reading Behavior*, 24(3), 265-287.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46(1), 4-11.
- McDonough, M. S. (2017). *From damsel in distress to active agent : female agency in children's and young adult fiction*. University of Louisville. Louisville, Kentucky: Electronic Theses and Dissertations. Paper 2728.
- Mercer, N., & Wegerif, R. (2004). Is 'exploratory talk' productive talk? In H. Daniels, & A. Edwards, *The RoutledgeFalmer Reader in psychology of education* (pp. 67-86). London: RoutledgeFalmer.
- Mezirow, J., & Συνεργάτες. (2007). *Η μετασχηματιζόσα μάθηση*. (Α. Κουλαουζίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2020). To level the playing field, develop interest. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 10-18.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York/London: Guilford Publications.
- Satparam, J., & Apps, T. (2022). A Systematic Review of the Flipped Classroom Research in K-12: Implementation, Challenges and Effectiveness. *Journal of Education, Management and Development Studies*, 2(1), 35-51.
- Shea, P., Hayes, S., Uzuner-Smith, S., Gozza-Cohen, M., Vickers, J., & Bidjerano, T. (2014). Reconceptualizing the community of inquiry framework: An exploratory analysis. *The Internet and Higher Education*, 23, 9-17.
- Tabak, I., & Reiser, B. J. (1999). Steering the Course of Dialogue in Inquiry-based Science Classrooms. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal, Canada.
- Valverde-Berrocoso, J., & Fernández-Sánchez, M. R. (2020). Instructional design in blended learning: Theoretical foundations and guidelines for practice. *Lecture Notes in Networks and Systems Blended Learning: Convergence between Technology and Pedagogy*, 113-140.
- Van Merriënboer, J. J., Clark, R. E., & De Croock, M. B. (2002). Blueprints for complex learning: The 4C/ID-model. *Educational technology research and development*, 50(2), 39-61.
- Wagner, M., Gegenfurtner, A., & Urhahne, D. (2021). Effectiveness of the Flipped Classroom on Student Achievement in Secondary Education: A Meta-Analysis. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 35(1), 11-31.
- Zhang, Y. (2018). *The effects of community of inquiry, learning presence, and mentor presence on learning outcomes: A revised community of inquiry model for K-12 online learners*. Michigan State University.
- Wegerif, R., & Major, L. (2023). *The Theory of Educational Technology: Towards a dialogic foundation for design*. Taylor & Francis.
- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. (2021). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία της Α' Λυκείου. (2011). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία της Α' Λυκείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαρούση, Μ. (2019). *Η λογοτεχνία στη διδακτική πράξη. Αναγνωστικές και κριτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στολιανού, Ι. (2023, Απρίλιος 24). [ηλεκτρονικό άρθρο] Μειωμένα κίνητρα μαθητών. Πώς θα τους βοηθήσουμε; *Παιδεία News*.