

Μελέτη συμπαραγωγής κειμένου στην πλατφόρμα Moodle στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος της Γ΄ Γυμνασίου

Δελής Φίλιππος¹, Τζιμογιάννης Αθανάσιος²

filipposdelis@sch.gr, ajimoyia@uop.gr

¹ Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, Ναύπλιο

² Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση διερευνά τον τρόπο λειτουργίας και τις παιδαγωγικές δυνατότητες της συνεργατικής μάθησης στο ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον Moodle μέσα από την ανάλυση διδακτικής παρέμβασης που υλοποιήθηκε στο γλωσσικό μάθημα της Γ΄ Γυμνασίου. Οι μαθητές κλήθηκαν να διαπραγματευτούν ένα ζήτημα και να συν-γράψουν κείμενα, αξιοποιώντας την ηλεκτρονική πλατφόρμα. Στα ευρήματα της ανάλυσης εντάσσονται ο εντοπισμός στρατηγικών οικοδόμησης γνώσης και συνεργατικής γραφής, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα στάδια της εργασίας και η παραγωγή συνεργατικού κειμένου με βάση τις προδιαγραφές. Τα παραχθέντα κείμενα έδειξαν επίσης ότι οι μαθητές βελτίωσαν τις γλωσσικές τους ικανότητες. Η έρευνα έδωσε σημαντικά ευρήματα για το ρόλο της συνεργατικής γραφής, η οποία ενίσχυσε τις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών, τον ψηφιακό τους εγγραμματισμό και άλλα ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως την αυτονομία και την ενεργό μάθηση. Επίσης ανέδειξε τις δυνατότητες ένταξης των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων συνεργατικής μάθησης στη διδασκαλία της Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Οι μαθητές αποτίμησαν θετικά τη μαθησιακή εμπειρία μέσω των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων ενώ κατέδειξαν περιορισμούς και προβληματισμούς.

Λέξεις κλειδιά: Ηλεκτρονική μάθηση, συνεργατική γραφή, Moodle, γλώσσα

Εισαγωγή

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εισήγησης βασίζεται σε τέσσερις σημαντικούς άξονες, στους οποίους στηρίχτηκε και η διδακτική παρέμβαση που τεκμηριώνεται από την εισήγηση: Ο πρώτος άξονας αφορά στις κοινωνικές – εποικοδομιστικές θεωρίες που διέπουν σημαντικό τμήμα της διεθνούς και εγχώριας έρευνας για εκπαιδευτικά θέματα. Ο δεύτερος άξονας είναι η νέα ψηφιακή πραγματικότητα που διαμορφώνεται στον σύγχρονο κόσμο και αφορά κυρίως σε αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο τρίτος άξονας αφορά στις δυνατότητες της συνεργατικής μάθησης, ως ένα έμπρακτο βήμα εφαρμογής των ανωτέρω αναφερόμενων θεωριών στην εκπαιδευτική πρακτική. Ο τέταρτος άξονας αφορά, τέλος, στη διδακτική της γλώσσας και πώς επηρεάζεται από τις πρακτικές αυτές.

Η θεωρία του εποικοδομισμού αφορά στον τρόπο μάθησης του ανθρώπου και έχει τις καταβολές της σε σημαντικούς θεωρητικούς της παιδαγωγικής επιστήμης των δύο τελευταίων αιώνων, όπως τον Vygotsky, Dewey και Piaget. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή ο μαθητής δε δέχεται, απορροφά ή προσλαμβάνει γνώση αλλά τη δομεί, την οργανώνει και τη δημιουργεί μέσα και από την επικοινωνία και με άλλα άτομα. Αντίστοιχα ο ρόλος του διδάσκοντος δεν είναι αυτός του παρόχου γνώσης αλλά του διευκολυντή, του οργανωτή μαθησιακών δραστηριοτήτων. Η κοινωνική φύση της μάθησης (Κόμης, 2004) και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με την ατομική μάθηση (Kartelinin & Cole, 1997) δεν είναι

παρά πτυχές του ίδιου του φαινομένου. Ειδικότερα στο χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης, έρευνες έχουν δείξει (Li & Zhu, 2011) ότι η γλώσσα και η κοινωνική αλληλεπίδραση διευκολύνουν τη μάθηση, επειδή μέσω της γλώσσας τα άτομα επικοινωνούν, σχετίζονται και συν - επιλύουν προβλήματα.

Οι θεωρίες αυτές βρίσκονται σε άμεση σχέση με τις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις, οι οποίες αφορούν κατά κύριο λόγο στον Ιστό 2.0, δηλαδή τη νέα γενιά του διαδικτύου. Κατά τους Dixon et al. (2010), το διαδίκτυο χαρακτηρίζεται πλέον από την οριζόντια ανταλλαγή πληροφοριών, τη συμμετοχή χρηστών στη δημιουργία περιεχομένου και την προσβασιμότητα, δηλαδή την ανοιχτή και δωρεάν δυνατότητα ανάκλησης περιεχομένου από τον ιστότοπο. Η σύγκριση μιας παραδοσιακής εγκυκλοπαίδειας, όπως της Britannica και ενός σύγχρονου γνωσιακού αποθετηρίου, όπως η Wikipedia (Karpati, 2009) αποκαλύπτει τις μεγάλες αλλαγές στον τρόπο δημιουργίας και διάθεσης της γνώσης.

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον είναι αναπόφευκτες οι επιδράσεις στο σχολικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο καλείται να διαμορφώσει, ως Σχολείο 2.0 πλέον, ανοιχτές συνεργατικές πρακτικές, κατευθυντήριες γραμμές αντί λεπτομερών αναλυτικών προγραμμάτων, οργάνωση γνωστικών αποθετηρίων και παρουσίαση μαθησιακών αντικειμένων και πηγών.

Στο πλαίσιο αυτό η συνεργατική μάθηση δηλαδή η διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ σπουδαστών με σκοπό τη μάθηση ή την εκτέλεση μαθησιακών δραστηριοτήτων, όπως επίλυση ενός προβλήματος (Dillenbourg, 1999), βρίσκεται στον πυρήνα των εκπαιδευτικών αλλαγών. Η συνεργατική μάθηση δεν αφορά απλώς σε «ομαδική εργασία» αλλά σε δραστηριότητες που ενεργοποιούν συγκεκριμένους μαθησιακούς μηχανισμούς και υλοποιούνται, κατά τον Dillenbourg, σε βήματα, όπως τη δημιουργία αρχικών, καλών συνθηκών, την ανάθεση ρόλων και συγκεκριμένων εργασιών, την υποβοήθηση και υποστήριξη των συνεργατικών δραστηριοτήτων και την παρακολούθηση, εκ μέρους του διδάσκοντα, των συνθηκών αλληλεπίδρασης.

Η πλήρης σύνδεση της συνεργατικής μάθησης και της τεχνολογίας, έτσι όπως ορίζεται από τον Ιστό 2.0, υλοποιείται σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα συνεργασίας. Μια σειρά από τέτοια περιβάλλοντα, όπως το Moodle, το Blackboard κ.α. αφορούν πλέον σε υπολογιστικά συστήματα συνεργατικής μάθησης (Κόμης, 2004).

Τα χαρακτηριστικά τους αφορούν στην ανάθεση εξ αποστάσεως ή σύγχρονα, ατομικά ή συνεργατικά, ποικίλων μαθησιακών δραστηριοτήτων, σε εξατομικευμένη χρήση, σε ενσωμάτωση προηγμένων χαρακτηριστικών αξιολόγησης, σε διασυνδεσιμότητα και πολυγλωσσική διεπαφή και σε αξιοποίησή τους ως αποθετηρίων πόρων και δραστηριοτήτων (Ifenthaler, 2008). Τα περιβάλλοντα αυτά δίνουν τη δυνατότητα δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης (Lewis, 1997, στο Κόμης, 2004), παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να μοιράζονται γνώσεις, ερμηνείες και κοινές επεξεργασίες θεμάτων (Comas - Quinn et al., 2012). Βοηθούν επίσης τους διδάσκοντες να λειτουργούν υποστηρικτικά με διανομή υλικού, διευκόλυνση συζητήσεων και δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης (Lu & Law, 2012).

Η διδακτική παρέμβαση που τεκμηριώνεται στην παρούσα εισήγηση υλοποιήθηκε στο περιβάλλον Moodle, από το οποίο αξιοποιήθηκαν οι χώροι συζήτησης (forum), το άρθρωμα συνεργατικής γραφής wiki και το ενσωματωμένο blog ως ατομικό χώρο γραφής. Μελέτες έχουν δείξει ότι η γραπτή, ηλεκτρονική συζήτηση βελτιώνει τη μαθησιακή εμπλοκή στις δραστηριότητες (Angelaina S. & Jimoyiannis A., 2012), ενώ η χρήση των wiki έχει επίσης μελετηθεί στο επίπεδο της εμπλοκής και των μοτιβών συνεργασίας και συμπαραγωγής περιεχομένου (Roussinos D. & Jimoyiannis A., 2013).

Στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης εντός ηλεκτρονικών περιβαλλόντων εντάσσεται, τέλος, και η διδακτική της γλώσσας, η οποία μεταθέτει το ενδιαφέρον από την εκμάθηση των

δομών στη διδασκαλία κειμενικών οντοτήτων, στη συν - διαμόρφωση περιεχομένου υπό διαρκή διδακτική καθοδήγηση και, τέλος, στην ανάπτυξη του πολυγραμματισμού (multiliteracy), δηλαδή της καλλιέργειας γλωσσικής διαφοροποίησης με κειμενική ποικιλομορφία και πολυπλοκότητα, όσον αφορά σε πολυτροπικά κειμενικά χαρακτηριστικά, δηλαδή στη χρήση και άλλων, πέραν του αμιγώς γλωσσικού, κωδικών, όπως βίντεο, ήχου και εικόνας (Jewitt, 2008).

Εξειδικεύοντας την έννοια της συνεργατικής μάθησης στο χώρο της γραφής και της διδακτικής της γλώσσας πρέπει επίσης να γίνει λόγος για τη συνεργατική γραφή ή συμπαραγωγή λόγου (collaborative writing), δηλαδή την παραγωγή γραπτού λόγου, και εν προκειμένου ηλεκτρονικού, που γίνεται σε συνεργασία δύο ή περισσότερων μαθητών (Κουτσογιάννης et al., 2011). Κατά τους Ede & Lunsford (1990, στο Noel, 2004) η συνεργατική ή ομαδική γραφή περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: α) δραστηριότητες που οδηγούν σε ένα ολοκληρωμένο γραπτό κείμενο, δηλαδή γραπτή και προφορική ιδεοθύελλα (brainstorming), σχεδιασμός, αναθεώρηση και επεξεργασία, β) γραπτά, κειμενικά προϊόντα, όπως σημειώσεις, οδηγίες και δημοσιευμένο υλικό και γ) ομαδικότητα, δηλαδή συνεργασία δύο ή περισσότερων ατόμων.

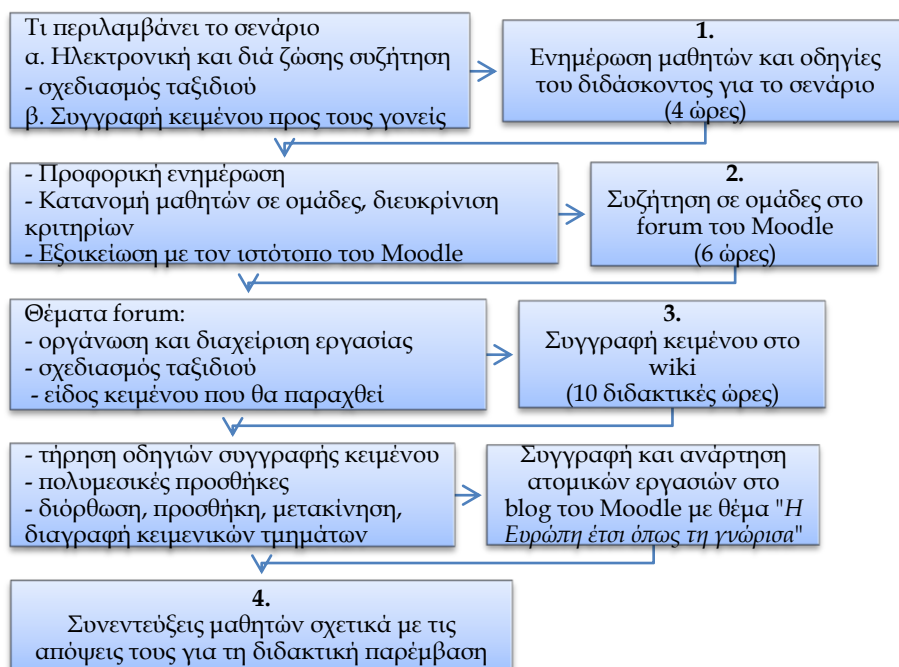
Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται οι σκοποί και τα ερευνητικά ερωτήματα της διδακτικής παρέμβασης που παρουσιάζονται στην παρούσα εισήγηση. Ο σκοπός της διδακτικής παρέμβασης ήταν η διερεύνηση της γλωσσικής μάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον και συνεργατικά. Διερευνήθηκε δηλαδή αν και πώς οι μαθητές έμαθαν, πώς συνεργάστηκαν και ποια αποτελέσματα προέκυψαν μέσα από την συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία. Αναφορικά με τον τρόπο μάθησης διερευνήθηκαν πτυχές, όπως οι τρόποι οικοδόμησης της νέας γνώσης και οι διαφορές που κατεγράφησαν μεταξύ των ομάδων των μαθητών. Αναφορικά με τη συνεργασία εξετάστηκαν παράγοντες, όπως η κοινωνική παρουσία των μαθητών στο ηλεκτρονικό περιβάλλον συνεργασίας, ο ρόλος του διδάσκοντος και ο βαθμός παρέμβασής του. Τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- α) Ποια χαρακτηριστικά της συμμετοχής των μαθητών συνέβαλαν στην οικοδόμηση της νέας γνώσης; Ποιος ήταν ο ρόλος της διαπραγμάτευσης ιδεών στην ομάδα; Υπήρξαν διαφορές μεταξύ των ομάδων;
- β) Ποια χαρακτηριστικά μοτίβα συνεργατικής γραφής εμφανίστηκαν και πώς συνέβαλαν στην οικοδόμηση του κειμενικού προϊόντος;
- γ) Πώς αξιολόγησαν οι μαθητές το πρόγραμμα ηλεκτρονικής μάθησης;

Μεθοδολογία

Σχεδιασμός δράσης

Η διδακτική παρέμβαση αφορούσε στη διδασκαλία της 4^{ης} ενότητας στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου διαμέσου του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος συνεργασίας Moodle. Η εκπαιδευτική δραστηριότητα που αναπτύχθηκε ήταν τύπου project με θέμα «η Ενωμένη Ευρώπη και οι Ευρωπαίοι πολίτες» και αφορούσε στην οργάνωση και υλοποίηση από τους μαθητές ενός εικονικού ταξιδιού σε χώρες της Ευρώπης. Οι μαθητές κλήθηκαν α) να συζητήσουν και να σχεδιάσουν (στο άρθρωμα forum του Moodle) από κοινού τη διαδρομή και το ταξίδι, το οποίο είχε διάφορους περιορισμούς, π.χ. οικονομικά όρια, επίσκεψη σε μουσεία ή τόπους ενδιαφέροντος και β) να συν - γράψουν (στο wiki του Moodle) ένα κείμενο με τις ταξιδιωτικές τους εντυπώσεις, το οποίο απευθυνόταν στους γονείς τους. Στο Σχήμα 1 αναπαρίσταται οπτικά η υλοποίηση του project.



Σχήμα 1. Αναπαράσταση υλοποίησης του project

Συμμετέχοντες

Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε σε τμήμα της Γ' τάξης Γυμνασίου της Αργολίδας, με 20 μαθητές και μαθήτριες (12 μαθητές και 8 μαθήτριες) και η διάρκειά της ήταν 8 εβδομάδες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες κατανεμήθηκαν από τον διδάσκοντα σε 4 ομάδες των 5 ατόμων, με κριτήρια κατανομής τις γνώσεις στους υπολογιστές, τις διαφορετικές μαθησιακές επιδόσεις και τη σχετικά ισορροπημένη συμμετοχή αγοριών και κοριτσιών. Οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν σύγχρονα, κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου και ασύγχρονα, με συμμετοχή των μαθητών από το σπίτι. Συνοπτικά το εννοιολογικό περίγραμμα της διδακτικής παρέμβασης ήταν: συζήτηση - γραφή - γνώση - αξιολόγηση. Οι μαθητές συζήτησαν και συν-επεξεργάστηκαν το θέμα, συν - έγραψαν κείμενο και στο τέλος αξιολόγησαν την εργασία.

Εργαλεία ανάλυσης

Η κύρια μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε στην ανάλυση της διδακτικής παρέμβασης ήταν η ανάλυση περιεχομένου. Εφόσον το κύριο υλικό ήταν γραπτός, ηλεκτρονικός λόγος σε μορφή forum - συζήτησης και σε μορφή συνεργατικού κειμένου σε wiki η ενδεδειγμένη μέθοδος ήταν η ανάλυση περιεχομένου, δηλαδή η ποιοτική και ποσοτική αποκωδικοποίηση του λόγου με βάση προκαθορισμένους δείκτες και κατηγορίες. Σύμφωνα με τους Riffe, Lacy & Fico (1998, στο Rourke et al., 1999) η ανάλυση περιεχομένου, ως συστηματική εξέταση συμβόλων της επικοινωνίας με βάση ένα σύστημα κατηγοριών έχει ως σκοπό να εξαχθούν συμπεράσματα για το νόημα και το περιεχόμενο.



Σχήμα 2. Οι παρουσίες του μοντέλου Garrison et al. (2000)

Για την ανάλυση των συζητήσεων στα forum του Moodle υιοθετήθηκαν δύο μοντέλα: Το πρώτο είναι η κοινότητα διερεύνησης των Garrison et al. (2000) που χρησιμεύει στην ερμηνεία της διαμεσολαβούμενης από υπολογιστή εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι κατά κύριο λόγο μια κειμενικά βασισμένη διερεύνηση (text - based inquiry) που λαμβάνει υπόψη της γραπτές αναρτήσεις ή τμήματα αναρτήσεων των συμμετεχόντων σε ηλεκτρονικές μαθησιακές διαδικασίες (Garrison et al., 2000). Περιλαμβάνει τρεις κύριες διαστάσεις - παρουσίες: α) την κοινωνική παρουσία, β) τη γνωστική παρουσία και γ) τη διδακτική παρουσία. Το σημείο τομής αυτών των παρουσιών συνιστά την εκπαιδευτική εμπειρία (educational experience). Το Σχήμα 2 παρουσιάζει το μοντέλο Garrison.

Το δεύτερο μοντέλο ανάλυσης των συζητήσεων ήταν η ταξινομία των Pena - Schaff & Nicholls (2004), οι οποίοι ανέλυσαν την αλληλεπίδραση των μαθητών και τις στρατηγικές δόμησης νοήματος σε forum συζήτησης και συστηματοποίησαν δείκτες και κατηγορίες οικοδόμησης γνώσης, όπως ερώτηση, απάντηση, διευκρίνιση, ερμηνεία, σύγκρουση, ισχυρισμό, συναίνεση, κρίση αντανάκλαση, υποστήριξη. Στην ουσία πρόκειται για μια επέκταση του μοντέλου Garrison, ειδικά στη γνωστική διάσταση, που ήταν χρήσιμη για μεγαλύτερη εμβάθυνση στους τρόπους οικοδόμησης της γνώσης από τους μαθητές.

Σε ό,τι αφορά στη μεθοδολογική διερεύνηση του συνεργατικού κειμένου στο wiki ακολουθήθηκε η ταξινομία των Mak & Coniam (2008) με τέσσερα επίπεδα: προσθήκη, επέκταση, αναδιοργάνωση ιδεών και διόρθωση λαθών. Οι επιμέρους δείκτες που αξιοποιήθηκαν, εντός των προαναφερθέντων τεσσάρων επιπέδων αφορούσαν σε προσθήκη, επεξεργασία, διαγραφή κειμένου, μετακίνηση τμημάτων κειμένου, γραμματική και συντακτική διόρθωση, νέες ιδέες, πολυμεσικό εμπλουτισμό και μορφοποίηση. Η ανάλυση των αναθεωρήσεων του wiki έγινε ανά ομάδα, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για τον τρόπο εργασίας των ομάδων, ενώ από το συνολικό αριθμό αναθεωρήσεων επιλέχθηκαν οι πιο ουσιώδεις και πιο πλούσιες σε αλλαγή περιεχομένου.

Αποτελέσματα

Συμμετοχή των μαθητών στο Forum συζήτησης

Σε όλες τις ομάδες υπήρξε μια αρχική φάση «ανίχνευσης» του νέου περιβάλλοντος και του εικονικού συνομιλητή. Η κοινωνική παρουσία υπήρξε έντονη στις τρεις ομάδες και λιγότερο στην τέταρτη και κυμάνθηκε από αμηχανία ή δισταγμό (*πείτε κάτι και απάντηση τι να πούμε στην ομάδα Γ'*) μέχρι πιο ανοιχτή και ελεύθερη επικοινωνία (*ας ξεκινήσουμε*). Οι προσφωνήσεις και η συναισθηματική αποτύπωση μέσω των emoticons ήταν παράγοντες που επέδρασαν θετικά στη διερεύνηση της γνώσης.

Οι μαθητές αντιλήφθηκαν καθαρά τη γνωστική, μαθησιακή διαδικασία που διέπνεε την ηλεκτρονική συζήτηση με πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα τη συνειδητοποίηση του συνεργατικού πλαισίου (*πρέπει να δούμε και τη γνώμη του Α6 - γ, γιατί μόνοι μας δεν μπορούμε να αποφασίσουμε*) της ομαδικότητας και της στοχοθεσίας (*ας αρχίσουμε την εργασία αφού μοιράσαμε ρόλους με στόχο την ολοκλήρωσή της*).

Με όλες αυτές τις προϋποθέσεις από κοινωνικής πλευράς η οικοδόμηση της γνώσης πέρασε στη φάση της διερεύνησης. Πρωταρχικό ρόλο ανέλαβε η αφόρμηση ως γνωστική διαδικασία, διότι απελευθέρωσε τη δημιουργική σκέψη των μαθητών. Σχεδόν όλοι τοποθετήθηκαν ως προς την ανάληψη επιμέρους τομέα, μόλις προβλήθηκε η ιδέα της διανομής αρμοδιοτήτων. Οι μαθητές ξεκίνησαν να ρωτούν, να ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες και να διατυπώνουν τη γνώμη τους.

Η διαπραγμάτευση στις ομάδες είχε όμως και κάποια αρνητικά χαρακτηριστικά. Οι μαθητές αρκετές φορές δεν εμβάθυναν τη σκέψη τους, επιχειρηματολογώντας ή αναλύοντας περισσότερο την άποψή τους. Αυτό έδειξε το φαινόμενο των πολύ σύντομων, σχεδόν τηλεγραφικών αναρτήσεων που αφορούσαν σε διαμοιρασμό πληροφορίας ενώ τα μηνύματα διαπραγμάτευσης ή σύνθεσης υστερούσαν αριθμητικά.

Σημαντική θέση και στις 4 ομάδες είχαν οι στρατηγικές της ομοφωνίας και της σύγκρουσης - αντιπαράθεσης. Στην περίπτωση της αντιπαράθεσης οι μαθητές φρόντισαν να αιτιολογήσουν την άποψή τους (*αποκλείουμε το καράβι, επειδή...*). Η στρατηγική της ερμηνείας (εξαγωγή συμπεράσματος) ήταν άλλος ένας σημαντικός δείκτης οικοδόμησης γνώσης. Συμπληρωματικά στο δείκτη αυτό λειτούργησαν αυτοί της κρίσης ή αξιολόγησης των θέσεων που είχαν διατυπωθεί και της αυτογνωσίας, στοιχείο που αποκάλυψε τη συνειδητή μαθησιακή δραστηριότητα (*πιστεύω ότι έχουμε καλύψει όλες τις παραμέτρους για το κείμενο*).

Συνολικά, ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώθηκε το εξής σχήμα οικοδόμησης της νέας γνώσης: προσέγγιση > αφόρμηση > διαπραγμάτευση > συμπέρασμα. Τα μηνύματα, προϋούσης της συζήτησης, μεταλλάσσονται από κοινωνικά σε γνωστικά, ενώ ο συνδυασμός «διάβασμα (της ανάρτησης) και γράψιμο» ωθούσε τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες απάντησης, επιχειρηματολόγησης και οργάνωσης της σκέψης τους.

Το Σχήμα 3 παρουσιάζει ένα παράδειγμα ανταλλαγής απόψεων στα forum συζήτησης σχετικά με το είδος του κειμένου που πρέπει να συγγράψουν οι μαθητές στο wiki.

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

περιεχόμενο ————— δομή, έκταση ————— στοιχεία ύφους

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

τεχνικά χαρακτηριστικά ————— πολυμεσικότητα ————— είδος κειμένου

A9 - δ: Το κείμενο που θα γράφουμε στους γονείς μας, θα έχει ηλεκτρονική μορφή και θα είναι πεζό. Η γλώσσα που θα χρησιμοποιήσουμε θα είναι ... Στο e-mail, πρέπει να χρησιμοποιήσουμε περιγραφική και αφήγηση, ώστε οι γονείς να σχηματίσουν μια πιο καθαρή εικόνα για τις δραστηριότητες της εκδρομής μας..

Σχήμα 3. Ανταλλαγή μηνυμάτων σε forum συζήτησης

Η συνεχής διαπραγμάτευση των ιδεών εντός της ομάδας, με τις διαδικασίες που προαναφέρθηκαν, ενέπλεξαν τους μαθητές σε μια διαδικασία δόμησης νέου νοήματος, το οποίο είχε αρκετά αυθεντικά χαρακτηριστικά, δεδομένης της φύσης του «προβλήματος» (σχεδιασμός εικονικού ταξιδιού). Σύμφωνα με τους Jonassen et al. (1995) αυτή η σκόπιμη, στοχοπροσηλωμένη συμπεριφορά του μαθητή που αναζητά από κοινού είναι αυτή που συνδέει τη γνώση και τελικά οδηγεί σε κριτική σκέψη και νοηματοδοτούμενη μάθηση.

Διαπιστώθηκε, τέλος, σαφής διαφορά μεταξύ των ομάδων, καθώς, επί παραδείγματι, στην ομάδα Β' ένα μέλος της λειτούργησε πιο καθοδηγητικά στη συζήτηση, ενώ η ομάδα Δ' επέμεινε περισσότερο στην επιχειρηματολογία και ερμηνεία των απόψεων που καταγράφονταν. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης της Κοινότητας Διερεύνησης, για το σύνολο των αναρτήσεων κάθε ομάδας.

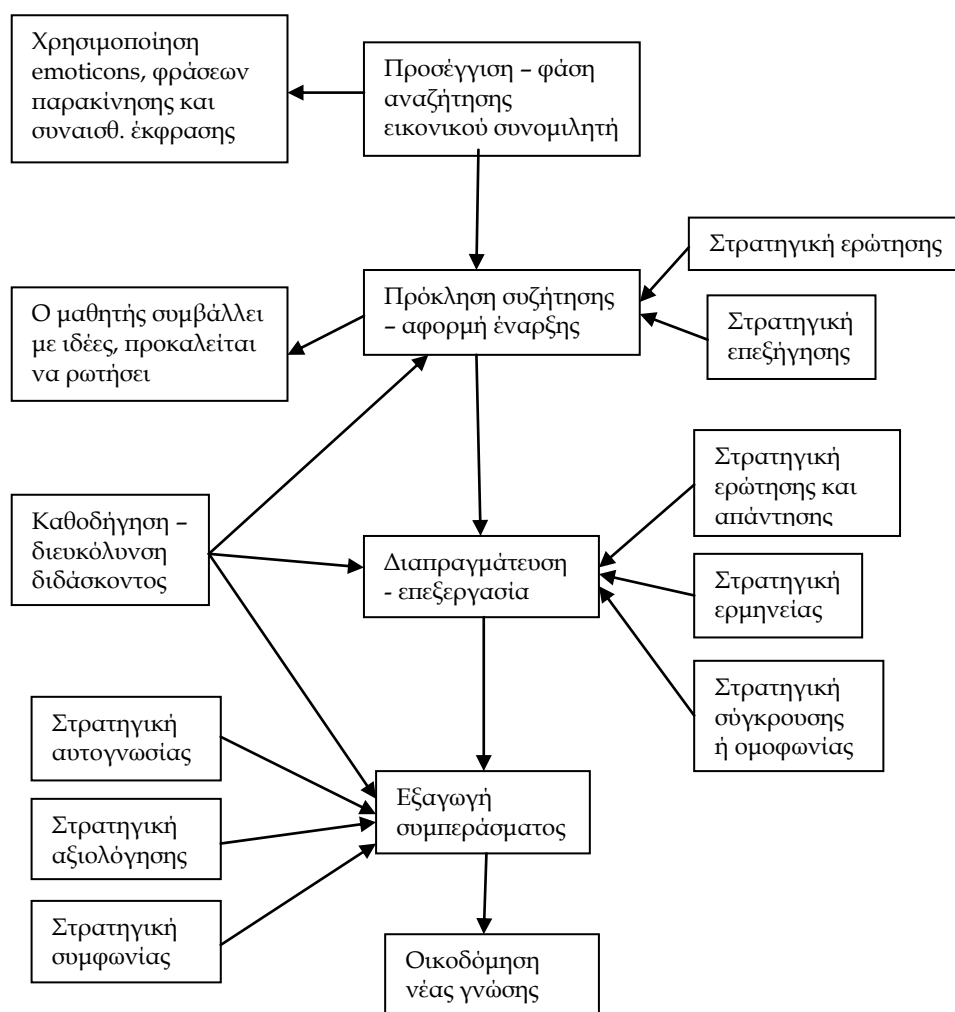
Το αρχικό σχήμα οικοδόμησης της νέας γνώσης συμπληρώθηκε και από έναν ακόμα δείκτη, αυτό της διδακτικής παρουσίας. Ο διδάσκων είχε κυρίως καθοδηγητικό, διευκολυντικό ρόλο. Οι αναρτήσεις του διδάσκοντος σχετιζόνταν με ενθάρρυνση και αναγνώριση της συμβολής των μαθητών (*πολύ καλή αναζήτηση μέχρι τώρα*), με δημιουργία κλίματος στην τάξη (*Έτσι λοιπόν καταλαβαίνω την πρόταση της K-1 να μην ταξιδέψετε σε εποχή ...*), με συνόψιση συζήτησης (*Βλέπω ότι επιλέγετε έναν άξονα να κινηθείτε ...*), με καθοδήγηση για ενσωμάτωση πληροφοριών από άλλες πηγές (*Μελετήστε τις «χρήσιμες πηγές» για την εργασία σας...*). Το ενδιαφέρον είναι ότι ο διδάσκων περιόρισε τον τυπικό, καθοδηγητικό του ρόλο, όμως αυτός ο ρόλος αναλήφθηκε από συμμετέχουσα μαθήτρια, η οποία έδινε οδηγίες στους υπολοίπους εν είδει συντονίστριας (*Προτείνω να χωρίσουμε διαδρομές, διαλέξτε ο καθένας και βρίσκουμε τα φθηνότερα εισιτήρια*). Ο Πίνακας 1 αποδίδει συνολικά τον τρόπο οικοδόμησης της νέας γνώσης και τα μοτίβα συζήτησης.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα ανάλυσης Κοινότητας Διερεύνησης



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

Συμπαράγωγη κειμένου στο Wiki

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα η οικοδόμηση του κειμενικού προϊόντος υλοποιήθηκε σε τρία βασικά στάδια: σχεδιασμός > αναθεώρηση > δημοσίευση. Στα στάδια αυτά υιοθετήθηκαν διάφορες στρατηγικές, όπως επεξεργασία, μετακίνηση, διόρθωση, πολυμεσική προβολή. Οι μαθητές συμμετείχαν δημιουργικά, με φαντασία και χιούμορ στο κοινό κείμενο. Παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις στην εργασία των ομάδων το βασικό μοτίβο είναι η προσθήκη νέου κειμένου. Η αλληλεπίδραση και η συνεργατικότητα αρχίζουν να εμφανίζονται στη δεύτερη μεγάλη στρατηγική - μοτίβο, την επεξεργασία. Οι μαθητές επαναδιαμορφώνουν το ήδη υπάρχον κείμενο. Αυτό πραγματοποιείται είτε στο δικό τους κείμενο είτε στο κείμενο του συμμαθητή τους. Το Σχήμα 4 παρουσιάζει τη διαδικασία οικοδόμησης γνώσης και τα αντίστοιχα μοτίβα.




Σχήμα 4. Οικοδόμηση νέας γνώσης και μοτίβα συζήτησης στα forum

32 ^η εκδοχή	36 ^η εκδοχή	41 ^η εκδοχή
<p>San Siro: Είμαι το μοναδικό αγόρι στην ομάδα οπότε αποφασίσαμε με τα κορίτσια να πάω στο γήπεδο ενώ τα κορίτσια θα είναι σε ένα οπα. Το γήπεδο ήταν φανταστικό, η χωρητικότητά του είναι 90000 θεατές, επίσης το γήπεδο μοιράζονται δυο ομάδες, η Μίλαν και η Ίντερ. Το γήπεδο κτίστηκε...</p>	<p>San Siro: Είμαι το μοναδικό αγόρι στην ομάδα οπότε ... Το γήπεδο ήταν φανταστικό</p> 	<p>San Siro: Είμαι το μοναδικό αγόρι στην ομάδα</p>  <p>(εδώ παρακολουθώ τον αγώνα). Αυτό το γήπεδο ήταν φανταστικό και δεν συγκρίνεται με τίποτα...</p>

Σχήμα 5. Διαδοχικές εκδοχές περιεχομένου wiki

Έκδοση 21 View Restore 17 Μάρτιος 2014, 1:48 pm

Α 3 - β



Κ 5 - β

Έκδοση 35 View

21 Μάρτιος 2014, 9:38 pm

Ημέρα Τετάρτη 3/9/2014

Ουγγαρία

ΟΥΓΓΡΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟ

Αγαπητοί γονείς, το ταξίδι μας ήταν καλό καθώς δεν αντιμετωπίσαμε καμία δυσκολία ούτε στη διαδρομή αλλά ούτε και στην εύρεση του ξενοδοχείου. Το ξενοδοχείο στη Βουδαπέστη (229 ευρώ συνολικά 57,25 ευρώ ο καθένας μας) είναι υπέροχο! Καθαρά δωμάτια και ικανοποιητική παροχή υπηρεσιών από το προσωπικό.

Η εξόρμησή μας στην πόλη ξεκίνησε από νωρίς. Μόλις τώρα γυρίσαμε και σκεφτήκαμε να σας γράψουμε τις περσήμες σήμερα καθώς επίσης και τα μέρη που επισκεφτήκαμε. Ένα από τα αξιοθέατα που επισκεφτήκαμε στην Βουδαπέστη είναι το Κοινοβούλιο της Ουγγαρίας του 19^{ου} αιώνα το οποίο τοποθετείται στις όχθες της Πέστης. **Πληρώνοντας το κοινοβούλιο είδαμε ότι είχαμε τον στίλιον με 2-περσήμες λάνες. Προχωρήσαμε στο εσωτερικό που είδαμε την αντιστοιχία και πίνακα διαφοροποίηση στίλων που είναι το κέντρο με τον πρώτο όροφο με στήλες από την αρχαία ιστορία της Ουγγαρίας. Η καρδιά του κοινοβουλίου είναι η Αμφιθέατη Αίθουσα στην οποία είδαμε τους 46-βουλευτές που στολίζουν τους 46-κόκκους της αίθουσας και κάποιες φιαλέσσους τις συνεδριάσεις του κοινοβουλίου που παραρτηρούνται για τις επίσημες τελετές.**

Εκτός από την Αμφιθέατη Αίθουσα είδαμε την Αίθουσα της Εθνικιστικής και συνέρχεται το κοινοβούλιο την Αίθουσα των Αντιπροσώπων που στέρεται από περιπατό της Μοναστήρι και τους τοίχους που στολίζονται με έργα μεγάλων σύγχρον καλλιτεχνών την Αίθουσα Συνεδριάσεων που παραμένει αχρησιμοποίητη αλλά φιλοξενεί το μεγαλύτερο όργανο του κοινοβουλίου Μερών που είναι ο μεγαλύτερος πίνακας του κοινοβουλίου και απεικονίζει την εθνική ανανόηση των Μεγαλώνων με τον κατοίκους της Παντοίας.

Ημέρα Τετάρτη 3/9/2014

Ουγγαρία

ΟΥΓΓΡΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟ

Αγαπητοί γονείς, το ταξίδι μας ήταν καλό καθώς δεν αντιμετωπίσαμε καμία δυσκολία ούτε στη διαδρομή αλλά ούτε και στην εύρεση του ξενοδοχείου. Το ξενοδοχείο στη Βουδαπέστη (229 ευρώ συνολικά 57,25 ευρώ ο καθένας μας) είναι υπέροχο! Καθαρά δωμάτια και ικανοποιητική παροχή υπηρεσιών από το προσωπικό.

Η εξόρμησή μας στην πόλη ξεκίνησε από νωρίς. Μόλις τώρα γυρίσαμε και σκεφτήκαμε να σας γράψουμε τις περσήμες σήμερα καθώς επίσης και τα μέρη που επισκεφτήκαμε. Ένα από τα αξιοθέατα που επισκεφτήκαμε στην Βουδαπέστη είναι το Κοινοβούλιο της Ουγγαρίας του 19^{ου} αιώνα το οποίο τοποθετείται στις όχθες της Πέστης. **Η καρδιά του κοινοβουλίου είναι η Αμφιθέατη Αίθουσα.** Εκτός από την Αμφιθέατη Αίθουσα είδαμε την Αίθουσα της Εθνικιστικής της Αίθουσα των Αντιπροσώπων και τους τοίχους που στολίζονται με έργα μεγάλων σύγχρον καλλιτεχνών καθώς επίσης και την Αίθουσα Συνεδριάσεων.

Αντίθετα, εμείς έχουμε την Βουλή των Ελλήνων ενώ στη Βουδαπέστη υπάρχει το Κοινοβούλιο. Οι εκκεταστάσεις, η διακόσμηση και γενικότερα η επιβλητικότητα του κτίριου του Ουγγρικού Κοινοβουλίου δεν έχει καμία σχέση με τη Βουλή των Ελλήνων. Οι χώροι είναι πιο καθαροί, πιο περιποιημένοι, οι αίθουσες περισσότερες και με μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Μεθαύριο σκεφτήκαμε να επισκεφτούμε το Ουγγρικό Εθνικό Μουσείο.

Σχήμα 6. Διαδοχική επεξεργασία κειμένου wiki

Άλλη στρατηγική – μοτίβο είναι η πολυμεσική προβολή. Οι μαθητές αισθάνονταν την ανάγκη να παρουσιάσουν εικονιστικά ή τουλάχιστον μη - κειμενικά το ταξίδι τους, επειδή το είδος του κειμένου, που συνέτασαν, εμπειρείχε αυτή την πολλαπλή προβολή (είδος ημερολογίου, με καθημερινή αναφορά σε χώρα και αξιοθέατα). Οι μαθητές επέλεξαν αρκετά διαφοροποιημένα πολυμεσικά στοιχεία, όπως υπερσυνδέσμους, φωτογραφίες, σχολιασμό με λεζάντες και υπότιτλους, 3D απεικονίσεις και εικονικές περιηγήσεις αξιοθεάτων. Μια ακόμα στρατηγική – μοτίβο είναι οι νέες ιδέες. Οι μαθητές προέβρισαν σε δημιουργία νέων μορφών περιεχομένου και ύφους, χωρίς να τους έχει ζητηθεί από το σενάριο εργασίας ή να έχουν καθοδηγηθεί. Στο Σχήμα 5 φαίνεται η διαδοχική επεξεργασία του κειμένου σε 3 εκδοχές και η επιμονή στη βελτίωση του περιεχομένου. Στο Σχήμα 6 φαίνεται η συστηματική αναθεώρηση που ασκούν στο κείμενο οι μαθητές καθώς διορθώνουν το κείμενο απομακρύνοντας λεπτομέρειες και αναδεικνύουν τη σύγκριση των ευρωπαϊκών τους εμπειριών με αυτές που έχουν στην Ελλάδα.

Οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι το κείμενο είχε συγκεκριμένες προδιαγραφές, είχε συγκεκριμένη «αποστολή» (γνωστική και μαθησιακή). Η μελέτη των log files του Moodle αποκάλυψε ότι οι μαθητές επανέρχονταν στη μελέτη των συμπερασμάτων της συζήτησης στα forum προκειμένου να τα συμβουλευτούν και να εναρμονιστούν με τις αποφάσεις που έλαβαν εκεί.

Ως προς τη διδακτική παρέμβαση ο διδάσκων παρενέβαινε στο ίδιο το κείμενο ως συμμετέχων, στην ουσία όμως δε συν - έγραφε αλλά σημείωνε παρατηρήσεις, οι οποίες

μάλιστα ήταν διακριτές χρωματικά. Οι πρώτες αναθεωρήσεις μετά από αυτή του διδάσκοντος ενσωμάτωναν στην ουσία όλες τις αλλαγές, τροποποιήσεις, διορθώσεις που είχε προτείνει ο διδάσκων. Και εδώ υπήρξε μεγάλος βαθμός υπευθυνότητας, αφού οι μαθητές όχι απλώς αντιμετώπισαν αυτές τις παρατηρήσεις ως εξωκειμενικά στοιχεία αλλά στην πορεία τις διέγραφαν απαλλάσσοντας το κείμενο από περιττά στοιχεία.

Πολύ ενδιαφέρον στοιχείο είναι η αλληλεπίδραση που δημιουργήθηκε ανάμεσα στους μαθητές. Ειδικά στο επίπεδο του ύφους και της αναπαράστασης της πραγματικής επικοινωνιακής περιστασης (κείμενο που απευθύνεται σε γονείς) οι μαθητές επηρεάστηκαν και προσαρμόστηκαν στα στοιχεία που έχει αναδείξει η προηγούμενη αναθεώρηση ενός συμμαθητή τους. Αυτό το στοιχείο αποδεικνύεται και από το γεγονός της διπλής και τριπλής επεξεργασίας, κάποιες φορές του ίδιου τμήματος κειμένου. Οι μαθητές συμπληρώναν και βελτιώναν την εκδοχή του άλλου τελειοποιώντας το αποτέλεσμα.

Στα αρνητικά στοιχεία σημειώνονται τα εξής: Οι μαθητές έδωσαν λιγότερη έμφαση στην επεξεργασία και διόρθωση ενώ προτίμησαν την προσθήκη νέου κειμένου, ενώ παρατηρήθηκε μη ιόρροπη ποιοτικά συμμετοχή των μαθητών στις αναθεωρήσεις του wiki.

Αξιολόγηση της δράσης από τους μαθητές

Οι μαθητές προέκριναν τη συνεργατική φύση του μαθήματος και μάλιστα σε ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον. Αντιλήφθηκαν τον ψηφιακό μαθησιακό χώρο ως προέκταση του φυσικού σχολικού τους περιβάλλοντος με όλες τις κοινωνικές λειτουργίες. Οι μαθητές, ωστόσο, εξέφρασαν την προτίμησή τους στη σύγχρονη, διαμεσολαβούμενη από υπολογιστή, διδασκαλία. Η συνεργασία και η προσωπική δέσμευση για διαδικτυακές συνεισφορές ήταν για αυτούς το κίνητρο να συνεχίσουν να συμμετέχουν, κάτι που επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά (Li et al., 2012). Ως προς τη διδακτική παρουσία κατεγράφησαν αντικρουόμενα συμπεράσματα. Από τη μια διάκειται θετικά στον διευκολυντικό – μη αυστηρά καθοδηγητικό ρόλο του διδάσκοντος, όπως επισημαίνουν και οι Li et al. (2012). Από την άλλη, όπως επισημαίνεται και από τον Osgerby (2013), προτιμούν τη βήμα προς βήμα καθοδήγηση και τις διά ζώσης παραδόσεις από την αυτοδιδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ. Ενδεχομένως η εικόνα του διδάσκοντα που είχε αναπτυχθεί στη σχολική τους εμπειρία ερχόταν σε αντίθεση με την εικόνα του διευκολυντή και δη με τη διαμεσολάβηση υπολογιστή.

Συμπεράσματα

Από τη μελέτη όλων των ομάδων επιβεβαιώθηκαν συγκεκριμένα μοτίβα και στρατηγικές μέσα από τις οποίες οι μαθητές οικοδόμησαν τη γνώση. Η διαπραγμάτευση των ιδεών ακολούθησε συγκεκριμένη πορεία και οι μαθητές, ανάλογα με τις ομάδες στις οποίες ανήκαν και τη δυναμική που δημιουργήθηκε ανάμεσα στα μέλη, παρήγαγαν γλωσσικό προϊόν. Οι διαφορές ανάμεσα στις ομάδες οφείλονταν στη δυναμική που δημιουργήθηκε μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι μαθητές επωφελήθηκαν της συνεργατικής μάθησης, αναπτύσσοντας αυτές τις στρατηγικές, προκειμένου να επιτύχουν το επιδιωκόμενο γλωσσικό αποτέλεσμα.

Αντιστοίχως οι μαθητές ακολούθησαν συγκεκριμένη πορεία όταν συν – έγραψαν το κείμενο – τελικό προϊόν λόγου. Οι μαθητές βάσισαν τη δουλειά τους σε αυτή των συμμαθητών τους, επηρέασαν και επηρεάστηκαν. Πολύ βασικοί παράγοντες για την ολοκλήρωση της εργασίας ήταν η αυτοδέσμευση, η αυτενέργεια, η αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκαν.

Η αξιολόγηση του τελικού κειμενικού προϊόντος έδειξε ότι οι μαθητές παρήγαγαν γραπτό λόγο με βάση τις οδηγίες που τους δόθηκαν και τις συζητήσεις - διαπραγμάτευση που υλοποίησαν στο forum.

Το ηλεκτρονικό περιβάλλον Moodle, στο οποίο σχεδιάστηκε όλη η μαθησιακή δραστηριότητα, παρείχε στους μαθητές ευκαιρίες αυτενέργειας, ενεργού εμπλοκής, συνεργασίας, αυτονομίας σε περιβάλλον σύγχρονο και ασύγχρονο. Φάνηκε ότι τελικά τόσο το forum όσο και το wiki ενίσχυσαν τη μάθηση αλλά και τη θέληση των μαθητών για πιο ενεργή συμμετοχή στην τάξη, εικονική ή μη. Προωθήθηκε επίσης η αυθεντική μάθηση από τις μαθησιακές δραστηριότητες εντός της πλατφόρμας συνεργασίας (Ifenthaler, 2008, Herrington et al., 2003).

Ένα θετικό στοιχείο που αξίζει ιδιαίτερης μνείας είναι ο πολυγραμματισμός που αναπτύχθηκε από τη συμπαραγωγή στο wiki. Οι μαθητές διετύπωσαν μήνυμα μη λεκτικό, μέσα από τις εικόνες, τους συνδέσμους που προσθέτουν στο κείμενο. Αρκετές φορές ο σχολιασμός της εικόνας με τη λεζάντα ήταν το ίδιο το μήνυμα που ήθελαν να διατυπώσουν.

Τα στάδια και τα μοτίβα συνεργατικής γραφής επιτρέπουν την επίκληση στον Tobin (2001, στο Li et al., 2012), ο οποίος θεωρεί ότι η παιδαγωγική της γραφής δεν είναι μόνο αποτέλεσμα (product) αλλά και διαδικασία εν εξελίξει (process). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση δίνεται έμφαση στη σημασία των διαφορετικών σταδίων της σύνθεσης, ακριβώς όπως ανεδείχθη παραπάνω.

Από την άλλη κατεγράφησαν και αρνητικά στοιχεία, όπως η απουσία εμπάθνωσης στην επιχειρηματολόγηση των μαθητών, η δυσκολία συνεργασίας και παραγωγής γλωσσικού προϊόντος με ασύγχρονη συμμετοχή και η απουσία εξοικείωσης ή προγενέστερης εμπειρίας σε αντίστοιχα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα (Hara et al., 2000). Ο ρόλος της σύγχρονης, διά ζώσης επικοινωνίας, διαμεσολαβούμενης από υπολογιστή ή όχι, παραμένει κυρίαρχος στο πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης.

Οι μαθητές επιβεβαίωσαν μέσω των συνεντεύξεων την ευνοϊκή στάση που επεφύλασσαν στην ηλεκτρονική συνεργατική μάθηση. Παράλληλα κατέγραψαν ενστάσεις, προβληματισμούς και προτάσεις για την αποδοτικότερη λειτουργία μιας, στην ουσία, e - τάξης.

Στους περιορισμούς - οριοθετήσεις της εργασίας πρέπει να σημειωθεί το βολικό δείγμα (τυπικό τμήμα της Γ' τάξης από Γυμνάσιο Αργολίδας), κάτι που μειώνει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Με βάση την ανάλυση της διδακτικής παρέμβασης προκύπτουν προτάσεις για περαιτέρω αξιοποίηση και μελέτη. Μερικοί τομείς είναι ο ρόλος του διδάσκοντος, καθώς η διδακτική παρουσία πρέπει να αποτιμηθεί ακριβέστερα στα πλαίσια της σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας. Ένας άλλος τομέας με ερευνητικό ενδιαφέρον θα ήταν η εφαρμογή αντίστοιχων μαθησιακών δραστηριοτήτων και σε άλλες ενότητες της γλώσσας της Γ' Γυμνασίου, που ενδεχομένως δε θα είχαν την έντονα βιωματική και αυθεντική δραστηριότητα. Με αφορμή την παρούσα διδακτική παρέμβαση θα μπορούσαν να μελετηθούν συστηματικά τα μοτίβα συνεργατικής μάθησης (collaborative flow patterns). Ενδιαφέρον θα είχε επίσης η έρευνα του ίδιου αντικείμενου με τις ταξινομήσεις των Posner & Baecker (1993, στο Noe & Robert, 2004) σχετικά με τους τύπους διαχείρισης του κειμένου ή τις στρατηγικές γραψίματος. Τέλος, πρόταση για περαιτέρω μελέτη αποτελεί και η αξιολόγηση της συμμετοχής των μαθητών σε τέτοιου είδους εργασίες

Αναφορές

Angelaina, S., & Jimoyiannis, A. (2012). Analysing students' engagement and learning presence in an educational blog community. *Educational Media International*, 49(3), 183-200.

- Comas-Quinn, A., Mardomingo, R. & Valentine, C. (2009). Mobile blogs in language learning: making the most of informal and situated learning opportunities. *ReCALL*, 21, 96-112.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In Dillenbourg, P. (Ed), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp.1-19). Oxford: Elsevier Chapter 1 (Introduction).
- Dixhoorn, V., Loiseau, L., Manganot, M., Potolia, F., & Zourou, K. (2010). *Language learning: resources and networks. Study operated by the network «Language learning and social media: 6 key dialogues»*. Retrieved June 14, 2014, from <http://www.elearningeuropa.info/languagelearning>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Hara, N., Bonk, C. J., & Angeli, C. (2000). Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course. *Instructional Science*, 28, 115-152.
- Herrington, J., Oliver, R., & Reeves, T. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 59-71.
- Ifenthaler, D. (2008). Implementation of web-enhanced features for successful teaching and learning. The utility of technological progressions of learning management systems. In Simonson, M.R. (Ed.), *Annual proceedings of selected research and development papers presented at the national convention of the Association for Educational Communications and Technology* (pp. 134-146). Bloomington: AECT.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of research in education*, 32, 241-267.
- Jonassen, D., Davison, M., Collins, M., Campbell, J., & Bannan - Haag, B. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 9(2), 7-26.
- Kaptelinin, V. & Cole, M. (1997). Individual and collective activities in educational computer game playing. In *Proceedings of the International CSCL' 97 Conference on Computer Support for Collaborative Learning*. Toronto, Canada.
- Kárpáti, A. (2009). Web 2 technologies for Net Native language learners: a “social CALL”. *ReCALL* , 21(2), 139 - 156.
- Li M., & Zhu, W. (2013): Patterns of computer-mediated interaction in small writing groups using wikis. *Computer Assisted Language Learning*, 26(1), 61-82.
- Li, X., Chu, S., Ki, W., & Woo, M. (2012). Using a wiki-based collaborative process writing pedagogy to facilitate collaborative writing among Chinese primary school students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(1), 159-181.
- Lu, J., & Law, N. (2012). Understanding collaborative learning behavior from Moodle log data. *Interactive Learning Environments*, 20(5), 451-466.
- Mak, B., & Coniam, D. (2008). Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. *System*, 36, 437-455.
- Noel, S., & Robert, J.M. (2004). Empirical Study on Collaborative Writing: What Do Co-authors Do, Use, and Like? *Computer Supported Cooperative Work*, 13, 63-89.
- Pena-Shaff, J., & Nicholls, C. (2004). Analyzing student interactions and meaning construction in computer bulletin board discussions. *Computers & Education*, 42, 243-265.
- Osgerber, J. (2013). Students' Perceptions of the Introduction of a Blended Learning Environment: An Exploratory Case Study. *Accounting Education: An International Journal*, 22(1), 85-99
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, R., & Archer, W. (1999). Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50-71.
- Roussinos, D., & Jimoyiannis, A. (2013). Analysis of students' participation patterns and learning presence in a wiki-based project. *Educational Media International*, 50(4), 306-324.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κουτσογιάννης, Δ., Παυλίδου, Μ., & Χαλσιάνη, Ι. (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Θεσσαλονίκη.