

Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1 (2021)

12ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»

ΕΤΠΕ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ
& ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΗΚΑΙΤΕ

((ΣΕΠ))

**12ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο
«Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»
Φλώρινα (online), 14-16 Μαΐου 2021**

**12th Panhellenic & International Conference
«ICT in Education»
Florina (online), 14-16 May 2021**

Επιμέλεια: Θαρρένος Μπράτιτσης
Editor: Tharrenos Bratitsis

Χορηγός
ORACLE
Academy

ISBN: 978-618-83186-5-6

Διαφοροποιημένη υποστήριξη των μαθητών από την εκπαιδευτικό ως μέσο ενίσχυσης της συναισθηματικής εμπλοκής στη μεικτή μάθηση

Θεοδώρα Βοϊβόντα, Βασίλης Κόλλιας, Μαρίτα Παπαρούση, Νικόλαος Χανιωτάκης

doi: [10.12681/cetpe.3726](https://doi.org/10.12681/cetpe.3726)

Διαφοροποιημένη υποστήριξη των μαθητών από την εκπαιδευτικό ως μέσο ενίσχυσης της συναισθηματικής εμπλοκής στη μεικτή μάθηση

Θεοδώρα Βοϊβόντα¹, Βασίλης Κόλλιας², Μαρίτα Παπαρούση³, Νικόλαος Χανιωτάκης⁴

¹tboivon@gmail.com, ²vkollias@uth.gr, ³mpaparou@uth.gr, ⁴chaniot@uth.gr

¹Υπ. Διδάκτορας ΠΤΔΕ Θεσσαλίας, ²Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Θεσσαλίας,

³Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Θεσσαλίας, ⁴Αν. Καθηγητής ΠΤΔΕ Θεσσαλίας

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη στηρίζεται σε δεδομένα από την τρίτη χρονιά μιας έρευνας δράσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και διερευνά τις στρατηγικές υποστήριξης της *συναισθηματικής εμπλοκής* (emotional engagement) των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας σε συνθήκες μεικτής μάθησης. Παράλληλα, εξετάζει τη διαφοροποίησή τους στη διά ζώσης (f2f) και στην εξ αποστάσεως (online) συνθήκη. Οι ερευνητές κατέληξαν αναφορικά με τη διά ζώσης συνθήκη στην παράλληλη έμφαση πάνω στην εννοιολογική κατανόηση με τη χρήση εννοιών της λογοτεχνικής ανάλυσης και στην ανάδειξη αξιολογικών αντιφάσεων των μαθητών. Αναφορικά με την εξ αποστάσεως συνθήκη, κατέληξαν από τη μία πλευρά στην παροχή εξατομικευμένης ανατροφοδότησης των μαθητών και από την άλλη πλευρά στην ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας των μαθητών να εισηγηθούν θέματα, στην άτυπη καλλιέργεια των γραμματισμών της λογοτεχνίας και στη λειτουργία της εξ αποστάσεως συνθήκης ως προθάλαμου για τη διά ζώσης συνθήκη. Υπήρξε αξιολογητή αύξηση της *συναισθηματικής εμπλοκής* των μαθητών. Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην αναπλαισίωση του μοντέλου της *Κοινότητας Διερεύνησης* (Community of Inquiry) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ οι προτεινόμενες βελτιώσεις στη *διδασκτική παρουσία* του μοντέλου (διαφοροποίηση στρατηγικών στις δύο συνθήκες) και η καταγραφή των συνεπειών τους στην *κοινωνική και γνωστική παρουσία* εκτιμούμε ότι μπορεί να έχουν ευρύτερο ενδιαφέρον, όταν υπάρχουν εκπαιδευτικοί στόχοι με σημαντική αξιακή συνιστώσα.

Λέξεις κλειδιά: Μεικτή Μάθηση (Blended Learning), Κοινότητα Διερεύνησης (Community of Inquiry), Συναισθηματική Εμπλοκή (Emotional Engagement), Λογοτεχνία (Literature).

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, πέρα από το να στοχεύει σε διαδικαστική ή δηλωτική γνώση που εστιάζει στην πληροφορία και τη διαχείρισή της (πληροφοριακή στάση του μαθητή/efferent stance, βλ. Rosenblatt, 1998), επικεντρώνεται και στο πεδίο των συναισθημάτων, ιδιαίτερα σε αυτά που προκύπτουν από τη *συναλλαγή* του κειμένου με τον μαθητή. Τα λεκτικά σύμβολα του κειμένου (εικόνες, συνειρμοί, συναισθήματα, στάσεις, ρυθμός, πλοκή) αποκωδικοποιούνται μέσα από τον διηθητικό φακό των προσωπικών ιδεών, συναισθημάτων και εμπειριών του μαθητή διαμορφώνοντας την *αισθητική στάση* του (aesthetic stance, βλ. Rosenblatt, 1998). Η ανταλλαγή, ο διάλογος μεταξύ δασκάλου και μαθητών και μεταξύ μαθητών, μπορεί να προωθήσει τη συνδιαμορφούμενη ανάπτυξη της *στάσης* (πληροφοριακής/αισθητικής) του μαθητή τόσο κατά την ανάγνωση κειμένων, όσο και κατά τη συγγραφή εργασιών.

Η εστίαση στο συναίσθημα ωστόσο, συνιστά μια νέα διδακτική πρόκληση για τη σχεδίαση περιβαλλόντων μεικτής μάθησης γενικότερα. Το μοντέλο της *Κοινότητας Διερεύνησης* (Community of Inquiry-CoI) των Garrison, Anderson και Archer (2001) βρίσκει ευρεία εφαρμογή στον σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων μεικτής μάθησης. Ωστόσο, οι εφαρμογές του απευθύνονται κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο πεδίο των θετικών σπουδών, ενώ υπάρχουν λίγες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Garrison, 2017: 164), και καμία στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Προηγούμενη μελέτη των Βοϊβόντα, Κόλλιας, Παπαρούση και Χανιωτάκης (2018) παρουσιάζει τη συμβατότητα του CoI με τη μεθοδολογία που κατευθύνει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Α' Λυκείου (ΑΠΣ, 2011). Αν και κάτι τέτοιο προδιαθέτει θετικά για την επέκταση της χρήσης του CoI στη σχεδίαση της διδασκαλίας στη Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με μεικτό τρόπο, η διαφορά στην ηλικία, η έμφαση στο συναίσθημα και η διαφορά των συνθηκών ανάμεσα στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης μας ώθησε προς την εξέταση προσαρμογών του μοντέλου στο νέο πλαίσιο.

Θεωρητικό πλαίσιο-ερευνητικά ερωτήματα

Το CoI είναι ένα μοντέλο μεικτής μάθησης που βασίζεται στην υπόθεση ότι η μάθηση διαμεσολαβείται μέσω μιας κοινότητας διερεύνησης όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν ο ένας με τον άλλον και με τον εκπαιδευτικό. Η αλληλεπίδραση αυτή της κοινότητας μάθησης συλλαμβάνεται μέσα από τρεις παρουσίες: τη *γνωστική* (*cognitive*), την *κοινωνική* (*social*) και τη *διδακτική παρουσία* (*teaching presence*). Η *διδακτική παρουσία* ορίζεται ως ο σχεδιασμός, η διευκόλυνση και η κατεύθυνση των γνωστικών και κοινωνικών διαδικασιών με σκοπό την πραγματοποίηση προσωπικά σημαντικών και εκπαιδευτικά αξιόλογων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Garrison, 2017: 27). Η *κοινωνική παρουσία* είναι οι πρακτικές μέσα από τις οποίες οι συμμετέχοντες σε μία κοινότητα μάθησης ταυτίζονται με την ομάδα, επικοινωνούν ανοιχτά σε ένα περιβάλλον όπου εδραιώνεται εμπιστοσύνη, και αναπτύσσουν σταδιακά διαπροσωπικές και συναισθηματικές σχέσεις (Garrison, 2017: 25). Η *γνωστική παρουσία* είναι οι πρακτικές μέσα από τις οποίες οι συμμετέχοντες κατασκευάζουν νόημα μέσω συνεχούς επικοινωνίας, διαλόγου, συνεργασίας, κοινού προβληματισμού και αναστοχασμού (Garrison, 2017: 26).

Η υποτίμηση του συναισθηματικού παράγοντα (*affective element*) χαρακτηρίζει ευρύτερα το πεδίο της μεικτής μάθησης (Boelens, De Wever, & Voet, 2017; Halverson & Graham, 2019). Το συναίσθημα (*affect*) στην ψυχολογία καλύπτει μια μεγάλη ποικιλία εμπειριών όπως οι συγκινήσεις, οι διαθέσεις και οι προτιμήσεις (Μαλατέστα, 2009). Οι Halverson και Graham (2019) επισκοπώντας τον χώρο της μεικτής μάθησης διαμόρφωσαν ένα θεωρητικό πλαίσιο για την *εμπλοκή* (τη συναισθηματική και τη γνωστική) του μαθητή. Η *εμπλοκή* (*engagement*), ορίζεται ως η συμμετοχή της γνωστικής και συναισθηματικής ενέργειας του μαθητή για την εκπλήρωση ενός μαθησιακού έργου, και έχει βρεθεί ότι συσχετίζεται με σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα, όπως η ακαδημαϊκή επίδοση, η ικανοποίηση και η αίσθηση της κοινότητας (σελ. 4). Στο θεωρητικό πλαίσιο των Halverson και Graham (2019) η *συναισθηματική εμπλοκή* αναγνωρίζεται μέσα από θετικούς δείκτες όπως η *απόλαυση* (*enjoyment*), η *ευτυχία* (*happiness*) και η *αυτοπεποίθηση* (*confidence*)-*αυτοαποτελεσματικότητα* (*self-efficacy*) και αρνητικούς δείκτες, όπως η *πλήξη* (*boredom*), η *απογοήτευση* (*frustration*) και το *άγχος* (*anxiety*), ενώ η *σύγχυση* (*confusion*) καταλαμβάνει τον χώρο ανάμεσα στους θετικούς και αρνητικούς δείκτες (σελ. 15-20). Αντίστοιχα, η *γνωστική εμπλοκή* (*cognitive engagement*) προσδιορίζεται με ποιοτικούς δείκτες, όπως οι *γνωστικές* και *μεταγνωστικές στρατηγικές* (*cognitive/metacognitive strategies*), η *βαθιά συγκέντρωση* (*deep concertation*), η *περιέργεια/προσωπικό ενδιαφέρον* (*curiosity/personal*

interest) και ποσοτικούς δείκτες όπως η *προσοχή* (attention), η *προσπάθεια* (effort) και ο *χρόνος* (time) που αφιερώνεται στο μαθησιακό έργο (σελ. 11-15).

Στην τρέχουσα μορφή του και το CoI δεν παρέχει συγκεκριμένη καθοδήγηση σχετικά με την αξιοποίηση της δύναμης των συναισθημάτων, των αξιών και της ταυτότητας σε ένα μαθησιακό πλαίσιο (Vaughan, Cleveland-Innes, & Garrison, 2014: 57). Δίνει έμφαση μάλλον, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών μέσω της *γνωστικής παρουσίας*. Επίσης, δεν αναδεικνύονται μέσω του CoI πτυχές της *διδακτικής παρουσίας* (όπως η ανατροφοδότηση) ως προς τον σημαντικό συναισθηματικό και παρωθητικό αντίκτυπό τους (Vaughan, Cleveland-Innes, & Garrison, 2014: 91-95). Τέλος, η *κοινωνική παρουσία* εστιάζει στην προσωπική γνωριμία και στη δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των φοιτητών. Ωστόσο, στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η *κοινωνική παρουσία* λειτουργεί τόσο ως παράγοντας προώθησης της γνωστικής παρουσίας, όσο και ως ευρύτερος σημαντικός εκπαιδευτικός στόχος ανεξάρτητα από τους γνωστικούς στόχους.

Συνεπώς, το CoI στην τρέχουσα μορφή του επικεντρώνεται στη *γνωστική εμπλοκή* μέσω της κριτικής διερεύνησης (Practical Inquiry) της κοινότητας μάθησης (Garrison, Anderson, & Archer, 2001), ενώ δεν μεριμνά για τη *συναισθηματική εμπλοκή*. Η συγκεκριμένη μελέτη έρχεται αφενός να προσφέρει βελτιώσεις-προσθήκες στη *διδακτική παρουσία* του CoI αναφορικά με τη *συναισθηματική εμπλοκή* και τις στρατηγικές του εκπαιδευτικού που μπορούν να την υποστηρίξουν, με συνοδευτικές αλλαγές στη *γνωστική* και στην *κοινωνική παρουσία*. Αφετέρου έρχεται, να συνεισφέρει στον επιστημονικό διάλογο της μεκτικής μάθησης αναφορικά με την αντιμετώπιση των συναισθημάτων, όταν αυτά χρειάζεται να αξιοποιούνται σε ένα μαθησιακό πλαίσιο, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Με βάση τα παραπάνω, στο συγκεκριμένο άρθρο εξετάζονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: α. ποιες διδακτικές στρατηγικές μπορούν να υποστηρίξουν τη *συναισθηματική εμπλοκή* (emotional engagement) των μαθητών στο πλαίσιο της μεκτικής μάθησης και β. πώς αυτές διαφοροποιούνται στις δύο συνθήκες (f2f και online) όταν διδάσκεται λογοτεχνία (ΑΠΣ, 2011) στην Α' Λυκείου σε συνθήκες μεκτικής μάθησης.

Σύνοψη δύο πρώτων ετών

Η παρούσα έρευνα αναφέρεται στο τρίτο έτος εφαρμογής μιας έρευνας δράσης (Κατσαρού, 2016) για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Α' τάξη Γενικού Λυκείου σε συνθήκες μεκτικής μάθησης. Τα δύο πρώτα χρόνια της ερευνητικής εργασίας οδήγησαν στη σταθεροποίηση πρακτικών στις δύο συνθήκες (f2f/online) που έρχονταν σε αντίθεση με τον σχεδιασμό της διδάσκουσας στο ξεκίνημα της έρευνάς της. Η εξ αποστάσεως συνθήκη αναδείχθηκε προνομιακή για την παροχή ατομικής ανατροφοδότησης με συναισθηματική συνιστώσα μέσω: α. της εξατομικευμένης υποστηρικτικής ανατροφοδότησης των μαθητών που επέτρεπε η ιδιωτικότητα του messenger και β. της συζήτησης άλλων προσωπικών ζητημάτων (που επηρέαζαν τη *συναισθηματική εμπλοκή*), τη διαπραγμάτευση των οποίων προηγουμένως δυσκόλευαν τόσο η έλλειψη του διαθέσιμου χρόνου στην τάξη, όσο και ο δημόσιος χαρακτήρας της διά ζώσης συνθήκης. Η διά ζώσης συνθήκη μέσα από τη χρήση *πρωτόκολλων μεγαλόφωνης σκέψης* (think aloud protocol, βλ. Gold, & Gibson, 2001) συνέβαλε στο να μειωθεί το *άγχος*, η *σύγχυση* ή η *πλήξη* των μαθητών, μέσα από τη βαθύτερη κατανόηση των γραμματισμών της λογοτεχνίας.

Ωστόσο, τα δύο πρώτα χρόνια έληξαν με σημαντικές αναπάντητες προκλήσεις για την ερευνήτρια/εκπαιδευτικό όσον αφορά τη *συναισθηματική εμπλοκή*. Σε αυτό το άρθρο εστιάζουμε σε μία από αυτές. Η πρόκληση αυτή αφορούσε τη *γνωστική και την κοινωνική παρουσία* και εστίασε στις δυνατότητες της *συναισθηματικής εμπλοκής* για την προώθηση των δύο

παρουσιών (γνωστικής και κοινωνικής) που έμειναν ανεκμετάλλευτες τα δύο πρώτα χρόνια. Σχετικά με τη *γνωστική παρουσία* η αίσθηση *αυτοαποτελεσματικότητας* και η *ικανοποίηση* των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας στο τέλος των δύο πρώτων χρόνων επικεντρωνόταν περισσότερο στην κριτική σκέψη, στον κριτικό και πολιτισμικό γραμματισμό (που σχετίζονται με την *πληροφοριακή στάση*, βλ. Many & Wiseman, 1992), τη συνεργασία, τους διαφορετικούς τύπους εργασιών και τη χρήση λογισμικών ή ψηφιακών μέσων (π.χ. χρήση του facebook, messenger, εννοιολογικών χαρτών, ψηφιακής αφήγησης, ή ανάθεσης εργασιών στο χρονολόγιο του facebook με τη μορφή συζήτησης). Δεν περιελάμβανε το βίωμα του μοιράσματος προσωπικών εμπειριών ή την ατομική και κοινή διαχείριση των συναισθηματικών ανταποκρίσεων που γεννούσε ο συνδυασμός των κειμένων με προσωπικές αξίες, εμπειρίες και βιώματα. Από τη μεριά της, η *κοινωνική παρουσία* αφορά στην ποιότητα, τη συχνότητα και τα πρόσωπα ανάμεσα στα οποία πραγματοποιούνταν η αλληλεπίδραση και στις δύο συνθήκες και τον τρόπο που επηρέαζαν έμμεσα τη *συναισθηματική εμπλοκή*. Η συχνότητα αλληλεπίδρασης ήταν καλύτερη τη δεύτερη χρονιά σε σχέση με την πρώτη (διάμεση τιμή: 102 μηνύματα, ελάχιστη: 13, μέγιστη: 266, έναντι διάμεσης τιμής: 29, ελάχιστη: 6, μέγιστη: 260). Ωστόσο, και στις δύο συνθήκες περιορίστηκε ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τους μαθητές, με ελάχιστη παρουσία αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους μαθητές. Οι μαθητές αντιμετώπισαν τόσο τις προσπάθειες συζήτησης στην τάξη, όσο και τις αναρτήσεις της εκπαιδευτικού στο facebook/messenger ως αναθέσεις ερωτήσεων ή εργασιών προς απάντηση και ατομική υποστηρικτική ανατροφοδότηση από την εκπαιδευτικό, και δεν εξερεύνησαν τις νέες δυνατότητες αλληλεπίδρασης του ψηφιακού μέσου (βλ. Venkatesh, & Davis, 2000).

Μεθοδολογία

Στην έρευνα αυτή που εστιάζει στην τελική χρονιά μιας έρευνας δράσης, η ερευνήτρια ήταν παράλληλα και η εκπαιδευτικός της τάξης. Σημαντικό ρόλο κατείχε και ο κριτικός φίλος που είχε διττό ρόλο, αφενός προφέροντας εναλλακτικές προτάσεις αναστοχασμού και δράσης, αφετέρου προστατεύοντας από την προκατάληψη την ερευνήτρια (Κατσαρού, 2016: 272). Κάθε χρονιά ακολουθήθηκε η σπειροειδής μορφή των Kemmis και Taggart (1998), σχεδιάζω, δρω-παρατηρώ, στοχάζομαι. Συμμετείχαν είκοσι ένα μαθητές και μαθήτριες, σε ένα ημισιαστικό λύκειο μεσαιού μεγέθους στην Ελλάδα. Για την εξ αποστάσεως υποστήριξη της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε το περιβάλλον του messenger σε κλειστές ομάδες με προηγούμενη γονική συναίνεση. Η παρέμβαση διήρκεσε δεκαοκτώ (18) εβδομάδες (2 ώρες f2f/εβδομάδα). Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν (στην παρούσα έρευνα) ήταν: α. απομαγνητοφωνημένες συζητήσεις σε ολομέλεια στη διά ζώσης συνθήκη (f2f), β. καταγεγραμμένες συζητήσεις από την κλειστή ομάδα λογοτεχνίας στην εξ αποστάσεως συνθήκη (messenger), γ. οι ατομικοί γραπτοί αναστοχασμοί των μαθητών στην εξ αποστάσεως συνθήκη (messenger), και δ. το ημερολόγιο της ερευνήτριας. Αν και χρησιμοποιήθηκαν μεικτές μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων στο σύνολο της έρευνας, στον παρόν άρθρο εφαρμόστηκε ποιοτική και συγκεκριμένα θεματική ανάλυση. Για την αλληλεπίδραση (συχνότητα, μηνύματα) χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική. Οι απομαγνητοφωνημένοι διάλογοι (f2f, αναστοχασμοί, messenger) μελετήθηκαν και συζητήθηκαν από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας (ερευνήτρια-κριτικός φίλος). Επιλέχθηκαν φράσεις, περιγραφές και αποτυπώσεις των δράσεων των μαθητών που χαρτογράφησαν την προαναφερόμενη πρόκληση. Υπήρξε αναστοχασμός πάνω σε αυτή και επανασχεδιασμός προκειμένου να αντιμετωπιστεί όπως περιγράφεται στη συνέχεια.

Αναφορικά με τη διά ζώσης συνθήκη, πέρα από τη χρήση των *πρωτοκόλλων μεγάλφωνης σκέψης* η εκπαιδευτικός α. εξέφραζε προσωπικά συναισθήματα ως ανταπόκριση στη

συμπεριφορά ή τη στάση των λογοτεχνικών ηρώων, συσχέτιζε τις εμπειρίες των ηρώων με προσωπικές εμπειρίες και διατύπωνε αιτιολογημένες προσωπικές ερμηνείες (βλ. Many & Wiseman, 1992) και β. επέκτεινε το μοντέλο ερώτηση-απάντηση-αξιολόγηση, εμβαθύνοντας τον διάλογο μέσα από αιτήματα διευκρινίσεων που οδηγούσαν σε εμπλοκή των μαθητών με μοίρασμα προσωπικών εμπειριών (σχετιζόμενων με τα κείμενα) και αλληλεπίδραση ανάμεσα τους (βλ. Tabak & Reiser, 1999). Στην εξ αποστάσεως συνθήκη (ομάδα λογοτεχνίας/messenger), ο σχεδιασμός προέβλεπε συζήτηση σε θέματα αξιών που προέκυπταν από τη διαπραγμάτευση των κειμένων στη διά ζώσης συνθήκη με ταυτόχρονη μείωση του μήκους των μηνυμάτων, ελαττώνοντας έτσι τους αρνητικούς δείκτες της *συναισθηματικής εμπλοκής* (βλ. Cacho, 2019).

Οι ερευνητές του CoI, για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της μειωμένης συμμετοχής, αλληλεπίδρασης ή διαλόγου των φοιτητών στο διαδικτυακό περιβάλλον, προτείνουν ως λύση να αποτελέσει η συμμετοχή μέρος της βαθμολόγησης (Vaughan, Cleveland-Innes, & Garrison, 2013: 32). Παράλληλα, συνιστούν και για τις δύο συνθήκες να μην είναι η *διδασκτική παρουσία* «ούτε πολύ μικρή, ούτε πολύ μεγάλη» (Garrison, 2017: 74). Επιπρόσθετα, ο Garrison (2017: 69) επικρίνει εκφάνσεις της μαθητοκεντρικότητας, όπως η εστίαση στα ενδιαφέροντα του μαθητή, καθώς κατ' αυτόν χάνεται η εστίαση στη μάθηση και στην πειθαρχική γνώση. Προτάσεις ωστόσο, που πέρα από την ασάφεια (π.χ. η δεύτερη), δε συνάδουν ούτε με τους εκπαιδευτικούς στόχους της λογοτεχνίας, ούτε με το δευτεροβάθμιο επίπεδο και το παιδαγωγικό κλίμα (π.χ. η πρώτη) που προκρίνεται σε αυτό.

Υπήρχε τέλος, μία διαδικασία παρακολούθησης της πορείας και αλλαγής του σχεδιασμού κατά τη διάρκεια εφαρμογής της παρέμβασης. Ακολουθούσαν η σπειροειδής πορεία: παρατήρηση, αναστοχασμός-συζήτηση με τον κριτικό φίλο και αναθεώρηση ή βελτίωση των στρατηγικών στη βάση πάντα της παρατηρούμενης *συναισθηματικής εμπλοκής* των μαθητών από την ερευνήτρια/εκπαιδευτικό (βλ. αποτελέσματα-συζήτηση).

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Αναφορικά με την προηγούμενη απουσία *συναισθηματικής ανταπόκρισης*, που σχετίζεται με τη σύνδεση της λογοτεχνίας με τη ζωή τους (*γνωστική παρουσία*), την ποιότητα και την ποσότητα της αλληλεπίδρασης (*κοινωνική παρουσία*) των μαθητών, ο σχεδιασμός της τρίτης χρονιάς απέδωσε ακόμη καλύτερη *συναισθηματική εμπλοκή*. Στη διά ζώσης συνθήκη η εκπαιδευτικός, οδηγήθηκε μέσα από τη σπειροειδή πορεία στο να βελτιώσει τις ήδη σχεδιασμένες στρατηγικές της (όπως το *πρωτόκολλο μεγάλωφωνης σκέψης*) προκειμένου να αυξήσει τη *συναισθηματική εμπλοκή*: (α) εισάγει ερωτήσεις είτε προκαλώντας προσωπικές ανταποκρίσεις μαθητών, είτε «υπονομεύοντας» το κύρος του συγγραφέα: *Θα μπορούσατε να μου πείτε για ποιο λόγο εσείς φαντάζεστε ότι μπορεί η Πηνελόπη Δέλτα έγραψε αυτό το αυτοβιογραφικό μυθιστόρημα; Πιστεύετε εσείς ότι την ένοιαζε να μας δείξει ποιες ήταν οι οικογενειακές της σχέσεις και έγραψε για τον πατέρα της; Δηλαδή εσείς θα κάνατε κάτι αντίστοιχο σήμερα; Πότε νοιώθουμε την ανάγκη να γράφουμε για κάτι;... Και ποια «έγνοια» είχα εγώ να μάθω για την οικογένειά της;». Οι μαθητές ανταποκρίνονταν εκφράζοντας προσωπικές εμπειρίες και κάνοντας συνδέσεις με τη ζωή τους: μαθήτρια, Χ: «Χμ, δεν είμαι σίγουρη...αλλά μήπως έγραφε γιατί ένιωθε μόνη;», μαθητής, Α: «γιατί βλέπουμε κάτι μέσα στο κείμενο και ταυτιζόμαστε...ίσως να ζεις σε μία οικογένεια που να είναι αοστηγός ο πατέρας για παράδειγμα...», μαθήτρια, Φ: «θέλω να προσθέσω ότι πέρα από μοναξιά, πολλές φορές... η Πηνελόπη εξωτερικεύοντας και γράφοντας αυτά τα συναισθήματά της για τον πατέρα της, ουσιαστικά τους δίνει υπόσταση και γίνονται απτά, και πολλές φορές αυτό το χρειαζόμαστε ως άνθρωποι στη ζωή μας...», (β) εκφράζει αιτιολογημένες προσωπικές ανταποκρίσεις, κάνοντας φανερή τη *συναισθηματική* της εμπλοκή: *Εγώ όταν ήμουν μικρή έγραφα στο ημερολόγιό μου...με συγκλόνισε γιατί...». Τέλος, (γ) εισάγει ερωτήσεις οι οποίες προκαλούν την ανάδυση αξιολογικών**

αντιφάσεων από την πλευρά των μαθητών και παράλληλα εμβαθύνει τον διάλογο: «Θα άρεσε σε κάποιον από σας να είναι ο Μπενάκης; Στα αγόρια λέω...δε σας αρέσει η ιδέα να σας θεωρούν ωραίο, δυνατό...άρα λοιπόν, αν θέλαμε να σκεφτούμε το ανδρικό πρότυπο και αναρωτιόμαστε αυτό θα το κρατάγαμε, αυτό θα το αφήναμε...Τι θα κρατάγατε εσείς από τον Μπενάκη και τι θα αφήνατε στην άκρη;» Οι μαθητές εμπλεκόμενοι στον διάλογο τοποθετούνται εκφράζοντας αξιολογικές κρίσεις για στάσεις, συμπεριφορές, αξίες των ηρώων των κειμένων συνδεδεμένες με τη ζωή τους: μαθητής Ν: «ωραίος χαρακτήρας σαν προσωπικότητα εποχής, δεν ξέρω αναφορικά με τη σκληρότητα, αυτό δε μου αρέσει πολύ, αλλά σαν πατρική παρουσία μου άρεσε γιατί μου θυμίζει...», μαθητής, Ο: «δεν ξέρω, αλλά θα συμφωνήσω με τον Ν. για την προσωπικότητα, μου φαίνεται σαν τους πιο δυνατούς άνδρες της εποχής, πιστεύω ότι όλοι εδώ μέσα θα ήθελαν να του μοιάσουν και να τον έχουν ως πρότυπο αυτόν τον άνθρωπο γιατί...», μαθήτρια, Δ: «βασικά πιστεύω ότι το γεγονός ότι ήταν τόσο αυστηρός ήταν αυτό που τον έκανε να έχει και διακριτή παρουσία, αν δεν ήταν αυστηρός δε θα μπορούσε να επιβάλλει τη θέλησή του και δε θα είχε τόσο μεγάλη δύναμη, άρα και η αυστηρότητα έχει σημασία της γιατί...».

Στην εξ αποστάσεως συνθήκη, η εκπαιδευτικός μέσα από την ενθάρρυνση συζήτησης χωρίς τη χρήση ορολογίας από τη θεωρία της λογοτεχνίας, είτε σε θέματα που σχετιζόνταν με τις δραστηριότητες, είτε σε θέματα επικαιρότητας που σχετιζόνταν με τα κείμενα που διαπραγματεύονταν στη διά ζώσης συνθήκη, διαμόρφωσε έναν «ασφαλής χώρο», την «κοινότητα της λογοτεχνίας τους», μία «ομάδα υλοστήριξης, το βήμα τους για να εκφράσουν την άποψη και την αντίθεση άποψη» όπως σχολιάζουν οι μαθητές στην ομαδική συνομιλία τους, κατανοώντας τη χρησιμότητα του ψηφιακού μέσου (Venkatesh και Davis, 2000). Πρόκειται για μία στρατηγική άτυπης καλλιέργειας των γραμματισμών (διδακτική παρουσία) της λογοτεχνίας που σταδιακά απέκτησε ένα συγκεκριμένο μοτίβο, δύο κινήσεων (από τη διά ζώσης συνθήκη στην εξ αποστάσεως και αντίστροφα) όπως φάνηκε μέσα από τη θεματική ανάλυση. Από τη μια μεριά από τη διά ζώσης συνθήκη στην εξ αποστάσεως: (α) Οι μαθητές εισάγουν προβληματισμούς σχετικούς με τις εργασίες της λογοτεχνίας (εδώ αναφορικά με τον σχολιασμό πινάκων ζωγραφικής): «Κυρία μια παρατήρηση της στιγμής για ένα λάθος που έγινε στον σχολιασμό από τους πίνακες. Είναι ότι είχαμε αναφέρει την απουσία του πατέρα από κάποια ζωγραφικά έργα. Πράγμα που είναι λάθος και το λέω αυτό γιατί κάποιος θα μπορούσε να τον διακρίνει. Σας στέλνω τους πίνακες να καταλάβετε τι εννοώ!!!», (β) η εκπαιδευτικός επιβραβεύοντας παρόμοιες πρωτοβουλίες εισάγει άτυπη πρακτική κριτικού γραμματισμού στην προκειμένη περίπτωση: «Πολύ ωραία σκέψη και παρατήρηση Ο., έχεις δίκιο...Τελικά δεν φαινόταν τόσο καλά...και πάλι όμως έχει τη σημασία της το επίπεδο που εμφανίζεται...ποιο λέτε να είναι εσείς; ακούω σκέψεις, μία λέξη, μία πρόταση, δε χρειάζεται να γράφετε πολλά», (γ) Οι μαθητές ανταποκρίνονται, υποθέτουν, συζητούν και τοποθετούνται αιτιολογημένα: Γ. «εγώ πιστεύω πως απλά δεν είναι από τους κυρίαρχους ρόλους της εικόνας». Κ. «Αυτό ακριβώς συμφωνώ με τη Γ. απλά ο πατέρας και στις δύο αυτές εικόνες δεν φαίνεται σε πρώτο πλάνο», (δ) η εκπαιδευτικός εμβαθύνει τον διάλογο: «αυτό σημαίνει ότι δεν είναι σημαντικός;» [παρεμβάλλεται μεγάλος διάλογος], Θ. «Δεν θα μπορούσα να θεωρήσω ότι ο πατέρας δεν είχε κυρίαρχο ρόλο στην οικονομία...δε θα έβγαζε νόημα λαμβάνοντας υπόψη την εποχή που τοποθετείται ο πίνακας. Μα υπάρχει η πολύπλευρη οπτική που λέει αυτό ακριβώς, ότι ο πατέρας είναι σημαντικός, λείπει γιατί φέρνει το ψωμί στο σπίτι», (ε) η εκπαιδευτικός εκφράζει προσωπικά συναισθήματα για το κλίμα της τάξης: «Καμιά φορά αισθάνομαι ότι για κάποιον λόγο υπάρχει κάτι στην ατμόσφαιρα της τάξης που μου φαίνεται παράξενο. Για πρώτη φορά αισθάνθηκα ότι αφήσατε τον εαυτό σας ελεύθερο στη συζήτηση. Έχει σημασία να νιώθουμε ότι μπορούμε να εκφραστούμε ελεύθερα και να εκφράσουμε την άποψή μας». Τέλος, η εκπαιδευτικός (στ) συνδέει τη διά ζώσης συνθήκη με την εξ αποστάσεως με στόχο να επεκτείνει περαιτέρω τη συζήτηση και να σταθεροποιήσει τον κύκλο αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις δύο συνθήκες: «τέλεια, μπορεί κάποιος να σημειώσει στο τέλος τις λέξεις κλειδιά για να τις έχουμε και να συνεχίσουμε τη συζήτηση στο messenger; Ποιος/α μπορεί να το κάνει αυτό;». Από την άλλη μεριά, οι μαθητές (α) στην εξ αποστάσεως συνθήκη ενθαρρύνονται και εισάγουν προβληματισμούς για συζήτηση που σχετίζονται με την

επικαιρότητα: Ν. «Κυρία ξέρω ότι ο χρόνος σας είναι πολύτιμος, αλλά είδα κάτι στις ειδήσεις και στα social media όπου με προβλημάτισε και θα ήθελα αν γίνεται να το συζητήσουμε. (β) Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει ανακατευθύνοντας την πρωτοβουλία του μαθητή στη διά ζώσης συνθήκη (με στόχο να αυξήσει την αλληλεπίδραση και σε αυτή τη συνθήκη): «Πες μου...θέλεις αύριο που θα έχουμε λογοτεχνία να το θέσουμε ως θέμα συζήτησης; Στην τάξη;» Ν. «Ναι, συμφωνώ νομίζω ότι θα είναι ευκαιρία να εκφραστούν πολλές διαφορετικές απόψεις. Ευχαριστώ!». Η εμπιστοσύνη, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και η χαρά που εμφανίστηκαν σε αυτή τη συνθήκη (online) ανατροφοδότησε τη διά ζώσης συνθήκη και το αντίστροφο.

Οι μαθητές τόσο στους αναστοχασμούς τους, όσο και στην ομαδική συνομιλία (messenger), εκφράζουν *απόλαυση/χαρά* πως χρησιμοποιούν ό,τι έμαθαν στη λογοτεχνία στη ζωή τους, «έχω μάθει να αναγνωρίζω ποιος θέλει το όφελός μου και ποιος όχι» (σύνδεση με τη ζωή), «έμαθα να ακούω, να σέβομαι, να συνεργάζομαι και να μοιράζομαι ιδέες με άλλους ανθρώπους» (κοινωνική παρουσία), «έχω μάθει να είμαι υπεύθυνος», «να βοηθάει ο ένας τον άλλον» (κοινωνική παρουσία), «να αναστοχάζομαι πάνω στην απόδοσή μου» (γνωστική παρουσία). Νιώθουν χαρούμενοι γιατί κάνουν κάτι που τους εκφράζει: μαθητής, Ο: «Ουάου έχω μια ιδέα!!!! «Καταλαβαίνω ότι δεν μπορείτε να φανταστείτε πόσο χαρούμενος είμαι που κάνω κάτι που μου αρέσει και...Επειδή σας είπα ότι θέλω να ακολουθήσω τη δημοσιογραφία. Και αυτή, η πολιτική είναι ένα μικρόβιο που πιθανώς έχω». Πιθανά μειώθηκε το άγχος τους, καθώς αισθάνθηκαν ότι κατανοούσαν καλύτερα τη λογοτεχνία: «Ήταν εύκολο. Δεν χρειάζεται χρόνος ή πολλές ώρες για να ανταποκριθείς. Δεν έχει δύσκολες λέξεις ή έννοιες», σχολίασε ένας μαθητής στην ομαδική συνομιλία. Συνακόλουθα μειώθηκε η *πλήξη* διαμορφώνοντας πιθανά κίνητρα (εσωτερικά) για μεγαλύτερη *συναισθηματική εμπλοκή* (Pekrun, 2011). Το *άγχος* έχει βρεθεί να λειτουργεί ανασταλτικά στη μάθηση μπλοκάροντας τους γνωστικούς πόρους, ιδιαίτερα αν θεωρείται ή είναι πολύπλοκη για τους μαθητές η εργασία (Pekrun, 2011). Η *πλήξη*, μπορεί επίσης, να απειλήσει τη *γνωστική εμπλοκή* «από τη μείωση των γνωστικών πόρων, την υπονόμευση τόσο των εσωτερικών όσο και των εξωτερικών κινήτρων και την προώθηση επιφανειακής επεξεργασίας πληροφοριών» (Pekrun, 2011: 31) και συνάδει ως εύρημα με την επιφανειακή επεξεργασία τόσο των εργασιών (ατομικών, ομαδικών) όσο και των ατομικών δοκιμιών της πρώτης χρονιάς. Συνολικά, την τρίτη χρονιά η αλληλεπίδραση και στις δύο συνθήκες βελτιώθηκε και αναφορικά με τη συχνότητα, όσο και με την ποιότητα των διαλόγων, ενώ ενδυναμώθηκε και η αλληλεπίδραση μαθητή-μαθητή (*κοινωνική παρουσία*). Τα μηνύματα της κοινότητας της λογοτεχνίας (messenger) ανά συμμετέχοντα μαθητή την τρίτη χρονιά ήταν αρκετά περισσότερα από τις προηγούμενες χρονιές (διάμεση τιμή=110 μηνύματα, ελάχιστη τιμή=14 και μέγιστη=1682).

Συμπεράσματα

Η μέριμνα για τα συναισθήματα γενικά και πιο ειδικά η υποστήριξη της *συναισθηματικής εμπλοκής* από τον εκπαιδευτικό με τρόπους που να επιδρούν στη μάθηση αποτελεί πρόκληση για τα μεικτά μαθησιακά περιβάλλοντα (Boelens, De Wever, & Voet, 2017; Halverson & Graham, 2019). Επιλέγοντας ένα γνωστικό αντικείμενο όπου το συναίσθημα σχετίζεται έντονα με τη γνώση (λογοτεχνία), διερευνήσαμε πώς η *διδασκτική παρουσία* μπορεί να εμπλουτιστεί με τρόπους που επηρεάζουν τη *γνωστική* και *κοινωνική παρουσία* και να συμβάλλουν σε εκπαιδευτικά οφέλη. Διαπιστώσαμε ότι οι στρατηγικές που υποστηρίζουν τη *συναισθηματική εμπλοκή* χρειάζεται να διαφοροποιούνται στις δύο συνθήκες (f2f και online) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στη διά ζώσης συνθήκη εξισορροπείται η εννοιολογική κατανόηση με την αξιακή «προκλητικότητα». Αυτό σημαίνει ότι από τη μία πλευρά υιοθετούνται οι επίσημες πρακτικές γραμματισμού με τη χρήση *πρωτοκόλλων μεγάλωφωνης σκέψης* και την ταυτόχρονη προσωπική αποκάλυψη της *συναισθηματικής εμπλοκής* της

εκπαιδευτικού. Από την άλλη πλευρά, χρησιμοποιούνται στρατηγικές που εγείρουν αξιακά αντιφατικές στάσεις των μαθητών ενδυναμώνοντας την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή εμπειριών, κάτι που είναι θεμελιώδες για την οικοδόμηση της παιδαγωγικής σχέσης σε ένα περιβάλλον δευτεροβάθμιο. Στην εξ αποστάσεως συνθήκη υιοθετείται η άτυπη χρήση των γραμματισμών, ενώ η εκπαιδευτικός δίνει ενθαρρυντική ανατροφοδότηση (ατομική) που υποστηρίζει συναισθηματικά τους μαθητές. Διαμορφώνεται έτσι, στη διά ζώσης συνθήκη διερευνητικό κλίμα σε συνθήκες συναισθηματικής ασφάλειας. Με τον τρόπο αυτό προωθείται η λήψη πρωτοβουλιών με θεματολογία προερχόμενη από τους μαθητές. Αυτές οι πρωτοβουλίες βρίσκουν πρόσφορο έδαφος διατύπωσης και ανάπτυξης στον άτυπο διάλογο της εξ αποστάσεως συνθήκης. Οι ιδέες των μαθητών, αφού λάβουν μια αρχική διαμόρφωση στην εξ αποστάσεως συνθήκη «αναβαθμίζονται» με το να αποτελέσουν αφορμές για εργασία με λόγια χρήση των γραμματισμών στη διά ζώσης συνθήκη.

Αναφορές

- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία στην Α' Λυκείου (ΦΕΚ 1562/2011-Αριθμ.70001/Γ2). Ανάκτηση από: <https://goo.gl/A7LQid>
- Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1-18.
- Βοϊβόντα, Θ., Κόλλιας, Β., Παπαρούση, Μ. & Χανιωτάκης, Ν. (2018). Το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης: συνέργεια ή πρόκληση στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας; Στο 11ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Θεσσαλονίκη, 19-21 Οκτωβρίου, σελ. 411-415.
- Cacho, R. M. (2019). Facebook short response: The 10/90 model and comment and-reply strategy. *The Normal Lights*, 13(1).
- 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.
- 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.
- Gold, J., & Gibson, A. (2001). Reading aloud to build comprehension. *Reading Rockets*, 32(7), 14-21.
- Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2019). Learner engagement in Blended Learning environments: A conceptual framework. *Online Learning*, 23(2), 145-178.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Kemmis, S. & MacTaggart, R. (1998). *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Luke, A. (2018). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. In *Critical Literacy, Schooling, and Social Justice* (pp. 168-188). Routledge.
- Μαλατέστα, Λ. (2009). *Επικοινωνία Ανθρώπου-οπολογιστή βασισμένη σε ανάλυση και σύνθεση οπτικών πληροφοριών. Διδακτορική Διατριβή*, ΣΗΜΜΥ, ΕΜΠ, Αθήνα.
- 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.
- Pekrun, R. (2011). Emotions as drivers of learning and cognitive development. In R. A. Calvo & S. K. D'Mello (Eds.). *New perspectives on affect and learning technologies* (pp. 23-39). New York, NY: Springer
- Rosenblatt, L. M. (1998). *Writing and Reading the Transactional Theory*. US, Washington: The National Institute of Education.
- Tabak, I., & Reiser, B. J. (1999). Steering the Course of Dialogue in Inquiry-based Science Classrooms. Paper presented at the 1999 *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April 1999, Montreal, Canada.
- Vaughan, N. D., Cleveland-Innes, M., & Garrison, D. R. (2014). *Teaching in blended learning environments. Creating and sustaining communities of inquiry*. Athabasca, Alberta, Canada: Athabasca University Press.
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management science*, 46(2), 186-204.