

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 9, Αρ. 2Α (2017)

Ο Σχεδιασμός της Μάθησης

Τόμος 2, Μέρος Α

Πρακτικά

9^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή
& εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Αθήνα, 23 – 26 Νοεμβρίου 2017

Ο Σχεδιασμός της Μάθησης

Επιμέλεια
Αντώνης Λιοναράκης
Σύλβη Ιωακειμίδου
Μαρία Νιάρη
Γκέλη Μανούσου
Τόνια Χαρτοφύλακα
Σοφία Παπαδημητρίου
Άννα Αποστολίδου

ISBN 978-618-82258-7-9
ISBN SET 978-618-82258-5-5



Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική
εκπαίδευση και συνεργατική μάθηση μέσω
περιβαλλόντων συνδιαμόρφωσης περιεχομένου

*Ειρήνη Γούτα, Παναγιώτης Αντωνίου, Σπύρος
Παπαδάκης*

doi: [10.12681/icodl.1342](https://doi.org/10.12681/icodl.1342)

Συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και συνεργατική μάθηση μέσω περιβαλλόντων συνδιαμόρφωσης περιεχομένου

<p>Ειρήνη Γούτα Φιλολόγος, MSc. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο irenegouta@gmail.com</p>	<p>Παναγιώτης Αντωνίου Μέλος ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο panton@phyed.duth.gr</p>	<p>Σπύρος Παπαδάκης Μέλος ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο papadakis@eap.gr</p>
---	--	---

Abstract

Collaborative technology-enhanced distance learning is a new research field with international research interest. This paper presents the methodological framework and the results of the study, which was implemented in the framework of complementary formal education through a wiki. The sample consisted of 35 students of two parts of the 1st class of High School (Gymnasium), which they consisted the control and the experimental group. The organization of the Distance Learning Investigation Community was the result of educational planning aimed at enhancing cognitive performance of students in “Language” (Logos) through collaborative writing, as part of the lesson of Language Teaching and Expression. The exploration of students' participation in cooperative writing activities was a) comparing their cognitive performance in Logos (in terms of content, structure and expression) to that of standard class students through assessment rubrics b) analyzing the levels of exploration and deepening of Knowledge, through content analysis of Wiki posts and c) controlling the presence of members of the remote cooperative community, according to the CoI (Cognitive, Social and Teaching Presence) model. The results show that, with the appropriate educational planning, a collaborative learning community can improve performance in the Language, lead to a deeper knowledge and higher score in the three presence indicators.

Keywords: *collaborative distance learning, language, collaborative writing, wiki, presence indicators*

Περίληψη

Η συνεργατική τεχνολογικά υποστηριζόμενη μάθηση από απόσταση είναι ένα νέο σχετικά ερευνητικό πεδίο με διεθνές ερευνητικό ενδιαφέρον. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το μεθοδολογικό πλαίσιο και τα αποτελέσματα της μελέτης η οποία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο συμπληρωματικής εκπαίδευσης μέσω ενός ψηφιακού περιβάλλοντος συνδιαμόρφωσης περιεχομένου (Wiki). Το δείγμα αποτέλεσαν 35 μαθητές και μαθήτριες δύο τμημάτων της Α Γυμνασίου, που αποτέλεσαν τις ομάδες, Ελέγχου και Πειραματική. Η οργάνωση της Μαθητικής Κοινότητας Διερεύνησης από απόσταση ήταν αποτέλεσμα εκπαιδευτικού σχεδιασμού με σκοπό τη βελτίωση της γνωστικής επίδοσης των μαθητών στο «Λόγο» μέσω της συνεργατικής γραφής, στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλωσσικής διδασκαλίας και Έκφρασης. Η διερεύνηση της συμμετοχής των μαθητών στις δραστηριότητες συνεργατικής γραφής έγινε α) συγκρίνοντας τη γνωστική τους επίδοση στο Λόγο (ως προς περιεχόμενο, δομή και έκφραση) με αυτή μαθητών της τυπικής τάξης, μέσω ρουμπρίκας αξιολόγησης β)

αναλύοντας τα ποσοστά διερεύνησης και εμπάθυνσης της Γνώσης, μέσω Ανάλυσης Περιεχομένου των αναρτήσεων στο Wiki και γ) ελέγχοντας την Παρουσία των μελών της εξ αποστάσεως συνεργατικής κοινότητας, σύμφωνα με τους δείκτες του μοντέλου της Κοινότητας Διερεύνησης (CoI) (Γνωστική, Κοινωνική και Διδακτική Παρουσία). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, με τον κατάλληλο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, μια συνεργατική κοινότητα μάθησης από απόσταση μπορεί να βελτιώσει την επίδοση στο Λόγο, να οδηγηθεί σε εμπάθυνση Γνώσης και να σημειώσει υψηλά ποσοστά στους τρεις δείκτες παρουσίας.

Λέξεις-κλειδιά: *συνεργατική εξ αποστάσεως μάθηση, λόγος, συνεργατική γραφή, wiki, δείκτες παρουσίας*

Εισαγωγή

Η έννοια της μάθησης από απόσταση αντανακλά προσεγγίσεις που, αφενός στοχεύουν στην ευκολότερη πρόσβαση στην εκπαίδευση, και αφετέρου προσδοκούν απελευθέρωση των μαθητευόμενων από χρονικούς και τοπικούς περιορισμούς, προσφέροντας ευκαιρίες για ευέλικτη μάθηση (Keegan, 2000). Ως μία δύναμη που συμβάλλει στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, η εκπαίδευση από απόσταση μετατράπηκε γρήγορα σε ένα αποδεκτό και απαραίτητο τμήμα των εκπαιδευτικών συστημάτων σε πολλές χώρες παγκοσμίως. Στη γενεσιουργή της περίοδο συνδυάστηκε με τη μάθηση των ενηλίκων και εφαρμόστηκε κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Moore, 1994; Holmberg, 1995; Keegan, 1995). Έπειτα, άρχισε να αξιοποιείται και στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης, καθώς, με τις νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο, απέκτησε έναν ισχυρό σύμμαχο, (Keegan, 2000; Beldarrain, 2006; Jimoyiannis, Tsiotakis, Roussinos, & Siorenta, 2013).

Μία από τις παιδαγωγικές θεωρίες που συνδέθηκε έντονα με την εκπαίδευση από απόσταση, τις τελευταίες δύο κυρίως δεκαετίες, είναι η θεωρία του Κοινωνικού Εποικοδομισμού, του Vygotsky (Vygotsky, 2000; Staver, 1998; Βοσνιάδου, 2006· Mamour, 2008), στην οποία τονίζεται ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις - όπως όταν το νέο άτομο εντάσσεται σε μία κοινότητα μάθησης και έρχεται σε επικοινωνία με τα άλλα μέλη της (καθηγητές, συμμαθητές, γονείς) - είναι αυτές που, ευνοώντας τις ανταλλαγές πληροφοριών, ενεργοποιούν διεργασίες οικοδόμησης της γνώσης (Johnson & Johnson, 2009). Έτσι το άτομο σταδιακά μαθαίνει να λειτουργεί όχι ατομικά αλλά ως μέλος μίας κοινότητας και άρα αναπτύσσεται ταυτόχρονα, τόσο στο γνωστικό, όσο και στον κοινωνικό τομέα (Stoltz, Piske, Freitas, D'Aroz, & Machado, 2015). Η παιδαγωγική πρόταση που αναδύεται από την παραπάνω θεωρία για τον κομβικό ρόλο της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας στην ενεργοποίηση των μηχανισμών της μάθησης είναι γνωστή ως συνεργατική ή ομαδοσυνεργατική μάθηση. Αν και η συνεργατική μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση συναντούσε δυσκολίες στην εφαρμογή της στην προ-διαδικτυακής επανάστασης εποχή, σήμερα αντίθετα, καθώς ο Παγκόσμιος Ιστός δεύτερης γενιάς μετασχηματίζεται σε ένα χώρο συμμετοχικό, κατορθώνει να βρει πολλές διεξόδους, που δίνουν νέα πνοή στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό χώρο (Usluel & Mazman, 2009; Jimoyiannis et al., 2013).

Η σημασία της έρευνας- το ερευνητικό πρόβλημα

Η σημασία της συγκεκριμένης εργασίας σχετίζεται με τη γενικότερη αναγκαιότητα για έρευνα στην εκπαίδευση, τα αποτελέσματα της οποίας αξιοποιούνται ως εργαλείο προβληματισμού για τη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού τομέα. Καθώς ο παγκόσμιος ιστός δεύτερης γενιάς προσφέρει

ανέξοδες εκπαιδευτικές διεξόδους και η εξ αποστάσεως μάθηση δίνει ήδη θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση άλλων χωρών, θεωρήθηκε ότι τα αποτελέσματα μίας τέτοιας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα στη σχολική πράξη.

Η Συνεργατική Μάθηση από απόσταση και το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (CoI)

Τα τελευταία χρόνια, η διεθνής εκπαιδευτική έρευνα εστίασε πολύ στη διερεύνηση της σχέσης της συνεργατικής μάθησης με την εκπαίδευση από απόσταση. Ο Garrison είναι από τους βασικούς υποστηρικτές της σύνδεσης της εκπαίδευσης από απόσταση με τη συνεργατική μάθηση. Μετά από πολυετή έρευνα, αυτός και οι συνεργάτες του οδηγήθηκαν στη δημιουργία του θεωρητικού μοντέλου της Κοινότητας Διερεύνησης από απόσταση (Community of Inquiry - CoI), αναφορικά με το πως μία μαθητική κοινότητα από απόσταση μπορεί, με συνεργατικές διαδικασίες, να οδηγηθεί σε υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα (Garrison, Anderson, & Archer, 1999, 2001, 2010; Garrison & Cleveland-Innes, 2005). Το μοντέλο αυτό αφορά μία από απόσταση συνεργατική κοινότητα, στο περιβάλλον της οποίας εκτελείται μια διάδραση διδασκαλίας και μάθησης. Γενικότερα, ως Κοινότητα Διερεύνησης ορίζεται μία ομάδα διδασκομένων, στο περιβάλλον της οποίας αναπτύσσεται η γνώση, με την ανάπτυξη τεχνικών επίλυσης προβλημάτων, που προκύπτουν από διαδικασίες συνεργατικής διερεύνησης, επιχειρηματολογίας, απελευθέρωσης και πρόκλησης μεταξύ των συμμετεχόντων (Davey, 2005). Έτσι, το μοντέλο Κοινότητας Διερεύνησης αντιπροσωπεύει μια συλλογική - συνεργατική - μαθησιακή διαδικασία, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη μελέτη τριών αλληλοεξαρτώμενων στοιχείων: της Κοινωνικής, Γνωστικής και Διδακτικής Παρουσίας των συμμετεχόντων σε αυτή - διδάσκοντος και διδασκομένων. Με το μοντέλο αυτό ασχολήθηκαν πολλοί άλλοι ερευνητές, τα αποτελέσματα των οποίων συνηγορούν στο ότι, όταν αυτά τα τρία στοιχεία της Κοινότητας Διερεύνησης είναι παρόντα, η μεταξύ τους αλληλεπίδραση μπορεί να συντελέσει σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, να κινητοποιήσει τους συμμετέχοντες στην κοινότητα και να τους δώσει μία έντονη αίσθηση ικανοποίησης (Bangert, 2009; Archibald, 2010; Olpak, Yağci, & Başarmak, 2016).

Η έννοια της Κοινωνικής Παρουσίας σχετίζεται με την αίσθηση των εκπαιδευομένων ότι είναι παρόντες και ότι συμμετέχουν σε ένα από απόσταση, μέσω διαδικτύου, μαθησιακό περιβάλλον. Όσο περισσότερο αισθάνονται ότι η επικοινωνία που διενεργείται είναι αληθινή, τόσο μεγαλύτερη είναι η Κοινωνική Παρουσία στη διερευνητική κοινότητα. Δείκτες της Κοινωνικής Παρουσίας θεωρούνται, τόσο η αίσθηση εμπλοκής από την πλευρά του μαθητή στις δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης, όσο και μία αίσθηση κοινότητας και κοινωνικής αναγνώρισης από τους άλλους (Richardson & Swan, 2003). Αρχικά ή έννοια της Κοινωνικής Παρουσίας δημιουργήθηκε από τους Short, Williams και Christie (1976), ως αποτέλεσμα του ερευνητικού ενδιαφέροντος να εξεταστεί το πώς επηρεάζει ένα επικοινωνιακό μέσο την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα. Η Κοινωνική Παρουσία σε διαδικτυακό περιβάλλον εξετάστηκε αρχικά από την Gunawardena (1995) και ορίστηκε ως ο βαθμός που αντιλαμβάνεται ο συμμετέχων τον εαυτό του ως αληθινό στο συγκεκριμένο περιβάλλον μάθησης. Λίγο αργότερα οι Garrison et al. (1999) τόνισαν ότι η έννοια της σηματοδοτεί την αίσθηση ικανοποίησης των σπουδαστών, όσον αφορά τη συναισθηματική και κοινωνική τους ένταξη στο συγκεκριμένο διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης, μέσω της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας. Αρχικά, σύμφωνα με τη θεωρία των Short et al. (1976) υποστηρίχτηκε ότι δεν παρέχουν όλα

τα διαμεσολαβούμενα περιβάλλοντα τον ίδιο βαθμό Κοινωνικής Παρουσίας και ότι ήταν σημαντικό το κατά πόσο «καλός αγωγός» είναι το μέσο, με το οποίο θα διενεργηθεί η αλληλεπίδραση των σπουδαστών. Η θεωρία, όμως, των Short et al. (1976), που ουσιαστικά ορίζει το μέσο επικοινωνίας ως τον κύριο παράγοντα διαμόρφωσης του βαθμού της Κοινωνικής Παρουσίας, αμφισβητήθηκε έντονα αργότερα, από τους ερευνητές που ασχολήθηκαν με διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης (Gunawardena, 1995; Garrison et al., 1999, 2001, 2010). Δεν είναι το τεχνικό μέσο, τόνισαν, που διαδραματίζει τον πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της συγκεκριμένης Παρουσίας, αλλά οι ίδιοι οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι) και οι προσωπικές τους πεποιθήσεις, σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την παρουσία τους στο εκάστοτε εκπαιδευτικό περιβάλλον από απόσταση. Σε αυτό που φαίνεται να συγκλίνουν οι έρευνες για το συγκεκριμένο όρο, είναι ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, τόσο στη διαδικασία της μάθησης αυτής καθ αυτής, όσο και στη δημιουργία αισθημάτων ικανοποίησης των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών, όσο πιο υψηλά ήταν τα επίπεδα της Κοινωνικής Παρουσίας των συμμετεχόντων στην εξ αποστάσεως μαθησιακή εμπειρία, τόσο αυξανόταν τα επίπεδα μάθησης τους (Γνωστική Παρουσία) αλλά και η αίσθηση ικανοποίησης όσον αφορά την επικοινωνία με τον εκπαιδευτή, την ομάδα των συμμαθητών τους και την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολο της (Διδακτική Παρουσία) (Gunawardena, 1995; Garrison et al., 1999; Richardson & Swan, 2003).

Η Γνωστική Παρουσία, από την άλλη, αφορά την ικανότητα των συμμετεχόντων να κατανοούν τη νέα γνώση, μέσω της αλληλεπιδραστικής διερεύνησης που βιώνουν στο εξ αποστάσεως συνεργατικό περιβάλλον (Garrison et al., 2001). Η συγκεκριμένη Παρουσία, επομένως, διαπιστώνεται και αξιολογείται από το περιεχόμενο των μηνυμάτων, τις ιδέες, τα επιχειρήματα και τις απόψεις των μελών της συνεργατικής κοινότητας και αντικατοπτρίζει την ικανότητα τους να κατασκευάσουν και να επιβεβαιώσουν μία έννοια, μέσω ενός συνεχούς προβληματισμού και διαλόγου. Όσο πιο υψηλά είναι τα ποσοστά της Γνωστικής Παρουσίας τόσο περισσότερο κατακτώνται υψηλότερα επίπεδα γνωστικής κατανόησης με αποκορύφωμα την κατάκτηση της κριτικής σκέψης (Archibald, 2010). Η Γνωστική Παρουσία, επομένως, σχετίζεται με τη διερευνητική εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία έχει στόχο την κατανόηση και επίλυση ενός θέματος-προβλήματος που τέθηκε από τον εκπαιδευτή (Garrison & Cleveland-Innes, 2005). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους Garrison et al. (1999, 2001, 2010), η Γνωστική Παρουσία σε ψηφιακά συνεργατικά περιβάλλοντα από απόσταση διακρίνεται σε πέντε επίπεδα σχετικά με το βαθμό κατάκτησης της γνώσης: α) Το επίπεδο της Ενεργοποίησης: οι συμμετέχοντες στην κοινότητα διερεύνησης θέτουν ενδιαφέρουσες ερωτήσεις, διλήμματα ή θέματα που χρειάζονται επίλυση, έτσι ώστε να κινητοποιηθεί η διερευνητική διαδικασία, β) Το επίπεδο της Διερεύνησης: οι συμμετέχοντες διερευνούν το θέμα, ερώτημα, δίλημμα με ατομικές και ομαδικές εργασίες, ανταλλάσσοντας υλικό, πληροφορίες, γνώσεις, γ) Το επίπεδο της Ανάλυσης: οι συμμετέχοντες κατακτούν αυτό το επίπεδο, όταν κατορθώνουν, μέσα από το επίπεδο της Διερεύνησης που προηγήθηκε, να αποκρυσταλλώσουν τις ιδέες τους και να αναλύουν αυτά που συγκέντρωσαν, διατυπώνοντας τις απόψεις τους, μέσω κριτικού στοχασμού και διαλόγου. δ) Το επίπεδο της Ολοκλήρωσης: στο στάδιο αυτό οι συμμετέχοντες έχουν κατανοήσει - οικειοποιηθεί τις νέες ιδέες και μπορούν να τις συνθέσουν, δημιουργώντας ουσιαστικά νέα γνώση. ε) Το επίπεδο της Επίλυσης: οι συμμετέχοντες καθίστανται ικανοί να χρησιμοποιήσουν τη νεοαποκτηθείσα γνώση για να επιλύσουν το θέμα-εργασία που τους έχει ανατεθεί. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι το βασικό ζητούμενο στις κοινότητες αυτές

είναι η επίτευξη, μέσα από αυτή τη διερεύνηση, της κατάκτησης της γνώσης (Garrison et al., 1999, 2001, 2010; Garrison & Arbaugh, 2007).

Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι, σύμφωνα με τη διεθνή εκπαιδευτική έρευνα, αυτή που συμβάλλει περισσότερο στην ανάπτυξη και των δύο προηγούμενων παρουσιών είναι η Διδακτική Παρουσία - ο εκπαιδευτικός δηλαδή σχεδιασμός και η οργάνωση της κοινότητας μάθησης. Αυτό συνεπάγεται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού-συντονιστή καθίσταται γενικότερα πρωταγωνιστικός και καίριος. Όσο περισσότερο, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήματα καθοδηγητικού τύπου, κατευθύνοντας τη συζήτηση σε πιο γόνιμα μονοπάτια, και ταυτόχρονα παρέχει συνεργατική κατανόηση νοήματος – εντοπίζοντας σημεία διαφωνίας και συμφωνίας στις απόψεις των συμμετεχόντων και στοχεύοντας στην επίτευξη της συναίνεσης και της κατανόησης – τόσο περισσότερο ενισχύεται η Κοινωνική και Γνωστική παρουσία (Swan & Shih, 2005; Arbaugh & Hwang, 2006; Beldarrain, 2006; Garrison & Arbaugh, 2007; Akyol & Garrison, 2008; Sun & Wu, 2016).

Γλωσσική Διδασκαλία και συνεργατική από απόσταση μάθηση

Η διερεύνηση της σχέσης συνεργατικής εξ αποστάσεως μάθησης και Γλωσσικής Διδασκαλίας, από διεθνείς ερευνητικές μελέτες, οδηγεί σε ενθαρρυντικά αποτελέσματα για το ρόλο της συνεργατικής γραφής στη βελτίωση του Λόγου. Η σύνταξη του κειμένου σε μία συνεργατική από απόσταση εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι γραμμική διαδικασία, αλλά αντίθετα έχει αναδρομική λειτουργία, απαραίτητο συστατικό για την εξασφάλιση της ποιότητας του Λόγου. Αναλυτικότερα, αναδεικνύεται ότι η συνεργατική γραφή μέσω ψηφιακού περιβάλλοντος οδηγεί σε καλύτερο επίπεδο Λόγου, και ότι η αναθεώρηση, τα σχόλια, η πρόσθεση νέων ιδεών και συμπληρωματικών εννοιών λειτουργούν αποτελεσματικότερα μέσα από περιβάλλοντα συνδιαμόρφωσης περιεχομένου (Storch, 2005; Choi, 2014). Το σημαντικότερο όφελος από τη συνεργατική γραφή ήταν ότι η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές, κατά τη διαδικασία του γραψίματος, προσέφερε εποικοδομητική γνώση και εμπάθυνση στη σκέψη, καθώς η συνεργατική εμπλοκή τους για την επίλυση κάποιας εργασίας απαιτούσε από αυτούς να εξασκήσουν τις ιδέες τους, την κριτική τους σκέψη και την επιχειρηματικότητα τους, βελτιώνοντας έτσι το περιεχόμενο, την οργάνωση και τη δομή του Λόγου τους (Elola, 2010; Shehadeh, 2011; Salleh, Tasir, & Shukor, 2012). Γενικότερα προκύπτει ότι η στάση των μαθητών απέναντι στη συνεργατική γραφή ήταν ιδιαίτερα θετική, με την πλειοψηφία να εμφανίζονται ενθουσιασμένοι και με μία στάση δέσμευσης και συμμετοχής, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ότι στην αναθεώρηση ενός κειμένου με τον συνήθη τρόπο (Simmons, 2003; Rollinson, 2005; Hyland & Hyland, 2006; Elola, 2010; Shehadeh, 2011; Lei, 2012). Παρόμοια αποτελέσματα, όσον αφορά υψηλότερα ποσοστά δέσμευσης και συμμετοχής προκύπτουν και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παρακολουθούσαν τη διαδικασία της αναθεώρησης του κειμένου και τη συμμετοχή των μαθητών τους πιο συχνά και, όταν το θεωρούσαν εκπαιδευτικά απαραίτητο, επιτύγχαναν ευκολότερα την απαραίτητη αλληλεπίδραση - ανατροφοδότηση μαζί τους (Hyland, 2000; Rollinson, 2005).

Όσον αφορά το διάλογο που προκύπτει ανάμεσα στους μαθητές, κατά τη διαπραγμάτευση της συνεργατικής γραφής, ο οποίος ανάλογα με το είδος του ψηφιακού μέσου (σύγχρονο ή ασύγχρονο) παρουσιάζεται είτε στην αυθεντική του μορφή, είτε μετουσιωμένος σε γραπτούς διαλόγους, διαπιστώθηκε ότι είναι πιο πλούσιος στην εκπαίδευση από απόσταση από ότι στην τυπική, με τους μαθητές να χαρακτηρίζουν ενδιαφέρουσα τη διάσταση απόψεων, όπως επίσης και το ότι μέσα από επιχειρήματα μπορούσαν να πείσουν ή να πειστούν (Simmons, 2003; Rollinson,

2005; Hyland & Hyland, 2006; Elola, 2010; Sheadeh, 2011). Η δύναμη των αντεπιχειρημάτων, μάλιστα, ήταν αυτά που έπαιζαν σημαντικό ρόλο στο αν θα προσελκύνονταν ή όχι η προσοχή των συμμετεχόντων (Coffin, Hewings, & North, 2012). Η καταλυτικότητα του ανατροφοδοτικού ρόλου του εκπαιδευτικού διαχέεται σε όλη τη διαλογική διαδικασία της μαθητικής κοινότητας από απόσταση, καθώς το ζητούμενο είναι οι διερευνητικές συνεργατικές διαδικασίες να οδηγούν σε ένα καλό γνωστικό αποτέλεσμα (Garrison et al., 1999, 2001, 2010). Διαφορετικά οι διάλογοι περιορίζονται σε επίπεδο κοινωνικών σχολίων και σε γενικότερη έλλειψη οργάνωσης της ομάδας (Coffin et al., 2012; Min, 2015).

Ερευνητικοί στόχοι και ερωτήματα

Ως κύριοι στόχοι της συγκεκριμένης μελέτης ορίστηκαν:

- α) η διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί η συμπληρωματική συνεργατική εκπαίδευση από απόσταση στη βελτίωση της γνωστικής επίδοσης των μαθητών-τριών στο μάθημα της «Γλωσσικής Διδασκαλίας και Έκφρασης», σε σύγκριση με την αποκλειστική διδασκαλία στην τυπική τάξη.
- β) η διερεύνηση της Γνωστικής Παρουσίας στη Κοινότητα Διερεύνησης, που δημιουργήθηκε στα πλαίσια της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε αν, κατά τη διάρκεια της λειτουργίας της, οι μαθητές κατόρθωσαν να περάσουν από τη φάση της Διερεύνησης της Γνώσης στη φάση της Εμβάθυνσης της Γνώσης, δηλαδή στην επίτευξη οικοδόμησης νέας Γνώσης (Garrison et al., 2001).
- γ) η διερεύνηση του ποσοστού Παρουσίας των τριών Διαστάσεων του θεωρητικού μοντέλου Κοινότητας Διερεύνησης (CoI), για να ελεγχθούν τα ποσοστά των τριών Διαστάσεων στη συγκεκριμένη Κοινότητα Διερεύνησης (Garrison et al., 2001).

Από τους στόχους αυτούς προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Η συμπληρωματική από απόσταση μάθηση με ομαδοσυνεργατικές τεχνικές διαφοροποίησε τη γνωστική επίδοση των μαθητών στο μάθημα «της Γλωσσικής Διδασκαλίας και Έκφρασης», σε σύγκριση με τη διδασκαλία στην τυπική τάξη;
- 2) Κατά πόσο η συνεργατική μάθηση από απόσταση, σε μία Κοινότητα Διερεύνησης από απόσταση, συνέβαλε στην ανάπτυξη της οικοδόμησης νέας γνώσης, αναφορικά με τα επίπεδα «Διερεύνηση» και «Εμβάθυνση» της Γνωστικής Διάστασης;
- 3) Κατά πόσο η συνεργατική μάθηση από απόσταση σε μία Κοινότητα Διερεύνησης είναι αποτελεσματική ως προς τις τρεις Διαστάσεις του μοντέλου Κοινότητας Διερεύνησης (CoI), δηλαδή ως προς τη Γνωστική, Κοινωνική και Διδακτική Διάσταση;

Μεθοδολογία

Η συγκεκριμένη μελέτη ήταν ένας μεικτός τύπος έρευνας, καθώς συνδυάστηκαν τα χαρακτηριστικά Πειραματικής Έρευνας και Μελέτης Περίπτωσης για το σχεδιασμό και την εφαρμογή μίας συνεργατικής κοινότητας από απόσταση, με τα χαρακτηριστικά του θεωρητικού μοντέλου Κοινότητας Διερεύνησης (CoI) (Garrison et al., 1999, 2001, 2010). Κατά συνέπεια ακολουθήθηκε ένας μεικτός τύπος ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης.

Ως ερευνητικό Δείγμα επιλέχθηκαν οι μαθητές-τριες της Α τάξης του Γυμνασίου Λιμένα, της Νήσου Θάσου. Ο αριθμός των μαθητών-τριών που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική μελέτη ήταν 35 και χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, την Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου (Robson, 2007). Η παρεμβατική εκπαιδευτική μέθοδος της συνεργασίας από απόσταση, την οποία οι συμμετέχοντες βίωσαν με την ένταξη και τη δράση τους σε διαδικτυακή Κοινότητα Διερεύνησης, εφαρμόστηκε στην Πειραματική Ομάδα που απαρτιζόταν από 18 μαθητές-τριες της Α Γυμνασίου.

Την Ομάδα Ελέγχου σχημάτισαν οι υπόλοιποι 17 μαθητές-τριες, που φοιτούσαν σε άλλο εκπαιδευτικό τμήμα της Σχολικής Μονάδας που προαναφέρθηκε. Ο αριθμός των 17- 18 ατόμων ανά ομάδα για τη διεξαγωγή μίας πειραματικής μελέτης, όπως η συγκεκριμένη, θεωρήθηκε ικανοποιητικός (Creswell, 2011). Το σύνολο του Δείγματος αποτελούνταν από άτομα ηλικίας 12-13 ετών.

Για την επίτευξη της δημιουργίας διαδικτυακής Κοινότητας Διερεύνησης επιλέχθηκε το ψηφιακό περιβάλλον συνδιαμόρφωσης Wiki, από το διαδικτυακό ιστότοπο <https://www.wikispaces.com>, το οποίο προσφέρεται για εκπαιδευτικούς λόγους και οι υπηρεσίες του είναι δωρεάν για καθηγητές-τριες και μαθητές-τριες. Επίσης επιλέχθηκε, γιατί θα εξυπηρετούσε συνεργατικές δραστηριότητες και συγκεκριμένα την παραγωγή συνεργατικής γραφής, καθώς οι μαθητές-τριες θα μπορούσαν να επεξεργαστούν από κοινού δραστηριότητες παραγωγής λόγου, σύμφωνα με το διδακτικό υλικό του γνωστικού αντικείμενου Γλωσσική Διδασκαλία και Έκφραση.

Όσον αφορά τη δόμηση του περιβάλλοντος μάθησης, που θεωρείται και το πιο ουσιαστικό για την επιτυχία της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Gunawardena, 1995, Garrison et al. 2010), η Πειραματική Ομάδα, αφού χωρίστηκε σε υποομάδες, διαπραγματευόταν και ολοκλήρωνε τις εργασίες μέσα στα πλαίσια της συνεργατικής από απόσταση μάθησης, με τη συνεργατική γραφή. Η σημαντικότερη προτεραιότητα στη διαδικασία δόμησης του συγκεκριμένου περιβάλλοντος μάθησης ήταν η εξασφάλιση συνεργατικού - διερευνητικού πλαισίου. Έτσι δόθηκε στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό έμφαση όχι μόνο στο γνωστικό αντικείμενο αλλά και στη εφαρμογή ανοικτής επικοινωνίας και κλίματος εμπιστοσύνης, εποικοδομητικού διαλόγου και σκόπιμης έρευνας, δημιουργίας και διατήρησης μίας αίσθησης κοινότητας. (Vygotsky, 2000; Garrison et al., 2001, 2010; Mamour, 2008; Pennuel & Wertsch, 2010; Trespalacios & Perkins, 2016). Η επίτευξη όλων των παραπάνω επιτυγχάνονταν με την παρακολούθηση των ενεργειών των μαθητών και την εκπαιδευτική παρέμβαση, όπου αυτή ήταν απαραίτητη.

Τεχνική συλλογής δεδομένων

Για τη διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα για τις επιδόσεις των μαθητών-τριών στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, που συγκεντρώθηκαν από τα μαθητικά γραπτά παράγωγα και αξιολογήθηκαν με ειδικά διαμορφωμένη Ρουμπρίκα Αξιολόγησης. Η Ρουμπρίκα εξέτασε την επίδοση των μαθητών στο γραπτό Λόγο και διαχωρίστηκε ως προς τους τρεις βασικούς Άξονες αξιολόγησης ενός γραπτού κειμένου και τους αντίστοιχους δείκτες τους ως εξής: α) Περιεχόμενο - Κατανόηση θέματος-εργασίας, ανάπτυξη ιδεών και επιχειρημάτων. β) Δομή - χωρισμός και συνοχή παραγράφων. γ) Έκφραση - χρήση της γλώσσας, ορθογραφία, λεξιλόγιο, ύφος, με προέλεγχο και μεταέλεγχο των δύο ομάδων (Μητσκοπούλου, 2000· Αρχάκης, 2005· Rollinson, 2005; Αδαλόγλου, 2006· Min, 2008; Coffin et al., 2012; Ηλιοπούλου, 2013).

Για τη διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος αξιοποιήθηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Περιεχομένου. Ως Μονάδα Ανάλυσης ορίστηκε η κάθε ανάρτηση των μαθητών-τριών (αρχεία, σχόλια, διάλογοι, επεξεργασία κειμένου κτλ) στο ψηφιακό περιβάλλον, τόσο στο «add discussion» όσο και στο «home». Η επιλογή της συγκεκριμένης Μονάδας Καταγραφής προτιμήθηκε, επειδή είναι αντικειμενικά αναγνωρίσιμη στο συγκεκριμένο ψηφιακό περιβάλλον και κατά συνέπεια δεν ελλοχεύει κίνδυνος αμφισβήτησης και ασυμφωνίας από ανεξάρτητους αξιολογητές, όσον αφορά το συνολικό αριθμό των μονάδων και τη διαδοχή τους (Robson, 2007). Έπειτα, για τη διερεύνηση της Γνωστικής Παρουσίας στη Κοινότητα Διερεύνησης ακολούθησε ανάλυση των δεδομένων και συμπύκνωση του υλικού από τα Αρχεία

Καταγραφής του ψηφιακού περιβάλλοντος σε περιγραφές Θεματικών Κατηγοριών. Έτσι, το υλικό, χωρίστηκε σε μέρη με αυτοτελές νοηματικό περιεχόμενο, καθώς οι Θεματικές Κατηγορίες ορίστηκαν και δομήθηκαν σε Θεματικούς Άξονες.

α) *Διερεύνηση Γνώσης*: στη Θεματική αυτή Κατηγορία εντάχθηκε κάθε μία από τις Μονάδες Καταγραφής του υλικού, που φανέρωνε ότι επιδίδονταν σε διερευνητικές διεργασίες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, προς εύρεση επίλυσης του θέματος που τους είχε ζητηθεί, δηλαδή ότι οι συμμετέχοντες στην Κοινότητα Διερεύνησης βρίσκονταν σε φάση Διερεύνησης της Γνώσης γύρω από το εξεταζόμενο θέμα.

Θεματικοί Άξονες:

- προτάσεις για την επίλυση του θέματος – εργασίας
- ανάρτηση αρχείων από διαδίκτυο ή άλλες πηγές
- ανταλλαγή πληροφοριών-απόψεων
- έκφραση αποριών
- παρατηρήσεις
- γενικά σχόλια κοινωνικού τύπου

β) *Εμβάθυνση Γνώσης*: στη Θεματική αυτή Κατηγορία εντάχθηκε καθεμία από τις Μονάδες Καταγραφής του υλικού, που φανέρωνε ότι οι συμμετέχοντες ξεπερνούσαν το στάδιο της Διερεύνησης και εποικοδομούσαν νέα Γνώση.

Θεματικοί Άξονες:

- κατανόηση εννοιών ή γλωσσικών κανόνων
- ανάλυση εννοιών- γλωσσικών κανόνων
- εμβάθυνση απόψεων- παραγωγή κριτικής σκέψης
- παραγωγή επιχειρηματικού λόγου (επιχειρηματολογία)
- παραγωγή περιγραφικού λόγου (σύνταξη περιγραφικού κειμένου)
- παραγωγή αφηγηματικού λόγου (σύνταξη αφηγηματικής ιστορίας)

Ακολουθεί η αναφορά μίας από τις εργασίες που είχαν ανατεθεί στα μέλη της Πειραματικής Ομάδας και ενδεικτικά παραδείγματα από Αναρτήσεις τους με τις Θεματικές Κατηγορίες και τους Θεματικούς Άξονες:

Ως αφορμή της εργασίας, αξιοποιήθηκε το κείμενο «Ο παππούς και το εγγονάκι», από το βιβλίο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α Γυμνασίου (Πυλαρινός, Χατζηδημητρίου, & Βαρελάς, 2016). Το κείμενο εξιστορεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας ηλικιωμένος, γιατί δεν βρίσκει ηθική υποστήριξη από την οικογένεια του στη δύσκολη φάση των γηρατειών. Με διδακτικό στόχο, την άσκηση των μαθητών-τριών στον Επιχειρηματολογικό Λόγο (Αγγελάκος και συν., 2016), τους ζητείται, μέσω της συνεργατικής γραφής, να υποδυθούν το ρόλο ενός ηλικιωμένου παππού, ο οποίος αποφασίζει να σπάσει τη σιωπή του γράφοντας ένα κείμενο για την τοπική εφημερίδα, επιχειρηματολογώντας για τα δικαιώματα και τις ανάγκες των ηλικιωμένων.

▪ *Διερεύνηση Γνώσης*:

M2: Τι εννοεί το κείμενο που ανέβασε η Μ. στη δεύτερη παράγραφο;» (Έκφραση απορίας).

M3: «παιδιά δεν κατάλαβα καλά: να πούμε τους λόγους που το παιδί δεν πρέπει να του φέρεται άσχημα στον παππού, τώρα που γέρασε; Όποιος μπορεί ας απαντήσει παρακαλώ» (Έκφραση απορίας).

M5: «Νίκο, εγώ νομίζω πρέπει να αναφερθούμε στα συναισθήματα του παππού και στα παράπονα του για τον τρόπο που του φέρονται. Οι υπόλοιποι τι λέτε;» (πρόταση για επίλυση του θέματος)

M2: «ομάδα μου πρέπει να οργανωθούμε: ως αρχηγός εβδομάδας προτείνω ο Ν. να γράψει για τα παράπονα του παππού, η Ν. να αναφερθεί στη συμπεριφορά του μπαμπά προς τον παππού και ο Μ. στην αντίδραση του εγγονού. Γ., ανέλαβε την

ένωση των κειμένων τους με κατάλληλες συνδετικές φράσεις ανάμεσα στις παραγράφους» (πρόταση για επίλυση του θέματος)

M7: «Παιδιά από τη βιβλιοθήκη του σχολείου δανείστηκα ένα βιβλίο που λέει για το πώς μαθαίνουμε να γράφουμε καλύτερα. Εκεί εξηγεί και για τα επιχειρήματα. Σκάναρα τη σελίδα και σας τη στέλνω» (ανάρτηση αρχείων από το διαδίκτυο ή άλλες πηγές για ανταλλαγή πληροφοριών)

M14: «παιδιά έριξα μια ματιά στις εργασίες των άλλων ομάδων και μου φάνηκε ότι δουλεύουν περισσότερο. Λέτε να έχει δίκιο η Κυρία που μας λέει τεμπελοστρουμφάκια;!» (γενικά σχόλια κοινωνικού τύπου).

▪ Εμβάθυνση Γνώσης

M14: «οι νέοι άνθρωποι έχουν την υποχρέωση να φροντίζουν τους ηλικιωμένους γονείς τους γιατί τους το χρωστούν: δεν θα μπορούσαν να γίνουν αυτό που έγιναν, αν οι γονείς τους δεν τους φρόντιζαν όταν ήταν παιδιά» (παραγωγή επιχειρηματικού Λόγου)

M7: «Τα γηρατειά είναι μία περίοδος δύσκολη για αυτούς που την βιώνουν και όσοι έχουμε ηλικιωμένους πρέπει να τους φροντίζουμε και να τους αγαπούμε» (εμβάθυνση άποψης- κριτική σκέψη)

M12: «ο παππούς νομίζει πως ο γιος του δεν τον αγαπάει και δεν τον σέβεται και νιώθει πως είναι μόνος του. Τέλος ο παππούς πιστεύω ότι σκέφτεται πως ο γιος του δεν μπορεί να τον βοηθήσει άλλο, γιατί έχει να φροντίσει και την οικογένεια του και πως του είναι ένα μεγάλο βάρος-άγχος, γιατί πρέπει να σκέφτεται και αυτόν. Είναι σε πολύ δύσκολη θέση και τον καταλαβαίνω» (εμβάθυνση άποψης-κριτική σκέψη)

M5: «για επίλογο προτείνω το εξής: Ελπίζω να διαβάσουν τα λόγια μου πολλοί νέοι, που θα καταλάβουν με όλα αυτά που εξήγησα πόσο ανάγκη έχουμε εμείς οι ηλικιωμένοι από αγάπη και κατανόηση» (παραγωγή επιχειρηματικού Λόγου)

Για τη διερεύνηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, τα επίπεδα δηλαδή Γνωστικής Διδακτικής και Κοινωνικής Παρουσίας στη συγκεκριμένη Κοινότητα Διερεύνησης, επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων το ερωτηματολόγιο των Swan et al. (2008), ενώ για την εξαγωγή των συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι στα δεδομένα.

Αποτελέσματα της Έρευνας

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, για το αν δηλαδή η συμπληρωματική από απόσταση συνεργατική μάθηση διαφοροποίησε τη γνωστική επίδοση των μαθητών στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας και Έκφρασης, σε σύγκριση με την αποκλειστική διδασκαλία στην τυπική τάξη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, οι μέσες τιμές από την αξιολόγηση των γραπτών των δύο ομάδων (Ελέγχου και Πειραματικής) κατά τον Προέλεγχο της έρευνας, δεν διέφεραν στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας και Έκφρασης. Αντίθετα, ο Μεταέλεγχος έδειξε ότι η Πειραματική Ομάδα εμφάνισε υψηλότερη γνωστική επίδοση μετά τη διαφοροποίηση που δέχτηκε, ενώ η Ομάδα Ελέγχου παρέμεινε σε παρόμοια επίπεδα με εκείνα του Προέλεγχου.

Επιπλέον, με τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα γραπτά παράγωγα των μαθητών-τριών της Πειραματικής Ομάδας κατά τον Προέλεγχο και το Μεταέλεγχο, εξάχθηκαν αποτελέσματα για την επίδοση των μαθητών-τριών, όσον αφορά την ποιότητα της γραφής τους, δηλαδή τις δεξιότητες που ανέπτυξαν στο γραπτό Λόγο, ως Περιεχόμενο, ως Δομή και ως Έκφραση. Αναλυτικότερα, ως προς το Περιεχόμενο τα αποτελέσματα της παρούσης μελέτης δείχνουν ότι η Πειραματική Ομάδα, μετά τη συμμετοχή της στην Κοινότητα Διερεύνησης, παρουσίασε υψηλότερο επίπεδο γνωστικής επίδοσης - από 3,67 σε 3,94 της πενταβαθμιαίας κλίμακας Likert.

Συγκεκριμένα, η βελτίωση αυτή αφορά την ποιότητα των ιδεών που ανέπτυξαν οι μαθητές-τριες της Πειραματικής Ομάδας ως προς το εξεταζόμενο θέμα, την τεκμηρίωση των σκέψεών τους, την παράθεση κατάλληλων επιχειρημάτων και την πρωτοτυπία των απόψεων τους. Ως προς την Έκφραση του Λόγου υπήρξε επίσης βελτίωση στο μεταέλεγχο (3,06 της πενταβαθμιαίας κλίμακας Likert, σε σύγκριση με τον Προέλεγχο που ήταν μόνο 2,61). Συγκεκριμένα, μέσω της Συνεργατικής Γραφής, παρατηρήθηκε λεκτική και εκφραστική βελτίωση, και ταυτόχρονα λιγότερα γραμματικά και ορθογραφικά λάθη. Τέλος, καταγράφεται βελτίωση και ως προς τη Δομή του Λόγου, πριν και μετά τη συμμετοχή στην Κοινότητα Διερεύνησης (από 3,28 της πενταβαθμιαίας κλίμακας Likert το ποσοστό ανήλθε στο 3,50).

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα η Γνωστική Παρουσία των μαθητών-τριών, όπως αποτυπώνεται από την αποκωδικοποίηση των Εμφανίσεων τους - με τη χρήση της Ανάλυσης Περιεχομένου - στο περιβάλλον συνδιαμόρφωσης περιεχομένου (Wiki), συνίσταται από «Διερεύνηση Γνώσης» σε ποσοστό 51,9 % (287 Εμφανίσεις) και από «Εμβάθυνση Γνώσης» σε ποσοστό 48,1% (266 Εμφανίσεις). Επομένως, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές-τριες κατόρθωσαν, μέσα από διερευνητικές διαδικασίες, που αναλογούν στο 51,9 % των δραστηριοτήτων τους, να περάσουν στο ανώτερο στάδιο της κατανόησης και της εμπέδωσης της Γνώσης, σε ένα ποσοστό 48,1%. Σύμφωνα με τα ποσοστά αυτά ο βασικός εκπαιδευτικός στόχος επιτεύχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό: εφαρμόστηκε δηλαδή η Θεωρία του Κοινωνικού Εποικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία η διερεύνηση, μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ενεργοποιεί διεργασίες οικοδόμησης της Γνώσης σε ανώτερα επίπεδα, με αποτέλεσμα την ανοδική πορεία στη «Γνωστική Σκαλωσιά» (Vygotsky, 2000).

Σε σχέση, τέλος, με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, ως προς το κατά πόσο η συνεργατική μάθηση από απόσταση είναι αποτελεσματική ως προς τις τρεις διαστάσεις του μοντέλου Κοινότητας Διερεύνησης (CoI), σύμφωνα με το συμπληρωμένο από τους μαθητές-τριες της Πειραματικής Ομάδας, ερωτηματολόγιο των Swan et al. (2008), διαπιστώνονται τα εξής: η Γνωστική Παρουσία συγκεντρώνει ένα ποσοστό 4.03/5 της πενταβαθμιαίας κλίμακας Likert, επαληθεύοντας έτσι τα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν για τη γνωστική τους επίδοση από τα γραπτά παράγωγα, η Κοινωνική Παρουσία συγκεντρώνει ένα ποσοστό 3.44/5 και η Διδακτική Παρουσία συγκεντρώνει 4.04/5. Διαπιστώνεται, επομένως, ότι τα ποσοστά κυμαίνονται σε ικανοποιητικά επίπεδα, με υψηλότερο, μάλιστα, το ποσοστό της Διδακτικής Παρουσίας. Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύουν τα συμπεράσματα των παραπάνω ερευνών, καθώς στη συγκεκριμένη μελέτη η ικανοποιητική γνωστική επίδοση των μαθητών-τριών της Πειραματικής Ομάδας συνοδεύεται από ικανοποιητικά ποσοστά και στα τρία είδη Παρουσίας της Κοινότητας Διερεύνησης.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

- Η συμπληρωματική από απόσταση συνεργατική μάθηση ενίσχυσε τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα στο σχολικό μάθημα της Α Γυμνασίου «Γλωσσική Διδασκαλία και Έκφραση», οδηγώντας σε βελτίωση τη γνωστική επίδοση των μαθητών-τριών, που παράλληλα με την παραδοσιακή διδασκαλία στην τυπική τάξη, βίωσαν και τη μαθησιακή εμπειρία της ένταξης τους σε Κοινότητα Διερεύνησης από απόσταση. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύει αντίστοιχες ερευνητικές μελέτες, από το διεθνή κυρίως χώρο, για το σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η συνεργατική εκπαίδευση από απόσταση στη σχολική μάθηση.

- Η συνεργατική γραφή, στην οποία επιδόθηκαν οι μαθητές-τριες της Κοινότητας Διερεύνησης από απόσταση, μέσω του ψηφιακού περιβάλλοντος

συνδιαμόρφωσης περιεχομένου, συνέβαλε σε βελτίωση του Λόγου τους, τόσο ως προς το Περιεχόμενο, όσο και ως προς τη Μορφή και τη Δομή του. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με διεθνείς μελέτες για τη συνεισφορά των περιβαλλόντων συνεργατικής μάθησης από απόσταση στην ανάπτυξη της συνεργατικής γραφής.

- Οι συνεργατικές διεργασίες διερεύνησης των μαθητών-τριών, κατά τη διάρκεια της Κοινότητας Διερεύνησης, που πλαισιώθηκε με εκπαιδευτικές μεθόδους σύμφωνες με την παιδαγωγική θεωρία του Εποικοδομισμού, δεν παρέμειναν στη διερευνητική φάση, αλλά οδήγησαν σε εμβάθυνση της Γνώσης του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου. Σε συμφωνία με τα αποτελέσματα αυτά, έρχονται αντίστοιχες διεθνείς έρευνες που ακολούθησαν παρόμοιες εκπαιδευτικές πρακτικές, σε αντίθεση με άλλες, χωρίς αντίστοιχο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, στις οποίες δεν υπήρξε εμβάθυνση της Γνώσης.

- Η συγκεκριμένη Κοινότητα Διερεύνησης από απόσταση συγκέντρωσε ικανοποιητικά ποσοστά, όσον αφορά τη Γνωστική, Κοινωνική και Διδακτική της Διάσταση. Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύουν τα συμπεράσματα σχετικών διεθνών μελετών, που υποστηρίζουν ότι μία Κοινότητα Διερεύνησης, για να διατηρήσει τον εκπαιδευτικό της χαρακτήρα, πρέπει να δώσει έμφαση και στις τρεις συγκεκριμένες διαστάσεις.

Βιβλιογραφία

- Αδαλόγλου, Κ. (2006). *Η αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης*. Ανακτήθηκε από http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/education/dokimes/enotita_d4/index.html
- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., & Μαγγανά, Λ. (2016). *Νεοελληνική Γλώσσα Α Γυμνασίου Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- Akyol, Z., & Garrison, R. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 233-250. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.01029.x
- Arbaugh, J. B., & Hwang, A. (2006). Does “teaching presence” exist in online MBA courses? *Internet and Higher Education*, 9, 9-21. doi:10.1016/j.iheduc.2005.12.00
- Archibald, D. (2010). Fostering the development of cognitive presence: Initial findings using the community of inquiry survey instrument. *Internet and Higher Education*, 13, 73-74. doi:10.1016/j.iheduc.2009.10.001
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης. Ανακτήθηκε από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2267.pdf>
- Bangert, W. B. (2009). Building a validity argument for the community of inquiry survey instrument. *Internet and Higher Education*, 12, 104–111. doi:10.1016/j.iheduc.2009.06.001
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 7(2), 139-153. doi:10.1080/01587910600789498
- Choi, J. (2014). Online peer discourse in a writing classroom. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(2), 217-231. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1060863>
- Coffin, C., Hewings, A., & North, S. (2012). Arguing as an academic purpose: The role of asynchronous conferencing in supporting argumentative dialogue in school and university. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 38-51. doi: 10.1016/j.jeap.2011.11.005
- Creswell, 2011
- Davey, S. (2005). Consensus, caring and community: An inquiry into dialogue. *Analytic Teaching*, 25(1), 18-51. Retrieved from <http://libservices.viterbo.edu/journal/ojs/index.php/at/article/view/816>

- Elola, I. (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology*, 14(3), 51-71. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/october2010/elolaoskoz.pdf>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2), 87-105. doi: 10.1016/S1096-7516(00)00016-6
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23. doi: 10.1080/08923640109527071
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 5-9. doi:10.1016/j.iheduc.2009.10.00
- Garrison, D. R., & Arbaugh, J.B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *Internet and Higher Education*, 10, 157-172. doi:10.1016/j.iheduc.2007.04.001
- Garrison, D.R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148. doi:10.1207/s15389286ajde1903_2
- Garrison, D.R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T.S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *Internet and Higher Education* 13, 31-36. doi:10.1016/j.iheduc.2009.10.002
- Gunawardena, C.N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2/3), 147-166.
- Holmberg, B. (1995). *The sphere of distance-education theory revisited*. Retrieved from https://archive.org/details/ERIC_ED386578 Hyland & Hyland, 2006;
- Hyland, F. (2000). ESL writers and feedback: Giving more autonomy to students. *Journal of Language Teaching Research*, 4(1), 33-54. doi: 10.1177/136216880000400103
- Ηλιοπούλου, Κ. (2013). *Αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτική προσέγγιση versus ολιστικής : Μία συγκριτική προσέγγιση*. Ανακτήθηκε από <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/06DefterovathmiaEkpedefsi/>
- Jimoyiannis, A., Tsiotakis, P., Roussinos, D., & Siorenta, A. (2013). Preparing teachers to integrate web 2.0 in school practice: Toward a framework for pedagogy 2.0. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(2). doi:10.14742/ajet157
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. doi:10.3102/0013189X09339057
- Keegan, D. (1995). *Distance education technology for the new millennium: Compressed video teaching*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389931.pdf>
- Keegan, D. (2000). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lei, C. (2012). Relations among peer feedback, writing performance and writing improvement. *Reflecting Education*, 8(1), 10-23. Retrieved from <http://www.reflectingeducation.net/>
- Mamour, T. (2008). The relevance and implications of Vygotsky's sociocultural theory in the second language classroom. *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, 5, 244-262. Retrieved from <http://www.oalib.com/MMητσικοπούλου, 2000>
- Min, H.T. (2008). Reviewer stances and writer perceptions in EFL peer review training. *English for Specific Purposes*, 27(3), 285-305. doi:org.proxy.eap.gr/10.1016/j.esp.2008.02.002
- Min, H. (2015). An empirical study on the application of cooperative learning to English listening classes. *English Language Teaching*, 8(3). doi:10.5539/elt.v8n3p177 Moore, 1994
- Olpak, Y.Z., Yağci, M., & Başarmak, U. (2016). Determination of perception of community of inquiry. *Educational Research and Reviews*, 11(12), 1085-1092. doi:10.5897/ERR2016.2758
- Pennuel, W.R., & Wertsch, J.V. (2010). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83-92. doi:10.1207/s15326985ep3002_5 Richardson & Swan, 2003
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (μτφ.: Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993).
- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, 59(1), 23-30. doi:10.1093/elt/cci003

- Salleh, S., Tasir, Z., & Shukor, N.A. (2012). Web-based simulation learning framework to enhance students' critical thinking skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 64, 372 - 381. doi:10.1016/j.sbspro.2012.11.044
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20(4), 286–305. doi:10.1016/j.jslw.2011.05.010
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. London: John Wiley & Sons.
- Simmons, J. (2003). Responders are taught, not born. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(8), 684-693. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED560788>
- Staver, J. R. (1998). Constructivism: Sound theory for explicating the practice of science and science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(5), 501–520. doi:10.1002/(SICI)1098-2736(199805)35:5<501::AID-TEA3>3.0.CO;2-T
- Stoltz, T., Piske, F. H. R., Freitas, M. F. Q., D'Aroz, M. S., & Machado, J. M. (2015). Creativity in gifted education: Contributions from Vygotsky and Piaget. *Creative Education*, 6, 64-70. doi:10.4236/ce.2015.61005
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflection. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173. doi:10.1016/j.jslw.2005.05.002 Sun & Wu, 2016
- Swan, K., & Shih, L. F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9 (3), 115-136. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/284807142>
- Swan, K., Richardson, J., Ice, P., Garrison, R., Cleveland-Innes, M., & Arbaugh, B. (2008). Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. *E-Mentor*, 2(24). Retrieved from http://www.ementor.edu.pl/_xml/wydania/24/543.pdf
- Trespalacios, J., & Perkins, R. (2016). Sense of community, perceived learning, and achievement relationships in an online graduate course. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(3), 31-49. Ανακτήθηκε από <http://tojde.anadolu.edu.tr/> Usluel & Mazman, 2009;
- Vygotsky, L. S. (2000). *Νοῦς στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανωτέρων ψυχολογικών διαδικασιών* (μτφ.: Α. Μπίμπου). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1980).
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.