



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ
(e-Learning)».

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ, ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΜΙΑΣ
ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ
ΤΠΕ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΑΝΤΩΝΙΑ ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗ
Α.Μ. 01059

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: ΑΣΠΑΣΙΑ ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ

Ρέθυμνο, Ιούλιος 2019

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ
(e-Learning)».
[Αριθμ. ΦΕΚ 635 τ.Β΄/9.3.2016]**

Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος ΠΜΣ:

Καθηγητής Αναστασιάδης Παναγιώτης

Πανεπιστήμιο Κρήτης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ, ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΜΙΑΣ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΑΝΤΩΝΙΑ ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗ

Υπέθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ,ΕΔΙΒΕΑ, 2018

Το Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης και ειδικότερα το Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α, διατηρεί το δικαίωμα της χρήσης και αναπαραγωγής της παρούσας εργασίας για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ, ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΜΙΑΣ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ
ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Αντωνία Κυπριωτάκη

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ασπασία Χατζηδάκη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

Διευθύντρια Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Λάμπρος Καρβούνης

Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης
Διευθυντής του Δημοτικού Σχολείου Άδελε Ρεθύμνου.

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Σπύρος Κιουλάνης

Διδάκτωρ ΑΠΘ
Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας

Ρέθυμνο, Ιούλιος 2019



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της Διπλωματικής μου Εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερωσ την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Χατζηδάκη, αλλά και τους συνεπότες καθηγητέσ μου, τον κο Λάμπρο Καρβούνη και τον κο Σπύρο Κιουλάνη, για την πολύτιμη βοήθεια και την καθοδήγησή τους καθόλη την περίοδο της συγγραφής.

Ιδιαίτερωσ, επίσης, ευχαριστώ τους αγαπημένους μου μαθητέσ τόσο αυτούσ που πήραν μέρος στην έρευνά όσο και όλουσ αυτούσ που έχω συναντήσει μέχρι τώρα και ωσ συνοδοιπόροι με συντροφεύουν και με εμπνέουν.

Ευχαριστώ, τέλοσ, το σύζυγό μου, Σταύρο Κρασανάκη, για τη μόνιμη και σταθερή συμπαράστασή του σε όλεσ μου τις προσπάθειεσ.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Στη μητέρα μου, Παρθενία

Στην οικογένειά μου, Σταύρο και Γιάννη

Στη Δέσποινα

*«Τι είναι Λογοτεχνία;
Η Λογοτεχνία έχει να κάνει
με την ανθρώπινη ύπαρξη.
Είναι ένας λόγος προσανατολισμένος
προς την αλήθεια και την ηθική»
Τσβετάν Τοντόροφ*



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Περίληψη

Στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας δημιουργήθηκε εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνα με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πάνω στη Νεοελληνική Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου. Η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή εργασία αποβλέπει στη δημιουργία ενός νέου περιβάλλοντος που διαμορφώνεται στην εκπαίδευση με τη δυναμική εμφάνιση της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επίσης, σε μια εναλλακτική διδασκαλία της λογοτεχνίας, εξατομικευμένη αλλά και ομαδοσυνεργατική, με στόχο τη δημιουργία ή τη διερεύνηση λογοτεχνικής κουλτούρας και την ανάπτυξη της δημιουργικής και αναγνωστικής ικανότητας των εφήβων μαθητών. Τέλος, στο να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού μέσω του συγκεκριμένου μαθήματος, που να μπορούν να τις χρησιμοποιούν και χωρίς την παρουσία του δασκάλου.

Με βάση τα παραπάνω, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε διδασκαλία σε εκπαιδευτικό πολυμεσικό περιβάλλον, ακολουθώντας αφενός τις βασικές αρχές σχεδιασμού ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού και αφετέρου τις αναγνωστικές θεωρίες της πρόσληψης και της ανταπόκρισης σε συγκεκριμένο λογοτεχνικό βιβλίο που περιελάμβανε μαρτυρίες εφήβων από όλον τον κόσμο. Στην έρευνα έλαβαν μέρος δεκαεννέα μαθητές Α' τάξης Γενικού Λυκείου την περίοδο Μαρτίου-Μαΐου το σχολικό έτος 2018-19. Η έρευνα βασίστηκε στη συλλογή δεδομένων με βάση ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση και στην τήρηση ημερολογίου από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.

Τα συμπεράσματα της έρευνας οδηγούν στη διαπίστωση ότι, στο συγκεκριμένο πληθυσμό που εφαρμόστηκε, το περιβάλλον φαίνεται να είχε θετικά αποτελέσματα. Οι μαθητές έδειξαν να απολαμβάνουν τα λογοτεχνικά κείμενα και να συμμετέχουν ικανοποιητικά τόσο σε εργασίες δημιουργικής γραφής και αναγνωστικής ανταπόκρισης όσο και ψηφιακού γραμματισμού. Με βάση την έκβαση της παρέμβασης θεωρούμε ότι η προτεινόμενη μεθοδολογία θα μπορούσε να εφαρμοστεί με επιτυχία σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διευρύνοντας έτσι το πεδίο της συμπληρωματικής σχολικής εκπαίδευσης.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Λέξεις – Κλειδιά

Λογοτεχνία, Αναγνωστικές Θεωρίες, Αισθητική Απόλαυση, Πρόσληψη, Ερμηνεία, Αναγνωστική Κατανόηση, Web 2, Εκπαιδευτικό Περιβάλλον, Συμπληρωματική Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Abstract

Within the framework of this thesis, educational material was created on the Modern Greek Literature of the first grade of Senior High School. The material was designed in a way that is compatible with the methodology of distance learning. The postgraduate thesis in hand aims to create a new educational environment, which is currently being shaped through the dynamic emergence of open and distance learning. Furthermore, it aims to provide an alternative teaching of literature, which is personalized as well as collaborative, with the aim of creating or exploring literary culture, and developing the creative and reading ability of adolescent students. Finally, it aspires to aid students to develop digital literacy skills through this subject, which they can employ even without the presence of the teacher.

Based on the above, teaching in a multimedia educational environment was designed and implemented, following on the one hand the basic principles of designing e-learning materials and on the other hand cognitive theories of acquisition as well as response to a particular literary book which included testimonies of adolescents from around the world. Nineteen first grade students of Geniko Lykeio participated in the project from March to May of the 2018-19 school year. The research was based first on data collection based on questionnaires which were completed both before and after the intervention and second on a diary kept by the teacher-researcher.

The findings of the research indicate that the learning environment appears to have had positive effects on the specific population it was applied. Students exhibited signs of enjoyment of literary texts and appeared to participate well in both creative writing projects, as well as reading and digital literacy work. On the basis of the outcome of the intervention, we believe that the proposed methodology could be successfully applied to secondary education students, thereby expanding the scope of complementary school education.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Keywords: Literature, Reading Theories, Aesthetic Enjoyment, Recruitment, Interpretation, Reading Understanding, Web 2, Educational Environment, Complementary Distance Learning.



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	vi
Abstract	viii
Περιεχόμενα.....	x
Κατάλογος σχημάτων και εικόνων	xiii
Κατάλογος πινάκων και διαγραμμάτων.....	xiv
Συντομογραφίες και Ακρωνύμια.....	xv
Πρόλογος.....	xvi
Προβληματική της έρευνας.....	xvi
Σκοπός.....	xviii
Συνεισφορά.....	xviii
Δομή	xx
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	1
Κεφάλαιο 1^ο . Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση	1
Εισαγωγή.....	1
1.1 Εννοιολογική θεώρηση	1
1.2 Βασικά χαρακτηριστικά της ΕξΑΕ	4
1.3 Θεωρίες για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση	4
1.3.1 Η θεωρία της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας.....	5
1.3.2 Η θεωρία της βιομηχανοποίησης της διδασκαλίας	6
1.3.3. Η θεωρία της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας.....	6
1.3.4. Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις.....	7
1.4 Σχέση επικοινωνίας-αλληλεπίδρασης και ανεξαρτησίας-αυτονομίας Καθηγητή-Συμβούλου και εκπαιδευομένων.....	7
1.5 Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση	10
Κεφάλαιο 2^ο . Το Εκπαιδευτικό Υλικό στη ΕξΑΕ	12
Εισαγωγή.....	12
2.1 Τα βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ	12
2.2 Τα στάδια ανάπτυξης και σχεδίασης του εκπαιδευτικού υλικού.....	14
2.3 Το Μοντέλο των τριών δεσμών στο σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ	15
2.4 Βασικές αρχές σχεδιασμού πολυμεσικών περιβαλλόντων	18
2.5 Οι Επτά Αρχές Δημιουργίας Εκπαιδευτικού Υλικού.....	21
<i>ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»:</i>	
<i>Διπλωματική Εργασία</i>	



Κεφάλαιο 3^ο. ΕξΑΕ και ΤΠΕ	24
Εισαγωγή.....	24
3.1 Ορισμός.....	24
3.2. Η ΕξΑΕ και οι ΤΠΕ	25
3.3 Μορφές ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ.....	26
3.4 Τεχνικά και παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των ΤΠΕ ως διδακτικών εργαλείων.	31
3.5 Μοντέλα εισαγωγής των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση	33
3.6 Η συμβολή των ΤΠΕ.....	34
3.7 Γλωσσική Μάθηση Υποστηριζόμενη από τον Υπολογιστή	34
Κεφάλαιο 4^ο. Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο σχολείο και οι ΤΠΕ	36
Εισαγωγή.....	36
4.1. Θεωρίες Λογοτεχνίας.....	36
4.1.1. Ρωσικός Φορμαλισμός (Formalism, περίπου 1915-1930)	37
4.1.2 Νέα Κριτική (New Criticism, περίπου 1930-1950)	38
4.1.3 Η μετάβαση στο Δομισμό	38
4.1.4 Αναγνωστικές Θεωρίες	39
4.2. Διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο σχολείο σύμφωνα με τις αναγνωστικές θεωρίες.....	43
4.3. ΤΠΕ και Λογοτεχνία	45
4.4. Λογοτεχνία και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	48
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ	53
Κεφάλαιο 5^ο. Ερευνητικό πλαίσιο	53
Εισαγωγή.....	53
5.1 Σκοπός της έρευνας.....	53
5.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα	54
5.3 Ορισμός μεταβλητών	54
5.4 Δείγμα έρευνας-Χρονικό πλαίσιο	55
5.5 Μεθοδολογία έρευνας	56
5.5.1 Ερευνητική μέθοδος.....	56
5.5.2 Μέσα συλλογής δεδομένων	58
5.5.2.1 Το ημερολόγιο της ερευνήτριας.....	58



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

5.5.2.2 Το ερωτηματολόγιο.....	59
5.6 Μεθοδολογία σχεδιασμού.....	62
5.7 Σχεδιασμός παρέμβασης.....	64
5.8 Περιγραφή του εκπαιδευτικού υλικού «Λογοτεχνία...εξ αποστάσεως.....	67
5.8.1 Εισαγωγικά στοιχεία.....	70
5.8.2 Πριν την ανάγνωση.....	70
5.8.3 Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης – 1ο διήγημα.....	75
5.8.4 Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης – 2ο διήγημα.....	78
5.8.5 Μετά την ανάγνωση.....	81
5.8.6. Παρατηρήσεις.....	85
Κεφάλαιο 6^ο. Δεδομένα και ευρήματα έρευνας.....	86
Εισαγωγή.....	86
6.1 Προσωπικές πληροφορίες.....	86
6.1.1 Τεχνολογικό προφίλ μαθητών.....	86
6.2 Αποτελέσματα έρευνας. Σύγκριση αρχικού (EXANTE) και τελικού (EXPOST) ερωτηματολογίου.....	89
6.3 Συμπεράσματα.....	118
6.4 Περιορισμοί της έρευνας.....	124
6.5 Θέματα για περαιτέρω διερεύνηση.....	125
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	127
Ελληνόγλωσσες.....	127
Ξενόγλωσσες μεταφρασμένες.....	138
Ξενόγλωσσες.....	140
Παράρτημα Α΄ : Τα ερωτηματολόγια.....	144
Παράρτημα Β΄ : Το ημερολόγιο της ερευνήτριας.....	156
Παράρτημα Γ΄ : Οι εργασίες των μαθητών.....	159

Κατάλογος Σχημάτων και Εικόνων

Σχήμα 1.1: Η σχέση εξ αποστάσεως διδασκαλίας και εξ αποστάσεως μάθησης, Keegan ...	3
Σχήμα 2.1: Η ΕξΑΕ ως καθοδηγούμενος εκπαιδευτικός διάλογος, Holmberg	13
Σχήμα 2.2: Τρεις δέσμες οργάνωσης εκπαιδευτικού υλικού, Λιοναράκης	16
Σχήμα 2.3: Το Εκπαιδευτικό Υλικό στην ΕξΑΕ.....	18
Σχήμα 2.4: Κοινωνικές νύξεις και μαθησιακή διαδικασία (Mayer, 2005)	21
Εικόνα 5.1: Η αρχική σελίδα	68
Εικόνα 5.2: Πρόοδος.....	68
Εικόνα 5.3: Διδακτικές ενότητες.....	69
Εικόνα 5.4: Στιγμιότυπο από το βίντεο.....	70
Εικόνα 5.5:Πλοηγός.....	71
Εικόνα 5.6: Στιγμιότυπο οθόνης	71
Εικόνα 5.7: Στιγμιότυπο οθόνης	72
Εικόνα 5.8: Στιγμιότυπο από το interactive video	72
Εικόνα 5.9: Στιγμιότυπο από την προαναγνωστική φάση	73
Εικόνα 5.10: Στιγμιότυπο οθόνης	74
Εικόνα 5.11: Στιγμιότυπο οθόνης	74
Εικόνα 5.12: Στιγμιότυπο οθόνης	74
Εικόνα 5.13: Στιγμιότυπο οθόνης	75
Εικόνα 5.14: Στιγμιότυπο οθόνης	75
Εικόνα 5.15: Στιγμιότυπο οθόνης	76
Εικόνα 5.16: Στιγμιότυπο οθόνης	77
Εικόνα 5.17: Στιγμιότυπο οθόνης	77
Εικόνα 5.18: Στιγμιότυπο οθόνης	78
Εικόνα 5.19: Στιγμιότυπο οθόνης	78
Εικόνα 5.20: Στιγμιότυπο οθόνη.....	79
Εικόνα 5.21: Στιγμιότυπο οθόνης	79
Εικόνα 5.22: Στιγμιότυπο οθόνης	80
Εικόνα 5.23: Στιγμιότυπο οθόνης	81
Εικόνα 5.24: Στιγμιότυπο οθόνης	82
Εικόνα 5.25: Στιγμιότυπο οθόνης	83
Εικόνα 5.26: Στιγμιότυπο οθόνης	83
Εικόνα 5.27: Στιγμιότυπο οθόνης	84

Κατάλογος Πινάκων και Διαγραμμάτων

Πίνακας 2.1: Αντιστοίχιση εκπαιδευτικού υλικού και διδακτικών στόχων	17
Πίνακας 3.1: Φάσεις αξιοποίησης των ΤΠΕ στην ΕξΑΕ στην Ελλάδα, (1990-2013) (Αναστασιάδης, 2014).....	29
Πίνακας 4.1: Σύγκριση των δύο σημαντικότερων αναγνωστικών θεωριών, Φρυδάκη.....	42
Πίνακας 6.1: Τεχνολογικό προφίλ Μαθητών.....	87
Πίνακας 6.2: Ικανότητα χρήσης βασικών λειτουργιών στον Η/Υ	88
Πίνακας 6.3: Ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων εκτός σχολείου.....	91
Πίνακας 6.4: Αριθμός αναγνωσθέντων βιβλίων	91
Πίνακας 6.5: Ανάγνωση στο σχολείο	92
Πίνακας 6.6: Ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων	93
Πίνακας 6.7: Νεοελληνική Λογοτεχνία	95
Πίνακας 6.8: Προσφορά λογοτεχνίας	98
Πίνακας 6.9: Η/Υ	106
Πίνακας 6.10: Ψηφιακά εργαλεία	108
Διάγραμμα 6.1: Τεχνολογικό προφίλ Μαθητών	88
Διάγραμμα 6.2: Ικανότητα χρήσης βασικών λειτουργιών στον Η/Υ	89
Διάγραμμα 6.3: Ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων	93
Διάγραμμα 6.4: Διδασκαλία μέσω Η/Υ	94
Διάγραμμα 6.5: Νεοελληνική Λογοτεχνία.....	96
Διάγραμμα 6.6: Και την επόμενη χρονιά	97
Διάγραμμα 6.7: Προσφορά λογοτεχνίας	99
Διάγραμμα 6.8: Η/Υ	107
Διάγραμμα 6.9: Ψηφιακά εργαλεία.....	108



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Συνομογραφίες & Ακρωνύμια

ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΠΤΔΕ	Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε
ΠΜΣ	Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΕξΑΕ	Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΤΠΕ	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας
Η/Υ	Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
ΝΛ	Νεοελληνική Λογοτεχνία
ΝΤ	Νέες Τεχνολογίες
ΓΜΥΥ	Γλωσσική Μάθηση Υποστηριζόμενη από Υπολογιστή
Η5Ρ	HTML5 Package
LMS	Learning Management System
ΟΣΣ	Ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις
ΕΥ	Εκπαιδευτικό Υλικό
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Πρόλογος

Προβληματική της εργασίας

«Εκπαίδευση δεν είναι η εκμάθηση γεγονότων αλλά η εξάσκηση του μυαλού να σκέφτεται», είχε πει ο Albert Einstein. Ειδικά σήμερα, την εποχή των ραγδαίων τεχνολογικών αλλά και κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών αλλαγών, η εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάζει τους νέους, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του μέλλοντος. Ωστόσο, η εκπαίδευση αφενός δεν αφορά μόνο τους νέους, αφετέρου το σχολείο εκπαιδεύει σήμερα ανθρώπους, χωρίς να μπορεί να ξέρει τις εξελίξεις και τις συνθήκες μέσα στις οποίες θα ζουν λίγα χρόνια αργότερα. Πρέπει, λοιπόν, η εκπαίδευση να διαμορφώσει πολίτες που να μπορούν να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και την τεχνολογία, να έχουν όραμα, να είναι σε θέση να αυτορρυθμίζουν τη μάθησή τους και να έχουν διάθεση να συνεργάζονται με άλλους, για να πετύχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει δυνατότητες ανεξάρτητης και αυτορρυθμιζόμενης μελέτης, χωρίς τους περιορισμούς του χώρου και του χρόνου, ακολουθώντας τις επιταγές του καιρού για δια βίου μάθηση (Αναστασιάδης, 2009). Ειδικά η συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως καινοτόμος εκπαιδευτική πρακτική, μπορεί να εξασφαλίσει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή αλλά και σε κάθε ενήλικο να έχει πρόσβαση στη μόρφωση, καταργώντας τις δυσκολίες της συμβατικής εκπαίδευσης και παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους ενδιαφερομένους, ανεξάρτητα από τις προσωπικές οικονομικές, κοινωνικές, γεωγραφικές ή πολιτισμικές καταστάσεις που βιώνουν (Μιμίνου & Σπανακά, 2013). Επίσης, η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών με παιδαγωγικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και στη δημιουργία συνεργατικών και αλληλεπιδραστικών περιβαλλόντων μάθησης που δύνανται να οδηγήσουν στην αποτελεσματική μάθηση (Φιλιπούσης, 2015).



Για να επιτευχθούν όμως τα παραπάνω και να εφοδιαστούν κατάλληλα οι αυριανοί πολίτες, απαραίτητη είναι η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τη βοήθεια των ΝΤ μπορούν να δημιουργηθούν σύγχρονα και ασύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης προκειμένου να εμπλακούν ενεργά οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και να επιτευχθεί η ενεργητική και διερευνητική μάθηση (Αναστασιάδης 2009). Επίσης, όπως επισημαίνουν οι Βασαρμίδου και Σπαντιδάκης (2015), οι ΤΠΕ ευνοούν τις καινοτόμες δραστηριότητες, δημιουργούν αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συγγράφουν, αποθηκεύουν, διαμοιράζουν τις εργασίες τους, αλλά και στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώνουν ενεργητικά περιβάλλοντα μάθησης και να τους εξασφαλίζουν εργαλεία και μεθόδους που θα τους κάνουν πιο αποτελεσματικούς και δημιουργικούς.

Στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκε η μεθοδολογία της ΕξΑΕ με τη συνδρομή των ΤΠΕ για το σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄Λυκείου. Ειδικά για τη Λογοτεχνία Α΄Λυκείου, οι οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει πρόσθετο ψηφιακό υλικό ή να προχωρήσει στην ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων, ενταγμένων σε προτεινόμενες διδακτικές ενότητες. Επίσης, με δεδομένο ότι η Λογοτεχνία έχει ως γενικό σκοπό την ένταξη των μαθητών στο σύγχρονο πολιτισμό και μαλιστα με κριτική και δημιουργική ματιά, τότε οι ΤΠΕ «δεν είναι απλώς ένα εργαλείο μάθησης αλλά ο δίαυλος για την ενδυνάμωση των πολιτισμικών αποσκευών και του ορίζοντα προσδοκιών τους, την ανάπτυξη των τρόπων επικοινωνίας μεταξύ τους, τη διαπραγμάτευση του νοήματος των κειμένων μέχρι την πολυμεσική παρουσίαση των ερμηνειών τους και την παραγωγή δικών τους πολυτροπικών κειμένων» (ΦΕΚ 1562, 2011).

Η παρούσα εργασία, λοιπόν, στοχεύει στο να βοηθήσει τους μαθητές να βιώσουν τη Λογοτεχνία ως πηγή εμπειριών και να αποκτήσουν αναγνωστικές δεξιότητες σε συνάρτηση με δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού σε ένα πολυμεσικό περιβάλλον, όπου μπορούν να εργαστούν ατομικά και ομαδικά, ρυθμίζοντας οι ίδιοι την πορεία της μάθησης τους.

Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθεί αν μπορούν οι έφηβοι μαθητές να κατανοήσουν και να απολαύσουν τη λογοτεχνικότητα των κειμένων σε e-learning περιβάλλοντα, ώστε να μπορέσουν και μόνοι τους να αυτορρυθμιστούν και να αναπτύξουν το αίσθημα της λογοτεχνικής πρόσληψης και αναγνωστικής ανταπόκρισης. Επίσης, διερευνάται το αν μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού μέσω του εν λόγω μαθήματος, που να μπορούν να τις χρησιμοποιούν μόνοι τους και σε άλλα μαθήματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σε σχέση με το βασικό σκοπό είναι:

1. Πώς διαφοροποιήθηκαν οι απόψεις/στάσεις των μαθητών για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας μετά τη συμμετοχή τους στη διδακτική παρέμβαση μέσω της σχολικής συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
2. Συνέβαλε η διδακτική παρέμβαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού, κι αν ναι, ποιων από αυτές;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλικού στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης που δημιουργήθηκε;

Συνεισφορά της εργασίας

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προέκυψε ότι η ΕξΑΕ -γενικά- έχει λίγες εφαρμογές στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών ούτε τα ενδιαφέροντά τους. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις η συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε να ενισχύσει την παραδοσιακή διδασκαλία παρέχοντας εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, πρόσθετη διδακτική στήριξη, εναλλακτικά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, μαθήματα επιλογής που υπάρχουν ήδη στο πρόγραμμα ή δεν υπάρχουν αλλά ενδιαφέρουν τους μαθητές (Chatziplis, Vassala, Lionarakis, 2006).

Στην επισκόπηση των ερευνών του Αναστασιάδη (2014), διαπιστώθηκαν μόλις είκοσι δύο ελληνόγλωσσες εργασίες για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκ των οποίων οι οκτώ αφορούν την ασύγχρονη εξ αποστάσεως συμπληρωματική εκπαίδευση σχετικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση ψηφιακών μαθημάτων που συμπληρώνουν ή επεκτείνουν τα διά ζώσης μαθήματα, πέντε στη σύγχρονη, που αφορούν την τηλεδιάσκεψη και εννέα που αφορούν το συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης συμπληρωματικής σχολικής ΕξΑΕ. Αξιοποιώντας τη μεθοδολογία της ΕξΑΕ, η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή εργασία αφορά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου στα πλαίσια της συμπληρωματικής σχολικής εκπαίδευσης, διδακτικό αντικείμενο στο οποίο δεν έχουν υπάρξει πολλές εφαρμογές.

Στόχος δεν ήταν μόνο να διερευνηθεί η απόκτηση δεξιοτήτων και στάσεων των μαθητών απέναντι στον εναλλακτικό αυτό τρόπο διδασκαλίας του εν λόγω μαθήματος, αλλά να ελεγχθεί και ο βαθμός εξοικείωσης τους με εφαρμογές web 2 καθώς και η αξιολόγηση της όλης παρέμβασης με απώτερο στόχο τον επαναπροσδιορισμό του αρχικού σχεδιασμού και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την επόμενη παρέμβαση εκ μέρους της ερευνήτριας, η οποία διατελεί μόνιμη εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κίνητρό της, πέραν του ενδιαφέροντός της για την αξιοποίηση των ΝΤ στην εκπαίδευση και την προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα κελύσματα των καιρών, αποτελεί το όραμά της για ένα προοδευτικό σχολείο που θα προσφέρει τα κατάλληλα εχέγγυα για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων και των συνθηκών του μέλλοντος, καθώς και η δημιουργία αυριανών πολιτών που θα μπορούν κριτικά και δημιουργικά να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις και να συμβάλουν στη δημιουργία πολιτισμού. Επιπροσθέτως, οι μαθητές, με το να συμμετέχουν στην ενεργητική διαδικασία της μάθησης, μαθαίνουν να εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις -σύμφωνα με τις αναγνωστικές θεωρίες- και να αλληλεπιδρούν με την υπόλοιπη μαθητική κοινότητα: με αυτήν την έννοια μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της κοινωνίας.

Εν κατακλείδι, θεωρείται ότι η παρούσα εργασία, ως καινοτόμος παρέμβαση, δύναται να συνεισφέρει στην εκπαιδευτική και ερευνητική κοινότητα, εμπλουτίζοντας τη βιβλιογραφία του πεδίου της ΕξΑΕ με περισσότερα ερευνητικά δεδομένα. Επίσης, ως



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ερευνητική εργασία συνεισφέρει στην εκπαιδευτική κοινότητα με την παραγωγή πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού διδακτικής παρέμβασης, με δυνατότητες επέκτασης και προσαρμογής.

Δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία έχει την εξής δομή:

Στον πρόλογο παρουσιάζονται η προβληματική της έρευνας, ο σκοπός της εργασίας καθώς, επίσης, και η δομή της. Ακολουθεί το κύριο σώμα της εργασίας, το οποίο χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό, που αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια και το ερευνητικό, που αποτελείται από δύο κεφάλαια.

Αναλυτικότερα, στο θεωρητικό μέρος το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, παρατίθεται, μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση, η εννοιολογική αποσαφήνιση των σχετικών όρων και ακολουθούν τα βασικά χαρακτηριστικά και οι διάφορες θεωρίες που έχουν προκύψει σχετικά με την εκπαίδευση από απόσταση. Ακολούθως, αναλύεται η σχέση επικοινωνίας-αλληλεπίδρασης και ανεξαρτησίας-αυτονομίας του Καθηγητή-Συμβούλου και των εκπαιδευομένων και τέλος, προσδιορίζεται η Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στο εκπαιδευτικό υλικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται τα βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ, τα στάδια ανάπτυξης και σχεδίασής του, το Μοντέλο των West και Λιοναράκη, οι βασικές αρχές σχεδιασμού πολυμεσικών περιβαλλόντων και ακολουθούν οι βασικές αρχές δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στις νέες τεχνολογίες που χρησιμοποιεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης των ΤΠΕ, αναλύεται η σχέση αυτών των δύο παραγόντων, αναφέρονται οι μορφές της ΕξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ και παρουσιάζονται τα τεχνικά και παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των ΤΠΕ ως διδακτικών εργαλείων. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα μοντέλα ένταξης ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τονίζεται η συμβολή των ΤΠΕ στην εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών

μεθόδων. Τέλος, γίνεται αναφορά στην γλωσσική μάθηση υποστηριζόμενη από τον υπολογιστή.

Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στη Λογοτεχνία. Συγκεκριμένα, παρατίθενται συνοπτικά οι βασικές θεωρίες λογοτεχνίας, εστιάζοντας στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο σχολείο σύμφωνα με τις αναγνωστικές θεωρίες. Ακολουθεί προσπάθεια συσχετισμού των ΤΠΕ με τη Λογοτεχνία. Τέλος, γίνεται αναφορά στη Λογοτεχνία εξ αποστάσεως.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το ερευνητικό πλαίσιο της εργασίας. Συγκεκριμένα, στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται ο σκοπός της εργασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα, ο ορισμός των μεταβλητών, το δείγμα και το χρονικό πλαίσιο στο οποίο διεξήχθη η έρευνα. Ακολουθούν η μεθοδολογία, ο σχεδιασμός της παρέμβασης και αναλυτικά η περιγραφή του παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού που αναρτήθηκε στην πλατφόρμα Chamilo, όπου παρατίθενται και στιγμιότυπα από τις διαφάνειες που προέκυψαν στο Η5Ρ.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας ανά ερευνητικό ερώτημα, όπως συλλέχθηκαν μέσα από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές αλλά και από τις παρατηρήσεις και το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Προηγείται η παρουσίαση των χαρακτηριστικών του δείγματος της έρευνας, όπως προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια για το προφίλ των μαθητών, τα οποία περιέχουν πληροφορίες για το φύλο, το γενικό επίπεδο γνώσης χρήσης Η/Υ, αλλά και ειδικά για το βαθμό χρήσης του κειμενογράφου (Word), του προγράμματος επεξεργασίας λογιστικών φύλλων (Excel), του προγράμματος παρουσιάσεων (Power point), και της περιήγησης στο διαδίκτυο (Internet). Το κεφάλαιο κλείνει με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα συμπεράσματα, τους περιορισμούς και τις προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Ακολουθούν η βιβλιογραφία και τρία παραρτήματα: το πρώτο παραθέτει τα δύο ερωτηματολόγια, πριν (EXANTE) και μετά (EXPOST) την παρέμβαση, και το δεύτερο το ημερολόγιο της ερευνήτριας. Στο τρίτο παράρτημα παρατίθενται ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις και στιγμιότυπα από τις εργασίες των μαθητών.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1^ο . Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Το Πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, παρατίθεται, μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση, η εννοιολογική αποσαφήνιση των σχετικών όρων και ακολουθούν τα βασικά χαρακτηριστικά και οι διάφορες θεωρίες που έχουν προκύψει σχετικά με την εκπαίδευση από απόσταση. Ακολουθώντας, αναλύεται η σχέση επικοινωνίας-αλληλεπίδρασης και ανεξαρτησίας-αυτονομίας του Καθηγητή-Συμβούλου και των εκπαιδευομένων και τέλος, προσδιορίζεται η Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.

1.1 Εννοιολογική θεώρηση

Η Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση θεωρείται καινοτομία σήμερα· ωστόσο χρονολογείται από τον 19^ο αιώνα και έχει μια ιστορία τουλάχιστον 160 ετών. Η απαρχή της θεωρείται η έναρξη σπουδών δι' αλληλογραφίας στην Ευρώπη. Ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στη δεκαετία του 1970· επίσημα όμως καθιερώθηκε το 1982 όταν το «Διεθνές Συμβούλιο για την Εκπαίδευση δι' αλληλογραφίας» μετονομάστηκε σε «Διεθνές Συμβούλιο για την εξ αποστάσεως Εκπαίδευση και αργότερα σε «Διεθνές Συμβούλιο για την Ανοιχτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση». Ο όρος που χρησιμοποιείται σήμερα από το Διεθνές Συμβούλιο είναι «Ανοιχτή Μάθηση και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» (Λιοναράκης, 2006).

Στις μέρες μας το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αντίληψη, στάση και θεώρηση της ΕξΑΕ ως μιας «ανοικτής», συνεχούς και προσβάσιμης διαδικασίας, που απαντά στις μαθησιακές ανάγκες κάθε τύπου και μορφής για όλους τους πολίτες (Λιοναράκης, 2001).



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Οι όροι «Ανοικτή Εκπαίδευση» και «εκπαίδευση από απόσταση» χρησιμοποιούνται, λανθασμένα, ως ταυτόσημοι. Ο πρώτος χαρακτηρίζει μια φιλοσοφία, ενώ ο δεύτερος μια μέθοδο.

Συγκεκριμένα «Ανοικτή Εκπαίδευση» είναι η φιλοσοφία η οποία σύμφωνα με τους Λιοναράκη & Λυκουργιώτη (1998, όπ.αναφ. στο Κιουλάνης, 2008), αναφέρεται στο ιδεώδες πως «η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων των ανθρώπων και θα πρέπει να μπορούν να την απολαμβάνουν σε ολόκληρη την διάρκεια της ζωής τους». Στην πράξη ο βαθμός ανοικτότητας οριοθετείται από τις παραμέτρους επηρεασμού της (εκπαιδευτική πολιτική, προσβασιμότητα, εκπαιδευτικές ευκαιρίες, μεθοδολογία εφαρμογής της, κ.ά).

Αντίθετα, η «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» αναφέρεται σε μέθοδο εκπαίδευσης που οριοθετείται πολυδιάστατα. Σύμφωνα με τον Λιοναράκη, ερμηνεύεται μηχανιστικά «ως μία εκπαιδευτική διαδικασία όπου ο διδασκόμενος βρίσκεται σε φυσική απόσταση από τον διδάσκοντα και τον εκπαιδευτικό φορέα» και ορίζεται παιδαγωγικά ως «η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης».

Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, όπως είναι η μάθηση από απόσταση, αναφέρεται σε εκείνον τον τύπο μάθησης κατά τον οποίο ο μαθητευόμενος παρεμβαίνει ενσυνείδητα στη διαδικασία του πώς μαθαίνει και τη μεταβάλλει, τη ρυθμίζει δηλαδή μόνος του, ώστε να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα (Zimmerman & Schunk, 1989, όπ. αναφ. στο Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013).

Στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως «μάθηση από απόσταση», «ηλεκτρονική μάθηση», «ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση», «ανεξάρτητες σπουδές», κλπ.

Πολλοί είναι εκείνοι οι θεωρητικοί του πεδίου που προσπάθησαν να ορίσουν τον όρο, προκειμένου να μπορέσουν να διαμορφώσουν και τους κανόνες της ορθής πρακτικής της.

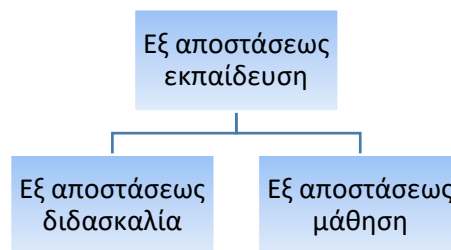
Ο Wedemeyer (1977) ήταν ο βασικός εισηγητής του όρου «ανεξάρτητες σπουδές», τονίζοντας τη ανεξαρτησία αυτών των σπουδών από το εκπαιδευτικό ίδρυμα που τις παρέχει, γεγονός, όμως, που δεν ισχύει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ο Moore (1973:669) μίλησε για «εξ αποστάσεως διδασκαλία, όπου οι ενέργειες της αλληλεπίδρασης (προσομοίωση, εξήγηση, υποβολή ερωτημάτων, καθοδήγηση) καθώς και οι ενέργειες της προετοιμασίας της διδασκαλίας (επιλογή αντικειμένων, σχεδιασμός υλικού και διδακτικές στρατηγικές) διεκπεραιώνονται -λόγω της απόστασης- μέσω έντυπου υλικού, μηχανικού ή ηλεκτρονικού μέσου».

Ο O.Peters (Keegan, 2000:66) θεωρεί ότι η ΕξΑΕ είναι «μέθοδος μετάδοσης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που οργανώνεται στη βάση της εφαρμογής του καταμερισμού της εργασίας».

Τέλος, ο Holmberg (1977:9) επισημαίνει ότι «η ΕξΑΕ δε σχετίζεται με την παρουσία και την εσοπτεία καθηγητών-συμβούλων αλλά αξιοποιούν το σχεδιασμό, την οργάνωση, την καθοδήγηση και την επίβλεψη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού».

Ο Keegan (2000:62) φαίνεται να συμφωνεί ότι «ο πλέον κατάλληλος όρος είναι η «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» καθώς συνδυάζει τόσο το στοιχείο της μάθησης όσο και το στοιχείο της διδασκαλίας», καθώς φαίνεται και από το Σχήμα 1.1.



Σχήμα 1.1: Η σχέση εξ αποστάσεως διδασκαλίας και εξ αποστάσεως μάθησης, κατά τον Keegan (2000:62).

Ο Λιοναράκης (2005) μας αναφέρει ότι οι ορισμοί αυτοί φανερώνουν τους εκάστοτε κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς προβληματισμούς. Ο ίδιος αναφέρει, λοιπόν, ότι η ΕξΑΕ διαθέτει δέκα βασικά κριτήρια και χαρακτηριστικά, όπως το μαθητή, τη μάθηση, το δάσκαλο, τη διδασκαλία, την επικοινωνία, το εκπαιδευτικό υλικό, τον τόπο, το χρόνο, τον εκπαιδευτικό φορέα και την αξιολόγηση. Έτσι, διαπιστώνει ότι από τη στιγμή που το εκπαιδευτικό υλικό και τα μέσα είναι προσανατολισμένα στη μάθηση και τη διδασκαλία, τότε μιλάμε για πολυμορφική ποιοτική εκπαίδευση που λειτουργεί με αρχές διδασκαλίας και μάθησης σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον.

1.2 Βασικά χαρακτηριστικά της ΕξΑΕ

Ο Keegan (1980), αφού μελέτησε διάφορους θεωρητικούς του πεδίου, εντόπισε πέντε βασικά χαρακτηριστικά της ΕξΑΕ :

- την απόσταση που υπάρχει μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένων, στοιχείο που τη διαφοροποιεί από τη συμβατική εκπαίδευση. Η γεωγραφική αυτή απόσταση δεν ακυρώνει την υποστήριξη του διδασκομένου από το διδάσκοντα.
- τη διαμεσολάβηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, στοιχείο που τη διαφοροποιεί από την προσωπική μελέτη και τη ιδιωτική εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός αυτός φορέας σχεδιάζει, οργανώνει, υλοποιεί και υποστηρίζει τη μάθηση σε όλα τα επίπεδα σπουδών (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Τριτοβάθμια).
- Το σχεδιασμό και τη δημιουργία ενός κατάλληλου, ειδικά διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού, που θα οδηγεί αποτελεσματικά το διδασκόμενο σε διαδικασία μάθησης.
- Τη χρήση τεχνικών μέσων, που επιτρέπουν τη μεταφορά του έντυπου υλικού και την αμφίδρομη επικοινωνία διδάσκοντα και διδασκομένων, δημιουργώντας ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, που θα παρέχει τη δυνατότητα άμεσου και ουσιαστικού διαλόγου μεταξύ των εμπλεκομένων.
- Τη δυνατότητα ομαδικών και ατομικών συναντήσεων σε περιοδική βάση, στοιχείο απαραίτητο για κοινωνικούς και διδακτικούς σκοπούς.

1.3 Θεωρίες για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Οι πιο σημαντικές θεωρίες της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης που έχουν διατυπωθεί ως σήμερα είναι οι εξής :

1. Η θεωρία της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας, που εμφανίστηκε περίπου στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές του 1970, με κυριότερους εκπρόσωπους τους R. M. Delling, C. Wedemeyer & M. Moore.

2. Η θεωρία της βιομηχανοποίησης της διδασκαλίας, στη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 και των αρχών του 1970, με βασικό εκπρόσωπο τον Otto Peters.

3. Η θεωρία της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας, τη δεκαετία του 1970, με βασικούς εκπρόσωπους τους Baath και Holmberg (Keegan, 2001 όπως αναφέρεται στο Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015).

1.3.1 Η θεωρία της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας

Ο Delling, σύμφωνα με τον Keegan (2000), τονίζει ότι, για να επέλθει η μάθηση στην ΕΞΑΕ, πρέπει να ενισχυθεί η αυτονομία και η ανεξαρτησία του διδασκόμενου σε σχέση με το ρόλο του διδάσκοντος και του εκπαιδευτικού φορέα. Ειδικά ως προς το ρόλο του φορέα, επισημαίνει ότι αυτός πρέπει να αναλαμβάνει μόνο την πληροφόρηση, την τεκμηρίωση και τις υπηρεσίες βιβλιοθήκης. Έτσι ο Delling επισημαίνει ότι κεντρικό μέλημα πρέπει να δίνεται στη μαθησιακή πορεία του διδασκόμενου.

Ο Wedemeyer (1973), ο θεμελιωτής της θεωρίας των ανεξάρτητων σπουδών, παρουσίασε έξι χαρακτηριστικά των ανεξάρτητων σπουδών, που είναι απαραίτητα προκειμένου να πετύχουν οι έννοιες της αυτοκατευθυνόμενης και αυτορρυθμιζόμενης μάθησης:

- Διδάσκων και διδασκόμενος δε συνυπάρχουν.
- Η μάθηση διεκπεριώνεται μέσα από το έντυπο υλικό.
- Η διδασκαλία είναι εξατομικευμένη.
- Η μάθηση εξαρτάται αποκλειστικά από την προσπάθεια του διδασκόμενου.
- Ο κάθε διδασκόμενος μαθαίνει καλύτερα στο περιβάλλον του.
- Ο διδασκόμενος έχει την απόλυτη ευθύνη για το ρυθμό της προόδου του.

Τέλος, ο Moore (1993), ο εκπρόσωπος της θεωρίας από απόσταση, θεωρεί ότι η γεωγραφική απόσταση εκμηδενίζεται, όταν υπάρχει ποιοτική αμφίδρομη επικοινωνία (διάλογος) και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε διδασκόμενου χωριστά (δομή).

1.3.2 Η θεωρία της βιομηχανοποίησης της διδασκαλίας

Ο O. Peters (1971) υποστήριξε ότι η ΕξΑΕ παρέχει γνώσεις και δεξιότητες με τη βοήθεια κατάλληλων τεχνολογικών μέσων και ορθολογικές μεθόδους παραγωγής και διακίνησης εκπαιδευτικού υλικού, οπότε την αντιμετώπισε ως μια βιομηχανοποιημένη μορφή διδασκαλίας που δύναται να οργανωθεί στη βάση καταμερισμού της εργασίας.

1.3.3. Η θεωρία της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας

Το όνομα του Baath συνδέεται περισσότερο με την αμφίδρομη επικοινωνία, ενώ του Holmberg με τη θεωρία του κατευθυνόμενου εκπαιδευτικού διαλόγου. Και οι δύο τονίζουν ότι το συναίσθημα, η συνεργασία και η κοινωνική αλληλεπίδραση παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ειδικά ο Holmberg (1995) τονίζει:

- Την αναγκαιότητα της καλής προσωπικής επικοινωνίας των εμπλεκομένων στην ΕξΑΕ. Γι' αυτό θεωρεί απαραίτητη την υποστήριξη του διδάσκοντα στους διδασκόμενους με έμφαση στο φιλικό ύφος και τη δυνατότητα συμμετοχής των δευτέρων στη λήψη των αποφάσεων.
- Τη σημασία του εκπαιδευτικού υλικού, που πρέπει να έχει τη μορφή της κατευθυνόμενης διδακτικής συζήτησης. Ο Holmberg θεωρεί πως ο διδασκόμενος θα κατανοήσει καλύτερα το υλικό, αν αυτό είναι σχεδιασμένο με μορφή διαλόγων. Έτσι αλληλεπιδρά με τον καθηγητή και συνομιλεί σιωπηρά με το κείμενο.
- Την ενσυναίσθηση και τα ευχάριστα συναισθήματα που πρέπει να υπάρχουν στην προσωπική σχέση των εμπλεκομένων, ώστε να ενεργοποιούν και να κινητοποιούν τους διδασκόμενους.

1.3.4. Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις

Ασφαλώς οι θεωρητικοί του πεδίου δε σταμάτησαν ποτέ να ασχολούνται έμπρακτα με την ΕξΑΕ και να διατυπώνουν νέες σχετικές θεωρίες. Από τις πιο πρόσφατες στη δεκαετία του 1990 αξίζει να αναφέρουμε

- Τη θεωρία της Ισοδυναμίας του M.Simonson (2014), που αναφέρει ότι οι εκπαιδευόμενοι προέρχονται από διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, οπότε ευθύνη του διδάσκοντα είναι να παρέχει εμπειρίες ίσης αξίας με τη συμβατική εκπαίδευση στους διδασκόμενους.
- Τη θεωρία της Συνεργατικής Ελευθερίας του M.F.Paulsen (1997), που βασίζεται σε τρεις πυλώνες:
 - Την εθελοντική αλλά ελκυστική συμμετοχή του διδασκόμενου
 - Τα μέσα που προωθούν την ατομική ευελιξία
 - Τα μέσα προαγωγής της συνεργασίας στην μαθησιακή κοινότητα
- Τη θεωρία της Πολυμορφικής Εκπαίδευσης του Α. Λιοναράκη (2005), ο οποίος αναφέρει, όπως προείπαμε, ότι, όταν το εκπαιδευτικό υλικό και τα μέσα στοχεύουν στη μάθηση και τη διδασκαλία, τότε αναφερόμαστε στην πολυμορφική εκπαίδευση σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον.

1.4 Σχέση επικοινωνίας-αλληλεπίδρασης και ανεξαρτησίας-αυτονομίας Καθηγητή-Συμβούλου και εκπαιδευομένων.

Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες -πέραν της τεχνολογίας- όπως τη σχέση Καθηγητή-Συμβούλου και εκπαιδευομένου, το εκπαιδευτικό υλικό, το θυμικό, τις στρατηγικές αυτορρύθμισης, το ρόλο της επικοινωνίας (ή της μη επικοινωνίας) του εκπαιδευόμενου με τον Καθηγητή-Σύμβουλο, τους συμμαθητές/συμφοιτητές του και το εκπαιδευτικό υλικό.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η σχέση επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκομένων στην εξΑΕ έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και μελέτης για τους σημαντικότερους θεωρητικούς του πεδίου.

Από το 1916 ο Dewey αναφέρεται στην αλληλεπίδραση ως το καθοριστικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διεργασίας (Dewey, 1916, όπ.αναφ. στο Καρατζά, 2015).

Ο Wedemeyer (1977) στη θεωρία της ανεξάρτητης μελέτης, «έδωσε έμφαση στην ανεξάρτητη και αυτόνομη φύση της μαθησιακής ή εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθεί ο εκπαιδευόμενος στην από απόσταση εκπαίδευση» (στο Μαυροειδής, κ.ά, 2014). Ανάμεσα στα άλλα αναφέρει ότι ο μαθητής/σπουδαστής έχει την ευθύνη για το ρυθμό της προόδου του με την ελευθερία να αρχίζει και να σταματά οποιαδήποτε στιγμή θέλει. Βρίσκεται σε διαφορετικό περιβάλλον από εκείνο του συμβατικού σχολείου, οπότε καθίσταται ολοένα και περισσότερο υπεύθυνος, καθώς αναλαμβάνει περισσότερες πρωτοβουλίες που τον οδηγούν στη μάθηση, η οποία διεκπεραιώνεται μέσω έντυπου υλικού προσαρμοσμένο στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου (Γαγλή, κ.ά, 2010).

Τόσο ο Keegan (1986) όσο και ο Moore (1989) αργότερα αναγνωρίζουν τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην ανεξαρτησία-αυτονομία και την επικοινωνία-αλληλεπίδραση, καθώς οι εκπαιδευόμενοι χρειάζονται παρακίνηση και καθοδήγηση, ώστε να διαμορφώσουν τις δικές τους στρατηγικές αυτορρύθμισης.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Ηλιάδου & Αναστασιάδη (2010) ο Καθηγητής-Σύμβουλος, προκειμένου να πετύχει την αμφίδρομη αλληλεπιδραστική επικοινωνία που θα οδηγήσει το μαθητή στην αυτορρύθμιση, καλείται να παρακολουθεί και να αξιολογεί την πρόοδο του μαθητή, να συντονίζει τις ΟΣΣ και να επικοινωνεί με τον εκπαιδευόμενο, παρέχοντας του ενθάρρυνση, μέσα από σχόλια εποικοδομητικού διαλόγου.

Στην ΕξΑΕ η μάθηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του μαθητευόμενου να κατευθύνει και να διαχειρίζεται τη μαθησιακή του διαδικασία, τόσο με τη θέσπιση κατάλληλων στόχων, όσο και με την ανάπτυξη και υιοθέτηση χρήσιμων στρατηγικών για την επίτευξή τους (Αρμακόλας κ.ά, 2015). Καθώς λοιπόν η αυτονομία του μαθητευόμενου χαρακτηρίζει το περιβάλλον της εξΑΕ, θεωρείται αυτονόητο η



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

αυτορρυθμιζόμενη μάθηση να αναδεικνύεται σε σημαντικό και κρίσιμο παράγοντα επιτυχίας (Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013).

Να σημειωθεί, ωστόσο, ότι πολλοί θεωρητικοί υπογραμμίζουν ότι δεν μπορούν όλοι να διαχειριστούν σωστά την αυτονομία, άρα δεν επέρχεται επαρκώς και η διαδικασία της αυτορρύθμισης στην ΕξΑΕ. Υπάρχουν ενήλικοι διδασκόμενοι που χρειάζονται βοήθεια, για να διατυπώσουν τους μαθησιακούς τους στόχους, να προσδιορίσουν τις πηγές της πληροφόρησής τους και να αξιολογήσουν την επίδοσή τους. Οπότε, η ελευθερία επιλογών και η καθοδήγηση στη μάθηση πρέπει, σύμφωνα με τον Bannert (2006), να κινούνται παράλληλα.

Επίσης, η σχέση αυτονομίας και επικοινωνίας, για την οποία μας μίλησαν οι Keegan (1986) και Moore (1989) συχνά εμφανίζεται ως ανταγωνιστική. Δηλαδή, στην πράξη μπορεί να προσπαθεί να διατηρεί ο καθηγητής-σύμβουλος συνεχή επικοινωνία με τους μαθητές/φοιτητές του, αξιοποιώντας ποικίλα μέσα και φροντίζοντας να παρακολουθεί την εξέλιξη της μελέτης τους. Ωστόσο, η συνεχής επικοινωνία και η «στενή» παρακολούθηση των βημάτων μελέτης τους, αν και έχει ως στόχο την υποστήριξη των σπουδών τους, μπορεί τελικά να μειώνει μια από τις θεμελιώδεις αξίες της εκπαίδευσης από απόσταση: τη δημιουργία αυτόνομων μαθητών/φοιτητών.

Καταληκτικά, θα λέγαμε ότι η επικοινωνία μεταξύ καθηγητή-συμβούλου και εκπαιδευομένου ενισχύει την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, η οποία παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν στη λειτουργία και δομή της εκπαίδευσής τους, να οργανώνουν και προγραμματίζουν το χρόνο τους, να εφαρμόζουν στρατηγικές μάθησης, να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες γνωστικές στρατηγικές, να διαθέτουν μεταγνωστικές δεξιότητες, ώστε να τις χρησιμοποιούν μετά ενσυνείδητα, να αναζητούν τη συνδρομή του εκπαιδευτικού, όταν προκύψουν δυσκολίες.

1.5 Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναδεικνύεται ρυθμιστικός παράγοντας στην εφαρμογή προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Καραγιάννη & Αναστασιάδης, 2009).

Σύμφωνα με τη Βασάλα (2005), σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση «είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που εφαρμόζεται σε επίπεδο πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας, αφορά παιδιά και ενήλικες και γίνεται μέσω πολυμορφικού υλικού». Απευθύνεται κυρίως σε άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας και χρειάζεται να μείνουν στο σπίτι ή σε εκείνους που αναγκάζονται να μετακινούνται λόγω εργασίας των γονιών τους ή των ιδίων. Επίσης, σε μαθητές που απουσιάζουν συχνά από το σχολείο λόγω αθλητικών ή καλλιτεχνικών υποχρεώσεων, σε έγκυες μητέρες, ακόμα και σε παιδιά που παρακολουθούν κανονικά το συμβατικό σχολείο αλλά θέλουν να παρακολουθήσουν επιπλέον μαθήματα που τους ενδιαφέρουν. Τέλος, σε όλους τους ενήλικες που δεν τελείωσαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όταν έπρεπε. Επομένως, συνεχίζει η Βασάλα (2005), οικονομικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί λόγοι δεν αποτελούν πλέον εμπόδιο για την εισαγωγή και φοίτηση των διδασκομένων.

Η σχολική ΕΞΑΕ χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες:

1. Στην Αυτοδύναμη σχολική ΕΞΑΕ, η οποία παρέχει ολοκληρωμένα προγράμματα παρόμοια με το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης, με διαφορές στο εκπαιδευτικό υλικό και την επικοινωνία.
2. Στη Συμπληρωματική σχολική ΕΞΑΕ, η οποία λειτουργεί επικουρικά και παράλληλα με το συμβατικό σχολείο. Αναφέρεται είτε στην παρακολούθηση συγκεκριμένων μαθημάτων είτε σε συνεργασίες σχολείων μέσα από τα σχολικά δίκτυα.
3. Στη Μεικτή/Πολυμορφική/Συνδυαστική εκπαίδευση, η οποία είναι συνδυασμός συμβατικών και εξ αποστάσεως μεθόδων με στόχο την ουσιαστική αλληλεπίδραση (Μίμινου & Σπανακά, 2013).



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Το σημαντικότερο πλεονέκτημα της συμπληρωματικής σχολικής ΕξΑΕ είναι ότι μπορεί να εξασφαλίσει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να έχει πρόσβαση στη μόρφωση, καταργώντας τις δυσκολίες της συμβατικής εκπαίδευσης και παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους ενδιαφερομένους, ανεξάρτητα από τις προσωπικές οικονομικές, κοινωνικές, γεωγραφικές ή πολιτισμικές καταστάσεις που ζουν. Επίσης, υπάρχουν πλεονεκτήματα και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης που προκύπτει μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, στην εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, στην αυτορρύθμιση της μάθησης, και τέλος στην τριπλή αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή, εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευόμενου (Μιμίνου & Σπανακά, 2013).

Μπορούμε να πούμε ότι διεθνώς υπάρχει μια τάση ανάπτυξης της σχολικής ΕξΑΕ δεδομένων των κοινωνικών, γεωγραφικών και οικονομικών συνθηκών σε συνδυασμό με την τεχνολογική εξέλιξη της εποχής και πολλοί μαθητές ολοκληρώνουν τις σπουδές τους τόσο σε επίπεδο πρωτοβάθμιας όσο και σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αυτή τη μέθοδο. Στην Ελλάδα, όμως, και δη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι σχεδόν απύσχα (Αναστασιάδης, 2014).

Στην συγκεκριμένη εργασία θα αναφερθούμε στην εφαρμογή μιας διδασκαλίας, η οποία κατατάσσεται στην κατηγορία της συμπληρωματικής σχολικής ΕΞΑΕ.

Κεφάλαιο 2^ο . Το Εκπαιδευτικό Υλικό στην ΕξΑΕ

Εισαγωγή

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στο εκπαιδευτικό υλικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται τα βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ, τα στάδια ανάπτυξης και σχεδίασής του, το Μοντέλο των West και Λιοναράκη, οι βασικές αρχές σχεδιασμού πολυμεσικών περιβαλλόντων και ακολουθούν οι βασικές αρχές δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού.

2.1 Τα βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ

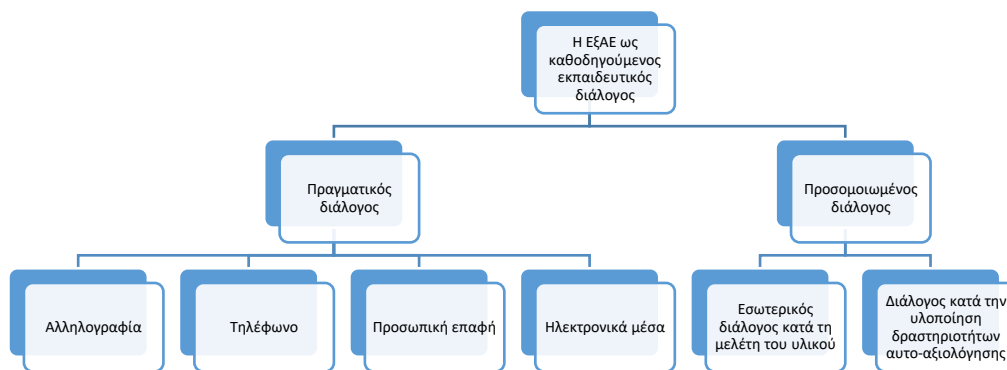
Αρωγός στην εκπαιδευτική διδασκαλία εξ αποστάσεως είναι το εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο, οπτικοακουστικό, λογισμικό), το οποίο αποτελεί το βασικό κορμό του, κυρίως λόγω της απόστασης μεταξύ των εμπλεκομένων. Περιλαμβάνει το κυρίως κείμενο, οδηγό μελέτης, παράλληλα κείμενα, οπτικοακουστικές εφαρμογές, ασκήσεις εμπέδωσης και αυτοαξιολόγησης, βιβλιογραφία. Αποτελεί το δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων, γι' αυτό πρέπει να σχεδιάζεται έτσι ώστε να αναπληρώνει το δάσκαλο, ως φυσική παρουσία.

Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται την ΕξΑΕ πρέπει να:

- Ικανοποιεί τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, κυρίως ως προς την επιλογή του τόπου, του χρόνου και του ρυθμού μελέτης.
- Αναπληρώνει το διδάσκοντα, όσο είναι αυτό δυνατόν.
- Προάγει την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού και των εκπαιδευομένων.
- Διευκρινίζει δύσκολα σημεία.
- Αξιολογεί, ανατροφοδοτεί και ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο σε κάθε του βήμα (Βεργίνης, κ.ά. , όπ. στο Κιουλάνης, 2008).

Αναλαμβάνει, δηλαδή το ρόλο της επανασύνδεσης των διδακτικών ενεργειών (Keegan, 2000), εξασφαλίζοντας έμπρακτα τη διαπροσωπική επικοινωνία που υπάρχει στη συμβατική εκπαίδευση.

Ο Holmberg (1995) θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό υλικό στην ΕξΑΕ θα πρέπει να έχει χαρακτηριστικά διαλόγου. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, δε θα πρέπει να ενδιαφέρεται μόνο για την παρουσίαση της νέας γνώσης αλλά να δίνει την κατάλληλη δομή και διάρθρωση στο υλικό του, να ενσωματώνει πολλαπλά μέσα περιγραφής, να δημιουργεί αισθήματα προσωπικής σχέσης και να σχεδιάζει δραστηριότητες που θα του επιτρέψουν να δημιουργήσει έναν προσομοιωμένο εσωτερικό διάλογο μεταξύ του υλικού και του εκπαιδευόμενου που θα τον καθοδηγήσει πώς να μελετήσει αλλά και θα τον υποστηρίξει στην μαθησιακή του πορεία. Να βασίζεται, εν τέλει, στη βασική αρχή ότι η μάθηση αποτελεί αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το εκπαιδευτικό υλικό.



Σχήμα 2.1 Η ΕξΑΕ ως καθοδηγούμενος εκπαιδευτικός διάλογος, Holmberg (Τζιμογιάννης, 2017:107)

Ο Τζιμογιάννης (107-108: 2017) αναφέρει ότι τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει το εκπαιδευτικό υλικό της ΕξΑΕ, σύμφωνα με τον Holmberg, είναι τα εξής:

- Να χρησιμοποιεί απλή και κατανοητή γλώσσα.
- Το ύφος γραφής να είναι φιλικό και προσωπικό.
- Το περιεχόμενο να είναι κατάλληλα διαρθρωμένο, ώστε να παρέχει συγκεκριμένη ποσότητα πληροφοριών.

- Να ανιχνεύονται ενδεχόμενες δυσκολίες εκ των προτέρων.
- Οι μαθησιακοί στόχοι να είναι σαφώς διατυπωμένοι.
- Να υπάρχουν σαφείς υποδείξεις, επεξηγήσεις και συμβουλές.
- Να παρέχονται κίνητρα.
- Τα τυπογραφικά στοιχεία να είναι κατάλληλα σχεδιασμένα.
- Να υπάρχουν συμπληρωματικές ερωτήσεις, ασκήσεις προέκτασης και εμβάθυνσης και δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης.

Στα παραπάνω αξίζει να προστεθεί η διευκρίνιση των Σοφού και Κρον (2010) ότι το περιεχόμενο πρέπει να διαρθρώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε ο εκπαιδευόμενος να γνωρίζει εκ των προτέρων τι μαθαίνει (περιεχόμενο), γιατί το μαθαίνει (σκοπός), τι μπορεί να πετύχει με αυτά που μαθαίνει (κίνητρα και εκλογίκευση), πώς θα το κάνει (μέθοδος), πώς μπορεί ο ίδιος να ελέγξει την πρόοδό του (ασκήσεις αυτοαξιολόγησης), πώς και πότε θα λάβει ανατροφοδότηση (εξατομικευμένη διδασκαλία) (Σοφός & Κρον, 2010).

2.2 Τα στάδια ανάπτυξης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού υλικού

Προκειμένου το εκπαιδευτικό υλικό να είναι αποτελεσματικό και αλληλεπιδραστικό πρέπει να περιλαμβάνει τέσσερα στάδια:

- Στο στάδιο της διερεύνησης πρέπει να τίθενται οι κατάλληλοι διδακτικοί στόχοι και η μέθοδος διδασκαλίας. Επίσης, πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψιν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, όπως ηλικία, επάγγελμα, γνώσεις, δεξιότητες, οικογενειακή κατάσταση, κτλ.
- Στο στάδιο του σχεδιασμού πρέπει να επιλέγεται το κατάλληλο περιεχόμενο και οι διάφορες μορφές του υλικού.
- Στο στάδιο της συγγραφής καταγράφεται το υλικό.
- Στο στάδιο της αξιολόγησης αξιολογείται το υλικό και εναπόκειται σε ενδεχόμενες βελτιώσεις (Μαρταλής, 1999).

Τέλος, σύμφωνα με τον Κιουλάνη (2008), καλό είναι πριν τη χρήση του τελικού παραγόμενου υλικού να γίνεται μια πιλοτική εφαρμογή του από άτομα της ομάδας και ως προς τη μορφή και ως προς το περιεχόμενο, για να ελαχιστοποιούνται τυχόν ατέλειες ή ασάφειες.

2.3 Το Μοντέλο των τριών δεσμών στο σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ

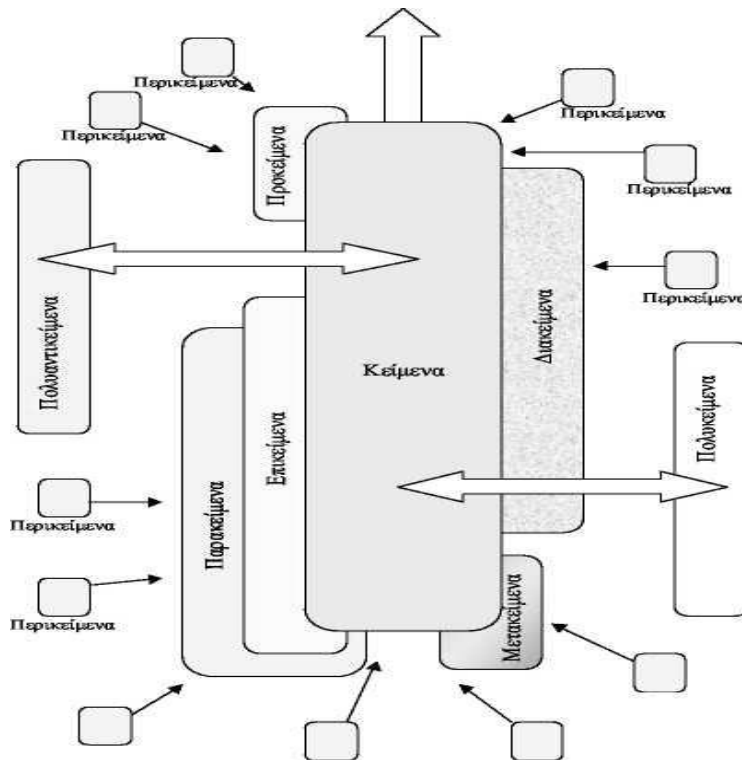
Ο West (1996) αρχικά και ο Λιοναράκης (2001) στη συνέχεια αναφέρουν ότι ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό της ΕξΑΕ πρέπει να οργανώνεται σε τρεις δέσμες:

Η πρώτη δέσμη περιλαμβάνει το κείμενο, τα προκείμενα και τα μετακείμενα. Τα κείμενα αποτελούν το βασικό υλικό του εκπαιδευτικού υλικού και γι' αυτό πρέπει να είναι κατανοητό, απόλυτα τεκμηριωμένο, άρτιο και με λογική ροή. Τα προκείμενα αποτελούνται από περιεχόμενα, σκοπούς, στόχους, προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, λέξεις-κλειδιά, κεφάλαια, ενότητες, τίτλους, ακόμα και διαγνωστικά τεστ. Στο σύνολό τους τα προκείμενα βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να εισαχθεί στη νέα γνώση, συνδέοντας την με την προϋπάρχουσα. Τα μετακείμενα αποτελούνται από συνόψεις κεφαλαίων, παραρτήματα, περιλήψεις, βιβλιογραφία, παραπομπές, οδηγούς για περαιτέρω μελέτη, γλωσσάρια. Τα μετακείμενα βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να ελέγξει τη νέα γνώση.

Η δεύτερη δέσμη περιλαμβάνει τα διακείμενα, τα επικείμενα, τα παρακείμενα και τα περικείμενα. Τα διακείμενα περιλαμβάνουν συμπεράσματα, συνόψεις, δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης, μηχανισμούς ανατροφοδότησης και κατανόησης των νέων πληροφοριών. Σκοπό έχουν να συνδέσουν την προϋπάρχουσα με τη νεοαποκτηθείσα γνώση. Τα επικείμενα είναι οι διασαφηνίσεις, τα γλωσσάρια, οι ορισμοί και οι οδηγοί μελέτης που βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να ερμηνεύσει και να κατανοήσει καλύτερα το αρχικό κείμενο. Τα παρακείμενα είναι ημιγλωσσικά ή μη γλωσσικά στοιχεία που μπορούν να υποστηρίξουν το βασικό κείμενο, όπως φωτογραφίες, γραφήματα, εικόνες και σχήματα. Τα περικείμενα, όπως μελέτες περίπτωσης, παραδείγματα, σενάρια, παράλληλα κείμενα, επεξηγηματικά κείμενα, βιβλία για περαιτέρω μελέτη, βοηθούν τον

εκπαιδευόμενο να εμπλουτίσει τις γνώσεις του, έχουν, δηλαδή, υποστηρικτικό και διευκολυντικό ρόλο.

Η τρίτη δέσμη περιλαμβάνει τα πολυκείμενα και τα πολυαντικείμενα. Τα πολυκείμενα είναι τα κείμενα που αναφέρονται στη γραπτή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Περιλαμβάνουν οδηγίες σχετικά με την σωστή εκπόνηση εργασιών, τις δεξιότητες που χρειάζονται, τα σχόλια και την αξιολόγηση/ανατροφοδότηση. Τα πολυαντικείμενα είναι τα ηλεκτρονικά μέσα που χρησιμοποιούνται για τη μεταφορά και την υποστήριξη της όλης διαδικασίας (οπτικοακουστικά μέσα, διαδίκτυο, CD ROM, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο).



Σχήμα 2.2 Τρεις δέσμες οργάνωσης εκπαιδευτικού υλικού (Λιοναράκης, 2001:42-50)

Το τροποποιημένο μοντέλο του Λιοναράκη (2001), που η Σπανακά (2016) αναφέρει ότι ο West ομολογεί ότι αποτελεί βελτιωτική και δημιουργική προσέγγιση έναντι της δικής του, συνδυάζει τις διάφορες μορφές εκπαιδευτικού υλικού με τη ταξινόμια των γνωστικών διδακτικών στόχων των Bloom και Krathwohl: Γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση (Ματσαγγούρας, 1998).

Ταξινόμια διδακτικών στόχων σύμφωνα με τους Bloom-Krathwohl	Μορφές εκπαιδευτικού υλικού σύμφωνα με τους West - Λιοναράκη
Γνώση	Βασικό Κείμενο, Προκείμενα, Μετακείμενα, Περικείμενα, Πολυαντικείμενα
Κατανόηση	Βασικό Κείμενο, Προκείμενα, Μετακείμενα, Επικείμενα, Παρακείμενα, Περικείμενα, Πολυαντικείμενα
Εφαρμογή	Διακείμενα, Πολυκείμενα
Ανάλυση	Βασικό κείμενο, Διακείμενα, Περικείμενα, Πολυκείμενα, Πολυαντικείμενα
Σύνθεση	Βασικό κείμενο, Μετακείμενα, Διακείμενα, Περικείμενα, Πολυκείμενα, Πολυαντικείμενα
Αξιολόγηση	Μετακείμενα, Διακείμενα, Πολυκείμενα

Πινάκας 2.1 Αντιστοίχιση εκπαιδευτικού υλικού και διδακτικών στόχων

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι κάθε μορφή εκπαιδευτικού υλικού, όπως παρουσιάστηκαν από τις τρεις δέσμες του Λιοναράκη (2001), αντιστοιχεί σε περισσότερους από ένα διδακτικούς στόχους. Αυτό δίνει περισσότερες επιλογές στον εκπαιδευόμενο κατά τη σχεδίαση του υλικού, τονίζοντας έτσι την πολυμορφικότητα της ΕΞΑΕ.

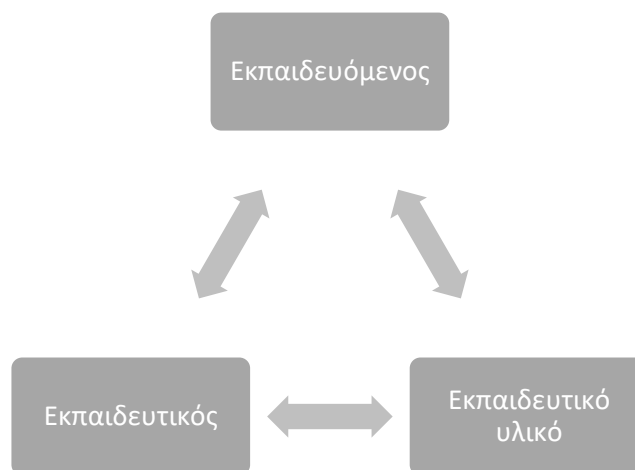
Αξίζει να αναφερθεί ότι, για να πετύχει ο εκπαιδευτικός την ευρετική πορεία αυτορρύθμισης του εκπαιδευόμενου, πρέπει, σύμφωνα με τους Γρηγοριάδου κ.ά. (2001) και Σπανακά (2016), να ανακαλύψει το εξατομικευμένο μαθησιακό στυλ των μαθητών του, προκειμένου να προσαρμόσει το υλικό στις προσωπικές τους ανάγκες και τις

ιδιαίτερες δεξιότητές τους. Στο πλαίσιο αυτό της εξατομικευμένης διδασκαλίας οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να πλοηγηθούν ελεύθερα και να οδηγηθούν στα κείμενα, διακεείμενα ή περικείμενα, ανάλογα το μαθησιακό τους στυλ.

2.4 Βασικές αρχές σχεδιασμού πολυμεσικών περιβαλλόντων

Ο Rowntree (1994) παρομοίασε το εκπαιδευτικό υλικό της ΕξΑΕ με ένα δάσκαλο ο οποίος ξεκινάει να διδάσκει, μόλις ο εκπαιδευόμενος το ανοίξει. Ο σχεδιασμός, λοιπόν, και η οργάνωση κατάλληλου αλληλεπιδραστικού εκπαιδευτικού υλικού είναι πολύ σημαντικά για την αποτελεσματικότητα της μάθησης στην ΕξΑΕ, προκειμένου ο εκπαιδευόμενος να υιοθετήσει μια ενεργή στάση απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, να αυτορρυθμιστεί και εν τέλει να φτάσει στη μεταγνώση.

Ο εκπαιδευτικός, επομένως, οφείλει να σχεδιάσει, να οργανώσει και να παρουσιάσει με τέτοιο τρόπο το υλικό του, που να επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να ξέρει από την αρχή της μελέτης του αναλυτικά τι πρέπει να κάνει, γιατί, πότε πρέπει να το κάνει, πώς και αν το έκανε, εντέλει, σωστά (Λιοναράκης, 2001).



Σχήμα 2.3 Το Εκπαιδευτικό Υλικό στην ΕξΑΕ

Σύμφωνα με τους Σπαντιδάκη, Αναστασιάδη & Βασαρμίδου (2011), προκειμένου ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει και να διαμορφώσει πολυμεσικά διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα, οφείλει να λάβει υπόψη του κάποια στοιχεία που αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Τα στοιχεία αυτά είναι τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των ΤΠΕ ως διδακτικά εργαλεία, οι μαθησιακές ανάγκες και εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, οι αρχές δημιουργίας μαθησιακών περιβαλλόντων, οι διδακτικοί στόχοι, η μεθοδολογία, η διδακτέα ύλη και το μαθησιακό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τους Σπαντιδάκη και Βασαρμίδου (2014β), υπάρχουν βασικές αρχές και κανόνες στη σχεδίαση και δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως, ώστε αυτό να είναι λειτουργικό και αποδοτικό:

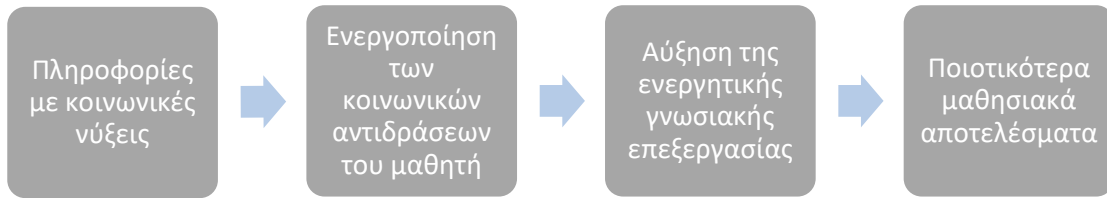
- *Η αρχή της πολυμεσικότητας (multimedia principle)*, σύμφωνα με την οποία οι πληροφορίες και η νέα γνώση πρέπει να παρουσιάζονται ταυτόχρονα και με λέξεις και με εικόνες και όχι χωριστά. Έτσι, διατηρούνται περισσότερο και ευκολότερα στη μνήμη του εκπαιδευόμενου, ο οποίος μπορεί να τις επεξεργαστεί και να τις κατανοήσει καλύτερα.
- *Η αρχή της προσαρμοστικότητας (modality principle)*. Η αρχή αυτή, που συμπληρώνει την αρχή της πολυμεσικότητας, προτείνει να παρουσιάζονται οι πληροφορίες με αφήγηση και γραφικά, δηλαδή με τη βοήθεια του ακουστικού και του οπτικού καναλιού επικοινωνίας κι όχι με κείμενο και γραφικά, γιατί έτσι παρέχονται δύο πληροφορίες στο ίδιο κανάλι (π.χ. οπτικό) και μπορεί να προκληθεί γνωστική υπερφόρτωση στον εκπαιδευόμενο.
- *Η αρχή της συνοχής (coherence principle)*. Αναφέρει την αναγκαιότητα της λιτής παρουσίασης μόνο των αναγκαίων πληροφοριών χωρίς περιττά κείμενα, εικόνες ή ήχους, προκειμένου να επιτευχθούν αποτελεσματικότερα οι μαθησιακοί στόχοι.
- *Η αρχή του πλεονασμού (redundancy principle)*. Υπογραμμίζει πως οι πολλές πληροφορίες (αφήγηση, γραφικά/εικόνα και κείμενο) επιβαρύνουν γνωστικά τον εκπαιδευόμενο αντί να τον διευκολύνουν, επειδή η εργαζόμενη μνήμη δέχεται πολλά ερεθίσματα. Προτείνει, λοιπόν, οι πληροφορίες να παρουσιάζονται μόνο με αφήγηση και κείμενο ή αφήγηση και εικόνα.

- Η αρχή της κατάτμησης (*segmentation principle*). Σύμφωνα με αυτήν την αρχή, οι πληροφορίες πρέπει να παρουσιάζονται σύντομα και περιεκτικά, για να μπορεί ο εκπαιδευόμενος να τα επεξεργάζεται και να τα ελέγχει αποτελεσματικότερα.
- Η αρχή της συνάφειας ή της εγγύτητας (*contiguity principle*). Η αρχή αυτή επισημαίνει ότι οι οπτικές και οι λεκτικές οδηγίες πρέπει να παρουσιάζονται στον ίδιο χρόνο και χώρο, καθώς έτσι μειώνεται το γνωστικό φορτίο. Όπου αυτό δεν είναι εφικτό, πρέπει να παρουσιάζονται πρώτα οι εικόνες και μετά να ακολουθεί το κείμενο, το οποίο χρειάζεται περισσότερη επεξεργασία (Mayer, 2001).
- Η αρχή της σηματοδότησης (*signaling principle*). Σύμφωνα με την αρχή αυτή στον εκπαιδευόμενο πρέπει να δίνονται οι κατάλληλες νύξεις και οδηγίες, και μάλιστα την κατάλληλη χρονική στιγμή, που θα τον βοηθήσουν να επεξεργαστεί καλύτερα το υλικό του. Αυτές οι διαδικαστικές διευκολύνσεις μπορεί να είναι:
 - μνημονικής υποστήριξης, που εμπλέκουν ενεργητικά τον εκπαιδευόμενο,
 - ερεθισμάτων υψηλού επιπέδου, που βοηθούν -κυρίως τους αρχάριους- εκπαιδευόμενους να παρακολουθούν και να ελέγχουν κάθε φάση επεξεργασίας των πληροφοριών,
 - συγκεκριμένων μεταγνωστικών και αυτορρυθμιστικών οδηγιών, που θα τον οδηγήσουν στην επιδιωκόμενη μαθησιακή αυτονομία.

Ειδικότερα, ο Σπαντιδάκης (2010) αναφέρει ότι υπάρχουν δυο ειδών νύξεις που μπορεί ο εκπαιδευόμενος να χρησιμοποιήσει για την επεξεργασία των πληροφοριών, οι γνωσιακές και οι κοινωνικές νύξεις.

Οι γνωσιακές νύξεις βοηθούν τους εκπαιδευόμενους «να αναπτύξουν τις κατάλληλες νοητικές αναπαραστάσεις», ώστε να ενισχύσουν αποδοτικότερα τις μαθησιακές τους διαδικασίες με το να ανακαλύπτουν ευκολότερα τις οπτικές και λεκτικές πληροφορίες που τους παρέχονται (Σπαντιδάκης, 2010:235)

Οι κοινωνικές νύξεις βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να επικεντρωθεί ουσιαστικά στις πληροφορίες που τον ενδιαφέρουν, μειώνοντας έτσι το γνωστικό φορτίο, και τον ωθούν στην ενεργητική διαδικασία της μάθησης.



Σχήμα 2.4 Κοινωνικές νύξεις και μαθησιακή διαδικασία (Mayer, 2005)

Καταληκτικά, οι παραπάνω αρχές επισημαίνουν ότι οι νέες πληροφορίες πρέπει να παρέχονται στους εκπαιδευόμενους λιτά και τμηματικά, χωρίς περιττολογίες. Να ενεργοποιούν και τα δύο κανάλια επικοινωνίας -οπτικό και ακουστικό- και να παρέχουν διευκολυντικές νύξεις και οδηγίες, που να τους κατευθύνουν στην αυτορρύθμιση της μάθησης.

Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί οι παραπάνω αρχές διαφοροποιούνται ανάλογα με το στόχο ή τα μαθησιακά αποτελέσματα που θέλει να πετύχει ο εκπαιδευτικός.

2.5 Οι Επτά Αρχές Δημιουργίας Εκπαιδευτικού Υλικού

Οι Λιοναράκης και Σπανάκα (2017) κατέληξαν -μετά από τη σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση- σε επτά βασικές αρχές που πρέπει να υιοθετεί ο δημιουργός εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως:

1η Αρχή: Διδακτικοί Στόχοι και Μαθησιακά Αποτελέσματα

Σύμφωνα με την αρχή αυτή, πριν ακόμα ο διδάσκων ξεκινήσει με τη συγγραφή του εκπαιδευτικού υλικού, πρέπει να ορίσει με σαφήνεια και μετρησιμότητα τους διδακτικούς στόχους (teaching objectives) της θεματικής ενότητας που πρόκειται να διδάξει. Αρχικά, δηλαδή, και αφού έχει ερευνήσει το προφίλ των εκπαιδευόμενων, προσπαθεί να προσδιορίσει επακριβώς το σκοπό, τις δεξιότητες και τις στάσεις που επιθυμεί να καλλιεργήσει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Έτσι ο εκπαιδευόμενος θα οδηγηθεί ασφαλέστερα στα ανάλογα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία

πρέπει, επίσης, να είναι συγκεκριμένα, σαφή αλλά και ρεαλιστικά, για να μπορέσουν να τον εμπλέξουν στη μαθησιακή διαδικασία.

2η Αρχή: Ο προφορικός λόγος

Το εκπαιδευτικό υλικό (πληροφορίες, οδηγίες, διευκολύνσεις, επεξηγήσεις) πρέπει να είναι γραμμένο με τέτοιο σαφή και κατανοητό τρόπο, ώστε να διαλέγεται με τον εκπαιδευόμενο. Να δημιουργεί, δηλαδή, τις προϋποθέσεις ενός υγιούς διαλόγου, δίνοντας στο γραπτό λόγο τη μορφή του προφορικού.

3η Αρχή: Ανακαλυπτική Μάθηση

Σύμφωνα με την αρχή αυτή, ο εκπαιδευόμενος φτάνει στη νέα γνώση μέσα από ανακαλυπτικές και διερευνητικές διαδικασίες που τον βοηθούν να την ανακαλύπτει σιγά σιγά μόνος του, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού υλικού και του καθηγητή-συμβούλου. Συνεπώς, το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό δε χρειάζεται να έχει γραμμική μορφή.

4η Αρχή: Τι είμαι ικανός να κάνω με αυτά που έμαθα;

Με βάση το παραπάνω ερώτημα, η σύγχρονη παιδαγωγική πρέπει να κατευθύνεται στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, ικανού να καλλιεργήσει συγκεκριμένες δεξιότητες στον εκπαιδευόμενο ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο που παρακολουθεί. Θα πρέπει, επομένως, να γνωρίζουν εξ αρχής οι εκπαιδευόμενοι, σε κάθε πτυχή του εκπαιδευτικού υλικού, τι δεξιότητες θα αναπτύξουν και τι γνώσεις θα αποκτήσουν, καθώς και πώς θα μπορέσουν αυτά να αναπτυχθούν.

5η Αρχή: Τα Αυτονόητα

Ο δημιουργός εκπαιδευτικού υλικού πρέπει να διατυπώνει και τα αυτονόητα ή τουλάχιστον αυτά που θεωρεί αυτός αυτονόητα αλλά οι εκπαιδευόμενοι ενδέχεται να μη γνωρίζουν.

6η Αρχή: Γιατί αυτό και όχι το άλλο;

Οι μεταβατικές πληροφορίες που συνδέουν το εκπαιδευτικό υλικό, οι «γέφυρες», οι διάφορες πηγές, οι υπερσύνδεσμοι, οι προτάσεις πρέπει να είναι αιτιολογημένες και να εξηγούν «γιατί αυτό και όχι το άλλο». Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να υπάρχει μια αναγκαία και επαρκής λογική ροή μεταξύ τους.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

7η Αρχή: Οι Εικόνες στις Έννοιες

Η έκφραση «Μια εικόνα ίσον χίλιες λέξεις» πρέπει να εφαρμόζεται και στο σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού, για να μπορέσει ο εκπαιδευόμενος να οπτικοποιήσει τουλάχιστον τις αφηρημένες έννοιες και να τις κατανοήσει. Εκτός από τις εικόνες αυτές καθαυτές καλό είναι να χρησιμοποιείται κάθε οπτικό και εποπτικό υλικό, όπως βίντεο, φωτογραφίες, γραφήματα, κ.ά.

Κεφάλαιο 3^ο . ΕξΑΕ και ΤΠΕ

Εισαγωγή

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στις νέες τεχνολογίες που χρησιμοποιεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης των ΤΠΕ, αναλύεται η σχέση αυτών των δύο παραγόντων, αναφέρονται οι μορφές της ΕξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ και παρουσιάζονται τα τεχνικά και παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των ΤΠΕ ως διδακτικών εργαλείων. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα μοντέλα ένταξης ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τονίζεται η συμβολή των ΤΠΕ στην εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών μεθόδων. Τέλος, γίνεται αναφορά στη γλωσσική μάθηση την υποστηριζόμενη από τον υπολογιστή.

3.1 Ορισμός

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα από εργαλεία, διαδικτυακές εφαρμογές, πολυμέσα, λογισμικά που επιτρέπουν τη συγκέντρωση και την επεξεργασία διαφόρων πληροφοριών, οποιασδήποτε μορφής - κειμένου, εικόνας, ήχου, βίντεο, κ.ά.- με σκοπό τη γνώση και την πληροφόρηση. Ο πυρήνας των ΤΠΕ είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής που επιτρέπει στο χρήστη να επεξεργάζεται και να συλλέγει πληροφορίες και μάλιστα μη γραμμικά, με τη χρήση υπερσυνδέσμων (Buabeng-Andoh, 2012).

Ο Μικρόπουλος (2006) τις αναφέρει ως γνωστικά εργαλεία που υποστηρίζουν γνωστικές διεργασίες, όπως τη σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και τη μάθηση.

Οι Σπαντιδάκης και Βασαρμίδου (2014b) χαρακτηρίζουν τις ΤΠΕ ως ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί παράλληλα και συνδυαστικά με το έντυπο υλικό και βοηθά τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει ένα πρόγραμμα ή να τροποποιήσει το υπάρχον στις ανάγκες των μαθητών του. Θεωρούν ότι οι ΤΠΕ μπορούν να αποκτήσουν μια εξέχουσα θέση ανάμεσα στα υποστηρικτικά εργαλεία του εκπαιδευτικού έργου, ιδιαίτερα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, γιατί:

- Ωθούν στην ενεργητική μάθηση και την αυτόνομη συμπεριφορά.
- Προσαρμόζονται στο ρυθμό μάθησης και στις ιδιαιτερότητες των μαθητών.
- Προωθούν τη διερευνητική/αποκαλυπτική προσέγγιση της γνώσης.
- Στοχεύουν στη συνεργασία.
- Βοηθούν το μαθητή να αναπτύξει γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης.
- Παρουσιάζουν το υλικό δυναμικά και αλληλεπιδραστικά με διάφορους σημειωτικούς τρόπους.
- Παρακολουθούν και αξιολογούν τη μαθησιακή πορεία.
- Μπορούν να δημιουργήσουν ποικίλα προϊόντα ως έκφραση της μαθησιακής προόδου.

Αξίζει να διευκρινιστεί ότι οι ΤΠΕ αναφέρονται στην εφαρμογή τεχνολογιών με επίκεντρο την εκπαίδευση και όχι στο μάθημα της πληροφορικής. Επίσης, η τεχνολογία δεν είναι μέθοδος διδασκαλίας αλλά υποστηρικτικό μέσο της διδασκαλίας και της μάθησης. Τέλος, ένα εργαλείο από μόνο του δεν είναι καλό ή κακό. Η ποιότητα, άρα και η αποδοτικότητά του, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά του - κυρίως τα παιδαγωγικά-, τις λειτουργίες του, το σκοπό για τον οποίο θα χρησιμοποιηθεί, κ.τ.λ.

3.2. Η ΕξΑΕ και οι ΤΠΕ

Οι νέες τεχνολογίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την ΕξΑΕ, όχι μόνο γιατί υποστηρίζουν τεχνικά την επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκομένων αλλά και γιατί συμβάλουν στη δημιουργία ηλεκτρονικού και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, που, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ο σχεδιασμός του είναι πολύ σημαντικός, αφού υποκαθιστά το δάσκαλο (Λιοναράκης, 2006).

Η επιτυχής, λοιπόν, ολοκλήρωση ενός εξ αποστάσεως προγράμματος εκπαίδευσης εξαρτάται από την κατάλληλη τεχνολογική και διαδικτυακή υποδομή οι οποίες:

- ✓ θα μεταδώσουν έγκαιρα και έγκυρα τις πληροφορίες,
- ✓ θα εφαρμόσουν αρχές εξατομικευμένης διδασκαλίας, ανάλογα τις ανάγκες των μαθητών,
- ✓ θα επιτρέψουν αμφίδρομη επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων, εκπαιδευομένων μεταξύ τους και εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικού υλικού,
- ✓ θα δώσουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αυτορρυθμίσουν τη μελέτη τους στο χρόνο και στο χώρο που επιθυμούν (Μουζάκης, 2006).

3.3 Μορφές ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ

Σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2014), η ΕξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ διακρίνεται σε Ασύγχρονη, Σύγχρονη και Μικτή/Συνδυαστική.

Η Ασύγχρονη επιτρέπει στους εμπλεκόμενους να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν - μέσω προηγμένων τεχνολογιών- σε διαφορετικό χρόνο, ανεξάρτητα του γεωγραφικού χώρου στον οποίο βρίσκονται, ρυθμίζοντας οι ίδιοι τη μάθησή τους, γεγονός που αποτελεί και το σημαντικότερο πλεονέκτημά της.

Η ασύγχρονη εκπαίδευση διακρίνεται στην:

- Αυτοδιδασκαλία, όπου μοναδικό μέσο εκμάθησης θεωρείται το εκπαιδευτικό υλικό, π.χ. μέθοδος διδασκαλίας ξένων γλωσσών με βιβλία ή CD. Ο εκπαιδευόμενος σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης ρυθμίζει μόνος του τη μελέτη του.
- Ημιαυτόνομη Εκπαίδευση, όπου ο εκπαιδευόμενος διαβάζει το εκπαιδευτικό υλικό αλλά μπορεί να επικοινωνήσει και με το διδάσκοντα, όποτε επιθυμεί, σε συγκεκριμένα χρονικά όρια με ΟΣΣ, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, forum, κ.ά.

- Συνεργατική Εκπαίδευση (collaborative education), όπου οι εμπλεκόμενοι μπορούν να επικοινωνούν ασύγχρονα, οι δε εκπαιδευόμενοι μελετούν με το δικό τους ρυθμό, ακολουθούν, όμως, ένα χρονοδιάγραμμα παράδοσης των εργασιών (Αναστασιάδης, 2006).

Εργαλεία ασύγχρονης εκπαίδευσης αποτελούν τα εκπαιδευτικά λογισμικά και οι πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης. Οι τελευταίες διακρίνονται σε :

- α. Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (LMS), που επιτρέπουν τη διαχείριση, παρακολούθηση και παράδοση μαθημάτων από απόσταση , όπως το Moodle.
- β. Συστήματα Διαχείρισης περιεχομένου, (CMS), που διαδίδουν αποτελεσματικά το περιεχόμενο μέσω διαδικτύου, όπου συγγράφονται, αποθηκεύονται, δημοσιεύονται οι εργασίες, όπως το Joomla.

Σύμφωνα με τον Μουζάκη (2006), οι πλατφόρμες αυτές έχουν πολλές δυνατότητες, όπως:

- ✓ Επιτρέπουν την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό μέσω διαφόρων ιστοσελίδων.
- ✓ Διαθέτουν πολυμεσικές εφαρμογές και ποίκιλλα οπτικοακουστικά μέσα.
- ✓ Υποστηρίζουν και την ασύγχρονη και τη σύγχρονη επικοινωνία.
- ✓ Διαθέτουν ασκήσεις αξιολόγησης που επιτρέπουν στους μαθητές να ενημερωθούν για την πρόοδο τους.
- ✓ Επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να διαχειρίζεται το μάθημά του και να παρακολουθεί το βαθμό συμμετοχής των μαθητών του.
- ✓ Παρέχουν τεχνική υποστήριξη και στον εκπαιδευτικό και στον εκπαιδευόμενο από ειδικό διαχειριστή της πλατφόρμας.

Κάθε δημιουργός εκπαιδευτικού υλικού οφείλει να επιλέξει το κατάλληλο σύστημα διαχείρισης μάθησης, ανάλογα με τη θεωρία μάθησης που θα χρησιμοποιήσει, το γραφικό περιβάλλον ή τη διαδραστικότητα που διαθέτει η πλατφόρμα και θεωρεί ότι εξυπηρετούν το στόχο του. Γι' αυτό, σύμφωνα με τους Θεοδωράκη, κ.ά. (2014), υπάρχουν κάποια κριτήρια που μπορούν να οδηγήσουν στην επιλογή της κατάλληλης πλατφόρμας, όπως:

- Την ευκολία διαχείρισης της πλατφόρμας από τον εκπαιδευτικό (δημιουργία, οργάνωση, διαχείριση, διαγραφή, αξιολόγηση, κ.ά.).
- Την ευκολία διαχείρισης της πλατφόρμας από τον εκπαιδευόμενο (εγγραφή, πλοήγηση, διεκπεραίωση εργασιών, κ.ά.).
- Τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης (επικοινωνία, ομαδικές δραστηριότητες, forum συζητήσεων, κ.ά.).
- Τη συμβατότητα της πλατφόρμας με άλλες φορητές συσκευές και μάλιστα με τις ελάχιστες απαιτήσεις.

Η πλατφόρμα Chamilo που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας αποτελεί παράδειγμα ασύγχρονης μορφής τηλεεκπαίδευσης.

Η Σύγχρονη μορφή ΕξΑΕ παρέχεται μέσω προηγμένων τεχνολογιών μετάδοσης πληροφοριών (π.χ. τηλεδιάσκεψη, webcast) και δίνει τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν σε πραγματικό χρόνο, μέσω εικόνας ήχου, βίντεο και δεδομένων, ανεξάρτητα του γεωγραφικού χώρου στον οποίο βρίσκονται.

Το βασικό πλεονέκτημα αυτής της μορφής είναι η ευελιξία στο χώρο και στο χρόνο, ο υψηλότερος βαθμός αλληλεπίδρασης, η αμεσότητα της επικοινωνίας και η αίσθηση της κοινότητας.

Οι δύο παραπάνω μορφές ΕξΑΕ, συνεχίζει ο Αναστασιάδης (2014), δεν πρέπει να θεωρούνται ανταγωνιστικές αλλά υποχρεούνται να αλληλοσυμπληρώνονται, δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την τρίτη μορφή, τη μικτή ή συνδυαστική (blended learning).

Η Μικτή/Συνδυαστική μορφή ΕξΑΕ περιλαμβάνει:

- α. το συνδυασμό διαφόρων μορφών διαδικτυακής τεχνολογίας (σύγχρονης, ασύγχρονης, web 1, web 2, κτλ.).
- β. το συνδυασμό διαφόρων παιδαγωγικών μεθόδων (συμπεριφορισμό, εποικοδομισμό, κ.ά.).
- γ. το συνδυασμό της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας με τη διδακτική τεχνολογία.

δ. το συνδυασμό της διδακτικής τεχνολογίας με τις πραγματικές εργασιακές συνθήκες.

Το παραπάνω Μικτό/Συνδυαστικό Περιβάλλον Μάθησης μπορεί, αν σχεδιαστεί με παιδαγωγικές αρχές, να συνδυάσει τα θετικά της συμβατικής και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κάνοντας ουσιαστικά πράξη τη θεωρία της Ισοδυναμίας του Simonson.

Να σημειωθεί, επιπλέον, ότι για την επιτυχή υλοποίηση αυτής της μορφής πρέπει να υπάρχει ένα διδακτικό μοντέλο βασισμένο στην κατάλληλη εκπαιδευτική θεωρία, υλικοτεχνική υποδομή και διαμορφωτική και τελικά αξιολόγηση, ανάλογα τους μαθησιακούς στόχους (Αναστασιάδης, 2014).

Αξίζει να επισημανθεί ότι η Τηλεδιάσκεψη αποτελεί ένα τέτοιο συνδυαστικό μοντέλο που διαθέτει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά της Μικτής Συνδυαστικής μορφής και επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να συνεργάζονται από μακριά σε πραγματικό χρόνο, ανταλλάσσοντας πραγματικές εμπειρίες.

Στον πίνακα που ακολουθεί διαφαίνονται οι τέσσερις φάσεις εξέλιξης των ΤΠΕ σε συνάρτηση με βασικές σχέσεις των εμπλεκομένων, το σκοπό της διδασκαλίας και το βασικό ρόλο εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου.

	ΤΠΕ	Βασικές σχέσεις	Σκοπός	Βασικός Ρόλος Εκπαιδευομένου	Βασικός Ρόλος Διδάσκοντος
1^η φάση	Εκπαιδευτικά λογισμικά τοπικά στον Η/Υ	Εκπαιδευόμενος/ Εκπαιδευτικό υλικό	Επίτευξη γνωστικών στόχων. Ευχρηστία - Προσβασιμότητα	Διαβάζει και πράττει	(Φωτεινός) Παντογνώστης
2^η φάση	Ασύγχρονα περιβάλλοντα εκπαίδευσης/ Κοινότητες μάθησης	Εκπαιδευόμενος/ Εκπαιδευτικό Υλικό. Εκπαιδευόμενος/ Διδάσκων. Εκπαιδευόμενος/	Καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων. Διάλογος, «Αίσθηση του ανήκειν»	Διαβάζει και πράττει. Συζητά, επιχειρηματολογεί, δημοσιοποιεί την άποψή του.	Δημιουργός εκπαιδευτικού υλικού. Οργανωτής δραστηριοτήτων. Καθοδηγητής.

		με άλλους εκπαιδευόμενους			
3^η φάση	Σύγχρονα περιβάλλοντα εκπαίδευσης	Εκπαιδευόμενος/ Διδάσκων. Εκπαιδευόμενος/ με άλλους εκπαιδευόμενους	Καλλιέργεια γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Συνεργατική μάθηση. Αμεσότητα επικοινωνίας. Κοινωνική παρουσία	Διερευνά και Ανακαλύπτει. Δημιουργεί εκπαιδευτικό υλικό. Συνεργάζεται και οικοδομεί τη γνώση σε πραγματικό χρόνο	Συντονιστής, Σύμβουλος. Συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευτικούς
4^η φάση	Μικτή συνδυαστική μάθηση / web 2.0	Εκπαιδευόμενος/ Εκπαιδευτικό Υλικό. Εκπαιδευόμενος/ Διδάσκων. Εκπαιδευόμενος/ με άλλους εκπαιδευόμενους	Καλλιέργεια γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης	Δικτυώνεται και δημιουργεί συνεργατικά εκπαιδευτικό υλικό. Διαμοιράζεται εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Οικοδομεί τη γνώση συνεργατικά (σύγχρονα – ασύγχρονα & διαζώσης)	Κριτικός Φίλος. Δικτυώνεται με άλλους εκπαιδευτικούς

*Πίνακας 3.1 Φάσεις αξιοποίησης των ΤΠΕ στην ΕξΑΕ στην Ελλάδα (1990-2013)
(Αναστασιάδης, 2014)*

3.4 Τεχνικά και παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των ΤΠΕ ως διδακτικών εργαλείων

Σύμφωνα με τους Σπαντιδάκη, Αναστασιάδη και Βασαριμίδου (2011), οι ΤΠΕ πρέπει να διαθέτουν συγκεκριμένα τεχνικά και παιδαγωγικά χαρακτηριστικά, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης, που θα ενεργοποιήσει ισχυρά κίνητρα μάθησης στους εκπαιδευομένους.

Όσον αφορά τα τεχνικά τους χαρακτηριστικά, αυτά επικεντρώνονται:

- ✓ Στη δυνατότητα τους να παρουσιάζουν τα δεδομένα συνδυάζοντας κείμενο, εικόνα και ήχο. Έτσι η πληροφορία προσλαμβάνεται μέσω δύο καναλιών επικοινωνίας, της όρασης και της ακοής, κάτι που την καθιστά πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα. Παράλληλα, ενισχύεται η προσοχή και η διάρκεια της στη διδασκαλία.
- ✓ Στη χρησιμοποίηση γραφικών είτε ως φόντο είτε ως διευκολυντικό μέσο για την ερμηνεία της παρεχόμενης πληροφορίας. Όπου χρειάζεται να τονιστούν οι λεπτομέρειες, προτιμώνται οι φωτογραφίες, ενώ όταν χρειάζεται να στραφεί το ενδιαφέρον στο κείμενο, χρησιμοποιούνται εικόνες. Ωστόσο, η υπερβολική χρήση αυτών ενδέχεται να προκαλέσει σύγχυση στον εκπαιδευόμενο και να χαθούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί και στα χρώματα που καλό θα είναι να έχουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αντίθεση, (π.χ. σε φόντο άσπρο ενδείκνυται το μαύρο, το θαλασσί ή το κόκκινο).
- ✓ Στη χρήση κινούμενων σχεδίων, που δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να συγκεντρωθεί και παρακολουθήσει αποτελεσματικότερα αφηρημένες έννοιες.
- ✓ Στην παρακολούθηση δεδομένων μέσω βίντεο, που εξυπηρετεί τον εκπαιδευόμενο στο να παρακολουθήσει το υλικό όποτε θέλει, όσες φορές θέλει και να εστιάζει σε αυτά που ο ίδιος θεωρεί αναγκαία και ενδιαφέροντα.
- ✓ Στη χρήση υπερκειμένων, με σύνδεση κάποιων λέξεων ή φράσεων με άλλες αντίστοιχες, και υπερμέσων, με σύνδεση μιας πολυμεσικής εφαρμογής με άλλες. Έτσι, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να δημιουργήσει τη δική του «διαδρομή» μάθησης

ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Η μάθηση γίνεται πιο προσωπική και πιο δυναμική, οπότε αυξάνεται ο βαθμός αλληλεπίδρασης με το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό. Ωστόσο, ο εκπαιδευόμενος χρειάζεται να διαθέτει ισχυρές ικανότητες αυτορρύθμισης, καθώς και μεταγνωστικές δεξιότητες που θα κρατήσουν ενεργό το ενδιαφέρον του, χωρίς να χαθεί στην πληθώρα των πληροφοριών.

Όσον αφορά τα παιδαγωγικά τους χαρακτηριστικά, οι ΤΠΕ πρέπει να :

- ✓ Ωθούν τον εκπαιδευόμενο στην ενεργητική μάθηση και στην αυτενέργεια ως προς τη λήψη αποφάσεων και την επικοινωνία. Οπότε τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι μακροχρόνια και πιο αποτελεσματικά.
- ✓ Εξατομικεύουν τη διδασκαλία και παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευόμενος ρυθμίζει τη μάθηση βάσει των προσωπικών του ιδιαιτεροτήτων και λαμβάνει ανατροφοδότηση τη στιγμή που τη χρειάζεται.
- ✓ Υιοθετούν το ρόλο του υπομονετικού δασκάλου, αφού επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να μελετά, αναζητά, επαναλαμβάνει, σχολιάζει, εκτελεί όσες φορές θέλει τα δεδομένα και τις δραστηριότητες.
- ✓ Παρέχουν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας είτε στο δάσκαλο -σε μαθητές με ελλειπείς μεταγνωστικές δεξιότητες- είτε στο μαθητή -σε μαθητές με ανεπτυγμένες μεταγνωστικές δεξιότητες- είτε τον κρατούν οι ίδιες -κυρίως σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σε γενικές γραμμές ο Η/Υ αρχικά έχει την ευθύνη της μαθησιακής διαδικασίας αλλά, σύμφωνα με την αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης, σταδιακά πρέπει να την παραχωρεί στους μαθητές.
- ✓ Συνδέουν τη μαθησιακή διαδικασία με παραδείγματα, εικόνες εμπειρίες της καθημερινής ζωής.
- ✓ Βοηθούν τον εκπαιδευτικό να μεταλαμπαδεύσει γνώσεις και πληροφορίες στους εκπαιδευόμενους.

3.5 Μοντέλα εισαγωγής των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Τρία είναι τα κυρίαρχα μοντέλα εισαγωγής ΤΠΕ στην εκπαίδευση διεθνώς, σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2013):

- ✓ Το τεχνοκρατικό/τεχνοκεντρικό, που δίνει βαρύνουσα σημασία στα συστήματα του Η/Υ και στην εκμάθηση της λειτουργίας του.
- ✓ Το ολιστικό, που εστιάζει στη διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Επιτρέπει την είσοδο των ΤΠΕ σταδιακά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.
- ✓ Το πραγματολογικό, που συνδυάζει τα δύο παραπάνω, και χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ ως μέσο στήριξης της διδασκαλίας.

Τα μοντέλα αυτά επιδιώκουν είτε την «Πληροφορική Ευχέρεια», δηλαδή τη δημιουργία βασικών δεξιοτήτων χρήσης των Η/Υ σε βάθος, είτε τον «Ψηφιακό Γραμματισμό», ως επακόλουθο του πραγματολογικού μοντέλου.

Οι Σπαντιδάκης και Βασαρμίδου (2015:4) συμπληρώνουν ότι σήμερα, που οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται όχι μόνο ως μέσα επικοινωνίας αλλά και ως εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης, ο ψηφιακός γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες για να εντοπίζει πληροφορίες, να τις διαχειρίζεται, να τις διαμοιράζει και να μαθαίνει και να «*αναπτύσσει κοινωνικά τοποθετημένες πρακτικές που καθιστούν εφικτή την κατανόηση ιδεών*».

3.6 Η συμβολή των ΤΠΕ

Η συμβολή των ΤΠΕ στην εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών μεθόδων είναι σημαντική σε τρία τουλάχιστον βασικά επίπεδα, σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2013):

- α. σε επίπεδο περιεχομένου, αφού το ψηφιακό υλικό που υπάρχει στο διαδίκτυο είναι απεριόριστο και ο εκπαιδευόμενος καλείται να εντοπίσει τα δεδομένα που τον ενδιαφέρουν και, αφού τα διασταυρώσει, να τα χρησιμοποιήσει για να φτάσει στη γνώση.

β. σε επίπεδο διεκπεραίωσης και οργάνωσης των δεδομένων, π.χ. μια συζήτηση σε ένα forum (ασύγχρονα), ή σε ένα chat (σύγχρονα) ή να εκθέσει και να σχολιάσει απόψεις σε ένα blog ή τέλος, να δουλέψει ομαδοσυνεργατικά σε ένα project ή σε ένα wiki.

γ. Σε επίπεδο προέκτασης των παραπάνω δημιουργώντας κι άλλες καινοτόμες πρακτικές, πχ. εργαλεία web.2, εκπαιδευτικά λογισμικά, κ.ά.

3.7 Γλωσσική Μάθηση Υποστηριζόμενη από τον Υπολογιστή

Σύμφωνα με τους Σπαντιδάκη, Αναστασιάδη και Βασαρμίδου (2013) αλλά και Σπαντιδάκη, Βασαρμίδου (2015), στη σημερινή εποχή, που το διαδίκτυο έχει κατακλύσει τη ζωή μας, ο ψηφιακός γραμματισμός είναι απαραίτητος προκειμένου να γίνει κατανοητό πως η τεχνολογία έχει τις δυνατότητες να προάγει τη γνώση. Ο εκπαιδευόμενος, δηλαδή, μπορεί πλέον μέσω των Νέων Τεχνολογιών να μάθει, να αναζητήσει, να αποθηκεύσει και να διακινήσει πληροφορίες, να δημιουργήσει ο ίδιος και να παρουσιάσει το παραγόμενο υλικό.

Οι ραγδαίες, λοιπόν, εξελίξεις στο χώρο των ΤΠΕ οδήγησαν στην κατασκευή ηλεκτρονικών περιβαλλόντων διδασκαλίας και μάθησης. Απόρροια αυτών των εξελίξεων είναι η δημιουργία της Γλωσσικής Μάθησης Υποστηριζόμενης από τον Υπολογιστή (ΓΜΥΥ/CALL : Computer Assisted Language Learning) που μελετά τις εξελίξεις των ΤΠΕ στη γλώσσα και διακρίνεται σε τρεις φάσεις :

- **Πρώτη φάση : Η ΓΜΥΥ ως φροντιστηριακό εργαλείο.** Στη φάση αυτή, που κυριάρχησε την περίοδο 1970-1980, η ΓΜΥΥ επηρεάστηκε από τη θεωρία του Συμπεριφορισμού. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή ο δάσκαλος θεωρείται αυθεντία και η μάθηση είναι το αποτέλεσμα ανάκτησης αποθηκευμένων γνώσεων. Οι ΤΠΕ στη φάση αυτή δεν έχουν υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης, αλλά δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να οργανώσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτει σε λίγο χρόνο.

- **Δεύτερη φάση: Η ΓΜΥΥ ως κοινωνιο-γνωσιακό εργαλείο.** Η τάση αυτή κυριάρχησε κατά τη δεκαετία του 1980 ως αντίδραση στη συμπεριφοριστική προσέγγιση από τους υποστηρικτές της Επικοινωνιακής αλλά και της Γνωσιακής προσέγγισης. Η Επικοινωνιακή προσέγγιση θεωρεί ότι η γλώσσα είναι εργαλείο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και γι' αυτό ενδιαφέρεται όχι μόνο για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των εκπαιδευομένων αλλά και για την επικοινωνιακή ικανότητά τους. Η Γνωσιακή προσέγγιση δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί εμπρόθετα ο εκπαιδευόμενος για την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι ΤΠΕ επιτρέπουν στο μαθητή να συμμετέχει και να επικοινωνεί σε κοινότητες μάθησης, όπου μπορεί να βελτιώσει τα κείμενά του, να διαχειριστεί αποτελεσματικότερα το γνωστικό φορτίο και να δημιουργήσει μεταγνωστικές ικανότητες. Επιπλέον, οι ΤΠΕ στη φάση αυτή βοηθούν τον εκπαιδευτικό να ανατροφοδοτηθεί και να εξατομικεύσει τη διδασκαλία του.
- **Τρίτη φάση: Η ΓΜΥΥ ως επικοινωνιακό -πολιτισμικό εργαλείο.** Η φάση αυτή ξεκίνησε από το 1995 επηρεασμένη από τις κοινωνικογνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες του Vygotsky. Η μάθηση, σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, είναι αποτέλεσμα ατομικών αλλά και κοινωνικών παραγόντων στις οποίες ανήκει ο εκπαιδευόμενος. Οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται για τη μάθηση των αναγκαίων δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής κειμένων μέσα σε ένα πιο μαθητοκεντρικό περιβάλλον.

Οι ερευνητές του πεδίου προσπαθούν να ενσωματώσουν όλες τις τάσεις σε ένα περιβάλλον, το οποίο θα αξιοποιεί όλα τα πλεονεκτήματα της κάθε τάσης, ελαχιστοποιώντας τα μειονεκτήματα (Blake, 2011, όπ. στο Σπαντιδάκης, Αναστασιάδης, Βασαρμίδου, 2013, Σπαντιδάκης, 2010, Σπαντιδάκης κ.ά, 2014).



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 4^ο. Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο σχολείο και οι ΤΠΕ

Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο σχολείο σε συνάρτηση με τις Νέες Τεχνολογίες. Συγκεκριμένα, παρατίθενται συνοπτικά οι βασικές θεωρίες λογοτεχνίας και εστιάζεται στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο σχολείο σύμφωνα με τις αναγνωστικές θεωρίες. Ακολουθεί προσπάθεια συσχέτισμού των ΤΠΕ με τη Λογοτεχνία. Τέλος, γίνεται αναφορά στη Λογοτεχνία εξ αποστάσεως.

4.1. Θεωρίες Λογοτεχνίας

4.1.1. Ρωσικός Φορμαλισμός (Formalism, περίπου 1915-1930)

Οι Φορμαλιστές αποτέλεσαν μια ομάδα θεωρητικών και κριτικών της λογοτεχνίας που έδρασαν στη Ρωσία τις δεκαετίες του '10 και '20. Οι περισσότεροι ήταν γλωσσολόγοι και επηρεάστηκαν από την απόψεις του Ελβετού συναδέλφου τους F. De Saussure. Επιδίωκαν την καθιέρωση λογοτεχνικών σπουδών ως ιδιαίτερου επιστημονικού κλάδου και επικεντρώθηκαν στη μορφή των κειμένων, γιατί θεωρούσαν ότι με το να αναλύουν μορφικά ένα κείμενο, θα προσδιορίσουν και τη λογοτεχνικότητά του. Αναλώθηκαν, δηλαδή, στις μορφικές και γλωσσικές ιδιότητες ενός κειμένου -ποιητικού ή πεζού- που το ξεχωρίζουν από τα άλλα είδη λόγου, αποδοκιμάζοντας έντονα όλα τα εξωτερικά στοιχεία αναφοράς και κυρίως τις σκέψεις που υποτίθεται ότι εκφράζει. (Φρυδάκη, 2003, Fokkema και Ibsch, 2011).

Ενδιαφέρθηκαν, επομένως, ιδιαίτερος, και για τις λειτουργίες της γλώσσας, ποιητική ή αναφορική, θεωρώντας ότι η ποιητική λειτουργία είναι πιο οργανωμένη και περισσότερο ενδεδειγμένη για τη λογοτεχνία, γιατί επιτυγχάνει την «ανοικείωση», ενώ η αναφορική λειτουργία εξυπηρετεί περισσότερο την καθημερινή επικοινωνία. Η ανοικείωση είναι η απομάκρυνση μια λέξης από τη συνηθισμένη της σημασία και η υιοθέτηση μιας νέας

σημασίας της λέξης, μέσα από μια αποκλίνουσα μορφή. Έτσι οι λέξεις γίνονται αντιληπτές και ποιητικές, όταν μέσα από νέους απροσδόκητους μορφικούς συνδυασμούς (π.χ. με ένα νέο επίθετο) ανανεώνονται και γίνονται ανοίκειες (Sklvskij, V. & Ejchenbaum, B. 1985, Φρυδάκη, 2003).

Κύριοι εκπρόσωποι του Φορμαλισμού είναι οι : R. Jakobson, V. Scklovskii, B.Tomashevskii, I. Tynianov.

4.1.2 Νέα Κριτική (New Criticism, περίπου 1920-1950)

Το θεωρητικό ρεύμα της Νέας Κριτικής εμφανίστηκε στην Αγγλία την δεκαετία του '20 και από κει μεταλαμπαδεύτηκε στις ΗΠΑ τις δεκαετίες 1930 έως 1950. Βασική τους θέση είναι ότι το κείμενο πρέπει να αυτονομηθεί αισθητικά, χωρίς να υπάρχει ενδιαφέρον για τις εξωτερικές πληροφορίες, όπως το συγγραφέα, την κοινωνία, την ιστορία, την ιδεολογική οπτική που το πλαισιώνουν. Θεωρούσαν, λοιπόν, ότι για να είναι αντικειμενική η μελέτη της λογοτεχνίας, δεν πρέπει να συσχετίζεται με καμιά άλλη επιστήμη (π.χ. Ιστορία, Ψυχολογία, Κοινωνιολογία κτλ.) αλλά να εστιάζει στο κείμενο αυτό καθαυτό, αγνοώντας ακόμα και την επικοινωνιακή διάσταση της λογοτεχνίας (Richards, 1924).

Συνεχίζοντας ο Richards (1924) αναφέρει ότι οι προτάσεις της ποίησης δεν αντιπροσωπεύουν τις πεποιθήσεις ή την προσωπικότητα του δημιουργού τους. Είναι μόνο σύνολα λέξεων που μας ευαισθητοποιούν ή μας παρακινούν. Πιστεύει ότι ανάμεσα στο κείμενο και το θέμα που διαπραγματεύεται υπάρχει η ψυχολογική αντίδραση του αναγνώστη, γεγονός που τον κατατάσσει στους προδρόμους της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης.

Στο δεύτερο βιβλίο του με τίτλο *Practical Criticism* (1929) ο Richards προτείνει μια τεχνική λογοτεχνικής ανάγνωσης που να δίνει μορφή στη θεωρία του, την οποία ονόμασε «πλησία ανάγνωση» ή «εκ του σύνεγγυς ανάγνωση». Σύμφωνα με αυτήν του τη θεωρία οι αναγνώστες πρέπει να εκπαιδευτούν, ώστε να αναζητούν πίσω από τις λέξεις όλα εκείνα τα στοιχεία που κάνουν ένα κείμενο λογοτεχνικό και να αναγνωρίζουν, μέσα από την

αναλυτική μελέτη των λέξεων, όλα όσα αναζητούν σε εξωτερικές πληροφορίες, όπως σημασία, συναίσθημα, πρόθεση κειμένου, κ.ά.

Κύριοι εκπρόσωποι της Νέας Κριτικής είναι οι: I.A. Richards, J. C. Ransom, C.Brooks, , κ.ά.

4.1.3 Η μετάβαση στο Δομισμό

Ο όρος δομισμός συνδέεται στη λογοτεχνία με δύο κυρίως σχολές: το τσέχικο δομισμό και τη θεωρία των Γάλλων δομιστών.

- **Ο τσέχικος δομισμός** (Structuralism, περίπου 1926-1948) συνεχίζει τη θεωρία του Ρώσικου Φορμαλισμού και εστιάζει στην επικοινωνιακή διάσταση της λογοτεχνίας με βάση τη σχέση: πομπός, μήνυμα, δέκτης. Οι Τσέχοι δομιστές θεωρούν ότι η ερμηνεία και η αξιολόγηση ενός λογοτεχνικού έργου εξαρτάται από τις κοινωνικές και πολιτισμικές καταστάσεις που επηρεάζουν την πρόσληψη του αναγνώστη. Κυριότεροι εκπρόσωποι θεωρούνται οι R. Jakobson και J. Mukarovsky.
- **Ο Δομισμός** (Structuralisme, περίπου 1960-1980) αναπτύχθηκε κυρίως στη Γαλλία και μελετά τη λογοτεχνία ως δομή, δηλαδή, ως σύστημα αλληλοσυσχετιζόμενων σημείων. Στηρίχθηκε στην επιστήμη της Γλωσσολογίας του F. De Saussure, σύμφωνα με την οποία κάθε γλωσσικό σημείο αποτελείται από το σημαίνον (μορφή) και το σημαινόμενο (περιεχόμενο) και η σχέση ανάμεσα τους είναι αυθαίρετη. Επίσης, κάθε λέξη γίνεται κατανοητή στο συγκεκριμένο περιβάλλον που χρησιμοποιείται. Επειδή οι Γάλλοι δομιστές αντιμετώπιζαν την αφήγηση ως ένα σύμπλεγμα σχεδίων και μοτίβων που ανακυκλώνονται, δημιούργησαν τον ιδιαίτερο κλάδο της αφηγηματολογίας με κυριότερους εκπροσώπους τον G.Genette, T.Todorov, κ.ά. (Φρυδάκη, 2003, Fokkema & Ibsch 2011).

4.1.4 Αναγνωστικές Θεωρίες

Μετά τη δεκαετία του 1970 αλλάζουν οι σχέσεις στο τρίπτυχο συγγραφέας, κείμενο, αναγνώστης. Ο Iser (1991) θεωρεί ότι η υπερβολική μελέτη της λογοτεχνίας με κριτήριο το συγγραφέα ή το κείμενο στο πλαίσιο συγκεκριμένων κανόνων κούρασε και έτσι, υποχώρησε η μοναδική δομή του με καθορισμένο νόημα. Άλλαξαν, λοιπόν, οι αντιλήψεις για τη κυρίαρχη αρχή της λογοτεχνικής διαδικασίας, έπαψαν τα κείμενα να αντιμετωπίζονται αυτόνομα και άρχισε να μετατοπίζεται το ενδιαφέρον στο πως αυτά αλληλεπιδρούν με τους αναγνώστες και ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις τους.

Σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2003), οι θεωρητικοί της λογοτεχνίας ενδιαφέρονταν πλέον για την επικοινωνιακή διάσταση της λογοτεχνίας, την πολλαπλότητα των προσλήψεων από τον αναγνώστη και την ιδιαίτερη προσέγγιση του κειμένου από τον καθένα από αυτούς.

Έτσι, δημιουργήθηκαν οι αναγνωστικές θεωρίες, με επίκεντρο τον αναγνώστη. Οι κυριότερες από αυτές είναι οι:

- **Η Αισθητική της Πρόσληψης του Jauss (Reception Theory)**
- **Η θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης του Iser (Reader Response Criticism)**

Η θεωρία της Πρόσληψης αναπτύχθηκε στη Γερμανία, στο πανεπιστήμιο της Κωνσταντίας τη δεκαετία του 1970. Οι εκπρόσωποι της σχολής αυτής επικεντρώθηκαν στο ρόλο του αναγνώστη και τον τρόπο που ο καθένας από αυτούς αντιλαμβάνεται το κείμενο που διαβάζει, ανάλογα τις προσωπικές του ιστορικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές καταβολές. Ο αναγνώστης, γνωρίζοντας ήδη τις λογοτεχνικές συμβάσεις, τεχνικές και κανόνες, προσεγγίζει ένα λογοτεχνικό κείμενο έχοντας τις δικές του προσλαμβάνουσες για όλα αυτά, που δημιουργήθηκαν από το δικό του «ορίζοντα προσδοκιών» (Jauss, 1995, Φρυδάκη, 2003).

Ο «ορίζοντας» αυτός δημιουργείται από:

- ✓ την προγενέστερη γνώση και εμπειρία που έχει ο αναγνώστης για το γένος του κειμένου,
- ✓ από τη μορφή και το θέμα των έργων που γνωρίζει,

- ✓ από την αντίθεση ανάμεσα στην ποιητική και αναφορική γλώσσα.
- ✓ από τις ατομικές εμπειρίες (συναισθηματικές, κοινωνικές, πολιτισμικές) (Fokkema & Ibsch 2011)

Επομένως, η αισθητική της πρόσληψης ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερος για την ιστορικότητα και του κειμένου και του αναγνώστη, παράμετροι που είχαν παραγκωνιστεί από την αντικειμενικότητα και τα εξωτερικά στοιχεία των άλλων θεωριών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η πρόσληψη ενός λογοτεχνικού κειμένου επιτυγχάνεται, όταν ο αναγνώστης έρθει σε μέθεξη με το κείμενο, πετυχαίνοντας τη «συγχώνευση οριζόντων», το συγκερασμό, δηλαδή, παρελθοντικών και σύγχρονων αναγνωστικών εμπειριών. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, οι προσδοκίες του αναγνώστη μπορεί να αλλάξουν, να μεταβληθούν, να επιβεβαιωθούν ή ακόμα και να διαψευστούν. Οπότε ο αναγνώστης, κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, μπορεί να απορρίψει τις δικές του προγενέστερες προσδοκίες και να υιοθετήσει άλλες. Σε αυτήν την περίπτωση η πρόσληψη του λογοτεχνικού έργου οδηγεί τον αναγνώστη στη «μεταβολή των οριζόντων» του (Jauss, 1995).

Ο Jauss (1995) επισημαίνει, τέλος, πως η ερμηνεία πρέπει να υπηρετεί τρεις στόχους, που αντιστοιχούν σε τρεις φάσεις διδασκαλίας, την κατανόηση, την εξήγηση και την εφαρμογή. Η κατανόηση ασχολείται με την αναγνωστική πρόσληψη αλλά και τον εντοπισμό της «συγχώνευσης οριζόντων» κειμένου και αναγνωστών. Η εξήγηση ασχολείται με τη «μεταβολή των οριζόντων» και η εφαρμογή επικυρώνει τη σχέση της αναγνωστικής εμπειρίας με τη σύγχρονη κοινωνική και ιστορική εμπειρία των αναγνωστών.

Ο Ricoeur (1990) τονίζει, επιπροσθέτως, ότι η κατανόηση δε συσχετίζεται με την ερμηνεία σε ένα κείμενο, αφού η κατανόηση αφορά στη γλώσσα, π.χ. λεξιλόγιο, ύφος, λογοτεχνικοί τρόποι, κ.ά., ενώ η ερμηνεία αφορά στο νόημα και στους συσχετισμούς που επιφέρει η ανάγνωση.

Παίρνοντας τη σκυτάλη από τον Jauss, ο Iser ενδιαφέρθηκε για το βαθμό ανταπόκρισης που ακολουθεί την ανάγνωση και συσχετίζεται με την ατομική συνείδηση. Οπότε, ο

αναγνώστης δεν αποκαλύπτει το νόημα του κειμένου αλλά το δημιουργεί ανάλογα. Έτσι, κάθε έργο, άσχετα από το χρόνο δημιουργίας του, μπορεί να επικαιροποιηθεί και να έχει διαφορετικές προσλαμβάνουσες ανάλογα με τον αναγνώστη. Ανέφερε, χαρακτηριστικά, ότι κάθε κείμενο μπορεί να μετατραπεί σε «πληθυντικό κείμενο» που δρα διαχρονικά και διαφορετικά σε αναγνώστες διαφορετικών εποχών ή κοινωνιών (Iser, 1991).

Η Φρυδάκη (2003, 2006) αναφέρει ότι ο Iser έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στο βαθμό αλληλεπίδρασης κειμένου και αναγνώστη, τονίζοντας ότι αυτό που πρέπει πλέον να ενδιαφέρει τους κριτικούς της λογοτεχνίας είναι όχι τι λέει το κείμενο αλλά πώς το διαβάζει ο αναγνώστης. Σε κάθε λογοτεχνικό κείμενο, λοιπόν, υπάρχει ένα βαθμός απροσδιοριστίας -ο Eco (1993) την ονομάζει πολυσημία ή ανοιχτότητα- που επιτρέπει στον αναγνώστη να συμμετέχει στην παραγωγή νοήματος. Η επικοινωνία, μάλιστα, ανάμεσα σε κείμενο και αναγνώστη δεν αποτελεί τετελεσμένο, a priori, γεγονός αλλά εξαρτάται από το βαθμό απροσδιοριστίας του.

Ο Barthes (1987), τέλος, αναφέρει ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι ένα κείμενο ανοικτό, αφού οι αναγνώστες συνεχώς αλλάζουν, οπότε αλλάζουν και οι συνθήκες ανάγνωσης.

Όλα τα παραπάνω αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, όταν οι αναγνώστες είναι έφηβοι και από τη φύση τους δεν επιθυμούν να υιοθετούν αντικειμενικές, έτοιμες ερμηνείες αλλά τείνουν στην αμφισβήτηση και στην ανατροπή.

Τέλος, ο Iser (1991), όπως και ο Jauss, μίλησε για τέσσερα επίπεδα ανάγνωσης. Στο πρώτο επίπεδο ο αναγνώστης δημιουργεί μια πρώτη εντύπωση για το κείμενο, η οποία ενδέχεται να είναι και ασαφής. Στο δεύτερο επίπεδο ο αναγνώστης συμπληρώνει στοιχεία απροσδιοριστίας του κειμένου με τη φαντασία και τις δικές του προσδοκίες. Στο τρίτο επίπεδο προσπαθεί να ανακαλύψει τις συμβάσεις του κειμένου (ρεπερτόριο και στρατηγικές) και στο τέταρτο επίπεδο μπορεί να ανταποκριθεί κοινωνικά και πολιτικά (Φρυδάκη, 2003).

Συγκριση των δύο σημαντικότερων αναγνωστικών θεωριών

	Αισθητική της Πρόσληψης (H.R. Jauss)	Αναγνωστική ανταπόκριση (W.Iser)
Το λογοτεχνικό έργο	Απάντηση σε ερωτήματα που θέτει ένας ιστορικός ορίζοντας προσδοκιών	Ό,τι παρέχεται στη συνείδηση του αναγνώστη, επειδή αυτό συνδέεται με την εμπειρία του.
Ερμηνεία	Εστιάζει στην ιστορία των διαδοχικών προσλήψεων του έργου και στη σχέση της με τα μεταβαλλόμενα αισθητικά πρότυπα και σύνολα προσδοκιών, που του επιτρέπουν να διαβάζεται σε διαφορετικές χρονικές περιόδους.	Περιγράφει την πορεία του αναγνώστη διαμέσου του κειμένου, με ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι αναγνώστες παράγουν νόημα, συνδέοντας και συμπληρώνοντας τα «ανείπωτα»
Παράγοντες που ρυθμίζουν τις αντιδράσεις του αναγνώστη	Ιστορικοί	Ατομικοί

Πίνακας 4.1 Αποκλίσεις ανάμεσα στις δυο μεγάλες αναγνωστικές θεωρίες, Φρυδάκη (2003:172)

4.2 Διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο σχολείο σύμφωνα με τις αναγνωστικές θεωρίες

Η αναγωγή του αναγνώστη στο κέντρο της αναγνωστικής διαδικασίας συνέπεσε με την αναγωγή του μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, οι αναγνωστικές θεωρίες συνάδουν με την παιδαγωγική και διδακτική θεώρηση της Λογοτεχνίας. Το επιδιωκόμενο πλέον δεν είναι η «σωστή» απάντηση, ούτε η δημιουργία παγιωμένων και τυπικών απαντήσεων αλλά η διαμόρφωση ενός ενεργού μαθητή, που θα προσλαμβάνει ελεύθερα το κείμενο, θα κινητοποιεί τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του, θα οδηγείται από τις αρχικές προσδοκίες του στην καλλιέργεια της αυτόνομης και κριτικής σκέψης και έκφρασης και έτσι θα επικοινωνεί βιωματικά με το κείμενο (Γερακίνη, 2016, Κουνούπης, 2007, Φρυδάκη, 2003, 2006).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τη Φρυδάκη (2003, 2006), οι αναγνωστικές θεωρίες μπορούν να συμβάλουν σε δύο επίπεδα:

Με την ιδιότητα των λογοτεχνικών θεωριών οι αναγνωστικές θεωρίες μπορούν να προβληματίσουν αρχικά τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη δική τους λειτουργία ως αναγνώστες, για να διαμορφώσουν τους μαθητές τους σε επαρκείς αναγνώστες. Επίσης, τους βοηθούν να επιλέγουν εκείνα τα κείμενα που ανταποκρίνονται περισσότερο στο πνεύμα αυτών των θεωριών, κυρίως αφηγηματικά με αρκετά κενά απροσδιοριστίας και διλημματικότητας. Επιπροσθέτως, μπορούν να αντιστοιχίσουν τα τέσσερα επίπεδα ανάγνωσης του Iser σε τέσσερις φάσεις διδασκαλίας: στην πρώτη φάση αναγιγνώσκεται το κείμενο με κάποια κενά, (π.χ. στον τίτλο, στο φύλο των ηρώων, στην τελική έκβαση) και οι μαθητές καλούνται να τα αναπληρώσουν -κυρίως μέσα από διλημματικές ερωτήσεις- αναδεικνύοντας διαφορετικές ανταποκρίσεις. Στη δεύτερη φάση οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τα «κενά» απροσδιοριστίας, π.χ. ένα τέλος ή ένα χαρακτήρα, σύμφωνα με τις προσδοκίες τους. Καλό θα είναι να αιτιολογούν οι μαθητές τις απαντήσεις τους ή τον τρόπο σκέψης τους. Στην τρίτη φάση και αφού δίνεται ολοκληρωμένο και επαρκές το κείμενο, επιχειρείται μια πιο προσεκτική ανάγνωση που θα συνδυάζει μορφή και περιεχόμενο (*Ρεπερτόριο*) και θα ανακαλύπτει στρατηγικές (π.χ.

προσκήνιο/θέμα – παρασκήνιο/ορίζοντας). Στη φάση αυτή γίνεται μια πρώτη απόπειρα σύγκρισης των προσωπικών τοποθετήσεων των μαθητών με εκείνη του κειμένου και συζητούν για τις «προσδοκίες» που τους οδήγησαν στις δικές τους εκδοχές. Στην τέταρτη φάση συζητούν πλέον ελεύθερα για τα θέματα που τους απασχόλησαν, κάνουν ομαδικές εργασίες, παράγουν προφορικό ή γραπτό λόγο.

Με τη δυναμική που προκαλεί ο συνδυασμός της επιστημονικής και παιδαγωγικής τους διάστασης, οι αναγνωστικές θεωρίες μπορούν να βοηθήσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αφού ο κάθε μαθητής εκφράζεται ανάλογα με τις δικές του προσλαμβάνουσες και το δικό του κοινωνικό, ιδεολογικό, πολιτισμικό υπόβαθρο. Έτσι, ο καθηγητής μπορεί να επικοινωνήσει εξατομικευμένα με τον καθένα από αυτούς. Επίσης, δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να ελέγχουν τις δικές τους απόψεις σε σχέση με των άλλων και να οδηγούνται σε ένα βαθμό αυτογνωσίας.

Ενδεικτικές ερωτήσεις εφαρμογής αυτών των θεωριών θα μπορούσαν να είναι:

- ✓ ποιον ήρωα συμπάθησαν ή αντιπάθησαν περισσότερο και γιατί
- ✓ θα άλλαζαν κάτι στην ιστορία, και αν ναι, τι
- ✓ να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος ή ακόμα και μια διαφορετική αρχή
- ✓ να γράψουν ένα άλλο τίτλο στο κείμενο
- ✓ θα μπορούσαν να τοποθετήσουν τα γεγονότα σε διαφορετικό χώρο ή χρόνο;
- ✓ ο χώρος ή ο χρόνος έπαιξαν ρόλο στη διαμόρφωση της ιστορίας, και αν ναι, γιατί
- ✓ ποια στάση θα υιοθετούσαν οι ίδιοι απέναντι σε ένα ανάλογο θέμα/πρόβλημα
- ✓ τι θα έκαναν οι ίδιοι σε ανάλογη περίπτωση
- ✓ πως θα χαρακτήριζαν τους ήρωες και γιατί
- ✓ υπάρχει κάποιο τραγούδι, παράλληλο κείμενο, πίνακας ή κινηματογραφικό έργο με το οποίο θα απέδιδαν ή θα συνδύαζαν το αρχικό κείμενο, κ.ά.

Οι παραπάνω δραστηριότητες συμβάλλουν στην απελευθέρωση του μαθητή από τη μία και «αντικειμενική» ερμηνεία και άποψη, τον βοηθούν να παραγάγει ποικίλα νοήματα, να συνομιλήσει ελεύθερα και να υιοθετήσει το ρόλο του συνδημιουργού σε ένα λογοτεχνικό κείμενο (Γερακίνη, 2016, Κουνούπης, 2007, Φρυδάκη, 2003, 2006).

4.3 ΤΠΕ και Λογοτεχνία

Ο υπολογιστής σήμερα δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται μόνο ως μέσο που συμβάλλει στην αποτελεσματική υλοποίηση της διδασκαλίας αλλά ως μέσο πρακτικής γραμματισμού που αλλάζει ιδιαίτερος την επικοινωνία και δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για νέα κειμενικά είδη. Η αλλαγή αυτή δεν είναι τυχαία αλλά έγινε σταδιακά σε συνάρτηση με τις νέες οικονομικές κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές μεταβολές των τελευταίων ετών και μάλιστα σε διεθνές επίπεδο. Μέσα σε αυτά τα νέα δεδομένα, οι μαθητές καλούνται να συμμετάσχουν σε νέες εκπαιδευτικές διαδικασίες, που θα ενσωματώνουν λειτουργικά και παιδαγωγικά τις ΤΠΕ, ώστε να προετοιμαστούν καλύτερα για τον μέλλον τους. Έτσι, η μάθηση γίνεται βιωματική, βοηθώντας τον εκπαιδευόμενο να αποκτήσει μεταγνώση (Κουτσογιάννης, 2014).

Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Καγιαλής (2005), οι νέες τεχνολογίες στην Ελλάδα δεν είναι ακόμα τόσο διαδεδομένες όσο στο εξωτερικό και αυτό οφείλεται σε πολλούς λόγους: έλλειψη τεχνολογικών υποδομών και εργαστηρίων, επιφυλακτική στάση εκπαιδευτικών - ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση- επιμόρφωση, κ.ά. Κι όμως τα τεχνολογικά μέσα μπορούν να προσφέρουν τα μέγιστα στην εκπαιδευτική διαδικασία από τη στιγμή που παράγουν και διαχέουν το προσφορότερο εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Αρκεί να στηρίζονται στο κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο και μεθοδολογικό σχέδιο, ανάλογα την περίπτωση. Εξάλλου, όλες αυτές οι τεχνολογικές εφαρμογές και πρακτικές είναι ιδιαίτερος οικείες και ελκυστικές για έφηβους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, λοιπόν, να αξιοποιήσουν το διαδίκτυο στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, κάνοντας προσιτό μεγάλο όγκο πληροφοριών τα οποία θα είναι πρόσφορα τη στιγμή που τα χρειάζεται ο μαθητής στο σχολείο ή στο σπίτι, κάθε μέρα, είκοσι τέσσερις ώρες το εικοσιτετράωρο. Ήχοι, εικόνες, αρχεία, ψηφιοποιημένες βιβλιοθήκες, περιοδικά και εφημερίδες, ιστοσελίδες μπορούν να προσφέρουν πλούσιο υλικό σε εκπαιδευτικό και εκπαιδευόμενο. Παρακάτω γίνεται μια μικρή παρουσίαση κάποιων από αυτά:

1. Ψηφιακά αρχεία, όπως της ΕΡΤ (<http://www.ert-archives.gr/>), της σύγχρονης κοινωνικής ιστορίας (<http://www.askiweb.eu/>) ή της ελληνικής βουλής (<http://www.hellenicparliament.gr/onlinePublishing/homepage.htm>)
2. Ψηφιακές βιβλιοθήκες, όπως ο Ελληνομήμων (<http://dlab.phs.uoa.gr/>), που περιλαμβάνει βιβλία και τεκμήρια από τα χρόνια του Διαφωτισμού.
3. Λεξικά, όπως το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Τριανταφυλλίδη, http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/ της Αρχαίας ελληνικής γλώσσας των Liddell-Scott (http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/tools/liddell-scott/search.html?lq=%CE%B5%E1%BD%95%CE%B4%CF%89), Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων του ΥΠΕΠΘ (<http://ebooks.edu.gr/courses/DSGYM-A107/document/4bdaedb5lgm9/4e7097436w8d/4e709743r1ga.pdf>), κ.ά.
4. Το Σπουδαστήριο του Νέου Ελληνισμού (<http://www.snhell.gr/>), όπου υπάρχουν ανθολόγια νεοελληνικών λογοτεχνικών κειμένων, ηχογραφημένες αναγνώσεις και απαγγελίες γνωστών ελλήνων ποιητών.
5. Σημαντικοί ιστότοποι, όπως: Η πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (<http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/index.html>), η Ανεμόσκαλα (<http://www.greek-language.gr/Resources/literature/tools/concordance/>), το ΕΚΕΒΙ (www.ekebi.gr/), η Ανέμη (<https://anemi.lib.uoc.gr/?lang=el>), την εκπαιδευτική πύλη του Υπουργείου Παιδείας (<http://edu-gate.minedu.gov.gr/>), κ.ά., όπου μπορούμε να ασχοληθούμε με τη βιογραφία και την εργογραφία πολλών λογοτεχνών, να διαβάσουμε θεωρητικές προσεγγίσεις, να αναζητήσουμε πληροφορίες μέσω συμπραστικών πινάκων, κτλ.
6. Ο Κόμβος του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας με σπουδαίο υλικό για τη Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία <http://www.komvos.edu.gr/diaglossiki/diaglossiki.htm>
7. Μεμονωμένες θεματικές ιστοσελίδες, δημόσιες ή ιδιωτικές, όπως για παράδειγμα, του Νίκου Εγγονόπουλου (<http://www.engonopoulos.gr/>), του Νίκου Καζαντζάκη (<https://www.kazantzaki.gr/gr>), κ.ά.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

8. Ψηφιακά περιοδικά, όπως ο Νουμάς

(<http://kosmopolis.lis.upatras.gr/index.php/noumas>),

η Νέα Εστία

(<http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=488&IssuesList=1&magazine=%CE%9D%CE%AD%CE%B1%20%CE%95%CF%83%CF%84%CE%AF%CE%B1>),

η Λέξη

(<http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=488&IssuesList=1&magazine=%CE%97%20%CE%9B%CE%AD%CE%BE%CE%B7>), κ.ά

Εκτός όμως από το διαδίκτυο, αυτό καθαυτό, υπάρχουν στο You Tube χιλιάδες τεκμήρια ηχητικά, τηλεοπτικών εκπομπών, διαλέξεων, κ.ά, που όμως πρέπει να αντιμετωπίζονται κριτικά.

Επίσης, υπάρχουν αρκετές δυνατότητες εργαλείων web 2, οι περισσότερες από αυτές ελεύθερες, που μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως δημιουργία κόμικ, διαδραστικές παρουσιάσεις, εννοιολογικοί χάρτες, προσωπικά ή εκπαιδευτικά ιστολόγια, κ.ά. (Κουτσογιάννης, 2014, Καγιαλής, 2005).

Αξίζει εδώ να αναφέρουμε ότι η πλοήγηση, αναζήτηση και χρήση υλικού από το διαδίκτυο πρέπει να είναι προσεκτική και ιδιαίτερος επιμελημένη. Στο διαδίκτυο η εγκυρότητα δεν είναι εξασφαλισμένη και οι πληροφορίες δεν είναι πάντα αξιόπιστες. Επίσης, το διαδίκτυο και οι παρελκόμενες εφαρμογές του δεν είναι «οχήματα» που απλώς μεταφέρουν γνώσεις και οδηγίες, γιατί έτσι δεν μπορούν να επηρεάσουν τους εκπαιδευόμενους. Μόνο το περιεχόμενο «του οχήματος» -οι ίδιες οι πληροφορίες, δηλαδή, η κριτική αντιμετώπιση αυτών και οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης που παρέχει το διαδίκτυο- μπορεί να επηρεάσει την επίτευξη της μάθησης (Clark, όπ. αναφ. στο Simonson et al., 2014).

4.4 Λογοτεχνία και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της ΝΛ στο σχολείο, σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας (2011, 2018), είναι η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό. Αντικείμενο της λογοτεχνίας δεν είναι το κείμενο, ο άνθρωπος ή ο κόσμος, αλλά η σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο μέσα από την εμπειρία των λογοτεχνικών κειμένων. Οι μαθητές, λοιπόν, καλούνται να βιώσουν τη λογοτεχνία ως πηγή εμπειριών και να δημιουργήσουν τη δική τους υποκειμενικότητα ως προς τη θεώρηση του κόσμου. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω οι μαθητές χρειάζεται να αναπτύξουν αναγνωστικές δεξιότητες στα πλαίσια της ατομικής ερμηνευτικής τους διαδικασίας.

Για την κατάκτηση αυτού του στόχου, αναφέρει ο Πασχαλίδης (2006), απαραίτητη είναι η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων με μια πιο σύνθετη πολιτισμική και κοινωνική ματιά, που απομακρύνεται από τον κειμενοκεντρισμό και εστιάζει στην καλλιέργεια της πολιτισμικής εγγραμματοσύνης. Στην απόκτηση, δηλαδή, μιας ποικιλίας αναγνωστικών δεξιοτήτων που διερευνά όχι το τι διαβάζουμε αλλά πώς το διαβάζουμε.

Ειδικά, οι αναγνωστικές θεωρίες τόνισαν αυτήν την ανοικτότητα των λογοτεχνικών κειμένων με την έννοια ότι ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται τα κείμενα σύμφωνα με το δικό του ορίζοντα προσδοκιών. Επιδιωκόμενο είναι πλέον η δημιουργία ενεργών πολιτών που θα επικοινωνούν βιωματικά με τα κείμενα (Γερακίνη, 2016, Φρυδάκη, 2003).

Ωστόσο, η διδασκαλία της λογοτεχνίας παρουσιάζει πολλές δυσκολίες λόγω της φύσης του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου. Η διδασκαλία είναι κυρίως συνδεδεμένη με την παροχή γνώσεων· η λογοτεχνία είναι συνυφασμένη με την αισθητική απόλαυση ή με παγιωμένες αντιλήψεις γύρω από τα λογοτεχνικά φαινόμενα. Το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας στην ΕξΑΕ, αναφέρει ο Καγιαλής (2005), παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, κυρίως ως προς τη ρευστότητα των λογοτεχνικών κανόνων, τη πολυσημία των νοημάτων αλλά και ως προς την απουσία μιας τυποποιημένης μεθόδου προσέγγισης, κοινά αποδεκτή από όλους, τουλάχιστον, τους διδάσκοντες. Επίσης, τα λογοτεχνικά κείμενα απαιτούν από τους εκπαιδευόμενους συνεχή εγρήγορση, κριτική σκέψη, ικανότητες ερμηνευτικής

ανάγνωσης. Όλα τα παραπάνω πρέπει να συνυπολογιστούν στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού εξ αποστάσεως πρόγραμματος για τη λογοτεχνία.

Μια σημαντική προσφορά των ΤΠΕ στη λογοτεχνία (και όχι μόνο βέβαια) είναι και η δημιουργία υπερκειμένων (Hypertext) που αλλάζουν το ρου της ανάγνωσης και επιλύουν -εν δυνάμει- πολλά προβλήματα στην ΕξΑΕ. Όπως μας πληροφορεί ο Καγιαλής (2005), υπερκείμενο θεωρείται κάθε κείμενο που διαθέτει ηλεκτρονικές παραπομπές/ υπερσυνδέσμους/ links σε άλλες, άπειρες, κατευθύνσεις. Ο σύνδεσμος αυτός συνδέει συγχρονικά και δυναμικά το αρχικό κείμενο με πολλά και διαφορετικά άλλα τεκμήρια, αλλοιώνοντας τη γραμμική του αφήγηση. Το περιεχόμενο που δημιουργείται είναι δυναμικό, καθώς υπαγορεύει τη μετάβαση από οθόνη σε οθόνη και συνεχώς μεταβαλλόμενο. Αυτό δημιουργεί νέες αναγνωστικές συμπεριφορές, αφού η παραγωγή νοήματος μπορεί να διαφέρει αναλόγως των αναγνωστικών στρατηγικών ή διαδρομών που θα επιλέξει ο χρήστης.

Τα υπερκείμενα αποτελούν πλέον μια καινοτόμο προσέγγιση πολύ χρήσιμη στη διδασκαλία και τη μάθηση, γιατί προσφέρουν πλήθος πληροφοριών, που ο εκπαιδευόμενος μπορεί να επιλέξει σύμφωνα με τις προσωπικές του ανάγκες, την προϋπάρχουσα γνώση, το δικό του ρυθμό μάθησης, την ποσότητα, τη σειρά, το είδος των πληροφοριών -οπτικές, ακουστικές- οι οποίες τον βοηθούν να μετεξελιχτεί από παθητικό σε ενεργητικό υποκείμενο ανάγνωσης. Ερμηνευτικές προτάσεις, εκδοτικά ζητήματα, πραγματολογικά σχόλια, παράλληλα διακειμενικά κείμενα, φωτογραφικό υλικό, απαγγελίες, μελοποιήσεις, κινηματογραφικές ή τηλεοπτικές σειρές, ολοκληρωμένα κείμενα βρίσκονται στη διάθεση του χρήστη, ο οποίος τα χρησιμοποιεί ανάλογα τις ανάγκες του (Δανιήλ, 2005).

Ο Δανιήλ (2005) επισημαίνει κάποιες διαφορές που έχει η μελέτη κειμένων σε ηλεκτρονικά υπερκειμενικά περιβάλλοντα σε σχέση με τη μελέτη εντύπων:

1. Πίσω από τους υπερσυνδέσμους υπάρχει πληθώρα υλικού, που σε έντυπη μορφή θα προκαλούσε άγχος στους εκπαιδευόμενους.

2. Ο εκπαιδευόμενος έχει ελεύθερη και δωρεάν πρόσβαση σε χιλιάδες πηγές, που ενδέχεται να μην μπορεί να τις προσπελάσει σε έντυπη μορφή, π.χ. σπάνια περιοδικά, ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, κ.ά.
3. Αφού ο κάθε εκπαιδευόμενος δημιουργεί τη δική του διαδρομή ανάγνωσης, εξατομικεύει τη διδασκαλία ο ίδιος για τον εαυτό του.
4. Η παραγωγή υλικού (υπό τη μορφή απαντήσεων ή ατομικών τοποθετήσεων) είναι πιο προσωπική και αυτοφυής, αφού ο εκπαιδευόμενος δε στηρίζεται σε σημειώσεις υποβοηθητικές που τυχόν υπάρχουν στα έντυπα κείμενα, αλλά λειτουργεί περισσότερο αυτόνομα, συνδυάζοντας το αρχικό υλικό με τις υπόλοιπες πηγές.
5. Ενδέχεται η παρουσίαση και η μελέτη υλικού από τον Η/Υ να κουράσει και να αποκαρδιώσει ως εκ τούτου τον εκπαιδευόμενο. Ωστόσο πάντα έχει τη δυνατότητα να εκτυπώσει τα σημεία που τον ενδιαφέρουν.

Τα υπερκείμενα, συμπληρώνει ο Κουτσογιάννης (2014), δημιουργούν και την πολυτροπικότητα (multimodality), τη μίξη, δηλαδή, διαφόρων σημειωτικών τρόπων (κειμένου, εικόνας, ήχου, βίντεο, κ.ά.) που βοηθά περισσότερο την επικοινωνία κειμένου-αναγνώστη.

Η Χοντολίδου (1999), μάλιστα, αναφέρει ότι -ειδικά στο σχολείο- όλοι αυτοί οι σημειωτικοί τρόποι έχουν βαρύνουσα σημασία στην κατανόηση των κειμένων, αφού δε νοηματοδοτούμε μόνο με γλωσσικά σημεία αλλά και με μη γλωσσικά, π.χ. οι εικόνες, τα γραφικά που διαθέτουν, ο χώρος που καταλαμβάνουν, οι γραμματοσειρές που χρησιμοποιούν αποτελούν στοιχεία επικοινωνίας μεταξύ του κειμένου και του αναγνώστη, αφού συμπληρώνουν το νόημα των λέξεων, το ενισχύουν και το κάνουν πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον.

Οι σύγχρονες αναγνωστικές λογοτεχνικές θεωρίες, συνεχίζει η Χοντολίδου (1999), άλλαξαν την αντίληψή μας για τα κείμενα, τα οποία πλέον θεωρούνται πολύσημα, γεγονός που οφείλεται -εν μέρει- και στην πολυτροπικότητα που διαθέτουν. Άρα, όλοι αυτοί οι σημειωτικοί τρόποι δεν αποτελούν δευτερεύοντα στοιχεία, αφού στοχεύουν στην πολυτροπικότητα του κειμένου που με τη σειρά της οδηγεί στην πρόσληψη και στην απόλαυσή του εκ μέρους του αναγνώστη. Οπότε, η κατανόηση της πολυτροπικότητας θα εξυπηρετούσε και την ίδια την εκπαίδευση ουσιαστικά.

Η πολυτροπικότητα, λοιπόν, τα υπερκείμενα, η ρευστότητα, η διακειμενικότητα και η διαθεματικότητα θεωρούνται βασικά χαρακτηριστικά και του ψηφιακού υλικού, άρα και του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επιτρέπουν τη αμφίδρομη επικοινωνία, άρα και την αλληλεπίδραση, επίσης απαραίτητη προϋπόθεση για την εξ αποστάσεως διδασκαλία (Νικολαΐδου, 2009).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί και η αξία της λειτουργίας του Η/Υ σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα λογοτεχνίας, αφού, σύμφωνα με τη Νέζη (2006), ο Η/Υ μπορεί να προσφέρει:

- ✓ Γνωστικές πληροφορίες (π.χ. για το συγγραφέα, για το ιστορικό του γίνεσθαι, κ.ά).
- ✓ Πρόσβαση σε ολόκληρο το έργο, αίροντας τα αδύναμα στοιχεία της αποσπασματικότητας και μάλιστα στο χώρο, το χρόνο και το ρυθμό του εκπαιδευόμενου.
- ✓ Άσκηση της αναγνωστικής οξυδέρκειας του εκπαιδευόμενου.
- ✓ Περισσότερες δυνατότητες διακειμενικής ή διεπιστημονικής προσέγγισης ενός θέματος.
- ✓ Εύκολη πρόσβαση σε άλλες μορφές τέχνης.
- ✓ Επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκομένων.
- ✓ Δυνατότητες παραγωγής κειμένων. Ο εκπαιδευόμενος δεν είναι μόνο αναγνώστης αλλά και δημιουργός του δικού του κειμένου.

Ειδικά στα εκπαιδευτικά προγράμματα εξ αποστάσεως που ο Η/Υ παίζει καταλυτικό ρόλο, τα παραπάνω αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς η νέα εκπαιδευτική τεχνολογία μπορεί να υποστηρίξει επαρκώς το δάσκαλο (Δανιήλ, 2005).

Καταληκτικά, σημαντικό ρόλο για την εξάλειψη ή ελαχιστοποίηση των δυσκολιών στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην ΕξΑΕ έχει το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο -πέραν των λογοτεχνικών θεωριών που θα υιοθετεί- πρέπει να έχει συντεθεί και δομηθεί σύμφωνα με τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως αυτές παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Επίσης, ο σχεδιασμός αυτού του υλικού θα πρέπει να οδηγεί τους εκπαιδευόμενους στην κατάκτηση του λογοτεχνικού γραμματισμού (Αποστολίδου, Χοντολίδου, 2006), με την



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

έννοια ότι θα είναι πλέον σε θέση να συνομιλούν με το λογοτεχνικό κείμενο, να εντοπίζουν τις ιστορικές, κοινωνικές, διακειμενικές και διαθεματικές αναφορές, να αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα κάθε λογοτεχνικού κειμένου και να εκλαμβάνουν την ανάγνωση ως διαδικασία συνεχούς επανασημασιοδότησης (Δανιήλ, 2005).



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 5ο. Ερευνητικό πλαίσιο

Εισαγωγή

Στο 5ο Κεφάλαιο παρουσιάζεται το πλαίσιο της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο σχεδιασμό της εν λόγω διδακτικής παρέμβασης. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν καθώς και ο εννοιολογικός και λειτουργικός ορισμός των μεταβλητών που διερευνήθηκαν. Ακολουθεί η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας και η παρουσίαση υλοποίησης της έρευνας.

5.1 Σκοπός της έρευνας

Στην εν λόγω διδακτική παρέμβαση επιδιώχθηκε μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που βασίζεται στη φιλοσοφία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ΤΠΕ. Σκοπός ήταν να αναδειχθεί κατά πόσο το εκπαιδευτικό περιβάλλον που δημιουργήθηκε σε συνάρτηση με το εκπαιδευτικό υλικό που εκπονήθηκε γι' αυτό το σκοπό είναι εύχρηστο και φιλικό προς τους μαθητές, αλλά και αποτελεσματικό ως προς τη διδασκαλία του, ώστε να τους βοηθήσουν να βιώσουν την αισθητική απόλαυση που προσφέρει η λογοτεχνία ως τέχνη και παράλληλα να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού.

5.2 Τα Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σε σχέση με το βασικό σκοπό είναι:

1. Πώς διαφοροποιήθηκαν οι απόψεις/στάσεις των μαθητών για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας μετά τη συμμετοχή τους στη διδακτική παρέμβαση μέσω της σχολικής συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
2. Συνέβαλε η διδακτική παρέμβαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού, κι αν ναι, ποιων από αυτές;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλικού στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης που δημιουργήθηκε;

5.3 Ορισμός μεταβλητών

Ο όρος «στάσεις» των μαθητών απέναντι στη Νεοελληνική Λογοτεχνία (1^ο ερευνητικό ερώτημα) αναφέρεται στη γενικότερη συναισθηματική κατάσταση με την οποία οι μαθητές αντιμετώπισαν το εκπαιδευτικό υλικό· αν τους άρεσε, δηλαδή, αν το απήλασαν κι αν τους κίνησε το ενδιαφέρον, ώστε να θελήσουν να συμμετάσχουν σε μια παρόμοια διδασκαλία και την επόμενη σχολική χρονιά.

Οι «απόψεις» τους αναφέρονται στις προσωπικές τους σκέψεις, κρίσεις, απέναντι στο ΕΥ· συγκεκριμένα, κλήθηκαν να τοποθετηθούν για την ευκολία, τη διαπροσωπική σχέση μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικού, το λεξιλόγιο, τις γνώσεις που τυχόν αποκόμισαν, την επαφή με τον άλλο κόσμο, κ.ά.

Ο «ψηφιακός ή νέος γραμματισμός» (2^ο ερευνητικό ερώτημα) αποτελεί βασικό τμήμα του γραμματισμού σήμερα και αναφέρεται στις ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να έχει ο εκπαιδευόμενος, ώστε να αναζητάει, αναλύει, αξιολογεί, κατανοεί και χρησιμοποιεί τα δεδομένα, που προέρχονται από τα ψηφιακά περιεχόμενα και τις τεχνολογικές εφαρμογές, καθώς και τις διαδικασίες δημιουργίας, ανάπτυξης και συγγραφής αυτών των περιεχομένων. Η αναγκαιότητα αυτού του γραμματισμού επιτείνεται σήμερα ολοένα και

περισσότερο με τη αυξανόμενη διάχυση των πληροφοριών, στις οποίες εκτίθεται ο χρήστης του διαδικτύου (Sofos, 2010).

Οι όροι «λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα» του εκπαιδευτικού υλικού σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης (3^ο ερευνητικό ερώτημα) αναφέρονται γενικότερα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε αν το ΕΥ ακολουθεί τη φιλοσοφία της ΕΞΑΕ, αν τηρούνται οι βασικές αρχές σχεδιασμού πολυμεσικών περιβαλλόντων γενικότερα καθώς και οι βασικές αρχές δημιουργίας ΕΥ ειδικότερα, οι οποίες παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Βασική επιδίωξη ήταν το εκπαιδευτικό υλικό στην ηλεκτρονική πλατφόρμα να διακρίνεται από λιτότητα, ελκυστικότητα και σαφήνεια, να έχει τις απαιτούμενες διευκολύνσεις για τη βαθύτερη κατανόηση των ιδεών και να είναι υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό για την εμπλοκή των μαθητών.

5.4 Δείγμα έρευνας-Χρονικό πλαίσιο

Το δείγμα αποτελείται από 19 μαθητές πρώτης τάξης του Γενικού Λυκείου Νεάπολης Λασιθίου. Είναι πέντε αγόρια και δεκατέσσερα κορίτσια. Η επιλογή του σχολείου έγινε με σημείο αναφοράς ότι η εκπαιδευτικός διδάσκει, ως μόνιμη, σε αυτό το σχολείο τα τελευταία έξι χρόνια (δείγμα ευκολίας), οπότε υπήρχε η δυνατότητα συμμετοχής της στην ερευνητική διαδικασία, τόσο ως εκπαιδευτικός, όσο και ως ερευνήτρια. Έτσι, μπορούσε να συνδυάσει τη θεωρία με τη πράξη, να εφαρμόσει, να αναστοχαστεί, να κάνει τυχόν αλλαγές έπειτα από την αξιολόγηση των πρώτων δεδομένων και να βελτιώσει τον αρχικό σχεδιασμό της.

Η επιλεγόμενη σχολική δομή διαθέτει σύγχρονο εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών, κατάλληλο για την πραγματοποίηση της σχεδιαζόμενης παρέμβασης. Το συγκεκριμένο τμήμα έχει μαθητές κλιμακούμενης μαθησιακής απόδοσης -και πολύ καλούς αλλά και κάποιους αδύναμους- ένα μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και δυο αλλοδαπούς μαθητές.

Η διδακτική παρέμβαση ξεκίνησε από το Μάρτιο μέχρι τα μέσα Μαΐου του σχολικού έτους 2018 - 2019 στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου.

Ωστόσο, η προετοιμασία για το σχεδιασμό της ξεκίνησε από τα μέσα του Ιανουαρίου του ίδιου έτους και περιλάμβανε τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, το σχεδιασμό και τη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού καθώς και την ενημέρωση των συμμετεχόντων.

Για την ολοκλήρωσή της χρειάστηκαν να γίνουν πέντε διδασκαλίες μέσα στην τάξη διάρκειας δύο σχολικών ωρών έκαστη. Επίσης, οι μαθητές έπρεπε να διαθέσουν περίπου δυο ώρες στο σπίτι τους σε κάθε φάση ανάγνωσης, προκειμένου να μελετήσουν το υλικό και να διεκπεραιώσουν τις εργασίες τους.

5.5 Μεθοδολογία έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας είναι ένα σημαντικό κομμάτι της ερευνητικής διαδικασίας, γιατί φανερώνει τις επιλογές κάθε εκπαιδευτικού/ερευνητή σχετικά με την ερευνητική μέθοδο που θα ακολουθήσει και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει για να συλλέξει τα δεδομένα που τον εξυπηρετούν στη διερεύνηση των ερευνητικών του ερωτημάτων.

5.5.1 Ερευνητική μέθοδος

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας που σχεδίασε η εκπαιδευτικός, για να συλλέξει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα που θα την βοηθήσουν στη διερεύνηση επίδρασης που έχει η ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ στο συγκεκριμένο μάθημα και τη απόκτηση συγκεκριμένων ψηφιακών δεξιοτήτων. Η παρέμβαση αυτή έχει κάποια κοινά στοιχεία με την έρευνα δράσης.

Σύμφωνα με τον Creswell (2016), η έρευνα δράσης αποτελεί μία διαδικασία παρέμβασης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Αποσκοπεί στο να επηρεάσει ή να μεταβάλει κάποια στοιχεία του αντικειμένου της έρευνας.

Η Κατσαρού (2016) αναφέρει ότι η έρευνα δράσης είναι ένας εναλλακτικός τύπος στην εκπαιδευτική έρευνα, που σχεδιάζει και υλοποιεί ένας εκπαιδευτικός μόνος του ή σε συνεργασία με άλλους. Αυτός ο εκπαιδευτικός-ερευνητής οφείλει να συμμετέχει σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, ξεκινώντας από τον αρχικό σχεδιασμό, έως τη

δράση και την παρατήρηση, μέχρι την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό σε μια πορεία αλληπάλληλων ερευνητικών κύκλων. Στόχος του είναι να κατανοήσει τον τρόπο λειτουργίας της εκπαιδευτικής κοινότητας που υπηρετεί, να εντοπίσει τυχόν προβλήματα και να διερευνήσει πιθανούς τρόπους επίλυσής τους. Έτσι, μπορεί να επέμβει για να βελτιώσει την όλη κατάσταση αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες και ο ίδιος λειτουργεί.

Τα κυριότερα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης είναι:

- Αφετηρία της έρευνας δράσης είναι μια προβληματική κατάσταση που απασχολεί τον εκπαιδευτικό και θεωρεί ότι επιδέχεται βελτίωσης.
- Ο εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα διδάσκων και ερευνητής.
- Η όλη διαδικασία δεν είναι θεωρητική, αλλά γίνεται προσπάθεια διασύνδεσης της θεωρίας με την πράξη μέσω της διδασκαλίας τους.
- Δεν αποτελεί γραμμική διαδικασία. Πρόκειται για μια ανοικτή κυκλική πορεία, όπου οι συμμετέχοντες σχεδιάζουν, δρουν, παρατηρούν, στοχάζονται και επανασχεδιάζουν με στόχο την τελική αλλαγή και τη βελτίωση.
- Έχει στοχαστικό χαρακτήρα με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός-ερευνητής στοχάζεται συνεχώς προσπαθώντας να επιλύσει ένα πρόβλημα, αποκτώντας περισσότερη εμπειρία και γνώση.
- Συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Η Κατσαρού (2016) επισημαίνει, τέλος, ότι υπάρχουν πολλά μοντέλα έρευνας δράσης, αλλά όλα σχεδόν αποδέχονται την κυκλική ή σπειροειδή διαδικασία, που πρότείνει ο Κ. Lewin και αποτελείται από τέσσερα στάδια, το σχεδιασμό, τη δράση, την παρατήρηση και τον κριτικό στοχασμό. Πάνω σ' αυτήν τη θεωρία στηρίχτηκαν και άλλοι ερευνητές, όπως ο Kemmis & Wilkinson (1998), οι οποίοι προσέθεσαν στα παραπάνω την επαλληλία των κύκλων της σπείρας. Ο εκπαιδευτικός ερευνητής έχει τη δυνατότητα να επαναλάβει τα τέσσερα στάδια όσες φορές χρειάζεται για να βελτιώσει το όλο εγχείρημα. Κάθε κύκλος δράσης συμβουλευεται τον προηγούμενο κύκλο, για να σχεδιάσει καλύτερα τον επόμενο. (Carr & Kemmis, 2002:245)

5.5.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Στην έρευνα αυτή αξιοποιήθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων:

- το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, το οποίο χρησιμοποίησε ως βοηθητικό εργαλείο παρατήρησης της όλης διαδικασίας,
- το ερωτηματολόγιο, που περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Η επεξεργασία των δεδομένων στις ερωτήσεις κλειστού τύπου έγινε με ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης δεδομένων και οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου με ανάλυση περιεχομένου, που προσφέρει η ποιοτική έρευνα.
- Επίσης, αξιοποιήθηκαν δεδομένα που παρέχει η ίδια η πλατφόρμα Chamilo ως προς το ποσοστό ολοκλήρωσης του μαθήματος από τους μαθητές, το χρόνο που αφιέρωσαν στη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού, τη συμμετοχή τους στις εργασίες στο Forum και στις Αναθέσεις.

Το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού και το ερωτηματολόγιο παρουσιάζονται πιο αναλυτικά στις επόμενες ενότητες.

5.5.2.1 Το ημερολόγιο της ερευνήτριας

Η έρευνα δράσης, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, εμπλέκει και τη δράση και την παρατήρηση, αφού εκτός από επαγγελματική πρακτική είναι και μία διαδικασία παραγωγής γνώσης. Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής καλείται να υιοθετήσει ένα δύσκολο και απαιτητικό ρόλο, κατά τη διάρκεια του οποίου η αξιοποίηση του ημερολογίου μπορεί να αποδειχτεί ουσιαστικός αρωγός (Βασαρμίδου, 2014, Ίσαρης & Πουρκός, 2015, Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής της παρέμβασης κατέγραφε, εκτός από το χρονοδιάγραμμα, ό,τι ελάμβανε χώρα στη σχολική τάξη και στο εργαστήριο αλλά και σκέψεις, διαθέσεις, συναισθήματα των μαθητών και δικά της, πριν και μετά από κάθε φάση ανάγνωσης, προκειμένου να κατανοήσει και να ερευνήσει την όλη εκπαιδευτική πορεία. Έγινε προσπάθεια να καταγραφούν όλα εκείνα τα στοιχεία που

θα ήταν χρήσιμα για την ερμηνεία των δεδομένων. Επιπλέον, μέσα από αυτό, υπήρχε η δυνατότητα παρατήρησης και αναστοχασμού, έτσι ώστε να υπάρξει η δυνατότητα ανασχεδίασης και αυτορρύθμισης της όλης διαδικασίας. Οπότε, το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού λειτούργησε και ως μέσο παρατήρησης της όλης διαδικασίας, μιας και καταγραφόταν περιοδικά οι παρατηρήσεις της σχετικά με τη διάθεση και τη στάση των μαθητών απέναντι στο εκπαιδευτικό υλικό και την ηλεκτρονική πλατφόρμα.

5.5.2.2 Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι μια σειρά ερωτήσεων, που ο ερευνητής απευθύνει σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας. Οι συμμετέχοντες σημειώνουν σ' αυτό τις απαντήσεις τους, τις απόψεις τους ή το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους, ανάλογα τη διατύπωση. Στοχεύει, συνήθως, στη συλλογή και επεξεργασία τριών ειδών δεδομένων: (α) δεδομένα που αφορούν το προσωπικό προφίλ των ερωτηθέντων (φύλο, εργασία, ηλικία, σπουδές κατοικία, περιβάλλον εργασίας, προτιμήσεις, κτλ.), (β) προσωπικές απόψεις (γνώμες, στάσεις, κίνητρα) πάνω σε γεγονότα, ιδεολογίες, άτομα, κτλ. και (γ) διαπιστώσεις πάνω στο θέμα προς διερεύνηση. (Βάμβουκας, 2002).

Το ερωτηματολόγιο, όπως αναφέρουν οι Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου (2015), έχει καταλυτικό ρόλο σε κάθε έρευνα που χρειάζεται να συγκεντρώσει πληροφορίες, στοιχεία και δεδομένα. Επομένως, ο σχεδιασμός του είναι πολύ σημαντικός, προκειμένου να συλλεχθούν τα κατάλληλα δεδομένα που χρειάζεται ο ερευνητής για τη διερεύνηση του θέματος που τον απασχολεί. Χρειάζεται, λοιπόν, να τηρούνται κάποιες αρχές, για να μπορεί ο ερευνητής να αξιοποιεί την πληροφορία που προκύπτει. Ένα ερωτηματολόγιο θα πρέπει να είναι δομημένο και οργανωμένο με σαφήνεια, σύντομο και να περιλαμβάνει τις απαραίτητες οδηγίες και υποδείξεις. Επίσης, να εμπεριέχει την κατάλληλη μορφή ερωτήσεων, ανάλογα το σκοπό της έρευνας. Οι ερωτήσεις μπορούν να είναι δύο ειδών: είτε κλειστού τύπου, όπου οι ερωτηθέντες πρέπει να επιλέξουν μεταξύ συγκεκριμένων απαντήσεων, είτε ανοικτού τύπου, όπου απαντούν κατά βούληση. Η τελική επιλογή της μορφής των ερωτήσεων θα πρέπει να γίνεται ανάλογα με το σκοπό της έρευνας, το δείγμα, την αποτελεσματικότητα, και κυρίως την καταλληλότητα στην επεξεργασία των

δεδομένων. Σε γενικές γραμμές οι κλειστές ερωτήσεις μπορούν να αναλυθούν πιο εύκολα, ενώ οι ανοιχτές δίνουν την ευκαιρία στον ερωτώμενο να αναλύσει τη σκέψη του. Τέλος, οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι σαφείς, μονοσήμαντες, σύντομες, θετικά διατυπωμένες και να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη διάταξή τους, γιατί ακόμα και η σειρά μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις των ερωτώμενων (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου 2015).

Στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο πριν από την έναρξη της παρέμβασης (EXANTE) και ένα άλλο μετά το τέλος της διαδικασίας (EXPOST), (Βλ. παράρτημα Α'). Οι όροι EXANTE ΚΑΙ EXPOST είναι λατινικοί εμπρόθετοι επιρρηματικοί προσδιορισμοί του χρόνου· ο πρώτος σημαίνει «εκ των προτέρων» και ο δεύτερος «εκ των υστέρων».

Στο πρώτο ερωτηματολόγιο εκτός, από τα προσωπικά στοιχεία του κάθε μαθητή, έγινε προσπάθεια να ανιχνευτεί το τεχνολογικό προφίλ των μαθητών, η σχέση τους με συγκεκριμένες διαδικτυακές εφαρμογές και η στάση τους απέναντι στη λογοτεχνία. Το δεύτερο δόθηκε στο τέλος του προγράμματος, για να διερευνηθεί κυρίως η στάση τους απέναντι σε αυτόν το εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας της λογοτεχνίας, η ικανότητα χρήσης ψηφιακών εργαλείων και η θέση τους απέναντι στη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας.

Οι ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια πριν (EXANTE) και μετά (EXPOST) ομαδοποιήθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Απάντηση στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τις απόψεις και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στη Νεοελληνική Λογοτεχνία πριν και μετά την παρέμβαση δόθηκε έπειτα από την μελέτη των ερωτήσεων 1-6 του μέρους Γ' από το ερωτηματολόγιο EXANTE και 1-5 του μέρους Α' από το ερωτηματολόγιο EXPOST. Ειδικά, οι αρχικές ερωτήσεις 1-3 του EXANTE στόχευαν στο να ανιχνευτεί το λογοτεχνικό προφίλ των μαθητών σχετικά με το διάβασμα ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις αφορούσαν α) τις απόψεις τους για την προσφορά της ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων, τις εργασίες τους, τη διαπροσωπική σχέση με τον καθηγητή τους και β) τις στάσεις τους απέναντι στο μάθημα και τη διδασκαλία σχετικά με το αν τους άρεσε το μάθημα, αν το απόλαυσαν, κ.ά.

Παράλληλα, μέσω ερώτησης ανοικτού τύπου τους ζητήθηκε να δικαιολογήσουν την απάντησή τους ως προς το σημείο β.

Απάντηση στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα δόθηκε έπειτα από την μελέτη των ερωτήσεων 1-9 του μέρους Β' από το ερωτηματολόγιο EXANTE και 1-6 του μέρους Β' από το ερωτηματολόγιο EXPOST. Οι ερωτήσεις 1-7 του μέρους Β' από το EXANTE στόχευαν στο να ανιχνευτεί το τεχνολογικό προφίλ των μαθητών, η επόμενη ερώτηση αφορούσε τη χρήση συγκεκριμένων ψηφιακών εργαλείων και η τελευταία φάνερωνε τη στάση τους απέναντι στον Η/Υ.

Τέλος, απάντηση στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα δόθηκε έπειτα από την μελέτη των ερωτήσεων 1-6 του μέρους Γ' από το ερωτηματολόγιο EXPOST, οι οποίες ήταν όλες ανοικτού τύπου και αφορούσαν την ευκολία, το ενδιαφέρον, την κατανόηση και τυχόν βελτιώσεις που θα ήθελαν να γίνουν στον επόμενο κύκλο. Επίσης, κλήθηκαν να απαντήσουν αν ήθελαν να διδαχθούν και άλλα μαθήματα με αυτόν τον εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας και να σχολιάσουν με μια φράση τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Η επεξεργασία και η εξαγωγή των αποτελεσμάτων στο μέρος που αφορούσε τις απόψεις και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στον εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης της λογοτεχνίας και στον ψηφιακό γραμματισμό, η εισαγωγή στατιστικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του λογισμικού στατιστικής επεξεργασίας «SPSS 20.0 για Windows».

Όσον αφορά τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, άλλες ήταν διχοτομικές (Ναι ή Όχι) και άλλες δημιουργήθηκαν με βάση την πενταβάθμια κλίμακα Likert (Διαφωνώ (1), Μάλλον διαφωνώ (2), Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ (3), Μάλλον συμφωνώ (4), Συμφωνώ (5)) με διαβάθμιση απαντήσεων.

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων αναλύθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών, αφού πρώτα ποσοτικοποιήθηκαν οι απόψεις τους μέσω της πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Στη συνέχεια έγινε σύγκριση των μέσων όρων και της τυπικής απόκλισης με τη χρήση του t-test και ορίστηκε το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας στο $p < 0,05$.

Στο μέρος Γ, που αφορούσε την αξιολόγηση του περιβάλλοντος, υπήρχαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι απαντήσεις των οποίων κωδικοποιήθηκαν με τη χρήση του Atlas ti,

προγράμματος επεξεργασίας δεδομένων ποιοτικής έρευνας. Οι απαντήσεις αυτές ομαδοποιήθηκαν με μια σειρά αξόνων περιεχομένου με σημείο αναφοράς το είδος των πληροφοριών που απέδιδαν.

Πριν την τελική εφαρμογή του, προηγήθηκε η πιλοτική δοκιμή του σε μαθητές αντίστοιχης ηλικίας του άλλου τμήματος, ώστε να μπορέσει να διασφαλιστεί η λειτουργικότητά του και να γίνουν οι αναγκαίες αλλαγές (Σπαντιδάκης, 2004).

5.6 Μεθοδολογία σχεδιασμού

Η διδακτική παρέμβαση «Λογοτεχνία...εξ αποστάσεως» δημιουργήθηκε για να δώσει στους μαθητές της Α΄ Λυκείου έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής διδασκαλίας. Το παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό αναρτήθηκε στην πλατφόρμα Chamilo. Το περιβάλλον, ακολουθώντας τις βασικές αρχές δημιουργίας πολυμεσικού υλικού αναπτύχθηκε στην πλατφόρμα learning management system (LMS) του Chamilo με τη βοήθεια του H5P, ένα λογισμικό ανοικτού τύπου με το οποίο μπορούμε να δημιουργήσουμε διαδραστικές παρουσιάσεις. Το παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει διάφορους ψηφιακούς πόρους, όπως κείμενο, εικόνα και ήχο, που μας παραπέμπουν στην πολυμεσικότητα και την πολυμορφικότητα του υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επίσης διάφορες δραστηριότητες μέσα από την ίδια την πλατφόρμα του H5P αλλά και εργασίες άλλων εφαρμογών web 2 που αντιγράφονται και αναρτώνται στο Chamilo με αντιγραφή κώδικα. Τα βίντεο παρήχθησαν μέσα από την επιλογή του interactive video του H5P με ενδιάμεσες ερωτήσεις κλειστού τύπου αλλά και με τη βοήθεια του animaker, ελεύθερου λογισμικού δημιουργίας animation. Κατόπιν, όλο το παραπάνω υλικό μεταφέρθηκε, δομημένο σε ενότητες (διαφορετικές φάσεις ανάγνωσης) στην πλατφόρμα Chamilo.

Ο σχεδιασμός του περιβάλλοντος έγινε με βάση τις βασικές αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τις βασικές αρχές σχεδιασμού πολυμεσικών περιβαλλόντων, τα τεχνικά και παιδαγωγικά τους χαρακτηριστικά· επίσης, ο σχεδιασμός και η οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού ακολούθησε τις επτά αρχές δημιουργίας του εκπαιδευτικού υλικού (Λιοναράκης και Σπανακά, 2017) και το μοντέλο των τριών δεσμών του Λιοναράκη

(2001), όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος, 1^ο και 2^ο κεφάλαιο αντίστοιχα. Βασική επιδίωξη της ερευνήτριας ήταν το εκπαιδευτικό υλικό στην ηλεκτρονική πλατφόρμα να διακρίνεται από λιτότητα, ελκυστικότητα και σαφήνεια, να έχει τις απαιτούμενες διευκολύνσεις, όπου χρειαζόταν για τη βαθύτερη κατανόηση των ιδεών, και να είναι υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό.

Δεδομένου ότι το εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάστηκε σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης, απαραίτητη ήταν η χρήση Η/Υ. Επειδή, λοιπόν, και η Νεοελληνική Λογοτεχνία είναι γλωσσικό μάθημα έγινε προσπάθεια να υποστηριχθεί η μάθηση από τον υπολογιστή. Οπότε, στη «Λογοτεχνία... εξ αποστάσεως» η ΓΜΥΥ λειτούργησε και ως φροντιστηριακό εργαλείο και ως επικοινωνιακό-πολιτισμικό και ως κοινωνιο-γνωσιακό εργαλείο.

Ως φροντιστηριακό εργαλείο, οι ΤΠΕ βοήθησαν με τις δραστηριότητες πρακτικής και εξάσκησης, κυρίως με ερωτήσεις κατανόησης κλειστού τύπου, όπως Σωστό/Λάθος, πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, κ.ά. Οι ερωτήσεις αυτές επιτρέπουν, μάλιστα, την επανάληψη αλλά και την άμεση ανατροφοδότηση -λεκτική και οπτική- και εξυπηρετούν και τον εκπαιδευτή να επιτύχει γρήγορα τους στόχους που έθεσε εξ αρχής και τον εκπαιδευόμενο να φτάσει στη γνώση. Επίσης, στη ΓΜΥΥ ως φροντιστηριακό εργαλείο εντάσσεται και η παρακολούθηση βίντεο ή η παραπομπή σε ένα βιβλίο, άρθρο, λεξικό, κτλ. που υπήρχαν στο εν λόγω υλικό.

Ως επικοινωνιακό-πολιτισμικό εργαλείο οι ΤΠΕ έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές να επικοινωνούν -σύγχρονα και ασύγχρονα- στο forum ή στο chat και να στέλνουν e-mail μεταξύ τους ή στον εκπαιδευτικό. Επίσης, οι μαθητές μπορούσαν να δουλέψουν ομαδοσυνεργατικά στην τελευταία φάση (Μετά την ανάγνωση) αλλά και να αλληλεπιδράσουν γενικά, αφού σε κάποιες ερωτήσεις καλούνταν όχι μόνο να αναρτήσουν τις δικές τους απαντήσεις, αλλά να διαβάσουν και τις απαντήσεις των συμμαθητών τους και να προβληματιστούν σχετικά. Επιπλέον καλούνταν να ανταλλάξουν τις εργασίες τους με τις άλλες ομάδες.

Ως κοινωνιο-γνωσιακό εργαλείο, η «Λογοτεχνία ... εξ αποστάσεως» είναι ένα πολυμεσικό περιβάλλον, όπου ο κάθε μαθητής μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα, σύμφωνα με τις δικές του ιστορικές, κοινωνικές, πολιτισμικές καταβολές. Να ενδυναμώσει

μεταγνωστικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και να αυτονομηθεί σταδιακά στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Επίσης, διαθέτει διαδικαστικές διευκολύνσεις, όπως η παροχή του Λεξικού Λογοτεχνικών Όρων που υπήρχε στο τέλος κάθε φάσης της ανάγνωσης, προκειμένου να το χρησιμοποιούν εμπρόθετα οι μαθητές, αν και όποτε το χρειαζόταν.

Τέλος, να επισημανθεί ότι ως προς το γνωστικό αντικείμενο, η διδασκαλία του υλικού σχεδιάστηκε με βάση τις αναγνωστικές θεωρίες της πρόληψης και της ανταπόκρισης στη Νεοελληνική Λογοτεχνία (Θεωρητικό μέρος - 4^ο Κεφάλαιο).

5.7 Σχεδιασμός παρέμβασης

Στην αρχή της διαδικασίας έγινε προσπάθεια να ανιχνευτεί η στάση των μαθητών απέναντι στη λογοτεχνία εν γένει και η διάθεσή τους να εργαστούν πάνω σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης. Ερευνήθηκαν, επίσης, οι γνώσεις τους πάνω στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και οι τυχόν δεξιότητες τους στη χρήση συγκεκριμένων ψηφιακών εργαλείων. Έτσι, προσδιορίστηκαν οι στόχοι της παρέμβασης αλλά και τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Κατόπιν άρχισε ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού σε βάθος χρόνου, με συνεχείς αναπροσαρμογές στα πλαίσια του συνεχούς αναστοχασμού, που κράτησε περίπου ένα μήνα, το Φεβρουάριο του 2019. Πριν την έναρξη της παρέμβασης έγινε πιλοτική εφαρμογή υλικού σε δύο μαθητές του άλλου τμήματος, ώστε να προκύψει μια πρώτη εικόνα σχετικά με την ποιότητα αλλά και τη λειτουργικότητα αυτού· ο πρώτος θεωρείται καλός μαθητής και ο δεύτερος μέτριας απόδοσης. Ακολούθησε ανασχεδιασμός βάσει της αντίδρασης και των σχολίων των μαθητών αλλά και της παρατήρησης της ίδιας της ερευνήτριας.

Για την υλοποίηση της παρέμβασης, χρειάστηκε να γίνουν πέντε διδασκαλίες. Το εκπαιδευτικό υλικό που αναρτήθηκε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα στις πέντε αυτές διδασκαλίες παρουσιάζεται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα.

Η πρώτη διδασκαλία αφορούσε στην παρουσίαση του περιβάλλοντος και του υλικού στους μαθητές. Αφού τους δόθηκαν οι προσωπικοί κωδικοί, ακολούθησαν αναλυτικές

οδηγίες και διευκρινήσεις σχετικά με την είσοδο τους στην πλατφόρμα, την πλοήγηση και την ανάρτηση εργασιών στο Forum και στις Αναρτήσεις. Αναλυτικά, παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν τα εικονίδια «Περιγραφή του μαθήματος», «Το μονοπάτι της γνώσης», το «Chat» και το «Σημειωματάριο». Επίσης, ενημερώθηκαν για τις ομάδες που θα συμμετείχαν στην τελευταία φάση, αφού η διδασκαλία θα είχε και ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα. Να επισημανθεί ότι οι ομάδες εργασίας δημιουργήθηκαν από την εκπαιδευτικό, η οποία έλαβε υπόψη της τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών αλλά φρόντισε να είναι ανομοιογενείς σχετικά με τις επιδόσεις τους, το φύλο αλλά και το βαθμό κοινωνικοποίησης στους στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2008). Τέλος, τους δόθηκαν οδηγίες για το χρονικό πλαίσιο εργασίας, δηλαδή έκαστη διδασκαλία θα περιελάμβανε μια φάση ανάγνωσης (Προαναγνωστική, 1^ο διήγημα, 2^ο Διήγημα, Μετά την Ανάγνωση) και θα είχαν περιθώριο μιας εβδομάδας να διαβάσουν το εκπαιδευτικό υλικό που υπήρχε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα και να διεκπεραιώσουν τις εργασίες τους.

Η δεύτερη διδασκαλία αφορούσε την προαναγνωστική φάση της ανάγνωσης ενός ολόκληρου λογοτεχνικού έργου. Συνοπτικά, οι μαθητές έπρεπε να παρακολουθήσουν ένα βίντεο με την ψηφιακή «κα Αντωνία», όπου τους υπενθύμιζε τους στόχους και τους σκοπούς του μαθήματος, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τη δομή της ενότητας. Εκεί γινόταν και η πρώτη αναφορά στο βιβλίο και στη συγγραφέα. Ακολουθούσε ένα διαδραστικό βίντεο που παρουσίαζε τη συγγραφέα και τα περιεχόμενα του βιβλίου της, όπου οι μαθητές έπρεπε να διεκπεραιώσουν κάποιες εργασίες.

Η τρίτη διδασκαλία τους παρέπεμπε στην ανάγνωση του πρώτου διηγήματος. Οι μαθητές καλούνταν να μελετήσουν κάποια στοιχεία από τις λογοτεχνικές θεωρίες και ακολουθούσαν ερωτήσεις κατανόησης για το πρώτο διήγημα το οποίο αναφερόταν σε θέματα bullying σε ένα σχολείο στο Λονδίνο. Έτσι, καλούνταν να τοποθετηθούν στις εργασίες τους πάνω στο θέμα αυτό. Υπήρχε και μικρή αναφορά σε στοιχεία αφηγηματολογίας, προκειμένου να αντιληφθούν πως η επιλογή του αφηγητή εκ μέρους της συγγραφέως μπορεί να αλλάξει και το επικοινωνιακό αποτέλεσμα.

Η τέταρτη διδασκαλία αφορούσε την ανάγνωση του δεύτερου διηγήματος με θέμα την παραβατική συμπεριφορά κάποιων μικρών Γάλλων μεταναστών και την

αδιαφορία και στοχοποίηση αυτών εκ μέρους της τοπικής κοινότητας. Έγινε προσπάθεια να αποκωδικοποιηθούν το θέμα μέσω του υλικού και των προσωπικών τους τοποθετήσεων αλλά και να γίνει σύνδεση των ιστορικών αναφορών του διηγήματος με τη λογοτεχνία, προκειμένου να αντιληφθούν καλύτερα την αναπαράσταση των γεγονότων. Γι' αυτό υπήρχαν και δραστηριότητες σχετικές με άλλες μορφές τέχνης που αντιμετώπιζαν το θέμα διακειμενικά.

Η πέμπτη διδασκαλία αφορούσε τη φάση μετά την ανάγνωση. Υπήρχαν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με δυνατότητα επιλογής. Ακολουθούσε η παρουσίαση συγκεκριμένων ψηφιακών εργαλείων με τα οποία θα μπορούσαν να αποδώσουν ομαδοσυνεργατικά μια από τέσσερις δραστηριότητες που υπήρχαν.

Να επισημανθεί ότι οι μαθητές δούλευαν σε κάθε φάση/παρέμβαση μόνοι τους από το σπίτι και στο σχολείο ενημέρωναν την καθηγήτρια σχετικά με την πορεία των εργασιών τους, έλυναν απορίες -κυρίως τεχνικής φύσεως- και συζητούσαν διεξοδικά μαζί της αλλά και με την ολομέλεια θέματα που προέκυπταν μέσα από τα διηγήματα και τους απασχολούσαν ιδιαίτερα. Επίσης, στα πλαίσια του αναστοχασμού καταγραφόταν οι προτάσεις και αντιδράσεις των μαθητών για να βελτιωθούν στην επόμενη φάση.

Γενικά, η διδακτική παρέμβαση ξεκίνησε στις αρχές Μαρτίου, οπότε και οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον εναλλακτικό αυτό τρόπο διδασκαλίας, δημιούργησαν κωδικούς και εγγράφηκαν από την εκπαιδευτικό στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Chamilo. Στις 19 Μαρτίου 2019 έγινε η πρώτη διδασκαλία, όπου οι μαθητές πήραν τους προσωπικούς τους κωδικούς με αναλυτικές οδηγίες εισόδου και πλοήγησης στην πλατφόρμα. Την ίδια μέρα συμπλήρωσαν και το πρώτο τους ερωτηματολόγιο (EXANTE) και τους ανατίθεται από την εκπαιδευτικό η μελέτη του εξ αποστάσεως υλικού της πρώτης ενότητας (εισαγωγικά στοιχεία και προαναγνωστική φάση) το διάστημα 20 - 31 Μαρτίου 2019. Ως καταληκτική ημερομηνία μελέτης και επεξεργασίας η 31 Μαρτίου.

Η δεύτερη συνάντηση έγινε στις 26 Μαρτίου 2019, όπου παρουσιάστηκαν οι εντυπώσεις των μαθητών, αλλά και οι απορίες τους. Επίσης, επιλύθηκαν τυχόν δυσκολίες που ενέκυψαν. Τους ανατίθεται η μελέτη του εξ αποστάσεως υλικού της κύριας φάσης της

ανάγνωσης που περιελάμβανε το πρώτο διήγημα για το διάστημα 1 – 7 Απριλίου 2019 με καταληκτική ημερομηνία μελέτης και εργασίας την 7^η Απριλίου 2019.

Η τρίτη συνάντηση έγινε στις 9 Απριλίου 2019, όπου προέκυψε συζήτηση για την προηγούμενη φάση. Τους ανατίθεται η μελέτη του υλικού που αφορά το δεύτερο διήγημα από τις 8 έως τις 14 Απριλίου 2019.

Η τέταρτη συνάντηση έγινε την 16 Απριλίου 2019, όπου συζήτησαν με την εκπαιδευτικό για το δεύτερο διήγημα. Ξεκινά η μελέτη του υλικού που αφορά την τελευταία φάση, τη φάση μετά την ανάγνωση από τις 15 έως τις 21 Απριλίου 2019. Επειδή ακολουθούν οι διακοπές του Πάσχα και υπάρχουν και ομαδοσυνεργατικές εργασίες, δίδεται περισσότερος χρόνος στη μελέτη και επεξεργασία του υλικού.

Στις 7 Μαΐου 2019 έγινε η τελευταία συνάντηση και στις 15 Μαΐου 2019 ολοκλήρωσαν τις εργασίες τους. Τότε συμπλήρωσαν και το δεύτερο ερωτηματολόγιο (EXPOST) και ακολούθησε συζήτηση αποτίμησης της διδακτικής παρέμβασης.

5.8 Περιγραφή του εκπαιδευτικού υλικού «Λογοτεχνία ...εξ αποστάσεως»

Η αρχική εικόνα του μαθήματος διαθέτει τέσσερα εικονίδια:

- Στην «Περιγραφή του μαθήματος» καταγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος, ενδεικτική βιβλιογραφία, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, λέξεις κλειδιά, η δομή της ενότητας και η παρουσίαση της εκπαιδευτικού με τα στοιχεία επικοινωνίας της.
- Από το «Μονοπάτι της γνώσης» ο μαθητής μπορεί να μπει στην εν λόγω διδακτική ενότητα και να ασχοληθεί με το εκπαιδευτικό υλικό.
- Στο «Chat» υπάρχει η δυνατότητα της επικοινωνίας μεταξύ μαθητών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.

- Στο «Σημειωματάριο» ο μαθητής μπορεί να καταγράψει τις σκέψεις του, το πρόγραμμα του, τις απορίες του και γενικά να κρατήσει τις σημειώσεις που επιθυμεί και να οργανώσει τη μελέτη του.



Γεια σας! Σας καλωσορίζω στη διδακτική ενότητα με τίτλο:

"Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση."

Στόχος, η εναλλακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας!



Περιγραφή μαθήματος



Μονοπάτι γνώσης



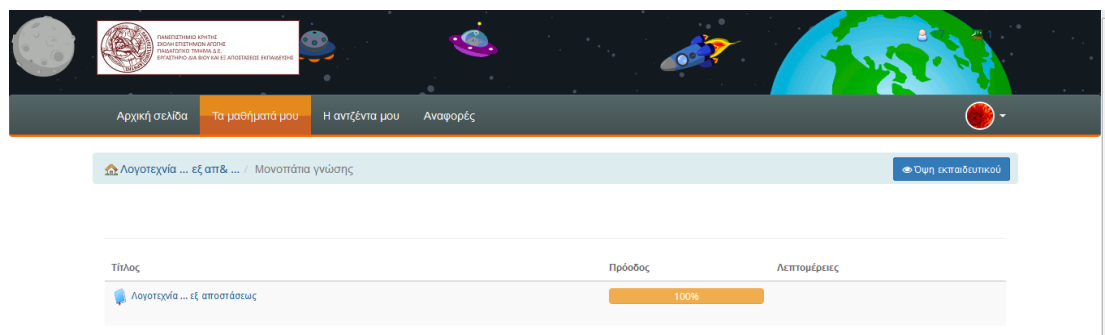
Chat



Σημειωματάριο

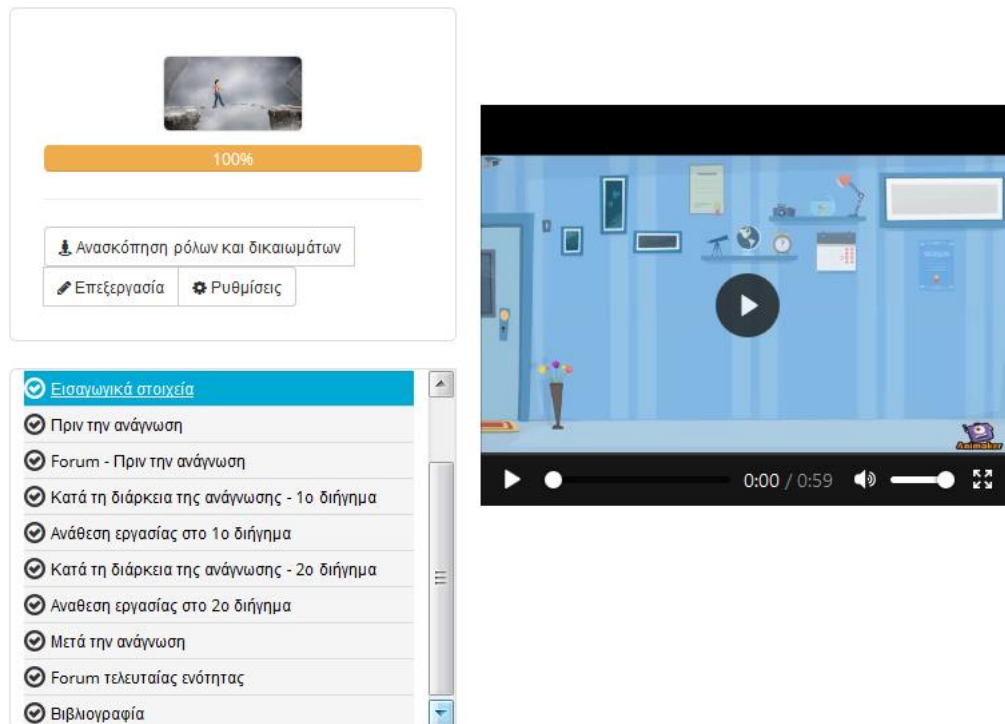
Εικόνα 5.1 Η αρχική σελίδα

Επιλέγοντας το μονοπάτι της γνώσης «Λογοτεχνία ... εξ αποστάσεως», ο μαθητής θα βρεθεί μπροστά σε μια μπάρα προόδου που του υποδεικνύει την πορεία μελέτης του.



Εικόνα 5.2 Πρόοδος

Ακολουθώντας το σύνδεσμο «Λογοτεχνία ... εξ αποστάσεως» αριστερά, δίπλα στο βιβλίο, μπορεί να μεταφερθεί μπροστά στο εκπαιδευτικό υλικό, δομημένο σε ενότητες και δραστηριότητες.



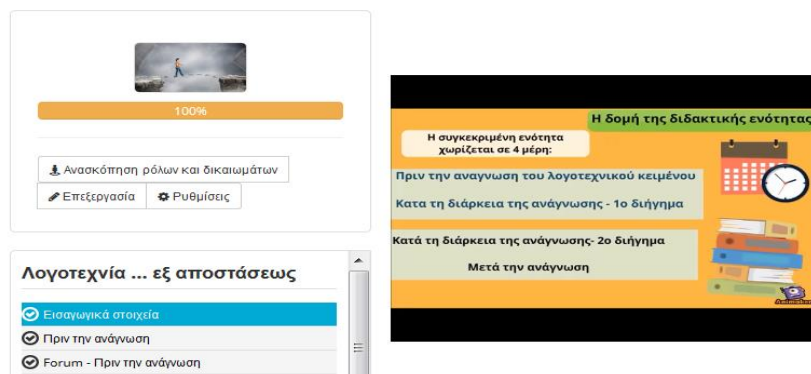
Εικόνα 5.3 Διδακτικές ενότητες

Στο αριστερό πλαίσιο φαίνονται τα βήματα που θα ακολουθήσει ο μαθητής, για να διαβάσει και να διεκπεραιώσει όλο το εκπαιδευτικό υλικό. Ο μαθητής θα διαπιστώσει ότι εισέρχεται σε ένα φροντιστηριακό περιβάλλον το οποίο στη συνέχεια θα εξελιχθεί σε κοινωνιο-γνωσιακό, που θα τον βοηθήσει να εξατομικεύσει τη διδασκαλία του αλλά και να συμμετέχει σε κοινότητες μάθησης. Επίσης, πάνω αριστερά υπάρχει πάλι η μπάρα πρόόδου, για να συνειδητοποιεί άμεσα ο μαθητής πόσα βήματα έχει ολοκληρώσει.

Στο δεξί πλαίσιο υπάρχει ένα βίντεο που περιλαμβάνει όλα τα εισαγωγικά στοιχεία της ενότητας, ανάλογα με αυτά που υπάρχουν και στην «περιγραφή του μαθήματος».

5.8.1 Εισαγωγικά στοιχεία

Στην καρτέλα «Εισαγωγικά στοιχεία» υπάρχει ένα εισαγωγικό βίντεο animation από το animaker πενήντα εννέα δευτερολέπτων, όπου ο μαθητής βλέπει την «κα Αντωνία», την καθηγήτρια της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, να του εξηγεί το σκοπό και τους στόχους του μαθήματος, τα μαθησιακά αποτελέσματα που προσδοκά να αποκτήσει ο μαθητής μετά το πέρας της διαδικασίας, τις λέξεις κλειδιά της ενότητας και βέβαια να του εξηγεί τη δομή της ενότητας. Το βίντεο τελειώνει με την παρουσίαση του λογοτεχνικού βιβλίου που οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν και να ερμηνεύσουν με τη δική τους ματιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Πρόκειται για το «Κοσμοδρόμιο» της Ελένης Κατσαμά από τις εκδόσεις Πατάκη (2011), ένα βιβλίο διηγημάτων που παρουσιάζει προσωπικές ιστορίες εφήβων από όλο τον κόσμο.



Εικόνα 5.4 Στιγμιότυπο από το βίντεο

5.8.2 Πριν την ανάγνωση

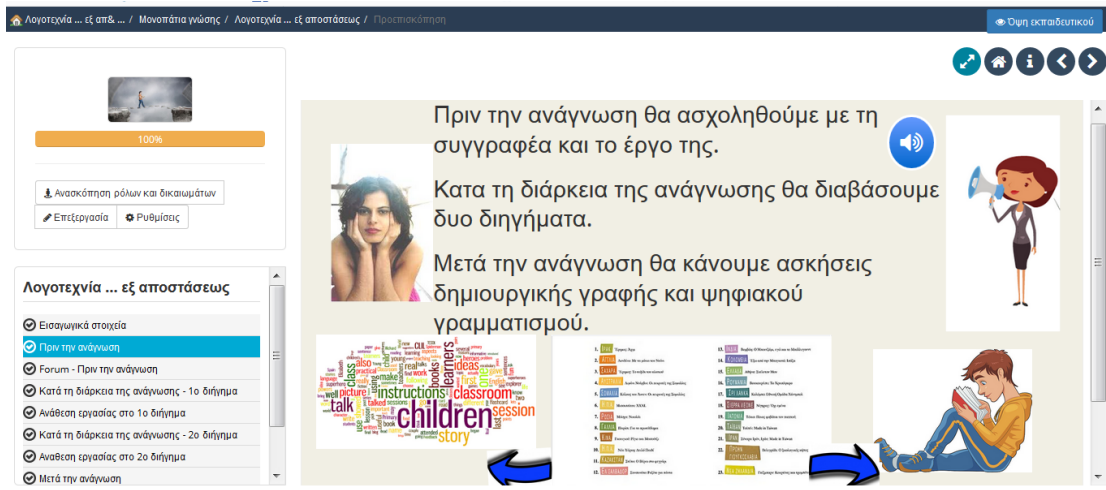
Ακολουθώντας τις οδηγίες του υπουργείου Παιδείας για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2011, 2018), και δη στην Α΄ Λυκείου, η εκπαιδευτικός χώρισε τη διδασκαλία σε τρεις φάσεις: Πριν την ανάγνωση, Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και μετά την ανάγνωση.

Στη πρώτη διαφάνεια υπήρχε ένα μικρό βίντεο καλωσορίσματος από την εκπαιδευτικό, χρονικής διάρκειας 10 δευτερολέπτων και ακολούθησε ο απαραίτητος πλοηγός που θα βοηθήσει τους μαθητές στην πλοήγηση όλων των ενότητων.



Εικόνα 5.5 Πλοηγός

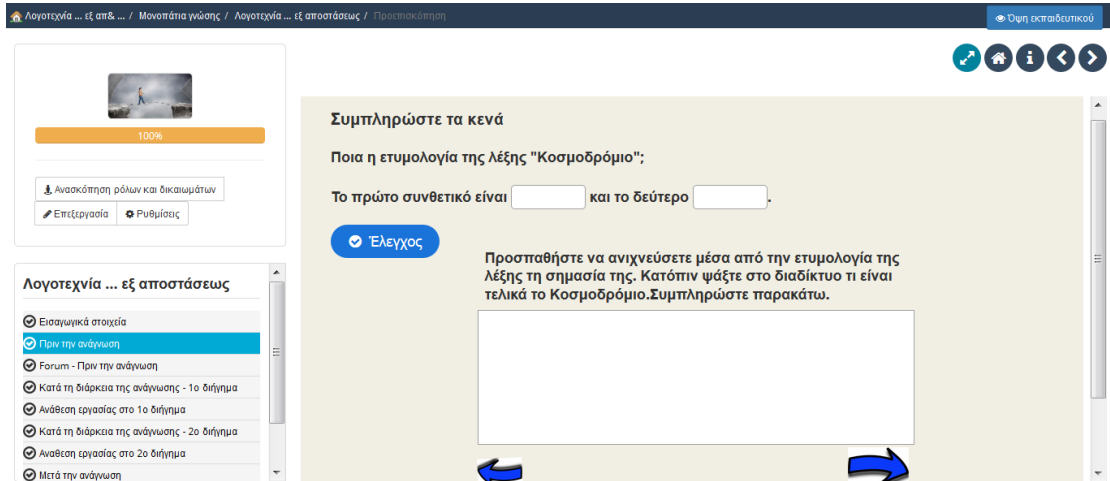
Η Προαναγνωστική φάση περιελάμβανε δεκατέσσερις διαφάνειες από τις οποίες οι αρχικές πληροφορούσαν τους μαθητές για το χωρισμό των ενοτήτων σε τρεις φάσεις, την προαναγνωστική, την κυρίως αναγνωστική και τη μετα-αναγνωστική.



Εικόνα 5.6 Στιγμιότυπο οθόνης

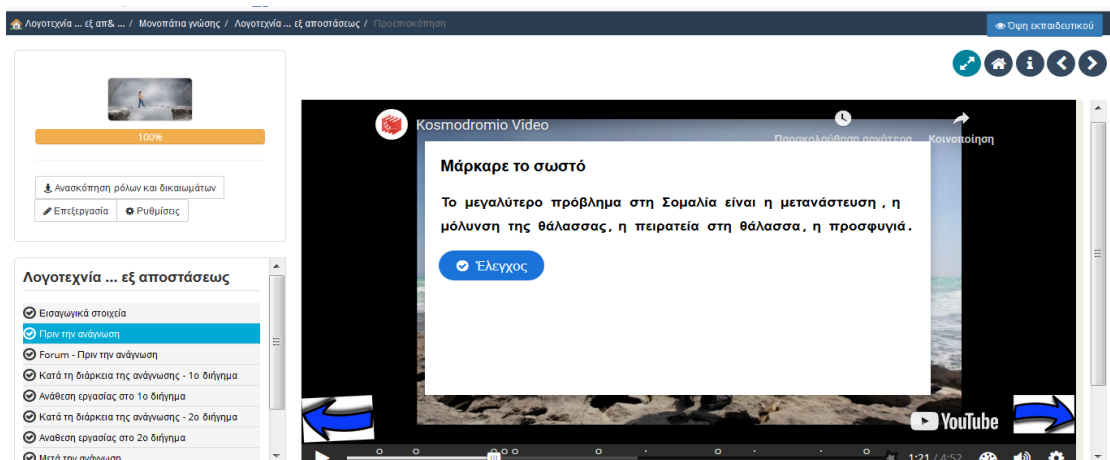
Οι επόμενες διαφάνειες αφορούσαν την παρουσίαση του βιβλίου της κας Κατσαμά. Έγινε προσπάθεια να γνωρίσουν οι μαθητές, μέσω εικόνας και ήχου, το βιβλίο και την ίδια τη συγγραφέα. Κλήθηκαν, λοιπόν, να βρουν την ετυμολογία της λέξης «Κοσμοδρόμιο» και

κατόπιν να συμπληρώσουν τι είναι τελικά το Κοσμοδρόμιο, αφού πρώτα περιηγηθούν στο διαδίκτυο και ψάξουν σχετικά.



Εικόνα 5.7 Στιγμιότυπο οθόνης

Κατόπιν παρακολούθησαν ένα διαδραστικό βίντεο που δημιουργήθηκε ως interactive video από το you tube (<https://www.youtube.com/watch?v=nSfLKLpY-9M&t=18s>) διάρκειας 4:51'' και ενσωματώθηκε με κώδικα στο h5p το οποίο παρουσίαζε μέσω εικόνων και μουσικής τις διάφορες ιστορίες του βιβλίου και τα περιεχόμενα τους. Εκεί ενσωματώθηκαν διάφορες ερωτήσεις κλειστού τύπου (ΓΜΥΥ ως φροντιστηριακό εργαλείο), από τις οποίες οι μαθητές μπορούσαν να ανιχνεύσουν το περιεχόμενο των ιστοριών.



Εικόνα 5.8 Στιγμιότυπο από το interactive video

Κατόπιν κλήθηκαν να γράψουν στο forum, ως ατομική υποχρεωτική δραστηριότητα, τι τελικά περιμένουν από το βιβλίο πριν το διαβάσουν, παρακολουθώντας και τις ήδη ανηρημένες απαντήσεις των συμμαθητών τους (ΓΜΥΥ ως κοινωνιο-γνωσικό εργαλείο).

Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να διαβάσουν συνέντευξη που έδωσε η ίδια η συγγραφέας σε συμμαθητές τους σε σχολείο στην Κω http://anamesastoustoixous.blogspot.com/2011/10/blog-post_24.html, προκειμένου να την γνωρίσουν καλύτερα, τόσο αυτήν όσο και το εν λόγω βιβλίο.



Για να δούμε τι έμαθες για τη συγγραφέα...
Σύρε και άφησε

Το εξώφυλλο φανερώνει την [] .

Πηγές βρήκε κυρίως από το [] .

Ηρωες της είναι συνήθως [] .

Ο τίτλος φανερώνει ένα [] .

Το "Κοσμοδρόμιο" απευθύνεται σε [] .

Το φίδι για τη συγγραφέα μπορεί να συμβολίζει κι ένα [] .

όλους

διαδίκτιο

αγόρια

ανασφάλεια των εφήβων

φίλο

νέο κόσμο

Εικόνα 5.9 Στιγμιότυπο από την προαναγνωστική φάση

Τελειώνοντας την προαναγνωστική φάση, οι μαθητές ασχολήθηκαν με τις λειτουργίες της γλώσσας, γνωστό σε αυτούς κεφάλαιο, αφού το διδάσκονται στα πλαίσια της Νεοελληνικής Γλώσσας α' τετραμήνου, προσπαθώντας, έτσι, να συνδέσουν διαθεματικά το θέμα. Ωστόσο δόθηκε και διευκολυντικός σύνδεσμος (πίσω από την εικόνα με το σκυλάκι που διαβάζει, που σύμφωνα με τον πλοηγό τους προτρέπει να διαβάσουν) ο οποίος τους υπενθυμίζει τη σχετική θεωρία και τους παραπέμπει με υπερσύνδεσμο στο Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων, για να θυμηθούν τα σχετικά στοιχεία. Στόχος ήταν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την αισθητική απόλαυση που προσφέρει η Λογοτεχνία, απευθυνόμενη κυρίως στην επίκληση στο συναίσθημα.



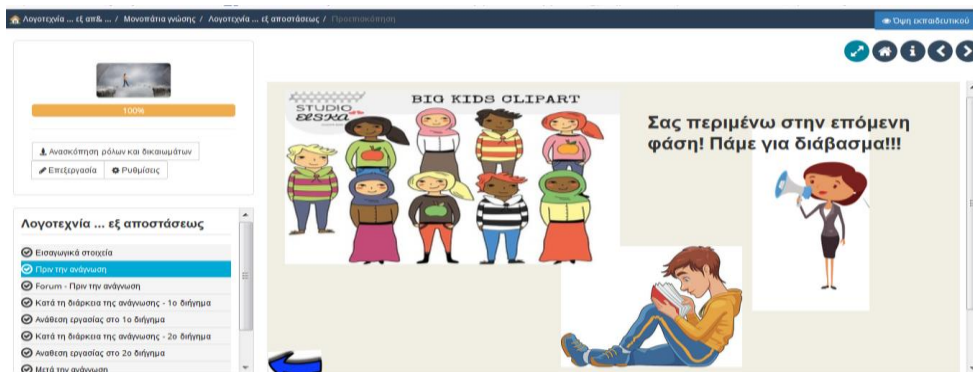
Εικόνα 5.10 Στιγμιότυπο οθόνης

Στην τελευταία διαφάνεια, όπως και σε κάθε τελευταία διαφάνεια κάθε φάσης, υπάρχει υπερσύνδεσμος που ανοίγει το ψηφιακό Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων, για να μπορούν οι μαθητές να το χρησιμοποιούν εμπρόθετα, όποτε το χρειάζονται.



Εικόνα 5.11 Στιγμιότυπο οθόνης

Η προαναγνωστική ενότητα τελειώνει με την προτροπή να συναντηθούν όλοι μαζί στην επόμενη φάση.



Εικόνα 5.12 Στιγμιότυπο οθόνης

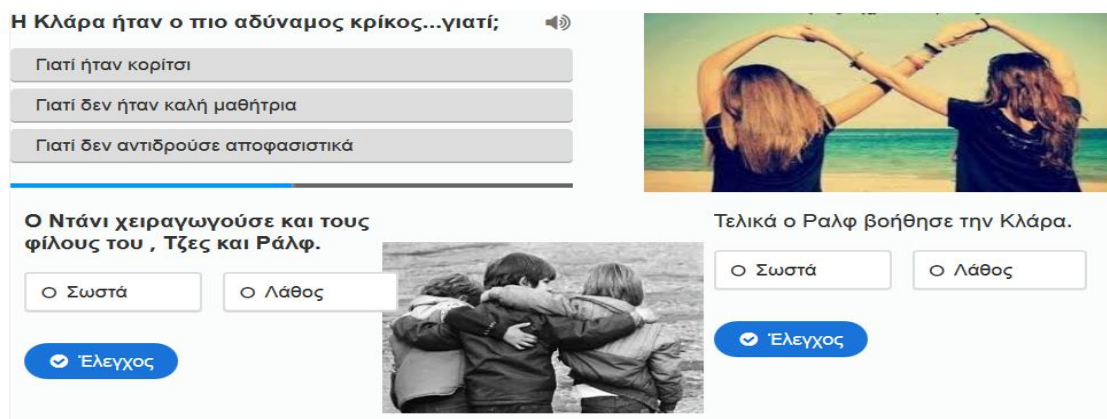
5.8.3 Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης – 1ο διήγημα

Στη φάση αυτή δημιουργήθηκαν δέκα διαφάνειες. Οι δύο πρώτες αφορούσαν τις θεωρίες της λογοτεχνίας, όπου υπήρχε και κείμενο και ήχος, για να επιλέξει ο κάθε μαθητής, ανάλογα τον τύπο πολλαπλής νοημοσύνης που διαθέτει, το πιο κατάλληλο κανάλι -οπτικό ή ακουστικό- για τον ίδιο. Οι θεωρίες του Ρομαντισμού, Φορμαλισμού, Νέας Κριτικής και Δομισμού δόθηκαν μόνο μέσω υπερσυνδέσμων, ενώ η θεωρία της πρόσληψης και της ανταπόκρισης πιο αναλυτικά, δεδομένου ότι η ανάλυση των διηγημάτων που θα επακολουθήσει θα εστιάσει στην παραπάνω θεωρία.



Εικόνα 5.13 Στιγμιότυπο οθόνης

Το πρώτο διήγημα είχε τίτλο «Αγγλία. Λονδίνο. Με τα μάτια του Ντάνι» και αφορούσε περίπτωση σχολικού εκφοβισμού σε ένα σχολείο του Λονδίνου. Οι μαθητές κλήθηκαν να το αποκωδικοποιήσουν με διάφορες ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπως φαίνεται στην εικόνα παρακάτω.



Εικόνα 5.14 Στιγμιότυπο οθόνης

Ακολούθησε δραστηριότητα προαιρετική, όπου οι μαθητές παραπέμπονται στο padlet, ένα πίνακα ανακοινώσεων που δημιουργήθηκε γι' αυτό το σκοπό, προκειμένου να γράψουν, δηλαδή, για τον τύπο του αφηγητή, να αναρωτηθούν, γιατί επιλέγει η συγγραφέας τον συγκεκριμένο τύπο και τι θα άλλαζε αν τυχόν χρησιμοποιούσε άλλον τύπο αφηγητή.



Λογοτεχνία ... εξ από... / Μονοπάτια γνώσης / Λογοτεχνία... εξ αποστάσεως / Προσκόμιση

100%

Ανασκόπηση ρόλων και δικαιωμάτων

Επέξευρασία Ρυθμίσεις

Λογοτεχνία ... εξ αποστάσεως

- Εισαγωγικά στοιχεία
- Πριν την ανάγνωση
- Forum - Πριν την ανάγνωση
- Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης - 1ο διήγημα
- Ανάθεση εργασίας στο 1ο διήγημα
- Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης - 2ο διήγημα
- Ανάθεση εργασίας στο 2ο διήγημα
- Μετά την ανάγνωση

Θυμηθείτε!!!

Ο αφηγητής : (ποιος αφηγείται)

Ο αφηγητής και ο συγγραφέας είναι δυο διαφορετικά πρόσωπα που δεν πρέπει να συγχέονται.

1.Δυο είναι οι τύποι αφηγητή ανάλογα με τη συμμετοχή του στην ιστορία:

α) Ο αφηγητής συμμετέχει στα γεγονότα είτε ως πρωταγωνιστής είτε ως αυτόπτης μάρτυρας, χρησιμοποιεί α' ρηματικό πρόσωπο => ομοδιηγητικός αφηγητής / δραματοποιημένος αφηγητής (πρωτοπρόσωπη αφήγηση). Όταν είναι πρωταγωνιστής : αυτοδιηγητικός αφηγητής.

β) Ο αφηγητής δε συμμετέχει καθόλου στα γεγονότα, χρησιμοποιεί γ' ρηματικό πρόσωπο : ετεροδιηγητικός αφηγητής. (τριτοπρόσωπη αφήγηση) (παντογνώστης αφηγητής)

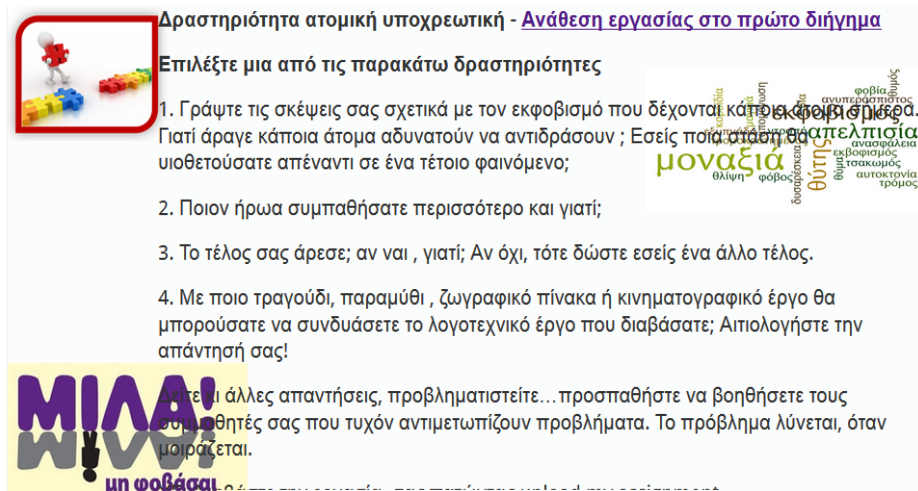
Δραστηριότητα ατομική προαιρετική

Γράψτε στο **padlet** ποιος είναι ο τύπος του αφηγητή στο συγκεκριμένο διήγημα. Γιατί επιλέγει η συγγραφέας αυτόν τον τύπο αφηγητή, τι κερδίζει το κείμενο από αυτήν την επιλογή της συγγραφέως; Θα άλλαζε κάτι στο ύφος και στις προθέσεις της, αν χρησιμοποιούσε άλλο τύπο αφηγητή;

Εικόνα 5.15 Στιγμιότυπο οθόνης

Σε περίπτωση που δε θυμούνται καλά τα σχετικά στοιχεία της αφηγηματολογίας, έχει προστέθει, εν είδη σχεδιαγράμματος, η σχετική θεωρία ως προς τον αφηγητή και δίνεται διευκολυντικός σύνδεσμος που τους παραπέμπει με υπερσύνδεσμο στο Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων, για να διαβάσουν διεξοδικά τα σχετικά χωρία.

Η συγκεκριμένη φάση τελειώνει με την ανάθεση υποχρεωτικής εργασίας, όπου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα της επιλογής. Όλες οι ερωτήσεις είναι δομημένες πάνω στη θεωρία της πρόσληψης και της ανταπόκρισης, όπου τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους ανάλογα τις δικές τους προεκτάσεις, που εξαρτώνται από το δικό τους ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό υπόβαθρο. Ο στόχος είναι να προβληματιστούν και να πάρουν θέση μπροστά στα γεγονότα που διάβασαν, να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και να ενεργοποιηθούν.



Δραστηριότητα ατομική υποχρεωτική - Ανάθεση εργασίας στο πρώτο διήγημα

Επιλέξτε μια από τις παρακάτω δραστηριότητες

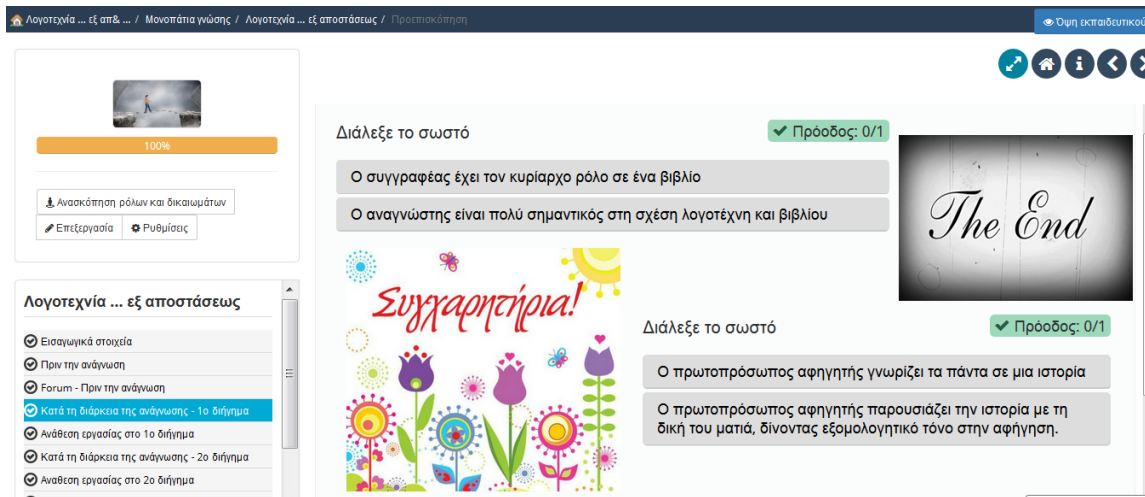
1. Γράψτε τις σκέψεις σας σχετικά με τον εκφοβισμό που δέχονται κάποια φοιτητές. Γιατί άραγε κάποια άτομα αδυνατούν να αντιδράσουν ; Εσείς ποια απάντηση θα μπορούσατε απέναντι σε ένα τέτοιο φαινόμενο;
2. Ποιον ήρωα συμπαθήσατε περισσότερο και γιατί;
3. Το τέλος σας άρεσε; αν ναι , γιατί; Αν όχι, τότε δώστε εσείς ένα άλλο τέλος.
4. Με ποιο τραγούδι, παραμύθι , ζωγραφικό πίνακα ή κινηματογραφικό έργο θα μπορούσατε να συνδυάσετε το λογοτεχνικό έργο που διαβάσατε; Αιτιολογήστε την απάντησή σας!

Μην φοβάσαι!

Μην φοβάσαι! Δείτε κι άλλες απαντήσεις, προβληματιστείτε...προσπαθήστε να βοηθήσετε τους φοιτητές σας που τυχόν αντιμετωπίζουν προβλήματα. Το πρόβλημα λύνεται, όταν μοιράζεται.

Εικόνα 5.16 Στιγμιότυπο οθόνης

Η ενότητα ολοκληρώθηκε με δυο ερωτήσεις κλειστού τύπου, ως δραστηριότητες ανατροφοδότησης, σχετικές με την αφηγηματολογία και τις θεωρίες λογοτεχνίας.



Λογοτεχνία ... εξ απόσ...

100%

Ανασκόπηση ρόλων και δικαιωμάτων

Επιτελεσμένη Ρυθμίσεις

Λογοτεχνία ... εξ αποστάσεως

- Εισαγωγικά στοιχεία
- Πριν την ανάγνωση
- Forum - Πριν την ανάγνωση
- Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης - 1ο διήγημα
- Ανάθεση εργασίας στο 1ο διήγημα
- Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης - 2ο διήγημα
- Ανάθεση εργασίας στο 2ο διήγημα

Διάλεξε το σωστό

✓ Πρόοδος: 0/1

Ο συγγραφέας έχει τον κυρίαρχο ρόλο σε ένα βιβλίο

Ο αναγνώστης είναι πολύ σημαντικός στη σχέση λογοτέχνη και βιβλίου

Συγχαρητήρια!

Διάλεξε το σωστό

✓ Πρόοδος: 0/1

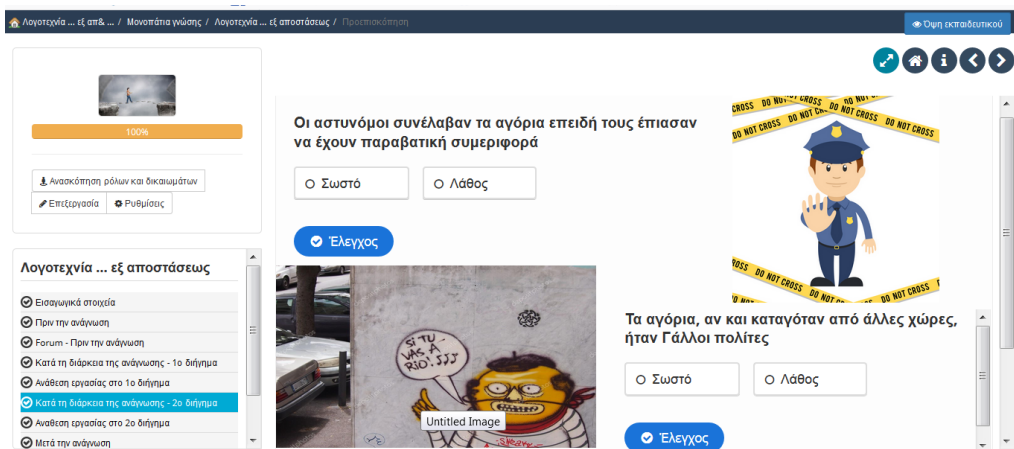
Ο πρωτοπρόσωπος αφηγητής γνωρίζει τα πάντα σε μια ιστορία

Ο πρωτοπρόσωπος αφηγητής παρουσιάζει την ιστορία με τη δική του ματιά, δίνοντας εξομολογητικό τόνο στην αφήγηση.

Εικόνα 5.17 Στιγμιότυπο οθόνης

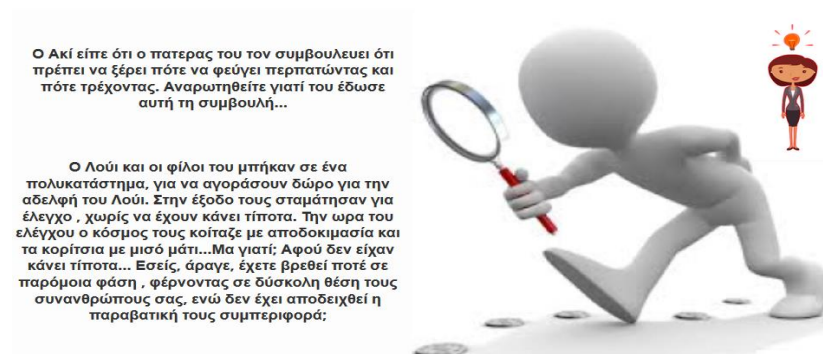
5.8.4 Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης – 2ο διήγημα

Το δεύτερο διήγημα είχε τίτλο «Γαλλία. Παρίσι. Πρωτάθλημα». Αναφέρεται σε μια παρέα μικρών Γάλλων μεταναστών από το Μαρόκο, την Τυνησία και την Αλγερία, που δεν εντάχθηκαν ποτέ στο ευρύτερο περιβάλλον, μάλλον όχι με δική τους υπαιτιότητα, και έτσι σιγά σιγά απομακρύνονται από το κοινωνικό σύνολο και γίνονται «κακοί άνθρωποι», αποκτούν δηλαδή παραβατική συμπεριφορά.



Εικόνα 5.18 Στιγμιότυπο οθόνης

Ύστερα από τις πρώτες διαφάνειες που περιλαμβάνουν ερωτήσεις κατανόησης για την αποκωδικοποίηση του περιεχομένου, τίθενται ερωτήσεις που καλούν τους μαθητές να μπουν στη θέση του άλλου, να αποκτήσουν, δηλαδή, ενσυναίσθηση, για να μπορέσουν να καταλάβουν τα κίνητρα των τριών φίλων.

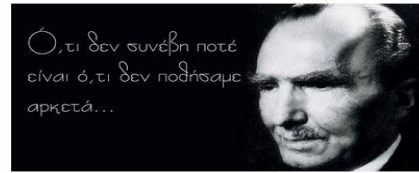


Εικόνα 5.19 Στιγμιότυπο οθόνης

Ο Σασού λέει ότι σε δέκα χρόνια φαντάζεται τον εαυτό του με μια σφαίρα στο κεφάλι είτε στο Παρίσι είτε στο προάστιο/γκέτο που μένει...

Γιατί άραγε νιώθει το παιδί έτσι; Εσείς το ίδιο νιώθετε; , αν όχι , γιατί τα δικά σας όνειρα είναι διαφορετικά από του Σασού;

Δώστε την απάντησή σας στο [padlet](#). Παρατηρήστε και τις απαντήσεις των συμμαθητών σας.



Εικόνα 5.20 Στιγμιότυπο οθόνης

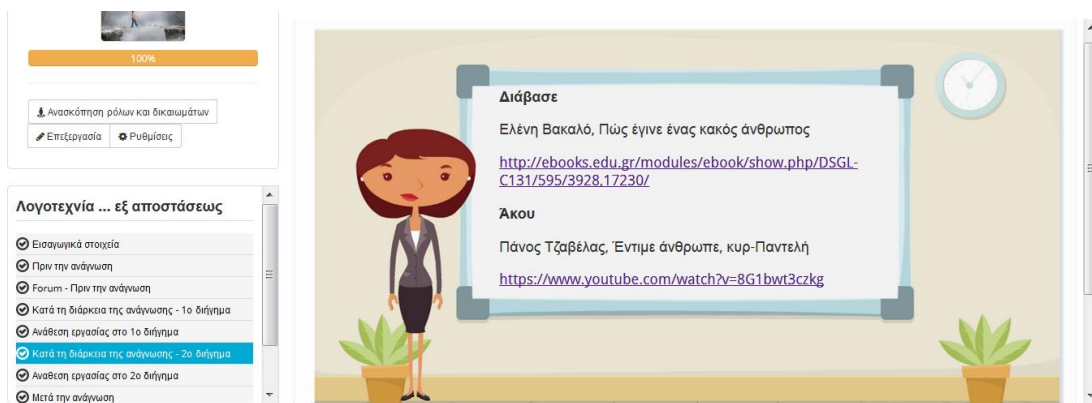
Κατόπιν οι μαθητές ασχολήθηκαν με τη σχέση ιστορίας και λογοτεχνίας, προκειμένου να εξερευνήσουν πώς «αναπαρίστανται» τα ιστορικά γεγονότα και τα ιστορικά βιώματα στην τέχνη και ειδικότερα στη λογοτεχνία! Έτσι, θα καταλάβουν καλύτερα το σχόλιο της συγγραφέως, που υπάρχει στο τέλος του διηγήματος (σελ.82) και αναφέρεται στις γαλλικές αποικίες και στα γκέτο που υπάρχουν στα προάστια του Παρισιού από νεαρούς Γάλλους μετανάστες τρίτης γενιάς.



Εικόνα 5.21 Στιγμιότυπο οθόνης

Ως διευκολυντικός σύνδεσμος τους δόθηκε περίληψη από ένα κείμενο της Βενετίας Αποστολίδου για τη σχέση της Ιστορίας με τη Λογοτεχνία.

Στη συνέχεια κλήθηκαν να ψάξουν τις συνέπειες της αποικιοκρατίας ως προαιρετική δραστηριότητα για να καταλάβουν και τους λόγους της παραβατικής συμπεριφοράς του Σασού. Ως υποχρεωτική δραστηριότητα καλούνται να διαβάσουν το ποίημα της Ελένης Βακαλό «Πώς έγινε ένας κακός άνθρωπος» και να ακούσουν το τραγούδι του Πάνου Τζαβέλα «Έντιμε άνθρωπε, κυρ-Παντελή» ώστε να παρατηρήσουν τη σχέση διηγήματος, ποιήματος και τραγουδιού και να αναρωτηθούν γιατί ο Σασού έγινε ένας κακός άνθρωπος. Επίσης, να αναρωτηθούν πώς εκείνοι θα συμπεριφερόταν στη θέση του ή αν θα μπορούσε να είχε συμβεί κάτι διαφορετικό, που θα άλλαζε το ρου της προσωπικής του ιστορίας.



Εικόνα 5.22 Στιμιότυπο οθόνης

Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες συμβάλλουν, όπως ήδη αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος, στην απελευθέρωση του μαθητή από τη μία και «αντικειμενική» ερμηνεία και άποψη, τον βοηθούν να παράξει ποικίλα νοήματα, να συνομιλήσει ελεύθερα και να υιοθετήσει το ρόλο του συνδημιουργού σε ένα λογοτεχνικό κείμενο (Γερακίνη, 2016, Κουνούπης, 2007, Φρυδάκη, 2003, 2006).

Η ενότητα τελειώνει με την παράθεση ολόκληρου του άρθρου της Βενετίας Αποστολίδου για την ψηφιακή τους βιβλιοθήκη με τίτλο «Λογοτεχνία και ιστορία. Μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση», που υπάρχει στην Πύλη της Ελληνικής Γλώσσας, ώστε, όσοι επιθυμούν, να πάρουν περισσότερες πληροφορίες:

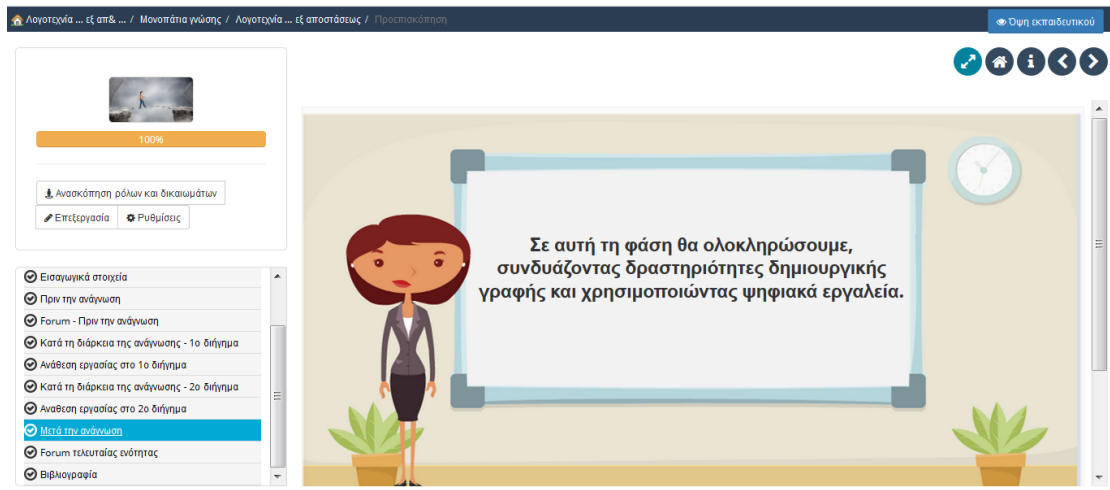
<http://www.greek->

[language.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature_history/apostolidou-literature-history.pdf](http://www.greek-language.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature_history/apostolidou-literature-history.pdf)

ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: Διπλωματική Εργασία

5.8.5 Μετά την ανάγνωση

Στη φάση αυτή υπάρχουν κυρίως δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και ψηφιακού γραμματισμού, οι οποίες παρατίθενται παρακάτω:



Εικόνα 5.23 Στιγμιότυπο οθόνης

Α. Επιλέξτε δύο από τις παρακάτω ασκήσεις, αφού πρώτα χωριστείτε σε πέντε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Δώστε όνομα στην ομάδα σας!

1. Τι απέγιναν άραγε οι ήρωες του 1ου διηγήματος;
2. Συνεχίστε το 2ο διήγημα...
3. Ταυτίστηκες με κάποιο χαρακτήρα των διηγημάτων; Αν ναι, με ποιον και γιατί; Αν όχι, γιατί αποστασιοποιήθηκες από τους ήρωες αυτούς;
4. Γράψτε ένα ποίημα/ένα διήγημα με αφορμή τον σχολικό εκφοβισμό ή τη μετανάστευση.
5. Παρακολουθήστε το παρακάτω βίντεο και γράψτε σε τι διαφέρουν οι μετανάστες από τους γηγενείς. [ΤΖΑΦΑΡ https://www.youtube.com/watch?v=dfccrwUIROU](https://www.youtube.com/watch?v=dfccrwUIROU)
6. Διαβάστε το παρακάτω άρθρο και γράψτε πως μπορείτε να προστατευθείτε από το cyber bullying:
http://www.real.gr/archive_koinonia/arthro/auksanontai_ta_krousmata_ekfobismou_sto_di_adiktyo_metaksy_anilikon-36001

Β. Επιλέξτε μια άσκηση από τις παρακάτω και αποδώστε την ομαδικά! (χωριστείτε σε 5 ομάδες των 4 ατόμων και δώστε το δικό σας όνομα στην ομάδα σας)

1. Φτιάξτε ένα σενάριο και αποδώστε το με τη μορφή της ψηφιακής αφήγησης μέσα από το web2 εργαλείο **story jumber** ή **movie maker**. Εναλλακτικά επιλέξτε κατάλληλες εικόνες, πίνακες, ζωγραφιές και δημιουργήστε ένα θεματικό movie maker (για τον σχολικό εκφοβισμό, τους μετανάστες, την αποικιοκρατία), προσθέτοντας και την κατάλληλη μουσική.

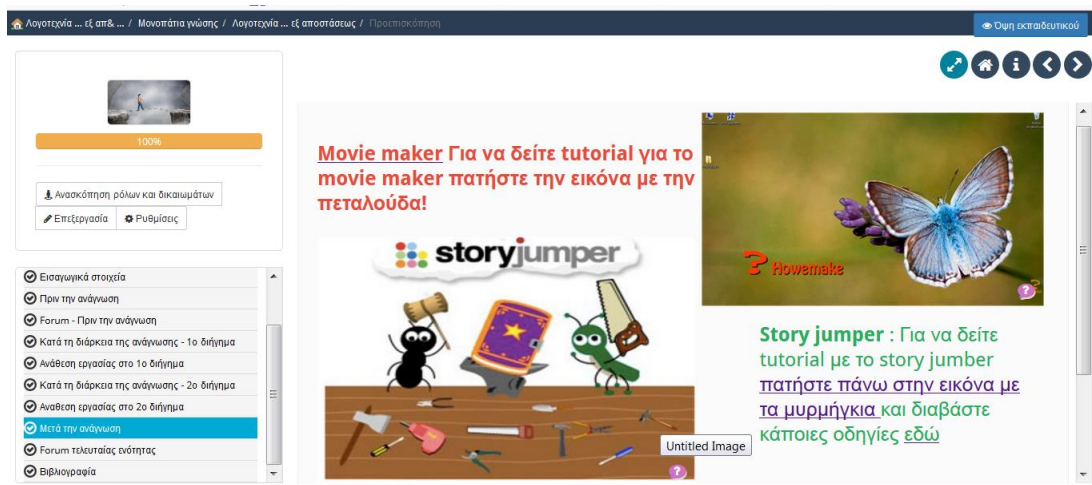
2. Ζωγραφίστε ένα άλλο εξώφυλλο με τη βοήθεια της **ζωγραφικής**.

3. Κάντε ένα **κολάζ** για το σχολικό εκφοβισμό, αποθηκεύστε το ως εικόνα και ανεβάστε το στον **πίνακα Padlet**.

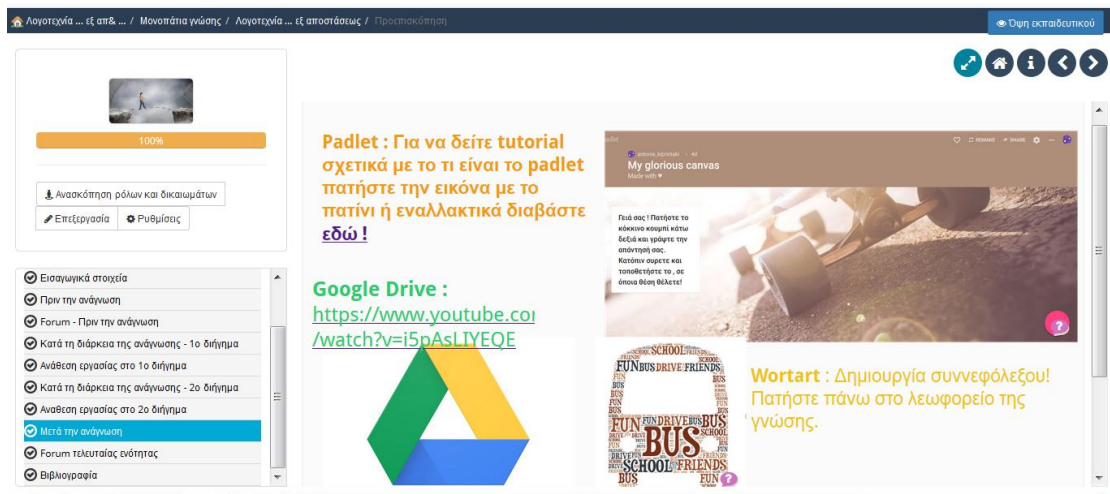
4. Δημιουργήστε ένα **συννεφόμελο** με θέματα που σας προκάλεσαν το ενδιαφέρον από τα διηγήματα που διαβάσατε, **με τη βοήθεια του wordart**.

Αφού τις ολοκληρώσετε να στείλετε τις εργασίες σας στο e-mail της καθηγήτριας. Κατόπιν ένα μέλος της ομάδας να τις ανεβάσει στο δικό του google drive και να στείλει το link στις άλλες ομάδες, για να το δουν.

Ακολούθησαν tutorial για το movie maker, το story jumber, το padlet, το wortart αλλά και για το google drive.



Εικόνα 5.24 Στιγμιότυπο οθόνης

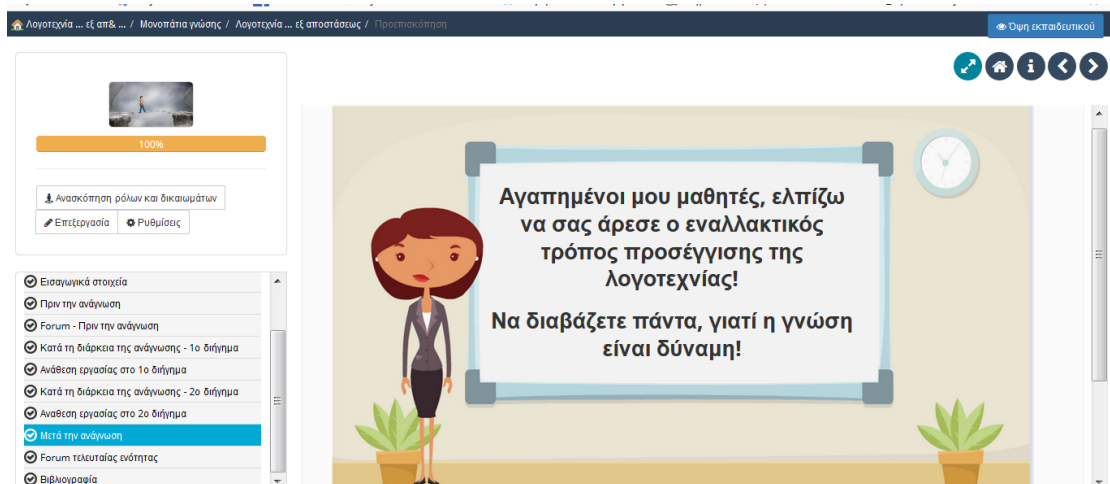


Εικόνα 5.25 Στιγμιότυπο οθόνης

Τέλος, καλούνται στην επόμενη διαφάνεια να συναποφασίσουν:

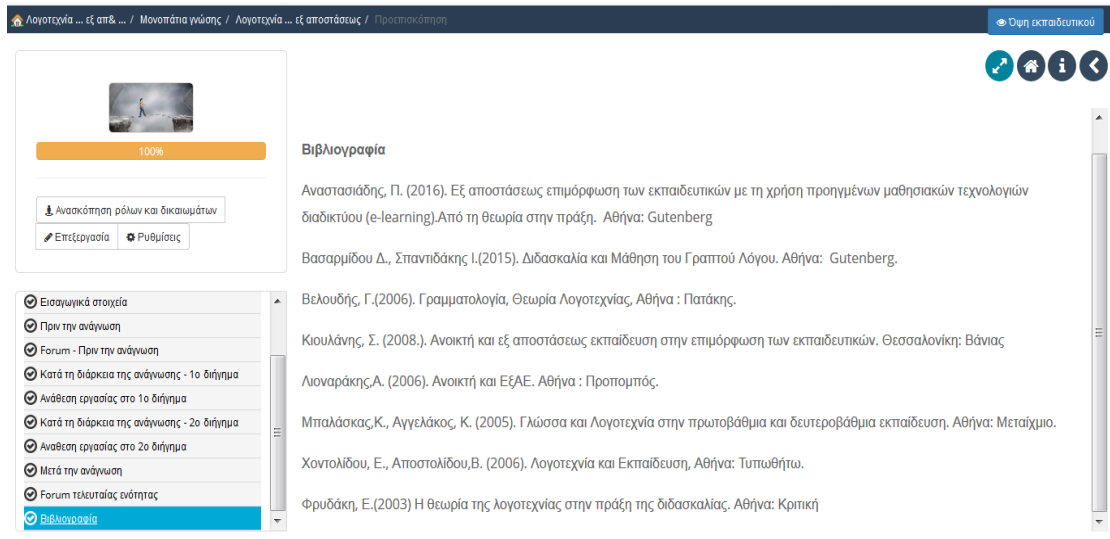
- Ποια γραμματοσειρά θα επιλέξουν και γιατί;
- Ποια χρώματα θα χρησιμοποιήσουν στη γραμματοσειρά και γιατί;
- Αν θα χρησιμοποιήσουν κάπου την έντονη γραφή και την υπογράμμιση και γιατί;

Η τελευταία διαφάνεια αποχαιρετά τους μαθητές από το μάθημα και τους προτρέπει να διαβάζουν πάντα, γιατί η γνώση είναι δύναμη!



Εικόνα 5.26 Στιγμιότυπο οθόνης

Η Διδακτική ενότητα τελειώνει με την παράθεση της σχετικής βιβλιογραφίας.



Λογοτεχνία ... εξ από ... / Μονοπάτια γνώσης / Λογοτεχνία ... εξ αποστάσεως / Προσκόμιση

100%

Ανασκόπηση ρόλων και δικαιωμάτων

Επέξεργασία Ρυθμίσεις

Εισαγωγικά στοιχεία

Πριν την ανάγνωση

Forum - Πριν την ανάγνωση

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης - 1ο διήγημα

Ανάθεση εργασίας στο 1ο διήγημα

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης - 2ο διήγημα

Ανάθεση εργασίας στο 2ο διήγημα

Μετά την ανάγνωση

Forum τελευταίας ενότητας

Βιβλιογραφία

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, Π. (2016). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση προηγμένων μαθησιακών τεχνολογιών διαδικτύου (e-learning). Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Gutenberg

Βασαρμίδου Δ., Σπανιδάκης Ι.(2015). Διδασκαλία και Μάθηση του Γραπτού Λόγου. Αθήνα: Gutenberg.

Βελουδής, Γ.(2006). Γραμματολογία, Θεωρία Λογοτεχνίας, Αθήνα : Πατάκης.

Κιουλιάνης, Σ. (2008.). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Λιοναράκης,Α. (2006). Ανοικτή και ΕξΑΕ. Αθήνα : Προπομπός.

Μπαλάσκας,Κ., Αγγελάκος, Κ. (2005). Γλώσσα και Λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Χοντολιδού, Ε., Αποστολιδου,Β. (2006). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Φρυδάκη, Ε.(2003) Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: Κριτική

Εικόνα 5.27 Στιγμιότυπο οθόνης

Αξίζει να σημειωθεί πως σε αυτή τη φάση οι μαθητές θα δουλέψουν ομαδοσυνεργατικά, αφού όπως επισημαίνεται και στο Πρόγραμμα Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου (<http://ebooks.edu.gr/courses/DSGL-A111/document/4e771645hs2j/4e77165cmmis.pdf>), «η ομαδοσυνεργατική μέθοδος αποτελεί μια κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση για το εν λόγω μάθημα που προωθεί την ενεργητική μάθηση, κινητοποιεί όλους τους μαθητές – ακόμα και τους αδύναμους και αδιάφορους, ενθαρρύνει την ανάδειξη ενδιαφερόντων και συντελεί στην αναβάθμιση της αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, δίνοντας τους την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα μέσα την ομάδα και να κοινωνικοποιηθούν παράλληλα. Επίσης, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να διευκολύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και να εναρμονίσει πολλές και διαφορετικών ανάγκες εκεί που η μετωπική διδασκαλία δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει. Οι μαθητές, όταν εργάζονται σε ομάδες εκφράζουν πιο άνετα τις προσωπικές τους απόψεις και τα συμπεράσματά τους, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, αναπτύσσουν κριτική σκέψη, βελτιώνουν τον προφορικό και γραπτό τους λόγο. Τέλος, αυξάνει τον αλληλοσεβασμό και συμβάλλει στην αποδοχή της ετερότητας».



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

5.8.6 Παρατηρήσεις

Σε όλες τις φάσεις επιλέχθηκε ανοιχτόχρωμο φόντο με μαύρη γραμματοσειρά για να επιτευχθεί ισχυρή αντίθεση χρωμάτων.

Επίσης, σε όλες τις φάσεις υπάρχουν διάφοροι υπερσύνδεσμοι, που αλλάζουν τη γραμμικότητα του κειμένου και συνδέουν συγχρονικά και δυναμικά το αρχικό κείμενο με πολλά και διαφορετικά άλλα τεκμήρια. Όπως αναφέρθηκε αναλυτικά στο θεωρητικό μέρος -Κεφάλαιο 4- το περικείμενο που δημιουργείται είναι δυναμικό, καθώς υπαγορεύει τη μετάβαση από οθόνη σε οθόνη, και συνεχώς μεταβαλλόμενο. Αυτό δημιουργεί νέες αναγνωστικές συμπεριφορές, αφού η παραγωγή νοήματος μπορεί να διαφέρει αναλόγως των αναγνωστικών στρατηγικών ή διαδρομών που θα επιλέξει ο χρήστης.

Τέλος, το εκπαιδευτικό υλικό που αφορά τη λογοτεχνία αλλά και όλες οι σχετικές δραστηριότητες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές, δημιουργήθηκαν με γνώμονα τις αναγνωστικές θεωρίες, όπου το επιδιωκόμενο πλέον δεν είναι η «σωστή» απάντηση, ούτε η δημιουργία παγιωμένων και τυπικών απαντήσεων αλλά η διαμόρφωση ενός ενεργού μαθητή, που θα προσλαμβάνει ελεύθερα το κείμενο, θα κινητοποιεί τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του, θα οδηγείται από τις αρχικές προσδοκίες του στην καλλιέργεια της αυτόνομης και κριτικής σκέψης και έκφρασης και έτσι θα επικοινωνεί βιωματικά με το κείμενο (Γερακίνη, 2016, Κουνούπης, 2007, Φρυδάκη, 2003, 2006).

Κεφάλαιο 6^ο. Δεδομένα και ευρήματα της έρευνας

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα δεδομένα της έρευνας ανά ερευνητικό ερώτημα, όπως συλλέχθηκαν μέσα από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές, το ημερολόγιο και τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Θα προηγηθούν τα χαρακτηριστικά του δείγματος σχετικά με το προφίλ των μαθητών, τα οποία περιέχουν πληροφορίες για το φύλο, το γενικό επίπεδο γνώσης χρήσης Η/Υ, αλλά και ειδικά για το βαθμό χρήσης του κειμενογράφου (Word), του προγράμματος επεξεργασίας λογιστικών φύλλων (Excel), του προγράμματος παρουσιάσεων (Power point), και της περιήγησης στο διαδίκτυο (Internet). Θα ακολουθήσουν τα αποτελέσματα της έρευνας, τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και οι προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

6.1. Προσωπικές πληροφορίες

Από τους 19 μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση 14 ήταν κορίτσια και 5 αγόρια. Πρόκειται για έφηβους μαθητές, αφού 13 εξ αυτών είναι 15 ετών και 6 είναι 16 ετών. Μόλις 4 από αυτούς έχουν κάποια πιστοποίηση στους Η/Υ, ενώ οι περισσότεροι (15 μαθητές) δεν έχουν, ούτε παρακολουθούν μαθήματα αυτήν την περίοδο για να το αποκτήσουν.

6.1.1 Τεχνολογικό προφίλ μαθητών

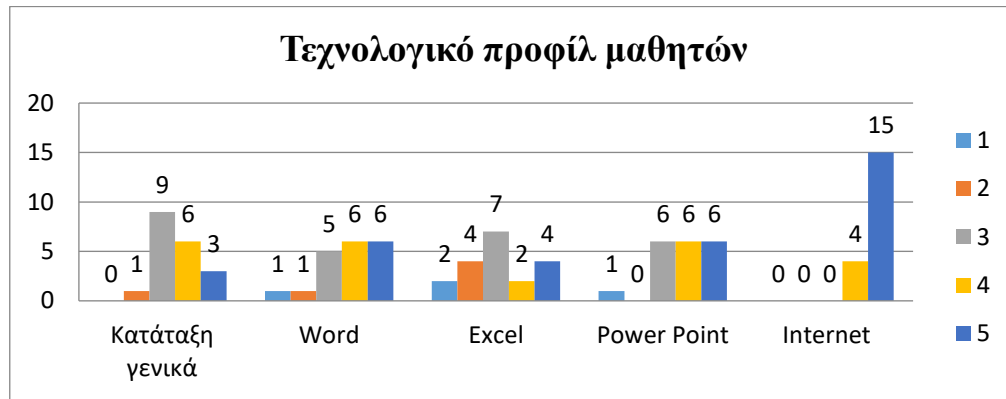
Κατά την περιγραφή των αποτελεσμάτων που αφορούν το τεχνολογικό προφίλ των μαθητών, εμφανίζεται ο πληθυσμός των υποκειμένων (N) ως δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος και το έγκυρο ποσοστό επί τοις 100. Για την ανάγνωση των αποτελεσμάτων, θεωρείται σκόπιμο αναφερθεί ότι η κωδικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή των τιμών έγινε με κλίμακα Likert με λίγο το 1 και πάρα πολύ το 5, όπου 1: Δε γνωρίζω τίποτα, 2: Είμαι Αρχάριος, 3: Μέτριο επίπεδο γνώσεων, 4: Καλό επίπεδο, 5: Άριστο επίπεδο.

Στον πίνακα 6.1 παρουσιάζεται το τεχνολογικό προφίλ των μαθητών.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΣΥΝΟΛΟ / Ν	Valid Percent %
ΓΕΝΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΝΩΣΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΤΠΕ		
1	0	0
2	1	5,3
3	9	47,3
4	6	31,6
5	3	15,8
ΧΡΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΓΡΑΦΟΥ (WORD)		
1	1	5,3
2	1	5,3
3	5	26,3
4	6	31,6
5	6	31,6
EXCEL		
1	2	10,1
2	4	21
3	7	36,8
4	2	10,1
5	4	21
POWER POINT		
1	1	5,3
2	0	0
3	6	31,6
4	6	31,6
5	6	31,6
INTERNET		
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	4	21
5	15	79

Πίνακας 6.1 Τεχνολογικό προφίλ μαθητών (λίγο το 1, πάρα πολύ το 5)

Στη συνέχεια, μέσα από το ακόλουθο διάγραμμα παρουσιάζεται παραστατικότερα το τεχνολογικό προφίλ αυτών:

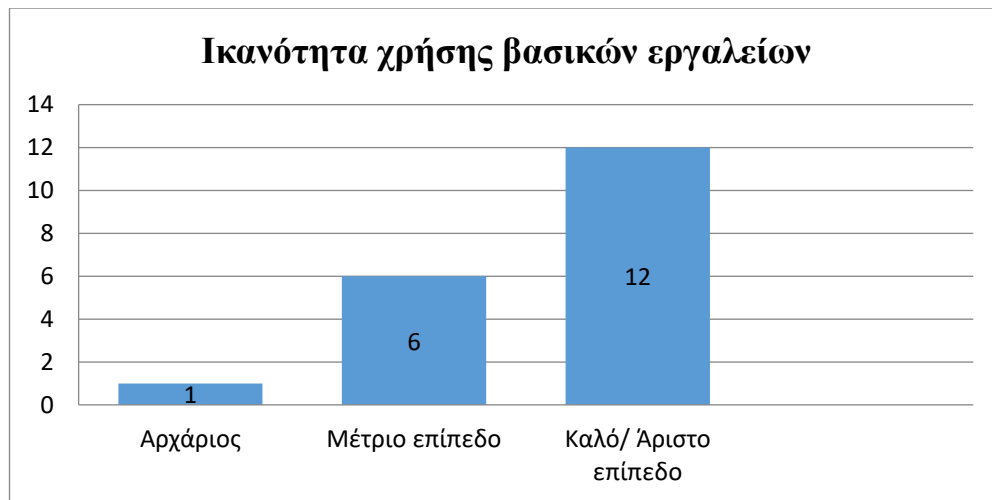


Διάγραμμα 6.1: Τεχνολογικό προφίλ μαθητών

Για τις ανάγκες της ανάλυσης και της εγκυρότητας των στατιστικών ελέγχων προχωρήσαμε σε ομαδοποίηση και επανακωδικοποίηση των μεταβλητών σε νέες, με λιγότερα επίπεδα ώστε να εξασφαλίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Οι μεταβλητές που επανακωδικοποιήθηκαν με τα νέα επίπεδά τους αφορούν τις ερωτήσεις 3-7 του Β μέρους στο EXANTE, όπου 1: Δε γνωρίζω τίποτα, είμαι αρχάριος, 2 : Μέτριο επίπεδο και 3: Καλό και άριστο επίπεδο.

Ικανότητα χρήσης βασικών λειτουργιών στον Η/Υ		
	N	Valid Percent %
Αρχάριος	1	5,3
Μέτριο επίπεδο	6	31,6
Καλό και άριστο επίπεδο	12	63,2
Σύνολο	19	100 %

Πίνακας 6.2 Ικανότητα χρήσης βασικών λειτουργιών στον Η/Υ



Διάγραμμα 6.2 Ικανότητα χρήσης βασικών λειτουργιών στον Η/Υ

Παρατηρούμε, λοιπόν, όπως προκύπτει από τους πίνακες 6.1 και 6.2 καθώς και τα αντίστοιχα διαγράμματα τους ότι μόλις το 5,3 % των μαθητών θεωρούν τους εαυτούς τους αρχάριους σχετικά με την ικανότητα τους να χειρίζονται βασικές λειτουργίες των Η/Υ (word, excel, internet), 31,6% βρίσκονται σε μέτριο επίπεδο και η πλειονότητα των μαθητών (63,2 %) χειρίζεται καλά έως πολύ καλά αυτές τις εφαρμογές, γεγονός που προσδιορίζει την εξοικείωση τους με τους Η/Υ.

Εντύπωση, μάλιστα, προκαλεί το γεγονός ότι, ενώ μόλις 4 μαθητές (21%) δήλωσαν ότι έχουν πιστοποίηση στη χρήση Η/Υ, εντούτοις είναι πολύ εξοικειωμένοι με τις βασικές λειτουργίες του Η/Υ, γεγονός που μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι τις γνωρίζουν από το σχολείο ή έχουν οι ίδιοι εξοικειωθεί μόνοι τους στο σπίτι, χωρίς όμως να έχουν πιστοποιηθεί.

6.2 Αποτελέσματα έρευνας. Σύγκριση αρχικού (EXANTE) και τελικού (EXPOST) ερωτηματολογίου

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης αρχικών (EXANTE) και τελικών (EXPOST) ερωτηματολογίων, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, καθώς και τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Κάποια αποτελέσματα επιλέχθηκε να παρουσιαστούν με την μορφή ομογενοποιημένων πινάκων και διαγραμμάτων με στόχο την σαφέστερη απεικόνιση και την ευκολότερη σύγκρισή τους. Κρίθηκε σημαντικό να ομαδοποιηθούν ανά ερευνητικό ερώτημα.

Στους συγκριτικούς πίνακες που ακολουθούν περιλαμβάνονται η απόλυτη συχνότητα (N), ο μέσος όρος (M.O.) και η τυπική απόκλιση (S.D.) για κάθε μία από τις ερωτήσεις. Για τον έλεγχο της ερευνητικών ερωτημάτων και τη διερεύνηση τυχόν διαφοροποίησης μεταξύ των μέσων όρων στη φάσεις EXANTE-EXPOST εφαρμόστηκε το t-test για εξαρτημένα δείγματα. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας (sig.) παρουσιάζεται μόνο στις ερωτήσεις όπου υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους. Θυμίζουμε ότι στατιστικά σημαντική θεωρείται η διαφορά στην περίπτωση που $p < 0,005$.

Εξαίρεση αποτέλεσε η ερώτηση 6 και 3 αντίστοιχα, που περιελάμβανε οκτώ διχοτομικές μεταβλητές με τιμές 1=ΝΑΙ και 2=ΟΧΙ, όπου αποτιμήθηκαν μόνο οι θετικές απαντήσεις των μαθητών και δηλώθηκε η απόλυτη συχνότητα (N) και το έγκυρο ποσοστό επί τοις εκατό (Valid Percent).

Όσον αφορά στα διαγράμματα για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στις φάσεις EXANTE-EXPOST επιλέχθηκαν στήλες, οι οποίες διευκολύνουν τη σύγκρισή τους, ως προς τη μεταβολή αυτών κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος.

1^ο ερευνητικό ερώτημα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τη λογοτεχνία: *«Πώς διαφοροποιήθηκαν οι απόψεις/στάσεις των μαθητών για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας μετά τη συμμετοχή τους στη διδακτική παρέμβαση μέσω της σχολικής συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;»*

Απάντηση στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα δόθηκε έπειτα από την μελέτη των ερωτήσεων 1-6 του μέρους Γ' από το ερωτηματολόγιο EXANTE και 1-5 του μέρους Α' από το ερωτηματολόγιο EXPOST.

Οι ερωτήσεις 1-3 του EXANTE στοχεύουν στο να ανιχνευτεί το λογοτεχνικό προφίλ των μαθητών

Ερώτηση 1: Διαβάζεις λογοτεχνικά βιβλία εκτός σχολείου; Ναι – Όχι

Συχνότητα εκτός σχολείου		
	N	Valid Percent %
ΝΑΙ	10	52,6
ΟΧΙ	9	47,4
Σύνολο	19	100 %

Πίνακας 6.3 Ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων εκτός σχολείου

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι μαθητές του συγκεκριμένου δείγματος είναι μοιρασμένοι, αφού περίπου οι μισοί (10 μαθητές) δήλωσαν ότι διαβάζουν και άλλοι τόσοι περίπου (9) ότι δε διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία εκτός σχολείου.

Ερώτηση 2: Πόσα λογοτεχνικά βιβλία έχεις διαβάσει από την Α' Γυμνασίου έως σήμερα;

Αριθμός βιβλίων		
	N	Valid Percent %
0	5	26,3
1-5	8	42,1
Περισσότερα των 5	6	31,6
Σύνολο	19	100

Πίνακας 6.4 Αριθμός αναγνωσθέντων βιβλίων

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές (8) έχουν διαβάσει 1- 5 λογοτεχνικά βιβλία εκτός σχολείου (42,1 %), ακολουθούν αυτοί που διάβασαν περισσότερα των πέντε με ποσοστό 31,6 (6 μαθητές) και 5 εξ αυτών (26,3%) δεν έχουν διαβάσει κανένα.

Ερώτηση 3: Στο σχολείο έχεις διαβάσει ποτέ ολόκληρο λογοτεχνικό βιβλίο;

Συχνότητα στο σχολείο		
	N	Valid Percent %
ΝΑΙ	4	21,1
ΟΧΙ	15	78,9
Σύνολο	19	100

Πίνακας 6.5 Ανάγνωση στο σχολείο

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα της ερώτησης 3, μόλις 4 μαθητές έχουν διαβάσει ολόκληρο λογοτεχνικό βιβλίο από την Α΄ Γυμνασίου έως σήμερα ενώ οι περισσότεροι δεν έχουν διαβάσει.

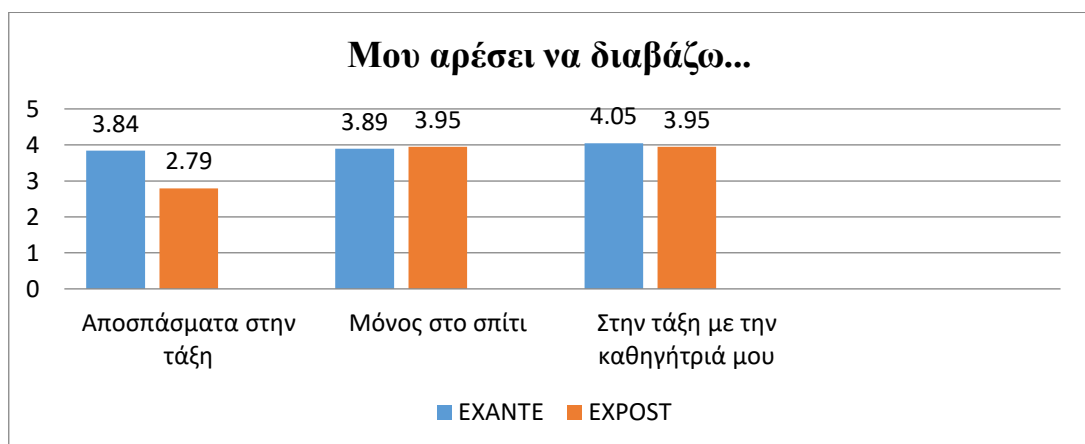
Καταληκτικά, όσον αφορά το λογοτεχνικό προφίλ του συγκεκριμένου δείγματος οι μισοί περίπου μαθητές έχουν διαβάσει λογοτεχνικά βιβλία εκτός σχολείου, όχι όμως πολλά, αφού από την αρχή των γυμνασιακών τους χρόνων οι περισσότεροι έχουν διαβάσει έως πέντε βιβλία. Επίσης, οι περισσότεροι δεν έχουν διαβάσει ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία στην τάξη. Φαίνεται πάντως, σύμφωνα με τα παραπάνω, ότι υπάρχουν αρκετοί μαθητές που είναι ούτως ή άλλως θετικά διακείμενοι απέναντι στη Λογοτεχνία.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα δεδομένα που προκύπτουν από τη σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών στο αρχικό (EXANTE) και στο τελικό (EXPOST) ερωτηματολόγιο, αναφορικά με τις απόψεις και τη στάση τους απέναντι στη λογοτεχνία, πριν και μετά την παρέμβαση.

Ερώτηση 4 και 1 αντίστοιχα	Φάση	N	M.O.	S.D.	Sig
α. Μου αρέσει να διαβάζω αποσπάσματα από λογοτεχνικά έργα στην τάξη από το σχολικό εγχειρίδιο	EXANTE	19	3,84	,958	,000
	EXPOST	19	2,79	,631	
β. Μου αρέσει να διαβάζω μόνος/-η μου ένα ολόκληρο λογοτεχνικό έργο στο σπίτι μου	EXANTE	19	3,89	1,524	
	EXPOST	19	3,95	1,433	
γ. Μου αρέσει να διαβάζω ένα ολόκληρο λογοτεχνικό κείμενο στην τάξη μαζί με τον/την καθηγητή/-τρια μου	EXANTE	19	4,05	,911	
	EXPOST	19	3,95	,970	
δ. Μου αρέσει να διαβάζω ένα ολόκληρο λογοτεχνικό έργο συνδυάζοντας την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη με την διδασκαλία εκπαιδευτικού υλικού μέσω Η/Υ	EXPOST	19	4,26	,653	,000

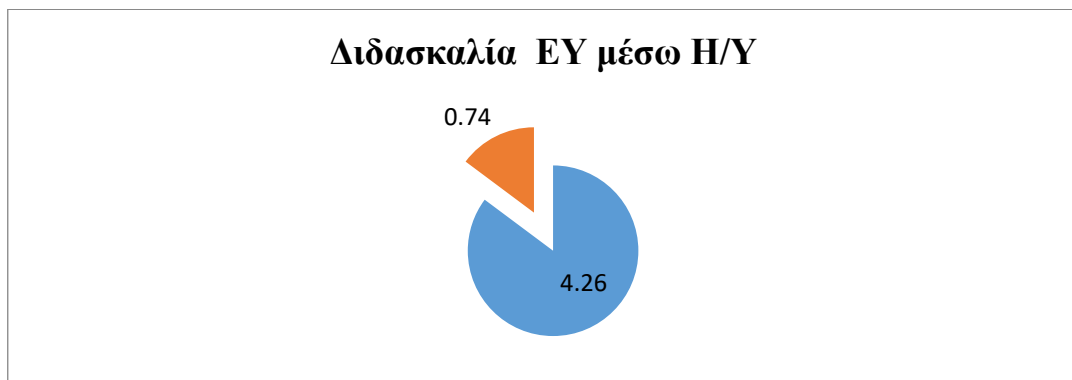
Πίνακας 6.6 Ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων

Τα ακόλουθα διαγράμματα παρουσιάζουν παραστατικότερα τα αποτελέσματα των παραπάνω δεδομένων:



Διάγραμμα 6.3 Ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων

Σύμφωνα με τον πίνακα 6.6 και το διάγραμμα 6.3 οι μαθητές αρχικά φαίνεται να αντιμετωπίζουν θετικά την ανάγνωση λογοτεχνικών αποσπασμάτων στην τάξη (3,84) σε σχέση με την τελική τους τοποθέτηση (2,79). Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι μετά την παρέμβαση κάποιοι έδειξαν μικρότερο βαθμό ικανοποίησης στην ανάγνωση αποσπασμάτων. Υπενθυμίζεται ότι το λογοτεχνικό βιβλίο που διάβασαν ήταν μια σειρά 22 διηγημάτων, που το καθένα έχει νοηματική αυτοτέλεια και δομημένη οργάνωση και πλοκή, οπότε δεν το αντιμετώπισαν ως απόσπασμα. Όσον αφορά στη στάση τους απέναντι στην ανάγνωση λογοτεχνικών έργων στο σπίτι κατά μόνας, οι μαθητές φαίνεται να το προτιμούν και στις αρχικές (3,89) και στις τελικές τους απαντήσεις (3,95) περίπου εξίσου. Κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί σε αυτό το σημείο ότι, και κατά τη διάρκεια αυτής της παρέμβασης, οι μαθητές διάβασαν μόνοι τους στο σπίτι τα προς επεξεργασία διηγήματα. Στο υποερώτημα σχετικά με το αν προτιμούν να διαβάζουν στην τάξη τα λογοτεχνικά κείμενα με την καθηγήτριά τους, οι μαθητές δήλωσαν αρχικά πολύ θετικοί σε αυτό το ενδεχόμενο (4,05) έναντι της τελικής τους θέσης που είναι ελαφρώς μειούμενη (3,95).



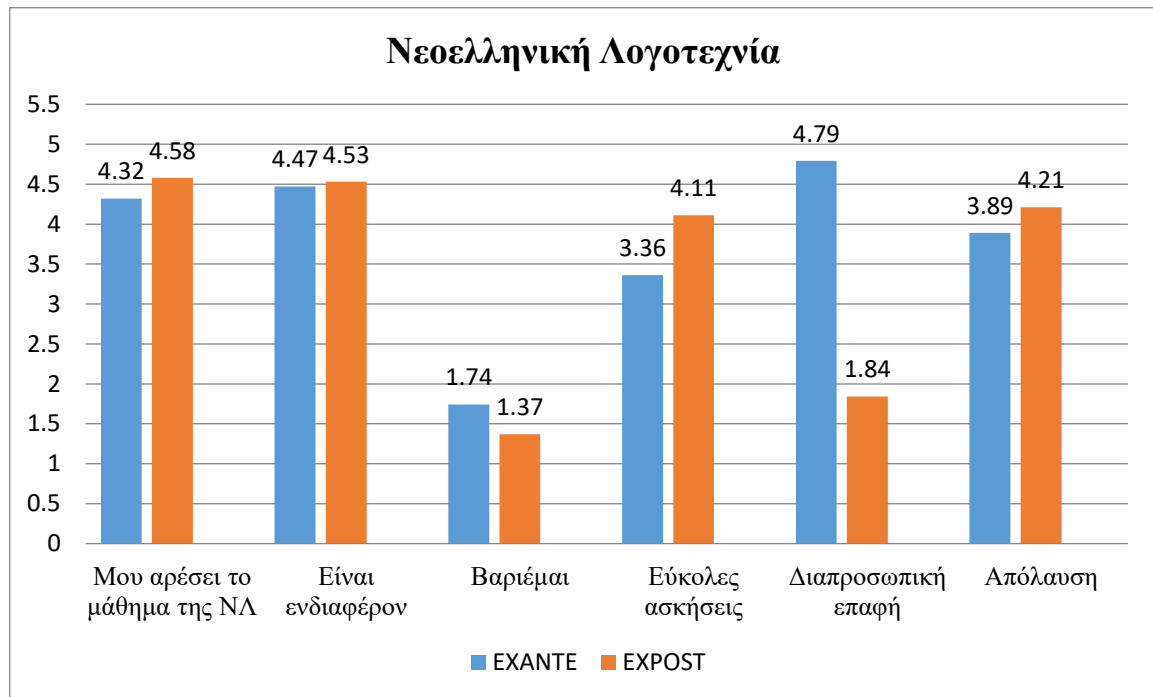
Διάγραμμα 6.4 Διδασκαλία ΕΥ μέσω Η/Υ

Σύμφωνα με τον πίνακα 6.6 και το διάγραμμα 6.4 που αποτυπώνει την επιθυμία των μαθητών να διαβάσουν ένα ολόκληρο λογοτεχνικό έργο συνδυάζοντας την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη με την διδασκαλία εκπαιδευτικού υλικού μέσω Η/Υ, οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν μετά το τέλος της παρέμβασης ότι είναι θετικοί στη διαδικασία αυτή με μέσο όρο 4,26, γεγονός που υποδηλώνει και τη θετική τους στάση σε αυτόν τον εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας.

Ερώτηση 5 και 2 αντίστοιχα	Φάση	N	M.O.	S.D.	Sig
α. Μου αρέσει το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας / Μου άρεσε περισσότερο με τον εναλλακτικό τρόπο	EXANTE	19	4,32	1,003	
	EXPOST	19	4,58	,769	
β. Το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας είναι / έγινε ενδιαφέρον	EXANTE	19	4,47	,841	
	EXPOST	19	4,53	,841	
γ. Βαριέμαι στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας	EXANTE	19	1,74	,806	
	EXPOST	19	1,37	,761	
δ. Οι εργασίες στη Νεοελληνική Λογοτεχνία μου φαίνονται εύκολες	EXANTE	19	3,36	1,065	
	EXPOST	19	4,11	,994	
ε. Έχω διαπροσωπική επαφή στην τάξη με τους συμμαθητές μου και την καθηγήτριά μου	EXANTE	19	4,79	,419	0,000
	EXPOST	19	1,84	,765	
στ. Το μάθημα στην τάξη με βοηθά να απολαμβάνω το λογοτεχνικό κείμενο / Απόλαυσα εξίσου το λογοτεχνικό κείμενο με αυτόν τον τρόπο.	EXANTE	19	3,89	,875	
	EXPOST	19	4,21	,631	
ζ. Θα ήθελα να διαβάσω και την επόμενη χρονιά ένα ολοκληρω λογοτεχνικό έργο με αυτόν τον τρόπο.	EXPOST	19	4,59	,838	

Πίνακας 6.7 Νεοελληνική Λογοτεχνία

Τα αποτελέσματα των παραπάνω δεδομένων αναπαρίστανται στα ακόλουθα διαγράμματα:



Διάγραμμα 6.5 Νεοελληνική Λογοτεχνία

Σύμφωνα με τον πίνακα 6.7 και το διάγραμμα 6.5, οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι τους αρέσει το μάθημα της ΝΛ και πριν την παρέμβαση (4,32) και μετά, και μάλιστα ελαφρώς περισσότερο (4,58). Το ίδιο ισχύει και με το αν θεωρούν το μάθημα ενδιαφέρον, αφού το 4,47 απάντησε αρχικά θετικά και το 4,53 μετά. Το παραπάνω υποερώτημα επιβεβαιώνεται και στη συνέχεια που μόνο το 1,74 του μέσου όρου των μαθητών δήλωσαν ότι βαριούνται στο εν λόγω μάθημα και το 1,37 μετά. Στη συνέχεια οι περισσότεροι μαθητές (4,11) απάντησαν ότι οι ασκήσεις που υπήρχαν στο ΕΥ εξ αποστάσεως ήταν ευκολότερες από ότι αυτές στην τάξη (3,36). Σχετικά με τη διαπροσωπική επαφή μεταξύ των ιδίων και των συμμαθητών τους ή της καθηγήτριάς τους δήλωσαν οι περισσότεροι (4,79) ότι θεωρούν σημαντική τη φυσική παρουσία των εμπλεκομένων στην τάξη έναντι του 1,84 που θεωρεί ότι αυτή η διαπροσωπική επαφή

χάθηκε μέσω του Η/Υ και μάλιστα με στατιστική σημαντικότητα $p = ,000$. Η παραπάνω διαφορά θεωρείται εξηγήσιμη, αφού οι μαθητές κατά τη διάρκεια αυτής της παρέμβασης δούλευαν μόνοι τους στο σπίτι, μπροστά στην οθόνη ενός Η/Υ και είχαν λίγες μόνο ευκαιρίες διάδρασης, κυρίως στο chat, στο forum και στο email. Τέλος, οι μαθητές δήλωσαν ότι απόλαυσαν περισσότερο το λογοτεχνικό βιβλίο με αυτόν τον εναλλακτικό τρόπο (4,21) έναντι 3,89 των αρχικών τους δηλώσεων.



Διάγραμμα 6.6 Και την επόμενη χρονιά

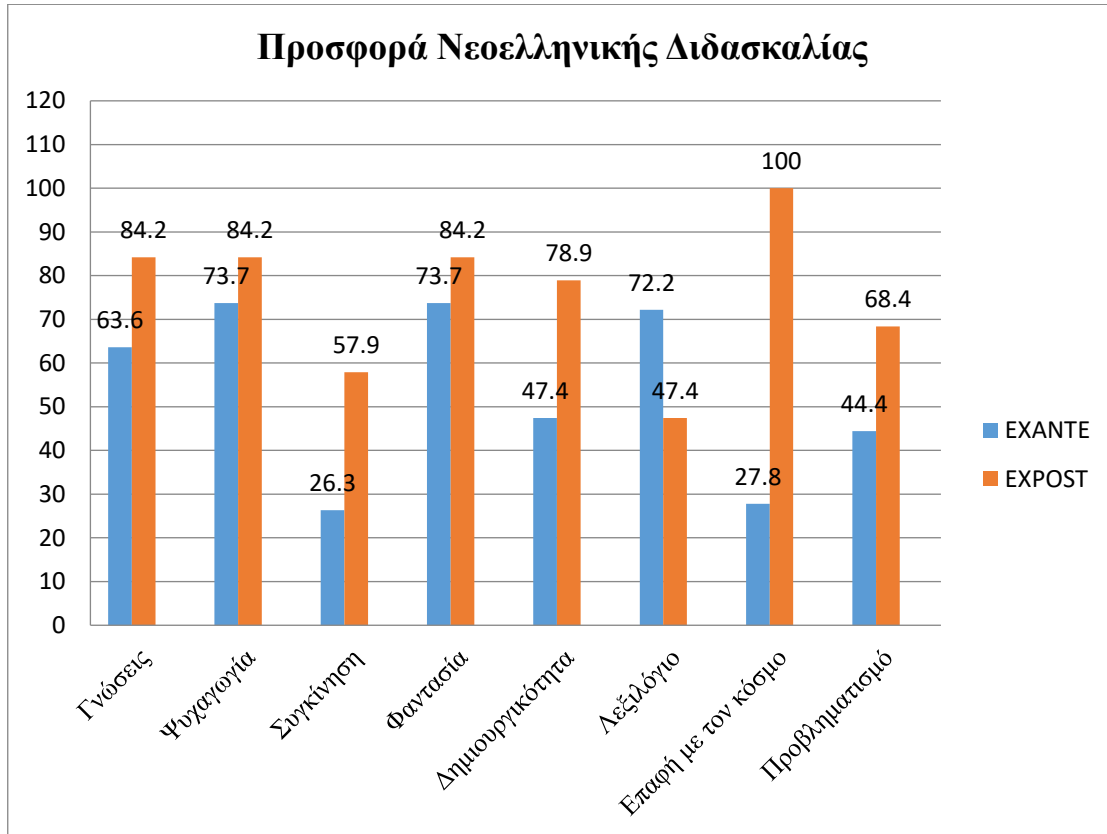
Αναφορικά με τα στοιχεία του πίνακα 6.7 και του διαγράμματος 6.6, σχεδόν το σύνολο των μαθητών (4,59) απάντησαν ότι θα ήθελαν και την επόμενη χρονιά να διαβάσουν ένα λογοτεχνικό βιβλίο με αυτόν τον τρόπο, ενώ μόλις το 0,41 δε θα ήθελε. Η μεγάλη αυτή διαφορά στις απαντήσεις τους υποδηλώνει ότι ικανοποιήθηκαν αρκετά από τη διδασκαλία αυτή.

Στην επόμενη ερώτηση, που περιελάμβανε οκτώ διχοτομικές μεταβλητές με τιμές 1=ΝΑΙ και 2=ΟΧΙ, παρουσιάζονται οι θετικές απαντήσεις των μαθητών.

Ερώτηση 6 και 3 αντίστοιχα	Τι μου προσέφερε η ανάγνωση ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στην τάξη / με τον εναλλακτικό τρόπο			
	EXANTE		EXPOST	
	N	%	N	%
Γνώσεις	12	63,2	16	84,2
Ψυχαγωγία	14	73,7	16	84,2
Συγκίνηση	5	26,3	11	57,9
Καλλιέργεια φαντασίας	14	73,7	16	84,2
Ανάπτυξη δημιουργικότητας	9	47,4	15	78,9
Εμπλουτισμός λεξιλογίου	13	72,2	9	47,4
Επαφή με τον κόσμο	5	27,8	19	100
Προβληματισμό	8	44,4	13	68,4
<i>Κάτι άλλο; τι;</i>				

Πίνακας 6.8 Προσφορά λογοτεχνίας

Ακολουθεί διάγραμμα για τον παραπάνω πίνακα



Διάγραμμα 6.7 Νεοελληνική Λογοτεχνία

Σύμφωνα με τον πίνακα 6.8 και το διάγραμμα 6.7, είναι σχεδόν ξεκάθαρο ότι οι μαθητές θεώρησαν ότι με τον εναλλακτικό τρόπο, που περιελάμβανε η συγκεκριμένη παρέμβαση, κέρδισαν περισσότερα πράγματα. Συγκεκριμένα το 84,2 % των μαθητών δήλωσαν ότι απέκτησαν περισσότερες γνώσεις έναντι του 63,6. Θεώρησαν ότι ψυχαγωγήθηκαν κατά 84,2 % έναντι του 73,7. Συγκινήθηκαν πολύ περισσότερο, κατά 57,9 από ότι πριν (26,3). Καλλιέργησαν τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητα τους περισσότερο (84,2 και 78,9) σε σχέση με τις αρχικές τους δηλώσεις (73,7 και 47,4 αντίστοιχα). Επίσης, ήταν ξεκάθαρο ότι όλοι ήρθαν σε επαφή με τον κόσμο μετά την παρέμβαση (100%) έναντι του 27,8 πριν. Επιπλέον, προβληματίστηκαν περισσότερο (68,4) μετά από ότι αρχικά (44,4). Όμως πρέπει να επισημανθεί ότι ως προς το λεξιλόγιο οι περισσότεροι δήλωσαν ότι κέρδισαν πριν (72,2) από ότι μετά (47,4).

Τα παραπάνω δεδομένα ερμηνεύονται προφανώς από το γεγονός ότι στο συγκεκριμένο ΕΥ υπήρχαν περισσότερες πληροφορίες για διάφορα θέματα από ό,τι στη συμβατική διδασκαλία που δεν μπορούν να διερευνηθούν λόγω έλλειψης χρόνου. Επίσης, το βιβλίο περιελάμβανε ιστορίες εφήβων από όλο τον κόσμο και οι ερωτήσεις ήταν κατά τέτοιο τρόπο δομημένες, σύμφωνα με τις αναγνωστικές θεωρίες, που τους προέτρεπαν να πάρουν τη θέση του άλλου και να προβληματιστούν. Λογικό, λοιπόν, θεωρείται και το να συγκινηθούν περισσότερο ή να ψυχαγωγηθούν μέσω και της μουσικής και της ποίησης. Επιπροσθέτως, οι εργασίες δημιουργικής γραφής, που τους προέτρεπαν να γίνουν μικροί συγγραφείς, και οι εφαρμογές web 2 παρακίνησαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Όσον αφορά, όμως, στο λεξιλόγιο, αυτό ενδέχεται να οφείλεται στην έλλειψη διαπροσωπικής επαφής που ο ένας ακούει τον άλλο και δανείζεται τις εκφράσεις του. Επίσης, στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας μέσα στην τάξη υπάρχει η δυνατότητα άμεσης επεξήγησης «άγνωστων λέξεων» που, προφανώς, κατά τη γνώμη τους τους βοηθά να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους.

Στο τελευταίο υποερώτημα «Κάτι άλλο; τι;» δόθηκαν στο EXANTE επιπλέον τρεις απαντήσεις για την ανάγνωση στην τάξη:

Ανάλυση κειμένου (2 αναφορές)

Ανταλλαγή απόψεων (1 αναφορά)

Προφανώς αυτοί οι μαθητές θεωρούν ότι η ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων και η ανταλλαγή απόψεων γύρω από αυτά γίνεται περισσότερο μέσα στην τάξη που έχουν άμεση διαπροσωπική σχέση με την καθηγήτρια ή τους συμμαθητές τους.

Στο EXPOST υπήρχαν, επιπλέον, δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου, με δυνατότητα επιλογής, που καλούσε τους μαθητές να τοποθετηθούν στο αν τους άρεσε ή δεν τους άρεσε η διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας με αυτόν τον εναλλακτικό τρόπο και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Και οι 19 μαθητές εκφράστηκαν θετικά, αναφέροντας ότι τους άρεσε.

Οι απαντήσεις τους σε αυτό το ανοικτό ερώτημα αξιολογήθηκαν με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και ομαδοποιήθηκαν με σημείο αναφοράς το είδος των πληροφοριών που



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

απέδιδαν. Έτσι, προέκυψαν διάφορες κατηγορίες που αφορούσαν τις γνώσεις που απέκτησαν, την κατανόηση των διηγημάτων και του προβληματισμού που έθεταν, τη συγκίνηση/ενσυναίσθηση που ένιωσαν, το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα κάποιων εργασιών και την αυτονομία που διέθεταν. Επίσης, αναφέρθηκαν και στο διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας, αλλά και στις νέες τεχνολογίες. Τα δεδομένα αυτά παρουσιάζονται παρακάτω, πλαισιωμένα από ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών:

Αρκετοί ήταν εκείνοι οι μαθητές (10) που απάντησαν ότι απέκτησαν νέες γνώσεις μέσα από αυτήν την παρέμβαση:

Αποκτήσαμε νέες γνώσεις.

Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να ψάξουν, να προβληματιστούν και να διευρύνουν τις γνώσεις τους.

Μάθαμε περισσότερα πράγματα, π.χ. Ιστορία.

Μου έδινε τη δυνατότητα να ψάξω και να μάθω περισσότερα πράγματα.

Συμπληρώνοντας τις απαντήσεις, έμαθα κι άλλα πράγματα.

Έψαξα κι άλλα πράγματα που δεν ήξερα.

Όσον αφορά την κατανόηση των διηγημάτων και γενικά όλου του εκπαιδευτικού υλικού υπήρξαν εννέα αναφορές:

Μάθαινα τελικά καλύτερα αυτά που ξαναδιάβαζα.

Κατανόησα περισσότερο τα κείμενα.

Είχα την ευκαιρία να αναλογιστώ και δεύτερη φορά τις απαντήσεις.

Οι ερωτήσεις με βοήθησαν να κατανοήσω και να εκφράσω τις απόψεις μου γύρω από διάφορα θέματα.

Τα κείμενα ήταν μικρά και οι ασκήσεις εύκολες.

Φαίνεται ότι και το συναισθηματικό βίωμα έπαιξε σημαντικό ρόλο στην κρίση των μαθητών, μιας και υπήρχαν πολλές αναφορές (14) για τη συγκίνηση που ένιωσαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης:

Ένιωσα πολλά συναισθήματα.

Απόλαυσα τα διηγήματα περισσότερο.

Ήταν ενδιαφέρον. Δεν ντρεπόμουν να γράψω την άποψη μου.

Με κάνει να μη βαριέμαι και είναι κάτι ξεχωριστό.

Το μάθημα έγινε πιο ενδιαφέρον.

Άρεσε σε όλους.

Δεν ντράπηκα να γράψω την προσωπική μου άποψη.

Ειδικά, αξίζει να επισημανθεί ότι υπήρχαν και κάποιες αναφορές σχετικά με την ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική ταύτιση, δηλαδή, με την ψυχική κατάσταση των μαθητών με κάποιους από τους ήρωες του βιβλίου και την κατανόηση της συμπεριφοράς και των κινήτρων τους, γεγονός που επιτρέπει η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων μέσα από τις αναγνωστικές θεωρίες της πρόσληψης και της ανταπόκρισης:

Κατάλαβα τη θέση του άλλου περισσότερο, γιατί οι ερωτήσεις με καλούσαν να απαντήσω σαν να ήμουν εγώ ο ήρωας.

Με ενθουσίασαν οι ερωτήσεις που φανταζόμουν τη συνέχεια της ζωής των ηρώων και μπορούσα να γράψω ό,τι ήθελα .

Με συγκίνησε που μπήκα στη θέση του άλλου.

Μ' άρεσε που μπήκα στη θέση του άλλου.

Ενθαρρυντικό ήταν και το γεγονός ότι υπήρξαν δέκα αναφορές για την ανεξαρτησία και την αυτονομία που τους παρείχαν και οι αναγνωστικές θεωρίες αλλά και οι δυνατότητες του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος:

Έγινε κι εγώ συγγραφέας, γιατί άλλαξα τα κείμενα στο τέλος.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Μπορούσα να γράψω ό,τι θεωρούσα εγώ σωστό.

Με ενθουσίασαν οι ερωτήσεις που φανταζόμουν τη συνέχεια της ζωής των ηρώων και μπορούσα να γράψω ό,τι ήθελα.

Μου έδωσε την ευκαιρία να διαβάσω ένα ολόκληρο βιβλίο μόνος μου.

Έκανα πολλές εργασίες μόνος μου.

Μπορούσα να μελετήσω το υλικό και να κάνω τις εργασίες μου, όποτε ήθελα.

Όσον αφορά τη συνεργασία δήλωσαν πέντε ότι τους άρεσε η δυνατότητα που τους παρείχαν κάποιες εργασίες να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά:

Διασκέδασα πολύ, όταν έκανα τις εργασίες μαζί με τους συμμαθητές μου.

Μου άρεσαν οι ομαδοσυνεργατικές ερωτήσεις.

Συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου.

Συνεργαστήκαμε και με κάποιους συμμαθητές μου κι έτσι το μάθημα δε μου φάνηκε βαρετό.

Υπήρχαν, τέλος, αρκετές αναφορές για αυτόν τον εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, 12 αναφορές για το διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας :

Μου άρεσε, γιατί ξεφύγαμε από τον κλασικό, παραδοσιακό τρόπο.

Το μάθημα έγινε μέσω υπολογιστή και ήταν πιο κοντά στα ενδιαφέροντά μου.

Διαφορετικός από τον παραδοσιακό και απαρχαιωμένο τρόπο διδασκαλίας που έχουμε συνηθίσει.

Τέτοιου είδους πληροφορίες δεν μπορούν να μεταδοθούν στην τάξη λόγω περιορισμένου χρόνου.

Το μάθημα έγινε πιο διαδραστικό και βιωματικό.

Γίνεται πιο ενδιαφέρον το μάθημα και με κάνει να προσπαθώ περισσότερο.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

και 17 αναφορές για τη χρήση νέων τεχνολογιών:

Η πλατφόρμα ήταν κάτι διαφορετικό από τα συνηθισμένα.

Μάθαμε να χρησιμοποιούμε διάφορες εφαρμογές στον Η/Υ, που μέχρι τώρα δεν τις ξέραμε.

Είχε επιπρόσθετα link.

Οι εικόνες και ο ήχος σε βοηθούσαν να καταλάβεις το κείμενο.

Αποκτήσαμε δεξιότητες τεχνολογίας.

Μου άρεσαν τα βίντεο.

Εν κατακλείδι, αναλύοντας γενικά τις απαντήσεις των μαθητών φαίνεται ότι αποτίμησαν ως αποτελεσματική την όλη παρέμβαση, χαρακτηρίζοντας την ενδιαφέρουσα, ελκυστική και διαδραστική. Αναφέρθηκαν ως επί το πλείστον στις νέες γνώσεις που απέκτησαν, στο ότι κατανόησαν περισσότερο τα κείμενα στα οποία εξέφρασαν τις προσωπικές τους απόψεις χωρίς δισταγμό. Πρόσθεσαν, επιπλέον, ότι απήλαυσαν τα κείμενα περισσότερο, συγκινήθηκαν και ένιωσαν πιο δημιουργικοί. Αρκετοί δήλωσαν, επίσης, ότι τους άρεσε που εργάστηκαν ομαδικά και ότι θεώρησαν την όλη παρέμβαση εύκολη και ως προς τα διηγήματα και τις ερωτήσεις αυτών και ως προς τη χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας. Τέλος, σημαντική παράμετρος ήταν και η αυτονομία που τους έδιναν οι ερωτήσεις στο να εκφραστούν ελεύθερα αλλά και στο σύστημα που τους παρείχε τη δυνατότητα να μελετούν και να διεκπεραιώνουν τις εργασίες τους στο δικό τους χώρο και χρόνο.

Για την εναλλακτικότητα του νέου αυτού τρόπου διδασκαλίας μέσω Η/Υ και ΤΠΕ εκφράστηκαν θετικά, τον βρήκαν ενδιαφέροντα, δημιουργικό και καινοτόμο. Ως προς τη χρήση νέων τεχνολογιών επισήμαναν ότι ανέπτυξαν δεξιότητες τεχνολογίας που τους είναι απαραίτητες πλέον στην εποχή του διαδικτύου· οι εικόνες, ο ήχος και τα βίντεο τους βοήθησαν να κατανοήσουν καλύτερα τα διηγήματα και οι υπερσύνδεσμοί τους έδωσαν αρκετές επιπρόσθετες πληροφορίες, χρήσιμες για την κατανόηση των κειμένων.

Τα παραπάνω ευρήματα ενισχύονται και από το ημερολόγιο της ερευνήτριας, αλλά και τις προσωπικές της παρατηρήσεις καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Σύμφωνα με τις καταγραφές της, οι μαθητές ήταν θετικά διακείμενοι απέναντι στον εναλλακτικό αυτό τρόπο προσέγγισης της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας μέσα από τις δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον τους διατηρήθηκε αμείωτο και τα σχόλια τους ήταν αρκετά ενθαρρυντικά, κυρίως ως προς τις γνώσεις που αποκόμισαν, την καλύτερη κατανόηση των κειμένων -λογοτεχνικών και μη-, την αυτονομία που είχαν και στη διατύπωση των προσωπικών τους απόψεων αλλά και στη διαχείριση του χρόνου μελέτης και εργασίας, καθώς και στο διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος με τη χρήση των ΤΠΕ. Ακολουθούν ενδεικτικά σχετικά σχόλια των μαθητών μέσα από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού που αποδεικνύουν τα παραπάνω:

Μα γιατί, Κυρία, δε διαβάζουμε και τρίτο διήγημα;

Οι ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης και οι πληροφορίες των υπερσυνδέσμων με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα τα διηγήματα και να μάθω καινούρια πράγματα.

Μου άρεσε που διάβασα τα διηγήματα μόνη μου στο σπίτι!

Προβληματίστηκα αρκετά! Προσπάθησα να καταλάβω και τις δύο πλευρές του θέματος...

Επιτέλους, ένα διαφορετικό μάθημα!

Όλα, λοιπόν, τα παραπάνω στοιχεία -οι απαντήσεις των μαθητών, οι παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με την ανάκληση σχετικών πληροφοριών από το ημερολόγιό της- συγκλίνουν στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση διαφοροποίησε θετικά τις απόψεις και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στη διδασκαλία της ΝΛ σε ένα εξ αποστάσεως ηλεκτρονικό περιβάλλον.

2^ο ερευνητικό ερώτημα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά τον ψηφιακό γραμματισμό: «*Συνέβαλε η διδακτική παρέμβαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού, κι αν ναι, ποιων από αυτές;*»

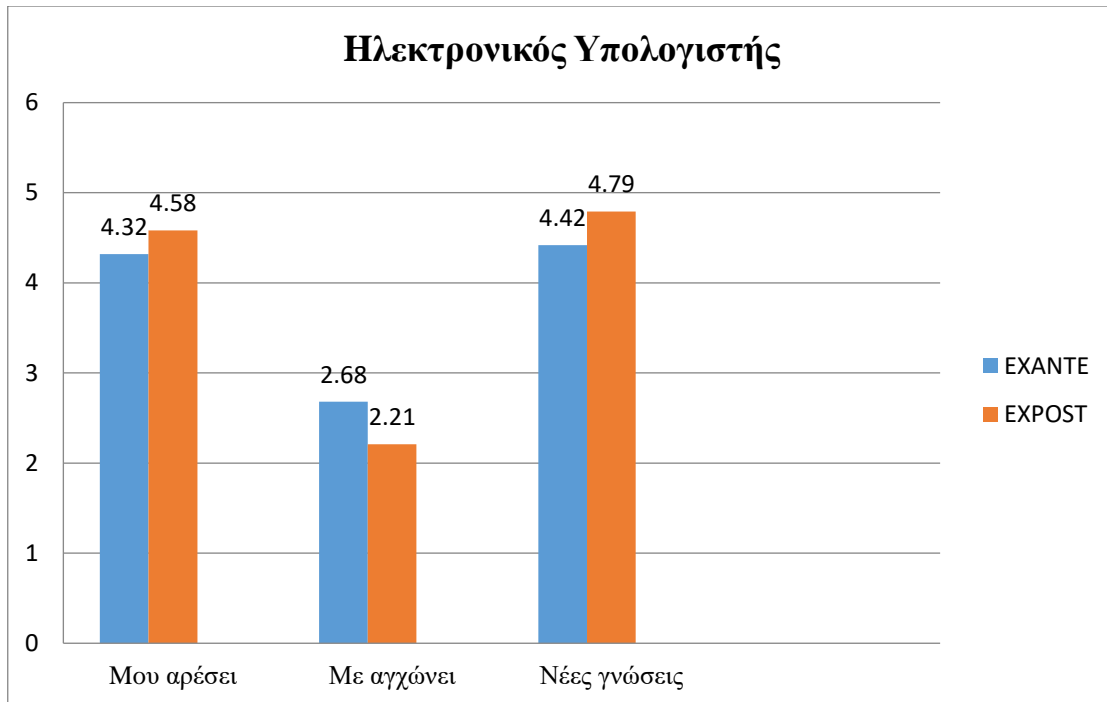
Απάντηση στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα δόθηκε έπειτα από την μελέτη των ερωτήσεων 1-9 του μέρους Β' από το ερωτηματολόγιο EXANTE και 1-6 του μέρους Β' από το ερωτηματολόγιο EXPOST.

Οι ερωτήσεις 1-7 του μέρους Β' από το EXANTE στόχευαν στο να ανιχνευτεί το τεχνολογικό προφίλ των μαθητών και παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Η ερώτηση 9 του EXANTE (ΜΕΡΟΣ Β') σε συνάρτηση με την ερώτηση 6 (ΜΕΡΟΣ Β') του EXPOST στοχεύει στο να φανερώσει τη στάση και τη διάθεση των μαθητών σχετικά με τον Η/Υ.

Ερώτηση	Φάση	N	M.O.	S.D.	Sig
Μου αρέσει να δουλεύω στον Η/Υ	EXANTE	19	4,32	1,057	
	EXPOST	19	4,58	,838	
Με αγχώνουν οι εργασίες στον Η/Υ	EXANTE	19	2,68	1,293	
	EXPOST	19	2,21	1,182	
Απέκτησα νέες γνώσεις μέσω του Η/Υ	EXANTE	19	4,42	,902	
	EXPOST	19	4,79	,419	

Πίνακας 6.9 Η/Υ



Διάγραμμα 6.8 Η/Υ

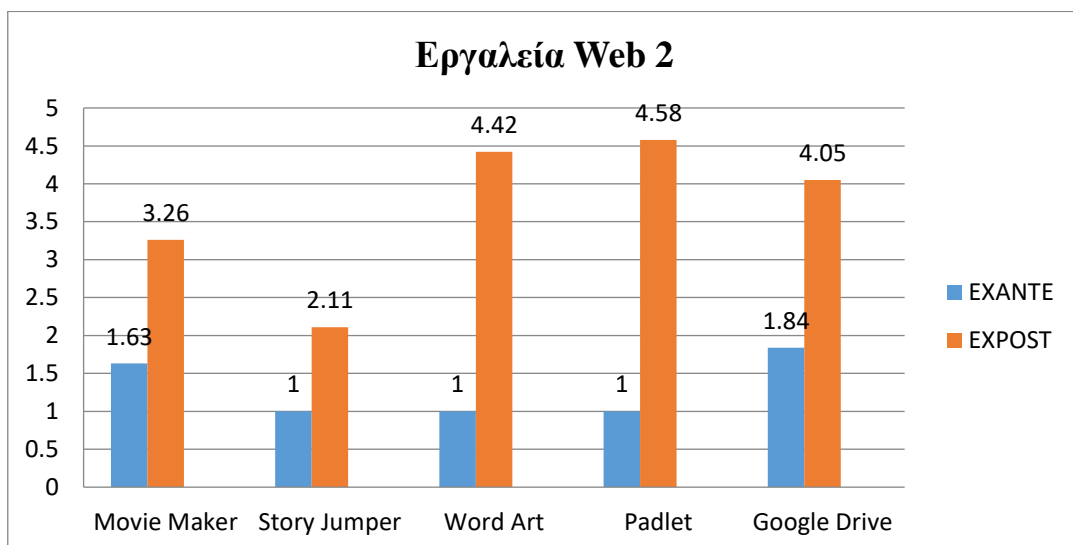
Σύμφωνα με τον πίνακα 6.9 και το διάγραμμα 6.8, η πλειονότητα των μαθητών δείχνει να τους αρέσει που δουλεύουν στον Η/Υ και πριν την παρέμβαση (4,32) και μετά (4,58) και ότι δεν τους αγχώνουν οι εργασίες που τους ανατίθενται στον Η/Υ (2,68, ποσοστό που μειώθηκε μετά στο 2,21). Τέλος, οι περισσότεροι παραδέχονται και πριν και μετά ότι ο Η/Υ τους βοηθά να αποκτήσουν νέες γνώσεις (4,42 - 4,79).

Τα παραπάνω στοιχεία συνάδουν και με την ανάλυση του τεχνολογικού τους προφίλ, μιας και οι περισσότεροι μαθητές δείχνουν εξοικειωμένοι με την ικανότητα χρήσης βασικών εργαλείων. Επίσης, ο Η/Υ και οι ψηφιακές δυνατότητες που προσφέρει μέσω των ΤΠΕ αποτελούν πλέον ένα ψηφιακό παράθυρο γνώσης, όπου οι μαθητές μπορούν να συλλέξουν πλήθος πληροφοριών· ειδικά, στην πλατφόρμα της παρέμβασης μπορούσαν να αποκομίσουν περισσότερες πληροφορίες που είχαν αναρτηθεί ήδη ως διευκολυντικές οδηγίες στο ΕΥ ή μπορούσαν να ψάξουν μέσω υπερσυνδέσμων και να ανακαλύψουν μόνοι τους.

Η ερώτηση 8 του EXANTE (ΜΕΡΟΣ Β΄) σε συνάρτηση με τις ερωτήσεις 1-5 (ΜΕΡΟΣ Β΄) του EXPOST φανερώνει την ικανότητα χρήσης συγκεκριμένων εργαλείων web2.

Ερώτηση 8 και 1-5 αντίστοιχα	Φάση	N	M.O.	S.D.	Sig
Movie Maker	EXANTE	19	1,63	,684	,000
	EXPOST	19	3,26	,806	
Story Jumper	EXANTE	19	1,00	,000	,000
	EXPOST	19	2,11	,809	
Wordart	EXANTE	19	1,00	,000	,000
	EXPOST	19	4,42	,692	
Padlet	EXANTE	19	1,00	,000	,000
	EXPOST	19	4,58	,769	
Google-Drive	EXANTE	19	1,84	,834	,000
	EXPOST	19	4,05	,621	

Πίνακας 6.10 Ψηφιακά εργαλεία



Διάγραμμα 6.9 Ψηφιακά εργαλεία

Η συμμετοχή των μαθητών στην παρέμβαση αυτή, όπως φαίνεται από τον πίνακα 6.10 και το διάγραμμα 6.9, δείχνει να μεταβάλλει την ικανότητα χρήσης συγκεκριμένων ψηφιακών εργαλείων web 2 σε μια αύξουσα πορεία, και μάλιστα με στατιστική σημαντικότητα: $p = ,000$ σε όλες τις περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, οι μαθητές πριν την παρέμβαση έδειχναν να γνωρίζουν λίγο μόνο το Movie Maker (1,63) και το Google Drive (1,84). Ωστόσο, μετά την παρέμβαση φαίνεται να το κατακτούν πολύ περισσότερο (3,26 και 4,05 αντίστοιχα). Όσον αφορά το Word Art και το Padlet, τα δεδομένα δείχνουν ότι οι μαθητές δεν τα γνώριζαν πριν (μόλις 1 ο μέσος όρος των μαθητών), ενώ μετά τη δράση τα κατακτούν κατά 4,42 και 4,58 αντίστοιχα. Τα στατιστικά είναι χαμηλότερα για το Story Jumper που ενώ οι μαθητές πάλι δεν το γνώριζαν πριν (1), ωστόσο φαίνεται ότι τους δυσκόλεψε περισσότερο αφού μόλις το 2,11 δείχνει να το οικειοποιήθηκε.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις και το ημερολόγιο της ερευνήτριας, οι μαθητές θεώρησαν τα ψηφιακά εργαλεία που κλήθηκαν να επεξεργαστούν σχετικά εύκολα. Ανέφεραν ότι θα μπορούν πλέον να τα χρησιμοποιούν και σε άλλα μαθήματα που τους χρειάζονται, όπως στις ερευνητικές τους εργασίες. Σχολίασαν μόνο ότι δυσκολεύτηκαν περισσότερο στο Story Jumper το οποίο χαρακτήρισαν σχετικά εύκολο εργαλείο, αλλά χρειαζόταν περισσότερο χρόνο να το επεξεργαστούν και να το κατακτήσουν περισσότερο. Ακολουθούν ενδεικτικά σχετικά σχόλια των μαθητών:

Αυτές τις ψηφιακές εφαρμογές θα μπορούμε να τις χρησιμοποιούμε και στα άλλα μαθήματα, ειδικά στις ερευνητικές εργασίες, όπου κάνουμε και παρουσιάσεις!

Το Google Drive θα είναι πολύ χρήσιμο στην ανταλλαγή αρχείων μεταξύ μας!

Με το Movie Maker θα φτιάχνω τέλεια βιντεάκια γενεθλίων!

Του χρόνου, Κυρία, να ψηφιοποιήσουμε ένα δικό μου διήγημα με το Story Jumper! Μόνο να το μάθω λίγο καλύτερα, γιατί φέτος δεν πρόλαβα...

3^ο ερευνητικό ερώτημα

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά την αξιολόγηση του περιβάλλοντος : *«Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλικού σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης;»*

Απάντηση στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα δόθηκε έπειτα από την μελέτη των ερωτήσεων 1-6 του μέρους Γ' από το ερωτηματολόγιο EXPOST. Οι απαντήσεις των μαθητών αξιολογήθηκαν με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με το θέμα τους. Έτσι, προέκυψαν διάφορες κατηγορίες που αφορούσαν την πλοήγηση στην πλατφόρμα και γενικά το περιβάλλον εργασίας, την ψηφιακή τους δασκάλα και τη χρήση της τεχνολογίας, την ύπαρξη εικόνων και ήχου και εν γένει το εκπαιδευτικό υλικό. Επίσης, τις δυσκολίες που συνάντησαν και τις προτάσεις τους για αλλαγή και βελτίωση.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν, το ΕΥ που δημιουργήθηκε για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Λυκείου είχε αξιόλογα χαρακτηριστικά, όπως αυτά παρουσιάζονται παρακάτω, πλαισιωμένα με ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών:

Η πλοήγηση ήταν εύκολη, αφού υπήρχαν σαφείς οδηγίες που καθοδηγούσαν το μαθητή να κινηθεί με ευκολία ανάμεσα στις διαφάνειες.

Ήταν εύκολο, γιατί έχω αρκετές γνώσεις πάνω στους Η/Υ. Επίσης, μπορούσες να πλοηγηθείς χωρίς να μπερδεύεσαι.

Ήταν πολύ εύκολο. Δε χρειαζόταν ιδιαίτερες γνώσεις. Επίσης, υπήρχαν αρκετές οδηγίες και ωραίες εικόνες.

Ήταν εύκολο, γιατί υπήρχαν απλές και κατανοητές οδηγίες, τα σύμβολα του πλοηγού μας βοηθούσαν και το λεξικό που υπήρχε στο τέλος κάθε ενότητας ήταν βοηθητικό.

Οι οδηγίες και ο πλοηγός ήταν πολύ κατατοπιστικές, οπότε δε συνάντησα δυσκολίες. Εξάλλου είμαι ήδη εξοικειωμένη με τους Η/Υ.

Σχετικά ήταν εύκολα, γιατί μας βοήθησαν οι οδηγίες στην πρώτη διδασκαλία και τα κουμπιά του πλοηγού.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η ύπαρξη εικόνων και ήχου φάνηκε ότι ήταν πολύ βοηθητική και για την κατανόηση του κειμένου· επίσης, τα θεώρησαν ενδιαφέροντα, γεγονός που ενέτεινε την προσοχή τους.

Δε δυσκολεύτηκα ιδιαίτερα. Τα κείμενα και τα βίντεο ήταν εύκολα. Και οι ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης.

Εκτός από κείμενο είχε και εικόνες, που με βοηθούσαν να καταλάβω καλύτερα τα κείμενα.

Είχε και χαρούμενες εικόνες που μου έφτιαχναν τη διάθεση.

Τα τραγούδια και τα άλλα κείμενα το έκαναν ενδιαφέρον. Επίσης, ξέφευγαν από τα συνηθισμένα.

Μ' αρέσει το διαφορετικό! Δεν υπήρχαν μόνο κείμενα, όπως στην παραδοσιακή διδασκαλία αλλά διέθετε εικόνες, ήχο και βίντεο που μου κινούσαν το ενδιαφέρον.

Εικόνες και βίντεο με βοήθησαν και η ώρα περνούσε ευχάριστα!

Οι φωτογραφίες και τα χρώματα ήταν ελκυστικά.

Μου κίνησε το ενδιαφέρον το interactive video που είχε μέσα ερωτήσεις και με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα το βιβλίο εξ αρχής.

Ήταν κάτι νέο για μας. Διαφάνειες, εικόνες και ήχος στο μάθημα!

Στα κείμενα υπήρχαν εικόνες που σε έβαζαν αμέσως στο θέμα.

Οι εικόνες ήταν διασαφηνιστικές του περιεχομένου.

Ιδιαίτερη μνεία έκαναν οι μαθητές και για την ψηφιακή «κα Αντωνία», που τους βοηθούσε στο μάθημα και εξέγειρε το ενδιαφέρον τους.

Μου άρεσε που άκουγα και την καθηγήτρια να μας μιλάει.

Με βοηθούσε η «κα Αντωνία».

Η «κα Αντωνία» με εμπύχωνε να συνεχίσω.

Με βοήθησε που άκουγα τη φωνή της καθηγήτριας μου.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Το περιβάλλον εργασίας θεωρήθηκε εύκολο, ευχάριστο και διαφορετικό.

Η απλότητα των κινήσεων του προγράμματος έφερε και το αποτέλεσμα της ευκολίας. Οι τίτλοι των διαφανειών και τα παραπάνω σχόλια ήταν απλά και κατανοητά.

Ήταν εύκολο και στη σύνδεση και στα κείμενα, όπου κάποιες λέξεις ήταν υπογραμμισμένες ή τονισμένες με άλλα χρώματα και σε βοηθούσαν αμέσως να μπει στο νόημα.

Ήταν διαφορετικό από την παραδοσιακή διδασκαλία.

Ήταν ενδιαφέρον, γιατί μου κρατούσε την προσοχή, μέχρι να τελειώσω την ενότητα, χωρίς να μπερδεύομαι.

Μου άρεσε που ήταν πολύχρωμο. Ήταν ωραίο αισθητικά.

Ήταν διαφορετικά από το σχολικό βιβλίο. Και εύκολα.

Όποτε δυσκολευόμουν, υπήρχε και η ψηφιακή βιβλιοθήκη στο τέλος κάθε ενότητας, που με βοηθούσε.

Το εκπαιδευτικό υλικό που υπήρχε στην πλατφόρμα τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα τα διηγήματα αλλά και τα άλλα κείμενα που υπήρχαν συμπληρωματικά για τη βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων που θιγόταν. Η επιλογή του υλικού, η απλότητα του, οι ερωτήσεις, η δυνατότητα επανάληψης και τα υπόλοιπα στοιχεία που πλαισίωσαν το υλικό σχολιάστηκαν θετικά, ως κάτι εύκολο, πρωτότυπο και διευκολυντικό για την κατανόηση των κειμένων.

Με εντυπωσίασε το εκπαιδευτικό υλικό που ήταν απλό και κατανοητό, χωρίς να δημιουργεί σύγχυση.

Με παραξένεψαν τα link που μου άνοιγαν παράθυρα «λύσης».

Οι διαφάνειες μας έδιναν σημαντικές πληροφορίες για τα κοινωνικά θέματα που πραγματευόταν το βιβλίο.

Μπορούσα να συμμετέχω σε όλες τις ερωτήσεις, που ενδεχομένως μέσα στην τάξη να μην το έκανα.

Υπήρχαν πολλές μικρές ερωτήσεις κατανόησης και κάποιες φορές με παρότρυνε να δω κι άλλες απαντήσεις.

Το εκπαιδευτικό υλικό με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα τα διηγήματα, γιατί μας έδινε περισσότερες πληροφορίες εμβάθυνσης και μας έβαζε να σκεφτούμε και να προβληματιστούμε για διάφορα θέματα, που ο καθένας μπορούσε να γράψει την άποψή του.

Τα παράλληλα άρθρα με βοήθησαν να συνειδητοποιήσω καλύτερα τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι έφηβοι ήρωες.

Με βοήθησαν οι ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης, γιατί με έκαναν να ξαναδιαβάσω τα κείμενα και να δώσω έμφαση σε σημεία, που αρχικά μου φαινόταν ασήμαντα.

Σε πολλές ερωτήσεις υπήρχε η δυνατότητα της επανάληψης, όποτε αν έκανα λάθος τις ξαναέκανα και τις συνειδητοποιούσα περισσότερο.

Έκανα πολλές ερωτήσεις μόνη μου, και μάλιστα κάποιες από αυτές μπορούσα να τις κάνω όσες φορές θέλω.

Τα κείμενα σε κάθε διαφάνεια ήταν μικρά, οπότε είχα το χρόνο να τα ξαναδώ και να απαντήσω πιο προσεκτικά.

Οι ερωτήσεις και οι υπογραμμισμένες ή χρωματισμένες λέξεις με βοήθησαν να εστιάσω σε κάποια θέματα που στην πρώτη ανάγνωση δεν είχα καταλάβει.

Αν έκανα λάθος, με εμψύχωνε να συνεχίσω. Άσε που υπήρχε και η δυνατότητα επανάληψης.

Οι ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης ήταν εύκολες, αλλά υπήρχαν και τα συμπληρωματικά κείμενα με τα link που σε βοηθούσαν εκεί που δυσκολευόσουν.

Με βοήθησαν οι ερωτήσεις κατανόησης. Ακόμα κι αν δεν είχες καταλάβει κάτι, πατούσες κι έβλεπες την απάντηση.

Οι εικόνες ήταν διασαφηνιστικές του περιεχομένου.

Κάποιες ερωτήσεις που με καλούσαν να μπω στη θέση του άλλου ή να εκφράσω την προσωπική μου άποψη με προβλημάτισαν και με έκαναν να σκεφτώ καλύτερα κάποια πράγματα.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Θετικές ήταν και οι αντιδράσεις των μαθητών και για την τεχνολογία και τις δυνατότητες που παρέχει. Δεν υπήρξαν αναφορές για προβλήματα τεχνολογικής φύσης που να δημιουργούν προβλήματα στην όλη παρέμβαση.

Τα link μας έδιναν επιπλέον υλικό και συμπλήρωναν τις γνώσεις μας.

Με εντυπωσίασε το γεγονός ότι χρησιμοποιήσαμε τον υπολογιστή για να κάνουμε ανάλυση κειμένου.

Ο εναλλακτικός αυτός τρόπος σίγουρα μου κίνησε το ενδιαφέρον, γιατί συμβαδίζει με την εξέλιξη της τεχνολογίας.

Περιελάμβανε πολλές εφαρμογές που θα τις χρησιμοποιήσω και στο μέλλον.

Μου άρεσε που χρησιμοποιήσαμε τον H/Y, που θεωρείται από πολλούς μόνο μέσο ψυχαγωγίας.

Μου άρεσε που γράφαμε στον υπολογιστή και όχι στο τετράδιο.

Οι υπερσύνδεσμοι με βοηθούσαν να κατανοήσω καλύτερα την ιστορία.

Ειδικά, το interactive video με βοήθησε εξ' αρχής να καταλάβω όλο το βιβλίο.

Ως προς τις ενδεχόμενες αλλαγές και βελτιώσεις, οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι έμειναν ικανοποιημένοι από το αποτέλεσμα.

Με ικανοποίησε αυτός ο εναλλακτικός τρόπος και το μάθημα ήταν τέλειο.

Μου άρεσε αρκετά που διάβαζα μόνη μου στο σπίτι.

Δε θα ήθελα να αλλάξει κάτι, γιατί έτσι όπως ήταν το μάθημα εργαστήκαμε και ομαδικά και ατομικά.

Δε θα επιθυμούσα να αλλάξει κάτι στο εκπαιδευτικό υλικό, καθώς όλα τα πλαίσια ήταν μελετημένα και συγκεκριμένα, έτσι ώστε να μην δημιουργούνται ασάφειες και απορίες στους μαθητές.

Όχι, ήταν πλήρως κατατοπιστικό. Εκτός αυτού οι εικόνες και τα βίντεο καθιστούσαν πιο ενδιαφέρουσα την όλη διαδικασία.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Δε θα ήθελα αν αλλάξει κάτι, γιατί θεωρώ ότι όλα τα στοιχεία υπήρχαν με μέτρο, επιτυγχάνοντας ένα σωστό συνδυασμό.

Όχι, δε θα ήθελα, γιατί πιστεύω ότι το υλικό αλλά και το περιβάλλον ήταν αρκετά προσιτό στους μαθητές και οι εργασίες απλές και κατανοητές.

Οι δυσκολίες που ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν σχετιζόταν με την εξοικείωσή τους με την πλατφόρμα στην αρχή της διαδικασίας και την πρώτη ανάρτηση στο forum. Οι προτάσεις τους για τυχόν αλλαγές και βελτιώσεις εστιάστηκαν, κυρίως, στην προσθήκη μουσικής και βίντεο. Επίσης, υπήρξαν και κάποιες αναφορές για την ύπαρξη περισσότερων σχετικών κειμένων, τα οποία όμως ήθελαν να είναι σύντομα.

Ίσως θα ήθελα προσωπικά κάποια άρθρα παραπάνω, διότι μου αρέσει να διαβάζω τέτοιου είδους θέματα.

Θα πρότεινα να προστεθούν περισσότερα βίντεο και μουσική.

Θα ήθελα ίσως περισσότερες ομαδικές εργασίες και βίντεο.

Το μόνο που θα άλλαζα είναι τα κείμενα να ήταν πιο σύντομα.

Περισσότερες δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης.

Θα ήθελα περισσότερες εικόνες, για να καταλαβαίνω το κείμενο πιο καλά.

Θα προτιμούσα να έχει περισσότερα βίντεο μικρής διάρκειας και όχι συνεχόμενα, για να μην είναι κουραστικά.

Γενικεύοντας τις απαντήσεις των μαθητών, οι περισσότεροι εξέφρασαν την άποψη ότι ήταν μια απλή και εύκολη διαδικασία, κυρίως λόγω των γνώσεων τους στη χρήση του Η/Υ. Θεώρησαν το ΕΥ, τις ερωτήσεις αλλά και τα κείμενα απλά και κατανοητά. Την ίδια άποψη είχαν και για τις εικόνες, τον ήχο, τα βίντεο και τις επιπρόσθετες πληροφορίες των υπερσυνδέσμων. Αναφέρθηκαν, επίσης, στην εύκολη πλοήγηση, τις λιτές αλλά κατατοπιστικές οδηγίες, στη γλώσσα γραφής, στους τίτλους, στα χρώματα και τις έντονα

υπογραμμισμένες ή χρωματισμένες λέξεις που τους βοηθούσαν να καταλάβουν καλύτερα το ΕΥ, χωρίς να τους προκαλεί σύγχυση. Τέλος, κάποιοι αναφέρθηκαν και στη βοήθεια που τους πρόσφερε το λεξικό λογοτεχνικών όρων, που υπήρχε στην ψηφιακή βιβλιοθήκη στο τέλος κάθε ενότητας και μπορούσαν να το χρησιμοποιήσουν εμπρόθετα, όποτε ήθελαν, και που τους έδινε τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα και ευκολότερα τις αρχικές πληροφορίες αλλά και να αποθηκεύσουν ό,τι ήθελαν για μια μελλοντική επεξεργασία. Όσον αφορά τις δυσκολίες που συνάντησαν, οι περισσότεροι απάντησαν ότι δεν είχαν ιδιαίτερα προβλήματα παρά μόνο στην αρχή μέχρι να εξοικειωθούν στην πλατφόρμα και στη διαδικασία ανάρτησης στο forum και στις αναθέσεις.

Σχετικά με το αν το ΕΥ στον Η/Υ τους κίνησε το ενδιαφέρον, οι περισσότεροι απάντησαν θετικά, εστιάζοντας κυρίως στη χρήση της τεχνολογίας, στις καινούριες εφαρμογές και στο διαφορετικό, εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας. Επίσης, αρκετοί χαρακτήρισαν τις εικόνες χαρούμενες και διασαφηνιστικές, τον ήχο και τα βίντεο -ειδικά το interactive video της προαναγνωστικής φάσης- πολύ κατατοπιστικά. Επιπροσθέτως, θεώρησαν ενδιαφέροντα τα link που τους παρείχαν περισσότερες πληροφορίες, ακόμα και λύσεις στις εργασίες τους, καθώς και την ψηφιακή «κα Αντωνία» που τους έκανε μάθημα.

Για το αν το ΕΥ στην πλατφόρμα τους βοήθησε να καταλάβουν καλύτερα τα διηγήματα, διαπιστώνουμε, ανακεφαλαιώνοντας τις απαντήσεις των μαθητών, ότι οι περισσότεροι αποκρίθηκαν θετικά. Επικεντρώθηκαν περισσότερο στις ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης που, όντας μικρές και κατανοητές, τους οδήγησαν στο να εστιάσουν στα κρίσιμα σημεία. Η επανάληψη αυτών, η παρότρυνση και η εμπύχωση στην ανατροφοδότηση και η προτροπή να μουν στη θέση του άλλου φαίνεται ότι τους βοήθησε περαιτέρω. Αρκετοί, επιπλέον, σχολίασαν θετικά και την ύπαρξη υπερσυνδέσμων, τα βίντεο και τις εικόνες καθώς και το Λεξικό των Λογοτεχνικών Όρων που τους παρείχαν επιπρόσθετες αλλά και κατατοπιστικές πληροφορίες.

Τέλος, οι περισσότεροι έδειξαν ικανοποιημένοι από το αποτέλεσμα, το ΕΥ και την ηλεκτρονική πλατφόρμα μάθησης, αφού δεν τους δημιουργούσε ασάφεια και σύγχυση. Έτσι οι αλλαγές που πρότειναν εστίασαν κυρίως στην ύπαρξη μουσικής. Επίσης, στο να υπάρχουν περισσότερα βίντεο και λιγότερα κείμενα.

Η ικανοποίηση των μαθητών φάνηκε και από την ερώτηση 5 του EXPOST που αφορούσε την επιθυμία τους να διδαχθούν κι άλλα μαθήματα με αυτόν τον εναλλακτικό τρόπο, όπου το σύνολο των μαθητών (100%) απάντησε θετικά. Για αυτό, όταν κλήθηκαν να αποτιμήσουν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα με μια λέξη ή φράση (ερώτηση 6 του EXPOST), επιβεβαίωσαν την αρχική τους στάση.

Ήταν διαφορετική αλλά ευχάριστη και κατανοητή διαδικασία.

Διεύρυνε τις γνώσεις μας. Ένιωσα πιο κοντά στον εκσυγχρονισμό, γεγονός που δεν παρατηρείται στα ελληνικά σχολεία.

Πολύ ωραία και δημιουργικά.

Ήταν πολύ διασκεδαστικό και ενδιαφέρον· θα ήθελα να το ξανακάνω!

Μου άρεσε αρκετά. Ήταν ένας εναλλακτικός ελκυστικός τρόπος διδασκαλίας, ο οποίος μου κίνησε το ενδιαφέρον παραπάνω από όσο περίμενα.

Ήταν το καλύτερο μάθημα!

Πολύ καλή εμπειρία!

Επιτέλους, κάτι διαφορετικό, πρωτοποριακό!

Περάσαμε αρκετά καλά, γιατί και πιο χαλαρό ήταν το μάθημα και κατάλαβα τα διηγήματα περισσότερο.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, από τις παραπάνω απόψεις των μαθητών, ότι σχεδόν όλοι έδειξαν ενθουσιασμένοι και χαρούμενοι από το αποτέλεσμα. Θεώρησαν την παρέμβαση ενδιαφέρουσα και πρωτοποριακή που συνδύαζε μάθημα, δημιουργικότητα και εκσυγχρονισμό.

Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και οι παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού αλλά και οι πληροφορίες που αντλούνται μέσα από το ημερολόγιό της. Οι μαθητές φάνηκε να θεωρούν την όλη διαδικασία ευχάριστη και δημιουργική, διατηρώντας τη θετική τους διάθεση μέχρι το τέλος της διδακτικής παρέμβασης. Τα σχόλια τους ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, το εκπαιδευτικό υλικό το θεώρησαν κατανοητό και αλληλεπιδραστικό, η πλοήγηση στην πλατφόρμα ήταν εύκολη και γενικά το περιβάλλον εργασίας το θεώρησαν



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

απλό, διευκολυντικό και ευχάριστο. Για αυτό και δήλωσαν ευκρινώς ότι επιθυμούν να εμπλακούν και σε άλλες αντίστοιχες διδακτικές προσεγγίσεις στο μέλλον. Ακολουθούν ενδεικτικά σχετικά σχόλια των μαθητών:

Ήταν διαφορετικά από το σχολικό βιβλίο. Και εύκολα!

Ήταν πλήρως κατατοπιστικό! Εκτός αυτού, οι εικόνες και τα βίντεο καθιστούσαν πιο ενδιαφέρουσα την όλη διαδικασία.

Το υλικό και το περιβάλλον ήταν αρκετά προσιτό στους μαθητές και οι ερωτήσεις ήταν απλές και κατανοητές.

Ήταν ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας, που μας κίνησε το ενδιαφέρον περισσότερο από όσο νομίζαμε.

Να το ξανακάνουμε!

Όλα τα παραπάνω στοιχεία -απαντήσεις των μαθητών, παρατηρήσεις και ημερολόγιο εκπαιδευτικού- συγκλίνουν στο γεγονός ότι το συγκεκριμένο ΕΥ μέσα από την ηλεκτρονική πλατφόρμα μάθησης ήταν λειτουργικό και αποτελεσματικό ως προς τη χρήση του, εκπληρώνοντας τους αρχικούς στόχους.

6.3 Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας μελετήθηκε η εφαρμογή συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Για την υλοποίηση της παρέμβασης αυτής ήταν απαραίτητος ο σχεδιασμός και η δημιουργία πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού σύμφωνα με τη μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Παράλληλα όμως ελήφθησαν υπόψη οι προδιαγραφές που πρέπει να έχει το υλικό όσον αφορά στη φύση και τη διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας (ΦΕΚ, 1562, 2011) αλλά και τη θεωρία της λογοτεχνίας και δη τις αναγνωστικές θεωρίες (Αποστολίδου

& Χοντολίδου, 2006, Βελουδής, 1994, Γερακίνη, 2016, Καγιαλής, 2005, Κουνούπης, 2007, Φρυδάκη, 2003, 2006, Fokkema & Ibsch, 2011).

Η παρέμβαση αυτή, ως καινοτόμος προσέγγιση, μπορούμε να πούμε ότι είχε διπλή διάσταση. Από τη μια, εισήγαγε μια νέα μέθοδο διδασκαλίας βάσει της οποίας δεν είναι πλέον ο εκπαιδευτικός ή το σχολικό εγχειρίδιο οι μοναδικές πηγές γνώσης αλλά η αξιοποίηση των τεχνικών και παιδαγωγικών χαρακτηριστικών των Νέων Τεχνολογιών (Αναστασιάδης, 2014, Μουζάκης, 2006, Σπαντιδάκης, Αναστασιάδης & Βασαρμίδου, 2011, Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2014, Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015). Σύμφωνα με αυτά, η νέα πληροφορία συμπληρώνει την προγενέστερη και παρουσιάζεται με πολλές μορφές, όπως εικόνα, ήχο, βίντεο, υπερσυνδέσμους, εφαρμογές web 2, κ.ά. Από την άλλη, το εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιεί τις τρεις δέσμες οργάνωσης του εκπαιδευτικού υλικού, που προτείνουν οι West (1996) και Λιοναράκης (2011), αλλά και τις βασικές αρχές σχεδιασμού ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού (Λιοναράκης, 2006, Μαρτάλης, 1999, Σπανακά, 2016, Holmberg, 1995) και πολυμεσικών περιβαλλόντων (Αναστασιάδης & Βασαρμίδου, 2011, Αναστασιάδης, Σπαντιδάκης & Χατζηδάκη, 2014, Λιοναράκης και Σπανακά, 2017, Σπαντιδάκης, 2010) και προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν περισσότερο τη διδαχθείσα ενότητα, να συμπληρώσουν τις γνώσεις τους, να εμβαθύνουν και άρα να έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Το εκπαιδευτικό υλικό, που δημιουργήθηκε, εφαρμόστηκε στην τάξη και έγινε προσπάθεια να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας μέσω της σχολικής συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η έρευνα -που διεξήχθη μέσω των απαντήσεων των μαθητών αλλά και τις παρατηρήσεις και το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού- έδειξε ότι οι μαθητές αποτίμησαν θετικά την όλη διαδικασία, ενισχύοντας ακόμη περισσότερο τη δήλωσή τους ότι η εμπειρία τους με την εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν εποικοδομητική και μπόρεσε να καλύψει τις μαθησιακές τους ανάγκες στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Να επισημάνουμε, βέβαια, ότι οι μαθητές, όπως έδειξαν οι απαντήσεις τους, ήταν θετικά διακείμενοι με το συγκεκριμένο μάθημα εξ αρχής, ωστόσο η πλειονότητα αυτών δήλωσε

μετά το τέλος της παρέμβασης ότι επιθυμούν να διαβάσουν λογοτεχνικά βιβλία με αυτόν τον εναλλακτικό τρόπο, συνδυάζοντας την παραδοσιακή διδασκαλία με τη διδασκαλία εκπαιδευτικού υλικού μέσω Η/Υ. Οι περισσότεροι, λοιπόν, μαθητές δήλωσαν ότι τους άρεσε το μάθημα, το απήλαυσαν περισσότερο χωρίς να το θεωρήσουν δύσκολο και θα επιθυμούσαν -σχεδόν όλοι- και την επόμενη χρονιά να συνεχιστεί το όλο εγχείρημα.

Επιπλέον, φάνηκε ότι οι μαθητές κέρδισαν περισσότερα πράγματα με την εναλλακτική αυτή διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, αφού οι περισσότεροι δήλωσαν ότι αποκόμισαν περισσότερες γνώσεις, συγκινήθηκαν, ψυχαγωγήθηκαν, καλλιέργησαν τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους και βέβαια ήρθαν σε επαφή με τον κόσμο και προβληματίστηκαν. Τα παραπάνω δεδομένα ερμηνεύονται και από το γεγονός ότι στο συγκεκριμένο ΕΥ υπήρχαν περισσότερες πληροφορίες γύρω από διάφορα θέματα, διαθεματικές δραστηριότητες και με άλλες μορφές τέχνης, όπως μουσικής και ποίησης, που με τη συμβατική διδασκαλία δεν μπορούν να διερευνηθούν κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου ή χρήσης Η/Υ, διαδικτύου και καινοτόμων εφαρμογών μέσα στην τάξη.

Να σημειωθεί, βέβαια, εδώ ότι το συγκεκριμένο λογοτεχνικό βιβλίο της Ελένης Κατσαμά «Κοσμοδρόμιο» θεωρήθηκε καλή επιλογή και για την υλοποίηση της παρέμβασης, αφενός γιατί πρόκειται για μια σειρά είκοσι δύο διηγημάτων που έχουν αυτοτέλεια και δεν κουράζουν, αφετέρου γιατί αφορούσε ιστορίες εφήβων από όλο τον κόσμο που ήταν κοντά στην ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Με αφορμή τα παραπάνω, θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η επιλογή του λογοτεχνικού βιβλίου που θα είναι σε θέση να παρουσιαστεί με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και δη βασισμένη στις αναγνωστικές θεωρίες που καλούν τους μαθητές να εκφράσουν προσωπικές απόψεις -ενισχύοντας και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία- να τοποθετηθούν σε συγκεκριμένα προβλήματα και να γίνουν και οι ίδιοι μικροί δημιουργοί και συγγραφείς, είναι σημαντική και πρέπει να επιλέγεται με προσοχή. Στόχος, εξάλλου, της λογοτεχνίας είναι η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό (ΦΕΚ, 1562, 2011) και οι αναγνωστικές θεωρίες μπορούν να διαμορφώσουν ενεργούς μαθητές, άρα και ενεργούς πολίτες.

Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι όλοι οι μαθητές εκφράστηκαν θετικά στη διδασκαλία της λογοτεχνίας με αυτόν τον εναλλακτικό τρόπο, γιατί τον θεώρησαν αποτελεσματικό, ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: Διπλωματική Εργασία

ενδιαφέροντα και ελκυστικό κυρίως ως προς τις νέες γνώσεις που αποκόμισαν, την καλύτερη κατανόηση των κειμένων, τη δυνατότητα που τους έδινε να εκφράζονται ελεύθερα και προσωπικά και να γίνουν πιο δημιουργικοί· επίσης θεώρησαν τη διδασκαλία διαφορετική κυρίως ως προς τη χρήση νέων τεχνολογιών, οι οποίες όμως παράλληλα τους βοήθησαν να κατανοήσουν καλύτερα τα διηγήματα και να εκφραστούν, και μάλιστα χωρίς να τη θεωρήσουν δύσκολη· τέλος, δήλωσαν ότι τους άρεσε το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα σε κάποιες δραστηριότητες, γεγονός αρκετά ενθαρρυντικό μιας και όταν οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες εκφράζουν πιο άνετα τις προσωπικές τους απόψεις, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, αναπτύσσουν κριτική σκέψη, κοινωνικοποιούνται, μαθαίνουν να σέβονται τους συμμαθητές τους και να αποδέχονται την ετερότητα (Ματσαγγούρας, 1998).

Αξίζει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι υπήρξαν αρκετοί μαθητές που θεώρησαν ότι με αυτόν τον τρόπο χάθηκε κάπως η διαπροσωπική σχέση που έχουν με τους συμμαθητές τους και την καθηγήτριά τους στην τάξη, άποψη που θεωρείται ερμηνεύσιμη, αφού οι μαθητές κατά τη διάρκεια αυτής της παρέμβασης δούλευαν μόνοι τους στο σπίτι, μπροστά στην οθόνη ενός Η/Υ και είχαν λίγες μόνο ευκαιρίες διάδρασης, κυρίως στο chat, στο forum και στο e-mail. Η καθηγήτρια/Ο καθηγητής, λοιπόν, φαίνεται να διαδραματίζει ελαφρώς κυρίαρχο ρόλο στο πλαίσιο της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας. Η φυσική παρουσία του δασκάλου στην σχολική τάξη δε φαίνεται να μπορεί να αντικατασταθεί από την εικονική του παρουσία του μέσω μιας οθόνης. Οι διαπροσωπικές, επίσης, σχέσεις με τους συμμαθητές τους σε πραγματικό χρόνο και χώρο είναι πολύ σημαντικές. Ίσως και γι' αυτό θεώρησαν ότι εμπλουτίζουν περισσότερο το λεξιλόγιό τους πριν την παρέμβαση από ότι μετά, δεδομένου ότι παρακολουθούν τη συζήτηση στην τάξη και μαθαίνουν αλληλεπιδραστικά ο ένας από τον άλλο.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την κατάκτηση του ψηφιακού γραμματισμού στα πλαίσια αυτής της διδασκαλίας, σχεδόν όλοι οι μαθητές τόνισαν ότι μετά την συμμετοχή τους στην παρέμβαση αυτή κατέκτησαν ψηφιακές δεξιότητες και μάλιστα σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι μόνες εφαρμογές, από αυτές που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα και ήξεραν εκ των προτέρων οι μαθητές ήταν το Movie Maker και το Google Drive κι αυτές όχι τόσο αναλυτικά. Επίσης, δήλωσαν ότι δεν ήξεραν καθόλου να χρησιμοποιούν ούτε τον πίνακα ανακοινώσεων Padlet ούτε το συννεφέλοξο Word Art.

Ωστόσο μετά όλοι φάνηκε να τις χρησιμοποιούν πιο εύκολα και μάλιστα τις δυο τελευταίες τις θεώρησαν αρκετά εύκολες και χρηστικές. Εξέφρασαν μόνο την επιφύλαξη τους απέναντι στο Story Jumper, το οποίο, αν και δε θεώρησαν αρκετά δύσκολο, δήλωσαν ότι χρειαζόταν περισσότερο χρόνο, για να το οικειοποιηθούν.

Επίσης, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι τους αρέσει να δουλεύουν στον υπολογιστή και μάλιστα χωρίς αυτό να τους δημιουργεί άγχος. Θεωρούν ότι μπορούν να αποκομίσουν νέες γνώσεις, γεγονός που θεωρείται λογικό όχι μόνο για τις δυνατότητες πρόσβασης στη γνώση που σου προσφέρει ο Η/Υ μέσω του διαδικτύου, αλλά και από τις παραπάνω πληροφορίες που υπήρχαν ήδη ως διευκολυντικές οδηγίες στο ΕΥ ή σε αυτές που καλούνταν να ψάξουν μέσω υπερσυνδέσμων και να ανακαλύψουν μόνοι τους. Ούτως ή άλλως οι έφηβοι μαθητές αισθάνονται άνετα με τις ΝΤ και μπορούν, αν αφιερώσουν χρόνο, να τις χρησιμοποιούν και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, όταν οι ΤΠΕ ενσωματωθούν σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, μπορούν να λειτουργήσουν αρκετά αποτελεσματικά και να δημιουργήσουν υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης, λειτουργώντας ως χρήσιμα γνωστικά εργαλεία.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλικού σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης, οι περισσότεροι μαθητές θεώρησαν το ΕΥ που αναρτήθηκε στην πλατφόρμα Chamilo εύκολο και ενδιαφέρον. Εστίασαν κυρίως στη χρήση των νέων τεχνολογιών, στις εφαρμογές που τους παρέχουν και στο διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας· επιπλέον, στις οδηγίες πλοήγησης (επικείμενα) τις οποίες έκριναν κατατοπιστικές. Θεώρησαν τις ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης (διακείμενα) αλλά και τα κυρίως κείμενα των διαφανειών απλά και κατανοητά. Επίσης, αναφέρθηκαν και στα παρακείμενα, όπως εικόνες, ήχο, βίντεο -ειδικά στο interactive video της προαναγνωστικής φάσης- χαρακτηρίζοντας τα χαρούμενα αλλά και διασαφηνιστικά. Εντυπωσιάστηκαν από τα χρώματα, την υπογράμμιση λέξεων-κλειδιών και την ψηφιακή «Κα Αντωνία». Για τα περικείμενα, όπως το λεξικό λογοτεχνικών όρων και την ψηφιακή βιβλιοθήκη που υπήρχε στο τέλος κάθε ενότητας, προκειμένου να τα χρησιμοποιούν εμπρόθετα, σχολίασαν ότι τους βοήθησαν αρκετά. Επιπλέον, αποτίμησαν θετικά την

ύπαρξη υπερσυνδέσμων, για την άμεση παροχή της νέας γνώσης. Εν ολίγοις, θεώρησαν το ΕΥ απλό και κατανοητό, χωρίς να τους προκαλεί σύγχυση.

Επιπροσθέτως, οι περισσότεροι μαθητές θεώρησαν ότι το ΕΥ στην πλατφόρμα τους βοήθησε να καταλάβουν καλύτερα τα διηγήματα. Επικεντρώθηκαν περισσότερο στις ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης (διακεείμενα) που, όντας μικρές και κατανοητές, τους οδήγησαν στο να εστιάσουν στα κρίσιμα σημεία. Η επανάληψη αυτών, η παρότρυνση και η εμπύχωση στην ανατροφοδότηση και η προτροπή να μπουν στη θέση του άλλου (αναγνωστικές θεωρίες) φαίνεται ότι τους βοήθησε περαιτέρω. Αρκετοί, επιπλέον, σχολίασαν θετικά τα βίντεο και τις εικόνες (παρακείμενα) και την ύπαρξη υπερσυνδέσμων καθώς και το Λεξικό των Λογοτεχνικών Όρων (περικείμενα), που τους παρείχαν επιπρόσθετες αλλά και κατατοπιστικές πληροφορίες.

Τέλος, οι περισσότεροι έδειξαν ικανοποιημένοι από το αποτέλεσμα, το ΕΥ και την ηλεκτρονική πλατφόρμα μάθησης, αφού δεν τους δημιουργούσε ασάφεια και σύγχυση, γεγονός που εκλαμβάνεται ως ένδειξη ικανοποίησης των μαθητών από την όλη διαδικασία. Έτσι οι αλλαγές που πρότειναν εστίασαν κυρίως στην ύπαρξη μουσικής. Επίσης, στο να υπάρχουν περισσότερα βίντεο και λιγότερα κείμενα.

Εν κατακλείδι, θετική στάση κράτησαν οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες για την εφαρμογή αυτού του εναλλακτικού τρόπου διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, οι οποίοι δήλωσαν ικανοποίηση από τη διαδικασία, αναγνώρισαν τη συνεισφορά της στα μαθησιακά αποτελέσματα -ως προς την κατάκτηση του λογοτεχνικού και του ψηφιακού γραμματισμού- θεώρησαν την παρέμβαση ενδιαφέρουσα και πρωτοποριακή που συνδύαζε μάθημα, δημιουργικότητα και εκσυγχρονισμό και επιθυμούν την επέκταση της εφαρμογής και σε άλλα μαθήματα.

Το ενδιαφέρον τους, λοιπόν, και η θετική τους διάθεση προωθούν την ενεργητική μάθηση, γεγονός που μας ενθαρρύνει ως προς την επιτυχία χρήσης πολυμορφικού υλικού στη σχολική συμπληρωματική εκπαίδευση με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επιπλέον, αφού το ΕΥ σπάει τη γραμμικότητα και τη μονοδιάστατη παρουσίαση της ύλης, μπορεί να καλύψει διάφορα μαθησιακά στυλ (Λιοναράκης, 2001) και να προωθήσει την εξατομικευμένη διδασκαλία που θεωρείται ζητούμενο σε μια τάξη

με διαφορετικό κοινωνιόγραμμα (Γρηγοριάδου, 2001, Σπανακά, 2016), ενισχύοντας έτσι και τους «αδύναμους» ή «ντροπαλούς» μαθητές. Έτσι προάγεται και η διαδικασία της αυτονομίας της μάθησης, στόχος κλειδί για την ΕξΑΕ, που συνδέεται άμεσα και με την αυτονομία της σκέψης των μαθητών και αυριανών ενεργών πολιτών.

Κλείνοντας αυτήν την ενότητα, μπορούμε να πούμε ότι η βελτίωση των συμμετεχόντων, επετεύχθη αρκετά ικανοποιητικά και για τους μαθητές και για την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.

6.4 Περιορισμοί της έρευνας

Κύριος περιορισμός της παρούσας έρευνας ήταν ότι πραγματοποιήθηκε σε μαθητές συγκεκριμένης τάξης (Α') και σε συγκεκριμένο σχολείο (Γενικό Λύκειο Λασιθίου Κρήτης).

Ένας δεύτερος ήταν ότι ο αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στην παρέμβαση ήταν μικρός και ο χρόνος διεξαγωγής της διδακτικής παρέμβασης περιορισμένος, οπότε δεν υπήρχαν περιθώρια μακροχρόνιας εφαρμογής και αξιοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού και της ευρύτερης διδασκαλίας από τους μαθητές. Επίσης, λόγω της περιορισμένης χρονικής διάρκειας της συγκεκριμένης έρευνας δεν επιτεύχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό η δυνατότητα αναστοχασμού και ανασχεδίασης της όλης διαδικασίας.

Επιπλέον, ούτε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου ενδείκνυται για τη γενίκευση του περιεχομένου της έρευνας.

Για τους λόγους αυτούς το σύνολο των αποτελεσμάτων της έρευνας έχει, μάλλον, χαρακτήρα ενδείξεων παρά γενικευμένων αποδείξεων.

6.5 Θέματα για περαιτέρω διερεύνηση

Κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, αλλά και από τη σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση δημιουργήθηκαν σκέψεις που θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για μελλοντικές έρευνες.

Αρχικά, όπως έδειξε και η έρευνά μας, η συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναδεικνύεται ρυθμιστικός παράγοντας στην εφαρμογή προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Καραγιάννη & Αναστασιάδης, 2009). Το σημαντικότερο πλεονέκτημα της συμπληρωματικής σχολικής ΕξΑΕ είναι ότι μπορεί να εξασφαλίσει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να έχει πρόσβαση στη μόρφωση, καταργώντας τις δυσκολίες της συμβατικής εκπαίδευσης και παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους ενδιαφερομένους, ανεξάρτητα από τις προσωπικές οικονομικές, κοινωνικές, γεωγραφικές ή πολιτισμικές καταστάσεις που ζουν. Επίσης, υπάρχουν πλεονεκτήματα και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης που προκύπτει μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, στην εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, στην αυτορρύθμιση της μάθησης, και τέλος στην τριπλή αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή, εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευόμενου. (Μιμίνου & Σπανακά, 2013). Ωστόσο, ειδικά στην Ελλάδα οι εφαρμογές της είναι πολύ περιορισμένες, σε συγκεκριμένο χρόνο και ελάχιστα μαθήματα.

Θα μπορούσε, ως εκ τούτου, να μελετηθούν και να υιοθετηθούν προγράμματα συμπληρωματικής σχολικής ΕξΑΕ σε ολόκληρη τη διάρκεια του σχολικού έτους και ειδικά σε μαθήματα γενικής παιδείας, που δε δημιουργούν πρόβλημα στο ήδη επιβραρυμμένο πρόγραμμα των Λυκείων λόγω πανελλαδικών εξετάσεων.

Επίσης, τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα από την εφαρμογή του εν λόγω ΕΥ καθιστούν ενδιαφέρουσα τη διερεύνηση των ιδίων ερευνητικών ερωτημάτων ή άλλων παρεμφερών σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού.

Θα μπορούσε, επιπλέον, να χρησιμοποιηθεί αυτό το πρόγραμμα σε ένα τμήμα, ενώ σε άλλο να ακολουθηθεί η παραδοσιακή συμβατική πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία στα ίδια διηγήματα και να διερευνηθεί συγκριτικά ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών σε



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

κάθε φάση. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσαν ίσως να εξαχθούν πιο ασφαλή και γενικά συμπεράσματα.

Επιπροσθέτως, θα ήταν χρήσιμη η διερεύνηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, συγκριτικά με τη χρήση άλλων διδακτικών μεθόδων.

Να προστεθεί και το γεγονός ότι το μάθημα της ΝΛ είναι από τη φύση του πιο ελεύθερο με την έννοια ότι δεν υπάρχει θεωρία προς απομνημόνευση, οπότε δε δημιουργεί γνωστικό φορτίο στους μαθητές. Ειδικά, για τη ΝΛ Α΄ Λυκείου, όπως προκύπτει και από τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, δεν υπάρχει συγκεκριμένη ύλη προς διεκπεραίωση, ούτε απαιτούνται συγκεκριμένα χωρία από το σχολικό βιβλίο. Θα ήταν, λοιπόν, ενδιαφέρον η συγκεκριμένη παρέμβαση να εφαρμοστεί και σε ένα άλλο μάθημα, με περισσότερες και πιο συγκεκριμένες απαιτήσεις από μαθητές Λυκείου, προκειμένου να διερευνηθεί και το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών και η στάση τους απέναντι στο πρόγραμμα αλλά και τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν.

Τέλος, η συμμετοχή ενός άλλου εκπαιδευτικού συναφούς ειδικότητας ή μιας ομάδας ελέγχου ίσως ελαχιστοποιούσε την υποκειμενικότητα της έρευνας, αφού θα συνέβαλαν και οι ίδιοι με τις παρατηρήσεις του στη βελτίωση της έρευνας, τηρώντας μια πιο ουδέτερη και αποστασιοποιημένη στάση, διασφαλίζοντας έτσι την εγκυρότητα των ευρημάτων. Ακόμα και η επαναχρησιμοποίηση του ΕΥ και ο διαμοιρασμός του και σε άλλους εκπαιδευτικούς, θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη διαδικασία.

Ως καινοτόμος, λοιπόν, εκπαιδευτική παρέμβαση μπορεί να εφαρμοστεί και από άλλες σχολικές μονάδες ή μεμονωμένους εκπαιδευτικούς και να ερευνηθεί περαιτέρω.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Αναφορές ελληνόγλωσσες

Αναστασιάδης, Π. (2006). Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση. Στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (σσ. 108-150). Αθήνα: Προπομπός.

Αναστασιάδης, Π. (2009). *Η παιδαγωγική αξιοποίηση της τηλεδιάσκεψης στο σύγχρονο σχολείο*. Ανακτημένο στις 13-4-2019 από: <http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/184.pdf>

Αναστασιάδης, Π. , Σπαντιδάκης Γ. & Χατζηδάκη, Α. (επιμ.) (2014). *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Διαθέσιμο στο: http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/images/ebooks/meletes_epistimoniko_yliko/Ellinoglossi_Ekpaideysi_Sxediasmos/Ellinoglossi_Ekpaideysi_B-Tomos.pdf

Αναστασιάδης Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση / Open Education*, 10 (1), (σσ. 5-32).

Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Μασσαρά, Χ. (2015). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και το μαθησιακό περιβάλλον στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *8^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Καινοτομία και Έρευνα. 7-8 Νοεμβρίου 2015* (σσ. 102-113). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Ανακτήθηκε από <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/32/24>

Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (2006). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα:Τυπωθήτω.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασάλα Π. (2005). *Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σπουδές στην Εκπαίδευση για τη Θεματική Ενότητα Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βασαρμίδου, Δ. (2014). *Πολλαπλή νοημοσύνη και παραγωγή γραπτού λόγου: επιδράσεις της διαφοροποιημένης ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας της παραγωγής του γραπτού λόγου (επιχειρηματολογικού κειμένου) σε γνωστικό, μεταγνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, Ανακτήθηκε στις 21/05/2019 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/40898>.
- Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2015). Δημιουργική Διδασκαλία και ΤΠΕ: Το παράδειγμα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνέδριου ΙΑΚΕ, 24-26 Απριλίου 2015* (σσ.139-148). Ηράκλειο.
- Βελουδής, Γ. (1994). *Γραμματολογία. Θεωρία λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Β., Μακράκης, Β., & Ματραλής, Χ. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες (Τόμος Α')*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γερακίνη, Α. (2016). Η προσέγγιση των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου με άξονα τις αναγνωστικές θεωρίες και τη δημιουργική γραφή. *Ηλεκτρονικό περιοδικό Κείμενα*, τεύχος 23. Ανακτημένο στις 20/4/2019 από http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=368:gerakini-23&catid=67:-23&Itemid=103
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ. & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στην μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6 (1-2), (σελ.93-106). Διαθέσιμο στο <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/issue/view/13/showToc>.

- Γκιόσος, Ι. & Κουτσούμπα, Μ. (2004). Θεωρητικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στην ΑεξΑΕ. Στο Λιοναράκης Α. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές, Τόμος Δ*, (σσ. 39-52). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γκιόσος, Ι., Μαυροειδής, Η., & Κουτσούμπα, Μ. (2008). Η έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση: ανασκόπηση και προοπτικές. *Open Education-The Journal for Open and Distance Educational Technology*, 4 (1), (σσ. 49-60).
- Γρηγοριάδου Μ., Παπανικολάου Κ., & Κορνιλάκης Χ. (2001). Εξατομικευμένη Μάθηση στο Διαδίκτυο: Προσαρμοστικά Εκπαιδευτικά Συστήματα, *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Πάτρα, ΕΑΠ. Ανακτήθηκε από <http://cgi.di.uoa.gr/~harryk/papers/OpenUniv.pdf> στις 30/3/2019
- Δανιήλ, Χ. (2005). Μια Εφαρμογή Υπερκειμένου για την Μελέτη της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σε Πλαίσιο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Σολωμός-Καβάφης-Καρυωτάκης, στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.), *3th International Conference on Open and Distance Learning, Application of Pedagogy and Technology* (σελ. 535-559). Αθήνα: Προπομπός.
- Δανιήλ, Χ. (2005). Προτάσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη μέθοδο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Η χρήση του υπερκειμένου στη μελέτη της λογοτεχνίας στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο, *Δια βίου Μάθηση για την ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή*. (σσ. 333-336). Αθήνα :ΙΔΕΚΕ.
- Ζερβού, Α. (1999), Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία, στο: Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, (σσ. 15-18). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ηλιάδου, Χ., & Αναστασιάδης, Π. (2010). Επικοινωνία Καθηγητή - Συμβούλου και φοιτητών στις Σπουδές από απόσταση: Απόψεις φοιτητών στο πλαίσιο της Θ.Ε.ΕΚΠ65 του Ε.Α.Π. *Ανοικτή Εκπαίδευση. Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6 (1-2), (σσ. 29-45).

- Θεοδωράκης, Μ., Μαραγκάκη, Κ., Δασκαλάκης, Χ. (2014). Κριτήρια επιλογής συστήματος διαχείρισης μάθησης. *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου, Διδακτική της Πληροφορικής, 3-5 Οκτωβρίου 2014*, (σσ. 276-283). Ρέθυμνο.
- Τσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 03/05/2019 από : <http://hdl.handle.net/11419/5826> .
- Καγιαλής, Τ. (2005α). Η Λογοτεχνία στην εκπαίδευση. Η χρήση του διαδικτύου και των Νέων Τεχνολογιών στο *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Επιμ.: Μπαλάσκας, Κ., Αγγελάκος, Α. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Καγιαλής, Τ. (2005β). Οι λογοτεχνικές σπουδές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Ιδιαιτερότητες, Μέθοδοι, Υλικά, στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.), *3th International Conference on Open and Distance Learning, Application of Pedagogy and Technology* (σελ. 481-497). Αθήνα: Προπομπός.
- Καραγιάννη Δ. & Αναστασιάδης Π. (2009). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Πιλοτικού Έντυπου Εκπαιδευτικού Υλικού με την μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα: «Βιώσιμη Ανάπτυξη και Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας». *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 5 (1)*, (σσ. 97-110). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/icodl.502>
- Καρατζά, Μ. (2012). Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση στην εκπαίδευση από απόσταση. Στο Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Διδακτικό υλικό για την επιμόρφωση των Καθηγητών-Συμβούλων (ΣΕΠ) του ΕΑΠ*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). Σύνδεση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω έρευνας δράσης: η διαπλοκή θεωρίας και πράξης. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου με θέμα *Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*. Ανακτήθηκε στις 08/08/2019 από <http://www.actionresearch.gr/system/files/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%8>
- ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: Διπλωματική Εργασία



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

[8%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%20%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf](#)

- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση*. Αθήνα: Κριτική.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουνούπης, Κ. (2007). Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου στο σχολείο σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης και ανταπόκρισης. *Σίρις*, τεύχος 7. Ανακτήθηκε στις 20/4/2019 από <http://mainlib.teiser.gr/cgi-bin-EL/egwcgi/102992/showfull.egw/1+0+1+full>
- Κουτσογιάννης, Δ. (2013). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Τεύχος 1 (Γενικό Μέρος), Γ΄ έκδοση. Πάτρα: ΙΤΥΕ. Ανακτήθηκε στις 3/5/2019 από <https://e-pimorfosi.cti.gr/yliko-diax-organosis/category/17-epimorf-yliko-kse-b-epipedou-tpe>
- Κουτσογιάννης, Δ. (2014). *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3: κλάδος ΠΕ2. Γ΄ έκδοση. Πάτρα: ΙΤΥΕ. Ανακτήθηκε στις 3/5/2019 από <https://e-pimorfosi.cti.gr/yliko-diax-organosis/category/17-epimorf-yliko-kse-b-epipedou-tpe>
- Κιουλάνης, Σ., (2008). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2008). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση* (3η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Για ποια «εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» μιλάμε; Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Τόμος Α΄, σσ.185-194)*. Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (επιμ.) (2001). *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ. 13-38). Πάτρα: ΕΑΠ.
- ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: Διπλωματική Εργασία



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

- Λιοναράκης, Α. (2006α). *Ανοικτή κι Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2006β). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*, Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. & Λυκουργιώτης, Α. (1998). Ανοικτή και Παραδοσιακή Εκπαίδευση. Στο Βεργίδης Δ., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β. & Ματραλής Χ., *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και Λειτουργίες*. ΕΑΠ: Πάτρα.
- Λιοναράκης, Α. & Σπανακά Α. Κ. (2017). Οι Επτά Αρχές Δημιουργίας Εκπαιδευτικού Υλικού. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου & Αποστολίδου, Α. (Επιμ.), *9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ο Σχεδιασμός της Μάθησης*. 23-26 Νοεμβρίου 2017. 9 (σσ. 121-123). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1363/1260>
- Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρταλής, Χ. (1999) Σχεδιασμός και ανάπτυξη έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, στο Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Μαρταλής, Χ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., (1999) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*, Τόμος Γ. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Η σχολική τάξη. Χώροι – Ομάδα – Πειθαρχία – Μέθοδοι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας, Γ' Έκδοση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Μαυροειδής, Η., Γκίοςος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 10,(1) (σσ. 88-100).

Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μίμινου Α. & Σπανακά Α. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) , *Πρακτικά 7^{ου} Διεθνές Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (σσ.78-90). Αθήνα:Εκδόσεις Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

doi:<http://dx.doi.org/10.12681/icodl.580>

Μουζάκης Χ. (2006). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων - Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).

Μπαλάσκας, Κ., & Αγγελάκος, Κ. (2005). *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Νέζη, Μ. (2006). *e-διδασκαλία: νέες τεχνολογίες και διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 23/4/2019 από: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe756.pdf>

Νικολάκη, Ε. & Κουτσούμπα, Μ. (2013). Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στην εξΑΕ. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* 9 (1), 19-31. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/174> (10/04/2019).

Νικολαΐδου Σ.(2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα : Κέδρος.

Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στις Α΄και Β΄τάξεις Ημερησίων ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2018-2019. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 2018. Ανακτήθηκε στις 05/07/2019 από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/142758_1%CE%92_%CE%A6%C



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

[E%99%CE%9B%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%91%CE%93%CE%95%CE%9B_2018_2019_135979_signed.pdf](#)

Παρίσης, Ι. Παρίσης, Ν., (2014). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: ΙΤΥΕ.

Παρίσης, Γ. Ν. (2007). *Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Πρόσωπα-Έργα-Ρεύματα-Όροι*. Αθήνα: Πατάκης.

Πασχαλίδης, Γ., (2006). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου και Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, (σσ. 319-333). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πεδιαδίτης, Α., (2009). *Η εκπαιδευτική έρευνα ως αντικείμενο μελέτης και ως πεδίο κοινωνικών αναπαραστάσεων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 03/05/2018 από τον διαδικτυακό τόπο : <http://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/10895>

Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας Α' Λυκείου. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΦΕΚ 1562, 2011. Ανακτήθηκε στις 05/07/2019 από <http://ebooks.edu.gr/courses/DSGL-A111/document/4e771645hs2j/4e77165cmmis.pdf>

Σοφός, Α. & Κρον, F., (2010). *Αποδοτική Διδασκαλία με τη Χρήση Μέσων. Από τα προσωπικά και πρωτογενή στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σοφός, Α., Κώστας Α. & Παράσχου Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση από <http://hdl.handle.net/11419/182>

Σοφός Α., Αυγερινός Ε., Καραμούζης Π., Χριστοδουλίδου Λ., & Δάρρα Μ. (2017). *Εκπαίδευση με χρήση Νέων Τεχνολογιών*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Σπαντιδάκης Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιογνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

- Σπαντιδάκης Γ., Αναστασιάδης Π., & Βασαρμίδου Δ. (2011). Παιδαγωγικός σχεδιασμός για την ανάπτυξη διαδικτυακών μαθησιακών περιβαλλόντων για το έργο «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά». Προφορική εισήγηση που παρουσιάστηκε στη διημερίδα που οργανώθηκε στο πλαίσιο του έργου «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά». Ιούλιος, 2011. Ρέθυμνο.
- Σπαντιδάκης, Ι. Αναστασιάδης, Π. & Βασαρμίδου, Δ. (2013). Διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας: Το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ). Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) , *Πρακτικά 7^{ου} Διεθνές Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, τόμ. 7, (σσ.78-90). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Σπαντιδάκης, Ι. & Βασαρμίδου, Δ. (2014α). *Οδηγός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Σπαντιδάκης, Γ. & Βασαρμίδου, Δ. (2014β). Παιδαγωγικός σχεδιασμός του περιβάλλοντος. Στο Α. Χατζηδάκη, Γ. Σπαντιδάκης και Π. Αναστασιάδης (Επιμ.). *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και Ηλεκτρονική Μάθηση στη διασπορά* (σσ. 15-38). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Σπαντιδάκης, Γ., Χατζηδάκη Α., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Βασαρμίδου, Δ., & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (2014γ). Γλωσσική Μάθηση Υποστηριζόμενη από τον Υπολογιστή. Στο Α. Χατζηδάκη, Γ. Σπαντιδάκης και Π. Αναστασιάδης (Επιμ.). *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και Ηλεκτρονική Μάθηση στη διασπορά* (σσ. 39-53). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Σπαντιδάκης Ι., & Βασαρμίδου Δ. (2015). Ψηφιακός γραμματισμός και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης. *Προφορική εισήγηση στο 6ο Διεθνές Συνέδριο για το Γραμματισμό, 22-24/5/2015, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης*. Ρέθυμνο.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

- Σπανακά, Α. (2016). Σχεδιασμός, ανάπτυξη κι αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού στην εξΑΕ. Υλικό Επιμόρφωσης για την ΑεξΑΕ. Κεφ. 8. Ε.Α.Π. Ανακτήθηκε 30/3/2019, από <http://meae.eap.gr/el/component/phocadownload/category/8-distance-learning-material>
- Σπανακά, Α. *Συστήματα ΑΡΑ. Βασικές Οδηγίες*. Εργαστήριο εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευτικής μεθοδολογίας (ΕΕΥΕΜ).
- Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική Μάθηση, Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική
- Φιλιπούσης, Γ., (2015). «Ποιος φοβάται το διαδίκτυο;» Μια πλουραλιστική προσέγγιση της μάθησης με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά δου συνεδρίου για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Καινοτομία και Έρευνα*, 7-8 Νοεμβρίου 2015, (σσ. 68-75). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.29>
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2006). Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας: το παράδειγμα της πρόσληψης και της κοινωνιοκριτικής στο Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου, *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (Επιμ.), (σσ. 167-175). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α., & Λάλου, Π., (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα Ανακτήθηκε από 03/05/2019 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5075>
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Γλωσσικός Υπολογιστής. *Θεματικές στήλες, Τόμος 1/1999*, (σελ.115-117).



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Χουρδάκης, Α., Σπαντιδάκης, Γ., Πολύζου, Α., Βασαρμίδου, Δ., & Καρβούνης, Λ. (2013). Το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης της Ιστορίας του συνδυαστικού δυναμικού μοντέλου γλωσσικής μάθησης (ΣΔΜΓΜ) του ΕΔΙΑΜΜΕ. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, «Μεθοδολογίες Μάθησης», τ. 4, (σσ. 30-48). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Αναφορές ξενόγλωσσες μεταφρασμένες

- Barthes, R. (1987). Από το έργο στο κείμενο. *Ο Πολίτης*, τεύχος 76. Μτφ.:Μ.Κολώνια, Μ. Δημόπουλου. Ανακτημένο στις 20/4/2019 από <http://62.103.28.111/infopubl/05.01.4960.0076/#54/z>
- Barthes, R. (1988 [1968]). Ο θάνατος του Συγγραφέα. *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο*, μτφ. Γ. Σπανός (σελ.137-143). Αθήνα : Πλέθρον.
- Carr, W. & Kemmis, S., (2002). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*, μτφ: Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, μτφ. Ν. Κουβαράκου, επιμ. Χ. Τσορματζούδης. Αθήνα: Ίων.
- Eco, U. (1993). *Τα όρια της Ερμηνείας*, μτφ.Μ. Κονδύλη. Αθήνα: Γνώση.
- Fokkema, D., & Ibsch E. (2011). *Θεωρίες λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα*, μτφ. Γ. Παρίσης, επιμ. Ε. Καψωμένος. Αθήνα: Πατάκης.
- Glesne, C. (2018). *Η ποιοτική έρευνα. Οδηγός για τους νέους επιστήμονες*, μτφ. Γ. Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hawthorn, G. (1997). *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*, μτφ. Μ. Αθανασοπούλου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Jauss, H., R., (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα*, μτφ. Μ. Πεχλιβάνος. Αθήνα: Εστία
- Iser, W. (1991). Προς μια λογοτεχνική ανθρωπολογία, μτφ. Σ. Ροζάνης, *Λόγου Χάριν*, 2, (σσ. 3-24). Ανακτήθηκε στις 08/08/2019 από <http://www.frenchphilosophy.gr/wp-content/uploads/2019/01/Iser-W.-Pros-mia-logotechniki-anthropologia.pdf>
- Keegan, D. (2000). *Οι βασικές αρχές της Ανοικτής και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, μτφ. Α. Μελίστα. Αθήνα : Μεταίχμιο.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Newton, K., M., (2013). *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα. Ανθολόγιο κειμένων.*

Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης

Ricoeur, P. (1990). *Η Αφηγηματική λειτουργία.* Αθήνα: Καρδαμίτσας

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, μτφ. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού , επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου. Αθήνα: Gutenberg.

Sklvskij, V. & Ejchenbaum, B. (1985). *Για τον Φορμαλισμό.* Αθήνα: Έρασμος

Τοντόροφ, Τ. (1994). *Κριτική της Κριτικής*, μτφ. Γ. Κιουρτσάκης, προλεγόμενα Π. Μουλλάς, Αθήνα: Πόλις



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Αναφορές ξενόγλωσσες

- Bannert, M. (2006). Effects of reflection prompts when learning with hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*, 35, 4, (pp. 359–375).
- Blake, R. (2011). Current Trends in Online Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, (pp.19-35).
- Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 8, 1, (pp. 136-155). Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084227.pdf> 13/4/19
- Garrison, R. (1993). Quality and access in distance education: Theoretical Considerations. In Keegan, D. (Ed.). *Theoretical principles of distance education*, (p.p. 9-21). London and New York: Routledge.
- Holmberg, B. (1977). *Distance education - A survey and Bibliography*, London: Kogan Page.
- Holmberg, B. (1986). A discipline of distance education. *Journal of distance education*, 1,1, (pp. 25-40).
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education* (2nd Ed). New York: Routledge.
- Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practice of distance education. *Open Learning*, 10, 2, (pp. 47-52).
- Keegan, D. (1980). On defining distance education. *Distance Education* 1, (pp. 13-16).
- Keegan, D. (1986). *The Foundations of Distance Education*. London: Croom Helm.
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 21-36). London: Routledge.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

- Mayer, R. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2002). Aids to computer-based multimedia learning. *Learning and Instruction*, 12, (pp.107-119).
- Mayer, R.E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R.E. (2005). Introduction to multimedia learning. In R. Mayer (Ed.), *Cambridge Handbook of Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Moore, M. G (1977). A model of independent study. *Epistologidactica (United Kingdom)* 1, (pp. 6-40).
- Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: the second dimension of independent learning. *Convergence*, 5, 2, (pp.76-88).
- Moore, M., G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44, (pp. 661-679).
- Moore, M. G. (1983). *Self Directed Learning and Distance Education*. (ZIFF Papiere 48). Hagen: FernUniversität.
- Moore, M.G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3, 2, (pp. 1-6).
- Moore, M. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Eds.), *Theoretical Principles of distance Education*. London: Routledge.
- Paulsen, M.F (1997). Teaching Methods and Techniques for computer mediated communication. *18th ICDE World Conference*. Pennsylvania State University.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Richards, I., A. (1924). *Principles of Literary Criticism*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Richards, I., A. (1929). *Practical Criticism*. London: Routledge & Kegan Paul.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

- Rowntree, D. (1994). *Preparing Materials for Open, Distance and Flexible Learning*. London: Kogan Page.
- Simonson, M., Smaldino, S., Zvacek, S. (2014). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education (6th Edition)*. Charlotte, North Carolina : Information Age Publishing, Inc.
- Wedemeyer, C. A. (1973). The use of correspondence education for post- secretary education. In A. Kabwasa και M. Kaunda (Eds.), *Correspondence Education in Africa*. London: Routledge Kegan Paul.
- Wedemeyer, C. A. (1977). Independent study. In A.S. Knowles (eds.), *The International Encyclopedia of Higher Education*. Boston: North Eastern University. Wisconsin Press.
- West, R. (1996). *Concepts of text in distance education*. 2nd symposium on Distance Education for Language Teachers, University of Manchester 22-24 May 1996, subsequently published in the Proceedings, edited by Motteram, G, Walsh G., and West R, School of Education, University of Manchester, Manchester, 1996, (pp. 62-72).
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23, (pp.614-628).
<https://doi.org/10.3102/00028312023004614>
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 8,3, (pp. 329-339).
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Journal of Educational Psychologist*, 25,1, (pp. 3-17).
- Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D.H. Schunk, & B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self- reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Zimmerman, B.J. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (Vol. 2, pp. 1–27). Greenwich, CT: Information Age.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄ : Τα ερωτηματολόγια

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΧΑΝΤΕ

πριν την ολοκληρωμένη παρέμβαση συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ

Κωδικός μαθητή/-τριας:

Οδηγίες συμπλήρωσης: Διάβασε προσεκτικά τις οδηγίες και απάντησε όπως νομίζεις καλύτερα. Αν έχεις απορίες, μπορείς να με ρωτήσεις. Προσπάθησε να **μην παραλείψεις** κάποια ερώτηση. **Μη σημειώσεις το όνομά σου, παρά μόνο τον κωδικό σου!**

ΜΕΡΟΣ Α΄: Προσωπικά στοιχεία

Σημείωσε με τικ (v)

1. Φύλο: αγόρι () κορίτσι ()
2. Ηλικία:
 - 14 ()
 - 15 ()
 - 16 ()
 - 17 ()

ΜΕΡΟΣ Β: Στάσεις και δεξιότητες στον Η/Υ

Σημείωσε την άποψη που σε εκφράζει με τικ (v)

1. Έχεις πτυχίο χρήσης Ηλεκτρονικών Υπολογιστών: ΝΑΙ () ΟΧΙ ()
2. Αν σημείωσες ΟΧΙ, παρακολουθείς μαθήματα για να το αποκτήσεις; ΝΑΙ () ΟΧΙ ()



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Σημείωσε παρακάτω με «λίγο» το 1 και «πάρα πολύ» το 5:

3. Σε ποια κατηγορία κατατάσσεις γενικά τον εαυτό σου σε σχέση με τις γνώσεις που έχεις για τη χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Πόσο καλά μπορείς να χρησιμοποιείς τον κειμενογράφο (πχ. WORD);

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Πόσο καλά μπορείς να χρησιμοποιείς προγράμματα επεξεργασίας λογιστικών φύλλων (πχ. EXCEL);

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Πόσο καλά μπορείς να χρησιμοποιείς προγράμματα δημιουργίας παρουσιάσεων (π.χ. POWER POINT);

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Πόσο καλά μπορείς να περιηγηθείς στο διαδίκτυο (INTERNET);

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Σημείωσε παρακάτω με «λίγο» το 1 και «πάρα πολύ» το 5:

α. Πόσο καλά μπορείς να χρησιμοποιείς το movie maker;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

β. Πόσο καλά μπορείς να χρησιμοποιείς το πρόγραμμα δημιουργίας συννεφόλεξων wordart;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

γ. Πόσο καλά μπορείς να χρησιμοποιείς το story jumper;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

δ. Πόσο καλά μπορείς να αναρτήσεις στον πίνακα ανακοινώσεων padlet;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

ε. Μπορείς να ανεβάσεις και να στείλεις αρχεία μέσω google-drive;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Βάλε X στο κουτάκι που εκφράζει την άποψή σου

	Διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ
α. Μου αρέσει να δουλεύω στον Η/Υ					
β. Με αγχώνουν οι εργασίες στον Η/Υ					
γ. Αποκτώ νέες γνώσεις μέσω Η/Υ					

ΜΕΡΟΣ Γ΄: Απόψεις και στάσεις απέναντι στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Σημείωσε την άποψη που σε εκφράζει με τικ (v)

1. Διαβάζεις λογοτεχνικά βιβλία εκτός σχολείου;

Ναι ()

Όχι ()

2. Πόσα λογοτεχνικά βιβλία έχεις διαβάσει από την Α΄ Γυμνασίου έως σήμερα;

0 ()

1-5 ()

Περισσότερα των 5 ()

3. Στο σχολείο έχεις διαβάσει ποτέ ολόκληρο λογοτεχνικό βιβλίο;

Ναι ()

Όχι ()

4. **Βάλε X στο κουτάκι** που εκφράζει την άποψή σου

	Διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ
α. Μου αρέσει να διαβάζω αποσπάσματα από λογοτεχνικά έργα στην τάξη από το σχολικό εγχειρίδιο					
β. Μου αρέσει να διαβάζω μόνος/-η μου ένα ολόκληρο λογοτεχνικό έργο στο σπίτι μου					
γ. Μου αρέσει να διαβάζω ένα ολόκληρο λογοτεχνικό κείμενο στην τάξη μαζί με τον καθηγητή/-τρια μου					

5. Βάλε X στο κουτάκι που εκφράζει την άποψή σου

	Διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ
α. Μου αρέσει το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας					
β. Το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον					
γ. Βαριέμαι στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας					
δ. Οι εργασίες στη Νεοελληνική Λογοτεχνία μου φαίνονται εύκολες					
ε. Έχω διαπροσωπική επαφή στην τάξη με τους συμμαθητές μου και την καθηγήτριά μου					
στ. Το μάθημα στην τάξη με βοηθά να απολαμβάνω το λογοτεχνικό κείμενο					

6. Τι νομίζεις ότι μπορεί να σου προσφέρει η ανάγνωση ολόκληρου λογοτεχνικού βιβλίου στην τάξη; (Μπορείς να κυκλώσεις και περισσότερες από μία απαντήσεις)
- α. Μου προσφέρει γνώσεις
 - β. Με ψυχαγωγεί
 - γ. Με συγκινεί
 - δ. Καλλιεργεί τη φαντασία μου
 - ε. Αναπτύσσει τη δημιουργικότητα μου
 - στ. Εμπλουτίζει το λεξιλόγιό μου
 - ζ. Με φέρνει σε επαφή με τον κόσμο
 - η. Μου δίνει την ευκαιρία να προβληματιστώ
 - θ. Κάτι άλλο; Τι ;.....



Σ' ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία!!!



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ EXPOST

μετά την ολοκληρωμένη παρέμβαση συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ

Ο κωδικός μου:

Οδηγίες συμπλήρωσης: Διάβασε προσεκτικά τις οδηγίες και απάντησε όπως νομίζεις καλύτερα. Αν έχεις απορίες, μπορείς να με ρωτήσεις. Προσπάθησε να **μην παραλείψεις** κάποια ερώτηση. **Μη σημειώσεις το όνομά σου, παρά μόνο τον κωδικό σου!**

ΜΕΡΟΣ Α΄: Απόψεις και στάσεις απέναντι στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην σχολική συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση

1. **Βάλε X στο κουτάκι** που εκφράζει την άποψή σου

	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ
α. Μου αρέσει να διαβάζω αποσπάσματα από λογοτεχνικά έργα στην τάξη από το σχολικό εγχειρίδιο					
β. Μου αρέσει να διαβάζω μόνος/- η μου ένα ολόκληρο λογοτεχνικό έργο στο σπίτι μου					
γ. Μου αρέσει να διαβάζω ένα ολόκληρο λογοτεχνικό κείμενο στην τάξη μαζί με τον/την καθηγητή/-τρια μου					
δ. Μου αρέσει να διαβάζω ένα ολόκληρο λογοτεχνικό έργο					

συνδυάζοντας την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη με την διδασκαλία εκπαιδευτικού υλικού μέσω Η/Υ					
---	--	--	--	--	--

2. Θα ήθελα τη γνώμη σου για τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο έγινε το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας με τις νέες τεχνολογίες. **Σημείωσε με X** την άποψη που σε εκφράζει.

	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ
α. Μου άρεσε περισσότερο το μάθημα με αυτόν τον τρόπο					
β. Το μάθημα έγινε πιο ενδιαφέρον					
γ. Βαριέμαι στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, όπως κι αν γίνεται					
δ. Οι εργασίες που χρειάστηκε να κάνω μού φάνηκαν εύκολες					
ε. Έχω διαπροσωπική επαφή στην τάξη με τους συμμαθητές μου και την καθηγήτριά μου					



στ. Απόλαυσα εξίσου το λογοτεχνικό κείμενο με αυτόν τον τρόπο.					
ζ. Θα ήθελα να διαβάσω και την επόμενη σχολική χρονιά ένα ολόκληρο λογοτεχνικό έργο με τον ίδιο τρόπο					

3. Τελικά, τι νομίζεις ότι σου προσέφερε η ανάγνωση ολόκληρου λογοτεχνικού βιβλίου με αυτόν τον εναλλακτικό τρόπο; (Μπορείς να κυκλώσεις και περισσότερες από μία απαντήσεις)

- α. Μου προσέφερε γνώσεις
- β. Με ψυχαγόησε
- γ. Με συγκίνησε
- δ. Καλλιέργησε τη φαντασία μου
- ε. Ανέπτυξε τη δημιουργικότητα μου
- στ. Εμπλούτισε το λεξιλόγιό μου
- ζ. Με έφερε σε επαφή με τον κόσμο
- η. Μου έδωσε την ευκαιρία να προβληματιστώ
- θ. Κάτι άλλο; Τι ;.....

4. Μου αρέσει η διδασκαλία της Λογοτεχνίας με αυτόν τον εναλλακτικό τρόπο, γιατί

.....

.....

.....

.....



Η

5. Δε μου αρέσει η διδασκαλία της Λογοτεχνίας με αυτόν τον εναλλακτικό τρόπο, γιατί

.....
.....
.....

ΜΕΡΟΣ Β΄: Στάσεις και δεξιότητες χρήσης εφαρμογών web 2 στον Η/Υ

Σημείωσε παρακάτω με «λίγο» το 1 και «πάρα πολύ» το 5:

1. Πόσο καλά μπορείς να χρησιμοποιείς το movie maker;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Πόσο καλά μπορείς να χρησιμοποιείς το πρόγραμμα δημιουργίας συννεφόλεξων wordart;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Πόσο καλά μπορείς να χρησιμοποιείς το story jumper;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Πόσο καλά μπορείς να αναρτήσεις στον πίνακα ανακοινώσεων padlet;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Μπορείς να ανεβάσεις και να στείλεις αρχεία μέσω google-drive;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

6. **Βάλε X στο κουτάκι** που εκφράζει την άποψή σου

	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ
α. Μου άρεσε που δούλεψα στον Η/Υ					
β. Με αγχώνουν οι εργασίες στον Η/Υ					
γ. Απέκτησα νέες γνώσεις μέσω του Η/Υ					

ΜΕΡΟΣ Γ': Στάσεις και δεξιότητες απέναντι στην πλατφόρμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης / Αξιολόγηση περιβάλλοντος

Απάντησε με λίγα λόγια

1. Ήταν εύκολο να χρησιμοποιήσεις το εκπαιδευτικό υλικό στον υπολογιστή; Αν

ναι, εξήγησε γιατί. Αν όχι, ποια σημεία σε δυσκόλεψαν;

.....

.....

.....

.....

2. Η χρήση του εκπαιδευτικού υλικού στον υπολογιστή στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σου κίνησε το ενδιαφέρον; Αιτιολόγησε την άποψή σου.

.....

.....

.....

.....

3. Το εκπαιδευτικό υλικό σε βοήθησε να καταλάβεις καλύτερα τα διηγήματα; Αν ναι, τι σε βοήθησε; Αν όχι, εξήγησε γιατί.

.....
.....
.....
.....
.....

4. Θα ήθελες να αλλάξεις κάτι στο εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. εικόνες, δραστηριότητες, λιγότερα ή περισσότερα βίντεο κ.λ.π.) για να σου αρέσει περισσότερο ή να το καταλαβαίνεις καλύτερα; Αν ναι, τι θα ήθελες να αλλάξει. Αν όχι, εξήγησε γιατί.

.....
.....
.....
.....

5. Θα επιθυμούσες να διδαχθείς κι σε άλλα μαθήματα με αυτόν τον εναλλακτικό τρόπο;

Ναι () Όχι ()

6. Γράψε μια λέξη ή φράση για τη συμμετοχή σου στο πρόγραμμα

.....
.....



Σ' ευχαριστώ πολύ για τη
συνεργασία!!!



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: Ημερολόγιο εκπαιδευτικού-ερευνήτριας

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΗΤΗ

15 Ιανουαρίου

Ξεκίνησε η μελέτη της βιβλιογραφίας και η αναζήτηση περαιτέρω βιβλιογραφικών πηγών για το θέμα.

Φεβρουάριος 2019

Μελέτη της βιβλιογραφίας, σχεδιασμός και κατασκευή του εκπαιδευτικού υλικού με τη μεθοδολογία της ΕξΑΕ. Πιλοτική εφαρμογή αυτού από δύο μαθητές του άλλου τμήματος· ο πρώτος θεωρείται καλός μαθητής και ο δεύτερος μέτριας απόδοσης. Ανασχεδιασμός.

1- 18 Μαρτίου 2019

Πρώτη συζήτηση με τους μαθητές για τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία. Οι περισσότερες αντιδράσεις ήταν θετικές, κάποιιοι, ωστόσο, εξέφρασαν την περιέργειά τους για τον τρόπο εργασίας. Ενημέρωση Διευθύντριας. Εγγραφή μαθητών στην πλατφόρμα. Συνεχίζεται η μελέτη του βιβλιογραφικού υλικού και ο ανασχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού.

19 Μαρτίου 2019

Πρώτη διδασκαλία με τους μαθητές. Γνωριμία με την πλατφόρμα, προσπάθεια εξοικείωσης. Οι μαθητές παραλαμβάνουν τους προσωπικούς κωδικούς εισόδου και αναλυτικές οδηγίες εισόδου και πλοήγησης στην πλατφόρμα. Ο ενθουσιασμός τους είναι φανερός. Συμπλήρωση ερωτηματολογίου EXPOST.

20 - 31 Μαρτίου 2019

Ανατίθεται στους μαθητές η μελέτη του εξ αποστάσεως υλικού της πρώτης ενότητας (εισαγωγικά στοιχεία και προαναγνωστική φάση) και δίνεται ως καταληκτική ημερομηνία μελέτης και επεξεργασίας η 31 Μαρτίου.



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

26 Μαρτίου 2019

Συνάντηση με τους μαθητές και αποτίμηση της πρώτης εφαρμογής του υλικού. Καταγραφή εντυπώσεων, αποριών και επίλυση δυσκολιών που τυχόν ενέκυψαν. Οι μαθητές που το έχουν ολοκληρώσει διαδικτυακά δείχνουν ευχαριστημένοι, δεν αναφέρουν ιδιαίτερες δυσκολίες. Ωστόσο, μια μικρή μερίδα μαθητών που δε θυμόταν ότι οι απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης δεν αποθηκεύονται, εκφράζουν τις απορίες τους. Όλοι είναι ενθουσιασμένοι με το συγκεκριμένο λογοτεχνικό βιβλίο. Τους προκάλεσε ιδιαίτερη εντύπωση το διαδραστικό βίντεο, που περιείχε μέσα ερωτήσεις, ωστόσο κάποιοι δυσκολεύτηκαν να αναρτήσουν στο forum.

1 – 7 Απριλίου 2019

Ανατίθεται στους μαθητές η μελέτη του εξ αποστάσεως υλικού της κύριας φάσης της ανάγνωσης που περιελάμβανε το πρώτο διήγημα. Δίνεται ως καταληκτική ημερομηνία μελέτης η 7^η Απριλίου 2019.

9 Απριλίου 2019

Συζήτηση για την προηγούμενη φάση. Οι περισσότεροι δείχνουν ενθουσιασμένοι. Το θέμα του διηγήματος τους άρεσε. Εκφράστηκαν θετικά για το γεγονός ότι μπορούσαν να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις στις ερωτήσεις. Ξαφνιάστηκαν με την εισαγωγή εικόνων και ήχου. Ανάφεραν ότι τους βοήθησαν οι παραπάνω πληροφορίες που δόθηκαν μέσω υπερσυνδέσμων. Αρκετοί παραδέχονται ότι διάβασαν μόνοι τους στο σπίτι και άλλα διηγήματα.

8-14 Απριλίου 2019

Ξεκινά η μελέτη του υλικού που αφορά το δεύτερο διήγημα.

16 Απριλίου 2019

Συζήτηση για την προηγούμενη εβδομάδα. Φαίνεται ότι αυτό το διήγημα τους προκάλεσε περισσότερη εντύπωση. Εκφράζονται θετικά, δείχνοντας συμπάθεια στο βασικό ήρωα. Οι διαθεματικές εργασίες τους βοήθησαν να κατανοήσουν περισσότερο τη θέση του Σασού. Αναφέρουν ότι και σε αυτό το διήγημα τους βοήθησαν οι υπερσύνδεσμοι να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τη δράση των ηρώων. Θεωρούν το Padlet εύκολη



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

εφαρμογή. Ακούω με έκπληξη τους περισσότερους να ρωτούν πότε θα διαβάσουν το τρίτο διήγημα.

15-21 Απριλίου 2019

Ξεκινά η μελέτη του υλικού που αφορά την τελευταία φάση, την φάση μετά την ανάγνωση. Επειδή ακολουθούν οι διακοπές του Πάσχα και υπάρχουν και ομαδοσυνεργατικές εργασίες, δίδεται περισσότερος χρόνος στην μελέτη και επεξεργασία του υλικού.

7 Μαΐου 2019

Συζήτηση για την προηγούμενη φάση. Το γεγονός ότι εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά στην τελευταία φάση άρεσε σχεδόν σε όλους. Οι εργασίες δημιουργικής γραφής τους άρεσαν, ένιωσαν μικροί δημιουργοί, μπήκαν στη θέση του συγγραφέα. Ωστόσο, κάποιοι ήταν επιφυλακτικοί με τις εργασίες του ψηφιακού γραμματισμού. Padlet και Wordart τα βρήκαν ιδιαιτέρως εύκολα, το monie maker τους ενθουσίασε, αν και χρειάστηκαν πολύ χρόνο, μέχρι να εξοικειωθούν. Ωστόσο ανέφεραν ότι δυσκολεύτηκαν με το Story Jumper και ήθελαν περισσότερο χρόνο για να το μάθουν.

15 Μαΐου 2019

Ολοκλήρωση εργασιών. Συμπλήρωση ερωτηματολογίου EXANTE. Αναστοχασμός, τελική αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης. Συζητήθηκαν οι συνολικές απόψεις, τα σχόλια, οι παρατηρήσεις για τυχόν αλλαγές και βελτιώσεις. Το κλίμα παρέμεινε χαρούμενο και δημιουργικό. Όλοι παραδέχτηκαν ότι θα ήθελαν κι άλλα μαθήματα να διδαχθούν με αυτόν το διαφορετικό τρόπο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄: Οι εργασίες των μαθητών

Ακολουθούν ενδεικτικά μερικές απαντήσεις και σχετικά στιγμιότυπα οθόνης. Να διευκρινιστεί ότι όπου Μ είναι ο μαθητής ή η μαθήτρια, το 59 είναι τα δυο τελευταία ψηφία του μητρώου της καθηγήτριας ως μεταπτυχιακής φοιτήτριας και 1 ο αύξων αριθμός του μαθητή.

Προαναγνωστική φάση: Δραστηριότητα ατομική υποχρεωτική. Αφού έχετε ψάξει την ιστορία του Κοσμοδρομίου, γράψτε στο forum τι περιμένετε τελικά από αυτό το βιβλίο, ως προς το περιεχόμενο του; Προσπαθήστε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας. Διαβάστε και τις απαντήσεις των συμμαθητών σας και παρατηρήστε, αν αυτοί φαντάστηκαν κάτι διαφορετικό από εσάς!

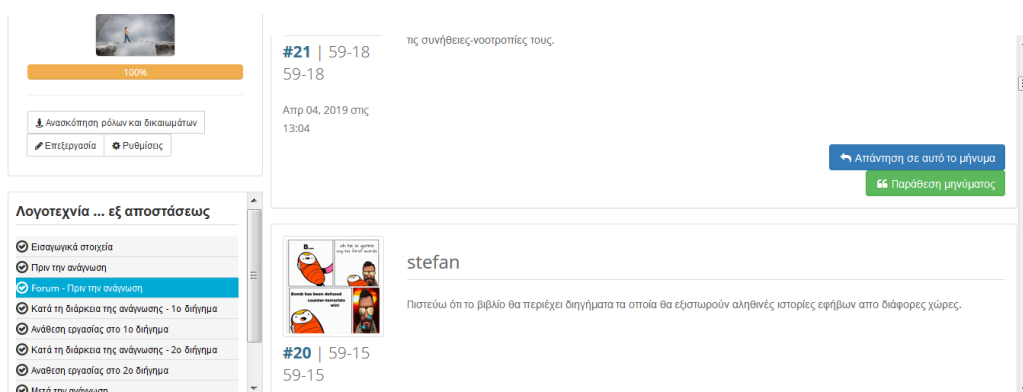
Αφού αναζήτησα τι περιλαμβάνει το βιβλίο, είδα ότι θα περιέχει ιστορίες εφήβων από διάφορες χώρες. Σκοπός του είναι να μας κάνει να πιστεύουμε στον εαυτό μας, να αποδεχόμαστε το διαφορετικό κτλ. Μ 59-1

Υστερα από σύντομη εξερεύνηση του βιβλίου «Κοσμοδρόμιο», πιστεύω πως θα περιέχει ιστορίες εφήβων από πολλές, διαφορετικές χώρες του πλανήτη. Αυτές οι ιστορίες θεωρώ ότι θα είναι εντελώς διαφορετικές η μία από την άλλη, διότι κάθε χώρα έχει έναν δικό της μοναδικό τρόπο ζωής. Περιμένω οι εμπειρίες του κάθε εφήβου να είναι διαφορετικές, γιατί επηρεάζονται ανάλογα από το τριγύρω περιβάλλον του. Ωστόσο, σύμφωνα με την συγγραφέα, ο έφηβος που θα διαβάσει το Κοσμοδρόμιο, όχι μόνο θα γνωρίσει διαφορετικούς κόσμους αλλά και τον κόσμο μέσα του. Περιμένω με ανυπομονησία να πάρω το βιβλίο στα χέρια μου. Μ 59-4

Το βιβλίο που πρόκειται να διαβάσουμε, καθώς φαίνεται, πραγματεύεται θέματα που αφορούν συνομηλίκους μας από όλες τις γωνιές του πλανήτη. Ζητήματα που σπάνια μας απασχολούν αφενός διότι εμείς οι ίδιοι εν μέρει αδιαφορούμε για αυτά και αφετέρου, γιατί ενδέχεται να υπάρχει έλλειψη ευαισθητοποίησης πάνω σε εκείνα. Συνεπώς, μιας και Κοσμοδρόμιο είναι ένας διαστημικός σταθμός που ουσιαστικά «συνδέει» τη γη με άλλους πλανήτες, έτσι και το βιβλίο μάς φέρνει σε επαφή με καταστάσεις τις όποιες εμείς δεν έχουμε βιώσει και που φαντάζονται ως κάτι μακρινό, σαν τους πλανήτες. Μ 59-5

[..]Είμαι σίγουρη πως ο κάθε ένας έφηβος θα έχει διηγηθεί με έναν δικό του διαφορετικό τρόπο την ζωή του εφόσον έχει πάρει άλλα μαθήματα ζωής και δέχεται διαφορετικά ερεθίσματα από το περιβάλλον γύρω του. Είναι πολύ πιθανό κάποιος από εμάς να καταφέρει να ταυτιστεί με κάποιον από τους 21 χαρακτήρες.[..] **M 59 - 7**

Το βιβλίο με το οποίο θα ασχοληθούμε, πιστεύω ότι σχετίζεται με διάφορες καταστάσεις και προβλήματα που αντιμετωπίζουν παιδιά της ηλικίας μας από διάφορα μέρη της Γης, καθώς η συγγραφέας θα προσπαθήσει να μας περάσει ορισμένα μηνύματα, χρησιμοποιώντας τα προβλήματα αυτά, τα οποία παρουσιάζει μέσα από τα μάτια και την ψυχολογία κάθε εφήβου. Με αυτόν τον τρόπο θα μας βοηθήσει να αναλογιστούμε και να κατανοήσουμε καλύτερα ορισμένα πράγματα, αφού τα προβάλλει με τον ίδιο τρόπο που εμείς οι έφηβοι τα ερμηνεύουμε. **M 59-11**



The screenshot shows a digital learning environment. On the left, there is a sidebar with a progress bar at 100% and a list of topics under the heading 'Λογοτεχνία ... εξ αποστάσεως'. The main content area displays a forum post with the title '#21 | 59-18' and the text 'της συνήθειες-νοοτροπιές τους'. Below the post, there are buttons for 'Απάντηση σε αυτό το μήνυμα' and 'Παράθεση μηνύματος'. At the bottom, another forum post is partially visible with the title '#20 | 59-15'.

Στιγμιότυπο απάντησης μαθητή

Ανάγνωση 1^{ου} διηγήματος: Δραστηριότητα ατομική υποχρεωτική - Ανάθεση

Επιλέξτε μια από τις παρακάτω δραστηριότητες

- 1.Γράψτε τις σκέψεις σας σχετικά με τον εκφοβισμό που δέχονται κάποια άτομα σήμερα. Γιατί άραγε κάποια άτομα αδυνατούν να αντιδράσουν; Εσείς ποια στάση θα υιοθετούσατε απέναντι σε ένα τέτοιο φαινόμενο;
- 2.Ποιον ήρωα συμπαθήσατε ή αντιπαθήσατε περισσότερο και γιατί;
- 3.Το τέλος σας άρεσε; αν ναι, γιατί; Αν όχι, τότε δώστε εσείς ένα άλλο τέλος.

συζήτηση ίσως τα πράγματα για την Κλάρα να μην ήταν τα ίδια. Χωρίς αυτήν ίσως να μην είχε βρει το θάρρος της η Κλάρα και να ξεσηκωνόταν σώζοντας έτσι τον εαυτό της. Η Λούσυ φαίνεται να είναι ένα άτομο το οποίο με τον δικό της τρόπο, που μπορεί κάποιος να χαρακτηρίζει παράδοξο, έχει καταφέρει να διώξει από εκείνη μακριά τους θύτες. Έδωσε βασικές συμβουλές επιβίωσης τις οποίες φαίνεται να μην τις ακολουθεί η ίδια αφού ομολόγησε πως όπλο της είναι το τσιγάρο, καθώς όταν την βλέπουν με αυτό δείχνουν σαν να την σέβονται. Προτείνει στην Κλάρα να κάνει φίλους γιατί 'οι νταήδες' δεν πλησιάζουν τις παρέες κι φεύγει από την σκηνή έχοντας στο στόμα της μια τούφα από τα μαλλιά της. Ας μην ξεχνάμε, πως αν δεν υπήρχαν αυτά τα άτομα να ενθαρρύνουν τα θύματα να υπερασπιστούν τους εαυτούς τους, ίσως οι καταστάσεις να έμεναν ίδιες και βασανιστικές για τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού. **M 59 - 4**

4. <https://www.youtube.com/watch?v=58V6tssmsQM>

Αρχικά πιστεύω πως ένα βίντεο μπορεί να πει πάρα πολλά και να δημιουργήσει απεριόριστα συναισθήματα! Στο συγκεκριμένο απόσπασμα μπορούμε να δούμε κάτι διαφορετικό από την άποψη ότι ένας νέος σαν εμάς προβληματίζεται για τον σχολικό εκφοβισμό διότι έχει επηρεαστεί από διάφορες όμοιες καταστάσεις! Βλέπουμε μια πραγματική μαρτυρία μέσα από την μουσική και παίρνουμε τόσα μαθήματα από τα λόγια του μικρού Γιώργου! Προσωπικά με φτάνουν σε σημείο συγκίνησης οι στίχοι του, διότι πραγματικά πρέπει να μάθουμε να αντιμετωπίζουμε τέτοιες καταστάσεις, να μην φοβόμαστε και να καταφέρνουμε να υποστηρίξουμε τον εαυτό μας. **M 59-7**

2. Διαβάζοντας το διήγημα, ιδιαίτερη εντύπωση μου έκανε ο χαρακτήρας του Ραλφ. Φαίνεται να περνάει χρόνο με τους Ντάνι και Τζες, παρόλα αυτά όμως, δεν συμεριρίζεται τις ίδιες απόψεις μαζί τους. Δεν συμφωνεί στο να εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους, όμως προκειμένου να μην βρεθεί στον στόχο από τον ίδιο του τον φίλο, στοχεύει και ο ίδιος, όπως εύστοχα αναφέρει η συγγραφέας. Επομένως, αντιλαμβανόμαστε ότι ο Ραλφ, έχει ένα διαφορετικό προφίλ "θύτη" από εκείνο του Ντάνι, καθώς δεν επιδιώκει τον εκφοβισμό των άλλων, αλλά μέσα από αυτόν προσπαθεί να αποφύγει τον δικό του. **M 59-9**

1. Σήμερα τα παιδιά δυσκολεύονται να μιλήσουν για τις φοβίες τους στους γονείς τους αλλά και ακόμα στους φίλους τους και αυτό νομίζω τους κρατάει σε μεγαλύτερο φόβο. Επίσης

κάποια άτομα θεωρούνται αδύναμα να αντιδράσουν σε μια συμμορία παιδιών και ο λόγος είναι επειδή είναι ένας εναντίων πολλών αλλά ακόμη και στη περίπτωση του ενός με τα λεγόμενα και με τις απειλές που θα δεχθεί θα είναι ακόμη δυσκολότερο. Στην περίπτωση που θα βρισκόμουν απέναντι από ένα τέτοιο περιστατικό πρώτα απ όλα δε θα έδινα απόλυτη σημασία θα αδιαφορούσα, αλλά αν αυτό συνεχιζόταν επαναλαμβανόμενες φορές θα μιλούσα στο καθηγητή μου ως πρώτη βοήθεια. **Μ 59- 12**

Λογοτεχνία ... εξ απλ... / Αναθέσεις / Ανάθεση εργασίας στο 1ο διήγημα / 59-5 59-5 / ΕΛΕΝΗ Β.

📄

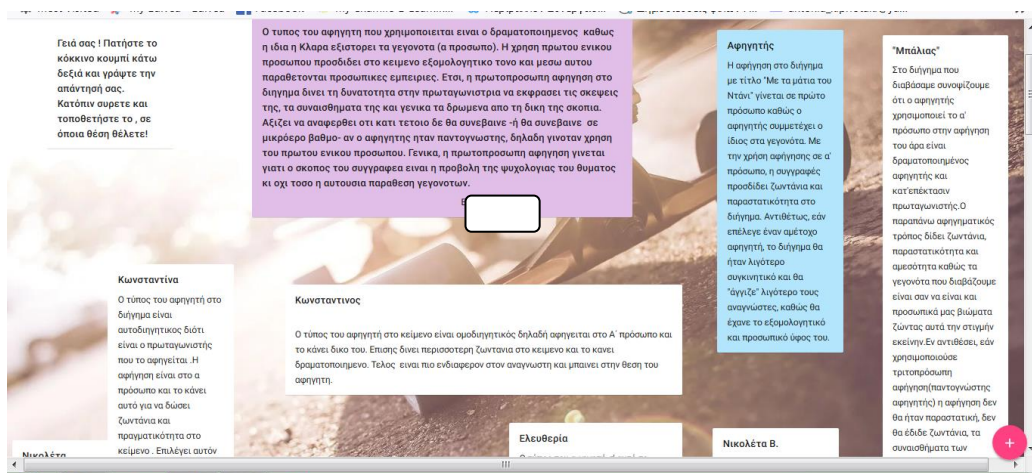
ΕΛΕΝΗ Β.

Περιγραφή

Διαβάζονται κανείς το διήγημα, του γενιούνται ερωτηματικά γύρω από το θέμα -θα έλεγε κανείς "ταμπού"- του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, η δεσπόζουσα ερώτηση είναι γιατί μπορεί να επιλέξει κάποιος να είναι ο θύτης ασκώντας σε κάποιον άλλο σωματική, λεκτική ή ψυχολογική βία; Σίγουρα πίσω από την απόφαση κρύβονται υποκειμενικοί παράγοντες. Κατά τη γνώμη μου, το bullying δε φέρνει στην επιφάνεια μόνο τις αδυναμίες του θύματος, διάμεσου της αδυναμίας του να αντιδράσει. Αντίθετα, πιστεύω ότι η κύρια ρίζα του είναι η αδυναμία του θύτη να προσαρμοστεί με τον εαυτό του. Αυτό με αλλά λόγια σημαίνει ο ίδιος να διαθέτει αυτοπεποίθηση, άνεση και το κυριότερο αυτοεκτίμηση. Αυτό που ωθεί ουσιαστικά το άτομο σ αυτό είναι τα απωθνήματα του και η ανάγκη του να ζεσπάσει για όλα τα προβλήματα που λαμβάνουν χώρα στην προσωπική του ζωή. Στον αντίποδα, το θύμα -εφόσον είναι αδύναμος χαρακτήρας- φοβάται να προβάλει ην οποιαδήποτε αντίσταση απέναντι στη συμπεριφορά του θύτη. Αυτό αυτόματα το καθιστά και εν μέρει ένοχο καθώς άτυπα επικρατεί την κατάσταση διάμεσου της παθητικότητας του. Εν κατακλείδι, οι θεατές θα μπορούσαν να πει κανείς ότι έχουν τεράστιο μερίδιο ευθύνης, αφού εκείνοι με τη σιωπή τους επίσης υπονομεύουν το θύμα στα μάτια του θύτη ,περνώντας του το μήνυμα ότι συμπεριφορά του είναι αποδεκτή καθώς εκείνοι δεν αντιδρούν αποδοκιμαστικά. Συνοψίζοντας θεωρώ ότι τέτοια περιστατικά είναι θλιβερό να υπάρχουν στην εποχή μας μιας και κύριο μέλημα και ιδανικό της πολιτείας αποτελεί πλέον η πρόασηψη των ανθρώπινων δικαιωμάτων.

Όσον αφορά εμένα, πιστεύω ότι αν μου συνέβαινε κάτι παρόμοιο θα αντιδρούσα κυρίως λόγω αυτοεκτίμησης αλλά και γιατί θεωρώ ότι κανείς δεν είναι σε θέση να κρίνει τον άλλον αν δεν κρίνει πρώτα τον εαυτό του. Αλλά ακόμα κι αν το κάνει, πάλι δεν μπορεί να κρίνει και μάλιστα με αυτόν τον τρόπο τον συνάνθρωπο του γιατί όλοι έχουμε ψευδία , τα οποία πρέπει να αποδεχτούμε και να πορευόμαστε με αυτά κι όχι να κατηγορούμε τον άλλο για τα δικά του στην προσπάθεια μας να κρύψουμε τα δικά μας.

Στιγμιότυπο απάντησης μαθήτριας



Γεια σας ! Πάτησε το κόκκινο κουμπι κάτω δεξιά και γράψτε την απάντησή σας. Κατόπιν σωρετε και τοποθετήστε το , σε όποια θέση θέλετε!

Κωνσταντίνα
Ο τύπος του αφηγητή στο διήγημα είναι αυτοδημιουργικός διότι είναι ο πρωταγωνιστής που το αφηγείται. Η αφήγηση είναι στο α πρόσωπο και το κάνει αυτό για να δώσει ζωντανότητα στο κείμενο. Επιλέγει αυτόν

Κωνσταντίνος
Ο τύπος του αφηγητή στο κείμενο είναι ομοδηγητικός δηλαδή αφηγείται στο Α' πρόσωπο και το κάνει δικό του. Επίσης δίνει περισσότερο ζωντανία στο κείμενο και το κάνει δραματοποιημένο. Τελος είναι πιο ενδιαφέρον στον αναγνώστη και μπαίνει στην θέση του αφηγητή.

Ελευθερία

Νικολέτα

Αφηγητής
Η αφήγηση στο διήγημα με τίτλο "Με τα μάτια του Ντάν" γίνεται σε πρώτο πρόσωπο καθώς ο αφηγητής συμμετέχει ο ίδιος στα γεγονότα. Με την χρήση αφηγητής σε α' πρόσωπο, η συγγραφέας προσδίδει ζωντάνια και παραστατικότητα στο διήγημα. Αντιθέτως, εάν επέλεγε έναν αμέτοχο αφηγητή, το διήγημα θα ήταν λιγότερο συγκινητικό και θα "ήγχιζε" λιγότερο τους αναγνώστες καθώς θα έκανε το εξομολογητικό και προσωπικό μέρος του

"Μπάλας"
Στο διήγημα που διαβάσαμε συνοψίζουμε ότι ο αφηγητής χρησιμοποιεί το α' πρόσωπο στην αφήγηση του άρα είναι δραματοποιημένος αφηγητής και κατέπλεκταν πρωταγωνιστής.Ο παραπάνω αφηγηματικός τρόπος δίνει ζωντάνια, παραστατικότητα και αμεσότητα καθώς τα γεγονότα που διαβάζουμε είναι σαν να είναι και προσωπικά μας βιώματα ζώντας αυτά την στιγμή εκείνη.Εν αντιθεση, εάν χρησιμοποιούσε τρίτοπρόσωπη αφήγηση(παντογνώστης αφηγητής) η αφήγηση δεν θα ήταν παραστατική δεν θα έδιδε ζωντάνια, τα συναισθήματα των

Padlet

Ανάγνωση 2^{ου} διηγήματος: Δραστηριότητα ατομική υποχρεωτική-Ανάθεση εργασίας στο 2ο διήγημα: Παρατηρήστε τη σχέση διηγήματος, ποιήματος και τραγουδιού και

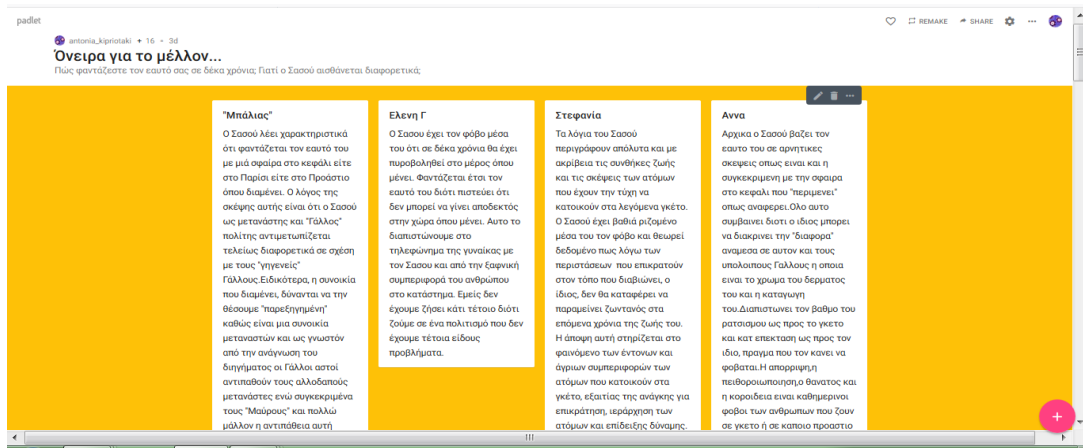
αναρωτηθείτε γιατί ο Σασού έγινε ένας κακός άνθρωπος; Εσείς πώς θα συμπεριφερόσασταν στη θέση του; Θα μπορούσε να είχε συμβεί κάτι διαφορετικό;

*Η σχέση ανάμεσα στο διήγημα, στο ποίημα και στο τραγούδι είναι ότι και στα τρία απεικονίζεται η αδιαφορία προς τον συνάνθρωπο. Στο διήγημα οι Γάλλοι αδιαφορούν για τους ανθρώπους που μένουν παραμελημένοι στα προάστια του Παρισιού, οι οποίοι είναι Γάλλοι από τις αποικίες της Αφρικής. Στο ποίημα ο περαστικός αδιαφόρησε για τον συνάνθρωπό του που ήταν πεσμένος στο έδαφος και όχι μόνο αυτό, τον χτύπησε. Το τραγούδι αναφέρεται για έναν άνθρωπο τον κύριο Παντελή ο οποίος κοιτάζει μόνο την δουλειά του και πως θα καταφέρει να εξασφαλίσει το μέλλον στην οικογένειά του αδιαφορώντας για τους τριγύρω του. Ο Σασού έγινε κακός άνθρωπος, γιατί δεν του δόθηκε ευκαιρία να κάνει αλλιώς. Έχει περιθωριοποιηθεί από την κοινωνία και έτσι αυτομάτως περιορίζεται και το μέλλον του. Στη θέση του Σασού δεν θεωρώ ότι θα αντιδρούσα αλλιώς διότι κάθε άνθρωπος κοιτάζει την επιβίωσή του. Θα μπορούσε να είχε συμβεί κάτι διαφορετικό αν πραγματικά οι άνθρωποι άλλαζαν εντελώς στάση. Αν δεν υπήρχε αδιαφορία αλλά να υφίσταται αλληλεγγύη προς τον συνάνθρωπο. **M 59-4***

Κατά την γνώμη μου ο Σασού έγινε κακός άνθρωπος (αν και δεν υπάρχουν κακοί άνθρωποι), για τον λόγο ότι η καταγωγή του συνέδραμε στην κακή συμπεριφορά των συνανθρώπων του προς αυτόν κατηγορώντας τον συνεχώς και υβρίζοντας τον δίχως λόγο και αιτία εφόσον δεν είχε πράξει κάτι κακό. Έτσι λοιπόν η συμπεριφορά της κοινωνίας απέναντι του ήταν αυτή που τον έκανε «κακό» άνθρωπο διότι αντί να προσπαθήσει να τον εντάξει μέσα σε αυτήν και να τον προσαρμόσει, ώστε να μην είναι εγκληματίας του φέρθηκε πολύ υποτιμητικά σαν να ήταν όντως εγκληματίας. Συγκεκριμένα, αφού η κοινωνία φέρεται στον Σασού σαν να είναι εγκληματίας αυτομάτως γίνεται ένας, καθώς η σκληρή συμπεριφορά των συνανθρώπων του είναι αυτή που τον οδηγεί σε παραβατικές συμπεριφορές.

Αν βρισκόμουν στην θέση του Σασού πολύ πιθανόν είναι να είχα πράξει το ίδιο καθώς αν ο τρόπος που μου φέρονται οι συνάνθρωποι μου είναι πραγματικά εγκληματικός τρόπος, είναι λογικό να επηρεάζομαι και εγώ και να γίνομαι σταδιακά εγκληματίας λόγω των καθημερινών δυσχερών βιωμάτων.

Η αποτροπή του Σασού από το να γίνει εγκληματίας θα μπορούσε να προληφθεί εάν η κοινωνία προσάρμοζε τον Σασού σε αυτήν χωρίς να έχει εχθρική συμπεριφορά απέναντι του και δίνοντας σε αυτόν θέση ισάξια και αρμόζουσα με αυτή των «άσπρων» μεταναστών ή και μη, δηλαδή να μην λέγεται μόνο στα γραφειοκρατικά έγγραφα Γάλλος πολίτης αλλά και στην πράξη. Τέλος, η σωστή παιδεία και εκπαίδευση που πρέπει να παρέχει οποιαδήποτε κοινωνία προλαμβάνουν τέτοιου είδους περιστάσεις όπως του Σαζού γιατί είναι καλύτερο το προλαμβάνειν από το θεραπεύειν, όχι μόνο σε ιατρικά ζητήματα αλλά και σε κοινωνικά. **M 59-18**



Padlet

Μετά την ανάγνωση

A. Επιλέξτε δύο από τις παρακάτω ασκήσεις, αφού πρώτα χωριστείτε σε πέντε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Δώστε όνομα στην ομάδα σας!

1. Τι απέγιναν άραγε οι ήρωες του 1ου διηγήματος;
2. Συνεχίστε το 2ο διήγημα...
3. Ταυτίστηκες με κάποιο χαρακτήρα των διηγημάτων; Αν ναι, με ποιον και γιατί; Αν όχι, γιατί αποστασιοποιήθηκες από τους ήρωες αυτούς;
4. Γράψτε ένα ποίημα/ένα διήγημα με αφορμή τον σχολικό εκφοβισμό ή τη μετανάστευση.
5. Παρακολουθήστε το παρακάτω βίντεο και γράψτε σε τι διαφέρουν οι μετανάστες από τους γηγενείς. [TZAΦAP https://www.youtube.com/watch?v=dfcwrUIROU](https://www.youtube.com/watch?v=dfcwrUIROU)



Αντωνία Κυπριωτάκη, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

6. Διαβάστε το παρακάτω άρθρο και γράψτε πως μπορείτε να προστατευθείτε από το cyber bullying:

http://www.real.gr/archive_koinonia/arthro/auksanontai_ta_krousmata_ekfobismou_sto_diadiktyo_metaksy_anilikon-36001

ΥΓ. Οι απαντήσεις σας να ανεβούν στο forum της τελευταίας ενότητας με το όνομα της ομάδας.

B. Επιλέξτε μια άσκηση από τις παρακάτω και αποδώστε την ομαδικά! (χωριστείτε σε 5 ομάδες των 4 ατόμων και δώστε το δικό σας όνομα στην ομάδα σας)

1. Φτιάξτε ένα σενάριο και αποδώστε το με τη μορφή της ψηφιακής αφήγησης μέσα από το web2 εργαλείο storyjumber ή monie maker. Εναλλακτικά επιλέξτε κατάλληλες εικόνες, πίνακες, ζωγραφιές και δημιουργήστε ένα θεματικό monie maker (για τον σχολικό εκφοβισμό, τους μετανάστες, την αποικιοκρατία), προσθέτοντας και την κατάλληλη μουσική.

2. Ζωγραφίστε ένα άλλο εξώφυλλο με τη βοήθεια της ζωγραφικής.

3. Κάντε ένα κολάζ για το σχολικό εκφοβισμό, αποθηκεύστε το ως εικόνα και ανεβάστε το στον [πίνακα Padlet](#).

4. Δημιουργήστε ένα συννεφόλεξο με θέματα που σας προκάλεσαν το ενδιαφέρον από τα διηγήματα που διαβάσατε, [με τη βοήθεια του wordart](#).

ΥΓ. Στην επόμενη διαφάνεια θα βρείτε οδηγίες για αυτά τα εργαλεία web 2...

Αφού τις ολοκληρώσετε, να τις στείλετε στο e-mail της καθηγήτριας. Κατόπιν ένα μέλος της ομάδας να τις ανεβάσει στο δικό του google drive και να στείλει το link στις άλλες ομάδες για να το δουν.

*Στην ουσία οι μετανάστες δεν διαφέρουν από τους γηγενείς καθώς και οι δύο είναι άνθρωποι. Και οι δύο πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις. Οπότε πρέπει να σεβόμαστε τους μετανάστες και να μην τους περιθωριοποιούμε. **5^η Ομάδα***

Οι όροι "γγενείς" και "μετανάστες" αποτελούν αποκλειστικά επιφανειακές ταμπέλες χωρίς ουσιαστικές διαφορές. Μοιράζονται τα ίδια δικαιώματα, υποχρεώσεις και συνυπάρχουν

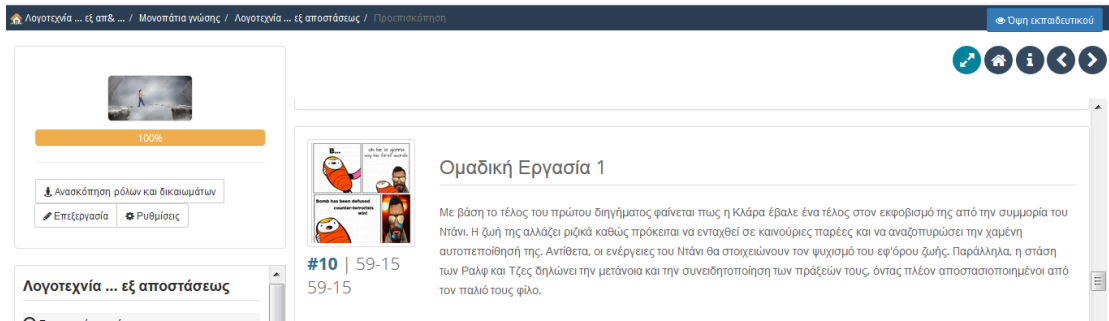
ισότιμα στην ίδια κοινωνία. Βασικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζονται οι υποθετικές διαφορές τους είναι η εξωτερική εμφάνιση, οι διαφορετικές συνήθειες, θρησκευτικές και πολιτικές πεποιθήσεις. Ωστόσο, πρέπει να αντιμετωπίζονται με σεβασμό ως ισότιμοι και ελεύθεροι πολίτες. Οι γηγενείς δεν πρέπει να προβαίνουν σε υποτίμηση και αναξιοπιστία προς τους μετανάστες αλλά να τους θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση για την εξέλιξη του παγκόσμιου πολιτισμού. **2^η Ομάδα**

Το cyber bullying αποτελεί μείζον ζήτημα τη σημερινή εποχή καθώς τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν εισβάλλει στη ζωή του σύγχρονου πολίτη και ιδιαίτερα στην καθημερινότητα του εφήβου. Προκειμένου, λοιπόν, ο χρήστης να προστατευτεί από τον επίμαχο κίνδυνο κρίνεται απαραίτητο :

- να μην δέχεται αιτήματα από αγνώστους
- να έχει το προσωπικό του προφίλ ιδιωτικό κι όχι δημόσιο
- να συμβουλευέται τους γονείς και τους καθηγητές του για ό,τι τον απασχολεί
- να ευαισθητοποιηθεί για τους κινδύνους που ελλοχεύουν στο διαδίκτυο
- να μη στέλνει φωτογραφικό υλικό σε άτομα που δεν εμπιστεύεται, ειδικά αν η κοινοποίηση αυτού μπορεί να τον προσβάλλει
- να απευθυνθεί στη δίωξη ηλεκτρονικού εγκλήματος σε περίπτωση που πέσει στη αντίληψη του κάτι ύποπτο. **1^η Ομάδα**



The screenshot shows a Moodle course interface. At the top, there is a navigation bar with the course name 'Λογοτεχνία ... εξ αποστάσεως' and a user profile icon. Below the navigation bar, there is a course overview section with a progress indicator at 100%. The main content area is divided into two columns. The left column contains a list of course activities under the heading 'Λογοτεχνία ... εξ αποστάσεως', including 'Εισαγωγικά στοιχεία', 'Πριν την ανάγνωση', 'Forum - Πριν την ανάγνωση', 'Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης - 1ο διήγημα', 'Ανάρτηση εργασίας στο 1ο διήγημα', 'Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης - 2ο διήγημα', 'Ανάρτηση εργασίας στο 2ο διήγημα', and 'Μετά την ανάγνωση'. The right column shows the profile of the user 'ΕΛΕΝΗ ΜΑΝΟΣ Κ. ΜΑΝΟΣ Μ.' with a profile picture, a user ID of #14 | 59-5, and a date of 'Απρ 22, 2019 στις 20:42'. Below the profile, there is a text block containing a paragraph about the modern era and the importance of digital literacy. At the bottom right, there is a button for 'Απάντηση σε αυτό το μήνυμα' and a 'Προσθήκη μηνύματος' button.



Στιγμιότυπα από ανάθεση ομαδοσυνεργατικής εργασίας

Ανοίξτε τον παρακάτω σύνδεσμο να δείτε το βίντεο μας για το σχολικό εκφοβισμό!

<https://drive.google.com/file/d/1KVFfiZGKmgIMpVI7Nb5UsNMGnIsXEx1O/view?usp=sharing> 3^η Ομάδα

Επίσης, το βίντεο για το ρατσισμό

<https://drive.google.com/open?id=1zxLXRzZs6PC6H3-XvDzoQdL4fbaBtevz> 5^η Ομάδα

Ακολουθούν συννεφόμενα Word Art για τη λογοτεχνία, το ρατσισμό και τον εκφοβισμό.

