

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων



**Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΣΤΗ ΜΕΛΕΤΗ
ΤΗΣ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
(ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ
ΣΟΦΟΚΛΕΙΟΥ ΦΙΛΟΚΤΗΤΗ ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ
ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ ΤΟΥ Ε.Κ.Π.Α.)**

Μανουσάκης Νικόλαος Εμμανουήλ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Επιβλέπων: Ρετάλης Συμεών, Αναπληρωτής Καθηγητής

Σεπτέμβριος 2010

“Yet, as has been said of him before, no theory of life seemed to him to be of any importance compared with life itself. He felt keenly conscious of how barren all intellectual speculation is when separated from action and experiment.”

Oscar Wilde, *The Picture of Dorian Gray*

«Η πραγματικότητα- ωφελεί εάν έπεται.
Όμως το πριν, το είδωλο, μόνον αυτό
Σημαίνει.»

Οδυσσέας Ελύτης, *Τα Ελεγεία της Οζώπετρας*

Πρόλογος

Υπάρχουν δύο είδη επιστημονικών μελετημάτων. Αυτά που λένε κάτι νέο, πρωτάκουστο -και ριζοσπαστικό κάποιες φορές (όντας τα λιγότερα αριθμητικά) και αυτά που τρόπον τινά «ξεκαθαρίζουν» τα ήδη λεχθέντα πάνω σε ένα ζήτημα, συνθέτοντας απόψεις και συναρμολόζοντας ιδέες. Η παρούσα εργασία σκοπεύει, κατά το δυνατόν βεβαίως- και στα δύο. Στο πρώτο της μέρος γίνεται προσπάθεια να κατηγοριοποιηθούν τεχνικές και μέσα που θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα στη μελέτη και τη διδασκαλία της κλασικής γραμματείας, μιας και αυτό είναι το θέμα που συνέχει το ανά χείρας πόνημα -ανήκει δηλαδή, τυπολογικά, στην δεύτερη κατηγορία μελετημάτων που προαναφέραμε. Το δεύτερο μέρος αποτελεί ουσιαστικά την αποτύπωση μιας συναφούς μελέτης περίπτωσης, κατά την οποία ερευνήθηκε η στάση των σπουδαστών της κλασικής γραμματείας, του μεγαλύτερου πανεπιστημίου της χώρας, απέναντι στην ένταξη ψηφιακών τεχνικών και μέσων στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα. Το κομμάτι αυτό της εργασίας, φιλοδοξεί να ανήκει, τυπολογικά, έστω και κατ' ελάχιστον, στην πρώτη κατηγορία μελετημάτων που προαναφέραμε.

Ουσιαστικός στόχος της πειραματικής δράσης, που οριοθετείται στην εν λόγω μελέτη περίπτωσης, είναι η αλλαγή νοοτροπίας των σπουδαστών της κλασικής γραμματείας, απέναντι στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Ο αστικός μύθος που θέλει τους εμπλεκόμενους στις θεωρητικές-ανθρωπιστικές και ειδικότερα στις κλασικές σπουδές στην Ελλάδα, να διακατέχονται από κάποια τεχνοφοβία, μάλλον δεν είναι μύθος. Μολοντούτο υπάρχουν πολλές και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες τεχνολογικές εφαρμογές που μπορούν να στηρίξουν σε μεγάλο βαθμό τη μελέτη των κλασικών γραμμάτων. Έτσι, κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντικό να προβληθεί η πτυχή αυτή της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, στη μικροκλίμακα του πειραματικού δείγματος -και να γίνει προσπάθεια να επιτευχθεί η πολυπόθητη αλλαγή νοοτροπίας. Η «επιτυχία» μιας τέτοιας δράσης θα μπορούσε να σημάνει την ανάγκη επέκτασης της. Άλλωστε αυτό είναι και το νόημα της δειγματοληπτικής έρευνας.

Είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι πολλά από τα περιεχόμενα στην παρούσα εργασία (κυρίως σε επίπεδο θεωρητικού πλαισίου και μεθοδολογίας) είναι γνωστά και ξαναειπωμένα. Ο λόγος που επαναδιατυπώνονται δημιουργικά -άμποτε- εδώ, είναι η ουσιαστική τους σημασία στην κατανόηση της πειραματικής δράσης της εργασίας και

η φιλοδοξία ότι θα μπορούσαν, στοχευμένα, να φανούν κάπως πιο ξεκάθαρα -και εξ' αιτίας αυτού χρησιμότερα, στον αναγνώστη που συμμερίζεται το ερευνητικό ενδιαφέρον του πονήματος. Άλλωστε, στη συναρμογή επιστημονικών κειμένων, εν μέρει βεβαίως, βρίσκουν σχεδόν πάντα -και καλώς εννοούμενα- εφαρμογή οι σαιξπηρικοί στίχοι «κι ανακαινίζω τα παλιά με νέο ήθος, πάλι ξοδεύοντας τα ήδη ξοδεμένα»*.

*William Shakespeare, Σονέτο LXXVI. (μτφ. Δ. Καψάλης)

Περίληψη

Το παρόν πόνημα αφορά σε μια θεωρητική αλλά και πρακτική προσέγγιση των τρόπων και των μέσων μιας ηλεκτρονικά υποβοηθούμενης μελέτης της κλασικής γραμματείας, στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εξετάζονται εδώ, τόσο το θεωρητικό σχήμα της προσέγγισης αυτής, όσο και η εφαρμογή της στην πράξη. Στο πρώτο μέρος της εργασίας αναλύονται οι κατευθυντήριες γραμμές της θεωρίας και τα πλέον σημαίνοντα ψηφιακά μέσα που την πραγματώνουν. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι όροι και τα αποτελέσματα μιας πειραματικής δράσης που συντελέστηκε με στόχο την δοκιμή της υπό ανάλυση προσέγγισης σε πραγματικές συνθήκες.

Αρχικά γίνεται αναφορά στη θεωρία που εμπλαισιώνει την πειραματική δράση και έχει ως κύριους άξονες την ανάλυση του διδακτικού μοντέλου της μεικτής εκπαίδευσης, που χρησιμοποιήθηκε στο πείραμα και την σε αδρές γραμμές περιγραφή του Συστήματος Διαχείρισης της Μάθησης (Learning Management System/ LMS) Moodle μέσω του οποίου αυτό υλοποιήθηκε. Εξετάζεται επίσης ο τρόπος αξιοποίησης του εν λόγω συστήματος καθ' όλη την πειραματική διαδικασία. Ακόμη αναλύονται εδώ διεξοδικά, όλα τα ψηφιακά εργαλεία μέσω των οποίων πραγματοποιήθηκε η δράση (Perseus, LSJ, Μικρός Απόπλους κλπ).

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά ακριφνώς στην περιγραφή του εκπαιδευτικού πειράματος. Παρουσιάζονται πλήρως οι στόχοι, η οργάνωση, ο τρόπος υλοποίησης, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα του διεξαχθέντος πειράματος. Συγκροτείται έτσι το ερευνητικό πρωτόκολλο της δράσης. Το πείραμα πραγματοποιήθηκε στο τμήμα Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, στον τομέα κλασικών σπουδών. Έλαβε χώρα στο διάστημα από 29 Σεπτεμβρίου 2009 ως έως και 28 Ιανουαρίου 2010 και συμμετείχαν οι εγγεγραμμένοι φοιτητές του μαθήματος κορμού του 3^{ου} εξαμήνου σπουδών *Αρχαία Ελληνική Φιλολογία, Σοφοκλέους Φιλοκτήτης (ΦΑ21)*.

Στόχος της ανά χείρας εργασίας είναι η σύζευξη δυο πεδίων έρευνας. Αυτού της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και αυτού της κλασικής φιλολογίας. Όντας τα πεδία αυτά

εκ διαμέτρου αντίθετα στοχοθετικά, βρίσκουν σημείο επαφής στην διδακτική πράξη. Έτσι προσπάθεια μας είναι, να αναδείξουμε το γεγονός αυτό και όλες τις πτυχές του. Πώς δηλαδή η κλασική γραμματεία εν προκειμένω, μπορεί να αποτελέσει γόνιμο πεδίο διδασκαλίας σε μια ηλεκτρονικά υποστηριζόμενη εκπαιδευτική δράση.

Abstract

This work is a theoretical and practical approach to the ways and means used in a computer-assisted study of Classics in higher education. We examine here both the theoretical schema of such a study, and its application in practice. In the first part of the work we analyze the theoretical guidelines and the most influential digital media and resources employed. In the second part we present the conditions and results of a relevant pilot project.

Initially, we focus on the theory that enframes the experiment: the teaching model of Blended Learning. Consequently, we discuss the Learning Management System (LMS) via which our experiment was implemented. Moreover, we analyze in detail all the digital tools used in the project (Perseus, LSJ, Mikros Apoplous, etc.).

The second part of this work is devoted to thoroughly presenting our educational experiment. We discuss its objectives, ways of organizing, implementation method, results and conclusions. This way we provide the research protocol of our experiment, which was carried out at the Department of Classical Studies of the University of Athens from September 29, 2009 to January 28, 2010. The participants were students of the 3rd semester of the graduate programme, enrolled at the Ancient Greek Literature course (Sophocles *Philoctetes* (FA21)).

The main objective of the present work is the osmosis of two fields of research: educational technology and Classics. Because of the diametrically opposite nature of the fields, we attempted to find a point of contact between them in teaching, and hence our effort was to highlight this fact and all its aspects. We hope we made clear how Classics can be a fruitful field for computer supported education.

Ευχαριστήριο

Ο Γ. Σεφέρης στις *Δοκιμές* γράφει πως καθένας μπορεί να πει ο,τι θελήσει, αρκεί να προειδοποιήσει γι' αυτό. Αρχικά λοιπόν μερικές προειδοποιήσεις: Τούτο το κείμενο είναι το μόνο πρωτοπρόσωπο του πονήματος. Σκοπός του δεν είναι να πείσει ούτε να παρουσιάσει, αλλά να αποδώσει. Να δώσει πίσω το ελάχιστο- όπως αντιγυρίζει κανείς μια χάρη. Έτσι δηλώνω εξ' αρχής ότι σ' αυτό το σημείο, εν αντιθέσει προς την εργασία που το ακολουθεί, δεν έχω καμία πρόθεση να είμαι αντικειμενικός. Θέλω να είμαι απλά ειλικρινής –και υπάρχει χαώδης διαφορά μεταξύ των δυο διαθέσεων.

Η ανά χείρας εργασία είναι αποτέλεσμα πολλών σκέψεων, προθέσεων, αδυναμιών, δυνάμεων, κενών, επιθυμιών –και τελικά ανθρώπων. Χρωστάω στους ανθρώπους αυτούς και θέλω όσο τίποτα άλλο να τους πω ευχαριστώ για όσα μου προσέφεραν. Εν γνώσει και εν αγνοία τους. Προς θεού, δεν έχω σκοπό να σας κουράσω καταλογογραφώντας ονόματα και «χάρες». Επιτρέψτε μου ωστόσο, να γράψω εδώ, γι' αυτούς που στάθηκαν στο πλάι μου και έδωσαν υπόσταση στην προσπάθεια μου.

Στον καθηγητή μου, τον κ. Σίμο Ρετάλη, χρωστάω πολλά ευχαριστώ. Για την καλή του πίστη, για την έμπνευση, για την εμπιστοσύνη, για την καθοδήγηση, για την ευμένεια και για πολλά, πολλά άλλα. Κι' όμως θα του πω ένα. Το πιο μεγάλο. Το πρώτο. Για τη διάθεση του να με ακούσει, για τη θέληση που έδειξε να με βοηθήσει όχι αλλάζοντας μου πορεία, αλλά δίνοντας μου πυξίδα. Γιατί στην επιστημονική μας συνύπαρξη πάντα με αντιμετώπισε σαν ίσος προς ίσον- κι' ας μην είναι έτσι ούτε κατ' ελάχιστον. Τον ευχαριστώ λοιπόν ολόψυχα, για κείνη την πρώτη συζήτηση που είχαμε όσον αφορά στην παρούσα εργασία. Τον ευχαριστώ για την ειλικρινή του συναίνεση, τη στιγμή ακριβώς που τη χρειαζόμουν. Τη στιγμή που είχε για μένα νόημα. Ακόμη, τον ευχαριστώ για όλες εκείνες τις φορές που με γλίτωσε απ' τις κακοτοπιές. Για την ένταση της στήριξης του.

Ένα θερμό ευχαριστώ οφείλω και στον Καθηγητή Κλασικής Φιλολογίας του Ε.Κ.Π.Α. κ. Νίκο Μπεζαντάκο. Για την πολύ θετική στάση του απέναντι στην εκπαιδευτική-ερευνητική δράση που θέλησα να οργανώσω και για την απόλυτη εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας. Τον

ευχαριστώ ακόμα για όλο τον κόπο που κατέβαλε, με μοναδικό στόχο να βοηθηθώ εγώ στην προσπάθεια μου αυτή. Χωρίς τη βοήθεια του, τα σχέδια μου δεν θα είχαν σχήμα.

Ακόμη, χρωστώ μεγάλη ευγνωμοσύνη, στην οικογένεια μου και στους φίλους μου- αλλά και σε κάποιους από τους συμφοιτητές μου από το μεταπτυχιακό. Στους γονείς μου για την άνευ ορίων, την μακρόθυμη τους στήριξη. Στο Γιώργο, στο Συμεών και στο Γιάννη- γιατί πάντα πιστεύουν σε μένα, περισσότερο απ' όσο πιστεύω εγώ στον εαυτό μου. Στη Μαρία, στην Άννα και στην Αγγελική, για τη φιλία και την υπομονή. Στη Μαρίνα για την αυτοπεποίθηση- εντός και εκτός καμαρινιών. Στην Τώνια. Για Όλα. Στην παρέα του αμαξιού και ειδικά στο Στέλιο, για τους χίλιους και έναν δρόμους. Στο Βαλάντη- για όλα όσα μου έδειξε πώς να τα βρίσκω μόνος μου.

Τέλος, από καρδιάς οφείλω να ευχαριστήσω την κ. Όλγα Τουρνάκη, που ήταν ο άνθρωπος ο οποίος σε όλη την πορεία συγγραφής της εργασίας μου, όλες τις φορές που απογοητευόμουν, όλες τις φορές που έχανα το νόημα κι' έβρισκα στην αδυναμία μου άπειρες προφάσεις, ήταν εκεί να μου θυμίζει το λόγο για τον οποίο αυτό που έκανα ήταν σημαντικό. Έναν λόγο που ούτε εγώ ο ίδιος δεν κατάφερα ποτέ να αρθρώσω τόσο στρωτά όσο το έκανε εκείνη.

Νίκος Μανουσάκης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

| | |
|---|----|
| Εισαγωγή | 17 |
| 1.1 Επισκόπηση Αντικειμενικών Συνθηκών..... | 17 |
| 1.2 Στόχος της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας..... | 20 |
| 1.3 Δομή της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας | 21 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

| | |
|---|----|
| Κλασικές Σπουδές και Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Ανιχνεύοντας τη Σύζευξη των Πεδίων στην Εκπαιδευτική Πράξη | 24 |
| 2.1 Εισαγωγή | 24 |
| 2.2 Μέσα και Συνθήκες Μελέτης και Διδασκαλίας στις Κλασικές Σπουδές: Από το Χθες στο Αύριο..... | 24 |
| 2.3 Από το Κείμενο στο Υπερκείμενο | 27 |
| 2.3.1 Ιστορική Αναδρομή | 27 |
| 2.3.2 Το Υπερκείμενο στην Αρχαία Ελληνική και Λατινική Φιλολογία | 30 |
| 2.3.3 Ψηφιακές Βιβλιοθήκες Κλασικών Σπουδών | 35 |
| 2.4 Επικουρικά Ψηφιακά Μέσα για τη Μελέτη της Κλασικής Γραμματείας..... | 38 |
| 2.4.1 Perseus Digital Library – Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Περσέας..... | 38 |
| 2.4.2 Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και την Γλωσσική Εκπαίδευση | 49 |
| 2.4.3 Μικρός Απόπλους..... | 65 |
| 2.4.4 Google Books..... | 68 |
| 2.4.5 Ψηφιοποιημένο Αρχείο Εθνικού Θεάτρου της Ελλάδας (Ε.Θ.) & Ελληνικής Ραδιοφωνίας – Τηλεόρασης (Ε.Ρ.Τ.)..... | 72 |
| 2.5 Σύνοψη-Συμπεράσματα | 77 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

| | |
|--|----|
| Μικτό Μοντέλο Μάθησης και Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης..... | 78 |
| 3.1 Εισαγωγή | 78 |
| 3.2 Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση..... | 80 |
| 3.3 Μικτή Μάθηση: Ορισμός, Ισχύουσες Τάσεις και Συνθήκες..... | 83 |
| 3.3.1 Ορισμός..... | 83 |
| 3.3.2 Ισχύουσες Τάσεις..... | 84 |
| 3.3.3 Το Οκτάγωνο Πλαίσιο Εργασίας του Khan για τη Μικτή Μάθηση..... | 85 |

| | |
|---|-----|
| 3.3.4 Οι Συνδυασμοί του Μικτού Μοντέλου Μάθησης | 89 |
| 3.3.5 Η Επιλογή του Μικτού Μοντέλου Μάθησης | 92 |
| 3.4 Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης | 95 |
| 3.4.1 Ορισμός Συστημάτων Διαχείρισης της Μάθησης | 95 |
| 3.4.2 Έρευνα και Αξιοποίηση των Συστημάτων Διαχείρισης της Μάθησης | 101 |
| 3.4.3 Το Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης Moodle | 102 |
| 3.4.3.1 Moodle: Αναλυτική Περιγραφή..... | 102 |
| 3.4.3.2 Moodle: Θεωρητικό Πλαίσιο..... | 103 |
| 3.4.3.3 Moodle: Τεχνικά Χαρακτηριστικά και Επιλογές..... | 108 |
| 3.5 Μικτό Μοντέλο Μάθησης και Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση..... | 119 |
| 3.5.1 Γενική Θεώρηση | 119 |
| 3.5.2 Οι Συνθήκες στην Ελλάδα | 125 |
| 3.6 Σύνοψη-Συμπεράσματα | 131 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 | |
| Το Παράδειγμα της Διδασκαλίας του Σοφόκλειου <i>Φιλοκτήτη</i> στο Τμήμα Φιλολογίας του Ε.Κ.Π.Α. | 133 |
| 4.Α Σχεδιασμός Εκπαιδευτικής Μελέτης | 133 |
| 4.Α.1 Εισαγωγή..... | 133 |
| 4.Α.2 Τα Εκπαιδευτικά Προβλήματα | 134 |
| 4.Α.3 Το Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο/Διδακτέα Ύλη | 136 |
| 4.Α.4 Η Εκπαιδευτική Φιλοσοφία | 139 |
| 4.Α.5 Μαθησιακό Περιβάλλον με Αξιοποίηση των Διαδικτυακών Τεχνολογιών | 145 |
| 4.Α.6 Ρόλος των Εμπλεκομένων στη Μαθησιακή Διαδικασία | 148 |
| 4.Α.7 Μαθησιακό Υλικό..... | 152 |
| 4.Α.7.1 Σχεδιασμός Μαθησιακού Υλικού και Δυσκολίες Πρόσληψης..... | 153 |
| 4.Α.7.2 Πόροι Μαθησιακού Υλικού..... | 156 |
| 4.Α.8 Μαθησιακά Εργαλεία | 157 |
| 4.Β Εφαρμογή της Πιλοτικής Δράσης..... | 160 |
| 4.Β.1 Μεθοδολογική Επιλογή και Ερευνητικό Πλαίσιο | 160 |
| 4.Β.2 Παρουσίαση Μελέτης Περίπτωσης | 164 |
| 4.Β.2.1 Χώρος και Χρόνος Εφαρμογής..... | 164 |
| 4.Β.2.2 Συμμετέχοντες..... | 165 |
| 4.Β.3 Υλοποίηση της Εκπαιδευτικής-Ερευνητικής Δράσης..... | 166 |

| | |
|--|-----|
| 4.B.3.1 Γενικές Πηγές και Ημερολογιακή Καταγραφή της Δράσης | 166 |
| 4.B.3.2 Το Επικοινωνιακό Επίπεδο της Δράσης | 176 |
| 4.B.4 Τα Παρατηρηθέντα Αποτελέσματα | 182 |
| Σύνοψη-Συμπεράσματα 4 ^ο Κεφαλαίου | 186 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 | |
| Ποσοτική και Ποιοτική Αξιολόγηση της Πιλοτικής Δράσης/ Ανάλυση Δεδομένων – Αποτελέσματα της Έρευνας | 187 |
| 5.1 Εισαγωγή | 187 |
| 5.2 Επεξεργασία Ερωτηματολογίων – Ποσοτικά Αποτελέσματα | 189 |
| 5.2.1 Δομή Ερωτηματολογίου | 189 |
| 5.3 Επεξεργασία Αποτελεσμάτων Γραπτής Εξέτασης | 225 |
| 5.3.1 Ποσοτικά Αποτελέσματα..... | 225 |
| 5.3.2 Ποιοτικά Αποτελέσματα..... | 228 |
| 5.4 Σύνοψη-Συμπεράσματα | 231 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 | |
| Συμπεράσματα – Μελλοντικές Κατευθύνσεις..... | 233 |
| 6.1 Συνολική Θεώρηση της Μελέτης | 233 |
| 6.2 Μελλοντικές Ερευνητικές Επεκτάσεις | 235 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 238 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α | 253 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β | 255 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

| | |
|---|-----|
| Πίνακας 1. Μορφή μαθημάτων στο Moodle (πηγή www.moodle.org)..... | 111 |
| Πίνακας 2. Απορρέουσα Ταξινόμια Παραγόντων για την Προώθηση Ποιοτικής Διαδικτυακά Υποστηριζόμενης Μάθησης (πηγή: Fresen, 2007) | 124 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

| | |
|---|----|
| Εικόνα 1.: Perseus Digital Library/ Κεντρική Σελίδα | 40 |
| Εικόνα 2. : Perseus Digital Library/ Συλλογές | 41 |
| Εικόνα 3.: Perseus Digital Library/Αρχαιοελληνικές και Ρωμαϊκές Συλλογές | 42 |
| Εικόνα 4.: Perseus Digital Library/Αρχαιοελληνικές και Ρωμαϊκές Συλλογές/ Οβιδίου Μεταμορφώσεις | 43 |
| Εικόνα 5.: Perseus Digital Library/ βοηθητικό εργαλείο αναζήτησης (Look up Tool) | 45 |
| Εικόνα 6.: Perseus Digital Library/ Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής LSJ | 48 |
| Εικόνα 7.: Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και την Γλωσσική Εκπαίδευση/ Κεντρική Σελίδα..... | 50 |
| Εικόνα 8.: Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και την Γλωσσική Εκπαίδευση/ Ενότητα Αρχαίων Ελληνικών/Ανθολόγιο Αττικής Πεζογραφίας/Κείμενο: Αισχίνης <i>Κατά Τιμάρχου</i> | 53 |
| Εικόνα 9.: Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και την Γλωσσική Εκπαίδευση/ Ενότητα Αρχαίων Ελληνικών/Νεοελληνικές Μεταφράσεις/Κείμενο: Πλάτωνος <i>Συμπόσιο- Μεταφράσεις: I. Συκουτρή. Β. Δεδούση</i> | 54 |
| Εικόνα 10.: Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και την Γλωσσική Εκπαίδευση/ Ενότητα Αρχαίων Ελληνικών/Συμφραστικός Πίνακας Λέξεων του Ανθολογίου Αττικής Πεζογραφίας | 55 |
| Εικόνα 11.: Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και την Γλωσσική Εκπαίδευση/ Ενότητα Αρχαίων Ελληνικών/_Βασικό Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής/Α | 56 |
| Εικόνα 12.: Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και την Γλωσσική Εκπαίδευση/ Ενότητα Αρχαίων Ελληνικών/Ο Σχηματισμός των λέξεων στην Αρχαία Ελληνική..... | 57 |
| Εικόνα 13.: Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και την Γλωσσική Εκπαίδευση/ Ενότητα Αρχαίων Ελληνικών/ Αρχές Σύνταξης της Αρχαιοελληνικής Γλώσσας/ Συσχετικός Πίνακας..... | 59 |
| Εικόνα 14.: Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και την Γλωσσική Εκπαίδευση/ Ενότητα Αρχαίων Ελληνικών/Μελέτες-Διδασκαλία/Ηλεκτρονικές Ασκήσεις/Κείμενο: Λυσία Δήμου Καταλύσεως Απολογία-Παράδειγμα Γραμματικής Άσκησης..... | 62 |
| Εικόνα 15.: Μικρός Απόπλους/ Κεντρική Σελίδα | 65 |
| Εικόνα 16.: Μικρός Απόπλους/ Αρχαίο Κείμενο και παρακείμενη Μετάφραση του/Κείμενο: Θεόκριτου Ειδύλλιο II (Φαρμακεύτρια), Μετάφραση: I. Πολέμη | 67 |

| | |
|--|-----|
| Εικόνα 17.: Google Books/ Κεντρική Σελίδα..... | 70 |
| Εικόνα 18.: Google Books/ Σοφοκλή, Οιδίπους Τύραννος-Σχολιασμένη Έκδοση/ Πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν/Βιβλίο Πλήρως Διαθέσιμο | 72 |
| Εικόνα 19.: Αρχείο Ε.Θ./Κεντρική Σελίδα..... | 74 |
| Εικόνα 20.: Αρχείο Ε.Θ./Αισχύλου, Πέρσες/Σκηνοθεσία: Λευτέρης Βογιατζής..... | 75 |
| Εικόνα 21.: Αρχείο Ε.Ρ.Τ., Κεντρική Σελίδα | 77 |
| Εικόνα 22.: Σχηματικά η σταδιακή σύγκλιση των παραδοσιακών, πρόσωπο με πρόσωπο και των κατανεμημένων περιβαλλόντων μάθησης- που οδήγησε τελικά στην ανάπτυξη των συστημάτων μικτής μάθησης, (πηγή: Bonk & Graham, 2006)... | 80 |
| Εικόνα 23.: Οκτάγωνο Πλαίσιο Εργασίας του Khan | 86 |
| Εικόνα 24.: Παράδειγμα Περιβάλλοντος Moodle. Αρχική Σελίδα-Είσοδος..... | 110 |
| Εικόνα 25.: Παράδειγμα Περιβάλλοντος Moodle. Εβδομαδιαία Μορφή Οργάνωσης | 112 |
| Εικόνα 26.: OPENeCLASS, Κεντρική Σελίδα | 128 |
| Εικόνα 27.: η-Τάξη Ε.Κ.Π.Α., Κεντρική Σελίδα..... | 130 |
| Εικόνα 28.: CosyMoodle, Κεντρική Σελίδα | 146 |
| Εικόνα 29.: CosyMoodle, Φιλοσοφική Πείραμα, Αρχαία Ελληνική Φιλολογία (Σοφοκλέους, <i>Φιλοκτήτης</i>) | 146 |
| Εικόνα 30.: CosyMoodle, Φιλοσοφική Πείραμα, Αρχαία Ελληνική Φιλολογία (Σοφοκλέους, <i>Φιλοκτήτης</i>), ΦΑ21 | 147 |
| Εικόνα 31.: Όψεις του προσωπίου, Γ. Προσωπείο θρησκευτικό, προσωπείο τελετουργικό | 157 |
| Εικόνα 32.: Αρχείο Ε.Ρ.Τ., Παράσταση Φιλοκτήτη (σκηνοθεσία: Α. Μινωτή) | 157 |
| Εικόνα 33.: Philoctetes Center, Play Reading: Sophocles' Philoctetes | 157 |
| Εικόνα 34.: CosyMoodle, Φιλοσοφική Πείραμα, Αρχαία Ελληνική Φιλολογία (Σοφοκλέους, <i>Φιλοκτήτης</i>), ΦΑ21, Ανάρτηση στην Ομάδα Συζητήσεων Ειδήσεων (News Forum)..... | 178 |
| Εικόνα 35.: CosyMoodle, Φιλοσοφική Πείραμα, Αρχαία Ελληνική Φιλολογία (Σοφοκλέους, <i>Φιλοκτήτης</i>), ΦΑ21, Ανάρτηση στην Ομάδα Συζητήσεων (Forum): Ερωτήσεις-Απορίες-Θέματα για Συζήτηση..... | 180 |
| Εικόνα 36.: Εικόνα 36.: CosyMoodle, Φιλοσοφική Πείραμα, Αρχαία Ελληνική Φιλολογία (Σοφοκλέους, <i>Φιλοκτήτης</i>), ΦΑ21, Ανάρτηση στην Ομάδα Συζητήσεων (Forum): Ερωτήσεις-Απορίες-Θέματα για Συζήτηση | 181 |

Εικόνα 37.: CosyMoodle, Φιλοσοφική Πείραμα, Αρχαία Ελληνική Φιλολογία
(Σοφοκλέους, Φιλοκτήτης), ΦΑ21, Συμμετέχοντες 185

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

| | |
|-----------------|--|
| AICC | Aviation Industry CBT32 Committee |
| CDT | Component Display Theory |
| CMS | Content Management Systems |
| <i>CoSyLLab</i> | Computer Supported Learning Engineering Lab |
| DARPA | Defense Advanced Research Projects Agency |
| GPL | General Public License |
| HTML | HyperText Markup Language |
| IEEE | Institute of Electrical and Electronics Engineers |
| LMS | Learning Management System |
| LOM | Learning Objects Metadata |
| LSJ | Liddell & Scott Jones Lexicon |
| MARC | Machine Readable Cataloguing |
| MIT | Massachusetts Institute of Technology |
| Moodle | Modular Object Oriented Developmental Learning Environment |
| NASA | National Aeronautics and Space Administration |
| NSF | National Science Foundation |
| OCLC | Online Computer Library Center |
| PDL | Perseus Digital Library |
| PHP | Hypertext Preprocessor |
| RTF | Rich Text Format |
| SCORM | Sharable Content Object Reference Model |
| Sloodle | Simulation Linked Object Oriented Dynamic Learning Environment |
| SPSS | Statistical Package for the Social Sciences |
| TLG | Thesaurus Linguae Graece |
| URL | Uniform Resource Locator |
| XML | Extensible Markup Language |
| A.E.I | Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα |
| A.Π.Θ. | Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης |
| E.Θ. | Εθνικό Θέατρο |
| E.K. | Ερευνητικό Κέντρο |
| E.K.Π.Α. | Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών |

| | |
|-----------|--|
| Ε.Μ.Π. | Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο |
| Ε.Ρ.Τ. | Ελληνικής Ραδιοφωνία – Τηλεόραση |
| Η.Π.Α. | Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής |
| Η.Σ.Κ. | Ηλεκτρονικό Σώμα Κειμένων |
| Ι.Ε.Λ. | Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου |
| Κ.Ε.Γ. | Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας |
| Κ.Π.Σ. | Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης |
| Μ.Ν.Ε.Φ. | Μεσαιωνική και Νεοελληνική Φιλολογία |
| Ο.Ε.Δ.Β. | Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων |
| Τ.Ε.Ι. | Ανώτατο Τεχνολογικό Ίδρυμα |
| Τ.Π.Ε. | Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας |
| ΥΠ.Ε.Π.Θ. | Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγή

1.1 Επισκόπηση Αντικειμενικών Συνθηκών

Τα τελευταία χρόνια η ηλεκτρονικά υποστηριζόμενη εκπαίδευση είναι μια παγκόσμια πραγματικότητα που αφορά σε όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών αντικειμένων. Εξαίρεση δεν θα μπορούσε να αποτελέσει η μελέτη της κλασικής γραμματείας, η οποία διδάσκεται παλαιόθεν σε πλήθος διακεκριμένων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων σε ολόκληρό τον κόσμο. Η μελέτη και η κριτική ενασχόληση με τα κείμενα της αρχαίας ελληνικής και της λατινικής γραμματείας είναι ο ορισμός των κλασικών σπουδών. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, θα περιοριστούμε στην ενδελεχή προσέγγιση των αρχαίων Ελληνικών, μολοντούτο στην πορεία του πονήματος σε πολλά σημεία η αρχαία ελληνική και η λατινική γραμματεία θα συμβαδίζουν, σε επίπεδο ανάλυσης, υπό τη σκέπη των κλασικών σπουδών. Οι δυο αυτές κατευθύνσεις της κλασικής παιδείας έχουν πολλά κοινά στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται στην εκπαιδευτική πράξη, γι' αυτόν το λόγο τίθενται εδώ πολλές φορές ως σύνολο, αν και το αντικείμενο της πειραματικής δράσης -που θα μας απασχολήσει ουσιαστικά σε επίπεδο υλοποιημένων διδακτικών ενεργειών- έχει να κάνει αποκλειστικά με την αρχαία ελληνική γραμματεία.

Κάποιες αναγκαίες εννοιολογικές διευκρινίσεις σχετικά με τις δύο κατευθύνσεις των κλασικών σπουδών είναι οι εξής: Όταν μιλάμε για την αρχαία ελληνική γραμματεία, ως αντικείμενο μελέτης της φιλολογίας, αναφερόμαστε σε μια σειρά κειμένων που αφορούν στην γραπτή ελληνόγλωσση επιστημονική και λογοτεχνική παραγωγή που κινείται χρονικά από τον 7^ο π.Χ. αιώνα (Ομηρικά Έπη) ως και την αυτοκρατορική εποχή (30 π.Χ. – 529 π.Χ.). Τα κείμενα αυτά ταξινομήθηκαν ανά είδος και άρχισαν να υπομνηματίζονται ήδη από την κλασική εποχή. (500 π.Χ. – 323 π.Χ.). Έτσι έφτασαν ως εμάς σειρές κωδίκων που μας τα παραδίδουν, σε έντυπη μορφή φυσικά. Σε αυτή τη μορφή τα κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας μελετήθηκαν ως τις μέρες μας από εκατομμύρια σπουδαστές και αρχαιολόγους. Η λατινική γραμματεία

αφορά σε κείμενα από την εποχή της Ρωμαϊκής Δημοκρατίας (509 π.Χ.) ως και την ύστερη αυτοκρατορική εποχή (μέσα 5^{ου} αιώνα μ.Χ.). Σήμερα, ευρισκόμενοι πλέον στην ψηφιακή εποχή, έχουμε τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε τα κείμενα αυτά, αλλά και τα παρελκόμενα τους, με τη βοήθεια της τεχνολογίας –αίροντας έτσι πολλές δυσκολίες που προέκυπταν στη διαδικασία της μελέτης τους.

Η αρχαία ελληνική γραμματεία ως αντικείμενο μελέτης, στην Ελλάδα, είναι ενταγμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλες τις τάξεις, είτε σε επίπεδο μαθημάτων γενικής παιδείας είτε κατεύθυνσης (στις τρεις (3) τάξεις του Γυμνασίου και στις τρεις (3) τάξεις του Ενιαίου Λυκείου). Ενώ η λατινική γραμματεία υπάρχει στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μόνο ως μάθημα της θεωρητικής κατεύθυνσης, στις δύο τελευταίες τάξεις του Ενιαίου Λυκείου. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τώρα, η κλασική φιλολογία αποτελεί ξεχωριστή κατεύθυνση σπουδών σε όλα τα Τμήματα Ελληνικής Φιλολογίας της χώρας. Επίσης μαθήματα αρχαίας Ελληνικής και Λατινικής φιλολογίας, σε μικρότερη κλίμακα βεβαίως, παρακολουθούν και οι φοιτητές σχεδόν όλων των άλλων -πέραν του φιλολογικού- τμημάτων των Φιλοσοφικών Σχολών (Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τμήμα Θεατρικών σπουδών κλπ). Στην Ευρώπη και την Αμερική, η κλασική φιλολογία είναι μια περιοχή σπουδών άκρως σημαίνουσα, για την οποία υπάρχουν πολύ σημαντικές έδρες στα μεγαλύτερα πανεπιστήμια (University of Oxford, University of Cambridge, Yale University κλπ).

Ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός ενός τμήματος Ελληνικής φιλολογίας και πιο συγκεκριμένα ενός τομέα κλασικής φιλολογίας είναι γλωσσικός. Τα μαθήματα που διδάσκονται στο πλαίσιο ενός τέτοιου τομέα δηλαδή, έχουν ως στόχο να κατανοήσουν οι σπουδαστές τις δομές και τις νόρμες της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας και να αποκτήσουν εποπτεία του έργου των σημαντικότερων εκπροσώπων κάθε ιστορικής περιόδου της Αρχαίας Ελλάδας, της Ρώμης και των περιοχών που επηρεάστηκαν γλωσσικά από αυτές. Τα είδη και οι συγγραφείς της αρχαίας ελληνικής και λατινικής γραμματείας που διδάσκονται στα τμήματα Ελληνικής φιλολογίας στη χώρα μας είναι λίγο, πολύ κοινά. Έπος, δράμα, ιστοριογραφία, χορική και λυρική ποίησης- Όμηρος, Αισχύλος, Θουκυδίδης, Πίνδαρος, Αρχίλοχος, Βιργίλιος, Σενέκας, Κικέρων κλπ μορφοποιούν τους τίτλους και τα αντικείμενα των μαθημάτων.

Οι συνθήκες της διδασκαλίας στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας- ιδιαίτερα σ' αυτό που αποκαλούμε ανθρωπιστικές επιστήμες, δεν έχουν αλλάξει σχεδόν καθόλου από τον καιρό της ίδρυσης τους. Κύριο μέσο διδασκαλίας παραμένει η διάλεξη- ενώ τα ψηφιακά μέσα, ελάχιστα έχουν επηρεάσει την προσέγγιση των επιστημών αυτών. Η Ελληνική φιλολογία αποτελεί ένα τέτοιο σκληροπυρηνικό παράδειγμα, καθώς έως σήμερα πολύ λίγο έχει επηρεαστεί από την χρήση των ψηφιακών μέσων (αν εξαιρέσει βεβαίως κανείς τον τομέα της γλωσσολογίας, στον οποίο γίνονται συνεχώς βήματα προς αυτή την κατεύθυνση). Το ίδιο και για τις κατώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης (ειδικά στη χώρα μας), όπου πλην ελαχίστων φωτεινών εξαιρέσεων οι διδάσκοντες της κλασικής γραμματείας αρκούνται στην μονοσήμαντη επεξήγηση της γραμματικής, συντακτικής, λεξιλογικής και πραγματολογικής πληροφορίας.

Μολοντούτο η φιλολογία εν γένει, τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην ερευνητική πράξη, θα μπορούσε να ωφεληθεί σε μεγάλο βαθμό από τις δυνατότητες που προσφέρουν σήμερα τα ψηφιακά μέσα. Η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας πχ θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με ψηφιακά μέσα και συστήματα διαχείρισης ηλεκτρονικών τάξεων, που διευκολύνουν την διδακτική διαδικασία και την διαδικασία της μελέτης, εντείνοντας παράλληλα τη συνεργατική διάθεση των συμμετεχόντων. Αυτό το τελευταίο μάλιστα είναι ένα σημείο στο οποίο η παραδοσιακή τάξη «χωλαίνει» παλαιόθεν. Μέσω της χρήσης των ψηφιακών μέσων όμως και ειδικότερα ενός συστήματος διαχείρισης ηλεκτρονικών τάξεων, τα πράγματα αλλάζουν: forum επικοινωνίας, εύκολη και άμεση ανταλλαγή αρχείων, άμεσα προσβάσιμο κατάλληλα επιλεγμένο οπτικοακουστικό υλικό και εργαλεία είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά που συγκλίνουν προς αυτή την κατεύθυνση- σαφώς πιο ευέλικτων συνεργατικά ενεργών διαδικασιών διδασκαλίας και μελέτης- οι οποίες σε ένα ιδεατό εκπαιδευτικό σύστημα αλληλοεξαρτώνται απολύτως.

Αν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη σύγχρονη τεχνολογία, για να αυξήσουμε τον αριθμό αυτών που μαθαίνουν τη γλώσσα των αρχαίων Ελλήνων, τότε μπορούμε να ισχυροποιήσουμε το θεμέλιο στο οποίο βασίζονται όλα τα υπόλοιπα. Παρ' όλα αυτά δεν επιθυμούμε να ενισχύσουμε τη συχνά περιττή και σχεδόν πάντοτε καταστροφική

επιβολή διαχωρισμών μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας. Η εστίαση σε οποιαδήποτε από τις δύο μόνον είναι εξίσου επιβλαβής (Crane, 1997).

1.2 Στόχος της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας

Κατ' ουσίαν η παρούσα εργασία αποτελεί μια πρόταση. Μια πρόταση «εμπλουτισμού» του παραδοσιακού τρόπου μελέτης και διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γραμματείας με την συνεπικουρία ψηφιακών μέσων και πόρων- που αφορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σκοπεύει, κατά το δυνατόν πάντοτε, σε μια προσπάθεια αναμόρφωσης και εκσυγχρονισμού ενός πεδίου με πολύ σπουδαίο ερευνητικό ενδιαφέρον, όπως είναι κλασική φιλολογία, που όμως στην διδακτική πράξη τόσο στην δευτεροβάθμια όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση -με την οποία ασχολούμεθα εδώ- ταλανίζεται από αναχρονισμούς και αγκυλώσεις που πολλές φορές το αποτρέπουν από το να εξελιχθεί και να ενταχθεί σ' ένα ψηφιακό περικείμενο.

Υπηρετώντας τούτο το στόχο θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε πώς μέσα από μια σειρά εργαλείων και ψηφιακών μαθησιακών πόρων μπορεί να αλλάξει η προαναφερθείσα κατάσταση. Προκρίνοντας συγκεκριμένες τεχνικές, μέσα και μεθόδους προχωρούμε σε ένα εκπαιδευτικό πείραμα μέσω του οποίου φιλοδοξούμε να φανούν στην πράξη οι αλλαγές που μπορούν να επέλθουν. Στο υπό ανάλυση εκπαιδευτικό πείραμα θα ενσκήψουμε στη διδασκαλία του δράματος και ειδικότερα της τραγωδίας -και πιο συγκεκριμένα του σοφόκλειου *Φιλοκτήτη*. Όπως προαναφέρθηκε, κατά το χειμερινό ακαδημαϊκό εξάμηνο του 2009-2010 διεξήχθη στην Φιλοσοφική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.) μια πειραματική δράση που αφορούσε στη διδασκαλία του κειμένου αυτού, η οποία διανθίστηκε με τη χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών μέσων και πόρων. Θα μας απασχολήσει εδώ, τόσο το θεωρητικό πλαίσιο της δράσης αυτής όσο και οι συνθήκες υλοποίησής της –και βεβαίως οι απολήξεις της. Για να οριοθετήσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια την περιοχή της μελέτης μας, πρέπει εκ των προτέρων να πούμε ότι στην παρούσα εργασία μελετώνται συγκεκριμένα μέσα, εργαλεία και μαθησιακές διαδικασίες που μπορούν να λειτουργήσουν επικουρικά, σε απόλυτο βαθμό πολλές φορές, στην προσέγγιση της κλασικής γραμματείας. Το πιο σημαντικό από τα

εργαλεία είναι το υπερκείμενο, το οποίο αναλύεται διεξοδικά στο κύριο σώμα της εργασίας. Ενώ η μαθησιακή διαδικασία που κυριαρχεί -ως πρόταση- είναι αυτή της μεικτής μάθησης (Blended Learning). Η μελέτη και η διδασκαλία του σοφόκλειου *Φιλοκτήτη*, στο υπό ανάλυση πείραμα, που είναι και το σημείο αναφοράς της συγκεκριμένης εργασίας, οργανώθηκε με τη χρήση ενός συστήματος διαχείρισης ηλεκτρονικών τάξεων (εν προκειμένω Moodle) και υλοποιήθηκε μέσω μιας σειράς ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων και εφαρμογών (Perseus Digital Library, Google Books, Ψηφιοποιημένο Αρχείο του Εθνικού Θεάτρου της Ελλάδος κλπ).

1.3 Δομή της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζονται διεξοδικά οι παράμετροι σύζευξης των δυο ερευνητικών πεδίων που απασχολούν το παρόν πόνημα, δηλαδή των κλασικών σπουδών και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη διδακτική πράξη –κυρίως στον ελληνικό χώρο. Αρχικά επιχειρείται μια σύντομη επισκόπηση των προσπαθειών που έχουν γίνει ως τώρα προς αυτή την κατεύθυνση. Στη συνέχεια αναλύονται ένα προς ένα συγκεκριμένα εργαλεία και εφαρμογές που έχουν υλοποιηθεί με αυτόν ή και με αυτόν τον προσανατολισμό και αποτελούν θεμέλιες λίθους της πειραματικής δράσης που θα περιγραφεί στο δεύτερο μέρος της εργασίας. Πρόκειται για ψηφιακές βιβλιοθήκες ελληνικές και ξένες, αρχεία οργανισμών, αλλά και ιστοχώρους με στοχευμένη δράση για τη σύζευξη της Φιλολογίας γενικά -και των κλασικών σπουδών ειδικότερα- και της πληροφορικής. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στην Perseus Digital Library λόγω της διαδραστικότητας που διαθέτουν τα σώματα κειμένων που εμπεριέχει αλλά και του άκρως σημαίνοντος ρόλου που διαδραμάτισε στην πειραματική μας δράση. Επιπλέον θα αναλυθεί ενδελεχώς η έννοια του υπερκειμένου και θα προσδιοριστεί η εξέχουσα σημασία του στη μελέτη των κειμένων της αρχαίας γραμματείας, σε ψηφιακό περιβάλλον.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά στο μεικτό μοντέλο μάθησης (Blended Learning) ως συναρμογή δύο δυναμικά αυτοτελών διαδικασιών μάθησης. Αρχικά παρουσιάζεται η έννοια της μεικτής μάθησης και στη συνέχεια δίνονται κάποια παραδείγματα παραδείγματα, σχετικά με την πειραματική δράση που αναλύεται στο πλαίσιο της εργασίας. Τα παραδείγματα έχουν ως αντικείμενο τη διασύνδεση των παραδοσιακών

κλασικών σπουδών με μια τεχνολογικά υποστηριζόμενη εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν αντληθεί από τη διεθνή βιβλιογραφία, μιας και το πεδίο μιας τέτοιας διασύνδεσης στην Ελλάδα είναι σε μεγάλο βαθμό ανεξερεύνητο -τουλάχιστον σε επίπεδο σχετικών δημοσιευμένων ερευνών. Στη συνέχεια παρουσιάζεται αδρά ο ορισμός και η χρησιμότητα των συστημάτων διαχείρισης ηλεκτρονικών τάξεων (ή Συστημάτων Διαχείρισης της Μάθησης – Learning Management Systems) γενικά στην εκπαιδευτική πράξη και ειδικά στον τομέα των κλασικών σπουδών –με αντικείμενο μελέτης την αρχαία ελληνική γραμματεία. Επιπλέον παρουσιάζονται οι βασικές λειτουργίες ενός τέτοιου συστήματος, συγκεκριμένα του Moodle, το οποίο και προκρίνεται στην πειραματική δράση που θα μας απασχολήσει. Εξάγονται εδώ οι πλέον σημαίνουσες διαστάσεις του συστήματος αυτού τόσο στο γενικό πλαίσιο της εκπαίδευσης όσο και -ειδικότερα- στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με απώτερο στόχο την οριοθέτηση του θεωρητικού σχήματος χρήσης τέτοιων συστημάτων πάνω στο οποίο αργότερα θα τοποθετηθεί η πειραματική διαδικασία που θα περιγραφεί και θα αναλυθεί στο δεύτερο μέρος της εργασίας.

Το δεύτερο μέρος του πονήματος (κεφάλαια 4 και 5) αφορά ακριβώς στην περιγραφή και τις απολήξεις της πειραματικής δράσης που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας στο τμήμα φιλολογίας του Ε.Κ.Π.Α. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το εν λόγω πείραμα σε επίπεδο στόχων, οργάνωσης-σχεδιασμού, υλοποίησης και ρητώς εξαχθέντων συμπερασμάτων. Από την άποψη της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας, το πείραμα που θα μας απασχολήσει είναι μια μελέτη περίπτωσης. Δηλαδή ένα συγκεκριμένο επιστημονικό παράδειγμα που συχνά σχεδιάζεται για να σκιαγραφήσει μια γενικότερη κατάσταση (Nisbet & Watt, 1984), είναι «η μελέτη ενός περιστατικού εν τη εξελίξει του» (Adelman κ.ά. 1980). Συνεκτιμούμενες όλες οι προαναφερθείσες παράμετροι θα μας δώσουν κατ' ουσία το ερευνητικό πρωτόκολλο της πειραματικής δράσης στην οποία στηρίζεται η ανά χείρας εργασία.

Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά στην αριθμητική αποτύπωση και την ρητή περιγραφή των αποτελεσμάτων του πειράματος, μιας και εκεί παρουσιάζονται και σχηματικά τα όσα προέκυψαν από τη συμπλήρωση ειδικού ερωτηματολογίου σχετικού με την πειραματική δράση, από τους συμμετέχοντες σε αυτήν –δηλαδή από φοιτητές του 3^{ου} εξαμήνου φιλολογικού του Ε.Κ.Π.Α. (κατεύθυνση κλασικής φιλολογίας) που ήταν

εγγεγραμμένοι στο μάθημα *ΦΑ21 Σοφοκλέους Φιλοκτήτης*, κατά το χειμερινό εξάμηνο 2009-2010.

Τέλος, στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της εργασίας αυτής και προτείνονται μελλοντικές επεκτάσεις της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Κλασικές Σπουδές και Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Ανιχνεύοντας τη Σύζευξη των Πεδίων στην Εκπαιδευτική Πράξη

2.1 Εισαγωγή

Οι παραδοσιακοί [(πρωτογενείς)] παιδαγωγικοί μηχανισμοί παραμένουν σε μεγάλο βαθμό έως σήμερα αναλλοίωτοι, όμως τα παιδαγωγικά εργαλεία έχουν αλλάξει και θα εξακολουθούν να αλλάζουν -από την πλάκα γραφής του αρχαίου κόσμου στο laptop, από τον πραγματικό κόσμο στον εικονικό, από τη διάλεξη στην τάξη στο διαθέσιμο βίντεο της διάλεξης, από την κατά μόνας μελέτη σε μια κοινότητα σπουδαστών. Η τεχνολογία εξακολουθεί να αναπτύσσεται και κοντά σ' αυτήν και οι τεχνικές εκμάθησης μιας γλώσσας (Reinhard, 2008). Τα αρχαία Ελληνικά και τα Λατινικά που συναρμολογούν αυτό που ονομάζουμε κλασικές σπουδές είναι δύο «νεκρές» γλώσσες (που δεν ομιλούνται πλέον), οι οποίες όμως λόγω της εξαιρετικής σπουδαιότητας των κειμένων που γράφτηκαν σε αυτές και σώζονται έως σήμερα, διδάσκονται και μελετώνται, σε σχολεία και πανεπιστήμια παγκοσμίως –στο πλαίσιο που αναδείχθηκε στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας. Τα Λατινικά μάλιστα διαθέτουν ως γλωσσικός κώδικας ακόμη μια πλευρά που δεν πρέπει να λησμονείται, καθώς αποτελούν τη βάση μιας ολόκληρης οικογένειας γλωσσών, που κυριαρχεί στην Ευρώπη, των λατινογενών.

2.2 Μέσα και Συνθήκες Μελέτης και Διδασκαλίας στις Κλασικές Σπουδές: Από το Χθες στο Αύριο

Η μελέτη της αρχαίας Ελληνικής και Λατινικής φιλολογίας είναι στην ουσία η μελέτη των κειμένων. Δηλαδή η γραμματική, συντακτική και μετρική τους (όπου χρειάζεται)

εξομάλυνση που οδηγεί τελικά στην κατανόηση τους. Οι τρεις αυτές συνιστώσες όμως δεν είναι τίποτε περισσότερο από εργαλεία προσέγγισης των κειμένων, μιας και δε μιλάμε για εκμάθηση γλωσσών που αποσκοπεί στην επικοινωνιακή τους χρήση. Εξαρχής ο στόχος ενασχόλησης με τις γλώσσες αυτές, τουλάχιστον όσον αφορά στην επιστήμη της φιλολογίας, είναι εδώ και αιώνες η κατανόηση του νοηματικού φορτίου που κουβαλάνε τα κείμενα που γράφτηκαν σε αυτές στο απώτατο παρελθόν αλλά συνεχίζουν έως σήμερα να απασχολούν. Για να επιτευχθεί όμως τούτος ο στόχος, πρέπει πρώτα να «κατακτηθούν» τα εργαλεία που προαναφέραμε. Η διαδικασία αυτή μολοντούτο δεν είναι μονοσήμαντη, καθώς τα εργαλεία αυτά «κατακτώνται» μέσω της τριβής των σπουδαστών με τα ίδια τα κείμενα-στόχο μιας και δεν παράγονται πλέον (πλην ελαχίστων εξαιρέσεων) καινούργια κείμενα σε αυτές τις γλώσσες.

Η ενασχόληση με τα κείμενα αυτά στην επιστήμη της φιλολογίας λαμβάνει τη μορφή κριτικής προσέγγισης η οποία επιτυγχάνεται μέσω της ανάλυσης των συστατικών τους. Ο φιλόλογος ανατρέχοντας σε λεξικά, γραμματικές και σχόλια επί των κειμένων, αποκτά εποπτεία του νοήματος τους. Η διαδικασία της μελέτης και της διδασκαλίας των κειμένων της αρχαίας ελληνικής και λατινικής γραμματείας γινόταν και σε μεγάλο βαθμό εξακολουθεί να γίνεται αποκλειστικά με τη χρήση παραδοσιακών βιβλίων.

Ως προς τη διδασκαλία τώρα, στον ελληνικό χώρο και ειδικότερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (συγκεκριμενοποιώντας το πεδίο μελέτης μας για την παρούσα εργασία), ένας φοιτητής πρώτου εξαμήνου ενός ελληνικού τμήματος φιλολογίας ασχολείται κυρίως με πεζογραφικά κείμενα (λογογραφικά ως επί το πλείστον) προκειμένου να επαναπροσδιορίσει τις γνώσεις που ήδη έχει από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση πάνω στη γραμματική, το συντακτικό και το λεξιλόγιο των αρχαίων Ελληνικών και των Λατινικών. Το ίδιο συμβαίνει και στο δεύτερο εξάμηνο. Από το τρίτο εξάμηνο και μετά σε όλες τις Φιλοσοφικές Σχολές πανελλαδικά, οι φοιτούντες στο τμήμα φιλολογίας και ιδιαίτερα οι έχοντες επιλέξει την κατεύθυνση της κλασικής φιλολογίας, θεωρούνται ικανοί να προσεγγίσουν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό μια ευρεία σειρά κειμένων που περιλαμβάνει τόσο το πεζογραφικό όσο και το ποιητικό είδος, μιας και οι νόρμες των γλωσσών (πλην του μέτρου για την ποίηση) είναι κοινές στα διάφορα είδη.

Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η διδασκαλία των αρχαίων Ελληνικών και των Λατινικών στα ελληνικά πανεπιστήμια σήμερα είναι ο ίδιος με τον οποίο γινόταν από την ίδρυση του πρώτου σύγχρονου ελληνικού πανεπιστημίου (Ε.Κ.Π.Α.) το 1837 – και δεν είναι άλλος από την διάλεξη. Μια τυπική διδασκαλία αρχαίων Ελληνικών σ’ ένα ελληνικό πανεπιστήμιο σήμερα περιλαμβάνει τα εξής: ανάγνωση του διδακτέου στην συγκεκριμένη διάλεξη τμήματος του υπό εξέταση κειμένου, γραμματική ανάλυση, λεξιλογική ανάλυση, πραγματολογική ανάλυση και μετρική ανάλυση αν το κείμενο είναι ποιητικό. Όλα αυτά γίνονται αποκλειστικά από τον διδάσκοντα, ενώ οι σπουδαστές συμμετέχουν μόνο εκφράζοντας απορίες. Όπως προαναφέρθη το μέσο πραγμάτωσης της μελέτης των αντικειμένων αυτών είναι το παραδοσιακό βιβλίο. Το ίδιο ισχύει και για την διδασκαλία. Οι παραδοσιακές γραμματικές, τα συντακτικά, οι μετρικές, τα λεξικά αποτελούν σημεία αναφοράς των εμπλεκομένων στις κλασικές σπουδές εδώ και αιώνες.

Η πρόοδος όμως της εκπαιδευτικής τεχνολογίας έρχεται να ανατρέψει πλήρως αυτό το τοπίο. Τα παραδοσιακά μέσα μεταστοιχειώνονται σε ψηφιακά και οι κλασικές σπουδές αποκτούν νέα μορφή, πιο ελκυστική και σαφώς απλούστερη. Δημιουργούνται ηλεκτρονικά λεξικά, ψηφιοποιημένες στερεότυπες και μη εκδόσεις αρχαίων ελληνικών και λατινικών κειμένων, συλλογές άρθρων και βιβλίων αρχαιογνωστικού ενδιαφέροντος και το σπουδαιότερο συλλογές σωμάτων κειμένων της αρχαίας Ελληνικής και της Λατινικής. Όλα αυτά τα «υπερμέσα» που αντικαθιστούν παραδοσιακές φόρμες επιτρέπουν μια αμεσότερη, πληρέστερη και ασφαλέστερη προσέγγιση των κειμένων «εγκλωβίζοντας» την αρχαία γνώση σε ένα δίκτυο ηλεκτρονικής πληροφορίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Gregory Crane, ο άνθρωπος που ταύτισε το όνομα του με την Perseus Digital Library, [μέσω της τεχνολογίας] μπορούμε να αναπαραστήσουμε σε ηλεκτρονική μορφή μέρος της εξειδικευμένης γνώσης που μέχρι τώρα μπορούσε να παραχθεί μόνο μέσα από την ενεργοποίηση του ανθρώπινου εγκεφάλου (Crane, 1997).

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει μνεία στην έννοια των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων και στην χρησιμότητά τους στη μελέτη και τη διδασκαλία των αρχαίων Ελληνικών και των Λατινικών. Ηλεκτρονικό Σώμα Κειμένων (Η.Σ.Κ.) ονομάζεται κάθε ηλεκτρονική συλλογή τμημάτων μιας συγκεκριμένης γλώσσας, τα οποία επιλέγονται και ταξινομούνται σύμφωνα με συγκεκριμένα γλωσσολογικά κριτήρια,

έτσι ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αντιπροσωπευτικό δείγμα της γλώσσας αυτής. Ένα Η.Σ.Κ. πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό (representative), ισορροπημένο (balanced) και να έχει επιλεγεί με βάση τους στόχους που έχουν θέσει οι άνθρωποι που το έχουν σχεδιάσει (Ιορδανίδου, 2009). Υπάρχουν ανοικτά και κλειστά Η.Σ.Κ. Ανοικτά θεωρούνται όλα τα Η.Σ.Κ. που μπορούν να εμπλουτιστούν από καινούργια κείμενα, ενώ αντιθέτως κλειστά σώματα κειμένων θεωρούνται αυτά τα οποία είναι ολοκληρωμένα και δεν μπορούν να εισχωρήσουν σ' αυτά νέα κείμενα. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελούν τα πλήρη σώματα κειμένων της αρχαίας ελληνικής και λατινικής γραμματείας. Όπως προείπαμε τα αρχαία Ελληνικά και τα Λατινικά είναι γλώσσες που δεν παράγουν πλέον, οπότε τα κείμενα που γράφτηκαν σ' αυτές και έχουν φτάσει ως τις μέρες μας, αποτελούν εν πολλοίς κλειστά σώματα κειμένων. Τα Η.Σ.Κ. της αρχαίας Ελληνικής και της Λατινικής είναι επιλεγμένα και ταξινομημένα με κριτήρια γλωσσολογικά και ιστορικά. Το σύνολο της γλωσσικής παραγωγής της αρχαίας Ελληνικής ή της Λατινικής γλώσσας μπορεί να αποτελέσει ένα Η.Σ.Κ., ενώ το συγκεντρωτικό αυτό Η.Σ.Κ. μπορεί να «σπάσει» σε μικρότερα με βάση κριτήρια περιόδου συγγραφής, είδους, διαλέκτου, γλωσσικού ύφους κ.α.

Τα Η.Σ.Κ. μπορούν να περιέχουν είτε απλά κείμενα είτε υπερκείμενα, δηλαδή διαδραστικά κείμενα που μέσω υπερσυνδέσμων δίνουν τη δυνατότητα άμεσης ανάλυσης των στοιχείων που τα αποτελούν προτάσεων, λέξεων, εννοιών) και ελεύθερης πλοήγησης των χρηστών σ' αυτά, χωρίς περιορισμούς γραμμικότητας.

2.3 Από το Κείμενο στο Υπερκείμενο

2.3.1 Ιστορική Αναδρομή

Στη δεκαετία του '60, ο Ted Nelson συνέλαβε την ιδέα ενός τεράστιου ηλεκτρονικού δικτύου για να συνδέσει όλες τις πληροφορίες που υπήρχαν μέχρι τότε στον κόσμο (Project Xanadu, Nelson, T., 1974 & 1992). Αυτό θα το πετύχαινε αν όλα τα έγγραφα που υπήρχαν θα παρέπεμπαν το ένα στο άλλο, ώστε να δημιουργηθεί ένα παγκόσμιο κείμενο (docuverse). Έπλασε λοιπόν τη λέξη υπερκείμενο (hypertext) για να ονομάσει ένα εργαλείο που θα δημιουργούσε μια μη σειριακή σύνδεση των κειμένων.

Έτσι θα λέγαμε πως Υπερκειμένο είναι ένα σύνολο από ποικίλα κειμενικά στοιχεία όπως γλωσσικά σημεία, σύμβολα, εικόνες ακόμη και ήχοι, το οποίο μπορεί να επεκτείνεται, θεωρητικά, χωρίς τέλος και που έχει τέτοια διάταξη σχεδιασμό και μορφή ώστε ο αναγνώστης του να έρχεται σε επαφή μόνο με ένα έκδηλο μέρος του. Ο ίδιος ο αναγνώστης του υπερκειμένου οφείλει, σαν μέρος της αναγνωστικής του συμπεριφοράς να ενεργοποιήσει άλλα μέρη του υπερκειμένου που λανθάνουν ως εκείνη τη στιγμή. Το υπερκειμένο δεν έχει ιεραρχημένη δομή (Nelson, 1974) πρόκειται για ένα πολυεπίπεδο κείμενο που διαμορφώνεται κάθε φορά κατά την ηλεκτρονική ανάγνωση του. Είναι ένα κείμενο πολλαπλών διαδρομών που προκαλεί τον αναγνώστη να αλληλεπιδράσει μαζί του. Ελληνικών. Επίσης, τα υπερμέσα (hypermedia) είναι μια πιο εξελιγμένη μορφή υπερκειμένου (hypertext). Ο Michael Joyce (1990) δίνει τον ορισμό του: «Όταν το περιεχόμενο ενός υπερκειμένου απλώνεται σε ψηφιοποιημένο ήχο, κινούμενα σχέδια, ήχο, εικονική πραγματικότητα, δίκτυα υπολογιστών, βάσεις δεδομένων κλπ, τότε το ονομάζουμε υπερμέσο (hypermedia)». Ο George Landow (1992) πιστεύει ότι είναι αμελητέα η διαφορά, και θεωρεί ταυτόσημους τους όρους hypertext και hypermedia.

Βέβαια παρόλο που η έννοια του υπερκειμένου έγινε ευρύτερα γνωστή στο τέλος της δεκαετίας του '80, η σύλληψη του πράγματος οριοθετείται το 1945 και έγινε από τον Vannevar Bush στο άρθρο *As we may think*, που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *The Atlantic Monthly* (Bush, 1945). Εκεί ο Bush ήταν ο πρώτος που παρατήρησε ότι οι υπάρχουσες μέθοδοι για την διαχείριση και την αναπαράσταση των πληροφοριών (το 1945) ήταν ανεπαρκείς και συνεπώς με την πρόσφατη ανακάλυψη του τρανζίστορ θα μπορούσε να δημιουργηθεί μια μηχανή αποθήκευσης και διασύνδεσης κάθε είδους πληροφορίας. Σε κάθε περίπτωση, κείμενα όπως αυτό που οραματίστηκε ο Bush κατά τη δεκαετία του 1940 – χωρίς όμως την τεχνολογική επένδυση – σαφώς προϋπήρχαν στο «κειμενικό βασίλειο» και μάλιστα έχουν σημαντικές αναλογίες μ' αυτό (λόγου χάρι το κλασικό ευρετήριο της έντυπης βιβλιοθήκης, οι υποσημειώσεις των έντυπων κειμένων, η εγκυκλοπαίδεια ή ακόμη κι ο τηλεφωνικός κατάλογος). Το διαφορετικό (ποιοτικά) στοιχείο που διακρίνεται στο ηλεκτρονικό υπερκειμένο είναι ότι εδώ η κίνηση των χρηστών από το ένα στοιχείο στο άλλο δεν εξαρτάται από κάποια προκαθορισμένη κατεύθυνση ή διαδοχή: μόνοι τους αποφασίζουν πού θέλουν να πάνε καθώς όπως προαναφέραμε η σημασία ενός ηλεκτρονικού υπερκειμένου προκύπτει από την χρήση του στην εκάστοτε ανάγνωση.

Το 1992, ο George P. Landow, ένας πρωτοπόρος στη χρήση του υπερκειμένου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έγραψε ένα βιβλίο (*Hypertext: the Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*), του οποίου ο τίτλος αποκαλύπτει τον αντίκτυπο του υπερκειμένου μέσα σε ένα πολιτιστικό πλαίσιο που είναι διαποτισμένο από τις Νέες Τεχνολογίες. Σ' αυτό το βιβλίο, το υπολογιστικό υπερκείμενο ορίζεται ως «το κείμενο που αποτελείται από ενότητες λέξεων (ή εικόνων) που συνδέονται ηλεκτρονικά μέσω πολλαπλών μονοπατιών, αλληλουχιών ή ιχνών σε μια απέραντη, μονίμως ατελή κειμενικότητα και που περιγράφεται από τους όρους υπερδεσμός, κόμβος, δίκτυο, ιστός και μονοπάτι». Γοητευμένος από την πρόκληση που προσφέρουν οι ηλεκτρονικές υπερσυνδέσεις, ο αμερικανικός συγγραφέας Michael Joyce πειραματίστηκε με το υπερκείμενο για να γράψει πραγματική μυθιστοριογραφία. Συνέλαβε έπειτα την ιδέα μιας εικονικής ιστορίας που δεν θα διαβαζόταν ποτέ δύο φορές με τον ίδιο τρόπο: το αποτέλεσμα ήταν το *Afternoon, a story*. Η υπερκειμενική μυθιστοριογραφία (ή hyper-fiction) είχε γεννηθεί. Όπως την καθορίζει ο George Melrod (1994) η hyper-fiction είναι μια μη γραμμική διαδραστική ηλεκτρονική λογοτεχνία. Ενδεχομένως, το επόμενο στάδιο της εξέλιξης της αφήγησης, όπου το κείμενο αποτελείται από φως (αυτό της οθόνης) αντί για μελάνι, είναι εκείνο όπου ο αναγνώστης βοηθά το συγγραφέα να δημιουργήσει την ιστορία, και όπου δεν διαβάζει ποτέ το ίδιο μυθιστόρημα με τον ίδιο τρόπο δύο φορές. Η υπερκειμενική λογοτεχνία μπορεί να διαβαστεί μόνο σε οθόνη υπολογιστή. Οι αναγνώστες αποφασίζουν τι θα επιλέξουν για να πάνε παρακάτω συμβουλευόμενοι τους τίτλους των συνδεμένων μεταξύ τους αποσπασμάτων ή μπορεί να αφήσουν τις υπερσυνδέσεις μεταξύ των παραθύρων ή τις «lexias» (Barthes, 1970, Landow, 1992), να τους πάνε σε μια άγνωστη περιοχή της κειμενικής γεωγραφίας. Μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα στο εάν θα κάνουν κλικ σε μια λέξη, ή σε ένα βελάκι που θα τους πάει προς τα πίσω ή μπροστά. Το αποτέλεσμα είναι ένα είδος αφηγηματικού κολάζ, ένα κειμενικό «καλειδοσκόπιο» στο οποίο η ιστορία κόβεται σε αποσπάσματα και αλλάζει συνεχώς. Εάν η ιστορία αποπροσανατολίζει κάπως τον αναγνώστη, αυτό είναι μέσα στους σκοπούς του δημιουργού του υπερκειμενικού μυθιστορήματος. Αντί να παρατάξει ένα ευθύ μονοπάτι, ο συγγραφέας της υπερκειμενικής μυθοπλασίας βάζει τον αναγνώστη μέσα σε έναν λαβύρινθο, του δίνει μια πυξίδα, και μετά τον αφήνει ν' αποφασίσει πού να πάει στη συνέχεια (Melrod, 1994).

Εξ ορισμού, η υπερκειμενική μυθοπλασία είναι εντελώς ανοιχτή και απέραντη. Αυτό δίνει την «εξουσία» στον αναγνώστη, ο οποίος είναι όχι μόνο αρμόδιος να λάβει αποφάσεις λ.χ. πού να πάει στη συνέχεια ή πότε να βάλει ένα τέλος στην ιστορία, αλλά είναι σε θέση να ελέγχει και τη διαδικασία της οικειοποίησης (η αλληλεπίδραση με το κείμενο που οδηγεί τον αναγνώστη να «ιδιοποιηθεί» μια ορισμένη ανάγνωση του κειμένου) με τρόπους που είναι δύσκολο να επιτευχθούν μέσω της τεχνολογίας της τυπογραφίας.

Το υπερκείμενο είναι ο εικονικός χώρος όπου η μοντέρνα λογοτεχνική κριτική και η παιδαγωγική συναντιούνται, καθώς ο ενεργός αναγνώστης στην μαθητοκεντρική τάξη γίνεται πραγματικότητα κι όχι απλά ζητούμενο. Οι αναγνώστες της υπερκειμενικής μυθοπλασίας γνωρίζουν το γεγονός ότι οι ίδιοι δημιουργούν την κειμενική διαδρομή καθώς προχωρούν. Διαβάζοντας από τον υπολογιστή, ενθαρρύνονται να συμπληρώσουν τα «χάσματα της Απροσδιοριστίας» (Iser, 1971), ανάμεσα στις διαθέσιμες πληροφορίες, καθώς πλοηγούνται στο κείμενο. Αν και δεν μπορούν να αλλάξουν την εργασία του συγγραφέα, μπορούν ωστόσο να ανακαλύψουν πολλαπλούς συνδυασμούς, ανταποκρινόμενοι στα πληροφοριακά χάσματα του κειμένου. Έτσι τα όρια μεταξύ αναγνώστη και συγγραφέα γίνονται όλο και πιο ασαφή και η αυθεντία της φωνής του συγγραφέα μεταφέρεται κατά ένα μέρος στον αναγνώστη. Ο αναγνώστης ενεργοποιεί δεξιότητες διαδικαστικής μάθησης για να κατανοήσει όχι μόνο το λόγο αλλά τον ιστό που έχει οικοδομήσει το έργο και που βρίσκεται στο παρασκήνιό του.

2.3.2 Το Υπερκείμενο στην Αρχαία Ελληνική και Λατινική Φιλολογία

Η σημασία της ύπαρξης Η.Σ.Κ. με όλα τα σημαντικών κειμένων των αρχαίων γλωσσών και ειδικότερα της αρχαίας Ελληνικής και της Λατινικής -που μας απασχολούν εδώ- είναι ζωτική. Κυρίως λόγω της ασφάλειας που προσφέρει η ψηφιοποίηση τους στην διατήρηση του κειμενικού περιεχομένου των κωδίκων. Δεν αναφερόμαστε βεβαίως σε απλή μικροφωτογράφιση των κωδίκων, η οποία είναι μεν εξαιρετικά σημαντική αλλά αποτελεί μόνον το πρώτο βήμα. Μιλάμε για την ψηφιακή αποτύπωση των κειμένων αρχικά με τη χρήση λογισμικού επεξεργασίας κειμένου και

στη συνέχεια με τη χρήση της HTML (HyperText Markup Language), της XML (Extensible Markup Language) ή άλλης παρόμοιας τεχνολογίας, μέσω της οποίας τα κείμενα μπορούν τελικά να αποκτήσουν διαδραστικότητα. Μιλάμε πλέον για τη δημιουργία υπερκειμένων, από τα κείμενα αυτά της αρχαίας ελληνικής και λατινικής γραμματείας. Το πιο σημαντικό παράδειγμα τέτοιας εφαρμογής, με διαδραστικό περιεχόμενο στα κείμενα, είναι η Perseus Digital Library (<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>) του Πανεπιστημίου Tufts των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής.

Στην αρχαία ελληνική και τη λατινική φιλολογία βεβαίως τα πράγματα διαφέρουν αρκετά από τα όσα ισχύσουν στα υπερκείμενα που αφορούν στη σύγχρονη συγγραφική παραγωγή, λογοτεχνική και μη –και περιγράφησαν παραπάνω. Τα κείμενα της αρχαίας ελληνικής και λατινικής γραμματείας είναι απολύτως συγκεκριμένα, με δομή καθορισμένη από τα στοιχεία που τα συναποτελούν και οριοθετημένη αρχιτεκτονική. Ακόμη λόγω της παλαιότητας τους και της πολυπλοκότητας των γλωσσών γραφής τους, κυρίως των αρχαίων Ελληνικών, υπάρχουν σε πολλά από αυτά -για να μην πούμε σε όλα- πλείστες παραλλαγές σε λεκτικό επίπεδο, τις οποίες εξετάζει η φιλολογική κριτική. Επίσης τα κείμενα αυτά για να γίνουν κατανοητά χρήζουν μετάφρασης, μιας και δεν διαβάζονται πλέον από το πρωτότυπο παρά μόνον από ειδικούς μελετητές που κατέχουν τις γλώσσες γραφής τους. Ακόμη συνοδεύονται από σχόλια δεδομένου του ότι πολλά από αυτά (τα σημαντικότερα ίσως) είναι τόσο περίπλοκα που ο σχολιασμός και ο υπομνηματισμός τους είναι απαραίτητος- και για κάποια κείμενα μάλιστα (πχ για τα Ομηρικά Έπη) η διαδικασία αυτή έχει αρχίσει από την κλασική εποχή. Παράλληλα οι γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες όπως και η λεξιλογική εξομάλυνση συνυπάρχουν πάντοτε με τη μελέτη των κειμένων αυτών και ουδέποτε εκλείπουν. Όλα αυτά τα στοιχεία στα οποία μόλις αναφερθήκαμε, συναποτελούν το υπερκείμενο ενός κειμένου της αρχαίας ελληνικής η λατινικής γραμματείας. Το απλό κείμενο έχει έτσι σχεδιαστεί ως υπερκείμενο, που κάθε λέξη του είναι και ένας υπερσύνδεσμος προς το ηλεκτρονικό λεξικό της αρχαίας Ελληνικής που δίνει την ή τις σημασίες της, προς την ηλεκτρονική γραμματική και το συντακτικό που ορίζουν τον τύπο φύσει και θέσει, προς τα σχόλια στα οποία αναδεικνύονται οι μέχρι τώρα προσεγγίσεις της (αυτό γίνεται βέβαια κυρίως σε επίπεδο πρότασης ή στίχου) από φιλολόγους και μελετητές και προς μεταφραστικές απόπειρες απόδοσης –σε επίπεδο χωρίου βεβαίως. Με τον τρόπο αυτό το κείμενο εξακτινώνεται προς πλείστες κατευθύνσεις, επιτρέποντας την

ερμηνεία χωρίς τη αναγκαστική χρήση σειράς παραδοσιακού τύπου βιβλίων και επιταχύνοντας σε πολύ μεγάλο βαθμό την όλη διαδικασία. Έτσι μπορούμε να μιλάμε για ένα πολύ χρηστικό εργαλείο στη μελέτη και τη διδασκαλία των αρχαίων Ελληνικών και των Λατινικών. Τουλάχιστον ως προς αυτή την κατεύθυνση έχουν κινηθεί, ως επί το πλείστον, οι προσπάθειες δημιουργίας υπερκειμένων της κλασικής γραμματείας ως τις μέρες μας. Το επόμενο βήμα θα μπορούσαν να είναι τα υπερμέσα, που θα «ζωντάνευαν» στην κυριολεξία τα κείμενα, βρίσκοντας πεδίο δράσης λαμπρό-στην πολυποίκιλη κλασική λογοτεχνία.

Τα κείμενα της αρχαίας ελληνικής και λατινικής γραμματείας δεν είναι στο σύνολο τους λογοτεχνικά, αν και αυτά που απασχολούν περισσότερο ως τις μέρες μας είναι εν πολλοίς τα λογοτεχνικά ή τα «λογοτεχνίζοντα». Για παράδειγμα η *Ιστορία* του Θουκυδίδη είναι ένα ιστορικό έργο, το οποίο όμως φέρει πολλά και πολύ έντονα λογοτεχνικά στοιχεία –κυρίως στις λεξιλογικές του επιλογές. Την ίδια άποψη φαίνεται να έχουν και κάποιοι από τους κορυφαίους φιλόλογους-κριτικούς της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας, όπως ο Albin Lesky, ο οποίος στο μνημειώδες έργο του *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας* αναλύει έργα του Ομήρου, του Σοφοκλή, αλλά και του Ξενοφώντα και του Αριστοτέλη. Το ίδιο συμβαίνει και με την λατινική γραμματεία. Τα σημαίνοντα κείμενα της αρχαίας ελληνικής και λατινικής γραμματείας έχουν ενταχθεί σε ενός είδους λογοτεχνικό «κανόνα» που θεωρείται ότι αντικατοπτρίζει τη λογοτεχνική παραγωγή μιας «εποχής» για την κάθε μια, που σφραγίστηκε από τη χρήση μιας κοινής γλώσσας. Έτσι θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι τα υπερκείμενα/υπερμέσα, επί τη βάση σχεδόν οποιουδήποτε κειμένου της αρχαίας ελληνικής και λατινικής γραμματείας, θα μπορούσαν να λάβουν και άλλο χαρακτήρα πέραν της ανάλυσης και της ερμηνείας, ένα χαρακτήρα ακραιφνώς λογοτεχνικό. Το αχανές τοπίο των ομηρικών επών πχ, σε μετάφραση για να είναι προσπελάσιμο από τον σύγχρονο αναγνώστη, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα υπερκειμενικό/υπερμεσικό λογοτεχνικό ανάγνωσμα, όπου οι ήρωες και τα ανδραγαθήματα τους θα συμπλέκονταν με την προϊστορία και τη μελλοντική τους δράση (ενδοκειμενική και εξωκειμενική) χωρίς περιορισμούς γραμμικότητας. Η περιγραφή μιας μάχης μπορεί να εμπεριέχει υπερσυνδέσμους προς χάρτες, εικόνες, βίντεο, ακόμη και εικονικούς κόσμους, συναρμολοώντας έτσι μια πολυεπίπεδη δομή που δεν απευθύνεται αποκλειστικά στην αναγνωστική δεινότητα του χρήστη, αλλά

τον εισάγει ουσιαστικά στον ομηρικό κόσμο, προσφέροντας του πραγματική εποπτεία των γενομένων στο έπος.

Από εκπαιδευτική σκοπιά, βεβαίως που κυρίως μας απασχολεί εδώ (με έμφαση στην ανώτατη παιδεία), τα υπερκείμενα της αρχαίας ελληνικής και λατινικής γραμματείας βρίσκουν πολλαπλές χρήσεις. Μέσω αυτών η γραμματική, συντακτική, μετρική (όπου χρειάζεται) και πραγματολογική πληροφορία είναι άμεσα διαθέσιμη στον χρήστη με ένα κλικ πάνω στη λέξη, την πρόταση, ή τον στίχο του έργου που τον ενδιαφέρει. Με αυτόν τον τρόπο ουσιαστικά του παρέχεται απόλυτη ελευθερία να κινηθεί συνδυαστικά στην αξιοποίηση όλου αυτού του πληροφοριακού φορτίου και να επικεντρωθεί, χωρίς περισπασμούς, στον πρωταρχικό στόχο προσέγγισης των κειμένων αυτών που δεν είναι άλλος από την όσο το δυνατόν σφαιρικότερη κατανόηση τους. Για παράδειγμα η *Κύρου Παιδεία* του Ξενοφώντα. Ένα έργο που βρίθει γενεαλογικών πληροφοριών, θα μπορούσε στην υπερκειμενική του μορφή να συνοδεύεται από έναν γεανολογικό χάρτη που θα έλυνε άμεσα πολλά προβλήματα κατανόησης σε πραγματολογικό επίπεδο. Ένα άλλο παράδειγμα είναι οι Πινδαρικές Ωδές. Κείμενα πολύ μεγάλης δυσκολίας όσον αφορά στη γραμματική και συντακτική τους προσέγγιση. Δυσκολίας τέτοιας που πολλές φορές συσκοτίζει το νόημα τους. Το υπερκείμενο εμπεριέχει την απαραίτητη αυτή πληροφορία και την προσφέρει άμεσα, επιτρέποντας στον σπουδαστή να πάει ένα βήμα παραπέρα. Οι αρνητές της χρήσης μιας τέτοιας τεχνολογίας για τα κείμενα της κλασικής παιδείας θα μπορούσαν να υποστηρίξουν πως η πληροφορία που ευαγγελίζεται ότι προσφέρει το υπερκείμενο είναι διαθέσιμη στα παραδοσιακά μας βιβλία και μάλιστα ίσως σε εκτενέστερη μορφή, το οποίο βεβαίως δεν είναι λάθος. Μολοντούτο η πληροφορία αυτή στα παραδοσιακά μας βιβλία είτε είναι γραμματικές, είτε συντακτικά κλπ είναι απολύτως διεσπαρμένη και η συγκέντρωση της επί τη βάση μιας λέξης προς λέξη ανάλυσης ενός κειμένου είναι άκρως χρονοβόρα και επίπονη. Όσο για τον πραγματολογικό σχολιασμό που δεν υπάρχει η κοινή νόρμα της γραμματικής, του συντακτικού και της μετρικής, τα πράγματα είναι ακόμη πιο περιπεπλεγμένα. Ποικίλα σχόλια, από πλείστους σχολιαστές, διάσπαρτα σε εκατοντάδες βιβλία, εν ολίγοις μια κατάσταση μάλλον χαοτική. Στο υπερκείμενο όλη αυτή η παρακείμενη-επεξηγηματική πληροφορία είναι συγκεντρωμένη και άμεσα και άκοπα προσβάσιμη.

Βεβαίως το υπερκείμενο στην περίπτωση των κλασικών σπουδών δεν αποτελεί δεκανίκι, ως προς τη γνώση της γραμματικής, του συντακτικού και της μετρικής. Θα μπορούσε μάλιστα να χρησιμοποιηθεί και στην εκμάθησή τους. Ένα υπερκείμενο που θα διέθετε υπερσυνδέσμους προς γραμματικούς, συντακτικούς και μετρικούς κανόνες, συνοδευόμενους από κατάλληλες ασκήσεις θα ήταν μια πολύ πιο ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική εμπειρία από την επικρατούσα σήμερα τακτική της αποστήθισης των κανόνων χωρίς τη σύνδεση τους με παραδείγματα μέσα στα ίδια τα κείμενα. Οι γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες μιας γλώσσας είναι πρωταρχικής σημασίας για την σωστή χρήση της. Μολοντούτο αποκομμένοι από την επικοινωνιακή ή στην περίπτωση των «νεκρών» γλωσσών την κειμενική τους χρήση δεν μπορούν να προσφέρουν τίποτα.

Στην παραγωγή μιας ψηφιακής υποδομής για το πεδίο τους οι κλασικιστές θα βρεθούν να ασχολούνται και πάλι με τις πλέον παραδοσιακές επιστημονικές πρακτικές του τομέα τους: την κριτική έκδοση κειμένων, λεξικών, σχολίων, εγκυκλοπαιδειών, γραμματικών και άλλα εκπαιδευτικών «εργαλείων». Στον ψηφιακό κόσμο, ωστόσο, τα εργαλεία αυτά δεν είναι πλέον στατικά αντικείμενα, αλλά δυναμικά συστήματα που μπορούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τους αναγνώστες. Αυτά τα βιβλία είναι μιας μορφής απάντηση στην κριτική του Πλάτωνα ότι η γραφή δεν μπορεί να απαντήσει στα ερωτήματα που τίθενται από τους αναγνώστες της. Οι κλασικιστές είναι τώρα σε θέση να επεκταθούν σε νέα ερευνητικά έργα που δεν ήταν εφικτά μέσω του τυπωμένου χαρτιού. (Crane et al., 2009).

Η ανάλυση της έννοιας και της χρησιμότητας του υπερκειμένου (γενικά και ειδικότερα περί την κλασική γραμματεία) που προηγήθηκε, αποσκοπεί στην ανάδειξη μιας νέας φιλοσοφίας μελέτης και διδασκαλίας των αρχαίων κειμένων. Μιας φιλοσοφίας που ξεπερνά το παραδοσιακό βιβλίο και θέτει στο κέντρο της όχι στατικά αντικείμενα αλλά διαδραστικά εργαλεία μάθησης μέσω των οποίων η γνώση παροχετεύεται με τρόπο εύκολο, άμεσο και ολοκληρωμένο. Δεν μιλάμε βεβαίως μόνο για το υπερκείμενο αλλά και για άλλα παραπλήσια ψηφιακά εργαλεία και υπηρεσίες μέσω των οποίων η μελέτη και η διδασκαλία της κλασικής γραμματείας διανθίζεται δημιουργικά και επαναπροσδιορίζεται γόνιμα. Ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή

ορισμένων εξ' αυτών, με τη χρήση των οποίων πραγματοποιήθηκε η πειραματική μελέτη-στοιχειοθέτηση που περιγράφεται στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας.

2.3.3 Ψηφιακές Βιβλιοθήκες Κλασικών Σπουδών

Οι ψηφιακές βιβλιοθήκες είναι οργανωμένες συλλογές ψηφιακών πληροφοριών. Συνδυάζουν τη συγκέντρωση των πληροφοριών με τη δόμηση τους, κάτι το οποίο οι βιβλιοθήκες πάντα έκαναν, τώρα όμως αυτό γίνεται στην ψηφιακή τους υπόσταση την οποία πλέον η χρήση των υπολογιστών έχει υποβάλει ως αναγκαία (Lynch, 2002).

Οι πρώτες προσπάθειες για την αποθήκευση πληροφοριών βιβλιοθηκών σε υπολογιστές ξεκίνησαν στα τέλη της δεκαετίας του 1960. Τότε δημιουργήθηκε το διαδεδομένο πρότυπο Machine Readable Cataloging (MARC) από την Βιβλιοθήκη του Κογκρέσου (<http://www.loc.gov/index.html>) σε μια προσπάθεια να καταλογογραφηθεί το υλικό της με έναν πλήρως οριοθετημένο τρόπο. Η εποχή εκείνη βέβαια, ήταν ιδιαίτερα πρώιμη από τεχνολογικής απόψεως. Οι υπολογιστές ήταν ακριβοί, δεν υπήρχε δικτύωση και προτυποποίηση. Οι ψηφιακές βιβλιοθήκες πήραν την εμβρυϊκή τους μορφή με την ανάπτυξη προγραμμάτων όπως τα συστήματα αναζήτησης WAIS και Gopher που παρείχαν τη δυνατότητα στους χρήστες να αναζητήσουν πληροφορία από πολλούς παρόχους (hosts) μέσω μιας διεπαφής. Σύντομα, έγινε αντιληπτή η ανάγκη για τη δημιουργία μιας υποδομής ψηφιακών βιβλιοθηκών. Ξεκινώντας από τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Η.Π.Α.), το 1994 η Βιβλιοθήκη του Κογκρέσου ανακοίνωσε τα σχέδιά της για τη δημιουργία μιας ψηφιακής βιβλιοθήκης. Παράλληλα, η National Science Foundation (NSF), η National Aeronautics and Space Administration (NASA) και η Defense Advanced Research Projects Agency (DARPA) ανακοίνωσαν ένα πρόγραμμα αρκετών εκατομμυρίων δολαρίων για την υποστήριξη της Digital Libraries Initiative, μιας συλλογικής ερευνητικής προσπάθειας που θα ενέπλεκε αρκετά πανεπιστήμια στη μελέτη των ψηφιακών βιβλιοθηκών. Παρόμοιες ενέργειες ακολούθησαν σε ευρωπαϊκό έδαφος. Η ταχύτατη και ουσιαστική εξέλιξη των ψηφιακών βιβλιοθηκών κατέστη δυνατή λόγω της ραγδαίας ωρίμανσης των τεχνολογικών συνθηκών και των

συνθηκών υποδομής. Οι ψηφιακές βιβλιοθήκες έχουν ένα ευρύ πλήθος εφαρμογών και κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνονται και τις ανάγκες τις οποίες καλύπτουν. Έτσι, υπάρχουν ψηφιακές βιβλιοθήκες που καλύπτουν τις ανάγκες ενός Πολιτιστικού Οργανισμού όπως για παράδειγμα ενός μουσείου, μιας πινακοθήκης ή μιας ιστορικής συλλογής. Κύριος στόχος αυτού του είδους των βιβλιοθηκών είναι η διατήρηση και η διάσωση του υλικού που φυλάσσεται σ' αυτές αλλά και η προβολή του- αφού με αυτόν τον τρόπο το πρωτογενές αυτό υλικό δεν υφίσταται φθορές. Ένα διαφοροποιημένο είδος ψηφιακών βιβλιοθηκών είναι αυτό που χρησιμοποιείται από ακαδημαϊκές και ερευνητικές κοινότητες για διαχείριση γνώσης, επικοινωνία και αρχειοθέτηση. Τα συστήματα αυτά μπορεί να είναι ανοιχτά ή κλειστά σε τρίτους ενώ έχουν άμεση σύνδεση με τα συστήματα ηλεκτρονικής μάθησης.

Στην περιοχή των κλασικών σπουδών οι ψηφιακές βιβλιοθήκες συγκεντρώνουν κειμενικό-υπερκειμενικό αλλά και οπτικοακουστικό υλικό που αφορά στα αντικείμενα μελέτης της αρχαίας ελληνικής και λατινικής φιλολογίας. Επίσης σε κάποιες από τις ψηφιακές βιβλιοθήκες κλασικών σπουδών παρέχονται και ψηφιακές εφαρμογές που είτε προσφέρουν στην ανάλυση των κειμένων (γραμματική, συντακτική, πραγματολογική) είτε συνδέουν τα κείμενα με το περιεχόμενό τους. Η ανάγκη δημιουργίας και συντήρησης ψηφιακών βιβλιοθηκών για τις κλασικές σπουδές, προέκυψε αρχικά για λόγους προστασίας των ανυπολογίστου αξίας κειμένων της κλασικής γραμματείας. Ένας άλλος λόγος ήταν η επιθυμία των όσων ασχολούνται με τα κλασσικά γράμματα να εντάξουν το πεδίο μελέτης τους στην ψηφιακή εποχή –και η δημιουργία μιας ψηφιακής βιβλιοθήκης αρχαιογνωστικού χαρακτήρα είναι από τους πλέον δόκιμους τρόπους επίτευξης αυτού του στόχου. Τέλος η εκπαιδευτική χρήση που μπορούν να έχουν τέτοια περιβάλλοντα, δημιουργεί την ανάγκη ύπαρξής τους και ένταξής τους στη διδακτική πρακτική.

Οι πρωτοβουλίες δημιουργίας ψηφιακών βιβλιοθηκών για τις κλασικές σπουδές προέρχονται κυρίως από τις Η.Π.Α. και την υπόλοιπη Ευρώπη. Στον ελληνικό χώρο δυστυχώς δεν είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένες τέτοιου τύπου κινήσεις. Γίνονται κατά καιρούς προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση αλλά προς το παρόν τα πράγματα βρίσκονται σε πάρα πολύ πρώιμη φάση.

Παρέχεται εδώ ένας ευσύνοπτος κατάλογος ψηφιακών βιβλιοθηκών κλασικών σπουδών:

- Aesopica.net:
<http://aesopica.net/>
- Appolonius Dyscolous:
andreas.schmidhauser.ch/apollonius
- Classics Collections, University of Florida:
<http://web.uflib.ufl.edu/cm/classics/>
- Corpus Scriptorum Latinorum:
<http://www.forumromanum.org/literature/>
- MIT
[The Internet Classics Archive Browse](http://www.mit.edu/~classics/)
- Perseus Digital Library
<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>
- The Latin Library
<http://www.thelatinlibrary.com/>
- The Oxford Text Archive
<http://ota.ahds.ac.uk/>
- Thesaurus Linguae Graece
<http://www.tlg.uci.edu/>
- Εκηβόλος
<http://www.ekivolos.gr/>
- Μικρός Απόπλους
<http://www.mikrosapoplous.gr/>

2.4 Επικουρικά Ψηφιακά Μέσα για τη Μελέτη της Κλασικής Γραμματείας

Τα περισσότερα από τα περιγραφόμενα ψηφιακά μέσα που παρατίθενται στη συνέχεια είναι στοχοθετικά σχεδιασμένα να λειτουργούν ως αρωγοί στη μελέτη και στη διδασκαλία της αρχαίας γραμματείας. Κάποια από αυτά βεβαίως δεν είναι απολύτως εστραμμένα προς την κατεύθυνση αυτή, ωστόσο μερικές από τις λειτουργικότητες τους παίζουν σημαίνοντα επικουρικό ρόλο στον τομέα αυτό. Περιγράφονται εδώ λειτουργικά όλα τα ψηφιακά μέσα και οι εφαρμογές, με τη χρήση των οποίων υλοποιήθηκε η πειραματική δράση που αναλύεται στο δεύτερο μέρος της εργασίας αυτής, αλλά και κάποια επιπλέον που κρίθηκε απαραίτητο να αναφερθούν λόγω κάποιων ιδιαίτερων -σχετικών με τον τομέα που μελετούμε- διαστάσεων στη χρήση τους. Το πρώτο και πρωταρχικό από τα ψηφιακά μέσα που παρουσιάζονται εδώ είναι η Perseus Digital Library (PDL), μιας και αποτελεί την πιο σημαντική προσπάθεια ολιστικής και διαδραστικής προσέγγισης της κλασικής γραμματείας στην ψηφιακή εποχή.

2.4.1 Perseus Digital Library – Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Περσέας

Οι λειτουργικότητες της PDL που παρουσιάζονται εδώ αφορούν αποκλειστικά το θέμα του παρόντος πονήματος. Η συγκεκριμένη ψηφιακή βιβλιοθήκη εμπεριέχει αρχαιογνωστικό και όχι μόνο υλικό που δεν αφορά την έρευνα μας και για το λόγο αυτό δεν θα προβούμε στην ανάλυση του.

Η PDL (<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>) είναι μια εξελισσόμενη ψηφιακή βιβλιοθήκη αρχαιογνωστικού ενδιαφέροντος του Πανεπιστημίου Tufts (<http://www.tufts.edu/>) των Η.Π.Α. Ο σχεδιασμός του έργου ξεκίνησε το 1985 και το σχέδιο εκπόνησης του άρχισε να υλοποιείται το 1987, αρχικώς από ομάδα ακαδημαϊκών του κύκλου του Πανεπιστημίου Harvard, οι οποίοι ήθελαν να δώσουν πιο παιδαγωγικό προσανατολισμό στον ηλεκτρονικό Θησαυρό της Ελληνικής Γλώσσας (TLG). Η υπηρεσία Thesaurus Linguae Graecae αποτελεί ερευνητικό έργο του University of California, Irvine (www.uci.edu) και παρέχει πρόσβαση στο πλήρες

κείμενο 12.000 Ελληνικών κειμένων από 37.00 Έλληνες συγγραφείς. Τα έργα που περιλαμβάνονται στην TLG χρονολογούνται από την εποχή του Ομήρου έως το 1453 μ.Χ. Η πρόσβαση είναι δυνατή στη διεύθυνση <http://stephanus.tlg.uci.edu/inst.fontsel> μόνο μέσω των Η/Υ του δικτύου του ιδρύματος με αυτόματη αναγνώριση της διεύθυνσης IP του Η/Υ –ή μέσω οπτικού δίσκου που διατίθεται στην αγορά. Το πρόγραμμα της Perseus Digital Library απασχολεί σήμερα μια μικρή ομάδα φιλολόγων και προγραμματιστών και υποστηρίζεται από ευρύ δίκτυο ερευνητών σε διάφορα πανεπιστημιακά ιδρύματα και οργανισμούς κυρίως στις Η.Π.Α. Η χρηματοδότηση του εξασφαλίστηκε κατά καιρούς και ενισχύεται σήμερα, από ποικίλους φορείς: αμερικανικά πανεπιστήμια, ιδρύματα, εταιρείες πληροφορικής αλλά και ιδιώτες. Έτσι εμπλουτίζει και επεκτείνει συνεχώς το υλικό του είτε με συνεργασίες είτε με την ad hoc εργασία των σχεδιαστών του. Χάρη στην ευέλικτη κατασκευαστική του δομή, λειτουργεί ανεξάρτητα από λειτουργικά συστήματα και προγράμματα, έτσι που να θεωρείται ένα από τα δημοφιλέστερα ηλεκτρονικά, αρχαιογνωστικά εργαλεία. Χρησιμοποιείται από ερευνητές, ακαδημαϊκούς, εκπαιδευτικούς και φοιτητές σε πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα, φιλοξενείται ως υπερσύνδεσμος (link) σε όλους σχεδόν τους ανθρωπιστικούς και αρχαιογνωστικούς κόμβους του διαδικτύου, διαθέτει δύο ιστοτόπους καθρέφτες (mirror sites) στην Οξφόρδη και στο Βερολίνο, για αμεσότερη πρόσβαση των ευρωπαίων χρηστών, ενώ έχει αρχίσει να αναπτύσσει συνεργασίες και με ευρωπαϊκά ακαδημαϊκά ιδρύματα, όπως το Ινστιτούτο Max Plank του Βερολίνου.

Το 1992 κυκλοφόρησε η πρώτη έκδοση της PDL, Perseus 1.0, σε οπτικό δίσκο (CD) μαζί με έναν δεύτερο οπτικό δίσκο, που λειτουργούσε μόνο σε υπολογιστές Macintosh. Ενώ από το 1995, η PDL, διατίθεται με ελεύθερη πρόσβαση στο Διαδίκτυο (Internet). Ακλούθησε το 1996 η δεύτερη αναβαθμισμένη έκδοση (Perseus 2.0), και το 2000 η «Ανεξάρτητη Πλατφόρμα Perseus 2.0», που εκτελεί το πρόγραμμα τόσο σε υπολογιστές Macintosh όσο και σε PC εφοδιασμένα με Windows. Από το 1993 η έδρα του ηλεκτρονικού προγράμματος μετακινήθηκε από το Harvard στο Τμήμα Κλασικών σπουδών του Πανεπιστημίου Tufts, όπου και λειτουργεί υπό τη διεύθυνση του καθηγητή Φιλολογίας Gregory Crane. Μερικές ενδεικτικές τιμές των ψηφιακών δίσκων είναι οι εξής: η πλήρης έκδοση της «Ανεξάρτητης Πλατφόρμας», με τους τέσσερις ψηφιακούς δίσκους κόστιζε 354,00 €, ενώ η συνοπτική έκδοση, με έναν μόνο ψηφιακό δίσκο, 160,00 €.

Οι σημαντικότεροι σταθμοί στην πορεία της PDL ως σήμερα είναι οι εξής:

1985 Έναρξη Σχεδιασμού

1987 Έναρξη υλοποίησης του έργου

1992 PDL 1.0 από το Yale University Press

1995 Ο ιστοχώρος της PDL αρχίζει να λειτουργεί, με την προσθήκη LSJ9

1996 PDL 2.0 (Mac μόνο) από το Yale University Press

1997 Πρώτη κυκλοφορία των Λατινικών κειμένων για τον Περσέα, καθώς και της Αναγεννησιακής συλλογής της PDL

1999 Η PDL αρχίζει να λειτουργεί ως Ψηφιακή Βιβλιοθήκη (φάση 2^η)

2000 PDL 2.0 «Ανεξάρτητη Πλατφόρμα» από το Yale University Press

2000 PDL 3.0 με την προσθήκη νέων συλλογών και την επέκταση των υπαρχουσών

2005 PDL 4.0

2006 Παροχή των συλλογών της PDL TEI XML υπό άδεια Creative Commons Sharalike/Non-Commercial/Attribution.

2007 Κυκλοφορεί ο πηγαίος κώδικας της PDL 4.0.

PERSEUS DIGITAL LIBRARY
GREGORY R. CRANE, EDITOR-IN-CHIEF
TUFTS UNIVERSITY

Search
("Agamemnon", "Hom. Od. 9.1", "denarius")
All Search Options [view abbreviations]

Home Collections/Texts Research Grants Open Source About Help

Welcome to **Perseus 4.0**, also known as the **Perseus Hopper**.
Read more on the [Perseus version history](#).
New to Perseus? Click [here](#) for a short tutorial.

Announcements

- February 5, 2010:
 - We have fixed the problem with viewing full-size images in IE7 and 8.
- February 4, 2010:
 - A new release of our source code is now available on [SourceForge](#). Updated data and text files are also available [here](#).
- February 2, 2010:
 - Become a fan of Perseus on [Facebook](#)!
 - Problems viewing images on IE 7 and 8:** We are aware of the problem with viewing full-size images through IE 7 or 8 and are working to fix it. For the best experience on Perseus, we always recommend using the latest version of [Firefox](#).
- December 15, 2009:
 - Updates to Perseus Digital Library:** The [Vocabulary Tool](#) is now available. For more information about this tool, please see the [help page](#).
- October 7, 2009:
 - Updates to Perseus Digital Library:** We have added many new authors and texts to our collection, including [Seneca](#), [Quintilian](#), [Flaccus](#), [Cicero](#), [Aulus Gellius](#), [Ammianus](#) and [Petronius](#).
- March 31, 2009:
 - Updates to Perseus Digital Library:** You can now view the places mentioned in the Perseus Digital Library by [collection](#) or text through the Google Maps interface. Links to view places in a text can be found on a text page, in the Places box. Places are automatically extracted, so please email the [webmaster](#) if you notice errors.
- March 16, 2009:
 - New job announcement:** Perseus is seeking a [Greek Treebank Editor](#) to supervise the creation of a syntactic database for classical Greece with 1,000,000 words - one of the most promising instruments ever produced for the study of Greek linguistics, literary style, and lexicography. We encourage graduate students who could build their dissertation work on this project, as well as classicists with PhD in hand, to consider applying.
 - Updates to Perseus Digital Library:**
 - Many improvements to the Art & Archaeology data and interface. You can now [search](#) the A&A data and image captions.
 - Euclid's *Elements* have been added, as well as a large number of Plutarch texts, edited by Bernadotte Perrin. Links to these texts can be found on the [Greek and Roman collection page](#).

[Read older announcements...](#)

Perseus contact and support [information](#).

Perseus is a non-profit enterprise, located in the [Department of the Classics, Tufts University](#).

The Perseus Project is funded by the [Alpheios Project](#), the [Andrew W. Mellon Foundation](#), the U.S. Department of Education, the [Institute of Museum and Library Services](#), the [National Endowment for the Humanities](#), private donations, and [Tufts University](#).

Support for the project has been provided by the [Annenberg/CPB Project](#), [Apple Computer](#), the [Berger Family Technology Transfer Endowment](#), [Digital Libraries Initiative Phase 2](#), the [Fund for the Improvement of Postsecondary Education](#) part of the U.S. Department of Education, the [Getty Grant program](#), the [Modern Language Association](#), the [National Endowment for the Arts](#), the [National Science Foundation](#), the [Packard Humanities Institute](#), [Xerox Corporation](#), [Boston University](#), and [Harvard University](#).

Popular Texts

- Caesar, *Gallia War* (English, Latin)
- Catullus, *Carmina* (English, Latin)
- Cicero, *In Catilinam I* (English, Latin)
- Virgil, *Aeneid* (English, Latin)
- Herodotus, *Histories* (English, Greek)
- Homer, *Odyssey* (English, Greek)
- Plato, *Republic* (English, Greek)
- Tom Martin, *Overview of Classical Greek History from Mycenae to Alexander* (English)

Art and Archaeology

Aegina, Temple of Aphaia Silver obol from Athens

Satyr on Attic red figure vase The Barlett Head

Exhibits

The Ancient Olympics Hercules Greece's Greatest Hero

Featured Sites

- Stoa: Open Access Publication
 - Demos
- Archimedes
- The Text Encoding Initiative
- Tufts Digital Library
- Center for Hellenic Studies
- Archane (DAI object database)
- Deutsches Archäologisches Institut
- Camena-Latin Texts of Early Modern Europe
- Institute for the Study of the Ancient World
- Inscriptions of Aphrodisias
- Imperial College London Internet Centre
- Index Thomisticus
- Perseus under PhiloLogic

Εικόνα 1. : Perseus Digital Library/ Κεντρική Σελίδα

Η PDL είναι μια συνεχώς εξελισσόμενη ψηφιακή βιβλιοθήκη, που περιλαμβάνει στο αρχαιογνωστικό της μέρος (το οποίο αφορά στο θέμα της παρούσας εργασίας) πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές με τα εξής βασικά περιεχόμενα:

1. Την κρίσιμη μάζα από κείμενα 33 συγγραφέων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, διαθέσιμα στο πρωτότυπο και σε αγγλική μετάφραση
2. Συνοδευτικά σχόλια για μεγάλο μέρος του φιλοξενούμενου γραμματειακού corpus
3. Το (αρχαίο)ελληνο-αγγλικό λεξικό των Liddell–Scott Jones
4. Εργαλεία μορφολογικής και στατιστικής ανάλυσης των λέξεων της αρχαίας Ελληνικής
5. Εγχειρίδια αρχαιοελληνικής γραμματικής και σύνταξης
6. Συλλογή από εικόνες, πάνω από 33.000, αρχιτεκτονικής, γλυπτικής, αγγείων, νομισμάτων και τοποθεσιών
7. Λεξικό των κλασικών αρχαιοτήτων, συλλογές και εγκυκλοπαιδείες με γραμματολογικές πληροφορίες για ιστορικά πρόσωπα, μυθολογικές μορφές, τόπους και όρους
8. Άτλαντες με σχηματικούς, δορυφορικούς και τοπογραφικούς, χάρτες
9. Χρονολογική επισκόπηση των σημαντικότερων, ιστορικών και πολιτιστικών γεγονότων της αρχαίας Ελλάδας από την αρχαϊκή περίοδο μέχρι τον Μέγα Αλέξανδρο
10. Βιβλιογραφική βάση δεδομένων με 2.630 περίπου τίτλους έργων

The screenshot shows the Perseus Digital Library interface. At the top, there is a search bar with the text "Agamemnon", "Hom. Od. 9.1", "denarius" and a search button. Below the search bar are navigation links: Home, Collections/Texts, Research, Grants, Open Source, About, Help. The main content area is divided into two sections. The first section, titled "Word Counts by Text Collection", is a horizontal bar chart showing the following data:

| Text Collection | Word Count |
|-----------------|------------------|
| Classics | 90,278,054 words |
| Arabic | 1,066,623 words |
| Germanic | 955,696 words |
| 19c. Am. | 58,332,291 words |
| Renaissance | 6,940,158 words |
| Rich. Times | 19,413,298 words |
| Papyri | 4,757,070 words |

The second section, titled "Browse the Collections", lists various categories with brief descriptions:

- Greek and Roman Materials**: Primary and secondary sources for the study of ancient Greece and Rome.
- Art & Archaeology Artifact Browser**: Look through a massive library of art objects, sites, and buildings. The library's catalogs document 1305 coins, 1909 vases, 2003 sculptures, 179 sites, 140 gems, and 424 buildings. Each catalog entry has a description of the object and its context; most have images. Descriptions and images have been produced in collaboration with many museums, institutions, and scholars. Catalog information and keywords have been taken from standard sources, which are cited in the entries for each object.
- Arabic Materials**: Arabic language documents.
- Germanic Materials**: Materials for the study of the Germanic Peoples.
- 19th-Century American**: Sources on the history of the 19th-century United States.
- Renaissance Materials**: Primary and secondary sources in early modern English literature.
- Richmond Times Dispatch**: Issues of the Richmond Times Dispatch.
- Duke Databank of Documentary Papyri**: Non-literary papyri, Greek and Latin, from the Ptolemaic and Roman periods.

Εικόνα 2. : Perseus Digital Library/ Συλλογές

Στην ψηφιακή βιβλιοθήκη προοδευτικά ενσωματώθηκαν δύο παιδαγωγικά εκθέματα σχετικά με τους ολυμπιακούς αγώνες και τη μορφή του Ηρακλή, βάσεις δεδομένων με παύρους και κείμενα (στο πρωτότυπο και σε αγγλική μετάφραση) της λατινικής γραμματείας, κυρίως της ύστερης ρωμαϊκής και πρώιμης αυτοκρατορικής περιόδου, τα οποία υποστηρίζονται από το σχετικό, γραμματολογικό και αρχαιολογικό υλικό καθώς και γλωσσικά εργαλεία. Το γραμματειακό και εικονικό υλικό από την επονομαζόμενη Αγγλική Αναγέννηση (με έργα των Marlowe και Shakespeare), την ιστορία και τοπογραφία του Λονδίνου, περιοχών των Η.Π.Α. και του πανεπιστημίου που στεγάζει σήμερα το πρόγραμμα σηματοδοτούν ένα πρώτο, αποσπασματικό άνοιγμα της βιβλιοθήκης σε τομείς του νεότερου δυτικού πολιτισμού και της νεότερης ιστορίας.

The screenshot shows the Perseus Collection interface. At the top left is the Perseus Collection logo and the text 'Perseus Collection Greek and Roman Materials'. To the right is a search bar with a 'Search' button and a dropdown menu set to 'English'. Below the search bar are radio buttons for 'Search only in Greek and Roman Materials' (selected) and 'All Search Options [view abbreviations]'. A navigation menu includes 'Home', 'Collections/Texts', 'Research', 'Grants', 'Open Source', 'About', and 'Help'. Under 'Collections/Texts', there are sub-menus for 'Greek and Roman', 'Arabic', 'Germanic', '19th-Century American', 'Renaissance', 'Richmond Times', and 'DDBDP'. The main content area is titled 'Documents:' and lists several works with links to search for them, such as 'Frank Frost Abbott. Commentary on Selected Letters of Cicero.' and 'J. Adam, A. M. Adam. Commentary on Plato, Protagoras.' To the right of the document list is a 'Word Counts by Language' bar chart. The chart shows the following data:

| Language | Word Count |
|-------------|------------|
| English | 42,772,874 |
| French | 2,001 |
| German | 424,832 |
| Greek | 8,378,421 |
| Italian | 178 |
| Latin | 8,696,429 |
| Old English | 1 |
| Other | 3,318 |

Εικόνα 3. : Perseus Digital Library/Αρχαιοελληνικές και Ρωμαϊκές Συλλογές

Παράλληλα με την εξελικτική πορεία «μορφοποίησης» της PDL υλοποιείται και η συνεχής πιλοτική χρήση της σε αίθουσες διδασκαλίας και εργαστήρια, από την οποία έχουν ήδη προκύψει πορίσματα αξιολόγησης, ώστε το σχετικό πρόγραμμα να μπορεί να κριθεί ως σχηματισμένο και δοκιμασμένο πολυμεσικό περιβάλλον τόσο ως προς τις «μηχανικές» του δυνατότητες, όσο και ως προς τις ευρύτερες συστημικού ή ιδεολογικού τύπου, τροποποιήσεις που επιφέρει στην αρχαιογνωστική έρευνα και μάθηση (FIPSE, 1993-96, Marchionini, 2000). Εξάλλου, τόσο οι σχεδιαστές (μαζί με τους κατά καιρούς, εσωτερικούς και εξωτερικούς, συνεργάτες) όσο και οι χρήστες της PDL, εξηγούν μέσω της ηλεκτρονικής και έντυπης αρθρογραφίας, τα προτερήματά του, ελέγχουν επιμέρους αδυναμίες του και επισημαίνουν τις

προϋποθέσεις που απαιτούνται, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότερη ευχρηστία του.

The screenshot shows the Perseus Digital Library interface for P. Ovidius Naso's *Metamorphoses*, edited by Hugo Magnus. The page features a search bar at the top right, a navigation menu, and a main content area displaying the text 'Invocatio' and 'Invocation'. The text includes a Latin passage: 'In nova fert animus mutatas dicere formas corpora; di, coeptis (nam vos mutastis et illas) adspirate meis primaque ab origine mundi ad mea perpetuum deducite tempora carmen.' The page also includes a table of contents, a search bar, and various utility tools like 'References', 'Vocabulary Tool', and 'Display Preferences'.

Εικόνα 4. : Perseus Digital Library/Αρχαιοελληνικές και Ρωμαϊκές Συλλογές/ Οβιδίου *Μεταμορφώσεις*

Το ίσως κάπως ετερογενές υλικό της PDL, αν και υπόκειται σε συνεχείς προσθήκες, εκτιμάται ότι στην πράξη συγκροτεί ένα «συμφραστικό όλον» (Mylonas κ.α., 1993), το οποίο επαυξάνει, διευρύνει και προωθεί τη μελέτη και τη διδασκαλία της κλασικής γραμματείας και του κλασικού πολιτισμού με ποικίλους τρόπους και για πολλούς λόγους.

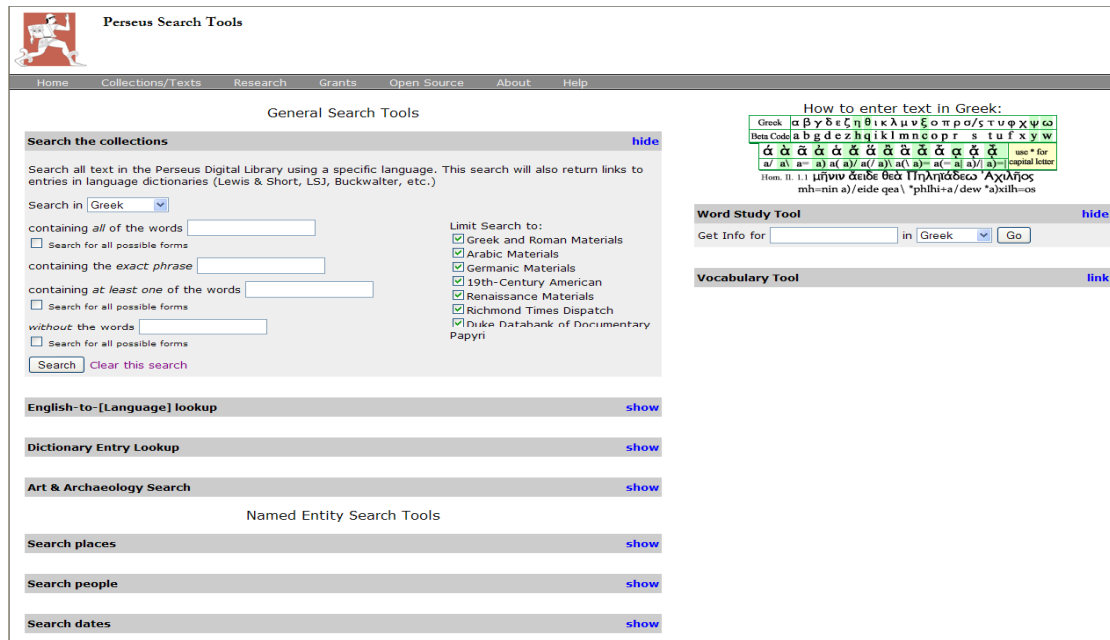
Μέσω της PDL εξασφαλίζεται η άμεση πρόσβαση διδασκόντων και διδασκομένων σε άφθονες πηγές (αρχαία κείμενα, ψηφιοποιημένο αρχαιολογικό υλικό κλπ), πολλές από τις οποίες είναι δύσκολο να εντοπιστούν ακόμη και σε έντυπη μορφή, ενώ το

σχετικό φωτογραφικό υλικό είναι ασφαλώς αμεσότερα προσπελάσιμο και πλουσιότερο από τα διαθέσιμα slides, που μένουν κατά κανόνα αχρησιμοποίητα σε μια συμβατική βιβλιοθήκη. Ερευνητές και φοιτητές, αντί να κοπιάζουν ψάχνοντας το αρχαιογνωστικό υλικό σε έντυπους καταλόγους λημμάτων και βιβλιοθήκες που λειτουργούν ακόμη με καρτελάκια καταχώρησης των βιβλίων, διαθέτουν ένα μόνιμο, πλούσιο και αξιόπιστο εργαλείο, στο οποίο μπορούν να προσφεύγουν αμέσως προκειμένου να καλύψουν τις οποιεσδήποτε ανάγκες τους (FIPSE, 1993-96).

Χάρη στα μηχανικά πλεονεκτήματα της PDL, που έχουν να κάνουν με την αποτελεσματικότητα, την ταχύτητα και τη σταθερή αμεσότητα πρόσβασης στα περιεχόμενα της, συγχωνεύονται πλέον οι δύο, ξεχωριστές μέχρι τώρα στο έντυπο εγχειρίδιο, διαδικασίες ανάγνωσης κειμένων τόσο πολύπλευρων όσο π.χ. αυτά της αρχαίας ελληνικής γραμματείας: «η προετοιμασία» και «η εφαρμογή». Αν για παράδειγμα, θέλει κάποιος να μελετήσει από το πρωτότυπο το προοίμιο της *Ιλιάδας* με τον παραδοσιακό τρόπο, ενδεχομένως να καθυστερήσει στην πράξη της ανάγνωσης, καταφεύγοντας συνεχώς στο λεξικό προκειμένου να ελέγχει τη σημασία των λέξεων-φράσεων. Αυτό δεν αφορά μόνο σε μελετητές που δεν κατέχουν ικανοποιητικά την αρχαία Ελληνική γλώσσα αλλά και σε αυτούς που τη γνωρίζουν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Ο λόγος είναι απλούστατος, τα αρχαία Ελληνικά είναι μια γλώσσα τόσο πολυποίκιλη που μια λέξη μπορεί να έχει πάρα πολλές σημασίες ανάλογα με το περιεχόμενο της. Ακόμη αν λάβει κανείς υπόψη του ότι μεγάλος αριθμός των κείμενων αυτών είναι ποιητικά, όπου η μετρική φόρμα καθορίζει τη νοηματική απόδοση, γίνεται αντιληπτό ότι σίγουρα δεν έχουμε να κάνουμε με μια γλώσσα μονοσήμαντη. Συνυπολογίζοντας επίσης τη συντακτική ποικιλία των αρχαίων Ελληνικών έχουμε μια αδρή εικόνα της καθυστέρησης που θα υπάρξει στη μελέτη των περί το κείμενο πηγών, για να φτάσουμε τελικά στη μελέτη του ίδιου του κειμένου. Στο ηλεκτρονικό περιβάλλον της PDL η καθυστέρηση αυτή, αν δεν μηδενίζεται, μειώνεται στο ελάχιστο. (Mueller, 2000).

Η PDL προκαλεί επίσης, «συστημικού» τύπου αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο μελετώνται και διδάσκονται μέχρι σήμερα τα αρχαία κείμενα. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι η λειτουργία της βασίζεται στο υπερκείμενο (hypertext), τα κύρια πλεονεκτήματα του οποίου συνοψίζονται: (α) στην απελευθέρωση του χρήστη από τον γραμμικό και απολυταρχικό κόσμο του έντυπου βιβλίου, καθώς του δίνεται η

δυνατότητα να ακολουθεί όποιον σύνδεσμο αυτός επιθυμεί, όποτε θέλει να τον επιλέξει ανάλογα με τις ανάγκες του (Landow, 1997) (β) στην «τοπογραφική» οργάνωση των περιεχομένων, δεν διαβάζονται τόσο όσο «βλέπονται», σαν ένα είδος χάρτη (Bolter, 1993). Τα ετερογενή πολλές φορές δεδομένα της PDL συνδέονται μεταξύ τους σε πλήθος υπερκειμένων και μπορούν να ανακτηθούν από οποιαδήποτε πηγή και με ποικίλους τρόπους, ανάλογα με τον σκοπό για τον οποίο πρόκειται να χρησιμοποιηθούν. Έτσι ο χρήστης με ένα κλικ μπορεί να μετακινείται από μια λέξη του αρχαίου κειμένου στα άφθονα λεξικογραφικά δεδομένα της, να ανατρέχει σε ερμηνευτικά και γλωσσικά σχόλια ή σε παράλληλα κείμενα, να «γυρίζει» έπειτα το αρχαίο κείμενο στην αγγλόφωνη μετάφρασή του -και ενεργοποιώντας μια λέξη, να αντλεί πραγματολογικές ή γραμματολογικές πληροφορίες για πρόσωπα και πράγματα, να εντοπίζει τοποθεσίες σε χάρτες ή να έχει πρόσβαση σε πάσης φύσεως αρχαιογνωστικές πηγές (Mylonas κ.α., 1993). Με το βοηθητικό εργαλείο αναζήτησης (Look up Tool) εντοπίζονται λέξεις-κλειδιά γύρω από ένα αρχαιογνωστικό θέμα (λ.χ. τον ρόλο του Δήμου στην κωμωδία του πέμπτου αιώνα), οι οποίες ανακαλούνται από όλες τις, πρωτογενείς και δευτερογενείς, πηγές του προγράμματος.



Εικόνα 5. : Perseus Digital Library/ βοηθητικό εργαλείο αναζήτησης (Look up Tool)

Μέσω της PDL συμπληρώνεται η προσέγγιση του corpus των κειμένων με την εικόνα και αντιστρόφως -ενώ τα άφθονα εργαλεία της, επιτρέπουν στον διδάσκοντα να εξηγήσει το αρχαίο κείμενο με λεξιλογικές αναλύσεις, να το συσχετίζει με χάρτες, με

γεωγραφικά χαρακτηριστικά, με παράλληλα κείμενα και αρχαιολογικές πηγές. Ας αναλογιστούμε απλά πόσο πιο πλήρης θα είναι η εποπτεία που προσφέρεται στη διδασκαλία ιστορικών κειμένων της αρχαίας γραμματείας, π.χ. της *Ιστορίας* του Θουκυδίδη- με την ταυτόχρονη χρήση ηλεκτρονικών χαρτών. Έτσι, μέσω της επονομαζόμενης «διεπιστημονικής» προσέγγισης, δημιουργούνται νέοι τύποι μαθημάτων και *cutricula*, ενοποιώντας –σε μια εποχή αναγκαστικής εξειδίκευσης και αποσπασματικής πληροφορίας– ξεχωριστούς μέχρι σήμερα κλάδους αρχαιομάθειας: τη φιλολογία, την αρχαιολογία, την ιστορία κα.

Στα πλεονεκτήματα της PDL προσμετράται και η δυνατότητα ένταξης σ' ένα πλαίσιο συνεργατικής και εποικοδομητικής μάθησης, τροποποιώντας προς μια δημιουργικότερη κατεύθυνση τις σχέσεις εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών. Καθώς οι αρχαιογνωστικές πληροφορίες παρέχονται τώρα άφθονες από το ίδιο το πρόγραμμα και είναι διαθέσιμες εξίσου σε σπουδαστές και δασκάλους, οι πρώτοι κατασκευάζουν τη δεδομένη από το πρόγραμμα γνώση, ενώ οι δεύτεροι οργανώνουν απλώς το συμφραστικό πλαίσιο αυτής της κατασκευής (FIPSE, 1993-96). Επιπρόσθετα, το κέντρο βάρους της διδασκαλίας μετατοπίζεται από την απλή μετάδοση πληροφοριών στην κατανόηση και την εις βάθος διερεύνηση και ανάλυσή τους, έτσι ώστε ο εκπαιδευτής από μονοσήμαντος φορέας γνώσης και παραδοσιακός εξεταστής να μετατρέπεται σε καθοδηγητή-οργανωτή, κατευθύνοντας τον εκπαιδευόμενο στο να μαθαίνει να εντοπίζει, να οργανώνει και να κατασκευάζει τα ηλεκτρονικά δεδομένα του προγράμματος (Mylonas, 1989, Hughes, 1998).

Ευνοείται επίσης, με τη χρήση της PDL, η συνεργατική επικοινωνία μεταξύ των μαθητευομένων, η ανταπόκριση των οποίων στην εκτέλεση μιας εργασίας υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτή είναι μεγαλύτερη τώρα, καθώς προετοιμάζουν τη δουλειά τους μέσα από διαδικασίες διερευνητικής και επικοινωνιακής συλλογικότητας. Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της PDL δεν καταργεί την επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, αλλά λειτουργεί ως ένας λίγο πολύ επιπρόσθετος καθοδηγητής (Mylonas κ.α., 1993). [Άλλωστε] οι ψηφιακοί πόροι μπορούν να συμπληρώσουν, αλλά δεν μπορούν να αντικαταστήσουν την εμπειρία και τη γνώση των εκπαιδευτικών. Οι υπολογιστές είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο για την παροχή πληροφοριών, αλλά με πολλούς περιορισμούς στο πεδίο της ανάπτυξης γνώσεων και της επίτευξης της κατανόησης (Lister, Smith, 2001). Ο σπουδαίος αλλά

και επιτεύξιμος στόχος της PDL, είναι να μειώσει δραστηκότητα τη χρονοβόρα διαδικασία της αναζήτησης εννοιών και γραμματικό-συντακτικών τύπων, λειτουργώντας, θα τολμούσαμε να πούμε, όπως το κομπιουτεράκι στους μαθηματικούς υπολογισμούς.

Με βάση τα παραπάνω, η PDL αναμένεται ότι θα μετατρέψει τη μελέτη των κλασικών κειμένων από ανιαρή άσκηση πολλές φορές σε αποτελεσματική εργασία, συμβάλλοντας σε ενός είδους αναγέννηση των κλασικών σπουδών. Ο αρχαίος ελληνικός κόσμος δεν είναι πλέον ένας «υψηλός» και «ελιτίστικος» πολιτισμός που, αποκλείοντας ευρύτερα ακροατήρια, φθίνει προοδευτικά σε ολιγομελείς αίθουσες διδασκαλίας και βιβλιοθήκες (Crane, 1998), αλλά πρωταγωνιστεί, με αναγνωρισμένο πλέον το κύρος του στους χώρους της ψηφιακής αρχαιογνωστικής έρευνας και εκπαίδευσης (FIPSE, 1993-96).

[Ακόμη], για να το πούμε απλά, η εκπαιδευτική τεχνολογία, ως έχει σήμερα, μας επιτρέπει να καλύψουμε περισσότερο υλικό με μεγαλύτερη λεπτομέρεια και με μεγαλύτερη ακρίβεια, απ' ότι θα ήταν δυνατόν χωρίς τη χρήση της. [...] Τα διαδικτυακά εργαλεία μας βοηθούν απευθείας, να βελτιώσουμε την ποιότητα και το εύρος της εργασίας μας. Έχουμε αρχίσει να οριοθετούμε το περιεχόμενο και το σχήμα αυτών των εργαλείων, αλλά όλη αυτή η διαδικασία είναι ακόμη θα λέγαμε σε εμβρυικό στάδιο- και αποτυπώνει μια από τις πιο ενδιαφέρουσες προκλήσεις που αντιμετωπίζουμε (Crane, 1989). Αυτά έγραφε το σπουδαιότερο ίσως πρόσωπο στην πορεία εξέλιξης της PDL, πριν από 20 περίπου χρόνια. Σήμερα, αναφερόμενοι στην PDL, μπορούμε πλέον να μιλάμε για εργαλεία- με οριοθετημένο υλικό, δομή και λειτουργικότητες.

The screenshot shows the Perseus Digital Library interface. At the top, there is a navigation bar with links for Home, Collections/Texts, Research, Grants, Open Source, About, and Help. Below this is a search box with a 'Search' button and a dropdown menu for the language (set to Greek). The main content area displays the entry for the Greek word 'μήνις' (mēnis), which is identified as Dor. and Aeol. μᾶν-, h(, gen. The entry includes a detailed explanation of the word's etymology and usage in various classical texts, such as Aeschylus's *Agamemnon* and Herodotus's *Histories*. A 'Dictionary Entry Lookup' tool is also present, allowing users to search for dictionary entries in all lexica. The page also features a 'Table of Contents' on the left and a 'References' section at the bottom right.

Εικόνα 6. : Perseus Digital Library/ Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής LSJ

Στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://perseus.mpiwg-berlin.mpg.de/classes-subject.html> μπορεί κανείς να δει λεπτομερώς παραδείγματα χρήσης της PDL στην εκπαιδευτική πράξη. Ένα ενδεικτικό τέτοιο παράδειγμα που υλοποιείται, εκτός των άλλων, με τη βοήθεια των εικόνων από αρχαία τεχνουργήματα και των αρχαιολογικών πηγών της PDL, είναι το σεμινάριο των Betsey Halpern και Jennifer Goodall οι οποίες δημιούργησαν «μονοπάτια» μέσα από αρχαία κείμενα, αρχαιολογικές τοποθεσίες και αρχαία αντικείμενα, όπως: το «μονοπάτι των αρχαρίων», το «μονοπάτι των σιτηρών», το «μονοπάτι του Μαντείου των Δελφών» και το «μονοπάτι των γυναικών». Οι σπουδαστές είχαν τη δυνατότητα μέσα από μία σειρά κειμένων, εικόνων και χαρτών να γνωρίσουν την ιστορία του κάθε «μονοπατιού» και να απαντήσουν σε μία σειρά από ερωτήσεις. Οι τελικές τους εξετάσεις είχαν και αυτές την ίδια μορφή π.χ. σε όσους επέλεξαν το «Μονοπάτι του Μαντείου των Δελφών» τέθηκαν οι παρακάτω ερωτήσεις:

- Σε ποιόν θεό ήταν αφιερωμένο το Άδυτο του Μαντείου των Δελφών;
- Γιατί άραγε υπήρχε στάδιο σε μια θρησκευτική τοποθεσία;
- Τι είναι «Θησαυρός»;
- Ποιος ήταν ο Λοξίας

2.4.2 Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και την Γλωσσική Εκπαίδευση

Η «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και τη Γλωσσική Εκπαίδευση» είναι διαδικτυακό περιβάλλον που σχεδιάστηκε για λογαριασμό του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με προδιαγραφές εθνικής Πύλης για την ελληνική γλώσσα και υλοποιήθηκε από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ.) (2004-2006). Απευθύνεται σε ερευνητές, φοιτητές, διδάσκοντες, μαθητές και γενικότερα σε όλους/ες όσοι/ες ενδιαφέρονται για την ελληνική γλώσσα, εντός και εκτός Ελλάδος -και είναι διαθέσιμη στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>. Επιχειρεί να καλύψει την ελληνική γλώσσα στη διαχρονία της -αρχαία ελληνική, μεσαιωνική ελληνική, νέα ελληνική- αλλά και στη συγχρονική της διάσταση. Παρέχει μια σειρά από ηλεκτρονικά εργαλεία (ηλεκτρονικά λεξικά, σώματα κειμένων) και πλούσιο υποστηρικτικό υλικό για τη μελέτη και τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και (εν δυνάμει) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και για κάθε μορφή άτυπης διδασκαλίας της Ελληνικής στο εσωτερικό της χώρας και στο εξωτερικό.

Επιδίωξη των δημιουργών της είναι η Πύλη να αποτελέσει χρήσιμο, αξιόπιστο και αποτελεσματικό περιβάλλον για:

- την υποστήριξη και διάδοση της Ελληνικής γλώσσας στην ψηφιακή εποχή,
- τη διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης / ξένης γλώσσας,
- την υποστήριξη της γλωσσικής έρευνας,
- τη λειτουργική ένταξη και γόνιμη αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση,
- την ενημέρωση σχετικά με τρέχουσες εξελίξεις και γεγονότα που έχουν ως αντικείμενό τους ζητήματα σχετικά με την ελληνική γλώσσα, την ελληνική λογοτεχνία και τη διδασκαλία τους, αλλά και ζητήματα εκπαιδευτικής φύσης.

Στην Πύλη έχει ενσωματωθεί το πλούσιο υλικό του «Ηλεκτρονικού Κόμβου για την Υποστήριξη των Διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα» (www.komvos.edu.gr), αναμορφωμένο και εμπλουτισμένο. Η Πύλη αποτελεί ένα έργο σε συνεχή εξέλιξη που τροφοδοτείται και θα τροφοδοτείται από την ερευνητική εργασία όλων των τμημάτων

του Κ.Ε.Γ. Η υλοποίηση του έργου ξεκίνησε το Νοέμβριο 2003 και ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο 2007. Το Έργο χρηματοδοτείται από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Κοινωνία της Πληροφορίας», στο πλαίσιο του Γ' Κ.Π.Σ., σε ποσοστό 75% από την Ευρωπαϊκή Ένωση και 25% από Εθνικούς Πόρους, ενώ στην υλοποίηση του συμμετείχαν πάνω από 100 ακαδημαϊκοί, ερευνητές, φοιτητές, εκπαιδευτικοί, τεχνικοί υπολογιστών και προσωπικό διοικητικής στήριξης.



Εικόνα 7. : Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και την Γλωσσική Εκπαίδευση/ Κεντρική Σελίδα

Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και τη Γλωσσική Εκπαίδευση αποτελείται από τις εξής 6 ενότητες κατηγοριοποίησης του υλικού και των παρακειμένων πληροφοριών που εμπεριέχει ανά τομέα μελέτης:

1. **Νέα Ελληνικά:** Εργαλεία, Βιβλιογραφίες, Μελέτες, Διδασκαλία, Η ελληνική ως ξένη/δεύτερη, Οδηγοί για την Νέα Ελληνική Γλώσσα
2. **Νεοελληνική Λογοτεχνία:** Ανθολογίες, Μελέτες, Οδηγοί για την Λογοτεχνία
3. **Μεσαιωνικά Ελληνικά:** Ηλεκτρονικό Λεξικό Κριαρά, Οδηγοί και Πηγές για την μεσαιωνική ελληνική γλώσσα
4. **Αρχαία Ελληνικά:** Σώματα κειμένων, Εργαλεία, Οδηγοί βιβλιογραφίας και ηλεκτρονικών πηγών, Υλικό για τη διδασκαλία της αρχαίας Ελληνικής, Μελέτες
5. **Θεωρία και Ιστορία:** Θέματα Ιστορίας, Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός
6. **Ενημέρωση:** Νέα - Ειδήσεις, Συζητήσεις, Κατάλογος Συνδέσμων

Όπως παρατηρούμε, στο πλαίσιο κάθε ενότητας διατίθενται οι κατάλληλοι ψηφιακοί πόροι που αφορούν στο αντικείμενο μελέτης που αυτή αντιπροσωπεύει. Οι παρεχόμενοι πόροι έχουν μορφή ηλεκτρονικών εφαρμογών(εργαλείων) αλλά και θεωρητικών κειμένων. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν εν πολλοίς, τα ηλεκτρονικά λεξικά της αρχαίας, της μεσαιωνικής και της νέας Ελληνικής –ανάλογα με την ενότητα, τα Η.Σ.Κ. και τα γραμματικά, συντακτικά και λεξιλογικά εργαλεία. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι μελέτες, οι προτάσεις διδασκαλίας και τα συμπληρωματικά κείμενα. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα ασχοληθούμε περεταίρω με την ενότητα 4, υλικό της οποίας ενσωματώθηκε και στην πειραματική δράση που περιγράφεται στο δεύτερο μέρος του πονήματος.

Οι ψηφιακοί πόροι που προσφέρονται από την «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και τη Γλωσσική Εκπαίδευση» για τη μελέτη της αρχαίας Ελληνικής αφορούν στα εξής:

1. Έναν κορμό Η.Σ.Κ. ο οποίος αποτελείται από ένα ανθολόγιο πεζογραφικών κειμένων, νεοελληνικές μεταφράσεις έργων της αρχαίας Ελληνικής -οι οποίες υπάρχει η δυνατότητα να τεθούν και κατ' αντιπαράθεση προς το αρχαίο κείμενο, έναν συμφραστικό πίνακα λέξεων της αρχαίας Ελληνικής, ένα βασικό λεξικό, μια εφαρμογή σχηματισμού λέξεων και μια σειρά ηλεκτρονικών συντακτικών ασκήσεων.
2. Εκτενή βιβλιογραφία και σειρά πηγών για διαδικτυακούς τόπους, λογισμικά-λεξικά, εγχειρίδια, μελέτες και νεοελληνικές μεταφράσεις έργων της αρχαίας Ελληνικής.

3. Μελέτες και διδακτικές προτάσεις που αφορούν σε ηλεκτρονικές ασκήσεις, διδακτικές δοκιμές, ενδογλωσσική μετάφραση, αρχαϊκή λυρική ποίηση, μυθολογία-ανθρωπολογία κα

4. Οδηγό πολυτονικού συστήματος γραφής

Ακολουθεί εκτενής περιγραφή των πόρων ανά είδος:

1. Εργαλεία:

Ανθολόγιο Αττικής Πεζογραφίας

Τον κορμό του *Ανθολογίου Αττικής Πεζογραφίας* αποτελούν πεζά κείμενα από τα τρία βασικά γένη του κλασικού αττικού πεζού λόγου: ιστοριογραφία, φιλοσοφία, ρητορική. Σε αυτόν έχουν προστεθεί -κατ' εξαίρεση- αποσπάσματα από τις δύο τραγωδίες του Σοφοκλή που διδάσκονται στη Μέση Εκπαίδευση. Βασικό κριτήριο επιλογής των αποσπασμάτων είναι η λογική και θεματική τους αυτοτέλειά. Σταδιακά το σώμα εμπλουτίζεται με αντιπροσωπευτικά έργα, έτσι ώστε να συγκροτήσει μια νέα αρχαιοελληνική "θεματογραφία".

Η πλοήγηση στο *Ανθολόγιο* γίνεται βάσει του αλφαβητικού Καταλόγου κειμένων. Σε κάθε απόσπασμα προτάσσονται τίτλος και σύντομο εισαγωγικό σημείωμα με τις απαραίτητες πληροφορίες για την κατανόησή του μέσω των συμφραζομένων του. Για όλα τα κείμενα προσφέρονται περισσότερες από μία *Νεοελληνικές Μεταφράσεις*. Τέλος, όλοι οι λεξικοί τύποι που απαντούν στα κείμενα, ομαδοποιημένοι κατά λήμματα, παρουσιάζονται στον *Συμφραστικό Πίνακα Λέξεων*.

Η νέα αυτή "θεματογραφία", σε συνδυασμό και με τα λεξικογραφικά εργαλεία, υποστηρίζει μια συγκροτημένη μέθοδο προσέγγισης της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας: σύμφωνα με αυτήν δεν μαθαίνουμε στεγνούς γραμματικούς τύπους, αλλά προσπαθούμε να κατανοήσουμε βαθύτερα το κείμενο στο οποίο εντάσσεται ένας γραμματικός τύπος (λεξιλογικά και σημασιολογικά, συντακτικά, υφολογικά και ιδεολογικά), έτσι ώστε να αναδειχθούν οι ειδικοί γλωσσικοί κώδικες και η τυπολογία του κάθε κειμένου, με τα ρητά και τα λανθάνοντα στοιχεία του.



Εικόνα 8. : Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και την Γλωσσική Εκπαίδευση/ Ενότητα Αρχαίων Ελληνικών/Ανθολόγιο Αττικής Πεζογραφίας/Κείμενο: Αισχίνης *Κατά Τιμάρχου*

Νεοελληνικές Μεταφράσεις του Ανθολογίου Αττικής Πεζογραφίας

Με κάθε κείμενο του *Ανθολογίου* συνδέονται περισσότερες από μία *Νεοελληνικές Μεταφράσεις*, οι οποίες είναι προσβάσιμες μέσω του Καταλόγου κειμένων. Ο χρήστης μπορεί να επιλέξει μία μετάφραση ή δύο σε σύγκριση μεταξύ τους ή και σε σύγκριση με το αρχαιοελληνικό κείμενο.

Πολλές από τις μεταφράσεις είναι σύγχρονες, σε δημοτική γλώσσα, ενώ άλλες έχουν συνταχθεί στην αρχή ή στα μέσα του περασμένου αιώνα, σε γλώσσα καθαρεύουσα ή αρχαϊζουσα. Κριτήριο επιλογής των μεταφράσεων δεν ήταν η ποιότητά τους ούτε η δυνατότητα να λειτουργήσουν ως μεταφραστικά υποδείγματα. Αλλά οι μεταφράσεις αυτές προσφέρονται για τη συγκριτική μελέτη του λεξιλογίου και των δομών της αρχαιοελληνικής και της νεοελληνικής γλώσσας, η οποία μπορεί να έχει πολλές διδακτικές εφαρμογές: αναζήτηση συντακτικών και λεξιλογικών αντιστοιχιών και διαφορών μεταξύ των δύο γλωσσών· σύγκριση μεταξύ των διαφορετικών τρόπων προσέγγισης και νεοελληνικής απόδοσης της αρχαιοελληνικής σκέψης κ.ο.κ.



Εικόνα 9. : Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και την Γλωσσική Εκπαίδευση/ Ενότητα Αρχαίων Ελληνικών/Νεοελληνικές Μεταφράσεις/Κείμενο: Πλάτωνος Συμπόσιο-Μεταφράσεις: Ι. Συκουτρή. Β. Δεδούση

Συμφραστικός Πίνακας Λέξεων του Ανθολογίου Αττικής Πεζογραφίας

Συμφραστικός Πίνακας (concordance), ονομάζεται ο κατάλογος όλων των συγκεκριμένων (συμφραζομένων) στα οποία απαντά μια λέξη, έτσι ώστε να μπορούν να αναλυθούν η χρήση και η συμπεριφορά της και να εντοπιστούν τα συχνότερα σχήματα συνεμφάνισής της με άλλες λέξεις (Ιορδανίδου, 2009).

Ο Συμφραστικός Πίνακας Λέξεων της αρχαίας Ελληνικής από την «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και τη Γλωσσική Εκπαίδευση» παρουσιάζει όλους τους λεξικούς τύπους που απαντούν στο *Ανθολόγιο Αττικής Πεζογραφίας* κατά αλφαβητική σειρά μαζί με τα συμφραζόμενά τους.

Ο Πίνακας αυτός:

- Προσφέρει μια αποκαλυπτική εικόνα για τη συχνότητα εμφάνισης και τον τρόπο χρήσης των λέξεων σε ένα αντιπροσωπευτικό σώμα κειμένων της αττικής πεζογραφίας.
- Μπορεί να αξιοποιηθεί για τη σημασιολογική διερεύνηση του λεξιλογίου όχι απολύτως, αλλά μέσα στα συμφραζόμενά του, ώστε να προωθηθεί η ενεργητική εκμάθηση του βασικού αρχαιοελληνικού λεξιλογίου.

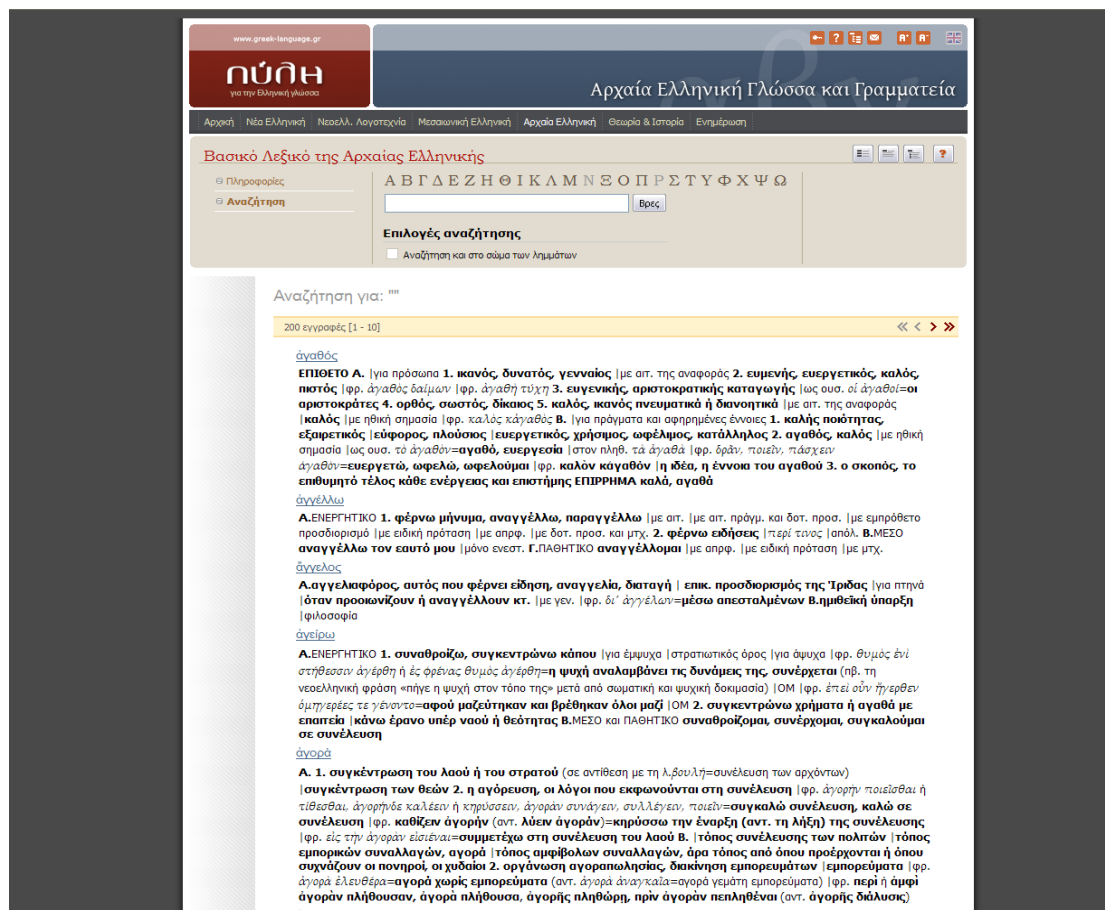


Εικόνα 10. : Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και την Γλωσσική Εκπαίδευση/ Ενότητα Αρχαίων Ελληνικών/Συμφραστικός Πίνακας Λέξεων του Ανθολογίου Αττικής Πεζογραφίας

Βασικό Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής

Το *Βασικό Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής* αποτελεί μια ηλεκτρονική βάση δεδομένων, η οποία αναπτύσσεται από το Τμήμα Λεξικογραφίας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και τροφοδοτείται σταδιακά με νέα λήμματα-άρθρα. Το *Βασικό Λεξικό* συντάσσεται με άξονα το βασικό λεξιλόγιο της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και σκοπεύει να καλύψει τις διδακτικές ανάγκες των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στη Μέση Εκπαίδευση.

Αντικείμενο του *Βασικού Λεξικού* είναι κυρίως η αττική πεζογραφία (ιστοριογραφία, ρητορική και φιλοσοφία) και ορισμένα κείμενα της λυρικής και δραματικής ποίησης, όπως αυτά διδάσκονται στη Μέση Εκπαίδευση. Για να είναι όμως αποτελεσματικότερη και πιο σφαιρική η τεκμηρίωση των σημασιών, συγκροτήθηκε ένας Κανόνας συγγραφέων, που καλύπτει τα βασικά είδη του ποιητικού (έπος, λυρική ποίηση, δραματική ποίηση) και του πεζού λόγου (ρητορική, ιστοριογραφία, φιλοσοφία), αφορά στην περίοδο από τον Όμηρο ως τον Αριστοτέλη και περιλαμβάνει τους περισσότερο διδασκόμενους συγγραφείς στη Μέση και στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Ο Κανόνας συγγραφέων αποτελεί και το ευρύτερο σύνολο κειμένων αναφοράς βάσει των οποίων τεκμηριώνονται οι σημασίες στο λεξικό.



Εικόνα 11. : Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και την Γλωσσική Εκπαίδευση/ Ενότητα Αρχαίων Ελληνικών/
Βασικό Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής/Α

Ο Σχηματισμός των λέξεων στην Αρχαία Ελληνική

Ο *Σχηματισμός των Λέξεων στην Αρχαία Ελληνική* αποτελεί μεταφορά σε ψηφιακή μορφή δεδομένων του εγχειριδίου *Griechische Wortbildungslehre* του γερμανού ελληνιστή ALBERT DEBRUNNER (μετάφρ. Ηλίας Τσιριγκάκης, επιμ. Ε.

Πετρούνιας). Προσφέρει μια ακτινογραφία του ελληνικού λεξιλογίου, μελετώντας τις κατασκευαστικές αρχές των λέξεων και τους στενούς δεσμούς ετυμολογίας και σημασίας. Στόχος του είναι να συμβάλει με διπλό τρόπο στη σωστή κατανόηση της αρχαίας γλώσσας: να δείξει (α) ότι η γνώση ενός αριθμού θεμάτων και της λειτουργίας παραγωγικών παραθημάτων μπορεί σχετικά εύκολα να οδηγήσει στην κατανόηση της σημασίας μεγάλου αριθμού λέξεων· και (β) ότι είναι σφαλερή η ταύτιση μορφολογικών παραγωγών και λεξικών σημασιών.

Η πλοήγηση μπορεί να γίνει με τρεις τρόπους:

- (α) Μέσω των αναλυτικών Περιεχομένων ανά κεφάλαιο και ενότητα.
- (β) Μέσω των δύο Πινάκων που δίνουν πρόσβαση στα κεφάλαια της Σύνθεσης και της Παραγωγής των Λέξεων.
- (γ) Μέσω των τριών Ευρετηρίων, όπου μπορεί κανείς να αναζητήσει (I) συγκεκριμένες Ελληνικές λέξεις και συνθετικά, (II) Θέματα - Επιθήματα και (III) ειδικούς Όρους.

Τέλος, έχουν προστεθεί δύο συμπληρωματικοί Κατάλογοι, με την Απόδοση των γερμανικών όρων στην ελληνική μετάφραση και τους Συγγραφείς που αναφέρονται στο κείμενο με ένδειξη του αιώνα χρονολόγησής τους.

The screenshot shows a web browser window with the URL 'www.greek-language.gr'. The page title is 'ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ'. The main content area displays the title 'Ο Σχηματισμός των λέξεων στην Αρχαία Ελληνική' by Albert Debrunner. Below this, there is a section titled 'ΠΙΝΑΚΑΣ II. Παραγωγή λέξεων' and 'ΡΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ'. The content lists various verb forms and their derivations, such as 'Οι μικρότεροι τύποι ενεστωτικών επιθημάτων 168-174' and 'Οι φωνηεντόληκτοι ενεστώτες σε -ίν 179-217'. The page also features a search bar and a navigation menu on the left side.

Εικόνα 12. : Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και την Γλωσσική Εκπαίδευση/ Ενότητα Αρχαίων Ελληνικών/Ο Σχηματισμός των λέξεων στην Αρχαία Ελληνική

Αρχές Σύνταξης της Αρχαιοελληνικής Γλώσσας

Η συγκεκριμένη εφαρμογή δεν είναι ένα σχολικό βοήθημα με ορισμούς φαινομένων σύνταξης, αλλά είναι ένα θεωρητικό και πρακτικό εργαλείο, το οποίο συνδυάζεται με τα κείμενα του *Ανθολογίου* και τις "Ηλεκτρονικές ασκήσεις" για τη συστηματική εκμάθηση της δομής του αρχαιοελληνικού λόγου. Παρέχει ύλη διαβαθμισμένη σε δύο επίπεδα: το πρώτο επίπεδο καλύπτει την εισαγωγή και εξοικείωση με τις αρχές της αρχαιοελληνικής σύνταξης· στο δεύτερο προσεγγίζονται ιδιορρυθμίες της συντακτικής δομής του αρχαιοελληνικού λόγου ή σχολιάζεται η σχετική ορολογία και βιβλιογραφία. Επίσης αξιοποιεί αντιπροσωπευτικά παραδείγματα αντλημένα από τα κείμενα του *Ανθολογίου*, τα οποία συνοδεύονται από μετάφραση και σχολιασμό των ομοιοτήτων και των διαφορών ανάμεσα στη δομή της αρχαιοελληνικής και της νεοελληνικής σύνταξης. Ως προς το χρονικό και ειδολογικό εύρος: περιορίζεται στην περιγραφή της σύνταξης του αττικού πεζού κυρίως λόγου κατά τον 5ο και 4ο αι. π.Χ, καλύπτοντας τα γραμματειακά είδη της ιστοριογραφίας, της ρητορικής και της φιλοσοφίας, από τα οποία αντλούνται και τα περισσότερα παραδείγματα.

Δυνατότητες πλοήγησης και αναζήτησης:

- Μέσω του αναλυτικού Πίνακα περιεχομένων, από τον οποίο μπορεί κανείς να μεταβεί στο κεφάλαιο ή την ενότητα που τον ενδιαφέρει.
- Μέσω του Συσχετικού πίνακα, όπου συστεγάζονται εποπτικοί πίνακες ανά ομάδες φαινομένων, με ενεργούς δεσμούς σε όρους και φαινόμενα στα οποία παραπέμπουν.
- Μέσω του αλφαβητικού Ευρετηρίου όρων, όπου δίνεται η δυνατότητα εύρεσης ενός όρου ή περισσότερων όρων σε σύζευξη ή διάζευξη μεταξύ τους.

www.pyla-ellinika.gr

Archai Elliniki Glossa kai Grammatia

Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία

Αρχαία Νέα Ελληνική Νεοελλ. Λογισμικά Μισθωτική Ελληνική Αρχαία Ελληνική Θεωρία & Ιστορία Εμπειρία

ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Εργαλεία
Αρχές Σύνταξης της Αρχαιοελληνικής Γλώσσας

ΣΥΣΧΕΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

| ΧΡΟΝΟΣ | |
|--------------------------------------|------------------|
| Χρονική πρόταση | §11.6, κ.εξ. |
| Χρονική μετοχή | §3.34, & §3.40. |
| Γενική του χρόνου ως επιρ. προσδ. | §2.24. (ενότ. β) |
| Δοτική του χρόνου ως επιρ. προσδ. | §2.28. (ενότ. β) |
| Αιτιατική του χρόνου ως επιρ. προσδ. | §2.33. (ενότ. β) |
| Χρονικό επίρρημα | §7.5. |
| Εμπρόθετος προσδιορισμός του χρόνου | §7.14. κ.εξ. |

| ΑΙΤΙΑ | |
|--|-------------------|
| Αιτιατική πρόταση | §11.24. κ.εξ. |
| Αναφορική αιτιατική πρόταση | §12.37. |
| Παρατακτική σύνδεση με τον σύνδ. «γάρ» | §7.62, & 8.10. |
| Αιτιατική μετοχή | §5.36, & 5.40. |
| Γενική της αιτίας ως ετερόπτ. προσδ. | §2.22. (ενότ. δ) |
| Γενική της αιτίας με επιφωνήματα | §2.23. (ενότ. γ) |
| Γενική της αιτίας ως επιρ. προσδ. | §2.24. (ενότ. γ) |
| Δοτική της αιτίας ως επιρ. προσδ. | §2.28. (ενότ. στ) |
| Αιτιατική της αιτίας ως επιρ. προσδ. | §2.33. (ενότ. γ) |
| Εμπρόθετος προσδιορισμός της αιτίας | §7.14. κ.εξ. |
| Εμπρόθετος προσδιορισμός του ποιητικού ατίου | §7.14. κ.εξ. |
| Δοτική προσωπική του ποιητικού ατίου | §2.29. (ενότ. ε) |

Εικόνα 13. : Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και την Γλωσσική Εκπαίδευση/ Ενότητα Αρχαίων Ελληνικών/ Αρχές Σύνταξης της Αρχαιοελληνικής Γλώσσας/ Συσχετικός Πίνακας

2. Βιβλιογραφία-Πηγές:

Δικτυακοί τόποι και Λογισμικά

Εδώ συγκεντρώνονται σε θεματικούς καταλόγους και παρουσιάζονται οι πηγές για την αρχαιοελληνική γλώσσα, τη γραμματεία και τον πολιτισμό που είναι διαθέσιμες στο Διαδίκτυο (λ.χ. πύλες, κόμβοι, ιστοσελίδες, βάσεις δεδομένων και ειδικά προγράμματα) ή σε μορφή πολυμέσων (λογισμικού και οπτικο-ακουστικών μέσων), με έμφαση σε όσα είναι αξιοποιήσιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρέχονται δύο αναλυτικοί κατάλογοι, (α) Θεμάτων και (β) Όρων, που διευκολύνουν την εξειδικευμένη αναζήτηση πληροφοριών στις ηλεκτρονικές πηγές αρχαιογνωσίας που προτείνονται. Σε ξεχωριστές ενότητες καταγράφονται η Βιβλιογραφία σχετικά με τις ηλεκτρονικές πηγές αρχαιογνωσίας και οι Προτάσεις αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων στη μελέτη και στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας.

Στόχος του Οδηγού είναι να προσφέρει βοήθεια στη διαχείριση του όγκου των ηλεκτρονικών πληροφοριών για τα κλασικά γράμματα καθώς και κριτήρια αξιολόγησης των ηλεκτρονικών αρχαιογνωστικών προϊόντων ως προς τη μέθοδο προσέγγισης της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας, τον βαθμό επιστημονικής τεκμηρίωσής τους, την παιδαγωγική τους αξία και τη συμβολή τους στην αρχαιομάθεια.

Βιβλιογραφικός Οδηγός για Λεξικά, Εγχειρίδια, Μελέτες που αφορούν στην Αρχαία Ελληνική

Καταγράφεται εδώ ο μεγάλος όγκος των (ελληνόγλωσσων και ξενόγλωσσων, έντυπων και ηλεκτρονικών) βοηθημάτων για τη μελέτη της αρχαιοελληνικής γλώσσας και παρουσιάζονται με κριτικό σχολιασμό τα κυριότερα από αυτά:

- Λεξικά γενικής χρήσης της αρχαιοελληνικής γλώσσας
- Λεξικά εγκυκλοπαιδικά-αρχαιογνωστικά
- Εγχειρίδια γραμματικής-συντακτικού της αρχαιοελληνικής γλώσσας
- Μέθοδοι εκμάθησης της αρχαιοελληνικής γλώσσας
- Μελέτες αρχαιογνωστικές
- Μελέτες για τη διδακτική της αρχαιοελληνικής γλώσσας
- Μελέτες θεωρητικές για τη μετάφραση
- Μελέτες για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) και τα κλασικά γράμματα

Κατά την παρουσίασή τους δίνεται έμφαση στα θέματα που περιλαμβάνουν, στον συνοπτικό ή αναλυτικό χαρακτήρα τους, στη μέθοδο προσέγγισης της γλώσσας, στον βαθμό επιστημονικής τεκμηρίωσής τους και στη συμβολή τους στην αρχαιομάθεια. Στόχος των παρουσιάσεων είναι να προσανατολίζουν τον χρήστη να επιλέγει κάθε φορά το εγχειρίδιο που θα τον βοηθήσει στον συγκεκριμένο σκοπό για τον οποίο το χρειάζεται καθώς και να βρίσκει θεωρητικά και πρακτικά ερεθίσματα για γόνιμο προβληματισμό.

Βιβλιογραφικός Οδηγός Νεοελληνικών Μεταφράσεων Αρχαίων Ελληνικών Έργων

Με τον οδηγό αυτό επιχειρείται η ηλεκτρονική αναμόρφωση και ο σταδιακός εμπλουτισμός μιας βάσης δεδομένων με νεοελληνικές μεταφράσεις της αρχαίας ελληνικής γραμματείας (η οποία είχε αναπτυχθεί πιλοτικά στο πλαίσιο του "Ηλεκτρονικού Κόμβου", 1999–2000). Προς το παρόν καλύπτονται έξι γένη του αρχαιοελληνικού λόγου (επική, λυρική και δραματική ποίηση, ιστοριογραφία, φιλοσοφία και ρητορική) από τις πρώτες μεταφράσεις σε νεοελληνική γλώσσα κατά τη βυζαντινή εποχή έως σήμερα. Για κάθε αναφορά καταγράφονται εκτός από τα βιβλιογραφικά στοιχεία και τις πληροφορίες της έκδοσης, κάποια δείγματα

μετάφρασης και οι θεωρητικές αρχές του μεταφραστή, ώστε να γνωρίζει ο ενδιαφερόμενος ποιες μεταφράσεις υπάρχουν για ένα αρχαιοελληνικό έργο, αλλά και να έχει πληροφορίες για το είδος της μετάφρασης και τον τρόπο σύνταξής της. Ο μηχανισμός αναζήτησης των βιβλιογραφικών αναφορών λειτουργεί βάσει: του γραμματειακού γένους/είδους του αρχαιοελληνικού έργου, του ονόματος του συγγραφέα και του τίτλου του αρχαιοελληνικού έργου, του ονόματος του μεταφραστή, της γλώσσας, του τρόπου και του χρόνου σύνταξης της μετάφρασης.

3. Μελέτες-Διδασκαλία

Ηλεκτρονικές Ασκήσεις

Παρουσιάζεται εδώ μια σειρά διαδραστικών Ηλεκτρονικών ασκήσεων με βάση τα εργαλεία της Πύλης. Οι ασκήσεις αυτές λειτουργούν και ως "μοντέλα" ασκήσεων, που δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να προετοιμάζει διαφορετικές κάθε φορά εφαρμογές τους, για την κατανόηση τύπων και δομών του αρχαιοελληνικού λόγου.

Οι ασκήσεις αφορούν:

- (α) στη συγκριτική μελέτη των αρχαιοελληνικών συντακτικών δομών και της νεοελληνικής απόδοσής τους·
- (β) στην αξιοποίηση του Συμφραστικού Πίνακα Λέξεων κατά στην εκμάθηση του αρχαιοελληνικού λεξιλογίου·
- (γ) στη συγκριτική χρήση των (ανά φάση της γλώσσας) ηλεκτρονικών Λεξικών (της Αρχαιοελληνικής, Μεσαιωνικής Ελληνικής και Νεοελληνικής γλώσσας)·
- (δ) στην παραγωγή-σύνθεση του αρχαιοελληνικού λεξιλογίου και στον σχηματισμό οικογενειών λέξεων·
- (ε) στην ειδική χρήση λέξεων και σχημάτων λόγου ανά γραμματειακό γένος-είδος.

Οι ασκήσεις:

- συντάχθηκαν για να διευκολύνουν την ανάγνωση επιλεγμένων κειμένων του Ανθολογίου·

- ταξινομούνται σε καταλόγους φαινομένων Γραμματικής, Συντακτικού, Λεξιλογίου και Ερμηνείας-Μετάφρασης·
- εντάσσονται σε Φύλλα εργασίας, τα οποία μπορούν να συμπληρωθούν ηλεκτρονικά (με έλεγχο των απαντήσεων), να εκτυπωθούν ή να αποθηκευθούν.

The screenshot shows the website 'www.greek-language.gr' with the title 'Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία'. The page is titled 'Εργαστήριο Αρχαιομάθειας' and is for lesson number 3. It features a sidebar with navigation options like 'ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ', 'ΠΕΡΙΣΧΟΜΕΝΑ', 'ΕΡΓΑΣΙΑ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ', 'ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΛΕΞΙΚΑ', and 'ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ'. The main content area includes the author 'Σύνταξη-επιμέλεια: Ιωάννης Κονδυλόπουλος', the text 'Κείμενο: ΛΥΣΙΑΣ, ΔΗΜΟΥ ΚΑΤΑΛΥΣΕΩΣ ΑΠΟΛΟΓΙΑ 25.1-6', and a list of grammatical and lexicological points.

The screenshot shows a grammar exercise page titled 'Γραμματική' and 'Γενική (πρωτικών) [Επίπεδο Α]'. It contains two exercises, 'Άσκηση 1^η', which ask the user to match words to their genitive forms. A list of words is provided, including 'κατηγόρων', 'οικείων', 'άλλοτριών', 'ἀπάντων', 'ἡμῶν', 'ἐμοῦ', 'πεπραγμένων', 'αὐτῶν', 'ὑμῶν', 'τούτων', 'πολιτείας', 'συμφορᾶς', 'ᾧν', 'πολλῶν', 'όνειδους', and 'διαβολῆς'. A pop-up message box says 'Σωστό! Η απάντηση που έδωσες είναι η σωστή!'. There are also checkboxes for 'Έλεγχος' next to each word.

Εικόνα 14. : Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και την Γλωσσική Εκπαίδευση/ Ενότητα Αρχαίων Ελληνικών/Μελέτες-Διδασκαλία/Ηλεκτρονικές Ασκήσεις/Κείμενο: Λυσία Δήμου Καταλύσεως Απολογία-Παράδειγμα Γραμματικής Άσκησης

Διδακτικές Δοκιμές

Συγκεντρώνονται εδώ προτάσεις για τη διδασκαλία των αρχαιοελληνικών κειμένων στη Μέση Εκπαίδευση, οι οποίες προϋποθέτουν:

- την κειμενική προσέγγιση των γραμματειακών γενών-ειδών και τη μελέτη των ειδικών γλωσσικών κωδίκων ανά γραμματειακό γένος-είδος
- τη διακειμενική παρακολούθηση της εξέλιξης της αρχαίας ελληνικής σκέψης ανά εποχή και γραμματειακό γένος-είδος
- την ένταξη των κειμένων στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που τα παρήγαγε.

Ενδογλωσσική Μετάφραση-Από τα Αρχαία στα Νέα Ελληνικά

Το Πρόγραμμα της Ενδογλωσσικής Μετάφρασης υποστηρίζει το έργο των διδασκόντων την αρχαιοελληνική γλώσσα και γραμματεία στο Λύκειο και επιχειρεί να αναδείξει τη μεταφραστική διαδικασία σε γόνιμο συντελεστή γλωσσομάθειας και αρχαιογνωσίας. Ειδικότερα, στοχεύει:

- Στην αποκατάσταση της σημασίας που έχει η ενδογλωσσική μετάφραση ως κρίσιμος συντελεστής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο χρονικά απόμακρους, συγκλίνοντες και αποκλίνοντες, πολιτισμούς.
- Στην πολύπλευρη κατάρτιση των φιλολόγων γύρω από θεωρητικά, ιστορικά και πρακτικά ζητήματα της ενδογλωσσικής μετάφρασης, με τη βοήθεια του κατάλληλου, επιστημονικώς κατοχυρωμένου, βιβλιογραφικού υλικού.
- Στην άμεση ενίσχυση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών, μέσω εναλλακτικών μεταφραστικών παραδειγμάτων και συστηματικών διδακτικών προτάσεων.

Αρχαϊκή Λυρική Ποίηση

Η ιστοσελίδα για την Αρχαϊκή Λυρική Ποίηση δημιουργήθηκε, αρχικά στο πλαίσιο του "Ηλεκτρονικού Κόμβου", υπό την επιστημονική ευθύνη του Ι.Ν. Καζάζη και την επιμέλεια της Αμαλίας Καραμήτρου, με στόχο τη συστηματική υποστήριξη των φιλολόγων στη διδασκαλία του μαθήματος της Αρχαϊκής Λυρικής Ποίησης στη Β' Λυκείου (Θεωρητική κατεύθυνση).

Αναμορφωμένη πλέον απευθύνεται σε κάθε εκπαιδευτικό αλλά και μελετητή που ενδιαφέρεται να γνωρίσει τον χώρο της Αρχαϊκής Λυρικής Ποίησης, όπως προκύπτει μέσα από τα πορίσματα της σύγχρονης φιλολογικής έρευνας.

Περιλαμβάνονται εδώ:

1. Το σχολικό εγχειρίδιο: I.N. ΚΑΖΑΖΗΣ & Α. ΚΑΡΑΜΗΤΡΟΥ. 2001. Ανθολόγιο Αρχαϊκής Λυρικής Ποίησης. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
2. Υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία του, στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών (Θεωρητική κατεύθυνση, Β' Λυκείου).
3. Συγκεκριμένες προτάσεις για τη διδασκαλία του.
4. Σχολιασμένος οδηγός (α) βιβλιογραφίας και (β) δικτυακών τόπων και ψηφιακού υλικού για ευρύτερη ενημέρωση.

4. Πολυτονική γραφή

Ο Οδηγός αυτός συνεισφέρει στην αντιμετώπιση της ασυμβατότητας που παρουσιάζουν πολλά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής γραπτού λόγου με το ελληνικό πολυτονικό γραφηματικό σύστημα. Περιέχει έναν ενημερωμένο κατάλογο διαδικτυακών τόπων, οι οποίοι προσφέρουν: (α) πολύπλευρη ενημέρωση (από ιστορική και εγκυκλοπαιδική άποψη) για το ελληνικό πολυτονικό γραφηματικό σύστημα· (β) τη δυνατότητα λήψης και εγκατάστασης ελληνικών πολυτονικών γραμματοσειρών· και (γ) εξειδικευμένες οδηγίες για την αντιμετώπιση τεχνικών προβλημάτων που δυσχεραίνουν τη χρήση του ελληνικού πολυτονικού γραφηματικού συστήματος στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα. Παρέχει, επίσης, πληροφορίες και οδηγίες για την εγκατάσταση και χρήση λογισμικού που εξασφαλίζει τη δυνατότητα ανάγνωσης και χρήσης ελληνικών πολυτονικών γραμματοσειρών στα πιο διαδεδομένα λειτουργικά συστήματα και τύπους υπολογιστών (Windows, Macintosh, Linux) και στις ευρύτερα χρησιμοποιούμενες εφαρμογές τους (επεξεργαστές κειμένου, προγράμματα περιήγησης στο Διαδίκτυο, εφαρμογές ηλεκτρονικού ταχυδρομείου).

2.4.3 Μικρός Απόπλους

Ο «Μικρός Απόπλους» (www.mikrosapoplous.gr), είναι ένα διαδικτυακό περιβάλλον φιλολογικού ενδιαφέροντος που δημιουργήθηκε το 2001 και έχει ελεύθερη πρόσβαση. Πρόκειται ουσιαστικά για μια περιορισμένη από απόψεως κειμενικής ύλης «ψηφιακή βιβλιοθήκη» που περιλαμβάνει πρακτικά ψηφιακά εργαλεία, Η.Σ.Κ. και συναφή θεωρητικά μελετήματα με κεντρικό άξονα την προβολή και τη σπουδή των κειμένων της Ελληνικής γραμματείας- αρχαίας και νεότερης.

Οι ενότητες κατηγοριοποίησης του υλικού του ιστοχώρου είναι οι εξής:

- Αρχαία Ελληνικά Κείμενα: Πρόσκτηση πρωτοτύπου/πλοήγηση στη μετάφραση
- Γιάννης Σκαρίμπας: Ποιήματα και διηγήματα
- Στέλιος Δουμένης: Ποιήματα
- Απάνθισμα
- Άρθρα-Μελέτες
- Σύνδεσμοι
- Ιστορικό
- Ατάκα
- Αναζήτηση
- Εργαλεία

Μικρός Απόπλους

Αρχαία Ελληνικά Κείμενα Πλήρη κείμενα για να "κατεβάσετε" ή να δείτε μαζί με την μετάφραση τους.

Γιάννης Σκαρίμπας Ποιήματα και διηγήματα

Στέλιος Δουμένης Ποιήματα

Απάνθισμα Μικρά κείμενα

Άρθρα - Μελέτες Ιστορικά, λογοτεχνικά κττ

Σύνδεσμοι Αρχαία Ελληνικά Κείμενα, Ελληνική Λογοτεχνία, etexts

Ιστορικό Τι καινούργιο προστέθηκε

Ατάκα της σύνταξης

Αναζήτηση στις σελίδες του MA

Εργαλεία Χρήσιμα ή όχι

English version:

Επισκέψεις: 43875 :
επισκέψεις
από Απρίλιο 2003

Τελευταία ενημέρωση: 22.3.07

Επιμέλεια: [Αγγελος Περδικούρης](#)

W3C HTML 4.01

Εικόνα 15. : Μικρός Απόπλους/ Κεντρική Σελίδα

Η πλοήγηση στα περιεχόμενα του ιστοχώρου γίνεται με βάση τις θεματικές ενότητες, που είναι άμεσα ορατές στην κεντρική σελίδα. Υπάρχει επίσης δυνατότητα συγκεκριμένης αναζήτησης στο υλικό (με λέξεις κλειδιά), προσβάσιμη στην ενότητα *Αναζήτηση*.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα επικεντρωθούμε στο υλικό που αφορά στην αρχαία ελληνική γραμματεία. Ο «Μικρός Απόπλους» συγκεντρώνει αρκετές πρωτογενείς πηγές της αρχαίας ελληνικής γραμματείας αλλά και νεοελληνικές αποδόσεις (λ.χ. την *Ιλιάδα* στις μεταφράσεις Πάλλη και Ι. Πολυλά και την *Οδύσσεια* σε μετάφραση Α. Εφταλιώτη, τραγωδίες, λυρικά ποιήματα κ.ά.). Παρέχει, επίσης, πληροφορίες για το ελληνικό πολυτονικό σύστημα και δυνατότητα μεταφόρτωσης γραμματοσειρών. Ξεχωριστή ενότητα αφιερώνεται ειδικά στην *Ιλιάδα* (<http://www.mikrosapoplous.gr/iliada/>), με το αρχαίο κείμενο και παράλληλη μετάφραση (του Ι. Πολυλά) αλλά και κάποια σχόλια, ενώ χρήσιμος είναι ο συνοδευτικός αναλυτικός πίνακας περιεχομένων των ραψωδιών. Η συγκεκριμένη ενότητα περιλαμβάνει επιπλέον μια συλλογή εικόνων έργων τέχνης (κυρίως αγγειογραφειών) με ιλιαδικό θέμα αλλά και τα ανάλογα καβαφικά ποιήματα, ένα παιχνίδι γνώσεων, αρχαίες πηγές για τον τρωικό πόλεμο κ.ά.

Ας δούμε αναλυτικά τις ενότητες που αφορούν στην αρχαία ελληνική γραμματεία οι οποίες είναι: Αρχαία Ελληνικά Κείμενα/Άρθρα-Μελέτες/Σύνδεσμοι/Εργαλεία.

Αρχαία Ελληνικά Κείμενα

Εδώ μπορεί ο χρήστης να προσκτήσει μια σειρά κειμένων αρχαίων συγγραφέων. Ο αριθμός των κειμένων προς το παρόν είναι αρκετά μικρός, αλλά σταδιακά αυξάνεται. Τα διαθέσιμα κείμενα βρίσκονται σε συμπιεσμένη μορφή και κάθε αρχείο περιλαμβάνει ένα πλήρες κείμενο σε μορφή Word (μόνο το αρχαίο κείμενο χωρίς μετάφραση). Από τεχνικής πλευράς, τα κείμενα παρέχονται σε γραμματοσειρά Unicode που υποστηρίζει πολυτονικά ελληνικά. Η σειρά εμφάνισης των κειμένων ακολουθεί την αλφαβητική πορεία των ονομάτων των συγγραφέων τους. Επίσης για κάποια από τα κείμενα υπάρχει διαθέσιμη μετάφραση στα νέα Ελληνικά ή στα Αγγλικά, η οποία εμφανίζεται είτε μόνη της είτε σε αντιπαράθεση προς το αρχαίο κείμενο (όπου υπάρχει αυτή η δυνατότητα). Οι μεταφράσεις των κειμένων έχουν γίνει, ως επί το πλείστον, από φιλόλογους. Για μερικά από τα κείμενα μάλιστα (βλ

Θουκυδίδου *Ιστορία*) εκτός της νεοελληνικής μετάφρασης παρέχονται ερμηνευτικές σημειώσεις και συμπληρωματικές εφαρμογές (πχ σύνδεση χαρτών από περιοχές μαχών του πελοποννησιακού πολέμου με το κείμενο της *Ιστορίας* του Θουκυδίδη). Το κειμενικό υλικό του «Μικρού Απόπλου» μπορεί να φανεί πολύ χρήσιμο σε όσους μελετούν και σε όσους διδάσκουν την αρχαία Ελληνική. Οι μεν μπορούν μέσω του περιβάλλοντος αυτού να πλοηγηθούν σε μια σειρά κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας- και να προσκτήσουν όποια από αυτά επιθυμούν. Ενώ οι δε μπορούν να χρησιμοποιήσουν το εν λόγω υλικό για να δημιουργήσουν εκπαιδευτικές δράσεις, όπως πχ συγκριτική μεταφραστική μελέτη κειμένων της αρχαίας Ελληνικής. Μια από τις πλέον δημιουργικές «ασκήσεις» για τους διδασκόμενους τα κλασικά γράμματα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

ΘΕΟΚΡΙΤΟΥ

ΕΙΔΥΛΛΙΑ

II. ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΡΙΑΙ

Μετάφραση Ι. Πολέμη

[Χωρίς μετάφραση]

Πά μοι ται δάφναι; Φέρε, Θεοτυλί. Πά δέ τὰ φίλτρα;
Στέφον τὰν κελέβαν φοινίκων οἷος αὐτοῦ,
ὡς τὸν ἔμιν βαρῶν ἐνὶ τὰ φύλον καταδήσομαι ἄνδρα,
ὅς μοι διακεκταῖος ἀφ' ὧ τέλας οὐδέ ποῖσκει,
5 οὐδ' ἔγνω ποτέρων τεθνήσκαις ἢ ζοοὶ εἰμές,
οὐδέ θύρας ἀραξεν ἀνάσσει. Ἥ ῥά οἱ ἀλλὰ
ἄχεται ἔχον ὁ τ' Ἔρωσ ταχινᾶς φρένας ἄ τ' Ἀφροδίτα.
Βασεῦμαι ποτὶ τὰν Τιμαγήτοιο παλαιστῶν
αἴθριον, ὡς νιν ἴδω, καὶ μὲμψομαι οἴα με ποιεῖ.
10 Νῦν δέ νιν ἐκ θυεῶν καταδήσομαι. Ἀλλὰ, Σελάνια,
φαῖνε καλόν· τίν γὰρ ποταεῖσμαι ἄσυχρα, δαίμων,
τὰ χθονία θ' Ἐκάτα, τὰν καὶ σκύλακες τρομίοντι
ἐρχομέναν νεκρῶν ἀνά τ' ἤρια καὶ μέλαν αἶμα.
Χαῖρ', Ἐκάτα δασπλήτη, καὶ ἐς τέλος ἄμμιν ὀπάδει
15 φάρμακα ταῦτ' ἔροισια χερεῖσσινα μῆτε τι Κίρκας
μῆτε τι Μηδείας μῆτε Ξανθάς Περγμηδας.

Ἴνγξ, ἔλκε τὺ τήνον ἔμῳ ποτὶ δάμα τὸν ἄνδρα.

Ἀλφιδά μοι πρῶτον τυροῖ τάκεται. Ἀλλ' ἐπίπασσε,
Θεοτυλί. Δειλαία, πᾶ τας φρένας ἐκπεπότασαι
20 Ἥ ῥά γέ πα, μισοῦσα, καὶ τιν ἐπίλασμα τέτυγμα;
Πᾶσσο ἄμα καὶ λέγε ταῦτα: "Τὰ Δελφίδος οὐσία πᾶσσω".

Ἴνγξ, ἔλκε τὺ τήνον ἔμῳ ποτὶ δάμα τὸν ἄνδρα.

Δέλφιδος ἐμ' ἀνίασεν· ἐγὼ δ' ἐπὶ Δελφιδί δάφναν
αἰθῶν χῶς αὐτὰ λακεῖ μέγα καπτυρίασασα
25 κήξατινας ἀφθῆ κοῦδὲ σποδὸν εἰδομὲς αὐτάς,
οὕτω τοι καὶ Δέλφιδος ἐνὶ φλογὶ σάρκ' ἀμαθύνου.

Θεοτυλί, ποῦν' οἱ δάφνης μου καὶ ποῦ τὰ μαργὰ μου;
Με πρόβιο κόκκω μολὶ στόλισε τὴ λεκάνη,
αὐτὸν ποῦ με βαρέθηκε νὰ τον μαγέμω πάλι.
Δώδεκα ἔμερες πέρασαν, οὐτ' ἤρθε κι οὐτ' ἐφάνη.

οὔτε καὶ ἔξρει ο ἄκαρδος ἐν ζῶμῃ ἢ ἐν δε ζῶμῃ,
οὐτ' ἐκρούσε τὴν πόρτα μου δώδεκα ἔμερες τώρα.
Ὡ! ὄχιος ἄλλο ο Ἔρωτας κι ἡ πονηρὴ Ἀφροδίτη
θα τοῦ σκόρασι το μωλό κι ἐπίσσαν ἄλλ' ἐγὼ πῆ
Ταχὰ θα πάω νὰ τόνε βροῦ μόνωξη στὴν παλαιστῶρα
κι θα του παραπονεθῶ γιὰ ὅσα κακά μου κάνει.

Τώρα μ' εὐνοδιαστοῦς καινούς θε να του κάνω μάγια.
Σελήνη, ἀθρόβη θεά, σέγγε γλυκὰ καὶ λάμπε
στὰ μάγια πρὶν καταπαστῶ θε τραγοῦδῶρο ἐσένα
καὶ τὴν Ἐκάτη πούρζεται μεσ' αὐτ' τῆς γῆς τὰ σπλάξα
καὶ τὴν γυνῶνὰ στὰ μνημάτα καὶ τὴν φοβούνηται οἱ σκύλλοι.
Ὡ! χάρη, Ἐκάτη τροφερή, παρακαλῶ σε, Ἐκάτη,
συνάρφαγε καὶ βόθη μας αὐτ' τὴν ἀρχὴ ὡς τὸ τέλος
καὶ κόνε καὶ τὰ μάγια μεσ' ὀμοια μ' αὐτὰ τῆς Κίρκης,
κατότερα νὰ μὴ γενουὺν αὐτ' τῆς Μηδείας τὰ μάγια
μηδ' αὐτ' τὰ μάγια τῆς Ξανθῆς ἐκεῖνης Περγμηδῆς.
Α'

Φέρε τον, σουσουράδα¹ μου, τὸν ἄντρα μου στο σπίτι.

Γιὰ σένα ἀλεῖρη στὴ φωτιά θα ρίξω πρῶτα-πρῶτα.
Θεοτυλί, σκόραπὸ το λοιπόν. Ἀμορῆ, ποῦν' ὁ νοῦς σου;
Σταμμερὴ εἶμαι τάχα ἐγὼ καὶ περιγέλω μ' ἔχεις;
σκόραπὸ καὶ λέγε αὐτὰ: «σκόραπὸ τὰ κόκκαλα τοῦ Δέλφου».

Φέρε τον, σουσουράδα μου, τὸν ἄντρα μου στο σπίτι.

Ὁ Δέλφιδος μου με πίκρανε· δάφνη γι' αὐτὸν θα κάμω
κι ὅπως ἡ δάφνη στὴ φωτιά κροταλιστῶ θα σκόραση
καὶ θε ν' ἀνάψη στὴ στιγμὴ καὶ σταχτὴ δε θ' ἀφήση
ἔτσι κι ὁ Δέλφιδος νὰ καὶ στοῦ πόθου μου τὴ φλόγα.

Εικόνα 16. : Μικρός Απόπλους/ Αρχαίο Κείμενο και παρακείμενη Μετάφραση του/Κείμενο: Θεόκριτου *Ειδύλλιο II (Φαρμακεύτρια)*, Μετάφραση: Ι. Πολέμη

Άρθρα-Μελέτες

Στην ενότητα αυτή παρέχονται, ίσως κάπως άναρχα τοποθετημένα, άρθρα και μελετήματα πάνω σε ερευνητικές περιοχές της κλασικής και νεοελληνικής φιλολογίας. Δυστυχώς ο αριθμός των κειμένων είναι εξαιρετικά περιορισμένος, αλλά κάποια από αυτά είναι πολύ σημαντικά. Πχ η εισαγωγή του E. R. Dodds για τις

Βάκχες του Ευριπίδη είναι μια κλασική πραγματεία, απαραίτητη σε κάθε μελετητή του συγκεκριμένου δράματος.

Σύνδεσμοι

Παρουσιάζεται εδώ ένας εκτενέστατος κατάλογος διαδικτυακών συνδέσμων προς ιστοχώρους φιλολογικού ενδιαφέροντος. Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά στις κλασικές σπουδές, παρέχονται σύνδεσμοι για (1) αρχαία ελληνικά κείμενα στο πρωτότυπο, (2) αρχαία ελληνικά κείμενα σε νεοελληνική μετάφραση, (3) αρχαία ελληνικά κείμενα σε αγγλική μετάφραση. Ειδικά στην πρώτη κατηγορία οι σύνδεσμοι που προσφέρονται καλύπτουν ένα ευρύτατο φάσμα σχετικών ψηφιακών πόρων, εξαιρετικά χρήσιμων για τους μελετώντες την αρχαία ελληνική γραμματεία. Η ιδιαιτερότητα του καταλόγου αυτού, είναι ότι συγκεντρώνει σχεδόν όλες τις ψηφιακές βιβλιοθήκες αρχαιογνωστικού χαρακτήρα που υπάρχουν ως αυτή τη στιγμή στο Διαδίκτυο, προσφέροντας έτσι στους μελετητές άμεση και συγκεντρωτική εποπτεία του πράγματος, καθώς και τη δυνατότητα της σύγκρισης και της επιλογής χωρίς περιττές αναζητήσεις.

Εργαλεία

Στην ενότητα αυτή παρέχεται μια εκτελέσιμη εφαρμογή που συνδέεται με τον οπτικό δίσκο του TLG και εξάγει από εκεί τα πρωτότυπα κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας σε μορφή html ή rtf. Βεβαίως το συγκεκριμένο εργαλείο έχει πολύ περιορισμένη χρηστικότητα, καθώς αφορά μόνον όσους χρησιμοποιούν το TLG σε μορφή οπτικού δίσκου- ο αριθμός των οποίων στις μέρες μας πλέον είναι μηδαμινός.

2.4.4 Google Books

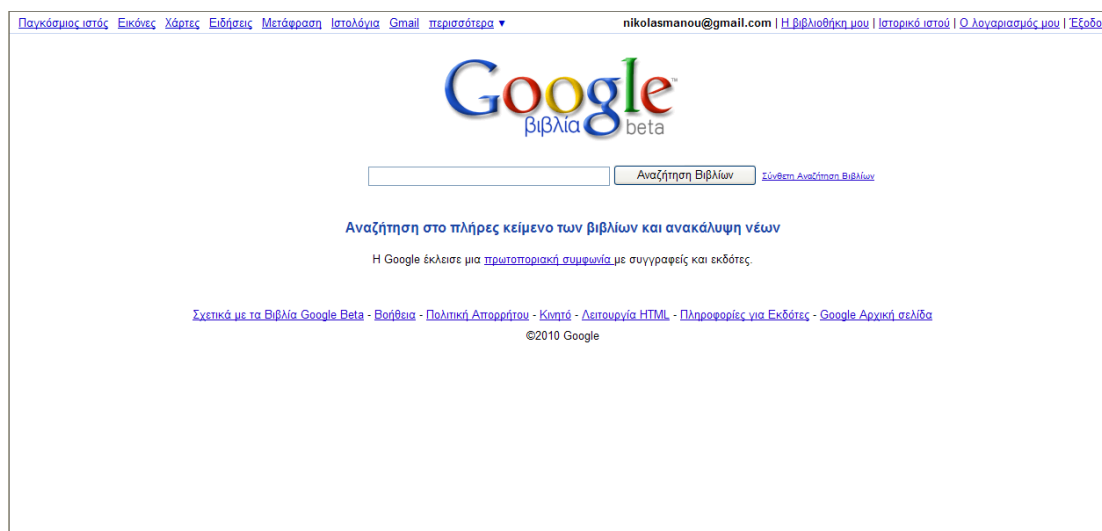
Το πρόγραμμα ψηφιακής αναζήτησης on-line καταλόγου Google Library Project (τώρα πλέον Google Books (<http://books.google.com/books/>)) της Google, είναι ένα πολύ φιλόδοξο σχέδιο της πιο εύρωστης στην διεθνή αγορά μηχανής αναζήτησης. Στόχος του είναι η δημιουργία ενός καταλόγου αναζήτησης, κυρίως βιβλίων- τα οποία σχεδιάζεται να φτάσουν τα 25 με 30 εκατομμύρια (Varian, 2006).

Στα τέλη του 2004, η Google ανακοινώσε συνεργασία με πέντε εταιρους σε ένα τεράστιο σχέδιο σάρωσης, το οποίο θα έφερνε εκατομμύρια τόμους έντυπων βιβλίων στην βάση δεδομένων του Google Print, όπως λεγόταν τότε. Οι πέντε εταιροι που ξεκίνησαν μαζί με τη Google το σχεδιασμό του project είναι το Πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν (<http://www.umich.edu/>), το Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ (<http://www.harvard.edu/>), το Πανεπιστήμιο του Στάνφορντ (<http://www.stanford.edu/>), το Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης (<http://www.ox.ac.uk/>) και η Δημόσια Βιβλιοθήκη της Νέας Υόρκης (<http://www.nypl.org/>), με σκοπό να ψηφιοποιήσουν τα βιβλία των συλλογών τους και να τα διαθέσουν μέσω του Google Print.

Το Σχέδιο Ψηφιακής Βιβλιοθήκης (Google Library Project) της Google, που μετεξελίχθηκε στο εργαλείο Google Books, σκοπεύει ουσιαστικά στην διευκόλυνση εντοπισμού των βιβλίων -και ειδικά των δυσεύρετων και των εξαντλημένων. Βεβαίως πρωταρχική μέριμνα του σχεδίου συνεργασίας είναι ο σεβασμός των πνευματικών δικαιωμάτων των συγγραφέων και των εκδοτών. Η συνεργασία αυτή θα δημιουργήσει έναν αναλυτικό, αναζητήσιμο, εικονικό κατάλογο όλων των βιβλίων που θα ψηφιοποιηθούν και ο οποίος θα βοηθά του χρήστες να ανακαλύπτουν νέα βιβλία και τους εκδότες να ανακαλύπτουν νέους αναγνώστες.

Τα σαρωμένα βιβλία από συλλογές βιβλιοθηκών έχουν σύνδεσμο (link) ώστε να υπάρχει η δυνατότητα αναζήτησης τους σε τοπικές βιβλιοθήκες (αλλά και συνδέσμους για αγορά του βιβλίου από ηλεκτρονικά καταστήματα) χρησιμοποιώντας δεδομένα του Διαδικτυακού «Κέντρου Ηλεκτρονικής Βιβλιοθήκης» (Online Computer Library Center/OCLC). Τα βιβλία τα οποία δεν ανήκουν στη συλλογή κάποιας βιβλιοθήκης δεν έχουν διαθέσιμο σύνδεσμο αναζήτησης.

Για όσα βιβλία προστατεύονται από πνευματικά δικαιώματα και βρίσκονται στις συλλογές των βιβλιοθηκών, είναι διαθέσιμη μια άλλοτε εκτενής, άλλοτε συνοπτική προεπισκόπηση, καθώς και οι βασικές βιβλιογραφικές πληροφορίες- αλλά δεν είναι προσβάσιμο το πλήρες κείμενο τους. Για κάποια από τα βιβλία της κατηγορίας αυτής δεν υπάρχει καθόλου διαθέσιμη προεπισκόπηση και δίνονται μόνο οι βιβλιογραφικές πληροφορίες. Όσον αναφορά τώρα στα βιβλία τα οποία δεν προστατεύονται από πνευματικά δικαιώματα, είναι διαθέσιμο το πλήρες κείμενο αλλά δεν υπάρχει η δυνατότητα εκτύπωσης του περιεχομένου της σελίδας. Το περιεχόμενο του βιβλίου που θα σαρώνεται θα είναι σε μορφή (format) εικόνας.



Εικόνα 17. : Google Books/ Κεντρική Σελίδα

Σύμφωνα με τους πρωτεργάτες του σχεδίου δημιουργίας του Google Books, η προσφορά στη δημιουργία μιας τέτοιας ειδικής βάσης δεδομένων υπηρεσίας ψηφιοποίησης, έγκειται στη σημαντική διευκόλυνση της έρευνας και στην προώθηση της έρευνας. Η μορφή της γνώσης στο πεδίο των ανθρωπιστικών σπουδών και ειδικότερα της κλασικής γραμματείας, η μελέτη της οποίας αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας, είναι εν πολλοίς κειμενική. Ολόκληρος ο γλωσσικός πλούτος των αρχαίων κειμένων αποθησαυρίζεται σ' έναν τεράστιο όγκο από κώδικες και βιβλία, μερικά από τα οποία μετρούν πολλούς αιώνες ζωής. Τα βιβλία αυτά είτε πωλούνται στο εμπόριο είτε, αν είναι εξαντλημένα (ή δεν έχουν εκδοθεί ποτέ) βρίσκονται σε βιβλιοθήκες και σπουδαστήρια πανεπιστημίων, ινστιτούτων και ερευνητικών κέντρων. Αν λοιπόν κάποιος θέλει να έχει πρόσβαση σ' αυτά πρέπει είτε να τα αγοράσει εφόσον κυκλοφορούν, είτε να επισκεφθεί κάποιον από τους χώρους στους οποίους αυτά διατίθενται προς ανάγνωση (σχεδόν αποκλειστικά).

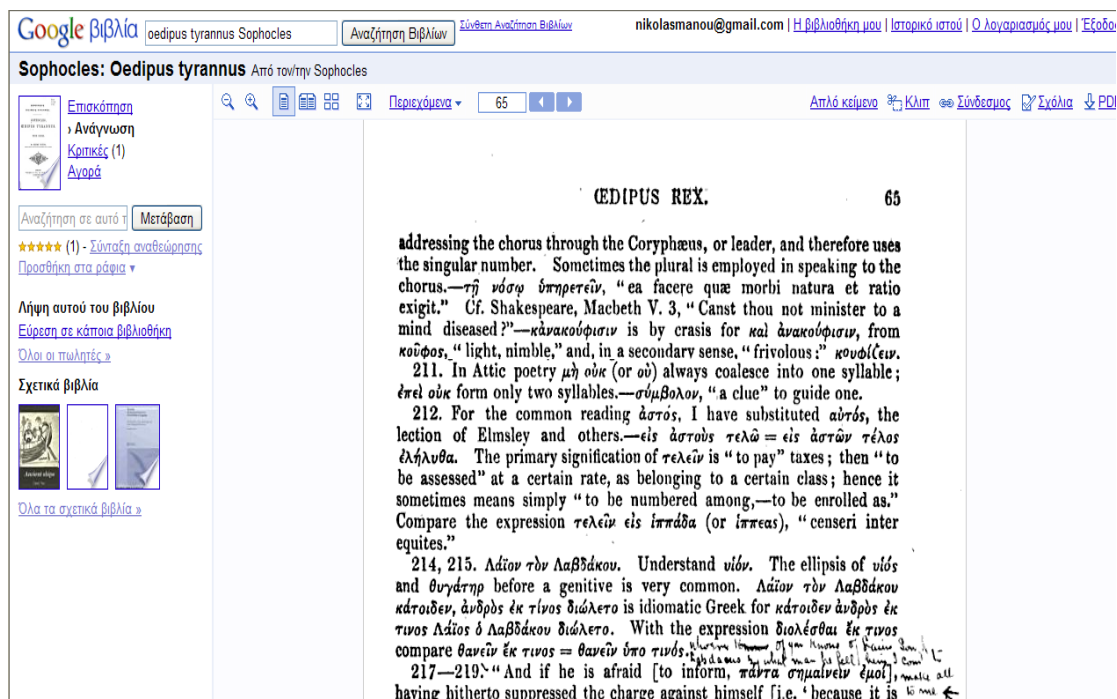
Με το Google Books οι μελετητές αποκτούν κι' άλλες επιλογές ως προς την προαναφερθείσα κατάσταση. Μπορούν αρχικά να εντοπίσουν μέσω της εφαρμογής τα βιβλία που τους ενδιαφέρουν και στη συνέχεια αν υπάρχουν διαθέσιμα στην πλήρη τους μορφή, να τα μελετήσουν. Αν υπάρχει διαθέσιμη μόνο η προεπισκόπηση των βιβλίων, μπορούν ανατρέχοντας σ' αυτήν είτε αν περιλαμβάνονται εκεί τα χωρία που τους ενδιαφέρουν (φαινόμενο αρκετά συχνό), να τα μελετήσουν απευθείας- είτε αν αυτό δε συμβαίνει, περιεργαζόμενοι την προεπισκόπηση να αποφασίσουν αν τους ενδιαφέρουν τελικά τα συγκεκριμένα βιβλία και πώς θα αποκτήσουν πρόσβαση σε αυτά- είτε αγοράζοντας τα είτε βρίσκοντας τα σε κάποια κοντινή τους βιβλιοθήκη.

Δεν πρέπει να λησμονούμε επίσης ότι στον τομέα των κλασικών σπουδών τα πανεπιστήμια της Οξφόρδης και του Χάρβαρντ -που συνεργάζονται στενά με τη Google στο υπό ανάλυση πρόγραμμα- είναι από τους πλέον σημαίνοντες τόπους μελέτης της κλασικής γραμματείας παγκοσμίως. Ειδικά το πανεπιστήμιο της Οξφόρδης είναι το κορυφαίο εκπαιδευτικό ίδρυμα για τις κλασικές σπουδές. Η πιο σημαντική και ευρέως χρησιμοποιούμενη σειρά στερεότυπων κειμένων εκδίδεται εκεί. Ακόμη, τα μελετήματα που φέρουν τη σφραγίδα των φιλολόγων του πανεπιστημίου της Οξφόρδης έχουν κύρος (καλώς ή κακώς) αδιαμφισβήτητο και χαίρουν της απολύτου εκτιμήσεως της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας σε όλο τον κόσμο.

Στις ανθρωπιστικές σπουδές και ειδικά όσον αφορά στην κλασική γραμματεία η μελέτη και η συγγραφή πραγματειών είναι πολύ παλιά υπόθεση. Εκτός αυτού τα «δόγματα» και οι διαπιστώσεις στη φιλολογική επιστήμη δεν αλλάζουν, παρά μόνο σε σπάνιες περιπτώσεις. Η φιλολογία και δη η κλασική προχωρεί επιστημονικά πατώντας απολύτως στις θέσεις που έχουν διατυπωθεί ανά τους αιώνες- και σπάνια ανατρέπει τα δοθέντα. Έτσι, δεν είναι παράξενο μια στερεότυπη έκδοση των τραγωδιών του Σοφοκλή που εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1900 να αποτελεί σήμερα, το 2010, «αξεπέραστο» διδακτικό εγχειρίδιο. Αυτό στο οποίο επιθυμούμε να καταλήξουμε είναι ότι μια πληθώρα κριτικών εκδόσεων κειμένων και μελετημάτων της κλασικής γραμματείας υπάρχουν διαθέσιμα σε πλήρη μορφή στο Google Books, προφανώς και για λόγους ευνόητους, χωρίς καμία δέσμευση πνευματικών δικαιωμάτων. Όσο για τα νεότερα πονήματα στα οποία υπάρχουν βεβαίως πνευματικά δικαιώματα, οι προεπισκοπήσεις που προσφέρονται είναι τις περισσότερες φορές πολύ ικανοποιητικές. Παρέχονται ολόκληρα κεφάλαια βιβλίων που είναι εξαιρετικά χρήσιμα τόσο για την απόκτηση εποπτείας του έργου όσο και για μελέτη του ζητήματος που πραγματεύεται- σε πολλές περιπτώσεις.

Μέσω του Google Books το χαοτικό περιβάλλον της βιβλιοθήκης (και του σπουδαστηρίου –για τα ελληνικά δεδομένα) αποκτά μια ευσύνοπτη εκπροσώπηση προσβάσιμη σε όλους απ' όπου και αν βρίσκονται. Οι παμπάλαιοι και φθαρμένοι τόμοι της κλασικής γραμματείας μπορούν να ανοίγουν ξανά και ξανά χωρίς να υπάρχει φόβος μήπως προκληθεί ζημιά, συγγράμματα εξαντλημένα για χρόνια, είναι τώρα διαθέσιμα και σε ηλεκτρονική μορφή –σε κάθε ενδιαφερόμενο. Όλα αυτά που

είναι πολύ σημαντικές παράμετροι στις κλασικές σπουδές, μαζί με την αμεσότητα και την ευκολία που προσφέρει η εφαρμογή, καθιστούν το Google Books ένα εν δυνάμει εξαιρετικά χρήσιμο επικουρικό εργαλείο στη μελέτη της κλασικής γραμματείας.



Εικόνα 18. : Google Books/ Σοφοκλή, *Οιδίπους Τύραννος*-Σχολιασμένη Έκδοση/ Πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν/Βιβλίο Πλήρως Διαθέσιμο

2.4.5 Ψηφιοποιημένο Αρχείο Εθνικού Θεάτρου της Ελλάδας (Ε.Θ.) & Ελληνικής Ραδιοφωνίας – Τηλεόρασης (Ε.Ρ.Τ.)

Οι εφαρμογές με τις οποίες τις οποίες θα ασχοληθούμε εδώ δεν είναι, αμιγώς, εκπαιδευτικά εργαλεία- ούτε αφορούν στο σύνολο τους το περιεχόμενο της μελέτης μας. Κάποιες όμως από τις λειτουργικότητες τους συνάδουν σε μεγάλο βαθμό με τους στόχους που έχουν τεθεί στην παρούσα εργασία. Για το λόγο αυτό, αφού προσδιορίσουμε σε ένα γενικό πλαίσιο την ταυτότητα τους, επιλέγουμε να εξετάσουμε τις εφαρμογές μόνο όσον αφορά σε αυτές τις λειτουργικότητες.

Πρόκειται για δύο σχετικά προσφάτως ψηφιοποιημένα αρχεία, δύο σημαντικών ελληνικών δημόσιων οργανισμών- του Εθνικού Θεάτρου (Ε.Θ.) και της Ελληνικής Ραδιοφωνίας-Τηλεόρασης (Ε.Ρ.Τ.). Το Ε.Θ. της Ελλάδας είναι Νομικό Πρόσωπο

Ιδιωτικού Δικαίου (Ν 2273/94) -οργανισμός μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα- με σκοπό την προαγωγή, μέσω της θεατρικής τέχνης, της πνευματικής καλλιέργειας του λαού και της διαφύλαξης της εθνικής πολιτιστικής ταυτότητας του. Η Ε.Ρ.Τ. είναι ο δημόσιος φορέας ραδιοφωνίας και τηλεόρασης. Οι κύριες υπηρεσίες της Ε.Ρ.Τ. είναι η εκπομπή τριών τηλεοπτικών σταθμών και 28 ραδιοφωνικών σταθμών σε όλη την Ελλάδα. Θεωρούμε ότι μέρος του υλικού που εμπεριέχεται στα αρχεία των φορέων αυτών, μπορεί να λειτουργήσει υποβοηθητικά στην διαδικασία της μελέτης και της διδασκαλίας κάποιων κειμένων της κλασικής γραμματείας -και φυσικά αναφερόμαστε κατά κύριο λόγο στο δράμα (αντικείμενο του πειράματος που περιγράφεται στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας). Στην περιγραφή που ακολουθεί θα σταθούμε περισσότερο στο ψηφιοποιημένο αρχείο του Ε.Θ. λόγω της φύσης του περιεχομένου του και της σημαντικής συνάφειας του υλικού του με τα δραματικά κείμενα της κλασικής γραμματείας (ιδιαίτερος της αρχαιοελληνικής). Τα δύο αρχεία, ούτως ή άλλως, στο επίπεδο της δομής έχουν πολλές ομοιότητες μεταξύ τους- και σε πολλά σημεία στην ανάλυση ο,τι αφορά στο ένα, αφορά εν πολλοίς και στο άλλο.

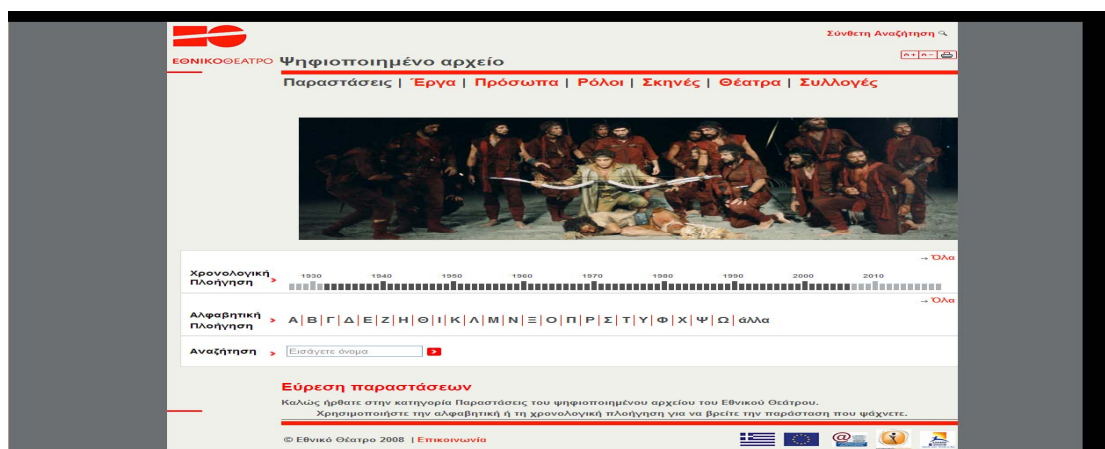
Η κινούμενη εικόνα, όπως το βίντεο και το animation, τραβά την προσοχή και βοηθά στην βελτίωση των στάσεων και στην ανάπτυξη κινήτρων. Μεταφέρει ταυτόχρονα τόσο την «χωρική» όσο και την «πρόσκαιρη» πληροφορία (όπως το μέτρο στην ποίηση ή τον μουσικό ρυθμό).[...]Το βίντεο πρωτίστως είναι πιο αξιωματικό και πλήρες νοήματος ως μέσο στην παροχή της εκπαιδευτικής πληροφορίας η οποία με τον τρόπο αυτό αποθηκεύεται λεπτομερέστερα στη μνήμη (Alessi S.M & Trollip S.R., 2001). Όσον αφορά στη μελέτη και τη διδασκαλία των κλασικών σπουδών- και ειδικά του δράματος, τόσο τα βίντεο και οι ηχογραφήσεις από παραστάσεις που υπάρχουν στα αρχεία του Ε.Θ. και της Ε.Ρ.Τ. όσο και οι εκπομπές αρχαιογνωστικού ενδιαφέροντος - τύπου ντοκιμαντέρ που υπάρχουν στο αρχείο της Ε.Ρ.Τ. προσφέρουν στον μελετητή πλήρη εποπτεία του έργου που μελετά ή διδάσκεται. Προχωρώντας πέρα από το κείμενο, μέσω του βίντεο, βλέπει πχ πώς μια τραγωδία του Αισχύλου επιτυγχάνει τον αρχικό της στόχο, που δεν ήταν άλλος από την παράσταση. Ας δούμε τώρα κάπως αναλυτικότερα τη δομή και το περιεχόμενο των αρχείων.

Το αρχείο του Ε.Θ. περιλαμβάνει τις συλλογές του Ε.Θ, από το 1932 έως το 2005, με σπάνιο και μερικές φορές μοναδικό υλικό. Είναι προσβάσιμο στον καθένα μέσω της

επίσημης ιστοσελίδας του Ε.Θ. (www.n-t.gr) αλλά και άμεσα στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.nt-archive.gr/plays.aspx>. Δεν πρόκειται για εμπορικό προϊόν. Η είσοδος είναι απολύτως ελεύθερη, χωρίς εγγραφή. Το έργο της κατασκευής του πραγματοποιήθηκε από το Ι.Ε.Λ. (Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου) –Ε.Κ. ΑΘΗΝΑ και συγχρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης και από εθνικούς πόρους.

Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα διαδικτυακό περιβάλλον που λειτουργεί ως σημείο πρόσβασης στο υλικό των παρελθουσών παραστάσεων του Ε.Θ. Το αρχείο περιλαμβάνει: 1200 προγράμματα, 14.000 φωτογραφίες, 9000 δημοσιεύματα, 290 ηχογραφήσεις παραστάσεων, 110 βιντεοσκοπήσεις -και εκτείνεται χρονικά από το 1932 ως το 2005. Οι επισκέπτες έχουν τη δυνατότητα να διαβάσουν τα κείμενα των προγραμμάτων, να ακούσουν ηχογραφήσεις και φυσικά να δουν μαγνητοσκοπημένες παραστάσεις. Βεβαίως η δομή λειτουργίας του αρχείου δεν επιτρέπει στους χρήστες να αποθηκεύουν το υλικό που περιλαμβάνει -σε καμιά περίπτωση.

Στην ουσία ο χρήστης εισερχόμενος στο αρχείο μέσω της ιστοσελίδας του Ε.Θ ή και άμεσα, βρίσκεται μπροστά σε ένα πολυδύναμο σύστημα αναζήτησης το οποίο διαθέτει πλήρη κατηγοριοποίηση του υλικού με κριτήρια οντολογικά, χρονολογικά και αλφαβητικά. Επίσης δίνεται η δυνατότητα ελεύθερης αναζήτησης (μπάρα γραπτής αναζήτησης) οποιουδήποτε στοιχείου μπορεί να αφορά στο περιεχόμενο του αρχείου. Μάλιστα το αρχείο είναι ένα έργο εν προόδω, μιας και σήμερα φτάνει ως και τις παραστάσεις του 2005- και προχωρά.



Εικόνα 19. : Αρχείο Ε.Θ./Κεντρική Σελίδα

Το ρεπερτόριο του Ε.Θ. από την ίδρυση του ως τις μέρες μας, περιλαμβάνει πληθώρα παραστάσεων αρχαίου δράματος κυρίως πάνω στα κείμενα του Αισχύλου, του Σοφοκλή, του Ευριπίδη και του Αριστοφάνη. Τα ίδια αυτά κείμενα, όπως προανφέρθη, αποτελούν διδακτικά αντικείμενα στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και σε πολλά ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα παγκοσμίως. Έτσι η συσχέτιση μιας μαγνητοσκοπημένης παράστασης αρχαίου δράματος με τη σπουδή της κλασικής γραμματείας γίνεται σαφής. Για παράδειγμα, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ένας καθηγητής αρχαίων Ελληνικών, που διδάσκει τους Πέρσες του Αισχύλου στους φοιτητές ενός τμήματος φιλολογίας ελληνικού πανεπιστημίου, μπορεί –είτε στην αρχή ως αφορμή, είτε στο τέλος σαν κατακλείδα- να προβάλλει στους φοιτητές μέσω του αρχείου του Ε.Θ. την πολύ προσεγμένη παράσταση των Περσών που σκηνοθέτησε ο Λευτέρης Βογιατζής για το Ε.Θ. το 1999. Όσο για τη δευτεροβάθμια, παραστάσεις από το αρχείο πχ μπορούν να προβληθούν στο πλαίσιο του μαθήματος της αρχαίας κωμωδίας από μετάφραση στην Γ τάξη του Γυμνασίου, καθώς και του μαθήματος της αρχαίας τραγωδίας από το πρωτότυπο στην Β τάξη του Ενιαίου Λυκείου.

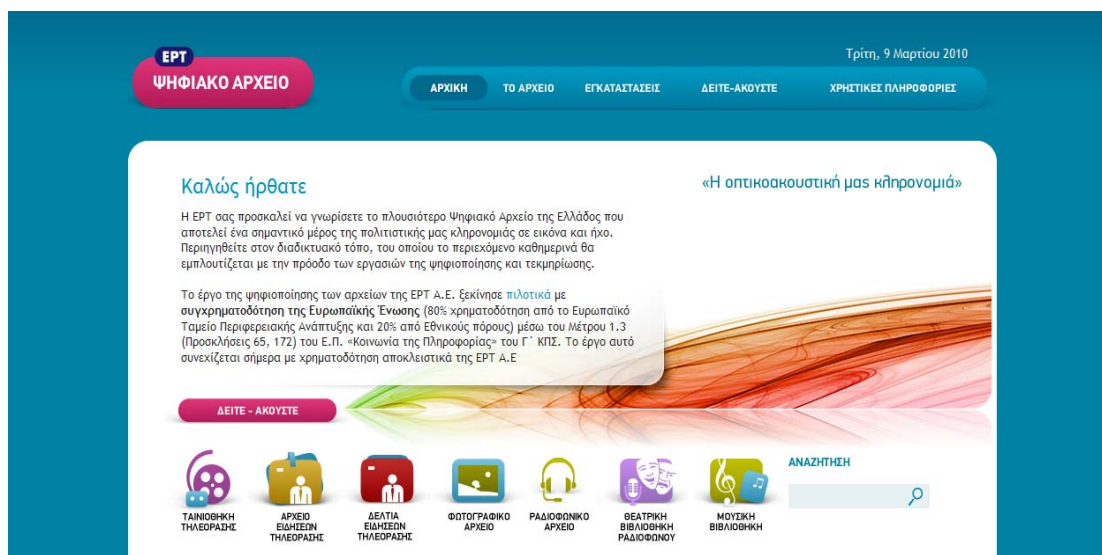
Το αρχείο του Ε.Θ. ως εν δυνάμει εκπαιδευτικό εργαλείο επιτρέπει ουσιαστικά το διαμοιρασμό μιας εποπτικής πληροφορίας που εκτός του ότι είναι πολύ σημαντική για την κατανόηση του νοηματικού φορτίου που φέρουν τα έργα, είναι πάντοτε και πιο «γοητευτική» από την απλή ανάγνωση του κειμένου. Δεν έχει κανείς παρά να σκεφτεί πόσοι άνθρωποι ασχολούνται με το να διαβάσουν θεατρικά κείμενα, σε σχέση με το πόσοι πάνε στο θέατρο.

The screenshot shows the digital archive page for the play 'Persians' (1999) at the National Theatre of Greece. The page features a header with the logo and navigation links. The main content area includes a title 'Πέρσες (1999)', a small image of a theatrical production, and a list of production credits under the heading 'Συντελεστές'. The credits list the director (Lefteris Bougiatzi), scenographer (George Patsas), set designer (George Patsas), costume designer (Epiras Sakkas), and other key personnel. A right-hand sidebar lists related media such as audio-visual materials, programs, and photographs.

Εικόνα 20. : Αρχείο Ε.Θ./Αισχύλου, *Πέρσες*/Σκηνοθεσία: Λευτέρης Βογιατζής

Το αρχείο της Ε.Ρ.Τ. στο επίπεδο της δομής και της λειτουργικότητας κινείται στα ίδια περίπου επίπεδα με αυτό του Ε.Θ. Πρόκειται για μια τεράστια συλλογή από βίντεο και φιλμ, υλικό από 1136 εκπομπές και πάνω από 5000 φωτογραφίες, από σειρές, επιμορφωτικά και όχι μόνο ντοκιμαντέρ, ειδησεογραφικές εκπομπές, εκπομπές για το θέατρο, τις τέχνες και την ενημέρωση, η οποία ψηφιοποιήθηκε με κρατική και κοινοτική συγχρηματοδότηση και είναι διαθέσιμη στους επισκέπτες του ψηφιακού αρχείου στη διεύθυνση www.ert-archives.gr. Σπάνια οπτικοακουστικά ντοκουμέντα, αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτιστικής, κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής παράδοσης της Ελλάδας τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, αναδιαρθρώνονται με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών και δημιουργούν μια σύγχρονη ηλεκτρονική πολυμεσική βιβλιοθήκη.

Σημαντικό τμήμα του υλικού αυτού αποτελούν οι εκπομπές αρχαιογνωστικού ενδιαφέροντος που φιλοξενούν σπουδαίους κλασικιστές από όλο τον κόσμο, οι μαγνητοσκοπημένες παραστάσεις αρχαίου δράματος και οι εκπομπές που αφορούν σε φιλολογικά και δραματουργικά προβλήματα του είδους. Έτσι και εδώ ο σπουδάζων τα κλασικά γράμματα, μπορεί να βρει εξαιρετικά ενδιαφέρον οπτικοακουστικό υλικό που θα συμπληρώσει -και στην περίπτωση του δράματος (όπως συμβαίνει και με το αρχείο του Ε.Θ.), θα οπτικοποιήσει την κειμενική του γνώση –μεταφέροντας του το μέτρο στην [δραματική] ποίηση και τον μουσικό ρυθμό [τω χορικών του δράματος] (Alessi, S.M and Trollip, 2001). Το υλικό του αρχείου λειτουργεί συμπληρωματικά και για άλλα πιο απτά και πρακτικά ζητήματα, μεταφέροντας τεράστια σημασία άρρητη γνώση. Για παράδειγμα, από την εκπομπή-ντοκιμαντέρ *Παρασκήνιο* το επεισόδιο *Η αναβίωση του αρχαίου δράματος. Το πρόβλημα της μετάφρασης* (1 Ιανουαρίου 1998), όπου τρεις κορυφαίοι Έλληνες μεταφραστές αναλύουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν το μεταφραστικό πρόβλημα της αρχαιοελληνικής τραγωδίας και κωμωδίας, θα μπορούσε να δώσει πολύ σημαντικές πληροφορίες σε όσους διδάσκονται σήμερα στα ελληνικά πανεπιστήμια το μάθημα *Μεταφραστική Θεωρία και Πρακτική της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας*.



Εικόνα 21. : Αρχείο Ε.Ρ.Τ., Κεντρική Σελίδα

2.5 Σύνοψη-Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο ενσκήψαμε στην παρουσίαση μιας σειράς ψηφιακών εφαρμογών και «εργαλείων», που αφορούν άμεσα ή έμμεσα στη μελέτη και στη διδασκαλία της κλασικής γραμματείας. Κάθε μια από τις εφαρμογές αυτές, προκρίνεται προς χρήση είτε μερικά είτε συνολικά, ανάλογα με εκείνα τα χαρακτηριστικά της, που την καθιστούν χρήσιμη στη μελέτη της κλασικής γραμματείας -στα οποία και εστιάζουμε στις επιμέρους περιγραφές. Πρόκειται για εφαρμογές που αρχικά μοιάζουν ετερόκλητες, π.χ. μια συλλογή από ηλεκτρονικά σώματα κειμένων δίπλα σε ένα ψηφιοποιημένο θεατρικό αρχείο. Ωστόσο, όλα συνδέονται στην διδακτική πράξη και όλα συνείρονται, στη διαδικασία σύνθεσης του εκπαιδευτικού υλικού. Για τον λόγο αυτό χρειαζόμαστε ένα διδακτικό πλαίσιο, ένα σχήμα, εντός του οποίου θα οριοθετήσουμε στοχοθετημένα τις εφαρμογές των οποίων τις λειτουργικότητες περιγράφουμε στο συγκεκριμένο κεφάλαιο. Το σχήμα αυτό είναι το μικτό μοντέλο μάθησης, που αναλύεται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Μικτό Μοντέλο Μάθησης και Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης

3.1 Εισαγωγή

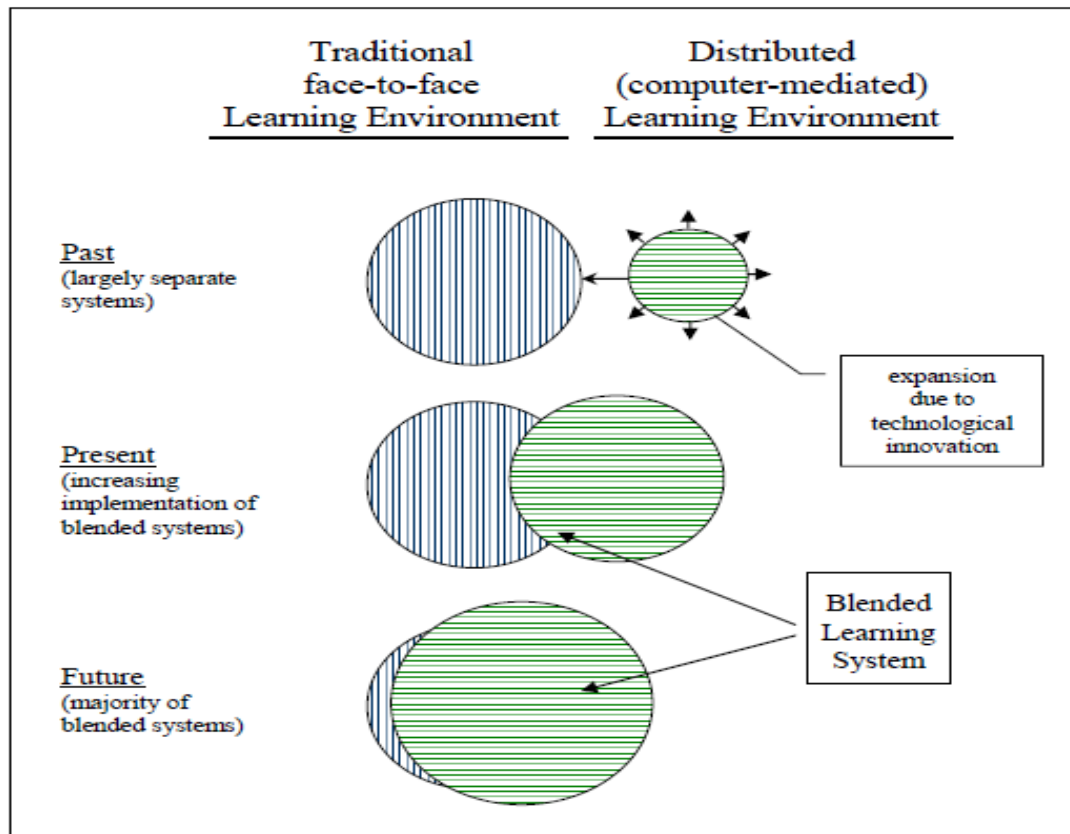
Οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής μας και η αυξανόμενη παραγωγή νέων γνώσεων δεν άφησε φυσικά ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης (Κόκκινος, 2005). Ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης προκειμένου να συμβαδίσει με τις σύγχρονες τάσεις αποτελεί αναγκαιότητα αφού μέσω αυτής ο αυριανός πολίτης προετοιμάζεται κατάλληλα για την ένταξη του στην κοινωνία. Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση σήμερα είναι ζήτημα κοινωνικής ευθύνης. Στα πλαίσια αυτών των προβληματισμών, διαμορφώνονται συνεχώς νέα περιβάλλοντα μάθησης που αξιοποιούν την [εκπαιδευτική] τεχνολογία, άλλα με βάση τεχνοκεντρικές και άλλα με βάση μαθητοκεντρικές αντιλήψεις (Αναστασιάδης, 2007). Ο όρος εκπαιδευτική τεχνολογία χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει την εφαρμογή στην εκπαίδευση τεχνολογικών ιδεών, μέσων και μεθόδων, οι οποίες αντλούνται από ποικίλες πηγές και έχουν ως στόχο τη στήριξη της εκπαιδευτικής γενικά, και της διδακτικής ειδικότερα διαδικασίας με τη δημιουργία κατάλληλων περιβαλλόντων μάθησης (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (distant learning) αποτελεί ένα καινοτόμο μοντέλο διδασκαλίας που κάτω από ορισμένες παιδαγωγικές προϋποθέσεις μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής (Αναστασιάδης, 2007). Οι σύγχρονες ανάγκες για κατάργηση των χωροχρονικών περιορισμών, για ευελιξία στο ρυθμό της μαθησιακής διαδικασίας και για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση (Κόκκινος, 2005) κατέστησαν σαφές σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και οργανισμούς κατάρτισης (Αναστασιάδης, 2007) ότι η συμβατική εκπαίδευση έπρεπε να εμπλουτιστεί με νέες αποτελεσματικές εκπαιδευτικές διαδικασίες όπως είναι η εξ'

αποστάσεως εκπαίδευση (Κόκκινος, 2005). Απόληξη αυτού του «εμπλουτισμού» της παραδοσιακής εκπαίδευσης με νέες μεθόδους όπως ή προαναφερθείσα, εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, με τη χρήση ψηφιακών μέσων, είναι η μικτή μάθηση.

Η μικτή μάθηση, μια προσέγγιση που συνδυάζει στον απαραίτητο βαθμό πολλαπλές εκπαιδευτικές τεχνικές και τεχνολογίες, είναι ίσως η πιο γρήγορα αναπτυσσόμενη μορφή του είδους. Στα προγράμματα μικτής μάθησης οι εκπαιδευτές μπορεί να αναμειξουν διαφορετικά είδη διδασκαλίας, όπως μία βασισμένη στο Διαδίκτυο διδασκαλία με μία δια ζώσης διδασκαλία, να χρησιμοποιήσουν το Διαδίκτυο για να συμπληρώσουν μία δια ζώσης διδασκαλία, ή να συνδυάσουν τα τμήματα μίας δικτυακής εκπαίδευσης που δεν απαιτούν καθοδήγηση με αυτά στα οποία είναι απαραίτητη η παρουσία και η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Ένα άλλο μοντέλο μικτής μάθησης μπορεί να συνδυάζει δια ζώσης ηλεκτρονικές διδασκαλίες με σύγχρονες ή ασύγχρονες online διδασκαλίες όπως και συναντήσεις πρόσωπο με πρόσωπο. Τέτοιες υβριδικές προσεγγίσεις επηρεάζουν την κοινωνική ταυτότητα και τις κοινωνικές σχέσεις των εκπαιδευομένων, τη δομή και το χτίσιμο των ομάδων εργασίας καθώς και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, όπως και τον συμβουλευτικό-καθοδηγητικό και γενικότερο ρόλο του εκπαιδευτικού (Bonk, Olson, Wisher and Orvis, 2002).

Η ενότητα αυτή, της παρούσας εργασίας, εστιάζει στην εννοιολογική και μεθοδολογική προσέγγιση του εκπαιδευτικού φαινομένου της μικτής μάθησης ως κατηγορίας της ηλεκτρονικής μάθησης (βλ. www.elearnspace.org) και έχει ως σκοπό την ανάδειξη των συστατικών στοιχείων της, των βασικών αρχών που την διέπουν και των παραμέτρων που την οριοθετούν. Επίσης αναλύεται εδώ μια από τις πλέον διαδεδομένες εφαρμογές της ηλεκτρονικής μάθησης, τα Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης (Learning Management Systems/LMS) γενικά –και ένα από αυτά, το Moodle, ειδικότερα.



Εικόνα 22. : Σχηματικά η σταδιακή σύγκλιση των παραδοσιακών, πρόσωπο με πρόσωπο και των κατανεμημένων περιβαλλόντων μάθησης- που οδήγησε τελικά στην ανάπτυξη των συστημάτων μικτής μάθησης, (πηγή: Bonk & Graham, 2006)

3.2 Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η εννοιολογική πολυσημαντότητα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, που προσδιορίζεται από παιδαγωγικές, τεχνολογικές και κοινωνικές πρακτικές, αντανακλάται και στην ποικιλία των ορισμών που έχουν προταθεί γι' αυτήν –και οι οποίοι διαφοροποιούνται στο επίπεδο της έμφασης που προσδίδουν σε καθένα από τους προαναφερθέντες παράγοντες. Ένας από τους πιο δόκιμους ορισμούς της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης είναι αυτός του Keegan (Keegan, 2000), ο οποίος παραθέτει τα έξι χαρακτηριστικά που δίνουν μια περιεκτική περιγραφή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης:

- Την απόσταση που χωρίζει τον διδάσκοντα από το διδασκόμενο, στοιχείο που διαφοροποιεί την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, από την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία.

- Την παρεμβολή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού στη μαθησιακή διαδικασία, στοιχείο που διαφοροποιεί αυτόν τον τρόπο εκπαίδευσης από την αυτομόρφωση και την αυτοεκπαίδευση (self-learning)
- Τη χρήση τεχνικών μέσων για τη μεταφορά του περιεχομένου της εκπαίδευσης (έντυπο υλικό, λογισμικά)
- Την εξασφάλιση αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου.
- Τη δυνατότητα κάποιων συναντήσεων, τόσο για διδακτικούς όσο και για κοινωνικούς σκοπούς. (Keegan, 2000)

Βασικό χαρακτηριστικό της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η διδασκαλία και η μάθηση από απόσταση, σε σχέση με το εκπαιδευτικό ίδρυμα που την παρέχει, ενώ το γεγονός, ότι πρόκειται για μια βιομηχανοποιημένη μορφή εκπαίδευσης, τη διαφοροποιεί ριζικά από όλες τις άλλες μορφές εκπαίδευσης (Keegan, 2000). Συνιστά δηλαδή έναν τρόπο εκπαίδευσης, όπου ο μαθητής και ο καθηγητής δεν χρειάζεται να βρίσκονται στον ίδιο χώρο, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις ο καθηγητής δεν είναι άνθρωπος αλλά κάποιο λογισμικό. Η διαπροσωπική επικοινωνία της συμβατικής εκπαίδευσης υποκαθίσταται στην εξ' αποστάσεως από απρόσωπες μορφές επικοινωνίας με χρήση των τεχνολογιών. Παράλληλα, η εκπαίδευση αυτή συνήθως στοχεύει σε ενήλικο κοινό.

Μπορούμε να διακρίνουμε δύο κατηγορίες εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης: τη σύγχρονη (που λαμβάνει χώρα στον ίδιο χρόνο και αφορά την πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση από απόσταση), κατά την οποία απαιτείται η ταυτόχρονη συμμετοχή όλων των φοιτητών και του καθηγητή και έχει ως βασικό πλεονέκτημα την αλληλεπίδραση σε «πραγματικό χρόνο» και την ασύγχρονη (που δεν απαιτεί ταυτόχρονη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία), όπου κάθε φοιτητής μπορεί να διαλέξει ο ίδιος πότε θα ασχοληθεί με την εκπαίδευσή του και με ποιόν τρόπο θα διαχειριστεί το εκπαιδευτικό υλικό που του παρέχεται. Βασικό πλεονέκτημα της τελευταίας είναι η ευελιξία χρόνου και χώρου.

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση έχει αλλάξει ριζικά χάρη στην ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας των υπολογιστών και των τηλεπικοινωνιών. Εκτός του παραδοσιακού έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, χρησιμοποιεί πλέον όλο και περισσότερο τις τεχνικές της «ηλεκτρονικής» εκπαίδευσης που βασίζεται στα πολυμέσα και στο Διαδίκτυο

(Λιοναράκης, 2001). Σημειώνουμε σε αυτό το σημείο ότι η ευρεία διάδοση του διαδικτύου έδωσε ώθηση παράλληλα και στη συνεργατική μάθηση, η οποία αποκτά νέες μορφές με τη χρήση σύγχρονων και ασύγχρονων τεχνολογικών περιβαλλόντων, στόχος των οποίων είναι η διαμεσολάβηση της επικοινωνίας μέσω υπολογιστών.

Έτσι, η ανάπτυξη της δικτυακής τεχνολογίας καθιστά εφικτή την επικοινωνία που διαμεσολαβείται από υπολογιστές ανάμεσα σε ανθρώπους και ομάδες που συνεργάζονται και δουλεύουν σε ένα κοινό έργο, στο ίδιο ή σε διαφορετικά μέρη. Οι συνεργατικές διαδικασίες πλέον καθίστανται εφικτές μέσω δικτυακών περιβαλλόντων συνεργατικής μάθησης που αφορούν την από απόσταση μάθηση (Κόμης, 2004). Η ηλεκτρονικά υποστηριζόμενη συνεργατική μάθηση (collaboration learning) βασίζεται στο γεγονός ότι οι Τ.Π.Ε. είναι σε θέση να υποστηρίξουν και να διευκολύνουν ομαδικές διαδικασίες και δυναμικές, τέτοιες που δεν μπορούν να επιτευχθούν, εν μέρει ή απολύτως, κατά τη διάρκεια της δια ζώσης διδασκαλίας, χωρίς όμως αυτό να συνεπάγεται την αντικατάσταση της πρόσωπο με πρόσωπο ανθρώπινης επικοινωνίας.

Έτσι, οι σύγχρονες μορφές εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης συνιστούν ολοκληρωμένα πληροφοριακά συστήματα παροχής εκπαίδευσης με χρήση προηγμένων δικτυακών υπηρεσιών (Dimitracopoulou & Petrou, 2004, Karalis & Koutsonikos, 2003), επιτρέποντας σε οργανισμούς και ιδρύματα να προσφέρουν εκπαίδευση και κατάρτιση σε χρήστες που βρίσκονται σε οποιοδήποτε μέρος του κόσμου. Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση μέσω διαδικτύου έχει πλέον κάνει αισθητή την παρουσία της στη Δευτεροβάθμια και κυρίως στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Δεδομένης της αναποτελεσματικότητας της χρήση δικτυακών τόπων (λόγω του κόστους κατασκευής και συντήρησης που απαιτούν σε ότι αφορά οικονομικούς αλλά και ανθρώπινους πόρους) αναπτύχθηκαν άλλου τύπου συστήματα που καλύπτουν ad hoc τις εκπαιδευτικές ανάγκες διαχείρισης και πληρούν τις δοθείσες προϋποθέσεις. Τα περισσότερα από αυτά -τα οποία έχουν τεθεί πλέον και σε ευρεία χρήση- αποτελούν εφαρμογές ανοιχτού κώδικα, γεγονός που ισχυροποιεί την επιλογή χρήσης τους. Τα συστήματα αυτά, ανάλογα με το είδος της πληροφορίας που επεξεργάζονται αλλά και τους τύπους εφαρμογών επεξεργασίας που υποστηρίζουν κατηγοριοποιούνται ως εξής (Horton, 2000): Συστήματα Διαχείρισης Πληροφοριακού Περιεχομένου (Content Management Systems/CMS), τα οποία υποστηρίζουν εφαρμογές που επιτρέπουν τη δημιουργία, αποθήκευση, διαχείριση και διανομή υλικού και τα

Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης (Learning Management Systems/LMS) που, όπως προαναφέραμε επιτρέπουν επιπροσθέτως εργαλεία αξιολόγησης, σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, υποστηρίζοντας εφαρμογές όπως η καταχώρηση συμμετεχόντων, η δημιουργία ομάδων εργασίας και ομάδων συζήτησης, η διαχείριση εκπαιδευτικών πόρων και η αυτόματη καταχώρηση αρχείων καταγραφής συμβάντων (log files) -τα οποία αρχεία καταγραφής βέβαια, δεν είναι πάντοτε απολύτως αξιόπιστα.

Μία από τις πλευρές της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης είναι και αυτή που αφορά στη μικτή μάθηση –στην οποία και ενυπάρχει ως κύριο συστατικό. Το μικτό-υβριδικό μοντέλο της μάθησης κατά τους Garrison και Kanuca ουσιαστικά αποτελεί την προσπάθεια συνδυασμού της σύγχρονης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που προσφέρει ένα παραδοσιακό μάθημα με ποικίλα ψηφιακά μέσα και εργαλεία (Garrison & Kanuca, 2004). Συγχρόνως υπάρχει και μια ιδιαίτερη πολυσημία τόσο σε τεχνικό όσο και σε εννοιολογικό επίπεδο. Ειδικότερα, το μικτό μοντέλο μάθησης -πρέπει να καταστεί σαφές- δεν αφορά σε διαδικτυακά μαθήματα ή μαθήματα που χρησιμοποιούν συμπληρωματικά τις Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη.

3.3 Μικτή Μάθηση: Ορισμός, Ισχύουσες Τάσεις και Συνθήκες

3.3.1 Ορισμός

Ο όρος μικτή μάθηση χρησιμοποιείται για να περιγράψει τέσσερις διαφορετικές διαστάσεις της μαθησιακής διαδικασίας:

1. Το συνδυασμό ή την ανάμειξη ποικίλων μορφών εκπαιδευτικής τεχνολογίας (π.χ. ζωντανή εικονική τάξη κ.ά.) για την επίτευξη του εκπαιδευτικού στόχου.
2. Το συνδυασμό διάφορων παιδαγωγικών προσεγγίσεων (π.χ. εποικοδομισμό, συμπεριφορισμό κ.ά.) με στόχο την παραγωγή θετικού μαθησιακού αποτελέσματος με (ή χωρίς σε άλλα περιεχόμενα) τη χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.
3. Το συνδυασμό οποιασδήποτε μορφής εκπαιδευτικής τεχνολογίας (π.χ. ηλεκτρονικές ασκήσεις κ.ά.) με την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία.

4. Το συνδυασμό ή την ανάμειξη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας με την εργασία ώστε να προκύψει μάθηση παράλληλα με την εργασία (Driscoll, 2002).

3.3.2 Ισχύουσες Τάσεις

Η ηλεκτρονική μάθηση αναφέρεται στη χρήση των Τ.Π.Ε. για τη δημιουργία ενισχυμένων μαθησιακών εμπειριών (Horton, 2006). Ο όρος μικτή μάθηση (Blended Learning) ως μια από τις κατηγορίες της ηλεκτρονικής μάθησης (βλ. www.elearnspace.org), αναφέρεται στη μάθηση που συνδυάζει την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με τη μάθηση μέσω διαδικτύου (Dziuban, Hartman & Moskal, 2004). Ακολουθώντας τη συγκεκριμένη προσέγγιση αναδύονται προβληματισμοί που αφορούν στο μερίδιο που έχουν τελικά οι δύο αυτές μορφές μάθησης στη μικτή προσέγγιση. [Το ιδεατό βεβαίως είναι] τα εκπαιδευτικά σενάρια που εφαρμόζουν τη μικτή μάθηση, να αναμιγνύουν την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με την ηλεκτρονική μάθηση με τέτοιο τρόπο ώστε η μια μέθοδος να στηρίζει λειτουργικά την άλλη (Derntl & Motsching-Pitrik, 2004, Ginns & Ellis, 2007).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, δεν πρόκειται, αμιγώς βεβαίως, ούτε για μάθηση που συντελείται στην τάξη και απλώς υποστηρίζεται ηλεκτρονικά, αλλά ούτε και για ηλεκτρονικά οριοθετημένη μάθηση που ενισχύεται με διδασκαλία στην τάξη. Εξάλλου, η υβριδική διδασκαλία δεν χρησιμοποιεί απλά τις παραδοσιακές και τις εξ' αποστάσεως δραστηριότητες, αλλά οργανώνει ένα αποτελεσματικό σύνολο στο οποίο εκμεταλλευόμαστε τα θετικά στοιχεία και των δύο προσεγγίσεων (Δημητριάδης, Λιώτσιος, Πομπορτσής, 2007). Πάνω σε αυτή τη διάσταση οι Dziuban, Hartman & Moskal, υποστηρίζουν ότι η μικτή μάθηση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια παιδαγωγική προσέγγιση η οποία συνδυάζει τη δυνατότητα κοινωνικοποίησης που παρέχουν οι συνθήκες της φυσικής τάξης με τις μαθησιακές δραστηριότητες που εμπλέκουν ενεργά το μαθητή και οριοθετούνται σε ψηφιακό περιβάλλον (Dziuban, Hartman & Moskal, 2004).

Κατά τους Derntl και Motsching-Pitrik, για να καταλάβει κανείς καλύτερα την έννοια της ανάμειξης της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας με τη μάθηση που βασίζεται σε ψηφιακά μέσα, θα πρέπει να τη συγκρίνει με τα συμβατικά εκπαιδευτικά σενάρια που

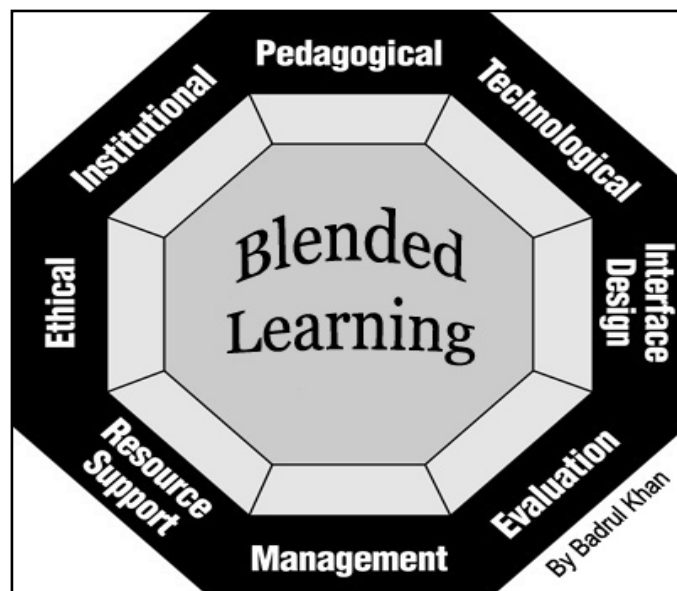
υλοποιούνται εντός τάξης. Ενώ η συμβατική μάθηση αποσκοπεί και επικεντρώνεται κυρίως στη μετάδοση πληροφοριών (π.χ. θεωρίες, μέθοδοι, γεγονότα κ.ά.) από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή, η μικτή μάθηση απευθύνεται ολιστικά στο μαθητή αφού δεν περιορίζεται μόνο στο γνωστικό τομέα, αλλά παράλληλα λαμβάνει υπόψιν γενικά την προσωπικότητά του και τις κοινωνικές του δεξιότητες, οι οποίες προσδιορίζουν τις κοινωνικές του σχέσεις (Derntl & Motsching-Pitrik, 2004).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι η μικτή μάθηση χαρακτηρίζεται από τη μαθητοκεντρική ή ανθρωποκεντρική προσέγγιση (Derntl & Motsching-Pitrik, 2004, Dziuban, Hartman & Moskal, 2004, Ginns & Ellis 2007) η οποία αναπτύχθηκε από τον Αμερικανό ψυχολόγο Carl Rogers (Derntl & Motsching-Pitrik, 2004). Οι μαθητευόμενοι δηλαδή, συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία αναλαμβάνοντας διάφορους ρόλους. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό είναι η πολυδιάστατη επικοινωνία που υπάρχει. Συγκεκριμένα επισημαίνεται αυξημένη αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και τον εκπαιδευτικό, ανάμεσα στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους και ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και τις εξωτερικές πηγές (Derntl & Motsching-Pitrik, 2004, Dziuban, Hartman & Moskal, 2004, Ginns & Ellis 2007). Ακόμη, κατά την Gray, η μικτή μάθηση, συνδυάζοντας τις δοκιμασμένες παραδοσιακές μεθόδους μάθησης με τις νέες τεχνολογίες δημιουργεί ένα συνεργατικό και δυναμικό πλαίσιο μάθησης (Gray, C., 2006).

3.3.3 Το Οκτάγωνο Πλαίσιο Εργασίας του Khan για τη Μικτή Μάθηση

Το Οκτάγωνο Πλαίσιο Εργασίας του Khan μπορεί να αξιοποιηθεί ως οδηγός για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη, τη διαχείριση και την αξιολόγηση των υβριδικών μοντέλων εκπαίδευσης. Για τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος με νόημα πρέπει να συνυπολογιστούν πολλοί παράγοντες οι οποίοι συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους και αλληλεξαρτώνται. Μια συστηματική εξέταση αυτών των παραγόντων μπορεί να επιτρέψει στους σχεδιαστές να δημιουργήσουν σημαίνοντα εκπαιδευτικά προγράμματα. Το πλαίσιο εργασίας του Khan περιλαμβάνει οκτώ διαστάσεις: το θεσμικό πλαίσιο, την παιδαγωγική διάσταση, την τεχνολογική διάσταση, το σχεδιασμό της διεπαφής, την αξιολόγηση, τη διαχείριση, τις πηγές και

την ηθική διάσταση. Κάθε επιμέρους διάσταση στο πλαίσιο αυτό αναπαριστά μια κατηγορία θεμάτων που πρέπει να ληφθούν υπόψιν. Αυτά τα θέματα βοηθούν στην οργάνωση της σκέψης και εξασφαλίζουν το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με νόημα για τους μαθητές (Singh, 2003).



Εικόνα 23.: Οκτάγωνο Πλαίσιο Εργασίας του Khan, (πηγή: <http://www.bb.blend-xl.eu/>)

Οι εν λόγω διαστάσεις αναλυτικά περιλαμβάνουν:

1. Θεσμικό πλαίσιο: Η διάσταση αυτή αφορά στην οργάνωση, στη διοίκηση, στις ακαδημαϊκές σχέσεις, και στις υπηρεσίες σπουδαστών. Οι σχεδιαστές ενός προγράμματος μικτής μάθησης πρέπει να εξετάσουν κατά πόσο ένας εκπαιδευτικός οργανισμός μπορεί να συνδυάσει με επιτυχία τους διάφορους τρόπους μετάδοσης της γνώσης, κατά πόσο η ανάλυση των αναγκών είναι αντιπροσωπευτική των απαιτήσεων του συνόλου των μαθητών, το βαθμό στον οποίο είναι διαθέσιμο για τους μαθητές το περιεχόμενο του προγράμματος και το βαθμό στον οποίο η υλικοτεχνική υποδομή εξυπηρετεί τις ανάγκες του προγράμματος.

2. Παιδαγωγική διάσταση: Η παιδαγωγική διάσταση περιλαμβάνει την ανάλυση του περιεχομένου που πρέπει να μεταδοθεί στους φοιτητές, την ανάλυση των αναγκών τους και την ανάλυση των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη διάσταση αυτή εντάσσονται επίσης ο σχεδιασμός και η στρατηγική που θα εφαρμοστεί στο κομμάτι της ηλεκτρονικής μάθησης. Για την οριοθέτηση της παιδαγωγικής διάστασης ενός υβριδικού εκπαιδευτικού προγράμματος, καταγράφονται οι μαθησιακοί στόχοι του

συγκεκριμένου προγράμματος και έπειτα επιλέγεται η καταλληλότερη εκπαιδευτική μέθοδος για την υλοποίησή τους.

3. Τεχνολογική διάσταση: Αφού προσδιοριστούν οι μέθοδοι που θα συνδυαστούν για τη μικτή μάθηση, σειρά έχει η ενασχόληση με την τεχνολογική διάσταση του προγράμματος. Τεχνολογικά ζητήματα όπως η δημιουργία του μαθησιακού περιβάλλοντος και τα εργαλεία για τη διεξαγωγή του προγράμματος έρχονται στο προσκήνιο. Στο στάδιο αυτό τονίζεται η ανάγκη για το καταλληλότερο σύστημα διαχείρισης μάθησης (LMS) που θα διαχειρίζεται τις πολλαπλές μεθόδους εκπαίδευσης και το μαθησιακό περιεχόμενο (τις ενότητες που θα είναι διαθέσιμες online) του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στην τεχνολογική διάσταση του υβριδικού μοντέλου εντάσσονται τέλος οι τεχνικές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος όπως ο πάροχος που υποστηρίζει το πρόγραμμα, η πρόσβαση στον πάροχο, το εύρος ζώνης και η προσβασιμότητα, η ασφάλεια, αλλά και θέματα εξοπλισμού (hardware), λογισμικού (software) και υποδομής.

4. Σχεδιασμός της διεπαφής: Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει τους παράγοντες που καθορίζουν τη διεπαφή του χρήστη. Σημαντικό είναι καταρχάς να εξασφαλιστεί η επαφή του χρήστη με όλα τα στοιχεία του προγράμματος. Το πρόγραμμα θα πρέπει να παρέχει στους συμμετέχοντες το περιθώριο να αφομοιώσουν επαρκώς τις διαφορετικές μορφές μάθησης με τις οποίες θα έρθουν σε επαφή. Έτσι θα μπορούν αργότερα να αξιοποιούν την κάθε μέθοδο μάθησης ξεχωριστά και να ελίσσονται μεταξύ των διαφορετικών μεθόδων με άνεση. Η χρησιμότητα της επαφής του χρήστη με κάθε στοιχείο του προγράμματος θα πρέπει να αναλυθεί. Θέματα όπως η δομή του περιεχομένου, η πλοήγηση, τα γραφικά, και η βοήθεια εντάσσονται σ' αυτή τη διάσταση. Σε ένα πρόγραμμα ανώτατης εκπαίδευσης για παράδειγμα, οι φοιτητές μπορεί να παρακολουθήσουν μαθήματα online και μετά να παρευρεθούν σε μία διάλεξη του καθηγητή ή και τανάπαλιν. Το υβριδικό αυτό εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να επιτρέπει στους φοιτητές να αφομοιώσουν τόσο την online μάθηση όσο και την εκ του σύνεγγυς διάλεξη εξίσου καλά.

5. Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση ενός προγράμματος μικτής μάθησης αφορά σε δύο άξονες. Την αποτελεσματικότητα γενικά του προγράμματος και την απόδοση κάθε μαθητή που συμμετέχει σε αυτό. Σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, πρέπει να χρησιμοποιηθεί η κατάλληλη μέθοδος αξιολόγησης για κάθε ξεχωριστή μορφή διδασκαλίας και

μάθησης (Singh, 2003). Σύμφωνα με την ταξινόμια του Bloom (1956), η αξιολόγηση βρίσκεται στο τελευταίο επίπεδο της μάθησης κατά το οποίο ο μαθητής χρησιμοποιεί συγκεκριμένα κριτήρια για να αναλύσει, να συγκρίνει, να αξιολογήσει και να λάβει αποφάσεις για μεθόδους, ιδέες, προϊόντα ή πρόσωπα (Ματσαγγούρας, 2003). Είναι λογικό ότι μία «υψηλού επιπέδου» αξιολόγηση δεν μπορεί να στηριχτεί σε ένα απλό τεστ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής αλλά στη χρήση σεναρίων που να σχετίζονται με καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Ακόμη, η χρήση γραφικών και animations θα μπορούσε να διευκολύνει την παραγωγή αυτών των σεναρίων και να εμπλέξει περισσότερο τους σπουδαστές στην όλη διαδικασία (Carman, 2002).

6. Διαχείριση: Η διάσταση αυτή αφορά στη διαχείριση ενός προγράμματος μικτής μάθησης. Εδώ ουσιαστικά οριοθετείται η οργάνωση του χειρισμού των πολλαπλών μορφών μάθησης. Η διεκπεραίωση ενός υβριδικού μοντέλου εκπαίδευσης, όπως είναι φυσικό, χρειάζεται περισσότερο κόπο και προσπάθεια από την πραγματοποίηση μιας σειράς μαθημάτων επί τη βάση μιας και μόνο μεθόδου μετάδοσης της γνώσης. Θέματα όπως η εγγραφή στο πρόγραμμα, οι ανακοινώσεις και η ρύθμιση των διαφορετικών στοιχείων του προγράμματος αποτελούν μέρος αυτής της διάστασης του προγράμματος (Singh, 2003).

7. Πηγές μάθησης: Η διάσταση αυτή αναφέρεται στην παροχή διαφορετικών πηγών μάθησης στους φοιτητές (offline και online και offline) καθώς και στην οργάνωση τους. Μια επικουρική πηγή μάθησης, πέραν των κάθε μορφής ψηφιακών και μη πόρων, μπορεί να είναι και ένας ειδικός «σύμβουλος» ο οποίος θα είναι διαθέσιμος είτε για κατ' ιδίαν συναντήσεις με τους φοιτητές είτε για επικοινωνία μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή ενός συστήματος ηλεκτρονικής, σύγχρονης συνομιλίας (chat system) (Singh, 2003). Το εκπαιδευτικό υλικό είναι το πιο σημαντικό συστατικό της μικτής μάθησης (Carman, 2002). Σήμερα, το υποστηρικτικό υλικό για την εκπόνηση ενός προγράμματος μικτής μάθησης μπορεί να διατίθεται μέσω διαδικτύου σε πλείστες μορφές (κείμενο και υπερκείμενο, βίντεο, ήχος, εικόνα κα).

8. Ηθική διάσταση: Κατά την εκπόνηση ενός προγράμματος μικτής μάθησης πρέπει να ληφθούν υπόψιν κάποια «ηθικά» ζητήματα, όπως παραδείγματος χάριν η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, η ταυτόχρονη φοίτηση μαθητών με διαφορετικές εθνικότητες και συνεπώς πολιτισμικές διαφορές και πολλά άλλα. (Dziuban, Hartman & Moskal, 2004).

3.3.4 Οι Συνδυασμοί του Μικτού Μοντέλου Μάθησης

Ο όρος *μικτή μάθηση*, όπως προαναφέρθη, προσδιόριζε αρχικά την απλή ενσωμάτωση στην παραδοσιακή διδασκαλία δραστηριοτήτων ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) όπως π.χ. ηλεκτρονικών ασκήσεων, στις οποίες είχαν πρόσβαση οι μαθητές στο δικό τους χώρο εκτός τάξης και σε χρόνο της επιλογής τους. Σήμερα, ο όρος αναφέρεται σε μία συνθετότερη διαδικασία με πολλές εκπαιδευτικές διαστάσεις και εμπλεκόμενες στρατηγικές μάθησης που αναμιγνύονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό (Singh, 2003). Εδώ παρουσιάζονται σε αδρές γραμμές οι πιο σημαντικοί συνδυασμοί τεχνικών και μεθόδων που εμπίπτουν στην μικτή μάθηση:

• Συνδυασμός offline και online μορφών εκπαίδευσης

Στο απλούστερο επίπεδο, ένα υβριδικό μοντέλο διδασκαλίας συνδυάζει offline και online μορφές εκπαίδευσης. Παράδειγμα αυτού του τύπου αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που έχει ως κύρια μορφή διδασκαλίας την παραδοσιακή, δηλαδή πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές συναντήσεις στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά το υλικό για τη μελέτη και οι πηγές της έρευνας παρέχονται, μερικώς ή εξ' ολοκλήρου, στο δικτυακό τόπο του μαθήματος (Singh, 2003).

• Συνδυασμός «σύγχρονων» και «ασύγχρονων» μορφών μάθησης

Οι «σύγχρονες» εκπαιδευτικές δραστηριότητες, στις οποίες όλοι οι μαθητές συμμετέχουν την ίδια ώρα με ή χωρίς την καθοδήγηση ενός εκπαιδευτικού, μπορούν να λάβουν χώρα σε μία φυσική αλλά και σε μία εικονική τάξη (Carman, 2002). Σύμφωνα με το διδακτικό μοντέλο του Keller, για τη δημιουργία ελκυστικών αλλά και αποτελεσματικών «ζωντανών» εκπαιδευτικών εμπειριών απαιτείται:

1. η πρόκληση και η διατήρηση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών
2. συσχετισμός της μάθησης με το συγκεκριμένο πλαίσιο εργασίας των μαθητών και με την επίλυση προβλημάτων της πραγματικής ζωής
3. ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των μαθητών ούτως ώστε να εμπιστευτούν τις δυνάμεις τους και να παραμείνουν ενεργοί μέτοχοι στη διαδικασία της μάθησης
4. η παροχή ευκαιριών στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις νέες γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν και να νιώσουν ευχαριστημένοι με τα αποτελέσματα των μαθησιακών τους εμπειριών (Keller J. M., 1983).

Η ανάμιξη «σύγχρονων» και «ασύγχρονων» μορφών μάθησης, πληροί σε σημαντικό βαθμό τα κριτήρια αυτά, δημιουργώντας ένα πλήρες εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές νιώθουν ενταγμένοι, τόσο με τη φυσική τους παρουσία μέσα σε μια παραδοσιακή τάξη, όσο και με τη συμμετοχή τους σε εξ' αποστάσεως (ασύγχρονες και σύγχρονες) δραστηριότητες. Παραδείγματος χάριν, η πρόκληση της προσοχής των μαθητών και η διατήρησή της, λειτουργεί πλέον σε δυο επίπεδα- το «σύγχρονο» και το «ασύγχρονο». Βεβαίως πολύ σημαντικό ρόλο για την παράμετρο αυτή διαδραματίζει και η ποιότητα του παρεχόμενου υλικού.

• **Συνδυασμός αυτοκαθοδηγούμενης και συνεργατικής μάθησης**

Η ανάμιξη συνεργατικών μορφών μάθησης με την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση αποτελεί μία από τις εκπαιδευτικές τεχνικές ενός προγράμματος μικτής μάθησης. Η αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση πραγματοποιείται με ατομική πρωτοβουλία στο ρυθμό που ορίζει κάθε μαθητής ενώ η συνεργατική μάθηση προκύπτει μέσα από την δυναμική επικοινωνία των μαθητών με αποτέλεσμα τον διαμοιρασμό της γνώσης (Singh, 2003).

Η αυτοκαθοδηγούμενη, ασύγχρονη μάθηση είναι ιδιαίτερα σημαντική σε ένα πρόγραμμα μικτής μάθησης. Προκειμένου οι συμμετέχοντες να ωφεληθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό από τη στρατηγική της αυτορυθμιζόμενης μάθησης, θα πρέπει ο σχεδιασμός της να γίνει επί τη βάση αποτελεσματικών διδακτικών αρχών. Παρόλο που πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα ακολουθούν, εν πολλοίς, την ίδια διδακτική θεωρία, η εφαρμογή των διδακτικών αρχών στην πράξη (και κατά συνέπεια τα αποτελέσματά τους) διαφέρουν σημαντικά. Σήμερα, στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα μικτής μάθησης, στο κομμάτι της αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης, χρησιμοποιούνται τα λεγόμενα «επαναχρησιμοποιούμενα μαθησιακά αντικείμενα» (Reusable Learning Objects). Ως μαθησιακό αντικείμενο ορίζεται κάθε οντότητα - ψηφιακή ή μη ψηφιακή- η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να υποστηρίξει τη μάθηση, την εκπαίδευση ή την κατάρτιση (IEEE, 2002). Πιθανώς βέβαια ο όρος που χρησιμοποιούν οι σχεδιαστές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να είναι κοινός, όμως στην πραγματικότητα, όπως συμβαίνει και με τις εκπαιδευτικές θεωρίες, η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού ποικίλει.

Ο M. D. Merrill, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού με το οποίο έρχονται σε επαφή οι σπουδαστές όταν μελετούν και εργάζονται ατομικά και με τους δικούς τους ρυθμούς για την υλοποίηση κάποιων στόχων του προγράμματος. Τα διδακτικά αντικείμενα, σύμφωνα με τον ίδιο, θα πρέπει να ενταχθούν σε ένα γενικότερο μαθησιακό πλαίσιο εργασίας, με διακριτούς στόχους, όπου θα αποκτήσουν την ανάλογη σημασία (Merrill M.D, 1994). Προτείνει, επίσης, την εφαρμογή της «Θεωρίας Παρουσίασης των Συστατικών του Υλικού» (Component Display Theory/CDT), σύμφωνα με την οποία για κάθε μαθησιακή κατάσταση υπάρχουν αντίστοιχες διδακτικές *θεραπίες* που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. «Για να πετύχεις τα επιθυμητά αποτελέσματα δεν μπορείς απλά να συγκεντρώσεις το υλικό και να περιμένεις να έχει νόημα από μόνο του» (Merrill M.D, 1994). Το ασύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό που συνδυάζει στοιχεία από παραδοσιακές θεωρίες και μοντέρνες διδακτικές αρχές όπως αυτή του Merrill, αποτελεί ένα υψηλής ποιότητας και συνεπώς αποτελεσματικό μαθησιακό προϊόν (Carman, 2002).

Από την εποχή του Αριστοτέλη ως τις μέρες μας, έχει τονιστεί πάμπολλες φορές η κοινωνική διάσταση της ανθρώπινης φύσης. Οι άνθρωποι αναπτύσσουν νέα νοήματα και γνώσεις μέσω της συναναστροφής τους και της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψιν την παράμετρο τούτη στη διαδικασία ανάπτυξης ενός προγράμματος μικτής μάθησης, οι σχεδιαστές θα πρέπει να δημιουργήσουν και διαδικτυακά περιβάλλοντα όπου σπουδαστές και εκπαιδευτικοί θα συνεργάζονται «σύγχρονα» (μέσω chat rooms) ή «ασύγχρονα» (μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail)). Η συνεργατική μάθηση κατά τον Tinzmann και άλλους, έχει τεράστια πλεονεκτήματα έναντι των παραδοσιακών μεθόδων γιατί μία ομάδα μπορεί να επιτύχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και να επιλύσει προβλήματα τα οποία δεν θα μπορούσαν να λυθούν με ατομική προσπάθεια (Tinzmann M. κα, 1990). Οι βασικοί τύποι συνεργασίας σε μια τέτοια δράση είναι δυο: η συνεργασία μεταξύ φοιτητών και η συνεργασία μεταξύ φοιτητή και εκπαιδευτικού-μέντορα. Ο πρώτος τύπος συνεργασίας επιτρέπει στους φοιτητές να συζητούν μεταξύ τους για κάποια κρίσιμα ζητήματα που τους αφορούν αλλά και να αντιληφθούν το νόημα και τη σπουδαιότητα της συνεργασίας. Ο δεύτερος τύπος συνεργασίας επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να καθοδηγούν έναν προς έναν τους

φοιτητές, να απαντούν στις ερωτήσεις τους και να ανταποκρίνονται στις ξεχωριστές, ατομικές τους ανάγκες.

• **Συνδυασμός θεωρίας, πρακτικής και εργαλείων υποστήριξης της μάθησης**

Η καλύτερη ίσως μορφή μικτής μάθησης είναι αυτή που συνδυάζει τη θεωρητική εκπαίδευση (που πραγματοποιείται πριν το ξεκίνημα μιας νέας εργασίας), την πρακτική εξάσκηση (με τη χρήση μοντέλων προσομοίωσης των εργασιών και των διαδικασιών) και την παροχή, την κατάλληλη στιγμή, υποστηρικτικών εργαλείων που διευκολύνουν την εκτέλεση των εργασιών με το σωστό τρόπο (Singh, 2003).

Οι σύγχρονες διδακτικές θεωρίες υποστηρίζουν τη χρήση των πολυμέσων ως εργαλείων για την προώθηση της γνώσης. Οι ειδικοί στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, υποστηρίζουν ότι η μάθηση διευκολύνεται:

α) αν στο παραδοσιακό κείμενο προσθέσουμε γραφικά που να σχετίζονται άμεσα με το παιδαγωγικό μήνυμα του κειμένου (με άλλα λόγια να «διδάσκουν -και όχι απλά να διακοσμούν»),

β) αν τα γραφικά μπουν κοντά στο κείμενο και

γ) αν προσθέσουμε μία ηχητική ερμηνεία των γραφικών, κυρίως στην περίπτωση που το όλο σύνολο, -κείμενο και γραφικά- είναι υπερφορτωμένο από δεδομένα (Clarke, R.C, 2002, Carman, 2002).

Όπως είναι φανερό μπορούν να γίνουν πολλοί και διάφοροι συνδυασμοί στα πλαίσια του υβριδικού μοντέλου μάθησης ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις θεωρίες μάθησης που θέλει ο εκπαιδευτής να ακολουθήσει, αλλά και τις στρατηγικές διδασκαλίας που θέλει να εφαρμόσει. Από όλους τους πιθανούς συνδυασμούς μπορούν να προκύψουν υβριδικά μοντέλα μάθησης με δύο ή περισσότερες διαστάσεις.

3.3.5 Η Επιλογή του Μικτού Μοντέλου Μάθησης

Ένας από τους κυριότερους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν στο σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας είναι η κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευομένων. Ωστόσο οι μαθησιακές απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα δεν είναι κοινά για όλους τους μαθητές -αλλά διαφέρουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό.

Προκειμένου λοιπόν να ικανοποιηθούν οι ποικίλες ανάγκες των μαθητών, απαιτείται μια μικτή διδακτική προσέγγιση που να περιλαμβάνει ποικίλες μαθησιακές τεχνικές ούτως ώστε ο κάθε μαθητής να έρθει σε επαφή με το κατάλληλο περιεχόμενο στην κατάλληλη μορφή την κατάλληλη στιγμή (Singh, 2003).

Το υβριδικό μοντέλο μάθησης συνδυάζει πολλαπλά μέσα διδασκαλίας τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται και ενισχύουν την επιδιωκόμενη μάθηση και συμπεριφορά. Σύμφωνα με τον Elliot Masie οι άνθρωποι είμαστε εκ φύσεως «blended learners». Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι μαθαίνουμε καλύτερα με το συνδυασμό ποικίλων μέσων και μεθόδων διδασκαλίας παρά με μία και μοναδική μέθοδο (Carman, 2002). Τα προγράμματα μικτής μάθησης αξιοποιούν διάφορα εργαλεία μάθησης και αναμιγνύουν διάφορες μορφές διδασκαλίας όπως την παραδοσιακή, πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, τη ζωντανή ηλεκτρονική μάθηση και την αυτορυθμιζόμενη μάθηση στα πλαίσια της οποίας ο μαθητής εργάζεται με το δικό του ρυθμό (Singh, 2003). Τούτου δοθέντος, η μικτή μάθηση προσφέρει περισσότερες διδακτικές και μαθησιακές επιλογές. Γεγονός που την κάνει αποτελεσματικότερη, αναλογικά προς απλούστερες μεθόδους διδασκαλίας.

Το υβριδικό μοντέλο θεμελιώθηκε στην ιδέα ότι η μάθηση δε λαμβάνει χώρα στα πλαίσια μίας και μοναδικής διδασκαλίας αλλά είναι μια συνεχής και πολύπλοκη διαδικασία (Singh, 2003). Ένα πρόγραμμα μικτής μάθησης περιλαμβάνει διάφορες φάσεις στο πλαίσιο των οποίων αξιοποιούνται διάφορες στρατηγικές μάθησης -και στο σύνολό του ένα τέτοιο πρόγραμμα έχει περισσότερα πλεονεκτήματα έναντι άλλων, απλούστερων μορφών διδασκαλίας. Οι τεχνολογίες της ηλεκτρονικής μάθησης παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν οπουδήποτε και οποτεδήποτε. Να έχουν πρόσβαση στην πληροφορία τη στιγμή που την χρειάζονται και να λειτουργούν με ευελιξία και άνεση (Bonk, Olson, Wisner, Orvis, 2002).

Παρά τα πλεονεκτήματά του, το κόστος ενός εξ' ολοκλήρου διαδικτυακού προγράμματος εκπαίδευσης μπορεί να είναι πολύ υψηλό, καθώς η παραγωγή του είναι δύσκολη και απαιτητική σε μέσα και πηγές. Αντιθέτως, ένα υβριδικό πρόγραμμα μάθησης που συνδυάζει τη διδασκαλία και τη συνεργασία σε ένα εικονικό περιβάλλον με απλούστερα εργαλεία και υλικά ατομικής,

αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης όπως είναι τα γραπτά κείμενα, οι γραπτές εργασίες και οι παρουσιάσεις στο PowerPoint μπορεί να είναι το ίδιο ή και περισσότερο αποτελεσματικό. Διάφορες έρευνες, που διεξήχθησαν κυρίως σε πανεπιστημιακά και εργασιακά περιβάλλοντα, απέδειξαν ότι η μικτή μάθηση αποδίδει καλύτερα αποτελέσματα τόσο από την παραδοσιακή διδασκαλία όσο και από την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Με βάση τις έρευνες αυτές, η μικτή μάθηση φαίνεται να είναι πιο αποδοτική σε διάφορους τομείς. Οι μαθητές, όπως αποδείχτηκε, προτιμούν την κοινωνική, αλληλεπιδραστική μορφή μάθησης έναντι της αυτοκαθοδηγούμενης. Η ένταξη στο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μίας προγραμματισμένης (δια ζώσης ή εξ' αποστάσεως) συνάντησης με τους καθηγητές και τους συμφοιτητές, ικανοποίησε την ανάγκη των εκπαιδευόμενων για κοινωνική αλληλεπίδραση και λειτούργησε ως κίνητρο για την έγκαιρη ολοκλήρωση των εργασιών. Κατ' επέκταση, τα ποσοστά επιτυχούς ολοκλήρωσης των υβριδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων ήταν μεγαλύτερα από αυτά των άλλων προγραμμάτων, γεγονός που με τη σειρά του κατέστησε τις επενδύσεις στα προγράμματα αυτά πιο κερδοφόρες. Όπως αναφέρει και ο Tom Kelly, αντιπρόεδρος της Cisco, «Η ηλεκτρονική μάθηση είναι μία ευρηματική ανακάλυψη. Σου παρέχει μία γκάμα επιλογών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία και την τεχνολογία της ηλεκτρονικής μάθησης σε μία εικονική αίθουσα διδασκαλίας. Οι σπουδαστές και οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν ζωντανά και on-line στον Ιστό. Το προσβάσιμο επί εικοσιτετραώρου βάσεως περιεχόμενο της μάθησης, καθιστά δυνατή την επιλογή της αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης. Έχουμε ανακαλύψει ότι το e-learning είναι πιο αποτελεσματικό όταν χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό όλων αυτών των επιλογών» (Carman, 2002). Έρευνα στο Πανεπιστήμιο του Τένεσσι (University of Tennessee's Physician's Executive MBA (PEMBA)) απέδειξε ότι τα προγράμματα μικτής μάθησης μπορούν να ολοκληρωθούν στον μισό χρόνο και με το μισό κόστος με την ανάμειξη ζωντανής ηλεκτρονικής εκπαίδευσης, αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης και διδασκαλίας κάποιων μαθημάτων σε φυσική τάξη. Η μελέτη αυτή ήταν η πρώτη επίσημη μελέτη που έδειξε σημαντικές βελτιώσεις στην επίδοση των φοιτητών (10% καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα) με το υβριδικό μοντέλο μάθησης και όχι απλά ισότιμα αποτελέσματα σε σχέση με άλλες μορφές μάθησης. Η επιτυχία αυτού του καλοσχεδιασμένου προγράμματος αποδόθηκε στην πλούσια εμπειρία που απέκτησαν οι φοιτητές από την ανάμειξη πολλαπλών μορφών φυσικής και εικονικής ηλεκτρονικής μάθησης, στη δυνατότητα που τους παρείχε το πρόγραμμα να

εφαρμόζουν και την ίδια ώρα, να αξιολογούν τη μάθηση τους, σε πραγματικό εργασιακό πλαίσιο και τέλος, στη δυνατότητα συνεργασίας με τους ομηλικούς τους (Singh, 2003).

3.4 Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης

3.4.1 Ορισμός Συστημάτων Διαχείρισης της Μάθησης

Τα Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης (Learning Management Systems/LMS) είναι λογισμικά που εμφανίστηκαν στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '90 και συνδυάζουν τη λειτουργικότητα των επικοινωνιών μέσω υπολογιστή, τις online μεθόδους παράδοσης διδακτικών υλικών και τα εργαλεία διαχείρισης της μαθησιακής διαδικασίας, παρέχοντας ένα ολοκληρωμένο διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης (Britain & Liber, 1999). Ο Paulsen αναφέρει ότι «Ένα LMS παρέχει σε ένα ίδρυμα τη δυνατότητα να αναπτύξει και να προσφέρει ηλεκτρονικά μαθησιακά υλικά στους εκπαιδευόμενους και εν συνεχεία να τους αξιολογήσει και να δημιουργήσει βάσεις δεδομένων, όπου θα καταγράφονται τα αποτελέσματα και η πρόοδός τους» (Paulsen, 2003).

Πολύ γρήγορα φάνηκε η ανάγκη ύπαρξης προτύπων για την περιγραφή του μαθησιακού υλικού, ώστε τα συστήματα αυτά να προσφέρουν μεταφερσιμότητα (portability) των μαθησιακών πόρων, διαλειτουργικότητα (interoperability) και εύκολη αναζήτηση (Αυγερίου, Παπασαλούρος, Ρετάλης, Ψαρομηλίγκος, 2005). Έτσι, τα κυριότερα πρότυπα που έχουν μέχρι στιγμής αναπτυχθεί είναι:

- Το πρότυπο της AICC (Aviation Industry CBT32 Committee).
- Το πρότυπο της IMS Global Learning Consortium.
- Το πρότυπο SCORM (Sharable Content Object Reference Model), που αναπτύχθηκε από το Υπουργείο Εθνικής Άμυνας των Η.Π.Α., με σκοπό να συνενώσει τα υπόλοιπα πρότυπα και σήμερα είναι ίσως το πιο δημοφιλές. Τα πακέτα SCORM μπορούν να φορτωθούν σε οποιοδήποτε συμβατό με αυτά, Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης.

- Το πρότυπο Learning Object Metadata Standard της IEEE (IEEE LOM), που ορίζει τα στοιχεία των μεταδεδομένων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την περιγραφή μαθησιακών πόρων.

Τα υπό ανάλυση συστήματα προσφέρουν συναρμοσμένο το εκπαιδευτικό υλικό, υπό μορφή μαθημάτων. Υποστηρίζονται σήμερα τρεις τύποι μαθημάτων, ανάλογα με τη βούληση του διδάσκοντα: τα ανοικτά, τα ανοικτά με εγγραφή και τα κλειστά.

1. Τα ανοικτά μαθήματα είναι τα μαθήματα ελεύθερης πρόσβασης για οποιονδήποτε χρήστη, ακόμα κι αν δεν έχει κάνει εγγραφή.
2. Τα ανοικτά με εγγραφή είναι τα μαθήματα στα οποία μπορεί να έχει πρόσβαση ένας χρήστης μόνο εφόσον έχει κάνει εγγραφή στην πλατφόρμα και διαθέτει κάποιον κωδικό πρόσβασης.
3. Κλειστά θεωρούνται τα μαθήματα στα οποία μπορεί να εγγραφεί ένας χρήστης που διαθέτει κωδικό πρόσβασης στην πλατφόρμα, μόνο αν του το επιτρέψει ο υπεύθυνος καθηγητής.

Οι χρήστες ενός LMS χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: τους εκπαιδευόμενους (learners), τους εκπαιδευτές (instructors) και τους διαχειριστές (administrators)- και η πρόσβαση τους στο σύστημα καθορίζεται από το διακριτό ρόλο που τους έχει ανατεθεί και που οριοθετεί πλήρως τα δικαιώματα και τις δυνατότητές τους.

- Ο διαχειριστής έχει τη δυνατότητα να επέμβει σε κάθε διαδικασία του συστήματος (διαχειριστική ή και εκπαιδευτική).
- Ο εκπαιδευτής είναι ο υπεύθυνος του μαθήματος (διαδικασίας και υλικού). Από αυτόν εξαρτάται η δημιουργία και ενημέρωση των τάξεων και του υλικού που φιλοξενείται στον κεντρικό εξυπηρετητή (server), η προσωπική επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους, η διαχείριση των ομάδων συζήτησης και του πίνακα ανακοινώσεων και η παρακολούθηση της εργασίας και των επιδόσεων των εκπαιδευομένων. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτής που αναλαμβάνει την ανάπτυξη και υποστήριξη μαθημάτων μέσα σε ένα LMS οφείλει:

1. Να οργανώνει και να «ανεβάζει» το εκπαιδευτικό του υλικό με τέτοιο τρόπο και δομή ώστε να επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι που έχουν τεθεί.

2. Να εντάσσει στο μάθημα υλικό σε διάφορες μορφές ώστε να το καθιστά ελκυστικό και αποτελεσματικό.
3. Να εμπλουτίζει το εκπαιδευτικό υλικό με ασκήσεις, παραδείγματα, μελέτες περίπτωσης κλπ, επιδιώκοντας την ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων.
4. Να επιμελείται τους τρόπους επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους για την υποστήριξή τους και την αύξηση της αλληλεπίδρασης.
5. Να αναπτύσσει την έννοια της ομαδικότητας και τη συνεργατικότητα.
6. Να προσπαθεί να βρίσκει τρόπους κινητοποίησης των εκπαιδευόμενων και παράλληλης προβολής του διαδικτυακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος της πλατφόρμας (Κόκκινος, 2006).

Ο κάθε εκπαιδευτής που ξεκινά να διαμορφώσει εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να το πράττει συνειδητά, γνωρίζοντας το θεωρητικό μοντέλο σχεδιασμού του υλικού και τις ιδιαιτερότητες που οφείλει να λάβει υπόψιν. Κατά την Morgan οι περισσότεροι εκπαιδευτές αρχικά χρησιμοποιούν ένα LMS κυρίως εξαιτίας των εργαλείων οργάνωσης που διαθέτει και στην πορεία, πολλοί από αυτούς, επανεξετάζουν και αναδιαρθρώνουν τη διδασκαλία τους, βελτιώνοντάς την (Morgan, 2003).

- Οι εκπαιδευόμενοι είναι οι εγγεγραμμένοι χρήστες, που έχουν τη δυνατότητα παρακολούθησης ενός μαθήματος, συμμετέχοντας στις δραστηριότητες που το συναρμολογούν. Έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος, δυνατότητα αυτοαξιολόγησης μέσα από τεστ αυτόματης διόρθωσης και δυνατότητα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτή και τους άλλους εκπαιδευόμενους. Όλοι οι χρήστες χρειάζεται να έχουν ένα πρόγραμμα-πελάτη (client), ώστε να αλληλεπιδρούν με το υλικό και τις υπηρεσίες που φιλοξενούνται στον εξυπηρετητή. Συνήθως αυτό είναι ένας κοινός φυλλομετρητής (web Browser) και σπανιότερα κάποιο ειδικό πρόγραμμα. Κάποιες φορές απαιτείται η χρήση συμπληρωματικών προγραμμάτων, π.χ. για ζωντανή τηλεδιάσκεψη.

Στην εξελικτική πορεία των LMS, φαίνεται ότι οι λειτουργίες που διατίθενται δείχνουν να συγκλίνουν παρουσιάζοντας κοινά χαρακτηριστικά, όπως ανοικτή αρχιτεκτονική, συμβατότητα με όλους τους φυλλομετρητές, υποστήριξη HTML,

μαθησιακά και διαχειριστικά εργαλεία για τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο-προσφέροντας ενιαίο λογισμικό-περιβάλλον για όλους (κατασκευαστές, εκπαιδευτικούς, μαθητές) και υποστηρίζοντας δραστηριότητες με σκοπό την ευελιξία τόπου και χρόνου κ.ά. (Μπράτιτσης-Δημητρακοπούλου, 2001, Βασιλάκης, 2006).

Τα περισσότερα LMS αποτελούνται από πολλά επιμέρους τμήματα- με κοινά στα πλείστα τα εξής (Britain-Liber, 1999):

- Αναγνώριση χρήστη με μοναδικούς κωδικούς για λόγους ασφαλείας και οργάνωσης
- Οργανόγραμμα μαθήματος, που περιλαμβάνει σημαντικά σημεία της διαδικασίας του μαθήματος
- Ημερολόγιο για τις σημαντικές ημερομηνίες του προγράμματος
- Λίστα τάξης και προσωπικές σελίδες συμμετεχόντων
- Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο
- Πίνακες Ανακοινώσεων
- Εργαλεία για σύγχρονη επικοινωνία (chat, teleconference, whiteboards)
- Μεταδεδομένα, για λόγους κατηγοριοποίησης και ταξινόμησης, π.χ. λέξεις κλειδιά.
- Εργασίες, που προετοιμάζονται από τον διδάσκοντα με δυνατότητα συλλογής των αποτελεσμάτων.
- Αξιολόγηση – Βαθμολόγιο
- Περιοχή αποθήκευσης αρχείων
- Εργαλεία αναζήτησης
- Υπηρεσία σελιδοδείκτη
- Μοντέλο πλοήγησης στο περιβάλλον εργασίας
- Καταγραφή στατιστικών στοιχείων

- Γλωσσάρι
- Βοήθεια

Τα LMS μπορεί να είναι είτε εμπορικά προϊόντα, είτε κατασκευασμένα κατά παραγγελία λογισμικά για να εξυπηρετούν συγκεκριμένες ανάγκες. Αποτελούν έναν ταχύτατα εξελισσόμενο χώρο, όπου παρουσιάζονται συνεχώς καινούργιοι κατασκευαστές (ή συνεργασίες κατασκευαστών), προϊόντα και δυνατότητες (Barton, 2000). Η προσφερόμενη πληθώρα παρέχει μεγάλη δυνατότητα επιλογής, ανάλογα με τις ανάγκες των χρηστών αλλά και παράγοντες όπως το κόστος λειτουργίας και συντήρησης της υπηρεσίας ή των πόρων που αυτή απαιτεί για την ικανοποιητική και αποδοτική λειτουργία της. Τα LMS θεωρούνται πνευματικά έργα και προστατεύονται από τη νομοθεσία περί προστασίας των πνευματικών δικαιωμάτων, ενώ ταυτόχρονα τα διαφορετικά ονόματα που δίνουν οι φορείς παραγωγής στα προϊόντα τους, έχουν στην πλειοψηφία τους κατοχυρωθεί ως εμπορικά σήματα (trade marks) προστατευόμενα από την κείμενη νομοθεσία. Ειδικά για το χώρο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τα θέματα κόστους αποτελούν σημαντικό παράγοντα κατά την επιλογή μιας πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης, ιδιαίτερα αν πέρα από την αρχική δαπάνη για την αγορά του προϊόντος, υπάρχει επιπλέον κόστος για συγκεκριμένο αριθμό αδειών χρήσης (licences) ή/και ετήσια συνδρομή για ανανέωση της χρήσης. Γι' αυτό πολλά ιδρύματα και φορείς επιλέγουν να χρησιμοποιούν ελεύθερο λογισμικό- ανοικτού κώδικα (open source), το οποίο συχνά συντηρούν, αναβαθμίζουν και επεκτείνουν. Έτσι συμβάλλουν στη μείωση του λειτουργικού κόστους, δεν εξαρτώνται από εταιρείες που αναπτύσσουν κλειστό, ιδιόκτητο λογισμικό, αποκτούν τεχνογνωσία και δημιουργούν το επιστημονικό υπόβαθρο για διάφορες αναπτυξιακές και ερευνητικές δραστηριότητες. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι:

- Το ανοικτό λογισμικό εξελίσσεται πιο γρήγορα και ισορροπημένα, διότι πολλά άτομα και ομάδες δουλεύουν παράλληλα, επιτυγχάνοντας ταχύτερη πρόοδο, αναλογικά με αυτό που μπορεί να καταφέρει μια μεμονωμένη ομάδα.
- Οι ανάγκες των χρηστών καλύπτονται γρήγορα, καθώς το μοντέλο ανάπτυξης ανοικτού λογισμικού επιτρέπει την άμεση ενσωμάτωση της συλλογικής τεχνογνωσίας και συνεισφοράς.

- Νέες εκδόσεις του λογισμικού διατίθενται στους χρήστες σε τακτά χρονικά διαστήματα.
- Η ομάδα ανάπτυξης του λογισμικού αποτελείται συνήθως από πολλούς γεωγραφικά διασκορπισμένους «εθελοντές» με εξειδίκευση σε διαφορετικούς τομείς και με διαφορετικές εμπειρίες.
- Δεν τίθενται σοβαρά θέματα ασφαλείας, επειδή ο κώδικας είναι ελεύθερα διαθέσιμος. (βλ. <http://www.smartgroup.org/>)

Το ανοικτό λογισμικό παρέχει ιδιαίτερα στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έναν τρόπο να αξιοποιήσουν τις ιδέες της ακαδημαϊκής συνεργασίας και της κοινωνικής προσφοράς για να συνενώσουν τους πόρους και να εργαστούν για το κοινό καλό, αποτελώντας μια σημαίνουσα εναλλακτική λύση σε σχέση με το ιδιόκτητο λογισμικό.

Σήμερα υπάρχει διαθέσιμη μια πληθώρα Συστημάτων Διαχείρισης της Μάθησης. Τα πιο διαδεδομένα αυτή τη στιγμή, είναι το BlackBoard (<http://www.blackboard.com>) και το Fronter που είναι εμπορικά προϊόντα άλλα και το Moodle (<http://moodle.org/>) και το Sakai (<http://sakaiproject.org/>) που είναι ελεύθερος προσκλήσιμα και ανοικτού κώδικα συστήματα. Στην Ελλάδα ειδικά, χρησιμοποιείται ευρέως το eClass (επίσης ελεύθερος προσκλήσιμο και ανοικτού κώδικα) που είναι μία εξελληνισμένη-τροποποιημένη έκδοση του Claroline (<http://www.claroline.com/>).

Η αξιολόγηση τώρα ενός LMS, τόσο λειτουργικά (συστημικά) όσο και εκπαιδευτικά, έχει ιδιαίτερη σημασία όχι μόνο για τους χρήστες του αλλά και για τους κατασκευαστές του, καθώς αποτελεί το γνώμονα που καθορίζει την εξέλιξή του παράλληλα με την αξία του. Γι' αυτό μια πληθώρα φορέων και εταιρειών δραστηριοποιείται στο χώρο της συγκριτικής αξιολόγησης λογισμικού εφαρμογών τηλεεκπαίδευσης. Όπως είναι φυσικό η αξιολόγηση αυτή αποδίδει, μόνο με βάση σαφή κριτήρια και υπό όρους. Συχνά η διαδικασία της αξιολόγησης έχει αντικατασταθεί από παράθεση των προσφερόμενων δυνατοτήτων, ενώ σε ελάχιστες έρευνες προτείνεται κάποιο πλαίσιο βασισμένο σε παιδαγωγικές αρχές (Avgeriou, Papasalouros, Retalis, 2001).

Υπάρχουν βεβαίως και εργασίες, στις οποίες γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί, ευρύτερα, η αποτελεσματικότητα της ηλεκτρονικά υποστηριζόμενης διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας σε σύγκριση με τα παραδοσιακά/συμβατικά εκπαιδευτικά συστήματα (σχεδιασμός και οργάνωση των διδακτικών βημάτων, επιλογή μεθόδων διδασκαλίας, προετοιμασία εκπαιδευτικού υλικού κ.ά.) καθώς και η οικονομική αποδοτικότητα των συστημάτων (κόστος τεχνολογικού εξοπλισμού, δαπάνες για την εξασφάλιση του τεχνικού προσωπικού, την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού κ.ά.). Τα αλληλοσυγκρουόμενα, συχνά, αποτελέσματα οφείλονται κυρίως στην έλλειψη κοινά αποδεκτών κριτηρίων. Σε αρκετές μελέτες καταγράφεται ελάχιστη διαφοροποίηση στην απόδοση των σπουδαστών που παρακολουθούν online προγράμματα, σε σχέση με αυτούς που παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα στη συμβατική τους μορφή, ενώ αλλού η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων με χρήση Τ.Π.Ε. χαρακτηρίζεται ικανοποιητική (Russel, 1999). Σε άλλες έρευνες καταγράφηκε συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας του συστήματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και της επίδοσης των φοιτητών (Αβούρης, Σολωμός, Τσέλιος, 2001), ενώ αλλού καταγράφηκε απλά η διαφορά στην εκτίμηση του αποτελέσματος, όπου οι μεν εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι έμαθαν αρκετά, οι δε εκπαιδευτές ότι η μάθηση που προέκυψε δεν ήταν τόσο ικανοποιητική (Τραψιώτη, Χασάπης, 2008).

3.4.2 Έρευνα και Αξιοποίηση των Συστημάτων Διαχείρισης της Μάθησης

Η χρήση των συστημάτων που υποστηρίζουν πλήρως ή μερικώς το σχεδιασμό και την ανάπτυξη μαθημάτων από απόσταση, είναι μια ερευνητική περιοχή που παρουσιάζει σήμερα ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Δεδομένης της πολυσημαντότητας αυτών των συστημάτων σημειώνουμε ότι η ερευνητική δραστηριότητα που σχετίζεται με αυτά έχει αναπτυχθεί προς αρκετές και διαφορετικές μεταξύ τους κατευθύνσεις.

Αναλυτικότερα, η ερευνητική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα τα τελευταία χρόνια στο πεδίο αυτό, αφορά στη στρατηγική σημασία της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, στη διερεύνηση της σημαντικότητας του παράγοντα που αφορά στα οργανωτικά καθεστάτα που επηρεάζουν την εφαρμογή τέτοιων συστημάτων, στο ρόλο, τις αντιλήψεις, τα χαρακτηριστικά, και τις πρακτικές χρήσης των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων. Παράλληλα διερευνώνται και κάποια ευρύτερης έκτασης

ζητήματα και παράγοντες που αφορούν στην εφαρμογή μαθημάτων με τη χρήση εφαρμογών διαδικτύου όπως είναι: τα πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά ιδρυμάτων και συμμετεχόντων, η καταλληλότητα διαφορετικών μαθησιακών και διδακτικών στρατηγικών, θέματα που αφορούν στον εκπαιδευτικό, τεχνολογικό και παιδαγωγικό σχεδιασμό συστημάτων αλλά και μαθημάτων και τέλος στην εφαρμογή και συμβατότητα καινοτόμων τεχνολογικών συστημάτων αλλά και επί μέρους τεχνικών χαρακτηριστικών. Ειδικότερα, αναφέρουμε ότι οι περισσότερες από τις πιο πρόσφατες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό να διερευνήσουν τις στάσεις, αντιλήψεις και ενδεχομένως τις πρακτικές χρήσης που αναπτύσσονται από διαφορετικά δείγματα χρηστών. Τα προς διερεύνηση αντικείμενα αφορούν στην αποδοχή της εν λόγω τεχνολογίας, την αξιοποίηση και χρήση των επιμέρους υπηρεσιών αυτών των συστημάτων και την εφαρμογή και αποτελεσματικότητα εναλλακτικών παιδαγωγικών μοντέλων μάθησης. Η προς διερεύνηση κάθε φορά διαδικασία αφορά στη χρήση τέτοιου είδους μαθησιακών περιβαλλόντων ως συστημάτων για εκπαίδευση από απόσταση, ανάπτυξη μικτών μοντέλων διδασκαλίας και μάθησης (σύνθεση υβριδικών μαθημάτων), χρήση ως συμπληρωματικών εργαλείων διδασκαλίας όπως οι αποθήκες περιεχομένου ή ως εργαλείων που επιδιώκουν να έχουν το ρόλο του κοινωνικού διαμεσολαβητή μεταξύ των συμμετεχόντων. Σημειώνουμε τέλος, ότι τα διαφορετικά ερευνητικά μοντέλα πραγματώνονται μέσα από διαδικασίες σύγκρισης ή και συναποτίμησης παραδοσιακών μέσων διδασκαλίας και τέτοιων συστημάτων, είτε π.χ. με τεχνικές εξόρυξης δεδομένων είτε με τη χρήση εθνογραφικών μεθόδων μελέτης μιας περιοχής (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις), είτε με τη χρήση μελετών περίπτωσης, είτε πολλές φορές, με συνδυασμό των παραπάνω μεθόδων.

3.4.3 Το Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης Moodle

3.4.3.1 Moodle: Αναλυτική Περιγραφή

Επιλέγουμε να ασχοληθούμε ειδικότερα με το Moodle και προβαίνουμε σε ενδελεχή ανάλυση του, διότι είναι το κύριο «μέσο» με το οποίο πραγματώθηκε η πειραματική δράση, που περιγράφεται στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας και βρίσκεται στον πυρήνα του ανά χείρας πονήματος. Οι λόγοι που οδήγησαν σ' αυτή την επιλογή,

έχουν να κάνουν κυρίως με τις δυνατότητες του συστήματος, καθώς και με τις αντικειμενικές συνθήκες του πειράματος-και δίνονται ευκρινέστερα στο δεύτερο μέρος της εργασίας.

Το Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) είναι ένα Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης και χρησιμοποιείται για τη δημιουργία εικονικών μαθημάτων και τη διαχείριση εικονικών τάξεων. Αναπτύχθηκε το 1999 από τον Αυστραλό Martin Dougiamas με τη γλώσσα προγραμματισμού PHP (Hypertext Preprocessor) και χρησιμοποιεί για τη διαχείριση των βάσεων δεδομένων τη MySQL. Διατίθεται με άδεια χρήσης GPL (General Public License) και είναι σύμφωνο με το πρότυπο SCORM 1.2. Έχει μεταφραστεί σε 78 γλώσσες και οι χρήστες του παγκοσμίως ξεπερνούν το μισό εκατομμύριο σε 210 χώρες. Στην Ελλάδα έχει εγκατασταθεί σε περισσότερους από 40 φορείς εκπαίδευσης και οργανισμούς, με περισσότερους από 160 ιστοχώρους. Η πιο πρόσφατη έκδοση 1.9.5, από 13 Μαΐου 2009 είναι ελεύθερος διαθέσιμη προς πρόσκτηση στον διαδικτυακό τόπο <http://www.moodle.org>. Βασίζεται στη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού (social constructivism), η οποία υπογραμμίζει τη σημασία του πολιτισμού και της θεωρίας της μάθησης του πλαισίου στη συλλογική κατασκευή της γνώσης - προοπτική που συνδέεται με πολλές σύγχρονες θεωρίες, κυρίως τις αναπτυξιακές θεωρίες των Vygotsky και Bruner και την κοινωνιογνωστική θεωρία του Bandura. Ειδικότερα στηρίζεται στη διαπίστωση ότι ο άνθρωπος κατακτά τη γνώση όταν αλληλεπιδρά με το περιβάλλον και ότι η διαδικασία της μάθησης ενισχύεται όταν δημιουργεί κάτι νέο, πάνω στην προϋπάρχουσα γνώση και σε αυτά που έχει διδαχτεί, ενώ ταυτόχρονα η δημιουργία του μοιράζεται σε μια εικονική κοινότητα όπου ανθεί η συνεργασία και η συλλογικότητα (Νταλούκας, Χρονόπουλος, Συρμακέσης, 2008).

3.4.3.2 Moodle: Θεωρητικό Πλαίσιο

Στην παρούσα υποενότητα -εν είδει παρεκβάσεως- θα εκθέσουμε τα κύρια σημεία των προαναφερθεισών θεωριών, που δίνουν, εν πολλοίς, το παιδαγωγικό υπόβαθρο ενός εποικοδομιστικού περιβάλλοντος μάθησης, όπως το Moodle- και θα εντοπίσουμε, γενικευμένα, τους στόχους και την εκπαιδευτική χρήση τέτοιων συστημάτων.

- **Η ανακαλυπτική ή ευρετική μάθηση (Bruner)**

Ο J. Bruner, πιστεύει ότι συντελεί πολύ στην αποτελεσματική μάθηση η γνώση των βασικών σχέσεων και των αρχών που διέπουν τα αντικείμενα, οι δε γνώσεις αναπαριστώνται με τρεις τρόπους, οι οποίοι αντιστοιχούν προς τα τρία στάδια της ανθρώπινης σκέψης, το πραξιακό, το εικονικό και το συμβολικό. Για την απόκτηση της μάθησης ο Bruner υποστηρίζει την ανακαλυπτική-ευρετική διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής με τις δικές του δυνάμεις προσπαθεί να εμβαθύνει στο αντικείμενο και να ανακαλύψει τις θεμελιώδεις αρχές και σχέσεις που διέπουν τα επιμέρους στοιχεία του, όχι μόνο με τη λογική αλλά και με τη διαισθητική σκέψη, που του επιτρέπει να κάνει πνευματικά άλματα, να πρωτοτυπεί, να εφευρίσκει και να συλλαμβάνει νέες λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις (Τριλιανός, 1991).

Κατά τον Bruner, η μάθηση δεν πρέπει να περιορίζεται στην κατάκτηση συγκεκριμένων γνωστικών στοιχείων μόνον. Πρέπει να αναπτύσσει σ' αυτόν που μαθαίνει τη δυνατότητα να προχωρεί παραπέρα μόνος του. [...] Υποστηρίζει ακόμα ότι πρέπει να δίνονται στο μαθητή ευκαιρίες να αντιμετωπίζει προβληματικές καταστάσεις και να ενεργεί κατά τρόπο παρόμοιο με εκείνο με τον οποίο θα ενεργούσε ένας επιστήμονας σε ανάλογες περιπτώσεις. Οφείλει δηλαδή, ο δάσκαλος να υποβοηθάει το μαθητή να πειραματίζεται, να ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση και να μαθαίνει έννοιες έτσι, όπως αυτός μπορεί να τις αντιληφθεί μέσα από προσωπική διερεύνηση των φαινομένων. [...] Η μάθηση μέσω της ανακάλυψης οδηγεί στην αυτοεκπλήρωση και αυτοϊκανοποίηση του μαθητή [...] μιας και ικανοποιείται με το να βρίσκει μόνος του λύσεις στα προβλήματα του. (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2003).

- **Κοινωνικός Εποικοδομισμός (Vygotsky)**

Σύμφωνα με τον Ρώσο ψυχολόγο L. S. Vygotsky η γνώση και ως περιεχόμενο και ως διαδικασία είναι κοινωνικά προσδιορισμένη (Ματσαγγούρας, 2003). Η θεωρία κοινωνικής ανάπτυξης του έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο μάθησης. Ο εποικοδομισμός του Vygotsky έχει ορισθεί ως κοινωνικός εποικοδομισμός (Social Constructivism), επειδή τονίσθηκε εκεί η ζωτική σημασία της κουλτούρας και του κοινωνικού πλαισίου για τη γνωσιακή ανάπτυξη. Το άτομο, μέσω της επικοινωνίας του με το κοινωνικό περιβάλλον οικειοποιείται το κοινωνικά παραχθέν γνωστικό προϊόν που απαρτίζεται από γνωστικά εργαλεία, καθιερωμένες διαδικασίες και

αποδεκτές στάσεις. Αποφασιστικής σημασίας είναι ο ρόλος του κοινωνικού πλαισίου όχι μόνο με την έννοια των κοινωνικών θεσμών και της τεχνολογίας, αλλά κυρίως με αυτή της διαμαθητικής επικοινωνίας, η οποία ενεργεί αναπτυξιακά μέσω της συνεργασίας και της αλληλοδιδασκαλίας, κατορθώνοντας να οδηγήσει σε ανώτερα σχήματα σε σχέση με την ατομική δράση. Γι' αυτό τελευταία γίνεται λόγος για συνεπικοδομητισμό (Ματσαγούρας, 2003).

Ο Vygotsky μάλιστα υποστήριξε ότι η αλληλεπίδραση του βιολογικού από το κοινωνικό-πολιτισμικό στοιχείο μπορεί να αλλάξει ακόμη και το βιολογικό υπόβαθρο της συμπεριφοράς, άρα και τη διαδικασία εμφάνισης και το περιεχόμενο των σταδίων της νοητικής ανάπτυξης. Για να ερμηνεύσει αυτή την αλληλεπίδραση πρότεινε μια έννοια-κλειδί, το λειτουργικό σύστημα μάθησης. Σύμφωνα μ' αυτό, κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης εμφανίζονται ψυχολογικά συστήματα που ενώνουν ψυχολογικές λειτουργίες σε νέους συνδυασμούς και δημιουργούν πιο σύνθετες ψυχικές δομές. [...] Ο Vygotsky τόνισε ιδιαίτερα την καθοδηγούμενη συστηματική μάθηση και [ειδικότερα] τη μάθηση που αποκτάται με τη συλλογική δράση μέσα σε ομάδες ομηλίκων. Ο ρόλος του δασκάλου είναι [...] να λειτουργεί ως διευκολυντής της μάθησης προσαρμόζοντας στο γνωστικό επίπεδο και στις ικανότητες των μαθητών το προς μάθηση αντικείμενο, δίνοντας τους τις αναγκαίες επεξηγήσεις και τα κατάλληλα παραδείγματα, ενθαρρύνοντας τους, όπου αυτό απαιτείται, κάνοντας τους τις κατάλληλες ερωτήσεις και υποδεικνύοντας τρόπους και διαδικασίες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που συναντούν. [...] Οι συνομήλικοι μπορούν, επίσης, να προσφέρουν αξιόλογη βοήθεια στο άτομο να μάθει κάτι και, μερικές φορές, είναι πιο αποτελεσματικοί από [τον δάσκαλο], επειδή έχουν πιο πρόσφατη την εμπειρία κατάκτησης της μάθησης και βρίσκονται πιο κοντά στο πώς λειτουργεί νοητικά ένα συνομήλικο άτομο για να μάθει κάτι νέο (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2003).

• Κοινωνιογνωστική Θεωρία της Μάθησης (Bandura)

Ο Αριστοτέλης, στο πρώτο κεφάλαιο της *Ποιητικής*, υποστηρίζει πως η τέχνη είναι στην ουσία μια μιμητική διαδικασία. Η μίμηση στο συγκεκριμένο κείμενο έχει εξέχουσα θέση στην προσπάθεια του ερευνητή να καθορίσει τον τρόπο με τον οποίο δημιουργήθηκαν τα στοιχεία εκείνα που συντίθενται για να δημιουργηθεί ένα τεχνούργημα (κειμενικό εν προκειμένω). Αυτό που προτείνεται εκεί είναι ότι ο άνθρωπος επισημαίνει συμπεριφορές και καταστάσεις της ζωής (ήθη, πάθη, πράξεις)-

και τις μιμείται στην τέχνη. Ο λόγος για τον οποίο συμβαίνει αυτό είναι προφανώς κάποιου είδους τέρψη που αποκομίζει αναδημιουργώντας, αναπλάθοντας την πραγματικότητα. Επίσης, όλη αυτή η διαδικασία, η εσωτερικοποίηση και η μίμηση δηλαδή, που συνοδεύει τον άνθρωπο χιλιάδες χρόνια τώρα, τον ωθεί, να μαθαίνει μιμούμενος.

Οι μελέτες του αμερικανού ψυχολόγου Albert Bandura και των M. Mahoney, D. Meichenbaum, F. Kanfer είναι αντιπροσωπευτικές της κατεύθυνσης της Ψυχολογίας, που είναι γνωστή ως κοινωνιογνωστικός συμπεριφορισμός (Κολιάδης, 1991). Οι ερευνητές της κοινωνιογνωστικής μάθησης έβγαλαν την επιστημονική έρευνα από το αδιέξοδο, στο οποίο είχε περιέλθει από τους κλασικούς συμπεριφοριστές και νεοσυμπεριφοριστές, μετά την αποτυχία τους να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν τα πολύπλοκα φαινόμενα μάθησης. Ο Bandura διατηρεί μεν στις απόψεις του κάποιες βασικές αρχές των συμπεριφοριστικών θεωριών, δίνει όμως ιδιαίτερη έμφαση στις εσωτερικές διαδικασίες του νου για την πραγμάτωση της μάθησης. Θεωρεί ότι το μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς μαθαίνεται με τη μίμηση των προτύπων σε μια διαδικασία τεσσάρων φάσεων: τη φάση της προσοχής, της συγκράτησης, της αναπαραγωγής και τέλος της παρώθησης, κατά την οποία οι μαθητές μιμούνται τη συμπεριφορά που μόλις απέκτησαν, επειδή επιθυμούν την αμοιβή ή την ενίσχυση (Τριλιανός, 1991). Έτσι, η θεωρία του της κοινωνιογνωστικής μάθησης μπορεί να θεωρηθεί ενδιάμεσος σταθμός ανάμεσα στα αντανακλαστικά-μηχανιστικά πρότυπα μάθησης των κλασικών συμπεριφοριστικών θεωριών και στα ενσυνείδητα-γνωστικά πρότυπα μάθησης των γνωστικών θεωριών, αν και υποστηρίζεται ότι αποτελεί απλώς μια συλλογή θεωριών, μακριά από την έννοια ενός συστήματος που ενσωματώνει αξιόπιστες, επιστημονικά τεκμηριωμένες θέσεις (Κολιάδης, 1995).

Θεμελιώδες αξίωμα της κοινωνιογνωστικής μάθησης είναι ότι ο άνθρωπος έχει ικανότητες να επηρεάσει μόνος του κάθε προσωπική και κοινωνική του αλλαγή (Κολιάδης, 1995). Η μάθηση ορίζεται ως ενεργός, γνωστική μετασχηματίζουσα διαδικασία των αποκτημένων εμπειριών και οι πράξεις του ανθρώπου ως ενεργές διαδικασίες, στη διαμόρφωση των οποίων παίζουν αποφασιστικό ρόλο οι εσωτερικές παροτρύνσεις (motivations), οι συναισθηματικές αντιλήψεις (emotions) και τα πολύπλοκα γνωστικά σχήματα (cognitions). Η κοινωνιογνωστική θεωρία της μάθησης πρεσβεύει ότι ο άνθρωπος μπορεί να προσαρμοστεί στο κοινωνικό

περιβάλλον και να επιδράσει σ' αυτό, διότι α) μπορεί να παρατηρεί τη συμπεριφορά των άλλων και να μιμείται, β) μπορεί τις παρατηρήσεις και τις εμπειρίες του να τις κάνει σύμβολα και με τη βοήθεια των συμβόλων να τα συγκρατεί όλα αυτά στη μνήμη του, να σκέπτεται πάνω σ' αυτά, να κάνει καινούρια σχέδια και να δημιουργεί, και γ) μπορεί τελικά μέσω αυτόβουλης κινητοποίησης και επίγνωσης των επιπτώσεων να καθοδηγήσει ο ίδιος τον εαυτό του και να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του (Καλαντζή-Αζίζι, 1988).

Επομένως, ένα μαθησιακό περιβάλλον (learning environment) που σχεδιάζεται στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων για τη γνώση και τη μάθηση πρέπει, στοχοθετικά:

- Να υποστηρίζει τη μάθηση που λαμβάνει χώρα σε αυθεντικό πλαίσιο
- Να προσφέρει καταστάσεις που προάγουν τη μάθηση μέσω ενεργούς συμμετοχής
- Να προωθεί τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων
- Να παρέχει εργαλεία που να ευνοούν την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων και να υποστηρίζει την αλληλεπίδραση
- Να υποστηρίζει και να ενισχύει τη δημιουργία και τη λειτουργία κοινοτήτων μάθησης και κοινοτήτων πρακτικής
- Να ενισχύει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τη χρήση συναφών εργαλείων και οργάνων, δοθέντος του ότι η γνώση βρίσκεται στις δράσεις των ατόμων και των ομάδων
- Να προσφέρει τη δυνατότητα πολλαπλών τρόπων διαμεσολάβησης και αλληλεπίδρασης μέσω ποικίλων εργαλείων και τεχνουργημάτων που παίζουν το ρόλο πολιτιστικών πηγών για πληροφορίες και γνώσεις.

Οι στόχοι αυτοί ενισχύονται ακόμη περισσότερο όταν εμπλαισιωθούν στο μικτό μοντέλο μάθησης, μιας και η τεχνολογία προσφέρει ποικίλους διαύλους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, που μπορούν να λειτουργήσουν έχοντας εκπαιδευτικό προσανατολισμό. Χωρίς να παραγνωρίζεται καθόλου η παραδοσιακή παιδαγωγική προσέγγιση και οι νόρμες που υπηρετεί, με τη χρήση των μαθησιακών

περιβαλλόντων επικοδομιστικού-κοινωνικοπολιτισμικού χαρακτήρα, τίθεται στο κέντρο της διδακτικής δράσης, ο μαθητής και οι εκπαιδευτικές του ανάγκες. Ως δρών πρόσωπο πλέον, αυτενεργεί και συνεργάζεται σε δύο επίπεδα (δια ζώσης και εξ' αποστάσεως), χωρίς το βάρος του απόλυτου «υπερκαθορισμού» που συνεπάγεται ένα μονολιθικό δασκαλοκεντρικό σύστημα. Ο δάσκαλος από την άλλη πλευρά, οριοθετούμενος στον πραγματικό του ρόλο, βοηθά ουσιαστικά το μαθητή να φτάσει στη γνώση, δείχνοντας του το δρόμο και όχι «σύροντας» τον εκεί –υποβοηθούμενος και ο ίδιος από την εκπαιδευτική τεχνολογία.

3.4.3.3 Moodle: Τεχνικά Χαρακτηριστικά και Επιλογές

Για να επιστρέψουμε σε πιο τεχνικές πλευρές του Moodle -κλείνοντας την παρέκβαση- τα χαρακτηριστικά εκείνα που το καθιστούν μια ευέλικτη και δημοφιλή πλατφόρμα συνοπτικά είναι:

- Υψηλή διαθεσιμότητα (High Availability): ικανότητα ταυτόχρονης κάλυψης διαφορετικών και εξελισσόμενων αναγκών των χρηστών του.
- Προσαρμοστικότητα (Scalability): δυνατότητα προσαρμογής στις ανάγκες των χρηστών και στο μεγάλο όγκο διδακτικών πακέτων, ακόμη και με τροποποίηση ενός μέρους ή ολόκληρου του ανοιχτού κώδικα.
- Χρηστικότητα (Usability): ευκολία στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων της πλατφόρμας. Ιδιαίτερα, εξαιτίας της ανοιχτής σε όλους αρχιτεκτονικής του -με τη χρήση της PHP αναβαθμίζεται συνεχώς με νέες επιλογές και modules που λύνουν ειδικά προβλήματα.
- Διαλειτουργικότητα (Interoperability): δυνατότητα επικοινωνίας και με άλλα συστήματα και διαχείριση τους, καθώς και δυνατότητα υποστήριξης διαφορετικών λογισμικών.
- Σταθερότητα (Stability): δυνατότητα διαχείρισης μεγάλου όγκου πληροφοριών και χρηστών, με αξιοπιστία και αποτελεσματικότητα.

- Ασφάλεια (Security): απαγόρευση υπέρβασης των διακριτών ρόλων των μελών εντός της πλατφόρμας. Οι φόρμες ελέγχονται, τα δεδομένα επικυρώνονται και τα cookies κρυπτογραφούνται.

Ως πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης υποστηρίζει τις ακόλουθες κατηγορίες χρηστών:

- Διαχειριστές: Ελέγχουν το σύνολο των ρυθμίσεων του περιβάλλοντος και καθορίζουν τους χρήστες με δικαίωμα δημιουργίας μαθημάτων.
- Δημιουργοί μαθημάτων-Διδάσκοντες: Έχουν δικαίωμα να δημιουργούν δικά τους μαθήματα και να προσθέτουν υλικό σε υπάρχοντα.
- Διδάσκοντες με περιορισμένα δικαιώματα: Μπορούν να οργανώσουν μαθήματα και να βαθμολογήσουν τους φοιτητές αλλά δεν μπορούν να αλλάξουν τις δραστηριότητες τους.
- Μαθητές: Μπορούν να εγγράφονται, να έχουν πρόσβαση στο μαθησιακό υλικό και να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματώνεται μέσω του συστήματος.
- Επισκέπτες: Μπορούν, ανάλογα με τις ρυθμίσεις του συστήματος, να παρακολουθούν τα γενόμενα, χωρίς να δύνανται καθόλου να επέμβουν. Συνήθως δεν μπορούν να συμμετάσχουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των μαθημάτων, αλλά μπορεί να έχουν πρόσβαση και στο εκπαιδευτικό υλικό κάποιου συγκεκριμένου μαθήματος, ανάλογα με τις ρυθμίσεις του δημιουργού-εκπαιδευτή.

Η είσοδος στην πλατφόρμας Moodle, είναι εφικτή για τους χρήστες -πλην των επισκεπτών- μετά από εγγραφή κατά την οποία ο ενδιαφερόμενος δημιουργεί μια δική του «ταυτότητα», έναν λογαριασμό (προφίλ), στο πλαίσιο της εφαρμογής. Επιλέγει όνομα χρήστη (username) και κωδικό (password), τα οποία και χρησιμοποιεί κάθε φορά που θέλει να εισέλθει στο περιβάλλον των μαθημάτων -στη συγκεκριμένη εφαρμογή Moodle. Επίσης τα παρεχόμενα μαθήματα στο εν λόγω σύστημα μπορεί να

είναι είτε ανοιχτά σε όλους, είτε «κλειδωμένα»- προσπελάσιμα δηλαδή μόνο με τη χρήση ειδικού κωδικού που δίδεται από τον διαχειριστή της πλατφόρμας ή των διδασκόντα του μαθήματος. Η προκαθορισμένη μέθοδος πιστοποίησης που ακολουθείται κατά την εγγραφή νέων χρηστών στο Moodle, είναι αυτή της επιβεβαίωσης μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Αν κάποιος από τους χρήστες λησμονήσει το όνομα χρήστη ή τον κωδικό πρόσβασης του στο σύστημα, έχει τη δυνατότητα συμπληρώνοντας μια σύντομη φόρμα με τη διεύθυνση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που έδωσε όταν δημιούργησε το λογαριασμό στο σύστημα, να λάβει μήνυμα που θα περιέχει οδηγίες για την επιβεβαίωση του λογαριασμού του και την ολοκλήρωση της αλλαγής κωδικού πρόσβασης.

The screenshot shows the Moodle LMS interface for the 'ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΣΤΟΑΣ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ'. The page features a navigation menu on the left, a main content area with a course overview, and a sidebar with a calendar and a text box.

ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΣΤΟΑΣ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ Έχετε εισέλθει ως Admin User (Εξόδο) Ελληνικά (el)

Διαχειριστής του ιστοχώρου

- Ειδοποιήσεις
- Χρήστες
- Μαθήματα
- Βαθμοί
- Τοποθεσία
- Γλώσσα
- Αρθρώματα
- Ασφάλεια
- Εμφάνιση
- Αρχική σελίδα
- Διακομιστής
- Δικτύωση
- Αναφορές
- Εις τρέκλιτα

Αναζήτηση

Ημερολόγιο

Μάρτιος 2010

| Κυρ | Δευ | Τρι | Τετ | Πεμ | Παρ | Σαβ |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 |
| 28 | 29 | 30 | 31 | | | |

Διαθέσιμα Μαθήματα

10 Μαθήματα για την Αρχαία Ελληνική Ποίηση και Ποιητική-Νεοελληνικά παράλληλα και ανανакλάσεις

Ενεργοποίηση επεξεργασίας

Η Στοά του Βιβλίου ιδρύθηκε από τη Φιλελευθετική Εταιρεία για να αποτελέσει μια παρεμβάση παιδείας στην πνευματική ζωή των Αθηνών. Σπρίθηκε στην ιδέα και στον πολτισμό του Βιβλίου και κατόρθωσε, τα 13 χρόνια που λειτουργεί ήδη, να καταστεί σημείο αναφοράς για ό,τι έχει σχέση με το βιβλίο και παράλληλα να αναπτύξει μια ευρύτερη πνευματική, πολιτιστική και επιστημονική δραστηριότητα. Χιλιάδες είναι οι άνθρωποι που έχουν περάσει από τις φιλόζενες αίθουσες Λόγου και Τέχνης της Στοάς του Βιβλίου, παρακολουθώντας κάποιες από το πλήθος των εκδηλώσεων που διοργανώνονται καθημερινώς όλο τον χρόνο στη Στοά του Βιβλίου. Παλιό όραμα της Στοάς του Βιβλίου και μέσα στους στόχους των ιδρυτών της ήταν εφόρως να δώσει την ευκαρία σε κάθε ενδιαφερόμενο – ασχέτως ηλικίας, μορφωτικού επιπέδου και επαγγελματικής ενασχόλησης – να διεκρίνει τους ορίζοντες της σκέψης του και τα πνευματικά του ενδιαφέροντα με σειρές μορφωτικών μαθημάτων επί διαφόρων αντικαμένων.

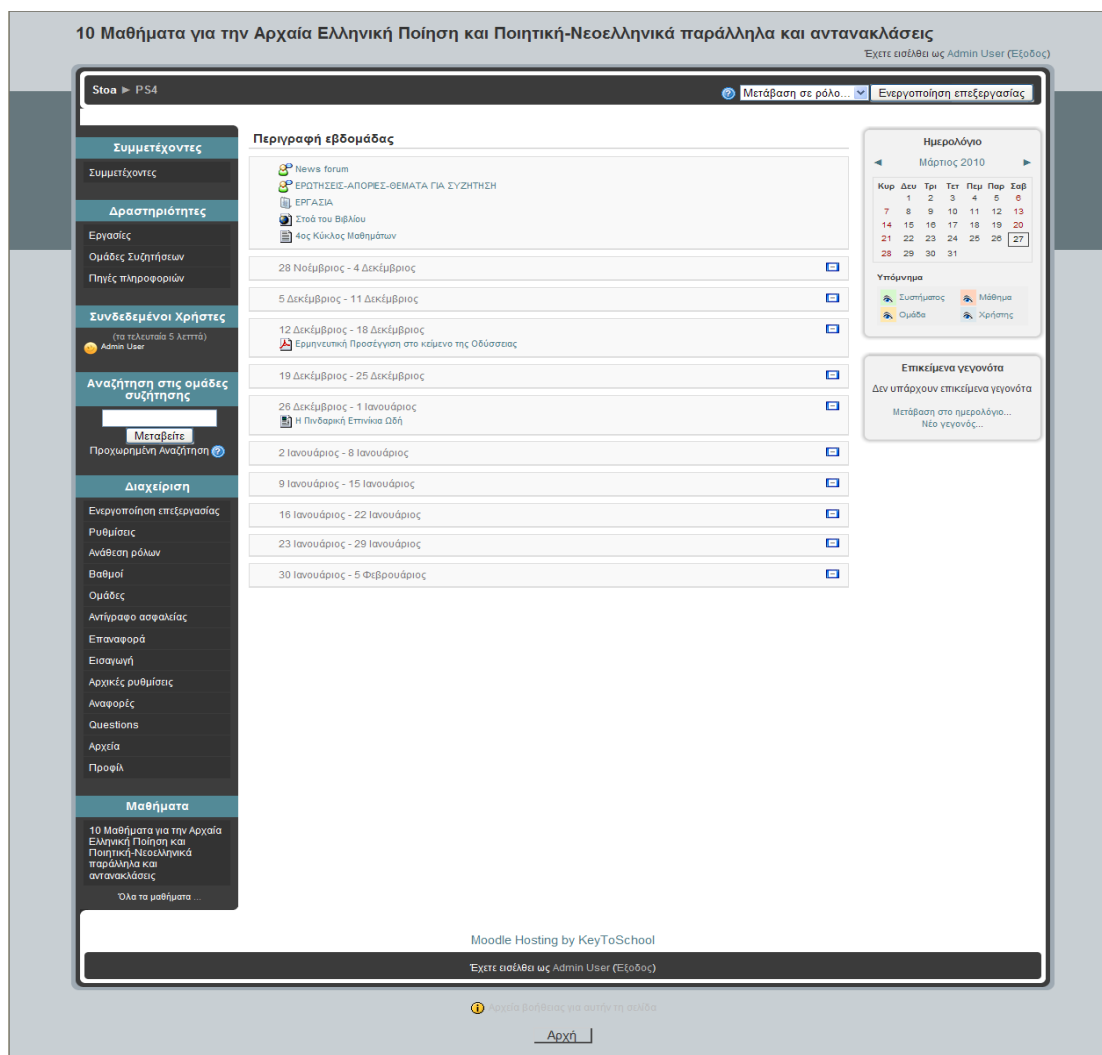
Εικόνα 24.: Παράδειγμα Περιβάλλοντος Moodle. Αρχική Σελίδα-Είσοδος (<http://mood.eduspoke.com/>)

Η λειτουργία της πλατφόρμας βασίζεται στα μαθήματα, τα οποία ταξινομούνται σε κατηγορίες. Κάθε μάθημα σχεδιάζεται σε διακριτές ενότητες και διατηρεί μια στοιχειώδη οργάνωση, είτε θεματική (όταν οι δραστηριότητες και το εκπαιδευτικό υλικό δομούνται σε θέματα) είτε ημερολογιακή (όταν η αντίστοιχη οργάνωση γίνεται στο χρόνο).

Ειδικότερα, οι βασικές μορφές οργάνωσης που μπορούν να πάρουν τα μαθήματα στο Moodle είναι: η θεματική, η κοινωνική και η εβδομαδιαία.

| ΘΕΜΑΤΙΚΗ | ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ | ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑ |
|---|---|--|
| <p>Στη Θεματική μορφή, το περιεχόμενο του μαθήματος οργανώνεται κατά θέμα και δεν υπάρχει κανένας χρονικός περιορισμός. Τα θέματα με τις δραστηριότητες τους βρίσκονται στο κέντρο της σελίδας, ενώ πάλι όλες τις δραστηριότητές του μαθήματος μπορούμε να τις βρούμε συγκεντρωμένες ανά είδος, στο μπλοκ Δραστηριότητες.</p> | <p>Βασίζεται κυρίως σε μία ομάδα συζητήσεων και διαφέρει αρκετά από τις άλλες μορφές. Στο κέντρο της σελίδας εμφανίζεται η εν λόγω ομάδα συζητήσεων, η οποία μπορεί να έχει συνδέσμους ή επισυνάψεις, αλλά όχι δραστηριότητες. Δραστηριότητες σε αυτή τη μορφή μπορούμε να έχουμε μόνο στο ομώνυμο μπλοκ.</p> | <p>Στην εβδομαδιαία μορφή, το περιεχόμενο του μαθήματος οργανώνεται σε εβδομάδες, με ημερομηνία έναρξης και λήξης. Κάθε εβδομάδα αποτελείται από δραστηριότητες, κάποιες από τις οποίες μπορούν να επεκτείνονται σε περισσότερες από μία εβδομάδες. Οι εβδομάδες εμφανίζονται στο κέντρο της σελίδας, ενώ όλες οι δραστηριότητες του μαθήματος, ασχέτως σε ποια εβδομάδα ανήκουν, βρίσκονται συγκεντρωμένες ανά είδος, στο μπλοκ Δραστηριότητες.</p> |

Πίνακας 1. Μορφή μαθημάτων στο Moodle (πηγή: www.moodle.org)



Εικόνα 25.: Παράδειγμα Περιβάλλοντος Moodle. Εβδομαδιαία Μορφή Οργάνωσης (<http://mood.eduspoke.com/>)

Οι κύριες λειτουργικότητες του Moodle για τις τρεις κατηγορίες χρηστών που αυτό επιτρέπει (επισκέπτες, διδάσκοντες -με πλήρη και περιορισμένα δικαιώματα- και μαθητές) είναι οι εξής:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

- Απορίες

Κάθε μαθητής μπορεί να εκφράσει κάποια απορία δίνοντας τίτλο, περιγραφή, λέξεις-κλειδιά και να λάβει απάντηση είτε από αυτές που ήδη υπάρχουν, είτε αν δεν καλυφθεί από τις ήδη υπάρχουσες απαντήσεις, να λάβει μια νέα απάντηση από τον καθηγητή.

- Απουσιολόγια (attendance rolls)

Ο μαθητής μπορεί να έχει εποπτεία των παρουσιών του, που κατεγράφησαν με

βάση τη συμμετοχή του σε ένα διαδικτυακό μάθημα -ή την δραστηριότητα του στο μάθημα αυτό. Η καταχώρηση των παρουσιών μπορεί να γίνει με δύο τρόπους. Είτε μηχανικά από τον καθηγητή είτε αυτόματα με βάση τη συμμετοχή του μαθητή σε κάποια δραστηριότητα σε διάστημα 24 ωρών, μέσω των αρχείων καταγραφής.

Επίσης υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας πολλαπλών απουσιολογίων.

- Ασκήσεις (exercises)

Υποβολή από το μαθητή της εργασίας που του έχει ανατεθεί. Ο εκπαιδευτής μπορεί να αναθέσει μια άσκηση (έκθεση, αναφορά, παρουσίαση) στον μαθητή. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αξιολογήσουν μόνοι τους την άσκηση πριν την υποβάλλουν στο εκπαιδευτή. Ο εκπαιδευτής μπορεί να δώσει ανατροφοδότηση στον μαθητή και να του ζητήσει να βελτιώσει την άσκηση του και να την υποβάλλει εκ νέου. Ο βαθμός που θα προκύψει για την άσκηση, είναι ένας συνδυασμός της ποιότητας της άσκησης και της «ορθής» βαθμολόγησης που έδωσε ο μαθητής στον εαυτό του για την άσκηση αυτή.

- Βαθμοί

Εμφάνιση λίστας με όλους τους μαθητές και τις βαθμολογίες τους στις δραστηριότητες του μαθήματος. Μπορεί να γίνει αποθήκευση της βαθμολογίας όλων των μαθητών και εξαγωγή σε μορφή αρχείου Excel ή αποθήκευση σε μορφή απλού κειμένου.

- Βιβλία (books)

Το βιβλίο αποτελεί ένα εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύσσεται σε πολλαπλές σελίδες. Είναι σαν να διαβάζει κανείς ένα βιβλίο στο Διαδίκτυο. Το βιβλίο μπορεί να χωρίζεται σε κεφάλαια και υποκεφάλαια. Οι μαθητές μπορούν να δουν το βιβλίο αλλά δεν μπορούν να επέμβουν στην δημιουργία του.

- Διάλογοι (dialogues)

Πρόκειται για μια απλή μέθοδο επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων (μαθητών και εκπαιδευτών). Ο διάλογος ανοίγει με πρωτοβουλία είτε του εκπαιδευτή, είτε κάποιου μαθητή και μπορούν να συμμετέχουν σ' αυτόν και περισσότερα από δύο άτομα.

- Επιλογές

Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν την άποψη τους για κάποιο θέμα που θα ορίσει ο εκπαιδευτής. Οι επιλογές λειτουργούν σαν ψηφοφορία και έτσι οι μαθητές μπορούν να αποφασίσουν για τα ζητήματα που τους αφορούν.

Ο εκπαιδευτής μπορεί να κάνει μια ερώτηση στους μαθητές και να καθορίσει μια επιλογή πολλαπλών απαντήσεων για να δει την άποψη τους πάνω σε ένα θέμα. Η επιλογή μπορεί να φανεί χρήσιμη σαν μια γρήγορη ψηφοφορία για να κινητοποιήσει τη σκέψη για ένα θέμα, να επιτρέψει στην τάξη να ψηφίσει μια κατεύθυνση για το μάθημα ή να συγκεντρώσει τη συγκατάθεση της για την έρευνα.

- Εργασίες ή αναθέσεις

Οι αναθέσεις δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτή να καθορίσει μια εργασία σύμφωνα με την οποία οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ένα αρχείο και να το υποβάλουν «φορτώνοντάς» το στη σελίδα. Οι συνηθισμένες αναθέσεις περιλαμβάνουν δοκίμια, εκθέσεις κλπ.

- Εργαστήρια

Επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τις μεταξύ τους εργασίες ή να αξιολογήσουν δείγματα εργασιών που τους έχουν δοθεί από τον εκπαιδευτή, έτσι ώστε να μπορέσουν να καταλάβουν τι περιμένει ο εκπαιδευτής από τις δικές τους εργασίες. Είναι ένα είδος αξιολόγησης με μια τεράστια γκάμα επιλογών και δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν το υλικό με ποικίλους τρόπους. Τοποθετεί επίσης τη συλλογή και την κατανομή αυτών των εκτιμήσεων σε πολλά επίπεδα.

- Έρευνες

Δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή μέσω κάποιων τυποποιημένων ερευνών να εκφράσει την άποψη του σχετικά με το μάθημα, τη διδακτέα ύλη ή τη διαδικασία της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις έρευνες αυτές για να συλλέξουν δεδομένα από τους μαθητές τους, τα οποία μπορούν να τους βοηθήσουν να αντιληφθούν καλύτερα την τάξη τους αλλά και τον τρόπο που διδάσκουν.

- Κουίζ

Πρόκειται για ένα είδος τεστ στο οποίο ο μαθητής πρέπει να απαντήσει. Το κουίζ μπορεί να έχει διάφορες μορφές ερωτήσεων όπως πολλαπλής επιλογής, σωστό-λάθος και ερωτήσεις με σύντομες απαντήσεις. Αυτές οι ερωτήσεις φυλάσσονται σε μια κατηγοριοποιημένη βάση δεδομένων και μπορούν να ξαναχρησιμοποιηθούν. Τα κουίζ επιτρέπουν τις πολλαπλές προσπάθειες. Κάθε προσπάθεια «μαρκάρεται» αυτόματα και ο μαθητής μπορεί να επιλέξει αν θα δώσει βοήθεια ή αν θα δείξει τη σωστή απάντηση.

- Λεξικά/λίστες όρων (Glossaries)

Επιτρέπουν τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός καταλόγου ορισμών, όπως ένα λεξικό. Κάθε μάθημα μπορεί να έχει ένα βασικό και πολλά δευτερεύοντα λεξικά. Ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει το λεξικό που όρισε ο εκπαιδευτής και του δίνεται η δυνατότητα αναζήτησης αλφαβητικά, ανά κατηγορία, με βάση το συγγραφέα και με τη χρήση λέξεων κλειδιών. Μπορεί να δοθεί στο μαθητή η δυνατότητα να συνεισφέρει στον εμπλουτισμό του υλικού αυτού, καταχωρώντας εγγραφές στα δευτερεύοντα λεξικά, τις οποίες μπορεί να επεξεργαστεί ή να διαγράψει, και να ωφεληθεί -εκτός των άλλων- και σε βαθμολογικό επίπεδο. Τις εγγραφές αυτές ο εκπαιδευτής μπορεί να τις επεξεργαστεί, να τις διαγράψει ή να τις μεταφέρει στο βασικό λεξικό. Είναι επίσης εφικτό να δημιουργηθούν αυτόματα σύνδεσμοι σε αυτούς τους ορισμούς μέσα από τα μαθήματα.

- Μαθήματα (Lessons)

Ο μαθητής μπορεί να δει την παρουσίαση του μαθήματος σε τμήματα. Κάθε τμήμα μπορεί να έχει μια ερώτηση που ανάλογα με την απάντηση που επιλέγει, τον οδηγεί σε διαφορετικό τμήμα του μαθήματος

- Ομάδες συζητήσεων (Fora)

Επιτρέπουν τις συζητήσεις μεταξύ συμμετεχόντων σε ένα μάθημα. Ο κάθε μαθητής μπορεί να ξεκινήσει μια νέα συζήτηση, αλλά και να στείλει μηνύματα σε οποιαδήποτε συζήτηση υπάρχει, συνεχίζοντας την, αν και εφόσον βέβαια είναι ανοικτή σε μαθητές. Οι ομάδες συζητήσεων μπορούν να δομηθούν με διάφορους τρόπους και να συμπεριλάβουν εκτιμήσεις των συμμετεχόντων για κάθε μήνυμα. Τα μηνύματα μπορούν να εμφανιστούν με ποικιλία μορφών και μπορούν να περιέχουν συνημμένα αρχεία. Με τη συνδρομή σε μια ομάδα συζητήσεων, οι συμμετέχοντες λαμβάνουν αντίγραφα κάθε νέου μηνύματος στο ηλεκτρονικό τους ταχυδρομείο. Ο εκπαιδευτής, αν το επιθυμεί, μπορεί να επιβάλει τη συμμετοχή των μαθητών σε ένα forum.

- Πηγή – Πόρος

Ο εκπαιδευτής μπορεί να προσθέσει εκπαιδευτικό υλικό ή πληροφορίες για το μάθημα. Αυτά μπορεί να είναι προκαθορισμένα αρχεία που έχουν «φορτωθεί» στο μάθημα υπο μορφή doc, pdf, flash video κλπ, σελίδες επεξεργασμένες απευθείας στο Moodle ή εξωτερικές ιστοσελίδες.

- Συνομιλίες πραγματικού χρόνου (Chat)
Ο μαθητής μπορεί να επικοινωνήσει, σε πραγματικό χρόνο, με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες του μαθήματος που παρακολουθεί. Είναι δυνατή η ύπαρξη πολλαπλών συνομιλιών με διαφορετικό θέμα σε κάθε μάθημα. Ο εκπαιδευτής μπορεί να συνομιλήσει με τους μαθητές του και οι μαθητές μεταξύ τους με την προϋπόθεση να βρίσκονται και αυτοί στο Διαδίκτυο και να έχουν ανοικτό το ίδιο chat.
- SCORM (Shareable Content Object Reference Model).
Το SCORM αποτελεί σύστημα χρήσης μαθησιακού περιεχομένου, το οποίο βρίσκεται στο Διαδίκτυο ως αντικείμενο εκμάθησης στη βάση ενός κοινού τεχνικού πλαισίου για το e-learning. Τα πακέτα μαθησιακού περιεχομένου SCORM περιλαμβάνουν συνήθως ιστοσελίδες, γραφικά, προγράμματα Javascript, παρουσιάσεις και οτιδήποτε λειτουργεί σε έναν φυλλομετρητή. Το SCORM ως δραστηριότητα του Moodle, επιτρέπει την εύκολη “φόρτωση” ενός πακέτου SCORM ώστε αυτό να αποτελέσει τμήμα των μαθημάτων που ενυπάρχουν εκεί.
- Wikis
Συλλογική συγγραφή αρχείων σε μια απλή γλώσσα προγραμματισμού με τη χρήση φυλλομετρητή.

ΕΝΟΤΗΤΕΣ (BLOCKS)

- Αναζήτηση στις ομάδες συζήτησης
Στην ενότητα αυτή, με την χρήση λέξεων-κλειδιών μπορεί να γίνει αναζήτηση στις ομάδες συζητήσεων. Μπορεί επίσης να γίνει αναζήτηση για το επιθυμητό θέμα, με την χρήση πολλών λέξεων κάθε φορά.
- Συμμετέχοντες
Εδώ είναι διαθέσιμη η λίστα με όλους τους συμμετέχοντες σε ένα μάθημα και τις διάφορες ομάδες που έχουν δημιουργηθεί. Μέσω της ενότητας αυτής, οι χρήστες μπορούν να επεξεργαστούν το προφίλ τους, αλλά και να ανταλλάξουν μηνύματα (της εφαρμογής) ή e-mail.
- Διαχείριση
Αυτή είναι μια ιδιαίτερα σημαντική ενότητα για τον μαθητή, καθώς του επιτρέπει να εκτελέσει κάποιες πολύ χρήσιμες ενέργειες, όπως η προβολή της λίστας των βαθμών που πήρε στο συγκεκριμένο μάθημα, η αλλαγή του κωδικού πρόσβασης

του στο Moodle ή και η ακύρωση της εγγραφής του στο μάθημα. Στον διδάσκοντα προσφέρονται διάφορες επιλογές για την γενική διαχείριση του μαθήματος, που αφορούν στην ανάθεση ρόλων, στη βαθμολογία, στη δημιουργία αντιγράφου ασφαλείας, στην επαναφορά των αρχικών ρυθμίσεων κ.α.

- Δραστηριότητες.

Μέσω της ενότητας αυτής είναι άμεσα διαχειρίσιμες οι διάφορες δραστηριότητες που αφορούν στο μάθημα. Κάθε νέα δραστηριότητα που δημιουργείται, καταγράφεται αυτόματα στο μενού των δραστηριοτήτων.

- Επικείμενα Γεγονότα

Εδώ εμφανίζονται τα πιο πρόσφατα γεγονότα μετά την τελευταία πρόσβαση του χρήστη στο δικτυακό τόπο. Είναι ουσιαστικά μια λίστα με τα γεγονότα που πρόκειται να συμβούν στο προσεχές μέλλον, που βοηθά τους μαθητές να προγραμματίσουν καλύτερα τις δραστηριότητές τους.

- Ημερολόγιο

Αποτελεί ένα απλό και συμπαγές μέσο παρακολούθησης του προγράμματος δραστηριοτήτων των μαθημάτων, του συστήματος του Moodle και των χρηστών. Όταν ο χρήστης είναι συνδεδεμένος στην πλατφόρμα τότε έχει την δυνατότητα να προσθέσει ένα νέο γεγονός.

- Μαθήματα

Μέσω της ενότητας αυτής μπορεί ο χρήστης να μεταφερθεί στο περιβάλλον κάποιου άλλου μαθήματος που προσφέρεται στην συγκεκριμένη εφαρμογή ή μπορεί ακόμα να μεταφερθεί στην κεντρική σελίδα όλων των μαθημάτων επιλέγοντας “Όλα τα μαθήματα”. Στην κεντρική σελίδα μπορεί να προβεί σε προσθήκη νέου μαθήματος ή σε αναζήτηση κάποιου ήδη υπάρχοντος.

- Πρόσφατη δραστηριότητα

Η ενότητα αυτή περιέχει συνδέσμους οι οποίοι επιτρέπουν στους μαθητές να παρακολουθούν την πρόσφατη δραστηριότητα τους σε ένα μάθημα.

- Προσωπικά μηνύματα

Εδώ προσφέρεται η δυνατότητα στους χρήστες για αποστολή και λήψη προσωπικών μηνυμάτων, όπως ακριβώς ισχύει και σε ένα ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, μόνο που η μεταφορά των μηνυμάτων γίνεται μέσα από το Moodle. Οι εκπαιδευτές μπορούν επίσης να επικοινωνήσουν μεταξύ τους ή με κάποιον μαθητή αποστέλλοντας μήνυμα στο άτομο που τους ενδιαφέρει.

- Συνδεδεμένοι Χρήστες

Μέσω της ενότητας αυτής, μπορεί οποιοσδήποτε από τους εμπλεκόμενους στο μάθημα να δει ποιοι συμμετέχοντες είναι συνδεδεμένοι στην πλατφόρμα την ίδια ώρα με αυτόν και εάν το επιθυμεί, να επικοινωνήσει μαζί τους σύγχρονα.

- Ομάδα συζητήσεων ειδήσεων (News Forum)

Πρόκειται για μη απενεργοποιήσιμη προεπιλογή της πλατφόρμας, η οποία τίθεται αυτομάτως στο χώρο των γενικών πηγών του μαθήματος και λειτουργεί ως χώρος γενικότερης ενημέρωσης των συμμετεχόντων για τα νέα του μαθήματος, από πλευράς του διαχειριστή και των διδασκόντων.

Οι δραστηριότητες και οι ενότητες προστίθενται και αφαιρούνται από τον διαχειριστή της πλατφόρμας, ή κάποιον διδάσκοντα στο οποίο τα δικαιώματα εμπίπτει μια τέτοια δυνατότητα.

Ένα άλλο ενδιαφέρον και χρήσιμο στοιχείο, είναι η δυνατότητα που έχουν οι χρήστες, να προτείνουν στην κοινότητα του Moodle (www.moodle.org) λειτουργικότητες που θα μπορούσαν να βελτιώσουν το σύστημα. Οι απόψεις λαμβάνονται σοβαρά υπόψιν και η πλατφόρμα βελτιώνεται.

Το Moodle ως λογισμικό ανοικτού κώδικα, προσφέρεται και για πολύ ενδιαφέρουσες και παιδαγωγικώς γόνιμες συναρμογές- συνδέσεις δηλαδή με άλλα λογισμικά και εφαρμογές, στα πλαίσια της διαλειτουργικότητας (interoperability). Μια από τις συναρμογές αυτές στην οποία αξίζει τον κόπο να αναφερθούμε -κυρίως ως παράδειγμα της ρέουσας δυναμικής του Moodle- λόγω του εύρους που έχει πάρει και των προοπτικών που σηματοδοτεί είναι το Sloodle (Simulation Linked Object Oriented Dynamic Learning Environment). Το Sloodle είναι ουσιαστικά μια εξέλιξη του Moodle στην οποία το ηλεκτρονικό μάθημα που γίνεται στην πλατφόρμα μετατρέπεται σε μία τρισδιάστατη ηλεκτρονική τάξη στην οποία τα προφίλ των χρηστών αντικαθίστανται από Avatars και οι λειτουργικότητες από τρισδιάστατα αντικείμενα. Ουσιαστικά το Sloodle παρέχει μια σειρά εργαλείων για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης σε εικονικό περιβάλλον και τα οποία είναι πλήρως ενσωματωμένα σε ένα αξιόπιστο και δοκιμασμένο διαδικτυακό σύστημα διαχείρισης της διδασκαλίας και της μάθησης, που χρησιμοποιείται από εκατοντάδες χιλιάδες εκπαιδευτικούς και μαθητές σε όλο τον κόσμο.

3.5 Μικτό Μοντέλο Μάθησης και Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

3.5.1 Γενική Θεώρηση

Η πιο σημαντική ίσως εξέλιξη των τελευταίων χρόνων στον τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας που βασίζεται στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, προέρχεται από την αλλαγή προοπτικής, σχετικά με τη θέση και τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές δυνατότητες των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων. Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότερο απομακρυνόμαστε από τη λογική του υπολογιστή ως μεμονωμένη θέση εργασίας για ατομικές διδακτικές ή/και μαθησιακές χρήσεις και προσανατολιζόμαστε, σταδιακά, προς τη λογική της χρήσης συστημάτων. Με άλλα λόγια, η μονάδα ανάλυσης παύει να είναι ο υπολογιστής και το εκπαιδευτικό λογισμικό που τον συνοδεύει. Νέα μονάδα ανάλυσης γίνεται το δίκτυο υπολογιστών με την ποικιλία των εφαρμογών που διαθέτει και τις πολλαπλές ανθρώπινες δραστηριότητες που μπορεί να υποστηρίξει (Κόμης, 2004). Η νέα τάση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αφορά ακριβώς στην ένταξη και ενσωμάτωση τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στα παραδοσιακά μαθήματα (Concannon et al., 2005). Παρατηρείται δηλαδή όλο και περισσότερο να διαμεσολαβούνται παραδοσιακού τύπου μαθήματα, στα Πανεπιστήμια, από διαδικτυακές εφαρμογές, όπως είναι τα Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης, τα συστήματα σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας και οι εικονικές-διαδικτυακές τάξεις. Οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτή την αύξηση του ενδιαφέροντος προς αυτή την κατεύθυνση -της ενσωμάτωσης των εν λόγω τεχνολογιών στα πανεπιστημιακά μαθήματα- σχετίζονται με το γεγονός ότι οι ανάγκες της εκπαίδευσης, των φοιτητών αλλά και των ιδρυμάτων συνεχώς αλλάζουν και μορφοποιούνται. Το εκπαιδευτικό υλικό αλλάζει μορφή, ξεφεύγοντας από την απόλυτη λογική του εγχειριδίου (και του παραδοσιακού βιβλίου ακόμη), αποκτώντας ψηφιακές απολήξεις. Οι απαιτήσεις των φοιτητών από τους εκπαιδευτικούς και τους φορείς της μάθησης πληθαίνουν, με κύριο άξονα τη μεγάλη ταχύτητα και τον όγκο της πληροφορίας- πράγμα που έχει να κάνει κυρίως με τις ψυχοκοινωνικές εμπειρίες των σημερινών σπουδαστών. Οι άνθρωποι αυτοί, ως επί το πλείστον, έχουν πλέον τριβή με την τεχνολογία εξ' απαλών ονύχων (technology

natives). Πράγμα που σηματοδοτεί τον πλουραλισμό του υλικού με το οποίο είχαν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή, αλλά και την αστραπιαία ταχύτητα πρόσκτησης του υλικού αυτού που είχαν στη διάθεση τους. Παράλληλα παρατηρείται μια αυξανόμενη τάση για δια βίου εκπαίδευση από ενήλικες, έτσι που τα πανεπιστημιακά ιδρύματα στην προσπάθειά τους να καλύψουν αυτές τις ανάγκες αλλά και να βελτιώσουν τις διδακτικές τους μεθόδους προβαίνουν στη χρήση διαδικτυακών συστημάτων διδασκαλίας και μάθησης. Ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος εφαρμογής αυτών των συστημάτων, είναι το μικτό μοντέλο μάθησης, όπου η μίξη αφορά στο συνδυασμό των παραδοσιακών παραδόσεων, των διαδικτυακών εφαρμογών και του μαθησιακού περιεχομένου, έτσι ώστε να αναδεικνύονται τα πλεονεκτήματα της πραγματικής και της εικονικής τάξης ταυτόχρονα.

[Όταν αναφερόμαστε στη μικτή μάθηση στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης], δεν μιλάμε απλώς για το σωστό τεχνολογικό «μίγμα» ή την αύξηση της πρόσβασης στη μάθηση, αν και δευτερευόντως θα μπορούσε να προσμετρηθεί ως θετική απόληξη, η αυξημένη απόδοση και η γενικότερη διευκόλυνση για τους φοιτητές και τους καθηγητές. Η μικτή μάθηση είναι εγγενώς μια διαδικασία επανεξέτασης και επανασχεδιασμού της σχέσης διδασκαλίας-μάθησης. Για να παραφράσω τον Marshall McLuhan, δεν αρκεί να δώσει κανείς νέα μορφή στο παλιό περιεχόμενο. Πρέπει να αναλογιστούμε ενδελεχώς τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζουμε και προσφέρουμε τη μάθηση, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με τα όχι και τόσο ενθαρρυντικά αποτελέσματα όσον αφορά στην διευκόλυνση της κριτικής σκέψης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (King & Kitchener, 1994) και την ουσιαστική ανάγκη για αυτή την ικανότητα στην εποχή της πληροφορίας, καθίσταται σαφές ότι είναι βαρύνουσας σημασίας να βρούμε τρόπους για την καλύτερη διευκόλυνση της κριτικής, της δημιουργικής, και σύνθετης σκέψης. Η μικτή μάθηση προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας μετασηματιστικών περιβαλλόντων που μπορούν, να διευκολύνουν αποτελεσματικά αυτές τις δεξιότητες. Αντιπροσωπεύει επίσης μια νέα πρόκληση για τους διδάσκοντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δίνοντας τους την ευκαιρία να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο και την προσφορά τους, σε ένα μικτό περιβάλλον διδασκαλίας (Garrison & Kanuka, 2004).

Η μικτή μάθηση [γενικώς- και ειδικότερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση], στοιχειοθετημένα, έχει τη δυνατότητα να είναι πιο αποτελεσματική και αποδοτική σε

σύγκριση με ένα παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας -και αυτό αποδεικνύεται από την επιτυχία των σπουδαστών στις εξετάσεις, αλλά και την ικανοποίησή τους από την προσέγγιση (Heterick & Twigg, 2003, Twigg, 2003). Επίσης από μια έρευνα που διεξήχθη από την Concannon και άλλους σε πανεπιστήμια της Ιρλανδίας (Concannon et al., 2005), για να διερευνηθεί το αν οι φοιτητές αποδέχονται ή δεν αποδέχονται την ένταξη ηλεκτρονικών, υποστηρικτικών συστημάτων διδασκαλίας και μάθησης στις παραδοσιακές εκπαιδευτικές δράσεις, στις οποίες εμπλέκονται- προέκυψε ότι αποδέχονται την ένταξη τέτοιων συστημάτων στα μαθήματά τους και διαπιστώθηκε ότι διατηρούν θετική στάση απέναντι σε αυτά. Το γιατί συμβαίνει αυτό, συνοψίζεται σε τέσσερις κατηγορίες παραγόντων. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων που συμμετέχουν σε τέτοιου τύπου μαθήματα. Πιο συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν στις προηγούμενες γνώσεις και την αποτελεσματικότητα των φοιτητών σε σχέση με τα εργαλεία και τις δραστηριότητες τους συστήματος. Αναφορικά προς τις δυο αυτές υποκατηγορίες χαρακτηριστικών από τη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία φάνηκε ότι βασικός παράγοντας για την θετική στάση των φοιτητών, σε σχέση με το περιβάλλον της μάθησης, ήταν η αποτελεσματικότητά τους στις επιμέρους δραστηριότητες του μαθήματος, ανεξάρτητα από τις προηγούμενες γνώσεις τους. Παράλληλα οι φοιτητές ομαδοποιήθηκαν σε δυο κατηγορίες χρηστών, αυτούς που «τοποθέτησαν» το διάβασμα τους σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και σε αυτούς που διάβαζαν τακτικά καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου. Σημειώνεται επίσης, ότι και οι δυο ομάδες φοιτητών διαχειρίστηκαν τα εργαλεία του συστήματος ως συμπληρωματικό υλικό σε σχέση με τις παραδόσεις των μαθημάτων τους. Τέλος, ένα από τα καθαρά «προσωπικά» χαρακτηριστικά των φοιτητών που φάνηκε ότι επηρέασε τη στάση τους ήταν το πόσο σχετικά θεώρησαν ότι είναι τα συστήματα αυτά και οι γνώσεις που τους προσφέρουν, σε σχέση με την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στην κοινωνική υποστήριξη και αλληλεπίδραση που δέχονται αυτοί οι χρήστες. Ένας πολύ σημαντικός διαμορφωτικός παράγοντας αναδείχτηκε ο βαθμός και ο τρόπος που υποστήριζαν οι διδάσκοντες του φοιτητές αυτούς, καθώς και η συμμετοχή και στάση των συμμαθητών τους αναφορικά προς τα μαθήματα. Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στην οργάνωση των τεχνολογικών χαρακτηριστικών του συστήματος αλλά και του περιεχομένου του μαθήματος. Σε σχέση με αυτά, όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι φοιτητές, αν η χρήση του συστήματος αυτού, στα πλαίσια της εν λόγω ερευνητικής διαδικασίας δεν είχε θετική επίδραση στο βαθμό

τους μάλλον δεν θα σκόπευαν να χρησιμοποιήσουν την πλατφόρμα ακόμη και τώρα που είχαν κατανοήσει την αξία της σε σχέση με την επίδοσή τους. Η τέταρτη κατηγορία αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του πανεπιστημιακού ιδρύματος που προσφέρει το μάθημα. Φάνηκε δηλαδή να επηρεάζεται αρκετά η συχνότητα χρήσης από τους φοιτητές, του Συστήματος Διαχείρισης της Μάθησης, από την ευκολία πρόσβασης τους σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές και την υποστήριξη που τους προσέφερε το ίδρυμα, ώστε να λύσουν κάποια τεχνικά ζητήματα που προέκυπταν.

[Ακόμη, από μια άλλη] έρευνα, σε οκτώ (8) πανεπιστήμια του Καναδά αυτή τη φορά, που εφάρμοσαν τέτοιες μεθόδους [προέκυψε] ότι οι καθηγητές που δοκίμασαν τη μεικτή μέθοδο εκπαίδευσης διαπίστωσαν ότι προσφέρουν ένα πιο εύκαμπτο, αποδοτικό, προσιτό τρόπο μάθησης για τους σπουδαστές τους και αισθάνθηκαν ότι γνώρισαν τους σπουδαστές τους καλύτερα. Πάνω από το 60% των σπουδαστών που ερωτήθηκαν για τη μελέτη, είπαν ότι θα ήθελαν να πάρουν και άλλο μάθημα υπό μορφή μεικτής εκπαίδευσης. Ακόμη, η γενικότερη ικανοποίηση των σπουδαστών φάνηκε να εξαρτάται ιδιαιτέρως από το *επίπεδο αλληλεπίδρασης* με τους καθηγητές και τους άλλους σπουδαστές (Παπαδάκης, Παπαρρίζος, Ρώσσιου, 2006).

Το μικτό μοντέλο της μάθησης σύμφωνα με τους Garrison & Kanuca, ουσιαστικά αποτελεί την προσπάθεια συνδυασμού της σύγχρονης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που προσφέρει ένα παραδοσιακό πανεπιστημιακό μάθημα με τα ασύγχρονα και άλλα ποικίλα διαδικτυακά εργαλεία. Οι παράμετροι εκείνες που θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν στον επαναπροσδιορισμό του πλαισίου μάθησης ώστε να δημιουργηθεί ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, εμπίπτουν στις παρακάτω κατηγορίες: στην πολιτική του εκάστοτε πανεπιστημιακού ιδρύματος, στο πρόγραμμα σπουδών, στους μαθησιακούς πόρους, στο σχεδιασμό των μαθημάτων (από υλικοτεχνική, οικονομική και παιδαγωγική σκοπιά), και στην παρεχόμενη υποστήριξη (παροχή εργαστηρίων υπολογιστών, τεχνική υποστήριξη, υποστήριξη από τους διδάσκοντες) (Garrison & Kanuca, 2004).

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, προέκυψε μια πληθώρα προσπαθειών σχηματισμού ενός ενιαίου θεωρητικού-μεθοδολογικού πλαισίου που να «εγγυάται» την επιτυχή προσαρμογή των ηλεκτρονικών συστημάτων διδασκαλίας και μάθησης στην εκπαιδευτική δράση (Applebee, Dearn, Donnan & Kiley, 2003, Alley & Jansak,

2001, Forman, Nyatanga & Rich, 2002, Lorenzo & Moore, 2003, Waddel & Byrne, 2003, Zhao, 2003). Από μία άποψη αυτό φαντάζει λογικό, μιας και οι (δυναμικά άπειρες στο συνδυασμό τους) ειδικές συνθήκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθορίζουν εν πολλοίς και τη συναρμογή των στοιχείων που την πραγματώνουν, αλλά και τους παράγοντες της επιτυχίας και της αποτυχίας της. Δεν υπάρχει μια και μόνη «συνταγή». Σύμφωνα με την Keller ο καθορισμός του πλαισίου αυτού μπορεί να ειπωθεί ως η παιδαγωγική άποψη για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής έρευνας (Keller, 2005). Η Fresen (Fresen, 2007), στο άρθρο της, *Μια Ταξινόμια Παραγόντων για την Προώθηση Ποιοτικά Διαδικτυακά Υποστηριζόμενης Μάθησης*, μνημονεύει τις πιο σημαντικές από τις προσπάθειες που έχουν γίνει ως τώρα με μια τέτοια προοπτική -και εν είδει κατευθύνσεως, γενικευτικά αλλά όχι απλουστευτικά οριοθετεί- συμπεκνώνει, εν πολλοίς, την επιτυχημένη εφαρμογή ποιοτικών ηλεκτρονικά-διαδικτυακά υποστηριζόμενων μαθημάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε έξι μεγάλες κατηγορίες συνιστωσών.

Οι κατηγορίες αυτές αφορούν:

1. Παράγοντες που σχετίζονται με το εκάστοτε πανεπιστημιακό ίδρυμα και αφορούν κυρίως σε οργανωτικά και διοικητικά θέματα, όπως είναι η επιλογή και εισαγωγή φοιτητών ή θέματα πολιτικής που αφορούν στα τεχνολογικά εργαλεία του ιδρύματος.
2. Παράγοντες που σχετίζονται με την χρήση της τεχνολογίας, όπως η σωστή προετοιμασία της υλικοτεχνικής υποδομής και η ενημέρωση των φοιτητών, η διασφάλιση της αξιοπιστίας, η εύκολη πρόσβαση καθώς και η ορθή δεοντολογικά αξιοποίηση των δεδομένων χρήσης των φοιτητών.
3. Παράγοντες που αφορούν στις παραδοσιακές παραδόσεις, όπως είναι η ακαδημαϊκή εγκυρότητα του περιεχομένου των μαθημάτων και η συνεχής υποστήριξη και ανατροφοδότηση των φοιτητών.
4. Παράγοντες που αφορούν στους ίδιους τους φοιτητές, όπως η παροχή συνεχούς επικοινωνίας, η ορθή διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας και η ανάδειξη επίτευξης δεξιοτήτων όπως η επίλυση προβλήματος και η κριτική σκέψη.
5. Παράγοντες που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματος - ευχρηστία του μαθησιακού περιβάλλοντος, χρήση τεχνολογικών μέσων για το μάθημα, προσβασιμότητα στις υπηρεσίες του μαθήματος- αλλά και με τις ακραιφνώς «διδασκτικές» παραμέτρους του περιβάλλοντος όπως η συνεργατική μάθηση, η αλληλεπίδραση, η δέσμευση των φοιτητών και οι κατάκτηση δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου.

6. Παράγοντες που σχετίζονται με τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του μαθήματος, όπως είναι οι στρατηγικές μάθησης, η μαθητοκεντρική μάθηση, οι αναστοχαστικές δραστηριότητες, οι στόχοι του μαθήματος και οι στρατηγικές αποτελεσματικής αξιολόγησης.

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;"><u>Θεσμικοί Παράγοντες</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Σχέδιο Τεχνολογικής Υποστήριξης -Επιλογή Σπουδαστών και Εγγραφή στα Μαθήματα -Συμβουλευτική Μέριμνα Φοιτητών -Αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών του Ιδρύματος -Διαχείριση Αλλαγών -Τυποποίηση του Σχεδίου Πληροφόρησης και διάδοσης | <p style="text-align: center;"><u>Τεχνολογικοί Παράγοντες</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Κατάλληλη Χρήση της Τεχνολογίας -Αξιοπιστία -Διαθεσιμότητα -Προσβασιμότητα (χωρίς ειδικούς αποκλεισμούς) -Εκπαίδευση των Χρηστών στο σύστημα -Υποστήριξη Χρηστών -Κατάλληλη Ευρυζωνικότητα και Διαχείριση Αιτήσεων Πρόσκτησης Δεδομένων των Σπουδαστών |
| <p style="text-align: center;"><u>Παράγοντες περι των Διδασκόντων</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Αλληλεπίδραση/Διευκόλυνση -Συχνή Ανατροφοδότηση -Ακαδημαϊκό Υπόβαθρο -Αξιολόγηση της Διδακτικής Ικανότητας -Επικοινωνία και «Συμπάθεια» | <p style="text-align: center;"><u>Παράγοντες περί των Σπουδαστών</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Επικοινωνία -Διαχείριση Χρόνου -Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση -Κριτική Σκέψη -Ικανότητα Επίλυσης Προβλήματος |
| <p style="text-align: center;"><u>Παράγοντες Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού</u></p> <p>Χρησιμότητα:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Σπονδυλωτή Προσέγγιση -Χρήση των Μέσων (χρήση των εικόνων και των γραφικών/ σχεδιασμός και παρουσίαση) -Πρότυπα -Προσβασιμότητα <p>Μαθησιακές Αρχές:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Συνεργατική Μάθηση | <p style="text-align: center;"><u>Παιδαγωγικοί Παράγοντες</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Μαθησιακές Απολήξεις, Στόχοι και Προσδοκίες -Ευέλικτο Μαθησιακό Πακέτο -Στρατηγικές Αξιολόγησης -Μαθησιακά Στυλ -Μαθητοκεντρικό Μαθησιακό Περιβάλλον -Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο και Πόροι συνάφεια, ακρίβεια, σύγχρονη αντίληψη -Προσαρμοστικότητα, Υποστήριξη, |

| | |
|--|---|
| -Διαδραστικότητα -Δέσμευση -Υψηλές Προσδοκίες -Ανώτερα Γνωστικά Επίπεδα | Κλιμακωτή Προσέγγιση, Δυνατότητα Επαναχρησιμοποίησης -Αυτοανάλυση |
|--|---|

Πίνακας 2. Απορρέουσα Ταξινόμια Παραγόντων για την Προώθηση Ποιοτικής Διαδιδυακά Υποστηριζόμενης Μάθησης (πηγή: Fresen, 2007)

[Υπάρχει βέβαια -πέραν της εκπαιδευτικής- και η κοινωνική πλευρά του ζητήματος.] Για την τριτοβάθμια εκπαίδευση ιδιαίτερα, οι παραπάνω εξελίξεις δημιουργούν σε αρκετές περιπτώσεις φαινόμενα «κρίσης ταυτότητας». Τα πανεπιστήμια καλούνται να προχωρήσουν στον «εξορθολογισμό» της λειτουργίας τους, να εντείνουν την «απόδοση λόγου», τόσο προς την κοινωνία όσο και προς την αγορά, ενώ αντιμετωπίζουν την πρόκληση να ανταποκριθούν στη ζήτηση για περισσότερα και περισσότερο ανοικτά και ευέλικτα προγράμματα σπουδών παρέχοντας υψηλή ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών, όταν η αυξανόμενη τάση για δια βίου εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση έντονων διαφοροποιήσεων στη σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού. Ταυτόχρονα αντιμετωπίζουν τη σκληρή πραγματικότητα της μείωσης των δημόσιων πόρων τους και την πρόκληση για πολλούς κατάρτα- της επιχειρηματικότητας και της στενότερης σύνδεσης με την παραγωγή ως κύριου μέσου χρηματοδότησης της έρευνας (Robins & Webster, 1989).

3.5.2 Οι Συνθήκες στην Ελλάδα

Το ενδιαφέρον για παροχή μεικτής εκπαίδευσης/μάθησης έχει αυξηθεί τα τελευταία πέντε χρόνια και στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα κυρίως για τους ακόλουθους λόγους: α) Υπάρχει μία τάση για πιο φοιτητοκεντρικά και εξατομικευμένα μοντέλα εκπαίδευσης που θεωρούνται αποτελεσματικότερα β) Τα Πανεπιστήμια επεκτείνουν τις τεχνολογικές τους υποδομές και αναπτύσσουν συστήματα διαχείρισης μαθημάτων (e-class, compus) και υπηρεσίες για online εκπαίδευση γ) Οι σημερινοί σπουδαστές νιώθουν πιο άνετα και επιθυμούν περισσότερο την online επικοινωνία, δ) Η συνεχής αύξηση των γνώσεων και οι απαιτήσεις για εξοικονόμηση χρόνου κάνουν συνεχή την

αναζήτηση και την προτίμηση σε ευέλικτες μορφές εκπαίδευσης, εργασίας και μελέτης (Παπαδάκης, Παπαρρίζος, Ρώσιου, 2009).

Οι λόγοι για τους οποίους ένας εκπαιδευτικός φορέας, ή κάποια από τα εν ενεργεία μέλη του, όπως είναι οι καθηγητές, στρέφονται προς διαφορετικές (συνθετότερες κατά κύριο λόγο) μορφές εκπαιδευτικής προσέγγισης, είναι στην ουσία ο εξής ένας: η προσδοκία για μεγαλύτερη αποδοχή από το κοινό -δηλαδή από τους μαθητές/φοιτητές, τους εκπαιδευόμενους εν γένει. Η λέξη αποδοχή στο παρόν περικείμενο, συνέχει το νοηματικό φορτίο της διευκόλυνσης των συνθηκών διδασκαλίας, αλλά και της ευχαρίστησης που μπορεί να προκύψει- κυρίως από αυτή την ευρυθμία. Η διδασκαλία, αμφιμονοσήμαντα, τόσο για τον εκπαιδευόμενο όσο και για τον εκπαιδευτικό είναι μια σχέση παρατήρησης και επιλογής. Μπορεί να οδηγήσει σε διανοητικά φαινόμενα ή σε επιδερμικές διατάσεις του χρόνου. Το παράδειγμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, πολλές φορές προσγράφεται στη δεύτερη κατηγορία, για λόγους μάλλον αριθμητικούς. Η απόσταση που δημιουργείται ανάμεσα στον διδάσκοντα και το διδασκόμενο σε ένα μάθημα που το παρακολουθούν ταυτόχρονα τρακόσια ή και παραπάνω άτομα είναι χαοτική. Στην ουσία η επικοινωνία καταλύεται και προτάσσεται, μ' έναν τρόπο μάλλον στείρο, αποκλειστικά το αντικείμενο μελέτης. Ο καθηγητής αναλύει και ο σπουδαστής «ακροάται». Επίσης, η προσαρμογή στα νέα δεδομένα που επιφέρει η εκπαιδευτική τεχνολογία, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην «άρνηση» της από κάποιους εκπαιδευτικούς. Άρνηση εμπλοκής, όχι μόνο σε μια δυνητικά επερχόμενη κατάσταση, αλλά και στην ήδη υπάρχουσα –με τα εργαλεία και της τεχνικές που ήδη καθιερώνονται σιγά, σιγά. Θα μπορούσε να πει κανείς πως όλα αυτά δεν είναι παρά προφάσεις εν αμαρτίες, μιας και η διδακτική διαδικασία αιώνες τώρα αποδίδει παραμένοντας, εν πολλοίς, ίδια. Παρόλαυτά οι εκτός σχολικού/πανεπιστημιακού πλαισίου «τρόποι» πρόσκτησης γνώσης και παιδείας, μορφοποιούνται στο διηνεκές - και στο κέντρο των αλλαγών τίθεται πάντα ο μαθητής- συμπαρασύροντας πολλές φορές και την θεσμική εκπαίδευση, κυρίως χάρη σε κάποια φωτεινά παραδείγματα από τη χορεία των εκπαιδευτικών. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυτό είναι πιο συχνό φαινόμενο, λόγω της εν δυνάμει εγγύτητας μαθητή-καθηγητή/καθηγητή-διευθυντή και της σημαντικά πιο ισχύουσας θέσης του καθηγητή ως προς τη λήψη και θεσμικών αποφάσεων, παιδαγωγικού χαρακτήρα για την τάξη του. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι πρακτικές-θεσμικές αγκυλώσεις είναι περισσότερες και

κυρίως πιο «έκθετες». Ο καθηγητής στο πανεπιστήμιο πολλές φορές διστάζει να προτείνει μια αλλαγή, όπως πχ η χρήση ψηφιακών μέσων στην διδακτική πράξη, διότι γνωρίζει ότι αυτό απαιτεί γραφειοκρατικές «περιπέτειες» για τη δημιουργία ή χρήση εργαστηρίου υπολογιστών, την αγορά ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τον ειδικό συγχρονισμό των μαθημάτων κλπ -και αρκείται στα κατέχοντα.

Η [προαναφερθείσα] κατάσταση στα Ελληνικά Πανεπιστήμια [όπως είναι φυσικό] δεν διευκολύνει την εφαρμογή βιωματικών και ενεργητικών τεχνικών εκπαίδευσης, το σεβασμό των διαφορετικών τρόπων μάθησης των φοιτητών, την άμεση επικοινωνία και ανατροφοδότηση μεταξύ διδάσκοντα και φοιτητών. [Μολοντούτο] τα τελευταία χρόνια γίνεται σταδιακή εισαγωγή και χρήση της τεχνολογίας (παρουσιάσεις με διαφάνειες, [χρήση LMS κ.α.]) προκειμένου να υποστηριχθεί καλύτερα η διδασκαλία και να γίνει αποτελεσματικότερη η εκπαίδευση των φοιτητών (Παπαδάκης, Παπαρρίζος, Ρώσσιου, 2009). Αυτό είναι ένα γεγονός εξαιρετικά ελπιδοφόρο, ειδικά αν συνυπολογιστεί και ο παράγων χρόνος. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για τον άγονο πολλές φορές τρόπο προσέγγισης της μάθησης, προτάσσεται ως δικαιολογία το ότι «πρέπει να βγει ή ύλη». Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όμως που η ύλη είναι κατά κύριο λόγο απόφαση του διδάσκοντα, αυτό λύεται αυτομάτως. Αν λοιπόν ξεπεραστούν οι πρακτικές δυσκολίες -όπως ο αριθμός των φοιτητών ανά αίθουσα, η δυσκαμψία προσαρμογής στις νέες συνθήκες και η γραφειοκρατική εμπλοκή- μπορεί η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, να αποτελέσει ένα πραγματικά σημαίνον πεδίο όσον αφορά στην εκπαιδευτική τεχνολογία.

Βεβαίως, για να στραφούμε και στην κυρίως θετική πλευρά του ζητήματος, οι προσπάθειες που γίνονται για την ένταξη των ψηφιακών μέσων στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην Ελλάδα, χαίρουν της αποδοχής της μεγαλύτερης μερίδας των εμπλεκομένων. Η πλειονότητα των καθηγητών, των θεσμικών φορέων των πανεπιστημίων, αλλά και των φοιτητών (όπως στοιχειοθετήθηκε πιο πάνω), είναι απολύτως θετικοί σε τέτοιου τύπου συναρμογές. Η στάση αυτή έχει οδηγήσει σε μια σειρά σημαντικών απολήξεων στον εν λόγω τομέα, τόσο σε πανεπιστημιακά τμήματα θετικής, όσο και θεωρητικής σπουδής. Πρέπει βέβαια να ληφθεί υπόψιν, ότι στις θεωρητικές-ανθρωπιστικές σπουδές, οι προσπάθειες είναι αισθητά λιγότερες.

Για να μιλήσουμε πρακτικά, τα περισσότερα ελληνικά πανεπιστήμια, με άλλους ρυθμούς το καθένα, όπως είναι κατανοητό, έχουν προσχωρήσει στην χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Σχολές και τμήματα του Ε.Κ.Π.Α., του Α.Π.Θ. (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης), του Ε.Μ.Π. (Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο), του πανεπιστημίου της Πάτρας, του πανεπιστημίου Κρήτης, και πολλών άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας έχουν εντάξει στην διδακτική πραγμάτωση των μαθημάτων που προσφέρουν, τη χρήση ψηφιακών μέσων και τεχνικών. Το αμφιλεγόμενο ζητούμενο είναι ο τρόπος, με τον οποίο γίνεται και λειτουργεί η ένταξη αυτή. Το Ε.Κ.Π.Α., επί παραδείγματι, που είναι και ο φορέας στον οποίο υλοποιήθηκε η πειραματική δράση που συνέχει την παρούσα εργασία, έχει δημιουργήσει και θέσει προς χρήση, ένα ένιαιο Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης, υπό τον τίτλο «η-τάξη» (eClass). Σχεδιάστηκε, αναπτύχθηκε και υποστηρίζεται από την ομάδα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α. για λογαριασμό του Ακαδημαϊκού Διαδικτύου GUnet (<http://www.gunet.gr/>). Στην αρχική του έκδοση είχε βασιστεί στην πλατφόρμα Claroline 1.3, ωστόσο στις επόμενες διαφοροποιήθηκε αρκετά από αυτήν. Παράλληλα, η ίδια ομάδα έχει παραμετροποιήσει κατάλληλα την πλατφόρμα τόσο για τις ανάγκες του Πανεπιστημίου Αθηνών (η-Γάξη: <http://eclass.uoa.gr>) όσο και για τις ανάγκες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (η τ@ξη: <http://eclass.sch.gr>). Στην έκδοση 2.1, η πλατφόρμα μετονομάστηκε σε OPENeCLASS. Σήμερα βρίσκεται στην έκδοση 2.2. και είναι ελεύθερως διαθέσιμη προς πρόσκτηση στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.openecclass.org>.



Εικόνα 26.: OPENeCLASS, Κεντρική Σελίδα, (<http://www.openecclass.org>)

Η διαδικασία ξεκίνησε από την Ομάδα Τηλεκπαίδευσης του GUnet, με κύριο στόχο την επιλογή πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης για την επιτάχυνση της διαδικασίας εισαγωγής των εκπαιδευτικών τεχνολογιών στην ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα. Στο διάστημα Ιουνίου-Δεκεμβρίου 2002 εξέτασε και αξιολόγησε τις διαθέσιμες τότε πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης. Ως προαπαιτούμενα είχε θέσει τη δυνατότητα οργάνωσης εκπαιδευτικού υλικού των πανεπιστημιακών μαθημάτων στα πλαίσια της υπάρχουσας εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς περαιτέρω εξειδίκευση των μελών ΔΕΠ που θα την χρησιμοποιούσαν, καθώς και τη δυνατότητα διαχείρισης πολλών μαθημάτων στη δομή των Σχολών και Τμημάτων των Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι., αλλά και διαχείρισης ρόλων φοιτητών και καθηγητών.

Ως ανελαστικό κριτήριο τέθηκε η ελευθερία από δεσμεύσεις κόστους αδειών, ώστε να μπορεί να διατίθεται από το GUnet προς οποιονδήποτε ακαδημαϊκό φορέα ο ανοιχτός πηγαίος κώδικας και να μπορεί να διασφαλιστεί η παραμετροποίηση και η επεκτασιμότητα της πλατφόρμας. Παράλληλα, στα επιθυμητά κριτήρια, μεταξύ άλλων, συμπεριλαμβάνονταν η ευκολία χρήσης από τον εκπαιδευτή, με δυνατότητα εισαγωγής υπάρχοντος, ως επί το πλείστον, υλικού, αρχείων και ιστοσελίδων, η υποστήριξη των ελληνικών, η υποστήριξη διεθνών προτύπων και η ευκολία εγκατάστασης και διαχείρισης. Η Ομάδα Τηλεκπαίδευσης του GUnet-II, αφού εγκατέστησε, δοκίμασε και αξιολόγησε μερικές από τις υπάρχουσες τότε πλατφόρμες, επέλεξε την Claroline, με το σκεπτικό ότι ανταποκρίνεται καλύτερα στα κριτήρια, διαθέτοντας χαρακτηριστικά λειτουργικότητας και τεχνικά χαρακτηριστικά που κάλυπταν τις απαιτήσεις των ελληνικών ακαδημαϊκών ιδρυμάτων. Στη συνέχεια, αφού ξεκίνησε με τον εξελληνισμό της πλατφόρμας, υπό την ονομασία eClass, προχώρησε στην προσθήκη διαχειριστικών εργαλείων, ώστε να μπορεί να υποστηριχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία μεγάλων ιδρυμάτων με χιλιάδες φοιτητές και εκατοντάδες -δυνητικά- προσφερόμενα μαθήματα. Από τότε έχουν αναπτυχθεί και διανεμηθεί 10 νέες εκδόσεις, με αποτέλεσμα η πλατφόρμα να αποτελεί πλέον εντελώς ανεξάρτητο λογισμικό. Σήμερα χρησιμοποιείται, είτε ως «Open eClass» είτε ως «η-Τάξη», από το σύνολο σχεδόν των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων της χώρας. Δείτε περισσότερες πληροφορίες στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://portal.gunet.gr/index.pl?id=4043&isa=Item&op=download>.



Εικόνα 27.: η-Τάξη Ε.Κ.Π.Α., Κεντρική Σελίδα, (<http://eclass.uoa.gr>)

Βεβαίως, παρά τα πλεονεκτήματα της πλατφόρμας, το ζητούμενο είναι, κατ' αρχάς, κατά πόσον αυτή χρησιμοποιείται από τους διδάσκοντες- και κατ' επέκταση κατά πόσον χρησιμοποιείται δημιουργικά, μιας και το γεγονός ότι υπάρχει και διατίθεται ως σύστημα δεν λέει τίποτε από μόνο του. Αυτή τη στιγμή, η χρήση του συστήματος από τους καθηγητές των τμημάτων του Ε.Κ.Π.Α., είναι περιορισμένη και ως επί το πλείστον, σποραδική. Κάποιοι δεν έχουν ασχοληθεί ποτέ με την εφαρμογή -άλλοι δεν γνωρίζουν καν την ύπαρξη και τη διαθεσιμότητα της, ενώ και από τους ενασχολούμενους πολλοί είναι εκείνοι οι οποίοι μόνον επιδερμικά ενεπλάκησαν στη διαδικασία. Ένα φαινόμενο που αξίζει να μνημονευθεί, είναι η ύπαρξη «καρτελών» μαθημάτων στους υποσυνδέσμους των τμημάτων που βρίσκονται στο σύστημα, οι οποίες όμως ή είναι απολύτως κενές ή περιέχουν μια πολύ σύντομη περιγραφή του μαθήματος και τίποτε άλλο. Ακόμη, στα περισσότερα μαθήματα στα οποία υπάρχει και υλικό, αυτό περιορίζεται σε κάποια κείμενα σε μορφή Microsoft Word, Microsoft PowerPoint ή pdf που είναι ουσιαστικά τα «φυλλάδια» που μοιράζουν οι εκάστοτε διδάσκοντες στις παραδόσεις τους –τα οποία διατίθενται εκεί, χωρίς κανενός είδους παιδαγωγικό σχεδιασμό.

Η η-Τάξη, διαθέτει, εν πολλοίς, προσαρμοστικότητα στις απαιτήσεις, ευελιξία, ευκολία στη χρήση, δυνατότητα αναβάθμισης και επέκτασης, ελεύθερη διάθεση χωρίς την απαίτηση αδειών χρήσης και συντήρησης, μικρές λειτουργικές απαιτήσεις, ανεξαρτησία από το υποκείμενο λειτουργικό σύστημα, χρήση ανοικτών προτύπων,

δυνατότητα ολοκλήρωσης της πλατφόρμας με άλλες δικτυακές υπηρεσίες, σχετικά «καθαρές» λειτουργικές δομές (εγγραφή, πρόσβαση, δημιουργία μαθήματος, διαχείριση κλπ), διαλειτουργικότητα και ασφάλεια, καθώς και συνεχή υποστήριξη από το Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο, όπου ειδική ομάδα εργασίας συνεχίζει την ανάπτυξη και βελτίωσή της. Παρόλαυτά, για να μιλήσουμε ειλικρινά, η χρήση της δεν είναι ευρεία και διαδεδομένη ανάμεσα στους διδάσκοντες στις σχολές του Ε.Κ.Π.Α. Από τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι ένα εργαλείο, όσο καλό και δυναμικό και αν είναι, δεν είναι η «κολυμβήθρα του Σιλβάμ». Άλλωστε στην επιστήμη μάλλον δεν υπάρχουν τέτοιου είδους «λύσεις». Χρειάζεται ενημέρωση, γνώση των εμπλεκομένων, ώστε να αντιληφθούν πόσο υπέρ τους είναι μια τέτοια δραστηριότητα. Χρειάζεται οι διδάσκοντες να καταλάβουν πόσο ουσιαστικά διευκολύνεται το έργο τους από τέτοια συστήματα. Δεν είναι αρκετή η ύπαρξη της εφαρμογής, χωρίς ενημέρωση και πληροφόρηση περί αυτής. Αυτό που δεν πρέπει να παραβλέπεται σε τέτοιου τύπου προσπάθειες, είναι η ξεκάθαρη στοχοθεσία και η στρατηγική δράσης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πραγμάτωσης της διαδικασίας. Διότι δεν πρέπει να λησμονούμε πως εδώ μιλάμε για θεσμική, αν μη τι άλλο, εκπαίδευση.

3.6 Σύνοψη-Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό, σε πρώτο επίπεδο, αναλύονται οι βασικές συνιστώσες του μικτού μοντέλου μάθησης. Καθορίζεται εννοιολογικά με την περιγραφή όλων των παραμέτρων που ενέχει και δηλώνονται οι ισχύουσες επ' αυτού τάσεις. Το μικτό μοντέλο μάθησης στην ουσία εμπλαισιώνει όλη την διδακτική μας προσέγγιση και γι' αυτό τον λόγο θεωρήθηκε σκόπιμο να καθοριστεί πλήρως πριν αναλυθεί, (στο κεφάλαιο που ακολουθεί) ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται εδώ επί του πρακτέου. Η περιγραφή ξεκινά από την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και καταλήγει στην ενδεδειγμένη μελέτη του μικτού μοντέλου.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, στο παρόν κεφάλαιο, περιγράφονται τα Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης και οι λειτουργικότητές τους. Γίνεται ανάλυση τόσο του θεωρητικού σχήματος επί του οποίου βασίζονται, όσο και των συγκεκριμένων εφαρμογών που εμπεριέχουν. Εν συνεχεία περιγράφεται, με βάση την ίδια

συλλογιστική, το Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης, που θα χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική-ερευνητική δράση που περιγράφεται στο κεφάλαιο που ακολουθεί, δηλαδή το Moodle. Το θεωρητικό του υπόβαθρο αναλύεται παρεκβατικά, ως συνέχεια της θεωρητικής περιγραφής που υπάρχει στο γενικό μέρος του κεφαλαίου, ενώ οι λειτουργικότητες του παρουσιάζονται πλήρως, αλλά με έμφαση στην εφαρμογή που ακολουθεί.

Τέλος, παρουσιάζεται γενικά η θέση των Συστημάτων Διαχείρισης της Μάθησης εντός του Μικτού Μοντέλου Μάθησης στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης- ενώ μνημονεύεται και η κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα, όσον αφορά στο ζήτημα αυτό. Περιγράφονται συγκεκριμένες τεχνικές και συστήματα- και γίνεται ειδική μνεία στην κατάσταση που επικρατεί στο Ε.Κ.Π.Α., που είναι ο χώρος στον οποίο δραστηριοποιηθήκαμε για την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής-ερευνητικής προσέγγισης που κείται στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Το Παράδειγμα της Διδασκαλίας του Σοφόκλειου *Φιλοκτήτη* στο Τμήμα Φιλολογίας του Ε.Κ.Π.Α.

4.Α Σχεδιασμός Εκπαιδευτικής Μελέτης

4.Α.1 Εισαγωγή

Το κενό της έλλειψης ενημέρωσης σχετικά με τις δυνατότητες χρήσης των ψηφιακών μέσων στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα –και ειδικότερα στις κλασικές σπουδές, που είναι και το αντικείμενο μελέτης μας, έρχεται να καλύψει, ακροθιγώς βεβαίως όπως είναι κατανοητό, η μελέτη περίπτωσης που θα περιγραφεί εδώ. Η ενημέρωση αυτή, προσφέρεται στην πράξη- δηλαδή εντός συγκεκριμένου, συναφούς εκπαιδευτικού πλαισίου και φιλοδοξεί να λειτουργήσει «υποδειγματικά».

Κρίνεται απαραίτητο στο σημείο αυτό να δοθούν κάποιες σημαίνουσες, μεθοδολογικού τύπου διευκρινίσεις, που αφορούν στη φιλοσοφία και την εφαρμογή της όλης προσέγγισης. Κατ' αρχάς πρέπει να γίνει κατανοητό ότι μιλάμε για ένα επικουρικό πρόγραμμα που κινείται, εν πολλοίς, παραλλήλως προς την διδακτική διαδικασία- με την οποία τέμνεται σε θεματικό επίπεδο. Στο υπό ανάλυση εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενσκήψαμε στη διδασκαλία του δράματος και ειδικότερα της τραγωδίας -και πιο συγκεκριμένα του σοφόκλειου *Φιλοκτήτη*, κατά το χειμερινό ακαδημαϊκό εξάμηνο του 2009-2010 (3ο εξ. σπουδών), στο Τμήμα Φιλολογίας, κατεύθυνση κλασικής Φιλολογίας, στην Φιλοσοφική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.). Η διδασκαλία του μαθήματος δηλαδή, πραγματοποιήθηκε «παραδοσιακά», από τον πανεπιστημιακό καθηγητή, ενώ την ίδια στιγμή, μέσω ενός Συστήματος Διαχείρισης της Μάθησης (συγκεκριμένα του Moodle), παρεχόταν συναφές ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο δημιουργήθηκε από τον συμβάλλοντα εκπαιδευτικό-διαχειριστή της πλατφόρμας, ο οποίος ήταν και ο

υπεύθυνος του προγράμματος, πάντα σε συνεννόηση με το διδάσκοντα του μαθήματος. Τούτο σημαίνει πρακτικά ότι το όλο πρόγραμμα ήταν θα λέγαμε «συμπληρωματικό» της κύριας διδακτικής διαδικασίας και η συμμετοχή ήταν απολύτως στη διακριτική ευχέρεια των σπουδαστών, στους οποίους απευθυνόταν, χωρίς καθόλου να επηρεάζει την τελική τους αξιολόγηση στο μάθημα, από τον διδάσκοντα. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι ρόλοι που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα και τα καθήκοντα καθενός από αυτούς.

Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται στο κεφάλαιο αυτό: τα εκπαιδευτικά προβλήματα, οι εμπλεκόμενοι ρόλοι, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο/διδακτέα ύλη, η εκπαιδευτική φιλοσοφία, το μαθησιακό περιβάλλον, το εκπαιδευτικό υλικό και τα μαθησιακά εργαλεία του προγράμματος. Επίσης περιγράφεται το εκπαιδευτικό σκηνικό (χώρος, χρόνος, συνήθειες) της συγκεκριμένης υπό μελέτη περίπτωσης και διευκρινίζεται η ερευνητική επιλογή και οι εκπαιδευτικοί και ερευνητικοί στόχοι του υπό ανάλυση εκπαιδευτικού πειράματος.

Τέλος, πριν προβούμε σε περεταίρω ανάλυση, πρέπει να οριοθετήσουμε την πειραματική μας περιοχή, λέγοντας πως οδηγός και μέτρο της έρευνας μας, υπήρξε το εκπαιδευτικό αντικείμενο με το οποίο καταπιάνεται η μελέτη περίπτωσης που συνέχει το παρόν πόνημα, δηλαδή η αρχαία ελληνική γραμματεία. Επίσης οι αντικειμενικές συνθήκες της όλης διαδικασίας, που εν μέρει υπαγόρευσαν εν μέρει υπαγορεύθηκαν, έδωσαν φόρμα και μορφή στα όσα περιγράφονται εδώ. Δεν καταστρατηγούμε την «παραδοσιακή» νόρμα της εκπαιδευτικής προσπάθειας που αφορά στα αρχαία ελληνικά και ειδικότερα στο προς ανάλυση κείμενο, που προκρίθηκε στη διδασκαλία που μελετήσαμε- προσπαθούμε να την εμπλουτίσουμε, να της παρέχουμε καινούριο ενδιαφέρον, να την προβάλλουμε υπό νέο φως. Στο Παράρτημα Α. της παρούσας εργασίας, παρέχεται το συναφές ενημερωτικό φυλλάδιο του προγράμματος, που διανεμήθη στους φοιτητές του μαθήματος κατά την πρώτη διάλεξη.

4.A.2 Οι Εκπαιδευτικοί Στόχοι

Το προς μελέτη αντικείμενο, το οποίο κληθήκαμε να προσεγγίσουμε για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας είναι τα αρχαία Ελληνικά και ειδικότερα το «κλασικό» δράμα

και πιο συγκεκριμένα η τραγωδία, με κείμενο-στόχο τον σοφόκλειο *Φιλοκτήτη*. Στο πρώτο και στο τρίτο κεφάλαιο του πονήματος, έγινε εκτενής αναφορά του τρόπου με τον οποίο προσλαμβάνεται και προσεγγίζεται σήμερα στην εκπαίδευση το αντικείμενο αυτό, τόσο παγκοσμίως, όσο και ειδικά στην Ελλάδα. Μνημονεύθηκαν οι δυσκολίες που συνοδεύουν τις προσεγγίσεις αυτές και προκρίθηκαν λύσεις -που εμπλέκουν, εν πολλοίς, τη χρήση της τεχνολογίας.

Στο σημείο αυτό, κατηγοριοποιούνται τα σημαντικότερα εγγενή ζητήματα, που αφορούν στη μελέτη και τη διδασκαλία των αρχαίων Ελληνικών:

- Η αντίληψη των γραμματικών και συντακτικών «συμβόλων» της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, που οδηγεί στην πραγματολογική κατανόηση των κειμένων.
- Η πλήρης εξομάλυνση γραμματικών, συντακτικών και μετρικών «συγχύσεων» όσον αφορά στην αρχαία ελληνική γλώσσα, που οδηγούν σε αδυναμία κατανόησης ή σε παρανοήσεις.
- Η κατανόηση των κειμενικών ειδών της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και η γνωριμία με τους κυριότερους εκπροσώπους τους.
- Η αντίληψη της σύνδεσης του μυθολογικού πλαισίου με το κειμενικό είδος.
- Η κατανόηση του ιστορικό-πολιτικό-λογοτεχνικού πλαισίου των κειμένων.
- Η αντίληψη της διακειμενικότητας, ως λειτουργίας που διατρέχει τα κείμενα.
- Η ενοποιημένη εποπτεία των κειμένων ως γλωσσικών και νοηματικών φορέων.
- Η αντίληψη της γενικότερης επίδρασης των κλασικών κειμένων στην σημερινή εποχή.

Όλα τα παραπάνω βρίσκονται στον πυρήνα της μελέτης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας (μιας και αυτά τα δυο είναι παλαιόθεν *de facto*

αδιαχώριστα) και ελήφθησαν πολύ σοβαρά υπόψιν στην πορεία «κατασκευής» του επικουρικού προγράμματος που αναπτύσσεται εδώ. Αντιμετωπίστηκαν, στοχοθετικά, ως «προβλήματα» προς λύση και έγινε προσπάθεια να απαλυνθούν, τόσο στην επιλογή του υλικού όσο και στην δόμηση του. Η ίδια προσπάθεια έγινε και από κοινωνική πλευρά της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

4.A.3 Το Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο/Διδακτέα Ύλη

Η αρχαία ελληνική δραματική ποίηση, στο τμήμα φιλολογίας της φιλοσοφικής σχολής του Ε.Κ.Π.Α., στην κατεύθυνση της κλασικής φιλολογίας, τοποθετείται σε πέντε επίπεδα. Τρία που αφορούν στην τραγωδία και δύο που αφορούν στην κωμωδία (κλασική και νέα). Σε καθένα από αυτά -που ανήκει και σε διαφορετικό εξάμηνο σπουδών- προσεγγίζεται το έργο ενός, κάθε φορά, από τους πιο σημαντικούς κλασικούς συγγραφείς του είδους- του Αισχύλου, του Σοφοκλή, του Ευριπίδη, του Αριστοφάνη και του Μενάνδρου. Το έργο του Σοφοκλή προσεγγίζεται στο τρίτο εξάμηνο, του Ευριπίδη στο πέμπτο και του Αισχύλου στο όγδοο. Το έργο του Αριστοφάνη προσεγγίζεται στο έκτο εξάμηνο, ενώ του Μενάνδρου στο έβδομο. Η σειρά με την οποία πραγματώνεται η μελέτη των έργων των συγκεκριμένων συγγραφέων, έχει να κάνει με κριτήρια γλωσσικά και διακειμενικά. Παραδείγματος χάριν, το ότι από του τρεις μεγάλους τραγικούς αυτός που εξετάζεται πρώτος είναι ο Σοφοκλής, που χρονικά είναι ο μεσαίος –πριν τον Ευριπίδη και μετά τον Αισχύλο, αφορά στη γλώσσα που χρησιμοποιεί, η οποία είναι πιο βατή από του Αισχύλου και πιο «ποικιλμένη» από του Ευριπίδη και στο ότι σχεδόν όλοι οι σπουδαστές έχουν ξαναέρθει σε επαφή με το πρωτότυπο έργο του, στην δευτέρα τάξη του Ενιαίου Λυκείου, με κείμενο στόχο την *Αντιγόνη*. Η αρχαία ελληνική δραματική ποίηση, σε μικρότερη κλίμακα βεβαίως, είναι αντικείμενο μελέτης και για τους σπουδαστές των άλλων δυο κατευθύνσεων του τμήματος φιλολογίας, δηλαδή της κατεύθυνσης Μεσαιωνικής και Νεοελληνικής Φιλολογίας (Μ.Ν.Ε.Φ.) και της κατεύθυνσης της Γλωσσολογίας.

Το μάθημα στο οποίο ενσκήψαμε για τις ανάγκες τις παρούσας εργασίας, ανήκει στο τρίτο εξάμηνο σπουδών του τμήματος και ειδικότερα στην κατεύθυνση της κλασικής φιλολογίας. Στοχεύει στη μελέτη του δράματος και ειδικότερα της

τραγωδίας, εστιάζοντας στο έργο του Σοφοκλή και πιο συγκεκριμένα στην τραγωδία *Φιλοκτήτης*. Το ειδικό αντικείμενο (το κείμενο-στόχος ουσιαστικά) και η διδακτέα ύλη του μαθήματος, καθορίστηκαν από τον υπεύθυνο καθηγητή και εγκρίθηκαν από το αρμόδιο όργανο του ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος- στη συγκεκριμένη περίπτωση από τον τομέα κλασικής φιλολογίας του τμήματος φιλολογίας του Ε.Κ.Π.Α. Ο εκτελών την πειραματική δράση που συνέχει την παρούσα εργασία, δεν είχε καμία ανάμιξη στην επιλογή του ειδικού αντικειμένου και τρόπου που αυτό διδάχθηκε –εντός του αμφιθεάτρου βεβαίως. Ο ρόλος του αφορούσε στην ενημέρωση των σπουδαστών σχετικά με τα οφέλη του προγράμματος, στην παροχή ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, στην προώθηση του στην πλατφόρμα Moodle, που λειτούργησε ως σημείο αναφοράς της όλης δράσης και στην παροχή κατευθύνσεων στους σπουδαστές μέσω των ειδικών δυνατοτήτων, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που προσφέρονται από το σύστημα.

Στην πλατφόρμα Moodle, για την ανάπτυξη του εν λόγω προγράμματος, δόθηκε η εβδομαδιαία μορφή και οριοθετήθηκαν δώδεκα (12) εικονικές εβδομάδες-ενότητες, που ακολουθούσαν ημερολογιακά τις δώδεκα (12) εβδομάδες της δια ζώσης διδασκαλίας, οι οποίες ορίστηκαν από το τμήμα για τα μαθήματα. Οι ενότητες αυτές σε επίπεδο περιεχομένου, καταταμούν το προς ανάλυση αντικείμενο σε επιμέρους υλικό, μέσω της δημιουργίας ισάριθμων ειδικών σχεδίων μαθημάτων από τον συμβάλλοντα εκπαιδευτικό-διαχειριστή της πλατφόρμας, επιτρέποντας έτσι την καλύτερη πρόσληψη του από τον σπουδαστή. Τα πρώτα δύο μαθήματα είναι εισαγωγικά (χωρίς ανάλυση κειμένου), για την αρχαία ελληνική τραγωδία, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και τους κυριότερους εκπρόσωπους της, με έμφαση στον Σοφοκλή. Εν συνεχεία, παρουσιάζεται το προς ανάλυση κείμενο, ο *Φιλοκτήτης* εν προκειμένω, τοποθετημένος στο μυθολογικό του πλαίσιο και στην κειμενική του διάσταση. Τα υπόλοιπα μαθήματα αφιερώνονται στην ανάλυση του κειμένου (γραμματική, συντακτική, μετρική, πραγματολογική) που χωρίζεται σε διδακτικές ενότητες (τμήματα στίχων), οι οποίες ακολουθούν εν πολλοίς την ήδη υπάρχουσα κοινή δομή κατάτμησης της τραγωδίας: πρόλογος, επεισόδια, στάσιμα, κομμός, έξοδος. Το υλικό των ενοτήτων που αναρτάται στην πλατφόρμα συμβαδίζει, σε γενικές γραμμές, με τα τεκταινόμενα ανά εβδομάδα, εντός του αμφιθεάτρου. Οι διδακτικές ενότητες του μαθησιακού υλικού είναι οι εξής:

Ενότητα 1^η: Εισαγωγή στο Δραματικό Είδος (με έμφαση στην *Ποιητική* του Αριστοτέλη)

Ενότητα 2^η: Ο Μύθος του Φιλοκτήτη (από τον Αισχύλο ως τον Müller και τον Ρίτσο)

Ενότητα 3^η: Το Ήθος των Ηρώων στον σοφόκλειο *Φιλοκτήτη*, Το Μέτρο της Τραγωδίας (Ιαμβικό Τρίμετρο), Σκηνικός Χώρος και Σκευή στην Τραγωδία, Αναφορές στον Φιλοκτήτη από αρχαίους συγγραφείς

Ενότητα 4^η: Τα όπλα του Αχιλλέα (Ο μύθος της τραγωδίας), Δόλος, Βία και Πειθώς στην Αρχαία Ελληνική Τραγωδία (Το παράδειγμα του *Φιλοκτήτη*), Τα Διδάγματα των Σοφιστών στην Τραγωδία, Το Ύφος και η Γλώσσα στα Κείμενα του Σοφοκλή

Ενότητα 5^η: Το τόξο του Ηρακλή (Μύθος και Σύμβολο), Η Φιλία Φιλοκτήτη και Νεοπολέμου, Η Λήμνος του *Φιλοκτήτη*

Ενότητα 6^η: Ο χορός ως Λειτουργικό Χαρακτηριστικό στην Αρχαία Τραγωδία Γενικά και στον *Φιλοκτήτη* του Σοφοκλή Ειδικότερα, Τραγική ειρωνεία, Η πορεία του Νεοπολέμου προς την Αυτογνωσία.

Ενότητα 7^η: Η Έννοια της Απάτης στο Έργο του Σοφοκλή (Το παράδειγμα του *Φιλοκτήτη*), Η σκηνή του εμπόρου στον *Φιλοκτήτη* του Σοφοκλή (Θέατρο μέσα στο θέατρο), Ο Μάντης *Έλενος* και ο Χρησμός στον *Φιλοκτήτη*

Ενότητα 8^η: Η Πορεία του Νεοπολέμου προς την Αυτογνωσία στο Δεύτερο Επεισόδιο, Μυθικά Πρόσωπα: 1.Ο μύθος του Ιξίωνος και η Αξιοποίηση του από τον Σοφοκλή στο Πρώτο Στάσιμο του *Φιλοκτήτη* - 2. Ο Ύπνος ως Μυθολογική Φιγούρα (Αναφορά στην Παρέκβαση του χορού, στ. 827-838), Η Έννοια του Οίκτου και του Φθόνου στον Σοφόκλειο *Φιλοκτήτη*

Ενότητα 9^η: Ο Τραγικός Ήρωας, Το Δίλλημα ως Στοιχείο της Τραγωδίας Γενικά και ως Βασικός Άξονας του Τρίτου Επεισοδίου του *Φιλοκτήτη* Ειδικότερα, Η φύση του

Νεοπτολέμου-Αναφορά στην Αιδώ των Χαρακτήρων όπως αυτή Σκιαγραφείται στον Σοφόκλειο *Φιλοκτήτη*

Ενότητα 10^η: Οι Μονόλογοι στην Τραγωδία, Η Σιωπή ως Δραματική Λειτουργία στην Τραγωδία Γενικά και στον *Φιλοκτήτη* Ειδικότερα, Ο Ρόλος της Ικεσίας στον Σοφόκλειο *Φιλοκτήτη*

Ενότητα 11^η: Ο Κομμός ως Δομικό Στοιχείο της Τραγωδίας Γενικά και ο Ρόλος του στον Σοφόκλειο *Φιλοκτήτη* Ειδικότερα, Η Έξοδος ως Τμήμα της Τραγωδίας και οι Ψευδό-Έξοδοι στον *Φιλοκτήτη*

Ενότητα 12^η: Η Αρετή (Κληρονομική και μη) των Ηρώων στην Αρχαία Τραγωδία, Ο από Μηχανής Θεός ως Λειτουργικό Κομμάτι της Τραγωδίας- και η Χρήση του στον *Φιλοκτήτη*, Θεϊκό και Ανθρώπινο Επίπεδο στην Τραγωδία, με Αναφορές στον Σοφόκλειο *Φιλοκτήτη*

Η λεπτομερής ανάπτυξη του διδακτικού περιεχομένου που μόλις παρατέθηκε σε τίτλους -σε επίπεδο θεματικό και σε επίπεδο ψηφιακών μαθησιακών πόρων, κείται στα ειδικά σχέδια μαθήματος, που οργανώθηκαν για την υπό ανάλυση εκπαιδευτική-πειραματική δράση (βλέπε σχέδια μαθημάτων ανά ενότητα στο χώρο του Moodle για το μάθημα- κεφ. 4. παρ. 4.5).

4.A.4 Η Εκπαιδευτική Φιλοσοφία

Η εκπαιδευτική προσέγγιση που επιχειρήθηκε, ανήκει τυπολογικά, στο μικτό μοντέλο μάθησης, το οποίο περιγράφεται εκτενώς στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας. Γίνεται δηλαδή προσπάθεια να διανθιστεί το «παραδοσιακό» μάθημα, με τακτικές και μέσα που άπτονται της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Συγκεκριμένα, μέσω του ειδικού Συστήματος Διαχείρισης της Μάθησης, Moodle, που λειτούργησε για τον σκοπό αυτό, οργανώθηκε μια δομημένη ιστοεξερεύνηση (WebQuest) που οδηγούσε τους συμμετέχοντες, με την παροχή πλήθους οργανωμένων ψηφιακών εκπαιδευτικών πηγών, στην απόκτηση εποπτείας των θεματικών κεφαλαίων που καλύπτονταν κάθε βδομάδα στην εκ του σύνεγγυς διδασκαλία.

Η ιστοεξερεύνηση (WebQuest) ορίζεται ως μια ερευνητικά προσδιοριζόμενη δραστηριότητα, όπου όλες ή οι περισσότερες πληροφορίες που χρησιμοποιεί ο μαθητής/τρια, προέρχονται από το Διαδίκτυο. Σχεδιάζεται και αναπτύσσεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να χρησιμοποιείται δημιουργικά ο εκπαιδευτικός χρόνος και να τίθεται το βάρος στη χρήση των πληροφοριών και όχι στην έρευνα για αυτές και επίσης να υποστηρίζεται η σκέψη των μαθητών/τριών όσον αφορά στην ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση (Dodge, 2001). Οι ιστοεξερευνήσεις σχεδιάζονται ούτως ώστε, να οριοθετούν τη δραστηριότητα των μαθητών, να εστιάζουν κυρίως στην αξιοποίηση της πληροφορίας έναντι της απλής αναζήτησής της, και να προωθούν την καλλιέργεια της αναλυτικής και συνθετικής σκέψης των μαθητών και την ικανότητά τους να κρίνουν και να αξιολογούν το δημοσιευμένο ψηφιακό υλικό. Για την δημιουργία μιας δόκιμης ιστοεξερεύνησης, έχουν προσδιοριστεί από τον Bernie Dodge, ο οποίος είναι και ο εμπνευστής της τεχνικής αυτής, οι πέντε ακόλουθοι κανόνες:

1. Εύρεση κατάλληλων ιστοσελίδων
2. Σωστή οργάνωση των εκπαιδευόμενων και των πηγών
3. Πρόκληση των εκπαιδευόμενων να σκέπτονται
4. Χρήση του μέσου
5. Υποστήριξη Υψηλών Προσδοκιών (Dodge, 2001)

Πρέπει να επισημάνουμε ότι η επιλογή των προτεινόμενων πηγών στις οποίες θα βασιστεί η αναζήτηση πληροφορίας από τους εκπαιδευόμενους, επηρεάζει σημαντικά την επίτευξη των στόχων του μαθήματος και θα πρέπει να γίνεται με άξονες: -το περιεχόμενό τους, ώστε τα θέματα που περιλαμβάνουν να είναι σχετικά με τη δραστηριότητα των εκπαιδευόμενων, -το υλικό τους, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των εκπαιδευόμενων και η παρουσίαση των θεμάτων να είναι κατανοητή, ενδιαφέρουσα και ελκυστική γι' αυτούς -και τη μορφή τους (σχεδιασμός), ώστε η πολυπλοκότητά τους να ανταποκρίνεται στις δεξιότητες πλοήγησης των εκπαιδευόμενων. Διακριτικό γνώρισμα μιας γόνιμης ιστοεξερεύνησης, είναι η ποιότητα των ιστοσελίδων που χρησιμοποιεί. Αυτό που καθιστά μια ιστοσελίδα σημαντική εξαρτάται τόσο από την ηλικία των εκπαιδευόμενων και το αντικείμενο που πραγματεύεται η ιστοεξερεύνηση, όσο και από τη γνώση που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι. Γενικά, ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να βρίσκει ιστοσελίδες που να είναι ευανάγνωστες, ενδιαφέρουσες, ενημερωμένες, ακριβείς και να προέρχονται από

πηγές, τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι δε συναντάνε στο σύννηθες εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Για την εύρεση των κατάλληλων ιστοσελίδων είναι σημαντικό για αυτούς που “ψάχνουν” στο Διαδίκτυο να γνωρίζουν τις προηγμένες τεχνικές αναζήτησης των καλύτερων μηχανών αναζήτησης που υπάρχουν, ούτως ώστε να φθάνουν γρηγορότερα στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Στην περίπτωση μας, η ιστοξερεύνηση επετεύχθη με τη χρήση των σχεδίων μαθημάτων, τα οποία μνημονεύσαμε και παραπάνω- και τα οποία δημιουργήθηκαν από τον συμβάλλοντα εκπαιδευτικό-διαχειριστή της πλατφόρμας. Καθένα από αυτά εμπεριείχε μια σύντομη πραγματολογική ανάλυση επί του υπό εξέταση τμήματος της τραγωδίας στο οποίο αφορούσε- και μια σειρά ειδικά επιλεγμένων ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων που κάλυπταν όλο το φάσμα της προσέγγισης κάθε ενότητας. Οι πόροι όλων των σχεδίων μαθημάτων, ήταν κατά ένα τρόπο συναφείς. Ειδικότερα, δίνονταν ανά βδομάδα μέσω της PDL (βλέπε κεφ. 2) σύνδεσμος προς τη γραμματική, συντακτική, λεξιλογική και πραγματολογική ανάλυση του υπό ανάλυση τμήματος του κειμένου. Εν συνεχεία, μέσω της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα (βλέπε κεφ. 2), παρέχονταν σύνδεσμος προς την «κατ’ αντιπαράσταση» προβολή, δυο νεοελληνικών μεταφράσεων των αποσπασμάτων. Του Ι. Ν. Γρυπάρη και της Σ. Μπαζάκου. Συμπληρωματικά παρεχόταν μέσω του Μικρού Απόπλου (βλέπε κεφ. 2) και η μετάφραση του Γ. Μπλανά. Ακολούθως, μέσω του Google Books (βλέπε κεφ. 2, παρ. 2.4.4) και πλείστων άλλων διαδικτυακών πηγών δίνονταν σύνδεσμοι προς ψηφιακό υλικό, πραγματολογικού κυρίως χαρακτήρα. Η μετρική ανάλυση του κειμένου, εξετάστηκε ενδελεχώς, στο τρίτο σχέδιο μαθήματος.

Στο σημείο αυτό πρέπει να ξεκαθαρίσουμε ότι τα σχέδια μαθημάτων στα οποία αναφερόμαστε, δεν έχουν τη μορφή ενός «παραδοσιακού» σχεδίου μαθήματος που, εν πολλοίς, προκρίνει την ανάθεση ρόλων και δραστηριοτήτων, εντός ενός πολύ συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου. Στη δική μας περίπτωση, τα σχέδια αυτά είναι περισσότερο «καθοδηγητικά» ως προς την πορεία που ιδανικά θα ακολουθούσαν οι σπουδαστές στην ιστοξερεύνηση που τους προτείνουμε, ανά ενότητα. Πέραν των σχεδίων, στο χώρο ανάρτησης υλικού της κάθε εβδομάδας, παρατίθεντο και άλλες πηγές, κειμενικές και πολυμεσικές. Ειδικά επιστημονικά άρθρα κυρίως, καθώς και βίντεο και ηχογραφήσεις παραστάσεων του υπό ανάλυση έργου κ.α. Συγχρόνως μέσω του forum που υπάρχει στην πλατφόρμα -και

τιτλοφορείται *ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ-ΑΠΟΡΙΕΣ-ΘΕΜΑΤΑ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ*, δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να επικοινωνούν μεταξύ τους και με τον συμβάλλοντα εκπαιδευτικό-διαχειριστή της πλατφόρμας- και να ανταλλάσουν απόψεις πάνω σε θέματα σχετικά με το μάθημα και άλλα παρακείμενα ζητήματα. Τα νέα του μαθήματος (ανακοινώσεις, σημαντικές τροποποιήσεις στο υλικό κ.α.) ανακοινώνονταν στους συμμετέχοντες, μέσω του *News Forum*- που βρίσκεται στο χώρο των γενικών πηγών της πλατφόρμας.

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία της προσέγγισης, εν συνόλω, βασίζεται στην παιδαγωγική θεωρία του Bruner, για την οποία ξαναγίνεται λόγος στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, εστιάζουμε εδώ, στην ανακαλυπτική μάθηση, που προκρίνει ο συγκεκριμένος παιδαγωγός. Η μάθηση μέσω της ανακάλυψης, έχει ποικίλα πλεονεκτήματα για τον μαθητή. Αυξάνει τις διανοητικές του ικανότητες και το επίπεδο της προσδοκίας του για επιτυχία, τον καθιστά ικανό να σκέπτεται και να συμβάλλει στην ανάπτυξη της γνωστικής στρατηγικής και της δημιουργικής σκέψης. [...] [Ο Bruner] υπογραμμίζει πως, στόχος της μεθόδου του είναι: α) Να αναπτύξει ο μαθητής τις δεξιότητες αναζήτησης και επεξεργασίας στοιχείων που θα του επιτρέψουν να καλλιεργήσει τη διάθεση για έρευνα και δημιουργική μάθηση, β) Να παρέχει στα παιδιά τις απαραίτητες γνώσεις, τις οποίες θα ανακαλύψουν σταδιακά μόνα τους, αναλύοντας συγκεκριμένα επεισόδια και ανακαλύπτοντας τις σχέσεις που τα διέπουν, γ) Να δημιουργήσει στο μαθητή εσωτερικές πηγές παρότρυνσης. Οι πηγές αυτές δεν είναι άλλες από την εμπειρία της ανακάλυψης της γνώσης και τον ενθουσιασμό που τη συνοδεύει (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2003).

Η εφαρμογή του θεωρητικού αυτού πλαισίου στη δική μας δράση, επετεύχθη με την δημιουργική αξιοποίηση των δυνατοτήτων του Συστήματος Διαχείρισης της Μάθησης, Moodle, σε συνδυασμό με την χρήση της τεχνικής της δομημένης ιστοεξερεύνησης. Μέσω των σχεδίων μαθημάτων και των άλλων παρακείμενων πηγών, προσφέραμε, ανά εβδομάδα, μια πληθώρα εκπαιδευτικών πόρων και συνδέσεων στους εκπαιδευόμενους του προγράμματος, ωθώντας τους ουσιαστικά να ανακαλύψουν το εννοιολογικό αλλά και το μαθησιακό περιεχόμενο του προς διδασκαλία αντικειμένου. Άλλωστε ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή μας δεν είναι να αναλύει –και (κάποιες φορές) να υπεραπλουστεύει το μαθησιακό αντικείμενο. Ο ρόλος του είναι να δίνει στους εκπαιδευόμενους το αντικείμενο αυτό

ως έχει, δηλαδή ως «αίνιγμα», παρέχοντας τους όμως ταυτόχρονα σχεδόν όλες τις ψηφίδες που σχηματίζουν τη λύση (αφήνοντας απέξω αυτές που μπορούν οι ίδιοι να ανακαλύψουν)- και καλώντας τους να τις συνθέσουν για να επιτύχουν τον τελικό μαθησιακό και ερευνητικό τους στόχο. Η παραπάνω παραδοχή ήταν που μας έκανε να δομήσουμε μ' αυτόν τον τρόπο το υλικό μας και να χρησιμοποιήσουμε αναλόγως και τα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε.

Έχει επανειλημμένα τονισθεί ότι μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις των καιρών μας είναι η [γόνιμη] ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (βλέπε κεφ. 2) στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία. Για να επιτευχθεί αυτό είναι αναγκαίες πολλές προϋποθέσεις (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005). Η πιο σημαντική, ίσως, παράμετρος στη διαδικασία αυτή, αφορά στην δόκιμη μαθησιακή στοχοθεσία, που θα τεθεί στην εκπαιδευτική δράση. Γι' αυτό τον λόγο, χρησιμοποιώντας εδώ την ταξινόμια διδακτικών στόχων του Bloom, οριοθετούμε τους μαθησιακούς στόχους του διδακτικού προγράμματος που θέσαμε σε λειτουργία.

Μια ταξινόμια διδακτικών στόχων είναι ουσιαστικά μια προσπάθεια συστηματικής ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης των στόχων της διδασκαλίας. Έχει επικρατήσει, οι στόχοι αυτοί να χωρίζονται σε τρεις, κυρίως, κατηγορίες ανάλογα με τον τομέα στον οποίο αναφέρονται: α) στους στόχους του γνωστικού τομέα, β) στους στόχους του συναισθηματικού τομέα και γ) στους στόχους του ψυχοκινητικού τομέα. [...] Στην ταξινόμια του Bloom οι στόχοι έχουν καταταχθεί σε έξι κατηγορίες ιεραρχικά τοποθετημένες: 1. Γνώση πληροφοριών-απομνημόνευση, 2. Κατανόηση, 3. Εφαρμογή, 4. Ανάλυση, 5. Σύνθεση, 6. Αξιολόγηση. Κάθε κατηγορία περιλαμβάνει επιμέρους υποκατηγορίες, καθεμιά από τις οποίες αναφέρεται στην ανάπτυξη ορισμένης δεξιότητας (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Οι ειδικοί διδακτικοί στόχοι της προσέγγισης μας, υπό το πρίσμα των κατηγοριών της ταξινόμιας του Bloom, χωρίς να υπεισέλθουμε στις υποκατηγορίες, μιας και δίνουμε ένα αδρό σκίτσο της μαθησιακής διαδικασίας που στοιχειοθετήθηκε κυρίως από τον καθηγητή-διδάσκοντα του μαθήματος, είναι:

1. Γνώση πληροφοριών-απομνημόνευση

- α) Γνώση των ειδών του αρχαίου δράματος και των κυρίων εκπροσώπων τους
- β) Γνώση του ιστορικού υποβάθρου του 5^{ου} π.Χ. αιώνα, που οδήγησε στην άνθηση του δράματος
- γ) Γνώση του έργου του Σοφοκλή
- δ) Γνώση της υπόθεσης και του μυθολογικού υποβάθρου του σοφόκλειου *Φιλοκτήτη*
- ε) Γνώση των «ειδικών» γραμματικών, συντακτικών και μετρικών κανόνων που αφορούν στον σοφόκλειο *Φιλοκτήτη*

2. Κατανόηση

Για να καταλάβει κάποιος αναγνώστης ένα κείμενο, γράφει ο Bloom, πρέπει καταρχήν να μετατρέψει τα σύμβολα, τα γράμματα, δηλαδή, τις λέξεις και τις φράσεις σε νοήματα και στη συνέχεια να συλλάβει τη σχέση που υφίσταται ανάμεσα σ' αυτά (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005). Έχοντας λοιπόν να κάνουμε με, στην περίπτωση μας, με ένα κείμενο που η αξία του είναι τεράστια και παγκοσμίως αναγνωρισμένη, θέτουμε στο επίπεδο αυτό τους εξής στόχους:

- α) Την κατανόηση της σοφοκλείας «τεχνικής» στην τραγωδία
- β) Την κατανόηση του νοηματικού φορτίου του σοφόκλειου *Φιλοκτήτη*

3. Εφαρμογή

- α) Η ανάπτυξη στους σπουδαστές της ικανότητας να εφαρμόζουν τους γραμματικούς, συντακτικούς και μετρικούς κανόνες που γνωρίζουν, για την εξομάλυνση του κειμένου του σοφόκλειου *Φιλοκτήτη*
- β) Η ανάπτυξη στους σπουδαστές της ικανότητας να εφαρμόζουν τις γλωσσικές και λεξιλογικές τους γνώσεις όσον αφορά στην αρχαία ελληνική, για την εξομάλυνση του κειμένου του σοφόκλειου *Φιλοκτήτη*
- γ) Η ανάπτυξη στους σπουδαστές της ικανότητας να εφαρμόζουν τα όσα γνωρίζουν για την «τεχνική» του Σοφοκλή στην τραγωδία, για την εξομάλυνση του κειμένου του σοφόκλειου *Φιλοκτήτη*

4. Ανάλυση

Η κατανόηση αναφέρεται στο περιεχόμενο ορισμένης ύλης, ενώ η ανάλυση αφορά συγχρόνως και το περιεχόμενο και τη μορφή. Το να αναλύσει κανείς τη σημασία μιας «επικοινωνίας» είναι κάτι περισσότερο από το να κατανοήσει τη σημασία της.

Μπορούμε να συλλάβουμε π.χ. το νόημα μιας φράσης χωρίς να είμαστε καθόλου ικανοί να την αναλύσουμε πραγματικά, όπως είναι δυνατό να μπορούμε να αναλύσουμε ένα αντικείμενο στα τμήματά του, χωρίς όμως να μπορούμε να το αξιολογήσουμε (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005). Στην περίπτωση μας θέτουμε στο επίπεδο αυτό τους εξής στόχους:

- α) Η δυνατότητα ανάλυσης του κειμένου της τραγωδίας, του σοφόκλειου *Φιλοκτήτη*, στα μέρη από τα οποία αποτελείται (πρόλογος, επεισόδια, στάσιμα, κομμός, έξοδος)
- β) Η δυνατότητα λεξιλογικής, γραμματικής, συντακτικής και μετρικής ανάλυσης του κειμένου του σοφόκλειου *Φιλοκτήτη*
- γ) Η δυνατότητα ανάλυσης του πραγματολογικού, σημασιολογικού και εννοιολογικού φορτίου του σοφόκλειου *Φιλοκτήτη*

6. Σύνθεση

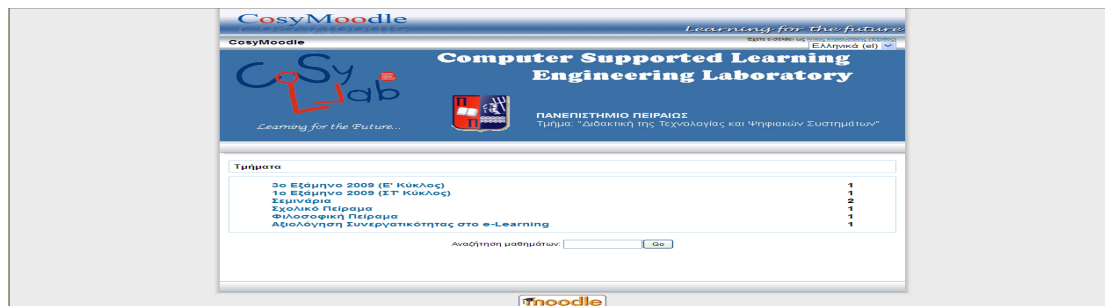
- α) Η δυνατότητα, δημιουργικής μετάφρασης του αρχαίου κειμένου του σοφόκλειου *Φιλοκτήτη*, στα νέα ελληνικά
- β) Η δυνατότητα συσχετισμού του σοφόκλειου *Φιλοκτήτη*, με άλλα κείμενα (αρχαία και σύγχρονα) που βασίζονται ή αντλούν από το ίδιο μυθολόγημα
- γ) Η δυνατότητα συνθετικής αντίληψης και αποτύπωσης της σχέσης του ειδολογικού πλαισίου της τραγωδίας, με την εκδοχή που ο Σοφοκλής έδωσε εν τέλει το κείμενο του *Φιλοκτήτη*
- δ) Η δυνατότητα δημιουργικής συνθετικής αντίληψης και αποτύπωσης, του εννοιολογικού και πραγματολογικού φορτίου του σοφόκλειου *Φιλοκτήτη*

4.A.5 Μαθησιακό Περιβάλλον με Αξιοποίηση των Διαδικτυακών Τεχνολογιών

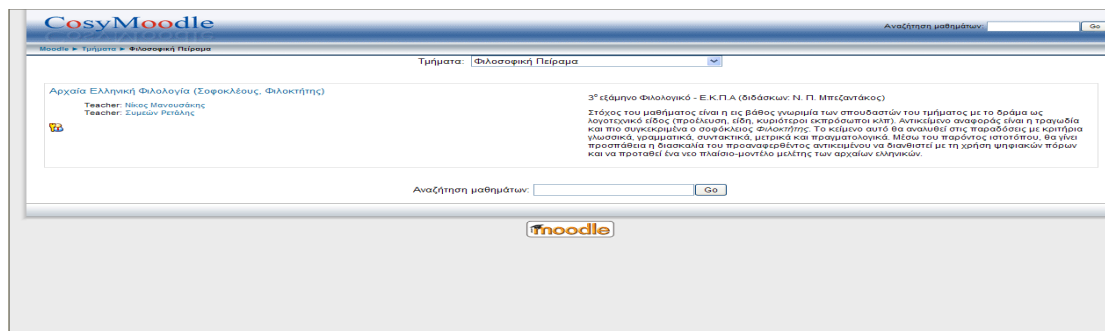
Στην υλοποίηση της προτεινόμενης προσέγγισης αξιοποιείται το Διαδίκτυο, μέσω του οποίου παρέχεται ένα ολοκληρωμένο on-line μαθησιακό περιβάλλον (βλέπε Moodle, κεφ. 3), για την υποστήριξη-«διάνθιση», της παραδοσιακής, εκ του σύνεγγυς διδασκαλίας. Το περιβάλλον αυτό χρησιμοποιείται ως μέσο διανομής/διάθεσης του μαθησιακού υλικού, ως μέσο πληροφόρησης και ανάρτησης ανακοινώσεων κατά τη διάρκεια εφαρμογής της προσέγγισης στην πράξη -όσον αφορά στα διαδικαστικά του

μαθήματος (επικείμενα γεγονότα, ανάρτηση νέων πόρων κ.α.) αλλά και ως μέσο επικοινωνίας μέσω ασύγχρονων συζητήσεων (asynchronous discussion fora) μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους. Δημιουργείται έτσι ένα πλήρες περιβάλλον μάθησης, που καλύπτει θέματα διανομής πληροφοριακού και μαθησιακού υλικού, επικοινωνίας και διαχείρισης της τάξης.

Συγκεκριμένα για την εφαρμογή της διδακτικής μας προσέγγισης, δημιουργήθηκε ειδικός χώρος μαθήματος, υπό τον τίτλο *Φιλοσοφική Πείραμα* και με διακριτικό τον κωδικό που έχει το συγκεκριμένο μάθημα, στο πρόγραμμα σπουδών της φιλοσοφικής σχολής του Ε.Κ.Π.Α.- δηλαδή ΦΑ21, στο Moodle LMS (<http://cosymoodle.ted.unipi.gr/>), του εργαστηρίου Προηγμένων Τεχνολογιών Μάθησης και Πολιτισμού, *CoSy-Learning Lab* (*CoSyLLab-Computer Supported Learning Engineering Lab*: <http://cosy.ted.unipi.gr/index.php>) που ανήκει στο Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιά (<http://www.ds.unipi.gr/>). Στον χώρο αυτόν, πλην του μαθησιακού υλικού και των ανακοινώσεων που αφορούν στο μάθημα, περιελήφθησαν και οδηγίες για τη σωστή χρήση των εργαλείων της εκπαιδευτικής προσέγγισης, καθώς και κείμενα στα οποία αναπτύσσονται κομβικά σημεία της όλης συλλογιστικής της δράσης.



Εικόνα 28.: CosyMoodle, Κεντρική Σελίδα, (<http://cosymoodle.ted.unipi.gr/>)



Εικόνα 29.: CosyMoodle, Φιλοσοφική Πείραμα, Αρχαία Ελληνική Φιλολογία (Σοφοκλέους, *Φιλοκτήτης*), (<http://cosymoodle.ted.unipi.gr/course/category.php?id=13>)

The screenshot displays the CosyMoodle interface for a course titled "Φιλοσοφική Πείραμα - 621". The main content area is titled "Περιγραφή εβδομάδας" (Weekly Description) and lists a series of weekly topics and resources:

- Νέο Forum**: Ενημερωτικό Σημείωμα Προγράμματος, Φιλοσοφικά ερωτήματα, Ο ΥΠΕΡΒΙΒΕΝΟΣ Φιλοκτήτης, ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΜΕΤΑΦΡΑΣΕΙΣ, ΠΡΟΦΕΡΟΜΕΝΑ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΑ, Ήθη της Πελοποννήσου, ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ-ΑΠΟΡΡΙΕΣ-ΘΕΜΑΤΑ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ.
- 28 Σεπτεμβρίου - 4 Οκτωβρίου**: "Ποιος του σφραγισμένο φέμισμα", Σχόλια Μαθήματος αρ. 1.
- 5 Οκτωβρίου - 11 Οκτωβρίου**: Ο Μύθος του Φιλοκτήτη, Σχολίασμα της δούλης του έθρου, Video από την εισαγωγή με απόδο του Φιλοκτήτη από Λίβυο, J. F. Davidson, "The Cave of Philoctetes", Ν. Π. Μπεζιαντίου, Απόδοσης της τραγωδίας Φιλοκτήτης, Σχόλια Μαθήματος αρ. 2.
- 12 Οκτωβρίου - 18 Οκτωβρίου**: Ν. Π. Μπεζιαντίου, Παράδειγμα από την ανάγνωση του Φιλοκτήτη, Ο Φιλοκτήτης του Σοφοκλή και το Ουρανικό έπος, Mary Whitby, "Telepathical Translations? The Origins of Neoplatonism in Sophocles' Philoctetes", Mary Whitby Blundell, "The Phoinix of Neoplatonism in Sophocles' Philoctetes", Όχις του Προσώπου, Ruth Rein, "The Play of Space", Σχόλια Μαθήματος αρ. 3.
- 19 Οκτωβρίου - 25 Οκτωβρίου**: Bernard M.W. Knox, Heroes Temper (Studies in Sophoclean Tragedy), The Sophists: Teachers of virtue, Peter W. Rose, "Sophocles' Philoctetes and the Teaching of the Sophist", Ν. Π. Μπεζιαντίου, "Στην Εγκλησμένη στον Φιλοκτήτη του Σοφοκλή", "Η κίεσσα του Σοφοκλή", Σχόλια Μαθήματος αρ. 4.
- 26 Οκτωβρίου - 1 Νοεμβρίου**: Ο Φιλοκτήτης στο Δαρμα (πρόγραμμα μεταφράσεων), J. E. Easterday, "Philoctetes and Modern Criticism", Ελληνική Παραπομπή του Φιλοκτήτη, Philip Whaley Marsh, "The Role of the Fox in the Philoctetes of Sophocles", Elizabeth Barlow, "Janis in Sophocles' Philoctetes", Alan S. Henry, "BIOS in Sophocles' Philoctetes", Σχόλια Μαθήματος αρ. 5.
- 2 Νοεμβρίου - 8 Νοεμβρίου**: Ο Φιλοκτήτης στους New York Times, Άγγελος Ελληνική Λαοί (χρονί του Δαρμα), Thema in Sophocles, Richard Hamilton, "Neoplatonism's Story in the Philoctetes", Victor Bers, "The Rejected Chorus in Sophocles' Philoctetes", Σχόλια Μαθήματος αρ. 6.
- 9 Νοεμβρίου - 15 Νοεμβρίου**: Heracles and role playing in Sophocles, "Blunders in Ancient Greek Narrative", Τα Μεταβίβρα - like Προέγερση, Ruth Goodall, "Euripides and Aeschylus", A. E. Hinds, "The Prophecy of Heracles in Sophocles' Philoctetes", Σχόλια Μαθήματος αρ. 7.
- 16 Νοεμβρίου - 22 Νοεμβρίου**: Ανεπίσημη μεταφράσεις του "Φιλοκτήτη" από το Ε.β. σε αναθεωρία Α. Μανιτζή, Milton A. Johnson, "The foot that kicked a thousand ships: a controversial case from the 13th century B.C.", Αντιστοιχίες της νέου και της βίας στην αρχαία ελληνική τραγωδία και κωμωδία, Parvaneh Biga, "The Disease Theme in Sophocles' Ajax, Philoctetes and Trachiniae", Aristotle Tsakonas, "Justice, Politics, and Piety in Sophocles' Philoctetes", J. Carl Stephens, "The Wound of Philoctetes", D. M. Jones, "The Sheep of Philoctetes", Σχόλια Μαθήματος αρ. 8.
- 23 Νοεμβρίου - 29 Νοεμβρίου**: Ηχογράφηση παράδοσης "Φιλοκτήτη" από το Ε.β. σε σκηνή Α. Χρονόπουλου (Α μέρος), Ηχογράφηση παράδοσης "Φιλοκτήτη" από το Ε.β. σε σκηνή Α. Χρονόπουλου (Β μέρος), Μ. Κουκάκης, "Homology Poetry and Tragedy" (in Greek του προκειμένου έθρου), Μ. Πλωτή, "Ο μεσοχρόνος έθρος έθρος και ήρω", Σχόλια Μαθήματος αρ. 9.
- 30 Νοεμβρίου - 6 Δεκεμβρίου**: Robert Hogan, "The dramatic function of anitabe in greek tragedy", Από τη γραμματική του Lesky για τον "Φιλοκτήτη", John Gould, "Myth, Ritual, Memory, and Exchange: Essays in Greek Literature and Culture", Σχόλια Μαθήματος αρ. 10.
- 7 Δεκεμβρίου - 13 Δεκεμβρίου**: Friedrich Nietzsche, "The Birth of Tragedy", A.S. McDevitt, "Antitabe in Sophoclean Kommos", Mary C. Avery, "Heracles, Philoctetes, Neoptolemos", Σχόλια Μαθήματος αρ. 11.
- 14 Δεκεμβρίου - 20 Δεκεμβρίου**: Πάπυρος Β. Αλεξίου, "Άρχαίο Θέατρο-Σκηνή και Συναγωγική Βοήθεια", Thomas G. Chondros, "Deus Ex Machina: Resonance and Dynamics", Έννοια από ανάγνωση του σοφοκλήου Φιλοκτήτη στις Η.Π.Α., Σχόλια Μαθήματος αρ. 12.

The interface also includes a sidebar with navigation options, a calendar for April 2010, and a list of recent forum posts.

Εικόνα 30.: CosyMoodle, Φιλοσοφική Πείραμα, Αρχαία Ελληνική Φιλολογία (Σοφοκλέους, Φιλοκτήτης), ΦΑ21

4.A.6 Ρόλος των Εμπλεκομένων στη Μαθησιακή Διαδικασία

Πολύ σημαντικό ρόλο στην προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση διαδραματίζει το εμπλεκόμενο ανθρώπινο δυναμικό που καλείται να προβεί σε μια σειρά συγκεκριμένων ενεργειών, για την πραγμάτωση της δράσης. Ο ρόλος καθενός από τα συμβάλλοντα μέλη, που είναι, ο διδάσκων του μαθήματος, ο συμβάλλον εκπαιδευτικός-διαχειριστής της πλατφόρμας και ο σπουδαστής/ες, οριοθετείται στα εξής:

| | |
|--------------------------------------|---|
| <p>Διδάσκων του Μαθήματος</p> | <ul style="list-style-type: none">• Οργανώνει και διεκπεραιώνει τις διδακτικές συναντήσεις με τους σπουδαστές, φροντίζοντας για το έντυπο κυρίως, μαθησιακό υλικό που πρέπει να τους διανεμηθεί• Ενημερώνει στην πρώτη εκ του σύνεγγυς διδακτική συνάντηση τους σπουδαστές, μαζί με τον συμβάλλοντα εκπαιδευτικό-διαχειριστή της πλατφόρμας για τον τρόπο διεξαγωγής της ηλεκτρονικά υποστηριζόμενης εκπαιδευτικής δράσης• Γνωμοδοτεί για τη δημιουργία του μαθησιακού υλικού που θα αναρτηθεί στο χώρο του μαθήματος στο Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης (LMS)• Απαντά σε ερωτήσεις, επιλύει απορίες, αποσαφηνίζει έννοιες του γνωστικού αντικείμενου και δίνει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους, στις δια ζώσης διδακτικές συναντήσεις |
|--------------------------------------|---|

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Συνεργάζεται διαρκώς με τον συμβάλλοντα εκπαιδευτικό-διαχειριστή της πλατφόρμας, για θέματα επιλογής υλικού και οργάνωσης της εξ' αποστάσεως μαθησιακής διαδικασίας• Μεριμνά, σε όλα τα επίπεδα, για την τελική γραπτή εξέταση του μαθήματος |
| | <ul style="list-style-type: none">• Δημιουργεί στο LMS τον δικτυακό τόπο στον οποίο θα έχουν πρόσβαση οι σπουδαστές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας• Δημιουργεί το υλικό του μαθήματος και το αναρτά, σταδιακά (ανά εβδομάδα) στον ειδικό χώρο του LMS• Ενημερώνει στην πρώτη εκ του σύνεγγυς διδακτική συνάντηση τους σπουδαστές για τον τρόπο διεξαγωγής της ηλεκτρονικά υποστηριζόμενης εκπαιδευτικής δράσης, τον τρόπο επικοινωνίας (URL του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης, e-mail, chat, fora κλπ), τη δομή του μαθησιακού υλικού και των επιπλέον μαθησιακών πηγών και για κάποια σημαντικά γεγονότα και ημερομηνίες• Αναρτά έγκαιρα στον διαδικτυακό τόπο του μαθήματος |

| | |
|--|--|
| <p>Συμβάλλον Εκπαιδευτικός- Διαχειριστής της Πλατφόρμας</p> | <p>οποιαδήποτε πληροφορία ή ανακοίνωση κατά τη διάρκεια εφαρμογής της προσέγγισης, για τη διαδικασία του μαθήματος (ανακοινώσεις για τα νέα εκπαιδευτικά εργαλεία, τα συγγράμματα κλπ)</p> <ul style="list-style-type: none">• Πληροφορεί και καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους, όποτε χρειάζεται, για τον τρόπο μελέτης του υλικού• Απαντά σε ερωτήσεις, επιλύει απορίες, αποσαφηνίζει έννοιες του γνωστικού αντικειμένου και δίνει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους, μέσα από ειδικό forum, στο διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης• Δίνει συμβουλές μέσω e-mail στους σπουδαστές, όποτε είναι απαραίτητο και κυρίως για πρακτικά ζητήματα του μαθήματος• Παρακολουθεί τη διεξαγωγή συζητήσεων και στις δια ζώσης συναντήσεις και μέσω του ειδικού forum στο διαδικτυακό περιβάλλον του μαθήματος –και επεμβαίνει για τη διευθέτηση θεμάτων ή υποκινεί τους εκπαιδευόμενους σε πιο ενεργή συμμετοχή• Συνεργάζεται διαρκώς με τον |
|--|--|

| | |
|-----------------------------|--|
| | <p>διδάσκοντα του μαθήματος, για θέματα επιλογής υλικού και οργάνωσης της εξ' αποστάσεως μαθησιακής διαδικασίας</p> <ul style="list-style-type: none">• Σημειώνει γεγονότα και καταστάσεις, καθώς και δυσκολίες και παρανοήσεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της εκπαιδευτικής δράσης |
| <p>Σπουδαστής/ες</p> | <ul style="list-style-type: none">• Συμμετέχει στις δια ζώσης διδακτικές συναντήσεις του μαθήματος• Μαθαίνει να χρησιμοποιεί τα προβλεπόμενα από την προσέγγιση εκπαιδευτικά εργαλεία και περιβάλλοντα• Μελετά το υλικό και ακολουθεί την προτεινόμενη από το πρόγραμμα της εκπαιδευτικής δράσης πορεία προσέγγισης του μαθησιακού αντικειμένου γενικά και των ενοτήτων που το απαρτίζουν ειδικότερα, μέσω των συνδέσμων στα σχέδια μαθημάτων• Θέτει απορίες και θέματα προς συζήτηση στις δια ζώσης συναντήσεις και στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης• Απαντά σύγχρονα ή ασύγχρονα σε θέματα προς συζήτηση που τέθηκαν από άλλους σπουδαστές |

| | |
|--|---|
| | <p>ή από τον συμβάλλοντα εκπαιδευτικό-διαχειριστή της πλατφόρμας</p> <ul style="list-style-type: none">• Επικοινωνεί σύγχρονα ή ασύγχρονα (ή και σε προσωπικό επίπεδο) με τους άλλους σπουδαστές, τον διδάσκοντα και τον συμβάλλοντα εκπαιδευτικό-διαχειριστή της πλατφόρμας, για ζητήματα του μαθήματος• Προσέρχεται (προαιρετικά) στην τελική γραπτή εξέταση του μαθήματος |
|--|---|

4.A.7 Μαθησιακό Υλικό

Το μαθησιακό υλικό που παρεχόταν μέσω του συστήματος, οργανώθηκε και στοιχειοθετήθηκε από τον συμβάλλοντα εκπαιδευτικό-διαχειριστή της πλατφόρμας, σε συνεννόηση με τον καθηγητή του μαθήματος, ο οποίος έδωσε τις κατευθυντήριες γραμμές για την επιλογή των ειδικών θεματικών και γνωμοδότησε για την καλή τους οριοθέτηση. Αρχικά, στο κομμάτι των γενικών πηγών, στο χώρο του μαθήματος (πάνω, πάνω- πριν την έναρξη της εβδομαδιαίας μορφής) παρατίθενται πηγές που έχουν να κάνουν κυρίως με τα διαδικαστικά του μαθήματος, όπως εκτενής βιβλιογραφία από τον διδάσκοντα, αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με τα προσφερόμενα για το μάθημα συγγράμματα, ανάλυση της λογικής του υπερκειμένου που διέπει την εκπαιδευτική δράση που οργανώνεται κ.α.

Από εκεί και κάτω, για τις δώδεκα εβδομάδες που ακολουθούν, το υλικό δομείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρουσιάζονται σαφώς οι μαθησιακοί στόχοι, να δίνονται ερεθίσματα για εφαρμογή και εμπάθунση στις έννοιες της κάθε διδακτικής ενότητας και να παρέχονται στοιχεία ώστε οι σπουδαστές να βρίσκονται διαρκώς σε σχέση αλληλεπίδρασης με το αντικείμενο που μελετούν. Στο επίκεντρο της κάθε ενότητας,

τίθεται το σχέδιο μαθήματος, που δίνει με τη σειρά τους μαθησιακούς πόρους που μπορεί να ακολουθήσει ο σπουδαστής για να προσεγγίσει το περιεχόμενο της. Περιφερειακά του σχεδίου μαθήματος, αλλά διαδραματίζοντας εξαιρετικά σημαντικό ρόλο, κινούνται οι συμπληρωματικοί μαθησιακοί πόροι κάθε εβδομάδας. Η σειρά με την οποία τοποθετούνται στο χώρο που υπάρχει για κάθε εβδομάδα, δεν είναι τυχαία. Ακολουθεί μια πορεία, θα λέγαμε παραγωγικού συλλογισμού. Ο σπουδαστής που βλέπει τους πόρους αυτούς με τη σειρά που δίνονται, προσεγγίζει το πρακτικό και εννοιολογικό περιεχόμενο της ενότητας, οδηγούμενος από το γενικό στο ειδικό. Σκόπιμα μάλιστα, το σχέδιο μαθήματος, που αποτελεί το όριο της προσέγγισης αυτής, κείται πάντοτε τελευταίο στη σειρά με τους πόρους κάθε εβδομάδας.

Το εν λόγω υλικό, με τον τρόπο που έχει οργανωθεί αποτελεί, εν πολλοίς, μια πλήρη ανάλυση του αντικειμένου του μαθήματος, που κατ' ουσίαν δεν είναι άλλο από το κείμενο του σοφόκλειου *Φιλοκτήτη*. Ακριβώς ως έχει- με την προσθήκη ίσως, με την πάροδο των ετών και την πρόοδο της φιλολογικής μελέτης και επιστήμης, κάποιων νεότερων άρθρων όσον αφορά σε ζητήματα και έννοιες που θίγονται στο έργο, ή άλλου τύπου προσπάθειες προσέγγισης του -όπως βίντεο από θεατρικές παραστάσεις, ταινίες τεκμηρίωσης κ.α.- η ενοποιημένη αυτή ανάπτυξη του αντικειμένου, που δίνεται μέσα από τον διαδικτυακό χώρο του μαθήματος, μπορεί να επαναχρησιμοποιηθεί δημιουργικά, για την υποστήριξη μαθημάτων που αφορούν είτε ειδικά στο κείμενο του *Φιλοκτήτη*, είτε γενικά στο έργο του Σοφοκλή.

4.A.7.1 Σχεδιασμός Μαθησιακού Υλικού και Δυσκολίες Πρόσληψης

Κύριος στόχος για το σχεδιασμό του μαθησιακού υλικού, υπήρξε η προσπάθεια μας να αμβλύνουμε, κατά το δυνατόν, τη στατικότητα στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν οι σπουδαστές των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, την αρχαία ελληνική τραγωδία, ως αντικείμενο μελέτης. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι προσπαθήσαμε να ξεφύγουμε από τη λογική που θέλει τη διδασκαλία της τραγωδίας στο πανεπιστήμιο, να αφορά μόνο στην πλήρη εξομάλυνση του κειμένου και στη μελέτη (και αποστήθιση πολλές φορές) των σχολίων του καθηγητή. Αρχικά δημιουργήθηκαν τα σχέδια μαθήματος, που είναι και ο βασικός οδηγός των

σπουδαστών στο επιλεγέν υλικό (δομημένη ιστοεξερεύνηση). Οι σύνδεσμοι που εντάχθηκαν στα σχέδια επελέγησαν με κριτήρια, τη συνάφεια τους με το υλικό της κάθε ενότητας, τη δυνατότητα να συμπορευτούν με τα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία πραγμάτωσης της μελέτης και τη δυνατότητα τους να αποτελέσουν τμήμα μιας προοδευτικής πορείας μελέτης, με, εν πολλοίς, συγκεκριμένη μαθησιακά κατεύθυνση (βλέπε κεφ. 4. παρ. 4.4). Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στο να καλυφθούν δυσκολίες και παρανοήσεις, αξιοποιώντας συστάσεις διδασκαλίας που έχουν διατυπωθεί.

Στη συνέχεια επελέγησαν οι παρακείμενοι ψηφιακοί εκπαιδευτικοί πόροι. Όσο παράδοξο και αν ακούγεται, το 2010, οι σπουδαστές της κλασικής γραμματείας, σε προπτυχιακό επίπεδο τουλάχιστον, στην πολυπληθέστερη φιλοσοφική σχολή της χώρας, δεν χρησιμοποιούν το διαδίκτυο μέσω της σχολής (και δε παροτρύνονται καν από τους καθηγητές τους-πιθανότατα λόγω έλλειψης ενημέρωσης και γνώσης για το μέσο), ούτε καν για την πρόσκτηση άρθρων της διεθνούς βιβλιογραφίας, συναφούς θεματικής με το αντικείμενο το οποίο διδάσκονται. Έτσι, το επόμενο βήμα στην οργάνωση του υλικού ήταν αυτό. Προκρίθηκαν δηλαδή για να τεθούν ως μαθησιακοί πόροι στην πλατφόρμα, κάποια σημαντικά άρθρα, κυρίως από πανεπιστημιακά περιοδικά, π.χ. *The American Journal of Philology*, *Greece & Rome*, *The Classical Journal* κ.α. με θέματα που άπτονται του δομικού (συστατικά στοιχεία όπως μέτρο, γλώσσα, ύφος κλπ), πραγματολογικού και εννοιολογικού περιεχομένου του υπό εξέταση κειμένου-στόχου.

Σύμφωνα με τους Alessi και Trollip, για να κάνουμε αποδοτική χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, ο πρώτος κανόνας είναι ότι πρέπει να επιλέγουμε τις περιπτώσεις εκείνες όπου έχουμε αυξημένες πιθανότητες η χρήση αυτή να είναι επωφελής. [...] π.χ. στην περίπτωση της συνήθους έλλειψης κινήτρου-«κινητοποίησης» από τους εκπαιδευόμενους, όπως συμβαίνει με τα μαθήματα που αφορούν στη μελέτη του αρχαίου κόσμου (Alessi S.M & Trollip S.R., 2001). Για το λόγο αυτό, μιας και η δική μας εκπαιδευτική περίπτωση εμπίπτει σ' αυτή την κατηγορία, επιλέξαμε να εμπλουτίσουμε το υλικό μας, με υπερμέσα, όπως βίντεο και ηχογραφήσεις. Το γεγονός ότι το κείμενο-στόχος της εκπαιδευτικής δράσης είναι πρακτικά ένα θεατρικό έργο, έδωσε το έναυσμα για πολλές τέτοιου τύπου επιλογές, στις οποίες έχουμε ήδη αναφερθεί, σε αδρές γραμμές. Το βίντεο ως μέσο είναι

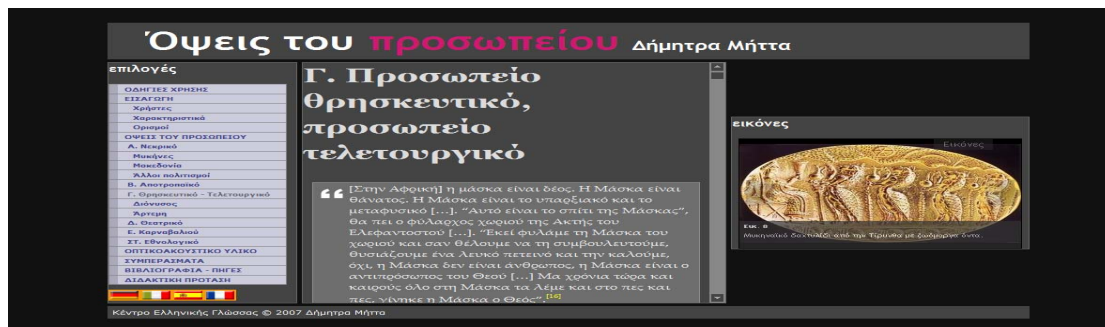
ελκυστικό, διασκεδαστικό και παρωθητικό. [...] Οι πληροφορίες που παρέχονται μέσω του βίντεο καταγράφονται ευκολότερα στη μνήμη, λόγω της οπτικής οριοθέτησης που φέρει και του συναισθηματικού αντίκτυπου που έχει (Swan, 1996). Ως εκ τούτου, θέλοντας να εστιάσουμε, σ' αυτό που αποκαλείται εποπτεία ενός έργου, δηλαδή στην πληρέστερη κατά το δυνατόν αντίληψη του, χρησιμοποιήσαμε ως μαθησιακούς πόρους τα βίντεο και τις ηχογραφήσεις παραστάσεων του υπό ανάλυση έργου, στα οποία αναφερθήκαμε παραπάνω -και στα οποία θα επανέλθουμε στην πορεία της εργασίας.

Τέλος, προσφέρονται ψηφιακοί εκπαιδευτικοί πόροι που αφορούν σ' αυτό που ονομάζουμε διακειμενικότητα. Αν και ο Saussure τόνισε τη σημασία της σχέσης των σημείων μεταξύ τους, μια από τις αδυναμίες της στρουκτουραλιστικής σημειωτικής είναι η τάση της να χειρίζεται τα επί μέρους κείμενα ως διακριτές, κλειστές οντότητες και να επικεντρώνεται αποκλειστικά στις εσωτερικές τους δομές. Όπως γράφει ο Gunther Kress, μέσα στο στρουκτουραλιστικό υπόδειγμα το πρόβλημα αυτό μπορεί να αντιμετωπισθεί «μόνο εάν κανείς κοιτάζει συστήματα δομών (π.χ. μια νέα δομή)» (Kress, 1976). Η σημειωτική έννοια της διακειμενικότητας, που εισήχθη από τη Julia Kristeva, συνδέεται πρωταρχικά με μεταστρουκτουραλιστές θεωρητικούς. Κάθε κείμενο υπάρχει σε σχέση με άλλα. Στην πραγματικότητα, τα κείμενα χρωστούν περισσότερο σε άλλα κείμενα παρά στους κατασκευαστές τους. Τα κείμενα μορφοποιούνται από τους άλλους κατά πολλούς τρόπους. Έτσι, είτε μέσω των σχεδίων μαθημάτων, είτε μέσω του συμπληρωματικού υλικού, παρατίθενται στην πλατφόρμα τέτοιου τύπου (κειμενικοί) πόροι που συνδέουν τον σοφόκλειο *Φιλοκτήτη*, με την μεταγενέστερη κυρίως (αλλά ως ένα βαθμό και με την προγενέστερη, μιας και γίνεται αναφορά στο συναφές έργο του Ομήρου και του Αισχύλου) παράδοση που «προκάλεσε» ο μύθος του ήρωα (και το έργο του Σοφοκλή-για τη μεταγενέστερη) –και αποτυπώνεται σε πλήθος εικονογραφήσεων και σχεδίων αλλά και σε σημαίνοντα κείμενα όπως τα Κύκλια Έπη, η ποίηση του Πινδάρου, τα θεατρικά έργα των Gide και Müller κ.α.

4.A.7.2 Πόροι Μαθησιακού Υλικού

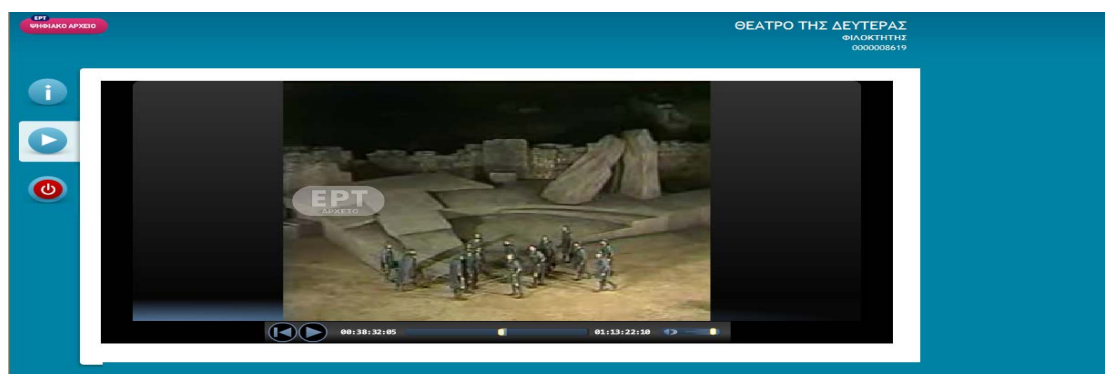
Πλην των σχεδίων μαθημάτων που αναλύονται παραπάνω (βλέπε κεφ. 4, παρ. 4.4), οι υπόλοιποι –συμπληρωματικοί μαθησιακοί πόροι, είναι διαφόρων ειδών και περιγράφονται εδώ, ανά κατηγορία.

- Επεξηγηματικά κείμενα (σε μορφή word ή pdf), συντεθειμένα από τον καθηγητή του μαθήματος ή από τον συμβάλλοντα εκπαιδευτικό-διαχειριστή της πλατφόρμας, που αφορούν σε διάφορα πραγματολογικά θέματα του αντικειμένου του μαθήματος, όπως π.χ. το μυθολογικό υπόβαθρο της υπό ανάλυση τραγωδίας.
- Άρθρα από διεθνή επιστημονικά περιοδικά, όπως το *The Classical Quarterly*, του πανεπιστημίου του Cambridge, που αφορούν σε εννοιολογικά προβλήματα, ζητήματα και λύσεις, που πηγάζουν από την ανάλυση του έργου του Σοφοκλή και του κειμένου-στόχου ειδικότερα.
- Μαθησιακά αντικείμενα, που παρουσιάζουν συγκεκριμένες πτυχές του αρχαίου δράματος, το οποίο είναι το ευρύτερο αντικείμενο μελέτης του υπό ανάλυση μαθήματος. Ως παράδειγμα αναφέρουμε την εφαρμογή Όψεις του Προσωπείου (3^η εβδομάδα), που δίνει μια πλήρη εικόνα της χρήσης της σκευής γενικά και της μάσκας ειδικότερα στο τελετουργικό της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας.
- Βίντεο με εκπαιδευτικό περιεχόμενο, καθώς και βιντεοσκοπημένες παραστάσεις και δοκιμές-αναγνώσεις του έργου του Σοφοκλή, από σημαίνοντες ανθρώπους του θεάτρου (έλληνες και ξένους) που προσφέρουν εποπτεία στην προσέγγιση, μιας και αντιμετωπίζουν το κείμενο, το υπόβαθρο του και το νοηματικό του φορτίου ολιστικά, για να το παρουσιάσουν-διδάξουν επί σκηνής. Ως παράδειγμα αναφέρουμε την βιντεοσκοπημένη παράσταση του σοφόκλειου *Φιλοκτήτη* του 1977, από το Εθνικό Θέατρο, σε σκηνοθεσία Αλέξη Μινωτή (8^η εβδομάδα).
- Ηχογραφήσεις από παραστάσεις του σοφόκλειου *Φιλοκτήτη*, όπως π.χ. η ηχογράφηση της παράστασης του Εθνικού Θεάτρου του 1991, σε σκηνοθεσία Δ. Χρονόπουλου (9^η εβδομάδα)



Εικόνα 31.: Όψεις του προσωπιείου, Γ. Προσωπείο θρησκευτικό, προσωπείο τελετουργικό,

(<http://www.komvos.edu.gr/masks/masks3.html>)



Εικόνα 32.: Αρχείο Ε.Ρ.Τ., Παράσταση *Φιλοκλήτη* (σκηνοθεσία: Α. Μινωτή) ([http://www.ert-](http://www.ert-archives.gr/V3/public/pop-view.aspx?tid=8619&tsz=0&act=mMainView)

[archives.gr/V3/public/pop-view.aspx?tid=8619&tsz=0&act=mMainView](http://www.ert-archives.gr/V3/public/pop-view.aspx?tid=8619&tsz=0&act=mMainView))



Εικόνα 33.: Philoctetes Center, Play Reading: Sophocles' Philoctetes,

(<http://www.youtube.com/watch?v=qPqbceDF0Y>)

4.A.8 Μαθησιακά Εργαλεία

Σύμφωνα με την αναλυτική επιστημολογία, μια επιστημονική θεωρία ορίζεται από ένα σύνολο αξιωμάτων τα οποία βασίζονται σε προϋποθέσεις θεωρητικές και μη θεωρητικές. Τα αξιώματα και οι λογικές περιγραφές που τα συνδέουν αποτελούν τη δομή βάσης μιας θεωρίας. Ωστόσο, μια θεωρία θα παρέμενε μια αφηρημένη

κατασκευή εάν η δομή βάσης της δεν αποκτούσε ένα εμπειρικό περιεχόμενο, δηλαδή δεν μπορούσε να εφαρμοστεί. Αυτό που επιτρέπει την εφαρμογή της δομής βάσης είναι η σύσταση των παραδειγματικών μοντέλων της θεωρίας, δηλαδή αυτού [...] που αποκαλούμε μεθοδολογικά εργαλεία ανάγνωσης. Είναι αυτά τα μεθοδολογικά εργαλεία που δίνουν αφενός πρακτική, αφετέρου κανονιστική ισχύ στη θεωρία (Τζούμα Α., 1997). Τα προαναφερθέντα μεθοδολογικά εργαλεία, που στην αφηγηματολογία, είναι ουσιαστικά δομές και νόρμες κανονιστικού χαρακτήρα, σε αυτό που μπορούμε να αποκαλούμε η-φιλολογία (e-philology) (όρος ήδη γνωστός σε Αμερική και Ευρώπη, αλλά ελάχιστα διαδεδομένος στην Ελλάδα), μπορεί, ορολογικά να μεταστοιχειωθεί σε μια σειρά ψηφιακών εφαρμογών που ανήκουν στη χορεία της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και είναι σε θέση να περιέχουν και να παρουσιάζουν, διαδραστικά, τις δομές και τις νόρμες των αντικειμένων μελέτης της συγκεκριμένης ερευνητικής περιοχής, που δεν είναι άλλα από τα κείμενα. Προς το παρόν, στην κατεύθυνση της κλασικής φιλολογίας, αυτό επιτυγχάνεται από το πολυδύναμο σύστημα της PDL, που αναλύεται ενδελεχώς στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας (βλέπε κεφ. 2, παρ. 2.4.1). Από αυτήν χρησιμοποιούνται στην προσέγγισή μας, κυρίως το σώμα κειμένου του *Φιλοκτήτη*, τα πραγματολογικά σχόλια επ' αυτού, τα διασυνδεδεμένα με το κείμενο λεξικά της αρχαίας ελληνικής, οι εφαρμογές γραμματικής και συντακτικής εξομάλυνσης και η αγγλική μετάφραση.

Δευτερευόντως, αλλά χωρίς να μειώνεται η δομική και κανονιστική τους αξία, εργαλεία που κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση, είναι και οι εφαρμογές που εμπεριέχονται στην «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και τη Γλωσσική Εκπαίδευση». Σώματα κειμένων, μεταφράσεις κατ' αντιπαράσταση, ηλεκτρονικές ασκήσεις, συμφραστικός πίνακας, ηλεκτρονικό λεξικό και πολλά άλλα, συνθέτουν την εικόνα της Πύλης, που είναι συνολικά ένας πολύ σημαντικός διαδικτυακός χώρος φιλολογικού ενδιαφέροντος. Η διαφορά του από παρόμοιους χώρους, είναι ότι εστιάζει σε πρακτικά ζητήματα της εν λόγω επιστήμης και προτείνει εφαρμογές μεθόδευσης τους. Οι εφαρμογές της Πύλης και οι λειτουργικότητες τους, περιγράφονται εκτενώς στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας (βλέπε κεφ. 2, παρ. 2.4.2). Σημαντική θετική παράμετρος για τον συγκεκριμένο διαδικτυακό χώρο, αποτελεί το γεγονός ότι προσπαθεί, εν πολλοίς, να καλύψει με εκπαιδευτικές πηγές και εφαρμογές, όλο το φάσμα της ελληνικής φιλολογικής επιστήμης, από την κλασική ως τη βυζαντινή φιλολογία και την ενοποιητική, στο κανονιστικό επίπεδο

της γλώσσας, επιστήμη της γλωσσολογίας. Προτείνεται έτσι μια συνολική θεώρηση της φιλολογικής επιστήμης στην Ελλάδα, που δε μένει μόνο στη θεωρία, αλλά προσπαθεί, με τη χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, να λύσει πρακτικά προβλήματα. Βεβαίως υπάρχουν και αρκετά αρνητικά, όπως η έλλειψη σαφούς εσωτερικής σύνδεσης των εφαρμογών, για τη δημιουργία δραστηριοτήτων σε πολλαπλά επίπεδα.

Η επιλογή των παραπάνω εφαρμογών, της PDL και της Πύλης, για να ενταχθούν πρακτικά στην κατηγορία των εργαλείων, προκύπτει κυρίως από τον τρόπο που προτείνεται να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικές πηγές που δίνονται στο υλικό της προσέγγισης που περιγράφουμε, είναι εν πολλοίς, κειμενικές. Με άλλα λόγια, (ηλεκτρονικά πλέον) κείμενα προς μελέτη. Η PDL και η Πύλη όμως προσφέρουν ένα περιβάλλον, στο οποίο ο σπουδαστής περιηγείται, αναζητεί και επανέρχεται, χωρίς να απομακρύνεται από το ειδικό αντικείμενο της συγκεκριμένης μελέτης του, δηλαδή το κείμενο-στόχο. Ειδικά μέσω της PDL, είναι δυνατή η ανατομία του κειμένου και η ανάλυση των συστατικών του. Γεγονός που προσιδιάζει σε μεγάλο βαθμό, στην αναλυτική μέθοδο στην επιστημονική προσέγγιση των κειμένων, την οποία εισήγαγε το 350 π.Χ., ο Αριστοτέλης στην *Ποιητική*, ανατέμνοντας ουσιαστικά και αναλύοντας την αρχαία ελληνική τραγωδία. Σήμερα, η διαδικασία αυτή που υιοθετήθηκε όσο καμία άλλη στη μελέτη και τη διδασκαλία των κειμένων, είναι εφικτή, πολύ πιο εύκολα και πολύ πιο γρήγορα, μέσω της εκπαιδευτικής τεχνολογίας- και ειδικά για την αρχαία ελληνική φιλολογία, μέσω των εργαλείων που περιγράφονται στο παρόν πόνημα.

Η χρήση των εργαλείων αυτών στην προσέγγιση των κειμένων της κλασικής γραμματείας, με τα μέσα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, δεν είναι φυσικά δεσμευτική. Όμως, σήμερα, κανένα άλλο εργαλείο δεν έχει τις δυνατότητες της PDL σε αυτή την κατεύθυνση, όντας ελεύθερα διαθέσιμο προς χρήση στο διαδίκτυο. Ακόμη και το TLG (βλέπε κεφ. 2 παρ. 2.4.1), που είναι εμπορικό προϊόν, έχει σταματήσει να εξελίσσεται και έχει μείνει πίσω, σε σχέση με την τεχνική πρόοδο της PDL. Όσο για την Πύλη, είναι η πιο οργανωμένη και δόκιμη ελληνική προσπάθεια, για τη σύζευξη της φιλολογίας με την εκπαιδευτική τεχνολογία.

4.B Εφαρμογή της Πιλοτικής Δράσης

4.B.1 Μεθοδολογική Επιλογή και Ερευνητικό Πλαίσιο

Όπως έχουμε πολλάκις προαναφέρει, η παρούσα εργασία συνέχεται από τους στόχους και τις απολήξεις, μιας συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης, την οποία στο σημείο αυτό θα αναλύσουμε ενδελεχώς. Πρώτα όμως θα πούμε λίγα λόγια για το θεωρητικό πλαίσιο των μελετών περίπτωσης και θα εξηγήσουμε γιατί καταλήξαμε σ' αυτήν την ερευνητική επιλογή –να προσεγγίσουμε δηλαδή τα ερευνητικά μας ερωτήματα, μέσω μιας μελέτης περίπτωσης.

Οι μελέτες περίπτωσης προσπαθούν να σκιαγραφήσουν το «πώς είναι να βρίσκεται κανείς» σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, να συλλάβουν την πραγματικότητα σε πρώτο πλάνο, να παράγουν μια «γενική περιγραφή» (Greetz, 1973) των βιωμάτων, των σκέψεων και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων. [...] Οι μελέτες περίπτωσης μπορούν να προσδιορίσουν το αίτιο και το αιτιατό. [...] Ένα από τα πλεονεκτήματα τους είναι ότι παρατηρούν τους παράγοντες που επιδρούν σε πραγματικά περιβάλλοντα, αναγνωρίζοντας ότι το πλαίσιο είναι μια καθοριστική παράμετρος τόσο των αιτίων, όσο και των αποτελεσμάτων. Οι Hitchcock και Hughes, υποστηρίζουν ότι η μελέτη περίπτωσης είναι πολύτιμη, ιδιαίτερα όταν ο ερευνητής έχει περιορισμένο έλεγχο των γεγονότων (Hitchcock & Hughes, 1989). [...] Πιο πρόσφατα, ο Simons υποστήριξε ότι η μελέτη περίπτωσης πρέπει να αναδείξει έξι παράδοξα:

- Να απορρίψει τη διχοτόμηση υποκειμένου-αντικειμένου και να προσεγγίσει ισότιμα όλους τους συμμετέχοντες
- Να αναγνωρίσει τη συνεισφορά μιας αυθεντικής και δημιουργικής συνάντησης για την ανεύρεση νέων τρόπων κατανόησης της εκπαίδευσης
- Να προσεγγίσει τους εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των πραγμάτων ως διαφορετικές πηγές γνώσης
- Να υιοθετήσει τους τρόπους με τους οποίους εργάζεται ο καλλιτέχνης
- Να απελευθερώσει το μυαλό του ερευνητή από την παραδοσιακή ανάλυση
- Να αποδεχθεί όλα αυτά τα παράδοξα θέτοντας το άτομο στο επίκεντρο

(Simons, 1996), (Cohen, Manion, Morisson, 2000).

Πάνω σε αυτές τις παραμέτρους κινήθηκε -εν πολλοίς- και η δική μας προσπάθεια.

Υπάρχουν πολλά είδη μελετών περίπτωσης. [...] Ο Sturman (1999) σε συμφωνία με τον Stenhouse (1985) προσδιορίζει τέσσερα είδη μελετών περίπτωσης: (α) την εθνογραφική μελέτη περίπτωσης-μεμονωμένη σε βάθος μελέτη, (β) την έρευνα-δράση μελέτη περίπτωσης, (γ) την αξιολογική μελέτη περίπτωσης και (δ) την εκπαιδευτική μελέτη περίπτωσης (Cohen, Manion, Morisson, 2000). Η δική μας προσέγγιση, ανήκει τυπολογικά, στις εκπαιδευτικές μελέτες περίπτωσης, μιας και εκπορεύεται από εκπαιδευτικούς στόχους, κινείται σε εκπαιδευτικό πλαίσιο και προσδοκά εκπαιδευτικές απολήξεις. Θέλοντας να διερευνήσουμε, τον αντίκτυπο που θα είχε η εφαρμογή και η χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας σ' ένα πανεπιστημιακό μάθημα, που αφορά στην αρχαία ελληνική γραμματεία, αποφασίσαμε να οργανώσουμε μια ανάλογη στοχοθετικά μελέτη περίπτωσης στο Ε.Κ.Π.Α., αναλογιζόμενοι πρώτον την εκπαιδευτική θέση του ιδρύματος, το οποίο είναι το πολυπληθέστερο σε αριθμό σχολών και φοιτητών εκπαιδευτικό ίδρυμα της χώρας- και δεύτερον τις διδακτικές συνθήκες στη Φιλοσοφική Σχολή, που μας απασχολεί ειδικά- και τις οποίες γνωρίζουμε ένδοθεν. Άλλωστε θεωρήσαμε ότι η Φιλοσοφική Σχολή του Ε.Κ.Π.Α., ήταν το ιδανικό μέρος για να εφαρμόσουμε την προσέγγισή μας και να παρατηρήσουμε την επίδραση που θα έχει στους σπουδαστές, καθώς η όλη δράση της ανά χείρας εργασίας, αποσκοπεί (ενδεικτικά βεβαίως) ακριβώς στον προσεταιρισμό του συγκεκριμένου κοινού.

[Στις μελέτες περίπτωσης], υπάρχουν δύο βασικοί τύποι παρατήρησης – συμμετοχική παρατήρηση και μη συμμετοχική παρατήρηση. Στην πρώτη, οι παρατηρητές εμπλέκονται στις ίδιες τις δραστηριότητες που επιχειρούν να παρατηρήσουν. [...] Οι μη συμμετοχικοί παρατηρητές από την άλλη πλευρά, δεν αναμειγνύονται στις δραστηριότητες της ομάδας που ερευνούν και αποφεύγουν την ιδιότητα του μέλους της (Cohen, Manion, Morisson, 2000). Η δική μας περίπτωση βρίσκεται κάπου στο μεσοδιάστημα. Ο τύπος της παρατήρησης που επιλέξαμε να ακολουθήσουμε, θα μπορούσε καταχρηστικά να ονομαστεί «ημι-συμμετοχική» παρατήρηση. Σχεδιάσαμε την έρευνα, την θέσαμε σε εφαρμογή και την παρακολουθήσαμε από την αρχή ως το τέλος της, αλλά δεν ενεπλάκημεν εξολοκλήρου στην διαδικασία που ερευνήσαμε-στη διδακτική πράξη δηλαδή. Δημιουργήσαμε το εξ' αποστάσεως εκπαιδευτικό

υλικό, εργαστήκαμε στη διαχείριση της πλατφόρμας του μαθήματος (στο κομμάτι του υλικού και της επικοινωνίας)- αλλά δεν είχαμε καμία ανάμειξη, πέραν της παρατήρησης, στην δια ζώσης διδασκαλία. Γι' αυτό τον λόγο καταφεύγουμε στον όρο «ημι-συμμετοχική» παρατήρηση, προσπαθώντας να καλύψουμε το ενδιάμεσο κενό.

Ακόμη, η ερευνητική μας δράση ακολουθεί τα βασικά στάδια της αναπτυξιακής έρευνας (developmental research), η οποία πραγματώνεται σε τρεις φάσεις: την ανάπτυξη-σχεδιασμό του μοντέλου (επιλογή εργαλείων, υλικού, οριοθέτηση διαδικασίας), την εφαρμογή του στην πράξη και την αξιολόγησή του. Ο όρος ανάπτυξη παραπέμπει εννοιολογικά στην σταδιακή εξέλιξη και την αλλαγή. Πολλές φορές η αναπτυξιακή έρευνα συγχέεται με την ερευνητική διαδικασία που αφορά σε κάποιες συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες. Παρόλα αυτά για την για την εκπαιδευτική τεχνολογία ο όρος αυτός αποτελεί κάτι πολύ συγκεκριμένο το οποίο συνίσταται στην μετασχηματισμό του σχεδιασμού σε συγκεκριμένο, φυσικής οντότητας, σχέδιο ή φόρμα ή πιο απλά στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού (Richey, Klein & Nelson, 2004). Ειδικότερα, υπάρχουν δύο τύποι αναπτυξιακής έρευνας. Ο πρώτος, δίνει έμφαση στη μελέτη ενός συγκεκριμένου προϊόντος, στο σχεδιασμό ενός προγράμματος και στην ανάπτυξη και αξιολόγηση σχεδίων εργασίας. Παράλληλα, μέσω αυτού, παράγονται περιορισμένης εμβέλειας αποτελέσματα, τα οποία προκύπτουν από την ανάπτυξη των συγκεκριμένων προϊόντων και την ανάλυση των συνθηκών που διευκολύνουν τη χρήση τους. Ο δεύτερος, [ο οποίος είναι ο τύπος της αναπτυξιακής έρευνας που ακολουθήσαμε στη παρούσα ερευνητική προσπάθεια], δίνει έμφαση στο αναπτυξιακό σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διαδικασίας, των εργαλείων ή των μοντέλων, ενώ παράγει γενικεύσιμα αποτελέσματα τα οποία συνίστανται σε νέους σχεδιασμούς, αναπτυξιακές διαδικασίες και αξιολογήσεις ή μοντέλα και συνθήκες που μπορούν να διευκολύνουν τη χρήση τους (Cohen, Manion, Morisson, 2000).

Η παρατήρηση ήταν η βασική μέθοδος συλλογής στοιχείων και δεδομένων καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής μας δράσης- και οριοθετήθηκε από μια σειρά πολύ συγκεκριμένων ερευνητικών στόχων αξόνων-στόχων και ερωτημάτων, που είναι τα εξής:

• **Ερευνητικοί Άξονες-Στόχοι**

1. Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός μοντέλου μικτής εκπαίδευσης (με τη χρήση του Συστήματος Διαχείρισης της Μάθησης Moodle), για την οργάνωση και την πραγμάτωση ενός πανεπιστημιακού μαθήματος, με αντικείμενο την αρχαία ελληνική γραμματεία και ειδικότερα την αρχαία ελληνική τραγωδία
2. Μελέτη των αντιλήψεων και των στάσεων του κοινού του εν λόγω μαθήματος (δηλαδή των σπουδαστών), απέναντι σ' αυτή την εκπαιδευτική πρόταση (κυρίως στο επίπεδο των πρακτικών που ανέπτυξαν σε σχέση με το Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης που χρησιμοποιήθηκε)
3. Μελέτη των αντιλήψεων και των στάσεων του διδάσκοντα καθηγητή του μαθήματος, στο πλαίσιο του οποίου πραγματοποιήθηκε η εκπαιδευτική-ερευνητική δράση απέναντι, γενικά στη σύζευξη των κλασικών σπουδών και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας –και ειδικά στους στόχους και τις απολήξεις της συγκεκριμένης, υπό ανάλυση, δράσης
4. Μελέτη των ειδικών επιλογών και προτιμήσεων των σπουδαστών, απέναντι στο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό που τους παρέχεται, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής-ερευνητικής δράσης
5. Γενική συσχετιστική μελέτη της επίδοσης (τελική γραπτή εξέταση) των σπουδαστών που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική-ερευνητική δράση, σε σχέση όσους σπουδαστές δεν συμμετείχαν

• **Ερευνητικά Ερωτήματα**

1. Πόση και ποιά ανταπόκριση μπορεί να έχει μια ηλεκτρονικά υποστηριζόμενη εκπαιδευτική-ερευνητική δράση, στο πεδίο μελέτης των κλασικών σπουδών;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των σπουδαστών απέναντι στο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο συμμετείχαν;
3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις του διδάσκοντα καθηγητή του μαθήματος, στο πλαίσιο του οποίου πραγματοποιήθηκε η εκπαιδευτική-ερευνητική δράση, απέναντι στο εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο δημιουργήθηκε με τη χρήση του μοντέλου μικτής μάθησης (σύζευξη κλασικών σπουδών και εκπαιδευτικής τεχνολογίας);
4. Ποιοι είναι οι εκπαιδευτικοί ψηφιακοί πόροι που κινητοποιήσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τους σπουδαστές και προς ποια κατεύθυνση;

5. Υπάρχει άμεση συσχέτιση ανάμεσα στη συμμετοχή των σπουδαστών στην εκπαιδευτική-ερευνητική δράση (ως ένα βαθμό και των πρακτικών που ανέπτυξαν εντός αυτού του πλαισίου) και της επίδοσής τους;

Επίσης, η αποτελεσματικότητα της υπό ανάλυση εκπαιδευτικής-ερευνητικής δράσης, ορίζεται στην θετική επίδραση της, επί του κοινού στο οποίο απευθύνεται. Πρακτικά δηλαδή, η δράση θα θεωρηθεί αποτελεσματική και επιτυχημένη, αν ο αντίκτυπος που θα έχει επί του δείγματος στο οποίο εφαρμόστηκε, είναι θετικός –και δημιουργήσει προσδοκίες για το μέλλον. Αν οι σπουδαστές που λαμβάνουν μέρος στη δράση, κρίνουν ότι βοηθήθηκαν από το πρόγραμμα της μικτής μάθησης, το οποίο θέσαμε σε εφαρμογή –και επιθυμούν να το δουν να διευρύνεται, τότε έχουμε επιτύχει τον στόχο μας. Βεβαίως πρέπει να υπάρχει και η ανάλογη στοιχειοθέτηση-τεκμηρίωση, για τη στήριξη της περί επιτυχίας αποφάνσεως.

Απαντήσεις στα εν λόγω ερωτήματα δίνονται, εν πολλοίς, μέσω της ημερολογιακής καταγραφής των παρατηρήσεων που αφορούν στην εκπαιδευτική-ερευνητική δράση και της εξαγωγής ρητών αποτελεσμάτων, μέσω της ίδιας μεθόδου. Ακόμη, στοιχειοθετημένα δεδομένα προκύπτουν και από την ανάλυση του ειδικά σχεδιασμένου ερωτηματολογίου μετά-αξιολόγησης (post-test), που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες σπουδαστές, κατά την καταληκτική δια ζώσης διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος και αφορά στη συμμετοχή τους ή μη στην εκπαιδευτική-ερευνητική δράση –και τις εμπειρίες που αποκόμισαν από αυτήν (βλέπε κεφ. 5).

4.B.2 Παρουσίαση Μελέτης Περίπτωσης

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται αναλυτικά η πιλοτική εφαρμογή της προτεινόμενης εκπαιδευτικής-ερευνητικής προσέγγισης:

4.B.2.1 Χώρος και Χρόνος Εφαρμογής

Η εκπαιδευτική-ερευνητική προσέγγιση που σχεδιάσαμε, εφαρμόστηκε κατά το χειμερινό ακαδημαϊκό εξάμηνο του 2009-2010, στο πλαίσιο του Μαθήματος, *Αρχαία*

Ελληνική Φιλολογία, με κωδικό ΦΑ21, που αφορά στο τρίτο (3^ο) εξάμηνο σπουδών του *Τομέα Κλασικής Φιλολογίας*, του *Τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας*, του *Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών* (Ε.Κ.Π.Α.). Αντικείμενο του μαθήματος ήταν το αρχαίο ελληνικό δράμα –και ειδικότερα η τραγωδία, με κύριο άξονα το έργο του Σοφοκλή και κείμενο-στόχο τον *Φιλοκτήτη* (409 π.Χ.). Διδάσκων του μαθήματος, ήταν ο Τακτικός Καθηγητής του τμήματος, κύριος Νίκος Π. Μπεζαντάκος. Η διαζώσης διδασκαλία ήταν τρίωρη και λάμβανε χώρα, εβδομαδιαία, κάθε Τρίτη από τις 12:00 ως τις 15:00 το μεσημέρι, στο αμφιθέατρο 204 της σχολής. Η διδασκαλία του μαθήματος διήρκησε από τις 29 Σεπτεμβρίου 2009, ως τις 15 Δεκεμβρίου 2009. Η επιτυχής εξέταση στο συγκεκριμένο μάθημα είναι υποχρεωτική για τους σπουδαστές της κλασικής κατεύθυνσης, για την απόκτηση του πτυχίου, ενώ η παρακολούθηση της διδασκαλίας στο αμφιθέατρο είναι προαιρετική. Η συμμετοχή στο εκπαιδευτικό-ερευνητικό πρόγραμμα ήταν επίσης προαιρετική. Η γραπτή εξέταση του μαθήματος έγινε, σύμφωνα με το πρόγραμμα, στις 28 Ιανουαρίου του 2010.

4.B.2.2 Συμμετέχοντες

Στις δηλώσεις μαθημάτων, για το χειμερινό ακαδημαϊκό εξάμηνο του 2009-2010, το μάθημα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η υπό ανάλυση εκπαιδευτική-ερευνητική δράση, το δήλωσαν συνολικά 820 φοιτητές όλων των εξαμήνων –από το τρίτο και πέρα. Εξ' αυτών, οι 433 το δήλωσαν για πρώτη φορά (ανήκαν πρακτικά/τυπικά στο τρίτο εξάμηνο)- ενώ τις διαλέξεις παρακολουθούσαν, σύμφωνα με εκτίμηση του διδάσκοντος αλλά και δική μας, περίπου 80 με 90 άτομα. Ως εκ τούτου, πρωτογενώς- από τη δική μας παρουσίαση του προγράμματος, που έγινε στην πρώτη διάλεξη, ενημερώθηκαν περίπου 90 άτομα. Στο «εικονικό» μάθημα που δημιουργήθηκε στην πλατφόρμα για τις ανάγκες της δράσης, ενεγράφησαν 105 φοιτητές. Το κίνητρο τους για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα ήταν, πέραν της παρότρυνσης του διδάσκοντος, η επιθυμία που τους γεννήθηκε να διαπιστώσουν αν και με ποιο τρόπο το αντικείμενο των σπουδών τους, μπορεί να συν-ταχθεί με τη χρήση της τεχνολογίας, προκαλώντας ένα αν μη τι άλλο, ενδιαφέρον αποτέλεσμα. Κρίνουμε ότι πρωταρχικό στοιχείο που ώθησε τους φοιτητές να συμμετάσχουν, ήταν η έμφυτη και καλώς νοούμενη περιέργεια, που φύσει διέπει τους ανθρώπους. Έχοντας γνώση (ως ένα βαθμό βεβαίως) του αντικειμένου τους- και χρησιμοποιώντας την τεχνολογία στην

καθημερινότητα τους με πάμπολλες αφορμές (και εκπαιδευτικές- εν γνώσει και εν αγνοία τους), θέλησαν να δουν πως αυτά τα δυο μπορούν να συναρμοστούν, με συγκεκριμένη μορφή πλέον, στο ενοποιητικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, δίνοντας ευκαιρίες και δυνατότητες μεγαλύτερης «ευχέρειας» στη μελέτη του γνωστικού τους αντικειμένου. Κίνητρο βεβαίως αποτέλεσε και η ad hoc προσδοκία καλύτερης προσέγγισης του γνωστικού αντικειμένου, που από κάποιους (αλλά όχι από όλους) συνδέεται «άρρηκτα» με την επιτυχία στη γραπτή εξέταση του μαθήματος. Η «εξιχνίαση» των προαναφερθέντων κινήτρων των φοιτητών, προέκυψε από συζήτηση που είχαμε μαζί τους επί του θέματος αυτού, κατά την πρώτη και την τελευταία διά ζώσης διάλεξη του μαθήματος.

4.B.3 Υλοποίηση της Εκπαιδευτικής-Ερευνητικής Δράσης

4.B.3.1 Γενικές Πηγές και Ημερολογιακή Καταγραφή της Δράσης

Στην πορεία του μαθήματος του ακαδημαϊκού εξαμήνου, πραγματοποιήθηκαν δώδεκα (12) τρίωρες διαλέξεις -από μια διάλεξη την εβδομάδα- στις οποίες αναπτύχθηκαν τα θέματα των ενοτήτων που περιγράφονται στην ενότητα 4.3 του παρόντος κεφαλαίου. Πριν την έναρξη των μαθημάτων, είχε ήδη προετοιμαστεί το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό των ενοτήτων, με τη γνωμοδότηση του διδάσκοντος. Επίσης είχαν συντεθεί κάποιες γενικές πηγές που αφορούσαν στα πρακτικά ζητήματα του μαθήματος, καθώς και το ενημερωτικό φυλλάδιο του συμπληρωματικού-υποστηρικτικού προγράμματος διδασκαλίας που θέσαμε σε εφαρμογή.

Οι γενικές πηγές αφορούσαν ειδικά (κατά σειρά τοποθέτησης):

- **Ενημερωτικό Σημείωμα Προγράμματος:** Κείμενο στο οποίο περιγράφονται, σε πολύ αδρές γραμμές, οι βασικοί στόχοι και ο τρόπος πραγμάτωσης του συμπληρωματικού-υποστηρικτικού προγράμματος διδασκαλίας, μέσω του οποίου ενημερώθηκαν και γραπτώς οι φοιτητές, για τη δράση στην οποία επρόκειτο να συμμετάσχουν (βλέπε Παράρτημα Α.).
- **Βιβλιογραφία Διδάσκοντος:** Συγκεντρωτική, εφ' όλης της ύλης βιβλιογραφία του μαθήματος, που επιμελήθηκε ο διδάσκων.

- **Ο ΥΠΕΡΚΕΙΜΕΝΟΣ Φιλοκτήτης:** Κείμενο που επιμελήθηκε ο συμβάλλον εκπαιδευτικός-διαχειριστής της πλατφόρμας και στο οποίο ξεκαθαρίζονται κάποιες έννοιες και νόρμες –απαραίτητες για την διεξαγωγή της δράσης, αλλά μάλλον ανοίκειες στο κοινό στο οποίο απευθύνονταν. Οι έννοιες και οι νόρμες αυτές αφορούν κυρίως στο πέρασμα από το κείμενο στο υπερκείμενο και στη λογική του συστήματος της PDL (βλέπε κεφ. 2 παρ. 2.3 & 2.4.1).
- **Νεοελληνικές Μεταφράσεις:** Κείμενο που επιμελήθηκε ο συμβάλλον εκπαιδευτικός-διαχειριστής της πλατφόρμας και στο οποίο παρουσιάζονται συγκεντρωτικά (με τους υπερσυνδέσμους προς τους ιστοχώρους που τις φιλοξενούν) οι νεοελληνικές μεταφράσεις του κειμένου-στόχου της διδασκαλίας. Παρόλο που στις διαλέξεις το κείμενο-στόχος προσεγγίζεται στο πρωτότυπο, όπως είναι φυσικό- και συνήθως οι διδάσκοντες κλασικοί φιλόλογοι δεν είναι υπέρ της χρήσης των μεταφράσεων στη μελέτη των φοιτητών, (για λόγους προσωπικής οπτικής του μεταφραστή επί του κειμένου κυρίως), είναι εξαιρετικά δύσκολο, ειδικά όταν μιλάμε για φοιτητές τρίτου εξαμήνου, να προσεγγίσουν ένα αρχαίο κείμενο (που ανήκει μάλιστα στο ποιητικό είδος) χωρίς να ανατρέξουν σε κάποια μετάφραση. Για να διευκολυνθούν οι φοιτητές και να αρθούν οι αντιρρήσεις των διδασκόντων, στη δική μας προσέγγιση επιλέξαμε τον πλουραλισμό στην επιλογή της μετάφρασης- πράγμα που μας επιτρέπει η χρήση των τεχνολογικών μέσων στην ερευνητική-εκπαιδευτική δράση. Στην «παραδοσιακή» διδασκαλία η παροχή στους φοιτητές τριών ή τεσσάρων μεταφράσεων ενός κειμένου δεν είναι δυνατή, για λόγους οικονομικούς (και οικολογικούς πλέον). Συνήθως δίνεται μία μετάφραση (αν δοθεί) και με ελάχιστες εξαιρέσεις αυτή είναι η μετάφραση του διδάσκοντα. Ανατρέποντας την πρακτική αυτή, με τη χρήση των ψηφιακών εκπαιδευτικών μέσων (Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης), στην παρούσα προσέγγιση, παρέχουμε στους συμμετέχοντες τρεις (3) δόκιμες νεοελληνικές μεταφράσεις (και μάλιστα οι δύο τίθενται και κατ' αντιπαράσταση)- έτσι ώστε να μπορέσουν να τις επεξεργαστούν κριτικά και να τις χρησιμοποιήσουν γόνιμα στη μελέτη τους, αποφεύγοντας την «εμμονή» στη μια μετάφραση, που όσο καλή και να είναι, είναι μια δοκιμή και έχει συγκεκριμένη συγγραφική σφραγίδα- και αποσοβώντας τελικά την αποστήθιση.
- **Προσφερόμενα Συγγράμματα:** Κείμενο που επιμελήθηκε ο συμβάλλον εκπαιδευτικός-διαχειριστής της πλατφόρμας και στο οποίο παρέχεται μια σύντομη

περιγραφή των προσφερομένων συγγραμμάτων για το μάθημα-στόχο και δίνονται συνδέσεις προς σχετικούς ιστοχώρους με εκτενέστερες αναφορές. Το νομικό σύστημα παροχής συγγραμμάτων στους σπουδαστές των ελληνικών ανώτατων και τεχνολογικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.), πλέον ορίζει, εκτός της προσφοράς του βασικού συγγράμματος για κάθε μάθημα στους φοιτητές- την παροχή και ενός ακόμη, συμπληρωματικού συγγράμματος, το οποίο οι ίδιοι θα διαλέξουν- από μια λίστα που θα καταρτίσει ο διδάσκων σε συμφωνία με τους καθηγητές του τομέα. Η ενημέρωση των φοιτητών για τα συγγράμματά ανάμεσα στα οποία μπορούν να επιλέξουν είναι τις περισσότερες φορές μηδαμινή. Παίρνουμε ως παράδειγμα τη Φιλοσοφική Σχολή του Ε.Κ.Π.Α., που ήταν ο χώρος ο οποίος φιλοξένησε την έρευνα μας –και στην οποία οι διδάσκοντες αναφέρουν τα προσφερόμενα συγγράμματα στους φοιτητές ως τίτλους, δίνοντας τους προφορικά κάποιες λίγες λεπτομέρειες για το καθένα. Οι φοιτητές σημειώνουν τα συγγράμματα και τις περισσότερες φορές επιλέγουν «στην τύχη», ή ζητούν από τον διδάσκοντα να επιλέξει γι' αυτούς. Με τη χρήση του Συστήματος Διαχείρισης της Μάθησης αυτό αλλάζει. Συγκεκριμένα, μετά από έρευνα σχετικά με τα συγγράμματα και συζήτηση επ' αυτού με τον διδάσκοντα, συνθέσαμε ένα εμπειριστατωμένο κείμενο, μέσω του οποίου οι φοιτητές αποκομίζουν μια πλήρη εικόνα για το καθένα από τα βιβλία, που μπορούν να επιλέξουν- και παραπεμπόμενοι σε συναφείς ιστοχώρους, βλέπουν είτε αναλυτικότερες πληροφορίες είτε ακόμη και προεπισκοπήσεις των βιβλίων. Το κείμενο αναρτήθηκε στο σύστημα εγκαίρως, για να υπάρχει χρόνος για κριτική αποτίμηση και επιλογή –και είναι στην ουσία ένας ευσύνοπτος υπερκειμενικός οδηγός-λίστα των συμπληρωματικά προσφερόμενων συγγραμμάτων για το μάθημα.

Το όλο «πρωτόκολλο» της εκπαιδευτικής-ερευνητικής δράσης που αναλύουμε, είχε σχεδιαστεί αρκετά πριν την έναρξη των μαθημάτων και είχε ενημερωθεί πλήρως επ' αυτού ο διδάσκων του μαθήματος, ο οποίος συμφώνησε απολύτως σε όλες τις παραμέτρους που του αναλύθηκαν και έδωσε τη συγκατάθεση του στο να τεθεί σε εφαρμογή, παραλλήλως (χρονικά) προς την δική του διδακτική δράση. Ας περάσουμε στην ημερολογιακή καταγραφή της πορείας της προσέγγισης, η οποία προέκυψε από τακτική και λεπτομερή παρατήρηση της όλης δράσης.

Εβδομάδα 1^η: 28 Σεπτεμβρίου 2009 – 4 Οκτωβρίου 2009:

Στην πρώτη διάλεξη, που πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 29 Σεπτεμβρίου 2009, ο συμβάλλων εκπαιδευτικός-διαχειριστής της πλατφόρμας, παρουσίασε δια ζώσης την υπό ανάλυση δράση και προσέγγιση, στο κοινό του μαθήματος (δηλαδή στους παριστάμενους φοιτητές). Ο διδάσκων του παραχώρησε μιάμιση ώρα ακαδημαϊκού χρόνου, για να συζητήσει με τους φοιτητές πάνω σε θέματα που άπτονται, αρχικά της σχέσης τους με την τεχνολογία γενικά και την εκπαιδευτική τεχνολογία ειδικότερα- και να τους ενημερώσει για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις όσων θα αποφάσιζαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα που ετίθετο σε εφαρμογή. Η αντίδραση των φοιτητών ήταν κάτι παραπάνω από θετική, στην παρουσία του συμβάλλοντα εκπαιδευτικού-διαχειριστή της πλατφόρμας, όπως και στην προοπτική συμμετοχής τους στη δράση που οργάνωσε. Συζητήθηκαν τα πρακτικά του προγράμματος (στόχος, δυνατότητες, εργαλεία), αλλά και έννοιες και εφαρμογές όπως το υπερκείμενο και η χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στην εξομάλυνση των κειμένων της αρχαίας ελληνικής και λατινικής γραμματείας. Στη συνέχεια μοιράστηκε στους φοιτητές το ενημερωτικό φυλλάδιο του προγράμματος και τους δόθηκαν οι λεπτομέρειες εγγραφής τους (επώνυμο) στο «εικονικό» μάθημα που δημιουργήθηκε επί τούτου, στο Moodle LMS του εργαστηρίου Προηγμένων Τεχνολογιών Μάθησης και Πολιτισμού, *CoSyLLab* (βλέπε κεφ. 4, παρ. 4.5). Τέλος, αφιερώθηκαν δεκαπέντε περίπου λεπτά, στην επίλυση των όποιων αποριών δημιουργήθηκαν στους φοιτητές, όσον αφορά στο εν λόγω πρόγραμμα (κυρίως απορίες που κινήθηκαν σε πρακτικό επίπεδο). Η πρώτη διάλεξη του διδάσκοντος - θεματικά- κινήθηκε εισαγωγικά γύρω από έννοιες ειδολογικού και ιστορικού χαρακτήρα, με κεντρικό άξονα το αρχαίο ελληνικό δράμα και το έργο των τριών μεγάλων τραγικών, με έμφαση στον Σοφοκλή. Της ίδιας λογικής και θεματικής (εισαγωγικού χαρακτήρα για το αρχαίο δράμα- τόσο σε επίπεδο συνδέσμων στο σχέδιο μαθήματος αρ. 1, όσο και σε επίπεδο συμπληρωματικού υλικού) είναι και οι μαθησιακοί ψηφιακοί πόροι που αναρτήθηκαν στην πλατφόρμα του μαθήματος για την πρώτη εβδομάδα.

Εβδομάδα 2^η: 5 Οκτωβρίου 2009 – 11 Οκτωβρίου 2009:

Στην δεύτερη διάλεξη, που πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 6 Οκτωβρίου 2009, παρουσιάστηκαν από τον διδάσκοντα θέματα μυθολογικού περιεχομένου αλλά και δομής, όσον αφορά στο κείμενο-στόχο του μαθήματος, δηλαδή τον σοφόκλειο

Φιλοκτήτη. Συνδέθηκε το κείμενο του Σοφοκλή με τη μυθολογική του κληρονομιά και τη λογοτεχνική του μεταστοιχείωση, που ως τις μέρες μας έχει πάρει, κειμενικά αλλά και εικαστικά, πλείστες μορφές. Μέσω των συνδέσμων του σχεδίου μαθήματος αρ. 2 και των συμπληρωματικών μαθησιακών πόρων, οι φοιτητές πληροφορούνται σχετικά με τη διάρθρωση (χωρισμός των μερών) της τραγωδίας που πρόκειται να μελετήσουν και την τοποθετούν σ' ένα συγκεκριμένο μυθολογικό πλαίσιο, εντός του οποίου όμως συναντώνται ιστορικές -τοπογραφικού κυρίως περιεχομένου- πληροφορίες, οι οποίες δίνουν στο έργο ένα πιο καθορισμένο στίγμα. Η αναφορά στο νησί της Λήμνου, όπου έζησε την εξορία του ο Φιλοκτήτης, στη γεωγραφία του τόπου, αλλά και στη σπηλιά που κατοικούσε, τοποθετούν την πλοκή του έργου σ' ένα ρεαλιστικό (υπαρκτό) περιβάλλον. Τούτο δοθέντος, προσπαθήσαμε μέσω κάποιων ψηφιακών μαθησιακών πόρων, να αναδείξουμε το γεγονός αυτό, τόσο με μορφή κειμενικής, όσο και με μορφή οπτικής πληροφορίας. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση άρθρων που πραγματεύονται το συγκεκριμένο θέμα, αλλά και ενός σύντομου βίντεο, το οποίο δείχνει την εικαζόμενη ως σπηλιά του Φιλοκτήτη στη Λήμνο. Οι φοιτητές μπορούν πλέον να δουν και να συμπληρώσουν δημιουργικά στο μυαλό τους, μέσω των αναφορών του κειμένου, τον «ειδικό» χώρο (σπηλιά διπλής εισόδου) δράσης του έργου που μελετούν.

Εβδομάδα 3^η: 12 Οκτωβρίου 2009 – 18 Οκτωβρίου 2009:

Στην τρίτη διάλεξη, που πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 13 Οκτωβρίου 2009, παρουσιάστηκαν από τον διδάσκοντα θέματα τυπολογικά (γλωσσικής σύνθεσης του κειμένου), όπως το μέτρο της τραγωδίας, αλλά και εννοιολογικού-πραγματολογικού χαρακτήρα, όπως π.χ. το ήθος των ηρώων στον *Φιλοκτήτη*. Κομβικό στοιχείο αποτελεί η μελέτη της προγενέστερης και μεταγενέστερης αρχαιοελληνικής παράδοσης του μύθου του Φιλοκτήτη -από τον Όμηρο ως τον Ευριπίδη και από τον Δίωνα τον Χρυσόστομο ως τον Κόϊντο τον Σμυρναίο. Η παράμετρος αυτή ήταν από τις κύριες προτάσεις του διδάσκοντα στην δημιουργία του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού της δράσης. Χάρη στην βοήθεια του και με τη συνδρομή ψηφιακών εργαλείων, εντοπίστηκαν όλα τα χωρία αρχαίων συγγραφέων που αφορούν στον Φιλοκτήτη και παραπέμφθηκαν σε αυτά οι φοιτητές, μέσω υπερσυνδέσμων στο σχέδιο μαθήματος αρ. 3. Η ίδια λογική ίσχυσε και στο επίπεδο των συμπληρωματικών μαθησιακών πόρων (που εστιάζουν κυρίως στην ομηρική παράδοση). Ακόμη, με την προσθήκη στο σύστημα ως ψηφιακού μαθησιακού πόρου,

του άρθρου του διδάσκοντος, *Προβληματισμοί από την ανάγνωση του Φιλοκτήτη*, εγκαινιάζεται μια νέα τακτική διαμοιρασμού των άρθρων-κειμένων, που ο διδάσκων συνήθιζε ως τώρα να μοιράζει εντύπως στα μαθήματά του. Πλέον τα κείμενα αυτά προστίθενται στο σύστημα και προσκτώνται από εκεί από τους φοιτητές, οι οποίοι μπορούν είτε να τα διαβάσουν ηλεκτρονικά (πρόκειται για σχετικά σύντομα κείμενα), είτε να τα τυπώνουν αν τους είναι απολύτως απαραίτητο. Τέλος, από την τρίτη διάλεξη, ξεκινά και η μελέτη αυτού καθ' αυτού του κειμένου, με τη χρήση της στερεότυπης έκδοσης στις διαλέξεις. Έτσι, μέσω των σχεδίων μαθημάτων, αρχίζει και η προσέγγιση του, με τη χρήση των συναφών ψηφιακών εργαλείων (PDL, Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και τη Γλωσσική Εκπαίδευση κ.α.).

Εβδομάδα 4^η: 19 Οκτωβρίου 2009 – 25 Οκτωβρίου 2009:

Στην τέταρτη διάλεξη, που πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 20 Οκτωβρίου 2009, παρουσιάστηκαν από τον διδάσκοντα θέματα που αφορούσαν κατά κύριο λόγο στη γλωσσική «πολιτική» του Σοφοκλή αλλά και στην ένταξη των διδαγμάτων των σοφιστών στο σοφόκλειο δράμα. Τα ίδια θέματα, σε ευρύτερο σαφώς πλαίσιο, λόγω των δυνατοτήτων προσθήκης πλείστων μαθησιακών πόρων που προσφέρει το ψηφιακό μέσο, πραγματεύεται και το ψηφιακό μαθησιακό υλικό που παρατίθεται στην πλατφόρμα- τόσο στο σχέδιο μαθήματος αρ. 4, όσο και στους συμπληρωματικούς μαθησιακούς πόρους. Κεντρικό ρόλο στο επίπεδο των συμπληρωματικών πόρων, διαδραματίζει η προσθήκη μέσω του Google Books (βλέπε κεφ. 4 παρ. 2.4.4) του εμβληματικού για τη μελέτη του σοφόκλειου έργου, βιβλίου του Bernard M.W. Knox, *Heroic Temper (Studies in Sophoclean Tragedy)*. Το έργο προσφέρεται μέσω του προαναφερθέντος εργαλείου, σε μορφή εκτενούς προεπισκόπησης, όπως άλλωστε και πολλά άλλα συναφή βιβλία, που εμπεριέχονται στο παρόν πρόγραμμα. Η εκτενής προεπισκόπηση είναι υπέρ αρκετή για τη μελέτη σημαντικών τμημάτων του βιβλίου που σχετίζονται με θέματα που αναπτύσσονται στις παραδόσεις- και πάνω απ' όλα μπορεί (και αυτή είναι η φιλοδοξία μας), να κινητοποιήσει τους φοιτητές να επισκεφθούν τη βιβλιοθήκη ή το σπουδαστήριο της σχολής και να διαβάσουν το πλήρες κείμενο του βιβλίου. Οι αρνητές της προσπάθειας μας θα μπορούσαν να πουν, πως πρόκειται για ένα ημίμετρο- το ζήτημα όμως είναι (και επιβεβαιώνεται χρόνια τώρα από τους διδάσκοντες), ότι παρόλο που θα έπρεπε- για να εμβαθύνουν στο αντικείμενο τους, οι φοιτητές δεν ασχολούνται με τέτοιου μελετήματα, ούτε

επισκέπτονται τη βιβλιοθήκη (μιλάμε για το προπτυχιακό επίπεδο). Αν λοιπόν, μέσω αυτών των ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων, τους φέρουμε έστω σε μια πρώτη επαφή με τα τόσο σημαντικά αυτά πονήματα, το κέρδος είναι προφανές.

Εβδομάδα 5^η: 26 Οκτωβρίου 2009 – 1 Νοεμβρίου 2009:

Στην πέμπτη διάλεξη, που πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 27 Οκτωβρίου 2009, παρουσιάστηκαν από τον διδάσκοντα, σε πραγματολογικό επίπεδο (πέραν της πλήρους εξομάλυνσης του κειμένου της ενότητας (βλέπε σχέδιο μαθήματος αρ. 5)) θέματα που αφορούσαν στο εννοιολογικό περιεχόμενο του κεντρικού άξονα του κειμένου αυτού, του Σοφοκλή, που δεν είναι άλλος από την φιλία- και πιο συγκεκριμένα τη φιλία ανάμεσα στα δύο κεντρικά πρόσωπα της τραγωδίας, του Φιλοκτήτη και του Νεοπτολέμου. Στους συμπληρωματικούς μαθησιακούς πόρους της ενότητας αυτής, ξεκινά σιγά, σιγά μια προσπάθεια προβολής και μιας άλλης πτυχής του κειμένου-στόχου (πέραν της αμιγώς φιλολογικής), δηλαδή του θεατρικού του «προορισμού», μιας και ο *Φιλοκτήτης*, δεν γράφτηκε για να διαβαστεί, αλλά για να παρασταθεί επί σκηνής. Η προσπάθεια αυτή επανέρχεται και στην έβδομη ενότητα (διάλεξη), όπου εξετάζεται η έννοια του μετάθεάτρου που ενυπάρχει ως στοιχείο στο κείμενο. Το στοιχείο αυτό, δεν αποτελεί καθόλου μέρος των διαλέξεων, επιστρατεύτηκε από τον συμβάλλοντα εκπαιδευτικό-διαχειριστή της πλατφόρμας-βεβαίως με τη σύμφωνη γνώμη του διδάσκοντος- για να παράσχει μια πιο ολοκληρωμένη και πραγματιστική (σύνδεση με κάτι «χειροπιαστό» όπως είναι μια θεατρική δοκιμή) εικόνα του κειμένου στους φοιτητές.

Εβδομάδα 6^η: 2 Νοεμβρίου 2009 – 8 Νοεμβρίου 2009:

Στην έκτη διάλεξη, που πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 3 Νοεμβρίου 2009, παρουσιάστηκαν από τον διδάσκοντα θέματα δομικής σύστασης της τραγωδίας, όπως ο ρόλος του χορού στο δράμα εν γένει- και στον σοφόκλειο *Φιλοκτήτη* ειδικότερα. Στην πρώτη διάλεξη (Τρίτη 29 Σεπτεμβρίου 2009), που έγινε αναφορά στην προέλευση της τραγωδίας, μνημονεύθηκαν οι απόψεις σημαντικών μελετητών του θέματος, αρχής γενομένης από τον Αριστοτέλη- και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην μεγάλη σημασία του χορού, ως πρωταρχικού μέρους της τραγωδίας. Εδώ πλέον, το ζήτημα παίρνει συγκεκριμένη μορφή, μιας και εξετάζεται η σημασία του στοιχείου αυτού εντός του σοφόκλειου corpus. Επίσης αναλύονται κάποια πραγματολογικά ζητήματα που αφορούν στο υπό ανάλυση τμήμα του κειμένου. Στο ίδιο πλαίσιο

κινείται και το ψηφιακό μαθησιακό υλικό της ενότητας, προκρίνοντας βέβαια, όπως πάντα, την πλήρη εξομάλυνση του κειμένου της ενότητας με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων. Στους συμπληρωματικούς μαθησιακούς πόρους, μεταξύ άλλων, παρατίθεται και ένα άρθρο από τους *New York Times*, στο οποίο χρησιμοποιείται ο Φιλοκτήτης ως μυθικό σύμβολο του ασθενούς. Με τον τρόπο αυτό παρουσιάζεται η αιθιαλής διάσταση του μύθου, που κατά τον Roland Barthes «ακινητοποιεί το σύμπαν», δίνοντας στους φοιτητές να καταλάβουν ότι η «ιστορία» που μελετούν μπορεί να επηρεάζει ως τις μέρες μας μια πληθώρα επιστημονικών και όχι μόνο πεδίων- και δεν είναι ένα στείο κείμενο.

Εβδομάδα 7^η: 9 Νοεμβρίου 2009 – 15 Νοεμβρίου 2009:

Στην έβδομη διάλεξη, που πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 10 Νοεμβρίου 2009, παρουσιάστηκαν από τον διδάσκοντα θέματα που αφορούσαν κατά κύριο λόγο στο γλωσσικό και πραγματολογικό πλαίσιο της *σκηνής του εμπόρου*. Η συγκεκριμένη σκηνή, είναι ένα από τα πρώτα παραδείγματα θεάτρου μέσα στο θέατρο. Γι' αυτόν τον λόγο επιλέξαμε στους συμπληρωματικούς μαθησιακούς πόρους να ασχοληθούμε με το ζήτημα αυτό, που ελάχιστα θίγεται στη διάλεξη. Επίσης στο ψηφιακό μαθησιακό υλικό της ενότητας αναλύονται και άλλα, εξίσου σημαντικά πραγματολογικά ζητήματα, όπως π.χ. ο χρησμός του Έλενου και η δράση που προκαλεί στον *Φιλοκτήτη* ή η έννοια της απάτης στο σοφοκλείο δράμα. Στην ενότητα αυτή επιχειρείται, μέσω του υλικού που παρατίθεται στην πλατφόρμα, μια πιο ολοκληρωμένη σύνδεση του υπό μελέτη κειμένου με τον πρακτικό του στόχο που ήταν και είναι η θεατρική πράξη (βλέπε και 5^η Εβδομάδα).

Εβδομάδα 8^η: 16 Νοεμβρίου 2009 – 22 Νοεμβρίου 2009: Στην όγδοη διάλεξη, που πραγματοποιήθηκε την Παρασκευή 20 Νοεμβρίου 2009 (λόγω του εορτασμού της επετείου του Πολυτεχνείου), παρουσιάστηκαν από τον διδάσκοντα τα μυθολογικά στοιχεία-κλειδιά για το δεύτερο επεισόδιο του *Φιλοκτήτη*, όπως και κάποιες σημαντικές έννοιες που εμφανίζονται εκεί και διατρέχουν το κείμενο. Η διαδικασία αυτή βέβαια στις παραδόσεις, προκύπτει πάντα μέσα από την επί τόπου μελέτη και εξομάλυνση του υπό ανάλυση τμήματος της τραγωδίας που αντιστοιχεί στην κάθε ενότητα –πράγμα που στην δική μας προσέγγιση επιτυγχάνεται με τη χρήση των συναφών ψηφιακών εργαλείων. Στους συμπληρωματικούς μαθησιακούς πόρους, κυριαρχεί το ζήτημα της ασθένειας του *Φιλοκτήτη*, που προσεγγίζεται από πολλές

πλευρές, μέσω μιας σειράς επιστημονικών άρθρων φιλολογικού, ιατρικού και όχι μόνο ενδιαφέροντος. Γίνεται έτσι μια προσπάθεια, να καλυφθεί πλήρως, το πολύ σημαντικό ζήτημα της πληγής -που περιγράφεται μάλιστα σε τέτοια έκταση στο σοφόκλειο δράμα. Δεσπόζουσα στο συμπληρωματικό υλικό είναι και μια άλλου τύπου πηγή, που εγκαινιάζει μια διαδικασία πρωτόγνωρη για τους φοιτητές που μελετούν το αρχαίο δράμα. Ως τώρα οι διδασκόμενοι το αρχαίο δράμα στην Ελλάδα (αλλά και στο εξωτερικό), λόγω των αντικειμενικών συνθηκών, κατά κανόνα, δεν είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν παραστάσεις των έργων που μελετούσαν, όποτε το ήθελαν- πράγμα που αν μη τι άλλο, θα τους προσέφερε μια εποπτεία του κειμένου. Σήμερα όμως μετά την ψηφιοποίηση του αρχείου του Ε.Θ. και της Ε.Ρ.Τ. (βλέπε κεφ. 2, παρ. 2.4.5), ένα ευρύ φάσμα μαγνητοσκοπημένων και ηχογραφημένων παραστάσεων αρχαίου δράματος (ελληνικών κυρίως θιάσων και σκηνοθετών), είναι ελευθέρως διαθέσιμο προς προβολή στο διαδίκτυο, μέσω των ειδικών ιστοχώρων των δύο οργανισμών. Έτσι στην όγδοη πια ενότητα, που οι φοιτητές γνωρίζουν εν πολλοίς το έργο, αποφασίσαμε να παραθέσουμε, μέσω του αρχείου της Ε.Ρ.Τ. την πιο σημαντική από τις διαθέσιμες παραστάσεις του σοφόκλειου *Φιλοκτήτη*, ή οποία είναι παραγωγή του Ε.Θ. και σκηνοθετήθηκε από τον Α. Μινωτή, που ερμηνεύει και τον ομώνυμο ρόλο (1977). Η καινοτόμος αυτή προσπάθεια, έτυχε θερμής αποδοχής τόσο από τον διδάσκοντα του μαθήματος όσο και από το σύνολο των φοιτητών- που ενθουσιάστηκαν κυριολεκτικά, από τη δυνατότητα που τους παρήχθη, να δουν το κείμενο που διδάσκονται να ζωντανεύει, στον προσωπικό τους υπολογιστή (και υπό πολύ καλές καλλιτεχνικές συνθήκες). Η παράθεση του μαθησιακού αυτού πόρου, θα μπορούσε, υπό άλλες συνθήκες, να λειτουργήσει και ως αφόρμηση, για την όλη προσέγγιση- μιας και διαθέτει το στοιχείο του εντυπωσιακού και της «συνολικής θεώρησης» του έργου.

Εβδομάδα 9^η: 23 Νοεμβρίου 2009 – 29 Νοεμβρίου 2009:

Στην ένατη διάλεξη, που πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 24 Νοεμβρίου 2009, παρουσιάστηκε από τον διδάσκοντα, στο πλαίσιο της γλωσσικής εξομάλυνσης του τμήματος του κειμένου, που αφορά σε αυτή την ενότητα, το πλήρες εννοιολογικό περιεχόμενο του κυρίαρχου δρώντος προσώπου της τραγωδίας εν γένει, δηλαδή του τραγικού ήρωα. Βεβαίως δόθηκαν και οι ανάλογες προεκτάσεις, προς το υπό μελέτη κείμενο και τον τραγικό ήρωα που εμφανίζεται εκεί. Στο ψηφιακό μαθησιακό υλικό της ενότητας (σχέδιο μαθήματος και συμπληρωματικοί μαθησιακοί πόροι) έγινε

προσπάθεια να καλυφθεί το θέμα αυτό σφαιρικά- και να οριοθετηθεί στο συγκεκριμένο πλαίσιο του κειμένου-στόχου. Στους συμπληρωματικούς μαθησιακούς πόρους, δίνεται επίσης και μια ηχογράφιση, μιας πιο πρόσφατης παράστασης του *Φιλοκτήτη* (1991), από το αρχείο του Ε.Θ. –συνεχίζοντας έτσι την προσπάθεια σύνδεσης του κειμένου με τον θεατρικό του στόχο, που ξεκίνησε δυναμικά στην προηγούμενη ενότητα και είχε πολύ θετικό αντίκτυπο στους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα.

Εβδομάδα 10^η: 30 Νοεμβρίου 2009 – 6 Δεκεμβρίου 2009:

Στην δέκατη διάλεξη, που πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 1 Δεκεμβρίου 2009, είμαστε ήδη προς το τέλος της ανάλυσης του κειμένου-στόχου, από τον διδάσκοντα στις διαλέξεις. Για τον λόγο αυτό, στο ψηφιακό μαθησιακό υλικό της ενότητας, κινούμαστε αφενός προς την συνέχιση της εξομάλυνσης του κειμένου, αλλά αφετέρου προκρίνουμε και μια προσπάθεια σύνδεσης των ήδη μελετηθέντων με το πλαίσιο στο οποίο τίθενται. Για παράδειγμα, δεσπόζουσα θέση στους συμπληρωματικούς μαθησιακούς πόρους κατέχει το κείμενο από την γραμματολογία του Lesky, που αφορά στον *Φιλοκτήτη*- το οποίο θα περίμενε κανείς να το συναντήσει στις εισαγωγικές ενότητες του μαθήματος. Μολοντούτο, επιλέξαμε να το παραθέσουμε εδώ, ως πηγή επανάληψης, κυρίως λόγω της συνολικότητας με την οποία αντιμετωπίζει το κείμενο-στόχο. Ταυτοχρόνως, μέσω του σχεδίου μαθήματος, αναλύονται και κάποιες δραματικές λειτουργίες του υπό ανάλυση έργου, που εμφανίζονται κατά κύριο λόγο στη συγκεκριμένη ενότητα, όπως π.χ. η χρήση του μονολόγου από τον Σοφοκλή, για την απόδοση της προσωπικότητας του Φιλοκτήτη.

Εβδομάδα 11^η: 7 Δεκεμβρίου 2009 – 13 Δεκεμβρίου 2009:

Στην ενδέκατη διάλεξη, που πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 8 Δεκεμβρίου 2009, παρουσιάστηκαν από τον διδάσκοντα θέματα που είχαν ως κύριο άξονα το λυρικό τμήμα της τραγωδίας που ονομάζεται κομμός. Με αφορμή τον κομμό του *Φιλοκτήτη*, αναλύεται το λυρικό αυτό στοιχείο στην ολότητα του και εντάσσεται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου υπό ανάλυση έργου, προκειμένου να μελετηθούν επαρκώς οι λειτουργίες του. Επίσης στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται και ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα του υπό ανάλυση έργου, που δεν είναι άλλο από τις ψευδό-εξόδους. Το ψηφιακό μαθησιακό υλικό της ενότητας (σχέδιο μαθήματος αρ.11 και συμπληρωματικοί μαθησιακοί πόροι), κινείται γύρω από τα ίδια θέματα- δίνοντας

βέβαια με τη χρήση των ψηφιακών μέσων, μεγαλύτερη ευρύτητα στη μελέτη τους. Παράλληλα μέσω των συμπληρωματικών μαθησιακών πόρων, συνεχίζεται η προσπάθεια «επανάληψης», που ξεκίνησε στην προηγούμενη ενότητα.

Εβδομάδα 12^η: 14 Δεκεμβρίου 2009 –20 Δεκεμβρίου 2009:

Στην δωδέκατη διάλεξη, που πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 15 Δεκεμβρίου 2009, ολοκληρώθηκε ο κύκλος των δια ζώσης παραδόσεων. Η εξομάλυνση του κειμένου από τον διδάσκοντα έφτασε στο τέλος της με την Έξοδο της υπό ανάλυση τραγωδίας. Το θέμα της Εξόδου, ήταν κυρίαρχο και στην περαιτέρω πραγματολογική προσέγγιση της ενότητας αυτής. Εξετάστηκαν όλες οι λειτουργικότητες της τραγωδίας που αφορούν στο μέρος αυτό, όπως π.χ. ο από μηχανής θεός –και τα σκηνογραφικά βοηθήματα που τον συνοδεύουν. Όσον αφορά στο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, το σχέδιο μαθήματος αρ. 12, είναι κάπως πιο εκτενές από τα άλλα, μιας και επιχειρείται εκεί να δοθούν υπό μορφή συγκεντρωτικής ρητής αναφοράς (επανάληψης), οι βασικοί άξονες και τα κυρίαρχα θέματα του έργου. Ακόμη, στους συμπληρωματικούς μαθησιακούς πόρους, εκτός των άλλων (κυρίως επί της Εξόδου), παρατίθεται και ένα βίντεο από αναγνώσεις-δοκιμές, του σοφοκλείου *Φιλοκτήτη*, από μια θεατρική ομάδα στις Η.Π.Α., που χρησιμοποιεί το έργο αυτό στο πλαίσιο προγραμμάτων δραματοθεραπείας. Έτσι, παρέχεται στοιχειοθετημένα πλέον στους φοιτητές του μαθήματος- και μια άλλη «διεπιστημονική» οπτική του έργου που μελετούν και της χρησιμότητας που αυτό μπορεί να έχει σήμερα (βλέπε και ενότητα 8). Τέλος, στην δωδέκατη διάλεξη παραχωρήθηκε από τον διδάσκοντα στον συμβάλλοντα εκπαιδευτικό-διαχειριστή της πλατφόρμας, μία ακαδημαϊκή ώρα, για τη συμπλήρωση από τους συμμετέχοντες φοιτητές των ερωτηματολογίων της έρευνας και για γενική συζήτηση επί του προγράμματος.

4.B.3.2 Το Επικοινωνιακό Επίπεδο της Δράσης

Αναλύοντας το Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης Moodle, στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, εμείναμε αρκετά στην κοινωνική του υπόσταση και θεωρητική «προέλευση» (βλέπε κεφ. 3, παρ. 3.4.3.2)). Το Moodle, σύμφωνα με τους δημιουργούς του, είναι ένα Κοινωνικό Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης, βασισμένο στις θεωρίες του Κοινωνικού Εποικοδομισμού. Μέσα από τα εργαλεία που

προσφέρει, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει σχετικά εύκολα, περιβάλλοντα στα οποία οι μαθητές μπορούν να συνομιλήσουν μεταξύ τους σε πραγματικό χρόνο (chat, instant messaging) ή με ασύγχρονες μεθόδους (email, forum). Σύμφωνα με τον Vygotsky, η γραπτή έκφραση των παιδιών μέσα από την μεταξύ τους επικοινωνία - και εκτός ωραρίου λειτουργίας του σχολείου- αποτελεί μέσο καθοδήγησης της σκέψης (Vygotsky, 1978).

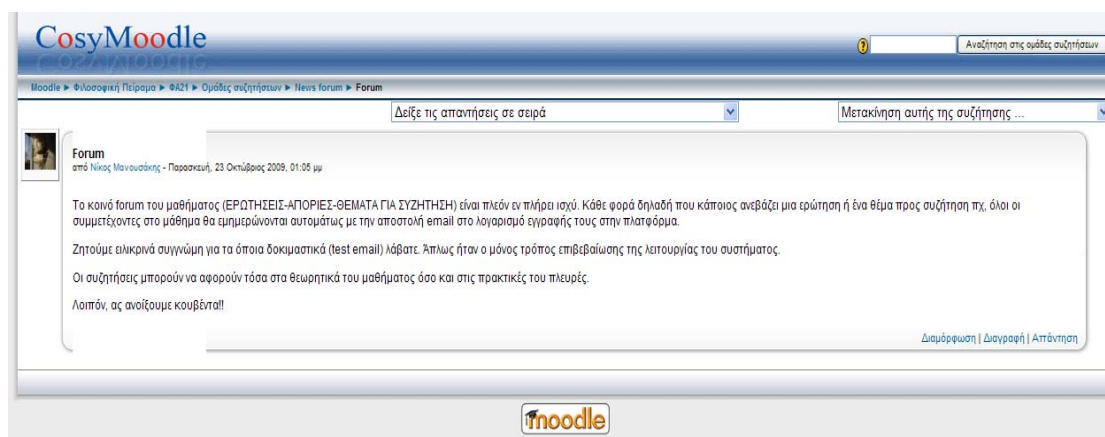
Λαμβάνοντας υπόψιν την πτυχή αυτή του συστήματος μέσω του οποίου οργανώσαμε την εκπαιδευτική-ερευνητική δράση, που συνέχει την παρούσα εργασία, δημιουργήσαμε ή μάλλον θέσαμε σε εφαρμογή μηχανισμούς ενημέρωσης και επικοινωνίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και φοιτητών -οι οποίοι βεβαίως ενυπάρχουν στις δυνατότητες της πλατφόρμας. Πιο συγκεκριμένα, θέσαμε σε εφαρμογή δύο μηχανισμούς επικοινωνίας, μέσω του συστήματος- μια ομάδα συζητήσεων (Forum) και μια ομάδα συζητήσεων ειδήσεων (News Forum). Επίσης ενεργοποιήσαμε τη δυνατότητα για συνομιλίες πραγματικού χρόνου (Chat). Εκτός αυτών, υπήρχε και η δυνατότητα προσωπικής επικοινωνίας των συμμετεχόντων- είτε με τη μορφή προσωπικών μηνυμάτων στο σύστημα, είτε με τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), μιας και οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις όλων των συμμετεχόντων βρίσκονταν διαθέσιμες στην ενότητα *Συμμετέχοντες* -(βλέπε κεφ.3 παρ. 3.4.3.3).

Το μέτρο της επιτυχίας της προσέγγισης μας- αυτό που έχουμε μνημονεύσει προηγουμένως ως αποτελεσματικότητα στην έρευνα, αφορά εν πολλοίς, στην πρόσληψη του μέσου (εν συνόλω και επί μέρους) από το στοχευόμενο δείγμα. Έτσι, το πώς «αντέδρασαν» οι φοιτητές που συμμετείχαν στη δράση, στη δυνατότητα επικοινωνίας που τους δόθηκε με τη χρήση των λειτουργιών του συστήματος, είναι και αυτό ένα προσμετρήσιμο στοιχείο. Πρέπει βεβαίως να γνωρίζουμε εκ των προτέρων, ότι οι συγκεκριμένοι φοιτητές, σχεδόν στο σύνολο τους, δεν είχαν ξαναέρθει σε επαφή με παρόμοιες εκπαιδευτικά εμπλαισιωμένες τεχνικές επικοινωνίας. Στη δια ζώσης συζήτηση που είχαμε μαζί τους, στην πρώτη διάλεξη του διδάσκοντος, όπου έγινε και η παρουσίαση του προγράμματος, οι πλείστοι εξ' αυτών δήλωσαν ότι για πρώτη φορά έρχονταν σε επαφή με μια τέτοια δυνατότητα. Οπότε είναι λογικό να την αντιμετωπίσουν επιφυλακτικά και με κάποια δυσπιστία στην πράξη ίσως- περισσότερο στο να αντιληφθούν πόσο χρήσιμη μπορεί να τους

φανεί. Ας δούμε όμως πρακτικά πως λειτούργησαν οι μηχανισμοί επικοινωνίας του προγράμματος:

- **Ομάδα Συζητήσεων Ειδήσεων (News Forum):**

Λειτούργησε ουσιαστικά ως εφαρμογή ενημέρωσης των συμμετεχόντων για την ανάρτηση νέου υλικού στην πλατφόρμα, αλλά και για την κατατόπιση τους σχετικά με κάποιους μηχανισμούς τους συστήματος, όπως το forum συζητήσεων. Τα νέα αποστέλλονταν στους συμμετέχοντες και μέσω e-mail- κινητοποιώντας τους να επισκεφθούν ξανά το σύστημα. Κάθε φορά δηλαδή που ο συμβάλλον εκπαιδευτικός-διαχειριστής της πλατφόρμας, ενημέρωνε το forum, στέλνονταν αυτομάτως e-mail στους λογαριασμούς ηλεκτρονικού ταχυδρομείου όλων των συμμετεχόντων, ειδοποιώντας τους για τη νέα ανάρτηση. Επίσης, για τις σημαντικές ημερομηνίες και τα γεγονότα (π.χ. κάποια ενδιαφέρονσα εκδήλωση) παρεχόταν ενημέρωση μέσω της ενότητας του *Ημερολογίου* (βλέπε κεφ.3 παρ. 3.4.3.3).



Εικόνα 34.: CosyMoodle, Φιλοσοφική Πείραμα, Αρχαία Ελληνική Φιλολογία (Σοφοκλέους, *Φιλοκτήτης*), ΦΑ21, Ανάρτηση στην Ομάδα Συζητήσεων Ειδήσεων (News Forum)

- **Ομάδα Συζητήσεων (Forum): Ερωτήσεις-Απορίες-Θέματα για Συζήτηση**

Ο λόγος για τον οποίο δημιουργήθηκε αυτό το forum, είναι μάλλον προφανής. Πρόκειται για έναν χώρο μέσα στην πλατφόρμα, όπου οι συμμετέχοντες φοιτητές μπορούσαν να θέσουν ερωτήματα, να διατυπώσουν απορίες και να κάνουν συζήτηση (ασύγχρονα). Όπως έχουμε ήδη προαναφέρει οι φοιτητές που συμμετείχαν στη δράση, δεν ήταν συνηθισμένοι σε μια τέτοιου τύπου εκπαιδευτικά εμπλαισιωμένη επικοινωνία. Ωστόσο η αντίδραση τους στη δυνατότητα αυτή ήταν αρκετά θετική. Το forum τέθηκε σε εφαρμογή από τις

πρώτες μέρες λειτουργίας του προγράμματος. Ρυθμίστηκε μάλιστα έτσι ώστε κάθε φορά που ο διδάσκων, ο συμβάλλον εκπαιδευτικός-διαχειριστής της πλατφόρμας ή κάποιος από τους φοιτητές έθετε ένα θέμα, όλοι οι υπόλοιποι συμμετέχοντες να ενημερώνονται γι' αυτό αυτομάτως, με την αποστολή e-mail στον προσωπικό τους λογαριασμό. Τα θέματα που τέθηκαν στο forum αυτό κατά καιρούς, αφορούσαν σε πρακτικά ζητήματα του μαθήματος αλλά και σε στοιχεία εξομάλυνσης του κειμένου-στόχου (γραμματικό-συντακτικής, μετρικής και εννοιολογικής). Οι ερωτήσεις που τίθεντο από τους φοιτητές, απαντούνταν είτε από τους άλλους συμμετέχοντες φοιτητές -που ήταν και το προτιμητέο, για να επικοινωνούν ουσιαστικά οι σπουδαστές μεταξύ τους και να αντιλαμβάνονται ο ένας τις απορίες του άλλου, που μπορεί να ήταν και κοινές, είτε από τον συμβάλλοντα εκπαιδευτικό-διαχειριστή της πλατφόρμας, όποτε αυτό κρινόταν απαραίτητο. Ακολουθεί αναφορά σε δυο ενδεικτικά παραδείγματα.

Σε πρακτικά ζητήματα του μαθήματος αφορά η ερώτηση που έκανε μια φοιτήτρια για την ύπαρξη ηλεκτρονικού λεξικού από τα αρχαία ελληνικά στα νέα ελληνικά. Σε πρώτο επίπεδο απάντησε ο συμβάλλον εκπαιδευτικός-διαχειριστής της πλατφόρμας και έδωσε κάποιες πληροφορίες, κυρίως υπό μορφή υπερσυνδέσμων. Στη συνέχεια παρενέβη μια άλλη φοιτήτρια, η οποία με τη σειρά της έδωσε κάποιες σχετικές συμβουλές, εκφράζοντας μάλιστα ευθύμως και μια οικολογική ανησυχία, που είχε να κάνει με την ποσότητα του χαρτιού που σπαταλάμε για να τυπώνουμε τα κείμενα. Τέλος, ο συμβάλλον εκπαιδευτικός-διαχειριστής της πλατφόρμας έδωσε κάποιες συμπληρωματικές συμβουλές, που φάνηκε να ικανοποιούν την φοιτήτρια που έθεσε την ερώτηση.

The screenshot shows a Moodle forum interface. At the top, it says 'CosyMoodle' and 'Φιλοσοφική Περίραμα'. The forum title is 'Λεξικό'. The first post is from 'Λεξικό' (9 Nov 2009, 01:30 pm) with the text: 'Χαίρεται!!! Θα μπορούσα να κάνω μια ερώτηση. Μήπως υπάρχει κάποιο λεξικό (σε ηλεκτρονική μορφή) απο τα αρχαία ελληνικά στα νέα ελληνικά. Ωρραία η αγγλική γλώσσα, αλλά προσωπικά δεν με βοηθάει και πάρα πολύ.....'. The second post is an answer from 'Νίκος Μανουσάκης' (9 Nov 2009, 12:25 pm) with the text: 'Καλημέρα! Πολύ εύστοχη η ερώτηση σου. Το liddell scott (και ιδιαίτερω το αγγλικό) είναι το καλύτερο λεξικό των αρχαίων ελληνικών που διαθέτουμε σήμερα. Είναι παμπάλαιο αλλά δυστυχώς αεσιέραστο. Η ελληνική του μετάφραση, η οποία υπάρχει και σε ηλεκτρονική μορφή, (ως εμπορικό προϊόν όμως. Δες εδώ: <http://www.magenta.gr/index.php/λογισμικό/Ηλεκτρονικά-Λεξικά-για-Windows/Αρχαία-Νέα-Αρχαία-Ελληνικά-Λεξικά.html>) είναι σωστά καλύτερη. Στο δια ταύτα. Δεν υπάρχει κάποιο δομημένο σύστημα ανοιχτού λογισμικού (δωρεάν) που να καλύπτει απολύτως μια τέτοια ανάγκη. Παρόλαυτα θα σου πρότενα να δεις τους παρακάτω υπερσυνδέσμους. Ίσως να μην είναι πλήρη λεξικά ή απολύτως εύχρηστα, έχουν όμως ενδιαφέρον και πιστεύω θα σε βοηθήσουν. http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek_tools/lexicon/index.html (βασικό λεξικό της αρχαίας ελληνικής. Το μενόνκτημα του είναι τα περιορισμένα λήμματα) <http://www.scribd.com/doc/6485717/Hofmann> (πλήρες σχετικά αλλά κάπως δύσχυροστο ως μορφή) <http://www.metaphrasi.gr/> (στην ουσία πρόκειται για το εμπορικό προϊόν σε μια δωρεάν έκδοση του. Μπες και επέλεξε λεξικά αρχαίας ελληνικής. Γράψε από πάνω στο κουτάκι όποια λέξη θες και πάτα στην επιλογή λεξικά)'. The third post is an answer from 'George Tsakou' (9 Nov 2009, 03:53 pm) with the text: 'το πρωτότυπο λεξικό Liddel and Scott με την αγγλική ερμηνεία έχει κυκλοφορήσει στο internet και μου το έχει στείλει ένας φίλος, αν και δεν είμαι υπερ της λογικής του τζαμπτα ολε (και ειδικα στα βιβλια), μπορω να το στείλω σε οποιον θελει για να κανει τη δουλεια του, μεχρι να μαζευει χρηματα να το αγορασει. ο τυπος του αρχειου ειναι pdf και εξαιτιας του μεγεθους του ειναι λιγακι δυσχυροστο στην αναμνηση, αν δεν ξερεις κολπακια κι αν δεν εχεις σκοπο να σταταλεις μισο κυπαρισσι για να το εκτυπωσεις...'. The fourth post is an answer from 'Νίκος Μανουσάκης' (9 Nov 2009, 04:18 pm) with the text: 'Το αγγλικό Liddell-Scott υπάρχει διαθέσιμο (open source) στο internet -και μάλιστα με τη μορφή μηχανής αναζήτησης- τόσο στο Perseus όσο και σε άλλα portal. Σας δίνω τους υπερσυνδέσμους: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus.text.1999.04.0057> <http://old.perseus.tufts.edu/cgi-bin/resolveform> <http://archimedes.fas.harvard.edu/pollux/> Για να σύσουμε και τα κομμένα τα κυπαρίσσια!!'. The fifth post is a reply from 'Λεξικό' (11 Nov 2009, 11:28 pm) with the text: 'Ευχαριστώ πάρα πολύ για τη βοήθεια και το ενδιαφέρον σας!!! Ήταν πολύ χρήσιμη αυτή η πληροφορία!!! 😊'. At the bottom of the forum, there is a 'moodle' logo.

Εικόνα 35.: CosyMoodle, Φιλοσοφική Περίραμα, Αρχαία Ελληνική Φιλολογία (Σοφοκλέους, *Φιλοκτήτης*), ΦΑ21, Ανάρτηση στην Ομάδα Συζητήσεων (Forum): Ερωτήσεις-Απορίες-Θέματα για Συζήτηση

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει και μια ερώτηση που αφορούσε ακραιφνώς σε ένα στοιχείο εξομάλυνσης του κειμένου-στόχου και πιο συγκεκριμένα, μετρικής εξομάλυνσης. Πρόκειται για εξειδικευμένη ερώτηση που αφορά σε ένα μετρικό φαινόμενο που συναντούμε και στην τραγωδία και ονομάζεται συναίρεση. Η απάντηση επ' αυτού δόθηκε εξ' ολοκλήρου από τον συμβάλλοντα εκπαιδευτικό-διαχειριστή της πλατφόρμας και προτάθηκαν στην φοιτήτρια που είχε την απορία, συγκριμένες συναφείς πηγές προς μελέτη.

Απορία σχετικά με μέτρο
 από Λυδία Βενταράκη - Πέμπτη, 10 Δεκεμβρίου 2009, 08:04 μμ

Καλησπέρα,

Θα ήθελα να κάνω μια ερώτηση που δεν αφορά αποκλειστικά τον Φιλοκτήτη αλλά σχετίζεται με το μέτρο γενικότερα. Ελπίζω ερωτήσεις ευρύτερου τύπου να επιτρέπονται και, αν είμαι εκτός θέματος, ζητώ συγγνώμη εκ των προτέρων 😊

Η ερώτησή μου είναι η εξής: στο μέτρο, θεωρούμε πως έχουμε ανάλυση μόνο όταν στην ίδια τη λέξη 2 βραχείες παίρνουν τη θέση της 1 συλλαβής ή και όταν 1 μακρά συλλαβή αντικαθιστά 2 βραχείες και άρα ενώ στο γραπτό μου αναλύω τη μακρά σε 2 βραχείες προκειμένου να σχηματισω το μέτρο?

[Διαμόρφωση](#) | [Διαγραφή](#) | [Απάντηση](#)

Απάντηση: Απορία σχετικά με μέτρο
 από Νίκος Μανουσόγης - Παρασκευή, 11 Δεκεμβρίου 2009, 02:21 πμ

Καλησπέρα Λυδία

Κατ' αρχάς όλες οι ερωτήσεις που σχετίζονται με το αντικείμενο του μαθήματος έχουν πάντα θέση στο forum, οπότε πολύ καλά κάνεις και εκφράζεις εδώ τον προβληματισμό σου.

Προφανώς όταν λες μέτρο, αναφέρεσαι στο ιαμβικό τρίμετρο που είναι το μέτρο της τραγωδίας. Λοιπόν, το ιαμβικό τρίμετρο στη βασική του μορφή είναι μια ακολουθία τριών συνεχόμενων μέτρων (μέσα στο στίχο) όπου το μήκος των συλλαβών κατά σειρά είναι: αδιάφορο, μακρά, βραχύ, μακρά (x - u -).

Ο ιαμβικός τρίμετρος δεν αποτελείται από σταθερό αριθμό συλλαβών διότι κάθε μακρά συλλαβή (εκτός από την τελευταία) μπορεί να αναλυθεί σε δύο βραχείες συλλαβές. Ανάλυση μπορεί να γίνει και στις άλλες συλλαβές, εφόσον αυτές μπορούν να καλύπτονται από μακρόχρονη συλλαβή. Το φαινόμενο είναι πολύ συχνό στον Ευριπίδη:

- u u u --- u --- u -

π.χ. Ἀρτέμιδι θύσαι τῆ τῶδ' οἰκίῃσθε πέδον (Ιφιγένεια εν Αιυλίδ)

Μπορεί επίσης να συμβεί και μερισμός του βραχέος στο πρώτο ή στο δεύτερο βραχύ του στίχου:

u - u --- u u - u - u -

π.χ. πρὶν ἂν κόρημ σὴν Ἰφιγένειαν Ἄρτεμις (Ιφιγένεια εν Ταύροις)

Περισσότερες πληροφορίες για το ιαμβικό τρίμετρο μπορείς να βρεις στο Σχέδιο μαθήματος αρ.3.

Ελπίζω να σε βοήθησα

[Show parent](#) | [Διαμόρφωση](#) | [Split](#) | [Διαγραφή](#) | [Απάντηση](#)

Απάντηση: Απορία σχετικά με μέτρο
 από Λυδία Βενταράκη - Παρασκευή, 11 Δεκεμβρίου 2009, 05:01 μμ

Καλησπέρα σας,

Πιθανότατα χρησιμοποίησα λανθασμένα τον όρο "ανάλυση" στο ερώτημά μου και άθελά μου προκάλεσα σύγχυση. Αναφέρομαι στην ακριβή αντίθετη διαδικασία της οποίας δεν μπορώ να βρω την ονομασία. Θα προσπαθήσω να το διατυπώσω διαφορετικά με ένα παράδειγμα: Στο δακτυλικό εξάμετρο, όταν οι 2 βραχείες του δακτύλου αντικαθίστανται από 1 μακρά συλλαβή τότε έχουμε σπονδείο. Αυτή η αντικατάσταση 2 βραχειών συλλαβών που βρίσκονται δίπλα δίπλα με μια μακρά συμβαίνει και στα άλλα μέτρα και αν ναι, τότε πώς ονομάζεται? Μήπως είναι αυτό που ο Λυπουριλής αναφέρει ως δίλογο στοιχείο?

Σας ευχαριστώ πολύ 😊

[Show parent](#) | [Διαμόρφωση](#) | [Split](#) | [Διαγραφή](#) | [Απάντηση](#)

Απάντηση: Απορία σχετικά με μέτρο
 από Νίκος Μανουσόγης - Παρασκευή, 11 Δεκεμβρίου 2009, 10:51 μμ

Καλησπέρα

Η διαδικασία αυτή ονομάζεται στη μετρική, συναίρεση. Η ανάλυση και η συναίρεση είναι δυνατές επειδή στα αρχαία ελληνικά η διάρκεια μιας μακράς συλλαβής πλησιάζει περισσότερο τη διάρκεια δύο βραχειών συλλαβών από τη διάρκεια μιας βραχείας.

Το δίλογο στοιχείο του Maas χρησιμοποιείται για τη δήλωση θέσης και όχι διαδικασίας.

Αναλυτικές πληροφορίες και παραδείγματα όσον αφορά στο θέμα αυτό θα βρεις στην (πολύ καλή) μετρική του M. L. West (υπάρχει μεταφρασμένη στα ελληνικά -και στο δικό μας το σπουδαστήριο, φανόζωμα), αλλά και στον Λυπουριλή.

Να είσαι καλά

[Show parent](#) | [Διαμόρφωση](#) | [Split](#) | [Διαγραφή](#) | [Απάντηση](#)

Εικόνα 36.: CosyMoodle, Φιλοσοφική Πείραμα, Αρχαία Ελληνική Φιλολογία (Σοφοκλέους, *Φιλοκτήτης*), ΦΑ21, Ανάρτηση στην Ομάδα Συζητήσεων (Forum): Ερωτήσεις-Απορίες-Θέματα για Συζήτηση

4.B.4 Τα Παρατηρηθέντα Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή, με οδηγό τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε επί του προγράμματος που υλοποιήσαμε (βλέπε κεφ. 4, παρ. 4.9), θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε ρητά τις απολήξεις της εκπαιδευτικής-ερευνητικής μας δράσης, σε κάθε επίπεδο. Σ' αυτό που ονομάζουμε αποτελέσματα της δράσης- ή καλύτερα αντίκτυπο της δράσης στο στοχευόμενο δείγμα, συνείρονται εν πολλοίς οι αντιδράσεις τόσο των συμμετεχόντων φοιτητών όσο και του διδάσκοντα, στην όλη διαδικασία. Ποια ήταν δηλαδή η στάση που τήρησαν (θετική ή αρνητική) σε όλες τις φάσεις του προγράμματος, από την έναρξη ως και τη λήξη του. Έχουμε ήδη αναφερθεί στα κίνητρα τους (βλέπε κεφ. 4 παρ. 4.10.2) –και τώρα καλούμαστε να μιλήσουμε για τον τρόπο με τον οποίο κινήθηκαν στην πράξη, στο πλαίσιο του προγράμματος, ωθούμενοι από τα κίνητρα αυτά.

Η αντιμετώπιση του διδάσκοντος όταν του ζητήσαμε να μας επιτρέψει να «χρησιμοποιήσουμε» το μάθημα του για την εκπαιδευτική-ερευνητική μας δράση και να μας παραχωρήσει χρόνο από τις παραδόσεις του για τούτο τον σκοπό, ήταν απολύτως θετική. Δέχθηκε αμέσως την πρόταση μας και άρχισε έτσι μια επικοινωνία με κύριο άξονα τη δημιουργία του «καταστατικού χάρτη» της δράσης, με έμφαση στην επιλογή του κατάλληλου υλικού που θα παρετίθετο στην πλατφόρμα. Καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων, σε εβδομαδιαία βάση, επικοινωνούσαμε μαζί του, προκειμένου να μας δίνει περαιτέρω συμβουλές για την βελτίωση της δράσης μας, αλλά και για να μας ενημερώνει για το πώς «κυλάει» η προσπάθειά μας, στο επίπεδο της δια ζώσης διδασκαλίας (πόσο την επηρεάζει- θετικά ή αρνητικά). Τα μηνύματα που λαμβάναμε σε όλη την πορεία από τον διδάσκοντα ήταν πολύ ενθαρρυντικά. Έκρινε ότι η προσπάθειά μας είχε πολύ θετικό αντίκτυπο στους φοιτητές και ότι θα μπορούσε να γενικευθεί και σε άλλα μαθήματα του ίδιου αλλά και άλλων αντικειμένων, που διδάσκονται στη Φιλοσοφική Σχολή. Όταν η δράση ολοκληρώθηκε, ζητήσαμε από τον διδάσκοντα να συντάξει μια σύντομη έκθεση στην οποία θα οριοθετείται η δική του εμπειρία από αυτήν. Ακολουθεί το κείμενο της έκθεσης:

Όταν ο κ. Μανουσάκης μου ζήτησε στα πλαίσια μεταπτυχιακής εργασίας του να συνεργασθούμε, για να εξετασθεί κατά πόσο η χρήση της πληροφορικής θα μπορούσε να βοηθήσει την διδασκαλία μαθημάτων, όπως τα Αρχαία Ελληνικά, για τα οποία θα πίστευε κανείς εκ πρώτης όψεως ότι ελάχιστα προσφέρονται, μου κεντρίστηκε η περιέργεια και το ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα μιας τέτοιας προσπάθειας και γι' αυτό με χαρά δέχθηκα αυτή την συνεργασία. Δεν εννοούμε φυσικά την απλή ύπαρξη αρχαιογνωστικών ιστοσελίδων, στις οποίες μπορεί να βρει κανείς πληροφορίες και γνώσεις για διάφορα θέματα. Εννοούμε την χρήση του διαδικτύου για την υποβοήθηση της διδασκαλίας των αρχαίων κειμένων.

Έτσι κατά την διάρκεια του Εξαμήνου, παράλληλα με τις παραδόσεις και την ερμηνεία των κειμένων στην αίθουσα, οι φοιτητές είχαν την ευκαιρία να επισκέπτονται τον ιστοχώρο που δημιουργήθηκε για την έρευνα του κ. Μανουσάκη και να βρίσκουν εκεί σημαντικό υλικό διδασκαλίας, επί πλέον προτάσεις, πηγές, απαντήσεις σε ερωτήματα, πράγματα που συμπληρώνουν την διδασκαλία και δίνουν στους φοιτητές την δυνατότητα να εμβαθύνουν στην ερμηνεία του κειμένου. Με αυτόν τον τρόπο και του διδάσκοντος το έργο υποβοηθείται και ο διδασκόμενος αποκτά ένα επί πλέον μέσο να κατανοήσει καλύτερα και σωστότερα τα αρχαία κείμενά μας.

Ελπίζω ότι αυτή η έρευνα του κ. Μανουσάκη θα δείξει ευκρινώς τις δυνατότητες που έχει η πληροφορική να βοηθήσει την διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών και ακόμη μπορούμε να ευχηθούμε η πληροφορική να χρησιμοποιηθεί όσο το δυνατόν πιο γρήγορα και στη Μέση Εκπαίδευση -στο αντικείμενο αυτό- μήπως κάποτε οι μαθητές αγαπήσουν το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών που σήμερα στην καλύτερη περίπτωση φοβούνται και στην χειρότερη μισούν.

Νικόλαος Π. Μπεζαντάκος
Καθηγητής Κλασικής Φιλολογίας Ε.Κ.Π.Α.

Η αντιμετώπιση των φοιτητών που ήρθαν σε επαφή με το πρόγραμμα, δηλαδή όσων παρακολουθούσαν τις διαλέξεις και ενημερώθηκαν γι' αυτό, ήταν πολύ θετική. Όπως προαναφέραμε παρόντες στα μαθήματα επί μονίμου βάσεως ήταν περίπου 80-90 φοιτητές (βλέπε κεφ. 4, παρ. 4.10.2). Βεβαίως υπήρχαν διαλέξεις με αισθητά περισσότερους και με αισθητά λιγότερους φοιτητές στο κοινό. Μετά την παρουσίαση του προγράμματος από τον συμβάλλοντα εκπαιδευτικό-διαχειριστή της πλατφόρμας στην πρώτη διάλεξη, ο διδάσκων του μαθήματος είχε επιφορτιστεί με το καθήκον να υπενθυμίζει το πρόγραμμα στους φοιτητές- και την δυνατότητα τους να εγγραφούν σ' αυτό, για τρεις εβδομάδες ακόμη. Κατά τις τρεις αυτές εβδομάδες, δηλαδή ως και την Τρίτη 13 Οκτωβρίου 2009, ο συμβάλλον εκπαιδευτικός-διαχειριστής της πλατφόρμας, ήταν παρών στις δια ζώσης διαλέξεις του διδάσκοντα.

Η συμμετοχή των φοιτητών στο Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης που προκρίθηκε στο πλαίσιο της δράσης, ήταν αθρόα. Μέχρι και την τρίτη εβδομάδα, είχαν εγγραφεί στο σύστημα 105 φοιτητές, οι οποίοι απετέλεσαν και το τελικό δείγμα της εκπαιδευτικής προσέγγισης. Η εγγραφές έγιναν σταδιακά και οι περισσότεροι φοιτητές (87), γράφτηκαν την πρώτη εβδομάδα εφαρμογής του προγράμματος. Την τρίτη εβδομάδα το σύστημα κλείδωσε (κάτι για το οποίο είχαν εξαρχής ενημερωθεί οι φοιτητές) και δεν ήταν επιτρεπτή η εγγραφή άλλων συμμετεχόντων. Ελάχιστες εξαιρέσεις έγιναν, για φοιτητές που επικοινωνήσαν προσωπικά μέσω e-mail, με τον συμβάλλοντα εκπαιδευτικό-διαχειριστή της πλατφόρμας.

Η θετική πρόσληψη του προγράμματος από το κοινό-στόχο, δηλαδή η ωφέλιμη επίδραση του στους φοιτητές και η γόνιμη εμπειρία που είχαν εντός αυτού, διαφαίνεται και από τις θέσεις και τις απόψεις που εξέφρασαν οι ίδιοι, σε μηνύματα (προσωπικά- μέσω της πλατφόρμας και μέσω mail) που απέστειλαν στον συμβάλλοντα εκπαιδευτικό-διαχειριστή της πλατφόρμας, στην πορεία της δράσης. Τα πλείστα εξ' αυτών ήταν ευχαριστήρια, για την δημιουργία και την εφαρμογή του προγράμματος. Κάποια άλλα αφορούσαν στους ψηφιακούς μαθησιακούς πόρους των ενοτήτων- πράγμα που δείχνει έκδηλα το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων να εμπλακούν δημιουργικά, ειδικά στη σύνθεση του μαθησιακού τους υλικού- ενώ κάποια άλλα στόχευαν εν πολλοίς, στο να ενθαρρύνουν την περαιτέρω ανάπτυξη της δράσης και την εφαρμογή της και σε άλλα μαθήματα της Φιλοσοφικής Σχολής, μιας και μέσα απ' αυτήν έκριναν ότι τροφοδοτήθηκαν με ιδέες και τρόπους που θα τους

βοηθήσουν αργότερα να κάνουν τη διδασκαλία των αντικειμένων που προορίζονται να διδάξουν, περισσότερο επικοινωνιακή, προσιτή και ελκυστική για τους μαθητές και τις μαθήτριες.

CosyMoodle
 Moodle ► Φιλοσοφική Πείραμα ► ΦΑ21 ► Συμμετέχοντες

Αρχαία Ελληνική Φιλολογία (Σοφοκλέους, Φιλοκτήτης)

Συμμετέχοντες Blogs

Τα μαθήματά μου ΦΑ21 Καμία σύνδεση για περισσότερο από Επέλεξε περίοδο Λίστα χρηστών Συναπτική

Όλοι οι συμμετέχοντες: 105
 (Για λογαριασμούς που δεν έχουν χρησιμοποιηθεί για περισσότερο από 120 ημέρες ακυρώνεται αυτόματα η εγγραφή)

Όνομα : Όλα A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
 Επώνυμο : Όλα A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Σελίδα: (Προηγούμενα) 1 2 3 4 5 6 (Επόμενο)

| User picture | Όνομα / Επώνυμο | Πόλη/χωριό | Χώρα | Τελευταία πρόσβαση ↑ | Επιλογή |
|--------------|--------------------------|------------|----------|----------------------|--------------------------|
| | thanasis kyraios | athens | Ελλάδα | 6 ημέρες 4 ώρες | <input type="checkbox"/> |
| | Athina Malapani | Athens | Ελλάδα | 7 ημέρες 4 ώρες | <input type="checkbox"/> |
| | Sofia Pagoni | Athens | Ελλάδα | 7 ημέρες 13 ώρες | <input type="checkbox"/> |
| | Πηνελόπη Γκούμα | Γέρακας | Ελλάδα | 8 ημέρες 13 ώρες | <input type="checkbox"/> |
| | Νίκος Γκουβούσης | Αθήνα | Ελλάδα | 9 ημέρες 13 ώρες | <input type="checkbox"/> |
| | ΓΙΑΝΝΗΣ ΠΑΠΑΖΟΓΛΟΥ | ΑΘΗΝΑ | Ελλάδα | 11 ημέρες 13 ώρες | <input type="checkbox"/> |
| | maria sokolaki | Ilion | Ελλάδα | 11 ημέρες 13 ώρες | <input type="checkbox"/> |
| | Γεώργιος Σπηλιωτόπουλος | Αθήνα | Ελλάδα | 12 ημέρες 4 ώρες | <input type="checkbox"/> |
| | gnyn rapan | athens | Ελλάδα | 12 ημέρες 5 ώρες | <input type="checkbox"/> |
| | Άννα Βελωτά | Αθήνα | Ελλάδα | 12 ημέρες 7 ώρες | <input type="checkbox"/> |
| | antonis fragkiskos | munich | Γερμανία | 12 ημέρες 8 ώρες | <input type="checkbox"/> |
| | Αθανάσιος Αποστολακούδης | Αθήνα | Ελλάδα | 13 ημέρες 6 ώρες | <input type="checkbox"/> |
| | Vicky1 Rellou | Athens | Ελλάδα | 18 ημέρες 7 ώρες | <input type="checkbox"/> |
| | Georgia Tsakou | Athens | Ελλάδα | 20 ημέρες | <input type="checkbox"/> |
| | aimilia chatzidaki | athens | Ελλάδα | 20 ημέρες 9 ώρες | <input type="checkbox"/> |
| | Christina Giannoroulou | Athens | Ελλάδα | 24 ημέρες 8 ώρες | <input type="checkbox"/> |
| | Βασίλης Μπούσης | Αθήνα | Ελλάδα | 27 ημέρες 6 ώρες | <input type="checkbox"/> |
| | ΕΛΕΝΗ ΝΤΑΝΟΥ | ΑΘΗΝΑ | Ελλάδα | 27 ημέρες 6 ώρες | <input type="checkbox"/> |
| | ΦΩΤΕΙΝΗ ΑΝΔΡΙΚΟΠΟΥΛΟΥ | athens | Ελλάδα | 28 ημέρες 11 ώρες | <input type="checkbox"/> |
| | Vaso Boukonala | Athens | Ελλάδα | 29 ημέρες 16 ώρες | <input type="checkbox"/> |

Σελίδα: (Προηγούμενα) 1 2 3 4 5 6 (Επόμενο)

Επιλογή όλων Επιλογή κανενός Με τους επιλεγμένους χρήστες... OK

Αναζήτηση: Αναζήτηση

Προβολή όλων 105

moodle

Εικόνα 37.: CosyMoodle, Φιλοσοφική Πείραμα, Αρχαία Ελληνική Φιλολογία (Σοφοκλέους, Φιλοκτήτης), ΦΑ21, Συμμετέχοντες

Σύνοψη-Συμπεράσματα 4^{ου} Κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάσαμε και αναλύσαμε την μελέτη περίπτωσης που συνέχει την παρούσα εργασία. Δώσαμε εδώ ουσιαστικά το ερευνητικό πρωτόκολλο της εκπαιδευτικής-ερευνητικής δράσης που πραγματοποιήσαμε, για να στοιχειοθετηθεί και στην πράξη η συλλογιστική του πονήματος. Παρουσιάζονται τα πλήρη στοιχεία: ο χρόνος, ο χώρος, τα μέσα, οι συνθήκες και η υλοποίηση. Εκφράζονται ρητώς τόσο τα ερευνητικά προβλήματα επί του συγκεκριμένου παραδείγματος διδασκαλίας, όσο και η εκπαιδευτική φιλοσοφία που ακολουθείται στην όλη προσέγγιση. Ερμηνεύεται ακόμη, η μεθοδολογική επιλογή και ερευνητικό πλαίσιο της δράσης. Για ποίο λόγο δηλαδή επελέγη ως μέτρο μια μελέτη περίπτωσης και όχι μιας άλλης μορφής ερευνητική πρακτική.

Εν συνεχεία, παρατίθενται τα παρατηρηθέντα από τον ερευνητή αποτελέσματα –και επιχειρείται σε πρώτο επίπεδο η (με ποιοτικά κριτήρια) διερεύνηση του αντίκτυπου που είχε το πρόγραμμα, τόσο στον διδάσκοντα του μαθήματος, με κύριο στόχο την ανίχνευση των προθέσεων του για επανάληψη μιας τέτοιας πρακτικής, όσο και στους συμμετέχοντες φοιτητές, με κύριο στόχο την ανίχνευση των συνηθειών τους εντός του προγράμματος, ούτως ώστε να καθοριστεί ποιες είναι οι λειτουργικότητες και τα μέσα εκείνα που θα μπορούσαν να συντελέσουν στη διεύρυνση της δράσης. Η ποσοτική ανάλυση των συλλεγέντων δεδομένων είναι αντικείμενο του κεφαλαίου που ακολουθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Ποσοτική και Ποιοτική Αξιολόγηση της Πιλοτικής Δράσης Ανάλυση Δεδομένων – Αποτελέσματα της Έρευνας

5.1 Εισαγωγή

Οι μελέτες περίπτωσης μπορούν να διατυπώσουν θεωρητικές δηλώσεις [βλέπε κεφ.4, παρ. 4.11], αλλά όπως και στα άλλα είδη έρευνας και επιστημονικής προσέγγισης, οι δηλώσεις αυτές πρέπει να υποστηρίζονται από την παροχή τεκμηρίων. Το παραπάνω απαιτεί η φύση των γενικεύσεων στη μελέτη περίπτωσης να είναι απολύτως ξεκαθαρισμένη. Οι γενικεύσεις μπορούν, αναλόγως με την περίπτωση, να πάρουν διάφορες μορφές (Cohen, Manion, Morisson, 2000). Αφού είδαμε, στο τέταρτο κεφάλαιο, ποια είναι τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την υπό ανάλυση πιλοτική δράση μέσω του κριτηρίου της παρατήρησης, στο παρόν κεφάλαιο, θα παρουσιάσουμε τα στοιχειοθετημένα (μέσω κειμένων αριθμητικών στοιχείων) αποτελέσματα της εκπαιδευτικής-ερευνητικής μας δράσης/ έρευνας πεδίου, που προκύπτουν, πρώτον από τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου μετά-αξιολόγησης από τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, καθώς και από την απόδοση των συμμετεχόντων σε σχέση με τους μη συμμετέχοντες, στις τελικές γραπτές εξετάσεις του μαθήματος.

Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της μελέτης περίπτωσης (βλέπε παράρτημα Β), που συμπληρώθηκε από τους φοιτητές, εμπεριέχει 19 ερωτήματα και στηρίζεται εν πολλοίς, στο ερωτηματολόγιο μετά-αξιολόγησης του προγράμματος CADMOS-E (Retalis et al., 1998, Psaromiligkos & Retalis, 2003), το οποίο αποτελεί μια σε βήματα, μικτή μέθοδο που υποστηρίζεται από ειδικά ερωτηματολόγια, τα οποία παρέχουν δεδομένα για ποσοτική και ποιοτική ανάλυση. Η αξιολόγηση εστιάζει στη μαθησιακή αποτελεσματικότητα της προτεινόμενης εκπαιδευτικής προσέγγισης. Η αποτελεσματικότητα αυτή [την οποία έχουμε μνημονεύσει και παραπάνω (βλέπε κεφ. 4, παρ. 4.9)] σχετίζεται και προκύπτει από πολλούς μετρήσιμους δείκτες, που συνίστανται σε αποτελέσματά τάσεων και διαθέσεων. Το ότι επιλέξαμε να προβούμε,

με τη χρήση ερωτηματολογίου, μόνο σε μετά-αξιολόγηση της ερευνητικής διαδικασίας –και όχι και σε προ-αξιολόγηση, οφείλεται τόσο στην δυνατότητα επαφής με το κοινό-στόχο που είχαμε από την αρχή της δράσης, όσο και στις αντικειμενικές συνθήκες των μαθημάτων. Κατ’ ουσίαν, μέσα από τον διάλογο που αναπτύξαμε με τους συμμετέχοντες την ημέρα της παρουσίασης, καταφέραμε να συγκεντρώσουμε, σε γενική βάση, όλες εκείνες τις πληροφορίες που αφορούσαν την διαμόρφωση της έρευνας μας (σχέση συμμετεχόντων με Η/Υ, διάθεση συνεργατικότητας στη μελέτη κ.α.). Κρίναμε λοιπόν ότι η έρευνα μας, θέλει περισσότερο να εστιάσει στον αντίκτυπο που θα έχει ως πρόταση στο κοινό-στόχο, παρά στην πρότερη εμπειρία και την εκ προοιμίου προσδοκία του δείγματος. Άλλωστε, όλα αυτά προκύπτουν ευκρινώς (και σκοπίμως) και από το ερωτηματολόγιο μετά-αξιολόγησης που εν τέλει χρησιμοποιήσαμε.

Παρά το γεγονός ότι υπάρχει μια ευρεία ποικιλία τύπων ερωτηματολογίων, υπάρχει ένας βασικός κανόνας που ισχύει για όλα: όσο πιο μεγάλο είναι το μέγεθος του δείγματος τόσο πιο δομημένο, κλειστό και αριθμητικό πρέπει να είναι το ερωτηματολόγιο, ενώ όσο πιο μικρό είναι το μέγεθος του δείγματος, τόσο λιγότερο δομημένο, πιο ανοικτό και βασισμένο στις λέξεις μπορεί να είναι το ερωτηματολόγιο. Εξαιρετικά δομημένες, κλειστές ερωτήσεις είναι χρήσιμες, καθώς μπορούν να παράγουν συχνότητες απαντήσεων που επιδέχονται στατιστικούς χειρισμούς και ανάλυση. (Oppenheim, 1992) [...]. [Ουσιαστικά δηλαδή], όταν επιδιώκουμε να μετρήσουμε, τότε απαιτείται μια ποσοτική προσέγγιση- όταν επιδιώκουμε πλούσια προσωπικά δεδομένα τότε μπορεί να είναι καταλληλότερη μια ποιοτική λεκτική προσέγγιση (Cohen, Manion, Morisson, 2000). Το ερωτηματολόγιο που εμείς χρησιμοποιήσαμε, λόγω του μεγέθους του δείγματος και των συνθηκών της έρευνας, ήταν εν πολλοίς δομημένο- με την προσθήκη κάποιων λίγων ημιδομημένων ερωτήσεων με συγκεκριμένη στοχοθεσία.

Το δείγμα που προσμετρήθηκε για την εξαγωγή αποτελεσμάτων-συμπερασμάτων, από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ήταν οι παρόντες φοιτητές στην τελευταία διάλεξη του διδάσκοντα (15 Δεκεμβρίου 2009). Πολλοί από αυτούς γνώριζαν το πρόγραμμα και είχαν συμμετάσχει σ’ αυτό, ενώ υπήρχαν και κάποιοι που δεν είχαν πάρει μέρος. Συνολικά το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 81 φοιτητές. Το δείγμα θεωρείται αντιπροσωπευτικό ποσοτικά, αν υπολογιστεί ο αριθμός των

παρακολουθούντων τις διαλέξεις (βλέπε κεφ. 4, παρ. 4.10.2). Επίσης εμπλέκει δύο κατηγορίες φοιτητών –τους συμμετέχοντες και τους μη συμμετέχοντες στη δράση, δίνοντας έτσι μια πλήρη εικόνα της πρόσληψης που είχε το πρόγραμμα που θέσαμε σε εφαρμογή, στο κοινό το οποίο εξαρχής στοχεύσαμε. Άλλωστε η αποτελεσματικότητα του δείγματος, σχετίζεται με τη στρατηγική της παρατήρησης που είναι ανοικτή στον ερευνητή (Cohen, Manion, Morisson, 2000).

Μια ακόμη παράμετρος αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της δράσης, είναι η επιτυχής εξέταση των συμμετεχόντων στο μάθημα-πλαίσιο. Την παράμετρο αυτή την προσεγγίζουμε μέσω της εξέτασης των γραπτών των φοιτητών και των τελικών τους βαθμολογιών στο μάθημα αυτό, στα οποία μας παρείχε πλήρη πρόσβαση ο διδάσκων. Πρακτικά, εξετάσαμε το ποσοστό της «επιτυχίας» των συμμετεχόντων σε σχέση με τους μη συμμετέχοντες, καθώς και τις βαθμολογίες τους. Τέλος μελετήσαμε επισταμένως τα γραπτά, έτσι ώστε να καταλήξουμε που βρίσκονται οι μεγαλύτερες αδυναμίες των φοιτητών επί του συγκεκριμένου αντικειμένου, ποιες πρακτικές τις δράσης μας ήταν εστραμμένες (αν ήταν) στη θεραπεία τους –και πως θα μπορούσε - εκτός συγκεκριμένου ερευνητικού πλαισίου πλέον- η εκπαιδευτική τεχνολογία να προσφέρει σ' αυτό τον στόχο.

5.2 Επεξεργασία Ερωτηματολογίων – Ποσοτικά Αποτελέσματα

Από την επεξεργασία των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο (βλέπε παράρτημα Β) μετά-αξιολόγησης της εκπαιδευτικής-ερευνητικής δράσης, που συνέχει την παρούσα εργασία, προέκυψαν τα στοιχεία που παρουσιάζονται παρακάτω.

Η ανάλυση έγινε με το SPSS 15.

5.2.1 Δομή Ερωτηματολογίου

Στην **αρχική Ενότητα** ζητείται από τους ερωτώμενους να καταγράψουν κάποια γενικά στοιχεία όπως:

- Εξάμηνο σπουδών

- Γενική αξιολόγηση πλατφόρμας
- Προηγούμενη χρήση
- Ενασχόληση με το αντικείμενο του μαθήματος
- Αξιοποίηση της πλατφόρμας για το πρόγραμμα διδασκαλίας

Στην **Ενότητα 1** ζητείται η αναλυτικότερη καταγραφή της χρήσης και των απόψεων τους:

- Συχνότητα
- Γνώση της digital library
- Γνώση του forum
- Απόκτηση εποπτείας
- Πόροι στην αγγλική γλώσσα
- Αξιολόγηση του συνδυασμού της δια ζώσης διδασκαλίας με την ψηφιακή στήριξη
- Η πλατφόρμα ως κίνητρο
- Επαλήθευση προσδοκιών
- Υποστήριξη στην προετοιμασία εξετάσεων
- Σύγκριση με προηγούμενη εμπειρία
- Χρήση οπτικοακουστικού υλικού ως κίνητρο

Στην **Ενότητα 2** καταγράφηκαν:

- Θετικά στοιχεία αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς πόρους
- Προτεινόμενες βελτιώσεις της δράσης

Επίπεδο σημαντικότητας:

Το επίπεδο σημαντικότητας στους ελέγχους είναι το $\alpha=0,05$

Δείγμα – γενικά στοιχεία

Ατομικά στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 81 φοιτητές.

Από αυτούς:

- Το 81% φοιτά στο Γ εξάμηνο σπουδών. Το υπόλοιπο 19% των φοιτητών κατανέμεται σε 6 διαφορετικά εξάμηνα, στο σύνολό τους μεγαλύτερα του Γ εξαμήνου.
- Η πρώτη γενική συνολική εκτίμηση για την ευκολία χρήσης της πλατφόρμας ήταν ότι αυτή είναι απόλυτα εύχρηστη σε ποσοστό 51,3%. Ως εύχρηστη χαρακτηρίζεται από το 91,3% των ατόμων. Μόνο το 8,8% την χαρακτηρίζουν σχετικά ή απόλυτα δύσχρηστη.
- Αναφορικά με την κατανομή των φοιτητών σε σχέση με την προηγούμενη εμπειρία τους από την χρήση ολοκληρωμένης ψηφιακής πλατφόρμας στο παρελθόν, προκύπτει ότι το 56,8% αυτών έχουν ανάλογη εμπειρία. Η εμπειρία αυτή έχει προέλθει εξ ολοκλήρου από την χρήση της πλατφόρμας διαχείρισης μαθήματος E- class.
- Αναφορικά με την συχνότητα ενασχόλησης με το συγκεκριμένο μάθημα, οι φοιτητές του δείγματος δηλώνουν ότι αυτό γίνεται αδιάλειπτα από το 30,9% αυτών, από λίγο για τους 58% και μόνο στην εξεταστική περίοδο από το 11,1% αυτών.
- Τέλος, αναφορικά με την παρακολούθηση του μαθήματος σε σχέση με την χρήση της πλατφόρμας, αυτό γίνεται από την αρχή για το 61,7% των φοιτητών ενώ για το 33,3% αυτών δεν έγινε κάτι τέτοιο. Επίσης εντοπίζεται και ένα ποσοστό της τάξης του 4,9% όπου το πρόγραμμα παραμένει άγνωστο.

Ακολουθούν αναλυτικοί πίνακες κατανομής συχνοτήτων και υποστηρικτικά γραφήματα:

1. Φοιτώ στο εξάμηνο σπουδών:

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 3 | 64 | 79,0 | 81,0 | 81,0 |
| | 5 | 4 | 4,9 | 5,1 | 86,1 |
| | 6 | 1 | 1,2 | 1,3 | 87,3 |
| | 7 | 3 | 3,7 | 3,8 | 91,1 |
| | 9 | 5 | 6,2 | 6,3 | 97,5 |

| | | | | | |
|---------|--------|----|-------|-------|-------|
| | 11 | 1 | 1,2 | 1,3 | 98,7 |
| | 20 | 1 | 1,2 | 1,3 | 100,0 |
| | Total | 79 | 97,5 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | 2,5 | | |
| Total | | 81 | 100,0 | | |

2. Η πλατφόρμα του μαθήματος (Moodle) ήταν:

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Απολύτως εύχρηστη | 41 | 50,6 | 51,3 | 51,3 |
| | Σχετικά εύχρηστη | 32 | 39,5 | 40,0 | 91,3 |
| | Σχετικά δύσχρηστη | 5 | 6,2 | 6,3 | 97,5 |
| | Απολύτως δύσχρηστη | 2 | 2,5 | 2,5 | 100,0 |
| | Total | 80 | 98,8 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,2 | | |
| Total | | 81 | 100,0 | | |

3. Έχω ξαναχρησιμοποιήσει σε άλλο μάθημα της σχολής ολοκληρωμένη πλατφόρμα διαχείρισης μαθημάτων (πχ E-Class):

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | ναι | 46 | 56,8 | 56,8 | 56,8 |
| | όχι | 35 | 43,2 | 43,2 | 100,0 |
| | Total | 81 | 100,0 | 100,0 | |

Ποιά:

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid e - class | 43 | 53,1 | 100,0 | 100,0 |
| Missing System | 38 | 46,9 | | |
| Total | 81 | 100,0 | | |

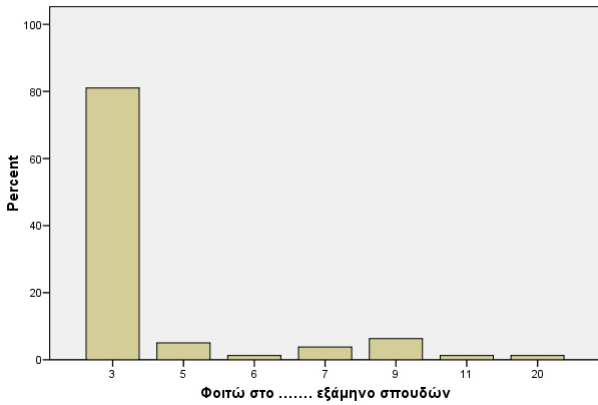
4. Ασχολούμαι με το αντικείμενο του συγκεκριμένου μαθήματος:

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Αδιάλειπτα καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου | 25 | 30,9 | 30,9 | 30,9 |
| Από λίγο καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου | 47 | 58,0 | 58,0 | 88,9 |
| Μόνο κατά την εξεταστική περίοδο | 9 | 11,1 | 11,1 | 100,0 |
| Total | 81 | 100,0 | 100,0 | |

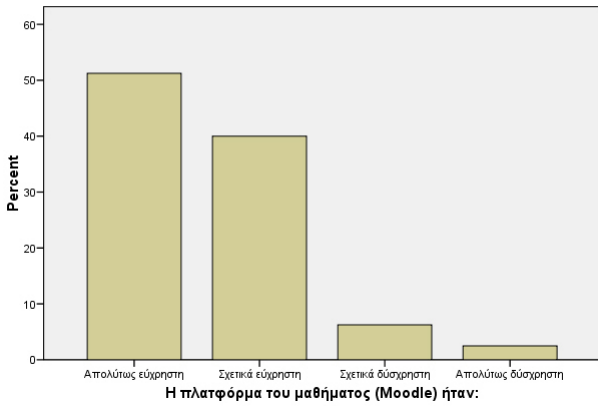
5. Παρακολουθώ το πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος με τη χρήση ψηφιακών πόρων μέσω της πλατφόρμας (Moodle) από το ξεκίνημα του:

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ναι | 50 | 61,7 | 61,7 | 61,7 |
| όχι | 27 | 33,3 | 33,3 | 95,1 |
| Δεν γνωρίζω το πρόγραμμα | 4 | 4,9 | 4,9 | 100,0 |
| Total | 81 | 100,0 | 100,0 | |

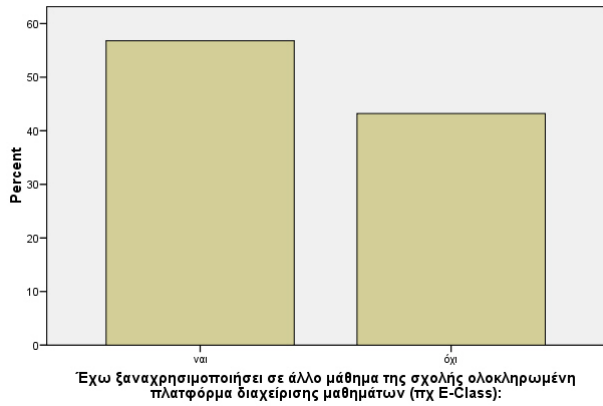
Φοιτώ στο εξάμηνο σπουδών



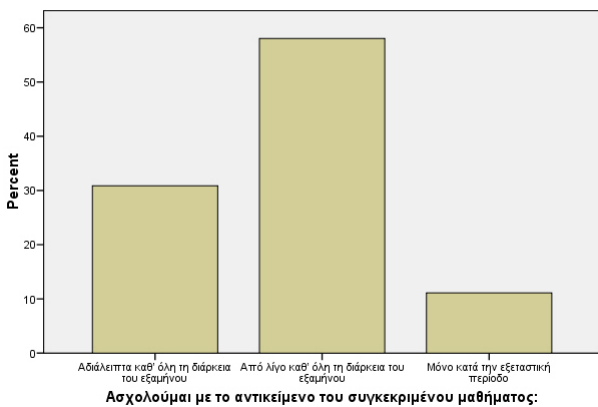
Η πλατφόρμα του μαθήματος (Moodle) ήταν:



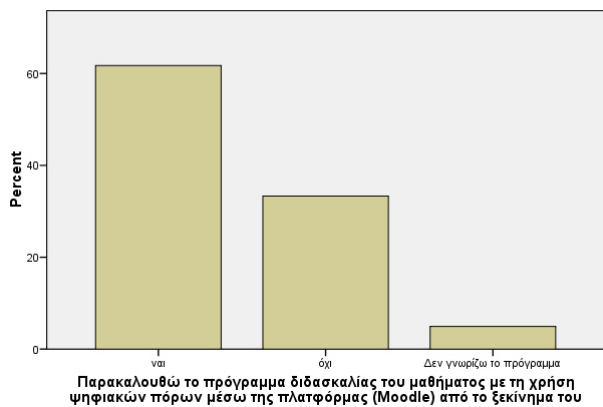
Έχω ξαναχρησιμοποιήσει σε άλλο μάθημα της σχολής ολοκληρωμένη πλατφόρμα διαχείρισης μαθημάτων (πχ E-Class):



Ασχολούμαι με το αντικείμενο του συγκεκριμένου μαθήματος:



Παρακολουθώ το πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος με τη χρήση ψηφιακών πόρων μέσω της πλατφόρμας (Moodle) από το ξεκίνημα του



Αποτελέσματα

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στις παρακάτω ενότητες γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Η ανάλυση αφορά:

Περιγραφική στατιστική με υπολογισμό των κατανομών των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων για κάθε κατηγορική μεταβλητή του ερωτηματολογίου.

Για τον έλεγχο της ύπαρξης πιθανής συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου γίνεται έλεγχος χ^2 test. Ειδικότερα ο έλεγχος γίνεται μεταξύ των μεταβλητών των ενοτήτων με τις βασικές αρχικές μεταβλητές οι οποίες είναι :

- Προηγούμενη χρήση άλλης ολοκληρωμένης πλατφόρμας
- Ενασχόληση με το αντικείμενο, όπου το δείγμα διαχωρίζεται σε εκείνα τα άτομα που ασχολούνται αδιάλειπτά και σε εκείνα που ασχολούνται λίγο ή μόνο κατά την εξεταστική περίοδο
- Παρακολούθηση προγράμματος, όπου το δείγμα διαχωρίζεται στα άτομα που παρακολουθούν από την αρχή και στα άτομα που δεν παρακολουθούν από την αρχή, ενώ εξαιρέθηκαν τα άτομα που δεν γνωρίζουν το πρόγραμμα.

Για τους παραπάνω ελέγχους παρουσιάζονται μόνο οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών που έχουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Οι ομαδοποιήσεις έχουν γίνει για να ικανοποιούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις αξιοπιστίας του χ^2 test, δηλαδή το ποσοστό των κελιών με αναμενόμενες συχνότητες μικρότερες του 5 να μην υπερβαίνει το 20% του συνόλου των κελιών.

Για τους παραπάνω ελέγχους, χρησιμοποιήθηκε επίπεδο σημαντικότητας 0,05, δηλαδή 95%.

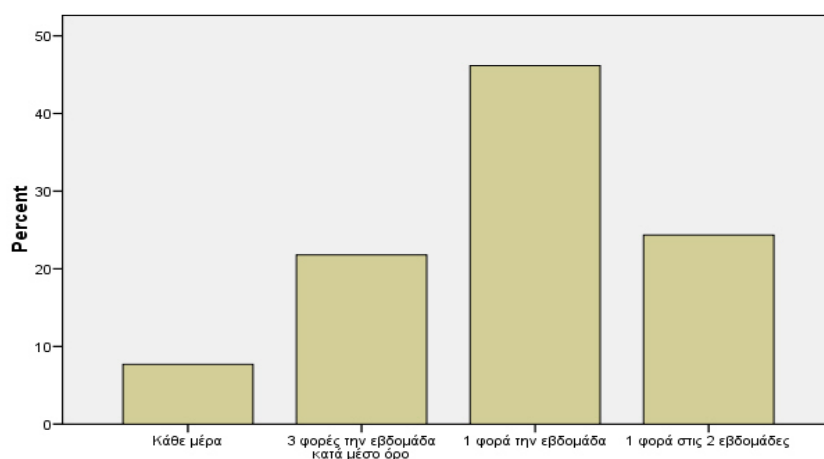
Γενικές κατανομές για όλες τις ερωτήσεις της ενότητας 1

Ακολουθούν κατανομές ποσοστών και συχνοτήτων:

6. Μπαίνω στην πλατφόρμα του μαθήματος (Moodle) για να δω το υλικό:

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Κάθε μέρα | 6 | 7,4 | 7,7 | 7,7 |
| | 3 φορές την εβδομάδα κατά μέσο όρο | 17 | 21,0 | 21,8 | 29,5 |
| | 1 φορά την εβδομάδα | 36 | 44,4 | 46,2 | 75,6 |
| | 1 φορά στις 2 εβδομάδες | 19 | 23,5 | 24,4 | 100,0 |
| | Total | 78 | 96,3 | 100,0 | |
| Missing | System | 3 | 3,7 | | |
| Total | | 81 | 100,0 | | |

Μπαίνω στην πλατφόρμα του μαθήματος (Moodle) για να δω το υλικό:



Μπαίνω στην πλατφόρμα του μαθήματος (Moodle) για να δω το υλικό:

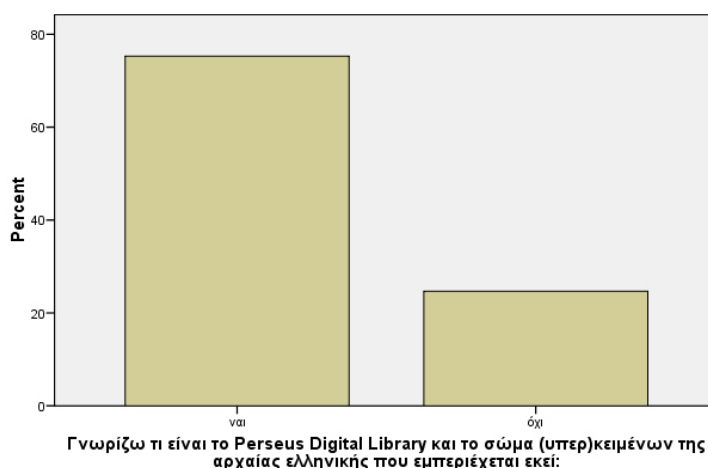
Από τα αποτελέσματα της ερώτησης προκύπτει ότι η συχνότερα δηλωμένη συχνότητα είναι 1 φορά την εβδομάδα καθώς δηλώνεται από το 46,2% του δείγματος. Οι επόμενες 2 κατηγορίες- 3 φορές την εβδομάδα αλλά και 1 φορά στις 2

εβδομάδες εμφανίζουν περίπου όμοια ποσοστά 21,8% και 24,4% αντίστοιχα. Αντίθετα μόνο το 7,7% των ατόμων κάνει χρήση της πλατφόρμας σε καθημερινή βάση.

7. Γνωρίζω τι είναι το Perseus Digital Library (PDL) και το σώμα (υπερ)κειμένων της αρχαίας ελληνικής που εμπεριέχεται εκεί:

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Ναι | 61 | 75,3 | 75,3 | 75,3 |
| Όχι | 20 | 24,7 | 24,7 | 100,0 |
| Total | 81 | 100,0 | 100,0 | |

Γνωρίζω τι είναι το Perseus Digital Library και το σώμα (υπερ)κειμένων της αρχαίας ελληνικής που εμπεριέχεται εκεί:



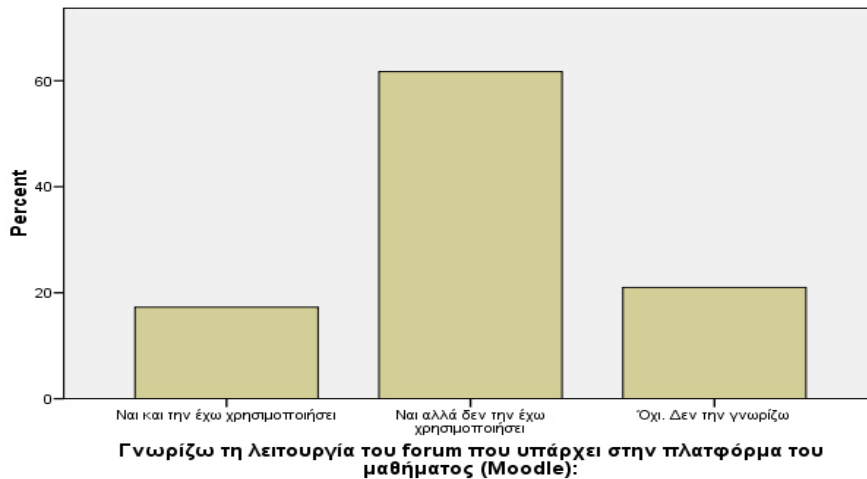
Αναφορικά με την ψηφιακή βιβλιοθήκη, που προκρίνεται στην πλατφόρμα, το 75,3% δηλώνει ότι την γνωρίζει. Ωστόσο το 24,7% των ατόμων δίνει αρνητική απάντηση στην παραπάνω ερώτηση. Όμοιο περίπου είναι το ποσοστό του δείγματος που δηλώνει ότι δεν γνωρίζει την λειτουργία της ομάδας συζητήσεων (forum): Ερωτήσεις-Απορίες-Θέματα για Συζήτηση (βλέπε κεφ.4 παρ. 4.10.3.2). Συγκεκριμένα, το 21 % του δείγματος απαντά αρνητικά στην παρακάτω ερώτηση. Οι θετικές απαντήσεις συγκεντρώνουν το 79% του δείγματος, όμως μόνο το 17,3% των ατόμων δηλώνουν ότι έχουν χρησιμοποιήσει την λειτουργία αυτή. Αντίθετα η πλειοψηφία του δείγματος (61,7%) αν και γνωρίζει, ωστόσο δεν έχει χρησιμοποιήσει

το forum της πλατφόρμας. Οι λόγοι για την ανταπόκριση στη συγκεκριμένη λειτουργικότητα, εξηγούνται με σαφήνεια στο τέταρτο κεφάλαιο.

8. Γνωρίζω τη λειτουργία του forum που υπάρχει στην πλατφόρμα του μαθήματος (Moodle):

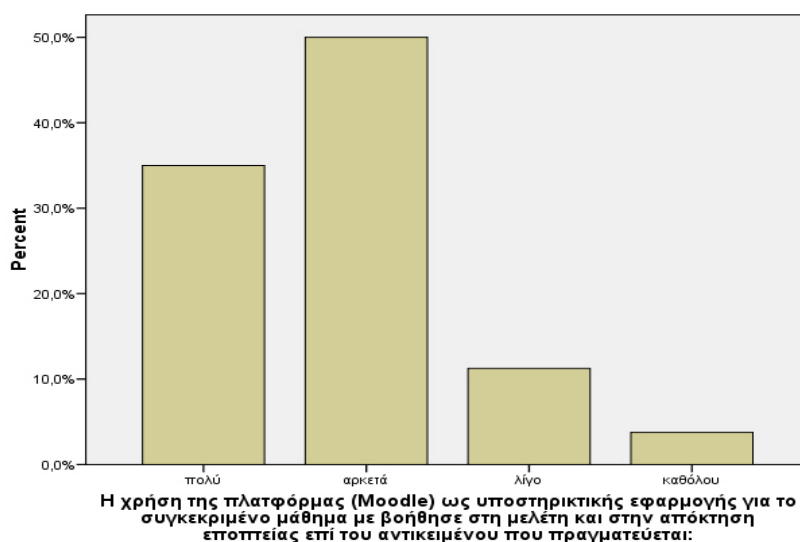
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Ναι και την έχω χρησιμοποιήσει | 14 | 17,3 | 17,3 | 17,3 |
| Ναι αλλά δεν την έχω χρησιμοποιήσει | 50 | 61,7 | 61,7 | 79,0 |
| Όχι. Δεν την γνωρίζω | 17 | 21,0 | 21,0 | 100,0 |
| Total | 81 | 100,0 | 100,0 | |

Γνωρίζω τη λειτουργία του forum που υπάρχει στην πλατφόρμα του μαθήματος (Moodle):



9. Η χρήση της πλατφόρμας (Moodle) ως υποστηρικτικής εφαρμογής για το συγκεκριμένο μάθημα με βοήθησε στη μελέτη και στην απόκτηση εποπτείας επί του αντικειμένου που πραγματεύεται:

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | πολύ | 28 | 34,6 | 35,0 | 35,0 |
| | αρκετά | 40 | 49,4 | 50,0 | 85,0 |
| | λίγο | 9 | 11,1 | 11,3 | 96,3 |
| | καθόλου | 3 | 3,7 | 3,8 | 100,0 |
| | Total | 80 | 98,8 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,2 | | |
| Total | | 81 | 100,0 | | |

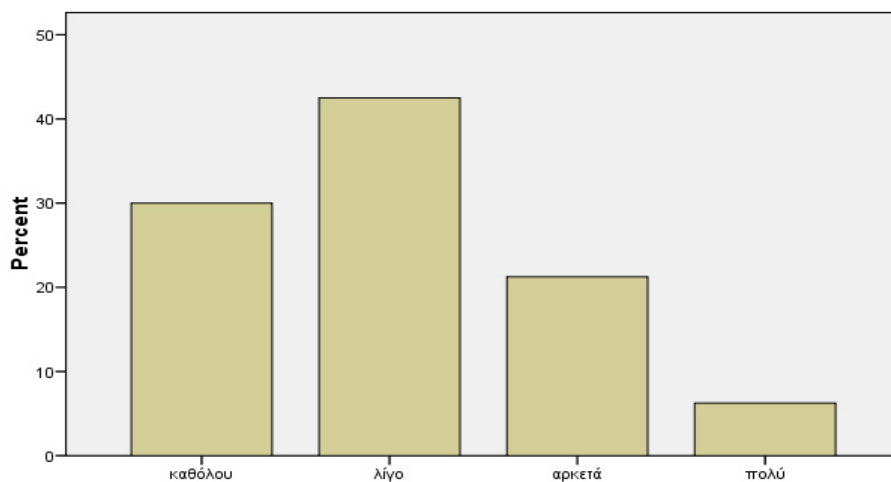


Θετική είναι η στάση των φοιτητών ως προς την υποστηρικτική λειτουργία της πλατφόρμας, εν γένει, όσον αφορά στην μελέτη και την απόκτηση εποπτείας για το αντικείμενο. Οι θετικές επιλογές συγκέντρωσαν το 85% των απαντήσεων σε αντίθεση με τις αρνητικές θέσεις της κλίμακας που αντιπροσωπεύουν το 15% των ατόμων.

10. Η ύπαρξη κάποιων ψηφιακών πόρων, στην πλατφόρμα του μαθήματος (Moodle), στην αγγλική γλώσσα δυσχέρανε τη μελέτη μου:

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | καθόλου | 24 | 29,6 | 30,0 | 30,0 |
| | λίγο | 34 | 42,0 | 42,5 | 72,5 |
| | αρκετά | 17 | 21,0 | 21,3 | 93,8 |
| | πολύ | 5 | 6,2 | 6,3 | 100,0 |
| | Total | 80 | 98,8 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,2 | | |
| Total | | 81 | 100,0 | | |

Η ύπαρξη κάποιων ψηφιακών πόρων, στην πλατφόρμα του μαθήματος (Moodle), στην αγγλική γλώσσα δυσχέρανε τη μελέτη μου:

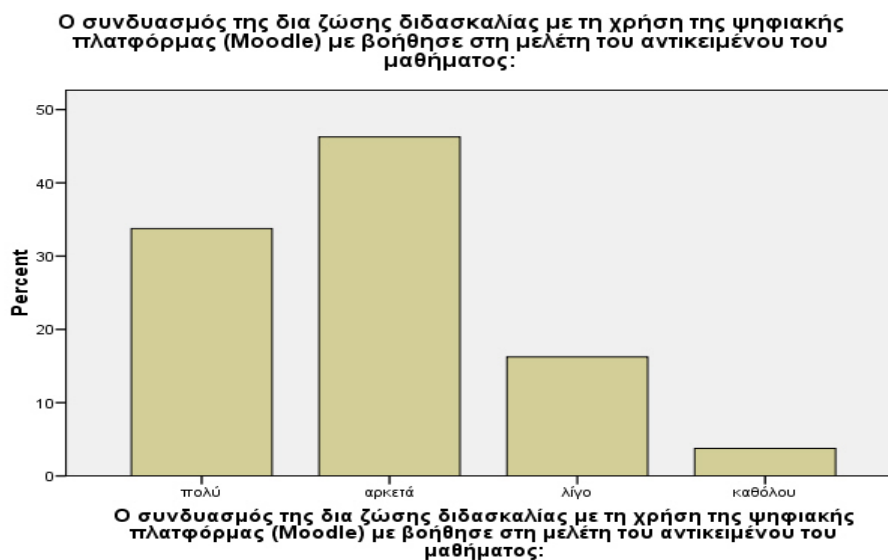


Η ύπαρξη κάποιων ψηφιακών πόρων, στην πλατφόρμα του μαθήματος (Moodle), στην αγγλική γλώσσα δυσχέρανε τη μελέτη μου:

Αναφορικά με την ύπαρξη διάφορων ψηφιακών πόρων στην αγγλική γλώσσα, αν και η γενική στάση είναι ότι κάτι τέτοιο δεν δυσχέρανε την μελέτη, καθώς οι επιλογές καθόλου και λίγο συγκέντρωσαν το 72,5% των απαντήσεων, ωστόσο εμφανίζεται ότι το γεγονός αυτό δημιούργησε δυσκολίες στο 21,3% των φοιτητών- πράγμα καθόλου ανάξιο λόγου. Προσθέτοντας και το μικρό ποσοστό της κατηγορίας Πολύ, το τελικό ποσοστό των φοιτητών που δυσκολεύονται από τους πόρους στην αγγλική γλώσσα ανέρχεται στο 27,6%.

11. Ο συνδυασμός της δια ζώσης διδασκαλίας με τη χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας (Moodle) με βοήθησε στη μελέτη του αντικειμένου του μαθήματος:

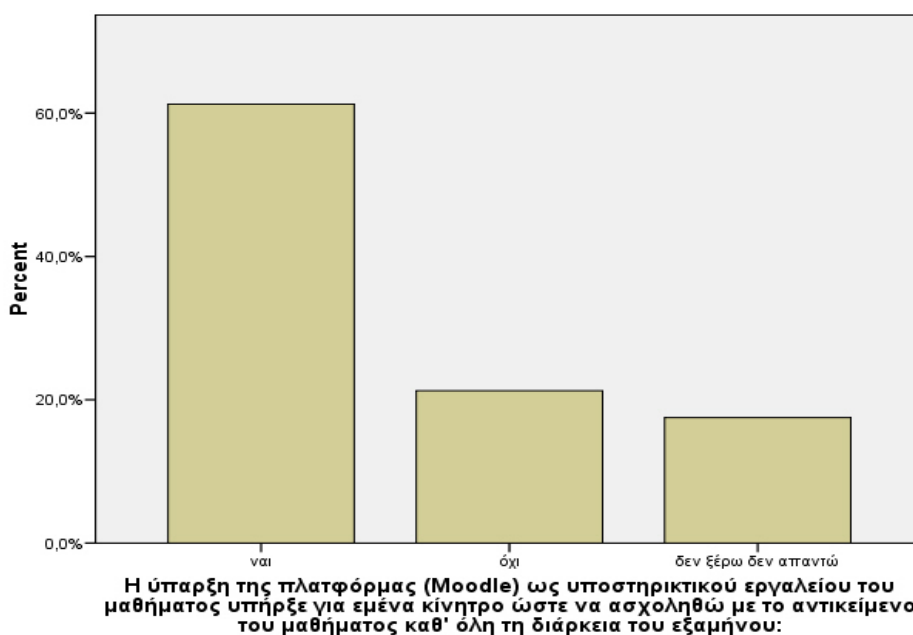
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | πολύ | 27 | 33,3 | 33,8 | 33,8 |
| | αρκετά | 37 | 45,7 | 46,3 | 80,0 |
| | λίγο | 13 | 16,0 | 16,3 | 96,3 |
| | καθόλου | 3 | 3,7 | 3,8 | 100,0 |
| | Total | 80 | 98,8 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,2 | | |
| Total | | 81 | 100,0 | | |



Ο συνδυασμός δια ζώσης διδασκαλίας και χρήσης της ψηφιακής πλατφόρμας εκτιμάται ότι επιφέρει θετικά αποτελέσματα καθώς από το 80% των περιπτώσεων αξιολογήθηκε ότι βοήθησε στην μελέτη του αντικειμένου του μαθήματος -μιας και το παραπάνω ποσοστό επέλεξε τις κατηγορίες Πολύ και Αρκετά. Μόνο το 3,8% των φοιτητών εμφανίζονται απόλυτα αρνητικοί επιλέγοντας την κατηγορία Καθόλου.

12. Η ύπαρξη της πλατφόρμας (Moodle) ως υποστηρικτικού εργαλείου του μαθήματος υπήρξε για εμένα κίνητρο ώστε να ασχοληθώ με το αντικείμενο του μαθήματος καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου:

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|---------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Ναι | 49 | 60,5 | 61,3 | 61,3 |
| | Όχι | 17 | 21,0 | 21,3 | 82,5 |
| | δεν ξέρω δεν απαντώ | 14 | 17,3 | 17,5 | 100,0 |
| | Total | 80 | 98,8 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,2 | | |
| Total | | 81 | 100,0 | | |



Η ίδια η πλατφόρμα αποτέλεσε κίνητρο για το 61,3% των ατόμων να ασχοληθούν με το αντικείμενο κατά τη διάρκεια όλου του εξαμήνου. Το αντίθετο, δηλαδή την αδυναμία της πλατφόρμας να παίζει το ρόλο του κινήτρου, επέλεξε το 21,3% των φοιτητών, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται και ένα ποσοστό της τάξης του 17,5% του δείγματος που δεν προσδιόρισαν την θέση τους σε σχέση με την παραπάνω ερώτηση.

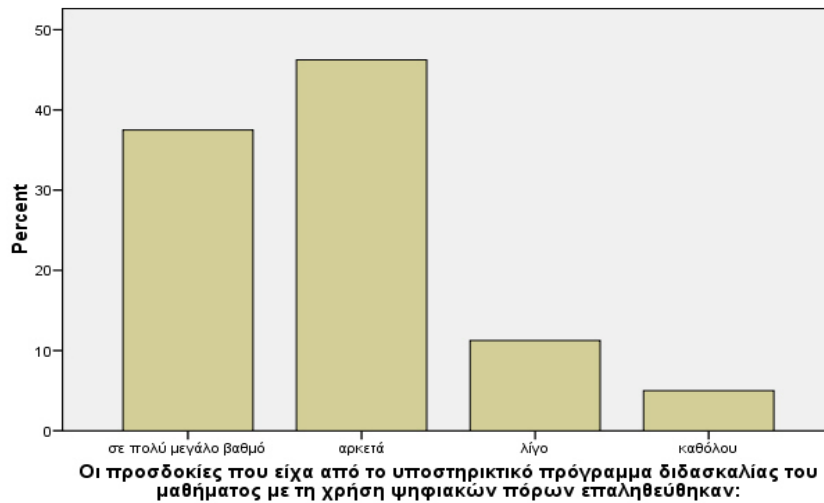
Θετικές εμφανίζονται και οι αξιολογήσεις των φοιτητών αναφορικά με την κάλυψη των απαιτήσεων και προσδοκιών που είχαν από το ψηφιακό αυτό σύστημα. Συγκεκριμένα και σε αυτή την περίπτωση οι θετικές απαντήσεις που δηλώνουν ότι οι προσδοκίες επαληθεύτηκαν, αντιπροσωπεύουν τα υψηλότερα ποσοστά. Ειδικότερα η επιλογή Σε πολύ μεγάλο βαθμό, συγκέντρωσε ποσοστό απαντήσεων 37,5% και μαζί με την επιλογή Αρκετά η οποία συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό (46,3%) αντιπροσωπεύουν το 83,8% του δείγματος. Αντίθετα οι αρνητικές θέσεις αντιπροσωπεύουν το 16,3% των φοιτητών.

Τελικά, το 73,1% των ατόμων χαρακτήρισαν το πρόγραμμα γενικά, ως κίνητρο εντονότερης εμπλοκής τους στην μελέτη του αντικειμένου του μαθήματος, καθώς επέλεξαν τις κατηγορίες Πολύ και Αρκετά. Το ποσοστό είναι θετικότερο της αντίστοιχης ερώτησης που αξιολόγησε την αντιμετώπιση της πλατφόρμας ως κινήτρου για την ενασχόληση με το αντικείμενο καθ' όλο το έτος. Στην περίπτωση εκείνη το ποσοστό ήταν 61,3%. Βέβαια πρέπει να επισημανθεί ότι οι επιλογές της ερώτησης αυτής ήταν ναι ή όχι ενώ στην προκειμένη περίπτωση υπάρχει και η μετριοπαθέστερη επιλογή Αρκετά -καθώς και ότι στην προηγούμενη μεταβλητή εντοπίστηκε και ένα σημαντικό ποσοστό ατόμων που επέλεξαν να μην προσδιορίσουν την στάση τους.

13. Οι προσδοκίες που είχα από το υποστηρικτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος με τη χρήση ψηφιακών πόρων επαληθεύθηκαν:

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | σε πολύ μεγάλο βαθμό | 30 | 37,0 | 37,5 | 37,5 |
| | Αρκετά | 37 | 45,7 | 46,3 | 83,8 |
| | Λίγο | 9 | 11,1 | 11,3 | 95,0 |
| | Καθόλου | 4 | 4,9 | 5,0 | 100,0 |
| | Total | 80 | 98,8 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,2 | | |
| Total | | 81 | 100,0 | | |

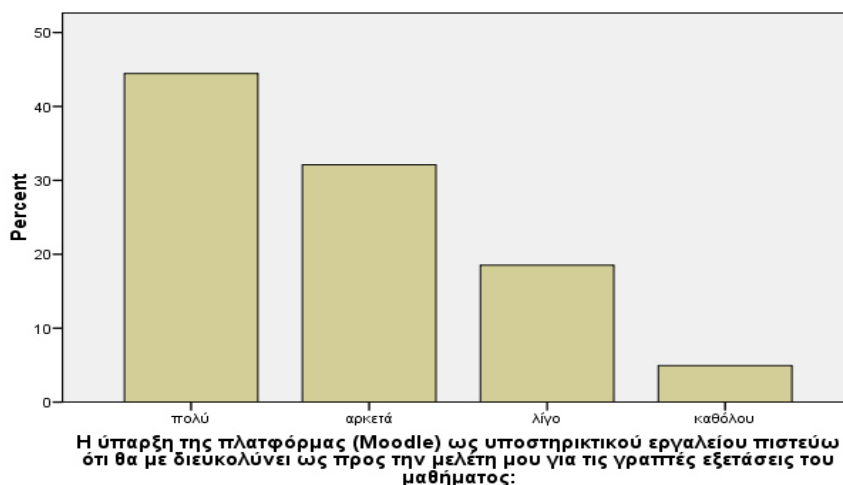
Οι προσδοκίες που είχα από το υποστηρικτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος με τη χρήση ψηφιακών πόρων επαληθεύθηκαν:



14. Η ύπαρξη της πλατφόρμας (Moodle) ως υποστηρικτικού εργαλείου πιστεύω ότι θα με διευκολύνει ως προς την μελέτη μου για τις γραπτές εξετάσεις του μαθήματος:

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | πολύ | 36 | 44,4 | 44,4 | 44,4 |
| | αρκετά | 26 | 32,1 | 32,1 | 76,5 |
| | λίγο | 15 | 18,5 | 18,5 | 95,1 |
| | καθόλου | 4 | 4,9 | 4,9 | 100,0 |
| | Total | 81 | 100,0 | 100,0 | |

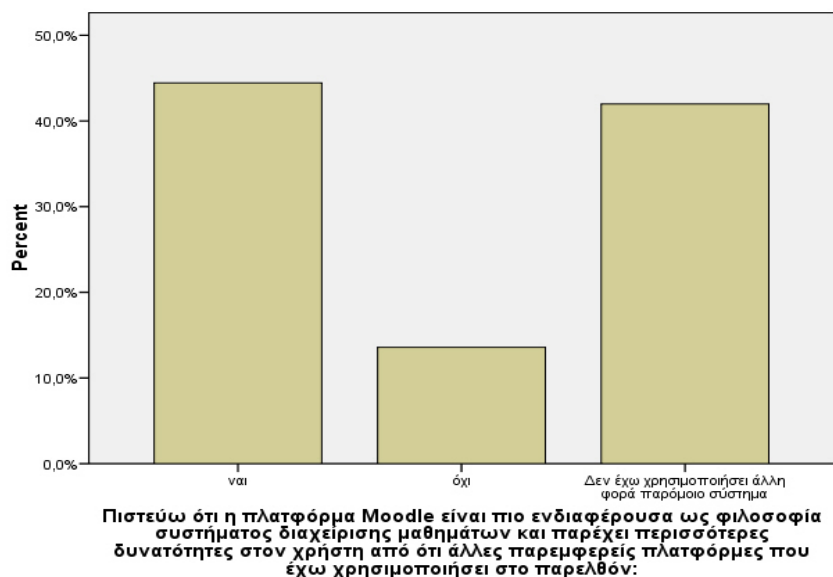
Η ύπαρξη της πλατφόρμας (Moodle) ως υποστηρικτικού εργαλείου πιστεύω ότι θα με διευκολύνει ως προς την μελέτη μου για τις γραπτές εξετάσεις του μαθήματος:



Αναφορικά με την χρήση του εργαλείου ως βοηθητικού μέσου για τις γραπτές εξετάσεις, πάλι οι θετικές εκτιμήσεις συσσωρεύουν ποσοστό της τάξης του 76,5% σε αντίθεση με τις αντίστοιχες αρνητικές δηλώσεις. Ωστόσο συγκριτικά με τις απαντήσεις των υπόλοιπων μεταβλητών, η παραπάνω στάση, αν και είναι αναφανδόν θετική, συστέλλεται ελαφρώς, λόγω του (μικρού αλλά όχι ασήμαντου) ποσοστού της κατηγορίας Λίγο.

15. Πιστεύω ότι η πλατφόρμα Moodle είναι πιο ενδιαφέρουσα ως φιλοσοφία συστήματος διαχείρισης μαθημάτων και παρέχει περισσότερες δυνατότητες στον χρήστη από ότι άλλες παρεμφερείς πλατφόρμες που έχω χρησιμοποιήσει στο παρελθόν:

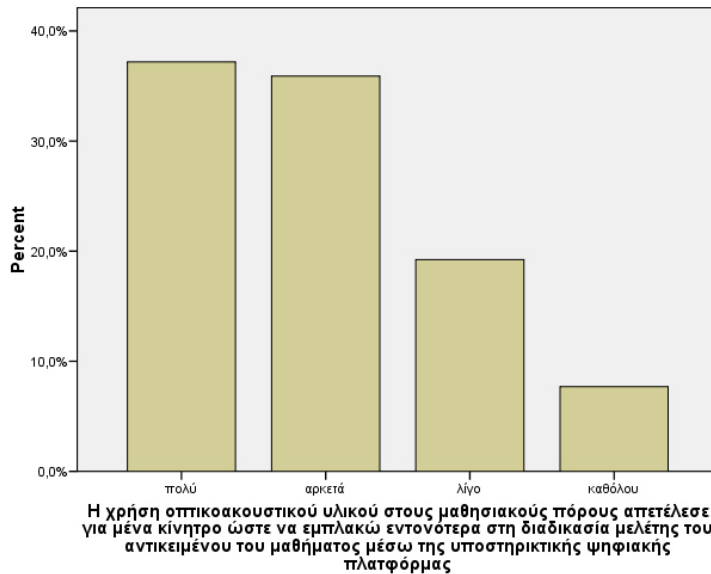
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Ναι | 36 | 44,4 | 44,4 | 44,4 |
| Όχι | 11 | 13,6 | 13,6 | 58,0 |
| Δεν έχω χρησιμοποιήσει άλλη φορά παρόμοιο σύστημα | 34 | 42,0 | 42,0 | 100,0 |
| Total | 81 | 100,0 | 100,0 | |



Αν και το 42% των ατόμων δεν έχει αντίστοιχη εμπειρία ώστε να μπορέσει να προχωρήσει σε συγκριτική αξιολόγηση, ωστόσο το 76,6% των ατόμων που έχουν εμπειρία, αξιολόγησαν θετικά την συγκεκριμένη πλατφόρμα, έναντι του 13,4% που δήλωσαν το αντίθετο.

16. Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού στους μαθησιακούς πόρους απετέλεσε για μένα κίνητρο ώστε να εμπλακώ εντονότερα στη διαδικασία μελέτης του αντικειμένου του μαθήματος μέσω της υποστηρικτικής ψηφιακής πλατφόρμας:

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | πολύ | 29 | 35,8 | 37,2 | 37,2 |
| | αρκετά | 28 | 34,6 | 35,9 | 73,1 |
| | λίγο | 15 | 18,5 | 19,2 | 92,3 |
| | καθόλου | 6 | 7,4 | 7,7 | 100,0 |
| | Total | 78 | 96,3 | 100,0 | |
| Missing | System | 3 | 3,7 | | |
| Total | | 81 | 100,0 | | |



Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού στους μαθησιακούς πόρους, φαίνεται να ευνοεί πολύ έντονα την ενασχόληση των συμμετεχόντων, τόσο με το πρόγραμμα, όσο και με τη διαδικασία μελέτης που αυτό προκρίνει. Θετική κινητοποίηση ως προς αυτή την πτυχή του προγράμματος εμφανίζει το 73,1 επί τοις εκατό. Μάλιστα οι περισσότεροι ερωτηθέντες, απάντησαν ότι η ύπαρξη μαθησιακού οπτικοακουστικού υλικού αποτελεί σε πολύ μεγάλο βαθμό κίνητρο ενασχόλησης στην εκπαιδευτική πράξη.

Σύγκριση των Τιμών των Μεταβλητών της Ενότητας με τις Γενικές Μεταβλητές

Εφαρμόζοντας χ^2 test για κάθε μεταβλητή με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών ανά προηγούμενη εμπειρία, ενασχόληση με τη μελέτη του μαθήματος και ενασχόληση με τη μελέτη του μαθήματος σε συνδυασμό με την πλατφόρμα από την αρχή της διδασκαλίας, προκύπτουν οι ακόλουθες στατιστικά σημαντικές διαφορές:

Μεταβλητές και προηγούμενη εμπειρία:

Έχω ξαναχρησιμοποιήσει σε άλλο μάθημα της σχολής ολοκληρωμένη πλατφόρμα διαχείρισης μαθημάτων (πχ E-Class): * Η χρήση της πλατφόρμας (Moodle) ως υποστηρικτικής εφαρμογής για το συγκεκριμένο μάθημα με βοήθησε στη μελέτη και στην απόκτηση εποπτείας επί του αντικειμένου που πραγματεύεται:

Crosstab

| | | Η χρήση της πλατφόρμας (Moodle) ως υποστηρικτικής εφαρμογής για το συγκεκριμένο μάθημα με βοήθησε στη μελέτη και στην απόκτηση εποπτείας επί του αντικειμένου που πραγματεύεται: | | |
|---|-----|--|--------|--------------|
| | | Πολύ | αρκετά | λίγο/καθόλου |
| Έχω ξαναχρησιμοποιήσει σε άλλο μάθημα της σχολής ολοκληρωμένη πλατφόρμα διαχείρισης μαθημάτων (πχ E-Class): | ναι | 23,9% | 54,3% | 21,7% |
| | όχι | 50,0% | 44,1% | 5,9% |
| Total | | 35,0% | 50,0% | 15,0% |

Chi-Square Tests

| | Value | Df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--------------------|-------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 7,488 | 2 | ,024 |

Έχω ξαναχρησιμοποιήσει σε άλλο μάθημα της σχολής ολοκληρωμένη πλατφόρμα διαχείρισης μαθημάτων (πχ E-Class): * Ο συνδυασμός της δια ζώσης διδασκαλίας με τη χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας (Moodle) με βοήθησε στη μελέτη του αντικειμένου του μαθήματος

Crosstab

| | | Ο συνδυασμός της δια ζώσης διδασκαλίας με τη χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας (Moodle) με βοήθησε στη μελέτη του αντικειμένου του μαθήματος: | | |
|---|-----|---|--------|--------------|
| | | πολύ | αρκετά | λίγο/καθόλου |
| Έχω ξαναχρησιμοποιήσει σε άλλο μάθημα της σχολής ολοκληρωμένη πλατφόρμα διαχείρισης μαθημάτων (πχ E-Class): | ναι | 28,3% | 41,3% | 30,4% |
| | όχι | 41,2% | 52,9% | 5,9% |
| Total | | 33,8% | 46,3% | 20,0% |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--------------------|-------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 7,431 | 2 | ,024 |

Έχω ξαναχρησιμοποιήσει σε άλλο μάθημα της σχολής ολοκληρωμένη πλατφόρμα διαχείρισης μαθημάτων (πχ E-Class): * Η ύπαρξη της πλατφόρμας (Moodle) ως υποστηρικτικού εργαλείου του μαθήματος υπήρξε για εμένα κίνητρο ώστε να ασχοληθώ με το αντικείμενο του μαθήματος καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου:

Crosstab

| | | | | |
|---|-----|---|-------|---------------------|
| | | Η ύπαρξη της πλατφόρμας (Moodle) ως υποστηρικτικού εργαλείου του μαθήματος υπήρξε για εμένα κίνητρο ώστε να ασχοληθώ με το αντικείμενο του μαθήματος καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου: | | |
| | | ναι | όχι | δεν ξέρω δεν απαντώ |
| Έχω ξαναχρησιμοποιήσει σε άλλο μάθημα της σχολής ολοκληρωμένη πλατφόρμα διαχείρισης μαθημάτων (πχ E-Class): | ναι | 51,1% | 22,2% | 26,7% |
| | όχι | 74,3% | 20,0% | 5,7% |
| Total | | 61,3% | 21,3% | 17,5% |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--------------------|-------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 6,711 | 2 | ,035 |

Έχω ξαναχρησιμοποιήσει σε άλλο μάθημα της σχολής ολοκληρωμένη πλατφόρμα διαχείρισης μαθημάτων (πχ E-Class): * Οι προσδοκίες που είχα από το υποστηρικτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος με τη χρήση ψηφιακών πόρων επαληθεύθηκαν:

Crosstab

| | | Οι προσδοκίες που είχα από το υποστηρικτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος με τη χρήση ψηφιακών πόρων επαληθεύθηκαν: | | |
|---|-----|---|--------|--------------|
| | | σε πολύ μεγάλο βαθμό | αρκετά | λίγο/καθόλου |
| Έχω ξαναχρησιμοποιήσει σε άλλο μάθημα της σχολής ολοκληρωμένη πλατφόρμα διαχείρισης μαθημάτων (πχ E-Class): | ναι | 24,4% | 53,3% | 22,2% |
| | όχι | 54,3% | 37,1% | 8,6% |
| Total | | 37,5% | 46,3% | 16,3% |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--------------------|-------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 8,049 | 2 | ,018 |

Έχω ξαναχρησιμοποιήσει σε άλλο μάθημα της σχολής ολοκληρωμένη πλατφόρμα διαχείρισης μαθημάτων (πχ E-Class): * Η ύπαρξη της πλατφόρμας (Moodle) ως υποστηρικτικού εργαλείου πιστεύω ότι θα με διευκολύνει ως προς την μελέτη μου για τις γραπτές εξετάσεις του μαθήματος:

Crosstab

| | | Η ύπαρξη της πλατφόρμας (Moodle) ως υποστηρικτικού εργαλείου πιστεύω ότι θα με διευκολύνει ως προς την μελέτη μου για τις γραπτές εξετάσεις του μαθήματος: | | |
|---|-----|--|--------|--------------|
| | | πολύ | αρκετά | λίγο/καθόλου |
| Έχω ξαναχρησιμοποιήσει σε άλλο μάθημα της σχολής ολοκληρωμένη πλατφόρμα διαχείρισης μαθημάτων (πχ E-Class): | ναι | 23,9% | 41,3% | 34,8% |
| | όχι | 71,4% | 20,0% | 8,6% |
| Total | | 44,4% | 32,1% | 23,5% |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--------------------|--------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 18,729 | 2 | ,000 |

Έχω ξαναχρησιμοποιήσει σε άλλο μάθημα της σχολής ολοκληρωμένη πλατφόρμα διαχείρισης μαθημάτων (πχ E-Class): * Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού στους μαθησιακούς πόρους απετέλεσε για μένα κίνητρο ώστε να εμπλακώ εντονότερα στη διαδικασία μελέτης του αντικειμένου του μαθήματος μέσω της υποστηρικτικής ψηφιακής πλατφόρμας

Crosstab

| | | | | |
|---|-----|--|--------|--------------|
| | | Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού στους μαθησιακούς πόρους απετέλεσε για μένα κίνητρο ώστε να εμπλακώ εντονότερα στη διαδικασία μελέτης του αντικειμένου του μαθήματος μέσω της υποστηρικτικής ψηφιακής πλατφόρμας | | |
| | | πολύ | αρκετά | λίγο/καθόλου |
| Έχω ξαναχρησιμοποιήσει σε άλλο μάθημα της σχολής ολοκληρωμένη πλατφόρμα διαχείρισης μαθημάτων (πχ E-Class): | ναι | 26,7% | 33,3% | 40,0% |
| | όχι | 51,5% | 39,4% | 9,1% |
| Total | | 37,2% | 35,9% | 26,9% |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--------------------|--------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 10,112 | 2 | ,006 |

Εξετάζοντας εδώ παραλλήλως, την προηγούμενη εμπειρία σε σχέση με το σύνολο των μεταβλητών της ενότητας, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εντοπίζεται:

- στην συμπεριφορά των φοιτητών στην ερώτηση που αφορά στην υποστηρικτική λειτουργία της πλατφόρμας για τη μελέτη και την απόκτηση εποπτείας του εκπαιδευτικού αντικειμένου
- στην βοήθεια όσον αφορά στη μελέτη, που προκύπτει από τον συνδυασμό διδασκαλίας και χρήσης της πλατφόρμας
- στην λειτουργία της πλατφόρμας ως κίνητρο για ενασχόληση καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων
- επαλήθευση των προσδοκιών
- βοήθεια στις εξετάσεις
- κίνητρο για εντονότερη εμπλοκή στην μελέτη

Αν και στις δύο περιπτώσεις (φοιτητές με προηγούμενη εμπειρία και φοιτητές χωρίς προηγούμενη εμπειρία) οι θετικές κατηγορίες αξιολόγησης των ερωτήσεων συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά, η διαφοροποίηση εντοπίζεται στα μικρότερα ποσοστά τα οποία συγκέντρωσαν οι παραπάνω επιλογές από τους φοιτητές με προηγούμενη εμπειρία. Επίσης πρέπει να παρατηρηθεί και η αντιστροφή των ποσοστών μεταξύ των κατηγοριών Πολύ και Αρκετά, που εμφανίζεται μεταξύ των δύο περιπτώσεων εμπειρίας. Εξαίρεση στην παραπάνω παρατήρηση αποτελεί η στάση των φοιτητών όσον αφορά στη λειτουργία της πλατφόρμας ως κίνητρο μελέτης καθ' όλο το εξάμηνο. Συνεπώς οι φοιτητές με προηγούμενη εμπειρία εμφανίζουν μια πιο μετριοπαθή στάση ως προς την αξιολόγηση των παραπάνω μεταβλητών σε σχέση με τους υπόλοιπους, που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με ένα τέτοιο πρόγραμμα.

Μεταβλητές και ενασχόληση με το μάθημα:

Ασχολούμαι με το αντικείμενο του συγκεκριμένου μαθήματος: * Γνωρίζω τι είναι το Perseus Digital Library (PDL) και το σώμα (υπερ)κειμένων της αρχαίας ελληνικής που εμπεριέχεται εκεί:

Crosstab

| | | Γνωρίζω τι είναι το Perseus Digital Library και το σώμα (υπερ)κειμένων της αρχαίας ελληνικής που εμπεριέχεται εκεί: | |
|---|---|---|---------------|
| | | ναι | όχι |
| Ασχολούμαι με το αντικείμενο του συγκεκριμένου μαθήματος: | Αδιάλειπτα καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου Από λίγο καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου /Μόνο κατά την εξεταστική περίοδο | 92,0% 67,9% | 8,0% 32,1% |
| Total | | 75,3% | 24,7% |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--------------------|-------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 5,418 | 1 | ,020 |

Εξετάζοντας την ενασχόληση με το μάθημα σε σχέση με το σύνολο των μεταβλητών της ενότητας, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εντοπίζεται στην μεταβλητή που εξετάζει τη γνώση της ψηφιακής βιβλιοθήκης. Αν και στις δύο περιπτώσεις (φοιτητές με αδιάλειπτη ενασχόληση και φοιτητές με μερική) οι θετικές κατηγορίες αξιολόγησης συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά, η διαφοροποίηση εντοπίζεται στο μεγαλύτερο ποσοστό το οποίο δηλώνεται από τους φοιτητές με αδιάλειπτη ενασχόληση και το οποίο αφορά στη επιβεβαίωση γνώσης της βιβλιοθήκης σε

ποσοστό 92%. Το αντίστοιχο ποσοστό των ατόμων με μερική ενασχόληση είναι 67,9%.

Μεταβλητές και παρακολούθηση με χρήση της πλατφόρμας:

Παρακολουθώ το πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος με τη χρήση ψηφιακών πόρων μέσω της πλατφόρμας (Moodle) από το ξεκίνημα του * Γνωρίζω τη λειτουργία του forum που υπάρχει στην πλατφόρμα του μαθήματος (Moodle):

Crosstab

| | | Γνωρίζω τη λειτουργία του forum που υπάρχει στην πλατφόρμα του μαθήματος (Moodle): | | |
|--|-----|--|-------------------------------------|----------------------|
| | | Ναι και την έχω χρησιμοποιήσει | Ναι αλλά δεν την έχω χρησιμοποιήσει | Όχι. Δεν την γνωρίζω |
| Παρακολουθώ το πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος με τη χρήση ψηφιακών πόρων μέσω της πλατφόρμας (Moodle) από το ξεκίνημα του | ναι | 22,0% | 68,0% | 10,0% |
| | όχι | 7,4% | 55,6% | 37,0% |
| Total | | 16,9% | 63,6% | 19,5% |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--------------------|-------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 9,217 | 2 | ,010 |

Παρακολουθώ το πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος με τη χρήση ψηφιακών πόρων μέσω της πλατφόρμας (Moodle) από το ξεκίνημα του * Η ύπαρξη της πλατφόρμας (Moodle) ως υποστηρικτικού εργαλείου του μαθήματος υπήρξε για εμένα κίνητρο ώστε να ασχοληθώ με το αντικείμενο του μαθήματος καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου:

Crosstab

| | | | | |
|--|-----|---|-------|---------------------|
| | | Η ύπαρξη της πλατφόρμας (Moodle) ως υποστηρικτικού εργαλείου του μαθήματος υπήρξε για εμένα κίνητρο ώστε να ασχοληθώ με το αντικείμενο του μαθήματος καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου: | | |
| | | ναι | όχι | δεν ξέρω δεν απαντώ |
| Παρακολουθώ το πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος με τη χρήση ψηφιακών πόρων μέσω της πλατφόρμας (Moodle) από το ξεκίνημα του | ναι | 75,5% | 14,3% | 10,2% |
| | όχι | 44,4% | 29,6% | 25,9% |
| Total | | 64,5% | 19,7% | 15,8% |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--------------------|-------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 7,407 | 2 | ,025 |

Εξετάζοντας τη χρήση της πλατφόρμας από την αρχή ή όχι από τους συμμετέχοντες φοιτητές, σε σχέση με το σύνολο των μεταβλητών της ενότητας, στατιστικά

σημαντική διαφοροποίηση εντοπίζεται:

- στην γνώση του forum, ως μέρους της πλατφόρμας και της λειτουργίας που επιτελεί
- στην λειτουργία της πλατφόρμας ως κίνητρο για ενασχόληση με το εκπαιδευτικό αντικείμενο, καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων

Στην πρώτη περίπτωση η διαφοροποίηση εντοπίζεται στο γεγονός ότι την συγκεκριμένη λειτουργία -του forum, οι φοιτητές που χρησιμοποιούν την πλατφόρμα από την αρχή και την γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό και την χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους υπόλοιπους.

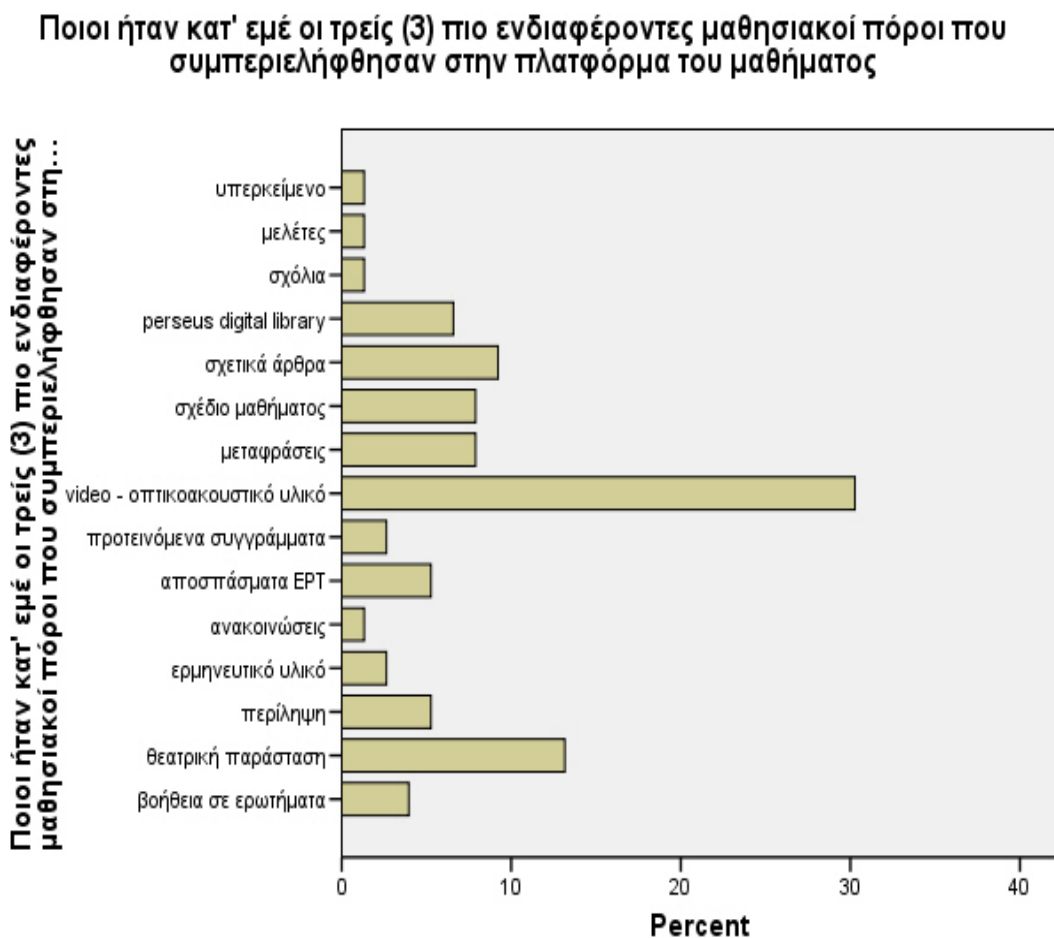
Αναφορικά με την αντίληψη ότι η πλατφόρμα είναι κίνητρο ενασχόλησης, και στις δυο περιπτώσεις φοιτητών, η καταφατική απάντηση συγκεντρώνει τις περισσότερες απαντήσεις. Ακόμη, ευλογοφανώς, τα άτομα που χρησιμοποιούν από την αρχή την πλατφόρμα, εμφανίζουν μεγαλύτερα, συγκριτικά, ποσοστά στην θετική απάντηση και ταυτόχρονα μικρότερο, συγκριτικό, ποσοστό στην κατηγορία Δεν ξέρω / δεν απαντώ.

Γενικές κατανομές για όλες τις ερωτήσεις της Ενότητας 2

Ακολουθούν κατανομές ποσοστών και συχνοτήτων των μεταβλητών :

17. Ποιοι ήταν κατ' εμέ οι τρεις (3) πιο ενδιαφέροντες μαθησιακοί πόροι που συμπεριελήφθησαν στην πλατφόρμα του μαθήματος

| | Frequency | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------------------|-----------|---------------|--------------------|
| Valid βοήθεια σε ερωτήματα | 3 | 3,9 | 3,9 |
| θεατρική παράσταση | 10 | 13,2 | 17,1 |
| περίληψη | 4 | 5,3 | 22,4 |
| ερμηνευτικό υλικό | 2 | 2,6 | 25,0 |
| ανακοινώσεις | 1 | 1,3 | 26,3 |
| αποσπάσματα E.P.T. | 4 | 5,3 | 31,6 |
| προτεινόμενα | 2 | 2,6 | 34,2 |
| συγγράμματα | | | |
| video - οπτικοακουστικό υλικό | 23 | 30,3 | 64,5 |
| μεταφράσεις | 6 | 7,9 | 72,4 |
| σχέδιο μαθήματος | 6 | 7,9 | 80,3 |
| σχετικά άρθρα | 7 | 9,2 | 89,5 |
| perseus digital library (PDL) | 5 | 6,6 | 96,1 |
| σχόλια | 1 | 1,3 | 97,4 |
| μελέτες | 1 | 1,3 | 98,7 |
| υπερκείμενο | 1 | 1,3 | 100,0 |
| Total | 76 | 100,0 | |

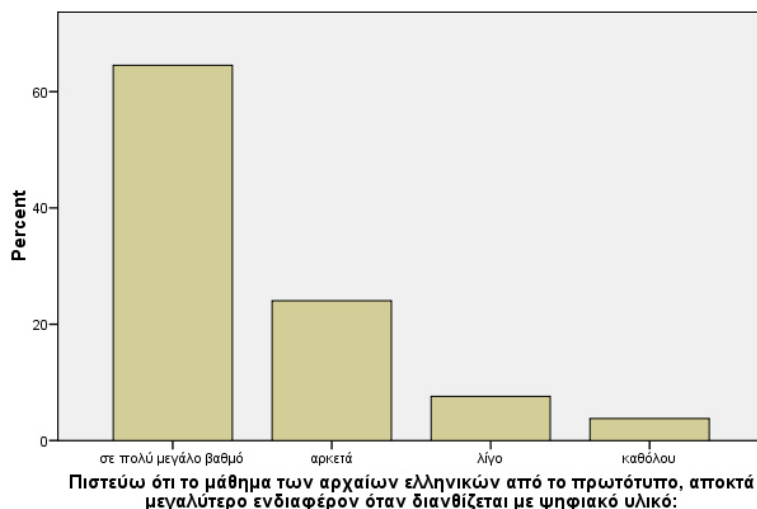


Το στοιχείο που αναδεικνύεται ως πιο ενδιαφέρον είναι η χρήση οπτικοακουστικού υλικού και κυρίως βίντεο. Το στοιχείο που ακολουθεί στην προτίμηση των συμμετεχόντων, αφορά στην προσθήκη μαγνητοσκοπημένων θεατρικών παραστάσεων που, εν πολλοίς, λειτουργεί συμπληρωματικά και αλληλένδετα με την προηγούμενη επιλογή (βίντεο) καθώς συχνά εκφράζει το ίδιο αντικείμενο (πχ παράσταση Φιλοκτήτης ή βίντεο Φιλοκτήτης). Πέραν των παραπάνω δύο στοιχείων, έχουν καταγραφεί 13 άλλα στοιχεία τα οποία συγκεντρώνουν μικρότερα ποσοστά επιλογής. Τα μικρότερα ποσοστά, αξίζει να σημειωθεί, τα συγκεντρώνουν οι κειμενικές πηγές (μελέτες, σχόλια).

18. Πιστεύω ότι το μάθημα των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο, αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον όταν διανθίζεται με ψηφιακό υλικό:

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | σε πολύ μεγάλο βαθμό | 51 | 63,0 | 64,6 | 64,6 |
| | αρκετά | 19 | 23,5 | 24,1 | 88,6 |
| | λίγο | 6 | 7,4 | 7,6 | 96,2 |
| | καθόλου | 3 | 3,7 | 3,8 | 100,0 |
| | Total | 79 | 97,5 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | 2,5 | | |
| Total | | 81 | 100,0 | | |

Πιστεύω ότι το μάθημα των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο, αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον όταν διανθίζεται με ψηφιακό υλικό:



Η τελευταία ερώτηση που χρησιμοποιεί κλίμακα Likert, επίσης επιβεβαιώνει την γενικότερη θετική στάση των ατόμων απέναντι στην πλατφόρμα. Η γενική αξιολόγηση της ερώτησης είναι πολύ θετική καθώς το 64,6% των ατόμων δηλώνουν ότι το μάθημα αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον με την υποστήριξή του με ψηφιακό υλικό σε πολύ μεγάλο βαθμό. Το επόμενο ποσοστό (24,1%) συγκέντρωσε η επιλογή Αρκετά, κάτι που αθροίζει τα ποσοστά της θετικής πλευράς της κλίμακας στο 88,6%.

Τέλος αναφορικά με τις βελτιώσεις που προτείνονται, αυτές είναι:

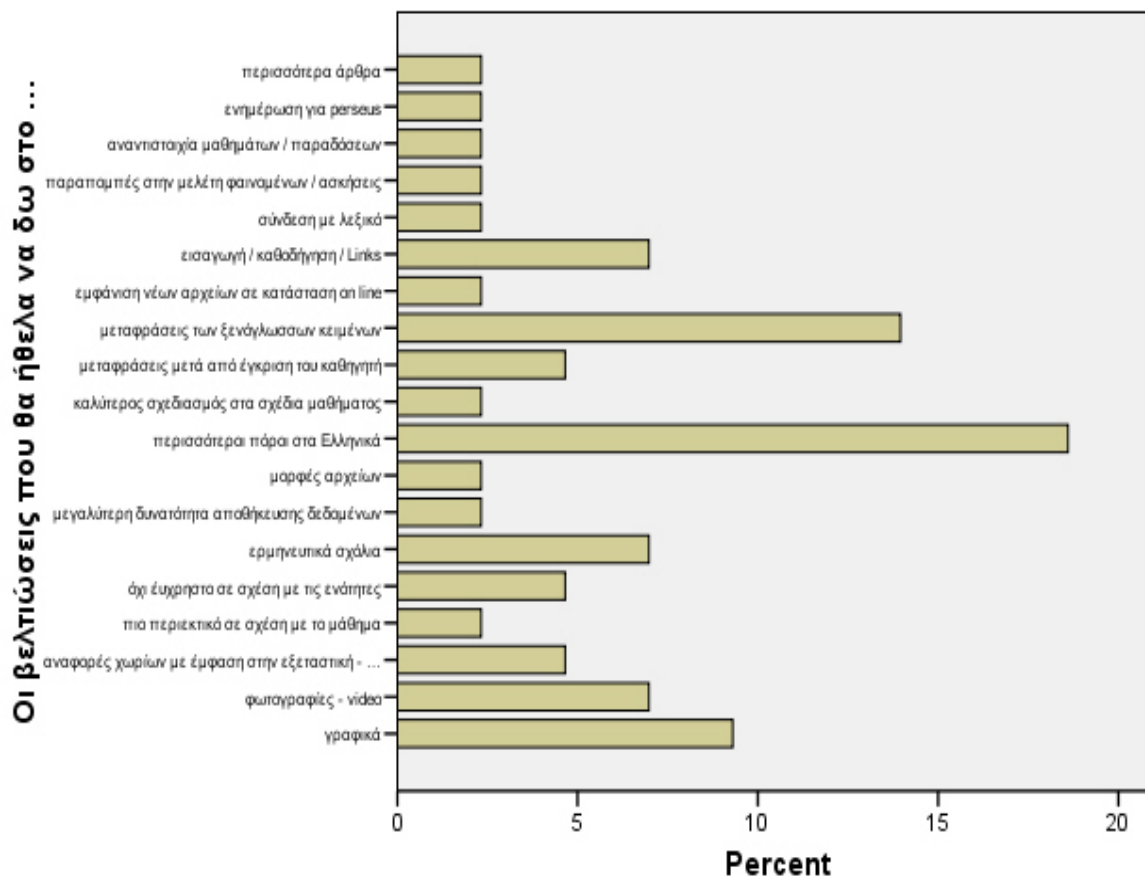
19. Οι βελτιώσεις που θα ήθελα να δω στο πρόγραμμα αφορούν στα:

| | Frequency | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--|-----------|---------------|--------------------|
| Valid γραφικά | 4 | 9,3 | 9,3 |
| φωτογραφίες - video | 3 | 7,0 | 16,3 |
| αναφορές χωρίων με έμφαση στην εξεταστική - επισήμανση σημείων | 2 | 4,7 | 20,9 |
| πιο περιεκτικό σε σχέση με το μάθημα | 1 | 2,3 | 23,3 |
| όχι εύχρηστο σε σχέση με τις ενότητες | 2 | 4,7 | 27,9 |
| ερμηνευτικά σχόλια στα Ελληνικά | 3 | 7,0 | 34,9 |
| μεγαλύτερη δυνατότητα αποθήκευσης δεδομένων | 1 | 2,3 | 37,2 |
| μορφές αρχείων | 1 | 2,3 | 39,5 |
| περισσότεροι πόροι στα Ελληνικά | 8 | 18,6 | 58,1 |
| καλύτερος σχεδιασμός στα σχέδια μαθήματος | 1 | 2,3 | 60,5 |
| μεταφράσεις μετά από έγκριση του καθηγητή | 2 | 4,7 | 65,1 |
| μεταφράσεις των ξενόγλωσσων κειμένων | 6 | 14,0 | 79,1 |
| εμφάνιση νέων αρχείων σε κατάσταση on line | 1 | 2,3 | 81,4 |
| εισαγωγή / καθοδήγηση / links | 3 | 7,0 | 88,4 |
| σύνδεση με λεξικό | 1 | 2,3 | 90,7 |

| | | | |
|---|----|-------|-------|
| παραπομπές στην μελέτη φαινόμενων / ασκήσεις | 1 | 2,3 | 93,0 |
| αναντιστοιχία μαθημάτων / παραδόσεων | 1 | 2,3 | 95,3 |
| ενημέρωση για perseus | 1 | 2,3 | 97,7 |
| περισσότερα άρθρα | 1 | 2,3 | 100,0 |
| Total | 43 | 100,0 | |

Βασικό στοιχείο βελτίωσης αναδεικνύεται η προσδοκία για ύπαρξη περισσότερων μαθησιακών πόρων στην ελληνική γλώσσα. Το στοιχείο αυτό ενισχύεται με την εκ παραλλήλου υψηλή συγκέντρωση ποσοστών στην κατηγορία *Μεταφράσεις των ξενόγλωσσων κειμένων*, που ακριβώς προτείνει λύση στο ίδιο πρόβλημα και δείχνει την αδυναμία των φοιτητών στη χρήση της πλατφόρμας, που προκύπτει από την ύπαρξη (κεινενικών κατά κύριο λόγο) μαθησιακών πόρων στην αγγλική γλώσσα, κάτι που καταδεικνύεται από το 32,6% των καταγεγραμμένων παρατηρήσεων. Ακολουθούν 17 άλλα είδη προτάσεων. Από αυτά η χρήση περισσότερου οπτικοακουστικού υλικού, περισσότερων ερμηνευτικών σχολίων (στα Ελληνικά), καθώς και η βελτίωση της πλοήγησης και της καθοδήγησης βρίσκονται στις επόμενες θέσεις, ενώ οι υπόλοιπες παρατηρήσεις συγκεντρώνουν σαφώς μικρότερα ποσοστά.

Οι βελτιώσεις που θα ήθελα να δω στο πρόγραμμα αφορούν στα:



Από τα ποσοτικά αποτελέσματα της ανάλυσης του ερωτηματολογίου, προκύπτει ότι ο αντίκτυπος της εκπαιδευτικής-ερευνητικής μας δράσης, ήταν θετικός- όπως και η πρόσληψη του όλου προγράμματος, από το κοινό-στόχο. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην επισκόπηση που έγινε με τη χρήση του ερωτηματολογίου, αφενός ήταν ενεργοί χρήστες των παρελκόμενων του προγράμματος, αφετέρου κρίνουν ότι αυτό τους βοήθησε να αντιληφθούν καλύτερα το εκπαιδευτικό τους αντικείμενο, αλλά και να το προσεγγίσουν από πολλές και ενδιαφέρουσες πλευρές. Θεωρούν, συνεκδοχικά, ότι τέτοιου τύπου προγράμματα τους δίνουν την ευκαιρία (άρα γενικευτικά -στο σύνολο των σπουδαστών), να αποκτήσουν εποπτεία των όσων διδάσκονται μέσω των κειμενικών πηγών. Η απόλυτη προτίμηση που αφορά στους οπτικοακουστικούς εκπαιδευτικούς πόρους, δείχνει ευλογοφανώς, την ανάγκη των φοιτητών να συνδέσουν το ιστορικό και μυθικό υπόβαθρο των κειμένων που

διδάσκονται, με μια οπτική και ηχητική αισθητοποίηση τους (όπου αυτό είναι δυνατόν).

Βεβαίως το όλο πρόγραμμα, δεν θα μπορούσε να μην έχει μειονεκτήματα. Τούτου δοθέντος, μέσω του ερωτηματολογίου, λαμβάνουμε «ανατροφοδότηση», για τα ακανθώδη θέματα (πρακτικού επιπέδου κυρίως) τα οποία αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες. Κύριο πρόβλημα προβάλλει η χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων (κειμενικού ως επί το πλείστον χαρακτήρα), στην αγγλική γλώσσα. Έχοντας κατά νου ότι και το κύριο εργαλείο της δράσης μας, η PDL, παρέχεται στα Αγγλικά, όπως συμβαίνει και με πολλούς από τους παρακείμενους πόρους του υλικού, οι συμμετέχοντες, δηλώνουν κάποια μικρή δυσχέρεια, ως προς την προσπέλαση του υλικού αυτού- λόγω της γλώσσας. Όσο θεμιτή και αν ακούγεται μια τέτοια δήλωση, είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε, ότι το σύνολο σχεδόν της σημαίνουσας βιβλιογραφίας που αφορά στη μελέτη της κλασικής γραμματείας, δεν είναι στην ελληνική γλώσσα. Βιβλία, άρθρα, σύντομα μελετήματα για τα ζητήματα της κλασικής γραμματείας, είναι γραμμένα κυρίως στα Αγγλικά, τα Γαλλικά και τα Γερμανικά. Σκοπίμως (μιας και τα Αγγλικά είναι σήμερα η πλέον διαδεδομένη γλώσσα παγκοσμίως), στο μαθησιακό υλικό της πλατφόρμας παρατέθηκαν πόροι μόνο στα Αγγλικά. Χωρίς ίχνος ψόγου και μομφής, είναι νομίζω πολύ σοβαρό όταν μιλάμε για επιστήμη, να έχουμε κατά νου τις αντικειμενικές συνθήκες του πεδίου που ορίζουμε. Ωστόσο οι προτάσεις για βελτίωση είναι πάντοτε εξαιρετικά χρήσιμες και (αν γίνει σωστή χρήση) πολύ αποδοτικές. Για παράδειγμα μια καίρια πρόταση θα μπορούσε να είναι η μετάφραση της PDL στην ελληνική γλώσσα. Όταν βεβαίως επιτρέψουν κάτι τέτοιο οι συνθήκες.

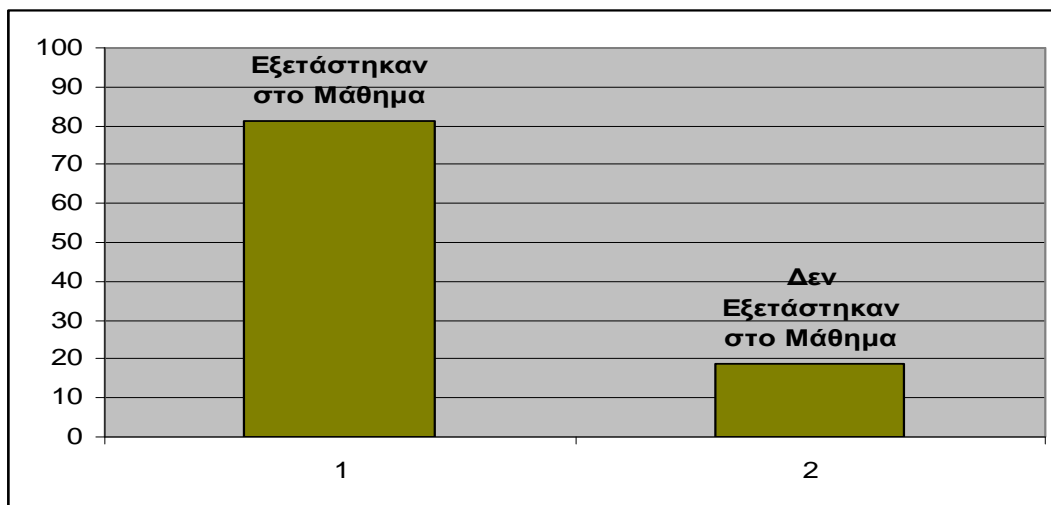
5.3 Επεξεργασία Αποτελεσμάτων Γραπτής Εξέτασης

5.3.1 Ποσοτικά Αποτελέσματα

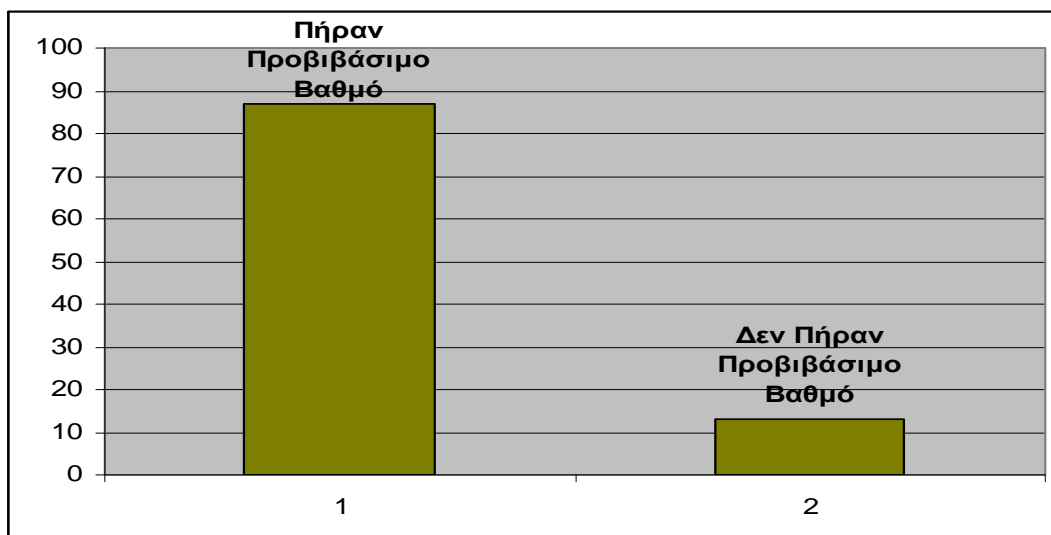
Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της γραπτής εξέτασης στο μάθημα-στόχο (ΦΑ21), που έλαβε χώρα την Πέμπτη 28 Ιανουαρίου 2010, στα αμφιθέατρα 204, 311 και 314 της Φιλοσοφικής Σχολής του Ε.Κ.Π.Α.- προέκυψαν τα εξής ποσοτικά

αποτελέσματα, όσον αφορά στους φοιτητές που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική-ερευνητική δράση, που συνέχει την παρούσα εργασία:

Το 81% των φοιτητών που έλαβαν μέρος στην εκπαιδευτική-ερευνητική μας δράση, συμμετείχαν στις γραπτές εξετάσεις του μαθήματος, την προκαθορισμένη ημερομηνία. Ενώ το 19% δεν συμμετείχαν. Το ποσοστό δίνεται ευκρινώς και στο γράφημα που ακολουθεί:

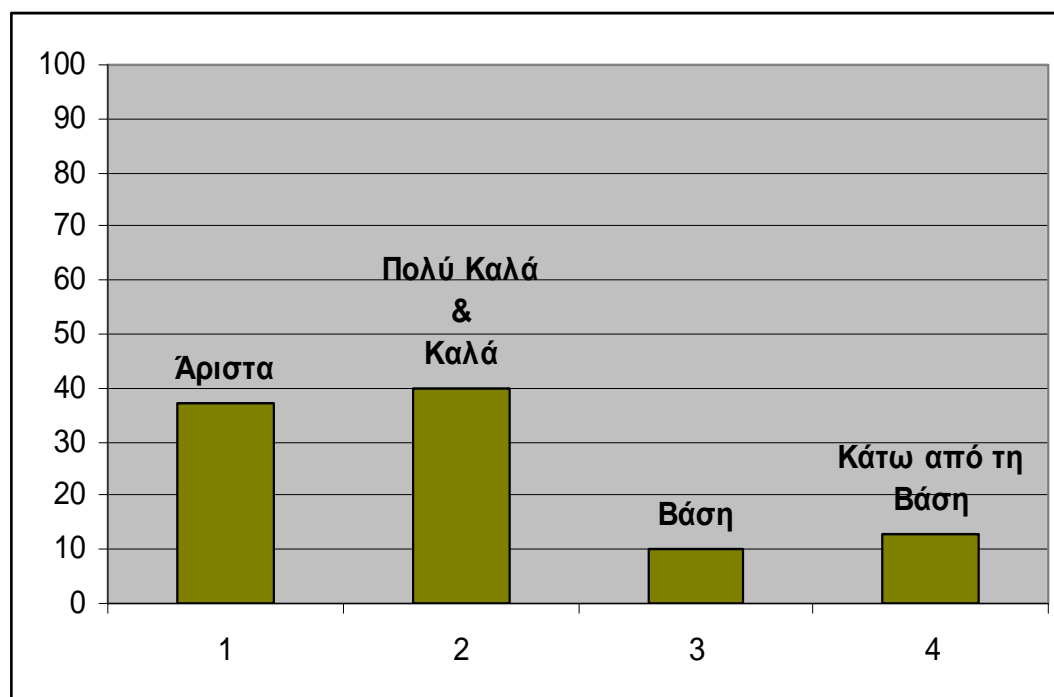


Από τους συμμετέχοντες στη δράση και στις γραπτές εξετάσεις, το 87% κατάφερε να πάρει προβιβάσιμο βαθμό στην εξέταση (άνω του 5), ενώ το 13%, δεν κατάφερε να πάρει προβιβάσιμο βαθμό. Το ποσοστό δίνεται ευκρινώς και στο γράφημα που ακολουθεί:



Από τους μη συμμετέχοντες στη δράση φοιτητές, που είναι περίπου το 52% επί του συνόλου των (177) γραπτών (48% συμμετείχαν), περίπου το 50% κατάφερε να πάρει προβιβάσιμο βαθμό –και εξ’ αυτών μόνο το 10% κατάφερε να αριστεύσει (9 ή 8) ή να πάρει πολύ καλή βαθμολογία (7). Είναι φανερό πόσο επιτυχέστερη ήταν η προσπάθεια των συμμετεχόντων στη δράση φοιτητών.

Τέλος, η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη δράση φοιτητών διαμορφώθηκε ως εξής: Τα 37% κατάφερε να συγκεντρώσει άριστη βαθμολογία, 9 ή 8 (μιας και δεν υπήρχε κανένα 10). Το 40% συγκέντρωσε από καλή έως πολύ καλή βαθμολογία, 6 ή 7. Το 10% κατάφερε να συγκεντρώσει τη βάση, 5. Ενώ όπως προαναφέραμε, το 13%, έπεσε κάτω από τη βάση. Το ποσοστό δίνεται ευκρινώς και στο γράφημα που ακολουθεί:



Όπως είναι φανερό η τελική εξέταση των συμμετεχόντων στη δράση που οργανώσαμε, κρίνεται εν τέλει, πολύ επιτυχής. Μάλιστα πρέπει να μνημονευθεί, ότι παρόλο που δεν δόθηκε σε κανέναν η απολύτως άριστη βαθμολογία, δηλαδή το 10- οι φοιτητές που απέσπασαν την αμέσως επόμενη άριστη βαθμολογία, δηλαδή το 9, συμμετείχαν ενεργά όλοι, μηδενός εξαιρούμενου, στην εκπαιδευτική-ερευνητική μας δράση. Αναφέρουμε ότι συνολικά, από τους 105 λαμβάνοντες μέρος στη δράση,

εξετάστηκαν οι 85 -και 9 έλαβαν οι 14, ποσοστό περίπου ίσο με 17%. Ενώ αν συνυπολογιστεί και το 8, το ποσοστό της άριστης βαθμολογίας για τους συμμετέχοντες στη δράση φτάνει στο 37%, ελάχιστα πιο κάτω δηλαδή από το υψηλότερο ποσοστό των βαθμολογιών, που αντιστοιχεί στη διαβάθμιση καλά έως πολύ καλά (40%). Από όλα τα παραπάνω συνάγεται, ότι η εκπαιδευτική-ερευνητική μας δράση, στο επίπεδο της γραπτής εξέτασης του μαθήματος, ήταν κάτι παραπάνω από επωφελής

5.3.2 Ποιοτικά Αποτελέσματα

Προκειμένου να αποκτήσουμε πλήρη εικόνα της απόδοσης των φοιτητών και ειδικά των συμμετεχόντων του προγράμματος που οργανώσαμε στις εξετάσεις, προβήκαμε στη μελέτη όλων των γραπτών τους, για το μάθημα αυτό. Πρόσβαση στο σύνολο των γραπτών μας έδωσε ο διδάσκων, με μόνη προϋπόθεση τη διατήρηση της ανωνυμίας των φοιτητών. Εξετάσαμε έτσι ένα σώμα 117 «διαγωνισμάτων» (τόσοι ήταν οι φοιτητές που παρέστησαν στις εξετάσεις), με κοινά θέματα -και βαθμολογίες που κυμαίνονται από το 1 ως το 9. Τα ζητήματα που τέθηκαν στις εξετάσεις του μαθήματος, αφορούν σε τρεις άξονες που συνοψίζουν, εν πολλοίς, την εξομάλυνση του κειμένου-στόχου: γλωσσικός άξονας, γραμματικό-συντακτικό-μετρικός άξονας, πραγματολογικός άξονας. Μελετώντας αυτές τις παραμέτρους σε επίπεδο εξέτασης και γνωρίζοντας ποια μέσα και πόρους είχαμε ενεργοποιήσει προηγουμένως, στο πλαίσιο του προγράμματος, ώστε να τις προσεγγίσουν δημιουργικά οι φοιτητές, είμαστε σε θέση να αποφανθούμε, σε ένα βαθμό, για το ποια λειτούργησαν περισσότερο και ποια λιγότερο.

- Το γλωσσικό επίπεδο (ορθογραφία και λεξιλόγιο), στο πλαίσιο της δράσης, καλύφθηκε εν πολλοίς από τη χρήση της PDL. Αλλά αρκετοί ήταν και οι περιφερειακοί γλωσσικοί πόροι που εντάσσονταν ανά εβδομάδα στο σύστημα. Επίσης, στις παραδόσεις του διδάσκοντα, η γλωσσική παράμετρος ήταν κυρίαρχη στην προσέγγιση του κειμένου-στόχου. Μολοντούτο στις εξετάσεις του μαθήματος, υπήρξε μια σχετική «δυσκαμψία» στο συγκεκριμένο κομμάτι, ακόμη και στα άριστα γραπτά. Λάθη στην ορθογραφία και στο λεξιλόγιο, είναι που κόστισαν το απόλυτο άριστα σε αυτούς που το πλησίασαν. Το γεγονός αυτό είναι μάλλον

παράξενο, διότι πρόκειται για γνωστό και διδαγμένο εκ των προτέρων κείμενο. Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμεθα ότι πρέπει να ενισχυθεί, η μελέτη του κειμένου ως προς αυτήν της την πτυχή. Κρίνουμε ότι ειδικά η PDL, βοήθησε αρκετά αυτούς που τη χρησιμοποίησαν σ' αυτό το επίπεδο και η χρήση της πρέπει να διευρυνθεί. Μετά λόγου γνώσεως, θεωρούμε ότι είναι ένα εργαλείο που μπορεί να καλύψει την ανάγκη αυτή, σχεδόν απολύτως- εύκολα και άμεσα. Το υπερκείμενο και ο ιστός των λεξικών που το συνοδεύουν, αν χρησιμοποιηθούν με τρόπο οργανωμένο, στοχοθετημένο και δόκιμο είναι αρκετά για την κάλυψη της γλωσσικής εξομάλυνσης του κειμένου.

- Το γραμματικό-συντακτικό-μετρικό επίπεδο, καλύφθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος, από την PDL και τα σχέδια μαθημάτων. Πολλά από τα στοιχεία του επιπέδου αυτού, θεωρούνται από τον διδάσκοντα, απολύτως δεδομένα. Έτσι στις παραδόσεις του, δεν επιμένει σε αυτά και τα δίνει μόνο ως αναφορές, όπου το κρίνει απαραίτητο. Τα γενικά γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, είναι πράγματα που πρέπει να τα γνωρίζουν σε βάθος οι φοιτητές του τμήματος φιλολογίας του τρίτου εξαμήνου (και ειδικά οι έχοντες επιλέξει την κατεύθυνση της κλασικής φιλολογίας). Όσο για το μέτρο, οι φοιτητές έχουν σε προηγούμενο εξάμηνο διδαχθεί τους γενικούς κανόνες της μετρικής- και τώρα μένει να εντρυφήσουν στις ιδιαιτερότητες του ιαμβικού τρίμετρου. Για κάθε ενότητα του κειμένου-στόχου οι φοιτητές που συμμετείχαν στη δράση που οργανώσαμε, είχαν τη δυνατότητα να συμβουλευόμαστε την PDL, προκειμένου να έχουν άμεση πρόσβαση τόσο στη γραμματική όσο και στη συντακτική πληροφορία. Επίσης συναφείς κατευθύνσεις δίνονταν και στα σχέδια μαθήματος που προετοιμάστηκαν για τη δράση. Τέλος, η μετρική ανάλυση του κειμένου συνολικά καλύφθηκε εξολοκλήρου στο σχέδιο μαθήματος της τρίτης (3^{ης}) διάλεξης. Η απόδοση των εξετασθέντων φοιτητών που συμμετείχαν στη δράση, στη συγκεκριμένη ενότητα, κρίνεται ικανοποιητική. Εξαιτίας της απόλυτης δομής των ερωτήσεων που αφορούν στην εξέταση της παραμέτρου αυτής, μπορούμε, έχοντας μελετήσει τα γραπτά, να πούμε ότι ακόμη και στα λιγότερο καλά, οι απαντήσεις στο συγκεκριμένο ζήτημα είναι εν μέρει τουλάχιστον σωστές. Μπορεί να μην είναι πλήρεις κάποιες φορές, αλλά είναι φανερό πως υπάρχει ένα υπόβαθρο. Η χρήση των εκπαιδευτικών ψηφιακών μέσων ή μάλλον καλύτερα η ευχρηστία τους, ήταν που πιθανώς απέβη ωφέλιμη σ' αυτό το επίπεδο. Η αμεσότητα στην παροχή της πληροφορίας, οδήγησε

στην εξοικονόμηση χρόνου μελέτης. Αυτό που χρειάζεται έντονα, είναι η ενημέρωση των φοιτητών περί της δομής της PDL και των λειτουργικοτήτων που μπορούν να κάνουν την τόσο χρονοβόρα και «ενεργοβόρα» γραμματικό-συντακτική εξομάλυνση, απλή υπόθεση.

- Η πλέον χαοτική ενότητα στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας-και ειδικότερα της σοφοκλείας τραγωδίας, όπου η βιβλιογραφία είναι τεράστια, είναι η πραγματολογική ανάλυση. Στο πλαίσιο του προγράμματος που οργανώσαμε, η παράμετρος αυτή καλύφθηκε, από τα σχόλια επί του κειμένου που παρέχει η PDL, αλλά και από ένα ευρύτατο φάσμα συναφών συνδέσμων, εντός των σχεδίων μαθημάτων αλλά και στους περιφερειακούς πόρους της κάθε ενότητας. Θα λέγαμε δηλαδή, ότι το μεγαλύτερο μέρος των ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων της δράσης, αφιερώθηκαν στην παράμετρο αυτή, ακριβώς εξαιτίας της πολυμέρειας της. Όσον αφορά στην γραπτή εξέταση αυτής της παραμέτρου, τα αποτελέσματα ποικίλουν με πολύ έντονες διαφοροποιήσεις. Υπάρχουν γραπτά που δείχνουν ότι οι συντάκτες τους αντιλήφθηκαν σε μεγάλο βαθμό το εννοιολογικό-πραγματολογικό φορτίο του κειμένου-στόχου. Όχι όμως απολύτως. Άλλωστε στην παράμετρο της αντίληψης, της πρόσληψης ενός λογοτεχνικού κειμένου, δεν υπάρχει απόλυτα σωστό και σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις κάτι μπορεί να προστεθεί ή να ειπωθεί διαφορετικά. Αυτός είναι και λόγος για τον οποίο ρίξαμε μεγάλο βάρος στην προσέγγισή μας, στην πραγματολογική ανάλυση. Θεωρούμε ότι η σημαντικότερη ίσως προσφορά της δράσης που οργανώσαμε είναι ότι παρακίνησε τους φοιτητές προς τον πλουραλισμό της ερμηνείας. Δίνοντας τους ποικίλες οπτικές του ίδιου πράγματος, ουσιαστικά τους δίνει τη δυνατότητα «να ανοίξουν το νου τους», να σκέπτονται κριτικά, να αναλύουν και να συνθέτουν. Το γεγονός αυτό φάνηκε εναργώς στα γραπτά τους, σε πολλά από τα οποία (κυρίως στα άριστα) αντικατοπτρίζονται συγκεκριμένες ψηφιακές εκπαιδευτικές πηγές, πραγματολογικού χαρακτήρα, οι οποίες έχουν ενταχθεί γόνιμα στις απαντήσεις των ερωτήσεων. Βεβαίως δεν κατάφεραν όλοι οι φοιτητές να προσλάβουν, το ίδιο δημιουργικά, τους ερμηνευτικούς πόρους που τους δόθηκαν. Έτσι στα γραπτά συναντάμε πολλές φορές παρανοήσεις και αστοχίες. Η άμεση βελτίωση που επιδέχεται η παράμετρος αυτή, όσον αφορά εν γένει στο πρόγραμμα, έχει να κάνει με την οργάνωση του ψηφιακού πραγματολογικού υλικού. Στην ουσία δηλαδή, πρέπει να υπάρξει ένα

ηλεκτρονικά υποστηριζόμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ει δυνατόν με τη μορφή «εργαλείου» αναζήτησης, που να συγκεντρώνει και να κατηγοριοποιεί, προσφέροντας τα προς αναζήτηση, τα πλέον σημαίνοντα αρχαία και νεότερα σχόλια, επί των κειμένων της κλασικής γραμματείας. Μια πρώτη μορφή του «εργαλείου» αυτού, ενυπάρχει στην PDL. Μολοντούτο, χρειάζονται ακόμη πολλές προσθήκες και τροποποιήσεις για να έχουμε μια πλήρη δομή που να εξυπηρετεί τον εν λόγω στόχο.

5.4 Σύνοψη-Συμπεράσματα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν, εν πολλοίς, τα ποσοτικά αποτελέσματα-απολήξεις της έρευνας πεδίου, που οργανώσαμε για την εκπαιδευτική-ερευνητική δράση που αποτελεί τον πυρήνα της παρούσας εργασίας. Αυτό επετεύχθη επί τη βάση δύο «αξόνων», που λειτούργησαν ως κριτήρια για την αποτελεσματικότητα της όλης προσπάθειας. Ο πρώτος είναι η ανάλυση του ερωτηματολογίου μετά-αξιολόγησης συνολικά του προγράμματος, που συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες στη δράση, με την ολοκλήρωση των μαθημάτων. Ο δεύτερος είναι η επιτυχία (πόσοι πέτυχαν προβιβάσιμο βαθμό, από αυτούς πόσοι άριστευσαν κ.α.) των συμμετεχόντων στη δράση στις τελικές γραπτές εξετάσεις του μαθήματος. Τα αποτελέσματα των εξετάσεων αναλύονται στο κεφάλαιο αυτό, τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά (μιας και μας παραχωρήθηκε πλήρης πρόσβαση στα γραπτά).

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν είναι πολύ ενθαρρυντικά. Η πρόσληψη της δράσης από τους συμμετέχοντες είχε απολήξεις επωφελείς, όπως διαφαίνεται και από τους δύο άξονες μέτρησης που προαναφέραμε. Τόσο από την ποσοτική μελέτη των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο όσο και από την ποσοτική και ποιοτική μελέτη των αποτελεσμάτων των τελικών γραπτών εξετάσεων, συνάγεται ότι τα μέσα και η ύλη του προγράμματος, βοήθησαν τους συμμετέχοντες να αποκτήσουν «εποπτεία» επί του αντικειμένου του μαθήματος- και δημιούργησαν ένα θετικό υπόβαθρο για επανάληψη και επέκταση συναφών προσπαθειών στο μέλλον. Έτσι που το κείμενο της εργασίας αυτής, να αποτελεί ένα ερευνητικό προηγούμενο μελέτης, από το οποίο μπορούν να εξαχθούν αν μη τι άλλο, χρήσιμα συμπεράσματα για μελλοντικές

κατευθύνσεις εντός (και εκτός σε κάποιο βαθμό) του πεδίου. Οι μελλοντικές αυτές κατευθύνσεις περιγράφονται αδρώς στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Συμπεράσματα – Μελλοντικές Κατευθύνσεις

6.1 Συνολική Θεώρηση της Μελέτης

Τα τελευταία χρόνια, η σύζευξη των αντικειμένων της εκπαίδευσης με την εκπαιδευτική τεχνολογία είναι ένα φαινόμενο μάλλον σύνηθες, που ειδικά σε κάποιους τομείς μελέτης, έχει άμεση και σαφή εφαρμογή. Ως κοινή άποψη έχει επικρατήσει, ότι οι τομείς αυτοί αφορούν κατά κύριο λόγο τις θετικές επιστήμες- ή καλύτερα τις επιστήμες που διαθέτουν απολύτως οριοθετημένη έκφραση των δομών και των χαρακτηριστικών τους. Μολοντούτο -και είναι μέρος της στοχοθεσίας της παρούσας εργασίας- αποδεδεικνύεται στην πράξη ότι και οι ανθρωπιστικές επιστήμες, που έχουν λιγότερο χαρτογραφημένο πλαίσιο από τις θετικές, όχι μόνο ενδείκνυται στη συναρμογή τους με την εκπαιδευτική τεχνολογία, αλλά και οι απολήξεις που προκύπτουν από τον συνδυασμό αυτό, παρουσιάζουν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον- εκπαιδευτικό και ερευνητικό.

Το ανά χείρας πόνημα, είχε και έχει ως κύριο στόχο την όσο το δυνατόν πληρέστερη ανάδειξη της σύζευξης της κλασικής φιλολογίας με την εκπαιδευτική τεχνολογία. Αρχικά μελετήθηκε το θεωρητικό υπόβαθρο της σύζευξης αυτής και τα υπάρχοντα εργαλεία και οι πρακτικές που στρέφονται προς αυτή την κατεύθυνση. Δημιουργήθηκε έτσι ένα πλαίσιο, εντός του οποίου οριοθετήθηκε η συναφούς θεματικής εκπαιδευτική-ερευνητική δράση, που περιγράφηκε στη συνέχεια. Προκρίθηκε ουσιαστικά μια ολιστική προσέγγιση του ερευνητικού στόχου, ο οποίος θεμελιώνεται στη θεωρητική επισκόπηση και στοιχειοθετείται στην πρακτική εφαρμογή.

Το πλαίσιο που δημιουργήσαμε αφορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στο πως μπορεί ένα πανεπιστημιακό μάθημα με αντικείμενο την κλασική φιλολογία, να επωφεληθεί από τις δυνατότητες που προσφέρει η εκπαιδευτική τεχνολογία.

Περιγράψαμε αδρώς την ισχύουσα κατάσταση στα ελληνικά ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα οποία διδάσκεται το αντικείμενο-στόχος και προτείναμε επωφελείς λύσεις και τροποποιήσεις με κύριο άξονα την τεχνολογία. Στο επίκεντρο της προσέγγισης μας τίθεται το μικτό μοντέλο εκπαίδευσης, εντός του οποίου εμπλαισιώνεται και η εκπαιδευτική-ερευνητική μας δράσης. Κύρια δομή υλοποίησης της δράσης αυτής ήταν ένα Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης (Moodle). Μέσω αυτού οργανώθηκε και διαμοιράστηκε το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό της δράσης και μέσω αυτού προέκυψαν χρήσιμα συμπεράσματα που αφορούν το ερευνητικό της κομμάτι.

Η προσπάθεια, με μετρήσιμα στοιχεία, κρίνεται εν πολλοίς, αποτελεσματική. Τόσο ο διδάσκων του μαθήματος, όσο και οι φοιτητές που συμμετείχαν στη δράση, έκριναν ότι η εμπειρία αυτή τους ωφέλησε σε πολλά επίπεδα –και θεωρούν ότι μπορεί, επ’ ωφελεία των συμμετεχόντων πάντοτε, να γενικευθεί και σε άλλα συναφή, εσωτερικά, αλλά και μη εκπαιδευτικά αντικείμενα. Βεβαίως η ειρημένη πρόταση, σε καμία περίπτωση δεν παρατίθεται ως πανάκεια. Έχει ελλείψεις και προβλήματα που πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψιν, στην περεταίρω έρευνα του πεδίου. Για παράδειγμα, το σημαντικότερο «εργαλείο» της δράσης μας, που αποτελεί την αιχμή του δόρατος στην προσέγγιση μας, δηλαδή η PDL (βλέπε κεφ. 2. παρ. 2.4.1), επιδέχεται πολλών βελτιώσεων. Ακόμη, ο τρόπος με τον οποίο συνείρονται στην εκπαιδευτική πράξη, τα ψηφιακά «εργαλεία» και οι πρακτικές, με το καθαυτό αντικείμενο (εκπαιδευτικό πλαίσιο), είναι ένα σημαίνον επίπεδο του υπό ανάλυση ζητήματος, που χωράει αρκετή συζήτηση και προβληματισμό (π.χ. επιτυχής χρήση των εκπαιδευτικών εφαρμογών επικοινωνίας (forum)).

Η χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στην διδασκαλία, όσον αφορά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, δεν είναι μονόδρομος. Είναι όμως μια διέξοδος με πολλά πλεονεκτήματα. Ένα από αυτά είναι η το καινούργιο ενδιαφέρον που προσφέρει στα αντικείμενα της εκπαίδευσης, η χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία τους. Τα αντικείμενα -και ειδικά όταν μιλάμε για τόσο σημαίνονται και εδραιωμένα αντικείμενα όπως η κλασική φιλολογία- δεν μεταβάλλονται. Δεν νοείται π.χ. ότι θα αλλάξει στην εξέταση της τραγωδίας, η αναλυτική μέθοδος του Αριστοτέλη. Αυτό που συμβαίνει είναι ότι με την υποστήριξη της τεχνολογίας τα αντικείμενα –και για να είμαστε σαφέστεροι, τα κείμενα, ζωντανεύουν. Επί παραδείγματι, με τη χρήση των

υπερμέσων η ρητή πληροφορία, παίρνει οπτική και ακουστική μορφή, προσφέροντας στους σημερινούς σπουδαστές ένα ισχυρό κίνητρο να ασχοληθούν με κάτι που ήδη φέρει μια ιστορία έρευνας και μελέτης που μετρά πολλούς, πολλούς αιώνες. Αυτός ήταν και ο λόγος ο οποίος ουσιαστικά μας ώθησε να επιχειρήσουμε –και να προσδιορίσουμε ως έναν (ελάχιστο) βαθμό τη συναρμογή αυτή, υποτασσόμενοι βεβαίως, πολλές φορές, στις αντικειμενικές συνθήκες.

6.2 Μελλοντικές Ερευνητικές Επεκτάσεις

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, κινούμενοι στοχοθετικά προς την προσπάθεια σύνδεσης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας με τη σπουδή της κλασικής γραμματείας, περιγράψαμε τα συναφή ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία (PDL, Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και τη Γλωσσική Εκπαίδευση κ.α.), θέσαμε το εκπαιδευτικό μοντέλο-πλαίσιο (μικτή μάθηση), οργανώσαμε μια ερευνητική-εκπαιδευτική προσέγγιση, την εφαρμόσαμε πιλοτικά και την αξιολογήσαμε -με αρκετά θετικές απολήξεις. Αυτό είναι σε αδρές γραμμές το περιεχόμενο του ανά χείρας πονήματος. Μελλοντικά, πιστεύουμε ότι η «διασυνδεδεμένη» μελέτη των πεδίων αυτών θα μπορούσε να προσανατολιστεί σε κατευθύνσεις πρακτικής αξιοποίησης των προτάσεων και των αποτελεσμάτων της αναλυθείσας έρευνας. Συγκεκριμένα, θεωρούμε ότι είναι δυο τα επίπεδα άντλησης χρησίων δεδομένων από το πόνημα. Το πρώτο αφορά ακραιφνώς στη σύνδεση των πεδίων που προτείνει και το δεύτερο στην εκπαιδευτική-ερευνητική δράση που περιγράφει.

Στην πορεία της επισκόπησης του θεωρητικού υπόβαθρου της εργασίας, επιβεβαιώσαμε απολύτως, κάτι που ήδη είχαμε, αρκετά στέρεα θα μπορούσαμε να πούμε ως σκέψη. Πόσο ενδιαφέρουσα και χρήσιμη είναι η σύνδεση της λογοτεχνίας (αλλά και της επιστήμης) με την τεχνολογία, για τα κείμενα που χρήζουν υπομνηματισμού και σχολίων, προκειμένου να αποδώσουν πλήρως και ορθά το περιεχόμενό τους. Το υπερκείμενο είναι στην ουσία ένας ιστός κειμένων, μικρότερων ή μεγαλύτερων –και υπερμέσων, που εξακτινώνονται γύρω από ένα κεντρικό κείμενο. Ένα λογοτεχνικό ή άλλου τύπου κείμενο που για να γίνει πλήρως αντιληπτό υπάρχει η ανάγκη ειδικού επεξηγηματικού σχολιασμού επ’ αυτού, έχει ήδη έναν τέτοιο ιστό, που είτε παράκειται του κεντρικού κειμένου (με τη μορφή υπομνήματος

ή σχολίων στο τέλος), είτε βρίσκεται διασκορπισμένος σε ένα φάσμα άλλων κειμένων και συγγραμμάτων. Οπότε αυτός που θα θελήσει να προσεγγίσει το κεντρικό κείμενο, πρέπει στην καλύτερη περίπτωση να «πηγαινοέρχεται» στα σχόλια εντός του ίδιου πονήματος -και στη χειρότερη να πρέπει να ανατρέχει συνεχώς σε (πλήθος) άλλα πονήματα, προκειμένου να συλλάβει το πλήρες νόημα του κεντρικού κειμένου. Ένα παράδειγμα που αφορά και στο αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι οι σχολιασμένες εκδόσεις των κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας. Το ποιητικό έργο του Καλλίμαχου, περιλαμβάνεται εξ' ολοκλήρου σε έναν τόμο -ενώ οι σημειώσεις και τα σχόλια επ' αυτού απλώνονται σε άλλους δυο τόμους. Η για να το δούμε και από άλλη σκοπιά, π.χ. ένα έργο του Shakespeare, για να γίνει ως πρέπει αντιληπτό από τον αλλόγλωσσο αναγνώστη, χρειάζεται σίγουρα λεξικό της μεσαιωνικής αγγλικής και εκτενή σχόλια επί του κειμένου. Ή ακόμη, το μελέτημα του Einstein για τη θεωρία της σχετικότητας, μπορεί να γίνει αντιληπτό από τον μέσο αγγλόφωνο αναγνώστη αν του παρασχεθούν τα απαραίτητα σχόλια. Όλα αυτά είναι αδύνατον να συναρμοστούν και διαμοιραστούν εύχρηστα, με την χρήση μόνο των παραδοσιακών έντυπων κειμένων. Αντιθέτως, το υπερκείμενο, μας προσφέρει συγκεντρωτικά αυτή τη δυνατότητα, με τη μέγιστη δυνατή ευχρηστία. Επίσης, με τη χρήση των υπερμέσων, της εικόνας και του ήχου, όπου χρειάζεται, η αντίληψη και η εποπτεία αυτών των κειμένων εισέρχεται σε άλλη διάσταση. Στον πρόλογο της σοφόκλειας *Ηλέκτρας* π.χ., μέσω του υπερκειμένου, ο αναγνώστης πλοηγείται στα μυθολογικά αλλά και στα δραματικά στοιχεία του κειμένου, έχει τη δυνατότητα να δει το σκηνικό οικοδόμημα να σχηματίζεται μπροστά του- και όλα αυτά εύκολα και γρήγορα, χωρίς περιττούς περισπασμούς, σε απόσταση ενός κλικ. Το παρόν πόνημα, έχει έναν τέτοιο προσανατολισμό και οι πληροφορίες που παρουσιάζει δίνουν, θέλουμε να πιστεύουμε, κίνητρο και ερέθισμα για περαιτέρω έρευνα προς αυτή την κατεύθυνση. Επίσης, θα μπορούσε να δώσει το έναυσμα, για τη σύζευξη της κλασικής γραμματείας, με το πολύ σύγχρονο και ενδιαφέρον πεδίο, της «υπερκειμενικής λογοτεχνίας» (βλέπε κεφ.2, παρ. 2.3.1)- και υπάρχουν πλείστα έργα που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν γόνιμα και δημιουργικά μια τέτοια συναρμογή.

Το δεύτερο πεδίο μελέτης για το οποίο, το παρόν πόνημα, μπορεί να αποτελέσει χρήσιμη πηγή άντλησης δεδομένων και επέκτασης μιας συλλογιστικής ακόμα, είναι η χρήση των ψηφιακών μέσων για τη διδασκαλία της κλασικής γραμματείας. Το επικεντρώσαμε την έρευνα μας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δε σημαίνει ότι τα

στοιχεία που προκύπτουν απ' αυτήν δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην δευτεροβάθμια. Θα ήταν μάλιστα, θεωρούμε, μια πολύ ενδιαφέρουσα προοπτική η «προβολή» της παρούσας θεώρησης σε αυτό το επίπεδο, στο πλαίσιο μιας άλλης ερευνητικής εργασίας. Ωστόσο και εντός του πλαισίου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπάρχει ευρύ περιθώριο ενασχόλησης με το ζήτημα που αναλύεται εδώ. Βελτιώσεις στην διδακτική, στο υλικό, στα εργαλεία, θα μπορούσαν να επιφέρουν ένα ακόμη πιο σημαντικό αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, η μετάφραση του κύριου εργαλείου της προσέγγισης, της PDL, στα Ελληνικά και η συγγραφή οδηγού χρήσης της, θα είναι μια πολύ σημαντική βελτίωση –που ενέχει και το αναπτυξιακό κομμάτι βεβαίως. Αλλά και μόνο εντός του πλαισίου της διδακτικής, υπάρχουν πολλά που μπορούν να γίνουν. Κυρίως σε επίπεδο συνδυασμού μέσων και πρακτικών. Δεν πρέπει να λησμονούμε ότι η διδασκαλία κάθε γραμματειακού είδους της κλασικής γραμματείας, έχει άλλες απαιτήσεις. Πλην της γλώσσας που παραμένει εν πολλοίς ίδια (αν και οι διαφοροποιήσεις στη γλώσσα των λυρικών ποιητών και του Θεόκριτου π.χ. είναι σχεδόν χαώδεις), το περιεχόμενο- και άρα ο τρόπος διδασκαλίας, αλλάζει. Έτσι άλλης μορφής είναι τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει κανείς ως αφόρμηση προκειμένου π.χ. να διδάξει την ιστορία του Θουκυδίδη (π.χ. ψηφιακοί χάρτες, αναπαραστάσεις μαχών κ.α.) και άλλα στη διδασκαλία π.χ. του Αρχαίου Ελληνικού Μυθιστορήματος (π.χ. ψηφιακό μυθολογικό λεξικό κ.α.). Όπως ακριβώς και το αντικείμενο, η κλασική φιλολογία δηλαδή, η οποία διαθέτει ένα τέτοιο εύρος συμβόλων και εννοιών που την καθιστούν επαναπροσδιορίσιμη από την αλεξανδρινή εποχή ως σήμερα, έτσι και ο τρόπος που αυτή διδάσκεται αναμορφώνεται δημιουργικά, ανάλογα με τα μέσα και τους πόρους που διατίθενται σε κάθε εποχή. Ενώ πρόκληση παραμένει πάντα, ο επιτυχής/ αποτελεσματικός συνδυασμός, των πλευρών αυτών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adelman, C., Kemmis, S. & Jenkins, D. (1980) “Rethinking case study: notes from the Second Cambridge Conference. H. Simons, *Towards a Science of the Singular*. Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, 45-61
- Alessi, S.M and Trollip, S.R, (2001), *Multimedia for Learning: Methods and Development*, 3rd Edition, Allyn & Bacon, Boston
- Alley, L. R., and K. E. Jansak. 2001. Ten keys to quality assurance and assessment in online learning, *Journal of Interactive Instruction Development* 13 (3): 3-18.
- Applebee, A., Dearn, J., Donnan, P. and Kiley, M. (2003). How effective are traditional evaluations of teaching in flexible learning environments? *Open and Distance Learning Association of Australian Inc Occasional Papers*, July, 1-7.
- Avgeriou P., Papasalouros A., Retalis S., (2001), *Learning Technology Systems: issues, trends, chal-lenges*. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: Research Institute for Mathematics and Computing Science (IWI) – University of Groningen <http://iwi.eldoc.ub.rug.nl/FILES/root/2001/ProcIOSTEAvgeriou/2001ProcIOSTEAvgeriou.pdf> [Τελευταία Πρόσβαση: 01/06/2010]
- Barron, T., (2000), *The LMS Guess. Learning Circuits*. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: http://martin-internet.com/documents/Tips_on_Selecting_an_LMS.pdf [Τελευταία Πρόσβαση: 12/05/2010]
- Barthes, R. (1970) *S/Z*. Paris: Editions du Seuil. *S/Z*. (1976). Translated by Richard Miller. New York: Hill and Wang.
- BlackBoard*: <http://www.blackboard.com> [Τελευταία Πρόσβαση: 08/06/2010]
- Bolter, J. D., (1993), “Hypertext and the Classical Commentary”, στον τόμο Jon Solomon (επιμ.). *Accessing Antiquity*, 157-171.

Bonk, C. J., Olson, T. M., Wisner, R. A., & Orvis, K. L. (2002). Learning from Focus Groups: An Examination of Blended Learning. *Journal of Distance Education*, Vol. 17, No 3, pp. 97-118.

Britain S., Liber O., (1999). *A Framework for Pedagogical Evaluation Of Virtual Learning Envi-ronments*. JTAP, JISC Technology Applications. Report 41.

University of Wales – Bangor. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/jtap-041.doc και <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001237.htm> [Τελευταία Πρόσβαση: 22/05/2010]

Bush, V., (1945), “As we may think”, *The Atlantic monthly*: <http://www.kit.edu/english/> [Τελευταία Πρόσβαση: 16/04/2010]

Carman, J.M., (2002), Blended learning design: five key elements. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: [http://www.agilantlearning.com/pdf/Blended%20 Learning%20Design.pdf](http://www.agilantlearning.com/pdf/Blended%20Learning%20Design.pdf) [Τελευταία Πρόσβαση: 26/05/2010]

Clarke, R.C., (2002), The New ISD. Applying Cognitive Strategies to Instructional Design, *Performance Improvement*, v41 n7 p8-15 Aug 2002

Claroline: <http://www.claroline.com/> [Τελευταία Πρόσβαση: 01/06/2010]

Concannon, F., Flynn, A., & Cambell, M., (2005), What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning, *British Journal of Educational Technology*, Vol 36, No 3, pp 501-512.

Crane, G., (1989), “Computers and Research in the Classics: the Evolution of the Electronic Library”, in *Classics: A Discipline and Profession in Crisis?*, ed. Phyllis Culham and Lowell Edmunds (University Press of America) 117-131

Crane, G., (1997), Beyond LSJ: An Open-Ended Database on Classical Greek, forthcoming in the proceedings for The Lexicography of Ancient, Medieval and Modern Greek, a conference at Thessaloniki

Crane, G. (1998), “The Perseus Project and Beyond: How Building a Digital Library Challenges the Humanities and Technology”, *D-Lib Magazine*

Crane, G., Babeu, A., Bamman, D., Cerrato, L., Singhal R. (2009), Tools for Thinking: ePhilology and Cyberinfrastructure. In *Working Together of Apart: Promoting the Next Generation of Digital Scholarship: Report of a Workshop Cosponsored by the Council on Library and Information Resources and The National Endowment for the Humanities*, Washington, D. C. United States: Co-Sponsored by: Council on Library and Information Resources National Endowment for the Humanities

Derntl, M. & Motsching-Pitrik R., (2005), The role of structure, patterns, and people in blended learning. *Internet and Higher Education*, 8, pp. 111-130.

Dimitracopoulou A. & Petrou A., (2004), Advanced Collaborative Distance Learning Systems for young students: Design Issues and current trends on new cognitive and metacognitive tools. In *Themes Journal*, Special Issue, *Issues and Trends regarding the Application of Information and Communication Technologies to Distance Learning*.

Dodge, B., (2001), *Focus five rules for writing Great WebQuests. Learning and leading with technology*, Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: <http://WebQuest.sdsu.edu/documents/focus.pdf> [Τελευταία Πρόσβαση: 09/06/2010]

Driscoll, M., (2002), Blended Learning: let’s get beyond the hype, *E-learning*, 1 March.

Dziuban, C., Hartman, J. & Moskal, P., (2004), Blended Learning. *Research Bulletin*, Vol. 7, I. 7.

elearnspace: <http://www.elearnspace.org> [Τελευταία Πρόσβαση: 18/05/2010]

FIPSE (Fund for the Improvement of Postsecondary Education). 1993-96. “Final Report for the Perseus Evaluation for 1993-1996”: <http://www.perseus.tufts.edu>

[/hopper/](#) [Τελευταία Πρόσβαση: 18/05/2010]

Forman, D., Nyatanga, L. and Rich, T. (2002) E-Learning and Educational Diversity. *Nurse Education Today*, Volume 22, No. 1, 76-82

Fresen, J. (2007), A Taxonomy of Factors to Promote Quality Web-Supported Learning. *International Journal on E-Learning*, 6(3). Chesapeake, VA: AACE pp. 351-362

Garrison, R. & Kanuka, H., (2004), Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education, *The Internet and Higher Education*, Vol 7, NO 4, pp. 95-105.

Ginns, P. & Ellis, R. (2007). Quality in blended learning: Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *Internet and Higher Education*, 10, pp. 53-64.

Google Books: <http://books.google.com/books/> [Τελευταία Πρόσβαση: 19/05/2010]

Gray, C., (2006), Blended Learning: Why Everything Old Is New Again—But Better. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: http://www.astd.org/LC/2006/0306_gray.htm [Τελευταία Πρόσβαση: 20/05/2010]

Greetz, C., (1973), *The Interpretations of Cultures*. New York: Basic Books.

GUnet: <http://www.gunet.gr/> [Τελευταία Πρόσβαση: 01/06/2010]

Harvard University: <http://www.harvard.edu/> [Τελευταία Πρόσβαση: 20/05/2010]

Heterick, B. & Twigg, C., (2003), *The Learning Market Space*, Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: <http://www.center.rpi.edu/LForum/LM/Feb03.html> [Τελευταία Πρόσβαση: 02/05/2010]

Hitchcock, G., & Hughes, D., (1989), *Research and the Teacher*. London: Routledge

Horton, S., (2000), *Web Teaching Guide: A Practical Approach to Creating Course Web Sites*, Yale University Press. New Haven

Horton, S., (2006), Designing Beneath the Surface of the Web. In *Proceedings of the 2006 International Cross-Disciplinary Workshop on Web Accessibility (W4A): Building the Mobile Web: Rediscovering Accessibility?* W4A, vol. 134. ACM Press, New York, NY, 1–5.

Hughes, J. E. (1998), “The Perseus Project: Implications for Learning and Teaching”:
http://ablemedia.com/ctcweb/showcase/hughes_implications_for_learning_and_teaching.pdf [Τελευταία Πρόσβαση: 06/07/2010]

IEEE (2002), *Draft Standard for Learning Object Metadata*. IEEE Learning Technology Standards Committee (LTSC). Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο:
http://ltsc.ieee.org/wg12/files/LOM_1484_12_1_v1_Final_Draft.pdf [Τελευταία Πρόσβαση: 20/05/2010]

Iser, W. (1971), *Indeterminacy and the Reader's Response*, Quoted in Newton, K.M. (ed.). (1988). *Twentieth Century Literary Theory: A Reader*. London: Macmillan Education

Joyce, M. (1990), “Afternoon, a story”. Computer disc. Cambridge, Mass.: Eastgate Press

Karalis, T., & Koutsonikos, G., (2003), Issues and challenges in organizing and evaluating we-based courses for adults, *Themes in Education*, Vol 4, No 2, pp 177-188.

Keegan, D. (μτφ. Μελίστα Α.), (2000), *Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Μεταίχμιο. Αθήνα

Keller, J. M., (1983), Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, NJ (USA): Lawrence Erlbaum Associates, pp 383-429

Keller, C. (2005), Virtual learning environments: three implementation perspectives, *Learning, Media and Technology*, Vol. 30, No. 3, pp. 299–311.

King, P., and Karen K., (1994), *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Knox, B. M. W., (1964), *The heroic temper: studies in Sophoclean tragedy*, University of California Press

Kress, G., (1976), Structuralism and Popular Culture. In C W E Bigley (Ed.): *Approaches to Popular Culture*. London: Edward Arnold, pp. 85-106

Landow, G. (1992), *Hypertext: the Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore and London: John Hopkins University Press

Lesky, A., (2003), Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας (μτφ. Α. Γ. Τσοπανάκης), Κυριακίδης. Θεσσαλονίκη

Lister, B., Smith, T., (2001) “Learning Latin by Electronic Media: Edging into the Future”, *CALICO Journal*, v18 n2 p235-48

Lorenzo, J., Moore, J. (2002), *The Sloan Consortium Report to the Nation: Five Pillars of Quality Online Education*, Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο:
<http://www.edpath.com/images/SloanCReport.pdf> [Τελευταία Πρόσβαση: 09/06/2010]

Lynch, C., (2002), "Digital Collections, Digital Libraries, and the Digitization of Cultural Heritage Information", *Microform & Imaging Review*, Volume 31, Issue 4, Pages 131–145, ISSN

Marchionini, G. (2000), "Evaluating Digital Libraries. A Longitudinal Analysis And Multifaceted View". *Library Trends* 49.2: 304-333. Επίσης στην ιστοσελίδα: <http://www.ils.unc.edu/~march/perseus/lib-trends-final.pdf>

Melrod, G. (1994), "Digital Unbound", *Details*, October, pp.162–5 & 199.

Merrill, M. D., (1994), *Instructional Design Theory*. Englewoods Cliffs, NJ (USA). Educational Technology Publication.

Moodle: <http://moodle.org/> [Τελευταία Πρόσβαση: 19/06/2010]

Morgan, Glenda., (2003), *Faculty Use of Course Management Systems. Key Findings*. Educause Center for Applied Research (ECAR). Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/EKF/ekf0302.pdf> [Τελευταία Πρόσβαση: 26/05/2010]

Mueller, M., (2000), "Electronic Homer". *Ariadne* 25: <http://www.ariadne.ac.uk/issue25/mueller/>. [Τελευταία Πρόσβαση: 04/04/2010]

Mylonas, E., (1993), "The Perseus Project", στον τόμο Ann Okerson (επιμ.). *Scholarly Publishing on the Electronic Networks. The New Generation: Visions and Opportunities in Not-for-Profit Publishing. Proceedings of the Second Symposium, December 5-8, 1992*. Washington: Association of Research Libraries - Office of Scientific & Academic Publishing, 81-88.

New York Public Library: <http://www.nypl.org/> [Τελευταία Πρόσβαση: 20/05/2010]

Nisbet, John and Watt, Joyce (1984) *Educational Disadvantage; Ten Years On*, Edinburgh: HMSO

Oppenheim, A. N., (1992), *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter Publishers Ltd.

Project Xanadu: <http://www.xanadu.com.au/xanadu/> [Τελευταία Πρόσβαση: 17/05/2010]

Psaromiligkos, Y., and Retalis, S., (2003), Re-Evaluating the Effectiveness of a Web-based learning system: A Comparative Case Study. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, AACE, 12 (1), pp 5-20

Reinhard, A. (2008) “From Slate to Tablet PC: Using New Technologies to Teach and Learn Latin and Greek”, *The Classical Journal*

Retalis, S., Makrakis, V., and Skordalakis, E., (1998), A methodology for evaluating the effectiveness of the use of new technologies in ODL. In *Proceedings of EDMEDIA-EDTELECOM' 98*, Freidburg, Germany

Richey, R-C., Klein, J-D. & Nelson. W-A., (2004), Developmental research: Studies of instructional design and development. In D. Jonassen (Ed.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology: A Project of the Association for Educational Communications and Technology*, Publisher Lawrence Erlbaum

Associates

Robins, K. & Webster, F., (1989), *The Technical Fix: Education, Computers and Industry*. London: Macmillan

Romero, C., Ventura, S., Garcia, E., (2008), Data mining in course management systems: Moodle case study and tutorial, *Comput. Educ.*, Vol. 51, No. 1. pp. 368-384.

Roíling, G., Vellaramkalayil, T., First Steps Towards a Visualization-Based Computer Science Hypertextbook as a Moodle Module, *Electronic Notes in Theoretical Computer Science (ENTCS)*, Vol. 224, pp. 47-56.

Russel, L., (1999), *The No Significant Difference Phenomenon*, Chapel Hill, NC: Office of Instructional Telecommunications, North Carolina University

Sakai: <http://sakaiproject.org/> [Τελευταία Πρόσβαση: 21/06/2010]

Saussure, Ferdinand de ([1915] 1974): *Course in General Linguistics*. London: Fontana/Collins

Simons, H., (1996), The paradox of case study, *Cambridge Journal of Education*, 26 (2), pp 225-40

Singh, H., (2003), Building Effective Blended Learning Programs. *Issue of Educational Technology*, Vol. 43, No. 6, pp. 51-54.

Smart Group: <http://www.smartgroup.org/> [Τελευταία Πρόσβαση: 18/05/2010]

Stenhouse, L., (1985), Case Study Methods. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Ed.) *International Encyclopedia of Education* (1st Edition). Oxford: Pergamon, pp 640-646

Sturman, A., (1999), Case Study Methods. In J. P. Keeves & G. Lakomski (Ed.) *Issues in Educational Research*. Oxford: Elsevier Science Ltd., pp 103-112

Swan, K., (1996), Exploring the role of video in enhancing learning from hypermedia. *Journal of Educational Technology Systems*, 25(2), 179-188

Thesaurus Linguae Graecae (TLG): <http://www.tlg.uci.edu/> [Τελευταία Πρόσβαση: 20/05/2010]

Tinzmann, M.B., Jones, B.F., Fennimore, T.F., Bakker, J., Fine, C., & Pierce, J., (1990), *What is the collaborative classroom?*. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο:

<http://www.arp.sprnet.org/Admin/supt/collab2.htm> [Τελευταία Πρόσβαση: 27/05/2010]

Twigg, C. A., (2003), *Improving learning and reducing costs: Lessons learned from round I of the PEW grant program in course redesign*. Troy, New York: Centre for Academic Transformation, Rensselaer Polytechnic Institute

University of Michigan: <http://www.umich.edu/> [Τελευταία Πρόσβαση: 19/05/2010]

University of Oxford: <http://www.ox.ac.uk/> [Τελευταία Πρόσβαση: 23/05/2010]

University of Stanford: <http://www.stanford.edu/> [Τελευταία Πρόσβαση: 23/05/2010]

Varian H.R., (2006), The Google Library Project, AEI-Brookings Discussion ‘The Google Copyright Controversy: Implications of Digitizing the World’s Libraries’, February 24, Washington DC.

Vygotsky, L., (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Waddell, L., & Byrne, S. (2003), *The ice cream approach to online facilitation*. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: http://www.tecknowledgelearning.com/uploaded_files/TheIceCreamApproach.pdf [Τελευταία Πρόσβαση: 09/06/2010]

Webster, T.B.L., (1992), *Σοφοκλέους Φιλοκτήτης* (μτφ. Ν. Π. Μπεζαντάκος), Καρδαμίτσα. Αθήνα

Zhao, F. (2003), Enhancing the quality of online higher education through measurement. *Quality Assurance in Education*, 11(4), 214-221.

Αβούρης, Ν., Σολωμός, Κ., Τσέλιος, Ν. (2001). Το διαδίκτυο ως εργαλείο παροχής ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: εναλλακτικοί μηχανισμοί ελέγχου ποιότητας, *Πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, ΕΑΠ. Πάτρα. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect5/22.htm

[Τελευταία Πρόσβαση: 09/06/2010]

Αναστασιάδης, Π. (2007), Η Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης στο Σύγχρονο Σχολείο: Κοινωνικο – Επικοινωνιακή Προσέγγιση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ) *Πρακτικά 4^ο Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου, 2007.

Αριστοτέλης, *Ποιητική* (μτφ. Σ. Μενάρδου/σχόλια Ι. Συκουτρή), (2003), Εστία. Αθήνα

Αρχείο του Εθνικού Θεάτρου της Ελλάδος: <http://www.nt-archive.gr/plays.aspx>

[Τελευταία Πρόσβαση: 22/05/2010]

Αρχείο Ελληνικής Ραδιοφωνίας – Τηλεόρασης (Ε.Ρ.Τ.): www.ert-archives.gr

[Τελευταία Πρόσβαση: 22/05/2010]

Αυγερίου Π., Παπασαλούρος Α., Ρετάλης Σ., Ψαρομηλίγκος Ι., (2005), *Συστήματα διαχείρισης της μάθησης*. Στο: Συμεών Ρετάλης (επιμ.) «Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης», (σελ. 131-154), Καστανιώτη. Αθήνα

Βασιλάκης, Κ., (2006), *Υπηρεσίες Τηλεκπαίδευσης στο Τ.Ε.Ι. Κρήτης*. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: http://teledu.teicrete.gr/index.php?option=com_docman&task=docdownload&gid=19&&Itemid=34 [Τελευταία Πρόσβαση: 29/05/2010]

Δημητριάδης, Σ., Λιώτσος, Κ. & Πομπορτσής, Α., (2007), Μετασχηματίζοντας την παραδοσιακή διδασκαλία σε υβριδική μορφή στην ανώτατη εκπαίδευση: παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ) *Πρακτικά 4^ο Διεθνούς*

Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου, 2007.

Εθνικό Θέατρο της Ελλάδος: www.n-t.gr [Τελευταία Πρόσβαση: 22/05/2010]
Ηλεκτρονικός Κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα:
<http://www.komvos.edu.gr/> [Τελευταία Πρόσβαση: 18/05/2010]

η-Τάξη: <http://eclass.uoa.gr> [Τελευταία Πρόσβαση: 19/06/2010]

η τ@ξη: <http://eclass.sch.gr> [Τελευταία Πρόσβαση: 21/06/2010]

Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου: <http://www.ilsp.gr/> [Τελευταία Πρόσβαση: 19/05/2010]

Ιορδανίδου, Α. (2009) *Ηλεκτρονική Λεξικογραφία: εισαγωγή στις βασικές έννοιες*, Ασπρη Λέξη

Καλαντζή-Αζίζι, Α., (1988), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου. Παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες της μάθησης*, Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Καρακατσάνης, Κ., (2005), *Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (LMS). Παρουσίαση και αξιολόγηση*. Διπλωματική εργασία στο ΔΠΜΣ «Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας». Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής Γ., (2003), *Μάθηση και Διδασκαλία: Τόμος Α*. Αθήνα

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής Γ., (2005), *Μάθηση και Διδασκαλία: Τόμος Β*. Αθήνα

Κόκκινος, Δ. (2005), *Διοίκηση και Οργάνωση Βιβλιοθηκών με έμφαση στις Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας*. Αθήνα

Κόκκινος Δ., (2006), *Επισκόπηση Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Λογισμικού για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με Εξειδίκευση στην Πλατφόρμα e-Class*. Διπλωματική Εργασία στο Πρόγραμμα Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού

Ανοικτού Πανεπιστημίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: <http://users.ntua.gr/dennis/pubs/kokkinos.pdf> [Τελευταία Πρόσβαση: 26/05/2010]

Κολιάδης, Εμμ., (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμος Α. Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα

Κολιάδης, Εμμ., (1995), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμος Β. Κοινωνιογνωστικές θεωρίες*. 7 έκδοση. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα

Κόμης, Β., (2004), *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών. Αθήνα

Λιοναράκης, Α., (2001), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού*, στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Προπομπός. Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. Γ., (2003), *Η Στοχοταξινόμια του Β. Bloom. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Β΄. Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Gutenberg. Αθήνα, σσ 207-210

Μικρός Απόπλους: <http://www.mikrosapoplous.gr/> [Τελευταία Πρόσβαση: 18/05/2010]

Μπράτιτσης Θ., Δημητρακοπούλου Α. (2001). *Ολοκληρωμένα περιβάλλοντα εκπαίδευσης από απόσταση μέσω διαδικτύου. Παρόν και μέλλον*. Στο Μακράκης Βασίλης. (επιμ.) *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση»*, Ρέθυμνο, 8-10 Ιουνίου 2001, Ατραπός. Αθήνα. σσ 78-96

Νταλούκας Β., Χρονόπουλος Θ., Συρμακέσης Σ., (2008), *Μια υλοποίηση διδακτικού περιβάλλοντος με τη χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών στο πρόγραμμα Moodle*. Στο Κολτσάκης Ευάγγελος, Σαλονικίδης Ιωάννης (επιμ.) *Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών Α/θμιας & Β/θμιας*

Εκπαίδευσης». Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, Νάουσα 9-10-11 Μαΐου 2008, τόμ. Β΄, σελ. 81-88. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο:

<http://bdaloukas.gr/joomla/images/papers/2008-naousa-games.pdf> [Τελευταία

Πρόσβαση: 09/06/2010]

Παπαδάκης Σ., Παπαρρίζος Κ., Ρώσσιου Ε., (2006), Αξιοποίηση τεχνολογιών ηλεκτρονικής μάθησης ως συμπληρωματικό εργαλείο στη συμβατική ανώτατη εκπαίδευση, *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ε.Τ.Π.Ε.: Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη 2006, σσ 279-286.

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και την Γλωσσική Εκπαίδευση : <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html> [Τελευταία Πρόσβαση: 18/05/2010]

Τζούμα, Α., (1997), *Εισαγωγή στην Αφηγηματολογία. Θεωρία και Εφαρμογή της Αφηγηματολογικής Θεωρίας του G. Genette*, Συμμετρία. Αθήνα

Τραφιώτη, Α., Χασάπης, Δ., (2008), Μια προσπάθεια αξιολόγησης μαθήματος που προσφέρεται από την υπηρεσία ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου βασισμένη στις ιδιαιτερότητες εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Κολτσάκης Ευάγγελος, Σαλονικίδης Ιωάννης (επιμ.) *Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, Νάουσα 9-10-11 Μαΐου 2008, τόμ. Β΄, σσ. 430-438*

Τριλιανός, Θ. Α., (1991), *Μεθοδολογία της διδασκαλίας Ι*. Εκδόσεις Αφοί Τολίδη. Αθήνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α



Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Τμήμα Φιλολογίας Ε.Κ.Π.Α

Αρχαία Ελληνική Φιλολογία – 3^ο Εξάμηνο Σπουδών

Συμπληρωματικό-υποστηρικτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος με τη χρήση ψηφιακών πόρων.

Το παρόν πρόγραμμα αφορά στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών, 3^ο εξαμήνου φιλολογικού, με ειδικό αντικείμενο μελέτης την αρχαία ελληνική τραγωδία και κείμενο αναφοράς το έργο του **Σοφοκλή Φιλοκτήτης**. Στόχος της προσπάθειας αυτής είναι η **διάνθιση της διδασκαλίας του μαθήματος με τη χρήση ψηφιακών πόρων**. Το πρόγραμμα έχει χαρακτήρα πρότασης-μοντέλου και θα ολοκληρωθεί με το πέρας του χειμερινού εξαμήνου. Τα δεδομένα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Οι σπουδαστές θα εγγραφούν σε μια ειδική διαδικτυακή πλατφόρμα μέσω της οποίας θα τροφοδοτούνται με υποστηρικτικό υλικό σχετικό με το μάθημα, όπως **μεταφράσεις, βιβλιογραφικές αναφορές, μελέτες για την τραγωδία ειδικές και γενικές κλπ**. Επίσης στην ίδια ιστοσελίδα θα υπάρχουν για κάθε μια από τις παραδόσεις του διδάσκοντα, επικουρικά-προαιρετικά **σχέδια μαθήματος** τα οποία θα έχουν ηλεκτρονικά υποστηριζόμενη κατεύθυνση.

Οι σπουδαστές δεν έχουν κανενός είδους δέσμευση ή υποχρέωση απέναντι στο πρόγραμμα και τα στοιχεία εγγραφής τους δεν θα χρησιμοποιηθούν πουθενά.

Το κέρδος όμως των συμμετεχόντων θα είναι διπλό. Πρώτον θα έχουν άκοπα και ανά πάσα στιγμή στη διάθεση τους ένα αρκετά πλούσιο και ενδιαφέρον υλικό για το συγκεκριμένο μάθημα και δεύτερον θα έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν εμπειρία πάνω σ' ένα μοντέλο διδασκαλίας που σε λίγα χρόνια θα είναι κυρίαρχο και στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Εγγραφείτε στην παρακάτω διεύθυνση ακολουθώντας τις οδηγίες που σας δόθηκαν :

<http://cosymoodle.ted.unipi.gr> (Για να γραφτείτε κάντε κλικ στην επιλογή **Πείραμα** **Φιλοσοφική** και στη συνέχεια στο μάθημα **Αρχαία Ελληνική Φιλολογία (Σοφοκλέους Φιλοκτήτης)** που θα εμφανιστεί αμέσως μετά.)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β



Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Τμήμα Φιλολογίας Ε.Κ.Π.Α

Αρχαία Ελληνική Φιλολογία – 3^ο Εξάμηνο Σπουδών

Συμπληρωματικό-υποστηρικτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος με τη χρήση ψηφιακών πόρων

-Τα δεδομένα που θα προκύψουν από τη συλλογή των ερωτηματολογίων θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και δεν υφίσταται κανενός είδους καταγραφή προσωπικών στοιχείων-

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

- 1. Φοιτώ στο εξάμηνο σπουδών (αριθμητικά)**

- 2. Η πλατφόρμα του μαθήματος (Moodle) ήταν:**
 - A) Απολύτως εύχρηστη
 - B) Σχετικά εύχρηστη
 - Γ) Σχετικά δύσχρηστη
 - Δ) Απολύτως δύσχρηστη

- 3. Έχω ξαναχρησιμοποιήσει σε άλλο μάθημα της σχολής ολοκληρωμένη πλατφόρμα διαχείρισης μαθημάτων (πχ E-Class):**
 - A) Ναι την
 - B) Όχι

- 4. Ασχολούμαι με το αντικείμενο του συγκεκριμένου μαθήματος:**
 - A) Αδιάλειπτα καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου
 - B) Από λίγο καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου
 - Γ) Μόνο κατά την εξεταστική περίοδο

5. Παρακολουθώ το πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος με τη χρήση ψηφιακών πόρων μέσω της πλατφόρμας (Moodle) από το ξεκίνημα του:

A) Ναι

B) Όχι

Γ) Δεν γνωρίζω το πρόγραμμα

6. Μπαίνω στην πλατφόρμα του μαθήματος (Moodle) για να δω το υλικό:

A) Κάθε μέρα

B) 3 φορές την εβδομάδα κατά μέσο όρο

Γ) 1 φορά την εβδομάδα

Δ) 1 φορά στις δυο εβδομάδες

7. Γνωρίζω τι είναι το Perseus Digital Library και το σώμα (υπερ)κειμένων της αρχαίας ελληνικής που εμπεριέχεται εκεί:

A) Ναι

B) Όχι

8. Γνωρίζω τη λειτουργία του forum που υπάρχει στην πλατφόρμα του μαθήματος (Moodle):

A) Ναι και την έχω χρησιμοποιήσει

B) Ναι αλλά δεν την έχω χρησιμοποιήσει

Γ) Όχι. Δεν την γνωρίζω

9. Η χρήση της πλατφόρμας (Moodle) ως υποστηρικτικής εφαρμογής για το συγκεκριμένο μάθημα με βοήθησε στη μελέτη και στην απόκτηση εποπτείας επί του αντικείμενου που πραγματεύεται:

A) Πολύ

B) Αρκετά

Γ) Λίγο

Δ) Καθόλου

10. Η ύπαρξη κάποιων ψηφιακών πόρων, στην πλατφόρμα του μαθήματος (Moodle), στην αγγλική γλώσσα δυσχέρανε τη μελέτη μου:

A)Καθόλου

B)Λίγο

Γ) Αρκετά

Δ) Πολύ

11. Ο συνδυασμός της δια ζώσης διδασκαλίας με τη χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας (Moodle) με βοήθησε στη μελέτη του αντικειμένου του μαθήματος:

A) Πολύ

B) Αρκετά

Γ) Λίγο

Δ) Καθόλου

12. Η ύπαρξη της πλατφόρμας (Moodle) ως υποστηρικτικού εργαλείου του μαθήματος υπήρξε για εμένα κίνητρο ώστε να ασχοληθώ με το αντικείμενο του μαθήματος καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου:

A)Ναι

B)Όχι

Γ)Δεν ξέρω/Δεν απαντώ

13. Οι προσδοκίες που είχα από το υποστηρικτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος με τη χρήση ψηφιακών πόρων επαληθεύθηκαν:

A) Σε πολύ μεγάλο βαθμό

B) Αρκετά

Γ) Λίγο

Δ) Καθόλου

14. Η ύπαρξη της πλατφόρμας (Moodle) ως υποστηρικτικού εργαλείου πιστεύω ότι θα με διευκολύνει ως προς την μελέτη μου για τις γραπτές εξετάσεις του μαθήματος:

- A) Πολύ
- B) Αρκετά
- Γ) Λίγο
- Δ) Καθόλου

15. Πιστεύω ότι η πλατφόρμα Moodle είναι πιο ενδιαφέρουσα ως φιλοσοφία συστήματος διαχείρισης μαθημάτων και παρέχει περισσότερες δυνατότητες στον χρήστη από ότι άλλες παρεμφερείς πλατφόρμες που έχω χρησιμοποιήσει στο παρελθόν:

- A)Ναι
- B)Όχι
- Γ)Δεν έχω χρησιμοποιήσει άλλη φορά παρόμοιο σύστημα

16. Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού στους μαθησιακούς πόρους (video και ηχογραφήσεις παραστάσεων και αναγνώσεων-δοκιμών) απετέλεσε για μένα κίνητρο ώστε να εμπλακώ εντονότερα στη διαδικασία μελέτης του αντικειμένου του μαθήματος μέσω της υποστηρικτικής ψηφιακής πλατφόρμας (Moodle):

- A) Πολύ
- B) Αρκετά
- Γ) Λίγο
- Δ) Καθόλου

17. Ποιοι ήταν κατ' εμέ οι τρεις (3) πιο ενδιαφέροντες μαθησιακοί πόροι που συμπεριελήφθησαν στην πλατφόρμα του μαθήματος:

- A).....
.....
- B).....
.....

Γ).....
.....

18. Πιστεύω ότι το μάθημα των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο, αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον όταν διανθίζεται με ψηφιακό υλικό:

A) Σε πολύ μεγάλο βαθμό

B) Αρκετά

Γ) Λίγο

Δ) Καθόλου

19. Οι βελτιώσεις που θα ήθελα να δω στο πρόγραμμα αφορούν στα:

A).....
.....
.....

B).....
.....
.....

Γ).....
.....
.....

Ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σου!