ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1 (2010)

7ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΠΕ «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»

Ο ρόλος του διαμεσολαβητή σε περιβάλλοντα Ασύγχρονης Επικοινωνίας μέσω Υπολογιστή (ΑΕμΥ)

Ελένη Βλαχογιάννη, Χρόνης Κυνηγός

Βιβλιογραφική αναφορά:

Βλαχογιάννη Ε., & Κυνηγός Χ. (2023). Ο ρόλος του διαμεσολαβητή σε περιβάλλοντα Ασύγχρονης Επικοινωνίας μέσω Υπολογιστή (ΑΕμΥ). *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, *1*, 167–174. ανακτήθηκε από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4992

Ο ρόλος του διαμεσολαβητή σε περιβάλλοντα Ασύγχρονης Επικοινωνίας μέσω Υπολογιστή (ΑΕμΥ)

Ελένη Βλαχογιάννη, Χρόνης Κυνηγός
elenavlaho@gmail.com, kynigos@ppp.uoa.gr
Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Η έρευνα που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο στοχεύει στη διερεύνηση του ρόλου του διαμεσολαβητή (moderator) σε περιβάλλοντα ΑΕμΥ. Πραγματοποιήθηκε το δεύτερο εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2008-2009 στο Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Φ.Π.Ψ./ Ε.Κ.Π.Α. σύμφωνα με το ερευνητικό παράδειγμα της έρευνας σχεδιασμού. Για τη μελέτη της επικοινωνιακής πράξης υιοθετήθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν καταδεικνύουν την επίδραση της ενεργού παρουσίας της διαμεσολαβήτριας στο βαθμό της διαπιστούμενης συμμετοχής, στη συνθετότητα της διάδρασης και στο βαθμό της συνεργατικής οικοδόμησης νοήματος. Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην ανάδειξη πτυχών της δραστηριοποίησης του διαμεσολαβητή σε σχέση με τη διάδραση και τη συνεργασία, που αποτελεί νεότερο ερευνητικό ενδιαφέρον, και παρέχει κατευθύνσεις στοχευμένης δραστηριοποίησής του στα υβριδικά ή από απόσταση μοντέλα εκπαίδευσης, που σταδιακά υιοθετούνται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: ΑΕμΥ, διαμεσολαβητής, διάδραση, συνεργασία

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια εξαπλώνεται η χρήση περιβαλλόντων Ασύγχρονης Επικοινωνίας μέσω Υπολογιστή (ΑΕμΥ) ως μέρος διαδικτυακών και ευέλικτων μορφών διδασκαλίας (Mazzolini & Maddison, 2005). Στα περιβάλλοντα αυτά θεωρείται ότι ευνοείται η ανάπτυξη συνεργατικών μορφών μάθησης (Finegold & Cook, 2006; Schrire, 2006). Οι ιδιότητες του μέσου, ωστόσο, αν και ευνοϊκές, δεν επαρκούν για τον προσδιορισμό της αναπτυσσόμενης μαθησιακής διαδικασίας (Laurillard, 2002).

Η ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας σε περιβάλλοντα ΑΕμΥ σχετίζεται με το ρόλο που θα υιοθετήσει ο διδάσκων (Anderson et al., 2001; Coppola et al., 2002; Swan, 2001; Picciano, 2002; Finegold & Cooke, 2006; Kanuka et al., 2007). Οι διαστάσεις του ρόλου που θα αναπτύξει, ωστόσο, δεν είναι εύκολα προσδιορίσιμες. Η μεταβολή του πλαισίου διδασκαλίας οδηγεί σε διαφοροποίηση του ρόλου του σε σχέση με τα παραδοσιακά μαθησιακά περιβάλλοντα (Coppola et al., 2002). Πράγματι, η χρήση νέων εργαλείων και τεχνολογιών στη διδασκαλία σχετίζεται με την εγκαθίδρυση μιας νέας κουλτούρας, η οποία διαπλέκει τις ψηφιακές πρακτικές με τις προϋπάρχουσες διδακτικές ρουτίνες (Fuglestad et al., 2009).

Οι διδάσκοντες σε περιβάλλοντα ΑΕμΥ καλούνται να ανταποκριθούν σε ποικίλες διδακτικές ανάγκες και έτσι ο ρόλος που αναλαμβάνουν είναι πολυδιάστατος, εύπλαστος (Heuer & King, 2004), και επομένως απαιτητικός. Για την αναφορά στο ρόλο του διδάσκοντος σε περιβάλλοντα ΑΕμΥ υιοθετούνται ποικίλοι όροι από τους ερευνητές. Στην παρούσα έρευνα επελέγη ο όρος διαμεσολαβητής (απόδοση του moderator- αποδίδεται από κάποιους και ως συντονιστής), που χρησιμοποιείται από την πλειονότητα των μελετητών

Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου
με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος ΙΙ, σ. 167-174
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010

(Berge, 1995; Anderson et al., 2001; Xin & Feenberg, 2006). Μελετήθηκε ο ρόλος του σε σχέση με την αναπτυσσόμενη διάδραση και τη συνεργατική οικοδόμηση νοήματος, δηλαδή τη μετακίνηση από την απόκλιση μεταξύ των ιδεών των συμμετεχόντων στη σύγκλιση και την κοινή κατανόηση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Διαμεσολαβητής και διάδραση

Η βιβλιογραφία καταδεικνύει σαφώς το συσχετισμό της διάδρασης, της ύπαρξης, δηλαδή, διασύνδεσης και αλληλοαναφοράς μεταξύ των μηνυμάτων (Fahy et al., 2000) με τη συνεργατική παραγωγή νοήματος (Veldhuis-Diermanse, 2002; Schrire, 2004). Συνδέει, επίσης, τον τρόπο δραστηριοποίησης του διδάσκοντος με τη μετάβαση από την απλή διάδραση στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών διαδικασιών (Swan, 2001; Garrison & Cleveland-Innes, 2005).

Αν και ο κύριος όγκος της έρευνας υποστηρίζει την έντονη διάδραση με το διαμεσολαβητή για την προώθηση του συνεργατικού διαλόγου (Swan, 2001; Picciano, 2002; Hay et al., 2004; Shea et al., 2006), η σημασία της υποβαθμίζεται από κάποιους μελετητές (Coppola et al., 2002; Heuer & King, 2004). Η παραπάνω αντίθεση εκφράζεται με τη στερεότυπη διάκριση για τον υιοθετούμενο από το διαμεσολαβητή ρόλο στην ΑΕμΥ ανάμεσα στο ρόλο του σοφού στη σκηνή ("sage on the stage") και σε εκείνον του συμβούλου στο πλάι ("guide on the side") (Gibson, 1996). Η ποσότητα της διάδρασης που χρειάζεται να αναπτύξει ο διαμεσολαβητή με τους συμμετέχοντες, προκείμενου να προωθηθεί η συνεργατική διαδικασία, αποτελεί ενδιαφέρον ερευνητικό ερώτημα, καθώς σχετίζεται με παράγοντες όπως οι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο χαρακτήρας της κοινότητας μάθησης που αναπτύσσεται (επίσημης ή μη).

Διαμεσολαβητής και συνεργατική παραγωγή νοήματος

Η νεότερη έρευνα αναφορικά με τη συνεργασία σε περιβάλλοντα ΑΕμΥ εστιάζει στη διαδικασία της συνεργατικής οικοδόμησης νοημάτων δημιουργώντας περιγραφικά μοντέλα αυτής (Schrire, 2004; Engel & Onrubia, 2008). Παρά τις διαφορές στη θεωρητική τους προσέγγιση οι μελετητές στην ουσία ορίζουν τη συνεργατική οικοδόμηση νοήματος ως μία κοινωνιογνωστική εξελικτική διαδικασία με λογική ακολουθία (Kanuka & Anderson, 1998), που περιγράφει τη μετακίνηση από την απόκλιση μεταξύ των ιδεών των συμμετεχόντων και των συνεισφορών τους στη σύγκλιση και την κοινή κατανόηση (Engel & Onrubia, 2008; Xin & Feenberg, 2006).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον της έρευνας αποτελεί η σχέση της εξέλιξης της συνεργατικής οικοδόμησης νοήματος με επιμέρους πτυχές του ρόλου του διαμεσολαβητή (Salmon, 2000; Garrison, 2007; Xin & Feenberg, 2006).

Η έρευνα

Σκοπός - Ερευνητικά ερωτήματα- Πλαίσιο εφαρμογής

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση πτυχών του ρόλου του διαμεσολαβητή σε περιβάλλον ΑΕμΥ σε πλαίσιο ακαδημαϊκού μαθήματος υβριδικής μορφής. Ο σκοπός αυτός αποτυπώνεται αναλυτικότερα στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια η σχέση μεταξύ της συμμετοχής της διαμεσολαβήτριας με αυτήν των συμμετεχόντων και ειδικότερα με το βαθμό, την έκταση και τη χρονική εξέλιξη αυτής;

2. Ποια η φύση της διάδρασης των συμμετεχόντων μεταξύ τους και με τη διαμεσολαβήτρια;
3. Ποια η σχέση μεταξύ των ενεργειών της διαμεσολαβήτριας και της συνεργατικής οικοδόμησης νοήματος των συμμετεχόντων;

Κοινό της έρευνας αποτέλεσαν οι φοιτητές του διατμηματικού μεταπτυχιακού προγράμματος «Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας» της Φιλοσοφικής σχολής του Ε.Κ.Π.Α, οι οποίοι το δεύτερο εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2008-2009 παρακολούθησαν στο Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Φ.Π.Ψ. το σεμιναριακό μάθημα υβριδικής μορφής, με τίτλο «Εκπαιδευτική Τεχνολογία – οπτικοακουστικά μέσα» (κωδ. Δ015). Η δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια 12 δίωρων σεμιναριακών μαθημάτων στο Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και η από απόσταση στον εικονικό χώρο της ψηφιακής πλατφόρμας του συστήματος ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Μέθοδος

Κεντρικός άξονας της έρευνας ήταν η έννοια της παρέμβασης προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της μικτής μορφής του μαθήματος και ειδικότερα της από απόσταση μαθησιακής διαδικασίας. Η ερευνήτρια ανέλαβε ένα ρόλο παρεμβατικό παρούσα στις δια ζώσης συναντήσεις και διαμεσολαβώντας τις ασύγχρονες συζητήσεις. Από τη στιγμή που η παρέμβαση εφαρμόστηκε σε ένα σύνθετο επικοινωνιακό περιβάλλον, λόγω και της υβριδικής μορφής του μαθήματος προέκυψε η ανάγκη της εκπόνησης και υιοθέτησης ενός παιδαγωγικού σχεδιασμού, όπως αυτός προσεγγίζεται από τους Hoppe et al. (2002), μεθοδευμένου μεν, εμπνευσμένου δε παράλληλα από το αναδυόμενο μαθησιακό πλαίσιο. Ο σχεδιασμός αυτός θα μπορούσε να χαρακτηρισθεί ως επικοινωνιακό σενάριο, το οποίο συνυφαίνει εργαλεία και μαθησιακές διαδικασίες (Kynigos et al., 2001). Το ευέλικτο ερευνητικό παράδειγμα που υποστήριξε θεωρητικά τον παραπάνω σχεδιασμό είναι η έρευνα σχεδιασμού (design research) (Kynigos, 2002; Cobb et al., 2003; Jaworski, 2004).

Η θεματική των συζητήσεων, όπως άλλωστε και των δια ζώσης συναντήσεων, περιστράφηκε γύρω από την κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση α. του λογισμικού γενικής χρήσης, β. του κοινωνικού λογισμικού και γ. των μικρόκοσμων στη διδασκαλία του ειδικού αντικειμένου των συμμετεχόντων. Άξονες του σκεπτικού της παρέμβασης αποτέλεσαν:

α) το είδος της μαθησιακής κοινότητας που αναπτύχθηκε μεταξύ των φοιτητών, στο πλαίσιο του οποίου εξελίχθηκε η επικοινωνία: ο διάλογος διεξήχθη στο πλαίσιο ενός τυπικού ακαδημαϊκού μαθήματος που απέβλεπε στην επίτευξη ορισμένων στόχων και όχι στο πλαίσιο μίας άτυπης μορφής εκπαίδευσης. Η δημιουργηθείσα κοινότητα μπορεί να οριστεί ως οριοθετημένη (bounded) (Wilson et al., 2004) ή «επίσημη» (Romiszowski & Mason, 1996).

β) η αντίληψη για το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού διαλόγου: δεν είναι αυτοσκοπός αλλά το μέσο. Εξελισσόμενος και διερχόμενος ποικίλα στάδια στοχεύει στη συνεργατική οικοδόμηση νοήματος και γ. η θεώρηση για το τρίπτυχο του ρόλου του διαμεσολαβητή σε περιβάλλοντα ΑΕμΥ: σχεδιαστικός – οργανωτικός, κοινωνικός και διδακτικός.

Για τη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης σε περιβάλλον ΑΕμΥ υιοθετήθηκε η ανάλυση περιεχομένου – κατεξοχήν μέθοδος ανάλυσης της ΑΕμΥ - των κειμένων δειγμάτων συζητήσεων. Σε πρώτο στάδιο μελετήθηκε η συμμετοχή και η διάδραση των φοιτητών μεταξύ τους και με τη διαμεσολαβήτρια. Η επιλογή αυτή υπαγορεύτηκε από τη στενή σχέση, που απαντά στη βιβλιογραφία, της συνεργατικής οικοδόμησης νοήματος με τη συμμετοχή (Sing & Khine, 2006) και με τη διάδραση (Veldhuis-Diermanse, 2002). Αν και σε αρκετές μελέτες (π.χ. Mandernach, 2006) οι δύο έννοιες ταυτίζονται, στην παρούσα η έννοια της

διάδρασης διαφοροποιείται από αυτή της συμμετοχής (Schrire, 2006; Veldhuis-Diermanse, 2002). Ειδικότερα, η συμμετοχή αφορά μηνύματα, τα οποία δε συσχετίζονται απαραίτητα με προηγούμενα (Schrire, 2006). Έτσι, θεωρήθηκε ότι συνδέεται λιγότερο στενά με τη συνεργατική οικοδόμηση νοήματος σε σχέση με τη διάδραση που προϋποθέτει αμοιβαιότητα και αλληλοσυσχετισμό μεταξύ των μηνυμάτων (Fahy et al., 2000). Ως μονάδα ανάλυσης υιοθετήθηκε το μήνυμα, γιατί: α. η μονάδα αυτού του μεγέθους κρίθηκε ότι παρείχε ικανοποιητική πληροφορία για την εκτίμηση τόσο της συμμετοχής όσο και της διάδρασης και β. γιατί ο ορισμός των παραμέτρων του (όπως του περιεχομένου και του μεγέθους του) γίνεται από τον ίδιο το συγγραφέα και έτσι επιτυγχάνεται περισσότερο αντικειμενική αποτύπωση των πτυχών της επικοινωνίας που διερευνώνται. Οι κατηγορίες ανάλυσης αναπτύχθηκαν από τη ερευνήτρια.

Η εκτίμηση της συμμετοχής πραγματοποιήθηκε με τον υπολογισμό: α) του συνόλου των μηνυμάτων φοιτητών και διαμεσολαβήτριας, β) του μεγέθους της συμμετοχής διαμεσολαβήτριας και συμμετεχόντων με κριτήριο των αριθμό μηνυμάτων, γ) της έκτασης της συμμετοχής σε αριθμό λέξεων και δ) της εβδομαδιαίας εξέλιξης αποστολής μηνυμάτων συμμετεχόντων και διαμεσολαβήτριας.

Η διάδραση εκτιμήθηκε βάσει: α) του βαθμού ανταπόκρισης στις ποικίλες παρεμβάσεις της διαμεσολαβήτριας, προκειμένου να διερευνηθεί η απήχηση των διαφορετικών τρόπων δραστηριοποίησής της και β) της συνθετότητας της διάδρασης μεταξύ φοιτητών και μεταξύ φοιτητών και διαμεσολαβήτριας, δηλαδή του επικοινωνιακού επιπέδου, στο οποίο φθάνει η αλληλεπίδραση.

Σε δεύτερο στάδιο διερευνήθηκε ο βαθμός συνεργατικής παραγωγής νοήματος και ο συσχετισμός του με πτυχές του ρόλου της διαμεσολαβήτριας. Για την εκτίμηση του βαθμού της συνεργατικής παραγωγής νοήματος αξιοποιήθηκε το εργαλείο της γνωστικής παρουσίας του μοντέλου της Κοινότητας της Διερεύνησης των Garrison et al. (2001), γιατί έχει σχεδιαστεί για την ανάλυση αλληλεπιδράσεων σε ψηφιακές κοινότητες με εστίαση στη συνεργατική οικοδόμηση γνώσης και έχει ελεγχθεί εμπειρικά. Σύμφωνα με το εργαλείο αυτό, η διαδικασία συνεργατικής οικοδόμησης νοήματος αρθρώνεται στις φάσεις: έναυσμα, εξερεύνηση, συγκερασμός, επίλυση. Ο συγκερασμός και η επίλυση στην παρούσα έρευνα αντιπροσωπεύουν τις κατεξοχήν φάσεις συνεργατικής οικοδόμησης νοήματος, καθώς οι συμμετέχοντες συνυπολογίζοντας τις συνεισφορές των υπόλοιπων μελών καταλήγουν σε συμπεράσματα (Stein, 2007).

Για τη διερεύνηση του ρόλου της διαμεσολαβήτριας σε σχέση με τη συνεργατική παραγωγή νοήματος, αρχικά κατανεμήθηκαν σε κατηγορίες οι ενέργειές της. Οι δείκτες των κατηγοριών δεν προκαθορίστηκαν, αλλά προέκυψαν από τα ίδια τα δεδομένα, έτσι ώστε να αναδυθεί αυθεντικότερη εικόνα της επικοινωνίας. Οι κατηγορίες και οι δείκτες αυτών έχουν ως ακολούθως:

α) Σχεδιασμός και οργάνωση της συζήτησης: χρονοπροσδιορισμός, προσδιορισμός απαιτούμενης συμμετοχής, προσδιορισμός διαδικασίας, παροχή βοήθειας για αποτελεσματική χρήση του μέσου

β) Κοινωνική πτυχή: έπαινος, εγκαθίδρυση φιλικού κλίματος και

γ) διδακτική καθοδήγηση, άμεση: επισήμανση αρετών και αστοχιών, παρουσίαση περιεχομένου, και έμμεση: αίτηση διευκρινίσεων, παρότρυνση για διερεύνηση και αναστοχασμό, παροχή προτάσεων.

Στη συνέχεια, μελετήθηκαν οι λειτουργίες της διαμεσολαβήτριας στον άξονα του χρόνου και συσχετίστηκαν με τη συνεργατική παραγωγή νοήματος. Ως μονάδα ανάλυσης των μηνυμάτων της διαμεσολαβήτριας υιοθετήθηκε η θεματική μονάδα, καθώς παρατηρήθηκε ότι σε κάθε μήνυμα ανιχνεύονταν συχνά παραπάνω από ένας δείκτες και κατηγορίες.

Αποτελέσματα

Συμμετοχή: Παρατηρήθηκε ότι η συμμετοχή της διαμεσολαβήτριας με 6 μηνύματα εβδομαδιαίως και αναλογία 4,2/1 με τα μηνύματα των φοιτητών υπήρξε υψηλή σε σύγκριση με αντίστοιχες έρευνες (Hara et al., 2000; Sing & Khine, 2006). Η συμμετοχή των φοιτητών, ωστόσο, με 1,4 μηνύματα εβδομαδιαίως δεν υπήρξε αντιστοίχως υψηλή αλλά μέση βάσει ανάλογης σύγκρισης. Η χρονική της εξέλιξη, όμως, παρουσιάζει ποσοτική αναλογία με τη συμμετοχή της διαμεσολαβήτριας.

Διάδραση: Μεταξύ των φοιτητών αναπτύχθηκε μεν σύνθετη διάδραση αλλά σε μικρότερο ποσοστό (24%) σε σχέση με τη διάδραση μεταξύ φοιτητών και διαμεσολαβήτριας (35%). Αναφορικά με την ανταπόκριση των φοιτητών στις οδηγίες της διαμεσολαβήτριας, το μεγαλύτερο ποσοστό (95%) ανταποκρίθηκε στη δραστηριότητα της περισσότερο παραδοσιακής μορφής (τη δημοσίευση προσωπικού δημιουργήματος- διδακτικής πρότασης), ενώ το μικρότερο (45%), σημειώθηκε στην οδηγία με τον περισσότερο αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα (σχολιασμός δημοσιεύσεων άλλων).

Συνεργατική παραγωγή νοήματος: Πραγματοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό συνεργατική παραγωγή νοήματος, καθώς τα μισά σχεδόν μηνύματα (48%) χαρακτηρίστηκαν ως συγκεραστικά, και το 8% των μηνυμάτων ως επιλυτικά – μηνύματα στα οποία οδηγείται ο προβληματισμός σε κάποιου είδους λύση - ποσοστά υψηλά συγκρινόμενα με αυτά ερευνών που έχουν υιοθετήσει το ίδιο εργαλείο ανάλυσης (Kanuka et al., 2007; Schrire, 2004; Schrire, 2006). Η μελέτη της χρονικής εξέλιξης της διαδικασίας κατέδειξε ότι ο διάλογος ακολούθησε εξελικτική πορεία από την απόκλιση προς τη σύγκλιση και την επίλυση.

Αναφορικά με τις αναδυόμενες διαστάσεις του ρόλου της διαμεσολαβήτριας, παρατηρήθηκε ότι κυριάρχησε η διδακτική πτυχή και ειδικότερα οι παρεμβάσεις της έμμεσης διδακτικής καθοδήγησης (49%), οι οποίες προώθησαν την εξέλιξη προς τη σύγκλιση και το συγκερασμό. Για παράδειγμα, η διαμεσολαβήτρια δημοσίευσε την ακόλουθη απάντηση σχετικά με το αρχικό μήνυμα – πρόταση ενός συμμετέχοντα:

Απόσπ. 1: *Αλέξη, πολύ ενδιαφέρουσα η πρότασή σου! Κάποιες διευκρινίσεις:οι ομάδες θεμάτων (παρελθόν – παρόν – μέλλον) ταυτίζονται αριθμητικά με τις ομάδες μαθητών; Θα υπάρχουν δηλαδή τρεις ομάδες μαθητών; Έτσι όμως θα είναι πολυπληθείς. Ίσως θα μπορούσε να γίνει ενδοομαδικός επιμερισμός έργου ή να δοθεί το ίδιο θέμα σε περισσότερες της μίας ομάδες. Τι θα πρότεινες; Σύμφωνα με το σχεδιασμό σου ενώ η μία θα εργάζεται, οι άλλες θα παραμένουν αδρανείς. Πώς θα μπορούσε να λυθεί αυτό; Τέλος, πώς θα μπορούσε η ρευστότητα του ηλεκτρονικού κειμένου να αξιοποιηθεί περισσότερο για τη διδασκαλία του γραψίματος ως διαδικασίας;*

Οι ενέργειες της διαμεσολαβήτριας είναι κυρίως έμμεσης διδακτικής καθοδήγησης: αίτηση διευκρινίσεων (*οι ομάδες θεμάτων…μαθητών)*, προτάσεις (*ίσως θα μπορούσε…*ομάδες) και πρόκληση αναστοχασμού για ζητήματα οργανωτικά (*Τι θα πρότεινες;)* και διδακτικής του μαθήματος (*τέλος, πώς…διαδικασίας*). Ανιχνεύονται, επίσης, σε μικρότερο βαθμό ενέργειες κοινωνικής πτυχής (έπαινος- *πολύ ενδιαφέρουσα…σου*) και άμεσης διδακτικής καθοδήγησης (επισήμανση αστοχίας – *έτσι όμως θα είναι πολυπληθείς*). Στην απάντησή του ο συγγραφέας αναφέρει:

Απόσπ. 2: *Όντως, το θέμα του χρονισμού με απασχόλησε. Προτείνω λοιπόν τα εξής: Θα μπορούσε ο καθηγητής… Εναλλακτικά, η ρευστότητα του κειμένου θα μπορούσε να αξιοποιηθεί, αν σε επόμενη διδακτική ώρα κάθε μία από τις ιστορίες δινόταν σε άλλη ομάδα για διόρθωση, πρόσθεση, αφαίρεση και να αναδιάρθρωσή της.*

Στο σχόλιό του ο συγγραφέας συμφωνεί με τις επισημάνσεις της διαμεσολαβήτριας (*Όντως… με απασχόλησε)* και προτείνει (*προτείνω…*) νέα εκδοχή. Ανταποκρίνεται, επίσης στην πρόκληση για αναστοχασμό (*Εναλλακτικά…αναδιάρθρωσή της)*. Το μήνυμά του χαρακτηρίζεται ως συγκεραστικό. Εκδηλώνει σύγκλιση άποψης με το προηγούμενο μήνυμα,

δομεί πάνω σε αυτό, αξιοποιώντας τις επισημάνσεις και τις προτάσεις που παρέχονται και δημιουργεί νέα σύνθεση.

Οι σχεδιαστικές και οργανωτικές ενέργειες της διαμεσολαβήτριας, επίσης, οριοθέτησαν και προώθησαν την εξέλιξη της συνεργατικής παραγωγής νοήματος. Για παράδειγμα τη μετάβαση στη φάση της επίλυσης του συλλογικού προβληματισμού σηματοδότησε η ακόλουθη οδηγία της διαμεσολαβήτριας:

Αποσπ. 3: *Χωρίς την πρόθεση να εντείνει το πένθιμο κλίμα των ημερών ☺: Να αναφέρετε και να αιτιολογήστε συνοπτικά τις τροποποιήσεις που θα κάνετε στην αρχική διδακτική σας πρόταση λαμβάνοντας υπόψη το διάλογο που αναπτύχθηκε. Αναρτήστε τις σκέψεις σας ως Απάντηση στο ήδη υπάρχον θέμα – πρότασή σας, μέχρι τις 3/5/2009.*

Η διαμεσολαβήτρια αρχικά, εγκαθιδρύει φιλικό τόνο με τη χρήση χιούμορ (*Χωρίς…ημερών* ☺). Στη συνέχεια, προσδιορίζει την ακολουθούμενη διαδικασία (*Αναφέρετε…συζήτηση*), την απαιτούμενη συμμετοχή (*συνοπτικά*), δίνει κατευθύνσεις για την αποτελεσματική χρήση του μέσου (*Αναρτήστε …πρότασή σας*) και ορίζει, τέλος, το χρονικό πέρας της δραστηριότητας (*μέχρι τις 3/5/2009*). Στην οδηγία αυτή ανταποκρίθηκε υψηλό ποσοστό φοιτητών (55%).

Συμπεράσματα

Στο διάλογο, λοιπόν, η υψηλή συμμετοχή της διαμεσολαβήτριας δεν οδήγησε σε αντίστοιχα υψηλή συμμετοχή των φοιτητών. Επιπλέον, υπερίσχυσε ένα παραδοσιακό στυλ διάδρασης, με τους φοιτητές να ανταποκρίνονται κυρίως σε δραστηριότητες ατομικές και να αλληλεπιδρούν περισσότερο και συνθετότερα με τη διαμεσολαβήτρια παρά με τους συμφοιτητές τους. Οι εν λόγω διαπιστώσεις μπορεί να σχετίζονται με τους ακόλουθους παράγοντες:

- το τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και τον επίσημο χαρακτήρα της κοινότητας, στο πλαίσιο της οποίας εξελίχθηκε η συζήτηση, που προδιέθεσαν για παραδοσιακότερη μορφή διάδρασης
- την παρθενική, αμήχανη δραστηριοποίηση των φοιτητών σε τέτοια μορφή συλλογικής αλληλεπίδρασης, με αποτέλεσμα να αναπαράγουν τη διάδραση της παραδοσιακής τάξης και να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην αλληλεπίδραση με τη διαμεσολαβήτρια
- την αστοχία της διαμεσολαβήτριας να προωθήσει περισσότερο με κατάλληλες ενέργειες τη σύνθετη διάδραση μεταξύ των φοιτητών

Ο υψηλός βαθμός συνεργατικής οικοδόμησης νοήματος, που προέκυψε, σχετίζεται κυρίως με παρεμβάσεις της διαμεσολαβήτριας σχεδιαστικές, οργανωτικές και έμμεσης διδακτικής καθοδήγησης. Ειδικότερα, το υψηλό ποσοστό συγκερασμού και επίλυσης που επιτεύχθηκε σχετίζεται με:

- τον αρχικό σχεδιασμό για εξελισσόμενο διάλογο
- το είδος του αρχικού εναύσματος, ενός συγκεκριμένου προς βελτίωση δημιουργήματος και όχι ενός ερωτήματος θεωρητικής φύσης
- τις οργανωτικές παρεμβάσεις που καλούσαν ρητά για εξέλιξη της συζήτησης και εξεύρεση λύσεων και στις οποίες σημειώθηκε υψηλή ανταπόκριση των φοιτητών
- την υπερίσχυση των λειτουργιών διδακτικού χαρακτήρα. Στο πλαίσιο της επίσημης μαθησιακής κοινότητας απαιτήθηκε από τους συμμετέχοντες «ο σοφός στη σκηνή». Αν και στο πλαίσιο αυτό, ωστόσο, η συνεργατική οικοδόμηση γνώσης επιτεύχθηκε με την υιοθέτηση σε πολύ υψηλότερο βαθμό της έμμεσης, διακριτικότερης διδακτικής καθοδήγησης, που ωθούσε στη διερεύνηση και τον αναστοχασμό παρά της άμεσης και περισσότερο παραδοσιακής.

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην ανάδειξη πτυχών του ρόλου του διαμεσολαβητή σε περιβάλλον ΑΕμΥ, ιδίως σε τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αναδεικνύει τη σχέση των ποικίλων ενεργειών του με τη διάδραση, αλλά και με τη συνεργατική οικοδόμηση νοήματος, που αποτελεί νεότερο ερευνητικό ενδιαφέρον, ενώ εμπλουτίζει την εργαλειοθήκη της ανάλυσης περιεχομένου για τη μελέτη του ρόλου του. Στο πλαίσιο δε της εκπαιδευτικής πράξης, στα υβριδικά ή από απόσταση μοντέλα εκπαίδευσης που σταδιακά υιοθετούνται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η εν λόγω έρευνα μπορεί να παράσχει κατευθύνσεις στοχευμένης δραστηριοποίησης του διαμεσολαβητή.

Αναφορές

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks,* 5(2), 1-17.

Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology,* 35(1), 22-30.

Cobb, P., Confrey, J., Disessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.

Coppola, N.W., Hiltz, S. R., & Rotter, N. G. (2002). Becoming a virtual professor: Pedagogical roles and asynchronous learning networks. *Journal of Management Information Systems*, 18(4), 169-189.

Engel, A. & Onrubia, J. (2008). Scripting computer-supported collaboration by university students. *Interactive Educational Multimedia,* 16, 33-53.

Fahy, P. J., Crawford, G., Ally, M., Cookson, P., Keller, V., & Prosser, F. (2000). The development and testing of a tool for analysis of computer mediated conferencing transcript. *Alberta Journal of Education Research*, 46(1), 85-88.

Finegold, A. R. D., & Cooke, L. (2006). Exploring the attitudes, experiences and dynamics of interaction in online groups. *Internet and Higher Education,* 9(3), 201–215.

Fuglestad, A. B., Healy, L., Kynigos, C., & Monaghan, J. (2009). Working with teachers: Context and culture. In C. Hoyles & J. B. Lagrange (eds.), *Digital Technologies and Mathematics Teaching and Learning: Rethinking the Terrain*. Heidelberg: Springer.

Garrison, D. R. (2007). Online Community of Inquiry review: Social, cognitive and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education,* 2(2-3), 1-14.

Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148.

Gibson, C. C. (1996). Toward emerging technologies and distributed learning: Challenges and change. *American Journal of Distance Education*, 10, 47-49.

Guzdial, M., & Turns, J. (2000). Effective discussion through computer-mediated anchored forum. *The Journal of the Learning Sciences,* 9(4), 437-469.

Hara, N., Bonk, C. J., & Angeli, C. (2000). Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course. *Instructional Science,* 28, 115-152.

Hay, A., Hodgkinson, M., Peltier, J.W., & Drago, W. A.. (2004). Interaction and virtual learning. *Strategic Change,* 13, 193–204.

Heuer, B. P., & King, K. P. (2004). Leading the Band: The role of the instructor in online learning for educators. *Journal of Interactive Learning Online,* 3(1), 1-11.

Hoppe, U., Kynigos, C., & Magli, R. (2002). Policies for educational innovation with New Technologies. Στο Α. Δημητρακοπούλου (επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»* (σ. 203-213). Ρόδος: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Jaworski, B. (2004). Grappling with complexity: Co-Learning in inquiry communities in mathematics teaching development. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. I, pp. 17–36). Bergen: PME.

Kanuka, H., & Anderson, T. (1998). Online social interchange, discord and knowledge construction. *Journal of Distance Education,* 13(1), 57-74.

Kanuka, H., Rourke, L., & Laflamme, E. (2007). The influence of instructional methods on the quality of online discussion. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 260-271.

Kynigos, C. (2002). Generating cultures for mathematical microworld development in a multi-organisational context. *Journal of Educational Computing Research,* 1/2, 183-209.

Kynigos, C., Dimaraki. E., & Trouki, E. (2001). Communication norms challenged in a joint project beteween two classrooms. In P. Dillenbourg, A. Eurelings, K. Hakkarainen (eds.), *Proceedings of Euro-CSCL 2001* (pp. 372-380). Maasticht, the Netherlands.

Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: a conversational framework for the effective use of learning technologies*, London: Routledge.

Mandernach, B. J., Gonzales, R. M., & Garrett, A. L. (2006). An examination of online instructor presence via threaded discussion participation. *Journal of Online Learning and Teaching,* 2(4), 248-260.

Mazzolini, M., & Maddison, S. (2005). When to jump in: the role of the instructor in online discussion forums. *Computers & Education,* 49(2), 193-213.

Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks,* 6(1), 21–40.

Romiszowski, A. J., & Mason, R. (1996). Computer-mediated communication. In D. H. Jonassen (ed.), *The handbook of research for educational communications and technology* (pp. 438-456). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.

Schellens, T., & Valcke, M. (2005). Collaborative learning in asynchronous discussion groups: What about the impact on cognitive processing?. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 957-976.

Schrire, S. (2004). Interaction and cognition in asynchronous computer conferencing. *Instructional Science,* 32, 475-502.

Schrire, S. (2006). Knowledge building in asynchronous discussion groups: Going beyond quantitative analysis. *Computers & Education,* 46(1), 49-70.

Shea, P., Li, C.S. & Pickett, A. (2006). A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *The Internet and Higher Education,* 9(3), 175–190.

Sing, C. C., & Khine, M. S. (2006). An analysis of interaction and participation patterns in online community. *Educational Technology & Society*, 9(1), 250-261.

Stein, D.S., Wanstreet, C.E., Glazer, H.R., Engle, C.L., Harris, R.T., Johnston, S.M., Simons, M.R., & Trinko, L.A. (2007). Creating shared understanding through chats in a community of inquiry. *The Internet and Higher Education,* 10, 103 - 115.

Swan, K. (2001). Virtual interaction: design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education,* 22(2), 306–331.

Veldhuis-Diermanse, A. E. (2002). *CSCLearning? Participation, learning activities and knowledge construction in computer-supported collaborative learning in higher education*. Unpublished doctoral dissertation, Wageningen Universiteit, Wageningen-Nederland.

Wilson, B. G., Ludwig-Hardman, S., Thornam, C. L., & Dunlap, J. C. (2004). Bounded community: designing and facilitating learning communities in formal courses. *Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, CA.

Xin, C., & Feenberg, A. (2005). Pedagogy in cyberspace: The dynamics of online discussion in online education: New approaches to history and theory. *Applied Communication and Technology Laboratory Monograph Series*, 1, 33-36.