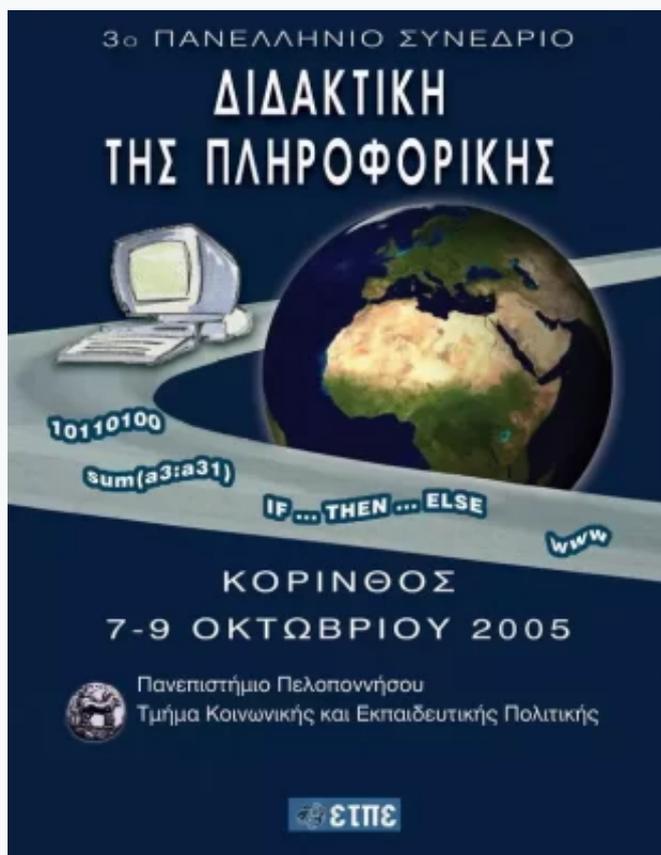


## Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1 (2005)

3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Διδακτική της Πληροφορικής»



**Οι Κοινότητες Πρακτικής ως Χώρος Μάθησης και Ανάπτυξης**

*Αθανασία Μαργετουσάκη, Παναγιώτης Μιχαηλίδης*

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Μαργετουσάκη Α., & Μιχαηλίδης Π. (2026). Οι Κοινότητες Πρακτικής ως Χώρος Μάθησης και Ανάπτυξης. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, 1*, 352-362. ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/8724>

# Οι Κοινότητες Πρακτικής ως Χώρος Μάθησης και Ανάπτυξης

Αθανασία Μαργετουσάκη, Παναγιώτης Μιχαηλίδης

[amarge@edc.uoc.gr](mailto:amarge@edc.uoc.gr), [michail@edc.uoc.gr](mailto:michail@edc.uoc.gr)

ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Παρ' όλες τις προσπάθειες ένταξης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως την ενίσχυση των σχολείων με τεχνολογικό εξοπλισμό και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι το εγχείρημα δεν έχει επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ένα διαφορετικό μοντέλο επιμόρφωσης και ανάπτυξης της γνώσης των εκπαιδευτικών στον τομέα της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών είναι η αξιοποίηση των Κοινοτήτων Πρακτικής που ενδεχομένως έχουν διαμορφωθεί άτυπα και οι οποίες λειτουργούν ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που ήδη ασχολούνται με αποτελεσματικότητα και ενδεχομένως και με καινοτόμους τρόπους με τη χρήση της Πληροφορικής στη διδασκαλία.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** Κοινότητες Πρακτικής, Διαχείριση γνώσης, Πρακτική γνώση, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σήμερα γίνεται πλέον λόγος για την εποχή της πληροφορίας και τον πληροφοριακό αλφαριθμητισμό, για νέες μορφές δημοκρατίας<sup>1</sup> και για την πλήρη αναμόρφωση της κοινωνίας αρχίζοντας από τις οικονομικές σχέσεις, η οποία βασίζεται πλέον στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνίας.

Έχουν γίνει πολλές έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο για την εισαγωγή των ΝΤ πληροφόρησης και επικοινωνίας στην εκπαίδευση, για τις επιπτώσεις της χρήσης τους στην ανάπτυξη των μαθητών με αμφισβητούμενα αρκετές φορές αποτελέσματα (Makrakis 1988, Wood 1998, Davis et al. 1997, Selinger et al. 2000, Rudd 2001).

Ενώ γίνονται οργανωμένες προσπάθειες από την πολιτεία σε αρκετές χώρες (Coutts 2001, Pelgrum & Plomp 1993, Somekh 2001, Becker & Reil 2000), ώστε να αρθεί κάθε δυσκολία που εμποδίζει τη χρήση των υπολογιστών στα σχολεία δεν υπάρχουν πάντα τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

---

<sup>1</sup> Αναφέρουμε χαρακτηριστικά το παράδειγμα της δημιουργίας ιστοσελίδας (<http://evote.eu2003.gr/EVOTE/gr/introduction.stm>), στο πλαίσιο της Ελληνικής προεδρίας την Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου οι πολίτες της ΕΕ μπορούν να ψηφίζουν για διάφορα θέματα που αφορούν την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλα θέματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος.

Σε μια έρευνα που συμπεριλάμβανε 21 χώρες από όλον τον κόσμο φάνηκε ότι παρ' όλο που οι υπολογιστές έχουν πλέον μπει σε πάρα πολλά σχολεία, υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση τόσο στο βαθμό όσο και στον τρόπο αξιοποίησής τους. Πολύ συχνά δηλαδή χρησιμοποιούνται οι ΗΥ σαν ένα πρόσθετο κομμάτι στη διδασκαλία και σε άλλες σαν παραγωγικά εργαλεία που μπορούν να συνεισφέρουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης. (Pelgrum & Plomp 1993). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής λείπει το στοιχείο της «λειτουργικότητας» των υπολογιστών, το οποίο ενδεχομένως σχετίζεται με την ελλιπή ενσωμάτωση των υπολογιστών στα αναλυτικά προγράμματα.

Επίσης σύμφωνα με τη Somekh παρ' όλο που έγινε ένα φιλόδοξο πρόγραμμα επένδυσης σε ΝΤ από την κυβέρνηση της Μ. Βρετανίας δεν παρατηρείται ραγδαία αλλαγή παρόμοια με αυτή που παρατηρείται στον εμπορικό τομέα (Somekh 2001).

Παρέχεται δηλαδή σε πολλές χώρες ο απαραίτητος εξοπλισμός, λειτουργούν προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και όσων ασχολούνται με την εκπαίδευση (τα οποία κατά περίπτωση είναι ενδοσχολικά, από δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς, σε μεγάλες ή σε μικρές ομάδες, μαζικά ή ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες), μεγάλα ποσά δαπανώνται με την προοπτική της μακροπρόθεσμης επένδυσης στην εκπαίδευση, η αναμόρφωση της οποίας θα βοηθήσει με τη σειρά της στην αναμόρφωση της κοινωνίας και την εξέλιξη της οικονομίας. Παρ' όλες τις προσπάθειες εντούτοις που γίνονται για να μπου οι υπολογιστές σε κάθε σχολείο και να αναμορφώσουν τον τρόπο που γίνεται η διδασκαλία, οι υπολογιστές που έχουν τοποθετηθεί παραμένουν σε μεγάλο βαθμό αναξιόπητοι από το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών.

Οι κύριοι λόγοι που το εγχείρημα δεν ανταποκρίθηκε στις επιδιώξεις αυτών που το σχεδίασαν, αφορούν στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και την αντιμετώπιση που έτυχε σε όλες αυτές τις προσπάθειες (ten Brummelhius & Tuijman 1992, Janssen, Reinen & Plomp 1992, Trigwell, Prosser & Taylor 1994, Coutts et al. 2001, Rudd 2001).

Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν ελήφθησαν υπόψη οι ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών και η σύνδεση των ΝΤ με τη σχολική πραγματικότητα. Αυτό αποτέλεσε ανασχετικό παράγοντα για την αξιοποίηση των υπολογιστών στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρουσιάζουν μια αντίσταση σε αλλαγές που εισάγονται στο σχολείο. Η αντίσταση αυτή βασίζεται σε ανεπαρκή κατανόηση του τι ακριβώς είναι αυτή η αλλαγή και τους λόγους που πρέπει να γίνουν οι αλλαγές. Αυτό οδηγεί σε μια σύγχυση και σε παρανοήσεις. Τα σχολεία δεν αισθάνονται την ανάγκη να αλλάξουν, καθώς αισθάνονται άνετα με τους γνωστούς και δοκιμασμένους τρόπους διδασκαλίας. Οι δάσκαλοι είναι συνδεδεμένοι με πολιτισμικές αντιλήψεις για τη σχέση μαθητή-δασκάλου και όχι τη σχέση μαθητή-μηχανής και με την κυριαρχία της σχολικής πραγματικότητας όπως αυτή υφίσταται μέχρι σήμερα (Mumtaz 2000).

Η χρήση παγιωμένων πρακτικών στη διεξαγωγή της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, τις οποίες μάλιστα πολύ δύσκολα εγκαταλείπουν για κάτι νέο, είναι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας αποτυχίας της καινοτομίας. Αν ληφθεί υπόψη μάλιστα ότι οι Νέες Τεχνολογίες παρουσιάστηκαν σαν ένα μέσο αναμόρφωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας είναι φυσικό η αντίσταση να γίνει ακόμα μεγαλύτερη

από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν υιοθετούν εύκολα νέες ιδέες όσον αφορά τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική πράξη γενικότερα. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται σε ένα σώμα γνώσης το οποίο απορρέει από την εμπειρία, που είτε έχουν αποκτήσει οι ίδιοι ως μαθητές, είτε ως δάσκαλοι στην τάξη. Η αντίληψη δηλαδή για το ρόλο του δασκάλου, του μαθητή, για το τι είναι γνώση και πως αυτή επιτυγχάνεται συχνά έχει τις ρίζες της στην εποχή που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί υπήρξαν μαθητές και ενσωμάτωσαν τους ρόλους αυτούς από τη θέση του μαθητευόμενου (Kagan 1992). Επίσης, η εμπειρία που αποκτούν κατά την εισαγωγή τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ως εκπαιδευτικοί, τα περιστατικά και οι πληροφορίες που ανταλλάσσουν με πιο έμπειρους συναδέλφους τους, το πως αντιμετωπίζονται τα πρώτα προβλήματα δημιουργούν ένα σώμα γνώσης το οποίο πολύ δύσκολα αλλάζει στην πορεία (Nettle 1998).

Γενικά υπάρχει ένα σώμα γνώσης το οποίο αναπτύσσεται σε κάθε σχολική μονάδα και γίνεται γνωστό μόνο από την κλειστή ομάδα των εκπαιδευτικών που συνεργάζονται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Πληροφορίες ανταλλάσσονται, σχολιάζονται και εμπλουτίζονται κυρίως σε άτυπες συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα στους διαδρόμους ή στην αίθουσα συγκέντρωσης των δασκάλων κατά τα διαλείμματα. Το ίδιο συμβαίνει και με τη γνώση που δημιουργείται από την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών από κάποιους εκπαιδευτικούς. Συνήθως τα αποτελέσματα των καινοτομιών γίνονται γνωστά μόνο στους συναδέλφους που λαμβάνουν μέρος ή σε όσους ενδιαφέρονται για καινοτόμες δραστηριότητες (Hoppe, Kynigos & Magli 2002). Αυτό όμως έχει αρνητικές επιπτώσεις στο εγχείρημα της ενσωμάτωσης της Πληροφορικής στο βασικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου όπου αναμένεται η ένταξη της χρήσης της Πληροφορικής στη διδασκαλία των άλλων γνωστικών αντικειμένων<sup>2</sup>.

Σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχουν δάσκαλοι, που σκέφτονται και πράττουν με καινοτόμους τρόπους και δημιουργούν νέα πλαίσια όπου μπορεί να αναπτυχθεί η μάθηση με δημιουργικό και αποτελεσματικό τρόπο. Συχνά αυτοί οι δάσκαλοι αποτελούν μειοψηφία ή είναι σε αντιπαράθεση με τις νόρμες του σχολείου που βρίσκονται (Coutts et al. 2001). Επομένως, διαθέτουν κάποια γνώση η οποία δεν μπορεί να γίνει γνωστή σε άλλους ενδιαφερόμενους ή συναδέλφους τους.

Σπάνια οι διαδικασίες αυτές λαμβάνουν επίσημο χαρακτήρα ώστε να γίνουν ευρύτερα γνωστές ή ακόμα περισσότερο να καταγραφούν και να αποκωδικοποιηθούν έτσι ώστε να είναι διαθέσιμες και στην υπόλοιπη εκπαιδευτική αλλά και ερευνητική κοινότητα. Έτσι σε αρκετές περιπτώσεις οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου μη γνωρίζοντας τι συμβαίνει στο διπλανό από το δικό τους σχολείο, αναγκάζονται να ακολουθήσουν την ίδια διαδικασία και να αντιμετωπίσουν τα ίδια προβλήματα με το συνάδελφό τους που

---

<sup>2</sup> Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου για την Πληροφορική «η επαφή των μαθητών με τον υπολογιστή γίνεται με την καθιέρωση Ωρας Πληροφορικής ή στο πλαίσιο των διαφόρων μαθημάτων (με τη δημιουργία γωνιάς του υπολογιστή μέσα στην τάξη) ή στο πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου και μιας σειράς δραστηριοτήτων που δεν εμπίπτουν κατ' ανάγκη στα στενά όρια του προγράμματος σπουδών επιτρέποντας έτσι διαφοροποίηση και εξατομίκευση των μαθησιακών ευκαιριών και ευνοώντας μια παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία επικεντρωμένη στο μαθητή».

[http://www.pi-schools.gr/download/lessons/computers/epps/progr\\_dim.doc](http://www.pi-schools.gr/download/lessons/computers/epps/progr_dim.doc)

έχει ήδη ασχοληθεί με το ίδιο θέμα. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να ανακαλύψουν και να επαναανακαλύψουν τα ίδια πράγματα επειδή η γνώση που παράγεται σε κάθε σχολείο δεν διαχέεται.

Εξάλλου, σύμφωνα με μια έρευνα που έγινε στην Αμερική, οι δάσκαλοι που συμμετέχουν σε ανταλλαγές απόψεων επαγγελματικού χαρακτήρα και σε δραστηριότητες εκτός της τάξης τους διδάσκουν με διαφορετικούς τρόπους από ότι οι δάσκαλοι που έχουν ελάχιστη επαφή με συναδέλφους τους. (Becker & Riel 2000). Επιπλέον είναι ικανοί να ενσωματώσουν τη χρήση των ΝΤ στις δραστηριότητες των μαθητών με πιο αποτελεσματικό τρόπο από ότι οι δάσκαλοι που δεν επιτυγχάνουν να συμμετέχουν στην επαγγελματική τους κοινότητα. Η δυνατότητα επομένως συμμετοχής σε μια κοινότητα ανταλλαγής ιδεών μπορεί να προσφέρει τα κατάλληλα ερεθίσματα ώστε η αλλαγή στη διδακτική πράξη να έλθει σαν αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μέσα σ' αυτή την επαγγελματική ομάδα.

Οι Κοινότητες Πρακτικής (Communities of Practice) είναι ένας χώρος όπου μπορεί να αξιοποιηθεί η πρακτική γνώση που παράγεται καθημερινά στα Δημοτικά Σχολεία και να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη χρήση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών ως μέσο και όχι ως αντικείμενο. Η αξιοποίηση αυτή μπορεί να επεκταθεί και στα Γυμνάσια και τα Λύκεια όπου υπάρχει η ίδια ανάγκη της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών ως μέσο για τη διδασκαλία των άλλων γνωστικών αντικειμένων, κάτι όμως που δεν έχει επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό ακόμα. Αυτό συμβαίνει γιατί η αξιοποίηση των ΝΤ στηρίζεται στην γνώση που παράγεται από τους ίδιους τους δασκάλους και εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, δηλαδή την πρακτική γνώση. Η γνώση αυτή μένει αναξιοποίητη καθώς δεν υπάρχουν μηχανισμοί καταγραφής, κωδικοποίησης, διάχυσης και ανάπτυξης. Αυτή η δυνατότητα μπορεί να δοθεί με τη στήριξη των Κοινοτήτων Πρακτικής μέσα από συστήματα που στηρίζονται στο Διαδίκτυο και τις υπηρεσίες επικοινωνίας που παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες.

## **ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ**

Οι Κοινότητες Πρακτικής κατά την Davenport (2001) είναι ευέλικτες ομάδες επαγγελματιών, που ενώνονται ανεπίσημα με βάση κοινά ενδιαφέροντα, που αλληλεπιδρούν με αλληλοεξαρτώμενες εργασίες και οδηγούνται από ένα κοινό σκοπό, επομένως ενσωματώνουν ένα σύνολο κοινής γνώσης.

Οι Brown & Duguid (2000) υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι με παρόμοιες πρακτικές και παρόμοιες πηγές αναπτύσσουν παρόμοιες ταυτότητες. Αυτές οι πρακτικές επιτρέπουν στους ανθρώπους να δημιουργούν κοινωνικά δίκτυα με τα οποία η γνώση για αυτή την πρακτική μπορεί να ταξιδεύει γρήγορα και να αφομοιώνεται εύκολα.

Οι Κοινότητες Πρακτικής σύμφωνα με τους Lave & Wenger (1991) είναι παραδείγματα ομάδων που έχουν ένα αίσθημα της κοινότητας χάρη σε ένα κοινό σκοπό. Τα μέλη πιθανόν έχουν ένα κοινό παρελθόν ή εμπειρίες και μοιράζονται την ίδια γλώσσα. Η απόκτηση της γνώσης στις Κοινότητες Πρακτικής του Wenger & Lave γίνεται με τη μαθητεία. Οι νέοι έρχονται στην ομάδα και έχουν πρόσβαση στα

υπάρχοντα μέλη και μαθαίνουν καθώς τους βλέπουν να δουλεύουν. Η ανάλυση που γίνεται από τους Lave & Wenger (1991) αφορά κυρίως ομάδες που βρίσκονται στον ίδιο χώρο και έξω από το πλαίσιο της χρήσης Νέων Τεχνολογιών.

Η λέξη ‘κοινότητα’ σηματοδοτεί την προσωπική βάση πάνω στην οποία διαμορφώνονται οι σχέσεις. Υπονοεί επίσης ότι οι κοινότητες πρακτικής δεν περιορίζονται από τα τυπικά γεωγραφικά, επιχειρησιακά ή λειτουργικά όρια αλλά από τις κοινές εργασίες, πλαίσια και εργασιακά ενδιαφέροντα.

Ο όρος ‘πρακτική’ υπονοεί την ‘γνώση μέσα στη δράση’. Η έννοια της ‘πρακτικής’ όπως χρησιμοποιείται εδώ είναι η αναπαράσταση του πως ενεργούν τα άτομα στη δουλειά τους καθημερινά, σε αντίθεση με πιο επίσημες πολιτικές και διαδικασίες που αντικατοπτρίζουν το πώς πρέπει να γίνεται η δουλειά. Επίσης, ο όρος ‘πρακτική’ αναφέρεται στη δυναμική διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα μαθαίνουν πώς να κάνουν τη δουλειά τους διεκπεραιώνοντας εργασίες και αλληλεπιδρώντας με άλλους που διεκπεραιώνουν παρόμοιες εργασίες (Lesser & Prusak 1999).

Ένας παρεμφερής όρος με αυτόν της κοινότητας πρακτικής είναι ο όρος *κοινότητα γνώσης (knowledge community)*. Οι κοινότητες γνώσης (Sallis & Jones 2002) είναι αυτό-οργανωμένες ανεπίσημες ομάδες, οι οποίες έχουν κοινωνικό νόημα για τα μέλη τους, τα οποία αξιολογούν θετικά τις σχέσεις που διαμορφώνονται στην κοινότητα. Οι κοινότητες γνώσης είναι κοινότητες μάθησης και διαμορφώνονται γύρω από κοινούς σκοπούς και πράγματα που έχουν νόημα. Οι κοινότητες γνώσης αφορούν την κοινή επιδίωξη στη λύση προβλημάτων, αποτελούν αποθήκες άρρητης γνώσης, μπορούν να κάνουν ρητή την άρρητη γνώση, μπορούν να κρατήσουν τον οργανισμό στην αιχμή της δημιουργίας γνώσης, να αξιοποιήσουν το συναισθηματικό δείκτη νοημοσύνης των μελών τους και έχουν ισχυρή απήχηση στην εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους Hildreth et al. (1998) υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά των Κοινοτήτων Πρακτικής από τα οποία άλλα είναι ιδιαίτερα σημαντικά και άλλα παίζουν πιο περιφερειακό ρόλο. Από τα κεντρικά χαρακτηριστικά των Κοινοτήτων Πρακτικής είναι η επικοινωνία, η μάθηση, η συμμετοχή, η κοινότητα και μετά η εξέλιξη, ο κοινός σκοπός, η κοινή γλώσσα, το κοινό υπόβαθρο/εμπειρία, ο δυναμισμός, η δημιουργία νέας γνώσης, και η αλληλεπίδραση (όχι μόνο η κοινωνική). Πιο περιφερειακά, πιθανά χαρακτηριστικά είναι παρόμοιες εργασίες, η Περιφερειακή Συμμετοχή (LPP), η προαιρετικότητα, η ευμεταβλητότητα, η ανεπισημότητα, η αφηγηματικότητα.

Από μια έρευνα που διενεργήθηκε (Hildreth et al. 1998) διαπιστώθηκε ότι τα μέλη μιας Κοινότητας:

- Είναι σε συχνή επαφή με συναδέλφους κάνοντας παρόμοιες δουλειές σε άλλους χώρους.
- Μιλούσαν με συναδέλφους σε άλλους χώρους όταν είχαν να λύσουν ένα πρόβλημα.
- Κάνουν εργασίες σε συνεργασία με συναδέλφους σε άλλα μέρη.
- Ανταλλάσσουν ανέκδοτα/εμπειρίες με συναδέλφους σε άλλα μέρη.
- Μαθαίνουν μέσα από συζητήσεις με συναδέλφους σε άλλους χώρους.

## ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Τη σημασία της δημιουργίας της γνώσης μέσω της συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι και ιδιαίτερα τις Κοινότητες Πρακτικής (Communities of Practice) τονίζει και ο Wenger (1998) με τον όρο Περιφερειακή Συμμετοχή (Legitimate Peripheral Participation). Μ' αυτό τον όρο υποδηλώνει ότι οι νεοεισαχθέντες σε μια κοινότητα δεν μαθαίνουν μέσα από την επίσημα καταγεγραμμένη γνώση αλλά από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες της ομάδας και από αυτά που γνωρίζουν οι παλιότεροι. Η συμμετοχή για τον Wenger είναι κάτι παραπάνω από συνεργασία. Εμπεριέχει σχέσεις συγκρουσιακές όσο και αρμονικές, διαπροσωπικές όσο και πολιτικές, ανταγωνιστικές όσο και συνεργατικές. Η μάθηση είναι κοινωνική συμμετοχή, δηλαδή, μια διαδικασία όπου οι άνθρωποι δεν είναι απλά οι ενεργοί μέτοχοι στην πρακτική της κοινότητας, αλλά επίσης μια διαδικασία μέσω της οποίας αναπτύσσουν την ταυτότητά τους σε σχέση με αυτή την κοινότητα.

Σημαντικό ρόλο στη λειτουργία της Κοινότητας Πρακτικής διαδραματίζουν τα 'οριακά αντικείμενα'. Σύμφωνα με την Davenport (2001) τα 'οριακά αντικείμενα' (boundary objects) παρέχουν κοινό έδαφος στους κοινωνικούς δράστες για να δουλέψουν μαζί. Ο όρος συμπεριλαμβάνει αρχεία, 'συνταγές', συστήματα κατηγοριοποίησης, καταλόγους ευρητηρίων. Είναι αρκετά εύπλαστα για να προσαρμόζονται στις τοπικές ανάγκες και περιορισμούς των διάφορων μελών που τα χρησιμοποιούν, και από την άλλη είναι αρκετά συμπαγή ώστε να διατηρήσουν την κοινή ταυτότητα ανάμεσα στα διάφορα μέρη. Αυτά τα αντικείμενα μπορούν να μεταλλάξουν ένα νεοεισερχόμενο, ή περιφερειακό συμμετέχοντα σε ένα πλήρως συμμετέχον μέλος της κοινότητας. Τα οριακά αντικείμενα μπορούν επίσης να υποστηρίξουν την κείμενη δράση (situated action) σαν σημεία σύγκλισης πρακτικών και απόψεων, τα οποία μπορούν να δράσουν καταλυτικά για την παραγωγή καινοτομίας. Οριακά αντικείμενα μπορούν να θεωρηθούν στην περίπτωση μας τα διδακτικά μοντέλα αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών.

Μια άλλη σημαντική λειτουργία της Κοινότητας Πρακτικής είναι η συνεισφορά γνώσης. Σύμφωνα με τους Sharratt & Usoro (2003) η συνεισφορά είναι μια διαδικασία όπου μια πηγή προσφέρεται από ένα πρόσωπο σε ένα άλλο. Για να υπάρξει συνεισφορά, θα πρέπει να υπάρξει ανταλλαγή, μια πηγή θα πρέπει να μετακινηθεί από τον κάτοχο στον αποδέκτη. Ο όρος συνεισφορά γνώσης υποδηλώνει το δόσιμο και την αποδοχή πληροφοριών σε ένα πλαίσιο που ορίζεται από τη γνώση του κατόχου. Αυτό που λαμβάνεται είναι η πληροφορία που ορίζεται από το πλαίσιο της γνώσης του αποδέκτη. Η διαφορά ανάμεσα στη συνεισφορά γνώσης και πληροφορίας είναι ότι η συνεισφορά πληροφοριών καλύπτει ένα μεγάλο πεδίο ανταλλαγών και δεν οδηγεί αναγκαστικά στην δημιουργία νέας γνώσης, ενώ η συνεισφορά γνώσης έμμεσα υπονοεί την παραγωγή γνώσης στον αποδέκτη. Ένας τρόπος απόκτησης γνώσης είναι η **αναζήτηση βοήθειας** από κάποιον άλλο, ο οποίος έχει τη γνώση ή την εξειδίκευση που χρειάζεται. Αυτή η αναζήτηση μπορεί να οδηγήσει σε μια συζήτηση που θα προάγει τη δημιουργία νέας γνώσης στον αποδέκτη. Οι Sharratt & Usoro (2003) αναφέρουν ότι η **συζήτηση** είναι το καλύτερο μέσο για να υπάρξει συνεισφορά της γνώσης ανάμεσα σε μια ομάδα καθώς η

συζήτηση πλαισιώνεται από ένα μοναδικό κοινό πλαίσιο που διαμορφώνεται ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Αυτό το κοινό πλαίσιο είναι που ενισχύει την μεταφορά και την ανάπτυξη της πιο βαθιάς άρρητης γνώσης. Το πλαίσιο διαμορφώνεται μέσα από την επικοινωνία και ενισχύεται μέσα από μια κοινή προοπτική, γλώσσα και κοινή κατανόηση. Επομένως μέσα από τη συζήτηση μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε μαζί.

Οι συζητήσεις μπορούν να γίνουν ηλεκτρονικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τα εργαλεία συζητήσεων. Παρ' όλο που δεν υπάρχει ο πλούτος της πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας, τα οφέλη από τη χρήση διαδικτυακών τόπων συζήτησης είναι ότι η συζήτηση είναι προσβάσιμη από όλη την κοινότητα και μπορούν και άλλα μέλη να γράψουν ή να έχουν πρόσβαση. Ένα μόνο αίτημα μπορεί να εγείρει πολλές απαντήσεις. Έτσι μέσα από την επίλυση προβλημάτων συνεισφέροντας αυτό που ξέρουν.

Παράγοντες που ενδεχομένως επιδρούν στη διαδικασία της συνεισφοράς γνώσης είναι:

1. **Η δομή** του οργανισμού: όσο λιγότερο ιεραρχικά δομημένος είναι ένας οργανισμός τόσο μεγαλύτερη είναι η συνεισφορά της γνώσης.
2. **Τεχνολογική υποδομή**: όσο πιο εύκολη είναι η χρήση ενός συστήματος συνεισφοράς της γνώσης, τόσο μεγαλύτερη είναι η χρήση του συστήματος. Επίσης, όσο πιο αντιληπτή είναι η χρησιμότητα του συστήματος, τόσο μεγαλύτερη είναι η συμμετοχή κάποιου.
3. **Εμπιστοσύνη**: Η εντιμότητα, η γενναιοδωρία και η ικανότητα των μελών μιας κοινότητας αυξάνει τη συμμετοχή κάποιου.
4. **Επαγγελματική πρόοδος**: όσο πιο πολύ συνδέεται η συνεισφορά της γνώσης με την επαγγελματική πρόοδο κάποιου, τόσο η συνεισφορά είναι μεγαλύτερη.
5. **Αίσθηση της κοινότητας**: όπου η αίσθηση της κοινότητας είναι δυνατότερη, η συμμετοχή στη συνεισφορά της γνώσης είναι μεγαλύτερη.
6. **Συμφωνία αξιών**: συμφωνία αξιών έχουμε όταν υπάρχει αναλογία ανάμεσα στις αξίες του ατόμου και αυτές του οργανισμού. Όσο μεγαλύτερη είναι η συμφωνία αξιών ανάμεσα στο άτομο και τον οργανισμό, τόσο μεγαλύτερη η συμμετοχή στη συνεισφορά της γνώσης (Sharratt & Usoro 2003).

Οι Brown et al. (1989) αναφέρουν επίσης ότι σε μια κουλτούρα, ανταλλάσσονται και τροποποιούνται ιδέες, συστήματα αξιών αναπτύσσονται και προσαρμόζονται μέσα από συζητήσεις και διηγήσεις. Επομένως τα μαθησιακά περιβάλλοντα θα πρέπει να επιτρέπουν την ανακύκλωση διηγήσεων και την προσθήκη ιστοριών στη συλλογική σοφία της κοινότητας. Συνδέοντας επίσης τη μάθηση με την νόμιμη περιφερειακή συμμετοχή (legitimate peripheral participation) υποστηρίζουν ότι άτομα που δεν λαμβάνουν απευθείας μέρος σε μια δραστηριότητα της κοινότητας, μαθαίνουν μέσα από την περιφερειακή συμμετοχή τους μέσω αυτών των συζητήσεων. Είναι αναγκαίο γι' αυτούς να παρατηρούν πως συμπεριφέρονται οι έμπειροι της πράξης σε διάφορα επίπεδα και να μιλάνε για να αποκτήσουν μια αίσθηση του πως η εξειδίκευση εκδηλώνεται μέσω των συζητήσεων και των άλλων δραστηριοτήτων.

## **ΟΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΩΣ ΧΩΡΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ**

Οι Κοινότητες Πρακτικής είναι ένας ‘χώρος’ όπου οι εκπαιδευτικοί που ήδη έχουν προβεί σε πειραματικές και ενδεχομένως καινοτόμες χρήσεις των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση μπορούν να μοιραστούν την εμπειρία και τη γνώση τους με άλλους εκπαιδευτικούς.

Η εμπειρία αποκτά ένα χαρακτήρα εξειδικευμένης εφαρμογής καθώς μαζί με τη διαδικασία της εφαρμογής μπορεί να περιγράφεται και το πλαίσιο εφαρμογής της. Το συγκεκριμένο πλαίσιο εφαρμογής της οποιασδήποτε καινοτόμας χρήσης των Νέων Τεχνολογιών μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να την υιοθετήσουν, καθώς μπορούν να αξιολογήσουν πιο πλαίσιο ταιριάζει με αυτό στο οποίο είναι οι ίδιοι στην εκάστοτε περίπτωση. Η αξιοποίηση δηλαδή των Νέων Τεχνολογιών δεν μπορεί να θεωρηθεί σαν μια διαδικασία που μπορεί να έχει μια μονοσήμαντη διάσταση αλλά έχει διάφορες εκφάνσεις και ιδιαιτερότητες όσοι είναι και οι εκάστοτε παράγοντες που επιδρούν στη διαδικασία αυτή, όπως οι γνώσεις του εκπαιδευτικού, η υλικοτεχνική υποδομή (τόσο σε ποσοτικό όσο και σε ποιοτικό επίπεδο), η αναλογία μαθητών σε κάθε τάξη, το κοινωνικό-πολιτιστικό-οικονομικό πλαίσιο όπου εντάσσεται η σχολική μονάδα κλπ.

Η ανάπτυξη διαλόγου και συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που έχουν αυξημένη εμπειρία στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών με περισσότερο ‘αρχάριους’ σε αυτό τον τομέα εκπαιδευτικούς μπορεί να βοηθήσει τους δεύτερους να επιλύσουν προβλήματα που προκύπτουν και τα οποία έχουν ήδη αντιμετωπιστεί. Με αυτό τον τρόπο μειώνεται η ένταση και το άγχος που δημιουργείται από τις προβληματικές καταστάσεις, προλαμβάνονται μεγαλύτερα προβλήματα ή λάθη που δυσκολεύουν τη διαδικασία της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών και δημιουργούν αρνητικές στάσεις και εξοικονομείται πολύτιμος χρόνος προς όφελος της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Ένα άλλο θετικό στοιχείο της αξιοποίησης των Κοινοτήτων Πρακτικής είναι ότι δημιουργείται μια βάση καταγραφής της συλλογικής γνώσης των εκπαιδευτικών, η οποία αναπτύσσεται και μπορεί να αποτελέσει τη βάση διαλόγου ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, πολιτικούς και επιστήμονες που ασχολούνται με την εισαγωγή και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Η γνώση αυτή έχει προκύψει από την ίδια την σχολική πραγματικότητα, περιέχει όλες τις αντιξοότητες και τα προβλήματα που ενδεχομένως προκύπτουν καθημερινά, οπότε μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την άντληση στοιχείων για την περαιτέρω βελτίωση και επίλυση των εν λόγω προβλημάτων με τις κατάλληλες παρεμβάσεις.

Οι δάσκαλοι και οι ερευνητές πρέπει να αναπτύξουν μια κοινή γλώσσα για να μοιραστούν τις απόψεις τους, μια γλώσσα που θα συνδέεται με την εκπαιδευτική πρακτική, για να εξαχθούν κάποια αποτελέσματα και να προωθηθεί η επαγγελματική γνώση των δασκάλων (Loughran 1999).

Σύμφωνα με τη Somekh η έρευνα θα πρέπει να συνεισφέρει στην κατανόηση από όλους ότι ο σκοπός της είναι να είναι μορφωτική σε όλους όσους συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, από τους μαθητές έως τους πολιτικούς (Somekh 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω η κωδικοποίηση και η διάχυση αυτής της γνώσης θα δώσει τη δυνατότητα:

- στους δασκάλους για επαγγελματική εξέλιξη.
- στην εκπαιδευτική έρευνα να στηριχθεί σε γνώση που προέρχεται από το πεδίο της εκπαιδευτικής δράσης, επομένως θα σχετίζεται άμεσα με τη σχολική πραγματικότητα.
- στους πολιτικούς για μια άμεση εικόνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και του τι λειτουργεί και τι όχι στην εκπαίδευση, τι είναι αποτελεσματικό και τι χρήζει αναμόρφωσης.

Οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν θα χρειάζεται να επινοήσουν από την αρχή λύσεις για προβλήματα που αφορούν στην αξιοποίηση της Πληροφορικής που έχουν λυθεί στην πράξη από συναδέλφους τους. Η γνώση αυτή μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο δια βίου μάθησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με καινοτομίες οι οποίες είναι λειτουργικές και έχουν δοκιμαστεί στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Μιχαηλίδης 2002).

Οι δάσκαλοι δεν έχουν αναπτύξει επιστημονικό λόγο όπως συμβαίνει με άλλους επιστημονικούς κλάδους και αυτό αντανακλάται στις πρακτικές τους. Αυτό δημιουργεί τον κίνδυνο να πιστέψουν ότι οι μέθοδοί τους δεν πρέπει να αλλάξουν. Είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα σώμα γνώσης που θα δώσει την ευκαιρία στην ανάπτυξη ενός επιστημονικού λόγου (Loughran 1999).

Διαστάσεις που είναι ενδιαφέρον να διερευνηθούν σχετικά με την αξιοποίηση των Κοινοτήτων Πρακτικής για την ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι: α. Υπάρχουν κάποιες Κοινότητες Πρακτικής που λειτουργούν άτυπα ήδη; β. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των ομάδων αυτών; γ. Γίνεται χρήση κάποιων εργαλείων επικοινωνίας και ποιων; δ. Πως μπορούν να ενισχυθούν οι Κοινότητες αυτές ώστε να συμπεριλάβουν και άλλα άτομα και να επεκταθούν;

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Becker H., Reil M., (2000), Teacher professional engagement and constructivist-compatible computer use, *Teaching, Learning and Computing: 1998 National Survey*, Center for Research on Information Technology and Organizations  
[http://www.crito.uci.edu/tlc/html/tlc\\_home.html](http://www.crito.uci.edu/tlc/html/tlc_home.html)
- Brown J. S. & Duguid P. (2000), *The social life of information*, Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press
- Brown S. J., Collins A. & Duguid P. (1989), Situated learning and the culture of learning, *Educational Researcher*, 18(1), 32-42
- Coutts N., Drinkwater R. & Simpson M. (2001), Using information and communication technology in learning and teaching: a framework for reflection, planning and evaluation in school development, *Teacher Development*, 5(2), 225-239
- Davenport E. (2001), Knowledge management issues for online organizations: 'Communities of practice' as an exploratory framework, *Journal of Documentation*, 57(1), 61-75, <http://www.aslib.com>

- Davis N., Desforges C., Jessel J., Somekh B., Taylor C. & Vaughan G. (1997), Can quality in learning be enhanced through the use of IT?, In B. Somekh & N. Davis (Eds.). *Using Information Technology Effectively in Teaching and Learning*, London: Routledge
- Hildreth P., Kimble C. & Wright P. (1998), Computer mediated communications and international communities of practice, *Proceedings of Ethicomp '98*, 275-286, Erasmus University, The Netherlands
- Hoppe H. U., Kynigos C. & Magli R., (2002), Policies for educational innovation with new technologies, στο Α. Δημητρακοπούλου (επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*, Τόμος Α', 203-213, Ρόδος
- Janssen Reinen I. A. M. & Plomp T. (1992), Staff development as condition for computer integration, Paper presented at the AERA Conference, San Francisco
- Kagan D. (1992), Professional growth among pre-service and beginning teachers, *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169
- Lave J. & Wenger E. (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press
- Lesser E. & Prusak L., (1999), Communities of practice, social capital and organizational knowledge  
[http://www.providersedge.com/docs/km\\_articles/Cop - Social Capital - Org K.pdf](http://www.providersedge.com/docs/km_articles/Cop - Social Capital - Org K.pdf)
- Loughran J. (1999), Understanding and articulating teacher knowledge, *Paper presented at the Biennial Conference of the International Study Association of Teachers and Teaching*, (ISATT), Dublin, Ireland
- Makrakis V. (1988), Computers in school education: the cases of Sweden and Greece, *Studies in Comparative and International Education*, No 11, University of Stockholm, Institute of International Education
- Mumtaz S. (2000), Factors affecting teachers use of information and communications technology: a review of the literature, *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 319-341
- Nettle E. B. (1998), Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching, *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 193-204
- Pelgrum W. J. & Plomp T. (1993), The worldwide use of computers: a description of main trends, *Computers & Education*, 20(4), 323-332
- Rudd P. (2001), School improvement through information and communications technology: limitations and possibilities, *Teacher Development*, 5(2), 211-223
- Sallis E. & Jones G. (2002), *Knowledge management in Education: Enhancing learning and Education*, London: Kogan Page
- Selinger M., Wynn J. & Mumtaz S. (2000), The truth is out there, *Times Educational Supplement, On-line*, 4372, 14 April, p. 31
- Sharratt M. & Usoro A. (2003), Understanding knowledge-sharing in online communities of practice, *Electronic Journal on Knowledge Management*, 1(2), 187-196

- Solomon J. & Tresman, S., (1999), A model for continued professional development: knowledge, belief and action, *Journal of In-service Education*, 25(2), 307-319
- Somekh B. (2001), Methodological issues in identifying and describing the way knowledge is constructed with and without information and communications technology, *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(1/2), 157-178
- Star S. L. & Griesemer J. R. (1989), Institutional ecology, 'Translation' and boundary objects: amateurs and professional in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-1939, *Social Studies of Science*, 19, 387-420
- ten Brummelhius A. C. A. & Tuijnman A. C. (1992), Factors determining the degree of computer implementation: a comparison between six educational systems, *Paper presented at the European Conference on Educational Research*, Enschede, The Netherlands
- Trigwell K., Prosser M. & Taylor P. (1994), Qualitative differences in approaches to teaching first year university science, *Higher Education*, 27, 75-84
- Wenger E. (1998), Communities of practice, learning as a social system, *Systems Thinker*, <http://www.co-I-L.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>
- Wood D. (1998), *The UK Integrated Learning System (ILS) evaluations*, Final Report, Coventry: British Educational and Communications Technology Agency  
[http://www.crito.uci.edu/tlc/findings/report\\_7/report7.pdf](http://www.crito.uci.edu/tlc/findings/report_7/report7.pdf)
- Μιχαηλίδης Π. (2002), Αυτοσχεδιασμός: μια εναλλακτική και αιρετική προσέγγιση για την πληροφορική στα σχολεία, στο Α. Δημητρακοπούλου (επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*, Τόμος Α', 203-213, Ρόδος