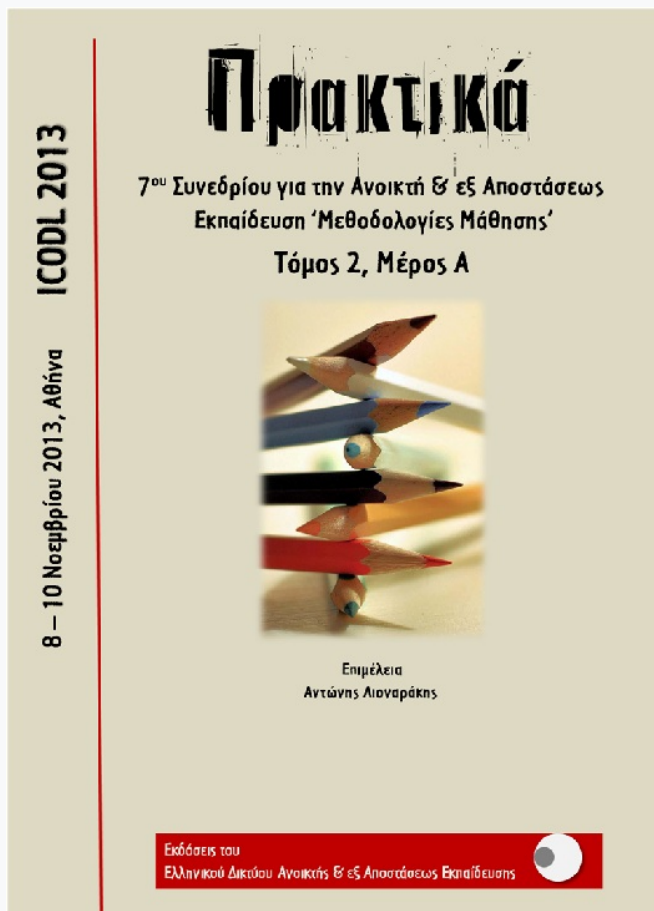


Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 7, Αρ. 2Α (2013)

Μεθοδολογίες Μάθησης



Η χρήση και η χρησιμότητα των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων για τη μαθησιακή διεργασία

Ελένη Μελίδου, Μαρία Αυγερινού

doi: [10.12681/icodl.579](https://doi.org/10.12681/icodl.579)

Η χρήση και η χρησιμότητα των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων για τη μαθησιακή διεργασία

Utilization and usability of online learning communities in the learning process

Ελένη Μελίδου

Καθηγήτρια Ισπανικής γλώσσας
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
"Σπουδές στην Εκπαίδευση"
eleni.melidi@yahoo.gr

Μαρία Δ. Αυγερινού

O.E.T., Ph.D.
Director Educational Technology & eLearning
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Adjunct Professor
avgerinoum@acs.gr

Abstract

The new trend that predominates lately in online learning based on theories such as "constructivism", is the participation of learners in online learning communities with the aim to gain or enrich their knowledge on a topic, through the interaction and co-operation with other peers. Two questions arise: firstly, in what sectors and in what manner are online communities used in learning, and secondly, are they conducive to effective learning?

So, the purpose of this study is to answer these questions, relevant to the utilization and usability of online learning communities in the learning process. Toward that end, we employed the method of literature research, studying books, internet data bases, conferences records, but mostly, academic journal articles, relevant to the subject.

The research pointed out that online learning communities are used inside or outside the educational system, in a formal, non-formal, as well as informal way. They can be useful in learning, but we have to monitor the entire process very carefully, as there exist both promoting, but also inhibiting factors that challenge learning effectiveness.

Keywords: *Online learning communities, online learning, social networks, online learning communities models, exploitation of online learning communities, usability of online learning communities.*

Περίληψη

Η νέα τάση που επικρατεί τελευταία στο χώρο της διαδικτυακής μάθησης (online learning) βασιζόμενη σε θεωρίες όπως ο «κοινωνικός εποικοδομισμός», είναι η συμμετοχή των μαθητευόμενων σε διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες. Τα άτομα που συμμετέχουν στις κοινότητες αυτές, έχουν ως σκοπό τους ν' αποκτήσουν ή να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους πάνω σε κάποιο αντικείμενο, μέσω της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας τους με άλλους συμμετέχοντες. Τα ερωτήματα που προκύπτουν λοιπόν είναι δύο: Πρώτον, σε ποιους τομείς και με τι τρόπο χρησιμοποιούνται οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες στη μάθηση και δεύτερον, κατά πόσο είναι χρήσιμες για τη μαθησιακή διεργασία, δηλαδή κατά πόσο οδηγούν σ' ένα καλό μαθησιακό αποτέλεσμα.

Σκοπός της παρούσας μελέτης, είναι ν' απαντήσει σ' αυτά τα ερωτήματα σχετικά με τη χρήση και χρησιμότητα των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων για τη μάθηση. Προς εκπλήρωση του σκοπού αυτού χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της

βιβλιογραφικής επισκόπησης διάφορων βιβλίων, διαδικτυακών βάσεων δεδομένων, πρακτικών συνεδρίων, αλλά κυρίως, άρθρων ξενόγλωσσων επιστημονικών περιοδικών σχετικών με το αντικείμενο.

Η έρευνα ανέδειξε ότι οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες χρησιμοποιούνται σε διάφορους τομείς τόσο εντός, όσο κι εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος, κατ' ένα τυπικό, κατά συνθήκη τυπικό ή άτυπο τρόπο. Μπορούν ν' αποβούν πολύ χρήσιμες για τη μαθησιακή διεργασία, όμως θα πρέπει να χειριζόμαστε την όλη διαδικασία προσεκτικά, καθώς υπάρχουν παράγοντες που και προάγουν, αλλά και κάποιιοι που δυσχεραίνουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης.

1 Οι μαθησιακές διαδικτυακές κοινότητες (online learning communities)

1.2 Τι είναι οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες (online learning communities);

Οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, είναι μια νέα μαθησιακή τάση που έχει αρχίσει κι εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια στο χώρο της διαδικτυακής μάθησης (online learning), βασισμένη στη θεωρία του «κοινωνικού εποικοδομισμού», η οποία από τη δεκαετία του 1970 και μετά έχει γίνει μια απ' τις πιο γνωστές κι ευρέως διαδεδομένες θεωρίες μάθησης (Barab, Kling & Gray, 2004). Πρόκειται ουσιαστικά για μαθησιακές κοινότητες που ιδρύονται και διατηρούνται διαμέσου της διαχείρισης ενός εικονικού μαθησιακού περιβάλλοντος (virtual learning environment) (Thurston, 2005).

Όταν αναφερόμαστε σε **κοινότητα (community)**, αναφερόμαστε σε ανθρώπους με κοινά ενδιαφέροντα που ζουν σε μια συγκεκριμένη περιοχή ή σ' ένα σώμα ατόμων με κοινά και ειδικά επαγγελματικά ενδιαφέροντα διασκορπισμένοι σε μια ευρύτερη κοινωνία, όπως η ακαδημαϊκή κοινότητα (Merriam-Webster dictionary, 2004, στο Garber, 2004). Είναι τόπος όπου οι άνθρωποι εξασκούν τις κοινοτικές δραστηριότητες, μοιράζονται ίδια ενδιαφέροντα κι αλληλεπιδρούν (Brooks, 1997, Corry & Tu, 2002, στο Garber, 2004) μοιραζόμενα αμοιβαιότητα κι εμπιστοσύνη.

Ο ορισμός μιας **διαδικτυακής εικονικής κοινότητας** (online virtual community) δε διαφέρει πολύ από αυτόν της φυσικής κοινότητας καθώς περιέχει πολλά στοιχεία από το πώς ορίζουμε τη «φυσική κοινότητα», συν το στοιχείο της τεχνολογίας. Σύμφωνα με τον Preece (2000, στο Garber, 2004):

μια διαδικτυακή εικονική κοινότητα αποτελείται από άτομα που αλληλεπιδρούν κοινωνικά, καθώς μοχθούν να ικανοποιήσουν τις προσωπικές τους ανάγκες ή να παραστήσουν ειδικούς ρόλους. Ο κοινός σκοπός είναι ο λόγος ύπαρξης της κοινότητας. Πολιτικές, οδηγούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, διαμεσολαβεί κι υποστηρίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση, διευκολύνοντας την αίσθηση του δρούμε μαζί. (σ. 2).

Όσον αφορά τη **μαθησιακή κοινότητα (learning community)**, οι Kowch & Schwier (1997, στο Garber, 2004), την ορίζουν ως «συγκεντρώσεις ατόμων που δένονται μαζί από δική τους θέληση και μοιράζονται ένα σετ ιδεών κι ιδανικών. Αποτελείται από αυτόνομα, ανεξάρτητα άτομα, που εμπλέκονται επηρεάζοντας ο ένας τον άλλο μέσω της μαθησιακής διεργασίας» (σ. 2). Για να υπάρξει μαθησιακή κοινότητα, οι μαθητές πρέπει να είναι δεμένοι στη μαθησιακή διεργασία και ν' ανταποκρίνονται στη συμμετοχή άλλων μελών μέσω της **αμοιβαιότητας (reciprocity)**, η οποία βασίζεται στην **εμπιστοσύνη (trust)** ανάμεσα στα μέλη (Rovai, 2002).

1.3 Ο κύκλος ζωής μιας διαδικτυακής μαθησιακής κοινότητας

Οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, ολοκληρώνουν ένα συγκεκριμένο κύκλο κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Η Debbie Garber (2004), περιγράφει τον κύκλο αυτό, χρησιμοποιώντας την ορολογία του Schwier's (2002) και προσθέτοντας δυο στοιχεία απ' το σύστημα του Preece (2000):

- Η **προ-γέννηση (pre-birth)**, όπου η ανάπτυξη, το software και οι πολιτικές της κοινότητας εγκαθιδρύονται.
- Ο **σχηματισμός (formative)**, όπου νέα μέλη εισάγονται στην κοινότητα και η ταυτότητα αυτής αναπτύσσεται. Εστιασμένες συζητήσεις λαμβάνουν χώρα ώστε να εγκαθιδρυθεί μια κοινοτική «συγγένεια».
- Η **ωριμότητα (maturity)**. Η κοινότητα αρχίζει να λειτουργεί ανεξάρτητα από κάποια άμεση καθοδήγηση κι όλοι έχουν αναπτύξει το αίσθημα της εμπιστοσύνης και του κοινού σκοπού νιώθοντας ότι ανήκουν στην ίδια ομάδα
- Η **μεταμόρφωση (metamorphosis)**. Η κοινότητα αρχίζει να γίνεται κάτι που αρχικά δεν ήταν. Κάποια μέλη μπορεί ν' αντισταθούν σ' αυτή την αλλαγή και να προσπαθήσουν να την εμποδίσουν.
- Ο **θάνατος (Death)**. Είναι το τελικό στάδιο, όταν τα μέλη φεύγουν και οι συζητήσεις πια επιβραδύνονται. Η κοινότητα έχει εξυπηρετήσει το σκοπό της.

1.4 Τύποι διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων

Οι Henri και Pudelko (2003, στο Correia & Davis, 2008), δημιούργησαν μια τυπολογία αναφορικά με τις διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, εξετάζοντας forums συζητήσεων, chats και διάφορα sites σε διαδικτυακούς τόπους κοινωνικής συνεύρεσης και βάσει της έρευνάς τους, προτείνουν τέσσερις τύπους κοινοτήτων:

- **Κοινότητες ενδιαφέροντος (communities of interest)**. Τα μέλη συγκεντρώνονται γύρω από ένα κοινό θέμα ενδιαφέροντος.
- **Κοινότητες ενδιαφέροντος προσανατολισμένες σε κάποιο στόχο (Goal-oriented communities of interest)**. Τα μέλη συγκεντρώνονται γύρω από ένα κοινό θέμα ενδιαφέροντος κι έχουν ένα συγκεκριμένο μαθησιακό αποτέλεσμα να πετύχουν, συνήθως δουλεύοντας βάσει συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος (task force).
- **Κοινότητες μαθητών (learners' communities)**. Λειτουργούν στο πλαίσιο κάποιου ιδρύματος κι αποτελούνται από μαθητές που βασίζονται σε έναν ή περισσότερους καθηγητές για καθοδήγηση.
- **Κοινότητες πρακτικής (communities of practice)**. Οργανώνονται γύρω από επαγγελματίες, που δουλεύουν σε οργανισμούς όπου εκτελούν παρόμοιες δραστηριότητες.

2 Ερευνητικά ερωτήματα

Αναφορικά με τη νέα αυτή τάση συμμετοχής των μαθητευόμενων σε διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, γεννιέται ένα εύλογο ερώτημα, που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης: **Ποιά είναι η χρήση και ποιά η χρησιμότητα των εν λόγω κοινοτήτων για τη μαθησιακή διεργασία;**

Για ν' απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό χρειάστηκε να ερευνήσουμε τα παρακάτω υποερωτήματα:

- Σε ποιους **τομείς** χρησιμοποιούνται οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες;

- Με ποιους *τρόπους* εφαρμόζονται στη μάθηση;
- *Κατά πόσο χρησιμεύουν* για να επιτευχθεί ένα καλό μαθησιακό αποτέλεσμα;
- Ποιοι είναι οι *παράγοντες* που *προάγουν* ή *δυσχεραίνουν* το μαθησιακό αποτέλεσμα;

3 Μεθοδολογία και συλλογή των δεδομένων

Προς απάντηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, η οποία αποτελεί μια συστηματική και κριτική «έκθεση» βασισμένη σ' επιστημονικές δημοσιεύσεις γύρω από ένα θέμα (Καζάκος, 2013). Συλλέχθηκαν δεδομένα από διάφορες πηγές, η πλειοψηφία των οποίων προέρχεται από άρθρα ξενόγλωσσων επιστημονικών περιοδικών και από πηγές του internet. Όμως, λόγω του ότι το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει διερευνηθεί από πολλούς, οι πηγές μας δεν υπήρξαν πάρα πολλές.

Αρχικά, βασιστήκαμε στο άρθρο των Ritzhaupt, Sessums & Johnson (2012), οι οποίοι μέσω μιας μελέτης τους εξετάζουν παράγοντες που επηρεάζουν το ακαδημαϊκό γόητρο των περιοδικών εκπαιδευτικής τεχνολογίας, αλλά και παράγοντες που επηρεάζουν τελικές αποφάσεις δημοσίευσης, διεξάγοντας διαδικτυακή έρευνα στην οποία ανταποκρίθηκαν 99 επαγγελματίες του χώρου. Με βάση το εν λόγω άρθρο, επιλέξαμε τα παρακάτω περιοδικά, λόγω του ότι συγκέντρωσαν την υψηλότερη βαθμολογία αναφορικά με τα κριτήρια της αναγνωρισιμότητας (visibility), του γοήτρου (prestige) και του συντελεστή απήχησης (impact factor), κριτήρια τα οποία επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι επαγγελματίες εκπαιδευτικής τεχνολογίας αντιλαμβάνονται τις ακαδημαϊκές εκδόσεις στο πεδίο τους: Educational Technology Research and Development, British Journal of Educational Technology και Computers & Education. Όμως, αν και τα προαναφερόμενα περιείχαν αξιολογικά άρθρα σχετικά με το χώρο, δε βρέθηκε κάτι σχετικό με την έρευνά μας, δηλαδή τη χρήση και χρησιμότητα των διαδικτυακών κοινοτήτων για τη μαθησιακή διεργασία. Αυτό μας οδήγησε να επεκτείνουμε την έρευνά μας και σ' άλλα περιοδικά, που σύμφωνα με έρευνες (Atkinson & McLoughlin, 2008, Elbeck & Mandernach, 2009, στο Ritzhaupt, Sessums & Johnson, 2012) είναι πολύ σημαντικά για τους ειδικούς του χώρου, όπως τα : American Journal of Distance Education, Technology, Pedagogy and Education, International Review of Research in Open and Distance Learning (IRRODL), Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN) και The Internet and Higher Education. Στα παραπάνω, βρέθηκαν αξιολογικές πληροφορίες οι οποίες μας βοήθησαν να δομήσουμε το θεωρητικό μας πλαίσιο. Όσον αφορά την έρευνά μας, δυο απ' αυτά (American Journal of Distance Education και Journal of Asynchronous Learning Networks), περιείχαν σχετικές πληροφορίες, οι οποίες συνδυαζόμενες με το περιεχόμενο άρθρων που βρήκαμε επεκτείνοντας ακόμη περισσότερο τη βιβλιογραφική μας έρευνα, μας βοήθησαν να συγκεντρώσουμε υλικό και να καταλήξουμε σε συμπεράσματα.

Ιδιαίτερα χρήσιμο μας φάνηκε το περιοδικό JALN, καθώς σ' αυτό βρήκαμε και τις περισσότερες θεμιτές πληροφορίες. Το JALN, είναι μια έκδοση του Sloan consortium, με αποστολή να παρέχει στους ενδιαφερόμενους γνώση, σχετικά με τις καλύτερες έρευνες στο χώρο της διαδικτυακής μάθησης. Το πρόσφατο ποσοστό αποδοχής του περιοδικού ανέρχεται στο 25%. Είναι βασική πηγή γνώσης, σχετικά με τις τελευταίες εξελίξεις στο online learning (Sloan-C, 2013).

Τα περιοδικά λοιπόν των οποίων τα άρθρα χρησιμοποιήθηκαν στην ερευνητική αυτή φάση της εργασίας μας είναι τα :

- ✓ American Journal of Distance Education.

- ✓ Education, Communication & Information
- ✓ Educational Media International
- ✓ International Journal of Science Education
- ✓ Journal of Asynchronous Learning Networks,
- ✓ New Directions for Adult and Continuing Education
- ✓ Open Learning: The journal of open, distance and e-learning
- ✓ School effectiveness and school improvement: An international journal of research, policy and practice

Από το internet χρησιμοποιήθηκαν βάσεις δεδομένων εκπαιδευτικού περιεχομένου όπως το Google Scholar και το Eric. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν πληροφορίες από διάφορα συνέδρια όπως το 3ο WebNet 98 World Conference κι έρευνες ινστιτούτων όπως αυτή του Ελληνικού Κέντρου Πολιτισμού και του Institute for Prospective and Technological Studies.

4 Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται σε δυο τμήματα. Το πρώτο έχει να κάνει με τη **χρήση** και το άλλο με τη **χρησιμότητα** των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων.

4.1 Η χρήση των διαδικτυακών κοινοτήτων στη μαθησιακή διεργασία

Τομείς εφαρμογής των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων

Ένας βασικός τομέας στον οποίο εφαρμόζονται ευρέως οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες είναι φυσικά αυτός της **εκπαίδευσης**. Σχολεία, πανεπιστήμια, εκπαιδευτικοί οργανισμοί διάφορων τύπων έχουν εισάγει τις διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες ως μέρος της εκπαιδευτικής στρατηγικής τους πιστεύοντας ότι αυτές μπορούν ν' αυξήσουν την ποιότητα της διδασχής και της μάθησης (Thurston, 2005).

Η Αγγλία, υπήρξε μια απ' τις πρωτοπόρες χώρες που θεώρησε τις εν λόγω κοινότητες ως μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής της, εγκαθιδρύοντας το *Networked Learning Communities (NLC) Programme* (Katz & Earl, 2010), ενώ στις ΗΠΑ συναντούμε δομές όπως το πρόγραμμα *SUNY Learning Networks*, με συμμετοχή σε κοινότητες, για 64 **ινστιτούτα** και κοντά 400,000 μαθητές του κρατικού πανεπιστημίου της Νέας Υόρκης (Swan, 2002). Στην Ελλάδα, έχει δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια και λειτουργεί το *Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο*, μέσω του οποίου οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να συμμετάσχουν σε διάφορες κοινότητες μάθησης και πρακτικής με στόχο την αλληλοενημέρωση, αλληλοϋποστήριξη, ανατροφοδότηση και συνακόλουθα βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, 2013). Επίσης, συναντούμε κοινότητες αναφερόμενες σε διάφορα εξειδικευμένα μαθησιακά αντικείμενα. Ένα παράδειγμα είναι η κοινότητα *η logo στην εκπαίδευση*, η οποία δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του κοινωνικού κατασκευαστικού εποικοδομητισμού, με σκοπό τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων σε θέματα που αφορούν την παιδαγωγική αξιοποίηση της logo (Η logo στην εκπαίδευση, 2013). Άλλο παράδειγμα είναι η κοινότητα *scientix*, μια νέα διαδικτυακή κοινότητα για τη μάθηση στις φυσικές επιστήμες απευθυνόμενη σε εκπαιδευτικούς κι ερευνητές η οποία στοχεύει στη δημιουργία και διαχείριση μιας φιλικής προς το χρήστη πλατφόρμας πληροφοριών, που θα διευκολύνει τη διανομή ανάμεσα στους συμμετέχοντες των νέων τάσεων, διδακτικών προσεγγίσεων και τεχνογνωσίας για τη μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες (Establish, 2013).

Βασικός είναι και ο ρόλος που έχουν παίζει οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες στον τομέα της επαγγελματικής **εκπαίδευσης καθηγητών** (Anderson, 2004) όπου

και χρησιμοποιούνται σαν ένας τρόπος ανταλλαγής απόψεων πάνω σε γνώσεις, νέες μεθόδους διδασκαλίας κ.λ.π. μεταξύ των καθηγητών. Παραδείγματα, οι κοινότητες TappedIn (Aceto, Dondi, & Marzotto, 2010), STAR-Online (Vrasidas, Zembylas & Chamberlain, 2004) και Biology in Context (bik) (KMK, 2004, στο Elster, 2010).

Ένας άλλος τομέας ο οποίος τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιεί τις διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, είναι αυτός των **ξένων γλωσσών**. Οι κοινότητες εκμάθησης γλωσσών, έχουν τραβήξει το ενδιαφέρον του εν λόγω κλάδου, λόγω των επικοινωνιακών δυνατοτήτων που μπορούν να προσφέρουν (αφού δίνουν την ευκαιρία για αλληλεπίδραση με άτομα που να είναι *φυσικοί ομιλητές της γλώσσας στόχου* ή να την γνωρίζουν πάρα πολύ καλά) αλλά και των δυνατοτήτων για πολιτισμική αλληλεπίδραση (O'Dowd, 2007).

Διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, μπορούμε να συναντήσουμε και στον τομέα του **πολιτισμού** και της **κουλτούρας**, όπου άτομα με κοινά ενδιαφέροντα, συναντώνται μέσω του διαδικτύου για ν' αλληλεπιδράσουν πάνω σε κάποιο θέμα. Παράδειγμα, η κοινότητα bookcrossing (Aceto, Dondi, & Marzotto, 2010).

Ο τομέας της **θρησκείας** επίσης δεν έχει μείνει ανεπηρέαστος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, η κοινότητα muxlim, όπου κάποιος μπορεί να μάθει τα πάντα γύρω απ' τη μουσουλμανική θρησκεία, συζητώντας κι αλληλεπιδρώντας με μουσουλμάνους (Aceto, Dondi, & Marzotto, 2010).

Διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες επικεντρωμένες σε διάφορα **θέματα υγείας** μπορούμε να συναντήσουμε στο διαδίκτυο. Ο κύριος σκοπός τους είναι – εκτός το να φέρουν σ' επαφή άτομα που πάσχουν από κάποιο πρόβλημα και μπορούν να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλο – να δημιουργήσουν ένα δίκτυο πληροφοριών γύρω από το θέμα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα οι κοινότητες TuDiabetes και Microbiology Forum (Aceto, Dondi, & Marzotto, 2010).

Τρόποι εφαρμογής των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων

Από την έρευνά μας διαπιστώσαμε ότι οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες δύνανται να εφαρμοστούν στα πλαίσια της *τυπικής (formal)*, της *κατά συνθήκης τυπικής (non-formal)* και της *άτυπης μάθησης (informal learning)*.

Η **τυπική μάθηση** περιλαμβάνει προγράμματα που οργανώνονται από θεσμοθετημένους ή μη θεσμοθετημένους εκπαιδευτικούς φορείς (σχολεία, κολέγια, πανεπιστήμια) (Rogers, 1998) και βασίζεται στη διδασκαλία σειράς μαθημάτων που λαμβάνουν χώρα μέσω των φορέων αυτών. Συνήθως έχουν μια ισχυρή δομή η οποία βασίζεται σε δραστηριότητες ανάλογες μ' αυτές που θα διαδραματίζονταν σε μια συμβατική τάξη (Mündel & Schugurensky, 2008). Περιπτώσεις που χρησιμοποιούνται μέσα σε τυπικά μαθησιακά περιβάλλοντα, είναι αυτές των σχολείων, των πανεπιστημίων κι εκπαιδευτικών ινστιτούτων.

Η **κατά συνθήκη τυπική**, περιλαμβάνει προγράμματα οργανωμένα από επίσημους φορείς εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος (κρατικές υπηρεσίες, φορείς βιομηχανικής κατάρτισης, συνδικαλιστικά σωματεία κι επιχειρήσεις) (Rogers, 1998) και βασίζεται σε μια σειρά εργασιών και μικρών εκπαιδευτικών συνεδριάσεων όπου η μάθηση προκύπτει ως αναγνωρισμένο αποτέλεσμα της δραστηριότητας που εκτυλίσσεται σ' αυτά (Mündel & Schugurensky, 2008). Κατά συνέπεια το στοιχείο του σχεδιασμού του μαθησιακού περιβάλλοντος και της συνειδητής απόκτησης γνώσης είναι κι εδώ παρόντα. Περιπτώσεις που οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες λειτουργούν στα πλαίσια κατά συνθήκη τυπικών (αλλά κι άτυπων περιβαλλόντων), συναντούμε στον κλάδο των ξένων γλωσσών.

Η **άτυπη**, συνήθως συλλαμβάνεται ως μια «υπολειμματική» κατηγορία που περιλαμβάνει όλες τις υπόλοιπες μαθησιακές δραστηριότητες. Εδώ περιλαμβάνεται η

αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, η συμπτωματική μάθηση και η κοινωνικοποίηση. Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι σκόπιμη και συνειδητή, η συμπτωματική μη σκόπιμη αλλά συνειδητή, ενώ η μάθηση που προκύπτει μέσω κοινωνικοποίησης συνήθως είναι μη σκόπιμη και μη συνειδητή (Mündel & Schugurensky, 2008). Η άτυπη μάθηση, μπορεί να λάβει χώρα μέσω θεσμοθετημένων φορέων, όμως οι δραστηριότητές της δεν έχουν πολύ ισχυρή δομή, δεν είναι ανάλογες μ' αυτές που θα διαδραματίζονταν σε μια συμβατική τάξη και η διαχείριση της μάθησης βρίσκεται συνήθως στα χέρια του μαθητή (Marsick & Watkins, 2001). Μπορεί να ενθαρρυνθεί σκοπίμως από έναν οργανισμό, μπορεί να λάβει χώρα όμως σ' ένα περιβάλλον όπου δεν έχει σχεδιαστεί «παιδαγωγικά» κατά τρόπο που να οδηγεί συνειδητά σ' ένα μαθησιακό αποτέλεσμα, με οργανωμένα συστηματικά θέματα, τεστ και προσανατολισμένο προς την αξιολόγηση. Ο μαθητής στην άτυπη μάθηση συγκεντρώνει εμπειρίες, όπως θα έκανε κατά τρόπο φυσικό στην καθημερινή του ζωή. Περιπτώσεις άτυπης μάθησης έχουμε σε διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες που όπως είδαμε παραπάνω ασχολούνται με θέματα θρησκείας, υγείας, πολιτισμού και κουλτούρας κ.α.

4.2 Η χρησιμότητα των διαδικτυακών κοινοτήτων στη μαθησιακή διεργασία

Παράγοντες που προάγουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης

Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων, είναι ότι προσφέρουν τη δυνατότητα για **συνεργατική μάθηση**, μέσω της **αλληλεπίδρασης** μεταξύ των μελών τους. Η σημαντικότητα της συνεργατικής μάθησης τονίζεται από πολλούς ερευνητές (Palloff & Pratt, 2005, Conrad & Donaldson, 2004, στο Palloff & Pratt, 2005, Johnson, 1981, στο Hiltz, 1998, Bates, 1995), ως παράγοντας που αυξάνει τα μαθησιακά αποτελέσματα διότι μπορεί να προσφέρει στους μαθητευόμενους ποικιλία ιδεών και γνώσεων, αξιολόγηση των γνώσεών τους οδηγώντας σ' ένα ανώτερο επίπεδο σκέψης κι επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων. Επιπλέον οι μαθητευόμενοι, προσπαθώντας να διδάξουν και να εξηγήσουν πράγματα σε άλλους, ουσιαστικά ενισχύουν κι εμπεδώνουν τις δικές τους γνώσεις (Dodge & Kendall, 2004). Η ανατροφοδότηση που μπορεί να προσφέρει ένας άλλος μαθητευόμενος, μπορεί ν' αποβεί εποικοδομητικότερη κι απ' αυτήν που μπορεί να προσφέρει ένας καθηγητής, λόγω της απλότητας κι έξτρα επεξηγηματικότητας που δύνανται να εμπεριέχουν τα λεγόμενά του. Βέβαια, εδώ οι απόψεις δίστανται, καθώς λόγος γίνεται για το γεγονός ότι η ανατροφοδότηση που προσφέρεται απ' τον διαδικτυακό συνεργάτη, είναι επιφανειακή (Ken, 1990, στο Ware & Cañado, 2007) και δεν αγγίζει ουσιαστικά επιστημονικά ζητήματα.

Η αλληλεπίδραση που εκτυλίσσεται μέσα στις κοινότητες είναι πολύ σημαντική διότι πιστεύεται (Swan, 2005, στο Moore, 2006) ότι υποστηρίζει την ενεργό νοητική οικοδόμηση, την ανάπτυξη του ακαδημαϊκού διαλόγου (Bates, 1995), την ενεργητική συμμετοχή των ατόμων μέσω της γένεσης, σύνδεσης και δόμησης ιδεών (Harasim, 1990, στο Bates 1995), δίνοντας ταυτόχρονα στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με άτομα που είναι ειδικοί πάνω σ' ένα συγκεκριμένο θέμα (επιστήμονες, συγγραφείς κ.λ.π) (Bates, 1995). Για να λειτουργήσει όμως η αλληλεπίδραση κατά τρόπο εποικοδομητικό κι αποτελεσματικό θα πρέπει να πραγματώνεται βασιζόμενη σε κάποιες προϋποθέσεις. Αυτές είναι μια ισχυρή διδακτική δομή και διδασκαλική καθοδήγηση (Garrison & Cleveland-Innes, 2005), ένα κλίμα εμπιστοσύνης κι ασφάλειας, ένας κοινός σκοπός (Moore, 2006), η ανάπτυξη αμοιβαιότητας ανάμεσα στα μέλη της (Brammerts, 1996, στο O'Rourke, 2007), ο κριτικός στοχασμός κι η αξιοπιστία (reliability) ανάμεσα στους συμμετέχοντες (Rovai, 2002), η αμεσότητα των διδασκόντων (Swan, 2002) και τέλος,

οι μαθητές να νιώθουν ότι η συμμετοχή τους στην κοινότητα θα τους οδηγήσει σε μεταγνωστική ανάπτυξη και ότι δεν ξοδεύουν το χρόνο τους παίρνοντας μέρος σε μια «άνευ ουσίας συζήτηση» που δεν οδηγεί πουθενά (Garrison, 2006).

Έννοιες σχετικές με τη συνεργατική μάθηση κι αλληλεπίδραση, είναι κι αυτές της **«αίσθησης της κοινότητας»** αλλά και της **ικανοποίησης που λαμβάνουν οι συμμετέχοντες** από τη μαθησιακή διεργασία. Έρευνες (Richardson & Swan, 2003, Gunawardena & Zittle, 1997, Shea, Pickett & William, 2003) έχουν αποδείξει, ότι οι έννοιες της «κοινωνικής» και «διδασκτικής παρουσίας» που περιλαμβάνονται στο CoI μοντέλο (βλ. παράρτημα), σχετίζονται άμεσα με την ικανοποίηση που λαμβάνουν οι μαθητευόμενοι απ' την όλη διαδικασία και την «αίσθηση της κοινότητας» που αυτοί αναπτύσσουν. Συγκεκριμένα, στοιχεία όπως η «συναισθηματική έκφραση», η «ανοιχτή επικοινωνία» και «η συνοχή του γκρουπ» μπορούν να καθορίσουν την ικανοποίηση που λαμβάνουν οι μαθητές απ' τη μαθησιακή διεργασία, καθώς τους κάνει να αισθάνονται ότι δεν είναι μόνοι. Επίσης, ο αποτελεσματικός «σχεδιασμός κι οργάνωση» κι η αποτελεσματική «διευκόλυνση του διαλόγου» απ' τους διδάσκοντες, οδηγούν σε υψηλά επίπεδα «αίσθησης της κοινότητας».

Ένας ακόμη βασικός παράγοντας εκτός από στη συνεργατική μάθηση και την αλληλεπίδραση που πιστεύεται ότι μπορεί να οδηγήσει σ' ένα καλό μαθησιακό αποτέλεσμα, είναι αυτός της **συναισθηματικής στήριξης** που δύνανται οι κοινότητες να προσφέρουν στους συμμετέχοντες σ' αυτές (Hiltz, 1998). Συγκεκριμένα, η συμμετοχή σε κοινότητες βοηθά στο να καταπολεμηθεί το «αίσθημα της μοναξιάς» που νιώθουν οι εξ αποστάσεως μαθητές (Palloff & Pratt, 2005) κι επίσης μειώνεται το άγχος κι η αβεβαιότητα των μαθητευόμενων, αυξάνοντας το «κίνητρο για μάθηση» (Moore, 2006). Εδώ θα πρέπει να προσέξουμε δυο πράγματα: Πρώτον, ο μαθητευόμενος να μην εμπλακεί τόσο με τα άτομα της κοινότητας ώστε να γίνει πλήρως εξαρτημένος από αυτά, περιμένοντας από τα υπόλοιπα μέλη να του λύσουν όλα τα «μαθησιακά του προβλήματα». Δεύτερον, ο μαθητευόμενος να μην εξαρτηθεί συναισθηματικά απ' την όλη διαδικασία συμμετοχής του στην κοινότητα παραμελώντας ακόμη και την προσωπική του ζωή, καθώς έχει παρατηρηθεί (Bates, 1995) ότι αυτό μπορεί να συμβεί ως ένα είδος «εθισμού» στη διαδικτυακή κοινότητα και τη συνεχή επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη.

Επίσης, **«η συμμετρία της άγνοιας»** (Fisher, n.d.), που οφείλεται στη συμμετοχή ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο μπορεί να λειτουργήσει υπέρ των μαθητευόμενων, προσφέροντας γνωστική ποικιλία, ερμηνευμένη από διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα. Εδώ θα πρέπει όμως να πούμε, ότι διάφορα επικοινωνιακά προβλήματα δύνανται να προκύψουν, λόγω της διαφορετικότητας που μπορεί να χαρακτηρίζει τα μέλη κάθε διαδικτυακής μαθησιακής κοινότητας (Morse 2003).

Σημαντικός είναι κι ο ρόλος που μπορούν να παίξουν οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες στην αύξηση της **δημιουργικότητας** και της **καινοτόμου σκέψης** των μαθητών (Aceto, Dondi, & Marzotto, 2010) καθώς τα μέλη της κοινότητας είναι μέρος μιας «άνευ συνόρων και χρόνου» ζώνης, όπου άτομα από διαφορετικά περιβάλλοντα, με διαφορετικές γνώσεις, θρησκεία, εμπειρίες, γλώσσα, αξίες κ.λ.π μπορούν να παρέχουν επίγνωση για νέες προσεγγίσεις στα κοινώς μοιραζόμενα θέματα, καθώς κι ευκαιρίες για επικείμενες αλλαγές. Η δέσμευση κάποιου στην κοινότητα τον κάνει πιο υπεύθυνο, κάτι που πιστεύεται ότι επίσης μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση της δημιουργικότητας.

Κάτι πολύ σημαντικό στα πλαίσια της εκπαίδευσης, είναι ο θετικός ρόλος που μπορούν να παίξουν οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες όχι για τους μαθητές, αλλά για το **ακαδημαϊκό προσωπικό**. Πιστεύεται (Dodge & Kendall, 2004), ότι οι

συμμετοχή των καθηγητών σε κοινότητες βοηθά να μειωθεί το αίσθημα της μοναξιάς κι απομόνωσης που κι αυτοί συχνά νιώθουν, δουλεύοντας σ' ένα διαδικτυακό περιβάλλον. Επίσης σημαντικό είναι ότι οι καθηγητές που δουλεύουν σε κοινότητες, δοκιμάζουν νέες τεχνικές διδασκαλίας, σαν αποτέλεσμα της επαφής τους με άλλους συναδέλφους τους που δουλεύουν επίσης στην κοινότητα κι ανταλλάσσοντας με αυτούς μεθόδους κι εμπειρίες, κάτι που συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Borko, 2004, Lave & Wenger, 1991, στο Elster, 2010). Τέλος, η συμμετοχή τους αυτή δύναται να τους παρακινήσει να συνεχίσουν το έργο τους (Dodge & Kendall, 2004) κι ακόμη να επηρεάσει τη μαθησιακή διεργασία και το μαθησιακό αποτέλεσμα (Katz & Earl, 2010). Παρ' όλα αυτά, οι ερευνητές μας τονίζουν ότι η συμμετοχή και μόνο των καθηγητών σε μια διαδικτυακή μαθησιακή κοινότητα δεν είναι αρκετή για να επηρεαστεί ο τρόπος σκέψης τους και οι πρακτικές που εφαρμόζουν, έτσι ώστε να επηρεαστεί το μαθησιακό αποτέλεσμα. Χρειάζεται *ισχυρό δέσιμο* με την κοινότητα και *δέσμευση* σ' αυτή, καθώς από την έρευνα προέκυψε ότι τέτοιου είδους αλλαγές, σχετίζονταν με τη συχνότητα συμμετοχής τους στην κοινότητα και τον αριθμό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν (Katz & Earl, 2010).

Εστιάζοντας στη διαδικτυακή (online) φύση των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων, μπορούμε να πούμε ότι ένας βασικός παράγοντας που έχει παρατηρηθεί ότι δύναται να συνεισφέρει θετικά στο μαθησιακό αποτέλεσμα (O'Dowd, 2007), είναι το γεγονός της *εξοικείωσης* που έχει η νέα γενιά μαθητών με την *τεχνολογία*. Χρειάζεται όμως υποστήριξη κι εκπαίδευση πάνω στον τρόπο που θα συμμετέχουν σε τέτοιου είδους διεργασίες γι' αυτό κι έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα για το τι πρέπει να περιλαμβάνει ο «ηλεκτρονικός γραμματισμός» των μαθητών.

Επίσης, ο *ασύγχρονος* τρόπος επικοινωνίας που μπορεί να προσφέρει η τεχνολογία και οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, δύναται να λειτουργήσει θετικά διότι ο μαθητής μπορεί να λειτουργήσει *απαλλαγμένος* από πίεση και άγχος, καθώς έχει τη δυνατότητα να μπει στη μαθησιακή διεργασία όποτε αυτός θέλει, απ' όποιον τόπο θέλει (Bates, 1995, Morse, 2003). Επιπλέον, η δυνατότητα που δίνεται να κρατηθεί ένα είδος «αρχείου» απ' τις συνομιλίες κι αλληλεπιδράσεις των μελών (Morse, 2003), μπορεί να λειτουργήσει θετικά καθώς προσφέρει τη δυνατότητα της επανάληψης, βασικό χαρακτηριστικό για τη διαδικασία της μάθησης.

Πλεονέκτημα επίσης σε σχέση με την «πρόσωπο με πρόσωπο» αλληλεπίδραση προσφέρει το γεγονός ότι μέσω των διαδικτυακών κοινοτήτων **ακόμη και οι πιο ντροπαλοί μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν** (Simmons, 1998, Tella & Monomen-Aaltonen, 1998, στο O'Dowd, 2007) αφού δεν κωλύονται από τη διαπροσωπική επαφή και το άγχος ότι «δεν θα τα πούνε καλά». Σχετικό με το παραπάνω είναι και το γεγονός ότι **ενθαρρύνονται πολιτισμικά και κοινωνικά γκρουπ που είναι λιγότερα κυρίαρχα**, να παίξουν έναν πιο ενεργό ρόλο κατά την αλληλεπίδραση, καθώς μέσα από το διαδίκτυο απολαμβάνουν την ανωνυμία τους (Aceto, Dondi, & Marzotto, 2010). Στο σημείο αυτό βέβαια, θα έπρεπε να συμπληρώσουμε ότι η ανωνυμία που απολαμβάνει κάποιος στις κοινότητες είναι αμφισβητήσιμη, καθώς έρευνα έδειξε ότι αυτό που μερικοί θεωρούν πλεονέκτημα, άλλοι το εκλαμβάνουν ως ένα αρνητικό σημείο που «επιτρέπει στον κόσμο να κρύβεται» (Aceto, Dondi, & Marzotto, 2010). Στον αντίλογο επίσης βρίσκεται και η άποψη του κατά πόσο «δημοκρατικό» είναι αυτό το είδος αλληλεπίδρασης όπου ο καθένας κρύβει τα χαρακτηριστικά της ταυτότητάς του, όπως γένος, χρώμα κι εθνικότητα. Έρευνες άλλωστε έχουν δείξει (Herring, 1996, στο O'Dowd, 2007), ότι χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την κυριαρχία κάποιων γκρουπ σε σχέση με κάποια άλλα, όχι μόνο εξακολουθούν να υφίστανται στις συζητήσεις μέσω internet, αλλά δύναται και να ενισχυθούν (Π.χ. άντρες κυρίαρχης κοινωνικής θέσης και

ισχυρών εθνικοτήτων, είναι σχεδόν σίγουρο ότι θα μονοπωλήσουν κάποιες συζητήσεις σε σχέση με κάποιους άλλους).

Τέλος, θα πρέπει να τονίσουμε ότι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που αναδεικνύει τη χρησιμότητα του διαδικτύου και των μαθησιακών κοινοτήτων, είναι το γεγονός ότι μέσω αυτών **αναδύονται νέοι τρόποι διδασκαλίας και μάθησης**, καθώς οι κοινότητες βασίζονται στην πεποίθηση ότι η γνωστική ανάπτυξη θα επέλθει και θα δομηθεί, όχι από την απλή μεταφορά γνώσης απ' τον δάσκαλο στο μαθητή, αλλά μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα.

Παράγοντες που δυσχεραίνουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης

Παρ' όλο που οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες προάγουν κατά πολλούς τρόπους την αποτελεσματική μάθηση, υπάρχουν και κάποιοι παράγοντες που δύναται λειτουργήσουν ανασταλικά προς το σκοπό αυτό. Ένας από αυτούς – που συμβαίνει στην περίπτωση συμμετοχής σε κοινότητες ασύγχρονης επικοινωνίας – είναι το γεγονός ότι ο μαθητής **περιμένει σε απρόβλεπτο χρόνο** (λόγω της ασύγχρονης επικοινωνιακής φύσης) **να λάβει κάποια αντίδραση στα μηνύματά του ή κάποια ανατροφοδότηση** (Daft & Lengel, 1986 στο Hiltz, 1998). Η **αλληλεπίδραση** μεταξύ των συμμετεχόντων (ή η αλληλεπίδρασή τους με το ακαδημαϊκό προσωπικό) **δεν είναι** επαρκής με αποτέλεσμα αυτό ν' αποτελεί πρόβλημα γι' αυτούς που θέλουν να συνεχίσουν και να μάθουν με πιο γοργούς ρυθμούς. Η εν λόγω κατάσταση, μπορεί να επηρεάσει την «αίσθηση της κοινότητας» και να οδηγήσει σε μείωση του αισθήματος της «κοινωνικής παρουσίας» κι απογοήτευση.

Ένας παράγοντας ακόμη αρνητικής επιρροής σε μια διαδικτυακή μαθησιακή κοινότητα κι ο οποίος αυτή τη φορά σχετίζεται με τη διαδικτυακή φύση της, είναι σύμφωνα με τους Rovai και Ponton (2005, στο Moore, 2006), το γεγονός ότι **η φύση της επικοινωνίας δεν επιτρέπει την ερμηνεία μηνυμάτων βασισμένων στη γλώσσα του σώματος** (π.χ. τόνος φωνής ή εκφράσεις προσώπου). Σύμφωνα με τον Κόκκο (1998), η εξοικείωση με τη γλώσσα του σώματος και τα επίπεδα των μηνυμάτων είναι πολύ βασικό στοιχείο για τη διεκπεραίωση μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας και δεν είναι κάτι απλό, αλλά κάτι που χρειάζεται μεγάλη επικοινωνιακή ικανότητα. Μπορούμε να πούμε ότι λειτουργούν όχι μόνο σε ένα «ορατό» επίπεδο μετάδοσης των πληροφοριών, αλλά και σ' ένα λανθάνον επίπεδο καθορισμού των ανθρώπινων σχέσεων. Όταν λοιπόν επικοινωνούμε διαδικτυακά, η δυνατότητα αυτή αντίληψης κι ερμηνείας των μεταδιδόμενων μηνυμάτων μέσω μη λεκτικών συμπεριφορών καταργείται. Αυτό έχει ως συνέπεια πολλά από τα λεγόμενα να εγκυμονούν τον κίνδυνο της παρερμηνείας, κάτι που εγκυμονεί ένα μεγαλύτερο κίνδυνο, αυτόν της επιρροής του μαθησιακού αποτελέσματος

Επίσης αρνητικά μπορεί να επηρεάσουν σε μια κοινότητα, οι **διαφορές στα επικρατούντα συστήματα αξιών των μελών της**, καθώς κάποια μέλη της μπορεί να νιώσουν ότι δεν ταιριάζουν σ' αυτήν και κατά συνέπεια να δημιουργηθεί μια αδύναμη αίσθηση της ομάδας (Rovai & Ponton, 2005, στο Moore, 2006). Ανάλογο ρόλο δύναται να παίξουν **το γένος** (Grandy, 2004, στο Moore, 2006), **η ηλικία** (Dziuban, Moskal & Hartman, 2005, στο Moore, 2006) και **το πολιτισμικό υπόβαθρο** (Morse, 2003, στο Moore, 2006) των συμμετεχόντων, καθώς σημαντικά πολιτισμικά κενά και διαφορές στις κυβερνοπολιτισμικές αξίες, είναι δυνατόν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην επιτυχία ή αποτυχία της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της κοινότητας, δυσχεραίνοντας την όλη διαδικασία (Reeder, Macfadyen, Roche & Chase, 2004, στο Kern, Ware, & Warshauer, 2008).

Σημαντικό ρόλο είναι επίσης δυνατόν να παίζει η **έννοια της «παρουσίας» (presence)** των συμμετεχόντων στην κοινότητα, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο οι συμμετέχοντες αισθάνονται συναισθηματικά συνδεδεμένοι ο ένας με τον άλλο (Swan & Shih, 2005, στο Moore, 2006). Εκτιμάται ότι υψηλά επίπεδα «παρουσίας», σχετίζονται με υψηλό επίπεδο μαθησιακών αντιλήψεων και κατά συνέπεια μ' ένα δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα.

Επίσης, **η υπερφόρτωση πληροφοριών και μηνυμάτων**, μπορεί ν' αποτελέσει πρόβλημα για την αποτελεσματικότητα του μαθησιακού αποτελέσματος καθώς μπορεί να οδηγήσει τα μέλη σε σύγχυση κι άγχος διαχείρισής τους. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες είναι δυνατόν να οδηγηθούν σε λάθος συμπεράσματα όταν **δέχονται τις πληροφορίες που τους προσφέρονται χωρίς να στοχαστούν κριτικά πάνω σ' αυτές** (Bates, 1995) ή χωρίς να ψάξουν περαιτέρω προς πηγές με τις οποίες θα μπορούν να διασταυρώσουν τις εν λόγω πληροφορίες. Η κριτική στάση είναι σημείο αρκετά σημαντικό, διότι δεν είναι πάντα σωστά αυτά που λέγονται μέσα στις συζητήσεις που διεξάγονται σε μια μαθησιακή κοινότητα, καθώς πολλά πράγματα στερούνται επιστημονικής τεκμηρίωσης. Αυτό μπορεί να κάνει τις οι ιδέες, απόψεις, και πληροφορίες που ρέουν μέσα στο σώμα της κοινότητας, να χάσουν τη θετική τους όψη και να πάρουν έναν αρνητικό χαρακτήρα.

Τέλος, θα πρέπει να τονίσουμε ότι η μορφή του διάλογου που διεξάγεται ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας δύναται να επηρεάσει το μαθησιακό αποτέλεσμα (Bates, 1995). Τα μέλη πολλές φορές ξεχνούν το σκοπό για τον οποίο συμμετέχουν στην κοινότητα (που είναι να οδηγηθούν σ' ένα μαθησιακό αποτέλεσμα σχετικό μ' ένα συγκεκριμένο θέμα) κι εμπλέκονται σε συζητήσεις άνευ ουσίας που τα αποπροσανατολίζουν και τα οδηγούν σ' άλλα μονοπάτια. Γι' αυτό και θα πρέπει - ιδιαίτερα σε κοινότητες που λειτουργούν κατά πιο αυτόνομο τρόπο κι οι οποίες δεν περιλαμβάνουν έναν αυστηρό εκπαιδευτικό σχεδιασμό - να προσεχθεί **ο διάλογος μεταξύ των μελών να κρατηθεί σε ακαδημαϊκά επίπεδα και να μείνει συγκεντρωμένος στο μαθησιακό θέμα.**

5 Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τη **χρήση** των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων κατέδειξαν ότι ένας βασικός τομέας στον οποίο τα τελευταία χρόνια αυτές χρησιμοποιούνται είναι ο εκπαιδευτικός (Thurston, 2005, O'Dowd, 2007, Katz & Earl, 2010, Swan, 2002). Αυτό φανερώνει την όλο κι αυξανόμενη **τάση** των τελευταίων δεκαετιών για μια **στροφή από τις γνωστικές, στις κοινωνικές εκπαιδευτικές θεωρίες απόκτησης της γνώσης** (Bruner, 1973, Cole, 1988, Lave, 1988, Norman, 1980, Rogoff, 1994, Wertsch, 1997 στο Barab, Kling & Gray, 2004). Έννοιες όπως οι συνεργατικές δραστηριότητες, η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διεργασία καθώς και η δύναμη της αλληλεπίδρασης προς απόκτηση νέας γνώσης (μέσω της εμπλοκής σε νέες εμπειρίες), φαίνεται να μεταφέρονται πια στο προσκήνιο της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Εδώ θα θέλαμε να προσθέσουμε πως είναι θεμιτό, ο κριτικός στοχασμός πάνω στη νέα γνώση, να γίνεται αντιπαραθέτοντάς την σε επιστημονικά τεκμηριωμένες απόψεις, αλλιώς υπάρχει ο κίνδυνος οι μαθητές ν' απορρίπτουν ότι δεν καταλαβαίνουν ως μη έγκυρη γνώση και να καταλήγουν σε λανθασμένα συμπεράσματα. Επιπλέον, θα πρέπει **να προσέξουμε τον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται η αλληλεπίδραση.** Προκειμένου να φτάσουμε σε ποιοτικά μαθησιακά αποτελέσματα, θα πρέπει το υλικό που προσφέρεται να είναι σχεδιασμένο κατά τρόπο που να προωθείται η απόκτηση αλληλεπιδραστικής γνώσης, καθώς το μέσο και η τεχνολογία δε μπορούν από μόνα

τους να επιφέρουν τη γνώση, αλλά χρειάζεται και η σωστή παιδαγωγική παρέμβαση (Dooly, 2008).

Επίσης οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες που λειτουργούν στα πλαίσια του τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης καθηγητών (Anderson, 2004), μας δείχνουν μια *αυξανόμενη τάση του ακαδημαϊκού προσωπικού των εκπαιδευτικών φορέων για επιμόρφωση και ποιοτική αλλαγή*. Η εκπαιδευτική κοινότητα φαίνεται να είναι πεπεισμένη ότι η αλλαγή στους εκπαιδευτικούς φορείς και στην ποιότητα της μάθησης δε θα έρθει από μόνη της, αλλά θα τη φέρει ο ανθρώπινος παράγοντας εκσυγχρονίζοντας τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί και σκέφτεται (Katz & Earl, 2010).

Η έρευνά μας σχετικά με τη χρήση των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων επίσης κατέδειξε ότι *στην Ελλάδα αυτές, δεν είναι πάρα πολύ διαδεδομένες*. Θα πρέπει να γίνουν λοιπόν βήματα ενσωμάτωσής τους στο ελληνικό μαθησιακό πλαίσιο σε μεγαλύτερο βαθμό, καθώς η γνώση που μπορεί να προσεγγιστεί και το μαθησιακό αποτέλεσμα που μπορεί να επιτευχθεί μέσω αυτών, είναι κάτι αρκετά σημαντικό για να μας αφήσει αδιάφορους (Swan, 2002).

Η γνώση αυτή μπορεί να επιτευχθεί όπως είδαμε στα πλαίσια μιας *τυπικής, αλλά και μιας άτυπης μάθησης*. *Οι τομείς στους οποίους μπορούν να εφαρμοστούν οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες είναι πάρα πολλοί και ποικίλοι* (Thurston, 2005, Katz & Earl, 2010, Aceto, Dondi, & Marzotto, 2010). Πάμπολλα μαθησιακά αντικείμενα μπορούν να προσεγγιστούν (λογοτεχνία, εκμάθηση ξένων γλωσσών, εκπαίδευση καθηγητών, θρησκεία, υγεία κ.λ.π.) και μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων κι ενδιαφερομένων ατόμων να επιτευχθεί μάθηση (Mündel & Schugurensky, 2008).

Σχετικά με τη *χρησιμότητα* διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων η έρευνά μας, μάς πρόσφερε αρκετά ενδιαφέροντα στοιχεία τα οποία μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το αρχικό μας ερώτημα για το *αν τελικά οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες είναι χρήσιμες για τη μαθησιακή διεργασία και κατά συνέπεια το μαθησιακό αποτέλεσμα, απαντάται κατά τρόπο θετικό* (βάσει διαφόρων συγγραμμάτων κι επιστημονικών άρθρων), καθώς βρέθηκαν *πολλοί παράγοντες οι οποίοι προάγουν τη διαδικασία της μάθησης*. Συνοπτικά οι παράγοντες αυτοί αφορούν:

- ✓ τη δυνατότητα συνεργατικής μάθησης κι αλληλεπίδρασης (Palloff & Pratt, 2005, Conrad & Donaldson, 2004, στο Palloff & Pratt, 2005, Johnson, 1981, στο Hiltz, 1998, Bates, 1995)
- ✓ τη δυνατότητα υποστήριξης του μαθητή (Hiltz, 1998)
- ✓ τη σύζευξη απόψεων, ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Fisher, n.d.)
- ✓ τη συμμετοχή συνεσταλμένων/εσωστρεφών μελών ή μελών από πολιτισμικά και κοινωνικά γκρουπ λιγότερο κυρίαρχα (Simmons, 1998, Tella & Monomen-Aaltonen, 1998, στο O'Dowd, 2007, Aceto, Dondi, & Marzotto, 2010)
- ✓ την αύξηση της δημιουργικότητας και καινοτόμου σκέψης των μαθητευομένων (Aceto, Dondi, & Marzotto, 2010) και
- ✓ το θετικό ρόλο που μπορεί να παίζει η διαδικτυακή φύση των κοινοτήτων (O'Dowd, 2007).

Τέλος, μέσω της έρευνάς μας καταλήξαμε στο συμπέρασμα, ότι όσο κι αν οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες είναι ένα χρήσιμο, καινοτόμο εργαλείο στην υπηρεσία της μάθησης, *χρειάζεται προσοχή, διότι υπάρχουν και κάποιοι παράγοντες που μπορεί να δυσχεράνουν την όλη διαδικασία*. Επιγραμματικά υπενθυμίζουμε ότι αυτοί μπορεί να είναι:

- ✓ η καθυστέρηση αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της κοινότητας (Daft & Lengel, 1986 στο Hiltz, 1998)
- ✓ η παρεμπόδιση της ερμηνείας μηνυμάτων βασισμένων στη γλώσσα του σώματος (Κόκκος, 1998)
- ✓ η έλλειψη συναισθηματικής σύνδεσης μεταξύ των μελών («παρουσίας») (Swan & Shih, 2005, στο Moore, 2006)
- ✓ η υπερφόρτωση με πληροφορίες και μηνύματα (Bates, 1995)
- ✓ η έλλειψη ακαδημαϊκού διαλόγου (Bates, 1995), αλλά και
- ✓ η παρέκκλιση του διαλόγου αυτού από το θέμα (Bates, 1995).

6 Πώς μπορούν οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες μπορούν οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες να χρησιμοποιηθούν στη μάθηση

Οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες μπορούν ν' αποβούν σαφώς ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στην υπηρεσία της μάθησης, αν χρησιμοποιηθούν βέβαια με τρόπο που να περιορίζονται στο ελάχιστο οι αρνητικοί παράγοντες που δύνανται να προκύψουν.

Κατ' αρχήν, μπορούν να βοηθήσουν πολύ τους μαθητές της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, αλλά κυρίως (λόγω της μεγαλύτερης μαθησιακής τους ωριμότητας), αυτούς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, να εμπλουτίσουν και να διευρύνουν τη γνώση τους πάνω σε διάφορα αντικείμενα (μαθηματικά, λογοτεχνία, πληροφορική κ.λ.π.), αλληλεπιδρώντας τόσο με άλλους μαθητές, όσο και με καθηγητές κι ειδικούς πάνω στα εν λόγω θέματα. Κοινότητες με συμμετοχή διαφόρων σχολείων κι εκπαιδευτικών οργανισμών, μπορούν να φέρουν κοντά μαθητές από διάφορα σχολεία της χώρας, συγκεντρώνοντας και ταξινομώντας γνώση κι ιδέες γύρω από διάφορα μαθησιακά αντικείμενα. Αυτό μπορεί να οδηγήσει όπως είδαμε σε δημιουργικές και καινοτόμες ιδέες (Aceto, Dondi, & Marzotto, 2010).

Δάσκαλοι και καθηγητές μπορούν επίσης να συμμετέχουν σε κοινότητες πάνω στ' αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν, εμπλουτίζοντας τη γνώση τους και βελτιώνοντας τις τεχνικές τους. Αυτό θα οδηγήσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και κατ' επέκταση, σε μια ποιοτική αλλαγή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, μέσα απ' τον εκσυγχρονισμό του τρόπου με τον οποίο το εκπαιδευτικό προσωπικό λειτουργεί και σκέφτεται (Borko, 2004, Lave & Wenger, 1991, στο Elster, 2010).

Ξεφεύγοντας απ' το χώρο της εκπαίδευσης, οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και στήριξη ατόμων, από διάφορα επαγγελματικά πεδία. Για παράδειγμα, μια κοινότητα συμμετοχής λογιστών, θα μπορούσε να βοηθήσει τους τελευταίους να ενημερωθούν πάνω στα τρέχοντα φορολογικά ζητήματα που συνεχώς αλλάζουν κι αναπροσαρμόζονται, γλυτώνοντάς τους απ' το χάσιμο χρόνου που περιλαμβάνει το εν λόγω επάγγελμα κι από τυχόν σοβαρά λάθη.

Τέλος, διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες μπορούν να δημιουργηθούν για να ενημερώσουν και να οδηγήσουν στη μάθηση ενδιαφερόμενους, πάνω σε εξειδικευμένα αντικείμενα για τα οποία δεν είναι εύκολο να βρει κανείς έγκυρες πληροφορίες (Aceto, Dondi, & Marzotto, 2010). Λόγου χάρη, κάποιος που ενδιαφέρεται να ενημερωθεί πάνω σε θέματα θρησκείας, π.χ. πάνω στις αγγελικές τάξεις και το ρόλο τους στη συμπαντική λειτουργία, θα μπορούσε να συμμετέχει σε μια ανάλογη κοινότητα. Μέσα από forums, θα μπορούσε να ενημερωθεί πάνω στο εν λόγω θέμα από καθηγητές θεολογίας, ιερωμένους, διδάκτορες του αντικειμένου, μοναχούς κ.λ.π. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι τα μέλη, θα πρέπει να στοχάζονται κριτικά πάνω στις νέες πληροφορίες και να μη τις δέχονται αν δεν είναι

τεκμηριωμένες μέσω έγκυρων κι αξιόπιστων κειμένων, συμβατών με το υπό διαπραγμάτευση αντικείμενο.

7 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τελειώνοντας την έρευνά μας αυτή πάνω στις διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, θα θέλαμε να καταθέσουμε ενδεικτικά κάποιες ερευνητικές προτάσεις, που θα εμπλούτιζαν τη γνώση μας σχετικά με το αντικείμενο.

- Ανάλυση του κόστους και διερεύνηση της οικονομικής αποτελεσματικότητας των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων.
- Διερεύνηση των δεξιοτήτων που απαιτείται να έχουν οι συμμετέχοντες σε διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες (π.χ. ηλεκτρονικός γραμματισμός, επικοινωνιακές ικανότητες, γνώση καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων κ.λ.π), προκειμένου να συμμετάσχουν αποτελεσματικά στην όλη διεργασία.
- Αποτελεσματικοί τρόποι σχεδιασμού κι εφαρμογής μιας πλατφόρμας διαδικτυακής μαθησιακής κοινότητας, σε συγκεκριμένους τομείς και γνωστικά αντικείμενα. Π.χ. στον τομέα των ξένων γλωσσών.
- Διερεύνηση της επιρροής των χρησιμοποιούμενων σε διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες τεχνολογικών μέσων, στη μαθησιακή διεργασία και το μαθησιακό αποτέλεσμα.
- Τέλος, ήδη υπάρχοντα προγράμματα θα μπορούσαν να αξιολογηθούν, ως προς βελτίωσή τους (π.χ. αξιολόγηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας της διαδικτυακής μαθησιακής κοινότητας SunLang του Ελληνικού Κέντρου Πολιτισμού).

Βιβλιογραφία

- Aceto, S., Dondi, C., & Marzotto, P. (2010). *JRC scientific and technical reports: Pedagogical innovation in new learning communities: An in-depth study of twelve online learning communities*. Seville: European Union.
- Anderson, B. (2004). Dimensions of learning and support in an online community. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 19, 183-190.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D.R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a Computer Conferencing Context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5, 1-17.
- Barab, S.A., Kling, R., & Gray, J.H. (2004). *Designing for virtual communities in the service of learning*. Cambridge: Cambridge university press.
- Bates, A.W.T. (1995). *Technology, open learning and distance education*. London and New York: Routledge.
- Correia, A.P., & Davis, N. (2008). Intersecting communities of practice in distance education: the program team and the online course community. *Distance Education*, 29, 289-306.
- Dodge, L., & Kendall, M.E. (2004). Learning communities. *College Teaching*, 52, 150-155.
- Dooly, M. (2007). Choosing the appropriate communication tool for an online exchange. Στο R. O Dowd (ed.), *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers* (σ. 213-234). Great Britain: Gromwell Press Ltd.
- Elster, D. (2010). Learning communities in teacher education: The impact of e-competence. *International Journal of Science Education*, 32, 2185-2216.
- Establish. (2013). *Ιστορικό του scientix*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 16, 2013, από <http://establish-fp7.eu/elearning-platform-el>
- Fisher, G. (n.d.). Communities of interest: Learning through the interaction of multiple knowledge systems. Ανακτήθηκε Μάρτιο 12, 2013, από <http://www.cs.colorado.edu/~gerhard/>
- Garber, D. (2004). Technical evaluation report 34: Growing virtual communities. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 1-7.
- Garrison, D.R. (2006). Online collaboration principles. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10, 25-34.

- Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87-105.
- Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2004). *Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education*. Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου, 2013, από Community of Inquiry Web site: http://communitiesofinquiry.com/sites/communityofinquiry.com/files/CogPres_Final.pdf
- Garrison, D.R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19, 133-148.
- Gunawardena, C.N., & Zittle, F.J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *The American Journal of Distance Education*, 11, 8-26.
- Hiltz, S.R. (1998). *Collaborative learning in asynchronous learning networks: building learning communities*. Στο: 3rd WebNet 98 World Conference : «The WWW, internet, and internet proceedings», Orlando, FL. Ανακτήθηκε από <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/>
- Katz, S., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21, 27-51.
- Marsick, V., & Watkins, K.E. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 25-34.
- Moore, J. C. (2006). Collaboration online: Sloan-C Resources. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10, 81-89.
- Morse, K. (2003). Does on size fit all? Exploring asynchronous learning in a multicultural environment. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7, 37-55.
- Mündel, K., & Schugurensky, D. (2008). Community based learning and civic Engagement: Informal learning among adult volunteers in community organizations. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 118, 49-60.
- O'Dowd, R. (2007). Foreword. Στο R. O'Dowd (ed.), *Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers* (σ. 237-239). Great Britain: Gromwell Press Ltd.
- O'Rourke, B. (2007). Models of Telecollaboration: eTandem. Στο R. O'Dowd (ed.), *Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers* (σ.41-61). Great Britain: Gromwell Press Ltd.
- Palloff, R.M., & Pratt, K. (2005). *Online learning communities revisited*. Στο 21st Annual conference on distance teaching and learning. Ανακτήθηκε, 11 Μαρτίου, 2013, από http://www.uwex.edu/disted/conference/resource_library/proceedings/05_1801.pdf
- Richardson, J.K & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7, 68-88
- Ritzhaupt, A.D., Sessums Ch.D., & Johnson, M.C. (2012). Where should educational technologists publish their research? *Educational Technology*, 52(6), 47-56.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Rovai, P.A. (2002). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1). Ανακτήθηκε, 5 Ιανουαρίου, 2012, από: <http://www.irrodl.org/content/v3.1/rovai.html>
- Shea, P.J., Pickett, A.M., & William E.P. (2003). A follow-up investigation of teaching presence in the SUNY learning network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7, 61-80.
- Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: the importance of interaction. *Education, Communication & Information*, 2(1), 23-49.
- Thurston, A. (2005). Building online learning communities. *Technology, Pedagogy and Education*, 3, 353-369.
- Vrasidas, Ch., Zembylas, M., & Chamberlain, R. (2004). The design of online learning communities: critical issues. *Educational Media International*, 41, 135-143.
- Ware, P.D., & Cañado, M.L.P. (2007). Grammar and feedback: Turning to language form in telecollaboration. Στο R. O'Dowd (ed.), *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers* (σ.109-119). Great Britain: Gromwell Press Ltd.
- Η logo στην εκπαίδευση. (2013). *Η logo στην εκπαίδευση: Μια κοινότητα πρακτικής και μάθησης*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 16, 2013, από <http://logogreekworld.ning.com/>
- Καζάκος, Π. (2013). *Βιβλιογραφική επισκόπηση. Εισαγωγή στη μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών*. Στο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα ευρωπαϊκών και διεθνών σπουδών, υλικό υποστήριξης μαθήματος. Ανακτήθηκε από http://eis.pspa.uoa.gr/documents/course_108/5b.ppt

Κόκκος, Α. (1998). *Στοιχεία επικοινωνίας*. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων* (53-95). Πάτρα: ΕΑΠ.

Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. (2013). *Υπηρεσίες*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 7, 2013, από <http://www.sch.gr/2010-04-06-10-06-41>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Δομή της μαθησιακής κοινότητας σύμφωνα με το επονομαζόμενο community of inquiry (CoI) μοντέλο των Ice, P., Arbaugh, B., Diaz, S., Garrison, D. R., Richardson, J., Shea, P., & Swan, K.

Σύμφωνα με τους Ice, P., Arbaugh, B., Diaz, S., Garrison, D. R., Richardson, J. Shea, P., & Swan, K. (Community of Inquiry, 2007), ο πυρήνας κάθε μαθησιακής κοινότητας, αποτελείται από τρία βασικά στοιχεία τα οποία συμβάλουν στη δημιουργία και διατήρησή της. Την **κοινωνική, γνωστική και διδακτική** παρουσία (social presence, cognitive presence, teaching presence).

Η **κοινωνική παρουσία (social presence)**, αντικατοπτρίζει τη δυνατότητα κάποιου, να συνδεθεί με μέλη μιας κοινότητας μαθητών σε προσωπικό επίπεδο κι είναι ένα στοιχείο που επικεντρώνεται στο μαθητή. Τρεις έννοιες κλειδιά αναδύθηκαν και πλαισιώθηκαν απ' το CoI μοντέλο, χαρακτηρίζοντας την κοινωνική παρουσία σε μια μαθησιακή κοινότητα: η *συναίσθηματική έκφραση (emotional expression)*, η *ανοιχτή επικοινωνία (open communication)* και η *συναχία του γκρουπ (group cohesion)*. (Garrison, Anderson, & Archer, 2000).

Η **γνωστική (cognitive presence)**, αναφέρεται στη διαδικασία δόμησης ή επιβεβαίωσης νέων νοημάτων (και κατά συνέπεια νέας γνώσης), διαμέσου συνεργατικών διαδικασιών βασιζόμενων στο διάλογο και στο στοχασμό κι επικεντρώνεται στη γνώση. Έννοιες κλειδιά που χαρακτηρίζουν τη γνωστική παρουσία είναι αυτές των *υποκινητικών γεγονότων (triggering events)*, της *εξερεύνησης (exploration)* νέων ιδεών, της *σύνθεσης (integration)* και της *επίλυσης (resolution)* (Garrison, Anderson & Archer, 2004).

Τέλος, η **διδακτική παρουσία (teaching presence)**, είναι αυτή που θα κατευθύνει τα άλλα δύο στοιχεία (κοινωνική και γνωστική παρουσία), με σκοπό την πραγματοποίηση αξιοσημείωτων (από εκπαιδευτικής πλευράς) αλλά και γεμάτων νόημα (από προσωπικής άποψης), μαθησιακών αποτελεσμάτων. Έννοιες κλειδιά που πλαισιώνουν τη γνωστική παρουσία, ο *σχεδιασμός κι οργάνωση (design and organization)* της μαθησιακής διαδικασίας, η *διευκόλυνση του διαλόγου (facilitating discourse)* και η *άμεση διδασκαλία (direct instruction)* (Anderson, Rourke, Garrison & Archer, 2001).

ONLINE ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

