

«PeerLearning@Rethymno 2013-2015»: Κοινότητα Ομότιμης και Συμμετοχικής Μάθησης

Πάτρα 13, 14 & 15 Νοεμβρίου 2015

Καψάσκη Αγγελική¹, Αρσενάκης Αρσένιος², Δαργέντα Δ.-Ελένη³, Παπαδοπούλου Πολυτίμη⁴, Πατεράκη Άννα⁵, Στράντζαλος Αθανάσιος⁶,

¹ Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ν. Ρεθύμνου, ² Θεολόγος, ³ Εκπαιδευτικός Γαλλικής,

⁴ Φιλολόγος, ⁵ Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, ⁶ Μαθηματικός

¹angelkapsaski@gmail.com, ²arsenakis@hotmail.com, ³lenadarg@gmail.com,

⁴polytimipapadopoulou@gmail.com, ⁵anpateraki@sch.gr, ⁶astrantzalos@gmail.com,

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Παρουσιάζουμε μια εν εξελίξει διερεύνηση των δυνατοτήτων που παρέχει η συμμετοχή σε μια - διαζώσης και διαδικτυακή - κοινότητα Ομότιμης Μάθησης Εκπαιδευτικών, που τη δημιουργήσαμε με σκοπό την προώθηση της ένταξης Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία, τη διαρκή υποστήριξη των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτήν και, τέλος, την προώθηση μιας κουλτούρας συνεργασίας και ανταλλαγής εμπειριών και τεχνογνωσίας. Επιπλέον, πρωταρχικό στόχο αποτελεί και η περαιτέρω διάχυση και υποστήριξη της ανοιχτής αυτής κοινότητας.

Περιγράφουμε τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται σε τέτοιες κοινότητες, όπως τα εντοπίσαμε στη Βιβλιογραφία, με τις σχετικές προδιαγραφές τους και, στη συνέχεια, περιγράφοντας τη δράση μας, προχωρούμε στην αξιολόγησή της στη βάση των προηγούμενων χαρακτηριστικών που αποτιμούμε ότι, από τη μια, διέπουν την προσπάθειά μας και, από την άλλη, της αποδίδουν ποιότητα και αποτελεσματικότητα.

Κατόπιν, συζητούμε το κατά πόσον τα χαρακτηριστικά που επιχειρήσαμε να προσδώσουμε στην κοινότητα, αναγνωρίζονται στην πράξη και από τους νεοεισερχόμενους σε αυτήν εκπαιδευτικούς και κατά τούτο, αξιολογούμε τις προσδοκίες και τα αποτελέσματα από την προσπάθεια.

Τέλος, προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε και να περιγράψουμε τις προοπτικές και τις αναγκαίες μετατροπές που προκύπτουν σε σχέση με τις παραπάνω αναλύσεις, με βάση την έως τώρα εμπειρία μας, ευελπιστώντας να προσδώσουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και δυνατότητες διεύρυνσης της προσπάθειάς μας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Κοινότητες Μάθησης, Ομότιμη Μάθηση, Διαδικτυακές Κοινότητες, ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Η ΔΡΑΣΗ «PeerLearning@Rethymno»

Η δράση «PeerLearning@Rethymno» προκλήθηκε, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε ισότιμη συνεργασία από τη Σχολική Σύμβουλο Φιλολόγων του Νομού Ρεθύμνης και μέλος του ΕΠ.Ε.Σ. (Εποπτικό Επιστημονικό Συμβούλιο) του (τότε Πρώτου) Πειραματικού Γυμνασίου του Πανεπιστημίου Κρήτης (ΠΓΠΚ) και μια ομάδα εκπαιδευτικών του ΠΓΠΚ (Καψάσκη κ.ά., 2015). Πρωταρχικός σκοπός της δράσης ήταν η ένταξη των εργαλείων Νέων Τεχνολογιών (Ν.Τ.) στη διδακτική πράξη και η δημιουργία Ομότιμης Κοινότητας Μάθησης και ανταλλαγής πρακτικών και τεχνογνωσίας.

Το περιεχόμενο και η διαδικασία της δράσης μας καθορίστηκαν από τις αρχές της Ομότιμης Συνεργατικής Μάθησης, ενώ επιλέξαμε το Μικτό μοντέλο διδασκαλίας (συνδυασμός «δια ζώσης» και «εξ αποστάσεως» εκπαίδευσης) οικοδομώντας ταυτόχρονα και ένα δίκτυο επικοινωνίας – βάση για μια Διαδικτυακή Κοινότητα Μάθησης (Δ.Κ.Μ.) ανάμεσα στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως πλατφόρμα επικοινωνίας και ανταλλαγής πρακτικών, τεχνογνωσίας και παραγόμενου υλικού.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν δύο σεμιναριακοί κύκλοι στο Ρέθυμνο, με 13 συνολικά τετράωρες εργαστηριακές συναντήσεις, την άνοιξη και το φθινόπωρο του 2014, για εργαλεία Ν.Τ. και εργαλεία web 2.0 και τη χρήση τους στην διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων, όπου συμμετείχαν, αντίστοιχα, 32 και 27 εκπαιδευτικοί της τάξης, δημόσιοι εκπαιδευτικοί λειτουργοί της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου.

Στη συνέχεια, στην Αθήνα, πραγματοποιήθηκε άλλος ένας σεμιναριακός κύκλος με 3 διαδοχικές επτάωρες εργαστηριακές συναντήσεις, το Σεπτέμβριο του 2015, για εργαλεία Ν.Τ. και web 2.0 στην διδασκαλία των γαλλικών ως ξένης γλώσσας, όπου συμμετείχαν 17 εκπαιδευτικοί – της τάξης, αναπληρωτές, εργαζόμενοι σε Κέντρα Ξένων Γλωσσών – από διάφορα μέρη.

Από τους τρεις αυτούς κύκλους επιμόρφωσης, δημιουργήθηκαν δύο ημι-αυτόνομες Κοινότητες Μάθησης (Κ.Μ.), με τα ειδικά ενδιαφέροντά τους. Η μία συγκεντρώνει τους εκπαιδευτικούς των φιλολογικών μαθημάτων και η άλλη τους εκπαιδευτικούς της γαλλικής γλώσσας. Επιδιώκεται, ωστόσο, οι δύο αυτές Κοινότητες να λειτουργούν και ως μια ενιαία Κοινότητα, όπου οι ομαδοποιήσεις θα προκύπτουν από την κοινότητα ενδιαφερόντων ως προς τα εργαλεία και όχι μόνο ως προς τα διδακτέα αντικείμενα. Τα μέλη της ενιαίας Κοινότητας μπορούν πάντα να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΟΙ ΟΡΟΙ ΤΗΣ ΟΜΟΤΙΜΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ ΜΙΑΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ο όρος «Κοινότητα Μάθησης» (Κ.Μ.), στην περίπτωση μας, αφορά στην δυναμική που μπορούν να αναπτύξουν οι ομάδες συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών μέσα από την ανταλλαγή πρακτικών εμπειριών και επεξεργασμένης γνώσης, λαμβάνοντας υπόψη τα πραγματικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια του εργασιακού τους πεδίου (Γραίκος, 2014).

Ως όρος, μπορεί να ερμηνευτεί σαν υιοθέτηση σημαντικών χαρακτηριστικών των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης (Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων - Διόφαντος, 2013; Delahunty et al., 2014) εμπλουτίζοντας το μοντέλο της κονστρουκτιβιστικής θεώρησης και, συνεπώς, θεωρώντας τη μαθησιακή διαδικασία και στοχεύοντας την εκπαιδευτική έρευνα προς τις κοινότητες στο πλαίσιο των οποίων το μανθάνον υποκειμένο χτίζει τα γνωσιακά του οικοδομήματα (Roth & Lee, 2006; Wenger, 1999; Lave & Wenger, 1991) κατά τη διαδικασία πρόσκτησης γνώσης. Η τελευταία νοείται, πλέον, ως πολιτισμική πρακτική που πραγματώνεται στο εσωτερικό αυτών των κοινοτήτων («κοινότητες πρακτικής»).

Στις Κ.Μ. που χτίσαμε μέσα από τη Δράση της Ομάδας μας, θέσαμε ως ρητό πρωταρχικό στόχο, ήδη από την αρχική διαζώση συνάντηση, τη συνεργασία στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την πρακτική (learning-by-doing). Αυτή η στόχευση και δόμηση συνεπιφέρει συγκεκριμένες απαιτήσεις κι επιβάλλει προδιαγραφές: οι Κ.Μ., άλλωστε, αποτελούν μαθησιακά περιβάλλοντα όπου όλοι οι συμμετέχοντες τηρούν μια ευκρινή δεοντολογία (Palloff & Pratt, 1999), με αλληλεγγύη, σεβασμό, ειλικρίνεια, ενσυναίσθηση και ανταπόκριση στις ανάγκες του άλλου.

Η διαμόρφωση κι εγκαθίδρυση αυτών των κοινών στόχων, αλλά και η διάδραση, σύγχρονη και ασύγχρονη, σε σχέση με αυτούς (Delahunty et al., 2014) αποτέλεσε το Διδακτικό μας Συμβόλαιο, το οποίο εδραίωσε στην ομάδα το συναίσθημα της συλλογικότητας και του ανήκειν.

Δόθηκε, επιπλέον, μεγάλο βάρος στη δημιουργία δεσμών εμπιστοσύνης, με όρους ισοτιμίας και ομότιμου, ανταλλαγής, αλληλεπίδρασης και προσπάθειας επίλυσης κοινών προβλημάτων.

Τα παραπάνω στοιχεία διαμόρφωσαν τα χαρακτηριστικά της Κοινότητας Μάθησης του «PeerLearning@Rethymno» και καθόρισαν (δυναμικά) το περιεχόμενο και την οργάνωση των εργαλείων Ν.Τ. που θελήσαμε να συμπεριλάβουμε στην επιμορφωτική μας δράση.

Στην επιλογή του μοντέλου της Ομότιμης Συνεργατικής Μάθησης συνετέλεσε η συνείδηση τόσο του αποσπασματικού και αναποτελεσματικού χαρακτήρα των παραδοσιακών μορφών επιμόρφωσης (Loucks-Horsley et al., 1987; Sparks, 2002), όπου οι συμμετέχοντες καλύπτουν μόνο – στο στενό χρονικό πλαίσιο της επιμόρφωσης (McLaughlin & Talbert, 2006) – «ανεπάρκειες και κενά» χάρις στον «ειδικό επιμορφωτή» – χωρίς, δηλαδή, μετασηματιστική προοπτική της επιμόρφωσης αυτής (Τσάφος & Κατσαρού, 2000) – όσο και της δυσκολίας αποδοχής τέτοιων «επιμορφώσεων» από τους συναδέλφους, ειδικά στο πιεστικό εργασιακό πλαίσιο που καθορίζει η σοβούσα – εργασιακή και εκπαιδευτική – κρίση.

Ο όρος Ομότιμη Μάθηση (peer-to-peer learning) υponοεί μια διμερή μαθησιακή δραστηριότητα. Συνοψίζεται στη φράση: «μαθαίνοντας από και μαζί με κάποιον άλλο». Θα πρέπει να είναι αμοιβαίως ευεργετική και να περιλαμβάνει το μοίρασμα της γνώσης, των ιδεών και των εμπειριών μεταξύ των συμμετεχόντων. Περιγράφεται, δε, ως ένας τρόπος να περάσει κάποιος από την ανεξάρτητη στην αλληλοεξαρτημένη ή αμοιβαία μάθηση. Έτσι γίνεται σαφές ότι δεν υπάρχουν διακριτοί ρόλοι μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, εφόσον οι ρόλοι εναλλάσσονται για την επίτευξη του βέλτιστου αποτελέσματος (Boud & Middleton, 2003).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ Ν.Τ.: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Τα μαθησιακά περιβάλλοντα που διαμορφώνονται είναι απαραίτητο ν' αντανακλούν τις πιθανές χρήσεις των γνώσεων που αναμένεται να κατακτήσουν οι εκπαιδευόμενοι, ώστε ν' αποφευχθεί η στείρα, μη λειτουργική, γνώση (Bransford et al., 1990).

Έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν τις δυνατότητες των Ν.Τ. για να ενισχύσουν την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας παρά το γεγονός ότι αξιολογούν αυτές τις δυνατότητες, ως αρκετά σημαντικές (Smeets, 2005).

Από την άλλη, τα πλεονεκτήματα της χρήσης των Ν.Τ. στην τάξη θα αναδειχθούν μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί αποκτήσουν την αυτοπεποίθηση και τη βούληση (στο πρόσφορο έδαφος που καλλιεργεί η αποδοχή της μεθοδολογίας επιμόρφωσης που διαμορφώσαμε) να εξερευνήσουν νέες διδακτικές πρακτικές μέσω της ίδιας της χρήσης των Ν.Τ., μετασχηματίζοντας τις παραδοσιακές δομές επικοινωνίας και εφαρμόζοντας παιδαγωγικές αρχές που δύσκολα εφαρμόζονται στο πλαίσιο της παραδοσιακής τάξης (Harris, 2002). Σε αυτήν την περίπτωση, η υιοθέτηση των Ν.Τ. στη διδασκαλία καθίσταται καταλύτης για τον αναστοχασμό επί των ίδιων των διδακτικών πρακτικών, αφήνοντας χώρο για κριτική στάση και μετασχηματιστική προοπτική και για αλλαγές στο περιεχόμενο και στην ίδια την διδακτική θεωρία των εκπαιδευτικών.

Επιδιώξαμε να διασφαλίσουμε τα πιο πάνω χαρακτηριστικά με τη δημιουργία του κλίματος συνεργατικότητας, ισοτιμίας κι εμπιστοσύνης που απαιτούνται, χάρις και στις δομικές και μεθοδολογικές επιλογές μας.

Η χρήση των Ν.Τ. αναδεικνύει νέες δεξιότητες και προοπτικές, με το ρόλο του εκπαιδευτικού να γίνεται λιγότερο διδακτικός και περισσότερο διευκολυντικός (facilitating) προς τους μαθητές του (Littlejohn et al., 2002). Άλλωστε και οι σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση βασίζονται στη θεώρηση της απόκτησης γνώσης μέσω μιας ενεργητικής διαδικασίας κατασκευής της γνώσης, μάλλον, παρά πρόσληψής της, και μέσω της δόμησης νοήματος παρά της αποστήθισης (Lebow, 1993; Jonassen & Reeves, 1996), οπότε η ίδια η θέση του «δασκάλου» καθίσταται αυτή του υποστηρικτή, συντονιστή κι ενισχυτή της διαδικασίας κι όχι του «μεταφορέα γνώσης».

Στην κατεύθυνση και της προσέγγισης των διαδικασιών πρόσληψης γνώσης των «ψηφιακών γενιών» (Prensky, 2001), δεν πρέπει να αγνοηθεί και η τάση – που προκύπτει, τουλάχιστον, από τις σχετικές ευρείες δυνατότητες – της (σύγχρονης και ασύγχρονης) επαφής με τους εισηγητές/συντονιστές/διευκολυντές, αλλά και της χρήσης των ψηφιακών μέσων από τους εκπαιδευόμενους, στον χρόνο που αυτοί επιλέγουν (Young, 2002), εν τέλει, για την πληροφόρησή τους στην πορεία της πρόσκτησης γνώσης (Jonassen & Reeves, 1996; O'Bannon et al., 2013).

Έτσι, επιδιώκοντας να υπηρετήσουμε εμπράγματα τους στόχους (προδιαγραφές) που αναλύσαμε πιο πάνω, στην παρέμβασή μας εντάξαμε και τη διαμόρφωση αυτής της κουλτούρας «εύκολης πρόσβασης στη γνώση, τα υλικά και τις πληροφορίες», π.χ. μέσω του σχετικού ιστότοπου που δημιουργήθηκε και συντηρείται.

Αυτές οι οπτικές υιοθετούνται από τη χρήση των Ν.Τ. στη διδασκαλία (Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων - Διόφαντος, 2013; Duffy & Cunningham, 1996) και με βάση αυτές επιδιώξαμε να παρέμβουμε στις διαδικασίες επαγγελματικής αναβάθμισης κι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ Ν.Τ.: ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΣ ΚΙ ΕΝΕΡΓΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ!

Η μάθηση, σύμφωνα με τις παραπάνω θέσεις, συντελείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά (γλώσσα, στερεότυπα, αντιλήψεις) και κοινωνικά πλαίσια, αφού διαμορφώνεται ουσιαστικά μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα, σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις (μαθησιακά περιβάλλοντα) και μέσω της εκτέλεσης κοινών δραστηριοτήτων, σε ανοικτά και όχι μονόδρομα μαθησιακά περιβάλλοντα (Collins, 1996; Hannafin et al., 1994; Jonassen et al., 1999). Αποδίδεται, δηλαδή, ένας σημαντικός ρόλος στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στο πλαίσιο πραγμάτωσής της.

Η χρήση και η εισαγωγή των Ν.Τ. στη διδασκαλία μπορεί – και είναι και δική μας επιλογή, με βάση τη διαμόρφωση μιας Κοινότητας Μάθησης, που επιδιώκουμε – να στοχεύει στη «συνεργατική μάθηση» και στο περιεχόμενο, παρά στον τρόπο (Susman, 1998). Επιπλέον – κι αυτό στη δική μας αντίληψη αφορά και τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, αλλά και (στα πλαίσια, βέβαια, της ενεργής και συμμετοχικής μάθησης) τους μελλοντικούς μαθητές τους – υποστηρίζεται με προνομακό τρόπο και η υιοθέτηση πολλαπλών διδακτικών μεθοδολογιών, που θα υπηρετούν τις ανάγκες της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας» (Berge, 1998; Barron, 1998; Mooij,

1999; Stoddart & Niederhauser, 1993). Η υιοθέτηση καινοτόμων συνεργατικών στρατηγικών και η ενεργητική μάθηση που μπορούν να υποστηρίξουν οι Ν.Τ. αλλάζουν, εν τέλει, και αναδιαμορφώνουν κριτικά και λειτουργικά τον ίδιο τον τόπο διάδρασης των εκπαιδευόμενων με το αντικείμενο της μάθησης (Windschitl, 2002).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ Ν.Τ.: ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Το περιβάλλον που καθορίζει η υιοθέτηση συνεργατικής μεθοδολογίας και στρατηγικής αναφέρεται ως «(Διαδικτυακή) Κοινότητα Μάθησης»:

Η Δ.Κ.Μ. αποτελεί μια Κ.Μ. που βασίζεται στις Ν.Τ. και στο διαδίκτυο και λειτουργεί από απόσταση. Αποτελείται από ομάδες που αλληλεπιδρούν (Rheingold, 1993a & 1993b) αποσυνδεδεμένες από γεωγραφικούς (Wellman & Gulia, 1999) και χρονικούς περιορισμούς (ασύγχρονα).

Η εκπαιδευτική Κ.Μ. που έχουμε δημιουργήσει, εκτός από την χωρίς όρια, χρονικά ή γεωγραφικά, δυνατότητα επικοινωνίας και στοχευμένης πληροφόρησης που προσφέρει, δίνει επιπλέον την ευχέρεια διαμοιρασμού και συνεργατικής επεξεργασίας διαφόρων ηλεκτρονικών ντοκουμέντων, τη δυνατότητα σχεδίασης και υλοποίησης συνεργατικών projects για εκπαιδευτικούς σκοπούς αλλά και την ανταλλαγή ιδεών, απόψεων και πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού, τη δημιουργία δηλαδή νέων πόρων μάθησης, αλλά και τη διάχυση τρόπων (ιδεών) εμπλουτισμού της διδακτικής διαδικασίας με καινοτόμες πρακτικές. Έτσι, μέσω της κοινής πρακτικής και της συνεργατικής δομής, οι συμμετέχοντες έχουν αποκτήσει ένα κοινό σύνολο γνώσεων, αξιών, και πεποιθήσεων κι ένα πλαίσιο αμοιβαίας αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης (Barab & Schatz, 2001; Delahunty et al., 2014).

Σύμφωνα με μελέτες (Rheingold, 1993a, 1993b; Sergiovanni, 1994; Bielaczyc & Collins, 1999) τα χαρακτηριστικά μιας Κ.Μ. διαμορφώνονται και σε σχέση με το περιβάλλον δημιουργίας της. Εδώ αναφερόμαστε στο περιβάλλον που διαμορφώνει η πραγματοποίηση, η δομή και η οργάνωση των σεμιναρίων (Καψάσκη κ.ά., 2015), αλλά και το «διδακτικό μοντέλο» που υιοθετήθηκε.

Για το πρώτο, τα δύο σεμινάρια που οργάνωσε η Ομάδα μας αξιολογήθηκαν στη σχετική έρευνα, μέσω φόρμας ερωτηματολογίου, πολύ θετικά από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς: εκτιμούμε ότι αυτό σχετίζεται, τουλάχιστον, με το ότι η υιοθέτηση του Διδακτικού Συμβολαίου, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση, η επίταση του ισότιμου και ομότιμου χαρακτήρα, αλλά και η επίδειξη του ομαδικού πνεύματος που πρώτοι οι υποστηρικτές/εισηγητές υιοθέτησαν και πραγμάτωσαν, δημιούργησαν το κατάλληλο περιβάλλον.

Με δεδομένη την Ομάδα-Στόχο, υιοθετήσαμε ένα «συνθετικό/συνδυαστικό μοντέλο» ένταξης των Ν.Τ. στην εκπαίδευση, που συνδυάζει τον πληροφορικό αλφαριθμητισμό (οι Ν.Τ. ως γνωστικό αντικείμενο) με την ολιστική προσέγγιση (οι Ν.Τ. ως μέσο), προτείνει τη διάχυση της χρήσης των Ν.Τ. στο πρόγραμμα σπουδών, τις αντιμετωπίζει ως κοινωνικό φαινόμενο και στοιχείο κουλτούρας και αφορά εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων.

Συνεπώς, στο πλαίσιο μιας Ομότιμης Κοινότητας Μάθησης όπως η δική μας, προκρίναμε το μοίρασμα εμπειριών και σχετικών γνώσεων, όπως και πληροφοριών, να γίνει από «καλούς χρήστες» μάλλον, παρά από «ειδικούς των Ν.Τ.», γενικώς.

ΣΤΟΧΟΙ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΛΑΤΦΟΡΜΕΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΜΑΣ

Η ένταξη των εκπαιδευτικών στην Ομότιμη Κοινότητα Μάθησης επετεύχθη κατόπιν συμμετοχής σε «δια ζώσης» σεμινάρια εισαγωγής Ν.Τ. στη διδασκαλία (O'Bannon et al., 2013), που διοργανώθηκαν και υποστηρίχθηκαν από μέλη της ομάδας μας, με βάση την αρχή της «διάχυσης καλών πρακτικών» και στα οποία τέθηκε εξ αρχής το πλαίσιο του «Ομοτίμου», όπως αυτό περιγράφηκε παραπάνω (Καψάσκη κ.ά., 2015). Στα σεμινάρια αυτά – και συνεπώς στην Κ.Μ. – συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που ορίζονται από τη βιβλιογραφία ως «ψηφιακοί μετανάστες» (σε αντιπαράθεση με τον όρο «ψηφιακοί γηγενείς») (Prensky, 2001). Επρόκειτο για εκπαιδευτικούς ψηφιακά αγράμματους (αρχάριοι) ή και εγγράμματους (μικρή ή μεγαλύτερη εξοικείωση με τις Ν.Τ.). Κοινή πεποίθηση των συμμετεχόντων ήταν η επιθυμία για βελτίωση των πρακτικών τους και η αποδοχή ότι οι Ν.Τ. μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά προς αυτή τη κατεύθυνση (Smeets, 2005). Πρωταρχικοί στόχοι της ομάδας μας ήταν

- η διάχυση γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε οι συμμετέχοντες να υιοθετήσουν, κριτικά, καλές πρακτικές χρήσης των Ν.Τ. στην διδασκαλία και να τις εφαρμόσουν καινοτομώντας σ' αυτήν αμέσως (τα διδακτέα αντικείμενα επιλέχθηκαν για την ικανοποίηση του στόχου αυτού), και
- η δημιουργία «δια ζώσης και διαδικτυακής κοινότητας μάθησης ομοτίμων» (Louis & Marks, 1998; McLaughlin & Talbert, 2006) με διαρκή χαρακτήρα.

Με βάση τα παραπάνω, έγινε συνειδητά η επιλογή να μην υπάρξει διαχωρισμός των συμμετεχόντων σε επίπεδα, βάσει της μικρής ή μεγάλης εξοικείωσης που είχαν με τις Ν.Τ. Αντιθέτως, η συνύπαρξη των συμμετεχόντων (ψηφιακών αγράμματων και εγγράμματων) κρίθηκε αναγκαία προκειμένου να υποστηριχθεί η αρχή του «ομοτίμου» και να προωθηθεί η «αλληλοδιδασκτική» (σχετικά, παραπέμπουμε τον αναγνώστη στην παρακάτω παράγραφο της αξιολόγησης, ειδικά για αυτό το σημείο). Με αυτόν τον τρόπο αποτιμήθηκε αρχικά ότι θα καταστεί ευχερέστερη η αποδοχή της διαδικασίας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, θα καλλιεργηθεί και υποστηριχθεί η προσδοκία αναβάθμισης των γνώσεων όλων ανεξαιρέτως των συμμετεχόντων (των εισηγητών συμπεριλαμβανομένων) και θα εξυπηρετηθεί ο στόχος – που αφορά και στη θεματική του παρόντος συνεδρίου – της διαμόρφωσης κλίματος πρόσφορου για περαιτέρω συνεργατικές δράσεις υπό την εποπτεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, π.χ. μαθητών (εξ' ορισμού Ομοτίμων) μεταξύ τους ή και τάξεων από διαφορετικά σχολεία.

Υιοθετώντας την παραδοχή ότι οι ενήλικοι προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία-επιμόρφωση με σαφείς στόχους, γνώσεις, εμπειρίες, αντιλήψεις και προσδοκίες, επιδιώκουν την προσωπική τους ανάπτυξη και αξιοποίηση των ικανοτήτων τους, μαθαίνουν με το δικό τους τρόπο και ρυθμό και αποζητούν την ενεργητική συμμετοχή, σχεδιάσαμε την επιμορφωτική μας δράση σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών-συναδέλφων με βιωματική προσέγγιση και σπειροειδή δομή, μεριμνώντας ώστε διδακτικά αντικείμενα (π.χ. Edmodo, Weebly) να επανέρχονται, αναδεικνύοντας τη χρηστική και διδακτική αξία τους, ενώ κατά την υλοποίηση της δράσης μας χρησιμοποιήθηκαν παραδείγματα πραγματικών σχεδίων μαθήματος (σεναρίων) προσαρμοσμένων κάθε φορά στις ιδιαιτερότητες της ειδικότητας των συναδέλφων εκπαιδευτικών. Κάθε νέα γνώση και δεξιότητα ενσωματώθηκε ώστε να συνδυάζεται και να συμπληρώνει τις προηγούμενες, επιβεβαιώνοντας το ολιστικό/πραγματολογικό μοντέλο (Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων - Διόφαντος, 2014) εισαγωγής των Ν.Τ. στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στις «δια ζώσης» επιμορφωτικές συναντήσεις μας, επιδιώχθηκε η στρατηγική προσέγγιση της γνώσης και της διαδικασίας απόκτησής της, που είναι συνυφασμένες με την επιτυχία της διδασκαλίας (Entwistle, 1992), μέσω του learning-by-doing και της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, ενώ διασφαλίστηκε η αλληλοβοήθεια και συνεργασία μεταξύ εισηγητών και επιμορφούμενων και η διαρκής εγρήγορση κι ενημέρωση του δικτύου μάθησης: κάθε συνάδελφος μοιραζόταν τη γνώση του, καθιστώντας την ολομέλεια το ίδιο ενημερωμένη με αυτόν, αναβαθμίζοντας το δίκτυο σε «ψηφιακή ή δια ζώσης κοινότητα πρακτικής εξάσκησης και μάθησης» (Knudsen et al., 2013), συμβάλλοντας συγχρόνως στην ενημέρωση (Sparks, 2002), στη μείωση της απομόνωσης και στην αμοιβαία αύξηση εμπιστοσύνης.

Για αυτό το σκοπό, δημιουργήθηκε εξ αρχής από τους συντονιστές η υποστηρικτική διαδικτυακή πλατφόρμα <http://peer-rethymno.weebly.com> για την υποστήριξη της επιμόρφωσης, για το μίγρμα ανοικτού λογισμικού και εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και με συνεχή ροή εκπαιδευτικών πληροφοριών και ενημέρωσης (Google+ και Twitter). Επιπλέον, δημιουργήθηκαν ηλεκτρονικά εξ αποστάσεως δίκτυα (ηλεκτρονική τάξη Edmodo, Google mail, Google+ και Google Drive), τα οποία εξασφάλισαν τη διαρκή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων. Έτσι, μέσω του μικτού μοντέλου μάθησης, διαμορφώθηκε και υποστηρίχθηκε Δια Ζώσης και Διαδικτυακή Κοινότητα Μάθησης.

Παράλληλα, έγινε συνειδητή προσπάθεια, εκ μέρους των συντονιστών, ενθάρρυνσης και παρότρυνσης (O'Bannon et al., 2013) των νέων μελών της κοινότητας για ενεργή και διαρκή συμμετοχή στη διαδικτυακή Κοινότητα Ομότιμης Μάθησης, μέσω των διαύλων επικοινωνίας που δημιουργήσαμε.

Τέλος, έχοντας συνείδηση της αναγκαιότητας για συνεργασία, αλληλοϋποστήριξη και διάχυση ιδεών και πρακτικών μεταξύ συναδέλφων και βαθιά πεπεισμένοι για τη δύναμη της συλλογικότητας, απέναντι σε ένα σύστημα που προωθεί την απομόνωση και τον ανταγωνισμό των εκπαιδευτικών, θέσαμε ως στόχο της επιμόρφωσης την καλλιέργεια κουλτούρας συνδημιουργίας διδακτικού υλικού και διαμοιρασμού του, σε ανοιχτή, μη εμπορική βάση. Με βάση τα παραπάνω, συνδημιουργήσαμε με τις συναδέλφους Φιλολόγους που συμμετείχαν στους δύο πρώτους σεμιναριακούς κύκλους μας τον ιστότοπο <http://filologoi-rethymno.weebly.com>, όπου «μοιραζόμαστε το υλικό, τις ιδέες και τους προβληματισμούς μας, όπως προκύπτουν από τις καθημερινές μας εμπειρίες στην τάξη!»

Φιλοδοξούμε αυτή η (συνολική) Κ.Μ. να γίνει το σημείο συνάντησης, πληροφόρησης και αναφοράς όλων των ενδιαφερομένων μελών που νιώθουν ενταγμένοι στην ομάδα και κατανοούν τους όρους λειτουργίας της, αποδέχονται τις αρχές συλλογικότητας και συνεργασίας που τη διέπουν και έχουν διάθεση να συμμετέχουν στη διαμόρφωση των εκάστοτε στόχων της.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ: ΠΡΩΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΥΤΟ- ΚΙ ΕΤΕΡΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΩΝ

Η αξιολόγηση της δράσης, από τη μεριά των νέο-εισερχομένων μελών, επιχειρήθηκε σε τρεις φάσεις (για τους αντίστοιχους σεμιναριακούς κύκλους), μέσω σχετικών ερωτήσεων στη φόρμα Google, ενώ αξιολογήθηκε και από τους εισηγητές/εμπνευστές η αποτελεσματικότητά της, αποτιμώντας τη δραστηριοποίηση των συμμετεχόντων, και την αποτελεσματικότητα/λειτουργικότητα των γνώσεων και στάσεων που έτυχαν επεξεργασίας κατά τους σεμιναριακούς αυτούς κύκλους, μέσα από τις σχετικές πλατφόρμες που στήσαμε.

Ως προς το πρώτο, μερικά από τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν σχετικά με το περιεχόμενο, την ποιότητα, την εγκυρότητα των γνώσεων και πληροφοριών (δεδομένου ότι δεν ήταν όλοι απόφοιτοι Τμημάτων Πληροφορικής) και την αλληλεπίδραση των συντονιστών, αλλά και τη δυνατότητα άμεσης εφαρμογής των εργαλείων N.T.:

- Οι συμμετέχοντες εκτίμησαν εν γένει ότι απέκτησαν «αρκετή» ή «μεγάλη» εξοικείωση με τα διδαχθέντα εργαλεία άμεσης αναγκαιότητας και χρηστικότητας:

Είναι χαρακτηριστικό ότι για τα εργαλεία N.T., όπως το e-mail, το PowerPoint, τη στοχευμένη αναζήτηση με Google search και το κατέβασμα αρχείων με πρόσθετα περιηγητή (λίγο μικρότερο ποσοστό) ή και το MovieMaker οι συμμετέχοντες αισθάνονται σχετικά ασφαλείς ως προς τη χρήση τους (σε κάθε περίπτωση οι αρνητικές απαντήσεις κυμαίνονται από 0% έως 15% ή, στη χειρότερη περίπτωση, στο 25%). Για τα εργαλεία web 2.0, τα ποσοστά, όπως αναμενόταν, είναι μικρότερα ως προς την εξοικείωση, κάτι που εκτιμούμε ότι συνδέεται και με τη δυσκολία ένταξής τους στην ίδια τη διδακτική πρακτική των συμμετεχόντων κι επισημαίνεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Howard, 2013; Kale, 2014).

- Επιπλέον, αναδεικνύεται μια πολύ θετική αποτίμηση του περιεχομένου, της συνάφειας με την καθημερινή πράξη και διδασκαλία των συμμετεχόντων, της δυνατότητας χρήσης της νέας τεχνογνωσίας άμεσα, αλλά και της δόμησης του περιεχομένου και της παρουσίασής του με εύληπτο τρόπο.

Σε ό,τι αφορά τις παιδαγωγικές στάσεις των συμμετεχόντων και τη δυνατότητα διαρκούς συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μέσω της Κοινότητας Μάθησης που δημιουργήσαμε (ερωτήματα που αφορούν άμεσα στην παρούσα εργασία):

- Εξαιρετικά θετική εντύπωση (κοινό επίπεδο ψηλών ποσοστών σε όλες τις μετρήσεις μας) δημιούργησε το μαθησιακό κλίμα που διαμόρφωσε η ομάδα των εισηγητών, με ειδική αναφορά στην εγκυρότητα, παροχή βοήθειας και την αλληλοσυμπλήρωση μεταξύ τους.

Θεωρούμε ότι αυτό το τελευταίο σχετίζεται με το γεγονός ότι οι περισσότεροι συντονιστές και οι διαμορφωτές του υλικού είναι οι ίδιοι μαχόμενοι εκπαιδευτικοί, χρήστες των συγκεκριμένων εργαλείων, που, ως ομότιμα μέλη της ομάδας, μπορούν να βρίσκονται ανά πάσα στιγμή στη θέση του «επιμορφούμενου» (ενσυναίσθηση) – βασικό προσόν της μεθοδολογίας και δομής του σεμιναρίου (Καψάσκη κ.ά., 2015). Από την άλλη, θετικό ρόλο έπαιξε και η συνεχής, ρητή και μέσω της πράξης, επισημάνση κι εκμετάλλευση της «συνεργατικής/συμμετοχικής δομής της Κοινότητας Μάθησης».

- Οι συμμετέχοντες εκτιμούν σε συντριπτικά ποσοστά ότι εξασκήθηκαν σε τρόπους ανακάλυψης και διερεύνησης της γνώσης, ενώ παράλληλα υιοθέτησαν νέες στάσεις πειραματισμού και αποδοχής των εργαλείων των N.T.
- Η αποτίμηση της υιοθέτησης νέων (καινοτόμων;) στάσεων ως προς τη συνεργασία με συναδέλφους και τη χρήση εργαλείων N.T. ή και την εκμετάλλευση της δομής της K.M. και της Δ.K.M. υποδεικνύει σε μεγάλο βαθμό και την αναγκαιότητα που καλείται να υπηρετήσει ο, ήδη τιθέμενος, στόχος για μακροπρόθεσμη και διεύρυνση της Δ.K.M.:

Δηλώθηκε η πρόθεση, εκ μέρους των συμμετεχόντων για περαιτέρω διαδικτυακή συνεργασία κι επικοινωνία μέσω των αντίστοιχων διαύλων (οι περισσότερες από τις σχετικές διαδικτυακές πλατφόρμες μας) που ενεργοποιήσαμε, με σκοπό να αποκτήσει διαρκή χαρακτήρα η K.M. που γεννήθηκε.

Οι συμμετέχοντες, σε συντριπτικά ποσοστά, θεωρούν ότι «υιοθέτησαν νέες στάσεις ως προς τη συνεργατικότητα» και «χρησιμοποίησαν και χρησιμοποιούν, πλέον, εργαλεία N.T. για την αυτό-εκπαίδευση και την ενημέρωσή τους». Αναγνωρίζουμε την πρόθεση και εκτιμούμε ότι – ειδικά για τους «ψηφιακά αγράμματους» – η ανακάλυψη των πρόσθετων δυνατοτήτων είναι, ήδη, σημαντική, αλλά θεωρούμε ότι τα ποσοστά πραγματικής τους συμμετοχής σε διαδικτυακούς διαλόγους ανταλλαγής πληροφοριών και στοιχείων (π.χ. στην αντίστοιχη κοινότητα και δίκτυο διαλόγου του Google+ ή στην ομάδα στο Edmodo) δεν είναι τόσο μεγάλα ακόμα. Πρέπει να δοθεί χρόνος (ειδικά για τις συμ-

μετέχουσες στον τελευταίο, ταχύτατο και εντατικό, σεμιναριακό κύκλο) αποτίμησης κι αποδοχής (Susman, 1998; O'Bannon, 2013; Howard, 2013; Kale, 2014).

Προφανώς, εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι οι συναδέλφισσες/οι που θα χαρακτηρίζαμε «ψηφιακά εγγράμματους ψηφιακούς μετανάστες» βρήκαν, μέσω της ένταξής τους στην Δ.Κ.Μ., πεδίο ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους, αναβάθμισης των δυνατοτήτων και εκμετάλλευσής τους. Επιπλέον, ήδη αρκετοί/ές από τους συμμετέχοντες στους δύο πρώτους σεμιναριακούς κύκλους (κάποιοι από αυτούς αρχικά «ψηφιακά αγράμματοι») μοιράστηκαν γνώσεις και δεξιότητες με άλλους συναδέλφους δρώντας ως πολλαπλασιαστές της Ομότιμης Κοινότητας Μάθησης, αλλά και με εισηγήσεις σε σχετική ημερίδα. Αποτελεί μέρος της δράσης μας το ότι η συμμετέχουσα Σύμβουλος Φιλολόγων έδωσε αυτήν την ευκαιρία.

Μένει, βεβαίως, να υποστηριχθεί και να καταστεί έμπρακτη η πρόθεση για υιοθέτηση νέων στάσεων μάθησης, συνεργασίας και διδακτικών αντιλήψεων σε ικανοποιητικό βαθμό, αφού η υιοθέτηση των αντίστοιχων πρακτικών δεν είναι καθόλου προφανής (O'Bannon et al. 2013).

- Ένα σημείο που προβληματίζει είναι ότι, σε αντίθεση με τον αρχικό σχεδιασμό (πρβλ. πιο πάνω) που προέβλεπε ανάμιξη «ψηφιακά εγγράμματων» και «αγράμματων» ως αναπόσπαστο κομμάτι του Ομότιμου και του χαρακτήρα της δράσης μας, οι συμμετέχοντες – σε ένα μικρό, πάντως, ποσοστό – ζητούν να χωριστούν σε επίπεδα γνώσης. Αυτό ανέκυψε ως απάντηση στην ερώτηση για την «προοπτική βελτίωσης» του σεμιναρίου σε όλες τις σεμιναριακές περιόδους, όπου το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό ζητά «μεγαλύτερη διάρκεια των δια ζώσης συναντήσεων» (O'Bannon et al., 2013).

Οι συντονιστές από την πλευρά τους, ως προς τον δεύτερο άξονα αξιολόγησης της έως τώρα δράσης, δήλωσαν, μετά από αναστοχασμό και κατά τη διάρκεια σχετικής διαλογικής συζήτησης της Ομάδας, ότι ένιωσαν ιδιαίτερη ικανοποίηση μοιραζόμενοι γνώσεις, μεθόδους και καλές πρακτικές με συναδέλφους, σε συνδυασμό με την αποδοχή και την απήχηση που αυτές είχαν.

Η «διάχυση καλών πρακτικών» αποτέλεσε, για την ομάδα, «φάρμακο συνεργατικότητας» για την ίαση της απομόνωσης και του ανταγωνισμού, σε μια εποχή και περίοδο έντονου φόβου, αλλά και κρίσης εμπιστοσύνης και αξιών.

Είναι κοινή πεποίθησή τους ότι το κλίμα εμπιστοσύνης που κατακτήθηκε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων δύναται να λειτουργήσει θετικά στην αλλαγή στάσεων σχετικά με τη διδασκαλία τους, αλλά και – το κυριότερο – σχετικά με τις πεποιθήσεις τους για συνεργασία, ανταλλαγή, διάχυση μέσω της Κοινότητάς μας.

Το σημαντικό που συντελέστηκε, επίσης, είναι η ενδυνάμωση όχι μόνο των «επιμορφούμενων»/συμμετεχόντων, αλλά και των συντονιστών.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Συνυπολογίζοντας τη μελέτη των αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας, θεωρούμε πως η δημιουργία της Ομότιμης Κοινότητας Μάθησης Εκπαιδευτικών που συνοπτικά παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία ως συνεργατική/συμμετοχική δράση και στην (Καψάσκη κ.ά., 2015) ως επιμορφωτική δράση βασισμένη στη σχολική μονάδα (school-based), προωθεί μια ποιοτική μορφή συνεργασίας και μάθησης που συνδυάζει τόσο τη δια ζώσης, όσο και την εξ αποστάσεως αλληλο-εκπαίδευση, με μετασχηματιστικό ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική διαδικασία ως όλον.

Ενώ για ένα άτομο η μάθηση αποτελεί ζήτημα συμμετοχής και συνεισφοράς στις πρακτικές μιας Κοινότητας, για ολόκληρη την Κοινότητα η μάθηση είναι θέμα βελτίωσης των πρακτικών της και εξασφάλισης νέων μελών (διάχυση της “καλής πρακτικής” κατά τούτο) (Wenger, 1998). Με άλλα λόγια η αποτελεσματικότητα μιας Κ.Μ. καθορίζεται με όρους διάχυσης και διάρκειας: Το μεγαλύτερο στοίχημα της προσπάθειας της Κ.Μ. μας είναι η διάχυση στον ευρύτερο εκπαιδευτικό κόσμο της φιλοσοφίας, των σκοπών, των μέσων και των πρακτικών που αυτή χρησιμοποιεί μέσω των ίδιων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε αυτή, καθώς οι ίδιοι καλούνται να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές στα σχολεία τους. Αναμένεται να ενσωματώσουν, δηλαδή, τις συγκεκριμένες Ν.Τ. και web 2.0 εφαρμογές στην καθημερινή τους διδακτική πρακτική, να συμβάλλουν στον ψηφιακό εγγραμματισμό των μαθητών τους, αλλά και των συναδέλφων τους, και να δημιουργήσουν τις δικές τους Κ.Μ. στο δικό τους εκπαιδευτικό περιβάλλον. Εντέλει, αυτό που προσδοκά η Κ.Μ. είναι να συμβάλλει προς μια ουσιαστική επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων εκπαιδευτικών και να ενεργοποιήσει νέες συνεργασίες εκπαιδευτικών και σχολείων που θα βελτιώνουν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου μέσα από μια πορεία συνεργατικής και ομότιμης αλληλεπίδρασης.

Ως προς τα παραπάνω, οι δύο Κ.Μ. που δημιουργήθηκαν, εμφανίζουν, ως τώρα, διαφορές που – κατά την εκτίμησή μας – συνδέονται με τη διάρκειά τους.

Οι πρώτοι σεμιναριακοί κύκλοι πραγματοποιήθηκαν σε δύο περιόδους με 13 τετράωρες συναντήσεις συνολικά, γεγονός που συνέβαλε στο ισχυρότερο «δέσιμο» της ομάδας και στην ενεργοποίηση και υιοθέτηση των προτεινόμενων πρακτικών από περισσότερους συναδέλφους, ενώ για τον τρίτο (3 διαδοχικές επτάωρες συναντήσεις) οι προσωρινές (εν όψει της συνέχειας του) αποτιμήσεις μας υποδεικνύουν περισσότερο την επιτυχία του σε «ψηφιακά εγγράμματες» συναδέλφισσες, στις οποίες η διαμόρφωση κοινότητας ομοτίμων προσέφερε πλαίσιο κάλυψης των αναγκών ενημέρωσης κι επικοινωνίας στη βάση των – αντίστοιχα εμπλουτισμένων από το περιεχόμενο των εισηγήσεων – ενδιαφερόντων τους.

Κύρια και βασική προοπτική της Κ.Μ. είναι η απόκτηση και εδραίωση των χαρακτηριστικών εκείνων που θα προσδιορίζουν την λειτουργία της ως αποτελεσματική, άρα κι επιτυχημένη. Έτσι, αφενός, από πρακτικής πλευράς, στόχος είναι η σταθερή και συνεχής λειτουργία της με τους υπάρχοντες εκπαιδευτικούς, κι αφετέρου η διεύρυνσή της.

Στο πλαίσιο λειτουργίας της Ομοτίμης Κοινότητας Μάθησης «PeerLearning@Rethymno» πρόκειται να πραγματοποιηθεί περαιτέρω έρευνα βασισμένη σε δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας σχετίζεται με την άμεση εφαρμογή στη διδακτική πράξη των εργαλείων που αποτέλεσαν το αντικείμενο της επιμορφωτικής διαδικασίας. Ο δεύτερος άξονας επικεντρώνεται στην εύρυθμη λειτουργία της Κ.Μ., με όρους ποιότητας επικοινωνίας στο εσωτερικό της Κοινότητας αλλά και διάχυσης της λειτουργίας της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Barab S. A. & Schatz S. (2001). *Using activity theory to conceptualize online community and using online community to conceptualize activity theory*, Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.

Barron, A. (1998). Designing Web-based training. *British Journal of Educational Technology*, Vol. 29, No. 4, pp. 355-371.

Berge, Z. (1998). Guiding principles in Web-based instructional design. *Education Media International*, Vol. 35, No. 2, pp. 72-76.

Boud, D. & Middleton, H. (2003). Learning from others at Work: communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, Vol 15, Nr 5, pp. 194-202

Bielaczyc, K. & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: a reconceptualization of educational practices. In C. M. Reigeluth (ed.): *Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 269-292.

Bransford, J. D., Sherwood, R. D., Hasselbring, T. S., Kinzer, C. K., & Williams, S. M. (1990). Anchored instruction: why we need it and how technology can help. In D. Nix & R. Spiro (eds.), *Cognition, education, multimedia Exploring ideas in high technology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 115-141.

Collins, A. (1996). Design issues for learning environments. In S. Vosniadou (ed.), *International perspectives on the design of technology-supported learning environments*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 347-361.

Γραϊκος Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Στο Παπαναούμ Ζ. & Λιακοπούλου Μ (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*, σσ. 61-76.

Delahunty, J., Verenikina, I. & Jones, P. (2014). Socio-emotional connections: identity, belonging and learning in online interactions. A literature review. *Technology, Pedagogy and Education*, Vol. 23, No. 2, pp. 243-265.

Duffy, T., & Cunningham, D. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction, *Handbook of research for educational telecommunications and technology*. New York: MacMillan, pp. 170-198.

Howard, S.K. (2013). Risk-aversion: understanding teachers' resistance to technology integration. *Technology, Pedagogy and Education*, Vol. 22, No. 3, pp. 357-372.

Entwistle, N.J. (1992). *The Impact of Teaching on Learning Outcomes in Higher Education*, Sheffield: CVCP Staff Development Unit.

Hannafin, M. J., Hall, C., Land, S., & Hill, J. (1994). Learning in open-ended environments: assumptions, methods and implications. *Educational Technology*, Vol. 34 No. 8, pp. 48-55.

Harris, S. (2002). Innovative pedagogical practices using ICT in schools in England. *Journal of Computer Assisted Learning*, No. 18, pp. 449-458.

Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (ITYE) - Διόφαντος (2013). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και την Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη, Τεύχος 1: Γενικό Μέρος, Γ' Έκδοση, Διεύθυνση Επιμόρφωσης και Πιστοποίησης, Πάτρα.

Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (ITYE) - Διόφαντος (2014). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και την Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, Γ' Έκδοση, Διεύθυνση Επιμόρφωσης και Πιστοποίησης, Πάτρα.

Jonassen, D. & Reeves, T. (1996). Learning with technology: Using computers as cognitive tools. In D. Jonassen (ed.), *Handbook of Research Educational on Educational Communications and Technology*. New York: Macmillan, pp. 693-719.

Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Kale, U. (2014). Can they plan to teach with Web 2.0? Future teachers' potential use of the emerging web. *Technology, Pedagogy and Education*, Vol. 23, No. 4, pp. 471-489.

Κανάσκη, Α, Δαργέντα, Δ.-Ε., Πατεράκη, Α. & Στράντζαλος, Α. (2015). Peer Learning @ Rethymno 2013-2014: Ομότιμη Συνεργατική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Κρήτης. Υπό δημοσίευση στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου της Μονάδας Μεθοδολογίας, Πολιτικών και Πρακτικών Επιμόρφωσης "Μεθοδολογία, Πολιτικές, Πρακτικές Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο (School Based)"*, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Κόρινθος, Φεβρουάριος 2015.

Knudsen, H.J., Hadzibegovic-Bubanja, E., Nielsen, S., Petkova, E. & Nikolovska, M. (2013) *School-Based In-Service Teacher Training in Montenegro, A Handbook for Policy Makers and Practicioners*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lebow, D. (1993). Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset. *Educational Technology, Research and Development*, Vol.41, No. 3, pp. 4-16.

Littlejohn, A., Suckling, C., Campbell, L. & McNicol, D. (2002). The amazingly patient tutor: students' interactions with an online carbohydrate chemistry course. *British Journal of Educational Technology*, Vol. 33 No. 3, pp. 313-321.

Loucks-Horsley, S., Harding, C.K., Arbuckle, M.A., Murray, L.B., Dubea, C. & Williams, M.K. (1987). *Continuing to Learn: a guidebook for teacher development*, Andover, MA, Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands.

Louis, K.S. and Marks, H.M. (1998). Does Professional Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools, *American Journal of Education*, Vol. 106, No. 4 (Aug., 1998), pp. 532-575.

McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities*, Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, New York and London.

Mooij, T. (1999). Guidelines to Pedagogical Use of ICT in Education. Paper presented at the 8th Conference of the 'European Association for Research on Learning and Instruction' (EARLI 8). Göteborg, Sweden, August 1999.

O'Bannon, B.W., Lubke, J.K. & Britt, V.G. (2013). 'You still need that face-to-face communication': drawing implications from preservice teachers' perceptions of wikis as a collaborative tool. *Technology, Pedagogy and Education*, Vol. 22, No. 2, pp. 135-152.

Palloff, R.M. & Pratt, K. (1999), *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective strategies for the online classroom*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Horizon*, Vol. 9 No. 5, October 2001, MCB University Press.

Rheingold, H., (1993a). A Slice of Life in my Virtual Community. In Harasim, L.M. (ed.): *Global networks: Computers and international communication*. MIT Press, Cambridge, MA, USA, pp. 57-80.

Rheingold, H., (1993b). *The Virtual Community*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Roth, W-M. and Lee, Y-J. (2006) Contradictions in theorising and implementing communities in education. *Educational Research Review*, 1, (1), pp. 27-40.

- Sergiovanni, T. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Smeets, E. (2005). Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education?, *Computers & Education*, No. 44, pp. 343-355.
- Sparks, D. (2002). *Designing professional development for teachers and principals*, Ανάκτηση 12/12/2014 από: [http://www.friscoisd.org/ly/departments/professionalDev/documents/Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals_000.pdf](http://www.friscoisd.org/ly/departments/professionalDev/documents/Designing%20PowerfulProfessionalDevelopmentforTeachersandPrincipals_000.pdf)
- Stoddart, T., & Niederhauser, D. L. (1993). Technology and educational change. *Computers in the Schools*, No. 9, pp. 5–22.
- Susman, E. B. (1998). “Co-operative learning: a review of factors that increase the effectiveness of computer-based instruction”. *Journal of Educational Computing Research*, Vol.18 No. 4, pp. 303–322.
- Τσάφος, Β. & Κατσαρού, Ε. (2000). Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114, σσ. 67-74.
- Wellman, B. & Gulia, M. (1999). Virtual communities as communities: Net surfers don't ride alone. In Smith, M.A. & Kollock, P. (eds.): *Communities in Cyberspace*, Routledge, London & NY., pp. 167-194.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, Vol. 72 No. 2, pp. 131–175.
- Young, J. (2002). The 24-hour professor. *The Chronicle of Higher Education*, Vol. 48, No. 38, pp. 31-33.