

Εαρινό εξάμηνο 2010



WEB 2.0

## ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



Πρόχειρες σημειώσεις | Κ. Μακρή

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΜΟΝΤΕΛΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	4
1.1    Εισαγωγή.....	4
1.2    Η προσέγγιση του «μαύρου κουτιού» στην ηλεκτρονική μάθηση.....	5
1.3    Ο ρόλος των συστημάτων διαχείρισης μαθημάτων για την προσέγγιση του «μαύρου κουτιού» .....	8
1.4    Η μεταφορά των «κοινωνικών δικτύων» και το μοντέλο της μικτής εκπαίδευσης.....	10
1.5    Ο ρόλος του κοινωνικού λογισμικού ( <i>WEB 2.0</i> ) για την προσέγγιση των «κοινωνικών δικτύων» .....	11
1.6    Μαστόρεμα, ανάμειξη και «προσαρμοσμένο» λογισμικό.....	13
1.7    Προσέγγιση «από πάνω προς τα κάτω» .....	14
1.8    Γενικές χρήσεις των ΕΚΛ.....	14
1.9    Εκπαιδευτικές χρήσεις των ΕΚΛ .....	15
1.10   Δραστηριότητες που υποστηρίζονται από τα ΕΚΛ.....	17
1.11   Κοινωνικό λογισμικό, μικτή μάθηση και ψηφιακές κοινότητες .....	18
1.12   Η προβληματική γύρω από τις διαδικτυακές κοινότητες .....	19
1.13   Προϋποθέσεις ανάπτυξης των διαδικτυακών κοινοτήτων .....	21
1.13.1   Φυσική και λογική βούληση των ατόμων.....	21
1.13.2   Ανθρώπινοι και διαδικαστικοί παράγοντες .....	22
1.13.3   Το παιδαγωγικό σκεπτικό.....	22
ΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΙΣΤΟΛΟΓΙΑ (BLOGS) ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ .....	24
2.1    Ιστολόγια: ορισμός, προέλευση, χαρακτηριστικά και λειτουργίες .....	24
2.2    Περιγραφή ενός ιστολογίου.....	26
2.3    Είδη ιστολογίων.....	27
2.4    Εκπαιδευτικές χρήσεις των ιστολογίων .....	28
2.5    Ιστολόγια, διάδραση και αναστοχασμός .....	29
2.5.1   Τα ιστολόγια ως κοινωνικό λογισμικό.....	29

2.5.2 Τα ιστολόγια ως μέσα αναστοχασμού.....	30
ΕΝΟΤΗΤΑ 3. Ψηφιακή Αφήγηση (web 2.0 storytelling).....	32
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ (σχετικά με την ενότητα 1) .....	33
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ (σχετικά με την ενότητα 2) .....	36

### 1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δικτυακή επικοινωνία (*network based communication*) ή η επικοινωνία μέσω Η/Υ (*CMC – Computer Mediated Communication*) είναι ένας γενικός όρος που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συστημάτων, τα οποία επιτρέπουν στα άτομα να επικοινωνούν μέσω Η/Υ και δικτύων (Romiszowski & Mason, 1996). Το φάσμα αυτό περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία εργαλείων. Μία πρώτη διάκριση που μπορεί να γίνει ανάμεσα σ' αυτά είναι η διαφορά μεταξύ σύγχρονων και ασύγχρονων μέσων. Και τα δύο είδη βασίζονται στο γραπτό κείμενο, η σύγχρονη όμως επικοινωνία λαμβάνει χώρα σε πραγματικό χρόνο, κατά τον ίδιο τρόπο, για παράδειγμα, με μία τηλεφωνική συνομιλία. Παραδείγματα τέτοιων σύγχρονων μέσων επικοινωνίας είναι η τηλεδιάσκεψη, η γραπτή συζήτηση (*chat*), και πιο πρόσφατα οι ψηφιακοί τεχνητοί κόσμοι. Από την άλλη πλευρά η ασύγχρονη επικοινωνία προϋποθέτει το πέρασμα κάποιου διαστήματος (από λεπτά ως μέρες ή εβδομάδες) μεταξύ της παράδοσης του μηνύματος και της λήψης του. Παραδείγματα ασύγχρονων μέσων επικοινωνίας είναι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι ομάδες ειδικών ενδιαφερόντων (*newsgroups*), οι θεματικές λίστες (*listservs*), τα θεματικά φόρα (*threaded forums*), οι ηλεκτρονικοί πίνακες ανακοινώσεων (*electronic bulletin boards*), κ.ά.

Η δικτυακή επικοινωνία και οι νέες επικοινωνιακές πρακτικές της από πολύ νωρίς επιχειρήθηκε να προσαρμοστούν σε μαθησιακά περιβάλλοντα. Έτσι οι υπολογιστικές εφαρμογές που υποστηρίζουν αυτή την επικοινωνία έχουν εξελιχθεί τα τελευταία είκοσι χρόνια σχεδόν ταυτόχρονα με τις παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές της ηλεκτρονικής μάθησης (*online learning / e-learning*, Romiszowski & Mason, ό.π.). Η τεχνολογία των εφαρμογών ωριμάζει και διαδίδεται, παράλληλα με το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις εκπαιδευτικές τους χρήσεις (ό.π.). Η ηλεκτρονική μάθηση<sup>1</sup> (ΗΜ) ορίστηκε ως μία μέθοδος εκπαίδευσης που παραδίδεται μέσω της χρήσης ασύγχρονης και σύγχρονης τεχνολογίας επικοινωνιών (Garrison & Vaughan, 2008). Κατά τη σύγχρονη ΗΜ η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο, είναι καθοδηγούμενη από το διδάσκοντα και λαμβάνει χώρα σε ένα περιβάλλον εικονικής τάξης. Κατά την ασύγχρονη ΗΜ οι εκπαιδευόμενοι αφού επιλέξουν μια εκπαιδευτική δραστηριότητα και εγγραφούν σ' αυτή, μπορούν να την παρακολουθήσουν και να την ολοκληρώσουν στο δικό τους χρόνο.

Ειδικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση η διαδικτυακή μάθηση κερδίζει συνεχώς έδαφος και δημοτικότητα (Wang, 2005). Σ' αυτό το πλαίσιο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον συγκεντρώνει η μελέτη του ασύγχρονου ηλεκτρονικού διαλόγου (Flynn & Polin, 2003), καθώς για την πλειοψηφία των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, οι ηλεκτρονικές συζητήσεις συνιστούν πλέον οργανικό μέρος του προγράμματος σπουδών (Spartariu, Hartley & Bendixen, 2004). Οι συνεργατικές διαδράσεις που επιτρέπουν αυτές οι συζητήσεις έχουν θεωρηθεί ως μέσο επίτευξης αποτελεσματικής,

---

<sup>1</sup> Υιοθετείται στο εξής, για λόγους συντομίας, το ακρώνυμο ΗΜ (Ηλεκτρονική Μάθηση), για την απόδοση του όρου *e-learning*.

βαθιάς και αναστοχαστικής μάθησης (Henri, 1991 · Warschauer, 1997 · Hara, Bonk, & Angeli, 2000 · Hathorn & Ingram, 2002).

Ωστόσο, υπάρχει μια διάχυτη ασάφεια ως προς τη φύση, τις μορφές και τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει αυτή η συνεργασία. Η διαλεύκανση αυτής της ασάφειας συνιστά ακόμη αντικείμενο έρευνας (Pawan κ.ά, 2003).

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα δύο βασικά μοντέλα εισαγωγής και χρήσης της ΔΜ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα εξετάζεται το λεγόμενο μικτό πρότυπο ασύγχρονης εκπαίδευσης και η σχέση του με την αναστοχαστική ή διαμορφωτική επιμορφωτική προσέγγιση και το σχηματισμό διερευνητικών κοινοτήτων. Παράλληλα γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά των υπολογιστικών εργαλείων που συνδέονται με τα μοντέλα ΗΜ και στους τρόπους με τους οποίους τα εργαλεία αυτά υποστηρίζουν την επικοινωνία, τη συνεργασία και τον αναστοχασμό.

## 1.2 Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ «ΜΑΥΡΟΥ ΚΟΥΤΙΟΥ» ΣΤΗΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Η υπόσχεση της προσφοράς εκπαίδευσης «οπουδήποτε και οποτεδήποτε» αποτέλεσε τον πηρύνα της ρητορικής που αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του '80 και στις αρχές της δεκαετίας του '90 παράλληλα με την ανάδυση και ανάπτυξη του διαδικτύου και των τεχνολογιών του παγκόσμιου ιστού (Hiltz, 1998). Αυτές προσέφεραν ένα εύρος επικοινωνιακών δυνατοτήτων, καινοτόμων για την εκπαιδευτική πράξη. Ειδικότερα:

Ως προς την κατεύθυνση, η επικοινωνία μπορεί να είναι μονόδρομη και να ευνοεί τη μετάδοση πληροφορίας -με τεχνικά οπτικοακουστικά μέσα (*video, audio*), ή να είναι αμφίδρομη και να ευνοεί την επικοινωνία (με τεχνικά μέσα όπως τηλεδιάσκεψη, γραπτή συζήτηση ή συζήτηση σε fora). Ως προς το χρόνο, η επικοινωνία μπορεί να είναι σύγχρονη και εφήμερη (*chat*), ή ασύγχρονη και μόνιμη (*forum*). Τα διαδραστικά σχήματα που επιτρέπονται είναι α) φοιτητής – ύλη, β) φοιτητής – εκπαιδευτής, γ) φοιτητής – φοιτητής. Οι παραπάνω δυνατότητες και οι συνδυασμοί τους παρουσιάζονται σχηματικά στους πίνακες 1 και 2 .

Τεχνολογίες επικοινωνίας	
Μονόδρομες (μετάδοση)	Αμφίδρομες (επικοινωνία)
Σύγχρονες (εφήμερες)	Ασύγχρονες (μόνιμες)
Μορφές διάδρασης	
Φοιτητής - ύλη	
Φοιτητής – εκπαιδευτικός	
Φοιτητής - φοιτητής	

Πίνακας 1 (προσαρμογή από Bates & Pool, 2003)

Οι Bates & Pool (2003) αποδίδουν τη διάκριση «μετάδοσης-επικοινωνίας» με δύο μεταφορές: αυτή του «μαύρου κουτιού», για τα συστήματα μετάδοσης, κι αυτή του «δικτύου», για τα συστήματα επικοινωνίας. Παρά το γεγονός ότι από τεχνική άποψη, ένα σύστημα μπορεί να συνδυάζει και τα δύο είδη, από θεωρητική άποψη το κάθε ένα απ' αυτά αντιπροσωπεύει μια τελείως διαφορετική εκπαιδευτική φιλοσοφία (Bates, 1986).

Μέσα	Τεχνολογίες			
	μετάδοση		επικοινωνία	
	σύγχρονη	ασύγχρονη	σύγχρονη	ασύγχρονη
	διάλεξη	σημειώσεις	σεμινάριο	
κείμενο		βιβλία		συμβατ. Ταχυδρ.
Ήχος	ραδιόφωνο	κασσέτα	τηλέφωνο	
Video	τηλεόραση	κασσέτα	τηλεδιάσκεψη	
ψηφιακά	Μετάδοση μέσω διαδικτύου (webcast)	ιστοσελίδα	chat	e-mail

**Πίνακας 2 (προσαρμογή από Bates & Pool, 2003)**

Τα συστήματα αυτά προβλήθηκαν ως απαραίτητα για το σχεδιασμό των πρώτων προγραμμάτων ΗΜ. Την επένδυση σ' αυτά, και γενικότερα στο εγχείρημα της προσφοράς ΗΜ υποστήριξε ένα σκεπτικό που προβάλλει μία πληθώρα επιχειρημάτων. Αυτά ποικίλουν, και αναφέρονται σε:

- Οικονομικά οφέλη για τα ακαδημαϊκά ιδρύματα. Πολλές φορές η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση επιλέγεται για οικονομικούς λόγους, επειδή οι σχέσεις κόστους – οφελών θεωρείται ιδιαίτερα ευνοϊκή (Holmberg, 1985, Bates, 2005). Άλλες φορές προτάσσεται ως προτεραιότητα η ανταπόκριση στις αγοραστικές απαιτήσεις της σύγχρονης οικονομίας (Katz κ.ά, 1999, σε Bartolic - Zlomislic & Bates, 1999)
- Κοινωνικά οφέλη, όπως ο εκδημοκρατισμός της ανώτατης εκπαίδευσης μέσω της αύξησης των προσφερόμενων θέσεων και της προσβασιμότητας (Holmberg, 1986)
- Μαθησιακά οφέλη, όπως η προετοιμασία για την κοινωνία της γνώσης και η ανάγκη διά βίου εκπαίδευσης και συνεχιζόμενης κατάρτισης (Dolence & Norris, 1995, σε Bartolic - Zlomislic & Bates, ό.π.)

Βάσει αυτών των επιχειρημάτων παρατηρείται, ιδιαίτερα κατά τις αρχές της δεκαετίας του '90, μία πρωτοφανής εξάπλωση της ΗΜ. Η ΗΜ υιοθετείται πολύ γρήγορα από πανεπιστήμια στη Βόρεια Αμερική, την Αυστραλία τη Ν. Ζηλανδία, αλλά και στην Ευρώπη, κυρίως στη Μ. Βρετανία αλλά και σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη όπως η Ολλανδία, η Δανία και η Νορβηγία (Bartolic - Zlomislic & Bates, ό.π.). Κάποιες σειρές μαθημάτων προσφέρονται αποκλειστικά από

απόσταση, απευθυνόμενες σε φοιτητές που δεν είχαν δυνατότητα πρόσβασης σε πανεπιστημιακές εγκαταστάσεις. Κάποιες άλλες σειρές μαθημάτων συνδυάζουν στοιχεία διδασκαλίας με φυσική παρουσία με τη διαδικτυακή πρόσβαση σε υλικό και χώρους ασύγχρονης συζήτησης.

Οι μεγάλες δαπάνες των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων σε υποδομή, ανάπτυξη και εκπαίδευση του προσωπικού δεν έφεραν τα ανάλογα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά ούτε και τα αναμενόμενα οικονομικά οφέλη (Peters, 2003 · Bates & Pool, ό.π.). Ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, στη βιβλιογραφία αναφέρονται προβληματισμοί που σχετίζονται με χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στα προγράμματα ΗΜ, υψηλά ποσοστά μη ολοκλήρωσης των σειρών μαθημάτων, χαμηλή απόδοση των φοιτητών και χαμηλό βαθμό ικανοποίησης από το επίπεδο των προσφερόμενων σπουδών (Bates, 2005 · Kanuka κ.ά, 2006). Ως προς τις οικονομικές απώλειες, χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις διακοπής των προπτυχιακών προγραμμάτων New York University Online, Temple, E-Cornell, Open University of United States και του Ανοικτού πανεπιστημίου της Μ. Βρετανίας<sup>2</sup>.

Οι λόγοι αποτυχίας της εγκαθίδρυσης αυτών των προγραμμάτων που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Peters, 2003 · Bates & Pool, ό.π., Bates, 2005 · Hill & Raven, 2000.) είναι:

- Η έλλειψη επίσημης αναγνώρισης των προσφερόμενων τίτλων σπουδών που προσέφεραν τα προγράμματα εξ' αποστάσεων εκπαίδευσης.
- Το υψηλό κόστος παρακολούθησης των προγραμμάτων από τους φοιτητές
- Η παράλληλη προσφορά προγραμμάτων μερικής παρακολούθησης, τα οποία κάλυπταν πληρέστερα τις ανάγκες των εργαζόμενων φοιτητών.
- Το ισχνό παιδαγωγικό υπόβαθρο των συστημάτων διαχείρισης μαθημάτων (ΣΔΜ), των τεχνολογικών δηλαδή δικτυακών εργαλείων.

---

<sup>2</sup> Για στατιστικά στοιχεία ο αναγνώστης παραπέμπεται στην παρουσίαση του T. Bates, διαθέσιμη στην ιστοσελίδα:

<http://www.eden-online.org/contents/conferences/annual/Helsinki/Keynotes/Bates.ppt> (τελευταία πρόσβαση: 3/7/2008) και στα βιβλία:

- Bates, A, 2005, Technology, Elearning and Distance Education, London, Routledge
- Peters, O., 2003, Distance Education in Transition, Oldenburg: University of Oldenburg
- Bates, A. and Poole, G., 2003, Effective Teaching with Technology in Higher Education, San Francisco: Jossey Bass

Οι τρεις πρώτοι λόγοι αφορούν περισσότερο συγκυριακά φαινόμενα που άπτονται θεμάτων κοινωνιολογίας και οικονομίας της εκπαίδευσης. Ο τέταρτος λόγος, που σχετίζεται με την τεχνολογία και την παιδαγωγική, αναπτύσσεται περισσότερο στην επόμενη ενότητα.

### 1.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ «ΜΑΥΡΟΥ ΚΟΥΤΙΟΥ»

Τα υπολογιστικά συστήματα που συνοδεύουν τη ΗΜ είναι τα λεγόμενα συστήματα διαχείρισης μαθημάτων (ΣΔΜ)<sup>3</sup>. Επίσης γνωστά ως εικονικά μαθησιακά περιβάλλοντα (*virtual learning environments, VLEs*), αποτελούν την πιο διαδεδομένη μέθοδο εφαρμογής της ΗΜ. Πρόκειται για ενοποιημένα πακέτα ή εργαλειοθήκες (*integrated toolkits*), τα οποία χρησιμοποιούν διαχειριστικές βάσεις δεδομένων. Αυτές λειτουργούν ως πρότυπα (*templates*) κατασκευής μαθημάτων, στα οποία οι εκπαιδευτές μπορούν να ενσωματώσουν μια ποικιλία μαθησιακού υλικού. Το όλο σύστημα αναφέρεται και με το συμπεριληπτικό όρο «διαδικτυακή πλατφόρμα» (*web platform*).

Τα κύρια λειτουργικά χαρακτηριστικά που προσφέρει ένα ΣΔΜ είναι:

- Διαχείριση χρηστών με κατανομή ρόλων (π.χ. χρήστης μαθητής, επισκέπτης, καθηγητής, διαχειριστής)
- Διαχείριση μαθημάτων με χαρακτηρισμούς πρόσβασης (π.χ. «κλειστή», «ανοικτή», «υπό προϋποθέσεις πρόσβαση»)
- Διαχείριση πηγών και πόρων και σύνθεση αναφορών (στατιστικά στοιχεία εισόδων – εξόδων και καταγραφές τυπικών κινήσεων των χρηστών στο σύστημα)
- Ημερολόγιο προγραμματισμού του μαθήματος
- Χώρο ασύγχρονης επικοινωνίας των φοιτητών (*forum*)
- Ειδοποιήσεις των φοιτητών για θέματα λειτουργίας και οργάνωσης του μαθήματος
- Τεστ τελικής αξιολόγησης με δυνατότητα απόδοσης βαθμολογίας

Παρά το εύρος των συνδυαστικών δυνατοτήτων που παρέχει η διαδικτυακή τεχνολογία, τα συστήματα «πρώτης γενιάς» που χρησιμοποιήθηκαν στην εκπαίδευση εστίασαν στην αλληλογραφία, το έντυπο υλικό, στα συστήματα εκπομπής – μετάδοσης (*broadcast-based systems*) και τα συστήματα πολυμέσων που βασίζονταν σε μέσα μιας κατεύθυνσης (*one-way media*, Rumble, 2001).

Οι εφαρμογές αυτές απεικονίζουν ένα μοντέλο μετάδοσης, κατά το οποίο η διδασκαλία βασίζεται στη σειριακή παροχή πληροφορίας σε ένα δομημένο περιβάλλον (Παπανικολάου, Γρηγοριάδου & Γουλή, 2005). Η μάθηση αντιμετωπίζεται ως η σωστή εκτέλεση μιας εργασίας και βασίζεται στη συνεχή πρακτική εξάσκηση μέχρι ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση να αναπαράγει τις γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που απέκτησε. Υπάρχει ένα

<sup>3</sup> Υιοθετείται το ακρώνυμο ΣΔΜ που χρησιμοποιούν οι Παπανικολάου, Γρηγοριάδου και Γουλή (2005) για την απόδοση του όρου L.M.S. (*Learning Management Systems*).



προκαθορισμένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο το οποίο είναι κατάλληλα δομημένο, παρέχει όλη την απαραίτητη πληροφορία αλλά και δυνατότητες αξιολόγησης της μάθησης (ό.π.).

Το μοντέλο έχει χαρακτηριστεί ως «μοντέλο μαζικής αγοράς» (*mass market model*, Hiltz, 1998), μία κλασική περίπτωση εφαρμογής της τεχνικής λογικής στην εκπαίδευση, βάσει της παραδοχής ότι η παροχή εργαλείων υψηλής τεχνολογίας έχει ως άμεσο αποτέλεσμα την παροχή υψηλού επιπέδου μάθησης (Fitzpatrick, 2003). Ενδιαφέρον, εξάλλου, έχει το γεγονός ότι η τεχνολογία των ΣΔΜ προήλθε από τον κόσμο της επιχειρησιακής κατάρτισης, όπου χρησιμοποιείται ακόμη ευρέως σε συνδυασμό με τεχνικές διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων, προκειμένου να διασφαλιστεί η αναβάθμιση των δεξιοτήτων του προσωπικού (ό.π.).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η χρήση αυτών των συστημάτων έχει ως τώρα ελάχιστα σχετισθεί με την πρόοδο της προσφερόμενης ΗΜ, γεγονός που αποδίδεται στην πρόωρη και –κατά περιπτώσεις– βιαστική και άκριτη υιοθέτησή τους (Hitz, ό.π., Boyd, 2003). Υποστηρίζεται ότι η πλειοψηφία των προγραμμάτων ΗΜ που προσφέρονται μέσω ΣΔΜ δεν είναι στην πραγματικότητα τίποτε περισσότερο από προσεκτικά δομημένες διαδικτυακές πηγές, οι οποίες δεν προσφέρουν καμία δυνατότητα αλληλεπίδρασης. Αυτό στην πράξη μεταφράζεται στην ψηφιοποίηση και διαδικτυακή δημοσίευση σημειώσεων και βιντεοσκοπημένων διαλέξεων (Fitzpatrick, ό.π.). Η υπερβολική έμφαση στον τρόπο παρουσίασης της ύλης σε βάρος της διάδρασης σημαίνει ότι οι σχεδιαστές των μαθημάτων δαπανούν περισσότερο χρόνο σκεπτόμενοι τι μεταδίδεται, παρά στο πώς αυτό προσλαμβάνεται από τους φοιτητές (Race, 2005). Η πρακτική αυτή δε λαμβάνει υπόψη το διαφορετικό τρόπο με τον οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση από τη σελίδα, σε σχέση με τη μάθηση από την οθόνη (Brown & Race, 2007). Οι χειρότερες μορφές ΗΜ επιβάλλουν στους φοιτητές το γραμμικό «ξεφύλλισμα» ηλεκτρονικών σελίδων που δεν προσφέρουν καμία αισθητική ανακούφιση από το κείμενο (π.χ. εικόνες, υπερσυνδέσμους) και δεν απαιτούν παρά μόνο παθητική λήψη του περιεχομένου που φέρουν. Όλα αυτά συμβαίνουν σε μια εποχή όπου οι φοιτητές έχουν ήδη αναπτύξει μία ιδιαίτερα επιλεκτική προσέγγιση στην ηλεκτρονική πληροφορία. Μία γενιά που έχει διαμορφώσει την αισθητική της με ταινίες υψηλής παραγωγής και υπολογιστικά παιχνίδια εξαιρετικής πολυπλοκότητας είναι φυσικό να έχει μικρά περιθώρια υπομονής με ταπεινά και μηχανιστικού χαρακτήρα εκπαιδευτικά υλικά (ό.π.).

Η προσέγγιση που υιοθετεί το μοντέλο που περιγράφηκε έχει χαρακτηριστεί, από τα πρώτα κιόλας βήματα της ΔΕ, από τον Tony Bates, πρωτοπόρο σχεδιαστή συστημάτων ΔΕ και παιδαγωγό, ως η «εκπαιδευτική φιλοσοφία του μαύρου κουτιού» (Bates, 1986, σελ. 432): *«Ο Η/Υ είναι ένα μαύρο κουτί που αντικαθιστά τον παραδοσιακό δάσκαλο, και, ειδικά στην περίπτωση της ΔΕ, το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό. Για το φοιτητή, αυτό που πρέπει να μάθει, αλλά και ο τρόπος που πρέπει να αλληλεπιδράσει μ' αυτό έχει προγραμματιστεί και περιέχεται στο μαύρο κουτί».*

#### 1.4 Η ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΤΩΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΙΚΤΥΩΝ» ΚΑΙ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΜΙΚΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στον αντίποδα της μεταφοράς του «μαύρου κουτιού» υπάρχει αυτή του «δικτύου» (Bates, 1986, Harasim κ.ά, 1995), η οποία αντιπροσωπεύει μία τελείως διαφορετική εκπαιδευτική φιλοσοφία απ' αυτή του μοντέλου της μετάδοσης. Ο Η/Υ, κατ' αυτή τη θεώρηση, είναι «απλώς ένα κανάλι επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, ο Η/Υ είναι μέρος ενός δικτύου, το οποίο επιτρέπει στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν άμεσα μεταξύ τους. Η δόμηση της διδασκαλίας δεν εμπεριέχεται στην αρχιτεκτονική του υπολογιστικού συστήματος-, ούτε περιορίζεται απ' αυτήν, αλλά αναπτύσσεται, διαμορφώνεται και διαμεσολαβείται μέσα από την επικοινωνία των μαθητών και των εκπαιδευτικών» (Bates, ό.π., σελ. 45). Η χρήση της τεχνολογίας, κατ' αυτό το σκεπτικό επιστρατεύεται προς το στόχο της δημιουργίας μίας μαθησιακής κοινότητας στο πλαίσιο, π.χ., ενός ακαδημαϊκού σεμιναρίου (Hitz, ό.π.). Σε μία τέτοια κοινότητα οι φοιτητές μπαίνουν σε ένα δίκτυο επικοινωνίας και συνεργασίας, ο δε εκπαιδευτικός δομεί την όλη εμπειρία, κατευθύνοντας και διευκολύνοντας τη διάδραση συστηματικά και σε καθημερινή βάση (Harasim κ.ά, ό.π.).

Η υιοθέτηση αυτής της προσέγγισης προϋποθέτει το ξεπέραςμα της τεχνητής διάκρισης μεταξύ ΗΜ και «παραδοσιακής» εκπαίδευσης, μία διχοτόμηση που έχει χαρακτηριστεί ως «πλέον μη εύλογη, θεωρητικά και πρακτικά» (Garrison & Vaughan, 2008, σελ. 34). Η λύση που έχει προταθεί προς την κατεύθυνση αυτής της υπέρβασης είναι το μοντέλο της μικτής εκπαίδευσης (*blended learning*, στο εξής ΜΕ)<sup>4</sup>, όπου ο φορέας που παρέχει την εκπαίδευση χρησιμοποιεί τις δυνατότητες που του παρέχει η τεχνολογία ΗΜ σε συνδυασμό με τη συμβατική διδασκαλία με φυσική παρουσία. Η ιδέα της ΜΕ αναπτύχθηκε μέσα από τις επιτυχίες αλλά και τις αποτυχίες της ΗΜ (Rossett, Douglis & Frazee, 2003). Ο όρος έχει οριστεί με ποικίλους τρόπους και επιδέχεται διαφόρων ερμηνειών, οι οποίες ξεκινούν από απλή προσθήκη μίας διαδικτυακής εφαρμογής σε ένα μάθημα, και καταλήγουν σε πιο περίπλοκους παιδαγωγικούς συνδυασμούς διαφορετικών εργαλείων με διαφορετικές μορφές διάδρασης με φυσική παρουσία (Mathur & Oliver, 2007). Πρόκειται ουσιαστικά για ένα νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης (ό.π.). Η παιδαγωγική δυναμική του έγκειται στη δυνατότητα γρήγορης εδραίωσης της αίσθησης του ανήκειν σε μία κοινότητα (Garrison & Kanuka, 2004). Σε μία «μικτή» τάξη, οι φοιτητές συναντώνται σε συνεδρίες συμβατικής διδασκαλίας, και κατόπιν τους παρέχονται δυνατότητες επικοινωνίας, ανάπτυξης κριτικού διαλόγου και συμμετοχής σε μία ποικιλία επικοινωνιακών καταστάσεων, μέσα σε ένα «ασφαλές» περιβάλλον. Οι δυνατότητες αυτές διευκολύνουν τον αναστοχασμό πάνω στο περιεχόμενο του μαθήματος και διευρύνουν τις μαθησιακές εμπειρίες των φοιτητών (Mathur & Oliver, ό.π.).

---

<sup>4</sup> Στο ελληνικό διαδίκτυο ο όρος απαντά και ως εξής:

- συνδυαστική εκμάθηση (<http://www.germanos.gr/html/crs13.asp>)
- ολοκληρωμένη λύση εκπαίδευσης (<http://noc.uth.gr/edu-sw/Paroyssiaseis.html>)
- μοντέλο μικτής κατάρτισης (<http://www2.syzefxis.gov.gr/Default.aspx?id=519&nt=105>)

## 1.5 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ (WEB 2.0) ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΙΚΤΥΩΝ»

Ο όρος «παγκόσμιος ιστός 2.0» (web 2.0) αναφέρεται σε ένα εύρος ψηφιακών εργαλείων που προέκυψαν ως προϊόντα της ταχείας εξέλιξης της διαδικτυακής τεχνολογίας των τελευταίων ετών. Εφόσον είναι συμπεριληπτικός, τα εργαλεία που περιλαμβάνει ανήκουν στην κατηγορία του «κοινωνικού λογισμικού» (social software) και στο εξής, για λόγους συντομίας, θα αναφέρονται με τη συντομογραφία ΕΚΛ (Εργαλεία Κοινωνικού Λογισμικού).

Ο όρος «κοινωνικό λογισμικό» άρχισε να χρησιμοποιείται το 2002 και αποδίδεται γενικά στον Clay Shirky, καθηγητή και μελετητή των κοινωνικών διαστάσεων των τεχνολογιών του διαδικτύου. Ο πρώτος αυτός ορισμός αναφέρεται στο κοινωνικό λογισμικό απλώς ως «λογισμικό που υποστηρίζει την ομαδική διάδραση» (Shirky, 2003α). Ο όρος καθιερώθηκε πολύ γρήγορα, τόσο στους τεχνικούς, όσο και στους εκπαιδευτικούς κύκλους και παράλληλα αναδύθηκαν ποικίλες περιγραφές και ερμηνείες του. Οι Suter, Alexander & Kaplan (2005) σε μία προσπάθεια σύνθεσης όλων αυτών αναγνώρισαν τουλάχιστον τρεις πιθανές προοπτικές ορισμού του κοινωνικού λογισμικού:

- ως εργαλείου, για τη βελτίωση των ανθρώπινων κοινωνικών και συνεργατικών ικανοτήτων
- ως μέσου, για τη διευκόλυνση της κοινωνικής διασύνδεσης και της ανταλλαγής πληροφορίας, και
- ως οικολογίας, για τη δημιουργία ενός «συστήματος ανθρώπων, πρακτικών, αξιών και τεχνολογιών μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον» (σ. 48).

Με βάση τις παραπάνω προοπτικές, κάθε ορισμός του κοινωνικού λογισμικού χρειάζεται να είναι αρκετά ευρύς, ώστε να περιλαμβάνει τεχνολογίες, τόσο ποικίλες, όσο οι παρακάτω (Mejias, 2006):

- Ιστολόγια / συστήματα προσωπικής ή ομαδικής διαχείρισης περιεχομένου (Blogs: Blogger, Wordpress)
- Εργαλεία διαμοιρασμού ψηφιακών εκπομπών (Podcasting)
- Συνεργατικά συστήματα διαχείρισης περιεχομένου / συμπαραγωγής κειμένων (Collaborative content, wikis): επιτρέπουν σε κάθε χρήστη τους να δημιουργεί ή να επεξεργάζεται σελίδες άμεσα, την ίδια στιγμή που τις βλέπει.
- Συστήματα διανεμημένης κατηγοριοποίησης (Social tagging: De.li.ci.ous): επιτρέπουν σε ατομικούς χρήστες να κατηγοριοποιούν αντικείμενα, συνδέοντάς τα με έναν αριθμό λέξεων – κλειδιών, γνωστών ως «ετικετών» (tags). Αυτά στη συνέχεια συναθροίζονται από το λογισμικό και διατίθενται προς αξιοποίηση στην κοινότητα των χρηστών.
- Εργαλεία διαμοιρασμού πολυμέσων (Media sharing: Slideshare, Flickr, YouTube): επιτρέπουν την κατηγοριοποίησης και διαμοιρασμό μίας ποικιλίας πολυμέσων.
- Εργαλεία κοινωνικής δικτύωσης (Social networking: Ning, LinkedIn)

- RSS feeds: ένα σύστημα στο οποίο εγγράφεται ο χρήστης, προκειμένου να ειδοποιείται, αν σε μία δυναμική σελίδα έχει αναρτηθεί νέο περιεχόμενο, π.χ. σε μία σελίδα wiki ή σε ένα blog.

Στην παραπάνω λίστα, άλλοι προσθέτουν και εφαρμογές παλαιότερου τύπου, όπως οι ηλεκτρονικές λίστες και τα fora (mailing lists, usenet fora). Οι περισσότεροι χρήστες πάντως περιορίζουν τη χρήση του όρου για τις πιο πρόσφατες διαδικτυακές εφαρμογές «νέας γενιάς», όπως τα blogs και τα wikis. Άλλοι υποστηρίζουν ότι ο όρος «κοινωνικό λογισμικό» είναι προτιμότερο να μην περιορίζεται σε ένα και μόνο τύπο λογισμικού, αλλά μάλλον στη χρήση δύο ή περισσότερων τρόπων ηλεκτρονικής επικοινωνίας που καταλήγουν στο σχηματισμό κοινοτήτων (Boyd, 2003). Κατ' αυτή την οπτική, τα άτομα σχηματίζουν κοινότητες, συνδυάζοντας επικοινωνιακούς τρόπους όπως «ένας προς έναν» (π.χ. ηλεκτρονικό ταχυδρομείο), «ένας προς πολλούς» (π.χ. ιστοσελίδες, blogs) ή «πολλοί προς πολλούς» (π.χ. wikis, Shirky, 2003β).

Σε αντίθεση με την αρχική μορφή του διαδικτύου (web 1.0), που επέτρεπε στο χρήστη κυρίως να αναζητεί, να διαβάζει και να αποθηκεύει πληροφορία, ο παγκόσμιος ιστός 2.0 δίνει στο χρήστη το ρόλο του ενεργού παραγωγού περιεχομένου ή πληροφορίας. Με άλλα λόγια, αναμένεται από τους χρήστες να συμμετέχουν σε συζητήσεις με ποικίλους τρόπους, να δημοσιεύουν πληροφορία, συχνά προσωπικού χαρακτήρα και να τη μοιράζονται με άλλους (OECD, 2008). Η εξέλιξη αυτή απεικονίζει τη μετατόπιση του κύρους της δημοσίευσης στο διαδίκτυο από τους λίγους εξειδικευμένους τεχνικούς, στους απλούς χρήστες, οι οποίοι πλέον το χρησιμοποιούν ως πλατφόρμα που τους επιτρέπει να δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις και επαφές, να αλληλεπιδρούν ανταλλάσσοντας δικά τους ψηφιακά κατασκευάσματα, και να συνεργάζονται (JICS, Anderson, 2007).

Ο Stowe Boyd<sup>5</sup>, ειδικός στα διαδικτυακά περιβάλλοντα, πραγματεύεται τη φύση της κοινωνικότητας που αναπτύσσεται μέσα σ' αυτά και περιγράφει μερικά από τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού λογισμικού:

- Υποστήριξη για διαλογική διάδραση μεταξύ ατόμων ή ομάδων, που συμπεριλαμβάνει, από τεχνικής πλευράς, ένα εύρος εφαρμογών: από τη σύγχρονη αποστολή κειμενικών μηνυμάτων, στα ασύγχρονα συνεργατικά ομαδικά περιβάλλοντα. Ως ενδεικτικά εργαλεία αυτής της κατηγορίας αναφέρονται τα ιστολόγια (weblogs / blogs).
- Υποστήριξη για κοινωνική ανατροφοδότηση, η οποία επιτρέπει σε μία ομάδα να εκτιμά και να αξιολογεί τις συνεισφορές των μελών της, καταλήγοντας στη δημιουργία «ψηφιακής φήμης» (digital reputation).

---

<sup>5</sup> Stowe Boyd, in Darwin magazine (2003), Boyd, S (2003). *Are You Ready for Social Software?*, διαθέσιμο στον ιστότοπο:

[www.darwinmag.com/read/050103/social.html](http://www.darwinmag.com/read/050103/social.html), τελευταία πρόσβαση, 30/5/2006

- Υποστήριξη για την επέκταση των κοινωνικών δικτύων, ώστε να δημιουργούν και να διαχειρίζονται μία ψηφιακή έκφραση ή αποτύπωση των διαπροσωπικών σχέσεων, και να βοηθούν στη δημιουργία νέων.

## 1.6 ΜΑΣΤΟΡΕΜΑ, ΑΝΑΜΕΙΞΗ ΚΑΙ «ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΟ» ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ

Το κοινωνικό λογισμικό μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα ως ένα ρεπερτόριο σχεδιαστικών επιλογών, και όχι απαραίτητα ως μία ειδική κατηγορία λογισμικού. Οι επιλογές αυτές επιτρέπουν στους χρήστες να ενοποιούν διαφορετικά συστήματα μεταξύ τους, σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Έτσι, για παράδειγμα, οι χρήστες των ιστολογίων μπορούν να αλλάξουν τη μορφή και τα περιεχόμενα των πλαισίων των εγγραφών τους, ώστε να επιτρέπουν την πρόσβαση άλλων χρηστών σε άλλες πληροφορίες που έχουν συγκεντρώσει οι ίδιοι (π.χ. τις τελευταίες προσθήκες ηλεκτρονικών πηγών στο λογαριασμό τους στο del.icio.us<sup>6</sup>) και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας (π.χ. να δίνουν την δυνατότητα στους αναγνώστες τους να επικοινωνήσουν μαζί τους στο Skype<sup>7</sup>). Η πράξη της πειραματικής κατασκευής νέων τεχνουργημάτων, ή της μετατροπής παλιών είναι γνωστή με τον όρο «μαστόρεμα» (*bricolage*, Turkle, & Papert, 1992). Μερικές φορές οι τεχνικές του «μαστορέματος» είναι ενσωματωμένες στα ίδια τα εργαλεία. Τις περισσότερες φορές όμως το μαστόρεμα απαιτεί κάποια γνώση της γλώσσας HTML. Αυτή η περίπτωση δεν αφορά την πλειονότητα των χρηστών.

Μία άλλη δυνατότητα που προσφέρει το κοινωνικό λογισμικό είναι αυτή της ανάμειξης και αναπροσαρμογής διαδικτυακών δεδομένων<sup>8</sup> προκειμένου να καλύπτουν συγκεκριμένες ανάγκες. Μία αντιπροσωπευτική εφαρμογή αυτής της δυνατότητας είναι το Yahoo Pipes<sup>9</sup>, μία εφαρμογή που επιτρέπει στους χρήστες να αναμειγνύουν και να επεξεργάζονται διαδικτυακά δεδομένα, χωρίς να απαιτείται γι' αυτό η γνώση κάποιας γλώσσας προγραμματισμού.

Η σχεδιαστική αρχή που κάνει τις παραπάνω πρακτικές δυνατές –και προσιτές σε αρκετούς μη ειδικούς χρήστες- συνοψίζεται στην προσφυή φράση του David Weinberger: «*μικρά κομμάτια, χαλαρά ενωμένα*». Ο Shirky (2004) χαρακτηρίζει το κοινωνικό λογισμικό ως μικρές, απλές εφαρμογές «προσαρμοσμένου» λογισμικού (*situated software*), με βασικό χαρακτηριστικό το ότι έχουν σχεδιαστεί για χρήση για μία συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, και όχι για ένα αόριστο «κοινό - στόχο». Ως φιλοσοφία, έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις σχεδιαστικές αρχές που εφαρμόζουν οι μεγάλες εταιρείες λογισμικού, για τις οποίες ζωτική σημασία έχει το ζήτημα της κλίμακας. Ένα λογισμικό σχεδιάζεται για χρήση από χιλιάδες ή εκατομμύρια χρήστες και δε διατίθεται σχεδόν ποτέ δωρεάν. Τα ΣΔΜ είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της

<sup>6</sup> Ένα σύστημα συλλογής και διαμοιράσματος ηλεκτρονικών πηγών: <http://www.delicious.com>

<sup>7</sup> Ένα σύστημα δωρεάν τηλεφωνικής επικοινωνίας μέσω Η.Υ : <http://www.skype.com/>

<sup>8</sup> Ο αγγλικός όρος γι' αυτή την τεχνική : “mash-ups”

<sup>9</sup> <http://pipes.yahoo.com>

φιλοσοφίας η οποία, προτάσσοντας τις αξίες που σχετίζονται με οικονομικές κλίμακες, εκτοπίζουν άλλες αξίες, όπως αυτή της προσαρμοστικότητας σε κοινωνικές ανάγκες, που από τη φύση του υποστηρίζει το κοινωνικό λογισμικό (Shirky, ό.π.).

### 1.7 ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ «ΑΠΟ ΠΑΝΩ ΠΡΟΣ ΤΑ ΚΑΤΩ»

Σε αρκετούς από τους ορισμούς του κοινωνικού λογισμικού, κοινός τόπος είναι η παρατήρηση ότι τα εργαλεία αυτού του τύπου διευκολύνουν την ανάπτυξη κοινοτήτων με ένα δημοκρατικό και αξιοκρατικό τρόπο: η συμμετοχή είναι εθελοντική και οι φήμες κερδίζονται με την εξασφάλιση της εμπιστοσύνης των άλλων μέσω της εκτίμησης των ατομικών συνεισφορών. Όσο για το σκεπτικό, την αποστολή και τη διαχείριση (*governance*) της κοινότητας, αυτά διαμορφώνονται από κοινού από τα μέλη της (Webb, 2001). Η τεχνική αυτή του «από κάτω προς τα πάνω» (bottom-up) σχηματισμού κοινοτήτων αντιπαρατίθεται με την «από πάνω προς τα κάτω» (top-down) προσέγγιση των ΣΔΜ, όπου οι ρόλοι των χρηστών προκαθορίζονται από μία εξωτερική αρχή και περιορίζονται στα στενά πλαίσια αυστηρών στη σύλληψη μηχανισμών (όπως τα δικαιώματα πρόσβασης, Webb, ό.π., Shirky, 2003α).

Ο πίνακας 4 συνοψίζει τα βασικά χαρακτηριστικά των δύο προσεγγίσεων, αυτής του «μαύρου κουτιού», κι αυτής των «δικτύων», και των αντίστοιχων εργαλείων που τις υποστηρίζουν, δηλαδή των ΣΔΜ και του κοινωνικού λογισμικού:

Groupware / ΣΔΜ	Κοινωνικό λογισμικό
χωρισμός σε «ομάδες εργασίας»	προαιρετικός σχηματισμός ομάδων με βάση προσωπικά ενδιαφέροντα
υποχρεωτική διαβαθμισμένη πρόσβαση	προαιρετική διαβαθμισμένη πρόσβαση, δυνατότητα πολλών συγγραφέων
παραγωγικότητα	«ψηφιακή φήμη»
κλειστά περιβάλλοντα	ανοικτά σε αλλαγές / προσαρμογή

**Πίνακας 1**

Στην επόμενη ενότητα αναπτύσσεται περισσότερο η δυναμική δημιουργίας «ψηφιακών κοινοτήτων» που φέρουν τα εργαλεία που περιγράφηκαν, καθώς και οι προοπτικές χρήσεις τους στην εκπαίδευση.

### 1.8 ΓΕΝΙΚΕΣ ΧΡΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΛ

Οι χρήσεις των ΕΚΛ κατά την τελευταία περίπου πενταετία, μπορούν να συνοψισθούν στα παρακάτω σημεία (Boyd, 2003):

- διαλογική διάδραση μεταξύ ατόμων ή ομάδων, που συμπεριλαμβάνει, από τεχνικής πλευράς, ένα εύρος εφαρμογών: από τη σύγχρονη αποστολή κειμενικών μηνυμάτων, στα ασύγχρονα συνεργατικά ομαδικά περιβάλλοντα. Ως ενδεικτικά εργαλεία αυτής της κατηγορίας αναφέρονται τα ιστολόγια (weblogs / blogs).
- κοινωνική ανατροφοδότηση, η οποία επιτρέπει σε μία ομάδα να εκτιμά και να αξιολογεί τις συνεισφορές των μελών της, καταλήγοντας στη δημιουργία «ψηφιακής φήμης» (digital reputation).
- επέκταση των κοινωνικών δικτύων, ώστε να δημιουργούν και να διαχειρίζονται μία ψηφιακή έκφραση ή αποτύπωση των διαπροσωπικών σχέσεων, και να βοηθούν στη δημιουργία νέων.

## 1.9 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΧΡΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΛ

Η χρήση των ΕΚΛ έχει διεισδύσει ως ένα βαθμό και στο χώρο της εκπαίδευσης (Anderson, 2007). Ο Downes (2008) συνοψίζει τους τρόπους αξιοποίησής τους (συνολικά) στα παρακάτω σημεία:

- οργάνωση κοινοτήτων πρακτικής (εκπαιδευτικών) ή μάθησης (κυρίως μαθητών ή/και εκπαιδευτικών)
- Χρήση ιστολογίων για καλλιέργεια γραπτής έκφρασης, αλλά και γενικότερα οργάνωση της ύλης μαθημάτων και υποκατάσταση στατικών ιστοσελίδων των εκπαιδευτικών ή των σχολείων με δυναμικές, που επιτρέπουν δηλαδή την αλληλεπίδραση με τους μαθητές
- Ψηφιακά ντοσιέ (digital portfolios), για διαμορφωτική αξιολόγηση

Έγκυρες έρευνες επίσης πιστοποιούν τη χρήση των ΕΚΛ στην ειδική διδακτική συγκεκριμένων αντικειμένων: γλώσσας (Ward, 2004), δημοσιογραφίας και επικοινωνίας (O' Donnell 2005), νομικής (Williams and Jacobs, 2004), αλλά και σε ευρύτερους τομείς της εκπαίδευσης και διά βίου μάθησης, όπως την ακαδημαϊκή έρευνα (Mortensen & Walker, 2002), την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Williams and Jacobs, 2004) και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Carragher, 2003).

Οι παραπάνω χρήσεις ενθαρρύνονται από τη δυναμική που φέρουν τα ΕΚΛ να διαπλάθουν ανεξάρτητους, αυτοκατευθυνόμενους μαθητές, εξοπλισμένους με ένα εύρος δεξιοτήτων, που τους επιτρέπουν να διασυνδέονται, να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται επιτυχώς με διαφορετικούς ανθρώπους, σε διαφορετικές εργασίες, και σε ποικίλα περιβάλλοντα (IPTS, 2008). Εξάλλου, επίσημα έγγραφα εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε. υπογραμμίζουν την πρόσθετη αξία των ΕΚΛ για τη διά βίου μάθηση, μέσω προγραμμάτων που ενθαρρύνουν τα άτομα να διαμοιράζονται ψηφιακά αντικείμενα, να αναπτύσσουν τις δικές τους μικροεφαρμογές λογισμικού στο διαδίκτυο και να δομούν ψηφιακές κοινότητες (Commission Staff working document, 2008).

Ωστόσο, πρόσφατες συμπεριληπτικές αναφορές για την πρακτική της εκπαιδευτικής χρήσης των ΕΚΛ τονίζουν ότι δεν έχουν επαληθευτεί όλες οι υποθέσεις σε σχέση με τις δυνατότητές τους.

Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, έρευνες στα κράτη – μέλη του ΟΟΣΑ δείχνουν ότι, ακόμη και οι έμπειροι στην τεχνολογία δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν αυτή τους την εμπειρία και να τη μεταφέρουν στον τρόπο διδασκαλία τους (OECD, 2008). Και, αν και υπάρχουν στοιχεία για τη χρήση των ΕΚΛ σε μικρής κλίμακας πειραματικές διδασκαλίες, σε σχολεία και σε πανεπιστήμια, τα στοιχεία αυτά ακόμη θεωρούνται μη ενδεικτικά και σπάνια (IPTS, 2008). Σε λίγες περιπτώσεις μόνο έχει παρατηρηθεί η επέκταση της υιοθέτησης των ΕΚΛ, από τους λίγους ενθουσιώδεις εκπαιδευτικούς, σε επίπεδο σχολείου ή ακαδημαϊκού ιδρύματος, ενώ παρατηρείται επίσης και η αντίθετη κατάσταση: η υιοθέτησή τους από πρωτοπόρα ιδρύματα, αλλά η μη αποδοχή τους από το προσωπικό (Freire, 2008). Υποστηρίζεται επίσης ότι, τουλάχιστον ως τώρα, η χρήση των ΕΚΛ έχει ελάχιστες ή καθόλου επιδράσεις πάνω στις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους και στη δομή των αναλυτικών προγραμμάτων (ό.π.).

Σε σχέση με τους μαθητές, η τωρινή γενιά παιδιών έχει χαρακτηριστεί ως «ψηφιακοί γηγενείς» (digital natives, Prensky 2001), άτομα δηλαδή με τελείως διαφορετικό τρόπο σκέψης, αλλά και διαφορετική σύνθεση γνωστικών δεξιοτήτων, εξαιτίας της επαφής τους, από πολύ μικρή ηλικία, με εξελιγμένες ψηφιακές τεχνολογίες. Οι Oblinger & Oblinger (2005) χαρακτηρίζουν τη γενιά που σε λίγα χρόνια θα μπει στο πανεπιστήμιο ως «ψηφιακά εγγράμματη, άριστα εξοικωμένη με το διαδίκτυο, αλληλοσυνδεδεμένη μέσω εργαλείων κοινωνικής δικτύωσης, με προτίμηση στη μάθηση μέσω του πειραματισμού και στη συνεργασία, και με έντονη την ανάγκη για πλούσια μαθησιακά περιβάλλοντα, με έμφαση στην πολυτροπικότητα και όχι στο μονότροπο έντυπο κείμενο». Έχει παρατηρηθεί ότι αυτού του είδους οι μαθητές εμπλέκονται πολύ πιο ενεργά στη μάθηση, όταν αυτή ενσωματώνει στοιχεία από τις καθημερινές τους ψηφιακές πρακτικές (Hewitt & Forte, 2006).

Συνοψίζοντας, το κοινωνικό λογισμικό δείχνει ότι έχει τη δυναμική να προσφέρει πολλές ευκαιρίες, τόσο στο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης, όσο και στον ευρύτερο χώρο της διάβιου μάθησης, ευκαιρίες που δεν έχουν αξιοποιηθεί συστηματικά, στο Ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο, αλλά και σε Ευρωπαϊκό επίπεδο.

Στον πίνακα της επόμενης σελίδας παρουσιάζονται συγκεκριμένες δραστηριότητες που μπορούν να υποστηρίξουν τα ΕΚΛ. Οι σύνδεσμοι και οι παραπομπές προέρχονται από τις πηγές:

- *Petter, C., Reich, K. & Scheuermann, F. (2005) WP1: Analysis of Tools Supporting Communities of Practice, Institute for Future Studies, Work and Learn Together*
- *Pata, K., Völjätaga, T. (2008). iCamp: Assumptions and requirements. Karolina Grodecka, Fridolin Wild, Barbara Kieslinger (Eds.). How to Use Social Software in Higher Education (104 - 113). Kraków, Poland.: Wydawnictwo Naukowe Akapit, <http://www.icamp.eu>*
- *Σημείωση: στο παραπάνω εγχειρίδιο (<http://www.icamp.eu>) περιλαμβάνονται «σενάρια χρήσης» των εργαλείων για κάθε έναν από τους σκοπούς (π.χ. χρήση του *delicious* / για *social tagging*, από ποιο κοινό και για ποιο σκοπό)*



## 1.10 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΑ ΕΚΛ

Σύγχρονη επικοινωνία (chat)	<a href="#">Google Talk</a> <a href="#">MSN messenger</a> <a href="#">Skype</a>
Δημοσίευση (ατομική /ή-και ομαδική) και διαμοιρασμός ιδεών	Blogs <a href="#">Blogger</a> <a href="#">Wordpress</a>
Συνεργασία για projects	<a href="#">Google calendar</a> <a href="#">Google docs</a> <a href="#">Wikispaces</a> Blogs
Συμπαράγωγή κειμένων	Wikis <a href="#">wikispaces</a>
Οργάνωση και διαμοιρασμός συνδέσμων (Social bookmarking)	<a href="#">De.li.ci.ous</a> <a href="#">Scuttle</a>
Επαγγελματική ενημέρωση και δικτύωση	<a href="#">LinkedIn</a>
Επιλογή ροών δεδομένων για οργάνωση του δυναμικού περιεχομένου και γρήγορη ανάγνωση (RSS feeds)	<a href="#">Google reader</a>
Δημιουργία και διαμοιρασμός ψηφιακών ιστοριών (digital storytelling)	<a href="#">Ourstory</a> <a href="#">Toondoo</a> <a href="#">Και άλλες 50 ιδέες με αντίστοιχο αριθμό εργαλείων</a>
Διαμοιρασμός media και αρχείων (φωτογραφιών, βίντεο, παρουσιάσεων)	<a href="#">YouTube</a> <a href="#">Flickr</a> <a href="#">SlideShare</a>
Σύνθεση / δόμηση ΠΜΠ (προσωπικού μαθησιακού περιβάλλοντος – Personal Learning Environment, PLE)	<a href="#">PageFlakes</a>

### 1.11 ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ, ΜΙΚΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ

Έχει υποστηριχθεί ότι το κοινωνικό φαινόμενο της κοινότητας μπορεί να μεταφερθεί στο διαδίκτυο, ως υποστηρικτικός μηχανισμός της ΗΜ (Hiltz, 1998· Palloff & Pratt, 1999· Rovai, 2002). Τα μαθησιακά οφέλη αυτής της μεταφοράς που προτάσσονται, έχουν τεκμηριωθεί από ποικίλες θεωρίες<sup>10</sup>, με πιο γνωστές αυτές που προβάλλουν το ρόλο της κοινωνικής διάδρασης στην κατασκευή της γνώσης (Dewey, 1933 · Kafai & Resnick, 1996· Vygotsky, 1978) και αυτές που εστιάζουν στο ρόλο του κοινωνικού περιγύρου (social milieu, Cunningham, 1996).

Πρωτοπόροι της έρευνας πάνω στην ανάπτυξη των διαδικτυακών κοινοτήτων όπως ο Howard Rheingold (1993) και η Roxanne Hiltz (1985) χρησιμοποίησαν τον όρο «διαδικτυακή κοινότητα» (ΔΚ), προκειμένου να αποδώσουν τα έντονα αισθήματα συντροφικότητας, εμπάθειας και υποστήριξης, τα οποία παρατήρησαν στις μελέτες των εικονικών χώρων που πραγματοποίησαν. Άλλοι ερευνητές επιχειρήσαν να τυποποιήσουν τον όρο, ώστε να χρησιμεύσει στην ανάλυση, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση «λογισμικού για την ανάπτυξη κοινοτήτων» (*community software platforms*, de Souza & Preece, 2004 · Maloney-Krichmar & Preece, 2005 · Preece, 2000). Αυτοί εστίασαν στους «ανθρώπους που συγκεντρώνονται για ένα συγκεκριμένο σκοπό, καθοδηγούνται από κανόνες και νόρμες και υποστηρίζονται από λογισμικό» (Maloney-Krichmar & Preece, ό.π., σελ. 43). Άλλοι ερευνητές αναγνώρισαν και διατύπωσαν σημαντικές παραμέτρους της φυσικής ζωής μέσα σε κοινότητες και αναζήτησαν τους συσχετισμούς τους στην εικονική ζωή του διαδικτύου (ό.π.).

Ως προς τις μορφές που μπορεί να πάρει μία ΔΚ, αυτές υποστηρίζεται ότι είναι τόσο διαφορετικές ως προς τους στόχους και το χαρακτήρα, όσο και οι άνθρωποι που τις απαρτίζουν (Backboard Connections, 2003). Μία βασική αρχική διάκριση έχει γίνει με κριτήριο το στόχο, μεταξύ κοινοτήτων δράσης (*communities of practice*) και κοινοτήτων ενδιαφέροντος (*communities of interest*, Preece, ό.π. · Fischer, 2004). Μία ειδικότερη διάκριση μεταξύ ΔΚ προτείνουν οι Henri & Pudelko (2003), οι οποίοι περιγράφουν τέσσερα είδη τέτοιων κοινοτήτων:

α) Η κοινότητα ενδιαφέροντος (*community of interest*) στην οποία τα μέλη συγκεντρώνονται γύρω από ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος προκειμένου να ανταλλάξουν πληροφορίες, να λάβουν απαντήσεις σε προσωπικές ερωτήσεις ή προβλήματα, να βελτιώσουν την κατανόησή τους σε ένα θέμα, ή να μοιραστούν κοινά πάθη και ανησυχίες.

β) Η προσανατολισμένη προς το στόχο κοινότητα ενδιαφέροντος (*goal oriented community of interest*), η οποία περιλαμβάνει ειδικούς από διαφορετικούς τομείς. Τα μέλη συμμετέχουν στην κοινότητα για να ικανοποιήσουν συγκεκριμένες ανάγκες, να λύσουν ένα πρόβλημα, για να καθορίσουν ή να εκτελέσουν μια εργασία.

<sup>10</sup> Για μια εκτενέστερη αναφορά στις θεωρίες μάθησης που έχουν χρησιμοποιηθεί για την υποστήριξη του δομήματος της «ψηφιακής κοινότητας», πρβλ. το άρθρο των Brook. C. & Oliver, R. (2003). Online Learning Communities: Investigating a Design Framework, *Australian Journal of Educational Technology*, 19 (2), 139-160

γ) Η κοινότητα εκπαιδευομένων (*learners' community*), η οποία λαμβάνει χώρα σε πανεπιστήμια και σχολεία όταν χρησιμοποιείται η τεχνολογία για να ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση. Οι σπουδαστές είναι μέλη της κοινότητας εφ' όσον είναι μέλη ενός μαθήματος (course).

δ) Η κοινότητα πρακτικής (*community of practice*), η οποία αναπτύσσεται μεταξύ ανθρώπων που, στον πραγματικό κόσμο, είναι ήδη μέρος μιας δεδομένης κοινότητας πρακτικής, π.χ. ασκούν το ίδιο επάγγελμα ή μοιράζονται τις ίδιες συνθήκες εργασίας.

Το δόμημα της κοινότητας θεωρείται περισσότερο ως μία έννοια ή αίσθηση, και λιγότερο ως μία απτή οντότητα (Wiesenfeld, 1996, αναφ. σε Brook & Oliver, 2003). Σ' αυτό το πνεύμα, έχει υποστηριχθεί ότι δεν έχει νόημα η εμμονή στη διατύπωση ενός τυπικού ορισμού του όρου ΔΚ, αλλά μάλλον η αποδοχή του ως ενός δομήματος με ρευστά όρια (Bruckman, 2005).

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, υιοθετείται ο αρκετά ευρύς ορισμός της ΔΚ του Etienne Wenger για τις ΔΚ, κατά τον οποίο αυτές «απαρτίζονται από άτομα που εμπλέκονται σε συλλογική μάθηση, η οποία με τη σειρά της, δημιουργεί δεσμούς μεταξύ τους» (Wenger, 1998, σελ. 78).

Στην επόμενη ενότητα αναπτύσσεται η προβληματική που υπάρχει στο χώρο της ΔΜ σχετικά με τη δυναμική δημιουργίας κοινότητων και τη σημασία των εργαλείων ασύγχρονης επικοινωνίας γι' αυτές.

#### 1.12 Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΙΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ

Η ρητορική της μεταφοράς του δομήματος της κοινότητας στη διαδικτυακή εκπαίδευση υποστηρίζεται από την άποψη ότι η δημιουργία μιας τέτοιας κοινότητας είναι σχεδόν αυτόματο αποτέλεσμα της ύπαρξης ενός συστήματος ασύγχρονης επικοινωνίας (Brook & Oliver, 2003· Garrison & Kanuka, 2004). Η άποψη αυτή υποστηρίζεται από ερευνητικά ευρήματα όπως η υποστήριξη κοινών στόχων και η ισχυρή δέσμευση στο σκεπτικό και τη φιλοσοφία της κοινότητας, ο προσδιορισμός ορίων που καθορίζουν το βαθμό και το είδος της συμμετοχής, ή ακόμη και η εδραίωση μιας ιδιαίτερης κοινής γλώσσας και ειδικών κανόνων (Romiszowski & Mason, 1996).

- Την παρανόηση του όρου «διαδικτυακή κοινότητα», ως προς την «εικονική» φύση της.

Οι Preece (2004) και Preece & Maloney-Krichmar (2005) θεωρούν τον όρο αντιφατικό, υποστηρίζοντας ότι οι περισσότερες ΔΚ σπάνια υπάρχουν μόνο στο διαδίκτυο. Οι περισσότερες έχουν και συστατικά που υπάρχουν στο φυσικό χώρο. Ως παράδειγμα δίνουν τις δύο εξής πιθανότητες: α) κοινότητες που ξεκινούν από τη φυσική επαφή των μελών τους και στη συνέχεια –όλα τα μέλη ή μέρος τους- μεταφέρουν τη δραστηριότητά τους στο διαδίκτυο ή β) κοινότητες που σχηματίζονται στο διαδίκτυο και σε ύστερο στάδιο επιδιώκουν συναντήσεις. Η επικοινωνία σπάνια περιορίζεται σε ένα μόνο μέσο, ανάλογα με τα εργαλεία που έχει κατά περιόδους στη διάθεσή της η κοινότητα. Οι πληθυσμοί έχουν την τάση να μην είναι συμπαγείς και σταθεροί σε μέγεθος και τα μέσα επικοινωνίας είναι

ρευστά. Το γεγονός αυτό παρουσιάζει δυσχέρειες για μια πιθανή έρευνα, τόσο στη δειγματοληψία της, όσο και στο σχηματισμό σαφούς εικόνας του περιβάλλοντος της κοινότητας.

- Τη σύγκριση του όρου «κοινότητα» με τον όρο «ομάδα» (group)

Ερευνητές όπως οι Kling & Courtwright (2004) υποστηρίζουν ότι ο όρος κοινότητα συχνά χρησιμοποιείται ως συνώνυμος του όρου «ομάδα», με ειδοποιό διαφορά μεταξύ τους την ποιότητα της διάδρασης. Οι ίδιοι θεωρούν ότι «η άκριτη χρήση του όρου για την περιγραφή ομάδων που εμπλέκονται σε κάποιες μορφής επιμορφωτική δραστηριότητα, ή συμμετέχουν σε ηλεκτρονικά φόρα είναι παραπλανητική». Επισημαίνουν ότι η δημιουργία μιας επιτυχημένης ΔΚ συνιστά από μόνη της εκπαιδευτική αξία, και προϋποθέτει σύνθετο σχεδιασμό, προετοιμασία και συνεχή παρακολούθηση. Η χρήση του όρου «άκριτα» υποβαθμίζει τη σημασία αυτής της αξίας.

- Την παρανόηση του ρόλου της ασύγχρονης συζήτησης και των ΔΚ για τη διαδικτυακή μάθηση

Ο Stephen Downes (2004), προς επίρρωση της άποψης των Kling και Courtwright, υποστηρίζει ότι η χειρότερη χρήση του όρου ΔΚ γίνεται όταν συνδέεται αποκλειστικά με το σχεδιασμό ενός διαδικτυακού μαθήματος ή εξαρτάται απ' αυτόν. Τα επιχειρήματά του στηρίζει στους ακόλουθους άξονες:

α) Η δεδομένη παρουσία «περιοχής συζητήσεων» στα ΣΔΜ<sup>11</sup> φιλοξενεί, στις περισσότερες περιπτώσεις, συζητήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων σε ένα μάθημα, οι οποίες διαρκούν όσο και το μάθημα. Μετά το πέρας του, η κοινότητα παύει να υπάρχει.

β) Η δομή των μαθημάτων στα ΣΔΜ παρέχει το βασικό μέσο πλοήγησης στο περιεχόμενό τους. Καθώς οι φοιτητές διέρχονται τις θεματικές ενότητες, προωθούνται σε μία «περιοχή συζητήσεων», για να απαντήσουν (συνήθως) προκαθορισμένες ερωτήσεις.

γ) Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, ο ίδιος ο σχεδιασμός των ΣΔΜ ενισχύει την ιδέα ότι η συζήτηση δεν είναι κεντρικό στοιχείο του μαθήματος, αλλά μάλλον κάτι που έχει επικολληθεί σ' αυτό. Ο χρήστης «αφήνει» το χώρο ανάρτησης υλικού για να πάει στο χώρο της συζήτησης. Η μεταφορά αυτή φέρνει στο νου την παράδοση εικόνα ενός καθηγητή ο οποίος «φεύγει» από την αίθουσα διαλέξεων, για να πάει στην «αίθουσα συζητήσεων».

Ο Downes καταλήγει στη θέση ότι η σχέση «ύλης-συζήτησης» θα έπρεπε να είναι αντίστροφη: ότι δηλαδή το περιεχόμενο της ύλης θα όφειλε να τροφοδοτεί τη συζήτηση, ότι η κοινότητα είναι η πρωταρχική μονάδα μάθησης και ότι οι πηγές έχουν δευτερεύουσα σημασία, την οποία τους δίνει η ίδια η κοινότητα.

- Τη μη διάκριση μεταξύ «επίσημων» και «ανεπίσημων» κοινοτήτων

Οι Romiszowski & Mason (1996, σελ. 408-409) υποστηρίζουν ότι οι ομάδες που συναθροίζονται ως «τμήματα» σε επίσημα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα διαφέρουν ως προς τη φύση και τα χαρακτηριστικά, σε σχέση με τους τύπους των κοινοτήτων που αναδεικνύει

<sup>11</sup> Ως παραδείγματα δομής ΣΔΜ δίδει δύο ευρέως διαδεδομένα εμπορικά συστήματα, το Blackboard και το WebCT.

η βιβλιογραφία. Ειδικότερα υπογραμμίζουν τη διαφορά μεταξύ «επίσημων» και «ανεπίσημων» κοινοτήτων:

«Σε σχέση με μία ανεπίσημη μαθησιακή κοινότητα, η οποία βασίζεται σε μία αυτοκατευθυνόμενη ομάδα ανθρώπων που έρχονται σε επαφή για να εκπληρώσουν ανεπίσημους μαθησιακούς στόχους, η επίσημη μαθησιακή κοινότητα εν πολλοίς προσδιορίζεται, δομείται και οριοθετείται από άλλους, και όχι τα μέλη της. Προφανώς και τα μέλη μπορεί να ενθαρρυνθούν να μεταφέρουν την τεχνογνωσία και τις εμπειρίες τους στην ομάδα –μέσω των εργασιών του μαθήματος-, ωστόσο, η μάθηση συνεχίζει να είναι πολύ πιο περιορισμένη και εξωτερικά επιβεβλημένη σε σχέση μ' αυτή που πραγματοποιείται στις ανεπίσημες κοινότητες». Ειδικότερα αναφέρονται στο φαινόμενο της «υποχρεωτικής κοινότητας» (*forced community*), και σε τεχνικές που έχουν προταθεί (από τους Misanchuk & Anderson, 2002) προκειμένου να επιτευχθεί η μετάβαση από μία «συνάθροιση» (*cohort*) σε μία «κοινότητα».

Οι διαφορετικές πτυχές της προβληματικής που αναπτύχθηκε προηγουμένως συνάδουν στην άποψη που εκφράζεται από τη Hiltz (2003), ότι η ανάπτυξη μιας ΔΚ δεν είναι απλώς θέμα χρήσης ενός λογισμικού που προσφέρει ένα «χώρο επικοινωνίας», ενημέρωσης των φοιτητών για την ύπαρξή του και παρότρυνση να το χρησιμοποιούν κατά βούληση. Αυτό συνήθως καταλήγει στη μη χρήση αυτής της δυνατότητας επικοινωνίας και στην απόσυρση από τη συζήτηση σε πολύ σύντομο διάστημα. Η επόμενη ενότητα αναφέρεται στους παράγοντες που έχουν αναδειχθεί στη βιβλιογραφία ως αποφασιστικοί για την ανάπτυξη ΔΚ.

## 1.13 ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ

### 1.13.1 ΦΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΛΟΓΙΚΗ ΒΟΥΛΗΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ

Οι Brook & Oliver (2003) υποστηρίζουν ότι η απόφαση της συμμετοχής και του ανήκειν εξαρτάται αποκλειστικά από τη βούληση του ατόμου. Χρησιμοποιούν τη θεωρητική διάκριση του Tönnies (1955), μεταξύ «φυσικής βούλησης» (*natural will*) και «λογικής βούλησης» (*rational will*). Η φυσική βούληση αναφέρεται σε προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως ο χαρακτήρας, η διάνοια και η γενικότερη στάση απέναντι στη ζωή, ενώ η λογική βούληση αναφέρεται σε μία διαδικασία λήψης αποφάσεων που διέπεται από λογικούς κανόνες. Η φυσική βούληση ενός ατόμου προβάλλει μία θετική ή αρνητική προδιάθεση στον προσανατολισμό της κοινότητας, ενώ η λογική βούληση υπαγορεύει μια πιο πραγματιστική στάση απέναντι στην συμμετοχή στην κοινότητα, επηρεασμένη από προσωπικούς στόχους και προσδοκώμενα οφέλη. Η θεωρία του Tönnies έχει δείξει ότι τα άτομα μπορεί να επιστρατεύσουν τη λογική βούληση προκειμένου να επιδιώξουν τη συμμετοχή τους σε μία κοινότητα, ακόμη κι αν στην κοινότητα η κυρίαρχη νόρμα είναι αυτή της αντιπάθειας. Οι Brook & Oliver (ό.π.) καταλήγουν ότι ο εκπαιδευτικός που οργανώνει μία ΔΚ μπορεί να επιστρατεύσει είδη εμπλοκής και δραστηριότητας που ενδέχεται να επηρεάσουν τη λογική βούληση ενός ατόμου για συμμετοχή στην κοινότητα, στην περίπτωση που η φυσική βούληση είναι προδιατεθειμένη αρνητικά προς αυτό. Για να γίνει

αυτό, χρειάζεται να υπάρχει συνέπεια και ειρμός μεταξύ της υποστηρικτικής φιλοσοφίας μάθησης και της δόμησης του μαθησιακού περιβάλλοντος, συμπεριλαμβανομένων των προβλεπόμενων εργασιών και των δραστηριοτήτων (Bonk & Cunningham, 1998, αναφ. σε Brook & Oliver, 2003).

### 1.13.2 ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΙ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Πέραν από το στόχο της, μια κοινότητα μπορεί να περιγραφεί μέσα από τις ποικίλες πτυχές της: τους ανθρώπους-μέλη της, το χρόνο κατά τον οποίο αυτοί αλληλεπιδρούν, τον τόπο συνάντησης και τα όρια ή τους κανόνες συμμετοχής (White, 2003). Αυτές –και άλλες– πτυχές έχουν αναγνωριστεί ως παράγοντες επίδρασης της ανάπτυξης μιας κοινότητας. Ειδικότεροι παράγοντες είναι, για παράδειγμα, το επιστημονικό πεδίο και το εκπαιδευτικό επίπεδο του μαθήματος (Palloff & Pratt, 1999, Hiltz, 1994), ο διδάσκων (Collins & Berge, 1996· Hootstein, 2002· Anderson κ.ά, 2001· Pelz, 2004) και οι φοιτητές (Hiltz, ό.π.). Σε διαδικαστικό επίπεδο, παράγοντες επίδρασης θεωρούνται ο σκοπός που εξυπηρετεί η κοινότητα στη ζωή των μελών της (Palloff & Pratt, ό.π.), η υποστήριξη για επικοινωνία που παρέχεται (Collins & Berge, ό.π. · Hill & Raven, 2000), η φύση των συναντήσεων (Moore & Brooks, 2000) και ο «χώρος» συνάντησης, πραγματικός, εικονικός, ή συνδυασμός τους (Puddifoot, 1996 · Von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2000).

### 1.13.3 ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΣΚΕΠΤΙΚΟ

Οι Romiszowski & Mason (1996) αναφέρονται επίσης σε παράγοντες που σχετίζονται με το παιδαγωγικό σκεπτικό των μαθημάτων, όπως ο χαρακτήρας των εργασιών που δίδονται, η εστίαση των συζητήσεων, ή οι ταυτότητες που έχει προβλεφθεί να αναλάβουν οι συμμετέχοντες. Δίδουν τα ακόλουθα παραδείγματα, υπό μορφή οδηγιών (σ. 409):

- Η ομαδική εργασία θα πρέπει να ενθαρρύνεται και οι σχεδιαστές των μαθημάτων να σκοπεύουν στο σχεδιασμό ομαδικών εργασιών που απαιτούν ποικίλες μορφές διάδρασης και συνεργασίας
- Οι διδάσκοντες θα πρέπει να επιστρατεύουν μαθησιακές στρατηγικές που υποστηρίζουν την επικοινωνία, π.χ. την ανάθεση σε φοιτητές της διαχείρισης ομάδων συζητήσεων, ή την παρότρυνση να βοηθούν και να αναφέρονται ο ένας στον άλλον
- Οι σχεδιαστές θα πρέπει να δημιουργούν ένα εύρος εικονικών χώρων, προκειμένου να καλύπτουν διαφορετικές κοινωνικές και γνωστικές ανάγκες που αναδύονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος
- Ένα μάθημα θα πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστον ένα χώρο ειδικά για την κοινωνική διάδραση των μελών της ομάδας, όπως και ένα χώρο στον οποίο τα μέλη θα μπορούν να λαμβάνουν τεχνική υποστήριξη και άλλες διαδικαστικές πληροφορίες

- Προκειμένου να επιτευχθεί ο επιθυμητός βαθμός οικειότητας που απαιτείται για σημαντικές διαδράσεις, ο αριθμός των συμμετεχόντων θα πρέπει να περιορίζεται στους 20.

## ΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΙΣΤΟΛΟΓΙΑ (BLOGS) ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

### 2.1 ΙΣΤΟΛΟΓΙΑ: ΟΡΙΣΜΟΣ, ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ

Ο όρος blog συνιστά συντομογραφική σύνθεση των όρων web (ιστός) και log (σημειωματάριο / ημερολόγιο). Είκοσι χρόνια ζωής χρειάζεται κατά μέσο όρο μια λέξη για να αποκτήσει θέση σε ένα έγκυρο επίτομο λεξικό. Σε άρθρο του ο Νίκος Δήμου<sup>12</sup> αναφέρει ότι ο όρος blog πρωτοεμφανίστηκε σε εφημερίδες και περιοδικά το 1999. Και στον περσινό διαγωνισμό δημοτικότητας λέξεων που οργανώνει ετησίως ο αμερικανικός εκδοτικός οίκος Merriam Webster, το blog κατέκτησε την πρώτη θέση, υπερσχύοντας των λέξεων «απερχόμενος» (2<sup>η</sup>), «εκλογικός» (3<sup>η</sup>), «αντάρτης» (4<sup>η</sup>) και «τυφώνας» (5<sup>η</sup>). Με την ευκαιρία εμφανίστηκε και ο πρώτος έγκυρος ορισμός στο αγγλικό λεξικό της Οξφόρδης:

*«Ιστοσελίδα που ενημερώνεται συχνά, αποτελείται από προσωπικές παρατηρήσεις, παραθέματα προερχόμενα από άλλες πηγές κτλ. Συνήθως την ευθύνη έχει ένα άτομο και περιέχει δεσμούς με άλλες ιστοσελίδες. Δικτυακό ημερολόγιο» (Oxford English Dictionary).*

Η Rebecca Blood, από τις πρώτες συγγραφείς ιστολογίων, τα ορίζει ως «προσωπικές ή ομαδικές ιστοσελίδες οργανωμένες από χρονολογημένες εγγραφές που παρουσιάζονται σε αντίστροφη χρονολογική σειρά (από τη νεότερη στην παλαιότερη). Περιέχουν υπερσυνδέσμους, υπερμέσα, σχόλια, προσωπικές σκέψεις, δοκίμια, άρθρα και συζητήσεις». Έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: προσωπική συγγραφική σφραγίδα, δομή που βασίζεται στους υπερσυνδέσμους, συχνές ενημερώσεις, ελεύθερη πρόσβαση στο περιεχόμενο μέσω διαδικτύου και αρχειοθετημένες εγγραφές (Bartlett-Bragg, 2003).

Τα ιστολόγια επίσης χαρακτηρίζονται από:

- το ανεπίσημο ύφος γραφής, που τοποθετείται στο όριο μεταξύ προσωπικού και δημόσιου χώρου.
- την ευκολία χρήσης τους, καθώς έχουν χαμηλό ή μηδαμινό κόστος και η κατασκευή και συντήρησή τους απαιτεί ελάχιστες τεχνικές γνώσεις.
- τη δυνατότητα συντήρησής τους από έναν ή πολλούς συγγραφείς, με ποικίλες «άδειες» επεξεργασίας και δημοσίευσης.
- τη δυνατότητα αυτόματης κατηγοριοποίησης περιεχομένου βάσει αντίστροφης χρονολογικής σειράς ή βάσει προκαθορισμένων από τους συγγραφείς κατηγοριών ή ετικετών (*tags*).
- τη διασυνδεσιμότητά τους, μέσω ενός αυτόματου πρωτοκόλλου (*blogroll*) που επιτρέπει στον κάθε συγγραφέα / ιδιοκτήτη να συνδέεται αυτόματα με τα blogs άλλων και να παρακολουθεί την ανανέωση του περιεχομένου τους.

<sup>12</sup> Πηγή: ιστολόγιο Νίκου Δήμου: <http://nikosdimou.blogspot.com>



Τα ιστολόγια εμφανίστηκαν για πρώτη φορά στην Αμερική στα τέλη της δεκαετίας του 1990, ως απλές σελίδες με υπερσυνδέσμους, από ανθρώπους που ήταν γνώστες της γλώσσας κατασκευής τους (*HTML, hypertext markup language*). Η μεγάλη τους εξάπλωση παρατηρείται το 2003 όταν η εταιρεία Google αγόρασε το blogger, λογισμικό κατασκευής ιστολογίων που διατίθεται δωρεάν στους χρήστες. Το 2004 τα ιστολόγια πλησιάζουν το ένα εκατομμύριο, δημιουργώντας έτσι μία «σφαίρα» (*Blogosphere*), εξίσου αχανή όσο και ο παγκόσμιος ιστός. Καθημερινά δημιουργούνται 12.000 blog σε όλες τις γλώσσες του κόσμου με κυριότερες τα Αγγλικά, τα Γαλλικά, τα Πορτογαλικά και τα Περσικά.

Στην Ελλάδα, το Νοέμβριο του 2004 μετρήθηκαν 100 ενεργά, ενώ μία καταμέτρηση τον Απρίλιο του 2007 προσμετρά πάνω από 10.000<sup>13</sup>.

Τα ιστολόγια επιτελούν έναν αριθμό από λειτουργίες, σημαντικές για τους χρήστες τους. Ο Raquet (2002) αναφέρεται σε μερικούς από τους ρόλους που οι χρήστες έχουν αποδόσει σ' αυτά:

- επιλογή υλικού

Τα ιστολόγια σ' αυτή την περίπτωση λειτουργούν ως εργαλεία οργάνωσης ενός όγκου εξειδικευμένων δημοσιεύσεων που εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο τομέα ενδιαφέροντος. Οι πηγές αυτές, χωρίς τις οργανωτικές δομές που παρέχουν τα ιστολόγια, θα παρέμεναν διασκορπισμένες και δύσκολα ανακτήσιμες από τους ενδιαφερόμενους.

- προσωπική διαχείριση της γνώσης

Εδώ το ιστολόγιο λειτουργεί ως χρονολογικό αρχείο προσωπικών σκέψεων, αναφορών και άλλων σημειώσεων οι οποίες διαφορετικά θα χάνονταν ή θα ήταν αδύνατος ο συνδυασμός τους.

- διάλογος

στην περίπτωση των ομαδικών ιστολογίων –με πολλαπλούς συγγραφείς ή/και διαχειριστές-, η τεχνολογία των ιστολογίων εξελίσσεται ώστε να παρέχει τις πιο σύνθετες δυνατότητες ενός μέσου δημόσιου διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων.

- κοινωνική δικτύωση

κοινή πρακτική των συγγραφέων ιστολογίων είναι η αλληλοσύνδεση και αλληλοαναφορά μέσω ειδικών εφαρμογών λογισμικού (τεχνολογία RSS και news aggregators).

- καθοδήγηση ή «ανακατεύθυνση» της πληροφορίας (*information routing*)

Τα ιστολόγια ως σφαιρικό σύστημα (γνωστό και ως «μπλογκόσφαιρα» - αγγλικός όρος "*blogosphere*") φέρουν το πλεονέκτημα ότι επιτρέπουν στις πληροφορίες να κυκλοφορούν ελεύθερα σε διάφορες κοινότητες και πληθυσμιακές ομάδες.

Παράγοντες όπως ο ανοικτός χαρακτήρας των ιστολογίων από άποψη δομής και μορφής, η ευκολία χρήσης τους, ακόμα κι από άπειρους σχετικά χρήστες, και το γεγονός ότι πολλές τέτοιες

---

<sup>13</sup> Πηγή για τις πληροφορίες αυτής της παραγράφου: <http://blogs.sync.gr>

εφαρμογές διατίθενται δωρεάν έχουν διευκολύνει την εξάπλωσή τους σε ένα εύρος χρηστών και τομέων. Η Bartlett-Bragg (ό.π.) αναφέρει σχεδιαστές λογισμικού, σχεδιαστές ιστοσελίδων, δημοσιογράφους, βιβλιοθηκονόμους, δικηγόρους, εκπαιδευτικούς και ειδικούς στη διαχείριση της γνώσης, ερευνητές και γενικότερα, άτομα με την επιθυμία να κοινοποιήσουν την άποψή τους σε ένα θέμα ή ζήτημα σε ένα ευρύ κοινό.

## 2.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΝΟΣ ΙΣΤΟΛΟΓΙΟΥ

Ένα ιστολόγιο έχει τη μορφή ιστοσελίδας (εικόνα 1), χωρισμένης συνήθως σε δύο στήλες. Στην άνω αριστερή πλευρά της αναγράφεται η πιο πρόσφατη εγγραφή, ακολουθούμενη από τις προηγούμενες, σε αντίστροφη χρονολογική σειρά. Κάτω από τις εγγραφές υπάρχει ένα κουμπί που επιτρέπει το σχολιασμό τους. Οι εγγραφές επίσης αρχειοθετούνται αυτόματα κατά μήνα καταχώρησης στο δεξί μέρος της σελίδας. Η δεξιά στήλη συνήθως περιλαμβάνει ένα λειτουργικό χαρακτηριστικό που επιτρέπει την αυτόματη ενημέρωση των τακτικών αναγνωστών του ιστολογίου για τυχόν ανανέωση του περιεχομένου του, χωρίς να χρειάζεται να επισκεφτούν τη σελίδα (πρωτόκολλο *RSS*). Τέλος, σύνηθες μέρος της δεξιάς στήλης είναι και ένα εργαλείο που επιτρέπει τη σύνδεση του blog με άλλα (*blogroll*).

η πιο πρόσφατη εγγραφή

προφίλ του ιδιοκτήτη / συγγραφέα του blog

προηγούμενες εγγραφές σε αντίστροφη χρονολογική σειρά

επιλογή σχολιασμού σε εγγραφή άλλου

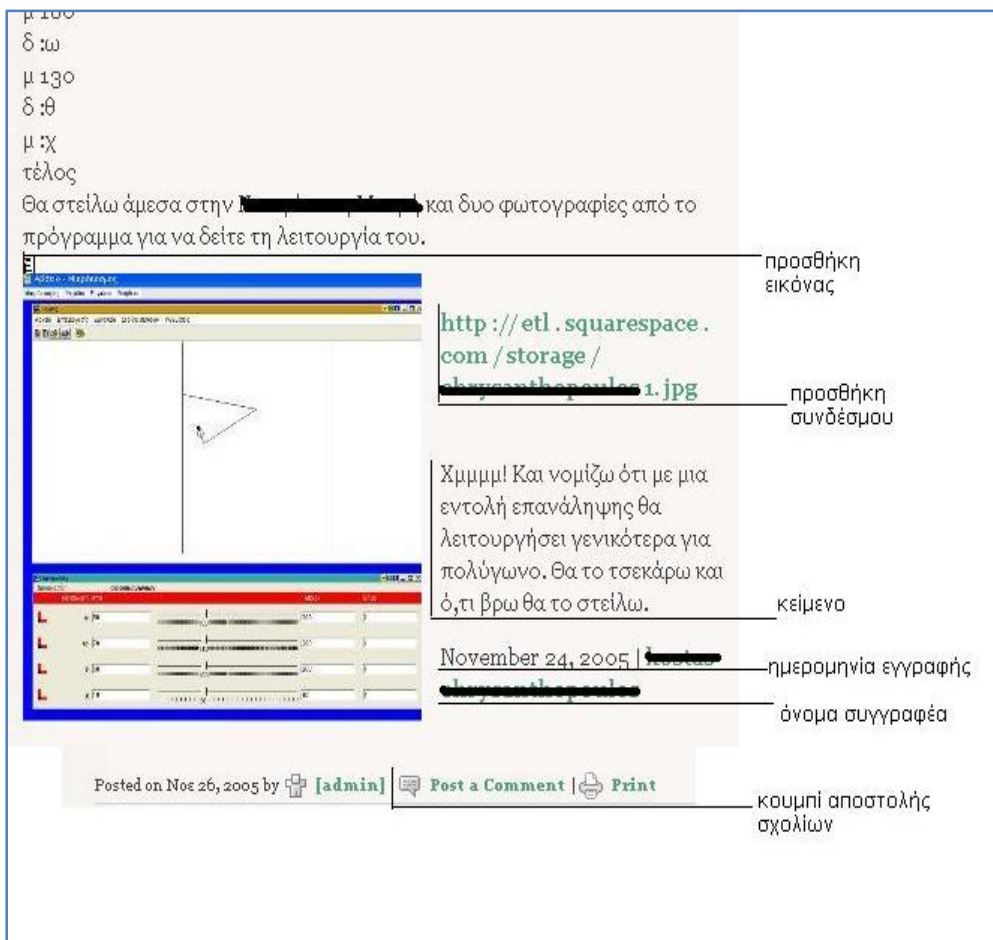
εργαλείο "RSS"

λίστα από άλλα "συνδεδεμένα" blogs

οργάνωση αρχείων κατά μήνα

ΕΙΚΟΝΑ 1: Τα μέρη ενός ιστολογίου

Μία τυπική εγγραφή έχει τα χαρακτηριστικά που φαίνονται στην εικόνα 2. Το κύριο σώμα της είναι ένα κείμενο του συγγραφέα, το οποίο μπορεί να πλαισιώνεται από ενεργούς υπερσυνδέσμους σε άλλη διαδικτυακή πηγή, εικόνες από διάφορα αρχεία του χρήστη ή ακόμη και υπερμέσα (αρχεία video ή mp3). Η εγγραφή καταλήγει με την ημερομηνία και ώρα δημοσίευσής της, και το όνομα του συγγραφέα. Το κουμπί αποστολής σχολίων βρίσκεται στο τέλος της, δίνοντας στους αναγνώστες δυνατότητα αλληλεπίδρασης με το κείμενο.



Εικόνα 2 Τα μέρη μίας εγγραφής

## 2.3 ΕΙΔΗ ΙΣΤΟΛΟΓΙΩΝ

Τα ιστολόγια εμφανίζονται σε διάφορα είδη που εξυπηρετούν ποικίλους στόχους:

- Προσωπικά:

Αποτελούν μία μορφή εξωτερίκευσης και κοινωνικοποίησης. Μοιάζουν με προσωπικά ημερολόγια ως προς το ύφος γραφής, ωστόσο η ουσιαστική διαφορά τους μ' αυτά είναι ότι η έκφραση αυτή γίνεται σε ένα δημόσιο χώρο. Η θεματολογία τους καλύπτει ένα ευρύτατο φάσμα.

- Δημοσιογραφικά / ειδησιογραφικά

Συντηρούνται από ακτιβιστές δημοσιογράφους, δημόσια πρόσωπα και πολιτικούς. Η κατηγορία αυτή γνώρισε ιδιαίτερη άνθηση στην Αμερική μετά τα γεγονότα της 11ης σεπτεμβρίου 2001, όταν οι πολίτες αναζήτησαν ειδήσεις και στοιχεία, την κρυμμένη αλήθεια για τα τρομοκρατικά γεγονότα, από τα επίσημα ΜΜΕ. Στην Ελλάδα, πολιτικά πρόσωπα και δημοσιογράφοι εφημερίδων έχουν τα δικά τους ιστολόγια για ενημέρωση του κοινού και επικοινωνία μ' αυτό.

- Θεματικά

Ανήκουν σε επίσημους συνήθως φορείς, (όπως σχολεία, πανεπιστήμια, ενώσεις), αλλά και ανεπίσημους (ομάδες ειδικού ενδιαφέροντος) και έχουν ως σκοπό την ανταλλαγή απόψεων, την επικοινωνία και την προώθηση της έρευνας.

- Ενημερωτικά / επαγγελματικά

Μπορεί να ανήκουν σε μία οποιαδήποτε εταιρεία που επιθυμεί να ενημερώνει τους καταναλωτές άμεσα και γρήγορα για υπηρεσίες που προσφέρει και να προωθήσει καινούρια προϊόντα. Μπορεί επίσης να ανήκουν σε ιδιώτη με βασική επιδίωξη την προβολή της δουλειάς του. Σ' αυτή την κατηγορία μπορούν να ενταχθούν και τα συμβουλευτικά blog, όπου ένας ειδήμονας παρέχει συμβουλές στους επισκέπτες του.

- Ομαδικά

Πέρα από τα προσωπικά ιστολόγια, υπάρχουν τα φιλικά (που φτιάχνονται και συντηρούνται από μια παρέα φίλων (*FriendBlog*), όπως και τα ομαδικά, που δημιουργούνται από μια κοινότητα ατόμων με τα ίδια ενδιαφέροντα ή επιδιώξεις.

Τα ιστολόγια επίσης κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τον κύριο όγκο και χαρακτήρα του ψηφιακού τους περιεχομένου (π.χ.: *videoblogs, moblogs, MP3 blogs, photoblogs*), κ.ά.

## 2.4 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΧΡΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΙΣΤΟΛΟΓΙΩΝ

Από το 2000 που τα ιστολόγια έγιναν διαθέσιμα στο ευρύ κοινό έχει παρατηρηθεί μία εντυπωσιακά μεγάλη ποικιλία από χρήσεις τους στους χώρους της έρευνας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου ως τότε η ασύγχρονη επικοινωνία πραγματοποιούνταν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ομάδων συζητήσεων ή συστημάτων διαχείρισης μαθημάτων, τα ιστολόγια εξυπηρέτησαν ένα εύρος διαφορετικών λειτουργιών, οι οποίες σε κάποιες περιπτώσεις επέκτειναν, και σε άλλες αντικατέστησαν τα πρϋυπάρχοντα διαδικτυακά εργαλεία επικοινωνίας (Farmer, 2004).

Η Farell (2003) διακρίνει πέντε εκπαιδευτικές χρήσεις των ιστολογίων, κατατάσσοντάς τις σε σειρά αυξανόμενης δυσκολίας ως προς την εφαρμογή:

- αντικατάσταση της στατικής ιστοσελίδας του μαθήματος, σε μορφή εγγραφών του διδάσκοντα σε σχέση με το θέμα του μαθήματος

- παράθεση συνδέσμων και πηγών σχετικά με το μάθημα
- οργάνωση συζήτησης της τάξης
- οργάνωση σεμιναρίων, όπου οι φοιτητές συνθέτουν και αναρτούν περιλήψεις της εβδομαδιαίας μελέτης τους και τέλος,
- σχεδιασμός και διατήρηση προσωπικού ιστολογίου ως αντικείμενο του μαθήματος και κριτήριο αξιολόγησης των φοιτητών

Τα ιστολόγια, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, μπορούν να αξιοποιηθούν και με τους τέσσερις τρόπους που έχουν διακρίνει οι Putnam & Borko (2000), δηλαδή ως εργαλεία:

- προσωπικής έρευνας και συμμετοχής σε επαγγελματικές κοινότητες
- διδακτικής συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων
- οργάνωσης και αρχειοθέτησης υλικού
- αξιολόγησης τύπου ντοσιέ (*portfolio assessment*) των μαθητών

## 2.5 ΙΣΤΟΛΟΓΙΑ, ΔΙΑΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

### 2.5.1 ΤΑ ΙΣΤΟΛΟΓΙΑ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ

Πρόσφατη έρευνα έχει δείξει ότι τα ιστολόγια ευνοούν μία νέα μορφή κοινωνικής διάδρασης στο διαδίκτυο (Marlow, 2004). Ειδικότερα έχει επισημανθεί η δυνατότητά τους να εμπλέκουν τα άτομα σε συλλογική δραστηριότητα, αναστοχασμό, διαμοιρασμό της γνώσης και διάλογο (Hiler, 2003, σε Williams & Jacobs, 2004). Προσφέρουν ένα «*αυθεντικό επικοινωνιακό κοινό, ορμώμενο από κίνητρα ενδιαφέροντος, το οποίο παρέχει συνεχή και ισχυρή ανατροφοδότηση, και ένα περιβάλλον ελεύθερης έκφρασης του οποίου η δημιουργική δυναμική δεν έχει ακόμη πλήρως εκτιμηθεί*» (Ward, 2004, σελ. 3).

Ο Boyd (2003) χαρακτηρίζει τα ιστολόγια ως ενδεικτικά εργαλεία «κοινωνικού λογισμικού» και αντιπαραθέτει τα χαρακτηριστικά τους μ' αυτά των συστημάτων διαχείρισης μαθημάτων. Υποστηρίζει ότι τα ιστολόγια υποστηρίζουν την επιθυμία των ατόμων να έρθουν σε επαφή με δική τους πρωτοβουλία και να σχηματίσουν ομάδες προκειμένου να πετύχουν προσωπικούς στόχους. Αντίθετα, κατά την προσέγγιση των ΣΔΜ τα άτομα τοποθετούνται σε ομάδες που καθορίζονται οργανωτικά ή λειτουργικά. Η κύρια διαφορά μεταξύ των δύο τρόπων οργάνωσης περιεχομένου είναι ότι σε μία τυπική επικοινωνία ΣΔΜ, οι συμμετέχοντες και το περιεχόμενο τοποθετούνται σε προκαθορισμένες περιοχές και οι εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν με την ύλη σε διακριτές ενότητες ή στιγμιότυπα, ενώ σε ένα ιστολόγιο, το περιεχόμενο (συμπεριλαμβανόμενων των σχολίων και υπερσυνδέσμων) θεωρείται ως οργανικό μέρος της παραγωγής του. Αυτή η ιδιότητα, κατά το Stowe Boyd, ευνοεί τη δημιουργία νέων κοινωνικών ομαδοποιήσεων και συμβάσεων. Στο ίδιο πνεύμα, η Bartlett-Bragg (2003, σελ. 321) τοποθετείται ως εξής:

«Σε ένα ΣΔΜ οι πληροφορίες αποθηκεύονται και παρουσιάζονται βάσει μίας κεντρικής ιεραρχικής λογικής, στενά συνδεδεμένης με τον οργανισμό ή το ίδρυμα που διαθέτει το ΣΔΜ. Τα ιστολόγια, αντίθετα, είναι διανεμημένα, αλληλοσυνδεδεμένα, ανοικτά και ανεξάρτητα από κεντρικές δομές. Μέσω της χρήσης τους οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι ενδυναμώνονται, κινητοποιούνται, ανατροφοδοτούνται και αλληλοσυνδέονται σε νέα μαθησιακά περιβάλλοντα, εξισορροπώντας την ένταση μεταξύ εξατομικευμένων και ομαδικών μέσων».

### 2.5.2 ΤΑ ΙΣΤΟΛΟΓΙΑ ΩΣ ΜΕΣΑ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

Το ιστολόγιο χαρακτηρίζεται ως αναστοχαστικό μέσο, χαρακτηρισμός που υποστηρίζεται και από το συσχετισμό του με τα ημερολόγια ή τη χρήση του ως τέτοιο (Farmer, 2004). Οι Mortensen and Walker (2002, σελ. 253), επικαλούμενοι την προσέγγιση του Heims για τους τρόπους που η λεκτική επεξεργασία επηρεάζει τη σκέψη υποστηρίζουν ότι: «ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται κάποιος σε ένα ιστολόγιο αποκαλύπτει κάτι για τον τρόπο σκέψης του, το οποίο δε θα ήταν εμφανές σε κάποιο άλλο μέσον».

Η πράξη της δημοσίευσης κατά τρόπο που το περιεχόμενο αρχειοθετείται αυτόματα, μπορεί να είναι σημείο συνεχούς αναφοράς και φέρει την ευθύνη και την προσωπική σφραγίδα του συγγραφέα ευνοεί την ανάπτυξη ενός ειδικού τρόπου έκφρασης (Onaeg, 2002). Αυτός έχει θεωρηθεί ότι ενθαρρύνει πιο βαθειά και εκτεταμένη γραφή σε σχέση με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή τα fora ασύγχρονων συζητήσεων, τα οποία εξυπηρετούν πιο άμεσες επικοινωνιακές ανάγκες (Herring κ.ά., 2004). Ειδικά τα προσωπικά ιστολόγια που διατηρούνται από τους μαθητές ή τους ενήλικους εκπαιδευόμενους έχουν συνδεθεί με την έμπνευση αναστοχαστικής γραφής και την ανάπτυξη αναλυτικών δεξιοτήτων (Carragher, 2003). Επίσης θεωρείται ότι υποστηρίζουν τη διατήρηση του ενδιαφέροντος σε ένα θέμα και την εμπλοκή του αναγνωστικού κοινού σε διαρκή διάλογο, ο οποίος καθοδηγεί με τη σειρά τη σκέψη και τη γραπτή έκφρασή της σε ένα ανώτερο ποιοτικά επίπεδο (Richardson, 2004). Τέλος, για τον εκπαιδευτικό, το προσωπικό ιστολόγιο συνιστά ένα μέσο έκφρασης, αλλά και κοινοποίησης της προσωπικής του παιδαγωγικής και των λαθάνόντων πεποιθήσεων που διαμορφώνουν το σκεπτικό της (Trafford, 2005).

Τα ιστολόγια έχουν χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση ως εργαλεία γνωστικής ή/και επικοινωνιακής ανάπτυξης, στους τομείς της γλωσσοδιδασκτικής (Ward, 2004), της επικοινωνίας και δημοσιογραφίας (O' Donnell 2005), της βιβλιοθηκονομίας (Embrey, 2002), της νομικής<sup>14</sup> και της ακαδημαϊκής έρευνας (Mortensen & Walker, ό.π.). Στο πεδίο της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, η σχετική έρευνα τείνει να επικεντρώνεται στη χρήση των ατομικών ιστολογίων ως αναστοχαστικών ημερολογίων (*reflective journals*), εργαλείων δηλαδή που από πολύ νωρίς

<sup>14</sup> Για τη χρήση των ιστολογίων στη Νομική Σχολή του Πανεπιστημίου του Harvard:  
<http://blogs.law.harvard.edu/about>

έχουν σχετισθεί με τον αναστοχασμό και για δεκαετίες χρησιμοποιούνται γι' αυτό το σκοπό (Stiler & Philleo, 2003; Wagner, 2003). Η τάση αυτή συνάδει με το ευρύτερο φαινόμενο της χρήσης των ιστολογίων επί το πλείστον ως μέσων ατομικής έκφρασης (Herring κ.ά, ό.π.). Υποστηρίζεται ότι οι συλλογικές προσπάθειες δημοσίευσης και συντήρησης ιστολογίων είναι σχετικά σπάνιες (Farmer, 2004) και όταν γίνονται, λειτουργούν με βάση τη μετάδοση πληροφορίας, η οποία έπειτα πυροδοτεί συζητήσεις (υπό μορφή σχολιασμών), αλλά όχι διαλόγους (ό.π.).

Εξάλλου, ως προς τη χρήση των ιστολογίων για ομαδική εξερεύνηση και αναστοχασμό, επισημαίνονται πρακτικές δυσχέρειες υιοθέτησης των εργαλείων από επίσημα ακαδημαϊκά ιδρύματα, τα περισσότερα εκ των οποίων ήδη χρησιμοποιούν ειδικά συστήματα διαχείρισης μαθημάτων (Trafford, ό.π.). Αναφέρονται ειδικότερα δυσκολίες που αφορούν την απόφαση διάθεσης ή μη ατομικών ιστολογίων στο σύνολο των φοιτητών και του προσωπικού και την ασυμβατότητα με τα «κλειστά» περιβάλλοντα διαχείρισης μαθημάτων (ό.π.).

Τα ιστολόγια έχουν το χαρακτηριστικό να *«προωθούν μία διαρκή μετάβαση μεταξύ της προσωπικής και κοινωνικής φωνής, εφόσον βρίσκονται στο όριο μεταξύ του προσωπικού και του κοινωνικού κόσμου»* (Mortensen & Walker, 2002, σελ. 253). Ο Hastings (2003, σελ.1) επισημαίνει τη σύνθετη υπόσταση του ιστολογίου, το οποίο μπορεί να είναι *«μία λίστα από ενδιαφέρουσες πηγές που ενημερώνεται τακτικά, ένα προσωπικό ημερολόγιο γεγονότων και σκέψεων, ή ένας συνδυασμός των παραπάνω (μεταξύ πολλών άλλων πραγμάτων»*. Οι Mortensen & Walker (ό.π.) θεωρούν ένα ιστολόγιο επιτυχημένο, αν προωθεί την ένταση μεταξύ ατομικού και συλλογικού στοιχείου. Η ένταση αυτή και ο συνδυασμός των δύο κόσμων θεωρούνται χρήσιμα για το σχεδιασμό μαθησιακών εμπειριών που στοχεύουν στην ανάπτυξη του αναστοχασμού σε περιβάλλον ασύγχρονης επικοινωνίας. Επίσης χρήσιμο θεωρείται το χαρακτηριστικό που επισημαίνεται από τους Herring κ.ά (ό.π.), δηλαδή η ευέλικτη, υβριδική φύση του ιστολογίου, η οποία του επιτρέπει να στεγάζει διαφορετικά είδη λόγου και τρόπους έκφρασης ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες των χρηστών.

Ωστόσο, όπως φάνηκε και από την προβληματική γύρω από τη χρήση των εργαλείων ηλεκτρονικής μάθησης, η υιοθέτηση και διάθεση του τεχνολογικού εργαλείου από μόνη της δε διασφαλίζει πάντα τα επιθυμητά ή προβλεπόμενα αποτελέσματα. Σ' αυτό το πνεύμα υιοθετείται η άποψη του Marcus O' Donnell (2005, σελ. 1) σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ιστολογίων, ότι δηλαδή *«δεν πρέπει να θεωρούνται απλά ως ένα διδακτικό μέσο, αλλά ως μία εγκαθιδρυμένη πρακτική που χρειάζεται να ευθυγραμμιστεί με συγκεκριμένες παιδαγωγικές και γνωστικές πρακτικές»*.



### ΕΝΟΤΗΤΑ 3. ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ (WEB 2.0 STORYTELLING)

Η αφήγηση είναι μία περίπλοκη ανθρώπινη δραστηριότητα που επιτρέπει στα άτομα να συνδέουν το κοινό και συνηθισμένο με το εξαιρετικό και το ασυνήθιστο (Bruner, 1990), ή να θέτουν διλήμματα και να εφευρίσκουν λύσεις (Stein, 2001). Έχει ίσως την πιο μακραίωνη ιστορία από τις πολιτισμικές πρακτικές των ανθρώπων και σίγουρα προϋπήρξε κατά πολύ της εμφάνισης του διαδικτύου.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η αφήγηση χρησιμοποιείται εδώ και δεκαετίες, είτε ως αυτοτελές μαθησιακό αντικείμενο (π.χ. μελέτη αφηγηματικών τεχνικών, τεχνικές δημιουργικής γραφής, θεωρία της λογοτεχνίας, κ.ά), είτε ως τεχνική για την επίτευξη άλλων μαθησιακών στόχων: όξυνση κρίσης, ηθικής συνείδησης, φαντασίας και δημιουργικότητας.

Αυτό που έχει ερευνητικό ενδιαφέρον σήμερα, με την ανάδυση των νέων ψηφιακών εργαλείων τύπου web 2.0, εφαρμογών δηλαδή που προάγουν την «ψηφιακή κοινωνικοποίηση» και δικτύωση, είναι το αν υπάρχει πραγματικά κάτι διαφορετικό στον τρόπο που διαμεσολαβείται η αφήγηση μιας ιστορίας. Πρόσφατες έγκυρες έρευνες στο πεδίο της «ψηφιακής αφήγησης» (web 2.0 digital storytelling) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν θεμελιώδεις διαφορές. Ενδεικτικά, Οι [Alan Levine & Bryan Alexander](#) (2008), στο πρόσφατο άρθρο τους «[Web 2.0 Storytelling: Emergence of a New Genre](#) (και το υποστηρικτικό υλικό στο [supporting wiki](#)), υποστηρίζουν και τεκμηριώνουν όχι μόνο την ύπαρξή του ως επιστημονικού πεδίου αιχμής –στο πλαίσιο πάντα του ευρύτερου τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας-, αλλά επίσης ότι το πεδίο αυτό αναπτύσσεται ραγδαία και παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον από ερευνητική πλευρά.

Μία ιστορία συνήθως την απευθύνει ένα πρόσωπο σε ένα άλλο, ή σε ένα ακροατήριο, συνήθως σιωπηλό και δεκτικό, ή τουλάχιστον, αυτό συνέβαινε μέχρι πριν λίγα χρόνια. Με την ανάδυση των δικτυακών τεχνολογιών δεύτερης γενιάς (web 2.0), αυτό το σχήμα τείνει να αλλάξει: οι ιστορίες σήμερα στο διαδίκτυο είναι ανοικτές (χωρίς δηλαδή προκαθορισμένη δομή), υπερσυνδεδεμένες, συμμετοχικές, διερευνητικές και απρόβλεπτες (Alexander & Levine, 2008). Η αφήγηση γίνεται εφικτή με ένα εύρος τρόπων: μέσω ιστολογίων, συνεργατικών συστημάτων διαχείρισης περιεχομένου (wikis), εργαλείων διαμοιρασμού ψηφιακών εκπομπών (Podcasting), πολυμέσων (media sharing) και πολλών άλλων.

#### Πηγές:

- σχόλιο στο blog του George Siemens <http://www.elearnspace.org/blog/category/narrative/> τελευταία πρόσβαση: 20/10/09
- <http://web2storytelling.wikispaces.com/>
- <http://cogdogblog.com/>



**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ (ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ 1)**

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conference context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5, διαθέσιμο σε: [http://www.sloanc.org/publications/jaln/v5n2/pdf/v5n2\\_anderson.pdf](http://www.sloanc.org/publications/jaln/v5n2/pdf/v5n2_anderson.pdf), τελευταία πρόσβαση: 31/1/2008

Bartolic-Zlomislic, S. & Bates, A.W. (1999). *Assessing the Costs and Benefits of TeleLearning: A Case Study from the University of British Columbia*, διαθέσιμο σε: <http://det.cstudies.ubc.ca/detsite/researchproj.htm>, τελευταία πρόσβαση: 3/9/2008

Bates, A. & Poole, G., (2003). *Effective Teaching with Technology in Higher Education*, San Francisco: Jossey Bass

Bates, A. (2005). *Technology, Elearning and Distance Education*, London, Routledge

Boyd, S (2003). Are You Ready for Social Software?, *Darwin magazine*, 2003, διαθέσιμο σε: [www.darwinmag.com/read/050103/social.html](http://www.darwinmag.com/read/050103/social.html), τελευταία πρόσβαση: 30/5/2006

Bruckman, A. (1999). The Day after Net Day: Approaches to Educational Use of the Internet, *Convergence* 5,1, p.p. 24-46, spring 1999

Brook, C. & Oliver, R. (2003). Online Learning Communities: Investigating a Design Framework, *Australian Journal of Educational Technology*, 19 (2), 139-160

Brown, S. & Race, Ph. (2004). *50 Tips for Online Tutors*, London: Routledge

Cunningham, D. J. (1996). Time after Time, In W. Spinks (Ed.), *Semiotics 95* (pp. 263-269), New York: Lang Publishing

Collins, M. & Berge, Z. (1996). Facilitating Interaction in Computer Mediated Online Courses, διαθέσιμο σε: <http://www.emoderators.com/moderators/flcc.html>, τελευταία πρόσβαση: 24/6/2008

deSouza, C., S & Preece, J. (2004). A framework for analyzing and understanding onlinecommunities. *Interacting with Computers, The Interdisciplinary Journal of Human-Computer Interaction*, 16, (3), 579-610

Dewey, J. (1933) *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised ed.), Boston: D. C. Heath

Downes, S. (2004). Learning in Communities, Best of Australian Flexible Learning Community διαθέσιμο σε: [http://community.flexiblelearning.net.au/GlobalPerspectives/content/article\\_5249.htm](http://community.flexiblelearning.net.au/GlobalPerspectives/content/article_5249.htm), τελευταία πρόσβαση: 2/2/2008

Fitzpatrick, S. (2003). A Review of Web based Learning and Teaching, διαθέσιμο σε: <http://www.le.ac.uk/cc/rjm1/etutor/elearning/reviewofwebbasedtl.html>, copyright Richard Mobbs, 2003

Flynn, T. & Polin, L. (2003). Making Sense of Online Learning: Frames, Rubrics, Tools and Coding Systems for Analysing Asynchronous Online Discourse, *Proceedings of AERA 2003, Chicago, IL, April 25<sup>th</sup>*

Garrison, D. R. & Vaughan (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles & Practices*, San Francisco, Jossey Bass

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education, *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105

Hara, N., Bonk, C., & Angeli, C., (2000). Content Analysis of On-line Discussion in an Applied Educational Psychology Course, *Instructional Science*, 28(2), 115-152, διαθέσιμο σε: <http://crlt.indiana.edu/publications/journals/techreport.pdf>, τελευταία πρόσβαση: 5/5/2008

Harasim, L., Hiltz, S. R., Teles, L., & Turoff, M. (1995). *Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online*. Cambridge, MA: MIT Press

Henri, F. (1991). Computer Conferencing and Content Analysis, σε A. R. Keye (επιμ.), *Collaborative Learning Through Computer Conferencing*, The Najaden Papers, 117-136, London: Springer Verlag

Henri, F., & Pudelko, B. (2003). Understanding and Analyzing Activity and Learning in Virtual Communities, *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(4), 474-487

Hill, J. R. & Raven, A. (2000). Online learning communities: If you build them, will they stay? *Instructional Technology Forum*, διαθέσιμο σε: <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper46/paper46.htm>, τελευταία πρόσβαση: 18/1/2007

Hiltz, R. S. (1998). Collaborative Learning in Asynchronous Learning Networks: Building Learning Communities, *Invited Address at "WEB98" Orlando Florida November 1998*, New Jersey Institute of Technology, Copyright 1998

Holmberg, B. (1985). Status and trends of distance education. (2nd re. ed.). Lund: Lector Publishing

Hootstein, E. (2002). *Wearing Four Pairs of Shoes: the role of e-learning facilitators*, διαθέσιμο σε: <http://www.learningcircuits.org/2002/oct2002/elearn.html>, τελευταία πρόσβαση: 21/11/2007

Kafai, E. & Resnick, M., (eds) (1996). *Constructionism in Practice: Designing, Thinking and Learning in a Digital World*, N.J., U.S.A.: Lawrence Erlbaum

Kanuka, H. (2006). Instructional Design and eLearning: A Discussion of Pedagogical Content Knowledge as a Missing Construct, USQ Australia, *E-journal of Instructional Science and Technology*, 9, 2, September 2006, διαθέσιμο σε: [http://www.usq.edu.au/electpub/ejist/docs/vol9\\_no2/papers/full\\_papers/full\\_papers.htm](http://www.usq.edu.au/electpub/ejist/docs/vol9_no2/papers/full_papers/full_papers.htm), τελευταία πρόσβαση: 2/2/2007

Kling, R., & Courtwright, C. (2004). Group Behavior and Learning in Electronic Forums: A Socio-technical Approach. In S. A. Barab, R. Kling & J. H. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (91-119). Cambridge : Cambridge University Press

Mejias, U. (2006). Teaching Social Software with Social Software. *Innovate: Journal of Online Education*, (2) 5 (June/July 2006)

Misanchuk, M., & Anderson, T. (2001). Building Community in an Online Learning Environment: Communication, Cooperation and Collaboration. *Proceedings of the Annual Mid-South Instructional Technology Conference, Murfreesboro, Tennessee*, διαθέσιμο σε: <http://www.mtsu.edu/~itconf/proceed01/19.html>, τελευταία πρόσβαση: 22/6/2007

Moore, A. B. & Brooks, R. (2000). Learning communities and community development: Describing the process. *International Journal of Adult and Vocational Learning*, Issue No.1(Nov), 1-15, διαθέσιμο σε: <http://www.crlra.utas.edu.au/Pages/files/journal/articles/iss1/1Moore&B.pdf>, τελευταία πρόσβαση: 19/7/2007

Palloff, R. M., & Pratt, K. (2001). *Lessons from the Cyberspace Classroom: The Realities of Online Teaching*, San Francisco: Jossey Bass

Pawan, F., Paulus, T.M., Yalcin, S. & Chang, C.F. (2003). Online Learning: Patterns of Engagement and Interaction among In-Service Teachers, *Language Learning and Technology*, 7, (3), 119-140, διαθέσιμο σε: <http://lt.msu.edu/vol7num3/pawan>, τελευταία πρόσβαση: 21/1/2007

Pelz, B., (2004). *JALN* 8, (3) — June 2004, (my) Three Principles of Effective Online Pedagogy

Peters, O., (2003). *Distance Education in Transition*, Oldenburg: University of Oldenburg

Puddifoot, J. E. (1996). Some Initial Considerations in the Measurement of Community Identity, *The Journal of Community Psychology*, 24(4), 327-334

Preece, J. (2000). *Online Communities: Designing Usability, Supporting Sociability*, Chichester, UK: John Wiley & Sons

Παπανικολάου Κ.Α., Γρηγοριάδου, Μ., Γουλή, Ε. (2005), Η Συμβολή του Διαδικτύου στην Ανανέωση Παραδοσιακών Εκπαιδευτικών Πρακτικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 6 (1) 23-57

Race, P. (2005). *500 Tips for Open and Online Learning*, London: Routledge

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

Rossett, A., Douglass, F., & Frazee, R.V. (2003). Strategies for Building Blended Learning, *Learning Circuits*, 4 (7), διαθέσιμο σε: <http://www.learningcircuits.org/2003/jul2003/rossett.htm>, τελευταία πρόσβαση: 9/9/2008

Rovai, A. (2002). Development of an Instrument to Measure Classroom Community, *The Internet and Higher Education*, 5, 197-211

Shirky, C. (2003α). The Semantic Web, Syllogism and World View. Clay Shirky's writings about the Internet: διαθέσιμο σε: [http://www.shirky.com/writings/semantic\\_syllogism.html](http://www.shirky.com/writings/semantic_syllogism.html), τελευταία πρόσβαση: 7/9/2008

Shirky, C. (2003β). A group is its own worst enemy. Clay Shirky's writings about the Internet διαθέσιμο σε: [www.shirky.com/writings/group\\_enemy.html](http://www.shirky.com/writings/group_enemy.html), τελευταία πρόσβαση: 7/9/2008

Shirky, C. (2004). Group as User: Flaming and the Design of Social Software, First published November 5, 2004 on the "Networks, Economics, and Culture" mailing list, Clay Shirky's writings about the Internet, διαθέσιμο σε: [http://www.shirky.com/writings/group\\_user.html](http://www.shirky.com/writings/group_user.html). τελευταία πρόσβαση: 7/9/2008

Suter, V., Alexander, B., & Kaplan, P. (2005). Social Software and the Future of Conferences—Right Now, *EDUCAUSE Review* 40, (1), 46–59, διαθέσιμο σε: <http://www.educause.edu/er/erm05/erm0513.asp?bhcp=1>, τελευταία πρόσβαση: 15/9/2007

Spartariu, A., Hartley, K. & Bendixen, L. D. (2004). Defining and Measuring Quality in Online Discussions, *The Journal of Interactive Online Learning*, 2, 4, διαθέσιμο σε: <http://www.ncolr.org/jiol/issues/PDF/2.4.2.pdf>, τελευταία πρόσβαση: 6/6/2008

Turkle, S., and Papert, S. Epistemological Pluralism and the Revaluation of the Concrete. <http://www.papert.org/articles/EpistemologicalPluralism.html>

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Mass, Harvard University Press

Von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2000). *Enabling Knowledge Creation*, Oxford NY: Oxford University Press

Wang, C. H. (2005). Questioning Skills Facilitate Online Synchronous Discussions, *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(4), 303-313

Warschauer, M. (1997). Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. *Modern Language Journal*, 81(4), 470-481

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*, Cambridge, UK: Cambridge University Press

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ (ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ 2)

Bartlett-Bragg, A. (2003). Blogging to Learn, Knowledge Tree, διαθέσιμο σε : [http://www.flexiblelearning.net.au/knowledgetree/edition04/pdf/Blogging\\_to\\_Learn.pdf](http://www.flexiblelearning.net.au/knowledgetree/edition04/pdf/Blogging_to_Learn.pdf), τελευταία πρόσβαση: 14/3/2007

Carraher, D., 2003. Weblogs in Education, published on Wed, Apr 9, 2003 at : [http://blogs.law.harvard.edu/carraher/stories/storyReader\\$6](http://blogs.law.harvard.edu/carraher/stories/storyReader$6) [τελευταία πρόσβαση: 2/9/2005]

Farmer, J., (2004). Communication Dynamics: Discussion Boards, Weblogs and the Development of Communities of Inquiry in Online Learning Environments. In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer & R. Phillips (Eds), *Beyond the Comfort Zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* (pp. 274-283). Perth, 5-8 December

Hastings, P. B. (2003). *Histories of the web log. Blogging Across the Curriculum* [Online]. διαθέσιμο σε: <http://mywebspace.quinnipiac.edu/PHastings/bac.pdf> τελευταία πρόσβαση: 2/11/2005

Herring, S. C., Scheidt, L. A., Bonus, S. & Wright, E. (2004). Bridging the gap: A genre analysis of weblogs. *Proceedings of the Thirty-seventh Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-37)*. Los Alamitos: IEEE Press.

Marlow, C. (2004). Audience, Structure and Authority in the Weblog Community, *International Communication Association Conference*, New Orleans, LA, May 2004

Mortensen, T., & Walker, J. (2002). Blogging Thoughts: Personal Publication as an Online Research Tool, In A. Morrison (ed.), *Research ICTs in Context*, Oslo: InterMedia : University of Oslo

O' Donnell, M., (2005). Blogging as Pedagogic Practice: Artefact and Ecology, *Blog Talk Downunder Conference*, 19-21 May 2005, Sydney, Australia

Paquet, S. (2003). Personal Knowledge Publishing and its Uses in Research, *Knowledge Board*, 10 January 2003, διαθέσιμο σε: <http://www.knowledgeboard.com/cgi-bin/item.cgi?id=96934&d=744&h=746&f=745>, τελευταία πρόσβαση: 29/9/2005

Richardson, W. (2004). Blogging and RSS: The “What’s it?” and “how to” of Powerful New Web Tools for Educators, *InfoToday*, 11 (1), διαθέσιμο σε: <http://www.infotoday.com/MMSchools/jan04/richardson.shtml>, τελευταία πρόσβαση: 9/9/2008

Stiler, G. M. and T. Philleo. (2003). Blogging and Blogspots: An Alternative Format for Encouraging Reflective Practice Among Preservice Teachers, *Education* 123, 4, 789–97

Wagner, C. (2003). Put another (b)log on the wire: Publishing Learning Logs as Weblogs, *Journal of Information Systems Education*, 14(2), 131-132

Ward, J. M. (2004). Blog Assisted Language Learning (BALL): Push button Publishing for the Pupils, *TEFL Web Journal*, 3 (1)

Williams, J.B. & Jacobs, J. (2004). Exploring the Use of Blogs as Learning Spaces in the Higher Education Sector, *Australasian Journal of Educational Technology*, 20, (2), 232-247. [Online]. διαθέσιμο σε: <http://www.jeremywilliams.net/AJETpaper.pdf>, τελευταία πρόσβαση: 17/5/2005

Trafford, P. (2005). Mobile Blogs, Personal Reflections and Learning Environments, *Ariadne*, 44, διαθέσιμο σε: <http://www.ariadne.ac.uk/issue44/trafford>, τελευταία πρόσβαση: 9/9/2008

