

Moderowanie kursów społecznościowych

Celem opracowania jest określenie profilu moderatora poprzez zdefiniowanie zestawu umiejętności potrzebnych do efektywnego prowadzenia e-learningowych kursów społecznościowych. Praca na kursie, którego największą wartością są jego uczestnicy wzajemnie uczący się od siebie wymaga kompetencji z pogranicza psychologii motywacji, socjologii, edukacji i technologii.

O aspekcie społecznościowym decyduje szereg elementów, spośród których autorzy do analizy wybrali wideokonferencję jako element integracji i motywacji grupy oraz sposób wspierania współpracy online. W artykule zostały omówione przykłady aktywności opracowanych w oparciu o narzędzia społecznościowe i komunikacyjne. Analiza została przeprowadzona pod kątem roli moderatora oraz charakterystyki rozwiązań zastosowanych do osiągnięcia zakładanych efektów.

Aspekt społecznościowy zaplanowany na poziomie projektowania celów i rezultatów zajęć wymaga zaangażowania specyficznych strategii, w których priorytety zostają określone na poziomie przede wszystkim grupy, w dalszej kolejności aktywności indywidualnych uczestników¹. Realizacja tych ostatnich, choć z założenia jednostkowa, nabiera wartości edukacyjnej tylko podczas umiejscowienia ich w działaniach społecznościowych grupy kursowej.

Moderatorzy kursów, w których wykorzystywane są media społecznościowe, stają przed innymi wyzwaniami niż w przypadku kursów e-learningowych 1 i 2 generacji². O ich powodzeniu decyduje szereg elementów, z których najmniejsze znaczenie ma technologia. Oczywiście stabilność narzędzi, intuicyjność ich obsługi oraz dostępność ma niebagatelne znaczenie, jednak na tym poziomie złożoności projektowanych celów kształcenia elementy te są środkiem umożliwiającym właściwą realizację zaplanowanych celów dydaktycznych.

¹ A. Chrzęszcz, K. Grodecka, J. Markovic, *Społecznościowy kurs e-learningowy*, niepublikowany referat prezentowany podczas konferencji *Nowe Media w Edukacji*, Wrocław 2011.

² J. Adams, G. Morgan, „*Second Generation“ E-Learning: Characteristics and Design Principles for Supporting Management Soft-Skills Development*, „International Journal on E-Learning”, 2007.

W rozumieniu autorów opisane w artykule narzędzia wzmacniające komponent społecznościowy znajdują przełożenie na typy aktywności uczestników tych kursów. W opracowaniu autorzy przedstawiają pedagogiczne implikacje zastosowania wideokonferencji oraz skupią się na kompetencjach moderatora, jakie musi posiadać osoba prowadząca społecznościowy kurs online.

Kurs społecznościowy – podstawowe implikacje na poziomie projektowania

Określenie „kurs społecznościowy” dotyczy typu zajęć, w którym, podobnie jak w serwisach społecznościowych, najważniejszym elementem jest społeczność i interakcje między osobami ją współtworzącymi. Kalka tych założeń na kurs online jasno pokazuje, że ważniejszą rolę niż autor materiałów czy prowadzący odgrywać mają osoby uczące się, które tworzą dynamiczną społeczność praktyków. Materiały są jedynie bodźcem i inspiracją do działań, w tym także samodzielnych poszukiwań uczestników³, którzy dzięki wzajemnym interakcjom, ale także posiadanemu doświadczeniu, konstruują wiedzę.

Zatem projektując kurs społecznościowy, autorzy w oparciu o ogólne założenia projektowe⁴ określili 3 kluczowe komponenty kursu: autentyczność działań, refleksyjność i samosterowność. Mają one bezpośrednie przełożenie na strategię moderatorskie stosowane w kursie, ich omówienie jest zatem konieczne do lepszego zrozumienia prezentowanego zagadnienia.

Autentyczność

Autentyczna aktywność jest rodzajem działania osadzonego w rzeczywistej sytuacji, ma do niej konkretne odniesienie i stwarza okazję do rozwinięcia faktycznych umiejętności uczestnika⁵. Dzięki temu jest użyteczna i pozwala uczestnikowi na zaangażowanie się w kurs. Założeniem autentycznych aktywności jest pewna zmiana optyki postrzegania procesu uczenia się, która wykracza poza model uczenia się skoncentrowanego na uczącym się. Takie ćwiczenia wymagają od uczestników zaakceptowania proponowanych na kursie rozwiązań i przyjęcia wykreowanej sytuacji uczenia się za rzeczywistą⁶.

³ A. Chrzęszcz, K. Grodecka, J. Markovic, dz.cyt.

⁴ Tamże.

⁵ J. Herrington, R. Olivier, T.C. Reeves, *Patterns of engagement in authentic online learning environments*, ASCILITE 2002 Conference Proceedings.

⁶ „Zawieszenie wątpliwości” (*disbelief suspension*), por. J. Herrington, dz.cyt.

W społecznościowym kursie e-learningowym, dotyczącym prowadzenia i projektowania kursów, autentyczność realizowana jest na 2 poziomach:

- Metapoziom kursu, który staje się dla uczestników miejscem pracy oraz naturalnym punktem odniesienia i ewaluacji. Ten silny komponent autentyczności polega na samym fakcie udziału w kursie e-learningowym i doświadczaniu uczenia się w środowisku online.
- Poziom ćwiczeń, poprzez które uczestnicy angażują się w konkretne sytuacje problemowe odzwierciedlające autentyczne działania. Przykładem autentycznego ćwiczenia będzie m.in. opublikowanie przez uczestników konkretnych reakcji na faktyczne wypowiedzi (hipotetycznych) kursantów, które inspirowane są autentycznymi dyskusjami. Wątki te odzwierciedlają określone problemy, z którymi spotkać się mogą moderatorzy, wymagają jednak autentycznej reakcji uwzględniającej ich specyfikę.

Refleksja

Ze względu na specyfikę tematyki, wymagającej zdobywania praktycznych umiejętności mieszczących się na styku dydaktyki i technologii w środowisku internetu, autorzy kursu wykorzystali elementy refleksji do pogłębienia uczenia się. Refleksja zawsze odnosi się do konkretnych doświadczeń⁷, co uzupełnia autentyczne ćwiczenia (opisane w paragrafie powyżej) i także tutaj stanowi rodzaj indywidualnego podsumowania konkretnych działań uczestników. Przybiera ona formę zarówno krótkich wypowiedzi po zakończeniu specyficznych aktywności (np. wideokonferencji czy pracy grupowej), jak i artykułów pisanych z perspektywy dłuższego czasu. Istotna jest krytyczność w stosunku do własnych działań, pewna regularność oraz efektywność polegająca na zastosowaniu obserwacji do polepszenia dalszej nauki. Ma to szczególne znaczenie w przypadku dość złożonych, specyficznych, ale praktycznych umiejętności, których doskonalenie możliwe jest nie w skutek ich ciągłego powtarzania (*drill and practice*), ale elastycznego reagowania na zmienny kontekst oraz wyciąganie wniosków z doświadczeń. Przykładem może być tutaj wypracowanie własnych strategii pracy w grupie czy przezwycięzenie indywidualnych ograniczeń udziału w synchronicznej dyskusji online.

Samosterowność w grupie

⁷ J. Moon, *Reflection in Learning and Professional Development. Theory and practice*, Kogan Page Limited 1999.

Kurs adresowany do dorosłych zakłada dużą samodzielność, autonomiczność i odpowiedzialność jego uczestników. Te cechy składają się na tzw. samosterowność (*self-directed*) uczestników, którzy świadomie podejmują się rozwiązywania zadań i potrafią samodzielnie określać sposoby ich realizacji. Stąd też działania moderatorów nie skupiają się wokół spraw czysto organizacyjnych czy informacyjnych. Moderator pomaga jednostce w określeniu i podjęciu działań, które w kursie społecznościowym muszą umożliwić realizację zadań indywidualnych i grupowych.

W przekonaniu autorów moderator kursu społecznościowego, ukierunkowanego na autentyczne doświadczenia, samosterowność i refleksyjność uczestników powinien dysponować wachlarzem złożonych kompetencji aplikowalnych na różnych poziomach zaangażowania uczestników w kurs. Oczywiście jest, że różne etapy zaangażowania⁸ wymagają nieco innych umiejętności moderatorskich, zwracania szczególnej uwagi na zróżnicowane problemy, specyficzne dla każdego z etapów.

Poniżej na przykładzie wideokonferencji proponowanej uczestnikom autorzy przedstawili komponenty omówione w tej części artykułu i zanalizowali szczegółowo kompetencje moderatorskie niezbędne do realizacji zaplanowanych celów.

Wideokonferencja – autentyczne doświadczenie dla samodzielnych refleksyjnych praktyków

Choć w kursie społecznościowym problem izolacji uczestnika i braku kontaktu z grupą praktycznie nie występuje, dobrze zaprojektowana komunikacja synchroniczna może znacząco wpłynąć na jego jakość i efektywność, wzmacniając jednocześnie motywację uczestników.

Autorzy na przestrzeni ostatnich 6 lat byli bezpośrednimi uczestnikami oraz organizatorami w sumie około 50 wideokonferencji podczas kursów i projektów wymagających zdalnej pracy grupowej. Analiza rezultatów osiągniętych podczas tych spotkań pokazuje, że synchroniczna interakcja w grupie pozwala na zrealizowanie złożonych celów indywidualnych i grupowych oraz podnosi efektywność komunikacji na poziomie zadań.

Przez wideokonferencję autorzy rozumieją spotkanie wielu osób w tym samym czasie z wykorzystaniem narzędzi do transmisji dźwięku i obrazu online. Podstawowa różnica między webinarium (transmitowanym na żywo wykładem przy ograniczonej możliwości interakcji z jego

⁸ J. Kisielewska. *Metodyka tworzenia kursów e-learningowych dla nauczycieli na przykładzie projektu „e-Teacher”*, [w:] J. Migdałek, M. Zając (red.), *Informatyczne przygotowanie nauczycieli: kompetencje i standardy kształcenia*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.

sluchaczami) a wideokonferencją polega na faktycznym zaangażowaniu uczestników w konkretne działania. Przekaz jest wielostronny, następuje wymiana opinii i dyskusja wokół pewnego zadanego wcześniej problemu wynikającego ze aktywności zrealizowanych w kursie. Zdarzenie staje się następnie podstawą do wielopłaszczyznowej refleksji dotyczącej aspektów organizacyjnych, technologicznych, dziedzinowych czy psychologiczno-motywacyjnych.

Autentyczność polega przede wszystkim na realnym kontakcie z innymi osobami, w tym samym czasie. Jest to prawdopodobne odzwierciedlenie sytuacji, w której uczestnicy mogą być zarówno moderatorami, jak i uczestnikami wideokonferencji czy webinarów. Udział w spotkaniu i jego jednoczesna uważna obserwacja (refleksja w trakcie – *in action*) stają się głównymi zadaniami uczestników. Późniejsza analiza (refleksja po zakończeniu) umożliwia wyciągnięcie wniosków, zapisanie obserwacji i zaplanowanie dalszych działań. Udział nie jest obowiązkowy w tym sensie, że od niego nie zależy bezpośrednio ukończenie kursu. Uczestnicy są jednak zachęceni do udziału przez inne ćwiczenia, które motywują do podjęcia tego wyzwania.

Kontekst metodyczny wideokonferencji w kursie społecznościowym

W omawianym kursie wideokonferencja jest organizowana dwukrotnie – w trzecim i ósmym tygodniu trwającego 12 tygodni kursu. Decyzja ta ma silne podłoże metodyczne i jest uzależniona od etapów realizacji kursu⁹. Planując wideokonferencje projektanci-metodycy powinni kierować się stopniem zaangażowania uczestników w kurs. Zbyt wczesne zorganizowanie tego typu spotkania może skutkować zniechęceniem wywołanym trudnościami technicznymi, onieśmieniem wobec niedostatecznie poznanej grupy czy też brakiem tematów do rozmowy wśród nowych osób. Baczna obserwacja procesów grupowych pozwala podjąć moderatorowi decyzję o zasadności wideokonferencji na określonym etapie kursu.

Zastosowanie wideokonferencji w omawianym kursie podyktowane było wieloma względami, z czego dwa były najbardziej istotne: socjalizacja i motywacja.

Przede wszystkim szukano rozwiązania dla sytuacji, w której należało przygotować całkowicie nieznane sobie wcześniej osoby do realizacji zadań w grupie oraz do współpracy w trakcie ich wykonywania. W pierwszym zatem etapie kursu kluczowe znaczenie miała socjalizacja, zwłaszcza ze względu na stosunkowo krótki czas trwania zajęć online. Celem operacyjnym pierwszej wideokonferencji było wzmocnienie integracji uczestników kursu

⁹ G. Salmon, *e-Moderating. The key to teaching and learning online*, Taylor and Francis Books Ltd., 2000.

poprzez udział we wspólnej dyskusji na żywo, a nie zapośredniczonej przez tekstowe i asynchroniczne kanały komunikacji (forum, e-mail), jakie wykorzystywali w poprzednich tygodniach kursu. Na tym etapie zadanie realizowane podczas wideokonferencji było stosunkowo łatwe, stanowiło jedynie pretekst do poznania się uczestników, oswojenia z mechaniką rozmowy wideo oraz samym narzędziem.

Na dalszym etapie wzrastała waga czynnika motywacyjnego. Zarówno nasze obserwacje, jak i literatura¹⁰ wskazują na nieuchronny spadek zaangażowania uczestników kursów e-learningowych po pierwszym etapie entuzjazmu towarzyszącemu zawsze nowym wyzwaniom. Możliwość rzeczywistego spotkania się i porozmawiania zawsze stanowiła czynnik wsparcia i kontroli. Dzięki zwiększeniu motywacji do pracy poprzez konfrontację dotychczasowych działań z grupą, zmniejszone zostało poczucie alienacji, a więzi między uczestnikami zostały pogłębione.

Celem wprowadzenia drugiej wideokonferencji była praca grupowa. Dla uczestników udział w spotkaniu stanowi już okazję do zdobycia nowego doświadczenia, lecz przestrzeń, w której wspólnie z innymi uczestnikami wypracowują konkretne rezultaty (np. schemat prezentacji nt. strategii wspierania pracy grupowej na kursie online).

Choć te dwa elementy były najistotniejsze, to nie sposób nie wspomnieć o poznaniu specyfiki i możliwości (*affordances*) narzędzia istotnego z punktu widzenia potencjalnych autorów i moderatorów kursów. W ósmym tygodniu zajęć uczestnicy byli już gotowi do realizacji wspólnego celu i faktycznej współpracy. Wideokonferencja stanowiła zatem świetne narzędzie wspierające realizację zadania grupowego.

Zakładając, że na poziomie projektu kursu wideokonferencja spełnia kryteria celowości, skupimy się teraz na elementach pracy moderatora.

Realizacja wideokonferencji w kursie społecznościowym – strategii moderatora

Kluczem do sukcesu wideokonferencji jest zaangażowanie wszystkich dyskutantów – zarówno poprzez stworzenie przez moderatora odpowiednich warunków do spotkania, jak i zastosowanie prostych mechanizmów stymulujących komunikację. Najbardziej pożądanym

¹⁰ Np. J.E. Brindley, Ch. Walti, L.M. Blaschke, *Creating Effective Collaborative Learning Groups in an Online Environment*, 2009, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/675/1271>, [03.11.2011].

efektem byłoby samodzielne zabieranie głosu przez uczestników i samodzielne prowadzenie przez nich dyskusji w zadanym kierunku.

Wnikliwa obserwacja zachowań uczestników pozwoliła wypracować pewną charakterystykę typów zachowań¹¹: entuzjaści to z reguły osoby najbardziej aktywne i najczęściej zabierające głos, sceptycy są początkowo niechętni, z czasem mocno zaangażowani, uczestnicy bierni, to ci, którzy są raczej wycofani i onieśmieleni, wolą słuchać, co mówią inni, niż aktywnie włączać się w dyskusję. Cechy te można zaobserwować na poziomie aktywności w kursie, stąd też zadaniem moderatora jest szczegółowe przeanalizowanie dotychczasowych działań uczestników. Dzięki tej wiedzy może on w sposób bardziej świadomy planować poszczególne etapy budowania zaangażowania w dyskusję na poziomie technologicznym, organizacyjnym oraz na poziomie realizacji.

Poziom technologii

Dla zdecydowanej większości kurs był pierwszą okazją do uczestniczenia wideo konferencji, w której możliwość zabrania głosu i dyskusowania mają więcej niż 2 osoby.

Korzystano z oprogramowania Flashmeeting, którego twórcą i administratorem jest Knowledge Media Lab przy Open University w Wielkiej Brytanii. Narzędzie to posiada wszystkie standardowe funkcjonalności, umożliwia proste zarządzanie spotkaniem, nagrywanie go i odtwarzanie (także off-line) itp. Dodatkowo korzystanie z Flashmeetingu nie wymaga instalowania lokalnie żadnej aplikacji. Uczestnicy mogą brać udział w spotkaniu stosując standardową przeglądarkę.

Pierwszym z zadań moderatora musi być dokładne przetestowanie sprzętu i oprogramowania. Dobrym rozwiązaniem jest, jeśli to możliwe, posiadanie zapasowego kompletu, umożliwiającego szybkie przełączenie się w przypadku nieoczekiwanej awarii, zarówno internetu, jak i sprzętu audio-wideo. Niezbędny jest trening z samym oprogramowaniem, przy korzystaniu z łączy internetowych różnej jakości. Choć różnice pomiędzy produktami różnych firm na poziomie funkcjonalności nie są duże, to podczas spotkania inny układ przycisków, okien komunikacyjnych czy nazewnictwo mogą zdezorientować nawet doświadczonego moderatora. Dobrym rozwiązaniem może być zaangażowanie moderatora wyspecjalizowanego w sprawach

¹¹ J. Kisielewska, dz.cyt.

technicznych, zwłaszcza gdy cel merytoryczny spotkania jest złożony, i zastosowanie dodatkowego, wewnętrznego kanału komunikacji między moderatorami.

Moderator powinien wziąć pod uwagę obecność osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jeśli takie osoby biorą udział w wideokonferencji, warto przetestować oprogramowanie pod kątem kompatybilności z czytnikami, organizując np. spotkanie testowe.

Ważne jest rozpoznanie sprzętu pod kątem możliwych do zrealizowania rezultatów, jednak należy wziąć pod uwagę celowość ich wykorzystania, zwłaszcza w kontekście czasu, jaki poświęcić na spotkanie mogą uczestnicy. Nadrzędne jest bowiem osiągnięcie zaplanowanych efektów.

Poziom organizacyjny

Pierwszym krokiem jest uzgodnienie terminów spotkania, by były na tyle elastyczne, aby dorośli uczestnicy kursu mogli dostosować swój plan tygodnia do zadań kursowych. Dodatkowe czynniki – np. różne godziny pracy, obowiązki pozazawodowe, wyjazdy służbowe i inne – powodują, że moderator musi dostosować termin spotkania i zaproponować elastyczne godziny spotkania. Przy 20-osobowej grupie moderator powinien liczyć się z koniecznością przeprowadzenia 2 wideokonferencji i przeznaczeniem około 4 godzin pracy własnej na ich zorganizowanie i moderowanie.

Wybór daty wideokonferencji ułatwi głosowanie, np. przy pomocy narzędzia Doodle czy – jeśli kurs jest prowadzony na platformie e-learningowej – składowej umożliwiającej głosowanie. Ta ostatnia pozwala na ustalenie limitu osób uczestniczących w jednym spotkaniu, który ze względu na efektywność dyskusji nie powinien przekraczać 10 osób.

Kolejnym etapem organizacji jest zarezerwowanie pokoju na wideokonferencję, co powinno nastąpić zaraz po ustaleniu z grupą terminów spotkania. Niezbędne jest poinformowanie uczestników o dacie, godzinie i miejscu (link) wideokonferencji. Sprawdzonym kanałem komunikacji jest w tym przypadku forum kursu. Jest to także zachęta do dzielenia się obawami, zasygnalizowania problemów czy zasygnalizowania nieobecności.

Niezbędnym elementem jest opracowanie szczegółowego scenariusza spotkania, zawierającego pytania pomocnicze, problemowe obszary i słowa kluczowe, na które szczególnie należy zwrócić uwagę podczas spotkania. Scenariusz taki umożliwi płynną realizację celów, trzymanie się tematu i ogarnięcie niejednokrotnie wielowątkowej, a czasem także dygresyjnej

dyskusji w określonym czasie (optymalny czas trwania spotkania to około 1,5 godziny, biorąc pod uwagę poziom koncentracji). Przydatne może być tutaj odsłuchanie już zrealizowanych wideokonferencji, z których moderator może wynotować najciekawsze wnioski.

Realizacja celów merytorycznych

Podczas wideokonferencji moderator staje się osobą pilotującą uczestników. Po otwarciu spotkania i przypomnieniu zasad działania sprzętu, wprowadza uczestników w temat wideokonferencji, precyzuje problem i dba o odpowiednią dynamikę i atmosferę spotkania. Na etapie realizacji celów moderator ustępuje miejsca uczestnikom, udzielając im potrzebnego wsparcia (*guide on the side*) i naprowadzając na odpowiednie wątki dyskusji. Sam jednak nie powinien dzielić się swoimi opiniami, bo mogłoby to doprowadzić do zdominowania dyskusji lub wywołać u uczestników obawy przed podzieleniem się swoimi wnioskami.

Do komunikacji z uczestnikami moderator może wykorzystać także czat jako „boczny” kanał kontaktu. Świetnie sprawdza się przy doprecyzowaniu pytań lub udzielaniu pomocy technicznej – stosując go nie zakłóca się toku dyskusji.

Podsumowanie

Niezależnie od poziomu zaawansowania czy osobowości, dla wszystkich uczestników każda wideokonferencja stanowi wyzwanie. Z analizy wypowiedzi uczestników wynika, że problem stanowiła jednak technologia, która wymuszała konieczność zsynchronizowania obsługi narzędzia ze skupieniem uwagi i byciem w stałej gotowości do zabrania głosu. Jednocześnie natychmiastowość komunikacji, poza wskazywanymi zaletami (wzrost motywacji, poznanie grupy, integracja) była dla niektórych barierą. Brak czasu na przemyślenie własnej wypowiedzi i nadanie jej pożądanego kształtu budził lęk i obawy dotyczące oceny dokonywanej przez moderatora i uczestników. Obawy te były wzmocnione nagrywaniem całego spotkania oraz świadomością utrwalenia i możliwości wielokrotnego odtwarzania i analizowania wypowiedzi. Niekiedy lęk był tak silny, że uczestnikom trudno było obejrzeć nagranie z dyskusji, którego analiza była przecież integralną częścią procesu uczenia się. W wyniku napotykaných barier samostrowność uczestników może ulec redukcji, podczas spotkania dążyć będą do unikania działań. Stąd rolą moderatora będzie udzielenie wsparcia i zachęty w sposób dyskretny i niedominujący.

Pomocne w wypracowaniu indywidualnych strategii będzie przeanalizowanie nagrań pod kątem osiągniętych rezultatów i zastosowanych technik oraz zastanowienie się nad przyczynami błędów. Warto sięgnąć także do zapisów wideokonferencji oraz webinarów i w praktyce zastosować zaobserwowane w nich modele. Autorefleksja moderatora jest koniecznym elementem, który pozwoli na optymalne wykorzystanie wideokonferencji w kursach.

Bez wątpienia podkreślić należy specyficzne umiejętności, jakie powinien posiadać moderator wideokonferencji. Są to:

- świetna znajomość diskutowanego tematu oraz zrozumienie zakładanych przez autora kursu rezultatów;
- podzielność uwagi i zdolność do wykonywania kilku czynności w jednym czasie (*multitasking*), czego wymaga śledzenie i kontrolowanie rozmowy, równoległego czatu czy tablicy;
- perfekcyjna znajomość narzędzia, które powinno być dla moderatora „przezroczyste”;
- umiejętność szybkiego łączenia i analizowania oraz wyciągania wniosków z wypowiedzi innych;
- stworzenie twórczej i sympatycznej atmosfery, wyzwalającej działanie bez poczucia presji.

Wideokonferencje zaplanowane we właściwy sposób stanowią silne wsparcie aspektu społecznościowego w kursach e-learningowych. Złudzenie bliskości i autentyczność doświadczenia komunikacyjnego sprawiają, że są elementami niezbędnymi w warsztacie zarówno projektanta, jak i prowadzącego kursy online.

Bibliografia

J. Adams, G. Morgan, „*Second Generation*” *E-Learning: Characteristics and Design Principles for Supporting Management Soft-Skills Development*, *International Journal on E-Learning*, 2007.

A. Chrzęszcz, K. Grodecka, J. Markovic, *Społecznościowy kurs e-learningowy*, niepublikowany referat prezentowany podczas konferencji *Nowe Media w Edukacji*, Wrocław 2011.

J. Herrington, R. Olivier, T.C. Reeves, *Patterns of engagement in authentic online learning environments*, ASCILITE 2002 Conference Proceedings.

C. Haythornthwaite, *Ubiquitous transformations. Proceedings of the 6th International Conference on Network Learning*, Halkidiki, Grecja, 4-7 maja 2008.

J. Kisielewska. *Metodyka tworzenia kursów e-learningowych dla nauczycieli na przykładzie projektu „e-Teacher”*, [w:] J. Migdałek, M. Zajac (red.), *Informatyczne przygotowanie*

nauczycieli: kompetencje i standardy kształcenia, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.

J. Moon, *Reflection in Learning and Professional Development. Theory and practice*, Kogan Page Limited 1999.

T.C. Reeves, J. Herrington, R. Oliver, *Authentic activities and online learning*, [w:] *Annual Conference Proceedings of Higher Education Research and Development Society of Australasia*, Perth 2002.

G. Salmon, *e-Moderating. The key to teaching and learning online*, Taylor and Francis Books Ltd., 2000.

Netografia

J. E. Brindley, Ch. Walti, L.M. Blaschke, *Creating Effective Collaborative Learning Groups in an Online Environment*, 2009, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/675/1271> [03.11.2011].

A. Chrzęszcz, L. Hojnacki, *Środowisko uczenia się w społecznym Internecie. Pedagogiczne wyzwania dla e-learningu*, materiały z konferencja *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Poznań 2008, <http://e-edukacja.net/?konferencja=5&page=program>, [09.01.2009].

Abstract

The following article aims at identifying and describing the professional profile of the facilitator of social e-learning courses. Facilitator of such courses, where peer social learning is the core value, needs to demonstrate competences from various fields of motivational psychology, sociology, pedagogy and technology. Social aspect of e-learning can be represented in different ways, the authors, however, focus on videoconferencing as a tool that supports group integration, motivation and online collaboration.

Nota o autorach

Agnieszka Chrzęszcz ukończyła socjologię i europeistykę na Uniwersytecie Jagiellońskim i Uniwersytecie w Exeter, otrzymała też dyplom Open University w Wielkiej Brytanii w zakresie projektowania dydaktycznego. Zajmuje się zarządzaniem projektami edukacyjnymi i badawczymi, projektuje kursy e-learningowe, prowadzi szkolenia. Interesuje się aspektem społecznościowym uczenia się, zajmuje się także propagowaniem e-portfolio na gruncie polskiej edukacji.

Karolina Grodecka jest absolwentką Bibliotekoznawstwa i informacji naukowej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Ukończyła zajęcia na Open University w Wielkiej Brytanii w zakresie projektowania dydaktycznego. Projektuje i prowadzi kursy e-learningowe oraz szkolenia. Jej zainteresowania naukowe

koncentrują się wokół problematyki dostępności i otwartości. Jest współtwórczynią OpenAGH, autorką publikacji i podręczników poświęconych otwartym zasobom edukacyjnym.

Jan Marković ukończył psychologię na Uniwersytecie Jagiellońskim. Wspiera autorów kursów w projektowaniu aktywizujących zajęć e-learningowych, prowadzi szkolenia i kursy. Autor artykułów i publikacji z zakresu refleksyjności, współpracy on-line, otwartości. Jest współtwórcą OpenAGH.