

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

«ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ»

Διπλωματική Εργασία του

Αναστασίου Μάτου (Α.Μ.: 04008)

«Εικονικές Κοινότητες Εκπαιδευτικών: προϋποθέσεις για
να λειτουργήσουν ως περιβάλλοντα
οικοδόμησης γνώσης.

Μια μελέτη περίπτωσης: “Φрукτωρίες”»

Επιβλέποντες:

Κόλλιας Βασίλειος

Πολίτης Παναγιώτης

ΒΟΛΟΣ

2006



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 5808/1

Ημερ. Εισ.: 10-09-2007

Δωρεά: Συγγραφέα

Ταξιδετικός Κωδικός: Δ

371.334

ΑΝΑ

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή	3
Κεφάλαιο Α΄	6
Α. Από την αντικειμενική προς την κοινωνικά κατασκευασμένη και κατανεμημένη γνώση και κατανόηση.....	6
Β. Κοινότητες: αλληλεπίδραση, μάθηση και χτίσιμο γνώσης	9
Γ. Εικονικές Κοινότητες και κατάλληλη Διεπαφή Χρήστη	16
Δ. Η δυναμική της ομάδας.....	19
Κεφάλαιο Β΄	23
Α. Γενικά για τις «Φрукτωρίες».....	23
Β. Ιστορικό δημιουργίας και στόχοι των «Φрукτωριών»	25
Γ. Συμμετέχοντες στις «Φрукτωρίες»	35
Δ. Η δομή της διεπαφής των «Φрукτωριών».....	37
Ε. Το περιεχόμενο και η δομή των «Φрукτωριών»	41
ΣΤ. Η διεπιφάνεια του χρήστη με το περιβάλλον	51
Ζ΄ Διεπιφάνεια του χρήστη με το περιβάλλον και οικοδόμηση γνώσης.....	56
Η. Η συμμετοχή στις «Φрукτωρίες»	58
<i>Η 1΄ «Διδάσκοντες την Ελληνική».....</i>	<i>60</i>
<i>Η 2΄: Το «Forum συζητήσεων».....</i>	<i>69</i>
<i>Η 3΄: Συσχέτιση των αποτελεσμάτων στους «Διδάσκοντες την Ελληνική» και στο «Forum».....</i>	<i>74</i>
<i>Η 4΄: Διαχείριση της Εμφύχωσης στις «Φрукτωρίες».....</i>	<i>80</i>
Θ. Οικοδομήθηκε νέα Γνώση και Κατανόηση στις «Φрукτωρίες»;	90
Κεφάλαιο Γ΄	97
Α. Επιτεύχθηκαν οι στόχοι δημιουργίας των «Φрукτωριών»;	97
Β. Ποια ήταν τα εμπόδια που δεν επέτρεψαν την ολοκλήρωση των «Φрукτωριών»;.....	99
Γ. Προτάσεις – περαιτέρω έρευνα	106
Βιβλιογραφία	110

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή κυρίαρχη είναι η διαπίστωση ότι το «Σχολείο οφείλει να αλλάξει» έτσι ώστε να εκπληρώνει τους πιο σημαντικούς του ρόλους: να βοηθά το νέο άνθρωπο να ολοκληρωθεί ως ψυχική, πνευματική και διανοητική ύπαρξη μέσα σε πνεύμα ελευθερίας, αλλά και να τον προετοιμάζει επαρκώς, ώστε να ζήσει σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται ως «κοινωνία της γνώσης» και στην οποία η ανάγκη για δια βίου εκπαίδευση και συνεχή προσαρμογή των ανθρώπων σε νέα δεδομένα προβάλλει ως ένα μεγάλο ζητούμενο.

Πολλά θέματα εγείρονται σχετικά με την αναμόρφωση του σχολείου και της σχολικής ζωής προς την κατεύθυνση αυτή. Σχεδόν όλα τα συστατικά της σχολικής ζωής δέχονται σημαντικές αλλαγές, ώστε να ανταποκριθούν στους στόχους της «ενεργού» και «δια βίου» μάθησης. Τα Προγράμματα Σπουδών γίνονται περισσότερο ανοιχτά και διεπιστημονικά, τα Διδακτικά Εγχειρίδια πιο «αλληλεπιδραστικά», η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πιο εντατική, οι Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών ενσωματώνονται στη διδασκαλία κλπ. κι όλα αυτά με στόχο να επιδράσουν θετικά στη μάθηση.

Μέχρι σήμερα όμως η έρευνα έχει αποδείξει ότι ο παράγοντας που παίζει σημαντικότερο ρόλο στα ποικίλα μαθησιακά αποτελέσματα, είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού περισσότερο και λιγότερο η ποιότητα στόχων που τίθενται από τα Προγράμματα Σπουδών (Darling- Hammond, 2000, Rowe, 2002). Είναι επίσης αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν περισσότερο μέσω του διαρκούς αναστοχασμού πάνω στις πρακτικές της τάξης και μέσω της εφαρμογής της νέας γνώσης τους στην εργασία τους (Beare, 1998). Εξάλλου, ο εκπαιδευτικός¹ είναι πάντα ένας δυνάμει μαθητευόμενος, που είναι σε θέση να δημιουργήσει νόημα από την εμπειρία και ως μεμονωμένο άτομο αλλά και σε συνεργασία με άλλους (Ράπτη – Ράπτη, 2004).

Σε συνδυασμό με τα προηγούμενα μπορούμε επίσης να παρατηρήσουμε ότι ο στόχος για αλλαγή και αναμόρφωση στην εκπαίδευση, επηρεάζεται επίσης από

¹ Αποφεύγουμε την παράλληλη χρήση του αρσενικού/θηλικού για λόγους πρακτικούς και όχι ιδεολογικούς.

το όραμα της κοινωνίας της γνώσης. Το βασικότερο από τα χαρακτηριστικά αυτής της κοινωνίας, είναι ότι η γνώση αποτελεί το σημαντικότερο συστατικό οποιασδήποτε δραστηριότητας λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της. Οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, αλλά και όλες οι άλλες ανθρώπινες δραστηριότητες, εξαρτώνται από έναν τεράστιο όγκο γνώσης και πληροφοριών. Με τη σύγχρονη τεχνολογία, η κοινωνία της γνώσης δεν περιορίζεται από τη γεωγραφική εγγύτητα και έχει πολύ περισσότερα μέσα και δυνατότητες για να υλοποιήσει τους στόχους της. Όντας λοιπόν ο σημερινός εκπαιδευτικός, μέλος μιας τέτοιας κοινωνίας, έχει την ευκαιρία να συμμετέχει σε ομάδες και δίκτυα ανθρώπων με παρόμοια ενδιαφέροντα με τον ίδιο και να προωθήσει τη γνώση και την κατανόησή του μέσα από τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σ' αυτά.

Έχοντας λοιπόν κατά νου τον εκπαιδευτικό και τη βελτίωσή του, μελετήσαμε στην παρούσα εργασία κάποιες όψεις της λειτουργίας μιας εικονικής κοινότητας μάθησης εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της οποίας, οι συμμετέχοντες είχαν σαν στόχους σε γενικές γραμμές, την εξοικείωσή τους με τον τεχνολογικό γραμματισμό, την αλληλοϋποστήριξη τους σε σύνθετα και απαιτητικά διδακτικά καθήκοντα, την επίτευξη κοινής κατανόησης πάνω σε ζητήματα σχετικά με τη διδασκαλία καθώς και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήσαμε να κατανοήσουμε κατά πόσο, κάποια από τα δεδομένα που λειτουργούν στην κοινότητα αυτή, όπως είναι η διεπαφή χρήσης με το λογισμικό αλλά και οι δυναμικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν στην ομάδα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, βοήθησαν ή εμπόδισαν στο να δημιουργηθεί μια αίσθηση κοινής επιδίωξης αλλά και να επιτευχθεί κοινή κατανόηση και από κοινού δημιουργία διδακτικού υλικού.

Στο αρχικά κεφάλαια της εργασίας θα αναφερθούμε σε κάποια θεωρητικά ζητήματα. Κατ' αρχάς, εφόσον μας απασχολεί το αν μια ομάδα εκπαιδευτικών, έφτασαν να έχουν κοινή κατανόηση για συγκεκριμένα ζητήματα κι αν παρήγαγαν γνώση, προχωράμε σε μια αναδρομή αρχής γενομένης από τις ιδέες του 17^{ου} αι. μέχρι και τις πιο σύγχρονες, σχετικά με το πως αντιλαμβανόμαστε τον τρόπο σχηματισμού της γνώσης και για το τι είναι η από κοινού κατανόηση. Στη συνέχεια επικεντρωνόμαστε σε θεωρητικά θέματα «χτισίματος» γνώσης μέσα από συνεργασία και συμμετοχή σε δραστηριότητες, μέσα στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης εκπαιδευτικών. Εδώ γίνονται επίσης αναφορές στο νέο περιβάλλον που μπορεί να φιλοξενήσει κοινότητες μάθησης, και που είναι το Διαδίκτυο κι έρχονται στο προσκήνιο ζητήματα που έχουν να κάνουν με κάποια από τα χαρακτηριστικά των ει-

κοινικών (διαδικτυακών) αυτών κοινοτήτων, με μεγάλη σημασία για την ποιότητα και τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων, όπως είναι η διεπαφή χρήσης του λογισμικού που χρησιμοποιείται για την υποστήριξή τους. Τέλος γίνεται κάποια σύντομη αναφορά σε θέματα δυναμικής και ψυχοσυναισθηματικών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη των κοινοτήτων μάθησης και που επίσης παίζουν σημαντικό ρόλο στην πορεία και την αποδοτικότητα της ομάδας.

Σε επόμενα κεφάλαια της εργασίας γίνεται μια εισαγωγή σε μια δικτυακή κοινότητα μάθησης εκπαιδευτικών «Φрукτωρίες», η οποία σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, με στόχο την υποστήριξη φιλολόγων σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού, οι οποίοι διδάσκουν την Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα. Περιγράφεται αναλυτικά το περιβάλλον (ως προς το περιεχόμενό του και τη διεπιφάνεια του χρήστη με αυτό) και δίνονται αρκετά στοιχεία για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην κοινότητα των «Φрукτωριών». Στη συνέχεια αναφέρονται οι στόχοι που τέθηκαν από τους σχεδιαστές και τα μέλη της κοινότητας και καταγράφεται η δραστηριότητά τους (από το Νοέμβριο του 2002 – έναρξη λειτουργίας μέχρι το Φεβρουάριο του 2006), η οποία παρουσιάζεται με τη μορφή ποιοτικών αλλά και ποσοτικών δεδομένων. Κατά την πρόοδο της μελέτης παρουσιάστηκε η ανάγκη να υπάρξει η καταγραφή των απόψεων της ηγετικής ομάδας των «Φрукτωριών» και γι' αυτό το σκοπό χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Έτσι απευθυνθήκαμε στον κ. Δημήτριο Κουτσογιάννη, επίκουρο καθηγητή του Τομέα Γλωσσολογίας (Τμήμα Φιλολογίας / Φιλοσοφική Σχολή του Α.Π.Θ.) και επιστημονικό υπεύθυνο των «Φрукτωριών» (στο εξής Εμψυχωτής) και στην κ. Ιωάννα Κίτσου, φιλόλογο, αποσπασμένη στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, η οποία ήταν η συντονίστρια των «Φрукτωριών» (στο εξής Εμψυχώτρια), οι οποίοι είχαν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία, διαμόρφωση, ανάπτυξη και διαχείριση του περιβάλλοντος. Όλα τα παραπάνω δεδομένα αξιοποιούνται σε μια προσπάθεια να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα σχετικά με το κατά πόσον επιτεύχθηκαν οι στόχοι δημιουργίας των «Φрукτωριών», καθώς και για να καταγραφούν τα εμπόδια που δεν επέτρεψαν την ολοκλήρωση του περιβάλλοντος με τη μορφή που επιδίωξαν οι σχεδιαστές του. Τέλος, γίνονται κάποιες προτάσεις για εφαρμογή σε ανάλογα περιβάλλοντα και προτείνονται κάποιοι τομείς περαιτέρω μελέτης σχετικά με θέματα κοινοτήτων μάθησης.

Κεφάλαιο Α'

Α. Από την αντικειμενική προς την κοινωνικά κατασκευασμένη και κατανεμημένη γνώση και κατανόηση

Η μεταμοντέρνα αλλαγή της αντίληψης για τη γνώση ως κάτι που αντιστοιχεί σε μια αντικειμενική πραγματικότητα, προς τη γνώση ως κοινωνικά κατασκευή της πραγματικότητας συνεπάγεται αλλαγή προτεραιοτήτων: από την παρατήρηση, στη συνομιλία και στην αλληλεπίδραση με ένα κοινωνικό κόσμο (Kvale, 1996)

Η εξήγηση για το πως παράγεται η γνώση αρχίζει να επιχειρείται κατά το 17^ο αι. στην Ευρώπη. Η άνοδος του πουριτανισμού στη Μεγάλη Βρετανία είχε παράγει έναν πολιτισμό που χαρακτηρίστηκε από τη αξία της χρησιμότητας, την ορθολογιστική ικανότητα, την εμπειριοκρατία, και τον ατομικισμό, γεγονότα που ταίριαζαν ιδανικά με την ανάπτυξη της επιστήμης και της επιστημονικής μεθόδου (Potter, 1996). Αυτές οι αξίες αποτέλεσαν τα θεμέλια των επιταγών της επιστήμης, που καθόρισαν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να παραχθεί αξιόπιστη γνώση. Άσκησαν μάλιστα ιδιαίτερη επιρροή, δεδομένου ότι, κατά το 18ο αι., οι όροι επιστήμη και γνώση συχνά χρησιμοποιούνταν εναλλακτικά και ισότιμα (Gibbons et al., 1994). Η επιστημονική μέθοδος παραγωγής της γνώσης αναπτύχθηκε ιδιαίτερα από την έννοια της εμπειριοκρατίας – δηλαδή την πεποίθηση ότι η αισθητήρια εμπειρία είναι η μόνη πηγή και δοκιμή για τη γνώση.

Η κατανόηση των νόμων της φύσης θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να προέλθει από την προσεκτική παρατήρηση και την κατηγοριοποίηση των φαινομένων και ότι μέσω της παρατήρησης, της υπόθεσης και του πειραματισμού, θα μπορούσαν να κατασκευαστούν όλο και περισσότερο ακριβείς αναπαραστάσεις του κόσμου (Hooker, 1999). Η γνώση επομένως σχετίζεται με την αυξανόμενη κατανόηση της αντικειμενικής πραγματικότητας. Όσο πιο σχολαστικά μπορούσαν οι επιστήμονες να φτάσουν στην κατανόηση των φυσικών νόμων που κυβερνούν τον κόσμο, τόσο καλύτερα θα ήταν σε θέση να τον προβλέψουν και να τον ελέγξουν. Η ιδέα ότι η γνώση ήταν θεμελιωμένη στην αντικειμενική παρατήρηση και ότι αφορούσε στην ανακάλυψη μιας εξωτερικής πραγματικότητας, που υπάρχει ανε-

ξάρτητα, και στην εξακρίβωση των νόμων που καθορίζουν τη φυσική τάξη πραγμάτων, διατηρήθηκε ενισχυμένη για μια μακρά χρονική περίοδο (Potter, 1996).

Σύμφωνα με τους Gergen & Semin (1990), η αντίληψη ότι το εννοιολογικό σύστημα του ατόμου αποτελεί μια αντανάκλαση της αντικειμενικής εξωτερικής πραγματικότητας και πως καθοδηγείται απ' αυτή, είναι πλέον ξεπερασμένη. Αυτό συμβαίνει επειδή η έμφυτη ικανότητα των ανθρώπων να αποθηκεύουν, να οργανώνουν και να ανακτούν με επιλεκτικό τρόπο τις πληροφορίες, υπαγορεύει ότι συμβαίνει το αντίθετο, κι ότι το εννοιολογικό μας σύστημα καθορίζεται από ό, τι απλώς θεωρούμε εμείς ως πραγματικό. Αυτό που το άτομο θεωρεί ως γνώση, καθορίζεται περισσότερο από τις «γνωστικές του προτιμήσεις» και λιγότερο από δεδομένα του περιβάλλοντος τα οποία με αντικειμενικές διεργασίες «εγγράφονται» στην ανθρώπινη διάνοια. (Gergen & Semin, 1990).

Δεδομένου όμως ότι τα παραπάνω, μόνο μερικώς εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αρχικά «χτίζουν» τις πεποιθήσεις τους και την κατανόηση για την καθημερινότητά τους, η προσπάθεια για εξήγηση αναπτύχθηκε περαιτέρω, για να αναγνωρίσει σε κάποια στιγμή, ότι τα άτομα εσωτερικεύουν τις κοινές συνομιλίες που γίνονται δημοσίως, για να προσανατολιστούν στον κόσμο τους. Οι Berger & Luckmann, (1966) παρουσίασαν ένα συστηματικό επιχειρήμα ενάντια στην άποψη ότι ο κόσμος που ζούμε είναι βασισμένος σε μια αντικειμενική πραγματικότητα, υποστηρίζοντας ότι η πραγματικότητα είναι μια κοινωνική κατασκευή και ότι η σκέψη επηρεάζεται από το κοινωνικό πλαίσιο.

Η σημασία που έχει το κοινωνικό πλαίσιο για τα θέματα που μας απασχολούν, προβάλλει ξεκάθαρα αν λάβουμε υπόψη τις σύγχρονες απόψεις για την «εγκαθιδρυμένη» γνώση και μάθηση. Σύμφωνα μ' αυτές η γνώση και η μάθηση θεωρούνται «εγκαθιδρυμένες», πραγματοποιούνται δηλαδή πάντα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Clancey, 1997). Η εγκαθιδρυμένη γνώση δίνει έμφαση στις μελέτες για την ανθρώπινη συμπεριφορά που έχουν τη λεγόμενη «οικολογική ισχύ»: δηλαδή που πραγματοποιούνται σε πραγματικές καταστάσεις (δηλ. έξω από το εργαστήριο), εφόσον σε παραδοσιακότερες εργαστηριακές μελέτες αγνοούνται, σε γενικές γραμμές, γεγονότα του πραγματικού κόσμου, ακόμα κι αν αυτά αλλάζουν οπωσδήποτε τη φύση της δραστηριότητας.

Επίσης τεχνολογίες όπως ο Παγκόσμιος Ιστός (World Wide Web) οι οποίες εισχωρούν όλο και περισσότερο στην καθημερινή ζωή και φέρνουν τους ανθρώπους σε επαφή με μια αχανή περιοχή «άλλων»², τους εκθέτουν σε μια τέτοια τεράστια ποικιλία συγκρουόμενων αξιών, απόψεων και ευαισθησιών. Μ' αυτό τον τρόπο δημιουργούνται συνθήκες κατά τις οποίες οι άνθρωποι δοκιμάζουν πολλαπλές πραγματικότητες, αμφισβητούν και υποπτεύονται όλο και περισσότερο τη «γνώση της αυθεντίας» και γίνονται πιο ευαίσθητοι στη γνώση που αναδύεται από τα διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (Gergen, 2001).

Όπως βλέπουμε λοιπόν κάποιες σύγχρονες απόψεις υπαγορεύουν πως η γνώση και το νόημα δημιουργούνται και παράγονται μέσα στις κοινωνικές σχέσεις και μέσω συνεχούς κοινής δράσης (Gergen, 2001). Η γνώση δεν είναι κάτι που περιορίζεται σε ένα άτομο και μεταφέρεται από αυτό στα άλλα, αλλά τουναντίον διανέμεται στα άτομα και στα εργαλεία του περιβάλλοντος. Εάν υποθέσουμε λοιπόν ότι συζητάμε για μια ομάδα εκπαιδευτικών, που συγκροτείται με σκοπό τη μάθηση και τη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των μελών της, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι στο πλαίσιο της εμπεριέχονται ένα σύνολο αναπαραστάσεων και κάποια πρότυπα ανταλλαγής τους, που μπορούν είτε να βρίσκονται στο μυαλό των συμμετεχόντων είτε να είναι διαθέσιμα στο περιβάλλον αυτής της ομάδας και το κάθε μέλος της ομάδας να μαθαίνει μέσα από την αλληλεπίδραση (Salomon, 1993). Μ' αυτές τις αφετηριακές αρχές γίνονται προσπάθειες στις μέρες μας για μια μετάβαση προς ένα διαφορετικό τρόπο μάθησης των εκπαιδευτικών και βελτίωσης της διδασκαλίας τους. Σε αντίθεση με τα μηχανιστικά μοντέλα της σεμιναριακής επιμόρφωσης, όπου η γνώση θεωρείται ως κάτι που μπορεί να μεταφερθεί από τους «έμπειρους» προς στους «άπειρους», υπάρχει μια διαφορετική αντίληψη που υπαγορεύει τη συγκρότηση ομάδων εκπαιδευτικών που έχουν σαν επιδίωξη να αναπτύξουν τη μάθηση και να βελτιώσουν τον τρόπο που διδάσκουν (Vosniadou & Kollias, 2001).

² «άλλων»: εννοούμε άλλους ανθρώπους οι οποίοι ενδεχομένως ανήκουν σε ποικίλες εθνικές, φυλετικές, ταξικές, ιδεολογικές ομάδες και που συγκροτούν μια τεράστια ποικιλία ταυτοτήτων

B. Κοινότητες: αλληλεπίδραση, μάθηση και χτίσιμο γνώσης

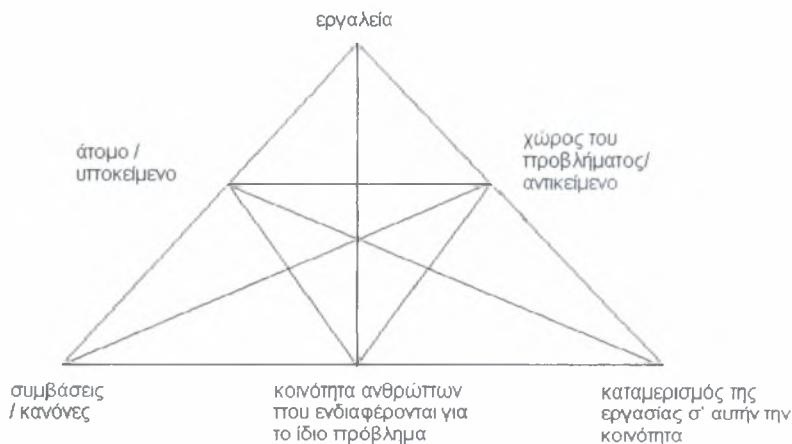
«Κοινότητα μάθησης» είναι, σε γενικές γραμμές, μια ομάδα ανθρώπων η οποία ασχολείται με ένα γνωστικό έργο και σταδιακά το ολοκληρώνει από κοινού. Στη διάρκεια της ενασχόλησης αυτής, τα άτομα μαθαίνουν μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, μέσα από αντικείμενα που σχετίζονται με την προσπάθειά τους, αλλά και μέσω της συμμετοχής τους (Riel & Polin, 2004). Στο σημείο αυτό καλό είναι να αναφερθούμε επίσης στην «Κοινότητα Πρακτικής», όρος το περιεχόμενο του οποίου παρουσιάζει κάποιες ομοιότητες αλλά και διαφορές από εκείνον της Κοινότητας Μάθησης. Η «Κοινότητα Πρακτικής» λοιπόν αναφέρεται σε διαδικασίες μάθησης (μέσα σε κοινωνικό πλαίσιο), οι οποίες εμφανίζονται όταν κάποιοι άνθρωποι με κοινό ενδιαφέρον για κάποιο θέμα ή πρόβλημα, συνεργάζονται για ένα εκτεταμένο χρονικό διάστημα προκειμένου να μοιραστούν ιδέες, να βρουν λύσεις, και να δημιουργήσουν καινοτομίες (Wenger, 1998b). Με βάση λοιπόν τους παραπάνω ορισμούς παρατηρούμε πως η βασική διαφορά ανάμεσα στις Κοινότητες Πρακτικής και στις Κοινότητες Μάθησης έχει να κάνει με το ότι στις πρώτες η μάθηση έρχεται ως συνέπεια της προσπάθειας μιας ομάδας ανθρώπων να βρουν λύσεις σε κοινά προβλήματα, ενώ στις Κοινότητες Μάθησης, αποτελεί πρωτεύοντα και κύριο στόχο.

Εφόσον λοιπόν μας ενδιαφέρει ο τρόπος που μια ομάδα εκπαιδευτικών μαθαίνει στο πλαίσιο μιας Κοινότητας Μάθησης, μπορούμε στη συνέχεια να έρθουμε σε κείνες τις θεωρητικές απόψεις σχετικά με πιο συγκεκριμένες διαδικασίες με βάση τις οποίες λαμβάνει χώρα αυτή η μάθηση. Οι Lave & Wenger, βασισμένοι κυρίως στην κοινωνιο-γνωστική θεωρία του Lev Vygotsky (Vygotsky, 1978), υποστηρίζουν ότι η μάθηση είναι από τη μια, μία θεμελιωδώς κοινωνική δραστηριότητα κι όχι απλώς κάτι που δημιουργείται μέσα στο νου των ανθρώπων, και αφετέρου ότι είναι αεχώριστα συνδεδεμένη με τη συμμετοχή σε κοινωνικές πρακτικές³ (Lave & Wenger, 1994).

³ Σύμφωνα με τους Lave & Wenger οι άνθρωποι μετέχουν συνεχώς σε κοινωνικές πρακτικές. Αυτές έχουν τα εξής χαρακτηριστικά: (α) κοινή συνειδητή προσπάθεια η οποία υφίσταται συνεχώς επαναδιαπραγμάτευση από τα μέλη, (β) λειτουργεί με σχέσεις *αμοιβαίας δέσμευσης* των μελών, και (γ) παρα-

Οι ερευνητές αυτοί βλέπουν το μεμονωμένο μαθητευόμενο ως τμήμα μιας κοινότητας πρακτικής, στην οποία η μάθηση πραγματοποιείται μέσω κατανομής ενσυνείδητης δραστηριότητας, καθώς ένας νεοφερμένος, ή αρχάριος, κινείται από την περιφέρεια της κοινότητας προς στο κέντρο της, και γίνεται σιγά – σιγά εμπειρογνώμονας μέσα σ' αυτή την κοινότητα (Lave & Wenger, 1994). Χρησιμοποιούν λοιπόν την έννοια της *Αποδεκτής Περιφερειακής Συμμετοχής (Legitimate Peripheral Participation)*, για να περιγράψουν την εμπλοκή σε κοινωνικές πρακτικές που συνεπάγεται τη μάθηση ως ενιαίο κι αναπόσπαστο συστατικό. Επιπλέον η κοινωνική θεωρία του Wenger για τη μάθηση (Wenger, 1998), υποστηρίζει ότι η **πρακτική** είναι κοινωνική παραγωγή νοήματος, που περιλαμβάνει διαπραγμάτευση, συμμετοχή καθώς και «υποστασιοποίηση» αφηρημένων αντιλήψεων (π.χ. με τη μορφή τεχνουργημάτων), που αποτελούν και την πηγή της συνοχής μιας κοινότητας.

Εφόσον λοιπόν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω η γνώση ενοικεί σε κοινωνικές πρακτικές, η έννοια της δραστηριότητας επίσης αποκτά πρωτεύουσα σημασία σχετικά με τη μάθηση σε ομαδικό πλαίσιο. Η θεωρία της δραστηριότητας (activity theory), ισχυρίζεται ότι η ανθρώπινη μάθηση είναι θεμελιωμένη στη δραστηριότητα η οποία είναι έννοια πιο περιορισμένου εύρους σε σύγκριση με την έννοια της πρακτικής όπως την είδαμε πιο πάνω (Engeström, 1987).



Εικόνα 1: Η θεωρία της δραστηριότητας (Engeström, 1990)

γάγει από κοινού ένα *ρεπερτόριο* πόρων (ρουτίνες, ευαισθησίες, χειροπιαστά αντικείμενα, λεξιλόγιο, μορφές, κ.λπ.) που αναπτύσσουν τα μέλη στη διάρκεια του χρόνου

Σε γενικές γραμμές το παραπάνω μοντέλο αναπαριστά την ανθρώπινη «δραστηριότητα», σύμφωνα με την ομώνυμη θεωρία. Αυτή είναι ένα σύστημα ανθρώπινων πράξεων δια των οποίων ένα άτομο/υποκείμενο εργάζεται πάνω σ' ένα χώρο προβλήματος/αντικείμενο για να έχει κάποιο αποτέλεσμα. Η κοινότητα αποτελείται από διάφορα άτομα που έχουν ίδια ενδιαφέροντα και ίδιες επιδιώξεις σε σχέση με το πρόβλημα ενώ ο καταμερισμός εργασίας αφορά στα είδη ρόλων και τον τρόπο κατανομής τους. Τέλος οι κανόνες σχετίζονται με ρητές ή υπονοούμενες νόρμες και συμβάσεις που περιορίζουν τη δράση και την αλληλεπίδραση.

Προκύπτει λοιπόν ότι είναι λάθος να θεωρούμε το μυαλό ως κάτι χωρισμένο από το περιβάλλον μας. Η σχέση ανάμεσα σ' αυτά τα δύο είναι τόσο περίπλοκη και τόσο αλληλεξαρτώμενη, ώστε είναι υπεραπλούστευση να τα εξετάζουμε χωριστά. Η γνώση είναι συνδεδεμένη με ένα πλαίσιο δραστηριοτήτων και κατανοημένη στα άτομα που συμμετέχουν σ' αυτές (Suchman, 1987). Έτσι η μάθηση δεν έχει νόημα ως προσωπική απόκτηση της γνώσης, αλλά αντίθετα ως ένα σύστημα δραστηριότητας. Αυτό που είναι κρίσιμο για τη γνώση είναι όχι ό, τι γίνεται μέσα στο μυαλό ή στο περιβάλλον, αλλά ό, τι γίνεται όταν τα δυο αυτά συμφιλιώνονται και αλληλεπιδρούν. Θα μπορούσε συνεπώς κάποιος, στο πλαίσιο αυτού του είδους της «εγκαθιδρυμένης» μάθησης να ενταχθεί σε μια διαδικασία βελτίωσης της συμμετοχής του σε συστήματα δραστηριότητας, ιδίως σε κοινωνικά συστήματα. Στην περίπτωση μάλιστα της εκπαίδευσης, είναι κρίσιμο να ξέρει ο εκπαιδευόμενος τις πρακτικές της ομάδας και πώς μπορεί παραγωγικά να εμπλακεί σ' αυτές τις πρακτικές (Hewitt, Scardamalia, & Webb, 1997).

Μιλώντας λοιπόν για την εκπαίδευση και χωρίς να θέτουμε εμφατικά, τη διάκριση των ρόλων διδασκων – διδασκόμενος, θα λέγαμε πως για τη βελτίωση της μάθησής τους, το ζητούμενο είναι να επιτευχθεί η συμμετοχή τους σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης και εργασίας, όπου θα εμπλέκονται στην οικοδόμηση κοινού νοήματος, στην προώθηση της μάθησης, της επιστημονικής γνώσης και κατανόησης, με σκοπό να οικοδομήσουν κοινόχρηστη γνώση μέσω διαλόγου (Webb & Palincsar, 1996). Οι συμμετέχοντες μπορούν να δημιουργήσουν τεχνουργήματα για να αναπαραστήσουν την κατανόηση που πέτυχαν, τα οποία με τη σειρά τους θα λειτουργήσουν ως παράγοντες συνοχής της κοινότητας. Φυσικά, εξαιτίας του ότι ο στόχος είναι να υπάρχει διαμοιρασμός ιδεών με όλη την κοινό-

τητα, η ανάγκη για αλληλεξάρτηση είναι επιβεβλημένη (Hewitt, Scardamalia, & Webb, 1997).

Προτού προχωρήσουμε στο ειδικότερο θέμα του τρόπου με τον οποίο οικοδομείται η γνώση σε μια κοινότητα μάθησης εκπαιδευτικών, σκόπιμο είναι να σημειώσουμε από τώρα ένα γεγονός, που ενώ δεν έχει άμεση σχέση με την οικοδόμηση της γνώσης και την επίτευξη κοινής κατανόησης, παρεμβαίνει ωστόσο με διαφορετικό τρόπο στις διαδικασίες αυτές. Εφόσον, όπως αναφέρθηκε παραπάνω η γνώση θεωρείται ως κατανεμημένη στην ομάδα, είναι απαραίτητο τα μέλη της να συνεργάζονται για την οικοδόμησή της αλλά και να θεωρούν πως έχουν την ευθύνη για τη μάθηση της ομάδας. Αναφορικά όμως με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κάτι τέτοιο αποτελεί μάλλον ξένο φαινόμενο αφού σε μεγάλο βαθμό είναι δομημένο με νόρμες και συνήθειες ατομικής μόνωσης και με μεγάλη αντίσταση στην ομαδικότητα (Ναυρίδης, 2002).

Ένα άλλο επίσης ζήτημα που είναι καλό να ληφθεί υπόψη είναι κι εκείνο των διαφορών στα χαρακτηριστικά ανάμεσα στις φυσικές ομάδες ανθρώπων και στις κοινότητες μάθησης. Οι φυσικές ομάδες λοιπόν, μπορούν να διακριθούν σε κάποιες κατηγορίες π.χ. με βάση τη συγγένεια/οικειότητα, την εργασία, την κοινωνική τάξη ή τις (χαλαρές) κοινωνικές σχέσεις (Lickel, et al. 2001). Ανάλογα μπορεί να διακριθεί και η αλληλεπίδραση που παρατηρείται στο πλαίσιο τους. Μια κοινότητα μάθησης όμως, ως μη «φυσική» ομάδα μοιράζεται κοινά χαρακτηριστικά και ομάδας οικειότητας αλλά και εργασίας. Το γεγονός αυτό προσθέτει μια σημαντική δυσκολία στο να αντιληφθούν οι συμμετέχοντες το πώς θα πρέπει να συμπεριφερθούν, εάν προηγουμένως δεν έχει υπάρξει συζήτηση για τις ενδεδειγμένες νόρμες που θα επικρατούν στο πλαίσιο της κοινότητας.

Έτσι, για παράδειγμα, το να ζητά ο εκπαιδευτικός από το συνάδελφό του, περεταίρω διασαφηνίσεις ή βοήθεια και μάλιστα σε ένα δημόσιο σκηνικό, δεν συμβαδίζει με τις στάσεις και τις συνήθειες της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών. Εξάλλου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι επιστήμονες οι οποίοι, σε ένα μεγάλο μέρος μέχρι εκείνη τη στιγμή, έχουν συνηθίσει να εργάζονται ατομικά ή το πολύ σε συνθήκες καταμερισμού εργασίας (τέτοιο είδος επιστημονικής εργασίας μάλιστα μέχρι πρότινος θεωρούνταν – και ήταν σε μεγάλο βαθμό – επιτυχημένο και αποδοτικό). Το γεγονός αυτό λοιπόν φέρνει στο προσκήνιο μια επιπλέον δυσκολία κι ένα καινούργιο δεδομένο για την κοινότητα μάθησης: το ρόλο του διαμεσολα-

βητή (moderator) ανάμεσα στα μέλη, ο οποίος θα διαθέτει, μεταξύ άλλων, κοινωνικές δεξιότητες διαπραγμάτευσης, ώστε να μην θίγεται η ευαισθησία των συμμετεχόντων (Grossman et al., 2000).

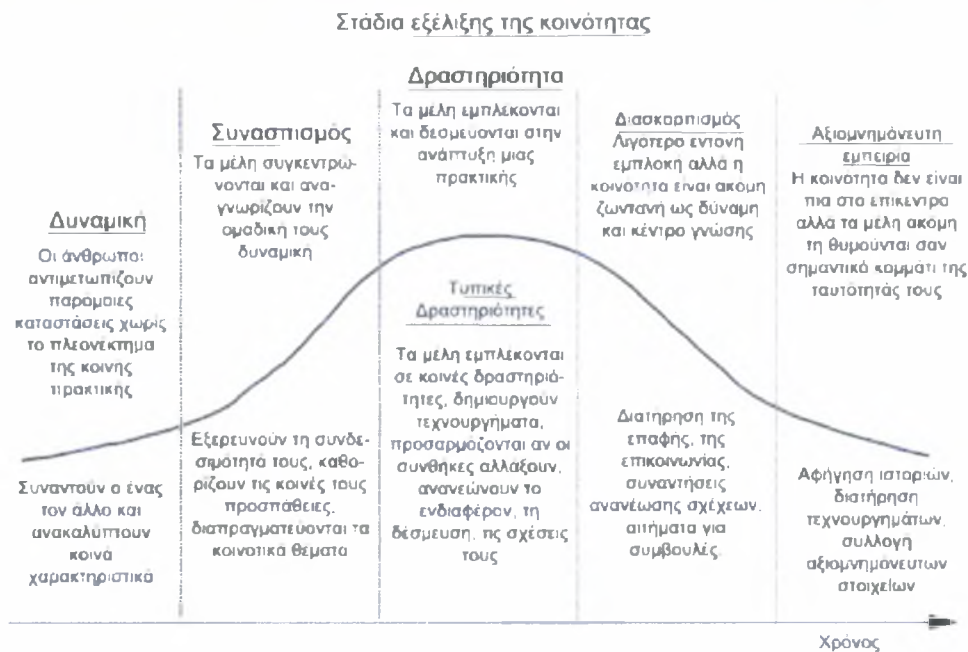
Ο διαμεσολαβητής (μέντορας ή moderator), έχει ως κύριο έργο την εμφύχωση των συμμετεχόντων, την καθοδήγηση των δραστηριοτήτων τους αρχικά προς την κατεύθυνση της απλής ανταλλαγής υλικού και απόψεων και στη συνέχεια προς εκείνη της παραγωγής γνώσης, της επίτευξης κοινής κατανόησης και της διευκόλυνσης της αλλαγής στάσης (Holt et al., 1998). Ο ρόλος αυτός είναι σύνθετος καθώς συνδυάζει εξισορρόπηση της υποστήριξης αλλά και πρόκλησης. Υποστήριξη εφόσον προσπαθεί να καλλιεργεί μια αίσθηση συνδεσιμότητας μεταξύ των συμμετεχόντων καθώς και κοινών επιδιώξεων και πρόκληση επειδή επιδιώκει να ανασχηματίσουν την αντίληψή τους για την τρέχουσα θέση τους. (Kynigos et al., 2002).

Ένα άτομο λοιπόν οικοδομεί γνώση και κατανόηση (όπως τις προσδιορίσαμε και οριοθετήσαμε παραπάνω) από κοινού με άλλους, όταν εισαγάγεται σε ένα αντίστοιχο περιβάλλον. Η συμμετοχή των ατόμων που δραστηριοποιούνται σε τέτοια περιβάλλοντα και συνεπώς αποκτούν την ιδιότητα του μέλους της ομάδας που μαθαίνει, συνεπάγεται κάποιες ευθύνες π.χ. να έχουν συνεισφορές, να ζητούν από τους άλλους να διασαφηνίζουν τις σκέψεις τους, να εμπλέκονται σε διανοητική μαιευτική για τις ιδέες των άλλων και να παρέχουν πόρους για να μαθαίνουν οι άλλοι (Grossman et al. 2000). Τα μέλη ενός τέτοιου περιβάλλοντος συνεισφέρουν συνεχώς στην κοινή πνευματική περιουσία της ομάδας τους, με το να προσφέρουν ιδέες αλλά και γνωστικούς πόρους από τον έξω κόσμο (Scardamalia & Bereiter, 2003).

«Η "κοινωνική" γνώση που έρχεται ως επακόλουθο, αποτελεί σύνολο νέων πληροφοριών στις οποίες άλλα μέλη της κοινότητας μπορούν να προσθέσουν. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο προωθείται κατά πολύ η ατομική μάθηση των μελών. Κάθε πρόοδος επιταχύνει περαιτέρω πρόοδο, ώστε και το ομαδικό και το ατομικό επίπεδο να κινούνται διαρκώς πέρα από την τρέχουσα κατανόηση και την πρακτική και να κατευθύνονται προς το ιδανικό της δια βίου "καινοτομικότητας" (innovativeness). Έτσι ελάχιστη προϋπόθεση για να χαρακτηρίσουμε ένα περιβάλλον ως περιβάλλον από κοινού οικοδόμησης γνώσης, είναι (είτε είναι εικονικό ή άλλο) να αναπτύσσει προσπάθειες συνεργασίας για δημιουργία και συνεχή βελτίωση ιδεών» (Scardamalia & Bereiter, 2003 ο. π.)

Ένα μέλος μια κοινότητας λοιπόν οικοδομεί γνώση αρχικά με την απλή συμμετοχή του στην κοινότητα, εφόσον όπως προαναφέρθηκε η μάθηση είναι μια θεμελιωδώς εγκαθιδρυμένη δραστηριότητα. Συγκεκριμένα είναι «τοποθετημένη» στους τρόπους που επικοινωνούν οι ανθρώπινες ομάδες, στα σύμβολα και τα εργαλεία που χρησιμοποιούν, αλλά και στον τρόπο που οργανώνουν τα συστήματα των πεποιθήσεών τους (Jonassen, 2000). Στη συνέχεια όμως η μάθηση προάγεται προς την αρτιότητα γνώσεων καθώς το άτομο ξεκινώντας τη συμμετοχή του αρχικά με κάποιον περιφερειακό ρόλο, βαθμιαία κινείται σε πληρέστερη και πλουσιότερη συμμετοχή (Collins, et al., 1989). Πέρα όμως από την ατομική πορεία ενός εκάστου των μελών εντός της κοινότητας, η ίδια η κοινότητα, ως σύνολο ατόμων και λειτουργιών, κινείται ακολουθώντας κάποια στάδια από την έναρξη προς την ωρίμανση, την ολοκλήρωσή των στόχων της και συνεπώς το τέλος της (Wenger, 1998):

Στο παρακάτω σχέδιο (Εικόνα 2), απεικονίζονται τα στάδια εξέλιξης της κοινότητας τα οποία είναι δυνατό κατά περίπτωση να μην ακολουθούνται με τη σειρά που είναι καταγεγραμμένα εδώ. Σε κάθε περίπτωση όμως, οι κοινότητες μάθησης διέρχονται από μια εναρκτήρια φάση, ακολουθούν μια περίοδο ακμής και στη συνέχεια οδεύουν προς το τέλος της λειτουργίας τους. Όσον αφορά την αναπτυξιακή τους πορεία, συνήθως ξεκινούν ως χώροι συσσώρευσης υλικού το οποίο συνεισφέρουν τα μεμονωμένα μέλη και η επιδίωξη είναι, στην ώριμη φάση της τροχιάς τους, να λειτουργούν κατά το μοντέλο των ακαδημαϊκών ερευνητικών ομάδων, έχοντας δηλαδή διάρκεια και σταθερότητα ως προς τους στόχους τους, κοινές αξίες και πεποιθήσεις ανάμεσα στα μέλη τους, αμοιβαία αλληλεξάρτηση, πλούσιες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και σεβασμό στα διαφορετικές οπτικές ή στις μειωφύουσες απόψεις (Hewit, 2004).



Εικόνα 2: Τα στάδια εξέλιξης της κοινότητας (Wenger, 1998)

Ένα λεπτομερέστερο μοντέλο διαδικασιών με τις οποίες μπορεί να χτιστεί από κοινού γνώση, στο πλαίσιο των κοινοτήτων μάθησης, είναι σε ένα πρώτο στάδιο να εκφραστούν με λόγο οι ατομικές πεποιθήσεις των συμμετεχόντων, μετά να τοποθετηθούν σε κοινωνικό περιβάλλον (στην περίπτωση μας στο σύνολο των μελών της κοινότητας) και να συζητηθούν από διαφορετικές οπτικές από διάφορους συμμετέχοντες (Stahl, 2000). Μετά από διαπραγμάτευση και ερμηνεία η ομάδα οδηγείται σε νέα γνώση την οποία και υποστασιοποιεί με τη μορφή κάποιου τεχνουργήματος (Lave & Wenger, 1994). Στη συνέχεια βέβαια η νέα αυτή γνώση (εφόσον κάθε γνώση ποτέ δεν είναι απόλυτη), θα υποστεί μελλοντικά αμφισβήτηση, επαναδιαπραγμάτευση και επανερμηνεία (Stahl, 2000).

Για να συμβεί προαγωγή γνώσης και της κατανόησης δεν είναι αναγκαία προϋπόθεση η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία. Είναι δυνατόν μια ομάδα ανθρώπων που έχουν διαφορετικές κατανοήσεις για κάποια ζητήματα, να περάσουν σε σύγκλιση αυτών των κατανοήσεων προχωρώντας σε νέα γνώση, αν εκτεθούν σε κείμενα που αντιτίθενται στις αρχικές τους ιδέες ή στάσεις. Βέβαια αναγκαία προϋπόθεση γι' αυτό είναι να συνοδευθεί το πέρασμα από τη διαφωνία στη συμφωνία, από εκτεταμένη γνωστική αναδόμηση και να μην είναι αποτέλεσμα απλής υποχώρησης ή μίμησης (Petty & Cacioppo, 1986). Σε κάθε περίπτωση όμως απα-

ραϊτήτη προϋπόθεση για συλλογική αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, είναι ο βαθμός ψυχολογικής ασφάλειας που νοιώθει όποιος δραστηριοποιείται στο πλαίσιο του και η αίσθηση ότι η ομάδα αποτελεί ασφαλή χώρο ως προς την ανάληψη ρίσκου διαπροσωπικών σχέσεων (Edmondson, 1999).

Βέβαια η εξελικτική πορεία μιας κοινότητας προς την επίτευξη των στόχων της και προς την «ωριμότητά» της δεν είναι μια διαδικασία χωρίς προβλήματα. Ο κίνδυνος που κυρίως ελλοχεύει είναι εκείνος της επιφανειακής εφαρμογής. Ένας κίνδυνος που διαπιστώνεται όταν οι συμμετέχοντες δεν συζητούν σε βάθος και δεν διαπραγματεύονται με ειλικρίνεια τα θέματα που τίθενται, αλλά επικρατεί επιπλαστή κι επιφανειακή συμφωνία, ψευδαίσθηση συναίνεσης, ανυπαρξία συγκρούσεων και συζήτηση σε τόσο υψηλά επίπεδα γενίκευσης, που έχει σαν αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται σύγκλιση στην κατανόηση, αλλά το κάθε μέλος να αποδίδει αυτό που καταλαβαίνει στις αφηρημένες ιδέες που κυκλοφορούν στην ομάδα (Grossman et al., 2000). Στην καρδιά μιας τέτοιας «ψευδοκοινότητας» βρίσκεται η διάκριση μεταξύ «κρυμμένου» και «φανερών» και είναι χαρακτηριστικό ότι όταν μια κοινότητα διέρχεται από αυτό το στάδιο, τα μέλη της δεν συνειδητοποιούν την κατάσταση αυτή. Σε μια τέτοια περίπτωση ο ρόλος του συντονιστή αποτελεί κάρδιο παράγοντα, καθώς είναι εκείνος που καλλιεργεί στους συμμετέχοντες την αντίληψη ότι η κοινή κατανόηση και παραγωγή γνώσης απαιτούν ειλικρινή διαπραγμάτευση, όπως επίσης και την ανάληψη προσωπικής ευθύνης για τη μάθησή τους (Rogoff et al. 1998).

Γ. Εικονικές Κοινότητες και κατάλληλη Διεπαφή Χρήστη

Πολλές από τις γνωστές υπολογιστικές τεχνολογίες (π.χ. e-mail), μπορούν να αποτελέσουν, ως ένα βαθμό, περιβάλλοντα υποστήριξης μιας τέτοιου είδους μάθησης. Υπάρχουν επίσης και εξειδικευμένα προγράμματα όπως το Computer Support for Knowledge-Building Communities – Υπολογιστική Υποστήριξη για Κοινότητες Χτισίματος Γνώσης, CSILE (Scardamalia & Bereiter, 1994), που καθορίζουν και οργανώνουν στοιχεία διαλόγου όπως η παραγωγή υποθέσεων ή προβλέψεων και ο σχολιασμός της εργασίας άλλων. Τέτοια συνεργατικά προγράμματα είναι σχεδιασμένα ώστε να υποστηρίζουν τη δημιουργία κοινού νοήματος / κατανόησης αλλά και παραγωγής τεχνουργημάτων. Η εμπειρία δείχνει ότι μαθητευόμενοι

που διστάζουν να εμπλακούν ενεργά σε ομάδες όπου γίνονται διά ζώσης συζητήσεις, συμμετέχουν πιο παραγωγικά σε διαλόγους μέσα από τέτοια υπολογιστικά περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγής έργου (Blumenfeld et al., 1996).

Εφόσον μιλάμε για ομάδες που μαθαίνουν σε δικτυακό περιβάλλον, είναι φυσικό να έχει μεγάλη σημασία το λογισμικό μέσα από το οποίο διαμεσολαβείται η επικοινωνία των συμμετεχόντων στην κοινότητα. Η διεπαφή χρήσης του λογισμικού είναι δυνατό να δίνει δυνατότητες αλλά και δημιουργεί περιορισμούς οι οποίοι προωθούν ή δεσμεύουν τη συμμετοχή και συνακόλουθα τη μάθηση των μελών. Έχει βρεθεί μέσα από έρευνες των τελευταίων δέκα ετών ότι η ανθρώπινη επικοινωνία παρουσιάζει χαρακτηριστικά τα οποία είναι πολύ δύσκολο να υποστηριχθούν από λογισμικά (Ackerman, 2000). Οι άνθρωποι είμαστε βιρτουόζοι στις λεπτές διαβαθμίσεις, συχνά στηριγμένες στην γνώση που παίρνουμε από το πλαίσιο και το παρελθόν, αλλά τα λογισμικά που υποστηρίζουν τις ηλεκτρονικές κοινότητες δεν είναι σε θέση να μας ακολουθήσουν. Επίσης οι άνθρωποι μεταβαίνουμε από ρόλο σε ρόλο με ευέλικτο τρόπο εκτιμώντας το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο κάθε φορά βρισκόμαστε. Τα λογισμικά που υποστηρίζουν τις ηλεκτρονικές κοινότητες απαιτούν ρητή δήλωση πολλών από τους χρησιμοποιούμενους ρόλους. Τέλος οι άνθρωποι παίζουμε με την ασάφεια, με τρόπο ο οποίος είναι πολύ σημαντικός για την επικοινωνία μας, ασάφεια που αφορά στον ρόλο που ηθελημένα παρουσιάζουμε στους άλλους ή στο ακριβές νόημα των λόγων μας (Ναυρίδης, 2005). Τέτοιες θέσεις μας λοιπόν είναι δύσκολο να τυποποιηθούν και να μεταφερθούν από τον κόσμο της φυσικής στον κόσμο της δικτυακής επικοινωνίας. Ωστόσο εάν ο τεχνικός σχεδιασμός μιας ηλεκτρονικής κοινότητας μάθησης δίνει, όσο το δυνατόν, τη δυνατότητα σε κάθε ένα χρήστη ξεχωριστά, να πραγματώνει τον κοινωνικό του εαυτό (όπως δηλαδή θα τον πραγματώνε σε μια συμβατική κοινότητα), αυτό θα είχε θετικά αποτελέσματα στην επικοινωνία και τη μάθηση των μελών (Derry et al. 2004).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά που είναι καλό να διαθέτει το λογισμικό που υποστηρίζει μια κοινότητα μάθησης είναι να έχει σχεδιαστεί με επίκεντρο ενδιαφέροντος το χρήστη και τις ανάγκες του (Preece et al., 2002). Συγκεκριμένα, ένα καλό λογισμικό αποφεύγει να επιβαρύνει το χρήστη με γνωστικό φόρτο που είναι απλά «λογιστικός», ώστε εκείνος να μπορεί να εστιάσει όλες τις γνωστικές του δυνάμεις στην κατανόηση (Krug, 2000). Χρήσιμο επίσης είναι να διαθέτει ένα νοητικό μοντέλο που ταιριάζει με την σχεδίαση π.χ. ανάλογα με το περιεχόμενο και τη φυσιογνωμία της κοινότητας που υποστηρίζεται με το συγκεκριμένο λογι-

σμικό, να χρησιμοποιείται και η κατάλληλη «μεταφορά» για το δικτυακό της τόπο, καθώς επίσης και να βοηθά το χρήστη να πλοηγείται στο περιεχόμενό του χωρίς να αισθάνεται αποπροσανατολισμένος ή χαμένος μέσα σ' αυτό (Norman, 1998)

Πολλοί από τους σχεδιαστές λογισμικών που υποστηρίζουν τη μάθηση σε ομάδες, ξεκινούν από θεωρητικές βάσεις (κυρίως της γνωστικής ψυχολογίας), δημιουργούν ένα πρότυπο, το οποίο στη συνέχεια δοκιμάζουν και αναθεωρούν, εφόσον χρειάζεται (Bruckman, 2004). Γνωρίζουμε ότι η θεωρία της εγκαθιδρυμένης μάθησης προτείνει ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία βελτίωσης της συμμετοχής κάποιου σε συστήματα δραστηριότητας. Άρα στην περίπτωση της ομάδας ατόμων που μαθαίνουν, είναι κρίσιμο να ξέρει το κάθε μέλος τις πρακτικές της ομάδας και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί παραγωγικά να εμπλακεί σε πρακτικές με τις οποίες θα ρυθμίζει μόνο του τη μάθησή του. Σκόπιμο είναι λοιπόν ο σχεδιασμός της διεπαφής των δικτυακών περιβαλλόντων που υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση, να λαμβάνει υπόψη του την ανάγκη ενός συνόλου εργαλείων, που να επιτρέπουν στο άτομο να παρακολουθεί την κοινή δραστηριότητα αλλά και τη δική του συμμετοχή σ' αυτή. Τέτοια εργαλεία απαντούν σε ερωτήσεις και να δίνουν συνεχή ανατροφοδότηση σε θέματα όπως: Ποια είναι τα κομβικά κέντρα της δραστηριότητας; Πόσο και πώς εμπλέκομαι σ' αυτά; ποιος δουλεύει με ποιον; Ποιες νέες ιδέες προς το παρόν είναι αντικείμενο περισσότερης προσοχής; Πως μπορώ να συμμετέχω στην προώθηση του έργου της ομάδας; (Hewitt et al., 1997).

Κάποιες άλλες έρευνες δίνουν πολύ συγκεκριμένες σχεδιαστικές προτάσεις που έχουν τη βάση τους στις θεωρίες για την εσωτερική και εξωτερική κινητοποίηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων. Καθώς ένα από τα συμπεράσματα του χώρου της Συνεργασίας με Υπολογιστική Υποστήριξη (Computer Supported Collaborative Work), είναι ότι οι άνθρωποι δεν μοιράζονται εύκολα πληροφορίες, όταν δεν υπάρχει κάποια αντίστοιχη κοινωνικά θεσμισμένη ανταμοιβή (Ackerman, M., (2000). Έτσι προτείνουν τα περιβάλλοντα που υποστηρίζουν τη μάθηση στην ηλεκτρονική κοινότητα να δίνουν τη δυνατότητα παρακολούθησης της προσωπικής συμβολής των συμμετεχόντων, την ύπαρξη συστημάτων προβολής της προσωπικής συνεισφοράς καθώς και την κοινή πρόσβαση σε συστήματα αναπαράστασης της γνώσης (Vassileva et al., 2004).

Βέβαια από την άλλη πλευρά, καθώς γίνονται προσπάθειες να σχεδιασθούν και να υλοποιηθούν μηχανισμοί αύξησης συνεισφορών σε περιβάλλοντα συνεργατικής μάθησης ή διαμοιρασμού υλικού σχετικού με μαθησιακούς πόρους, καλό εί-

ναι να λαμβάνεται υπόψη και η ποιότητα των συνεισφορών. Σε κάποιες έρευνες (Vassileva et al., 2004), όπου έγινε προσπάθεια μέσω κάποιων εργαλείων της διεπαφής χρήσης του λογισμικού να αυξηθούν οι συνεισφορές των χρηστών τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ενδιαφέροντα: όταν δεν υπήρχε σύστημα κινήτρων παρατηρήθηκε μειωμένη δραστηριότητα χρηστών ενώ όταν δοκιμάστηκε ένα σύστημα κοινωνικής διαφάνειας και ιεράρχησης των μελών ανάλογα με τις συνεισφορές τους (ως κίνητρο για αυξημένη δραστηριότητα), από τη μια οι συνεισφορές διπλασιάστηκαν, αλλά μειώθηκε κάπως η ποιότητά τους.

Σε γενικές γραμμές για να υποστηριχθεί η αλληλεπίδραση των μελών μιας ομάδας που μαθαίνει και έτσι να προωθηθούν οι στόχοι της, καλό είναι αφενός τα χαρακτηριστικά της διεπαφής χρήσης του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος να τυγχάνουν της αποδοχής των συμμετεχόντων και αφετέρου τα μέλη να εκφράζουν κατά καιρούς τις απόψεις τους για την ευχρηστία του λογισμικού καθώς και τις προτάσεις για βελτιώσεις ή προσθήκες (Preece, 2002). Επίσης εφόσον τα δικτυακά περιβάλλοντα μάθησης συνήθως χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο ως μέσο έκφρασης των μελών τους (και σπανιότερα ήχο ή βίντεο), αλλά και καθώς οι άνθρωποι που επικοινωνούν μέσω αυτών δεν γνωρίζουν τις συνθήκες και το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο γίνονται οι σχολιασμοί και οι αντιδράσεις σε κείμενα, μπορούν εύκολα να συμβούν πολλές παρεξηγήσεις (Preece & Maloney-Krichmar 2003). Έτσι η διεπαφή της χρήσης του λογισμικού καλό είναι να βοηθά τους χρήστες να αποφεύγουν τέτοιες παρεξηγήσεις που μπορούν να καταστρέψουν τις σχέσεις μέσα στην ομάδα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί εάν το λογισμικό τους δίνει τη δυνατότητα να παρέχουν απαραίτητες πληροφορίες για το άτομό τους, για τα ενδιαφέροντα κλπ. (ένα είδος βιογραφικού που επιθυμούν να είναι γνωστό στα άλλα μέλη της ομάδας) ή ακόμη και να αναπαριστούν τη φυσική τους παρουσία με τη χρήση λ.χ. αφηρημένων γραφικών αναπαραστάσεων οι οποίες δίνουν οπτική ανατροφοδότηση για τον αριθμό και τη δραστηριότητα όσων δραστηριοποιούνται τη συγκεκριμένη στιγμή στο περιβάλλον.

Δ. Η δυναμική της ομάδας

Ένα μεγάλο μέρος της τρέχουσας έρευνας πάνω στη δραστηριότητα και την αποτελεσματικότητα των ομάδων, έχει επικεντρωθεί στο ότι αυτές αποτελούν συστήματα επεξεργασίας πληροφοριών, δηλαδή αποκτούν, επεξεργάζονται, αποθη-

κεύουν, ανταλλάσσουν και χρησιμοποιούν πληροφορίες. Στο πλαίσιο τους λαμβάνουν χώρα διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ανταλλαγή πληροφοριών αλλά και διαμορφώνεται ομαδική μνήμη και κοινωνική ταυτότητα. Πέρα από τα προηγούμενα οι ομάδες παράγουν και διαχειρίζονται συγκρούσεις παρακινούν, ελέγχουν αλλά και συντονίζουν τη συμπεριφορά των μελών τους. Με δυο λόγια οι ομάδες μελετώνται σήμερα ως πολύπλοκα, προσαρμοστικά και δυναμικά συστήματα (McGrath, 1997).

Στις ομάδες ατόμων που συγκροτούνται έχοντας κάποιους κοινούς στόχους μπορούν, όπως είναι φυσικό, να παρατηρηθούν επίσης πολλές δυναμικές ψυχοσυναισθηματικές σχέσεις, οι οποίες αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη τους, στη διάρκεια της συνεχιζόμενης αλληλεπίδρασής τους. Για όσο διάστημα τα μέλη της ομάδας αποτελούν μια ενότητα που τους διακρίνει από τους «εκτός» της ομάδας, τους δημιουργούνται ποικίλα συναισθήματα, επιθυμίες, φόβοι ή άγχη τα οποία είναι δυνατό να τους κινητοποιούν ή να τους ακινητοποιούν (Ναυρίδης, 2005). Ακόμη είναι διαπιστωμένο πως εκτός από την πραγματικότητα των συνειδητών επιδιώξεων της ομάδας, στο παρασκήνιο υπάρχει και λειτουργεί η ασυνείδητη (μη λογική) πραγματικότητα, που βρίσκεται σε σύγκρουση με τη συνειδητή πραγματικότητα την οποία επηρεάζει συνεχώς αλλά και επηρεάζεται από αυτήν (Bion, 1961). Για να κατανοήσουμε σε μια δεδομένη στιγμή τι συμβαίνει σε μια ομάδα απαιτείται να συνυπολογίσουμε στην κατανόησή μας ό, τι συμβαίνει όχι μόνο στη συνειδητή αλλά και στην ασυνείδητη πραγματικότητα της ομάδας.

Σημαντικό ρόλο επίσης παίζει και το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί μια ομάδα ανθρώπων και το οποίο αποτελείται κατ' αρχάς από το χώρο συγκέντρωσης (που στην περίπτωση μας είναι ο εικονικός, δικτυακός χώρος της κοινότητας), αλλά και από άυλα στοιχεία που συνδέονται με τον τρόπο ρύθμισης των σχέσεων της διαπροσωπικής επικοινωνίας (Ναυρίδης, 2005). Εδώ συμπεριλαμβάνονται κατ' αρχάς οι ρόλοι που παίζονται στο πλαίσιο της ομάδας οι οποίοι μπορούν αν είναι είτε κοινωνικοί π.χ. συντονιστής / συμμετέχων, υπεύθυνος / υπάλληλος, αλλά είτε και να συγκροτούνται μέσα από την διαπροσωπική δι-αντίδραση μέσα στην ομάδα σε επίπεδο συμπεριφορών με σημασία σε λεκτικό ή άλλο επίπεδο (και με τους οποίους θα ασχοληθούμε στη μελέτη μας) π.χ. αυτός που αναλαμβάνει το ρόλο να λέει: «δεν είμαστε εδώ για να γράφουμε τέτοια μηνύματα», ο «διασκεδαστής», «εκείνος που καθησυχάζει» (Ναυρίδης ο.π.).

Πολύ σημαντικοί επίσης είναι και οι κανόνες που προκρίνονται για όσα μπορούν ή δεν μπορούν να λέγονται και να γίνονται μέσα στην ομάδα, από την πλευρά των μελών, αλλά και από την πλευρά του συντονιστή της ομάδας, καθώς ό, τι κάνουν τα μέλη μιας ομάδας είναι επικοινωνία και η συμπεριφορά τους είναι σημαίνουσα με την έννοια ότι έχει πάντα μια επικοινωνιακή διάσταση, «δραστηριότητα ή αδράνεια, ομιλία ή σιωπή, όλα είναι μήνυμα» (Watzlawick et al. 1967). Όλα τα παραπάνω έχουν να κάνουν με το λεγόμενο *συμβόλαιο της ομάδας*, στο οποίο εάν συμβούν αλλαγές (κανόνες, ρόλοι, εισαγωγή νέων μελών, τρόπος και μέσα επικοινωνίας της ομάδας), είτε με τη σύμφωνη γνώμη των μελών, είτε και χωρίς αυτή, τότε υπάρχει σημαντικό αντίκτυπο στο έργο της, εφόσον κάθε δράση ή ακολουθία δράσεων αντλεί το νόημά της από τα συμφραζόμενα στα οποία συμβαίνει (McGrath, 1991).

Όπως βλέπουμε λοιπόν εκτός από τα στάδια εξέλιξης της κοινότητας ως οργανισμού που μαθαίνει με άξονα το χρόνο (Wenger, ο.π.), υπάρχουν και τα στάδια ανάπτυξης μιας ομάδας που έχουν να κάνουν με τις δυναμικές σχέσεις που παρατηρούνται ανάμεσα στα μέλη της. Διακρίνονται λοιπόν τέσσερα στάδια ανάπτυξης κοινά σε όλες (Tuckman, 1965): **η γέννηση**, όπου δεν έχουν ακόμη προσδιοριστεί ρόλοι ή διαδικασίες και όλα είναι ρευστά, **ο αγώνας για επικράτηση**, στον οποίο κυριαρχεί ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους συμμετέχοντες, **η ρύθμιση**, όπου έχουμε την «αποκατάσταση της τάξης και **η απόδοση** η οποία αντιστοιχεί στην υλοποίηση των ομαδικών στόχων. Σύμφωνα με τον Tuckman είναι δυνατόν σε οποιοδήποτε στάδιο από τα παραπάνω η ομάδα να έρθει αντιμέτωπη με κάτι που της προκαλεί μεγάλο άγχος, γεγονός το οποίο φέρνει στο προσκήνιο τη σημασία του ρόλου του ηγέτη της ομάδας που θα διαχειριστεί τους φόβους και τα άγχη της ομάδας με σκοπό την εκπλήρωση των επιδιώξεών της.

Η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα της κοινότητας λοιπόν εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το συγκεκριμένο τύπο ηγεσίας που εμφανίζεται στην κοινότητα. Διακρίνουμε την *αυταρχική*, τη *δημοκρατική* (ή *συμμετοχική*) και τη *χαλαρή* (ή *εξουσιοδοτική*) ηγεσία (Koonz, 1980). Κατά το δημοκρατικό τύπο ηγεσίας, στον οποίο ανήκουν τύποι συμβουλευτικών, συναινετικών ή δημοκρατικών ηγετών (Dubrin, 1998), για κάθε απόφαση που λαμβάνεται προηγείται διεξοδική συζήτηση με όλα τα μέλη της ομάδας, ενώ στη χαλαρή ηγεσία ο ηγέτης μεταβιβάζει όλο σχεδόν τον έλεγχο και την εξουσία στην ομάδα, ενεργώντας ως απλός χορηγός πληροφοριών χωρίς να συσκέπτεται με τα μέλη. Όποιο τύπο ηγεσίας κι αν

διακρίνουμε σε μια ομάδα ο ρόλος του συντονιστή της κοινότητας είναι πάντα πιο πλούσιος και πιο ευρύς από οποιεσδήποτε κατηγοριοποιήσεις: είναι ο άνθρωπος που άλλοτε εισαγάγει νέα μέλη στο δίκτυο επικοινωνίας της ομάδας, συντονίζει την πορεία της σκέψης και την επιχειρηματολογία, επιβεβαιώνει τους κανόνες και τις πρακτικές στην ομάδα κλπ. (Wenger, 1998b).

Πολλές ομάδες με προβληματική ηγεσία (τύπο ηγεσίας δηλαδή που δεν εναρμονίζεται με τις επιδιώξεις και τις λειτουργίες τους), υποφέρουν από προβλήματα όπως της άνισης συμμετοχής των μελών ή των επιφανειακών σχέσεων ανάμεσά τους (που συχνά δεν ξεφεύγουν από το επίπεδο των εντυπώσεων). Σε τέτοιες περιπτώσεις κάποια μέλη μονοπωλούν συνήθως το λόγο, χωρίς να εκφράζουν τη συλλογική βούληση, ενώ τα υπόλοιπα αποσύρονται από το προσκήνιο (Grossman et al. 2000). Το βασικό ενδιαφέρον των μελών (όσων τουλάχιστο συμμετέχουν είναι να παρουσιάζουν ταυτότητες που αντανακλούν στα άλλα μέλη με θετικό τρόπο. Οι διαφωνίες είτε αποκρύπτονται κάτω από μια επιφανειακή ευγένεια, είτε όταν εκφράζονται έχουν καταστροφικό αποτέλεσμα για την ομάδα.

Εάν επικεντρώσουμε τέλος σε ζητήματα επικοινωνίας μέσα σε ομάδες, καλό είναι να επισημάνουμε πως η εργασία μιας ομάδας είναι αποτελεσματική όταν διατηρείται μια σταθερή μορφή επικοινωνίας στο πλαίσιο της. Πιο συγκεκριμένα είναι δυνατό σε μια ομάδα να επικρατεί είτε (α) η συμμετρική μορφή επικοινωνίας, κατά την οποία οι συμμετέχοντες θεωρούνται ίσοι μεταξύ τους και επικοινωνούν περισσότερο αυθόρμητα, είτε (β) η συμπληρωματική μορφή επικοινωνίας, σε αντιδιαστολή προς την συμμετρική, όπου η κοινωνική ταυτότητα του ενός ορίζεται με βάση την κοινωνική ταυτότητα του άλλου (Γκότοβος, 2002). Όταν λοιπόν υπάρχουν ενδείξεις ότι από τη μορφή της συμμετρικής επικοινωνίας η ομάδα τείνει να μεταβεί στη συμπληρωματική επικοινωνία, εγείρονται προβληματισμοί (έστω και ασυνείδητα) για τους ρόλους που παίζονται στο πλαίσιο της ομάδας, αλλά και για στρατηγικές που συμφέρει να ακολουθήσουν τα μέλη. Έτσι είναι δυνατό τα μέλη να καταφεύγουν σε πρότυπα επικοινωνίας και συνεργασίας στα οποία έχουν εξοικειωθεί από το παρελθόν και τα οποία θεωρούν αποδοτικά από πρακτικής πλευράς, αλλά που δεν συνεισφέρουν στην αποδοτικότητα της ομάδας.

Κεφάλαιο Β'

A. Γενικά για τις «Φρυκτωρίες»

Οι «Φρυκτωρίες» είναι ένας δικτυακός τόπος που κατασκευάστηκε από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (στο εξής Κ.Ε.Γ.) και αποτελείται από βάσεις δεδομένων που υποστηρίζουν την ασύγχρονη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν εγγραφεί σ' αυτές ως μέλη και οι οποίοι προσφέρουν επικουρικό διδακτικό έργο σε φοιτητές Πανεπιστημίων του εξωτερικού, για το διδακτικό αντικείμενο «Διδασκαλία της ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας». Οι βάσεις αυτές αποτελούνται από καταλόγους στους οποίους έχουν καταχωριστεί⁴ κάποια (α) πληροφοριακά κείμενα, (β) διδακτικές προτάσεις οι οποίες υπάρχει η δυνατότητα να δεχθούν σχολιασμό και υπομνηματισμό από τους χρήστες, (γ) διευθύνσεις δικτυακών τόπων καθώς και (δ) ένα forum συζητήσεων μεταξύ των εγγεγραμμένων μελών.

Το λογισμικό με το οποίο κατασκευάστηκε το περιβάλλον είναι ένα λογισμικό ανοιχτού κώδικα που προσφέρεται δωρεάν στο διαδίκτυο (PHP-Nuke), και ο συγκεκριμένος ιστοχώρος στήθηκε από τεχνικό του Κ.Ε.Γ. και έκτοτε φιλοξενείται στη διεύθυνση <http://www.komvos.edu.gr/fryktories/index.php>.

Γενικοί στόχοι δημιουργίας «Φρυκτωριών»

Οι «Φρυκτωρίες» από τη μια επεδίωκαν να αποτελέσουν ένα περιβάλλον υποστήριξης και επικοινωνίας των διδασκόντων που αποσπάστηκαν προκειμένου να προσφέρουν επικουρικό διδακτικό έργο σε έδρες Νεοελληνικών Σπουδών σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού. Από την άλλη όμως είχαν σαν ως σκοπό να τους βοηθήσουν να εμπλακούν στη διάσταση του τεχνολογικού γραμματισμού, όσον αφορά στη διδασκαλία της γλώσσας με το να αποκτήσουν εμπειρία στη δημιουργία αλλά και στη χρήση ηλεκτρονικών περιβαλλόντων που ευνοούν τόσο την παιδαγωγική διάσταση όσο και τη λειτουργική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (στο εξής Τ.Π.Ε.), ως μέσων για διάβασμα, γράψιμο και επικοινωνία. Οι κατασκευαστές των «Φρυκτωριών» θεωρούν πως η εξοικείωση με τις διαδικτυακές κοινότητες αφενός δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διατηρούν και να επεκτείνουν το βαθμό εξοικείωσής τους με την τε-

⁴ Ο τρόπος καταχώρισης του υλικού στις «Φρυκτωρίες» θα διευκρινιστεί παρακάτω.

χνολογία, ενώ αφετέρου τους βοηθά να αποκτήσουν τη γνώση και την άνεση να αξιοποιούν, αλλά και να δημιουργούν ανάλογα περιβάλλοντα για τη διδασκαλία της ελληνικής. Τέλος στην πορεία της λειτουργίας των «Φрукτωριών», ενισχύθηκε περισσότερο ο στόχος της δημιουργίας μιας κοινότητας μάθησης και διαρκούς επαγγελματικής εξέλιξης, μεταβάλλοντας ποιοτικά πολλά από τα χαρακτηριστικά του περιεχομένου και της επικοινωνίας στο περιβάλλον.

Απώτερός μας στόχος ήταν και είναι ο διαδικτυακός αυτός τόπος να μετατραπεί από κόμβος σύνδεσης των μελών μιας ομάδας εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην ελληνική στα Α.Ε.Ι. του εξωτερικού σε δραστήρια κοινότητα μάθησης, αλληλοϋποστήριξης και διαρκούς επαγγελματικής εξέλιξης τους. Επιδίωξή μας εξ αρχής ήταν να συμβάλουμε στη διαμόρφωση μιας κοινότητας που θα διευκολύνεται κεντρικά, αλλά θα στηρίζεται στην ισότιμη συνεισφορά των μελών της. (Κουτσογιάννης et al., 2003α)

Ένας από τους βασικούς στόχους που τέθηκαν ήταν να μην εμπλακούν οι εκπαιδευτικοί μόνο με την παιδαγωγική διάσταση της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της ελληνικής, αλλά και μ' αυτήν του τεχνολογικού γραμματισμού. Θεωρήθηκε δηλαδή το περιβάλλον αυτό ως ένα νέο κειμενικό είδος με το οποίο θα έπρεπε πρώτα να εξοικειωθούν, προκειμένου στη συνέχεια να είναι σε θέση να σχεδιάσουν κάτι ανάλογο, λαμβάνοντας υπόψη τα δικά τους δεδομένα (Κουτσογιάννης et al., 2003β)

Ο μη εγγεγραμμένος επισκέπτης των «Φрукτωριών» έχει τη δυνατότητα να δει μερικά μόνο από τα περιεχόμενά τους. Η δυνατότητα εγγραφής (που σημαίνει δικαιώματα πλήρους πρόσβασης), έχει δοθεί από την ομάδα σχεδιασμού και υλοποίησης των «Φрукτωριών», μόνο στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποσπώνται από το ΥΠΕΠΘ για να ασκήσουν διδακτικό έργο σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού και που έχουν παρακολουθήσει τα σεμινάρια που διοργανώνει το Κ.Ε.Γ. Η ομάδα σχεδιασμού έχει επίσης εγγράψει στο περιβάλλον των «Φрукτωριών», μετά από αίτησή τους και κάποια μέλη ως παρατηρητές, που ανήκουν είτε στον ερευνητικό χώρο των κοινοτήτων μάθησης, είτε ανήκουν στο Διδακτικό Επιστημονικό Προσωπικό Πανεπιστημίων της Ελλάδας ή του εξωτερικού στα οποία διδάσκεται η Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί πως η δημιουργία των «Φрукτωριών» αποτελεί αποκλειστικά πρωτοβουλία του Κ.Ε.Γ. και συγκεκριμένα των εμπυχωτών της κοινότητας, οι οποίοι δεν έλαβαν κανενός είδους οικονομική υποστήριξη από κάποιον φορέα (πλην μιας μικρής επιχορήγησης από το Υπ.Ε.Π.Θ. κα-

τά τη φάση του σχεδιασμού της). Οι πόροι – ανθρώπινοι και τεχνικοί – που χρησιμοποιήθηκαν σε όλη της διάρκεια της λειτουργίας του περιβάλλοντος, είναι οι ίδιοι που χρησιμοποιούνται από το Κ.Ε.Γ. για την υλοποίηση των προγραμμάτων που αναλαμβάνει.

... δεν παίρνουμε ενισχύσεις για την Κοινότητα αυτή – οικονομικές – αν εξαιρέσουμε μια φορά που πήραμε κάποια ενίσχυση όταν χτιζαμε το περιβάλλον στην αρχή, η οποία είναι και μικρή. Επομένως, σ' όλη αυτή τη φασαρία εμπλεκόμαστε σε εθελούσια βάση, δεν έχουμε πόρους στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας για να το κάνουμε πέρα από το ότι η Ιωάννα είναι αποσπασμένη εδώ... (Εμψυχωτής «Φρυκτωριών», Συνέντευξη 29/5/2006)

B. Ιστορικό δημιουργίας και στόχοι των «Φρυκτωριών»

Το Υπ.Ε.Π.Θ. / Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποφάσισε το 2002 να προχωρήσει στην απόσπαση κάποιων φιλολόγων σε έδρες Νεοελληνικών Σπουδών Πανεπιστημίων του εξωτερικού. Η απόσπασή τους θα ξεκινούσε από το ακαδημαϊκό έτος 2002 – 2003 και εξής και το έργο τους θα ήταν να αναλάβουν το ρόλο του βοηθού στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε αλλοδαπούς φοιτητές. Όταν όμως ανέλαβαν υπηρεσία στα Πανεπιστήμια όπου αποσπάστηκαν, τους ανατέθηκε (από τα Πανεπιστήμια στα οποία αποσπάστηκαν) η διδασκαλία και άλλων σχετικών αντικειμένων, όπως λ.χ. η διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας και πολιτισμού ή η συμπληρωματική απασχόληση σε δραστηριότητες του Πανεπιστημίου απόσπασης όπως παροχή βοήθειας στην εκπόνηση λεξικού κλπ.

Την άνοιξη του 2002 μετά από τη σχετική προκήρυξη των θέσεων από το Υπ.Ε.Π.Θ., ξεκίνησε η διαδικασία αξιολόγησης και επιλογής, όσων φιλολόγων επιθυμούσαν να αναλάβουν το έργο που αναφέρθηκε προηγουμένως. Οι αιτήσεις που υποβλήθηκαν ήταν περισσότερες από τις προβλεπόμενες θέσεις, εφόσον οι θέσεις αυτές έχουν αρκετή ζήτηση από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για ποικίλους λόγους (καταβολή επιμισθίου, δυνατότητα συνέχισης σπουδών στο πανεπιστήμιο απόσπασης, ταξίδια και γνωριμία ξένων χωρών κλπ.).

Σίγουρα υπήρχαν οικονομικοί λόγοι γιατί υπάρχει το επιμισθίο, προσωπικοί λόγοι π.χ. θέλω να φύγω από μια πραγματικότητα που με δεσμεύει, είτε και προσωπικοί λόγοι

Η ομάδα των ανθρώπων που συγκρότησαν τις «Φρυκτωρίες». Ποιες ήταν οι ανάγκες τους και σε ποιο συγκεκριμένο επαγγελματικό πλαίσιο δραστηριοποιούνταν

Ο τρόπος επιλογής των εκπαιδευτικών που αποσπάστηκαν σε έδρες Πανεπιστημίων του εξωτερικού και στη συνέχεια συγκρότησαν τις «Φρυκτωρίες».

έχω φιλοδοξίες να δω κάτι διαφορετικό, κουράστηκα να είμαι ο φιλόλογος σε ελληνικά σχολεία. Και τρίτον κάποιοι απ' αυτούς ήθελαν να βρεθούν στο εξωτερικό για να συνεχίσουν τις μεταπτυχιακές τους σπουδές (Εμφυχώτρια στις «Φрукτωρίες», συνέντευξη 29/5/2006)

Η διαδικασία αξιολόγησης περιλάμβανε κατάθεση Βιογραφικών Σημειωμάτων (δίνονταν προτεραιότητα σε μεταπτυχιακές σπουδές σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης), εξετάσεις στη Γλώσσα της χώρας υποδοχής ή μιας από τις ευρύτερα διαδεδομένες γλώσσες (π.χ. Αγγλικά, Γαλλικά κλπ.), καθώς και συνέντευξη ενώπιον επιτροπής.

Μαζί με την προφορική – και όχι γραπτή – εξέταση στην ξένη γλώσσα, συνυπολογίζονταν και τα τυπικά ακαδημαϊκά προσόντα (τίτλοι σπουδών και δημοσιεύσεις), που τυχόν διέθετε ο υποψήφιος όπως και το αποτέλεσμα της αξιολόγησής του από εξεταστική επιτροπή στην οποία συμμετείχαν πανεπιστημιακοί, υπηρεσιακοί παράγοντες του Υπουργείου κι ένα μέλος του ΔΣ της ΟΛΜΕ. Η εξέταση είχε τη μορφή συνέντευξης και οι ερωτήσεις αποσκοπούσαν στη διάγνωση της διδακτικής επάρκειας και της προσωπικότητας του υποψηφίου. Με βάση αυτή τη διαδικασία 90 περίπου φιλόλογοι κρίθηκαν κατάλληλοι, κατατάχθηκαν σε πίνακα ανάλογα με τη συνολική τους βαθμολογία και στη συνέχεια κλήθηκαν να συμπληρώσουν αιτήσεις δηλώνοντας πέντε προορισμούς με σειρά προτεραιότητας από τον κατάλογο των προσφερόμενων θέσεων που είχε ήδη δημοσιεύσει το Υπουργείο. (κείμενο δημοσιευμένο στις «Φрукτωρίες» 14/12/2004)

Η διαδικασία της αξιολόγησης των περιπτώσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατέληξε σε επιλογή 44 ατόμων, οι οποίοι το Σεπτέμβριο του 2002 αποσπάστηκαν σε Πανεπιστήμια και των πέντε ηπειρών για να βοηθήσουν στο έργο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σε αλλοδαπούς φοιτητές.

	Χώρες απόσπασης	Πανεπιστήμια	Διδακτικά καθήκοντα
1	Ιταλία	Suor Orsola Benicasa-Napoli	Νεοελληνική Γλώσσα & Πολιτισμός
2	Ιταλία	Universita degli Studi di Palermo	Νεοελληνική Γλώσσα
3	Ιταλία	Πανεπιστήμιο Lecce	Νεοελληνική Γλώσσα
4	Ιταλία	Università degli Studi di Milano	Νεοελληνική Γλώσσα & Λογοτεχνία
5	Ισπανία	Baliadolfid	Νεοελληνική Γλώσσα

Χώρες, Πανεπιστήμια απόσπασης και Διδακτικά καθήκοντα

6	Ισπανία	Complutense de Madrid	Νεοελληνική Γλώσσα
7	Ισπανία	Πανεπιστήμιο Σαραγόσας	Νεοελληνική Γλώσσα
8	Ισπανία	Universidad de Salamanca	Νεοελληνική Γλώσσα
9	Ισπανία	Πανεπιστήμιο Oviedo	Νεοελληνική Γλώσσα
10	Ισπανία	Universidad de Salamanca	Νεοελληνική Γλώσσα & Λογοτεχνία
11	Ισπανία	Αυτόνομο Πανεπιστήμιο Μαδρίτης	Νεοελληνική Γλώσσα
12	Σερβία	Νις	Νεοελληνική Γλώσσα
13	Σερβία	Φιλολογική Σχολή Βελιγραδίου	Νεοελληνική Λογοτεχνία, Ελληνικός Πολιτισμός
14	Βουλγαρία	Πανεπιστήμιο Σόφιας	Ελληνικά (παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου)
15	Μεγάλη Βρετανία	Surrey	Μετάφραση, Γλώσσα, Πολιτισμός
16	Μεγάλη Βρετανία	Cambridge	Νεοελληνική Γλώσσα
17	Μεγάλη Βρετανία	University of Reading	Νέα Ελληνική Γλώσσα, Πολιτισμός, Λογοτεχνία
18	Γαλλία	Grenoble	Νεοελληνική Γλώσσα
19	Κροατία	Πανεπιστήμιο Zagreb	Νεοελληνική Γλώσσα
20	Γερμανία	Πανεπιστήμιο Λειψίας	Νεοελληνική Γλώσσα
21	Γερμανία	LMU (Μόναχο)	Γλώσσα, λογοτεχνία και μετάφραση
22	Γερμανία	Πανεπιστήμιο Κολωνίας	Ελληνική Γλώσσα & Πολιτισμός
23	Γερμανία	RWTH Aachen	Νεοελληνική Γλώσσα
24	Βέλγιο	Universiteit Gent (Πανεπιστήμιο Γάνδης)	Ελληνική Γλώσσα & Λογοτεχνία
25	Βέλγιο	ULB	Νεοελληνική Γλώσσα
26	Βέλγιο	Μονς-Αινώ, Σχολή Διεθνών Διερμηνέων	Μετάφραση, Ελληνικός Πολιτισμός, Ορολογία Τέχνης, Μεγάλα Ρεύματα Τέχνης με έμφαση στην Ελληνική
27	Ρωσία	Λομονόσοφ	Νεοελληνική Γλώσσα
28	Ουγγαρία	Ελληνικό Σχολείο - τμήματα ενηλίκων στη Βουδαπέστη και στο Μίσκολτς	Νεοελληνική Γλώσσα
29	Γεωργία	Βατούμ	Νεοελληνική Γλώσσα
30	Ουκρανία	Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών Σπουδών Μαριούπολης	Υφολογία, Φωνολογία, Ιστορία της γλώσσας, Πρακτική της γλώσσας
31	Φινλανδία	University of Helsinki	Νεοελληνική Γλώσσα

32	Αίγυπτος	Πανεπιστήμιο Καΐρου	Νεοελληνική Γλώσσα
33	Ιορδανία	Πανεπιστήμιο Ιορδανίας	Νεοελληνική Γλώσσα και Πολιτισμός, Αρχαία Ελληνικά
34	Αίγυπτος	Πανεπιστήμιο Αλεξάνδρειας	Νεοελληνική Γλώσσα
35	Αυστραλία	RMIT University Μελβούρνη	Ελληνική εκπαίδευση, Λογοτεχνία και πολιτισμικές σπουδές
36	Αυστραλία	Flinders University Αδελαΐδα	Νεοελληνική Γλώσσα
37	Αυστραλία	NSW - Σίδνεϋ	Νεοελληνική Γλώσσα
38	Η.Π.Α.	Arizona University	Αρχ./Νέα Ελλ. Γλώσσα & Λογοτεχνία
39	Η.Π.Α.	Georgetown University	Νεοελληνική Γλώσσα, Ιστορία, Λογοτεχνία, Αρχαία Τραγωδία και Πολιτική
40	Η.Π.Α.	Georgetown University	Νεοελληνική Γλώσσα, Πολιτισμός και Λογοτεχνία
41	Η.Π.Α.	Queens College, New York City University	Νεοελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία και Πολιτισμός
42	Η.Π.Α.	Πανεπιστήμιο Seattle	Νεοελληνική Γλώσσα
43	Καναδάς	Simon Fraser University	Νεοελληνική Γλώσσα
44	Κίνα	Πεκίνο	Νεοελληνική Γλώσσα

Πίνακας 1: Χώρες, Πανεπιστήμια απόσπασης και διδακτικά καθήκοντα

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι αποσπασθέντες εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν για να βοηθήσουν στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας στα Πανεπιστήμια που αναφέρθηκαν, είχαν να επιλύσουν αρκετά προβλήματα και να αντιμετωπίσουν δύσκολες συνθήκες σχετικά με τα νέα τους καθήκοντα. Αρχικά, καθώς ήταν εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν ξαναδίδαξαν σε Πανεπιστήμιο (εκτός από έναν από αυτούς που είχε μικρή εμπειρία διδασκαλίας σε φοιτητές). Επίσης μολονότι οι περισσότεροι από αυτούς ήταν εκπαιδευτικοί αυξημένων προσόντων (Koutogiannis et al. 2003b), η ειδίκευσή τους δεν αφορούσε στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας.

Οι περισσότεροι απ' αυτούς τους ανθρώπους είχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό όχι όμως απαραίτητα στη διδασκαλία της νεοελληνικής ως ξένης, γενικά είχαν κάποιο διδακτορικό σε κάποιο τομέα της φιλολογίας, της γλωσσολογίας. Οι περισσότεροι ήταν άνθρωποι που είχαν διδάξει στο εξωτερικό, όχι όμως μ' αυτή τη μορφή της απόσπα-

Το σημείο εκκίνησης των εκπαιδευτικών – οι «αποσκευές» τους – ποια προβλήματα είχαν να επιλύσουν με το ξεκίνημα της δραστηριότητάς τους

στης αλλά σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ομογένειας (Εμφυχώτρια «Φрукτωριών», συνέντευξη 29/5/2006)

Κατά την αναχώρησή τους προς τα Πανεπιστήμια απόσπασης δεν τους είχε δοθεί κανενός είδους εκπαιδευτικό υλικό π.χ. Πρόγραμμα Σπουδών, Εγχειρίδια διδασκαλίας, κάποιο πακέτο με έτοιμες δραστηριότητες, πάνω στα διδακτικά τους καθήκοντα κλπ. (εξάλλου κάτι τέτοιο θα ήταν μάλλον ανώφελο εφόσον, όπως αποδείχθηκε στη συνέχεια αντιμετώπισαν ποικίλους χώρους και συνθήκες δουλειάς αλλά και πολλά και διάφορα διδακτικά καθήκοντα). Είναι φυσικό λοιπόν εξαιτίας των τόσο πολύπλοκων, σύνθετων, ιδιαίτερα απαιτητικών και σε μεγάλο βαθμό άγνωστων καθηκόντων που επρόκειτο να αναλάβουν, να δεχθούν με θετική διάθεση το ενδεχόμενο συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης ή να εκμεταλλευθούν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό οποιαδήποτε ευκαιρία υποστήριξης τους δινόταν.

Στο πλαίσιο της προετοιμασίας για τα νέα τους καθήκοντα και προτού αναχωρήσουν οι αποσπασμένοι φιλόλογοι για τα Πανεπιστήμια απόσπασής τους, όφειλαν να παρακολουθήσουν (Σεπτέμβριος 2002), ένα επιμορφωτικό σεμινάριο διάρκειας 40 ωρών, το οποίο οργανώθηκε από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Για τον καθορισμό των περιεχομένων αυτού του σεμιναρίου ελήφθησαν υπόψη από το Κ.Ε.Γ., κάποια στοιχεία της επαγγελματικής εμπειρίας και των γνώσεων αυτών των εκπαιδευτικών. Αυτό έγινε για να μην εμβαθύνουν οι εκπαιδευτικοί σε αντικείμενα που ήδη γνωρίζουν, όπως επίσης και για να χωριστούν σε δύο ομάδες επιμορφουμένων με βάση τα στοιχεία αυτά. Έτσι με κριτήρια κυρίως τις διαφορές στο επίπεδο εμπειρίας τους στις Τ.Π.Ε. και στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης, σχηματίστηκαν δύο περίπου ισάριθμες ομάδες, οι οποίες παρακολούθησαν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που αποτελούνταν από τρεις ενότητες: απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στη χρήση των Τ.Π.Ε., αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής και διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης. Τα μέλη αυτών των δύο ομάδων (καθώς δεν είχαν κάποια κοινά μαθήματα) δεν είχαν άλλες ευκαιρίες για επικοινωνία μεταξύ τους, παρά μόνο στα διαλείμματα του σεμιναρίου και παρέμειναν σε μεγάλο βαθμό άγνωστοι καθ' όλη τη διάρκεια της εβδομάδας που διήρκεσε αυτή η επιμόρφωση. Κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού αυτού σεμιναρίου, και μετά από πρόταση των επιμορφωτών (που ήταν στελέχη του Κ.Ε.Γ.) αλλά και μέσα από συζητήσεις των συμμετεχόντων μεταξύ τους, προέκυψε η ιδέα (και η ανάγκη) να κατασκευαστεί ένα δικτυακό περιβάλλον που θα είχε ως στόχο την υποστήριξη του έργου και της επικοινωνίας των ίδιων, στα νέα και αυξημένων απαι-

τήσεων καθήκοντά τους στα Πανεπιστήμια του εξωτερικού. Οι εκπαιδευτικοί μετά από συζήτηση μεταξύ τους, αλλά και με την υποστήριξη των επιμορφωτών τους, διατύπωσαν την εισήγησή τους ως προς το πώς θα ήθελαν να είναι αυτό το περιβάλλον (Κουτσογιάννης et al., 2003β). Θεώρησαν πως κάτι τέτοιο θα ήταν χρήσιμο για τη δουλειά τους και συμφώνησαν να συμβάλλουν στη διαρκή του εξέλιξη και βελτίωση, με το να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του περιεχομένου του, καθώς και στις συζητήσεις που θα γινόταν μέσα στο περιβάλλον, με θέματα σχετικά με τα διδακτικά τους καθήκοντα. Προς το τέλος περίπου των σεμιναρίων αποφάσισαν, μετά από πρόταση μια συμμετέχουσας, να ονομάσουν το χώρο αυτό «Φрукτωρίες».

Συζητώντας μαζί τους καταλάβαμε ότι αυτό που θα θέλανε είναι να υπάρχει ένας τρόπος να συγκεντρώνεται το υλικό του προηγούμενου αποσπασμένου από αυτούς ή να αφήνουν αυτοί το υλικό που έχουν δημιουργήσει όσο βρίσκονται σ' αυτή τη θέση, έτσι ώστε να μην αναγκάζεται ο επόμενος να ξεκινάει από την αρχή. Μας διατύπωσαν την ανάγκη να βρίσκονται σε επικοινωνία μεταξύ τους και με το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Εμψυχώτρια «Φрукτωριών», συνέντευξη 29/5/2006).

Σ' αυτό το σημείο είναι σκόπιμο να αναφερθούμε σε κάποιες σημαντικές διακρίσεις που αφορούν στους ειδικότερους στόχους δημιουργίας των «Φрукτωριών». Οι επισημάνσεις αυτές έχουν να κάνουν (α) με το πώς διατυπώθηκαν αυτοί οι στόχοι δημόσια από τους σχεδιαστές και εμψυχωτές της κοινότητας, (β) ποια μορφή πήραν κατά την πορεία της λειτουργίας των «Φрукτωριών» και για ποιους λόγους μεταβλήθηκαν, αλλά και (γ) με ποιον τρόπο τους προσέλαβαν οι συμμετέχοντες στο περιβάλλον.

Ειδικοί στόχοι δημιουργίας των «Φрукτωριών»

Ξεκινώντας λοιπόν θα λέγαμε πως η ηγετική ομάδα, κατά τη φάση της έναρξης και της πρώιμης λειτουργίας της κοινότητας, επιδίωκε να δημιουργήσει ένα περιβάλλον το οποίο απλώς θα διευκολύνει τη διενέργεια διαλόγου σχετικού με θέματα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας και θα στηρίζεται στη συνεισφορά όλων των μελών. Έβλεπε επίσης το περιβάλλον αυτό ως απάντηση στο πρόβλημα της απομόνωσης του εκπαιδευτικού αλλά και του χαρακτήρα της ασυνέχειας στο έργο του όπως επίσης και της ανυπαρξίας δικτύου αλληλοϋποστήριξης. Η ηγετική ομάδα, σ' αυτό το χρονικό σημείο, δεν έθεσε συνθετότερους στόχους (όπως λ.χ. την από κοινού παραγωγή νέας γνώσης ή κατανόησης πάνω σε διδακτικά ζητήματα), επειδή θεωρούσε πως κάτι τέτοιο θα ήταν πολύ δύσκολο εξαιτίας του ότι ελάχιστοι από τους συμμετέχοντες θα μπορούσαν να κατανοήσουν

Α. Οι αρχικοί στόχοι των «Φрукτωριών» σύμφωνα με τους εμψυχωτές

τη λογική της διαδικτυακής κοινότητας, λόγω έλλειψης εμπειρίας από συμμετοχή σε ανάλογα περιβάλλοντα (Koutsogiannis et al., 2003a, Koutsogiannis et al., 2003b).

Σε κάποιο χρονικό σημείο και μόλις συμπληρώθηκε ένα περίπου έτος μετά την έναρξη της λειτουργίας του περιβάλλοντος, και αφού η ηγετική ομάδα διαπίστωσε πως αφενός, είχαν σε κάποιο βαθμό ξεπεραστεί προβλήματα που σχετίζονται με ικανότητες στη χρήση της τεχνολογίας (Koutsogiannis et al., 2003b) και αφετέρου, πως το περιβάλλον αποτελούσε σημαντικό εργαλείο της δουλειάς αρκετών από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικών (το συμπέρασμα αυτό προέκυψε από την υψηλή επισκεψιμότητα που είχε το περιβάλλον εκ μέρους των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αλλά και την πληθώρα του υλικού που αναρτήθηκε από τους ίδιους), επιχείρησε μια ποιοτική αναβάθμιση των στόχων. Έτσι μέσα από κείμενά τους οι εμπυχωτές καλούν τους συμμετέχοντες να ανταποκριθούν σε καινούργιους (και πιο προωθημένους ποιοτικά) στόχους, που έχουν να κάνουν με πιο οργανωμένη και συγκεκριμένη δραστηριοποίηση των συμμετεχόντων. Προτείνεται στα μέλη της κοινότητας να συνεργαστούν με ειδικούς στο χώρο της διδακτικής και να συμμετέχουν σε οργανωμένο διάλογο (π.χ. με ορισμένο θέμα και διάρκεια) σχετικά με ζητήματα που άπτονται των διδακτικών τους καθηκόντων ώστε να προχωρήσουν σε κοινή κατανόηση των πλευρών του ζητήματος, αλλά και να παραγάγουν από κοινού και με την καθοδήγηση και το συντονισμό των ειδικών, διδακτικό υλικό, το οποίο θα δημοσιεύεται στις «Φρυκτωρίες» αφού πρώτα γίνει αντικείμενο διαδοχικής επεξεργασίας από τα μέλη της κοινότητας. Στο ίδιο πνεύμα ζητείται από τους συμμετέχοντες να συνεργαστούν με ειδικούς στο χώρο των Δικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης για να προχωρήσουν σε συγκεκριμένες προτάσεις και στη συνέχεια σε κινήσεις βελτίωσης του περιβάλλοντος. Οι προτάσεις αυτές θα αφορούν κατά αρχάς στην εμφάνιση αλλά πολύ περισσότερο στην ευκολία χρήσης του περιβάλλοντος με εστίαση στην προώθηση της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων μεταξύ τους αλλά και με το περιεχόμενο του περιβάλλοντος.

Β. Οι στόχοι των «Φρυκτωριών» όπως μεταβλήθηκαν αργότερα από τους εμπυχωτές

...το ερώτημα είναι: μπορεί αυτό (η εξυπηρέτηση των διδακτικών σας αναγκών) να γίνει με συστηματικότερο τρόπο;

...να ζητήσουμε από δύο συναδέλφους, που δεν είναι μέλη των Φρυκτωριών και έχουν εξειδίκευση στην αξιοποίηση των υπολογιστών στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, να μας επιστημόνουν, μετά από μελέτη του περιβάλλοντος, τα κενά, τις δικές μας αδυναμίες, αλλά και τις απαραίτητες κινήσεις μας για τη βελτίωσή του

...προτείνω τη δημιουργία ομάδων εργασίας με συγκεκριμένο ενδιαφέρον και εστίαση.

...να αναθέσουμε σε τρεις – τέσσερις ειδικούς, ανάλογα με την έκταση των ενδιαφερόντων σας να συνεργαστούν μαζί σας στενά, προκειμένου να καλυφθούν ανάγκες επικοινωνίας σας, επιμόρφωσης κλπ. με ειδικούς κατά ειδικότητα συναδέλφους. Αυτό θα πραγματοποιηθεί ασύγχρονα, μέσω του Forum συζητήσεων (αποσπάσματα δημοσιευμένου κειμένου στις Φрукτωρίες, 27/11/2003)

Από την πλευρά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών η συζήτηση και οι προτάσεις για τους στόχους των «Φрукτωριών», διατυπώθηκαν κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου στο Κ.Ε.Γ., μετά από πρόσκληση των επιμορφωτών τους. Στη φάση αυτή προκύπτει ότι οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί, επεδίωκαν να δημιουργηθεί ένας χώρος στον οποίο κυρίως θα έχουν την ευκαιρία για προσωπική έκφραση, ανταλλαγή και κατάθεση απόψεων με τη μορφή άρθρων ή κριτικών για ζητήματα που αφορούν το έργο τους ή για θέματα ευρύτερου ενδιαφέροντος που τους αγγίζουν. Θεωρούσαν πως θα μπορούσαν να διαλέγονται μεταξύ τους σε ανεπίσημο τόνο, αλλά και να έχουν πρόσβαση σε αξιολογημένες και ταξινομημένες πληροφορίες (καθώς το διαθέσιμο στο διαδίκτυο υλικό δεν είναι πάντοτε αξιόπιστο). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έβλεπαν το ρόλο του Κ.Ε.Γ. σ' αυτή την προσπάθεια ως του ενδιάμεσου που θα ανταποκρίνεται στα αιτήματά τους, συγκεντρώνοντας και δημοσιεύοντας τις αναγκαίες για αυτούς πληροφορίες. Τέλος, θεώρησαν αυτονόητο πως ο καθένας τους θα συμμετείχε στη διαδικασία ανταλλαγής γνώσεων και πληροφοριών μέσα από τη δημοσίευση των προτάσεων τους και του διδακτικού υλικού που οι ίδιοι παράγουν.

Γ. Οι στόχοι των «Φрукτωριών» όπως τους πρότειναν τα μέλη τους – Η εικόνα που είχαν σχηματίσει για τη φυσιογνωμία του περιβάλλοντος

Οι συμμετέχοντες λοιπόν στην κοινότητα στην αρχική αυτή φάση, δεν βλέπουν το ρόλο τους ως ανθρώπων που προσπαθούν να δημιουργήσουν από κοινού νέα γνώση ή να επιτύχουν κοινή κατανόηση για κάποια θέματα, αλλά τονίζουν περισσότερο την απλή ανταλλαγή απόψεων ή διδακτικού υλικού, που ο καθένας έχει ατομικά ετοιμάσει, καθώς και την αλληλοενημέρωσή τους για την κατάσταση των νεοελληνικών σπουδών στα Πανεπιστήμια απόσπασης καθενός.

... νομίζω επίσης ότι το να μοιραστούμε και να συζητήσουμε μεταξύ μας τη δουλειά μας είναι ένα παράδειγμα συλλογικότητας που κινείται έξω και ενάντια στην συνήθη ατομιστική λογική των ακαδημαϊκών χώρων όπου ο καθένας κρύβει από τον άλλον το υλικό του μπας και του φάει τη δόξα! Ακολουθώ το παράδειγμά σου με ό, τι μπορώ κι εγώ να συνεισφέρω. (απόσπασμα κειμένου συμμετέχοντος Φрукτωρίες, 4/6/2003)

... έχει πια τόσο υλικό εδώ! Μπορεί να ξημεροβραδιάζεται κανείς στις Φрукτωρίες. Χτες χάξευα κι αυτά που έβαλε ο Γιώργος στην ηλεκτρονική βιβλιοθήκη, ο σιωπηλός και σεμνός διπλανός μου στο σεμινάριο... (απόσπασμα κειμένου συμμετέχοντος Φрукτωρίες, 5/6/2003)

... αν μπορούσε να δημιουργηθεί ένα Αρχείο, όπου να ταξινομούνται διάφορα κείμενα κατά κατηγορίες για να μη χάνουμε χρόνο ψάχνοντας μέσα στην πληθώρα του υλικού (απόσπασμα κειμένου συμμετέχοντος Φрукτωρίες, 15/12/2003)

... προσωπικά γράφω πότε - πότε στη σελίδα από επικοινωνιακή διάθεση. Αναζητώ όμως και πληροφορίες και καμιά φορά τις απαιτώ, πιστεύοντας, μάλλον εσφαλμένα, ότι πρέπει κάποιο μαγικό χέρι να τις καταγράφει κι εγώ να τις καταναλώνω. (από δημοσίευση στο Forum των Φрукτωριών, 1/12/2003)

Έτσι ο επισκέπτης των «Φрукτωριών» θα συναντήσει δημοσιεύσεις κειμένων με θέματα σχετικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας αλλά και δημοσιεύσεις εκπαιδευτικού υλικού (σχέδια μαθημάτων, ασκήσεις, κλιτικούς πίνακες της γραμματικής κ.α.), που έχουν βέβαια τη μορφή της ανταλλαγής ατομικών εργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών που συνεργάζονται. Εξίσου σημαντικά είναι και τα κείμενα με χαρακτήρα επικοινωνιακό και υποστηρικτικό προς συναδέλφους που βρίσκονται απομονωμένοι στο εξωτερικό και έχουν λίγη επαφή με ό, τι έχει σχέση με την ελληνική εκπαίδευση ή αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα με προϊσταμένους τους στο χώρο απόσπασής τους:

Στόχος της σελίδας ήταν η μεταξύ μας επικοινωνία αλλά και οι ανταλλαγές απόψεων πάνω σε μεθόδους και περιεχόμενα σπουδών. Αλλά τίποτε δεν αποκλείεται ως περιεχόμενο μελλοντικά Επιθυμώ την ενημέρωση γύρω από ανακοινώσεις επαγγελματικού περιεχομένου (από δημοσίευση στο Forum των «Φрукτωριών», 2/12/2003)

Το εκτενές αυτό άρθρο που αφορά τη διδακτική της Ιστορίας πρόκειται να δημοσιευτεί σε περιοδικό. Επειδή όμως δεν έχουν όλοι οι συνάδελφοι πρόσβαση σ' αυτό ... αποφάσισα να το προδημοσιεύσω εδώ. Ελπίζω να το βρείτε χρήσιμο. (απόσπασμα κειμένου συμμετέχοντος Φрукτωρίες, 6/6/2003)

Επειδή εδώ στη Σερβία ελληνικές εφημερίδες δε φτάνουν και η μόνη ενημέρωση που έχουμε περιορίζεται στην EPTSAT, το ΚΕΓ ήταν μια ανοιχτή γραμμή επικοινωνίας με την Ελλάδα. Από την άλλη ήταν και ένας τρόπος επικοινωνίας με τους συναδέλφους που τον είχαν επιλέξει... (δημοσίευση από το Forum των «Φрукτωριών», 3/12/2003)

... μια κάπως δεμένη κοινότητα μπορεί να αντιμετωπίσει και τις ενδεχόμενες δυσκολίες συλλογικά (απόσπασμα κειμένου συμμετέχοντος Φрукτωρίες, 9/12/2003)

Από την άλλη πλευρά, όταν, ένα περίπου έτος μετά την έναρξη της λειτουργίας των «Φрукτωριών», η ηγετική τους ομάδα επιχείρησε ποιοτική μεταβολή των

Δ. Αντίσταση των μελών των «Φрукτωριών» στην επιχειρούμενη μεταβολή στόχων από την ηγετική ομάδα

επιδιώξεων και της φυσιογνωμίας της κοινότητας, οι συμμετέχοντες προέβαλλαν με μάλλον καλυμμένο τρόπο σημαντική αντίσταση. Σε συζητήσεις, σχόλια ή κείμενα επιμένουν στον αρχικό σχεδιασμό αναφέροντας τους αρχικούς στόχους και επισημαίνοντας την αποτελεσματικότητα των «Φрукτωριών» με τον τρόπο που λειτουργούν ως εκείνη τη στιγμή. Ο επισκέπτης θα διαπιστώσει άρνηση για συστηματοποίηση της εργασίας που γίνεται στο πλαίσιο της κοινότητας, καθώς και αποφυγή ενός περισσότερο οργανωμένου διαλόγου με συντονιστές, χρονοδιαγράμματα και «παραδοτέα». Η διαπραγμάτευση ιδεών και ζητημάτων με οργανωμένο τρόπο, η κοινή (ομαδική) οικοδόμηση γνώσης και κατανόησης, η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού μέσα από κοινή επεξεργασία, που επιχειρείται να εισαχθεί, δεν ήταν εξαρχής ανάμεσα στις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών και γι' αυτό το λόγο μέσα από τα κείμενά τους εκφράζουν την αντίστασή τους σε τέτοια ενδεχόμενα.

Στα ίδια κείμενα ή σχόλια υπεραμύνονται της χαλαρής δομής των «Φрукτωριών», της ατομικής συνεισφοράς ιδεών και υλικού, σε εθελοντική βάση, τα οποία αναρτώνται ή δημοσιεύονται στο περιβάλλον και είναι στη διάθεση του ενδιαφερομένου και θεωρούν πολύ αποθαρρυντικό για τη συμμετοχή τους το να λάβουν μέρος σε μια διαδικασίες οργανωμένου διαλόγου υπό το συντονισμό κάποιων τρίτων. Αντιλαμβάνονται τις προτάσεις της ηγετικής ομάδας ως προσπάθεια να υπαχθούν στον ρόλο του μαθητή, σε μια διαδικασία κατά την οποία κάποια άτομα – εκτός κοινότητας – με αυξημένες εξουσίες και παίζοντας το ρόλο του ειδικού, θα τους υποβάλλουν σε «μάθηση» (με την παραδοσιακή σημασία του όρου), έστω κι αν αυτό θα γίνει σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο (συζητήσεις με στόχο την κοινή κατανόηση, ομαδική επεξεργασία, επανεξέταση ή διασκευή εκπαιδευτικού υλικού). Χωρίς να διαφωνούν ανοιχτά και διαβεβαιώνοντας ότι αναγνωρίζουν τη σημαντική προσφορά του Κ.Ε.Γ. και της ηγετικής ομάδας της κοινότητας ως υποστηρικτικές δομές στο έργο τους, ωστόσο οι αντιρρήσεις και οι επιφυλάξεις αποτυπώνονται με σαφήνεια:

... προτιμώ τη χαλαρή δομή και τον εθελοντισμό παρά οτιδήποτε άλλο (απόσπασμα κειμένου συμμετέχοντος Φрукτωρίες, 11/12/2003)

... δεν είμαστε ηλεκτρονική κοινότητα μάθησης αλλά διδασκόντων. Το "μάθησης" ως γενική του περιεχομένου (;) δεν στέκει, αντίθετα είμαστε διδάσκοντες που (επι)κοινωνούν, είμαστε δηλαδή τα ζωντανά υποκείμενα της διαδικασίας, χρειαζόμαστε επομένως μια γενική υποκειμενική: διδασκόντων. Δίνεται έτσι η συλλογική δυναμική των Φрукτωριών! (απόσπασμα κειμένου συμμετέχοντος Φрукτωρίες, 28/11/2003)

... είναι ένας χώρος συνεύρεσης πάνω απ' όλα όπου όλοι «κατεβαίνουμε» όπως στην αγορά για να μάθουμε τι νέα υπάρχουν, τι τρέχει τόσο μακριά αλλά δίπλα μας. Δεν έχουμε δει πολλοί από εμάς, ο ένας τον άλλον, αλλά καταλαβαίνουμε πλέον τα προβλήματα, τη σκέψη, περιμένουμε να δούμε τι κάνει ο άλλος για να χαρούμε ή και να πάρουμε κάποια στοιχεία για τον εαυτό μας. Οι φрукτωρίες μοιάζουν με ένα καφε-νείο, όπου όλα ή τουλάχιστον αυτά που πρέπει, λέγονται και βγαίνουν ανακατεμένα έτσι όπως είναι στη ζωή... Ό, τι λοιπόν γίνει θα πρέπει να λάβει υπόψη του το χαρακτήρα των φрукτωριών και να μην έρθει κάτι από πάνω (απόσπασμα κειμένου συμμετέχοντος Φрукτωρίες, 2/12/2003)

... δε μου αρέσουν μόνο ως playground και χώρος εκτόνωσης, αλλά δε με ενθουσιάζει και η ιδέα κάποιων ειδικών που μέσα από αυτές θα μου λένε τι πρέπει να κάνω. Είναι ένας ανοιχτός και ζεστός χώρος επικοινωνίας ... (απόσπασμα κειμένου συμμετέχοντος Φрукτωρίες, 9-12-2003)

Γ. Συμμετέχοντες στις «Φрукτωρίες»

Μέχρι σήμερα δυο ομάδες εκπαιδευτικών έχουν αποσπαστεί, επιμορφωθεί και κατά συνέπεια γράφτηκαν ως μέλη των «Φрукτωριών»: η ομάδα των 44 που προαναφέρθηκε (επιμόρφωση στο Κ.Ε.Γ. το Σεπτέμβριο του 2002, αναχώρηση για τα Πανεπιστήμια τον Οκτώβριο/Νοέμβριο, εγγραφή στο περιβάλλον το Νοέμβριο του ίδιου έτους). Άλλη μια ομάδα εννέα εκπαιδευτικών έχει ενταχθεί στις «Φрукτωρίες των οποίων η επιμόρφωση στο Κ.Ε.Γ. και η εγγραφή στο περιβάλλον έγιναν το Φεβρουάριο του 2006, ενώ η αναχώρησή τους για τα Πανεπιστήμια είναι ακόμη σε εξέλιξη (μέχρι τις 28/2/2006 είχαν εγγραφεί οι τρεις από αυτούς). Η ηγετική ομάδα έχει εγγράψει επίσης, μετά από αίτησή τους, άλλους πέντε εκπαιδευτικούς οι οποίοι ανήκουν στα μέλη Δ.Ε.Π. κάποιων από τα Πανεπιστήμια του εξωτερικού όπου βρέθηκε η αρχική ομάδα φιλολόγων των «Φрукτωριών» και οι οποίοι έχουν επίσης ως αντικείμενο τη διδασκαλία της νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Πέρα απ' όλους τους προηγούμενους, έχουν εγγραφεί στο περιβάλλον στελέχη του Κ.Ε.Γ., αλλοδαποί φοιτητές της νεοελληνικής ως δεύτερης, διάφορα μέλη Δ.Ε.Π. από ελληνικά Πανεπιστήμια, καθώς και κάποιοι παρατηρητές / ερευνητές από το χώρο των κοινοτήτων μάθησης, ανεβάζοντας έτσι τον αριθμό των εγγεγραμμένων στα 75 μέλη (στις 28/2/2006). Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τη συμμετοχή και τη δραστηριότητα των 44 μελών που έχουν εγγραφεί στο ηλεκτρονικό περιβάλλον και ανήκουν στους πρώτους 44 αποσπασμέ-

Μέλη των «Φрукτωριών»: πότε εισήλθαν στο περιβάλλον, από πού προέρχονται

νους και έχουν εγγραφεί στο περιβάλλον από το Νοέμβριο 2002 μέχρι το Νοέμβριο του 2005.

	Γράφτηκαν στις «Φрукτωρίες» (μέχρι 28/2/2006)	Ενεργοί
Αποσπάστηκαν το ακαδημαϊκό έτος 2002-03 και παρακολούθησαν τα σεμινάρια του Κ.Ε.Γ. (44 φιλόλογοι)	44	34
Αποσπάστηκαν το ακαδημαϊκό έτος 2005-06 και παρακολούθησαν τα σεμινάρια του Κ.Ε.Γ. (9 φιλόλογοι)	3	0
Στελέχη του Κ.Ε.Γ., φοιτητές, ερευνητές, παρατηρητές, αλλοδαποί διδάσκοντες σε φοιτητές τη νεοελληνική ως ξένη που ανακάλυψαν τις Φрукτωρίες τυχαία ή μετά από πληροφορία φίλου	23	0
Έλληνες διδάσκοντες σε φοιτητές τη νεοελληνική ως ξένη που ανακάλυψαν τις Φрукτωρίες τυχαία ή μετά από πληροφορία φίλου	5	0
Σύνολο	75	34

Πίνακας 2: Εγγεγραμμένοι και ενεργοί εκπαιδευτικοί στις Φрукτωρίες

Οι «Φрукτωρίες» άρχισαν τη λειτουργία τους το Νοέμβριο/Δεκέμβριο του 2002 με αποστολή και δημοσίευσή κειμένων από τους συμμετέχοντες. Σταδιακά έμπαιναν σε λειτουργία και οι άλλες ενότητες των «Φрукτωριών» όπως το Forum συζητήσεων (Οκτώβριος του 2003), το Ηλεκτρονικό Εργαστήριο (Φεβρουάριος 2004) κλπ. για τις οποίες θα γίνει αναλυτική αναφορά στη συνέχεια.

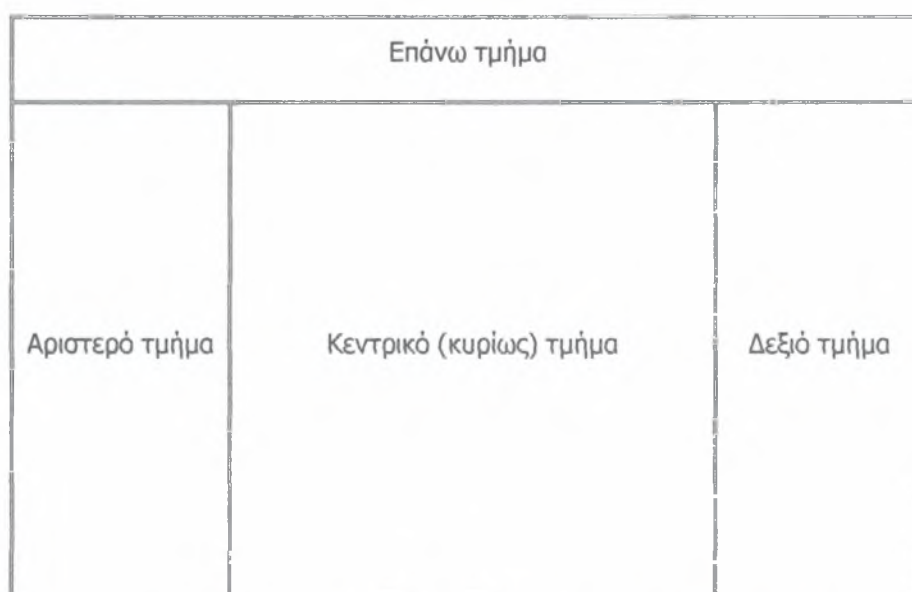
Στους εκπαιδευτικούς που θα χρησιμοποιούσαν το παραπάνω περιβάλλον δεν έγινε κάποια επίδειξη των δυνατοτήτων και των χαρακτηριστικών του, επειδή όσο αυτό ετοιμαζόταν από το Κ.Ε.Γ. οι ίδιοι είχαν ήδη αναχωρήσει από την Ελλάδα για τις χώρες όπου αποσπάστηκαν. Μόλις εγκαταστάθηκαν εκεί, κι ενώ το περιβάλλον των «Φрукτωριών» ήταν ήδη έτοιμο (γύρω στο Νοέμβριο του 2002), η κ. Κίτσου ανέλαβε καθήκοντα διαμεσολάβησης και συντονισμού των «Φрукτωριών», ως εμπυχώτρια και άρχισε την επικοινωνία (κυρίως μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και πολύ λιγότερο μέσω τηλεφώνου), με τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, προσπαθώντας να τους εξοικειώσει με τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες του περιβάλλοντος.

Μέλη των «Φрукτωριών»: πώς εξοικειώθηκαν στη χρήση του περιβάλλοντος

Δ. Η δομή της διεπαφής των «Φрукτωριών»

Το περιβάλλον των «Φрукτωριών» χαρακτηρίζεται από τη συνήθη εμφάνιση που χαρακτηρίζει όλους τους ιστοχώρους που είναι κατασκευασμένοι με το λογισμικό με το οποίο έχουν κατασκευαστεί (PHP-Nuke). Οι σελίδες των «Φрукτωριών» ακολουθούν ένα συγκεκριμένο και σταθερό πρότυπο εμφάνισης (στο εξής Π.Ε.) αποτελούμενο από τέσσερα τμήματα:

Εμφάνιση του περιβάλλοντος της δικτυακής κοινότητας



Εικόνα 3. Το Πρότυπο Εμφάνισης (Π.Ε.) των «Φрукτωριών»

- ☐ Ένα τμήμα στο πάνω μέρος που περιέχει αφενός το λογότυπο των «Φрукτωριών» κι αφετέρου μια μηχανή αναζήτησης δεδομένων που υπάρχουν μέσα στο περιβάλλον. Ο χρήστης μπορεί να πληκτρολογήσει λέξεις-κλειδιά και να ανασύρει σχετικά κείμενα στα οποία υπάρχουν αυτές. Το τμήμα αυτό παραμένει σταθερό σε οποιαδήποτε σελίδα του περιβάλλοντος κι αν βρίσκεται ο χρήστης. Το λογότυπο των «Φрукτωριών» που βρίσκεται σ' αυτό το σημείο λειτουργεί ως υπερδεσμός προς τη αρχική σελίδα.
- ☐ Ένα (μεγαλύτερο σε μέγεθος) τμήμα στο κάτω μέρος, το οποίο διαιρείται σε τρία επιμέρους τμήματα, το αριστερό, το κεντρικό (κυρίως τμήμα) και το δεξιό:

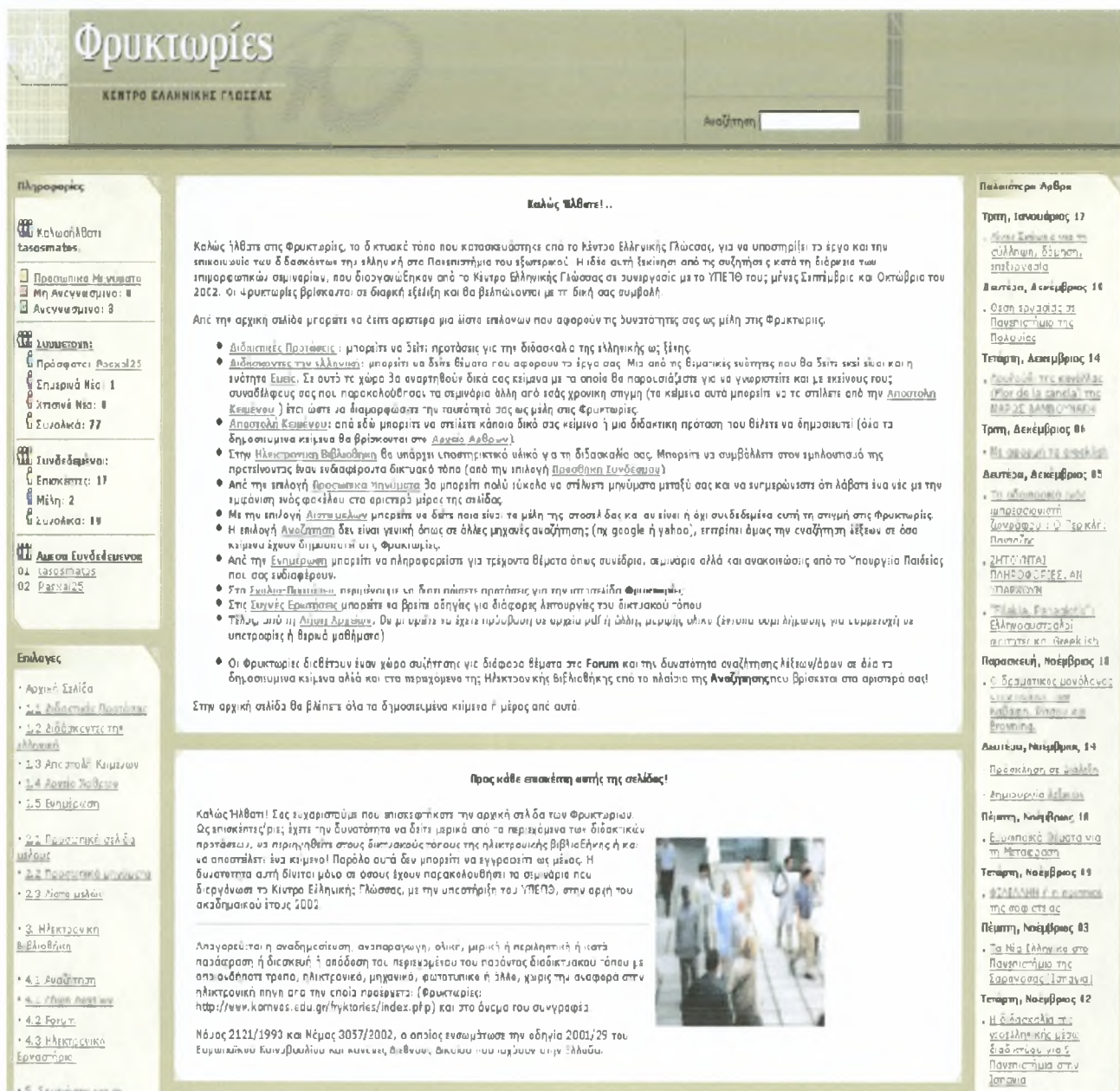
- ▣ Το αριστερό τμήμα ο εγγεγραμμένος χρήστης διαβάζει πληροφορίες σχετικά με αναγνωσμένα ή μη αναγνωσμένα προσωπικά μηνύματα που ανταλλάσσει με άλλα μέλη των «Φрукτωριών» (τα οποία μπορούν να διαβαστούν μόνο από τα συγκεκριμένα μέλη που τα ανταλλάσσουν) και ενημερώνεται για το πόσοι μη εγγεγραμμένοι επισκέπτες ή πόσα και ποια μέλη είναι συνδεδεμένα εκείνη τη στιγμή στο περιβάλλον. Σ' αυτό το τμήμα υπάρχει επίσης ο κατάλογος των βασικών ενοτήτων του περιβάλλοντος (χάρτης πλοήγησης), οι τίτλοι των οποίων λειτουργούν και ως υπερδεσμοί. Πιο κάτω υπάρχουν οι δέκα νεότερες δημοσιεύσεις του Forum συζητήσεων, στις οποίες μπορεί να οδηγηθεί απευθείας. Το τμήμα αυτό παραμένει επίσης σταθερό ανεξαρτήτως της σελίδας στην οποία βρίσκεται ο χρήστης.
- ▣ Το περιεχόμενο του κεντρικού τμήματος αλλάζει αναλόγως της ενότητας που επισκέπτεται κανείς κάθε φορά. Όταν ο χρήστης βρίσκεται στην αρχική σελίδα υπάρχουν μηνύματα υποδοχής (προς κάθε επισκέπτη) όπου γίνεται ενημέρωση για το ποιοι μπορούν να εγγραφούν, καθώς και υπενθύμιση της νομοθεσίας για την πνευματική ιδιοκτησία. Υπάρχουν επίσης πληροφορίες για τους δημιουργούς, το βασικό σκοπό του περιβάλλοντος και για τα περιεχόμενα όλων των ενοτήτων / αρθρωμάτων που συγκροτούν τις «Φрукτωρίες», με κάποιες διευκρινίσεις για το τι περιέχει το καθένα. Πιο κάτω ο χρήστης μπορεί να δει και να επιλέξει κάποιο από τα δέκα πιο πρόσφατα κείμενα που δημοσιεύθηκαν στην ενότητα «Διδάσκοντες την Ελληνική» (για τα περιεχόμενα των ενοτήτων θα γίνει λόγος παρακάτω). Για κάθε κείμενο δίνεται ο τίτλος του, το όνομα του συγγραφέα, η ημερομηνία δημοσίευσης, οι πρώτες δυο-τρεις σειρές του καθώς και το λογότυπο της υπό-ενότητας στην οποία ανήκει.⁵ Το κεντρικό αυτό τμήμα αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο που φιλοξενεί το περιεχόμενο των «Φрукτωριών» (κείμενα, άρθρα, συζητήσεις, κατάλογοι δικτυακών τόπων κλπ.).

⁵ Η ενότητα «Διδάσκοντες την Ελληνική» όπως θα φανεί παρακάτω χωρίζεται σε οκτώ υπό-ενότητες με διαφορετικό τίτλο και λογότυπο για την καθεμιά. Η μόνη πληροφορία για την υπό-ενότητα στην οποία ανήκει το κάθε κείμενο είναι η ύπαρξη του αντίστοιχου λογότυπου.

- ☞ Στο δεξιό τμήμα υπάρχουν κατά χρονολογική σειρά (από το πιο πρόσφατο στο παλιότερο) τα τελευταία 30 άρθρα από το σύνολο όσων στάλθηκαν από τους συμμετέχοντες στο περιβάλλον.

Το περιβάλλον των «Φрукτωριών» χαρακτηρίζεται από λιτότητα και απλότητα στην αισθητική του. Χρησιμοποιούνται δυο, παραπλήσιας τονικότητας, χρώματα και στην αρχική σελίδα υπάρχει μια μόνο μικρή φωτογραφία ουδέτερου περιεχομένου που μάλλον παίζει υπομνηματιστικό ρόλο (απεικονίζει ένα πολυσύχναστο σημείο συνάντησης ανθρώπων). Υπάρχουν επίσης εικονίδια που συμβολοποιούν κάποιες παραμέτρους της χρήσης του περιβάλλοντος από τα μέλη (π.χ. πρόσφατο μέλος, σύνολο μελών, αποθηκευμένα μηνύματα, αλλαγές προσωπικών ρυθμίσεων κλπ.) και τα οποία είναι ενσωματωμένα στο λογισμικό κατασκευής των «Φрукτωριών» και που οι κατασκευαστές αποφάσισαν να διατηρήσουν ως έχουν. Τέλος, κατασκευασμένα από την ομάδα σχεδιασμού, υπάρχουν: το λογότυπο της Κοινότητας (που όπως είπαμε ήδη βρίσκεται σταθερά στο πάνω τμήμα του περιβάλλοντος) και τα λογότυπα των οκτώ υπό-ενοτήτων της ενότητας «Διδάσκοντες την ελληνική».

Αισθητική του περιβάλλοντος της δικτυακής κοινότητας



Εικόνα 4: Η αρχική σελίδα των «Φρυκτωριών»

Ε. Το περιεχόμενο και η δομή των «Φрукτωριών»

Τα περιεχόμενα των «Φрукτωριών», όπως φαίνεται και από το αριστερό τμήμα του προτύπου εμφάνισης (Π.Ε.) του περιβάλλοντος, αρθρώνονται με έναν ιεραρχικό τρόπο, ακολουθώντας ένα μοντέλο τριών επιπέδων από τα ανώτερα προς τα κατώτερα. Στο **πρώτο (ανώτερο) επίπεδο** υπάρχουν πέντε **αρθρώματα** (modules, σύμφωνα με την ορολογία των δημιουργών του λογισμικού) στα οποία δεν έχει δοθεί κάποιος τίτλος και σημαίνονται μόνο με ένα αύξοντα αριθμό. Σ' ένα **δεύτερο (μέσο) επίπεδο** κάποια από αυτά τα αρθρώματα περιέχουν **ενότητες**, και σε ένα **τρίτο (κατώτερο) επίπεδο** κάποιες ενότητες περιέχουν **υπό-ενότητες**. Όταν ο χρήστης επισκέπτεται κάποια από τις ενότητες (του δεύτερου επιπέδου) ή τις υπό-ενότητες (του τρίτου επιπέδου), μπορεί να διαβάσει κάποιο εισαγωγικό / κατατοπιστικό κείμενο για τα περιεχόμενά της.

Επίπεδα δομής / Ενότητες / Αρθρώματα που αποτελούν τις Φрукτωρίες

▪ **Πρώτο άρθρωμα:** Αποτελείται από τις εξής πέντε ενότητες:

1^ο Άρθρωμα

- **1^η Ενότητα: Διδακτικές Προτάσεις.** Περιέχει δημοσιευμένο ποικίλο διδακτικό υλικό που φτιάχτηκε από μέλη της Κοινότητας. Ο χρήστης μπορεί να διαβάσει τα αρχεία ή να τα προβάλλει σε εκτυπώσιμη μορφή. Η κατασκευαστική δομή του περιβάλλοντος δεν επιτρέπει το σχολιασμό αυτού του υλικού ή την από κοινού με άλλα μέλη επεξεργασία στο πλαίσιο του περιβάλλοντος. Έτσι αν κάποιος χρήστης επιθυμεί να προτείνει βελτιώσεις, αλλαγές ή ακόμη να προσφέρει μια διασκευή του υλικού αυτού, δεν είναι σε θέση να το κάνει εντός των λειτουργιών που προσφέρει το λογισμικό. Αντίθετα είναι υποχρεωμένος να «κατεβάσει» το αρχείο και να προχωρήσει σε κατά μόνας επεξεργασία. Η ενότητα αυτή έχει τις εξής 7 υπό-ενότητες:

Περιέχει 5 ενότητες σε δεύτερο επίπεδο

- Τράπεζα υλικού,
- Γλωσσική Διδασκαλία,
- Ιστορία,
- Πίνακες,
- Ασκήσεις για τη γλώσσα,
- Θέματα εξετάσεων και
- Λογοτεχνία

- 2^η Ενότητα: Διδάσκοντας την Ελληνική. Είναι η πρώτη ενότητα που άρχισε να δημιουργείται στις «Φρυκτωρίες» και αποτελείται από οκτώ υπό-ενότητες. Περιέχει δημοσιευμένα κείμενα των μελών της Κοινότητας που αφορούν στην ιδιότητά τους ως Διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα σε Πανεπιστήμια του Εξωτερικού. Μ' αυτά τα κείμενα τα μέλη ανταλλάσσουν μεταξύ του ποικίλες πληροφορίες, γνωστοποιήσεις εκδηλώσεων που τους ενδιαφέρουν και περιγραφές της κατάστασης των νεοελληνικών σπουδών στο Πανεπιστήμιο της απόσπασής τους, ενώ τα μέλη της κοινότητας μπορούν να τα σχολιάσουν ή ακόμη, σε ένα δεύτερο επίπεδο, να απαντήσουν σε σχόλια. Για την κάθε μια από τις υπό-ενότητες της κατηγορίας αυτής, επινοήθηκε από τους σχεδιαστές (προφανώς για λόγους ευκολίας στην αναγνώριση της υπό-ενότητας από τους χρήστες), η οπτική αντιστοιχισή της με ένα λογότυπο. Όταν ο χρήστης επιλέξει να διαβάσει ένα κείμενο κάποιας υπό-ενότητας, αυτό εμφανίζεται στο κεντρικό τμήμα του προτύπου εμφάνισης (Π.Ε.) και η μοναδική νύξη που έχει ο χρήστης για την υπό-ενότητα στην οποία ανήκει το συγκεκριμένο αρχείο, είναι το λογότυπό της, το οποίο απεικονίζεται στο πάνω μέρος του κειμένου, χωρίς κάποια εισαγωγή ή περιγραφή για το είδος των κειμένων που περιέχονται στην υποενότητα. Από το δεξιό τμήμα του Π.Ε. ο χρήστης μπορεί να οδηγηθεί στα υπόλοιπα κείμενα της υπό-ενότητας (υπάρχει και επισήμανση για το πλέον δημοφιλές κείμενο – που δέχθηκε δηλαδή τις περισσότερες επισκέψεις), ή χρησιμοποιώντας μια μεταφορά αστεριών, να βαθμολογήσει το κείμενο. Τέλος, μπορεί να το προβάλλει σε εκτυπώσιμη μορφή ή να το προωθήσει σ' ένα φίλο του μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Οι οκτώ υπό-ενότητες είναι οι εξής:

- Βιβλία – Κριτική,
- Γενικά Θέματα,
- Διδάσκοντας την Ελληνική,
- Διδάσκοντας την Ελληνική II,
- Εκδηλώσεις – Παρουσιάσεις,
- Εμείς,
- Οι φοιτητές της Ν. Ελληνικής και
- Ομογενειακός Τύπος.

Διδάσκοντες την ελληνική

Επιλέξτε μια από τις παρακάτω ενότητες για να εμφανιστεί τη λίστα των κειμένων που σχετίζονται με αυτή.

Βιβλία - κριτική



Θεματική Ενότητα: Βιβλία - κριτική
Αριθμός Κειμένων: 4
Συνολικές Αναγνώσεις: 1790

- 1. Ένα βιβλίο για την Ελλάδα
- 2. Βιβλίο: Νεφέλη, η ελληνική γλώσσα του 19ου αιώνα
- 3. Β. Λαλιώτης
- 4. Το βιβλίο της Αθήνας του 19ου αιώνα

Γενικά Θέματα



Θεματική Ενότητα: Γενικά Θέματα
Αριθμός Κειμένων: 13
Συνολικές Αναγνώσεις: 7772

- 1. Αλλάζει ο ρόλος της ελληνικής γλώσσας? Μιλώντας για μέρες 5, 7, 12, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, 55, 60, 65, 70, 75, 80, 85, 90, 95, 100
- 2. Ημερήσιο γλωσσικό σημείωμα της Παιδαγωγικής
- 3. Ημερήσιο γλωσσικό σημείωμα της Παιδαγωγικής
- 4. Ημερήσιο γλωσσικό σημείωμα της Παιδαγωγικής
- 5. Ημερήσιο γλωσσικό σημείωμα της Παιδαγωγικής
- 6. Ημερήσιο γλωσσικό σημείωμα της Παιδαγωγικής
- 7. Ημερήσιο γλωσσικό σημείωμα της Παιδαγωγικής
- 8. Ημερήσιο γλωσσικό σημείωμα της Παιδαγωγικής
- 9. Ημερήσιο γλωσσικό σημείωμα της Παιδαγωγικής
- 10. Ημερήσιο γλωσσικό σημείωμα της Παιδαγωγικής
- 11. Ημερήσιο γλωσσικό σημείωμα της Παιδαγωγικής
- 12. Ημερήσιο γλωσσικό σημείωμα της Παιδαγωγικής
- 13. Ημερήσιο γλωσσικό σημείωμα της Παιδαγωγικής

Εικόνα 5: Η ενότητα «Διδάσκοντες την Ελληνική»

Φрукτωρίες: Διδάσκοντας την ελληνική

Αναζήτηση στην ενότητα:

[[Ευρωπαϊκή Σελίδα](#) | [Επιλέξτε άλλη ενότητα](#)]

Οι ελληνικές σπουδές στο Πανεπιστήμιο Reading
 Αποστολίας [Ioanna](#) στις Πέμπτη, Ιούνιος 23 @ GTB Daylight Time (568 το έχουν διαβάσει)

Γραμμάκι: Άρθρα "Dr Dimitra Tzavidaki-Kreps Centre for Hellenic Studies"

Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού εισήχθησαν για πρώτη φορά στα παν/μια του Reading το 2002 με την απόφαση της χράφουρας από το ΥΠΕΠΘ και κατόπιν σχετικό απόφασης στη ΔΙΠΟΔΕ από τους συνδυαζόμενους του νεοσύστατου τότε Κέντρου Ελληνικών Σπουδών, Dr Timothy Duff, τμήμα Κλασικών Σπουδών και της καθηγήτριας γλωσσολογίας Εφής Φιλιππάκη-Warbuton. " 23 Ιουνίου 2005

[\[Διαβάστε περισσότερα ...\]](#) | 7439 bytes ιπιπλιόν | [Παραπομπές:](#) | Βαθμολογία (αποτίλμα αξιολόγησης): 0



Επισκευασμένη «Ελληνικά με ή χωρίς Αρβανιτοποίηση
 Αποστολίας [Ioanna](#) στις Πέμπτη, Απρίλιος 14 @ GTB Daylight Time (687 το έχουν διαβάσει)

Γραμμάκι: Άρθρα "Γίνω αντανόησιμον αδέρφι με τη διδασκαλία της γλώσσας. Το γλωσσικό βιβλίο - έστω και με επικοινωνιακές δραστηριότητες- μου φαίνεται μια σειρά κειμένων και ασκήσεων που στο χαρτί μοιάζουν από διάφορες έως θεωρητικό ενδιαφέρον, στην πράξη όμως και οι πιο λαμπρές από αυτές μπορεί να αποδειχθούν από δυσκινίες έως βαρετές."

Φραντζή Κατερίνη 14 Απριλίου 2005

[\[Διαβάστε περισσότερα ...\]](#) | 6136 bytes ιπιπλιόν | [2 Παραπομπές:](#) | Βαθμολογία (αποτίλμα αξιολόγησης): 0



Χαιρετισμός από Βανκούβερ
 Αποστολίας [Ioanna](#) στις Πέμπτη, Φεβρουάριος 19 @ GTB Standard Time (248 το έχουν διαβάσει)

Γραμμάκι: Άρθρα "Άγαρτοι συνάδελφοι, σας χαιρετώ
Βέρα Αντωνομακαούλε" 20 Φεβρουαρίου 2004

[\[Διαβάστε περισσότερα ...\]](#) | 1827 bytes ιπιπλιόν | [Παραπομπές:](#) | Βαθμολογία (αποτίλμα αξιολόγησης): 0



Εικόνα 6: Οι υποενότητες των Διδασκόντων την Ελληνική

- 3η Ενότητα: Αποστολή Κειμένων: Περιέχει μια Φόρμα Αποστολής Κειμένων προς την Κοινότητα. Η διαδικασία δημοσίευσης περιλαμβάνει την αποστολή του κειμένου από το συντάκτη του (μέσω αυτής της Φόρμας Αποστολής), αλλά σε ένα δεύτερο επίπεδο τη διαμεσολάβηση της συντονίστριας των «Φрукτωριών», η οποία μόλις ενημερώνεται, από το σύστημα, για την ύπαρξη κειμένου προς δημοσίευση, ολοκληρώνει τη διαδικασία εγκρίνοντας τη δημοσίευση στο περιβάλλον και προσθέτοντας στην αρχή του κειμένου πληροφορίες όπως το ονοματεπώνυμο του συγγραφέα και την ημερομηνία αποστολής. Το δημοσιευθέν κείμενο καταχωρίζεται στην υπό-ενότητα που θα θεωρήσει η συντονίστρια των «Φрукτωριών» ότι ανήκει, και αυτόματα (από το λογισμικό) στην ενότητα «Αρχείο Άρθρων».
- 4η Ενότητα: Αρχείο Άρθρων: Η ενότητα αυτή δεν περιέχει κάποια ειδική κατηγορία κειμένων, αλλά απλώς εμφανίζει με δυο διαφορετικές μορφές όλα τα κείμενα που έχουν σταλεί προς δημοσίευση, έχουν εγκριθεί από τη συντονίστρια και τελικά έχουν δημοσιευθεί στις ενότητες «Διδάσκοντες την ελληνική» και «Διδακτικές προτάσεις». Η πρώτη μορφή εμφάνισης είναι κατά μήνα (36 συνολικά μήνες, με κάποιους ενδιάμεσα να λείπουν, όταν δηλαδή δεν υπήρχε καμιά δημοσίευση κειμένου). Η δεύτερη μορφή είναι η συνολική εμφάνιση από το νεότερο στο παλιότερο άρθρο (187 τίτλοι). Ο χρήστης μπορεί να διαβάσει τον τίτλο, να δει τον αριθμό των παρατηρήσεων / σχολίων που έχει προκαλέσει το συγκεκριμένο κείμενο, την επισκεψιμότητά του μέχρι εκείνη τη στιγμή, πόσο έχει βαθμολογηθεί από μέλη της Κοινότητας, καθώς και την ημερομηνία που υποβλήθηκε για να δημοσιευθεί. Μπορεί επίσης να το προβάλλει σε μορφή εκτύπωσης και να το στείλει αυτόματα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε κάποιο φίλο του. Εάν επιλέξει κανείς να επισκεφθεί ένα άρθρο τότε αυτό εμφανίζεται στο κεντρικό τμήμα του Π.Ε. μαζί με το εικονίδιο/λογότυπο της υπό-ενότητας, ενώ στο δεξιό τμήμα του Π.Ε. εμφανίζονται οι γνωστές, από την ενότητα «Διδάσκοντες την Ελληνική», επιλογές που αναφέρθηκαν και πιο πάνω.
- 5η Ενότητα: Ενημέρωση: Περιέχει 7 κατηγορίες ενημέρωσης προς τα μέλη της Κοινότητας για θέματα σχετικά με ιδιότητά τους ως Διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα.

- Συνέδρια,
- Υποτροφίες – Μαθήματα Ελληνικής,
- Σεμινάρια,
- Η Βιβλιοθήκη του Προγράμματος Ιάσων,
- Νέες Εκδόσεις του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας,
- Συνέδρια που έγιναν και
- Γενικά θέματα

Φрукτωρίες: Ενημέρωση

Περιεχόμενα Ενημέρωσης στις Φрукτωρίες:

Διαθέσιμες κατηγορίες

Συνέδρια	Ανακοινώσεις για συνέδρια που αφορούν τη διδασκαλία γλώσσας, τη λογοτεχνία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση
Υποτροφίες-Μαθήματα Νέας Ελληνικής	Πληροφορίες για μαθήματα ελληνικών στην Ελλάδα, τις υποτροφίες και εξετάσεις για την πιστοποίηση ελληνομάθειας που ίσως ενδιαφέρουν τους φοιτητές σας
ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ	Τα σεμινάρια που διοργανώνονται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Εδώ μπορείτε να βρείτε πληροφορίες και υλικό
Η Βιβλιοθήκη του Προγράμματος "Ιάσων"	Οι δύο αυτές Συλλογές Βιβλίων, με αντιπροσωπευτική διατομή της (νέο)ελληνικής λογοτεχνίας στη μια περίπτωση, και της ελληνικής ιστορίας στην άλλη, έγιναν (και διαρκώς ενημερώνονται από τους καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής Δ. Ιακώβ, Ι. Καζάζη και Α. Σαμπούλου -Κυριακού) για λογαριασμό του ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΙΑΣΩΝ» του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Σχεδιάστηκαν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα διδακτικών κυρίως, αλλά, σε κάποιο βαθμό, και ερευνητικών αναγκών σε περιβάλλοντα, που στροφούνται παντλήως άλλων πηγών και μελετών για τις ελληνικές σπουδές. Με δαπάνες του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, του Εθνικού Ιδρυματος Νεότητας και προπάντων της Γενικής Γραμματείας Αποδήμου Ελληνισμού αναρράστηκαν δεκαπέντε τέτοιες συλλογές σε ισάριθμους πυρήνες ελληνικών σπουδών σε πανεπιστήμια της Παρευξείνιας Ζώνης.
Νέες εκδόσεις του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας	Πλήρη κατάλογο των εκδόσεων του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και πληροφορίες για κάθε βιβλίο μπορείτε να βρείτε στην αντίστοιχη ηλεκτρονική σελίδα
Τα συνέδρια που έγιναν	Εδώ θα βρείτε όλες τις ανακοινώσεις και τις πληροφορίες για συνέδρια που έγιναν ήδη
Γενικά θέματα	Ειδήσεις και πληροφορίες για πρακτικά θέματα σχετικά με την παραμονή στις χώρες απόσπασης

Εικόνα 7: Η ενότητα «Ενημέρωση»

▪ **Δεύτερο άρθρωμα:** Αποτελείται από τις εξής τρεις ενότητες

2^ο Άρθρωμα

- **1^η Ενότητα: Προσωπική Σελίδα Μέλους:** Πρόκειται για το χώρο στον οποίο τα μέλη είτε (α) καθορίζουν το προφίλ με το οποίο θα είναι γνωστά στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, είτε (β) ρυθμίζουν κάποια στοιχεία της προσωπικής τους διεπαφής με το περιβάλλον είτε, (γ) ρυθμίζουν κάποιες παραμέτρους για την επικοινωνία τους με άλλα μέλη της ομάδας μέσα από το περιβάλλον των «Φрукτωριών». Έτσι σχετικά με το πρώτο, μπορούν να καταχωρίσουν προσωπικά στοιχεία όπως το ονοματεπώνυμο, η διεύθυνση της προσωπικής τους ιστοσελίδας, η διεύθυνση του ηλεκτρονικού τους ταχυδρομείου, η χώρα και το Πανεπιστήμιο απόσπασης καθώς και τα διδακτικά τους καθήκοντα. Μπορούν ακόμη να επιλέξουν μία από ένα σύνολο από 121 καρικατούρες που συμβολοποιούν ανθρώπινους τύπους

Περιέχει 3 ενότητες σε δεύτερο επίπεδο

(avatars) και με την οποία θα αναπαριστούν το πρόσωπό τους στα άλλα μέλη. Σχετικά με το δεύτερο, από αυτή την ενότητα μπορούν να ρυθμίσουν τη διάταξη εμφάνισης των συζητήσεων (με βάση το χρόνο δημοσίευσης ή με βάση τη βαθμολογία που πήραν από τους άλλους χρήστες). Μπορούν επίσης να επιλέξουν μέσα από μια σειρά προτεινόμενων από το περιβάλλον δικτυακών τόπων (εφημερίδων) ή να πληκτρολογήσουν τη διεύθυνση του δικτυακού τόπου της επιλογής του, από τον οποίο θέλει να διαβάσουν (σε μορφή RSS) τις ειδήσεις κλπ. Τέλος, σε σχέση με το τρίτο, μπορούν να στείλουν κάποιο μήνυμα (μέχρι 255 χαρακτήρων) σε όλα τα μέλη των Φρυκτωριών, το οποίο θα παραμείνει ενεργό για 10 λεπτά στην οθόνη και θα το διαβάσουν όσοι είναι συνδεδεμένοι εκείνη τη στιγμή ή να στείλουν ένα προσωπικό μήνυμα σε κάποιο από τα μέλη της Κοινότητας.

Ένα από τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που αφορά σ' αυτή την ενότητα είναι ότι δεν δίνει τη δυνατότητα στα μέλη να επισυνάψουν το βιογραφικό τους σημείωμα με οποιαδήποτε πληροφορία επιθυμούν για το άτομό τους (προσωπικά ενδιαφέροντα, περιοχή ερευνών κλπ.), παρά το ότι κάτι παρόμοιο είχε προταθεί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων στο Κ.Ε.Γ. όταν τα μέλη διατύπωναν τις ιδέες τους για τη δομή του περιβάλλοντος (Koutsogiannis et al. 2003a). Επίσης δεν δίνει τη δυνατότητα στα μέλη, σε αντίθεση με άλλα περιβάλλοντα που υποστηρίζουν κοινότητες μάθησης, να έχουν τον προσωπικό τους (ο οποίος θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί είτε για να αναρτηθεί η προσωπική ιστοσελίδα του μέλους, είτε σαν το «προσωπικό του γραφείο» όπου αποθηκεύουν τα έγγραφά τους κλπ.). Μ' αυτόν τον τρόπο όμως η εικονική παρουσία καθενός συμμετέχοντος χάνει την ευκαιρία να «επενδυθεί» με όσες πληροφορίες επιθυμεί ο ίδιος να τον εαυτό του (λ.χ. την «προσωπική» του ιστορία) κι έτσι το κάθε μέλος δεν «προσφέρει» στα υπόλοιπα ένα συγκεκριμένο και σαφές «πρόσωπο», αλλά μια θολή εικόνα που σε ελάχιστα διαφέρει από εκείνα των υπολοίπων μελών. Παρατηρήθηκε μάλιστα πως σε κάποιες περιπτώσεις θα μπορούσαν να αποφευχθούν διάφορες έριδες μεταξύ των συμμετεχόντων εάν ο καθένας «δημιουργούσε» την ψηφιακή του παρουσία με όσες πληροφορίες επιθυμούσε να γνωρίζουν οι άλλοι για το άτομό του.

Το ότι διακωνούμε είναι φανερό, και δεν είναι αναγκαστικά αρνητικό. Καλό είναι ... ν' αποφεύγουμε επικίνδυνους υπαινιγμούς ειδικά προς ανθρώπους που δεν γνωρίζουμε την προσωπική τους ιστορία (δημοσιευμένο κείμενο, Φрукτωρίες 27/5/2003)

- **2^η Ενότητα: Προσωπικά μηνύματα:** χώρος στον οποίο το μέλος διαχειρίζεται την ηλεκτρονική του αλληλογραφία με άλλα μέλη των Φрукτωριών μέσω του περιβάλλοντος των «Φрукτωριών». Αυτή η ενότητα αποτελεί τμήμα της προηγούμενης ενότητας, αλλά για λόγους ευχρηστίας (χρησιμοποιείται συχνά από τους συμμετέχοντες), έχει τοποθετηθεί ένας υπερδεσμός προς αυτήν απευθείας από την αρχική σελίδα.
 - **3^η Ενότητα: Λίστα μελών:** χώρος στον οποίο υπάρχει ο κατάλογος με τα εγγεγραμμένα μέλη στην Κοινότητα για οποία ο χρήστης έχει για κάθε μέλος, τις παρακάτω πληροφορίες / δυνατότητες: να αποστείλει ένα προσωπικό μήνυμα, να διαβάσει το ψευδώνυμο (username) του μέλους, να αποστείλει ένα μήνυμα στη διεύθυνση της ηλεκτρονικής του αλληλογραφίας (χωρίς να δει την ηλεκτρονική του διεύθυνση), να διαβάσει τη χώρα στην οποία είναι αποσπασμένος/η, να ενημερωθεί για την ημερομηνία εγγραφής του, να δει πόσες αποστολές (δημοσιεύσεις) έχει κάνει στο forum συζητήσεων των «Φрукτωριών», ή να οδηγηθεί αυτόματα (με ένα κλικ του ποντικιού) στο δικτυακό τόπο του μέλους (αν διαθέτει και τον έχει δημοσιοποιήσει). Τα χαρακτηριστικά του καταλόγου των μελών μπορούν να ταξινομηθούν με αύξουσα ή φθίνουσα κλίμακα, με κριτήριο την ημερομηνία εγγραφής, το ψευδώνυμο (username, κατά αλφαβητική σειρά), τη χώρα απόσπασης, τον αριθμό συμμετοχών σε αποστολές / δημοσιεύσεις στο forum, τη διεύθυνση ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, και - το δικτυακό τόπο (για όσα από τα μέλη έχουν καταχωρίσει).
- **Τρίτο άρθρωμα:** Αποτελείται από την εξής μία ενότητα
- **Ενότητα: Ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη:** χώρος στον οποίο υπάρχουν καταχωρισμένοι 144 σύνδεσμοι του διαδικτύου με περιεχόμενο σχετικό με τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και του Πολιτισμού σε αλλοδαπούς φοιτητές. Το κάθε μέλος μπορεί να προσθέσει το ίδιο ένα νέο σύνδεσμο, να προβάλλει είτε τους πιο πρόσφατα καταχωρισμένους συνδέσμους, είτε τους πιο δημοφιλείς συνδέσμους (με κριτήριο την επισκεψιμότητα), είτε

3^ο Άρθρωμα

Περιέχει 1 ενότητα

τους πιο υψηλά βαθμολογημένους (από άλλους χρήστες), και - να ανασύρει ένα τυχαίο σύνδεσμο από το σύνολο. Για τους συνδέσμους αυτούς δίνονται σύντομες κατατοπιστικές πληροφορίες για το περιεχόμενό τους. Για κάποιους από αυτούς αναφέρεται το ονοματεπώνυμο του μέλους που τον καταχώρισε καθώς και η ημερομηνία καταχώρισης, ενώ για τους υπόλοιπους υποθέτουμε ότι καταχωρίστηκαν από τη συντονίστρια της κοινότητας. Οι σύνδεσμοι αυτοί είναι χωρισμένοι στις παρακάτω 22 κατηγορίες: Ελληνική μυθολογία, Modern Greek Studies Association, National Centre of Hellenic Studies and Research, AEI, Βιβλιοθήκες on-line, Γλώσσα - Γλωσσική Διδασκαλία, Γράψτε ελληνικά ΧΩΡΙΣ ελληνικό πληκτρολόγιο, Διδακτικές Προτάσεις, Εκδοτικοί Οίκοι, Ελληνικές Εφημερίδες και Περιοδικά, Ελληνική εκπαίδευση στη Μεγάλη Βρετανία, Ελληνική Λογοτεχνία, Ελληνική Μουσική, Επιστημονική Αρθρογραφία, Θέατρο Σκιών, Κατάλογος βιβλίων και βοηθητικού υλικού, Λεξικά on-line και Σώματα Κειμένων, Μαθήματα νέας ελληνικής σε ξένους φοιτητές, Μηχανές και μετα-μηχανές αναζήτησης, Ελληνικές Μηχανές Αναζήτησης, Πιστοποίηση Ελληνομάθειας, Σύνθεση φωνής, Υποτροφίες!

▪ **Τέταρτο άρθρωμα:** Αποτελείται από τις εξής τέσσερις ενότητες:

4^ο Άρθρωμα

- **Ενότητα: Αναζήτηση:** Πρόκειται για μια Μηχανή αναζήτησης στα περιεχόμενα του περιβάλλοντος. Ο χρήστης μπορεί να προβεί σε αναζήτηση με βάση λέξεις/κλειδιά κατ' αρχάς μέσα σ' ολόκληρο το περιεχόμενο των «Φрукτωριών», αλλά και να περιορίσει την αναζήτηση του με κριτήριο είτε την υπό-ενότητα, είτε την ημερομηνία δημοσίευσης / χρόνου αποστολής του κειμένου (συνολικά, 1 ή 2 εβδομάδες, 1 έως 3 μήνες).
- **Ενότητα: Λήψη αρχείων:** Χώρος που λειτουργεί σαν βάση δεδομένων, από τον οποίο οι χρήστες μπορούν να «κατεβάζουν» αρχεία πληροφοριακού χαρακτήρα. Κάποια από αυτά έχουν καταχωριστεί από κάποια μέλη της κοινότητας, ενώ τα υπόλοιπα από τη συντονίστρια της κοινότητας. Οι κατηγορίες στις οποίες ταξινομούνται τα αρχεία που περιέχονται εδώ είναι:
 - Αίτηση συμμετοχής στις εξετάσεις πιστοποίησης,
 - Αρχεία κινούμενης εικόνας,
 - Οργανισμοί – ιδρύματα που προσφέρουν θερινά μαθήματα,
 - Πίνακες Γραμματικής και Διδασκαλία της Γλώσσας,

Περιέχει 4 ενότητες σε δεύτερο επίπεδο

- Υποστηρικτικό υλικό (το υλικό αυτής της κατηγορίας υπάρχει και στην ενότητα «Ηλεκτρονικό Εργαστήριο»,
 - Ανακοινώσεις – προκηρύξεις,
 - Μαθήματα Νέων Ελληνικών,
 - Παρουσίαση βιβλίων,
 - Προγράμματα Συνεδρίων, Υποτροφίες.
- **Ενότητα: Forum:** Είναι ο χώρος συζητήσεων των μελών της Κοινότητας. Στο πάνω μέρος ο χρήστης έχει τις επιλογές να διαβάσει τις Συχνές Ερωτήσεις, να προβεί σε Αναζήτηση με διάφορα κριτήρια μέσα στο χώρο του forum, να δει τις υποομάδες που υπάρχουν καθώς και τα μέλη από τα οποία αποτελείται η καθεμιά, να οδηγηθεί στο χώρο όπου είναι καταχωρισμένα τα προσωπικά του στοιχεία (ενδεχομένως για να επεξεργασθεί το προφίλ του), να πάρει πληροφορίες για τα προσωπικά μηνύματα (αν έχει) από άλλα μέλη της Κοινότητας, ή να αποσυνδεθεί. Πέρα από αυτά του δίνονται επίσης πληροφορίες για το πότε ήταν η τελευταία του επίσκεψη στο forum, για την ημερομηνία / ώρα τη στιγμή της επίσκεψης (η οποία είναι λανθασμένη), για τις αποστολές κειμένων από την τελευταία φορά που συνδέθηκε, για τις αποστολές δικών του κειμένων καθώς και για τις αποστολές χωρίς σχόλια. Το κυρίως forum αποτελείται από 10 θέματα συζητήσεων το καθένα από τα οποία χωρίζονται Θεματικές Ενότητες (που περιέχουν το «νήμα» της συζήτησης). Ο χρήστης δεν έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει καινούργια Θέματα (πέρα από τα υπάρχοντα 10) αλλά μπορεί να δημιουργήσει νέες Θεματικές Ενότητες. Τα Θέματα συζητήσεων στο Forum των «Φрукτωριών» είναι τα παρακάτω:

Τα διδακτικά εγχειρίδια (περιέχει μια Θεματική Ενότητα),

Θέματα προς συζήτηση (επτά Θ. Ε.),

Παγκοσμιοποίηση και ... (τρεις Θ. Ε.),

Παρουσίαση εργασιών (πέντε Θ. Ε.),

Προτάσεις για την αισθητική του δικτυακού τόπου (δύο Θ. Ε.),

Τομείς ενδιαφέροντος (τρεις Θ. Ε.),

Οι φοιτητές στις Φрукτωρίες (μία Θ. Ε.),

Ηλεκτρονικό Εργαστήριο / Η ελληνική ως ξένη (οκτώ Θ. Ε.)

Ηλεκτρονικό Εργαστήριο / Διδασκαλία της λογοτεχνίας (τρεις Θ. Ε.)

Ηλεκτρονικό Εργαστήριο / Γλώσσα και πολιτισμός (τρεις Θ. Ε.)

Στο κάτω μέρος της σελίδας υπάρχουν πληροφορίες για το σύνολο των δημοσιεύσεων στο forum, τα εγγεγραμμένα μέλη και το πιο πρόσφατα εγγεγραμμένο μέλος.

- Ενότητα: Ηλεκτρονικό εργαστήριο Η ομάδα σχεδιασμού των «Φрукτωριών», στις αρχές του 2004, κι ενώ ήδη η κοινότητα μετρούσε ήδη 14 μήνες λειτουργίας, ανέθεσε σε τέσσερεις ειδικευμένους πανεπιστημιακούς από το χώρο της Διδακτικής της Λογοτεχνίας, των Πολιτισμικών Σπουδών και της Διδακτικής της Ελληνικής ως Ξένης, να οργανώσουν αντίστοιχα εργαστήρια με σκοπό την παραγωγή γνώσης μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων με τα μέλη της Κοινότητας. Στο χώρο της ενότητας αυτής υπάρχουν τα βιογραφικά των εισηγητών καθώς και συνδέσεις προς το χώρο του καθενός εργαστηρίου όπου υπάρχουν τα εξής:

Εργαστήριο Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας:

Στόχοι: εδώ υπάρχει μια μικρή εισαγωγή και ένας υπερδεσμός που οδηγεί το χρήστη στο forum (στην αντίστοιχη θεματική ενότητα «Σκοποί της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας»)

Χρονοδιάγραμμα: προτεινόμενες ενότητες για συζήτηση και χρονοδιάγραμμα συζήτησης

Υποστηρικτικό υλικό: εδώ υπάρχει ένας υπερδεσμός που οδηγεί το χρήστη στην ενότητα «Λήψη Αρχείων»

Συζήτηση: υπερδεσμός που οδηγεί το χρήστη στο forum (Θεματική ενότητα «Διδασκαλία της λογοτεχνίας»)

Εργαστήριο Γλώσσας και Πολιτισμού

Στόχοι: μια μικρή εισαγωγή και υπερδεσμός που οδηγεί το χρήστη στο forum (Θεματική ενότητα «Γλώσσα και Πολιτισμός»)

Χρονοδιάγραμμα: δεν υπάρχει περιεχόμενο

Υποστηρικτικό υλικό: δεν υπάρχει περιεχόμενο

Συζήτηση: υπερδεσμός που οδηγεί το χρήστη στο forum

Εργαστήριο Ελληνικής ως Ξένης

Στόχοι: μια εισαγωγή και υπερδεσμός που οδηγεί το χρήστη στο forum

Χρονοδιάγραμμα: προτεινόμενες ενότητες και χρονοδιάγραμμα συζήτησης

Υποστηρικτικό υλικό: υπερδεσμός που οδηγεί το χρήστη στην ενότητα «Λήψη Αρχείων»

Συζήτηση: υπερδεσμός που οδηγεί το χρήστη στο forum

- **Πέμπτο άρθρωμα**: Αποτελείται από την εξής ενότητα

5^ο Άρθρωμα

- Ενότητα: Σημειώσεις για τη νεοελληνική Λογοτεχνία: Από εδώ τα μέλη «κατεβάζουν» τις σημειώσεις (σε μορφή ηλεκτρονικού βιβλίου) με τον ομώνυμο τίτλο. Τις σημειώσεις αυτές συνέταξε ένα από τα μέλη των Φрукτωριών.

Περιέχει 1 ενότητα

Ανακεφαλαιώνοντας σχετικά με τα περιεχόμενα και τη δομή των «Φрукτωριών» σημειώνουμε πως η ανάπτυξη του περιβάλλοντος έγινε σε στάδια. Με το ξεκίνημά του τέθηκαν σε λειτουργία οι ενότητες «Διδακτικές Προτάσεις» και «Διδάσκοντες την Ελληνική», μετά από 10 μήνες άρχισε να λειτουργεί η ενότητα «Forum συζητήσεων» και τέλος μετά από 15 μήνες η ενότητα «Ηλεκτρονικό Εργαστήριο».

Νοέμβριος 2002	Δεκέμβριος 2002		Οκτώβριος 2003	Μάρτιος 2004
Έναρξη λειτουργίας του περιβάλλοντος	Έναρξη λειτουργίας των Διδακτικών Προτάσεων	Έναρξη λειτουργίας των Διδασκόντων την Ελληνική	Έναρξη λειτουργίας του Forum	Έναρξη λειτουργίας του Ηλεκτρονικού Εργαστηρίου

Πίνακας 2: Σταδιακή ανάπτυξη των «Φрукτωριών» μέχρι το Φεβρουάριο 2006

ΣΤ. Η διεπιφάνεια του χρήστη με το περιβάλλον

Η διεπιφάνεια του χρήστη με το περιβάλλον των «Φрукτωριών» χαρακτηρίζεται από αρκετά θετικά αλλά και κάποια προβληματικά στοιχεία. Αρχικά θα αναφερθούμε στα στοιχεία αυτά και κατόπιν θα επιχειρήσουμε να εξηγήσουμε τους λόγους για τους οποίους εμφανίστηκαν.

Στα θετικά στοιχεία της διεπαφής θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε την ευκολία στην πλοήγηση και το γεγονός ότι σε όποιο σημείο του περιβάλλοντος κι αν βρίσκεται ο χρήστης, τις περισσότερες φορές, μπορεί να οδηγηθεί απευθείας σε οποιαδήποτε ενότητα ή υπό-ενότητα επιθυμεί, χωρίς να είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει προκαθορισμένες πορείες. Επίσης χαρακτηρίζεται από αποτελεσματικότητα στην πλοήγηση καθώς δεν παρατηρείται ούτε καθυστέρηση στο «κατέβασμα» των ιστοσελίδων, ούτε λανθασμένες λειτουργίες που να οφείλονται σε ελαττώματα του συστήματος. Ο νέος χρήστης καταλαβαίνει εύκολα τη χρήση του χωρίς να απαιτούνται τεχνικές γνώσεις και σε περίπτωση που κάνει κάποιο λάθος (π.χ. να μεταβεί σε κάποια ενότητα χωρίς να το θέλει) μπορεί εύκολα να επιστρέψει από εκεί όπου ξεκίνησε.

Ευκολία στην πλοήγηση χωρίς προκαθορισμένες πορείες

Από την άλλη όμως, όπως φάνηκε ήδη από την περιγραφή του περιεχομένου των «Φрукτωριών», ο χρήστης μπορεί να παρατηρήσει αρκετές επικαλύψεις ανάμεσα σε περιεχόμενα ενότητων αλλά και σε τίτλους που επαναλαμβάνονται σε διάφορες ενότητες του περιβάλλοντος. Το πρόβλημα αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο όσον αφορά στις δύο ενότητες «Διδάσκοντες την Ελληνική» (τα κείμενα καταχωρίζονται με κριτήριο θεματικές κατηγορίες) και «Αρχείο Άρθρων» (τα ίδια ακριβώς κείμενα καταχωρίζονται με κριτήριο την ημερομηνία δημοσίευσης), όπου ο χρήστης δυσκολεύεται να κατανοήσει (εφόσον δεν υπάρχει κάποια διασαφήνιση) ότι πρόκειται για τα ίδια ακριβώς κείμενα αλλά με διαφορετικό κριτήριο καταχώρισης.

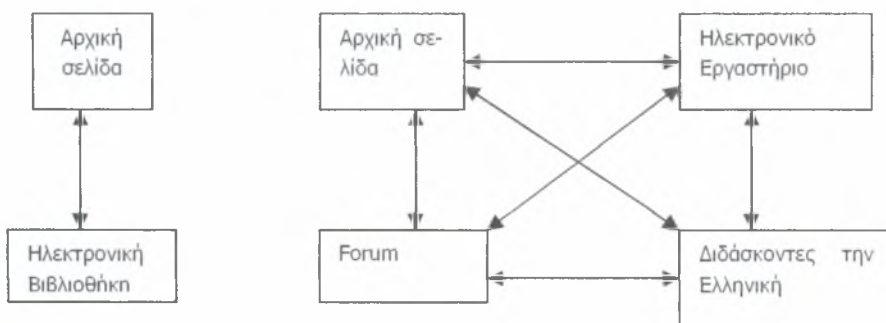
Επικαλύψεις τίτλων σε ενότητες και στο περιεχόμενο.

Παρόμοιο πρόβλημα επίσης εντοπίζεται και με άλλες ενότητες των οποίων όμως οι τίτλοι είναι παρόμοιοι, όπως λ.χ. στις ενότητες «Ενημέρωση» και «Λήψη Αρχείων», όπου υπάρχουν οι τίτλοι «Συνέδρια που έγιναν» και «Προγράμματα Συνεδρίων» ή στις ενότητες «Διδάσκοντες την Ελληνική» και «Ενημέρωση» όπου υπάρχουν οι εντελώς ίδιοι τίτλοι «Γενικά Θέματα» αλλά με διαφορετικό περιεχόμενο ο καθένας. Θα μπορούσε κανείς να συνεχίσει αρκετά την επιμέτρηση τέτοιων περιπτώσεων (π.χ. ενότητες «Διδακτικές προτάσεις» και «Λήψη Αρχείων», όπου υπάρχουν οι τίτλοι «Πίνακες» και «Πίνακες Γραμματικής και Διδασκαλίας της Γλώσσας, με παρόμοιο μάλιστα περιεχόμενο), αλλά θεωρούμε ότι το είδος του προβλήματος γίνεται φανερό με την επισήμανση αυτών των περιπτώσεων. Ο χρήστης λοιπόν πιθανότατα νιώθει αποπροσανατολισμένος στο περιβάλλον των «Φрукτωριών», όπου καθώς περιηγείται, συναντά τα ίδια πράγματα σε διαφορετικά σημεία, αλλά χωρίς να υπάρχει κάποια εμφανής αιτία, με αποτέλεσμα να αυξάνεται ο γνωστικός φόρτος που απαιτείται για να αντιληφθεί τη λογική που ακο-

λουθήθηκε στην κατανομή της πληροφορίας που υπάρχει στο περιβάλλον. Δυσκολεύεται λοιπόν να σχηματίσει στο μυαλό του ένα «χάρτη» του περιβάλλοντος της δικτυακής κοινότητας, ώστε να γνωρίζει ανά πάσα στιγμή «από που ήρθε εδώ» και πώς θα εντοπίσει εκείνο το υλικό που τον ενδιαφέρει περισσότερο.

Ένα άλλο επίσης στοιχείο που αφορά στη σύνδεση των ενότητων του περιβάλλοντος που υποστηρίζει τις «Φрукτωρίες», είναι και ότι αυτή χαρακτηρίζεται σε κάποιες περιπτώσεις από ανισότητα. Κάποιες «περιοχές» του περιβάλλοντος μπορούν να θεωρηθούν σχετικά «απομονωμένες» (λιγότερο συνδεδεμένες με τις υπόλοιπες), εφόσον ο χρήστης μπορεί να τις επισκεφθεί ακολουθώντας μια και μοναδική πορεία (π.χ. στο 3^ο Άρθρωμα – «Ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη» και στο 5^ο Άρθρωμα – «Σημειώσεις για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία»). Από την άλλη πλευρά η πρόσβαση σε άλλες χαρακτηρίζεται από μια ποικιλία διαδρομών (λ.χ. στο «Forum» πηγαίνει κανείς και από την Αρχική σελίδα και από το «Ηλεκτρονικό εργαστήριο», στα κείμενα της ενότητας «Διδάσκοντες την Ελληνική» μέσα από πολλούς δρόμους κ.ο.κ.).

Κάποιες ενότητες είναι αρκετά συνδεδεμένες μεταξύ τους και κάποιες είναι απομονωμένες



Εικόνα 8: Η σύνδεση ανάμεσα σε κάποιες από τις ενότητες των «Φрукτωριών»

Το γεγονός αυτό σχετίζεται με το ότι, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, αφενός η πλήρης ανάπτυξη του περιβάλλοντος έγινε κατά στάδια, αφετέρου με το ότι σε κάποια χρονική στιγμή (ένα έτος μετά την έναρξη της λειτουργίας της κοινότητας), επιχειρήθηκε από μέρους των εμπυχωτών μεταβολή στη φυσιογνωμία και στους στόχους των «Φрукτωριών» (από περιβάλλον αλληλοϋποστήριξης και ανταλλαγής υλικού σε κοινότητα οικοδόμησης γνώσης και οργανωμένου και συστηματικού διαλόγου πάνω σε παιδαγωγικά θέματα). Τα γεγονότα αυτά επηρέασαν με τη σειρά τους τη διεπιφάνεια των «Φрукτωριών»: προστέθηκαν κάποιες ενότητες και άλλαξε το περιεχόμενο σε άλλες που ήδη υπήρχαν. Σαν αποτέλεσμα,

το νέο υλικό (ενότητες και περιεχόμενο) σε κάποιες περιπτώσεις απλώς προστέθηκε στο ήδη υπάρχον, χωρίς να είναι οργανικό και συστηματικό τμήμα του όλου περιβάλλοντος, πράγμα που αντανακλάται στο πόσο πολύ ή λίγο συνδέονται οι ενότητες μεταξύ τους.

Το πρόβλημα λοιπόν των επικαλύψεων των περιεχομένων των «Φрукτωριών», σε συνδυασμό με το μη «λογικό», σε κάποιες περιπτώσεις, τρόπο διασύνδεσής τους δημιουργεί προβλήματα στο χρήστη του περιβάλλοντος, καθώς η περιήγηση μέσα στις «Φрукτωρίες» δίνει την εντύπωση περιπλάνησης σε έναν «τόπο» με πληθώρα υλικού, από τον οποίο ο χρήστης μπορεί βέβαια να βγει ανά πάσα στιγμή, αλλά που οι διαδρομές του δεν φανερώνουν εύκολα το νόημά τους. Σε κάποιες περιπτώσεις (ενότητα «Ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη») το πρόβλημα μπορεί να γίνει πιο έντονο καθώς απουσιάζει οποιαδήποτε νύξη (υπό μορφή λεκτικής ή εικονικής πληροφορίας) για τον τίτλο ή το περιεχόμενο της ενότητας στην οποία βρίσκεται ο χρήστης.

Εύκολη η περιήγηση στις «Φрукτωρίες», αλλά σε κάποιες περιπτώσεις μοιάζει με περιπλάνηση

WEB LINKS

Αναζήτηση

[Προσθήκη Συνδέσμων | Νέοι Συνδέσμοι | Δομημένη | Κατηγορίες Βαθμολογικά | Έγγραφο Συνδέσμων]

Κεντρική Σελίδα Συνδέσμων

• ["Ελληνική μυθολογία"](#)

Δικτυακοί τόποι αφιερωμένοι στην ελληνική μυθολογία (συμπεριλαμβάνεται και η "Διοτίμα", σελίδα για την γυναίκα της αρχαιότητας)

• [National Centre of Hellenic Studies and Research](#)

Το Πανεπιστήμιο La Trobe ιδρύει, με την υποστήριξη της ελληνικής και της κυπριακής κυβέρνησης, το Εθνικό Κέντρο Ελληνικών Σπουδών και Έρευνας. Εδώ μπορείτε να βρείτε την ηλεκτρονική διεύθυνση του Κέντρου που υποστηρίζει το G.A.R.A (Greek Australian Research Archives) project. Έχετε την δυνατότητα αναζήτησης σε περισσότερες από 64 συλλογές που σχετίζονται με την Ιστορία του Προσφυγικού Ελληνισμού

• [Βιβλιοθήκες on line](#)

Κεντρικές σελίδες βιβλιοθηκών που επιτρέπουν την ηλεκτρονική αναζήτηση σε αυτές
[βιβλιοθήκες ερευνητικού](#), [βιβλιοθήκες Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων](#), [Πύλες για την αναζήτηση βιβλιογραφικών δεδομένων](#)

• [Γράψτε ελληνικά ΧΩΡΙΣ ελληνικό αλφάβητο](#)

Από την αρχή ακόμη της επικοινωνίας μας, αναφερθήκατε στις δυσκολίες που είχατε στο να μπορέσετε να γράψετε με ελληνικούς χαρακτήρες σε υπολογιστές για τους οποίους δεν είχε προβλεφτεί τέτοια ρύθμιση. Η ιστοσελίδα αυτή προσφέρει τη λύση στο πρόβλημα αυτό

• [Modern Greek Studies Association](#)

Ηλεκτρονική διεύθυνση που προτάθηκε από την κυρία Σταγιαννίδου. Τα περιεχόμενά της ηλεκτρονικής σελίδας είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και κατατοπιστικά για τις νεοελληνικές σπουδές σε Καναδά και Αμερική

• [ΔΕΙ](#)

Πανεπιστημιακά Ιδρύματα στα οποία διδάσκουν την ελληνική γλώσσα οι εκπαιδευτικοί που είναι μέλη στις Φрукτωρίες.

• [Γλώσσα - Γλωσσική Διδασκαλία](#)

Ξενόγλωσσοι και ελληνόγλωσσοι δικτυακοί τόποι στους οποίους δημοσιεύονται επιστημονικά άρθρα και θερητικοί προβληματισμοί για τη γλώσσα και τη γλωσσική διδασκαλία.

• [Διδακτικές Πρακτικές](#)

Σύνδεση με άλλους ιστότοπους στους οποίους βρίσκονται δημοσιευμένες προτάσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής.

Εικόνα 9: Ενότητα «Ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη»: λείπει οποιαδήποτε πληροφορία για την ταυτότητά της

... πολλά πράγματα αλληλο-επικαλύπτονται, ενδεχομένως. Τώρα το θεωρώ (το περιβάλλον) δαιδαλώδες. Πιστεύω ότι το interface για να βοηθήσει θα έπρεπε να είναι πολύ πιο απλό. (Εμψυχώτρια «Φρυκτωρικών», συνέντευξη 29/5/2006)

... όπως βλέπω το κείμενο: "Σημείωση: Θεσσαλονίκη, 20 Μαΐου 2003". Από αυτό συμπεράνα ότι βρίσκεσαι στη Θεσσαλονίκη. Φαίνεται πως έκανα λάθος οπότε η σημείωση αφορά την καταχώριση του άρθρου από τη Χ (εννοεί την εμψυχώτρια) στη Θεσσαλονίκη. (δημοσιευμένο κείμενο στις «Φρυκτωρίες», 27/5/2003)

... απλώς, κάτι δεν έκανα καλά με τη διακοπή στις Φρυκτωρίες, δεν θυμάμαι πια, (τα κείμενα) πάνε και μέσω Χ (είναι η εμψυχώτρια), γι' αυτό.... (δημοσιευμένο κείμενο στις «Φρυκτωρίες», 27/5/2003)

Η διαδικασία του ανοίγματος της σελίδας με κωδικούς, οι διαφορετικές είσοδοι και τα πολλά διαφορετικά θέματα, η αργή ταχύτητα αλλαγής σελίδων, παρόλη την Υψηλή Ταχύτητα του Διαδικτύου, (high speed Internet) που διέθετε το πανεπιστήμιο, ομολογώ ότι μου προξένησε και συνεχίζει να μου προξενεί ένα μικρό εκνευρισμό και σύγχυση. (δημοσιευμένο κείμενο στις «Φρυκτωρίες», 8/6/2003)

Πέρα όμως από τα επιμέρους στοιχεία που αναφέρονται παραπάνω, λείπουν επίσης από τη διεπαφή κάποια χαρακτηριστικά που να παραπέμπουν με σαφήνεια το χρήστη στο είδος της κοινότητας που έχει μπροστά του. Δεν φαίνεται δηλαδή αν πρόκειται για κοινότητα συναισθηματικής αλληλοϋποστήριξης, όπου τα μέλη εκφράζουν τα ποικίλα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στους νέους χώρους εργασίας ή στις ξένες χώρες που ζουν και ζητούν τη στήριξη από τους υπόλοιπους της ομάδας ή αν πρόκειται για μια κοινότητα εκπαιδευτικών των οποίων το έργο είναι να προωθήσουν τη γνώση τους και να παραγάγουν εκπαιδευτικό υλικό. Αντίστοιχα απουσιάζει από τη διεπαφή κάποια εξειδίκευση (η οποία λ.χ. θα γινόταν αντιληπτή με τη χρήση κάποιων μεταφορών), σε συγκεκριμένες λειτουργίες των ενότητων του περιβάλλοντος. Αυτό σημαίνει ότι δεν διακρίνονται αφενός ενότητες, όπου τα μέλη λειτουργούν ως ομάδα εργασίας και στις οποίες επικρατούν οι αντίστοιχες σχέσεις και συμπεριφορές και αφετέρου ενότητες στις οποίες τα μέλη θα λειτουργούν ως ομάδα ανθρώπων που έχουν θερμές και προσωπικές σχέσεις και συζητούν λ.χ. εντυπώσεις και εμπειρίες από την καινούργια τους ζωή.

Ζ' Διεπιφάνεια του χρήστη με το περιβάλλον και οικοδόμηση γνώσης

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, από τις 14 συνολικά ενότητες από τις οποίες αποτελείται το περιβάλλον των Φрукτωριών, στις 6 δίνεται η δυνατότητα από το λογισμικό, για κάποιου είδους αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών. Η αλληλεπίδραση μάλιστα αυτή, ποικίλει ως προς την έκταση και την ποιότητά της. Έτσι στην ενότητα («Διδακτικές Προτάσεις») υπάρχει η δυνατότητα της δημοσίευσης σεναρίων διδασκαλίας (με τη μεσολάβηση της εμπυχώτριας), όχι όμως και υπομνηματισμού, σχολιασμό ή διασκευής, ενώ στις ενότητες «Ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη» και «Λήψη αρχείων» οι χρήστες μπορούν είτε να δημοσιεύσουν πληροφοριακά κείμενα ή να προτείνουν απλώς δικτυακούς τόπους, γεγονός που συνιστά χαμηλού βαθμού αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της κοινότητας. Στην ενότητα «Προσωπικά μηνύματα» τα μέλη μπορούν να αλληλεπιδρούν ανά δύο κάθε φορά, ενώ στις ενότητες «Διδάσκοντες την Ελληνική», και «Forum» δίνεται η δυνατότητα υψηλού βαθμού αλληλεπίδρασης, καθώς τα μέλη μπορούν να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να σχολιάζουν κείμενα αλλά και να απαντούν σε σχόλια, έχοντας έτσι την ευκαιρία να «χτίσουν» κοινές απόψεις και κοινή κατανόηση για τα θέματα που συζητούνται.

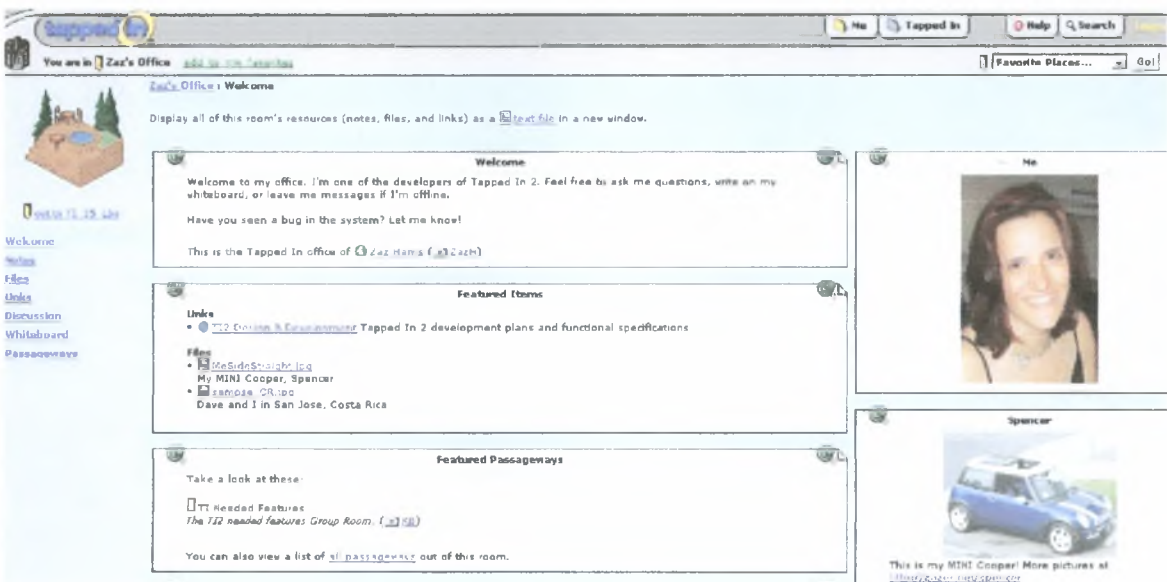
Είδος αλληλεπίδρασης	Δημοσίευση κειμένου (χωρίς δυνατότητα απάντησης και σχολιασμού από τα άλλα μέλη)	Αποστολή μηνύματος προς ένα μέλος το οποίο μπορεί να απαντήσει	Δημοσίευση με δυνατότητα απάντησης και σχολιασμού από όλα τα μέλη
Ενότητες «Φрукτωριών»	1. «Διδακτικές Προτάσεις» 2. «Ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη» 3. «Λήψη αρχείων»	1. «Προσωπικά μηνύματα»	1. «Διδάσκοντες την Ελληνική» 2. «Forum»
Κλίμακα αλληλεπίδρασης	1	2	3

Πίνακας 3: Βαθμός αλληλεπίδρασης και ενότητες «Φрукτωριών»

Θα ήταν βέβαια πολύ χρήσιμο, για να επιτευχθούν οι στόχοι για τους οποίους υλοποιήθηκαν οι «Φрукτωρίες» (ως περιβάλλον υποστήριξης μιας κοινότητας μάθησης εκπαιδευτικών), εάν το χρησιμοποιούμενο λογισμικό έδινε από το σχεδιασμό και την κατασκευή του, πολύ περισσότερες και ουσιαστικότερες δυνατότητες και ευκαιρίες στους χρήστες για συνεργατική οικοδόμηση γνώσης τις οποίες δεν δίνει με τον τρόπο που είναι κατασκευασμένο. Σήμερα έχουν αναπτυχθεί

πρωτοβουλίες και τεχνολογίες προς αυτή την κατεύθυνση που προσφέρουν πραγματικά μεγάλες δυνατότητες για συνεργατική παραγωγή γνώσης και υλικού, πράγματα που δεν μπορούν να επιτευχθούν με τον απλό σχολιασμό κειμένων. Έτσι το περιβάλλον θα μπορούσε λ.χ. να χρησιμοποιεί τη μεταφορά του προσωπικού χώρου των μελών, επιτρέποντάς τους να έχουν το «εικονικό» τους γραφείο, στο οποίο θα καταχωρίζουν τις εργασίες τους και θα τις αφήνουν στη διάθεση των άλλων μελών, για να τις επεξεργάζονται και να δημιουργούν διαδοχικές παραλλαγές ή εκδοχές (όπως λ.χ. στην εικονική Κοινότητα Εκπαιδευτικών στη διεύθυνση <http://tappedin.org/>).

Ακόμη θα ήταν δυνατόν να χρησιμοποιηθεί η τεχνολογία των wikis ώστε να δοθεί κατεξοχήν η δυνατότητα για συνεργατική παραγωγή εργασίας. Ο κύριος στόχος ενός wiki είναι να αποτελέσει ένα διαμοιραζόμενο χώρο συνεχώς επεκτεινόμενης γνώσης (Godwin-Jones, 2003), η οποία δίνει την ευκαιρία στους χρήστες να δημιουργούν κείμενα, να τα βελτιώνουν διαδοχικά, να έχουν διαθέσιμες όλες τις παραλλαγές τους, αλλά και να συζητούν πάνω σ' αυτές (Brereton, Donovan, & Viller, 2003).



Εικόνα 10: Εικονικό «γραφείο» μέλους της κοινότητας εκπαιδευτικών TappedIn

[article](#) [discussion](#) [edit this page](#) [history](#)

Your continued donations keep Wikipedia running!

Asset

From Wikipedia, the free encyclopedia

This article is about the business definition. For the definition as used by intelligence agencies, see [Asset \(Intelligence\)](#). For the Egyptian software company, see [ASSET Technology Group](#)

In **business** and **accounting** an **asset** is anything owned which can produce future economic benefit, whether in **possession** or by right to take possession, by a person or a group acting together, e.g. a **company**, the measurement of which can be expressed in monetary terms. Asset is listed on the **balance sheet**. It has a **normal balance of debit**.

Similarly, in **economics** an asset is any form in which **wealth** can be held.

Probably the most accepted accounting definition of **asset** is the one used by the International Accounting Standards Board (IASB). The following is a quotation from IFRS Framework:

"An asset is a resource controlled by the enterprise as a result of past events and from which future economic benefits are expected to flow to the enterprise." [F.49(a)]

Εικόνα 11: Άρθρο που έχει γραφτεί με τη τεχνολογία wiki. Ο χρήστης μπορεί να το διαβάσει να συμμετέχει σε συζήτηση γι' αυτό, να το επεξεργαστεί ή να διαβάσει όλες τις προηγούμενες διασκευές από άλλους χρήστες

H. Η συμμετοχή στις «Φрукτωρίες»

Όπως προαναφέρθηκε, στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα της συμμετοχής στις «Φрукτωρίες», των 44 μελών, που ανήκουν στην ομάδα των πρώτων αποσπασμένων φιλολόγων από το Υπ.Ε.Π.Θ. και έχουν εγγραφεί στο ηλεκτρονικό περιβάλλον από το Νοέμβριο του 2002 ως το Νοέμβριο του 2005. Τα 44 αυτά μέλη των «Φрукτωριών» έχουν εγγραφεί από την 29^η Νοεμβρίου 2002 (ο πρώτος) μέχρι την 8^η Νοεμβρίου 2005 (μήνες συμμετοχής: από 39 μέχρι 4). Κάποιοι από αυτούς δεν έχουν καμιά απολύτως παρουσία ή συνεισφορά σε κείμενα ή συζητήσεις μέσα στο περιβάλλον των «Φрукτωριών», εκτός από την εγγραφή τους και ανέρχονται στον αριθμό των 10 ατόμων ενώ οι ενεργοί έστω και με μια συνεισφορά είτε σε κείμενα είτε σε συζητήσεις φτάνουν στους 34 (αναλογία: 3,4 / 1 για κάθε τρία ενεργά μέλη περίπου αντιστοιχεί ένα πλήρως ανενεργό).

Κεντρικά / Περιφερειακά / Ανενεργά μέλη της κοινότητας

	Γράφτηκαν στις «Φрукτωρίες» (από Νοέμβριο 2002 μέχρι Νοέμβριο 2005)	Ενεργοί
Αποσπάστηκαν το ακαδημαϊκό έτος 2002-03 και παρακολούθησαν τα σεμινάρια του Κ.Ε.Γ.	44	34

Πίνακας : Εγγεγραμμένοι και ενεργοί εκπαιδευτικοί στις «Φрукτωρίες» που μελετώνται στην παρούσα εργασία

Το ζήτημα των 10 ανενεργών και τελείως σιωπηλών μελών της κοινότητας αντιμετωπίστηκε από τους εμπυχωτές με προτροπές για εμπλοκή και συμμετοχή, αλλά και συνεχείς υπενθυμίσεις ότι θα έχουν κάθε δυνατή διευκόλυνση. Καθώς όμως δεν σημειώθηκε κάποια επιτυχία στις προσπάθειές τους απέδωσαν το γεγονός αυτό (α) σε μεγάλη τεχνολογική απειρία των εκπαιδευτικών, (β) σε φοβίες για την τεχνολογία είτε (γ) στο ότι πιθανόν θεωρούσαν πως το όλο εγχείρημα δεν τους ενδιαφέρει.

Ανενεργά μέ-
λη της κοινό-
τητας

... πιστεύω φόβος έκθεσης στο διαδίκτυο,

*...πολύ μικρή εξοικείωση με ΝΤ και περιπέτεια μέχρι να βρεθεί στην τελική της θέ-
ση...*

*... άνθρωποι που είτε φοβήθηκαν να εκτεθούν, είτε είχαν τεχνοφοβία και κατάφεραν να φτάσουν μαζί μου μόνο στο στάδιο της εγγραφής ή μπορεί και η εγγραφή να έγι-
νε από μένα, είτε θεώρησαν ότι δεν έχουν χρόνο ή δεν τους ενδιαφέρει καθόλου αυ-
τό το πράγμα*

*... να τους δείξω ότι δεν υπάρχει λόγος να απομακρυνθούν από το περιβάλλον (Εμ-
ψυχώτρια «Φрукτωριών», συνέντευξη 29/5/2006)*

Παρ' όλα αυτά θεωρούμε πως η αποχή και η έλλειψη συμμετοχής των παραπάνω εκπαιδευτικών, πρέπει να εξηγηθεί με διαφορετικό τρόπο. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι συνθήκες εργασίας των αποσπασμένων εκπαιδευτικών ήταν εξαιρετικά δύσκολες και εν πολλοίς αντίξοες, εφόσον ήταν αναγκασμένοι να εργάζονται απομονωμένοι και διασκορπισμένοι στις πέντε ηπείρους, χωρίς συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών, ή κάποια εργαλεία για τη δουλειά τους. Είναι λοιπόν αναμενόμενο να βιώνουν αρκετά υψηλά επίπεδα άγχους σχετικά με την εργασία τους και συνακόλουθα η προοπτική μιας υποστηρικτικής δομής όπως οι «Φрукτωρίες» να φαντάζει πολύ θετική από τους ίδιους. Απαιτείται λοιπόν να εξετασθούν περαιτέρω οι αιτίες για τις οποίες μια τόσο σημαντική ευκαιρία σύνδεσης, αλληλο-υποστήριξης και διευκόλυνσης της εργασίας, δεν έγινε πλήρως κατανοητή και δεν αξιοποιήθηκε κατάλληλα από ένα τόσο μεγάλο ποσοστό ανθρώπων που θα μπορούσαν να επωφεληθούν από αυτή.

Για τη μελέτη της παρουσίας των συμμετεχόντων, της ποιότητας της δραστηριότητάς τους καθώς και το αν και κατά πόσο οικοδομήθηκε γνώση στο πλαίσιο των «Φрукτωριών», θα μας απασχολήσουν κυρίως οι ενότητες «Διδάσκοντες την Ελληνική» και «Forum συζητήσεων», επειδή σ' αυτές (με βάση τον τρόπο που είναι κατασκευασμένο το λογισμικό που υποστηρίζει την κοινότητα) μπορούν να αλληλεπιδρούν σε υψηλό βαθμό και να έχουν ενεργό ρόλο τα μέλη της κοινότητας.

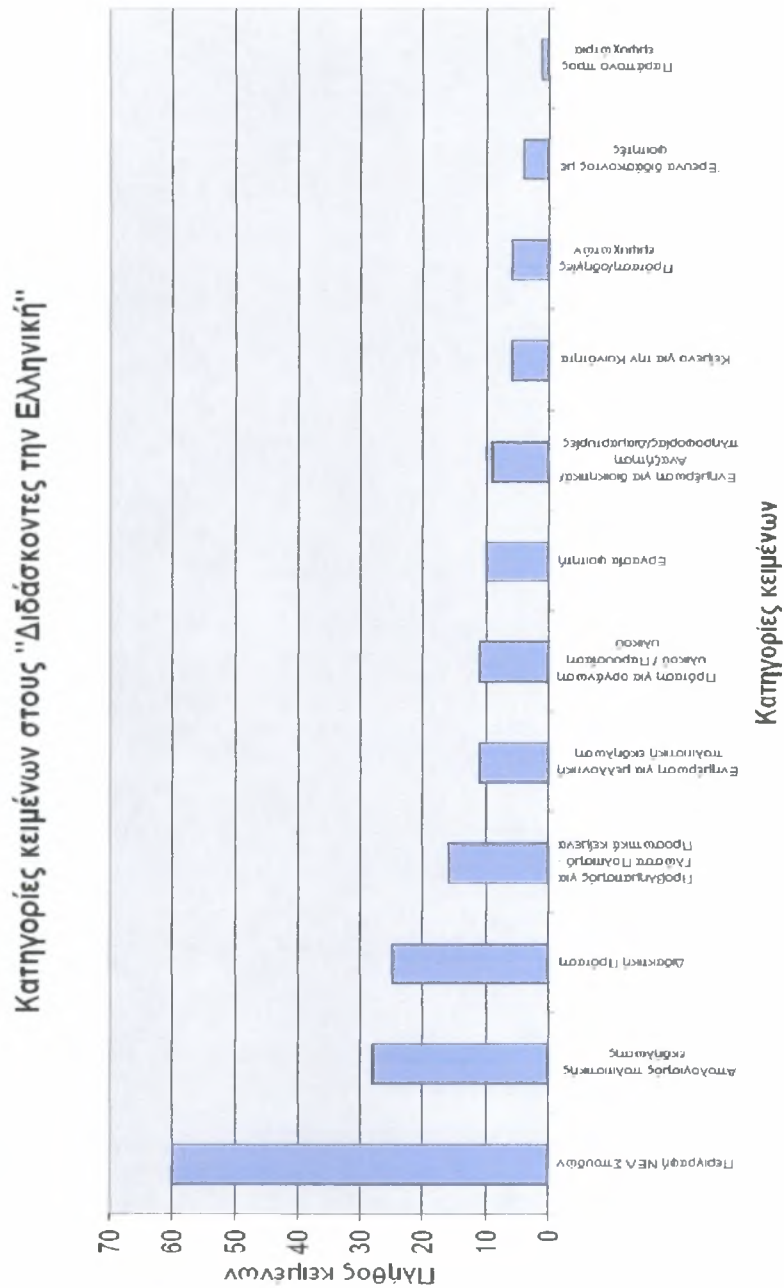
Η 1' «Διδάσκοντες την Ελληνική»

Κατά τη διάρκεια των 39 μηνών (Δεκέμβριος 2002 μέχρι Φεβρουάριος 2006) που λειτουργεί η ενότητα «Διδάσκοντες την Ελληνική» έχουν δημοσιευθεί 187 κείμενα, το περιεχόμενο των οποίων μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως εξής:

1. **60** κείμενα περιγράφουν την κατάσταση ή το Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού στο Πανεπιστήμιο των συμμετεχόντων.
2. **28** κείμενα αποτελούν απολογισμό πολιτιστικής εκδήλωσης, συνεδρίου, θεατρικής παράστασης τα οποία παρακολούθησαν οι χρήστες.
3. **25** κείμενα αποτελούν Διδακτικές Προτάσεις που είναι δημοσιευμένες και εδώ αλλά και στην ενότητα «Διδακτικές Προτάσεις».
4. **16** κείμενα περιέχουν γενικούς προβληματισμούς των συμμετεχόντων για θέματα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού ή προσωπικά κείμενα στα οποία αναφέρουν εμπειρίες από τη ζωή και την εργασία τους στο χώρο που βρέθηκαν.
5. **11** κείμενα που ενημερώνουν για μελλοντική πολιτιστική εκδήλωση.
6. **11** κείμενα παρουσιάζουν εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία, ταινίες κλπ.) ή κάνουν προτάσεις για την οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού στο περιβάλλον των «Φрукτωριών».
7. **10** κείμενα είναι δημοσιεύσεις εργασιών φοιτητών που οι χρήστες θεώρησαν καλό να μπουν στο περιβάλλον
8. **9** κείμενα που σχετίζονται με διοικητικά θέματα (οι χρήστες ενημερώνουν, αναζητούν πληροφορίες ή διαμαρτύρονται).
9. **6** κείμενα αναφέρονται στην ίδια την κοινότητα των «Φрукτωριών», προσπαθώντας να αντικρούσουν κατηγορίες εναντίον της από εξωτερικούς παράγοντες ή συζητούν για το ρόλο της.
10. **6** κείμενα αποτελούν προτροπές ή οδηγίες χρήσης των εμψυχωτών προς τους συμμετέχοντες.
11. **4** κείμενα αποτελούν δημοσιεύσεις αποτελεσμάτων έρευνας (π.χ. ερωτηματολόγιο ικανοποίησης των φοιτητών από τη διδασκαλία) που διενήργησε ο διδάσκων, και
12. **1** κείμενο αποτελεί παράπονο/μομφή προς την εμψυχώτρια.

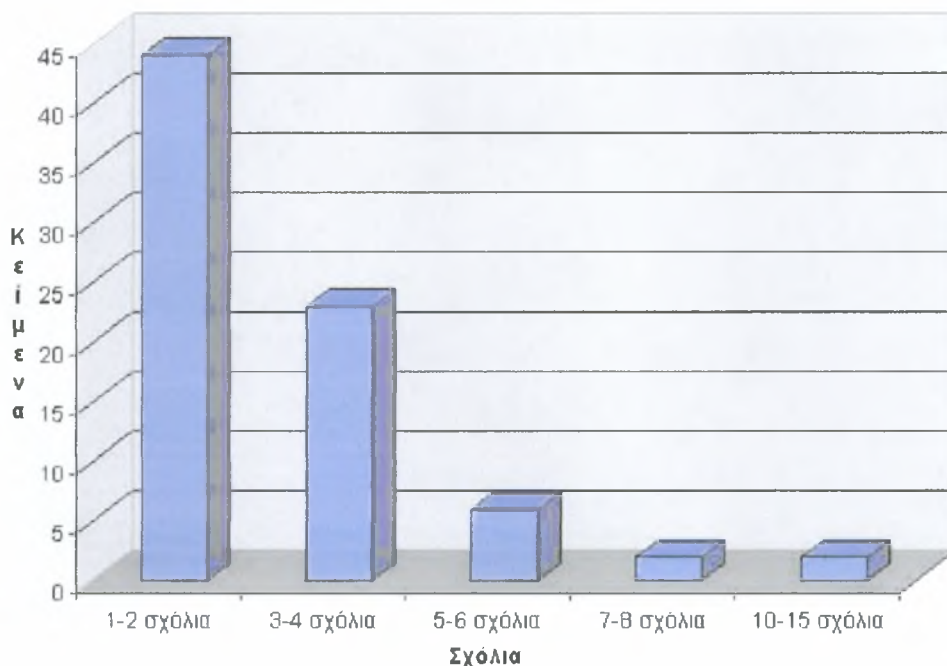
Η δραστηριότητα των ενεργών μελών στους «Διδάσκοντες την Ελληνική»

Στο Γράφημα 1 απεικονίζονται οι κατηγορίες δημοσιευμένων κειμένων στους «Διδάσκοντες την ελληνική» καθώς και το πλήθος κειμένων ανά κατηγορία



Γράφημα 1: Πλήθος κειμένων ανά κατηγορία τους «Διδάσκοντες την ελληνική»

Από τα 187 κείμενα που δημοσιεύθηκαν συνολικά στους «Διδάσκοντες την Ελληνική» τα 77 (ποσοστό 41%) έχουν δεχθεί από 1 έως 15 σχόλια. Όσον αφορά στην έκταση του λόγου στην ενότητα αυτή, έχουμε την εξής εικόνα: η συνολική έκταση για τα κείμενα είναι 178.708 λέξεις (Μ.Ο. ανά κείμενο 956 λέξεις), ενώ για τα σχόλια 24.403 λέξεις (Μ.Ο. ανά σχόλιο 125 λέξεις). Τα σχολιασμένα κείμενα δέχθηκαν συνολικά 212 σχόλια (Μ.Ο. 2,75 σχόλια ανά κείμενο), ενώ η κατανομή των σχολίων ανά κείμενο είναι ως εξής: 44 κείμενα με 1-2 σχόλια (21% των σχολίων), 23 κείμενα με 3-4 σχόλια (11% των σχολίων), 6 κείμενα με 5-6 σχόλια (3% των σχολίων), 2 κείμενα με 7-8 σχόλια (1% των σχολίων) και 2 κείμενα με 10-15 σχόλια (1% των σχολίων). Στο Γράφημα 1 παρουσιάζεται η κατανομή των σχολίων που δέχθηκαν τα 77 κείμενα από το σύνολο των 187 κειμένων στην ενότητα «Διδάσκοντες την Ελληνική».



Γράφημα 2: Κατανομή σχολίων ανά κείμενο στην ενότητα «Διδάσκοντες την Ελληνική»

Όπως φαίνεται λοιπόν στο προηγούμενο Γράφημα η συζήτηση που προκλήθηκε από τα κείμενα σε λίγες περιπτώσεις επεκτάθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό (μόνο το 2% των σχολιασμένων κειμένων έφτασαν να έχουν από 7 – 15 σχόλια), ώστε να προωθηθεί η διαπραγμάτευση κάποιου θέματος και να οδηγηθούν οι συμμετέχοντες σε σχηματισμό νέας άποψης ή σε διαφορετική κατανόηση γι’ αυτό. Από την άλλη πλευρά τα δημοσιευμένα κείμενα που δέχθηκαν σχόλια, σε σχέση

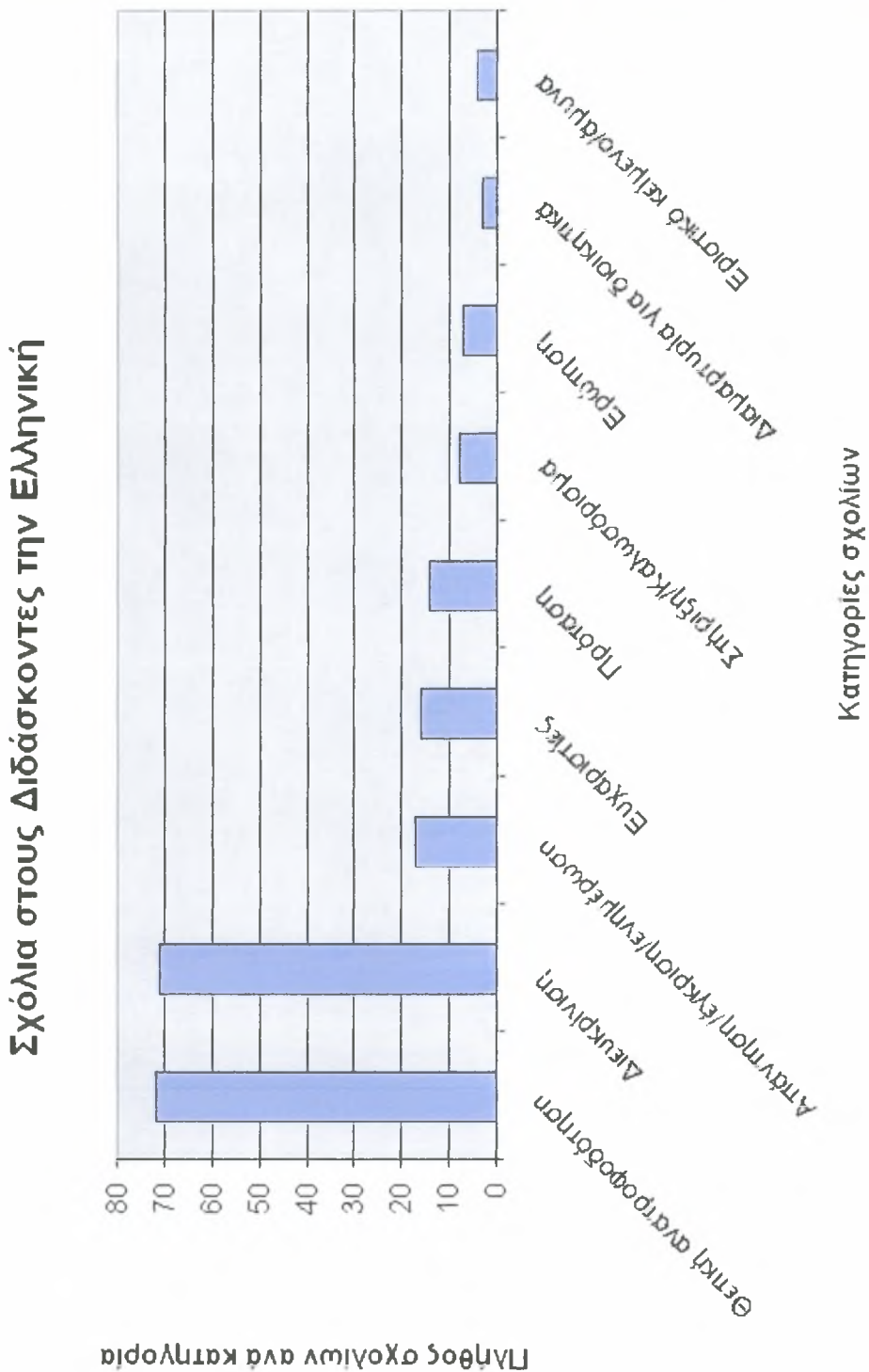


με τις κατηγορίες που ανήκουν δίνουν την παρακάτω εικόνα (με αύξουσα κατάταξη από την κατηγορία κείμενων που έχουν σχολιαστεί περισσότερο προς την κατηγορία κειμένων που έχει δεχθεί τα λιγότερα σχόλια):

1. **Το κείμενο** που αποτελεί παράπονο/μομφή προς την εμπυχώτρια, έχει σχολιαστεί (ποσοστό 100%).
2. **Από τα 6 κείμενα** που αναφέρονται στην ίδια την κοινότητα των «Φрукτωριών», προσπαθώντας να αντικρούσουν κατηγορίες εναντίον της από εξωτερικούς παράγοντες ή συζητούν για το ρόλο της, **σχολιάστηκαν τα 4 (ποσοστό 66,7%)**.
3. **Από τα 16 κείμενα** που περιέχουν γενικούς προβληματισμούς των συμμετεχόντων για θέματα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού ή προσωπικά κείμενα στα οποία αναφέρουν εμπειρίες από τη ζωή και την εργασία τους στο χώρο που βρέθηκαν, **σχολιάστηκαν τα 10 (ποσοστό 62,5%)**.
4. **Από τα 25** κείμενα που αποτελούν Διδακτικές Προτάσεις, **σχολιάστηκαν τα 15 (ποσοστό 60%)**.
5. **Από τα 10 κείμενα** που είναι δημοσιεύσεις εργασιών φοιτητών που οι χρήστες θεώρησαν καλό να μπουν στο περιβάλλον, **σχολιάστηκαν τα 6 (ποσοστό 60%)**.
6. **Από τα 4 κείμενα** που αποτελούν δημοσιεύσεις αποτελεσμάτων έρευνας (π.χ. ερωτηματολόγιο ικανοποίησης των φοιτητών από τη διδασκαλία) που διενήργησε ο διδάσκων, **σχολιάστηκαν τα 2 (ποσοστό 50%)**.
7. **Από τα 11 κείμενα** που παρουσιάζουν εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία, ταινίες κλπ.) ή κάνουν προτάσεις για την οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού στο περιβάλλον των «Φрукτωριών», **σχολιάστηκαν τα 4 (ποσοστό 36,4%)**.
8. **Από τα 28** κείμενα που αποτελούν απολογισμό πολιτιστικής εκδήλωσης, συνεδρίου, θεατρικής παράστασης τα οποία παρακολούθησαν οι χρήστες, **σχολιάστηκαν τα 10 (ποσοστό 35,7%)**.
9. **Από τα 60** κείμενα που περιγράφουν την κατάσταση ή το Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού στο Πανεπιστήμιο των συμμετεχόντων, **σχολιάστηκαν τα 20 (ποσοστό 33,3%)**.
10. **Από τα 9 κείμενα** που σχετίζονται με διοικητικά θέματα (ενημέρωση, αναζήτηση πληροφοριών ή διαμαρτυρία από τους χρήστες), **σχολιάστηκαν τα 3 (ποσοστό 33,3%)**.
11. **Από τα 11 κείμενα** που ενημερώνουν για μελλοντική πολιτιστική εκδήλωση, **σχολιάστηκαν τα 3 (ποσοστό 27,3%)**, και
12. **Από τα 6 κείμενα** που αποτελούν προτροπές ή οδηγίες χρήσης των εμπυχωτών προς τους συμμετέχοντες, **σχολιάστηκε το 1 (ποσοστό 16,7%)**.

Το περιεχόμενο των 212 σχολίων (απεικονίζονται στο Γράφημα 5), που αφορούν στις παραπάνω κατηγορίες κειμένων μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως εξής:

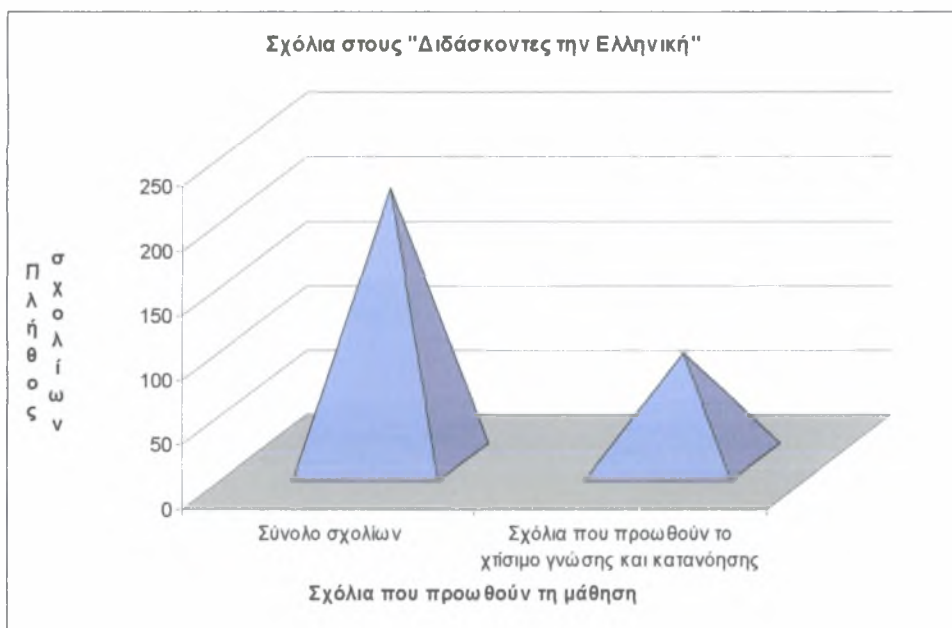
1. **72 σχόλια** αφορούν σε θετική ανατροφοδότηση προς κάποιο μέλος που δημοσιεύει, Διδακτική Πρόταση, παρουσιάζει Εκπαιδευτικό Υλικό, κάνει κάποια πρόταση, ή δημοσιεύει εργασία φοιτητή
2. **71 σχόλια** αφορούν σε διευκρινίσεις που ζητούνται από μέλη τα οποία δημοσιεύουν Διδακτική Πρόταση, Περιγραφή της κατάστασης ή του Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού στο Πανεπιστήμιο τους, εργασία φοιτητή τους, προβληματισμούς για την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό, ή προσωπικά κείμενα για τη ζωή και την εργασία τους στη χώρα απόσπασης.
3. **17 σχόλια** αποτελούν απαντήσεις, εγκρίσεις επί προτάσεων της εμψυχώτριας ή άλλων μελών και ενημερώσεις (τα συναντάμε σχεδόν σε όλες τις κατηγορίες κειμένων)
4. **Με 16 σχόλια** τα μέλη ευχαριστούν όσους προσφέρουν Διδακτικές Προτάσεις ή τους δίνουν θετική ανατροφοδότηση.
5. **14 σχόλια** αποτελούν προτάσεις είτε των εμψυχωτών είτε των μελών που παίρνουν αφορμή από κάποιο σημείο στο «νήμα» των σχολίων για ανάληψη κάποιας πρωτοβουλίας που αφορά είτε σε «Διδακτικές Προτάσεις» είτε σε κείμενα που περιγράφουν την κατάσταση των Νεοελληνικών Σπουδών στα πανεπιστήμια των αποσπασμένων εκπαιδευτικών.
6. **Με 8 τους σχόλια** τα μέλη είτε καλωσορίζουν κάποιον που πρωτοβλέπουν στο περιβάλλον, είτε προσφέρουν στήριξη σε κάποιο μέλος που διαμαρτύρεται για κάποιο θέμα διοικητικού περιεχομένου.
7. **Με 7 σχόλια** τα μέλη κάνουν μια απλή (όχι διευκρινιστική) ερώτηση σε άλλα μέλη (σε αρκετές κατηγορίες κειμένων)
8. **Με 3 σχόλια** τα μέλη διαμαρτύρονται για δικά τους διοικητικά προβλήματα (παίρνοντας αφορμή από κείμενα άλλων μελών που ανήκουν στην κατηγορία των διοικητικών θεμάτων), και
9. **4 σχόλια** έχουν είτε εριστική / ειρωνική μορφή και συναντιούνται κυρίως στην κατηγορία των κειμένων με περιεχόμενο προβληματισμούς για την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό.



Γράφημα 5: κατηγορίες σχολίων στα κείμενα της ενότητας «Διδάσκοντες την Ελληνική»

Τα σχόλια που αφορούν σε δημιουργία νέας γνώσης και κατανόησης στο πλαίσιο μια κοινότητας μάθησης εκπαιδευτικών, είναι κυρίως όσα έχουν τη μορφή

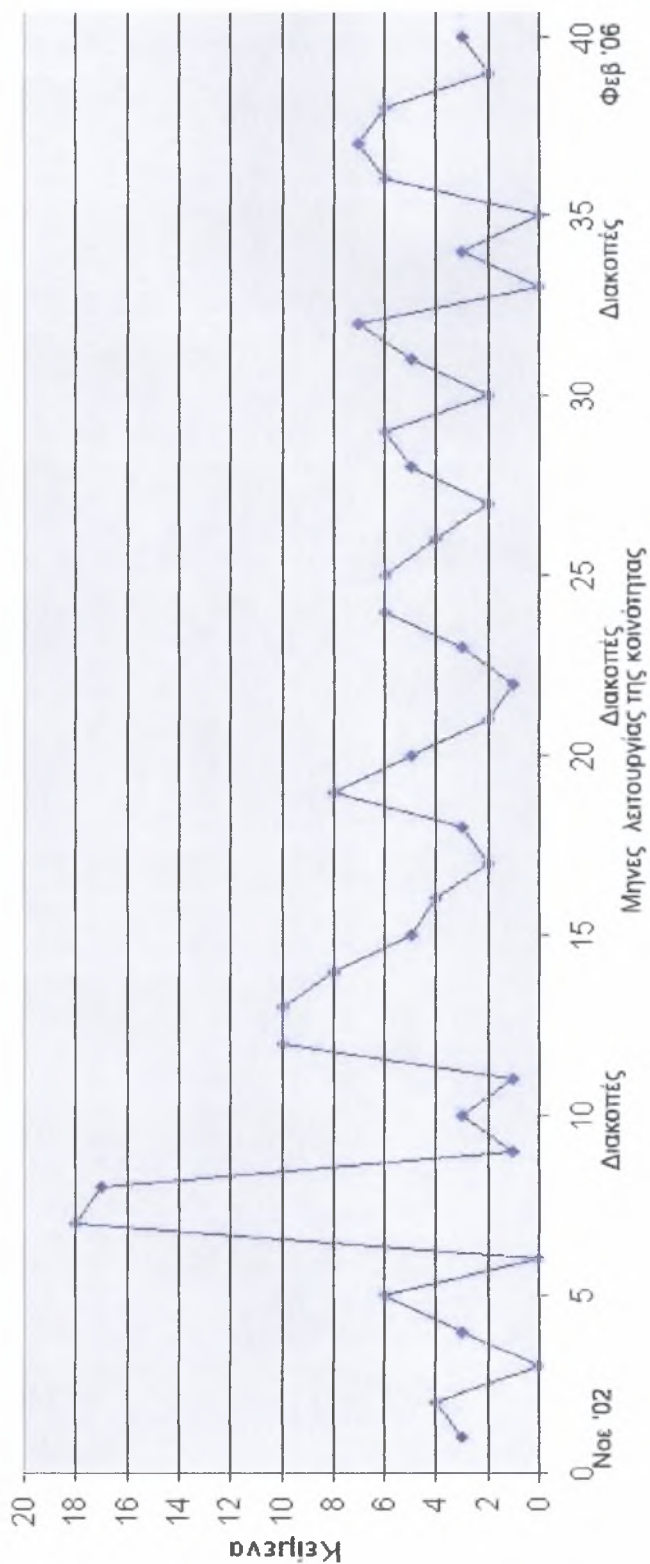
είτε (α) διευκρινίσεων πάνω σε κείμενα με παιδαγωγικό περιεχόμενο είτε (β) προτάσεων (από εμπυχωτές ή μέλη) για επανεξέταση κάποιων παιδαγωγικών θεμάτων που συζητούνται. Παρατηρούμε λοιπόν πως από το σύνολο των 212 σχολίων στα κείμενα της ενότητας «Διδάσκοντες την Ελληνική» τα 85 χαρακτηρίζονται ως σχόλια που προωθούν την κατασκευή γνώσης και κατανόησης (τα 71 σχόλια της κατηγορίας διευκρινίσεις και τα 14 της κατηγορίας προτάσεις αγγίζοντας ένα ποσοστό 40% του συνόλου του σχολίων όπως φαίνεται και από το Γράφημα 6:



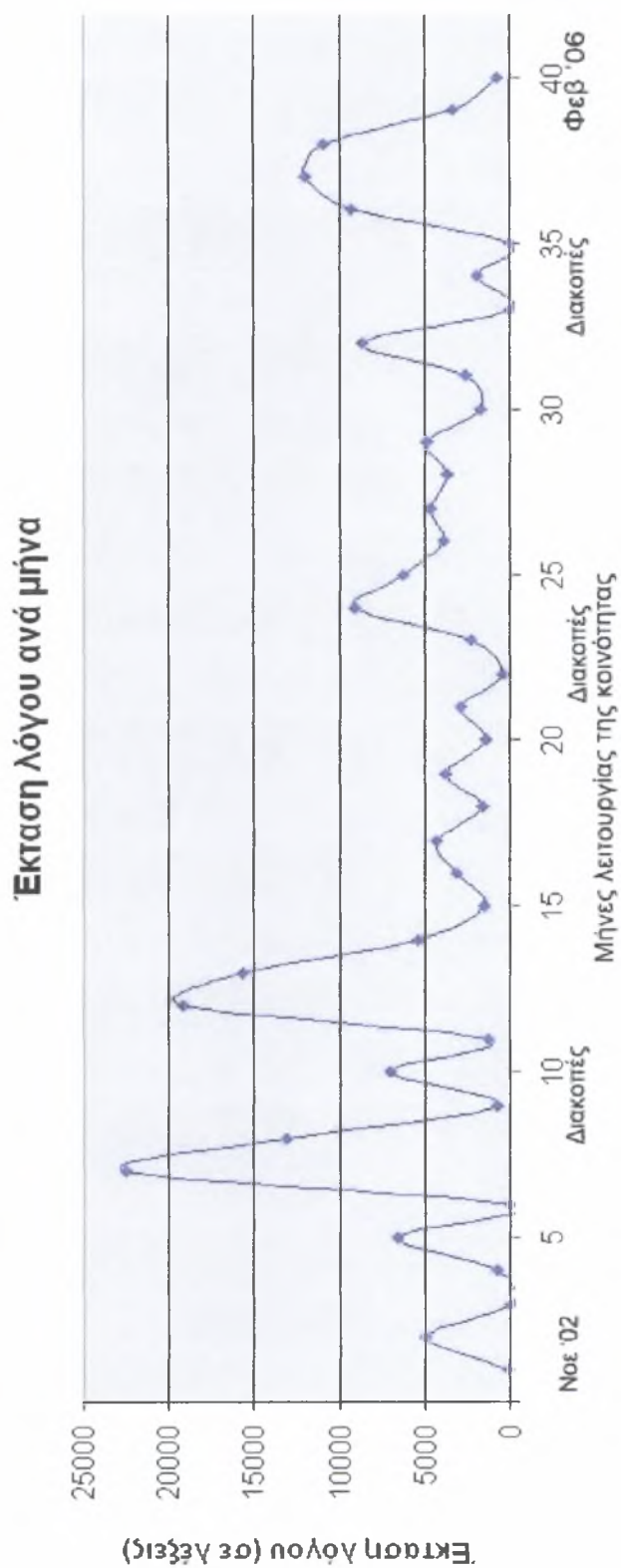
Γράφημα 6: Ποσοστό σχολίων σε κείμενα της ενότητας «Διδάσκοντες την Ελληνική» που προωθούν την οικοδόμηση γνώσης και κατανόησης

Όπως φαίνεται λοιπόν από τα παραπάνω, σε γενικές γραμμές, ο σχολιασμός των κειμένων ήταν αρκετά χαμηλός εφόσον κατά μέσο όρο το σύνολο των δημοσιευμένων κειμένων σχολιάστηκαν με μόλις 1,13 σχόλια ανά κείμενο. Όσον αφορά στην συχνότητα δημοσίευσης κειμένων στην πορεία του χρόνου, η οποία ενδεχομένως αντικατοπτρίζει τη δραστηριότητα και το βαθμό εμπλοκής των μελών στον άξονα του χρόνου, παρουσιάζεται ομαλά κατανομημένη σ' όλη τη διάρκεια της λειτουργίας αυτής της ενότητας, με μια κάπως πιο έντονη δραστηριότητα κατά τους πρώτους 15 μήνες (Δεκέμβριος 2002 ως Μάρτιος 2003), όπως φαίνεται στο Γράφημα 7. Η ίδια περίπου ομαλή κατανομή, σε συνδυασμό με την εντατικότερη παρουσία κατά τους ίδιους μήνες παρατηρείται και ως προς την έκταση του λόγου σ' αυτά τα κείμενα (Γράφημα 8).

Κείμενα ανά μήνα



Γράφημα 7: Ρυθμός δημοσίευσης κειμένων στην ενότητα «Διδάσκοντες την Ελληνική» των «Φрукτωριών»



Γράφημα 8: Έκταση λόγου δημοσιευμένων κειμένων στην ενότητα «Διδάσκοντες την Ελληνική» των «Φрукτωριών»

Η συνεισφορά των συμμετεχόντων σε κείμενα και σχόλια μαζί, ποικίλει όπως φαίνεται και από το Γράφημα 9, καθώς 14 συμμετέχοντες συνεισέφεραν με 1 έως 2 κείμενα ή σχόλια και αντιστοίχως υπάρχουν 7 μέλη που δημοσίευσαν 3 έως 5 κείμενα/σχόλια, 4 μέλη με 6 έως 9 κείμενα/σχόλια, 3 μέλη με 11 έως 21 κείμενα/σχόλια, 3 επίσης μέλη με 27 έως 40 κείμενα/σχόλια και τέλος 2 μέλη συνεισέφεραν 62 κείμενα/σχόλια το ένα και 67 το άλλο. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι συσχετίσεις ανάμεσα (α) στον αριθμό των κειμένων και στον αριθμό των σχολίων που συνεισφέρουν τα μέλη στην ενότητα «Διδάσκοντες την Ελληνική» και (β) ανάμεσα στην έκταση λόγου καθενός συμμετέχοντος στους «Διδάσκοντες την Ελληνική» (άθροισμα κειμένων και σχολίων) και στον αριθμό των σχολίων που συνεισφέρει, είναι πολύ σημαντικές, καθώς φτάνουν στις τιμές **0,90** και **0,86** αντίστοιχα.



Γράφημα 9: Αναλογία συνεισφορών μελών των «Φрукτωριών» στην ενότητα «Διδάσκοντες την Ελληνική»

Η 2^η: Το «Forum συζητήσεων»

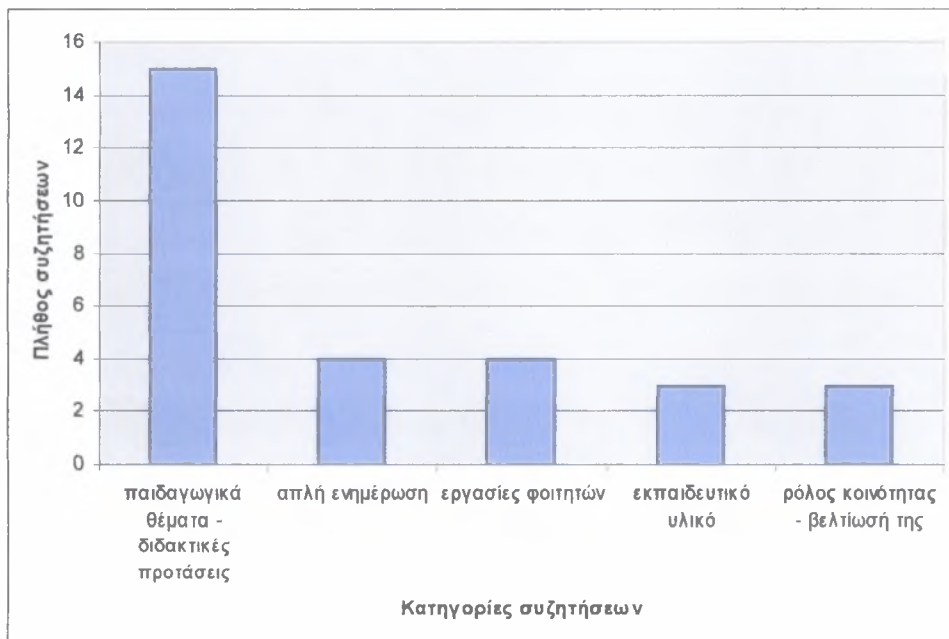
Η λειτουργία του Forum συζητήσεων των «Φрукτωριών» ξεκίνησε από τον Οκτώβριο του 2003 και κατά τη διάρκεια αυτών των 29 μηνών (μέχρι το Φεβρουάριο του 2006), 18 μέλη (από τα 34 ενεργά στις «Φрукτωρίες») συμμετείχαν στις συζητήσεις. Από τους 17 «παρατηρητές» κανείς δεν ανήκει στον πυρήνα της

Το «Forum» συζητήσεων των Φрукτωριών

κοινότητας, ενώ η συνολική έκταση του λόγου τους αντιπροσωπεύει μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 13,6% σε σύγκριση με το λόγο που υπάρχει στην ενότητα «Διδάσκοντες την Ελληνική».

Συνολικά, (ταξινομημένα κάτω από 10 τίτλους) έχουν συζητηθεί 35 θέματα, τα οποία έχουν να κάνουν κυρίως με:

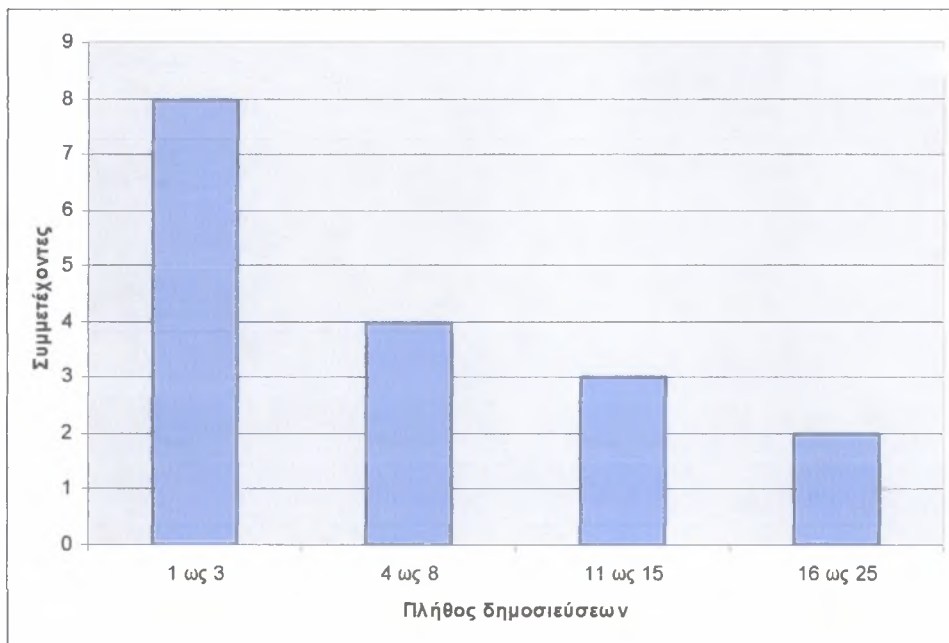
1. **απλή ενημέρωση**, όπου τα μέλη ζητούν ή προσφέρουν πληροφορίες όχι παιδαγωγικού περιεχομένου. Εδώ ανήκουν 4 συζητήσεις (ποσοστό επί του συνόλου των συζητήσεων **11,5%**)
2. **εκπαιδευτικό υλικό** όπου συζητούνται θέματα όπως η ποιότητα κάποιων διδακτικών εγχειριδίων, ιστοσελίδων κλπ. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται (ποσοστό επί του συνόλου των συζητήσεων 3 συζητήσεις **8,6%**)
3. **παιδαγωγικά θέματα ή διδακτικές προτάσεις**. Πρόκειται για τη σημαντικότερη κατηγορία με 15 συζητήσεις (οι 8 από τις οποίες ανήκουν στην υποενότητα «Ηλεκτρονικό Εργαστήριο»), Το ποσοστό αυτών των συζητήσεων επί του συνόλου είναι **43%**)
4. το **ρόλο της κοινότητας και προτάσεις για τη βελτίωσή της** – με 3 συζητήσεις (ποσοστό επί του συνόλου των συζητήσεων **8,6%**)
5. **εργασίες φοιτητών** – με 4 συζητήσεις (ποσοστό επί του συνόλου των συζητήσεων **11,5%**)



Γράφημα 10: Κατηγορίες συζητήσεων στην ενότητα «Forum»

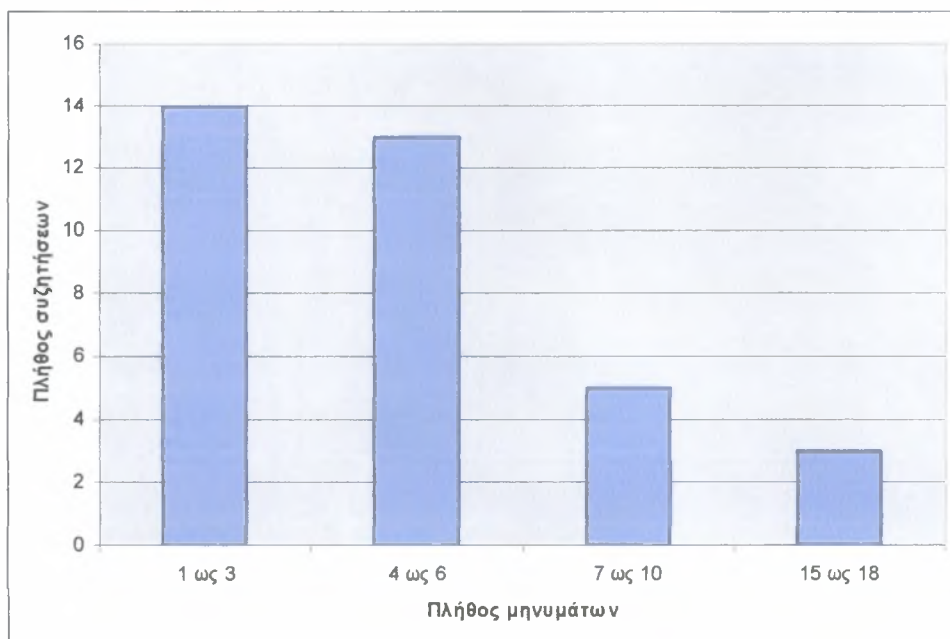
Το σύνολο των μηνυμάτων που δημοσιεύθηκαν στο forum είναι 121, και η έκταση του λόγου σε όλα αυτά τα μηνύματα είναι 38.375 λέξεις. Το γεγονός αυτό

σημαίνει ότι δημοσιεύονταν περίπου 4,17 μηνύματα ανά μήνα ή αλλιώς γινόταν μία δημοσίευση κάθε 7 ημέρες. Κάθε συμμετέχων στο Forum δημοσίευσε κατά μέσο όρο 7,75 μηνύματα με 8 συμμετέχοντες να έχουν δημοσιεύσει 1 έως 3 μηνύματα, 4 συμμετέχοντες να έχουν δημοσιεύσει 4 έως 8 μηνύματα, 3 συμμετέχοντες έχουν δημοσιεύσει 11 έως 15 μηνύματα και δυο συμμετέχοντες δημοσίευσαν 16 και 25 μηνύματα αντίστοιχα (Γράφημα 11). Κατά μέσο όρο όλα μαζί τα μηνύματα κάθε συμμετέχοντος είχαν έκταση 2.132 λέξεις (η πιο ομιλητική συμμετέχουσα στο Forum των «Φрукτωριών» δημοσίευσε 25 μηνύματα, συνολικής έκτασης 7.641 λέξεων και μέσο όρο 305,6 λέξεις ανά μήνυμα ή αλλιώς 196 λέξεις για κάθε μήνα συμμετοχής της, ενώ η πιο «λιγομίλητη» της ενότητας αυτής, δημοσίευσε μόνο ένα μήνυμα σ' όλη τη διάρκεια λειτουργίας του Forum, με έκταση 70 λέξεων, κατεβάζοντας το μέσο όρο στις 9 λέξεις για κάθε μήνα συμμετοχής της).



Γράφημα 11: Διασπορά δημοσιεύσεων ανά συμμετέχοντα στο «forum»

Επίσης, όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 12, οι 35 συνολικά συζητήσεις προκάλεσαν διαφορετικό πλήθος μηνυμάτων, καθώς σε 14 συζητήσεις έχουμε από 1 έως 3 μηνύματα, σε 13 συζητήσεις 4 έως 6 μηνύματα, σε 5 συζητήσεις υπάρχουν 7 έως 10 μηνύματα και τέλος σε τρεις συζητήσεις υπάρχουν από 15 έως 18 θέματα.

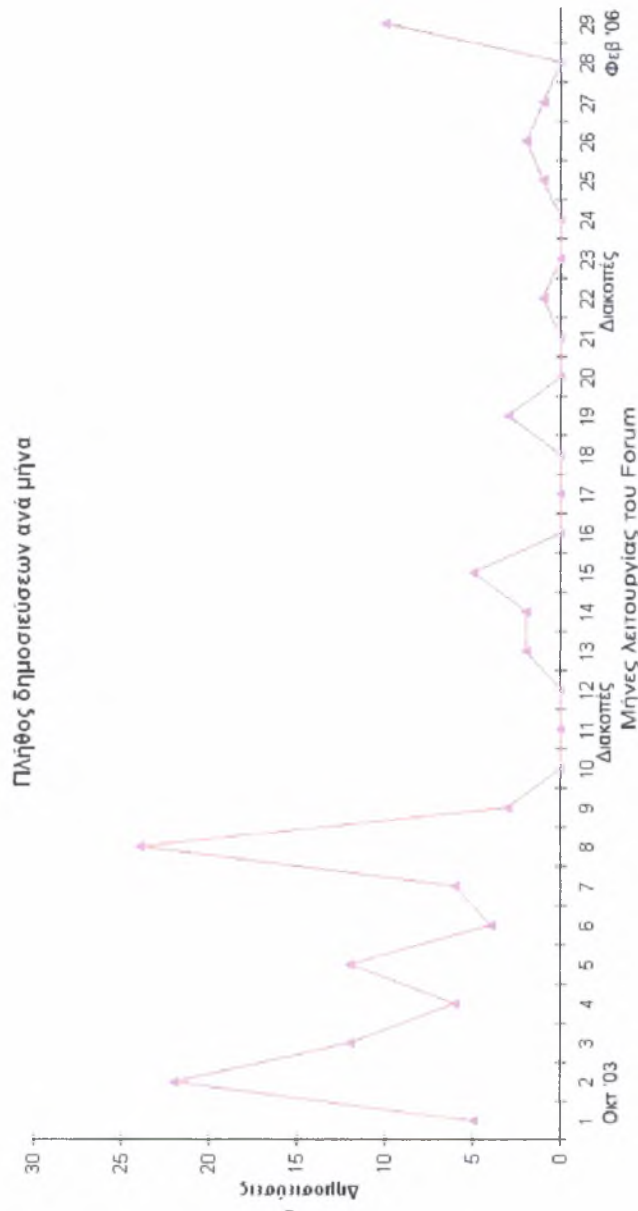


Γράφημα 12: Διασπορά δημοσιεύσεων ανά συζήτηση στο «forum»

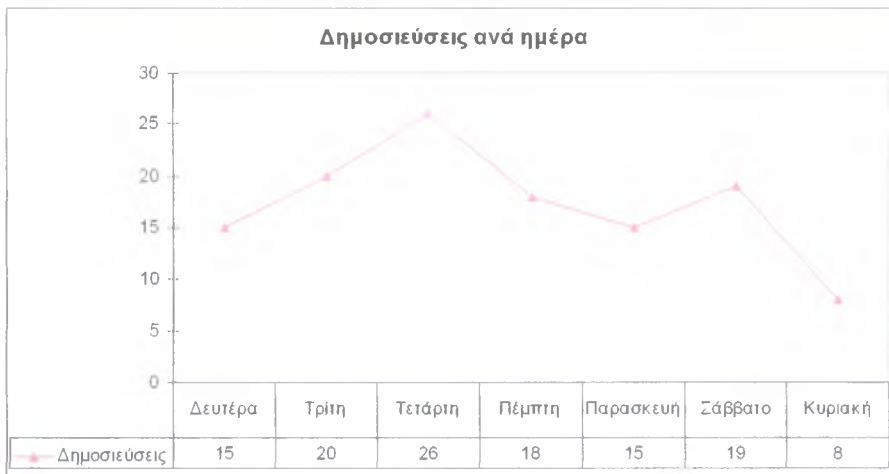
Κατά τη διάρκεια των 29 μηνών λειτουργίας του Forum συζητήσεων (Οκτ. 2003 – Φεβ. 2006) μπορούμε να παρατηρήσουμε πως τα 34 θέματα που συζητήθηκαν προκάλεσαν μικρή αλληλεπίδραση εφόσον κάθε θέμα ακολουθείται από 3,6 μηνύματα / σχόλια κατά μέσο όρο (δύο ως τρία από αυτά προκάλεσαν το ενδιαφέρον των μελών και ακολουθήθηκαν από μια σειρά 16 – 17 απαντήσεων ενώ αντίθετα άλλα 6 λειτούργησαν ως απλές ανακοινώσεις / γνωστοποιήσεις και δεν ακολουθήθηκαν από κάποια απάντηση ή σχόλιο. Οι 8 συζητήσεις που προκάλεσαν σχετικά πολλές δημοσιεύσεις μηνυμάτων και συνεπώς είχαν τη δυνατότητα να φτάσουν σε κάποια επεξεργασία απόψεων και ιδεών ανήκουν αντίστοιχα στην κατηγορία Απλή ενημέρωση (1 συζήτηση με 10 μηνύματα), Εκπαιδευτικό υλικό (1 συζήτηση με 15 μηνύματα), Διδακτικές προτάσεις – παιδαγωγικά θέματα (5 συζητήσεις με 7, 8, 9, 10 και 18 μηνύματα αντίστοιχα) και Ρόλος – βελτίωση της κοινότητας (1 συζήτηση με 17 μηνύματα).

Το ίδιο άνιση φαίνεται να είναι και η δραστηριότητα ή ο βαθμός εμπλοκής των 18 συμμετεχόντων στο forum, στον άξονα του χρόνου, εφόσον παρουσιάζεται σαφώς πιο έντονη κατά τους πρώτους 9 μήνες της λειτουργίας του ενώ στη συνέχεια γίνεται αρκετά υποτονική. Επίσης πρέπει να σημειωθεί οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να κάνουν χρήση αυτής της ενότητας κατά τη διάρκεια

των καλοκαιρινών διακοπών. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει και το γεγονός ότι τα μέλη των «Φрукτωριών» που συμμετέχουν στις συζητήσεις του forum, προτίμησαν να δραστηριοποιηθούν ως προς αυτό, στα μέσα ή στο τέλος της εβδομάδας, και περισσότερο τις ημέρες Τετάρτη, Τρίτη, Σάββατο (Γράφημα 14).



Γράφημα 13: Πλήθος μηνυμάτων στο Forum των «Φрукτωριών» ανά μήνα



Γράφημα 14: Δημοσιεύσεις μηνυμάτων ανά ημέρα της εβδομάδας

Η 3^η: Συσχέτιση των αποτελεσμάτων στους «Διδάσκοντες την Ελληνική» και στο «Forum»

Όπως φάνηκε λοιπόν από την περιγραφή της δραστηριότητας στις «Φрукτωρίες» μέσα στην πορεία του χρόνου, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως διακρίνονται δύο φάσεις οι οποίες χαρακτηρίζονται από διαφορετική ένταση (αλλά και ποιότητα) της δραστηριότητας των μελών και της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους:

Δύο περίοδοι στη λειτουργία της κοινότητας: της «έντονης» και της «υποτονικής» δραστηριότητας

- Μια πρώτη φάση, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως η **«περίοδος έντονης δραστηριότητας»**, διήρκεσε περίπου 17 μήνες (ή αλλιώς ποσοστό 42,5% του συνολικού χρόνου κατά τον οποίο μελετούμε την κοινότητα – Νοέμβριος 2002 έως Μάρτιος 2004) κατά την οποία τα ενεργά μέλη δραστηριοποιούνται αρκετά, δείχνουν μεγάλη διάθεση συμμετοχής και αλληλεπιδρούν έντονα (έστω και με τη μορφή της απλής ανταλλαγής πληροφοριών, ή δημοσίευσης και σχολιασμού κειμένων).
- Μια δεύτερη φάση η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως **«περίοδος υποτονικής δραστηριότητας»** και η οποία διήρκεσε 23 μήνες (ή αλλιώς ποσοστό 57,5% του χρόνου – Απρίλιος 2004 έως Φεβρουάριος 2006 κατά την οποία διακρίνεται μείωση των συνεισφορών των μελών αλλά και της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους.

Κατά την πρώτη φάση παρατηρείται σε όλες τις ενότητες των «Φрукτωριών» μεγάλη δραστηριότητα. Στο «Forum συζητήσεων» η πλειοψηφία των θεμάτων ανοίγουν τότε και από τις 121 συνολικά δημοσιεύσεις σ' αυτή την ενότητα οι 95 πραγματοποιούνται σ' αυτούς τους 17 μήνες. Στην ενότητα «Διδάσκοντες την Ελληνική», παρόλο που όπως ήδη σημειώθηκε η δραστηριότητα είναι πιο ομαλά κατανεμημένη στον άξονα του χρόνου, παρατηρείται μια ελαφρά απόκλιση, καθώς τα μισά άρθρα και οι μισές διδακτικές προτάσεις από το σύνολο, δημοσιεύθηκαν εκείνη της περίοδο (η οποία όμως όπως ήδη αναφέρθηκε αντιστοιχεί μόνο στο 42,5% του συνολικού χρόνου λειτουργίας της κοινότητας). Περισσότερο ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι τα κείμενα εκείνης της περιόδου αντιπροσωπεύουν το 60% της συνολικής έκτασης λόγου γι' αυτή την ενότητα σ' όλη τη διάρκεια της λειτουργίας της κοινότητας.

Η εξήγηση που δίνουν οι εμπυχωτές για το γεγονός της ύπαρξης δύο διακριτών φάσεων στη ζωή της κοινότητας (το θέμα τέθηκε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης στις 29/5/2006), φαίνεται να σχετίζεται είτε (α) με υπερβολικές προσδοκίες που εξέθρεψαν οι ίδιοι για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σχέση και με το γεγονός ότι η λογική της δικτυακής κοινότητας μάθησης είναι κάτι πολύ καινούργιο και άγνωστο στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, είτε (β) με το γεγονός ότι κάποια από τα μέλη αποχώρησαν από τα Πανεπιστήμια του εξωτερικού λόγω λήξης της απόσπασής τους, οπότε θεώρησαν εύλογο να απέχουν εφεξής από τα τεκταινόμενα στην κοινότητα, είτε (γ) με το γεγονός ότι η ίδια η εμπυχωτρια, εξαιτίας του ότι ασχολήθηκε εντονότερα με άλλο έργο του Κ.Ε.Γ. δεν ήταν σε θέση να ασκεί συνεχή και αδιάλειπτο συντονισμό στις «Φрукτωρίες», με αποτέλεσμα αυτό να επηρεάσει και τη δραστηριότητα των μελών.

Που αποδίδεται η ύπαρξη δύο περιόδων στη λειτουργία της κοινότητας

Θα 'λεγα ότι στην αρχή είχαμε όλοι έντονες προσδοκίες γι' αυτό το περιβάλλον κι ίσως τα πράγματα ακόμη ήταν πολύ καινούργια και για τους ανθρώπους αυτούς εκεί και (στην αρχή) είχαν μεγάλη ανάγκη να επικοινωνούν με μας και μεταξύ τους. Με το πέρασμα του χρόνου είδαμε τους περιορισμούς του περιβάλλοντος και των δυνατοτήτων μας και φυσικά οι άνθρωποι αυτοί στα Πανεπιστήμια στα οποία βρίσκονται έκαναν τον κύκλο τους ανέλαβαν καθήκοντα και ίσως να έλειπε και λίγο η διάθεση να επικοινωνήσουν με κάποιους στην Ελλάδα. Την τελευταία χρονιά (από το Σεπτέμβριο του 2004 κ.ε.) ασχολήθηκα με κάποιο άλλο έργο εντονότερα και η μεγάλη ομάδα ακολούθησε τις δικές μου διαθέσεις, τους δικούς μου ρυθμούς... ..βάλαμε λίγο τον αυτόματο πιλότο κι εγώ αυτή τη στιγμή κάνω τα βασικά (Κίτσου συνέντευξη 29/5/2006)

Αν επικεντρώσουμε τώρα στη δραστηριότητα των 34 ενεργών μελών, (συνεξετάζοντας τις δύο ενότητες «Διδάσκοντες την Ελληνική» και «Forum»), διαπιστώνουμε σημαντική ανισότητα στη συμμετοχή των μελών και ως προς την αποστολή μηνυμάτων ή κειμένων και ως προς την έκταση λόγου σ' αυτά τα μηνύματα ή κείμενα. Για παράδειγμα 9 από τους συμμετέχοντες έχουν προχωρήσει σε 94 δημοσιεύσεις μηνυμάτων στο Forum (έναντι 119 συνολικών δημοσιεύσεων, ποσοστό 79%) και σε 277 δημοσιεύσεις κειμένων ή σχολίων σε κείμενα άλλων στους «Διδάσκοντες την ελληνική» (έναντι 345 συνολικών δημοσιεύσεων, σε κείμενα ή σχόλια, στην ενότητα αυτή, ποσοστό 80,3%). Τα δεδομένα σχετικά με την έκταση του λόγου των 9 αυτών μελών συμφωνούν με τα προηγούμενα: από τις 38.375 λέξεις που σε σύνολο απαρτίζουν το λόγο στο Forum, οι 28.476 ανήκουν σ' αυτά τα μέλη (ποσοστό 74,2%), όπως επίσης και οι 178.708 από τις 203.111 λέξεις που σε σύνολο απαρτίζουν το λόγο της ενότητας «Διδάσκοντες την ελληνική» (ποσοστό 81,3%). Αυτά λοιπόν τα 9 μέλη ανήκουν στον πυρήνα των «Φрукτωριών» και συγκροτούν την «ψυχή» της Κοινότητας. Τα υπόλοιπα μέλη μπορούμε να θεωρήσουμε πως ανήκουν στην περιφέρεια, με σαφώς μικρότερο βαθμό εμπλοκής στα διαδραματιζόμενα (Πίνακας 4).

Κεντρικά και περιφερειακά μέλη στις «Φрукτωρίες»

Μέλη «Φрукτωριών»	«Forum»		«Διδάσκοντες την ελληνική»	
	Μηνύματα που έστειλαν	Έκταση λόγου στα μηνύματα (σε λέξεις)	Κείμενα ή σχόλια που δημοσίευσαν	Έκταση λόγου στα κείμενα/σχόλια (σε λέξεις)
Κεντρικά μέλη 9 (26,5%)	94 (79%)	28.476 (74,2%)	277 (80,3%)	178.708 (88%)
Περιφερειακά μέλη 25 (73,5%)	25 (21%)	9.899 (25,8%)	68 (19,7%)	24.403 (12%)

Πίνακας 4: Κεντρικά και περιφερειακά μέλη στις «Φрукτωρίες»

Παρατηρήθηκαν επίσης κάποιες ενδεικτικές συσχετίσεις πάνω σε δεδομένα τα οποία αναφέρονται αποκλειστικά στα ενεργά μέλη των «Φрукτωριών» και στις δύο ενότητες («Forum» και «Διδάσκοντες την Ελληνική»). Ο αριθμός των μηνυμάτων που δημοσιεύονται στο Forum συζητήσεων ο αριθμός των κειμένων ή των σχολίων σε κείμενα στους «Διδάσκοντες την Ελληνική» συσχετίζονται με ένα δείκτη της τάξης του **0.82**. Κάπως μικρότερη, αλλά σημαντική επίσης συσχέτιση

0.54 αντίστοιχα παρουσιάζει και η έκταση λόγου στο forum (σε λέξεις) και στα κείμενα ή στα σχόλια πάνω σ' αυτά. Το ίδιο ισχύει και για τα 9 κεντρικά μέλη των Φрукτωριών, εφόσον οι δημοσιεύσεις τους στο Forum και στους «Διδάσκοντες την Ελληνική» παρουσιάζουν σημαντική συσχέτιση **0.78** ενώ η συσχέτιση αναφορικά με την έκταση λόγου στις δυο παραπάνω ενότητες παρουσιάζεται κάπως χαμηλότερη με ένα δείκτη **0.43**. Οι παραπάνω διαπιστώσεις δείχνουν πως ο χρήστης που είναι ενεργός (σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο) στη μία ενότητα του περιβάλλοντος των «Φрукτωριών» είναι επίσης ενεργός και στην άλλη, χωρίς να παίζει ρόλο στην έκταση της συμμετοχής του, κάποιο από τα ιδιαίτερα στοιχεία (περιεχόμενο ή τεχνικά χαρακτηριστικά) του ενός ή του άλλου από αυτούς τους χώρους.

Συσχέτιση στον αριθμό δημοσιεύσεων μεταξύ των τομέων « Διδάσκοντες την ελληνική » και « Forum » (σύνολο μελών)	<u>0.82</u>
Συσχέτιση έκτασης λόγου μεταξύ των τομέων « Διδάσκοντες την ελληνική » και « Forum » (σύνολο μελών)	<u>0.54</u>
Συσχέτιση στον αριθμό δημοσιεύσεων μεταξύ των τομέων « Διδάσκοντες την ελληνική » και « Forum » (κεντρικά μέλη)	<u>0.78</u>
Συσχέτιση έκτασης λόγου μεταξύ των τομέων « Διδάσκοντες την ελληνική » και « Forum » (κεντρικά μέλη)	<u>0.43</u>

Πίνακας 5: Συσχετίσεις συμμετοχής μελών του πυρήνα στους «Διδάσκοντες την Ελληνική» και στο «Forum»

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6) καταγράφεται το «προφίλ» ενεργητικότητας και δραστηριότητας καθενός από τα ενεργά μέλη στις «Φрукτωρίες», το οποίο καθορίζεται από τα εξής δεδομένα: δημοσιεύσεις κειμένων και σχολίων στην Ενότητα «Διδάσκοντες την Ελληνική», συνολική έκταση λόγου στην ίδια ενότητα, εναρκτήρια θέματα στην ενότητα «Forum συζητήσεων», πόσα μηνύματα προκάλεσαν τα εναρκτήρια σχόλια από τους άλλους συμμετέχοντες, πόσα μηνύματα δημοσίευσε στο «Forum», πόση έκταση είχαν τα δημοσιευμένα μηνύματα στην ίδια ενότητα και τέλος ποια είναι η συνολική έκταση λόγου στις δυο αυτές ενότητες για το κάθε μέλος. Τα μέλη της κοινότητας είναι ταξινομημένα στον Πίνακα 6 με βάση τα παραπάνω δεδομένα, ανάλογα με την ένταση της δραστηριότητας και της ενεργητικότητας του καθενός. Τα 9 πρώτα στην κατάταξη του πίνακα (με κίτρινο χρώμα) αποτελούν τα κεντρικά μέλη των «Φрукτωριών».

Συμμετεχών	Δημοσιεύσεις στους Διάδοκους	Σχόλια	Σύνολο	Έκταση σε Διάδοκους (κείμενα και σχόλια)	Εναρκτήρια θέματα στο forum	Σχόλια που προκάλεσαν τα εναρκτήρια θέματα	Δημοσιεύσεις στο Forum	Έκταση λέξεϊς στο Forum	Συνολική έκταση λόγου σε Διάδοκους και Forum
1	Κείμενα 22	Σχόλια 40	Σύνολο 62	36731	5	29	25	7641	44372
2	12	15	27	25338	1	5	11	6211	31549
3	19	48	67	26774	1	4	15	350	27124
4	12	28	40	11941	3	10	16	5840	17781
5	11	2	13	16794	1	1	2	700	17494
6	9	21	30	13884			2	267	14151
7	10	11	21	5454	3	9	11	2307	7761
8	5	6	11	4917	3	7	8	2219	7136
9	6	0	6	3390	1	4	4	2941	6331
10	1	0	1	4758					4758
11	1	0	1	1840	1	3	3	2689	4529
12	4	0	4	1112			7	3371	4483
13	2	0	2	3124					3124
14	2	0	2	2927					2927
15	2	1	3	2376					2376
16	2	2	4	2366					2366
17	2	3	5	947	1	2	2	1358	2305

18	2	0	2	2234	1	70	2304
19	4	2	6	1101	8	965	2066
20	5	3	8	1710	1	350	2060
21	6	3	9	1650			1650
22	1	0	1	1297			1297
23	1	0	1	926			926
24	2	1	3	883			883
25	1	0	1	815			815
26	3	0	3	805			805
27	4	1	5	653			653
28	1	0	1	607			607
29	1	0	1	246	2	172	418
30	2	0	2	332			332
31	1	0	1	296			296
32	1	0	1	248			248
33	1	0	1	232			232
34	0	0	0	0	1	1	121

Πίνακας 6: Το «πρωτό» ενεργητικότητας και δραστηριότητας καθενός ενεργού μέλους στις «Φρυκτωπικές»

Οι εμπυχωτές της κοινότητας ανίχνευσαν από νωρίς την ύπαρξη της διάκρισης σε κεντρικά και περιφερειακά μέλη (Συνέντευξη, 29/5/2006) και την απέδωσαν σε (α) ενδιάθετα χαρακτηριστικά ή ικανότητες των συμμετεχόντων, (β) ρόλους που αναλήφθηκαν από κάποια μέλη κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων του Κ.Ε.Γ. και που παγιώθηκαν, (γ) δυσαρμονία των σχέσεων (ρήξεις) κάποιων από τους συμμετέχοντες η οποία λειτούργησε αρνητικά στη δραστηριοποίηση των ίδιων ή και άλλων μελών και (δ) κόστος τηλεπικοινωνιών στη χώρα απόσπασης.

Που αποδίδουν τη διάκριση κεντρικών περιφερειακών μελών οι εμπυχωτές της κοινότητας

... οι άνθρωποι ήταν χωρισμένοι σε τρεις ομάδες, στους εντελώς παθητικούς κι αδύνατους, σ' αυτούς που έβλεπαν αλλά δεν τολμούσαν να εμπλακούν και σ' αυτούς που είχαν κάποια αλληλεπίδραση,

... έχει να κάνει νομίζω με την προσωπικότητα καθενός από αυτούς και με την εξοικείωσή του με την τεχνολογία...

... είχαν φανεί κάποιοι άνθρωποι που ας πούμε εκδήλωναν περισσότερο τη στάση τους για τα πράγματα που τους λέγαμε και κάποιοι άλλοι που επέλεγαν να είναι περισσότερο σιωπηλοί... Είχαν ξεχωρίσει δηλαδή δυο τρεις πιο έντονοι και πιο θαρραλοί τύποι που συζητούσαν γ' αυτά που τους δείχναμε... άνθρωποι που μεταφέρανε την ταυτότητά τους στο ηλεκτρονικό περιβάλλον, είχαμε όμως και την ευκαιρία να δούμε και άλλες ταυτότητες να αναδεικνύονται μέσα απ' αυτό...

... δύο είναι οι σημαντικές παράμετροι: η διάθεση να εκφραστούν και να μη νιώθουν ότι εκτίθενται όταν γράφουν στο διαδίκτυο και η τεχνολογική άνεση...

... ας πούμε το ακριβό διαδίκτυο... (Εμπυχωτριά «Φρυκτωρκών», συνέντευξη 29/5/2006)

... υπάρχει μεγάλη εριστικότητα... (Εμπυχωτής «Φρυκτωρκών», συνέντευξη 29/5/2006)

H⁴: Διαχείριση της Εμπύχωσης στις «Φρυκτωρίες»

Όλα τα παραπάνω μπορούν όντως να εξηγήσουν τη μειωμένη δραστηριότητα κάποιων μελών, αλλά μόνο κατά ένα μέρος. Εκείνο που δεν φαίνεται μέσα από τη συνολική δράση των εμπυχωτών είναι η ανάληψη κάποιων πρωτοβουλιών για τη μετακίνηση μελών που ανήκουν στην περιφέρεια προς το κέντρο των δραστηριοτήτων της κοινότητας. Η ηγεσία, κατά την περίοδο της έντονης δραστηριότητας των «Φρυκτωριών» (οι πρώτοι 17 μήνες), στοχεύει περισσότερο στο να υπάρχει έντονη συμμετοχή των μελών κυρίως σε ποσοτικό επίπεδο (να επισκέπτο-

νται το περιβάλλον με αυξημένη συχνότητα και να δημοσιεύουν τις εργασίες που προετοίμασε ο καθένας τους ατομικά).

... συνεχώς να απαντώ άμεσα στα αιτήματά τους, έτσι ώστε να τους δείξω ότι δεν υπάρχει λόγος να απομακρυνθούν από το περιβάλλον. Αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα και μπορούμε να το λύσουμε θα το κάνουμε... ... σε πρώτη φάση αυτό που ήθελα ήταν να οδηγήσω όσο το δυνατόν περισσότερους ανθρώπους στο περιβάλλον και να είμαι τέτοιου είδους διαμεσολαβητής ώστε να δημιουργηθούν σχέσεις φιλικές που θα οδηγήσουν και σε παραγωγή υλικού ή παραγωγή έργου που θα αναδείξει το έργο τους (Εμπυχωτήρια «Φрукτωριών», συνέντευξη 29/5/2006)

Μια βασική προϋπόθεση για να επιτευχθεί μετακίνηση των περιφερειακών μελών προς το κέντρο των δραστηριοτήτων της κοινότητας είναι να αναπτυχθεί ανάμεσα στα μέλη που συγκροτούν την κοινότητα ισχυρή αίσθηση κοινού στόχου (Wardell, 2004), η οποία με τη σειρά της επιτυγχάνεται με την οικοδόμηση αίσθησης ομαδικής ταυτότητας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Για να επιτευχθούν όμως τα παραπάνω, απαιτείται η ηγετική ομάδα της κοινότητας να μη διστάζει να φέρνουν στο προσκήνιο όλα τα θέματα που απασχολούν φανερά ή ακόμη και υπόρρητα την κοινότητα. Οι συζητήσεις και οι προτάσεις επί των διαδικασιών συμμετοχής στα τεκταινόμενα της κοινότητας, η όσο το δυνατόν πιο ειλικρινής και ανοιχτή συζήτηση σχετικά με προβλήματα που προκλήθηκαν σε κάποιες περιπτώσεις στις σχέσεις κάποιων από τους συμμετέχοντες (έριδες ή αντιπαραθέσεις), και η συνεχής διαπραγμάτευση των ομαδικών στόχων ώστε να επιτυγχάνεται συναίνεση, θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποφυγή της παγίωσης κάποιων κεντρικών ρόλων (ο «ομιλητικός», το «βασικό» μέλος κλπ.) σε συγκεκριμένα άτομα και την υιοθέτηση μονίμως περιφερειακών ρόλων από κάποια άλλα. Στην περίπτωση των «Φрукτωριών» η ηγετική ομάδα αντιμετώπισε τα μέλη περισσότερο ως μεμονωμένα άτομα και λιγότερο ως μέλη μιας ομάδας, με αποτέλεσμα κάποια από αυτά, με περισσότερο εξωστρεφή και εκδηλωτικό χαρακτήρα να βρουν το απαραίτητο έδαφος για να εδραιώσουν περισσότερο κεντρικούς ρόλους. Αποφεύχθηκε επίσης η πρόκληση οργανωμένων συζητήσεων με συγκεκριμένο θέμα τη διαχείριση συγκρούσεων και προβλημάτων από την ομάδα, με σκοπό αφενός να ελαχιστοποιούνται τα αρνητικά αποτελέσματα για το έργο της, και αφετέρου οι διαφωνίες να αποβαίνουν χρήσιμες και εποικοδομητικές για τη μάθηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Όλα αυτά είχαν σαν αποτέλεσμα κανένα μέλος της κοινότητας που είχε αναλάβει εξ αρχής περιφερειακό

Μετακινήσεις από την περιφέρεια προς το κέντρο των δραστηριοτήτων της κοινότητας

ρόλο να μην μετακινηθεί προς το κέντρο των δραστηριοτήτων της κοινότητας, αλλά τουναντίον οι ρόλοι των μελών έτσι όπως παγιώθηκαν στην αρχή να διατηρηθούν σε όλη τη διάρκεια της λειτουργίας της κοινότητας.

Πέρα όμως από το ζήτημα της μη μετακίνησης των μελών από την περιφέρεια προς το κέντρο, το θέμα του συντονισμού και ηγεσίας των «Φрукτωριών», ανάγεται σε ένα από τα πλέον καιρία για την επίτευξη των στόχων της κοινότητας. Όπως ήδη αναφέρθηκε και παραπάνω η ηγετική ομάδα της κοινότητας βλέπουν το ρόλο τους, ως των προσώπων που σε γενικές γραμμές, κυρίως υποστηρίζουν, καθοδηγούν και διευκολύνουν τα μέλη. Κατά τα αρχικά στάδια του εγχειρήματος, το πρωταρχικό μέλημά τους (αλλά και η ανησυχία τους) είναι να προκαλέσουν την εμπλοκή και τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στο περιβάλλον, χωρίς να υπάρχει ακόμη σαφής εικόνα για την κατεύθυνση ή το περιεχόμενο αυτής της εμπλοκής (Κουτσογιάννης κ.α. 2003α). Έτσι οι δραστηριότητες της ηγεσίας σ' αυτό το στάδιο περιορίζονται (α) σε προτροπές προς τους συμμετέχοντες για δημοσίευση των εργασιών τους ώστε να δημιουργηθεί μια βάση ατομικών εργασιών, ένα είδος συλλογικού ηλεκτρονικού βιβλίου με πολλούς συγγραφείς και (β) σε διευκόλυνση όσων εκπαιδευτικών δεν είναι εξοικειωμένοι με τις Τ.Π.Ε. και επιθυμούν να δημοσιεύσουν σχέδια μαθήματος ή κείμενά τους αλλά αντιμετωπίζουν τεχνικές δυσκολίες. Ο ρόλος του εμψυχωτή εξαντλείται σε θετική ανατροφοδότηση η οποία έχει ως αποδέκτη κάποιο μέλος των «Φрукτωριών» ως άτομο. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα ο λόγος δείχνει πως ο συντάκτης βλέπει την κοινότητα ως δίπολο: από τη μια πλευρά υπάρχουμε εμείς (οι «Φрукτωρίες», η ηγετική ομάδα) και από την άλλη ο μεμονωμένος εκπαιδευτικός:

...επί τη ευκαιρία, να σ' ευχαριστήσουμε για την ποιότητα και ποσότητα του υλικού που έστειλες... (δημοσιευμένο κείμενο εμψυχωτή στις «Φрукτωρίες» 16/12/2003)

Για να διαφωτιστεί με περισσότερες λεπτομέρειες ο τρόπος με τον οποίο οι εμψυχωτές άσκησαν το συντονισμό και την ηγεσία της κοινότητας επιλέξαμε, να επικεντρώσουμε σε κάποια σημαντικά γεγονότα (ως πλέον αντιπροσωπευτικά) της ζωής των «Φрукτωριών». Αυτά αφορούν (α) στη μη διευκόλυνση των μελών να γνωστοποιήσουν στην κοινότητα όσα στοιχεία της προσωπικής τους ιστορίας και ζωής επιθυμούν, (β) στον τρόπο με τον οποίο οι εμψυχωτές (δεν) διαχειρίζονται τις συγκρούσεις και τις αντιπαραθέσεις μεταξύ κάποιων μελών της κοινότητας, (β) στον τρόπο με τον οποίο οι εμψυχωτές (δεν) υπερασπίζονται τις «Φрукτωρίες»

Η ηγεσία της κοινότητας – Με ποιον τρόπο την αντιλαμβάνεται και την ασκεί η ηγετική ομάδα

Αντιπαραθέσεις και θέματα φανερά και υπόρρητα

από αμφισβητήσεις που δέχεται η κοινότητα από εξωτερικούς παράγοντες και (δ) στο ότι δεν φέρνουν στο προσκήνιο της δράσης τις σοβούσες και υπόρρητες αντιπαραθέσεις των μελών ή όποια θέματα απασχολούν την κοινότητα.

Το πρώτο από τα παραπάνω ζητήματα που αποτελεί και ένα από τα πιο σημαντικά θέματα στις «Φрукτωρίες», αφορά στο ότι ο χρήστης, όπως ήδη αναφέρθηκε, δεν έχει τη δυνατότητα να δημοσιεύσει σε κάποιο σημείο του περιβάλλοντος ένα είδος βιογραφικού του σημειώματος, στο οποίο να συμπεριλαμβάνει όσα προσωπικά του στοιχεία επιθυμεί, όπως λόγου χάρη τις σπουδές του, τους τομείς των (ερευνητικών) ενδιαφερόντων του, τις αναγνωστικές προτιμήσεις του, στοιχεία από το παρελθόν του τα οποία θεωρεί σχετικά με όσα λαμβάνουν χώρα στην κοινότητα, με δυο λόγια την προσωπική του «ιστορία». Όπως όμως είναι γνωστό η επικοινωνία των ανθρώπων μέσω ηλεκτρονικών περιβαλλόντων είναι πολύ διαφορετική και πιο δύσκολη από τη συμβατική. Αυτό συμβαίνει επειδή το σώμα και η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της ταυτότητάς μας, τα οποία χάνουμε, όταν επικοινωνούμε μόνο ηλεκτρονικά, ενώ αντίθετα διαθέτουμε μια αρκετά ασαφή και ρευστή «άσαρκη» ή «εικονική» ταυτότητα (disembodied, virtual identity, Lee, 2006). Έτσι για τους ανθρώπους που επικοινωνούν μόνο μέσω ηλεκτρονικών περιβαλλόντων, χρειάζεται πολύς καιρός μέχρι να «κατασκευάσουν» κάποια εικόνα για την προσωπικότητα του συνομιλητή τους ώστε στη συνέχεια να έχουν ολοκληρωμένη αποτελεσματική επικοινωνία μαζί του.

Τα μέλη των «Φрукτωριών» είχαν την ευκαιρία να σχηματίσουν κάποια (ελλιπή) εικόνα για τα μισά από όσα μέλη της κοινότητας παρακολούθησαν μαζί το σεμινάριο του Κ.Ε.Γ. (εφόσον είχαν χωριστεί σε δυο τμήματα). Έτσι οι πληροφορίες που έχουν στη διάθεσή τους για όλους τους υπόλοιπους (του άλλου τμήματος των σεμιναρίων), περιορίζονται μόνο στο όνομά τους, το Πανεπιστήμιο απόσπασης και τα διδακτικά τους καθήκοντα. Κατ' αυτό τον τρόπο όμως, δεν είναι δυνατόν να εγκαθιδρυθεί αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών, παρά μόνον αφού παρέλθει αρκετό χρονικό διάστημα, ωστόσο ο καθένας να σχηματίσει εικόνα για την ταυτότητα κάποιων από τους άλλους συμμετέχοντες. Υπό τέτοιες συνθήκες χάνονται πολλές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ μελών τα οποία ενδεχομένως θα έβρισκαν πεδία κοινού ενδιαφέροντος και κοινό «κώδικα επικοινωνίας», ενώ προβάλλει και ως πολύ πιθανό το ενδεχόμενο να επικρατεί καχυποψία, έλλειψη εμπιστοσύνης και αντιπαράθεση μεταξύ τους. Μέσα από μια πρόχειρη αναζήτησή μας στο διαδίκτυο, διαπιστώσαμε πως κάποιο από τα μέλη

Η δημιουργία «εικονικής» προσωπικότητας στις Φрукτωρίες είναι προβληματική

των «Φрукτωριών» έχει δημοσιεύσει ποιητικές συλλογές, κάποιο άλλο συμμετείχε σε συγγραφή βιβλίων κοινωνιολογικού περιεχομένου, ένα τρίτο ανήκει στη συντακτική επιτροπή ενός περιοδικού με κοινωνικό / πολιτικό περιεχόμενο, άλλος κατάγεται από τις τουρκοκρατούμενες περιοχές της Κύπρου με αποτέλεσμα να διαθέτει πολύ αναπτυγμένη την αίσθηση του πρόσφυγα κ.ο.κ. Οι συμμετέχοντες στις «Φрукτωρίες» δεν έχουν την ευκαιρία να γνωρίζουν όλες αυτές τις πληροφορίες, με αποτέλεσμα να χάνονται ευκαιρίες για εποικοδομητική επικοινωνία ή ακόμη χειρότερα να δημιουργούνται παρεξηγήσεις και ρωγμές στην κοινότητα:

... καλό είναι ν' αποφεύγεις επικίνδυνους υπαινιγμούς ειδικά προς ανθρώπους που δεν γνωρίζουμε την προσωπική τους ιστορία (δημοσιευμένο κείμενο, Φрукτωρίες 27/5/2003)

Αναρωτιέμαι αν είσαι ο ίδιος Βασίλης, ένας φοιτητής, εξαιρετικής ευφυΐας και ευαισθησίας του Ιστορικού Αρχαιολογικού του ΑΠΘ, που γνώριζα όταν εγώ ήμουν ήδη στο μεταπτυχιακό τμήμα την περίοδο 1991-1994. (δημοσιευμένο κείμενο «Φрукτωρίες», 21/3/2005)

Ένα δεύτερο σημαντικό ζήτημα που ανήκει επίσης στην ευρύτερο ζήτημα της ηγεσίας της κοινότητας, έχει να κάνει με αντιφάσεις που παρατηρήθηκαν σχετικώς με τον τρόπο που η ηγετική ομάδα χειρίστηκε αυτή την ηγεσία σε δεδομένες περιστάσεις. Συγκεκριμένα, όπως φάνηκε και από τα παραπάνω, σε όλη τη διάρκεια της ζωής των «Φрукτωριών» και στις συνηθισμένες δραστηριότητές της, ο τύπος ηγεσίας που επιλέγουν οι εμπυχωτές είναι η λεγόμενη δημοκρατική ηγεσία (Dubrin, 1998), όπου ο ηγέτης από τη μια κατέχει ένα ευδιάκριτο ρόλο συντονίζοντας τις δραστηριότητες αλλά κι από την άλλη τα μέλη πρέπει να συναινέσουν και να αναλάβουν κάποιες ευθύνες. Όταν όμως σε κάποια δεδομένη στιγμή, κάποιοι εξωτερικοί παράγοντες αμφισβήτησαν το έργο και την αποστολή των εκπαιδευτικών που απετέλεσαν τις «Φрукτωρίες»⁶, η ηγετική ομάδα επέλεξε τον τύπο της

Η αντιμετώπιση εξωτερικών παραγόντων με αρνητική διάθεση απέναντι στην κοινότητα από την ηγετική ομάδα

⁶ Ο καθηγητής Νεοελληνικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο του Birmingham της Αγγλίας κ. Δημήτρης Τζόβας στις 17/4/2005 δημοσίευσε στην εφημερίδα «Βήμα της Κυριακής» μία επιφυλλίδα με τίτλο «Η παραπαιδεία του εξωτερικού» και υπότιτλο «Η απόσπαση 55 φιλολόγων στο εξωτερικό ισοδυναμεί με τη στελέχωση σχεδόν δύο Φιλοσοφικών Σχολών». Το περιεχόμενο αυτής της επιφυλλίδας είναι σε γενικές γραμμές απαξιωτικό για το έργο των αποσπασμένων φιλολόγων σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού σε σχέση με το κόστος της απόσπασής τους. Η συγκεκριμένη δημοσίευση προκάλεσε μια σειρά άλλων 8 δημοσιεύσεων (μέχρι την 22/5/2005) με χαρακτήρα καταγγελτικό εκ μέρους των ενδιαφερομένων εκπαιδευτικών και απαντητικό/σχολιαστικό εκ μέρους φορέων του Υπ.Ε.Π.Θ.

«χαλαρής ηγεσίας», μεταβιβάζοντας όλες τις αρμοδιότητες στην ομάδα, για να αντιμετωπίσει ένα τόσο σοβαρό πρόβλημα και κρατώντας για τον εαυτό της τον απλό ρόλο του παρέχοντος τις τεχνικές διευκολύνσεις (το περιβάλλον μέσω του οποίου γινόταν η επικοινωνία και οι συνεννοήσεις για τους τρόπους αντίδρασης στο ζήτημα που προέκυψε). Θεωρούμε πως το συγκεκριμένο περιστατικό ήταν μια πολύ καλή ευκαιρία για την ηγετική ομάδα των «Φρυκτωριών», την οποία θα μπορούσε να εκμεταλλευθεί για να βοηθήσει τα μέλη: (α) να ενδυναμώσουν την αίσθηση της ομάδας (εφόσον νιώθουν ότι απειλούνται και αμφισβητούνται από εξωτερικούς παράγοντες), (β) να εγκαθιδρύσουν κατάλληλους τρόπους κοινοτικής αντιμετώπισης ζητημάτων τους οποίους θα εφαρμόζαν και στο κυρίως έργο της ομάδας (χτίσιμο γνώσης) (γ) να συνηθίσουν στην ανοιχτή και ειλικρινή συζήτηση όλων ανεξαιρέτως των ζητημάτων που φανερά ή υπόγεια απασχολούν την κοινότητα, φέρνοντας το ζήτημα στο προσκήνιο. Θα ήταν πολύ χρήσιμο για τη ζωή της κοινότητας και για τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της και ανάμεσα στα μέλη και την ηγετική ομάδα, εάν με αφορμή το παραπάνω γεγονός, δινόταν η ευκαιρία για αναστοχασμό και ανατροφοδότηση πάνω στο έργο και την αποστολή των «Φρυκτωριών», αλλά και το ρόλο και την αποστολή των συμμετεχόντων σ' αυτές. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να γίνει μέσα από συμμετοχή σε οργανωμένες συζητήσεις με θέμα που θα είχε ως αφορμή το παραπάνω περιστατικό. Αντ' αυτού η ηγεσία της κοινότητας επέλεξε τον «άχρωμο» ρόλο του να παρατηρεί από απόσταση τα γεγονότα και να διευκολύνει τη διοχέτευση της πικρίας και της αγανάκτησης των μελών. Τα ίδια τα μέλη αφημένα χωρίς οργάνωση και υπό την επήρεια απειλητικών συναισθημάτων, επέλεξαν ατομικές πορείες αντίδρασης (συνδικαλιστικού τύπου) χάνοντας έτσι την ευκαιρία να ωφεληθούν γνωστικά και κοινοτικά από αυτό το γεγονός.

... ήταν κάτι τρομερό αυτό που έζησα. Μπορούσα να περάσω και μέρες ολόκληρες προωθώντας κείμενα που μου στέλνει ένας σ' όλη την υπόλοιπη ομάδα. Τα οποία κείμενα δεν φάνηκαν ποτέ στις «Φρυκτωρίες» ήταν μόνο θέμα προσωπικής αλληλογραφίας, ένα δυο κείμενα δημοσιεύθηκαν και στις «Φρυκτωρίες» αλλά η συνεννόησή τους για το πώς θα αντιδράσουν σ' αυτό το πράγμα έγινε και εκτός περιβάλλοντος. Υπήρχε πολλή ένταση και συγκρούσεις μεταξύ τους και ομολογώ ότι ήταν μια εβδομάδα στην οποία έλαβα πάρα πολλά μηνύματα. Ήταν σα να είμαι σε μια συνέλευση εκπαιδευτικών που όμως όλοι βρισκότουσαν σε διαφορετικές πόλεις. Μικρά κείμενα δηλαδή, διάθεση για διάλογο, διαφωνίες, και επικοινωνία που έπρεπε να γίνει άμεσα.

... είδα να συμμετέχουν άνθρωποι που ως τότε επέλεγαν να είναι σιωπηλοί παρατηρητές, τους είδα να μου στέλνουν μηνύματα και σε δεύτερη φάση όμως άρχισαν να διαφωνούν και για το ποια πρέπει να είναι η στάση τους απέναντι σ' αυτό τον άνθρωπο (Εμψυχώτρια «Φрукτωριών» συνέντευξη, 29/5/2006)

...Βασίλη,

μπράβο σου! με λόγο συγκροτημένο που όμως δεν στερείται αισθήματος, απάντησες στις κακοήθειες και μας εκπροσώπησες επάξια. Χωρίς να θέλω να σε κολακεύσω σου λέω ειλικρινά ότι τέτοιες στιγμές στηρίζεται η, κλονισμένη, προς τον κλάδο εμπιστοσύνη μου. (δημοσιευμένο κείμενο συμμετέχοντος στις Φрукτωρίες, 6/5/2005)

Σημαντικό επίσης ζήτημα που σχετίζεται με την ηγεσία των «Φрукτωριών» είναι και εκείνο της διαχείρισης των αντιπαραθέσεων (φανερών ή υπόρρητων) ανάμεσα στα μέλη ή ακόμη και ανάμεσα στην ηγεσία και κάποιο μέλος. Οι φανερές αντιπαραθέσεις αφορούν (α) σε ανταλλαγές απόψεων και επιχειρημάτων μεταξύ μελών οι οποίες κάποια στιγμή οδηγήθηκαν σε ήπια ρήξη (ωστόσο σύντομα υπήρξε με πρωτοβουλία των ίδιων των πρωταγωνιστών λύση της παρεξήγησης) και (β) σε έκφραση παραπόνων (με ειρυνικό τρόπο) ενός μέλους προς την ηγετική ομάδα σχετικά με λογοκρισία δημοσιεύσεων στο forum. Τα υπόρρητα θέματα που απασχολούν την κοινότητα αφορούν κυρίως σε (α) ενόχληση κάποιων μελών από τη σιωπή της κοινότητας και (β) αίσθηση που έχουν κάποια μέλη ότι, εξαιτίας του πληθωρικού ρόλου κάποιων μελών και όχι λόγω προσωπικής επιλογής, «τοποθετήθηκαν» σε περιφερειακές θέσεις, προτιμώντας τη σιωπή και την παραίτηση.

Φανερές και σοβούσες αντιπαραθέσεις και δυσαρέσκειες

... δεν το κρύβω ότι, καθώς παρακολουθούσα την επικοινωνία κάποιων συναδέλφων, είχα την αίσθηση ότι κρυφάκουγα από την κλειδαρότρυπα... η συνομιλία πήρε το στίγμα του προσωπικού ύφους, εγείροντας κατά κάποιον τρόπο αποκλεισμούς τρίτων... έβρισκα πολύ πιο προσωπική και άμεση την επικοινωνία μέσα απ' τις ηλεκτρονικές μας διευθύνσεις παρά μέσω του «Κόμβου» (δημοσιευμένο κείμενο συμμετέχοντος στις Φрукτωρίες, 8/6/2003)

...Δεν μπορώ τέλος να μη σχολιάσω το γεγονός ότι η συνάδελφος σου στο κείμενό της σε αγνοεί ενώ εσύ την αναφέρεις. Ελπίζω να μην έγινε εσκεμμένα και οι σχέσεις και η συνεργασία σας να είναι αρμονικές (δημοσιευμένο κείμενο συμμετέχοντος στις Φрукτωρίες, 12/6/2003)

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως οι εμψυχωτές απέφυγαν σε όλη τη διάρκεια της ζωής της κοινότητας να προκαλέσουν ή να εμπλακούν σε συζητήσεις και διαπραγμάτευση πάνω στις διαδικασίες που θα ακολουθούνται μέσα στην κοι-

νότητα. Ο επισκέπτης δεν θα συναντήσει σε κάποιο σημείο του περιβάλλοντος, λόγου χάρη, κάποιες συζητήσεις σχετικά με ζητήματα όπως:

- ☐ Ποιες πρωτοβουλίες θα αναλαμβάνονται, όταν κάποια μέλη φτάνουν σε ρήξη;
- ☐ Όταν η συζήτηση ξεκινά με θεματολογία σχετική με τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης, αλλά καταλήγει σε αντιπαράθεση των προσωπικών ιδεολογιών δύο μελών θα συνεχίζεται ή θα οδηγείται σε κάποιο άλλο σημείο του περιβάλλοντος για να λάβουν μέρος όσοι από τους συμμετέχοντες θεωρούν πως τους αφορά;
- ☐ Γιατί κάποια μέλη είναι σιωπηλά ή ελάχιστα ενεργά και με ποιον τρόπο θα μπορούσαν να βοηθηθούν ώστε να συμμετέχουν περισσότερο; κλπ.

Σαν αποτέλεσμα της αποφυγής της ελεύθερης και ανοιχτής συζήτησης όλων ανεξαιρέτως των θεμάτων που απασχολούν κάποια μέλη ή και ολόκληρη την κοινότητα, κάποιες συζητήσεις γρήγορα μεταβλήθηκαν σε άγονες αντιπαραθέσεις. Σε μια περίπτωση ένας διάλογος με θέμα την κατάσταση των ελληνικών σπουδών παγκοσμίως, σύντομα κατέληξε να αποτελεί πεδίο αντιπαράθεσης των απόψεων περί παγκοσμιοποίησης κι ελληνικότητας μεταξύ κάποιων μελών με τα υπόλοιπα να παρακολουθούν με αδιαφορία κι ενόχληση:

Τι θα γίνει; Ως πότε θα κρατάμε μυστικά; Γιατί δεν θέλουν οι συνάδελφοί μας να μιλήσουν; Λοιπόν, κοινότητα διδασκόντων και τα στραβά επί τάπητος (κείμενο δημοσιευμένο στις Φρυκτωρίες, 9/12/2003)

... αποφεύγω ολιστικές θεωρίες για την βαθύτερη ουσία ή την ιδιαίτερη ιδέα ή αποστολή της Ελλάδας ή του ελληνικού πολιτισμού, προσπαθώντας να μεταδώσω μια πιο νηφάλια εικόνα για το σήμερα (απόσπασμα διαλόγου στις Φρυκτωρίες, 13/5/2003)

... είμαστε δάσκαλοι της ελληνικής σε πανεπιστημιακά ιδρύματα του εξωτερικού τελεία και παύλα. Για τα υπόλοιπα, υπάρχουν τα «πολιτικά» στελέχη να μεριμνήσουν: πρώτα - πρώτα οι μορφωτικοί ακόλουθοι και οι κατά τόπους συντονιστές εκπαίδευσης. Εμείς εκπροσωπούμε την Ελλάδα και την ελληνική κοινωνία με τις αντικράσεις της (απόσπασμα διαλόγου στις Φρυκτωρίες, 15/5/2003)

... την επιπολαιότητα θα μπορούσα να σου την επιστρέψω, δεν θα το κάνω όμως χάριν του διαλόγου, θα την πετάξω από το δέκατο όροφο του Λομονόσοφ να ξεχαστεί, θα σου συνιστούσα όμως να διαβάσεις, τουλάχιστον το Μάριο Βίτι για να δεις μια διαφορετική άποψη πάνω στην ελληνικότητα (απόσπασμα διαλόγου στις Φρυκτωρίες, 25/5/2003)

...συμφωνούμε λοιπόν έστω στο ελάχιστο: ότι στο πλαίσιο της κοινότητας-εκκλησίας του δήμου-διαδικτυακής επικοινωνίας υπάρχει χώρος για όλους (απόσπασμα διαλόγου στις Φрукτωρίες, 25/5/2003)

Σε κάποια άλλη περίπτωση η καχυποψία και η έλλειψη εμπιστοσύνης που σοβούσε στην κοινότητα και που παρέμενε διαρκώς στο παρασκήνιο χωρίς ποτέ να συζητηθεί και να αντιμετωπισθεί χωρίς φόβο, μεταφράστηκε σε ειρωνικά παραπόνα προς την ηγετική ομάδα και μάλιστα σε ύφος που φανερώνει την υπογράμμιση της απόστασης και της ρήξης ανάμεσα στις δύο πλευρές.

... Η «Μήσος των Αζορών» του Μποστ αφιερώνεται στα entries (sic!) του φόρουμ, από τα οποία εξαφανίστηκαν τελευταία κ ά τ ι κείμενα. Φαίνεται ότι οι συντάκτες τους οδηγήθηκαν από τ' αυτί και στο δάσκαλο (κείμενο δημοσιευμένο στις Φрукτωρίες, 16/8/2005)

Για τα προβλήματα εμπορευματοποίησης και διάδοσης - θα απαντούσα ως κυρία Χ στην κυρία Ψ - μάλλον δεν είμαι το κατάλληλο πρόσωπο για να συζητήσει κανείς... η καχυποψία μπορεί όντως να αποδειχθεί μια πολύ δηλητηριώδης κατάσταση, αλλά υπάρχει και η άποψη ότι "ο φόβος φυλάει τα έρμη". (κείμενο δημοσιευμένο στις Φрукτωρίες, 19/9/2005)

Το γεγονός ότι οι εμπυχωτές διστάζουν και αποφεύγουν να καταπιαστούν με «επικίνδυνα» θέματα καθώς επίσης και ότι δεν επιχειρήθηκε κάποιου είδους διαχείριση των αντιπαραθέσεων μέσα στην κοινότητα από μέρους τους, οδήγησε με τη σειρά του σε κάποιες αρνητικές συνέπειες. Εφόσον, όπως γνωρίζουμε, η συμμετοχή σε μια ομάδα που καθοδηγείται με μη παρεμβατικό τρόπο, είναι ιδιαίτερα αγχογόνος, καθώς ενεργοποιεί στα μέλη άγχη διαμελισμού και καταδίωξης (Ναυρίδης, 2005), πολλά μέλη που παρακολουθούσαν αυτές τις αντιπαραθέσεις και τις έβλεπαν να χρονίζουν ή να επαναλαμβάνονται, είναι πολύ πιθανόν πως θεώρησαν ότι δεν τους αφορούν, είτε βίωσαν ως απειλητικά τα τεκταινόμενα στην κοινότητα και κατά συνέπεια ένωσαν απογοήτευση από το συνολικό εγχείρημα.

Έτσι επιλέγουν τη μακροχρόνια αποχή μέχρι να αποφασίσουν να δημοσιεύσουν κάποιο κείμενο ή μήνυμα, καθώς, ενδεχομένως φοβούνται ότι κάποια πιθανή εμπλοκή τους, είναι πιθανό να τους οδηγήσει σε προβλήματα. Παρόλ' αυτά, αναγνωρίζοντας (υποσυνείδητα) ότι η κοινότητα των «Φрукτωριών», αποτελεί ένα πολύτιμο δίκτυο γνώσης και εμπειρίας, παραμένουν στο περιβάλλον αλλά επιλέγουν περισσότερο συναισθηματικά ασφαλείς τρόπους επικοινωνίας (π.χ. ένας προς

έναν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου κι όχι μέσω του περιβάλλοντος της κοινότητας).

... αγαπητοί συνάδελφοι, ενεργοί, ανενεργοί, αμφισβητίες και λοιπές κατηγορίες των Φрукτωριών, φαίνεται πως το πλήρωμα του χρόνου ορίστηκε με κάποιο τρόπο θετικά και πήρα τη «μεγάλη» απόφαση να εκφραστώ μέσα από την «τυπικά» προσωπική μας διεύθυνση. Μήπως ο διαχωρισμός μας σε δύο τμήματα δημιούργησε ομάδες αγνώστων, πράγμα που μας απότρεψε από την κοινοποίηση των δικών μας «νεότερων ανακοινωθέντων» σε ανώνυμους; η συνομιλία πήρε το στίγμα του προσωπικού ύφους, εγείροντας κατά κάποιον τρόπο αποκλεισμούς τρίτων Εύρισκεα πολύ πιο προσωπική και άμεση την επικοινωνία μέσα απ' τις ηλεκτρονικές μας διευθύνσεις παρά μέσω του «Κόμβου» (δημοσιευμένο κείμενο συμμετέχοντος στις Φрукτωρίες, 8/6/2003)

Το ίδιο το γεγονός της σιωπής και της παραίτησης από τα κοινοτικά δρώμενα, από την πλειοψηφία των μελών των «Φрукτωριών», προκαλεί με τη σειρά του δυσαρέσκεια και άγχος ακόμη και τα περισσότερο ενεργά μέλη (την «ψυχή» της κοινότητας). Λόγω του ότι δεν βρίσκουν την ανταπόκριση και την ανατροφοδότηση που αναμένουν, παρά την αυξημένη δραστηριότητά τους, και το πλήθος των δημοσιεύσεων και των συνεισφορών τους στο διάλογο, βιώνουν αισθήματα ματαιώσης των προσπαθειών τους και εγκατάλειψης από την ομάδα. Συχνά επίσης στην προσπάθειά τους τα ίδια να εξηγήσουν αυτό το φαινόμενο (ανεπιτυχώς τις περισσότερες φορές), με τη στάση τους συντελούν περισσότερο ώστε τα λιγότερο ενεργά μέλη να παγιωθούν στο ρόλο αυτό.

... τι κάνουν οι άλλοι; Δεν ανοίγει κανείς τις φрукτωρίες; Σκασίλα τους; Περιμένω να δω τι θα γίνει (δημοσιευμένο κείμενο συμμετέχοντος στις Φрукτωρίες, 10/1/2003)

... τι γίνεται, συνάδελφοι, πού βρίσκεστε, γιατί δε μιλάτε, τι τρέχει, δεν μπορεί να μη σας νοιάζει το θέμα, για ποιο λόγο σιωπάινετε (δημοσιευμένο κείμενο συμμετέχοντος στις Φрукτωρίες, 4/3/2003)

... φοβόμαστε μην εκτεθούμε, μήπως γράψουμε πράγματα που δεν "ηρέπει", μήπως μας παρεξηγήσουν. Η σιωπή είναι φυσικά μια στάση αλλά δεν είναι δημιουργική. Δεν δικαιολογώ κανέναν επειδή δεν συμμετέχει, αλλά δεν ζητάω κι ευθύνες. Φυσικά υπάρχουν κι αυτοί που έχουν πάρει ψηλά τον αμανέ και απλά σνομπάρουν και επιλέγουν την ατομική πορεία (δημοσιευμένο κείμενο συμμετέχοντος στις Φрукτωρίες, 11/12/2003)

Θ. Οικοδομήθηκε νέα Γνώση και Κατανόηση στις «Φрукτωρίες»;

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα στο πλαίσιο των «Φрукτωριών» είναι και εκείνο του αν και κατά πόσο οικοδομήθηκε γνώση, «χτίστηκε» κοινή κατανόηση για τα υπό συζήτηση θέματα ή ακόμη εάν οι συμμετέχοντες έφτασαν στο σημείο να παραγάγουν διδακτικό υλικό είτε ατομικά (δημοσιεύοντας Διδακτικές Προτάσεις), είτε από κοινού (δουλεύοντας πάνω σε ήδη δημοσιευμένες Διδακτικές Προτάσεις με τη μορφή συνεισφορών σε αλλαγές, συμπληρώσεων, διασκευών των Διδακτικών Προτάσεων που είχαν δημοσιευθεί στο περιβάλλον της κοινότητας).

Ο επισκέπτης λοιπόν των «Φрукτωριών», θα διαπιστώσει πως στον αντίστοιχο χώρο που διατίθεται από το περιβάλλον («Διδακτικές Προτάσεις»), έχουν δημοσιευθεί 48 συνολικά Διδακτικές Προτάσεις (από τις οποίες είναι δημοσιευμένες και στην ενότητα «Διδάσκοντες της Ελληνική»), με δημιουργούς τα 15 από τα 34 ενεργά μέλη της κοινότητας. Τα 8 από αυτά τα μέλη ανήκουν στον λεγόμενο πυρήνα (κεντρικά μέλη της Κοινότητας), με συνεισφορά 28 Διδακτικών Προτάσεων, ενώ τα υπόλοιπα 7 μέλη που δημοσίευσαν τις υπόλοιπες 20 Διδακτικές Προτάσεις ανήκουν στην περιφέρεια. Από το υλικό αυτό έχουν δεχθεί κάποιου είδους σχολιασμό μόνο οι 15 διδακτικές προτάσεις που είναι δημοσιευμένες και στην ενότητα «Διδάσκοντες την Ελληνική», ενώ δεν έχει γίνει κανενός είδους κοινής επεξεργασίας από τα μέλη των «Φрукτωριών» (εξάλλου όπως προαναφέρθηκε ο ίδιος ο σχεδιασμός του περιβάλλοντος δεν δίνει τη δυνατότητα να γίνει κάτι τέτοιο). Σε κάθε περίπτωση όμως οι συμμετέχοντες το έχουν στη διάθεσή τους και μπορούν να το χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους. Από ό, τι φαίνεται μάλιστα το υλικό αυτό έχει δεχθεί από 122 (η Διδακτική Πρόταση με τις λιγότερες επισκέψεις) μέχρι 998 (η Διδακτική Πρόταση με τις περισσότερες επισκέψεις, ημερομηνία τελευταίας επίσκεψης: 28/2/2006), πράγμα που αποτελεί μια ένδειξη πως οι συμμετέχοντες τις έλαβαν σε ένα μεγάλο βαθμό υπόψη τους κατά το σχεδιασμό των διδασκαλιών τους.

Στην ενότητα «Διδάσκοντες την Ελληνική», από την άλλη πλευρά έχουν κατατεθεί αρκετά κείμενα τα οποία έχουν δεχθεί σχολιασμό, αλλά τα σχόλια στα περισσότερα (πέραν εκείνων που περιέχουν διαφωνίες με τις οποίες ασχοληθήκαμε σε προηγούμενο σημείο), έχουν τη μορφή έκφρασης θετικής ανατροφοδότησης, ευχαριστιών, στήριξης προς το συντάκτη των κειμένων, είτε αποριών πάνω σε

Παραγωγή Διδακτικού Υλικού: ατομική ή ομαδική;

Οικοδόμηση γνώσης και κατανόησης στους «Διδάσκοντες την Ελληνική»

πρακτικά ζητήματα (ωράριο εργασίας, επιμέρους θέματα οργάνωσης των σπουδών και της δουλειάς των φοιτητών.

Αγαπητή συνάδελφε, χαίρε! Ευχαριστούμε για την πολύ καλή δουλειά. Μοιράζομαι κι εγώ τις ίδιες αγωνίες και συμφωνώ με τις διαπιστώσεις σου. (δημοσιευμένο κείμενο συμμετέχοντος στις Φрукτωρίες, 18/3/2004)

Δηλαδή οι άνθρωποι έχουν οκτώ διδακτικές ώρες την ημέρα και αυτό να το πολλαπλασιάσουμε επί πέντε; (δημοσιευμένο κείμενο συμμετέχοντος στις Φрукτωρίες, 6/11/2004)

Ωστόσο από το σύνολο των 212 σχολίων τα 85 (ποσοστό 40%) αποτελούν διευκρινίσεις ή προτάσεις, με τις οποίες οι συμμετέχοντες εξηγούν ή υπερασπίζονται κάποιους ισχυρισμούς τους ή διαπραγματεύονται θέματα σχετικά με τη διδασκαλία με σκοπό να φτάσουν σε κοινές απόψεις με τους υπόλοιπους που λαμβάνουν μέρος στη συζήτηση, γεγονός που δείχνει στις συγκεκριμένες περιπτώσεις έχουν ωφεληθεί γνωστικά οι συμμετέχοντες σ' αυτή.

Αυτό που έχω να παρατηρήσω εγώ είναι η έλλειψη κάποιας δημιουργικότερης εργασίας για τους φοιτητές με αφορμή το "Καπλάνι". Για παράδειγμα έχεις τις ασκήσεις πολλαπλών επιλογών που βοηθούν στον έλεγχο της κατανόησης αλλά δεν αποτελούν δημιουργική εργασία, όπως το να συντάξουν την περίληψη ή το να φτιάξουν μια δική τους ιστορία με αφορμή κάποιο απόσπασμα. Αυτό θα μπορούσε να γίνει στην τάξη σε κάποιο δώρο και θα μπορούσε να γίνει αν δουλέψουν σε ομάδες ή σε ζευγάρια με τη δική σου επίβλεψη και βοήθεια. (Σχόλιο πάνω σε Διδακτική πρόταση στις «Φрукτωρίες» 24/10/2003)

Ελήφθη ... μόνο να κυλήσει λίγο ακόμη το έργο, να φτάσουμε και σε κάποια σημεία με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και επιπλέον να μπορώ να διαθέσω και τη διδακτική ώρα που θα χρειαστεί. (Απάντηση στο προηγούμενο σχόλιο, 27/10/2003)

Φαίνεται όμως παρόλ' αυτά πως η ομάδα των εκπαιδευτικών βιώνει μεγάλα εμπόδια στο να προχωρήσει στην πρακτική της από κοινού επεξεργασίας εκπαιδευτικού υλικού (σε αντίθεση με την δημοσίευση ατομικών εργασιών όπου τα πράγματα είναι καλύτερα). Τις λίγες φορές που ένας συμμετέχων διατυπώνει κάποιες παρατηρήσεις ή προτάσεις πάνω σε εργασία ενός άλλου μέλους, αισθάνεται την ανάγκη να δικαιολογήσει την πρωτοβουλία του, εφόσον και ο ίδιος θεωρεί την ενέργειά του όχι ως εποικοδομητική και δημιουργική συνεργασία αλλά ως αφ' υψηλού υποδείξεις που είναι δυνατό να επισύρουν δυσαρέσκεια και ενόχληση.

Συγγνώμη, που σου κάνω υποδείξεις, απλώς έτυχε να ασχοληθώ με τη διδακτική μεθοδολογία (δημοσιευμένο κείμενο συμμετέχοντος στις Φрукτωρίες, 24/10/2003)

Στην ενότητα Forum συζητήσεων, από την άλλη πλευρά, έχουν συζητηθεί 35 θέματα, τα οποία έχουν να κάνουν κυρίως με τη διδασκαλία της Νεοελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, με το ρόλο των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στα Πανεπιστήμια του εξωτερικού αλλά και με τον τρόπο που θα μπορούσε να βελτιωθεί η δομή και η εμφάνιση των «Φρυκτωριών». Αυτές οι συζητήσεις στη συντριπτική του πλειοψηφία έχουν ξεκινήσει με πρωτοβουλία κάποιου μέλους και δεν έχουν τη μορφή αυστηρά οργανωμένης συζήτησης με συγκεκριμένους στόχους, καθορισμένη διαδικασία, επιχειρηματολογία, χρονοδιάγραμμα κλπ. σε αντίθεση με την προσπάθεια που έγινε στην υποενότητα Ηλεκτρονικό Εργαστήριο και για την οποία θα μιλήσουμε παρακάτω. Από τη μελέτη της πορείας και του περιεχομένου των συζητήσεων που διημερίφθησαν μεταξύ των μελών της κοινότητας στο Forum μπορούμε να διαπιστώσουμε πως υπάρχουν:

- ☛ Εικοσιεφτά συζητήσεις (από το σύνολο των 35 στο Forum) των οποίων οι δημοσιεύσεις έχουν απλώς χαρακτήρα ανταλλαγής πληροφοριών, ή στις οποίες δεν διαπιστώνεται κάποιου είδους επεξεργασία απόψεων ή διαπραγματεύση ιδεών και κατάληξη σε μια κοινή αντίληψη ή ένα τεχνούργημα (λύση σε ένα πρόβλημα, διδακτική δραστηριότητα ή οτιδήποτε άλλο σχετικά με τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας). Σε αρκετές περιπτώσεις, παρά την εύστοχη παρακίνηση του εμπυχωτή...

Τι εννοείτε ελληνικά για το επάγγελμα; Ειδικά κείμενα σίγουρα ναι αλλά για φοιτητές που σκέφτονται να εργαστούν στην Ελλάδα; Θα ήθελα περισσότερες διευκρινήσεις μια και με ενδιαφέρει να δούμε πως μπορεί να ενισχυθεί αυτό από τις Φρυκτωρίες...., (δημοσίευση της εμπυχώτριας στο Forum των «Φρυκτωριών» 12/1/2004)

Ποιο θα είναι το επόμενο βήμα; Να γίνουμε πιο συγκεκριμένες/οι με την αναζήτηση των κειμένων; Πως θα γίνει η παρουσίαση του υλικού στην τράπεζα χρηστικών κειμένων; (δημοσίευση της εμπυχώτριας στο Forum των «Φρυκτωριών» 8/2/2004)

τα μέλη επιμένουν είτε να μη προχωρούν προς την κατεύθυνση του από κοινού «χτισίματος» κατανόησης στα υπό συζήτηση θέματα, είτε να εγκαταλείπουν τις συζητήσεις χωρίς να ολοκληρώσουν αυτό που ξεκίνησαν. Αυτό συμβαίνει για παράδειγμα με τη συζήτηση «28^η Οκτωβρίου», κατά την οποία μια συμμετέχουσα προτείνει στις 4/11/2003 στα μέλη να αρχίσουν να επεξεργάζονται διδακτικές δραστηριότητες για την 25^η Μαρτίου 2004, αλλά δεν υπάρχει καμιά ανταπόκριση παρά την παρακίνηση και της εμπυχώτριας. Προς μια παρόμοια κατεύθυνση κινούνται και κάποιες δημοσιεύσεις συμμετεχόντων σε κάποιες συζητήσεις («Γλώσσα και Πολιτισμός»), που αρνούνται τη συνεργα-

Οικοδόμηση γνώσης και κατανόησης στο «Forum συζητήσεων»

Στις περισσότερες συζητήσεις του «Forum» δεν οικοδομείται γνώση αλλά προσφέρεται πληροφορία

σία και τη συζήτηση, με στόχο την προσέγγιση κοινά αποδεκτών απόψεων ή την από κοινού παραγωγή υλικού, αλλά θεωρούν πως γι' αυτούς το περιβάλλον έχει κάποια χρησιμότητα μόνο ως χώρος συγκέντρωσης, οργάνωσης και ταξινόμησης υλικού που συνεισφέρεται ατομικά από τα μέλη και διατίθεται έτοιμο προς χρήση από τον ενδιαφερόμενο.

Εμένα προσωπικά με ενδιαφέρουν μόνο συγκεκριμένες προτάσεις, αν υπάρχουν, και όχι αόριστα στοιχεία και αναποτελεσματικές συζητήσεις. Με συγχωρείτε, αν σας φαινομαι υπερβολική, αλλά δεν αντέχω το "τυχαίο" (δημοσίευση στο Forum των «Φрукτωριών», 16/5/2004).

- ☞ Πέντε συζητήσεις που ξεκίνησαν με καλούς οιωνούς και προϋποθέσεις (στις 4 - 5 πρώτες δημοσιεύσεις – postings, οι συμμετέχοντες αναλύουν τις απόψεις τους, ζητούν διευκρινίσεις και στη συνέχεια ανασκευάζουν προηγούμενες ιδέες τους). Παρ' όλα αυτά όμως στη συνέχεια των δημοσιεύσεων κάποιες αντιπαραθέσεις που προβάλλουν μεταξύ των συμμετεχόντων και μένουν χωρίς κάποιου είδους διαχείριση από την πλευρά των εμπυχωτών, λειτούργησαν αρνητικά, καθώς προκαλώντας γρήγορη διακοπή της συζήτησης δεν επέτρεψαν να προχωρήσει η διαδικασία σε οικοδόμηση γνώσης και επίτευξη κοινής κατανόησης. Έριδες και αντιπαραθέσεις σιωπηρές ή ρητές, που έλαβαν χώρα σε άλλες ενότητες του περιβάλλοντος («Διδάσκοντες την Ελληνική» ή στο παρελθόν, μεταφέρθηκαν εδώ και ενεπλάκησαν με όσα συζητούνται στη συγκεκριμένη περίπτωση. Τα μέλη παρασυρμένα από τα συναισθήματά τους, οδηγούν τις συζητήσεις σε αντιπαραθέσεις που είχαν σε άλλα σημεία του περιβάλλοντος για ζητήματα που αφορούν μάλλον τις προσωπικές τους αντιλήψεις π.χ. για τη θέση του ελληνισμού στο σύγχρονο κόσμο και λιγότερο για θέματα διδακτικής της ελληνικής Γλώσσας και του Πολιτισμού (π.χ. «Περί διδακτικών βιβλίων και υλικού», συζήτηση που διήρκεσε 19 ημέρες με 6 δημοσιεύσεις, «Ελλάδα, ψυχανάλυση και μια διδακτική πρόταση», συζήτηση που διήρκεσε 104 ημέρες με 9 δημοσιεύσεις)

... κάποιο λάθος έχει γίνει, κυρία συνάδελφε. Το θέμα της στήλης δεν είναι η υφή του αναγνωστικού κοινού, ούτε οι βλαπτικές συνέπειες των τραγουδίων, ούτε ο Φώσκολος. Η υπογράφουσα πρότεινε να πάμε μια βόλτα να δούμε τι γίνεται κι από δίπλα, έξω από την οικογενειακή μας θαλαπωρή εδώ στις φрукτωρίες. Δε θέλεις; Δε μπορείς; Δεν πειράζει. (δημοσίευση στο Forum των «Φрукτωριών» 14/5/2004)

Συνάδελφοι τα ερωτήματα δεν είναι στην ουσία ούτε φωνολογικά, ούτε γραμματικά, είναι ερωτήματα κοινωνιολογικά, εν τέλει αφορούν τον ελληνικό πολιτισμό συνολικά. (δημοσίευση στο Forum των «Φрукτωριών», 15/12/2004).

Σε λίγες συζητήσεις του «Forum» δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις για οικοδόμηση γνώσης αλλά οι ελπίδες σύντομα διαψεύστηκαν

- ☞ Τρεις συζητήσεις που πήγαν σχετικά καλά ως προς την οικοδόμηση κοινής κατανόησης ή την ανταλλαγή επιχειρημάτων και που είχαν ως αποτέλεσμα γνωστικό όφελος για όσους συμμετείχαν («Greeklisch και Greekness» με 18 δημοσιεύσεις, «Pros mia electroniki koinotita 'mathisis'» με 16 δημοσιεύσεις και «Διδακτικά εγχειρίδια με 14 δημοσιεύσεις)

Μια απάντηση-διευκρίνιση, γιατί μέσα στις δυσκολίες του γραπτού διαλόγου είναι και η αδυναμία άμεσης απάντησης. Καταρχήν η αναφορά στις εβραϊκές επιλογές έγινε χωρίς διάθεση αξιολόγησης του γεγονότος, με μόνο στόχο να αντιπαρατεθεί και ένα διαφορετικό παράδειγμα στο σχετικό με την αλλαγή αλφαβήτου από την τουρκική πολιτική ηγεσία. Κι εδώ ας θυμίσω ότι το να αλλάζει η γλώσσα άνωθεν από πολιτικές επιλογές είναι πολύ αυταρχικό και επικίνδυνο. Η γλώσσα ως ζωντανός οργανισμός εξελίσσεται και διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες των χρηστών (δημοσίευση στο Forum των «Φрукτωριών», 21/2/2004)

Όπως όμως έχει ήδη τονιστεί, ένα έτος περίπου μετά την έναρξη λειτουργίας του περιβάλλοντος και συγκεκριμένα το Νοέμβριο του 2003 ξεκίνησε, από την πλευρά των εμπυχωτών της κοινότητα μια προσπάθεια, για αλλαγή της φυσιογνωμίας των «Φрукτωριών» (από χώρο αλληλοϋποστήριξης και ανταλλαγής ατομικών εργασιών σε Κοινότητα Μάθησης). Αυτή η προσπάθεια οδήγησε στην έναρξη της λειτουργίας της νέας υποενότητας με τίτλο «Ηλεκτρονικό Εργαστήριο», το Φεβρουάριο του 2004, η δραστηριότητα της οποίας φιλοξενήθηκε στην ενότητα «Forum συζητήσεων». Οι συζητήσεις εδώ, συντονιζόταν από εξωτερικούς συνεργάτες του Κ.Ε.Γ. (οι οποίοι ανήκαν στο χώρο των ειδικών της διδακτικής της Γλώσσας, της Λογοτεχνίας και των Πολιτισμικών Σπουδών), και οι οποίοι καθόριζαν τα θέματα (ή προέτρεπαν τους συμμετέχοντες να προτείνουν θέματα της επιλογής τους) και σε κάποιες περιπτώσεις έθεταν στάδια εξέλιξης της συζήτησης, οριοθετημένα από χρονοδιαγράμματα. Η συμμετοχή στο «Ηλεκτρονικό Εργαστήριο» (το οποίο είναι χωρισμένο σε επιμέρους εργαστήρια, Διδασκαλίας της Γλώσσας, της Λογοτεχνίας και των Πολιτισμικών Σπουδών), είναι εθελοντική, ενώ αν κάποιο μέλος των «Φрукτωριών», δεν θα εγγραφεί σε ένα από τα τρία εργαστήρια, έχει το δικαίωμα της δημοσίευσης μηνύματος με την ιδιότητα του επισκέπτη. Οι συντονιστές αρχικά κάνουν κάποια μικρή εισαγωγή σχετικά με το σκοπό του εργαστηρίου, το εύρος των θεμάτων που μπορούν να συζητηθούν και παρακινούν τα μέλη να συμμετέχουν στις συζητήσεις αυτές.

Ο επισκέπτης των συζητήσεων του Ηλεκτρονικού Εργαστηρίου θα διαπιστώσει ότι οι συντονιστές του Ηλεκτρονικού εργαστηρίου προσπάθησαν να προ-

Σε ελάχιστες συζητήσεις του «Forum» επιτεύχθηκε εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων που ωφέλησε γνωστικά τα μέλη της κοινότητας

Οικοδόμηση νέας γνώσης στο Ηλεκτρονικό Εργαστήριο

καλέσουν οργανωμένες και δομημένες συζητήσεις, με θέματα όπως «Η παραγωγή προφορικού λόγου», «Σχετικά με την κατανόηση προφορικού λόγου», «Ανάγνωση λογοτεχνίας και γλωσσική επάρκεια» και άλλα παρόμοια. Σε κάποιες περιπτώσεις καλούν τους συμμετέχοντες να αποσαφηνίσουν με την καθοδήγησή τους, κάποιες πλευρές των παραπάνω θεμάτων, ενώ σε άλλες δημοσιεύσουν μια δική τους διδακτική δραστηριότητα, καλώντας τα μέλη να τη σχολιάσουν, να επεξεργαστούν, και να βελτιώσουν, μετά από εφαρμογή (ή και χωρίς) στην αίθουσα διδασκαλίας. Από τα 34 εν συνόλω ενεργά μέλη των «Φрукτωριών» συμμετείχαν μόνο τα 14 (41%) και μάλιστα από αυτά τα 8 ανήκουν στον πυρήνα της κοινότητας, ενώ στα δυο από τα τρία εργαστήρια έχει εγγραφεί και κάποιο από τα ανενεργά μέλη της κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα στο Εργαστήριο «Η Ελληνική ως Ξένη» γράφτηκαν 14 από τα 34 ενεργά μέλη της κοινότητας αλλά πήραν μέρος στη συζήτηση μόνο τα 4 μέλη (μαζί με τρεις επισκέπτες), στη «Διδασκαλία της Λογοτεχνίας» γράφτηκαν 6 μέλη (μαζί με ένα ανενεργό μέλος των «Φрукτωριών» και συμμετείχαν στις συζητήσεις μόνο τα 2 μαζί με έναν επισκέπτη και τέλος, στο εργαστήριο «Γλώσσα και Πολιτισμός» γράφτηκαν 14 μέλη (μαζί με ένα ανενεργό) και συμμετείχαν σε συζητήσεις μόνο τα 6 (Πίνακας 7).

	Ενεργά μέλη Φрукτωριών	Γράφτηκαν σε Εργαστήριο ανενεργά μέλη	Μέλη Εργαστηρίου	Πήραν μέρος στη συζήτηση	
				Μέλη Εργαστηρίου	Επισκέπτες
Η Ελληνική ως Ξένη		0	14	4	3
Διδασκαλία της Λογοτεχνίας	34	1	6	2	1
Γλώσσα και Πολιτισμός		1	14	6	0

Πίνακας 7: η συμμετοχή στο «Ηλεκτρονικό Εργαστήριο»

Από το σύνολο των 15 συζητήσεων, οι 11 προκάλεσαν ελάχιστες συνεισφορές (από 1 έως 5) έχοντας έτσι ένα χαρακτήρα περισσότερο δημοσίευσης πληροφοριών παρά εποικοδομητικής συζήτησης, ενώ οι υπόλοιπες 4 προκάλεσαν από 6 έως 9 συνεισφορές. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν πως η λειτουργία του Ηλεκτρονικού Εργαστηρίου δεν μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένη ως προς τους στόχους που τέθηκαν από τους συντονιστές του. Από τη μια τα μέλη της κοινότητας σ' ένα μεγάλο βαθμό δεν ενεπλάκησαν στα τεκταινόμενα, ενώ από την άλλη όσες συζητήσεις ξεκίνησαν δεν έφτασαν σε ολοκλήρωση και δεν επιτεύχθηκε κάποιου είδους κατανόηση ή μάθηση από την πλευρά των συμμετεχόντων. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ποικίλες αντιστάσεις που έχουν σχέση, είτε με την πιο αυστηρά

δομημένη διαδικασία (στο περιβάλλον των «Φрукτωριών» μέχρι εκείνο το διάστημα έχουν λειτουργήσει σε περισσότερο «χαλαρούς» ρυθμούς), είτε με τη διαπιστούμενη αλλαγή της φυσιογνωμίας του περιβάλλοντος (από περιβάλλον ανταλλαγής υλικού σε περιβάλλον οικοδόμησης γνώσης) την οποία δεν επιθυμούν.

Τώρα δηλαδή έκλεισε το θέμα; Δεν μπορούμε να μιλήσουμε πια; Δεν αφήνουμε πρώτα κατά μέρος τη στενάχωρη προθεσμία (ή dead line αν προτιμάτε), και δεύτερον θα μιλήσει κανένας σ' αυτό το εργαστήριο; Αν ναι, ωραία, κι αν όχι, πέστε τουλάχιστον γιατί, συνάδελφοι (δημοσίευση στο Forum των «Φрукτωριών», 8/5/2004)

Θα πρότεινα, αντίθετα, αν υπάρχει συγκεκριμένο υλικό, να μας ενημερώνουν οι Φрукτωρίες και εμείς ανάλογα με τις ανάγκες μας θα το επιλέγουμε (δημοσίευση στο Forum των «Φрукτωριών», 16/5/2004)

Πέρα από τα προηγούμενα η ηγετική ομάδα της κοινότητας αποδίδει την αποτυχία του Ηλεκτρονικού Εργαστηρίου σε παράγοντες που κυρίως έχουν να κάνουν με αντιστάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αυτές οι αντιστάσεις σχετίζονται με μια συγκεκριμένη ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού, η οποία δεν συμβαδίζει με πρακτικές συνεργασίας και από κοινού με συναδέλφους παραγωγή υλικού ή συμμετοχή σε δομημένες διαδικασίες με συντονιστές, σαφείς ρόλους για τους συμμετέχοντες και στάδια εξέλιξης της εργασίας.

Που αποδίδει η ηγετική ομάδα την αποτυχία του Ηλεκτρονικού Εργαστηρίου

...θεωρούμε ότι απέτυχε απαιτούσαμε συγκεκριμένες ημερομηνίες deadlines ... ακριβώς κι αυτό τους ενόχλησε ... θεώρησαν ότι οι ίδιοι είναι εκπαιδευτικοί με γνώσεις και δεν δέχτηκαν το ρόλο του συντονιστή ... δεν δέχτηκαν τη συντονίστρια, θεώρησαν ότι αυτά που λέει είναι πράγματα που δεν ισχύουν για τη δική τους δουλειά και θεώρησαν ότι τους καπελώνει τέλος πάντων το στυλ της και ο ρόλος της (Εμψυχώτρια «Φрукτωριών», συνέντευξη 29/5/2006)

... Όσο πιο έμπειρος παιδαγωγικά είσαι στην Ελλάδα, τόσο πιο αυστηρά δομημένη ταυτότητα έχεις δεν τη διαπραγματεύεσαι εύκολα γιατί η ταυτότητά σου είναι διαμορφωμένη και θεωρείς προκαταβολικά ότι υπάρχει κάποιος που σου δίνει ένα υλικό έτοιμο ... στην προκειμένη περίπτωση αυτοί οι άνθρωποι έρχονται με μια ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως διδάσκοντος, ως έχοντος ένα authority. Αν λοιπόν εσύ πας κι αυτόν τον άνθρωπο τον περιλάβεις ας πούμε μ' ένα moderation ως φοιτητή, αυτό θα έχει τραγικά αποτελέσματα (Εμψυχωτής «Φрукτωριών», συνέντευξη 29/5/2006)

Κεφάλαιο Γ'

A. Επιτεύχθηκαν οι στόχοι δημιουργίας των «Φрукτωριών»;

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω παρατηρήσεις και δεδομένα για τη λειτουργία της κοινότητας «Φрукτωρίες», από το Νοέμβριο του 2002 που ξεκίνησε η λειτουργία της, μέχρι το Φεβρουάριο του 2006, και λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους για τους οποίους δημιουργήθηκε το περιβάλλον αυτό, όπως αυτοί ορίστηκαν αρχικά αλλά και όπως μεταβλήθηκαν στη συνέχεια θα λέγαμε τα εξής:

A. Κατ' αρχήν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (όσοι ανήκουν στα 34 ενεργά μέλη της κοινότητας), σε ένα μεγάλο ποσοστό χρησιμοποίησαν το περιβάλλον παρά τις αρχικές δυσκολίες τους, οι οποίες είχαν να κάνουν κυρίως με τις ελάχιστες έως ανύπαρκτες τεχνολογικές δεξιότητες των περισσότερων από αυτούς, καθώς και τους δισταγμούς για την αποτελεσματικότητα και τη ζωντάνια της επικοινωνίας που διαμεσολαβείται από τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές. Μέσα από αρκετά κείμενα τους φαίνεται ότι σε μεγάλο βαθμό ξεπέρασαν την αίσθηση ότι μια τέτοιου είδους επικοινωνία είναι απρόσωπη και τυπική. Τουναντίον θεώρησαν πως οι «Φрукτωρίες» ήταν ο κατάλληλος χώρος για έκφραση προσωπικών συναισθημάτων, για συνάντηση και επικοινωνία με μια ομάδα ανθρώπων με τους οποίους τους ενώνουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά κι ενδιαφέροντα, καθώς και μια εξαιρετική ευκαιρία και δυνατότητα για να έχουν συναισθηματική στήριξη είτε για προβλήματα που αντιμετώπιζαν στο χώρο της εργασίας τους, είτε λόγω της τεράστιας απόστασης που τους χώριζε από την Ελλάδα με τη συνακόλουθη αίσθηση απομόνωσης.

Χρησιμοποίησαν το περιβάλλον και το θεώρησαν σημαντικό χώρο έκφρασής τους

Αγαπητή Χ, είσαι η πρώτη που τηλεσυνάντησα και με χαιρέτησε στην πρώτη μου δειλή περιήγηση στα δικτυακά μονοπάτια των φрукτωριών, τα οποία δεν επισκεπτόμουν, ενώ είχα γραφεί από καιρό (κείμενο δημοσιευμένο στις «Φрукτωρίες», 7/11/2003)

Αυτή τη στιγμή που κάνω νυχτέρι παρέα με τον καλύτερο φίλο μου, τον ΗΥ, βλέπω απέναντι, από τα παράθυρα του θου ορόφου, τη κεντρική λεωφόρο (κείμενο δημοσιευμένο στις «Φрукτωρίες», 7/11/2003)

Φυσικά η συμπαράσταση είναι ηθική πρώτα απ' όλα αλλά και αυτό έχει μεγάλη αξία. Φαντάζομαι για παράδειγμα τη Δώρα στο Βανκούβερ ή τον Γιώργο στο Βατούμι και τον Φλώρο στο Πεκίνο. Ε, δεν είναι όμορφο να λαμβάνεις μηνύματα συμπαράστασης

όσο μακριά κι απομονωμένος κι αν είσαι; (κείμενο δημοσιευμένο στις «Φρυκτωρίες», 4/12/2003)

Β. Ένας από τους αρχικούς στόχους της ομάδας των σχεδιαστών των «Φρυκτωριών» ήταν και εκείνος του τεχνολογικού γραμματισμού των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Θεωρήθηκε απαραίτητο να μην εμπλακούν μόνο με την παιδαγωγική διάσταση της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της ελληνικής, αλλά να εξοικειωθούν με το νέο κειμενικό είδος που λέγεται διαδίκτυο και να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά μέσα από νέα περιβάλλοντα επικοινωνίας. Στην πλειονότητά τους τα μέλη της κοινότητας (και πάλι σημειώνουμε πως αυτό αφορά τα ενεργά μέλη) σημείωσαν μεγάλη πρόοδο σ' αυτό τον τομέα καθώς η ίδια η κοινότητα απετέλεσε ένα εργαλείο μέσω του οποίου ασκήθηκαν στον ψηφιακό γραμματισμό / e-literacy (Χρησιτίδης, 2001). Μέσω των «Φρυκτωριών» εξοικειώθηκαν με το νέο κειμενικό είδος, γνώρισαν τα χαρακτηριστικά, τους περιορισμούς και τις δυνατότητες του και το συμπεριέλαβαν στη διδασκαλία τους. Αρκετά από τα μέλη προέτρεψαν φοιτητές τους να δημοσιεύσουν εργασίες τους στις «Φρυκτωρίες», να δεχθούν ανατροφοδότηση και σχόλια από συμμετέχοντες στο περιβάλλον και να επικοινωνήσουν με άλλους φοιτητές άλλων Πανεπιστημίων στα ελληνικά.

Πέτυχαν το στόχο του τεχνολογικού γραμματισμού στην πράξη.

Γ. Αν υποτεθεί πως ο σχηματισμός μιας Κοινότητας Μάθησης είναι δύσκολο, επίπονο, χρονοβόρο και σταδιακό έργο (Kimble, & Hildreth, 2004), η συγκεκριμένη ομάδα προσέγγισε σε κάποια αρχικά στάδια μιας διαδικασίας σχηματισμού Κοινότητας Μάθησης. Ένας ενεργός πυρήνας ανθρώπων συμμετείχε με πολύ συστηματικό και σταθερό τρόπο στα τεκταινόμενα της κοινότητας και συνεισέφερε κατά ένα μεγάλο ποσοστό στη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας και του περιεχομένου του περιβάλλοντος. Κάποια από τα μέλη του ενεργού πυρήνα δεν είχαν στην αρχή της συμμετοχής τους ιδιαίτερη εξοικείωση με τις Τ.Π.Ε. (όπως έδειξε έρευνα που έγινε από την ηγετική ομάδα κατά τα σεμινάρια του Κ.Ε.Γ.) αλλά παρ' όλα αυτά και όσοι ανήκουν στα κεντρικά και όσοι ανήκουν στα περιφερειακά μέλη της κοινότητας, θεωρούν το περιβάλλον ως «δικό» τους δημιούργημα, χώρο συνάντησης αλλά και ανταλλαγής χρήσιμου υλικού.

Οι «Φρυκτωρίες» αποτέλεσαν μια κοινότητα μάθησης στα αρχικά της στάδια

Όπως προκύπτει από αρκετά από τα δημοσιευμένα κείμενα στις «Φρυκτωρίες», η ιδιότητα του «μέλους των Φρυκτωριών» έγινε για κάποιους από αυτούς ένα αξιόλογο τμήμα της ταυτότητάς τους. Όπως επίσης πιστοποιείται από κάποιες συ-

ζητήσεις στην ενότητα «Forum» και από κάποιες προτάσεις και σχόλια σε κείμενα σχετικά με τη διδασκαλία στην ενότητα «Διδάσκοντες την Ελληνική», αλλά και γενικά μέσα από τη διάθεση που εκφράζεται από μερικούς συμμετέχοντες για συνεργατική παραγωγή διδακτικού υλικού και συζήτηση με στόχο διευκρινίσεις επιτευξη κοινής κατανόησης επί παιδαγωγικών θεμάτων, πιστοποιείται ότι η ομάδα των εν λόγω εκπαιδευτικών, μπορεί να θεωρηθεί ως Κοινότητα Μάθησης σε πολύ αρχικά στάδια.

Έχω τη γνώμη πως γενικά όλος αυτός ο διάλογος στο διαδίκτυο είναι δημιουργικός, νομίζω πως αποσκοπεί στην δημιουργία ενός μεθοδολογικού εργαλείου για τη δουλειά μας, είναι όμως από μόνος του ένα εργαλείο, (Κείμενο δημοσιευμένο στις «Φρυκτωρίες», 30/5/2003)

θα ετοιμάσω ένα μικρό κείμενο για το μάθημα ως σχέση έτσι ώστε να προχωρήσουμε τη συζήτηση περισσότερο εξειδικευμένα... .. να δοκιμάσουμε τις απόψεις μας επί του πεδίου, κάνοντας δηλαδή μάθημα, συνεργατικό έστω, έτσι ώστε να πλουτίσουμε τη διδακτική μας εμπειρία; (Κείμενο δημοσιευμένο στις «Φρυκτωρίες», 1/6/2003)

Νομίζω επίσης ότι το να μοιραστούμε και να συζητήσουμε μεταξύ μας τη δουλειά μας είναι ένα παράδειγμα συλλογικότητας που κινείται έξω και ενάντια στην συνήθη ατομιστική λογική (Κείμενο δημοσιευμένο στις «Φρυκτωρίες», 4/6/2003)

Αυτή είναι η ζωντάνια των Φρυκτωριών! Νομίζω ότι η κοινότητά μας αρχίζει σιγά σιγά να διευρύνεται κι αυτό είναι ευχάριστο (Κείμενο δημοσιευμένο στις «Φρυκτωρίες», 12/6/2003)

Πιστεύω πως σαν ομάδα όλα αυτό το διάστημα μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλον, χωρίς να θεωρούμε πως κάποιος από εμάς κατέχει την απόλυτη αλήθεια σε τίποτα. Μου δίνεται δε η εντύπωση πως έχουμε βικωματική σχέση με τη γνώση (Κείμενο δημοσιευμένο στις «Φρυκτωρίες», 9/12/2003)

B. Ποια ήταν τα εμπόδια που δεν επέτρεψαν την ολοκλήρωση των «Φρυκτωριών»;

Τα εμπόδια για τη μη ολοκλήρωση των «Φρυκτωριών» σε Κοινότητα μάθησης (με όρους και χαρακτηριστικά όπως αυτά προσδιορίστηκαν παραπάνω), μπορούν να συνοψιστούν και να κατηγοριοποιηθούν σε δυο ευρύτερες ομάδες: (α) σε όσα έχουν να κάνουν με το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτούργησαν οι «Φρυκτωρίες» (νοοτροπίες και παγιωμένες συνήθειες που επικρατούν παραδοσιακά στο χώρο της εκπαίδευσης και που μεταφέρονται σε κάθε πρωτοβουλία που

αναλαμβάνεται) και (β) σε όσα έχουν να κάνουν με τον τρόπο που σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε, και καθοδηγήθηκε η συγκεκριμένη δικτυακή κοινότητα (σε συνδυασμό και με τα σχεδιαστικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος).

Ξεκινώντας από την πρώτη κατηγοριοποίηση των εμποδίων που μεσολάβησαν και απέτρεψαν τις «Φрукτωρίες από το να ολοκληρωθούν σε μια Κοινότητα Μάθησης θα λέγαμε πως περιλαμβάνει τα παρακάτω:

Το πλαίσιο ελληνικής εκπαίδευσης και συνακόλουθα το «κλίμα» του ελληνικού σχολείου της Δευτεροβάθμιας στο οποίο έζησαν και γαλουχήθηκαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις «Φрукτωρίες», χαρακτηρίζεται από έλλειψη ανάληψης πρωτοβουλιών γενικά αλλά και ειδικότερα οι πρωτοβουλίες που λαμβάνονται είναι κυρίως σε ατομικό και όχι συλλογικό επίπεδο, καθώς και δυσκολία αυτό-οργάνωσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Γκότοβος, 2001). Σε ένα μεγάλο βαθμό ελάχιστοι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό σχολείο αισθάνονται πώς δεν είναι δικό τους ζήτημα να επέμβουν σε κάποιες διαδικασίες και να βελτιώσουν με τη δική τους δράση κάποιες πλευρές της σχολικής ζωής. Όταν εμφανίζονται πολώσεις και διαφωνίες ή άλλου είδους προβλήματα, σε συλλόγους εκπαιδευτικών, δεν υπάρχουν αναγνωρισμένες και γενικά αποδεκτές πρακτικές για τη λύση τους με δημοκρατικές διαδικασίες.

Συνακόλουθα για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι «Φрукτωρίες» (οι οποίες παρά τον εικονικό τους χαρακτήρα βιώνονται από τα μέλη τους ως «τόπος»), φέρουν παρόμοια χαρακτηριστικά όπως εκείνα των φυσικών σχολικών τόπων. Κατά τα πρότυπα εκείνων οι συμμετέχοντες αισθάνονται πώς δεν είναι δικό τους ζήτημα να αυτό-οργανωθούν, να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους ή ακόμη και να επέμβουν και να τον κάνουν λειτουργικότερο αναφορικά με τις ανάγκες της εργασίας τους. Όπως φάνηκε και από τα παραπάνω παρόλο που θεωρούν πως είναι «δικός τους» χώρος και σε μεγάλο βαθμό δημιουργημά τους, επενεργούν και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι συνθήκες που προαναφέρθηκαν και που έχουν ως συνέπεια την αίσθηση ότι η ευθύνη και η εξουσία στην κοινότητα είναι συγκεντρωμένη σε κάποιους (την ηγετική ομάδα), ενώ από την άλλη επικρατεί αβεβαιότητα και ρευστότητα για το ρόλο του καθενός μέλους, αβεβαιότητα που έχει να κάνει με το αν και με ποιον τρόπο θα διαχειριστεί πρωτοβουλίες, ευθύνες ή εξουσίες, με σκοπό να προωθήσει τη μάθησή του.

Εμπόδια που έχουν σχέση με τις συνθήκες πρακτικές με τις οποίες είναι ήδη εξοικειωμένοι οι συμμετέχοντες στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης

Από την άλλη πλευρά υπάρχουν κάποια δεδομένα που έχουν να κάνουν με το σχεδιασμό και την υλοποίηση της συγκεκριμένης εφαρμογής και τα οποία δεν επέτρεψαν την ολοκλήρωση των «Φрукτωριών» σε κοινότητα μάθησης με το πλήρες νόημα του όρου. Όπως ήδη έχει αναφερθεί ένα από τα αδύναμα σημεία των «Φрукτωριών» ήταν το γεγονός ότι το λογισμικό που επιλέχθηκε για να υποστηρίξει την προσπάθεια αυτή, είναι ένα γενικής χρήσης εργαλείο, που είναι βέβαια αξιόπιστο, αλλά κατασκευασμένο έτσι ώστε να καλύπτει ανάγκες ποικίλων κοινοτήτων, με στόχους και προσανατολισμούς όχι αποκλειστικά εστιασμένους σε εκείνους μιας κοινότητας μάθησης.

Πέρα απ' αυτό και η ίδια η ανάπτυξη του περιβάλλοντος παρουσιάζει προβλήματα όπως επικαλύψεις περιεχομένου, «μη λογικές» διαδρομές και συνδέσεις ανάμεσα στις ενότητες και απουσία δυνατοτήτων για συνεργατική παραγωγή γνώσης. Εάν κανείς επιχειρήσει να κατανοήσει τους λόγους για τους οποίους εντοπίζονται αυτά τα προβληματικά στοιχεία στη διεπαφή χρήσης του περιβάλλοντος των «Φрукτωριών», μπορεί να επισημάνει κάποια δεδομένα που χαρακτηρίζουν την πρώιμη περίοδο στη ζωή των «Φрукτωριών» που σε ένα βαθμό εξηγούν τα χαρακτηριστικά της διεπιφάνειας του περιβάλλοντος. Αυτό που κυριάρχησε κατά την αρχική σύλληψη των «Φрукτωριών», ήταν η δημιουργία ενός περιβάλλοντος, του οποίου η λειτουργία και η κατεύθυνση δεν ήταν στοιχεία προδιαγεγραμμένα εξ αρχής, αλλά διαμορφωνόταν ανάλογα με την πορεία του. Η ομάδα σχεδιασμού προχωρούσε σταδιακά και χωρίς εκ των προτέρων πλήρως και σαφώς ολοκληρωμένη εικόνα για το τι θα έκαναν οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετείχαν στις «Φрукτωρίες». Αυτό το γεγονός από μια πλευρά είναι ιδιαίτερα θετικό εφόσον (σύμφωνα με τις αρχές της έρευνας – δράσης), οι ανάγκες και οι επιλογές των συμμετεχόντων λαμβάνονται υπόψη και έχουν πρωταρχικό ρόλο στην πορεία της προσπάθειας. Από την άλλη όμως, εφόσον πρόκειται για δημιουργία και συντονισμό περιβαλλόντων που είναι τόσο απαιτητικά και όπου το κάθε συστατικό στοιχείο του περιβάλλοντος επηρεάζει κατά ένα συστημικό τρόπο όλα τα υπόλοιπα, υπάρχει ανάγκη για εκ βάθρων επανασχεδιασμό του περιβάλλοντος στην περίπτωση που θα άλλαζε η φυσιογνωμία του. Οι μόνοι στόχοι για τους οποίους υπήρχε από την αρχή ρητή δέσμευση, από πλευράς ηγετικής ομάδας και συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην κοινότητα, ήταν εκείνοι της αλληλοϋποστήριξης, της διατήρησης της επαφής με το Κ.Ε.Γ. καθώς και της δημοσίευσης των εργασιών τους ώστε να είναι διαθέσιμες στο σύνολο των (τωρινών ή μελλοντικών) μελών. Αυτοί οι στόχοι λοιπόν ακριβώς, καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά της διεπαφής του περι-

Εμπόδια που έχουν σχέση με προβλήματα της συγκεκριμένης εφαρμογής

Α' Το λογισμικό

Αιτίες για τις οποίες εμφανίζονται τα αρνητικά χαρακτηριστικά της διεπαφής των «Φрукτωριών»

βάλλοντος και όταν επιχειρήθηκε να αλλάξει η φυσιογνωμία του περιβάλλοντος με την προσθήκη νέων και διαφορετικής ποιότητας στόχων, η ήδη υπάρχουσα διεπιφάνεια αποδείχθηκε προβληματική. Οι νέοι και πιο απαιτητικοί στόχοι απαιτούσαν αναθεώρηση της διεπαφής και χρήση ενός (νέου) περιβάλλοντος που θα ενσωμάτωνε όλες τις προηγούμενες λειτουργίες της κοινότητας αλλά και θα πρόσφερε πλούσιες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση ανάμεσα στους χρήστες και οικοδόμηση νέας γνώσης.

Εάν σήμερα κάποιος νεοεισερχόμενος χρήστης περιηγηθεί στις «Φрукτωρίες», η ίδια η διάταξη του υλικού καθώς και οι διαδρομές που του προτείνονται από το ίδιο το περιβάλλον, θα του υπαγορεύσουν μια λογική παράθεσης κειμένων τα οποία μπορεί να επισκεφθεί μέσω μιας ποικιλίας διαδρομών. Μοιάζει σαν να έχουν σημασία στις «Φрукτωρίες» τα κείμενα και οι ανακοινώσεις ως τελικά προϊόντα κι όχι η ομάδα των ανθρώπων που θα μπορούσε να επωφεληθεί από ένα δικτυακό περιβάλλον για να προωθήσει τη μάθησή καθενός από τα μέλη της αλλά και ως συνόλου. Με τέτοιους όρους είναι φυσικό επακόλουθο το περιβάλλον να μη χαρακτηρίζεται από διαφάνεια στη χρήση του, αλλά από «δυσανάγνωστη» ταυτότητα, που αποτρέπει το χρήστη, όχι τόσο από τη συμμετοχή αλλά οπωσδήποτε από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τους άλλους χρήστες.

... δεν γνωρίζαμε (τις ανάγκες) που έχουν οι άνθρωποι δουλεύοντας σε όλες αυτές τις χώρες – ούτε και οι ίδιοι τις γνώριζαν όταν πήγαν εκεί – και επομένως δεν μπορούσαμε να προδιαγράψουμε ποιο ήταν το ενδιαφέρον, προς ποια κατεύθυνση έπρεπε να κινηθεί το περιβάλλον αυτό κι έτσι αποφασίσαμε προκαταβολικά ότι αυτό θα είναι ένα περιβάλλον που θα συν-διαμορφωθεί... (Εμπυχωτής «Φрукτωρικών», συνέντευξη 29/5/2006)

... ο πρώτος μας στόχος ήταν να παρατηρήσουμε τις ανάγκες και να δούμε σε ποιο βαθμό μπορούμε να τις ικανοποιήσουμε. Τώρα, ξέραμε ότι αυτό το πράγμα θα οδηγούσε στη συγκέντρωση υλικού, που θα τους επέτρεπε σ' ένα βαθμό να συνεργαστούν και να αλληλοϋποστηρίχτούν. Οι ομάδες μάθησης, η Κοινότητα Μάθησης ήταν κάτι που μας ήρθε σε δεύτερη φάση» (Εμπυχωτριά «Φрукτωρικών», συνέντευξη 29/5/2006)

Οι συμμετέχοντες λοιπόν, μέσω της διεπιφάνειας χρήσης, συναντούν λίγες ευκαιρίες και προτροπές για συνεργατική οικοδόμηση νέας γνώσης και παραγωγή διδακτικού υλικού. Στην ίδια κατεύθυνση, καθώς δεν έγινε κάποια αναδιάρθρωση και επανασχεδιασμός του περιβάλλοντος, πολύ σύντομα απέκτησε χαρακτηριστικά

που προκαλούσαν μεγάλες δυσκολίες στο χρήστη να προσανατολιστεί στο περιεχόμενό του και κατά συνέπεια να αποθαρρύνεται να το χρησιμοποιήσει. Τέλος κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του όπως λ.χ. το ότι δεν έδινε την ευκαιρία τους συμμετέχοντες να σχηματίσουν ένα σαφές εικονικό πρόσωπο (με τα χαρακτηριστικά που οι ίδιοι επιθυμούσαν για τον εαυτό τους) και με το οποίο θα επικοινωνούσαν με τα υπόλοιπα μέλη, συνέτεινε στο να υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας. Παρατηρήθηκε επιφυλακτικότητα, δισταγμός ακόμη και παρεξηγήσεις, εφόσον για πολύ καιρό οι συμμετέχοντες ένιωθαν πως είχαν δίπλα τους κάποια «απόπροσωποποιημένα» μέλη, χωρίς συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ώστε να διευκολύνεται η μεταξύ τους επικοινωνία.

Ένας άλλος παράγοντας που θα μπορούσε να έχει μεγαλύτερη επίδραση αναφορικά με την ολοκλήρωση των «Φрукτωριών» ως κοινότητας μάθησης, ήταν η συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας και συντονισμού από την πλευρά των εμψυχωτών. Σε ένα αρχικό στάδιο η παρέμβασή τους εξαντλείται σε (α) μια (αγχώδη) προσπάθεια για αύξηση συμμετοχής και εμπλοκής στο περιβάλλον, (β) προτροπές προς τα μέλη για δημοσίευση εργασιών, (γ) εμπλουτισμό του περιβάλλοντος με κάθε είδους ενημερωτικά στοιχεία και πληροφορίες σχετικά με τη Διδακτική της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας και (δ) διευκόλυνση κάθε είδους (κυρίως τεχνική) προς τους συμμετέχοντες ώστε να συνεχίζουν απρόσκοπτα τη συμμετοχή τους στα δρώμενα της κοινότητας.

Από την άλλη πλευρά όμως, οι συντονιστές της κοινότητας δεν έλαβαν υπόψη, σε μεγάλο βαθμό, τις δυναμικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν μέσα στην ομάδα των εκπαιδευτικών και οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις καθόρισαν την ποιότητα συμμετοχής. Σε πολλές περιπτώσεις (α) αντιπαραθέσεις ανάμεσα σε μέλη της κοινότητας, αφέθηκαν να χρονίζουν χωρίς κάποιου είδους διαχείριση, (β) οι ρόλοι που αναλήφθηκαν αυθόρμητα από τα μέλη στα αρχικά στάδια, παγιώθηκαν σε όλη της διάρκεια της ζωής της κοινότητας, χωρίς να σημειωθούν μετακινήσεις από την περιφέρεια στο κέντρο, (γ) σημαντικά θέματα για τις διαδικασίες που θα ακολουθούσαν στην κοινότητα έμειναν στο παρασκήνιο και δεν συζητήθηκαν, με αποτέλεσμα, κάποια μέλη παρασυρμένα από αισθήματα καχυποψίας και άγχους, να αποσυρθούν από την ενεργό συμμετοχή. Εφόσον λοιπόν έχουν αποκρυσταλλωθεί τέτοιοι ρόλοι και πρακτικές στην κοινότητα όπως τους είδαμε παραπάνω, είναι πλέον πολύ δύσκολο να ανατραπεί αυτό το κλίμα από τους ειδικούς στο χώρο της διδακτικής (στα Ηλεκτρονικά Εργαστήρια) και να δημιουργηθεί ευνοϊκό έδαφος

B' Η ηγεσία

Αναπτύχθηκαν δυναμικές σχέσεις στην ομάδα, χωρίς να τύχουν διαχείρισης

συνεργατικής μάθησης και από κοινού παραγωγής διδακτικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς.

Χαρακτηριστική επίσης για το είδος της ηγεσίας που ασκούσε η ηγετική ομάδα στο πλαίσιο της κοινότητας, είναι η εξήγηση που δίνει για την κάμψη της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη των «Φрукτωριών» κατά την περίοδο της υποτονικής δραστηριότητας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί η ηγετική ομάδα την αποδίδουν, σε ένα βαθμό, στο ότι η εμπυχωτρία έπαψε να ασχολείται τόσο ενεργά όσο προηγουμένως με το συντονισμό της κοινότητας. Στο βαθμό λοιπόν που κάτι τέτοιο ισχύει σαν εξήγηση για τη μείωση της δραστηριότητας στην κοινότητα, δείχνει πως οι εμπυχωτές της ασκούσαν ένα είδος ηγεσίας στην ομάδα των «Φрукτωριών» που ευνοούσε ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης των μελών από τους ηγέτες, με την έννοια ότι οι συμμετέχοντες έβλεπαν ως περισσότερο καθοριστική και καταλυτική για τη ζωή της ομάδας τη συμπεριφορά του ηγέτη και λιγότερο τη δική τους (Ναυρίδης, 2005). Όταν λοιπόν συνειδητοποίησαν κάποιο είδος παραίτησης από την πλευρά των εμπυχωτών, προκλήθηκαν με τη σειρά τους και στους ίδιους συναισθήματα άγχους, δυσaráεσκειας και διάθεση απομάκρυνσης.

Ένα άλλο επίσης σημαντικό πρόβλημα που σχετίζεται με τον τρόπο συντονισμού της ομάδας των «Φрукτωριών», είναι και το κατά πόσο φρόντισαν οι εμπυχωτές να διαμορφώσουν, από κοινού με τους συμμετέχοντες, **σαφείς στόχους εργασίας**, τους οποίους να αποδέχεται η πλειοψηφία των μελών. Όπως έχουμε ήδη διαπιστώσει, κατά την πρώτη περίοδο λειτουργίας της κοινότητας, η ηγετική ομάδα μαζί με τους συμμετέχοντες, συμφώνησαν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος αλληλοϋποστήριξης και συγκέντρωσης υλικού σχετικά με τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Οφείλουμε όμως να επισημάνουμε ότι οι συμμετέχοντες στις «Φрукτωρίες» δεν έχουν ως κύριο και αποκλειστικό τομέα γνώσης και έρευνας το παραπάνω διδακτικό αντικείμενο. Το γεγονός αυτό με τη σειρά του, σημαίνει πως οι εμπυχωτές όφειλαν να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς προς την ανάδειξη και κάποιων σαφώς καθορισμένων ερευνητικών ερωτημάτων σχετικά με τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με ανοιχτές συζητήσεις και διαπραγματεύσεις μέσα στην ομάδα, με σκοπό όσο το δυνατό περισσότερα μέλη να συναινέσουν και να εκτιμήσουν τη σημασία των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων που προκύπτουν με βάση τα διδακτικά καθήκοντα που ανέλαβαν στα Πανεπιστήμια απόσπασής τους. Η ανυπαρξία λοιπόν μιας τέτοιας πρωτοβουλίας από την πλευρά των εμπυχωτών, αποτέλεσε άλλο ένα εμπόδιο για την ολοκλήρωση της κοινότητας καθώς η προ-

Η διαδικασία καθορισμού της φυσιογνωμίας και των στόχων της κοινότητας δεν προετοιμάστηκε επαρκώς.

σπάθεια της ίδιας ομάδας να κινητοποιήσει εαυτήν (λ.χ. μέσω της αναγνώρισης της σημασίας του ελληνικού πολιτισμού ή της αποστολής του δασκάλου), γρήγορα έχασε τη δυναμική της. Πέρα από αυτό εάν είχε προηγηθεί μια τέτοια διαδικασία διασαφήνισης και συναίνεσης πάνω στους στόχους εργασίας, θα παρατηρούσαν αντιστοίχως σαφή μηνύματα ανατροφοδότησης και πληροφόρησης από την πλευρά της ηγετικής ομάδας. Η παντελής έλλειψη τέτοιων μηνυμάτων προς τους συμμετέχοντες (λ.χ. με ποιες δραστηριότητες η ομάδα προσεγγίζει τους στόχους και με ποιες απομακρύνεται απ' αυτούς), αποτελεί σημαντικό εμπόδιο προς την ολοκλήρωση της ομάδας ως κοινότητας μάθησης.

Το γεγονός επίσης, της εκτεταμένης μεταβολής των στόχων και της φυσιογνωμίας των «Φрукτωριών» από την ηγετική ομάδα, με τη συμπλήρωση του πρώτου έτους της λειτουργίας τους, και κυρίως το ότι δεν συνοδεύθηκε από κατάλληλες διαδικασίες προετοιμασίας των μελών γι' αυτήν, ενδεχομένως δημιούργησε κάποια εμπόδια για την ολοκλήρωση της κοινότητας. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έγιναν αποδέκτες μιας πρότασης για περισσότερο ενεργή συμμετοχή στην κοινότητα, για συνεργασία με εξωτερικούς συνεργάτες – ειδικούς στη διδακτική, και εφόσον δεν υπήρξε κάποια προετοιμασία γι' αυτή, τη βίωσαν ως μεταβολή στο «συμβόλαιο της ομάδας» (McGrath, 1991). Τέτοιες αλλαγές όμως έχουν καθοριστική σημασία για τους συμμετέχοντες, εφόσον δημιουργούν σημαντικό αντίκτυπο στη ζωή της ομάδας. Προκαλούν αλλαγές ισορροπιών, συγκρούσεις και ανακατατάξεις οι οποίες δεν είναι δυνατό να απορροφηθούν, αν δεν αναληφθούν συγκεκριμένες πρωτοβουλίες. Χρειάζεται η ηγετική ομάδα να προβαίνει σε κατάλληλους χειρισμούς, και να καταστρώνει ένα σχέδιο με βάση το οποίο θα ακολουθεί μια συγκεκριμένη μεθοδολογία αλλαγής στόχων κάθε φορά που απαιτείται κάτι τέτοιο στο πλαίσιο της κοινότητας έτσι ώστε οι νέοι στόχοι και οι νέες επιδιώξεις να γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας από όλα τα μέλη και τέλος να υιοθετούνται με όσο το δυνατό περισσότερη συναίνεση, οποιοί θα στοχεύουν στην υιοθέτηση από όλα τα μέλη των νέων στόχων και επιδιώξεων.

Σε σχέση επίσης με το ζήτημα αυτό, το βέβαιο είναι ότι οι συμμετέχοντες στην κοινότητα, με την εισαγωγή κάποιων τρίτων και την ανάληψη από μέρους τους, του ρόλου των «ειδικών», θεώρησαν πως η μέχρι τότε συμμετρική επικοινωνία στην ομάδα, μετατρέπεται σε συμπληρωματική (Γκότοβος, 2002). Το γεγονός αυτό προκάλεσε αμηχανία στους ίδιους και επιστροφή σε ήδη γνωστές στους ίδιους πρακτικές, στις οποίες κατέφυγαν με σκοπό να βγουν από αδιέξοδα. Απομένει σε περαιτέρω έρευνα να καθορίσει το βαθμό στον οποίο η αποτυχία τέτοιου

Η διαδικασία μεταβολής της φυσιογνωμίας και των στόχων της κοινότητας δεν προετοιμάστηκε επαρκώς

είδους δραστηριοτήτων μπορεί να αποδοθεί, στη συγκεκριμένη ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού (που δυσκολεύεται να συνεργαστεί), ή στο ότι δεν υπήρξαν (από πλευράς ηγετικής ομάδας) οι κατάλληλες διαδικασίες, που θα προετοίμαζαν την κοινότητα για αλλαγή φυσιογνωμίας και ανάληψη περισσότερο σύνθετων και φιλόδοξων στόχων (ανοιχτές συζητήσεις, διαπραγμάτευση, εμπλοκή των μελών στον καθορισμό των νέων στόχων, επαναδιαπραγμάτευση του «συμβολαίου» της ομάδας κλπ.)

Γ. Προτάσεις – περαιτέρω έρευνα

Οι κοινότητες μάθησης εκπαιδευτικών προσφέρουν μια σημαντική δυνατότητα στους συμμετέχοντες ώστε να προωθήσουν τη μάθηση και την κατανόηση, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου απαιτείται να αντιμετωπίσουν σύνθετα και πολύπλοκα προβλήματα, τα οποία πολλές φορές περιλαμβάνουν ακόμη και αντιφατικά δεδομένα (Engestrom, 2001). Σε ένα παρόμοιο πλαίσιο βρέθηκαν και οι συμμετέχοντες στις «Φрукτωρίες» εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν να επιλύσουν προβλήματα που δεν είχαν αντιμετωπίσει οι ίδιοι ξανά στο παρελθόν και που πιθανότατα καμιά άλλη ομάδα δεν αντιμετώπιζε εκείνη τη χρονική στιγμή. Έτσι λοιπόν το δικτυακό περιβάλλον που τέθηκε στη διάθεσή τους, αποτέλεσε μια καλή ευκαιρία ώστε να αναλάβουν συλλογική προσπάθεια και να αντιμετωπίσουν τις σύνθετες και πολύπλοκες προκλήσεις τις οποίες είχαν ενώπιόν τους (διδασκαλία σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ποικίλα διδακτικά αντικείμενα, έλλειψη συγκεκριμένου Προγράμματος Σπουδών, ανυπαρξία επικουρικού εκπαιδευτικού υλικού, απομάκρυνση από την Ελλάδα, απομόνωση, διοικητικά προβλήματα και πολλά άλλα). Μέχρις ενός σημείου, όπως είδαμε από τα παραπάνω, οι στόχοι που είχαν τεθεί από τους ίδιους αλλά και από την ηγετική ομάδα, σε σχέση με τη χρησιμότητα των «Φрукτωριών» στα αυξημένα τους καθήκοντα επιτεύχθηκαν. Στη συνέχεια καταγράφονται κάποιες προτάσεις σχετικά με το πώς θα μπορούσε να λειτουργεί αποτελεσματικά και αποδοτικά μια εικονική κοινότητα εκπαιδευτικών καθώς και ζητήματα που χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση.

Η ηγετική ομάδα της κοινότητας, η οποία ενδεχομένως αποτελείται από εμπυχωτές, συντονιστές συζητήσεων κλπ. είναι καλό να έχει εμπειρία και γνώση πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τις δυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη που απαρτίζουν μια ομάδα ανθρώπων που συνεργάζονται με κοι-

Η σημασία της δυναμικής της ομάδας

νούς στόχους. Σε αρκετές περιπτώσεις κατά τη διάρκεια της ζωής της ομάδας παρουσιάζονται κρίσεις και αντιπαραθέσεις ανάμεσα στα μέλη, στη βάση των οποίων βρίσκεται κρίση νοήματος (Bion 1961). Η κατάλληλη ηγεσία επομένως, καταβάλλει προσπάθειες, ώστε τα άγχη της ομάδας να γίνουν αντικείμενο αντιμετώπισης και διαχείρισης από τα ίδια τα μέλη της. Αυτό μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, σημαντικότερος από τους οποίους είναι η ανάδυση στο προσκήνιο όλων των θεμάτων που ταλανίζουν την ομάδα (φανερών ή υπόρρητων) και συνακόλουθα η ρητή και ειλικρινής ομιλία για τους ρόλους και τις διαδικασίες που υπάρχουν μέσα στην ομάδα. Ιδιαίτερος σημαντικές είναι οι συζητήσεις και οι ανταλλαγές απόψεων και μηνυμάτων σχετικά με τις **διαδικασίες** που ακολουθούνται στη ομάδα, εφόσον θέτουν ένα από κοινού αποδεκτό και ειλικρινές πλαίσιο επικοινωνίας (Ναυρίδης, 2005). Είναι πιθανόν τέτοιες συζητήσεις να φαίνονται ως άσχετες με τους καθαυτό στόχους της κοινότητας, πράγμα όμως που δεν ισχύει, εφόσον στην πραγματικότητα πρόκειται για μια **αγωγή στην ομαδικότητα** (Ναυρίδης, ο.π.), η οποία αν δεν προηγηθεί είναι πολύ πιθανόν να ματαιώσει κάθε προσπάθεια επίτευξης των στόχων της κοινότητας.

Σε κάποιες φάσεις της ζωής της κοινότητας είναι δυνατό να προκύψει η ανάγκη αλλαγής των στόχων ή της φυσιογνωμίας της, εφόσον όπως είδαμε, μια κοινότητα μάθησης συχνά καλείται να δραστηριοποιηθεί σε ανοιχτά και πολυπαραγοντικά πλαίσια, ενώ η μάθηση που πρέπει να πετύχει σχετίζεται με καταστάσεις διαρκώς νέες, ασταθείς και όχι καθορισμένες με σαφήνεια (Enestrom, 2001). Συνεπώς σε περίπτωση που κατά την πορεία της ζωής της κοινότητας παρουσιαστεί η ανάγκη αλλαγής στόχων από την ηγετική ομάδα (αλλαγής «συμβολαίου» της ομάδας), είναι χρήσιμο αυτή να επιστρατεύσει ή να δημιουργήσει κάποιους «μηχανισμούς» και κάποιες διαδικασίες, με τις οποίες μέσα από συζήτηση, διασαφήνιση, αιτιολόγηση και διαπραγμάτευση, θα καταλήγουν τα μέλη με τη μέγιστη δυνατή συναίνεση, στο να κατανοούν και να αποδέχονται κάποιους νέους αλλά σαφείς και συγκεκριμένους «στόχους εργασίας».

Το λογισμικό που υποστηρίζει το έργο μιας εικονικής κοινότητας μάθησης εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικότατο παράγοντα για την απόδοσή της. Είναι χρήσιμο να δίνει την ευκαιρία στους χρήστες να παρουσιάζουν μια σαφή και ολοκληρωμένη εικόνα της προσωπικότητάς τους χρησιμοποιώντας όσα στοιχεία επιθυμούν, πράγμα που θα βοηθήσει στην μεταξύ τους επικοινωνία. Επίσης είναι απαραίτητο να ενσωματώνει τεχνολογίες που υποστηρίζουν το συνεργατικό χτίσιμο γνώσης, αλλά και με το σχεδιασμό του να προτρέπει με μια ποικιλία τρόπων

Κατάλληλη προετοιμασία αλλαγής στόχων της κοινότητας

Λογισμικό σχεδιασμένο με βάση τις αρχές της ομαδικής οικοδόμησης γνώσης

προς αυτή την κατεύθυνση. Εξίσου σημαντικό είναι η διεπιφάνεια να μην έχει μια ψυχρή και ουδέτερη εμφάνιση (που παραπέμπουν στη γραφειοκρατία και την α-καμψία που επικρατούν σε ένα βαθμό στην ελληνική εκπαίδευση) αλλά να χρησιμοποιεί μεταφορές, από την καθημερινότητα (λ.χ. αθλητική ομάδα κλπ.), ώστε να υποβάλλει και μ' αυτόν τον τρόπο στους χρήστες την αίσθηση, ότι πρόκειται για ένα τόπο όπου η ευθύνη για τη μάθηση είναι μοιρασμένη σε όλα τα μέλη της ομάδας και όπου ο καθένας μπορεί να συνεισφέρει ισότιμα και εποικοδομητικά σε κοινούς στόχους.

Εμφανίστηκαν επίσης και κάποια θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία των κοινοτήτων μάθησης εκπαιδευτικών και που χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση. Προτού προβούμε στην καταγραφή τους, θεωρούμε χρήσιμο να σημειώσουμε πως αντικείμενο εκτίμησης και αξιολόγησης είναι, εκτός αυτών καθαυτών των ερωτημάτων και η σχετική σημασία τους. Αυτό σημαίνει πως, κατά το σχεδιασμό και την οικοδόμηση μιας κοινότητας μάθησης εκπαιδευτικών, πρέπει να εκτιμηθεί αν κάποιο από τα παρακάτω κατατάσσεται ως ζήτημα πρώτης προτεραιότητας και στη συνέχεια ακολουθούν τα επόμενα ή εάν όλα έχουν την ίδια σημασία (λ.χ. τι είναι σημαντικότερο, ένα καταλληλότερο λογισμικό ή πληρέστερη προετοιμασία σε συνεργατική δουλειά;)

Ένα σημαντικό θέμα που συνήθως προβληματίζει τους συντονιστές αλλά και τα μέλη των κοινοτήτων και που είναι και εκείνο των ανενεργών και σιωπηλών μελών. Είδαμε στη συγκεκριμένη εφαρμογή των «Φрукτωριών», ένα σημαντικό ποσοστό των εγγεγραμμένων χρηστών να μην εκμεταλλεύονται την ευκαιρία που τους παρουσιάστηκε. Ιδιαίτερου ενδιαφέροντος θα ήταν μια μελέτη που θα επιχειρούσε να ρίξει φως σε ερωτήματα όπως: «Γιατί τα ανενεργά μέλη επέλεξαν αυτή τη στάση»; «Γιατί δεν συνειδητοποίησαν την ευκαιρία που τους παρουσιάστηκε μέσω των "Φрукτωριών", να επικοινωνήσουν με συναδέλφους τους, να αισθανθούν ότι ανήκουν σε μια ομάδα, να ωφεληθούν γνωστικά και να προωθήσουν τη μάθησή τους (με δική τους ευθύνη), μέσω της συμμετοχής σε μια κοινότητα συναδέλφων με τους ίδιους στόχους και ενδιαφέροντα»; «Τι θα μπορούσε επί πλέον να γίνει στο πλαίσιο της κοινότητας, ώστε για να μεταφερθεί ένα μέλος από τη θέση του ανενεργού στη θέση του ενεργού μέλους»;

Ένα άλλο ερώτημα επίσης που θα μπορούσε να διερευνηθεί είναι κι εκείνο που σχετίζεται με το πόσο επηρεάζονται οι εκπαιδευτικοί από τις αντιλήψεις που έχουν για τη γνώση. Έχει βρεθεί δηλαδή πως οι άνθρωποι έχουν κάποιες συγκεκρι-

κριμένες αντιλήψεις για το πώς λ.χ. οικοδομείται η γνώση, ποια είναι η πηγή της, αν είναι σταθερή και που στηρίζεται η εγκυρότητά της (Starphoroulou, & Vosniadou, 2005), και υπάρχει η περίπτωση αυτές να μη συμβαδίζουν με τον τρόπο, κατά τον οποίο η γνώση γίνεται αντικείμενο διαχείρισης σε μια κοινότητα μάθησης. Έτσι είναι δυνατό να θεωρούν ότι η γνώση συγκροτείται σωρευτικά, και αποτελεί ένα σύνολο αντικειμενικών και τεμαχισμένων πληροφοριών, πως είναι αναμφισβήτητη και αμετάβλητη και πως απορρέει από αυθεντίες και ειδήμονες. Σε μια κοινότητα μάθησης όμως, για να οικοδομηθεί γνώση, απαιτείται τα μέλη της να θεωρούν ότι η γνώση είναι αποτέλεσμα πολλαπλών οπτικών και ερμηνευτικών προσπαθειών και ότι οικοδομείται και με προσωπικό τρόπο αλλά και μέσα σε κοινωνικές διαδικασίες. Μια μελλοντική μελέτη λοιπόν, θα μπορούσε να εστιάζει ακριβώς στο κατά πόσο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τις αντιλήψεις τους για τη γνώση, καθώς αλληλεπιδρούν σε μια κοινότητα μάθησης.

Τέλος χρειάζεται να μελετηθεί περισσότερο το θέμα της «ταυτότητας» του Έλληνα εκπαιδευτικού (ή του Έλληνα εργαζόμενου γενικότερα), τα χαρακτηριστικά της οποίας ενδεχομένως διευκολύνουν ή εμποδίζουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Τσιβάκου, 2000). Ο Έλληνας εκπαιδευτικός δηλαδή έχει σφυρηλατήσει «εαυτό» και «ταυτότητα», με βάση κάποια εγγενή χαρακτηριστικά της ελληνικής πραγματικότητας και υπάρχει η περίπτωση, τα στοιχεία της ταυτότητάς του, να είναι περισσότερο ή λιγότερο συμβατά με την ορθολογικότητα της τεχνολογίας των πληροφοριών και τη συνεργασία με συναδέλφους. Μια τέτοια μελέτη λοιπόν θα μπορούσε να ασχοληθεί με τις διαδικασίες με τις οποίες δομείται ο «ε-αυτός» του Έλληνα εκπαιδευτικού, καθώς και την επίδρασή του στη συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Ackerman, M., (2000). The Intellectual Challenge of CSCW: The Gap Between Social Requirements and Technical Feasibility, *Human-Computer Interaction* Vol. 15, No. 2&3, Pages 179-203
- Beare, H. (1998). Who are the teachers of the future? How will they differ from the teachers we have now? *IARTV Seminar Series*, 76
- Berger, P. & Luckmann, T. 1966, *The Social Construction of Reality*. London: Penguin.
- Bion W. R. (1961), *Experiences in groups*, London: Tavistock Publications.
- Blaye, A., et al. (1992), Collaborative learning at the computer; How social processes "interface" with human-computer interaction, *European Journal of Psychology in Education*, Vol. VII n° 4, 257-267]
- Brereton, M., Donovan, J., & Viller, Stephen. (2003). Talking about watching: using the video card game and wiki-web technology to engage IT students in developing observational skills. In ACE, Tony Greening and Raymond Lister (Eds). *Fifth Australasian Computing Education Conference (ACE 2003)*, Adelaide, Australia, 4-7 February 2003,197-205. Retrieved February 20, 2006 from <http://crpit.com/confpapers/CRPITV20Brereton.pdf>
- Bruckman, A., (2004). Co-Evolution of Technological Design and Pedagogy in an Online learning Community. In S. A. Barab, R. Kling & J. H. Gray (Eds.) *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (p. 18), New York: Cambridge UP.
- Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., Soloway, E., & Krajcik, J. (1996). Learning with peers: From small group cooperation to collaborative communities. *Educational Researcher*, 25(8), 43-46
- Clancey, W.J. (1997) *Situated Cognition*, Cambridge University Press

- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.). *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* (pp. 453 - 494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1)
- Derry, J. S., Seymour, J., Steinkuehler, C., Lee, J., & Siegel, A., M., (2004), From ambitious vision to partially satisfying reality. In *Designing for virtual communities in the service of learning*, Ed. Barab S., Kling R., Gray J. New York: Cambridge University Press
- De Sanctis, G., & Poole, M. S. (1994), Capturing the complexity in advanced technology use: Adaptive structuration theory. *Organization Science*, 5, 121-147
- Edmondson AC. 1999. Psychological safety and learning behaviour in work teams. *Admin. Sci. Q.* 44:350–83.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Engestrom, Y. (1990). Learning, working and imagining: Twelve studies in activity theory. Helsinki: Orienta – Konsultit Oy
- Enestrom, Y., (2001). Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. 1994, *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage, London.
- Gergen, K., J., (2001). *Social construction in context*. London: SAGE.
- Gergen, K., & Semin, G. (1990). Everyday understanding in science and daily life. In K. Gergen. (Ed.). *Everyday understanding: Social and scientific implications*. (pp. 1-18). London, England: Sage
- Godwin-Jones, B. (2003). Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. [Electronic version]. *Language, Learning and Technology*, 7 (2), 12-16. Re-

trieved February 22, 2006 from
<http://lit.msu.edu/vol9num1/emerging/default.html>

Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2000). *What makes teacher community different from a gathering of teachers* (No. O-00-1): Center for the Study of Teaching and Policy, Center on English Learning & Achievement.

Hewitt, J., Scardamalia, M., & Webb, J. (1997). *Situative design issues for interactive learning environments: The problem of group coherence*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, April 1997

Hewitt, J., (2004). An Exploration of Community in a knowledge Forum Classroom, In S. A. Barab, R. Kling & J. H. Gray (Eds.) *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (p. 18), New York: Cambridge UP.

Holt, M.E., Kleiber, P.B., Swenson, J.D., Rees, E.F. and Milton, J. (1998). Facilitating group learning on the internet. In B. Cahoon (Ed.), *New Directions for Adult and Continuing Education* (pp. 43-51). San Francisco: Jossey-Bass.

Hooker, R., (1999). *Empiricism*. Retrieved July 6, 2006 from <http://www.wsu.edu/~dee/GLOSSARY/EMPIRIC.HTM>.

Jonassen, D.H., (2000). Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environments. In D.H. Jonassen & S. Land (Eds.). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. (pp. 89-121). Mahwah, NJ: Erlbaum

Kimble, C. & Hildreth, P. 2004, Communities of practice: Going one step too far? In Proceedings *9e colloque de l'AIM*, Evry, France, May 2004

Krug, S. [2000], *Don't Make Me Think: A Common Sense Approach to Web Usability*, New Rider Publishing.

Kynigos et al. (2002). Generating communities of practice for educational innovation: experience from an institutionally distributed integrated authoring community, στο *Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση*, επιμ. Δημητρακοπούλου Αγγ. Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου – Ρόδος 2002 Αθήνα: Καστανιώτης.

- Kvale, S. (1996). *Inter Views. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications.
- Lave, J., & Wenger, E. (1994). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York: Cambridge University Press
- Lee, H., (2006) Privacy, Publicity, and Accountability of Self-Presentation in an On-Line Discussion Group. *Sociological Inquiry* 76 (1), 1-22.
- Lickel, B. et al., (2001), Elements of a Lay Theory of Groups: Types of Groups, Relational Styles, and the Perception of Group Entitativity. *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 5, No. 2, 129–140
- McGrath, J. 1991. Time, interaction, and performance (TIP): A theory of groups. *Small Group Research*, 22: 147-174.
- McGrath, J. E. (1997). Small group research, that once and future field: An interpretation of the past with an eye to the future. *Group Dynamics*, 1(1), 7-27.
- Norman, D., A. (1988) *The Psychology of Everyday Things*. New York: Basic Books, Inc.
- Petty, R.E., Cacioppo, J.T. (1986). *Communication and Persuasion*. New York: Springer-Verlag
- Potter, J. 1996, *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction*, London: Sage.
- Preece, J. (2002). *Interaction Design: Beyond Human-Computer Interaction*. New York: Wiley.
- Preece, J. and Diane Maloney-Krichmar (2003) Online Communities. In J. Jacko and A. Sears, A. (Eds.) *Handbook of Human-Computer Interaction*, Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers. Mahwah: NJ. 596-620.
- Riel, M., Polin, L., (2004). Online Learning Communities: Common ground and critical differences in designing Technical Environments, In S. A. Barab, R. Kling & J. H. Gray (Eds.) *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (p. 18), New York: Cambridge UP.

- Rogoff, B., Matsuon, E., & White, C. (1998) "Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners." In D. R. Olsen, & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development — New Models of Learning, Teaching and Schooling*, pp. 388-414 Oxford: Blackwell.
- Salomon, G., (1993) *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge University Press
- Scardamalia, M. & Bereiter C., (1994), Computer Support for Knowledge-Building Communities, *The journal of the learning sciences*, 3(3), 265-283
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2003). Knowledge building environments: Extending the limits of the possible in education and knowledge work. In A. DiStefano, K.E. Rudestam, & R. Silverman (Eds.), *Encyclopedia of distributed learning*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stahl, G. (2000). A model of collaborative knowledge-building, In: Proceedings of the Fourth International Conference of the Learning Sciences (ICLS 2000), (pp. 70-77). Ann Arbor, MI.
- Staphopoulou, Ch. & Vosniadou, S. (2005). *Exploring the Relationship between Epistemological Beliefs and Physics*, retrieved from http://www.cs.phs.uoa.gr/el/staff/vosniadou/epistimological_beliefs.pdf (25/9/2006)
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions*. The problem of human-machine communication. Cambridge: Cambridge University Press
- Tuckman, B. W., (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-99
- Vassileva J., et al. (2004). Designing mechanisms to stimulate contributions in collaborative systems for sharing course-related materials, Proc. *2nd International Workshop on Designing Computational Models of Collaborative Learning Interaction, associated with ITS'2004, Maceio, Brazil*.

- Vosniadou, S. and Kollias, V. (2001) Information and Communication Technology and the Problem of Teacher Training: Myths, Dreams and Harsh Reality, *Themes in Education*, 2:4, 341-365.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wardel, C., 2004. The art of managing virtual teams: Eight Key Lessons. In *Harvard Management Update*, November 1998, Article U9811B.
- Watzlawick, P., Helmick, B.J., Don Jackson, D., (1967). *Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes, tr. fr. (1972), Une logique de la communication*, Paris: Seuil.
- Webb, N. M., & Palincsar, A. S., (1996), Group processes in the classroom. In D. C. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 841-873). New York: Macmillan
- Wenger, E. (1998a). *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998b) "Communities of Practice: Learning as a Social System," *Systems Thinker*, Vol. 9, No. 5 June/July 1998

Ελληνόγλωσση

- Γκότοβος Α. (2001)., *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. GUTENBERG: Αθήνα
- Γκότοβος, Α., (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*, Gutenberg: Αθήνα
- Dubrin, A., J., (1998). *Βασικές αρχές μάνατζμεντ*, Επιμ. Ν. Σαρρής, Αθήνα: Έλλην
- Koontz, H. & O' Donnell, (1980). *Οργάνωση και Διοίκηση (τόμος Α')*, Αθήνα: Παπαζήσης
- Κουτσογιάννης, Δ., Κίτσου, Ι. & Χαλσιάνη Ι., 2003, "Φрукτωρίες": Δημιουργία και εξέλιξη μιας διαδικτυακής κοινότητας διδασκόντων την ελληνική ως ξένη

γλώσσα, *13ο Διεθνές Συνέδριο Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Ελληνική Εταιρεία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Δεκέμβριος 2003*, (πρακτικά υπό έκδοση)

Κουτσογιάννης, Δ., Κίτσου, Ι. & Χαλσιάνη Ι., 2003, '(Συν)διαμορφώνοντας μια διαδικτυακή κοινότητα για τους διδάσκοντες την ελληνική σε ΑΕΙ του εξωτερικού', *Συνέδριο Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2003*, (πρακτικά υπό έκδοση)

Ναυρίδης, Κ. (2002). Επάγγελμα εκπαιδευτικός. *Χρονικά του Πειραματικού Σχολείου του Α.Π.Θ.*, 12, 19-28

Ναυρίδης, Κ. (2005). *Ψυχολογία των ομάδων: Κλινική ψυχοδυναμική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης

Ράπτης, Α. – Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*, Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης

Τσιβάκου, Ι., (2000). *Το οδοιπορικό του εαυτού στον χώρο της εργασίας*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Χριστίδης, Α.-Φ., (2001), Γλώσσα και νέες τεχνολογίες: Πολιτική και κοινωνική διάσταση. Στο *Πληροφοριακή-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: Η διεθνής εμπειρία*, επιμ. Δ. Κουτσογιάννης, 297-301, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000085566