

Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μαθήματα

Το παρόν βιβλίο έχει ως στόχο να αναδείξει το επιστημονικό υπόβαθρο και την εμπειρία από τη δια-δικτυακή κοινότητα εκπαιδευτικών «Διάλογος», η οποία λειτούργησε υπό την αιγίδα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας από τον Μάρτιο του 2012 μέχρι τον Ιούνιο του 2015. Συζητούνται ζητήματα που άπτονται τεχνικών επιλογών και επιστημονικού σχεδιασμού, προκειμένου να προκύψει δημιουργική συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων μερών (εκπαιδευτικών, συντονιστών, επιστημονικών υπεύθυνων). Παράλληλα, καταγράφεται η εμπειρία όλων των συμμετεχόντων και αποτιμάται το είδος της μάθησης που προέκυψε. Πρόκειται για το πρώτο βιβλίο στην Ελλάδα που δίνει συγκεκριμένο περιεχόμενο στη λογική των διαδικτυακών κοινοτήτων και αρθρώνει μια εναλλακτική και επιστημονικά τεκμηριωμένη πρόταση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών
για τα γλωσσικά μαθήματα

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΘΝΙΚΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ (EFNIL)
ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΦΟΡΕΩΝ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ (ALTE)

Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μαθήματα: σχεδιασμός και εμπειρία

ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Καραμαούνα 1, πλ. Σκρα 551 32, Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη
τηλ.: 2313 331 500 • 2313 331 501 • fax: 2313 331 502
centre@komvos.edu.gr • www.greeklanguage.gr

Δημήτρης Κουτσογιάννης
Αναστάσιος Μάτος

Επιμέλεια

Δημήτρης Κουτσογιάννης
Αναστάσιος Μάτος



ΚΕΔ

ΚΕΔ

ISBN: 978-960-87140-8-3

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2015

Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών
για τα γλωσσικά μαθήματα:
σχεδιασμός και εμπειρία

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΘΝΙΚΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ (EFNIL)
ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΦΟΡΕΩΝ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ (ALTE)



γλῶσσαν νωμᾶν

Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μαθήματα: σχεδιασμός και εμπειρία

Επιμέλεια

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ,
ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΜΑΤΟΣ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2015



έκδοση εκτός εμπορίου



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Ο παρών τόμος εκδόθηκε στο πλαίσιο της Πράξης «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α΄/βάθμια και Β΄/βάθμια Εκπαίδευση», η οποία υλοποιείται μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από Εθνικούς Πόρους (ΕΣΠΑ 2007 – 2013).

ISBN: 978-960-87140-8-3

© 2015 Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Επιστημονικός υπεύθυνος Πράξης: Ι.Ν. Καζάζης

Υπεύθυνη παραδοτέου εκδοτικής σειράς: Μαρία Ακριτίδου

Σχεδιασμός & μακέτα εξωφύλλου: Δημήτρης Χαλκιόπουλος

Φιλολογική επιμέλεια – διόρθωση δοκιμίων: Χαρίκλεια Καπελλίδη

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Καραμαούνα 1, Πλατεία Σκρα

551 32 Καλαμαριά Θεσσαλονίκης

Τηλ.: 2313 331 500 Φαξ: 2313 331 502

E-mail: centre@komvos.edu.gr

<http://www.greeklanguage.gr>

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η αναπαραγωγή, ολική, μερική ή περιληπτική, ή η απόδοση κατά παράφραση ή διασκευή του περιεχομένου του παρόντος έργου, με οποιονδήποτε τρόπο ή μέσο, μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό, ηχογράφησης ή άλλο, χωρίς προηγούμενη γραπτή άδεια του εκδότη και σύμφωνα με τον Νόμο 2121 / 1993 και τους λοιπούς κανόνες του Εθνικού και του Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, without the prior permission in writing of The Centre for the Greek Language, and as expressly permitted by the Law 2121 / 1993 and the other terms of the National and International Law applied in Greece.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Περιεχόμενα

Προλογικό σημείωμα.....	9
1. Εισαγωγή	11
1.1. Διαδικτυακές κοινότητες: τεχνικές και κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις	13
1.2. Ο Διάλογος ως μια πολυκεντρική πραγματικότητα	15
1.3. Το παρόν βιβλίο	25
2. Κοινότητα και ταυτότητα στο πλαίσιο του Διαλόγου	29
2.1.Εισαγωγικά	31
2.2. Ψηφιακό περιβάλλον υποστήριξης της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο του Διαλόγου	33
2.3. Το στήσιμο και η μελέτη των διαδικτυακών κοινοτήτων του Διαλόγου	36
2.3.1. Ερευνητικά ερωτήματα	36
2.3.2. Ερευνητικά εργαλεία και μέθοδοι	37
2.4. Οι διαδικτυακές κοινότητες του Διαλόγου.....	43
2.4.1.η-κοινότητα ν.ε. γλώσσας.....	43
2.4.2.η-κοινότητα λογοτεχνίας	54
2.4.3. η-κοινότητα αρχαίων ελληνικών.....	64
2.4.4. η-κοινότητα Α/βάθμιας.....	76
2.4.5. κοινή η-κοινότητα Διαλόγου.....	87
2.5. Αντί επιλόγου	91
3. Η εμπειρία του η-συντονισμού και της η-υποστήριξης.....	95
3.1. η-συντονισμός στη διαδικτυακή κοινότητα της ν.ε. γλώσσας	97
3.1.1. Πρώτη περίοδος (Μάρτιος 2012 – Ιανουάριος 2013).....	98
3.1.2. Δεύτερη περίοδος (Φεβρουάριος 2013 – Αύγουστος 2013)	103

3.1.3. Τρίτη και τέταρτη περίοδος (Σεπτ. 2013 – Αύγ. 2014 και Σεπτ. 2014 – Ιούν. 2015 αντίστοιχα)	104
3.1.4. Γενικότερες επισημάνσεις	105
3.2. η-συντονισμός στη διαδικτυακή κοινότητα της λογοτεχνίας	110
3.3. η-συντονισμός στη διαδικτυακή κοινότητα των αρχαίων ελληνικών.....	125
3.4. η-συντονισμός στη διαδικτυακή κοινότητα της Α/βάθμιας.....	136
4. Η εμπειρία της συμμετοχής	143
4.1. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών της η-κοινότητας της ν.ε. γλώσσας.....	145
4.1.1. Η διαδικασία μάθησης με μια ομάδα συναδέλφων στο πλαίσιο μιας διαδικτυακής κοινότητας μάθησης	145
4.1.2. Η εμπειρία στον Διάλογο και σε άλλες κοινότητες ή ομάδες επαγγελματικής εξέλιξης	149
4.1.3. Ο βηματισμός της συμμετοχής μας	152
4.1.4. Αναστοχασμός: Ποιος ήμουν στην αρχή, προσδοκίες, αποτελέσματα.....	155
4.1.5. Συνέχεια του Διαλόγου	159
4.2. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών της η-κοινότητας της λογοτεχνίας.....	162
4.2.1. Γυμνάσιο	162
4.2.2. Λύκειο	169
4.3. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών της η-κοινότητας των αρχαίων ελληνικών.....	173
4.3.1. Γυμνάσιο	173
4.3.2. Λύκειο	177
4.4. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών της η-κοινότητας της Α/βάθμιας	183
4.4.1. Μικρές τάξεις.....	183
4.4.2. Μεγάλες τάξεις	189
5. Μελέτες Περίπτωσης	197
5.1. Από την κοινότητα της ν.ε. γλώσσας.....	199
5.1.1. Εισαγωγή.....	199
5.1.2. Το προφίλ των εκπαιδευτικών	200

5.1.3. Μεθοδολογία	201
5.1.4. Οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών πριν από την εμπλοκή τους στην κοινότητα	203
5.1.5. Συμμετοχή στην κοινότητα της ν.ε. γλώσσας Γυμνασίου και Λυκείου	209
5.1.6. Συμπεράσματα	220
5.2. Από την κοινότητα της λογοτεχνίας.....	223
5.2.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών	223
5.2.2. Οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών πριν από την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα.....	224
5.2.3. Συμμετοχή στην κοινότητα για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία.....	227
5.2.4. Οι διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών κατά τη συμμετοχή τους στην κοινότητα.....	230
5.2.5. Συμπεράσματα-ανακεφαλαίωση.....	233
5.3. Από την κοινότητα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.....	234
5.3.1. Εισαγωγή	234
5.3.2. Το προφίλ των εκπαιδευτικών πριν από τη συμμετοχή τους στον Διάλογο.....	234
5.3.3. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην κοινότητα	236
5.3.4. Ερευνητικά εργαλεία	238
5.3.5. Εκπαιδευτικός 1	239
5.3.6. Εκπαιδευτικός 2	242
5.3.7. Εκπαιδευτικός 3	244
5.3.8. Εκπαιδευτικός 4	247
5.3.9. Εκπαιδευτικός 5	250
5.3.10. Αντί επιλόγου.....	252
5.4. Από την η-κοινότητα της Α/βάθμιας	255
5.4.1. Εισαγωγή	255
5.4.2. Δεδομένα.....	257
6. Γενικές διαπιστώσεις.....	279
6.1. Τεχνικές επιλογές.....	281
6.2. Κοινωνικοπολιτισμικές παράμετροι.....	281
6.3. Συγκριμενικές παράμετροι	284

6.3.1. Ο ρόλος του συγκειμένου στην κατασκευή των κοινοτήτων	284
6.3.2. Οι κοινότητες ως συν-κατασκευές	286
6.4. Παρατηρήσεις αντί επιλόγου	287
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	291

Προλογικό σημείωμα

Για το ΚΕΓ, η διαδραστικότητα δεν είναι εκπαιδευτική μόδα. Μέσα από την εμπλοκή του στη δημιουργική ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, και ειδικά μέσα από την παρούσα μελέτη που έγινε με το λήγον ΕΣΠΑ, έχει δείξει με σαφήνεια πώς την εννοεί. Οι συμμετέχοντες στο έργο αυτό πιστεύουμε ότι διαδραστικότητα (που από όλα τα τεχνολογικά μέσα της εποχής μας χαρακτηρίζει καίρια μόνον την ψηφιακότητα και τα προϊόντα της) μπορεί, όπως φανερώνει και το όνομα, να διαδραματίσει ρόλο ουσιώδη για τη δημιουργία στο ελληνικό σχολείο συνθηκών αληθινής παιδείας –μιας παιδείας που θα είναι πρώτα από όλα «δύναμις θεραπευτική ψυχής». Και τούτο, διότι συμβάλλει στην κριτική και στενή συνέργεια και διεπίδραση εντός μιας κοινότητας που θα δένει εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους αφοσιωμένους στο όραμα μιας κοινωνίας δίκαιης και με ανθρώπινο πρόσωπο. Με αυτό το όραμα, άλλωστε, έζησαν όλοι οι μεγάλοι εκπαιδευτικοί αναμορφωτές –και τίποτε λιγότερο από το όραμα αυτό δεν πρέπει να διεκδικεί και η δική μας εποχή και η δική μας κοινωνία.

Καθηγητής Ι.Ν. Καζάζης

Πρόεδρος του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας

1. Εισαγωγή

Δ. Κουτσογιάννης

Το παρόν βιβλίο παρουσιάζει την επιστημονική υπόσταση και την εμπειρία από την τριετή λειτουργία της διαδικτυακής κοινότητας Διάλογος, η οποία λειτούργησε υπό την αιγίδα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) από τον Μάρτιο του 2012 μέχρι τον Ιούνιο του 2015. Η ευρύτερη αυτή κοινότητα αποτελούνταν από τέσσερις επιμέρους κοινότητες, οι οποίες εστιάζαν στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση. Οι κοινότητες αυτές ήταν: μία της Α/βάθμιας εκπαίδευσης με εστίαση στη διδασκαλία της νέας ελληνικής (ν.ε.) γλώσσας και λογοτεχνίας και τρεις της Β/βάθμιας εκπαίδευσης με εστίαση στη διδασκαλία της ν.ε. γλώσσας, της ν.ε. λογοτεχνίας και της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας. Παράλληλα, όλοι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αποτελούσαν μια ενιαία κοινότητα. Το έργο συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Βασικός στόχος του συγκεκριμένου έργου¹ ήταν να αναπτύξει διδακτικούς πόρους (σενάρια) για την παιδαγωγική αξιοποίηση όλων των διδακτικών αντικειμένων, επομένως και των γλωσσικών μαθημάτων, όπου και εστίασε ο Διάλογος.

Στο παρόν εισαγωγικό κεφάλαιο παρουσιάζεται, εν συντομία, ο επιστημονικός προβληματισμός που οδήγησε στη δημιουργία και λειτουργία των συγκεκριμένων κοινοτήτων, καθώς και τα περιεχόμενα του παρόντος βιβλίου.

1.1. Διαδικτυακές κοινότητες: τεχνικές και κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις

Ο όρος «διαδικτυακή κοινότητα» χρησιμοποιείται ήδη σε ευρύτατη έκταση. Το ξέρουμε από ανάλογες περιπτώσεις στο παρελθόν ότι, όταν γίνεται κατάχρηση κάποιου όρου (π.χ. «ανοιχτό σχολείο», «καινοτόμες δράσεις», «καλές πρακτικές» κλπ.), αυτός τείνει να χάνει το περιεχόμενό του και να χρησιμοποιείται στερεοτυπικά σχεδόν για το κάθε τι. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών διαδικτυακών κοινοτήτων η σύγχυση αυτή επιτείνεται για πολλούς λόγους. Για παράδειγμα, η δημιουργία μιας εκπαιδευτικής διαδικτυακής κοινότητας συχνά εκλαμβάνεται ως μια τεχνικού τύπου πρωτοβουλία, για την οποία αρκεί η χρήση κάποιου ψηφιακού περιβάλλοντος (π.χ. Moodle) με κάποια βασικά τεχνολογικά χαρακτηριστικά (π.χ. δυνατότητες σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, φάκελοι υλικού), για να υποστηριχθεί ότι υπάρχει και λειτουργεί

1. Τίτλος Πράξης: «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση».

εκπαιδευτική κοινότητα. Συρρικνώνεται, δηλαδή, και ταυτίζεται η συνθετότητα της δημιουργίας, λειτουργίας και αποτελεσματικότητας μιας εκπαιδευτικής κοινότητας με το τεχνικό κέλυφος ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος. Η έμφαση στις τεχνικές διαστάσεις του πράγματος δεν είναι τυχαία: πρόκειται για στοιχείο ενός διεθνώς ισχυρού λόγου, του εργαλειακού λόγου (Κουτσογιάννης 2011α: Bulfin & Koutsogiannis 2012), ο οποίος υπερτονίζει τη δύναμη των νέων μέσων να αλλάξουν την εκπαίδευση, υποτιμώντας την πολυπλοκότητά της ως θεσμού και τις δυσκολίες που συνοδεύουν την αλλαγή της.

Η σύγχυση, ωστόσο, που προκύπτει σε σχέση με τις εκπαιδευτικές διαδικτυακές κοινότητες οφείλεται και στην πολυδιάσταση του εργαλειακού λόγου. Η δυσκολία με τον εργαλειακό λόγο συναρτάται με το γεγονός ότι διαπερνά όλο το εύρος του προβληματισμού που σχετίζεται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Καταρχάς, το επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου η μονομερής έμφαση στις τεχνολογίες (βλ. δημιουργία λογισμικών και υποδομών, μαζικές αγορές φορητών υπολογιστών και διαδραστικών πινάκων) χαρακτηρίζει τις περισσότερες από τις πρωτοβουλίες στο επίπεδο αυτό. Ισχυρή είναι, όμως, η παρουσία του λόγου αυτού και στον χώρο της επιστήμης. Δεν έχει παρά να παρακολουθήσει κανείς την εξέλιξη του σχετικού επιστημονικού προβληματισμού στον χώρο της εκπαίδευσης από τις αρχές του 1980 μέχρι σήμερα, προκειμένου να διαπιστώσει ότι αυτός κινείται γύρω από τις νέες, κάθε φορά, εξελίξεις στην τεχνολογία. Οι Deleuze & Guattari (1987, 99-100) επισήμαναν εύστοχα ότι τα εργαλεία δεν μπορούν να κατανοηθούν εκτός της ανθρωπίνης συμβίωσης, ότι αποτελούν αμαλγάματα (amalgamations) μεταξύ φύσης και κοινωνίας και ότι η κοινωνία προσδιορίζεται από αυτά τα αμαλγάματα και όχι από τα εργαλεία της. Η βασική αυτή αρχή έχει παραβιαστεί προ πολλού σε μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας, γι' αυτό και σε κάθε απόπειρα εκπαιδευτικής παρέμβασης με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών αυτό θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Στην επόμενη ενότητα θα συζητήσουμε, εν συντομία, βασικές παραμέτρους που λάβαμε υπόψη στον σχεδιασμό των κοινοτήτων μας, προκειμένου να τηρείται αυτή η βασική για μας αρχή.

Τέλος, το γεγονός ότι τα ίδια τα ψηφιακά μέσα μπορεί να θεωρηθούν ως «δρώντα στοιχεία» (actors) (Latour 2002), με βάση τις ιδιαιτερότητες που έχουν, συντελεί επίσης στην ασαφή χρήση του όρου «εκπαιδευτική διαδικτυακή κοινότητα. Το περιβάλλον του Moodle, για παράδειγμα, επιτρέπει και, επομένως, προσανατολίζει προς συγκεκριμένου τύπου πρακτικές. Με την έννοια αυτή, το συγκεκριμένο περιβάλλον ως τεχνολογία παίζει σημαντικό ρόλο στο πώς θα κατανοηθεί και θα χτιστεί η έννοια της κοινότητας. Θα πρέπει όμως, παράλληλα, να έχουμε υπόψη μας ότι κάθε περιβάλλον που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί εμπεριέχει την ίδια την ανθρώπινη εμπειρία και δεν είναι απλώς αυτό το οποίο η τεχνολογία επιτρέπει να δημιουργηθεί. Αυτό το διατυπώνει επιγραμματικά και καίρια ο Latour (2002, 254) λέγοντας ότι «ο ηθικός νόμος είναι φυσικά στις καρδιές μας, αλλά είναι και στα εργαλεία μας». Ασπαζόμαστε, εν ολίγοις, μια κοινωνιο-τεχνική προσέγγιση, αφού θεωρούμε

ότι τα περιβάλλοντα που χρησιμοποιούμε κατανοούνται μεν στο πλαίσιο της κοινωνίας, αλλά παράλληλα έχουν ιδιαιτερότητες (affordances) που παίζουν σημαντικό ρόλο (agency) στο είδος των κοινοτήτων που δημιουργούνται. Ταυτόχρονα, θεωρούμε ότι ποικίλες κοινωνικές, επιστημονικές (διεθνείς, τοπικές) και τοπικές ιδιαιτερότητες (π.χ. δεδομένα του εκπαιδευτικού συστήματος, οικονομική συγκυρία, αξιολόγηση εκπαιδευτικών κλπ.) προσδιορίζουν το πώς θα διαμορφωθούν, αλλά και τελικά θα λειτουργήσουν τα συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Στο πλαίσιο αυτό θεωρούμε πολύ σημαντικό τον ρόλο των κοινωνικών πρωταγωνιστών (εκπαιδευτικοί, συντονιστές, υπεύθυνοι) για το είδος των κοινοτήτων που κατασκευάζονται. Όλα αυτά, βέβαια, δεν υπάρχουν ανεξάρτητα, αλλά συνυπάρχουν σε κάθε στοιχείο, σε κάθε στιγμή ενεργοποίησης των κοινοτήτων. Όψεις της πολυεπίπεδης και πολυκεντρικής αυτής πραγματικότητας² θα συζητήσουμε στο εισαγωγικό αυτό κεφάλαιο αλλά και στα κεφάλαια που ακολουθούν.

1.2. Ο Διάλογος ως μια πολυκεντρική πραγματικότητα

Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική

Ο Διάλογος προέκυψε, επειδή η πολιτεία θεώρησε ως σημαντική προτεραιότητα να διαθέσει στην εκπαιδευτική κοινότητα σημαντικό αριθμό σεναρίων που θα καλύπτουν το 30% του σχολικού χρόνου, για να καλυφθεί μία από τις βασικές προϋποθέσεις για την ευρύτερη παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων: η ύπαρξη «αξιόπιστων» παραδειγμάτων σε ψηφιακή μορφή, προκειμένου να είναι εύκολα προσβάσιμα σε κάθε εκπαιδευτικό μέσω του διαδικτύου. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτό αποτελεί ένα σημαντικό κέντρο³ που έπαιξε καθοριστικό ρόλο στο είδος της κοινότητας που κατασκευάστηκε, αφού πρόκειται για κοινότητα με συγκεκριμένους και μετρήσιμους στόχους (π.χ. παραγωγή συγκεκριμένου αριθμού σεναρίων). Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, κυρίως σε σχέση με έναν από τους βασικούς στόχους της κοινότητας, διατρέχει, επομένως, τη δομή και λειτουργία του Διαλόγου.

2. Αξιοποιούμε εδώ τις έννοιες της πολυεπίπεδης συγχρονικότητας (layered simultaneity) (Blommaert 2005), του κέντρου (centre) και της πολυκεντρικότητας (polycentricity) (Blommaert 2010). Για μια εκτενή σχετική συζήτηση, βλ. Κουτσογιάννης κ.ά. 2015, κεφ. 2., καθώς και σχόλιο 3.

3. Ο Blommaert (2010) χρησιμοποιεί την έννοια του κέντρου (centre), προκειμένου να δείξει ότι κατά την επικοινωνία υπάρχουν ορατά και αόρατα κέντρα που επηρεάζουν τις όποιες γλωσσικές επιλογές. Προσαρμόζοντας την έννοια αυτή στο δικό μας πεδίο, υποστηρίζουμε ότι υπάρχουν κάποια κέντρα, περισσότερο ή λιγότερο εμφανή, τα οποία επηρεάζουν τις επιλογές ως προς τη διαμόρφωση και λειτουργία των διαδικτυακών κοινοτήτων και, στην προκειμένη περίπτωση, του Διαλόγου. Για μια εκτενή αξιοποίηση της έννοιας αυτής στην ανάλυση σχολικού λόγου, βλ. Κουτσογιάννης κ.ά. 2015, κεφ. 2.

Η εκπαιδευτική πολιτική, όμως, μπορεί να υλοποιηθεί με ποικίλους τρόπους. Είναι γεγονός ότι ανάλογα παραδείγματα (σενάρια) υπάρχουν ήδη και έχουν προκύψει είτε από επιμέρους εκπαιδευτικούς⁴ είτε στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των Κέντρων Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ). Υπάρχει, επομένως, αρκετή εμπειρία στην ανάπτυξη σχετικών παραδειγμάτων, την οποία η πρωτοβουλία του Διαλόγου αξιοποιεί και προσπαθεί να επεκτείνει. Αυτό που λείπει και προσπάθησε να καλύψει η συγκεκριμένη πρωτοβουλία είναι τα σενάρια αυτά να δημιουργηθούν σε ένα νέο πλαίσιο, αυτό των διαδικτυακών κοινοτήτων, σε μια δυναμική βάση δεδομένων, με τη συνεργασία πολλών εκπαιδευτικών, και με μια καλά συντονισμένη επιστημονική προσπάθεια προς αυτήν την κατεύθυνση. Στη συνέχεια θα περιγράψουμε επιγραμματικά τις ποικίλες διαστάσεις που ελήφθησαν υπόψη για τον σχεδιασμό και τη λειτουργία των συγκεκριμένων κοινοτήτων.

Ιστορικές και κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις

Για να γίνει κατανοητή η πρωτοβουλία του Διαλόγου είναι απαραίτητο να ενταχθεί στο πλαίσιο του θεσμού που είχε την ευθύνη της ανάπτυξης, στήριξης και λειτουργίας του, του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (εφεξής ΚΕΓ). Το ΚΕΓ δραστηριοποιείται στην ανάπτυξη περιβαλλόντων για εκπαιδευτική αξιοποίηση από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, όταν σχεδίασε και δημιούργησε τον «Ηλεκτρονικό Κόμβο για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα».⁵ Ο «Κόμβος» αποτέλεσε μια τομή με βάση τα δεδομένα της εποχής, όταν μεγάλο μέρος του προβληματισμού στρεφόταν στη δημιουργία πολυμέσων για τη διδασκαλία των γλωσσών. Η νέα κατεύθυνση στην οποία κινούνταν το περιβάλλον αυτό είχε σχέση με το γεγονός ότι ο υπολογιστής δεν αντιμετωπιζόταν πια ως ένα περιβάλλον που διδάσκει ή διευκολύνει τη διδασκαλία αλλά ως ένα περιβάλλον που παρέχει πόρους (βλ. λεξικά, εγκυκλοπαιδικούς οδηγούς, διδακτικά παραδείγματα, υλικό για εκπαιδευτικούς), οι οποίοι μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο για τη διδασκαλία στην τάξη όσο και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Παρέχοντας παραδείγματα διδασκαλίας για το Λύκειο, προσφέραμε από τότε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να θέτουν ερωτήματα ή να στέλνουν δικές τους προτάσεις. Επρόκειτο για μια αρχαϊκή αντίληψη ως προς το τι σημαίνει επικοινωνία και δημιουργία υλικού από εκπαιδευτικούς, επειδή η γνώση της λειτουργίας του διαδικτύου ήταν τότε στα σπάργανα. Το γεγονός ότι κανείς (!) δεν έστειλε κάποιο παράδειγμα άρχισε να μας μαθαίνει πολλά για την επικοινωνία στα νέα περιβάλλοντα και κυρίως ότι είναι απαραίτητη μια καλά συντονισμένη πρωτοβουλία, προκειμένου να ενεργοποιήσει δυναμικά τους εκπαιδευτικούς.

4. Βλ. http://www.e-yliko.gr/resource/teach_Prot.aspx (πρόσβαση στις 11.9.2015).

5. Διαδικτυακή διεύθυνση: <http://www.komvos.edu.gr/>

Στη συνέχεια, η προσπάθεια αυτή επεκτάθηκε με συστηματικότητα μέσω της «Πύλης για την ελληνική γλώσσα»,⁶ με κύριο στόχο να υπάρξει ένας διαδικτυακός χώρος όπου οι εκπαιδευτικοί –αλλά και κάθε χρήστης της ελληνικής γλώσσας– να μπορούν να αναζητήσουν και να βρουν –συγκεντρωμένα και ταξινομημένα σε ψηφιακή μορφή– πλήθος εργαλείων, έγκυρων γνώσεων, μεταφράσεων και ανθολογιών για την ελληνική γλώσσα (αρχαία και νέα) και γραμματεία. Η θεαματική αποδοχή του συγκεκριμένου περιβάλλοντος⁷ έδειξε ότι η παροχή αξιόπιστων ψηφιακών πόρων είναι άκρως απαραίτητη σε μια εποχή όπου, αφενός, η ψηφιακή διάσταση στην επικοινωνία είναι μέρος της καθημερινότητας και, αφετέρου, είναι δύσκολο να προβλέψει κανείς τις ανάγκες των χρηστών. Χωρίς την ύπαρξη αυτού του περιβάλλοντος που υποστηρίζει την ψηφιακή διάσταση στη χρήση της ελληνικής, οι διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Διαλόγου, και όχι μόνο, θα ήταν σίγουρα φτωχότερες.

Μολονότι τόσο ο «Κόμβος» όσο και η «Πύλη» κινούνταν στο τεχνολογικό παράδειγμα της εποχής τους, ήταν δηλαδή περιβάλλοντα που παρείχαν υλικό (περιβάλλοντα πρώτου ιστού, Web 1.0.), η δημιουργία περιβαλλόντων που αναδεικνύουν τη «δύναμη των πολλών» δεν έπαψε να μας απασχολεί, παρότι στις αρχές της δεκαετίας του 2000 τα περιβάλλοντα «δεύτερου ιστού» (Web 2.0.) ήταν μια άγνωστη έννοια.⁸ Η ευκαιρία δόθηκε το 2002-2003, όταν η πολιτεία μάς ανέθεσε την επιμόρφωση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στα τμήματα πανεπιστημίων του εξωτερικού που δίδασκαν την ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία. Η δημιουργική αυτή συνεργασία κατέληξε στη δημιουργία μιας διαδικτυακής κοινότητας που συνέδεε τους εκπαιδευτικούς αυτούς, γνωστή με το όνομα «Φρυκτωρίες».⁹ Πρόκειται για μια αυτοδιοικούμενη, κατά βάση, κοινότητα, η οποία συνέδεσε τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ελληνικά ανά τον κόσμο. Η κοινότητα αυτή βοήθησε σημαντικά τη συγκεκριμένη ομάδα διδασκόντων, πρωτίστως με τη δυνατότητα ανταλλαγής διδακτικού υλικού και ιδεών, αλλά και με την επαφή που αναπτύχθηκε ανάμεσα σε αρκετούς διδασκόντες την ελληνική ως ξένη γλώσσα, σε ακαδημαϊκό επίπεδο, σε όλο τον κόσμο.

Η παραπάνω σύντομη ιστορική αναδρομή δείχνει ότι ο προβληματισμός για τη δημιουργία ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος που θα αξιοποιούσε τις φωνές των εκπαιδευτικών με συστηματικό τρόπο υπήρχε από παλιά. Η δυνατότητα που μας έδωσε η πολιτεία για την ανάπτυξη σεναρίων για τα γλωσσικά μαθήματα θεωρήθηκε ως μια ιδανική ευκαιρία, ώστε τα παραδείγματα αυτά να υλοποιηθούν όχι από μια ομάδα «ειδικών» αλλά από

6. <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>

7. Οι μοναδικοί επισκέπτες του περιβάλλοντος αυτού ξεπερνούν τις 360.000 το μήνα.

8. Ο όρος Web 2.0 άρχισε να χρησιμοποιείται από το 2004 και ύστερα (βλ. https://el.wikipedia.org/wiki/Web_2.0, πρόσβαση στις 10.9.2015).

9. <http://www.fryktories.gr/>

ομάδες εκπαιδευτικών που θα συνεργαστούν προς αυτήν την κατεύθυνση. Έτσι, ο Διάλογος ήρθε να κεφαλαιοποιήσει και να επεκτείνει σημαντικά την προηγούμενη εμπειρία του ΚΕΓ στην προσπάθεια δημιουργίας κοινοτήτων εκπαιδευτικών αλλά και παροχής ψηφιακών πόρων για τη διδασκαλία.

Ο Διάλογος ενσαρκώνει, επομένως, την εμπειρία και την επιστημονική ιδεολογία ενός άλλου κέντρου, του φορέα που είχε την ευθύνη του σχεδιασμού και της υλοποίησης του όλου εγχειρήματος. Το πώς η πρόθεση της πολιτείας, σε συνδυασμό με τη δική μας εμπειρία και επιστημονική οπτική, θα συγκεραστούν με τη διαμόρφωση διαδικτυακών κοινοτήτων δεν είναι κάτι το αυτονόητο. Στη συνέχεια, αποτυπώνουμε και αναλύουμε, εν συντομία, τις βασικές αρχές που βρίσκονται πίσω από τη διαμόρφωση του Διαλόγου και οι οποίες αποτελούν και συστατικά στοιχεία της επιστημονικής του ταυτότητας.

Η διεθνής – ελληνική εμπειρία και η ταυτότητα του Διαλόγου

Το όλο στήσιμο του Διαλόγου στηρίχθηκε σε κάποιες βασικές αρχές τις οποίες θα παραθέσουμε επιγραμματικά στη συνέχεια. Η πρώτη από αυτές ήταν η επιστημονική οπτική ως προς την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων. Θεωρήσαμε σκόπιμο να προηγηθούν της λειτουργίας των κοινοτήτων και της έναρξης συγγραφής των σεναρίων ενδεικτικές μελέτες διεθνών Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.) από χώρες που εκτιμούσαμε ότι έχουν αναπτύξει πρωτοβουλίες ενσωμάτωσης των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία των μαθημάτων τα οποία ενδιέφεραν και τη δική μας προσπάθεια. Οι μελέτες αυτές¹⁰ έδειξαν όντως μια τεράστια διεθνή κινητικότητα ως προς το ζήτημα αυτό, αλλά και σημαντικές διαφορές που σχετίζονται με τις τοπικές ιδιαιτερότητες. Από την εκτενή αυτή έρευνα προέκυψε ότι η αναφορά σε γενικές αρχές και διεθνή ρεύματα σκέψης δεν αρκούν, αν η όποια προσπάθεια δεν γειωθεί στις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες (Κουτσογιάννης κ.ά. 2015· Koutsogiannis κ.ά. 2014).

Η εμπειρία που υπάρχει στη χώρα μας στην αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών για τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων στηρίζεται, κατά κύριο λόγο, σε δύο αφετηρίες. Η πρώτη έχει σχέση με τα ισχύοντα Π.Σ. και τα σχολικά βιβλία που βρίσκονται ήδη για αρκετά χρόνια στην εκπαίδευση. Το γεγονός ότι το μαθησιακό υλικό δεν μπορούσε να εμπεριέχει τις νέες εξελίξεις, αφού δημοσιεύτηκε το 2006, σε συνδυασμό με το ότι οι όποιες απόπειρες αλλαγής των επίσης παλαιών Π.Σ. δεν είχαν αίσιο τέλος και συνέχεια (βλ. πιλοτικά Π.Σ. για το Γυμνάσιο και για την Α΄ Λυκείου), μας οδήγησαν στο να δώσουμε ιδιαίτερη βαρύτητα, προκειμένου να αναπτυχθεί ένα σαφές θεωρητικό πλαίσιο που θα λαμβάνει υπόψη του τις διεθνείς εξελίξεις της τελευταίας δεκαετίας. Το πλαίσιο αυτό συνομιλεί δυναμικά με το υλικό που χρησιμοποιείται ήδη εκτενώς στις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών στα Πανεπιστημια-

10. Βλ. <http://www.greeklanguage.gr/digitalschool>

ακά Κέντρα Επιμόρφωσης (ΠΑΚΕ) και στα ΚΣΕ και αποτυπώνεται σε τρία θεωρητικά κείμενα, τα οποία προσδιορίζουν το επιστημονικό στίγμα ως προς το πώς κατανοείται η γλωσσική διδασκαλία, η παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και η διδακτική ενότητα ως οντότητα (σενάριο).

Το πρώτο από αυτά, γνωστό ως «μοντέλο του ρόμβου» (βλ. Κουτσογιάννης 2012, αλλά και Κουτσογιάννης κ.ά. 2015, κεφ. 2 και 3), αποτέλεσε το πλαίσιο, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να κατανοήσουν τις συνέπειες των όποιων διδακτικών επιλογών τους και, επομένως, να σχεδιάσουν με επίγνωση τα σενάρια τους. Το δεύτερο κείμενο, γνωστό ως «μοντέλο των τριών κύκλων», αποτέλεσε το θεωρητικό υπόβαθρο προκειμένου να πραγματοποιείται συνειδητά η όποια επιλογή στην παιδαγωγική χρήση των ψηφιακών μέσων. Τα δύο αυτά θεωρητικά κείμενα εξειδικεύτηκαν από τις υπεύθυνες επιστημονικές ομάδες στα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα και είναι αυτά που αξιοποιήθηκαν ως πλαίσιο, προκειμένου να σχεδιάζονται αλλά και να αποτιμώνται τα διδακτικά σενάρια των εκπαιδευτικών. Το τρίτο κείμενο περιέγραφε το σενάριο ως μακροκειμενικό είδος (βλ. Κουτσογιάννης κ.ά. 2015) και αξιοποιούσε τα δύο προαναφερθέντα κείμενα, προκειμένου να ακτινογραφήσει τις ιδιαιτερότητες και τις επιστημονικές–ιδεολογικές εκδοχές που μπορεί να πάρει η κάθε διδακτική πρόταση.

Αξίζει να τονιστεί ότι και τα τρία αυτά κείμενα δεν ήταν καθοδηγητικά ως προς το πώς είναι η «ιδανική διδασκαλία», αλλά αποτελούσαν γενικές αρχές που στόχευαν να προβληματίσουν τους εκπαιδευτικούς ως προς τη συνθετότητα των επιλογών τους, ως προς τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις ποικίλες εκδοχές διδασκαλίας και ως προς τις συνέπειες που έχει καθεμία από αυτές στο είδος των εγγράμματων ταυτοτήτων που ενεργοποιούν. Είναι ενδεικτικό ότι τα «παραδειγματικά σενάρια» που αναπτύχθηκαν ως άξονες αρχικού προβληματισμού (βλ. παρακάτω) κινούνταν σε παραπάνω από μία εκδοχές, και ότι σε κάθε εκδοχή τονιζόταν το διακύβευμα που υπήρχε ως προς το είδος της εγγραμματοσύνης που καλλιεργείται. Έτσι, σε αντίθεση με άλλες πρωτοβουλίες –από τις οποίες λείπει παντελώς το επιστημονικό πλαίσιο, στη βάση της λογικής ότι η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών οδηγεί αυτομάτως σε σημαντικές αλλαγές ή ότι το πλαίσιο είναι αυστηρά ελεγχόμενο– στην παρούσα πρωτοβουλία προσπαθήσαμε να ενισχύσουμε τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών μέσω της επίγνωσης των συνεπειών που έχει η όποια διδακτική επιλογή τους.

Τα σενάρια ως μοχλός αλλαγής

Η ανωτέρω περιγραφή δείχνει ότι υπήρξε, αφενός, ένα είδος επέκτασης και, αφετέρου, ένα είδος συνέχειας. Η επέκταση αφορά το γεγονός ότι η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, όπως εκδηλώνεται στα ισχύοντα βιβλία και τα Π.Σ., δεν εμπεριέχει εκτενή και συστηματικό προβληματισμό ως προς το ζήτημά μας. Η συνέχεια, από την άλλη, έχει σχέση με το γεγονός ότι προσπαθήσαμε συνειδητά να διευρύνουμε την εμπειρία που είχαν ήδη οι εκπαιδευτικοί από

τις επιμορφώσεις τους στα ΚΣΕ και στα ΠΑΚΕ και να δημιουργήσουμε ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό πλαίσιο, προκειμένου να είναι εφικτή η κριτική ανάγνωση της μονάδας στην οποία είχαν να εστιάσουν, το σενάριο.

Με μια πρώτη ματιά, φαίνεται ήδη να υπάρχει κάποιου είδους ασυνέχεια σε σχέση με τα ισχύοντα διδακτικά εγχειρίδια και Π.Σ., αλλά δεν θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά, με δεδομένο το ότι ο ρυθμός αλλαγής των επίσημα ισχυόντων είναι πολύ αργός και πολύ συχνά αντιφατικός (βλ. Κουτσογιάννης 2014α) για τα σημερινά δεδομένα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι στο ζήτημα αυτό διεκδικήσαμε συνειδητά ρόλο εντολέα¹¹ με τους όρους του Goffman (1981), κάτι που έχει ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον, ως προς το τι πράγματι μπορεί να συμβεί στην πράξη, καθώς, εν γνώσει μας, στο παραγόμενο υλικό είναι ισχυρό το ενδεχόμενο να συμφύρονται φωνές από ποικίλα «κέντρα»: τη δική μας πρόταση, τις απόψεις των εκπαιδευτικών, τις επίσημα ισχύουσες παραδόσεις κλπ. (βλ. Κουτσογιάννης κ.ά. 2015).

Η απόπειρα αυτή μπορεί να διαβαστεί και ως μια προσπάθεια επιτάχυνσης των αλλαγών «από κάτω» (grassroots), όχι μόνο μέσω της δικής μας οπτικής όσο και μέσω των προτάσεων των εκπαιδευτικών. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι στην εποχή των κοινωνικών δικτύων η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (και όχι μόνο) κινείται σε μια λογική απόλυτης ιεραρχίας, που υπαγορεύει ότι οι εκπαιδευτικοί θα εφαρμόζουν το ίδιο βιβλίο με τον ίδιο διδακτικό βηματισμό σε όλη την επικράτεια. Θα πρέπει να επισημάνουμε με έμφαση ότι είναι η πρώτη φορά στην Ελλάδα μέσω του Διαλόγου που οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν πρωτοβουλίες αλλαγής των ισχυουσών διδακτικών πρακτικών σε επίπεδο σχεδιασμού προτάσεων και εφαρμογών, και μάλιστα σε τέτοια έκταση και με τόσο συστηματικό τρόπο.

Ποιότητα των προτάσεων και ενίσχυση της δημιουργικότητας

Με δεδομένη την πρόθεση για υποστήριξη αλλαγών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες ενισχύουν τη δημιουργικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών, ακολουθήσαμε μια σειρά από διαδικασίες που θα διασφαλίζουν ένα όσο το δυνατό πιο αξιόπιστο αποτέλεσμα.

Η πρώτη από αυτές ήταν να δημιουργήσουμε επιμέρους επιστημονικές ομάδες, οι οποίες θα εγγυώνται την επιστημοσύνη του εγχειρήματος. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε, ώστε το όλο περιβάλλον που θα αναπτυχθεί να ενσωματώνει τις πιο πρόσφατες επιστημονικές αναζητήσεις ως προς τη διαμόρφωση διαδικτυακών κοινότητων που θα εξασφαλίζουν δημιουργική συμμετοχή πα-

11. Υιοθετούμε εδώ τον διαχωρισμό που εισάγει ο Goffman (1981) σε ό,τι αφορά την έννοια του ομιλητή (speaker), η οποία μ' αυτόν τον τρόπο αναλύεται στα εξής συστατικά: του εντολέα (principal), δηλαδή του ατόμου οι ιδέες, αξίες, πεποιθήσεις κλπ. του οποίου εκφράζονται μέσω του μηνύματος, του συντάκτη/συγγραφέα (author), δηλαδή αυτού που δίνει γλωσσική διατύπωση στο μήνυμα και του εκφωνητή/εμφυχωτή (animator), ο οποίος εκφωνεί/μεταδίδει το μήνυμα.

ράλληλα με μάθηση (βλ. κεφ. 2)· γι' αυτό και επιλέχθηκαν συνάδελφοι με ιδιαίτερη επιστημονική ενασχόληση και εμπειρία στο εν λόγω πεδίο. Παράλληλα, η κάθε υποκοινότητα είχε τους δικούς της επιστημονικούς υπεύθυνους και συντονιστές (βλ. κεφ. 3), οι οποίοι επίσης είχαν να επιδείξουν επιστημονικό έργο στη γλωσσική διδασκαλία με την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών. Παρότι υπήρχε το θεωρητικό πλαίσιο που περιγράφηκε παραπάνω, η κάθε ομάδα είχε απόλυτη ελευθερία κινήσεων ως προς το είδος του συντονισμού και ανέπτυξε τη δική της στρατηγική (βλ. κεφ. 3).

Με δεδομένο το γεγονός ότι υπήρχε το ισχυρό ενδεχόμενο κάποια από τα μέλη των κοινοτήτων να μην είναι εξοικειωμένα με «βαριά» θεωρητικά ζητήματα στη γλωσσική εκπαίδευση μέσω της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών, προβλέψαμε οι θεωρητικές αυτές αρχές να εφαρμοστούν ενδεικτικά σε μικρό αριθμό σεναρίων από μικρή ομάδα εκπαιδευτικών –που επιλέχθηκαν με κριτήριο τα υψηλά προσόντα που διέθεταν– και σε συνεργασία με τους επιστημονικούς υπεύθυνους των κοινοτήτων. Τα σενάκια αυτά αποτέλεσαν τα πρώτα παραδείγματα που αξιοποιήθηκαν από τις ομάδες, προκειμένου να συζητηθούν και να εξειδικευτούν επιμέρους θεωρητικά και πρακτικής φύσεως ζητήματα.

Κορμός, βέβαια, και ψυχή των κοινοτήτων ήταν οι εκπαιδευτικοί, γι' αυτό και επιλέχθηκαν μέσω ανοιχτών προκηρύξεων με κριτήρια τα επιστημονικά τους προσόντα, την εμπειρία τους στην αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και τη συμμετοχή τους σε «καινοτόμα» προγράμματα στα σχολεία τους. Προβλέψαμε τρεις διαφορετικές φάσεις στη λειτουργία των κοινοτήτων, προκειμένου κάθε φορά να προστίθενται νέα μέλη και, έτσι, να έχουμε την ευχέρεια να δοκιμάζουμε το κατά πόσο το μοντέλο των κοινοτήτων που διαμορφώσαμε μπορούσε να λειτουργήσει μελλοντικά. Η εμπειρία, βέβαια, έδειξε ότι η κατάσταση του προσωπικού στα σχολεία είναι πολύ ρευστή (άδειες, μεταθέσεις, αποσπάσεις), με αποτέλεσμα να είμαστε αναγκασμένοι να κάνουμε πιο συχνές αντικαταστάσεις σε σχέση με τις αρχικές μας προβλέψεις.

Η τελευταία αυτή επισήμανση δείχνει τη σπουδαιότητα ενός ακόμη κέντρου που επηρεάζει σημαντικά τη συγκρότηση και τον τρόπο λειτουργίας των κοινοτήτων· πρόκειται για τον τρόπο καθημερινής λειτουργίας των σχολείων και το ισχύον διοικητικό σύστημα. Πλήθος άλλων συγκειμενικών παραμέτρων παίζουν σημαντικό ρόλο στη λειτουργία των κοινοτήτων, όπως θα φανεί και από τα κεφάλαια που ακολουθούν, παρότι η εστίαση στο παρόν κείμενο δεν είναι προς αυτήν την κατεύθυνση. Αρκεί εδώ να πούμε ότι σημαντικές συγκειμενικές παράμετροι (π.χ. ο τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι καταλήψεις στα σχολεία, το σύστημα διοίκησης των ελληνικών σχολείων) δεν βρίσκονται απλώς «εκεί έξω» και επηρεάζουν ό,τι γίνεται στις κοινότητες, αλλά αποτελούν σημαντικά κέντρα και παίζουν καθοριστικό ρόλο στο είδος των κοινοτήτων που διαμορφώνονται.

Έρευνα δράσης και επιστημονική ομάδα

Στις κοινότητές μας υπήρχαν τρία διαφορετικά, κατά κάποιον τρόπο, ιεραρχικά επίπεδα. Από τη στιγμή που η ομάδα των επιστημονικών υπευθύνων είχε από την αρχή τον ρόλο της καθοδήγησης και του επιστημονικού συντονισμού, σε σχέση με τη λειτουργία και την παραγωγή σεναρίων, είναι προφανές ότι η ομάδα αυτή είχε και τη μεγαλύτερη ευθύνη. Έχοντας πάντα υπόψη το δεδομένο αυτό, προσπαθήσαμε να κινηθούμε προς κοινότητες που θα αντλούν χαρακτηριστικά από τη λογική της έρευνας δράσης (βλ. Κατσαρού & Τσάφος 2003). Έτσι, τόσο στα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε όσο και στις σχέσεις που προσπαθήσαμε να αναπτύξουμε, βασικό μας κριτήριο ήταν να αναδεικνύονται οι φωνές των συναδέλφων εκπαιδευτικών, να ενισχύεται ο διάλογος και οι διαφορετικές απόψεις, να επεκτείνεται η μάθηση μέσω των συνεισφορών των μελών, έτσι ώστε η κάθε κοινότητα να δημιουργήσει τη δική της δυναμική. Τη δυναμική αυτή σχέση προσπαθήσαμε να την υποστηρίξουμε μέσω της κατάλληλης σχεδίασης του όλου περιβάλλοντος αλλά και της ανάθεσης ρόλων που θα ανταποκρίνονται στις επιδιώξεις αυτές.

Προς αυτήν την κατεύθυνση καθοριστικός ήταν ο ρόλος των συντονιστών¹² στην κάθε κοινότητα. Σε αντίθεση με τη διεθνή πρακτική, σύμφωνα με την οποία οι συντονιστές δεν επιλέγονται με βάση την επιστημονική τους σχέση με το διδακτικό αντικείμενο, αλλά με βάση την εμπειρία τους στην υποστήριξη διαδικτυακών κοινοτήτων, εμείς δώσαμε ιδιαίτερη βαρύτητα στο να κινούνται καλά οι συντονιστές μας και στο επιστημονικό υποπεδίο της κοινότητας στην οποία συμμετείχαν. Έτσι ο ρόλος τους ήταν συντονιστικός και, ταυτόχρονα, επιστημονικός.

Παρότι η προσπάθειά μας ήταν να κινηθούμε συνειδητά προς τη λογική της έρευνας δράσης, υπάρχουν δύο σημαντικά στοιχεία που μας διαφοροποιούν σε σχέση με το συγκεκριμένο παράδειγμα. Καταρχάς, δεν πιστεύουμε ότι η πρόθεση ταυτίζεται με το αποτέλεσμα. Όταν σε μια κοινότητα υπάρχουν ιεραρχίες (επιστημονικοί υπεύθυνοι, συντονιστές, εκπαιδευτικοί), αυτές αποτυπώνονται στις ίδιες τις πρακτικές των κοινοτήτων και δεν ανατρέπονται επειδή υπάρχει καλή προαίρεση. Από τις αναλύσεις στο κεφάλαιο που ακολουθεί αλλά και από τα άλλα κεφάλαια αναδεικνύεται μέρος της πολυεπίπεδης αυτής σχέσης. Θεωρούμε, όμως, ότι το θέμα χρειάζεται περαιτέρω ανάλυση, προκειμένου να αναδειχθεί το είδος των σχέσεων που προέκυψαν, το είδος των εξουσιών που αναδείχθηκαν και ο βαθμός στον οποίο υποστηρίχθηκαν πρακτικές ισότιμης ή μη συμμετοχής.

Η δεύτερη σημαντική διαφορά σχετίζεται με το γεγονός ότι η έρευνα δράσης επιδιώκει τη βελτίωση της διδασκαλίας, χωρίς να έχει κάποιο σαφές πλαίσιο ως προς το περιεχόμενο και την κατεύθυνση των αλλαγών. Πιστεύουμε ότι η βελτίωση της διδασκαλίας δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο από

12. Η χρήση του αρσενικού γένους για πρόσωπα είναι γενικευτική σε όλο το κείμενο.

μια μεθοδολογική – διαδικαστική οπτική, γι' αυτό και καταβάλαμε συνειδητή προσπάθεια να έχουμε συγκεκριμένο επιστημονικό, που σημαίνει πολιτικό, στίγμα.

Η συγκεκριμένη αφετηρία έχει και μια άλλη σημαντική διάσταση, επίσης εξαιρετικά ασαφή στη διεθνή βιβλιογραφία, τη μάθηση. Με δεδομένο το γεγονός ότι οι κοινότητες αυτές είχαν συγκεκριμένο στόχο, την προετοιμασία, συζήτηση και εφαρμογή συγκεκριμένων διδακτικών προτάσεων που αναπτύσσονταν από τους εκπαιδευτικούς, είναι προφανές ότι το ζήτημα της μάθησης –που κατά βάθος σημαίνει τη δημιουργία ενός πλαισίου που θα εξασφαλίζει συνεχή ανατροφοδότηση, υποστήριξη και εμπλουτισμό των απόψεων των εκπαιδευτικών– μας ενδιέφερε πάρα πολύ. Αναφερθήκαμε παραπάνω στη σημασία που δόθηκε, προκειμένου να σχεδιαστεί το κατάλληλο περιβάλλον προς αυτήν την κατεύθυνση.

Αλλά και ο όρος «μάθηση», όπως και οι όροι «καινοτομία» ή «καλές πρακτικές», που θα μπορούσαμε να πούμε ότι ήταν επιδιωκόμενοι στόχοι των κοινοτήτων, είναι και αυτός πολυχρησιμοποιούμενος και, επομένως, κενός περιεχομένου. Το ερώτημα είναι απλό: τί είδους μάθηση, γιατί, από ποιους και προς ποια κατεύθυνση; Δική μας πρόθεση ήταν να υπάρχει ένα κεντρικό πλαίσιο αναφοράς ως προς το πώς κατανοείται η διαδικτυακή κοινότητα, η μάθηση ως συλλογική διαδικασία, η δημιουργική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, το σενάριο και η διδασκαλία, γενικότερα. Το πλαίσιο αυτό δεν ήταν αυστηρά καθοδηγητικό αλλά πλαίσιο αναφοράς για την καλή ανάγνωση της πολιτικής διάστασης που έχουν οι όποιες διδακτικές επιλογές και, όπως επισημάνθηκε ήδη, δεν ήταν ουδέτερο.

Το πλαίσιο αυτό, βέβαια, αναπλαισιώθηκε (Bernstein 2000) διαφορετικά από την κάθε κοινότητα, όπως προκύπτει από τα κεφάλαια που ακολουθούν (βλ. κεφ. 3 και 4). Η ανάλυση των πρακτικών που αναπτύχθηκαν (βλ. επόμενα κεφάλαια) δείχνει μια πολύ μεγάλη πολυχρωμία, μια έντονη πολυφωνικότητα, όπου ποικίλες φωνές και λόγοι (διεθνείς, τοπικοί, των υπευθύνων, των υπευθύνων και συντονιστών των ομάδων) αναμιγνύονται σε μια πολυεπίπεδη συγχρονικότητα. Πρόκειται για μια πραγματικότητα που στο βάθος της αποτυπώνει και μέρος της κατεύθυνσης των αναζητήσεων τουλάχιστον μιας μερίδας της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας, σε μια κρίσιμη ιστορική συγκυρία, και, από αυτή την άποψη, έχει και ιδιαίτερο πολιτικό ενδιαφέρον.

Το σενάριο και η τοπικότητα

Βασική μας αφετηρία στην προσπάθεια αυτή, όπως τονίστηκε ως τώρα, ήταν η αναγνώριση του γεγονότος ότι σε κάθε διδασκαλία αποτυπώνεται μια πολυεπίπεδη πραγματικότητα. Στην πραγματικότητα αυτή ενδέχεται να ενυπάρχουν στοιχεία που σχετίζονται με την τοπική ιστορία ως προς τη διδασκαλία των μαθημάτων, αλλά και ποικίλοι λόγοι που κυκλοφορούν στη χώρα μας, αλλά και εκτός αυτής, για τη διδασκαλία. Θεωρούμε τους εκπαι-

δευτικούς δημιουργικούς πρωταγωνιστές που σχεδιάζουν σε ένα μοναδικό κείμενο-σενάριο τη σύνθετη, και συχνά αντιφατική, αυτή πραγματικότητα.

Γνωρίζοντας την ισχυρή παράδοση που υπάρχει στη χώρα μας στη χρήση ενός διδακτικού πόρου που ταυτίζεται με το ισχύον διδακτικό βιβλίο, επιδιώξαμε συνειδητά τα παραδείγματα που θα παραχθούν να αξιοποιούν τα βιβλία ως έναν αλλά όχι τον μοναδικό από τους διαθέσιμους διδακτικούς πόρους. Αναφέραμε παραπάνω πώς προσπαθήσαμε το θεωρητικό πλαίσιο και τη λειτουργία, εν γένει, των κοινοτήτων να ενισχύουν τη συγκεκριμένη λογική.

Παράλληλα, μας ενδιέφερε και μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα τα παραδείγματα που θα δημιουργούνταν (και όσα έχουν ήδη δημιουργηθεί) να μην εκληφθούν ως ένα άλλο είδος σχολικού βιβλίου, το οποίο εμπεριέχει την «αλήθεια» και, άρα, δεν μένει παρά να εφαρμοστεί στη διδακτική πράξη, ανεξάρτητα από τις τοπικές ιδιαιτερότητες αλλά και τις ταυτότητες εκπαιδευτικών και μαθητών. Το ζήτημα αυτό μας απασχόλησε ιδιαίτερα και για να το καλύψουμε κινηθήκαμε προς δύο κατευθύνσεις που αποτυπώνονται στον πυρήνα του έργου αλλά και στη ζωή των κοινοτήτων.

Καταρχάς, προσπαθήσαμε να «σπάσουμε» τη λογική της μίας «καλής» πρακτικής. Αυτό σε θεωρητικό επίπεδο πραγματοποιήθηκε μέσω των ποικίλων εκδοχών που δώσαμε στα «παραδειγματικά» σενάρια με τα οποία εργάστηκαν οι εκπαιδευτικοί, και σε πρακτικό με το γεγονός ότι κάθε σενάριο εφαρμόστηκε από δύο εκπαιδευτικούς της κάθε κοινότητας. Στις διαφορετικές αυτές πραγματώσεις δώσαμε ιδιαίτερη βαρύτητα, ώστε να αναδεικνύεται η διδασκαλία μέσω ποικίλων τεκμηρίων από τις εφαρμογές. Έτσι, η αναζήτηση μπορεί να δώσει διαφορετικές «καλές» πρακτικές και όχι μία και μοναδική.

Προσπαθήσαμε, επίσης, να διαμορφώσουμε ένα δυναμικό περιβάλλον αναζήτησης στο οποίο τα σενάρια κωδικοποιήθηκαν με συγκεκριμένες λέξεις-κλειδιά και αναρτήθηκαν στη δυναμική βάση δεδομένων του *Πρωτέα*.¹³ Προς την κατεύθυνση αυτή πραγματοποιήθηκε μεγάλης έκτασης και λεπτομερής δουλειά, έτσι ώστε οι αναζητήσεις να πραγματοποιούνται σε επιμέρους στοιχεία των σεναρίων και όχι απλώς στο σύνολό τους ως οντότητες. Πρόκειται για μια πραγματικότητα που υποστηρίζει την παροχή πόρων για δυναμικό διδακτικό σχεδιασμό και όχι την παροχή παραδειγμάτων για εφαρμογή.

Δεν έχουμε, βέβαια, την ψευδαίσθηση ότι όλα αυτά θα αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική καθημερινότητα, αφού κάτι τέτοιο εξαρτάται από πλήθος παραμέτρων (π.χ. είδος αξιολόγησης, εκπαιδευτική πολιτική, εξεταστικό σύστημα), τις οποίες δεν μπορούμε να επηρεάσουμε άμεσα. Το ΚΕΓ –κάτι που ισχύει με τα περισσότερα έργα που υλοποιεί– δεν παραδίδει απλώς στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα την εμπειρία από τη λειτουργία των

13. Βλ. <http://proteas.greek-language.gr/index.html>

κοινοτήτων και σενάρια διδασκαλίας. Παραδίδει, επίσης, πέντε σημαντικές προτάσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά, αν υπάρξει η διάθεση για ουσιαστική εκπαιδευτική αλλαγή:

- Το πώς μπορεί να δημιουργηθεί, μέσω της λογικής των κοινοτήτων, ένα άλλο σύστημα συνεργασίας, υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών· αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό και ταιριάζει απόλυτα στη χώρα μας με τον συγκεκριμένο γεωγραφικό διαμελισμό και τη συγκεκριμένη οργανωτική δομή σε εκπαιδευτικό επίπεδο.
- Το πώς μπορεί να αναδειχθεί η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών μέσω της αξιοποίησης διδακτικών πόρων που προέρχονται από τα σπλάχνα του εκπαιδευτικού σώματος και όχι από σώματα «ειδικών» που συχνά αγνοούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα.
- Το τι σημαίνει «μαθησιακό υλικό» σε μια περίοδο νέων δεδομένων, όπως η σημερινή, όπου η λογική του βιβλίου είναι απολύτως ξεπερασμένη.
- Το τι σημαίνει «αξιοποιώ δημιουργικά» τις ψηφιακές τεχνολογίες για τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων.
- Το ότι η διδασκαλία δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία κάλυψης της ύλης, αλλά βαθιά πολιτικό «παιχνίδι», αφού προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό το εγγράμματο μέλλον νέων γενεών.

1.3. Το παρόν βιβλίο

Από την παραπάνω περιγραφή προκύπτει ότι ο Διάλογος είναι ένα πολυφωνικό «κείμενο» στο οποίο συνυπάρχουν ποικίλα επίπεδα που σχετίζονται με την τοπική εκπαιδευτική πραγματικότητα και την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική με την εμπειρία και την επιστημονική οπτική του θεσμού που έχει την ευθύνη υλοποίησης του όλου έργου με τις ταυτότητες των εμπλεκομένων (υπευθύνων, συντονιστών, εκπαιδευτικών) και, φυσικά, με τις τεχνολογικές ιδιαιτερότητες του Moodle, όπως αναπλαισιώθηκαν επιστημονικά για τις ανάγκες του συγκεκριμένου έργου.

Στο παρόν βιβλίο αφενός αποτυπώνονται όψεις της πολυφωνικής και πολυκεντρικής αυτής πραγματικότητας και αφετέρου καταγράφεται μια πρώτη αποτίμηση της λειτουργίας της. Στο δεύτερο κεφάλαιο οι Τ. Μάτος και Π. Βλαχόπουλος αναλύουν τις διεθνείς θεωρητικές παραδόσεις στις οποίες στηρίχθηκαν και τις επιλογές που πραγματοποίησαν, προκειμένου ο Διάλογος να αποτελέσει μια δυναμική κοινότητα (αλληλο)μάθησης και υποστήριξης. Το συγκεκριμένο κείμενο έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον από πολλές απόψεις: πρώτον, γιατί δεν έχουμε ανάλογες, επιστημονικά τεκμηριωμένες απόψεις για τη συγκρότηση διαδικτυακών κοινοτήτων εκπαιδευτικών σε τέτοια έκταση, κάτι που και διεθνώς είναι σπάνιο· δεύτερον, γιατί αναδεικνύει πολύ καλά τη συνθετότητα του ζητήματος και τις ποικίλες του διαστάσεις. Τέλος, γιατί,

χρησιμοποιώντας ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης, αποτιμά την τριετή λειτουργία του Διαλόγου με όρους κοινότητων μάθησης.

Στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφεται η εμπειρία του συντονισμού και της καθοδήγησης των επιμέρους κοινότητων από τους έχοντες τη σχετική ευθύνη. Αναφέρθηκε ήδη ότι ο ρόλος των παιδαγωγικών υπευθύνων και των συντονιστών σε κάθε κοινότητα ήταν πολύ σημαντικός, αφού αποτέλεσαν ένα σημαντικό «κέντρο» και ενίσχυσαν συγκεκριμένες κατευθύνσεις στην πορεία που ακολούθησαν οι κοινότητες. Η καταγραφή της εμπειρίας τους, επομένως, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Από την ανάγνωση των κειμένων αυτών δεν είναι δύσκολο να αναδειχθούν οι διαφορετικές οπτικές και πραγματώσεις που η κάθε ομάδα ακολούθησε, γεγονός που δείχνει τον ρόλο των υπευθύνων (παιδαγωγικών και συντονιστών) σε κάθε ομάδα. Αναδεικνύει, παράλληλα, ότι ο Διάλογος, παρότι είχε συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, ενδιαφέρθηκε πρωτίστως για την ενίσχυση της επιστημονικής πρωτοβουλίας των επιμέρους επιστημονικών του ομάδων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αποτυπώνεται η εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Δεν νομίζουμε ότι χρειάζεται ιδιαίτερη συζήτηση για τη βαρύτητα που έχει η ανάδειξη των φωνών των ίδιων των εκπαιδευτικών. Από την ανάγνωση αυτή προκύπτει αβίαστα ότι για τους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή αυτή ήταν μια πολύ θετική εμπειρία· είναι δε τόσο θετική η αποτίμηση που μπορεί να φανεί έως και ύποπτη στα μάτια ενός καχύποπτου αναγνώστη. Θα ήταν καλό να διαβαστούν τα κείμενα αυτά όχι ως μια «συντονισμένη» προσπάθεια να φανεί ο Διάλογος ως κάτι σημαντικό, αλλά ως έκφραση της ανάγκης των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε πρωτοβουλίες που θα έχουν σημαντικό ρόλο και θα προβάλλουν την προσωπικότητά τους. Αυτό είναι, νομίζουμε, το κυριότερο συμπέρασμα που προκύπτει από την ανάγνωση αυτών των κειμένων.

Το πέμπτο κεφάλαιο του βιβλίου επιχειρεί ένα είδος αξιολογικής ανατροφοδότησης της όλης πρωτοβουλίας ως προς την ουσία της λειτουργίας των κοινότητων, της εξέλιξης των ίδιων των εκπαιδευτικών και της αποτύπωσης αυτής της εξέλιξης στις πρακτικές και προτάσεις τους. Χρειάζεται εδώ μια διευκρίνιση. Στα περισσότερα ευρωπαϊκά προγράμματα η αξιολόγηση αποτελεί μια τυπική διαδικασία, στην οποία στο τέλος όλα βαίνουν καλώς. Στην περίπτωση του Διαλόγου μάς ενδιέφερε ιδιαίτερα να ερευνήσουμε την αποτελεσματικότητα της πρωτοβουλίας μας, όχι μόνο υπό το πρίσμα της επιτυχίας / αποτυχίας της αλλά και ως προς το πώς η πολυστρωματική και πολυκεντρική πραγματικότητα διαμόρφωσε τον Διάλογο ως «κείμενο». Στα κείμενα αυτού του κεφαλαίου μπορεί να ανιχνεύσει κανείς και στοιχεία της πολυεπίπεδης αυτής συγχρονικότητας. Οι συγκεκριμένες μελέτες στηρίχθηκαν σε εκτενές θεωρητικό-μεθοδολογικό πλαίσιο, το οποίο υποστηριζόταν από ενδεικτικά παραδείγματα (βλ. Κουτσογιάννης 2014β). Το κείμενο αυτό δεν δημοσιεύεται στο παρόν βιβλίο, αφού εκτενής εκδοχή του συγκεκριμένου πλαισίου υπάρχει στο βιβλίο Κουτσογιάννης κ.ά. (2015) (βλ. κεφάλαια 1-3). Γενικότερα, η ανάγνωση του κεφαλαίου αυτού θα μπορούσε να διαβαστεί

σε συνδυασμό με το συγκεκριμένο βιβλίο, στο οποίο αναλύονται διδακτικές πρακτικές μελών του Διαλόγου.

Στο τελευταίο κεφάλαιο συνοψίζουμε τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την τριετή αυτή εμπειρία, όπως αποτυπώνεται στα κεφάλαια του παρόντος βιβλίου. Στο επιλογικό αυτό κεφάλαιο προσπαθούμε να διαβάσουμε τον Διάλογο ως «αμάλαγμα», ως ένα πολυκεντρικό (Blommaert 2010) κείμενο που συνδιαμορφώθηκε από πλήθος παραμέτρους, κάποιες από τις οποίες επιχειρήσαμε να αναδείξουμε στην παρούσα εισαγωγή. Υποστηρίζουμε εκεί ότι η σοβαρή ψηλάφηση και βελτίωση αυτών των παραμέτρων –τα αποκαλέσαμε «κέντρα» στο παρόν κείμενο– μπορεί να οδηγήσει την ισχύουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα σε σοβαρές αλλαγές σε αντίθεση με τη ρητορεία του εργαλειακού λόγου.

2. Κοινότητα και ταυτότητα στο πλαίσιο του Διαλόγου

A. Μάτος – Π. Βλαχόπουλος

2.1. Εισαγωγικά

A. Μάτος

Ο σχεδιασμός του ψηφιακού περιβάλλοντος των κοινοτήτων του Διαλόγου είχε στο υπόβαθρό του (α) τη θεωρία της τοποθετημένης μάθησης των Lave & Wenger (1991), (β) το μοντέλο της μαθητείας (apprenticeship model) (Collins, Brown & Newman 1989), σύμφωνα με το οποίο η μάθηση πραγματοποιείται σε κοινωνικές καταστάσεις όπου παρατηρείται έντονη αλληλεπίδραση και (γ) την έννοια του ψηφιακού οικοσυστήματος (digital habitat) –με το περιεχόμενο που προσδίδουν στη «διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής» οι Wenger, White & Smith (2009). Θεωρήθηκε, δηλαδή, ότι η πλούσια, με πολλούς τρόπους και ουσιαστική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών, μέσα στο πλαίσιο των ψηφιακών κοινοτήτων, θα προωθήσει σε μεγάλο βαθμό τη μάθηση και την επαγγελματική τους εξέλιξη αναφορικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθημάτων τους. Παράλληλα, θεωρήθηκε ότι αυτή η μάθηση / επαγγελματική εξέλιξη ταυτίζεται με την ανακατασκευή ταυτοτήτων μέσω της συμμετοχής στην κοινότητα, γεγονός που θα μπορούσε να αποτυπωθεί με απτό τρόπο στις λεκτικές ανταλλαγές τους στο ψηφιακό περιβάλλον, καθώς και στο περιεχόμενο και στο είδος των διδακτικών δραστηριοτήτων που θα συμπεριλαμβάνονταν στα διδακτικά σενάρια που θα συνέτασσαν. Σημαντικό πλεονέκτημα στην όλη διαδικασία αποτέλεσε το γεγονός ότι η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε σε αυθεντικά πλαίσια, στα οποία οι ίδιοι είχαν την υποχρέωση (και την ευκαιρία) να αναμετρηθούν με ανοιχτά και πραγματικά προβλήματα.

Οι εκπαιδευτικοί που επιλέχτηκαν για τη συμπαραγωγή εκπαιδευτικών πόρων (διδακτικών σεναρίων) στα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση ήταν άνθρωποι «της σχολικής πραγματικότητας» και εργάστηκαν, υποστηριζόμενοι από εμπειρότερα μέλη εντός της κοινότητας, τα οποία είχαν τον ρόλο του παιδαγωγικού υπευθύνου. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία βρίσκεται σε μεγάλη απόσταση από αυτό που συνήθως συμβαίνει στην περίπτωση του σχεδιασμού και της δημιουργίας διδακτικού υλικού από επίσημους φορείς του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο, κατά κανόνα, αναθέτει την εκτέλεση του έργου σε κάποιους «ειδικούς», που ενδεχομένως έχουν πολύ καλή γνώση των ακαδημαϊκών δεδομένων πάνω στον τομέα της διδακτικής των επιμέρους σχολικών αντικειμένων, αλλά εργάζονται σε ατομική βάση και το υλικό που παράγουν συνήθως δεν «συνομιλεί» με αυτό που πραγματικά συμβαίνει στις αίθουσες διδασκαλίας.

Η θεωρία της τοποθετημένης μάθησης των Lave & Wenger (1991) αποτέλεσε σημαντική πηγή άντλησης των γενικών αρχών για τον σχεδιασμό του Διαλόγου, καθώς –όπως είχε αναδειχθεί από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν πριν από τη λειτουργία των κοινοτήτων και αφορούσαν τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών– επρόκειτο για σχετικά ανομοιογενείς ομάδες με εκπαιδευτικούς που παρουσίαζαν μεγάλη ποικιλία ως προς τα

προσωπικά τους στοιχεία (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, τόπος κατοικίας, επίπεδο σπουδών αλλά και υπηρεσιακής κατάστασης). Έτσι, ήταν αναμενόμενο να δημιουργηθούν αυθόρμητα μέσα στο πλαίσιο των κοινότητων αρκετές υπο-ομάδες με βάση τη διδακτική εμπειρία, το επίπεδο σπουδών κλπ. ή ακόμη και να υπάρξουν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που τοποθετήθηκαν (από μόνοι τους ή από τα άλλα μέλη) στην περιφέρεια της κοινότητας. Βασική σχεδιαστική επιδίωξη ήταν να αξιοποιηθεί η λεγόμενη αποδεκτή περιφερειακή συμμετοχή (legitimate peripheral participation) των Lave & Wenger (1991), καθώς και η μαθητεία (apprenticeship), ώστε τα έμπειρα μέλη –και όσα θα τοποθετούνταν σε κεντρικές θέσεις στο πλαίσιο της κοινότητας– να παρέχουν υποστήριξη στα περιφερειακά ή άπειρα μέλη, για να επιτευχθεί μάθηση και αλλαγή λόγω της άμεσης σχέσης, μεταξύ των δύο πλευρών και της υψηλής κοινωνικής δέσμευσης που αυτές αναπτύσσουν απέναντι στο έργο το οποίο έχουν αναλάβει.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι εξαρχής υπήρχε η σαφής επίγνωση πως κάθε εκπαιδευτικός που συμμετέχει στις διαδικτυακές κοινότητες αποτελεί μορφή υποκειμενικότητας, ενταγμένης μέσα σε ένα επαγγελματικό –και όχι μόνο– περιβάλλον αλλά και πολυσημικό προϊόν εμπειριών και πρακτικών, το οποίο συγκροτείται σε σχέση με ποικίλα νοήματα (Holstein & Gubrium 2000). Αυτό σημαίνει πως πραγματώνει ρευστές και εύθραυστες ταυτότητες, οι οποίες έχουν κατασκευαστεί μέσα στο πλαίσιο των επαγγελματικών και των άλλων εμπειριών του πριν από τη συμμετοχή του στις διαδικτυακές κοινότητες, και οι οποίες εξελίσσονται σε σχέση με τις πραγματικές καταστάσεις, τις πρακτικές και τους διαθέσιμους πόρους (Connolly & Clandinin 1999). Η ρευστότητα της ταυτοτικής κατασκευής συνεπάγεται πως η συμμετοχή κάθε εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας διαδικτυακής κοινότητας, όπως αυτής του Διαλόγου (κοινότητας διδακτικών πρακτικών με σαφή επιδίωξη την επαγγελματική εξέλιξη των μελών της), σηματοδοτεί για τον ίδιο καταστάσεις έντονου ανταγωνισμού μεταξύ των ταυτοτικών τους αποσκευών (identity baggage), εφόσον, σύμφωνα με τους Samuel & Stevens (2000, 478):

... κατά τη διαδικασία κατασκευής μιας προσωπικής ταυτότητας ... βαδίζουν σε τεντωμένο σκοινί: από τη μια, θέλουν αυτή να συμβαδίζει με την προσωπική αίσθηση που έχουν για τον εαυτό τους, ενώ, από την άλλη, να ικανοποιεί τις ποικίλες απαιτήσεις του ευρύτερου πλαισίου, αποτελώντας πηγή αλλαγής...

Κατά συνέπεια, στην προσπάθειά τους να συμμορφωθούν ή και να αντισταθούν προς ό,τι θεωρείται «κατάλληλο» στο πλαίσιο μιας κοινότητας επαγγελματικής εξέλιξης ή, έστω, να συμβιβάσουν αντιφατικές μεταξύ τους ταυτότητες (Kelchtermans, Ballet & Piot 2009) βιώνουν «συναισθηματικό μόχθο» (Zembylas 2003), ο οποίος αναμένεται να είναι αρκετά έντονος, εφόσον καλούνται να επανεξετάσουν τον τρόπο που βλέπουν τις διδακτικές τους πρακτικές, το διδακτικό τους αντικείμενο και, κατ' επέκταση, τους εαυτούς τους.

2.2. Ψηφιακό περιβάλλον υποστήριξης της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο του Διαλόγου

Α. Μάτος – Π. Βλαχόπουλος

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές, η πλατφόρμα Moodle (ύστερα από μικρής έκτασης παραμετροποίηση) επιλέχθηκε ως η πλέον κατάλληλη για να αποτελέσει ένα ζωντανό ψηφιακό οικοσύστημα, προσφέροντας μια εμπειρία φυσικού χώρου, η οποία είναι δυνατό να βιωθεί μέσω της τεχνολογίας.¹⁴ Επιδιώξαμε ο Διάλογος να προωθεί τη δημιουργία της αίσθησης *σύμπνοιας / ομοψυχίας* (togetherness) και την αποφυγή βίωσης αισθημάτων *αποξένωσης / διάστασης* (separation) στο πλαίσιο της κοινότητας. Με αυτή την έννοια, λοιπόν, προβλέφθηκε η δημιουργία «χώρων» και «δραστηριοτήτων» που θα έδιναν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες όχι μόνο να συνεργάζονται, αλλά και να έχουν απλές κοινωνικές επαφές, και μάλιστα σύμφωνα με τους προσωπικούς τους ρυθμούς (σύγχρονα και ασύγχρονα).

Από την αρχική σελίδα του Διαλόγου (η οποία περιέχει βασικές πληροφορίες για το έργο) ο χρήστης οδηγείται στον χώρο της δικής του κοινότητας. Οι διαθέσιμες κοινότητες ήταν:

- Διδασκόντων τη ν.ε. γλώσσα στην Α/βάθμια εκπαίδευση
- Διδασκόντων τη ν.ε. γλώσσα στη Β/βάθμια εκπαίδευση
- Διδασκόντων την λογοτεχνία στη Β/βάθμια εκπαίδευση
- Διδασκόντων τα αρχαία ελληνικά στη Β/βάθμια εκπαίδευση
- Κοινή Κοινότητα για όλα τα μέλη των παραπάνω κοινοτήτων

Ο σχεδιασμός των παραπάνω κοινοτήτων επιδιώχθηκε να συμπεριλαμβάνει τέτοιες μονάδες δραστηριότητας (blocks) που να προωθούν, όσο το δυνατόν, τη διάθεση των μελών για συμμετοχή (participation) αλλά και την ικανότητά τους για πραγματοποίηση (reification).¹⁵ Έτσι, προβλέφθηκαν χώροι όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να συμμετέχουν σε ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες (π.χ. συζητήσεις ή αναστοχασμούς), προκειμένου να μάθουν μαζί με τα άλλα μέλη –και, κυρίως, μέσω της δραστηριότητάς τους– να παράγουν νοητικές ή/και πρακτικές οντότητες (π.χ. ιδέες, μεθοδολογίες, κείμενα, ψηφιακό υλικό κλπ.), οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στον κύριο στόχο τους, δηλαδή τη δημιουργία σεναρίων διδασκαλίας με ψηφιακά μέσα.

14. Διαδικτυακή διεύθυνση: <http://dialogos.greek-language.gr/>

15. Η έννοια της *πραγματοποίησης* (reification) στο πλαίσιο της θεωρίας των κοινοτήτων πρακτικής αφορά τη «διαδικασία με την οποία η εμπειρία μας αποκτά μορφή, μέσω της παραγωγής αντικειμένων που “στερεοποιούν” αυτή την εμπειρία σε “υλικότητα”» (Kimble & Hildreth 2005, 104).

Οι μονάδες δραστηριότητας που παρέχουν δυνατότητες για την εκπλήρωση του παραπάνω στόχου και ενσωματώθηκαν στις κοινότητες ήταν οι εξής:

- Ομάδες συζητήσεων (περιέχουν συζητήσεις θεμάτων που ενδιαφέρουν τα μέλη ή σχόλια πάνω σε διδακτικά σενάρια)
- Φάκελοι υλικού (ποικίλο υλικό το οποίο χρειάζονται τα μέλη για να ολοκληρώσουν το έργο τους)
- Εργαλεία web-conferencing (ανοιχτού κώδικα εργαλεία για την πραγματοποίηση σύγχρονων εξ αποστάσεως συνεδριών)
- Εργαλεία e-portfolio (εργαλεία για την από κοινού δημιουργία των προϊόντων της κοινότητας)
- Cloud computing (πρακτική με στόχο την αποθήκευση των προϊόντων της κοινότητας και τη δυνατότητα από κοινού πρόσβασης σε αυτά)
- Wikis (περιβάλλοντα για την από κοινού τροποποίηση και εξέλιξη κειμένων)

Ενδείξεις ζωής στις ηλεκτρονικές κοινότητες θεωρήθηκαν:

- ως προς το περιεχόμενο: η συνεχής διάθεση των μελών της κοινότητας να κατεβάζουν υλικό και να το επεξεργάζονται, καθώς και η διάθεσή τους να συνεισφέρουν με δικό τους υλικό και ιδέες,
- ως προς τις σύγχρονες εξ αποστάσεως συνδιασκέψεις: η συχνότητά τους, ο μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων ατόμων, ο ενθουσιασμός στη συζήτηση και η λήψη αποφάσεων,
- ως προς τη δημιουργία εποικοδομητικών σχέσεων: η συχνή αναφορά σε δραστηριότητες και συζητήσεις προσωπικών και επαγγελματικών εμπειριών, καθώς και η ανάπτυξη αισθήματος συν-διαχείρισης της κοινότητας,
- ως προς την προσωπική συμμετοχή: η πληθώρα τρόπων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών μιας κοινότητας, η έκφραση των προσωπικών απόψεων αλλά και η ένδειξη σεβασμού στις διαφορετικές προτιμήσεις.

Τα στοιχεία που κρίναμε ότι συντελούν στην καλλιέργεια σταθερής και πλούσιας συμμετοχής των μελών στη ζωή της κοινότητας ήταν:

- η δημοκρατική διαχείριση / συντονισμός της κοινότητας, ο οποίος επιτυγχάνεται με δομές και διαδικασίες που δίνουν τη δυνατότητα σε όλα τα μέλη να έχουν λόγο και άποψη στον τρόπο με τον οποίο δουλεύει η κοινότητα,
- η προσπάθεια να υπάρξει πυρήνας μελών, τα οποία να αναλαμβάνουν ενεργούς ρόλους, όπως αυτόν του συντονιστή συζητήσεων, γραμματέα κ.ά.,

- η εντατική διαμεσολάβηση των διαχειριστών / συντονιστών στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της κοινότητας, η οποία αφορούσε δύο επίπεδα: (α) τον συντονισμό σε ό,τι σχετιζόταν με παιδαγωγικά ζητήματα και θέματα διδακτικής με ΤΠΕ (ρόλος: παιδαγωγικός, υπεύθυνος της κοινότητας) και (β) τον συντονισμό για κάθε άλλο ζήτημα, π.χ. ροή και κατανομή εργασιών, προσφορά κάθε είδους υποστήριξης κλπ. (ρόλος: συντονιστής κοινότητας).

Για την αποτελεσματικότερη διαμεσολάβηση των συντονιστών στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών των κοινοτήτων, κάθε μέλος των κοινοτήτων είχε αναλάβει έναν ή και περισσότερους από τους παρακάτω ρόλους:

- Δημιουργός του περιβάλλοντος (είχε τον πλήρη έλεγχο του ψηφιακού περιβάλλοντος)
- Συντονιστής (συντόνιζε και διαμεσολαβούσε στην αλληλεπίδραση των μελών της κοινότητας, ώστε να εξασφαλίζεται η βιωσιμότητα και η ανάπτυξη της)
- Παιδαγωγικός υπεύθυνος (συντόνιζε το παιδαγωγικό έργο της κοινότητας και υποστήριζε τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία ποιοτικών σεναρίων διδασκαλίας)
- Εκπαιδευτικός (οι εκπαιδευτικοί / μέλη της κοινότητας)
- Επισκέπτης εκπαιδευτικός (πρώην μέλη που αποχώρησαν, παρατηρητές, ερευνητές κλπ.)

2.3. Το στήσιμο και η μελέτη των διαδικτυακών κοινοτήτων του Διαλόγου

Α. Μάτος – Π. Βλαχόπουλος

Καθεμιά από τις κοινότητες που προαναφέρθηκαν σχεδιάστηκε έτσι, ώστε να συμπεριλαμβάνει τρία, κυρίως, πεδία:

- «Γνωρίζομαστε και επικοινωνούμε...»: στόχος του συγκεκριμένου πεδίου είναι η διευκόλυνση της επικοινωνίας και αλληλογνωριμίας μεταξύ των μελών, ώστε να δημιουργηθεί μια βάση καλών προσωπικών σχέσεων πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί η συνεργασία για την παραγωγή των διδακτικών σεναρίων.
- Αποθετήριο υλικού: εδώ συγκεντρώθηκε και διατέθηκε, σε κοινή χρήση, ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλότροπα, κυρίως με στόχο τον σχεδιασμό των διδακτικών σεναρίων.
- Κυρίως χώρος συνεργασίας: ο χώρος για τη σύνταξη και την εφαρμογή των διδακτικών σεναρίων.

Η λειτουργία του Διαλόγου ξεκίνησε τον Δεκέμβριο του 2011 με πρώτους χρήστες τα μέλη της ηγετικής ομάδας. Στις αρχές Απριλίου του 2012 άρχισαν να εγγράφονται στο περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί. Η εξοικείωση των περισσότερων με το περιβάλλον έγινε γρήγορα και χωρίς προβλήματα, ενώ, όπου υπήρχε δυσκολία, οι συντονιστές των κοινοτήτων με ομαδικές εξ αποστάσεως συναντήσεις (ή και ατομική επικοινωνία) καθοδηγούσαν τους εκπαιδευτικούς.

2.3.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα σχεδιασμού των κοινοτήτων, στη βάση ψηφιακών οικοσυστημάτων παραγωγής μαθησιακών πόρων, διατυπώθηκαν συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο οι συνεργαζόμενες ομάδες των εκπαιδευτικών του Διαλόγου λειτουργήσαν ως ψηφιακές κοινότητες διδακτικών πρακτικών και ως κοινότητες επαγγελματικής εξέλιξης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Με αυτό, δηλαδή, εννοούμε το κατά πόσο πραγματοποιήθηκε διαμοιρασμός πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των συναδέλφων που ενεπλάκησαν, για μεγαλύτερο ή μικρότερο διάστημα ο καθένας τους, σε πρακτικές παρόμοιας φύσης (Ferry, Kiggins, Hoban, & Lockyer 2000). Συνακόλουθα, μας ενδιέφερε να διαπιστώσουμε εάν αυτός ο διαμοιρασμός διδακτικών ιδεών μεταξύ συναδέλφων σχετικά με τις πρακτικές τους λειτούργησε ως έναυσμα αφενός για μια πε-

ρισσότερο αυτο-στοχαστική και κριτική διάθεση απέναντι στους διδακτικούς τους σχεδιασμούς και αφετέρου για μια συνειδητή αλλαγή των διδακτικών τους πρακτικών (Putnam & Borko 2000). Παράλληλα, δεδομένου ότι εκκινούμε από την παραδοχή ότι η μάθηση (και η επαγγελματική εξέλιξη) των εκπαιδευτικών λαμβάνει χώρα μέσα σε κοινωνικά συγκείμενα (Ferguson, Gillen, Peachey & Twining 2013), σε μια διαδικασία κατά την οποία μορφοποιεί αλλά και η ίδια μορφοποιείται από λόγους (discourses),¹⁶ θεωρούμε ομοίως ότι και η ζωή στις κοινότητες, καθώς και η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων κατασκευάζεται επίσης μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά, θεσμικά και ιστορικά συγκείμενα (Wertsch 1991, 8).

2.3.2. Ερευνητικά εργαλεία και μέθοδοι

Για να δοθούν απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα αξιοποιήθηκαν ποικίλες πηγές δεδομένων και αναλυτικές μέθοδοι. Τα δεδομένα, τα οποία συνελέγησαν σε όλη τη διάρκεια της λειτουργίας των κοινοτήτων, προσφέρουν μια αρκετά ολοκληρωμένη εικόνα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις κοινότητες. Τα δεδομένα αυτά προσεγγίστηκαν με βάση δύο μεθοδολογικούς άξονες: (α) την ανάλυση κοινωνικών δικτύων (με τη βοήθεια του λογισμικού UCINET¹⁷ αλλά και με βάση τις αναφορές που αντλήθηκαν από το ίδιο το περιβάλλον Moodle), για τη μελέτη της δομής και των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύχθηκαν στις κοινότητες και (β) την ανάλυση εθνογραφικών ποιοτικών δεδομένων (με τη βοήθεια του λογισμικού Nvivo 8) για τη διατύπωση απαντήσεων σε συγκεκριμένα, επιμέρους ερωτήματα αλλά και την ανάδυση νέων ερωτημάτων μέσα από τις απαντήσεις αυτές.

Η μελέτη των κοινωνικών δικτύων που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο των κοινοτήτων του Διαλόγου απέδωσε τις παρακάτω απεικονίσεις:

- Μέσος όρος (Μ.Ο.) πυκνότητας δικτύου: μέσος όρος των πραγματικών συνδέσεων μεταξύ των μελών
- Μέσος όρος διασυνδέσεων κατά συμμετέχοντα: πόσο έχει επικοινωνήσει ένα μέλος του κοινωνικού δικτύου με άλλα μέλη
- Πυρήνας / περιφέρεια

16. «λόγος είναι η δομημένη ολότητα [...] που καθλώνει μερικώς το νόημα γύρω από ορισμένα κομβικά σημεία [...] το οποίο όμως δεν υπόκειται εσαεί σε αυτή την καθήλωση [...] εφόσον οι λόγοι είναι πάντα ανολοκλήρωτες δομές και δεν αποκτούν ποτέ πλήρως συγκροτημένη διάρθρωση» (Laclau & Mouffe 2001, 105 και 112).

[λόγος είναι ο] «ιδιαιτερός τρόπος για να μιλάει κάποιος για τον κόσμο (ή για μια διάσταση του κόσμου) και να κατανοεί τον κόσμο (ή μια διάστασή του)» (Jørgensen & Phillips 2002, 1).

17. <https://sites.google.com/site/ucinetsoftware/home>

- Μέτρηση κεντρικότητας: υποδιαιρείται σε in-degree (οι διασυνδέσεις που κάθε μέλος αναπτύσσει με τα άλλα μέλη ύστερα από δική του πρωτοβουλία) και σε out-degree (οι διασυνδέσεις που αναπτύσσονται με πρωτοβουλία των άλλων)
- Απεικόνιση κοινωνικού δικτύου: γράφημα της γενικής εικόνας του δικτύου με ενσωμάτωση των παραπάνω δεικτών.

Η ανάλυση, που πραγματοποιήθηκε με βάση το λογισμικό Nvivo 8, στόχευε στην ποιοτικού τύπου αξιολόγηση της αλληλεπίδρασης στις κοινότητες. Καταρχάς, λόγω της υπερβολικά μεγάλης ποσότητας λεκτικών δεδομένων της κάθε κοινότητας, επιλέχθηκε περίπου το ένα τρίτο του συνόλου για την εις βάθος μελέτη των κοινοτήτων. Από ποσοτική άποψη, τα δεδομένα αυτά αντιπροσωπεύουν ένα πολύ ικανοποιητικό μέρος του συνόλου, ενώ αφορούν και όλες τις πτυχές της συνεργασίας που χτίζεται στον Διάλογο. Έτσι, από κάθε κοινότητα μελετήθηκαν (α) ένα μεγάλο μέρος από τις ομάδες συζητήσεων του πεδίου «Γνωριζόμαστε και επικοινωνούμε...» και (β) ένα μεγάλο μέρος από τις ομάδες συζητήσεων του πεδίου που αναφέρεται στη σύνταξη και την εφαρμογή σεναρίων.

Η συστηματική ανάγνωση όλων των μηνυμάτων που δημοσιεύτηκαν στις παραπάνω ομάδες συζητήσεων κάθε κοινότητας οδήγησε στην περιγραφή ορισμένων επαναλαμβανόμενων χαρακτηριστικών. Κυριότερα από αυτά είναι το χαρακτηριστικό της διαδραστικότητας και του περιεχομένου. Καταρχάς, τα διαδικτυακά μηνύματα κατηγοριοποιήθηκαν με τη βοήθεια ενός μοντέλου αναφορικά με τη διαδραστικότητα που τα χαρακτηρίζει (Vlachopoulos 2012). Παράλληλα, επισημάνθηκαν συγκεκριμένες μονάδες νοήματος (θεματικά κέντρα), οι οποίες εντοπίζονται σε κάθε μήνυμα και μπορεί να είναι μία ή και περισσότερες για κάθε δημοσίευση. Η κάθε μονάδα νοήματος συνδέθηκε με συντελεστή βαρύτητας 1, 2 ή 3. Συντελεστής βαρύτητας 1 αποδίδεται σε μονάδες νοήματος κατά τις οποίες τα μέλη απλώς προωθούν την επικοινωνία μεταξύ τους (απλές πληροφορίες, ενημέρωση και διευκρινίσεις σε λογιστικού τύπου ζητήματα κλπ.). Συντελεστής βαρύτητας 2 αποδίδεται σε μονάδες νοήματος οι οποίες (α) αποτελούν βάση και δίνουν αφορμές για ξεκίνημα εποικοδομητικού παιδαγωγικού διαλόγου (ανάρτηση σεναρίου), (β) παρακινούν τα μέλη για περισσότερο ενεργό συμμετοχή ή (γ) περιέχουν χιούμορ και ενισχύουν την αίσθηση του «συνανήκειν» στην κοινότητα. Τέλος, συντελεστής βαρύτητας 3 αποδίδεται σε μονάδες νοήματος οι οποίες αποτελούν (α) αναστοχασμό / σχόλιο / πρόταση πάνω στις διδακτικές πρακτικές δημοσιευμένων σεναρίων ή σε άλλα παιδαγωγικά κείμενα, (β) υποστήριξη επιλογών / απάντηση με ιδέες, σχόλια, ανατροφοδότηση σε σχέση με μια προηγούμενη ανάρτηση.

Η συνεκτίμηση των δύο επαναλαμβανόμενων χαρακτηριστικών, της διαδραστικότητας και του περιεχομένου, κατέληξε στο τελικό κωδικοποιητικό μοντέλο μηνυμάτων του Διαλόγου, με βάση το οποίο διαβάστηκαν τα λεκτικά

δεδομένα της αλληλεπίδρασης. Αυτό το κωδικοποιητικό σχήμα (παρακάτω Πίνακας 1) επέτρεψε τη δημιουργία μιας πιο ολοκληρωμένης εξιστόρησης της αλληλεπίδρασης και του η-συντονισμού (e-moderation), μέσα από τη σαφή απεικόνιση του τρόπου με τον οποίο οι συντονιστές και οι συμμετέχοντες συμπεριφέρθηκαν σε συγκεκριμένες καταστάσεις.

Είδος	κωδ.		Περιεχόμενο	Βαρύτητα
μήνυμα ομαδικό προ-δραστικό ΟΠΑ	ΟΠΑ-ΑΠ	ο συντάκτης (προς την κοινότητα)	προχωρά σε παρουσίαση του ίδιου ή άλλου ή/και απαντά σε παρουσίαση ή/και μιλά συνεχίζοντας συζήτηση σχετική με παρουσιάσεις μελών	1
	ΟΠΑ-ΣΕΑ		γνωστοποιεί την επικείμενη σύνταξη / εφαρμογή σεναρίου ή/και περιγράφει το σενάριο που θα συντάξει / εφαρμόσει ή/και ζητά ανατροφοδότηση	2
	ΟΠΑ-ΑΣΑ		αναρτά σενάριο στο forum ή/και ενημερώνει για ανάρτηση σεναρίου στο ψηφιακό αποθετήριο ή/και περιγράφει το σενάριο που ανήρτησε ή/και αναρτά υποστηρικτικό αρχείο στο forum προς συζήτηση ή/και ζητά ανατροφοδότηση	2
	ΟΠΑ-ΑΛΔ		ζητά απαντήσεις για λογιστικού τύπου θέματα (φόρμες, χρονικές προθεσμίες, συναντήσεις κλπ.)	1
	ΟΠΑ-ΠΑΡ		παρακινεί για ιδέες / σχόλια ή/και ενημερώνει (για οτιδήποτε)	2
μήνυμα ατομικό προ-δραστικό ΑΠΑ	ΑΠΑ-ΠΑΡ	ο συντάκτης (προς άτομο)	παρακινεί για ιδέες / σχόλια ή/και ενημερώνει (για οτιδήποτε)	2
	ΑΠΑ-ΑΛΔ		ζητά απαντήσεις για λογιστικού τύπου θέματα (φόρμες, χρονικές προθεσμίες, συναντήσεις κλπ.)	1

μήνυμα ομαδικό μετα-δραστικό ΟΜΔ	ΟΜΔ-ΠΧ	ο συντάκτης (πρόεδρος της κοινότητας)	προσφέρει πληροφορία με χαλαρή σχέση προς το έργο της (συνέδριο, πόροι κλπ.)	1
	ΟΜΔ-XMP		απαντά χιουμοριστικά σε θέμα σχετικό με αυτό του νήματος της συζήτησης	2
	ΟΜΔ-ΑΛΔ		δίνει απαντήσεις για λογιστικού τύπου θέματα (φόρμες, χρονικές προθεσμίες, συναντήσεις κλπ.)	1
	ΟΜΔ-ΚΟΙΝ		γράφει μήνυμα κοινωνικού περιεχομένου (ευχές, ευχαριστίες κλπ.)	1
μήνυμα ατομικό μετα-δραστικό ΑΜΔ	ΑΜΔ-ΠΧ	(ομοιοπαθής) ο συντάκτης (πρόεδρος της κοινότητας)	προσφέρει πληροφορία με χαλαρή σχέση προς το έργο της κοινότητας (συνέδριο, πόροι κλπ.)	1
	ΑΜΔ-ΙΣ		προσφέρει ιδέες / σχόλια / ανατροφοδότηση σε σενάριο ή/και προσφέρει ιδέες / σχόλια / ανατροφοδότηση σε θέμα που έχει ξεκινήσει να συζητιέται – κάνει απολογισμό	3
	ΑΜΔ-ΥΕ		υποστηρίζει τις επιλογές του έναντι σχολίων / κριτικής ή/και απαντά σε ιδέες / σχόλια / ανατροφοδότηση	3
	ΑΜΔ-ΑΛΔ		δίνει απαντήσεις για λογιστικού τύπου θέματα (φόρμες, χρονικές προθεσμίες, συναντήσεις κλπ.)	1
	ΑΜΔ-ΚΟΙΝ		γράφει μήνυμα κοινωνικού περιεχομένου (ευχές, ευχαριστίες κλπ.)	1
μήνυμα οιονεί διαδραστικό ΟΔ	ΟΔ	ο συντάκτης	δήθεν ακολουθεί το νήμα της συζήτησης, αλλά το μήνυμά του δεν αποτελεί συνέχεια της συζήτησης· συνεισφέρει με μια τελείως άσχετη με την προηγούμενη ιδέα/έννοια και δεν προωθεί την επιχειρηματολογία	1

Μήνυμα μη διαδραστικό ΜΔ	ΜΔ-ΠΧ	ο συντάκτης παρέχει / ζητά από κοινότητα / άτομο	πληροφορία με χαλαρή σχέση προς το έργο της κοινότητας (συνέδριο, πόροι κλπ.)	1
	ΜΔ-ΣΕΑ		γνωστοποιεί την επικείμενη σύνταξη / εφαρμογή σεναρίου ή/και περιγράφει το σενάριο που θα συντάξει / εφαρμόσει ή/και ζητά ανατροφοδότηση	2
	ΜΔ-ΑΣΑ		αναρτά σενάριο στο forum ή/και ενημερώνει για ανάρτηση σεναρίου στο ψηφιακό αποθετήριο ή/και περιγράφει το σενάριο που ανήρτησε ή/και αναρτά υποστηρικτικό αρχείο στο forum προς συζήτηση ή/και ζητά ανατροφοδότηση	2
	ΜΔ-ΑΛΔ		δίνει απαντήσεις για λογιστικού τύπου θέματα (φόρμες, χρονικές προθεσμίες, συναντήσεις κλπ.)	1
	ΜΔ-KOIN		γράφει μήνυμα κοινωνικού περιεχομένου (ευχές, ευχαριστίες)	1

Πίνακας 1: Κωδικοποιητικό μοντέλο μηνυμάτων (με συντελεστές βαρύτητας)

Τα μέλη των κοινοτήτων του Διαλόγου είχαν τη δυνατότητα να κάνουν τις εξής ενέργειες στο ψηφιακό περιβάλλον:

- προβολή-ανάγνωση (συζητήσεων, περιεχομένων κοινότητας, προφίλ χρηστών, σημειώσεων κλπ.)
- προσθήκη (ομάδας συζήτησης, συζήτησης ή μηνύματος κλπ.)
- επεξεργασία ή διαγραφή (δημοσιευμένου μηνύματος κλπ.)

Σε γενικές γραμμές, θεωρείται ότι η προβολή-ανάγνωση αποτελεί χαμηλής διαδραστικότητας ενέργεια, που δεν προωθεί ιδιαίτερα την οικοδόμηση γνώσης ή την ανακατασκευή παιδαγωγικών ταυτοτήτων από μέρους των εκπαιδευτικών, καθώς σχετίζεται περισσότερο με ρόλους, όπως π.χ. των «σιωπηλών παρατηρητών» (lurkers) σε ψηφιακές κοινότητες (Jones, Ferreday & Hodgson 2008), όπως έχουν χαρακτηριστεί στη διεθνή βιβλιογραφία. Σύμφωνα μάλιστα με τους Preece, Nonnecke & Andrews (2004), το πλήθος των «σι-

ωπηλών παρατηρητών» αποτελεί περίπου το 90% των διαφορών ψηφιακών κοινοτήτων. Από την άλλη πλευρά, η προσθήκη, η επεξεργασία και η διαγραφή αποτελούν ενέργειες που προωθούν την αίσθηση του «συνανήκειν» στην κοινότητα, καθώς και τη μάθηση / αλλαγή ταυτοτήτων των συμμετεχόντων.

Τα παραπάνω αναλυτικά εργαλεία συνεισέφεραν ώστε να διατυπωθούν ποικίλα «ερωτήματα» προς τον ιδιαίτερα μεγάλο όγκο των δεδομένων που έχουν συγκεντρωθεί. Τα ερωτήματα αυτά έχουν να κάνουν κυρίως με απλές καταμετρήσεις αλλά και συσχετίσεις μεταξύ μεγεθών, οι οποίες αφορούν:

- αναλογία μηνυμάτων με βαρύτητα 1, 2 ή 3 στο σύνολο των μηνυμάτων και ανά κοινότητα,
- αναλογία μηνυμάτων των παιδαγωγικών υπευθύνων, συντονιστών ή μελών στο σύνολο των μηνυμάτων και ανά κοινότητα,
- αναλογία μηνυμάτων σε συσχέτιση με τις δεξιότητες ΤΠΕ, το επίπεδο σπουδών, τον τύπο σχολείου ή την ηλικία στο σύνολο των μηνυμάτων και ανά κοινότητα (για τις κοινότητες της Β/βάθμιας),
- αναλογία μηνυμάτων με βαρύτητα 3, σε συσχέτιση με τη διάρκεια συμμετοχής στην κοινότητα (προκειμένου να διαπιστωθεί εάν η μακρά διάρκεια συμμετοχής συνεπάγεται και μετατόπιση σε πιο κεντρικές θέσεις στην κοινότητα),
- ανάλυση δεδομένων κατά τις τρεις διακριτές φάσεις τόσο της σύνταξης όσο και της παραγωγής σεναρίων (Α/βάθμια μόνο).

2.4. Οι διαδικτυακές κοινότητες του Διαλόγου

2.4.1. n-κοινότητα ν.ε. γλώσσας

Α. Μάτος

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω (ενότ. 2.2), τα μέλη που εμφανίζονται εγγεγραμμένα στις κοινότητες του Διαλόγου έχουν διάφορους ρόλους. Για τους σκοπούς της παρούσας ανάλυσης μελετούμε την αλληλεπίδραση των είκοσι δύο από αυτά, δηλαδή ενός παιδαγωγικού υπευθύνου, δύο συντονιστριών και δεκαεννέα εκπαιδευτικών. Στον παρακάτω Πίνακα εμφανίζονται αναλυτικά τα δημογραφικά στοιχεία των δεκαεννέα εκπαιδευτικών μελών της κοινότητας.

Δεξιότητες ΤΠΕ	Α' επιπέδου	Β' επιπέδου	Επιμορφωτής ΤΠΕ			
Πλήθος	1	15	3			
Ηλικία	25-35	36-45	46-55			
Πλήθος	2	5	12			
Σπουδές	Πτυχίο	σε φάση απόκτησης Μεταπτυχιακού	Μεταπτυχιακό	σε φάση απόκτησης Διδακτορικού	Διδακτορικό	
Πλήθος	1	1	11	1	5	
Τύπος Σχολείου	Δημόσιο Γυμνάσιο	Πειραματικό Γυμνάσιο	Ιδιωτικό Γυμνάσιο	Δημόσιο Λύκειο	Πειραματικό Λύκειο	Ιδιωτικό Λύκειο
Πλήθος	5	4	1	5	4	0
Φάση συμμετοχής	6 μήνες (μόνο Β' φάση)	11 μήνες (μόνο Α' φάση)	13 μήνες (μόνο Γ' φάση)	17 μήνες (μόνο Α'+Β' φάση)	19 μήνες (μόνο Β' + Γ' φάση)	30 μήνες (και στις τρεις φάσεις)
Πλήθος	0	3	3	0	4	9

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην Κοινότητα της ν.ε. γλώσσας

Στην κοινότητα της νέας ελληνικής γλώσσας, κατά το διάστημα Απριλίου 2012 – Σεπτεμβρίου 2014, καταγράφηκαν συνολικά 49.244 είσοδοι των εγγεγραμμένων μελών χωρίς επεξεργασία, που σημαίνει έναν μέσο όρο εισόδων στην κοινότητα 2.238 φορές ανά άτομο (56 φορές κάθε μήνα ή 2 φορές την ημέρα). Αντίστοιχα, οι είσοδοι με επεξεργασία, κατά το παραπάνω διάστημα, ήταν 6.582 για όλα τα μέλη, που σημαίνει 299 είσοδοι ανά άτομο ή αλλιώς 7 κάθε μήνα (μία είσοδος με επεξεργασία κάθε 4 μέρες για κάθε μέλος). Η

αναλογία εισόδων χωρίς επεξεργασία και εισόδων με επεξεργασία είναι 88% προς 12%.

Οι παραπάνω μέσοι όροι, όμως, δεν μπορούν παρά να είναι απλώς ενδεικτικοί χωρίς να δίνουν μια ξεκάθαρη εικόνα για τη συχνότητα εισόδου των μελών στην κοινότητα, λόγω του ότι, αφενός, κάθε μέλος είχε διαφορετικό ρόλο (γεγονός που συνεπάγεται και διαφορετική συχνότητα εισόδου στο περιβάλλον) και, αφετέρου, υπήρχε μεγάλη διακύμανση στον χρόνο που κάθε μέλος συμμετείχε στην κοινότητα. Για τον λόγο αυτό θεωρήσαμε πως ο καταλληλότερος τρόπος για να αποδοθεί η συχνότητα εισόδου των μελών στην κοινότητα ήταν (α) ο μέσος όρος εισόδων ανά μήνα συμμετοχής και (β) ο μέσος όρος εισόδων με επεξεργασία ανά μήνα συμμετοχής.

Έτσι, στον Πίνακα 3 καταγράφονται οι μέσοι όροι των εισόδων των μελών στην κοινότητα (ανάλογα με τον χρόνο συμμετοχής τους), με την πρώτη στήλη να κατατάσσει τους εκπαιδευτικούς ως προς τις εισόδους τους στην κοινότητα χωρίς επεξεργασία και τη δεύτερη ως προς τις εισόδους τους με επεξεργασία. Από τον συντελεστή συσχέτισης Spearman (r_s)¹⁸ των δύο στηλών που απεικονίζουν την παραπάνω κατάταξη προκύπτει ότι υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ των δύο μεγεθών, της τάξης του 0,62, πράγμα που σημαίνει ότι τα μέλη με τις περισσότερες απλές επισκέψεις στο ψηφιακό περιβάλλον της κοινότητας (αρκετό χρόνο ελεύθερης πλοήγησης) είναι πολύ πιθανό να κάνουν και τις περισσότερες δημοσιεύσεις. Το γεγονός αυτό, με τη σειρά του, αναδεικνύει τη σημασία που έχει για τη ζωή της κοινότητας ως ψηφιακού οικοσυστήματος το να εισέρχονται τα μέλη της στο περιβάλλον όσο το δυνατόν συχνότερα, καθώς οι συχνότερες εισοδοί (για απλή ενημέρωση και πλοήγηση) καταλήγουν με μεγάλη πιθανότητα και σε συχνότερες δημοσιεύσεις. Από την άλλη πλευρά, πολλοί εκπαιδευτικοί – μέλη της κοινότητας της ν.ε. γλώσσας ανέφεραν, στην επικοινωνία τους με τους συντονιστές, ότι δεν μπαίνουν στην κοινότητα πολύ συχνά, επειδή ενημερώνονται για τις καινούριες δημοσιεύσεις σε νήματα συζητήσεων από τις ειδοποιήσεις που λαμβάνουν στο ηλεκτρονικό τους ταχυδρομείο. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η συμμετοχή στη ζωή της κοινότητας κυρίως μέσω των ειδοποιήσεων του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και χωρίς εισόδους στο περιβάλλον φαίνεται ότι δεν μπορεί να υποκαταστήσει την επίσκεψη στο ίδιο το ψηφιακό περιβάλλον.

18. Ο συντελεστής συσχέτισης Spearman υπολογίζεται χρησιμοποιώντας τη σειρά κατάταξης ενός συνόλου στοιχείων σε ταξινομημένα συνολικά δεδομένα. Συμβολίζεται συνήθως με το r_s ή το ελληνικό γράμμα ρ . Αποτελεί εκτιμητή της συσχέτισης δύο διατακτικών μεταβλητών και οι τιμές που λαμβάνει είναι: 0 (καθόλου συσχέτιση), 1 (ισχυρή θετική συσχέτιση) και -1 (ισχυρή αρνητική συσχέτιση).

Μ.Ο. εισόδων / μήνα		Μ.Ο. εισόδων με επεξεργασία / μήνα	
ΣυντΓλ-2	240	ΣυντΓλ-1	33
ΣυντΓλ-1	225	ΣυντΓλ-2	29
ΕκπΓλ-14	183	ΕκπΓλ-14	16
ΕκπΓλ-9	70	ΕκπΓλ-1	11
ΕκπΓλ-7	68	ΕκπΓλ-9	11
ΕκπΓλ-12	62	ΕκπΓλ-10	10
ΕκπΓλ-16	59	ΕκπΓλ-12	10
ΕκπΓλ-1	59	ΕκπΓλ-19	10
ΕκπΓλ-10	59	ΕκπΓλ-4	8
ΕκπΓλ-6	52	ΕκπΓλ-5	5
ΕκπΓλ-3	50	ΕκπΓλ-7	5
ΕκπΓλ-18	47	ΕκπΓλ-3	5
ΕκπΓλ-11	43	ΕκπΓλ-8	5
ΕκπΓλ-4	42	ΕκπΓλ-11	5
ΕκπΓλ-15	41	ΕκπΓλ-13	5
ΕκπΓλ-19	41	ΕκπΓλ-15	5
ΕκπΓλ-5	40	ΕκπΓλ-17	5
ΕκπΓλ-8	32	ΕκπΓλ-18	5
ΕκπΓλ-13	32	ΠΥΓλ	4
ΕκπΓλ-17	30	ΕκπΓλ-6	4
ΕκπΓλ-2	29	ΕκπΓλ-16	3
ΠΥΓλ	23	ΕκπΓλ-2	3

Πίνακας 3: Κατάταξη των μελών σύμφωνα με τους Μ. Ο. εισόδων με και χωρίς δημοσιεύσεις (κοινότητα ν.ε. γλώσσας)

Αναφορικά με τον ρυθμό της δραστηριότητας των μελών στην πορεία του χρόνου, διαπιστώθηκε ότι αυτή χαρακτηριζόταν από κορυφώσεις και υφέσεις. Περίοδοι έντονης δραστηριότητας (και σε προβολές και σε δημοσιεύσεις) παρατηρήθηκαν διαδοχικά τον Νοέμβριο του 2012, τον Μάρτιο του 2013, τον Σεπτέμβριο του 2013, τον Νοέμβριο του 2013 και τον Αύγουστο του 2014. Αντίστοιχα, περίοδοι ύφεσης σημειώθηκαν τον Φεβρουάριο του 2013, τον Ιούνιο του 2013 και τον Ιούνιο του 2014. Οι μεν κορυφώσεις εξηγούνται, καθώς συμπίπτουν με συγκεκριμένες χρονικές περιόδους κατά τις οποίες (α) νέες ομάδες μελών εγγράφονται στην κοινότητα και, συνεπώς, πλοηγούνται στο περιβάλλον για να εξοικειωθούν με αυτό και να δημοσιεύσουν τα πρώτα τους μηνύματα, (β) λήγουν προθεσμίες κατά τις οποίες τα μέλη της κοινότητας όφειλαν να παραδώσουν τα σενάρια τους στους επιστημονικούς υπευθύνους του έργου. Οι υφέσεις, κατά κανόνα, συμπίπτουν με περιόδους εξετάσεων

και αυξημένων υποχρεώσεων για διορθώσεις γραπτών κλπ. ή με περιόδους αμέσως πριν από την έλευση νέων μελών στην κοινότητα.

Εξετάζοντας τώρα τον μέσο όρο της πυκνότητας του κοινωνικού δικτύου που δημιουργήθηκε στην κοινότητα της ν.ε. γλώσσας, με βάση την αλληλεπίδραση των μελών στο περιβάλλον, προέκυψε ότι η εν λόγω κοινότητα παρουσίασε πυκνότητα της τάξης 0.439, ενώ ο αριθμός των συνδέσεων ανάμεσα στα μέλη της ήταν 203 από τις 484 που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν συνολικά, αν κάθε μέλος συνδεόταν με κάθε άλλο μέλος της κοινότητας. Με άλλα λόγια, τα μέλη της κοινότητας της ν.ε. γλώσσας αξιοποίησαν σε ποσοστό 41,3% τις δυνατές συνδέσεις που θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν μεταξύ τους, γεγονός που, καταρχάς, ερμηνεύεται θετικά, αν ληφθεί υπόψη ότι η κοινότητα, εκ των πραγμάτων, διαιρείται σε δύο ομάδες, των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου και των εκπαιδευτικών του Λυκείου.

Παράλληλα, θα πρέπει να σημειωθεί πως, από άποψη πυκνότητας συμμετοχής και συνδέσεων με άλλα μέλη, από τα είκοσι δύο μέλη που συγκροτούν την κοινότητα της ν.ε. γλώσσας, τα έντεκα (μαζί με τις δύο συντονίστριες) τοποθετούνται στον πυρήνα της και τα υπόλοιπα έντεκα (μαζί με τον παιδαγωγικό υπεύθυνο) στην περιφέρειά της. Το τυπικό προφίλ όσων συμμετέχουν στον πυρήνα είναι «εκπαιδευτικός που διδάσκει στο Λύκειο» (εκτός από δύο περιπτώσεις που διδάσκουν στο Γυμνάσιο), ενώ το αντίστοιχο προφίλ όσων ανήκουν στην περιφέρεια είναι «εκπαιδευτικός που διδάσκει στο Γυμνάσιο» (εκτός από δύο περιπτώσεις που συμμετείχαν στην κοινότητα για μικρό χρονικό διάστημα, έντεκα και δεκατριών μηνών αντίστοιχα). Κατά συνέπεια, από την άποψη του πλήθους των μελών της κοινότητας που βρίσκονται στον πυρήνα, πρόκειται για μια κοινότητα η οποία διαθέτει ένα πολύ ικανοποιητικό δυναμικό έμπειρων μελών, τα οποία αποτελούν «μοντέλα ταυτοτικών πραγματώσεων» για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και θα μπορούσαν να αποτελέσουν μέντορες τους. Ωστόσο, αυτό το μοντέλο δεν μπορεί να εξηγηθεί, με απόλυτο τρόπο, την κατανομή των συγκεκριμένων μελών στον πυρήνα ή στην περιφέρεια ούτε να προβλέψει πιθανές μετακινήσεις από την περιφέρεια προς τον πυρήνα. Τα δέκα μέλη της περιφέρειας δεν παρουσιάζουν ομοιογένεια ως προς τα χαρακτηριστικά τους, ώστε η τοποθέτησή τους στην περιφέρεια να μπορεί να αποδοθεί στον χρόνο συμμετοχής, τις ψηφιακές δεξιότητες ή το επίπεδο σπουδών. Το πιο πιθανό είναι ότι οι παράγοντες που δεν τους επέτρεψαν να τοποθετηθούν στον πυρήνα της κοινότητας έχουν να κάνουν με συγκεκριμένους παράγοντες εκτός κοινότητας, καθώς κάποιοι από αυτούς έχουν αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις (π.χ. υποψήφιοι διδάκτορες, εκπαιδευτικοί σε Πειραματικά Λύκεια που αξιολογούνταν την εποχή της συμμετοχής τους κλπ.).

Πέρα από τη βασική ομαδοποίηση σε «μέλη που ανήκουν στον πυρήνα» και «μέλη που ανήκουν στην περιφέρεια» της κοινότητας, η θέση που καταλαμβάνει κάθε μέλος μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της ν.ε. γλώσσας και ο βαθμός διασύνδεσής του με τα υπόλοιπα μέλη απεικονίζεται στον παρακάτω

Πίνακα. Εδώ καταγράφεται, για κάθε συμμετέχοντα, η διασύνδεσή του με την κοινότητα, με τη βοήθεια ενός συντελεστή που κυμαίνεται μεταξύ των τιμών 1 και 0 (το 1 σημαίνει πλήρη σύνδεση, το 0 απουσία σύνδεσης). Όπως φαίνεται, λοιπόν, η διασύνδεση καταρχάς των δύο συντονιστριών με τα μέλη της κοινότητας είναι ιδιαίτερα ισχυρή, εφόσον η πρώτη πραγματοποίησε το 86% των συνδέσεων που θα μπορούσε να πραγματοποιήσει, ενώ το ποσοστό της δεύτερης (58%) είναι, επίσης, εξαιρετικά υψηλό, εάν ληφθεί υπόψη ότι άσκησε αυτόν τον ρόλο για διάστημα δεκαεπτά μηνών από το σύνολο των τριάντα και, συνεπώς, δεν είχε την ευκαιρία να διασυνδεθεί με τα μέλη που εντάχθηκαν στην κοινότητα κατά το διάστημα των επόμενων μηνών. Ο παιδαγωγικός υπεύθυνος της κοινότητας, με τη σειρά του, πραγματοποίησε πάνω από τις μισές δυνατές διασυνδέσεις (52%) με τα μέλη της κοινότητάς του, ποσοστό που σε σύγκριση με το αντίστοιχο των παιδαγωγικών υπευθύνων των υπόλοιπων κοινοτήτων της Β/βάθμιας εκπαίδευσης είναι ελαφρώς υψηλότερο από εκείνο των αρχαίων ελληνικών (50% και 42%) και υπολείπεται σε σχέση με αυτό της Κοινότητας της λογοτεχνίας (80%). Τέλος, έξι από τους εκπαιδευτικούς στην κοινότητα της ν.ε. γλώσσας διασυνδέθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό με την κοινότητα (φτάνοντας σε ποσοστά από 52% μέχρι 71%), οκτώ σε ικανοποιητικό / μέτριο βαθμό (ποσοστά από 29% έως 48%), και πέντε είχαν ιδιαίτερα χαμηλή έως σχεδόν ανύπαρκτη διασύνδεση (ποσοστά 19% έως 5%).

α/α	Μέλος κοινότητας	Συντελεστής διασύνδεσης με την κοινότητα
1	ΣυντΓλ-1	0.857
2	ΕκπΓλ-1	0.714
3	ΕκπΓλ-15	0.667
4	ΕκπΓλ-10	0.619
5	ΕκπΓλ-11	0.619
6	ΕκπΓλ-19	0.619
7	ΣυντΓλ-2	0.571
8	ΠΥΓλ	0.524
9	ΕκπΓλ-4	0.524
10	ΕκπΓλ-3	0.476
11	ΕκπΓλ-9	0.476
12	ΕκπΓλ-5	0.429
13	ΕκπΓλ-8	0.429
14	ΕκπΓλ-2	0.381
15	ΕκπΓλ-12	0.381
16	ΕκπΓλ-18	0.333

17	ΕκπΓλ-17	0.286
18	ΕκπΓλ-7	0.190
19	ΕκπΓλ-13	0.190
20	ΕκπΓλ-14	0.190
21	ΕκπΓλ-16	0.143
22	ΕκπΓλ-6	0.048

Πίνακας 4: Συντελεστής διασύνδεσης μελών με άλλα μέλη στην Κοινότητα της ν.ε. γλώσσας

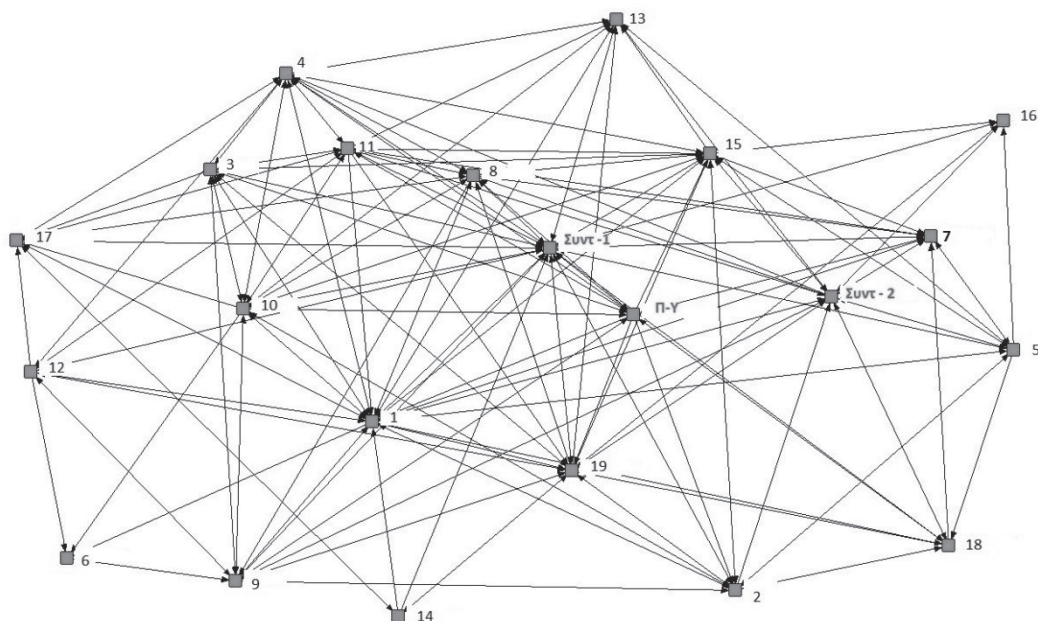
Ο βαθμός σημαντικότητας κάθε μέλους ως προς τον ρόλο που παίζει στη συνοχή του κοινωνικού δικτύου –ο οποίος κυμαίνεται από το 0-20– προκύπτει από τον δείκτη κεντρικότητας. Όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα, κεντρικό μέλος με μεγάλη σημασία για τη συνοχή και τη δικτύωση αποτελεί η συντονίστρια 1 (βαθμός δεκαοκτώ για τις διασυνδέσεις της με τα άλλα μέλη κατόπιν δικής της πρωτοβουλίας και βαθμός δεκαεπτά για τις διασυνδέσεις της με τα άλλα μέλη κατόπιν πρωτοβουλίας εκείνων). Εξίσου σημαντική είναι και η συντονίστρια 2 (βαθμοί δώδεκα και έντεκα αντίστοιχα). Παράλληλα, οκτώ από τους συνολικά δεκαεννέα εκπαιδευτικούς αποτελούν ιδιαιτέρως σημαντικά μέλη στη συγκρότηση και συνοχή του κοινωνικού δικτύου, εφόσον διαθέτουν πολύ υψηλούς βαθμούς δικτύωσης με τα άλλα μέλη της κοινότητας (προς: 15-10 και από: 19-10). Υπάρχει, μάλιστα, η περίπτωση της εκπαιδευτικού 1, η οποία έχει βαθμό δεκαεννέα –από άλλα μέλη της κοινότητας προς την ίδια– δηλαδή μεγαλύτερο ακόμη και από τη συντονίστρια της κοινότητας. Μελετώντας τώρα το προφίλ του σημαντικού μέλους για τη συνοχή και τη συγκρότηση του κοινωνικού δικτύου, θα λέγαμε ότι πρόκειται συνήθως για «εκπαιδευτικό που διδάσκει σε Λύκειο» (έξι στις οχτώ περιπτώσεις) ή / και Πειραματικό Γυμνάσιο (μία στις οχτώ περιπτώσεις). Σε μία από τις οχτώ περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός ήταν και Επιμορφωτής Β' επιπέδου. Όπως στη διερεύνηση του διπλού «πυρήνας / περιφέρεια» αναδείχθηκε ότι υπάρχει μια σαφής τάση τα μέλη της υποκοινότητας του Λυκείου να καταλαμβάνουν κεντρικές θέσεις στο κοινωνικό δίκτυο, έτσι και στη διερεύνηση του δείκτη κεντρικότητας φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός που διδάσκει στο τυπικό Γυμνάσιο (εκτός του Πειραματικού Γυμνασίου) και δεν διαθέτει αυξημένες ψηφιακές δεξιότητες αποφεύγει ή διστάζει να συνδεθεί με άλλα μέλη της ψηφιακής κοινότητας (ή ότι τα άλλα μέλη της κοινότητας τον τοποθετούν, με κάποιο τρόπο, σε θέσεις περιφερειακής συμμετοχής). Τέλος, συγκρίνοντας τις δύο στήλες της κατάταξης των μελών ως προς τον βαθμό των διασυνδέσεών τους με τα άλλα μέλη της κοινότητας (προς και από) με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης Spearman (r_s) προκύπτει ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους (συντελεστής συσχέτισης Spearman 0,87). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει αναλογία μεταξύ του αριθμού των διασυνδέσεων που κάθε μέλος αναπτύσσει με τα υπόλοιπα και του αριθμού των δεσμών που οι υπόλοιποι αναπτύσσουν μαζί του. Είναι πολύ πιθανόν η θέση την οποία έχουν κατα-

λάβει ή στην οποία έχουν τοποθετηθεί κάποια από τα μέλη της κοινότητας της ν.ε. γλώσσας (δηλαδή στον πυρήνα ή την περιφέρεια) να ερμηνεύεται ως έναν βαθμό με βάση αυτή τη συσχέτιση. Για παράδειγμα, είναι εύλογο όταν κάποιος απευθύνεται στα μέλη της κοινότητάς του για διασύνδεση και δεν έχει αντίστοιχη ανταπόκριση να αποσύρεται και να γίνεται λιγότερο ενεργός.

Out-degree		In-degree	
ΣυντΓλ-1	18.000	ΕκπΓλ-1	19.000
ΕκπΓλ-1	15.000	ΣυντΓλ-1	17.000
ΕκπΓλ-15	14.000	ΕκπΓλ-19	13.000
ΕκπΓλ-10	13.000	ΕκπΓλ-15	12.000
ΕκπΓλ-11	13.000	ΣυντΓλ-2	11.000
ΕκπΓλ-19	13.000	ΕκπΓλ-8	11.000
ΣυντΓλ-2	12.000	ΕκπΓλ-4	10.000
ΠΥΓλ	11.000	ΕκπΓλ-9	10.000
ΕκπΓλ-4	11.000	ΕκπΓλ-10	10.000
ΕκπΓλ-3	10.000	ΕκπΓλ-11	10.000
ΕκπΓλ-9	10.000	ΕκπΓλ-7	9.000
ΕκπΓλ-5	9.000	ΕκπΓλ-2	9.000
ΕκπΓλ-8	9.000	ΕκπΓλ-3	9.000
ΕκπΓλ-2	8.000	ΕκπΓλ-13	9.000
ΕκπΓλ-12	8.000	ΕκπΓλ-17	9.000
ΕκπΓλ-18	7.000	ΠΥΓλ	7.000
ΕκπΓλ-17	6.000	ΕκπΓλ-5	7.000
ΕκπΓλ-7	4.000	ΕκπΓλ-16	5.000
ΕκπΓλ-13	4.000	ΕκπΓλ-12	5.000
ΕκπΓλ-14	4.000	ΕκπΓλ-18	5.000
ΕκπΓλ-16	3.000	ΕκπΓλ-6	4.000
ΕκπΓλ-6	1.000	ΕκπΓλ-14	2.000

Πίνακας 5: Δείκτης κεντρικότητας των μελών στην Κοινότητα της ν.ε. γλώσσας

Όπως φαίνεται στο παρακάτω Γράφημα, σε γενικές γραμμές, η κοινωνική δικτύωση των μελών της κοινότητας της ν.ε. γλώσσας υπήρξε έντονη για τον μισό περίπου πληθυσμό της και πιο χαλαρή για τους υπόλοιπους. Η συνεκτικότητά της βασίζεται, εν πολλοίς, στη δράση αφενός των συντονιστριών της και αφετέρου ενός πυρήνα οκτώ περίπου μελών που συνιστούν σημαντικούς κόμβους για τη διασύνδεση του κοινωνικού δικτύου.



Γράφημα 1: Η κοινωνική δικτύωση της Κοινότητας της ν.ε. γλώσσας

Μετά τις αλληπάλληλες αναγνώσεις των μηνυμάτων των μελών της κοινότητας της ν.ε. γλώσσας και τις καταμετρήσεις των κωδικών (με βάση το κωδικοποιητικό μοντέλο που αναφέρθηκε πιο πάνω, ενότ. 2.4.2), προέκυψε ο παρακάτω Πίνακας, ο οποίος απεικονίζει αναλυτικά το πλήθος των πηγών στις οποίες εμφανίζεται κάθε κωδικοποιημένο νοηματικό περιεχόμενο αλλά και το πλήθος των αναφορών σε όλο το σώμα των δεδομένων που μελετήθηκαν.

Νοηματικό περιεχόμενο				
Συντελεστής Βαρύτητας	Κωδικός	Πλήθος πηγών στις οποίες εμφανίζεται	Πλήθος αναφορών	Σύνολα
1	ΑΜΔ-ΑΛΔ	47	131	463
1	ΑΜΔ-ΚΟΙΝ	48	73	
1	ΑΜΔ-ΠΧ	1	1	
1	ΑΠΔ-ΜΔ	59	93	
1	ΜΔ-ΑΛΔ	6	7	
1	ΜΔ-ΠΧ	1	1	
1	ΟΜΔ-ΑΛΔ	13	66	
1	ΟΜΔ-ΚΟΙΝ	4	5	
1	ΟΜΔ-ΠΧ	1	1	
1	ΟΠΔ-ΑΛΔ	46	85	
2	ΑΠΔ-ΠΑΡ	4	4	325
2	ΜΔ-ΑΣΑ	23	28	
2	ΜΔ-ΣΕΑ	3	7	
2	ΟΜΔ-ΧΜΡ	18	28	
2	ΟΠΔ-ΑΣΑ	90	167	
2	ΟΠΔ-ΠΑΡ	5	7	
2	ΟΠΔ-ΣΕΑ	54	84	535
3	ΑΜΔ-ΙΣ	104	402	
3	ΑΜΔ-ΥΕ	66	133	

Πίνακας 6: Πλήθος των πηγών και αναφορών στις οποίες εμφανίζεται κάθε κωδικοποιημένο νοηματικό περιεχόμενο στην Κοινότητα της ν.ε. γλώσσας

Όπως φαίνεται παραπάνω, το πλήθος αναφορών με νοηματικό περιεχόμενο βαρύτητας #1# είναι 463 (ή ποσοστό 35% του συνόλου,) το αντίστοιχο βαρύτητας #2# είναι 325 (ή ποσοστό 24,6% του συνόλου) και, τέλος, το πλήθος αναφορών νοηματικού περιεχομένου βαρύτητας #3# είναι 535 (ή ποσοστό 40,4% του συνόλου). Επίσης, αν αθροιστεί το πλήθος των αναφορών νοηματικού περιεχομένου βαρύτητας #2# και #3# μας δίνει 860 αποσπάσματα (ή το 65,0% του συνόλου).

Το ποσοστό 65% για τα μηνύματα βαρύτητας #2# και #3# είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικό, καθώς η κοινότητα είχε να διεκπεραιώσει έναν πολύ μεγάλο όγκο «λογιστικού» έργου σε σχέση με προθεσμίες, γραφειοκρατικές, διοικητικές και τεχνικές ρυθμίσεις κλπ. Παράλληλα, τα μέλη δημοσίευαν και αρκετά μηνύματα κοινωνικού περιεχομένου (π.χ. ευχές, αυτο-παρουσιάσεις κλπ.), τα οποία, μολοντί δεν προωθούν την οικοδόμηση παιδαγωγικής γνώσης και τη διαπραγμάτευση διδακτικών πρακτικών, ωστόσο αποτελούν την απαραί-

τητη συνδετική ύλη για την κοινωνική δικτύωση, χωρίς την οποία δεν μπορεί να υπάρξει δημιουργία νέας κοινοτικής γνώσης. Εάν τώρα επιμερίσουμε τα μηνύματα βαρύτητας #2# και #3# σε αυτά που δημοσιεύτηκαν από μέλη του πυρήνα της κοινότητας και σε αυτά που δημοσιεύτηκαν από μέλη της περιφέρειας αντίστοιχα, θα διαπιστώσουμε πως ο πυρήνας της κοινότητας έχει δημοσιεύσει 114 μηνύματα βαρύτητας #2# και 166 μηνύματα βαρύτητας #3#, δηλαδή σύνολο 280 μηνύματα που προάγουν τη συζήτηση σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές. Από την άλλη πλευρά, η περιφέρεια της κοινότητας έχει δημοσιεύσει σαφώς λιγότερα αντίστοιχα μηνύματα, δηλαδή 64 βαρύτητας #2# και 75 βαρύτητας #3#, άρα σύνολο 139 μηνύματα που προάγουν τη συζήτηση σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές (βλ. παρακάτω Πίνακα 8). Και στην περίπτωση, λοιπόν, του περιεχομένου των μηνυμάτων τα μέλη του πυρήνα της κοινότητας είναι σε διπλάσιο βαθμό πιο ενεργά σε σχέση με εκείνα της περιφέρειας.

	Μηνύματα Βαρύτητας 2						Μηνύματα Βαρύτητας 3	
	ΜΔ- ΑΣΑ	ΜΔ- ΣΕΑ	ΟΜΔ- ΧΜΡ	ΟΠΔ- ΑΣΑ	ΟΠΔ- ΠΑΡ	ΟΠΔ- ΣΕΑ	ΑΜΔ-ΙΣ	ΑΜΔ-ΥΕ
ΕκπΓλ-1	5		5	14		4	24	6
ΕκπΓλ-3			1	3		6	12	4
ΕκπΓλ-4	3		2	5		6	16	5
ΕκπΓλ-8	3	1	1	4		5	9	5
ΕκπΓλ-9	1	1		4		4	7	5
ΕκπΓλ-10	1	1	2	2		2	2	3
ΕκπΓλ-11	1			1		5	15	7
ΕκπΓλ-15	3		1	3		1	22	2
ΕκπΓλ-19	1			7	1	4	17	5
Σύνολα	114						166	
Γεν. Σύν.	280							

Πίνακας 7: Μηνύματα βαρύτητας 02 και 03 από τα μέλη που ανήκουν στον πυρήνα της Κοινότητας της ν.ε. γλώσσας

	Μηνύματα Βαρύτητας 2						Μηνύματα Βαρύτητας 3	
	ΜΔ-ΑΣΑ	ΜΔ-ΣΕΑ	ΟΜΔ-ΧΜΡ	ΟΠΔ-ΑΣΑ	ΟΠΔ-ΠΑΡ	ΟΠΔ-ΣΕΑ	ΑΜΔ-ΙΣ	ΑΜΔ-ΥΕ
ΕκπΓλ-2	3		1	3		3	6	3
ΕκπΓλ-5			1	5			8	4
ΕκπΓλ-6				3		5	3	3
ΕκπΓλ-7				3			4	4
ΕκπΓλ-12							11	1
ΕκπΓλ-13	1		4	8		1	6	2
ΕκπΓλ-14							3	
ΕκπΓλ-16				2			1	1
ΕκπΓλ-17				4		9	3	5
ΕκπΓλ-18	1		1	6			4	3
Σύνολα	64						75	
Γεν. Σύν.	139							

Πίνακας 8: Μηνύματα βαρύτητας 02 και 03 από τα μέλη που ανήκουν στην περιφέρεια της Κοινότητας της ν.ε. γλώσσας

Το γεγονός ότι και οι ποικίλες υποομάδες εκπαιδευτικών στην κοινότητα της ν.ε. γλώσσας λειτούργησαν εξίσου ενεργά στον σχολιασμό των σεναρίων έχει, βέβαια, να κάνει με το ότι εξαρχής έγινε σαφές ότι η κατεξοχήν δραστηριότητα στην εν λόγω κοινότητα είναι η δημιουργία σεναρίων και η από κοινού βελτίωσή τους. Από την άλλη πλευρά, το είδος του συντονισμού και της διαμεσολάβησης της δράσης των μελών (moderation) που ασκήθηκε από την ηγεσία της κοινότητας βασίστηκε στο μοντέλο 3Ε, το οποίο αντιμετωπίζει την υποστήριξη των μελών της κοινότητας ως πλέγμα «Ενίσχυσης – Επέκτασης – Ενδυνάμωσης» (Smyth & Bruce 2012) και στηρίζεται στην αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε πολλές περιπτώσεις τόσο οι συντονίστριες / παιδαγωγικός υπεύθυνος όσο και οι εκπαιδευτικοί (μετά το πρώτο διάστημα συμμετοχής τους), αφού συζητήσουν κάποιο θέμα στην κοινότητα, ολοκληρώνουν τα μηνύματά τους χωρίς να τα «κλείνουν», αλλά δίνοντας πάντοτε μια ερωτηματική χροιά και ζητώντας περισσότερη ανατροφοδότηση:

Πώς σας φαίνεται η ιδέα; Είναι ανεδαφική; Τί λέτε οι υπόλοιποι συνοδοιπόροι του Λυκείου;

ΕκπΓλ-4, 27.09.2014

Στην παρούσα φάση να συζητήσουμε προς ποια κατεύθυνση κινούνται οι καταγραφές των εφαρμογών μας, πού εστιάζουμε με αυτές και τί τελικά αποκομίζουμε ή τί θέλουμε να δώσουμε με αυτές στην εκπαιδευτική κοινότητα. Τί λέτε;

ΣυντΓλ-2, 16.05.2014

2.4.2.η-κοινότητα λογοτεχνίας

A. Μάτος

Για τους σκοπούς της παρούσας ανάλυσης μελετούμε την αλληλεπίδραση των είκοσι ενός από τα τριάντα συνολικά μέλη, τα οποία εμφανίζονταν εγγεγραμμένα στην Κοινότητα της λογοτεχνίας μέχρι τον Οκτώβριο του 2014, δηλαδή του παιδαγωγικού υπευθύνου, των δύο συντονιστριών και των δεκαοκτώ εκπαιδευτικών. Στον Πίνακα 9, εμφανίζονται αναλυτικά τα δημογραφικά στοιχεία των δεκαοκτώ εκπαιδευτικών μελών της κοινότητας.

Δεξιότητες ΤΠΕ	Α' επιπέδου	Β' επιπέδου	Επιμορφωτής ΤΠΕ			
Πλήθος	2	11	5			
Ηλικία	25-35	36-45	46-55			
Πλήθος	0	9	9			
Σπουδές	Πτυχίο	σε φάση απόκτησης Μεταπτυχιακού	Μεταπτυχιακό	σε φάση απόκτησης Διδακτορικού	Διδακτορικό	
Πλήθος	3	3	6	1	5	
Τύπος Σχολείου	Δημόσιο Γυμνάσιο	Πειραματικό Γυμνάσιο	Ιδιωτικό Γυμνάσιο	Δημόσιο Λύκειο	Πειραματικό Λύκειο	Ιδιωτικό Λύκειο
Πλήθος	8	1	1	8	1	0
Φάση συμμετοχής	6 μήνες (μόνο Β' φάση)	11 μήνες (μόνο Α' φάση)	13 μήνες (μόνο Γ' φάση)	17 μήνες (μόνο Α' + Β' φάση)	19 μήνες (μόνο Β' + Γ' φάση)	30 μήνες (και στις τρεις φάσεις)
Πλήθος	1	4	2	0	3	8

Πίνακας 9: Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Λογοτεχνία και αποτελούν την ομώνυμη κοινότητα του Διαλόγου

Στο πρώτο πεδίο δραστηριοτήτων της κοινότητας της λογοτεχνίας η ομάδα συζητήσεων με τη μεγαλύτερη επισκεψιμότητα είναι εκείνη που έχει τίτλο «Τα λογοτεχνικά μας νέα...», την οποία οι συντονίστριες περιγράφουν ως ομάδα στην οποία συζητούνται «εμπειρίες ... θέματα για τη δουλειά μας, αλλά και γενικότερα ζητήματα που πιστεύουμε ότι μας ενδιαφέρουν». Επικεντρώνοντας κανείς την προσοχή του στις ομάδες συζήτησης θα διαπιστώσει ότι εκτείνονται σε πολλές θεματικές περιοχές (π.χ. διδακτική της λογοτεχνίας, οδηγίες για τεχνικά και άλλα θέματα, πληροφόρηση για διδακτικούς πόρους, θέματα λογιστικού / γραφειοκρατικού τύπου, προθεσμίες, οδηγίες χρήσης, διοικητικά κ.ά.). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συνολικές επισκέψεις μελών στο συγκεκριμένο πεδίο είναι 12.815, τη στιγμή που στο αντίστοιχο πεδίο της Κοινότητας της ν.ε. γλώσσας είναι 8.188 και των αρχαίων ελληνικών 11.189. Το σαφές προβάδισμα της κοινότητας της λογοτεχνίας όσον αφορά την επι-

σκεψιμότητα του πρώτου πεδίου είναι πιθανόν να οφείλεται στη χρήση οικείου και φιλικού γλωσσικού ύφους για την τιτλοδότηση των ομάδων συζητήσεων και τις περιγραφές τους, το οποίο, επιπλέον, περιέχει πολλές (ακόμη και ποιητικές) μεταφορές, με αποτέλεσμα να γίνεται ιδιαίτερα θελκτικό προς τους επισκέπτες. Έτσι, π.χ. οι ομάδες συζητήσεων που περιλαμβάνουν αυτο-παρουσιάσεις μελών ή μηνύματα κοινωνικού περιεχομένου, έχουν τίτλους «Αυτοπροσωπογραφίες...» και η «Η παρέα μας» αντίστοιχα.

Στην κοινότητα της λογοτεχνίας, κατά το διάστημα Απριλίου 2012 – Σεπτεμβρίου 2014, καταγράφηκαν συνολικά 64.540 εισόδοι των εγγεγραμμένων μελών χωρίς επεξεργασία (Μ.Ο. εισόδων στην κοινότητα: 3.073 φορές ανά άτομο, ή εβδομήντα επτά φορές ανά μήνα, ή παραπάνω από δύο φορές κάθε ημέρα). Παράλληλα, οι εισόδοι με επεξεργασία ήταν 6.481 για όλα τα μέλη (309 εισόδοι ανά άτομο, ή οκτώ κάθε μήνα, ή μία εισόδος κάθε τέσσερις μέρες ανά μέλος). Η αναλογία εισόδων χωρίς επεξεργασία και εισόδων με επεξεργασία είναι 91% προς 9%. Τα δεδομένα αυτά, συγκρινόμενα με τα αντίστοιχα της Κοινότητας της νέας ελληνικής γλώσσας, δείχνουν σημαντικό προβάδισμα της Κοινότητας της λογοτεχνίας σε επισκέψεις για απλή ανάγνωση και ίδια περίπου ποσοστά για επισκέψεις με δημοσίευση και επεξεργασία. Το γεγονός αυτό, με τη σειρά του, δείχνει ότι, για κάποιο λόγο, τα μέλη της κοινότητας της λογοτεχνίας είτε επιλέγουν να πλοηγηθούν περισσότερο στο ψηφιακό περιβάλλον είτε δεν αρκούνται στην ενημέρωση μέσω των ειδοποιήσεων του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Όπως στην κοινότητα της ν.ε. γλώσσας, έτσι και εδώ οι διαφορετικοί ρόλοι που έχουν τα μέλη στην κοινότητα (συνεπώς και η διαφορετική συχνότητα εισόδου τους στο περιβάλλον), αλλά και η μεγάλη διακύμανση στον χρόνο συμμετοχής τους, συνέτεινε στο να παρατηρούνται σημαντικές διαφορές ως προς τον μέσο όρο των εισόδων τους στο περιβάλλον. Έτσι, η πρώτη στήλη του επόμενου Πίνακα κατατάσσει τους εκπαιδευτικούς ως προς τις εισόδους τους χωρίς επεξεργασία και η δεύτερη ως προς τις εισόδους τους με επεξεργασία. Από τον συντελεστή συσχέτισης Spearman (r_s) των δύο στηλών που απεικονίζουν την παραπάνω κατάταξη προκύπτει ότι υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ των δύο μεγεθών, της τάξης του 0,72, ελαφρώς αυξημένη σε σχέση με την Κοινότητα της ν.ε. γλώσσας (συσχέτιση 0,62). Αυτό σημαίνει, όπως και προηγουμένως, ότι όποιος περνά πολύ χρόνο στο ψηφιακό περιβάλλον είναι πολύ πιθανόν να κάνει και δημοσιεύσεις. Και επειδή η δημιουργία διδακτικών δραστηριοτήτων με ΤΠΕ στο μάθημα της Λογοτεχνίας θεωρείται δύσκολο και ολισθηρό ζήτημα, είναι ιδιαίτερα θετικό που τα μέλη της κοινότητας, κατά την περιήγησή τους στα forum, αισθάνονται άνετα να προχωρούν σε δικές τους δημοσιεύσεις και να δημοσιοποιούν την προσωπική τους γνώμη στο πλαίσιο της κοινότητας.

Μ.Ο. εισόδων / μήνα		Μ.Ο. εισόδων με επεξεργασία/ μήνα	
ΣυντΛογ-1	204	ΣυντΛογ-2	30
ΣυντΛογ-2	202	ΣυντΛογ-1	15
ΕκπΛογ-2	144	ΠΥΛογ	11
ΕκπΛογ-16	121	ΕκπΛογ-16	11
ΕκπΛογ-17	97	ΕκπΛογ-8	10
ΕκπΛογ-9	97	ΕκπΛογ-9	10
ΕκπΛογ-13	93	ΕκπΛογ-3	8
ΕκπΛογ-1	88	ΕκπΛογ-10	8
ΕκπΛογ-5	80	ΕκπΛογ-2	8
ΕκπΛογ-15	78	ΕκπΛογ-1	8
ΕκπΛογ-10	78	ΕκπΛογ-4	8
ΠΥΛογ	76	ΕκπΛογ-13	7
ΕκπΛογ-8	73	ΕκπΛογ-5	7
ΕκπΛογ-7	70	ΕκπΛογ-7	7
ΕκπΛογ-6	68	ΕκπΛογ-6	7
ΕκπΛογ-14	63	ΕκπΛογ-15	7
ΕκπΛογ-3	60	ΕκπΛογ-17	6
ΕκπΛογ-12	59	ΕκπΛογ-14	6
ΕκπΛογ-11	55	ΕκπΛογ-11	6
ΕκπΛογ-18	54	ΕκπΛογ-12	6
ΕκπΛογ-4	53	ΕκπΛογ-18	5

Πίνακας10: Κατάταξη των μελών σύμφωνα με τους Μ.Ο. των εισόδων με και χωρίς επεξεργασία (Κοινότητα λογοτεχνίας)

Αναφορικά με τον ρυθμό της δραστηριότητας των μελών στην πορεία του χρόνου, διαπιστώνεται ότι και στην κοινότητα της λογοτεχνίας υπήρξαν περιόδοι έντονης δραστηριότητας (Δεκέμβριος 2012, Απρίλιος και Ιούνιος 2013, Αύγουστος 2013 και Αύγουστος 2014). όπως και περίοδοι ύφεσης (Φεβρουάριος 2013, Ιούνιος 2013 και Ιούνιος 2014), με τις τελευταίες να ταυτίζονται απόλυτα με εκείνες της κοινότητας της ν.ε. γλώσσας. Γενικά, οι περίοδοι κορύφωσης και ύφεσης μπορούν να ερμηνευθούν όπως και οι αντίστοιχες περίοδοι της Κοινότητας της ν.ε. γλώσσας.

Εξετάζοντας τώρα τον μέσο όρο πυκνότητας του κοινωνικού δικτύου στην κοινότητα της λογοτεχνίας, προέκυψε δείκτης της τάξης 0.400 (ελαφρώς χαμηλότερος από εκείνον της ν.ε. γλώσσας), ενώ ο αριθμός των συνδέσεων ανάμεσα στα μέλη της ήταν 168 από τις συνολικά 441 που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν, αν κάθε μέλος συνδεόταν με κάθε άλλο μέλος της κοινότητας. Με άλλα λόγια, τα μέλη της κοινότητας της λογοτεχνίας αξιοποίησαν

το 38,1% περίπου από τις δυνατές συνδέσεις που θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν μεταξύ τους, γεγονός που, καταρχάς, ερμηνεύεται θετικά, αν ληφθεί υπόψη ότι και αυτή η κοινότητα διαιρείται στις γνωστές δύο υποομάδες (Γυμνασίου – Λυκείου).

Παράλληλα, θα πρέπει να σημειωθεί πως, από άποψη πυκνότητας συμμετοχής και συνδέσεων με άλλα μέλη, από τα είκοσι ένα μέλη που συγκροτούν την κοινότητα της λογοτεχνίας, τα εννέα (μαζί με τις δύο συντονίστριες και τον παιδαγωγικό υπεύθυνο) τοποθετούνται στον πυρήνα της (συνεπώς μιλάμε για έξι εκπαιδευτικούς στον πυρήνα της κοινότητας της λογοτεχνίας) και τα υπόλοιπα δώδεκα στην περιφέρειά της. Είναι χαρακτηριστικό ότι δεν μπορούμε να κατασκευάσουμε το τυπικό προφίλ του εκπαιδευτικού που συμμετέχει στον πυρήνα της κοινότητας της λογοτεχνίας, πέρα από το ότι (α) ανήκει στους «παλιούς» της ομάδας (είναι παρών στην κοινότητα επί τριάντα μήνες) και (β) υπηρετεί σε δημόσιο σχολείο (τέσσερις σε Γυμνάσιο και δύο σε Λύκειο). Αντίστοιχα, δεν είναι δυνατόν να σχηματιστεί ούτε το τυπικό προφίλ του ανήκοντος στην περιφέρεια, καθώς ως προς το επίπεδο σπουδών, το επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων αλλά και τη διάρκεια συμμετοχής στην κοινότητα δεν έχουμε συγκέντρωση σε κοινά χαρακτηριστικά. Έτσι, λοιπόν, από την άποψη του πλήθους των μελών της κοινότητας που βρίσκονται στον πυρήνα, πρόκειται για μια κοινότητα της οποίας η ομάδα των πιο δικτυωμένων και ενεργών μελών είναι σχετικά μικρότερη από εκείνη των λιγότερο δικτυωμένων και ενεργών. Τα χαρακτηριστικά καμιάς υποομάδας δεν παρουσιάζουν κάποιου είδους ομοιογένεια, ώστε να μπορεί κανείς με ασφάλεια να μιλήσει για την τοποθέτησή τους στον ένα ή στον άλλο χώρο, με βάση τον χρόνο συμμετοχής τους, τις ψηφιακές τους δεξιότητες ή το επίπεδο των σπουδών τους. Προφανώς, οι εν ενεργεία ταυτότητες που πραγματώνουν και πριν από την είσοδό τους στην κοινότητα (Sfard & Prusak 2005) είναι αρκετά εμπεδωμένες και δεν έχουν διαμορφωθεί ακόμη οι συνθήκες για την ανακατασκευή τους. Παράλληλα, δεν θα πρέπει να παραβλέπονται και διάφοροι παράγοντες έξω από την κοινότητα, οι οποίοι λειτουργούν με καταλυτικό τρόπο, καθορίζοντας τον ρυθμό συμμετοχής των μελών, και αφορούν τις κατά καιρούς αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις (π.χ. εξετάσεις, εφαρμογή νέων προγραμμάτων σπουδών κλπ.).

Πέρα από τη βασική ομαδοποίηση σε «μέλη που ανήκουν στον πυρήνα» και «μέλη που ανήκουν στην περιφέρεια» της κοινότητας, η θέση που καταλαμβάνει κάθε μέλος μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της λογοτεχνίας και ο βαθμός διασύνδεσής του με τα υπόλοιπα μέλη απεικονίζεται στον Πίνακα 11. Όπως φαίνεται, λοιπόν, η διασύνδεση καταρχάς των δύο συντονιστριών της κοινότητας είναι ιδιαίτερα ισχυρή (85 δείκτης για την πρώτη και 80 για τη δεύτερη). Τον ίδιο βαθμό διασύνδεσης παρουσιάζει και ο παιδαγωγικός υπεύθυνος της κοινότητας (υψηλότερο από οποιονδήποτε άλλο παιδαγωγικό υπεύθυνο σε κοινότητες της Β/βάθμιας). Τέλος, τρεις από τους εκπαιδευτικούς στην κοινότητα της λογοτεχνίας διασυνδέθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό

με την κοινότητα (φτάνοντας σε δείκτες από 55 μέχρι 70), εννέα σε μέτριο βαθμό (από 30 έως 45) και έξι είχαν ιδιαίτερα χαμηλή έως σχεδόν ανύπαρκτη διασύνδεση (15 έως 5). Όπως, λοιπόν, φαίνεται από τα μέχρι στιγμής δεδομένα, τα ενεργά μέλη της κοινότητας της λογοτεχνίας είναι σχετικά λίγα, αλλά συνηθίζουν να είναι ιδιαίτερος δικτυωμένα και ομιλητικά μεταξύ τους.

α/α	Μέλος	Συντελεστής διασύνδεσης με την κοινότητα
1	ΣυντΛογ-1	0.850
2	ΣυντΛογ-2	0.800
3	ΠΥΛογ	0.800
4	ΕκπΛογ-1	0.700
5	ΕκπΛογ-16	0.650
6	ΕκπΛογ-8	0.550
7	ΕκπΛογ-2	0.450
8	ΕκπΛογ-9	0.450
9	ΕκπΛογ-11	0.450
10	ΕκπΛογ-17	0.450
11	ΕκπΛογ-10	0.400
12	ΕκπΛογ-3	0.350
13	ΕκπΛογ-13	0.350
14	ΕκπΛογ-15	0.350
15	ΕκπΛογ-4	0.300
16	ΕκπΛογ-12	0.150
17	ΕκπΛογ-6	0.100
18	ΕκπΛογ-18	0.100
19	ΕκπΛογ-5	0.050
20	ΕκπΛογ-7	0.050
21	ΕκπΛογ-14	0.050

Πίνακας 11: Συντελεστής διασύνδεσης μελών με άλλα μέλη στην Κοινότητα της λογοτεχνίας

Ως προς τον βαθμό σημαντικότητας του κάθε μέλους, θα λέγαμε ότι αναδύεται και πάλι η σημασία της ηγεσίας της κοινότητας. Συγκεκριμένα, οι συντονίστριες της κοινότητας της λογοτεχνίας και ο παιδαγωγικός υπεύθυνος είναι τα πλέον σημαντικά μέλη της, καταλαμβάνοντας τις τρεις πρώτες θέσεις της κατάταξης στον Πίνακα, λόγω των ισχυρών δεσμών που ανέπτυξαν με τα άλλα μέλη της κοινότητας κατόπιν δικής τους πρωτοβουλίας. Από την άλλη μεριά, οι δεσμοί που ανέπτυξαν κατόπιν πρωτοβουλίας των άλλων μελών είναι λιγότερο ισχυροί, αφού στην προκειμένη περίπτωση οι συντονίστριες και ο παιδαγωγικός υπεύθυνος καταλαμβάνουν την τρίτη, την πέμπτη και

τη δέκατη έκτη θέση. Αναλυτικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι, όσον αφορά τη δικτύωσή της με άλλα μέλη της κοινότητας, η συντονίστρια 1 έχει τους εξής βαθμούς: δεκαεφτά για δεσμούς με δική της πρωτοβουλία και δέκα για δεσμούς με πρωτοβουλία άλλων μελών. Με τη σειρά της, η συντονίστρια 2 έχει βαθμούς δεκαέξι και εφτά αντίστοιχα, ενώ ο παιδαγωγικός υπεύθυνος δεκαέξι και εννέα.

Παράλληλα, τρεις από τους δεκαοκτώ συνολικά εκπαιδευτικούς αποτελούν ιδιαίτερος σημαντικά μέλη στη συγκρότηση και συνοχή του κοινωνικού δικτύου, καθώς διαθέτουν πολύ υψηλούς βαθμούς διασυνδέσεων πολύ υψηλούς βαθμούς συνδέσεων (προς άλλα μέλη: 14-11 και από άλλα μέλη: 12-9). Υπάρχουν, μάλιστα, οι περιπτώσεις των εκπαιδευτικών 16 και 17, οι οποίοι έχουν αντίστοιχα βαθμό δώδεκα και έντεκα για διασυνδέσεις που ανέπτυξαν με πρωτοβουλία άλλων μελών της κοινότητας, δηλαδή περισσότερες ακόμη και από την ηγεσία της κοινότητας –φαινόμενο που είναι κοινό και στην Κοινότητα της ν.ε. γλώσσας και πιθανόν δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί, παρά τις απόπειρες των συντονιστών/στριών να απεχθθούν της εξουσίας που συνοδεύει τον ρόλο τους, προτιμούν να εγκαθιδρύουν σχέσεις με ισότιμους.

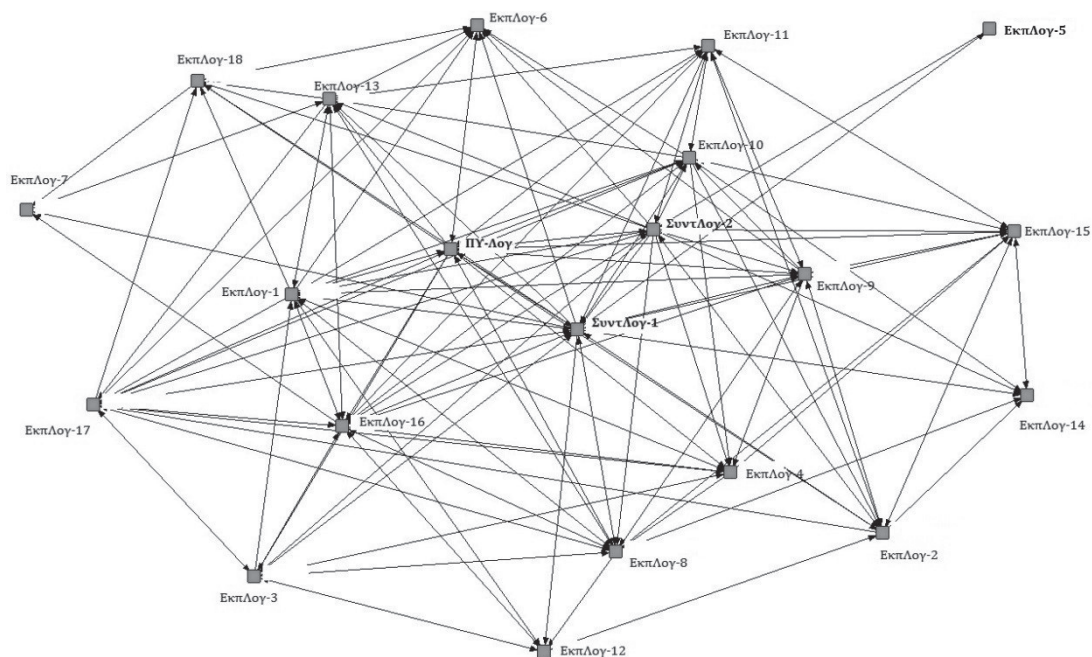
Μελετώντας τώρα το προφίλ του σημαντικού μέλους για τη συνοχή και τη συγκρότηση του κοινωνικού δικτύου, θα λέγαμε ότι πρόκειται για «εκπαιδευτικό που διδάσκει σε Γυμνάσιο» (τρεις στις τέσσερις περιπτώσεις) ή «Πειραματικό Γυμνάσιο» (μία στις τέσσερις περιπτώσεις) ή/και διαθέτει τίτλο μεταπτυχιακών / διδακτορικών σπουδών, ενώ συμμετέχει σε όλη τη διάρκεια ζωής της κοινότητας (όλες οι περιπτώσεις). Μολονότι από τη διερεύνηση του διπόλου «πυρήνας / περιφέρεια» δεν προέκυψε κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποομάδων, από τη διερεύνηση του δείκτη κεντρικότητας φάνηκε ότι ο εκπαιδευτικός που διδάσκει στο Γυμνάσιο (και το Πειραματικό Γυμνάσιο) έχει αυξημένο επίπεδο σπουδών, είναι από τους πιο παλιούς στην κοινότητα (συμμετέχει σε όλη τη διάρκεια της λειτουργίας της) και, τέλος, είναι ιδιαίτερα πρόθυμος να συνδεθεί με άλλα μέλη της ψηφιακής κοινότητας, ενώ και τα άλλα μέλη επιδιώκουν να συνδεθούν μαζί του.

Τέλος, εξετάζοντας και συγκρίνοντας τις δύο στήλες της κατάταξης των μελών με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης Spearman (r_s) προκύπτει ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους (συντελεστής της τάξης του 0,77). Αυτό σημαίνει ότι η αναλογία των διασυνδέσεων που κάθε μέλος αναπτύσσει με τους υπόλοιπους και των διασυνδέσεων που οι άλλοι αναπτύσσουν μαζί του είναι πολύ μεγάλη. Είναι πολύ πιθανόν η θέση την οποία έχουν καταλάβει ή στην οποία έχουν τοποθετηθεί κάποια από τα μέλη της κοινότητας της ν.ε. γλώσσας (στον πυρήνα ή την περιφέρεια) να ερμηνεύεται ως έναν βαθμό με βάση το γεγονός αυτής της ισχυρής συσχέτισης. Είναι εύλογο όταν κάποιος απευθύνεται στα μέλη της κοινότητάς του για διασύνδεση και έχει αντίστοιχη ανταπόκριση να μεταβαίνει σταδιακά προς το κέντρο της κοινότητας και να γίνεται περισσότερο ενεργός.

Out-degree		In-degree	
ΣυντΛογ-1	17.000	ΕκπΛογ-16	12.000
ΣυντΛογ-2	16.000	ΕκπΛογ-17	11.000
ΠΥΛογ	16.000	ΣυντΛογ-1	10.000
ΕκπΛογ-1	14.000	ΕκπΛογ-8	10.000
ΕκπΛογ-16	13.000	ΠΥΛογ	9.000
ΕκπΛογ-8	11.000	ΕκπΛογ-1	9.000
ΕκπΛογ-2	9.000	ΕκπΛογ-6	9.000
ΕκπΛογ-9	9.000	ΕκπΛογ-9	9.000
ΕκπΛογ-11	9.000	ΕκπΛογ-11	9.000
ΕκπΛογ-17	9.000	ΕκπΛογ-13	9.000
ΕκπΛογ-10	8.000	ΕκπΛογ-15	9.000
ΕκπΛογ-3	7.000	ΕκπΛογ-2	8.000
ΕκπΛογ-13	7.000	ΕκπΛογ-3	8.000
ΕκπΛογ-15	7.000	ΕκπΛογ-4	8.000
ΕκπΛογ-4	6.000	ΕκπΛογ-10	8.000
ΕκπΛογ-12	3.000	ΣυντΛογ-2	7.000
ΕκπΛογ-6	2.000	ΕκπΛογ-18	7.000
ΕκπΛογ-18	2.000	ΕκπΛογ-12	6.000
ΕκπΛογ-5	1.000	ΕκπΛογ-14	6.000
ΕκπΛογ-7	1.000	ΕκπΛογ-7	3.000
ΕκπΛογ-14	1.000	ΕκπΛογ-5	1.000

Πίνακας 12: Δείκτης κεντρικότητας των μελών στην Κοινότητα της λογοτεχνίας

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 2, σε γενικές γραμμές, η κοινωνική δικτύωση των μελών της κοινότητας της λογοτεχνίας υπήρξε έντονη για τον λιγότερο από τον μισό περίπου πληθυσμό της και πιο χαλαρή για τους υπόλοιπους. Η συνεκτικότητά της βασίστηκε, εν πολλοίς, στη δράση, αφενός, των συντονιστριών της και, αφετέρου, ενός πυρήνα έξι περίπου μελών που αποτέλεσαν σημαντικούς κόμβους για τη διασύνδεση του κοινωνικού δικτύου.



Γράφημα 2: Η κοινωνική δικτύωση της Κοινότητας της λογοτεχνίας

Ο Πίνακας 13 απεικονίζει αναλυτικά το πλήθος των πηγών στις οποίες εμφανίζεται κάθε κωδικοποιημένο νοηματικό περιεχόμενο αλλά και το πλήθος των αναφορών σε όλο το σώμα των δεδομένων που μελετήθηκαν.

Νοηματικό περιεχόμενο				
Συντελεστής Βαρύτητας	Κωδικός	Πλήθος πηγών στις οποίες εμφανίζεται	Πλήθος αναφορών	Σύνολα
1	ΑΜΔ-ΑΛΔ	28	72	295
1	ΑΜΔ-ΚΟΙΝ	27	50	
1	ΑΜΔ-ΠΧ	5	8	
1	ΑΠΔ-ΑΛΔ	10	18	
1	ΜΔ-ΑΛΔ	7	7	
1	ΜΔ-ΠΧ	9	9	
1	ΟΜΔ-ΑΛΔ	16	52	
1	ΟΜΔ-ΚΟΙΝ	7	17	
1	ΟΜΔ-ΠΧ	2	8	
1	ΟΠΔ-ΑΛΔ	36	54	

2	ΑΠΔ-ΠΑΡ	3	3	239
2	ΜΔ-ΑΣΑ	16	16	
2	ΜΔ-ΣΕΑ	7	10	
2	ΟΜΔ-ΧΜΡ	10	16	
2	ΟΠΔ-ΑΣΑ	69	130	
2	ΟΠΔ-ΠΑΡ	10	14	
2	ΟΠΔ-ΣΕΑ	41	50	328
3	ΑΜΔ-ΙΣ	72	266	
3	ΑΜΔ-ΥΕ	35	62	

Πίνακας 13: Πλήθος των πηγών και των αναφορών στις οποίες εμφανίζεται κάθε κωδικοποιημένο νοηματικό περιεχόμενο στην κοινότητα της λογοτεχνίας

Όπως φαίνεται παραπάνω, το πλήθος αναφορών με νοηματικό περιεχόμενο βαρύτητας #1# είναι 295 (ή ποσοστό 34,2% του συνόλου), το αντίστοιχο βαρύτητας #2# είναι 239 (ή ποσοστό 27,7% του συνόλου) και, τέλος, το πλήθος αναφορών νοηματικού περιεχομένου βαρύτητας #3# είναι 328 (ή ποσοστό 38,1% του συνόλου). Επίσης, αν αθροιστεί το πλήθος των αναφορών νοηματικού περιεχομένου βαρύτητας #2# και #3# μας δίνει 567 αποσπάσματα (ή το 65,8% του συνόλου). Όλα τα παραπάνω ποσοστά είναι περίπου ίδια με αυτά της Κοινότητας της ν.ε. γλώσσας με απόκλιση 1-2%.

Τον ίδιο φόρτο «λογιστικού» έργου σε σχέση με προθεσμίες, γραφειοκρατικές, διοικητικές και τεχνικές ρυθμίσεις κλπ. είχε να διεκπεραιώσει και η Κοινότητα της λογοτεχνίας, όπως ακριβώς και η Κοινότητα της ν.ε. γλώσσας, με συνέπεια η αναλογία του 65,8% για τα μηνύματα βαρύτητας #2# και #3# να είναι ιδιαίτερα ικανοποιητική. Εξίσου πολλά είναι τα μηνύματα κοινωνικού περιεχομένου, τα οποία δημοσιεύτηκαν από πολλά μέλη, καθώς και πολλά μηνύματα με χιούμορ και σε γλωσσικό στίλ που πλησιάζει την αμεσότητα του προφορικού λόγου (όπως φαίνεται και στα δύο παρακάτω αποσπάσματα, τα οποία αποτέλεσαν τη βάση για την κοινωνική δικτύωση, η οποία, με τη σειρά της, συνέβαλε στην οικοδόμηση παιδαγωγικής γνώσης και στη διαπραγμάτευση διδακτικών πρακτικών).

Θέμα: Θεωρητική εισαγωγή στη μελέτη του ρόμβου ως προς τη λογοτεχνία

(σπέσιαλ αφιερωμένο στη Β., μουσική υπόκρουση: λύρα κρητική, εύθυμος σκοπός)

Κοπέλια, ελάτε ας πιάσουμε του ρόμβου κάθε άκρη

Ψηλά να τον πετάξουμε, στου ορίζοντα τα βάθη

Χαρταετός θε να γενεί, ταξίδια θε να κάνει

Σχολεία να επισκεφτεί κι εμάς να μας τρελάνει

Αύριο θα ήθελα μαζί με τα σουτζουκάκια και λίγο μπουζουκάκι, ει δυνατόν. Υπάρχει λόγος...

Χαίρομαι που σας ξαναβρίσκω όλους!

Καλώς ήρθαν οι νέοι!

ΕκπΛογ-1, 26.02.2013, 20:11

Εάν τώρα επιμερίσουμε τα μηνύματα βαρύτητας #2# και #3#, σε αυτά που δημοσιεύτηκαν από μέλη του πυρήνα της κοινότητας και αυτά που δημοσιεύτηκαν από μέλη της περιφέρειας αντίστοιχα, θα διαπιστώσουμε πως ο πυρήνας της κοινότητας έχει δημοσιεύσει ογδόντα μηνύματα βαρύτητας #2# και 109 μηνύματα βαρύτητας #3# δηλαδή, σύνολο 189 μηνύματα που προάγουν τη συζήτηση σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές (βλ. Πίνακας 14). Από την άλλη πλευρά, η περιφέρεια της κοινότητας έχει δημοσιεύσει σαφώς λιγότερα αντίστοιχα μηνύματα, δηλαδή εξήντα τέσσερα βαρύτητας #2# και εβδομήντα βαρύτητας #3#, που σημαίνει σύνολο 134 μηνύματα που προάγουν τη συζήτηση σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές (βλ. Πίνακας 15). Και στην περίπτωση, λοιπόν, του περιεχομένου των μηνυμάτων τα μέλη του πυρήνα της κοινότητας είναι, σε σημαντικό βαθμό, πιο ενεργά, σε σχέση με εκείνα της περιφέρειας, εάν μάλιστα λάβουμε υπόψη ότι αριθμητικά είναι πολύ περισσότεροι όσοι ανήκουν στην περιφέρεια.

	Μηνύματα Βαρύτητας 2							Μηνύματα Βαρύτητας 3	
	ΑΠΔ-ΠΑΡ	ΜΔ-ΑΣΑ	ΜΔ-ΣΕΑ	ΟΜΔ-ΧΜΡ	ΟΠΔ-ΑΣΑ	ΟΠΔ-ΠΑΡ	ΟΠΔ-ΣΕΑ	ΑΜΔ-ΙΣ	ΑΜΔ-ΥΕ
ΕκπΛογ-1	0	2	1	1	6	0	5	22	5
ΕκπΛογ-8	0	0	0	0	10	1	2	20	6
ΕκπΛογ-9	0	1	1	1	5	0	3	7	3
ΕκπΛογ-11	0	0	0	1	10	0	5	14	5
ΕκπΛογ-16	0	2	1	1	7	0	5	12	4
ΕκπΛογ-17	0	0	0	2	4	0	3	9	2
Σύνολα	80							109	
Γεν. Σύν	189								

Πίνακας 14: Μηνύματα βαρύτητας 02 και 03 από τον πυρήνα της κοινότητας της λογοτεχνίας

	Μηνύματα Βαρύτητας 2							Μηνύματα Βαρύτητας 3	
	ΑΠΔ-ΠΑΡ	ΜΔ-ΑΣΑ	ΜΔ-ΣΕΑ	ΟΜΔ-ΧΜΡ	ΟΠΔ-ΑΣΑ	ΟΠΔ-ΠΑΡ	ΟΠΔ-ΣΕΑ	ΑΜΔ-ΙΣ	ΑΜΔ-ΥΕ
ΕκπΛογ-2	0	1	0	0	9	0	5	3	5
ΕκπΛογ-3	0	2	1	1	4	0	3	9	1
ΕκπΛογ-4	0	0	0	0	1	0	1	12	1
ΕκπΛογ-5	0	0	0	0	1	0	0	0	0
ΕκπΛογ-6	0	2	0	0	2	0	1	4	2
ΕκπΛογ-7	0	0	0	0	2	0	1	1	0
ΕκπΛογ-10	0	2	1	0	3	0	3	9	1
ΕκπΛογ-12	0	0	0	0	1	0	3	2	1
ΕκπΛογ-13	0	1	0	1	1	0	1	1	1
ΕκπΛογ-14	0	0	1	1	0	0	0	4	0
ΕκπΛογ-15	0	2	1	1	1	0	1	7	1
ΕκπΛογ-18	0	0	0	0	0	1	1	5	0
Σύνολα	64							70	
Γεν. Σύν	134								

Πίνακας 15: Μηνύματα βαρύτητας 02 και 03 από την περιφέρεια της κοινότητας της λογοτεχνίας

2.4.3. η-κοινότητα αρχαίων ελληνικών

Α. Μάτος

Για τους σκοπούς της παρούσας ανάλυσης μελετούμε την αλληλεπίδραση των είκοσι έξι από τα τριάντα οκτώ συνολικά μέλη (δύο παιδαγωγικοί υπεύθυνοι, δύο συντονιστές, είκοσι δύο εκπαιδευτικοί), τα οποία εμφανίζονταν εγγεγραμμένα στην Κοινότητα των αρχαίων ελληνικών μέχρι τον Οκτώβριο του 2014 . Στον Πίνακα 16 εμφανίζονται αναλυτικά τα δημογραφικά στοιχεία των είκοσι δύο εκπαιδευτικών μελών της κοινότητας.

Δεξιότητες ΤΠΕ	Α' επιπέδου	Β' επιπέδου	Επιμορφωτής ΤΠΕ			
Πλήθος	5	14	3			
Ηλικία	25-35	36-45	46-55			
Πλήθος	2	10	10			
Σπουδές	Πτυχίο	σε φάση απόκτησης Μεταπτυχιακού	Μεταπτυχιακό	σε φάση απόκτησης Διδακτορικού	Διδακτορικό	
Πλήθος	5	0	13	2	2	
Τύπος Σχολείου	Δημόσιο Γυμνάσιο	Πειραματικό Γυμνάσιο	Ιδιωτικό Γυμνάσιο	Δημόσιο Λύκειο	Πειραματικό Λύκειο	Ιδιωτικό Λύκειο
Πλήθος	7	2	2	7	2	2
Διάρκεια συμμετοχής σε μήνες	11	17	30	6	19	13
Πλήθος	4	0	6	1	1	10

Πίνακας 16: Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών της κοινότητας των αρχαίων ελληνικών

Στην κοινότητα των αρχαίων ελληνικών όλα τα μέλη της έκαναν, έστω και μία φορά απλή είσοδο (χωρίς, δηλαδή, απαραίτητα να προχωρήσουν σε κάποιου είδους προσθήκη ή επεξεργασία). Οι εισοδοί αυτές από την αρχή της λειτουργίας του περιβάλλοντος ανήλθαν στις 48.947, που σημαίνει ότι, κατά μέσο όρο, καθένα από αυτά τα μέλη πραγματοποίησε 1.883 εισόδους για όλο αυτό το διάστημα (σαράντα επτά εισόδους κάθε μήνα ή τρεις φορές κάθε διήμερο). Παράλληλα, όλα τα μέλη της κοινότητας πραγματοποίησαν 5.959 εισόδους συνοδευόμενες από κάποιου είδους αλλαγή στο περιβάλλον, που σημαίνει ότι κάθε μέλος πραγματοποίησε, κατά μέσον όρο, κάποια επεξεργασία μία φορά κάθε πέντε μέρες. Η αναλογία εισόδων χωρίς επεξεργασία και εισόδων με επεξεργασία είναι 89% προς 11%.

Όπως φαίνεται και από τη μέχρι τώρα ανάλυση, τα πράγματα αναφορικά με τη σχέση μεταξύ εισόδων χωρίς και με επεξεργασία είναι παρόμοια και στις υπόλοιπες δύο κοινότητες (Νέα ελληνική γλώσσα: 88% vs 12%, Λογοτεχνία: 91% vs 9% και Αρχαία ελληνικά: 89% vs 11%). Όπως έγινε και προηγουμένως, οι συμμετέχοντες κατατάχθηκαν σε δύο στήλες (είσοδοι με και χωρίς επεξεργασία), με βάση τους μέσους όρους των εισόδων που πραγματοποίησαν ανά μήνα συμμετοχής. Και στις δύο περιπτώσεις η απόκλιση μεταξύ του μέλους με τις περισσότερες εισόδους και του μέλους με τις λιγότερες είναι μεγάλη (μέλη με Μ.Ο. εισόδων χωρίς και με επεξεργασία 295 και 47 αντίστοιχα τον μήνα, και μέλη με Μ.Ο. εισόδων 17 και 1,2 αντίστοιχα τον μήνα). Από την κατάταξη των μελών (από εκείνο που επισκέφθηκε πιο

συχνά την κοινότητα προς εκείνο που την επισκέφθηκε πιο αραιά) δημιουργήθηκαν δύο στήλες, οι οποίες φαίνεται ότι παρουσιάζουν μεγάλη συσχέτιση. Πράγματι, αν κανείς υπολογίσει τον συντελεστή Spearman (r_s) μεταξύ των δύο στηλών που απεικονίζουν την παραπάνω κατάταξη, προκύπτει ότι υπάρχει μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεγεθών, της τάξης του 0,88, που σημαίνει ότι τα μέλη με τις περισσότερες απλές επισκέψεις στο ψηφιακό περιβάλλον της κοινότητας (αρκετό χρόνο ελεύθερης πλοήγησης), έκαναν και τις περισσότερες δημοσιεύσεις (Πίνακας 17).

Μ.Ο. εισόδων / μήνα		Μ.Ο εισόδων με επεξεργασία / μήνα	
ΣυντΑρχ-1	295,4	ΣυντΑρχ-1	47
ΕκπΑρχ-3	144,4	ΕκπΑρχ-3	19,5
ΕκπΑρχ-9	143,1	ΠΥΑρχ-1	16,4
ΠΥΑρχ-1	120,7	ΕκπΑρχ-18	15,9
ΕκπΑρχ-18	98,4	ΕκπΑρχ-4	9,4
ΕκπΑρχ-4	95,1	ΠΥΑρχ-2	9,3
ΣυντΑρχ-2	92,3	ΕκπΑρχ-10	9,1
ΕκπΑρχ-7	88,2	ΣυντΑρχ-2	7,9
ΕκπΑρχ-20	80,9	ΕκπΑρχ-12	7,3
ΕκπΑρχ-10	78,4	ΕκπΑρχ-14	7,3
ΕκπΑρχ-1	69,1	ΕκπΑρχ-1	6,7
ΕκπΑρχ-14	63,0	ΕκπΑρχ-5	6,2
ΕκπΑρχ-16	57,3	ΕκπΑρχ-21	6,1
ΕκπΑρχ-17	56,0	ΕκπΑρχ-17	5,8
ΕκπΑρχ-12	53,5	ΕκπΑρχ-16	5,7
ΕκπΑρχ-21	52,6	ΕκπΑρχ-7	5,1
ΕκπΑρχ-2	49,7	ΕκπΑρχ-9	4,8
ΕκπΑρχ-15	46,8	ΕκπΑρχ-2	4,8
ΠΥΑρχ-2	41,4	ΕκπΑρχ-13	4,3
ΕκπΑρχ-5	34,9	ΕκπΑρχ-19	3,5
ΕκπΑρχ-13	33,9	ΕκπΑρχ-20	3,3
ΕκπΑρχ-8	33,3	ΕκπΑρχ-15	3
ΕκπΑρχ-19	26,1	ΕκπΑρχ-11	2,8
ΕκπΑρχ-11	22,8	ΕκπΑρχ-8	2,7
ΕκπΑρχ-22	21,7	ΕκπΑρχ-22	1,7
ΕκπΑρχ-6	16,9	ΕκπΑρχ-6	1,2

Πίνακας 17: Κατάταξη των μελών σύμφωνα με τους μέσους όρους των εισόδων με και χωρίς δημοσιεύσεις στην κοινότητα των αρχαίων ελληνικών

Αναφορικά με τον ρυθμό της δραστηριότητας των μελών στην πορεία του χρόνου και στην περίπτωση της κοινότητας των αρχαίων ελληνικών ίσχυσε ότι και στις υπόλοιπες κοινότητες. Οι περίοδοι έντονης δραστηριότητας παρατηρήθηκαν όταν τα μέλη παρέδιδαν τις εργασίες τους ή είχαν άνεση από τις υποχρεώσεις του σχολείου (Δεκέμβριος 2012 – Ιανουάριος 2013, Αύγουστος 2013, Δεκέμβριος 2013, Ιούλιος 2014). Αντίστοιχα, περίοδοι ύφεσης σημειώθηκαν κυρίως στις εποχές σχολικών και εθνικών εξετάσεων (Μάιος και Ιούνιος 2013 και 2014), αλλά και μετά την παράδοση εργασιών (τέλος Φεβρουαρίου 2013). Οι κορυφώσεις μπορούν να ερμηνευθούν, αν λάβουμε υπόψη μας ότι συμπίπτουν με χρονικές περιόδους κατά τις οποίες νέες ομάδες μελών εγγράφονται στην κοινότητα, οπότε η παρατηρούμενη κινητικότητα συνδέεται με την εξοικείωση και τη μύηση των νέων μελών στις πρακτικές της κοινότητας.

Από τον μέσο όρο της πυκνότητας του κοινωνικού δικτύου προέκυψε ότι η εν λόγω κοινότητα παρουσίασε πυκνότητα της τάξης 0.217, ενώ ο αριθμός των συνδέσεων ανάμεσα στα μέλη της ήταν 152 από τις συνολικά 687 που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν, αν καθένα μέλος συνδεόταν με κάθε άλλο μέλος της κοινότητας. Με άλλα λόγια, τα μέλη αξιοποίησαν σε ποσοστό 22,5% τις δυνατές συνδέσεις που θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν μεταξύ τους. Το χαμηλότερο ποσοστό δικτύωσης στην κοινότητα των αρχαίων ελληνικών (σε σχέση με το 0,44 της ν.ε. γλώσσας και το 0,4 της λογοτεχνίας) δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά στην ύπαρξη των δύο μεγάλων υποομάδων στο πλαίσιο της κοινότητας, εκείνης των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου και εκείνης του Λυκείου. Είναι σαφές ότι πέρα από αυτές τις, εκ των πραγμάτων, υπαρκτές συνομαδώσεις υπήρξαν και άλλες –περισσότερο αδιόρατες– που είχαν να κάνουν με την κουλτούρα του διδακτικού αντικειμένου, την οποία ασπάζονταν αρκετά από τα μέλη της κοινότητας. Συγκεκριμένα, όπως φάνηκε από την αρχή της λειτουργίας της, αρκετά μέλη εμπνέονταν από μια λογική για τα αρχαία ελληνικά η οποία ήταν πολύ κοντά στο πρότυπο της διδασκαλίας των νεκρών γλωσσών, με συνέπεια να υιοθετούν μια «γλωσσο-κεντρική» ή «γραμματικο-συντακτική» μέθοδο διδασκαλίας, η οποία, με τη σειρά της, οδηγούσε σε μια εργαλειολογική αξιοποίηση των ΤΠΕ στα διδακτικά σενάρια που σχεδίαζαν. Το γεγονός αυτό εντοπίστηκε αρκετά νωρίς από τους συντονιστές και τους παιδαγωγικούς υπευθύνους της κοινότητας και έγιναν προσπάθειες οικοδόμησης μιας, όσο το δυνατόν περισσότερο, κοινής γλώσσας αλλά και κοινών πρακτικών για τα σχεδιαζόμενα σενάρια.

Μολονότι, σε γενικές γραμμές, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εμπλούτισαν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα ζητήματα αυτά και έγιναν περισσότερο ανοικτοί σε άλλου τύπου διδακτικές προσεγγίσεις για τα αρχαία ελληνικά, η παραπάνω περιγραφείσα πραγματικότητα δεν ήταν δυνατόν παρά να επιδράσει στην κοινωνική δικτύωση των μελών. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι πλέον απομονωμένοι και αυτοί που κινούνταν στις παρυφές της κοινότητας ήταν εκείνοι που παρουσίασαν και τις μεγαλύτερες αντιστάσεις στην ανανέωση της διδασκαλίας.

ας του μαθήματος αυτού, με αποκορύφωμα την περίπτωση ενός μέλους που αποχώρησε, καθώς διαφώνησε με την κυρίαρχη παιδαγωγική φιλοσοφία στην κοινότητα. Σε γενικές γραμμές, τα ζητήματα της διδακτικής ιδεολογίας, καθώς και της κουλτούρας που ασπάζονται τα μέλη της κοινότητας για το διδακτικό αντικείμενο, άσκησαν μεγαλύτερη επίδραση στην κοινωνική δικτύωση των μελών της συγκεκριμένης κοινότητας σε σύγκριση με τις υπόλοιπες.

Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί πως, από την άποψη της πυκνότητας συμμετοχής και των συνδέσεων με άλλα μέλη, από τα είκοσι έξι μέλη που συγκροτούν την κοινότητα των αρχαίων ελληνικών, τα δέκα (μαζί με τους δύο συντονιστές και τους παιδαγωγικούς υπευθύνους) τοποθετούνται στον πυρήνα της (συνεπώς μιλάμε για έξι εκπαιδευτικούς στον πυρήνα της κοινότητας) και τα υπόλοιπα δεκαέξι στην περιφέρειά της. Είναι χαρακτηριστικό ότι ούτε στην περίπτωση της κοινότητας των αρχαίων ελληνικών μπορούμε να κατασκευάσουμε το τυπικό προφίλ του εκπαιδευτικού που συμμετέχει στον πυρήνα της, καθώς (α) οι τρεις διδάσκουν σε Γυμνάσιο και οι άλλοι τρεις σε Λύκειο και (β) αναφορικά με το επίπεδο σπουδών τους, κάποιοι διαθέτουν μόνο πτυχίο, ενώ κάποιοι είναι υποψήφιοι διδάκτορες κλπ. Εκείνο που θα μπορούσε κανείς να πει με σιγουριά είναι ότι πρόκειται για εκπαιδευτικούς (α) με αρκετά αυξημένες ψηφιακές δεξιότητες και (β) ιδιαίτερα δραστήριους και εξωστρεφείς και στο τοπικό τους περιβάλλον.

Αντίστοιχα, δεν είναι δυνατόν να σχημαγραφηθεί ούτε το τυπικό προφίλ του ανήκοντος στην περιφέρεια, καθώς δεν έχουμε συγκέντρωση σε κοινά χαρακτηριστικά ως προς το επίπεδο σπουδών, το επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων αλλά και τη διάρκεια συμμετοχής στην κοινότητα. Θα μπορούσε ίσως να γίνει μια αδρομερής κατηγοριοποίησή τους σε τρεις υποομάδες, προκειμένου να γίνει κατανοητή η μικρή τους δικτύωση στην κοινότητα: (α) εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας και συχνές υπηρεσιακές μεταβολές (π.χ. αλλαγές σχολείων), υπεύθυνες για το άγχος τους, (β) εκπαιδευτικοί με ιδιαίτερη εργασιακή πίεση κατά το διάστημα της ένταξής τους στην κοινότητα (αξιολόγηση πειραματικών σχολείων, εκπόνηση διδακτορικής διατριβής κλπ.) και (γ) εκπαιδευτικοί με ισχυρές εν ενεργεία ταυτότητες (Sfard & Prusak 2005), οι οποίες βρίσκονταν σε μεγάλη απόσταση από τη διδακτική ιδεολογία που ασπάζονταν τα περισσότερα μέλη της κοινότητας για τα αρχαία ελληνικά. Έτσι, λοιπόν, από την άποψη του πλήθους των μελών της κοινότητας που βρίσκεται στον πυρήνα, πρόκειται για μια κοινότητα της οποίας η ομάδα των πιο δικτυωμένων και ενεργών μελών είναι σχετικά μικρότερη από εκείνη των λιγότερο δικτυωμένων και ενεργών. Τα χαρακτηριστικά καμιάς υποομάδας δεν παρουσιάζουν κάποιου είδους ομοιογένεια, ώστε να μπορεί κανείς να μιλήσει με ασφάλεια για την τοποθέτησή τους στον ένα ή στον άλλο χώρο, με βάση τον χρόνο συμμετοχής τους, τις ψηφιακές τους δεξιότητες ή το επίπεδο των σπουδών τους.

Πέρα από τη βασική ομαδοποίηση σε «μέλη που ανήκουν στον πυρήνα» και «μέλη που ανήκουν στην περιφέρεια», στον Πίνακα 18 απεικονίζεται

και η θέση που καταλαμβάνει κάθε μέλος μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της κοινότητας των αρχαίων ελληνικών. Όπως φαίνεται, λοιπόν, η διασύνδεση με τα λοιπά μέλη την οποία έχουν επιτύχει, καταρχάς, οι δύο συντονιστές της κοινότητας είναι ιδιαίτερα ισχυρή, εφόσον ο πρώτος πραγματοποίησε το 73% των συνδέσεων που θα μπορούσε να πραγματοποιήσει, ενώ το ποσοστό 61% της δεύτερης συντονίστριας είναι, επίσης, εξαιρετικά υψηλό, εάν ληφθεί υπόψη ότι η συγκεκριμένη άσκησε αυτό τον ρόλο μόνο για τις δύο πρώτες φάσεις λειτουργίας της κοινότητας και στη συνέχεια αποχώρησε. Υψηλά ποσοστά διασύνδεσης παρουσιάζουν και οι παιδαγωγικοί υπεύθυνοι της κοινότητας σημειώνοντας 50% (του Λυκείου) και 42% (του Γυμνασίου) αντίστοιχα. Για τους επτά από τους εκπαιδευτικούς της κοινότητας παρατηρήθηκε σχετικά καλό επίπεδο δικτύωσης (κυμαίνεται από 0,35 έως 0,23), για τους δώδεκα μικρό επίπεδο δικτύωσης (από 0,19 έως 0,04), ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι τρία από τα μέλη δεν απευθύνθηκαν ποτέ σε άλλο μέλος ούτε κάποιο μέλος απευθύνθηκε ποτέ σε αυτά (επίπεδο δικτύωσης 0). Μάλιστα, το ένα από αυτά τα μέλη αποχώρησε από την κοινότητα, εκφράζοντας έντονες αμφιβολίες και αντιρρήσεις για τη διδακτική φιλοσοφία που ήταν κυρίαρχη στο πλαίσιο της. Τα άλλα δύο μέλη επικαλέστηκαν μεγάλο φόρτο εργασίας εκτός κοινότητας που δεν τους επέτρεψε να δραστηριοποιηθούν και να σχετισθούν με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Όπως, λοιπόν, προκύπτει από όλα τα δεδομένα, τα μέλη της κοινότητας των αρχαίων ελληνικών σχετίζονται σχετικά λιγότερο μεταξύ τους, σε σύγκριση με τις άλλες δύο κοινότητες, ενώ ο όποιος βαθμός δικτύωσης επιτυγχάνεται οφείλεται ιδιαίτερα στους συντονιστές, τους παιδαγωγικούς υπευθύνους και σε λίγα από τα μέλη της, τα οποία έχουν δημιουργήσει συνεκτικό κοινωνικό δίκτυο μεταξύ τους και προσπαθούν να το διευρύνουν, εντάσσοντας και άλλα μέλη που όμως δυσκολεύονται να ανταποκριθούν.

α/α	Μέλος	Συντελεστής διασύνδεσης με την κοινότητα
1	ΣυντΑρχ-1	0.731
2	ΣυντΑρχ-2	0.615
3	ΠΥΑρχ-1	0.500
4	ΠΥΑρχ-2	0.423
5	ΕκπΑρχ-18	0.346
6	ΕκπΑρχ-12	0.308
7	ΕκπΑρχ-21	0.269
8	ΕκπΑρχ-1	0.269
9	ΕκπΑρχ-14	0.269
10	ΕκπΑρχ-3	0.269
11	ΕκπΑρχ-16	0.231
12	ΕκπΑρχ-19	0.192
13	ΕκπΑρχ-13	0.192
14	ΕκπΑρχ-5	0.192

15	ΕκπΑρχ-17	0.192
16	ΕκπΑρχ-11	0.154
17	ΕκπΑρχ-4	0.154
18	ΕκπΑρχ-2	0.115
19	ΕκπΑρχ-9	0.077
20	ΕκπΑρχ-20	0.077
21	ΕκπΑρχ-10	0.077
22	ΕκπΑρχ-7	0.077
23	ΕκπΑρχ-8	0.038
24	ΕκπΑρχ-6	0.000
25	ΕκπΑρχ-22	0.000
26	ΕκπΑρχ-15	0.000

Πίνακας 18: Συντελεστής διασύνδεσης μελών με άλλα μέλη στην κοινότητα των αρχαίων ελληνικών

Αναφορικά με τον βαθμό σημαντικότητας κάθε μέλους για τη συνοχή του κοινωνικού δικτύου –ο οποίος, όπως είπαμε, προκύπτει από τον δείκτη κεντρικότητας (degree centrality)– τα πράγματα ακολουθούν παρόμοια λογική: οι συντονιστές της κοινότητας των αρχαίων ελληνικών και οι παιδαγωγικοί υπεύθυνοι είναι τα πλέον σημαντικά μέλη της, καταλαμβάνοντας τις πρώτες τέσσερις θέσεις της κατάταξης (Πίνακας 18) όσον αφορά τους δεσμούς που ανέπτυξαν με τα άλλα μέλη με δική τους πρωτοβουλία. Εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος του ενός συντονιστή και του ενός παιδαγωγικού υπευθύνου όσον αφορά τους δεσμούς που ανέπτυξαν με πρωτοβουλία άλλων μελών, παρόλο που και οι άλλοι δύο εναπομείναντες της ηγετικής ομάδας κατέχουν επίσης υψηλές θέσεις. Αναλυτικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι, όσον αφορά τη δικτύωσή του με άλλα μέλη της κοινότητας, ο συντονιστής 1 έχει τους εξής βαθμούς: δεκαεφτά για δεσμούς με δική του πρωτοβουλία και δεκαέξι για δεσμούς με πρωτοβουλία άλλων μελών. Με τη σειρά της, η συντονίστρια 2 έχει βαθμούς δεκαέξι και εννέα αντίστοιχα, ενώ ο παιδαγωγικός υπεύθυνος 2 έντεκα και δέκα.

Ιδιαίτερος σημαντικά μέλη στη συγκρότηση και συνοχή του κοινωνικού δικτύου, καθώς διαθέτουν πολύ υψηλούς βαθμούς διασυνδέσεων (προς άλλα μέλη: 9-7 και από άλλα μέλη: 11-7), είναι τρία από τα μέλη της κοινότητας που ανήκουν στον πυρήνα της. Και εδώ, μάλιστα, συναντούμε περιπτώσεις εκπαιδευτικών (όπως οι εκπαιδευτικοί 12 και 3), στους οποίους τα άλλα μέλη της κοινότητας απευθύνθηκαν συχνότερα και από ό,τι στη συντονίστρια 2 ή τον παιδαγωγικό υπεύθυνο 2.

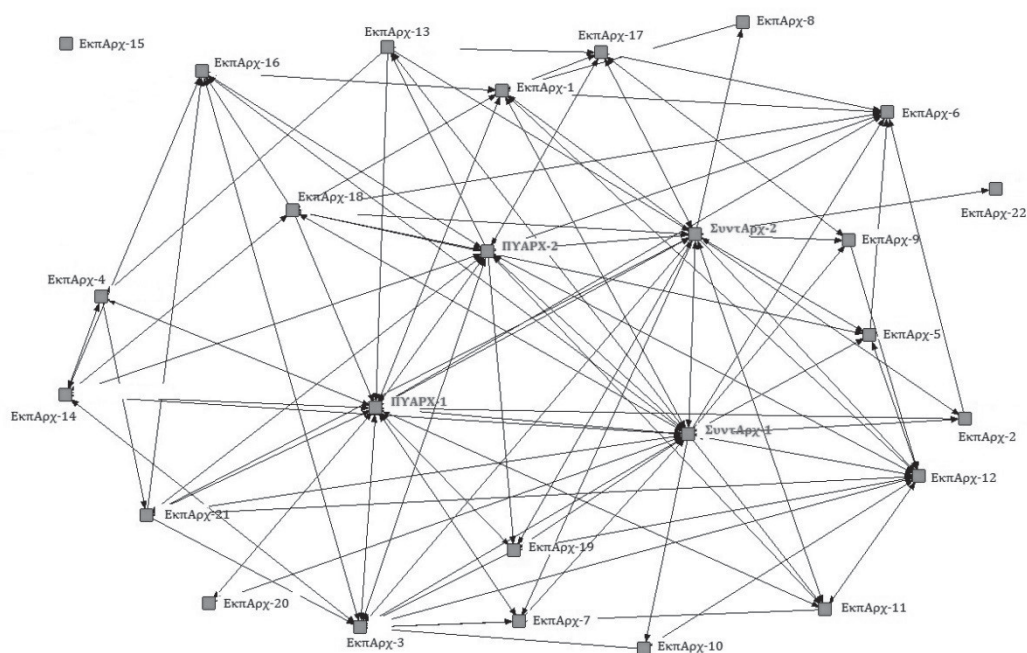
Τέλος, από τη σύγκριση των δύο στηλών κατάταξης των μελών, προκύπτει, με τη βοήθεια του συντελεστή Spearman, ότι η συσχέτιση μεταξύ τους είναι τόσο σημαντική που φτάνει σχεδόν στην ταύτιση (συντελεστής της τάξης του 0.96). Αυτό σημαίνει ότι στην κοινότητα των αρχαίων ελληνικών παρατηρείται η ύπαρξη μιας μεθόδριας γραμμής μεταξύ ενεργών και δικτυωμένων και μη ενεργών και σχετικώς απομονωμένων μελών, η οποία δύσκολα διαπερνάται

και διασχίζεται εκατέρωθεν. Μάλιστα, με δεδομένο ότι οι συντονιστές και οι παιδαγωγικοί υπεύθυνοι κατέβαλαν πολλές και συνειδητές προσπάθειες προς την άρση αυτής της διαχωριστικής γραμμής και τη δημιουργία ώσμωσης μεταξύ των μελών του πυρήνα και της περιφέρειας, το γεγονός ότι, σε μεγάλο βαθμό, κάτι τέτοιο δεν έγινε κατορθωτό απαιτεί περισσότερη διερεύνηση. Μια προκαταρκτική εξήγηση για την απουσία μετακίνησης των μελών προς τον πυρήνα της κοινότητας δόθηκε ήδη στην αρχή της παρούσας ενότητας και συνδέεται με την κουλτούρα του διδακτικού αντικειμένου στην οποία έχουν κοινωνικοποιηθεί οι εκπαιδευτικοί, κατασκευάζοντας αντίστοιχες ταυτότητες.

Out-degree		In-degree	
ΣυντΑρχ-1	19.000	ΣυντΑρχ-1	16.000
ΣυντΑρχ-2	16.000	ΠΥΑρχ-1	14.000
ΠΥΑρχ-1	13.000	ΕκπΑρχ-12	11.000
ΠΥΑρχ-2	11.000	ΠΥΑρχ-2	10.000
ΕκπΑρχ-18	9.000	ΕκπΑρχ-3	10.000
ΕκπΑρχ-12	8.000	ΣυντΑρχ-2	9.000
ΕκπΑρχ-21	7.000	ΕκπΑρχ-6	8.000
ΕκπΑρχ-1	7.000	ΕκπΑρχ-1	8.000
ΕκπΑρχ-14	7.000	ΕκπΑρχ-16	7.000
ΕκπΑρχ-3	7.000	ΕκπΑρχ-21	6.000
ΕκπΑρχ-16	6.000	ΕκπΑρχ-18	6.000
ΕκπΑρχ-19	5.000	ΕκπΑρχ-14	6.000
ΕκπΑρχ-13	5.000	ΕκπΑρχ-19	5.000
ΕκπΑρχ-5	5.000	ΕκπΑρχ-17	5.000
ΕκπΑρχ-17	5.000	ΕκπΑρχ-11	5.000
ΕκπΑρχ-11	4.000	ΕκπΑρχ-5	4.000
ΕκπΑρχ-4	4.000	ΕκπΑρχ-4	4.000
ΕκπΑρχ-2	3.000	ΕκπΑρχ-9	3.000
ΕκπΑρχ-9	2.000	ΕκπΑρχ-7	3.000
ΕκπΑρχ-20	2.000	ΕκπΑρχ-13	2.000
ΕκπΑρχ-10	2.000	ΕκπΑρχ-20	2.000
ΕκπΑρχ-7	2.000	ΕκπΑρχ-2	2.000
ΕκπΑρχ-8	1.000	ΕκπΑρχ-10	2.000
ΕκπΑρχ-6	0.000	ΕκπΑρχ-22	1.000
ΕκπΑρχ-22	0.000	ΕκπΑρχ-8	1.000
ΕκπΑρχ-15	0.000	ΕκπΑρχ-15	0.000

Πίνακας 19: Δείκτης κεντρικότητας των μελών στην κοινότητα των αρχαίων ελληνικών

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 3, η κοινωνική δικτύωση των μελών της κοινότητας των αρχαίων ελληνικών ήταν η λιγότερο έντονη σε σχέση με τις υπόλοιπες κοινότητες της Β/βάθμιας. Ωστόσο, για το ένα τρίτο των μελών της η κοινότητα αυτή υπήρξε σημαντικός χώρος δραστηριότητας, ανταλλαγής και εξέλιξης των επαγγελματικών τους πρακτικών. Για τα λιγότερο δικτυωμένα μέλη λειτούργησε ως χώρος δημιουργίας χαλαρών σχέσεων με συναδέλφους και ωφέλιμης επικοινωνίας μαζί τους, ενώ υπήρχαν και τρία μέλη που δεν συνδέθηκαν καθόλου με την κοινότητα και παρέδιδαν τις εργασίες τους χωρίς να συμμετέχουν καθόλου στις διαδικασίες που ελάμβαναν χώρα στο ψηφιακό περιβάλλον. Η συνεκτικότητα της κοινότητας, όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα, οφείλεται, για άλλη μια φορά, στη δράση, αφενός, των συντονιστών και των παιδαγωγικών υπευθύνων και, αφετέρου, ενός πυρήνα περίπου έξι μελών που αποτέλεσαν σημαντικούς κόμβους για τη διασύνδεση του κοινωνικού δικτύου.



Γράφημα 3: Η κοινωνική δικτύωση της κοινότητας των αρχαίων ελληνικών

Ο Πίνακας 20 απεικονίζει αναλυτικά το πλήθος των πηγών στις οποίες εμφανίζεται κάθε κωδικοποιημένο νοηματικό περιεχόμενο αλλά και το πλήθος των αναφορών σε όλο το σώμα των δεδομένων που μελετήθηκαν.

Νοηματικό περιεχόμενο				
Συντελεστής Βαρύτητας	Κωδικός	Πλήθος πηγών στις οποίες εμφανίζεται	Πλήθος αναφορών	Σύνολα
1	ΑΜΔ-ΑΛΔ	43	107	434
1	ΑΜΔ-ΚΟΙΝ	16	29	
1	ΑΠΔ-ΑΛΔ	28	48	
1	ΜΔ-ΑΛΔ	13	17	
1	ΜΔ-ΚΟΙΝ	2	2	
1	ΜΔ-ΠΧ	3	3	
1	ΟΔ	1	1	
1	ΟΜΔ-ΑΛΔ	26	96	
1	ΟΜΔ-ΚΟΙΝ	7	13	
1	ΟΜΔ-ΠΧ	4	13	
1	ΟΠΔ-ΑΛΔ	53	97	
1	ΟΠΔ-ΑΠ	1	8	
2	ΑΠΔ-ΠΑΡ	5	6	245
2	ΜΔ-ΑΣΑ	28	28	
2	ΜΔ-ΣΕΑ	11	11	
2	ΟΜΔ-ΧΜΡ	12	26	
2	ΟΠΔ-ΑΣΑ	81	106	
2	ΟΠΔ-ΠΑΡ	20	26	
2	ΟΠΔ-ΣΕΑ	37	42	229
3	ΑΜΔ-ΙΣ	77	203	
3	ΑΜΔ-ΥΕ	18	26	

Πίνακας 20: Πλήθος των πηγών και των αναφορών στις οποίες εμφανίζεται κάθε κωδικοποιημένο νοηματικό περιεχόμενο στην κοινότητα των αρχαίων ελληνικών

Όπως φαίνεται, το πλήθος αναφορών με νοηματικό περιεχόμενο βαρύτητας #1# είναι 434 (ή ποσοστό 47,8% του συνόλου), το αντίστοιχο βαρύτητας #2# είναι 245 (ή ποσοστό 27% του συνόλου) και το πλήθος αναφορών νοηματικού περιεχομένου βαρύτητας #3# είναι 229 (ή ποσοστό 25,2% του συνόλου). Επίσης αναφορικά με το πλήθος των αναφορών νοηματικού περιεχομένου βαρύτητας #2# και #3#, αυτό ανέρχεται στα 474 αποσπάσματα (ή στο 52,20% του συνόλου). Το ποσοστό αυτό (52,2%) είναι ικανοποιητικό, δεδομένου του λογιστικού φόρτου εργασίας που είχε η κοινότητα. Και εδώ, όπως και στις άλλες κοινότητες, δημοσιεύτηκαν επίσης μηνύματα κοινωνικού περιεχομένου που προσέφεραν την αναγκαία συνδετική ύλη για την κοινωνική δικτύωση.

Εάν τώρα επιμερίσουμε τα μηνύματα βαρύτητας #2# και #3# σε αυτά που δημοσιεύτηκαν από μέλη του πυρήνα της κοινότητας και αυτά που δημοσιεύτηκαν από μέλη της περιφέρειας αντίστοιχα, θα διαπιστώσουμε πως ο πυρήνας της κοινότητας έχει δημοσιεύσει 140 μηνύματα βαρύτητας #2# και 127 μηνύματα βαρύτητας #3#, δηλαδή σύνολο 267 μηνύματα που προάγουν τη συζήτηση σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές (Πίνακας 21). Από την άλλη πλευρά, η περιφέρεια της κοινότητας έχει δημοσιεύσει σαφώς λιγότερα αντίστοιχα μηνύματα, δηλαδή 53 βαρύτητας #2# και 33 βαρύτητας #3#, επομένως, σύνολο 86 μηνύματα (Πίνακας 22). Και στην περίπτωση, λοιπόν, του περιεχομένου των μηνυμάτων τα μέλη του πυρήνα της κοινότητας –μολονότι αποτελούν το ένα τρίτο του συνόλου των μελών– είναι σε τριπλάσιο βαθμό πιο ενεργά σε σχέση με εκείνα της περιφέρειας.

Πυρήνας	Μηνύματα Βαρύτητας 2							Μηνύματα Βαρύτητας 3	
	ΑΠΔ- ΠΑΡ	ΜΔ- ΑΣΑ	ΜΔ- ΣΕΑ	ΟΜΔ- ΧΜΡ	ΟΠΔ- ΑΣΑ	ΟΠΔ- ΠΑΡ	ΟΠΔ- ΣΕΑ	ΑΜΔ- ΙΣ	ΑΜΔ- ΥΕ
ΕκπΑρχ-1	0	0	0	1	0	0	0	4	0
ΕκπΑρχ-3	0	5	4	3	7	0	0	7	4
ΕκπΑρχ-12	0	4	3	4	15	0	4	14	0
ΕκπΑρχ-14	0	1	1	0	7	0	6	14	1
ΕκπΑρχ-18	0	0	0	2	1	0	2	2	1
ΕκπΑρχ-21	0	4	1	1	12	0	5	11	4
Σύνολα	140							127	
Γεν. Σύν.	267								

Πίνακας 21: Μηνύματα βαρύτητας 02 και 03 από τον πυρήνα της κοινότητας των αρχαίων ελληνικών

Περιφέρεια	Μηνύματα Βαρύτητας 2							Μηνύματα Βαρύτητας 3	
	ΑΠΔ-ΠΑΡ	ΜΔ-ΑΣΑ	ΜΔ-ΣΕΑ	ΟΜΔ-ΧΜΡ	ΟΠΔ-ΑΣΑ	ΟΠΔ-ΠΑΡ	ΟΠΔ-ΣΕΑ	ΑΜΔ-ΙΣ	ΑΜΔ-ΥΕ
ΕκπΑρχ-2	0	0	0	0	3	0	2	1	1
ΕκπΑρχ-4	0	0	0	0	0	0	0	2	0
ΕκπΑρχ-5	0	0	0	0	0	0	0	3	0
ΕκπΑρχ-6	0	0	0	0	1	0	0	0	0
ΕκπΑρχ-7	0	2	0	0	6	0	0	3	0
ΕκπΑρχ-8	0	0	0	0	0	0	0	1	0
ΕκπΑρχ-9	0	1	0	0	0	0	2	4	0
ΕκπΑρχ-10	0	0	0	0	2	0	0	0	0

ΕκπΑρχ-11	0	0	0	0	3	0	2	0	1
ΕκπΑρχ-13	0	1	0	0	4	0	4	5	1
ΕκπΑρχ-15	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ΕκπΑρχ-16	0	2	1	0	6	0	1	5	2
ΕκπΑρχ-17	0	0	0	0	1	0	2	1	1
ΕκπΑρχ-19	0	1	1	0	4	0	1	1	0
ΕκπΑρχ-20	0	0	0	0	0	0	0	1	0
ΕκπΑρχ-22	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σύνολα	53							33	
Γεν. Σύν.	86								

Πίνακας 22: Μηνύματα βαρύτητας 02 και 03 από την περιφέρεια της κοινότητας των αρχαίων ελληνικών

Οι συντονιστές και οι παιδαγωγικοί υπεύθυνοι της κοινότητας των αρχαίων ελληνικών με κάθε ευκαιρία παρακινούσαν τα μέλη να συνεισφέρουν με τα σχόλιά τους στα υπό σύνταξη ή εφαρμογή σενάρια, ενώ απέφευγαν, σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις, να εμφανίζονται ως φιγούρες εξουσίας, χρησιμοποιώντας απόμακρο ύψος ή επιδιώκοντας το κλείσιμο των σχετικών συζητήσεων. Τουναντίον, μετά την εισαγωγή ενός νήματος συζήτησης στην κοινότητα, δημοσίευαν άμεσα ένα μήνυμά τους με το οποίο έδιναν το γενικό στίγμα για την έναρξη της συζήτησης και καλούσαν τους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν. Όπως φαίνεται στα παρακάτω αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα, σε κάθε ανάρτηση αρχικών ιδεών για διδασκαλία –ή και πιο ολοκληρωμένων μορφών σεναρίου– είτε οι ίδιοι οι συντάκτες εκπαιδευτικοί καλούνταν να εξηγήσουν περισσότερο τις ιδέες τους, είτε οι συνάδελφοί τους να σχολιάσουν τις εργασίες. Είναι χαρακτηριστικό το τελευταίο απόσπασμα που δημοσιεύεται στις 30 Αυγούστου, στο οποίο η εκπαιδευτικός (ανήκει στον πυρήνα), παίρνοντας τον ρόλο της συντονίστριας, καλεί τους εκπαιδευτικούς –κάνοντας χιούμορ– να σχολιάσουν το σενάριό της. Τέτοια παραδείγματα υπάρχουν αρκετά, ιδίως στη φάση ωριμότητας της κοινότητας, κατά την οποία κάποια μέλη φαίνεται ότι πραγματώνουν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού που ζητά ανατροφοδότηση από την κοινότητα και είναι σε θέση να λειτουργήσει αυτόνομα σε περισσότερο αυτορρυθμιζόμενες διαδικτυακές κοινότητες.

Π. θα μπορούσες να αναφέρεις, αναλυτικότερα, ένα παραδειγματάκι (μια ιδέα), για να δούμε ακριβέστερα τί σκοπεύεις να κάνεις;

ΠΥΑρχ-1, 03.07.2012, 14:27

Καλώς το δεχτήκαμε [το νέο σενάριο]! Από μια πρώτη ματιά (τα κύρια μέρη είδα και όχι τις λεπτομέρειες) βλέπω ότι αποτελεί μια ολοκληρωμένη πρόταση σεναρίου. Ελπίζω, συνάδελφοι, να το

δείτε και να το σχολιάσετε, ώστε να αναπτυχθεί ο απαιτούμενος διάλογος, καθώς έτσι θα τακτοποιήσουμε τις σκέψεις μας και θα συζητήσουμε τις απορίες μας.

ΠΥΑρχ-2, 10.07.2012, 16:59

[...] θα πρότεινα, τουλάχιστον σε όσους/ες έχετε πιο άμεση εξοικείωση με το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, να ανταποκριθείτε το συντομότερο δυνατό στο κάλεσμα της Μ. για σχολιασμό του διδακτικού υλικού που «ανέβασε», ώστε να «ξαναπάρει φόρα» ο «διάλογος» σε αυτή τη β' (ωριμότερη από την προηγούμενη) φάση του.

ΣυντΑρχ-2, 01.03.2013, 18:49

2.4.4. n-κοινότητα Α/βάθμιας

Π. Βλαχόπουλος

Για τους σκοπούς της παρούσας ανάλυσης μελετούμε την αλληλεπίδραση τριάντα τριών εκπαιδευτικών, δύο παιδαγωγικών υπευθύνων και ενός συντονιστή που συμμετείχαν στην κοινότητα της Α/βάθμιας εκπαίδευσης του Διαλόγου. Στην κοινότητα αυτή, κατά το διάστημα Δεκεμβρίου 2012 – Νοεμβρίου 2014, καταγράφηκαν συνολικά 67.834 είσοδοι των εγγεγραμμένων μελών χωρίς επεξεργασία –που σημαίνει πως κάθε άτομο μπήκε, κατά μέσο όρο, στην κοινότητα 1.885 φορές σε όλο το διάστημα ή αλλιώς 78 φορές κάθε μήνα. Παράλληλα, οι είσοδοι με επεξεργασία (προσθήκη / επεξεργασία / δι-αγραφή μηνύματος, ανέβασμα αρχείου κλπ.) κατά το παραπάνω διάστημα ήταν 7.991 για όλα τα μέλη (332 είσοδοι ανά μέλος, έντεκα κάθε μήνα, μία είσοδος με επεξεργασία κάθε τρεις μέρες). Η αναλογία εισόδων χωρίς επεξεργασία και εισόδων με επεξεργασία είναι 88% προς 12%.

Όπως για τις κοινότητες της Β/βάθμιας, έτσι και για την κοινότητα της Α/βάθμιας, οι παραπάνω μέσοι όροι είναι απλώς ενδεικτικοί, χωρίς να δίνουν μια ξεκάθαρη εικόνα για τη συχνότητα εισόδου των μελών στην κοινότητα. Και εδώ για τη μέτρηση της συχνότητας εισόδου των μελών στην κοινότητα συνυπολογίσαμε (α) τον μέσο όρο εισόδων ανά μήνα συμμετοχής και (β) τον μέσο όρο εισόδων με επεξεργασία ανά μήνα συμμετοχής.

Ο παρακάτω Πίνακας δείχνει την κατάταξη των εκπαιδευτικών σε δύο στήλες ανάλογα με το είδος της εισόδου τους στην κοινότητα. Από τον συντελεστή συσχέτισης Spearman (r_s) μεταξύ των δύο στηλών προκύπτει ότι και εδώ υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ των δύο μεγεθών, της τάξης του 0,70, που σημαίνει ότι τα μέλη με τις περισσότερες απλές επισκέψεις στο ψηφιακό περιβάλλον της κοινότητας (αρχικό χρόνο ελεύθερης πλοήγησης) έκαναν και τις περισσότερες δημοσιεύσεις. Στον Πίνακα 23 (όπως και στους υπόλοιπους πίνακες σε αυτή την ενότητα) οι εκπαιδευτικοί έλαβαν κωδικούς της μορφής ΕΚΑ1, 2, 3 κλπ., οι παιδαγωγικοί υπεύθυνοι τους κωδικούς ΕΕ1 και ΕΕ2 και, τέλος, η συντονίστρια τον κωδικό Μ1.

Μ.Ο. εισόδων / μήνα		Μ.Ο. εισόδων με επεξεργασία / μήνα	
M1	431	M1	62
EE1	103	EE1	11
EE2	136	EE2	17
EKA1	100	EKA1	14
EKA2	49	EKA2	5
EKA3	180	EKA3	25
EKA4	62	EKA4	10
EKA5	73	EKA5	5
EKA6	152	EKA6	10
EKA7	61	EKA7	6
EKA8	38	EKA8	4
EKA9	23	EKA9	4
EKA10	45	EKA10	6
EKA11	35	EKA11	4
EKA12	56	EKA12	6
EKA13	45	EKA13	11
EKA14	65	EKA14	11
EKA15	35	EKA15	4
EKA16	22	EKA16	1
EKA17	32	EKA17	4
EKA18	12	EKA18	7
EKA19	44	EKA19	7
EKA20	45	EKA20	9
EKA21	70	EKA21	10
EKA22	36	EKA22	7
EKA23	72	EKA23	6
EKA24	52	EKA24	7
EKA25	75	EKA25	10
EKA26	39	EKA26	3
EKA27	66	EKA27	6
EKA28	77	EKA28	6
EKA29	22	EKA29	2
EKA30	25	EKA30	3
EKA31	95	EKA31	6
EKA32	80	EKA32	10
EKA33	44	EKA33	3

Πίνακας 23: Κατάταξη των μελών σύμφωνα με τους μέσους όρους των εισόδων με και χωρίς δημοσιεύσεις στην κοινότητα της Α/βάθμιας

Και στην κοινότητα της Α/βάθμιας ο ρυθμός δραστηριότητας των μελών παρουσίασε διακυμάνσεις, με περιόδους κορύφωσης (Νοέμβριος 2012, Μάρτιος 2013, Σεπτέμβριος 2013, Νοέμβριο 2013 και Αύγουστο 2014) και ύφεσης (Φεβρουάριος 2013, Ιούνιος 2013 και Ιούνιος 2014), οι οποίες μπορούν να ερμηνευθούν με το ίδιο σκεπτικό που ακολουθήθηκε και στις άλλες κοινότητες.

Εξετάζοντας τον μέσο όρο της πυκνότητας του κοινωνικού δικτύου της συγκεκριμένης κοινότητας προέκυψαν τα παρακάτω δεδομένα για την αλληλεπίδραση των μελών της κατά τις τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση, κατά τη διάρκεια συζητήσεων σχετικών με την παραγωγή σεναρίων, η εν λόγω κοινότητα παρουσίασε πυκνότητα της τάξης 0,31, ενώ ο αριθμός των συνδέσεων ανάμεσα στα μέλη της ήταν 119 από τις 358 που θα μπορούσαν συνολικά να πραγματοποιηθούν, αν κάθε μέλος συνδεόταν με κάθε άλλο μέλος της κοινότητας. Η πυκνότητα των ιδίων μελών, κατά τη διάρκεια συζήτησης για την εφαρμογή των σεναρίων, περιορίστηκε στο 0,07 με μόνο 30 συνδέσεις. Στη δεύτερη φάση, κατά τη συζήτηση σύνταξης σεναρίων, η πυκνότητα ανήλθε σε 0,33, ενώ στην ίδια φάση, κατά τη διάρκεια συζήτησης για την εφαρμογή τους, η πυκνότητα ήταν 0,15 με 55 συνδέσεις. Τέλος, κατά την τρίτη φάση, η πυκνότητα κατά την παραγωγή σεναρίων ήταν 0,42, ενώ κατά τη διάρκεια εφαρμογής τους ανήλθε σε 0,21 με 88 συνδέσεις.

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τον τρόπο δικτύωσης των μελών στην κοινότητα του Δημοτικού αναλύθηκαν, επίσης, η κεντροποίηση του δικτύου σε κάθε φάση, όπως και η μεταβατικότητα. Η κεντροποίηση μας δείχνει τον βαθμό στον οποίο το δίκτυο είναι κεντροποιημένο ή αποκεντροποιημένο, ενώ η μεταβατικότητα (στην περίπτωση της παρούσας έρευνας) μας δείχνει ποιο ποσοστό των συνδέσεων περιέχει περισσότερα από δύο μέλη στο ίδιο δίκτυο. Όπως διαπιστώνουμε από τον Πίνακα 24, η πιο αποκεντρωμένη δικτύωση επιτεύχθηκε κατά τη συζήτηση παραγωγής σεναρίων στη διάρκεια της τρίτης φάσης, ενώ η πιο κεντροποιημένη κατά τη συζήτηση εφαρμογής σεναρίων στη διάρκεια της πρώτης φάσης. Στις ίδιες φάσεις είχαμε, αντίστοιχα, και τη μεγαλύτερη και μικρότερη μεταβατικότητα. Μια γενική διαπίστωση είναι ότι και οι δύο δείκτες βελτιώθηκαν, καθώς η κοινότητα γινόταν πιο ώριμη από τη μια φάση στην άλλη.

Φάση	Βαθμός κεντρικότητας δικτύου (network centralisation)	Μεταβατικότητα (transitivity)
Πρώτη Φάση Παραγωγής	39%	42%
Πρώτη Φάση Εφαρμογής	92%	11%
Δεύτερη Φάση Παραγωγής	39%	42%
Δεύτερη Φάση Εφαρμογής	61%	14%
Τρίτη Φάση Παραγωγής	34%	43%
Τρίτη Φάση Εφαρμογής	78%	12%

Πίνακας 24: Βαθμός κεντρικότητας και μεταβατικότητας στην κοινότητα της Α/βάθμιας

Πέρα από τις παραπάνω τιμές μελετήθηκε, όπως και στις άλλες κοινότητες, ο βαθμός διασύνδεσης που χαρακτηρίζει την αλληλεπίδραση των μελών με τα υπόλοιπα μέλη σε όλες τις φάσεις, ο οποίος απεικονίζεται στον Πίνακα 25. Όπως φαίνεται, λοιπόν, η διασύνδεση της συντονίστριας της κοινότητας με τα άλλα μέλη είναι ιδιαίτερα ισχυρή, εφόσον πραγματοποίησε περί του 89% των συνδέσεων που θα μπορούσε να πραγματοποιήσει κατά τις περισσότερες φάσεις, ενώ κράτησε και υψηλό ποσοστό συνδέσεων κατά τις φάσεις εφαρμογής, τη στιγμή που άλλα μέλη είχαν πολύ χαμηλά ποσοστά. Οι παιδαγωγικοί υπεύθυνοι της κοινότητας πραγματοποίησαν επίσης μεγάλο αριθμό συνδέσεων κατά τις φάσεις παραγωγής, αλλά σχετικά χαμηλό αριθμό κατά τη φάση εφαρμογής. Η ίδια τάση χαμηλών ποσοστών συνδέσεων κατά τις φάσεις εφαρμογής παρατηρήθηκε και στην πλειοψηφία των άλλων μελών.

Μέλος	Συντελεστής διασύνδεσης με την κοινότητα					
	Α΄ Φάση		Β΄ Φάση		Γ΄ Φάση	
	Παραγωγής	Εφαρμογής	Παραγωγής	Εφαρμογής	Παραγωγής	Εφαρμογής
M1	89%	78%	86%	77%	89%	89%
EE1	68%	0%	77%	0%	85%	0%
EE2	89%	0%	81%	63%	92%	3%
EKA1	32%	15%	36%	9%	31%	14%
EKA2	21%	5%	22%	9%	21%	3%
EKA3	42%	5%	31%	18%	32%	25%
EKA4	42%	5%	36%	9%	35%	17%
EKA5	41%	5%	22%	13%	28%	21%
EKA6	31%	5%	40%	22%	25%	14%
EKA7	21%	5%	31%	22%	10%	3%
EKA8	26%	5%	18%	9%	28%	3%
EKA9	15%	5%	31%	9%	32%	3%
EKA10	31%	5%	27%	13%	21%	10%
EKA11	21%	5%	18%	9%	28%	14%
EKA12	36%	10%	40%	9%	32%	7%
EKA13	31%	0%	4%	0%	32%	3%
EKA14	31%	21%	31%	9%	28%	10%
EKA15	15%	5%	27%	13%	28%	3%

EKA16	21%	0%	31%	13%	28%	3%
EKA17	47%	15%	31%	18%	28%	7%
EKA18	N/A	N/A	4%	0%	25%	3%
EKA19			13%	0%	21%	10%
EKA20			4%	0%	25%	17%
EKA21			N/A	N/A	28%	10%
EKA22					0%	14%
EKA23					28%	10%
EKA24					28%	10%
EKA25					35%	17%
EKA26					28%	17%
EKA27					15%	3%
EKA28					21%	14%
EKA29					28%	10%
EKA30					28%	3%
EKA31					28%	3%
EKA32					21%	17%
EKA33					32%	3%

Πίνακας 25: Συντελεστής διασύνδεσης μελών με άλλα μέλη στην κοινότητα της Α/βάθμιας

Από την ανάλυση προέκυψε ότι στην κοινότητα του Δημοτικού κεντρικό μέλος με μεγάλη σημασία για τη συνοχή και τη δικτύωσή της αποτελεί η συντονίστρια (M1), στην οποία αποδίδεται βαθμός σημαντικότητας από 77% έως και 89% για τις διασυνδέσεις της προς άλλα μέλη αλλά για τις διασυνδέσεις που ανέπτυξε η ίδια με τα άλλα μέλη και τις διασυνδέσεις που ανέπτυξαν τα άλλα μέλη μαζί της, αντίστοιχα. Εξίσου σημαντικοί είναι και οι δύο παιδαγωγικοί υπεύθυνοι (EE1 & EE2), με βαθμούς που κυμαίνονται από 30% έως και 89%, αλλά με ιδιαίτερα χαμηλό βαθμό κατά τις συζητήσεις εφαρμογών των σεναρίων. Παράλληλα, τα υπόλοιπα μέλη παρουσιάζουν βαθμούς χαμηλότερους από 50%, με αρκετούς από αυτούς να κυμαίνονται σε ποσοστά από 10% μέχρι 30%, στοιχείο που ενισχύει την τάση που παρατηρήθηκε στην κοινότητα του Δημοτικού για σχετικά μικρή μεταβατικότητα και παρουσία дуάδων (dyads) στις συζητήσεις. Τέλος, από τη σύγκριση των δύο γνωστών στηλών (είσοδοι με και χωρίς επεξεργασία) με τη βοήθεια του συντελεστή Spearman

προκύπτει ότι υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ των δύο μεγεθών, κυρίως κατά τις φάσεις παραγωγής σεναρίων και λιγότερο κατά τις φάσεις εφαρμογής τους. Πιο συγκεκριμένα, ο συντελεστής συσχέτισης είναι της τάξης του 0,84 στην πρώτη φάση παραγωγής, 0,61 στην πρώτη φάση εφαρμογής, 0,86 στη δεύτερη φάση παραγωγής, 0,66 στη δεύτερη φάση εφαρμογής, 0,88 στην τρίτη φάση παραγωγής και 0,63 στην τρίτη φάση εφαρμογής. Για άλλη μια φορά, παρατηρήθηκε αναλογία μεταξύ του αριθμού των δεσμών που αναπτύσσει ένα μέλος με τους άλλους και του αριθμού των δεσμών που αναπτύσσουν οι άλλοι μαζί του.

Κλείνοντας την παρουσίαση των ποσοτικών δεδομένων με βάση τη θεωρία ανάλυσης κοινωνικών δικτύων, η εικόνα που έχουμε για τη κοινότητα του Δημοτικού είναι ότι αποτέλεσε ένα δίκτυο που βασίστηκε, κατά κύριο λόγο, στην παρουσία της συντονίστριας και, σε μικρότερο αλλά σημαντικό βαθμό, στην παρουσία των εκπαιδευτικών υπευθύνων. Το δεύτερο σημαντικό στοιχείο είναι το γεγονός ότι οι συζητήσεις σχετικά με την παραγωγή σεναρίων ήταν σαφώς πιο ενεργές και αποτέλεσαν πεδίο σύνδεσης μεταξύ των μελών, ενώ οι συζητήσεις εφαρμογής των σεναρίων σε μεγάλο βαθμό έμειναν αναξιοποίητες. Ενθαρρυντική, πάντως, είναι η συσχέτιση διασυνδέσεων που αναπτύσσει κάθε μέλος με τα υπόλοιπα είτε με δική του πρωτοβουλία είτε με πρωτοβουλία των άλλων. Και οι δύο συσχετίσεις δείχνουν ότι τα ενεργά μέλη παρέμειναν ενεργά καθ' όλη τη διάρκεια ζωής της κοινότητας, χωρίς μεγάλες αυξομειώσεις, ενώ όσοι «τόλμησαν» να ανταλλάξουν απόψεις, σε μεγάλο βαθμό, βρήκαν ανταπόκριση από τουλάχιστον ένα μέλος, πλην της συντονίστριας. Αξίζει να δούμε τώρα πιο αναλυτικά το είδος των μηνυμάτων.

Το περιεχόμενο ενδεικτικού μέρους των μηνυμάτων των μελών της κοινότητας κωδικοποιήθηκε και κάθε απόσπασμα καταχωρίστηκε με βάση τον κωδικό που αντιστοιχούσε στο νοηματικό του περιεχόμενο. Χρησιμοποιήθηκε το ίδιο εργαλείο κωδικοποίησης που παρουσιάστηκε στην ενότητα 2.3.2. Επιλέχθηκαν μηνύματα και από τις τρεις φάσεις. Από την πρώτη φάση επιλέχθηκαν 129 μηνύματα (110 από τη συζήτηση «Σύνταξη δεύτερου σεναρίου διδασκαλίας με ΤΠΕ» και 19 από τη συζήτηση «Εφαρμογή τέταρτου σεναρίου διδασκαλίας με ΤΠΕ»). Από τη δεύτερη φάση αναλύθηκαν συνολικά 342 μηνύματα (236 από τη συζήτηση «Σύνταξη σεναρίων για την Ε' Δημοτικού» και 106 από τη συζήτηση «Εφαρμογή σεναρίων στην Στ' Δημοτικού»). Τέλος, από την τρίτη φάση αναλύθηκαν 334 μηνύματα (122 από τη συζήτηση «Σύνταξη σεναρίων για την Δ' Δημοτικού» και 212 από τη συζήτηση «Εφαρμογή Σεναρίων στη Β' Δημοτικού»). Μετά τις αλληπάλληλες αναγνώσεις των μηνυμάτων και τις καταμετρήσεις των κωδικών, προέκυψε ο Πίνακας 26 που απεικονίζει αναλυτικά το πλήθος των πηγών στις οποίες εμφανίζεται κάθε κωδικοποιημένο νοηματικό περιεχόμενο αλλά και το πλήθος των αναφορών σε όλο το σώμα των δεδομένων που μελετήθηκαν κατά τις τρεις διακριτές φάσεις.

Πρώτη Φάση: Νοηματικό περιεχόμενο			
Συντελεστής Βαρύτητας	Κωδικός	Πλήθος αναφορών	Σύνολα
1	ΑΜΔ-ΑΛΔ	189	392
1	ΑΜΔ-KOIN	42	
1	ΑΜΔ-ΠΧ	2	
1	ΑΠΔ-ΜΔ	55	
1	ΜΔ-ΑΛΔ	2	
1	ΜΔ-ΠΧ	1	
1	ΟΜΔ-ΑΛΔ	34	
1	ΟΜΔ-KOIN	15	
1	ΟΜΔ-ΠΧ	0	
1	ΟΠΔ-ΑΛΔ	52	
2	ΑΠΔ-ΠΑΡ	2	159
2	ΜΔ-ΑΣΑ	19	
2	ΜΔ-ΣΕΑ	27	
2	ΟΜΔ-XMP	0	
2	ΟΠΔ-ΑΣΑ	67	
2	ΟΠΔ-ΠΑΡ	3	
2	ΟΠΔ-ΣΕΑ	41	54
3	ΑΜΔ-ΙΣ	38	
3	ΑΜΔ-ΥΕ	16	

Πίνακας 26: Πλήθος των πηγών και των αναφορών στις οποίες εμφανίζεται κάθε κωδικοποιημένο νοηματικό περιεχόμενο στην κοινότητα Α/βάθμιας (α' φάση)

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω το πλήθος αναφορών με νοηματικό περιεχόμενο βαρύτητας #1# είναι 392 (ή ποσοστό 65% του συνόλου), το αντίστοιχο βαρύτητας #2# είναι 159 (ή ποσοστό 26% του συνόλου) και το πλήθος αναφορών νοηματικού περιεχομένου βαρύτητας #3# είναι 54 (ή ποσοστό 9% του συνόλου). Το ποσοστό 65%, για τα μηνύματα βαρύτητας #1#, και 35%, αθροιστικά για τα μηνύματα βαρύτητας #2# και #3#, δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικό, αλλά σχετικά αναμενόμενο, καθώς η κοινότητα είχε να διεκπεραιώσει έναν πολύ μεγάλο όγκο «λογιστικού» έργου σε σχέση με προθεσμίες, γραφειοκρατικές, διοικητικές και τεχνικές ρυθμίσεις κλπ.

Ενδιαφέρον, πάντως, παρουσιάζει και το γεγονός ότι τα μέλη της κοινότητας ακολούθησαν, σε μεγάλο βαθμό, τον τρόπο και το ύφος συζήτησης της συντονίστριας. Έτσι, έχουμε περιπτώσεις μηνυμάτων μέσα στο ίδιο πεδίο συζήτησης που έχουν τελείως διαφορετικό ύφος και λόγο. Τα παρακάτω μηνύματα είναι ενδεικτικά:

Αγαπητοί συνάδελφοι και αγαπητές συναδέλφισσες, ανεβάζω το δεύτερο σενάριό μου. Αυτή τη φορά το ταξίδι έχει προορισμό τη χώρα της επιχειρηματολογίας.

EKA3, 10.10.2012

{EKA3} σε ευχαριστούμε για το σενάριό σου. Η αλήθεια είναι πως δεν εμφανίζεται στο Mahara, μόνο τον τίτλο βλέπω χωρίς περιεχόμενο. Δεν πειράζει όμως, καλό είναι και το σύννεφο... Μια χαρά μας βόλεψε και αυτό τελικά απ' ό,τι βλέπω.

M1, 11.10.2012

Αγαπητή {EKA3}. Σου στέλνω το α' μέρος του σχολιασμού του 2ου σεναρίου. Ακολουθεί και β' μέρος (λόγω χώρου).

EE1, 20.11.2012

Το παραπάνω παράδειγμα αποτελεί ένα δείγμα τρόπου συζήτησης με εστίαση σε εργαλειακού τύπου θέματα, με σύντομα μηνύματα χωρίς προτροπή για συζήτηση. Σε αντίθεση με το προηγούμενο παράδειγμα, όταν η συντονίστρια ή οι παιδαγωγικοί υπεύθυνοι επέλεξαν να σχολιάσουν τα σενάρια δημοσίως, παρατηρήθηκε μεγαλύτερος αριθμός απαντήσεων / σχολιασμών από άλλα μέλη αλλά και χρήση λιγότερου εργαλειακού και περισσότερο παιδαγωγικού λόγου. Το κάτωθι παράδειγμα είναι ενδεικτικό αυτού του ύφους επικοινωνίας.

Σας στέλνω τη 2η απόπειρά μου στη σύνταξη σεναρίου. Το στέλνω σε δύο μέρη για τεχνικούς λόγους. Η εφαρμογή του 1ου πήγε αρκετά καλά. Περιμένω παρατηρήσεις.

EKA6, 08.11.2012

Αγαπητέ {EKA6}

σε ευχαριστούμε πολύ για το σενάριο! Το βρήκα πολύ ενδιαφέρον και πολύ δημιουργικό. Μέσα από τις δραστηριότητες μπορώ να δω μια σειρά από ερεθίσματα για τους μικρούς μαθητές, τα οποία κλιμακωτά περνούν από την περιήγηση στη συνεργασία αλλά και τη δημιουργία [...] Τώρα μερικές απόψεις μου, που αν θες σκέψου τις και απάντησε [...]

M1, 09.11.2012

Αγαπητή M1. Με την παρατήρησή σου αυτή βάζεις ένα πολύ μεγάλο και σοβαρό θέμα που αφορά όλους μας και το σύνολο του προγράμματος. Πρόκειται για την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού [...]

EE2, 10.11.2012

Κατά τη δεύτερη φάση παρουσιάστηκε μια σημαντική αύξηση του αριθμού μηνυμάτων με νοηματικό περιεχόμενο βαρύτητας #2# και #3#. Ο Πίνακας 27 περιέχει αναλυτικά τον αριθμό των αναφορών ανά κωδικό.

Δεύτερη Φάση: Νοηματικό περιεχόμενο			
Συντελεστής Βαρύτητας	Κωδικός	Πλήθος αναφορών	Σύνολα
1	ΑΜΔ-ΑΛΔ	114	176
1	ΑΜΔ-ΚΟΙΝ	50	
1	ΑΜΔ-ΠΧ	6	
1	ΑΠΔ-ΜΔ	8	
1	ΜΔ-ΑΛΔ	1	
1	ΜΔ-ΠΧ	1	
1	ΟΜΔ-ΑΛΔ	22	
1	ΟΜΔ-ΚΟΙΝ	19	
1	ΟΜΔ-ΠΧ	0	
1	ΟΠΔ-ΑΛΔ	69	
2	ΑΠΔ-ΠΑΡ	11	234
2	ΜΔ-ΑΣΑ	39	
2	ΜΔ-ΣΕΑ	44	
2	ΟΜΔ-ΧΜΡ	3	
2	ΟΠΔ-ΑΣΑ	78	
2	ΟΠΔ-ΠΑΡ	8	
2	ΟΠΔ-ΣΕΑ	51	
3	ΑΜΔ-ΙΣ	58	87
3	ΑΜΔ-ΥΕ	29	

Πίνακας 27: Πλήθος των πηγών και των αναφορών στις οποίες εμφανίζεται κάθε κωδικοποιημένο νοηματικό περιεχόμενο στην κοινότητα της Α/βάθμιας (β' φάση)

Στη δεύτερη φάση οι αναφορές βαρύτητας #2# αποτέλεσαν το 47% των μηνυμάτων και οι αναφορές βαρύτητας #3# το 18%, ενώ έχουμε ένα εξίσου σημαντικό αριθμό μηνυμάτων βαρύτητας #1#, κυρίως λόγω συνεχιζόμενων τεχνολογικών αλλαγών και ενημερώσεων γραφειοκρατικού περιεχομένου. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό σε αυτή τη φάση είναι το είδος του συντονισμού (moderation) και της διαμεσολάβησης που ασκήθηκε από την ηγεσία της κοινότητας, το οποίο βασίστηκε στο μοντέλο 3Ε, που περιγράφηκε στην ενότητα 2.4.1. Η ερωτηματική χροιά στο τέλος των μηνυμάτων και το άμεσο ή έμμεσο αίτημα περαιτέρω ανατροφοδότησης σηματοδοτούν την αλλαγή ύφους που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διαμεσολάβηση. Το παρακάτω παράδειγμα είναι ενδεικτικό αυτής της αλλαγής στο ύφος και τον λόγο που χρησιμοποιήθηκε κατά τον συντονισμό αλλά και τον σχολιασμό.

Αγαπητοί συνάδελφοι, σκέφτομαι να προχωρήσω στη συγγραφή του 3ου σεναρίου, το οποίο θα αφορά την πρώτη σελίδα της

εφημερίδας και τα χαρακτηριστικά της γλωσσικά, μορφής, ύφους.

EKA 7, 29.06.2013

Γεια σου EKA7, πολύ ωραία η ιδέα σου για τη μελέτη των πρωτοσέλιδων.

Μου έρχονται πάρα πολλές ιδέες που μπορούν να αξιοποιηθούν σχετικά. Για παράδειγμα, η μελέτη μπορεί να πάρει πάρα πολλές κριτικές διαστάσεις είτε στο επίπεδο των γλωσσικών επιλογών (π.χ. το σχόλιο του δημοσιογράφου στους τίτλους, βλ. και το σχετικό σενάριο της Τ.) είτε στο επίπεδο των σημειωτικών επιλογών. [...] Τί περίπου έχεις εσύ στο μυαλό σου; Μπορεί να αξιοποιηθεί κάτι από τα παραπάνω;

M1, 30.06.2013

{EKA7}

Οι ιδέες που θα ήθελα να σου δώσω για το σενάριό σου είναι κυρίως αυτές που σου έδωσε η M1! .{M1} με πρόλαβες! Θα ήθελα να προσθέσω δυο ακόμη ιδέες [...]

Καλή συνέχεια

EE2, 30.06.2013

Μετά την παραπάνω προτροπή, ακολούθησαν άλλες τέσσερις κριτικές/σχόλια από άλλα μέλη της κοινότητας πάνω στο συγκεκριμένο σενάριο.

Τέλος, κατά την τρίτη φάση, παρατηρήθηκε η καλύτερη κατανομή μηνυμάτων βαρύτητας #2# και #3# από άποψη σχολιασμού τόσο στη σύνταξη όσο και στην εφαρμογή σεναρίων (Πίνακας 28).

Τρίτη Φάση: Νοηματικό περιεχόμενο			
Συντελεστής Βαρύτητας	Κωδικός	Πλήθος αναφορών	Σύνολα
1	ΑΜΔ-ΑΛΔ	84	121
1	ΑΜΔ-ΚΟΙΝ	40	
1	ΑΜΔ-ΠΧ	6	
1	ΑΠΔ-ΜΔ	2	
1	ΜΔ-ΑΛΔ	1	
1	ΜΔ-ΠΧ	1	
1	ΟΜΔ-ΑΛΔ	19	
1	ΟΜΔ-ΚΟΙΝ	19	
1	ΟΜΔ-ΠΧ	0	
1	ΟΠΔ-ΑΛΔ	59	

2	ΑΠΔ-ΠΑΡ	17	277
2	ΜΔ-ΑΣΑ	45	
2	ΜΔ-ΣΕΑ	49	
2	ΟΜΔ-ΧΜΡ	6	
2	ΟΠΔ-ΑΣΑ	81	
2	ΟΠΔ-ΠΑΡ	10	
2	ΟΠΔ-ΣΕΑ	58	320
3	ΑΜΔ-ΙΣ	187	
3	ΑΜΔ-ΥΕ	133	

Πίνακας 28: Πλήθος των πηγών και των αναφορών στις οποίες εμφανίζεται κάθε κωδικοποιημένο νοηματικό περιεχόμενο την κοινότητα της Α/βάθμιας (γ' φάση)

Σε αυτή τη φάση της κοινότητας αξίζει να σημειωθούν δύο τρόποι επικοινωνίας και δικτύωσης. Ο πρώτος ήταν μια τάση των μελών για προσωπικό δημόσιο αναστοχασμό πάνω στην εφαρμογή σεναρίων, ακόμη και στις περιπτώσεις που δεν υπήρξε κανένας άμεσος σχολιασμός είτε από τους συντονιστές / παιδαγωγικούς υπευθύνους είτε από άλλα μέλη. Το παρακάτω παράδειγμα είναι ενδεικτικό:

Αγαπητή ομάδα,

σήμερα ολοκληρώσαμε την 1η δραστηριότητα του σεναρίου «Άγιος Βασίλης ή Santa Claus». Τελικά, μετά από επιθυμία όλων των παιδιών, ακούσαμε την αφήγηση του διηγήματος «Το βλογγιμένο μαντρί» του Φώτη Κόντογλου [...] Το σενάριο μας έβαλε για τα καλά στη γιορτινή ατμόσφαιρα των ημερών και το ενδιαφέρον των παιδιών για το συγκεκριμένο θέμα περισσεύει... Η συνέχεια αναμένεται πολύ ενδιαφέρουσα...

Καλό βράδυ!

EKA26, 10.12.2013

Αγαπητή ομάδα,

ολοκληρώθηκε σήμερα και η 2η δραστηριότητα του σεναρίου του [...]. Μεγάλη η προθυμία των παιδιών να γνωρίσουν τον Santa Claus, αυτόν που φέρνει τα δώρα, όπως δήλωσαν χαρακτηριστικά τα περισσότερα.

EKA26, 11.12.2013

Το συγκεκριμένο μέλος άφησε μια σειρά από σχόλια και σκέψεις στο ίδιο νήμα συζήτησης, επισκεπτόμενο την κοινότητα κάθε φορά που είχε κάτι να προσθέσει για την εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου. Παρόμοια συμπεριφορά, σε μικρότερη έκταση, παρατηρήθηκε και από τουλάχιστον άλλα

πέντε μέλη, γεγονός που κρίνεται θετικό, καθώς δείχνει μια οικειότητα με την κοινότητα και μια ένδειξη εμπιστοσύνης.

Ο δεύτερος τρόπος επικοινωνίας που αξίζει να αναφέρουμε είναι ο μεγάλος αριθμός μηνυμάτων μεταξύ ενός μέλους και της συντονίστριας στο ίδιο νήμα συζήτησης, γεγονός που εξηγεί το σχετικά μεγάλο ποσοστό κεντρικοποίησης και το χαμηλό ποσοστό μεταβατικότητας κατά τη συζήτηση εφαρμογής σεναρίων τρίτης φάσης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τέλος, παρουσιάζουν κάποια μεμονωμένα γεγονότα στην κοινότητα. Για παράδειγμα, σε ένα νήμα συζήτησης υπήρξε κάποια διαφωνία ανάμεσα σε δύο μέλη σχετικά με την πατρότητα ενός σεναρίου, με το ένα μέλος να κατηγορεί το άλλο, ευγενικά αλλά ξεκάθαρα, για αντιγραφή ιδεών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι συζητήθηκε ένα τέτοιο θέμα ανοιχτά μέσα στην κοινότητα (δείγμα οικειότητας και εμπιστοσύνης), αλλά και το ότι δεν υπήρξε σχολιασμός ούτε από τη συντονίστρια ούτε από τους παιδαγωγικούς υπευθύνους ή τα άλλα μέλη.

2.4.5. κοινή n-κοινότητα Διαλόγου

A. Μάτος

Η κοινότητα για όλα τα μέλη του Διαλόγου (Κοινή Κοινότητα) αποτελούνταν από μέλη που ανήκαν στις επιμέρους κοινότητες, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα. Έτσι, στο σύνολο των 127 εγγεγραμμένων σε αυτή, μετείχαν είκοσι τέσσερα μέλη της κοινότητας της ν.ε. γλώσσας, είκοσι επτά της λογοτεχνίας, είκοσι έξι των αρχαίων ελληνικών και τριάντα έξι της Α/βάθμιας (Πίνακας 29). Τα μέλη των επιμέρους κοινοτήτων που δεν είναι εγγεγραμμένα στην κοινή κοινότητα είτε είναι επισκέπτες –εκπαιδευτικοί, παρατηρητές από άλλες κοινότητες, εξωτερικοί παρατηρητές– είτε εκπαιδευτικοί που είχαν αποχωρήσει από το έργο.

Εγγεγραμμένοι στην ...

... Κοινότητα της			... Κοινή Κοινότητα
	ν.ε. γλώσσας	35	24
	λογοτεχνίας	37	27
	αρχαίων ελληνικών	40	26
	Α/βάθμιας	45	36
			127

Πίνακας 29: Η σύνθεση της Κοινής Κοινότητας του Διαλόγου

Ο χώρος της Κοινής Κοινότητας αποτελείται από τρία πεδία στα οποία είναι ενταγμένες ποικίλες μονάδες δραστηριότητας (π.χ. ομάδες συζητήσεων, περιβάλλοντα σύγχρονης γραπτής επικοινωνίας ή εξ αποστάσεως συνδιασκέ-

φεις, φόρμες ερωτηματολογίων κλπ.). Στο πρώτο πεδίο έχουν ενσωματωθεί ομάδες συζητήσεων που προωθούν (α) την αλληλογνωριμία μεταξύ των μελών και την καλλιέργεια φιλικού και οικείου κλίματος· (β) την ενημέρωση για ζητήματα που αφορούν το έργο της δημιουργίας διδακτικών σεναρίων για τα γλωσσικά μαθήματα με ΤΠΕ· (γ) την ενημέρωση για λύσεις σε τυχόν προβλήματα τεχνικής φύσης· και (δ) την εξυπηρέτηση των μελών σε θέματα λογιστικού-γραφειοκρατικού τύπου. Πρώτη σε επισκεψιμότητα είναι η ομάδα συζήτησης «Διδάσκουμε τα γλωσσικά μαθήματα...» στην οποία συζητούνται γενικής φύσης θέματα, σχετικά με τη δουλειά των μελών στον διάλογο αλλά και με οτιδήποτε μπορεί να ενδιαφέρει φιλόλογους (διεξαγωγή συνεδρίων, παρουσιάσεις βιβλίων κλπ.). Αμέσως μετά ακολουθεί η ομάδα «Ποιοι είμαστε», στην οποία ελάχιστοι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς έχουν κάνει κάποια δημοσίευση, παρουσιάζοντας τον εαυτό τους ή τις ιστοσελίδες τους στους υπόλοιπους.

Στις υπόλοιπες δύο ενότητες υπάρχουν εργαλεία διευκόλυνσης των εξ αποστάσεως ζωντανών συναντήσεων για την Κοινή Κοινότητα τα οποία δεν αξιοποιήθηκαν ποτέ, καθώς και ένα εργαλείο που υποστηρίζει τη σύγχρονη γραπτή επικοινωνία (chat). Τέλος, υπάρχουν δύο φόρμες με τις οποίες ζητείται από τους εκπαιδευτικούς ανατροφοδότηση σχετικά με την πορεία της κοινότητας και οι οποίες, επίσης, δεν αξιοποιήθηκαν ποτέ, εφόσον αυτό δεν μπορούσε να γίνει συνολικά (π.χ. με ερωτηματολόγια προς το σύνολο της κοινότητας) αλλά με επικοινωνία των συντονιστών της κάθε κοινότητας με τα μέλη της.

Στην Κοινή Κοινότητα έκαναν είσοδο, έστω και μία φορά, τα 126 από τα συνολικά 127 μέλη της. Οι εισοδοί αυτές από την αρχή της λειτουργίας του περιβάλλοντος ανήλθαν στις 9.181, που σημαίνει ότι καθένα από αυτά τα μέλη πραγματοποίησε, κατά μέσο όρο, εβδομήντα δύο εισόδους για όλο αυτό το διάστημα ή αλλιώς πέντε εισόδους κάθε δίμηνο. Το εύρος, βέβαια, της διαφοράς των εισόδων μεταξύ των διαφόρων μελών είναι τεράστιο, καθώς έχουμε μέλος με 1.587 εισόδους στη διάρκεια αυτών των είκοσι εννέα μηνών, όπως επίσης και μέλος με μία και μοναδική είσοδο σε όλο το παραπάνω διάστημα.

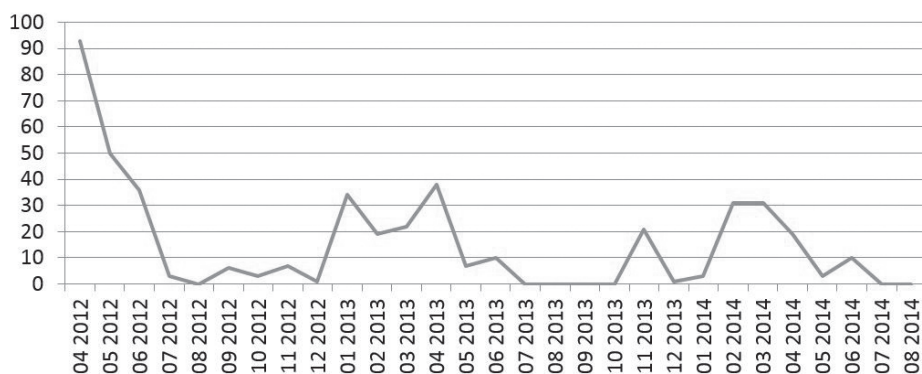
Πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι από τις παραπάνω συνολικές εισόδους των μελών στο ίδιο διάστημα μόνο οι 448 (ή αλλιώς το 4,9%) συνοδεύονταν από προσθήκη, διόρθωση ή διαγραφή στοιχείων, που σημαίνει δημοσίευση μηνύματος, διόρθωση δημοσιευμένου μηνύματος, δημιουργία συζήτησης ή ομάδας συζήτησης κλπ. Το ποσοστό εισόδων που συνοδεύονται από δημοσίευση στην Κοινή Κοινότητα είναι υποδιπλάσιο, σε σύγκριση με τα αντίστοιχα ποσοστά στις επιμέρους κοινότητες της Β/βάθμιας. Εάν, πάλι, συγκρίνει κανείς τον ρυθμό των συνολικών ανά μήνα εισόδων στην Κοινή Κοινότητα με τις συνοδευόμενες από συνεισφορές εισόδους, θα διαπιστώσει ότι η αναλογία μεταξύ τους παραμένει σχεδόν σταθερή. Όπως, δηλαδή, φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα, ο αριθμός των συνολικών εισόδων στην κοινότητα συσχετίζεται πολύ θετικά (δείκτης συσχέτισης: 0.92) με τον αριθμό εισόδων που συνοδεύονται από κάποιου είδους επεξεργασία.

Έτος	μήνας	γενικές εισοδοι	είσοδοι με επεξεργασία
2012	04	2128	93
	05	1097	50
	06	773	36
	07	197	3
	08	83	0
	09	148	6
	10	117	3
	11	285	7
	12	103	1
2013	01	175	34
	02	302	19
	03	215	22
	04	397	38
	05	121	7
	06	377	10
	07	164	0
	08	16	0
	09	50	0
	10	62	0
	11	254	21
	12	64	1
2014	01	131	3
	02	592	31
	03	742	31
	04	278	19
	05	113	3
	06	127	10
	07	49	0
	08	21	0

Πίνακας 30: Συσχέτιση συνολικών εισόδων στην κοινή κοινότητα με εισόδους συνοδευόμενες από επεξεργασία

Παράλληλα, ο ρυθμός (και των δύο ειδών) εισόδων στην κοινή κοινότητα χαρακτηρίζεται από τρεις περιόδους έντονης δραστηριότητας, οι οποίες διακόπτονται από δύο αντίστοιχες μειωμένης έως μηδενικής δραστηριότητας (παρακάτω Γράφημα). Συγκεκριμένα, έντονη δραστηριότητα παρατηρείται κατά τους πρώτους δύο μήνες έναρξης λειτουργίας του περιβάλλοντος, περίοδο κατά την οποία σημειώνονται οι περισσότερες από τις δημοσιεύσεις στην

ομάδα συζητήσεων «Ποιοι είμαστε», στην οποία οι συμμετέχοντες κάνουν μια πρώτη γνωριμία με την ομάδα και μιλούν για τον εαυτό τους (ενδιαφέροντα, σχολείο όπου υπηρετούν, σπουδές κλπ.). Η επόμενη περίοδος έντονης δραστηριότητας ξεκινά τον Δεκέμβριο του 2012, όταν έγινε η προετοιμασία του κλεισίματος της α' φάσης λειτουργίας του Διαλόγου και οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονταν για την πρώτη παράδοση των σεναρίων τους. Η έντονη δραστηριότητα συνεχίστηκε και κατά τους επόμενους τέσσερις μήνες (με ελαφρές διακυμάνσεις), καθώς σε εκείνη την περίοδο έλαβε χώρα η είσοδος νέων μελών στην κοινότητα και η προετοιμασία της επόμενης φάσης. Τέλος, η επόμενη περίοδος έντονης δραστηριότητας στην κοινή κοινότητα εντοπίζεται τους μήνες Φεβρουάριο, Μάρτιο και Απρίλιο του 2014, διάστημα κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί (α) έχοντας ρυθμίσει την ετήσια διδασκαλία τους, δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερο «έξω-κοινοτικό» φόρτο εργασίας και (β) προετοιμάζονται και τελικά συμμετέχουν σε μια ημερίδα όλων των εμπλεκομένων στο έργο, η οποία είχε οργανωθεί από τους υπευθύνους του ΚΕΓ, εξαιτίας της οποίας αξιοποιούν, σε κάποιο βαθμό, και το περιβάλλον της Κοινής Κοινότητας.



Γράφημα 4: Διακύμανση του ρυθμού εισόδων στην κοινότητα συνοδευμένων με επεξεργασία

Τα πλέον ενεργά μέλη στην Κοινή Κοινότητα του Διαλόγου έχουν κάνει από 93 έως 6 δημοσιεύσεις στο περιβάλλον. Εάν δεν ληφθούν υπόψη οι δημοσιεύσεις των μελών που έχουν τον ρόλο του παιδαγωγικού υπευθύνου ή του συντονιστή στις επιμέρους κοινότητες, προκύπτουν δέκα μέλη που έχουν δημοσιεύσει από είκοσι δύο (το πλέον ενεργό) έως έξι μηνύματα (το λιγότερο ενεργό) στο σύνολο των 101 μηνυμάτων. Η κατανομή των δημοσιεύσεων αυτών των μελών ανά κοινότητα είναι η εξής: πέντε μέλη της Α/βάθμιας δημοσίευσαν τριάντα τέσσερα μηνύματα, δύο μέλη της γλώσσας τριάντα μηνύματα, ένα μέλος της λογοτεχνίας είκοσι δύο μηνύματα και δύο μέλη των αρχαίων ελληνικών δεκαπέντε μηνύματα. Η συσχέτιση της κατάταξης των μελών με κριτήριο, αφενός, τον δείκτη δημοσιεύσεων στην κοινή κοινότητα και, αφετέρου, τον δείκτη δημοσιεύσεων στην οικεία κοινότητα είναι αρκετά

υψηλή, καθώς η κατάταξη των δέκα πλέον ενεργών μελών της Κοινής Κοινότητας είναι παραπλήσια με την αντίστοιχη κατάταξή τους ως προς τον βαθμό ενεργού συμμετοχής τους στην κοινότητα του διδακτικού τους αντικειμένου.

Παρ' όλη την υποτονική λειτουργία της Κοινής Κοινότητας, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η ισχυρή αίσθηση του «συνανήκειν» στην κοινότητα του διδακτικού αντικειμένου, συνοδεύεται από αντίστοιχη ισχυρή αίσθηση του «συνανήκειν» στην κοινή κοινότητα. Δοθέντος ότι ο συντονισμός στην κοινή κοινότητα ήταν σαφώς πιο «χαλαρός», μικρής παρεμβατικότητας και βασισμένος, σχεδόν αποκλειστικά, σε εθελοντική συμμετοχή ('low' or non-directive style) (Vlachopoulos & McAleese 2004), η αιτία του υψηλού βαθμού ενεργού εμπλοκής των συγκεκριμένων μελών πρέπει να αναζητηθεί όχι στο στίλ διαχείρισης στην Κοινή Κοινότητα, αλλά στο γεγονός ότι τα πλέον ενεργά μέλη των ψηφιακών κοινοτήτων ενστερνίζονται τη λεγόμενη ψηφιακή συμμετοχική (κοινοτική) κουλτούρα και πραγματώνουν αντίστοιχες ταυτότητες στα ποικίλα ψηφιακά περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης και συνεργασίας στα οποία συμμετέχουν.¹⁹

2.5. Αντί επιλόγου

A. Μάτος

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση της αλληλεπίδρασης στις κοινότητες του Διαιλόγου θα λέγαμε πως σε μεγάλο βαθμό συγκροτήθηκαν από τις ηγεσίες και τους συμμετέχοντες και ωρίμασαν σταδιακά ως χώροι συνεργασίας και προώθησης του παιδαγωγικού διαλόγου, σύμφωνα με τους αρχικούς σχεδιασμούς των υπευθύνων του έργου (εκτός από την Κοινή Κοινότητα). Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι κοινά σε όλες τις παραπάνω κοινότητες, αλλά δύο από αυτές παρουσιάζουν ορισμένα ιδιαίτερα γνωρίσματα, τα οποία εντοπίστηκαν με βάση την ανάλυση που έγινε. Πρόκειται για (α) στην ομάδα της λογοτεχνίας που αποτέλεσε μια συνεργαζόμενη κοινότητα, με λιγότερα κεντρικά αλλά περισσότερο δικτυωμένα και ενεργά μέλη, τα οποία με τη δράση και τη δικτύωσή τους με τους υπόλοιπους υποστήριξαν, σε σημαντικό βαθμό, το κοινωνικό δίκτυο που συγκροτήθηκε και (β) την ομάδα των αρχαίων ελληνικών, στην οποία ορισμένα από τα μέλη δεν βίωσαν το περιβάλλον ως «ψηφιακό ανάλογο» μιας κοινότητας διδακτικών πρακτικών, εφόσον δεν δικτυώθηκαν ιδιαίτερα, ούτε υπήρξαν, σε υπολογίσιμο βαθμό, ενεργά μέλη του. Παρόλα αυτά, όλα τα μέλη αισθάνθηκαν τον Διάλογο ως χώρο στον οποίο μπορούν να λειτουργήσουν επαγγελματικά, με τρόπο που δεν είναι καθόλου συνηθισμένος για τα δεδομένα του εκπαιδευτικού θεσμού στον τόπο μας, καθώς

19. Με τον όρο «συμμετοχική κουλτούρα» εννοούμε ένα σύστημα αξιών με κομβικά στοιχεία την ισχυρή δέσμευση προς τον διαμοιρασμό, τις χαλαρές και άτυπες διαδικασίες συντονισμού της ομάδας, τη θετική στάση απέναντι σε πρακτικές συνεισφορές και, εν τέλει, τη μετακίνηση της εστίασης από την ατομική έκφραση προς την κοινοτική εμπλοκή (Jenkins 2006).

ένιωσαν την ανάγκη να μοιραστούν διδακτικές ιδέες και προτάσεις, να τις εξελίξουν, ώστε να ανανεώσουν την διδασκαλία τους, αλλά και να συνδεθούν ουσιαστικά με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες.

Αν λάβει κανείς υπόψη του τα διεθνή βιβλιογραφικά δεδομένα, τότε η συμμετοχή και η κοινωνική δικτύωση των μελών των κοινοτήτων του Διαλόγου είναι αρκετά ικανοποιητική, εφόσον, σύμφωνα με την πλειονότητα των σχετικών μελετών στις περισσότερες ψηφιακές κοινότητες, το ποσοστό των σιωπηλών παρατηρητών αγγίζει μέχρι και το 90% (Sun, Rau & Ma 2014). Σε κάθε περίπτωση, όμως, ακόμη και τα λιγότερο ενεργά μέλη, ανταποκρίθηκαν επαρκώς στα ζητούμενα του έργου, αλλά αναφορικά με την αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους, προτίμησαν περισσότερο τον ρόλο των παρατηρητών και λιγότερο των ενεργών μελών (χωρίς, βέβαια, να λειτουργούν ως απλοί καταναλωτές των τεχνουργημάτων της κοινότητας, καθώς έχουν κάποια –έστω και μικρότερη από τον μέσο όρο– δραστηριότητα στο περιβάλλον). Παράλληλα, ο «άνισος» και μη ομαλός ρυθμός συμμετοχής και δικτύωσης των μελών στις κοινότητες κρίνεται αρκετά ικανοποιητικός, σύμφωνα με τα διεθνή βιβλιογραφικά δεδομένα (Wenger, White & Smith 2009), εφόσον οι περισσότερες ψηφιακές κοινότητες χρειάζονται χρόνο για να βρουν το ρυθμό τους, και αντιμετωπίζουν προβλήματα στη συνοχή τους μέχρι τα μέλη τους να οικοδομήσουν μια ισχυρή αίσθηση του «συνανήκειν» κυρίως εξαιτίας της γραφειοκρατίας αλλά και των δυναμικών που αναπτύσσονται από την ηγετική ομάδα. Τέλος, για μερικά μέλη, ο χαμηλός βαθμός ενεργοποίησης και εμπλοκής έχει να κάνει με εμπεδωμένες παιδαγωγικές ταυτότητες και με το γεγονός ότι η κουλτούρα που ενστερνίζονταν για το διδακτικό τους αντικείμενο βρίσκεται σε μεγάλη απόσταση από την οπτική και τη φιλοσοφία που επιδιώχθηκε να προωθηθεί για το μάθημα, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου έργου (βλ. κοινότητα αρχαίων ελληνικών).

Μολονότι ο ικανοποιητικός βαθμός δικτύωσης και δέσμευσης στις στοχεύσεις της ομάδας ισχύει (με μικροδιαφορές) και για τις τέσσερις παραπάνω κοινότητες, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε το ίδιο για τον αντίστοιχο κοινό χώρο όλων των συμμετεχόντων. Ο χώρος αυτός σχεδιάστηκε με στόχο να αποτελέσει ένα είδος «προαυλίου» ή κάτι σαν «χώρο διαλείμματος» για τα μέλη όλων των υποκοινοτήτων, στον οποίο θα αναπτυσσόταν πλούσια δια-κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία, με τη σειρά της, θα ενίσχυε ακόμη περισσότερο την αίσθηση του «συνανήκειν» στην ευρύτερη κοινότητα και, τελικά, τη μάθηση και την επαγγελματική εξέλιξη των μελών. Ο στόχος των σχεδιαστών ήταν η Κοινή Κοινότητα να αποτελέσει χώρο άτυπης μάθησης, αυτό που στη διεθνή βιβλιογραφία συνήθως αποκαλείται «μάθηση γύρω από ένα φωτοτυπικό μηχάνημα, μια καφετιέρα ή έναν φύκτη» (Fayard & Weeks 2007). Η άτυπη μάθηση που λαμβάνει χώρα σε παρόμοια πλαίσια βασίζεται στην αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή διαφόρων ειδών πληροφορίας ή και προσωπικών αφηγήσεων, με αποτέλεσμα αυτή η διαδικασία να καταλήγει στο να δημιουργείται ένα κοινωνικό δίκτυο· το δίκτυο αυτό είναι πολύ σημα-

ντικό για τα μέλη, καθώς αποτελεί πολύ καλό πλαίσιο για τον διαμοιρασμό γνώσεων μεταξύ τους και, ως εκ τούτου, τους εφοδιάζει με «κοινωνικό κεφάλαιο». Σύμφωνα με τους Cohen & Prusak (2001, χχ), «το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελείται από το απόθεμα των ενεργών συνδέσεων μεταξύ των ατόμων· η εμπιστοσύνη, η αμοιβαία κατανόηση και οι κοινές αξίες και συμπεριφορές που συνέχουν τα μέλη ενός δικτύου ή μιας κοινότητας και καθιστούν δυνατή τη συνεργατική δράση».

Τα παραπάνω, όμως, σε μεγάλο βαθμό δεν έγινε δυνατό να επιτευχθούν στην κοινή κοινότητα, κυρίως λόγω του ότι δεν υπήρξαν η-συντονιστές επιφορτισμένοι με τον ρόλο αυτό, ώστε να προκαλέσουν, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις ταυτότητες των συμμετεχόντων (τις εν ενεργεία, τις δυνάμει και τις φαντασιακές), την αυξημένη εμπλοκή και συμμετοχή τους. Ο μικρός βαθμός δέσμευσης των εκπαιδευτικών στην κοινή κοινότητα (σε σύγκριση με τις υπόλοιπες των διδακτικών αντικειμένων) αντανακλά το γεγονός (α) του μη συνεκτικού μοντέλου ηγεσίας σε αυτή· (β) της ολοκληρωτικής απουσίας (έστω και κατ' ελάχιστον) καθοδηγητικού η-συντονισμού και (γ) της απουσίας συγκεκριμένου και σαφούς έργου που θα είχε να επιτελέσει η συγκεκριμένη κοινότητα. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι προσπάθειες για να αναπτυχθεί η αλληλεπίδραση αφορούσαν το να αποτελέσει η κοινή κοινότητα χώρο πληροφόρησης για τις, εκ του σύνεγγυς, συναντήσεις όλων των κοινοτήτων του Διαλόγου ή για διοικητικά ζητήματα, κάτι που, όμως, μόνο χαλαρή σχέση έχει με το καθαυτό περιεχόμενο των δραστηριοτήτων των κοινοτήτων πρακτικής. Παρόλα αυτά, τις λειτουργίες που επρόκειτο να διεκπεραιωθούν από την κοινή κοινότητα (σύμφωνα με τους αρχικούς σχεδιασμούς) στην πράξη τις ανέλαβαν οι επιμέρους κοινότητες των διδακτικών αντικειμένων, στις οποίες συγκροτήθηκαν κοινωνικά δίκτυα με αρκετά σημαντική συνοχή και δέσμευση, μόνο που λειτούργησαν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Εκείνο που φαίνεται απαραίτητο για τη μελλοντική λειτουργία της κοινότητας είναι να προσδιοριστεί κοινό περιεχόμενο για την αλληλεπίδραση των μελών της (π.χ. σε σχέση με τη διδασκαλία με ψηφιακά μέσα και όχι με τη διδακτική των επιμέρους μαθημάτων κλπ.), καθώς και σαφέστερος προσδιορισμός του ρόλου των η-συντονιστών αυτής της κοινότητας με βάση το έργο της.

Το γεγονός του μη ευθύγραμμου ή ομαλά μεταβαλλόμενου ρυθμού συμμετοχής αποτυπώνεται ανάγλυφα σε πολλές από τις δημοσιεύσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναφέρουν πως δεν ήταν σε θέση να παρακολουθούν σε τακτική βάση τα τεκταινόμενα στον Διάλογο ή να δημοσιεύουν όσο συχνά θα ήθελαν, γεγονός που οι ίδιοι αποδίδουν σε παράγοντες οι οποίοι έχουν να κάνουν με ζητήματα εκτός της κοινότητας. Πολύ συχνά, εκτός από τον φόρτο εργασίας στο σχολείο ή τις οικογενειακές υποχρεώσεις, αναφέρεται και έντονη επαγγελματική πίεση που έχει να κάνει με αλλαγές που εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα (αξιολόγηση, τράπεζα θεμάτων, εφαρμογή νέων προγραμμάτων σπουδών κλπ.). Παρόλο, όμως, που αρκετά συχνά οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην επαγγελματική πίεση, η οποία δεν τους επιτρέπει να

λειτουργούν με τον τρόπο που θα ήθελαν στην κοινότητα, ωστόσο δεν εμφανίζεται σε κάποιο σημείο έκφραση αρνητικών συναισθημάτων ή παραπόνων.

Το σίγουρο είναι ότι το κοινό στοιχείο που απαντά και στις τέσσερις κοινότητες και αφορά όλα τα μέλη τους (ιδιαιτέρως εκείνα που ανήκουν στον κοινοτικό πυρήνα) είναι η έκφραση, με ρητό τρόπο, θετικών συναισθημάτων και ικανοποίησης για τη συμμετοχή τους σε αυτές, γεγονός που δείχνει ότι έχουν αναπτύξει αίσθηση του «συνανήκειν» στην ομάδα. Για όλους ο Διάλογος αποτέλεσε χώρο μύησης και κοινωνικοποίησης σε μια κουλτούρα πολύ επιθυμητή. Εξίσου ενδεικτικό για τους παραπάνω ισχυρισμούς είναι και το γεγονός ότι η αίσθηση του «συνανήκειν» διατηρείται και σε πολλούς εκπαιδευτικούς που αποχώρησαν νωρίς από την κοινότητα, ακόμη και όταν έχει περάσει πολύς καιρός από τότε.

3. Η εμπειρία του n-συντονισμού και της n-υποστήριξης

*Για την Κοινότητα της ν.ε. γλώσσας: Δ. Κουτσογιάννης – Μ. Παυλίδου
Για την Κοινότητα της λογοτεχνίας: Β. Βασιλειάδης – Β. Αδάμπα – Μ. Μπεχλιβάνου
Για την Κοινότητα των αρχαίων ελληνικών: Κ. Τουλούμης – Λ. Πόλκας – Τ. Μάτος
Για την Κοινότητα της Α/βάθμιας: Κ. Ντίνας – Στ. Αντωνοπούλου*

3.1. η-συντονισμός στην διαδικτυακή κοινότητα της ν.ε. γλώσσας

Δ. Κουτσογιάννης –Μ. Παυλίδου

Στην παρούσα ενότητα εστιάζουμε στη λογική με βάση την οποία λειτουργήσε η διαδικτυακή κοινότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ν.ε. γλώσσας στη Β/βάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο και Λύκειο). Οι υπογράφωντες το κείμενο αυτό υπήρξαν παιδαγωγικός υπεύθυνος (Δ. Κουτσογιάννης), με κύρια εποπτεία την παιδαγωγική και επιστημονικά τεκμηριωμένη υποστήριξη της κοινότητας, και συντονίστρια (Μ. Παυλίδου), με επιπλέον αρμοδιότητα τη διοικητική διαχείριση του έργου της κοινότητας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ξεκινήσαμε τη λειτουργία της κοινότητας χωρίς ανάλογο βάθος και χρονικής έκτασης εμπειρία, στο παρόν κείμενο καταθέτουμε τον σχεδιασμό μας, πώς συνδιαμορφώθηκε η λειτουργία της μέσω της συνεισφοράς των μελών και τί αποκομίσαμε εμείς από τη συμμετοχή. Για τον σκοπό αυτό, στηρίζομαστε σε πλήθος δεδομένων, μεταξύ των οποίων αναλυτικές σημειώσεις που κρατούσαμε από τα πεπραγμένα, αναρτήσεις στα fora συζητήσεων και συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς.

Επιδίωξή μας δεν ήταν η δημιουργία ενός χώρου στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα κατέθεταν απλώς τα παραδοτέα τους σενάρια. Αντιθέτως, προσανατολιστήκαμε στη διαμόρφωση μιας κοινότητας, όπου, μέσω συμμετοχικών και αλληλεπιδραστικών διαδικασιών, οι εκπαιδευτικοί θα ήταν σε θέση να λειτουργήσουν ως σχεδιαστές διδακτικού υλικού, να μοιραστούν διδακτικές εμπειρίες και προβληματισμούς και να επανατοποθετηθούν σε σχέση με τη διδασκαλία τους. Η βασική μας διαπίστωση από την πολύ πλούσια αυτή εμπειρία είναι ότι η απόπειρα καθοδήγησης και συντονισμού μιας κοινότητας εκπαιδευτικών είναι μια εξαιρετικά απαιτητική και δύσκολη υπόθεση, που απαιτεί συνεχείς αλλαγές, με βάση τα ζητήματα και τις προτάσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και τους κοινούς στόχους. Με δεδομένους τους στόχους (συγγραφή και εφαρμογή σεναρίων για ανάρτηση σε βάση δεδομένων που απευθύνεται σε άλλους εκπαιδευτικούς), θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να αποτυπώσουμε πώς προσπαθήσαμε να καταστήσουμε τη συγγραφή και εφαρμογή των σεναρίων μια γόνιμη αλληλοεπιμορφωτική διαδικασία και να καταγράψουμε τις ιδιαιτερότητες και δυσκολίες που παρουσιάστηκαν.

Προκειμένου να αναδειχθεί αυτό καλύτερα, το παρόν κείμενο παρακολουθεί τη χρονική εξέλιξη της κοινότητας κατά το διάστημα λειτουργίας της, δηλαδή από τον Μάρτιο του 2012 έως τον Ιούνιο του 2015. Στην εξέλιξη της κοινότητας διακρίνουμε τέσσερις χρονικές περιόδους: την πρώτη (Μάρτιος 2012 – Ιανουάριος 2013), τη δεύτερη (Φεβρουάριος 2013 – Αύγουστος 2013), την τρίτη (Σεπτέμβριος 2013 – Αύγουστος 2014) και την τέταρτη (Σεπτέμβριος 2014 – Ιούνιος 2015). Στη συζήτηση που ακολουθεί δίνουμε βαρύτητα στις δύο πρώτες περιόδους, επειδή έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην όλη πορεία

και λογική που ακολουθήθηκε εφεξής. Δίνουμε, επίσης, βαρύτητα στο να παρουσιάσουμε τις γενικές μας διαπιστώσεις, μέρος των οποίων αναδεικνύεται και από τις περιγραφές των επιμέρους περιόδων.

3.1.1. Πρώτη περίοδος (Μάρτιος 2012 – Ιανουάριος 2013)

Φάση 1: Πολλαπλά επίπεδα εξοικείωσης

Η πρώτη φάση λειτουργίας της κοινότητας, η οποία ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2012 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του ίδιου έτους, αποτέλεσε την πιο δύσκολη φάση, γιατί περιελάμβανε την προσπάθεια για εξοικείωση με πλήθος νέων στοιχείων και δεδομένων για όλους μας.

Σημαντική προτεραιότητά μας υπήρξε στην πρώτη αυτή φάση, όπως είναι λογικό, η αλληλογνωριμία μεταξύ των μελών, δηλαδή αρχικά δώδεκα εκπαιδευτικών (έξι του Γυμνασίου και έξι του Λυκείου). Αυτό επιδιώχθηκε να επιτευχθεί, αφενός, μέσω της πρώτης δια ζώσης συνάντησης της ομάδας στο ΚΕΓ (Μάρτιος 2012) και, αφετέρου, μέσω ενός νήματος συζήτησης (thread) σε ειδικά σχεδιασμένο για αυτό τον σκοπό forum της κοινότητας (βλ. κεφ. 2). Το εν λόγω νήμα αποτέλεσε τον ψηφιακό χώρο αλληλογνωριμίας και όσων επιπλέον μελών εγγράφονταν σταδιακά στην κοινότητα.

Όπως επισημάνθηκε ήδη στην εισαγωγή του παρόντος βιβλίου (βλ. κεφ. 1), υπήρχε συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο σε σχέση με τη διδασκαλία της γλώσσας (μοντέλο του ρόμβου), με την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών (μοντέλο των τριών κύκλων), αλλά και συγκεκριμένο πλαίσιο για την εξοικείωση με τη λογική των σεναρίων. Ο πρώτος μας στόχος, λοιπόν, ήταν να κατανοηθεί το πλαίσιο αυτό και προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση αξιοποιήθηκαν ενδεικτικά παραδείγματα από πιλοτικά σενάρια που είχε συγγράψει μικρότερη ομάδα εκπαιδευτικών, πριν από την έναρξη λειτουργίας της κοινότητας, παράλληλα με το παράδειγμα μιας διδασκαλίας που υλοποίησε και ανάρτησε μέλος – εκπαιδευτικός της ομάδας μας. Τα παραπάνω παραδείγματα αποτέλεσαν και τα πρώτα βασικά νήματα συζητήσεων στα fora της κοινότητας. Η συζήτησή τους εστίαζε στην ακτινογραφία της διδακτικής τους λογικής αλλά και στην επέκτασή τους, μέσω της κατάθεσης ιδεών ως προς τις ενδεχόμενες αλλαγές που θα μπορούσαν να γίνουν στη διδακτική τους πορεία. Επίσης, στη συγκεκριμένη φάση επιχειρήσαμε να ενισχύσουμε τη σχετική θεωρητική εστίαση η οποία, κατά βάθος, διαπερνούσε μεγάλο μέρος των συζητήσεων σε όλη τη διάρκεια της λειτουργίας της κοινότητας και από την πρώτη, δια ζώσης, συνάντηση αλλά και από την πρώτη σύγχρονη, εξ αποστάσεως, συνάντηση των μελών της κοινότητας (Ιούνιος 2012).

Τέλος, βαρύτητα δόθηκε στην εξοικείωση είτε με το τεχνικό σκέλος του περιβάλλοντος –όπου υπήρχαν δυσκολίες– είτε με τις διαδικασίες της εξ

αποστάσεως συνεργασίας και τις υποχρεώσεις των μελών για την καλύτερη δυνατή οργάνωση της εργασίας σε ομάδες.

Η πρώτη αυτή φάση ήταν εξαιρετικά δύσκολη και προέκυψαν πολλά επιμέρους ζητήματα, τα οποία προσπαθήσαμε να αντιμετωπίσουμε. Θα αναφέρουμε τα κυριότερα από αυτά στη συνέχεια, καθώς και το πώς επιχειρήσαμε να τα επιλύσουμε.

Η μεγαλύτερη δυσκολία που είχαμε να αντιμετωπίσουμε είχε σχέση με το γεγονός ότι, ενώ είχαμε προβλέψει και επεξεργαστεί τις διαδικασίες στο σύνολό τους, υπήρχε σημαντική δυσκολία στο να καταστήσουμε την κοινότητα «ζωντανή». Είναι ενδεικτικό ότι ακόμη και οι αναρτήσεις της αυτο-παρουσίας αλλά και της εμπειρίας από την πρώτη, δια ζώσης, συνάντηση γίνονταν με εξαιρετικά αργούς ρυθμούς, πολύ δε περισσότερο η συζήτηση γύρω από θεωρητικά διδακτικά ζητήματα. Μετά από εκτενή συζήτηση μεταξύ μας αποφασίστηκε να τίθεται, κάθε φορά, συγκεκριμένο χρονικό όριο ως προς το διάστημα που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να κάνουν αναρτήσεις για κάποιο ζήτημα που συζητείται (π.χ. αναρτήσεις αυτο-παρουσίας). Αποφασίστηκε, επίσης, όπου υπήρχαν μεγάλες καθυστερήσεις ή και έλλειψη συμμετοχής, να επιδιώκεται επαφή της ομάδας συντονισμού με τα μέλη, σε προσωπικό πια επίπεδο. Τέλος, εκτιμήθηκε ότι η εστίαση από κάποιο μέλος της ομάδας σε κάποιο συγκεκριμένο παράδειγμα διδασκαλίας θα έκανε τη συζήτηση αποτελεσματικότερη και ουσιαστικότερη γι' αυτό και προτάθηκε σε κάποιο μέλος να ανεβάσει ένα δικό του διδακτικό παράδειγμα, το οποίο και αποτέλεσε βάση συζήτησης του θεωρητικού πλαισίου, όπως προαναφέραμε. Οι παραπάνω πρωτοβουλίες συνεισέφεραν αρκετά, ώστε να αρχίσουν να κατατίθενται προτάσεις και να διεξάγεται ουσιαστικός διάλογος.

Η όλη εμπειρία από τον διάλογο αυτό όχι μόνο ενίσχυσε την κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου από την ομάδα μας, αλλά έδωσε και το στίγμα της συνεργασίας που σε πρώτη φάση επιχειρήσαμε να διαμορφωθεί, για να συνεχίσει η λειτουργία της κοινότητας. Όπως, μάλιστα, αναδεικνύεται και στο επόμενο απόσπασμα από ανάρτηση μέλους σε forum της κοινότητας, το στίγμα αυτό αποτέλεσε την έναρξη μιας ανανεωτικής επαγγελματικής εμπειρίας για τους εκπαιδευτικούς:

Πριν πάρω το λόγο για τα συγκεκριμένα ερωτήματα που θέτει η [...], θέλω να καταθέσω ένα σχόλιο πάνω στη διαδικασία. Είναι πάρα πολύ γόνιμη η ανταλλαγή ιδεών που γίνεται, δεν εμπλουτίζεται μόνο το σενάριο, «εμπλουτίζεται» και η σκέψη μας. Αν η διαδικασία αυτή ήταν μια προσομοίωση του πώς θα εργαζόμαστε για τα σενάρια που θα δημιουργηθούν, τότε αυτό το εγχείρημα νομίζω θα είναι μια από τις ανανεωτικότερες εμπειρίες που θα έχουμε ζήσει στην επαγγελματική μας ζωή.

Θα πρέπει, επίσης, να αναφερθεί ότι, κατά την πρώτη αυτή φάση, εκφράστηκε από τους εκπαιδευτικούς η επιθυμία να μη λειτουργήσουν δύο διαφορετικές υποκοινότητες, μία για το Γυμνάσιο και μία για το Λύκειο, όπως είχε

αρχικά σχεδιαστεί, αλλά μία ενιαία κοινότητα και για τις δύο βαθμίδες, κάτι που εφαρμόστηκε στην πράξη. Παρά το ότι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη των δύο βαθμίδων δεν ήταν ιδιαίτερα συχνή, όπως φάνηκε από την πορεία λειτουργίας της κοινότητας, η δυνατότητα παρακολούθησης του έργου της εκάστοτε ομάδας από όλα τα μέλη βοήθησε σημαντικά στην ανταλλαγή διδακτικών ιδεών, όπως επισήμαναν οι εκπαιδευτικοί και στις συνεντεύξεις τους.

Η αρχική αυτή φάση έκλεισε με μια σύγχρονη, εξ αποστάσεως, συνάντηση της κοινότητας. Το περιεχόμενο της πρώτης αυτής συνάντησης, το οποίο δίνεται επιγραμματικά στη συνέχεια, δείχνει και τις προτεραιότητες της φάσης αυτής: α) η εμπειρία από το ίδιο το περιβάλλον του Διαλόγου και τις διαδικασίες που μέχρι τότε είχαν ακολουθηθεί· β) θεωρητικά ζητήματα, σε συνδυασμό και με το ισχύον σχολικό πλαίσιο (π.χ. σχολικές εξετάσεις), η θεωρητικού μοντέλου της κοινότητας (ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης), η αποσαφήνιση της έννοιας του γραμματισμού· γ) τα χρονοδιαγράμματα και οι διαδικασίες συνεργασίας για το διάστημα που θα ακολουθούσε.

Φάση 2: Δημιουργία των πρώτων παραδειγμάτων

Η φάση αυτή θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η πρώτη ως προς την υλοποίηση των στόχων που είχε η κοινότητα, τη δημιουργία σεναρίων, γι' αυτό και πρόκειται για μια πολύ ουσιαστική φάση. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογήθηκαν οι μήνες Ιούλιος – Σεπτέμβριος του 2012, επειδή είναι μια περίοδος που αφήνει χρονικά περιθώρια στους εκπαιδευτικούς για σύνταξη σεναρίων.

Η διαδικασία που προτάθηκε και συναποφασίστηκε ήταν η εξής: ένα μέλος της ομάδας ανέβασε, σε συγκεκριμένη ενότητα συζήτησης, τις πρώτες του σκέψεις για το σενάριο που είχε κατά νου να συγγράψει. Τα υπόλοιπα μέλη προχώρησαν μέσω του forum σε έναν πρώτο κύκλο σχολιασμού και κατάθεσης ιδεών πάνω στο σενάριο του συναδέλφου τους, ενώ ο κύκλος του σχολιασμού και της αλληλοϋποστήριξης ολοκληρώθηκε με μια σύγχρονη, εξ αποστάσεως, συνάντηση (η δεύτερη κατά σειρά), η οποία υλοποιήθηκε προκειμένου η κοινότητα να οικοδομήσει πνεύμα ομαδικότητας και σχέσεις εμπιστοσύνης κατά τον αλληλοσχολιασμό. Με βάση και την παραπάνω διαδικασία, στη συνέχεια κάθε εκπαιδευτικός κατέγραφε στην κοινότητα τις σκέψεις του για μια πρώτη μορφή σεναρίου που σκεφτόταν να γράψει, ακολουθούσε αλληλοσχολιασμός, ενώ ο κύκλος συζήτησης για κάθε σενάριο έκλεινε με την ανάρτηση της πρώτης ολοκληρωμένης εκδοχής του σεναρίου σε μορφή παραδοτέου. Και σε αυτή την περίπτωση, όπως αναδεικνύεται και στην παρακάτω ανάρτηση μέλους της κοινότητας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται μέσα από τις συζητήσεις τους στον Διάλογο να ξεκινούν σταδιακά να συνδιαμορφώνουν ένα πλαίσιο συνεργασίας, που ενισχύει τη θεώρηση και την αναθεώρηση των διδακτικών τους πρακτικών, τον προβληματισμό τους και τις στάσεις τους για αυτές.

Τέλος, τον Σεπτέμβριο πραγματοποιήθηκε η τρίτη σύγχρονη, εξ αποστάσεως, συνάντηση όλων των μελών, που είχε κυρίως απολογιστικό και προγραμματιστικό χαρακτήρα. Εν τω μεταξύ, όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν καταθέσει μέσα στο διάστημα αυτό το πρώτο τους σενάριο, το οποίο σχολιάστηκε και από τον παιδαγωγικό υπεύθυνο.

Η δεύτερη αυτή φάση μάς αποκάλυψε επιπλέον δυσκολίες και ιδιαιτερότητες του εγχειρήματος. Το γεγονός ότι στο διάστημα αυτό πραγματοποιήθηκαν δύο σύγχρονες συναντήσεις –όλες οι συναντήσεις ήταν τουλάχιστον τριώρες– δείχνει ότι η ομάδα έδειξε ιδιαίτερο ζήλο, προκειμένου να καλύψει ποικίλα ζητήματα (τεχνικά, διαδικαστικά και κυρίως ουσίας), ώστε να μπορέσει να συγκεντρωθεί αποτελεσματικότερα στη σύνταξη των σεναρίων. Η δυσκολία προσαρμογής στη λογική των υποχρεώσεων της κοινότητας μας οδήγησε στο να γίνουμε περισσότερο συγκεκριμένοι ως προς αυτό που αναμέναμε από την ομάδα (π.χ. σαφή χρονοδιαγράμματα σύνταξης σεναρίων και έμφαση στη σημασία συμμετοχής όλων των μελών στον αλληλοσχολιασμό).

Επιπλέον, από τη φάση αυτή αναδείχθηκε η δυσκολία του εγχειρήματος του αλληλοσχολιασμού, και μάλιστα σε εξ αποστάσεως πλαίσιο, το οποίο –σε συνδυασμό με την έλλειψη σχετικής εξοικείωσης– φάνηκε να προκαλεί μια διστακτικότητα στην ομάδα ως προς τη συμμετοχή στη διαδικασία. Έτσι, κάποια μέλη, για παράδειγμα, απέφυγαν να συμμετέχουν στον σχολιασμό, εκφράζοντας την αμηχανία τους ως προς τη συνεισφορά των σχολίων τους. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, αποφασίσαμε ο ρόλος της ομάδας συντονισμού και του παιδαγωγικού υπευθύνου να είναι περισσότερο ενισχυμένος κατά τον σχολιασμό σεναρίων στα αρχικά στάδια του έργου της κοινότητας, τάση που συνειδητά επιδιώξαμε να φθίνει στην πορεία, ώστε τα ίδια τα μέλη να αναλάβουν μεγαλύτερη σχετική πρωτοβουλία. Παράλληλα, από την αρχή επιδιώξαμε να στρέψουμε τον σχολιασμό στην κατεύθυνση όχι των «καλών» ή «πετυχημένων» πρακτικών αλλά στην ανάδειξη της λογικής ότι οι διδακτικές πρακτικές δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερες, αξιοποιώντας μ' αυτό τον τρόπο και το θεωρητικό πλαίσιο που προαναφέρθηκε.

Φάση 3: Η πρώτη φάση της παραγωγής και εφαρμογής σεναρίων

Η περίοδος από τον Σεπτέμβριο του 2012 μέχρι τον Ιανουάριο του 2013 θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η φάση στην οποία κυριάρχησε η ανάρτηση και συζήτηση συνταγμένων σεναρίων, σύμφωνα με τη διαδικασία που περιγράφηκε παραπάνω, καθώς και η ενημέρωση για την πορεία εφαρμογής τους. Κατά τη φάση αυτή, πραγματοποιήθηκαν δύο ακόμη σύγχρονες, από απόσταση, συναντήσεις, με εστίαση πια στην παρουσίαση και τη συζήτηση τεκμηρίων από τις εφαρμογές, με δεδομένο το γεγονός ότι το ενδιαφέρον προσανατολίστηκε πλέον όχι απλώς στην παρουσίαση των διδακτικών προτάσεων αλλά στην εφαρμογή τους.

Ειδικότερα, κατά την περιγραφή της πορείας εφαρμογής των σεναρίων δόθηκε έμφαση στο να αναδεικνύονται μέσω τεκμηρίων οι ιδιαιτερότητες της κάθε εφαρμογής, ανάλογα με το συγκείμενο της εκάστοτε εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ενώ σε κάθε περίπτωση αποφεύχθηκε η λογική των «πετυχημένων» εφαρμογών με βάση το πόσο πιστά παρακολουθούσαν το σενάριο στο οποίο στηρίζονταν. Στο πλαίσιο αυτό δόθηκε χώρος στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους για την ίδια τη διδακτική πράξη και τη σημασία του σχεδιασμού και ανασχεδιασμού των πρακτικών τους, ανάλογα με τις ταυτότητες των μαθητών της εκάστοτε τάξης.

Η εισαγωγή στην ουσία των στόχων της κοινότητας αποκάλυψε, και σε αυτή τη φάση, ποικιλία προβλημάτων, τα κυριότερα από τα οποία ήταν τα εξής:

- Το πρόβλημα της περιορισμένης συμμετοχής στις συζητήσεις εξακολουθούσε να υπάρχει και να μας απασχολεί έντονα ως υπεύθυνους αλλά και σε συζητήσεις με τα μέλη της κοινότητας. Μετά από ανταλλαγή απόψεων συναποφασίστηκε η υποχρεωτική συμμετοχή εκπαιδευτικών που ανήκουν στην ίδια τάξη στον αλληλοσχολιασμό, τουλάχιστον, ιδεών και σεναρίων κάθε ομάδας.
- Υπήρξαν δυσκολίες στην εξοικείωση με το περιβάλλον που είχε επιλεγεί για τον διαμοιρασμό των σεναρίων και την ανάρτηση των τελικών παραδοτέων των μελών, εξαιτίας των οποίων αποφασίστηκε η χρήση άλλου περιβάλλοντος, με το οποίο έπρεπε, εκ νέου, να εξοικειωθούν οι εκπαιδευτικοί. Παρόμοιες τεχνολογικές σκόπελοι αποπροσανατόλιζαν, κατά διαστήματα, την ομάδα από τους στόχους της, καθώς απαιτούσαν επιπλέον φόρτο εργασίας από τα μέλη για την εξοικείωσή τους με τα εκάστοτε περιβάλλοντα.
- Παρατηρήθηκαν, επίσης, πολλές, τεχνικές φύσεως, δυσκολίες με τη χρήση του περιβάλλοντος που χρησιμοποιούσαμε για τις σύγχρονες, εξ αποστάσεως, συναντήσεις μας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι συναντήσεις μας να απαιτούν χρονοβόρες διαδικασίες προετοιμασίας αλλά και μεγάλο μέρος τους να διεξάγεται με σημαντικές δυσκολίες (διακοπές στον ήχο, δυσκολίες μελών να παραμένουν συνέχεια εντός του περιβάλλοντος κλπ.). Έτσι, αναζητήθηκαν διαφορετικά περιβάλλοντα, τα οποία αξιοποιούνταν πιλοτικά, ώστε να αποφασιστεί ποιο καλύπτει τελικά τις ανάγκες της κοινότητας. Μάλιστα, όσο η κοινότητα αυξάνονταν σε αριθμό μελών τόσο μεγαλύτερη φάνηκε να είναι η παραπάνω δυσκολία.
- Σημαντικό πρόβλημα δημιουργήθηκε και εξαιτίας του ότι δεν επαρκούσε ο χρόνος στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ανταποκριθούν στη σύνταξη αρκετών σεναρίων. Το πρόβλημα φάνηκε να είναι πολύ μεγαλύτερο κατά την εφαρμογή των σεναρίων, αφού τα σενάρια τύπου project που πριμοδοτούσε ο Διάλογος ήταν μεγάλης, σχετικής, έκτασης, και ο χρόνος που απαιτούνταν για τη σχολική εφαρμογή τους δεν ήταν αρ-

κετός. Επίσης, πολύ συχνά επισημαινόταν από τα μέλη της ομάδας ο μεγάλος αριθμός μαθημάτων που χάνεται στη διάρκεια της χρονιάς (π.χ. καταλήψεις, γιορτές), γεγονός που δυσκόλευε περισσότερο τα πράγματα. Στο πλαίσιο αυτής της πραγματικότητας αποφασίστηκε από ένα σημείο και έπειτα να μην ανατίθεται στους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένος αριθμός σεναρίων για σύνταξη και εφαρμογή –όπως είχε αρχικά, για διοικητικούς λόγους, σχεδιαστεί– αλλά να γίνεται κατανομή σεναρίων σε κάθε φάση, ανάλογα με τις δυνατότητες που είχε το κάθε μέλος. Προτάθηκε, επίσης, για την επίλυση του προβλήματος του φόρτου εργασίας, η σύνταξη «μικρών» και «μεγάλων» σε ώρες σεναρίων –με την ευελιξία οι εκπαιδευτικοί να συντάσσουν ακόμη και τετράωρα σεναρία– καθώς και η συνεργατική σύνταξη σεναρίων. Η πρώτη δυνατότητα αξιοποιήθηκε από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ενώ η δεύτερη από μία μόνο περίπτωση.

Το μέγεθος των παραπάνω προβλημάτων και των δυσκολιών προσαρμογής που προέκυψαν αποτυπώνεται και στο γεγονός ότι, με το τέλος της πρώτης περιόδου, τρία μέλη αποσύρθηκαν από την ομάδα, ενώ εκφράστηκε ανάλογη επιθυμία και από ένα άλλο μέλος, το οποίο όμως τελικά παρέμεινε.

3.1.2. Δεύτερη περίοδος (Φεβρουάριος 2013 – Αύγουστος 2013)

Με την έναρξη της δεύτερης περιόδου λειτουργίας της κοινότητας προστέθηκαν τέσσερα νέα μέλη. Προκειμένου, λοιπόν, τα μέλη αυτά να εξοικειωθούν με τις διαδικασίες συζήτησης των σεναρίων από την ομάδα, αλλά και να ενισχυθεί το είδος του σχολιασμού προς τον οποίο ήδη προσανατολιζόταν η κοινότητα, πραγματοποιήθηκε νέα διαδικτυακή συνάντηση των μελών. Κατά τη συνάντηση αυτή συζητήθηκαν οι ιδέες για σεναρία που είχαν κάποια μέλη της ομάδας, με εστίαση στο είδος των ταυτοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών, που κάθε πρόταση προϋπέθετε και ενεργοποιούσε. Με αυτόν τον τρόπο, τα μέλη της κοινότητας είχαν την ευκαιρία και για περαιτέρω εξοικείωση με το θεωρητικό πλαίσιο που ακολουθήθηκε.

Κατά την περίοδο αυτή συνεχίστηκε η ανάρτηση και συζήτηση συνταγμένων σεναρίων, καθώς και η ενημέρωση για την πορεία εφαρμογής τους, σύμφωνα με τις διαδικασίες που περιγράφηκαν για την προηγούμενη περίοδο. Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που κυριάρχησαν στις προηγούμενες φάσεις φάνηκε σταδιακά να υποχωρούν. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως σε αυτή τη φάση δεν εκφράστηκε καμία επιθυμία αποχώρησης από τα μέλη, ενώ στην πορεία λειτουργίας της κοινότητας οι όποιες αποχωρήσεις οφείλονταν σε διοικητικούς λόγους (π.χ. αποσπάσεις εκπαιδευτικών).

3.1.3. Τρίτη και τέταρτη περίοδος (Σεπτέμβριος 2013 – Αύγουστος 2014 και Σεπτέμβριος 2014 – Ιούνιος 2015 αντίστοιχα)

Κατά την τρίτη περίοδο λειτουργίας της κοινότητας οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν τις διαδικασίες σύνταξης και εφαρμογής σεναρίων, ενώ παράλληλα ξεκίνησε και η λειτουργία της βάσης δεδομένων στην οποία αναρτήθηκαν τα πρώτα σενάρια. Στη φάση αυτή υλοποιήθηκαν τρεις διαδικτυακές συναντήσεις, όπου κυριάρχησαν η επίλυση διαδικαστικών θεμάτων για τη λειτουργία της κοινότητας, η παρουσίαση εφαρμογών, καθώς και η συζήτηση γύρω από προτάσεις για σύνταξη νέων σεναρίων. Νέα μέλη προστέθηκαν και σε αυτή την περίοδο, ενώ η κοινότητα κατά την τέταρτη και τελευταία περίοδο της λειτουργίας της αυξήθηκε σημαντικά σε αριθμό μελών. Είκοσι δύο νέα μέλη προστέθηκαν κατά τη διάρκειά της και η κοινότητα, από τα δώδεκα μέλη με τα οποία αρχικά ξεκίνησε, κατέληξε ύστερα από διάφορες προσθαφαιρέσεις μελών, να έχει τριάντα πέντε μέλη.

Καθώς η κοινότητα είχε ξεκινήσει ήδη να αποκτάει τον βηματισμό της, με τα προβλήματα της πρώτης περιόδου να μειώνονται σημαντικά, κατά τις δύο αυτές τελευταίες περιόδους αποφασίστηκε να δοθεί μεγαλύτερη πρωτοβουλία στα μέλη ως προς τη διαχείριση της κοινότητας. Έτσι, η καθοδήγηση και η υποστήριξη από την ομάδα συντονισμού και παιδαγωγικού υπευθύνου άρχισε σταδιακά να περιορίζεται. Για παράδειγμα, έγινε προσπάθεια δημιουργίας μικρο-ομάδων ανά τάξη, στις οποίες ορίστηκαν συντονιστές εκπαιδευτικοί, υπεύθυνοι για διάφορες αρμοδιότητες, όπως για την κατανομή σεναρίων μέσα στην ομάδα τους, την αλληλοϋποστήριξη των συναδέλφων, την υποδοχή και την καθοδήγηση των νέων μελών.

Παράλληλα, περιορίστηκε ο αριθμός των διαδικτυακών συναντήσεων. Συγκεκριμένα, κατά την τρίτη περίοδο υλοποιήθηκαν τρεις, εξ αποστάσεως, συναντήσεις, όπου επικεντρωθήκαμε στις παρουσιάσεις εφαρμογών και στον σχολιασμό σεναρίων, καθώς και μία, διά ζώσης, συνάντηση.²⁰

Στο πλαίσιο της διά ζώσης συνάντησης δόθηκε η δυνατότητα περαιτέρω εμβάθυνσης στο θεωρητικό πλαίσιο της κοινότητας—μέσω της συζήτησης διάφορων διδακτικών παραδειγμάτων που δημιουργήθηκαν από τους συντονιστές και τον παιδαγωγικό υπεύθυνο—ώστε τα μέλη να μπορούν να σταθούν αναστοχαστικά ως προς το έργο που είχαν ήδη παραγάγει, αλλά και να αναπτύξουν στο εξής επιπλέον τη δημιουργική τους πρωτοβουλία.

20. Λόγω διοικητικών καθυστερήσεων, η δεύτερη, διά ζώσης, συνάντηση δεν μπόρεσε να γίνει πιο έγκαιρα από τον Μάρτιο του 2014, όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί. Έτσι, κάποιοι από τους στόχους που επιδιώκαμε να καλύψει η δεύτερη αυτή συνάντηση—όπως η καλύτερη εξοικείωση με το θεωρητικό πλαίσιο και ο αναστοχασμός πάνω στο έργο της κοινότητας—ώστε να οδηγηθούμε και σε ορισμένες προτάσεις βελτίωσης, μετατέθηκαν χρονικά.

Κατά την τελευταία περίοδο λειτουργίας της κοινότητας δεν υλοποιήθηκε καμία εξ αποστάσεως συνάντηση, λόγω και της αδυναμίας των ποικίλων περιβαλλόντων που κατά καιρούς δοκιμάστηκαν να υποστηρίξουν τη διαδικτυακή επικοινωνία περισσότερων μελών. Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί πως το έργο όλων των μελών κατά την τελευταία περίοδο λειτουργίας της κοινότητας αφορούσε αποκλειστικά την εφαρμογή σεναρίων, καθώς η σύνταξη νέων σεναρίων είχε ήδη ολοκληρωθεί κατά την τρίτη περίοδο. Με δεδομένη και την αύξηση των μελών της κοινότητας, τα *fora* της είχαν ιδιαίτερες ενδείξεις ζωής, κατά βάση από τα νέα μέλη, που ενημέρωναν ως προς την πορεία των εφαρμογών τους. Τα παλαιότερα μέλη, από την άλλη, επικεντρώθηκαν, κυρίως, στο να υποστηρίξουν τα νέα μέλη στις εφαρμογές των σεναρίων τους.

3.1.4. Γενικότερες επισημάνσεις

Σημαντικές συγκεκριμενικές παράμετροι

Την παρούσα κοινότητα, όπως και τις άλλες, καλό είναι να τις αντιμετωπίζει κανείς ως «κείμενα», η διαμόρφωση των οποίων δεν μπορεί να γίνει κατανοητή παρά σε συνάρτηση με τη σύνθετη, και συχνά αντιφατική, εκπαιδευτική και ευρύτερη πραγματικότητα. Από την περιγραφή που προηγήθηκε αλλά και από την, εν γένει, εμπειρία, προέκυψε ότι το είδος της κοινότητας που συνδημιουργήθηκε διαλέγεται με πλήθος συγκεκριμενικών παραμέτρων, εκ των οποίων οι κυριότερες είναι οι εξής:

- Αντιφατικότητα στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Κατά τη διάρκεια του έργου δημιουργήθηκε νέο πλαίσιο για την αξιολόγηση των μαθητών στην Α' Λυκείου μέσω της αξιοποίησης της «τράπεζας θεμάτων». Δεν ήταν τόσο η διαδικασία όσο το περιεχόμενο των θεμάτων, το οποίο κινούνταν σε τελείως διαφορετικό παράδειγμα από αυτό που επιχειρούσαμε να αναδείξουμε στις κοινότητες, αλλά και σε διαφορετική κατεύθυνση από τα ισχύοντα από το 2011 Π.Σ. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές να εκφράζουν προβληματισμούς για το κατά πόσο θα ήταν τελικά χρήσιμο και «ρεαλιστικό» το έργο τους μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, με τα σημάδια της αποθάρρυνσης να είναι, σε κάποιες περιπτώσεις, έντονα. Η συνέχιση του όλου έργου, τουλάχιστον για το Λύκειο, οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στον ζήλο των εκπαιδευτικών να συνεισφέρουν στην αλλαγή των πραγμάτων μέσω των παραδειγμάτων τους.
- Αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ προσόντων και ελεύθερου χρόνου. Επισημάνθηκε στην εισαγωγή ότι η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε με βασικό κριτήριο τα προσόντα τους και τη φιλοδοξία τους να συμμετέχουν μέσω των παραδειγμάτων τους στην αλλαγή της ισχύουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Στην πράξη φάνηκε ότι αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς μας, ακριβώς λόγω της διάθεσής τους να αλλάξουν

οι ίδιοι, συμμετείχαν και σε άλλες επιμορφώσεις, εκπονούσαν τη διατριβή τους κλπ., γεγονός που περιορίζει εξαιρετικά τον διαθέσιμο χρόνο τους. Έτσι, αν και κάποιες περίοδοι ήταν χρονικά δύσκολες και απαιτητικές για όλη την κοινότητα (π.χ. περίοδοι διαγωνισμάτων στα σχολεία), οι προσωπικοί χρόνοι του κάθε μέλους διαμόρφωσαν μια κανονικότητα, βάσει της οποίας δεν υπήρχε, κατά διαστήματα, συμμετοχή από όλα τα μέλη. Παρά την προσπάθεια να αντιμετωπίσουμε την παραπάνω δυσκολία σεβόμενοι, κατά το δυνατόν, τα προσωπικά χρονικά περιθώρια των μελών, αλλά θέτοντας ταυτόχρονα και χρονοδιαγράμματα, ώστε η κοινότητα να μπορεί να εξελίξει το έργο της, το πρόβλημα επανερχόταν κατά περιόδους, με τους εκπαιδευτικούς να διατηρούν, συχνά, απολογητική στάση έναντι των συναδέλφων τους, όπως φαίνεται και στα παρακάτω αποσπάσματα από αναρτήσεις τους:

[...] μου αρέσει πολύ η ευκαιρία που μας δίνει ο διάλογος για αλληλοϋποστήριξη και ανταλλαγή ιδεών! Στεναχωριέμαι που τους τελευταίους μήνες δεν έχω αρκετό χρόνο να αφιερώσω αλλά και μόνο το γεγονός ότι υπάρχει αυτή η κοινότητα σπάει το αίσθημα της επαγγελματικής μοναξιάς. Και χαίρομαι πολύ που κάποιοι όπως εσύ έχουν μπει δυναμικά στο παιχνίδι.

Όσον αφορά τη μικρή πλέον συμμετοχή στο σχολιασμό, το κύριο εμπόδιο είναι η έλλειψη χρόνου. Είναι πραγματικά δύσκολο παράλληλα με τις άλλες υποχρεώσεις του σχολείου, συν την εφαρμογή των επιλεγμένων σεναρίων, συν τη βελτίωση των αρχικών σεναρίων να βρούμε τον απαιτούμενο χρόνο για μελέτη και σχολιασμό της δουλειάς των φίλων συναδέλφων.

Αν και δεν έχω χρόνο ούτε να στρίψω, δεν μπορώ να αντισταθώ στον πειρασμό να γράψω δυο γραμμές: Είναι τελικά για μένα πολύ τονωτικό που ανήκω σε αυτή την ομάδα. Δίνει δύναμη να βλέπεις ότι κι άλλοι σκέφτονται και προσπαθούν στην ίδια κατεύθυνση με σένα...

Προσωπικά νιώθω πολύ άσχημα που έχω πολύ καιρό να αλληλεπιδράσω έστω διαδικτυακά μαζί σας. Έσκαβα στο δικό μου το λαγούμι [...] και έχασα την επαφή μου μαζί σας. Εκτός από το ότι νιώθω άσχημα που δεν είμαι καλή συνεργάτης, μου έλειψε κιόλας αυτή η αλληλεπίδραση. Πέραναγα καλά όταν διάβαζα τις δουλειές σας, όταν διαβάζατε και εσείς τις δικές μου και τις «αλληλοσχολιάζαμε». Ένιωθα ότι κέρδιζα από όλο αυτό.

- Το προσωπικό στα σχολεία. Σημαντικό ζήτημα προέκυπτε και με τις συχνές διοικητικές μεταβολές των μελών της κοινότητάς μας, αφού συχνά εκπαιδευτικοί μας αποσπώνταν ή έπαιρναν μετάθεση για άλλα σχολεία, γίνονταν διευθυντές ή σχολικοί σύμβουλοι κλπ., γεγονός που μας οδηγούσε σε διαρκή ανανέωση των μελών. Λαμβάνοντας, μάλιστα, υπόψη

πως η ανανέωση αυτή, όποτε ήταν απαραίτητη, απαιτούσε χρονοβόρες διοικητικές διαδικασίες (προκηρύξεις θέσεων κλπ.), το αποτέλεσμα ήταν η σύνταξη και η εφαρμογή των σεναρίων και, ως εκ τούτου, το έργο της κοινότητας, συχνά, να καθυστερεί σημαντικά.

Τεχνολογικές, διοικητικές διαστάσεις, επικοινωνία και κοινότητα

Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο από τη ζωή της κοινότητας έχει σχέση με το γεγονός ότι δεν προέκυψε καμία σύγκρουση ή αντίθεση μεταξύ των μελών. Έχοντας υπόψη μας τις κλασικού τύπου επιμορφώσεις, στις οποίες οι εντάσεις είναι συχνές, αναμέναμε ανάλογες δυσκολίες και στην κοινότητα. Θα λέγαμε, γενικά, ότι το κλίμα ήταν σχεδόν ιδανικό. Επισημαίνουν χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους:

Είναι δηλαδή και συναισθηματικό, είναι και ψυχολογικό δηλαδή, πέρα από το γνωστικό που μαθαίνεις πράγματα βλέποντας τί κάνουν οι άλλοι, τί σκέφτονται οι άλλοι και τα λοιπά, υπάρχει αυτό, ότι δηλαδή, ρε παιδί μου, υπάρχουν κι άλλοι άνθρωποι που το παλεύουν, που το σκέφτονται έτσι, που το προσπαθούν, που/ δεν είσαι ας πούμε (1) Δον Κιχώτης. Γιατί ακόμα και σε ένα σχολείο σαν κι αυτό, μερικές φορές μπορεί να τη νιώθεις αυτή τη μοναξιά. Και είναι πάρα πολύ/ είναι ευεργετικό αυτό, ευεργετικό, πραγματικά είναι ευεργετικό. (από συνέντευξη εκπαιδευτικού)²¹

Αναφορικά με το είδος της επικοινωνίας που αναπτύχθηκε στην κοινότητα, κατά τα τρία χρόνια λειτουργίας της αξιοποιήθηκαν τριών ειδών συνεργασίες: α) διά ζώσης, β) σύγχρονες εξ αποστάσεως και γ) ασύγχρονες συζητήσεις στα fora. Η προσωπική μας εμπειρία έδειξε ότι οι διά ζώσης συναντήσεις είναι απαραίτητες και πολύ δημιουργικές σε απόπειρες ανάλογου τύπου. Εξαιρετική συμμετοχή και ενδιαφέρον είχαν και οι σύγχρονες από απόσταση, και θα ήταν πολύ καλύτερα, αν δεν υπήρχαν τα τεχνικά προβλήματα που προαναφέρθηκαν. Με την εμπειρία πια των χρόνων αυτών μπορούμε να πούμε ότι το «ελεύθερο λογισμικό» για τις, εξ αποστάσεως, σύγχρονες συναντήσεις κοινοτήτων με αρκετά μέλη έχει σημαντικά προβλήματα. Επίσης, όπως προέκυψε, τη μικρότερη συμμετοχή εξασφάλισε η ασύγχρονη επικοινωνία, η οποία –παρότι την υποστηρίξαμε με ιδιαίτερη έμφαση και μας απασχόλησε πάρα πολύ– δεν μπορούμε να πούμε ότι είχε την επιτυχία των άλλων δύο. Ιδιαίτερα χαμηλή συμμετοχή, μάλιστα, φάνηκε να έχουν οι συζητήσεις που αφορούσαν ειδικότερα τις εφαρμογές σεναρίων. Σε αυτές, δηλαδή, τις περιπτώσεις, κυρίως, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να ενημερώνουν απλώς για την πορεία τους, χωρίς να υπάρχει ιδιαίτερη συμμετοχή από τους συναδέλφους τους στα σχετικά νήματα συζήτησης.

21. Για τις συμβάσεις που ακολουθήθηκαν κατά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και τη σημασία των συμβόλων απομαγνητοφώνησης βλ. Παυλίδου 2002, 269.

Τέλος, σημαντική παράμετρος στη λειτουργία της κοινότητας, που σχετίζεται, εν μέρει, και με την έλλειψη συμμετοχής στις ασύγχρονες συζητήσεις, είναι το γεγονός ότι το έργο χρηματοδοτήθηκε από πόρους του ΕΣΠΑ, γεγονός που επέβαλε αυστηρές διοικητικές και γραφειοκρατικές διαδικασίες και υποχρεώσεις. Το γεγονός, επίσης, ότι τα σενάρια και οι εφαρμογές τους αναρτήθηκαν σε βάση δεδομένων, τα πεδία της οποίας έπρεπε να συμπληρωθούν από τους εκπαιδευτικούς, περιόρισε και τον διαθέσιμο χρόνο τους.

Προσωπική ματιά

Ανασκοπώντας την εμπειρία της λειτουργίας της κοινότητας από την οπτική του συντονισμού της, αυτό που από την αρχή έγινε εμφανές είναι ότι πρόκειται για ένα εγχείρημα με ιδιαίτερες προκλήσεις και δυσκολίες. Πέρα από τις διαπιστώσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, ο συντονιστικός ρόλος της κοινότητας παρουσιάζει ενδιαφέρον και για άλλους λόγους, στους οποίους αξίζει να σταθεί κανείς.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε πως στην κοινότητα επιλέξαμε συνειδητά ο ρόλος του συντονιστή να μην περιορίζεται, απλώς, στη διαμεσολάβηση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών και στη διαχείριση των forum. Αντιθέτως, αποφασίσαμε ο συντονιστής να λειτουργεί και αυτός σαν μέλος της κοινότητας, συμμετέχοντας στις συζητήσεις για το έργο της και παρέχοντας παιδαγωγική υποστήριξη, όπου αυτό ήταν εφικτό. Από την εμπειρία μας φάνηκε πως κάτι τέτοιο είναι απολύτως απαραίτητο σε ανάλογες προσπάθειες, ώστε η υποστήριξη να έχει πιο δυναμικό χαρακτήρα.

Κατά την υποστήριξη αυτή η ασύγχρονη επικοινωνία, όπου η άμεση δι-απροσωπική επαφή και οι σημειωτικοί τρόποι που αυτή συνεπάγεται δεν μεσολαβούν στη μεταφορά επιπλέον επικοινωνιακών μηνυμάτων, φάνηκε να είναι αρκετά απαιτητική. Ειδικότερα, κατά τα πρώτα βήματα της κοινότητας και μέχρι να υπάρξει η απαραίτητη εξοικείωση με τα μέλη της, κάθε διατύπωση στα fora απαιτούσε ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να αποφευχθούν πιθανές παρανοήσεις. Παράλληλα, για τον ίδιο λόγο, ο συντονισμός και η υποστήριξη αποδείχθηκε ότι απαιτούσαν, σε καθημερινή βάση, συνεχή και συστηματική σύνδεση στην κοινότητα, προκειμένου να υπάρχει, όσο το δυνατόν, πιο άμεση ανταπόκριση στα ζητήματα που έθεταν τα μέλη.

Επίσης, οι ιδιαίτερες γραφειοκρατικές απαιτήσεις του έργου αποπροσανατόλιζαν πολύ συχνά τον ρόλο του συντονισμού, δίνοντάς του, σε κάποιες περιόδους, χαρακτήρα καθαρά διοικητικό. Ως εκ τούτου, σε ορισμένες φάσεις λειτουργίας της κοινότητας ήταν ιδιαίτερα δύσκολο να υπάρχει η απαραίτητη διοικητική εποπτεία και, παράλληλα, να παρακολουθείται και να υποστηρίζεται σε βάθος και ουσιαστικά το έργο της κοινότητας. Οι ίδιες δυσκολίες ανέκυπταν και όποτε παρουσιάζονταν σημαντικά τεχνολογικά προβλήματα, που απαιτούσαν επιπλέον χρόνο για την επίλυσή τους.

Παρά τις παραπάνω δυσκολίες, η συμμετοχή σε μια κοινότητα προσοντούχων εκπαιδευτικών, με πλούσια εμπειρία στην εκπαίδευση, φάνηκε να γεννά περισσότερες προκλήσεις για τον συντονιστή και τον παιδαγωγικό υπεύθυνο. Μία από αυτές, για παράδειγμα, ήταν η προσπάθεια να κατανοήσουμε τις διδακτικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, καθώς και τις προσωπικές τους επιδιώξεις από τη συμμετοχή τους στην κοινότητα, προκειμένου να συνεισφέρουμε στην επίτευξή τους. Το συμπέρασμα που προέκυψε ήταν πως σε ανάλογες προσπάθειες ο ρόλος του συντονισμού είναι σημαντικό να επικεντρώνεται στην ουσία του έργου της κοινότητας και όχι απλώς στη διεκπεραιωτική διαχείριση της πλατφόρμας και της επικοινωνίας στα fora.

3.2. η-συντονισμός στην διαδικτυακή κοινότητα της λογοτεχνίας

Β. Βασιλειάδης – Β. Αδάμπα – Μ. Μπεχλιβάνου

Ξεκινήσαμε τη λειτουργία της κοινότητάς μας με πολλή αισιοδοξία και ενθουσιασμό. Σχεδιάσαμε τα πρώτα μας βήματα, σύμφωνα με ένα ευρύτερο οργανωτικό πλάνο, εντός ενός θεωρητικού πλαισίου για τη δομή και τη λειτουργία των κοινοτήτων μάθησης που αφορούσε το σύνολο των κοινοτήτων του Διαλόγου (βλ. κεφάλαιο 2). Το πρώτο στάδιο ανάπτυξης της ομάδας στάθηκε για μας μια περίοδος μελέτης και εμπέδωσης του παραπάνω πλαισίου. Παράλληλα, με την έναρξη λειτουργίας της κοινότητας, ήρθαμε αντιμέτωποι με έναν όγκο διαδικαστικών και οργανωτικών ζητημάτων, ενώ έπρεπε να συνδιαμορφώσουμε –μεταξύ μας αλλά και με τα μέλη της κοινότητάς μας– έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας και συμπεριφοράς. Καλούμασταν να εφαρμόσουμε στην καθημερινή μας πρακτική ομαδοσυνεργατικές λογικές και διαδικασίες, εμποδώνοντας αντίστοιχους γραμματισμούς: μια τέτοια ανάγκη, τουλάχιστον σε τέτοια ένταση και έκταση, προέκυπτε, σχεδόν, για πρώτη φορά στην προσωπική διαδρομή του καθενός από μας. Αλλά η κυριότερη δυσκολία εντοπιζόταν στην προσπάθεια να μετασχηματίσουμε μια ετερόκλητη ομάδα ανθρώπων, άγνωστων μεταξύ τους, με διαφορετικές αφετηρίες, πορείες ζωής, προσδοκίες σε κοινότητα μάθησης. Αυτός, άλλωστε, υπήρξε και ο βασικός μας στόχος στα πρώτα βήματα λειτουργίας της κοινότητας: πώς να καλλιεργηθεί η αίσθηση του «συνανήκειν» στα μέλη της; πώς να συνδιαμορφωθούν κουλτούρες και πρακτικές συνύπαρξης, διαλόγου και συνεργασίας.

Ακολουθήσαμε τέσσερις φάσεις ανάπτυξης της κοινότητας που συνολικά κάλυψαν περίπου τριάνμισι χρόνια (2012 – 2015). (α) Πρώτη φάση: Απρίλιος – Δεκέμβριος 2012· (β) Δεύτερη φάση: Ιανουάριος – Αύγουστος 2013· (γ) Τρίτη φάση: Σεπτέμβριος 2013 – Αύγουστος 2014 και (δ) Τέταρτη φάση: Σεπτέμβριος 2014 – Αύγουστος 2015. Στις τρεις πρώτες φάσεις η κοινότητα της λογοτεχνίας περιελάμβανε δώδεκα εκπαιδευτικούς, κατανεμημένους ισόποσα σε Γυμνάσιο και Λύκειο. Στην τέταρτη φάση ο αριθμός τους υπερδιπλασιάστηκε (είκοσι έξι εκπαιδευτικοί), προκειμένου να ανταποκριθούμε στον υψηλό αριθμό σεναρίων προς εφαρμογή στην τάξη, δεδομένου του «ωφέλιμου» διδακτικού χρόνου σε μια σχολική χρονιά και του χρονικού ορίζοντα λήξης του προγράμματός μας. Για τους ίδιους λόγους, χρειάστηκε να ενισχύσουμε με περισσότερους εκπαιδευτικούς το Λύκειο (δεκατέσσερις έναντι δώδεκα του Γυμνασίου)· επιπλέον, γιατί λόγω της προσήλωσης της Γ' τάξης στην εντατική προετοιμασία για τις Πανελλαδικές εξετάσεις, τα χρονικά περιθώρια επέτρεπαν την εφαρμογή μόλις ενός ή, το πολύ, δύο σεναρίων στο ίδιο τμήμα μαθητών.

Η πρώτη φάση ανάπτυξης της κοινότητας (Απρίλιος – Δεκέμβριος 2012), ξεκίνησε με μία, εκ του σύνεγγυς, επιμορφωτική συνάντηση, η οποία πραγματοποιήθηκε σε πολύ καλό κλίμα. Αυτή ήταν καθοριστική, αφενός για την

αρτιότερη παρουσίαση των θεωρητικών σχημάτων, με τα οποία επρόκειτο να εργαστεί η κοινότητα (βλ. κεφάλαιο 1), αφετέρου για την ενίσχυση της συνοχής της κοινότητας, καθώς τα μέλη της στη συνέχεια θα συνεργάζονταν αποκλειστικά από απόσταση (βλ. και υποκεφάλαια 6.2, 6.4). Στη διάρκεια της πρώτης φάσης, η οποία εξελίχθηκε συνειδητά με αργά και προσεκτικά βήματα, δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στις στοχευμένες σύγχρονες συναντήσεις της ομάδας μέσω διαδικτύου, αλλά αναπτύχθηκε ασφαλώς και ασύγχρονος διάλογος μεταξύ των μελών. Χαρακτηριστικό των συναντήσεων και συζητήσεων, σύγχρονων και ασύγχρονων, ήταν η εστίαση όχι αποκλειστικά σε θέματα σύνταξης και εφαρμογής σεναρίων, όπως θα ήταν το αναμενόμενο, αλλά και σε ευρύτερα θέματα, που απασχολούσαν έντονα τους εκπαιδευτικούς στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή σε σχέση με το μάθημα της Λογοτεχνίας.

Η κοινότητα εργάστηκε χωρίς εσωτερικούς διαχωρισμούς (π.χ. σε Γυμνάσιο και Λύκειο) με σκοπό τη συμμετοχή όλων στα ερωτήματα και τις συζητήσεις των άλλων συναδέλφων της κοινότητας (σχήμα «όλοι με όλους»). Ο στόχος να σχολιάζονται οι αρχικές προτάσεις και ιδέες, καθώς και τα σεναρία όλων των μελών από όλους, αποδείχθηκε ανέφικτος και, γι' αυτό τον λόγο, επιχειρήθηκε να κινητοποιηθούν εκείνα τα μέλη που ασχολούνταν με την ίδια θεματική ενότητα (π.χ. «θεατρολόγοι» στο Λύκειο). Με την εστίαση αυτή αναμέναμε να αυξηθεί η συμμετοχή των μελών, αλλά και πάλι τα αποτελέσματα ήταν περιορισμένα. Η πρώτη φάση ανάπτυξης ήταν, σε σημαντικό βαθμό, δοκιμαστική και με διαφορετικούς ρυθμούς συμμετοχής των μελών. Για τον λόγο αυτό, οι περισσότερες μεταβολές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της κοινότητας σημειώθηκαν κατά τη μετάβαση από την πρώτη στη δεύτερη φάση ανάπτυξής της.

Με την έναρξη, λοιπόν, της δεύτερης φάσης (Ιανουάριος – Αύγουστος 2013), αποφασίσαμε να συγκροτήσουμε επιμέρους ομάδες συζήτησης και σχολιασμού σεναρίων ανά τάξη (χωριστά σε Γυμνάσιο και Λύκειο), σχηματίζοντας, έτσι, έξι ομάδες (τρεις + τρεις), στις οποίες συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την τάξη ή τις τάξεις για τις οποίες συνέτασσαν ή/και εφάρμοζαν σεναρία. Με το σχήμα αυτό, ένας εκπαιδευτικός μπορούσε να παίρνει μέρος σε περισσότερες από μία ή δύο μικρο-ομάδες. Η δόμηση αυτή, αν και κάπως περιοριστική ως προς την ανάμειξη των μελών σε μικρο-ομάδες, πέραν αυτών στις οποίες εξ ορισμού ανήκαν, λειτούργησε θετικά ως προς την οργάνωση της συμμετοχής (βλ. υποκεφάλαιο 2.4.2). Με την αναδιάταξη της οργάνωσης, την πρόοδο του έργου της κοινότητας, αλλά και με ορισμένες πρωτοβουλίες από την πλευρά των υπευθύνων της κοινότητας που θα παρουσιαστούν παρακάτω, εμπεδώθηκε το αίσθημα του «συνανήκειν». Στο τέλος της δεύτερης φάσης, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αποτιμήσουν ανώνυμα, μέσω ερωτηματολογίου, την πορεία της κοινότητάς τους και του έργου της. Ειδικότερα, ως προς την αξιολόγηση των μελών της κοινότητάς μας αποτυπώθηκε ξεκάθαρα η αίσθηση της συνοχής και αλληλεγγύης, καθώς και οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών, των συντονιστριών και του

παιδαγωγικού υπευθύνου (για την ανάπτυξη της αίσθησης του «συνανήκειν», βλ. και υποκεφάλαια 2.5, 4.2).

Η τρίτη φάση ανάπτυξης (Σεπτέμβριος 2013 – Αύγουστος 2014) ήταν μεγαλύτερη σε χρονική διάρκεια και πλουσιότερη σε παραγωγή και εφαρμογή σεναρίων στην αίθουσα διδασκαλίας. Πρόκειται για την τελευταία φάση κατά την οποία συντάχθηκαν σενάρια. Σε αυτή τη φάση οργανώθηκε και η δεύτερη εκ του σύνεγγυς επιμορφωτική συνάντηση (βλ. και υποκεφάλαιο 6.2). Στην τέταρτη φάση (Σεπτέμβριος 2014 – Αύγουστος 2015) τα μέλη της κοινότητας ασχολήθηκαν αποκλειστικά με την εφαρμογή των σεναρίων που είχαν συνταχθεί κατά τα προηγούμενα στάδια ανάπτυξης της κοινότητας. Ο υψηλός αριθμός σεναρίων που απαιτούνταν να εφαρμοστεί στη φάση αυτή οδήγησε στον υπερδιπλασιασμό των μελών. Ο εμπλουτισμός της κοινότητας με νέα μέλη χαλάρωσε, σε κάποιο βαθμό, τους εσωτερικούς δεσμούς της κοινότητας, αλλά παράλληλα λειτούργησε ενισχυτικά ως προς τον ρόλο και τις πρωτοβουλίες των παλαιότερων μελών (βλ. παρακάτω).

Σε αυτή της την πορεία η κοινότητα της λογοτεχνίας καλούνταν διαρκώς να συμβιβάσει μια εγγενή αντίφαση: ενώ η κοινότητα μάθησης στηρίζεται αποκλειστικά στην αυτόβουλη συμμετοχή των μελών της –τα οποία συλλειτουργούν στη βάση κοινών επιδιώξεων, ενδιαφερόντων ή αναγκών– στην περίπτωσή μας, η κοινότητά μας, χωρίς να στερείται αυτών των γνωρισμάτων, κυριαρχούνταν από τη συμβατική υποχρέωση του προγράμματος στο οποίο εντασσόταν η λειτουργία της, δηλαδή από την υποχρέωση σύνταξης και εφαρμογής στη διδακτική αίθουσα ορισμένου αριθμού σεναρίων με τη χρήση ΤΠΕ, και μάλιστα με προδιαγεγραμμένο και αυστηρό χρονοδιάγραμμα. Καλούμασταν, λοιπόν, συνεχώς να ισορροπούμε ανάμεσα στην προσπάθεια διαμόρφωσης μιας αυτενεργού κοινότητας και στην απαρέγκλιτη τήρηση των συμβατικών υποχρεώσεων. Για τον λόγο αυτό, τηρήσαμε σταθερά την αρχή να διατυπώνουμε ρητά και emphaticά, με κάθε ευκαιρία, τα χρονοδιαγράμματα και τις προθεσμίες στην ολομέλεια της κοινότητας, έτσι ώστε να γίνεται αποτελεσματικότερη διαχείριση του χρόνου.

Από την άλλη, πάλι, πλευρά, το έργο των συντονιστριών και του παιδαγωγικού υπευθύνου διευκολύνθηκε από το γεγονός της καθημερινής συνύπαρξής τους στον ίδιο χώρο (και οι τρεις εργαζόμασταν στις εγκαταστάσεις του ΚΕΓ), αλλά και της μεγαλύτερης εμπλοκής τους σε άλλες δράσεις του προγράμματος (συμπεριλαμβανομένης της διαχείρισης), πέρα από τη στήριξη λειτουργίας της κοινότητας. Έτσι, διευκολύνθηκε η ανάπτυξη μιας σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης, σταθερά ισότιμης, όπως επίσης και η ταχύτερη αντίδραση σε δυσκολίες που εμφανίζονταν, κατά καιρούς, στην κοινότητα, καθώς και ο αμεσότερος (ανα)σχεδιασμός και η οργάνωση κάθε επόμενου βήματος. Ιδιαίτερα στις πρώτες φάσεις υπήρχε καθημερινά και, εκ του σύνεγγυς, συνεργασία συντονιστριών και παιδαγωγικού υπευθύνου για αξιολόγηση των δραστηριοτήτων και των πρακτικών που ακολουθούσαμε, αλλά και, ενίοτε, για την αυτοαξιολόγησή μας.

Στο μεγαλύτερό της μέρος η κοινότητα λειτούργησε στη βάση των ασύγχρονων συζητήσεων οι οποίες, με κριτήριο τη θεματική τους, διακρίνονται: (α) στις συζητήσεις –συνήθως της πρώτης φάσης ή με την εισδοχή νέων μελών– που ενισχύουν την αυτο-παρουσίαση, την αλληλογνωριμία και την ενδυνάμωση της συνοχής της ομάδας· (β) στις συζητήσεις για τη σύνταξη και εφαρμογή σεναρίων, που βρίσκονταν σε πλήρη αντιστοιχία με τις συμβατικές υποχρεώσεις του προγράμματος και (γ) στις συζητήσεις για θέματα που απασχολούσαν τους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου –δηλαδή θέματα που τους ενδιέφεραν άμεσα και χαρακτηρίζονταν από τους ίδιους ως ζωτικής σημασίας– επομένως, θέματα που ενεργοποιούσαν τη δική τους πρωτοβουλία και προσέδιδαν στην κοινότητα τα ιδιосуστατικά της γνώρισματά, όπως σημειώθηκε παραπάνω (βλ. και εισαγωγή στο υποκεφάλαιο 2.3).

Η «ζωή» στην κοινότητα προσδιοριζόταν από τη συμμετοχή στις ασύγχρονες αυτές συζητήσεις, οι οποίες εναλλάσσονταν με στοχευμένες σύγχρονες διαδικτυακές συζητήσεις –κάποιες φορές και οργανωμένα διαδικτυακά σεμινάρια (webinars) με προσκεκλημένους εισηγητές–, στις οποίες δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση κατά τη φάση εκκίνησης της κοινότητας (πρώτη φάση). Μετά από κάθε ζωντανή συνάντηση της ολομέλειας ακολουθούσε μια απολογιστική/αναστοχαστική συνάντηση του παιδαγωγικού υπευθύνου και των συντονιστριών και, την επόμενη μέρα, μια ανάρτηση με τη συνόψιση των θεμάτων, αποφάσεων και συμπερασμάτων της διαδικτυακής συνάντησης προς διευκόλυνση όλων των μελών και, κυρίως, όσων απουσίαζαν.

Η πρώτη φάση ανάπτυξης κατέδειξε πως και ο (αρχικός μας) σχεδιασμός σεναρίων μεγάλης χρονικής διάρκειας (πολλών διδακτικών ωρών, συνήθως δώδεκα αλλά ακόμα και είκοσι τεσσάρων ωρών) ήταν εξαιρετικά δύσκολο να τηρηθεί, δεδομένης και της απαίτησης για διπλή εφαρμογή κάθε σεναρίου στην τάξη. Έτσι, ο σχεδιασμός άλλαξε και, από τη δεύτερη φάση ανάπτυξης της κοινότητας και εξής, η διάρκεια των σεναρίων συμπύκνωσε σε έξι και οκτώ διδακτικές ώρες. Παράλληλα, και προκειμένου να δοκιμαστούν (θεωρητικά και διδακτικά/πρακτικά) σενάρια που τροφοδοτούν τους μαθητές με γνώσεις και, κυρίως, με δεξιότητες, ζητήθηκε από τα μέλη να σχεδιάσουν σενάρια με εισαγωγικού χαρακτήρα γνώσεις και δεξιότητες, κατάλληλα να εφαρμοστούν/διδασθούν κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς και να εφοδιάσουν τους μαθητές με τα απαραίτητα μέσα για τη συμμετοχή τους στο μάθημα σε όλη τη σχολική χρονιά. Η μεταβολή αυτή, που αφορούσε μέρος των σεναρίων, ανανέωσε το ενδιαφέρον των μελών και τις συζητήσεις μεταξύ τους.

Επίσης, διαμορφώθηκε ειδικός χώρος στο διαδικτυακό περιβάλλον της κοινότητας («Η βιβλιοθήκη της Βαβέλ»), όπου αναρτήθηκαν βασικά θεωρητικά κείμενα (επιμορφωτικό υλικό) για τη διευκόλυνση της πρόσβασης και της μελέτης. Ακόμα, οργανώθηκαν στοχευμένες ασύγχρονες δραστηριότητες για

την εξοικείωση των μελών με το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο σύνταξης και εφαρμογής σεναρίων (στα πρώτα στάδια λειτουργίας της κοινότητας).

Βασικό, επίσης, μέλημα των συντονιστριών και του παιδαγωγικού υπευθύνου της κοινότητας ήταν η ενδυνάμωση της συνοχής, στόχος που επιτεύχθηκε σταδιακά και για τον οποίο καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια στην πρώτη και δεύτερη φάση ανάπτυξης της κοινότητας, μέσα από διάφορους τρόπους ενίσχυσης της συμμετοχής των μελών αλλά και στήριξής τους στη διαμόρφωση μιας ταυτότητας περισσότερο συνεργατικής και πρόθυμης να εκτεθεί στην ολομέλεια της κοινότητας. Έτσι, ο παιδαγωγικός υπεύθυνος, ιδιαίτερα στα δύο πρώτα στάδια ανάπτυξης της κοινότητας, προχώρησε σε αναλυτικό σχολιασμό των περισσότερων σεναρίων. Με αυτόν τον τρόπο, έδωσε εναύσματα για συζητήσεις, τόσο σε σχέση με το συγκεκριμένο, κάθε φορά, σενάριο όσο και με θέματα διδακτικής του μαθήματος της λογοτεχνίας με την ενσωμάτωση / αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, και παρακίνησε εμμέσως τα μέλη να απαντήσουν στις επισημάνσεις του.

Ακόμα, σε όλη τη διάρκεια λειτουργίας της κοινότητας, και κυρίως στα πρώτα της στάδια ή σε κάθε είσοδο νέων μελών, οι συντονίστριες αναλάμβαναν τον καθοριστικό ρόλο της υποστήριξης μελών, εκτός των τυπικών ορίων λειτουργίας της κοινότητας, με κατ' ιδίαν επικοινωνία (τηλεφωνική ή ηλεκτρονική) για διάφορα θέματα που απασχολούσαν κάποιο μέλος και σχετίζονταν, άμεσα ή έμμεσα, με την παρουσία του και τη συμβολή του στην κοινότητα: τόνωση ηθικού, επίλυση αποριών ή προβλημάτων, προσαρμογή των διαδικασιών (σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του συμμετέχοντος), διευκρινίσεις και καθοδήγηση σε τεχνικά ζητήματα. Ας σημειωθεί ότι η κοινότητα στήριξε τη λειτουργία της σε πλατφόρμα Moodle, αλλά δοκίμασε, παράλληλα και συνδυαστικά, και άλλα περιβάλλοντα συνεργασίας και διαμοιρασμού (Mahara, Sugarsync, Googledrive) ή σύγχρονης επικοινωνίας (OpenMeetings, BigBlueButton, Skype) (βλ. υποκεφάλαιο 2.2), τα οποία υιοθετούσε, ανάλογα με τον βαθμό που εξυπηρετούσαν τις ανάγκες της.

Ο σχολιασμός των σεναρίων από τα μέλη κατευθύνθηκε, με οργανωμένες παρεμβάσεις και προτροπές των συντονιστριών, σε πιο συγκεκριμένα σημεία του σεναρίου, εγκαταλείποντας το αρχικώς ζητούμενο του συνολικού σχολιασμού προς όφελος ενός πιο στοχευμένου. Οι μεταβολές αυτές επέτρεψαν στα μέλη να αποκτήσουν μεγαλύτερη ευχέρεια αντίδρασης ως προς τη συμμετοχή τους και, έτσι, να αποκτήσουν μεγαλύτερο βαθμό αυτενέργειας και παρουσίας. Παρατηρήσαμε επίσης ότι κατά τη φάση έναρξης λειτουργίας της κοινότητας, η συμμετοχή των μελών στον σχολιασμό των σεναρίων ήταν μάλλον διστακτική, χωρίς κάποια έμφαση στην αξιοποίηση των θεωρητικών σχημάτων (ρόμβος, τρεις κύκλοι) της κοινότητας – πρόβλημα που προσπαθήσαμε να αντιμετωπίσουμε με όσα σημειώθηκαν και παραπάνω. Οι εκπαιδευτικοί-μέλη, εκκινώντας από περισσότερο εμπεδωμένες διδακτικές ταυτότητες, επέμεναν αρχικά σε ζητήματα, όπως η επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων ή η οργάνωση ασκήσεων σε φύλλα εργασίας, χωρίς ιδιαίτερη εστίαση στη θεω-

ρητική πλαισίωση της κοινότητας, τις διδακτικές πρακτικές, την καλλιέργεια γραμματισμών και, κυρίως, την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Γενικότερα, πάντως, η συμμετοχή των μελών εμφάνιζε έντονη διακύμανση καθ' όλη τη διάρκεια λειτουργίας της κοινότητας και βρισκόταν σε άμεση συνάρτηση, κυρίως, με τις υποχρεώσεις στο σχολείο: υποχώρηση κατά την περίοδο της αξιολόγησης ή των γραπτών εξετάσεων, αύξηση κατά την περίοδο των σχολικών αργιών ή κοντά στην προθεσμία κατάθεσης σεναρίων (βλ. υποκεφάλαιο 2.4.2).

Στην πορεία διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι ενεργές συζητήσεις αφορούσαν τη σύνταξη σεναρίων, ενώ ήταν μάλλον χαμηλή η συμμετοχή στις συζητήσεις για εφαρμογές σεναρίων. Οι τελευταίες, μάλιστα, αποτελούσαν περισσότερο γνωστοποίηση της πορείας εφαρμογής – ανάρτησης σεναρίων και τεκμηρίων στο αποθετήριο. Έτσι, η ζώνη για τη συζήτηση πάνω στην εφαρμογή σεναρίων λειτούργησε περισσότερο ως χώρος ημερολογιακής καταγραφής παρά έντονης συζήτησης πάνω σε θέματα μεταβολής, αναθεώρησης ή παραμετροποίησης των σεναρίων κατά την εφαρμογή τους (η μεταβολή σε επίπεδο στοχοθεσίας δεν αποτέλεσε προτεραιότητα των μελών κατά τις εφαρμογές σεναρίων). Και αυτό ήταν μια ένδειξη ότι οι αρχικές προσδοκίες ήταν πολύ περισσότερες από αυτές που οι πραγματικοί χρόνοι και οι δυνατόι όλων των μελών επέτρεψαν να γίνουν πράξη.

Ασφαλώς, προϋπόθεση για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της κοινότητας ήταν η καλλιέργεια της κοινωνικής της διάστασης. Για τον σκοπό αυτό, διαμορφώθηκε, υποστηρίχθηκε από τις συντονίστριες και εμπλουτίστηκε η ζώνη επικοινωνίας με τον τίτλο «Γνωριζόμαστε και επικοινωνούμε», ενώ οι διαρκείς παρεμβάσεις των συντονιστριών διατήρησαν το φιλικό ύφος, κάτι που φροντίσαμε να μεταδοθεί και μέσω των σύγχρονων διαδικτυακών συναντήσεων.

Παράλληλα, και προκειμένου τα μέλη να αποκτήσουν ενεργότερους ρόλους ευθύνης, στην πορεία ανάπτυξης της κοινότητας ανατέθηκαν σε ορισμένα από αυτά (κατά καιρούς σε διαφορετικά) παρουσιάσεις ειδικών ζητημάτων σε σύγχρονες συναντήσεις ή και αρμοδιότητες ξενάγησης των νεοεισερχόμενων μελών στα συνεργατικά περιβάλλοντα και καθοδήγησης στον τρόπο εργασίας της κοινότητας. Στην τελευταία περίπτωση, τα παλαιότερα και πιο έμπειρα μέλη καλούνταν να υποδεχτούν τα νέα μέλη και να αναλάβουν την ευθύνη της υποστήριξης και ενσωμάτωσής τους στην κοινότητα.

Έτσι, η λειτουργία της κοινότητας χαρακτηρίστηκε από μια φθίνουσα πορεία ως προς τον βαθμό ρύθμισης και καθοδήγησής της, κυρίως, από τον παιδαγωγικό υπεύθυνο, που υπήρξε ιδιαίτερα δραστήριος στην πρώτη φάση. Στη συνέχεια, και όσο ο παιδαγωγικός υπεύθυνος υποχωρούσε σε λιγότερο emphatic ρόλους, οι συντονίστριες έγιναν περισσότερο παρεμβατικές, πάντοτε όμως με ύφος φιλικό και συνεργατική διάθεση, εξασφαλίζοντας τη διαρκή συνοχή της κοινότητας και τη συμμετοχή όλων. Σταδιακά, η κοινότητα οδηγήθηκε σε ένα καθεστώς σχεδόν αυτορρύθμισης, ιδιαίτερα στην τέταρτη

πλέον φάση, κατά την οποία υπήρξαν ελάχιστες παρεμβάσεις του παιδαγωγικού υπευθύνου και πολύ περιορισμένες και στοχευμένες επί διαδικαστικών θεμάτων παρεμβάσεις των συντονιστριών. Είναι χαρακτηριστικό, από αυτή την άποψη, ότι οι σύγχρονες διαδικτυακές συναντήσεις μετασηματίστηκαν σταδιακά από «μετωπικές» εισηγήσεις του παιδαγωγικού υπευθύνου σε συζητήσεις, μέσα από τις οποίες αναδεικνύονταν οι διδακτικές εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και η τεχνογνωσία των μελών. Η μεθοδευμένη προσπάθεια, όπως αποτυπώθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο για τη λειτουργία των κοινοτήτων, φαίνεται πως πέτυχε τον στόχο της, τουλάχιστον εν μέρει. Αντίθετα, και παρά τις προσπάθειες για ενεργοποίηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και στον κοινό χώρο που διαμορφώθηκε για όλα τα μέλη του Διαλόγου, κάτι τέτοιο τελικά δεν επιτεύχθηκε, αδυναμία που χαρακτήρισε ευρύτερα όλες τις κοινότητες (βλ. υποκεφάλαια 2.4.5, 2.5).

Παράλληλα με τη διαδρομή της ολομέλειας στην κοινότητα, βάδιζαν και οι προσωπικές διαδρομές καθενός μας στην ομάδα. Σε μια προοπτική αναστοχασμού κατατίθενται εδώ οι προσωπικές μας αναδιηγήσεις, του παιδαγωγικού υπευθύνου και των συντονιστριών.

Βασίλης Βασιλείαδης (παιδαγωγικός υπεύθυνος)

Όταν, την άνοιξη του 2012, ξεκινούσε η λειτουργία των κοινοτήτων του «Διαλόγου», βρέθηκα παιδαγωγικά υπεύθυνος μιας ομάδας εκπαιδευτικών, επιφορτισμένων με τη σύνταξη και εφαρμογή σεναρίων στο μάθημα της λογοτεχνίας, υπεύθυνος μιας κοινότητας μάθησης. Μόλις λίγους μήνες πριν είχα αρχίσει να μαθαίνω για τις αρχές λειτουργίας των κοινοτήτων μάθησης, τα ιδιοσυστατικά γνωρίσματά τους, τις πρακτικές τους, τους στόχους ή τις ανάγκες στις οποίες ανταποκρίνονται, τους τρόπους με τους οποίους προκύπτει μάθηση μέσα από αυτές. Σταδιακά συνειδητοποιούσα ότι το διακύβευμα δεν εντοπιζόταν στην εμπέδωση θεωρητικών σχημάτων αλλά στην, πρακτικότερη και αμεσότερη, κατανόηση των ποικίλων ζητημάτων που προέκυπταν διαρκώς στους κόλπους της κοινότητας, ιδιαίτερα στα πρώτα της βήματα, και στην επιλογή του καταλληλότερου τρόπου αντιμετώπισής τους. Στον βαθμό που επρόκειτο για μια αρχικά ετερόκλητη, ανομοιογενή ομάδα ενηλίκων ούτε τα προβλήματα μπορούσαν να είναι προβλέψιμα ούτε και οι λύσεις δεδομένες. Από εκεί ακριβώς ξεκινούσε μια άκρως γοητευτική περιπέτεια, με όλες τις ριψοκίνδυνες στιγμές της και τις απροσδόκητες ανατροπές της.

Οι τελευταίες αφορούσαν και τις προσωπικές μου αντιλήψεις και στάσεις, νοοτροπίες και πρακτικές. Όπως συνειδητοποιώ σήμερα, αναλογιζόμενος τη στάση και συμπεριφορά μου κατά την έναρξη λειτουργίας της κοινότητας, στην εκκίνησή μου είχα μια μάλλον ασαφή εικόνα για τα ιδιαίτερα γνωρίσματα και τις δυσκολίες που συνεπάγεται μια συνεργατική προσπάθεια, όπως αυτή της κοινότητας, θεωρώντας πως μια ομάδα καθίσταται σχεδόν αυτόματα τέτοια, άπαξ και συναντηθούν στο ίδιο σημείο

μοναχικές και παράλληλες πορείες ανθρώπων. Την ίδια στιγμή εκτιμούσα ότι ήμουν έτοιμος να συλλειτουργήσω με τα άλλα μέλη της ομάδας χωρίς να απαιτείται κάποια προσπάθεια. Η εξέλιξη των πραγμάτων ήταν διαφορετική.

Στην αρχή, ο ρόλος μου, ιδιαίτερα στα στάδια ανάγνωσης και κριτικής ενός σεναρίου, όπως προτεινόταν από κάθε μέλος της κοινότητας, ήταν περισσότερο παρεμβατικός και αναλυτικός από την προσδοκία της ομάδας. Αντίστοιχα, και οι παρεμβάσεις μου στις ασύγχρονες συζητήσεις ήταν αναλυτικές και μακροσκελείς. Στη στάση αυτή συνέτεινε και η αγωνία μου να παρουσιαστούν διεξοδικά και πειστικά μια σειρά από θέματα που αποτελούσαν ζητούμενο επιμόρφωσης των μελών-εκπαιδευτικών: π.χ. πώς λειτουργούν τα φύλλα εργασίας σε ένα σενάριο, οι τρόποι ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος, η έμφαση στους γραμματισμούς κλπ. Συνέπεια όλων αυτών ήταν να αναλαμβάνω έναν ανάλογο, κεντρικό ρόλο και στις σύγχρονες διαδικτυακές μας συναντήσεις. Εκ των υστέρων αντιλαμβάνομαι πως προσερχόμουν στην ομάδα με εμπεδωμένη την αντίληψη για μετάδοση της γνώσης με τα σχήματα της μετωπικής διδασκαλίας ως αναπόσπαστο κομμάτι της ταυτότητάς μου.

Κατά τη μετάβαση στη δεύτερη φάση και, ακόμη περισσότερο, στην πορεία της ομάδας προς την τρίτη φάση ανάπτυξης της κοινότητας, οι διαδικασίες αναστοχασμού, που είχαμε συμπεριλάβει στη λειτουργία της, και η κριτική ματιά των συντονιστριών, της Βάσως και της Μαρίας, συνέβαλαν ώστε να συνειδητοποιήσω τη στάση που τηρούσα και να μου καταστεί ορατή η ανάγκη για μεταβολή αυτής της στάσης. Έτσι, παρέμειναν οι αναλυτικές μου συμβολές στον σχολιασμό των σεναρίων, αλλά υποχώρησαν στον παρεμβατικό τους χαρακτήρα και, λίγο αργότερα, μειώθηκαν, για να σταματήσουν εντελώς μέσα στο τρίτο στάδιο ανάπτυξης της κοινότητας. Σιγά σιγά άρχισα να συνειδητοποιώ στην πράξη (γιατί στη ρητορική του διατύπωση έχουμε κουραστεί να το επαναλαμβάνουμε) πως παράγεται η μάθηση από τη μεταξύ μας επικοινωνία και συζήτηση, με άσκηση κριτικής και διάθεση διαλόγου, μέσα από την απενοχοποίηση του λάθους και την επικοινωνία σε ένα πλαίσιο ισοτιμίας και αλληλοεκτίμησης.

Σταδιακά εμπέδωσα μια άλλη συμπεριφορά, περισσότερο ανοιχτή σε απρόοπτες ανατροπές, περισσότερο ευέλικτη απέναντι σε μια (απρόσμενη) ποικιλία φωνών και στάσεων, περισσότερο ειλικρινή στην ευθεία διατύπωση του τί πιστεύω και προσδοκώ, αλλά και περισσότερο υποχωρητική ή διαλλακτική στις ανάγκες ή τις προτιμήσεις των άλλων. Η πορεία μου μέσα στην κοινότητα μου έδωσε μια μοναδική ευκαιρία να καλλιεργήσω (εντατικά και κάτω από τα άγρυπνα μάτια όλων των άλλων μελών) τις δεξιότητες της συνεργασίας και του ομαδικού πνεύματος, να ασκηθώ στην εκτίμηση της διαφορετικής γνώμης, του ελέγχου της ορθότητάς της και της συμμόρφωσης, ενίοτε, με αυτήν. Κάπως έτσι, αναδείχθηκαν μέσα μου και μπροστά μου η σημασία και η αξία του εξισορροπητικού συμβιβασμού,

της διαλλακτικής στάσης, της στρατηγικής να προτείνεις, να δέχεσαι, να εφαρμόζεις εναλλακτικές προτάσεις/λύσεις.

Αυτό που συνειδητοποίησα μέσα από την κοινότητα ήταν ότι προκύπτει πλούτος ανέλπιστος από τις εμπειρίες και τις γνώσεις όλων των μελών και τη διαδικασία και διάθεση να τις μοιράζεσαι· ότι, ακόμη, εμπεδώνεις καλύτερα γνώσεις και δεξιότητες όταν τις μοιράζεσαι, όταν δοκιμάζεις να τις μεταφέρεις και στους άλλους. Πολύ περισσότερο όμως, η πορεία μέσα στην κοινότητα μου έδωσε την ευκαιρία να ασκηθώ σε έναν (γραπτό) λόγο με (ρητορικούς) τρόπους φιλικούς και ανοιχτούς αλλά και εφοδιασμένους με το θάρρος και την ευθύνη διατύπωσης της προσωπικής γνώμης, με άλλα λόγια, σε έναν λόγο πιο δημοκρατικό.

Σ' έναν λόγο και σε μια στάση, μια συμπεριφορά μαζί. Γιατί, όπως διαπιστώνω τώρα, σταδιακά μετακινήθηκα από μια νοοτροπία αρνητικής διαχείρισης του επιχειρήματος της διαφορετικής άποψης, από μια εστίαση της προσοχής στην αντίθετη γνώμη και την ανατροπή της, που χαρακτήριζε περισσότερο το σημείο εκκίνησής μου, προς μια πρακτική να εστιάζω πρώτα στα κοινά σημεία με την άλλη άποψη, τα εφραπτόμενα με τη δική μου, προς μια στάση που επιζητεί τη σύνθεση και μέσω αυτής την άρση της αντίθεσης.

Δίνω έμφαση στις μεταβολές που εντοπίζω στη στάση και τις νοοτροπίες, αλλά αυτό δεν σημαίνει πως η κοινότητα λειτούργησε στην προοπτική μια ηθικής ωφέλειας των μελών της, μολονότι και αυτό θα μπορούσε να προσμετρηθεί στα οφέλη της. Μέσα στην κοινότητα και μέσα από την κοινότητα έμαθα και μάθαμε για λογοτεχνικά κείμενα που δεν γνωρίζαμε ή δεν καλοθυμόμασταν, για πρακτικές διδασκαλίας, για άρθρα και μελέτες φιλολογικού και παιδαγωγικού περιεχομένου, για εύστοχες και υποδειγματικές προτάσεις διδασκαλίας, για πρωτότυπους τρόπους αξιοποίησης νέων ψηφιακών μέσων στο μάθημα της λογοτεχνίας και τόσα άλλα. Πάνω απ' όλα, όμως, έμαθα και μάθαμε για τα όρια και τη σημασία της εναλλαγής ανάμεσα στο πρώτο ενικό και πρώτο πληθυντικό πρόσωπο...

Βάσω Αδάμπα (συντονίστρια)

Αυτή τη φορά καλούμαι να συνοψίσω όχι ένα ακόμη από τα ξεχωριστά λογοτεχνικά βραδινά της Τετάρτης (βλ. σύγχρονες διαδικτυακές συναντήσεις της ομάδας λογοτεχνίας), αλλά την προσωπική μου εμπειρία από τη συμμετοχή στην κοινότητα λογοτεχνίας, που γρήγορα μετεξελίχθηκε σε μια καλά δικτυωμένη λογοτεχνική παρέα εκπαιδευτικών-φίλων, με τους οποίους μοιραστήκαμε ιδέες, εμπειρίες, προβληματισμούς, ενδιαφέροντα και πολλά άλλα.

Πριν από την επίσημη έναρξη του Διαλόγου τον Απρίλιο 2012, όταν κάναμε δοκιμές στο περιβάλλον Moodle (ακόμη και ανήμερα το βράδυ του Αγίου Βαλεντίνου!) και συζητούσαμε μαζί με τους υπεύθυνους για τη δημιουργία και τη λειτουργία του, Τάσο Μάτο και Πάνο Βλαχόπουλο, καθώς

και με τις συντονίστριες-συναγωνίστριες, Σταυρούλα Αντωνοπούλου και Μαρία Παυλίδου, δεν ήμουν ακόμη σε θέση να αντιληφτώ τον δικό μου ρόλο σε ένα πρωτόγνωρο για μένα εγχείρημα, να προβλέψω τη (διαφορετική) πορεία που θα ακολουθούσαν οι κοινότητες και να κατανοήσω πλήρως το τελικό διακύβευμα.

Επιπλέον, η συνεργασία μου με τους συνοδοιπόρους, Βασίλη και Μαρία, με επιστημονικό και επαγγελματικό υπόβαθρο ως προς τη διδακτική της νεοελληνικής λογοτεχνίας, επέτεινε την προσωπική μου ανασφάλεια λόγω δραστηριοποίησης σε άλλο γνωστικό αντικείμενο (διδασκαλία αγγλικής γλώσσας), και με οδήγησε σε αναζήτηση στρατηγικών που θα επέτρεπαν να ακουστεί και η δική μου, λιγότερο «έμπειρη» φωνή. Παρόλο που αρχικά είχαν δοθεί κάποιες προδιαγραφές ως προς τον συντονισμό των κοινοτήτων, η έλλειψη κεντρικής γραμμής λειτούργησε για μένα απελευθερωτικά και συνέβαλε στη διάθεση για πειραματισμούς και πρωτοβουλίες. Βέβαια, το όλο πλαίσιο ήταν αρκετά ασφαλές, εξαιτίας της προσωπικής μου εμπλοκής στη διαχείριση του προγράμματος και της προϋπάρχουσας συνεργασίας με μέλη της κοινότητας λογοτεχνίας αλλά και των υπόλοιπων κοινοτήτων.

Το σημείο εκκίνησης στην αναζήτηση της προσωπικής φωνής και συνεισφοράς μου στην κοινότητα λογοτεχνίας ήταν η δημιουργία και η διατήρηση καλού κλίματος μεταξύ των μελών, όπως και η (ανα)κατασκευή ενός φιλόξενου διαδικτυακού χώρου που θα ευνοεί την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία. Μαζί με τον Βασίλη και τη Μαρία, προσπάθησα, μεταξύ άλλων, να συμβάλω στην κοινωνική διάσταση της κοινότητας και στην ενίσχυση της συνοχής της ομάδας μας, μέσα από τον συνεχή εμπλουτισμό της ζώνης «Γνωριζόμαστε και επικοινωνούμε» (βλ. και ονοματοδοσία των ομάδων συζήτησης), το φιλικό ύφος κατά τον συντονισμό των διαδικτυακών μας συναντήσεων (όταν πλέον ο Βασίλης μετατοπίστηκε από τον ρόλο της «αυθεντίας») και μέσα από προσωπικές αναφορές στις αναρτήσεις μου.

Οι διαρκείς αναστοχαστικές μας συζητήσεις με τον Βασίλη και τη Μαρία, αλλά και με τους συντονιστές των άλλων κοινοτήτων, σε συνδυασμό με τις λίγες παρεμβάσεις μου και σε άλλες κοινότητες, λειτούργησαν ως ανατροφοδότηση και συνέβαλαν στην περαιτέρω ευαισθητοποίησή μου σχετικά με ζητήματα διαχείρισης, ρόλων και επιμορφωτικής στρατηγικής.

Σταδιακά, βλέποντας τον εαυτό μου περισσότερο σε ρόλο «υποστηρικτικού συμβούλου», υιοθέτησα έναν πιο χαλαρό-χιουμοριστικό-παιγνιώδη τρόπο διαχείρισης (και στην εκτός Διαλόγου επικοινωνία), στην προσπάθεια δημιουργικής ενεργοποίησης, ενθάρρυνσης, εμπύχωσης και ενημέρωσης των μελών της κοινότητας λογοτεχνίας (ανάλογες προσπάθειες, σε μικρότερη έκταση, έκανα και στον κοινό χώρο για όλα τα μέλη του Διαλόγου). Για παράδειγμα, ύστερα από κάθε διαδικτυακή μας συνάντηση, ετοίμαζα μια σύνοψη των θεμάτων που συζητήθηκαν, επιχειρώντας

να αντλήσω από ποικίλα κειμενικά είδη. Με αυτόν τον τρόπο, προσπαθούσα να συνεισφέρω στην αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος των μελών, ιδιαίτερα σε περιόδους που η συμμετοχή τους στην κοινότητα παρουσίαζε ύφεση, λόγω άλλων υποχρεώσεων, και να ενσωματώσω εναλλακτικές εκδοχές/οπτικές της πραγματικότητας και γραμματισμούς (δημιουργικής γραφής) με πιθανή αξιοποίηση στη διδακτική πράξη, μέσα σε ένα αυστηρά προκαθορισμένο πλαίσιο συνεργασίας με πιεστικά χρονοδιαγράμματα. Αν ξεκινούσαμε σήμερα από την αρχή, θα προσπαθούσα, παράλληλα με την ενδυνάμωση της συνοχής της ομάδας, να κάνω πιο συστηματικές και στοχευμένες παρεμβάσεις σε ζητήματα γραμματισμών (ιδίως νέων γραμματισμών), διδακτικών πρακτικών και ταυτοτήτων, καθώς και των μεταξύ τους διασυνδέσεων.

Η συμμετοχή μου στην κοινότητα ήταν ενεργή κατά τις πρώτες δύο φάσεις και έφθινε σταδιακά στην τρίτη και τέταρτη φάση, λόγω της επιμορφωτικής στρατηγικής για περισσότερες πρωτοβουλίες από τη μεριά των μελών που θα οδηγούσαν στην αυτο-οργάνωσή τους. Βέβαια, υπήρξαν περίοδοι χωρίς ιδιαίτερα ενεργή προσωπική συμμετοχή, λόγω πολύ μεγάλου φόρτου εργασίας στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κλείνοντας, λοιπόν, το τελευταίο λογοτεχνικό βραδινό αυτής της περιόδου, θα περιέγραφα τη συμμετοχή μου σε αυτή την κοινότητα μάθησης ως μια γοητευτική και απαιτητική πορεία (αυτο)ανακάλυψης, με αρχική αμηχανία που έδωσε τη θέση της σε (πολυσημειωτικούς) πειραματισμούς, μοίρασμα και συνεργασία με μια εξαιρετική πολυφωνική ομάδα εκπαιδευτικών-φίλων με ενθουσιασμό, ισχυρή θέληση και διάθεση για αλλαγές στη διδακτική πράξη. Τα μέλη της λογοτεχνικής παρέας κατάφεραν να διατηρήσουν το καλό και ευπρεπές κλίμα συνεργασίας, να υιοθετήσουν αρκετές φορές το φιλικό-χιουμοριστικό ύφος του συντονισμού και να αναπτύξουν μεταξύ τους συνεκτικούς δεσμούς. Επιπλέον, στην τελευταία φάση η εμπλουτισμένη με αρκετά νέα μέλη κοινότητα έδειξε σημάδια αυτονομίας και αυτορρύθμισης, με ελάχιστες παρεμβάσεις από τον παιδαγωγικό υπεύθυνο και τις συντονίστριες. Η ικανοποίηση που προκαλούν όλα τα παραπάνω συνοδεύεται πλέον από την επίγνωση ότι η συμμετοχή σε μια τέτοια κοινότητα αποτελεί μια πολυεπίπεδη, σύνθετη, μη γραμμική διαδικασία που επηρεάζεται από ποικίλους συγκεκριμένους παράγοντες (π.χ. ταυτότητες παιδαγωγικών πρωταγωνιστών, αλλαγές στην εκπαίδευση, τοπικότητα, ζητήματα ιστορίας κλπ.).

Πιο πλούσια σε φίλους, γνώσεις, ιδέες και εμπειρίες, πιο ανοιχτή σε διαφορετικές απόψεις και πιο έτοιμη για συνειδητές διδακτικές επιλογές στο μέλλον, σημαδεμένη, εντέλει, κι εγώ από τη σφραγίδα του Διαλόγου, εύχομαι ολόψυχα να εξακολουθήσουν «ν' απλώνονται τα όρια για συναρπαστικές διασταυρώσεις» και «να χωρούν οι άλλοι στον προσωπικό μας χώρο και χρόνο», μαζί με την ελπίδα «όλα όσα ζήσαμε, αγαπήσαμε και είπαμε δικά μας, να τα ζήσουν, να τα αγαπήσουν και να τα πουν δικά τους» κι άλλοι πολλοί...

Μαρία Μπεχλιβάνου (συντονίστρια)

Ξεκίνησα με πολλή αμηχανία. Δεν είχα αναλάβει ποτέ έως την έναρξη του εγχειρήματος το έργο του συντονισμού διαδικτυακής κοινότητας και στην αρχή όλα φαίνονταν δύσκολα. Το δίκτυο όμως των ανθρώπων που έστησαν και υποστήριξαν την κοινότητα, καθώς και το θεωρητικό πλαίσιο (ρόμβος, τρεις κύκλοι) με βοήθησαν να βρω τον προσανατολισμό μου και τη θέση μου στον Διάλογο. Όπως διαπίστωσα στην πορεία, η ίδια είχα μια πολύ παραδοσιακή αντίληψη για τη διδακτική του αντικειμένου και αρκετά πράγματα τα έκανα διαισθητικά. Ξεκίνησα διερευνητικά και με μια προσδοκία για νέες εμπειρίες αναφορικά με την εκπαιδευτική μου ταυτότητα· ξεκίνησα πάντως για το ταξίδι και όχι για την Ιθάκη.

Λόγω της συναδελφικής ιδιότητας αισθάνθηκα εξ αρχής πολύ κοντά με τα μέλη της ομάδας. Δεν διεκδίκησα τον ρόλο του «κριτικού φίλου», τον οποίο ανέλαβε ο παιδαγωγικός υπεύθυνος, ως πιο καταρτισμένος. Είδα τον εαυτό μου όχι τόσο ως έμπειρο στη διδακτική του αντικειμένου με ΤΠΕ (δεν ήμουν άλλωστε) όσο ως έναν φιλόλογο που ενδιαφέρεται γι' αυτήν και που έχει μια σχετική εμπειρία στη διαδικασία σύνταξης ανάλογων εκπαιδευτικών σεναρίων (βλ. παραδειγματικά σενάρια).

Αν και παρακολουθούσα από πολύ κοντά τα τεκταινόμενα στην κοινότητα και αντιλαμβανόμουν επαρκώς τις αδυναμίες και τις αρετές των σεναρίων, οι παρεμβάσεις μου σε θέματα σχολιασμού ήταν πολύ περιορισμένες και λόγω συνειδητής επιλογής (αποποίηση του ρόλου του «κριτικού φίλου» και υιοθέτηση αυτού του «υποστηρικτικού συμβούλου», που άφηνε μεγαλύτερο περιθώριο δράσης στα μέλη) και λόγω φόρτου εργασίας (διεκπεραίωση πολλών διαδικαστικών ζητημάτων). Θα έλεγα ότι, με βάση το πλαίσιο που μας δόθηκε, λειτούργησα ως άνθρωπος που φροντίζει για το «δέσιμο» των μελών και την ίδια την κοινότητα (ως πλαίσιο συνεργασίας και κατασκευής κοινής γλώσσας, πρακτικών κλπ.). Επίσης, προσπάθησα να ενημερώνω έγκαιρα την ομάδα για τα διαδικαστικά ζητήματα που κατά καιρούς προέκυπταν (προθεσμίες, χρονοδιαγράμματα, παραδοτέα κλπ.).

Λόγω του πολλαπλού μου ρόλου (συντονίστρια, επιμελήτρια των συγγραμμένων σεναρίων και διαχειρίστρια της βάσης δεδομένων Πρωτέας), επικοινωνούσα καθημερινά τόσο με τα μέλη της ομάδας μας όσο και με τη δεύτερη συντονίστρια της ομάδας της λογοτεχνίας και τον παιδαγωγικό υπεύθυνο για την επίλυση προβλημάτων ή τη διευθέτηση θεμάτων που προέκυπταν. Η συνεργασία μου με τους τελευταίους υπήρξε άψογη. Διακρινόταν από πνεύμα αλληλοσεβασμού, ομαδικότητας και διαλλακτικότητας. Θετικά λειτούργησε το γεγονός της καθημερινής συνύπαρξής μας στον ίδιο εργασιακό χώρο (στις τρεις πρώτες φάσεις του Διαλόγου), διότι αυτό μας έδινε τη δυνατότητα της άμεσης διευθέτησης διαδικαστικών ζητημάτων και του συνεχούς σχεδιασμού της πορείας της κοινότητας. Πιστεύω ότι το καλό κλίμα συνεργασίας με βοήθησε πολύ, κυρίως στο έργο του συντονισμού και, επιπλέον, είχε θετικό αντίκτυπο και στη λειτουργία της

ομάδας. Αν ξεκινούσαμε σήμερα από την αρχή, αυτό που θα άλλαζα θα ήταν η μεγαλύτερη σιγουριά στις παρεμβάσεις μου.

Ο βηματισμός μου στην κοινότητα ήταν ως επί το πλείστον ομαλός. Λιγότερη συμμετοχή σημειώθηκε σε περιόδους που εκκρεμούσαν πολλά διαδικαστικά θέματα (π.χ. έλεγχος παραδοτέων και κατάθεσή τους για πληρωμή εκπαιδευτικών), καθώς και στην τελευταία φάση, λόγω της ικανότητας της ομάδας να διαχειρίζεται μόνη της πολλά ζητήματα, αλλά και λόγω μεταβολής της υπηρεσιακής μου κατάστασης (λήξη απόσπασης στο ΚΕΓ και επιστροφή στην τάξη).

Η εμπειρία που αποκόμισα από τη συμμετοχή μου στον Διάλογο είναι πολύτιμη. Έμαθα να αναγιγνώσκω τα διδακτικά σενάρια κριτικά και εστιασμένα. Επίσης, πιστεύω ότι μπορώ, πλέον, να κάνω πιο συνειδητές επιλογές ως προς τις διδακτικές πρακτικές και την αξιοποίηση των ΤΠΕ σε δικές μου διδακτικές προτάσεις αλλά και εφαρμογές στην τάξη. Επιπλέον, θεωρώ ότι η διδακτική μου ταυτότητα δεν άλλαξε ριζικά, αλλά μετακινήθηκε, έστω και λίγο, προς νέα κατεύθυνση. Βέβαια, η επιστροφή στην τάξη, ύστερα από μακροχρόνια απουσία, μου έδειξε ότι οι διδακτικές πρακτικές που έχουν μακροχρόνια δοκιμαστεί και εμπεδωθεί αλλάζουν δύσκολα και χρειάζεται συνειδητή και γενναία απόφαση για να αφήσει κανείς την ασφάλεια της πεπατημένης και να βουτήξει σε άγνωστα και, ενίοτε, βαθιά νερά. Επίσης, πέρα από τη διδακτική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, σημαντικό ρόλο στη διδακτική πράξη παίζουν οι ταυτότητες των μαθητών και συνολικά του σχολείου.

Τέλος, μέσα από τη συμμετοχή μου στην κοινότητα είχα τη χαρά να επικοινωνήσω, να συνοδοιπορήσω και να συνδεθώ φιλικά με αξιολογους συναδέλφους. Οπότε, είμαι ικανοποιημένη από το αποτέλεσμα: η Ιθάκη δεν με γέλασε.

Σύμφωνα με μια βασική της διάσταση, η κοινότητά μας λειτούργησε ως μια εναλλακτική μορφή επιμορφωτικού προγράμματος, με σημαντικές και αξιοσημείωτες διαφορές από τα συμβατικότερα σχήματα επιμόρφωσης, ως προς τη μέθοδο και τις διαδικασίες, τις πρακτικές διδασκαλίας/επιμόρφωσης, τις σχέσεις και τους ρόλους επιμορφωτών και επιμορφούμενων. Καταρχάς, δεν διαμορφώθηκε ένα συγκεκριμένο (και περιορισμένο) σώμα κειμένων (άρθρων, μελετών κλπ.) προσδιορισμένο ως το «υλικό της επιμόρφωσης», με τη σαφή οδηγία προς τα μέλη της κοινότητας πως αυτό το υλικό συνιστά αντικείμενο γνώσης που οφείλει κάθε μέλος να αποκτήσει ως «μάθημα». Υπήρχε, ασφαλώς, συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο παρουσιάστηκε από την αρχή στα μέλη και χρειάστηκε όλοι να εξοικειωθούν με αυτό (ως προς τον τρόπο ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία, τη σύνταξη σεναρίων, τα κριτήρια και τη μέθοδο ανάγνωσης και κριτικής των σεναρίων κ.ά.), αλλά ο τρόπος που αυτό εμπεδώθηκε δεν αφορούσε πλέον απλώς γνώσεις αλλά, κυρίως, δεξιότητες κατά την πρακτική αξιοποίησή του στο πλαίσιο λειτουργίας της κοινότητας.

Άλλωστε, η ίδια η διάκριση των ρόλων μεταξύ επιμορφωτή και επιμορφούμενων –που είναι συστατικό γνώρισμα κάθε επιμορφωτικού σχήματος– στην περίπτωση της κοινότητάς μας σταδιακά καταργήθηκε. Η παρουσία παιδαγωγικού υπευθύνου και συντονιστριών στην ομάδα αποσκοπούσε σε ρόλους περισσότερο φιλικούς και ισότιμους, του «κριτικού φίλου» ή του «υποστηρικτικού συμβούλου». Με μεθοδικά και κλιμακωτά βήματα προόδου, αρκετά μέλη της κοινότητας (ή και η ολομέλειά της σε προχωρημένα στάδια ανάπτυξης) ανέλαβαν, σε ποικίλες περιστάσεις και επιμέρους ομάδες, ρόλους ή ευθύνες επιμορφωτή και, γενικά, έδρασαν ανεξάρτητα, χωρίς την παρουσία «επιμορφωτή» με ευθύνη καθοδήγησης και αξιολόγησης.

Έτσι, λοιπόν, η μάθηση προέκυπτε μέσα από την άσκηση, τη δοκιμή και την ενεργή συμμετοχή (υποβάλλοντας προτάσεις – ιδέες στην ολομέλεια, ασκώντας καλοπροαίρετη κριτική σε προτάσεις συναδέλφων, συντάσσοντας σενάρια, ανταποκρινόμενοι σε δραστηριότητες, οργανώνοντας παρουσιάσεις σε webinars κ.ά.) αλλά και μέσα από τις ποικίλες ασύγχρονες συζητήσεις σε μια ομάδα που έμαθε να μοιράζεται και να συζητά ισότιμα. Μέρος της μάθησης ήταν, π.χ. η εμπέδωση του «συνανήκειν» στην ομάδα και η ενίσχυση της αλληλεγγύης μεταξύ των μελών της. Με άλλα λόγια, στην κοινότητά μας δοκιμάσαμε, με αρκετή επιτυχία, μεθόδους και πρακτικές, με τις οποίες προσπαθούμε να εμπλουτίσουμε τη διδακτική πράξη στο σχολείο: μια «επιμόρφωση» που εξελίχθηκε μέσα από πρακτικές ομαδοσυνεργατικές και δοκιμασίες συνεργατικής γραφής και δράσης. Η απουσία του συνηθέστερου μετωπικού σχήματος, που ακολουθείται στις συμβατικές μορφές επιμόρφωσης, επέτρεψε να ενισχυθούν ακόμη περισσότερο (ίσως πολύ πιο σθεναρά από ό,τι συμβαίνει συνήθως) οι σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι συνεργασίες σε ομάδες, όρος ύπαρξης της κοινότητας, ενδυνάμωσαν το «πνεύμα της ομάδας» και οικοδόμησαν στενότερες σχέσεις μεταξύ των μελών, σχέσεις που δεν περιορίζονται στο τυπικό μέρος γνωριμίας μεταξύ συναδέλφων με κοινά ενδιαφέροντα, αλλά συμβάλλουν στη δημιουργία μιας παρέας με πιο ουσιαστικούς, άμεσους και ανιδιοτελείς δεσμούς (βλ. και υποκεφάλαιο 2.5). Ας σημειωθεί ότι, πέρα από την αναγκαία διαμόρφωση και καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, σημασία είχαν και τα άτομα ως μονάδες. Η κοινότητα της λογοτεχνίας ευτύχησε να έχει εξαιρετικούς εκπαιδευτικούς, που είχαν διανύσει προηγουμένως ο καθένας τους τη δική του διαδρομή στη διδασκαλία.

Παρόλα αυτά, η επιζητούμενη, μέσω του Διαλόγου, μεταβολή των διδακτικών ταυτοτήτων των συμμετεχόντων αποδείχθηκε ένα πολύ απαιτητικό, σύνθετο και φιλόδοξο εγχείρημα, που μας προβληματίσε για τα αδύναμα σημεία της προσπάθειας. Σε αυτά θα πρέπει να συμπεριλάβουμε την έλλειψη επαρκούς χρόνου για ουσιαστικότερη συμμετοχή στην κοινότητα. Γι' αυτό, αλλά και για άλλους λόγους, ήταν πολύ περιορισμένη η συμμετοχή στις τόσο κρίσιμες ασύγχρονες συζητήσεις για την εφαρμογή των σεναρίων και για τα ενδιαφέροντα ερωτήματα που προέκυπταν από τις προσαρμογές τους κατά την εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη. Επίσης, σε όλο

το διάστημα λειτουργίας της κοινότητας υπήρχε ένας διαρκής και έντονος διοικητικός φόρτος (π.χ. χρονοβόρες γραφειοκρατικές διαδικασίες έκδοσης άδειας άσκησης ιδιωτικού έργου για τους εκπαιδευτικούς), που αποσπούσε χρόνο και δυνάμεις από τα ουσιαστικότερα θέματα που απασχολούσαν την ομάδα. Και ακόμη, η κοινότητα συχνά ερχόταν αντιμέτωπη με απρόσμενα τεχνικά προβλήματα, κυρίως ως προς τη σύγχρονη επικοινωνία των μελών της, γεγονός που δυσχέραινε την πορεία της.

Αναλογιζόμενοι τώρα, στη μελαγχολική στιγμή της ολοκλήρωσης μιας διαδρομής, τη συνέχεια λειτουργίας της κοινότητάς μας ή τη μετεξέλιξή της, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ορισμένα σημεία βελτιωμένης ανταπόκρισης στις ανάγκες ανάλογων εγχειρημάτων. Με τη στερνή σκέψη (που όλοι θα θέλαμε να την είχαμε πρώτα) θα προτεínαμε ενίσχυση, σε αριθμό και ουσιαστικό περιεχόμενο, των ζωντανών διαδικτυακών συναντήσεων (και των σεμιναριακού τύπου-webinars) με οργανωμένες παρεμβάσεις και παρουσιάσεις τόσο από μέλη της ομάδας όσο και από τρίτους. Η θεματική τους είναι κρίσιμο να προσδιορίζεται μέσα από συζήτηση της ομάδας. Και ακόμα, θα επιδιώκαμε, με περισσότερο ανοιχτές διαδικασίες, περισσότερες δραστηριότητες της ομάδας και συζητήσεις πάνω σε συγκεκριμένο, κάθε φορά, εκπαιδευτικό υλικό, που σημαίνει βέβαια περισσότερο χρόνο και λιγότερη δέσμευση από συμβατικές υποχρεώσεις.

Η κοινότητά μας λειτούργησε με αρκετά κάθετα οργανωμένο σχήμα, διαχωρίζοντας ομάδες, αντίστοιχες με αυτές των φιλολογικών μαθημάτων του σχολείου (αρχαία και νέα ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία), χωρίς άμεση επικοινωνία μεταξύ των ομάδων, πιεσμένη από την ανάγκη της ίδιας της σχολικής πραγματικότητας. Θα θέλαμε να δοκιμάσουμε, πλέον, μια διαφορετική λειτουργία της, έτσι ώστε να επιτραπεί μεγαλύτερη αλληλεπίδραση των μέχρι τώρα επιμέρους κοινότητων των εκπαιδευτικών, με παράλληλη ενίσχυση του «κοινού χώρου» για όλους τους εκπαιδευτικούς-μέλη της κοινότητας, ανεξαρτήτως διδακτικού αντικειμένου (γλωσσικού μαθήματος). Η ενδυνάμωση του «κοινού χώρου» σημαίνει πως θα πρέπει να σκεφτούμε μια άλλη φυσιογνωμία του με οργανωμένη καλύτερα (δηλαδή πιο εστιασμένα) τη διαχείριση και τον συντονισμό του. Γενικότερα, πάντως, τα επόμενα βήματα της όποιας μορφής και εξέλιξης του Διαλόγου, τα σκεφτόμαστε εφοδιασμένα με συστηματικότερη επιμόρφωση σε ζητήματα διαχείρισης η-κοινοτήτων και ανάλογη τεχνική υποστήριξη. Πάνω απ' όλα, όμως, προσδοκούμε μια κοινότητα οργανωμένη με πιο ανοιχτά και ολοκληρωμένα σχήματα, που θα υπερβαίνει περιορισμούς, όπως η «ύλη» του σχολείου, το ωρολόγιο πρόγραμμα κλπ. Πρόκειται για μια πρόκληση που θέλουμε να δοκιμάσουμε, αισθανόμενοι γερά εφοδιασμένοι με την εμπειρία της μέχρι τώρα λειτουργίας των ομάδων μας.

3.3. η-συντονισμός στην διαδικτυακή κοινότητα των αρχαίων ελληνικών

Α. Πόλλας – Κ. Τουλούμης – Α. Μάτος

Στο πλαίσιο της λειτουργίας της κοινότητας των αρχαίων ελληνικών στον Διάλογο επιδίωξη των παιδαγωγικών υπευθύνων, του συντονιστή και των συναδέλφων εκπαιδευτικών ήταν η συμφωνημένη παρέμβαση για την κριτική ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών με τις ΤΠΕ στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Βασικές παράμετροι της αλλαγής πλεύσης στη διδασκαλία του μαθήματος ήταν: α) η πρόταξη της αρχαιογνωσίας έναντι της αρχαιογλωσσίας· β) η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών σε σχέση με το παρόν· γ) η μετατόπιση του κέντρου βάρους της διδασκαλίας από τα «κείμενα» που θα έπρεπε να διδάξει ο καθηγητής στα «κείμενα» που θα μπορούσαν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον του μαθητή και δ) η πρόταξη της εννοιολόγησης υπαρχόντων διδακτικών προβλημάτων στο μάθημα των Αρχαίων και η, εν συνεχεία, δυνατότητα αντιμετώπισής τους με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Τα σημεία αιχμής στο πλαίσιο αυτό ήταν πολλά και ποικίλα, από τα οποία, για λόγους οικονομίας χώρου, σημειώνονται τα εξής:

Πρώτο σημείο αιχμής στάθηκε η εύρεση τρόπων αντιμετώπισης του ισχυρού ιδεολογικού επικαθορισμού που διέπει τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην ελληνική κοινωνία, γενικότερα, και προτάσσει τη γλώσσα έναντι της ερμηνείας των κειμένων, καθώς η πρώτη νομίζεται αναγκαίο στοιχείο για τη συγκρότηση και τη διαφύλαξη της ελληνικής ταυτότητας. Το ζήτημα αυτό τέθηκε από την αρχή έναρξης του Διαλόγου και έγινε φανερό πως υπήρχαν ανάλογες απόψεις και μεταξύ των συναδέλφων στο εσωτερικό της κοινότητας. Οι απόψεις αυτές, μάλιστα, ενισχύονταν σταθερά από μια δονκιχωτική αντίληψη περί του γλωσσαμυντορικού ρόλου του φιλόλογου ως θεματοφύλακα των παραδόσεων και της ιστορίας της ελληνικής γλώσσας. Ως προς αυτό το ζήτημα, κρίθηκε αναγκαίο η αρχική αντίληψη που υπέβοσκε στις συζητήσεις μερικών συναδέλφων –ότι, δηλαδή, έπρεπε να προηγηθεί η εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και ύστερα οτιδήποτε άλλο– να υποκατασταθεί από την αξιοποίηση της γλωσσικής μορφής ως εργαλείου για την ερμηνεία των κειμένων. Προς αυτή την κατεύθυνση βοήθησαν σημαντικά οι «Στόχοι» στα σενάρια διδασκαλίας που αφορούσαν τις «Γνώσεις για τον κόσμο». Η ενότητα αυτή άνοιξε ένα νέο παράθυρο στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών, συνδέοντάς τα και με τη σύγχρονη πραγματικότητα.

Δεύτερο σημείο αιχμής ήταν η γόνιμη μεταφορά της φιλοσοφίας και της αντίληψης κριτικών, διδακτικών και παιδαγωγικών αρχών, που είχαν ήδη συνταχθεί από τον Δημήτρη Κουτσογιάννη και τους συνεργάτες του με πεδίο αναφοράς τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, στη σύνταξη και την εφαρμογή διδακτικών σεναρίων για τα αρχαία ελληνικά. Οι αρχές αυτές, που αφορούσαν κυρίως τον κριτικό γραμματισμό, τις ταυτότη-

τες και τους λόγους εκπαιδευτικών και μαθητών, τους τρεις αλληλένδετους κύκλους στην αξιοποίηση των ΤΠΕ, τον ρόμβο της γλωσσικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία και την ανάκλαση των, σύγχρονων και κριτικών, γλωσσικο-διδασκικών ρευμάτων στις ΤΠΕ, δημιούργησαν στην κοινότητα γόνιμο προβληματισμό, κυρίως σχετικά με το πώς θα εφαρμοζόταν ένα θεωρητικό πλαίσιο για την ομιλούμενη νεοελληνική γλώσσα σε μια γλώσσα που δεν μιλιέται πια, όπως είναι τα αρχαία ελληνικά. Κατά κοινή ομολογία, χρειάστηκε αρκετός χρόνος για να «μεταφραστούν» και να εφαρμοστούν από τα μέλη της κοινότητας οι προηγούμενες θεωρητικές και γλωσσοδιδασκικές αρχές, με δημιουργικό και ανανεωτικό τρόπο, σ' ένα μάθημα, όπως αυτό των αρχαίων ελληνικών, το οποίο, στο Λύκειο κυρίως, είναι προσανατολισμένο στην εξέταση, παραμένοντας σε ικανό βαθμό μονοτροπικό, βιβλιοφιλικό και καθηγητοκεντρικό. Η πρόκληση ήταν η επίκληση των σύγχρονων και κριτικών θεωρήσεων και κριτικών προσεγγίσεων στα σενάρια διδασκαλίας να μετατραπεί σε ανανεωτική πράξη.

Τρίτο σημείο αιχμής αποτέλεσε η καλλιέργεια της αίσθησης μεταξύ των συναδέλφων στον διάλογο ότι συνεργάζονται σ' έναν χώρο όπου μπορούν να αισθάνονται άνετα, και ότι δεν «προσλήφθηκαν» για να διεκπεραιώσουν απλώς ένα έργο, χρησιμοποιώντας μια τυπική και υπηρεσιακή γλώσσα επικοινωνίας. Πρόθεση και επιδίωξη ήταν η αντίληψη ότι οι καλές δουλειές προκύπτουν από ομάδες ανθρώπων που, ακόμη και αν συναντώνται ως άγνωστοι μεταξύ τους, σταδιακά αναπτύσσουν μεταξύ τους ανθρώπινη σχέση –ακόμη και φιλική– και νιώθουν ότι μιλούν την ίδια γλώσσα, έχουν τις ίδιες ανησυχίες και κοινά ενδιαφέροντα.

Ο στόχος, στη συγκεκριμένη περίπτωση, δεν ήταν η δημιουργία ενός «ουδέτερου» καλού κλίματος μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στην κοινότητα συναδέλφων, αλλά η εδραίωση της συναντίληψης ότι ο διάλογος, καταρχάς, έπρεπε να αποτελέσει χώρο, στον οποίο οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν, πρόθυμα και με άνεση, να πραγματώσουν τις ταυτότητές τους, ενστερνιζόμενοι την ανάγκη για ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών και αντιμετωπίζοντας τα ψηφιακά μέσα ως εργαλείο με το οποίο θα πετύχουν τον παραπάνω στόχο. Με βάση τις παραπάνω παραδοχές, εκτιμήθηκε ότι «η ζωή», στο πλαίσιο του Διαλόγου, έπρεπε να αποτελέσει για όλους τους συμμετέχοντες ευκαιρία να συναντηθούν και να συνομιλήσουν με ανθρώπους, με τους οποίους μοιράζονται το ίδιο «πάθος» για την αλλαγή της διδασκαλίας, οι οποίοι θα τους καταλαβαίνουν και από τους οποίους θα παίρνουν ενίσχυση για τις καθημερινές τους προσπάθειες μέσα στην αίθουσα και στο σχολείο.

Παράλληλα, θεωρήθηκε αναγκαίο οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί να παρακινούνται να εκφράζονται ελεύθερα στην κοινότητα (χωρίς τις επιφυλάξεις ή την αμφισβήτηση που αντιμετωπίζουν στον καθημερινό εργασιακό τους χώρο) και να σχεδιάζουν διδακτικές δραστηριότητες (ακόμη και τέτοιες που θεωρούνται πως ξεφεύγουν από τα συνηθισμένα στο, οικείο για τον καθένα, σχολικό περιβάλλον). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο πώς θα μπορούσαν,

γενικότερα, οι συνάδελφοι να πειραματιστούν με νέες διδακτικές μεθόδους, έχοντας πάντα την υποστήριξη ο ένας του άλλου αλλά και των παιδαγωγικών υπευθύνων και του συντονιστή, πέρα από σχολικούς ελέγχους ιεραρχίας και «πειθαρχίας». Στο πλαίσιο αυτό, οι προς αξιοποίηση μαθησιακοί πόροι (σε-νάρια διδασκαλίας κλπ.) θα μπορούσαν να διατηρούν τη δυναμικότητα και τον ανοιχτό τους χαρακτήρα, αξιοποιούμενοι σε «έργα εν εξελίξει» από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας.

Εξάλλου, συνυπολογίστηκε εξ αρχής το γεγονός ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο φιλόλογος που επιδιώκει να αξιοποιήσει τα ψηφιακά μέσα, με στόχο να ανανεώσει τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών και να προκαλέσει ρήξεις στα ισχύοντα (υιοθετώντας διερευνητικές και ανοιχτές διδακτικές πρακτικές), συνιστά εξαίρεση και μάλιστα ισχυρή. Σε αρκετές περιπτώσεις αντιμετωπίζεται είτε ως «μη κατάλληλος», εφόσον υπάρχει η πεποίθηση ότι ο τρόπος που διδάσκει δεν οδηγεί σε άριστες επιδόσεις στις σχολικές αλλά και εθνικές εξετάσεις, είτε ως «γραφικός», επειδή ματαιοπονεί, επιδιώκοντας να διδάξει με τρόπο που είναι αντίθετος προς ό,τι απαιτεί η ίδια η σχολική πραγματικότητα. Δεν είναι λίγες οι φορές που εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επιμορφώθηκαν στην αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην διδασκαλία (στο λεγόμενο Β' επίπεδο) και ενστερνίστηκαν τον στόχο της ανανέωσής της μέσα από αυτά, αγωνίζονται μόνοι μέσα σε ένα φαύλο κύκλο προβλημάτων και συχνά εγκαταλείπουν κάθε παρόμοια προσπάθεια. Επιπρόσθετος, κατ' επέκταση, στόχος που τέθηκε στον Διάλογο ήταν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (που στην πλειοψηφία τους είχαν πιστοποιηθεί στην Επιμόρφωση Β' επιπέδου) να λειτουργήσουν και ως πρότυπο ρόλου (role model) στο ελληνικό σχολείο. Ασχολούνται, εξάλλου, συστηματικά με το έργο της διδακτικής των αρχαίων ελληνικών με τις ΤΠΕ, για το οποίο η ελληνική πολιτεία έχει δαπανήσει σημαντικά ποσά χρημάτων και ανθρώπινων πόρων.

Στην πράξη τα προηγούμενα σημεία αιχμής δοκιμάστηκαν και αναδείχθηκαν, λίγο πολύ, από την πρώτη «δραστηριότητα» της κοινότητας του Διαλόγου των αρχαίων –μετά την απαραίτητη διά ζώσης γνωριμία στο ΚΕΓ– που ήταν, μεταξύ άλλων, η ανταλλαγή απόψεων, όσον αφορά το τί πιστεύαμε για το μάθημα και για τους εαυτούς μας ως δασκάλους. Επρόκειτο για αναστοχαστική διαδικασία, η οποία βοήθησε να καταγραφούν και να γίνουν περισσότερο συνειδητές τόσο οι απόψεις μας όσο και, κυρίως, οι διδακτικές μας πρακτικές. Το πεδίο των προσδοκιών των μελών της κοινότητας, πάντως, στην αρχή ήταν κάπως ασαφές. Είναι δύσκολο, εξάλλου, να προσεγγίσει κανείς με σιγουριά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που εκδήλωσαν ενδιαφέρον συμμετοχής στο έργο. Ο καθένας προσήλθε σε αυτό με τις δικές του αντιλήψεις για τον ρόλο των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Οι περισσότεροι συνάδελφοι ήταν θετικοί απέναντι στην ενεργότερη εμπλοκή των ΤΠΕ στη διδασκαλία των αρχαίων, αν και δεν εννοούσαν όλοι, με τον ίδιο τρόπο, αυτήν την εμπλοκή.

Στην αρχή, όπως τουλάχιστον προέκυψε από τις πρώτες απόπειρες δημιουργίας σεναρίων διδασκαλίας, οι οποίες αφορούσαν μάλλον τη γλώσσα παρά

τη γραμματεία, οι ΤΠΕ αντιμετωπίζονταν στην εργαλειακή τους διάσταση: ως μέσο που θα «βελτίωνε» τις συνθήκες της παραδοσιακής διδασκαλίας του μαθήματος. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις, μάλιστα, ήταν ιδιαίτερα εμφανής η καχυποψία απέναντι στη χρήση τους, ακόμα και η απαξίωση αυτής της χρήσης. Οι αντιλήψεις αυτές μεταφέρονταν και στην κοινότητα του Διαλόγου, είτε μέσω της απόλυτης σιγής είτε με παρεμβάσεις στον παιδαγωγικό υπεύθυνο, οι οποίες αμφισβητούσαν το έργο και τον ρόλο των συμμετεχόντων. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η συνεργασία ήταν ιδιαίτερα προβληματική.

Στην πρώτη διά ζώσης συνάντηση των μελών της κοινότητας στους χώρους του ΚΕΓ παρουσιάστηκε το έργο και οι στόχοι του. Είναι αλήθεια πως στην πρώτη τηλεδιάσκεψη που ακολούθησε φάνηκε πως οι συμμετέχοντες είχαν ανάγκη περαιτέρω διευκρινίσεων και έπρεπε να καθοδηγηθούν, ώστε να κατατοπιστούν από κείμενα που είχαν ήδη παραχθεί στο πλαίσιο του έργου. Εκτός από τις σύγχρονες ομαδικές συνεργασίες μέσω των τηλεδιασκέψεων, χρειάστηκε κάποιες φορές να υπάρξει ατομική ψηφιακή συνεργασία και εξατομικευμένη καθοδήγηση, η οποία λειτούργησε αρκετά εποικοδομητικά. Επειδή, όμως, η επιλογή αυτή δεν εντασσόταν στη λογική των κοινότητων του Διαλόγου δεν ενθαρρύνθηκε ιδιαίτερα. Παρόλα αυτά, υπήρξαν αρκετοί συμμετέχοντες, όπως αναφέρεται παρακάτω, που επέμεναν σε προσωπικό σχολιασμό και «διόρθωση» των σεναρίων τους από τον παιδαγωγικό υπεύθυνο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η πρακτική αυτή ακολούθηθηκε στην αρχή του έργου για κάποια σεναρία όπου διαπιστωνόταν πως υπήρχε μια αμηχανία απέναντι στη φιλοσοφία του έργου και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Αργότερα, πάντως, δεν χρειάστηκαν ανάλογες παρεμβάσεις.

Συχνό ήταν το φαινόμενο τα μέλη της κοινότητας να μη θέλουν να «εκτεθούν», όπως πίστευαν, στους υπολοίπους συναδέλφους τους, καταθέτοντας σκέψεις, πρακτικές και δοκιμές σεναρίων. Στην αρχή αρκετοί συνάδελφοι θεωρούσαν ότι θα ήταν καλό να πάρουν πρώτα την έγκριση του παιδαγωγικού υπευθύνου για το έργο τους και μετά να το υποβάλουν προς συζήτηση. Οι εκκλήσεις για προσωπική επικοινωνία ήταν συχνές. Πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι αυτό πολύ γρήγορα ξεπεράστηκε, κυρίως μετά τις online συναντήσεις της ολομέλειας της ομάδας, όπου δημιουργήθηκαν οι κατάλληλες συνθήκες δημιουργίας δεσμών ανάμεσα στα μέλη της. Είναι χαρακτηριστικό πως άτομα που συμμετείχαν τακτικά σε αυτές δέθηκαν περισσότερο μεταξύ τους σε σχέση με αυτούς/ές που δεν είχαν συχνή παρουσία. Οι τηλεδιασκέψεις αποτέλεσαν, έτσι, ισχυρό μέσο σύνδεσης των μελών της ομάδας και συνέβαλαν πάρα πολύ στην ανάπτυξη της κοινότητας. Παρόλα αυτά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι βασικός παράγοντας σύναψης αυτών των δεσμών ήταν οι ταυτότητες και η προσωπικότητα των συμμετεχόντων και όχι το μέσο. Ο καθένας, τελικά, όταν αισθάνθηκε άνεση και ασφάλεια, εξέφρασε τον εαυτό του μέσα από το μέσο.

Υπήρξαν, βέβαια, και περιπτώσεις συναδέλφων που δυσκολεύονταν να πραγματώσουν ταυτότητα «συμμετέχοντος σε κοινότητα διδακτικών πρακτικών», με συνέπεια να λειτουργούν ως μέλη-διεκπεραιωτές ενός τυπικού έργου. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αρχικά περιχαρακώθηκαν, υιοθετώντας ένα θεσμικό γλωσσικό ιδίωμα στα forum της κοινότητας. Στη συνέχεια, παρά τις παροτρύνσεις και τη διακριτική αλλά σταθερή παρακίνηση των συντονιστών, παρέμειναν «λιγομίλητοι». Με τον τρόπο τους αυτό έδειχναν ότι δεν προτιμούν το άνοιγμα στα υπόλοιπα μέλη ή δεν καταφέρνουν να πραγματώσουν με επιτυχία, κατά τη γνώμη τους, μια ταυτότητα «συμμετέχοντος σε κοινότητα».

Η συνεργατική λογική και επικοινωνία που τηρήθηκαν στο πλαίσιο σύνταξης και εφαρμογής των σεναρίων διδασκαλίας στον Διάλογο ήταν γραμμική: προηγούνταν η σύντομη περιγραφή/κατάθεση της βασικής ιδέας και της πορείας του σεναρίου από τον συντάκτη, ακολουθούσαν πρώτες αντιδράσεις ή συμπληρώσεις των υπολοίπων μελών της κοινότητας και, στη συνέχεια, παρουσιαζόταν μια πρώτη πρόχειρη παρουσίαση του συνταγμένου σεναρίου από τον συντάκτη του, στην οποία μπορούσαν να προκληθούν νέες αντιδράσεις ή διορθωτικές προτάσεις. Στο τέλος, το ολοκληρωμένο ή διορθωμένο σενάριο αναρτώνταν στον Διάλογο ή και σε διαδικτυακή πλατφόρμα. Ήταν δυνατόν, ακόμη και στην τελική μορφή που έπαιρνε ένα διδακτικό σενάριο, να προκύψουν συστάσεις για περαιτέρω συμπληρώσεις ή διορθώσεις, κυρίως από τον παιδαγωγικό υπεύθυνο της κοινότητας. Ωστόσο, συνολικά το προηγούμενο γραμμικό σχήμα δεν είχε κανονιστικό χαρακτήρα.

Σε γενικές γραμμές, ο σχολιασμός των συνταγμένων και των εφαρμοσμένων σεναρίων από τα μέλη της κοινότητας στον Διάλογο δεν ήταν ικανοποιητικός. Τις περισσότερες φορές συμμετείχαν ο συντάκτης ή ο εφαρμοστής και ο παιδαγωγικός υπεύθυνος, που σχολίαζαν το συγκεκριμένο σενάριο, ενώ τα λοιπά μέλη της κοινότητας παρενέβαιναν άρρυθμα και μεμονωμένα. Γι' αυτό ευθύνονται, κυρίως, τόσο ο φόρτος εργασίας (διδακτικός και γραφειοκρατικός) που είχαν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία τους όσο και η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας και «κουλτούρας» συμμετοχής σε ανάλογα εγχειρήματα. Συνδυαστικά και αρνητικά προς αυτήν την κατεύθυνση λειτουργήσαν: η δύσκολη, έως καταθλιπτική, περιρρέουσα εκπαιδευτική ατμόσφαιρα -κάτι που συχνά επισημάνθηκε στις διασκέψεις μας-, καθώς επίσης και η αμηχανία να εκθέσουν οι συνάδελφοι το έργο τους σε μια κοινότητα ομοτέχνων.

Σημειώνεται, επίσης, ότι, ενώ οι συμμετέχοντες στον Διάλογο εκπαιδευτικοί κινήθηκαν πολύ ικανοποιητικά κατά τη σύνταξη των σεναρίων διδασκαλίας σε ζητήματα παιδαγωγικού σχεδιασμού και πρακτικής, αντιμετώπισαν, άλλοτε με επιφύλαξη και άλλοτε με αμηχανία, τη διαχείριση των τμημάτων των σεναρίων όπου έπρεπε να συνδέσουν τη συγκεκριμένη διδακτική τους πρόταση με το θεωρητικό πλαίσιο. Έτσι, είτε κατονόμαζαν στα σενάρια τους αρκετές θεωρητικές εκδοχές είτε, συχνότερα, κατέφευγαν σε προηγούμενα σενάρια των παιδαγωγικών υπευθύνων και αντλούσαν από εκεί τα σχετικά

θεωρητικά δεδομένα. Συνήθως, δηλαδή, έλειπε το «φιλτράρισμα» του θεωρητικού πλαισίου, το οποίο θα επέτρεπε να γειώνεται το σενάριο στη συγκεκριμένη διδακτική πρόθεση.

Εξάλλου, κατά την ανταλλαγή απόψεων των μελών της κοινότητας στον Διάλογο δεν προέκυψε σημαντική διαφορά ανάμεσα στα συνταγμένα και τα εφαρμοσμένα σενάρια. Παρόλο που ήταν δυνατή η συχνή συνεργασία ανάμεσα στον συντάκτη και τον εφαρμοστή, δεν υπερίσχυσε η λογική της δραστηκής τροποποίησης του συνταγμένου σεναρίου, ώστε αυτό να προσαρμοστεί στις διαφορετικές σχολικές συνθήκες. Η εφαρμογή των παραδειγματικών σεναρίων είχε και αυτή τα προβλήματά της, καθώς αρκετά από αυτά δεν ακολουθούσαν πιστά το καθιερωμένο πρότυπο σύνταξης των σεναρίων που είχε υιοθετηθεί στον Διάλογο, με αποτέλεσμα οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί όχι μόνο να εφαρμόζουν αλλά και να συντάσσουν τμήματα του σεναρίου που εφάρμοζαν. Εξάλλου, αρκετοί από τους συντάκτες των παραδειγματικών σεναρίων δεν συμμετείχαν στον Διάλογο, επομένως δεν μπορούσε να υπάρξει συνεργασία με το μέλος-εφαρμοστή. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι υπήρξε συσσώρευση κατάθεσης και ανάρτησης σεναρίων, για το Λύκειο κυρίως, κοντά στη χρονική περίοδο λήξης των προθεσμιών παράδοσής τους. Έτσι, λόγω της ποσότητάς τους, γινόταν δύσκολη η διορθωτική ανατροφοδότηση, είτε από τα μέλη της κοινότητας είτε από τον παιδαγωγικό υπεύθυνο του Λυκείου, με αποτέλεσμα να «περάσουν» σενάρια με δυσδιάκριτη ίσως πρωτοτυπία, στα οποία δεν αναδεικνυόταν η προστιθέμενη με τις ΤΠΕ αξία. Γενικότερα, η χρονική περίοδος, κατά την οποία είχε οριστεί η κατάθεση των σεναρίων των μελών στο ΚΕΓ, αποδείχθηκε αρκετά απαιτητική σε χρόνο και ενέργεια για τον συντονιστή, τους παιδαγωγικούς υπευθύνους και τους εκπαιδευτικούς.

Στην έναρξη του Διαλόγου ως πλατφόρμα ανάρτησης των σεναρίων διδασκαλίας αξιοποιήθηκε, μετά από συνεννόηση με άλλους η-συντονιστές κοινοτήτων, το ηλεκτρονικό χαρτοφυλάκιο (e-portfolio) Mahara. Με το εργαλείο αυτό τα μέλη της κοινότητας μπορούσαν να διατηρούν για μεγάλο χρονικό διάστημα (ακόμη και συνεχώς αν το επιθυμούσαν) τα διδακτικά τους σενάρια ως έργα εν εξέλιξη, αλλά και να καλούν άλλα μέλη της κοινότητας να συμβάλουν στην, από κοινού, επεξεργασία και στον σχεδιασμό τους. Παράλληλα, μπορούσαν να σχολιάζουν και να συνεισφέρουν, με κριτική και προτάσεις, στο καθαυτό περιβάλλον της κοινότητας και, πιο συγκεκριμένα, στα οικεία fora συζητήσεων.

Η πράξη έδειξε πως πολλοί από τους αρχικούς σχεδιασμούς ακολούθησαν την προβλεπόμενη πορεία, ενώ για αρκετούς έγιναν κάποιες αλλαγές και προσαρμογές, καθώς διαπιστώθηκε ότι στον συντονισμό είχε υποτιμηθεί το ότι ο Διάλογος ήταν (τουλάχιστον ως προς τις δικές μας επιδιώξεις) μια κοινότητα ανθρώπων που «μοιράζονται ένα πάθος για κάτι» (Wenger 1998), αλλά ταυτόχρονα και μια ομάδα ανθρώπων που ανέλαβαν με συμβάσεις να ολοκληρώσουν και να παραδώσουν ένα συγκεκριμένο έργο (συγκεκρι-

μένο αριθμό συνταγμένων και εφαρμοσμένων σεναρίων). Στις υποχρεώσεις, εξάλλου, των συναδέλφων συμπεριλαμβανόταν και το να λειτουργούν κατά τον τρόπο των κοινοτήτων διδακτικών πρακτικών. Κατά συνέπεια, εύκολα καταλαβαίνει κανείς ότι, εφόσον ένας εκπαιδευτικός δεν εντάσσεται αυθόρμητα σε μια διαδικτυακή κοινότητα με στόχο να παρατηρήσει εμπειρότερους, να δοκιμάσει διδακτικές πρακτικές και να βοηθηθεί από τη συσσωρευμένη κοινοτική πείρα, ήδη τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά σε σχέση με τον αρχικό συντονισμό, σχεδιασμό και τις επιδιώξεις.

Έγιναν, λοιπόν, αντιληπτοί οι επόμενοι παράγοντες που επέβαλαν αλλαγή στη στρατηγική συντονισμού. Καταρχάς, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στον Διάλογο δυσκολευόταν να διακρίνει τα πλεονεκτήματα της χρήσης του ανοιχτού, ευέλικτου και συνεργατικού ηλεκτρονικού χαρτοφυλάκιου Mahara και προτιμούσε να συντάσσει τα σενάρια της κατά μόνας, στον επεξεργαστή κειμένου, και στη συνέχεια να τα υποβάλει για κριτική στην κοινότητα. Το γεγονός αυτό είναι ενδεικτικό της κουλτούρας του έντυπου που διαπερνά τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι (ασυνείδητα) απορρίπτουν τη δυναμικότητα και την ευελιξία, ενώ προτιμούν τα στάδια της δημιουργίας του διδακτικού τους σεναρίου και της υποβολής του στην κοινότητα να διαδέχονται το ένα το άλλο και να είναι διακριτά. Ύστερα, εκ μέρους του συντονιστή, το έργο απαιτούσε μεγάλη κατάθεση ενέργειας είτε λόγω του λογιστικού φόρτου (π.χ. κατανομές και συντονισμός των συνταγμένων ή των εφαρμοσμένων σεναρίων) είτε λόγω φόρτου εργασίας (π.χ. διοργάνωση εξ αποστάσεως ιστο-σεμιναρίων σε τακτά χρονικά διαστήματα με τους εκπαιδευτικούς ή και με τους παιδαγωγικούς υπευθύνους, προσεκτική διαχείριση διαφωνιών, παρακινήσεις ή συνεννοήσεις με τους παιδαγωγικούς υπευθύνους για την τήρηση ενιαίας γραμμής συντονισμού κλπ.).

Για την αντιμετώπιση των προηγούμενων αρνητικών συνθηκών, παραμερίστηκε το ηλεκτρονικό χαρτοφυλάκιο Mahara (χωρίς ωστόσο να καταργηθεί), επινοήθηκαν πιο ευέλικτοι τρόποι ανάρτησης και σχολιασμού των σεναρίων, στους οποίους ανταποκρίθηκαν οι εκπαιδευτικοί, παραχωρήθηκαν ρόλοι υποστηρικτών των νέων μελών του Διαλόγου σε «παλαιούς» και έμπειρους συναδέλφους, ενώ δημιουργήθηκαν ομάδες παρακίνησης και υποστήριξης των πιο «λιγομίλητων» μελών.

Όταν ξεκίνησε ο Διάλογος, οι παιδαγωγικοί υπεύθυνοι και ο συντονιστής είχαν αρκετή επιμορφωτική εμπειρία στο πλαίσιο της τυπικής επιμόρφωσης, αλλά περιορισμένη έως ελάχιστη από ανάλογες κοινότητες. Ό, τι γνώριζαν είχε άμεση σχέση με την προηγούμενη, επιμορφωτική τους δράση στο Β' επίπεδο της επιμόρφωσης στις ΤΠΕ ή με την ενδεχόμενη συμμετοχή τους σε κοινωνικά δίκτυα. Υπήρχαν, έτσι, κάποιες αρχικές επιφυλάξεις για τη λειτουργία του εγχειρήματος. Αυτές βασίζονταν, κυρίως, στον μεγάλο αριθμό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην κοινότητα, τη γεωγραφική διασπορά τους, καθώς και το ότι δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους. Η έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν, κάποιες φορές, χα-

ρακτηριστική, ακόμη, μάλιστα, και μεταξύ συναδέλφων της κοινότητας που ανήκαν στο ίδιο σχολείο.

Οι παιδαγωγικοί υπεύθυνοι στην κοινότητα των αρχαίων ελληνικών είχαν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, σε σχέση με τους υπεύθυνους των άλλων κοινοτήτων του Διαλόγου. Ήταν και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, ενώ συνέταξαν και εφάρμοσαν και οι ίδιοι σενάρια διδασκαλίας. Είχαν τον ρόλο του πιο «έμπειρου» ή του περισσότερο «μυημένου» στη φιλοσοφία του έργου, του «υποστηρικτικού συμβούλου» και «κριτικού φίλου». Το γεγονός ότι ήταν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν επίγνωση του τί συμβαίνει στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, βοήθησε στο να διαχειρίζονται καλύτερα και να κατανοούν σχετικά προβλήματα. Από την άλλη μεριά, έγιναν αποδεκτοί από την πλειοψηφία των άλλων μελών της κοινότητας, τα οποία εμπιστεύτηκαν την επιλογή του ΚΕΓ. Οι εκπαιδευτικοί της κοινότητας, στην πλειοψηφία τους, κατέφευγαν σε αυτούς πολύ συχνά, όταν αντιμετώπιζαν προβλήματα στη σύνταξη και στην εφαρμογή των σεναρίων.

Ο βηματισμός της συμμετοχής των παιδαγωγικών υπευθύνων στον Διάλογο δεν είχε «κανονική τροχιά». Ήταν μεταβαλλόμενος και γνώρισε επιταχύνσεις και πιασμούς, ανάλογα και με την τροχιά του βηματισμού των υπόλοιπων συμμετεχόντων μελών της κοινότητας. Συνδεόταν, κυρίως, με τις προθεσμίες παράδοσης των σεναρίων, όταν ο Διάλογος έσφυζε από «ζωή». Είναι χαρακτηριστικό ότι η οποιαδήποτε προσπάθεια να τεθούν και γενικότερα ζητήματα και να προκληθεί, με βάση αυτά, ευρύτερη συζήτηση κατέληγε σε μια περιορισμένη συμμετοχή των ιδίων εκπαιδευτικών μελών.

Εξάλλου, οι παιδαγωγικοί υπεύθυνοι δεν θέλησαν να επιβάλλουν τις απόψεις τους και δεν έπαιξαν, σε καμία περίπτωση, τον ρόλο του «διορθωτή» των σεναρίων. Προσπάθησαν να μεταφέρουν στην κοινότητα τη φιλοσοφία του έργου, να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτό και να επισημάνουν σημεία των σεναρίων, τα οποία οδηγούσαν σε μια ευρύτερη συζήτηση. Παρότι η συμμετοχή στη συζήτηση, η οποία προκαλούνταν από ένα σενάριο και τις παραμέτρους του, περιοριζόταν πολλές φορές ανάμεσα στον παιδαγωγικό υπεύθυνο, τον συντονιστή, τον συντάκτη του και ελάχιστους άλλους συμμετέχοντες, το αποτέλεσμα ήταν γόνιμο και μπορούσαν να το δουν όλοι. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, ύστερα από κάθε, ανάλογη με τα παραπάνω, κριτική παρέμβαση, η τελική απόφαση τροποποίησης του σεναρίου ανήκε στον συντάκτη ή τον εφαρμοστή του. Οι παιδαγωγικοί υπεύθυνοι είχαν τη δυνατότητα να απορρίψουν κάποια σενάρια, όταν αυτά ήταν εμφανώς εκτός της φιλοσοφίας του έργου. Πρέπει να σημειωθεί, όμως, ότι τα σενάρια που τελικά απορρίφθηκαν ήταν μετρημένα στα δάχτυλα του ενός χεριού.

Ο συντονιστής του έργου των μελών της κοινότητας προσπάθησε συνειδητά να δοθεί «χώρος», προκειμένου να εκφραστούν όλες οι «φωνές» των συναδέλφων, ενώ, ταυτόχρονα, εφαρμόζοντας λεπτές κινήσεις και χειρισμούς,

επιδίωξε το παραγόμενο έργο (σενάρια, εφαρμογές, πρακτικές, συζητήσεις κλπ.) να διαπνέεται από τον αρχικό σχεδιασμό που προέβλεπε τη δημιουργία μαθησιακών πόρων με πρόσθετη μαθησιακή αξία προς την κατεύθυνση της ανανέωσης και τον μετασχηματισμό της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών με τις ΤΠΕ. Το παραπάνω επιτεύχθηκε σε σημαντικό βαθμό, και αυτό οφείλεται στους εξής παράγοντες: (α) στη συχνή συνεργασία με τους επιστημονικούς υπεύθυνους του έργου και τη χάραξη κοινής γραμμής και στρατηγικών αναφορικά με τον η-συντονισμό· (β) στη σαφή και ενιαία γραμμή αλλά και την πολύ καλή σχέση μεταξύ των μελών της «ηγετικής ομάδας» της κοινότητας (η-συντονιστής και παιδαγωγικοί υπεύθυνοι). Το γεγονός αυτό ήταν άμεσα αντιληπτό σε όλα τα μέλη της κοινότητας και είχε ως αποτέλεσμα να αισθάνονται ότι η ομάδα δεν παραπαίει, αλλά ότι έχει σαφή και σταθερή στόχευση· τέλος, (γ) στη συνδετική γείωση των δραστηριοτήτων (σύνταξη σεναρίων, υποστήριξη εκπαιδευτικών, ενημέρωση πάνω σε ζητήματα διδακτικής με ψηφιακά μέσα κλπ.), αφενός, με την αξιόπιστη ενημέρωση για τα διεθνώς ισχύοντα και, αφετέρου, με τη διδακτική πράξη και τη σχολική καθημερινότητα, στην οποία λειτουργούσε κάθε μέλος της κοινότητας.

Αν και η συμμετοχή στην κοινότητα του Διαλόγου ήταν μια ενδιαφέρουσα εμπειρία, το αποτέλεσμά της θα μπορούσε να ήταν καλύτερο, κυρίως ως προς την ένταση της συμμετοχής στις ασύγχρονες συζητήσεις, οι οποίες κατά την τελευταία περίοδο του έργου, όταν έπρεπε να κατατεθούν πολλά εφαρμοσμένα σενάρια, ατόνησαν πολύ. Παρόλα αυτά και τηρουμένων των αναλογιών, είναι εξαιρετικά σημαντικό το γεγονός ότι δημιουργήθηκαν εξ αποστάσεως δεσμοί, συναντίληψη και αίσθημα του «συνανήκειν», που οδήγησαν τελικά σε διά ζώσης επικοινωνία και διασπορά του έργου με ημερίδες και σεμινάρια, τα οποία πραγματοποιήθηκαν με πρωτοβουλίες των συμμετεχόντων σε αυτό.

Η ανάληψη του συντονισμού ενός σύνθετου, με διακυμάνσεις και μακροπρόθεσμου έργου, όπως ο Διάλογος, προϋποθέτει, εκτός από την καλή θεωρητική σκευή του συντονιστή για τη ρύθμιση διαδικτυακών κοινοτήτων εκπαιδευτικών, και τη συστηματική μελέτη του τοπικού πλαισίου. Αυτό σημαίνει πως είναι αναγκαίο να προηγείται η μελέτη των αναγκών, των προσδοκιών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους καθημερινότητα, ώστε να υπάρχει ετοιμότητα για γρήγορες και ευέλικτες προσαρμογές στο περιβάλλον που φιλοξενεί την κοινότητα, στα χρησιμοποιούμενα εργαλεία ή και στον τρόπο συντονισμού και διαχείρισης. Παράλληλα, είναι χρήσιμο να προηγείται ανίχνευση των παιδαγωγικών και άλλων ταυτοτήτων που πραγματώνουν οι συμμετέχοντες, οι οποίες συναρτώνται με τους διδακτικούς και άλλους λόγους στους οποίους εγγράφονται ως κοινωνικοί δρώντες. Με αυτές τις προϋποθέσεις είναι δυνατόν να επιτευχθεί η δημιουργία της ανθρωπογεωγραφίας και ενός πλάνου για την κατεύθυνση και τον προσανατολισμό που η κοινότητα πρέπει να

ακολουθήσει, ώστε, αφενός, να επιτύχει τους στόχους της και, αφετέρου, να επιτρέψει στους συμμετέχοντες να μιλούν με τη δική τους «φωνή».

Η δημιουργία διαδικτυακών κοινοτήτων ήταν μια νέα εμπειρία για τον καθένα μας. Αναφορικά με εμπειρίες υποστήριξης σε άλλες ομάδες εκπαιδευτικών είχε πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Το ότι έφερνε κοντά, ανά πάσα στιγμή, τα μέλη μιας ομάδας –που ήταν αρκετά διασκορπισμένη γεωγραφικά–, σε συνδυασμό με το ότι η ομάδα αυτή ήταν εστιασμένη σε έναν σκοπό και μπορούσε να διαμοιράσει, εύκολα και γρήγορα, ποικίλο και πολυτροπικό υλικό σχετικά με αυτόν τον σκοπό, ήταν το κυριότερο πλεονέκτημα. Το γεγονός ότι η κοινότητα ασχολούνταν με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, την οποία μέσω του Διαλόγου ενέτασσε στην καθημερινότητα του κάθε μέλους, επέτεινε την όλη χρησιμότητά της. Ένα άλλο ενδιαφέρον χαρακτηριστικό είναι πως το μέσο επέβαλε κανόνες, όπως, για παράδειγμα, το να παίρνει κανείς τον λόγο με τη σειρά, τόσο στις σύγχρονες όσο και στις ασύγχρονες συζητήσεις, ή να σχολιάζει με κριτικό τρόπο όσα γράφονται ή ακούγονται.

Η απουσία εξοικείωσης με το συγκεκριμένο μέσο και κάποια αμηχανία κατά την τελευταία φάση του έργου ήταν το κυριότερο μειονέκτημα. Η έλλειψη της διά ζώσης, προσωπικής επαφής λειτούργησε στην αρχή αρνητικά. Ξεπεράστηκε με την πάροδο του χρόνου, όσο γνωριζόμασταν καλύτερα. Παρότι σε παρόμοιες, μικρότερης κλίμακας, κοινότητες έχουν εκφραστεί, κατά καιρούς, από τους συμμετέχοντες (φιλόλογους και άλλους καθηγητές) υποτιμητικές απόψεις για τα ψηφιακά μέσα (π.χ. πως «σκοτώνουν» την επικοινωνία) –σε συνδυασμό και με την προκατάληψη ότι ο ψηφιακός λόγος είναι υποδεέστερος του γραπτού, κυρίως, και του προφορικού, δευτερευόντως– στον Διάλογο δεν εκφράστηκαν τέτοιες απόψεις, τουλάχιστον φανερά. Το γεγονός αυτό δείχνει σαφώς τη δυναμική του αλλά και το «κύρος» του. Συμπερασματικά: ο Διάλογος ήταν ένα συνεργατικό περιβάλλον που μπορεί να μην εξάντλησε, βέβαια, όλες τις δυνατότητές του, συνέβαλε, όμως, ώστε να επιτευχθεί: α) πλουραλισμός στα παραχθέντα σενάρια ως προς ποικίλες παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές που ενσωματώθηκαν σε αυτά και β) αναστοχασμός για τις ταυτότητες και τους ρόλους των διδασκόντων, τις πρακτικές τους αλλά και τους ρόλους των μαθητών.

Εκείνο που θα μπορούσε, ίσως, να ενισχύσει μελλοντικές ανάλογες δράσεις με ψηφιακές κοινότητες θα ήταν η οικοδόμηση μιας παράλληλης, προσωπικής και εξ αποστάσεως, σχέσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι παιδαγωγικοί υπεύθυνοι, τουλάχιστον, δεν ήρθαμε σε ικανοποιητική επαφή με όλους τους συμμετέχοντες στην τελευταία περίοδο του έργου. Αυτό μπορεί να οφειλόταν τόσο στη φύση του συγκεκριμένου έργου, που περιελάμβανε μόνο εφαρμογές, όσο και στην απουσία αρκετών τηλεδιασκέψεων. Έτσι, δεν υπήρξε η δυνατότητα συστηματικής γνωριμίας. Μπορεί να έφταιγε και ο τεχνολογικός κορεσμός των υπευθύνων ή και η απουσία, από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, κατάθεσης ευρύτερων προβληματισμών για τη δουλειά τους και την τάξη τους. Πάντως, οι ψηφιακές κοινότητες δεν είναι πανάκεια και δεν

υποκαθιστούν την προσωπική επικοινωνία, η οποία λύνει πάντα σημαντικά ζητήματα. Η εμπειρία στη συγκεκριμένη, ωστόσο, περίπτωση κατέδειξε ότι άνθρωποι συγκεκριμένων ταυτοτήτων μπορούν να συναντηθούν και διαδικτυακά.

Είναι σαφές από τα παραπάνω πως στις διαδικτυακές κοινότητες το βάρος δεν πρέπει να πέσει τόσο στο νέο εργαλείο αυτό καθαυτό, αλλά στις δυνατότητές του να αναδείξει τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών που θα συμμετέχουν σε αυτό. Θα ήταν, ίσως, υπερβολικό να μιλήσουμε για αλλαγή ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών μέσα από μια παρόμοια διαδικασία. Ωστόσο, η διαδικασία αυτή μπορεί να συμβάλει στη συνειδητοποίηση, εκ μέρους τους, των αντιλήψεων και των εκάστοτε πρακτικών τους και να τις αναδείξει εναργέστερα. Στο πλαίσιο αυτό, η δημιουργία ενός χώρου κατάθεσης, ακόμα και «σύγκρουσης», διαφορετικών ιδεών μπορεί να εξυπηρετηθεί καλύτερα από μια κοινότητα μακράς διάρκειας, όπως η ψηφιακή. Πρέπει, όμως, να υπάρχουν πάντα σαφείς κανόνες. Στην κατεύθυνση αυτή, για την αποτελεσματική λειτουργία της κοινότητας δεν χρειάζεται να υπάρχουν ιεραρχικές δομές αλλά υπεύθυνοι ρόλοι «κριτικών φίλων» από την πλευρά των παιδαγωγικών υπευθύνων και του συντονιστή.

3.4. n-συντονισμός στην διαδικτυακή κοινότητα της Α/βάθμιας

Κ. Ντίνιας – Στ. Αντωνοπούλου

Η ομάδα της Α/βάθμιας ξεκίνησε με δεκαοκτώ μέλη και, μέσα από αρκετές προσθαφαιρέσεις, έφτασε κατά την τελική φάση στον αριθμό των τριάντα ενός ενεργών μελών, αποτελώντας την πιο πολυπληθή ομάδα εκπαιδευτικών από την αρχή του έργου. Στον αρχικό σχεδιασμό η σκέψη ήταν να υπάρξουν δύο ξεχωριστές ομάδες, μία για τις μικρές τάξεις (Α'– Γ') και μία για τις μεγαλύτερες (Δ' – Στ'). Ωστόσο, από την πρώτη κιόλας ημέρα λειτουργίας, διαπιστώθηκε πως ο διαχωρισμός αυτός όχι μόνο δεν θα ήταν λειτουργικός, λόγω άνισης κατανομής των μελών, αλλά, κυρίως, θα διασπούσε την ενότητα της κοινότητας που είχε ήδη αρχίσει να δημιουργείται από τη λειτουργία της «μικρής ομάδας» των έξι εκπαιδευτικών –οι οποίοι συνέταξαν τα παραδειγματικά σενάρια– αλλά και από την πρώτη διά ζώσης συνάντηση της «μεγάλης ομάδας».

Το εγχείρημα της διαχείρισης μιας ομάδας ενηλίκων –και μάλιστα εκπαιδευτικών– με μια ήδη διαμορφωμένη και ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα ήταν μια πρόκληση. Ήταν μια ομάδα που δεν είχε μάθει προηγουμένως να δουλεύει συνεργατικά, δεν είχε ανεπτυγμένη την «κουλτούρα του κριτικού φίλου» και είχε μεγάλες αντιστάσεις να δεχτεί το καινούριο. Η ομάδα αυτή έπρεπε να αποκτήσει πολλούς «νέους γραμματισμούς»: έπρεπε τα μέλη της να εξοικειωθούν με το θεωρητικό πλαίσιο, βάσει του οποίου θα συντάσσονταν τα σενάρια, (το μοντέλο του ρόμβου για τη διδασκαλία της γλώσσας, το μοντέλο των τριών κύκλων για την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, το σενάριο ως κειμενικό είδος) και, παράλληλα, να κινηθούν σε έναν νέο ψηφιακό χώρο, αλλά και να συνεργαστούν με συναδέλφους που δεν γνώριζαν προηγουμένως. Και όλα αυτά έπρεπε να γίνουν με έναν νέο τρόπο εργασίας, που ήταν η ασύγχρονη, εν πολλοίς, και εξ αποστάσεως συνεργασία.

Η αρχική στρατηγική των «διαχειριστών» της ομάδας μας –των παιδαγωγικών υπευθύνων και της συντονίστριας– ήταν οι συνεχείς παρακινήσεις στα μέλη της ομάδας, ώστε αυτά να προχωρούν στον αναλυτικό και κριτικό σχολιασμό των σεναρίων που ανέβαζε κάποιος συνάδελφός τους. Μετά από αυτή τη φάση, οι παιδαγωγικοί υπεύθυνοι έκαναν τον δικό τους ανατροφοδοτικό σχολιασμό. Ωστόσο, αποδείχθηκε πως αυτή η πρακτική δεν ήταν και τόσο αποτελεσματική, καθώς η απλή παρακίνηση «περιμένουμε τα σχόλιά σας» δεν οδηγούσε σε ουσιαστικές συζητήσεις και ανταλλαγή απόψεων, κάτι που οφειλόταν στην αμηχανία των εκπαιδευτικών να μιλήσουν κριτικά για το έργο ενός συναδέλφου τους και στην έλλειψη σχετικής κουλτούρας, καθώς είχαν συνηθίσει να εργάζονται μόνοι τους και να μη βλέπει ο ένας τη δουλειά του άλλου ούτε καν στο επίπεδο της ίδιας σχολικής μονάδας. Φαινόταν, δηλαδή, πως περισσότερο γίνονταν παράλληλοι μονόλογοι παρά συζητήσεις. Καθώς περνούσε ο καιρός και στην ομάδα τα μέλη γνωρίζονταν όλο και

περισσότερο μεταξύ τους, και κατόπιν συζήτησης με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε πως απαιτούνταν μια περισσότερο «κατευθυντική» παρά «χαλαρή» διαχείριση της διαδικασίας τόσο από τη συντονίστρια όσο και από τους παιδαγωγικούς υπευθύνους. Έτσι, αποφασίσαμε να ζητάμε «υποχρεωτικά» τον σχολιασμό των σεναρίων από την ομάδα των εκπαιδευτικών τουλάχιστον της ίδιας τάξης, και να ακολουθεί καταληκτικά ο σχολιασμός τους από τους παιδαγωγικούς υπευθύνους. Για τις συζητήσεις αυτές έμπαιναν συγκεκριμένα χρονικά όρια, ώστε να επιταχύνονται οι διαδικασίες και να είναι χρονικά δυνατή η εφαρμογή των σεναρίων.

Σε όλες τις περιπτώσεις ακολουθήσαμε τα παρακάτω στάδια:

- Στάδιο 1: Ανάρτηση ιδέας σεναρίου – κατάθεση ιδεών από την ομάδα (εκπαιδευτικοί/ παιδαγωγικοί υπεύθυνοι και συντονίστρια).
- Στάδιο 2: Ανάρτηση σεναρίου – κατάθεση σχολιασμού από την ομάδα (και τη συντονίστρια) μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια που έθετε η τελευταία. Στο τέλος κατέθεταν τον σχολιασμό τους οι παιδαγωγικοί υπεύθυνοι.
- Στάδιο 3: Τελική ανάρτηση συνταγμένου σεναρίου, δυνατότητα εφαρμογής του σεναρίου.

Θα μπορούσε ίσως να θεωρηθεί ότι η παραπάνω διαδικασία, με τη σχετική έμφαση στην τήρησή της και τον χαρακτηρισμό του σχολιασμού ως «υποχρεωτικού», έδινε στο όλο εγχείρημα έναν «γραφειοκρατικό» χαρακτήρα και στερούσε από την ομάδα την ελευθερία να αναπτυχθεί μόνη της. Πρέπει, όμως, να λάβει κανείς υπόψη του ότι το «παραδοτέο» της ομάδας ήταν ένας συγκεκριμένος αριθμός εκπαιδευτικών σεναρίων, με δεδομένες από τον αρχικό σχεδιασμό τις προδιαγραφές ποιότητας και τις τυπικές απαιτήσεις χρονοδιαγραμμάτων. Και όλη αυτή η παραγωγή έπρεπε να είναι ενταγμένη στις συνθήκες του ελληνικού σχολείου σε πλήρη λειτουργία –με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τον διαθέσιμο από τους εκπαιδευτικούς χρόνο. Ο καθορισμός, επομένως, και η παρακολούθηση μιας τέτοιας διαδικασίας συνιστούσε για μας την ενδεδειγμένη λύση μεταξύ πλήρους ελευθερίας στην ανάπτυξη της δράσης της ομάδας και αυστηρού καθορισμού των επιμέρους βημάτων, καθώς οι εκπαιδευτικοί έπρεπε και να συνεργάζονται, στο πλαίσιο της ομάδας για την παραγωγή και εφαρμογή σεναρίων συνιστώντας μια «κοινότητα μάθησης», και ταυτόχρονα να είναι συνεπείς στις σχολικές τους δραστηριότητες –χωρίς ασφαλώς να αφίστανται και από τις άλλες κοινωνικές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις.

Ο σχολιασμός που καταθέταμε η συντονίστρια και οι παιδαγωγικοί υπεύθυνοι της ομάδας αποτέλεσε, όπως αποδείχτηκε, έναν διαφορετικό τρόπο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Μετά τις θεωρητικές συζητήσεις και την, εκ του σύνεγγυς, επιμόρφωση επιδιώξαμε, μέσω του σχολιασμού των σεναρίων, να ωθήσουμε τους εκπαιδευτικούς στην πράξη προς τους νέους γραμ-

ματισμούς και τον κριτικό γραμματισμό, και δώσαμε μεγάλο βάρος στην προσπάθεια απαλλαγής τους από την εργαλειακή λογική στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών –δηλαδή, στο να μην εντάσσουν τις Νέες Τεχνολογίες στα σενάρια ως αυτοσκοπό αλλά με μια πραγματική «προστιθέμενη αξία».

Θελήσαμε να δώσουμε μεγάλη έμφαση στην προσωπική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό, οι κατευθύνσεις που δίναμε ήταν περισσότερο έμμεσες (π.χ. «θα μπορούσες να προσθέσεις αυτό», «αυτό θα μπορούσες να το διαχειριστείς και έτσι»), χωρίς να υπερτονίζουμε τη θεωρία, η οποία, βέβαια, ήταν διακριτικά παρούσα σε όλη αυτή τη διαδικασία. Έτσι, σε όλη την πορεία της κοινότητας δεν επιμείναμε σε σύγχρονες (διαδικτυακές) συναντήσεις και, ασφαλώς, αποφύγαμε συνειδητά την οργάνωση συνάντησης με τον χαρακτήρα «διάλεξης» από μέρους μας. Αντίθετα, σε όσες συναντήσεις (διαδικτυακές ή εκ του σύνεγγυς) πραγματοποιήσαμε, επιλέχθηκε η διαδρομή της «έμμεσης» επιμόρφωσης, μέσα από τον τρόπο που περιγράφηκε παραπάνω, και με έμφαση στην εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη.

Ο ρόλος των διαχειριστών, όπως περιγράφηκε ήδη, δεν έμεινε απλώς στο επίπεδο της προώθησης συζητήσεων ή του διαμοιρασμού έργου μεταξύ των εκπαιδευτικών της ομάδας, αλλά πήρε τον χαρακτήρα του «moderation+», δηλαδή ήταν, παράλληλα, επιμορφωτικός, ενώ απαιτούσε και καλή γνώση του θεωρητικού πλαισίου και του αντικειμένου της ομάδας. Όπως όλα τα μέλη της ομάδας, έτσι και οι διαχειριστές είχαν τον ρόλο του «κριτικού φίλου», ο οποίος προσέθετε ιδέες ή πρότεινε αλλαγές στα σενάρια. Βέβαια, ο ρόλος αυτός απαιτούσε, επίσης, κάποιες δεξιότητες γραμματισμού. Ακόμα και η σύνταξη μιας ανάρτησης ήταν, αρχικά, μια «δύσκολη υπόθεση». Πώς πρέπει να είναι το κείμενο μιας ανάρτησης, ώστε να μην είναι ούτε υπερβολικά επίσημο αλλά ούτε και πολύ φιλικό; Πώς μπορούμε να σχολιάσουμε έναν δάσκαλο χωρίς να έχουμε τη δική του διδακτική εμπειρία; Πώς μπορεί ο σχολιασμός ή οι υποδείξεις αλλαγής να είναι τέτοιες, ώστε να μην προσβάλλουν κάποιον που δεν είναι εξοικειωμένος με τη διαδικασία του κριτικού σχολιασμού της δουλειάς του; Μέσα από αυτές τις δυσκολίες και μέσα από τη σταδιακή εξοικείωση όλων των εμπλεκόμενων με τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή πρακτική, οι αναρτήσεις στον Διάλογο και οι σχολιασμοί γίνονταν σιγά σιγά, όλο και περισσότερο, φιλικοί και «χαλαροί» σε ύφος και ο σχολιασμός και οι υποδείξεις των διαχειριστών προς τους εκπαιδευτικούς, όλο και περισσότερο, ειλικρινείς. Μάλιστα, υπήρξε μια προσπάθεια ο συγκεκριμένος τρόπος σχολιασμού να αποτελέσει πρότυπο για την ανταλλαγή παρατηρήσεων και σχολίων μεταξύ όλων των μελών της κοινότητας, ένα εγχείρημα αρκετά δύσκολο στην αρχή, που όμως σταδιακά οδήγησε στην εμπέδωση μιας ειλικρινούς ανταλλαγής σχολίων και προτάσεων αλλαγής, με στόχο τη βελτίωση του τελικού «παραδοτέου» της κοινότητας, αφού πεισθήκαμε όλοι ότι για τη συνεισφορά μας στο έργο θα κριθούμε και ατομικά αλλά και ως σύνολο. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί με τον καιρό υποδέχονταν όλο και πιο θετικά τον σχολιασμό και ενέτασσαν, όσο καλύτερα μπορούσαν, τις προτάσεις

που γίνονταν από τους διαχειριστές στα σενάρια τους. Καθώς, λοιπόν, μέσα στα σενάρια μπορούσε πλέον να εντοπιστεί και η «φωνή» των διαχειριστών, γινόταν εμφανής ο τρόπος με τον οποίο συνεισέφεραν στο εγχείρημα της συγγραφής των σεναρίων και η αποτελεσματικότητα του moderation+.

Επιπλέον, στο πλαίσιο του συντονισμού απαιτήθηκε και ένας «τεχνολογικός πειραματισμός». Αρχικά, λόγω έλλειψης προηγούμενης εμπειρίας σε αντίστοιχα περιβάλλοντα, εκτός από τα γνωστά fora συζητήσεων, υπήρχε μια αμηχανία όλων απέναντι στην τεχνολογία και τον τρόπο με τον οποίο επιδιώκαμε να μας υπηρετήσει. Ο ψηφιακός χώρος στην αρχή αντιμετωπίστηκε ως κάτι στατικό και έτοιμο, δοσμένο από τους σχεδιαστές, ενώ υπήρχε και ο φόβος «να μην πατήσω κάποιο κουμπί και χαλάσει κάτι». Σταδιακά, και όσο περνούσε ο καιρός, μέσα από την τριβή στην πράξη ήρθε και η εξοικείωση όλων μας με τεχνικά ζητήματα (π.χ. προσθήκη forum, εγγραφή μελών, άνοιγμα νημάτων συζήτησης), ενώ ο χώρος αναδιαμορφωνόταν, ανάλογα με τις ανάγκες μας στην κάθε φάση, για να αποδειχθεί ένα πολύ λειτουργικό και χρήσιμο εργαλείο, ικανό να υπηρετήσει τις σύνθετες απαιτήσεις μιας κοινότητας με όλα τα χαρακτηριστικά που περιγράψαμε ήδη. Για παράδειγμα, όταν διαπιστώσαμε ότι είχαμε ανακαλύψει πάρα πολλά διαδικτυακά εργαλεία, χρήσιμα για τη σύνταξη των σεναρίων, δημιουργήσαμε στον χώρο της κοινότητάς μας μια ενότητα με τίτλο «Ψηφιακά περιβάλλοντα για τα σενάρια μας», με στόχο τον εμπλουτισμό αυτής της βάσης δεδομένων, τη γνωστοποίηση σε όλα τα μέλη της κοινότητας των δυνατοτήτων που υπάρχουν και που συνάδελφοί τους χρησιμοποιούν, αλλά, κυρίως, τη συζήτηση γύρω από το πώς αυτά θα ενταχθούν στα σενάρια με πραγματική προστιθέμενη αξία. Σε γενικές γραμμές, πάντως, μέχρι και σήμερα η βασική δομή του ψηφιακού περιβάλλοντος της κοινότητας, όπως και ορισμένα περιγραφικά κείμενα, παρέμειναν όπως σχεδιάστηκαν εξαρχής.

Στο ίδιο πλαίσιο της τεχνικής διαχείρισης προστέθηκε και η αναζήτηση λύσεων και εργαλείων για την αντιμετώπιση ποικίλων τεχνικών προβλημάτων αλλά και αναγκών που προέκυπταν. Για παράδειγμα, ενώ βάσει του αρχικού σχεδιασμού η σκέψη ήταν να χρησιμοποιηθεί ένα portfolio (το Mahara) για τη σύνταξη των σεναρίων, τελικά, και μέσα από διάφορες τεχνικές «περιπλανήσεις», καταλήξαμε στη χρήση ενός υπολογιστικού νέφους, του Google Drive. Επιπλέον, αναζητήθηκε κατάλληλο περιβάλλον σύγχρονης επικοινωνίας, καθώς η αρχική επιλογή (OpenMeetings) αλλά και η αμέσως επόμενη (BigBlueButton) προξενούσαν διάφορα προβλήματα και καθιστούσαν δύσκολες τις ζωντανές συναντήσεις. Δεν καταφέραμε, τελικά, να λύσουμε το πρόβλημα επαρκούς ταυτόχρονης σύνδεσης τόσο πολλών ατόμων και αυτός υπήρξε ένας από τους λόγους που δεν κάναμε πολλές σύγχρονες διαδικτυακές συναντήσεις. Προσπαθήσαμε μέσα από στοχευμένες επαφές, κατά περίπτωση, να επιλύσουμε όποια προβλήματα προέκυπταν και έχρηζαν προσωπικής σύγχρονης επικοινωνίας.

Θα κλείσουμε σε πιο προσωπικό τόνο. Όσον αφορά τις αρχικές προσδοκίες που είχαμε και το τί όντως πραγματοποιήθηκε, σε προσωπικό επίπεδο ως συντονίστρια (Σταυρούλα Αντωνοπούλου), βίωσα αρχικά μια μεγάλη «ασάφεια» και «αμηχανία». Η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας αλλά και η έλλειψη γνώσεων στο πεδίο της διδασκαλίας στην Α/βάθμια εκπαίδευση δυσκόλεψε τον ρόλο μου. Τελικά, μέσα από τον ομαλό βηματισμό της συμμετοχής μου και τη συνεχή εμπλοκή, απέκτησα και εγώ πολλούς «νέους γραμματισμούς». Απέκτησα γνώσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας στην Α/βάθμια εκπαίδευση, ένιωσα να μπαίνω και η ίδια στις τάξεις των εκπαιδευτικών και να γνωρίζω από κοντά τις ιδιαιτερότητές τους, γνώρισα αξιόλογους και ενεργητικούς εκπαιδευτικούς που με έκαναν να πιστέψω στην ελληνική εκπαίδευση, έμαθα πώς να συνεργάζομαι με πολύ κόσμο από απόσταση, πώς να επικοινωνώ μέσω του «γραφτού διαύλου», πώς να διαχειρίζομαι τεχνικά προβλήματα και πώς να διαχειρίζομαι το έργο μιας ομάδας. Η εμπειρία είναι ανεκτίμητη σε κάθε επίπεδο.

Οι παιδαγωγικοί υπεύθυνοι της ομάδας των δασκάλων ήμασταν δύο (Σωφρόνης Χατζησαββίδης & Κώστας Ντίνας), καθώς αρχικά προβλεπόταν η συγκεκριμένη ομάδα να αποτελείται από δύο υποομάδες (Α' – Γ' και Δ' – ΣΤ' τάξεις). Υπήρξε κοινή μας απόφαση να ενοποιήσουμε τις ομάδες και να εργαστούμε από κοινού και με τη συντονίστρια της ομάδας. Δυστυχώς, πριν από την ολοκλήρωση του έργου, ο Σωφρόνης έφυγε από τον κόσμο και μένει στον εναπομείναντα να συνοψίσει τις εμπειρίες και των δύο από αυτή την πολύ γοητευτική παιδαγωγική περιπέτεια. Αυτά τα χρόνια (από τον σχεδιασμό του έργου και της δικής μας συμβολής σ' αυτό μέχρι τον θάνατό του) μιλήσαμε με τον Σωφρόνη αμέτρητες ώρες για την πορεία της ομάδας και προβληματιστήκαμε από κοινού για ό,τι την απασχολούσε, δίνοντας τις καλύτερες, κατά τη γνώμη μας, λύσεις. Η ταύτισή μας υπήρξε απόλυτη και όσα, λίγα, θα συμπληρώσω είμαι σίγουρος ότι τα προσυπογράφει και εκείνος. Ας είναι ένα μικρό μνημόσυνο αυτής της πολύ γόνιμης, σε προσωπικό και επιστημονικό επίπεδο, συνεργασίας μας.

Ως παιδαγωγικοί υπεύθυνοι της ομάδας των δασκάλων κληθήκαμε να συντονίσουμε και να καθοδηγήσουμε, επιστημονικά / διδακτικά / παιδαγωγικά, δασκάλους, με αρκετή εμπειρία στη δουλειά τους και με ενεργή ενασχόληση με τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Οι ΤΠΕ και η κατάλληλη ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, και ειδικώς στη γλωσσική διδασκαλία, ήταν το καινοτομικό στοιχείο του έργου στο οποίο συμμετείχαμε. Συχνά, βέβαια, επικρατεί μια αμήχανη σύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας με τις ΤΠΕ: άλλοτε χρησιμοποιούνται ως ένα μέσο διδασκαλίας, άλλοτε ως ένα παιδαγωγικό περιβάλλον που διευκολύνει απλώς την έρευνα και την αναζήτηση, κυρίως στο διαδίκτυο. Αν, λοιπόν, η αξιοποίηση των ΤΠΕ περιοριζόταν σε έναν απλό «εμπλουτισμό» των υπαρχόντων σχολικών εγχειριδίων με επιπλέον «πολυμεσικό» μαθησιακό υλικό –μια κυρίαρχη, εν πολλοίς, αντίληψη– δεν θα κάναμε και πολλά πράγματα. Αυτό έπρεπε να αλλάξει, και στην

κατεύθυνση αυτή καταβάλαμε κάθε δυνατή προσπάθεια αξιοποίησης των δυνατοτήτων της ισχύουσας πραγματικότητας για δημιουργική/λειτουργική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία. Και σ' αυτό στοιχηθήκαμε με τους παιδαγωγικούς υπεύθυνους των άλλων κοινοτήτων, για να δώσουμε μια συνολική λύση/πρόταση.

Η διαδικασία που ακολουθήσαμε στην κοινότητά μας ακολούθησε τα εξής στάδια με τα αντίστοιχα παραδοτέα: α. σύνταξη μελετών σχετικά με τον «εμπλουτισμό», τις δραστηριότητες, τα σενάρια, τις ΤΠΕ· β. «μικρή ομάδα» (παραδειγματικά σενάρια)· γ. «μεγάλη ομάδα» (εφαρμογή παραδειγματικών σεναρίων, σύνταξη και εφαρμογή 228 συνολικά σεναρίων για την Α/βάθμια) και δ. κοινότητα μάθησης.

Με την κοινότητα μάθησης, στη δημιουργία της οποίας συμβάλαμε, προσπαθήσαμε να δώσουμε απάντηση στον συνολικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης: με το μοντέλο του ρόμβου της εκπαίδευσης και δίνοντας μεγάλη έμφαση στη δημιουργία ταυτοτήτων (εκπαιδευτικών και μαθητών), καθώς και με το μοντέλο των τριών κύκλων, προτείνοντας και παρακολουθώντας τη δημιουργική/λειτουργική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Η κοινότητα με τις, εκ του σύνεγγυς και διαδικτυακές, συναντήσεις, με το forum του Διαλόγου έβαλε όλα τα ζητήματα «στο τραπέζι» για όλους μας. Η κοινότητα αποδείχτηκε ένας διαφορετικός τρόπος μάθησης: μάθηση μέσα από τη συζήτηση και τη συνεργασία, την εστιασμένη υποστήριξη από τους παιδαγωγικούς υπεύθυνους, τη συντονίστρια αλλά και τους άλλους συναδέλφους, μάθηση μέσα από την εφαρμογή σεναρίων άλλων συναδέλφων, προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες των τάξεων, τροποποιημένη με τη δημιουργική παρέμβαση του ίδιου του εκπαιδευτικού που το εφάρμοζε.

Σε μια τέτοια κοινότητα πρέπει να υπάρχουν κανόνες για την καλή λειτουργία της, αλλά χρειάζεται χρόνος, ώστε όλοι να τους υιοθετήσουν. Και εδώ αντιμετωπίσαμε αρκετές δυσκολίες στην αρχή: τις περισσότερες τις ξεπεράσαμε με την καλή διάθεση όλων. Βασική δυσκολία αποδείχτηκε η ήδη διαμορφωμένη διδακτική αντίληψη των δασκάλων και η αντίστασή τους στην αλλαγή της –φυσιολογική σε μεγάλο βαθμό. Η εμπέδωση μιας ειλικρινούς συνεργασίας αποτέλεσε για τους εκπαιδευτικούς μια πρόκληση, π.χ. πώς να σχολιάζουν καλοπροαίρετα επί της ουσίας και όχι επιφανειακά, πώς να μην καταφεύγουν σε παράλληλους μονολόγους, πώς να αντιμετωπίσουν ακόμη και έναν μη υγιή ανταγωνισμό (π.χ. αναζήτηση ποιος αντέγραψε από τον άλλον) – φυσιολογικό και αυτό σε μια κοινότητα. Για όλα αυτά, αποδείχτηκε απαραίτητη και η ζωντανή υποστήριξη (εξ αποστάσεως ή από κοντά), η οποία βοήθησε στο καλύτερο δέσιμο της ομάδας, όπως ομολόγησαν όλοι, καταθέτοντας θετικές εμπειρίες από τις συναντήσεις αυτές.

Μόνο σε βάθος χρόνου θα φανεί αν, πράγματι, η κοινότητα των δασκάλων εξελίχθηκε σε μια «κοινότητα πρακτικής». Κατά τον τελευταίο χρόνο που δεν υπήρξε η ανάγκη για σχολιασμό σεναρίων, καθώς έγιναν μόνο εφαρμο-

γές των ήδη συνταγμένων, η κοινότητα ήταν «ήσυχη», οι αναρτήσεις είχαν αποκλειστικά διαδικαστικό χαρακτήρα και δεν άνοιξαν συζητήσεις για κοινά ενδιαφέροντα ούτε προέκυψε κάποια κατάθεση εμπειρίας από τις εφαρμογές των σεναρίων. Αυτό ίσως δείχνει πως η κοινότητα της πρωτοβάθμιας –παρότι δούλεψε συνεργατικά, μοιράστηκε πολλές και δυνατές εμπειρίες και όλα τα μέλη της ανέπτυξαν την αίσθηση της ομάδας– στο τέλος υπήρξε «σιωπηλή». Θα λέγαμε πως περισσότερο δημιουργήθηκε μια «κοινότητα έργου», με ισχυρή τη σύνδεση για την παραγωγή ενός έργου, παρά μια κοινότητα πρακτικής. Για να γίνει κάτι τέτοιο, θα πρέπει να αναπτυχθεί η αίσθηση του «συνανήκειν» υπό άλλες βάσεις και περισσότερο σε ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και πέραν του έργου (τους). Η προσδοκία, λοιπόν, να δημιουργηθεί ένας ενεργός πυρήνας εκπαιδευτικών, με έντονους προβληματισμούς, ενεργητικότητα και αντοχή απέναντι στον χρόνο, μάλλον δεν εκπληρώθηκε για την ώρα. Ωστόσο, στους δασκάλους της κοινότητάς μας δημιουργήθηκε μια «σιωπηλή» αίσθηση ότι όλοι ανήκουν σε μια ομάδα με κοινά ενδιαφέροντα και εμπειρίες, οι οποίες βελτίωσαν όχι μόνο τη επαγγελματική γνώση των ίδιων, αλλά και τα σχολεία στα οποία υπηρετούν και τις τάξεις στις οποίες διδάσκουν.

4. Η εμπειρία της συμμετοχής

4.1. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών της n-κοινότητας της ν.ε. γλώσσας

επιμέλεια: Γ.Τσίγκα –Α.Μιχαηλίδης²²

4.1.1. Η διαδικασία μάθησης με μια ομάδα συναδέλφων στο πλαίσιο μιας διαδικτυακής κοινότητας μάθησης

Γυμνάσιο

Μια φορά και έναν καιρό έγινε μια προκήρυξη από το ΚΕΓ για την εύρεση συνεργατών με σκοπό τη δημιουργία σεναρίων στα φιλολογικά μαθήματα – γλώσσα, λογοτεχνία, αρχαία ελληνικά. Ακολούθησε ηλεκτρονική επικοινωνία, σύγχρονη και ασύγχρονη, με τους συντονιστές του προγράμματος, Μαρία Παυλίδου, Βασιλική Αδάμπα, Σταυρούλα Αντωνοπούλου, και τον εμπνευστή και οδηγό Δημήτρη Κουτσογιάννη. Ξεκινήσαμε εν είδει ημερολογίου να καταγράφουμε τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούσαμε στο μάθημα της γλώσσας σε διάφορα τμήματα και τάξεις.

Στη διαδικασία αυτή, πρώτη φορά, άρχισα να παρατηρώ και να καταγράφω την πραγματική εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών/τριών μου στο μάθημα. Μέχρι τότε πρόσεχα μόνο τα τεστ και τα διαγωνίσματα. Αυτή ήταν η πρώτη αλλαγή στον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό της τάξης. Έπαψε να με ενδιαφέρει τόσο πολύ η ποσοτική επίδοση των παιδιών και ενδιαφέρθηκα για την ποιοτική αλλαγή. Μια υποχρέωση που είχαμε ήταν να κρατούμε τεκμήρια, έτσι έμαθα να εκτιμώ τα έργα των παιδιών, έστω και αν ήταν προχειρογραμμένα σε ένα σχεδόν σκισμένο χαρτί. Συνειδητοποίησα ότι πρέπει να αφήσω τον έλεγχο της τάξης, να ακούσω μια νέα γενιά ψηφιακά εγγράμματα, η οποία είχε λύσεις σε πολλά ζητήματα με μια άλλη οπτική και ζητούσε απεγνωσμένα να μάθει το πώς και το γιατί –και όχι το τί– και να γνωρίσει ψηφιακούς, χρήσιμους και έγκυρους πόρους. Με αυτή την προοπτική, οι μαθητές/τριες γνώρισαν την Πύλη, τον Κόμβο, τα ηλεκτρονικά λεξικά, τα σώματα κειμένων, το Σπουδαστήριο της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας, το ΠΟΘΕΓ, τα εικονικά μουσεία...

(Ελένη Ξυλά)

Η συμμετοχή μου αποτέλεσε μια πολύ δυνατή επιμορφωτική εμπειρία. Με φόντο ένα ενδεικτικό σενάριο συναδέλφου, που λειτούργησε ως παράδειγμα/

22. Η συγγραφή του κειμένου έγινε συλλογικά. Συμμετείχαν οι: Γιούλη Αλεξίου, Γεωργία Αντωνογιάννη, Ελένη Γούλα, Όλγα Κουτσιμπέλη, Στάθης Λεουτσάκος, Πανταζής Μητελούδης, Αντώνης Μιχαηλίδης, Πολυξένη Μπίλλα, Στεφανία Μποτέλη, Ελένη Ξυλά, Μαρία Παρασκευά, Θεοδώρα Τριαντοπούλου, Άννα Τρίγκατζη, Γεωργία Τσίγκα, Αθηνά Ψαροπούλου.

βάση συζήτησης για δύο περίπου μήνες και πριν ακόμα αρχίσει η δημιουργία σεναρίων, ξεκίνησε μια θεωρητική συζήτηση, εκφράστηκαν και συζητήθηκαν προβληματισμοί, σκέψεις, απορίες. Ανακαλύψαμε τη θεωρία μέσα από τη συζήτηση, ενώ ο υπεύθυνος της ομάδας και οι συντονιστές ήταν οι εμψυχωτές της διαδικτυακής συζήτησης και οι καθοδηγητές μας. Ζήσαμε και εμείς ως ομάδα αυτό που θα ζητούσαμε στη συνέχεια από τους μαθητές μας στα σενάρια μας. Το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο στηρίξαμε τα σενάρια μας, το βιώσαμε οι ίδιοι αρχικά. Η επιμορφωτική διαδικασία ενισχύθηκε καθ' όλη τη διάρκεια του έργου με τη διαδικτυακή βιβλιοθήκη και τις διαδικτυακές συναντήσεις. Στη συνέχεια, κάθε σενάριο που γεννιόταν αποτελούσε αφορμή για επικοινωνία, προβληματισμό, σκέψεις, διάλογο, συνεισφορές, ανατροφοδότηση. Πάντα υπήρχε στήριξη σε κάθε βήμα, μια φωνή να απαντήσει.

(Δώρα Τριαντοπούλου)

Έμαθα από την ομάδα μας πως όλοι οι γραμματισμοί έχουν χώρο στη σύγχρονη εκπαίδευση, πως πρέπει να είσαι ευέλικτος στην πραγματοποίηση των στόχων σου, ότι το αποτέλεσμα της μάθησης καθορίζεται από πολλούς παράγοντες, ότι πρέπει συνεχώς να ενημερώνεσαι και πως η ομαδοσυνεργατική είναι μια πολύ καλή μέθοδος και για τους εκπαιδευτικούς!

(Γεωργία Αντωνογιάννη)

Μπαίνοντας στην κοινότητα, στο τελευταίο στάδιο διαπίστωνα διαρκώς ότι η προτεινόμενη θεωρία για τη γλωσσική διδασκαλία ήταν τόσο ζυμωμένη με την κοινότητα που στη συνέχεια αποκτούσε ζωή στη σχολική μου τάξη και έδειχνε τη δυναμική της στην εφαρμογή των σεναρίων. Στην περίπτωσή μου, ήταν κυρίως η θεωρία των γραμματισμών αυτή που κατανόησα στον Διάλογο και αυτή μέσα από την οποία ένωσα μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να αλληλεπιδρώ με τους μαθητές μου σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας.

(Γεωργία Τσίγκα)

Επομένως, η εκπαιδευτική και διδακτική διάδραση υπήρξε πολύπλευρη και πολυεπίπεδη, εφόσον είχα τη δυνατότητα: α) να εκφράσω απορίες και να λάβω απάντηση/σεις σε θέματα που με αφορούσαν σχετικά με την εφαρμογή των σεναρίων, σε επίπεδο τυπικό ή λιγότερο τυπικό· β) να αλληλεπιδράσω με συναδέλφους που εκείνο το διάστημα έκαναν ακριβώς το ίδιο με εμένα, εφάρμοζαν, δηλαδή, σενάρια –ενδεχομένως και ακριβώς τα ίδια– τα οποία μπορούσαμε να συζητήσουμε και, στη συνέχεια, να προωθήσουμε· γ) να αλληλεπιδράσω με την ίδια τη συντάκτρια του εκάστοτε σεναρίου· δ) να ενισχυθώ από την αίσθηση συμμετοχής μου στην ομάδα, που έφερε περισσότερο τα χαρακτηριστικά της παρέας, δηλαδή υπήρξε ανθρώπινη και φιλική.

(Ολγα Κουτσιμπέλη)

Υπήρξε μια διαδικασία ενεργητική, που ενέπλεξε πλήθος συναδέλφων με διαφορετικές ιδιότητες και ικανότητες αλλά και με ένα κοινό «πιστεύω»: ο σημερινός φιλόλογος δεν πρέπει να θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία που έχει

αποθησαυρίζει ένα σύνολο γνώσεων, με αποτέλεσμα την περιχαράκωσή του στον εαυτό του και στην ιδιότητά του, αλλά οφείλει να αφουγκράζεται τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Οφείλει να γίνει ένας φιλόλογος-ερευνητής, που θα εφεύρει νέους τρόπους γλωσσικής διδασκαλίας, εμπλεκόμενος σε μια διαδικασία συνεργατική και όχι ατομική, σε αλληλεπίδραση με το σύνολο της κοινότητας των φιλόλογων, τη σχολική αλλά και την ευρύτερη κοινότητα.

(Στεφανία Μποτέλη)

Δε θα ήταν δυνατό να παραλείψουμε να τονίσουμε πως μέσα από τη γόνιμη επικοινωνία προέκυψαν η γνωριμία και ο σεβασμός για το έργο του άλλου. Με την Κατερίνα Τρίμη μπολιάσαμε τις ιδέες, αναπλαισιώσαμε και ανασυντάξαμε υλικό που διέθετε η καθεμιά και προχωρήσαμε στη δημιουργία νέων σεναρίων, σύμφωνα με το αρχέτυπο του ΚΕΓ. Μέσα από την επικοινωνία στον Διάλογο, η ιδέα γινόταν πράξη με τη συνεισφορά και άλλων μελών. Η μία έσπρωχνε την άλλη, διάβαζε τα κείμενα, θαύμαζε τη δουλειά, μάθαινε. Η βιβλιοθήκη του Διαλόγου υπήρξε χρήσιμος οδηγός στην ενημέρωσή μας για ό,τι νέο, φρέσκο και ανανεωτικό κυκλοφορούσε στην έρευνα.

(Ελένη Ξυλά)

Λύκειο

Βιώνοντας τη «ζωή» του Διαλόγου από τα πρώτα του βήματα, είχα την τύχη να τον παρατηρώ να επιδρά στα μέλη του, να μας αλλάζει, αλλάζοντας συγχρόνως και ο ίδιος. Μου πρόσφερε αυτοπεποίθηση, οργάνωση και θεωρητική στήριξη στα διδακτικά εγχειρήματα, που και χωρίς αυτόν συνήθιζα, όμως σποραδικά και χωρίς σιγουριά. Με έφερε σε επαφή με τα νέα επιστημονικά δεδομένα και πλούτισε τις ιδέες μου. Με ώθησε στην εμπειρία της εφαρμογής σχεδίων μαθημάτων, όχι μόνο δικών μου αλλά και σεναρίων άλλων συναδέλφων –ύστερα φυσικά από κατάλληλες τροποποιήσεις και προσαρμογές–, και στην εμπειρία της γόνιμης συζήτησης σχετικά με αυτές τις εφαρμογές. Όλα αυτά σε δημοκρατικό πλαίσιο, όπου τον πρώτο και τον τελευταίο λόγο έχει ο συνάδελφος που σχεδιάζει και εφαρμόζει.

(Γιούλη Αλεξίου)

Συμμετέχοντας στη σύνταξη και την εφαρμογή σεναρίων στη 2η και την 3η φάση ενεπλάκην σε μια υψηλού επιπέδου διαδικτυακή κοινότητα, που λειτουργούσε με συγκεκριμένες προϋποθέσεις, αρχές και προθεσμίες μέσα σε ένα αυστηρό πλαίσιο, που καθοριζόταν από τις προδιαγραφές του ΕΣΠΑ. Αυτό το περιβάλλον με υποχρέωσε να λειτουργώ σε συγκεκριμένα πλαίσια. Οι εμπειρότεροι εμού συνάδελφοι και ο κ. Κουτσογιάννης, καθώς και η πολύτιμη Μαρία Παυλίδου, έδιναν ιδέες, άνοιγαν πτυχές που δεν έβλεπα και εμπλούτιζαν τα σενάρια που χρησιμοποιούσα με πρωτότυπες και πολύ ωφέλιμες ιδέες, οι οποίες τα βελτίωναν πολύ. Έπειτα ερχόταν η πραγματικότητα της τάξης και μας έδειχνε άλλες διαστάσεις που έπρεπε να συνυπολογίσουμε.

(Αντώνης Μιχαηλίδης)

Έμαθα, καταρχάς, να εντάσσω στον δικό μου ετήσιο διδακτικό σχεδιασμό τα σενάρια των συναδέλφων, αναπροσαρμόζοντάς τα, με βάση τις συνθήκες του σχολείου μου, τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου και τα δικά μου. Έμαθα νέες διδακτικές μεθόδους (π.χ. το ενυδρείο), χρησιμοποίησα μαζί με τους μαθητές ψηφιακά διδακτικά εργαλεία (π.χ. τους εννοιολογικούς χάρτες), διαπιστώνοντας έμπρακτα τη μαθησιακή αποτελεσματικότητά τους, συνειδητοποίησα πώς συνδυάζεται η θεωρία με την πράξη, πρόσθεσα νέους στόχους στα εφαρμοζόμενα σενάρια.

(Αθηνά Ψαροπούλου)

Ήταν πολύ σημαντική εμπειρία, που με εξέλιξε και με πλούτισε ως καθηγήτρια, φέρνοντάς με σε επαφή τόσο με νέο διδακτικό υλικό (βλ. τα διαδικτυακά βιογραφικά σημειώματα από το σχετικό σενάριο της κ. Ελένης Βλαχογιάννη) και μεθόδους (βλ. το ενυδρείο του διαλόγου από το σενάριο της κ. Πολυξένης Μπίλλα), όσο και με πρωτότυπες ιδέες προσέγγισης της ύλης (βλ. το επιχείρημα μέσα από αποδείξεις του σούπερ-μάρκετ στο σενάριο του κ. Κων/νου Γκούφα).

(Αννα Τρίγκατζη)

Η μελέτη των σχολίων των συναδέλφων, τα οποία αφορούσαν τόσο τα σενάρια που εφάρμοσα όσο και τα σενάρια των άλλων, με βοήθησε να παρατηρήσω διαφορετικές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με προβλημάτισε για την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και τους τρόπους αποτελεσματικής εφαρμογής της αλλά και για την εφαρμογή των ΤΠΕ με γόνιμο και δημιουργικό τρόπο. Μέσα από αυτή την πολυπρισματική θεώρηση της διδασκαλίας, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, οδηγήθηκα σε παρεμβάσεις στα σενάρια που εφάρμοσα, ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών μου, εμπλούτισα τα σενάρια με επίκαιρο υλικό και τα προσάρμοσα στα ενδιαφέροντά μου.

(Στάθης Λεουτσάκος)

Προσωπικά, θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό το γεγονός ότι η κοινότητα με βοήθησε να συστηματοποιήσω διάφορες ιδέες που είχα για τη γλωσσική διδασκαλία, αλλά και πρακτικές που –περισσότερο εμπειρικά– εφάρμοζα. Σε αυτό συνετέλεσε ιδιαίτερα η επιστημονική και θεωρητική στήριξη από τον Δημήτρη Κουτσογιάννη. Επιπλέον, οι συνεργασίες που αναπτύχθηκαν με τους συναδέλφους αλλά και με τη Μαρία Παυλίδου, τη συντονίστρια της ομάδας μου, υπήρξαν εξαιρετικά εποικοδομητικές. Η συνεργασία αυτή δημιουργούσε και ένα αίσθημα ασφάλειας, ακόμα και όταν θέλαμε να πειραματιστούμε με μεθόδους ή καινοτόμο υλικό. Επίσης, λειτουργούσε και «συμπληρωματικά», όταν ο συνάδελφος σου έδινε ιδέες, σου επισήμαινε αδυναμίες ή σε ενίσχυε σε κάποιες επιλογές σου. Εδώ, θα ήθελα να τονίσω ότι όλα αυτά τα χρόνια μου δόθηκε η δυνατότητα να αναπτύξω μια τέτοια ιδιαίτερη σχέση με τη συνάδελφο Γιούλη Αλεξίου, με την οποία συνεργαζόμασταν καθημερινά στο ίδιο Λύκειο, στο οποίο εφαρμόσαμε συνδιδασκαλίες, συνεργασίες τμημάτων

σε διάφορα μαθήματα, συνεργασίες με άλλους συναδέλφους στο σχολείο μας, ομάδες στο facebook και πολλά άλλα. Ήταν, επίσης, πολύτιμη η συνεργασία με συναδέλφους στις επιμέρους ομάδες, όπως η συνεργασία μου με τη Νότα Σεφερλή για τη συγγραφή και εφαρμογή σεναρίων για τη Β' Λυκείου. Αν και βρισκόμασταν πολύ μακριά, η παρουσία της ήταν έντονη με τις ιδέες της, τα σχόλιά της και την επιστημονική τεκμηρίωση σε διάφορα θέματα που με είχαν απασχολήσει κατά τη συγγραφή των σεναρίων μου.

(Πανταζής Μητελούδης)

Το πλαίσιο του Διαλόγου αναδεικνύει, με τον πιο χαρακτηριστικό τρόπο, τα πλεονεκτήματα των μαθησιακών κοινοτήτων. Πρόκειται, λοιπόν, για μια συλλογική μαθησιακή διαδικασία που οδήγησε, αφενός, στον εμπλουτισμό των μαθησιακών εμπειριών των συμμετεχόντων και, αφετέρου, στη συμπαράγωγη γνώσης που ανήκει σε όλους. Κάθε επισήμανση δοκίμαζε την αντοχή των αρχικών συλλήψεων και επαναπροσδιόριζε, ενίοτε, τη ροή της σκέψης.

(Πολυξένη Μπίλλα)

Ο Διάλογος έδειξε στην πράξη πως η συνεργασία, η αλληλεπίδραση και ο σεβασμός είναι το κλειδί για μια ουσιαστική επιμόρφωση που δεν σταματά, εφόσον παράγει υλικό ικανό να αξιοποιηθεί και από άλλους συναδέλφους.

(Γιούλη Αλεξίου)

4.1.2. Η εμπειρία στον Διάλογο και σε άλλες κοινότητες ή ομάδες επαγγελματικής εξέλιξης

Γυμνάσιο

Σε αντίθεση, κυρίως, με τα προγράμματα επιμόρφωσης που συνήθως παρακολουθούμε, στα οποία δεν υπάρχει διαφορά ως προς τον διαχωρισμό των ρόλων μεταξύ «επιμορφούμενων» και «επιμορφωτών», ο οποίος, επιπλέον, παραμένει σταθερός και αναλλοίωτος σε όλη τη διάρκειά τους, στον Διάλογο οι ρόλοι εναλλάσσονται, με αποτέλεσμα οι ταυτότητες να βρίσκονται σε διαρκή αναδιαπραγμάτευση. Σε γενικές γραμμές, η κοινότητα αποτέλεσε για μένα ένα πρότυπο συνεργατικής παραγωγής και εφαρμογής εκπαιδευτικού υλικού με επιστημονικές προδιαγραφές, οι οποίες διατυπώθηκαν, σε πρώτη φάση, από την ομάδα των ιδρυτών της, στη συνέχεια, όμως, εμπλουτίζονταν και αναδιατυπώνονταν διαρκώς μέσα από τις φωνές των μελών της, με αποτέλεσμα την ανάδυση ενός δημοκρατικού μοντέλου μάθησης, στο οποίο η βάση αναλαμβάνει ρόλο ενεργό.

(Μαρία Παρασκευά)

Μέσω του Διαλόγου αισθανόμουν πάντοτε ενεργό μέλος μιας δυναμικής ομάδας επιστημόνων εκπαιδευτικών. Η ομάδα αυτή, συγκρινόμενη με μια ομάδα επιμορφούμενων εκπαιδευτικού προγράμματος ή σεμιναρίου, σαφώς

υπερέχει, επειδή διαθέτει σχήματα εξέλιξης επαγγελματικών δεξιοτήτων πρακτικής και μάθησης. Επιπλέον, θεωρώ ότι το δίκτυό της είναι περισσότερο συμπαγές και ισχυρό, λόγω των διαπροσωπικών σχέσεων που δημιουργούνται μέσω της επικοινωνίας και αλληλοδιάδρασης των συμμετεχόντων. Συγκρινόμενη με άλλα δίκτυα επαγγελματικής ανάπτυξης, η ομάδα επιστημόνων εκπαιδευτικών ευνοεί τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των μελών της ως επαγγελματιών αλλά και ως ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων.

(Όλγα Κουτσιμπέλη)

Μολονότι είχα ήδη συμμετάσχει στη συγγραφή σεναρίων με χρήση ΤΠΕ, στο πλαίσιο άλλων ερευνητικών έργων, καθώς και στο Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας, θεωρώ ότι η συμμετοχή μου στο έργο ήταν η πιο πλήρης εμπειρία σε όλα τα επίπεδα: θεωρητική στήριξη, ενθάρρυνση, ομαδική δουλειά, συνδυασμός θεωρίας και πράξης. Η κοινότητα του Διαλόγου ήταν πολύ οργανωμένη.

(Θεοδώρα Τριαντοπούλου)

Πράγματι, στο τέλος των εργασιών, είχα το αίσθημα πληρότητας που λίγο ένιωσα σε άλλες κοινότητες μάθησης. Ήταν γιατί στον Διάλογο οι απαιτήσεις ήταν σταθερά υψηλές, μα δεν υποδεικνύονταν, αλλά αναδεικνύονταν αβίαστα, μέσα από τον τρόπο με τον οποίο γινόταν η ανταλλαγή απόψεων και από τα ίδια τα έργα που παράγονταν. Επίσης, εισέπραξα μια πρωτόγνωρη αίσθηση ελευθερίας και πειραματισμού, άρρηκτα δεμένων με προσήλωση και δέσμευση –ηθική και συναισθηματική– στο προτεινόμενο θεωρητικό πλαίσιο και τη μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας.

(Γεωργία Τσίγκα)

Λύκειο

Ο Διάλογος, σε σχέση με άλλες κοινότητες ή επαγγελματικές ομάδες στις οποίες έχω δουλέψει στο παρελθόν, έχει ένα ξεκάθαρο οργανωμένο πλαίσιο αρχών, κανόνων και χρονοδιαγραμμάτων, που διευκολύνουν τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού και το έργο του. Επιπλέον, το όλο περιβάλλον του Διαλόγου είναι πολύ φιλικό και ενθαρρυντικό.

(Αθηνά Ψαροπούλου)

Πριν από τον Διάλογο είχα εμπλοκή, πολύ παλιότερα, σε ομάδες του ΚΕΜΕΤΕ, της ΟΛΜΕ και σε ομάδες συναδέλφων φιλολόγων πανελλήνιας εμβέλειας ή πολύ εύαριθμες. Σε αυτές, παρά τις καλές προθέσεις και το αξιόλογο επίπεδο των συναδέλφων, δεν προχώρησε και δεν δημιουργήθηκε κάτι αξιοποιήσιμο από ευρύτερα σύνολα, πλην της πολύτιμης εμπειρίας που αποκτήσαμε οι συμμετέχοντες. Στον Διάλογο, όμως, το πολύ καλά οργανωμένο πλαίσιο λειτουργίας των ομάδων, η εποπτεία που υπήρχε από την άοκνη Μαρία Παυλίδου και οι σοφές παρεμβάσεις του μέντορά μας, όταν προέκυπταν προβλήματα ή ξεχνούσαμε τις κατευθύνσεις ή τις προθεσμίες, συνέβαλαν όλα

αυτά μαζί στο να λειτουργήσουμε πολύ αποδοτικά και με την ανατροφοδότηση να προχωρήσουμε ως διδάσκοντες και ως επιστήμονες.

(Αντώνης Μιχαηλίδης)

Συγκριτικά με άλλους χώρους εκπαιδευτικής επικοινωνίας, ο Διάλογος είναι περισσότερο εστιασμένος σε διδακτικές πρακτικές. Ακολουθώντας τις οδηγίες και τις κατευθύνσεις των υπευθύνων, οι συνεργαζόμενοι δημιουργούν διδακτικό υλικό και το εφαρμόζουν σε διαφορετικές τάξεις μαθητών. Καταγράφουν τις εμπειρίες τους, τα θετικά σημεία και τις δυσλειτουργίες που εντοπίζουν. Μέσα από τη διαρκή ανταλλαγή πληροφοριών, τα σενάρια εμπλουτίζονται και διαφοροποιούνται, εξυπηρετώντας τις αρχές της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής.

(Στάθης Λεουτσάκος)

Ήταν η πρώτη φορά που συμμετείχα σε μια μεθοδική και ολοκληρωμένη πορεία συνεργασίας, από τη δημιουργία στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και την ανατροφοδότηση ως προς τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

(Αννα Τρίγκατζη)

Καθώς πάντα αναζητούσα ευκαιρίες, απέκτησα μια μεγάλη εμπειρία συμμετοχής σε επαγγελματικές ομάδες. Η συμμετοχή μου στην κοινότητα του Διαλόγου αποτέλεσε για μένα μια ξεχωριστή εμπειρία. Η βασική διαφοροποίηση από άλλες επαγγελματικές ομάδες έγκειται, κατά τη γνώμη μου, στα κοινά ενδιαφέροντα, την κοινή οπτική για τη διδασκαλία της γλώσσας. Μια οπτική πολύ σύγχρονη, πολύ ανατρεπτική, όπως εκφράζεται κυρίως από τη θεωρητική προσέγγιση του Δημήτρη Κουτσογιάννη. Όλα αυτά δεν είναι καθόλου αυτονόητα για την εκπαιδευτική κοινότητα ούτε για την πλειονότητα των φιλολόγων. Επομένως, η κοινότητα του Διαλόγου είναι «μοναδική» στον τομέα αυτόν.

(Πανταζής Μητελούδης)

Ο Διάλογος δεν στόχευε, απλώς, στον θεωρητικό εξοπλισμό αλλά και στην αλλαγή της οπτικής και της στάσης των επιμορφούμενων, σχετικά με τη δυνατότητα που έχει ένας δάσκαλος να παρέμβει και να προσφέρει στους μαθητές του. Όχι μόνο με έφερε σε επαφή με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, αλλά βοήθησε να αποδειχτεί στην πράξη ότι όλα αυτά μπορούν να βρουν έδαφος εφαρμογής και στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, παρά τις αδυναμίες και τις ιδιομορφίες της, που συνήθως λειτουργούν ανασχετικά στη διάθεση των εκπαιδευτικών να τολμούν να καινοτομήσουν. Αν είχα την τύχη να συναντήσω μια κοινότητα, όπως τον Διάλογο, σε πρωιμότερο στάδιο της επαγγελματικής μου ζωής, η προσφορά μου στο σχολείο θα ήταν πολύ πιο ποιοτική και αποτελεσματική.

(Γιούλη Αλεξίου)

4.1.3. Ο βηματισμός της συμμετοχής μας

Γυμνάσιο

Συμμετείχα στο πρόγραμμα από το ξεκίνημά του. Προτεραιότητα έδωσα στη συγγραφή και την εφαρμογή των σεναρίων και, λιγότερο, στις διαδικτυακές συζητήσεις στο πλαίσιο της ομάδας μου. Έτσι, μολονότι ήμουν συνεπής με τα χρονοδιαγράμματα του έργου, δεν συμμετείχα τόσο ενεργά όσο θα ήθελα στις διαδικτυακές συζητήσεις λόγω φόρτου εργασίας.

(Θεοδώρα Τριαντοπούλου)

Η συμμετοχή μου στον Διάλογο άρχισε κατά την τελευταία του φάση. Γρήγορα κατάλαβα ότι πρόκειται για μια ολοκληρωμένη διαλογική εκπαιδευτική διαδικασία, που επιλύει προβλήματα, ενθαρρύνει την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και συνεισφέρει στην κριτική αντίληψη των σεναρίων. Έτσι, ενώ αρχικά σκεφτόμουν απλώς να ενημερώνω για το τί κάνω, στη συνέχεια αντιλήφθηκα τη σημασία του όλου εγχειρήματος. Σκέφτηκα, λοιπόν, ότι πραγματικά η καθημερινή μου, σχεδόν, ενασχόληση με τα τεκταινόμενα του Διαλόγου: α) με έκανε να κερδίζω χρόνο, εφόσον προβληματίζομαι κριτικά πάνω σε τρέχουσες διαδικασίες που ενδεχομένως συνέβαιναν σε τάξεις συναδέλφων και β) με έκανε να ενδιαφέρομαι για το τί γίνεται σε άλλες περιπτώσεις. Πιστεύω, λοιπόν, ότι ξεκίνησα με λιγότερες προσδοκίες, τις οποίες, ωστόσο, αύξησα καθ' οδόν με τη συμμετοχή μου στη συγκεκριμένη κοινότητα του Διαλόγου.

(Όλγα Κουτσιμπέλη)

Συμμετείχα στην τελευταία φάση του προγράμματος και έργο μου ήταν η εφαρμογή διδακτικών σεναρίων προηγούμενων ετών. Στην αρχή είχα μεγάλο άγχος, γιατί ένιωθα πως κινούμαι σε αχαρτογράφητα νερά, καθώς δεν είχα υπάρξει ποτέ άλλοτε μέλος διαδικτυακής κοινότητας μάθησης. Κάθε φορά που χρειάστηκα κάποια βοήθεια, η Μαρία Παυλίδου ήταν εκεί για να με συνδράμει. Δεν συμμετείχα ενεργά σε νήματα συζητήσεων στον Διάλογο, γιατί υπήρχαν συνάδελφοι παλαιότεροι, με περισσότερες γνώσεις, που μπορούσαν να λύσουν καλύτερα από εμένα απορίες και προβλήματα που συζητούνταν εκεί. Παρακολουθούσα, όμως, τις συζητήσεις και επιδοκίμαζα την αλληλοϋποστήριξη και αλληλεπίδραση των συναδέλφων. Όταν και εγώ χρειάστηκα βοήθεια, η ανταπόκριση ήταν άμεση.

(Γεωργία Αντωνογιάννη)

Αφετηρία της ουσιαστικής κινητοποίησής μου αποτέλεσε η απόφαση να ανατρέξω σε παλαιότερα νήματα συζητήσεων και να ξεκλειδώσω τα μυστικά της κοινότητας από τα αρχικά στάδια. Η καταπληκτική αυτή διαδικασία σύνταξης των πρώτων σεναρίων ήταν για μένα αποκάλυψη θησαυρού. Με ενεργοποίησε το ότι είδα να εκτυλίσσεται το σκεπτικό του εμπνευστή και οδηγού κ. Κουτσογιάννη και, μέσω του διαλόγου των μελών, να μετουσιώνε-

ται σε προτάσεις για εφαρμογή. Παράλληλα, ανέτρεχα στην προτεινόμενη βιβλιογραφία. Έτσι, ο βηματισμός μου δεν ήταν ποτέ γραμμικός: ήταν τροχιές από τη θεωρία στην πράξη της τάξης μου, από τους προβληματισμούς στην ανεξάντλητη δεξαμενή σκέψης του Διαλόγου.

(Γεωργία Τσίγκα)

Η διστακτικότητά μου, το πρώτο διάστημα, να συμμετέχω ενεργά ερμηνεύεται, κυρίως, από το γεγονός ότι η διδακτική μου ταυτότητα έχει επηρεαστεί υπόρρητα από την αντίληψη πως η εκπαιδευτική διαδικασία, σε κάθε μορφή της, βασίζεται σε έναν ελεγκτικό μηχανισμό. Αισθανόμουν, επομένως, ασύνειδα ότι οι απόψεις μου ελέγχονται και κρίνονται από κάποια αυθεντία. Η κοινότητα, ωστόσο, βασιζόταν σε μια νέα κουλτούρα συνεργατικής μάθησης που βιωματικά δεν κατείχα, οπότε και ο βηματισμός μου σταθεροποιήθηκε.

(Μαρία Παρασκευά)

Λύκειο

Με την εμπλοκή μου στον Διάλογο σταδιακά έβαλα στην παραγωγή των σεναρίων και την παράμετρο των μαθητών μου, το επίπεδό τους, τις ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντά τους. Προχωρώντας, είδα πως τα πολύωρα σενάρια ήταν δύσκολο να εφαρμοστούν χωρίς περικοπές. Ανάλογα κινήθηκαν και στην εκπόνηση των σεναρίων μου μετά την πρώτη εμπειρία, κινούμενος προς τα τετράωρα ή εξάωρα σενάρια.

(Αντώνης Μιχαηλίδης)

Εντάχθηκα στην κοινότητα του Διαλόγου κατά την τελευταία φάση του έργου. Αρχικά, κλήθηκα να επιλέξω τέσσερα σενάρια. Η επιλογή μου καθορίστηκε από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών μου αλλά και τη χρονική διάρκεια των σεναρίων. Στη συνέχεια, ξεκίνησα με την εφαρμογή του πρώτου σεναρίου, καταγράφοντας τις εμπειρίες μου από κάθε φάση του, διαβάζοντας την ανατροφοδότηση των συντακτών και τις εμπειρίες άλλων συναδέλφων. Το ίδιο συνέβη και με τα άλλα τρία σενάρια. Ο αρχικός ενθουσιασμός για τη συμμετοχή μου μπορώ να πω ότι έμεινε αμείωτος, καθώς παρακολουθούσα σχεδόν καθημερινά τα «τεκταινόμενα» του Διαλόγου, ενημερωνόμουν, προβληματιζόμουν, μαθαίνοντας τί συμβαίνει στις τάξεις άλλων συναδέλφων.

(Αθηνά Ψαροπούλου)

Ξεκίνησα να συμμετέχω στον Διάλογο κατά τη δεύτερη φάση με την αίσθηση της ανεπάρκειας, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο. Έτσι, χρειάστηκε να διαβάσω για να εξοικειωθώ κάπως με το περιβάλλον. Ωστόσο, με την αμέριστη συμπαράσταση των οδηγών μας –πρώτη φορά συνάντησα τόση ευγένεια και συμπαράσταση στον εκπαιδευτικό μου βίο– οι όποιες ανασφάλειες αντιμετωπίστηκαν. Έντονος, επίσης, υπήρξε και ο οραματισμός μου γύρω από το πώς θα μπορούσαν νέες τεχνικές να βελτιώσουν τα απο-

τελέσματα της διδακτικής διαδικασίας και να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών μου για το μάθημα. Δυστυχώς, τα μεγάλοπνοα σχέδιά μου δεν μπορούσαν να εφαρμοστούν στη Γ' τάξη όπου δίδασκα. Αυτή ήταν, νομίζω, και μία από τις δυσκολίες του όλου εγχειρήματος. Επιχειρώντας να κάνει κανείς κάποιες τομές στη διδακτική πράξη, ερχόταν καθημερινά σε αντίφαση με τη διδακτική πραγματικότητα. Την εφαρμογή των σεναρίων την ευχαριστήθηκα πραγματικά αυτό τον τελευταίο χρόνο, καθώς, έχοντας την εμπειρία και την εξοικείωση των δυο προηγούμενων, δίδασκα στην Α' Λυκείου, στην οποία οι μαθητές ανταποκρίθηκαν εξαιρετικά και εγώ μπόρεσα να εμπλουτίσω τον αρχικό σχεδιασμό.

(Ελένη Γούλα)

Συμμετείχα στην κοινότητα του Διαλόγου από την πρώτη στιγμή, φέρνοντας μαζί μου την εμπειρία σύνταξης και εφαρμογής διδακτικών σεναρίων σε διαφορετικά πλαίσια, όπως στα Προγράμματα Αγωγής Υγείας. Οι συνάδελφοι στην κοινότητα με βοήθησαν πολύ στη θεωρητική στήριξη των προτάσεών μου, αλλά και με τις δικές τους ιδέες, οι οποίες με οδηγούσαν σε δημιουργικό προβληματισμό. Πολύ σημαντική ήταν και η διαδικασία της εφαρμογής σεναρίων, τόσο των δικών μου όσο, κυρίως, άλλων συναδέλφων. Οι περιορισμοί που μπορούν να προκύψουν στην εφαρμογή από παράγοντες, όπως ο χρόνος, ο εξοπλισμός, η σύνθεση της τάξης, τα ενδιαφέροντα των μαθητών κ.ά. αποτέλεσαν μια πολύ σημαντική εμπειρία και με βοήθησαν να συνειδητοποιήσω ότι πρέπει πάντα να τους λαμβάνουμε υπόψη και να τους προβλέπουμε κατά τη σύνταξη ενός σεναρίου. Με τον καιρό, και αποκτώντας διαρκώς και μεγαλύτερη εμπειρία και ευχέρεια, αποφάσισα να πειραματιστώ με σεναρία ιδιαίτερα εκτεταμένα, που απαιτούσαν πολλές διδακτικές ώρες και συμπεριελάμβαναν πολλές δραστηριότητες. Αν και υπήρχε ο φόβος τέτοια μεγάλα σεναρία να δημιουργήσουν προβλήματα κατά την εφαρμογή, διαπίστωσα ότι αυτό μπορεί να ξεπεραστεί, εάν είναι καλά οργανωμένα, εάν καλύπτουν ένα μεγάλο μέρος της διδακτέας ύλης και εάν κρατούν, κατά το δυνατόν, αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών. Η εμπειρία από την εφαρμογή τέτοιων σεναρίων ήταν, όντως, ιδιαίτερα ενθαρρυντική και με οδήγησε, τελικά, σε ένα επόμενο στάδιο: στον εξαρχής σχεδιασμό της διδακτέας ύλης εξολοκλήρου με διδακτικά σεναρία.

(Παναζής Μητελούδης)

Είναι λογικό σε μια κοινότητα με αρκετή διάρκεια ζωής και χαρακτήρα, όπως αυτόν του Διαλόγου, η επαφή με τα επιστημονικά δεδομένα, η πρακτική εφαρμογή των αρχικών σχεδιασμών αλλά και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της να διαφοροποιούν σταδιακά τη στάση των συμμετεχόντων. Ξεκίνησα, συντάσσοντας εκτενή σεναρία στην προσπάθειά μου να χωρέσω στο πλαίσιό τους πλήθος θεμάτων. Κατά την εφαρμογή, όμως, διαπίστωσα πως δεν είναι τόσο ευέλικτα και πως είναι προτιμότερα μικρότερα σχήματα. Έτσι, προσανατολίστηκα σε μικρότερης διάρκειας σχεδιασμούς, εκτός βέβαια από τα σεναρία που εφάρμοζα στο μάθημα του project. Στην αρχή σχεδιάζα

και εφάρμοζα τα σενάρια ως παρενθέσεις στη διδακτική διαδικασία. Στη συνέχεια, όμως, διαπιστώνοντας την αποτελεσματικότητά τους, έφτασα στο σημείο να διδάσκω, σχεδόν αποκλειστικά, μέσω των σεναρίων το γλωσσικό μάθημα και μάλιστα στη Γ' Λυκείου.

(Γιούλη Αλεξίου)

Την ομάδα τη βρήκα στην τέταρτη φάση της εφαρμογής σεναρίων, οπότε είχε ήδη διαμορφωθεί ένα πλαίσιο συνεργασίας. Ακολούθησα τα βήματα που μας υποδείκνυε στην καθοδηγητική της επιστολή η συντονίστριά μας, Μαρία Παυλίδου. Θα πρέπει, επίσης, να προσθέσω ότι το πλήθος των συνεισφορών στην ομάδα του Διαλόγου καθιστούσε αδύνατη τη συνεχή και αδιάλειπτη παρακολούθησή τους. Ένα άλλο ζήτημα είναι ότι εμείς, της τέταρτης φάσης, δεν είχαμε μεγάλο περιθώριο επιλογής, βάσει των αναγκών της ύλης και των μαθητών μας. Ανέλαβα, έτσι, πολύωρες εφαρμογές (δεκατεσσάρων ωρών) και ήταν μεγάλη η ανακούφιση, όταν συνειδητοποίησα ότι θα μπορούσα να παραλείψω κάποιες φάσεις των σεναρίων. Τα σενάρια, βέβαια, ήταν καλά σχεδιασμένα και δεν μας άφηναν ακάλυπτους, ακόμη και όταν δεν ήμασταν εξοικειωμένοι με κάποιες διδακτικές τεχνικές ή με κοινωνιογλωσσολογικές εφαρμογές. Τέλος, θα πρέπει να αναφέρω ότι συνάντησα απρόσμενες δυσκολίες με την ενεργοποίηση των εργαλείων του pdf. Οφείλω να ομολογήσω ότι απέκτησα μια πολύτιμη εμπειρία, που θα μου επιτρέψει να χαρώ τη διαδικασία της εφαρμογής των σεναρίων από την επόμενη σχολική χρονιά.

(Αννα Τρίγκατση)

4.1.4. Αναστοχασμός: Ποιος ήμουν στην αρχή, προσδοκίες, αποτελέσματα

Γυμνάσιο

Όταν άρχισε η συμμετοχή μου στον Διάλογο, πίστευα περισσότερο στην ατομική προσπάθεια του εκπαιδευτικού και λιγότερο στη συμμετοχικότητα. Αυτό που επιτεύχθηκε, με την καθοριστική συμβολή και του δασκάλου μου, κ. Κουτσογιάννη, ήταν ότι, καταρχάς, αναθεώρησα την αξία της ομαδικότητας και της συμμετοχικότητας, την αξία του να μοιράζεσαι τις εκπαιδευτικές και διδακτικές σου έγνοιες με συναδέλφους και να βρίσκεις φιλική λύση στα προβλήματα της τάξης σου. Οι προσδοκίες μου σαφώς αυξήθηκαν όσο μπορούσα να επικοινωνώ όχι μόνο με υπευθύνους αλλά και με συναδέλφους και να μαθαίνω, όλο και περισσότερο, από αυτήν την πρακτική. Η διδακτική και εκπαιδευτική μου ταυτότητα πιστεύω ότι ενισχύθηκε ποικιλοτρόπως.

(Όλγα Κουτσιμπέλη)

Η εμπειρία μου στη συγκεκριμένη κοινότητα με οδήγησε στο συμπέρασμα ότι ως φιλόλογος πρέπει να αναπροσαρμόζω συνεχώς τον ρόλο μου, τους

διδασκικούς μου στόχους και τρόπους και τα διδακτικά μου εργαλεία. Στο πλαίσιο αυτό, συνειδητοποίησα ότι θα πρέπει να λειτουργώ, ταυτόχρονα, σε διαχρονικό αλλά και σε συγχρονικό επίπεδο. Η τομή των δύο αυτών αξόνων αποτελεί αυτό που ονομάζουμε διδακτική πράξη. Η σύνταξη και η εφαρμογή των διδακτικών σεναρίων στο πλαίσιο του Διαλόγου εκφράζει, κατά τη γνώμη μου, με τον καλύτερο τρόπο αυτή τη σκέψη. Τα συνταγμένα σενάρια του Πρωτέα αποτελούν προτάσεις διδασκαλίας, από τις οποίες κάποια στοιχεία υιοθετούμε, κάποια προσαρμόζουμε και κάποια άλλα απορρίπτουμε, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της τάξης μας.

(Στεφανία Μποτέλη)

Η συμμετοχή μου στην ομάδα του έργου έδωσε διέξοδο στις αναζητήσεις μου για αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές στη διδασκαλία της γλώσσας και ανανέωσε τη θεωρητική μου κατάρτιση. Θα μπορούσα να συνοψίσω την εμπειρία μου από τη συμμετοχή μου στη κοινότητα στα ακόλουθα: σπάσιμο των τειχών του εκπαιδευτικού μου μικρόκοσμου, συνεργατική μάθηση, επιμόρφωση, δημιουργία.

(Θ. Τριαντοπούλου)

Οι διαδικασίες της κοινότητας με βοήθησαν να συνενώσω με αρμονικό τρόπο στοιχεία της ταυτότητάς μου που ζούσαν αποχωρισμένα: από τη μια, η εκπαιδευτικός της τάξης που, μέσα από αυτοσχεδιασμούς αλλά και ασταθή βήματα, μάχεται τα παραδοσιακά μοντέλα, από την άλλη, ο επιστημονικός και ερευνητικός εαυτός της που καταφεύγει σε εξωσχολικές – ακαδημαϊκές διεξόδους. Με τη σύνταξη και την εφαρμογή των σεναρίων μέσα στην κοινότητα, οι οπτικές μου αυτές άρχισαν να συγκατοικούν και να αλληλοενισχύονται.

(Μαρία Παρασκευά)

Λύκειο

Η εξ αποστάσεως συνεργασία με τους συναδέλφους σε συγκεκριμένες τάξεις υπήρξε άφογη. Η ανατροφοδότηση που είχαμε, τόσο διαδικτυακά όσο και στις ελάχιστες, εκ του σύνεγγυς, συναντήσεις, υπήρξε πολύ επωφελής. Εκείνο που αποκόμισα από την επαφή μου με τους επικεφαλής της ομάδας ήταν η ανάγκη να δοθεί απόλυτη προτεραιότητα στον κριτικό γραμματισμό. Αυτό υπήρξε για μένα μάθημα πολύ σημαντικό και μου έδωσε το έναυσμα να επιδιώκω να αναπτυχθεί ο κριτικός γραμματισμός και στους μαθητές μου. Αυτή η αλλαγή διαπίστωσα πως απελευθέρωσε και τους μαθητές και τους έδωσε την άνεση να προτείνουν εναλλακτικές πρακτικές και διαδικασίες.

(Αντώνης Μιχαηλίδης)

Ένα στοιχείο που θα ήθελα εδώ να καταγράψω είναι η αντίδραση του εκπαιδευτικού που ήμουν καθ' όλη τη διαδικασία. Καθώς κρατούσα τεκμήρια και ήμουν υποχρεωμένη να καταγράφω την εφαρμογή ενός δικού μου

σεναρίου, διαπίστωνα με έκπληξη τί εκπαιδευτικός ήμουν. Ερχόμουν αντιμέτωπη με τις προσδοκίες και τη διάψευση ή τη ρεαλιστική τους υπόσταση. Έτσι, μελαγχολούσα και απογοητευόμουν σε κάθε απόκλιση ή δυσκολία, μη μπορώντας να διακρίνω τη δική μου ευθύνη, την ευθύνη του συστήματος, την εκπαιδευτική συγκυρία κλπ. Διδάσκοντας για χρόνια σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, η δομή του οποίου απαγόρευε, σχεδόν, την αντιστοιχία ανάμεσα στους στόχους μιας διδασκαλίας και την αξιολόγηση της επίτευξής τους, με ξένισε τούτη η, για πρώτη φορά, αντιμετώπιση της μεγάλης αλήθειας «τι μαθαίνει τελικά ο μαθητής».

Και νομίζω ότι αυτή η παράμετρος του διαλόγου ήταν για μένα η σπουδαιότερη. Τολμήσαμε, με την εφαρμογή των σεναρίων μας, να «διαβάσουμε» τον εαυτό μας, ενώ με την εφαρμογή των ξένων σεναρίων, κληθήκαμε να «σεβαστούμε» και να αξιολογήσουμε στην πράξη μια διδακτική πρόταση. Και όλα αυτά, σε ένα πλαίσιο επαγγελματικής επάρκειας, διδακτικής ειλικρίνειας και υποστήριξης, συναισθηματικής και επιστημονικής. Έτσι, στα τρία χρόνια που μαθήτευσα στον διάλογο αισθάνομαι ότι γνωρίζω περισσότερο τα δυνατά και αδύνατα σημεία μου και, επιτέλους, «έχω άποψη» για σημαντικά ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρ' όλη την περιρρέουσα κατήφεια, στον Διάλογο αναγκάζομαστε να ασχοληθούμε με το όραμα που όλοι οι εκπαιδευτικοί δικαιούμαστε χωρίς έπαρση.

(Ελένη Γούλα)

Ο Διάλογος ήταν μια γόνιμη και δημιουργική ανταλλαγή απόψεων, μια διαρκής επιμόρφωση για πραγματικά ζητήματα που προκύπτουν μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο. Οι μαθητές θεώρησαν τα σενάρια έναν εναλλακτικό τρόπο για πιο ευχάριστη και δημιουργική μάθηση. Συνεργάστηκαν και ανταποκρίθηκαν θετικά καθ' όλη τη διάρκεια των εφαρμογών. Ωστόσο, παρατήρησα ότι αυτοί που ωφελήθηκαν περισσότερο ήταν οι μέτριοι μαθητές. Οι αδύναμοι παρέμειναν αδιάφοροι και δεν ευαισθητοποιήθηκαν ούτε με τη χρήση ΤΠΕ ούτε με τη δυνατότητα συνεργασίας με την ομάδα τους. Οι πολύ καλοί μαθητές θεώρησαν την εφαρμογή των σεναρίων μια διαδικασία που απαιτεί πολύ χρόνο, δήλωσαν την προτίμησή τους για πιο δασκαλοκεντρικές διαδικασίες που θα επικεντρώνονται σε πιο άμεσα μαθησιακά αποτελέσματα και θα σχετίζονται με τις εξετάσεις που θα αντιμετωπίσουν. Κάποιοι άλλοι ήταν αρνητικοί, γενικότερα, στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, παρά το ότι είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην καθημερινότητά τους.

(Στάθης Λεουτσάκος)

Οι προσδοκίες μου από τη συμμετοχή στην κοινότητα δεν διαψεύστηκαν. Το αρχικό άγχος έδωσε τη θέση του σε συναισθήματα ικανοποίησης, λόγω του οικείου και φιλικού κλίματος του Διαλόγου. Η ανταπόκριση των μαθητών μου ήταν για μένα μια νέα ανατροφοδότηση. Εξέφρασαν με ενθουσιασμό τις απόψεις τους και μου έστειλαν ηλεκτρονικά τις εργασίες τους. Η συμμετοχή

τους στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ ήταν κατά πολύ μεγαλύτερη, συγκριτικά με τις παραδοσιακές διδασκαλίες. Τελικά, όλοι οι μαθητές ωφελούνται και μαθαίνουν, καθώς αξιοποιούνται στο έπακρο όλοι οι γραμματισμοί.

(Αθηνά Ψαροπούλου)

Κάνοντας έναν απολογισμό όλων αυτών των χρόνων που συμμετείχα στην κοινότητα του Διαλόγου, καταλήγω πάντα στο συμπέρασμα ότι κέρδισα πολλά. Θα αναφερθώ πρώτα στη θεωρητική στήριξη, που για μένα ήταν πολύ σημαντική. Συμμετέχοντας στην κοινότητα, μέρα με τη μέρα αισθανόμουν ότι αποκτούσα μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη διδασκαλία της γλώσσας –και όχι μόνο. Συνειδητοποιώ ότι η αυτοπεποίθηση αυτή προκύπτει από τη θεωρητική –επιστημονική στήριξη που μου προσέφερε η συμμετοχή μου στον Διάλογο. Όλος αυτός ο αρχικός μου ενθουσιασμός τροφοδοτούνταν διαρκώς από τα αποτελέσματα της εφαρμογής στην πράξη. Η ανατροφοδότηση ερχόταν κάθε φορά, κυρίως, από τους μαθητές. Αν και το εξεταστικό σύστημα αποτελεί τον βασικότερο ανασταλτικό παράγοντα για τέτοιες καινοτόμες πρωτοβουλίες, η δική μου εμπειρία από την εφαρμογή των σεναρίων έρχεται, μάλλον, να ανατρέψει τις προκαταλήψεις. Μπορώ να επισημάνω τα εξής: α) όταν οι μαθητές αισθάνονται χαρά κατά την υλοποίηση των σεναρίων, αποδίδουν τα μέγιστα των δυνατοτήτων τους· β) κατανοούν σταδιακά την αξία αυτών των μεθόδων και αίρονται οι όποιες αντιρρήσεις· γ) τελικά, οι μαθητές που έμαθαν να δουλεύουν με αυτόν τον τρόπο ωφελήθηκαν πολλαπλά και ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικότερα και σε κάθε «εξέταση» παραδοσιακού τύπου.

(Πανταζής Μητελούδης)

Ζώντας τη δημιουργία και την εξέλιξη της κοινότητας του Διαλόγου βήμα βήμα, ένιωσα να γίνομαι περισσότερο τολμηρή αλλά και πιο αποδοτική στη δουλειά μου στην τάξη. Πιστεύω ότι η δική μου αλλαγή επέδρασε θετικά και στους μαθητές μου. Η λειτουργία του Διαλόγου λειτούργησε ως μοντέλο της συμπεριφοράς μου και της οργάνωσης του μαθήματος. Παίρνοντας μαθήματα από τον τρόπο δόμησης της κοινότητας του Διαλόγου, οργάνωσα τη διδασκαλία μου, μεταφέροντας το μοντέλο της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας. Τα αποτελέσματα που κατέγραφα με ενθάρρυναν συνεχώς, ώστε να φτάσω στο σημείο να διδάσκω σχεδόν αποκλειστικά μέσω εφαρμογών σεναρίων.

(Γιούλη Αλεξίου)

Η μαθητεία μου στον Διάλογο ήταν τόσο γόνιμη που δυσκολεύομαι πια να προσδιορίσω την ταυτότητά μου ως εκπαιδευτικού έξω από το πλαίσιο αυτής της διαδικασίας επαναπροσδιορισμού της. Κάθε χρόνο, αν δίδασκα το ίδιο γνωστικό αντικείμενο, έπιανα το νήμα από την αρχή. Οι μαθητές ήταν διαφορετικοί, έπρεπε σαφώς να λάβω υπόψη μου τις δικές τους μαθησιακές ταυτότητες. Έπρεπε, λοιπόν, να γίνω δημιουργική για να κινητοποιήσω τη δημιουργικότητά τους, να συνεργαστώ για να τους μάθω να συνεργάζονται,

να αυτοαξιολογηθώ και να αξιολογήσω για να αποπειραθώ να δημιουργήσω αντίστοιχο μαθησιακό περιβάλλον. Κάπως έτσι είδα τη συμμετοχή μου στην κοινότητα του Διαλόγου, ως μια πρόκληση αλλά και ως μια απάντηση σε ό,τι έφαχα. Ενθαρρύνθηκα από τη συμπαράσταση των καθοδηγητών μας, ενθουσιάστηκα από την ανταπόκριση των μαθητών και συγκινήθηκα πολλές φορές από όσα με κέφι και φαντασία δημιουργούσαν! Είμαι ευγνώμων για αυτή τη την εμπειρία!

(Πολυξένη Μπίλλα)

Μέσα από την εφαρμογή των σεναρίων εξοικειώθηκα στην πράξη με θεωρητικούς όρους που γνώριζα επιφανειακά από σεμινάρια. Κάποτε χρειάστηκε να ενεργοποιήσω τη ρητορική μου ικανότητα και να επιχειρηματολογήσω για την ουσιαστική μάθηση, ώστε να πείσω τους μαθητές μου να συνεχίσουν. Η διαδικασία αυτή με βοήθησε να συνειδητοποιηθώ ως προς τις μεθόδους και τους στόχους. Διδάσκοντας ομαδοσυνεργατικά, παρατήρησα τη δραστηριοποίηση των πιο αδύνατων μαθητών αλλά και την απροθυμία των ανταγωνιστικών. Μπορώ να πω ότι σίγουρα βελτιώθηκα εγώ ως καθηγήτρια και έκανα ένα σημαντικό βήμα στο να αναγνωρίζω τις ανάγκες, τις δυσκολίες και τα όρια των μαθητών μου, ώστε να τα λαμβάνω υπόψη μου στον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή του μαθήματός μου στο μέλλον.

(Αννα Τρίγκατζη)

4.1.5. Συνέχεια του Διαλόγου

Γυμνάσιο

Πιστεύω, ανεπιφύλακτα, ότι ένας διάλογος δεν πρέπει να τελειώνει ποτέ. Ο συγκεκριμένος μάλιστα Διάλογος, με τις πολύπλευρες λειτουργίες του, τις γνωστικές όσο και επικοινωνιακές του πτυχές, χρειάζεται όσο τίποτε στον εκπαιδευτικό κόσμο σήμερα. Ο εκπαιδευτικός, και μάλιστα ο φιλόλογος του σήμερα, χρειάζεται ένα ψηφιακό, σχεδιαστικό όσο και εφαρμοστικό, εργαλείο της σύγχρονης μονάδας μάθησης, που ασφαλώς είναι τα διδακτικά σενάρια. Χρειάζεται, επίσης, μια γνωστικού και επικοινωνιακού τύπου συμμετοχική πρακτική, που θα του δίνει τη δυνατότητα προβληματισμού, ανταλλαγής ιδεών και σκέψεων, τόσο σε θεωρητικό (για παράδειγμα, η σύλληψη ενός σεναρίου) όσο και σε πρακτικό επίπεδο (για παράδειγμα, η διαδικασία εφαρμογής ενός διδακτικού σεναρίου). Πιστεύω, λοιπόν, ότι ακόμη και μετά τη λήξη του έργου, ο Διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικών που σκέφτηκαν και εφάρμοσαν διδακτικά σενάρια στα γλωσσικά μαθήματα της Β/βάθμιας ή/και Α/βάθμιας εκπαίδευσης οφείλει και πρέπει να συνεχιστεί.

(Όλγα Κουτσιμπέλη)

Σε περίπτωση που το εγχείρημα επαναλαμβανόταν θα προτιμούσα το έργο να ξεκινήσει μόνο με τη συγγραφή των σεναρίων και, έπειτα, να προχω-

ρήσει στις εφαρμογές. Επιπλέον, αναγκαία θεωρώ και την ενημέρωση συνολικά της σχολικής κοινότητας για την προστιθέμενη αξία του έργου, έτσι ώστε να υποστηριχθεί το έργο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

(Θεοδώρα Τριαντοπούλου)

Λύκειο

Εγχειρήματα ανάλογα με αυτό του Διαλόγου που ξεφεύγουν από το πλαίσιο της παθητικής και επιβαλλόμενης θεσμικά επιμόρφωσης, αν εξαπλωθούν και εξελιχθούν, μπορούν να περιορίσουν τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και να αναδείξουν την παραγνωρισμένη επιστημονική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και τον πολιτικό χαρακτήρα του επαγγέλματος: ο εκπαιδευτικός δεν ακολουθεί απλώς ένα πρόγραμμα σπουδών, αλλά παρεμβαίνει στον σχολικό γραμματισμό, έχει λόγο και άποψη και συμμετέχει στη διαμόρφωσή του. Στην κοινότητα πρακτικής μας, ένιωσα να καταργείται η απόσταση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή γνώση και τη διδακτική πράξη και η εκπαιδευτική κοινότητα να ταυτίζεται με την επιστημονική κοινότητα. Την ταύτιση αυτή ενδυνάμωσε ο συνεργατικός, εμψυχωτικός και συναδελφικός τρόπος με τον οποίο λειτούργησαν τόσο η ταλαντούχα συντονίστρια, συνάδελφος Μαρία Παυλίδου, όσο και ο πρωτοποριακός επιστημονικός μας υπεύθυνος, ο Δημήτρης Κουτσογιάννης, ο οποίος έστησε μια γέφυρα που ένωσε τις σχολικές τάξεις με τα πανεπιστημιακά μας αμφιθέατρα.

(Μαρία Παρασκευά)

Πώς θα έβλεπα τη συνέχεια του Διαλόγου; Αφενός, θα ήθελα τη διατήρηση αυτής της πλατφόρμας επικοινωνίας, ώστε να κατατίθενται καινούριες ιδέες και να επικοινωνούμε με όσους συναδέλφους εφαρμόζουν τα σενάρια μας, και, αφετέρου, θα έβλεπα αναγκαία την οργάνωση ημερίδων, σε συνεργασία με τους Συνδέσμους Φιλολόγων, με διαφορετικά θέματα, όπως η παρουσίαση του Πρωτέα αλλά και συγκεκριμένων σεναρίων. Αναφέρω ενδεικτικά: συζήτηση για τη σημασία της χρήσης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, η παράμετρος του σχολείου και της διεύθυνσης και πώς αυτή επηρεάζει την εφαρμογή μιας νέας διδακτικής αντίληψης σαν αυτή που εμπεριέχουν τα σενάρια μας. Ακόμη θα μπορούσαν να ξεκινήσουν διαδικτυακές ομάδες συν-δημιουργίας σεναρίων.

(Αντώνης Μιχαηλίδης)

Ο Διάλογος θα μπορούσε, κατά τη γνώμη μου, να συνεχιστεί ως μια εκπαιδευτική φιλολογική κοινότητα συλλογικής επεξεργασίας ενός «ανοιχτού – υπό διαπραγμάτευση» Αναλυτικού Προγράμματος για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, το οποίο θα βασίζεται στη συνολική εμπειρία της κοινότητας του Διαλόγου. Στην επεξεργασία αυτή θα συζητούνται τόσο οι θεωρητικές βάσεις του, στο πλαίσιο ενός κριτικού αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, όσο και η υλοποίησή τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επίσης, θα μπορούσε να δημιουργηθεί από τους συμμετέχοντες στον

Διάλογο ένα αποθετήριο διδακτικού υλικού για τα φιλολογικά μαθήματα (εν είδει Τραπέζης), το οποίο, όμως, θα περιλαμβάνει διδακτικά σενάρια με και χωρίς τη χρήση ΤΠΕ. Επίσης, χρήσιμο θα ήταν ένα αποθετήριο επιμορφωτικού υλικού για τη διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων.

(Στάθης Λεουτσάκος)

Πέρα από τα προαναφερθέντα, θα ήθελα να δω την επέκταση της δυνατότητας επικοινωνίας και μεταξύ των διαφορετικών κοινοτήτων διδασκόντων τα φιλολογικά μαθήματα. Έτσι, όσοι συνέταξαν ή/και εφάρμοσαν σενάρια για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας θα μπορούσαν να έχουν πρόσβαση στα σενάρια και τους προβληματισμούς της κοινότητας των διδασκόντων τα άλλα φιλολογικά μαθήματα. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσε να ξεκινήσει η σύνταξη και εφαρμογή σεναρίων που «βλέπουν» την ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία στη διαχρονία της.

(Αθηνά Ψαροπούλου)

Το έργο έχει πλέον ολοκληρωθεί. Οι συμμετέχοντες κερδίσαμε τη μαγεία της συνεργασίας και την όποια δημιουργική κατάθεσή μας στον χώρο της εκπαίδευσης. Σίγουρα θα διαχύσουμε την εμπειρία και θα εντάξουμε στοιχεία όλης αυτής της δουλειάς στα μαθήματά μας. Βέβαια, καλή η συζήτηση, η θεωρία και η καταγραφή των σκέψεων, αλλά από τα σχολεία μας λείπει η πράξη και το παράδειγμα επί του συγκεκριμένου. Σε αυτό ο Διάλογος εστίασε και εκεί θα ήθελα να συνεχίσει να προσφέρει.

(Ελένη Γούλα)

Η εμπειρία του Διαλόγου, με τη μια ή την άλλη μορφή, πρέπει να μοιραστεί, γιατί είναι εμπειρία που προέρχεται άμεσα από τη διδακτική πράξη, από ενεργούς εκπαιδευτικούς. Είναι πολύ σημαντικό να κάνουμε ευρύτερα γνωστή κυρίως, την οπτική μας, την προσέγγισή μας στη γλωσσική διδασκαλία –και όχι μόνο– και, μάλιστα, μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές. Για τους σκοπούς αυτούς θα πρότεινα: 1. δημιουργία μιας διαδικτυακής κοινότητας για προβληματισμό από την εφαρμογή των σεναρίων, 2. συστηματική επιμόρφωση φιλολόγων με διοργάνωση σεμιναρίων και εργαστηρίων σε κάθε νομό.

(Πανταζής Μητελούδης)

Η δημιουργία περισσότερων κοινοτήτων Διαλόγου, τοπικών ή και θεματικών, έχει να προσφέρει πάρα πολλά όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς αλλά και στις σχολικές μονάδες, στις οποίες αυτοί εφαρμόζουν τα σενάρια, εφόσον οι κοινότητες κινούν την περιέργεια, δραστηριοποιούν και συμπαρασύρουν και άλλους εκπαιδευτικούς σε παρόμοιες πρακτικές. Κάτι παρόμοιο έγινε στο σχολείο μας. Δύο συνάδελφοι, μέλη του Διαλόγου, σχεδιάζαμε και εφαρμόζαμε σενάρια, καλώντας, συχνά, σε συνδιδασκαλία άλλους συναδέλφους, συζητώντας γι' αυτά μέσα στον σύλλογο και τις τάξεις. Το κλίμα που δη-

μιουργήθηκε, πιστεύω, έφερε μαθητές και συναδέλφους σε επαφή με νέες στάσεις και πρακτικές.

(Γιούλη Αλεξίου)

Εκτός του να παραμείνει ανοιχτός ο Διάλογος, είναι σίγουρα καλό να ανταλλάξουμε απόψεις με την κοινότητα της λογοτεχνίας, αλλά και να εμπλουκούμε στη δημιουργία νέων σεναρίων για διαφορετικά φιλολογικά μαθήματα, πέραν της γλώσσας, λογοτεχνίας και αρχαίων. Αυτή τη στιγμή, μάλιστα, τρέχει από το υπουργείο ένα σχετικό πρόγραμμα.

(Αννα Τρίγκατση)

Πέρα από την επέκταση σε μεγαλύτερο αριθμό σχολείων που λειτουργούν σε ποικίλες κοινωνικές συνθήκες, θα ήταν χρήσιμο να συζητούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών, σε μεγαλύτερο βάθος, θεωρητικά ζητήματα που αναδεικνύουν ενδεχόμενα ρήγματα της κοινότητας με το εκπαιδευτικό μοντέλο, στο πλαίσιο του οποίου αγωνίζεται να υπάρξει.

(Μαρία Παρασκευά)

4.2. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών της η-κοινότητας της λογοτεχνίας

4.2.1. Γυμνάσιο

Μαρίνα Αρετάκη, Ανδρέας Γαλανός, Αλεξάνδρα Γερακίνη,

Γιάννης Κονδυλόπουλος, Στέλλα Νάκη, Ρούλα Τεντόμα, Μαρία Τολυμένου

Πώς είδα τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό που ξεκινά διαδικασίες μάθησης σε ψηφιακές κοινότητες, όπως ο Διάλογος;

– Η συμμετοχή σε ένα ρηξικέλευθο εγχείρημα αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό που εισέρχεται σε αυτό. Καλείται να απεκδυθεί βαθμιαία τη διδακτική ταυτότητα που έχει αρχίσει να οικοδομεί ήδη με τις... αναμνήσεις των μαθητικών του χρόνων και να ενδυθεί μια άλλη. Στη σύνθεσή της συμμετέχει όχι μόνο ό,τι από τις παρελθούσες πρακτικές ανθίσταται πεισματικά στην αλλαγή, αλλά και ό,τι καινούριο κομίζεται από το ίδιο το εγχείρημα: πιο συγκεκριμένα, από τους στόχους που έχουν εξαρχής τεθεί ή που διαμορφώνονται στην πορεία, από τους υπεύθυνους που καθορίζουν τον βηματισμό της ομάδας, και από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, που εκκινούν από διαφορετικές κατευθύνσεις ο καθένας/η καθεμιά.

– Έχω την αίσθηση ότι στον Διάλογο μπήκα λίγο στα τυφλά. Περισσότερο το φανταζόμουν ως μια διαδικασία «μαθήματος», στην οποία θα είχα τον ρόλο του μαθητή. Και μάλιστα του μαθητή της παραδοσιακής διδασκαλίας. Και, έτσι, θα άλλαζαν οι διδακτικές μου πρακτικές. Τελικά, αποδείχτηκε ότι πρώτα απ' όλα μεταβλήθηκε η μαθητική μου ταυτότητα. Στον Διάλογο συνεργαζόμουν, μοιραζόμουν, έθετα σε αμφισβήτηση τις έως τότε παραδοχές μου, ζήλευα τις ιδέες και τις γνώσεις των άλλων, πειραματιζόμουν, εμπνεόμουν και βοηθούσα και εγώ με τη σειρά μου. Έτσι, και το μαθησιακό περιεχόμενο δεν ήταν μια σειρά από άρθρα ή έτοιμες κατευθύνσεις για τη χρήση των ΤΠΕ, αλλά αυτή η ίδια η διαδικασία. Αυτή η καινούρια ταυτότητά μου ως μαθητή είναι που μπορεί να εκβάλει σε μια καινούρια ταυτότητα δασκάλου και, ενδεχομένως, να επηρεάσει και τις ταυτότητες των μαθητών. Ήταν η πρώτη φορά για μένα που συνειδητοποίησα πόσο μεγάλη είναι η απόσταση από τη θεωρία στην πράξη και πόσο δύσκολο είναι να εφαρμόσεις ένα σενάριο που έχει σχεδιαστεί από κάποιον άλλον ή ακόμα και από εσένα τον ίδιο.

– Μέσω του Διαλόγου και της συνεργασίας με τους συναδέλφους απέκτησα έναν καινούριο τρόπο θέασης της διδασκαλίας. Συνειδητοποίησα με πόσο διαφορετικό αλλά και πόσο ίδιο τρόπο, κατά περίπτωση, αντιμετωπίζουμε τη διδασκαλία, τη λογοτεχνία, την ενσωμάτωση σε αυτές των ΤΠΕ. Σε κάποιες περιπτώσεις, άλλαξα τη δική μου «διδασκτική κοσμοθεωρία», ενώ, σε κάποιες άλλες, επιβεβαίωσα τις όποιες επιλογές μου. Επίσης, απέκτησα μια γενική εικόνα των ιδιαιτεροτήτων κάθε σχολικής τάξης, καθώς μελετούσα εφαρμογές σεναρίων από συναδέλφους που εργάζονται σε διάφορα σχολεία της επικράτειας με διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό, και συνειδητοποίησα πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής και οι υλικοτεχνικές υποδομές στην εφαρμογή των σεναρίων. Μπορώ να πω ότι τα είχα στο μυαλό μου, όταν συνέτασσα τα διδακτικά σενάρια που μου ανατέθηκαν. Αν δεν είχα την εμπειρία του Διαλόγου, της συνεργασίας και των εφαρμογών σεναρίων που είχαν δημιουργηθεί από άλλους συναδέλφους, θα συνέθετα τα σενάρια με άξονα τον μικρόκοσμο του δικού μου σχολείου.

Συγκρίνοντας τη συμμετοχή στον Διάλογο με εμπειρίες από άλλες κοινότητες εκπαιδευτικών

– Θεωρώ ότι ο Διάλογος ήταν η ουσιαστικότερη εμπειρία συμμετοχής μου σε ομάδα, γιατί διέθετε στοιχεία που σπανίζουν σε προγράμματα και οργανισμούς που σχετίζονται με την ελληνική εκπαίδευση. Ένα οργανωμένο πλαίσιο, συντονιστές που ενορχήστρωναν τις προσπάθειές μας με ευγένεια, γνώση, χιούμορ, επιείκεια και αυστηρότητα μαζί. Και φυσικά, μια εξαιρετική ομάδα συναδέλφων με ιδέες, όρεξη, πείσμα και συντροφικότητα. Το βασικό συστατικό της συνεργασίας υπήρξε η σταδιακή συνδιαμόρφωση των συνταγμένων σεναρίων, μέσα από τις προτάσεις και την ουσιαστική κριτική της ομάδας των συντονιστών, καθώς και ο αναστοχασμός για κάθε φάση των εργασιών.

– Όταν άρχισε η συνεργασία μας στον Διάλογο είχα ήδη εμπειρία από δικτυακές κοινότητες με συναδέλφους φιλολόγους, εξαιτίας της επιμόρφωσης Β' επιπέδου στις ΤΠΕ στην οποία συμμετείχα ως επιμορφώτρια. Ήταν, βέβαια, μια εντελώς διαφορετική διαδικασία και με διαφορετική στόχευση. Εκεί τα πράγματα είναι επί χάρτου και θεωρητικά περισσότερο, ενώ εμείς εδώ περάσαμε στην πράξη, είδαμε τις δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

– Σε σχέση με άλλες εξ αποστάσεως επιμορφώσεις, η διαφορά του Διαλόγου ήταν ότι αποτελούσε έναν χώρο ουσιαστικής ώσμωσης πολλών διαφορετικών οπτικών. Ακόμα και όταν δεν μπορώ να τις διακρίνω με ακρίβεια, ένα σωρό επιρροές έχουν διεισδύσει και μεταβάλλει τη δική μου ταυτότητα ως εκπαιδευτικού. Από ένα σημείο και μετά, το σενάριο που εφάρμοζα το αισθανόμουν και δικό μου. Επίσης, η σύνταξη ενός σεναρίου, από ατομική και μονήρης υπόθεση, μεταβλήθηκε σε μια πληθυντική διαδικασία. Τα σενάρια των υπολοίπων, τα οποία σχολίασα και μελέτησα, άρχισα να τα νιώθω δικά μου και αυτά. Και, βέβαια, δεν το εννοώ με ιδιοκτησιακούς όρους αλλά με όρους έγνοιας και φροντίδας για την πορεία και την αποτελεσματικότητά τους. Το βάθος του χρόνου, στο οποίο ξετυλίχτηκε το όλο εγχείρημα, ήταν, νομίζω, καθοριστικό για την κατάκτηση του αισθήματος της ομάδας.

– Κατά τη γνώμη μου, η κοινότητα διαφοροποιήθηκε θετικά από άλλες ομάδες εκπαιδευτικών/ψηφιακές κοινότητες, γιατί λειτουργούσε ως μια μικρή, ευέλικτη ομάδα εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας με κοινό αντικείμενο –τη λογοτεχνία– και εστιασμένο στόχο –τη δημιουργία σεναρίων. Η συμμετοχή στην κοινότητα δεν αποτελούσε μέρος επιμορφωτικού κύκλου ούτε σήμαινε, γενικώς, την ανταλλαγή απόψεων για διάφορα εκπαιδευτικά θέματα. Οι εκπαιδευτικοί ήταν από τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα, που σήμαινε ότι έπρεπε να επικοινωνήσουμε διαδικτυακά, και είχαμε διαδικτυακές συναντήσεις αρκετές! Και δύο συναντήσεις διά ζώσης για τα παλαιότερα μέλη που μας έφεραν πιο κοντά. Έπαιξαν σημαντικότερο ρόλο ο υπεύθυνος και οι συντονίστριές μας. Ήταν εμψυχωτές. Υπήρχε οργάνωση, παρότρυνση και επιμονή, από την πλευρά τους, προπαρασκευή θεωρητική πριν από τη δημιουργία των σεναρίων, ανταλλαγή απόψεων, συμφωνίες και διαφωνίες ανάμεσα σε όλους, υπήρχαν αστεία και σοβαρά. Μοίρασμα ρόλων σε μικρότερες ομάδες. Έντονο ενδιαφέρον/αγάπη για τα ψηφιακά μέσα. Ισχυρή θέληση. Αυτή τη θέληση δεν τη συνάντησα σε άλλες κοινότητες, στις οποίες υπήρχε μεν ενεργή επικοινωνία με τον συντονιστή, αλλά με τα άλλα μέλη η επικοινωνία ήταν, άλλοτε, περιορισμένη και, άλλοτε, περιστασιακή και καθοριζόταν από τον εκάστοτε στόχο.

Στην πορεία του Διαλόγου...

– Η συμμετοχή μου στον Διάλογο νομίζω ότι είχε ομαλό βηματισμό, αν και συχνά ένιωθα ότι οι πολλές υποχρεώσεις μου (οικογενειακές και επαγγελματικές) με εμπόδιζαν από το να έχω πιο ενεργό ρόλο. Παρόλα αυτά,

παρακολουθούσα καθημερινά την ενημέρωση για την πορεία των σεναρίων, ακόμα και αν εγώ δεν κατέθετα το δικό μου σχόλιο.

– Η αρχική ιδέα για τη δημιουργία ενός σεναρίου στο πλαίσιο του Διαλόγου εξελισσόταν σε ένα δημιουργικό παιχνίδι, γεμάτο ανατροπές και, πολλές φορές, εκπλήξεις, καθώς συνδιαμορφωνόταν από τις απόψεις εξαιρετικών συναδέλφων και συντονιστών.

– Η τροχιά συμμετοχής μου ήταν εντελώς τεθλασμένη. Ξεκίνησε με έναν αρχικό (υπερβάλλοντα;) ζήλο. Στην πορεία η συχνότητά της (και η ποιότητά της ενίοτε) βρισκόταν σε άμεση συνάρτηση με τον όγκο της δουλειάς. Όταν δεν ήμουν συνεπής στα χρονοδιαγράμματα και είχα καθυστερήσει, εξαφανιζόμουν από ενοχή. Αντίθετα, όταν είχα ολοκληρώσει τις υποχρεώσεις μου, μπορούσα να είμαι πιο γενναιόδωρος σε σχόλια και παρατηρήσεις. Είναι αλήθεια, επίσης, πως ύστερα από κάθε εξ αποστάσεως συνάντηση αναζωπυρωνόταν το ενδιαφέρον μου, επανεπιβεβαιωνόταν η συντροφικότητα και αύξαινε η εργατικότητα μου. Οι διαδικασίες σύνταξης αποδείχτηκαν σαφώς πιο συνεργατικές από όσο οι εφαρμογές. Σε αυτές το πάνω χέρι έπαιρνε η προετοιμασία για την τάξη και λιγότερο η μεταξύ μας συζήτηση. Κάθε φορά, βέβαια, που εφάρμοζα ένα σενάριο, συν-διαλεγόμουν σιωπηλά με τον συντάκτη, διαπραγματευόμουν τις όποιες αλλαγές και άκουγα στα αυτιά μου νοερά σχόλια από άλλα μέλη της ομάδας.

– Ο Διάλογος είχε φάσεις παλίνρροιας και φάσεις άμπωτης, που εξαρτιόνταν από τα χρονοδιαγράμματα που είχαν θέσει οι υπεύθυνοι της ομάδας και από τον ρυθμό του σχολείου. Τη σιωπή διαδέχονταν κύματα αναρτήσεων, τις οποίες δεν προλάβαινα πάντα να διαβάσω και να σχολιάσω, καθώς, πολλές φορές, αισθάνθηκα ότι για να μπορέσω να ολοκληρώσω τη δική μου δουλειά, έπρεπε να βάλω σε δεύτερο πλάνο τη συμμετοχή στην ομάδα. Φέτος δεν υπήρξε δημιουργία σεναρίων και νομίζω ότι ο Διάλογος, γενικότερα, παρουσίασε κάποια ατονία, παρόλο που τα νέα μέλη έφεραν καινούρια πνοή. Είχαμε μια αίσθηση «τέλους»;

– Κέρδισα πολλά από αυτή τη ζύμωση ιδεών και διδακτικών ταυτοτήτων με άξιους συναδέλφους. Βγαίνω πλουσιότερος από την περιπέτεια, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι έχουν διασχεδασθεί όλες οι ανησυχίες μου. Οι εφαρμογές των σεναρίων επηρεάστηκαν από τους περιορισμούς του υλικοτεχνικού εξοπλισμού και των ιδιαιτεροτήτων κάθε σχολικής μονάδας. Σε αυτές τις δυσκολίες ήρθαν να προστεθούν και οι παλινδρομήσεις και οι ασυνέχειες στην εφαρμογή των Προγραμμάτων Σπουδών και στην αξιολόγηση του μαθήματος. Έχω τη γνώμη πως αναδείχθηκε, και στην περίπτωσή μας, η πολύ εύστοχη θεωρητική επισήμανση ότι για την παγίωση νέων πρακτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα απαιτείται γενικότερη αλλαγή του «συστήματος» και όχι μόνο κάποιων από τις μεταβλητές του. Έχω την εντύπωση ότι, όσο το έργο όδευε προς το τέλος του, οι πολύ ενδιαφέρουσες, θεωρητικές αναζητήσεις μας στην κοινότητα παραμερίστηκαν στο όνομα της λειτουργικότητας

των παραγόμενων σεναρίων. Ο ρεαλιστικός αυτός στόχος δεν είναι, βέβαια, καθόλου κακός. Ωστόσο, κάποιες συζητήσεις που είχαν ξεκινήσει στην κοινότητα έμειναν μετέωρες.

– Οι δυσκολίες, κυρίως στις εφαρμογές, ήταν πάρα πολλές –«πώς να βάλεις σε παλιούς ασκούς καινούριο κρασί;»· η προσπάθεια να πειράξεις νοοτροπίες και ταυτότητες προσκρούει στο σκουριασμένο εκπαιδευτικό σύστημα και ο χρόνος ασφυκτικά πιεστικός...

Ποιος ήμουν όταν μπήκα στον Διάλογο; Ποιος ήθελα να γίνω; Ποιος είμαι σήμερα;

– Καθώς προσπαθώ να καταλάβω ποια ήμουν πριν από τον Διάλογο και ποια είμαι τώρα, μπορώ να πω με σιγουριά ότι βγαίνω από αυτή τη συμμετοχή πιο πλούσια σε εμπειρίες και ιδέες αλλά και πιο σίγουρη ότι μπορώ να εφαρμόσω στην τάξη διδακτικές πρακτικές που αποσκοπούν στη δημιουργία νέων ταυτοτήτων των μαθητών. Το ουσιώδες ήταν η συντροφικότητα και η συνεργασία που καλλιέργησαν τα μέλη αυτής της ομάδας. Στην ομάδα του Διαλόγου ένιωσα ότι δεν ήμουν μόνη και ότι μπορώ να μοιραστώ προβληματισμούς και ανησυχίες, κάτι που δεν μπορούσα να κάνω στα σχολεία στα οποία εργάστηκα, όπου η πορεία μου ήταν άκρως μοναχική.

– Με μεγάλη χαρά μπήκα στον Διάλογο, σε ένα πρόγραμμα που ήθελε τις ΤΠΕ ως κύριο συστατικό της διδασκαλίας, αλλά και με αγωνία αν θα καταφέρω να ανταποκριθώ. Βγαίνω από το έργο πιο εφευρετική αλλά και περισσότερο απαιτητική από τον εκπαιδευτικό εαυτό μου.

– Πιστεύω ακράδαντα ότι, αν πρέπει κάποιος να επιμορφώνεται και να αποκτά διά βίου μάθηση, αυτός είναι ο εκπαιδευτικός και αυτό, γιατί το «αντικείμενο» της εργασίας του μεταβάλλεται καθημερινά. Με το σκεπτικό αυτό επεδίωξα τη συμμετοχή μου στην κοινότητα. Το σίγουρο είναι ότι αποκόμισα πολλά. Πήρα νέες γνώσεις σε θεωρητικό επίπεδο και ενημερώθηκα για τα νέα δεδομένα στη διδακτική μεθοδολογία. Είδα έμπρακτα πώς οι γνώσεις αυτές ενσωματώνονται στη διδασκαλία, αλλά και πώς τις εκλαμβάνει κάθε συνάδελφος από τους συμμετέχοντες στην κοινότητα. Η συνεργασία και η άσκηση κριτικής αποτελούν απαραίτητα «εργαλεία» για την αυτοβελτίωση του ανθρώπου και, ιδιαιτέρως, του εκπαιδευτικού. Ο Διάλογος με έκανε να βλέπω ακόμα πιο «ανοιχτά» και σφαιρικά τη διδασκαλία και τη θέση μου σε αυτή, τη σχέση μου με τους μαθητές μου και τους συναδέλφους μου.

– Θεωρώ ενθαρρυντικό ότι όσο επιμορφώνονται περισσότεροι συνάδελφοι στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, τόσο αυξάνεται και η προθυμία εφαρμογής εκπαιδευτικών σεναρίων. Έχω την εντύπωση ότι, αν ξεκινούσαμε σήμερα τη συγγραφή τους, πολλά από τα στοιχεία που πρόσθεσα σε σεναρίά μου, έχοντας κατά νου αυτή τη δυσπιστία αλλά και τις αντιδράσεις απέναντι στο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών, δεν θα υπήρχαν. Θα ήταν, μάλλον, καλύτερα ως εκπαιδευτικά εργαλεία. Ποτέ, ωστόσο, δεν τα είδα μόνον

ως τέτοια, παρά τις αντιρρήσεις των συντονιστών και τη στόχευση του προγράμματος. Άλλωστε, η πολυφωνία και ποικιλία στο παραγόμενο υλικό δεν βλάπτει, κατά τη γνώμη μου, ακόμη και ένα πρόγραμμα με αυστηρή στοχοθεσία και προδιαγραφές, όπως το δικό μας.

– Όλοι, νομίζω, μετά την κατάθεση των ιδεών μας περιμέναμε τα σχόλια και τις παρατηρήσεις των συναδέλφων με αγωνία και είχαμε τη διάθεση να προτείνουμε, να βοηθήσουμε σε ένα σενάριο συναδέλφου. Πόσα σενάρια δεν είδαμε να αλλάζουν και να συν-διαμορφώνονται πολλές φορές!

– Όταν μπήκα στον Διάλογο, με προβλημάτιζε περισσότερο το τί θα διδάξω και το πώς και λιγότερο το γιατί. Αντιμετώπιζα τους διδακτικούς στόχους ως ένα γενικό και ασαφές πλαίσιο μέσα στο οποίο συνέτασσα ένα σενάριο. Ήθελα πολύ να εξελιχθώ ως προς την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική μου πρακτική. Αυτό για μένα τότε σήμαινε να τις χρησιμοποιώ πολύ και εντυπωσιακά. Με προβλημάτιζε περισσότερο το τεχνικό κομμάτι και λιγότερο το λειτουργικό. Μετά τη συμμετοχή στον Διάλογο συλλαμβάνω τον εαυτό μου να με ενδιαφέρει περισσότερο το γιατί πίσω από κάθε διδακτική ενέργεια. Ως προς τις ΤΠΕ με νοιάζει η αιτία και η διαδικασία ενσωμάτωσής τους. Θέλω πλέον να τις χρησιμοποιώ λιγότερο αλλά ουσιαστικότερα και κριτικότερα.

– Τη χρονική στιγμή που θέλησα να ενταχθώ στην ομάδα του ΚΕΓ και στο συγκεκριμένο πρόγραμμα αναζητούσα την επαφή της φιλολογικής έρευνας με τη διδασκαλία, την εκβολή θεωρητικών σχημάτων προς τη διδακτική πράξη, τη σύνδεση της πραγματικότητας στην τάξη με ένα γενικότερο παιδαγωγικό πλαίσιο. Όταν, τυχαία, έπεσα πάνω στην προκήρυξη του ΚΕΓ, μια φράση της με κινητοποίησε: «εφαρμογή στο σχολείο». Η χαρά για την επιλογή μου στην ομάδα του Γυμνασίου μπλέχτηκε με συναισθήματα άγχους, ιδιαίτερα μετά την πρώτη, διά ζώσης, συνάντηση και συγκρότηση της ομάδας: διαπίστωσα ότι οι περισσότεροι συνάδελφοι είχαν περάσει από το Β' επίπεδο και είχαν μεγάλη εμπειρία στις ΤΠΕ. Αυτά τα χρόνια, έκανα προσπάθειες να καλύψω αυτό το κενό σιγά σιγά, μαθαίνοντας από την ομάδα και την εμπειρία της και από προσωπική έρευνα και πειραματισμούς. Σιγά σιγά άλλαζα, και σήμερα, μετά την εμπειρία αυτή, νομίζω ότι βρίσκομαι σε ένα σημείο όπου διασταυρώνονται μια παραδοσιακή φιλολογική σκευή και μια πλούσια εμπειρία από την ομάδα του Διαλόγου: μετατοπίστηκα προς ένα σημείο της τάξης λιγότερο κεντρικό και περισσότερο παιγνιώδες, περισσότερο αναστοχαστικό και δημιουργικό. Και αυτή η μετακίνηση δεν αφορούσε μόνο τις ώρες της εφαρμογής των σεναρίων αλλά ήταν μονιμότερη και ευρύτερη.

Προτάσεις βελτίωσης

– Χάρη στο πρόγραμμα, βρήκαν τη θέση τους, για πρώτη φορά, στο ελληνικό σχολείο κείμενα, με την ευρεία έννοια της λέξεως, και πρακτικές που δεν είχαν ξαναδοκιμαστεί. Ένα καινούριο είδος κειμένων, τα εκπαιδευτικά

σενάρια, δημιουργείται τα τελευταία χρόνια. Τα σενάρια της κοινότητάς μας συνέβαλαν όχι μόνο στη διαμόρφωση της δομής αλλά και της γλώσσας του είδους αυτού. Ευχής έργον είναι να μην καταλήξει και αυτό το είδος να υπηρετεί την εργαλειακή οπτική της εκπαίδευσης, αυτή δηλαδή που οι μοντέρνες παιδαγωγικές θεωρίες θέλουν να καταπολεμήσουν.

– Κοιτάζοντας προς τα πίσω, θα έλεγα πως το όλο εγχείρημα ήταν γοητευτικό, γιατί ήταν μια εργασία εν προόδω. Υπό αυτή την έννοια, ήταν για μένα ξεχωριστές οι αρχικές φάσεις του. Ελπίζω η συνέχειά του να διατηρήσει το στοιχείο του ενθουσιασμού αλλά και να πατήσσει στέρεα στην πείρα που κατακτήθηκε.

– Θα ήταν χρήσιμο στην αρχή του προγράμματος να γινόταν συστηματικότερος σχολιασμός σεναρίων. Αναρωτιέμαι, επίσης, πώς θα μπορούσαμε να εξασφαλίσουμε έναν συστηματικό σχολιασμό για τα εφαρμοσμένα σενάρια –θεωρώ ότι είναι πολύ χρήσιμος– δεδομένου ότι ποτέ δεν είχαμε χρόνο για κάτι τέτοιο.

– Αυτό που θα πρότεινα θα ήταν η συγγραφή σεναρίων, συνεργατικά από δύο ή περισσότερους συναδέλφους, και η παρακολούθηση στην τάξη της εφαρμογής τους από τους συντάκτες. Επίσης, θα ήταν πρόσφορο η ομάδα να συναντάται συχνότερα διαδικτυακά, για να συζητά και να επικοινωνεί.

– Ίσως θα μπορούσε να υπάρχει περισσότερη επικοινωνία με τις άλλες ομάδες (της γλώσσας, των αρχαίων, της Α/βάθμιας), ώστε να αλληλοεμπνεόμαστε και να μπολιάζεται η δουλειά των μεν με τις ιδέες των δε.

– Χρειάζεται ένα γερό και ουσιαστικό άνοιγμα του Διαλόγου προς τα έξω, καθώς μόνο η ανάρτηση των σεναρίων στη βάση του Πρωτέα δεν αρκεί. Θα μπορούσαν να οργανωθούν κάποια σεμινάρια ή και webinar με ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο, ώστε να γίνει διάχυση όλου αυτού του έργου στις σχολικές μονάδες.

– Οι συνάδελφοι, πραγματικά, έχουν μεγάλη ανάγκη να γνωρίσουν κάτι που θα αλλάξει τη διδασκαλία τους. Οι καιροί είναι, βέβαια, δύσκολοι για σεμινάρια με την υποχρεωτική παρουσία όλων, αλλά αυτά θα μπορούσαν να οργανωθούν δικτυακά σε ομάδες σχολείων. Και, οπωσδήποτε, με τη συμμετοχή των σχολικών συμβούλων, που θα πρέπει να ενημερωθούν για το έργο του Διαλόγου και να το γνωστοποιήσουν στους φιλολόγους.

– Μια τελευταία κουβέντα για το μέλλον. Κρίνω ότι θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμος ένας σχολιασμός των εφαρμοσμένων σεναρίων αλλά και μια συζήτηση για την εικόνα της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας που παρουσιάζουν οι εφαρμογές των σεναρίων. Και θα ήθελα να είμαστε εκεί.

4.2.2. Λύκειο

*Μαριάννα Βενούτσου, Νικόλαος Κούκης, Καλλιόπη Κωτσάκη,
Χαρίτων Μαδενλής, Αθηνά Οφρυδοπούλου, Παρασκευή Σαρμπάνη*

Ιδιαίτερο γνώρισμα της Κοινότητας της λογοτεχνίας από τη συγκρότησή της ήταν η συμμετοχή μάχιμων και έμπειρων φιλόλογων, εκπαιδευτικών της Β/βάθμιας εκπαίδευσης, που είχαν την επιθυμία έμπρακτης εφαρμογής των θεωρητικών προσεγγίσεων για διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα, τα οποία αφορούν τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και τη γλωσσική εκπαίδευση.

Με τη συμμετοχή μας:

- επιδιώξαμε την ουσιαστική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί η πραγματικότητα των ΤΠΕ είναι η γλωσσική και επικοινωνιακή πραγματικότητα στην οποία ζούμε και καλούμαστε να υπάρξουμε ως εγγράμματα υποκείμενα και ως πολιτικά όντα, τόσο εμείς όσο και οι μαθητές μας.

- αντιμετωπίσαμε κριτικά τις ΤΠΕ ως μέσα που συμβάλλουν στη λογοτεχνική εγγραμματοσύνη των μαθητών και εξασφαλίζουν ταυτόχρονα την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την καλλιέργεια τέτοιων γραμματισμών που αδυνατούν να πετύχουν οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας. Και διαπιστώσαμε τη θετική αποδοχή τους από τους μαθητές, καθώς μέσω αυτών καλλιεργήθηκε και αναπτύχθηκε η αυτενέργεια, η δημιουργικότητα και η μεταξύ τους συνεργασία.

- συνεργαστήκαμε σε κλίμα συναδελφοσύνης και φιλίας. Νιώσαμε ουσιαστικά συμπαραστάτες ο ένας για τον άλλον, σε ένα πλαίσιο που οριοθέτησαν η ειλικρινής συνεργασία και ο σεβασμός όλων των απόψεων, χωρίς διάθεση εντυπωσιασμού και προσωπικής προβολής. Μέσα από τη συνεργασία αναδείξαμε τον κοινό προβληματισμό και δώσαμε απάντηση σε ερωτήματα, όπως πώς να εφαρμοστούν καινοτόμες πρακτικές στα στενά χρονικά όρια του αναλυτικού προγράμματος, πώς αντιμετωπίζεται η δυσκολία συνεργασίας με συναδέλφους του σχολείου οι οποίοι επιμένουν στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και δεν έχουν διάθεση να πειραματιστούν με το καινούριο. Κατανοήσαμε την αποτελεσματικότητα της ανταλλαγής των απόψεων στις διαδικτυακές συναντήσεις, τις λίγες αλλά καθοριστικές διά ζώσης συναντήσεις, και την ασύγχρονη επικοινωνία στη διαδικτυακή πλατφόρμα του Διαλόγου.

- υποστηρίχθηκαμε από τους υπεύθυνους του προγράμματος με συνεχή ενθάρρυνση, με προτάσεις και πολύτιμες συμβουλές (π.χ. οι στόχοι πρέπει να είναι σαφείς, να συνδέονται με μέσα επίτευξης και αναμενόμενα αποτελέσματα).

– αντιληφθήκαμε την αξία που είχε για την επιτυχία του προγράμματος, και όχι μόνο, ο έγκαιρος ορισμός χρονοδιαγράμματος για καθεμιά από τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στη διάρκεια του προγράμματος. Και σημειώσαμε την υποδειγματικά διακριτική και, συνάμα αυστηρή, υπενθύμιση τήρησης των χρονοδιαγραμμάτων από τους υπευθύνους, που ισορροπούσαν με επιτυχία ανάμεσα στην αυστηρότητα εφαρμογής των χρονοδιαγραμμάτων, από τη μια, και την ευελιξία που απαιτούσε η συνεργασία με ενήλικες, επιφορτισμένους με πολλές άλλες επαγγελματικές, οικογενειακές και προσωπικές υποχρεώσεις, από την άλλη.

– είδαμε τα σενάρια και τις απόψεις των συναδέλφων από την προοπτική της εφαρμογής τους, έχοντας ως στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από μια διαρκή και επίπονη προετοιμασία, προκειμένου να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο του ανοιχτού, σύγχρονου σχολείου. Έτσι, με την πάροδο του χρόνου και τη σύνταξη – εφαρμογή νέων σεναρίων βελτιωθήκαμε και αποκτήσαμε εμπειρία που γινόταν φανερή στην μελέτη κάθε νέου σεναρίου.

– καθώς το πρόγραμμα ολοκληρωνόταν, συνειδητοποιούσαμε όλοι α) πως στην σκευή του καθενός μας ως φιλόλογου προστέθηκαν η θεωρητική κατάρτιση που αφορά τις αρετές ενός διδακτικού σεναρίου και, ειδικά, η συνειδητοποίηση της σύνδεσης θεωρητικού πλαισίου–μεθόδων–στόχων–δεξιοτήτων, η διάθεση για κριτική και αναστοχασμό, η έμπρακτη εφαρμογή των θεωρητικών αναζητήσεων στη διδακτική πράξη και η ισχυρή θέληση για ουσιαστική και δημιουργική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και των άλλων φιλολογικών μαθημάτων, με κέρδος την αποτελεσματική επίτευξη των διδακτικών στόχων· β) πως η αλλαγή στο διδακτικό προφίλ του καθενός μας συνοδεύτηκε από την αντίστοιχη αλλαγή της τάξης μας, με την ανάδειξη ενός δημιουργικού, ευχάριστου και ελκυστικού κλίματος μάθησης στην τάξη και τη βαθμιαία προσαρμογή των μαθητών στους νέους τρόπους διδασκαλίας· το κέρδος ήταν η πιο αποτελεσματική επίτευξη των διδακτικών στόχων, χάρη στη συνεργασία διαφορετικών τάξεων σε διαφορετικές περιοχές της χώρας, καθώς μέσω της εφαρμογής των σεναρίων οι τάξεις μας «άνοιξαν» και ο διαμοιρασμός της γνώσης και της εμπειρίας έγινε σε κλίμα σεβασμού, συνεργασίας και ισοτιμίας.

– και, εν τέλει, κατανοήσαμε, γιατί η συγκεκριμένη κοινότητα, στην οποία είχαμε την τιμή να συμμετέχουμε, ήταν διαφορετική από άλλες ψηφιακές κοινότητες. Γιατί εκείνες περιορίζονταν στη θεωρητική προσέγγιση των ποικίλων εκπαιδευτικών ζητημάτων, χωρίς ενδιαφέρον πάντα για την επίτευξη συγκεκριμένου αποτελέσματος αξιοποιήσιμου στη διδακτική πράξη, χωρίς ενδιαφέρον για τον αντίκτυπο στους συμμετέχοντες πέρα από την απλή ενημέρωση και, τελικά, χωρίς ενδιαφέρον να ακουστεί η άποψη όλων των συμμετεχόντων και να δημιουργηθεί κλίμα οικειότητας μεταξύ των μελών τους.

Προχωρήσαμε για τρία χρόνια, όχι χωρίς δυσκολίες. Οι δυσκολίες που προέκυψαν αφορούσαν τον όγκο δουλειάς με τον οποίο είναι επιφορτισμένοι οι φιλόλογοι, την έλλειψη χρόνου –τόσο για τη συμμετοχή στην κοινότητα όσο και κατά την εφαρμογή των σεναρίων στην τάξη–, την ελλιπή τεχνολογική υποδομή των σχολείων και τη μη εξοικείωση όλων των μαθητών με τη χρήση διαδικτυακών εργαλείων Web 2.0.

Όμως όλοι μας προχωρήσαμε ουσιαστικά, γιατί θέλαμε να συνεργαστούμε με τους συναδέλφους. Παράλληλα, όλοι βιώναμε και συνεχίζουμε να βιώνουμε μια σχολική πραγματικότητα, στην οποία η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων, θεσμοθετημένη αδύναμα, εξαντλείται αποκλειστικά στο προσωπικό πλησίασμα, και η καθημερινή πραγματικότητα, όπως οριοθετείται από τους ασφυκτικούς ρυθμούς και το δύσκολο και παράξενο τοπίο των τελευταίων χρόνων στα σχολεία, καθιστούσαν και καθιστούν, πολλές φορές, τη συνεργασία ζήτημα συγκυρίας. Όμως η κοινότητά μας ήταν περιβάλλον άσκησης στη συνεργασία –χωρίς το εχέγγυο των προϋπαρχόντων ψυχικών δεσμών, αν και προέκυψαν και αυτοί– και ένα βήμα εμπιστοσύνης που χρειάστηκε να κάνουμε όλοι όσοι συμμετείχαμε.

Αναλογιζόμενοι ποιοι είμαστε τώρα, μετά από τρία χρόνια στην κοινότητα του Διαλόγου, δεν μπορούμε παρά να συμφωνήσουμε πως είναι σταθερό δεδομένο για μας η αγάπη για τη λογοτεχνία και η εκπαιδευτική της αξία.

Η αρχική αγωνία που όλοι είχαμε για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις του προγράμματος εξισορροπήθηκε με την επίτευξη των κοινών στόχων: κατάρτηση νέων γνώσεων, διαμόρφωση νέων διδακτικών στάσεων και υιοθέτηση νέων διδακτικών πρακτικών –προκειμένου να ανανεωθεί η διδασκαλία της Λογοτεχνίας–, διάθεση για εκσυγχρονισμό και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας χάρη στη χρήση ΤΠΕ.

Απαντήσαμε στο γιατί επιδιώξαμε και επιδιώκουμε τη συμμετοχή μας στην επιμόρφωση Β' επιπέδου, γιατί θέλαμε και θέλουμε την ουσιαστική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γιατί συνειδητοποιήσαμε πως οι ΤΠΕ δεν είναι –ή δεν είναι μόνο– μια θεωρητικά ανεξάντλητη βιβλιοθήκη, δεν χρησιμεύουν μόνο για την επέκταση του σχολικού χώρου και χρόνου, δεν αξιοποιούνται μόνο ως αποθετήριο υλικού και ως μέσο πρακτικής γραμματισμού αλλά και ως μέσα που μπορούν να φωτίσουν καλύτερα τη λογοτεχνικότητα των κειμένων, που μπορούν να υποστηρίξουν τη διδασκαλία λογοτεχνικών γραμματισμών στους μαθητές μας.

Αποκτήσαμε τη βεβαιότητα πως θέλουμε αυτά που εμείς κατακτήσαμε, (γνώσεις, εμπειρίες) να τα μοιραστούμε –και μέσω του διαμοιρασμού να τα πολλαπλασιάσουμε– με συναδέλφους, εκτός κοινότητας, που νοιάζονται και θέλουν όχι απλώς να συμμετέχουν αλλά και να συμβάλλουν στην αλλαγή της εκπαιδευτικής καθημερινότητας. Γι' αυτό με ικανοποίηση παρατηρήσαμε

και εισπράξαμε το ενδιαφέρον αυτών των συναδέλφων στην προσπάθεια να αναδείξουμε τη δουλειά που έγινε σε σεμινάρια, εργαστήρια και ημερίδες.

Και κάτι ιδιαίτερα σημαντικό: η κοινότητά μας, έχοντας διασφαλίσει την καλή προαίρεση και την καθαρή πρόθεση, μας προετοίμασε να δεχθούμε και να ασκήσουμε κριτική μεστή, ουσιώδη, εποικοδομητική. Εφαρμόσαμε, δηλαδή, έμπρακτα την αξιολόγηση που ταιριάζει και στηρίζει μια κοινότητα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού.

Η ολοκλήρωση του προγράμματος θα θέλαμε να μην σημαίνει και το τέλος της κοινότητάς μας. Όμως, ο Διάλογος, όπως εμείς τον βιώσαμε, είναι μοναδικός και η μοναδικότητά του θα επισημαίνεται μέσα από τον καθένα μας, καθώς όλοι πια φέρουμε τη σφραγίδα του. Βέβαια, η ισχυρή θέληση για συνεργασία που αναπτύχθηκε μπορεί να συνεχιστεί και μετά τη λήξη του προγράμματος σε συνεργασία και με τα άλλα μέλη του Διαλόγου, εκτός της ομάδας λογοτεχνίας, ενώ επιβάλλεται να γίνει η συστηματική προβολή του προγράμματος και η διάχυση των αποτελεσμάτων του στους εκπαιδευτικούς, καθώς με αυτόν τον τρόπο δίνεται το έναυσμα για συζήτηση/εμβάθυνση στους στόχους και τα αποτελέσματά του.

Η ανάρτηση των σεναρίων στον *Πρωτέα* θα ολοκληρώσει, με τον καλύτερο τρόπο, την προβολή του προγράμματος, ενώ θετικά θα συνέβαλε και η δημιουργία μιας ιστοσελίδας με χαρακτηριστικά λιγότερο αυστηρό από τον *Πρωτέα* που θα επιτρέπει τον σχολιασμό από τους χρήστες και την κατάθεση πιθανών βελτιώσεων –παραμετροποιήσεων.

Τέλος, προτείνουμε τη δημιουργία ηλεκτρονικού περιοδικού για τα γλωσσικά μαθήματα και τη διδασκαλία τους, που θα ακολουθεί τις βασικές αρχές του προγράμματος με την ενσωμάτωση νέων, καινοτόμων στοιχείων, σε μια προσπάθεια διαμόρφωσης ενός νέου πλαισίου στοχασμού για τα γλωσσικά μαθήματα.

4.3. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών της η-κοινότητας των αρχαίων ελληνικών

4.3.1. Γυμνάσιο

Επιμέλεια: Μ. Τσούμαρη

Ν. Ιωάννου – Π. Μπιτζελέρη – Θ. Στάμος

Νέες τεχνολογίες και αρχαία: ένα σχεδόν «οξύμωρο» σχήμα. Η διαχείρισή του, η προοπτική, δηλαδή, αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας αποτέλεσε ισχυρή πρόκληση για τους –δώδεκα αρχικά, πολύ περισσότερους αργότερα– φιλολόγους που συγκρότησαν την ψηφιακή κοινότητα για τα αρχαία ελληνικά Γυμνασίου και Λυκείου στο συνεργατικό περιβάλλον του Διαλόγου, το οποίο δημιουργήθηκε και λειτούργησε για πρώτη φορά το 2012. Το γεγονός ότι αυτή η προοπτική συνδυαζόταν με την ασφάλεια της παιδαγωγικής καθοδήγησης έμπειρων και μαχόμενων συναδέλφων, υπό την επιστημονική αιγίδα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, την έκανε ακόμη πιο ελκυστική.

Το ζητούμενο για όλες τις ομάδες του Διαλόγου ήταν η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην καθημερινότητα της διδακτικής πράξης. Η Κοινότητα των αρχαίων, όμως, είχε να αναμετρηθεί με πολύ περισσότερες προκλήσεις από ό,τι οι αντίστοιχες κοινότητες της ν.ε. γλώσσας και της λογοτεχνίας, καθώς έπρεπε ταυτόχρονα να απαντήσει στη συστηματική πολεμική για τη «χρησιμότητα» του αντικειμένου και να τοποθετηθεί πάνω σε ερωτήματα αυτοπροσδιορισμού: α) τί θέση έχει η αρχαιογλωσσία και η αρχαιογνωσία στο σύγχρονο σχολείο· β) κατά πόσο η εμπλοκή των ΤΠΕ μπορεί να καταστήσει τη διδασκαλία των αρχαίων αντισυμβατική, διευρύνοντας τη στοχοθεσία της και ανανεώνοντας το ενδιαφέρον των μαθητών για το αντικείμενο· γ) ποια είναι η προστιθέμενη παιδαγωγική αξία της χρήσης των ΤΠΕ. Ιδίως για τους φιλολόγους του Γυμνασίου, που χρεώνονται την πρώτη καθοριστική επαφή των μαθητών με τον κόσμο των «αρχαίων», ο προβληματισμός ήταν έντονος και αμφίθυμος.

Πολλές ώρες αναδίφησης σε ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, θεωρητικής κατάρτισης, πλοήγησης στο διαδίκτυο, επικαιροποίησης των ψηφιακών δεξιοτήτων και ανταλλαγής απόψεων επενδύθηκαν στην προσπάθεια να απαντηθούν με επιστημονική τεκμηρίωση αυτά τα ερωτήματα, να διαμορφωθούν και να αφομοιωθούν οι κατευθυντήριες γραμμές που χαρτογραφούν τη φιλοσοφία του όλου εγχειρήματος. Παράλληλα, όλες αυτές οι ζυμώσεις

αναδιαμόρφωσαν και τις ταυτότητες των συμμετεχόντων, ως φιλολόγων που αναπτύσσουν προτάσεις διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών με ΤΠΕ, αποφεύγοντας, κατά το δυνατόν, τους ιδεολογικούς επικαθορισμούς και τους εύκολους εντυπωσιασμούς.

Ο Διάλογος παρείχε, λοιπόν, το οργανωμένο πλαίσιο μιας δικτυακής κοινότητας μάθησης, αλλά ταυτόχρονα λειτουργούσε και ως κοινότητα παραγωγής έργου, δημιουργίας και εφαρμογής διδακτικών σεναρίων. Για τους περισσότερους ήταν η πρώτη εμπειρία συμμετοχής σε μια τόσο διευρυμένη ψηφιακή κοινότητα συναδέλφων σε συνεργατικό πλαίσιο, ενώ άλλοι μετείχαν σε ψηφιακές κοινότητες μάθησης, των οποίων το έργο εξαντλούνταν στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση και στην ανάρτηση των υποχρεωτικών εργασιών που οδηγούσαν στην απόκτηση της σχετικής βεβαίωσης παρακολούθησης.

Το ταξίδι, λοιπόν, δεν ήταν εύκολο, αλλά ήταν γοητευτικό. Τα πρώτα συναισθήματα που διακατείχαν τους συμμετέχοντες, ανεξάρτητα από τον χρόνο εισαγωγής τους στην κοινότητα, ήταν η ευθύνη αλλά και η αγωνία να ανταποκριθούν σε ένα τέτοιο απαιτητικό εγχείρημα. Αυτά τα συναισθήματα, ωστόσο, τα διαδέχονταν πάντα ο ενθουσιασμός και η προσδοκία, η χαρά της δημιουργικότητας και η ασφάλεια του «συνανήκειν». Η καθημερινή ψηφιακή επικοινωνία με συναδέλφους από κάθε γωνιά της Ελλάδας –με διαφορετικές εμπειρίες και δυσκολίες αλλά με κοινό όραμα την αποτελεσματική μάθηση–, οι συζητήσεις των υπό διαμόρφωση σεναρίων, η μελέτη του προβληματισμού των άλλων αλλά και οι αναρτήσεις των πρώτων συνταγμένων και εφαρμοσμένων σεναρίων, η συνεχής ανατροφοδότηση από τους παιδαγωγικούς υπευθύνους και συναδέλφους λειτούργησαν ως εντατική επιμόρφωση, κίνητρο και μέσο αυτοβελτίωσης.

Αυτό που σφράγισε, όμως, τη συνεργασία εντός της κοινότητας και σφυρηλάτησε δεσμούς μεταξύ των μελών της ήταν η επιδίωξη του πλουραλισμού, ο σεβασμός στη διαφορετική προσέγγιση, το εξαιρετικό κλίμα ισότητας, αυτός ο άνεμος δημιουργικής ελευθερίας, που δεν εκτρέπεται σε αυθαιρεσία χάρη στην καλοπροαίρετη κριτική και τον εποικοδομητικό διάλογο· όλα τα παραπάνω γονιμοποιούν τη σκέψη και απεγκλωβίζουν από αδιέξοδα, προσγειώνουν τις μεγαλεπήβολες προθέσεις στα μέτρα του εφαρμόσιμου / εφικτού και αναδιατυπώνουν αποτελεσματικά τη στοχοθεσία, στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η αλληλεγγύη και η υποστήριξη υπήρξε δεδομένη, στοιχείο, εν πολλοίς, άγνωστο για τα δεδομένα του ελληνικού σχολείου, όπου το κυρίαρχο μοτίβο είναι αναμφίβολα η εσωστρέφεια και η κρυπτικότητα μεταξύ των συναδέλφων της ίδιας ειδικότητας, η καχυποψία για την αγαθότητα των προθέσεων των εξωτερικών παρατηρητών και η συνακόλουθη επιφυλακτικότητα, τόσο ως προς την άσκηση όσο και ως προς την αποδοχή καλοπροαίρετης κριτικής, με το σκεπτικό ότι αυτή λειτουργεί εξ ορισμού μειωτικά, θίγοντας την επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια του κρινόμενου και υπερτονίζοντας το υπερφίαλο σύνδρομο ανωτερότητας του κριτή του.

Έτσι, κάθε σενάριο που παράχθηκε στο πλαίσιο του Διαλόγου ήταν σε ένα βαθμό συμπαράγωγή, προϊόν συνεργατικής προσπάθειας. Ωστόσο, αν και τα σενάρια της κοινότητας, στο σύνολό τους, διαθέτουν σαφώς κοινό, αναγνωρίσιμο στίγμα, το καθένα ξεχωριστά, ως πνευματικό παιδί του συγκεκριμένου προσώπου που το δημιούργησε, φέρει τα αποτυπώματα του ειδικού βάρους και απηχεί τις δονήσεις της ιδεολογικής φόρτισης του συντάκτη του.

Ο δεύτερος άξονας του εγχειρήματος, η εφαρμογή των συνταγμένων σεναρίων, αποτέλεσε και αυτή μια διαδικασία συνδημιουργίας συντάκτη και εφαρμοστή, καθώς ο δεύτερος κλήθηκε να εγγράψει, με ευελιξία, τη διδακτική πρόταση στη σχολική πράξη, λαμβάνοντας υπόψη τη δυναμική της τάξης του και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου του. Ταυτόχρονα, όμως, λειτούργησε και ως αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προτάσεων αυτών καθ' αυτές όσον αφορά την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, καθώς και ως βάρομετρο της δεκτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος σε νέες προτάσεις.

Συχνά, χρειάστηκε η επιστράτευση όλης της εφευρετικότητας των εκπαιδευτικών στην αναμέτρηση με τις αγκυλώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, από την εξασφάλιση των υλικοτεχνικών υποδομών (πρόσβαση στο σχολικό εργαστήριο Η/Υ ή εναλλακτική δημιουργία ενός μίνι δικτύου εντός της σχολικής αίθουσας με χρήση φορητών υπολογιστών), μέχρι τη διαμόρφωση ευνοϊκού προγράμματος (συνεχόμενο δίωρο) «χωρίς να παρακωλύεται η ομαλή λειτουργία του σχολείου» και το κυνήγι του χρόνου για την κάλυψη της διδακτέας ύλης. Χρειάστηκε, επίσης, να αντιμετωπιστεί η επιφυλακτικότητα διευθυντών και συναδέλφων, η καχυποψία γονέων για τη σκοπιμότητα των εφαρμογών και την παιδαγωγική τους αξία, ακόμη και η αμφισβήτηση εκ μέρους μαθητών, που αμύητοι στην ομαδοσυνεργατική πρακτική, δεν την εκλάμβαναν ως μαθησιακή διαδικασία αλλά ως παιχνίδι.

Η εμπειρία των εφαρμογών «εκπαίδευσε» και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση της δημιουργικής βαβούρας και των εντάσεων στη συνεργασία των μαθητών, στη διαχείριση της απροθυμίας ή της αμηχανίας στη συμμετοχή τους σε μια ενεργητική διαδικασία μάθησης, στην αναδιάταξη των σχέσεων μέσα στην τάξη, στην αλλαγή του εκπαιδευτικού τους ρόλου σε υποστηρικτή και συντονιστή της όλης διαδικασίας, με σταδιακή υποχώρηση της καθοδήγησης και ενίσχυση της μαθητικής δημιουργικότητας, έξω από προκαθορισμένα πλαίσια «σωστού –λάθους», νόρμες και κανόνες.

Η συνολική αποτίμηση της μαθητικής συμμετοχής έδειξε ότι στην πορεία των εφαρμογών κινητοποιήθηκαν ακόμα και, παραδοσιακά, αδιάφοροι μαθητές και όσοι, έχοντας χαμηλή αυτοπεποίθηση, θεωρούσαν αδύνατο να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων. Ωστόσο, οι ΤΠΕ δεν αποτελούν πανάκεια και κινητήριο δύναμη, η οποία ως εκ θαύματος θα προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών που απαξιώνουν για τους δικούς τους λόγους το σχολείο, στο σύνολό του, και τη διδακτική πράξη, ειδικότερα. Μεγάλο κέρδος υπήρξε, αναντίρρητα, η μεγαλύτερη εξοικείωσή τους με

τον ψηφιακό γραμματισμό. Ο κριτικός γραμματισμός, ως ευκαίριο ζητούμενο, κατακτήθηκε από λιγότερους μαθητές, οι οποίοι διέθεταν την ωριμότητα να αντιληφθούν ότι η γνώση προκύπτει από τη σύνθεση και την κριτική αξιολόγηση πολλών και ετερόκλητων πηγών και, έτσι, ξεπέρασαν την αντίληψη ότι μία μοναδική πηγή πληροφόρησης διατηρεί το αλάθητο και πρέπει να λειτουργεί ως αυθεντία. Φυσικά, προσφιλέστερη ήταν η εύκολη λύση του δίπτυχου «αντιγραφή – επικόλληση», αλλά ακόμα και τότε εξελικτικά παρατηρήθηκε κάποιο είδος προόδου στο είδος των επιλεγόμενων πληροφοριών και στον τρόπο σύνθεσης και παράθεσής τους, δεδομένο ιδιαίτερα ενθαρρυντικό και ελπιδοφόρο.

Τί θα μπορούσε να αλλάξει στον Διάλογο αν το εγχείρημα επαναλαμβανόταν;

Θα μπορούσε να διευρυνθεί η επικοινωνία μεταξύ των επιμέρους κοινοτήτων. Δηλαδή, τα μέλη της κοινότητας των αρχαίων ελληνικών να μπορούν να παρακολουθούν και να ανατροφοδοτούν τις εργασίες άλλων κοινοτήτων, όπως για παράδειγμα των νέων ελληνικών ή των δασκάλων.

Θα ήταν ενδιαφέρον ο εφαρμοστής να εφαρμόζει ένα σενάριο δύο φορές, σε διαφορετικά τμήματα ή ιδανικά σε διαφορετικές σχολικές χρονιές. Η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση, σε αυτή την περίπτωση, θα ήταν πληρέστερη. Σε αυτή τη λογική, θα μπορούσε να δίνεται η δυνατότητα στον συντάκτη του σεναρίου να διορθώσει ορισμένα σημεία (στόχους, δραστηριότητες) ή να το εμπλουτίσει, μετά την εφαρμογή τους στην τάξη.

Θα είχε ενδιαφέρον, εάν για την ίδια διδακτική ενότητα εκπονούνταν περισσότερα από ένα σενάρια, ώστε η ίδια ενότητα να προσεγγίζεται από διαφορετικές αφετηρίες και στοχοθεσία. Επίσης, καλό θα ήταν να δοθεί η δυνατότητα εκπόνησης σεναρίων σε δύο συντάκτες, εφόσον το επιθυμούν, αλλά και περισσότερων διαθεματικών σεναρίων, που θα συνδέουν τα φιλολογικά αντικείμενα με τις θετικές επιστήμες και με τον χώρο των τεχνών. Με αυτόν τον τρόπο, θα ενθαρρύνονταν στην πράξη και οι συνεργασίες συναδέλφων.

Για την καλύτερη διάχυση του έργου του διαλόγου θα μπορούσε να υπάρχει όχι απλώς ένας «κατάλογος» των ήδη υπαρχόντων σεναρίων αλλά και των θεμάτων που τυγχάνουν επεξεργασίας. Βοηθητικές θα ήταν, επίσης, περισσότερες συναντήσεις για καλύτερη γνωριμία των μελών αλλά και για καλύτερη προβολή του έργου στις σχολικές κοινότητες. Στο πλαίσιο αυτών των γνωριμιών – συνεργασιών και τα τμήματα που εκπονούν το ίδιο σενάριο θα μπορούσαν να παρουσιάσουν τις εργασίες και τις εμπειρίες τους σε έναν προβλεπόμενο χώρο συζήτησης.

4.3.2. Λύκειο

*Επιμέλεια: Β. Συμεωνίδης
Β. Γιαρίμπαπα – Σ. Γκαρμπούνης
Σ. Παπακωνσταντίνου – Ό. Τσαντσάνογλου*

Η ένταξη στον Διάλογο και η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία

Το κείμενο αυτό συμπυκνώνει τον αναστοχασμό μας για την πορεία μας στο πρόγραμμα εκπόνησης και εφαρμογής διδακτικών σεναρίων για τα αρχαία ελληνικά στο Λύκειο. Πρόκειται για την οπτική πέντε συναδέλφων, η οποία σε άλλες περιπτώσεις συγκλίνει και σε άλλες διαφέρει, δίνοντας έτσι τα κοινά σημεία και το εύρος των προβληματισμών μας.

Κάποιοι από μας είχαμε μια μακρά προσωπική διαδρομή και θητεία στην ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, αποτέλεσμα της περιρρέουσας ατμόσφαιρας και των προσωπικών μας ενδιαφερόντων. Όμως, νιώθαμε ότι ακολουθούμε πορεία μοναχική και απρογραμμάτιστη, μια αίσθηση που προκαλούσε αναστολές και εσωτερικές αμφισβητήσεις, αγωνία και αμφιβολία κατά πόσο οι απόπειρές μας δεν ήταν ένα απλό πυροτέχνημα, χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο ή άμεσο μαθησιακό όφελος. Ακόμα περισσότερο, αντιμετωπίζαμε αβοήθητοι τους μηχανισμούς υποτίμησης και απαξίωσης που αναπτύσσονταν απέναντι στις πρωτοβουλίες μας, με αποτέλεσμα την αβεβαιότητα που συχνά μας οδηγούσε στην αναδίπλωση.

Επίσης, υπήρχε επίγνωση της ιδιαιτερότητας που χαρακτηρίζει, γενικότερα, το μάθημα των αρχαίων ελληνικών ως ιδεολογικής καρδιάς της εκπαίδευσης, περιβεβλημένης με «ιερότητα» και προσανατολισμένης σε έναν εξεταστικό μηχανισμό που επικαθορίζει τη διδασκαλία και φυσικοποιεί τις διδακτικές στοχεύσεις και πρακτικές. Όσοι από εμάς είχαμε προηγούμενη εξοικείωση με τις Νέες Τεχνολογίες και την αξιοποίησή τους προβληματιζόμασταν μήπως μετατοπιστεί το ενδιαφέρον από το διδακτικό αντικείμενο στη λάμψη της τεχνολογίας και, με τον τρόπο αυτό, εγχλωβιστούμε σε μια ψηφιακή αναπαράσταση ενός παραδοσιακού μαθήματος. Ωστόσο, οι σκέψεις αυτές για τη σχέση των τεχνολογιών με το διδακτικό αντικείμενο δεν ήταν, μάλλον, μια συστηματική θεωρητική αντίληψη, αλλά απόρροια εμπειρίας και συγκυριακών διαβασμάτων. Οι συζητήσεις, στο πλαίσιο του Διαλόγου, βοήθησαν να συνειδητοποιήσουμε τη δυσκολία που έχει το εγχείρημα και να αντιμετωπίσουμε συνειδητά αν και, ίσως όχι πάντα με επιτυχία, τον κίνδυνο να μετατρέψουμε τις Νέες Τεχνολογίες σε ένα ακόμα εργαλείο, με το οποίο ο δάσκαλος θα έκανε ακόμα πιο έντονη την παραδοσιακή καθήλωση και παθητικότητα των μαθητών.

Με τον ίδιο, εμπειρικό κυρίως, τρόπο αντιλαμβανόμασταν τη σύγκρουση μεταξύ του παραδοσιακού κλίματος, όπως το γνωρίζουμε στο λύκειο, και

της πρόθεσης να προκληθεί ένας κυματισμός στα βαλτωμένα νερά του. Η πραγματικότητα αυτή οδηγούσε κάποιους από μας να σκεφτόμαστε το δύσκολο έργο του δασκάλου ως κάτι που συχνά είναι αντίθετο στη φύση του ανθρώπου. Όμως, η ευαισθησία και το ενδιαφέρον να προσεγγίσουμε και να αναγνωρίσουμε τον μαθητή, μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του, λειτουργούσε για μας ως παιδαγωγική αφετηρία, η οποία βοήθησε και όσους δεν είχαμε κάποια συγκεκριμένη εμπειρία, ώστε να δεχτούμε με άλλη ματιά και την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, χώρο κατεξοχήν οικείο στην πλειονότητα των μαθητών. Ήταν, ταυτόχρονα, και ένα πεδίο στο οποίο η ταυτότητα του δάσκαλου έχανε, εκ των πραγμάτων, το στοιχείο της αυθεντίας απέναντι σε νέους, που συχνά είχαν περισσότερες δεξιότητες και γνώσεις.

Τα παραπάνω παρουσιάζουν σχηματικά τις σκέψεις μας, όταν βρεθήκαμε να συνεργαζόμαστε στο πλαίσιο του Διαλόγου. Η συμμετοχή μας εκεί προκάλεσε διαφορετικές αντιδράσεις. Στη μια άκρη ήταν η αίσθηση μιας «καταιγιστικής» εμπειρίας, που επέφερε ανασφάλεια και αίσθηση «ανεπάρκειας» απέναντι στα ζητήματα που συζητιόνταν και τη δουλειά που μας περίμενε· τα ερωτήματα ήταν πολλά, αλλά η αμηχανία και οι απορίες εστιάζονταν κυρίως σ' αυτό που χαρακτηριζόταν «προστιθέμενη αξία» από τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και στην απάντηση του ερωτήματος για ποιον λόγο να τις αξιοποιήσουμε. Από την άλλη, όσοι είχαν προηγούμενη εμπειρία πρακτικών παρεμβάσεων στη διδασκαλία και συμμετοχής σε κοινότητες μπορούσαν να την αξιοποιήσουν για την ομαλότερη ένταξή τους στον Διάλογο.

Σταδιακά, δημιουργήθηκε η αίσθηση ότι μπορούμε να είμαστε μαθητές και να συζητάμε ως μέλη μιας ομάδας, η οποία έπαιρνε και τον χαρακτήρα παρέας και λειτουργούσε χωρίς ενδοιασμούς, με έγνοια για τη δουλειά και διάθεση για κριτικό σχολιασμό των ιδεών. Έτσι, ο Διάλογος έγινε και χώρος καταγραφής, που βοηθούσε στην ανατροφοδότηση και στον αναστοχασμό σχετικά με τις διδακτικές προτάσεις μας· επίσης, έγινε ένα οικείο περιβάλλον, στο οποίο επικρατούσε και χιουμοριστική διάθεση, με πιο προσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών. Συνέπεια όλων αυτών ήταν η πεποίθηση ότι η βασική ιδέα για κάθε σενάριο συνδιαμορφωνόταν από όλους και με τις διακριτικές παρεμβάσεις των υπευθύνων της κοινότητας, τους οποίους νιώσαμε συναδέλφους.

Άλλες ψηφιακές κοινότητες και ο Διάλογος

Δύο από εμάς δεν είχαν κάποια σημαντική εμπειρία συμμετοχής σε ψηφιακές κοινότητες ή ομάδες εκπαιδευτικών σχετικές με την με την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιστημονική εξέλιξη. Ένας είχε την εμπειρία που συνεπαγόταν η ιδιότητά του ως επιμορφωτή Β' επιπέδου, δηλαδή κυρίως την εμπειρία δημιουργίας και συμμετοχής σε ομάδες επιμορφούμενων, με άξονα τα προβλήματα και τα ζητούμενα της επιμόρφωσης, αλλά και την εμπειρία

συμμετοχής σε ψηφιακές ομάδες επιμορφωτών Β' Επιπέδου, η οποία αφορούσε κυρίως οργανωτικά ή οικονομικά ζητήματα.

Οι άλλοι δύο είχαν επαφή με τα περιβάλλοντα Web 0.2 σχεδόν από τη στιγμή της εμφάνισής τους. Η έκρηξη των ιστολογίων είχε αποτέλεσμα πολλοί συνάδελφοι να δημιουργήσουν προσωπικά ιστολόγια με εκπαιδευτικό ενδιαφέρον. Η συμμετοχή σε συζητήσεις, δηλαδή στον σχολιασμό δημοσιεύσεων, καλλιεργούσε ένα πνεύμα συναδελφικότητας, αλλά με την αίσθηση ότι επισκέπτεσαι τον άλλον στον δικό του χώρο. Όταν η δημιουργία κοινοτήτων έγινε εξίσου εύκολη μέσα από εταιρείες που προσέφεραν αυτή τη δυνατότητα, δοκιμάσαμε τη δημιουργία και λειτουργία κοινότητας φιλολογικού ενδιαφέροντος και, όταν απαιτήθηκαν χρήματα, αξιοποιήθηκε ελεύθερο λογισμικό για τη δημιουργία δικής μας πλατφόρμας, τη φιλοξενία της οποίας χρηματοδοτήσαμε μια μικρή ομάδα φίλων. Πρόκειται για το περιβάλλον που ονομάστηκε «όμικρον» (o-mikron.gr), η συμμετοχή στο οποίο έδινε την αίσθηση συνεύρεσης σε δημόσιο χώρο. Η γραπτή ανταλλαγή απόψεων και προσεγγίσεων για όλα τα ζητήματα που ανέκυπταν από τη διδασκαλία και τα γνωστικά αντικείμενα βοήθησε στην καλύτερη συγκρότηση και την αίσθηση κοινότητας που βασιζόταν στα κοινά ενεργά ενδιαφέροντα. Ωστόσο, η κοινότητα αυτή λειτουργούσε χαλαρά και η συμμετοχή δεν είχε κάποιο καθορισμένο πλαίσιο ούτε κάποια σαφή και αποδεκτή στόχευση, με αποτέλεσμα να ακολουθήσει φθίνουσα πορεία.

Ο Διάλογος είχε όλα τα χαρακτηριστικά οργανωμένης κοινότητας με σαφή στόχο και θεωρητικό πλαίσιο. Αυτή είναι η κοινή διαπίστωση όλων μας, που νιώσαμε ότι βρήκαμε έναν χώρο να λειτουργεί ως αφετηρία των έμπρακτων παρεμβάσεων στη διδακτική πράξη, χωρίς να περιορίζει τη θεματολογία ή την οπτική και την αυτονομία όσων συμμετείχαν. Η σαφής οριοθέτηση και το κύρος που έδινε το ΚΕΓ λειτούργησαν θετικά για τις απόπειρές μας, δίνοντάς μας την αίσθηση ότι κάνουμε μια συλλογική προσπάθεια και δημιουργώντας μας την πεποίθηση ότι υπάρχει η αναγκαία θεωρητική στήριξη, ώστε να συνεχίζουμε με αποφασιστικότητα. Παράλληλα, δινόταν η ευκαιρία να αναδιαμορφώσει κανείς τη στάση του απέναντι στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών.

Αν και αρχικά η επισημότητα που έδινε το ΚΕΓ και η πραγματοποίηση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος μπορεί να προκαλούσε δισταγμούς και να περιορίζει τη συμμετοχή, σταδιακά δημιουργήθηκαν οι συνθήκες άνεσης που μας έκαναν να νιώθουμε, εκτός από μαθητές, ταυτόχρονα συνάδελφοι και φίλοι. Ο συντονιστής και οι παιδαγωγικοί υπεύθυνοι δεν έμεναν περιχαρακωμένοι στον ρόλο τους, αλλά παρείχαν με διακριτικό τρόπο την εγγύηση γόνιμης ζύμωσης και συλλογικού προβληματισμού, θέτοντας και ευρύτερα ζητήματα σχετικά με τα αρχαία ελληνικά και την εκπαίδευση. Καθώς μέσα από τις συζητήσεις σκιαγραφούνταν το προφίλ του καθενός, αναδεικνύονταν τα συναδελφικά χαρακτηριστικά όλων. Οι σχολιασμοί δεν γίνονταν άνωθεν, με ύφος υποδείξεων, αλλά με έγνοια για την προσπάθεια του καθενός και

σεβασμό για τις ιδιαιτερότητες των συνθηκών που αντιμετωπίζαμε, όπως και για τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά της ταυτότητας του καθενός μας. Ένα ακόμα μεγάλο πλεονέκτημα που πρόσφερε ο Διάλογος ήταν οι τηλεδιασκέψεις, που φανέρωσαν με πιο οικείο τρόπο την ταυτότητα του καθενός μας.

Πίσω από όλα αυτά, ακόμα και από κουβέντες που γίνονταν στη «μικρή καφετέρια» του Διαλόγου, διαφαινόταν η έγκυρη θεωρητική γνώση των υπευθύνων που –ακόμα καλύτερα– ήταν, ταυτόχρονα, και συνάδερφοι της αίθουσας και της διδακτικής πράξης. Ο τρόπος που αντιληφθήκαμε την ποιότητα του Διαλόγου φαίνεται από την ομολογία κάποιου από εμάς που ήθελε να εκμεταλλευτεί όσο περισσότερο μπορούσε τις παρεμβάσεις των υπευθύνων, ώστε κατέγραφε συζητήσεις και σχόλια για να τα κρατήσει στο προσωπικό του αρχείο.

Η συμμετοχή μας στον Διάλογο

Οι κοινοί παράγοντες που καθόρισαν τη συμμετοχή μας στην κοινότητα σχηματικά ήταν δύο: ο ρυθμός σύνταξης και εφαρμογής σεναρίων, που συνεπαγόταν και την ανάλογη συζήτηση, και οι ιδιαίτερες συνθήκες εφαρμογής των σεναρίων, που διαφοροποιούνταν για τον καθένα ανάλογα με τους μαθητές. Αυτό εξειδικεύεται με ανάλογο τρόπο για τον καθένα μας.

Τουλάχιστον ένα μέλος της ομάδας διαπίστωσε την ανάγκη ολοκλήρωσης της σύνταξης και εφαρμογής των σεναρίων μέχρι τις διακοπές του Πάσχα, ώστε η λογική των παρεμβάσεων να λειτουργεί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και να επηρεάζουν, κατά το δυνατόν, περισσότερο τον τρόπο δουλειάς των μαθητών. Η συμμετοχή, επομένως, ακολουθούσε, σε γενικές γραμμές, την κανονικότητα με την οποία συντάσσονταν και εφαρμόζονταν τα σενάκια. Κάποιες φορές η συμμετοχή περιορίστηκε, όταν ξεκαθαρίστηκαν τα θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα του προγράμματος και οι αρχές που έπρεπε να ακολουθηθούν. Στο ίδιο αποτέλεσμα οδήγησε και η τυποποίηση στο σκεπτικό και τις σχεδιαζόμενες δραστηριότητες. Συμμετοχή από τους περισσότερους παρατηρούνταν, επίσης, και όταν αναρτιόνταν σενάκια συναδέρφων, εφόσον αυτά σχετίζονταν με τα προσωπικά ενδιαφέροντα κάποιου. Για τις συναδέσφισσες της παρέας φαίνεται ότι ο αναστοχασμός, σχετικά με τις εφαρμογές στη σχολική αίθουσα, και οι αντιδράσεις που εισέπρατταν από τους μαθητές ήταν παράγοντες που τις προβληματίζαν περισσότερο, χωρίς αυτό να εκφράζεται πάντα με τη συμμετοχή τους στην κοινότητα. Τέλος, ένας από εμάς ομολόγησε ότι επισκεπτόταν αναδρομικά παλιότερα νήματα συζητήσεων για να αναστοχαστεί τη γένεση των σεναρίων του και να επανατοποθετηθεί σε σχέση με ευρύτερους προβληματισμούς.

Ο δισταγμός ήταν συναίσθημα που αρχικά κυριάρχησε και, ίσως, να μην ξεπεράστηκε σε όλες τις περιπτώσεις ούτε μετά την εξοικείωση με τους συναδέσφους και τους παιδαγωγικούς υπευθύνους. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι προσωπικές καταθέσεις συνοδεύονταν και από σχετικό φόβο. Επίσης, όταν

ολοκληρώνονταν οι ατομικές υποχρεώσεις, η συμμετοχή μειωνόταν και είχε χαρακτήρα απλής ενημέρωσης, αφανούς σε πολλές περιπτώσεις, καθώς γινόταν μέσα από τις ειδοποιήσεις του προσωπικού μας ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, με αποτέλεσμα το ενδιαφέρον μας να μην καταγράφεται ούτε ως είσοδος στο περιβάλλον της κοινότητας. Υπήρξε διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο που λειτουργούσαν τα διαστήματα των διακοπών: για άλλους ήταν ευκαιρία περισσότερης συμμετοχής και για άλλους ευκαιρία απομάκρυνσης, όχι μόνο από την κοινότητα αλλά και την ψηφιακή πραγματικότητα. Αρνητικά λειτούργησαν και οι ανελαστικές υποχρεώσεις που είχε ο καθένας μας, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει η άνεση χρόνου για την επιθυμητή συμμετοχή. Όσον αφορά το τεχνικό κομμάτι, προβλήματα προκάλεσε το αρχικό ψηφιακό περιβάλλον, αλλά, κυρίως, το γεγονός ότι κάποια μέλη αποχωρούσαν ενώ άλλα εισέρχονταν, με αποτέλεσμα να απαιτούνται ξανά διαδικασίες ένταξης και εξοικείωσης με το περιβάλλον και να επηρεάζεται, εν τέλει, και η συμμετοχή των παλαιότερων. Πρόβλημα ήταν, τέλος, και η σιωπή που ακολουθούσε ορισμένες αναρτήσεις, κάτι που άφηνε αμφιβολίες τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τον τρόπο επικοινωνίας.

Φαίνεται ότι πολλά ζητήματα συμμετοχής λύθηκαν, όταν στις συναντήσεις που οργανώθηκαν γνωριστήκαμε μεταξύ μας· επίσης, βοήθησε και η πιο χαλαρή επικοινωνία μέσα από κοινωνικά δίκτυα.

Προσωπική εξέλιξη

Αν μέχρι την έναρξη του Διαλόγου η προσωπική μας πορεία χαρακτηριζόταν από μια διαλεκτική ανάμεσα στην αποφασιστικότητα και την ανασφάλεια, η κατάσταση άλλαξε με τη συμμετοχή μας στον Διάλογο. Η προσπάθεια βρήκε στο θεωρητικό πλαίσιο (όπως, για παράδειγμα, στο σχήμα του ρόμβου) την ολοκληρωμένη και επιστημονική στήριξη, η οποία μας πρόσφερε πιο συγκροτημένη προσέγγιση με πολλαπλά οφέλη (όπως, για παράδειγμα, το να αναγνωρίζουμε ευκολότερα τις στρεβλώσεις από τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών). Χωρίς να χάσουμε ουσιώδη στοιχεία της διδακτικής μας ταυτότητας, νιώθουμε ότι έχουμε εξελιχθεί ως εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές και τη γενικότερη φιλοσοφία απέναντι στα ζητήματα της εκπαίδευσης. Προβληματιστήκαμε σχετικά με την παραγωγή διδακτικού υλικού και την πρακτική χρησιμότητά του, συζητήσαμε μεταξύ μας και με τους μαθητές συγκεκριμένους τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας, συγκρίναμε δραστηριότητες και στοχεύσεις, μελετήσαμε αποτελέσματα, αναθεωρήσαμε πρακτικές, παίξαμε με το ύφος, αναρωτηθήκαμε για τα στοιχεία της μαθητικής ταυτότητας και τα χαρακτηριστικά που θέλουμε να έχει ο μαθητής. Αναγνωρίσαμε, κυρίως τη σπουδαιότητα της συνεργασίας και, πλέον, έχουμε περισσότερη αυτοπεποίθηση στις διδακτικές αναζητήσεις μας, εφόσον διαμορφωθήκαμε μέσα σε μια υβριδική κοινότητα επιστημονικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα, που παράλληλα μας πρόσφερε την ικανοποίηση ότι έχουμε

φίλους με κοινή δράση σε διάφορες πόλεις. Όλα αυτά, ίσως, εκφράζονται και με μια μεγαλύτερη διάθεση εξωστρέφειας.

Από δω και πέρα, αν και διατηρούμε τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά μας, έχουμε την αίσθηση ότι η συμμετοχή μας στο Διάλογο υπήρξε σημαντική, επειδή σήμανε την αφετηρία ή έναν σταθμό μιας προσωπικής πορείας, η οποία απέκτησε συλλογικά χαρακτηριστικά και, με τον τρόπο αυτό, εδραιώθηκε ως μόνιμη εκπαιδευτική στάση με συγχροτημένα και συγκεκριμένα επιχειρήματα και πρακτικές. Γνωρίζουμε, πλέον, πολύ καλά και βιωματικά ότι η προσωπική πορεία του καθενός είναι έκφραση συλλογικής δράσης και προσπάθειας, ότι η δική μας αυριανή εξέλιξη θα είναι αναγκαστικά μέρος της εξέλιξης και των άλλων συναδέρφων και των εκπαιδευτικών θεσμών.

Επιπλέον, για κάποιους από μας, είναι πρωτεύουσα ανάγκη να αλλάξουν τα πράγματα στο σχολείο, που από αδράνεια παραμένει ίδιο μέσα σε μια γρήγορα μεταβαλλόμενη κοινωνία και εξελισσόμενες μαθητικές ταυτότητες.

Προτάσεις

Ο καθένας μας, από την οπτική του, έχει να συνεισφέρει συγκεκριμένες και γενικότερες προτάσεις. Σε μια παρόμοια προσπάθεια, θα μπορούσαν να συμμετάσχουν, όσο το δυνατόν, περισσότεροι εκπαιδευτικοί, πιθανόν όχι μεμονωμένα ως άτομα, αλλά και οι σχολικές μονάδες στις οποίες εργάζονται. Το υλικό που έχει παραχθεί θα μπορούσε να αξιοποιηθεί, να εμπλουτιστεί και να ανανεωθεί· επίσης, θα μπορούσαν να συνταχθούν περισσότερα σενάρια για την ίδια θεματική, ώστε να προκληθεί διάλογος ανάμεσα στις διαφορετικές προσεγγίσεις. Υπάρχει φυσικά και η πρόταση δημιουργίας συνεργατικών σεναρίων, που θα μπορούσε να υλοποιηθεί είτε με συνεργασία των εκπαιδευτικών είτε με συνεισφορά δραστηριοτήτων από τα μέλη της κοινότητας προς το σενάριο κάθε συντάκτη.

Χρήσιμο, επίσης, θεωρούμε, να μπορούν όλα τα μέλη της κοινότητας να παρακολουθούν τις συζητήσεις και το έργο και των άλλων ομάδων, ανεξάρτητα από το αντικείμενο της κάθε ομάδας. Παράλληλα, κατά τη γνώμη μας, χρειάζεται να σχεδιάζονται επιπλέον συναντήσεις, για να ανατροφοδοτείται το κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

Τέλος, εστίαση θα πρέπει να δοθεί και στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στη διδακτική αίθουσα της Β/βάθμιας και την ακαδημαϊκή θεωρία, με στόχο όλο και περισσότεροι να προβληματίζονται για τις απαντήσεις που απαιτεί η διαρκής απομάκρυνση των σχολείων μας από τις εξελισσόμενες πρακτικές των μαθητών και τις ανάγκες της κοινωνίας. Σε μια πιο πολιτική διάσταση, μια τέτοια εκπαιδευτική δουλειά θα μπορούσε να είναι πρόταση για συνεπείς και οργανωμένες αλλαγές στο συνολικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις λεπτομέρειές του.

4.4. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών της n-κοινότητας της Α/βάθμιας

4.4.1. Μικρές τάξεις

Ε. Τοχμακίδου – Ε. Τζοβλά – Π. Καφετζή

Όταν τον Δεκέμβριο του 2010 το ΚΕΓ δημοσίευε την πρόσκληση ενδιαφέροντος προς τους εκπαιδευτικούς για δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ, αναλάμβανε –λόγω θέσης και άποψης– να δημιουργήσει κάτι πολύ παραπάνω από ένα σώμα σεναρίων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από το σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας. Αναλάμβανε, στην ουσία, να στήσει μια από τις πρώτες διαδικτυακές κοινότητες πρακτικής που στήθηκαν στη χώρα μας. Η δημιουργική ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, όπως και η διάθεση όσων συμμετείχαν να βγουν από την απομόνωση της σχολικής τάξης, ήταν το αρχικό κίνητρο για την αποδοχή της πρόσκλησης. Λίγοι, όμως, από εμάς που συμμετείχαμε ήμασταν υποφιασμένοι ότι η συμμετοχή μας σε αυτό το εγχείρημα σήμαινε τη συμμετοχή σε μια κοινότητα που σήμερα, τέσσερα χρόνια μετά, διαπιστώνουμε πόσο πολύ μας άλλαξε σαν επαγγελματίες και άτομα.

Ο Διάλογος –πραγματικός διάλογος φωνών (Bakhtin 1981) και λόγων (Gee 1992)– λειτούργησε σαν πρότυπο αυτού που στη βιβλιογραφία για το πεδίο των θεωρητικών των ψηφιακών γραμματισμών αναφέρεται ως *διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής* (Rheingold 1993, 5· Castells 2001). Διατηρώντας όλα τα χαρακτηριστικά της κοινότητας μάθησης και έχοντας σαν βάση τη διαδικτυακή επικοινωνία (σύγχρονη και ασύγχρονη), πέρασε από φάσεις διαμόρφωσης, ανάπτυξης και ωρίμανσης, αλλάζοντας τους λόγους που αρθρώθηκαν στο πλαίσió του (ακαδημαϊκούς, εκπαιδευτικούς, επαγγελματικούς) και τις φωνές και ταυτότητες των μελών του. Ως μέλη μιας ομάδας διαφορετικών ανθρώπων, από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας και με διαφορετικές θεωρητικές καταβολές, αποδεχτήκαμε την ύπαρξη κοινών ενδιαφερόντων (Ρήγκου 2011, 44), συμμετέχοντας σε μια τεχνολογικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία. Έτσι, στοιχειοθετείται η κοινότητά μας σαν *διαδικτυακή* (Garber 2004). Από την άλλη, η πυκνή αλληλεπίδραση, η διαμόρφωση μιας κοινής ορολογίας και πλαισιωμένης κοινωνικής πρακτικής έδωσε στην κοινότητά μας τα χαρακτηριστικά μιας κοινότητας λόγου (speech community, Patrick 2008· Rampton 1998). Βέβαια, η διαρκής αλληλεπίδραση ανάμεσα στα ακαδημαϊκά μέλη του Διαλόγου και τους εκπαιδευτικούς της πράξης αλλά και η αμφισβήτηση νοοτροπιών και στάσεων, καθώς και η υιοθέτηση νέων πρακτικών (Δαγδιδέλης κ.ά. 2013, 62-64) βοήθησαν, επιπρόσθετα, στην ανάπτυξη ενός συνόλου σχέσεων και

αλληλεπιδράσεων που αποσκοπούσαν στην επίτευξη του κοινού στόχου (Θεοφανέλλης κ.ά. 2013, 3), καθιστώντας την κοινότητά μας *κοινότητα μάθησης*. Τέλος, η ισχυρή και αμοιβαία δέσμευση των μελών σε μια κοινή προσπάθεια και η διαμόρφωση κοινών, γλωσσικών και μη, πρακτικών, αξιών και αντιλήψεων κατέστησε την κοινότητα του Διαλόγου *κοινότητα πρακτικής* (με την κοινωνιογλωσσική έννοια του όρου) (Eckert & McConnell-Ginnet 1992, 464).

Το κοινό ενδιαφέρον για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία μας και για το πώς μπορούμε να τις εντάξουμε καλύτερα στην εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελος των μαθητών/τριών μας, καθώς και η συνάντησή μας με άλλους συναδέλφους που σκέφτονται και δρουν με παρόμοιο τρόπο, ένωσε όλους τους συνεργάτες, μάχιμους εκπαιδευτικούς αλλά και ακαδημαϊκούς, και αποτέλεσε, αρχικά, τον θεμέλιο λίθο της συνεργασίας μας. Μιας συνεργασίας που χρειάστηκε υπομονή και επιμονή, για να δημιουργήσει ένα κοινό λεξιλόγιο και μια κοινή οπτική ανάμεσα σε ανθρώπους με διαφορετικές ακαδημαϊκές καταβολές. Η συμμετοχή στη ζωή της κοινότητας –που ωθούσε στην ανταλλαγή ιδεών, προτάσεων, εμπειριών και γνώσεων μεταξύ των μελών της υποομάδας–, έχοντας απώτερο στόχο τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού που θα ανταποκρίνεται σε καθορισμένες προδιαγραφές, άλλαζε σταδιακά τις πρακτικές μας και από ατομικές τις συνένωνε σε μια νέα, κοινή πρακτική και ήθος που χαρακτήριζε, πλέον, την ομάδα. Οι δια ζώσης συναντήσεις μας βοήθησαν στην ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων, οι οποίες ενισχύθηκαν περαιτέρω λόγω της δυνατότητας εναλλαγής ρόλων του συντάκτη και του εφαρμογών των σεναρίων για μαθητές/τριες των μικρών τάξεων του Δημοτικού σχολείου.

Η δυσκολία που παρουσίαζε το εγχείρημα το οποίο αναλάμβανε η δική μας ομάδα δεν είχε να κάνει μόνο με τη διαμόρφωση σεναρίων που θα καλλιεργούσαν βασικές δεξιότητες τις οποίες προέβλεπαν τα Α.Π.Σ και τα Δ.Ε.Π.Π.Σ· κυρίως, είχε να κάνει με την εμπλοκή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο συμβατό τόσο με την ηλικία και τις γνώσεις των παιδιών όσο και με αυτές των εκπαιδευτικών. Η ανάγκη ύπαρξης και η διαμόρφωση μιας κοινής οπτικής για τον μέσο όρο των δυνατοτήτων εκπαιδευτικών, παιδιών και υλικοτεχνικής υποδομής, καθώς και η δυνατότητα πρόβλεψης εναλλακτικών λύσεων για πιθανά προβλήματα λειτουργίας των υποδομών ήταν ένα σημαντικό πεδίο διερεύνησης και παραμετροποίησης των σεναρίων που θα συντάσσαμε. Όλα αυτά, αρχικά, αποτελούσαν παράγοντες ανησυχίας και, εν τέλει, δημιουργικού προβληματισμού.

Συντάσσοντας σεναρία για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, έπρεπε, ταυτόχρονα, να απαντήσουμε στο ερώτημα τί πρέπει να διδαχθεί στα συγκεκριμένα πεδία και τις ενότητες που αναφερόμαστε. Τι πρέπει να τονιστεί, να πάει στο προσκήνιο ή στο παρασκήνιο. Δεν ήταν μια απλή αλλαγή εκπαιδευτικών εργαλείων αλλά, στην ουσία, μια νέα πρόταση για τη διδασκαλία της γλώσσας. Έπρεπε να προβληματιστούμε πάνω στην έννοια της πολυτροπικότητας, της διδακτικής των κειμενικών ειδών, των γνώσεων για τη γλώσσα και τον κόσμο που θα συμπεριλαμβάναμε

ή θα αποκλείαμε από την εκπαιδευτική διαδικασία, και όλα αυτά σε συνδυασμό με μια απάντηση για τα πεδία ψηφιακών γραμματισμών που θα έπρεπε να εμπεριέχει ένα τέτοιο πρόγραμμα.

Ένα ακόμη προβληματικό στοιχείο για την υποομάδα μας ήταν η διαχείριση του άγχους του εκπαιδευτικού της τάξης σχετικά με την κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής από τα παιδιά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Τα σενάρια έπρεπε να μπορούν να πείσουν τους εκπαιδευτικούς ότι μπορούν εύκολα να εφαρμοστούν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, να έχουν εκπαιδευτική αξία και να λειτουργούν δημιουργικά και ευχάριστα για τα παιδιά, ασκώντας τα, παράλληλα, σε δεξιότητες ψηφιακών γραμματισμών. Το στοίχημα ήταν να καταφέρουμε τον στόχο μας μέσα από συνεργασία, και αφιερώσαμε πολύ προσωπικό χρόνο στο να αναζητούμε και να πειραματιζόμαστε, πριν φτάσουμε στην τελική συγγραφή και εφαρμογή.

Η δόμηση των σεναρίων πάνω σε ένα συγκεκριμένο πλάνο με καταγραφή των δομικών τους στοιχείων (πεδία γραμματισμού, σύνδεση με άλλα διδακτικά αντικείμενα, γνώσεις για τη γλώσσα και τον κόσμο) οδηγούσε και εμάς τις ίδιες, ως συντάκτριες, στη συνειδητοποίηση ότι αλλάξαμε σταδιακά οπτική και κατευθυνόμασταν από την εστίαση στη γλώσσα προς ένα διαθεματικό πλαίσιο, αναπλαισιώνοντας τις διδακτικές μας πρακτικές σε μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ανατροφοδότηση μέσα στον χώρο της κοινότητας, τα σχόλια που ανταλλάσσαμε μεταξύ μας, οι κοινές μας συζητήσεις, ο διαμοιρασμός πληροφοριών, η αλληλεπίδραση τόσο με τα μέλη της ομάδας και τους ακαδημαϊκούς υπευθύνους όσο και με συναδέλφους στα σχολεία που βρισκόμασταν, οι προτάσεις για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και τους στόχους που αυτά μπορούν να υπηρετήσουν, η συμμετοχή μας στις τηλεδιασκέψεις, οι εποικοδομητικές διαφωνίες και οι συμφωνίες άλλαξαν τόσο τις οπτικές μας ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και τις επαγγελματικές και ακαδημαϊκές μας ταυτότητες.

Η μεταξύ μας συνεργασία συνεχίστηκε με τη συνεισφορά ιδεών στα προβλήματα που παρουσιάζονταν κατά τη διάρκεια των εφαρμογών, με τις απαντήσεις σε αιτήματα που υποβάλλαμε για πληροφορίες, με ανταλλαγή εμπειριών από τις εφαρμογές που υλοποιούσαμε, με την επαναχρησιμοποίηση πόρων που είχαν χρησιμοποιηθεί σε άλλα σενάρια και των οποίων η προστιθέμενη αξία είχε αποδειχθεί, με συζήτηση πάνω στις εξελίξεις αναφορικά με τις ΤΠΕ και την επικαιροποίηση των γνώσεών μας. Η αναπροσαρμογή των σεναρίων κατά την εφαρμογή τους και η δημιουργική αναπλαισίωση των επιλεγμένων δράσεων –ανάλογα με τις ανάγκες και τα δεδομένα του τοπικού πλαισίου στο οποίο εφαρμόζονταν– αποτελούσαν ευχάριστες εκπλήξεις και διεύρυναν τις επαγγελματικές εμπειρίες του συνόλου των συνεργατών. Χωρίς να το καταλάβουμε, μέσα από όλη αυτή τη διεργασία η κοινότητά μας ωρίμασε, και στη δική μας υποομάδα αναπτύχθηκαν σχέσεις εμπιστοσύνης και διάρκειας που μας έκαναν να νιώθουμε «σαν γνώριμες από καιρό».

Περίτρανη απόδειξη αποτελεί το γεγονός ότι, όταν μία από εμάς έμεινε να εργάζεται μόνη στην συγγραφή σεναρίων για την τάξη που είχε αναλάβει, μέλη της κοινότητας τη συνέδραμαν με συνεισφορά προτάσεων και σχολίων.

Αναλογιζόμενες τις εμπειρίες που έχουμε αποκομίσει από τη συμμετοχή μας στο πρόγραμμα, κοινή μας παρατήρηση αποτελεί η βίωση και εξοικειώσή μας με μια διαφορετική κουλτούρα συνεργασίας. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ορισμένα στάδια –όπως διαφορετικά στάδια μπορεί να εντοπιστούν και στη δυναμική που αναπτύχθηκε μεταξύ των ομάδων– αφού χρειάστηκε και εμείς οι ίδιες να εξοικειωθούμε με την προοπτική κριτικής των ιδεών και του γενικότερου έργου μας από τους συναδέλφους μας. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα πρώτα στάδια έκθεσης των ιδεών μας στα μέλη της κοινότητας χρειάστηκε και οι ίδιες να εξασκηθούμε στον τρόπο διατύπωσης των απόψεών μας (μέσα από την εναλλαγή των ρόλων του κρινόμενου και του κριτή) αλλά και, γενικότερα, στην άσκηση μιας εποικοδομητικής κριτικής που θα είχε ως στόχο τη βελτίωση του συνολικού έργου, με απώτερη επιδίωξη την υποβοήθηση του έλληνα εκπαιδευτικού στο διδακτικό του έργο. Είναι χαρακτηριστικό ότι, στις σχετικές ανταλλαγές μηνυμάτων ανάμεσα στα μέλη των ομάδων, ως τελικός αποδέκτης της εργασίας μας αναγνωριζόταν ο μάχιμος εκπαιδευτικός της τάξης, ο οποίος –εκτός των άλλων προβλημάτων που έχει να αντιμετωπίσει στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού του έργου (αλλά και των δυσκολιών που προκύπτουν από την απουσία κατάλληλης υλικολογικής υποδομής, εργαλείων, μηχανημάτων και πρόσβασης στο διαδίκτυο)– έρχεται αντιμέτωπος με την αναγκαιότητα αναζήτησης ή και προσωπικής δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού υλικού, που θα στοχεύει σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, προσαρμοσμένους στις δυνατότητες και τις ανάγκες της τάξης του.

Η παραπάνω αντίληψη οφείλεται στους επιστημονικά υπεύθυνους του προγράμματος, τον κ. Κώστα Ντίνα και τον πρόσφατα εκλιπόντα, Σωφρόνη Χατζησαββίδη, στη μνήμη του οποίου αφιερώνουμε τη συγκεκριμένη προσωπική μας κατάθεση. Με τη γενικότερη στάση τους, την ενθάρρυνση και την ακούραστη διαθεσιμότητά τους, έδειξαν ότι μας αντιμετώπιζαν ως ισότιμους συνομιλητές, συμβάλλοντας τόσο στην προσωπική μας επαγγελματική ανάπτυξη όσο και στην εξέλιξη της κοινότητάς μας. Κάτω από τη δική τους καθοδήγηση, είχαμε την ευκαιρία να συζητήσουμε προβλήματα που μας απασχολούσαν και να διαπραγματευτούμε τις προτεινόμενες λύσεις και ιδέες που μας προσφέρονταν από τους άλλους συναδέλφους. Με την πάροδο του χρόνου αναπτύχθηκε μεταξύ μας μια αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ομάδα, μια οικειότητα και άνεση, ένα αίσθημα ιδιότυπο και πρωτόγνωρο, αφού για πολλούς από εμάς τα γεωγραφικά, κυρίως, όρια θα αποτελούσαν ανυπέρβλητο εμπόδιο πριν από την ένταξή μας στη διαδικτυακή ομάδα του Διαλόγου. Από την άλλη πλευρά, η ενεργητική συμμετοχή των μελών της κοινότητας μας παρακινούσε σε δράση προσδίδοντας νόημα τόσο στις πράξεις μας όσο και τις γνώσεις που αποκτούσαμε στο πλαίσιο της.

Η τελική αποτίμηση της συμμετοχής μας στην κοινότητα του Διαλόγου αναδεικνύει πως η αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ μας όσο και με τον ακαδημαϊκό χώρο, μέσα από σύγχρονες και ασύγχρονες μεθόδους διάδρασης (επιμόρφωσης), αλλά και η προσωπική μας διάθεση για αναζήτηση και ενημέρωση συνέβαλαν στην οικοδόμηση ενός πλούτου γνώσεων, η κατάκτηση των οποίων δεν θα ήταν εφικτή σε οποιοδήποτε άλλο εγχείρημα επαγγελματικής μας ανάπτυξης. Εξάλλου, η αναγκαιότητα θεωρητικής τεκμηρίωσης των επιλογών μας και η δημιουργία ενός κοινού θεωρητικού υπόβαθρου –κυρίως μέσω της μύησής μας στο μοντέλο του ρόμβου αλλά και των τριών κύκλων στην αξιοποίηση των Η/Υ (Κουτσογιάννης 2011γ)– τροφοδότησε την πρόθεσή μας για διαρκή πληροφόρηση γύρω από θέματα που αφορούν την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη γλωσσική διδασκαλία. Το μεταξύ μας μοίρασμα εμπειριών και γνώσεων κατά τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων, καθώς και η χρονική και κοινωνική τους πλαισίωση διέδυναν τις ικανότητές μας πάνω σε αυτά. Η άρρητη γνώση εμπεδώθηκε στο πλαίσιο αυτό, κυρίως, με τη μορφή επιπρόσθετων πληροφοριών για τη χρήση και αξιοποίηση συγκεκριμένων ψηφιακών εργαλείων, που προσφέρονταν από τους εμπειρότερους συναδέλφους μέσα από μια διαδικασία μύησης, στην οποία ο ρόλος του υποστηρικτή εναλλασσόταν, πολύ συχνά, με αυτόν του μαθητευόμενου. Υπό αυτή την προοπτική, είναι, επίσης, χαρακτηριστικό ότι για τους περισσότερους από εμάς η έννοια του γραμματισμού γνώρισε ένα πιο διευρυμένο περιεχόμενο. Η κριτική διάσταση δραστηριοτήτων, εργαλείων που αξιοποιούνται και, εν τέλει, της συνολικότερης φιλοσοφίας των σεναρίων που συντάσσαμε –μια διάσταση στην οποία, με τόση υπομονή και επιμονή, μας ώθησαν εξ αρχής οι επιστημονικά υπεύθυνοι του έργου ώστε να μπορούμε να την αναγνωρίζουμε και να την επαναδιαπραγματευόμαστε– αναπλαισίωσε την αντίληψή μας για την έννοια του κριτικού γραμματισμού και των πρακτικών διδασκαλίας που υιοθετούμε.

Σημείο – τομή για τη μεταξύ μας συνεργασία ήταν η στιγμή που κληθήκαμε να εφαρμόσουμε συγκεκριμένες προτάσεις από τα σεναρία των συναδέλφων. Η γενική αίσθηση είναι αυτή της ικανοποίησης και προσωπικής δικαίωσης του κάθε συμμετέχοντα. Οι διαφορετικές εκδοχές εφαρμογής κάποιων ιδεών, φυσική συνέπεια των εκπαιδευτικών παραγόντων, και ο τρόπος αντιμετώπισης του κοινού έργου έδωσε τη δυνατότητα να διαφανεί ο βαθμός δημιουργικότητας, ο οποίος μπορεί να αναδειχθεί κατά τη συνάντηση ανθρώπων που έχουν τη διάθεση να συζητήσουν τις θέσεις τους με εποικοδομητικό πνεύμα και ισότιμη αποδοχή.

Στον αρχικό σχεδιασμό του Διαλόγου επισημαίνεται ότι η συγκεκριμένη συνεισφορά και ο αναστοχασμός πάνω στις καθημερινές διδακτικές εμπειρίες μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία νέων διδακτικών πρακτικών, νέων αφηγημάτων για τη διδασκαλία με ΤΠΕ και, τελικά, νέων ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών (ΚΕΓ, Διάλογος 2011). Δεν γνωρίζουμε τον βαθμό στον οποίο ο συγκεκριμένος στόχος έχει επιτευχθεί. Η προσωπική μας κατάθεση, όσον

αφορά το συγκεκριμένο θέμα, συνοψίζεται στην επιβεβαίωση κάποιων αλλαγών που μπορέσαμε να εντοπίσουμε στη διάρκεια της μακρόχρονης αυτής εμπειρίας συγγραφής και εφαρμογής σεναρίων. Μία από αυτές αφορά την απόσταση που και οι ίδιες καταφέραμε να κρατήσουμε από τη σιγουριά του διδακτικού υλικού που προσφερόταν μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια. Είναι φανερό ότι στις πρώτες απόπειρες σύνταξης των σεναρίων μας κινούμασταν παράλληλα με το περιεχόμενο των βιβλίων ή, στην καλύτερη περίπτωση, προτείναμε τη συμπλήρωσή του. Άλλωστε, ειδικά για τις μικρές τάξεις στις οποίες δουλέψαμε, τόσο οι δεξιότητες ψηφιακών γραμματισμών όσο και οι γενικότερες δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών περιόριζαν τα πεδία στα οποία μπορούσαμε να κινηθούμε. Χρειάστηκε και για εμάς να περάσει αρκετός χρόνος για να πειστούμε ότι μπορούμε να αποδεσμευτούμε από τα οικεία και γνωστά.

Ένα ακόμη στοιχείο που διαφοροποιήθηκε με το πέρασμα του χρόνου αφορά την αποστασιοποίησή μας από την προσωπική μας δημιουργία, η οποία έγινε μέσα από την εμπειρία που αποκτήσαμε κατά την εφαρμογή των σεναρίων που οι ίδιες εκπονήσαμε. Κατά την παρουσίαση των σεναρίων μας, ήταν κοινή μας πεποίθηση ότι όσα προτείνονται σε αυτά αποτελούν προτάσεις που μπορούν να διαφοροποιηθούν ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε τάξη. Μέσα από τις δικές μας εφαρμογές και τις αναγκαίες επιλογές που κάναμε για την προσαρμογή τους στις τάξεις μας, αποδείχθηκε στην πράξη ότι κάθε επιλογή είναι σε άμεση συνάρτηση με τη δυναμική της τάξης, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά και του εκπαιδευτικού που θα το εφαρμόσει. Με την ίδια λογική, καταλήξαμε, επίσης, στην αναγκαιότητα περιορισμού της έκτασης των προτεινόμενων σεναρίων, αν και οι ιδέες για τον εμπλουτισμό τους αυξάνονταν μέσα από τη συνεχή εγρήγορση για βελτίωση των προτεινόμενων επιλογών.

Στην τετράχρονη πορεία της υποομάδας μας κάποια μέλη αποχώρησαν, είτε επειδή κάλυψαν τις ανάγκες για τις οποίες την είχαν προσεταίριστει είτε επειδή εντάχθηκαν στην υποομάδα των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού, ενώ νέα μέλη εισήλθαν σε αυτή, φέρνοντας νέες ιδέες και υιοθετώντας νέους ρόλους. Το γεγονός αυτό καθόλου δεν αλλοίωσε την κοινή μας πορεία και εμείς οι τρεις, ως «οι παλιές» της υποομάδας, συνεχίσαμε να συνεργαζόμαστε και να θεωρούμε τον Διάλογο μέρος της κοινής μας διαδρομής.

Φτάνοντας, τώρα πια, στο τέλος αυτής της διαδρομής, τα συναισθήματα είναι ανάμεικτα. Χαρά και ικανοποίηση, που ένα τόσο μεγάλο έργο ολοκληρώθηκε και σε αυτό βάλαμε και εμείς ένα μικρό λιθαράκι. Λύπη, γιατί θα χάσουμε κάτι που ήταν στοιχείο της καθημερινότητάς μας και τόσο οικείο πια σε μας, μέρος της ζωής μας. Ευχαρίστηση, που κάναμε ένα τόσο όμορφο ταξίδι, διανύσαμε κοινή πορεία και αποκτήσαμε σχέση με ανθρώπους που, πλέον, θεωρούμε φίλους και συνοδοιπόρους στο ταξίδι για την αλλαγή της ελληνικής εκπαίδευσης.

Για όλα τα παραπάνω, εκφράζουμε τις ευχαριστίες μας τόσο στους επισημονικά υπεύθυνους του προγράμματος όσο και στην «ψυχή» της κοινότητάς μας, τη Σταυρούλα Αντωνοπούλου, που ως συντονίστρια φρόντιζε για την προώθηση του έργου που αναλάβαμε, του οποίου το μέγεθος και την αξία αντιλαμβανόμαστε πλήρως με την ολοκλήρωσή του. Τέλος, ευχαριστούμε όλους τους συναδέλφους της κοινότητας, που μοιράστηκαν μαζί μας τα σχέδια, την εξέλιξη και την ολοκλήρωση του ταξιδιού του Διαλόγου.

4.4.2. Μεγάλες τάξεις

Σ. Σαμαρά – Κ. Πέτρου – Ν. Αμανατίδης

Η αγάπη μας για την ελληνική γλώσσα, που για την επώνυμη πνευματική διανόηση αποτέλεσε και αποτελεί «μονάχη έγνοια... στις αμμουδιές του Ομήρου», η διαρκής και ανήσυχη αναζήτηση πιο ρηξικέλευθων και δημιουργικών πρακτικών για τη διδακτική της και το πρωτοποριακό αντικείμενο της πράξης για δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ αποτέλεσαν τις αιτίες, ώστε το 2010 να λάβουμε μέρος σε μια αξιολογική και απαιτητική διαδικασία επιλογής, που διενήργησε μέσω σχετικής πρόσκλησης το ΚΕΓ.

Η κοινότητά μας συγκροτήθηκε το 2011 με παιδαγωγικούς υπεύθυνους τον κ. Κωνσταντίνο Ντίνα και τον αείμνηστο Σωφρόνη Χατζησαββίδη και αρχικά ήταν οκταμελής με το όνομα «Μικρή Ομάδα». Το 2012 διευρύνθηκε, απαρτιζόμενη πια από δεκαοχτώ περίπου μέλη, μετονομάστηκε σε «Μεγάλη Ομάδα» και μετασχηματίστηκε σε Διαδικτυακή Κοινότητα Εκπαιδευτικών ή αλλιώς Διάλογος. Κομβικής σημασίας ημερομηνία για τη συνεργασία μας ως μελών της αποτέλεσε η 1η Απριλίου 2012, ημέρα της πρώτης διά ζώσης συνάντησης στο πλαίσιο υλοποίησης της επίσημης ημερίδας που διοργάνωσε το ΚΕΓ στην έδρα του στη Θεσσαλονίκη. Στη φιλόξενη εκείνη ημερίδα έγινε μια πρώτη αρχή με στόχο να αποκτήσουμε κοινή γλώσσα επικοινωνίας και κοινή θεωρητική βάση για το κοινό μας έργο: τη δημιουργία και την εφαρμογή σεναρίων με χρήση των ΤΠΕ για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο. Τα σεναριά μας, λοιπόν, αν και θα αποτελούσαν πρωτότυπες δημιουργίες, ως προς τη φιλοσοφία, τη σύνταξη και τη δομή τους θα ακολουθούσαν προδιαγραφές που ορίστηκαν από το ΚΕΓ (βλ. Κουτσογιάννης και Αλεξίου 2012). Από εκείνη τη στιγμή και μέχρι τον Μάρτιο του 2014 ο γραπτός λόγος αποτέλεσε το κύριο μέσο για τη θεμελίωση της κοινωνικής μας παρουσίας στον Διάλογο, το ψηφιακό περιβάλλον επικοινωνίας μας, και, παράλληλα, το μέσο για τη δημιουργία των ποικίλων έργων (artifacts) της ομάδας μας (Αντωνοπούλου 2014). Η ενδυνάμωση της μαθησιακής μας φιλίας (learning friendship) και ο αναστοχασμός πάνω στις πρακτικές της

ομάδας μας πραγματοποιήθηκε εκ νέου διά ζώσης, δύο περίπου χρόνια αργότερα, στις 9 Μαρτίου 2014, ημέρα της δεύτερης επίσημης ημερίδας που οργάνωσε το ΚΕΓ στη Θεσσαλονίκη. Ένα χρόνο μετά, η κορύφωση αυτού του πρωτοποριακού, εξαιρετικού και εργώδους εγχειρήματος παρουσιάστηκε συνολικά στη διημερίδα που διοργάνωσε ο ίδιος φορέας στις 8 και 9 Μαΐου 2015 στη συμπρωτεύουσα, αλλά και την αντίστοιχη που πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του τρέχοντος έτους (2015) στην Αθήνα.

Η συμμετοχή μας στον Διάλογο, στη διαδικτυακή αυτή κοινότητα εκπαιδευτικών, έμελλε να αποτελέσει σταθμό στην εκπαιδευτική μας πορεία. Η συνεργασία μας, καταρχάς, μέσω μιας ψηφιακής πλατφόρμας συνιστούσε καινοτομία για την ελληνική πραγματικότητα και σύντομα συνειδητοποιήσαμε ότι ενίσχυσε και διευκόλυνε την προσωπική αναζήτηση της γνώσης. Ο Διάλογος πολύ γρήγορα μετασχηματίστηκε σε ένα επιμορφωτικό εργαστήριο, έναν ψηφιακό χώρο σύγχρονων ή ασύγχρονων συναντήσεων αλλά και ένα ανανεούμενο ψηφιακό αποθετήριο αξιόλογου διδακτικού υλικού, που προέκυπτε μέσα από μια ασταμάτητη διαδικασία δημιουργίας, αναζήτησης και αποταμίευσής του από τα μέλη του: μελέτες, άρθρα, ταξινομημένα και σχολιασμένα ψηφιακά εργαλεία, σενάρια συνταγμένα, σενάρια εφαρμοσμένα, κρίσεις, απόψεις, συζητήσεις. Μέσα σε ένα τέτοιο δυναμικό και πολυδιάστατο πλαίσιο, αρκετές φορές, νιώσαμε να δοκιμάζονται οι παραδοσιακές διαδικασίες μάθησης, στις οποίες είχαμε συνηθίσει κατά την ακαδημαϊκή μας πορεία. Ως θιασώτες της διά βίου μάθησης, πολλές φορές ήμασταν μέλη σε προγράμματα επιμορφωτικού χαρακτήρα: επιμόρφωση Β' επιπέδου (ως επιμορφωτές και επιμορφούμενοι), Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, προγράμματα του Περιφερειακού Ινστιτούτου Επιμόρφωσης Θεσσαλονίκης, του Διαβαλκανικού Ινστιτούτου Δημόσιας Διοίκησης, των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων, συμμετοχές σε ερευνητικές ομάδες, μετεκπαίδευση στα Διδασκαλεία κ.ά. Είναι αξιοσημείωτη η εκάστοτε εμπειρία που αποκομίσαμε και δεν αρνούμαστε ότι αυτή σφυρηλάτησε σταδιακά την προσωπική μας θεωρία ως εκπαιδευτικών. Τα όσα όμως προαναφέρθηκαν και αφορούν τον Διάλογο συνηγορούν στο να αποτιμήσουμε ως διαφορετική, ιδιαίτερα ποιοτική και πρωτόγνωρα πολυδιάστατη την εμπειρία της συμμετοχής μας σε αυτή την επιμορφωτική ομάδα. Και αυτό γιατί, λόγω αυτής της συμμετοχής, έγινε βιωματική εμπειρία η αξία συνοικοδόμησης της γνώσης μεταξύ ενηλίκων, η αξία της διαπραγμάτευσής της αλλά και η αναγκαιότητα διαμόρφωσης ενός αποτελεσματικού επιστημονικού πλαισίου, το οποίο δημιουργεί τις συνθήκες για κριτικό αναστοχασμό, ανανεώνεται συνεχώς με στοχευμένες πηγές πληροφόρησης και μπορεί να προαγάγει την ποιότητα της δημιουργίας. Μέρα με τη μέρα συνειδητοποιούσαμε ότι ο Διάλογος κυοφορούσε σταθερά μια νέα τάση, όσον αφορά τη δημιουργία και συνεργασία στο ελληνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Ακόμη, οι θετικές συνέπειες αυτής της εμπειρίας μάς κινητοποιούσαν, ώστε να μεριμνούμε να αναδιαμορφώνουμε συνειδητά προς την ίδια κατεύθυνση και τη διδακτική μας πρακτική και να δημιουργούμε παρόμοιες συνθήκες μάθησης και αναζήτησης της γνώσης και στην τάξη μας.

Επιπλέον, η συμμετοχή στην κοινότητα έμελλε να αποτελέσει σταθμό στην εκπαιδευτική μας πορεία, διότι για πρώτη φορά γνωρίσαμε ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό μοντέλο, το μοντέλο του ρόμβου της γλωσσικής εκπαίδευσης (Κουτσογιάννης 2012), μέσω του οποίου είναι δυνατόν να αναδεικνύεται η αόρατη θεωρία που βρίσκεται πίσω από κάθε διδακτική πρακτική και το οποίο, ουσιαστικά, αποτελεί ένα δυναμικό πλαίσιο για την καλύτερη ανάλυση του σχολικού γλωσσοδιδασκτικού λόγου αλλά και την κατανόηση των μεταβολών και των συνειδητών επιλογών που πραγματοποιούνται σε επίπεδο εκπαιδευτικού σχεδιασμού, γενικά, και γλωσσικής διδασκαλίας, ειδικότερα. Στο εν λόγω μοντέλο θέση κομβικής σημασίας κατέχει η έννοια του γραμματισμού –κριτικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί, οι διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνται για την ενίσχυση των ειδικότερων, κάθε φορά, γραμματισμών αλλά και οι εγγράμματες ταυτότητες παιδιών και εκπαιδευτικών που κάθε φορά αναδεικνύονται. Η διδασκαλία μας, υπό το θεωρητικό αυτό πρίσμα, πήρε νέες διαστάσεις και δρόμους, ανοίχτηκε περισσότερο και συμπεριέλαβε νέες μεθόδους και εργαλεία ανακάλυψης και διερεύνησης της γνώσης, ψηφιακά ή μη. Για παράδειγμα, οι μαθητές και μαθήτριάς μας, συχνά, παροτρύνονταν σε αναζήτηση και κριτική επεξεργασία πληροφοριών που φιλοξενούνταν σε επιλεγμένους ιστότοπους και, επίσης συχνά, καλούνταν να δημιουργήσουν ψηφιακές αφηγήσεις – παρουσιάσεις και να ασκηθούν στη διερευνητική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, μελετώντας με κριτική ματιά κείμενα και διαδικτυακές πηγές και αναπτύσσοντας, έτσι, δεξιότητες κριτικού και επικοινωνιακού γραμματισμού.

Επιπρόσθετα, συχνά την κοινότητά μας απασχολούσαν ερωτήματα όπως: τί επιπλέον προσδίδει ένα συνεργατικό εργαλείο γραφής σε μια δραστηριότητα καταγραφής των μέσων μαζικής μεταφοράς σε σχέση με την παραδοσιακή ατομική καταγραφή; Ή τί επιπλέον προσθέτει ένα μήνυμα που «έρχεται» από τη NASA στο e-mail του σχολείου από ένα τυπωμένο μήνυμα που φτάνει με τον παραδοσιακό τρόπο; Ή τί παραπάνω προσφέρει μια δραστηριότητα στην οποία τα παιδιά μπαίνουν σε μια ψηφιακή πλατφόρμα και ζωγραφίζουν φάρια, συμμετέχοντας σε μια ευρωπαϊκή καμπάνια κατά της υπεραλίευσης, από το να διαβάσουν ένα κείμενο και να ενημερωθούν για τη μείωση των αλιευτικών αποθεμάτων στη Μεσόγειο; Ακόμη, τι είδους γραμματισμοί καλλιεργούνται, όταν τα παιδιά ανακαλύπτουν αξιόλογες βιογραφίες προσώπων που διαβιούν στην υποτιμημένη αφρικανική ήπειρο ή όταν διαπιστώνουν ότι τα κείμενα που διαβάζουν δεν αποτελούν ουδέτερες δομές που παράγονται από αυτόνομους γράφοντες αλλά μονάδες κοινωνικής δράσης που μεταβιβάζουν ιδεολογικά μηνύματα; (Kostouli 2005). Τα ερωτήματα «τί είδους μαθητικές ταυτότητες θέλουμε να δημιουργήσουμε», αλλά και «πώς θα συμβάλλουν οι Νέες Τεχνολογίες, η διαρκώς αυξανόμενη χρήση των έξυπνων μηχανών από τον άνθρωπο και οι θεωρητικές αρχές του κριτικού γραμματισμού προς αυτή την κατεύθυνση» επανέρχονταν συνέχεια στις συζητήσεις μας και επηρέαζαν τις επιλογές μας, ως προς το θέμα του κάθε σεναρίου, τους ειδικότερους στόχους του, το είδος των δραστηριοτήτων, τα διάφορα ψηφιακά εργαλεία

αλλά και τις διδακτικές πρακτικές. Με βάση την εμπειρία μας, θεωρούμε ότι το μοντέλο του ρόμβου πρέπει να διαπερνά, εν γένει, τη φιλοσοφία των διδακτικών αντικειμένων της σύγχρονης ελληνικής εκπαίδευσης.

Ακόμη, η συμμετοχή μας στην κοινότητα αποτέλεσε σταθμό στην εκπαιδευτική μας πορεία, χάρη στην ποιότητα των σχέσεων εμπιστοσύνης και αμοιβαίας δέσμευσης που αναπτύχθηκαν μεταξύ των μελών της. Στην κοινότητά μας υπήρχε ελευθερία λόγου και σεβασμός στις διαφορετικές απόψεις, διαφάνεια στις διαδικασίες, εμπειρία επικοινωνίας με τα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας που τέθηκαν επικεφαλής αυτού του εργώδους εγχειρήματος, επαγγελματισμός, αγάπη και αμείωτο ποιοτικό ενδιαφέρον για τη δουλειά μας, ισοτιμία στις σχέσεις, τόλμη –από όλα τα μέλη– για την καινοτομία, όρια, υπήρχε γνώση αλλά και κριτική διαπραγμάτευση απόψεων και, πάνω από όλα, ένα κοινό όραμα που εκπορευόταν από το ερώτημα: «Τί είδους μαθητικές ταυτότητες θέλουμε να δημιουργήσουμε;». Στην κοινότητά μας δεν ηγεμόνευε ο λόγος αυτών που κατέχουν την επιστημονική γνώση, αλλά η αξία της γνώσης αναδεικνυόταν μέσα από τις δημιουργικές διαφωνίες και τις συζητήσεις των μελών. Δεν υπήρξαν παθογένειες στην κοινότητά μας που μαστίζουν, δυστυχώς, την κοινωνία μας και ταλαιπωρούν την καθημερινότητά μας. Και αυτό αποτελεί, κατά την εκτίμησή μας, έναν πολύ σημαντικό λόγο, εξαιτίας και του οποίου, αφενός, οι ομάδες υπήρξαν, κατά κοινή ομολογία, συναισθηματικά δεμένες, με εγκάρδιες και ζεστές σχέσεις μεταξύ των μελών τους, αφετέρου, ο τόκος (δηλαδή τα σενάρια μας) που κυοφορήθηκε, για να θυμηθούμε και τον Πλάτωνα, ήταν μεγάλος, ενώ συνοικοδομήθηκε και θεωρητική επιστημονική γνώση.

Στο σημείο αυτό, κατά τη γνώμη μας, ειδικότερη αναφορά αξίζει να γίνει στη διαδικασία της συγγραφής αλλά και της εφαρμογής του κάθε νέου σεναρίου. Όσον αφορά τη συγγραφή, από τη σύλληψη της αρχικής ιδέας από τον δημιουργό του και τον εμπλουτισμό της με τις προτάσεις των παιδαγωγικών υπευθύνων, της συντονίστριας, και των άλλων μελών της ομάδας, ως τη διαδικασία κριτικής ανάγνωσης της νέας δημιουργίας από όλα, πάλι, τα μέλη και την τελική αποτίμηση και, πλέον, έγκυρη ετυμηγορία των παιδαγωγικών υπευθύνων, η διαδρομή αυτή συνιστούσε για μας ένα ταξίδι με την καβαφική νοσηματοδότηση του όρου. Κάθε νέο σενάριο αποτελούσε και ένα παράθυρο στην εκπαιδευτική ταυτότητα του δημιουργού του. Και κάθε εκπαιδευτική ταυτότητα με τις ιδιαίτερες γνώσεις, στάσεις, αξίες της, διδακτικές και ιδεολογικές επιλογές της που διαπερνούσαν, μέσω της γραφίδας, την κάθε νέα δημιουργία της μπόλιαζε τις υπόλοιπες. Για πρώτη φορά στην εκπαιδευτική μας πορεία κρίναμε και κριθήκαμε δημιουργικά, συμβουλέψαμε και μας συμβούλευσαν, διορθώσαμε και μας διόρθωσαν, και όλα αυτά μέσα σε περιβάλλον οικείο και με επιστημονικό επαγγελματισμό.

Από την άλλη, όσον αφορά την εφαρμογή των συνταγμένων σεναρίων τόσο από τον εκάστοτε συντάκτη όσο και από άλλα μέλη της κοινότητας, και αυτή αποτέλεσε, επίσης, σημαντική πρωτοτυπία του όλου προγράμματος και μο-

ναδίκη εμπειρία για τον καθένα από μας. Κάθε νέο σενάριο κυοφορούσε και δύο νέες εφαρμογές, με διαφορετικές συχνά πυκνά αναπλαισιώσεις, ανάλογα με την ελεύθερη, κάθε φορά, επιλογή μας ως προς τους στόχους, τα εργαλεία, τις δραστηριότητες και τις ιδιαιτερότητες της σχολικής τάξης στην οποία το εφαρμόζαμε. Η εφαρμογή στην πράξη έδειξε την πραγματική διάσταση του κάθε σεναρίου, τόνισε τη διαφορά θεωρίας/πράξης και επαναπροσδιόρισε τις επιλογές μας κατά την επόμενη σύνταξη. Μάθαμε να προσπαθούμε περισσότερο και να λαμβάνουμε, όλο και πιο πολύ, υπόψη μας τον εκπαιδευτικό και τα παιδιά που θα εφάρμοζαν στο μέλλον το σενάριό μας.

Η εφαρμογή ήταν, επιπλέον, και μια συναρπαστική διαδικασία, και για τους περισσότερους από μας ένας σημαντικός λόγος για τη συμμετοχή μας στον Διάλογο. Αν και αρχικά καταβάλαμε αρκετό κόπο για να οργανώσουμε το εργαστήριό μας ως χώρο αλλά και τα παιδιά σε αποτελεσματικές ομάδες και να τα βοηθήσουμε να εξοικειωθούν με τις νέες διδακτικές πρακτικές, στη συνέχεια, αποκομίσαμε από τα ίδια τη μεγαλύτερη δύναμη: τα παιδιά μπροστά σε αυτή την πρωτότυπη και ενδιαφέρουσα διαδικασία μάθησης ήταν, στην αρχή, προβληματισμένα αλλά, στη συνέχεια, ενθουσιασμένα. Και αξίζει να επισημάνουμε ότι μέσα από την εν λόγω διαδικασία μάθησης «φανερώθηκαν» –και αρκετές φορές διέπρεψαν– μαθητές που για κάποιους λόγους δεν συμμετέχουν ενεργά μέσα στην τάξη. Τα παιδιά το χάρηκαν, το απόλαυσαν, έμαθαν αρκετά, δημιούργησαν και ανακάλυψαν περισσότερα. Αυτή η αποδοχή, από την πλευρά τους, μας έκανε χαρούμενους και δυνατούς για να προσφέρουμε το καλύτερο. Σήμερα, μετά από αυτή την εμπειρία, νιώθουμε τις προσδοκίες μας εκπληρωμένες και συχνά δεχόμαστε ενθουσιώδη μηνύματα από μαθητές που, πλέον, φοιτούν στο Γυμνάσιο· μας συναντούν και μας λένε: «έχουμε επιθυμήσει, κύριε, την αίθουσα Πληροφορικής...». Το σπουδαιότερο από όλα είναι ότι μιλήσαμε γι' αυτά στον Διάλογο, δημοσιοποιήσαμε τις σκέψεις, τους προβληματισμούς, τα συναισθήματά μας, όλα κοινά και μοιρασμένα.

Λαμβάνοντας κανείς υπόψη όσα προαναφέρθηκαν, αντιλαμβάνεται ότι η συμμετοχή μας σε αυτή τη διαδικτυακή κοινότητα όσο ήταν ενδιαφέρουσα άλλο τόσο ήταν απαιτητική και κοπιώδης. Η πορεία του προγράμματος, ειδικά στην αρχή, δημιούργησε συνθήκες επιτάχυνσης στις οποίες επιδιώκαμε, με συνέπεια αλλά και πολύ κόπο, να ανταποκριθούμε, καθότι τα περισσότερα μέλη ήμασταν επιφορτισμένοι/ες είτε με θέσεις ευθύνης είτε με αρκετές άλλες δραστηριότητες και έργα. Δεν ήταν εύκολο. Στο πλαίσιο μιας ειλικρινούς αποτίμησης θα αναγνωρίσουμε ότι η συμμετοχή μας στο forum, κατά διαστήματα, ήταν περιορισμένη. Ο ρυθμός συμμετοχής μας σε κάθε φάση διαφορετικός: κανονικός κατά τη δοκιμαστική εξάμηνη φάση, κατά την οποία η «Μικρή Ομάδα» έγραφε τα πρώτα παραδειγματικά σενάρια, πάρα πολύ έντονος στην α' φάση, ελεγχόμενος στη β' και γ' φάση. Κανονικός ήταν ο ρυθμός και στην δ' και τελευταία φάση και με λιγότερο κόπο, καθώς πλέον μόνον εφαρμόζαμε σενάρια. Τότε, όμως, ξαφνικά, συνειδητοποιήσαμε ότι

έλειψε και η χαρά της δημιουργίας που ένιωθε ο κάθε συντάκτης αλλά και η εσωτερική ικανοποίηση που επίσης αισθανόταν, όταν διάβαζε τα επαινετικά, εποικοδομητικά και συμβουλευτικά σχόλια των άλλων και έπραττε αναλόγως. Έλειψε στην δ' φάση η αίσθηση της πρωτοτυπίας, που κάθε νέο σενάριο κόμιζε στην κοινότητά μας, αλλά και η εμπειρία του σχολιασμού και της μετουσίωσής του, καθώς άμεσα περνούσε από τη σύνταξη στην εφαρμογή. Με την ολοκλήρωση της β' φάσης παράγοντες πάνω από τη θέλησή μας και, εξαιτίας τους, μια εσωτερική αγωνία πιθανής ακούσιας ασυνέπειας έγιναν οι αιτίες να ζητήσουμε κάποιοι τη διακοπή της συνεργασίας μας. Ήταν μια πολύ δύσκολη απόφαση. Θεωρούμε μεγάλο πλεονέκτημα ότι οι παιδαγωγικοί υπεύθυνοι, με παιδαγωγική διορατικότητα και ενόραση, μας εξασφάλισαν τη δυνατότητα να «περπατούμε», έστω και «παροπλισμένοι», στα ψηφιακά μονοπάτια του Διαλόγου και να παρακολουθούμε, κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, σιωπηλά την πορεία του, που τη νιώθαμε πάντα και δική μας. Τους ευχαριστούμε γι' αυτό. Η ακούσια, όμως, κατά τα άλλα αυτή απουσία, σε κάποιους από μας αύξησε περισσότερο το ενδιαφέρον και δημιούργησε την επιθυμία να επιστρέψουμε στην ομάδα για την δ' και τελευταία φάση, παροτρύνοντας κάποτε και άλλα μέλη από τη σχολική μας μονάδα να λάβουν μέρος στη διαδικασία της συμμετοχής. Η συμπόρευση με τα μέλη όλων των ρόλων της κοινότητάς μας, που συνοικοδομούσαν νέα επιστημονική γνώση, τολμούσαν ακούραστα, έκριναν τις περισσότερες φορές δημιουργικά, έγγραφαν με ξεχωριστό τρόπο, εφάρμοζαν, αξιοποιώντας γόνιμα τις δυνατότητες των σεναρίων, η συμπόρευση αυτή είχε γίνει εσωτερική ανάγκη μας.

Τελειώνοντας αυτή την αναστοχαστική διαδικασία πάνω στο κοινό μας εγχείρημα, δεν μπορούμε παρά να γνωστοποιήσουμε την αγωνία μας για την πορεία του, αφού το έργο άγγιξε πλέον την ολοκλήρωσή του. Στο πλαίσιο της ίδιας, πάντα, δημιουργικής συζήτησης, μας απασχολεί το πώς είναι δυνατόν να διαχυθεί στην εκπαιδευτική κοινότητα η εφαρμογή των σεναρίων που φιλοξενούνται στον Πρωτέα, στη δυναμική, δηλαδή, βάση δεδομένων, όπου έχουν καταχωρηθεί όλα τα σενάρια που δημιουργήσαμε. Προς την κατεύθυνση, λοιπόν, της διάχυσης των σεναρίων, κάποια σκέψη μας είναι αυτή να έχει κεντρικό σχεδιασμό, να προϋποθέτει τη δημιουργία μικρότερων υποομάδων με μέντορα, με κοινό σημείο συνάντησης την κοινότητά μας, με ίσως πιο εξειδικευμένους στόχους για εφαρμογή και δημιουργία, παρακολούθηση της πορείας και επαναπροσδιορισμό της προσπάθειας. Τολμώντας περισσότερο, θα προτείναμε τη συνέχιση του έργου και με άλλες μορφές, όπως συνδημιουργία σεναρίων από ομάδες εκπαιδευτικών πάνω σε ένα θέμα, καθώς και συνδιδασκαλίες κατά την εφαρμογή ενός σεναρίου από συναδέλφους της ίδιας τάξης. Θα μπορούσαν, δηλαδή, κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί από ένα σχολείο που συμμετέχει στο πρόγραμμα να μεταβούν σε ένα άλλο, σε κοντινή απόσταση, και να εφαρμόσουν μαζί το σενάριο, παρατηρώντας και αποτιμώντας τις δράσεις, ίσως βαθύτερα και κάτω από μια διαφορετική οπτική. Έτσι, η συνεργασία μεταξύ σχολείων θα αποκτούσε, κατά τη γνώμη μας, λόγο, αιτία και μια νέα γερή και δημιουργική βάση. Η παροχή κινήτρων για την

υλοποίηση όλων των παραπάνω κρίνουμε, επίσης, ότι αποτελεί προϋπόθεση για όλους εκείνους τους ρηξικέλευθους εκπαιδευτικούς που αναζητούν πιο επίκαιρους δρόμους διδακτικής πρακτικής και που, σε καιρούς που όλοι οι δείκτες πέφτουν, αγωνίζονται συνειδητά να κρατήσουν ψηλά τα ιδεώδη της παιδείας μας.

Στη διαδικτυακή εκπαιδευτική μας κοινότητα, στον Διάλογο, πήραμε και δώσαμε πολλά. Την ώρα που από το γραφείο μας πάμε να αποσύρουμε τον φάκελο με την ετικέτα «Σενάρια ΚΕΓ» ξαναβιώνουμε την ίδια εξαιρετική εμπειρία...

Ήταν μοναδική εμπειρία.

Ήταν μακρύς ο δρόμος για την Ιθάκη, γεμάτος περιπέτειες, γεμάτος γνώσεις, πλούσιοι με όσα κερδίσαμε στον δρόμο, δε βιάζαμε το ταξίδι διόλου...

Η Ιθάκη μάς έδωσε το ωραίο ταξίδι...

Χωρίς αυτή δε θα βγαίναμε στον δρόμο...

Γι' αυτό

σας ευχαριστούμε όλους και όλες

5. Μελέτες Περίπτωσης

Για την κοινότητα της ν.ε. γλώσσας: Μ. Παυλίδου

Για την κοινότητα της λογοτεχνίας: Β. Βασιλειάδης

Για την κοινότητα των αρχαίων ελληνικών: Α. Μάτος

Για την κοινότητα της Α/βάθμιας: Κ. Ντίνας – Ε. Κονσούλη

5.1. Από την κοινότητα της ν.ε. γλώσσας

Μ. Παυλίδου

5.1.1. Εισαγωγή

Στην ενότητα αυτή επιχειρούμε να καταγράψουμε τις διαπιστώσεις που προέκυψαν από τις μελέτες τεσσάρων περιπτώσεων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην κοινότητα των διδασκόντων τη ν.ε. γλώσσα στη Β/βάθμια εκπαίδευση. Η επιλογή των συγκεκριμένων περιπτώσεων έγινε τυχαία, με μοναδικό κριτήριο να καλύπτεται τόσο η βαθμίδα του Γυμνασίου όσο και η βαθμίδα του Λυκείου. Μέσω της χαρτογράφησης της πορείας τους επιδιώκουμε να αποτυπώσουμε την εξέλιξη στην ανακατασκευή των διδακτικών τους ταυτοτήτων και, κατ' επέκταση, να ανιχνεύσουμε, τυχόν, ιδιαιτερότητες και κανονικότητες που διαμορφώθηκαν στην κοινότητα στην οποία συμμετείχαν.

Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου αξιοποιούνται ποικίλα ερευνητικά δεδομένα, όπως ημερολόγια καταγραφής των διδακτικών τους πρακτικών, μελέτες επισκόπησης των σεναρίων τους και μελέτες καταγραφής των διδακτικών τους πρακτικών, αναρτήσεις μηνυμάτων τους στη διαδικτυακή κοινότητα κλπ. (βλ. κεφ. 5.2.3). Αναφορικά δε με το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο ανάλυσης των δεδομένων, αξιοποιούνται, κατά βάση, ποιοτικές μέθοδοι που στηρίζονται στη μείξη παραδόσεων, οι οποίες αντλούν από μια ευρύτερη κοινωνική σημειωτική οπτική αλλά και από διάφορες εκδοχές της ανάλυσης σχολικού λόγου. Το πλαίσιο αυτό (βλ. κεφ. 1.3) αποτυπώνεται σε ποικίλες δημοσιεύσεις (Κουτσογιάννης κ.ά. 2015· Κουτσογιάννης κ.ά. 2014· Koutsogiannis et al. υπό δημοσίευση· Koutsogiannis, Pavlidou, Antonopoulou 2014).

Βασική διαπίστωση που προέκυψε από τις μελέτες των τεσσάρων περιπτώσεων είναι πως η (ανα)κατασκευή των διδακτικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, κατά τη συμμετοχή τους σε κοινότητες πρακτικής και μάθησης, είναι μια εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία. Υπό την έννοια αυτή, δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για πλήρη αναδιαμόρφωση ταυτοτήτων, παρά για επιμέρους μετατοπίσεις στους διδακτικούς λόγους²³ (discourses) από τους οποίους αντλούν οι εκπαιδευτικοί και για υβριδοποίηση διδακτικών παραδόσεων στις διδακτικές τους ταυτότητες, με άλλες παραδόσεις, κατά περίπτωση, να φθί-

23. Με την έννοια των λόγων (Ivanič 2004· Koutsogiannis 2011), ακολουθώντας το ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικής σημειωτικής, κατανοούμε τις ποικίλες επιστημονικές προσεγγίσεις σε ζητήματα γλωσσικής εκπαίδευσης και γραμματισμού.

νουν, άλλες να αναδύονται και άλλες να συνεχίζουν να αποτελούν τον ισχυρό πυρήνα των ταυτοτήτων τους. Κατ' επέκταση, η συμμετοχή σε διαδικτυακές κοινότητες, όπως αυτή που υλοποιήθηκε από το ΚΕΓ, αποτελεί μια σύνθετη πρακτική επαγγελματικής εξέλιξης συσχετιζόμενη με ποικίλες συγκεκριμένες παραμέτρους και κέντρα²⁴ (centres) επιρροής, τα οποία και θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε κατά την ανάλυση που ακολουθεί.

5.1.2. Το προφίλ των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών,²⁵ που αποτυπώνεται επιγραμματικά στον παρακάτω πίνακα, πρόκειται για περιπτώσεις με ιδιαίτερα αυξημένα τυπικά προσόντα και πολυετή επαγγελματική εμπειρία που κυμαίνεται από δεκαπέντε μέχρι τριάντα χρόνια υπηρεσίας περίπου. Συγκεκριμένα, οι τρεις περιπτώσεις διαθέτουν τίτλο διδακτορικών σπουδών, ενώ όλοι τους έχουν κάποιου είδους επιμόρφωση στις ΤΠΕ. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, επίσης, προέρχονται από τέσσερα διαφορετικά σχολεία, τρία από τα οποία είναι πειραματικά και ένα γενικό και ανήκουν όλα σε μεγάλα αστικά κέντρα.

Εκπαιδευτικοί	Σπουδές	Επιμόρφωση στις ΤΠΕ	Σχολείο υπηρεσίας
Περίπτωση 1	Διδακτορικό	Πιστοποίηση Β' επιπέδου	Λύκειο
Περίπτωση 2	Πτυχίο	Πιστοποίηση Β' επιπέδου	Λύκειο
Περίπτωση 3	Διδακτορικό	Πιστοποίηση Β' επιπέδου	Γυμνάσιο
Περίπτωση 4	Διδακτορικό	Πιστοποίηση Β' επιπέδου	Γυμνάσιο

Πίνακας 31: Προφίλ εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με ερωτηματολόγιο που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμμετοχή τους στην κοινότητα, οι επιδιώξεις τους από την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα του ΚΕΓ διατυπώνονται ως εξής: «διερεύνηση εναλλακτικών τρόπων οργάνωσης της ύλης, αλληλεπίδραση με συναδέλφους, εμπλουτισμός των γνώσεων και αναστοχασμός», «επαγγελματική ανάπτυξη/επιμόρφωση», «να έχω την ευκαιρία συνεργασίας με συναδέλφους έμπειρους και δημιουργικούς και μέσα από αυτή τη συνεργασία να εμπλουτίσω τα διδακτικά εργαλεία και τις διδακτικές στρατηγικές μου, καθώς και να βελτιωθώ όσον αφορά τον σχεδιασμό διδακτικών σεναρίων».

Από τις προσωπικές επιδιώξεις των εκπαιδευτικών, επομένως, προκύπτει πως η συμμετοχή τους στην κοινότητα ήταν μια συνειδητή επιλογή που βα-

24. Για την έννοια των κέντρων βλ. κεφ. 1.

25. Μολονότι δεν παραγνωρίζουμε τον ρόλο που παίζει το φύλο σε ζητήματα ταυτοτήτων, για λόγους διαφύλαξης των προσωπικών δεδομένων των εκπαιδευτικών στο παρόν κείμενο επιλέγεται συνειδητά η απόκρυψη του φύλου τους και, ως εκ τούτου, η αναφορά σε αυτούς μέσω της γενικευτικής χρήσης του αρσενικού γένους.

σίστηκε, εν πολλοίς, στην επιθυμία τους να κινηθούν δημιουργικά και ανανεωτικά ως προς τις διδακτικές τους πρακτικές. Με άλλα λόγια, ακόμη και αν αυτό δεν διατυπώνεται ρητά, σε όλες τις περιπτώσεις υπάρχει, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, η επιδίωξη από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να επανατοποθετηθούν ως προς τις διδακτικές τους ταυτότητες. Παράλληλα, αξιοσημείωτο, σύμφωνα με το ίδιο ερωτηματολόγιο, είναι το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως πριν από τη συμμετοχή τους στη διαδικτυακή κοινότητα του ΚΕΓ είχαν, μικρότερη ή μεγαλύτερη, εμπλοκή σε διάφορα επαγγελματικά δίκτυα (διαδικτυακά ή συμβατικά), στοιχείο που αποτυπώνει τη σχετική εξοικείωσή τους με τα δίκτυα αυτά αλλά και την τάση τους για επαγγελματική εξέλιξη και κινητικότητα.

Τέλος, θα πρέπει να αναφέρουμε πως, ως προς τη χρονική διάρκεια συμμετοχής τους στην κοινότητα, όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν μέλη της ομάδας σε όλες τις βασικές φάσεις λειτουργίας της, δηλαδή σε όλες τις φάσεις από το ξεκίνημα της κοινότητας και εξής, όπου πραγματοποιούνταν παράλληλα σύνταξη και εφαρμογή σεναρίων.

Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν, λοιπόν, επιχειρούμε να καταγράψουμε την εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη διερεύνηση των πρακτικών τους πριν από την εμπλοκή τους στη διαδικτυακή κοινότητα (βλ. υποκεφάλαιο 5.2.4), τη διερεύνηση της συμμετοχής τους στην κοινότητα αλλά και των πρακτικών τους κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους (βλ. υποκεφάλαιο 5.2.5). Προτού περάσουμε στην ανάλυση, όμως, κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστούν κάποιες περαιτέρω μεθοδολογικές λεπτομέρειες.

5.1.3. Μεθοδολογία

Τα ερευνητικά δεδομένα που αξιοποιήθηκαν για την παρούσα ανάλυση αποτελούνται από το παρακάτω σώμα:

- Ημερολόγια καταγραφής των διδακτικών πρακτικών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς πριν από την εμπλοκή τους στην κοινότητα (και για τις τέσσερις περιπτώσεις).
- Μελέτες περίπτωσης στις οποίες καταγράφονται και αναλύονται οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών πριν από τη συμμετοχή τους στην κοινότητα (και για τις τέσσερις περιπτώσεις), καθώς και κατά την τελευταία φάση της λειτουργίας της κοινότητας (για τις περιπτώσεις 2, 3, 4), οι οποίες υλοποιήθηκαν από ερευνητική ομάδα του ΚΕΓ.
- Ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στην κοινότητα μετά τη συμπλήρωση ενός σχολικού έτους από τη λειτουργία της (για τις περιπτώσεις 1, 3, 4).
- Μελέτες επισκόπησης ενδεικτικών σεναρίων των εκπαιδευτικών, οι οποίες υλοποιήθηκαν επίσης από ερευνητική ομάδα του ΚΕΓ (για τις περι-

πτώσεις 1, 2, 4). Στο πλαίσιο των μελετών αυτών επιλέχθηκαν σενάρια που αντιπροσωπεύουν τρία βασικά στάδια εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην κοινότητα, από την έναρξη έως την τυπική λήξη του έργου της.

- Δεδομένα για τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στην κοινότητα, κυρίως μέσα από τη συλλογή των διαδικτυακών τους αναρτήσεων. Συγκεκριμένα, αναφορικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην κοινότητα, ακολουθήθηκε η εξής πορεία:

Συλλέχθηκαν όλες οι αναρτήσεις μηνυμάτων των εκπαιδευτικών στην κοινότητα που αφορούσαν το χρονικό διάστημα από την έναρξή της έως και τον Ιούνιο του 2014, οπότε και έληξε η γ' φάση λειτουργίας της, η φάση, δηλαδή, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί-μέλη της κοινότητας καλούνταν ακόμη τόσο να εφαρμόζουν όσο και να συντάσσουν σενάρια.

Οι αναρτήσεις που συγκεντρώθηκαν ταξινομήθηκαν στις εξής κατηγορίες:

- α) Διαδικαστικά/διοικητικά ζητήματα (π.χ. διαχείριση αρχείων στους φακέλους της ομάδας, οργάνωση των διαδικτυακών συναντήσεων της ομάδας, κατανομή των τάξεων και προγραμματισμός για τη σύνταξη και την εφαρμογή σεναρίων)
- β) Κοινωνικά ζητήματα (π.χ. ανταλλαγή ευχών)
- γ) Θεωρητικά/επιμορφωτικά ζητήματα (π.χ. συζητήσεις σε θεωρητικά ζητήματα και σενάρια που κατατέθηκαν ως επιμορφωτικό υλικό)
- δ) Ενημέρωση και συζήτηση για εφαρμογή σεναρίου
- ε) Ενημέρωση και συζήτηση για σύνταξη σεναρίου
- στ) Υποστήριξη συναδέλφου σε σύνταξη σεναρίου
- ζ) Υποστήριξη συναδέλφου σε εφαρμογή σεναρίου

Είναι προφανές πως, σε κάποιες περιπτώσεις, τα μηνύματα ενδέχεται να περιλαμβάνουν ζητήματα που ανήκουν σε περισσότερες από μία κατηγορίες. Σε αυτή την περίπτωση, έγινε προσπάθεια να αποσαφηνιστεί η κύρια λειτουργία του μηνύματος ως προς το περιεχόμενό του, οπότε και ακολούθησε η ανάλογη κατηγοριοποίηση. Επίσης, θα πρέπει να επισημανθεί πως η παραπάνω κατηγοριοποίηση δεν προέκυψε *a priori*, αλλά διαμορφώθηκε με βάση τα ίδια τα δεδομένα (*grounded theories*) (Dillon 2013), αφού προηγουμένως έγινε μια επισκόπηση όλων των αναρτήσεων συνολικά.

5.1.4. Οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών πριν από την εμπλοκή τους στην κοινότητα

Για την κατανόηση των διδακτικών πρακτικών των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πριν από την εμπλοκή τους στην κοινότητα αξιοποιήθηκαν ημερολόγια διδασκαλίας που είχαν συντάξει οι ίδιοι, καθώς και μελέτες καταγραφής των διδασκαλιών τους. Η ανάλυση και στις δύο περιπτώσεις έγινε με βάση τα θεωρητικά σχήματα του ρόμβου (Κουτσογιάννης 2012) και των τριών κύκλων για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη γλωσσική εκπαίδευση (Koutsogiannis 2011) και ανέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί πριν από την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα είχαν ήδη διδακτικές ταυτότητες με κάποια διαμορφωμένα χαρακτηριστικά τόσο ως προς τη γλωσσική εκπαίδευση, εν γένει, όσο και ως προς τη διδακτική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων συγκεκριμένα.

Ξεκινώντας από την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, σε όλες τις περιπτώσεις ανιχνεύθηκε κάποιου είδους –μικρότερης ή μεγαλύτερης έκτασης– αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, στοιχείο που αναδεικνύει την προϋπάρχουσα δημιουργική κινητικότητα των εν λόγω εκπαιδευτικών. Πρόκειται, δηλαδή, για περιπτώσεις διδασκόντων που είχαν αναζητήσεις και διδακτικές ανησυχίες σχετικές με τις Νέες Τεχνολογίες και επιχείρησαν να τις ενσωματώσουν στη διδακτική πράξη, ακόμη μάλιστα και σε λυκειακές τάξεις, στις οποίες η πίεση των πανελληνίων εξετάσεων, από συγκεκριμένη άποψη, στενεύει αισθητά τα όρια της πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών. Φαίνεται, λοιπόν, πως οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, παρά τις συγκεκριμένες δυσκολίες που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην ενσωμάτωση καινοτομιών στη διδασκαλία τους, είχαν τη διάθεση και την τάση ταυτοτικών αλλαγών ως προς το γίνεσθαι της διδακτικής τους καθημερινότητας και δεν επαναπαύονταν στα ισχύοντα.

Σύμφωνα με την ανάλυση, επομένως, οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν τρόπους να ενσωματώσουν στη γλωσσική διδασκαλία τα ψηφιακά μέσα ως παιδαγωγικά εργαλεία. Το διαδίκτυο, για παράδειγμα, σε κάποια ημερολόγια και διδασκαλίες αξιοποιείται, κατά κάποιο τρόπο, ως ένα είδος βιβλίου, με την έννοια πως οι μαθητές, επί της ουσίας, παραπέμπονται σε συγκεκριμένες διαδικτυακές διευθύνσεις, προκειμένου να διαβάσουν, επιπλέον των σχολικών εγχειριδίων, κείμενα στα οποία τους κατευθύνει ο εκπαιδευτικός. Το wiki αξιοποιείται ως μέσο δημοσίευσης των εργασιών των μαθητών και ο βιντεοπροβολέας ως μέσο κεντρικής προβολής των κειμένων τους για σχολιασμό τους στην ολομέλεια. Ο επεξεργαστής κειμένου, από την άλλη, χρησιμοποιείται ως ένα περιβάλλον εργασίας για συγγραφή κειμένων ή για συμπλήρωση έτοιμων πινάκων. Στοιχεία, όπως τα παραπάνω, μαρτυρούν, κατά βάση, σαφείς επιρροές από τον πρώτο κύκλο αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία.

Επιφανειακές τάσεις προς τον δεύτερο κύκλο αποτυπώνονται, κυρίως, στην αξιοποίηση του επεξεργαστή κειμένου για συμπαραγωγή κειμένων από

τους μαθητές. Ακόμη, όμως, και σε αυτές τις περιπτώσεις δεν φαίνεται να υπάρχει ιδιαίτερη εστίαση στις ιδιαιτερότητες ή στο συγκείμενο της συμπαγωγής ψηφιακών κειμένων, στην πολυτροπική, τη συγκειμενική και την κριτική διάσταση της κειμενικής πραγματικότητας. Κάτι τέτοιο, εξάλλου, δεν αποτελεί τάση ούτε του ισχύοντος σχολικού λόγου, όπως αυτός αποτυπώνεται, για παράδειγμα, στα διδακτικά εγχειρίδια, ο οποίος, εν προκειμένω, φαίνεται να είναι ισχυρό κέντρο επιρροής στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, όπως αναδεικνύεται και στο επόμενο απόσπασμα από ημερολόγιο των εκπαιδευτικών, τα παραπάνω στοιχεία συνάδουν με τον λόγο της επικοινωνιακής προσέγγισης στην τοπική του εκδοχή, με την έννοια της σημασίας που δίνεται συχνά στην επικοινωνιακή διάσταση του κειμένου και τον σχολιασμό του στην ολομέλεια.

Χρησιμοποίησα ΤΠΕ (επεξεργαστή κειμένου), γιατί είναι εύκολο να γίνει η δεύτερη έκδοση ενός κειμένου, προτζέκτορα για να παρουσιαστεί το κείμενο σε όλους και να υπάρχει και οπτική επαφή με το κείμενο και το ηλεκτρονικό περιοδικό για να αποκτήσει το κείμενο επικοινωνιακή διάσταση.

Με άλλα λόγια, σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να αντιλαμβάνονται τα ψηφιακά μέσα ως μέσα πρακτικής γραμματισμού και κατασκευής οπτικών για την ευρύτερη κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα. Προς αυτή την κατεύθυνση, ακόμη και όταν για παράδειγμα ζητείται από τους μαθητές να παραγάγουν ένα πολυτροπικό κείμενο (π.χ. αφίσα), η εστίαση εντοπίζεται στο να είναι «ελκυστικό» και όχι σε κάποια άλλη συγκειμενική και σημειωτική παράμετρο. Και σε αυτή την περίπτωση, δηλαδή, είναι εμφανές το πώς το διδακτικό εγχειρίδιο λειτουργεί ως κέντρο επιρροής για τους εκπαιδευτικούς, στο οποίο εγχειρίδιο η πολυτροπικότητα αντιμετωπίζεται ως επιπλέον ύλη που πρέπει να διδαχθεί και όχι ως παράμετρος που συμβάλλει στην κατασκευή των νοημάτων και της ιδεολογίας που αναπαρίσταται στα κείμενα (Κουτσογιάννης 2011γ).

Σε μία μόνο περίπτωση ημερολογίου ανιχνεύθηκαν ισχυρότερες τάσεις προς τον δεύτερο κύκλο. Λόγου χάρη, αναφέρθηκε ως δραστηριότητα η μεταγραφή από τους μαθητές ενός λογοτεχνικού αφηγήματος σε κόμικ, με εστίαση σε σημειωτικά χαρακτηριστικά, όπως το φόντο και τα καρέ του κόμικ, για τα οποία οι μαθητές κλήθηκαν να κάνουν συνειδητές επιλογές.

Αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι το γεγονός πως σαφέστερες τάσεις προς τον δεύτερο κύκλο διαφαίνονται, συχνά, σε ρητορικό επίπεδο από τους εκπαιδευτικούς, κυρίως στα σημεία των ημερολογίων που σχετίζονται με τους στόχους και τη λογική που επισημαίνουν πως έχουν αναφορικά με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων. Διατυπώνονται, για παράδειγμα, στα ημερολόγια διδακτικές επιδιώξεις όπως: οι μαθητές «να εξοικειωθούν με τη χρήση του διαδικτύου ως περιβάλλοντος μάθησης, καλλιεργώντας δεξιότητες ψηφιακού

γραμματισμού, να ασκηθούν στην κριτική και επιλεκτική αναζήτηση και δόμηση πληροφοριών, να ασκηθούν στη χρήση του επεξεργαστή κειμένου για την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων».

Φαίνεται, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν σε ρητορικό επίπεδο μια πληθώρα στάσεων, ως προς την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, που ξεφεύγουν από τα όρια της απλής αξιοποίησής τους ως παιδαγωγικών εργαλείων και που, όμως, δεν πραγματώνονται πλήρως σε επίπεδο διδακτικής πράξης. Το στοιχείο αυτό, που συνάδει συχνά και με άλλες πτυχές των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών (π.χ. μεταπτυχιακές σπουδές σχετικές με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία), αναδεικνύει μια τάση κινητικότητας στις ταυτοτικές πραγματώσεις τους, οι οποίες έχει ενδιαφέρον να δούμε με ποιον τρόπο εξελίχθηκαν μετά τη συμμετοχή τους στην κοινότητα.

Ένα άλλο αξιοσημείωτο στοιχείο από την ανάλυση των ημερολογίων και των διδασκαλιών είναι το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κινούνται εντός των ορίων των διδακτικών εγχειριδίων, παρακολουθώντας, λιγότερο ή περισσότερο πιστά, τη λογική και το υλικό τους. Έτσι, αξιοποιούν, ως επί το πλείστον, την προτεινόμενη πορεία του βιβλίου, αντλώντας –κατ’ επέκταση– από λογικές του ισχύοντος σχολικού λόγου. Και σε επίπεδο, επομένως, χωροχρονικής στίξης, επιλέγουν τις περισσότερες φορές τον σχεδιασμό μικρότερων δραστηριοτήτων παρά την πραγμάτωση πολύωρων project, τα οποία εντοπίστηκαν μόνο σε μία περίπτωση. Τα παραπάνω συνάδουν, άλλωστε, με ευρύτερες συγκεκριμενικές παραμέτρους, όπως είναι η μακροχρόνια και ισχυρή παράδοση που έχει το διδακτικό εγχειρίδιο στη γλωσσική εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να σταθούν δημιουργικά απέναντι στην παράδοση αυτή, εμπλουτίζοντας ή επεκτείνοντας την προτεινόμενη πορεία των βιβλίων με επιπλέον κείμενα ή ασκήσεις ή αναδεικνύοντας πιο καινοτόμα στοιχεία του βιβλίου, όπως είναι η αξιοποίηση της ομαδικής εργασίας.

Αναφορικά με τις άκρες του ρόμβου της γλωσσικής εκπαίδευσης, η ανάλυση των ημερολογίων και των διδασκαλιών των εκπαιδευτικών αναδεικνύει μια σχετικά περιορισμένη και ευκαιριακή εστίαση στις γνώσεις για τον κόσμο. Ακόμη δε και στις περιπτώσεις που υπάρχει επί τούτου εστίαση, οι γνώσεις για τον κόσμο τείνουν να αντιμετωπίζονται ως μοναδικές οπτικές για την πραγματικότητα, ως θεματική ύλη του βιβλίου με την οποία πρέπει να εξοικειωθούν οι μαθητές, αποκτώντας κάποιες βασικές ιδέες, ώστε να είναι σε θέση να τις αξιοποιήσουν στην παραγωγή κειμένου, τύπου σχολικής έκθεσης, με επικοινωνιακό πλαίσιο. Από την καταγραφή των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, ωστόσο, προέκυψε επιπλέον πως, μολονότι δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο να αναδειχθούν εναλλακτικές εκδοχές για τα ζητήματα που προσεγγίζονται, δίνεται, όμως, βήμα στα παιδιά να εκφράσουν τις δικές τους οπτικές, αντλώντας από τα προσωπικά τους βιώματα. Φαίνεται, επομένως, πως οι μαθητές και οι ταυτότητες που φέρουν από την εξωσχολική τους εμπειρία δεν τίθενται στο περιθώριο, αλλά αξιοποιούνται

στη διδασκαλία, τάση που φανερώνει την παιδαγωγική προοδευτικοποίηση στις προϋπάρχουσες ταυτότητες των εκπαιδευτικών.

Η παραγωγή κειμένων από τους μαθητές φανερώνει και το είδος της εστίασης που υπάρχει στους γραμματισμούς, στους οποίους φαίνεται να είναι πολύ ισχυρή η παρουσία του ισχύοντος λόγου. Έτσι, οι μαθητές εμπλέκονται σε πρακτικές μέσω των οποίων κατακτούν αποπλαισιωμένες γνώσεις για τα κειμενικά ήδη ή εξασκούνται στην αποπλαισιωμένη συγγραφή κειμένων σε διαφορετικά επίπεδα ύφους (π.χ. διάλογος και επιστολή).

Λιγότερο συχνά ανιχνεύθηκαν τάσεις πέρα από τα όρια του ισχύοντος σχολικού λόγου. Για παράδειγμα, σε ένα ημερολόγιο καταγράφεται η εστίαση στην αποδόμηση κειμενικών ειδών, όπως είναι η αφήγηση, στο πλαίσιο της μετατροπής του λογοτεχνικού έντυπου αφηγηματικού λόγου στον πολυτροπικό λόγο των κόμικς. Υπό αυτή την έννοια, διαφαίνεται μια βασική εστίαση σε ζητήματα σημείωσης και πολυτροπικότητας. Αναφέρεται για παράδειγμα στο ημερολόγιο:

Συμφώνησαν (οι μαθητές) στην επιλογή των εικόνων του φόντου (σκηνικό) για κάθε διαφορετική σκηνή, καθώς και των ηρώων (από το υλικό που παρέχει το ίδιο το λογισμικό). Στη συνέχεια, δουλεύοντας κάθε καρέ, συμφώνησαν στα κείμενα (διάλογοι, αφήγηση) και στο γενικότερο στήσιμο του κάθε καρέ (θέση ηρώων, κοντινά ή μακρινά «πλάνα» κλπ.). [...] Είχαν βεβαίως αναγραφεί στον πίνακα τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογούσε η εκπαιδευτικός την εργασία:

- 1. Ομαλή ροή ιστορίας με καλή διαδοχή και σύνδεση των καρέ ως προς τον χρόνο*
- 2. Ομαλή ροή ιστορίας με καλή διαδοχή και σύνδεση των καρέ ως προς τον χώρο*
- 3. Εύστοχη επιλογή εικόνων των ηρώων και των σκηνικών [...]*

Έτσι, αναφέρεται στο ημερολόγιο πώς οι μαθητές εμπλέκονται σε πρακτικές γραμματισμού, κατά τις οποίες πρέπει, συνεργατικά, να δημιουργήσουν ένα βίντεο ή ένα κείμενο παρουσίασης, βασισμένοι σε έρευνα που θα διεξαγάγουν, αναφορικά με μια συγκεκριμένη θεματική. Τα κειμενικά είδη, δηλαδή, με τα οποία ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές, εντάσσονται λειτουργικά στη διδακτική διαδικασία ως μέρος ενός ευρύτερου project και όχι αποπλαισιωμένα ως σχολική ύλη που πρέπει να κατακτηθεί από τους μαθητές.

Η επιρροή του ισχύοντος σχολικού λόγου είναι ιδιαίτερα ισχυρή και σε ό,τι αφορά τις γνώσεις για τη γλώσσα. Στο πλαίσιο της επιρροής αυτής γίνεται κατανοητή η τάση που ανιχνεύθηκε να κατακτούν οι μαθητές –με επαγωγικό και εκμαιοευτικό, βέβαια, τρόπο– συγκεκριμένη μεταγλώσσα, χωρίς όμως η μεταγλώσσα αυτή να αποσκοπεί σε κάτι άλλο πέρα από την ίδια την από-

κτησή της. Προς αυτήν την κατεύθυνση, οι γνώσεις για τη γλώσσα μπορεί μὲν να προσεγγίζονται συχνά σε ένα κειμενικό πλαίσιο αλλά χωρίς να υπάρχει εστίαση στο να αναδειχθεί η δυναμική των κειμένων. Σε μεγαλύτερο βαθμό θα λέγαμε πως επιδιώκεται η εξάσκηση των μαθητών στο να αναγνωρίζουν και να αιτιολογούν μηχανιστικά τη χρήση γλωσσικών δομών στα κείμενα, βάσει της σχετικής θεωρίας του βιβλίου. Οι γνώσεις για τη γλώσσα, δηλαδή, φαίνεται να προσεγγίζονται αθροιστικά, ως μέρος της ύλης που πρέπει να διδαχθεί στους μαθητές και όχι ως μέρος δεξιοτήτων που πρέπει να κατακτήσουν, προκειμένου να αξιολογήσουν τις οπτικές για τον κόσμο, οι οποίες αναπαρίστανται στα κείμενα και να κατανοήσουν τη συνθετότητα που διέπει την κειμενική πραγματικότητα. Η αποπλαισιωμένη αυτή μεταγλωσσική εστίαση αποτελεί, άλλωστε, ισχυρή τάση του ισχύοντος σχολικού λόγου –που συνάδει και με τις αντιλήψεις για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής– από την οποία δεν είναι εύκολο να αποστασιοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί.

Όμως, παρά το ότι στα ημερολόγια αλλά και κατά την καταγραφή των διδασκαλιών των εκπαιδευτικών δεν φάνηκε άλλου είδους εστίαση στις γνώσεις για τη γλώσσα, παρατηρήθηκαν μεμονωμένες και περιφερειακές τάσεις για προσέγγιση ορισμένων σημειωτικών γνώσεων. Στο πλαίσιο αυτό, για παράδειγμα, σε κεντρικές οδηγίες εκπαιδευτικού προς τους μαθητές κατά τη διδασκαλία, καταγράφηκε μία περίπτωση έμφασης στην πολυτροπική διάσταση των ψηφιακών παρουσιάσεων των μαθητών και, επομένως, ένας πιο συνειδητός προσανατολισμός προς την κατεύθυνση των νέων γραμματισμών.

Ενδιαφέρον, όμως, έχει και το γεγονός πως οι παραπάνω πρακτικές προσέγγισης των γνώσεων για τον κόσμο, των γνώσεων για τη γλώσσα και των γραμματισμών, που εμπεριέχουν σαφείς και εκτενείς επιρροές από τον ισχύοντα σχολικό λόγο, πραγματώνονται σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών, με αξιοποίηση αρκετών μεθόδων της «αόρατης παιδαγωγικής πρακτικής» (Bernstein 1989). Για παράδειγμα, η ομαδική εργασία, το παιχνίδι ρόλων, η συζήτηση στην ολομέλεια βάσει των βιωμάτων των μαθητών, η διαθεματική σύνδεση μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών επισκέψεων προς την κατεύθυνση της βιωματικής μάθησης, η λογική του project και ο καταιγισμός ιδεών αποτελούν πρακτικές αλλά και κοινωνική γλώσσα (social language) (Gee 2010) που συναντά κανείς στα όρια του λόγου της προοδευτικής παιδαγωγικής.

Φαίνεται, με άλλα λόγια, πως οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να προκαλέσουν ρωγμές σε ισχύουσες λογικές και πρακτικές, με το πεδίο των διδακτικών πρακτικών να τους προσφέρει γονιμότερο έδαφος για κάτι τέτοιο, σε αντίθεση με τις άλλες άκρες του ρόμβου. Στο ίδιο πλαίσιο γίνεται κατανοητή και η σαφής τάση για αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων ως παιδαγωγικών εργαλείων, η οποία εντοπίστηκε σε όλες τις περιπτώσεις. Μέσω της ακτινογραφίας των πρακτικών των εκπαιδευτικών πριν από την εμπλοκή τους στην κοινότητα, παρατηρεί, επομένως, κανείς την πραγμάτωση διδακτικών ταυτοτήτων που, παρά το ότι κινούνται, συχνά, στα όρια του ισχύοντος scho-

λικού λόγου, αναδεικνύουν τάσεις κινητικότητας τόσο προς τον λόγο της προοδευτικής παιδαγωγικής (διδασκτικές πρακτικές) όσο και προς τον λόγο των νέων γραμματισμών (π.χ. σε ρητορικό επίπεδο διατύπωσης στόχων). Η κινητικότητα αυτή, μάλιστα, που φανερώνει και τις διαστάσεις της δημιουργικής πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών, αποτέλεσε κύριο χαρακτηριστικό των περισσότερων μελών που συγκρότησαν την κοινότητα ν.ε. γλώσσας.

5.1.5. Συμμετοχή στην κοινότητα της ν.ε. γλώσσας Γυμνασίου και Λυκείου

Η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών στην κοινότητα

Στο σημείο αυτό της μελέτης επιχειρούμε να χαρτογραφήσουμε τα ψηφιακά ίχνη των εκπαιδευτικών στην κοινότητα, προκειμένου μέσα από την ανάλυσή τους να κατανοήσουμε τους ρόλους και τις ταυτότητες που κατασκεύασαν ως μέλη. Ένα πρώτο βήμα, λοιπόν, γι' αυτή τη χαρτογράφηση είναι η κατανομή των αναρτήσεων τους που αποτυπώνεται στον επόμενο πίνακα:

	Εκπαιδευτικός 1	Εκπαιδευτικός 2	Εκπαιδευτικός 3	Εκπαιδευτικός 4
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΡΤΗΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΡΤΗΣΕΩΝ			
Διαδικαστικά/διοικητικά ζητήματα	35	62	35	63
Κοινωνικά ζητήματα	5	19	7	17
Θεωρητικά/επιμορφωτικά ζητήματα	4	5	2	18
Ενημέρωση και συζήτηση για εφαρμογή σεναρίου	11	46	4	24
Ενημέρωση και συζήτηση για σύνταξη σεναρίου	22	67	17	56
Υποστήριξη συναδέλφου σε σύνταξη σεναρίου	16	47	7	36
Υποστήριξη συναδέλφου σε εφαρμογή σεναρίου	2	15	1	4
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΡΤΗΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΤΟΥ ΧΡΗΣΤΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΡΤΗΣΕΩΝ			
Άνοιγμα νέου μηνύματος συζήτησης	17	47	13	26
Απάντηση σε ήδη υπάρχον νήμα	78	214	60	192
ΣΥΝΟΛΟ ΜΗΝΥΜΑΤΩΝ	95	261	73	218

Πίνακας 32: Κατανομή αναρτήσεων εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, από το σύνολο των μηνυμάτων κάθε εκπαιδευτικού είναι εμφανές πως οι Εκπαιδευτικοί 2 και 4 έχουν ποσοτικά μεγαλύτερο εύρος συμμετοχής, λειτουργώντας περισσότερο ως κεντρικά μέλη της κοινότητας, σε σχέση με τους Εκπαιδευτικούς 1 και 3 που λειτούργησαν περισσότερο ως περιφερειακά μέλη (βλ. κεφ. 2). Πέρα από τα παραπάνω ποσοτικά στοιχεία όμως, η συγκεκριμένη διαπίστωση προκύπτει και από την εθνογραφική παρατήρηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών, που στις δύο πρώτες περιπτώσεις είναι συνεχής και εκδηλώνεται συχνά μέσω εκτενών

αναρτήσεων και μηνυμάτων, σε αντίθεση με τις περιπτώσεις 1 και 3 στις οποίες η συμμετοχή είναι λιγότερο συχνή και συστηματική.²⁶ Ας δούμε, όμως, στη συνέχεια κάποιες από τις επιμέρους διαστάσεις της συμμετοχής αυτής.

Αναρτήσεις για διαδικαστικά/διοικητικά ζητήματα

Διαβάζοντας τον προηγούμενο πίνακα, μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι οι αναρτήσεις που σχετίζονται με διαδικαστικά και διοικητικά ζητήματα καταλαμβάνουν πολύ μεγάλο μέρος της συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών στην κοινότητα. Το στοιχείο αυτό δεν είναι τυχαίο και άνευ σημασίας, καθώς φανερώνει πως μεγάλο εύρος των πρακτικών της κοινότητας περιστρέφονταν γύρω από τυπικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών βάσει των συμβάσεών τους, οι οποίες, με τη σειρά τους, προϋποθέτουν τη διευθέτηση ποικίλων διοικητικών εκκρεμοτήτων. Αυτό το στοιχείο διαμόρφωσε, εν πολλοίς, και μια κανονικότητα στην κοινότητα, με την έννοια ότι της προσέδωσε τον χαρακτήρα της κοινότητας διοικητικού έργου, πέρα από την κοινότητα πρακτικής και μάθησης, όπως, κατά βάση, προέβλεπε ο σχεδιασμός της.

Σε μεγάλο, λοιπόν, μέρος αυτών των αναρτήσεων οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν σχετικά με τη διαχείριση των ποικίλων αρχείων που πρέπει να συγκεντρωθούν και να κατατεθούν ως τα παραδοτέα τους, καθώς και για τα διάφορα τεχνολογικά ζητήματα της κοινότητας. Χαρακτηριστικό, μάλιστα, είναι το γεγονός πως, οι διοικητικές εκκρεμότητες που προκύπτουν στερούν χρόνο από την ενασχόληση με τα σενάρια ή δημιουργούν συνθήκες πίεσης χρόνου, όπως φαίνεται και στην εξής ενδεικτική ανάρτηση: «ψάχνω να βρω πού να ανεβάσω τον προγραμματισμό του ζεύγους [...] και δεν μπορώ! Είλικρινά δεν έχω και πολύ χρόνο να ψάξω, γιατί διαρκώς ασχολούμαι με τη συγγραφή και βελτίωση των υπόλοιπων σεναρίων». Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι οι εκπαιδευτικοί, λαμβάνοντας υπόψη και τις ποικίλες άλλες εκκρεμότητές τους, είτε να μη συμμετέχουν πάντα τόσο ενεργά στην κοινότητα είτε να θεωρούν πως οι γραφειοκρατικές εκκρεμότητες τους στερούν την ουσιαστική αλληλεπίδραση με την ομάδα.

Αυτενέργεια εκπαιδευτικών στη συμμετοχή στα fora

Σε συνδυασμό με την παραπάνω διαπίστωση, ενδιαφέρον έχει και το γεγονός πως, όπως φαίνεται στον Πίνακα 32, οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές απαντούσαν σε υπάρχοντα νήματα συζήτησης, ενώ ελάχιστες φορές πήραν την πρωτοβουλία να ανοίξουν οι ίδιοι κάποιο καινούριο νήμα συζήτησης. Ακόμη δε και τις λίγες φορές που έγινε αυτό, τα νήματα συζήτησης που

26. Στο σημείο, όμως, αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι, σε κάποιες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί είχαν στενές διαπροσωπικές σχέσεις και επικοινωνία (π.χ. τηλεφωνική ή διά ζώσης επαφή με συναδέλφους). Είναι, επομένως, πιθανό ο περιφερειακός ρόλος κάποιων εκπαιδευτικών να σχετίζεται, συν τοις άλλοις, με τη δυνατότητα επαφής κάποιων μελών μεταξύ τους και εκτός της διαδικτυακής κοινότητας.

ξεκινούσαν οι εκπαιδευτικοί σχετίζονταν με την ενημέρωση των υπολοίπων μελών της κοινότητας ως προς την πορεία σύνταξης και εφαρμογής των σεναρίων τους.

Λαμβάνοντας υπόψη πως η ενημέρωση αυτή κρίθηκε υποχρεωτική²⁷ για κάθε μέλος, διαπιστώνει κανείς τα εξαιρετικά περιορισμένα όρια πρωτοβουλίας που πήραν οι εκπαιδευτικοί ως προς την αυτόβουλη συμμετοχή τους. Εν προκειμένω, φαίνεται πως, πέρα από τις συμβατικές τους υποχρεώσεις, δεν αυτενέργησαν ιδιαίτερα ως προς το να ξεκινήσουν κάποιο άλλο θέμα συζήτησης, σχετικό βέβαια με γλωσσοδιδασκτικά ζητήματα αλλά όχι τόσο στενά συνδεδεμένο με το έργο που έπρεπε συμβατικά να υλοποιήσουν.

Βέβαια, αξιοσημείωτο στοιχείο σε σχέση με τα παραπάνω –που αποτελεί μέρος του ευρύτερου συγκειμένου και πρέπει να ληφθεί υπόψη– είναι το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί, παράλληλα με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, εμπλέκονταν σε ποικίλες πρακτικές επαγγελματικής εξέλιξης (π.χ. εκπόνηση μεταπτυχιακού, συμμετοχή σε επιμορφώσεις κλπ.). Ο παράγοντας αυτός συνεπάγεται πως ήταν ελάχιστα τα περιθώρια χρόνου που μπορούσαν να αφιερώσουν στην κοινότητα. Μία, επομένως, ακόμη κανονικότητα που βλέπουμε πως διαμορφώθηκε στην κοινότητα της γλώσσας είναι ότι εκπαιδευτικοί ιδιαίτερα προσοντούχοι –από τυπική, τουλάχιστον, άποψη– έχουν ποικίλες επαγγελματικές υποχρεώσεις, οι οποίες περιορίζουν σημαντικά τα χρονικά όρια εμπλοκής τους σε μια κοινότητα πρακτικής και μάθησης με αυξημένες απαιτήσεις συμμετοχής (βλ. κεφ. 3.1).

Αναρτήσεις μηνυμάτων για εφαρμογή σεναρίων

Ένα ακόμη στοιχείο που αξίζει να επισημανθεί και που προκύπτει από τον προηγούμενο πίνακα ανάλυσης είναι οι εξαιρετικά λίγες συνεισφορές μηνυμάτων των εκπαιδευτικών σε επίπεδο υποστήριξης ή ανατροφοδότησης κάποιου συναδέλφου κατά την εφαρμογή ενός σεναρίου. Ωστόσο, παρά την τάση που παρατηρείται στην κοινότητα, όπου τα ανατροφοδοτικά σχόλια μεταξύ των μελών για τις εφαρμογές τους ήταν αρκετά περιορισμένα– αξιοσημείωτη είναι η ψυχολογική ενθάρρυνση που παρέχεται σε όσες περιπτώσεις υπάρχει σχετική αλληλεπίδραση. Κάτι τέτοιο αναδεικνύει τους κοινωνικούς δεσμούς που αναπτύχθηκαν στην ομάδα, στην οποία τάσεις και διαθέσεις μη συμμετοχικές και ανταγωνιστικές τέθηκαν εκτός κοινωνικού πλαισίου από τα ίδια τα μέλη.

Επιπλέον, κατά την ανάρτηση μηνυμάτων σχετικών με την εφαρμογή σεναρίων, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως τα μέλη δεν θέτουν κάποιο ερώτημα ή ζήτημα προς συζήτηση στην ομά-

27. Αυτό συνέβη κατόπιν συμφωνίας μεταξύ των μελών, των διαχειριστών και του παιδαγωγικά υπεύθυνου της κοινότητας, όταν διαπιστώθηκε μετά από κάποιο διάστημα λειτουργίας της κοινότητας πως δεν υπήρχε συμμετοχή των μελών της.

δα. Όπως φαίνεται και στο επόμενο ενδεικτικό παράδειγμα δηλαδή, επικεντρώνονται στο να παρουσιάσουν τη διδακτική τους πορεία, χωρίς να ζητούν ευθέως κάποιου είδους ανατροφοδότηση, ακόμη και όταν επισημαίνουν προβλήματα που αναδείχθηκαν από τη διδασκαλία:

«Ξεκίνησα τη Δευτέρα την εφαρμογή του σεναρίου μου [...]. Οι μαθητές έχουν εργαστεί σε ομάδες στο Γυμνάσιο, αλλά αναδεικνύουν στον τρόπο δουλειάς τους αρκετά τρωτά της διαδικασίας: πολύς θόρυβος, δυσκολία συνεργασίας σε κάποιες ομάδες... Μέλη μιας ομάδας παραπονέθηκαν ότι η δραματοποιημένη σκηνή που ετοίμασαν δεν αποδόθηκε από τους εκπροσώπους τους ως είχε, αλλά με πολλές περικοπές που δεν αναδείκνυαν τη δουλειά που είχε γίνει στην ομάδα. Ελπίζω στην πορεία να επιλύσουμε τα ζητήματα αυτά.»

Φαίνεται, λοιπόν, οι αναρτήσεις σχετικά με τις εφαρμογές σεναρίων να λειτουργήσαν, κατά κάποιο τρόπο, σαν «εσωτερικοί μονόλογοι» των εκπαιδευτικών, τους οποίους είχαν την ευκαιρία να κοινοποιήσουν και στην κοινότητα. Αξίζει δε να επισημανθεί πως σε κάποιες –ελάχιστες– περιπτώσεις δεν ανοίχθηκε καν κάποιο σχετικό νήμα συζήτησης, δεν ενημέρωσαν, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί καθόλου την ομάδα σχετικά με τις εφαρμογές τους, ενώ σε άλλες περιπτώσεις οι αναρτήσεις τους αφορούσαν απλώς ενημέρωση της διαχειρίστριας ότι έχουν αναρτήσει το παραδοτέο τους στον φάκελο διαμοιρασμού αρχείων της κοινότητας.

Παρόλα αυτά, θα πρέπει να επισημανθεί πως το γεγονός της απουσίας σχολιασμού/συζήτησης στα σχετικά με τις εφαρμογές fora αναδεικνύει μία μόνο διάσταση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην κοινότητα. Ενδεικτικό της παραπάνω επισημάνσης είναι το γεγονός πως, κατά τη διάρκεια τεχνικού προβλήματος με τις ειδοποιήσεις στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία (mail alerts) των μελών της κοινότητας, ένας εκπαιδευτικός έσπευσε να ενημερώσει τη διαχειρίστρια με mail δηλώνοντας: «S.O.S.! Από τις 9 Νοεμβρίου σταμάτησα να λαμβάνω ενημέρωση στο mail μου για τις αναρτήσεις στον Διάλογο και ένιωσα μια απέραντη μοναξιά! Σαν να απομονώθηκα από τον κόσμο! Αν μπορείς, ενημέρωσε τον τεχνικό, γιατί η έλλειψη είναι μεγάλη!». Λαμβάνοντας, μάλιστα, υπόψη πως η παραπάνω δήλωση έγινε σε χρονική περίοδο, κατά την οποία ο εν λόγω εκπαιδευτικός είχε τυπικά αποχωρήσει από την ομάδα, γίνεται φανερό πως σε κάποιες περιπτώσεις ένα μέρος της συμμετοχής των εκπαιδευτικών –το οποίο δεν είναι άνευ σημασίας– σχετίζεται με την απλή ανάγνωση των αναρτήσεων και την ενημέρωση για τις εξελίξεις στην κοινότητα.

Επιπλέον, βάσει και των παραπάνω ιδιαιτεροτήτων ως προς την αλληλεπίδραση των μελών της κοινότητας για τις εφαρμογές τους, προκύπτει πως η σχετική με τις εφαρμογές ασύγχρονη επικοινωνία στην κοινότητα ίσως χρειαζόταν επανεξέταση από τα μέλη της και την ομάδα διαχείρισης. Με άλλα

λόγια, το πλαίσιο των ασύγχρονων συζητήσεων για τις εφαρμογές σεναρίων απαιτούσε σχεδιαστική αναθεώρηση, ώστε τα μέλη να μπορούν να αναπτύξουν συχνότερη και πιο ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους.

Στις περιπτώσεις, ωστόσο, που υπήρξε σχετική αλληλεπίδραση για τις εφαρμογές, είναι χαρακτηριστικό πως οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τους συναδέλφους τους, ενθαρρύνοντάς τους και προτείνοντας επιπλέον διδακτικές διαδρομές που θα μπορούσαν να ακολουθηθούν, όπως φαίνεται και στο εξής παράθεμα: «Τί θα έκανα τώρα αν ήμουν στη θέση σου; Δεν θα επαναλάμβανα το μάθημα, εκτός και αν είχα την πολυτέλεια ενός άλλου τμήματος δικού μου, ή σε συνεργασία με τον διδάσκοντα καθηγητή! [...] Θα προχωρούσα στην ανασύνθεση του προϊόντος των ομάδων, αλλά όσο γίνεται πιο γρήγορα, για να μην ξεχάσω τις λεπτομέρειες [...]. Πώς θα πορευόμουν από εδώ και πέρα; Θα αγόραζα 4-5 στικάκια, όσα και οι ομάδες που συνηθίζω να δουλεύω, για να αποθηκεύουν οι μαθητές τη δουλειά τους κατευθείαν σ' αυτά.»

Τα παραπάνω στοιχεία σε συνδυασμό με προτάσεις που κατατέθηκαν από μία περίπτωση εκπαιδευτικού ακόμη και να πάει σε σχολείο συναδέλφου για να υποστηρίξει στην εφαρμογή καταδεικνύουν τον δυναμικό ρόλο των μελών στη διαμόρφωση μιας κοινότητας μάθησης. Στην κοινότητα αυτή συμμετέχουν, δηλαδή, όχι μόνο για να τροφοδοτηθούν οι ίδιοι, αλλά και για να τροφοδοτήσουν τα μέλη της όσο μπορούν, δεδομένων και των περιορισμένων χρονικών περιθωρίων που έθεταν οι διοικητικές υποχρεώσεις του προγράμματος. Επομένως, στην κοινότητα υπήρξαν μέλη με ιδιαίτερα συμμετοχική και συνεργατική, θα λέγαμε, κουλτούρα ως στοιχεία χαρακτηριστικά της διδακτικής τους ταυτότητας.

Αναρτήσεις μηνυμάτων για σύνταξη σεναρίων

Από τον Πίνακα 32 είναι εμφανές πως, πέρα από τα σχετικά με διαδικαστικά/διοικητικά ζητήματα μηνύματα των εκπαιδευτικών, μεγάλο μέρος των αναρτήσεών τους σχετίζεται με τη σύνταξη σεναρίων είτε δικών τους είτε συναδέλφων. Το στοιχείο αυτό αποτυπώνει τη σημασία της συγκεκριμένης αποστολής της ομάδας για την πορεία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην κοινότητα.

Προκειμένου να κατανοήσουμε σε βάθος τις ιδιαιτερότητες της ανατροφοδότησης που έλαβαν και αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη σύνταξη των σεναρίων τους, θα εστιάσουμε, ενδεικτικά, στην ανάλυση του παρακάτω παραδείγματος:

Καλησπέρα και από μένα σε όλη την ομάδα,

βρίσκω πολύ ενδιαφέρον το σενάριο της [...], αλλά και τον προβληματισμό που αναπτύχθηκε γύρω από τη δημιουργία ενός wiki, το οποίο ως χώρος γνωστικής αντανάχλασης των μελών

της ομάδας, πέραν της πρακτικής του χρησιμότητας, δημιουργεί στους μαθητές την αίσθηση της κοινότητας που συνδυάζει πολύ ισορροπημένα την ανοιχτότητα στη συνεχή επεξεργασία και τον εμπλουτισμό του υλικού, αλλά και την οριοθέτηση, σε επίπεδο συμμετεχόντων και ελέγχου στο εύρος του διαμοιρασμού της ασταθούς γνώσης μέχρι την αποκρυστάλλωσή της (αυτή που μπορεί να ανέβει στη wikipedia).

Σκεπτόμουν, επίσης, ότι, μιας και οι όροι είναι φορτισμένοι και νοηματοδοτημένοι ποικιλοτρόπως, όπως αποδεικνύεται και από το περιεχόμενο του ποικίλου υλικού που εμπεριέχεται στα φύλλα εργασίας, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι πρότερες γνώσεις των μαθητών πάνω στις έννοιες αυτές, ώστε να διαφανούν και, τυχόν, παρανοήσεις που θα τροφοδοτήσουν στη συνέχεια μια παιδαγωγικά πολύ χρήσιμη γνωστική σύγκρουση.

Η διερεύνηση θα μπορούσε να γίνει μέσω ερωτηματολογίου φτιαγμένου για παράδειγμα με τη βοήθεια των Google Docs, με δυνατότητα να ενσωματωθεί στο ιστολόγιο της τάξης.

Θα μπορούσε, επίσης, να διευρυνθεί η έρευνα, παίρνοντας τη μορφή ενός σύντομου project, με διερεύνηση των αντιλήψεων των υπόλοιπων μαθητών του σχολείου επί του περιεχομένου των εννοιών, πάλι μέσω του ερωτηματολογίου. Κατ' αυτό τον τρόπο και το όποιο παραγόμενο αποτέλεσμα (γλωσσάρι κλπ.) θα μπορούσε να διαχυθεί στην κοινότητα του σχολείου, ενώ η όλη έρευνα και τα πορίσματά της θα μπορούσαν να αποτελέσουν το περιεχόμενο άρθρου για τη σχολική εφημερίδα.

Καλό υπόλοιπο Σαββατοκύριακου

Από την παραπάνω ανάρτηση είναι εμφανές πως ο σχολιασμός εστιάζει στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τα μέλη της κοινότητας μέσω της ενθάρρυνσης των συναδέλφων (π.χ. «βρίσκω πολύ ενδιαφέρον το σενάριο»), στοιχείο που παρατηρήσαμε και σε προηγούμενο άξονα ανάλυσης. Όπως προκύπτει, επομένως, μια κανονικότητα που φάνηκε να αναδεικνύεται στην κοινότητα γλώσσας είναι η εγκαθίδρυση θετικών κοινωνικών σχέσεων με τα μέλη της ομάδας. Αυτό που είναι αξιοσημείωτο, μάλιστα, είναι η τάση των εκπαιδευτικών να προβάλλουν τα θετικά σημεία των σεναρίων, εστιάζοντας στο τί ακριβώς ενίσχυσε και βοήθησε τους ίδιους, όπως φαίνεται στο επόμενο παράδειγμα από διαφορετική ανάρτηση:

Στο (θεατρικό) σενάριό σου:

- Γνώρισα τέσσερις πολύ σημαντικούς «ρόλους» που θα επηρεάσουν, πιστεύω, αρκετά τη δουλειά μου, έτσι επιρρεπής που είμαι στις μιμήσεις!
- Συνάντησα, για πρώτη φορά, την πολύ ενδιαφέρουσα τεχνική

των «προβλέψεων», που σίγουρα θα χρησιμοποιήσω όχι μόνο σε σενάρια για το γλωσσικό μάθημα αλλά και ως άσκηση για «δημιουργική γραφή» στο ομώνυμο πολιτιστικό πρόγραμμα που υλοποιώ τα τελευταία χρόνια.

– Είδα μαζεμένες τόσες εύστοχες ερωτήσεις σχετικά με την εικόνα που συνήθως περνάει σχεδόν ανεκμετάλλευτη στη διδασκαλία.

– Πολύ κατατοπιστικά, καταθέτοντας και το σκεπτικό σε κάθε περίπτωση, με βοήθησες να καταλάβω το πώς και το γιατί κάθε άσκησης.

– Συνάντησα τα πολύ καλοδιατυπωμένα / κατατοπιστικά «κριτήρια παρουσίασης» που θα βοηθήσουν, πιστεύω, πολύ τους μαθητές να αξιολογήσουν την εργασία των συμμαθητών τους αλλά και να χτίσουν τη δική τους παρουσίαση.

Όλα αυτά (και άλλα πολλά), μαζί με τη θεωρητική στήριξη, κάνουν το σενάριό σου ξεχωριστό και εμένα ευτυχή που θα ... επωφεληθώ απ' αυτό.

Με άλλα λόγια, φαίνεται από τον σχολιασμό η εστίαση στη διαμόρφωση πραγματικής κοινότητας μάθησης στην ομάδα, στην οποία κάθε μέλος τροφοδοτεί το άλλο με νέες γνώσεις.

Ξαναγυρνώντας στην ανάρτηση του πρώτου παραδείγματος παρατηρούμε την εστίαση στην αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, και συγκεκριμένα των wiki, η οποία αναδεικνύει και τη λειτουργία τους ως παιδαγωγικών εργαλείων (π.χ. «δημιουργεί στους μαθητές την αίσθηση της κοινότητας ... εμπλουτισμό του υλικού») και, εμμέσως, ως μέσων πρακτικής γραμματισμού, καθώς επισημαίνεται η σημασία της συν-συγγραφής κειμένων σε τέτοιου είδους περιβάλλοντα (π.χ. «στην οριοθέτηση σε επίπεδο συμμετεχόντων ... wikipedia»).

Αξιοσημείωτη δε σε αυτό το επίπεδο είναι η κοινωνική γλώσσα που χρησιμοποιείται, η οποία βρίθει ειδικής ορολογίας και έχει ιδιαίτερα ακαδημαϊκό χαρακτήρα (π.χ. χώρος γνωστικής αντανάκλασης των μελών, ανοιχτότητα στη συνεχή επεξεργασία υλικού, διαμοιρασμός ασταθούς γνώσης). Το στοιχείο αυτό συνάδει με συγκεκριμένα στοιχεία, όπως η ταυτότητα του εκπαιδευτικού – συγγραφέα της εν λόγω ανάρτησης, η οποία εμποτίζει και την αλληλεπίδρασή του με τα μέλη της ομάδας. Μέσω της συγκεκριμένης αλληλεπίδρασης, δηλαδή, φαίνεται να επιδιώκεται η ρητορική κατασκευή μιας ταυτότητας με αυξημένη παιδαγωγική επάρκεια και γνώσεις ακαδημαϊκού επιπέδου ως προς την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων. Προς την ίδια κατεύθυνση, εξάλλου, κινείται και η πρόταση, σε επόμενο σημείο της ανάρτησης, για αξιοποίηση επιπλέον τεχνολογικών εργαλείων (π.χ. «Η διερεύνηση θα μπορούσε να γίνει ... ιστολόγιο της τάξης»).

Στο παραπάνω μήνυμα δίνεται, επίσης, έμφαση στο ζήτημα των ταυτοτήτων των μαθητών, με τον σχολιασμό να φέρνει στο προσκήνιο το πόσο σημαντικό είναι να λαμβάνεται υπόψη η πρότερη γνώση και εμπειρία των παιδιών στην προσέγγιση κάποιων ζητημάτων (π.χ. «μιας και οι όροι είναι φορτισμένοι ... σύγκρουση»). Στο πλαίσιο, μάλιστα, της ίδιας ρητορικής κατασκευής της ταυτότητας του εκπαιδευτικού με ακαδημαϊκό προσανατολισμό, που επισημάναμε και παραπάνω, έχει ενδιαφέρον ότι ο εκπαιδευτικός – συγγραφέας τοποθετεί το ζήτημα στη λογική της «τροφοδότησης μιας παιδαγωγικά πολύ χρήσιμης γνωστικής σύγκρουσης», χρησιμοποιώντας κοινωνική γλώσσα που παραπέμπει ευθέως στις γνωσιο-κονστрукτιβιστικές τοποθετήσεις του Piaget για τη μάθηση (cognitive conflicts).

Τέλος, ο σχολιασμός της παραπάνω ανάρτησης κλείνει με προτάσεις που κατευθύνουν το υπό συζήτηση σενάριο προς πιο προοδευτικού χαρακτήρα διδακτικές πρακτικές (project), ενώ παράλληλα αναδεικνύει το εύρος των κειμενικών ειδών, και άρα των γραμματισμών, με τους οποίους θα μπορούσαν να εμπλακούν οι μαθητές σε αυτή την περίπτωση (π.χ. «κατ' αυτόν τον τρόπο ... εφημερίδα»).

Στοιχεία όπως τα παραπάνω μαρτυρούν το πώς η μάθηση στην κοινότητα προκύπτει σημαντικά μέσω της συμμετοχής και της συνεργασίας κατά τον αλληλοσχολιασμό των σεναρίων. Ανάλογα δε με τις ταυτότητες που κατασκευάζει κάθε εκπαιδευτικός, ο σχολιασμός εστιάζει σε διαφορετικές παραμέτρους. Σε κάποιες, για παράδειγμα, περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται περισσότερο σε ζητήματα διδακτικών πρακτικών, ενώ σε άλλες σε ζητήματα γραμματισμών, ανάλογα με τα πεδία στα οποία είναι ήδη περισσότερο εμβαπτισμένη η ταυτότητά τους. Έτσι, κάθε μέλος μέσα στην κοινότητα διαμορφώνει το δικό του κέντρο επιρροής για τα άλλα μέλη, με αποτέλεσμα η κοινότητα ως χώρος μάθησης και επαγγελματικής εξέλιξης να (ανα)κατασκευάζεται συνεχώς, ανάλογα με ποικίλες συγκειμενικές παραμέτρους.

Επισκόπηση σεναρίων και καταγραφή των διδακτικών πρακτικών

Πέρα από την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή των εν λόγω εκπαιδευτικών στην κοινότητα, η εμπλοκή τους στο πρόγραμμα του ΚΕΓ προσδιορίστηκε, εν πολλοίς, από τη σύνταξη συγκεκριμένων σεναρίων σε μορφή παραδοτέων έργων. Στο παρόν υποκεφάλαιο, λοιπόν, εστιάζουμε στην επισκόπηση των σεναρίων αυτών, καθώς και στα συμπεράσματα που προέκυψαν από την καταγραφή των διδασκαλιών των εκπαιδευτικών, η οποία έγινε κατά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και, συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια εφαρμογής των σεναρίων.

Αναφορικά με το πώς γίνεται αντιληπτή η χρήση των ψηφιακών μέσων, από τα σενάρια και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών φαίνεται πως οι επιρροές από τον ά ξύκλο συνεχίζουν να παραμένουν ισχυρές στη γλωσσοδιδα-

κτική τους ταυτότητα. Έτσι, λοιπόν, κατατίθενται προτάσεις στις οποίες οι Νέες Τεχνολογίες αξιοποιούνται, για παράδειγμα, ως μέσα κεντρικής προβολής των εργασιών των μαθητών (PowerPoint), ως πηγή άντλησης διδακτικού υλικού από τον εκπαιδευτικό (διαδίκτυο) και ως περιβάλλοντα ομαδικής εργασίας για συμπαραγωγή κειμένου σε επεξεργαστή ή σε πρόγραμμα παρουσίασης.

Ακόμη, όμως, και σε αυτό το επίπεδο της αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων ως παιδαγωγικών, απλώς, εργαλείων, παρατηρούμε έναν σαφέστερο προσανατολισμό προς την πιο ενεργή εμπλοκή των μαθητών στις προτεινόμενες διαδικασίες. Για παράδειγμα, ενώ σε διδασκαλία που καταγράφηκε πριν από την εμπλοκή εκπαιδευτικού στο πρόγραμμα του ΚΕΓ οι μαθητές έπρεπε να χρησιμοποιήσουν τον επεξεργαστή κειμένου για να δημιουργήσουν απλώς πίνακες στους οποίους θα κατηγοριοποιούσαν σημασιολογικές δομές, στα σενάρια και τις διδασκαλίες που καταγράφηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος οι μαθητές συχνά καλούνται να συνεργαστούν, αξιοποιώντας το πρόγραμμα παρουσίασης, ώστε να υποστηρίξουν τις ανακοινώσεις των ευρημάτων κάποιας μικροέρευνάς τους στην ολομέλεια.

Σε επίπεδο ρητορείας, επίσης, διατυπώνονται ρητά στα σενάρια (π.χ. στους στόχους ή στο θεωρητικό πλαίσιο) οπτικές που αντλούν και από τους τρεις κύκλους. Ακόμη, μάλιστα, και στις περιπτώσεις που αυτές οι ρητές διατυπώσεις δεν φαίνεται τελικά να πραγματώνονται στις προτάσεις της διδακτικής πορείας των σεναρίων, η αντίφαση αυτή αναδεικνύει την κινητικότητα των εκπαιδευτικών σε πτυχές που δεν έχουν πλήρως κατακτήσει σε επίπεδο διδακτικής πραγμάτωσης, αλλά που υιοθετούν, έστω σε ένα ρητορικό επίπεδο διαπραγμάτευσης της ταυτότητάς τους.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο, σε σχέση με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, είναι ότι ο λόγος των νέων γραμματισμών, παρότι παραμένει σε ένα επιφανειακό και υβριδικό επίπεδο (με την έννοια ότι συγχέεται με τον λόγο της παιδαγωγικής, απλώς, αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών), αναδύεται περισσότερο στις πρακτικές που προτείνονται στα σενάρια και καταγράφηκαν στις διδασκαλίες των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερη δε βαρύτητα φαίνεται να αποδίδεται στη συμπαραγωγή αλλά και την ανάλυση ψηφιακών κειμένων από τους μαθητές, με έμφαση στη διάσταση της πολυτροπικότητας. Για παράδειγμα, σε μία από τις διδασκαλίες επιχειρείται να αναδειχθεί το πώς αναπαρίστανται οπτικές για τον κόσμο μέσα από κειμενικά είδη, όπως η αφίσα, με μεταγλωσσική και μετασημειωτική εστίαση στο πώς κατασκευάζονται οι οπτικές αυτές.

Τέλος, σε ό,τι αφορά τις Νέες Τεχνολογίες, δεν θα μπορούσε να μην επισημανθεί η αξιοποίηση περισσότερων εργαλείων και περιβαλλόντων από τους εκπαιδευτικούς στα σεναριά τους, σε σύγκριση με τα ημερολόγια και την καταγραφή των διδασκαλιών τους. Έτσι, προτείνονται εργαλεία, όπως τα

ηλεκτρονικά λεξικά, οι εννοιολογικοί χάρτες, το πρόγραμμα παρουσίασης, το λογισμικό υπολογιστικών φύλλων, το ιστολόγιο και τα fora. Η παραπάνω διάσταση, άλλωστε, αναδεικνύεται και σε συνέντευξη ενός από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς σε ερώτημα σχετικά με το τί αποκόμισε από τη συμμετοχή του στην κοινότητα: Ε παράδειγμα ας πούμε εγώ δεν ήξερα καθόλου: πράγματα όπως ηλεκτρονική αφίσα. Όπως το storyboard that ας πούμε. Αυτά δεν τα ήξερα καθόλου, πώς με τα κόμικς κι αυτά. Έχω μάθει. Δε:ν/ δηλαδή μπήκα στη διαδικασία να να τα φάξω. Χρησιμοποιούσα τεχνολογίες, αλλά με παραδοσιακό τρόπο.28

Οι παραπάνω ανακατασκευές της διδακτικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων δεν θα μπορούσαν να γίνουν αντιληπτές έξω από το συνολικότερο συγκείμενο πλαίσιο, όπως αυτό διαμορφώνεται από τις πανελλήνιες εξετάσεις. Για παράδειγμα, στον σχολιασμό σεναρίων στα fora της κοινότητας κάποιες φορές τονίζεται αυτή η διάσταση, όπως στην εξής ανάρτηση: «Τί σκοπό έχει η ηλεκτρονική αφίσα; (αν ήταν σε μικρότερη τάξη θα υπερθεμάτιζα, αλλά στην Γ' Λυκείου δεν νομίζω ότι αποτελεί προτεραιότητα)».

Σε σχέση με τις γνώσεις για τον κόσμο οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να εστιάζουν στην προσέγγιση εννοιών και φαινομένων του σχολικού εγχειριδίου. Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει μια μετατόπιση ως προς το ότι οι γνώσεις αυτές, σε κάποιες περιπτώσεις, δεν προσεγγίζονται αθροιστικά, ως μέρος μιας ύλης την οποία πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές για να καταλήξουν στη συγγραφή μιας έκθεσης. Αντιθέτως, έχουν ενδιαφέρον, για παράδειγμα, τάσεις που φανερώνουν την έμφαση στην αποκωδικοποίηση του ιδεολογικού φορτίου των μηνυμάτων, στην κοινωνικοπολιτισμική, δηλαδή, και κριτική προσέγγιση των γνώσεων για τον κόσμο. Ενδεικτική, μάλιστα, των τάσεων αυτών είναι η κοινωνική γλώσσα που χρησιμοποιείται στους στόχους των σεναρίων, λόγου χάρη, η αναφορά στην επιδίωξη οι μαθητές «να κατανοήσουν ότι τόσο η ταυτότητα του φύλου όσο και της οικογένειας κατασκευάζεται μέσα από τον λόγο διαφόρων κειμενικών ειδών (όπως της λογοτεχνικής αφήγησης), αλλά και μέσων (όπως η τηλεόραση)». Η παραπάνω προσέγγιση, λοιπόν, εκβάλλει σε πολλές περιπτώσεις σε ερωτήματα διερευνητικού περισσότερο χαρακτήρα στα φύλλα εργασίας.

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν, επίσης, στα σενάρια τους την εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλα κειμενικά είδη σε επίπεδο γραμματισμών. Σε σχέση με την παραγωγή, κατά βάση καλούνται να εξασκηθούν στη συνεργατική παραγωγή κειμένων σε πρόγραμμα παρουσίασης ή στον επεξεργαστή κειμένων, και έπειτα να παρουσιάσουν την εργασία τους στην ολομέλεια της τάξης. Οι επιλογές των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τα παραπάνω, παρουσιάζουν μια

28. Για τις συμβάσεις που ακολουθήθηκαν κατά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και τη σημασία των συμβόλων απομαγνητοφώνησης βλ. Παυλίδου 2002, 269, πρβλ. και υποσημ. 21 εδώ.

ενδιαφέρουσα μείξη λόγων, που και στο επίπεδο των γραμματισμών καταδεικνύει τη διαδικασία ανακατασκευής ταυτοτήτων, στην οποία βρίσκονται μετά την εμπλοκή τους στην κοινότητα. Για παράδειγμα, διακρίνονται επιλογές που αντλούν από τον λόγο των κειμενικών ειδών στην αναπλαισιωμένη τοπική (φορμαλιστική) εκδοχή του, καθώς και επιρροές από τον ισχύοντα στα σχολικά εγχειρίδια λόγο.

Παράλληλα όμως με τα παραπάνω, κατατίθενται συχνά και προτάσεις σε επίπεδο γραμματισμών που ξεφεύγουν αρκετά από το διδακτικό εγχειρίδιο, δεδομένης της εστίασης σε κριτικές διαστάσεις και ζητήματα σημείωσης και πολυτροπικότητας, τα οποία αποτέλεσαν και μερικούς από τους βασικούς στόχους της κοινότητας. Έτσι, κυρίως σε επίπεδο στόχευσης, οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται κάποιες φορές την αποκωδικοποίηση του ιδεολογικού φορτίου των κειμένων ή τη σχέση των κειμενικών ειδών με το κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο της παραγωγής τους, αξιοποιώντας την ανάλογη κοινωνική γλώσσα (π.χ. «να κατανοήσουν την αφήγηση σε σχέση με τις ταυτότητες των αφηγητών και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο παράγεται, αλλά και προσλαμβάνεται»).

Φαίνεται, λοιπόν, πως ο λόγος του κριτικού γραμματισμού είναι αναδυόμενος στην ταυτότητα των εκπαιδευτικών μετά την εμπλοκή τους στην κοινότητα. Το ίδιο ισχύει και για τον λόγο των νέων γραμματισμών, που πραγματώνεται κυρίως σε επίπεδο επιλογών, όπως η συνεργατική παραγωγή κειμένων παρουσίασης από τους μαθητές, χωρίς, ωστόσο, να υπάρχει εμβάθυνση σε ιδιαιτερότητες σημείωσης ή συγκειμένου. Επιπλέον, σε κάποιες περιπτώσεις και ο λόγος της δημιουργικής γραφής φάνηκε να είναι ισχυρός.

Αναφορικά με τις γνώσεις για τη γλώσσα, οι εκπαιδευτικοί στα σενάρια τους εξακολουθούν, σε κάποιες περιπτώσεις, να ενδιαφέρονται για την καλλιέργεια μεταγλώσσας που αντλεί από τα διδακτικά εγχειρίδια. Η καλλιέργεια αυτή συχνά φαίνεται να γίνεται ερήμην των γραμματισμών ή των γνώσεων για τον κόσμο, ενώ η μεταγλώσσα, όπως ήδη αναφέρθηκε, αντλεί, εν πολλοίς, από τον ισχύοντα σχολικό λόγο –στοιχείο που συγκεκριμένα συνάδει με την μακρόχρονη παράδοση της ελληνικής γλωσσικής εκπαίδευσης σε ζητήματα μεταγλώσσας, στην προσέγγιση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών κλπ. Πρόκειται, δηλαδή, για λόγο που συγκεκριμένα είναι τόσο ισχυρός, ώστε να είναι ιδιαίτερα δύσκολη και η απομάκρυνση από αυτόν. Αυτό που έχει ενδιαφέρον, ωστόσο, είναι πως οι εκπαιδευτικοί στα σενάρια τους επιχειρούν συχνά να εκμαιεύσουν επαγωγικά από τους μαθητές τις γνώσεις για τη γλώσσα, μέσω της συνεργατικής, για παράδειγμα, διερεύνησης διάφορων φαινομένων σε κειμενικό επίπεδο. Το αξιοσημείωτο δε είναι πως, ακόμη και όταν κινούνται σε λογικές πιο κοντά στον ισχύοντα λόγο ως προς τις γνώσεις για τη γλώσσα, έχουν μια συνειδητότητα ως προς τις σχετικές επιλογές τους.

Στο επόμενο παράδειγμα, λόγου χάρη, που αποτελεί απάντηση εκπαιδευτικού σε σχόλιο συναδέλφου, επισημαίνεται πως συνειδητά αξιοποιούνται

πιο κλειστού τύπου ερωτήματα, ώστε παράλληλα με τον «πειραματισμό» να υπάρχει συμβατότητα «με το πνεύμα του σχολείου», παραδοχή που αναδεικνύει και τη συνειδητότητα των εκπαιδευτικών ως προς τις μείξεις λόγων που κάνουν:

Είναι γεγονός ότι ο όγκος των ερωτήσεων που περιλαμβάνονται στο 1ο φύλλο εργασίας τρομάζει. Πρόκειται, ωστόσο, για ερωτήσεις σύ-ντομης απάντησης ή και κλειστού τύπου που δεν χρειάζονται πολύ χρόνο για απάντηση. Βέβαια, αυτού του είδους οι ερωτήσεις μπο-ρεί να εγείρουν ενστάσεις για την αποτελεσματικότητά τους στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό, ωστόσο, που επιδιώκω είναι να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με βασικές έννοιες που σχετίζονται με την αφήγηση [...] με έναν τρόπο που συμβάλλει στην οικονομία χρόνου. Αντί να παρουσιάσω με κάποιον τρόπο τη θεωρία (μέσω βιβλίου ή ppt) και μετά να γίνει η εφαρμογή ή αντί να εξαχθεί η θεωρία κα-θαρά επαγωγικά, επιχειρώ να τα συνδυάσω. [...] Θα πειραματιστώ, λοιπόν, για να είμαι συμβατή και με το πνεύμα του σχολείου!

Σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί στα σενάρια τους και στις διδασκαλίες τους φαίνεται να επιλέγουν αξιοποίηση διδακτικών σχημά-των και μεθόδων που δίνουν πρωταγωνιστικό ρόλο στους μαθητές και τους εμπλέκουν ενεργά στις μαθησιακές διαδικασίες. Μάλιστα, ιδιαίτερη κινητι-κότητα φαίνεται να υπάρχει ως προς την αξιοποίηση της ομαδικής εργασίας, ακόμη και όταν δεν είναι ιδιαίτερα σαφείς σημαντικές παράμετροι αξιοποίη-σής της, όπως ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την υποστήριξη των ομάδων (Παυλίδου 2015). Ο λόγος της προοδευτικής παιδαγωγικής, επομένως, σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών συνεχίζει να παραμένει ισχυρός στην ταυτό-τητα των εκπαιδευτικών και να εκδηλώνεται πολυεπίπεδα, τόσο στα σενάρια όσο και στη διάδρασή τους με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας.

5.1.6. Συμπεράσματα

Από τη συνολική ανάλυση που προηγήθηκε είναι εμφανές πως οι εκπαιδευ-τικοί, κατά τη συμμετοχή τους στη διαδικτυακή κοινότητα του ΚΕΓ, είχαν κάποιες, μικρότερες ή μεγαλύτερες, μετατοπίσεις ως προς τη διδακτική τους ταυτότητα.

Πριν από τη συμμετοχή αυτή, από την ανάλυση των ημερολογίων και των διδασκαλιών φάνηκε να κινούνται, εν πολλοίς, στα όρια της πιο πιστής πα-ρακολούθησης του εγχειριδίου και, επομένως, στις παρυφές του ισχύοντος σχολικού λόγου. Είδαμε, λόγου χάρη, τις γνώσεις για τον κόσμο να προσεγ-γίζονται αθροιστικά στο πλαίσιο μιας συσσώρευσης οπτικών που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές για τη συγγραφή ενός κειμένου σχολικού τύπου (έκθεσης). Είδαμε, επιπλέον, οι γνώσεις για τη γλώσσα να προσεγγίζονται ως αυτοσκοπός και στο πλαίσιο απλών αναγνωριστικών ασκήσεων από τους μα-

θητές, που καλούνταν, κυρίως, να εμπλακούν σε γραμματισμούς στο πλαίσιο μιας φορμαλιστικής σχολικής εκδοχής. Παράλληλα, όμως, παρατηρήσαμε τον σαφή προσανατολισμό των εκπαιδευτικών σε διδακτικές πρακτικές της προοδευτικής παιδαγωγικής, καθώς και στην αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων ως παιδαγωγικών εργαλείων (α' κύκλος), με κάποιες αναδυόμενες τάσεις σε στοιχεία νέων γραμματισμών (β' κύκλος).

Από την άλλη μεριά, από την αλληλεπίδρασή των εκπαιδευτικών στην κοινότητα, τα σενάρια τους και την καταγραφή των διδασκαλιών τους παρατηρήσαμε κάποιες επιμέρους αλλά σημαντικές μετατοπίσεις στο διδακτικό τους γίγνεσθαι. Μεταξύ αυτών των μετατοπίσεων, για παράδειγμα, είναι η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να κινηθούν περισσότερο στα όρια των λόγων του κριτικού γραμματισμού και των νέων γραμματισμών. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τους γραμματισμούς και τις γνώσεις για τη γλώσσα, οι ήδη ισχύουσες λογικές των εκπαιδευτικών φάνηκαν να συνεχίζουν να επικρατούν, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν αναδύθηκαν και κάποιες τάσεις μετατοπίσεων. Στο πλαίσιο αυτών των μετατοπίσεων γίνεται, για παράδειγμα, κατανοητός ο περισσότερο επαγωγικός και διερευνητικός τρόπος προσέγγισης των γνώσεων για τη γλώσσα αλλά και η –έστω ρητορικά– εστίαση σε κριτικές διαστάσεις γραμματισμών. Ως προς την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, μολοντί διαπιστώσαμε μια προσκόλληση στον α' κύκλο, παρατηρήσαμε επίσης τη διεύρυνσή του, τόσο π.χ. στη χρήση περισσότερων εργαλείων και περιβαλλόντων όσο και σε διδακτικές προτάσεις που φάνηκε να αγγίζουν και τα όρια του β' κύκλου (π.χ. συμπαραγωγή πολυμεσικών κειμένων σε πρόγραμμα παρουσίασης με εστίαση στις διαστάσεις της πολυτροπικότητας).

Ωστόσο, παρά τις παραπάνω επιμέρους μετατοπίσεις που φανερώνουν και τις αλλαγές –μικρότερες ή μεγαλύτερες– που συντελέστηκαν σε πτυχές των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, καταλήγει κανείς πως όφεις των ταυτοτήτων τους παρέμειναν ίδιες στο διάστημα που μεσολάβησε από τη συμμετοχή τους στη διαδικτυακή κοινότητα. Πολύ ισχυρές, δηλαδή, ταυτοτικές πραγματώσεις των εκπαιδευτικών, όπως αυτές που αντλούν από τον ισχύοντα σχολικό λόγο, συνεχίζουν να παραμένουν κυρίαρχες, στοιχείο που αναδεικνύει και τη σημασία που έχουν οι ταυτότητες που ήδη φέρουν οι εκπαιδευτικοί, κατά την εμπλοκή τους σε μια κοινότητα, και οι οποίες είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη σε σχετικούς εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς. Ωστόσο, ιδιαίτερα καθοριστικό ρόλο παίζουν τα κέντρα που τροφοδοτούν το ισχύον διδακτικό παράδειγμα, όπως τα διδακτικά εγχειρίδια, τα προγράμματα σπουδών κλπ. Αν τα κέντρα αυτά δεν αλλάξουν κατεύθυνση, είναι πολύ δύσκολο να αναλάβουν όλη την ευθύνη των αλλαγών οι εκπαιδευτικοί ή οποιαδήποτε κοινότητα.

Δεν μπορεί, για παράδειγμα, να αγνοηθεί το σύνθετο ελληνικό συγκείμενο, με τις συνεχείς μεταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα κατά τις τελευταίες δεκαετίες (π.χ. τράπεζα θεμάτων, πανελλήνιες εξετάσεις, νέα βιβλία, νέα προγράμματα σπουδών κ.λπ.) και τις ποικίλες δυσκολίες που παρακωλύουν

το έργο των εκπαιδευτικών (π.χ. καταλήψεις, ελλιπές διδακτικό προσωπικό κλπ.). Για να κατανοήσει κανείς τη σημασία αυτού του συγκειμένου, αρκεί να σκεφτεί, λόγου χάρη, πως στην κοινότητα της γλώσσας μετά την ανακοίνωση της λειτουργίας της τράπεζας θεμάτων (σχολ. έτος 2013-2014), πολλοί εκπαιδευτικοί έσπευσαν εναγωνίως να ρωτήσουν εάν θα πρέπει να συγγράψουν σενάρια που θα εξυπηρετούν τη λογική της τράπεζας ή προβληματίζονταν για τη σημασία των σεναρίων που ήδη είχαν συγγράψει σε ένα τόσο ασφυκτικό, διδακτικά, πλαίσιο, όπως αυτό της τράπεζας θεμάτων.

Διαπιστώσεις όπως οι παραπάνω θα μπορούσαν να οδηγήσουν στο συμπέρασμα πως πρωτοβουλίες και εκπαιδευτικές πολιτικές, όπως η συμμετοχή σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης και πρακτικής, μπορούν να παίξουν, όπως είδαμε, σημαντικό ρόλο. Σαφέστατα, όμως, αποτελούν ένα μόνο μέρος του σύνθετου συγκειμενικού εκπαιδευτικού πλέγματος, στο οποίο πρέπει να κινηθούν οι εκπαιδευτικοί και το οποίο συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση των διδακτικών τους ταυτοτήτων. Παράλληλα, η συνθετότητα των διαδικασιών συμμετοχής σε μια κοινότητα και ανακατασκευής ταυτοτήτων, που αναδείχθηκε από την παρούσα μελέτη, απαιτεί και αλλαγή οπτικών ως προς τις διαδικτυακές κοινότητες, εν γένει. Υπό αυτή την έννοια, η έμφαση που δίνεται συχνά σε τεχνολογικές παραμέτρους, όπως τα περιβάλλοντα λειτουργίας των κοινοτήτων (βλ. κεφ. 1), μοιάζει να είναι άνευ σημασίας.

5.2. Από την κοινότητα της λογοτεχνίας

Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζονται, με συνοπτικό και συγκεφαλαιωτικό τρόπο, οι μελέτες πέντε περιπτώσεων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ομάδα λογοτεχνίας της ψηφιακής κοινότητας του Διαλόγου. Στόχος των μελετών ήταν να ιχνογραφηθεί η πορεία και εξέλιξη των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στη ζωή της κοινότητας, να αποτυπωθούν οι μεταβολές που συντελέστηκαν στην ταυτότητά τους, και να εξεταστεί η συμβολή των πρακτικών της κοινότητας σε αυτές τις μετακινήσεις των εκπαιδευτικών. Για να υπηρετηθούν οι στόχοι αυτοί αναλύθηκαν μια σειρά τεκμηρίων που αφορούν τα ημερολόγια διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, τις συνεντεύξεις και τις δειγματικές διδασκαλίες, κατά τη χρονική στιγμή εισόδου τους στην κοινότητα, τη συμμετοχή τους (ανάρτηση μηνυμάτων) στις ασύγχρονες συζητήσεις του Διαλόγου, τα εκπαιδευτικά σενάρια που συνέταξαν, τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν έχοντας καλύψει ένα σημαντικό χρονικό άνωσμα στη λειτουργία της κοινότητας, και, τέλος, τα πληροφοριακά στοιχεία αυτοπαρουσίασης που κατέθεσαν σε συνεντεύξεις ή ανήρτησαν στην κοινότητα. Για την καταγραφή, ταξινόμηση και μελέτη των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο που έχει ήδη παρουσιαστεί στα ομόλογα κείμενα του παρόντος τόμου.

5.2.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν για τη μελέτη²⁹ εργάζονται όλοι στη δημόσια Β/βάθμια εκπαίδευση, τρεις σε Γυμνάσιο και δύο σε Λύκειο. Η διδακτική τους προϋπηρεσία κυμαίνεται μεταξύ δέκα και δεκαέξι ετών, με την εξαίρεση ενός εκπαιδευτικού που διαθέτει εμπειρία είκοσι δύο ετών διδασκαλίας. Διδάσκουν σε σχολεία της Αθήνας (δύο περιπτώσεις) και αστικών και ημιαστικών κέντρων της επαρχίας (τρεις περιπτώσεις). Όλοι τους επιλέγουν και διδάσκουν επί συναπτά έτη το μάθημα της λογοτεχνίας.

Σε τρεις από τις πέντε περιπτώσεις, οι πανεπιστημιακές τους σπουδές σχετίζονται άμεσα με το μάθημα της λογοτεχνίας (απόφοιτοι Τμημάτων Φιλολογίας) και στις άλλες δύο περιπτώσεις το πτυχίο τους προέρχεται από Τμήματα Ιστορίας. Όλοι έχουν σπουδάσει σε πανεπιστημιακά ιδρύματα του εσωτερικού. Οι τρεις από τους εκπαιδευτικούς έχουν ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές σπουδές πρώτου κύκλου σε πεδίο άμεσα σχετιζόμενο με τη μελέτη της λογοτεχνίας, ενώ οι άλλοι δύο τις εκπονούσαν όσο λειτουργούσε η κοινότητα (στο πεδίο μελέτης της γλώσσας και της λογοτεχνίας). Στο σχετικά υψηλό μορφωτικό επίπεδο των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, θα πρέπει να προσθέσουμε και την κατάρτισή τους σε θέματα Νέων Τεχνολογιών και

29. Όπως έχει σημειωθεί και αλλού παραπάνω, για λόγους ανωνυμίας, η αναφορά σε εκπαιδευτικούς γίνεται με αριθμούς και παρασιωπείται το φύλο τους με τη χρήση του αμαρκάριστου αρσενικού γένους.

ενσωμάτωσης των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία καθώς όλοι τους έχουν επιμορφωθεί στο λεγόμενο Β' επίπεδο (προϋπόθεση άλλωστε για την επιλογή τους στην κοινότητα).

Το ενδιαφέρον τους για τις Νέες Τεχνολογίες και τη χρήση τους στη διδασκαλία αλλά και στην καθημερινή τους ζωή ήταν έντονο και πριν από την ένταξή τους στην κοινότητα. Η εμπειρία τους όμως από τη συμμετοχή σε δί-κτυα επαγγελματικού χαρακτήρα (είτε συμβατικά είτε διαδικτυακά) ήταν περιορισμένη έως ελάχιστη, όπως προκύπτει από τα δεδομένα που κατατέθηκαν σε σχετική ερώτηση έρευνας του Διαλόγου. Η απουσία αρκετής προγενέστερης εμπειρίας αύξανε τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε μια τέτοια κοινότητα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις στο ίδιο ερωτηματολό-γιο, οι προσδοκίες αυτές αφορούσαν την «πρόκληση να εφαρμοστούν καινο-τόμες ιδέες», τη «διερεύνηση των ΤΠΕ για τη βελτίωση της διδασκαλίας», την «άσκηση στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία», την «ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών εντός της κοινότητας», την «ανανέωση της διδασκαλίας» και την «επικοινωνία με άλλους εκπαιδευτικούς». Όπως φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί ήταν έτοιμοι να ανανεώσουν τη διδακτική τους ταυτότητα, και σε σχέση με την αξιοποίηση των νέων ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία, και επιθυμούσαν να συλλειτουργήσουν ως ισότιμα μέλη μιας ομάδας σύμφωνα με τις πρακτικές μάθησης των κοινοτήτων.

Θα δούμε πώς και πόσο η συμμετοχή τους στην κοινότητα συνέτεινε στην ανανέωση που επιθυμούσαν. Προηγουμένως θα εξετάσουμε τη διδακτική τους ταυτότητα στο σημείο εκκίνησης της κοινότητας και εισόδου τους σε αυτήν. Από τους πέντε εκπαιδευτικούς, οι τρεις ήταν μέλη της κοινότητας από το ξεκίνημά της (διάρκεια 41 μήνες), ενώ οι άλλοι δύο έγιναν μέλη της 9 μήνες αργότερα (διάρκεια 32 μήνες). Όλοι τους, δηλαδή, εντάσσονται στον πυρήνα με τα «παλαιά» μέλη της κοινότητας.

5.2.2. Οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών πριν από την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα

Για να αποτυπωθεί η διδακτική ταυτότητα των εκπαιδευτικών πριν από την είσοδό τους στην κοινότητα αξιοποιήθηκαν (α) ημερολόγια διδασκαλίας που κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί και τα οποία αφορούσαν προγενέστερες διδα-σκαλίες τους, (β) συνεντεύξεις που παραχωρήθηκαν σε ερευνητική ομάδα του ΚΕΓ πριν από την έναρξη λειτουργίας της κοινότητας, (γ) δειγματικές διδα-σκαλίες τους που καταγράφηκαν από την ίδια ερευνητική ομάδα του ΚΕΓ και αφορούσαν, επίσης, τη χρονική στιγμή της συνέντευξης, και (δ) μελέτες πε-ρίπτωσης, όπου καταγράφονται και αναλύονται οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών πριν από τη συμμετοχή τους στην κοινότητα με βάση το υλικό των σημείων β και γ. Το παραπάνω υλικό συγκεντρώθηκε και μελετήθηκε μόνο για τρεις από τους πέντε εκπαιδευτικούς, αυτούς που ξεκίνησαν με την έναρξη του προγράμματος. Ως προς αυτούς μπορούμε να παρακολουθήσουμε

και να συγκρίνουμε τις διδακτικές τους πρακτικές πριν και κατά τη διάρκεια λειτουργίας της κοινότητας. Στις άλλες δύο περιπτώσεις παρακολουθούμε τη διδακτική τους ταυτότητα εντός της ζωής της κοινότητας και μόνον.

Στις διδακτικές πρακτικές των συγκεκριμένων τριών εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνονται στα τεκμήρια διδασκαλίας τους (ημερολόγια, συνεντεύξεις, δειγματικές διδασκαλίες), παρατηρείται μια έντονη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα. Στις δύο από τις τρεις περιπτώσεις η σχετική θεωρητική κατάρτιση είναι πολύ καλή και, αντίστοιχα, στη διδακτική πράξη ο ψηφιακός γραμματισμός διαθέτει εμφανές προβάδισμα. Κατά κανόνα η χρήση των ΤΠΕ αφορά μια εργαλειοκίνητη προσέγγιση των ψηφιακών μέσων (α' κύκλος, σύμφωνα με το θεωρητικό σχήμα των τριών ομόκεντρων κύκλων· Koutsogiannis 2011), ενώ στις δύο από τις τρεις περιπτώσεις γίνεται προσπάθεια, σε επόμενα διδακτικά συμβάντα της δίωρης διδασκαλίας, να αξιοποιηθούν ηλεκτρονικά εργαλεία και εφαρμογές με τρόπο λειτουργικό και, σε μία περίπτωση, να ξεπεραστεί η εργαλειοκίνητη αξιοποίηση των ΤΠΕ με κριτική διάθεση και αναστοχαστική πρόθεση.

Σύμφωνα με τις εκπεφρασμένες προθέσεις και των τριών εκπαιδευτικών η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους αποβλέπει στο να κινητοποιήσει τους αδιάφορους μαθητές της τάξης, να εμπλέξει τους πιο αδύναμους στις μαθησιακές διαδικασίες, μέσω ενός εντυπωσιασμού από την παρουσία και λειτουργία του ψηφιακού εργαλείου, αντίληψη σύμφωνα με την οποία οι Νέες Τεχνολογίες εκλαμβάνονται, εν μέρει, ως άρτυμα διδασκαλίας.

Στη διδακτική τους αξιοποίηση, τα νέα ψηφιακά μέσα χρησιμοποιούνται πρωτοβάθμια για την άντληση πληροφοριών ή την επισήμανση λέξεων του λογοτεχνικού κειμένου στην προοπτική απόκτησης γνώσεων για τον κόσμο (σύμφωνα με τις κατηγοριοποιήσεις του σχήματος του ρόμβου· Κουτσογιάννης 2012), κάποιες φορές υπηρετούν αναγνωριστικούς γραμματισμούς προκειμένου να εμπεδωθούν γνώσεις για τη λογοτεχνία, και, σπανιότερα, διευκολύνουν τη διδακτική πορεία προς έναν προβληματισμό σχετικά με γνώσεις πάνω στη λογοτεχνία ως σημείωση.

Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι είχε παγιωθεί η πρακτική της ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία ως εργαλείων για την απόκτηση γνώσεων (διαδίκτυο, ηλεκτρονικό λεξικό, κλπ.), ενώ έχουμε και δείγματα αναζήτησης τρόπων ώστε οι ΤΠΕ να υπηρετήσουν την εμπέδωση γραμματισμών αλλά και την απόκτηση βασικών γνώσεων της λογοτεχνικής σημείωσης. Όπως θα φανεί και στη συνέχεια, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, στη δεδομένη ιστορική στιγμή, εκλαμβάνεται ως ένας αναδυόμενος προοδευτικός λόγος υποστηρικτικός της σύγχρονης παιδαγωγικής και, ως τέτοιος, συνδέεται άρρηκτα από τους εκπαιδευτικούς με την προσπάθειά τους να ανανεώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Το ενδιαφέρον για τη σύνδεση του μαθήματος της λογοτεχνίας με τα νέα ψηφιακά μέσα θα πρέπει να ιδωθεί μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της γενικής συζήτησης για τη σχέση εκπαίδευσης

και Νέων Τεχνολογιών. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να υιοθετήσουν ό,τι αναγνωρίζεται ως νέο δηλώνοντας την κόπωση από την παθολογία της εκπαίδευσης την οποία εντοπίζουν στο φαινόμενο της αποστήθισης γνώσεων, τα προβλήματα του συστήματος αξιολόγησης, την απουσία ελεύθερης έκφρασης των μαθητών, κλπ. Η μεταιχμιακή αυτή κατάσταση αναζήτησης του νέου, διαμορφώνει και τις προϋποθέσεις ώστε οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν ποικίλες υβριδικές στάσεις και ταυτότητες.

Πράγματι, μεταβαίνοντας κανείς από το επίπεδο της δηλωμένης πρόθεσης και της ρητορικής της στην πραγματωμένη διδασκαλία και τα συμβάντα που την συγκροτούν, διαπιστώνει τη μείξη διαφορετικών παραδόσεων ως συνισταμένη αφενός της προσπάθειας μετακίνησης των εκπαιδευτικών και αφετέρου της αντίστασης της εμπεδωμένης ταυτότητας διδακτικής εμπειρίας χρόνων. Ακολουθώντας το σχήμα του ρόμβου, παρατηρούμε ότι οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στις γνώσεις για τον κόσμο συνδέοντάς τις με την ανάγνωση, κατανόηση και συζήτηση του λογοτεχνικού κειμένου, των ιδεών που διατυπώνονται σε αυτό, των χαρακτήρων των μυθοπλαστικών ηρώων, της σύγκρισης με τον σύγχρονο κόσμο. Οι γνώσεις για τον κόσμο εμφανίζουν ένα σαφές προβάδισμα, πιο έντονο στο Γυμνάσιο. Η λυκειακή βαθμίδα οδηγεί σε μια μικρή υποχώρηση για χάρη της προσφοράς γνώσεων για τη λογοτεχνία, κυρίως αφηγηματολογικού ή ιστοριογραφματολογικού χαρακτήρα. Οι γνώσεις, πρωτίστως για τον κόσμο και, δευτερευόντως, για τη λογοτεχνία και τη γλώσσα της, ως κυρίαρχη κατεύθυνση της διδακτικής πράξης, προέρχονται μάλλον από εμπεδωμένους τρόπους προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων, οι οποίοι, ως προς τις γνώσεις για τον κόσμο, συναρτώνται με τη μακρά παράδοση του φρονηματιστικού προσανατολισμού του μαθήματος (διαμόρφωση στάσης ζωής) και της στόχευσής του στην κατανόηση του ανθρώπου και του πολιτισμού του. Στο περιθώριο που αφήνει η έμφαση στην απόκτηση των γνώσεων κινείται η εμπέδωση γραμματισμών, πρωτίστως αναγνωριστικού τύπου όταν συνδέονται με γνώσεις για τη λογοτεχνία, αλλά και ψηφιακών στον βαθμό και με τον τρόπο που οι Νέες Τεχνολογίες είναι παρούσες στη διδασκαλία.

Στις διδακτικές πρακτικές εντοπίζονται σημεία που προκύπτουν από αναδυόμενους λόγους της σύγχρονης παιδαγωγικής: βιωματική μάθηση, σκηνοθεσία για την ανακάλυψη της γνώσης με αυτενέργεια των μαθητών, ομαδοσυνεργατική μέθοδος, δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και έκφρασης, παιγνιώδης προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου κλπ. Οι συγκεκριμένες πρακτικές προσδιορίζουν για τους εκπαιδευτικούς την αναθεωρητική απόβλεψη της διδασκαλίας τους. Η τελευταία αναδιπλώνεται, ωστόσο, σε περισσότερο παραδοσιακές μεθόδους και πρακτικές. Μπορεί, για παράδειγμα, το σχήμα που ακολουθείται στην τάξη να κατανέμει τους μαθητές σε ομάδες αλλά η διδασκαλία υποχωρεί σε μετωπική ή η πρωτοβουλία των μαθητών περιορίζεται κάτω από την πίεση του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου ή κάτω από το σχήμα Ερώτηση – Απάντηση – Αξιολόγηση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών του αφήνοντας σε εκκρεμότητα μια συζήτηση μεταξύ

ομάδων ή την εμπέδωση μιας διαλογικής «διαπραγμάτευσης» του νοήματος του λογοτεχνικού κειμένου. Οι αναδιπλώσεις αυτές είναι καλοί μάρτυρες της μείξης λόγων, της σύνθεσης διαφορετικών (και αντιφατικών) διδακτικών παραδόσεων και του υβριδισμού των ταυτοτήτων που πραγματώνουν οι εκπαιδευτικοί. Είναι χαρακτηριστικό ότι, από τη μια πλευρά, η ενσωμάτωση ψηφιακών μέσων στο μάθημα επέτρεψε την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων από πλευράς των μαθητών και ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν ανάλογες γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις, ενώ, από την άλλη, η παραγωγή λόγου, γραπτού ή προφορικού, επανέρχεται στα λεκτικά και υφολογικά γνωρίσματα ενός λόγου σχολικού τύπου (ανάπτυξη απαντήσεων σε ερωτήσεις επί του κειμένου, καλλιέργεια δοκιμιακού/«εκθεσιακού» λόγου, έμφαση στο κατάλληλο «σχολικό» λεξιλόγιο και εμπέδωσή του, κλπ.).

Οι αντιφάσεις αυτές αποτυπώνουν μια σύνθετη πραγματικότητα αναφορικά με τις διδακτικές ταυτότητες των τριών εκπαιδευτικών κατά τη χρονική στιγμή πριν από την έναρξη λειτουργίας της κοινότητας. Είναι ζήτημα αν η μείξη λόγων και παραδόσεων που συντελείται στις ταυτότητες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών (το μείγμα των ποσοστώσεων παλαιού και νέου ποικίλει ασφαλώς ανά περίπτωση όσο και αν ανιχνεύουμε και αναδεικνύουμε την κοινή τους συνισταμένη) θα καταστεί δυναμικός κόμβος μεταβολής και προς ποια κατεύθυνση ή αν θα τελματώσει μέσα σε καθεστώς σύγχυσης και συμφυρμού. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε πώς συνέβαλε η λειτουργία της κοινότητας στη μεταβολή της ταυτότητας των εκπαιδευτικών και προς τα πού οδήγησε η επιζητούμενη μετακίνηση.

5.2.3. Συμμετοχή στην κοινότητα για τη νεοελληνική λογοτεχνία

Για να διαπιστώσουμε τη συμβολή της κοινότητας στη μεταβολή των διδακτικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών που μελετήθηκαν, θα πρέπει προηγουμένως να παρακολουθήσουμε το ψηφιακό τους αποτύπωμα στην πορεία της ομάδας κατά τους 41 μήνες που λειτούργησε ο Διάλογος. Υπενθυμίζεται ότι οι τρεις από τους πέντε εκπαιδευτικούς ξεκίνησαν από το σημείο έναρξης της κοινότητας τον Απρίλιο του 2012 (γι' αυτές τις περιπτώσεις διαθέτουμε και τεκμήρια πριν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, τα οποία σχολιάστηκαν αμέσως παραπάνω), ενώ οι υπόλοιποι δύο εντάχθηκαν στη ζωή της κοινότητας ταυτόχρονα, 9 μήνες μετά (Ιανουάριος 2013). Στον παρακάτω πίνακα καταγράφονται συγκεντρωτικά οι αναρτήσεις τους στην κοινότητα, αναλυμένες ως προς το περιεχόμενο και την ενέργεια του εκπαιδευτικού, δηλαδή ανάλογα με το αν ξεκινά νέο θέμα συζήτησης ή συμμετέχει σε ήδη διεξαγόμενη συζήτηση. Οι κατηγοριοποιήσεις ως προς το περιεχόμενο των αναρτήσεων είναι όμοιες με εκείνες στα ομόλογα κείμενα του παρόντος τόμου.

Από τη σύγκριση των αριθμητικών δεδομένων του πίνακα προκύπτει μια διαβάθμιση στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συζητήσεις της κοινότητας, με τον Εκπαιδευτικό 1 να βρίσκεται στο κεντρικότερο σημείο της δικτύωσης

των μελών της ομάδας, αλλά και τους Εκπαιδευτικούς 2, 3 και 5 να βρίσκονται επίσης στον πυρήνα της ομάδας. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο χαμηλότερος αριθμός αναρτήσεων των Εκπαιδευτικών 2 και 5 ισοσταθμίζεται αν σκεφτούμε ότι συμμετείχαν στην κοινότητα κατά 9 μήνες λιγότερο. Ο Εκπαιδευτικός 4 φαίνεται να κινείται σε θέση περισσότερο περιφερειακή. Πάντως, και παρά την ενδιαφέρουσα διαβάθμιση των συμμετοχών που δείχνει ότι η συμμετοχή στην ομάδα έχει μια εσωτερική ποικιλία στις κινήσεις των μελών της, και οι πέντε εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν υπήρξαν βασικά μέλη της κοινότητας σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων της: ασύγχρονες συζητήσεις, διαδικτυακές συναντήσεις, σύνταξη και εφαρμογή σεναρίων, κλπ. Ας επισημανθεί όμως ότι η συμμετοχή δεν ήταν ευθύγραμμη στον χρόνο. Όπως έχει σημειωθεί και για τις συμμετοχές εκπαιδευτικών των άλλων ομάδων, η παρουσία των εκπαιδευτικών στην κοινότητα εμφάνιζε αυξομειώσεις που εξαρτιόνταν από τις άλλες, εκτός κοινότητας υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, τις προθεσμίες υποβολής παραδοτέων σεναρίων σύμφωνα με το πρόγραμμα, τις σχολικές αργίες ή τις αυξημένες διδακτικές υποχρεώσεις, την παρακολούθηση μεταπτυχιακών ή άλλων προγραμμάτων σπουδών, κλπ. υποδεικνύοντας και με αυτόν τον τρόπο την άμεση εξάρτηση της ζωής της κοινότητας από πολλές παραμέτρους της προσωπικής, επαγγελματικής και κοινωνικής ζωής των μελών της.

	Εκπ/κός 1	Εκπ/κός 2	Εκπ/κός 3	Εκπ/κός 4	Εκπ/κός 5
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΡΤΗΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΡΤΗΣΕΩΝ				
Διαδικαστικά/διοικητικά ζητήματα	38	14	25	16	21
Κοινωνικά ζητήματα	39	40	51	15	45
Ενημέρωση και συζήτηση για εφαρμογή σεναρίου	58	15	17	16	38
Ενημέρωση και συζήτηση για σύνταξη σεναρίου	52	34	52	42	15
Υποστήριξη συναδέλφου σε σύνταξη σεναρίου	29	25	26	14	42
Υποστήριξη συναδέλφου σε εφαρμογή σεναρίου	18	14	1	19	24
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΡΤΗΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΤΟΥ ΧΡΗΣΤΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΡΤΗΣΕΩΝ				
Άνοιγμα νέου νήματος συζήτησης	37	24	25	23	24
Απάντηση σε ήδη υπάρχον νήμα	197	118	149	59	164
ΣΥΝΟΛΟ ΜΗΝΥΜΑΤΩΝ	234	142	174	82	188

Πίνακας 33: Κατανομή αναρτήσεων εκπαιδευτικών

Όπως και στις άλλες ομάδες του Διαλόγου, ο σχετικά υψηλός αριθμός μηνυμάτων με περιεχόμενο σχετικό με διοικητικά/διαδικαστικά ζητήματα, αποτυπώνει εύγλωττα τα όρια που έθεσαν οι τυπικές υποχρεώσεις του προγράμματος στον χαρακτήρα της κοινότητας ως κοινότητας μάθησης. Ως προς τις αναρτήσεις για κοινωνικά ζητήματα είναι χαρακτηριστική η μειωμένη παρουσία του Εκπαιδευτικού 4 ο οποίος εμφανίζει και τη σχετικά μικρότερη κίνηση στη ζωή της κοινότητας.

Ως προς τη διάκριση των αναρτήσεων σε εκείνες που ξεκινούν ένα νέο θέμα συζήτησης και εκείνες που συμμετέχουν σε υπάρχουσες συζητήσεις, ο χαμηλός αριθμός των πρώτων σε σχέση με τις δεύτερες δεν θα πρέπει να μας προβληματίσει δεδομένου ότι για να αναπτυχθεί διάλογος με ικανοποιητικό αριθμό συμμετοχών, κάθε μέλος στην κοινότητα θα πρέπει να αναρτά πολλαπλάσιες συμμετοχές σε υπάρχουσες συζητήσεις από αναρτήσεις που ανοίγουν νέα νήματα για ανταλλαγή απόψεων. Επομένως, η αναλογία που εμφανίζουν τα αριθμητικά δεδομένα είναι αναμενόμενη και βεβαιώνει την προσδοκώμενη λειτουργία της κοινότητας. Αν όμως δούμε ανεξάρτητα τους αριθμούς των αναρτήσεων με τις οποίες ανοίγει νέο θέμα συζήτησης, διαπιστώνουμε μια περιορισμένη πρωτοβουλία από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο λειτουργίας της κοινότητας ήταν υποχρεωτικό για κάθε μέλος να ανοίξει ένα θέμα συζήτησης για κάθε ένα σενάριο που συνέτασσε και για καθεμιά εφαρμογή σεναρίου που αναλάμβανε. Η υποχρεωτικότητα αυτή αύξησε τον αριθμό των μηνυμάτων για έναρξη νέας συζήτησης. Αυτό σημαίνει ότι οι προτάσεις των μελών να θέσουν θέματα προς συζήτηση με δική τους πρωτοβουλία ήταν πολύ περιορισμένες σε σχέση με τον τελικό αριθμό που εμφανίζεται στην καταγραφή. Είναι, πάντως, αξιοσημείωτο ότι ο Εκπαιδευτικός 1 που εμφανίζει τον υψηλότερο αριθμό αναρτήσεων στην κοινότητα και έντονη συμμετοχή σε αυτή, πήρε συγκριτικά πολλές φορές την πρωτοβουλία να θέσει νέα θέματα συζήτησης ανεξάρτητα των υποχρεωτικών και μάλιστα με αναρτήσεις ασυνήθιστα εκτενείς και έντονα προτρεπτικές προς τους συναδέλφους του για τη συνέχιση της συζήτησης.

Από τα αθροίσματα των επιμέρους τιμών του πίνακα προκύπτει επίσης ότι οι αναρτήσεις που αφορούν τη δημιουργία ή την εφαρμογή ενός σεναρίου του ίδιου του εκπαιδευτικού είναι πολύ περισσότερες από εκείνες που αναφέρονται στη δημιουργία ή την εφαρμογή σεναρίου ενός συναδέλφου. Η ανισότητα της ποσοτικής αυτής κατανομής δείχνει μια τάση εσωστρέφειας των μελών, την οποία όμως θα πρέπει να συνεξετάσουμε με τον φόρτο υποχρεώσεων των μελών που συχνά τα ανάγκαζε να δώσουν προτεραιότητα στις υποχρεωτικές αναρτήσεις που αφορούσαν τα «δικά τους» σενάρια. Πάντως, και παρά τον ανασταλτικό αυτό παράγοντα, αξίζει να επισημανθεί ότι ο Εκπαιδευτικός 5 εμφανίζει υψηλότερο αριθμό αναρτήσεων για σενάρια συναδέλφων παρά δικά του, δεδομένο που βεβαιώνει, ως ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, ότι εντός της ομάδας ενεργοποιήθηκαν εν μέρει ή συνολικά, σε ορισμένες στιγμές ή σε μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα, ταυτότητες αλληλέγγυας προσφοράς και υπο-

στήριξης, καθώς και ότι η κοινότητα καλλιέργησε μια ανάλογη νοοτροπία στα μέλη της.

Άλλωστε, οι συζητήσεις που έγιναν για τη σύνταξη των σεναρίων, ανεξάρτητα από το αν επρόκειτο για σενάριο του ίδιου του εκπαιδευτικού ή συναδέλφου του, καλλιέργησαν τη συνεργασία μεταξύ των μελών, έδωσαν το πλαίσιο για την εμπέδωση του αισθήματος συνεισφοράς στην ομάδα, και άσκησαν και ως προς τη ρητορική και ως προς το περιεχόμενο την πρακτική ενός συνομιλιακού λόγου (ενός λόγου, δηλαδή, που αφορμάται από τα σημεία σύγκλισης με τον συνομιλητή, εστιάζεται στο θετικό και το αναδεικνύει, διατυπώνει χωρίς αιχμές την αντίθεσή του και κατατείνει στη σύνθεση των απόψεων).

Η εμπέδωση κουλτούρας συνεργασίας, ομαδικού πνεύματος, και διάθεσης αλληλοϋποστήριξης ώθησε τους εκπαιδευτικούς σε πυκνότερες συνομιλίες με άξονα τη σύνταξη ενός σεναρίου. Η τάση αυτή ήταν εντονότερη στον Εκπαιδευτικό 1 (που εμφανίζει πολύ μεγαλύτερο αριθμό αναρτήσεων) και συνεχίστηκε εν μέρει και στις αναρτήσεις του αναφορικά με την εφαρμογή σεναρίων. Είναι χαρακτηριστικό ότι, στο πλαίσιο εφαρμογής δικών του σεναρίων από άλλο μέλος ή σεναρίων συναδέλφων του από τον ίδιο, η συνεργασία εκτάθηκε πέραν της ψηφιακής κοινότητας και στη συνεργασία των μαθητών/τάξεων των δύο εκπαιδευτικών στο πλαίσιο εφαρμογής του σεναρίου στην αίθουσα διδασκαλίας. Οι συνεργατικές ταυτότητες, λοιπόν, που εμπεδώθηκαν στο πλαίσιο λειτουργίας της κοινότητας είχαν την ευεργετική τους επίδραση και στις εκτός κοινότητας πρακτικές.

Όμως το περιεχόμενο των αναρτήσεων που πραγματοποιήθηκαν στις συζητήσεις για την εφαρμογή των σεναρίων, στο μεγαλύτερό του μέρος, απέκτησε έναν διαδικαστικό χαρακτήρα: ανακοίνωσης της εφαρμογής, ανάρτησης περιγραφών ανά διδακτική ώρα, ημερολογιακού τύπου καταγραφή απροσδόκητων ανατροπών, ανακοίνωσης ολοκλήρωσης της εφαρμογής. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ποσοτικά πολύ λιγότερες, η στάση αυτή παρατηρήθηκε και σε νήματα συζήτησης για τη σύνταξη σεναρίων. Η διεκπεραιωτική αυτή συζήτηση των εφαρμογών δείχνει, εν μέρει, μια αδυναμία της κοινότητας να λειτουργήσει ως ομάδα σε αυτό το σημείο. Θα πρέπει, όμως, να ληφθεί υπόψη ότι, ιδιαίτερα τον τελευταίο χρόνο λειτουργίας της κοινότητας, πολλά σενάρια τέθηκαν σε εφαρμογή, ολοκληρώθηκαν και αναρτήθηκαν μέσα σε εξαιρετικά συμπίεσμένα χρονικά περιθώρια.

5.2.4. Οι διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών κατά τη συμμετοχή τους στην κοινότητα

Στο σημείο αυτό εξετάζουμε τα σενάρια που εκπόνησαν οι πέντε εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο λειτουργίας της κοινότητας και τις συζητήσεις που έκαναν με τους συναδέλφους τους στην ομάδα αλληλοβοηθούμενοι στην αποσαφήνιση

των αρχικών ιδεών για τη σύνταξη σεναρίου, την επεξεργασία των στόχων τους, την επιλογή των προσφερόμενων λογοτεχνικών κειμένων, κλπ., προκειμένου να ανιχνεύσουμε τυχόν μεταβολές στη διδακτική τους ταυτότητα, ενδεχόμενη ενίσχυση ορισμένων πτυχών αυτής της ταυτότητας ή αποδυνάμωσης κάποιων άλλων. Επειδή, όπως έχει σημειωθεί, για δύο από τους εκπαιδευτικούς δεν διαθέτουμε τεκμήρια των διδακτικών τους πρακτικών πριν από την είσοδό τους στην κοινότητα, σε αυτές τις περιπτώσεις, περιοριστήκαμε στην εξέταση των σεναρίων και της συμμετοχής τους στις συζητήσεις του Διαλόγου διερευνώντας τυχόν μετατοπίσεις τους εντός της πορείας τους στην κοινότητα.

Ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές συνέχισαν σταθερά την εργαλειακή χρήση τους (α' κύκλος). Σε επίπεδο δηλωμένης πρόθεσης πολύ νωρίς (με την έναρξη της δεύτερης φάσης ανάπτυξης της κοινότητας, όταν δηλαδή μέλη της είναι πλέον και οι πέντε εκπαιδευτικοί) κατατέθηκε η βούλησή τους να δοκιμάσουν λειτουργικούς τρόπους ενσωμάτωσης των νέων ψηφιακών μέσων (β' κύκλος), αλλά και το ενδιαφέρον τους να αποπειραθούν μια κριτική προσέγγιση όπως προδιαγράφεται στον γ' κύκλο. Στην πραγμάτωση όμως αυτών των προθέσεων η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών έγινε κατά κανόνα με τις προδιαγραφές του β' κύκλου. Η απόσταση μεταξύ της επιθυμίας και της πράξης είναι δηλωτική της δυσκολίας με την οποία μπορεί να μετακινηθεί η διδακτική ταυτότητα (όπως και κάθε ταυτότητα), και του χρόνου που χρειάζεται για να μεταβληθεί σταδιακά με μικρούς βηματισμούς.

Εξετάζοντας χωριστά τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών είναι χρήσιμο να παρατηρήσουμε ότι η γενική μετακίνηση από τον α' στο β' κύκλο ως προς την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών δεν συντελείται ισόβαθμα και ομοιότροπα σε όλους. Ο Εκπαιδευτικός 4, για παράδειγμα, που εμφανίζει μεγαλύτερη πρόσδεση σε παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας και έναν δισταγμό στην αναθεώρηση των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζει, εμφανίζεται το ίδιο διστακτικός και ως προς τη λειτουργική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα σενάρια του. Έτσι, εστιάζει στην εργαλειακή χρήση, αλλά από την πορεία του μέσα στην κοινότητα παρακινείται να ζητήσει στα σενάρια του παραγωγή πολυτροπικών κειμένων με τη χρήση ψηφιακών μέσων, δεδομένο που δείχνει μια επιθυμία κίνησης προς τον β' κύκλο. Από την άλλη, ο Εκπαιδευτικός 2 που εισέρχεται στην κοινότητα (σε δεύτερο χρόνο) με πολύ καλές γνώσεις χρήσης των Νέων Τεχνολογιών και έναν σαφή προσανατολισμό σε σύγχρονους παιδαγωγικούς λόγους, όπως δείχνουν οι πρώτες επεξεργασίες σεναρίων του, συστηματοποιεί στα επόμενα σενάρια του έξυπνους και πρωτότυπους τρόπους ενσωμάτωσης των νέων ψηφιακών μέσων που εντάσσονται στον β' κύκλο, ενώ προσεγγίζει και τον γ' κύκλο. Είναι αξιοσημείωτο ότι ο ίδιος εκπαιδευτικός στην πορεία του μέσα στην κοινότητα περιορίζει την παρουσία των ΤΠΕ στα σενάρια του, μετακινεί δηλαδή τη διδακτική του προσοχή από την εντυπωσιακή παρουσία των ψηφιακών μέσων στην εμβάθυνση ενός λειτουργικού ψηφιακού και στην

απόπειρα ενός κριτικού ψηφιακού γραμματισμού. Στο ενδιαμέσο των δύο περιπτώσεων ο Εκπαιδευτικός 3 εμφανίζεται σταθερά προσηλωμένος στην εργαλειακή αξιοποίηση των ΤΠΕ, πριν και κατά τη διάρκεια λειτουργίας της κοινότητας, αλλά όσο προχωρά στη σύνταξη νέων σεναρίων προσανατολίζεται προς τη χρήση εργαλείων του δεύτερου ιστού γεγονός που του επιτρέπει να αναζητήσει μια περισσότερο κριτική και λειτουργική αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Ως προς τις γνώσεις για τον κόσμο και τις γνώσεις για τη λογοτεχνία, δεν εντοπίζονται μεταβολές στις στάσεις των εκπαιδευτικών μολονότι η έμφαση που δίνει ο καθένας διαφέρει από αυτή των υπολοίπων. Για παράδειγμα, ο Εκπαιδευτικός 3 δίνει σταθερά μεγάλη έμφαση στις γνώσεις για τον κόσμο (σε βάρος των γνώσεων για τη λογοτεχνία), ενώ ο Εκπαιδευτικός 2, αντίθετα, πολύ περιορισμένη. Και ο Εκπαιδευτικός 4 δίνει έμφαση στις γνώσεις για τη λογοτεχνία (κυρίως τη λογοτεχνία ως σημείωση), αλλά εστιάζει και στις γνώσεις για τον κόσμο ως μέσον για την κατανόηση του κειμένου και τη συζήτηση πάνω σε νοήματά του.

Οστόσο, η πορεία των εκπαιδευτικών στην κοινότητα δείχνει μια μικρή μετατόπιση από τις γνώσεις προς την πλευρά των γραμματισμών, μια μεγαλύτερη προσοχή και συστηματική ενσωμάτωση των γραμματισμών στους στόχους αλλά και τη διδακτική πορεία των σεναρίων. Δίνεται προτεραιότητα σε ψηφιακούς γραμματισμούς, ενώ η εστίαση σε γραμματισμούς αναγνωριστικού τύπου παραμένει σταθερή για τους εκπαιδευτικούς που δεσμεύονται περισσότερο από παραδοσιακότερα διδακτικά σχήματα και λόγους. Η ζωή στην κοινότητα ενίσχυσε τον προβληματισμό για τα μέσα επίτευξης ενός κριτικού γραμματισμού και οι σχετικές συζητήσεις παρακίνησαν τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν κριτικούς γραμματισμούς στους στόχους των σεναρίων τους χωρίς πάντα να πραγματώνεται ο επιθυμητός στόχος.

Ως προς τις διδακτικές πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν στα σεναριά τους μέσα στην κοινότητα, παρατηρείται μια μικρή, αλλά σημαντική μετατόπιση από τις λεγόμενες «ορατές» στις «αόρατες» παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες στοχεύουν στην αυτενέργεια και την πρωτοβουλία των μαθητών (Bernstein 1989). Παραμένει βέβαια σε ισχύ η έντονη μείξη παραδόσεων που διαπιστώσαμε στους τρεις εκπαιδευτικούς πριν από την έναρξη του προγράμματος. Ανάλογα υβριδικές εμφανίζονται και οι ταυτότητες των άλλων δύο εκπαιδευτικών που μπήκαν στην κοινότητα σε επόμενη χρονική στιγμή. Σε κάθε περίπτωση, η κοινότητα ενδυνάμωσε την τάση των εκπαιδευτικών να ανανεώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους. Η μετακίνηση όμως των εκπαιδευτικών δεν ήταν ενιαία ούτε γραμμική. Στον εκπαιδευτικό 3, για παράδειγμα, η μελέτη της πορείας του εντόπισε απόπειρες προοδευτικών διδακτικών σχημάτων αλλά και αναδιπλώσεις σε πιο καθοδηγητικά μοντέλα μάθησης.

5.2.5. Συμπεράσματα-ανακεφαλαίωση

Από τη γενική και συνοπτική παρακολούθηση των μελετών για τους πέντε εκπαιδευτικούς που προηγήθηκε, διαπιστώνουμε ότι η κοινότητα της λογοτεχνίας λειτούργησε ως ένα ψηφιακό περιβάλλον πρακτικής και μάθησης με αρκετές όμως δεσμεύσεις διοικητικής φύσης που είχαν τον αντίκτυπό τους σε μέρος των ασύγχρονων συζητήσεων. Ενδυνάμωσε τη συνεργατική διάθεση των μελών, ενίσχυσε το πνεύμα αλληλεγγύης, διαμόρφωσε μια συνείδηση ένταξης σε ομάδα. Η νοοτροπία που εμπεδώθηκε μεταφέρθηκε και εκτός της κοινότητας, στο πλαίσιο εφαρμογής των σεναρίων, σε συνεργασίες των τάξεων των εκπαιδευτικών της ομάδας αλλά και σε συνεργασίες με άλλους συναδέλφους στο σχολείο, εκτός της ομάδας.

Οι συνθήκες λειτουργίας της κοινότητας και οι τρόποι επίδρασής της στα μέλη της και τις ταυτότητές τους υπήρξε πολυπαραγοντική και σύνθετη. Κάθε εκπαιδευτικός, όπως φάνηκε από τη μελέτη των πέντε επιλεγμένων περιπτώσεων, είχε τη δική του διδακτική ταυτότητα κατά την είσοδό του στην κοινότητα, την ιδιαίτερη διαδρομή του μέσα στην ομάδα και συνδιαλέχθηκε διαφορετικά με τους όρους και τα πρόσωπα της κοινότητας. Έτσι, συνέβησαν και διαφορετικές μεταβολές στις ταυτότητές τους, όπως είδαμε να τεκμηριώνονται στις αναρτήσεις τους και στα σεναριά τους, στους στόχους τους, στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ και τις διδακτικές τους πρακτικές.

Η λειτουργία της κοινότητας ενίσχυσε την ενδιάθετη ανανεωτική τάση των εκπαιδευτικών, ενδυνάμωσε την προσοχή τους σε προσδοκούς παιδαγωγικούς λόγους, και, κυρίως, τους υποστήριξε ώστε να συστηματοποιήσουν και να τεκμηριώσουν διάχυτες αντιλήψεις, στόχους και προσδοκίες. Οι μετατοπίσεις στις διδακτικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών δεν ήταν έντονες ούτε, κάποτε, εύκολα ορατές. Περισσότερο από οτιδήποτε άλλο η λειτουργία της ψηφιακής κοινότητας ανέδειξε τις σύνθετες, βραδείες και μη ευθύγραμμες διεργασίες που απαιτούνται για να μεταβληθεί μια διδακτική ταυτότητα.

5.3. Από την κοινότητα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας

A. Μάτος

5.3.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κείμενο επιδιώκεται να αποτυπωθούν οι τρόποι ανακατασκευής των παιδαγωγικών ταυτοτήτων των εν λόγω εκπαιδευτικών –οι οποίοι διασταυρώνονται με ποικίλους παιδαγωγικούς και διδακτικούς λόγους και ιδεολογίες που βρίσκονται σε ανταγωνισμό ή «συνενοχή» μεταξύ τους (discourses in conflict / discourses in complicity) (Gee 2010, 112) και «κυκλοφορούσαν» στην κοινότητα του Διαλόγου–, ώστε να εξαχθούν κάποια σχετικά συμπεράσματα.

Για την υλοποίηση των μελετών περίπτωσης των πέντε εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκαν ποικίλα πρωτογενή και δευτερογενή ερευνητικά δεδομένα (ημερολόγια καταγραφής διδακτικών πρακτικών πριν από την ένταξή τους στην κοινότητα, μελέτες αξιολόγησης σεναρίων και αποτύπωσης διδακτικών πρακτικών κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα, αναρτήσεις μηνυμάτων στο διαδικτυακό περιβάλλον, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια κλπ.). Σε σχέση με το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο ανάλυσης των δεδομένων, αξιοποιήθηκαν, κυρίως, ποιοτικές μέθοδοι που στηρίζονται στη μείξη παραδόσεων, οι οποίες αντλούν από μια ευρύτερη κοινωνικο-πολιτισμική οπτική και επικεντρώνονται στην παράμετρο των πλαισίων στα οποία ζει και εργάζεται ο εκπαιδευτικός. Έτσι, αξιοποιήθηκαν αναλυτικά εργαλεία όπως αυτά των ταυτοτήτων (Ottesen 2006· Gee 2010) ή του *habitus* του Bourdieu (Belland 2009) και με αυτό τον τρόπο αναδεικνύουν τον σύνθετος ρόλος της αλληλεπίδρασης μεταξύ προσωπικών και θεσμικών οριζόντων στην κατασκευή νοημάτων για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν εκδοχές της ανάλυσης σχολικού λόγου, οι οποίες έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί σε μεγάλο εύρος σε ερευνητικά προγράμματα του ΚΕΓ (Κουτσογιάννης 2012· Κουτσογιάννης, Παυλίδου & Χαλσιάνη 2011).

5.3.2. Το προφίλ των εκπαιδευτικών πριν από τη συμμετοχή τους στον Διάλογο

Το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών που μελετήθηκαν, παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία και είναι αντιπροσωπευτικό του αντίστοιχου προφίλ του συνόλου των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην κοινότητα. Όπως φαίνεται και στον παρακάτω Πίνακα, τρεις υπηρετούν σε Γυμνάσιο και δύο σε Λύκειο, ενώ τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση κυμαίνονται μεταξύ πέντε και είκοσι τεσσάρων ετών. Οι πιστοποιημένες τους δεξιότητες στις ΤΠΕ είναι για έναν από αυτούς του Α' επιπέδου, για τρεις του Β' επιπέδου, ενώ μεταξύ τους υπάρχει και ένας είναι επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου· τέ-

λος, οι δύο από αυτούς διαθέτουν μόνο πτυχίο, δύο μεταπτυχιακό τίτλο και ένας είναι υποψήφιος διδάκτορας.³⁰

Περίπτωση	Είδος σχολείου	Χρόνια υπηρεσίας	Δεξιότητες στις Τ.Π.Ε.	Μεταπτυχιακές σπουδές
ΕκπΑρχ-1	Γυμνάσιο	20	Πιστοποίηση Β' επιπέδου	Υποψήφιος διδάκτορας
ΕκπΑρχ-2	Γυμνάσιο	5	Πιστοποίηση Α' επιπέδου	Μεταπτυχιακό
ΕκπΑρχ-3	Γυμνάσιο	6	Πιστοποίηση Β' επιπέδου	Πτυχίο
ΕκπΑρχ-4	Λύκειο	24	Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου	Πτυχίο
ΕκπΑρχ-5	Λύκειο	20	Πιστοποίηση Β' επιπέδου	Μεταπτυχιακό

Πίνακας 34: Το προφίλ των εκπαιδευτικών που αποτελούν τις μελέτες περίπτωσης

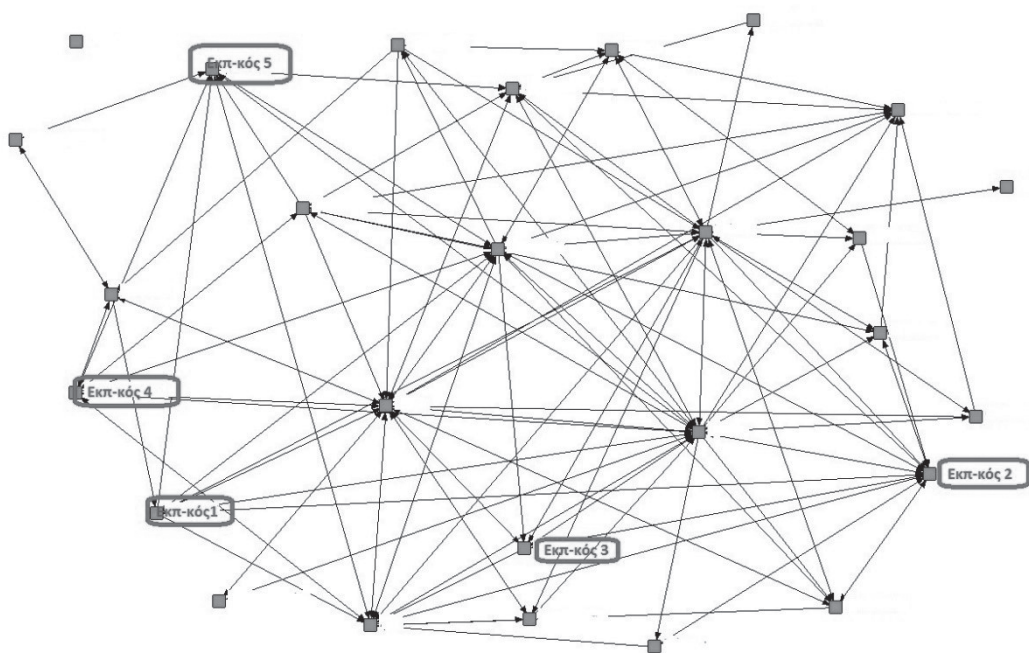
Πριν από την ένταξή τους στην κοινότητα του Διαλόγου προηγήθηκε συνεργασία με όλους και συναντήσεις με ειδικούς ερευνητές του ΚΕΓ, με στόχο την άντληση χρήσιμων δεδομένων για τη διεξαγωγή του έργου. Με βάση τα δεδομένα αυτά, προκύπτει ότι, πλην ενός από τους εκπαιδευτικούς, οι υπόλοιποι είχαν λάβει μέρος σε ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα, ενώ εκδήλωσαν –έστω και με διαφορετικά κίνητρα– μεγάλο ενδιαφέρον για την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση, γενικά, αλλά και στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών, ειδικότερα. Παράλληλα, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί πριν από τη συμμετοχή τους στο έργο προσέγγιζαν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών με ποικίλες οπτικές. Κοινό, όμως, κίνητρο και των πέντε ήταν η επιθυμία τους να κινητοποιήσουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργότερα στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Εκτός αυτού, αναφέρονται και άλλου είδους προσωπικά κίνητρα που τους ώθησαν να συμμετάσχουν στο εν λόγω έργο. Έτσι, ο Εκπαιδευτικός 1 επεδίωκε να εισαγάγει με τον «κατάλληλο» τρόπο τα ψηφιακά μέσα στο σχολείο, με στόχο να καταφέρει αποτελεσματικότερα πλήγματα εναντίον της τάσης των παιδιών να χρησιμοποιούν τα greeklish· ο Εκπαιδευτικός 2 ήθελε να ανακαλύψει νέους τρόπους αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία και ισχυριζόταν πως «τα ψηφιακά μέσα αποτελούσαν μέρος των καθημερινών πρακτικών του που ήταν απόλυτα ενσωματωμένες στην ενδοσχολική αλλά και την εξωσχολική ταυτότητά του»· ο Εκπαιδευτικός 3 ήθελε να συνεχίσει «αυτό που έκανε στο Β' επίπεδο», ενώ ο Εκπαιδευτικός 4 συμμετείχε λόγω

30. Για λόγους διαφύλαξης των προσωπικών δεδομένων των εκπαιδευτικών, στο παρόν κείμενο επιλέγεται συνειδητά η απόκρυψη του φύλου τους και, ως εκ τούτου, η αναφορά σε αυτούς μέσω της γενικευτικής χρήσης του αρσενικού γένους.

μιας δημιουργικής διάθεσης και επιθυμίας να γνωρίσει και να συνεργαστεί με άτομα που έχουν ίδιες ανησυχίες και ενδιαφέροντα· τέλος, ο Εκπαιδευτικός 5 ενδιαφερόταν για τον πειραματισμό στη διδασκαλία, καθώς μάλιστα αυτός γίνεται με την καθοδήγηση ενός φορέα με τον οποίο ταυτίζεται ως προς τις παιδαγωγικές αντιλήψεις.

5.3.3. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην κοινότητα

Με βάση τα δεδομένα μας, και οι πέντε εκπαιδευτικοί ήταν διαρκώς παρόντες στην κοινότητα από την ίδρυσή της μέχρι και τον Αύγουστο του 2014. Από αυτούς οι τρεις (Εκπαιδευτικός 1, 2 και 4) ανήκαν στον πυρήνα της, που σημαίνει ότι παρουσίασαν υψηλούς δείκτες δικτύωσης με τα υπόλοιπα μέλη (βλ. Ενότητα 2.4.2 του παρόντος βιβλίου), ενώ οι Εκπαιδευτικοί 3 και 5 ανήκαν στην περιφέρεια, με τον Εκπαιδευτικό 3 να είναι αρκετά απομονωμένος. Στο παρακάτω Γράφημα αποτυπώνεται η θέση καθενός από τους πέντε, υπό μελέτη, εκπαιδευτικούς μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της κοινότητας, το οποίο αποτελούνταν από είκοσι έξι μέλη, τέσσερα από τα οποία είχαν συντονιστικό ρόλο. Όπως φαίνεται, λοιπόν, οι Εκπαιδευτικοί 1, 2 και 4 είναι αρκετά δεσμευμένοι και δικτυωμένοι, ενώ η παρουσία και η δραστηριότητά τους ήταν αρκετά σημαντική για την κοινότητα.



Γράφημα 5: Η θέση των πέντε εκπαιδευτικών στο κοινωνικό δίκτυο της κοινότητας

Το γεγονός ότι οι τρεις εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν στον πυρήνα της κοινότητας προκύπτει, επίσης, και από το γεγονός ότι στο σύνολο των είκοσι έξι μελών της κοινότητας:

- (α) ο Εκπαιδευτικός 4 κατέχει τη δωδέκατη θέση, ως προς τη συχνότητα εισόδου του στο περιβάλλον, τη δέκατη θέση, ως προς τη συχνότητα εισόδου με δημοσίευση, ενώ ο συντελεστής διασύνδεσής του με την κοινότητα τον τοποθετεί στην όγδοη θέση.
- (β) ο Εκπαιδευτικός 2 κατέχει τη δέκατη πέμπτη θέση, ως προς τη συχνότητα εισόδου του στο περιβάλλον, την ένατη θέση, ως προς τη συχνότητα εισόδου με δημοσίευση, ενώ ο συντελεστής διασύνδεσής του με την κοινότητα τον τοποθετεί στην έκτη θέση.
- (γ) ο Εκπαιδευτικός 1 κατέχει τη δέκατη έκτη θέση, ως προς την συχνότητα εισόδου του στο περιβάλλον, τη δέκατη τρίτη θέση, ως προς τη συχνότητα εισόδου με δημοσίευση, ενώ ο συντελεστής διασύνδεσής του με την κοινότητα τον τοποθετεί στην έβδομη θέση.

Εξίσου ενδεικτική για το γεγονός της τοποθέτησής τους στην περιφέρεια είναι και η κατάταξη των άλλων δύο εκπαιδευτικών. Έτσι:

- (α) ο Εκπαιδευτικός 5 κατέχει τη δέκατη τρίτη θέση, ως προς τη συχνότητα εισόδου του στο περιβάλλον, τη δέκατη πέμπτη θέση, ως προς τη συχνότητα εισόδου με δημοσίευση, ενώ ο συντελεστής διασύνδεσής του με την κοινότητα τον τοποθετεί στην ενδέκατη θέση.
- (β) ο Εκπαιδευτικός 3 κατέχει την εικοστή πρώτη θέση, ως προς τη συχνότητα εισόδου του στο περιβάλλον, τη δέκατη ένατη θέση, ως προς τη συχνότητα εισόδου με δημοσίευση, ενώ ο συντελεστής διασύνδεσής του με την κοινότητα τον τοποθετεί στη δέκατη τρίτη θέση.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι δύο από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν τη σύνταξη όλων των σεναρίων που ανέλαβαν με βάση τη σύμβασή τους (παρακάτω Πίνακας). Το γεγονός αυτό είναι ενδεικτικό για το ότι απρόβλεπτοι παράγοντες μπορούν να βγάλουν εκτός προγραμματισμού τη σχεδιασμένη δράση ενός μέλους της κοινότητας ή για το ότι κάποια μέλη στην πορεία του χρόνου αλλάζουν προτεραιότητες και δεσμεύονται με διαφορετικό τρόπο, σε σχέση με τον αρχικό, ανάλογα και με τα ζητήματα που ανακύπτουν στην προσωπική ή επαγγελματική τους ζωή.

Περίπτωση	Ανέλαβε να συντάξει	Συνέταξε	Ανέλαβε να εφαρμόσει	Εφάρμοσε
Εκπ-κός 1	11	9	21	21
Εκπ-κός 2	15	15	22	22
Εκπ-κός 3	13	9	18	18
Εκπ-κός 4	11	11	16	16
Εκπ-κός 5	10	10	11	11

Πίνακας 35: Αριθμός σεναρίων που συνέταξαν και εφάρμοσαν οι πέντε εκπαιδευτικοί του Διαλόγου

5.3.4. Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά δεδομένα που αξιοποιήθηκαν για την παρούσα ανάλυση αποτελούνται από το παρακάτω σώμα:

- Ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί πριν από και κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους στη διαδικτυακή κοινότητα.
- Διδακτικά ημερολόγια που κράτησαν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και απομαγνητοφωνήσεις μίας ωριαίας διδασκαλίας πριν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, στην οποία αποτυπώνονται οι διδακτικές τους πρακτικές πριν από την εμπλοκή τους στην κοινότητα.
- Μελέτη περίπτωσης, η οποία υλοποιήθηκε από ερευνητική ομάδα του ΚΕΓ και η οποία καταγράφει και αναλύει τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών πριν από τη συμμετοχή τους στην κοινότητα (πλην των Εκπαιδευτικών 3 και 5).
- Μελέτες αξιολόγησης ενδεικτικών σεναρίων των εκπαιδευτικών, οι οποίες εκπονήθηκαν, επίσης, από ερευνητική ομάδα του ΚΕΓ (πλην των Εκπαιδευτικών 3 και 5).
- Δεδομένα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην κοινότητα, κυρίως μέσα από τη συλλογή των διαδικτυακών τους αναρτήσεων (για τη μεθοδολογία η οποία ακολουθήθηκε για να αναλυθούν αυτά βλ. παρόν βιβλίο, κεφ. 2.3.1).

Τα δεδομένα από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην κοινότητα καταμετρήθηκαν, ταξινομήθηκαν σύμφωνα με το περιεχόμενό τους, ενώ υπολογίστηκε και η σημασιολογική τους βαρύτητα, σε σχέση με τον βαθμό στον οποίο προωθούν τον παιδαγωγικό διάλογο και αποτελούν δείκτες κατασκευής επαγγελματικής και διδακτικής γνώσης. Οι κατηγορίες στις οποίες ανήκουν όλα τα μηνύματα που δημοσιεύθηκαν από τους συμμετέχοντες στην κοινότητα και ο αριθμός τους, ανά νοηματική κατηγορία, παρατίθενται στον παρακάτω Πίνακα.

ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΡΤΗΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΡΤΗΣΕΩΝ				
	Εκπ-κός 1	Εκπ-κός 2	Εκπ-κός 3	Εκπ-κός 4	Εκπ-κός 5
Ζητήματα «λογιστικού» τύπου	27	52	16	11	12
Κοινωνικές σχέσεις	11	7	2	3	18
Γενική υποστήριξη	7	8	1	5	13
Περί εφαρμογής σεναρίου από τον/την ίδιο/α	48	80	20	71	35
Περί σύνταξης προσωπικού σεναρίου	41	59	31	50	60
Περί σύνταξης σεναρίου συναδέλφου	13	13	2	24	11
Περί εφαρμογής σεναρίου συναδέλφου	2	5	0	12	3
ΣΥΝΟΛΟ ΜΗΝΥΜΑΤΩΝ	149	224	72	176	152

Πίνακας 36: Κατανομή περιεχομένου μηνυμάτων των εκπαιδευτικών στα forum συζητήσεων του Διαλόγου

5.3.5. Εκπαιδευτικός 1

Από τη συνολική ανάλυση και μελέτη των δεδομένων που αφορούν στη συμμετοχή του στην κοινότητα, είναι εμφανές πως ο Εκπαιδευτικός 1 κατά τη συμμετοχή του στη διαδικτυακή κοινότητα του Διαλόγου μετατοπίστηκε, άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο, ως προς τις διδακτικές του ταυτότητες.

Πριν από τη συμμετοχή αυτή, όπως προέκυψε από την ανάλυση της καταγεγραμμένης του διδασκαλίας, της συνέντευξης αλλά και του ερωτηματολογίου, ο εκπαιδευτικός πραγμάτωνε υβριδικές ταυτότητες που αντλούσαν από τμήματα διαφόρων λόγων σχετικών με τη διδασκαλία, την ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων και τα αρχαία ελληνικά. Οι διδακτικές μέθοδοι που επέλεγε δεν προσανατολιζόταν σε «διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη» ούτε επικεντρωνόταν στις γνώσεις για την αρχαία ελληνική γλώσσα –με τη μορφή της «εισηγητικής παράδοσης γνωστικού περιεχομένου» η οποία ακολουθείται από εξάσκηση των μαθητών. Τουναντίον, προτιμούσε τη διδασκαλία «ως διάλογο ή συζήτηση», αλλά δεν κατάφερε πάντοτε να αναπτύξει την πρωτοβουλία των μαθητών, καθώς η όλη διαδικασία αποτελούνταν από ερωτήσεις που στόχευαν στη μνημονική ανάκληση γνώσεων ή «ορθών» απόψεων.

Παράλληλα, αξιοποιούσε σε ικανοποιητικό βαθμό τις ΤΠΕ, κυρίως ως μέσα επίδειξης και αναπαράστασης, ενώ η προσωπική του «θεωρία» γι' αυτά ήταν ότι πρόκειται για έξυπνα και βολικά μέσα για να πετύχει τον κυρίως στόχο του, που δεν ήταν άλλος από το να εμψυχήσει ξανά στη συνείδηση των μαθητών την απολεσθείσα εκτίμηση για τον αρχαίο ελληνικό πνευματικό πολιτισμό.

Ο Εκπαιδευτικός 1 διέθετε, επίσης, ικανοποιητική θεωρητική κατάρτιση, αναφορικά με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση και είχε κατακτήσει, σχεδόν πλήρως, τον επίσημο σχετικό λόγο, τουλάχιστον σε επίπεδο ρητορείας. Παράλληλα, είχε τη δυνατότητα να κινηθεί έξω από τα όρια του ισχύοντος σχολικού λόγου (γνώσεις για τη γλώσσα, γραμματισμοί), μολονότι δεν το επέλεγε σε σταθερή βάση, ενώ οι διδακτικοί του σχεδιασμοί διαποτιζόταν από μια ταυτότητα «κλασικού φιλόλογου» που ανησυχεί για την εξάπλωση του φαινομένου των greeklish, το οποίο κυριαρχεί σε πλήθος διαδικτυακών χώρων, και την υποβάθμιση των κλασικών σπουδών (και ως προς την πολιτισμική και ως προς τη γλωσσική διάσταση). Τέλος, οι ΤΠΕ, σύμφωνα με την οπτική του, αποτελούσαν εργαλεία κινητροδότησης των μαθητών, περισσότερο με τη διάσταση των παιδαγωγικών εργαλείων (α' κύκλος).

Στις ταυτότητες, λοιπόν, του Εκπαιδευτικού 1 πριν από την εμπλοκή του στην κοινότητα, αποκρυσταλλώνονται πρακτικές που φανερώνουν κινητικότητα σε επίπεδο παιδαγωγικής προοδευτικοποίησης στοιχείων του ισχύοντος σχολικού (και ευρύτερου) κυρίαρχου λόγου, από τον οποίο εν πολλοίς, αντλεί. Η θεωρητική του σκευή σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ είναι σχετικώς πλήρης αλλά η αντίστοιχη ιδεολογική είναι συγκεχυμένη ή ψευτο-προοδευτική, αφού φαίνεται να επικαλύπτεται με την αντίληψη «πίσω στα βασικά» και με έκφραση ανησυχιών για αλλοίωση στοιχείων του «ιερού πυρήνα» του μαθήματος.

Αυτά ακριβώς τα νοήματα που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός τη στιγμή που εισέρχεται στην κοινότητα αποτελούν το φόντο με το οποίο «διασταυρώνονται» οι λόγοι που είναι κυρίαρχοι στον Διάλογο και διαμορφώνουν τα αφηγήματά του, προκαλώντας ανακατασκευή και ρήγματα στις παιδαγωγικές του ταυτότητες. Έτσι, μεταξύ των πλέον εμφανών μεταβολών που υπέστη η ταυτότητά του είναι, για παράδειγμα, ότι οι διδακτικές δραστηριότητες των σεναρίων του αντλούν, πλέον, από τον λόγο του διερευνητικού και γνωσιο-κονστрукτιβιστικού γραμματισμού, καθώς και ότι οι διδακτικές του πρακτικές προσεγγίζουν, πληρέστερα και πιο τεκμηριωμένα, τις αρχές της προοδευτικής παιδαγωγικής από την οποία αντλούσε και προηγουμένως.

Από την άλλη πλευρά, σε ό,τι αφορά τον τρόπο που βλέπει τις γνώσεις για τον κόσμο και τις γνώσεις για τη γλώσσα / γραμματεία, οι εν ενεργεία ταυτότητές του συνεχίζουν να υπαγορεύουν τους διδακτικούς του σχεδιασμούς, αφήνοντας, βέβαια, περιθώριο για ανάδυση τάσεων που δείχνουν ότι έχει

εμπλουτίσει το βλέμμα του, κυρίως ως προς το ότι, σχεδιάζοντας μια διδακτική δραστηριότητα, λαμβάνει περισσότερο υπόψη τον παράγοντα «μαθητής» και τον τρόπο που αυτός μαθαίνει και λιγότερο τη «διδακτική ύλη» ή το «περιεχόμενο του μαθήματος». Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι ο εκπαιδευτικός, ήδη πριν από τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα, έκανε σημαντικές απόπειρες διδασκαλιών στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών που ξέφευγαν από τα καθιερωμένα, εστιάζοντας σημαντικά στη συσχέτιση του αρχαίου με τον νέο κόσμο και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε φλέγοντα κοινωνικά ζητήματα, αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο τη σχέση τους με αντίστοιχα της αρχαιότητας. Παράλληλα, πρέπει να θυμηθούμε ότι η πλέον σταθερή διάσταση των διδακτικών του ταυτοτήτων πριν από τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα είναι εκείνη του «κλασικού φιλόλογου», γεγονός που τον κάνει εξαιρετικά ανθεκτικό σε ενδεχόμενες αλλαγές και μετατοπίσεις.

Στο πλαίσιο των παραπάνω γίνεται κατανοητός ο περισσότερο επαγωγικός και διερευνητικός χαρακτήρας που διαπερνά όλες σχεδόν τις διδακτικές δραστηριότητες στα σενάρια του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού αλλά και η –έστω σε ρητορικό επίπεδο– εστίαση σε κριτικές διαστάσεις γραμματισμών. Ως προς την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, μολοντί διαπιστώθηκε μια προσκόλληση στον α' κύκλο, παρατηρήθηκε, επίσης, και η διεύρυνσή του, τόσο αναφορικά με το ότι αξιοποιεί πολυπληθέστερα και ποιοτικότερα ψηφιακά εργαλεία και περιβάλλοντα, όσο και ως προς το ότι οι διδακτικές του προτάσεις προσιδιάζουν στον β' κύκλο (π.χ. από κοινού κατασκευή πολυτροπικών κειμένων, συνεργατικός σχολιασμός τους, αξιοποίηση εργαλείων δευτέρου ιστού και δημοσίευση).

Διαπιστώσεις, όπως οι παραπάνω, οδηγούν στο συμπέρασμα πως η ταυτότητα του Εκπαιδευτικού 1 δεν ακολούθησε μια μονοσήμαντη πορεία προς μια ενιαία και σταθερή κατασκευή· τουναντίον, απαρτίζεται από στοιχεία που αντλούν από εναλλακτικούς λόγους, στους οποίους ο εν λόγω εκπαιδευτικός είναι εμβαπτισμένος, με συνέπεια να γίνεται καλύτερα κατανοητή ως αμάλγαμα επιμέρους ταυτοποιήσεων και συνυπαρχουσών ιδεολογιών και να αποτελεί διαρκώς ένα «έργο υπό κατασκευή». Παράλληλα, δεν μπορεί να αγνοηθεί το σύνθετο ελληνικό πολιτικό, κοινωνικό και –φυσικά– εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς και η επίδραση που αυτό ασκεί στις ταυτοτικές κατασκευές των εκπαιδευτικών. Έτσι, η περίοδος κατά την οποία εξελισσόταν το συγκεκριμένο έργο του ΚΕΓ ταυτίστηκε χρονικά με την περίοδο έντονης οικονομικής και πολιτικής κρίσης από την οποία δοκιμαζόταν και δοκιμάζεται η ελληνική κοινωνία, γεγονός που δεν ήταν χωρίς σημασία: οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί βίωσαν την τριετία αυτή ως περίοδο μεγάλου άγχους, ανησυχίας, αβεβαιότητας και ματαίωσης, καθώς συχνότατα ενημερώνονταν για μεταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα –οι οποίες, μάλιστα, ακύρωναν τη δουλειά τους στο πρόγραμμα– και για προβλέψεις σχετικά με αξιολόγηση συνδεδεμένη με απολύσεις, γεγονός που, με τη σειρά του, είχε ως αποτέλεσμα ένα πρωτοφανές «κυνήγι» πιστοποιητικών για υπηρεσιακά προσόντα,

τα οποία θα εξασφάλιζαν την παραμονή στην εργασιακή θέση κλπ. Κατανοεί, λοιπόν, κανείς τους κλυδωνισμούς και τις επιρροές που μπορεί να δεχτεί η διαδικασία υιοθέτησης διδακτικών ταυτοτήτων και λόγων, καθώς σε οποιοδήποτε συγκεκριμένο τοπίο δεν μπορούν παρά να επιδρούν απρόβλεπτοι παράγοντες.

5.3.6. Εκπαιδευτικός 2

Από τη συνολική ανάλυση και μελέτη των δεδομένων που αφορούν τη συμμετοχή του Εκπαιδευτικού 2 στην κοινότητα, είναι εμφανές πως αυτός πριν από τη συμμετοχή του στον Διάλογο προσέγγιζε και αξιοποιούσε τις ΤΠΕ στη διδασκαλία του περισσότερο στο πλαίσιο του α' κύκλου. Η κυρίαρχη πρακτική του στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών ήταν η χρήση των ΤΠΕ για την επίλυση ασκήσεων δομιστικής λογικής (σωστό - λάθος) στο πλαίσιο μιας παραδοσιακής διδασκαλίας. Τα ψηφιακά μέσα αναπλαισιώνονταν, ουσιαστικά, από τον παραδοσιακό λόγο και αξιοποιούνταν για τη σύνταξη του αρχαίου κειμένου από πρωτότυπο. Σε όσες περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός αναφερόταν σε χρήση των ΤΠΕ, συνδυασμένη με πρακτικές που προσέγγιζαν περισσότερο ολιστικές παραδόσεις, όπως στην περίπτωση του παιξίματος ρόλων, κατέληγε να τις υβριδοποιεί αναμειγνύοντάς τες με παραδοσιακές πρακτικές, καθώς η εξετασιοκεντρική λογική –κυρίαρχη στην ιδεολογία του σχολείου– απαιτεί η αξιολόγηση να πραγματοποιείται μέσω ερωτημάτων που εκκινούν από μια τάση για επιβράβευση του αναγνωριστικού γραμματισμού.

Σε σύγκριση με περιπτώσεις άλλων εκπαιδευτικών της κοινότητας των αρχαίων ελληνικών, είναι ενδεικτικό ότι από τα αφηγήματα του Εκπαιδευτικού 2 λείπει κάθε αναφορά και προβληματισμός σχετικά με τον ρόλο του μαθήματος στο ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο ή σχετικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας των Ελλήνων μαθητών, σε σχέση με την κατάσταση στη διδασκαλία του μαθήματος (η οποία ήταν σαφής στην περίπτωση του Εκπαιδευτικού 1). Η απουσία προβληματισμού σε σχέση με την κουλτούρα του διδακτικού αντικειμένου δεν σημαίνει πως ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός ενδεχομένως αδιαφορεί για το ζήτημα αυτό, αλλά πως η αυστηρή περιχαράκωση της εκπαίδευσης, δεν δίνει περιθώρια για προβληματισμούς, από πλευράς των εκπαιδευτικών, όσον αφορά γενικότερα ιδεολογικά ζητήματα της διδασκαλίας, εφόσον βασική επιδίωξη είναι το μάθημα να ικανοποιεί, κυρίως, τους γονείς των μαθητών και να είναι σύμφωνο με τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος.

Οι διδακτικές, λοιπόν, πρακτικές του Εκπαιδευτικού 2 πριν από τη συμμετοχή του στην κοινότητα του Διαλόγου μαρτυρούν ότι είχε κατακτήσει και πραγμάτωνε κατασκευές διδακτικών μακροκειμένων με αλληλουχία των επιμέρους σταδίων, οι οποία συνίστατο σε μια αθροιστικού τύπου συσώρευση γνώσεων που αφορούσαν τη γλώσσα, αντλώντας από παραδοσιακούς λόγους. Η αναπλαισίωση των ψηφιακών μέσων γινόταν με όρους αναγνωριστικού

γραμματισμού και αυτά χρησιμοποιούνταν ως εποπτικά μέσα, με στόχο να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα, ώστε ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να πραγματώσει με μεγαλύτερη συμμετοχή και αποδοχή τον λόγο της αυθεντίας. Το μάθημα το οποίο τελικώς κατασκευαζόταν, αποτυπωνόταν στο κλασικό κειμενικό είδος της μετωπικής διδασκαλίας, στο οποίο η γραμμικού τύπου πραγμάτωση των ελληνικών συνίσταται στην εναλλαγή του σχήματος της προσφοράς-ζήτησης (στο οποίο η ζήτηση πραγματοποιείται με ασκήσεις δομιστικής λογικής που αντλούν από τον λόγο της εξάσκησης).

Η ανάλυση και μελέτη των ερευνητικών δεδομένων από την περίοδο της συμμετοχής του Εκπαιδευτικού 2 στη διαδικτυακή κοινότητα του ΚΕΓ αναδεικνύει πως αποτελεί ιδιαίτερη περίπτωση, καθώς σε κάποιους τομείς σημειώνει ελάχιστη και σε άλλους μεγαλύτερη ταυτοτική ανακατασκευή. Πριν από τη συμμετοχή αυτή, από την ανάλυση της καταγεγραμμένης διδασκαλίας του αλλά και της συνέντευξης, προέκυψε ότι ο εκπαιδευτικός πραγμάτωνε σταθερές, σχετικώς, ταυτότητες που αντλούσαν, κυρίως, από το ιδεολογικό πλαίσιο που είναι κυρίαρχο στον χώρο εργασίας του. Οι διδακτικές μέθοδοι που επέλεγε διαποτίζονταν από τον κυρίαρχο εργαλειακό λόγο για την ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων στα Αρχαία Ελληνικά και, από αυτή την άποψη, αξιοποιούνταν με βάση τη λογική της πρόσθετης αξίας που μπορούν να έχουν στην σχολική επίδοση και την κινητοποίηση των μαθητών. Η πραγματικότητα αυτή διαμόρφωσε ισχυρές, εν ενεργεία, ταυτότητες για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν μπορούσε να αγνοήσει αφενός την ανάγκη για «ανανέωση» της διδασκαλίας των μαθημάτων –έτσι όπως αυτή γίνεται αντιληπτή στο πλαίσιο του εργαλειακού λόγου, και αφετέρου τις οπτικές (α) για τα αρχαία ελληνικά, (β) τα ψηφιακά μέσα και (γ) τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, με τις οποίες διασταυρώθηκε στο πλαίσιο της συνεργασίας του με το ΚΕΓ.

Οι διδασκαλίες του πριν από τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα προσανατολιζόνταν ιδιαίτερα στην εποπτική χρήση των ΤΠΕ και σε «διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη», με επίκεντρο τις γνώσεις για την αρχαία ελληνική γλώσσα. Οι διδακτικές του πρακτικές μπορεί να πει κανείς ότι συγκροτούσαν μια καλυμμένη μορφή «εισηγητικής παράδοσης γνωστικού περιεχομένου», η οποία διανθιζόταν με τη χρήση ψηφιακών μέσων μέσα από τη λογική του φεύγικα νέου (Fox & Henri 2005), καθώς ακολουθούνταν από εξάσκηση των μαθητών πάνω στο περιεχόμενο αυτό. Η όλη αξιοποίηση των νέων μέσων στόχευε μεν στην κατανόηση και όχι στην αποστήθιση, αλλά η μνημονική ανάκληση γνώσεων ή «ορθών» απόψεων παρέμενε ισχυρή επιδίωξη, καθώς ενισχύει την άνοδο της σχολικής επίδοσης.

Μεταξύ των πλέον εμφανών μεταβολών που υφίσταται η ταυτότητά του είναι (α) η σαφής κατάκτηση, από πλευράς του, του κυρίαρχου / επίσημου στην κοινότητα παιδαγωγικού λόγου για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ και (β) η υιοθέτηση μιας ταυτότητας εκπαιδευτικού που συνεργάζεται σε βάθος με

τους συναδέλφους του στο πλαίσιο της κοινότητας, με στόχο την από κοινού κατασκευή μαθησιακών πόρων. Από την άλλη πλευρά, όλη αυτή η ταυτοτική μετακίνηση δεν αποτυπώνεται στον ίδιο βαθμό στα σενάρια που ο ίδιος συντάσσει, γεγονός που είναι ιδιαίτερα παράδοξο με μια πρώτη ματιά. Ιδιαίτερη βοήθεια για την εξήγηση του παράδοξου αυτού φαινομένου, θα μπορούσαν να μας παρέχουν οι Fairclough, Jessop & Sayer (2004), οι οποίοι χρησιμοποιούν την έννοια της στρατηγικής, μέσω της οποίας αναδεικνύουν τη δυνατότητα των υποκειμένων να λειτουργούν ως κοινωνικοί πρωταγωνιστές (agents). Αυτό σημαίνει πως ο Εκπαιδευτικός 2 έχει ασκήσει ενεργό ρόλο και αναστοχάζεται τις πράξεις του (και, μάλιστα, στο φόντο της κυρίαρχης ιδεολογίας στο εργασιακό του πλαίσιο), με αποτέλεσμα να προχωρεί σε επανασχεδιασμούς και να μην υποτάσσεται απόλυτα σε λόγους, αντιστεκόμενος στην εξουσία τους. Υπό αυτή την έννοια, ανασχεδίασε τη δράση του, κάνοντας ελιγμούς, αφού εξέτασε τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειές της. Ο Εκπαιδευτικός 2, λοιπόν, διασταυρούμενος με διαφορετικές και αντιφατικές, εν πολλοίς, λογικές, δεν πρέπει να εκληφθεί ως «σιωπηλός καταναλωτής» ούτε του κυρίαρχου στην κοινότητα λόγου για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα Αρχαία Ελληνικά ούτε του κυρίαρχου στο εργασιακό του πλαίσιο λόγου, αλλά ως κοινωνικός πρωταγωνιστής που δημιούργησε δικά του νοήματα και ερμηνείες, μέσα από τη στρατηγική αντιμετώπιση της εξουσίας αυτών των λόγων.

Παρόλο που οι παραπάνω παραδοχές αποτελούν μια πραγματικότητα ο Εκπαιδευτικός 2 έχει εμπλουτίσει το βλέμμα του για μια μεγάλη γκάμα διδακτικών και παιδαγωγικών ζητημάτων (τρόπος που βλέπει τις γνώσεις για τον κόσμο και τις γνώσεις για τη γλώσσα / γραμματεία, διδακτικές πρακτικές), έστω και αν δεν μετατρέπει σε δράση τις νέες αυτές οπτικές. Οι εν ενεργεία ταυτότητές του συνεχίζουν να υπαγορεύουν τους διδακτικούς του σχεδιασμούς, αφήνοντας, βέβαια, περιθώριο για ανάδυση διαφορετικών διδακτικών πρακτικών από αυτές που υιοθετούσε μέχρι πρότινος.

5.3.7. Εκπαιδευτικός 3

Με βάση την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που αφορούν στην περίπτωση πριν από τη συμμετοχή του Εκπαιδευτικού 3 στην κοινότητα του Διαλόγου, προκύπτει ότι πρόκειται για εκπαιδευτικό που δεν ασπάζεται τον λόγο των σύγχρονων θεωριών για τη διδασκαλία και τη μάθηση, ενώ ταυτόχρονα είναι αποκλειστικά εμβλαπτισμένος στη λεγόμενη γλωσσοκεντρική-γραμματικοσυντακτική κουλούρα σχετικά με το διδακτικό αντικείμενο των αρχαίων ελληνικών, χωρίς καθόλου προεκτάσεις προς τη δομο-λειτουργική ή επικοινωνιακή-κειμενογλωσσολογική (Γιάννου 2011). Η παιδαγωγική ταυτότητα που κατασκευάζεται με βάση τα διδακτικά του ημερολόγια είναι του εκπαιδευτικού που αναθέτει στους μαθητές κλειστές και μη δημιουργικές εργασίες και τους εξασκεί στο μικρο-επίπεδο της λέξης, χωρίς να επεκτείνει τη δράση

τους σε, ευρύτερης λογικής και εμβέλειας, δραστηριότητες, οι οποίες θα τους ωθούσαν σε δημιουργική ενασχόληση με μεγάλο εύρος υλικών και πόρων.

Παράλληλα, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία του είναι ανύπαρκτη, μολονότι, όπως αναφέρει ο ίδιος, εκείνο το διάστημα παρακολουθούσε την επιμόρφωση Β' επιπέδου. Οι προτάσεις του για τον τρόπο ενδεχόμενης αξιοποίησής τους στο μέλλον εκτείνονται από την καθαρά εργαλειακή οπτική (ως εποπτικό μέσο – α' κύκλος) μέχρι τη λογική των μέσων που βοηθούν τη διδασκαλία (αναζήτηση σημασιών σε ηλεκτρονικά λεξικά και σώματα κειμένων της Πύλης για την ελληνική γλώσσα), ενώ φαίνεται να αγνοεί εργαλεία συνεργατικής γραφής, όπως ιστολόγια ή wikis και δικτυακές κοινότητες.

Είναι σαφές ότι η κουλτούρα για το διδακτικό αντικείμενο από την οποία εμφορείται ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός αφορά σε μια φυσικοποιημένη αντίληψη ότι για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών αρκεί η ενασχόληση των παιδιών με τη μεταγλώσσα (γραμματική, συντακτικό, λεξικό). Οι παιδαγωγικές ταυτότητες του Εκπαιδευτικού 3 φαίνεται να αντλούν, σχεδόν αποκλειστικά, από παρωχημένες διδακτικές ιδεολογίες και παραδόσεις, ενώ ο ίδιος δεν διαθέτει κάποιο μηχανισμό αναστοχασμού των διδακτικών του πρακτικών, πέρα από το ιδεολογικό πλαίσιο, το οποίο του υπαγορεύει τρόπους να «διαβάξει» τα ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία του μαθήματος. Με δύο λόγια, δεν είναι σε θέση να λειτουργήσει έξω από το πλαίσιο του «νοητού» (thinkable) ούτε να διακρίνει ζητήματα αναφορικά με τη διδασκαλία, που μπορούν να γίνουν αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού (yet to be thought) (Bernstein 2000).

Αναφορικά, λοιπόν, με το ζήτημα των παιδαγωγικών ταυτοτήτων που πραγματώνει ο εκπαιδευτικός πριν από τη συμμετοχή του στον Διάλογο, αξίζει να επισημάνουμε ότι εκείνα τα ζητήματα που διερευνήθηκαν ιδιαίτερα και που σχετίζονται με τη συμμετοχή του στην ψηφιακή κοινότητα του Διαλόγου, είναι εάν:

- (α) προκλήθηκαν, έστω και μικρές, ρηγματώσεις στις παιδαγωγικές του ταυτότητες,
- (β) η διασταύρωσή του με ανταγωνιστικούς (σε σχέση με αυτούς που ενστερνίζεται) λόγους τού έδωσε τη δυνατότητα να επεκτείνει τα όρια του νοητού, αναφορικά με τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών, τα ψηφιακά μέσα, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών κλπ.,
- (γ) κατέκτησε (και σε ποιο βαθμό) θεωρητική κατάρτιση, αναφορικά με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, τουλάχιστον σε επίπεδο ρητορείας,
- (δ) κατέκτησε δεξιότητες να κινηθεί έξω από τα όρια του ισχύοντος σχολικού λόγου (γνώσεις για τη γλώσσα, γραμματισμοί),
- (ε) αξιοποιεί τις ΤΠΕ περισσότερο με τη διάσταση του β' ή/και γ' κύκλου.

Από τη συνολική ανάλυση στα σχετικά ερευνητικά δεδομένα προέκυψε πως ο Εκπαιδευτικός 3 κατά τη συμμετοχή του στη διαδικτυακή κοινότητα του ΚΕΓ είχε μικρές μετατοπίσεις ως προς τις διδακτικές του ταυτότητες, σε σύγκριση με τις αντίστοιχες άλλων μελών, αλλά υπολογίσιμες σε σχέση με το «είδος του εκπαιδευτικού που ήταν» πριν από την εμπλοκή του στο πρόγραμμα. Πριν, λοιπόν, από τη συμμετοχή αυτή, όπως αναδείχθηκε από την ανάλυση της καταγεγραμμένης του διδασκαλίας και της συνέντευξης, πραγμάτωνε με αμιγή τρόπο ταυτότητες που αντλούσαν από παραδοσιακούς λόγους για τη διδασκαλία, ενώ ήταν, με επιφανειακό τρόπο, εξοικειωμένος με την ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων στα αρχαία ελληνικά. Οι διδακτικές μέθοδοι που επέλεγε προσανατολίζονταν σε «διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη» και επικεντρώνονταν αποκλειστικά στις γνώσεις για την αρχαία ελληνική γλώσσα με τη μορφή της «εισηγητικής παράδοσης γνωστικού περιεχομένου» Δεν πραγμάτωνε το διδακτικό μακρο-κείμενο «ως διάλογο ή συζήτηση» και δεν ενδιαφερόταν να αναπτύξει την πρωτοβουλία των μαθητών, εφόσον η όλη διαδικασία εξαντλούνταν στο μοντέλο της ερώτησης – απάντησης, με στόχο τη μνημονική ανάκληση γνώσεων για τη γλώσσα (μηχανισμοί παραγωγής γραμματικών τύπων) ή ορθών απόψεων.

Η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων για τα μαθήματά του ήταν σχεδόν ανύπαρκτη· οι ελάχιστες απόπειρες ενσωμάτωσης των μέσων στη διδασκαλία του είχαν τη μορφή επίδειξης και αναπαράστασης, ενώ η προσωπική του «θεωρία» γι' αυτά ήταν ότι πρόκειται απλώς για εργαλεία με τα οποία ο μαθητής «βλέπει» και δεν δημιουργεί ή, έστω, αναζητά πληροφορίες, όπως ακριβώς θα έκανε σε ένα μεγάλο βιβλίο.

Η «διασταύρωση» του εν λόγω εκπαιδευτικού με τους διδακτικούς λόγους που είναι κυρίαρχοι στην κοινότητα του Διαλόγου διαμόρφωσε τα αφηγήματά του, προκαλώντας μικρού βαθμού ανακατασκευή και ανεπαίσθητα ρήγματα στις παιδαγωγικές του ταυτότητες. Έτσι, μεταξύ των πλέον εμφανών μεταβολών που υπέστη η διδακτική του ταυτότητα είναι, για παράδειγμα, ότι οι διδακτικές δραστηριότητες των σεναρίων του αντλούν πλέον από μια κουλτούρα, η οποία βλέπει τα αρχαία ελληνικά ως διδακτικό αντικείμενο με το οποίο οι μαθητές δεν διδάσκονται, κυρίως, μεταγλωσσική ορολογία και δεν αποστηθίζουν πληροφορίες έξω από οποιοδήποτε νοηματικό πλαίσιο, αλλά αναπτύσσουν παράλληλα το επίπεδο της αρχαιογνωσίας τους.

Από την άλλη πλευρά, σε ό,τι αφορά στον τρόπο που βλέπει ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός τις γνώσεις για τον κόσμο και τη γλώσσα / γραμματεία, οι εν ενεργεία ταυτότητές του έχουν, σε μεγάλο βαθμό, απενεργοποιηθεί, αφήνοντας κάποια περιθώρια για ανάδυση τάσεων που δείχνουν ότι έχει εμπλουτίσει τις διδακτικές του οπτικές. Ο εμπλουτισμός αυτός μπορεί να συνοψιστεί ως εξής: α) έχει πια σαφή επίγνωση, σχεδιάζοντας μια διδακτική δραστηριότητα, ότι τα παιδιά αποκτούν μια συγκεκριμένη εικόνα για τον κόσμο και τις αξίες, β) μετριάξει πλέον, σε υπολογίσιμο βαθμό, την εστίαση στη μεταγλωσσική επίγνωση των παιδιών και στρέφεται προς την ενασχόληση

με τη «γλώσσα σε χρήση». Το γεγονός ότι οι μετατοπίσεις του είναι μικρές (σε σχέση με αυτές των άλλων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο έργο) οφείλεται στο ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός προτού συμμετάσχει στο πρόγραμμα, πραγμάτωνε μια εξαιρετικά συντηρητική και στάσιμη παιδαγωγική ταυτότητα με μικρή ανάληψη πρωτοβουλιών. Παράλληλα, κατά τη διάρκεια της ένταξής του στον Διάλογο, ο εν λόγω εκπαιδευτικός βίωνε ασταθή επαγγελματική κατάσταση, με συχνές μετακινήσεις από σχολείο σε σχολείο, γεγονός που καταναλάωνε μεγάλο μέρος της ενέργειάς του και τον προσανατόλιζε σε ανάπτυξη στρατηγικών και τακτικών «καθημερινής επιβίωσης» για πρακτικά ζητήματα και όχι στην κατάκτηση μια διαφορετικής διδακτικής φιλοσοφίας σε σύγκριση με αυτήν που ασπαζόταν.

Στο πλαίσιο των παραπάνω γίνεται κατανοητό το γεγονός της μικρής ταυτοτικής του ανακατασκευής και ως προς τον τρόπο συμμετοχής του στην κοινότητα (εφόσον αποτελεί ένα από τα λιγότερο δικτυωμένα και πλέον λιγομίλητα μέλη της) και ως προς τα χαρακτηριστικά των διδακτικών σεναρίων τα σχεδίασε ως προς την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, διαπιστώθηκε μια σαφής προσκόλληση στον ά κύκλο, με ελάχιστες και αδιόρατες διευρύνσεις, κυρίως ως προς την αξιοποίηση διαδικτυακών πόρων –σε αντίθεση με τα λογισμικά παρουσίασης που αξιοποιούσε κατ' αποκλειστικότητα στο παρελθόν.

Κατά συνέπεια, η ταυτότητα του Εκπαιδευτικού 3 δεν είχε την πορεία που ακολούθησαν τα περισσότερα από τα υπόλοιπα μέλη. Δεν εξελίχθηκε, δηλαδή, προς μια κατασκευή, η οποία με ενιαίο και σταθερό τρόπο απομακρύνεται –ομοιόμορφα και ομοιότροπα σε όλα τα μέλη– από διδακτικούς λόγους και κουλτούρες του παρελθόντος προς την υιοθέτηση της παιδαγωγικής φιλοσοφίας που είναι κυρίαρχη στη νέα κοινότητα λόγου. Άλλωστε, οι ταχύτητες και οι ποιότητες των ταυτοτικών αλλαγών για κάθε συμμετέχοντα είναι πολύ διαφορετικές και έχουν να κάνουν με παράγοντες εξω-κοινωνικούς, όπως π.χ. η αίσθηση ισχύος και κοινωνικού status που απολαμβάνει κανείς μέσα στην κοινότητα (που, με τη σειρά της, ίσως αποτελεί συνάρτηση της υπηρεσιακής του κατάστασης).

5.3.8. Εκπαιδευτικός 4

Με βάση την ανάλυση της καταγεγραμμένης διδασκαλίας, της συνέντευξης αλλά και του ερωτηματολογίου του, προέκυψε ότι ο Εκπαιδευτικός 4 πριν από τη συμμετοχή του στη διαδικτυακή κοινότητα του Διαλόγου αξιοποιούσε, σε μεγάλο βαθμό, τα ψηφιακά μέσα, πλασιώνοντας εποπτικά τη διδασκαλία του (κυρίως με τη χρήση του λογισμικού παρουσιάσεων), σε όλα τα στάδια του διδακτικού μακρο-κειμένου. Παράλληλα, η αξιοποίηση, εκ μέρους του, των ΤΠΕ αφορούσε και την επεξεργασία των νοηματικών και γραμματικοσυντακτικών ασκήσεων, υπό τη μορφή ηλεκτρονικών ασκήσεων (drill and practice). Επιπλέον, ορισμένα από τα διδακτικά συμβάντα περιλάμβαν-

ναν μελέτη του ιστορικού πλαισίου του εκάστοτε κειμένου της ενότητας (με ερωτήσεις ανάκλησης ιστορικών γνώσεων), καθώς και ανάκληση γνώσεων γραμματικής και συντακτικού που διδάχθηκαν σε προηγούμενα μαθήματα. Με τη χρήση του λογισμικού παρουσιάσεων ο Εκπαιδευτικός 4 προσέφερε στους μαθητές οργανωμένη διάταξη της ύλης, με χάρτες, σχεδιαγράμματα και εικόνες, ενώ συμπεριλάμβανε στο κείμενο της ενότητας, μεταφράσεις και γλωσσικά σχόλια, ώστε να μπορούν οι μαθητές, βλέποντας τους χάρτες και διαβάζοντας τις πληροφορίες και τις σημειώσεις, να τοποθετούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Ταυτόχρονα, ο Εκπαιδευτικός 4 αξιοποιούσε ομαδοσυνεργατικά διδακτικά μοντέλα, με τους μαθητές να λύνουν ασκήσεις γραμματικής αναγνώρισης όρων του κειμένου και στη συνέχεια να ελέγχουν από κοινού την ορθότητα των απαντήσεών τους. Η εξάσκηση στη γραμματική και το συντακτικό –σε συνδυασμό με τη γλωσσική και νοηματική επεξεργασία του κειμένου– αποτελούσε μια ισχυρά γειωμένη πρακτική του, καθώς, χρησιμοποιώντας σε μεγάλη έκταση τις φωτοτυπίες, εφαρμόζε το παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο «ερώτηση – σύντομη απάντηση» για να εκγυμνάσει τους μαθητές, εμπνεόμενος από τη λεγόμενη γλωσσοκεντρική – γραμματικοσυντακτική κουλτούρα σχετικά με το διδακτικό αντικείμενο των αρχαίων ελληνικών. Είναι, επίσης, χαρακτηριστικό ότι στις διδασκαλίες του φρόντιζε να δίνει τη διάσταση των γνώσεων για τον κόσμο και μάλιστα να τις συσχετίζει σήμερα. Για την επεξεργασία αυτής της διδακτικής στόχευσης ο εκπαιδευτικός παρέπεμπε τους μαθητές στο διαδίκτυο για την αναζήτηση πληροφοριών και τους ζητούσε να δημιουργήσουν ημερολόγιο στο οποίο να καταγράφουν την πορεία των γεγονότων «ώστε στο τέλος... να αξιολογηθούν δράσεις και συμπεριφορές».

Σε γενικές γραμμές, ο Εκπαιδευτικός 4 αξιοποιούσε, σε πολύ μεγάλο βαθμό, τον υπολογιστή στη διδασκαλία του και, μάλιστα, με ένα μεγάλο εύρος διδακτικών επιλογών, π.χ. ηλεκτρονικές ασκήσεις (σε περιβάλλον excel ή hot-potatoes), αναζήτηση πληροφοριών, ηλεκτρονικό τετράδιο κλπ. Όπως λοιπόν έχει ήδη διαφανεί ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός εκτιμά ιδιαίτερα την αναγκαιότητα της αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων (προφανώς και λόγω του ρόλου του ως επιμορφωτή ΤΠΕ Β' επιπέδου) και φροντίζει να τα αξιοποιεί ως πρακτικές γραμματισμού (π.χ. Moodle), ακόμη και όταν οι μαθητές βρίσκονται εκτός τάξης. Στα περισσότερα διδακτικά συμβάντα ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται και αξιοποιεί την τεχνολογία, μέσω της λογικής που εκφράζει ο α' κύκλος, κυρίως με τη μορφή των εποπτικών εργαλείων. Παράλληλα, φροντίζει να προωθήσει τη χρήση των ψηφιακών μέσων, εκτός από τους μαθητές του και στους συναδέλφους του, προκειμένου να τους καταστήσει ανταγωνιστικούς και ενημερωμένους σχετικά με τις δυνατότητες της τεχνολογίας στη μάθηση. Καταβάλλει καθημερινές προσπάθειες και αναζητά ευκαιρίες για να εντάσσει τις ΤΠΕ στη διδασκαλία του· γι' αυτό τον λόγο έχει οργανώσει τους μαθητές σε ομάδες και χρησιμοποιεί συχνά την αίθουσα της πληροφορικής για τη διδασκαλία του, καθώς εκεί βρίσκονται

συγκεντρωμένοι οι υπολογιστές και ο βιντεοπροβολέας. Ωστόσο, επιθυμεί σαφείς οδηγίες για τους τρόπους που αναμφισβήτητα θα οδηγούσαν στην καλύτερη δυνατή χρήση των ΤΠΕ και θα προσέφεραν ποιοτική κατάρτιση στους μαθητές η οποία θα αφορούσε τόσο το μάθημα των αρχαίων ελληνικών όσο και τη χρήση των υπολογιστών. Με βάση τα δεδομένα από τη συνέντευξή του, φάνηκε πολύ καταρτισμένος στα σχετικά θέματα και έδωσε σαφή δείγματα ότι γνωρίζει τις συνιστώσες που οδηγούν στη λογική και των τριών κύκλων.

Κατά τη διάρκεια των τριών και, πλέον, χρόνων της συμμετοχής του στην κοινότητα του Διαλόγου ο Εκπαιδευτικός 4 υπήρξε από τα πλέον δικτυωμένα, συμμετοχικά και ομιλητικά μέλη της. Ανέλαβε τη σύνταξη και την εφαρμογή ικανού αριθμού σεναρίων, τα περισσότερα από τα οποία έγιναν, σε ικανοποιητικό βαθμό, αντικείμενο κοινοτικής επεξεργασίας και αναστοχασμού προτού αποκτήσουν την τελική τους μορφή. Ο ίδιος, σε αρκετές περιπτώσεις, ανέλαβε ρόλο μέντορα σε νεοεισερχόμενα μέλη –κατά τις διάφορες φάσεις της κοινότητας–, ενώ, σε ορισμένες περιπτώσεις, ως έμπειρος στα ζητήματα που απασχόλησαν την κοινότητα, την εκπροσώπησε σε ημερίδες και συναντήσεις όπου παρουσιαζόταν το έργο της.

Η «διασταύρωσή» του με τους διδακτικούς λόγους που είναι κυρίαρχοι στην κοινότητα του Διαλόγου παρουσιάζει αρκετά σημεία ενδιαφέροντος. Με βάση την ανάλυση και μελέτη των σεναρίων που συνέταξε, προκύπτει ότι έχει προκληθεί στον ίδιο σημαντικό βαθμό ανακατασκευή και μετακινήσεις στις παιδαγωγικές του ταυτότητες. Μεταξύ των πλέον εμφανών μεταβολών, για παράδειγμα, είναι ότι οι διδακτικές δραστηριότητες των σεναρίων του αντλούν, πλέον από μια κουλτούρα η οποία αντιλαμβάνεται τα αρχαία ελληνικά ως διδακτικό αντικείμενο με το οποίο οι μαθητές διδάσκονται τα γλωσσικά και γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα, πάντα σε συνδυασμό με τα νοήματα που υπάρχουν μέσα στο κείμενο ή και έξω από αυτό (στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο).

Στα τρία σενάρια του Εκπαιδευτικού 4 που μελετήθηκαν περιέχονται προτάσεις αξιοποίησης ψηφιακών μέσων, όπως το διαδίκτυο ως περιβάλλον άντλησης πληροφορίας, λογισμικά δημιουργίας παρουσιάσεων, διαδραστικός πίνακας (ή βιντεοπροβολέας) κλπ., τα οποία ο εκπαιδευτικός αξιοποιούσε και προηγούμενως. Τώρα, όμως, τα εργαλεία αυτά αξιοποιούνται σύμφωνα με πιο σύγχρονες και δημιουργικές λογικές, όπως π.χ. η άντληση άφθονων πληροφοριών, η αξιολόγησή τους, η δημιουργία πολυτροπικών κειμένων και, κυρίως, η συνεργασία των μαθητών με πολλούς και ποικίλους τρόπους. Έτσι, ο ρόλος των ψηφιακών μέσων είναι να μετατρέπουν τη «μετωπική διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη» σε διαδικασία περισσότερο στοχαστική και κριτική, ενώ ταυτόχρονα δίνουν στους μαθητές δυνατότητες πρωτοβουλίας για να δημιουργήσουν δικό τους ψηφιακό υλικό και να στοχαστούν πάνω στα χαρακτηριστικά του.

Σε γενικές γραμμές, η χρήση των ψηφιακών μέσων πλησιάζει και κινείται προς τον β' κύκλο αξιοποίησης των ΤΠΕ, εφόσον τα παιδιά αξιοποιούν τις πληροφορίες που εντοπίζουν, ερευνώντας στο διαδίκτυο, για να συνθέσουν νέα κείμενα, τα οποία με τη μορφή παρουσιάσεων υποβάλλουν για συζήτηση στους συμμαθητές τους. Ακολουθώντας παρόμοια λογική, σχεδιάζουν, με συνεργατικό τρόπο και με τη βοήθεια ψηφιακών εργαλείων, ποικίλα παραδοτέα, με βάση κειμενικές περιγραφές· τέλος, πέρα από την παραγωγή υλικού, προτείνεται και η δημοσίευσή του στο ιστολόγιο της τάξης.

Από την άλλη πλευρά, στις διδακτικές προτάσεις του Εκπαιδευτικού 4 διατηρείται η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων ως αυτόνομων εργαλείων που σχεδιάζονται για την υποβοήθηση της διδασκαλίας και όχι ως μέσων πρακτικής γραμματισμού (όπως είχε σημειωθεί και για τις αντίστοιχες διδακτικές προτάσεις του πριν από τη συμμετοχή του στην κοινότητα). Η γοητεία που ασκούν στον Εκπαιδευτικό 4 οι εκπαιδευτικές πολυμεσικές εφαρμογές, όπως επίσης και οι σημαντικές γνώσεις του σχετικά με προχωρημένα ψηφιακά εργαλεία, τον ωθούν να επιμένει στην αξιοποίησή τους στη διδασκαλία, μολοντί η κυρίαρχη οπτική στην κοινότητα προωθούσε τη χρήση συνεργατικών εργαλείων δευτέρου ιστού –τα οποία αποτελούν μέσα πρακτικής γραμματισμού και δεν συνιστούν *ad hoc* διδακτικές εφαρμογές. Είναι σαφές ότι, παρά τις σημαντικές μετατοπίσεις που σημειώθηκαν ως προς τις διδακτικές ταυτότητες του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, ο ίδιος επέδειξε και υπολογίσιμες αντιστάσεις, κυρίως στον τομέα στον οποίο θεωρεί ότι μπορεί να πραγματώσει με επιτυχία μια ταυτότητα που τον διακρίνει και τον καταξιώνει σε μεγάλο μέρος της κοινότητας του Διαλόγου αλλά και στην ευρύτερη κοινότητα των εκπαιδευτικών. Έχει τονιστεί ήδη πως η κατοχή ιδιαίτερα εξειδικευμένων γνώσεων στον τομέα της πληροφορικής δεν συνδέεται στη συνείδηση των εκπαιδευτικών με τις λεγόμενες ειδικότητες των γλωσσικών διδακτικών αντικειμένων (Μάτος & Χρονάκη 2009). Έτσι, λοιπόν, η κατοχή μιας δύσκολης γνώσης, η οποία αφορά τις λεγόμενες «σκληρές» επιστήμες (*hard sciences*), όπως είναι η πληροφορική, αξιοποιείται από τον Εκπαιδευτικό 4 ως ταυτοτικός εξοπλισμός (*identity kit*), έστω και αν βρίσκεται σε ανταγωνιστική σχέση με τους κυρίαρχους διδακτικούς λόγους στην κοινότητα.

5.3.9. Εκπαιδευτικός 5

Ο Εκπαιδευτικός 5, μολοντί από άποψη δικτύωσης και εμπλοκής στις δραστηριότητες της κοινότητας τοποθετείται σε θέση περιφερειακού μέλους, έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη ζωή και την εξέλιξη της συνολικής δραστηριότητας στον Διάλογο. Η αλήθεια είναι ότι προτίμησε περισσότερο την επικοινωνία μέσα σε μικρές έκτασης υποομάδες και, όταν εντόπισε μέσα στο κοινωνικό δίκτυο συγκεκριμένο αριθμό μελών με τα οποία αισθάνθηκε αρκετή οικειότητα, ανέπτυξε μαζί τους ιδιαίτερα συχνή επικοινωνία, συνεργάστηκε εντατικά και είχε αλληλεπίδραση (ιδίως με τους παιδαγωγικούς υπευθύνους

και τους συντονιστές). Παράλληλα, όμως, συμμετείχε με τον ρόλο του εισηγητή σε ιστο-σεμινάρια, που έγιναν στο πλαίσιο των τακτικών, εξ αποστάσεως, σύγχρονων συναντήσεων της κοινότητας, ενώ παρουσίασε, σε συνεργασία με άλλα μέλη, και μέρος της δουλειάς του στον Διάλογο σε συνέδριο σχετικής θεματολογίας.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των διδακτικών του ημερολογίων, ο εκπαιδευτικός πριν από την εμπλοκή του στο πρόγραμμα είχε ήδη μια διδακτική ταυτότητα με κάποια διαμορφωμένα χαρακτηριστικά τόσο ως προς τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών, γενικά, όσο και ως προς τη διδακτική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, συγκεκριμένα. Ξεκινώντας από την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, θα λέγαμε, ότι τα αξιοποιούσε σχετικώς περιορισμένα, εφόσον στις δύο από τις τρεις ημερολογιακές καταγραφές διδασκαλίας επισημαίνεται κάποιου είδους διδακτική χρήση τους και στο πλαίσιο συγκεκριμένης διδακτικής λογικής. Για παράδειγμα, το διαδίκτυο αξιοποιείται είτε για απλή άντληση πληροφοριών, οι οποίες είναι σχετικές με το θέμα των κειμένων, είτε ως περιβάλλον στο οποίο ο μαθητής ασκείται στην παραγωγή λέξεων από θέματα λέξεων της αρχαίας ελληνικής. Στοιχεία όπως τα παραπάνω μαρτυρούν, κατά βάση, σαφείς επιρροές από τον α' κύκλο αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία, ως παιδαγωγικών εργαλείων δηλαδή, με επιφανειακές τάσεις προς τον β' κύκλο, που αποτυπώνονται, κυρίως, στην αξιοποίηση του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών λεξικών. Αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι το γεγονός πως πέρα από την αξιοποίηση των ΤΠΕ, διαφαίνονται, τουλάχιστον σε επίπεδο ρητορείας, σαφείς τάσεις προς μια αρκετά σύγχρονη οπτική για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών, καθώς στις διδασκαλίες του εκπαιδευτικού η σχετική στοχοθεσία παραπέμπει σε συσχέτιση των γνώσεων για τον αρχαίο ελληνικό κόσμο με σημερινά δεδομένα, καθώς και σε συσχέτιση του γλωσσικού ύφους και του κειμενικού είδους με τις κοινωνικές περιστάσεις και τις ιστορικές συνθήκες στις οποίες είναι ενταγμένα τα κείμενα.

Παρόμοια, και στον τομέα των διδακτικών πρακτικών ο Εκπαιδευτικός 5 αναφέρεται σε διερευνητικού τύπου διδακτικές δραστηριότητες, ομαδοσυνεργατική ενορχήστρωση της τάξης, παρουσιάσεις ομαδικών εργασιών στην ολομέλεια και ομαδικό αναστοχασμό, παραγωγή κειμένων με βάση την υπό μελέτη ενότητα αλλά σε διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο, και, τέλος, αξιοποίηση κειμένων άλλης εποχής και κειμενικού είδους, με στόχο να εμπλουτισθεί η κατανόηση και η κριτική επίγνωση των μαθητών.

Η ανάλυση και μελέτη των ερευνητικών δεδομένων από την περίοδο της συμμετοχής του Εκπαιδευτικού 5 στη διαδικτυακή κοινότητα αναδεικνύει πως, στα σενάρια που συνέταξε και εφάρμοσε στο πλαίσιο του έργου που ανέλαβε, είναι σαφής η τάση χρήσης των ΤΠΕ ως μέσων πρακτικής γραμματισμού στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών, καθώς και η διδακτική τους αξιοποίηση με τρόπο που βρίσκεται σε απόσταση με την αντιμετώπιση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ως αυτόνομου γλωσσικού συστήματος και ως

αυταξίας. Σταθερός στόχος στα σενάρια του εκπαιδευτικού είναι τα παιδιά να επανατοποθετηθούν σε συγκεκριμένα κοινωνικά θέματα, ενώ, παράλληλα, εκείνος επιχειρεί να αξιοποιήσει και διδακτικές πρακτικές (όπως π.χ. τον αγώνα επιχειρηματολογίας και τη μίμηση ρόλων), με τα ψηφιακά μέσα να έχουν επικουρικό ρόλο ως εργαλεία αναζήτησης και εντοπισμού υλικού, το οποίο θα εμπλουτίσει τις γνώσεις και τα επιχειρήματα των παιδιών πάνω στα υπό διαπραγμάτευση θέματα.

Ωστόσο, σε γενικές γραμμές, η ταυτοτική αυτή μετακίνηση δεν είναι ολοκληρωμένη, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις δεν είναι ευδιάκριτη η αποτελεσματικότητα των προτεινόμενων εργασιών που θα υλοποιήσουν οι μαθητές. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ δεν φαίνεται να λειτουργεί μετασχηματιστικά τόσο για την αρχαιογνωσία όσο και για την αρχαιογλωσσία των μαθητών. Πάντως, σε κάθε περίπτωση, στόχος του Εκπαιδευτικού 5 είναι η κατανόηση (στην ανθρωπιστική διάσταση) και η πρόσληψη, μέσω των ΤΠΕ, θεμάτων και εννοιών του κειμένου στη συγχρονική και διαχρονική τους διάσταση. Παράλληλα, λόγω της γενικότητας και της ασάφειας πολλών επιδιώξεων ή /και δραστηριοτήτων στα σενάρια του, είναι αμφίβολο αν, τελικά, μέσω των προτεινόμενων διδακτικών πρακτικών, ζωντανεύει το μάθημα με τις ΤΠΕ, εφόσον απουσιάζουν γραμματισμοί που ανήκουν στον γ' κύκλο και η δέσμευση στη λογική του σχολικού εγχειριδίου είναι ισχυρή. Στην προσπάθεια να αντιμετωπιστεί το αρχαιοελληνικό κείμενο «ολιστικά» και «βιωματικά» προτείνονται ποικίλες, συμβατικές αλλά και σύγχρονες, διδακτικές τεχνικές. Από ό,τι φαίνεται ο εκπαιδευτικός «συλλαβίζει» έναν διδακτικό λόγο, χωρίς ακόμη να τον αρθρώνει με πληρότητα, ενώ παράλληλα βιώνει την αντιφατικότητα δύο διακριτών λόγων (του κυρίαρχου στο σχολείο και του κυρίαρχου στο ΚΕΓ) και κατασκευάζει ένα υβρίδιο. Γενική εντύπωση από την ανάλυση των σεναρίων που συντάξε ο Εκπαιδευτικός 5 είναι ότι έχει προχωρήσει κάπως προς το να σχεδιάζει διδασκαλίες σε ρήξη με τα ισχύοντα, αλλά απομένουν σημαντικά βήματα ακόμη, εφόσον και εδώ, παρά τη σημειούμενη τάση προς τη δημιουργία διδακτικών συμβάντων που αγγίζουν πτυχές του γ' κύκλου, η χρήση των ΤΠΕ παραπέμπει στον α' και τον β' κύκλο.

5.3.10. Αντί επιλόγου

Οι (διαδικτυακές) κοινότητες διδακτικών πρακτικών είναι ένα μοντέλο επαγγελματικής εξέλιξης που συνήθως περιλαμβάνει κατασκευή μιας κοινής διδακτικής οπτικής, συλλογική μάθηση, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και ετερο-παρατήρηση, όπως και έρευνα – δράση. Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με τις κοινότητες μάθησης αναδεικνύουν πως το συγκριτικό τους πλεονέκτημα είναι το γεγονός ότι προσφέρουν τον απαραίτητο χρόνο και «χώρο» στους εκπαιδευτικούς για να εμπλακούν σε διάλογο και αναστοχασμό της δράσης τους. Κατά συνέπεια, αυτή η μορφή επαγγελματικής εξέλιξης είναι

δυνατόν να διαφωτίσει τις διαδικασίες ανακατασκευής ταυτοτήτων στην περίπτωση της ενσωμάτωσης των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία.

Ξαναβλέποντας τις παραπάνω μελέτες για τους εκπαιδευτικούς του παρόντος κειμένου, η σκέψη που μπορεί κανείς να κάνει είναι ότι οι φιλόλογοι που συμμετέχουν σε διαδικτυακές κοινότητες, με στόχο την αλλαγή της διδακτικής φιλοσοφίας και των πρακτικών τους στα αρχαία ελληνικά, ανασυγχροτούνται ως υποκείμενα και κατασκευάζουν ταυτότητες, αφενός, μέσω ρηματικών πρακτικών που είναι κυρίαρχες εντός της κοινότητας και, αφετέρου, υπό την επίδραση λόγων που είναι κυρίαρχοι στα κοινωνικά επαγγελματικά, ιδεολογικά κ.ά. πλαίσια στα οποία είναι τοποθετημένη η δράση τους. Έτσι, η διαδικασία κατασκευής νοημάτων –σχετικά με τη φύση του διδακτικού αντικειμένου (εν προκειμένω, για τα αρχαία ελληνικά), τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους και την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων– δεν αφορά μια αυτο-αναφορική, ατομική, γνωστική ή πολιτισμική διαδικασία, αλλά μια διαδικασία αγώνα για τον εντοπισμό συγκεκριμένων θέσεων ανάμεσα σε ποικίλες τοποθετήσεις, οι οποίες είναι διαποτισμένες με ιδεολογικά χαρακτηριστικά και ερμηνείες της πραγματικότητας.

Η διαδικασία ανακατασκευής ταυτοτήτων, σε πολλές περιστάσεις, βιώθηκε ως εύθραυστη, ταραχώδης, δύσκολη, αλλά και ως διαδικασία που περιβάλλεται από αβεβαιότητα και αμφιθυμία, την οποία, όμως, ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν και απήλαυσαν. Εδώ και αρκετά χρόνια έχει αναγνωριστεί ότι τα μοντέλα σχεδιασμού δράσεων για την κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού (Street 1995) διαπνέονται είτε από το αυτόνομο είτε από το ιδεολογικό μοντέλο. Παρόμοια, θα πρέπει να αναγνωριστεί ότι και η συμμετοχή και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης δεν είναι δυνατό να επιμένει στη γνωστική διάσταση και να αγνοεί τα κοινωνικά, πολιτισμικά, πολιτικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα, στα οποία είναι τοποθετημένη η δράση των εκπαιδευτικών και τα οποία συγχροτούν τις ταυτότητες και, συνακόλουθα, τις διδακτικές τους πρακτικές.

Κατά συνέπεια, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης δεν αφορά την εμπλοκή τους σε μια γνωστικής υφής διαδικασία, μέσω της οποίας καθίστανται, με γραμμική εξέλιξη, ικανοί να αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών, με στόχο την ανανέωση του μαθήματος. Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει ότι κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητό ως τροχιά ιδεολογικών αλλαγών, οι οποίες αντανακλώνται σε αφηγήματα και ταυτοτικές πραγματώσεις, με τις τελευταίες να αντιστέκονται σε ομοιόμορφες και ενιαίες κατανοήσεις σχετικά με το τί συνιστά βελτίωση και ανανέωση της διδασκαλίας. Κατά συνέπεια, ο σχεδιασμός ανάλογων περιβαλλόντων οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις διαφορές των κατανοήσεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες σχετίζονται με τις εμπειρίες και το πλαίσιο της δραστηριότητάς τους, και να τους υποστηρίξει στην κατασκευή, όσο το δυνατόν περισσότερο, προσωπικών αφηγημάτων,

αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα την επιδίωξη συναίνεσης και συμμόρφωσης σχετικά με τις αντιλήψεις για το τί συνιστά μια «κατάλληλη διδασκαλία αρχαίων ελληνικών με ΤΠΕ». Εξάλλου, η προσωπική ιστορία καθενός από τους δρώντες, με βάση την οποία διαμορφώνονται οι ταυτότητές του, καθιστά αναπόφευκτο πως αυτές θα φέρουν το αποτύπωμα των ατομικών τους τροχιών, των επαγγελματικών συνθηκών που βιώνουν, όσο διάστημα είναι ενταγμένοι στην κοινότητα, και των προσδοκιών τους. Η παρούσα μελέτη, λοιπόν, αναδεικνύει πως ο εκπαιδευτικός που συμμετέχει σε διαδικτυακές κοινότητες, με στόχο την ανανέωση των διδακτικών πρακτικών στα αρχαία ελληνικά, είναι ένα πρόσωπο «σε μετάβαση» που κατασκευάζει και πραγματώνει ταυτότητες στις μεθορίους ποικίλων λόγων και υλοποιεί μη γραμμικές, ρευστές και κατακερματισμένες τροχιές (Søreide 2006).

5.4. Από την η-κοινότητα της Α/βάθμιας

Κ. Ντίνας – Ε. Κονσούλη

5.4.1. Εισαγωγή

Οι μελέτες περίπτωσης εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της αξιολόγησης του προγράμματος με στόχο την εμβάθυνση σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο επηρεάστηκαν οι παιδαγωγικές τους επιλογές/συμπεριφορές από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο περιγράφεται στο Κουτσογιάννης 2014α και προσαρμόστηκε για τις ανάγκες του παρόντος κειμένου από τον πρώτο από τους συγγραφείς.

Για κάθε εκπαιδευτικό που μελετήθηκε αξιοποιήθηκε μια ποικιλία δεδομένων: α) ημερολόγια διδασκαλιών, που συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς πριν από την έναρξη λειτουργίας των κοινοτήτων και αναμένεται να αντικατοπτρίζουν την ιδεολογία τους πριν από τη συμμετοχή τους στις κοινότητες· β) τα εκπαιδευτικά σενάρια που συνέταξαν οι εκπαιδευτικοί, τα οποία επίσης φανερώνουν την ιδεολογία τους και τους διδακτικούς λόγους που αναπλαισιώνει κάθε εκπαιδευτικός στον σχεδιασμό του· γ) διδασκαλίες των εκπαιδευτικών, που καταγράφηκαν από ερευνητές μέσω επιτόπιας παρατήρησης κατά την έναρξη λειτουργίας των κοινοτήτων, και συνεντεύξεις, που αναμένεται επίσης να αποτυπώνουν κάποιες από τις αρχικές τους ιδεολογίες· δ) παρεμβάσεις από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον διάλογο της κοινότητάς τους ή των άλλων κοινοτήτων για ποικίλα θέματα· ε) διδασκαλίες και συνεντεύξεις εκπαιδευτικών που καταγράφηκαν και μελετήθηκαν κατά την τελευταία φάση λειτουργίας των κοινοτήτων και στ) οτιδήποτε άλλο μπορούσε να φανεί χρήσιμο για τη δημιουργία μιας σφαιρικής αλλά και λεπτομερούς εικόνας για κάθε εκπαιδευτικό.

Επομένως, στην κάθε μελέτη περίπτωσης αξιοποιήθηκαν τόσο άμεσα δεδομένα (τα ημερολόγια των εκπαιδευτικών, οι διδασκαλίες που σχεδίασαν και εφάρμοσαν, οι καταγεγραμμένες συμμετοχές τους στην κοινότητα) όσο και μεταδεδομένα που προέκυψαν από άλλες μελέτες και εκθέσεις που προηγήθηκαν (η ανάλυση των διδασκαλιών που παρακολούθησαν ερευνήτριες του ΚΕΓ, η συνολική ανάλυση των ημερολογίων που κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί, τα πρωτόκολλα ανάλυσης σεναρίων). Το παραπάνω υλικό καλύπτει συνολικά το σύνολο των τάξεων του Δημοτικού και το χρονικό διάστημα από το 2011 έως το 2015.

Για την ανίχνευση των γλωσσοδιδακτικών λόγων που αναπλαισιώνονται από κάθε εκπαιδευτικό και για το είδος των ταυτοτήτων που κατασκευάζονται αξιοποιήθηκε, όπου ήταν δυνατόν, το μοντέλο του ρόμβου (Κουτσογιάννης 2012· Κουτσογιάννης κ.ά. 2015). Το σχήμα αυτό έχει στις τέσσερις γωνίες του τις γνώσεις για τη γλώσσα, τις γνώσεις για τον κόσμο, τους γραμ-

ματισμούς και τις διδακτικές πρακτικές. Τα τρία πρώτα αντιπροσωπεύουν τον διδακτικό λόγο κατά Bernstein (2000, με σύγχρονη προσθήκη αυτή των γραμματισμών) και το τέταρτο τον ρυθμιστικό λόγο (δηλαδή το «τί» και το «πώς» της διδασκαλίας αντίστοιχα). Στο κέντρο του σχήματος (και σε εξάρτηση από τη γωνία –ή τις γωνίες– του ρόμβου στην οποία δίνεται έμφαση και το ειδικό της περιεχόμενο) αποτυπώνονται οι ταυτότητες (εφεξής Τ). Κάθε διδασκαλία, επομένως, δίνει έμφαση σε διαφορετικές γωνίες του ρόμβου και αποδίδει διαφορετικό περιεχόμενο στο είδος των γραμματισμών που θέλει να καλλιεργήσει, στις γνώσεις για τη γλώσσα και τον κόσμο που επιχειρείται να μεταδοθούν ή να ανακαλυφθούν και στον τρόπο που οργανώνονται τα παραπάνω. Ανιχνεύοντας τις γωνίες που ενεργοποιούνται, το περιεχόμενο που αποδίδεται σε καθεμία από αυτές, καθώς και τις διδακτικές πρακτικές, προσπαθήσαμε να εξαγάγουμε ορισμένα συμπεράσματα για το πώς αναπλαισιώνει ο εκπαιδευτικός στην πράξη τους ποικίλους γλωσσοδιδακτικούς λόγους και την εμπειρία του από τη συμμετοχή στις κοινότητες.

Όσον αφορά τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, αξιοποιήθηκε το μοντέλο των τριών κύκλων (Κουτσογιάννης 2011γ). Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στο γλωσσικό μάθημα μπορεί να αποτυπωθεί/αξιολογηθεί εντασσόμενη σε έναν από τους τρεις αλληλένδετους κύκλους του εν λόγω μοντέλου. Πρόκειται για τρεις ομόκεντρους και συγκοινωνούντες κύκλους. Στον εσωτερικό α' κύκλο τοποθετούνται διδασκαλίες/συμβάντα που αντιμετωπίζουν τις ΤΠΕ ως μέσα για την καλύτερη διδασκαλία της γλώσσας και ως διδακτικές μηχανές, στον β' κύκλο διδασκαλίες/συμβάντα που αξιοποιούν τις ΤΠΕ ως νέα περιβάλλοντα γραμματισμού και στον εξωτερικό γ' κύκλο διδασκαλίες/συμβάντα που τις αξιοποιούν μεν ως νέα περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού, αλλά ταυτόχρονα αποδέχονται και αναδεικνύουν το γεγονός ότι τα περιβάλλοντα αυτά δεν είναι ουδέτερα.

Ξεκινώντας από τα άμεσα δεδομένα, κάθε ημερολόγιο ή διδασκαλία ή σενάριο αντιμετωπίστηκε ως μακροκειμενικό είδος (Christie 2002) και αναλύθηκε σε τρία επίπεδα: στο μεσο-επίπεδο αναλύθηκε το γενικό περίγραμμα κάθε κειμένου (ημερολογίου, διδασκαλίας, σεναρίου κλπ.), διαπιστώθηκαν, δηλαδή, οι γενικές αρχές στις οποίες βασίζεται και οι γενικοί στόχοι που επιδιώκει, στο μικρο-επίπεδο επιχειρήθηκε μια λεπτομερέστερη ανάλυση της διδασκαλίας που περιγράφεται (σε ημερολόγιο, σενάριο, ή παρατήρηση), ενώ στο μακρο-επίπεδο επιδιώχθηκε μια σύνδεση των παραπάνω με το ευρύτερο συγκείμενο, όπως την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τις συνθήκες του σχολείου κλπ. Στο τέλος της ανάλυσης συνεξετάστηκαν όλα τα παραπάνω πεδία, ώστε να εξαχθεί ένα συμπέρασμα σχετικά με τους γλωσσοδιδακτικούς λόγους που αναπλαισιώνει ο κάθε εκπαιδευτικός, τις ταυτότητες που κατασκευάζει, την αξιοποίηση των ΤΠΕ αλλά και την πιθανή αλλαγή όλων των παραπάνω με το πέρασμα του χρόνου (βλ. Κουτσογιάννης 2014α).

Συνολικά εκπονήθηκαν επτά μελέτες εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας. Η παρουσίασή τους γίνεται με άξονα τα επιμέρους πεδία (ημερολόγια, σενά-

ρια, διδασκαλίες, παρεμβάσεις στις κοινότητες) και στο τέλος κάθε πεδίου ακολουθεί μια γενική σύνοψη. Προτιμήσαμε να μεταφέρουμε και ειδικότερες παρατηρήσεις για κάθε εκπαιδευτικό, ώστε να φανεί η πορεία του στις κοινότητες, καθώς και να διατυπώσουμε γενικά συμπεράσματα, που αφορούν όσους μελετήσαμε, αλλά και γενικευτικά, που αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς της ομάδας μας.

5.4.2. Δεδομένα

Ημερολόγιο

Ως βασικοί στόχοι των μελετών περίπτωσης τέθηκαν η αποτίμηση της εργασίας στις κοινότητες και η ανατροφοδότηση για οποιαδήποτε ανάλογη μελλοντική εργασία. Για τον σκοπό αυτό, σημαντικό υλικό προέκυψε από τα ημερολόγια εκπαιδευτικών, που συμπληρώθηκαν από τους ίδιους πριν από την έναρξη λειτουργίας των κοινοτήτων και, επομένως, μπορούν να αποτυπώσουν, σε κάποιο βαθμό, τις αρχικές αντιλήψεις και πρακτικές τους. Έχουν μια έκταση δύο έως πέντε σελίδες και μπορούν να μας δώσουν ενδιαφέροντα ποιοτικά στοιχεία. Συμπληρώθηκαν σχεδόν από το σύνολο των εκπαιδευτικών, με εξαίρεση εκείνους που εισήλθαν αργότερα στις κοινότητες, καθώς η σύνθεση των κοινοτήτων μεταβλήθηκε καθ' οδόν (Ντίνας 2015, 48). Από τη μελέτη των ημερολογίων των εκπαιδευτικών οι οποίοι αποτέλεσαν αντικείμενο ξεχωριστής μελέτης και από τη γενική μελέτη όλων των ημερολογίων, που προηγήθηκε (Αντωνοπούλου 2012), προκύπτουν, λοιπόν, τα εξής:

Εκπαιδευτικός 1: Όπως και οι περισσότεροι συνάδελφοί του, δείχνει μεγαλύτερη προτίμηση στην ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία με τη μορφή των παιδαγωγικών μέσων, ο α' κύκλος είναι, επομένως, πολύ πιο έντονος, σχεδόν κυρίαρχος στη συμπεριφορά του. Στην παραδοσιακή εκδοχή αυτού του κύκλου παρατηρείται χρήση κλειστών λογισμικών, που αφορούν αποκλειστικά την απόκτηση γνώσεων για τη γλώσσα, καθώς και χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως εποπτικών μέσων για τον εμπλουτισμό των γνώσεων για τον κόσμο. Στη λειτουργική του εκδοχή υπάρχει μεγαλύτερη προτίμηση στη χρήση του διαδικτύου για την απλή ανεύρεση πληροφοριών, στη χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών και των περιβαλλόντων νοητικής χαρτογράφησης, αλλά και άλλων ανοιχτών περιβαλλόντων. Ο β' κύκλος εμφανίζεται σε πολύ μικρότερο βαθμό. Στο πλαίσιο π.χ. της απόκτησης των τεχνικών γνώσεων, δίνονται οδηγίες που αφορούν τις βασικές τεχνικές δεξιότητες κάθε περιβάλλοντος και ορισμένα τεχνικά στοιχεία των κειμενογράφων (π.χ. αντιγραφή – επικόλληση). Στο πλαίσιο της απόκτησης δεξιοτήτων νέων γραμματισμών είναι λιγότερες οι περιπτώσεις και εστιάζουν, κυρίως, στις ιδιαιτερότητες των ψηφιακών κειμένων (πολυτροπικότητα και ανάγνωση). Τέλος, ο γ' κύκλος λείπει εντελώς, όμως γενικώς φαίνεται να σπανίζει και στα σενάρια των εκπαιδευτικών που μελετήσαμε (βλ. Κουτσογιάννης κ.ά. 2015).

Εκπαιδευτικός 2: Τα ημερολόγιά του αναδεικνύουν την αναπλαισίωση αρκετά σύγχρονων διδακτικών λόγων, τόσο μέσα από το περιεχόμενο της διδασκαλίας όσο και μέσα από τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται. Όσον αφορά το περιεχόμενο, ενεργοποιούνται, κυρίως, οι γωνίες του ρόμβου που σχετίζονται με τις γνώσεις για τον κόσμο και τους γραμματισμούς, ενώ κάποιες γνώσεις για τη γλώσσα που προκύπτουν προσεγγίζονται λειτουργικά και ενταγμένες στο γενικότερο γραμματισμικό πλαίσιο. Οι διδακτικές του πρακτικές είναι, επίσης, σύγχρονες, με επίκεντρο το παιδί και όχι τον διδάσκοντα. Οι ταυτότητες των παιδιών, επομένως, διαμορφώνονται στην κατεύθυνση της ανάληψης πρωτοβουλιών, του ελέγχου της ίδιας τους της μάθησης αλλά και της ενσυναίσθησης. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ κινείται στον α' κύκλο· οι ΤΠΕ λειτουργούν δηλαδή ως βοηθητικό εργαλείο κυρίως, χωρίς να προσφέρουν ένα διαφορετικό γραμματισμικό πλαίσιο στο μάθημα. Μικρό άνοιγμα στον β' κύκλο γίνεται με την αξιοποίηση του διαδικτύου ως νέου περιβάλλοντος γραμματισμού και τη δημιουργία πολυτροπικών ιστοριών σε πολυμεσικό περιβάλλον.

*Εκπαιδευτικός 4:*³¹ Τα ημερολόγιά του παραπέμπουν, κυρίως, σε αθροιστικού τύπου προσέγγιση της διδασκαλίας, παρά τη διατύπωση στόχων που δηλώνουν την επιδίωξη περισσότερο ολιστικής προσέγγισης (π.χ. δηλώνει, συχνά, ρητά την επιθυμία του να αξιοποιήσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών). Όσον αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας, ενεργοποιούνται, κατά βάση, οι γωνίες του ρόμβου που σχετίζονται με τις γνώσεις για τον κόσμο και τη γλώσσα. Οι γραμματισμοί είναι άλλοτε περισσότερο λειτουργικοί και άλλοτε (κυρίως) αναγνωριστικοί. Οι διδακτικές πρακτικές είναι, κυρίως, παραδοσιακές (με λίγες εξαιρέσεις). Οι ασκήσεις και τα Φύλλα Εργασίας (εφεξής ΦΕ) είναι πολύ συχνά δομικού τύπου, με επίκεντρο την πρόταση ή και τη λέξη. Οι ΤΠΕ αξιοποιούνται ως εποπτικά μέσα (α' κύκλος) ή ως περιβάλλοντα νέων πρακτικών γραμματισμού (αναζήτηση πληροφοριών, ηλεκτρονικά λεξικά κλπ., β' κύκλος). Σε ένα ημερολόγιο αποτελούν και το ίδιο το περιεχόμενο των γνώσεων για τον κόσμο, ενώ σε δύο από αυτά προκύπτει και τεχνολογικός γραμματισμός. Συνολικά, αναπλαισιώνονται, κυρίως, σχολικού τύπου παραδοσιακοί λόγοι.

Εκπαιδευτικός 5: Τα ημερολόγιά του έχουν μια σημαντική διαφορά μεταξύ τους όσον αφορά τους λόγους που αναπλαισιώνονται: όσα αφορούν το μάθημα της γλώσσας παραπέμπουν σε αθροιστικού τύπου μακρο-κείμενο, καθώς ο εκπαιδευτικός ακολουθεί το σχολικό εγχειρίδιο, εμπλουτίζοντάς το με ασκήσεις παραδοσιακού σχολικού τύπου, εστιάζει αποκλειστικά στις γνώσεις για τη γλώσσα, οι οποίες διδάσκονται σε επίπεδο λέξης ή πρότασης (χωρίς επικοινωνιακό πλαίσιο), και ακολουθεί παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές. Αντιθέτως, τα ημερολόγια λογοτεχνίας έχουν δημιουργικότητα, διαθεματικότητα και επεκτείνονται σε πιο λειτουργικούς γραμματισμούς και

31. Ο «Εκπαιδευτικός 3» δεν συμμετείχε στην κοινότητα από την αρχή της λειτουργίας της κοινότητας.

γνώσεις για τον κόσμο. Στα ημερολόγια αυτά οι διδακτικές πρακτικές είναι προοδευτικές (παιχνίδι, δραματοποίηση) και ο λόγος, συνολικά, περισσότερο ολιστικός. Και στις δύο περιπτώσεις, οι ΤΠΕ περιορίζονται στον α΄ κύκλο (κυρίως χρησιμοποιούμενες ως εποπτικά μέσα), με οριακά ανοίγματα στον β΄, κυρίως για την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο.

Εκπαιδευτικός 6: Και τα τέσσερα ημερολόγια του αναπλαισιώνουν παραδοσιακούς γλωσσοδιδασκικούς λόγους. Η κεντρική εστίαση είναι γύρω από γραμματισμούς (αναγνωριστικός γραμματισμός: η ανάγνωση και η ορθογραφία ως αποκωδικοποίηση, γραμματική), ενώ σποραδικά μόνο προκύπτουν κάποια άλλα είδη γραμματισμών (π.χ. δομή και νοηματική προσέγγιση κειμένων). Σε δύο από τα σενάρια παρέχονται και κάποιες γνώσεις για τον κόσμο, ενώ προκύπτουν και λίγα στοιχεία πολυτροπικότητας. Οι διδακτικές πρακτικές είναι κυρίως παραδοσιακές, υπό την έννοια ότι όλα τα παραπάνω περιεχόμενα προσεγγίζονται είτε με τη μορφή παροχής γνώσης από τον εκπαιδευτικό – εξάσκησης από τα παιδιά είτε με συζήτηση που κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό, συχνά με κλειστού τύπου προσχεδιασμένες ερωτήσεις. Όλα τα μαθήματα είναι δασκαλοκεντρικά. Η χρήση των ΤΠΕ περιορίζεται στον α΄ κύκλο, με πολύ μικρό άνοιγμα στον β΄ κύκλο (αναζήτηση πληροφοριών στη Wikipedia και χρήση του επεξεργαστή κειμένου για ζωγραφική). Όλες οι περιγραφόμενες διδασκαλίες, ανεξαρτήτως τάξης, ακολουθούν το γενικό σχήμα: εξέταση ορθογραφίας και ανάγνωσης – παροχή κι επεξεργασία της νέας γνώσης – εξάσκηση στη νέα γνώση, δημιουργώντας, έτσι, κάθε φορά ένα αθροιστικού τύπου μακροκείμενο.

Εκπαιδευτικός 7: Τα ημερολόγια του εστιάζουν κυρίως σε γραμματισμούς –υπό την επίδραση κειμενοκεντρικών λόγων αλλά και του λόγου του κριτικού γραμματισμού. Προκύπτουν, επίσης, και κάποιες γνώσεις για τον κόσμο –μέρος των οποίων είναι και οι ίδιες οι ΤΠΕ–, ενώ δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε συγκεκριμένες γνώσεις για τη γλώσσα. Στα δύο ημερολόγια οι διδακτικές πρακτικές αναπλαισιώνουν, σχεδόν αποκλειστικά, ολιστικές προσεγγίσεις της μάθησης (με ενεργό συμμετοχή, ανακάλυψη, συνεργασία), ενώ στα άλλα δύο ο ολιστικός λόγος (τραγούδι και δραματοποίηση ως μέσο προσέγγισης του αντικειμένου) υβριδοποιείται υπό την επίδραση παραδοσιακών λόγων (π.χ. αποστήθιση). Η χρήση των ΤΠΕ φτάνει μέχρι τον β΄ κύκλο στα δύο ημερολόγια (χρήση ψηφιακών λεξικών και εξοικείωση με το διαδίκτυο ως πηγή πληροφοριών), αλλά ανοίγεται σαφώς στον γ΄ κύκλο στα άλλα δύο, τα οποία έχουν ως κεντρικό τους θέμα τον έλεγχο της αξιοπιστίας των πηγών του διαδικτύου.

Σύνοψη: Από την παρουσίαση που προηγήθηκε προκύπτει τόσο η παρουσία ολιστικών γλωσσοδιδασκικών λόγων όσο και παραδοσιακών. Ταυτόχρονα, εμφανίστηκαν ως αναδυόμενοι και οι κειμενοκεντρικοί λόγοι. Ο λόγος του αναγνωριστικού γραμματισμού είχε και αυτός αρκετά ισχυρή θέση, όμως ενίοτε εμφανίστηκε αναπλαισιωμένος κάτω από τους ολιστικούς, ενώ κυρίως υπήρξε μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών. Αναδυόμενοι,

αλλά με μικρότερη ισχύ, βρέθηκαν επίσης εκδοχές των κριτικών γραμματισμών αλλά και ο λόγος των πολυγραμματισμών σε περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών.

Η κυριαρχία συγκεκριμένων γλωσσοδιδασκτικών λόγων θέτει και τα όρια για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να ενταχθούν οι Νέες Τεχνολογίες στο γλωσσικό μάθημα. Όπως φάνηκε και από την παρουσίαση που προηγήθηκε, είναι σαφές πως οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως παιδαγωγικών μέσων. Ο α' κύκλος είναι πολύ πιο έντονος, καθώς εμφανίζεται σε όλες τις περιπτώσεις εκπαιδευτικών και σε όλα τα κατατεθειμένα ημερολόγια. Στην παραδοσιακή του εκδοχή είναι μικρά τα ποσοστά χρήσης κλειστών λογισμικών και αφορούν αποκλειστικά την απόκτηση γνώσεων για τη γλώσσα, ενώ μεγαλύτερα είναι τα ποσοστά χρήσης των Νέων Τεχνολογιών ως εποπτικών μέσων για τον εμπλουτισμό των γνώσεων για τον κόσμο. Στη λειτουργική του εκδοχή, μεγαλύτερη προτίμηση διαπιστώνεται στη χρήση του διαδικτύου για την απλή ανεύρεση πληροφοριών, στη χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών και των περιβαλλόντων νοητικής χαρτογράφησης αλλά και άλλων ανοιχτών περιβαλλόντων. Από την άλλη, είναι σχεδόν ανύπαρκτη η χρήση εφαρμογών Web 2.0, ενώ είναι επίσης περιορισμένη η χρήση του διαδικτύου για επικοινωνιακούς σκοπούς. Ο β' κύκλος εμφανίζεται σε μικρότερο βαθμό και σε ορισμένους εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο της απόκτησης των τεχνικών γνώσεων, οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να δίνουν οδηγίες που αφορούν τις βασικές τεχνικές δεξιότητες κάθε περιβάλλοντος και ορισμένα τεχνικά στοιχεία των κειμενογράφων (π.χ. αντιγραφή – επικόλληση). Στο πλαίσιο της απόκτησης δεξιοτήτων νέου γραμματισμού είναι λιγότερες οι περιπτώσεις και σχετίζονται περισσότερο, με τις ιδιαιτερότητες των ψηφιακών κειμένων (πολυτροπικότητα και ανάγνωση). Τέλος, ο γ' κύκλος εμφανίστηκε σε μεμονωμένες περιπτώσεις και αφορούσε, αφενός, την κριτική αναζήτηση πληροφοριών και, αφετέρου, την κριτική ορισμένων περιβαλλόντων.

Σενάρια (σύνταξη –εφαρμογή)

Τα σενάρια γλωσσικής διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ υπήρξαν τα βασικά «παραδοτέα» των εκπαιδευτικών –εν προκειμένω της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης– που συμμετείχαν στις κοινότητες. Βασικό ζητούμενο κάθε μορφής αξιολόγησης εντός του έργου που εκπονήθηκε στο ΚΕΓ υπήρξε η ποιότητα αυτών των παραδοτέων και, κατ' επέκταση, ο βαθμός βελτίωσης των εκπαιδευτικών κατά τη λειτουργία τους μέσα στις κοινότητες. Σ' αυτό το ερώτημα κλήθηκε να απαντήσει η μελέτη του Ντίνα (2015), θέτοντας το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για την αποτίμηση της βελτίωσης των εκπαιδευτικών εντός της συγκεκριμένης κοινότητας. Για να καταστεί εφικτή η συγκεκριμένη απάντηση, αξιοποιήθηκαν όλα τα επιμέρους εργαλεία και θεωρητικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν κατά την υλοποίηση του έργου (βλ. κεφ. 1). Τα θεωρητικά κείμενα καθοδήγησαν, σε σημαντικό βαθμό, το είδος των κοινοτήτων

που διαμορφώθηκαν, το είδος των σεναρίων που γράφτηκαν, το είδος της ανατροφοδότησης που πραγματοποιήθηκε κλπ. Τα επιμέρους έργα που παρήχθησαν (π.χ. σενάρια) αλλά και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (π.χ. ημερολόγια), εκτός από τη δική τους αυτοτελή αξία και μελέτη, αποτελούν και μέρος του όλου σχεδιασμού για την τελική αποτίμηση του εγχειρήματος (Ντίνας 2015, 7).

Από τα σενάρια γλωσσικής διδασκαλίας, τα οποία συνέταξαν ή/και εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί που μελετήθηκαν ως περιπτώσεις, αξιοποιήθηκαν συνολικά δεκατρία συνταγμένα σενάρια και πέντε εφαρμοσμένα. Σε ορισμένες περιπτώσεις (Εκπαιδευτικοί 1, 2, 3), υπήρχαν ήδη σενάρια από διαφορετικές φάσεις λειτουργίας της κοινότητας, αναλυμένα στο πλαίσιο της αξιολόγησης των σεναρίων των εκπαιδευτικών, τα οποία και αξιοποιήθηκαν για τις παρούσες μελέτες περίπτωσης. Για κάθε εκπαιδευτικό (με εξαίρεση μία περίπτωση) έγινε και συγκριτική ανάλυση του ίδιου σεναρίου, όπως συντάχτηκε και όπως εφαρμόστηκε. Για τους εκπαιδευτικούς που δεν συμμετείχαν στο δείγμα της αξιολόγησης σεναρίων (Εκπαιδευτικοί 4, 5, 6) πραγματοποιήθηκε η ανάλυση ενός σεναρίου τους για τους σκοπούς των μελετών περίπτωσης (εξαίρεση αποτελεί ο εκπαιδευτικός 7, για τον οποίο δεν αξιοποιήθηκαν τα σενάρια στη μελέτη περίπτωσης). Από τα παραπάνω προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

Εκπαιδευτικός 1: Βασικό χαρακτηριστικό του είναι η «σταθερότητα» ως προς την πρόταση υλοποίησης των τεσσάρων συνταγμένων σεναρίων που αξιοποιήθηκαν. Δεν παρατηρείται ουσιώδης διαχρονική μετακίνηση από τις αρχικές του θέσεις και επιλογές. Το κυριότερο χαρακτηριστικό των σεναρίων του (με μια γενική ματιά στο μεσο-επίπεδο) είναι η εσωτερική ασυνέπεια: ενώ σε επίπεδο διακηρύξεων η αρχική εντύπωση είναι ότι υιοθετεί ρητά και προτείνει την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών πρακτικών, στην υλοποίηση των σεναρίων του επιλέγει εντελώς αποπλαισιωμένη παραδοσιακή διδασκαλία των γνώσεων για τη γλώσσα (γραμματικών γνώσεων κυρίως), όπως είναι πολύ εμφανές από τη σύνταξη των ΦΕ. Το ίδιο συμβαίνει και με τις ΤΠΕ: ρητές διατυπώσεις για κριτική προσέγγιση της πληροφορίας και της πηγής της στο διαδίκτυο και κριτικός γραμματισμός, αλλά περιορισμός της αξιοποίησής τους στον α' κύκλο, γεγονός που δεν δικαιώνει επαρκώς τη χρήση τους, αφού τα περισσότερα από αυτά που προτείνει μπορούν να γίνουν το ίδιο καλά με παραδοσιακά μέσα και εργαλεία. Ο λόγος του κινείται ανάμεσα στον τυπικό σχολικό, με σαφή παραδοσιακά χαρακτηριστικά, και τον πιο σύγχρονο, μη τυπικό σχολικό λόγο (χρήση νεότερων όρων).

Στο μικρο-επίπεδο επιβεβαιώνεται η επιμονή του στις θέσεις και επιλογές του, χωρίς να φαίνεται πως έχει επηρεαστεί από τη συμμετοχή του στην κοινότητα: οι δραστηριότητες που προτείνει είναι σχεδόν πανομοιότυπες και προβλέψιμης δομής και η διαδικασία υλοποίησής τους, επίσης, λίγο-πολύ ίδια, αφού οι περισσότερες είναι ασύνδετες μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να μην προκύπτει ένας κεντρικός επιδιωκόμενος στόχος στα σενάρια του. Οι

διδακτικές πρακτικές δεν περιγράφονται, αλλά εύκολα συνάγεται ότι κινούνται σε παραδοσιακή λογική. Και στις ΤΠΕ ισχύει το ίδιο: στις προτάσεις αξιοποίησής τους περιορίζεται στον α' κύκλο με ελάχιστο άνοιγμα προς τον β' κύκλο, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις είναι δύσκολο να κρίνει κανείς, εφόσον από το σενάριο είναι αρκετά ασαφές το πώς χρησιμοποιούνται.

Εκπαιδευτικός 2: Από την πρώτη προς τη δεύτερη φάση λειτουργίας των κοινοτήτων φαίνεται να διαφοροποιείται στο μεσο-επίπεδο, με λιγότερες αντιφάσεις μεταξύ σύγχρονων και παραδοσιακών στόχων και προσεγγίσεων στο δεύτερο και τρίτο σενάριο. Στο μικρο-επίπεδο οι διαφορές είναι λιγότερες, αλλά και πάλι το δεύτερο σενάριο είναι πιο καλά δομημένο, με πιο ξεκάθαρο και σύγχρονο περιεχόμενο –κάτι που, όμως, ανατρέπεται στο τρίτο σενάριο, που είναι ασαφές στις περιγραφές και παραδοσιακό, ουσιαστικά, στην προσέγγισή του. Η χρήση των ΤΠΕ δεν διαφοροποιείται μεταξύ των τριών σεναρίων και κινείται μεταξύ α' και β' κύκλου. Ασυνέχεια παρατηρείται και κατά τη συμμετοχή του στην κοινότητα. Όσον αφορά την εφαρμογή σεναρίων, στο πρώτο δεν αλλάζει κάτι ουσιαστικά, ακολουθεί την ίδια πορεία, πραγματοποιεί τις δραστηριότητες σχεδόν όπως τις είχε σχεδιάσει (με μικρο-αλλαγές που δεν αλλάζουν τη φιλοσοφία του σεναρίου) και αξιοποιεί τις ΤΠΕ κινούμενος μεταξύ α' και β' κύκλου. Έμφαση εξακολουθεί να δίνει στις γνώσεις για τον κόσμο, ενώ προκρίνει ως σημαντική τη δυνατότητα δημιουργίας πολυτροπικής αφήγησης με τη χρήση των ΤΠΕ. Επισημαίνει, επίσης, τη δυνατότητα χρήσης του διαδικτύου ως πηγής πληροφόρησης και μάθησης (με τυπικές και άτυπες διαδικασίες, π.χ. παίζοντας) (β' κύκλος). Και στην εφαρμογή του δεύτερου σεναρίου δεν προκύπτει κάποια σημαντική αλλαγή ως προς τους λόγους που αναπλαισιώνει, καθώς προχωρεί σε μικρές μόνο αλλαγές για πρακτικούς λόγους. Σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών, σε ορισμένα σημεία οι ομάδες δίνουν τη θέση τους στην ολομέλεια, ενώ σε άλλα πραγματοποιούνται επιπλέον παιχνίδια δραματοποίησης ύστερα από αίτημα των μαθητών. Γενικά, στο κέντρο του σεναρίου είναι οι ταυτότητες, τα συναισθήματα, η αυτο-έκφραση. Όσον αφορά την αξιοποίηση των ΤΠΕ, ο εκπαιδευτικός ισχυρίζεται ότι βοήθησε στην αυτο-έκφραση των παιδιών και την κατανόηση των προβλημάτων τους. Τα παραπάνω, ωστόσο, θεωρούμε ότι δεν προέκυψαν αποκλειστικά από τη χρήση των ΤΠΕ, αφού σε αρκετές περιπτώσεις στο ίδιο αποτέλεσμα θα μπορούσε να οδηγηθεί και χωρίς τα ηλεκτρονικά και τεχνολογικά μέσα, η χρήση των οποίων δεν πήγε πιο πέρα από τον β' κύκλο (με κύρια έμφαση στον α').

Εκπαιδευτικός 3: Ήδη από την πρώτη επαφή του με τις κοινότητες φαίνεται να αξιοποιεί τη γνώση και την εμπειρία που απέκτησε κυρίως στην κοινότητά του, των δασκάλων, και μετατοπίζεται –δειλά στην αρχή, πιο φανερά αργότερα– προς πιο σύγχρονες επιλογές: πολυτροπικότητα με σαφή μετατόπιση προς τους πολυγραμμатισμούς και πιο σίγουρο άνοιγμα των ΤΠΕ στον β' κύκλο –μια μετατόπιση που επιβεβαιώνεται στο τρίτο αξιολογημένο σενάριό του (συμπίπτει με τη λήξη του προγράμματος συμμετοχής

των εκπαιδευτικών στις κοινότητες). Η επιλογή του να ασχοληθεί με νέους γραμματισμούς και να εντάξει στη διδασκαλία τις γνώσεις για τη γλώσσα πιο στέρεα και ενταγμένες στο επικοινωνιακό τους πλαίσιο ενισχύεται και από την υιοθέτηση σύγχρονων διδακτικών πρακτικών με μεγαλύτερη προσωπική εμπλοκή των παιδιών με τη μάθηση (Τ), σε μια διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης στην πράξη, με ταυτόχρονο περιορισμό μετάδοσής της από τον εκπαιδευτικό.

Και στην αναλυτική παρουσίαση των σεναρίων (μικρο-επίπεδο) επιβεβαιώνεται μια περιορισμένη αλλά σαφής «ωρίμανσή» του: οι δραστηριότητες είναι αρμονικά δεμένες μεταξύ τους –με αρκετά εμφανή τη λογική του project και «δέσιμο» των στόχων γύρω από πολυτροπικά κείμενα (πολυγραμματισμοί)–, οι διδακτικές πρακτικές (κυρίως σύγχρονες) έχουν έντονο το στοιχείο της ανακάλυψης –με παιγνιώδη χαρακτήρα, τα παιδιά πρωταγωνιστές (Τ) και τον εκπαιδευτικό συντονιστή–, οι γνώσεις για τη γλώσσα πλασιάζονται λειτουργικά και οι ΤΠΕ ανοίγονται πιο στέρεα στον β' κύκλο –με έμφαση σε νέες πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και στις τεχνικές διαστάσεις των νέων γραμματισμών.

Παρά το σχετικά χαμηλό επιστημονικό προφίλ του, ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός φαίνεται ότι, μέσα από την πορεία του στην κοινότητα, επιβεβαίωσε κάποιες σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, τις εφάρμοσε με περισσότερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση και, παρά το ότι δεν έχει ιδιαίτερες περγαμηνές γνώσης των Νέων Τεχνολογιών, στα δύο τελευταία του σεναρία δείχνει να κατανοεί τις ΤΠΕ ως περιβάλλοντα γραμματισμού και νέων γραμματισμών και προσπαθεί δημιουργικά και επικοινωνιακά να τις εντάξει στη διδασκαλία του.

Εκπαιδευτικός 4: Για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό δεν υπήρχαν σεναρία αναλυμένα. Για τους σκοπούς της μελέτης περίπτωσης, αναλύθηκε ένα σενάριό του από τη β' φάση λειτουργίας των κοινοτήτων (όχι η εφαρμογή του), το οποίο επιλέχθηκε επειδή πραγματευόταν ένα θέμα που άπτεται ρητά της επιθυμητής μετάβασης των εκπαιδευτικών στον γ' κύκλο αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία.

Η κυρίαρχη εντύπωση που δίνεται στο μεσο-επίπεδο είναι αυτή της απόλυτης εστίασης στον κριτικό γραμματισμό (ΚΓ) μέσα από ποικίλες ρητές θεωρητικές διατυπώσεις. Όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές, αυτές ορίζονται ως διερευνητικές, ανακαλυπτικές και ομαδοσυνεργατικές. Φαίνεται ότι αναπλαισιώνεται σύγχρονος ολιστικός λόγος. Εντύπωση, όμως, προκαλεί το ότι, σε ένα σενάριο απολύτως προσανατολισμένο εξ αρχής στον κριτικό γραμματισμό, δεν διαπιστώνεται επέκταση στον γ' κύκλο όσον αφορά στη χρήση των ΤΠΕ.

Σε μικρο-επίπεδο επιβεβαιώνεται η έλλειψη ανοίγματος στον γ' κύκλο, δεδομένου ότι, επί της ουσίας, δεν φαίνεται να αξιοποιούνται καθόλου ζη-

τήματα που σχετίζονται με το ίδιο το μέσο όπου βρίσκονται τα κείμενα που επεξεργάζεται η τάξη. Οι διδακτικές πρακτικές δεν περιγράφονται επαρκώς, αλλά από την πορεία της διδασκαλίας δεν επιβεβαιώνονται τα περί ανακαλυπτικής μάθησης του μεσο-επιπέδου. Έτσι, η διδασκαλία αυτή αποδεικνύεται μάλλον ακατάλληλη για ένα μάθημα εστιασμένο στον κριτικό γραμματισμό, καθώς ξεκινά από τους κανόνες και έπειτα περνά στην προσπέλαση κειμένων με βάση αυτούς τους κανόνες. Το συγκεκριμένο σενάριο, λοιπόν, παρά το περιεχόμενό του, το οποίο είναι όντως η αιχμή των σύγχρονων ολιστικών λόγων, δεν δικαιώνει στην πράξη τη δημιουργία ενός αυθεντικά ολιστικού μακροκειμένου. Δεν μπορούμε να υποτιμήσουμε, βεβαίως, το ίδιο το γεγονός της επιλογής ενός σύγχρονου, κριτικού και απαιτητικού θέματος για σχεδιασμό, εφαρμογή και συζήτηση στην κοινότητα.

Εκπαιδευτικός 5: Ούτε για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υπήρχαν αναλυμένα σενάρια διαφόρων φάσεων, ώστε να διαπιστωθεί η τυχόν μετατόπισή του σε ζητήματα γλωσσοδιδασκικών λόγων, περιεχομένου και πρακτικών. Η γενική εικόνα, ωστόσο, που δημιουργείται από τα σχόλιά του στον Διάλογο (σχετικά με τα σενάρια που σχεδιάζει), είναι αυτή της επίδρασης από σύγχρονους γλωσσοδιδασκικούς λόγους (πολυγραμματισμοί, επικοινωνιακή/λειτουργική προσέγγιση, κειμενικά είδη, ολιστικές πρακτικές διδασκαλίας, κοινωνική προσέγγιση του γραμματισμού). Διαφαίνεται εκεί η επιθυμία μιας κεντρικής και ουσιώδους συμμετοχής των παιδιών στη διαμόρφωση του κάθε μαθήματος, ενώ η ταυτότητα που πραγματώνει ο εκπαιδευτικός είναι, κυρίως, αυτή του εμψυχωτή και συντονιστή. Η γενική αυτή εικόνα δεν αλλάζει κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του στην κοινότητα.

Για τις ανάγκες της μελέτης περίπτωσης αναλύθηκαν συγκριτικά ένα σχεδιασμένο σενάριο του εκπαιδευτικού και η αντίστοιχη εφαρμογή του, ώστε να διαπιστωθεί αν οι συγκεκριμένοι γλωσσοδιδασκικοί λόγοι και ταυτότητες πραγματώνονται και στην πράξη. Το συγκεκριμένο σενάριο, όπως σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε, επιβεβαιώνει την εικόνα που περιγράφηκε παραπάνω. Μάλιστα, κατά την εφαρμογή του σεναρίου ο εκπαιδευτικός δεν δίστασε να το τροποποιήσει, όπου χρειάστηκε, προκειμένου να ανταποκριθεί καλύτερα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η αναπροσαρμογή αυτή, όμως, δεν ήταν απλώς αυτοσκοπός, καθώς από την αναδιαμόρφωση του σεναρίου προωθήθηκαν γραμματισμοί, γνώσεις για τη γλώσσα και τον κόσμο με τρόπο λειτουργικά πλαίσιο από τον ευρύτερο σχεδιασμό. Η συγκεκριμένη εφαρμογή, λοιπόν, επιβεβαιώνει τη σύγχρονη προσέγγισή του στο μάθημα, σε επίπεδο γλωσσοδιδασκικών λόγων και ταυτοτήτων. Η χρήση των ΤΠΕ ανοίγεται σε κάθε περίπτωση μέχρι τον β' κύκλο.

Εκπαιδευτικός 6: Πρόκειται για έναν ακόμα εκπαιδευτικό για τον οποίο δεν είχαν αναλυθεί σενάρια σε άλλα στάδια της έρευνας. Για τους σκοπούς της μελέτης περίπτωσης, λοιπόν, αναλύθηκαν συγκριτικά ένα σχεδιασμένο σενάριο και η εφαρμογή του, ώστε να εξαχθούν ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με τους γλωσσοδιδασκικούς λόγους που αναπλαισιώνονται. Επιλέ-

χθηκε ένα σενάριο από την τρίτη φάση λειτουργίας των κοινοτήτων, ώστε να διαφανεί και τυχόν επίδραση της συμμετοχής του στην κοινότητα.

Η συγγραφή και η εφαρμογή του σεναρίου δεν έχουν σημαντικές διαφορές. Και στις δύο περιπτώσεις (σύνταξη – εφαρμογή) διαπλέκονται γνώσεις για τον κόσμο, γραμματισμοί και γνώσεις για τη γλώσσα, χωρίς ιδιαίτερη λογική και λειτουργική συνοχή μεταξύ τους και μόνο υπό την ομπρέλα ενός κεντρικού θέματος. Οι γραμματισμοί σχετίζονται, κυρίως, με την παραγωγή παραδοσιακών κειμένων σχολικού τύπου (παρόλο που σε μεσο-επίπεδο είχε διαφανεί μια σαφής επίδραση από τον λόγο περί κειμενικών ειδών, έστω και στη στατική εκδοχή τους) και οι γνώσεις για τη γλώσσα είναι ασύνδετες με τις υπόλοιπες δραστηριότητες και προσεγγίζονται, επίσης, παραδοσιακά και αποπλαισιωμένα.

Οι διδακτικές πρακτικές είναι ένα μείγμα παραδοσιακών και λίγο πιο σύγχρονων προσεγγίσεων (στον βαθμό που μπορούμε να τις κατανοήσουμε από την όχι και πολύ αναλυτική περιγραφή της εφαρμογής). Συνδυάζουν άλλοτε ατομική συμπλήρωση παραδοσιακών ασκήσεων και άλλοτε συζήτηση στην ολομέλεια (αλλά πιθανόν με ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου και την κατεύθυνση της συζήτησης να δίνεται από τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα, τουλάχιστον, με τον αρχικό σχεδιασμό). Σε ορισμένες περιπτώσεις επιλέγεται η ομαδική εργασία, αλλά παραμένει αδιευκρίνιστος ο ρόλος των ομάδων και του εκπαιδευτικού.

Τέλος, οι ΤΠΕ αξιοποιούνται στο πλαίσιο του α' κύκλου και οριακά στο πλαίσιο του β' κύκλου, με το διαδίκτυο ως πηγή πληροφοριών αλλά όχι αναζήτησης της πληροφορίας σε πολλές πηγές (παροχή γνώσης από μία συγκριμένη πηγή επιλεγμένη, κάθε φορά, από τον εκπαιδευτικό).

Σύνοψη: Επιχειρώντας να αποτυπώσουμε τις επιδράσεις που άσκησε στους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή τους στην κοινότητα, όσον αφορά τη σύνταξη και την εφαρμογή των σεναρίων τους, διαπιστώνουμε συνοπτικά τα εξής.

Όπως είναι αναμενόμενο για κάθε κοινότητα ατόμων τα οποία λειτουργούν μέσα σε ένα ορισμένο πλαίσιο, με κανόνες που έχουν εκ των προτέρων τεθεί και έχουν γίνει αποδεκτοί από όλους όσοι συμμετέχουν, έτσι και στην κοινότητα εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας παρατηρήθηκε μια ποικιλία εκπαιδευτικών συμπεριφορών/αλλαγών που κινείται από την ακινησία ή τη μικρή επίδραση μέχρι τη «μεταμόρφωση» –κατά δήλωση των ίδιων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Η πραγματικότητα αυτή διαπιστώθηκε και στις μελέτες περίπτωσης που πραγματοποιήσαμε.

Υπάρχουν λίγοι εκπαιδευτικοί για τους οποίους διαπιστώνεται σταθερότητα και όχι σημαντική αλλαγή στους γλωσσοδιδασκτικούς λόγους που αναπλαισιώνονται. Στις περιπτώσεις αυτές παρατηρείται σταθερή εσωτερική ανακολουθία μεταξύ μεσο-επιπέδου και μικρο-επιπέδου: ενώ σε μεσο-επίπεδο

αναπλαισιώνονται πιο σύγχρονοι λόγοι όσον αφορά τη διδασκαλία εν συνόλω αλλά και την αξιοποίηση των ΤΠΕ, σε μικρο-επίπεδο πραγματώνεται σε όλες τις φάσεις ένα παραδοσιακού προσανατολισμού μακροκείμενο, με εμμονή στις γνώσεις για τη γλώσσα και με παραδοσιακή και αποπλαισιωμένη την προσπέλασή τους. Αντιστοίχως, η αξιοποίηση των ΤΠΕ περιορίζεται στον α' κύκλο, χωρίς ιδιαίτερη προστιθέμενη αξία, περισσότερο ως αυτοσκοπός παρά λειτουργικά ενταγμένη στα σενάρια. Το εντυπωσιακό είναι ότι αυτή η «σταθερότητα» παρατηρήθηκε ανεξάρτητα από την ιδιαίτερη εκπαίδευση και γνώση των Νέων Τεχνολογιών, γεγονός το οποίο αναδεικνύει τον πολύ σύνθετο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μιας κυρίως πολιτικής και όχι στενά και στεγνά τεχνοκρατικής διαδικασίας.

Στις περισσότερες περιπτώσεις και από μια διαχρονική σκοπιά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζονται από τη συμμετοχή τους στην κοινότητα σε όλες τις διαστάσεις σχεδιασμού και εφαρμογής των σεναρίων. Θετικές αλλαγές παρουσιάζουν και στη δόμηση των σεναρίων, ενώ προοδευτικότερες γίνονται και οι διδακτικές τους πρακτικές. Σε μερικές μάλιστα περιπτώσεις, στον χρόνο που μεσολαβεί από τη σύνταξη ως την εφαρμογή ενός σεναρίου, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν με μεγαλύτερη ασφάλεια πιο σύγχρονες διδακτικές πρακτικές (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, δραματοποίηση), αναπλαισιώνοντας προς το προοδευτικότερο τα ίδια τους τα σενάρια. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ, ωστόσο, δεν φαίνεται να αλλάζει δραματικά: με το πέρασμα του χρόνου οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε πιο σύγχρονα περιεχόμενα (πολυγραμματισμοί, νέοι γραμματισμοί), ενώ παρατηρείται ένα πιο σαφές και πιο σταθερό άνοιγμά τους στον β' κύκλο, όχι όμως –όσο θα επιθυμούσαμε– στον γ' κύκλο.

Διδασκαλίες

Οι διδασκαλίες των εκπαιδευτικών πριν από την ένταξή τους στο πρόγραμμα μελετήθηκαν και αυτοτελώς και συνολικά (Ντίνας & Χατζησαββίδης 2013). Αντίστοιχη, εθνογραφικού τύπου, έρευνα πραγματοποιήθηκε και κατά την τελευταία φάση λειτουργίας των κοινοτήτων για ορισμένους εκπαιδευτικούς, με επιτόπια παρατήρηση και συνέντευξη, όπως προαναφέρθηκε στην εισαγωγή (εξαίρεση για τις δύο παραπάνω φάσεις των ερευνών αποτελεί ο Εκπαιδευτικός 2, ο οποίος μπήκε στην κοινότητα μετά την έναρξη λειτουργίας της). Το πολύ χρήσιμο αυτό υλικό μας δίνει μια πολύ καλή εικόνα των θέσεων και των παιδαγωγικών επιλογών των εκπαιδευτικών, πριν αυτοί εμπλακούν στις κοινότητες, ώστε να υπάρχει μέτρο σύγκρισης της επίδρασης που δέχτηκαν από την εμπλοκή τους αυτή (βλ. και Ντίνας 2015, 61-62). Για λόγους ομοιομορφίας με τις άλλες μελέτες του έργου, τα στοιχεία που αντλούνται από τις επιμέρους μελέτες και τη συγκεντρωτική έκθεση κατατάσσονται, κατ' εκτίμηση, στις τρεις καθιερωμένες ενότητες: *μεσο-επίπεδο*, *μικρο-επίπεδο* και *μακρο-επίπεδο*.

Από τις διδασκαλίες των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης ως περιπτώσεις προέκυψαν τα εξής:

Εκπαιδευτικός 1: Από τη συνέντευξη αλλά και την ανάλυση της διδασκαλίας του γίνεται εμφανές πως ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται και υβριδοποιεί δύο γλωσσοδιδασκτικούς λόγους. Κυρίως, φαίνεται ότι αντλεί από ολιστικούς λόγους και προοδευτικές παιδαγωγικές πρακτικές, καθώς σε πολλές περιπτώσεις η εστίαση δεν βρίσκεται τόσο στις γνώσεις για τη γλώσσα αλλά στην ανάπτυξη γενικότερων δεξιοτήτων γραπτού και προφορικού λόγου. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος αποτελεί βασικό στοιχείο των διδασκτικών του πρακτικών, αν και δεν κατέχει πάντα τον ρόλο του υποκινητή (*facilitator*), παρά μόνο στις ομάδες που το έχουν ανάγκη. Ο ίδιος είναι, τις περισσότερες φορές, άορατος και λειτουργεί είτε ως εκπρόσωπος του ρυθμιστικού λόγου είτε ως βοηθός των μαθητών, καθώς τους οργανώνει και τους παρακινεί. Οι μαθητές καταλαμβάνουν τον μεγαλύτερο χρόνο και χώρο της διδασκαλίας σε όλες τις περιπτώσεις.

Από την άλλη, αντλεί και από παραδοσιακές οπτικές γλωσσικής διδασκαλίας. Ειδικότερα, όταν πρόκειται για τη διδασκαλία των γλωσσικών δομών (π.χ. ορθογραφία), ακολουθεί πρακτικές περισσότερο παραδοσιακές. Αυτές τις πρακτικές τις βοηθά ιδιαίτερα και η χρήση των Νέων Τεχνολογιών, καθώς επιλέγει μια ευρεία γκάμα λογισμικών, ώστε να κάνει τη γλωσσική διδασκαλία πιο ευχάριστη. Κινείται, κυρίως, στα όρια του *α' κύκλου*, καθώς αναγνωρίζει τη δύναμη των Νέων Τεχνολογιών περισσότερο ως μέσων ενθουσιασμού παρά ως μέσων γραμματισμού. Τα περιβάλλοντα που χρησιμοποιεί, είτε κλειστά είτε ανοιχτά, συνεισφέρουν στην εμπέδωση της ύλης με διασκεδαστικό τρόπο ή στην άντληση πληροφοριών· ωστόσο, δεν επιχειρεί προεκτάσεις προς την κριτική ανάγνωση των πηγών. Παρότι έχει ιδιαίτερα αυξημένα τυπικά προσόντα σε σχέση με τις ΤΠΕ, φαίνεται πως η εξειδίκευση αυτή δεν είναι αρκετή για τη δημιουργική ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στο γλωσσικό μάθημα.

Εκπαιδευτικός 2: Η ανάλυση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού κατά την έναρξη της λειτουργίας των κοινοτήτων (Χαλκοπούλου 2012) αναδεικνύει μια διπλή επίδραση, παραδοσιακών και ολιστικών λόγων, μεταξύ των οποίων κινείται το μάθημά του. Στο μεσο-επίπεδο η ολιστική προσέγγιση κυριαρχεί, καθώς ο εκπαιδευτικός περιγράφει και οραματίζεται ένα μάθημα απαγκιστρωμένο από το διδακτικό εγχειρίδιο, με σύγχρονο περιεχόμενο και παιδοκεντρικές και βιωματικές προσεγγίσεις της μάθησης. Κατά τη δώρη διδασκαλία του, ωστόσο, και ιδιαίτερα στο επίπεδο των διδακτικών πρακτικών, ο ολιστικός λόγος υβριδοποιείται από παραδοσιακότερους λόγους, καθώς σε ορισμένα σημεία η διδασκαλία γίνεται αρκετά δασκαλοκεντρική, ενίοτε μετωπική και με αισθητή την παρουσία του διδακτικού σχήματος ερώτηση – απάντηση – αξιολόγηση. Ταυτόχρονα, βέβαια, σε άλλα σημεία ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει τελείως, ο ρυθμιστικός λόγος υποχωρεί και η εργασία στις ομάδες αναδεικνύεται η κυρίαρχη διδακτική προσέγγιση.

Το περιεχόμενο του μαθήματος κινείται, κυρίως, γύρω από τους γραμματισμούς, με επιδράσεις λειτουργικές και κειμενοκεντρικές. Όσον αφορά την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του, διαπιστώνεται ότι ο εκπαιδευτικός τις αξιοποιεί καθημερινά στο πλαίσιο του α' και β' κύκλου, κυρίως ως εποπτικό μέσο αλλά και με τη χρήση κλειστών λογισμικών. Οι απόψεις που εκφράζει σχετικά με τις ΤΠΕ αναδεικνύουν την επίδραση του εργαλειακού λόγου.

Εκπαιδευτικός 4: Στη μελέτη που προηγήθηκε της συμμετοχής του στην κοινότητα (Καλασαρίδου 2012) διαπιστώνεται ένα υβριδικό μακροκείμενο, με ταυτόχρονη παρουσία παραδοσιακότερων και πιο προοδευτικών διδακτικών προσεγγίσεων. Έτσι, ο εκπαιδευτικός διατάσσει ομαδοκεντρικά τα θρανία αλλά αξιοποιεί και δασκαλοκεντρικές διδακτικές πρακτικές, δίνει μεγάλη έμφαση στα βιώματα των παιδιών και την ελκυστικότητα του μαθήματος, χωρίς όμως να φτάνει μέχρι τον κριτικό γραμματισμό. Αξιοποιεί τις ΤΠΕ με στόχο την ελκυστικότητα του μαθήματος και την εξοικείωση των παιδιών με αυτές, αλλά μένει στον α' κύκλο. Στο περιεχόμενο του μαθήματός του επιδρούν και σύγχρονοι λόγοι, όπως αυτός της πολυτροπικότητας, και ταυτόχρονα αξιοποιούνται πιο παραδοσιακά διδακτικά σχήματα, όπως το σχήμα ερώτηση – απάντηση – αξιολόγηση.

Στην αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά το τέλος λειτουργίας των κοινοτήτων (Αντωνοπούλου 2015), η επίδραση του ολιστικού λόγου είναι ισχυρότερη, ενώ εμφανίζονται επιρροές και από άλλους σύγχρονους λόγους, όπως από τον λόγο των πολυγραμματισμών. Οι ομαδοσυνεργατικές διδακτικές πρακτικές είναι περισσότερο σταθερές και εδραιωμένες, νέοι γραμματισμοί κάνουν την εμφάνισή τους και η αξιοποίηση των ΤΠΕ «ανοίγεται» πλέον και στον β' κύκλο, καθώς οι τεχνολογίες χρησιμοποιούνται ως νέα περιβάλλοντα εργασίας και πρακτικών γραμματισμού. Γίνεται, λοιπόν, φανερό, ότι με το πέρασμα του χρόνου ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα βιώματά του από τη συμμετοχή του στην κοινότητα, αλλάζοντας τη διδασκαλία του σε διάφορες πτυχές.

Εκπαιδευτικός 5: Στην πρώτη διδασκαλία που μελετήθηκε διαπιστώθηκε ότι η αναπλαισίωση του εγχειριδίου από τον εκπαιδευτικό και οι πρωτοβουλίες που ανέλαβε συνθέτουν ένα μακροκείμενο αθροιστικού τύπου ως προς τη δομή (παρακολούθηση και εμπλουτισμός του εγχειριδίου), που προσδιορίζεται όμως από προοδευτικούς λόγους και, συγκεκριμένα, από τον λόγο περί ολιστικής μάθησης, όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές. Οι διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού προέρχονται από προοδευτικούς λόγους και είναι μαθητοκεντρικές: τα παιδιά, λοιπόν, είναι το κέντρο του μαθήματος (δίνοντας συχνά και τον βηματισμό του), ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός και υποστηρικτικός. Έμφαση αποδίδεται στις γνώσεις για τη γλώσσα (που διδάσκονται μάλλον αποπλαισιωμένα), ενώ οι ΤΠΕ αξιοποιούνται συστηματικά, κυρίως ως εποπτικό μέσο (α' κύκλος), αλλά με στόχο και αποτέλεσμα τη δημιουργία μεγαλύτερου ενδιαφέροντος στα παιδιά και την

ευρύτερη παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου (Χατζηκυριάκου 2012, 40-46).

Η δεύτερη διδασκαλία διαφοροποιείται ως προς το είδος του μακροκειμένου και ως προς την εστίαση, δεδομένου ότι τώρα δεν παρέχονται αποπλαισιωμένες γνώσεις για τη γλώσσα, αλλά δίνεται έμφαση στους γραμματισμούς και, συγκεκριμένα, στην αποκωδικοποίηση ενός χρηστικού κειμένου. Οι ΤΠΕ εξακολουθούν να κινούνται στο πλαίσιο του α' κύκλου αλλά η χρήση τους επεκτείνεται και στον β', καθώς αξιοποιούνται και ως νέα περιβάλλοντα γραμματισμού. Οι διδακτικές πρακτικές, ωστόσο, στη δεύτερη διδασκαλία είναι περισσότερο παραδοσιακές και δασκαλοκεντρικές (με εξαίρεση τις ομαδικές εργασίες). Φαίνεται, λοιπόν, πως και γι' αυτόν τον εκπαιδευτικό υπάρχουν σημεία αξιοποίησης της εμπειρίας συμμετοχής του στην κοινότητα.

Εκπαιδευτικός 6: Από την πρώτη έως τη δεύτερη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός απαγκιστρώθηκε από την αποκλειστική εστίαση στις αποπλαισιωμένες γνώσεις για τη γλώσσα και επέκτεινε τη διδασκαλία σε ζητήματα γραμματισμών (με εστίαση στα κειμενικά είδη), ενώ ταυτόχρονα διέυρυνε τις παραδοσιακές πρακτικές του εμπλουτίζοντάς τις με κάποιες πιο σύγχρονες, όπως την ομαδική εργασία. Όμως, δεν έπαψε να επιλέγει τη μετωπική διδασκαλία, με κυρίαρχο τον ίδιο και βασικό σχήμα το ερώτηση – απάντηση – αξιολόγηση, σε ένα μοντέλο προσφοράς – ζήτησης. Η χρήση των ΤΠΕ, επίσης, έφυγε από τα όρια του α' κύκλου και επεκτάθηκε και στον β' κύκλο.

Εκπαιδευτικός 7: Από την πρώτη έως τη δεύτερη διδασκαλία που μελετήθηκε, ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός παρουσιάζει ορισμένες διαφορές στο μακροκείμενο της διδασκαλίας του και τους γλωσσοδιδακτικούς λόγους τους οποίους αναπλαισιώνει. Στην πρώτη διδασκαλία αναπλαισιώνονται, κατά κύριο λόγο, παραδοσιακοί γλωσσοδιδακτικοί λόγοι – με αυστηρή δόμηση του μαθήματος, δασκαλοκεντρική διδασκαλία, μικρή αυτενέργεια των ομάδων και εστίαση στο κειμενικό είδος ως σταθερό άθροισμα χαρακτηριστικών – και ακολουθείται ένα σταθερό μοτίβο παροχής της νέας γνώσης /επεξεργασίας /εμπέδωσης. Αντίθετα, στη δεύτερη διδασκαλία η επίδραση από παραδοσιακούς λόγους είναι σαφώς μικρότερη (κυρίως όσον αφορά την αποπλαισιωμένη παραγωγή κειμένων από τους μαθητές), το μακροκείμενο εμπλουτίζεται με περισσότερους γραμματισμούς – με επίδραση ακόμα και από τον λόγο των πολυγραμμatisμών – με περισσότερες γνώσεις για τον κόσμο και με σαφώς πιο ολιστική προσέγγιση στις διδακτικές πρακτικές (αξιοποίηση των γνώσεων των μαθητών, αυτενέργεια, ανακάλυψη, ομαδική εργασία). Αξιοποίηση των ΤΠΕ παρατηρείται και στους τρεις κύκλους, αλλά η σημαντική διαφορά είναι ότι στη δεύτερη διδασκαλία τα παιδιά εμπλέκονται σε πρακτικές γραμματισμού, κατά τις οποίες πρέπει να χρησιμοποιήσουν τον Η/Υ, ενώ στην πρώτη ο εκπαιδευτικός ήταν εκείνος που κυρίως τον χειριζόταν, επιλέγοντας την επίδειξη ως διδακτική πρακτική.

Σύνοψη: Από τη Συγκεντρωτική Έκθεση (Ντίνας & Χατζησαββίδης 2014) και τις επιμέρους περιπτώσεις που μελετήθηκαν ξεχωριστά προκύπτουν διαπιστώσεις που διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: α) σε αυτές που αφορούν μια μερικότερη προσέγγιση του μαθήματος, στις οποίες καταγράφονται οι διαπιστώσεις από τους σκοπούς που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για το μάθημα, το μορφωτικό και υπηρεσιακό τους επίπεδο και η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και β) σε αυτές που αφορούν τη γενικότερη προσέγγιση του μαθήματος, στις οποίες καταγράφονται οι διδακτικές –τυπικές, ημιτυπικές και άτυπες– πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους, καθώς και ο τρόπος και ο βαθμός αξιοποίησης των ΤΠΕ. Τόσο ως προς το προφίλ των σχολείων και των προσώπων όσο και ως προς τους τρόπους χειρισμού της διδασκαλίας διαπιστώθηκε ποικιλία, η οποία – χωρίς να είναι ακραία – είναι αναμενόμενη για τους ανθρώπους που έχουν σχέση με τη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση.

Η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων είναι, γενικά, μέτρια, συγκρινόμενη με άλλα – εκτός δείγματος – σχολεία, αφού μόνο τα μισά περίπου σχολεία του δείγματος διαθέτουν εργαστήριο Η/Υ, ενώ τα υπόλοιπα έχουν έναν αριθμό Η/Υ, οι οποίοι όμως βρίσκονται σε αίθουσες διδασκαλίας. Καλύτερα είναι τα πράγματα όσον αφορά την υλικοτεχνική πληρότητα και τη χρήση των υλικών για το μάθημα στις αίθουσες όπου αυτό διεξήχθη: η υποδομή μπορεί να χαρακτηριστεί μέτρια έως ικανοποιητική, αφού εκτός από τους Η/Υ υπήρχε αρκετό υλικό (αφίσες, χάρτες, φωτογραφίες, εργασίες μαθητών κλπ.) στους τοίχους της αίθουσας, που στις περισσότερες περιπτώσεις αξιοποιήθηκε ευρέως.

Όσο για τους διευθυντές, εκπαιδευτικούς και μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, οι μεν εκπαιδευτικοί είναι όλοι, σχεδόν, προσοντούχοι (Διδασκαλείο, μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών ή/και δεύτερο πτυχίο ή/και διδάκτορες ή υποψήφιοι διδάκτορες, με 20 ως 25 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση), ενώ οι μαθητές προέρχονται από όλες τις κοινωνικές ομάδες (χωρίς να σημαίνει ότι αυτές αντιπροσωπεύονται ισάριθμα): από μεσοαστικές, εργατικές και αγροτικές οικογένειες, καθώς και οικογένειες μεταναστών.

Όσον αφορά τη διδασκαλία και τις πρακτικές που εφαρμόζονται στο μάθημα διδασκαλίας της νέας ελληνικής με χρήση ΤΠΕ διαπιστώθηκαν τα εξής: οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν θέτουν τους ίδιους στόχους. Μέσα από τον λόγο τους προκύπτει ότι άλλοι στοχεύουν στην απόκτηση από τους μαθητές τους γλωσσικών δεξιοτήτων (τεχνολογικού αλλά και κριτικού γραμματισμού), ενώ άλλοι περιορίζονται σε πιο εξειδικευμένους στόχους, όπως είναι μόνο η καλλιέργεια του γραπτού λόγου ή μόνο η εκμάθηση της μορφοσύNTAX της νέας ελληνικής γλώσσας ή ακόμη και η ψυχαγωγία μέσω των ΤΠΕ.

Τέλος, όπως ήδη προαναφέρθηκε, και σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές παρατηρήθηκε ποικιλία. Στο ένα άκρο των διδακτικών πρακτικών βρίσκεται η προσκόλληση στο διδακτικό εγχειρίδιο, το οποίο προβάλλεται μέσω

του βιντεοπροβολέα, και στο άλλο η πλήρης αποδέσμευση από το σχολικό εγχειρίδιο και η εφαρμογή διδακτικών πρακτικών με βάση ποικίλο υλικό, καθώς και ημιτυπικών και άτυπων πρακτικών. Το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι όλοι διάκεινται ευνοϊκά απέναντι τους. Δυο-τρεις, μάλιστα, εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση των ΤΠΕ δεν παρέχει προστιθέμενη αξία στη μαθησιακή διαδικασία. Ο λόγος που παράγεται, τόσο μέσα στην τάξη όσο και στις συνεντεύξεις, κινείται, κατά κανόνα, μεταξύ ενός παραδοσιακού και νεωτεριστικού λόγου, γεγονός που συνάδει και με τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται. Κυριαρχεί το μοντέλο ερώτηση – απάντηση – αξιολόγηση, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να εφαρμόζεται και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ή άλλες ολιστικές μέθοδοι, ενώ ο διδακτικός χρόνος και χώρος που διατίθενται για τους μαθητές είναι περιορισμένοι.

Όλες αυτές οι διαπιστώσεις διαμορφώνουν το πλαίσιο του σχολικού λόγου που παράγεται στο μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας με χρήση ΤΠΕ: είναι ένας λόγος διπολικός, που στην προσπάθειά του να κατανοήσει και να χειριστεί, από τη μια, το μάθημα της γλώσσας με όλες τις συνδηλώσεις που φέρνει αυτό μαζί του για την ελληνική εκπαίδευση και τον έλληνα δάσκαλο (ηθικές, ιστορικές, πολιτισμικές, εθνικές κλπ.) και, από την άλλη, τα σύγχρονα εργαλεία των ΤΠΕ με τις εκσυγχρονιστικές συνδηλώσεις που και αυτά φέρουν, καθώς και τη διαπλοκή τους με τη διφορούμενη έννοια της παγκοσμιοποίησης, κρατά το μάθημα δέσμιο σε μια κατάσταση όπου κυριαρχεί ένα μείγμα παραδοσιακών και εκσυγχρονιστικών κατευθύνσεων στη διδασκαλία, με κάποιες λαμπερές εξαιρέσεις κριτικού στοχασμού.

Όσον αφορά τις αλλαγές που παρατηρήθηκαν στις διδασκαλίες των εκπαιδευτικών, όπως αυτές προκύπτουν από τη σύγκριση αυτών που πραγματοποιήθηκαν στην αρχή και στο τέλος λειτουργίας των κοινοτήτων, σε όλες τις περιπτώσεις που μελετήθηκαν παρατηρούνται αλλαγές στους γλωσσολογικούς λόγους που αναπλαισιώνονται, υπό την επίδραση προφανώς της συμμετοχής στις κοινότητες. Οι αλλαγές αφορούν όλες σχεδόν τις πτυχές της διδασκαλίας, αλλά δεν είναι ίδιες για όλους τους εκπαιδευτικούς. Σε κάθε περίπτωση, ανεξάρτητα από το σημείο του ρόμβου στο οποίο εστιάζεται η αλλαγή για κάθε εκπαιδευτικό, όλες οι αλλαγές συγκλίνουν προς την υβριδοποίηση των αρχικά παραδοσιακών λόγων μέσω του εμπλουτισμού τους με πιο σύγχρονους ή προς την ενίσχυση των σύγχρονων λόγων που εξαρχής αναπλαισιώνονταν στις διδασκαλίες ορισμένων εκπαιδευτικών. Έτσι, εκπαιδευτικοί που αρχικά εστίαζαν στην αποπλαισιωμένη διδασκαλία γνώσεων για τη γλώσσα εμπλούτισαν τελικά τη διδασκαλία τους με άλλους, πιο σύγχρονους γραμματισμούς, ενώ οι παραδοσιακές μέθοδοι υβριδοποιήθηκαν μέσω της ανάμειξής τους με ολιστικές προσεγγίσεις (ακόμα και σε περιπτώσεις που οι παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές παρέμειναν κυρίαρχες). Όσον αφορά την αξιοποίηση των ΤΠΕ, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μετακινούνται από τον α' στον β' κύκλο, ενώ εκείνοι που από την αρχή «ανοίγονταν» στον β' κύ-

κλο ισχυροποιούν το άνοιγμά τους αυτό, μέσα από πιο λειτουργικές χρήσεις των ΤΠΕ και την εμφάνιση κάποιων νέων γραμματισμών. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η συμμετοχή στην κοινότητα επιδρά στις διδασκαλίες όλων των μελετηθέντων εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως του σημείου αφετηρίας τους.

Παρεμβάσεις στις κοινότητες

Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν παρέμβει στα fora των κοινοτήτων τους, άλλος περισσότερο και άλλος λιγότερο, ανάλογα με την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντά του, εκθέτοντας απόψεις ή σχολιάζοντας σενάρια και απόψεις άλλων. Πρόκειται για πλούσιο υλικό, το οποίο προέρχεται από όλο το χρονικό εύρος λειτουργίας των κοινοτήτων, επομένως και αρκετά χρήσιμο (βλ. Ντίνας 2015, 48). Το υλικό αυτό αποτελεί εσωτερική συζήτηση των μελών της κάθε κοινότητας και η πρόσβαση σ' αυτό επιτρέπεται μόνο στα μέλη της κοινότητας και τους διαχειριστές του συστήματος με περισσότερα δικαιώματα πρόσβασης, π.χ. παιδαγωγικοί υπεύθυνοι, συντονιστές κλπ.

Οι διαδικτυακοί χώροι διαλόγου στους οποίους μπορούσαν να δημοσιεύουν οι δάσκαλοι (βλ. σχετικά και το κεφάλαιο 3.1) ήταν δύο: α) ο χώρος ΚΟΙΝΟ (<http://dialogos.greek-language.gr/course/view.php?id=13>) και β) ο χώρος ΚΔ-ΔΗΜ (= κοινότητα δασκάλων στο Δημοτικό) (<http://dialogos.greek-language.gr/course/category.php?id=3>). Στην πράξη ο χώρος ΚΟΙΝΟ δεν ενεργοποίησε όλους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να συζητούν σε αυτόν θέματα που ενδιαφέρουν όσους διδάσκουν τα γλωσσικά μαθήματα, και έτσι να δημιουργήσουν μια ενιαία κοινότητα εκπαιδευτικών διδασκόντων. Ο σημαντικότερος λόγος γι' αυτό ήταν η έλλειψη χρόνου, καθώς η διαδικασία συζήτησης – σύνταξης – εφαρμογής σεναρίων στο εσωτερικό κάθε κοινότητας αποδείχτηκε πολύ χρονοβόρα, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι όλη αυτή η πολύ απαιτητική διαδικασία έπρεπε να γίνει από εκπαιδευτικούς με πλήρες ωράριο εργασίας στα σχολεία τους και οικογενειακές και λοιπές κοινωνικές υποχρεώσεις. Το ίδιο παρατηρήθηκε και στον χώρο «Συζήτηση για ό,τι μας ενδιαφέρει», όπου η φιλοδοξία ήταν οι εκπαιδευτικοί να θέτουν και να συζητούν γενικότερα γλωσσοπαιδαγωγικά θέματα σχετικά με ό,τι γινόταν στην κοινότητα.

Η προσπάθεια ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών από όλους τους εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς, συντονίστρια, παιδαγωγικούς υπεύθυνους) επικεντρώθηκε στους χώρους (<http://dialogos.greek-language.gr/course/view.php?id=6>) στους οποίους συζητούνταν ζητήματα σύνταξης και εφαρμογής των σεναρίων. Κατά τη διάρκεια όλων αυτών των συζητήσεων (για τη διαδικασία της συζήτησης βλ. κεφ. 3.1) οι εκπαιδευτικοί, είτε ως «πρωταγωνιστές» (συντάκτες / εφαρμοστές σεναρίων) είτε ως σχολιαστές, ξεδίπλωναν τις απόψεις και τις θέσεις τους για όλα τα ζητήματα που ανέκυπταν. Το υλικό αυτών των παρεμβάσεων είναι πάρα πολύ σημαντικό, προκειμένου να έχει κανείς μια ολοκληρωμένη εικόνα της εκπαιδευτικής προσωπικότητας όλων των εμπλεκόμενων στην κοινότητα των δασκάλων. Αντλήθηκε από το «νήμα» όλων των παρεμβάσεων των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών, καθ' όλη τη

διάρκεια της παρουσίας και συμμετοχής τους στην κοινότητα των δασκάλων, και εμφανίζει την εξέχου εικόνα:

Εκπαιδευτικός 1: Οι συνεισφορές του στον Διάλογο είναι πάρα πολλές και σε μεγάλο βαθμό αφορούν ζητήματα ΤΠΕ – κυρίως εργαλεία χαρ-κτῆρα, σύγχρονης παιδαγωγικής (διαθεματικότητα, κριτικός γραμματισμός) και γνώσης των παιδαγωγικών εξελίξεων. Σε θεωρητικό επίπεδο, οι απόψεις του είναι πολύ προχωρημένες και επιβεβαιώνουν όσα ο ίδιος ισχυρίζεται στην αυτο-παρουσίασή του και όσα διαπίστωσαν και οι ερευνητές του πήραν συνέντευξη. Σε επίπεδο εφαρμογής, οι διδακτικές του πρακτικές αποδείχθηκαν (βλ. σενάριό του) περισσότερο επηρεασμένες από τον ισχύοντα σχολικό λόγο και η εφαρμογή/ αξιοποίηση των ΤΠΕ κινήθηκε, κυρίως, στη λογική του α' κύκλου.

Εκπαιδευτικός 2: Οι συνεισφορές του δεν είναι πολλές και, σε μεγάλο βαθμό, αφορούν θεωρητικά ζητήματα. Τα ζητήματα αυτά είναι, κυρίως, ζητήματα γραμματισμών, ταυτοτήτων και ιδιαίτερα κριτικού γραμματισμού (τον οποίο συνδέει και με τη χρήση των ΤΠΕ, εντασσόμενος θεωρητικά, με αυτόν τον τρόπο, και στον γ' κύκλο). Οι απόψεις του δεν μπορούν να επιβεβαιωθούν (ή να διαψευσθούν) σε μικροεπίπεδο, καθώς οι συνεισφορές του σε ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογής σεναρίων είναι ελάχιστες και, συνήθως, περιορίζονται σε γενικά θεωρητικά ζητήματα, παρά σε λεπτομέρειες του περιεχομένου των σεναρίων.

Εκπαιδευτικός 3: Οι συνεισφορές του είναι πολύ περιορισμένες σε αριθμό, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη και η πλήρης «χαρτογράφηση» του ως προσωπικότητας και ως εκπαιδευτικού. Παρεμβαίνει μόνο όταν έχει κάτι να πει και, συνήθως, απαντώντας σε ερωτήματα που έχουν τεθεί από άλλους. Η μηδαμινή, σχεδόν, συμμετοχή του σε μια περιοχή του Διαλόγου (KOINO), στην οποία ελάχιστοι συμμετείχαν, το επιβεβαιώνει. Οι αναφορές του σε διδακτικές πρακτικές και ΤΠΕ είναι πολύ περιορισμένες· όταν, πάντως, βρίσκονται στο επίκεντρο της συζήτησης, δείχνει προτίμηση προς σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και αναζητά τη δυνατότητα εναλλακτικής χρήσης παλιότερων εργαλείων, θεωρώντας τις ΤΠΕ ως παιδαγωγικό μέσο / παιδαγωγικό εργαλείο επίτευξης διδακτικών στόχων (β' κύκλος). Δεν λείπουν, όμως, από τον λόγο του και οι προβληματισμοί που κινούνται στον γ' κύκλο: οι Νέες Τεχνολογίες δεν είναι «αθώες», αλλά έχουν έντονο ιδεολογικό φορτίο. Χωρίς να δίνει πολλά στοιχεία για τον εαυτό του, με την όλη του παρουσία στον Διάλογο θέλει να δείξει οικειότητα με τον συγκεκριμένο χώρο, ενώ θεωρεί τον εαυτό του ταυτισμένο με τη λειτουργία της κοινότητας, τους προβληματισμούς, τις αναζητήσεις και τη διερεύνηση τρόπων διατήρησης των δεσμών που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στα μέλη της.

Εκπαιδευτικός 4: Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός έχει μια καλή παρουσία στον Διάλογο, όσον αφορά τη συχνότητα συμμετοχής του. Σε μεσο-επίπεδο (γενικές ιδέες, συμμετοχή σε θέματα ευρύτερου ενδιαφέροντος, αρχικός

σχολιασμός παραδειγματικών σεναρίων) αποδίδει μια τριπλή διάσταση στον γραμματισμό (αναγνωριστικός – λειτουργικός – κριτικός), εκφράζει υπόρρητα την προτίμησή του σε ομαδικές διδακτικές πρακτικές και χρησιμοποιεί διατυπώσεις για τις ΤΠΕ που εντάσσουν τη χρήση τους στον γ' κύκλο. Σε μικρο-επίπεδο, αυτό το άνοιγμα στον γ' κύκλο δεν διαπιστώνεται, ενώ τα βασικά θέματα που σχολιάζει στον Διάλογο άπτονται ζητημάτων κριτικού γραμματισμού, κατασκευής ταυτοτήτων (πάντα σε θεωρητικό επίπεδο και χωρίς να προβαίνει σε συγκεκριμένες προτάσεις προσπέλασής τους, που θα δικαίωναν ή όχι στην πράξη τη συγκεκριμένη προτίμησή του) και διδακτικών πρακτικών (με προτίμηση στις ομαδικές). Δεν γίνονται ιδιαίτερες αναφορές σε γνώσεις για τη γλώσσα και τον κόσμο, καθώς σπάνια εμφανίζονται τέτοια σχόλια.

Εκπαιδευτικός 5: Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός έχει μια ιδιαίτερα συστηματική συμμετοχή στον Διάλογο. Οι συνεισφορές του αφορούν όλα τα τρέχοντα ζητήματα και είναι πάντα εκτενείς, αναλυτικές και τεκμηριωμένες. Μέσα από τη συνολική του συμμετοχή διαμορφώνει το προφίλ ενός εκπαιδευτικού με ποικίλα ενδιαφέροντα, σαφείς απόψεις, γνώσεις γύρω από ζητήματα γραμματισμού, ενδιαφέρον για τα παιδιά αλλά και ενδιαφέρον για τη συνεργασία στην κοινότητα. Επίσης, το προφίλ ενός εκπαιδευτικού ευγενικού, πρόθυμου αλλά και ευέλικτου, που συνυπολογίζει τη γνώμη των συναδέλφων του. Οι συνεισφορές του στον Διάλογο διαμορφώνουν την εικόνα μιας σαφούς επίδρασης από σύγχρονους γλωσσοδιδακτικούς λόγους και υιοθέτησης ολιστικών λόγων όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές (ανάδυση του γραμματισμού, επικοινωνιακή-λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας και σύνδεση των γνώσεων για τη γλώσσα με την επικοινωνία, πολυγραμματισμοί, διαθεματική και δημιουργική προσέγγιση, ομαδική εργασία, παιχνίδια και άλλες άτυπες στρατηγικές μάθησης, ενδιαφέρον για τις ενασχολήσεις των παιδιών, καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων). Η χρήση των ΤΠΕ, όπως προκύπτει κυρίως από τον σχολιασμό δικών του και άλλων σεναρίων, εντάσσεται στο πλαίσιο του α' και β' κύκλου.³²

Εκπαιδευτικός 6: Οι συνεισφορές του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στον Διάλογο δημιουργούν την εικόνα ενός απολύτως προοδευτικού δασκάλου με επιδράσεις από πολλούς σύγχρονους γλωσσοπαιδαγωγικούς λόγους. Ιδιαίτερη είναι η έμφασή του στην ανακάλυψη, όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές, ενώ σε επίπεδο περιεχομένου δεν εμμένει σε γλωσσικά ζητήματα (γνώσεις για τη γλώσσα στο πλαίσιο του αναγνωριστικού γραμματισμού), αλλά κάνει συχνές αναφορές στην υποχρέωση του γλωσσικού μαθήματος να διαμορφώνει στάσεις και αξίες (γνώσεις για τον κόσμο). Μιλά γενικόλογα για την κοινωνική θέαση του γραμματισμού, αλλά βέβαια δεν διατυπώνει στην πράξη ιδιαίτερες προτάσεις σχετικά με τα παραπάνω. Οι διατυπώσεις του σχετικά με τις ΤΠΕ είναι, τις περισσότερες φορές, επίσης γενικού περι-

32. Λογική είναι, βέβαια, η ανάγκη καλλιέργειας τεχνικών δεξιοτήτων του α' κύκλου, δεδομένης της μικρής ηλικίας των μαθητών.

εχομένου (δεν γίνονται συγκεκριμένες προτάσεις παιδαγωγικής αξιοποίησης κατά τον σχολιασμό των σεναρίων, με ελάχιστες εξαιρέσεις). Σε κάθε περίπτωση, όλες οι παραπάνω διατυπώσεις εντάσσονται στο πλαίσιο του β' και ενίοτε και του γ' κύκλου.

Εκπαιδευτικός 7: Πρόκειται για εκπαιδευτικό δραστήριο στον διάλογο, με συνεπή συμμετοχή και εκτενείς και εμπεριστατωμένες παρεμβάσεις. Είναι άτομο με σπουδές που άπτονται άμεσα των ζητημάτων που συζητούνται και οικοδομούνται στην κοινότητα και με σαφείς επιδράσεις από τις σπουδές αυτές στον λόγο του. Έτσι, σε όλα τα επίπεδα, είτε σε θεωρητικές διατυπώσεις επί θεμάτων που τίγονται στον διάλογο είτε σε εξατομικευμένες και στοχευμένες παρεμβάσεις επί σεναρίων και άλλων πρακτικών ζητημάτων, γίνεται φανερή η επίδραση στον λόγο του σύγχρονων γλωσσοδιδασκικών και παιδαγωγικών λόγων, όπως της κριτικής παιδαγωγικής, του κριτικού γραμματισμού, των πολυγραμματισμών, της ολιστικής /κονστρουκτιβιστικής μάθησης. Τα παραπάνω αναδεικνύονται από τις σταθερές κι επαναλαμβανόμενες διατυπώσεις/ προτάσεις του για ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση με ανακάλυψη, έκφραση των συναισθημάτων τους, κριτική προσπέλαση όλων των ζητημάτων, ομαδική εργασία, διαπραγμάτευση και συνοικοδόμηση. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδει στη γωνία του ρόμβου που σχετίζεται με τις γνώσεις για τον κόσμο και, κυρίως, στη διαμόρφωση στάσεων. Το ζήτημα των ταυτοτήτων επανέρχεται επίσης συχνά στον λόγο του, ενώ ισχυρή είναι και η παρουσία του γραμματισμού, με επίκεντρο το κειμενικό είδος. Ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα, φαίνεται κυριαρχεί ο κειμενοκεντρικός λόγος που δίνει έμφαση στα κειμενικά είδη ως σταθερές δομές και ως τέτοια φαίνεται να εντάσσονται στα σεναρία του. Τέλος, όσον αφορά τις ΤΠΕ, οι χρήσεις που προτείνονται και συζητούνται εντάσσονται, κυρίως, στον β' κύκλο, αλλά ο σχετικός προβληματισμός που συχνά τις συνοδεύει ανοίγει τις δυνατότητες αξιοποίησής τους και στο πλαίσιο του γ' κύκλου.

Σύνοψη: Μια πρώτη βασική διαπίστωση σχετικά με τους εκπαιδευτικούς που μελετήθηκαν ως περιπτώσεις είναι ότι όλοι σχεδόν, ανεξάρτητα από τη μικρή ή μεγάλη συμμετοχή τους στον διάλογο, διατυπώνουν, σε θεωρητικό επίπεδο, σύγχρονες απόψεις περί του περιεχομένου της γλωσσικής διδασκαλίας και της αξιοποίησης των ΤΠΕ. Οι περισσότεροι από αυτούς, ενώ φαίνεται να κατέχουν ήδη από την αρχή της συμμετοχής τους τις σχετικές γνώσεις, επηρεάζονται θεωρητικά από τη συμμετοχή αυτή· μάλιστα, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που, από κάποιο σημείο και έπειτα, προσπαθούν ρητά να αξιοποιήσουν το σχήμα του ρόμβου για τη γλωσσική διδασκαλία.

Ωστόσο, παρά τις σύγχρονες απόψεις τους σε μεσο-επίπεδο, δεν παρουσιάζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί την ίδια εικόνα σε μικρο-επίπεδο. Κάποιοι από αυτούς παραμένουν σε γενικόλογες διατυπώσεις σε επίπεδο σχολιασμού σεναρίων και δεν προχωρούν σε συγκεκριμένες προτάσεις, άλλοι αναδεικνύονται εν τέλει, μέσα από τα επιμέρους σχόλια που παραθέτουν για διάφορα σεναρία, περισσότερο παραδοσιακοί και άλλοι (λιγότεροι) καταφέρνουν να

μετουσιώσουν τις θεωρητικές τους διατυπώσεις σε αντίστοιχα σχόλια επί συγκεκριμένων σεναρίων. Ειδικά όσον αφορά τη χρήση των ΤΠΕ, οι διατυπώσεις των περισσότερων προσιδιάζουν στην αξιοποίηση τους στο πλαίσιο του β' κύκλου, ενώ από κάποιους δεν λείπουν και οι προβληματισμοί σχετικά με ζητήματα του γ' κύκλου. Οι προβληματισμοί αυτοί, όμως, σε ελάχιστες μόνο περιπτώσεις μετατρέπονται σε συγκεκριμένες προτάσεις επί των σεναρίων.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τα ζητήματα που συζητιούνται στην κοινότητα και τα θεωρητικά κείμενα που διακινούνται, αλλά πολλοί από αυτούς δυσκολεύονται να μετουσιώσουν σε πράξη τις θεωρητικές τους επιρροές. Το πέρασμα του χρόνου αναδεικνύει, όντως, μια μικρή μετακίνηση σε αυτό το επίπεδο για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, αξίζει όμως οπωσδήποτε να αναζητηθούν τα αίτια της αδυναμίας ορισμένων να μετακινηθούν και πρακτικά προς περισσότερο σύγχρονους γλωσσοπαιδαγωγικούς λόγους.

Αποτολμώντας μια πρώτη ερμηνεία θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αυτοπεποίθηση ως προς τις σύγχρονες θεωρητικές τους γνώσεις έχουν μεγαλύτερη δυσκολία να τις μετουσιώσουν σε πράξη (θεωρώντας πιθανόν προοδευτικές τις διδασκαλίες τους, ίσως λόγω έλλειψης επαρκούς αναστοχασμού). Επιπλέον, οι υψηλές απαιτήσεις της συμμετοχής στην κοινότητα αυτή (σχεδιασμός και εφαρμογή μεγάλου αριθμού σεναρίων και σχολιασμός ακόμα μεγαλύτερου), δεν αφήνουν ίσως τα περιθώρια επαρκούς ανατροφοδότησης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ενδεχομένως, αν τα σεναρία που συντάσσαν και εφαρμόζαν ήταν λιγότερα, θα μπορούσαν διεισδύσουν στον διάλογο και να οδηγηθούν σε ουσιαστικότερο αναστοχασμό και λεπτομερέστερη ανατροφοδότηση. Εξάλλου, αρκετοί δηλώνουν ότι θέλουν να συνεισφέρουν στη δημιουργία μιας δραστήριας κοινότητας μάθησης, αλλά η πιεστική καθημερινότητα και ο χρόνος που ήταν πολύ λίγος, για αυτά που απαιτούσε η λειτουργία της κοινότητας, λειτούργησαν ανασταλτικά. Ως προς την αδυναμία μεγαλύτερης συμμετοχής τους, μάλιστα, δείχνουν συχνά απολογητική διάθεση.

Συνολικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ανάλυση όλων των παραπάνω δεδομένων αποτελεί μια χρήσιμη ανατροφοδότηση σχετικά με τη λειτουργία των κοινοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από τη μικρή ή μεγάλη συμμετοχή τους και τη μικρή ή μεγαλύτερη αλλαγή τους μέσα στην κοινότητα, διέθεσαν, σε κάθε περίπτωση, ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους, πιστοποιώντας τη βούλησή τους να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους. Αυτήν την προθυμία, σε συνδυασμό με όλες τις (αναμενόμενες και φυσιολογικές) αδυναμίες τους, πρέπει να αναδείξει ανατροφοδοτικά η αξιολόγηση, ώστε να βελτιωθεί, με τη σειρά του, και ο μελλοντικός σχεδιασμός αντίστοιχων εγχειρημάτων. Το εγχείρημα είναι πολυσύνθετο και η παρούσα αξιολόγηση αποκαλύπτει μια πολυεπίπεδη συγχρονικότητα (βλ. εισαγωγή παρόντος βιβλίου). Κάθε εκπαιδευτικός προσπάθησε και έκανε βήματα μπροστά σε έναν ή και περισσότερους τομείς. Δεδομένου ότι καθένας από αυτούς έχει μια ήδη διαμορφωμένη

διδασκτική ταυτότητα –η οποία επηρεάζεται (και κυρίως συντηρείται) από πολλά επίσημα και ανεπίσημα κέντρα–, η αξιολόγηση του παρόντος εγχειρήματος είναι ένα από τα εργαλεία για την πραγματοποίηση ενός βήματος μπροστά και από την πλευρά του σχεδιασμού αντίστοιχων μελλοντικών κοινοτήτων. Είναι ένα μικρό βήμα, ώστε αντίστοιχα εγχειρήματα να βρουν την πιο αποτελεσματική θέση τους μέσα στο σύνολο των κέντρων που επιδρούν στις ταυτότητες των εκπαιδευτικών.

6. Γενικές διαπιστώσεις

Δ. Κουτσογιάννης – Α. Μάτος

Στα κεφάλαια που προηγήθηκαν παρουσιάστηκε η λογική διαμόρφωσης των κοινοτήτων του Διαλόγου και η εμπειρία από την υπερτριετή λειτουργία τους. Βασικός στόχος των κοινοτήτων αυτών ήταν να δημιουργήσουν σενάρια διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων με την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών. Πέρα, ωστόσο, από τον συγκεκριμένο στόχο, μας ενδιέφερε ιδιαίτερα η δημιουργία ενός συστήματος συνεργασίας και (αλληλο)επιμόρφωσης από απόσταση, το οποίο θα στηρίζεται στη λογική των κοινοτήτων πρακτικής, της έρευνας δράσης και των διαδικτυακών περιβαλλόντων δεύτερου ιστού (Web 2.0.). Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι να συνοψίσει την εμπειρία αυτή και, κυρίως, να αναδείξει σημεία που μπορούν να φανούν χρήσιμα για οποιαδήποτε άλλη ανάλογη απόπειρα στο μέλλον.

6.1. Τεχνικές επιλογές

Οι περισσότερες από τις προσπάθειες που επιχειρούνται σήμερα για εξ αποστάσεως συνεργασίες ή για εξ αποστάσεως μαθήματα αξιοποιούν συνήθως έναν συνδυασμό του Moodle, ως περιβάλλοντος για ασύγχρονη συνεργασία, και κάποιου άλλου συστήματος από τα πολλά που κυκλοφορούν για τη σύγχρονη, εξ αποστάσεως, επικοινωνία. Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και η δική μας υπεύθυνη ομάδα (βλ. κεφ. 2.2), υιοθετώντας το περιβάλλον του Moodle, το οποίο παραμετροποιήθηκε κατάλληλα, σε συνδυασμό με το BigBlueButton (BBB).³³

Οι αναλύσεις και οι περιγραφές που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσαρμόστηκαν πολύ γρήγορα, και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, στο περιβάλλον ασύγχρονης συνεργασίας του Moodle. Παρότι η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών είναι εξοικειωμένη με τη χρήση των ψηφιακών μέσων, θα μπορούσαμε να πούμε, γενικότερα, ότι το συγκεκριμένο περιβάλλον και οι ιδιαιτερότητές του δεν δημιούργησαν σημαντικά προβλήματα ευρείας χρήσης του (βλ. κεφ. 3.1 και 3.2). Αντίθετα, κάποιες δυσκολίες δημιουργήθηκαν από τη χρήση του BBB. Πρόκειται για ελεύθερο λογισμικό, από τη χρήση του οποίου φάνηκε ότι ήταν πολύ δύσκολο να καλύψει με πληρότητα τις ανάγκες των συγκεκριμένων κοινοτήτων, χωρίς μια πολύ καλή και στενή τεχνική υποστήριξη.

6.2. Κοινωνικοπολιτισμικές παράμετροι

Παρότι οι ιδιαιτερότητες των όποιων περιβαλλόντων παίζουν σημαντικό ρόλο, εντούτοις η διαμόρφωση και χρήση τους εξαρτώνται από τον γενικότερο και ειδικότερο σχεδιασμό όσων τα αξιοποιούν. Παρουσιάζουμε, στη συνέχεια, τις αρχές που ακολουθήσαμε στη δική μας περίπτωση και, κυρίως, τη σχετική εμπειρία που προέκυψε με βάση τις περιγραφές και αναλύσεις που προηγήθηκαν.

33. <http://bigbluebutton.org/>

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο στηριχθήκαμε, θα μπορούσαμε να πούμε, στη λογική του Mobot (βλ. Gee 2000, 45). Πρόκειται για ένα είδος ρομπότ που σχεδιάστηκε από το MIT, προκειμένου να επιλέγει και να συλλέγει ανακυκλώσιμα κουτιά. Στη συγκεκριμένη έξυπνη συσκευή υπάρχει ένας κεντρικός κορμός, αλλά η ευφυΐα του βρίσκεται στα «χέρια» τα οποία έχει. Έτσι, το κάθε άκρο λειτουργεί ανεξάρτητα από το κεντρικό σώμα στο οποίο ανήκει, έχοντας την ικανότητα να αντιλαμβάνεται το είδος του κουτιού, αν είναι ή όχι ανακυκλώσιμο, και να αντιδρά ανάλογα. Η μεταφορά αυτή αποδίδει, κατά κάποιον τρόπο, και τη δική μας λογική: στόχος μας ήταν να υπάρχει ένας κεντρικός σχεδιασμός, ένα περιβάλλον με ενιαία λογική, αλλά οι επιμέρους κοινότητες να μπορούν να χαράσσουν τη δική τους στρατηγική.

Με αφετηρία τη συγκεκριμένη λογική, αναφέρονται στη συνέχεια τα κυριότερα στοιχεία του σχεδιασμού μας και η εμπειρία που αποκτήθηκε για το καθένα από αυτά. Βασική παράμετρος, λόγω και του στόχου των κοινοτήτων, ήταν η ύπαρξη ενός ενιαίου θεωρητικού πλαισίου που προσδιόριζε το πώς κατανοείται η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών (ΨΤ) στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων (βλ. κεφ. 1· Κουτσογιάννης κ.ά. 2015). Παράλληλα, είχε προβλεφθεί η παραμετροποίηση του πλαισίου αυτού από τους επιστημονικούς υπευθύνους της κάθε ομάδας. Η πορεία των κοινοτήτων έδειξε ότι ο συγκεκριμένος σχεδιασμός λειτούργησε πολύ καλά, αφού τα εργαλεία που προτάθηκαν τροποποιήθηκαν κατάλληλα και χρησιμοποιήθηκαν σε μεγάλο εύρος από τις κοινότητες (βλ. κεφ. 2.4.1, 2.4.2, 2.4.3, 2.4.4).

Σημαντικό ζήτημα ήταν, και είναι γενικότερα για τις διαδικτυακές κοινότητες, το σύστημα των ρόλων που θα επιλεγόταν. Επιλέξαμε ένα τριπλό σύστημα ρόλων με τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μεταξύ τους· τους υπεύθυνους, τους συντονιστές να έχουν ρόλο συντονισμού και υποστήριξης και τους επιστημονικούς υπευθύνους να έχουν μεγαλύτερη αρμοδιότητα σε ζητήματα επιστημονικού προβληματισμού και καθοδήγησης. Η ανάγνωση του κεφ. 3 δείχνει ότι το συγκεκριμένο σύστημα λειτούργησε καλά, σε γενικές γραμμές, και δεν παρατηρήθηκαν σημαντικά προβλήματα. Ιδιαίτερα αποδοτικό ήταν το γεγονός ότι οι συντονιστές ήταν γνώστες των επιστημονικών πεδίων στα οποία συμμετείχαν, γεγονός που μετέτρεψε τον ρόλο τους από τυπικά συντονιστικό σε ουσιαστικά επιστημονικό και υποστηρικτικό προς τους εκπαιδευτικούς.

Ο συντονισμός (moderation) που ασκήθηκε στο πλαίσιο της κοινότητας είχε ως στόχο την αλλαγή / μάθηση και βασίστηκε στο «μοντέλο 3 Ε», που αντιμετωπίζει την υποστήριξη ως πλέγμα «Ενίσχυσης – Επέκτασης – Ενδυνάμωσης» (Smyth & Bruce 2012). Παράλληλα, η υποστήριξη των μελών ακολούθησε την αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης, γεγονός που έδωσε την ευκαιρία σε πολλά μέλη, στην πορεία προς την ωρίμανση των κοινοτήτων, να μετακινηθούν προς τον πυρήνα του κοινωνικού και μαθησιακού δικτύου, μετατρέποντάς το, ως έναν βαθμό, σε αυτορρυθμιζόμενο οργανισμό που μαθαίνει (βλ. κεφ. 2). Καθώς μάλιστα η οπτική μας, αναφορικά με την ανα-

κατασκευή ταυτοτήτων και τη μάθηση, στηρίζεται στη λογική ότι οι θέσεις που καταλαμβάνουν τα υποκείμενα κατασκευάζονται με βάση πρακτικές λόγου, η διαμεσολαβητική τακτική υπεύθυνων και συντονιστών ήταν τέτοια που να τοποθετεί τους εκπαιδευτικούς σε θέσεις ενεργών υποκειμένων, τα οποία ενισχύονται προς την κατεύθυνση της ανάληψης πρωτοβουλιών. Τα παραπάνω μοντέλα η-συντονισμού συνέτειναν, σε ικανοποιητικό βαθμό, στο να καταστούν οι κοινότητες ασφαλείς χώροι, στους οποίους οι συμμετέχοντες μπορούσαν να πειραματιστούν, πραγματώνοντας παιδαγωγικές ταυτότητες που συντονίζονταν με τη φιλοσοφία του προγράμματος (βλ. κεφ. 3).

Με βάση το γεγονός ότι η μάθηση των εκπαιδευτικών δεν είναι ένα στατικό επίτευγμα στο οποίο φθάνει μεμονωμένα το άτομο, αλλά συν-κατασκευάζεται μέσω μακροχρόνιας αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, οργανώθηκαν πολλαπλά επίπεδα επικοινωνίας στις κοινότητες. Βασικός άξονας στην οργάνωση αυτή ήταν η εναλλαγή μεταξύ ασύγχρονης και σύγχρονης επικοινωνίας, οι οποίες αξιοποιήθηκαν με διαφορετικό τρόπο και ρυθμό από τις επιμέρους αλλά και την κοινή κοινότητα: στα αρχικά στάδια διαμόρφωσης του κοινωνικού δικτύου, η σύγχρονη επικοινωνία ήταν πιο πυκνή, ενώ στη συνέχεια οι η-συναντήσεις έγιναν λιγότερο συχνές, καθώς είχε ήδη κατασκευαστεί κοινή γλώσσα και οι συμμετέχοντες μοιράζονταν κοινές αφετηρίες για τα ζητήματα που απασχολούσαν τις κοινότητες (βλ. κεφ. 3).

Στο πρόγραμμα προβλέπονταν και δύο εκ του σύνεγγυς συναντήσεις, μία στην αρχή της συνεργασίας, με στόχο την αλληλογνωριμία αλλά και την εστίαση στο θεωρητικό πλαίσιο, και μία στο μέσο της συνεργασίας. Μολονότι για τεχνικούς λόγους η δεύτερη συνάντηση έγινε προς το τέλος της λειτουργίας των κοινοτήτων, μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι οι συναντήσεις αυτές ήταν πολύ χρήσιμες και αποδοτικές (βλ. κεφ. 3.3). Αυτές οι διά ζώσης συναντήσεις ανέδειξαν το γεγονός ότι παράγοντες, όπως η προϋπαρξη ή η δημιουργία ενός παράλληλου δικτύου φίλων μέσα στο πλαίσιο των δικτυακών κοινοτήτων, επηρεάζουν πολύ θετικά τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν και εξελίσσουν τα συνεργατικά κοινωνικά δίκτυα μάθησης. Παράλληλα, και εντός του ίδιου του δικτυακού περιβάλλοντος, δόθηκε μεγάλη έμφαση στη δημιουργία καλού / φιλικού κλίματος συνύπαρξης μεταξύ των συμμετεχόντων, αφού η λογική της σταδιακής κοινωνικοποίησης (αλληλογνωριμία, ανάπτυξη αισθήματος ασφάλειας, συνεργασία σε βάθος) αποδείχτηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική (κεφ. 4.1.5, 4.2.2, 4.3.1).

Μέρος του αρχικού μας σχεδιασμού ήταν οι κοινότητες να μην είναι σταθερές σε αριθμό αλλά να εμπλουτίζονται καθ' οδόν με νέα μέλη, με στόχο να ελέγχεται ο βαθμός προσαρμογής νέων μελών σε κοινότητες που ήδη λειτουργούν και, κατά προέκταση, να διαπιστωθεί ο βαθμός που οι κοινότητες αυτές μπορούν, εύκολα ή δύσκολα, να μετατραπούν σε ανεξάρτητες και αυτοδιοικούμενες οντότητες. Από τη λειτουργία του συγκεκριμένου σχήματος προέκυψαν ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις. Καταρχάς, δεν μπόρεσε να τηρηθεί το διάγραμμα που είχαμε σχεδιάσει, επειδή η ανανέωση των μελών γινόταν

πολύ πιο συχνά και σε μεγαλύτερη έκταση, καθώς προέκυπταν συνεχώς ανάγκες (βλ. επόμενη ενότητα) αντικατάστασης κάποιων μελών (βλ. κεφ. 3). Οι αναγκαστικές αυτές αλλαγές και το γεγονός ότι η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στο σχολείο δεν είναι μια εύκολη υπόθεση, οδήγησαν στο να προκηρυσσεται, σε τακτά διαστήματα, σημαντικός αριθμός νέων μελών, προκειμένου να μπορέσουν να εφαρμοστούν όλα τα σενάρια που είχαν γραφτεί στο συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα του έργου.

Η πραγματικότητα αυτή δημιούργησε σημαντικές αρρυθμίες στη λειτουργία των κοινοτήτων και, προς το τέλος της λειτουργίας τους, τις μετέτρεψε σε κοινότητες που επιχειρούν να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένα αριθμητικά δεδομένα, αδυνατίζοντας άλλες σημαντικές πλευρές και στόχους μας (βλ. κεφ. 3).

6.3. Συγκειμενικές παράμετροι

Το ζήτημα του συγκειμένου (context) είναι ένα δύσκολο θεωρητικό πρόβλημα που δεν μπορούμε να το συζητήσουμε στο παρόν κεφάλαιο³⁴ (βλ. και κεφ. 1). Αρχούμαστε, εδώ, στο να επισημάνουμε δύο διαστάσεις του τις οποίες θα αξιοποιήσουμε, προκειμένου να ομαδοποιήσουμε τα επιμέρους στοιχεία και να κατανοήσουμε καλύτερα την πορεία που μας οδήγησε στις διαπιστώσεις μας

Θεωρούμε, καταρχάς, ότι το συγκείμενο δεν είναι «εκεί έξω» από όπου και επηρεάζει τη λειτουργία των θεσμών, στην προκειμένη περίπτωση τη λειτουργία των κοινοτήτων του Διαλόγου. Αντίθετα, υποστηρίζουμε ότι το συγκείμενο διαπερνά τα κύτταρα του σώματος των κοινοτήτων και οι όποιες ενέργειες συνδιαμορφώνονται μέσω της δυναμικής ενεργοποίησης στοιχείων που δεν είναι πάντα ορατά. Θα εξετάσουμε στην αμέσως επόμενη ενότητα τις κυριότερες σχετικές διαπιστώσεις, όπως προκύπτουν από τα προηγούμενα κεφάλαια.

Θεωρούμε, επίσης, ότι η κάθε κοινότητα, με βάση τις ιδιαιτερότητες των μελών της, ενεργοποιεί και συνδιαμορφώνει ένα δικό της συγκείμενο. Θα θίξουμε στη μεθεπόμενη ενότητα κάποιες σχετικές διαπιστώσεις.

6.3.1. Ο ρόλος του συγκειμένου στην κατασκευή των κοινοτήτων

Από τις επιμέρους αναλύσεις που προηγήθηκαν (βλ. κεφ. 2.4 και 5) προκύπτει ότι οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού συγκειμένου συνεισφέρουν σημαντικά στον τρόπο με τον οποίο κατασκευάστηκαν οι κοινότητες του Διαλόγου. Η επίδραση αυτή σχετίζεται με δύο, κυρίως, κέντρα (βλ. κεφ. 1· Κουτσογιάννης κ.ά. 2015, κεφ. 2). Το πρώτο είναι περισσότερο ορατό και ταυτίζεται με το

34. Για μια αναλυτική συζήτηση, βλ. Κουτσογιάννης κ.ά. 2015, κεφ. 2.

ισχύον πρόγραμμα σπουδών. Το δεύτερο σπάνια λαμβάνεται υπόψη και έχει σχέση με το πώς δομείται το ωρολόγιο πρόγραμμα, ποια μαθήματα και πόσες ώρες διδασκαλίας προβλέπονται και τί είδους διδακτική «κουλτούρα» έχει αναπτυχθεί. Στη δεύτερη περίπτωση συμπεριλαμβάνουμε και τις συγκεκριμενικές συνθήκες που επικρατούσαν, κατά τη διάρκεια της λειτουργίας των κοινοτήτων, στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο. Παραθέτουμε στη συνέχεια το πώς τα κέντρα αυτά συνδιαμόρφωσαν τα σενάρια που προέκυψαν.

Καταρχάς, οι σημαντικές ελλείψεις πόρων (τεχνικών, ανθρώπινων κλπ.) που παρατηρούνται στα περισσότερα σχολεία, αλλά και η απουσία κατάλληλης τεχνικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών, συνέτειναν στο να υιοθετηθούν ανάλογες διδακτικές προβλέψεις στα σενάρια που σχεδίαζαν και εφαρμόζαν οι εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, παρατηρήθηκε μια σταδιακή μείωση της έκτασης των σεναρίων σε κάποια διδακτικά αντικείμενα, κυρίως στη Β/βάθμια εκπαίδευση. Αυτό οφείλεται σε πλήθος παραμέτρων που σχετίζονται με την ελληνική εκπαιδευτική καθημερινότητα. Η πρώτη έχει σχέση με τις ώρες διδασκαλίας κάποιων διδακτικών αντικειμένων, όπως η διδασκαλία της ν.ε. γλώσσας και της ν.ε. λογοτεχνίας στη Β/βάθμια εκπαίδευση. Αν Ας αυτό συνδυαστεί με το πλήθος των ωρών και ημερών που χάνονται στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς για διάφορους λόγους (γιορτές, καταλήψεις, εκδρομές), τότε ένα σενάριο δώδεκα ωρών μπορεί να χρειαστεί περισσότερους από δύο μήνες για να υλοποιηθεί. Είναι προφανές, επομένως, ότι τα συγκεκριμένα δεδομένα οδήγησαν στη συγγραφή συντομότερων σε έκταση σεναρίων.

Σημαντικό ρόλο προς την ίδια κατεύθυνση έπαιξε και η έλλειψη υποδομών. Οι δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κατανοούν τις Νέες Τεχνολογίες σε ένα οριζόντιο, κυρίως, επίπεδο, που συνίσταται στην αξιοποίησή τους στο μάθημα της πληροφορικής και ευκαιριακά, όταν και εφόσον το εργαστήριο είναι διαθέσιμο, σε λίγες άλλες περιπτώσεις (διδασκαλία μαθημάτων). Η πραγματικότητα αυτή, αφενός, δεν επιτρέπει την έμφαση σε σενάρια που είναι περισσότερο χρονοβόρα, αφετέρου, περιορίζει τη συχνή αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Τα παραπάνω ενισχύουν και τη λογική του «διπλού curriculum» (Κουτσογιάννης 2007), που σημαίνει ότι η αξιοποίηση των σεναρίων δεν μπορεί να είναι μια συνήθης καθημερινή πραγματικότητα, αλλά μια εναλλακτική λογική που μπορεί να υιοθετηθεί μόνο κάποιες μέρες τον χρόνο. Παρότι αυτό δεν είναι εύκολο να αναγνωριστεί στα ίδια τα σενάρια, μπορεί να προκύψει από τις δυσκολίες που επισήμαιναν οι εκπαιδευτικοί στα forum συζητήσεων.

Τεράστιο είναι και το ζήτημα της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η όλη λογική του Διαλόγου ενίσχυε σενάρια και διδασκαλίες που έδιναν χώρο και χρόνο σε εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση του να αξιοποιήσουν τις ψηφιακές τεχνολογίες ως μέσα πρακτικής γραμματισμού. Από την άλλη

πλευρά, η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα συχνά είναι αντιφατική, αφού, αφενός, υιοθετούνται Π.Σ. που κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση και, αφετέρου, εκπαιδευτικές πολιτικές που κινούνται προς τελείως διαφορετικές κατευθύνσεις. Ενδεικτική περίπτωση αντίθετης φοράς, και μάλιστα κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του Διαλόγου, ήταν η υιοθέτηση του πλαισίου της «Τράπεζας Θεμάτων» για το Λύκειο, γεγονός που δημιούργησε σοβαρά προβλήματα στο περιεχόμενο αλλά και στην προοπτική της όλης προσπάθειας (βλ. κεφ. 3).

6.3.2. Οι κοινότητες ως συν-κατασκευές

Οι διαδικτυακές κοινότητες παρουσιάζονται συνήθως ως χώροι ουδέτεροι, η λειτουργία των οποίων εξασφαλίζεται από τη συνύπαρξη και μόνο των ανθρώπων. Από την εμπειρία και τα δεδομένα μας προκύπτει ότι η πραγματικότητα είναι πολύ πιο σύνθετη.

Διαπιστώσαμε, καταρχάς, ότι ο ρόλος των συντονιστών και των παιδαγωγικών υπευθύνων ήταν πολύ σημαντικός στο είδος των κοινοτήτων που δημιουργήθηκαν, ενώ τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μελών που συγκροτούσαν την «ηγετική ομάδα» προσδιόρισαν ως έναν βαθμό την ιδιοπροσωπία της κάθε κοινότητας (βλ. αναλύσεις στο κεφ. 2). Έτσι, στην κοινότητα λογοτεχνίας δόθηκε έμφαση στην κοινωνική διάσταση, στην ενίσχυση της συνοχής και της συμμετοχής των μελών της, μέσα από σύγχρονες διαδικτυακές συναντήσεις, ασύγχρονες δραστηριότητες, χρήση χιούμορ κλπ. Στις συζητήσεις της Κοινότητας της ν.ε. γλώσσας (Β/βάθμια) η έμφαση δόθηκε περισσότερο σε επιστημονικές όψεις της διδασκαλίας, ενώ στην αντίστοιχη των αρχαίων ελληνικών, σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με τη φύση του ίδιου του μαθήματος και τον ιδεολογικό επικαθορισμό που διαποτίζει και διαπερνά τις παιδαγωγικές ταυτότητες των διδασκόντων. Σε όλες, όμως, τις κοινότητες χρησιμοποιήθηκε από τους συντονιστές και τους παιδαγωγικούς υπευθύνους γλωσσικό ύφος που πλησίαζε σε αυθεντικότητα και συναίσθημα την προφορική ομιλία, γεγονός που συνέτεινε στο να δημιουργηθούν κοινότητες τα μέλη των οποίων ανέπτυξαν ισχυρή αίσθηση του «συνανήκειν».

Όμως οι ιδιομορφίες μιας κοινότητας δεν προσδιορίζονται μόνο από τις ταυτότητες που ενεργοποιούν οι παιδαγωγικοί υπεύθυνοι και οι συντονιστές. Συν-κατασκευάζονται και από τις μη παρεμβάσεις των μελών. Παρότι στα κείμενα των εκπαιδευτικών (βλ. κεφ. 4) προκύπτει μια γενικότερη θετική στάση, οι κατηγορίες των συμμετεχόντων που ενεργοποιήθηκαν, επομένως και το είδος των κοινοτήτων που συν-κατασκευάστηκαν παρουσίαζαν κοινά σημεία αλλά και διαφορές. Κοινό είναι το γεγονός ότι στην αρχή υπήρξε διστακτικότητα και αμηχανία, η οποία οδήγησε στην ανάπτυξη πιο συγκεκριμένων κανόνων και σχετικά κατευθυντικών οδηγιών (βλ. κεφ. 3). Στη συνέχεια, οι ταχύτητες και οι κατευθύνσεις των κοινοτήτων διαφοροποιήθηκαν, καθώς η καθεμιά κατέληξε σε δικούς της ρυθμούς σύγχρονων εξ αποστάσεως

συναντήσεων, ρόλους που αναλάμβαναν τα μέλη τους σε αυτές και τρόπους ενδο-ομαδικής υποστήριξης.

Σημαντικό μερίδιο στη συν-κατασκευή και στη συνοχή των κοινοτήτων είχαν και δύο άλλα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύγκειμενο. Το ένα έχει σχέση με το γεγονός ότι τα ελληνικά σχολεία δεν έχουν σταθερό πυρήνα εκπαιδευτικών αλλά χαρακτηρίζονται από συχνές μεταβολές στη σύνθεση των συλλόγων (π.χ. αποσπάσεις, μεταθέσεις, διοικητικές αναβαθμίσεις κλπ.). Η παράμετρος αυτή δυσκόλεψε σημαντικά την ανάπτυξη της συνοχής, εφόσον ανά τακτά χρονικά διαστήματα σημειώνονταν αποχωρήσεις παλιότερων μελών και εντάξεις νέων, η μύηση των οποίων συνεπαγόταν καθυστέρηση στον ρυθμό και τον βηματισμό της κοινότητας. Η συγκεκριμένη ιδιαιτερότητα είναι προφανές ότι λειτούργησε φυγόκεντρα.

Κεντρομόλα λειτούργησε, από την άλλη πλευρά, το γεγονός ότι στις κοινότητες συγκεντρώθηκαν εκπαιδευτικοί, αφού η επιλογή έγινε βάσει προσόντων, με ενδιαφέρον να αξιοποιήσουν τα ψηφιακά μέσα και πριν από τη συμμετοχή τους στις κοινότητες. Καθώς παρόμοιες περιπτώσεις εκπαιδευτικών που επιθυμούν πραγματικά να ανανεώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να προκαλέσουν ρήξη με τα ισχύοντα, δεν είναι πολύ συχνές, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί βίωναν αισθήματα ματαιώσης και επαγγελματικής μοναξιάς στα τοπικά εκπαιδευτικά τους πλαίσια (λ.χ. σύλλογοι διδασκόντων κλπ.). Το γεγονός αυτό είχε σαν αποτέλεσμα η διαδικτυακή κοινότητα στην οποία εντάχθηκαν να αποτελέσει, για πολλούς από αυτούς, μια ομάδα «δικών τους ανθρώπων», με τους οποίους μοιράζονταν την κοινή επιδίωξη της ανανέωσης της διδασκαλίας και με τους οποίους μπορούσαν να μιλήσουν μια κοινή γλώσσα (βλ. κεφ. 3.3), κάτι που συνέτεινε σημαντικά στο θετικό κλίμα που δημιουργήθηκε και στο αίσθημα του «συνανήκειν».

6.4. Παρατηρήσεις αντί επιλόγου

Παρά τις δυσκολίες και ιδιαιτερότητες που προαναφέρθηκαν, τις φυγόκεντρες και κεντρομόλες τάσεις που αναπτύχθηκαν, η ανάγνωση των κειμένων του κεφ. 4 δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποκόμισαν εξαιρετικά θετική εμπειρία από τη συμμετοχή τους. Αυτό δεν προκύπτει μόνο από την καταγραφή των απόψεών τους αλλά και από τις επιμέρους πρωτοβουλίες αρκετών μελών του Διαλόγου να δημοσιοποιήσουν την εμπειρία από τη δουλειά τους στην ομάδα σε κάθε βήμα που τους δόθηκε αυτά τα χρόνια. Έτσι, στα περισσότερα από τα συνέδρια πανελληνίας εμβέλειας που διοργανώθηκαν στη διάρκεια λειτουργίας των κοινοτήτων, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς έλαβαν μέρος ατομικά ή και συνεργαζόμενοι μεταξύ τους, παρουσιάζοντας διδακτικά σενάρια που εκπόνησαν στο πλαίσιο του έργου, διδακτικές εφαρμογές με τα αποτελέσματά τους, συγκρίσεις των διδακτικών εφαρμογών δύο διδασκόντων ή ακόμη και εμπειρίες από τη ζωή στην κοινότητά τους. Παράλληλα, πολλές επιστημονικές ενώσεις και, κυρίως, τοπικοί Σύνδεσμοι Φιλολόγων σε

όλη την Ελλάδα οργάνωσαν και οργανώνουν εκδηλώσεις με τη μορφή παρουσιάσεων ή εργαστηρίων, στις οποίες μαχόμενοι εκπαιδευτικοί γνώρισαν τα διδακτικά σενάρια που προέκυψαν από τη συλλογική εργασία των μελών του Διαλόγου, αλλά και τη διαδικασία με την οποία λειτούργησαν οι συνάδελφοί τους στο κοινοτικό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι η συγκεκριμένη λογική βρίσκει ανταπόκριση και ο όλος σχεδιασμός μπορεί να επεκταθεί προς όφελος, γενικότερα, της ελληνικής εκπαίδευσης.

Αναδείξαμε ως εδώ ότι η διαμόρφωση διαδικτυακών κοινοτήτων εκπαιδευτικών είναι μια δύσκολη και σύνθετη διαδικασία. Ως επίλογο στο παρόν κείμενο επιλέξαμε να επισημάνουμε τα πλεονεκτήματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη απόπειρα.

- Είναι εφικτή η δημιουργία εναλλακτικών μορφών συλλογικότητας και συνεργατικής μάθησης, όπως οι κοινότητες του Διαλόγου. Η συνεργασία από απόσταση είναι αποτελεσματική αλλά και οι συναντήσεις εκ του σύνεγγυς έπαιξαν σημαντικό ρόλο, αφού δίνουν ώθηση και συνεισφέρουν στην εμπέδωση των καλών σχέσεων μεταξύ των μελών. Παράλληλα, από τη στιγμή που και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν ποικιλία ατομικών στιλ μάθησης και προτιμήσεων επικοινωνίας, η προσφορά μεγάλης ποικιλίας εργαλείων και τρόπων επικοινωνίας (προσωπικής, ομαδικής, δι-ομαδικής, κατευθυντικής, χαλαρής, με πρωτοβουλίες κλπ.) αποδείχθηκε ιδιαίτερα σημαντική.
- Το κοινωνικό δίκτυο που συγκροτήθηκε στο πλαίσιο του Διαλόγου έπαιξε σημαντικό ρόλο στη μάθηση και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αφού λειτούργησε ως «αγωγός» παραγωγής μαθησιακών πόρων και ανταλλαγής γνώσεων, ως πηγή επαγγελματικής υποστήριξης και ως χώρος συνάντησης και καλής επικοινωνίας για τους διεσπαρμένους στη χώρα συμμετέχοντες. Δεν είναι τυχαίο ότι τα μέλη της κοινότητας μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτή θεωρούν ότι προσπορίστηκαν εκπαιδευτικό κεφάλαιο, όπως φαίνεται από τις πολλές δημοσιεύσεις τους στους χώρους συζήτησης (βλ. και κεφ. 4), στις οποίες εκφράζουν, συχνά και με επιμονή, την επιθυμία τους να συνεχιστεί η λειτουργία του Διαλόγου και η μεταξύ τους συνεργασία.
- Η συνεργατική μάθηση που επιτεύχθηκε στις ομάδες αποτέλεσε διαδικασία ένταξης σε μια κοινότητα διερεύνησης και στοχασμού πάνω σε διδακτικές πρακτικές με ψηφιακά μέσα. Στη διαδικασία αυτή τα μέλη σταδιακά κατέκτησαν μια διαφορετική παιδαγωγική λογική και συνομίλησαν χρησιμοποιώντας τη «γλώσσα» της κοινότητας. Πρέπει να σημειωθεί ότι η λογική αυτή με την οποία διασταυρώθηκαν προσφέρει χώρο για υιοθέτηση κριτικής παιδαγωγικής οπτικής στην αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων (βλ. κεφ. 5).
- Ένα από τα πλέον ενδιαφέροντα σημεία που αφορούν την αλλαγή των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της κοινότητας είναι το γεγονός ότι η μάθησή

τους επιτεύχθηκε μέσα από διάλογο και διαπραγμάτευση / υιοθέτηση / απόρριψη απόψεων και οπτικών μεταξύ τους. Πρόκειται για ιδιαίτερα δημιουργική διαδικασία διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων μέσω της συλλογικής διαπραγμάτευσης νοημάτων και διδακτικών προτάσεων (βλ. κεφ. 5.3, 5.4).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αντωνοπούλου, Σ. 2012. *Μελέτη διδακτικών πρακτικών μέσω κατατεθειμένων ημερολογίων διδασκαλίας (πρωτοβάθμια εκπαίδευση)*. Αδημοσίευτη μελέτη. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αντωνοπούλου, Σ. 2014. Ηλεκτρονική μάθηση και ψηφιακός εκπαιδευτικός λόγος: μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 33ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας*, Α.Π.Θ., 487–499. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη).
- Αντωνοπούλου, Σ. 2015. *Η περίπτωση του/της εκπαιδευτικού 6*. Αδημοσίευτη μελέτη. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Γιάννου, Τ. 2011. Οι ΤΠΕ στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Στο *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, Β' Έκδοση, 104–128. Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών.
- Δαγδιλέλης, Β. & άλ. 2013. *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος. Γ' έκδοση, αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη. Πάτρα: Υ.Π.Θ.Π.Α., Ι.Τ.Υ.Ε. «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Διεύθυνση Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΔΕΚ). Διαθέσιμο στο: http://npapadimitropoulos.files.wordpress.com/2012/10/ylikokse_geniko_meros_c_201304_2.pdf [10.10.2013].
- Θεοφανέλλης, Τ., Τ. Καρακίτσα & Γ. Φεσάκης. 2013. Η χρήση wiki ως εργαλείο υλοποίησης Διαδικτυακής Κοινότητας Πρακτικής. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τεχνολογία* 9. Διαθέσιμο στο: <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/viewArticle/175>.
- Καλασαρίδου, Σ. 2012. *Καταγραφή των διδακτικών πρακτικών του/της εκπαιδευτικού 6*. Αδημοσίευτη μελέτη. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κατσαρού, Ε. & Β. Τσάφος. 2003. *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Διάλογος. 2011. Δικτυακές κοινότητες διδακτικών πρακτικών. Διαθέσιμο στο: <http://dialogos.greek-language.gr/mod/page/view.php?id=85> [10.10.2011].
- Κουτσογιάννης, Δ. 2007. Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής. Έρευνα στους φιλόλογους που επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο του έργου Οδύσσεια. <http://docplayer.gr/1996245-Dimitris-koytsogiannis-2007-thessaloniki-kentro-ellinikis-glossas-dkoutsoy-lit-auth-gr-ereyna-toy-kentroy-ellinikis-glossas-ekdosi-1-0.html> [10.10.2015]
- Κουτσογιάννης, Δ. 2011α. *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2011β. Λόγοι και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια Ν.Ε. γλώσσας του Γυμνασίου. Στο *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση (Πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο, 10–12 Οκτωβρίου 2008)*.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2011γ. ΤΠΕ και γλωσσική διδασκαλία: Οι τρεις αλληλένδετοι κύκλοι. Στο Δ. Κουτσογιάννης, Μ. Παυλίδου & Ι. Χαλσιάνη (επιμ.), *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2012. Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.*, 208–222. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη). Διαθέσιμο στο: http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_32_208_222.pdf
- Κουτσογιάννης, Δ. 2014α. *Γενική μελέτη για το πλαίσιο αρχών αξιολόγησης και κωδικοποίησης των σεναρίων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2014β. Κριτικοί γραμματισμοί: Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Ά. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.), *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη (Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου, Δράμα, 1–3 Νοεμβρίου 2013)*. Διαθέσιμο στο: <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>.
- Κουτσογιάννης, Δ., Β. Αδάμπα, Σ. Αντωνοπούλου, Μ. Παυλίδου & Ι. Χατζηκυριάκου. 2014. Όψεις της διαλογικότητας στις διδακτικές πρακτικές διδασκόντων την ελληνική γλώσσα. Στο G. Kotzoglou, K. Nikoloy, E.

- Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourti–Kazoulis, Ch. Papadopoulou & E. Vlachou (επιμ.), *Proceedings of the 11th International Conference on Greek Linguistics*, 775–787 (Ρόδος, 26–29 Σεπτεμβρίου 2013). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Εργαστήριο Γλωσσολογίας ΝΑ Μεσογείου –Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών.
- Κουτσογιάννης, Δ. & Μ. Αλεξίου. 2012. *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/anaptuxe_senarion_-_glossa__deuterothmia_ekpaideuse..pdf
- Κουτσογιάννης, Δ., Μ. Παυλίδου & Ι. Χαλσισιάνη 2011. *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/p3.1.2_glwssa_bthmia.pdf http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/anaptuxe_senarion_-_glossa__deuterothmia_ekpaideuse..pdf
- Κουτσογιάννης, Δ., Ι. Χατζηκυριάκου, Σ. Αντωνοπούλου, Β. Αδάμπα & Μ. Παυλίδου 2015. *Ανάλυση σχολικού λόγου*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μάτος, Α. & Α. Χρονάκη. 2009. «Οι φιλόλογοι έχουμε τη ρετσινιά ότι είμαστε μη πρακτικά άτομα, οι μαθηματικοί όμως ταιριάζουν περισσότερο με τις τεχνολογίες»: Κουλτούρες ειδικότητας και χρήση ΤΠΕ@Ε. Στο *1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο: Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία* (Βόλος, 24–26 Απριλίου 2009). Διαθέσιμο στο: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1431.pdf> [29.06.2015].
- Ντίνας, Κ. 2015. *Μελέτη για το πλαίσιο αρχών αξιολόγησης σεναρίων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ντίνας, Κ. & Σ. Χατζησαββίδης. 2013. *Συγκεντρωτική έκθεση για εκπαιδευτικές μελέτες που αφορούν διδακτικές πρακτικές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παυλίδου, Θ. (επιμ.) 2002. *Γλώσσα – γένος – φύλο*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Παυλίδου, Μ. 2015. *Ανάλυση σχολικού λόγου σε ομαδοσυνεργατικές πρακτικές: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την υποστήριξη των ομάδων. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 35ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ., 669–680*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη).

- Ρήγκου, Ε. 2011. Ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης. Διαθέσιμο στο: http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/473/1/RigouEvagelia_MScThesis-Jun2007.pdf [10.8.2013].
- Χαλκοπούλου, Μ. 2012. *Καταγραφή των διδακτικών πρακτικών του/της εκπαιδευτικού 14*. Αδημοσίευτη μελέτη. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χατζηκυριάκου, Ι. 2012. *Καταγραφή των διδακτικών πρακτικών του/της εκπαιδευτικού 7*. Αδημοσίευτη μελέτη. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

B. ΞΕΝΗ

- Bakhtin, M. M. 1981. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Μτφρ. C. Emerson & M. Holquist, επιμ. M. Holquist. Austin & Λονδίνο: University of Texas Press.
- Belland, R. 2009. Using the theory of habitus to move beyond the study of barriers to technology integration. *Computers & Education* 52: 353–364.
- Bernstein, B. 1989. *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Μτφρ. Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Οξφόρδη: Rowman & Littlefield.
- Blommaert, J. 2005. *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bulfin, S. & D. Koutsogiannis. 2012. New literacies as multiply placed practices: expanding perspectives on young people's literacies across home and school. *Language and Education* 26(4): 331–346.
- Castells, M. 2001. *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business and Society*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Christie, F. 2002. *Classroom Discourse Analysis. A Functional Perspective*. Λονδίνο: Continuum.
- Cohen, D. & L. Prusak. 2001. *In Good Company: How Social Capital Makes Organizations Work*. Harvard Business School Press.
- Collins, A., J. Brown & S. Newman. 1989. Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. Στο L. Resnick (επιμ.), *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*, 453–494. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Connelly, F. & D. Clandinin. 1999. *Shaping a Professional Identity: Stories of Education Practice*. Λονδίνο: Althouse Press.
- Corder, S. & M. Meyerhoff. 2002. Communities of practice in the analysis of intercultural communication. Στο H. Kothoff & H. Spencer-Oatey (επιμ.),

- Handbook of Applied Linguistics 7: Intercultural Communication*, 441–461. Βερολίνο: Mouton de Gruyter.
- Deleuze, G. & F. Guattari. 1987. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dillon, D. 2013. Grounded theory and qualitative research. Στο C. A. Chapelle (επιμ.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Chichester, West Sussex: Wiley–Blackwell.
- Eckert, P. & S. McConnell–Ginet. 1992. Think practically and look locally: Language and gender as community–based practice. *Annual Review of Anthropology* 21: 461–490.
- Fairclough, N., B. Jessop & A. Sayer. 2004. Critical realism and semiosis. Στο J. Roberts & J. Joseph (επιμ.), *Realism, Discourse and Deconstruction*, 23–42. Λονδίνο: Routledge.
- Fayard, A. & J. Weeks. 2007. Photocopiers and water–coolers: The affordances of informal interaction. *Organization Studies* 28(5): 605–634.
- Ferguson, R., J. Gillen, A. Peachey & P. Twining. 2013. The strength of cohesive ties: Discursive construction of an online learning community. Στο M. Childs & A. Peachey (επιμ.), *Understanding Learning in Virtual Worlds*, 83–100. Λονδίνο: Springer.
- Ferry, B., J. Kiggins, G. Hoban & L. Lockyer. 2000. Using computer mediated communication to form a knowledge–building community with beginning teachers. *Educational Technology & Society* 3(3): 496–505.
- Fox, R. & J. Henri. 2005. Understanding teacher mindsets: IT and change in Hong Kong schools. *Educational Technology & Society* 8(2): 161–169.
- Gee, J. P. 1992. *The Social Mind: Language, Ideology, and Social Practice*. Series in Language and Ideology. Νέα Υόρκη: Bergin & Garvey.
- Gee, J. P. 2010. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. 3^η έκδ. Νέα Υόρκη: Taylor & Francis e–Library.
- Goffman, E. 1981. *Forms of Talk*. Φιλαδέλφεια: University of Pennsylvania Press.
- Holstein, J. & J. Gubrium. 2000. *The Self We Live By: Narrative Identity in a Postmodern World*. Νέα Υόρκη: Oxford University Press.
- Ivanič, R. 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language & Education* 18(3): 220–245.
- Jenkins, H. 2006. *Convergence Culture: When Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.

- Jones, C., D. Ferreday & V. Hodgson. 2008. Networked learning a relational approach: Weak and strong ties. *Journal of Computer Assisted Learning* 24(2): 90–102.
- Jørgensen, M., & Phillips, L. 2002. *Discourse analysis as theory and method*. Λονδίνο: Sage.
- Kelchtermans, G., K. Ballet & L. Piot. 2009. Surviving diversity in times of performativity: Understanding teachers' emotional experience of change. Στο P. Schutz & M. Zembylas (επιμ.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*, 215–232. Λονδίνο: Springer.
- Kimble, C., & Hildreth, P. 2005. Dualities, distributed communities of practice and knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 9(4), 102–113.
- Kostouli, T., επιμ. 2005. *Writing in Context(s). Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings*. Studies in Writing. Amsterdam: Springer.
- Koutsogiannis, D. 2011. ICTs and language teaching: The missing third circle. Στο G. Stickel & T. Váradi (επιμ.), *Language, Languages and New Technologies. ICT in the Service of Languages*, 43–59. Frankfurt am Main (and others): Peter Lang Verlag.
- Koutsogiannis, D., V. Adampa, S. Antonopoulou, I. Hatzikyriakou & M. Pavlidou. Υπό δημοσίευση. (Re)constructing Greek classroom space in changing times. *Proceedings of the 10th International Conference on Semiotics: Changing Worlds and Signs of the Times* (Βόλος, 4–6 Οκτωβρίου 2013). Βόλος: Hellenic Semiotics Society & University of Thessaly.
- Koutsogiannis, D., M. Pavlidou, S. Antonopoulou. 2014. Digital literacies in international literacy education curricula: The cases of Finland and Victoria, Australia. Στο A. Psaltou–Joycey, E. Agathopoulou & M. Mattheoudakis (επιμ.), *Cross–Curricular Approaches to Language Education*, 386–403. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Laclau, E. & Mouffe, C. 2001. *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Λονδίνο: Verso.
- Latour, B. 2002. Morality and technology: The end of the means. *Theory, Culture & Society* 19(5–6): 247–260.
- Lave, J. & E. Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ottesen, E. 2006. Learning to teach with technology: Authoring practiced identities. *Technology, Pedagogy & Education* 15(3): 275–290.

- Palloff, R. & K. Pratt. 2005. Online learning communities revisited. *21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning* (Wisconsin, 3–5 Αυγούστου 2005). Wisconsin: University of Wisconsin–Madison.
- Patrick, P. L. 2008. The speech community. Στο J. K. Chambers, P. Trudgill & N. Schilling–Estes (επιμ.), *The Handbook of Language Variation and Change*, 573–602. Οξφόρδη: Blackwell.
- Preece, J., B. Nonnecke & D. Andrews. 2004. The top five reasons for lurking: Improving community experiences for everyone. *Computers in Human Behavior* 20(2): 201–223.
- Putnam, R. & H. Borko. 2000. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher* 29(1): 4–15.
- Rampton, B. 1998. Speech community. Στο J. Verschueren, J–O. Öla, J. Blommaert & C. Bulcaen (επιμ.), *Handbook of Pragmatics*, 1–31. Amsterdam: Benjamins.
- Rheingold, H. 1993. *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. Reading, Massachusetts: Addison–Wesley.
- Samuel, M. & D. Stevens. 2000. Critical dialogues with self: Developing teacher identities and roles – a case study of South African student teachers. *International Journal of Educational Research* 33(5): 475–491.
- Sfard, A. & A. Prusak. 2005. Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher* 34(4): 14–22.
- Smyth, K. & S. Bruce. 2012. Employing the 3E framework to underpin institutional practice in the active use of technology. *Educational Developments* 13(1): 17–21.
- Søreide, G. 2006. Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 12(5): 527–547.
- Street, B. 1995. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography, and Education*. Λονδίνο: Longman.
- Sun, N., P. Rau & L. Ma. 2014. Understanding lurkers in online communities: A literature review. *Computers in Human Behavior* 38: 110–117.
- Vlachopoulos, P. & R. McAleese. 2004. E-moderating in on-line problem solving: A new role for teachers? Στο M. Gregoriadou, S. Vosniadou, C. Kynigos & A. Raptis (επιμ.), *Proceedings of 4th Hellenic Conference with International Participation on ICTs in Education*, 1^{ος} τόμ., 399–406. Αθήνα.

- Vlachopoulos, P. 2012. The importance of power dynamics in the development of asynchronous online learning communities. Στο M. Brown, M. Hartnett & T. Stewart (επιμ.), *Proceedings of ASCILITE – Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference 2012* (Wellington, 25–28 Νοεμβρίου 2012). Νέα Ζηλανδία: Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Νέα Υόρκη: Cambridge University Press.
- Wenger, E. 2011. Communities of practice: A brief introduction. Διαθέσιμο στο: <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736> [4.10.2014].
- Wenger, E., N. White & J. Smith. 2009. *Digital Habitats: Stewarding Technology for Communities*. Portlant: CPsquare.
- Wertsch, J. 1991. *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Λονδίνο: Harvester Wheatsheaf.
- Yin, R. K. 2002. *Case Study Research: Design and Methods*. 3^η έκδ. Newbury Park: Sage.
- Zembylas, M. 2003. Interrogating “teacher identity”: Emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory* 53(1): 107–127.

