

**ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**Η Δυνητική Μαθησιακή Κοινότητα:
Κοινωνιο-Ψυχολογικές, Παιδαγωγικές
και Τεχνολογικές Παράμετροι**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
ΑΛΕΞΙΟΣ Β. ΜΠΡΑΪΛΑΣ**

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή:

Καθηγητής, Κ. Κοσινάς

Καθηγητής, Γ. Παπαμιχαήλ

Επ.Καθηγητής, Μ. Δαφέρμος

Αθήνα, Ιούνιος, 2013

Copyright © Αλέξης Β. Μπράϊλας, 2013.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διατριβής, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση διδακτορικής διατριβής από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Στη μνήμη του πατέρα μου Βασίλη

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον πατέρα μου Βασίλειο για το μεγαλύτερο μάθημα ζωής που μου προσέφερε τα τελευταία πέντε χρόνια. Μέσα από τον προσωπικό του Γολγοθά και μέσα από τη συνεχιζόμενη θυσία του, είδα πως μπορείς να ξαναγεννιέσαι από τις στάχτες σου, πώς να βρίσκεις νόημα στη ζωή μέσα από ένα προσωπικό δράμα. Πατέρα σε ευχαριστώ.

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου, την ευγνωμοσύνη μου και τον θαυμασμό μου στον καθηγητή μου Κωνσταντίνο Κοσκινά για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και για τη συνεχή διδασκαλία, ενθάρρυνση, υποστήριξη και χαρισματική καθοδήγηση που μου προσέφερε, παρά τις σκληρές προσωπικές δοκιμασίες που αντιμετώπισε τα τελευταία τρία χρόνια.

Ευχαριστώ θερμά τα μέλη της τριμελούς επιτροπής Γιάννη Παπαμιχαήλ και Μανόλη Δαφέρμο για την ανεκτίμητη ερευνητική και προσωπική υποστήριξη που μου προσέφεραν. Ευχαριστώ θερμά τους εκπαιδευτικούς Γιώργο Δημητριάδη, Μίνα Θεοφιλάτου και Τάσο Τζαβάρα για την ανατροφοδότησή τους στην έρευνα. Επίσης, ευχαριστώ την ψυχολόγο Αφροδίτη Ραλλάτου για το συντονισμό της ομάδας εστιασμένης συζήτησης.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη της Ελληνικής κοινότητας της Wikipedia που υποδέχτηκαν με ενθουσιασμό τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και με βοήθησαν έμπρακτα και ουσιαστικά. Τέλος θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου και την ευγνωμοσύνη μου σε όλους όσους με βοήθησαν και με στήριξαν σε αυτή μου την προσπάθεια, έμμεσα ή άμεσα.

Η παρούσα διατριβή ειπονήθηκε στα πλαίσια υποτροφίας σπουδών από το *Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών* (ΙΚΥ), κατόπιν επιτυχούς συμμετοχής στις εξετάσεις του προγράμματος υποτροφιών ακαδημαϊκού έτους 2009-10 για μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	13
1. Κοινότητες και Δυνητικές Κοινότητες	19
1.1. Εισαγωγή στην έννοια της Κοινότητας	21
1.2. Η Κοινότητα ως Σύστημα	35
1.3. Κοινότητα: Ορισμός	42
1.4. Δυνητικές Κοινότητες	44
1.5. Κοινότητες και Μάθηση	53
1.6. Δυνητικός- Δυνητικότητα – Διασαφηνίσεις	60
2. Η Wikipedia στην Εκπαίδευση.....	65
2.1. Ένα νέο μοντέλο συμμετοχικής δημιουργίας.....	69
2.2. Wikipedia, Εγκυρότητα και Ψηφιακή Εγγραμματοσύνη.....	79
2.3. Η Wikipedia στην εκπαιδευτική πράξη.....	85
2.4. Τύποι εκπαιδευτικών εργασιών στη Wikipedia	91
2.5. Πιλοτική παρέμβαση στην Ελλάδα	98
3. Ερευνητική Μεθοδολογία.....	109
3.1. Ομάδες εστιασμένης συζήτησης.....	116
3.2. Ατομικές συνεντεύξεις	126
3.3. Διαδικτυακή Εθνογραφία – Ενδοκοινοτικές συζητήσεις.....	133
3.4. Διαδικτυακά άρθρα και Ιστολογήματα	139
3.5. Θεμελιωμένη Θεωρία	142

4. Κατηγοριοποίηση - Θεμελίωση	161
4.1 Περιγραφή των 33 κωδικών της έρευνας	166
4.2. Ταξινόμηση ανά εμπλεκόμενη φωνή	212
4.3 Τρίγωνο σχέσεων μαθητών – καθηγητών – μελών	218
5. Θεμελιωμένη Θεωρία	223
5.1. Εννοιολογική διασύνδεση των κωδικών – Συνεμφανίσεις.....	225
5.2. Ανάλυση του Εννοιολογικού Δικτύου	229
5.3. Σχηματισμός των Αξονικών Κατηγοριών	243
5.4. Η Θεμελιωμένη Θεωρία	252
6. Επιστημολογικό πλαίσιο - Εγκυρότητα	265
6.1. Οντολογικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές επισημάνσεις.....	266
6.2. Εγκυρότητα και Αξιολόγηση της έρευνας	276
6.3 Επαγωγική συλλογιστική και περιορισμοί της έρευνας	289
7. Συζήτηση - Προεκτάσεις	297
7.1. Εκπαίδευση και Πολιτισμική Εναρμόνιση	299
7.2. Δυνητική Κουλτούρα και Μάθηση	315
7.3. Κοινότητες και Διαδικτυακή Μάθηση	324
7.4. Ιστός, ου μ' εθέσπισεν οικείν Ερμής... ..	337
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	355

Περίληψη

Αντικείμενο, ερευνητικό ερώτημα, μεθοδολογία και αποτελέσματα

Αντικείμενο της παρούσας διατριβής αποτελεί η παιδαγωγική μελέτη της αξιοποίησης των δυνητικών κοινοτήτων στην τυπική εκπαιδευτική διαδικασία. Στο επιστημονικό πεδίο της ηλεκτρονικής μάθησης υπάρχει μια πληθώρα ερευνητικών εργασιών με αξιόλογα αποτελέσματα αναφορικά με τα εκπαιδευτικά οφέλη από την αξιοποίηση διαδικτυακών και μεικτών περιβαλλόντων μάθησης, που αναπτύσσονται με άξονα τις τεχνολογίες web 2.0, στην τυπική εκπαίδευση όλων των βαθμίδων. Οι έρευνες αυτές επικεντρώνονται συνήθως σε συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές, ως συνάρτηση των τεχνολογικών καινοτομιών του μέσου διαμεσολάβησης. Επίσης, υπάρχει σημαντική ερευνητική δραστηριότητα στο αντικείμενο της μάθησης σε κοινότητες, όπως είναι οι κοινότητες πρακτικής και οι κοινότητες διερεύνησης. Ωστόσο, δεν υπάρχει συνδυαστική ερευνητική μελέτη των δυνητικών κοινοτήτων και της αξιοποίησής τους στην εκπαίδευση με έμφαση στις ανθρώπινες κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο δυνητικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης και στην επίδραση της δυνητικής κουλτούρας στη μάθηση των συμμετεχόντων. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα στη συγκεκριμένη έρευνα είναι: *Τι συμβαίνει όταν μια δυνητική κοινότητα αξιοποιείται στην τυπική εκπαίδευση; Ποιές σχέσεις αναπτύσσονται ανάμεσα σε μαθητές, καθηγητές και μέλη της κοινότητας και πως αυτές οι σχέσεις επηρεάζουν την εκπαιδευτική παρέμβαση; Πως επιδρά η δυνητική κουλτούρα στη μάθηση των ατόμων;* Για τη μελέτη του φαινομένου επιλέχθηκε η κοινότητα των συντακτών της διαδικτυακής εγκυκλοπαίδειας Wikipedia. Με άξονα τη Wikipedia έχει αναπτυχθεί σήμερα μια δραστήρια και ακμάζουσα δυνητική κοινότητα. Παράλληλα, στη Wikipedia πραγματοποιούνται πλήθος εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, σε παγκόσμιο επίπεδο, γεγονός που διευκόλυνε σημαντικά τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων. Οι απαντήσεις στα βασικά ερευνητικά

ερωτήματα δίνονται μέσα από μια εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory) η οποία περιγράφει και ερμηνεύει το φαινόμενο της αξιοποίησης μιας δυνητικής κοινότητας στην τυπική εκπαίδευση.

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσεται μια θεμελιώδης δυαδική παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στους μαθητές και στον καθηγητή τους, μέσα στο θεσμικά οριοθετημένο κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής αίθουσας. Το δίπολο καθηγητή – μαθητή παραμένει κυρίαρχο ακόμα και όταν το μοντέλο διδασκαλίας δεν είναι δασκαλοκεντρικό. Ακόμα και όταν η προσέγγιση στη διδασκαλία είναι ομαδο-συνεργατική και ο καθηγητής υπηρετεί το ρόλο του διευκολυντή της μάθησης, η σχέση καθηγητή-μαθητή είναι κεντρική. Στην περίπτωση που μια δυνητική κοινότητα αξιοποιείται στην τυπική εκπαίδευση, δημιουργείται μια νέα τριαδική σχέση που περιλαμβάνει καθηγητές, μαθητές και μέλη της κοινότητας. Η προσθήκη ενός τρίτου πόλου στη διδασκαλία διαταράσσει τις ισορροπίες, δημιουργεί νέες συσχετίσεις και επαναπροσδιορίζει τις υπάρχουσες. Μαθητές, καθηγητές και μέλη συγκροτούν ένα σύμπλοκο πολιτισμικό-εκπαιδευτικό σύστημα, έναν εκπαιδευτικό οργανισμό μάθησης, μια δυνητική μαθησιακή κοινότητα. Η μελέτη των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της δυνητικής μαθησιακής κοινότητας είναι απαραίτητη για την εκτίμηση και την κατανόηση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων της.

Οι κοινότητες, μέσω της κουλτούρας που αναπτύσσουν, αποτελούν οργανισμούς μάθησης τόσο για τις ίδιες ως συλλογικότητες, όσο και για τα μέλη τους. Στην περίπτωση της αξιοποίησης μιας κοινότητας στην εκπαίδευση τα παλαιότερα μέλη της κοινότητας αλληλεπιδρούν άμεσα με τους μαθητές και τους καθηγητές τους. Σε αυτή τη συνθήκη, μαθητές και εκπαιδευτικοί γίνονται προσωρινά μέλη της κοινότητας, μέσω μιας αναγκαστικά περιορισμένης και χρονικά οριοθετημένης από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό συμμετοχής τους στην κοινοτική διεργασία. Ο τρόπος αυτός συμμετοχής των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην κοινότητα διαφέρει από την τυπική σταδιακή ένταξη-μύηση των νέων μελών. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία ενός νέου τύπου μελών που αναπτύσσουν ένα ιδιαίτερο πλέγμα σχέσεων με τα υπάρχοντα μέλη, επηρεάζοντας και διαμορφώνοντας τις συνθήκες μάθησης εντός της κοινότητας. Μέσα

σε αυτές τις συνθήκες δημιουργούνται ζώνες επικείμενης ανάπτυξης: αυτό που σήμερα μπορούν να κάνουν η μαθητές με τη συνδρομή της κοινότητας, αύριο θα μπορούν να κάνουν μόνοι τους. Το γεγονός ότι οι μαθητές δεν γίνονται τυπικά μέλη της κοινότητας δεν αναιρεί αλλά επηρεάζει το όφελος από τη συμμετοχή τους στην κοινότητα κατά τρόπο που χρήζει διερεύνησης. Μέσω της εκπαιδευτικής παρέμβασης συγκροτείται μια νέα δυνητική μαθησιακή κοινότητα, αποτελούμενη από μαθητές, εκπαιδευτικούς και παλαιότερα μέλη της κοινότητας.

Οι υπάρχουσες έρευνες στο χώρο των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση εστιάζουν στα τεχνολογικά χαρακτηριστικά των νέων μέσων και στις δυνατότητες που προσφέρουν. Έτσι υπάρχουν πολλές έρευνες που εξετάζουν τη σημασία των wikis και της συνεργατικής μάθησης στην εκπαίδευση. Όμως, στην περίπτωση της Wikipedia δεν πρόκειται μόνο για μια νέα τεχνολογία, για μια νέα διαδικτυακή πλατφόρμα, που απλά διευκολύνει τη συνεργατική δημιουργία κειμένων. Πρόκειται για κάτι πολύ ευρύτερο, για μια κοινότητα εθελοντών που συμμετέχουν σε μια συλλογική διεργασία. Η κοινότητα της Wikipedia δημιουργήθηκε με αφορμή ή με αιτία την τεχνολογία wiki, αλλά τώρα πλέον συγκροτείται σε μια αυτόνομη διαδικτυακή κοινότητα ανθρώπων που συνδιαμορφώνουν και τα χαρακτηριστικά του μέσου και τις πολιτικές του εγχειρήματος, δημιουργώντας μια ιδιαίτερη δυνητική κοινοτική κουλτούρα, ένα δυνητικό τρόπο ζωής με ιστορική και πολιτισμική μνήμη. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε μαθητές, καθηγητές και στα μέλη της κοινότητας, κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, και στο πως αυτές οι σχέσεις μπορούν να αξιοποιηθούν προς όφελος της εκπαιδευτικής αλλά και της κοινοτικής διεργασίας.

Η ερευνητική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη διατριβή αποτελεί ένα συνδυασμό θεμελιωμένης θεωρίας και ανάλυσης δικτύων. Η θεμελιωμένη θεωρία χρησιμοποιήθηκε στα πρώτα στάδια της ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων, κατά τη φάση της ανοικτής κωδικοποίησης και των συνεχών συγκρίσεων, προκειμένου να αναδυθούν οι αφαιρετικές κατηγορίες από τα εμπειρικά δεδομένα και να πραγματοποιηθεί η εννοιολογική τους διασύνδεση. Προϊόν αυτής της διαδικασίας ήταν το εννοιολογικό δίκτυο της έρευνας, ένα δίκτυο διασυνδεδεμένων κατηγοριών για το υπό

μελέτη φαινόμενο. Στη συνέχεια, για να εντοπιστούν οι κεντρικές έννοιες και να διατυπωθεί μια θεωρία που να ερμηνεύει το φαινόμενο, χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της ανάλυσης δικτύων, αντί των κλασικών φάσεων της αξονικής και επιλεκτικής κωδικοποίησης που χρησιμοποιούνται στις πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις της θεμελιωμένης θεωρίας. Μέσω της εφαρμογής αλγόριθμων απεικόνισης δικτύου και ανίχνευσης “κοινοτήτων” εννοιών, εντοπίστηκαν οι βασικές εννοιολογικές συνιστώσες του φαινομένου και οι μεταξύ τους διασυνδέσεις. Με τη συγκεκριμένη μέθοδο η θεμελιωμένη θεωρία βασίζεται ακόμα περισσότερο στα εμπειρικά δεδομένα, ενώ οι προηγούμενες πεποιθήσεις και τα στερεότυπα του ερευνητή επηρεάζουν λιγότερο τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Για αυτό και ο συγκεκριμένος συνδυασμός θεμελιωμένης θεωρίας και ανάλυσης δικτύων συνιστά μια σημαντική μεθοδολογική καινοτομία η οποία επαναπροσδιορίζει και εξελίσσει τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας στο σύνολό της.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν τον κεντρικό ρόλο της διαδικασίας *ένταξης* της εκπαιδευτικής ομάδας στο κοινοτικό περιβάλλον. Η ένταξη στην κοινότητα είναι στενά συνδεδεμένη με το *εκπαιδευτικό όφελος* και απαιτεί σημαντική προσπάθεια από μέρους εκπαιδευτικών και μαθητών για την εξοικειώσή τους με τις τεχνικές δυσκολίες του περιβάλλοντος διεπαφής και τη συμμόρφωσή τους με τους κοινοτικούς κανόνες. Η μύηση στην *κουλτούρα της δυνητικής κοινότητας* ενός μεγάλου πλήθους μαθητών που δεν εντάσσονται σε αυτήν με το συνηθισμένο τρόπο, προκαλεί αυξημένο φόρτο εργασίας στα παλαιότερα μέρη που μπορεί να αντιδράσουν στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Οι διοργανωτές-εκπαιδευτικοί τονίζουν το *κοινοτικό όφελος* που προκύπτει από την παρέμβαση παράλληλα με το εκπαιδευτικό όφελος, σε μια προσπάθεια να περιοριστούν οι ενδεχόμενες αντιδράσεις των παλαιότερων μελών. Ωστόσο, για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται προσεκτική *οργάνωση της παρέμβασης* στην οποία τα μέλη της κοινότητας να εμπλέκονται έγκαιρα και να ακούγεται η φωνή τους. Οι μαθητές εμφανίζουν συχνά στρες πολιτισμικής προσαρμογής στην προσπάθεια τους για *εναρμόνιση* με τη δυνητική κουλτούρα. Η δυνητική κοινοτική κουλτούρα λειτουργεί ως πολιτισμικός ενισχυτής που διαμεσολαβεί την εκπαιδευτική διαδικασία, εισάγοντας περιορισμούς τους οποίους οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν.

Κοινότητες και Δυνητικές Κοινότητες

1. Κοινότητες και Δυνητικές Κοινότητες

*γιατί αν δεν παρεκκλίνουμε λίγο
από τις υπέροχες ευθείες μας πορείες
δεν θα συναντηθούμε ποτέ ...¹*

Οι δυνητικές κοινότητες στην Κοινωνία της Πληροφορίας έχουν γνωρίσει μεγάλη ανάπτυξη, λόγω των επικοινωνιακών διευκολύνσεων που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο. Η χωρική εγγύτητα δεν αποτελεί πλέον αναγκαία συνθήκη και πολλές κοινότητες δημιουργούνται και αναπτύσσονται με την υποστήριξη των σύγχρονων διαδικτυακών κοινωνικών μέσων (social media) και των τεχνολογιών web 2.0 στη βάση μιας επικοινωνιακής εγγύτητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ακμάζουσας δυνητικής κοινότητας αποτελεί η κοινότητα των *Βικιπαιδιστών* (Wikipedians), αποτελούμενη από το σύνολο των εθελοντών συντακτών που γράφουν και συντηρούν τη Wikipedia, μια διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια ανοικτού περιεχομένου, τη μεγαλύτερη σε αριθμό λημμάτων στην ιστορία της ανθρωπότητας μέχρι σήμερα. Οι κοινότητες αποτελούν οργανισμούς μάθησης που αλλάζουν και μετασχηματίζονται για να προσαρμοστούν στις συνθήκες του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου (Schön, 1971, p. 28). Τα μέλη μιας

¹ Ποίημα από την blogger koritsi_oksi με τίτλο: *clinamen. Τόσο Άστρα ... και γω να λιμοκτονώ*. Πηγή: http://dontplaywithmyart.blogspot.com/2011/06/blog-post_14.html, ανακτήθηκε 20 Μαΐου 2011.

κοινότητας εξελίσσονται μέσω της συμμετοχής τους στην κοινοτική διεργασία, δηλαδή στο σύνολο των δραστηριοτήτων που υπηρετούν το σκοπό συγκρότησης της κοινότητας. Ταυτόχρονα, τα μέλη συνεχώς διαπραγματεύονται και συγκροτούν τη δυνητική κοινότητα. Η μάθηση σε μια κοινότητα, είναι εγγενής, αποτελεί συστημικό φαινόμενο, αναδυόμενη ιδιότητα της συλλογικής δράσης. Η αξιοποίηση μιας δυνητικής κοινότητας στην τυπική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε έναν οργανισμό μάθησης, σε μια κοινότητα πρακτικής ή διερεύνησης, μαθαίνοντας μέσω αυτής της συμμετοχής τους. Ενώ έχει μελετηθεί η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση, δεν έχουν γίνει αντίστοιχες έρευνες για την παιδαγωγικές συνέπειες από τη συμμετοχή των μαθητών στις δυνητικές κοινότητες που αναπτύσσονται με άξονα αυτές τις τεχνολογίες. Έτσι παρατηρείται το παράδοξο να μελετούνται τα διαδικτυακά συνεργατικά περιβάλλοντα, όπως τα wikis, και η αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση, αλλά όχι η αξιοποίηση των κοινοτήτων που αναπτύσσονται με βάση αυτά τα περιβάλλοντα. Τυπικό παράδειγμα αποτελεί η κοινότητα της Wikipedia: ακόμα και όταν μελετάται η αξιοποίησή της στην εκπαίδευση, η εστίαση γίνεται στα τεχνολογικά χαρακτηριστικά του μέσου, όπως είναι η τεχνική δυνατότητα για την επεξεργασία ενός λήμματος από τον οποιοδήποτε και στο εκπαιδευτικό όφελος που προκύπτει σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (Bruscas, Serrano, Romero, & Abellán, 2012; Carver, Davis, Kelley, Obar, & Davis, 2012; Chen & Reber, 2011; Every, Garcia, & Young, 2010; Sweeney, 2012; Tardy, 2010). Ωστόσο, δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο κοινωνικό-κοινοτικό στοιχείο και στην αλληλεπίδραση των μαθητών με τα μέλη της κοινότητας. Έτσι παρατηρείται ένα είδος “κοινοτικής τύφλωσης”, για χάρη της μελέτης του τεχνολογικού μέσου και των ιδιοτήτων του, ανεξάρτητα από τα πρόσωπα που το διαμορφώνουν.

1.1. Εισαγωγή στην έννοια της Κοινότητας

*ὁ δὲ μὴ δυνάμενος κοινωνεῖν ἢ μηδὲν δεόμενος δι'
αὐτάρκειαν οὐθὲν μέρος πόλεως, ὥστε ἢ θηρίον ἢ θεός²*

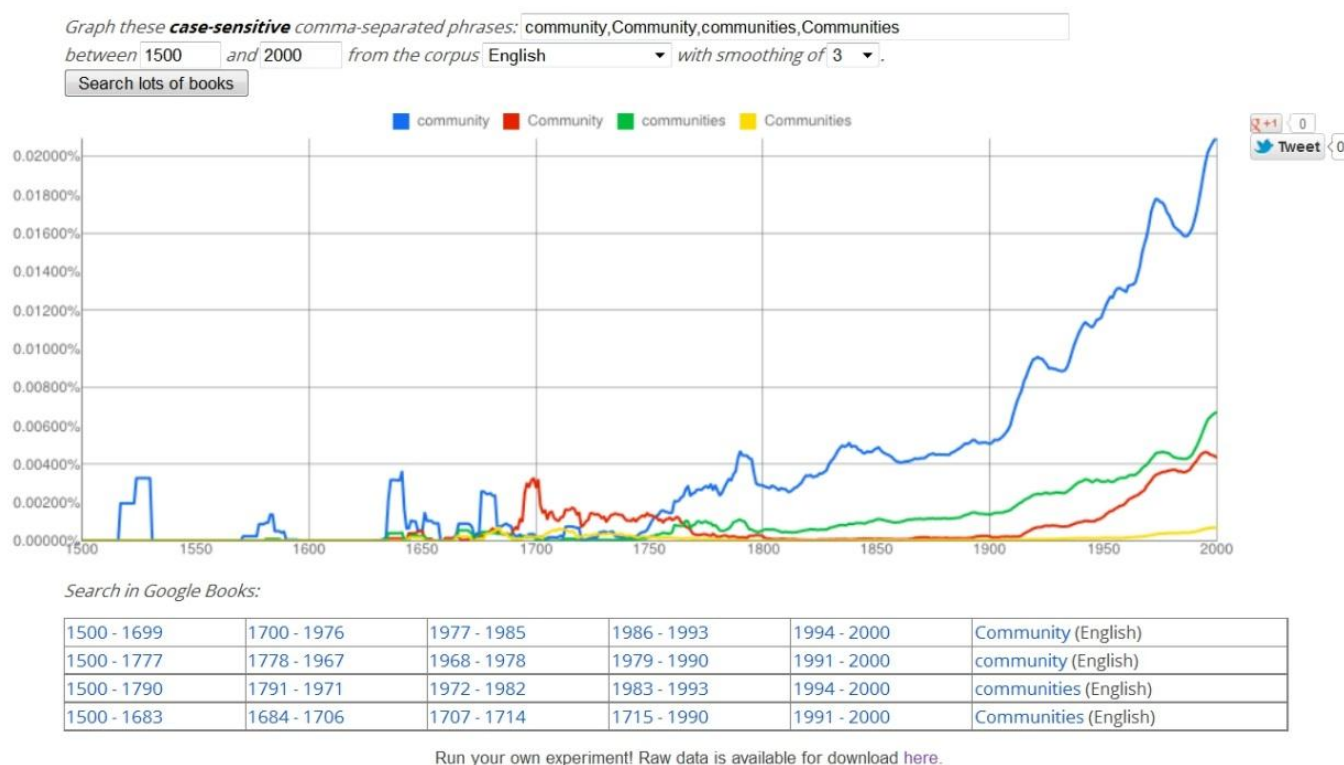
Η έννοια της κοινότητας είναι τόσο στενά συνδεδεμένη με τον άνθρωπο, ώστε να χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα μεγάλο σύνολο από διαφορετικά κοινωνικά μορφώματα. Στα αγγλικά, ο όρος community προέρχεται από τη Λατινικές λέξεις *com* (μαζί) και *munus* (ο αριθμός ένα, η μονάδα) (Delanty, 2010, p. x). Επομένως, ετυμολογικά η κοινότητα είναι το ενιαίο όλον που σχηματίζεται από τα επιμέρους μαζί (Delanty, 2010, p. x). Η κοινότητα συμβολίζει έναν παράδεισο που χάθηκε αλλά και έναν παράδεισο στον οποίο οι άνθρωποι επιθυμούν να επιστρέψουν (Bauman, 2001, p. 3). Είτε πρόκειται για μια νοσταλγική διάθεση επιστροφής σε ένα χαμένο παράδεισο, είτε για την επιθυμία δημιουργικής αναδιαμόρφωσης της μετα-νεωτερικής κοινωνίας, το ενδιαφέρον για την κοινότητα είναι διάχυτο στο σύνολο των κοινωνικών επιστημών του εικοστού-πρώτου αιώνα (Creed, 2006, p. 1). Ο όρος κοινότητα μοιάζει με μια κηλίδα Rorschach πάνω στην οποία προβάλλονται μυριάδες ελπίδες και φόβοι (Kirp, 2001, p. 6).

Οι ορισμοί που δίνονται για την έννοια της κοινότητας είναι πολλοί και διαφορετικοί. Συχνά δεν δίνεται οποιοσδήποτε ορισμός, υπονοώντας ότι η έννοια αυτή εμπίπτει στη σφαίρα της κοινής λογικής, είναι αυτόματα και πανανθρώπινα κατανοητή και, επομένως,

² Αριστοτέλης.

δεν χρειάζεται να οριστεί (Creed, 2006, p. 2). Κοινωνικοί και πολιτικοί επιστήμονες, ιστορικοί και φιλόσοφοι νοηματοδοτούν διαφορετικά την έννοια της κοινότητας, οδηγώντας πολλούς στην αμφισβήτηση της επιστημονικής χρησιμότητάς του όρου. Όμως ουσιαστικά οποιασδήποτε όρος στις κοινωνικές επιστήμες δυνητικά μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διαμάχης και αν απορρίπταμε τη χρήση του όρου κοινότητα, θα έπρεπε να τον αντικαθιστούσαμε με κάποιον άλλο (Delanty, 2010, p. xi). Ένα εμπόδιο στον αποτελεσματικό και καθολικά αποδεκτό επιστημονικό ορισμό της κοινότητας είναι η πολύπλοκη σύνθεση του κοινωνικού μορφώματος που περιγράφει ο όρος. Η κοινότητα περιλαμβάνει τουλάχιστον τρεις συνιστώσες: μια ομάδα ανθρώπων, το είδος των σχέσεων που αναπτύσσουν και το χώρο στον οποίο δρουν (Creed, 2006, p. 2). Είναι χαρακτηριστική η δυσκολία να χρησιμοποιηθεί η έννοια της κοινότητας με αρνητική χροιά.

Google books Ngram Viewer



© 2010 Google - About Google - About Google Books - About Google Books Ngram Viewer

Διάγραμμα 1.1. Αναζήτηση για τα *unigrams* *community*, *Community*, *communities* και *Communities*, σε περισσότερα από πέντε εκατομμύρια ψηφιοποιημένα βιβλία από την Google, μεταξύ των ετών 1500 και 2000. Χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο αναζήτησης Ngrams της GoogleLabs (Michel et al., 2011). Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε στις 5/5/2012 (<http://books.google.com/ngrams>).

Χρησιμοποιώντας το εργαλείο αναζήτησης *n αριθμού λέξεων* (n-grams) της Google (<http://books.google.com/ngrams>) σε μια βάση δεδομένων με περισσότερα από 5.4 εκατομμύρια ψηφιοποιημένα βιβλία, από το 1500 ως το 2000 (αντιστοιχούν περίπου στο 4% του συνόλου των τυπωμένων βιβλίων στην ανθρώπινη ιστορία μέχρι σήμερα) (Michel et al., 2011), αναζητήθηκαν οι συχνότητες εμφάνισης των λέξεων *community*, *Community*, *communities* και *Communities*³. Τα αποτελέσματα φαίνονται στο *διάγραμμα 1.1*. Ο όρος *κοινότητα* χρησιμοποιείται σταθερά σε όλη την έντυπη ιστορία της ανθρωπότητας, ενώ παρουσιάζει μεγάλη κλιμακούμενη αύξηση κατά τον εικοστό αιώνα.

Ιστορικά, η κοινότητα έχει συνδεθεί με όρια, με σύνορα που χωρίζουν τα μέλη από τα μη μέλη. Τα όρια αυτά μπορεί να είναι διαπερατά, μη διαπερατά ή διαπερατά υπό συνθήκες, ενώ συχνά δεν είναι εμφανή και μπορεί να υπάρχουν μόνο στη σκέψη των ατόμων (Cohen, 1985, p. 12). Η συλλογική νοηματοδότηση των ορίων μιας κοινότητας από τα μέλη της, συνιστά τη συμβολική κατασκευή της κοινότητας (Cohen, 1985, p. 13). Η σημειωτική (συμβολική) λειτουργία συνίσταται στην ικανότητά του ατόμου να: “κατασκευάζει παραστάσεις ενός αντικειμένου, ενός γεγονότος ή μιας ιδέας (σημαινόμενο) με τη βοήθεια ενός σημαίνοντος στοιχείου (χειρονομία, εικόνα, λέξη).” (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 184). Το κοινοτικό υποκείμενο κατασκευάζει τα όρια της κοινότητας (σημαινόμενο) με τη βοήθεια κάποιων σημαινόντων στοιχείων, όπως είναι τα κοινά χαρακτηριστικά των μελών, ο κοινός σκοπός και ο κοινός χώρος δράσης. Αυτός ο συμβολικός προσδιορισμός των κοινοτικών ορίων δεν είναι ο ίδιος για όλα τα μέλη της κοινότητας. Για παράδειγμα, κάποια μέλη της κοινότητας της Wikipedia θεωρούν ως μέλη όσους έχουν συγκεκριμένη κοινοτική ψηφιακή ταυτότητα (σταθερό *username*) και συνεισφέρουν “συχνά” στο εγχείρημα. Άλλοι Βικιπαιδιστές βλέπουν την κοινότητά τους να εκτείνεται στο σύνολο όλων αυτών που έχουν συνεισφέρει, έστω και μια φορά στη ζωή τους, έστω και ανώνυμα. Ο συμβολικός προσδιορισμός των ορίων μιας κοινότητας εξυπηρετεί την

³ Χρησιμοποιήθηκαν και οι τέσσερις προηγούμενοι όροι, γιατί το συγκεκριμένο εργαλείο της Google κάνει διάκριση ανάμεσα σε πεζά και κεφαλαία.

προσωπική κατασκευή της ταυτότητας του μελών της, δια μέσου της κοινοτικής συλλογικότητας.

Η κοινότητα ως πανανθρώπινη έκφραση έχει πολλές μορφές, αλλά σε όλες της τις εκφράσεις οι άνθρωποι αγωνίζονται για μια κοινή βάση που θα ικανοποιεί τις συλλογικές τους ανάγκες (Sanders, 1966, p. 5). Ο Cohen υποστηρίζει ότι η έννοια της κοινότητας υπονοεί ότι μια ομάδα ανθρώπων έχουν κάτι κοινό μεταξύ τους, κάτι που τους διαφοροποιεί από τα μη μέλη ή τα μέλη άλλων κοινοτήτων (Cohen, 1985, p. 12). Για παράδειγμα, σε μια κοινότητα ανώνυμων αλκοολικών (ΑΑ) τα μέλη τους μοιράζονται το κοινό χαρακτηριστικό του αλκοολικού στα διάφορα στάδια της διαδικασίας απεξάρτησης. Ωστόσο, η ταυτότητα του αλκοολικού ενώ είναι αναγκαία συνθήκη δεν είναι και ικανή για να θεωρηθεί κάποιος μέλος της συγκεκριμένης κοινότητας. Μια κοινότητα των ΑΑ υπηρετεί έναν κοινό σκοπό, που είναι η αλλαγή της ταυτότητας των μελών της από αλκοολικούς που πίνουν σε αλκοολικούς που δεν πίνουν (Lave & Wenger, 1991, p. 65). Ένας αλκοολικός γίνεται μέλος της κοινότητας, όταν αποδεχτεί το σκοπό της και τον υπηρετήσει με τους όρους και τους κανόνες της κοινότητας, δηλαδή όταν γίνει κοινωνός και συμμετέχων της κοινοτικής κουλτούρας.

Η έννοια της κοινότητας διαφοροποιείται από μια απλή ομάδα ανθρώπων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε μια συμβατική βάση ή για την εξυπηρέτηση των ατομικών συμφερόντων τους. Μια απλή ομάδα ανθρώπων είναι ένα σύνολο ατόμων, που μπορούν να δρουν από κοινού και να συνεργάζονται, για την επίτευξη των ατομικών τους στόχων, ενώ συχνά μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα. Οι κοινότητες αποτελούν μια ειδική κατηγορία ομάδων. Μια κοινότητα συγκροτείται από μια ομάδα ατόμων που μοιράζονται κοινές αξίες και τρόπους δράσης, αυτοπροσδιορίζονται με βάση την ομάδα και τις πρακτικές της και αναγνωρίζουν αλλήλους ως μέλη της ομάδας αυτής (Mason, 2000, p. 2000). Η ένταση των κοινών αξιών, των κοινών δράσεων, της αίσθησης του ανήκειν στην ομάδα και της αμοιβαίας αλληλο-αναγνώρισης των μελών, που απαιτείται για να θεωρηθεί μια ομάδα ως κοινότητα, δεν είναι σαφής (Mason, 2000, p. 23). Ανάμεσα στην ομάδα και στην κοινότητα υπάρχει ένα συνεχές ενδιάμεσων μορφωμάτων και όχι κάποιο ξεκάθαρο διαχωριστικό όριο (Mason, 2000, p. 26). Σε μια πιο

εξιδανικευμένη εκδοχή της, σε μια κοινότητα μπορεί να θεωρηθεί ότι ενυπάρχει η έννοια της αλληλεγγύης ανάμεσα στα μέλη και η απουσία της διάθεσης εκμετάλλευσης (Mason, 2000, p. 27).

Μια κοινότητα είναι μια ομάδα ανθρώπων, οι οποίοι συνδέονται με τέτοιο τρόπο, ώστε στο σύνολό τους, είτε οι ίδιοι είτε οι αντιπρόσωποί τους, θα υπερασπιστούν τα δικαιώματα και τα συμφέροντα καθενός μέλους.
(Doddridge & Clark, 1776, p. 156).

Οι άνθρωποι κατά τη διάρκεια του κοινωνικού τους βίου εντάσσονται σε ένα πλήθος διαφορετικών κοινοτήτων. Κάθε άτομο βιώνει τη συμμετοχή του σε μια κοινότητα από τη δική του οπτική γωνία (Sanders, 1966, p. 11). Καθήκον του κοινωνικού επιστήμονα είναι να δει το σύνολο της κοινότητας, πέρα από τα βιώματα των συγκεκριμένων μελών της (Sanders, 1966, p. 11) από τα οποία άντλησε τα εμπειρικά του δεδομένα. Σύμφωνα με τον Sanders, υπάρχουν τέσσερις διαφορετικοί τρόποι διερεύνησης μιας κοινότητας:

- (α) διερευνώντας τα προσωπικά βιώματα των μελών (ποιοτική προσέγγιση).
- (β) εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά του φυσικού ή δυνητικού χώρου της κοινότητας (οικολογική προσέγγιση).
- (γ) διερευνώντας την κοινοτική ζωή στο σύνολό της (εθνογραφική προσέγγιση).
- (δ) μελετώντας την κοινότητα ως κοινωνικό σύστημα (κοινωνιολογική προσέγγιση).

Στην πρώτη προσέγγιση ή έμφαση δίνεται στον τρόπο που τα μέλη της κοινότητας βιώνουν τη συμμετοχή τους, στο πως αισθάνονται και στα στοιχεία από τα οποία αντλούν ικανοποίηση. Για παράδειγμα, ένας σύγχρονος Βικιπαιδιστής αντιλαμβάνεται τη συμμετοχή του στην αντίστοιχη κοινότητα, μέσα από τις προσωπικές του εμπειρίες, το έργο που παράγει, τα καθήκοντα που αναλαμβάνει, τις συζητήσεις στις οποίες εμπλέκεται, τα συναισθήματα που βιώνει και τις σχέσεις που αναπτύσσει με άλλους Βικιπαιδιστές. Η δεύτερη προσέγγιση μελετάει τα χαρακτηριστικά του φυσικού (ή δυνητικού) χώρου της κοινότητας, όπως συμμετοχή κατά φύλλο, ηλικιακή ομάδα και η γεωγραφική κατανομή των μελών και τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντός της. Για

παράδειγμα, στη Wikipedia οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι άντρες, φοιτητές ή νεαροί εργαζόμενοι, μεσοαστικής προέλευσης (Wikimedia, 2011a). Στην τρίτη προσέγγιση ο στόχος είναι η ολοκληρωμένη κατανόηση της κοινοτικής κουλτούρας, βλέποντας μέσα από τα μάτια των μελών της κοινότητας. Σκοπός είναι να περιγραφεί το σύνολο της κοινοτικής ζωής, όχι μόνο τα προσωπικά βιώματα των μελών και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κοινοτικού χώρου. Η τέταρτη προσέγγιση, αντί να εστιάζει στη συνολική και λεπτομερή περιγραφή της κοινοτικής κουλτούρας, επικεντρώνεται στη μελέτη των κοινωνικών σχέσεων, της δομής και της λειτουργίας της κοινότητας ως κοινωνικό σύστημα (Sanders, 1966, p. 19). Σε αυτή την προσέγγιση μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα εργαλεία της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων, ώστε να κατανοηθεί η λειτουργία μιας συγκεκριμένης κοινότητας. Ανάλογα με την προσέγγιση που χρησιμοποιείται μπορούν να απαντηθούν καλύτερα διαφορετικές κατηγορίες ερωτημάτων, ενώ όλες οι προσεγγίσεις μπορούν να φωτίσουν με συμπληρωματικό τρόπο διαφορετικές όψεις μιας κοινότητας.

Κάθε κοινότητα καθορίζεται από ένα σύνολο κοινοτικών ιδιοτήτων (Sanders, 1966, p. 26). Μια σημαντική κοινοτική ιδιότητα είναι η οικολογική της διάσταση. Μια κοινότητα διαμορφώνεται από το περιβάλλον της, φυσικό ή δυνητικό, και ταυτόχρονα το διαμορφώνει, μέσα από μια διεργασία αμοιβαίου καθορισμού, *το πάντα δια πάντων* του Ηράκλειτου (*εἶναι γὰρ ἓν τὸ σοφόν, ἐπίστασθαι γνώμην, ὅτ' ἐκυβέρνησε πάντα διὰ πάντων*) (Papadis, 2011). Κάθε κοινότητα αποτελείται από έναν πληθυσμό με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως φύλο, ηλικιακές ομάδες, οικονομικό επίπεδο. Σε κάθε κοινότητα υπάρχουν μέλη σε διάφορα στάδια μύησης: νέα μέλη, δόκιμα μέλη, παλαιά μέλη. Καθώς παλαιότερα μέλη αποχωρούν αναπόφευκτα για διάφορους λόγους (αλλαγή προτεραιοτήτων, ηλικία, θάνατος), η προσέλευση νέων μελών είναι καθοριστική για την επιβίωση και την ανάπτυξη μιας κοινότητας. Η κοινοτική κουλτούρα αποτελεί βασικό γνώρισμα κάθε κοινότητας. Σύμφωνα με τον Williams, η κουλτούρα συνιστά έναν ολόκληρο τρόπο ζωής (Κοσκινάς, 1996, p. 134). Η κουλτούρα αντιπροσωπεύει τον τρόπο ζωής στο (δυνητικό) χώρο της κοινότητας και συγκροτείται, μεταξύ άλλων, από το σύνολο των αξιών, παραδόσεων, ρητών και άρρητων κανόνων που καθορίζουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μελών. Τέλος, κάθε κοινότητα έχει μια χρονική-

ιστορική διάσταση. Τα γεγονότα που προηγήθηκαν και οι καταστάσεις που προσδοκούνται διαμορφώνουν το παρόν της κοινότητας που, σε ελάχιστο χρόνο, γίνεται με τη σειρά του παρελθόν και ιστορική κληρονομιά.

Η διάσταση του χρόνου στην κοινότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η παράμετρος του χρόνου μπορεί να θεωρηθεί ότι καθορίζει τη μετάβαση από τη δομή στη λειτουργία (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 142). Αν απομονώσουμε το χρόνο, μπορούμε να μελετήσουμε τη δομή μιας κοινότητας, το στιγμιότυπο μιας διεργασίας, στην ουσία ένα χρονικό αποτύπωμα ή, καλύτερα, απολίθωμα. Αν συμπεριλάβουμε το χρόνο, τότε μελετούμε την κοινοτική διεργασία, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των ψυχολογικών υποκειμένων που συγκροτούν το κοινοτικό όλον, το *αεί ζήτην* των μελών μιας κοινότητας. Η κατανόηση της κοινοτικής πραγματικότητας συνδέεται με μια δυναμική θεώρηση της εξέλιξης των πραγμάτων (Σαμαρτζή, 2003, p. 229).

Βασική προϋπόθεση της κοινοτικής διεργασίας αποτελεί η επικοινωνία και η διακίνηση πληροφοριών και ιδεών ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας. Η επικοινωνία είναι τόσο σημαντική, ώστε παλαιότερα η χωρική εγγύτητα να αποτελούσε σχεδόν αναγκαία συνθήκη για την ανάπτυξη μιας κοινότητας. Προβλήματα στην επικοινωνία μπορούν να αναστείλουν την ανάπτυξη μιας κοινότητας. Τα μέλη μιας κοινότητας μοιράζονται συνήθως κοινές εμπειρίες, κοινά νοήματα, κοινή κουλτούρα και, εν τέλει, κοινό τρόπο ζωής στο χωρόχρονο δράσης μιας κοινότητας. Ζώντας σε γεωγραφική ή επικοινωνιακή εγγύτητα, αναπτύσσουν διαπροσωπικούς δεσμούς. Και διαπραγματεύονται κοινά οράματα για το μέλλον (Sanders, 1966, p. 46). Η κοινότητα φαίνεται να ικανοποιεί την ανθρώπινη ανάγκη του ανήκειν και της αναγνώρισης από τους άλλους. Ο Χέγκελ είναι από τους υποστηρικτές της ιδέας ότι κάθε εν-σύνειδο ον έχει την ανάγκη να αναγνωρίζεται από τους άλλους, ώστε να ικανοποιείται η βασική του ανάγκη για αυτο-εκτίμηση (Mason, 2000, p. 52).

Ο όρος *κίνητρο* προέρχεται από το ρήμα *κινώ* (στα λατινικά το ρήμα *movere*) (Pintrich & Schunk, 1996, p. 4). Η ιδέα ότι υπάρχει κάτι που μας κινεί να κάνουμε οτιδήποτε, να ξεινήσουμε, να συνεχίσουμε ή να ολοκληρώσουμε μια δράση είναι διάχυτη ανάμεσα στους ανθρώπους (Pintrich & Schunk, 1996, p. 4). Συχνά όταν απορούμε για μια πράξη αναρωτιόμαστε για το κίνητρο του δράστη, τι ήταν αυτό που τον ώθησε να ενεργήσει. Για παράδειγμα, γιατί κάποιος συμμετέχει σε μια κοινότητα; Γιατί κάποιος συνεισφέρει στην Wikipedia; Ή γιατί κάποιος επιλέγει να μην συνεισφέρει (με δεδομένο ότι γνωρίζει τι ακριβώς είναι και τους τρόπους συνεισφοράς); Ποια είναι τα κίνητρα της συμμετοχής ή της μη συμμετοχής στην κοινότητα της Wikipedia; Η αναζήτηση των κινήτρων μιας εμπρόθετης συμπεριφοράς είναι μια απόπειρα επεξήγησης, η απάντηση στην ερώτηση *γιατί κάποιος κάνει κάτι*; (Gorman, 2004). Ωστόσο, σε αυτό το σημείο οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η αναζήτηση κινήτρων μπορεί να είναι μια επιστημονικά αποπροσανατολιστική διαδικασία⁴, ιδιαίτερα όταν οδηγεί σε “επεξηγηματικές αρχές” που στην ουσία δεν εξηγούν κάτι, αλλά απλά δημιουργούν μια “εννοιολογική ομίχλη” (Bateson, 1972, p. xxvii).

Υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί για τα κίνητρα. Μια πρώτη διάκριση γίνεται ανάμεσα στις βασικές βιολογικές ανάγκες και ένστικτα που κινητοποιούν την συμπεριφορά μας, όπως είναι η πείνα, η δίψα, η γενετήσια ορμή ή το ένστικτο της αυτοσυντήρησης, και στις εξωγενείς (extrinsic) ανταμοιβές ή τιμωρίες (Sansone & Harackiewicz, 2000). Ωστόσο, και οι δυο κατηγορίες κινήτρων περιλαμβάνουν την ανάγκη ή την επιθυμία για την επίτευξη κάποιων στόχων. Οι στόχοι μπορεί να είναι εσωτερικοί, όπως η μείωση μιας έντασης και η επαναφορά της ισορροπίας του βιολογικού οργανισμού (ομοιόσταση), ή εξωτερικοί, όπως η κατάκτηση ενός βραβείου ή η αποφυγή της τιμωρίας (Sansone & Harackiewicz, 2000). Σταδιακά οι ερευνητές του χώρου άρχισαν να αναγνωρίζουν το γεγονός ότι οι άνθρωποι, αλλά και πολλά ζώα εκδήλωναν μια σειρά συμπεριφορών οι οποίες δεν φαινόταν να κινητοποιούνται από

⁴ Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Skinner: “Όταν δεν γνωρίζουμε γιατί συμπεριφερόμαστε, υπάρχει το ενδεχόμενο να επινοήσουμε αίτια...” (Skinner, 2013, p. 45).

απλές βιολογικές ανάγκες ή από την ανάγκη εξασφάλισης μιας εξωτερικής υλικής ανταμοιβής ή την αποφυγή μιας πιθανής τιμωρίας (Sansone & Harackiewicz, 2000). Παράδειγμα τέτοιας συμπεριφοράς αποτελεί το παιχνίδι, που τουλάχιστον στους ενήλικες δεν φαίνεται να ικανοποιεί κάποια άμεση βιολογική ανάγκη επιβίωσης ή να προσφέρει κάποια οικονομική ανταμοιβή στο άτομο, ωστόσο προσφέρει χαρά και απόλαυση. Η σημασία του παιχνιδιού για τον ανθρώπινο πολιτισμό είναι μεγάλη και οδήγησε τον Huizinga στην πρόταση του όρου Homo Ludens για να περιγράψει τον παιγνιώδη άνθρωπο (Huizinga, 2003). Άλλο τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η διεκδίκηση της νίκης σε έναν αγώνα, χωρίς υλικά βραβεία, που προσφέρει όμως ικανοποίηση στον νικητή (*αἶέν ἀριστεύειν καὶ ὑπείροχον ἔμμεναι ἄλλων*). Η συνεισφορά στη Wikipedia αποτελεί ένα σύγχρονο παράδειγμα συμπεριφοράς που δεν εξυπηρετεί κάποια ανάγκη βιολογικής επιβίωσης αλλά προσφέρει σημαντική ικανοποίηση στους συμμετέχοντες. Η συγγραφή ενός λήμματος δεν φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με κάποια βιολογική ανάγκη, ούτε φαίνεται να εξασφαλίζει οικονομική ανταμοιβή στον συντάκτη, αφού αυτός δεν πληρώνεται και δεν διατηρεί τα πνευματικά δικαιώματα στο, έτσι και αλλιώς, συλλογικό δημιούργημα (Εικόνα 1.1). Για όλα αυτά τα κίνητρα μιας συμπεριφοράς τα οποία δεν είναι εξωτερικά (αμοιβές ή τιμωρίες) και δεν αποτελούν βασικές βιολογικές ανάγκες ή ένστικτα, χρησιμοποιήθηκε ο όρος ενδογενή (intrinsic) κίνητρα (Sansone & Harackiewicz, 2000).



Εικόνα 1.1. Τμήμα οθόνης κατά την αποθήκευση ενός λήμματος στην Wikipedia. Πατώντας αποθήκευση, ο συντάκτης παραχωρεί πλήρως τα πνευματικά δικαιώματα της συνεισφοράς του στη Wikipedia υπό τους όρους της άδειας χρήσης CC-BY-SA 3.0 (ο καθένας μπορεί να αντιγράψει, χρησιμοποιήσει ή τροποποιήσει το έργο, ακόμα και για εμπορικούς σκοπούς, αρκεί να αναφέρεται η Wikipedia ως πηγή και το παράγωγο έργο να διέπεται υπό την ίδια άδεια χρήσης).

Τα εξωγενή κίνητρα μπορεί να επηρεάζουν αρνητικά τα ενδογενή. Σε μια σειρά πειραμάτων με παιδιά και ενήλικες δόθηκε εξωτερική ενίσχυση, σε μορφή χρημάτων ή άλλης ανταμοιβής, για την πραγματοποίηση ενός έργου που προηγουμένως έκαναν εθελοντικά. Διαπιστώθηκε ότι στη συνέχεια τα συγκεκριμένα άτομα είχαν μειωμένο ενδιαφέρον να πραγματοποιήσουν το έργο χωρίς ανταμοιβή σε σχέση με την ομάδα ελέγχου που ποτέ δεν έλαβε εξωτερική ενίσχυση (Deci, Koestner, & Ryan, 1999). Ωστόσο, άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι τα εξωγενή κίνητρα δεν δρουν πάντα ανταγωνιστικά προς τα ενδογενή. Μπορεί να δρουν συνεργατικά ή με άλλο πιο σύνθετο τρόπο και να οδηγήσουν τελικά στην εμφάνιση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Lepper & Henderlong, 2000). Η Wikipedia αποτελεί ένα παράδειγμα εγχειρήματος το οποίο βασίζεται στην εθελοντική συνεισφορά των συντακτών της, χωρίς να υπάρχουν εξωτερικές υλικές ανταμοιβές, όπως χρήματα ή άλλα βραβεία. Ωστόσο, ενδέχεται να εμπλέκονται εξωγενή κίνητρα, όπως η φήμη εντός της δυνητικής κοινότητας ή η ψηφιακή εγγραμματοσύνη και η εμπειρία που αποκτούνται έμμεσα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν εκτός της κοινότητας. Στην περίπτωση της Wikipedia η κατάσταση περιπλέκεται λόγω της συνεργατικής φύσης του εγχειρήματος. Όποια και αν είναι τα ατομικά κίνητρα του κάθε μέλους της κοινότητας, επηρεάζουν τα κίνητρα των υπολοίπων μελών και επηρεάζονται από αυτά.

Ο Richard Peters (αναφέρεται στο (Mele, 2003, p. 15)) ασκεί κριτική στη συνηθισμένη προσέγγιση των ψυχολόγων για τα κίνητρα. Οι ψυχολόγοι συχνά παγιδεύονται σε μια γραμμική⁵ αιτιώδη προσέγγιση στην εξήγηση της συμπεριφοράς. Το επιστημολογικό ρεύμα του θετικιστικού αναγωγισμού και η προσπάθεια να αποκτήσει η ψυχολογία χαρακτηριστικά θετικής επιστήμης, οδήγησε στην αναζήτηση γραμμικών εξισώσεων: *αν ισχύει το χ, τότε θα εμφανιστεί η συμπεριφορά ψ. Αν ένα άτομο έχει το χ εσωτερικό ή εξωτερικό κίνητρο, τότε θα συνεισφέρει στη γ κοινότητα*. Τέτοιες απλοϊκές προσεγγίσεις μπορούν ενδεχόμενα να ισχύουν σε εργαστηριακές συνθήκες, όπου μια ανεξάρτητη μεταβλητή καθορίζει αποκλειστικά ή συνδυαστικά με άλλες τη μεταβολή μιας εξαρτημένης μεταβλητής, αλλά δεν ισχύουν στον πραγματικό κόσμο, όπου η εκδήλωση μιας

⁵ “Ένα γραμμικό σύστημα είναι το σύστημα το οποίο μπορούμε να κατανοήσουμε εφόσον κατανοήσουμε ατομικά τα μέρη του και μετά το συναρμολογήσουμε: το όλο είναι το άθροισμα των μερών” (Κατερέλος, 2013, p. 21).

συμπεριφοράς είναι προϊόν της μη γραμμικής αλληλεπίδρασης πολλών απρόβλεπτων παραγόντων. Η προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς ανεξάρτητα ενός συγκεκριμένου κοινωνικο-ιστορικού και πολιτισμικού πλαισίου οδηγεί σε μονοδιάστατα και απλουστευτικά συμπεράσματα (Δαφέρμος, 2010, p. 238).

Στα ανθρώπινα συστήματα σε πραγματικές συνθήκες δημιουργούνται καταστάσεις που δεν είναι δυνατόν να προβλεφθούν (Σαμαρτζή, 2003, p. 229). Η συμμετοχή ενός ατόμου σε ένα κοινοτικό εγχείρημα δεν μπορεί να προβλεφθεί ούτε από τον απλό γραμμικό συνδυασμό παραγόντων – “κινήτρων”. Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο Κατερέλος: *“η οποιαδήποτε απόπειρα επιβολής απλοϊκών αιτιοκρατικών προγραμμάτων ή σχεδίων είναι καταδικασμένη να αποτύχει εφόσον αντιτίθεται στην ίδια την «ανθρώπινη φύση».*” (Κατερέλος, 2013, p. 13). Η εκδήλωση μιας συμπεριφοράς στον πραγματικό κόσμο είναι το αποτέλεσμα μιας μη γραμμικής αλληλεπίδρασης μεταβλητών (Byrne, 1998, p. 20). Ο Αριστοτέλης στα Ηθικά Νικομάχεια (Βιβλίο Ζ, 1139a31) αναφέρει ότι: *πράξεως μὲν οὖν ἀρχὴ προαίρεσις-ὅθεν ἡ κίνησις ἀλλ’ οὐχ οὗ ἔνεκα-προαιρέσεως δὲ ὄρεξις καὶ λόγος ὁ ἔνεκά τινος.* Δηλαδή η αρχή μιας πράξης βρίσκεται στην εμπρόθετη επιλογή από όπου, αλλά όχι εξαιτίας, προέρχεται η δράση. Η αρχή δε της εμπρόθετης επιλογής είναι η ὄρεξις (η επιθυμία) και ο λόγος, ο σκοπός στον οποίο αποβλέπει. Ο Αριστοτέλης φαίνεται να κατανοεί την πολύπλοκη αιτιολογία μιας συμπεριφοράς (πράξης) που καθορίζεται από την εμπρόθετη επιλογή (προαίρεσις), την επιθυμία (ὄρεξις) και τον σκοπό (λόγος). Η μη γραμμική αλληλεπίδρασή αυτών των τριών παραγόντων καθορίζει το αποτέλεσμα, δηλαδή αν θα εκδηλωθεί ή όχι μια συμπεριφορά.

Τα κίνητρα πρέπει να συνδέονται με το συγκεκριμένο πλαίσιο πραγματοποίησης μιας δράσης και όχι με μια γενική προδιάθεση του ατόμου. Κάποιος μπορεί να είναι γενναιόδωρος προς τους γονείς του αλλά όχι γενναιόδωρος με όλους, γιατί έχω ένα κίνητρο σημαίνει ότι έχω την εικόνα ενός επιθυμητού αποτελέσματος και επιλέγω να το επιδιώξω (Musick & Wilson, 2008, p. 55). Ένα άτομο μπορεί να επιθυμεί (ὄρεξις) την ελεύθερη πρόσβαση στη γνώση για όλους (λόγος) και να επιλέξει να συνεισφέρει (προαίρεσις) σε μια κοινότητα ή να επιλέξει έναν άλλο τρόπο συνεισφοράς ή να μην κάνει τελικά τίποτα (ο παράγοντας της εμπρόθετης ανθρώπινης δράσης - human

agency). Ένα προβληματικό σημείο στο προσδιορισμό των κινήτρων είναι η αξιοποίηση των εξηγήσεων που δίνουν τα ίδια τα άτομα για τις πράξεις τους. Αυτές οι εξηγήσεις μπορεί να είναι αναληθής, συνειδητά ή ασυνειδητά (Musick & Wilson, 2008, p. 55), Συχνά δεν γνωρίζουμε γιατί εκδηλώνουμε μια συμπεριφορά ή αυτό που γνωρίζουμε να μην ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (Skinner, 2013, p. 45). Ακόμα και αν οι εξηγήσεις που δίνουν τα άτομα για τις συμπεριφορές τους είναι αληθείς, τα κίνητρα δεν μπορούν να εξηγήσουν από μόνα τους μια συμπεριφορά, αφού αυτή εμφανίζεται πάντα μέσα σε ένα πολύπλοκο πλαίσιο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε άλλα δρώντα υποκείμενα και κοινωνικά συστήματα στα πλαίσια ενός αμοιβαίου καθορισμού (Bandura, 1986, p. 22). Αυτό θα γινόταν περισσότερο εμφανές αν αντί για το ουσιαστικό *κίνητρα*, χρησιμοποιήσουμε ένα απαρέμφατο, όπως για παράδειγμα το *κίνητοποιείν*, για να δηλώσουμε ότι πρόκειται για μια διεργασία εν τω γίνεσθαι.

Η διαμεσολάβηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων από το διαδίκτυο δημιουργεί μια νέα μορφή *οικονομίας της συνεργασίας* στον κυβερνοχώρο (Kollock, 1999). Ο Kollock αναγνωρίζει μια σειρά λόγων για τους οποίους τα άτομα μπορεί να συμμετέχουν σε διαδικτυακές κοινότητες και να συνεισφέρουν σε αυτές. Ένας πρώτος λόγος συνεισφοράς μπορεί να είναι ή *ανταπόδοση* (της συνεισφοράς) που το άτομο προσδοκεί να έχει στο μέλλον (anticipated reciprocity). Για παράδειγμα, σε ένα φόρουμ εκπαιδευτικών κάποιος δάσκαλος μπορεί να ζητήσει βοήθεια για κάποιο πρόβλημα που αντιμετωπίζει στο σχολείο του. Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί μπορεί να απαντήσουν στο αίτημα του και να του προσφέρουν στήριξη, σε φυσικό ή δυνητικό επίπεδο, προκειμένου και αυτοί στο μέλλον, όταν βρεθούν σε παρόμοια θέση και χρειαστούν βοήθεια, να έχουν αυξημένες πιθανότητες να λάβουν αντίστοιχη βοήθεια. Άλλωστε στις διαδικτυακές κοινότητες οι συνεισφορές των χρηστών συνήθως καταγράφονται και είναι πιο πιθανό να βοηθηθεί ένας χρήστης με σημαντική δυνητική παρουσία και συνεισφορά σε σχέση με έναν νεοφερμένο (newbie). Ένα δίλημμα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένα άτομο σε αυτή την περίπτωση είναι ο κίνδυνος να συνεισφέρει τώρα αλλά να μην λάβει ο ίδιος βοήθεια όταν και αν τη χρειαστεί στο μέλλον. Για παράδειγμα, μπορεί κάποιος να γράψει ένα λήμμα στη Wikipedia, σκεπτόμενος ότι αν και άλλοι συνεισφέρουν όπως αυτός, τότε είναι πιθανότερο όταν και ο ίδιος χρειαστεί να αναζητήσει ένα άλλο λήμμα στο μέλλον, αυτό

να έχει ήδη γραφεί από κάποιους άλλους χρήστες. Ο κίνδυνος που υπονομεύει τη συνεισφορά με αυτό το σκεπτικό είναι οι "τζαμπατζήδες" (free-riders) που μπορεί να χρησιμοποιούν τακτικά την εγκυκλοπαίδεια, χωρίς να συνεισφέρουν στο ελάχιστο. Από την άλλη αρκεί να συνεισφέρει και να είναι ενεργό ένα μικρό μόνο ποσοστό χρηστών, για να αναπτύσσεται η οποιαδήποτε κοινότητα. Στο παράδειγμα της κοινότητας των συντακτών της Wikipedia, ένα πολύ μικρό ποσοστό χρηστών είναι υπεύθυνο για το μεγαλύτερο ποσοστό των συνεισφορών στα λήμματα της εγκυκλοπαίδειας, υπακούοντας στο γνωστό νόμο του Pareto (Spek, Postma, & Jaap van den Herik, 2006).

Ένας δεύτερος λόγος συμμετοχής που αναγνωρίζει ο Kollock είναι η επιθυμία για *φήμη* (desire for prestige). Στο παράδειγμα της Wikipedia, η φήμη ενός μέλους στην κοινότητα επιτυγχάνεται χάρη στην ψηφιακή ταυτότητα (ψευδώνυμο, προσωπική σελίδα) του ατόμου που είναι μοναδική. Με αυτή την ταυτότητα, το άτομο συμμετέχει στις διάφορες συζητήσεις της κοινότητας (Αγορά-Village Pump), αλληλεπιδρά με άλλους χρήστες, μετέχει σε ψηφοφορίες, συγκρούεται ή επιλύει συγκρούσεις και συνεισφέρει στα λήμματα της εγκυκλοπαίδειας. Και σε αυτή την περίπτωση το άτομο αντιμετωπίζει ένα δίλημμα: *τι θα γίνει αν η προσφορά μου δεν αναγνωριστεί από τους άλλους χρήστες και δεν αποκτήσω τη φήμη που θα ήθελα; Αν η κοινότητα πάψει να υπάρχει, θα πάει χαμένος ο κόπος μου;* Ένας τρίτος λόγος συμμετοχής κατά τον Kollock είναι η ενίσχυση της *αυτοεκτίμησης*, η ανάγκη του ατόμου να αποδείξει ότι είναι ικανό, ότι μπορεί να συνεισφέρει και να συμμετέχει στην κοινότητα. Ένας επίδοξος Βικιπαιδιστής μπορεί να σκεφτεί: *είμαι ικανός να γράφω νέα λήμματα; Είμαι ικανός να μετέχω στην κοινότητα και να γίνω αποδεκτός και αναγνωρίσιμος από τα άλλα μέλη;* Και σε αυτή την περίπτωση το άτομο βρίσκεται μπροστά σε ένα δίλημμα, τον κίνδυνο να μην τα καταφέρει. Το πόσο θα τον επηρεάσει αυτό το δίλημμα σχετίζεται με την αυτεπάρεχιά του, δηλαδή το σύνολο των προσωπικών πεποιθήσεων επάρκειας για την επιτυχία της συμμετοχής του στην κοινότητα.

Και στις προηγούμενες τρεις περιπτώσεις το άτομο είναι αντιμέτωπο με ένα δίλημμα συμμετοχής, με το ερώτημα για το αν τελικά θα κατακτήσει αυτό που προσδοκά ή θα πάει η προσπάθειά του χαμένη. Ο Kollock αναγνωρίζει δύο ακόμα λόγους συμμετοχής

σε μια διαδικτυακή κοινότητα, που δεν σχετίζονται με κάποιο δίλημμα χαμένης προσπάθειας. Ο πρώτος από αυτούς τους λόγους είναι ο καθαρός *αλτρουισμός* (altruism). Ένας βικιπαιδιστής μπορεί να προσφέρει τη βοήθειά του σε άλλα μέλη της κοινότητας και στην κοινή προσπάθεια, απλά επειδή τον χρειάζονται, χωρίς να περιμένει ανταπόδοση. Ή μπορεί να γράφει λήμματα για να συνεισφέρει στο δημόσιο καλό, χωρίς να ενδιαφέρεται για το δικό του ανταποδοτικό κέρδος, σε οποιαδήποτε πιθανή μορφή. Ο δεύτερος λόγος είναι η συνεισφορά λόγω *δέσμευσης στην ομάδα* και στην κοινότητα (attachment or commitment to the group). Το άτομο συνεισφέρει στη Wikipedia γιατί νιώθει ότι ανήκει σε μια κοινότητα και μοιράζεται ένα κοινό όραμα:

"Φανταστείτε ένα κόσμο όπου κάθε ανθρώπινη ύπαρξη μπορεί ελεύθερα να μοιράζεται το σύνολο της γνώσης."
(Wikimedia, 2012a).

1.2. Η Κοινότητα ως Σύστημα

*... όλα είναι σαν τον ωκεανό, όλα ρέουν και συγκοινωνούν,
αγγίζεις ένα σημείο κι η κίνησή σου αυτή αντανakλάται στο
άλλο άκρο του κόσμου.⁶*

Ο Wegner, στα τελευταία του κείμενα, τοποθετεί την έννοια της κοινότητας πρακτικής στο ευρύτερο πλαίσιο της συστημικής θεωρίας (Wenger, 2010). Μια κοινότητα επιδεικνύει κλασσικές συστημικές ιδιότητες, όπως είναι η αλληλεπίδραση και η συνεξέλιξη των μελών της, τα στάδια από τα οποία διέρχεται (περίοδοι ομοιόστασης και περίοδοι μακράν της ισορροπίας), η αυτοοργάνωση και η ανάδυση συστημικών ιδιοτήτων που δεν μπορούν να αναχθούν στις ιδιότητες των μερών (Von Bertalanffy, 1968, p. 47). Βασική ιδιότητα των ζωντανών συστημάτων είναι η ικανότητα προσαρμογής και εξέλιξης (Von Bertalanffy, 1968, p. 45). Η ζωή είναι δυνατή μόνο σε ένα σύμπαν που βρίσκεται μακράν της ισορροπίας (Prigogine & Stengers, 1997, p. 27). Τα συστήματα αντιμετωπίζουν διαρκώς νέες προκλήσεις και είτε προσαρμόζονται είτε αφανίζονται. Συχνά, ένα σύστημα έρχεται αντιμέτωπο με μια κρίσιμη απόφαση, βρίσκεται μπροστά σε μια διχλωτή διακλάδωση (bifurcation point) και η πορεία που θα επιλέξει, μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχημένη προσαρμογή και εξέλιξή του ή στην αποδιοργάνωση και τον αφανισμό του (Prigogine & Stengers, 1997, p. 69). Σε αυτά τα σημεία διακλάδωσης, η ελάχιστη διακύμανση (perturbation) καθορίζει την πορεία του συστήματος (Prigogine, 2003, p. 39). Τέτοιο παράδειγμα στην εξέλιξη του συστήματος της Wikipedia αποτέλεσε η απόφαση των ιδρυτών της να κινηθούν προς μια κουλτούρα όπου το κάθε άτομο θα μπορούσε να συνεισφέρει ελεύθερα, χωρίς διαπιστευτήρια, με

⁶ Αδελφοί Καραμαζώφ, Βιβλίο 6, Κεφ. 7, σελ. 626, Εκδόσεις Ίνδικτος, 2011.

αποκλειστικό κριτήριο την ποιότητα των συνεισφορών του. Αυτή η απόφαση οδήγησε στη γένεση της Wikipedia από την Nupedia, μια πρόδρομη μορφή της, μια ασθμαίνουσα κοινότητα διαπιστευμένων ειδικών, που όμως δεν μπορούσαν να συνεισφέρουν τόσο συχνά, όσο απαιτούνταν για το σχηματισμό της αναγκαίας κρίσιμης μάζας και τη συνακόλουθη δημιουργία της μεγαλύτερης διαδικτυακής εγκυκλοπαίδειας.

Τα υποσυστήματα καθορίζονται από τα υπερσυστήματα και την ίδια στιγμή τα συγκροτούν (Skyttner, 2001, p. 61). Ακόμα και αν μια κοινότητα επιθυμούσε να απομονωθεί πλήρως από τα εξωτερικά της περιβάλλον, δεν θα μπορούσε να το καταφέρει (Sanders, 1966, p. 46). Είναι χαρακτηριστικό το μήνυμα του γραμματέα πολέμου των ΗΠΑ J.C. Calhoun προς τους Cherokees στις 30 Ιανουαρίου του 1824, όπως καταγράφεται στα πρακτικά του κογκρέσου των ΗΠΑ:

Πρέπει να είστε λογικοί και να καταλάβετε ότι είναι αδύνατο να παραμείνετε περισσότερο στην παρούσα κατάσταση σας, ως διακριτή κοινωνία ή έθνος, εντός των ορίων της Georgia ή κάποιας άλλης πολιτείας. Μια τέτοια κοινότητα είναι ασύμβατη με το σύστημά μας. Θα πρέπει είτε να πάψετε σύντομα να είστε μια διακριτή κοινότητα και να γίνετε μέρος της Πολιτείας, είτε να απομακρυνθείτε από τα σύνορα κάθε Πολιτείας. Οι Cherokees απάντησαν ότι δεν πρόκειται να παραχωρήσουν άλλη γη. (United States Congress, 1830).

Σε αυτό το ιστορικό-πολιτισμικό σημείο η φυλή των Cherokees ήρθε αντιμέτωπη με μια διχαστική διακλάδωση, με μια κρίσιμη απόφαση που έπρεπε να πάρει. Η διατήρηση της κοινότητάς τους στην προηγούμενη κατάσταση δεν ήταν πλέον εφικτή. Μπροστά σε ένα τέτοιο σημείο αστάθειας, ανοίγεται ένα πλήθος εναλλακτικών επιλογών. Στην επιλογή της πορείας που θα ακολουθήσει το σύστημα ενέχεται η πιθανότητα (Prigogine, 2003, p. 40). Η ελάχιστη διακύμανση μπορεί να καθορίσει το μέλλον πολλών ανθρώπων που αυτο-οργανώνονται σε κοινότητες⁷.

⁷ Στα ζωντανά συστήματα, αιτία και αποτέλεσμα δεν είναι συνήθως ανάλογα: “Ένα «μεγάλο» αποτέλεσμα μπορεί να προέλθει από μια «μικρή αιτία», ένα μικρό αποτέλεσμα μπορεί να έχει τεράστιες συνέπειες ή, αντίθετα, ένα εκ πρώτης όψεως σημαντικό αποτέλεσμα να έχει συνέπειες αμελητέες.” (Σαμαρτζή, 2013, σ. 229).

Η στατική θεώρηση της κοινότητας ως σύστημα σε ισορροπία είναι εμφανής στην δομο-λειτουργική προσέγγιση του Durkeim. Το ιδανικό μοντέλο της κοινωνίας που προτείνει ο Durkeim, βασίζεται στον καταμερισμό της εργασίας σε επιμέρους μονάδες που δουλεύουν αποδοτικά και αρμονικά μεταξύ τους, συνθέτοντας ένα παραγωγικό όλον (Cohen, 1985, p. 20). Ο Parsons, αν και κινείται στην ίδια επιστημονική παράδοση του δόμο-λειτουργισμού, διακρίνει δυο είδη διεργασιών σε μια κοινωνία: τις αναπτυξιακές (developmental) και τις μεταπτωτικές (phase-shift) (Byrne, 1998, p. 18). Σύμφωνα με τον Parsons, οι αναπτυξιακές διεργασίες συνιστούν μια συνεχή και βαθμιαία διαμόρφωση των κοινωνικών σχηματισμών και διαχωρισμού τους σε υποσυστήματα, χωρίς να μετασχηματίζεται η συνολική μορφή της κοινωνίας. Αντίθετα, οι μεταπτωτικές διεργασίες συνιστούν θεμελιώδη άλματα κοινωνικής διαφοροποίησης και συνήθως προκαλούνται από εξωτερικές παρεμβάσεις (Byrne, 1998, p. 18).

Ο κοινωνικός δαρβινισμός αποτελεί την εφαρμογή της θεωρίας της εξέλιξης των ειδών του Δαρβίνου στα κοινωνικά συστήματα. Τα κοινωνικά συστήματα αντιμετωπίζουν αλλαγές στο περιβάλλον τους και προκλήσεις στις οποίες είτε προσαρμόζονται εξελισσόμενα σε νέα συστήματα, είτε αφανίζονται. Ο Gould πρότεινε τη θεωρία της διάσπικτης ισορροπίας (punctuated equilibria) στη βιολογία (Eldredge & Gould, 1972). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οι οργανισμοί παραμένουν σταθεροί και αμετάβλητοι για μεγάλες χρονικές περιόδους. Αυτές οι περίοδοι ισορροπίας παρεμβάλλονται από σχετικά σύντομες περιόδους απότομων αλλαγών στις οποίες οι οργανισμοί προσαρμόζονται (φυλογένεση) ή εξαφανίζονται. Η μεταφορά αυτή της θεωρίας στα κοινωνικά συστήματα μπορεί να σημαίνει ότι οι κοινότητες διέρχονται από μακρές περιόδους ισορροπίας που παρεμβάλλονται από μικρότερες περιόδους αλλαγών. Κατά τις περιόδους ισορροπίας ο κυρίαρχος μηχανισμός είναι η ομοιόσταση και οι βρόχοι αρνητικής ανατροφοδότησης⁸. Αυτές οι περίοδοι μοιάζουν με το ιδανικό κοινωνικό σύστημα που περιγράφουν οι Durkheim και Parson. Οι περίοδοι των ραγδαίων αλλαγών

⁸ Πρόκειται για μια αρνητική ανατροφοδότηση προς τη δράση του συστήματος. Για παράδειγμα, αν ένα σύστημα επιταχύνει, ο αύξηση της ταχύτητας ενεργοποιεί έναν μηχανισμό επιβράδυνσης. “*Το περισσότερο οδηγεί στο λιγότερο και το λιγότερο στο περισσότερο.*” (Skyttner, 2001, p. 76). Το τελικό αποτέλεσμα είναι η ομοιόσταση του συστήματος.

στις οποίες τα κοινωνικά συστήματα προσαρμόζονται ή χάνονται⁹ μοιάζει με αυτό που περιγράφουν οι Prigogine, Bateson, Varela και Maturana. Η κλασική επιστήμη έδινε ιδιαίτερη έμφαση στη σταθερότητα, ενώ σήμερα η έμφαση δίνεται στην αστάθεια, στη διακύμανση και στην εξέλιξη των συστημάτων (Αντωνίου, 2003, p. 15).

Κοινότητα και κοινό νόημα

Κεντρικό ρόλο στα συστήματα των ζωντανών οργανισμών είναι ο σκοπός που υπηρετούν με τη διεργασία τους¹⁰. Η αναζήτηση νοήματος, σκοπού, Λόγου ύπαρξης στους ανθρώπους και η τοποθέτηση αυτού του νοήματος στο κέντρο της ύπαρξής τους αποτελεί βασική αρχή της υπαρξιακής προσέγγισης στην ψυχοθεραπεία:

Αυτό που χρειάζεται ο άνθρωπος δεν είναι η ομοιόσταση, η απουσία κάθε μορφής έντασης. Αυτό που χρειάζεται είναι να αγωνίζεται για έναν σκοπό που αξίζει και που ο ίδιος διάλεξε. Το κάλεσμα για ένα νόημα που θέλει να εκπληρώσει (Frankl, 2004, p. 110).

Το νόημα που αποδίδει ένα άτομο στον εαυτό του είναι τόσο σημαντικό, ώστε χωρίς αυτό δεν μπορεί να ζήσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του ή δεν μπορεί να ζήσει καθόλου (Frankl, 2004, p. 111). Είναι χαρακτηριστική η αποστροφή του Ιβάν Καραμαζώφ:

Καθότι το μυστικό της ανθρώπινης ύπαρξης δεν είναι μόνο να ζει, αλλά και ο λόγος για τον οποίο ζει. Χωρίς συγκεκριμένη ιδέα του λόγου που έχει να ζει, ο άνθρωπος δεν θα συμφωνήσει να ζήσει και θα προτιμήσει να αυτοεξοντωθεί παρά να παραμείνει στη γη, έστω και αν γύρω του είναι βουνά οι άρτοι (Ντοστογιέφσκι, 2011, p. 505).

⁹ Οι βρόχοι θετικής ανατροφοδότησης πολλαπλασιάζουν τη δράση ενός συστήματος. Για παράδειγμα, η αύξηση της ταχύτητας σε ένα σύστημα που επιταχύνει, προκαλεί αύξηση του μηχανισμού επιτάχυνσης. Η θετική ανατροφοδότηση ενός συστήματος έχει πάντα μεταβατικό και προσωρινό χαρακτήρα (Skyttner, 2001, p. 77).

¹⁰ Όπως παρατηρεί χαρακτηριστικά ο Von Bertalanffy: “οι έννοιες της τελεολογίας και της κατευθυντικότητας εμφανίζονταν να ανήκουν εκτός του πεδίου της επιστήμης, στο έδαφος μυστήριων, υπερφυσικών ή ανθρωπόμορφων δρώντων. Η διαφορετικά εμφανίζονταν ως ψευδοπρόβλημα, εγγενώς ξένο προς την επιστήμη και απλά μια άστοχη μενταλιστική προβολή ενός παρατηρητή σε ένα σύμπαν που διέπεται από άσκοπους νόμους. Ωστόσο, δεν μπορείς να κατανοήσεις ένα ζωντανό οργανισμό, την ανθρώπινη συμπεριφορά ή την κοινωνία, χωρίς να λάβεις υπ’ όψιν έννοιες όπως η προσαρμοστικότητα, η προθετικότητα και η αναζήτηση νοήματος.” (Von Bertalanffy, 1968, p. 45)

Οι “αιτίες” της ανθρώπινης συμπεριφοράς μπορούν να αναζητηθούν στο μέλλον, στο σκοπό που εξυπηρετούν, στο νόημα που θέλουν να εκπληρώσουν:

η δυναμική διάσταση της συμπεριφοράς στηρίζεται αξιωματικά στην αποδοχή του γεγονότος ότι κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα εμφανίζεται και αναπτύσσεται διαμέσου του προσανατολισμού της, που δεν είναι άλλος από την πρόθεση πραγμάτωσης ενός σκοπού... (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 39)

Οι κοινότητες ως ανθρώπινα συστήματα μπορούν και αυτές να οριστούν με βάση το νόημα, το σκοπό της συγκρότησής τους. Οι άνθρωποι συγκροτούν κοινότητες συμβολικά, ως πηγή και δεξαμενή νοήματος το οποίο χρησιμοποιούν για την κατασκευή της προσωπικής τους ταυτότητας, της αίσθησης του ανήκειν σε ένα όλον (Cohen, 1985, p. 118), που είναι μεγαλύτερο από την οικογένεια αλλά μικρότερο από το παγκόσμιο χωριό του McLuhan. Ταυτόχρονα, το συλλογικό νόημα της κοινοτικής κουλτούρας συγκροτείται με βάση τα επιμέρους ατομικά νοήματα, για τα οποία αποτελεί πηγή:

Η εξέλιξη της νοημοσύνης όλων των ανθρωπιδων συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη ενός τρόπου ζωής όπου η «πραγματικότητα» αντιπροσωπεύεται από ένα συμβολισμό, κοινά διαμοιραζόμενο ανάμεσα στα μέλη μιας πολιτισμικής κοινότητας, όπου ο τεχνο-κοινωνικός τρόπος ζωής οργανώνεται και ταυτόχρονα κατασκευάζεται μέσω αυτού του συμβολισμού. Αυτή η συμβολική κατάσταση δεν διαμοιράζεται απλά ανάμεσα στα μέλη μιας κοινότητας, αλλά διατηρείται, εξελίσσεται και μεταδίδεται στις επόμενες γενεές, οι οποίες μέσω αυτής της μετάδοσης, διατηρούν την πολιτισμική παράδοση και τον τρόπο ζωής που συνεπάγεται.” (Bruner, 1996, p. 3).

Ο συμβολικός ορισμός της κοινότητας με βάση το συλλογικά συγκροτημένο και πολιτισμικά πλαίσιοθετημένο νόημα της μπορεί να συμπληρώσει την προσπάθεια δομικού ορισμού της με βάση τους τρεις άξονες που προτείνει ο Creed: άνθρωποι, σχέσεις και χώρος (Creed, 2006, p. 2).

Ο Cohen υποστηρίζει ότι η έννοια της κοινότητας υπονοεί ότι μια ομάδα ανθρώπων έχουν κάτι κοινό μεταξύ τους, κάτι που τους διαφοροποιεί από τα μη μέλη ή τα μέλη άλλων κοινοτήτων (Cohen, 1985, p. 12). Για παράδειγμα, σε μια κοινότητα ανώνυμων αλκοολικών (ΑΑ) τα μέλη τους μοιράζονται το κοινό χαρακτηριστικό του αλκοολικού, σε διάφορα στάδια απεξάρτησης. Ωστόσο, η ταυτότητα του αλκοολικού, ενώ είναι αναγκαία, δεν είναι ικανή συνθήκη για να θεωρηθεί κάποιος μέλος της συγκεκριμένης κοινότητας. Οι κοινότητες των ΑΑ υπηρετεί έναν κοινό σκοπό που είναι η αλλαγή της ταυτότητας των μελών της από αλκοολικούς που πίνουν σε αλκοολικούς που δεν πίνουν (Lave & Wenger, 1991, p. 65). Ένας αλκοολικός γίνεται μέλος της κοινότητας, όταν αποδεχτεί το σκοπό της και τον υπηρετήσει με τους όρους και τους κανόνες της κοινότητας.

“Το σύνολο της ψυχολογίας, εξελικτική, γνωστική, κοινωνική, αναλύει λοιπόν τα φαινόμενα που αφορούν τη συμπεριφορά του ατόμου ή της ομάδας στη δυναμική τους διάσταση: σ’ αυτή τη διάσταση θεμελιώνονται οι έννοιες της αλληλεπίδρασης, της μάθησης, της γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης, της διαταραχής ή της αλλαγής των στάσεων και των συμπεριφορών.” (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 38). Το νόημα σε μια κοινότητα είναι συλλογικά διαπραγματευόμενο και εν τω γίνεσθαι, από το σύνολο των μελών της κοινότητας στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους και με το κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο. Στο παράδειγμα της Wikipedia μπορούμε να αναζητήσουμε το ρητό και άρρητο νόημα της κοινότητας σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Αν κάποιος δει σήμερα το δικτυακό τόπο του ιδρύματος Wikimedia (μη κερδοσκοπικός οργανισμός που παρέχει την τεχνική υποστήριξη στο όλο εγχείρημα) θα δει το σύνθημα:

*Imagine a world in which every single human being
can freely share in the sum of all knowledge.*

Το παραπάνω σύνθημα συνοψίζει το κεντρικό νόημα της κοινότητας, το λόγο ύπαρξής της, αλλά αποτελεί μόνο ένα “στιγμιότυπο” μιας εν εξελίξει διεργασίας. Ισχύει για μια δεδομένη χρονική στιγμή, είναι υπό συνεχή διαπραγμάτευση και μπορεί να αλλάξει: “στην έννοια της εξέλιξης ενυπάρχει η ιδέα της προόδου, όχι το τελικό σημείο της περάτωσής της”

(Παπαμιχαήλ, 2003, p. 85). Για παράδειγμα, το 2006 το ίδιο σύνθημα ήταν διαφορετικό:

*Imagine a world in which every single person is given
free access to the sum of all human knowledge.*

Ο σκοπός που εμπεριέχεται στα παραπάνω συνθήματα είναι προϊόν διαπραγμάτευσης ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας της Wikipedia και ανάμεσα στην κοινότητα και στο ίδρυμα Wikimedia. Σύμφωνα με τον Anthony Giddens, οι άνθρωποι συνεχώς ενισχύουν και επεκτείνουν την κοινωνική δομή μέσω των δράσεών τους, ενώ ταυτόχρονα η κοινωνική δομή περιορίζει το εύρος των δυνατών δράσεών τους. Οι ίδιες οι κοινωνικές δομές περιορίζουν και ταυτόχρονα διευκολύνουν τη δράση των ατόμων (Giddens, 1986, p. 25). Το ίδρυμα Wikimedia και η κοινότητα των εθελοντών συντακτών της Wikipedia συναποτελούν ένα σύστημα, συµμεταβάλλονται και συνεξελίσσονται και κανένα μέλος του σύμπλοκου συστήματος δεν μπορεί να δράσει ανεπηρέαστο από τα υπόλοιπα. Η κοινωνική δομή αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται και εκφράζεται η κοινωνική δράση, ενώ την ίδια στιγμή η έκφραση της αυτή ανασυγκροτεί την ίδια τη δομή (Αλεξιάς, 2011, p. 119). Αυτό φαίνεται και από το ιστορικό μεταβολών της σελίδας του ιδρύματος στη Wikipedia, που περιέχει το συγκεκριμένο σύνθημα. Η συγκεκριμένη σελίδα είναι μια τυπική σελίδα wiki, στην οποία θεωρητικά μπορεί να συνεισφέρει οποιοσδήποτε εθελοντής, μέλος της κοινότητας. Ωστόσο, η συγκεκριμένη σελίδα είναι σε 'προστατευμένη' λειτουργία. Αυτό σημαίνει ότι οι συνεισφορές των μελών δεν εμφανίζονται απευθείας στη σελίδα, αλλά αποτελούν προτεινόμενες αλλαγές προς έγκριση.

1.3. Κοινότητα: Ορισμός

Οποιοδήποτε σύστημα κοινωνικών συσχετίσεων, είτε ονομάζεται ομάδα, είτε κοινότητα ή ολόκληρη κοινωνία πρέπει να συνδέεται με ένα συγκεκριμένο τόπο στον οποίο τα μέλη να δραστηριοποιούνται (Sanders, 1966, p. 26) .

Από την παραπάνω συζήτηση είναι σαφές ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την κοινότητα. Το αντίθετο μάλιστα. Οι περισσότεροι ερευνητές που προσπαθούν να ορίσουν την κοινότητα αναφέρουν χαρακτηριστικά την εργασία του Hillary ο οποίος το 1955 σε μια επισκόπηση της τότε υπάρχουσας ακαδημαϊκής βιβλιογραφίας, αναγνώρισε ενενήντα τέσσερις διαφορετικούς ορισμούς (Hillary, 1955). Ο Hillary, κάνοντας ανάλυση περιεχομένου στους ενενήντα τέσσερις διαφορετικούς κοινωνιολογικούς ορισμούς για την κοινότητα, αναγνώρισε τρεις βασικές συνιστώσες: αλληλεπίδραση, κοινούς δεσμούς και κοινό χώρο δράσης (Hillary, 1955).

Στο σημείο αυτό θα επιχειρήσουμε με βάση την προηγούμενη συζήτηση να δώσουμε έναν ορισμό της κοινότητας: *Κοινότητα είναι ένα σύνολο ατόμων που αλληλεπιδρούν, υπηρετώντας ένα σκοπό (το γιατί της κοινότητας), διαμέσου ενός χώρου (το πως της κοινότητας).* Ο συγκεκριμένος ορισμός περιέχει τρεις άξονες-προϋποθέσεις και μπορεί να καλύψει ως ένα βαθμό το σύνολο των κοινωνικών σχηματισμών που περιγράφονται ως κοινότητες, προσδιορίζοντας κατάλληλα κάθε έναν από τους τρεις άξονες. Επίσης, ο συγκεκριμένος ορισμός περιγράφει με ακρίβεια το σύνολο των δυνητικών κοινοτήτων που μας ενδιαφέρουν και μελετάμε ως προς τη δυνατότητα αξιοποίησής τους στην τυπική εκπαίδευση. Ο σκοπός της κοινότητας δεν είναι αμετάβλητος και προσχεδιασμένος βάση κάποιου εξωτερικού σχεδίου, αλλά είναι εν τω γίνεσθαι, προϊόν διαρκούς διαπραγμάτευσης ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας και το ιστορικό-πολιτισμικό συγκείμενο.

Η πρώτη συνιστώσα του ορισμού αναφέρεται στην ύπαρξη ενός συνόλου ατόμων που αλληλεπιδρούν. Αυτά τα άτομα μπορεί να μοιράζονται ένα κοινό χαρακτηριστικό, δηλαδή να ανήκουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα (π.χ. μετανάστες, αλκοολικοί,

φίλαθλοι, κ.λ.π.). Ωστόσο, μπορεί να μην υπάρχει κάποιο κοινό χαρακτηριστικό ή κάποιος δεσμός αίματος. Η συγκρότηση του συνόλου αυτών των ατόμων σε κοινότητα επιτυγχάνεται χάρη στη δεύτερη προϋπόθεση, τον κοινό σκοπό τον οποίο υπηρετούν και που συνιστά τον σκοπό της κοινότητας. Για παράδειγμα, μια κοινότητα ανώνυμων αλκοολικών έχει ως σκοπό την απεξάρτηση των μελών της από το αλκοόλ. Μια κοινότητα μεταναστών μπορεί να έχει ως σκοπό την παροχή υποστήριξης στα μέλη της και τη διατήρηση της πολιτιστικής τους ταυτότητας. Η κοινότητα των συντακτών της Wikipedia έχει ως σκοπό τη συγγραφή και τη συντήρηση της ομώνυμης διαδικτυακής εγκυκλοπαίδειας. Ο σκοπός μιας κοινότητας, συνήθως, τίθεται από τους ιδρυτές της κοινότητας αλλά είναι εν τω γίνεσθαι, διαπραγματευόμενος διαρκώς από τα μέλη. Ο σκοπός, το *'γιατί'* της κοινότητας δεν ταυτίζεται κατ' ανάγκην με τα ατομικά κίνητρα συμμετοχής των μελών της, που μπορεί να διαφέρουν, αλλά ταυτόχρονα να εξυπηρετούνται, σε κάποιο βαθμό, από το κοινό σκοπό. Για παράδειγμα, μπορεί ένα άτομο να συμμετέχει στη συγγραφή της Wikipedia γιατί του αρέσει το γράψιμο, ένα άλλο άτομο να συμμετέχει γιατί θέλει να το χρησιμοποιήσει στο βιογραφικό του, κάποιο άλλος γιατί του αρέσουν οι συζητήσεις με τα υπόλοιπα μέλη. Όμως, όλοι τελικά υπηρετούν το σκοπό της κοινότητας (είναι η συγγραφή μιας διαδικτυακής εγκυκλοπαίδειας) και αναγνωρίζουν αλλήλους ως μέλη αυτής της κοινότητας.

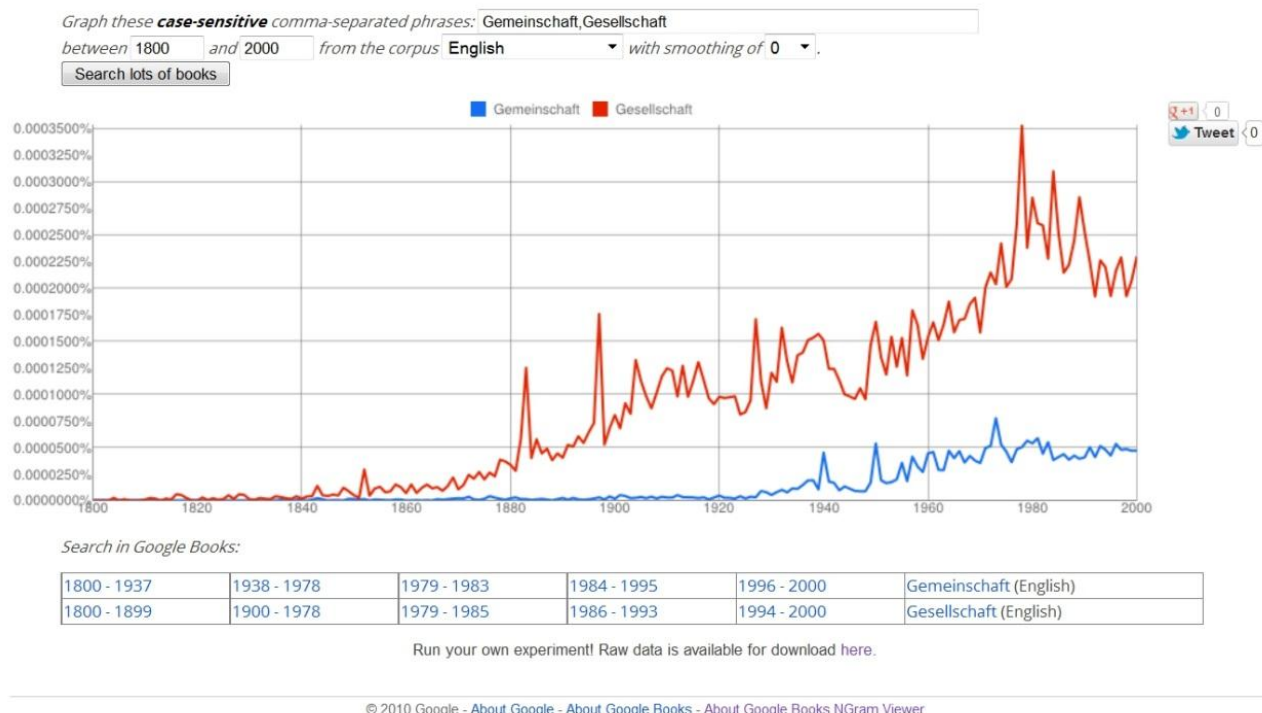
“Αυτός που έχει ένα γιατί για να ζει, μπορεί να αντέξει το κάθε πως.” (Frankl, 2004). Η αλληλεπίδραση των μελών μιας κοινότητας, προκειμένου να εξυπηρετήσουν το σκοπό της κοινότητας, προϋποθέτει την ύπαρξη ενός *“πως”*, ενός χώρου και ενός τρόπου αλληλεπιδράσεων. Αυτός ο χώρος μπορεί να είναι φυσικός, δυνητικός (στον κυβερνοχώρο) ή μεικτός, δηλαδή να εκτείνεται σε ένα φυσικό και σε ένα δυνητικό χώρο αλληλεπιδράσεων. Ο τρόπος της αλληλεπίδρασης στο χώρο της κοινότητας περιλαμβάνει το σύνολο των ρητών και άρρητων κανόνων και πολιτικών της κοινότητας. Αυτοί οι κανόνες μπορεί να προαθοριστούν από τα ιδρυτικά μέλη, αλλά αποτελούν προϊόν διαρκούς διαπραγμάτευσης και μπορεί να επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά του φυσικού ή δυνητικού χώρου αλληλεπίδρασης. Το αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης είναι η συγκρότηση μιας ιδιαίτερης κοινοτικής κουλτούρας.

1.4. Δυνητικές Κοινότητες

Γεωγραφική εγγύτητα και Δυνητικές Κοινότητες

Παραδοσιακά η έννοια της κοινότητας έχει συνδεθεί με τα χωριά και τις μικρές πόλεις. Σε αυτές τις παραδοσιακές κοινότητες οι κοινωνικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από εγγύτητα και αλληλεγγύη ενώ η έμφαση είναι στην ομάδα και όχι στο άτομο. Αυτού του είδους η κοινωνική οργάνωση με κάθετες, σε βάθος ανθρώπινες σχέσεις περιγράφεται με τον όρο *Gemeinschaft*. Στον αντίποδα βρίσκεται η κοινωνική οργάνωση των σύγχρονων μεγαλουπόλεων η οποία χαρακτηρίζεται από εφήμερες, επιφανειακές σχέσεις και έμφαση στο ατομικό συμφέρον. Αυτή η κοινωνική οργάνωση περιγράφεται με τον όρο *Gesellschaft*. Τη χρήση των όρων *Gemeinschaft* και *Gesellschaft* εισήγαγε το 1887 ο Γερμανός κοινωνιολόγος Ferdinand Tönnies για να περιγράψει αυτές τις δυο βασικές μορφές κοινωνικής οργάνωσης (Tönnies, 2011) και έκτοτε χρησιμοποιούνται συχνά στη σχετική βιβλιογραφία (Διάγραμμα 1.2).

Η παραδοσιακή κοινότητα *Gemeinschaft* είχε ως προϋπόθεση τη γεωγραφική εγγύτητα, προκειμένου να είναι δυνατή η κοινωνική αλληλεπίδραση των μελών της. Επίσης ήταν “αναγκαστική” για τα μέλη της. Ένα άτομο δεν μπορούσε να αρνηθεί τη συμμετοχή του στην τοπική κοινότητα. Αυτή η συμμετοχή και η συλλογική οργάνωση αποτελούσε συνθήκη επιβίωσης στα ανάλογα κοινωνικό-ιστορικά πλαίσια. Σήμερα η κοινωνική και συναισθηματική εγγύτητα μπορεί να επιτευχθεί χωρίς να είναι απαραίτητη η γεωγραφική εγγύτητα. Επίσης, μπορεί να υπάρχει γεωγραφική εγγύτητα (π.χ. σε μια πολυκατοικία) χωρίς να υπάρχει αντίστοιχη επικοινωνιακή εγγύτητα ανάμεσα στους ανθρώπους. Οι όροι *Gemeinschaft* και *Gesellschaft* φαίνεται να περιγράφουν δυο διακριτές και ιδεατές μορφές κοινωνικής οργάνωσης που κάποτε συνδέονταν με τις τοπικές κοινότητες των χωριών και των αστικών μεγαλουπόλεων αντίστοιχα. Σήμερα όμως αυτή η χωρική εγγύτητα δεν είναι ούτε αναγκαία ούτε ικανή συνθήκη για τον χαρακτηρισμό μιας κοινωνικής οργάνωσης ως *Gemeinschaft* ή *Gesellschaft*.



Διάγραμμα 1.2. Αναζήτηση για τα unigrams *Gemeinschaft* και *Gesellschaft* σε περισσότερα από πέντε εκατομμύρια ψηφιοποιημένα βιβλία από την Google, μεταξύ των ετών 1800 και 2000. Χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο αναζήτησης Ngrams της GoogleLabs (Michel et al., 2011). Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε στις 6/6/2012 (<http://books.google.com/ngrams>).

Κατά τον εικοστό αιώνα συζητήθηκε έντονα το θέμα της απώλειας της κοινότητας λόγω των μεγάλων κοινωνικών αλλαγών και της αστυφιλίας. Ο ορισμός μιας κοινότητας με βάση γεωγραφικά κριτήρια είναι προβληματικός¹¹. Μια κοινότητα ανθρώπων δεν έχει να κάνει με γεωγραφικά όρια, αλλά με κοινωνικούς δεσμούς (Wellman, 1999, p. 15). Τα όρια μιας κοινότητας, αυτό που ενώνει τα μέλη μεταξύ τους και τα διαχωρίζει από τα μη μέλη, δεν χρειάζεται να είναι σύνορα του γεωγραφικού χώρου. Η σύγχυση δημιουργήθηκε γιατί παλαιότερα η γεωγραφική εγγύτητα ήταν απαραίτητη συνθήκη για την πραγματοποίηση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και για τη δημιουργία και τη

¹¹ Όπως αναφέρει ο Αλεξιάς, για το χρόνο και το χώρο στις σύγχρονες κοινωνίες: “Τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και της ταχύτατης επικοινωνίας, σε συνδυασμό με την υπέρβαση των εμποδίων των συνόρων για την αγορά, την επικοινωνία, τη συναλλαγή και την ανταλλαγή πολιτισμικών εμπειριών και μηνυμάτων, τα οποία προωθούνται με τη χρήση και τη διάδοση των νέων τεχνολογιών, προσφέρουν νέες δυνατότητες στις σύγχρονες κοινωνίες. Έτσι, οι παραδοσιακές και για τη νεωτερικότητα πλέον κατηγορίες του χρόνου και του χώρου αποκτούν μια καινούρια διάσταση στο πλαίσιο της συγκρότησης και οργάνωσης της κοινωνίας και των κοινωνικών σχέσεων.” (Αλεξιάς, 2011, σ. 290).

συντήρηση ισχυρών διαπροσωπικών δεσμών. Προς τα τέλη του εικοστού αιώνα, οι εξελίξεις στις μεταφορές, στις επικοινωνίες και τα δίκτυα των υπολογιστών δημιούργησαν ένα νέο είδος επικοινωνιακής εγγύτητας, επιτρέποντας την εύκολη δημιουργία κοινοτήτων, χωρίς την αναγκαιότητα γεωγραφικής εγγύτητας. Στην Κοινωνία της Πληροφορίας οι Δυνητικές Κοινότητες δημιουργούνται, αναπτύσσονται ή διαλύονται με βάση τα κοινωνικά δίκτυα που σχηματίζουν τα μέλη τους, αξιοποιώντας τις υφιστάμενες τεχνολογικές υποδομές. Η οριοθέτηση αυτών των κοινοτήτων γίνεται με συμβολικό τρόπο, με όρια που δεν σχετίζονται κατ' ανάγκη με κριτήρια γεωγραφικής διασύνδεσης αλλά προσδιορίζονται συλλογικά μέσα από την τεχνολογικά διαμεσολαβούμενη αλληλεπίδραση των μελών τους. Η συμβολική οριοθέτηση της κοινότητας εμπεριέχει την έννοια του ανήκειν. Κοινότητα είναι ο οντότητα στην οποία κάποιος ανήκει. Μια οντότητα μεγαλύτερη από την οικογένεια αλλά μικρότερη από την κοινωνία εν γένη (Cohen, 1985, p. 15).

Κατά τον Barry Wellman η κοινότητα δεν είναι χωρικό αλλά είναι κοινωνικό φαινόμενο: *“Το βασικό κριτήριο ορισμού μιας κοινότητας είναι αυτό που οι άνθρωποι κάνουν ο ένας για τον άλλο, όχι το που ζούνε”* (Wellman, 1999, p. xiv). Ωστόσο, η χωρικότητα – τοπικότητα ή μη, ενδέχεται να επηρεάζει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων: *“Η δυνατότητα αποτοπικοποίησης και λειτουργίας των δικτυακών κοινωνικών σχέσεων και της επικοινωνίας και διάδοσης των πληροφοριών και δεδομένων ανεξάρτητα από τις δεσμεύσεις και τα όρια του χρόνου και του χώρου πιέζει προς τη δημιουργία μιας νέας παγκόσμιας δομής επικοινωνίας”* (Αλεξιάς, 2011, p. 291). Ένα βασικό ερώτημα είναι πως η διαδικτυακή διαμεσολάβηση και η έλλειψη χωρικής εγγύτητας επηρεάζει τις σχέσεις σε μια κοινότητα. Κατά τον Wellman, στη σύγχρονη εποχή οι κοινότητες δεν χάθηκαν (υπόθεση community lost), δεν παρέμειναν αναλλοίωτες (υπόθεση community saved), αλλά μετασχηματίστηκαν, άλλαξαν τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά, γιατί απελευθερώθηκαν (υπόθεση community liberated) από τους περιορισμούς της τοπικής εγγύτητας και της ανάγκης για συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο δράσης (Wellman, 1999, p. 52). Οι σύγχρονες κοινότητες είναι τοπικά απελευθερωμένες, όπως είναι τοπικά απελευθερωμένο και το παγκόσμιο χωριό του Marshall McLuhan (Wellman, 1999, p. xxiv). Ωστόσο, η κοινότητα παραμένει ένα οικολογικό φαινόμενο, σε ένα νέο, τοπικά

απελευθερωμένο, περιβάλλον. Κάθε κοινότητα είναι άμεσα εξαρτώμενη από το περιβάλλον της (Sanders, 1966, p. 26). Για παράδειγμα, μια κοινότητα σε μια αγροτική περιοχή διαφοροποιείται σημαντικά από μια κοινότητα σε μια μεγαλούπολη, απλά και μόνο λόγω του διαφορετικού περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσεται:

Μια κοινότητα βασίζεται στα προϊόντα που παράγει η γη της. Η παραγωγή αυτής της γης αυξάνεται ή εξαφανίζεται από περιστάσεις που είναι εκτός του ανθρώπινου ελέγχου. (Thomas Affleck, 1841, p. 191).

Οι νέες τεχνολογίες και η διασύνδεση των υπολογιστικών δικτύων δημιούργησαν τις κατάλληλες συνθήκες για την εμφάνιση μιας ιδιαίτερης κατηγορίας κοινοτήτων. Ο Howard Rheingold χρησιμοποίησε πρώτος τον όρο *Δυνητικές Κοινότητες* (Virtual Communities) για να περιγράψει τις κοινότητες που αναδύονται στο διαδίκτυο και στον παγκόσμιο ιστό. Ο Rheingold δίνει τον παρακάτω ορισμό για τις δυνητικές κοινότητες:

Οι δυνητικές κοινότητες είναι κοινωνικά σύνολο που αναδύονται από το δίκτυο όταν αρκετοί άνθρωποι συμμετέχουν για αρκετό διάστημα σε δημόσιες συζητήσεις, με ικανό ανθρώπινο συναίσθημα, ώστε να σχηματίσουν ιστούς προσωπικών σχέσεων στον κυβερνοχώρο (Rheingold, 1993).

Οι δυνητικές κοινότητες αναπτύσσονται στον κυβερνοχώρο, έναν χώρο πραγματικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, και επηρεάζονται έμμεσα και άμεσα από τις ιδιαιτερότητες του τεχνολογικού μέσου διαμεσολάβησης των κοινοτικών αλληλεπιδράσεων. Μια κοινότητα παικτών στο *WoW* (διαδικτυακό παιχνίδι MMORPG) διαφοροποιείται αναπόφευκτα από μια κοινότητα Βικιπαιδιστών, λόγω των διαφορετικών χαρακτηριστικών των αντίστοιχων δυνητικών περιβαλλόντων. Η διαμεσολάβηση των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη μιας κοινότητας από τις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών και τα δίκτυα υπολογιστών επηρεάζει τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά τους. Οι δυνητικές κοινότητες παραμένουν κοινότητες αλλά με ιδιαίτερα γνωρίσματα.

Σήμερα, εντός της Gessellschaft κοινωνικής οργάνωσης δεν είναι υποχρεωτική η συμμετοχή των ατόμων στις διάφορες κοινότητες, αν και συχνά μπορεί να ασκηθεί ισχυρή κοινωνική πίεση. Για παράδειγμα, στα παιδιά και στους εφήβους ενός συγκεκριμένου αστικού διαμερίσματος, ασκείται πίεση για τη συμμετοχή τους στην αντίστοιχη ποδοσφαιρική ομάδα, αν και αυτή η συμμετοχή δεν είναι αναγκαστική. Όσο μετακινούμαστε από το φυσικό χώρο στον κυβερνοχώρο, η συμμετοχή των ατόμων στις δυνητικές κοινότητες γίνεται κατά βάση εθελοντικά.

Ο Porter ορίζει τη δυνητική κοινότητα ως μια συνάθροιση ατόμων ή επιχειρηματικών εταιριών, που αλληλεπιδρούν γύρω από ένα κοινό ενδιαφέρον, ενώ η αλληλεπίδρασή τους υποστηρίζεται και/ή διαμεσολαβείται, τουλάχιστον εν μέρει, από την τεχνολογία με τη καθοδήγηση πρωτοκόλλων και κανόνων (Porter, 2004). Ο συγκεκριμένος ορισμός υπονοεί ότι η συμμετοχή σε μια κοινότητα μπορεί να μην είναι εθελοντική αλλά στη βάση μιας οικονομικής δραστηριότητας. Μια (δυνητική) κοινότητα πρακτικής μπορεί να αλληλεπιδρά και να αποφέρει οικονομικό όφελος στα εμπλεκόμενα μέρη. Για παράδειγμα, οι εργαζόμενοι μιας επιχείρησης που αλληλεπιδρούν στα πλαίσια μιας άτυπης κοινότητας πρακτικής, αποφέρουν οικονομικό πλεονέκτημα και όφελος στους εργαζόμενους και στην επιχείρηση. Ωστόσο, η συμμετοχή τους στην κοινότητα πρακτικής είναι εθελοντική, ανεξάρτητα από τα προσωπικά κίνητρα και την κοινωνική επιρροή των συναδέλφων τους. Αν η συμμετοχή γινόταν διατεταγμένα, από μια ανώτερη αρχή, τότε θα επρόκειτο για μια (δυνητική) ομάδα εργασίας της επιχείρησης και όχι για μια κοινότητα πρακτικής. Σε αυτή τη βάση θα θεωρήσουμε ως βασικό γνώρισμα τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής των μελών σε μια (δυνητική) κοινότητα, ανεξάρτητα από την ύπαρξη οικονομικού ή άλλου οφέλους το οποίο μπορεί να αποτελεί παράλληλη συνέπεια της συμμετοχής και ενδεχόμενο κίνητρο για τα μέλη, αλλά όχι εξωτερικό εξαναγκασμό. Συνέπεια της εθελοντικής συμμετοχής σε μια κοινότητα είναι η αυτο-συντήρηση της κοινότητας (self-sustained) από τα ίδια τα μέλη της,

χαρακτηριστικό γνώρισμα των ζωντανών συστημάτων¹². Αντίθετα, μια (δυνητική) ομάδα εργασίας θα διαλυθεί μόλις σταματήσει να συντηρείται από τον υπερκείμενο οργανισμό. Μια τέτοια ομάδα εργασίας δεν αποτελεί ένα ζωντανό αυτοποιητικό κοινωνικό σύστημα, αλλά μια κοινωνική δομή που βασίζεται σε ένα αλλοποιητικό υπερσύστημα. Ωστόσο, δεν μπορεί να αποκλειστεί η εξέλιξη μιας απλής ομάδας εργασίας σε αυτόνομη κοινότητα, λόγω της μετέπειτα εθελοντικής βούλησης των μελών της. Τα ζωντανά συστήματα είναι αυτοποιητικά, δηλαδή μπορούν να παράγουν αυτόνομα τα στοιχεία που χρειάζονται για την επιβίωσή τους και την αειφορία τους, σε συνάρτηση πάντα με τις εξωτερικές συνθήκες του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Maturana & Varela, 1992, p. 48). Η τοποθέτηση της κοινότητας στα ζωντανά, κοινωνικά συστήματα είναι άμεση συνάρτηση της εθελοντικής συνεισφοράς των μελών, βάση των ατομικών τους φιλοδοξιών και κινήτρων, αλλά πάντα στα πλαίσια ενός κοινού κοινοτικού σκοπού και μιας αυτόνομης παραγωγής της κοινοτικής κουλτούρας. Σε μια ζωντανή κοινότητα το καθόλα σεβαστό ατομικό συμφέρον οριοθετείται από την εξυπηρέτηση του κοινοτικού σκοπού.

Ο εθελοντισμός υπήρχε πολύ πριν την εμφάνιση των δυνητικών κοινοτήτων και την εθελοντική συνεργατική συγγραφή των λημμάτων της Wikipedia από εκατομμύρια χρήστες παγκοσμίως. Ένα μοντέλο κινήτρων εθελοντών έχει προταθεί από τους Snyder, Clary και Ridge (Clary et al., 1998; Snyder, Clary, & Ridge, 1992; Snyder, Clary, & Stukas, 2000). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο τα άτομα συμμετέχουν εμπρόθετα σε εθελοντικές δραστηριότητες, προκειμένου να ικανοποιήσουν βασικές προσωπικές ανάγκες. Οι λόγοι συμμετοχής σε μια κοινή δραστηριότητα μπορεί να διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Πιθανά κίνητρα συμμετοχής σε εθελοντικές δράσεις, σύμφωνα με το μοντέλο των Snyder και συνεργατών, είναι τα παρακάτω:

¹² Όπως υπογραμμίζουν οι Maturana και Varela αναφερόμενοι στην έννοια της **αυτοποίησης**, ένα ζωντανό σύστημα (είτε πρόκειται για κύτταρο, για άνθρωπο ή για κοινωνικό σύστημα) λειτουργεί ως ένα όλον που συνεχώς παράγει τα συστατικά του μέρη, τα οποία με τη σειρά τους συγκροτούν το όλον που τα παράγει (Mitchell, 2009, p. 298). Για παράδειγμα, στην κοινότητα της Wikipedia κάποια μέλη αναλαμβάνουν την παρακολούθηση των νέων λημμάτων, κάποια άλλα μέλη προσθέτουν περιεχόμενο και κάποια άλλα μέλη απαντούν στις ερωτήσεις στα φόρουμ της κοινότητας. Κάθε νέο μέλος αναλαμβάνει ένα ρόλο στην κοινότητα και οι ρόλοι που αναλαμβάνουν τα μέλη συγκροτούν το κοινοτικό γίγνεσθαι.

- *Αξίες (values)*: τα άτομα συμμετέχουν γιατί πιστεύουν σε κάποιες αξίες, όπως ο ανθρωπισμός και ο αλληλοβοήθεια. Στην περίπτωση της Wikipedia κάποιος μπορεί να συνεισφέρει γιατί θέλει να προσφέρει στους συνανθρώπους του και στο κοινωνικό σύνολο. Αυτή η κατηγορία ταυτίζεται με τον *αλτρουισμό* και τη *δέσμευση στην ομάδα* της κατηγοριοποίησης του Kollock (Kollock, 1999).
- *Μάθηση (understanding)*: οι εθελοντές συμμετέχουν για να καλλιεργήσουν δεξιότητες και να αποκτήσουν γνώσεις. Ένα άτομο ενδέχεται να συνεισφέρει στη Wikipedia γιατί θέλει να γνωρίσει τον τρόπο λειτουργίας της και θέλει να αποκτήσει σχετικές γνώσεις.
- *Προσωπική ανάπτυξη (enhancement)*. Το άτομο επιδιώκει μέσω της συμμετοχής του να καλλιεργήσει την προσωπικότητά του. Ένας βικιπαιδιστής μπορεί να αισθάνεται ότι μέσω της συμμετοχής του σε μια ζωντανή κοινότητα, καλλιεργεί την ικανότητά του να επικοινωνεί με άλλους ανθρώπους και να κατανοεί τα συναισθήματα και τις δυσκολίες του. Αυτή η κατηγορία μοιάζει με την *αυτοεκτίμηση* του Kollock.
- *Εργασιακή εμπειρία (career)*. Το άτομο αποβλέπει στην απόκτηση εμπειρίας η οποία πιθανώς θα του φανεί χρήσιμη εργασιακά. Ένα άτομο μπορεί να συμμετέχει στην Wikipedia και να επιδιώκει να γίνει διαχειριστής στην κοινότητα, προκειμένου να επικαλεστεί την εμπειρία του σε μια εργασιακή θέση για ειδικούς στις δυνητικές κοινότητες.
- *Κοινωνική επιρροή (social)*. Το άτομο γίνεται εθελοντής γιατί κάποιοι *σημαντικοί άλλοι* είναι και αυτοί εθελοντές ή επιδοκιμάζουν τον εθελοντισμό. Στην περίπτωση της Wikipedia, κάποιος εκπαιδευτικός μπορεί να επιδιώκει να γίνει συντάκτης στο εγχείρημα, γιατί γνωρίζει και άλλους συναδέλφους του που είναι ήδη και για να "μην χάσει το τρέινο".
- *Αντιστάθμιση (protective)*. Ο εθελοντισμός μπορεί να προστατέψει το άτομο από αρνητικά αισθήματα ενοχής και να το βοηθήσει σε προσωπικά του προβλήματα. Ένα άτομο που είναι μοναχικό και νιώθει την απόρριψη από το κοινωνικό του περίγυρο, μπορεί να συμμετέχει στην κοινότητα της Wikipedia για να νιώθει ότι ανήκει κάπου και ότι αναγνωρίζεται η αξία του (*Εικόνα 1.2*).

Το Αστέρι της Συνεισφοράς

[Επεξεργασία]



Το αστέρι αυτό απονέμεται ως ένδειξη ευγνωμοσύνης απέναντι στην σημαντική συνεισφορά ενός χρήστη της Βικιπαίδειας. Αφορά συνήθως στην συνολική συνεισφορά που μπορεί να έχει κάποιος χρήστης.

Το Αστέρι των Διαγραφών

[Επεξεργασία]



Πολλές φορές, η αφαίρεση ολόκληρων τμημάτων ενός άρθρου είναι αναγκαία για την βελτίωσή του. Το αστέρι αυτό απονέμεται σε χρήστες των οποίων οι διαγραφές, οι απαλοιφές ή ακόμα και οι επαναφορές συμβάλλουν καθοριστικά στην βελτίωση ενός άρθρου ή στην διατήρηση της ποιότητάς του.

Το Αστέρι του Σκληρά Εργαζόμενου

[Επεξεργασία]



Το Αστέρι του Σκληρά Εργαζόμενου απονέμεται σε χρήστες που αποδεδειγμένα έχουν εργαστεί σκληρά πάνω σε συγκεκριμένους τομείς της Βικιπαίδειας (π.χ άρθρα κοινής θεματολογίας ή άρθρα που αφορούν στη λειτουργία ή την πολιτική της Βικιπαίδειας).

Το Μικρό Αστέρι

[Επεξεργασία]



Συχνά, οι μικρές αλλαγές στην επεξεργασία άρθρων αντιμετωπίζονται και ως αλλαγές μικρότερης αξίας. Το Μικρό αστέρι απονέμεται ως ένδειξη ευγνωμοσύνης και αναγνώρισης απέναντι σε χρήστες που συνεισφέρουν με μικρές αλλά σημαντικές αλλαγές.

Το Αστέρι της Ευγένειας

[Επεξεργασία]



Το αστέρι αυτό απονέμεται σε όσους χρήστες συμπεριφέρονται με ευγενικό τρόπο σε άλλους χρήστες, είτε παρέχοντας πληροφορίες σε νέους χρήστες, είτε βοηθώντας με οποιοδήποτε τρόπο άλλους Βικιπαϊδιστές.

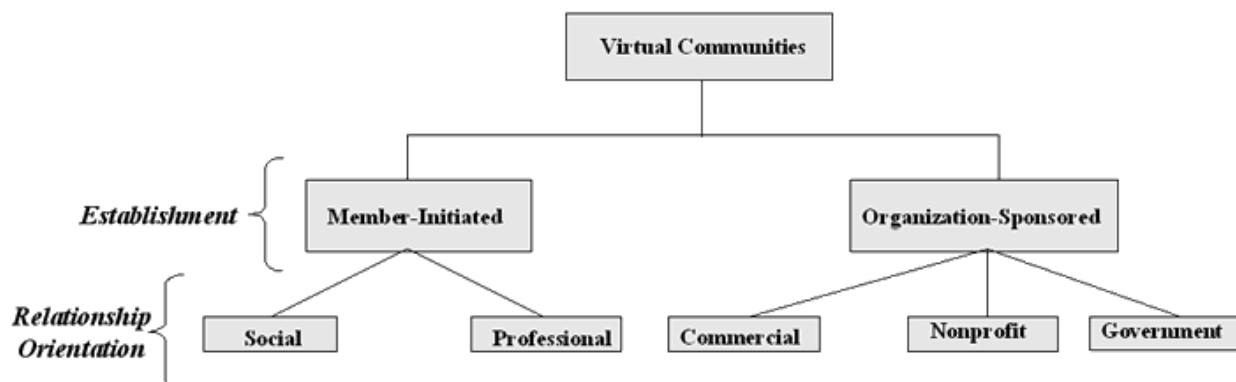
Εικόνα 1.2. Η απονομή αστεριών είναι ένα έθιμο της Wikipedia, σύμφωνα με το οποίο, όποιος κρίνει ότι ένας συντάκτης έχει κάποια ιδιαίτερα αξιόλογη συνεισφορά σε κάποιο τομέα δράσης, του απονέμει το ανάλογο “αστέρι”.

Πηγή: http://el.Wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Απονομή_αστεριών, ανακτήθηκε στη 5/7/2011.

Τυπολογίες Δυνητικών Κοινοτήτων

Με βάση τα επιμέρους χαρακτηριστικά μιας κοινότητας και χρησιμοποιώντας διάφορες κατηγοριοποιήσεις μπορούμε να προχωρήσουμε σε μια τυπολογία δυνητικών κοινοτήτων. Για παράδειγμα, το 2004 ο Porter (Porter, 2004) πρότεινε μια τυπολογία με δυο βασικούς άξονες: κοινότητες *Member-initiated* σε αντιδιαστολή με κοινότητες *Organization-sponsored* (Διάγραμμα 1.3). Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις κοινότητες που δημιουργούνται με πρωτοβουλία των μελών τους και συντηρούνται από τα ίδια τα μέλη. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τις κοινότητες που δημιουργούνται από οργανισμούς (εμπορικούς, κυβερνητικούς ή μη κερδοσκοπικούς) και συντηρούνται από τους διοργανωτές. Ωστόσο, οι προτεινόμενες τυπολογίες συχνά ξεπερνιούνται γιατί εμφανίζονται νέες δυνητικές κοινότητες με επιμέρους διαφορετικά χαρακτηριστικά, που δεν μπορούν να ταξινομηθούν με βάση τις υπάρχουσες τοπολογίες. Για παράδειγμα, η δυνητική κοινότητα της Wikipedia είναι *Organization-sponsored* και *initiated* από το μη

κερδοσκοπικό ίδρυμα Wikimedia και ταυτόχρονα *Member-sustained* από τα μέλη της, που είναι και αποκλειστικά υπεύθυνα για το περιεχόμενο της διαδικτυακής εγκυκλοπαιδείας (τα μέλη και οι εργαζόμενοι του ιδρύματος Wikimedia απαγορεύεται να επεμβαίνουν και να διαμορφώνουν το περιεχόμενο των λημμάτων της εγκυκλοπαιδείας).



Διάγραμμα 1.3. Τυπολογία δυνητικών κοινοτήτων κατά Porter (Porter, 2004).

Κοινότητες και Κοινωνικά Δίκτυα

Στη θεωρία των κοινωνικών δικτύων τα πολύπλοκα ανθρώπινα συστήματα μπορούν να αναπαρασταθούν ως δίκτυα διασυνδεδεμένων κόμβων. Στα πλαίσια αυτής της θεωρίας, η κοινότητα ορίζεται ως ένα υποδίκτυο του συνολικού δικτύου με περισσότερο πυκνά διασυνδεδεμένους κόμβους (Blondel, Guillaume, Lambiotte, & Lefebvre, 2008a; Papadopoulos, Kompatsiaris, Vakali, & Spyridonos, 2012); (Papadopoulos et al., 2012). Αυτός ο ορισμός είναι απλός και σαφής και δεν επιδέχεται διαφορετικής ερμηνείας ή παρανόησης. Ωστόσο, στο συγκεκριμένο ορισμό αρκεί η συνθήκη της πυκνής διασύνδεσης των κόμβων η οποία αναγνωρίζεται ως αναγκαία και ικανή για τον προσδιορισμό μιας κοινότητας. Κριτήρια όπως ο κοινός σκοπός, η αλληλεγγύη των μελών ή η εθελοντική συμμετοχή, δεν μπορούν να συμπεριληφθούν σε αυτό τον ορισμό.

Η συνθήκη της πυκνής διασύνδεσης δεν είναι αναγκαία για τον ορισμό μιας κοινότητας. Στη κοινότητα της Wikipedia τα μέλη ενώνονται σε έναν κοινό σκοπό, στη συμμετοχική δημιουργία μιας διαδικτυακής εγκυκλοπαιδείας. Υπάρχουν μέλη που αλληλεπιδρούν έντονα με άλλα μέλη και σχηματίζουν υπό-ομάδες, αλλά υπάρχουν και μέλη που

αλληλεπιδρούν ελάχιστα με άλλους, συνεισφέροντας σχεδόν “αθόρυβα” στο κοινό εγχείρημα. Επίσης, η συνθήκη της πυκνής διασύνδεσης δεν είναι και ικανή για να ορίσει μια κοινότητα. Τα μέλη ενός τμήματος μιας μεγάλης επιχείρησης, μπορεί να έχουν συχνή-πυκνή αναγκαστική αλληλεπίδραση στα πλαίσια της εργασίας τους, χωρίς να αποτελούν κοινότητα, αλλά απλά μια υπό-ομάδα εργασίας. Οι ίδιοι εργαζόμενοι μπορεί να αλληλεπιδρούν με άλλους επαγγελματίες από διαφορετικές επιχειρήσεις, εκτός των εργασιακών τους πλαισίων, σχηματίζοντας κοινότητες πρακτικής. Ωστόσο, στο θέμα των κριτηρίων που πρέπει να καλύπτει ένα κοινωνικό μόρφωμα, όλα είναι θέμα ορισμών. Στις κοινωνίες υπάρχουν πολλοί ομαδικοί σχηματισμοί, σε ένα συνεχές ενδιάμεσων καταστάσεων. Το τι συνιστά κοινότητα και τι όχι εξαρτάται από τον ορισμό που δίνουμε. Το εγχείρημα των αναγκαίων και ικανών συνθηκών που αναφέραμε προηγουμένως, αφορά μόνο τους “συνήθεις” ορισμούς της κοινότητας και είναι θέμα ανθρώπινης σύμβασης.

Ο ορισμός της κοινότητας ως υπο-δίκτυο, πυκνά διασυνδεδεμένων κόμβων, σχετίζεται άμεσα με την έκρηξη του διαδικτύου και τη συγκέντρωση τεράστιου όγκου ποσοτικών δεδομένων (big data) για τα οποία ζητείται αποτελεσματική και αποδοτική ανάλυση. Είναι τεχνικά εφικτό (παρά την αλγοριθμική δυσκολία) να αναλυθούν τα δεδομένα ενός μεγάλου κοινωνικού δικτύου και να αναζητηθούν συστάδες κόμβων, πυκνά συνδεδεμένων μεταξύ τους. Αυτές οι συστάδες αντιμετωπίζονται ως κοινότητες. Η αδυναμία ενιαίου ορισμού της κοινότητας προϋπήρχε της θεωρίας των κοινωνικών δικτύων και ο συγκεκριμένος ορισμός της κοινότητας έρχεται να προστεθεί στους ήδη υπάρχοντες. Η θεωρία των κοινωνικών δικτύων προσφέρει πληροφορίες στον κοινωνικό επιστήμονα τις οποίες μπορεί να αξιοποιήσει ανάλογα. Αξιοποιώντας εργαλεία, όπως το ανοικτό λογισμικό Gephi (gephi.org), μπορούν να εντοπιστούν μέσα σε μεγάλα κοινωνικά δίκτυα, υπο-δίκτυα με πυκνή διασύνδεση των κόμβων τους. Το λογισμικό ανάλυσης κοινωνικών δικτύων ονομάζει αυτή τη διαδικασία *ανίχνευση κοινοτήτων (community detection)*. Στη συνέχεια ο κοινωνικός επιστήμονας μπορεί να ερευνήσει αυτά τα υπο-δίκτυα και να εξετάσει αν πληρούν τα επιπλέον κριτήρια που θέτει ο ίδιος για τον ορισμό της κοινότητας.

1.5. Κοινότητες και Μάθηση

“Μπορείς να δεις πράγματα πίσω από την πλάτη μου που εγώ δεν είμαι σε θέση να δω, και μπορώ να δω πράγματα πίσω από τη δική σου πλάτη που εσύ δεν βλέπεις.”. (Holquist, 2002, p. 20)

Η μάθηση στην κοινότητα

Οι κοινωνικές θεωρίες μάθησης υποστηρίζουν ότι η μάθηση είναι ένα κατεξοχήν κοινωνικό φαινόμενο, αποτέλεσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, απόλυτα εξαρτώμενο από το κοινωνικό πλαίσιο. Το ιστορικό – πολιτισμικό πλαίσιο, οι προηγούμενες και οι εν εξελίξει δραστηριότητες συνδιαμορφώνουν το εμπειρικό βίωμα το οποίο δεν λαμβάνει χώρα αποκλειστικά εντός των ορίων του ανθρώπινου σώματος (Dewey, 1998, p. 34). Η σύνδεση της κοινότητας με τη μάθηση αναδείχθηκε μέσα από την έρευνα των Lave & Wenger για τις κοινότητες πρακτικής (Lave & Wenger, 1991). Οι κοινότητες πρακτικής είναι χώροι όπου τα νεότερα μέλη μαθαίνουν από τα παλαιότερα μέσω σταδιακής πρακτικής συμμετοχής τους σε όλο και αυξανόμενες ευθύνες της κοινοτικής διεργασίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα κοινότητας πρακτικής είναι η μαθητεία των μαθητευόμενων σε έμπειρους τεχνίτες, προκειμένου να μάθουν μέσω της πρακτικής εργασίας τα μυστικά μιας συγκεκριμένης τέχνης (Lave & Wenger, 1991, p. 49). Οι Lave & Wenger ορίζουν την κοινότητα πρακτικής ως ένα πλέγμα σχέσεων ανάμεσα σε πρόσωπα, δραστηριότητες και το κοινωνικό συγκείμενο.

Σύμφωνα με τους Lave & Wenger η κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσιοθετημένη μάθηση χαρακτηρίζεται από τη διαδικασία της *Νόμιμης Περιφερειακής Συμμετοχής* (LPP) σε κοινότητες πρακτικής (Lave & Wenger, 1991). Η LPP καθορίζει τους τρόπους κοινωνικά αποδεκτής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα νεοεισερχόμενα μέλη και τους παλαιότερους συμμετέχοντες, ώστε τα νέα μέλη να μνηθούν στη κοινοτική διεργασία και

να γίνουν πλήρη μέλη της κοινότητας. Η ενσωμάτωση των νέων μελών και η αυξανόμενη συμμετοχή τους στην κοινότητα συνιστά μια διαδικασία βαθιάς μάθησης μέσω της εμπλοκής τους στις κοινοτικές δραστηριότητες. Οι ατομικές δράσεις των μελών της κοινότητας συνδιαμορφώνουν τη συνολική δραστηριότητα της κοινότητας. Σύμφωνα με Anthony Giddens, ατομικές δράσεις και συλλογική δραστηριότητα είναι αμοιβαία καθοριζόμενες (Clegg, 1979, p. 73). Οι ατομικές δράσεις αποκτούν νόημα και μπορούν να ερμηνευτούν μόνο υπό το πρίσμα της συνολικής κοινοτικής δραστηριότητας.

«Μια ομάδα τρελών είναι μια πολύ λογική ομάδα.»

Η κλασσική Βουδιστική παραβολή με τους τρεις τυφλούς και τον ελέφαντα αποτελεί ένα πολύ καλό παράδειγμα μιας προβληματικής κατάστασης η οποία δεν μπορεί να επιλυθεί ατομικά αλλά μόνο μέσα σε μια κοινότητα διερεύνησης (*community of inquire*) (P. Shields, 2003). Σύμφωνα με την παραβολή που αναφέρει η Shields, τρεις τυφλοί άνθρωποι ήρθαν αντιμέτωποι με έναν ελέφαντα. Ο πρώτος έπιασε το πόδι του και νόμιζε ότι είναι δέντρο. Ο δεύτερος έπιασε την προβοσκίδα του και νόμιζε ότι είναι σκοινί. Ο τρίτος έπιασε το σώμα του και νόμιζε ότι είναι τοίχος. Όλοι είμαστε περιορισμένοι από τις αντιληπτικές μας δυνατότητες και δεν μπορούμε να γνωρίζουμε πάρα μόνο αποσπασματικές διαστάσεις της πραγματικότητας. Ωστόσο, αν και οι τρεις τυφλοί συνεργάζονταν σε μια κοινότητα διερεύνησης, συζητώντας, συγκρίνοντας, επιχειρηματολογώντας, διαφωνώντας και συνθέτοντας, τότε θα ήταν πιθανό να απαρτιώσουν τις εμπειρίες τους και να αντιληφθούν ότι πρόκειται για έναν ελέφαντα (P. Shields, 2003). Μια υλοποίηση της κοινότητας διερεύνησης αποτελεί και η Wikipedia, όπου πολλοί διαφορετικοί συντάκτες (ο καθένας με τα δικά του “τυφλά” σημεία) διαπραγματεύονται τις διαφορετικές αντιλήψεις τους και συνθέτουν τα λήμματα της διαδικτυακής εγκυκλοπαιδείας. “Όπως έγραφε ο *Bakhtin* στα «ζητήματα ποιητικής του Ντοστογιέφσκυ», η αλήθεια γεννιέται ανάμεσα σε ανθρώπους που την αναζητούν από κοινού, μέσα σε μια διαδικασία διαλογικής συνέντευξης.” (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 116)¹³.

¹³ Όπως αναφέρει ο Παπαμιχαήλ, ο ιδιώτης αποτελεί την ετυμολογική ρίζα του ηλίθιου στις λατινογενείς γλώσσες (*idiot, idiotie*), σε απόλυτη συμφωνία με την αρχαιοελληνική αντίληψη για την ανθρώπινη φύση: «σε μια κατάσταση στέρησης των πάντων, ακόμη και των ανώτερων και πιο ανθρώπινων ικανοτήτων του ανθρώπου. Ένας άνθρωπος που ζούσε μια αποκλειστικά ιδιωτική ζωή... δεν ήταν εντελώς άνθρωπος» (Arendt, 1986, σ. 60, όπως αναφέρεται στο: Παπαμιχαήλ, 2003, σ. 271).

Η αυξανόμενη συμμετοχή στο κοινωνικό-πολιτισμικό γίνεσθαι της κοινότητας συνιστά συμμετοχή σε μια διερευνητική, μαθησιακή διεργασία. Η νοηματοδότηση μιας κοινότητας, ο τελικός σκοπός της, το κοινό όραμα, ο *Λόγος* για τον οποίο συγκροτείται και υπάρχει είναι σε συνεχή διαπραγμάτευση, εν τω γίνεσθαι. Η συμμετοχή στηρίζεται αναγκαστικά στη διαρκή διαπραγμάτευση ενός νοήματος μέσα από μια σχέση αμοιβαίου καθορισμού ανάμεσα στην κατανόηση και στο βίωμα (Lave & Wenger, 1991). Η συμμετοχή ως συνθήκη μάθησης μετατοπίζει την εστίαση από το άτομο στο πρόσωπο, δηλαδή στο άτομο μέσα από την εξελισσόμενη σχέση του με τον άλλο στα πλαίσια μιας κοινότητας ανθρώπων. Το ανθρώπινο περιβάλλον είναι “συγκροτημένο ως μια σχέση πράξης και συμβίωσης, διαμέσου της οποίας όλα τα ανθρώπινα όντα αναγνωρίζουν και αποδίδουν νοήματα στο περιβάλλον τους” (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 104). Έτσι η μάθηση γίνεται αντιληπτή ως κοινοτική δραστηριότητα (Lave & Wenger, 1991, p. 42). Το σχολείο, το πανεπιστήμιο, η τάξη συγκροτούν κοινότητες στις οποίες συμμετέχουν πρόσωπα που μαθαίνουν μέσω της συμμετοχής και της δράσης τους. Οι δυνητικές κοινότητες, λόγω της έλλειψης τοπικών και χρονικών περιορισμών στην πρόσβαση, προσφέρουν τη δυνατότητα εμπλουτισμού της εκπαίδευσης, δια μέσου της συμμετοχής των μαθητών και των καθηγητών τους στους κοινοτικούς χώρους δράσης και αλληλεπίδρασης. Μάθηση μέσω συμμετοχής σε κοινότητες συνιστά μετατόπιση της προσοχής από το μαθητή ως άτομο, στις σχέσεις που αναπτύσσει ο μαθητής με το κοινωνικό του περίγυρο. “Η κοινωνική κατάσταση «έρχεται πρώτη», αποτελεί τη βάση της ανάπτυξης κάθε γνωστικής ή γλωσσικής συμπεριφοράς, ρυθμίζει τη συνεργασία και τη συμβίωση από το πεδίο της σύν-πράξης έως το πεδίο της συν-εννόησης.” (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 116). Η μετατόπιση από το άτομο στο πρόσωπο (ετυμολογικά *προσ* + *όψη*, δηλαδή αυτός που κοιτάει-σχετίζεται με κάποιον άλλο) και στις σχέσεις που αναπτύσσει αποτελεί προϋπόθεση για μια οικολογική θεώρηση της μάθησης

Στην κλασσική θεώρηση της τυπικής εκπαίδευσης κυριαρχεί η δυαδική σχέση μαθητή – καθηγητή. Αντίθετα, η μάθηση σε μια κοινότητα πρακτικής εμπεριέχει τριαδικές σχέσεις: νέα μέλη – ενδιάμεσα μέλη – πρεσβύτερα μέλη. Η τριαδική σχέση επιτρέπει τη μαθητεία των νέων μελών από τα πρεσβύτερα μέλη αλλά και από τα ενδιάμεσα μέλη,

που σαφώς ξέρουν περισσότερα από τους νεοεισερχόμενους αλλά όχι τόσα όσα γνωρίζουν τα πρεσβύτερα μέλη. Η τριαδικότητα αυτή εμπεριέχει τη σύγκρουση, αφού για να γίνει ένα νέο μέλος ενδιάμεσο και τελικά πρεσβύτερο προϋποθέτει τον εκτοπισμό των πρεσβυτέρων μελών, που καλούνται κάποια χρονική στιγμή να δώσουν χώρο στους επόμενους (Lave & Wenger, 1991, p. 46). Αυτή η εγγενής σύγκρουση είναι αναπόφευκτη και μπορεί να είναι εποικοδομητική (*πόλεμος πάντων μὲν πατήρ ἐστι - Ἡράκλειτος*). Στην περίπτωση αξιοποίησης μιας δυνητικής κοινότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσεται ένα τρίγωνο σχέσεων, ένας τρίτος πόλος που διασπά το κλασσικό δίπολο μαθητή – καθηγητή. Τώρα στην παιδαγωγική σχέση υπεισέρχονται και τα υφιστάμενα μέλη της κοινότητας που διαμορφώνουν καινούργιες συσχετίσεις και με τους καθηγητές και με τους μαθητές, ενώ αναδιαμορφώνουν και τη μεταξύ τους σχέση (καθηγητών με μαθητές και μελών κοινότητας μεταξύ τους). Το τρίγωνο καθηγητή – μαθητή – μέλους κοινότητας, δεν “απειλεί” τα μέλη της κοινότητας ως προς τη θέση τους σε αυτήν, αφού οι μαθητές και οι καθηγητές δεν εντάσσονται στην κοινότητα με το σύνηθες τρόπο, επιδιώκοντας την πλήρη ενσωμάτωσή τους σε αυτήν. Ωστόσο, ο τρίτος παράγοντας στην παιδαγωγική σχέση αποσταθεροποιεί τις συνηθισμένες ισορροπίες, εισάγοντας νέες συγκλίνουσες ή αντιθετικές σχέσεις ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη¹⁴. Η μελέτη των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα σε καθηγητές, μαθητές και μέλη της κοινότητας είναι θεμελιώδης για την αξιολόγηση της χρησιμότητας μιας αναπόφευκτα χρονικά οριοθετημένης αξιοποίησής των δυνητικών κοινοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από τη συμμετοχή τους σε κοινότητες τις βασικές κοινωνικές αξίες και τους κοινωνικούς ρόλους που καλούνται να υπηρετήσουν (Sanders, 1966, p. 5). Η συμμετοχή σε μια δυνητική κοινότητα επικοινωνεί στους μαθητές τους ρητούς και άρρητους κανόνες ενός ψηφιακού πολίτη, “ιθαγενή” ή “άποικου” (Palfrey & Gasser, 2010, p. 4). Στην περίπτωση μιας δυνητικής κοινότητας, όπως η κοινότητα της

¹⁴ Έτσι προσφέρεται και η δυνατότητα μιας παιδαγωγικής μελέτης στη βάση της κοινότητας και όχι του απομονωμένου ατόμου: “η παιδαγωγική οφείλει να διατηρήσει μια κριτική στάση απέναντι σε όλες τις ψυχολογικές θεωρίες που, κάπως πρόχειρα και συνοπτικά, θα μπορούσαμε να ονομάσουμε «ατομο-κεντρικές θεωρίες του ψυχολογικού υποκειμένου» και να αναλύσει τη συμπεριφορά του υποκειμένου αυτού στην πραγματική, κοινωνική της διάσταση, αποδεσμεύοντάς την οριστικά απ’ όλες τις τάσεις του βιολογικού αναγωγισμού, του θετικισμού και του φερμαλισμού που ο αναγωγισμός αυτός άμεσα ή έμμεσα συνεπάγεται.” (Παπαμιχαήλ, 2003, σ. 300).

Wikipedia, το όφελος της συμμετοχής μπορεί να είναι διπλό: ψηφιακή εγγραμματοσύνη από τη συμμετοχή σε μια διαδικτυακή κοινότητα και, παράλληλα, πρόσθετο γνωστικό όφελος από τη συμμετοχή σε ένα εγχείρημα γνώσης.

Η κοινότητα που μαθαίνει ...

Ο Peter Senge εισήγαγε το 1990 την έννοια του οργανισμού μάθησης¹⁵. Είναι *“οργανισμοί όπου οι άνθρωποι συνεχώς επεκτείνουν την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου καλλιεργούνται νέα και διασταλτικά πρότυπα σκέψης, όπου η συλλογική φιλοδοξία απελευθερώνεται και όπου συνεχώς οι άνθρωποι μαθαίνουν πως να μαθαίνουν μαζί.”* (Senge, 2006/1990, p. 5). Ο Senge θεωρεί ότι η ικανότητα των ανθρώπων να συγκροτούν ομάδες εργασίας και να μαθαίνουν μαζί, ξεπερνώντας τους ατομικούς περιορισμούς και θέτοντας μεγαλύτερους συλλογικούς στόχους, παράγει αποτελέσματα που δεν μπορούν να αναχθούν στο απλό άθροισμα των δυνατοτήτων των επιμέρους ατόμων (Senge, 2006, p. 6). Τα αποτελέσματα αυτά αποτελούν αναδυόμενες ιδιότητες ενός συγκροτούμενου όλου, του οργανισμού μάθησης. Ο Senge θεωρεί ότι ένα από τα βασικότερα προβλήματα της δυτικής κουλτούρας είναι ότι από πολύ μικρή ηλικία έχουμε συνηθίσει να σπάμε τα προβλήματα σε κομμάτια, ώστε να μπορούμε να βρούμε ευκολότερα λύσεις στα επιμέρους υποπροβλήματα (Senge, 2006, p. 5). Το κόστος που πληρώνουμε για αυτή τη μείωση της πολυπλοκότητας είναι ότι χάνουμε την ικανότητα να βλέπουμε το όλον, το συλλογικό. Ο David Bohm (αναφέρεται στο Senge, 2006, p. 5) θεωρεί ότι είναι πρακτικά αδύνατο να αποκτήσουμε ξανά μια ολιστική οπτική, είναι σαν να προσπαθούμε να ενώσουμε τα κομμάτια ενός καθρέφτη που έχει σπάσει για να δούμε μέσα σε αυτόν. Αυτή η προσέγγιση στο επιμέρους, στο άτομο, που είναι καθολικά διάχυτη στην κουλτούρα του δυτικού πολιτισμού, έχει επηρεάσει αναπόφευκτα και την παιδαγωγική σκέψη. Για παράδειγμα, ο Piaget εστιάζει το ερευνητικό του ενδιαφέρον στη μάθηση του παιδιού μέσω της ατομικής δράσης του επί του εξωτερικού περιβάλλοντος (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 186). Οι υποστηρικτές της κοινωνικής μάθησης προσέθεσαν στην εξίσωση τους άλλους, την κοινωνία, αλλά και σε

¹⁵ Στο βιβλίο του: *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*.

αυτή τη θεώρηση εξακολουθεί να είναι το άτομο αυτό που μαθαίνει μαζί τους άλλους, όχι η ομάδα ή το σύστημα. Για παράδειγμα, ο Vygotsky εισήγαγε την έννοια της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης: αυτό που μπορεί σήμερα να κάνει το παιδί με τη διαμεσολάβηση ενός άλλου, αύριο θα μπορεί να το κάνει μόνο του (Δαφέρμος, 2002, p. 198). Μόνο του – όχι σαν ομάδα¹⁶. Η κυρίαρχη κουλτούρα μέσα στην οποία μεγαλώσαμε κάνει εξαιρετικά δύσκολη τη μετάβαση από το ατομικό επίπεδο στο συστημικό. Στην οπτική του Senge, η μάθηση είναι ιδιότητα του συστήματος, που συγκροτείται από τα επιμέρους άτομα.



Εικόνα 1.3. Τα κομμάτια ενός σπασμένου καθρέφτη. Ο David Bohm¹⁷ θεωρεί ότι είναι πρακτικά αδύνατο να αποκτήσουμε ξανά μια ολιστική οπτική, είναι σαν να προσπαθούμε να ενώσουμε τα κομμάτια ενός καθρέφτη που έχει σπάσει για να δούμε μέσα σε αυτόν. Η κυρίαρχη δυτική κουλτούρα δεν εννοεί τη μετάβαση από το ατομικό επίπεδο στο επίπεδο του ενιαίου υπερ-συστήματος. (Δημιουργός φωτογραφίας: Paul J Everett, άδεια χρήσης CC-BY 2.0., Πηγή: http://www.flickr.com/photos/paul_everett82/).

¹⁶ Ωστόσο, ο Engeström χρησιμοποιεί τα τελευταία χρόνια την έννοια της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης για να προσδιορίσει τη συνολική αναπτυξιακή δυναμική ενός συλλογικού συστήματος δραστηριότητας (ως ενιαίου όλου), όταν αλληλεπιδρά, συνεργατικά ή συγκρουσιακά, με άλλα τέτοια συστήματα (Engeström, 2008, p. 5). Αυτό συνιστά μια μετάβαση από το ατομικό στο συστημικό επίπεδο.

¹⁷ αναφέρεται στο Senge, 2006, p. 5

1.6. Δυνητικός – Δυνητικότητα – Διασαφηνίσεις

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να διασαφηνίσουμε τον όρο *δυνητικός*, που χρησιμοποιούμε συνεχώς για να αποδώσουμε στα Ελληνικά τον Αγγλικό όρο *virtual* (σε αντίθεση με τον όρο *εικονικός* που εσφαλμένα χρησιμοποιείται). Ο όρος *virtual* σήμερα στα Αγγλικά σημαίνει: “*being such in essence or effect though not formally recognized or admitted*.”¹⁸. Δηλαδή αυτό που είναι στην ουσία ή στο αποτέλεσμα όμοιο με κάτι αντίστοιχο:

“Virtual: Latin 1. Virtus 2. Virtuosis. Possessed of certain physical virtues or capacities; effective in respect of inherent natural qualities or powers capable of exerting influence by means of such qualities (rare)” (Oxford English Dictionary)¹⁹

Ο όρος *virtual* στα Ελληνικά μεταφράζεται από το αγγλοελληνικό λεξικό του Σταυρόπουλου ως *ουσιαστικός, κατ’ ουσίαν*.

*Virtual επ. ουσιαστικός, πραγματικός, κατ’ ουσίαν: he is the virtual head of the business, αυτός είναι ο πραγματικός διευθυντής της επιχείρησης. a virtual defeat/confession, μια κατ’ ουσίαν ήττα/ομολογία.*²⁰

Ετυμολογικά ο όρος *virtual* προέρχεται από το Λατινικό *virtus*²¹ που σημαίνει ισχύς ή δύναμη (R. Shields, 2003, p. 2):

Virtue was the power to produce results, to have an effect. Some even argue that ‘the virtue of something is its “capacity” or efficacy (Haraway, 1992: 325). But Virtu is more an open, creative potentiality (R. Shields, 2003, p. 3).

¹⁸ Πηγή: (Merriam-Webster’s Collegiate Dictionary: Eleventh Edition, 2004).

¹⁹ Όπως αναφέρεται στο (Shields, 2003, p. 3).

²⁰ Πηγή: (Stavropoulos & Hornby, 1977).

²¹ Στο μεσαίωνα το *virtus* εξελίχθηκε σε *virtualis* και απέκτησε το νόημα που έχει το *virtue* σήμερα: αρετή και ενάρετος (Shields, 2003, p. 3).

Δηλαδή μια *virtual community* έχει την ισχύ και τη δυνατότητα να είναι μια κοινότητα, και είναι κοινότητα στην ουσία και στο αποτέλεσμα της. Ο όρος *virtual community* μπορεί να αποδοθεί καλύτερα στα Ελληνικά ως δυνητική κοινότητα, γιατί έχει τη δύναμη να είναι κοινότητα και στην ουσία και στο αποτέλεσμα της, ανεξάρτητα από το χώρο ανάπτυξης και δράσης της που μπορεί να είναι το διαδίκτυο ή οποιοσδήποτε άλλος τεχνολογικά διαμεσολαβημένος χώρος πραγματικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων²². Η απόδοση του όρου *virtual* στα Ελληνικά ως *εικονικός* (π.χ. εικονική πραγματικότητα, εικονική κοινότητα) δεν έχει καμία σημασιολογική ή ετυμολογική βάση και είναι εξαιρετικά προβληματική. Το *εικονικός* έχει τη σημασία του πλασματικού, του όχι πραγματικού²³. Η δυνητική κοινότητα δεν αποτελεί πλασματική απεικόνιση, “φθηνή” απομίμηση μιας κοινότητας του φυσικού χώρου: είναι μια αυθύπαρκτη κοινότητα στην ουσία της και στην ισχύ της, η οποία αναπτύσσεται στον κυβερνοχώρο ή σε ένα άλλο διαμεσολαβούμενο χώρο. Πολλές δυνητικές κοινότητες υπάρχουν αποκλειστικά στον κυβερνοχώρο και δεν δημιουργήθηκαν ως ψεύτικη προσομοίωση μιας κοινότητας του φυσικού χώρου. Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η κοινότητα των συντακτών της Wikipedia. Η κοινότητα αυτή αναπτύχθηκε και έχει τη δική της ζωή αποκλειστικά στο διαδίκτυο. Δεν πρόκειται για εικονική κοινότητα: είναι πραγματική, αναπτύσσεται στο διαδίκτυο και τα αποτελέσματά της είναι περισσότερο από εμφανή. Αντίστοιχα, η δυνητική πραγματικότητα δεν είναι μια εικονική πραγματικότητα: είναι στην ουσία της και ως προς τα αποτελέσματά της μια πραγματική πραγματικότητα, που βιώνεται από το ανθρώπινο ψυχολογικό υποκείμενο στον κυβερνοχώρο. Τόσο πραγματική, που σύμφωνα με τον Jean Baudrillard είναι **πιο πραγματική από πραγματική** (Baudrillard, 1994, p. 81). Η απόδοση του όρου *virtual* στα Ελληνικά ως *εικονικός* ευθύνεται ενδεχόμενα για την υποτίμηση της πραγματικής διάστασης του ανθρώπινου βιώματος στον κυβερνοχώρο.

Ακόμα και αν μια δυνητική κοινότητα δημιουργηθεί ως προσομοίωση μιας κοινότητας του φυσικού χώρου, στο τέλος εξελίσσεται, όπως όλες οι προσομοιώσεις, σε μια

²² *Δυνητικός*: που μπορεί να γίνει ή να μη γίνει σε ορισμένη περίπτωση, που εκφράζει την έννοια του δυνατού να συμβεί. Πηγή: *Ελληνικό Λεξικό Τεγόπουλος-Φυτράκης*, Εκδόσεις Αρμονία, 1997.

²³ Βλέπε *εικονικός γάμος*. Πηγή: *Ελληνικό Λεξικό Τεγόπουλος-Φυτράκης*, Εκδόσεις Αρμονία, 1997.

αυτόνομη οντότητα με το δικό της ανεξάρτητο τρόπο ζωής (Shields, 2003, p. 4), τη δικής της δηλαδή κουλτούρα (Κοσκινάς, 1996, p. 134). Η προσομοίωση μιας πραγματικότητας, είναι πλέον μια αυθύπαρκτη πραγματικότητα που συγκροτεί δυνητικά αυτό του οποίου αποτελεί “προσομοίωση”:

Today abstraction is no longer that of the map, the double, the mirror or the concept. Simulation is no longer that of a territory, a referential being or a substance. It is the generation by models of a real without origin or reality: a hyperreal. The territory no longer precedes the map, nor does it survive it. It is nevertheless the map that precedes the territory... (Baudrillard, 1994, p. 1)

Σύμφωνα με τον μετανεωτερικό Baudrillard, η απλή προσομοίωση μιας κοινότητας δεν συνιστά εικονικότητα ή ψευδαίσθηση (Gane, 1991, p. 176). Μια δυνητική κοινότητα γεννιέται σε μια δεδομένη κουλτούρα και στη συνέχεια συγκροτεί τη δικής της κουλτούρα που δεν χρειάζεται να έχει αντίστοιχη στο φυσικό κόσμο. Η crowdsourcing κουλτούρα της Wikipedia δεν υπήρχε σε κοινότητα του φυσικού χώρου, πριν το wiki λογισμικό και πριν τη Wikipedia. Ωστόσο, δεν μπορούμε να αποκλείσουμε την πιθανότητα κάποια “πραγματική” κοινότητα του φυσικού χώρου να αποτελέσει στο μέλλον προσομοίωση της “εικονικής” κοινότητας της Wikipedia.

Η Wikipedia στην Εκπαίδευση

2. Η Wikipedia στην Εκπαίδευση

Τα μεγάλα άλματα μπροστά συμβαίνουν όταν ξαφνικά γίνεται εφικτό αυτό που αναζητούσαν απελπισμένα (Friedman, 2012).

Η Wikipedia αποτελεί σήμερα τη μεγαλύτερη διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια με περισσότερα από 25 εκατομμύρια λήμματα¹ σε 285 διαφορετικές γλώσσες². Η αγγλική έκδοση της Wikipedia είναι η μεγαλύτερη σε μέγεθος με περισσότερα από 4.2 εκατομμύρια λήμματα³ (Εικόνα 2.1). Η κοινότητα της Wikipedia στην Αγγλική γλώσσα υποστηρίζεται από 31.313 ενεργούς συντάκτες (εγγεγραμμένα μέλη με τουλάχιστον 5 συνεισφορές κάθε μήνα), από 5.717 πολύ ενεργούς συντάκτες (εγγεγραμμένα μέλη με τουλάχιστον 100 συνεισφορές κάθε μήνα) (Εικόνα 2.2) και από ένα σύνολο ανώνυμων συντακτών που συνεισφέρουν χωρίς λογαριασμό χρήστη⁴. Το Φεβρουάριο το 2013, οι επισκέψεις σελίδων μόνο στην Αγγλική Wikipedia ανήλθαν στο “αστρονομικό” νούμερο των 8.541.911.078 (ανά μήνα)⁵. Η Ελληνική έκδοση περιέχει περισσότερα από 82,000 λήμματα (Εικόνα 2.1), ενώ υποστηρίζεται από μια κοινότητα 243 ενεργών συντακτών και 40 πολύ ενεργών συντακτών (Εικόνα 2.2)⁶. Κάθε μήνα στην Ελληνική Wikipedia γίνονται περίπου 29.000.000 επισκέψεις σελίδων⁷.

¹ Πηγή: <http://stats.wikimedia.org/EN/TablesWikipediaZZ.htm>, 12 Απριλίου 2013. Το ίδρυμα Wikimedia, που υποστηρίζει τεχνικά τη Wikipedia, ακολουθεί το ανοικτό μοντέλο οργάνωσης σε όλα τα επίπεδα. Τα λεπτομερή στατιστικά δεδομένα της λειτουργίας της Wikipedia και των αδελφών εγχειρημάτων του ιδρύματος είναι ελεύθερα στον οποιοδήποτε, κυρίως μέσω της ιστοσελίδας: <http://stats.wikimedia.org/>

² Πηγή: http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Wikipedias, 12 Απριλίου 2013.

³ Πηγή: http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Size_of_Wikipedia, 12 Απριλίου 2013.

⁴ Πηγή: <http://stats.wikimedia.org/EN/SummaryEN.htm>, 12 Απριλίου 2013.

⁵ Πηγή: <http://stats.wikimedia.org/EN/SummaryEN.htm>, 12 Απριλίου 2013.

⁶ Πηγή: <http://stats.wikimedia.org/EN/SummaryEL.htm>, 12 Απριλίου 2013.

⁷ Πηγή: <http://stats.wikimedia.org/EN/SummaryEL.htm>, 12 Απριλίου 2013.

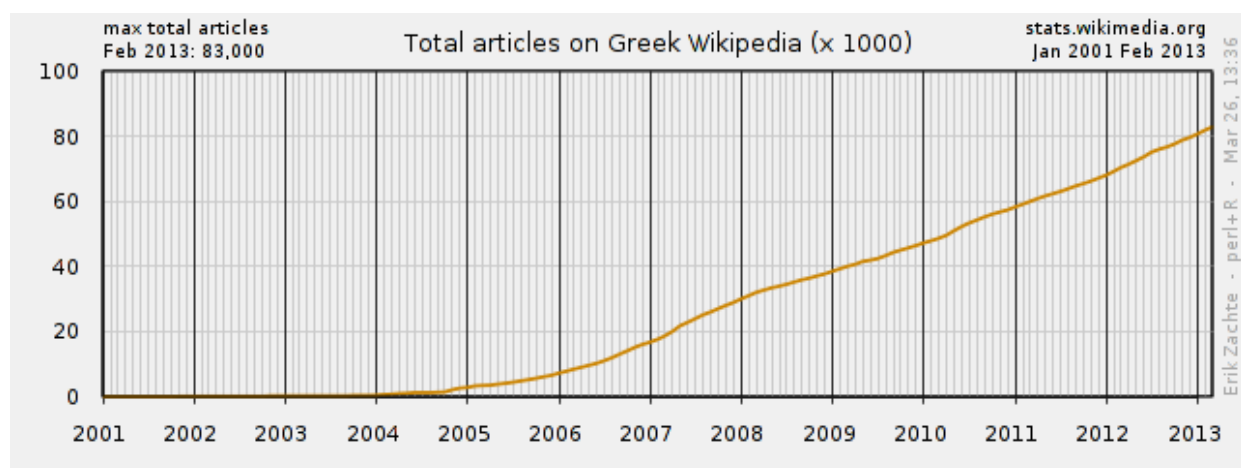
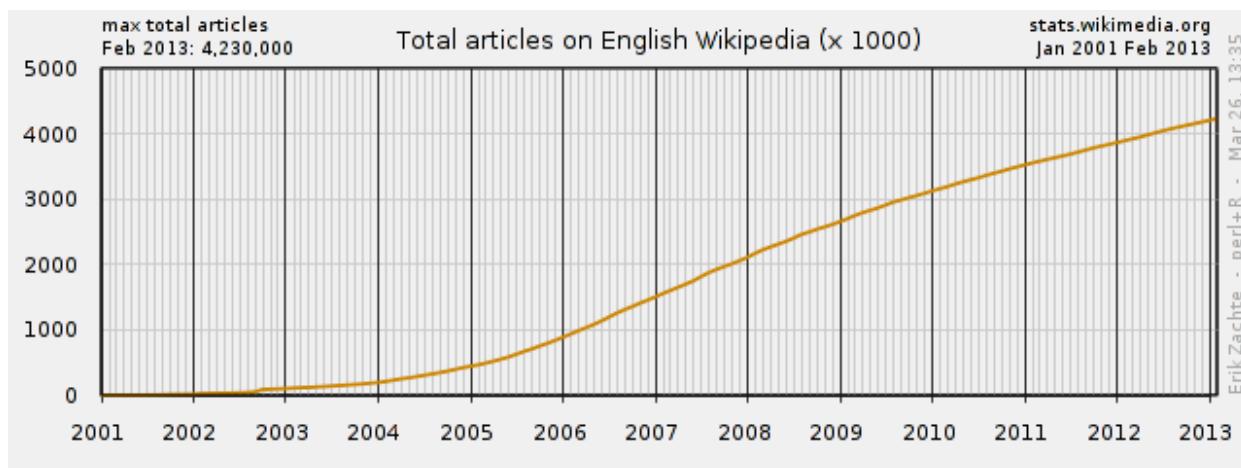
Η Wikipedia στηρίζεται τεχνολογικά στη πλατφόρμα *mediawiki*, ένα *wiki* λογισμικό ανοικτού κώδικα, που επιτρέπει την *online* συνεργατική παραγωγή κειμένων⁸. Σύμφωνα με το ομώνυμο λήμμα της Ελληνικής έκδοσης της Wikipedia⁹:

*Η **Βικιπαίδεια** (ο όρος προήλθε από το Αγγλικό **Wikipedia** σε ελεύθερη μεταγραφή) είναι μία διεθνής, ελεύθερου περιεχομένου, εξελισσόμενη δια συνεργασίας εγκυκλοπαίδεια, η οποία βρίσκεται στη διεύθυνση <http://www.Wikipedia.org> στο Διαδίκτυο. Γράφεται σε συνεργασία από εθελοντές με το λογισμικό *wiki*, κάτι που σημαίνει ότι λήμματα μπορεί να προστεθούν ή να αλλάξουν από τον καθένα. Το έργο ξεκίνησε στις 15 Ιανουαρίου 2001 ως συμπλήρωμα στη γραμμένη από ειδήμονες *Nupedia*, με ιδρυτή τον Τζιμ Γουέλς και λειτουργεί τώρα από το μη κερδοσκοπικό Ίδρυμα Wikimedia (Wikimedia Foundation).*

Η Wikipedia δεν αποτελεί μια εγκυκλοπαίδεια με την κλασσική σημασία του όρου. Η Wikipedia αντιπροσωπεύει ένα μοντέλο συμμετοχικής παραγωγής της γνώσης. Στην πράξη η σημασία του όρου εγκυκλοπαίδεια αλλάζει και οι επόμενες γενιές θα νοηματοδοτούν διαφορετικά τον όρο σε σχέση με εμάς. Τώρα βρισκόμαστε στη μετάβαση. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται μια εισαγωγή στην ιδέα της συμμετοχικής δημιουργίας μιας εγκυκλοπαίδειας, που αποτελεί ένα νέο παράδειγμα *crowd-sourcing* παραγωγής. Επίσης, αναλύεται το ζήτημα της εγκυκλοπαιδικής εγκυρότητας, ως συνάρτηση ενός νέου είδους ψηφιακής εγγραμματοσύνης. Τα λήμματα της Wikipedia δεν αποτελούν απλά τα προϊόντα μιας συμμετοχικής δραστηριότητας, μιας συνεργατικής δημιουργίας. Αναπτύσσονται συνέχεια, είναι τα στιγμιότυπα μιας διεργασίας εξ εξέλιξης.

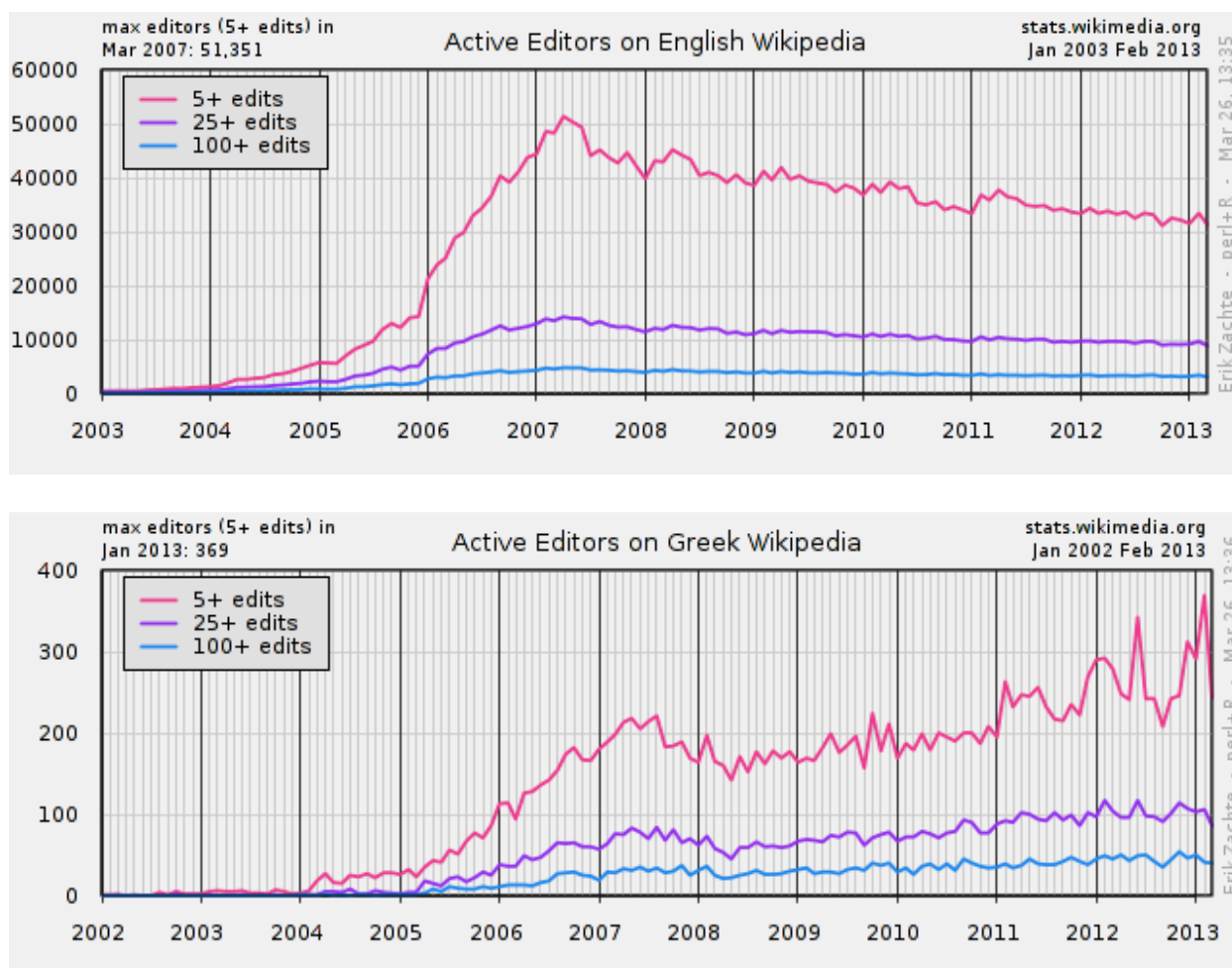
⁸ Πηγή: <http://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki>, 12 Απριλίου 2013.

⁹ Πηγή: <http://el.Wikipedia.org/wiki/Wikipedia>, 12 Απριλίου 2013.



Εικόνα 2.1 Ρυθμός αύξησης των λημμάτων της Αγγλικής έκδοσης της Wikipedia (πάνω) και της Ελληνικής (κάτω), από το 2001, έτος έναρξης του εγχειρήματος, μέχρι σήμερα (Φεβρουάριος του 2013). Συγκριτικά υπάρχει παρόμοιος ρυθμός αύξησης των λημμάτων, με τα μεγέθη της Ελληνικής Wikipedia να είναι περίπου πενήντα φορές μικρότερα. (πηγή: Στατιστικά του ιδρύματος Wikimedia (<http://stats.wikimedia.org/EN/SummaryEL.htm> και <http://stats.wikimedia.org/EN/SummaryEN.htm>, ανακτήθηκε στις 12 Απριλίου 2013)

Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζονται οι δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης της Wikipedia και οι προσπάθειες του ιδρύματος WMF για την προώθηση της Wikipedia στην Εκπαίδευση, με έμφαση στα πανεπιστήμια. Παρουσιάζονται αναλυτικά μια σειρά εκπαιδευτικών δράσεων που μπορούν να πραγματοποιηθούν με άξονα τη Wikipedia. Στην τελευταία ενότητα περιγράφεται η πιλοτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, στο Πάντειο πανεπιστήμιο, την άνοιξη του 2011.



Εικόνα 2.2 Συνολικός αριθμός συντακτών της Αγγλικής έκδοσης της Wikipedia (πάνω) και της Ελληνικής (κάτω), από το 2001, έτος έναρξης του εγχειρήματος, μέχρι σήμερα (Φεβρουάριος του 2013). Η μπλε γραμμή (κάτω) αντιπροσωπεύει τους πολύ ενεργούς εγγεγραμμένους συντάκτες, με τουλάχιστον 100 συνεισφορές ανά μήνα. Η μωβ γραμμή (μεσαία) αντιπροσωπεύει τους εγγεγραμμένους συντάκτες με τουλάχιστον 25 συνεισφορές ανά μήνα. Η κόκκινη γραμμή (πάνω) αντιπροσωπεύει τους εγγεγραμμένους συντάκτες με τουλάχιστον 5 συνεισφορές ανά μήνα. Συγκριτικά, παρατηρείται μικρή μείωση του αριθμού των συντακτών στην Αγγλική Wikipedia (περίπου 20% από το 2007 έως το 2013), ενώ στην Ελληνική Wikipedia (για το ίδιο διάστημα) παρατηρείται οριακή αύξηση. Η διατήρηση και η αύξηση του αριθμού των μελών είναι κρίσιμη για την υγεία ενός crowdsourcing εγχειρήματος. (πηγή: Στατιστικά του ιδρύματος Wikimedia (<http://stats.wikimedia.org/EN/SummaryEL.htm> και <http://stats.wikimedia.org/EN/SummaryEN.htm>, ανακτήθηκε στις 12 Απριλίου 2013))

2.1. Ένα νέο μοντέλο συμμετοχικής δημιουργίας

Το αεί ζητείν δεν έχει τέλος. Είναι διαρκής κίνηση προς κάτι που ίσως ο σκεπτικός αισθάνεται ότι δεν θα φθάσει ποτέ. Αυτό το άπιαστο, που θέλει επίμονα να πιάσει, φαίνεται στον ανοιχτό ορίζοντα ως ένα ιδεώδες προς το οποίο τείνει ο σκεπτικός, γνωρίζοντας, ίσως, ότι ο κύκλος της ζητήσεως δεν θα κλείσει ποτέ (Πεντζοπούλου-Βαλαλά, 2002, p. 155).

Η μεγαλύτερη (διαδικτυακή) εγκυκλοπαίδεια

Η Wikipedia είναι μια ελεύθερη, διαδικτυακή και συνεργατική πολύγλωσση εγκυκλοπαίδεια η οποία υποστηρίζεται από έναν μη κερδοσκοπικό οργανισμό, το ίδρυμα Wikimedia. Η Wikipedia δημιουργήθηκε το 2001 από τους *Jimmy Wales* και *Larry Sanger*. Το περιεχόμενο συντηρείται από μια κοινότητα εθελοντών συντακτών που αυτοαποκαλούνται *Βικιπαιδιστές* (Wikipedians)¹⁰. Υπολογίζεται ότι τα λήμματα της Αγγλικής Wikipedia, αν εκτυπώνονταν σήμερα, θα καταλάμβαναν 1535 τόμους, ύψους 25 εκ. και πάχους 5 εκ., με περιεχόμενο 1.600.000 λέξεις ο καθένας (τυπικό μέγεθος τόμου εγκυκλοπαίδειας Britannica)¹¹, όπως απεικονίζεται στην *εικόνα 2.3*. Το ίδρυμα Wikimedia εκτός από την Wikipedia υποστηρίζει και μια σειρά από *αδελφά εγχειρήματα* (Breslin, Passant, & Decker, 2009), όπως είναι το *Wiktionary* (*Βικιλεξικό*), το *Wikibooks* (*Βικιβιβλία*), το *Wikiquote* (*Βικιφθέγματα*), το *Wikiversity* (*Βικιεπιστήμιο*) και αρκετά άλλα συνεργατικά περιβάλλοντα, που συχνά “επωάζονται” στους “επωαστήρες” του ιδρύματος WMF μέχρι να αποφασιστεί η αυτόνομη λειτουργία τους¹².

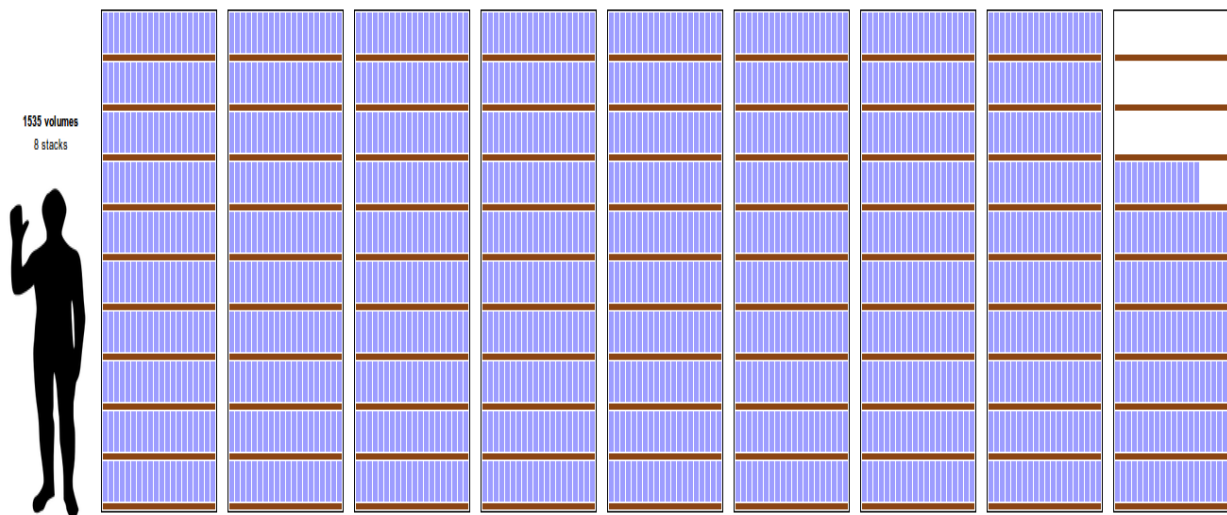
Η Wikipedia ανήκει στην κατηγορία των εγχειρημάτων ανοικτού περιεχομένου (*open-content projects*) και είναι το μεγαλύτερο εγχείρημα αυτού του είδους (Nov & Kuk, 2008). Αυτό σημαίνει ότι το περιεχόμενο του εγχειρήματος μπορεί να χρησιμοποιηθεί, τροποποιηθεί και αναδιανεμηθεί ελεύθερα. Ειδικότερα, τα λήμματα της Wikipedia

¹⁰ Πηγή: <http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Wikipedians>, 12 Απριλίου 2013.

¹¹ Πηγή: στατιστικά της Wikipedia: <http://en.Wikipedia.org/wiki/Special:Statistics>, 18 Μαΐου 2011.

¹² Πηγή: http://incubator.wikimedia.org/wiki/Incubator:Main_Page, 12 Απριλίου 2013.

διέπονται από την άδεια χρήσης *CC-BY-SA* (*Creative Commons Attribution-Share Alike* <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>) που σημαίνει ότι το περιεχόμενο είναι ελεύθερο προς αντιγραφή, αναδιανομή και τροποποίηση (ακόμα και για εμπορικούς σκοπούς) με την προϋπόθεση ότι θα γίνεται αναφορά στην πηγή του υλικού (*Wikipedia*) και το νέο υλικό θα διέπεται από την ίδια άδεια χρήσης (*CC-BY-SA*).



Εικόνα 2.3 Μια αναπαράσταση του μεγέθους της Αγγλικής έκδοσης της *Wikipedia*, σε υποθετική έντυπη μορφή. Σύνολο 1535 τόμοι, ενώ συνέχεια προστίθενται νέα λήμματα αυξάνοντας το συνολικό μέγεθος. (πηγή: http://en.Wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Size_of_Wikipedia#Hard_copy_size, ανακτήθηκε στις 18 Μαΐου 2011).

Ο όρος *Wikipedia* συνοψίζει τις δυο βασικές ιδέες του εγχειρήματος. Το πρώτο συνθετικό του όρου (*wiki*) προέρχεται από μια διάλεκτο της Χαβάης και σημαίνει *γρήγορο* (Tapscott & Williams, 2008, p. 71). Καταρχήν η *Wikipedia* βασίζεται στο λογισμικό *wiki* το οποίο επιτρέπει στον επισκέπτη μιας ιστοσελίδας να την τροποποιήσει ή να προσθέσει νέες σελίδες, διατηρώντας ένα πλήρες ιστορικό μεταβολών, ώστε να είναι δυνατή η αναίρεση οποιασδήποτε κακόβουλης ή λανθασμένης επεξεργασίας. Η δεύτερη ιδέα του εγχειρήματος αποτυπώνεται στον όρο *pedia* και αποτελεί τον σκοπό της *Wikipedia*, τη δημιουργία μιας εγκυκλοπαίδειας (Schroer & Hertel, 2009). Ο συνδυασμός αυτών των δύο ιδεών οδήγησε στην δημιουργία μιας συνεργατικής-συμμετοχικής εγκυκλοπαίδειας ανοικτού περιεχομένου. Θεωρητικά και πρακτικά, ο

καθένας μπορεί να συνεισφέρει σε ένα λήμμα της Wikipedia. Αν το λήμμα δεν υπάρχει, μπορεί να το δημιουργήσει.

Οι περισσότεροι χρήστες της Wikipedia είναι απλοί επισκέπτες. Χρησιμοποιούν την Wikipedia για ενημέρωση πάνω σε οποιοδήποτε θέμα. Εκτός από τους απλούς αναγνώστες, που αποτελούν και τη συντριπτική πλειοψηφία, υπάρχει ένα σύνολο χρηστών που συνεισφέρουν, δημιουργώντας, διορθώνοντας ή βελτιώνοντας τα λήμματα. Αυτοί οι χρήστες αυτοπροσδιορίζονται ως *Βικιπαιδιστές* ή *Βικιπαίδες* (*Wikipedians*) και συγκροτούν μια ενεργή δυνητική κοινότητα γύρω από το εγχείρημα ¹³.

Υπάρχουν Βικιπαιδιστές που δεν δημιουργούν λογαριασμό χρήστη και συνεισφέρουν ανώνυμα με μόνο στοιχείο αναγνώρισής τους τη διεύθυνση IP που χρησιμοποιεί ο υπολογιστής τους. Ωστόσο, οι περισσότεροι συντάκτες δημιουργούν λογαριασμό. Οι εγγεγραμμένοι χρήστες έχουν μια σειρά από συγκριτικά πλεονεκτήματα. Για παράδειγμα, μπορούν να διατηρούν προσωπική σελίδα με τις συνεισφορές τους, να είναι ψηφιακά αναγνωρίσιμοι στην κοινότητα της Wikipedia και να εκλέγονται σε αιρετές θέσεις ευθύνης. Από τους εγγεγραμμένους χρήστες κάποιοι επιλέγουν να χρησιμοποιούν ένα ψευδώνυμο που δεν παραπέμπει στην πραγματική τους ταυτότητα, ενώ άλλοι επιλέγουν να χρησιμοποιούν το πραγματικό τους όνομα. Κάποιοι Βικιπαιδιστές διατηρούν προσωπική σελίδα χρήστη στην Wikipedia στην οποία μπορούν να έχουν συνδέσεις σε προσωπικές σελίδες ή ιστολόγια, εκτός της Wikipedia (Rafaeli & Ariel, 2008). Στην Wikipedia παρατηρείται η αρχή του Pareto (κανόνας 80%-20%), δηλαδή ένα μικρό ποσοστό των μελών της κοινότητας ευθύνεται για τις περισσότερες συνεισφορές στο περιεχόμενο (Rafaeli & Ariel, 2008; Shirky, 2008).

Στη Wikipedia υπάρχουν χρήστες που εκλέγονται από την κοινότητα ως *Διαχειριστές* και έχουν επιπλέον αρμοδιότητες αναφορικά με την εύρυθμη λειτουργία της κοινότητας και την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων (όπως ο αποκλεισμός χρηστών και ip που προχωρούν συστηματικά σε βανδαλισμούς περιεχομένου). Ωστόσο, δεν θεωρούνται ιεραρχικά ανώτεροι από τους άλλους χρήστες και η γνώμη τους ή η ψήφος τους δεν έχει

¹³ Πηγή: <http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Wikipedians>, 12 Απριλίου 2013.

αυξημένη βαρύτητα, με εξαίρεση το σεβασμό που απολαμβάνουν από την κοινότητα ως παλαιότερα μέλη της. Πιθανές διενέξεις ως προς το περιεχόμενο ενός λήμματος επιλύονται με ένα διαφανή τρόπο στη σελίδα συζήτησης του λήμματος, επιτρέποντας την ανάδυση ενός συλλογικού περιεχομένου και την αυτορρύθμιση της κοινότητας (Breslin et al., 2009).

Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές εγκυκλοπαίδειες, η Wikipedia δεν έχει προσλάβει ειδικούς επιστήμονες για να επιμελούνται τα λήμματά της (Rafaeli & Ariel, 2008). Την επιμέλεια των λημμάτων αναλαμβάνουν τα χιλιάδες μάτια των εθελοντών συντακτών, που εντοπίζουν τα ενδεχόμενα λάθη, τις ελλείψεις ή τους βανδαλισμούς και προβαίνουν στις ανάλογες διορθώσεις-βελτιώσεις, με τις δυνατότητες που προσφέρει το λογισμικό wiki. Ο κάθε χρήστης της Wikipedia έχει τη δυνατότητα να κάνει διορθώσεις ή να εμπλακεί σε έναν διάλογο με άλλους χρήστες, στη σελίδα συζήτησης οποιουδήποτε λήμματος, με σκοπό τη βελτίωση του περιεχομένου και την επίλυση πιθανών συγκρούσεων. Η διαδικασία επιμέλειας από ειδικούς (peer review) ήταν αυτή που εμπόδιζε την ανάπτυξη της *Nupedia*, μιας πρόδρομης προσπάθειας για μια διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια δωρεάν περιεχομένου. Η *Nupedia* δημιουργήθηκε το 2000 από τους *Jimmy Wales* και *Larry Sanger*. Το εγχείρημα της *Nupedia* εγκαταλείφθηκε το 2003, όταν η Wikipedia έκλεινε τα δύο χρόνια λειτουργία της. Η *Nupedia* δεν κατάφερε ποτέ να προσελκύσει ικανό αριθμό ακαδημαϊκών και άλλων ειδικών, ώστε να συγκροτήσουν μια κρίσιμη μάζα συντακτών, ικανή να συντηρήσει το εγχείρημα. Αντίθετα, η ελεύθερη και ανοικτή επιμέλεια των λημμάτων της Wikipedia από την κοινότητα των χρηστών της ήταν το βασικό συστατικό της επιτυχίας της. Ο συνιδρυτής της Wikipedia *Larry Sanger* προχώρησε στη δημιουργία της *Citizendium*¹⁴ το 2007, προσπαθώντας να συνδυάσει στοιχεία της Wikipedia (ανοικτή πρόσβαση στο περιεχόμενο και συμμετοχική ανοικτή παραγωγή του περιεχομένου) και της *Nupedia* (επιμέλεια από ειδικούς), για να δημιουργήσει μια πιο αξιόπιστη διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια. Μέχρι σήμερα, 16 Μαΐου 2011, η *Citizendium* απαριθμεί 15.801 λήμματα, εκ των οποίων τα 156 έχουν εγκριθεί από πιστοποιημένους ειδικούς (πηγή: [Citizendium.org](http://en.citizendium.org)).

¹⁴ Πηγή: <http://en.citizendium.org>, 16 Μαΐου 2011.

Παρόλο που υπάρχει μια δημόσια συζήτηση σχετικά με την ποιότητα του περιεχομένου της Wikipedia, είναι γενικά αποδεκτό ότι η Wikipedia (τουλάχιστον η Αγγλική έκδοση) είναι μια σχετικά αξιόπιστη εγκυκλοπαίδεια, καθώς μια κρίσιμη μάζα χρηστών βελτιώνει συνεχώς τα λήμματά της (Rafaeli & Ariel, 2008). Η Κοινότητα της Wikipedia, το σύνολο των χρηστών που εργάζονται χωρίς εμφανή οικονομικά οφέλη και συναντιούνται είτε στην *Αγορά* της Ελληνικής Wikipedia, είτε στην *Βρύση του Χωριού* (*Village Pump*) της Αγγλικής έκδοσης (Εικόνα 2.4), αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του συνολικού εγχειρήματος, μαζί με το περιεχόμενο που παράγεται, μαζί με τους ανθρώπους που συνεισφέρουν ανώνυμα, χωρίς να γίνονται μόνιμα μέλη της Κοινότητας, και μαζί με το ίδρυμα Wikimedia που υποστηρίζει τεχνικά, υλικά και νομικά το εγχείρημα.

Το μοντέλο οργάνωσης της Wikipedia

Ο O'Sullivan υποστηρίζει ότι η Wikipedia ήταν ένα προσδοκώμενο εγχείρημα, πολύ πριν τη δημιουργία της, πολύ πριν την εποχή του διαδικτύου και αυτό είναι εμφανές από προηγούμενες προσπάθειες στην ιστορία της ανθρωπότητας που περιελάμβαναν μέρος των χαρακτηριστικών και των στόχων της Wikipedia. Η βιβλιοθήκη της Αλεξάνδρειας αποτελούσε μια πρώτη σημαντική προσπάθεια για τη συσσώρευση του συνόλου της γραπτής ανθρώπινης γνώσης υπό την ίδια στέγη. Η Βασιλική Εταιρεία του Λονδίνου ιδρύθηκε το 1660 από μια ομάδα δώδεκα ατόμων που αποσκοπούσαν στην διάδοση ενός μηνύματος, χωρίς εμφανή εμπορικά κίνητρα. Η Εγκυκλοπαίδεια του Ντιντερό είχε ως στόχο το διαμοιρασμό της γνώσης και το διαφωτισμό. Οι εκδότες του Αγγλικού Λεξικού της Οξφόρδης στηρίχθηκαν σε πλήθος άμισθων εθελοντών. Η Λέσχη του Αριστερού Βιβλίου (*Left Book Club*) ενέπνευσε τα μέλη της χάρη στο κοινό όραμα που έθεσε (O'Sullivan, 2009). Όλα τα παραπάνω αποτελούν ιδιότητες οι οποίες απαρτιώθηκαν στο εγχείρημα της Wikipedia με έναν τρόπο που επέτρεψαν οι νέες τεχνολογίες και η Κοινωνία της Πληροφορίας, αλλά που ήταν ζητούμενο της ανθρωπότητας από πολύ πριν. Η Wikipedia είναι το αποτέλεσμα των νέων τεχνολογιών, του διαδικτύου, του λογισμικού wiki και της ανθρώπινης δράσης στα πλαίσια μιας δυνητικής Κοινότητας (Shirky, 2008).

Το εγχείρημα της Wikipedia μοιάζει απολύτως ξένο με τη σημερινή κουλτούρα της γνώσης: *Η Wikipedia δεν αποτελεί απλά ένα νέο είδος διαμοιρασμού της υπάρχουσας γνώσης, αλλά μια αλλαγή στην ίδια τη φύση της γνώσης - κάτι που μπορεί να περιγραφεί με τον όρο συμμετοχική* (O'Sullivan, 2009). Για να θεωρηθεί ένα έργο γνώσης αξιόλογο και να γίνει ευρέως αποδεκτό, απαιτείται να έχει δημιουργηθεί από αναγνωρισμένους επιστήμονες οι οποίοι είναι θεσμικά πιστοποιημένοι φορείς της γνώσης αυτής (O'Sullivan, 2009). Αυτοί οι ειδικοί παρέχουν την εγγύηση της αξιοπιστίας και παράλληλα εισπράττουν την αναγνώριση του έργου τους. Η Wikipedia αποτελεί με διαφορά τη μεγαλύτερη εγκυκλοπαίδεια σε πλήθος λημμάτων στην ιστορία της ανθρωπότητας η οποία δεν γράφεται επίσημα από ειδικούς (παρόλο που πολλοί βικιπαιδιστές μπορεί και να είναι ειδικοί σε κάποια πεδία γνώσης), αλλά όπου ο καθένας μπορεί να συνεισφέρει στη δημιουργία των λημμάτων της. Στη Wikipedia ο οικοδόμος αντιμετωπίζεται ισότιμα με τον καθηγητή του Πανεπιστημίου στη βάση επιχειρημάτων και όχι τίτλων. Αυτό αποτελεί ένα εντελώς νέο παράδειγμα δημιουργίας και διαμοιρασμού της γνώσης. Επιπρόσθετα, οι συντάκτες των λημμάτων δεν πληρώνονται για την συνεισφορά τους ούτε αποκτούν πνευματικά δικαιώματα στο παραγόμενο έργο. Το παραγόμενο έργο ανήκει συλλογικά και για πάντα στην ανθρωπότητα, αφού καλύπτεται από άδεια ελεύθερης χρήσης, τροποποίησης και διαμοιρασμού με μόνη προϋπόθεση να αναφέρεται η Wikipedia ως πηγή και το παράγωγο έργο να είναι επίσης ελεύθερο (άδεια CC-BY-SA).

Πως αλληλεπιδρούν οι ιδέες; Υπάρχει κάποιο είδος φυσικής επιλογής που καθορίζει την επιβίωση κάποιων ιδεών και την εξαφάνιση ή το θάνατο κάποιων άλλων; (Bateson, 1972, p. xxiii)

Η δημιουργία των λημμάτων στη Wikipedia γίνεται συνεργατικά. Οι αναγνώστες διαβάζουν τα λήμματα, ενώ μερικοί από αυτούς γίνονται συντάκτες και συνεισφέρουν στο περιεχόμενο που έτσι βελτιώνονται, προσελκύοντας περισσότερους αναγνώστες. Η διαδικασία μοιάζει περισσότερο με τη δημιουργία ενός κοραλλιογενούς υφάλου, παρά με την κατασκευή ενός αυτοκινήτου (Shirky, 2008). Σύμφωνα με τον Castells, στις

σύγχρονες δυτικές κοινωνίες μπορούμε να διακρίνουμε δύο αντίθετες τάσεις, τον ατομικισμό και τον κοινοτισμό. *Ατομικισμός* (Individualism) είναι το αξιακό σύστημα που δίνει προτεραιότητα στην ικανοποίηση των προσωπικών επιθυμιών και αναγκών του ατόμου. *Κοινοτισμός* (communalism) είναι το σύνολο των αξιών και των πεποιθήσεων που δίνει προτεραιότητα περισσότερο στο συλλογικό συμφέρον της κοινότητας, παρά στο συμφέρον του ατόμου (Castells, 2009, p. 120). Η συμμετοχική δημιουργία ενός λήμματος ή μιας ολόκληρης εγκυκλοπαίδειας είναι κάτι ξένο προς την ατομοκεντρική διάσταση της κουλτούρας του δυτικού πολιτισμού, όπου το ατομικό κέρδος και όφελος αποτελούν κυρίαρχη αξία. Η ίδια η έννοια της πνευματικής ιδιοκτησίας απορρέει από την ανάγκη να καρπωθεί ο δημιουργός (άτομο ή μικρές ομάδες) την ωφέλεια από το ατομικό του έργο. Στη κουλτούρα της σύγχρονης κοινωνίας, ο επώνυμος θεωρείται σημαντικότερος από τον ανώνυμο. Η αξία του ατομισμού είναι τόσο διάχυτη, ώστε όταν κάποιοι δημοσιογράφοι κάνουν ρεπορτάζ για τη Wikipedia, αναζητούν τον “άγνωστο συγγραφέα”, προσπαθούν να βρουν ποιος κρύβεται από πίσω, στα πλαίσια ενός σεναρίου ανακάλυψης της μυστικής συνταγής (O’Sullivan, 2009). Αδυνατούν να συλλάβουν την ιδέα της συλλογικής δημιουργίας η οποία είναι αδύνατον να αποδοθεί στις συνεισφορές των επιμέρους συντακτών ξεχωριστά ή στο απλό άθροισμά τους, αλλά προκύπτει από την αλληλεπίδραση τους και αποτελεί αναδυόμενη ιδιότητα του συστήματος.

Η Wikipedia είναι μια εγκυκλοπαίδεια αλλά όχι σαν τις παραδοσιακές εγκυκλοπαίδειες. Η Wikipedia συγκροτείται από το περιεχόμενο, ένα τεράστιο σύνολο λημμάτων, και από την κοινότητα των χρηστών και συντακτών της. Χωρίς την κοινότητα να υπερασπίζεται τα λήμματα, η εγκυκλοπαίδεια δεν μπορεί να επιβιώσει. Χωρίς την κοινότητα, τα λήμματα δεν θα ενημερώνονταν με τις τελευταίες εξελίξεις και θα γίνονταν στόχος βανδαλισμού και σκόπιμης φθοράς, χωρίς να υπάρχει η κρίσιμη μάζα συντακτών για να αναστρέφει τις κακόβουλες επεξεργασίες. Αν η εταιρεία που εκδίδει την εγκυκλοπαίδεια Britannica κλείσει, η εγκυκλοπαίδεια θα είναι χρήσιμη για ένα ή δύο χρόνια, μέχρι να ξεπεραστεί η γνώση που παρέχει. Αν η Wikipedia χάσει την κοινότητα των χρηστών της, μέσα σε ελάχιστο χρόνο, ίσως μέρες, θα είναι αναξιόπιστη και διαβρωμένη (Shirky, 2008).

Σύμφωνα με τον Castells, στη σημερινή ψηφιακή εποχή τα ψηφιακά πλέον media συγκεντρώνονται σε μεγάλες πολυεθνικές εταιρείες με έδρα κυρίως την δύση. Ωστόσο, οι περισσότερες μιντιακές επιχειρήσεις ανά τον κόσμο παραμένουν τοπικού χαρακτήρα. Αυτό που παγκοσμιοποιείται είναι τα δίκτυα που διασύνδεουν τις μιντιακές χρηματοδοτήσεις, παραγωγές και διανομές στα κράτη και μεταξύ των κρατών. Σε αυτό το δίκτυο υποστήριξης των μιντιακών επιχειρήσεων υπάρχουν κυρίαρχοι κόμβοι που ασκούν κεντρικό έλεγχο στη ροή των απαραίτητων πόρων. Ωστόσο, παρόλο που ο έλεγχος των πόρων (χρηματοδοτήσεις, παραγωγές) είναι παγκοσμιοποιημένος, το περιεχόμενο των μίντια παραμένει προσαρμοσμένο στις τοπικές κουλτούρες (Castells, 2009, p. 72).

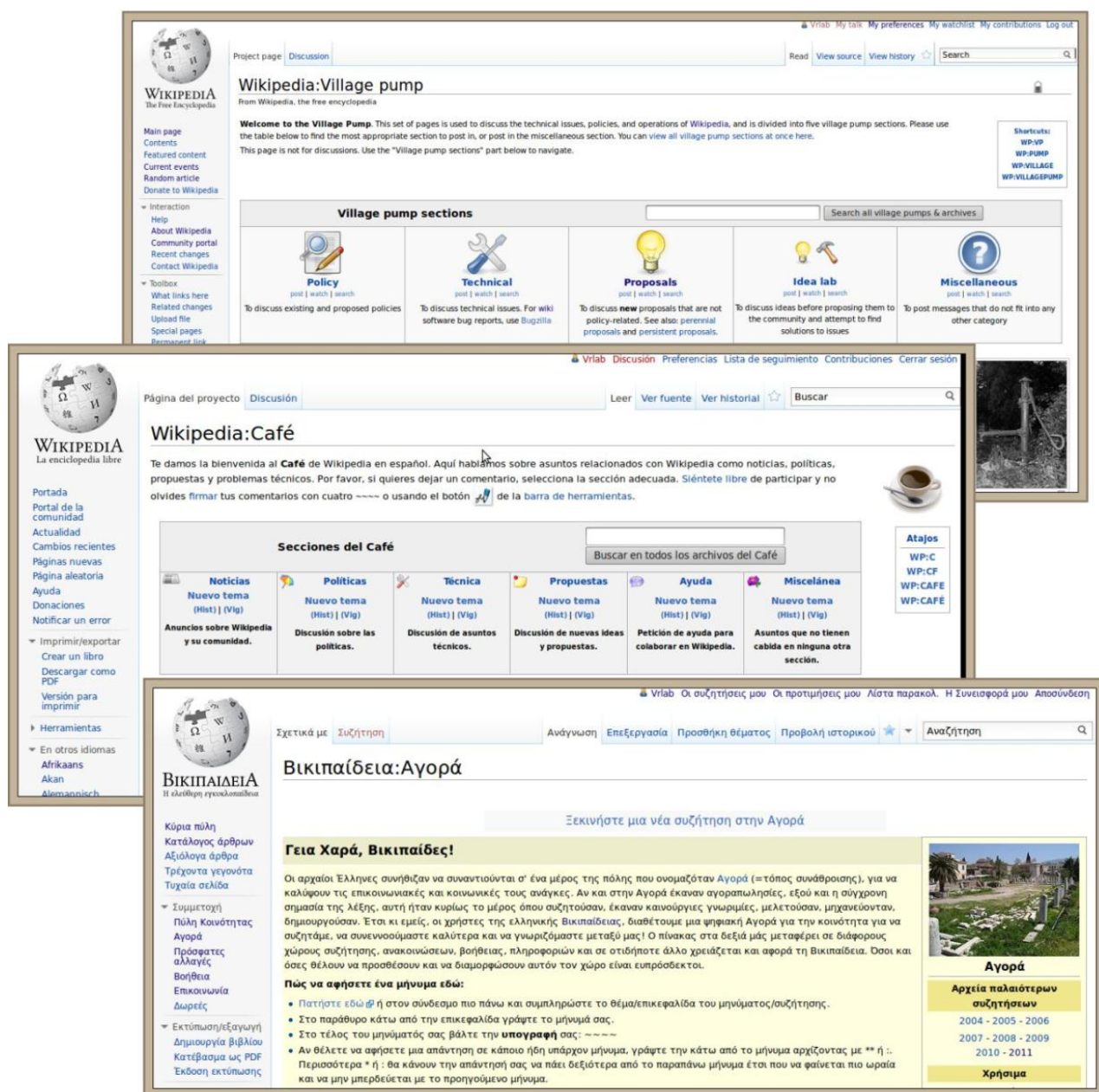
Ένα ανάλογο οργανωτικό μοντέλο φαίνεται να ισχύει και για την Wikipedia. Το εγχείρημα γνώσης της Wikipedia είναι παγκοσμιοποιημένο με τις κεντρικές κατευθύνσεις να δίνονται από το ίδρυμα Wikimedia, ένα ιδιωτικό μη κερδοσκοπικό οργανισμό με έδρα τις Η.Π.Α. Η κοινότητα της Αγγλικής Wikipedia είναι η μεγαλύτερη με περισσότερα από 100,000 ενεργά μέλη. Τα τοπικά γλωσσικά εγχειρήματα δημιουργούν τις δικές τους τοπικές κουλτούρες, όπως αυτές διαμορφώνονται από τα μέλη των τοπικών κοινοτήτων. Ωστόσο, όλα τα τοπικά εγχειρήματα συμμορφώνονται στους γενικούς κανόνες του ιδρύματος Wikimedia και στις επιρροές της επικρατούσας Αγγλικής κοινότητας, παρά τη σημαντική τους αυτονομία. Άλλωστε, όλοι οι εξυπηρετητές (web servers) όλων των τοπικών εγχειρημάτων ανά τον κόσμο, βρίσκονται στις Η.Π.Α και ανήκουν στο ίδρυμα Wikimedia. Ο Manuel Castells αναφέρει χαρακτηριστικά για την οργάνωση των παγκόσμιων μίντια:

Η ψηφιοποίηση των επικοινωνιών έχει προωθήσει τη διάχυση ενός τεχνολογικά ολοκληρωμένου μιντιακού συστήματος στο οποίο τα προϊόντα και οι διαδικασίες αναπτύσσονται σε διάφορες πλατφόρμες που υποστηρίζουν μια ποικιλία περιεχομένου και μιντιακής έκφρασης εντός του ίδιου παγκόσμιου/τοπικού επικοινωνιακού δικτύου (Castells, 2009).

Αυτή η περιγραφή ταιριάζει απόλυτα στη Wikipedia, όπου τα τοπικά εγχειρήματα εκφράζουν την τοπική κουλτούρα μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο εγχείρημα γνώσης.

Στην παρακάτω εικόνα φαίνεται η έκφραση της τοπικής κουλτούρας μέσα στο παγκοσμιοποιημένο εγχείρημα γνώσης της Wikipedia. Κάθε τοπική κοινότητα, για κάθε γλωσσική έκδοση της Wikipedia έχει έναν αντίστοιχο και παρόμοιο δυνητικό χώρο συνάντησης και συζήτησης για θέματα που αφορούν την κάθε κοινότητα, χαρακτηριστικό της παγκοσμιοποιημένης διάστασης του μέσου. Ωστόσο, η ονομασία αυτού του χώρου, πηγάζει από την τοπική ιστορική-πολιτισμική κληρονομιά κάθε κοινότητας. Έτσι, στην Ελληνική Wikipedia το όνομα αυτού του δυνητικού χώρου είναι *Αγορά*, ένα όνομα που στην Ελληνική κουλτούρα είναι δηλωτικού ενός χώρου συνάντησης και ελεύθερης συζήτησης. Στην Ισπανική Wikipedia ο αντίστοιχος χώρος ονομάζεται *Café* και στην Αγγλική Wikipedia ονομάζεται *Village Pump* (Εικόνα 2.4).

Οι ενοποίηση των τοπικών εγχειρημάτων σε ένα παγκοσμιοποιημένο δίκτυο οδηγεί σε οικονομίες συνέργειας (economies of synergy) (Castells, 2009, p. 72). Το συνολικό Εγχείρημα της Wikipedia αναπτύσσεται περισσότερο από το άθροισμα των τοπικών εγχειρημάτων λόγω της μεταξύ τους συνέργειας. Οποιαδήποτε θετική δράση σε μια τοπική κοινότητα μπορεί να μεταδοθεί μέσα από το καθολικό δίκτυο και στις υπόλοιπες κοινότητες.



Εικόνα 2.4. Ο κεντρικός τόπος διαδικτυακής συνάντησης των μελών μιας τοπικής κοινότητας. **Αγορά** για την Ελληνόφωνη Wikipedia (<http://el.Wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Αγορά>), **Cafe** ο χώρος για την αντίστοιχη Ισπανόφωνη κοινότητα (<http://es.Wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Café>) και **Village Pump** (“η βρύση του χωριού”) για την Αγγλόφωνη κοινότητα (http://en.Wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Village_pump). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα έκφρασης της τοπικής κουλτούρας μέσα στο ίδιο παγκόσμιο δίκτυο.

2.2. Wikipedia, Εγκυρότητα και Ψηφιακή Εγγραμματοσύνη

Η Wikipedia αποτελεί ένα νέο παράδειγμα εγκυκλοπαιδικής παραγωγής, ένα ανοικτό, συμμετοχικό, δυνητικό μοντέλο *crowdsourcing* δημιουργίας. Το εγκυκλοπαιδικά λήμματα γράφονται συνεργατικά από τους χρήστες σε ένα διαδικτυακό χώρο επεξεργασίας. Το περιεχόμενο ουσιαστικά αναδύεται μέσα από την αλληλεπίδραση των συντακτών και των συνεισφορών τους. Τα λήμματα δεν βρίσκονται ποτέ σε τελική μορφή αλλά σε μια διαδικασία αέναης εξέλιξης, σε μια διεργασία *αεί ζήτείν*. Αυτό το νέο παράδειγμα δημιουργίας της γνώσης αντιμετωπίζεται συχνά από τους ακαδημαϊκούς καθηγητές ως κάτι άγνωστο και επικίνδυνο που απειλεί την κατεστημένη ισορροπία στην παραγωγή της επιστημονικής γνώσης. *"Πώς μπορεί να αξίζει και να είναι αξιόπιστη μια εγκυκλοπαίδεια στην οποία μπορεί να γράφει ο καθένας ότι θέλει, χωρίς να υπογράφει τις θέσεις του και, επομένως, να αναλαμβάνει την ευθύνη των απόψεών του;"*. *"Δεν δέχομαι οι φοιτητές μου να χρησιμοποιούν παραπομπές στην Wikipedia γιατί δεν είναι έγκυρη, εκεί ο καθένας μπορεί να γράφει ότι θέλει."* (Εικόνα 2.5). Απόψεις όπως οι παραπάνω αντανακλούν μια δικαιολογημένη ανησυχία των ακαδημαϊκών δασκάλων (και όχι μόνο) αλλά οφείλονται και στην άγνοια για το τι είναι πραγματικά η Wikipedia, τι κινδύνους κρύβει και τι δυνατότητες προσφέρει. Μέσα από τις σχετικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις γίνεται φανερό ότι οι φοιτητές που έχουν γράψει λήμματα στη Wikipedia και έχουν κατανοήσει τον τρόπο λειτουργίας της, συμμετέχοντας οι ίδιοι ενεργητικά στο εγχείρημα, χρησιμοποιούν πλέον αυτό το εργαλείο με ένα νέο και ποιοτικά διαφορετικό τρόπο (Brailas, 2011). Το νέο παράδειγμα δημιουργίας και διαμοιρασμού της γνώσης που πρεσβεύει η Wikipedia απαιτεί από το χρήστη ένα καινούργιο είδος ψηφιακής εγγραμματοσύνης και ενημερότητας. Αυτή η ψηφιακή εγγραμματοσύνη στη Wikipedia είναι αναγκαία, και για να χρησιμοποιείται με ασφάλεια, αλλά και για να αξιοποιείται στο έπακρο των δυνατοτήτων της.

Σύμφωνα με την υπηρεσία καταγραφής επισκεψιμότητας *alexa.com* (18 Μαΐου, 2011) η Wikipedia είναι ο έβδομος ιστότοπος σε επισκέψεις παγκοσμίως και ο πρώτος που

αφορά εγχείρημα γνώσης (οι υπόλοιποι ιστότοποι στις δέκα πρώτες θέσεις είναι μηχανές αναζήτησης, portals και ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης). Το 51% των επισκέψεων στον ιστότοπο είναι μόνο για την ανάγνωση μιας σελίδας. Οι επισκέπτες της Wikipedia ξοδεύουν περίπου πέντε λεπτά σε κάθε επίσκεψη στον ιστότοπο και 59 δευτερόλεπτα σε κάθε σελίδα που βλέπουν. Σε σχέση με την κατανομή του συνολικού πληθυσμού των χρηστών του διαδικτύου, οι χρήστες της Wikipedia την επισκέπτονται κυρίως από το σχολείο ή από τη δουλειά τους¹⁵.

Στην πράξη η Wikipedia αποτελεί σήμερα μια από τις πρώτες πηγές πληροφόρησης ενός φοιτητή στο διαδίκτυο παρά τις ανησυχίες των καθηγητών για την εγκυρότητα του περιεχομένου. Σε κάθε αναζήτηση με τη μηχανή της Google, το αντίστοιχο λήμμα της Wikipedia είναι το πρώτο ή ένα από τα πρώτα αποτελέσματα της αναζήτησης. Ο φοιτητής που αναζητά πληροφορίες για οποιοδήποτε θέμα, συνήθως διαβάζει το σχετικό λήμμα για μια πρώτη γρήγορη ενημέρωση (Head & Eisenberg, 2009). Σε αυτό το σημείο, η βαθιά γνώση για το τι ακριβώς είναι η Wikipedia και πως γράφεται το περιεχόμενό της μπορεί να αξιοποιηθεί από τον αναγνώστη. Ο ψηφιακά εγγράμματος φοιτητής χρησιμοποιεί το οποιοδήποτε λήμμα ως αφετηρία και όχι ως κατάληξη της αναζήτησής του για τη γνώση, αξιοποιώντας παράλληλα τις κρίσιμες μετά-πληροφορίες που συνοδεύουν κάθε λήμμα, όπως είναι η σελίδα συζήτησης και το ιστορικό μεταβολών (Εικόνα 2.6). Οι παραπομπές κάθε λήμματος προσφέρουν άμεση δυνατότητα για προσπέλαση στις πρωτογενείς πηγές και αξιολόγησή τους. Αν υπάρχουν σκοτεινά σημεία, ο αναγνώστης μπορεί να τα διορθώσει άμεσα ή να προκαλέσει μια σχετική συζήτηση στην κοινότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, η εγκυρότητα ενός λήμματος είναι συνάρτηση της προσωπικής ψηφιακής εγγραμματοσύνης του αναγνώστη.

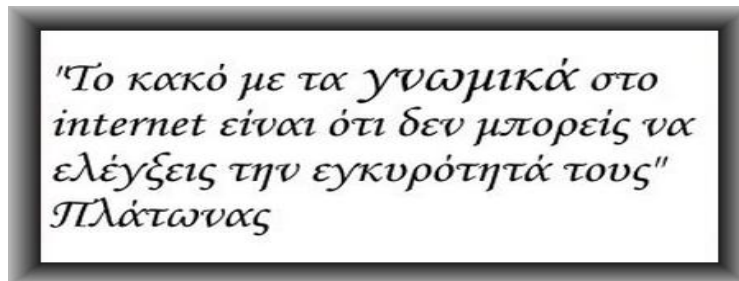
Είναι χαρακτηριστικό το επιχείρημα που χρησιμοποιείται συνεχώς από τους υπέρμαχους της Wikipedia σε διάφορες ομιλίες, συζητήσεις, ιστολογήματα και άρθρα: σύμφωνα με μια έρευνα του επιστημονικού περιοδικού Nature (Giles, 2005), η εγκυρότητα των λημμάτων της Wikipedia είναι αντίστοιχη της εγκυρότητας των λημμάτων της έγκριτης εγκυκλοπαίδειας Britannica. Επομένως, η ένσταση των

¹⁵ Πηγή: στατιστικά alexa.com: <http://www.alexa.com/siteinfo/wikipedia.org> , 5 Σεπτεμβρίου 2011.

ακαδημαϊκών δασκάλων για τη χρήση των λημμάτων της Wikipedia σε παραπομπές έχει νόημα στο βαθμό που οποιαδήποτε εγκυκλοπαίδεια δεν πρέπει να χρησιμοποιείται σε παραπομπές επιστημονικών εργασιών. Η εν λόγω έρευνα του περιοδικού Nature δημοσιεύτηκε στις 15 Δεκεμβρίου 2005. Η ερευνητική ομάδα του περιοδικού επέλεξε τυχαία 42 διαφορετικά λήμματα επιστημονικού περιεχομένου που υπήρχαν και στις δυο εγκυκλοπαίδειες. Κάθε ζεύγος λημμάτων στάλθηκε σε ένα ειδικό επί του θέματος που τα αξιολόγησε χωρίς να γνωρίζει την προέλευσή τους. Βρέθηκε ότι κατά μέσο όρο τα λήμματα της Wikipedia περιείχαν τέσσερις ανακρίβειες ενώ της Britannica τρεις. Συνολικά υπήρχαν οκτώ σοβαρά λάθη, τέσσερα σε κάθε εγκυκλοπαίδεια και το συμπέρασμα από την ερευνητική ομάδα ήταν ότι οι δύο εγκυκλοπαίδειες είναι εφάμιλλης εγκυρότητας (Giles, 2005). Η εταιρεία που εκδίδει την εγκυκλοπαίδεια Britannica απάντησε στο δισέλιδο άρθρο του Nature με ένα κείμενο είκοσι σελίδων τον Μάρτιο του 2006, αμφισβητώντας την εγκυρότητα της έρευνας του Nature. Σύμφωνα με την απάντηση της Britannica, η έρευνα του Nature ήταν ολοσχερώς εσφαλμένη από την σχεδίασή της, μέχρι την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της. Είναι χαρακτηριστική η κατηγορία της Britannica ότι το Nature δεν έκανε ποτέ διαθέσιμα τα πρωτογενή ερευνητικά δεδομένα, ώστε να διευκολύνει την επανάληψη της έρευνας και την επαλήθευσή της. Όμως, ακόμα και με τα επεξεργασμένα δεδομένα της έρευνας, η επιστημονική ομάδα της Britannica βρήκε πλήθος μεθοδολογικών σφαλμάτων στην εν λόγω έρευνα (Britannica, 2006). Παρά την απάντηση της Britannica και την αμφισβήτηση της εγκυρότητας της έρευνας του περιοδικού Nature, ακόμα και σήμερα στο δημόσιο λόγο γίνεται επίκληση της συγκεκριμένης έρευνας ως επιστημονική απόδειξη για την εγκυρότητα της Wikipedia.

Η “αντικειμενική” μέτρηση της εγκυρότητας της Wikipedia και η σύγκρισή της με αυτή της Britannica δεν αποτελεί αντικείμενο της συγκεκριμένης εργασίας. Άλλωστε αυτό δεν έχει ουσιαστική σημασία, γιατί το ερώτημα έχει τεθεί εξ αρχής λάθος. Η εγκυρότητα της Wikipedia δεν μπορεί να συγκριθεί με αυτή της Britannica, γιατί η Wikipedia δεν είναι μια εγκυκλοπαίδεια με την κλασσική σημασία του όρου (ή ακριβέστερα: δεν είναι μια εγκυκλοπαίδεια με την κλασσική έως σήμερα σημασία του όρου). Η Wikipedia είναι ένα νέο παράδειγμα συμμετοχικής δημιουργίας της γνώσης και προϋποθέτει διαφορετική

ψηφιακή εγγραμματοσύνη για την έγκυρη χρήση της αλλά και για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει οι οποίες είναι ριζικά διαφορετικές από αυτές μιας κλασσικής εγκυκλοπαίδειας.



Εικόνα 2.5. Σατυρική εικόνα που κυκλοφορεί στο διαδίκτυο. Στα κοινωνικά μέσα web 2.0 κυκλοφορούν πλήθος γνωμικών που αποδίδονται σε μεγάλες προσωπικότητες. Στο διαδίκτυο η εγκυρότητα μιας πληροφορίας δεν μπορεί να θεωρείται δεδομένη επειδή κάποιος ισχυρίζεται ότι έτσι είναι. Στη Wikipedia η εγκυρότητα μιας πληροφορίας δεν στηρίζεται στο ονοματεπώνυμο του χρήστη που την προσέθεσε. Αυτό το ονοματεπώνυμο μπορεί να είναι ψεύτικο και δεν μπορεί να ελεγχθεί η αλήθεια του. Ωστόσο υπάρχουν άλλοι μηχανισμοί, κανόνες και πολιτικές που διασφαλίζουν την εγκυρότητα του εγχειρήματος σε συνάρτηση πάντα με το βικιπαιδικό αλφαριθμητικό των τελικών αναγνωστών.

Τα λήμματα της Wikipedia δεν είναι σταθερά, αλλά αλλάζουν διαρκώς και εξελίσσονται. Ένα συγκεκριμένο λήμμα δεν αποτελεί το τελικό προϊόν μιας συνεργατικής διαδικασίας οικοδόμησης της γνώσης, αλλά το στιγμιότυπο μιας διεργασίας εν τω γίνεσθαι. Το κάθε λήμμα περιέχει ένα σύνολο μετά-πληροφοριών, όπως την ιστορική του διαδρομή, πως έφτασε δηλαδή στην τρέχουσα κατάσταση και από ποια στάδια πέρασε, τις διαφορετικές απόψεις που ενδεχόμενα υπήρξαν και τις ζυμώσεις, προϊόν των οποίων είναι η τρέχουσα μορφή του. Οι προσπάθειες βανδαλισμού που δέχτηκε ένα λήμμα, το είδος των βανδαλισμών, το μέγεθος της σελίδας συζήτησης και η οξύτητα των απόψεων που διατυπώνονται σε αυτήν, οι συντακτικοί “πόλεμοι” που ενδεχόμενα έχουν ξεσπάσει για αυτό το λήμμα. Όλα αυτά αποτελούν σημαντικά στοιχεία μιας διεργασίας εξέλιξης του λήμματος. Η σημασία της διεργασίας για την επιστημονική σκέψη είναι θεμελιώδης, όπως επισημαίνει ο Vygotsky:

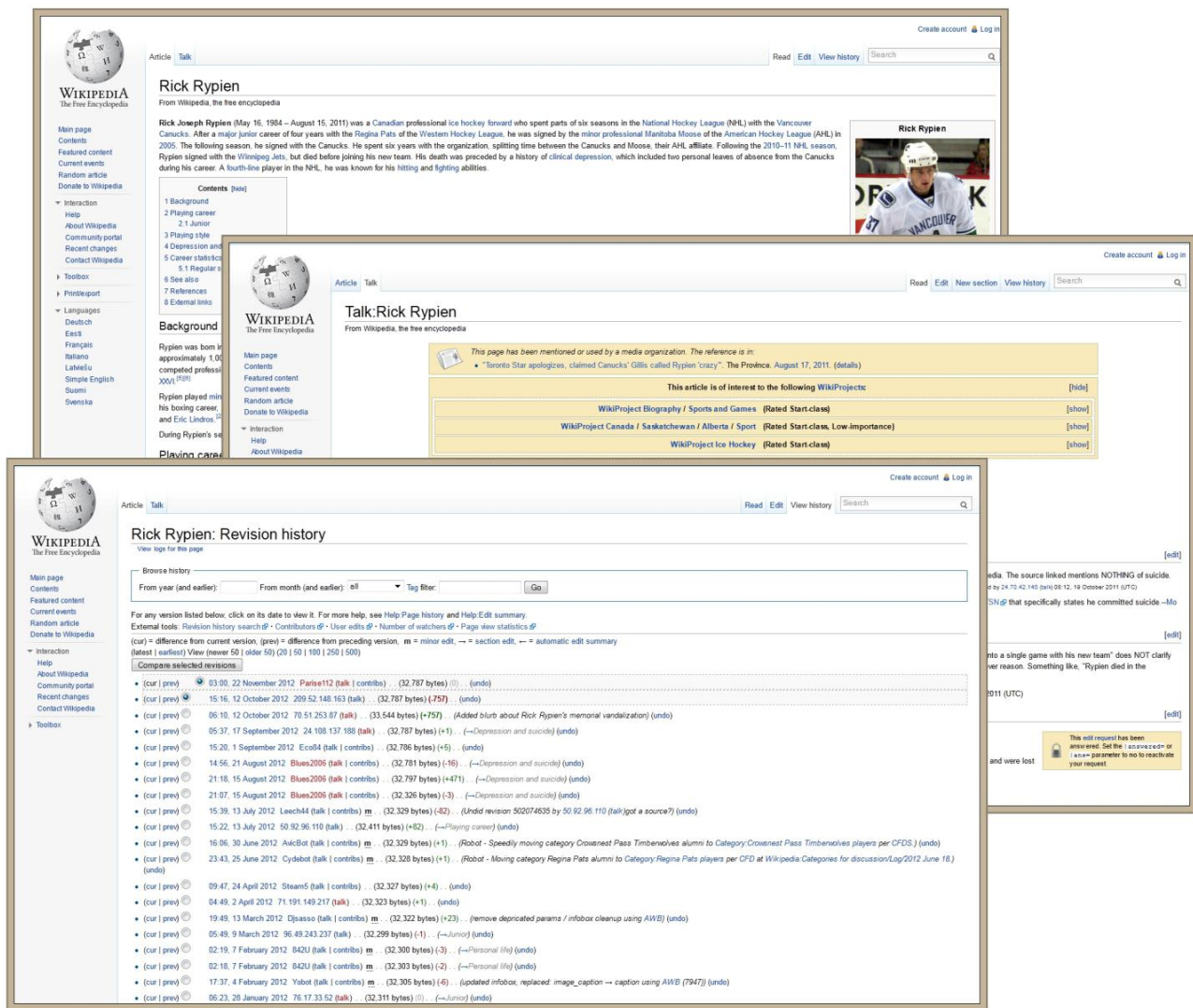
Η επιστήμη δεν είναι κατά κανένα τρόπο μόνο ένα άθροισμα απόλυτων αληθειών που κάποιοι ανακάλυψαν. Πάνω απ' όλα είναι μια ζωντανή διεργασία. Μόνο έτσι μπορεί να γίνει κατανοητό και να εξηγηθεί κάθε στάδιο ανάπτυξής της (Λεβίτιν, 1990, p. 6).

Και μέρος αυτής της διεργασίας μπορεί να γίνει ανά πάσα στιγμή ο αναγνώστης, συμμετέχοντας και συνδιαμορφώνοντας το λήμμα της Wikipedia.

Έχουμε τη συνήθεια, όταν γράφουμε άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά, η εργασία μας να είναι όσο περισσότερο ολοκληρωμένη γίνεται, να καλύπτουμε όλες τις περιπτώσεις, να μην ανησυχούμε για τα αδιέξοδα ή για να περιγράψουμε πως είχαμε μια λάθος ιδέα αρχικά και τι συνέβη. Τελικά, δεν υπάρχει ένα μέρος στο οποίο να μπορείς να δημοσιεύσεις, με έναν αξιοπρεπή τρόπο, τι ακριβώς έκανες προκειμένου να καταφέρεις να ολοκληρώσεις την τελική σου εργασία. ...¹⁶

Η εκπαιδευτική αξία της Wikipedia δεν έγκειται στην πληροφόρηση του φοιτητή για ένα θέμα και στη χρήση της σε παραπομπές (είτε αυτή η χρήση είναι αποδεκτή, είτε όχι) για αυτό το θέμα σε μια πανεπιστημιακή εργασία. Αυτή ήταν η αδιαμφισβήτητη εκπαιδευτική αξία μιας κλασικής εγκυκλοπαίδειας από την εποχή του Ντιντερό μέχρι σήμερα. Η εκπαιδευτική αξία της Wikipedia βρίσκεται στην ενεργό συμμετοχή του φοιτητή σε αυτό το νέο παράδειγμα γνώσης σε αυτή τη διεργασία δημιουργίας. Όσοι χρησιμοποιούν σήμερα τη Wikipedia για πληροφόρηση και ενημέρωση την αντιμετωπίζουν ως κλασική εγκυκλοπαίδεια, ως μια πληρέστερη και δωρεάν προσφερόμενη εναλλακτική της Britannica, εφάμιλλης ή όχι εγκυρότητας. Αυτή η χρήση της Wikipedia αποτελεί την κορυφή του παγόβουνου το οποίο είναι ευρύτερα ορατό αλλά δεν συγκρίνεται με το μέγεθος που υπάρχει από κάτω. Μόνο όσοι συμμετέχουν στη διεργασία συγγραφής των λημμάτων και στην κοινότητα των συντακτών μπορούν να αντιληφθούν τη διάσταση που κρύβεται κάτω από την επιφάνεια.

¹⁶ Ο Richard Feynman στην ομιλία του κατά την απονομή του βραβείου Νόμπελ Φυσικής, στις 11 Δεκεμβρίου 1965. Πηγή: http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/physics/laureates/1965/feynman-lecture.html



Εικόνα 2.6. Το λήμμα για τον παίκτη του χόκεϊ Rick Ryrien που αυτοκτόνησε τον Αύγουστο του 2011, η σελίδα συζήτησης και το ιστορικό μεταβολών του λήμματος. Οι μετά-πληροφορίες που συνοδεύουν κάθε λήμμα μπορούν να αποτελέσουν εργαλεία για τον ψηφιακό εγγράμματο αναγνώστη, ώστε να αξιολογήσει την εγκυρότητα των πληροφοριών που παρουσιάζονται. Λίγο μετά την αυτοκτονία του Rick Ryrien, ο ασκούμενος δημοσιογράφος Michael Woods στην online εφημερίδα thestar.com, στην προσπάθειά του να γράψει άμεσα ένα άρθρο για τον Ryrien, αναμετάδωσε μια εσφαλμένη πληροφορία από το αντίστοιχο λήμμα της Wikipedia, χωρίς προηγουμένως να τη διασταυρώσει, προκαλώντας οργή στην οικογένειά του και στους οικείους του. Μια προσεκτική ματιά στο ιστορικό μεταβολών, θα μπορούσε να αποκαλύψει τον βανδαλισμό στο λήμμα της Wikipedia, που είχε συμβεί στις 3 Ιουλίου του 2011, και πέρασε απαρατήρητος, μέχρι τις 16 Αυγούστου του 2011, όταν αποκαλύφθηκε με αφορμή το εσφαλμένο άρθρο του ασκούμενου δημοσιογράφου. Ανακτήθηκε από <http://www.thestar.com/opinion/publiceditor/article/1041612--english-don-t-trust-Wikipedia>, στις 16 Δεκεμβρίου 2012).

2.3. Η Wikipedia στην εκπαιδευτική πράξη

Η λέξη μάθηση αναμφίβολα υποδηλώνει κάποιο είδος αλλαγής...

Η αλλαγή υποδηλώνει διεργασία. (Bateson, 1972, p. 283)

Τα τελευταία χρόνια πολλοί πανεπιστημιακοί καθηγητές, κυρίως στις ΗΠΑ, αξιοποιούν τη Wikipedia στα πλαίσια των μαθημάτων τους, ζητώντας από τους φοιτητές να δημιουργήσουν νέα λήμματα στη Wikipedia ή να εμπλουτίσουν τα υπάρχοντα (Εικόνα 2.7). Τον Αύγουστο του 2011 το ίδρυμα Wikimedia αντιλαμβανόμενο την εκπαιδευτική δυναμική της Wikipedia ξεκίνησε μια οργανωμένη προσπάθεια για την προώθησή της στα πανεπιστήμια, το Παγκόσμιο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (*Global Education Program*) (Wikimedia, 2012b). Τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την εκπαιδευτική αξιοποίηση της Wikipedia συνοψίζονται στα παρακάτω (Wikimedia, 2012c):

Πλεονεκτήματα για τους φοιτητές

- Ενεργή συμμετοχή
- Οι περισσότεροι φοιτητές εκτιμούν το γεγονός ότι γράφουν για ένα ευρύτερο κοινό
- Πολλοί φοιτητές θεωρούν ότι υπηρετούν έναν γενικότερο ευγενή σκοπό, τη συγγραφή μιας παγκόσμιας εγκυκλοπαίδειας
- η εργασία των φοιτητών δεν θα βαθμολογηθεί απλά και θα ξεχαστεί στη συνέχεια σε κάποιο συρτάρι καθηγητή αλλά θα είναι χρήσιμη σε άλλους
- Αρκετοί φοιτητές θεωρούν σημαντικό ότι μπορούν να το προσθέσουν ως ένα πρόσθετο προσόν στο βιογραφικό τους

- Σε αρκετούς φοιτητές αρέσει ότι μπορούν να δείξουν τη δουλειά που κάνουν σε φίλους και συγγενείς τους
- Σε αρκετούς φοιτητές αρέσει η ανατροφοδότηση που παίρνουν από την κοινότητα της Wikipedia
- Σε αρκετούς φοιτητές αρέσει το διαφορετικό και οι νέες εμπειρίες που αποκομίζουν από την εργασία τους στη Wikipedia

Εκπαιδευτικά οφέλη

- Καλλιέργεια ενός ειδικού ψηφιακού αλφαριθμητισμού. Οι φοιτητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν αν ένα λήμμα είναι αξιόπιστο ή όχι
- Καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσα από τη διεργασία επιχειρηματολογίας και αξιολόγησης των πηγών (πολιτική ουδετερότητας - NPOV της Wikipedia)
- Καλλιέργεια της ικανότητας επεξηγηματικής γραφής για ένα ευρύτερο κοινό
- Καλλιέργεια της ικανότητας συνεργατικής δημιουργίας
- Συμμετοχή σε μια διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής
- Προσεκτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, προκειμένου να τεκμηριώνονται επαρκώς τα νέα λήμματα
- Καλλιέργεια της ικανότητας σύνταξης παραπομπών και να χρήσης αξιόπιστων πηγών
- Ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας και συμμετοχής σε μια διαδικτυακή κοινότητα ως ισότιμα μέλη
- Εξοικείωση με τη γλώσσα μορφοποίησης κειμένου Wikimarkup
- Κατανόηση της έννοιας των πνευματικών δικαιωμάτων

Σύμφωνα με το ίδρυμα Wikimedia, η αξιοποίηση της Wikipedia στα ακαδημαϊκά μαθήματα έχει αρκετά οφέλη, αλλά συνεπάγεται και μερικές σημαντικές προκλήσεις για τον διδάσκοντα (Wikimedia, 2012c):

- Η εργασία στη Wikipedia είναι πιο απαιτητική για τους φοιτητές, γιατί εκτός από το γνωστικό μέρος χρειάζεται να κατανοήσουν και τον τεχνικό τρόπο συγγραφής των λημμάτων, όπως και τους κανόνες και τις πολιτικές της κοινότητας.
- Η εργασία στη Wikipedia απαιτεί από τον διδάσκοντα να κάνει προσεκτικό και έγκαιρο προγραμματισμό. Απαιτείται επιπλέον χρόνος για τον συντονισμό της δραστηριότητας.
- Η βαθμολόγηση των εργασιών είναι ίσως πιο χρονοβόρα σε σχέση με της παραδοσιακές εργασίες, γιατί απαιτείται προσαρμογή και εξοικείωση με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του νέου περιβάλλοντος



Εικόνα 2.7. Το λογότυπο της Wikipedia σχεδιάζεται με κινωλία σε έναν παραδοσιακό σχολικό πίνακα. Προσαρμογή από το http://commons.wikimedia.org/wiki/Image:Nuvola_apps_edu_miscellaneous. Svg, του de David Vignoni, υπό την άδεια: GNU Lesser General Public License. Τα λογότυπα της Wikipedia είναι πνευματική ιδιοκτησία του ιδρύματος Wikimedia.

Τεχνικοί Βοηθοί (Wikipedia Ambassadors)

Προκάτοχος του Παγκόσμιου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (*Global Education Program*) του ιδρύματος Wikimedia (WMF), ήταν η Πρωτοβουλία Δημόσιας Πολιτικής (*Public Policy Initiative*). Η Πρωτοβουλία Δημόσιας Πολιτικής ήταν ένα πρόγραμμα του WMF που ξεκίνησε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2010-2011 και αφορούσε την αξιοποίηση της Wikipedia από καθηγητές Δημόσιας Πολιτικής στα ακαδημαϊκά τους μαθήματα σε πανεπιστήμια των ΗΠΑ (Carver et al., 2012). Κατά τη διάρκεια αυτού του προγράμματος θεσπίστηκε το πρόγραμμα των Τεχνικών Βοηθών στη Wikipedia

(Wikipedia Ambassadors). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι ένας τρόπος παροχής τεχνικής βοήθειας σε καθηγητές (κυρίως πανεπιστημίου) που επιθυμούν να αναθέσουν στους φοιτητές τους εργασίες συγγραφής λημμάτων στη Wikipedia, αλλά δεν έχουν τις απαραίτητες τεχνικές γνώσεις (Εικόνα 2.8). Προτιμήσαμε να μεταφράσουμε τον όρο *ambassador* ως τεχνικός βοηθός και όχι ως πρεσβευτής, γιατί στην ουσία αυτού του ρόλου βρίσκεται η παροχή τεχνικής βοήθειας στους φοιτητές των πανεπιστημιακών καθηγητών που θέλουν να κάνουν εργασίες με τη Wikipedia, αλλά δεν επιθυμούν ή δεν έχουν το χρόνο να ασχοληθούν οι ίδιοι, τουλάχιστον στην πρώτη φάση υλοποίησης. Το ίδρυμα Wikimedia θέλει να υποστηρίξει τους ακαδημαϊκούς καθηγητές στην παιδαγωγική αξιοποίηση της Wikipedia, γιατί έτσι θεωρεί ότι αναβαθμίζεται ο ρόλος της Wikipedia και αναγνωρίζεται έμμεσα η αξία της, ενώ παράλληλα αυξάνονται οι πιθανότητες προσέλκυσης νέων συντακτών από το χώρο των φοιτητών. Παρόλο που στον ρόλο των *ambassadors* υπάρχει η ιδέα της έξωθεν καλής μαρτυρίας για τη Wikipedia, η μετάφραση του όρου ως πρεσβευτές θα δημιουργούσε λάθος εικόνα για τον ακριβή ρόλο τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται με την υποστήριξη του WMF. Στην ουσία, ο ρόλος των *ambassadors* είναι αυτός ενός πολιτισμικού διαμεσολαβητή ανάμεσα στην κουλτούρα της Wikipedia, στον τρόπο της διαδικτυακής ζωής σε αυτή, και στην κουλτούρα ενός άλλου οργανισμού.



Εικόνα 2.8. Λογότυπο του Προγράμματος Τεχνικών Βοηθών. Το εν λόγω πρόγραμμα συνίσταται στην προσέλκυση εθελοντών που μπορούν να παρέχουν επιτόπια τεχνική βοήθεια (*campus ambassadors*) αλλά και διαδικτυακά (*online ambassadors*) σε καθηγητές πανεπιστημίων που επιθυμούν να αναθέσουν σχετικές εργασίες στους φοιτητές τους. Πηγή: <http://outreach.wikimedia.org/wiki/File:Wikipedia-Ambassador-Program-Logo.png>. Το λογότυπο αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του ιδρύματος Wikimedia.

Οι Τεχνικοί Βοηθοί στη Wikipedia είναι βικιπαιδιστές, συνήθως μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας. Έτσι είναι γνώστες και της κουλτούρας της Wikipedia και της γενικότερης κουλτούρας της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και, ειδικότερα, του εκπαιδευτικού ιδρύματος στο οποίο δραστηριοποιούνται. Ο ρόλος τους είναι να παρέχουν επί τόπου (campus ambassadors) ή διαδικτυακά (online ambassadors) τεχνική υποστήριξη στους φοιτητές στα πρώτα τους βήματα στη (Wikimedia, 2012d). Η τεχνική επάρκεια των τεχνικών βοηθών, ουσιαστικά η εξοικειώσή τους με τη wiki-κουλτούρα, αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την επιτυχία, μιας υποβοηθούμενης από αυτούς, εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ελάχιστη προϋπόθεση για την αποδοχή ενός ατόμου στο πρόγραμμα ως τεχνικού βοηθού είναι η γνώση του τρόπου συγγραφής λημμάτων ή η επιθυμία απόκτησης αυτής της γνώσης (Wikipedia, 2012a). Παράλληλα με τους κατά τόπους τεχνικούς βοηθούς, το σχήμα συμπληρώνεται με τους διαδικτυακούς τεχνικούς βοηθούς (*online Wikipedia Ambassadors*). Οι τελευταίοι είναι περισσότερο έμπειροι βικιπαιδιστές, μέλη της κοινότητας, που επιθυμούν να αναλάβουν διαδικτυακά την παροχή τεχνικής βοήθειας σε έναν αριθμό φοιτητών, αναφορικά με πιο εξειδικευμένα τεχνικά θέματα τα οποία οι επιτόπιοι τεχνικοί βοηθοί μπορεί να μην γνωρίζουν (Wikipedia, 2012b).

Στρατηγικές εισαγωγής της Wikipedia στην εκπαιδευτική πράξη

Σύμφωνα με τα παραπάνω και για λόγους καλύτερης μελέτης μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τις στρατηγικές εισαγωγής της Wikipedia στην εκπαιδευτική πράξη σε τρεις γενικές κατηγορίες, ανάλογα με το είδος της τεχνικής βοήθειας που λαμβάνουν (ή δεν λαμβάνουν) οι καθηγητές για την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων με τη Wikipedia:

- (α) Οι καθηγητές με δικές τους δυνάμεις, χωρίς καμιά εξωτερική τεχνική βοήθεια, προχωρούν στην αξιοποίηση της Wikipedia στα μαθήματά τους. Οι καθηγητές φροντίζουν μόνοι τους να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας της Wikipedia και την κουλτούρα της και να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους.

(β) Οι καθηγητές λαμβάνουν εξωτερική τεχνική βοήθεια από το ίδρυμα Wikimedia ή από την κοινότητα της Wikipedia, προκειμένου να υλοποιήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν την Wikipedia. Η τεχνική βοήθεια συνίσταται στην προσφορά τεχνικών βοηθών (*Wikipedia Ambassadors*) κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

(γ) Οι καθηγητές λαμβάνουν εξωτερική τεχνική εκπαίδευση, ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να υλοποιήσουν μόνοι τους και χωρίς επιπλέον τεχνική βοήθεια τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα. Η εξωτερική τεχνική εκπαίδευση παρέχεται από το ίδρυμα Wikimedia ή από την τοπική κοινότητα της Wikipedia.

Παράδειγμα του τρίτου τρόπου εισαγωγής της Wikipedia στην εκπαίδευση, αποτελεί η Γερμανική γλωσσική κοινότητα του εγχειρήματος. Στη Γερμανία η προσέγγιση έχει στο επίκεντρο τον ενδιαφερόμενο καθηγητή ο οποίος εκπαιδύεται εντατικά από την κοινότητα και στον οποίο παρέχεται τεχνική βοήθεια για ένα εξάμηνο (απευθείας στον καθηγητή, όχι στους φοιτητές του). Στη συνέχεια ο καθηγητής αξιοποιεί την Wikipedia μόνος του, χωρίς κάποιο είδος επίσημης βοήθειας από την τοπική κοινότητα βικιπαιδιστών (Wikipedia, 2012c).

Η αξιοποίηση της Wikipedia στην τυπική εκπαίδευση φέρνει σε επαφή δύο διαφορετικές μεταξύ τους κουλτούρες: την κουλτούρα της τυπικής εκπαίδευσης, όπως διαφοροποιείται ανά βαθμίδα, ανά εκάστοτε εκπαιδευτική υποδομή και στο δεδομένο πολιτισμικό-ιστορικό συγκείμενο, και την κουλτούρα της Wikipedia, που είναι και αυτή πλασιοθετημένη και διαφοροποιείται σημαντικά ανά γλωσσική έκδοση και ανά χρονική περίοδο. Πρόκειται για δυο διαφορετικές κουλτούρες που συναντώνται στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης. Για τη διευκόλυνση της προσέγγισής τους χρειάζεται ένας διαμεσολαβητής. Αν ο καθηγητής αναλάβει ο ίδιος την οργάνωση της παρέμβασης και το ρόλο του διαμεσολαβητή της wiki-κουλτούρας στους μαθητές του, τότε έχουμε την περίπτωση της (α) και (γ) στρατηγικής. Αντίθετα, αν κάποιος τρίτος (online ή campus ambassadors) αναλάβει το ρόλο του πολιτισμικού διαμεσολαβητή ανάμεσα στην κουλτούρα της Wikipedia και την εκπαιδευτική ομάδα (καθηγητές – μαθητές), τότε έχουμε την δεύτερη στρατηγική εισαγωγής της Wikipedia στην εκπαιδευτική πράξη.

2.4. Τύποι εκπαιδευτικών εργασιών στη Wikipedia

Οι εργασίες που μπορούν να γίνουν από φοιτητές/μαθητές στη Wikipedia μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις γενικές κατηγορίες:

- Εργασίες που συνεισφέρουν περιεχόμενο στη Wikipedia
- Εργασίες που αναλύουν το περιεχόμενο της Wikipedia
- Εργασίες που περιλαμβάνουν και συνεισφορά και ανάλυση περιεχομένου

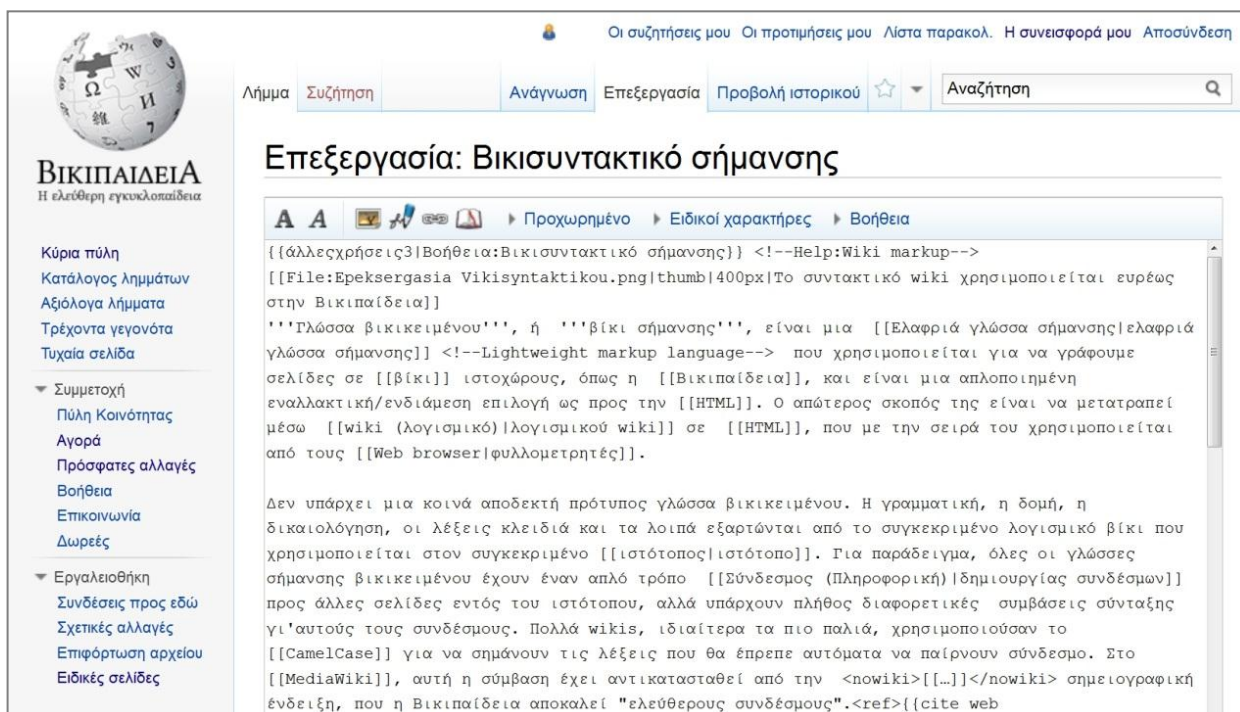
Στη διεθνή πρακτική, η πρώτη κατηγορία εργασιών συνηθίζεται περισσότερο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το οργανωμένο *Παγκόσμιο Εκπαιδευτικό πρόγραμμα* του ιδρύματος Wikimedia απευθύνεται σε πανεπιστήμια (Wikimedia, 2012b). Οι φοιτητές των πανεπιστημίων, με τις επιστημονικές γνώσεις που αποκτούν κατά τις σπουδές τους, είναι οι πλέον κατάλληλοι να συνεισφέρουν στο κοινό εγκυκλοπαιδικό εγχείρημα. Οι άλλες δύο κατηγορίες εργασιών χρησιμοποιούνται συνήθως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές των Γυμνασίων και των Λυκείων μπορούν να κερδίσουν σε ψηφιακή εγγραμματοσύνη, και ειδικότερα σε βικιπαιδική εγγραμματοσύνη (Brailas, 2011), χωρίς να εκτεθούν στη σχετικά δύσκολη συγγραφική διαδικασία της Wikipedia, όπου οι συνεισφορές κάποιου μπορεί να απορριφθούν άμεσα, αν δεν ακολουθούν τους κανόνες του εγχειρήματος.

Δημιουργία νέων λημμάτων στη Wikipedia.

Σε αυτή την κατηγορία εργασιών ο καθηγητής αναθέτει στους φοιτητές τη συγγραφή λημμάτων στη Wikipedia στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου μαθήματος. Τα λήμματα σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τη θεματολογία του μαθήματος. Σημαντικές προϋποθέσεις για την επιτυχία αυτό του είδους εκπαιδευτικών παρεμβάσεων είναι ο σωστός σχεδιασμός, η εξοικείωση του καθηγητή με το περιβάλλον της Wikipedia και η συνεχής παροχή τεχνικής βοήθειας στον καθηγητή και στους φοιτητές του (Carver et al., 2012). Η συγγραφή λημμάτων στην Wikipedia απαιτεί τη χρήση μιας ειδικής γλώσσας μορφοποίησης (wiki markup) των λημμάτων (Wikipedia, 2012d). Αυτή η γλώσσα μοιάζει με την HTML που χρησιμοποιείται για την μορφοποίηση των ιστοσελίδων (Εικόνα 2.9). Η γλώσσα wiki markup, αν και είναι πιο απλή από την HTML, μπορεί να δυσκολέψει τους νέους χρήστες. Επίσης, η συγγραφή λημμάτων στην Wikipedia εμπεριέχει την αλληλεπίδραση με μια κοινότητα χρηστών η οποία έχει αναπτύξει τη δική της ιδιαίτερη ψηφιακή κουλτούρα. Αυτή η κουλτούρα δεν είναι άμεσα κατανοητή από τους νέους χρήστες και συχνά προκύπτουν προβλήματα συνεργασίας και επικοινωνίας με τα παλαιότερα μέλη. Οι τεχνικοί βοηθοί μπορούν να βοηθήσουν στην εξοικείωση των νέων χρηστών με την βικιπαιδική κουλτούρα, το σύνολο των ρητών και άρρητων κανόνων της εν λόγω δυνητικής κοινότητας.

Σε μια απλή μορφή της, η συγγραφή λημμάτων μπορεί να περιοριστεί στη μετάφραση και απόδοση ενός λήμματος από μια γλωσσική έκδοση της Wikipedia σε μια διαφορετική στην οποία το λήμμα δεν υπάρχει ακόμα ή είναι ελλιπές. Οι παρεμβάσεις αυτού του είδους καλλιεργούν τις γλωσσικές δεξιότητες των εκπαιδευόμενων και για αυτό μπορούν να αξιοποιηθούν ιδιαίτερα στα πλαίσια μαθημάτων ξένων γλωσσών. Επιπλέον, ενώ υπάρχει μια κυρίαρχη βικιπαιδική κουλτούρα η οποία επιβάλλεται άρρητα από την Αγγλική Wikipedia, κυρίως λόγω του μεγέθους της, κάθε επιμέρους γλωσσική κοινότητα αναπτύσσει την ιδιαίτερη κουλτούρα της και διαφοροποιείται συχνά στους ρητούς και άρρητους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία της. Η δραστηριοποίηση των συντακτών σε περισσότερες από μια γλωσσικές κοινότητες, καλλιεργεί την ικανότητα επικοινωνίας

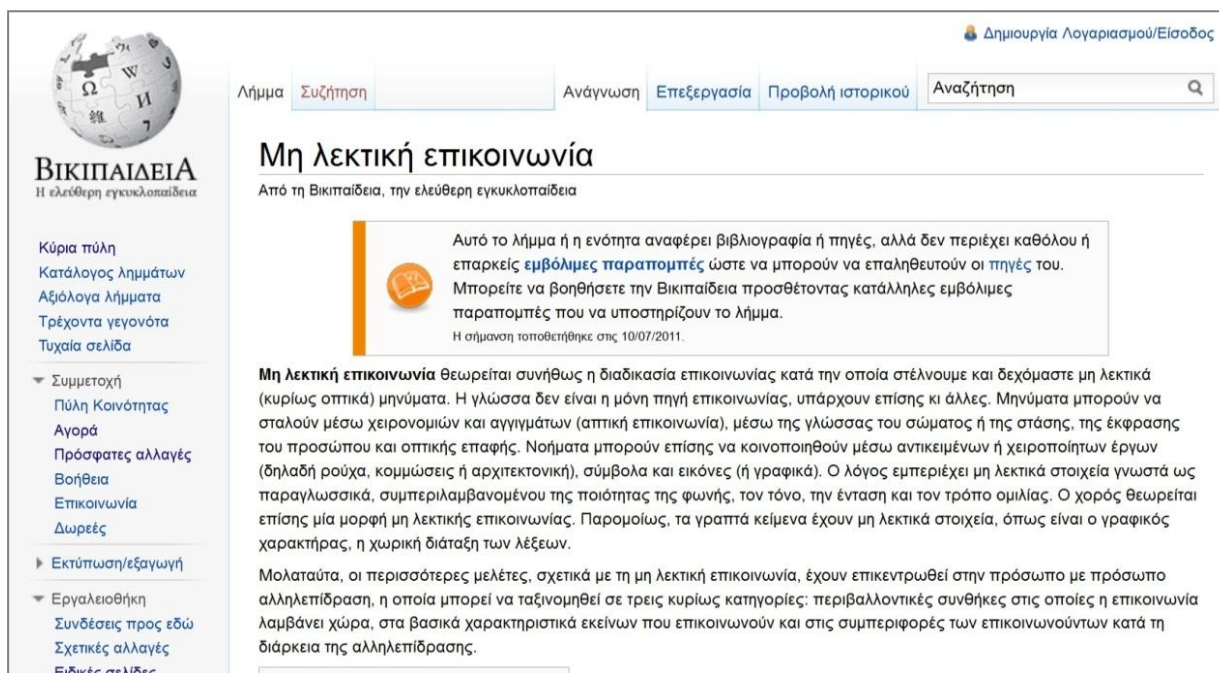
σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Στην πλήρη μορφή της, η συγγραφή λημμάτων περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και έρευνα ενός θέματος και τη δημιουργία των αντίστοιχων λημμάτων.



Εικόνα 2.9. Παράδειγμα γλώσσας μορφοποίησης βίκι-κειμένου (*wiki markup*) στη Wikipedia. Πηγή: http://el.Wikipedia.org/w/index.php?title=Βικισυντακτικό_σήμανσης&action=edit, ανακτήθηκε στις 17 Μαΐου 2012.

Κριτική ανάλυση και βελτίωση λημμάτων

Πολλά λήμματα έχουν ελλείψεις ή λάθη ή είναι γραμμένα σε ακατάλληλο ύψος γραφής (Εικόνα 2.10). Οι φοιτητές μπορούν να εντοπίσουν αυτά τα προβλήματα και να θέσουν απλά τον προβληματισμό τους στη σελίδα συζήτησης των λημμάτων και σε μια αναφορά προς τον καθηγητή τους. Επίσης, μπορούν να προχωρήσουν στη βελτίωση του λήμματος. Στην πρώτη περίπτωση οι φοιτητές δρουν ερευνητικά, καλλιεργείται η κριτική τους ικανότητα και συνεισφέρουν στο περιεχόμενο της Wikipedia, χωρίς να απαιτείται να γνωρίζουν σε βάθος την ειδική γλώσσα wiki-markup. Αν η παρέμβαση επεκταθεί και στην άμεση βελτίωση/διόρθωση των λημμάτων, τότε απαιτείται μια ελάχιστη τεχνική υποστήριξη, όπως και στην περίπτωση δημιουργίας νέων λημμάτων.



Εικόνα 2.10. Λήμμα της Ελληνικής Wikipedia με σήμανση πιθανών ελλείψεων (στο συγκεκριμένο παράδειγμα, επισημαίνεται ότι ενώ το λήμμα έχει λίστα βιβλιογραφικών αναφορών στο τέλος του, λείπουν οι παραπομπές εντός του κειμένου). Πηγή: http://el.wikipedia.org/wiki/Μη_λεκτική_επικοινωνία, ανακτήθηκε στις 17 Μαΐου 2012.

Ανάλυση των μετά-πληροφοριών ενός αμφιλεγόμενου λήμματος

Τα λήμματα στη Wikipedia δεν είναι τελικά κείμενα αλλά εξελισσόμενες διεργασίες διαπραγματεύσεως του περιεχομένου τους. Οι διεργασίες αυτές είναι ιδιαίτερα έντονες όταν αφορούν θέματα στα οποία οι συντάκτες έχουν σημαντικές διαφωνίες για το περιεχόμενο (Εικόνα 2.11). Οι φοιτητές μπορούν να μελετήσουν τις *μετά-πληροφορίες* από το ιστορικό και τη σελίδα συζήτησης ενός λήμματος και να τις αναλύσουν. Το ίδιο το λήμμα μαζί με τις μετά-πληροφορίες που το συνοδεύουν, αποτελούν ένα ψηφιακό αποτύπωμα, ένα στιγμιότυπο της διεργασίας ανάδυσης του περιεχομένου, αναδεικνύοντας τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου κοινωνικό-ιστορικού πλαισίου που το γέννησε. Αυτή η ανάλυση συνεισφέρει στη Βικιπαιδική εγγραμματοσύνη των φοιτητών, μέσω της θεώρησης των κοινωνικών τάσεων που υπάρχουν για ένα αμφιλεγόμενο θέμα και αντανακλώνται στις “ζυμώσεις” του λήμματος. Σε αυτή τη μορφή εκπαιδευτικής αξιοποίησης δεν απαιτείται τεχνική υποστήριξη για τους φοιτητές

γιατί δεν χρησιμοποιείται η γλώσσα μορφοποίησης βικι-κειμένου. Χρειάζεται απλά ένα σεμινάριο ενημέρωσης για τον τρόπο πρόσβασης στις μετά-πληροφορίες ενός λήμματος (βασική πλοήγηση στο ιστορικό μεταβολών, στη σελίδα συζήτησης και στις άλλες γλωσσικές εκδόσεις του λήμματος).



The screenshot shows the Wikipedia article titled "Σφαγή του Κατύν" (Katyn massacre). The page is in Greek and includes a sidebar with navigation links, a main content area with a summary and a detailed description of the event, and a map of the location. The article is part of the Wikipedia project, which is a free encyclopedia.

Εικόνα 2.11. Η "Σφαγή του Κατύν" αποτελεί ένα λήμμα όπου εκφράζονται αντιτιθέμενες συντακτικές απόψεις. Η σελίδα συζήτησης του λήμματος (http://el.wikipedia.org/wiki/Συζήτηση:Σφαγή_του_Κατύν) αποτυπώνει τις αντικρουόμενες απόψεις των συντακτών για το θέμα. Αν μελετηθεί σε συνδυασμό με τα αντίστοιχα λήμματα σε άλλες γλωσσικές εκδόσεις της Wikipedia μπορεί να δώσει μια συγκριτική εικόνα για την προσέγγιση της Ελληνικής κοινότητας στο συγκεκριμένο θέμα.

Η Wikipedia ως αντικείμενο μελέτης, Συγκριτική ανάλυση – Τοπικές Κουλτούρες

Η Wikipedia είναι μια κοινότητα ανθρώπων με τη δική της διαδικτυακή κουλτούρα η οποία εντάσσεται σε μια δεδομένη τοπική, εθνική και παγκόσμια κουλτούρα. Στα πλαίσια της ευρύτερης παγκόσμιας κοινότητας της Wikipedia, αναπτύσσονται ένα πλήθος μικρότερων κοινοτήτων με άξονα τις επιμέρους γλώσσες. Η Wikipedia υπάρχει σε περισσότερες από 280 γλωσσικές εκδόσεις. Κάθε γλωσσική έκδοση υποστηρίζεται από μια σχετικά αυτόνομη διαδικτυακή κοινότητα. Κάποιες από αυτές τις κοινότητες έχουν αναπτυχθεί σημαντικά, ενώ άλλες υπολείπονται σε μέγεθος. Μια τοπική κοινότητα

της Wikipedia, όπως είναι η Ελληνική, μπορεί να μελετηθεί ως προς την κουλτούρα που αναπτύσσει σε σχέση με την κουλτούρα των άλλων γλωσσικών κοινοτήτων. Οι τάσεις που αναπτύσσονται σε μια γλωσσική κοινότητα, οι εξωθεσμικές παρεμβάσεις, οι αντιθετικές απόψεις, όλα αυτά μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διαδικτυακής εθνογραφικής έρευνας και παρατήρησης (Wikimedia, 2012b). Παράδειγμα μελέτης αυτού του είδους αποτελεί το ερευνητικό πρόγραμμα *RuWiki History*, μια αφήγηση της ιστορικής πορείας της Ρωσικής Wikipedia, μέσα από τους κυριότερους σταθμούς της (Wikimedia, 2011b). Επίσης, πολλά λήμματα υπάρχουν ταυτόχρονα σε πολλές γλωσσικές εκδόσεις. Μέσω των συνδέσμων *interniki* στη δεξιά στήλη κάθε λήμματος είναι εύκολη η πλοήγηση ανάμεσα στις διαφορετικές γλωσσικές εκδοχές του ίδιου λήμματος. Μέσα από τη σύγκριση του περιεχομένου στις διαφορετικές γλωσσικές εκδόσεις και των αντίστοιχων μετά-πληροφοριών είναι δυνατή η συγκριτική μελέτη ενός θέματος και η ανάλυση των διαφορετικών πολιτισμικών προσεγγίσεων που υπάρχουν για αυτό το θέμα.

Wikipedia, Πολιτική και Ιεραρχίες της Γνώσης

Η κοινότητα της Wikipedia δρα και αναπτύσσεται σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό-πολιτισμικό πλαίσιο, επηρεάζοντας το συγκεκριμένο πλαίσιο και επηρεαζόμενη από αυτό. Ευρύτερες κρατικές πολιτικές και κοινωνικές πιέσεις μπορούν να επηρεάσουν τα λήμματα της Wikipedia. Αντίστροφα, η ίδια η Wikipedia μπορεί να επηρεάσει τις κρατικές πολιτικές και να διαμορφώσει ευρύτερες κοινωνικές τάσεις. Για παράδειγμα, το επίσημο λήμμα της Αγγλικής Wikipedia για τις επιθέσεις της 9/11, είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένο και τεκμηριωμένο, περιέχοντας περισσότερες από 290 παραπομπές (http://en.Wikipedia.org/wiki/September_11_attacks). Ωστόσο, δεν περιέχει καμία απολύτως αναφορά στις ανεπίσημες απόψεις για το θέμα (θεωρίες συνωμοσίας) με το αιτιολογικό ότι τέτοιες αναφορές μπορούν να προκαλέσουν αρνητική συναισθηματική φόρτιση στους αναγνώστες (New York Times, 2011). Το ίδρυμα Wikimedia σε συνεργασία με τη κοινότητα της Wikipedia έχει αναπτύξει ένα σύνολο πολιτικών και μια δέκα-επταμελή επιτροπή διαιτησίας για να διευθετεί τις συγκρούσεις των συντακτών σε “ευαίσθητα” θέματα όπως το παραπάνω. Ωστόσο, στην Αγγλική Wikipedia εκφράζεται

εξίσου ελεύθερα και η “ανεπίσημη” άποψη μέσα από το λήμμα: *Θεωρίες συνωμοσίας για την 9/11*, ένα επίσης αναπτυγμένο και εκτεταμένο λήμμα με περισσότερες από τριακόσιες διαφορετικές παραπομπές και εξωτερικές πηγές για την τεκμηρίωσή του (http://en.Wikipedia.org/wiki/9/11_conspiracy_theories). Δεν υπάρχει καμία απολύτως αναφορά για αυτό το “ανεπίσημο” λήμμα, στο λήμμα της επίσημης άποψης, λόγω της πολιτικής ορθότητας που έχει επιβληθεί. Η διαμόρφωση του περιεχομένου σε ευαίσθητα άρθρα όπως το παραπάνω, σε συνάρτηση με το ευρύτερο πολιτικό πλαίσιο και τις παραδοσιακές ιεραρχίες της γνώσης μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο ερευνητικής εργασίας φοιτητών.

2.5. Πιλοτική παρέμβαση στην Ελλάδα

Για τη μελέτη της παιδαγωγικής αξιοποίησης της Wikipedia πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική παρέμβαση στα πλαίσια του μαθήματος Κοινωνιολογία Ι, στο Τμήμα Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου (εαρινό εξάμηνο 2011). Η πιλοτική παρέμβαση αποσκοπούσε στη διδασκαλία των Κοινωνιολογικών θεμάτων μέσω της αξιοποίησης της Wikipedia για τη συνεργατική συγγραφή λημμάτων κοινωνιολογικού περιεχομένου. Ειδικότερα, στόχοι της παρέμβασης ήταν οι παρακάτω:

- Η διδασκαλία Κοινωνιολογικών θεμάτων μέσα από τη συγγραφή αντίστοιχων λημμάτων στη Wikipedia.
- Η συγγραφή Κοινωνιολογικών λημμάτων με κατάλληλες παραπομπές ώστε να δημοσιοποιηθούν με επιτυχία σε ένα κοινό που μπορεί οποιαδήποτε στιγμή να κρίνει και να αμφισβητήσει το περιεχόμενό τους.
- Ο εμπλουτισμός των λημμάτων που σχετίζονται με την Κοινωνιολογία στην Ελληνική Wikipedia.
- Η καλλιέργεια της συνεργατικής προσέγγισης στην οικοδόμηση της γνώσης.
- Η καλλιέργεια της ψηφιακής εγγραμματοσύνης των φοιτητών.
- Η κατανόηση του τρόπου λειτουργίας μιας δυναμικής κοινότητας.

Σχεδιασμός της Παρέμβασης

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε με την μορφή προσθετικής εργασίας στα πλαίσια του μαθήματος. Ο σχεδιασμός της παρέμβασης βασίστηκε στην εμπειρία από προηγούμενες ή ταυτόχρονες ανάλογες παρεμβάσεις σε πανεπιστήμια των ΗΠΑ. Πληροφορίες για το σχεδιασμό της παρέμβασης αντλήθηκαν από την σελίδα της Αγγλικής Wikipedia για τα πανεπιστημιακά τμήματα που έχουν πραγματοποιήσει πιλοτικές εργασίες αξιοποιώντας τη Wikipedia (Wikipedia, 2011) και από το αντίστοιχο πρόγραμμα *Πρωτοβουλία Δημόσιας Πολιτικής* για τα πανεπιστήμια των ΗΠΑ (Wikimedia, 2011c). Οι

πληροφορίες που αντλήθηκαν από τις σελίδες αυτών των παρεμβάσεων στην Αγγλική Wikipedia τροποποιήθηκαν και προσαρμόστηκαν στα Ελληνικά δεδομένα και στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου μαθήματος Κοινωνιολογίας.

The screenshot shows a Wikipedia page in Greek. The title is 'Βικιπαίδεια:Πανεπιστημιακά Εγχειρήματα/Εργαστήριο Δυνητικής Πραγματικότητας/Πάντειο Εαρινό 2011'. The page content includes a list of 'Πίνακας περιεχομένων' (Table of Contents) with links to sections like '1 Στοιχεία Μαθήματος', '2 Γενικές Οδηγίες', '3 Κατάλογος φοιτητών και συνεισφορών', '4 Οδηγίες προς "νεοεισερχόμενους"', and '5 Οδηγοί'. Below this is the 'Στοιχεία Μαθήματος' section, which provides details about the course, including the instructor 'Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος: Αναστ. Καθηγητής Κ. Κοσκινός' and the subject 'Βοήθος για θέματα Βικιπαίδειας: Υπ. Διδάκτορας Α. Μπαράδας'. The 'Γενικές Οδηγίες' section explains the purpose of the course and provides instructions for participants. The 'Κατάλογος φοιτητών και συνεισφορών' section is a table listing participants and their contributions.

Username	Κύρια άρθρα (τουλάχιστον 2)
metaneira (συνεισφορές)	Χίρμπεργκ Σπίνσερ, ...
skililium (συνεισφορές)	Χάριετ Μαρτινό, Αιτουργισμός (ψυχολογία)
bendy (συνεισφορές)	Φιρμισμός, Κοινωνική θέση
ElLelen (συνεισφορές)	Υποκαυτώδρα, Κοινωνιολογία του φθούου
Anythink (συνεισφορές)	Τσαρλς Χάρτον Κούλεϊ, ...
chris19 (συνεισφορές)	Τζορτζ Χίρμπεργκ Μπρι, Έρβινγκ Γκόφμαν
thanospy (συνεισφορές)	Μισέλ Φουκώ, Κοινωνικός Δαρβινισμός
Sigky (συνεισφορές)	Μη λεκτική επικοινωνία, Κοινωνική Μάθηση
Blackcatania (συνεισφορές)	Κουάλτσορα, Κοινωνικοποίηση
Fayeeth (συνεισφορές)	Κοινωνική μνήμη, Άρρητες θεωρίες προσωπικότητας
Penguine (συνεισφορές)	Κοινωνική Μάθηση, Δομισμός στην ψυχολογία
amaximiadi (συνεισφορές)	Κοινωνική διαστρωμάτωση, Θεωρία κοινωνικής σύγκρουσης
Smile20 (συνεισφορές)	Η ιστορία της τρέλας, Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Μισέλ Φουκώ

Εικόνα 2.12. Η σελίδα του μαθήματος Κοινωνιολογία Ι στην Ελληνική Wikipedia, για το εαρινό εξάμηνο του 2011. Η σελίδα περιέχει οδηγίες για τις εργασίες των φοιτητών καθώς και ένα κατάλογο των συμμετεχόντων φοιτητών (τα ψευδώνυμά τους στην Wikipedia), τα λήμματα στα οποία εργάζονταν και συνδέσεις προς το ιστορικό των συνεισφορών τους στο εγχείρημα, ώστε να είναι εύκολη η συνεχής παρακολούθηση της πορείας των εργασιών και η τελική τους αξιολόγηση.

Η προσθετική εργασία δόθηκε στην αρχή του εξαμήνου και περιελάμβανε το σκοπό της εργασίας, περιγραφή της διαδικασίας, οδηγίες για τη συγγραφή των λημμάτων και τη θεματολογία τους, περιγραφή του τρόπου βαθμολόγησης και οδηγίες για τη λήψη τεχνικής βοήθειας. Κατά τη διάρκεια του εξαμήνου πραγματοποιήθηκε ένα σεμινάριο εκμάθησης της Wikipedia με τη συνδρομή της κοινότητας χρηστών της Ελληνικής Wikipedia. Η συγκεκριμένη παρέμβαση αποτελεί την πρώτη συστηματική παρέμβαση αυτού του είδους σε Ελληνικό πανεπιστήμιο. Κατά τη διάρκεια αυτής της πιλοτικής παρέμβασης δημιουργήθηκε η σελίδα της Ελληνικής Wikipedia για τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (http://el.Wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Εκπαιδευτικά_Εγχειρήματα).

Αναλυτικά ο σχεδιασμός της παρέμβασης περιελάμβανε τα παρακάτω στάδια:

- *1ο Στάδιο:* Ενημέρωση των φοιτητών και πρόσκληση ενδιαφέροντος. Μοίρασμα φυλλαδίου με οδηγίες και το περίγραμμα της προσθετικής εργασίας. Γνωριμία των φοιτητών με τον ερευνητή-συντονιστή της εργασίας. Ορισμός εβδομαδιαίων ωρών και τόπου παροχής τεχνικής βοήθειας στους φοιτητές από τον συντονιστή για όλο το εξάμηνο. Στους φοιτητές επιπλέον δόθηκε συγκεκριμένο *email* για την συνεχή επικοινωνία με τον συντονιστή.
- *2ο Στάδιο:* Δημιουργία προσωπικών λογαριασμών από τους φοιτητές στην Ελληνική Wikipedia. Ελεύθερη επιλογή θεμάτων εργασίας μέσα από τη θεματολογία του μαθήματος.
- *3ο Στάδιο:* Δημιουργία ειδικής σελίδας για το μάθημα στην Ελληνική Wikipedia (Εικόνα 2.12). Η σελίδα περιείχε οδηγίες για την εργασία, οδηγίες για τη συγγραφή λημμάτων στη Wikipedia και έναν κατάλογο των συμμετεχόντων φοιτητών, των συνεισφορών τους και των λημμάτων που ανέπτυσαν. Η σελίδα αυτή διευκόλυνε τον Καθηγητή του μαθήματος, τον συντονιστή και τους φοιτητές στην παρακολούθηση της εξέλιξης των εργασιών και στην επικοινωνία μεταξύ τους. Η σελίδα του μαθήματος είναι προσβάσιμη στη διεύθυνση: http://el.Wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Εκπαιδευτικά_Εγχειρήματα.
- *4ο Στάδιο:* Διεξαγωγή ενός ενημερωτικού σεμιναρίου για τη Wikipedia και για τον τρόπο συγγραφής των λημμάτων της σε συνεργασία με την κοινότητα της Ελληνικής Wikipedia. Το σεμινάριο πραγματοποιήθηκε από έναν Έλληνα *Wikipedian*, προερχόμενο από την κοινότητα, και από τον συντονιστή της προσθετικής εργασίας.
- *5ο Στάδιο:* *Online* και *Offline* επικοινωνία του συντονιστή με την κοινότητα της Ελληνικής Wikipedia για τη συνεργασία στα θέματα της παρέμβασης. Συνεχής παρακολούθηση της πορείας των εργασιών από τον συντονιστή και επικοινωνία με τους φοιτητές για την παροχή βοήθειας, *διαδικτυακά* στο περιβάλλον της Wikipedia και *πρόσωπο με πρόσωπο* στις διαλέξεις του μαθήματος.

- 6ο Στάδιο: Βαθμολόγηση της προσθετικής εργασίας και αξιολόγηση της παρέμβασης στο τέλος του εξαμήνου. Αποστολή ερωτηματολογίου στους φοιτητές και διεξαγωγή ομάδας εστιασμένης συζήτησης (*focus group*) για την αξιολόγηση της παρέμβασης.

Υλοποίηση της παρέμβασης

Αρχικά ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν ατομικούς λογαριασμούς χρηστών και να κάνουν όλες τις επεξεργασίες τους μέσα από αυτούς. Το περιβάλλον της Wikipedia διατηρεί πλήρες ιστορικό των επεξεργασιών σε κάθε λήμμα της, όπως και ειδικές σελίδες με τις συνεισφορές κάθε χρήστη. Έτσι ήταν δυνατή η παρακολούθηση των συνεισφορών των φοιτητών, όπως και των αλληλεπιδράσεών τους με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας.

Η προσθετική εργασία στην Wikipedia ήταν προαιρετική και τελικά εκδήλωσαν ενδιαφέρον και συμμετείχαν σε αυτήν 20 φοιτητές (επί συνόλου 248 φοιτητών που είχαν δηλώσει επίσημα το μάθημα). Η εργασία προσέθετε μέχρι 2 μονάδες (2 στις 10) στην τελική βαθμολογία των φοιτητών. Οι φοιτητές στα πλαίσια της εργασίας τους δημιούργησαν 20 διαφορετικά νέα λήμματα και επέκτειναν σημαντικά 10 ήδη υπάρχοντα. Τα λήμματα που δημιουργήθηκαν ή επεκτάθηκαν φαίνονται στον *Πίνακα_1*. Τα λήμματα είναι εύκολα προσβάσιμα στην Ελληνική Wikipedia (<http://el.Wikipedia.org>), ενώ συγκεντρωτικά εμφανίζονται στη σελίδα του μαθήματος. Οι είκοσι συμμετέχοντες φοιτητές δεν είχαν προηγούμενη συντακτική εμπειρία στην Wikipedia και αντιμετώπισαν δυσκολίες κυρίως σε δύο τομείς: στον τρόπο επεξεργασίας και συγγραφής των λημμάτων και στον τρόπο αλληλεπίδρασής με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας. Η επεξεργασία των λημμάτων στη Wikipedia αρχικά δυσκόλεψε τους φοιτητές, γιατί διαφέρει αρκετά από την απλή επεξεργασία κειμένου σε ένα πρόγραμμα *word processing*. Το λογισμικό wiki που βρίσκεται πίσω από την πλατφόρμα της Wikipedia, χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη γλώσσα μορφοποίησης, τη γλώσσα *wiki-markup* η οποία, αν και τεχνικά απλή, είναι τελείως άγνωστη σε φοιτητές ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών.

Όνομα άρθρου	Μέγεθος Πριν	Μέγεθος Μετά	Αριθμός Φοιτητών
Χέρμπερντ Σπένσερ	0	17581	1
Μισέλ Φουκώ	5410	29490	2
Κοινωνικός Δαρβινισμός	0	13194	1
Μη λεκτική επικοινωνία	0	9725	1
Κοινωνική Μάθηση	0	17860	2
Η ιστορία της Τρέλας	0	1317	1
Κοινωνιολογία της	0	21650	2
Κοινωνική Μνήμη	0	5139	1
Άλμπερτ Μπαντούρα	0	22896	1
Χάριετ Μαρτινό	0	16444	1
Λειτουργισμός	0	16852	1
Κοινωνική Διαστρωμάτωση	0	22116	1
Θεωρία κοινωνικής	0	8191	2
Αύγουστος Κοντ	9001	39475	2
Έρβινγκ Γκόφμαν	0	8231	2
Τζορτζ Χέρμπερτ Μήντ	5083	24320	1
Γλωσσική σχετικότητα	0	18046	1
Δομική ανομία	0	27710	1
Επιστήμη	9662	21994	1
Κοινωνία	5111	11917	1
Κουλτούρα	5580	11609	1
Κοινωνικοποίηση	2452	12894	1
Ζαν Πιαζέ	3941	43773	3
Καρλ Μαρξ	23962	27801	1
Υποκουλτούρα	0	22092	1
Κοινωνιολογία του φύλου	0	10185	1
Φεμινισμός	28170	32833	1
Κοινωνική θέση	0	3096	1
Τσαρλς Χόρτον Κούλεϊ	0	4072	1
Δομισμός στη ψυχολογία	0	9860	1

Πίνακας 1. Κατάλογος των τριάντα λημμάτων που δημιουργήθηκαν ή επεκτάθηκαν κατά τη διάρκεια της πιλοτικής παρέμβασης. Στο πίνακα φαίνεται το μέγεθος των αρχείων σε bytes πριν και μετά τις επεξεργασίες των φοιτητών. Μέγεθος Πριν: μηδέν, σημαίνει ότι το λήμμα δεν υπήρχε προηγουμένως και δημιουργήθηκε από τους φοιτητές.

Τα μέλη της κοινότητας της Ελληνικής Wikipedia αντιμετώπισαν με υπομονή και ενθάρρυνση τους φοιτητές στην προσπάθειά τους, ωστόσο δεν έλειψαν αμοιβαίες εντάσεις, κυρίως λόγω της άγνοιας του τρόπου αλληλεπίδρασης και των πολιτικών του εγχειρήματος από μέρους των φοιτητών. Πολλές προσπάθειες επικοινωνίας των μελών της κοινότητας με τους φοιτητές δεν γίνονταν καν αντιληπτές από τους τελευταίους λόγω μη επαρκούς εξοικείωσης με το περιβάλλον της Wikipedia. Τέτοιες πληροφορίες που συνήθως διέφευγαν της προσοχής ήταν μηνύματα στις προσωπικές σελίδες συζήτησής των φοιτητών στη Wikipedia, σχόλια και παρατηρήσεις στις σελίδες συζήτησης των λημμάτων που επεξεργάζονταν και παρατηρήσεις στη σύνοψη των επεξεργασιών και αναιρέσεων που γίνονταν στα λήμματα. Προς το τέλος του εξαμήνου οι περισσότεροι φοιτητές έδειξαν να προσαρμόζονται και να εξοικειώνονται με το δυνητικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης. Τελικά, η εργασία των φοιτητών στη Wikipedia καλλιέργησε την ψηφιακή τους εγγραμματοσύνη και την κατανόησή τους για τον τρόπο λειτουργίας μιας συμμετοχικής διαδικτυακής κοινότητας. Ένα άλλο σημείο που δυσκόλεψε τους φοιτητές ήταν ο έλεγχος που υπήρχε από την κοινότητα για τη μη χρήση επαρκών παραπομπών στα λήμματά τους ή για την παραβίαση πνευματικών δικαιωμάτων (λογοκλοπή). Ο έλεγχος ασκήθηκε με τη μορφή σημάνσεων (*Εικόνα 2.13*), που τοποθετούσαν οι υπόλοιποι συντάκτες και αφορούσαν τις ελλείψεις ή τα λάθη των λημμάτων, και με τη μορφή επεξηγηματικών παρατηρήσεων στις προσωπικές σελίδες συζήτησης των φοιτητών στη Wikipedia (σε κάθε χρήστη που δημιουργεί λογαριασμό στη Wikipedia αντιστοιχεί μια προσωπική σελίδα συζήτησης στην οποία γράφουν τα υπόλοιπα μέλη, αν θέλουν να επικοινωνήσουν μαζί του).

Στη συγκεκριμένη πιλοτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε ένα μόνο σεμινάριο εκμάθησης της Wikipedia. Από τις παραπάνω δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι φοιτητές στη χρήση του ψηφιακού περιβάλλοντος της Wikipedia έγινε αισθητή η ανάγκη να πραγματοποιούνται περισσότερα από ένα εκπαιδευτικά σεμινάρια στο πρώτο μήνα της παρέμβασης, τουλάχιστον δύο ή τρία. Η έγκαιρη εκπαίδευση στο χειρισμό του περιβάλλοντος μπορεί να βοηθήσει τους φοιτητές να αξιοποιήσουν νωρίτερα κατά τη διάρκεια του εξαμήνου τις δυνατότητες που παρέχονται από το διαδικτυακό περιβάλλον

της Wikipedia και να εξοικειωθούν γρηγορότερα με τον τρόπο λειτουργίας της κοινότητας των χρηστών.



Αυτό το άρθρο χρειάζεται μορφοποίηση ώστε να ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές μορφοποίησης της Βικιπαίδειας.

Σημείωση: Πολλές φορές τα κείμενα στα οποία βρίσκεται αυτό το πρότυπο, παραβιάζουν πνευματικά δικαιώματα, κάντε ένα σχετικό έλεγχο πριν ξεκινήσετε την επιμέλεια, αφού σε αυτή την περίπτωση είναι πιθανό να διαγραφεί.

Μετά την επιμέλεια του άρθρου, είστε ελεύθεροι να διαγράψετε αυτή την επισήμανση. Για περαιτέρω βοήθεια, δείτε το άρθρο [Πώς να επεξεργαστείτε μια σελίδα](#).

Πιθανή παραβίαση πνευματικών δικαιωμάτων

Το περιεχόμενο που υπάρχει στο παρόν άρθρο πιθανώς παραβιάζει δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας και προέρχεται από το:

ΕΙΜΑΣΤΕ ΟΛΟΙ ΨΥΧΟΛΟΓΟΙ,ΚΟΙΝΩΝΙΟΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΑΡΡΗΤΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ,JACQUES-PHILIPPE LEYENS,ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ Γ.Δ.ΚΑΤΕΡΛΟΣ,ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΚΑΛΑΙΤΖΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ,ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ ,ΑΘΗΝΑ 1996



Αν σκοπεύετε να επεξεργαστείτε το άρθρο, παρακαλούμε να το κάνετε χρησιμοποιώντας τον ακόλουθο σύνδεσμο σε μία προσωρινή σελίδα.

Σημείωση: Η επεξεργασία και τροποποίηση του αρχικού κειμένου **δεν αρκεί για την αποφυγή παραβίασης πνευματικών δικαιωμάτων** αλλά είναι προτιμότερο να γραφτεί το άρθρο **από την αρχή**. Στην περίπτωση επιβεβαίωσης ότι παραβιάζονται πνευματικά δικαιώματα θα διαγραφεί κάθε κείμενο που βασίστηκε στο αρχικό, όσο και αν έχει αλλάξει.

Ένας διαχειριστής θα αναλάβει τη μετακίνηση του νέου άρθρου που θα επεξεργαστείτε από την προσωρινή σελίδα στον τίτλο του παρόντος άρθρου.

1. Παρακαλούμε μην επεξεργάζεστε προσωρινά το παρόν άρθρο.
2. Αν είστε ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων του κειμένου και επιθυμείτε τη δημοσίευσή του (ή αν έχετε εξασφαλίσει άδεια για τη χρήση του) στη Βικιπαίδεια υπό την άδεια [CC-BY-SA 3.0](#), παρακαλούμε ενημερώστε σχετικά τη Βικιπαίδεια με ένα email στο permissions-el@wikipedia.org (δείτε ένα ενδεικτικό e-mail). Για περισσότερες πληροφορίες δείτε: [Βικιπαίδεια:Προβλήματα πνευματικών δικαιωμάτων](#).
3. Μην προσπαθήσετε να προσθέσετε ξανά το ίδιο κείμενο σε επόμενες εκδόσεις του άρθρου γιατί θα αφαιρεθεί αμέσως.
4. Αν επιθυμείτε να επεξεργαστείτε το άρθρο με αυτό τον τίτλο πριν την διενθέρτηση του ζητήματος σχετικά με το καθεστώς των πνευματικών δικαιωμάτων, γράψτε ένα **νέο άρθρο** (χωρίς χρήση του προβληματικού κειμένου) στην προσωρινή σελίδα και ενημερώστε σχετικά στη σελίδα συζήτησης του άρθρου.
5. Εφόσον δεν υπάρχει άδεια χρήσης του κειμένου, το παρόν άρθρο θα διαγραφεί το αργότερο **δέκα ημέρες** μετά την τοποθέτηση αυτής της σήμανσης. Αν κάποιος χρήστης έχει γράψει ένα νέο άρθρο, τότε αυτό θα μεταφερθεί στην παρούσα σελίδα.



Αυτό το άρθρο ή η ενότητα αναφέρει βιβλιογραφία αλλά δεν μπορούν να επαληθευτούν οι πηγές του, επειδή δεν περιέχει καθόλου ή δεν περιέχει επαρκείς εμβόλιμες παραπομπές .

Μπορείτε να βοηθήσετε την Βικιπαίδεια προσθέτοντας κατάλληλες εμβόλιμες παραπομπές που να υποστηρίζουν το άρθρο.

Η σήμανση τοποθετήθηκε στις 10/07/2011.



Αυτό το άρθρο ή η ενότητα δεν αναφέρει τις πηγές του ή δεν περιέχει επαρκείς παραπομπές.

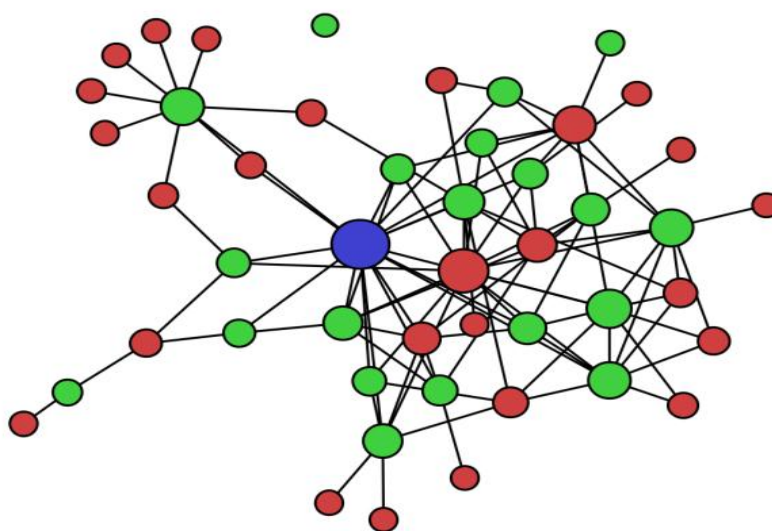
Μπορείτε να βοηθήσετε την Βικιπαίδεια προσθέτοντας κατάλληλες πηγές και παραπομπές που να υποστηρίζουν το άρθρο.

Η σήμανση τοποθετήθηκε στις 11/02/2011.

Εικόνα 2.13. Παραδείγματα τυποποιημένων σημάνσεων που τοποθετούσαν τα μέλη της κοινότητας για να επισημάνουν ελλείψεις ή λάθη στα λήμματα που εξεργάζονταν οι φοιτητές. Η προσθήκη μιας σήμανσης γίνεται απλά με τη χρήση ειδικού κώδικα από οποιοδήποτε συντάκτη της Wikipedia, ενώ η αφαίρεση της γίνεται με τον ίδιο απλό τρόπο από τους φοιτητές, με κατάλληλη αιτιολόγηση, όταν αντιμετωπιστεί το πρόβλημα που επισημαίνεται.

Για την αξιολόγηση της πιλοτικής παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε *online* και *offline* παρατήρηση από την ερευνητή και συντονιστή της παρέμβασης, δόθηκαν ερωτηματολόγια στους φοιτητές και πραγματοποιήθηκε μια ομάδα εστιασμένης συζήτησης μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Η ερευνητική μεθοδολογία αξιολόγησης της παρέμβασης περιγράφεται στο επόμενο κεφάλαιο. Στην Εικόνα 2.14 δίνεται μια γραφική αναπαράσταση της δυνητικής μαθησιακής κοινότητας που συγκροτήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Στο εικονιζόμενο δίκτυο οι κόμβοι

με πράσινο χρώμα αντιστοιχούν στους συμμετέχοντες φοιτητές, οι κόμβοι με κόκκινο χρώμα αντιστοιχούν στα μέλη της κοινότητας που αλληλεπιδράσαν μαζί τους και ο μπλε κόμβος στον ερευνητή. Οι διασυνδέσεις ανάμεσα στους κόμβους υποδηλώνουν ότι υπήρξε τουλάχιστον μια αλληλεπίδραση¹⁷ μεταξύ των αντίστοιχων ατόμων. Φοιτητές, εκπαιδευτικοί και μέλη της κοινότητας σχηματίζουν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ένα σύνθετο δίκτυο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Άλλοι φοιτητές αλληλεπιδρούν περισσότερο με μέλη της κοινότητας, άλλοι αλληλεπιδρούν περισσότερο μεταξύ τους, ενώ κάποιοι άλλοι αλληλεπιδρούν ελάχιστα. Το γράφημα δημιουργήθηκε εισάγοντας τους κόμβους και τις διασυνδέσεις τους στο λογισμικό ανάλυσης δικτύων Gephi.



Εικόνα 2.14. Το δίκτυο των ενδοκοινωνικών αλληλεπιδράσεων της δυναμικής μαθησιακής κοινότητας κατά τη διάρκεια της πιλοτικής παρέμβασης στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, την άνοιξη του 2011. Συνολικά είκοσι φοιτητές, ένας εκπαιδευτικός υπεύθυνος (ο ερευνητής) και είκοσι έξι ενεργά μέλη της κοινότητας αλληλεπιδράσαν κατά τη διάρκεια τεσσάρων μηνών. Οι κόμβοι με πράσινο χρώμα αντιστοιχούν σε φοιτητές, οι κόμβοι με κόκκινο σε μέλη της κοινότητας και ο μπλε κόμβος στον ερευνητή. Οι διασυνδέσεις ανάμεσα στους κόμβους υποδηλώνουν ότι υπήρξε τουλάχιστον μια αλληλεπίδραση ανάμεσά τους. Το μέγεθος κάθε κόμβου είναι ανάλογο του πλήθους των διασυνδέσεων που έχει με άλλους κόμβους.

¹⁷ Ως αλληλεπίδραση θεωρήθηκε οποιαδήποτε απευθείας συνομιλία ανάμεσα σε δύο άτομα σε κάποια σελίδα συζήτησης της Wikipedia ή οποιαδήποτε κοινή συνεισφορά σε λήμμα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι αλληλεπιδράσεις καταγράφηκαν μέσω παρατήρησης των ιστορικών αλλαγών που διατηρούνται για κάθε σελίδα της Wikipedia.

Ερευνητική Μεθοδολογία

3. Ερευνητική Μεθοδολογία¹

Η αντικειμενική πραγματικότητα υπάρχει επειδή εμείς την ορίζουμε έτσι. Και ένας πυρήνας ανθρώπων που συμφωνούν, μπορούν να ορίζουν αυτή τη συμφωνία ως πραγματικότητα. Οι ορισμοί των προσώπων που έχουν την ισχύ να τους επιβάλλουν, γίνονται πραγματικότητες ως προς τις συνέπειές τους. - Συνέντευξη της Cathy Charmaζ στο (Puddephatt, 2006)².

Η κοινότητα είναι ένας χώρος στον οποίο κάποιος μαθαίνει έναν ιδιαίτερο τρόπο ζωής, αποκτά μια κουλτούρα (Cohen, 1985, p. 15). Η εκμάθηση μιας κουλτούρας δεν είναι παρόμοια με την εκμάθηση γραμματικής, μαθηματικών ή οποιουδήποτε σώματος γνώσης (Cohen, 1985, p. 16). Η απόκτηση της κοινοτικής κουλτούρας συντελείται μέσω της συμμετοχής στην κοινοτική διεργασία, με τη δράση εντός της κοινότητας, με την απόκτηση βιωμάτων στην κοινότητα και με την εκμάθηση των ρητών και άρρητων κοινοτικών κανόνων και νορμών συμπεριφοράς. Τελικά, όταν μιλάμε για την απόκτηση μιας κουλτούρας, εννοούμε την απόκτηση των συμβολικών εργαλείων που επιτρέπουν στο άτομο να συμμετέχει στο κοινοτικό γίγνεσθαι (Cohen, 1985, p. 16). Το άτομο που συμμετέχει στη Wikipedia, γράφει στην Αγορά της, συμμετέχει στις σελίδες συζήτησης των λημμάτων της, εμπλέκεται σε κοινή δράση με άλλους συμμετέχοντες και συνεισφέρει στα λήμματα της εγκυκλοπαίδειας, ακολουθώντας τους κοινά συμφωνημένους και εν τω

¹ Η συγκεκριμένη ερευνητική διατριβή συμμορφώνεται πλήρως προς τους κανόνες δεοντολογίας για τη διεξαγωγή έρευνας, όπως προσδιορίζονται και περιγράφονται από την αμερικάνικη ψυχολογική εταιρεία (APA: <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx?item=11>) και από τη διεθνή κοινωνιολογική εταιρεία (ISA: http://www.isa-sociology.org/about/isa_code_of_ethics.htm).

² Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Παπαμιχαήλ, αναλύοντας τη θεωρία του Bruner, (2003, σελ. 264): “για να πετύχει το σκοπό του, το άτομο «προσαρμόζεται» στις προθέσεις που αποδίδει στη συμπεριφορά του το κοινωνικό περιβάλλον και χρησιμοποιεί τις γνώσεις του αυτές για να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί με τους άλλους.”.

γίνεσθαι κανόνες, συνδιαμορφώνει τη συλλογική κουλτούρα των Βικιπαιδιστών. Όταν οι ηγέτες της Ευρωπαϊκής ένωσης μιλούν για την Ευρωπαϊκή οικογένεια ή την Ευρωπαϊκή κοινότητα αυτό αποτελεί μια ρητορική που αποσκοπεί στην επίκληση ιδιοτήτων που λείπουν από την πραγματικότητα αλλά αποτελούν ίσως ζητούμενο (Cohen, 1985, p. 13). Όταν οι Βικιπαιδιστές μιλούν για την κοινότητά τους, αναφέρονται στη δική τους δυνητική κουλτούρα, σε μια κυβερνο-πραγματικότητα η οποία είναι γεμάτη από βιώματα και προσωπικά νοήματα. Η κοινότητά τους είναι το σύμβολο που τους ενώνει, ο κοινός τους διαδικτυακός τόπος δράσης και έκφρασης. Το προσωπικό νόημα που δίνουν σε αυτό το χώρο ποικίλει (Cohen, 1985, p. 15).

Παραφράζοντας τον Max Weber, ο Clifford Geertz παρατηρεί ότι: *“ο άνθρωπος είναι ένα ον που συλλαμβάνεται από σημασιολογικούς ιστούς τους οποίους ο ίδιος υφαίνει”* (Geertz, 1973, p. 5). *“Κυρίως μέσα από τις αφηγήσεις μας κατασκευάζουμε μια εκδοχή των εαυτών μας και του κόσμου μας, και μέσω της συλλογικής αφήγησης μια κουλτούρα παρέχει τα πρότυπα ταυτότητας και δυνατής δράσης στα μέλη της”* (Bruner, 1996, p. xiv)³. Αυτή η αφηγηματική δημιουργία νοήματος είναι μια διεργασία με διάρκεια και εξελισσόμενη (εν τω γίνεσθαι). Όντας διεργασία και όχι τελικό προϊόν, είναι αδύνατη η εξαγωγή καθολικών νόμων για μια διαδικτυακή κοινοτική κουλτούρα, όπως είναι αδύνατη η θετικιστική προσέγγιση στη μελέτη της οποιαδήποτε κουλτούρας (Geertz, 1973, p. 5). Αυτό που είναι εφικτό είναι η μελέτη και η ερμηνεία ενός “στιγμιότυπου” αυτής της διεργασίας μέσα από την ερμηνεία των προσωπικών αφηγήσεων και βιωμάτων και των διαδικτυακών “αποτυπωμάτων” των μελών μιας κοινότητας. Σήμερα ο άνθρωπος βρίσκεται εν μέσω δύο ιστών που ο ίδιος υφαίνει: τον παγκόσμιο ιστό του διαδικτύου (World Wide Web) και τον ιστό των σημασιών που αναφέρει ο Geertz, μέσα από τη συμμετοχή του σε ένα πλήθος δυνητικών κοινοτήτων με διακριτές κουλτούρες. Η συμμετοχή στον παγκόσμιο ιστό και στον ιστό των σημασιών αποτελούν μη αναστρέψιμες διεργασίες που συνεξελίσσονται δυναμικά, υπακούοντας στο *βέλος του χρόνου*⁴.

³ Λόγω της δυσκολίας μετάφρασης και αναγκαστικής ελεύθερης απόδοσης του νοήματος στα Ελληνικά, παραθέτουμε το πρωτότυπο: *“It is through our own narratives that we principally construct a version of ourselves in the world, and it is through its narrative that a culture provides models of identity and agency to its member.”*

⁴ Ο όρος “βέλος του χρόνου” χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά το 1928 από τον Arthur Eddington, συνδέοντας το χρόνο με το δεύτερο νόμο της θερμοδυναμικής (Σαμαρτζή, 2003, σ. 231). Η αύξηση της εντροπίας των συστημάτων, ως μη αναστρέψιμη διεργασία, μας επιτρέπει να διαφοροποιήσουμε το παρόν από το παρελθόν.

Σε μια ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ο ερευνητής δρα στο φυσικό χώρο εξέλιξης των κοινωνικών φαινομένων, προσπαθώντας να τα κατανοήσει με βάση τα προσωπικά νοήματα των συμμετεχόντων για αυτά (Denzin & Lincoln, 2005, p. 3). Σύμφωνα με τον Creswell, η ποιοτική έρευνα δίνει έμφαση στην κατασκευή μιας σύμπλοκης, ολιστικής εικόνας ενός φαινομένου, που αναπαρίσταται μέσα από τις πολλές διαστάσεις του, στην πλήρη πολυπλοκότητά του:

Ποιοτική έρευνα είναι μια διερευνητική διεργασία κατανόησης, βασισμένη σε διακριτές μεθοδολογικές παραδόσεις διερεύνησης, που ερευνά ένα κοινωνικό ή ανθρώπινο πρόβλημα. Ο ερευνητής χτίζει μια σύμπλοκη, ολιστική εικόνα, αναλύει λέξεις, αναφέρει λεπτομερείς οπτικές των συμμετεχόντων, διεξάγοντας τη μελέτη του στο φυσικό χώρο εξέλιξης του φαινομένου. (Creswell, 1998, p. 15) (η υπογράμμιση δική μας)

Η ποιοτική έρευνα είναι μια εξαιρετικά δύσκολη και επίπονη διαδικασία. Ο Creswell εντοπίζει τις παρακάτω δυσκολίες (Creswell, 1998, pp. 16–17):

- Εκτεταμένη παρουσία και έρευνα στο φυσικό χώρο εξέλιξης του φαινομένου. Η ποιοτική έρευνα για την αξιοποίηση της Wikipedia στην εκπαίδευση απαιτεί διαρκή παρουσία του ερευνητή στο φυσικό και στο δυνητικό χώρο και παρακολούθηση και μελέτη των αλληλεπιδράσεων που εξελίσσονται.
- Πολύπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία ανάλυσης ενός μεγάλου όγκου πολύμορφων εμπειρικών δεδομένων και εξαγωγή λίγων θεματικών ή κατηγοριών.
- Συγγραφή μακροσκελών κειμένων. Για την ολιστική παρουσίαση των αντικρουόμενων επιχειρημάτων και των προσωπικών βιωμάτων δεν επαρκούν οι συγκεντρωτικοί πίνακες και τα διαγράμματα. Αυτό οδηγεί στην ενσωμάτωση αυτούσιων τμημάτων από τα εμπειρικά δεδομένα.
- Συμμετοχή σε μια μορφή επιστημονικής κοινωνικής και ανθρωπιστικής έρευνας η οποία εξελίσσεται διαρκώς, χωρίς να περιλαμβάνει απόλυτα οριοθετημένες

Αντίθετα, στο σύμπαν της κλασικής νευτώνειας φυσικής, δεν υπάρχει βέλος του χρόνου, ο χρόνος μπορεί να γυρίζει πίσω, οι μαθηματικές εξισώσεις της νευτώνειας μηχανικής είναι αντιστρέψιμες (Σαμαρτζή, 2003, σ. 231).

οδηγίες και διαδικασίες. Αυτό περιπλέκει την επικοινωνία του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας κατά τα αρχικά στάδια της. Επίσης, περιπλέκει τον τρόπο αξιολόγησής της αφού αυτή ολοκληρωθεί.

Παρά τις δυσκολίες η ποιοτική προσέγγιση είναι η πλέον κατάλληλη σε πολλές περιπτώσεις ερευνών. Ο Cresswell διακρίνει 8 λόγους για τους οποίους η ποιοτική έρευνα είναι καταλληλότερη (Creswell, 1998, p. 17):

- Το είδος του ερευνητικού ερωτήματος. Σε μια ποιοτική έρευνα το ερευνητικό ερώτημα ξεκινάει συνήθως με ένα *πως* ή ένα *τι*. Για παράδειγμα, *τι συμβαίνει όταν αξιοποιείται η Wikipedia στην εκπαιδευτική διαδικασία;* *Η πως αντιμετωπίζουν τα μέλη μια υφιστάμενης διαδικτυακής κοινότητας τους μαθητές και τους καθηγητές τους;* Αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με τα ερευνητικά ερωτήματα στις ποσοτικές έρευνες, που ξεκινάνε συνήθως με ένα *γιατί* και προχωράνε στην σύγκριση ομάδων ή στη συσχέτιση μεταβλητών. Για παράδειγμα, *γιατί κάποια σχολεία τα πάνε καλύτερα από κάποια άλλα σε μια εκπαιδευτική παρέμβαση* (διαφέρουν σε κάτι οι δυο ομάδες μαθητών; υπάρχουν κάποιες μεταβλητές που επηρεάζουν το αποτέλεσμα;).
- Το φαινόμενο δεν έχει μελετηθεί αρκετά και χρειάζεται προκαταρκτική διερεύνηση. Δεν έχουν διαμορφωθεί επαρκείς θεωρίες που να το ερμηνεύουν και δεν μπορούν να αναγνωρισθούν με ακρίβεια οι μεταβλητές που το διέπουν.
- Όταν απαιτείται μια λεπτομερειακή, ολιστική παρουσίαση του φαινομένου.
- Ανάγκη για μελέτη του φαινομένου στο φυσικό χώρο εξέλιξής του (ανάγκη για οικολογική εγκυρότητα).
- Ενδιαφέρον του ερευνητή για ένα αφηγηματικό ύφος γραφής, όπου ο ίδιος μπορεί να αποτελεί μέρος της αφήγησης.
- Υπάρχει αρκετός διαθέσιμος χρόνος και πόροι για την εκτεταμένη συλλογή εμπειρικών δεδομένων από το φυσικό πεδίο και για την ανάλυση εκτεταμένων κειμενικών δεδομένων.

- Το ακροατήριο (επιτροπές κρίσης, επιστημονικά περιοδικά, τμήματα πανεπιστημίων) στο οποίο απευθύνεται η έρευνα είναι δεκτικό σε αυτή τη μορφή έρευνας.
- Έμφαση στο ρόλο του ερευνητή ως *ενεργού μαθητή* ο οποίος μπορεί να αφηγηθεί το φαινόμενο από τη σκοπιά των συμμετεχόντων και όχι στο ρόλο του “ειδικού” που αποφαινεται για τους συμμετέχοντες.

Η ερμηνευτική προσέγγιση στη μελέτη της κοινότητας εμπεριέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Όταν διαφορετικοί παρατηρητές παρατηρούν το ίδιο φαινόμενο είναι πολύ πιθανό να διαφέρουν στις ερμηνείες που δίνουν. Άλλωστε ο παρατηρητής δεν είναι ποτέ ανεξάρτητος από το παρατηρούμενο αλλά συγκροτεί ένα σύμπλοκο σύστημα τα μέρη του οποίου μεταβάλλονται: *“Στις κοινωνικές επιστήμες μελετάμε φαινόμενα τα οποία αλλάζουν ενώ τα μελετάμε. Όντας μέρη των φαινομένων που μελετάμε, εμείς οι ίδιοι οι ερευνητές αλλάζουμε επίσης, καθώς τα αντικείμενα της έρευνάς μας αλλάζουν.”* (Engeström, 2008, p. xi). Με αφετηρία την αρχή της απροσδιοριστίας του Heisenberg για τα κβαντικά φαινόμενα, προκύπτει ότι η ίδια η πράξη της παρατήρησης επηρεάζει το παρατηρούμενο και κατ’ επέκταση τον ίδιο τον παρατηρητή (Smith, 2005). Επομένως, η ύπαρξη διαφορετικών παρατηρητών οδηγεί στη συγκρότηση διαφορετικών συμπλοκών συστημάτων παρατηρητή – παρατηρούμενου. Οι ερμηνείες μπορεί να είναι διαφορετικές για ένα φαινόμενο που αλλάζει με την αλλαγή του παρατηρητή. Τελικά η φαινομενολογική προσέγγιση στην έρευνα απορρίπτει τον οποιοδήποτε δεισμό υποκειμενικότητας – αντικειμενικότητας. Η πραγματικότητα ενός αντικειμένου γίνεται αντιληπτή μόνο μέσα από το νόημα που του αποδίδεται από ένα άτομο (Creswell, 1998, p. 53). Εκτός από τα εικάστοτε ζεύγη παρατηρητή – παρατηρούμενου, οι ερμηνείες επηρεάζονται και από τα χαρακτηριστικά του πολιτισμικού πλαισίου, όπως είναι η γλώσσα, οι παραδόσεις, οι πεποιθήσεις και οι ιδεολογίες (Cohen, 1985, p. 17). Τα σύμβολα και τα τεχνήματα μιας κοινοτικής κουλτούρας, είναι ανοικτά σε διαφορετικές ερμηνείες και αυτός ακριβώς είναι ο ρόλος τους: να παρέχουν στα άτομα τις νοητικές κατασκευές, τις νοηματικές μήτρες, για να δημιουργήσουν τα προσωπικά τους νοήματα μέσα σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα.

Στη συγκεκριμένη διατριβή, οι δυνητικές κοινότητες στην εκπαίδευση δεν προσεγγίζονται μορφολογικά, αναλύοντας εξονυχιστικά τις εμπλεκόμενες δομές, βάση “αντικειμενικών ορισμών” και περιγραφών. Αντίθετα, η κατανόηση του φαινομένου αναζητείται στην αξιοποίηση των προσωπικών εμπειριών των συμμετεχόντων (Cohen, 1985, p. 20). Το ερώτημα δεν είναι πως αντιλαμβάνεται ο ερευνητής την αξιοποίηση των δυνητικών κοινοτήτων στην τυπική εκπαίδευση και τις επιπτώσεις του φαινομένου. Το ερώτημα είναι τι σημαίνει αυτό για τους μαθητές, τους βικιπαιδιστές και τους δασκάλους και πως το βιώνουν. Αντί να περιγραφεί αναλυτικά το φαινόμενο από μια εξωτερική εποπτική θέση, επιχειρείται η μελέτη εκ των έσω και η αποτύπωση της οπτικής από τον πυρήνα του, μέσα από τις ερμηνείες των εμπλεκόμενων προσώπων. Τα επιμέρους ερωτήματα εξελίσσονται κατά τη διάρκεια της έρευνας, αντανακλώνοντας τη σταδιακά αυξανόμενη κατανόηση του φαινομένου (Creswell, 1998, p. 19). Η ραχοκοκαλιά της ποιοτικής έρευνας έγκειται στην εκτεταμένη συλλογή δεδομένων από διαφορετικές πηγές, όπως συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, έγγραφα και οπτικό-ακουστικό υλικό (Creswell, 1998, p. 19).

Με βάση το παραπάνω επιστημολογικό πλαίσιο προτείνουμε έναν ερευνητικό σχεδιασμό που περιλαμβάνει τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων μέσω ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων, ομάδων εστιασμένης συζήτησης (focus groups), παρακολούθησης των διαδικτυακών ενδοκοινοτικών συζητήσεων και συνολικής εθνογραφικής παρατήρησης της δράσης στο δυνητικό χώρο της κοινότητας (*Εικόνα 3.1*) και την ανάλυσή τους με τη μέθοδο της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Grounded Theory). Η βασική αρχή της Θεμελιωμένης Θεωρίας ότι “όλα είναι δεδομένα” (all is data) (Glaser, 2001, p. 145) καθιστά τη συγκεκριμένη μέθοδο ιδιαίτερα κατάλληλη για τη μελέτη φαινομένων που εξελίσσονται ταυτόχρονα σε φυσικό και σε διαδικτυακό επίπεδο και τα εμπειρικά δεδομένα προέρχονται και από τα δύο αυτά επίπεδα. Οι ατομικές συνεντεύξεις αποτυπώνουν αυτό που οι μαθητές, τα μέλη της κοινότητας και οι καθηγητές πιστεύουν για την αξιοποίηση της Wikipedia στην εκπαίδευση. Οι ομάδες εστιασμένης συζήτησης, λόγω της δυναμικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, διευκολύνουν την αναστολή των συνειδητών και ασύνειδων προσωπικών μηχανισμών

“λογοκρισίας”, φέροντας στην επιφάνεια απόψεις που δεν εκφράζονται εύκολα μέσω των ατομικών συνεντεύξεων. Τέλος, η ανάλυση των διαδικτυακών συζητήσεων ανάμεσα σε μέλη της κοινότητας, καθηγητές και φοιτητές και η online παρατήρηση της κοινότητας (άλλοτε συμμετοχική και άλλοτε διακριτική) μπορεί να φέρει στην επιφάνεια στοιχεία που παρατηρούνται μόνο στο δυνητικό πεδίο αλληλεπίδρασης, που αποτελεί και το φυσικό χώρο δράσης της κοινότητας της Wikipedia. Στα πλαίσια της επιστημονικής δεοντολογίας, τεκμήρια που δεν ήταν δημόσια (προσωπικές συζητήσεις, emails, “off the record” δηλώσεις, ιδιωτικοί διαδικτυακοί χώροι συζήτησης) αντιμετωπίστηκαν με σεβασμό στο απόρρητο και στην ανωνυμία, χωρίς καμιά προσπάθεια εξαπάτησης των συμμετεχόντων από τον ερευνητή.

Αποτελώ μέλος της Ελληνικής Βικιπαίδειας από τις 13 Ιανουαρίου 2007, και ξεκίνησα να επεξεργάζομαι άρθρα λίγο καιρό νωρίτερα. Ο λόγος που αποφάσισα να γίνω μέλος είναι γιατί μου αρέσει πολύ το γράψιμο και πιστεύω βαθιά πως η γνώση είναι κόσμημα για τον άνθρωπο. Επίσης θεωρώ πως οφείλει να είναι κτήμα όλων, αλλά και πως πρέπει να αποκτάται για τη χαρά της μάθησης κι όχι καταναγκαστικά.

Εικόνα 3.1. Τμήμα σελίδας χρήστη της Ελληνικής Wikipedia. Το μέλος της κοινότητας αναφέρει τους λόγους για τους οποίους θεωρεί το ίδιο ότι συνεισφέρει. Τέτοιες απόψεις χρηστών μπορούν να καταγραφούν μέσω online παρατήρησης άμεσα στο δυνητικό κοινοτικό περιβάλλον. Ανακτήθηκε από τη δημόσια σελίδα μέλους της Ελληνικής Wikipedia (<http://el.Wikipedia.org/wiki/Χρήστης:Atlantia/Profile>), στις 3/7/2011.

3.1. Ομάδες εστιασμένης συζήτησης

Οι ομάδες εστιασμένης συζήτησης (focus group) αποτελούν μια ερευνητική μέθοδο που άρχισε να αναπτύσσεται το 1940 από το γραφείο εφαρμοσμένων κοινωνικών ερευνών του πανεπιστημίου Columbia (Bureau of Applied Social Research). Στη συνέχεια η μεθοδολογία αυτή χρησιμοποιήθηκε ευρέως από διαφημιστικούς και εμπορικούς οργανισμούς για την αξιολόγηση προϊόντων και υπηρεσιών τη δεκαετία του 1960 (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001, p. 2). Τα τελευταία χρόνια η μεθοδολογία αυτή άρχισε και πάλι να χρησιμοποιείται στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, όλο και συχνότερα, λόγω των πλεονεκτημάτων που έχει και της συμπληρωματικότητας που παρέχει σε άλλες ερευνητικές μεθοδολογίες (Bloor et al., 2001, p. 2). Η πεμπτουσία της μεθόδου βρίσκεται στην αξιοποίηση της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων για να αποκαλυφθούν πτυχές ενός φαινομένου που δεν θα μπορούσαν να φανερωθούν αλλιώς (Morgan, 1997, p. 2). Η συζήτηση της ομάδας γίνεται σε χαλαρό και άνετο κλίμα (Vaughn, Schumm, & Sinagub, 1996, p. 4). Παρά το χαλαρό και φιλικό κλίμα, η συζήτηση είναι προσεκτικά σχεδιασμένη από τον ερευνητή, έχοντας συγκεκριμένους ερευνητικούς στόχους (Vaughn et al., 1996, p. 151). Ωστόσο, η επίτευξη αυτών των στόχων εξαρτάται από τη δυναμική που θα αναπτυχθεί στην ομάδα και την πορεία που θα ακολουθήσει η συζήτηση. Οι συμμετέχοντες σε μια ομάδα εστιασμένης συζήτησης εγκαθιστούν ανθρώπινες σχέσεις όχι μόνο με τον ερευνητή αλλά και μεταξύ τους.

Μέσα από τη διεργασία της ομάδας, το διάλογο και την αντιπαράθεση, ο ερευνητής προσπαθεί εκμαιεύσει τα προσωπικά νοήματα και τις ερμηνείες των συμμετεχόντων για το φαινόμενο που μελετά. Σκοπός της εστιασμένης συζήτησης δεν είναι η διατύπωση γενικών συμπερασμάτων για έναν πληθυσμό, αλλά ο καθορισμός του εύρους ενός φαινομένου και η κατανόηση της αντίληψής του από τους συμμετέχοντες (Krueger & Casey, 2000, p. 83). Η ομαδική συζήτηση επιτρέπει στους συμμετέχοντες να χτίζουν τις απόψεις τους, αντιδρώντας στις απόψεις των άλλων μελών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παράγονται ιδέες που δεν θα μπορούσαν να αποκαλυφθούν σε μια σειρά ατομικών

συνεντεύξεων (Stewart, Shamdasani, & Rook, 2007, p. 43). Η ομάδα επιδεικνύει αναδυόμενες ιδιότητες που δεν μπορούν να αναχθούν στο αλγεβρικό άθροισμα των επιμέρους ιδιοτήτων των εμπλεκόμενων μερών. Η συνέργεια, η συντονισμένη προσπάθεια της ομάδας, παράγει επιπλέον πληροφορία (Stewart et al., 2007, p. 46).

Σε κάθε ομάδα υπάρχει ένας επαγγελματίας συντονιστής, εφοδιασμένος με μια σειρά ερωτήσεων οι οποίες αποσκοπούν στην παρακίνηση των συμμετεχόντων για συμμετοχή στον εστιασμένο διάλογο. Το σύνολο των ερωτήσεων διαμορφώνεται από τον ερευνητή και αφορά όψεις του φαινομένου που τον ενδιαφέρει. Ωστόσο, σκοπός της ομάδας δεν είναι η αυστηρή απάντηση των ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις και τα σχόλια του συντονιστή αποσκοπούν στην εστίαση της συζήτησης στο υπό μελέτη φαινόμενο. Η ομάδα εστιασμένης συζήτησης έχει το πλεονέκτημα τις αλληλεπίδρασης των μελών, που δεν απαντούν απλά στις ερωτήσεις αλλά εμπλέκονται σε ένα ζωντανό διάλογο. Αν οι συμμετέχοντες ξεφύγουν από τις ερωτήσεις και εμπλακούν σε μια συζήτηση, που παραμένει εστιασμένη στο υπό μελέτη φαινόμενο, είναι περισσότερο πιθανό να αναδειχθούν διαστάσεις του φαινομένου που δεν είχαν γίνει αντιληπτές από τον ερευνητή. Το πεδίο εστίασης καθορίζεται από τον ερευνητή, αλλά τα εμπειρικά δεδομένα προκύπτουν από τη διεργασία της ομάδας (Morgan, 1997, p. 6). Η δυναμική της ομάδας και η παρότρυνση από τον συντονιστή μπορεί να άρει τις αναστολές των μελών και να τα παρασύρει να μιλήσουν για αυτά που συνήθως δεν λέγονται επίσημα (Bloor et al., 2001, p. 5). Αυτό αποτελεί και το βασικό συγκριτικό πλεονέκτημα της μεθόδου: η πρόσβαση μέσω μιας ζωντανής συζήτησης σε προσωπικά και άρρητα νοήματα που ακόμα και ένας εμβυθισμένος στο πεδίο εθνογράφος θα δυσκολευόταν να διακρίνει (Morgan, 1997, p. 8).

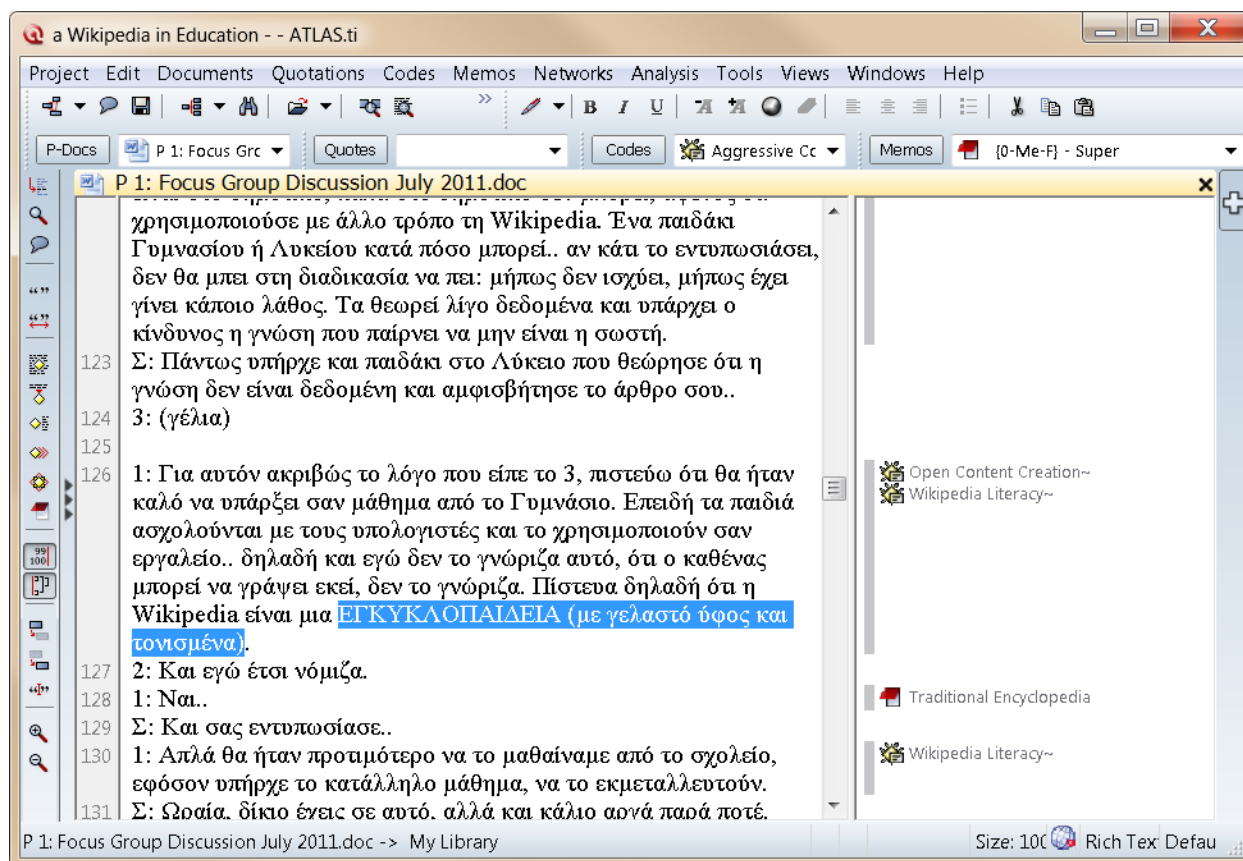
Με δεδομένο ότι ο συντονιστής ή ο ερευνητής είναι παρόντες για να διευκολύνουν τη συζήτηση και να διατηρήσουν απλά την εστίαση σε ένα συγκεκριμένο πεδίο, ο διάλογος ανάμεσα στα μέλη γίνεται με την αργή που συνήθως χρησιμοποιούν στις μεταξύ τους συζητήσεις. Αυτό δίνει στον ερευνητή μια σημαντική ευκαιρία πρόσβασης στην ορολογία που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες και στην ιδιαίτερη νοηματοδότηση των όρων αυτών. Τα μέλη της ομάδας διηγούνται την προσωπική τους ιστορία, τη δική τους

αντίληψη για το φαινόμενο, χρησιμοποιώντας τα δικά τους χείλη, τη δική τους προσωπική γλώσσα (Holstein & Gubrium, 1995, p. 22). Η εστίαση στις προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων, μέσω ενός “ζωντανού” ομαδικού διαλόγου, είναι πιο πρωτογενής και ανόθευτη πηγή πληροφόρησης σε σχέση με τις υποκειμενικές γνώμες και αντιλήψεις που καταγράφονται στα τυπικά ερωτηματολόγια (Morgan, 1997, p. 20). Αυτό δεν σημαίνει ότι τα ερωτηματολόγια και οι συνακόλουθες στατιστικές αναλύσεις δεν έχουν τη δική τους σημαντική επιστημονική αξία. Ωστόσο, οι ομάδες εστίασης παρουσιάζουν μια άλλη όψη ενός φαινομένου, επιτρέποντας στους ίδιους τους συμμετέχοντες να επιλέξουν τον τρόπο απάντησης στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Ακόμα, επιτρέπουν την πιθανή αλλαγή των απόψεων των συμμετεχόντων μέσα από την εξελισσόμενη συζήτηση και την καταγραφή αυτής της αλλαγής (Morgan, Krueger, & King, 1998, p. 7)

Η πρόσβαση που προσφέρουν οι ομάδες εστιασμένης συζήτησης στις νόρμες, στα νοήματα και στις διεργασίες μιας ομάδας καθιστούν εξαιρετικά πολύτιμη τη συγκεκριμένη μέθοδο για τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων. Οι ομάδες εστιασμένης συζήτησης μπορούν να αξιοποιηθούν συνδυαστικά με άλλες μεθόδους, όπως οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, η εθνογραφία και τα ερωτηματολόγια, και είναι ιδιαίτερα χρήσιμες σε πιλοτικές έρευνες που αφορούν ανεξερευνήτα πεδία (Bloor et al., 2001, p. 8). Σε σχέση με τις ατομικές συνεντεύξεις, οι ομαδικές συζητήσεις μπορούν να αποκαλύψουν τις “υπόγειες” κοινωνικές διεργασίες, αν και ελλοχεύει ο κίνδυνος να αποσιωπηθούν ατομικές απόψεις που στο υποκειμενικό βίωμα των συμμετεχόντων φαντάζουν μη κοινωνικά αποδεκτές (Bloor et al., 2001, p. 8; Krueger & Casey, 2000, p. 108). Υπάρχει δηλαδή μια τάση στις ομάδες (που εξαρτάται και από τη σύνθεσή τους) να αποκρύπτονται οι “άτυπες” συμπεριφορές που μπορεί να προκαλέσουν αρνητικά σχόλια και να ενισχύονται οι κοινωνικά αποδεκτές απόψεις. Σε αυτό το σημείο είναι κρίσιμος ο ρόλος του συντονιστή στην ενθάρρυνση όλων των φωνών σε μια ομάδα.

Η συμμετοχή του ερευνητή ως παρατηρητή έχει το πλεονέκτημα ότι αποκτά γρήγορα μια εποπτική εικόνα και εξοικείωση με τα εμπειρικά δεδομένα. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο κατά τη φάση της ανάλυσης. Παράλληλα, ο ερευνητής μπορεί να κρατά

σημειώσεις για τα μη-λεκτικά στοιχεία του διαλόγου, ώστε να αναπαράγει καλύτερα την ατμόσφαιρα της συζήτησης κατά τη φάση της απομαγνητοφώνησης και της κωδικοποίησης και να αποδίδει καλύτερα το νόημα σε κάποια κρίσιμα σημεία (Εικόνα 3.2). Επίσης, σε περίπτωση που οι συμμετέχοντες δεν δώσουν τη συναίνεσή τους για την μαγνητοφώνηση ή σε περίπτωση που δυσλειτουργήσει ο μηχανισμός καταγραφής, οι σημειώσεις του παρατηρητή είναι η μόνη δυνατή καταγραφή της συζήτησης.



Εικόνα 3.1. Κωδικοποίηση απομαγνητοφωνημένης συζήτησης focus group στο λογισμικό CAQDAS atlas.ti. Η φυσική παρουσία του ερευνητή στην ομάδα εστιασμένης συζήτησης και η άμεση απομαγνητοφώνηση της συζήτησης επιτρέπει την καταγραφή μη-λεκτικών πληροφοριών που μπορούν να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες κατά τη φάση της ανάλυσης.

Υπάρχουν πολλές απόψεις για το ιδανικό μέγεθος μιας ομάδας εστιασμένης συζήτησης με προτεινόμενο βέλτιστο πλήθος 6-8 συμμετέχοντες. Ωστόσο, αναφέρονται στη βιβλιογραφία και ομάδες με πλήθος από 3 ως 14 συμμετέχοντες (Bloor et al., 2001, p. 26). Συχνά το μέγεθος της ομάδας καθορίζεται από το πλήθος των συμμετεχόντων που τελικά θα προσέλθουν στη συμφωνημένη συνάντηση, καθώς οι ακυρώσεις της τελευταίας

στιγμής δεν είναι ασυνήθιστο φαινόμενο (Madriz, 1998). Ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων μειώνει τον αριθμό των διαφορετικών απόψεων που ακούγονται, ιδιαίτερα αν κάποια μέλη είναι ντροπαλά ή λιγομίλητα. Σε αυτή την περίπτωση ενέχει ο κίνδυνος η συζήτηση να εκπέσει σε μια απλή ακολουθία ερωτώ-αποκρίσεων ανάμεσα στο συντονιστή και στους συμμετέχοντες (Green & Hart, 1999). Ωστόσο, το μικρό μέγεθος μπορεί να διευκολύνει τα μέλη να νιώσουν άνετα και ασφαλή για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους (Krueger & Casey, 2000, p. 10). Επίσης, διευκολύνει τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, γιατί είναι λιγότερες οι διαφορετικές φωνές που χρειάζεται να αναγνωρίζονται (ειδικά στην περίπτωση των αποσπασμάτων ζωντανού διαλόγου με καταιγισμό απόψεων από τους συμμετέχοντες). Οι μεγάλες σε μέγεθος ομάδες μπορεί να είναι δύσκολες στο συντονισμό, ενώ τα μέλη τους μπορεί να έχουν περιορισμένο χρόνο για να εκφράσουν τις απόψεις τους (Green & Hart, 1999).

Πιλοτική παρέμβαση και ομάδα εστιασμένης συζήτησης

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική εκπαιδευτική παρέμβαση σε ένα προπτυχιακό πανεπιστημιακό μάθημα, όπως περιγράφεται αναλυτικά στην ενότητα 2.5. Η παρέμβαση περιελάμβανε τη συγγραφή, διόρθωση και επέκταση σχετικών προς το μάθημα λημμάτων της Ελληνικής Wikipedia από τους ίδιους τους φοιτητές. Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε κατά το εαρινό εξάμηνο του 2011, στο προπτυχιακό μάθημα Κοινωνιολογία Ι, στο Τμήμα Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου. Ο εκπαιδευτικός στόχος ήταν η αξιοποίηση της Wikipedia για τη διδασκαλία βασικών κοινωνιολογικών εννοιών. Μετά το τέλος του εξαμήνου και τις γραπτές εξετάσεις των φοιτητών στα μαθήματά τους πραγματοποιήθηκε μια ομάδα εστιασμένης συζήτησης με σκοπό την αξιολόγηση της παρέμβασης, την αποτίμηση της εκπαιδευτικής της αξίας και τη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών για τη Wikipedia και ιδιαίτερα για τις δυνατότητες αξιοποίησής της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η συγκεκριμένη ομάδα εστιασμένης συζήτησης πραγματοποιήθηκε στο Πάντειο πανεπιστήμιο στις 14 Ιουλίου 2011, στις εγκαταστάσεις του *Εργαστηρίου Δυνητικής*

Πραγματικότητας, Διαδικτυακής Έρευνας και Εκπαίδευσης. Ο χώρος προσέφερε τις ακόλουθες διευκολύνσεις: α) δυνατότητα να καθίσουν οι συμμετέχοντες, η συντονίστρια και ο παρατηρητής-ερευνητής σε στενό κύκλο με ισότιμη θέση, β) άμεση βλεμματική επαφή, καλό φωτισμό και καλή ακουστική, γ) έλλειψη εξωτερικών ενοχλήσεων και δ) ευκολία διακριτικής μαγνητοφώνησης (οι φοιτητές ενημερώθηκαν και συναίνεσαν στην καταγραφή αλλά ο χώρος επέτρεπε να τοποθετηθεί το μαγνητόφωνο σε θέση που δεν διασπούσε την προσοχή κατά τη διάρκεια της διαδικασίας). Ο χώρος ήταν κοντά στο κεντρικό κτίριο του Παντείου και είχε εύκολη συγκοινωνιακή πρόσβαση. Στην ομάδα πήραν μέρος τρεις συμμετέχοντες, δευτεροετείς φοιτητές του τμήματος ψυχολογίας, ηλικίας 19 ετών. Οι συμμετέχοντες στην ομάδα εστίασης που πραγματοποιήθηκε γνωρίζονταν μεταξύ τους (προπτυχιακοί συμφοιτητές) και είχαν παρακολουθήσει μαζί το συγκεκριμένο μάθημα και το εκπαιδευτικό σεμινάριο στη Wikipedia για την προσθετική τους εργασία. Τα μέλη μιας ομάδας εστιασμένης συζήτησης δεν συνιστάται να είναι γνωστοί, ώστε να μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα και χωρίς αναστολές τις απόψεις τους. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη ομάδα αυτό ήταν αναπόφευκτο γιατί σκοπός ήταν η αξιολόγηση της συγκεκριμένη παρέμβασης. Επίσης, το θέμα δεν θεωρείται ευαίσθητο. Επιπλέον, η γνωριμία των συμμετεχόντων μεταξύ τους συνετέλεσε στο να νιώσουν πιο άνετα σε μια διαδικασία την οποία δεν γνώριζαν μέχρι τότε. Ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων, παρόλο που αρχικά ζητήθηκε η συμμετοχή όλων όσων είχαν συμμετάσχει στην προσθετική εργασία (είκοσι φοιτητές), οφείλεται πιθανά στην παρατεταμένη εξεταστική περίοδο λόγω απεργιών και σε άλλες υποχρεώσεις των φοιτητών. Στους φοιτητές δεν είχε δοθεί προηγουμένως άλλο κίνητρο συμμετοχής, εκτός από την εμπειρία της συμμετοχής σε μια άγνωστη για αυτούς ερευνητική διαδικασία. Στη συγκεκριμένη ομάδα, παρό το μικρό μέγεθος, τα μέλη μπήκαν σε μια πλούσια και ζωντανή συζήτηση.

Ο συντονισμός έγινε από επαγγελματία ψυχολόγο, ειδική σε συντονισμό ομάδων. Προηγουμένως είχε προηγηθεί εκτεταμένη εκπαίδευση της συντονίστριας στο περιβάλλον της Wikipedia και αναλυτική περιγραφή της εργασίας των φοιτητών, ώστε να είναι εξοικειωμένη με το πλαίσιο και τους στόχους της συζήτησης. Στη συντονίστρια παραδόθηκε ο κατάλογος των ερωτήσεων και συζητήθηκαν με τον ερευνητή. Η επιλογή

των ερωτημάτων έγινε σε μια συνάντηση καταιγισμού ιδεών μερικές μέρες νωρίτερα. Στη συνάντηση συμμετείχαν ο κύριος ερευνητής, δύο ακόμα ερευνητές του εργαστηρίου και ο επιβλέπων καθηγητής. Ο κύριος ερευνητής αξιοποίησε την εθνογραφική εμπειρία του από τη φυσική και τη διαδικτυακή παρατήρηση της προσθετικής εργασίας των φοιτητών, των αλληλεπιδράσεών τους με τα μέλη της κοινότητας και των συνεισφορών που πραγματοποίησαν σε λήμματα της Wikipedia. Οι ερωτήσεις εστίασης που τέθηκαν στην ομάδα ήταν οι παρακάτω:

Ενότητα: Εισαγωγή

- Από τη μέχρι τώρα εμπειρία σας τι θεωρείτε ότι είναι η Wikipedia;
- Τι σας άρεσε περισσότερο στην Wikipedia; Τι σας εντυπωσίασε ή τι σας ενθουσίασε; (αν υπάρχει κάποιος!)
- Τι εμπόδια και τι δυσκολίες αντιμετωπίσατε κατά τη διάρκεια της εργασίας σας στη Wikipedia;
- Υπήρχε κάποια στιγμή που να ενοχληθήκατε ή να νιώσατε άσχημα;
- Ήρθατε σε επαφή με άλλα μέλη της κοινότητας; Πως νιώσατε; Τι πιστεύετε για τα υπόλοιπα μέλη;

Ενότητα: Wikipedia και Εκπαίδευση

- Τι πιστεύετε για την προσθετική εργασία;
- Θεωρείται ότι η Wikipedia πρέπει να χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Τι θα προτεινάτε για να γίνει καλύτερη η προσθετική εργασία; (σε επίπεδο περιεχομένου, οργάνωσης ή οτιδήποτε άλλο)

Ενότητα: Wikipedia και πεποιθήσεις επάρκειας

- Η επεξεργασία των σελίδων της Wikipedia, είτε πρόκειται για λήμματα είτε για σελίδες συζήτησης, απαιτεί κάποιες τεχνικές γνώσεις. Πόσο σίγουροι νιώθετε αυτή τη στιγμή ότι μπορείτε να αντεπεξέλθετε τις τεχνικές δυσκολίες, αν αποφασίσετε να ασχοληθείτε περισσότερο με τη Wikipedia;

- Πόσο σίγουροι νιώθετε ότι μπορείτε να αλληλεπιδράτε και να συζητάτε με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας;
- Νιώθετε ότι μπορείτε να τους εμπιστευτείτε; Τι εντύπωση σας έδωσαν;
- Πόσο σίγουροι νιώθετε ότι μπορείτε να γίνετε επιτυχημένοι Βικιπαιδιστές, αν το αποφασίζατε;

Ενότητα: Προθέσεις – Κίνητρα

- Θα συνεχίσετε να γράφετε στη Wikipedia; Γιατί;
- Τι θα θέλατε να αλλάξει στην Wikipedia;
- Τι θα θέλατε να παραμείνει το ίδιο;
- Θέλετε να προσθέσετε κάτι ή να σχολιάσετε οτιδήποτε;

Πριν από την επίσημη έναρξη της διαδικασίας, προσφέρθηκαν στους συμμετέχοντες αναψυκτικά και γλυκίσματα και είχαν την ευκαιρία να συνομιλήσουν ανεπίσημα μεταξύ τους, αλλά και με τη συντονίστρια και τον ερευνητή, προκειμένου να εξοικειωθούν με το χώρο, να γνωρίσουν τη συντονίστρια, να λύσουν τις απορίες τους για τη διαδικασία και να νιώσουν άνεση και ασφάλεια. Επίσης, εξηγήθηκε λεπτομερώς ο σκοπός της έρευνας. Κατά την έναρξη της διαδικασίας ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες άδεια για τη μαγνητοφώνηση της, ενώ δόθηκαν διαβεβαιώσεις για την ανωνυμία και το προσωπικό απόρρητο των συμμετεχόντων. Επίσης, εξηγήθηκε στους συμμετέχοντες ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, αλλά διαφορετικές οπτικές και ζητήθηκε να εκφράζουν άφοβα και τις αρνητικές απόψεις τους οι οποίες μπορεί είναι εξαιρετικά χρήσιμες (Krueger & Casey, 2000, p. 108).

Η συζήτηση της ομάδας διήρκεσε 45 λεπτά. Ο ερευνητής συμμετείχε ως παρατηρητής, διατηρώντας μια διακριτική παρουσία. Η συσκευή μαγνητοφώνησης τοποθετήθηκε σε μη παρατηρήσιμο σημείο, ώστε να μην υπενθυμίζει στους συμμετέχοντες ότι η διαδικασία ηχογραφείται. Η συντονίστρια προχώρησε στις ερωτήσεις, ενθαρρύνοντας λεκτικά και μη λεκτικά την έκφραση των απόψεων και το διάλογο και θέτοντας διευκρινιστικές ερωτήσεις, όπου έκρινε σκόπιμο. Επίσης, μερίμνησε για την ισότιμη

συμμετοχή όλων των ατόμων και για τη διατήρηση της εστίασης στο υπό μελέτη θέμα. Στο τέλος της διαδικασίας δόθηκε η δυνατότητα στα άτομα να μιλήσουν και να εκφραστούν ανεπίσημα για την ίδια την εμπειρία συμμετοχής τους στην ομαδική συζήτηση, προκειμένου να ληφθούν μετά-πληροφορίες για τη διαδικασία και για να απαντηθούν τυχόν νέες απορίες (Bloor et al., 2001, p. 55).

Το επόμενο στάδιο πριν την ανάλυση της ομαδικής συζήτησης είναι η απομαγνητοφώνησή της⁵. Γενικά η απομαγνητοφώνηση είναι αρκετά επίπονη διαδικασία και απαιτεί τουλάχιστον πενταπλάσιο χρόνο από το ηχογραφημένο τεκμήριο (Lindlof & Taylor, 2010, p. 212). Η ιδιαιτερότητα της ομαδικής συζήτησης, η εμπλοκή περισσότερων ατόμων σε ένα ζωντανό διάλογο καθιστά την απομαγνητοφώνηση ακόμα πιο δύσκολη σε σχέση με τις ατομικές συνεντεύξεις ή τις προσωπικές αφηγήσεις. Η απομαγνητοφώνηση μιας ομαδικής συζήτησης διάρκειας μιας ώρας μπορεί να απαιτήσει ως οκτώ ώρες εργασίας και να οδηγήσει σε περίπου 100 σελίδες κειμένου (Bloor et al., 2001, p. 60).

Η συζήτηση απομαγνητοφωνήθηκε από τον ίδιο τον ερευνητή αμέσως μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, ώστε να είναι “ζωντανή” η ατμόσφαιρα της συνάντησης και να μην ξεχαστούν πολύτιμες πληροφορίες. Καταβλήθηκε προσπάθεια να απομαγνητοφωνηθεί η ηχογράφηση σχολαστικά με κάθε λεπτομέρεια. Αυτό περιελάμβανε όλους τους ομιλητές όταν μιλούσαν ταυτόχρονα και όχι μόνο την επικρατούσα φωνή. Επίσης περιελάμβανε τις μη ολοκληρωμένες προτάσεις και όσες διεκόπησαν από άλλους, τις ελάχιστες λεκτικές εκφράσεις (επιφωνήματα, μμμ, χμ) και μη λεκτικές εκφράσεις, όπως στάση σώματος, γελάκια και αυξομειώσεις της έντασης του λόγου (Bloor et al., 2001, p. 60). Η παρουσία του ερευνητή ως παρατηρητή και οι σημειώσεις που κράταγε κατά τη διαδικασία, διευκόλυναν την ενσωμάτωση αυτών των πληροφοριών στον απομαγνητοφωνημένο κείμενο (Εικόνα 3.2). Η απομαγνητοφώνηση από τον ίδιο τον ερευνητή είχε το πλεονέκτημα της ταχείας εξοικείωσης με τα εμπειρικά δεδομένα και του σχηματισμό αρχικών σκέψεων για την ανάλυση οι οποίες

⁵ Προγράμματα υποβοήθησης της ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων, όπως το atlas.ti, επιτρέπουν την απευθείας κωδικοποίηση και ανάλυση ενός ηχογραφημένου τεκμηρίου. Ωστόσο, ειδικά στην περίπτωση των focus group, όπου ακούγονται πολλές φωνές, η απομαγνητοφώνηση διευκολύνει την κατανόηση της συζήτησης.

καταγράφηκαν σε ένα βοηθητικό ημερολόγιο (Bloor et al., 2001, p. 62). Η απομαγνητοφώνηση έγινε με τη βοήθεια λογισμικού σε υπολογιστή, που επέτρεπε την εύκολο επανάληψη αποσπασμάτων και την αυξομείωση της έντασης και των χαρακτηριστικών του ήχου⁶.

Στη συνέχεια στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο προστέθηκαν κατηγορίες αναφοράς (open coding) με τη βοήθεια του προγράμματος επεξεργασίας και ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων (CAQDAS) atlas.ti, ώστε να είναι δυνατή η ερμηνεία του (Bloor et al., 2001, p. 63).

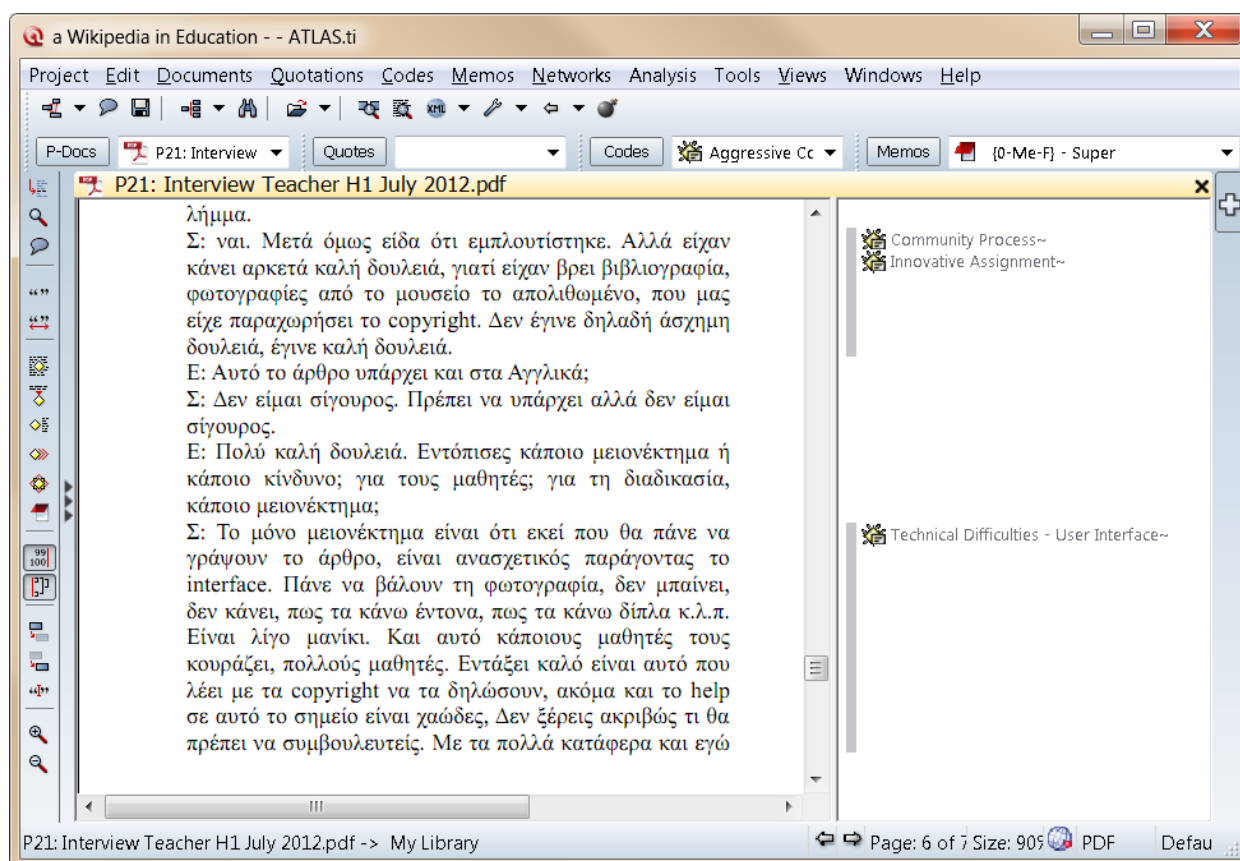
⁶ Χρησιμοποιήθηκε το ανοικτό λογισμικό *Audacity* (<http://audacity.sourceforge.net/>).

3.2. Ατομικές συνεντεύξεις

Ατομική συνέντευξη είναι η εκμείωση εμπειρικών δεδομένων σχετικά με ένα φαινόμενο, μέσω ερωτήσεων προς ένα εμπλεκόμενο άτομο και καταγραφής και ανάλυσης των απαντήσεων του. Οι συνεντεύξεις μπορούν να ταξινομηθούν σε δυο γενικές κατηγορίες: (α) τις δομημένες οι οποίες έχουν μια σχετικά αυστηρή μορφή και διενεργούνται με τη βοήθεια σαφώς προσδιορισμένων πρωτοκόλλων και (β) τις ημι-δομημένες (ή σε βάθος ή εθνογραφικές) οι οποίες έχουν έναν πιο ανεπίσημο χαρακτήρα συζήτησης ανάμεσα στον ερευνητή και τον συμμετέχοντα. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις καθορίζονται εν μέρη από τις κατευθυντήριες γραμμές και τα ερωτήματα του ερευνητή και εν μέρη από την ίδια την πορεία της συνέντευξης, όπως εξελίσσεται από τη διαδικασία (Bloor & Wood, 2006, p. 104).

Η ποιοτική προσέγγιση θεωρεί τη συνέντευξη ως ένα διαπροσωπικό δράμα με μια αναδυόμενη, εν τω γίνεσθαι, πλοκή (Holstein & Gubrium, 1995, p. 16). Αυτή η οπτική εντάσσεται στη γενικότερη επιστημολογική θεώρηση της πραγματικότητας ως κατασκευαζόμενη διαρκώς σε συνάρτηση με την ερμηνεία της (Holstein & Gubrium, 1995, p. 16). Η ίδια η ομιλία μπορεί να θεωρηθεί ως μια κατάσταση δράσης και όχι απλή αντανάκλαση μιας εσωτερικής, αφαιρετικής σκέψης. Σύμφωνα με τον Malinowski: *“Μια λέξη χρησιμοποιείται όταν μπορεί να παράγει φράση και όχι για να την περιγράψει, ακόμα λιγότερο για να μεταφράσει σκέψεις. Επομένως, η λέξη έχει ισχύ από μόνη της, είναι ένα μέσο συγκερασμού πραγμάτων, είναι ένας χειρισμός πράξεων και αντικειμένων και όχι ένας ορισμός τους.”* (Malinowski, 1923, p.325, αναφέρεται στο Goodwin & Duranti, 1992, p. 15). Ο ερευνητής δεν εκμειώνει απλά τα εμπειρικά βιώματα του ερωτούμενου. Ο ερευνητής συντελεί ενεργά στην παραγωγή της περιγραφής του ερωτούμενου (Bloor & Wood, 2006, p. 105). Το αποτέλεσμα μιας συνέντευξης είναι πάντα μια “συμπαράγωγή” και των δύο, ερευνητή και συμμετέχοντα. Αλλά δεν θα μπορούσε να γίνει και διαφορετικά, αφού

ο παρατηρητής επηρεάζει το παρατηρούμενο, απλά και μόνο με την πράξη της παρατήρησης (Smith, 2005).



Εικόνα 3.3. Κωδικοποίηση απομαγνητοφωνημένης ημιδομημένης συνέντευξης στο λογισμικό CAQDAS atlas.ti. Η συζήτηση εξελίσσεται σε ανεπίσημο ύφος και ο ερευνητής προσπαθεί να εισαγάγει σταδιακά νέα στοιχεία-ερωτήσεις στη συζήτηση, ώστε ο συνεργαζόμενος να νιώθει ότι δεν ανακρίνεται και να ανταποκριθεί ανάλογα.

Οι ποιοτικές προσεγγίσεις φαίνεται να θυσιάζουν την αξιοπιστία για χάρη της εγκυρότητας: ο ερευνητής θυσιάζει την τυποποίηση της διαδικασίας και την επαναληψιμότητα των αποτελεσμάτων, προκειμένου να συλλάβει πληρέστερα τα κοινωνικά νοήματα των συμμετεχόντων (Cicourel, 1964, αναφέρεται στο (Bloor & Wood, 2006, p. 104). Η οικολογική εγκυρότητα βασίζεται στο πλαίσιοθετημένο (situated) χαρακτήρα της ανθρώπινης δράσης. Εντός του ανθρωπιστικού επιστημονικού “παραδείγματος”, η ανθρώπινη συμπεριφορά θεωρείται δυναμική, κοινωνικο-ιστορικά και πολιτισμικά πλαίσιοθετημένη (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010, p. 21). Για να είναι οικολογικά έγκυρα τα αποτελέσματα μιας έρευνας, οι συμμετέχοντες πρέπει να μελετώνται μέσα στο περιβάλλον που δραστηριοποιούνται (Reis & Judd, 2000, p. 12).

Έτσι, στην ποιοτική έρευνα οι ερευνητές προσπαθούν να συλλέγουν τα δεδομένα τους στο φυσικό χώρο δράσης των υποκειμένων (Πουρκός, 2010a, p. 168). Και μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον οι άνθρωποι μιλάνε με χαλαρό και ανεπίσημο τρόπο, δεν παραχωρούν αυστηρά δομημένες συνεντεύξεις βάση ενός άκαμπτου πρωτοκόλλου. Επομένως, όσο πιο χαλαρή και μη κατευθυντική είναι μια συνέντευξη, τόσο πιο κοντά είναι στο φυσικό τρόπο έκφρασης των ατόμων.

Η εθνογραφική συνέντευξη μοιάζει περισσότερο με μια φιλική, ανεπίσημη συζήτηση. Οι περισσότεροι έμπειροι εθνογράφοι δεν παρουσιάζουν τη συνέντευξη σαν οριοθετημένο γεγονός. Αντίθετα, συλλέγουν τα δεδομένα τους μέσω συμμετοχικής παρατήρησης και τυχαίων συζητήσεων σε φιλικό κλίμα (Spradley, 1979, p. 464). Έτσι μπορούν και διεκπεραιώνουν μια εθνογραφική συνέντευξη, χωρίς καν να γίνει αντιληπτό στον συμμετέχοντα, ενώ παράλληλα, στη ροή της κουβέντας, κάνουν τις ερωτήσεις που επιθυμούν. Αυτή η “ινκόγκνιτο” προσέγγιση δεν μπορεί να επιτευχθεί αν ο ερωτώμενος προσκληθεί επί τούτου, όπως στην περίπτωση της δημόσιας πρόσκλησης για συμμετοχή σε έρευνα. Επίσης, έχει το μειονέκτημα ότι δεν μπορεί να ηχογραφηθεί η διαδικασία για ηθικούς λόγους, χωρίς τη συναίνεση του συμμετέχοντα. Όμως, για να συναινέσει, πρέπει να ενημερωθεί ότι πρόκειται για συνέντευξη. Αν δεν ηχογραφηθεί, ο ερευνητής πρέπει να στηριχθεί αποκλειστικά στη μνήμη του για να καταγράψει τα εμπειρικά δεδομένα και υπάρχει πάντα ο κίνδυνος της απώλειας χρησίμων πληροφοριών. Η “ινκόγκνιτο” προσέγγιση δεν είναι αναγκαία συνθήκη για την πραγματοποίηση μιας εθνογραφικής συνέντευξης.

Η εθνογραφική συνέντευξη, παρά την ανεπίσημη ατμόσφαιρά της, έχει σαφή ερευνητικό σκοπό και κατεύθυνση (Spradley, 1979, p. 464). Η τήρηση σημειώσεων ή η ηχογράφηση πρέπει να εγκρίνεται από το συμμετέχοντα και να εξηγείται ο σκοπός τους. Η ιδανική μορφή της εθνογραφικής προσέγγισης είναι μια κουβέντα σε φιλικό κλίμα, όπου ο ερευνητής εισάγει προσεκτικά νέα στοιχεία-ερωτήσεις στη συζήτηση, ώστε ο συνεργαζόμενος να ανταποκριθεί ανάλογα (Spradley, 1979, p. 464). Αν η εισαγωγή των ερωτήσεων γίνει βιαστικά και άγαρμπα, ο ερωτώμενος θα αισθανθεί ότι αναγκάζεται και θα χαθεί το φιλικό και ανεπίσημο κλίμα της συζήτησης (Spradley, 1979, p. 464). Ο

ερευνητής εισάγει σταδιακά τις ερωτήσεις του, χρησιμοποιώντας την ορολογία, τις γλωσσικές εκφράσεις και τα παραδείγματα που χρησιμοποιεί ο συμμετέχων. Παρά το ανεπίσημο της κουβέντας, ο ερευνητής και ο συμμετέχων δεν έχουν ισότιμους ρόλους: ο ερευνητής κυρίως ρωτάει, ενώ ο συνεργαζόμενος μιλάει για την εμπειρία του (Spradley, 1979, p. 473). Ο ερευνητής μπορεί να επαναλαμβάνει τις ερωτήσεις του, ενσωματώνοντας κάθε φορά την ορολογία και τα παραδείγματα του ερωτώμενου, προσδοκώντας να εκμαιεύσει όλο και περισσότερα δεδομένα. Ο ερευνητής μιλάει αργιετά, αναδιατυπώνοντας τις ερωτήσεις του και δηλώνοντας το ενδιαφέρον του και την άγνοιά του για αυτά που ακούει. Με αυτό τον τρόπο προικαλεί τον συμμετέχοντα να μιλήσει όλο και περισσότερο. Συνήθως, ο τελευταίος νιώθει ανεπαρκής για αυτά που θεωρεί ότι ξέρει και μπορεί να προσφέρει σε μια έρευνα. Είναι καθήκον του ερευνητή να ανατρέψει αυτή του την πεποίθηση (Spradley, 1979, p. 474). Οι συνεντεύξεις βάθους έγιναν δημοφιλείς ως αντίδραση στη θετικιστική προσέγγιση των ερωτηματολογίων και των ποσοτικών ερευνών (Bloor & Wood, 2006, p. 105).

Προκειμένου να βρεθούν καθηγητές που να έχουν αξιοποιήσει τη Wikipedia ως εκπαιδευτικό εργαλείο στα μαθήματά τους, έγινε εκτεταμένη αναζήτηση στο διαδίκτυο για ανακοινώσεις καθηγητών και δράσεών τους. Επίσης, καταχωρήθηκε ανακοίνωση-πρόσκληση στο διαδικτυακό γκρουπ των Ελλήνων καθηγητών πληροφορικής μέσης εκπαίδευσης στο Facebook (περισσότερα από 600 μέλη), όπου ζητήθηκε η συμμετοχή τους στην έρευνα, εφόσον είχαν χρησιμοποιήσει τη Wikipedia (Εικόνα 3.4). Δεν υπήρξε καμία ανταπόκριση στην πρόσκληση αυτή, που σημαίνει ότι οι συγκεκριμένοι καθηγητές δεν είχαν χρησιμοποιήσει τη Wikipedia στην διδακτική τους πράξη ή δεν ενδιαφέρθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Τελικά, μέσω της διαδικτυακής έρευνας στην κοινότητα της Ελληνικής Wikipedia και στη μηχανή αναζήτησης Google, εντοπίστηκαν τέσσερις καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν πραγματοποιήσει εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στη Wikipedia. Ο ερευνητής επικοινωνήσε μαζί τους μέσω email και τους ζήτησε να συμμετέχουν στην έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν και παραχώρησαν συνέντευξη στον ερευνητή (τρεις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω *skype* και μία με φυσική παρουσία). Επίσης, πραγματοποιήθηκε μια ακόμα συνέντευξη με έναν πανεπιστημιακό καθηγητή που είχε

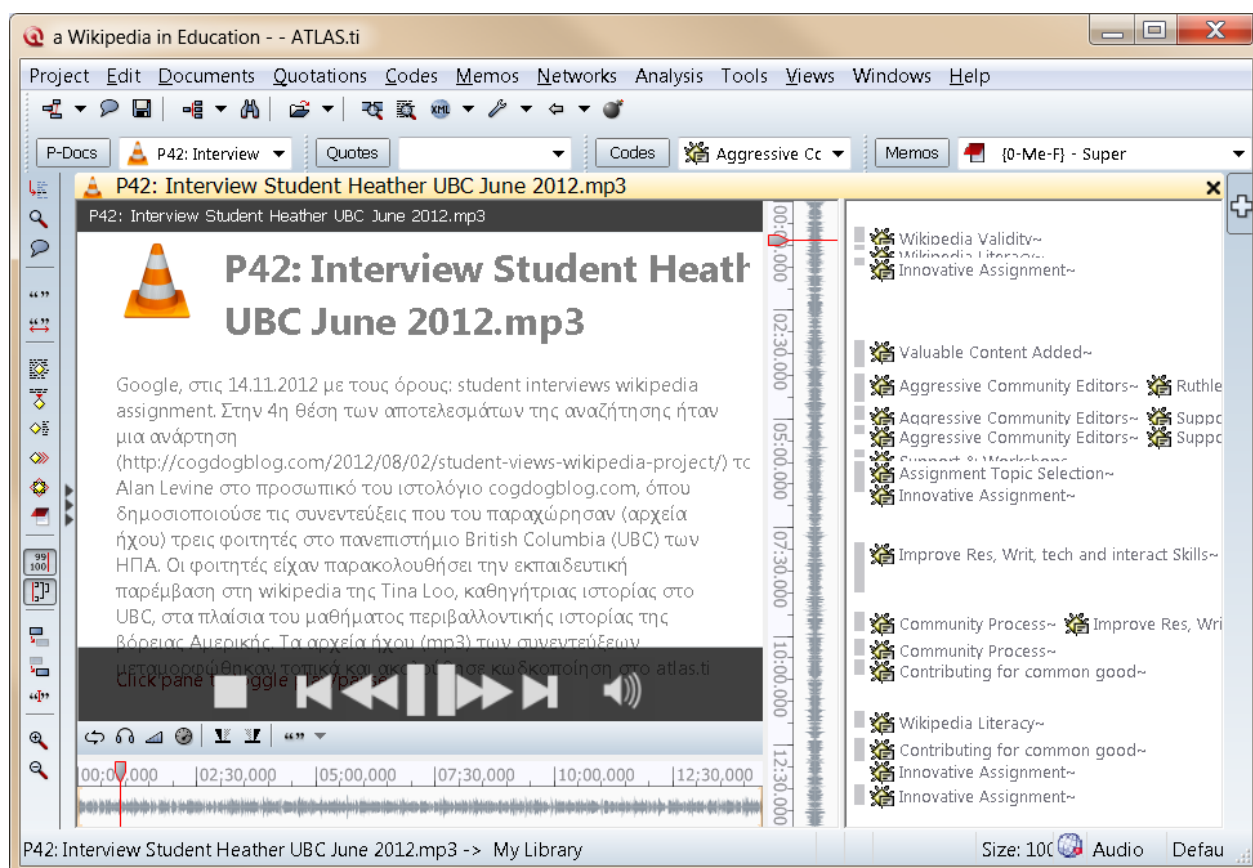
πραγματοποιήσει εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στη Wikipedia. Η συνέντευξη αυτή πραγματοποιήθηκε με φυσική παρουσία. Τέλος, πραγματοποιήθηκε μια συνέντευξη (μέσω skype) με έναν προπτυχιακό φοιτητή σε Ελληνικό πανεπιστήμιο ο οποίος συμμετείχε στη Wikipedia στα πλαίσια της διπλωματικής του εργασίας. Οι συνεντεύξεις αυτές προσέφεραν πλούσιο ερευνητικό υλικό.



Εικόνα 3.4. Πρόσκληση προς Έλληνες καθηγητές πληροφορικής να συμμετάσχουν στην έρευνα, στο διαδικτυακό γκρουπ της Π.Ε.ΚΑ.Π στο Facebook (περισσότερα από 600 μέλη). Η πρόσκληση πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2011. Δεν υπήρξε ανταπόκριση στην πρόσκληση.

Αναζητώντας εμπειρικά δεδομένα στο διαδίκτυο για το φαινόμενο της αξιοποίησης της Wikipedia στην τυπική εκπαίδευση, έγινε αναζήτηση στο Google, στις 14.11.2012 με τους όρους: *student interviews Wikipedia assignment*. Στην 4η θέση των αποτελεσμάτων της αναζήτησης ήταν μια ανάρτηση του blogger Alan Levine στο προσωπικό του ιστολόγιο *cogdogblog.com*, όπου δημοσιοποιούσε τις συνεντεύξεις που του παραχώρησαν (αρχεία ήχου) τρεις φοιτητές στο πανεπιστήμιο British Columbia (UBC) του Καναδά

(<http://cogdogblog.com/2012/08/02/student-views-Wikipedia-project/>). Οι φοιτητές είχαν παρακολουθήσει την εκπαιδευτική παρέμβαση στη Wikipedia της Tina Loo, καθηγήτριας ιστορίας στο UBC, στα πλαίσια του μαθήματος περιβαλλοντικής ιστορίας της βόρειας Αμερικής. Στο ίδιο ιστολόγιο βρέθηκε και η συνέντευξη της καθηγήτριας για το εν λόγω θέμα (<http://cogdogblog.com/2012/06/03/conversation-with-tina-loo/>). Οι τέσσερις αυτές συνεντεύξεις κρίθηκαν ως αξιοποιήσιμες. Τα αρχεία ήχου (mp3) των συνεντεύξεων ήταν διαθέσιμα *online* και μεταμορφώθηκαν τοπικά. Ακολούθησε η κωδικοποίηση και η ανάλυσή τους από τον ερευνητή (Εικόνα 3.5). Η κωδικοποίηση αυτών των συνεντεύξεων έγινε απευθείας από το ηχογραφημένο αρχείο, χωρίς να προηγηθεί απομαγνητοφώνηση, προκειμένου να δοκιμαστεί αυτή η δυνατότητα που προσφέρει το λογισμικό CAQDAS συγκριτικά με την κωδικοποίηση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Η απομαγνητοφώνηση μιας συνέντευξης έχει το πλεονέκτημα ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν εύκολα αποσπάσματα κειμένου ως παραθέσεις στο κείμενο της τελικής εργασίας. Από την άλλη, η απευθείας κωδικοποίηση του ηχητικού αποσπάσματος μιας συνέντευξης έχει το πλεονέκτημα της εξοικονόμησης πολύτιμου χρόνου και μειώνει τον ενδεχόμενο οικονομικό προϋπολογισμό μιας έρευνας. Αποτελεί προσωπική εκτίμηση του ερευνητή ότι στην απευθείας κωδικοποίηση των ηχητικών συνεντεύξεων η κατανόηση του νοήματος και η αντιστοίχιση των κωδικών έγινε ευκολότερα, πιθανόν λόγω των περισσότερων πληροφοριών που μεταφέρει ο προφορικός λόγος (μικρές αυξομειώσεις της έντασης και της χροιάς της φωνής που δεν μπορούν να μεταφερθούν στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο). Ωστόσο, ενδέχεται αυτή η εκτίμηση να είναι λάθος και η ευκολία που διαπιστώθηκε να οφείλεται στο γεγονός ότι οι αυτές οι συνεντεύξεις κωδικοποιήθηκαν προς το τέλος της έρευνας, όπου ο ερευνητής είχε εξοικειωθεί περισσότερο με τα εμπειρικά δεδομένα και με το σύνολο των κωδικών της έρευνας. Σε κάθε περίπτωση, αυτή η δυνατότητα που παρέχουν τα σύγχρονα λογισμικά υποστήριξης της ποιοτικής έρευνας (CAQDAS) χρήζει διερεύνησης. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα περισσότερα εγχειρίδια ποιοτικής έρευνας αναφέρουν ως απαραίτητο βήμα ανάμεσα στη διεξαγωγή μιας συνέντευξης ή μιας ομάδας εστιασμένης συζήτησης και της ανάλυσής της, την απομαγνητοφώνησή της, αγνοώντας τις δυνατότητες των σύγχρονων πακέτων λογισμικού υποστήριξης.

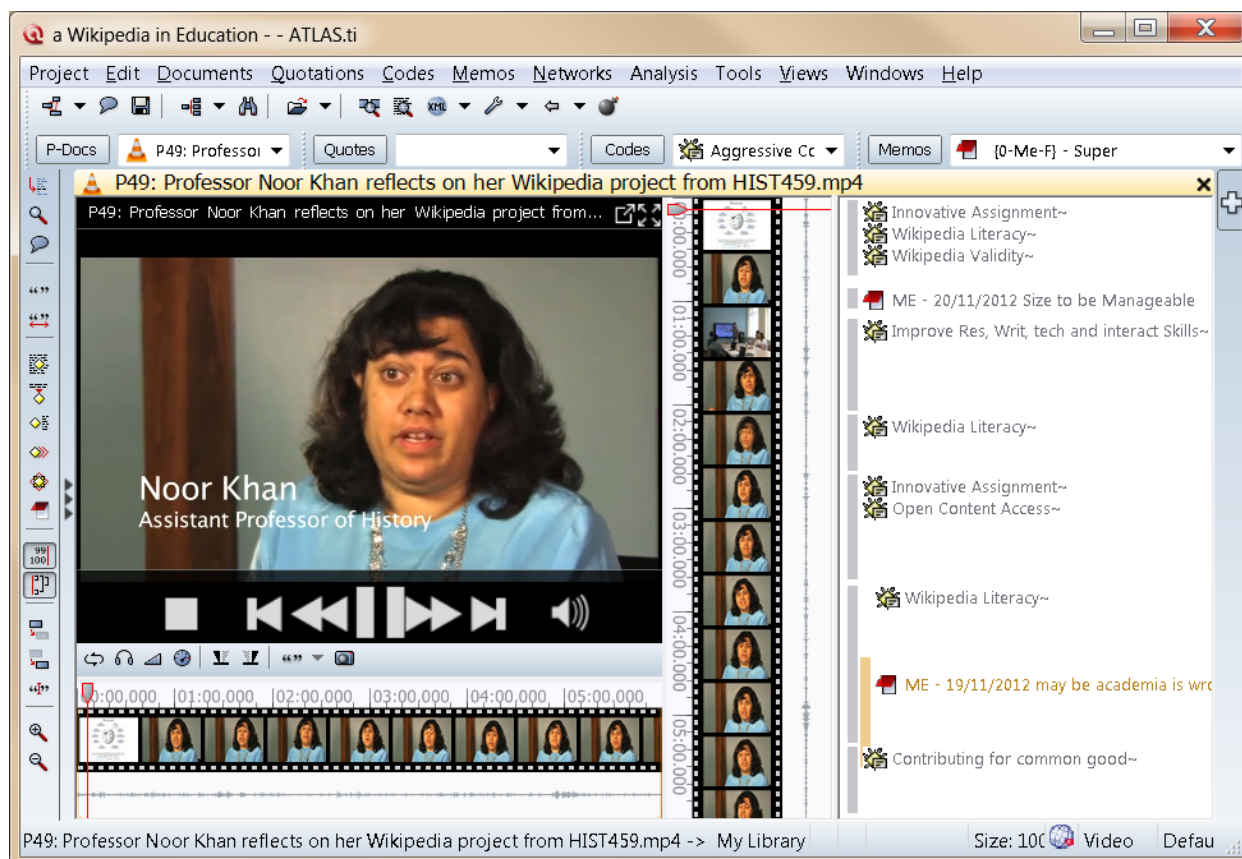


Εικόνα 3.5. Κωδικοποίηση συνέντευξης φοιτητή στο πανεπιστήμιο British Columbia (UBC) του Καναδά, όπως φαίνεται στο λογισμικό CAQDAS atlas.ti. Η συνέντευξη παραχωρήθηκε στον blogger Alan Levine και μεταφορτώθηκε από το διαδίκτυο (cogdogblog.com). Η συνέντευξη κωδικοποιήθηκε απευθείας από το ηχητικό αρχείο, χωρίς να προηγηθεί απομαγνητοφώνηση.

Επιπλέον των παραπάνω συνεντεύξεων, μέσω της αναζήτησης στο διαδίκτυο και ειδικότερα στο YouTube εντοπίστηκαν τρία βίντεο συνεντεύξεων πανεπιστημιακών καθηγητών και ένα βίντεο με συνεντεύξεις μαθητών για την εμπειρία τους από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με αξιοποίηση της Wikipedia (Εικόνα 3.6). Συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν και αναλύθηκαν οι παρακάτω συνεντεύξεις στο YouTube:

- Συνέντευξη της καθηγήτριας Noor Khan στο πανεπιστήμιο Golgate (<http://www.colgate.edu/>) η οποία πραγματοποίησε παρέμβαση στη Wikipedia στα πλαίσια του σεμιναριακού μαθήματος Modern Middle East History-History 459 (<https://www.youtube.com/watch?v=kJzXHeGRz0c>).
- Συνεντεύξεις φοιτητών που συμμετείχαν στο παραπάνω μάθημα της Noor Khan (https://www.youtube.com/watch?v=npYcφpDj_J0)

- Ομιλία του επίκουρου καθηγητή Jon Beasley-Murray στο πανεπιστήμιο UBC (<http://www.ubc.ca/>) για την εμπειρία του από την αξιοποίηση της Wikipedia στα μαθήματά του (<http://www.youtube.com/watch?v=xt7336SWIHM>).
- Συνέντευξη του Anil Sahasrabuddhe καθηγητή στο College of Engineering, Pune, India και συντονιστή για το Ινδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στη Wikipedia (<http://www.youtube.com/watch?v=pvHvGEZx7Jk>).



Εικόνα 3.6. Κωδικοποίηση συνέντευξης καθηγητή στο πανεπιστήμιο Colgate των ΗΠΑ από βίντεο στο YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=kJzXHeGRz0c>), με τη βοήθεια του λογισμικού CAQDAS atlas.ti. Η συνέντευξη κωδικοποιήθηκε απευθείας από το βίντεο, χωρίς να προηγηθεί απομαγνητοφώνηση.

Το παραπάνω υλικό μεταφορτώθηκε τοπικά και αξιοποιήθηκε στη φάση της ανάλυσης. Στη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας, ανεξάρτητα από τον τύπο των εμπειρικών δεδομένων, οτιδήποτε συναντήσει ο ερευνητής και σχετίζεται με το φαινόμενο που μελετά, είναι αξιοποιήσιμο (Glaser, 1998, p. 8; Charmaz, 2006, p. 16).

3.3. Διαδικτυακή Εθνογραφία – Ενδοκοινοτικές συζητήσεις

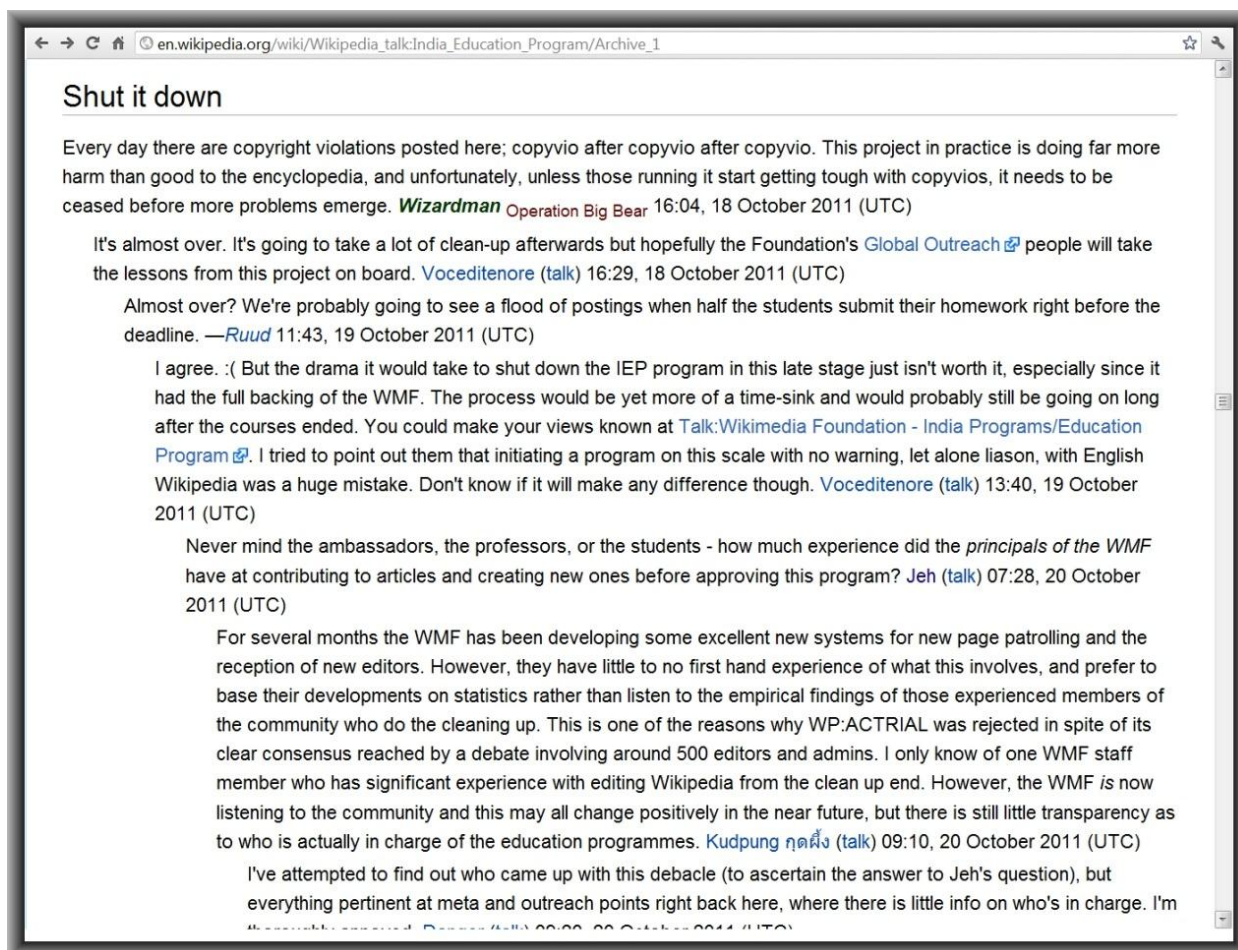
Δεν υπάρχει συζήτηση χωρίς αξία, αρκεί να γνωρίζεις πως να ακούς (Miller, 1965).

Κατά την εκπαίδευση ενός νέου οδηγού, ο εκπαιδευόμενος χρειάζεται να εξοικειωθεί με ένα ειδικό λεξιλόγιο, όπως γκάζι, φρένο, συμπλέκτης, χειρόφρενο, φλας, μίζα. Με παρόμοιο τρόπο ο κοινωνικός επιστήμονας που θέλει να αναλύσει μια κοινότητα χρειάζεται να γνωρίζει το εξειδικευμένο λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί η συγκεκριμένη κοινότητα, ώστε να περιγράψει με ακρίβεια τα κοινωνικά φαινόμενα που θα συναντήσει (Sanders, 1966, p. 22). Για τη μελέτη της κοινότητας της Wikipedia ο ερευνητής εντάχθηκε σταδιακά σε αυτή ως μέλος, προκειμένου να εξοικειωθεί με τους όρους και τις πρακτικές των μελών της. Μια δεύτερη απαραίτητη συνθήκη ήταν η προσπάθεια του ερευνητή να μπει στη θέση των Βικιπαιδιστών, των μαθητών και των καθηγητών και να δει πως αυτοί βίωναν τη συμμετοχή τους, μέσα από τα “δικά τους μάτια” (Sanders, 1966, p. 22).

Η μελέτη και η κατανόηση της κουλτούρας μιας δυνητικής κοινότητας μπορεί να γίνει με τα μεθοδολογικά εργαλεία της εθνογραφικής έρευνας. Σκοπός της εθνογραφικής έρευνας είναι η περιγραφή και η ερμηνεία των διεργασιών μιας κοινωνικής ομάδας, στο φυσικό της περιβάλλον, μέσω μιας σειράς ποιοτικών μεθόδων για ικανό χρονικό διάστημα (Bloor & Wood, 2006, p. 27). Η εθνογραφική έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ανάγκη εμπύθισης σε μια κοινωνική ομάδα και στην κατανόηση της εκ των έσω αντίληψης των πραγμάτων. Ο ερευνητής προσπαθεί να δει με τα μάτια των ανθρώπων που μελετά. Αυτή η διαδικασία ενσυναίσθησης περιγράφεται με τον όρο *verstehen* από τον Weber (Bloor & Wood, 2006, p. 70). Για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται ο ερευνητής να ζήσει στο ερευνητικό του πεδίο, δυνητικό ή φυσικό, για ικανό χρονικό διάστημα, παρακολουθώντας τα διαδραματιζόμενα, θέτοντας ερωτήματα και συγκεντρώνοντας όσο μπορεί περισσότερα και διαφορετικής προέλευσης δεδομένα (Bloor & Wood, 2006, p.

70). Ο ερευνητής αποσκοπεί στην καταγραφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς με βάση τους πολιτισμικούς όρους μιας συγκεκριμένης ομάδας (Wolcott, 1994, p. 116). Η εθνογραφική έρευνα διευκολύνεται με την τήρηση ερευνητικών ημερολογίων και τακτικών περιόδων παρατήρησης. Στην περίπτωση της διαδικτυακής εθνογραφίας αυτό είναι ευκολότερο σε σχέση με την έρευνα σε κοινότητες του φυσικού χώρου. Ο ερευνητής μπορεί να αποθηκεύει άμεσα ολόκληρες διαδικτυακές συζητήσεις, εικόνες, στιγμιότυπα οθονών υπολογιστή και άλλα online ερευνητικά τεκμήρια (Εικόνα 3.7). Στη συγκεκριμένη έρευνα, ο ερευνητής παρατήρησε συστηματικά την κοινότητα της Ελληνικής και Αγγλικής Wikipedia για δύο χρόνια, εστιάζοντας στην αξιοποίησή της στην Εκπαίδευση.

Η παρουσία του ερευνητή ίσως χρειάζεται να είναι διακριτική ή καλυμμένη, ώστε να μην επηρεάζει τη συμπεριφορά της κοινότητας που μελετά. Αυτό είναι ευκολότερο σε μια δυναμική κοινότητα, όπως είναι η κοινότητα της Wikipedia, αφού ο ερευνητής μπορεί να παρακολουθεί σχεδόν όλες τις διαδικτυακές συζητήσεις και δράσεις, χωρίς να γίνεται αντιληπτός. Ωστόσο, δεν μπορεί να περάσει απαρατήρητος σε κάποια κλειστά διαδικτυακά φόρουμ ή σε κάποιες ιδιωτικές συναντήσεις, όπου απαιτείται πρόσκληση από υπάρχοντα μέλη. Για λόγους ηθικούς και πρακτικούς στη συγκεκριμένη έρευνα ο ερευνητής δεν απέκρυψε σκόπιμα την ταυτότητά του και τους στόχους του στις ιδιωτικές συναντήσεις με τα μέλη της κοινότητας. Ωστόσο, προσπάθησε να λειτουργήσει και να δράσει ως κανονικό μέλος της κοινότητας της Wikipedia, συνεισφέροντας σε λήμματα και συμμετέχοντας στις συζητήσεις της Ελληνικής κοινότητας. Σε αυτό βοήθησε το γεγονός ότι πολλοί Έλληνες βικιπαιδιστές και διαχειριστές της κοινότητας είναι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εθνογραφική παράδοση δεν αναγνωρίζει την ύπαρξη μιας αντικειμενικής πραγματικότητας και αλήθειας, έξω από την υποκειμενική νοηματοδότηση και ερμηνεία του ερευνητή (Bloor & Wood, 2006, p. 70). Ο παρατηρητής επηρεάζει το παρατηρούμενο ακόμα και σε συνθήκες υποτιθέμενης απόκρυψης, όπως πίσω από έναν μονόδρομο καθρέφτη.



Εικόνα 3.7. Παράδειγμα ενδοκοινοτικής συζήτησης στην Αγγλική κοινότητα αναφορικά με τις δυσκολίες που προκαλεί στην κοινότητα το επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ιδρύματος Wikimedia. Ανακτήθηκε από: http://en.Wikipedia.org/wiki/Wikipedia_talk:India_Education_Program/Archive_1, στις 23.7.12. Ο ερευνητής παρακολούθησε συστηματικά την κοινότητα της Ελληνικής και Αγγλικής Wikipedia για δύο χρόνια, εστιάζοντας στην αξιοποίησή της στην Εκπαίδευση.

Οι διαφορετικές μέθοδοι συλλογής των εμπειρικών δεδομένων μπορούν να φωτίσουν διαφορετικές όψεις του φαινομένου. Οι συνεντεύξεις και οι ομάδες εστιασμένης συζήτησης μπορούν να αποτυπώσουν τις περιγραφές, τις εκλογικεύσεις, τις σκέψεις και τις αντιλήψεις των υποκειμένων για τα κοινοτικά φαινόμενα (Bloor & Wood, 2006, p. 70). Η παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων στον δυνητικό κοινοτικό χώρο μπορεί να δώσει πληροφορίες για αυτό που πραγματικά κάνουν τα άτομα και όχι για αυτό που λένε ή νομίζουν πως κάνουν (Bloor & Wood, 2006, p. 70). Σε κάθε περίπτωση η δημιουργία καλών σχέσεων με τα μέλη της κοινότητας είναι καθοριστικής σημασίας για την αποδοχή του ερευνητή και την παροχή βοήθειας και πληροφοριών. Η εξασφάλιση υποστήριξης από τους “στυλοβάτες” της κοινότητας, από τα παλαιότερα και τα πιο

σεβαστά μέλη της κοινότητας μπορεί να διευκολύνει σημαντικά το έργο του ερευνητή (Bloor & Wood, 2006, p. 70). Η Wikipedia αποτελεί μια ανοικτή κοινότητα. Οποιοσδήποτε μπορεί να αρχίσει να συνεισφέρει σε λήμματα, χωρίς ειδικές προϋποθέσεις και στη συνέχεια κρίνεται με βάση το έργο που προσφέρει και τη στάση του, από τα υπόλοιπα μέλη. Ο καθένας μπορεί, αν θέλει, να γίνει μέλος της κοινότητας (σε αντίθεση με τις κλειστές κοινότητες). Αυτό διευκόλυνε σημαντικά τον ερευνητή. Το μόνο που είχε να κάνει ήταν να συμμετέχει στην κοινότητα για ένα ικανό χρονικό διάστημα, ώστε να γίνει αποδεκτός ως ισότιμο μέλος της κοινότητας (έστω και ως νεοφερμένο μέλος - newbie) και να νιώσει και ο ίδιος, όπως νιώθει ένας βιολογιστής.

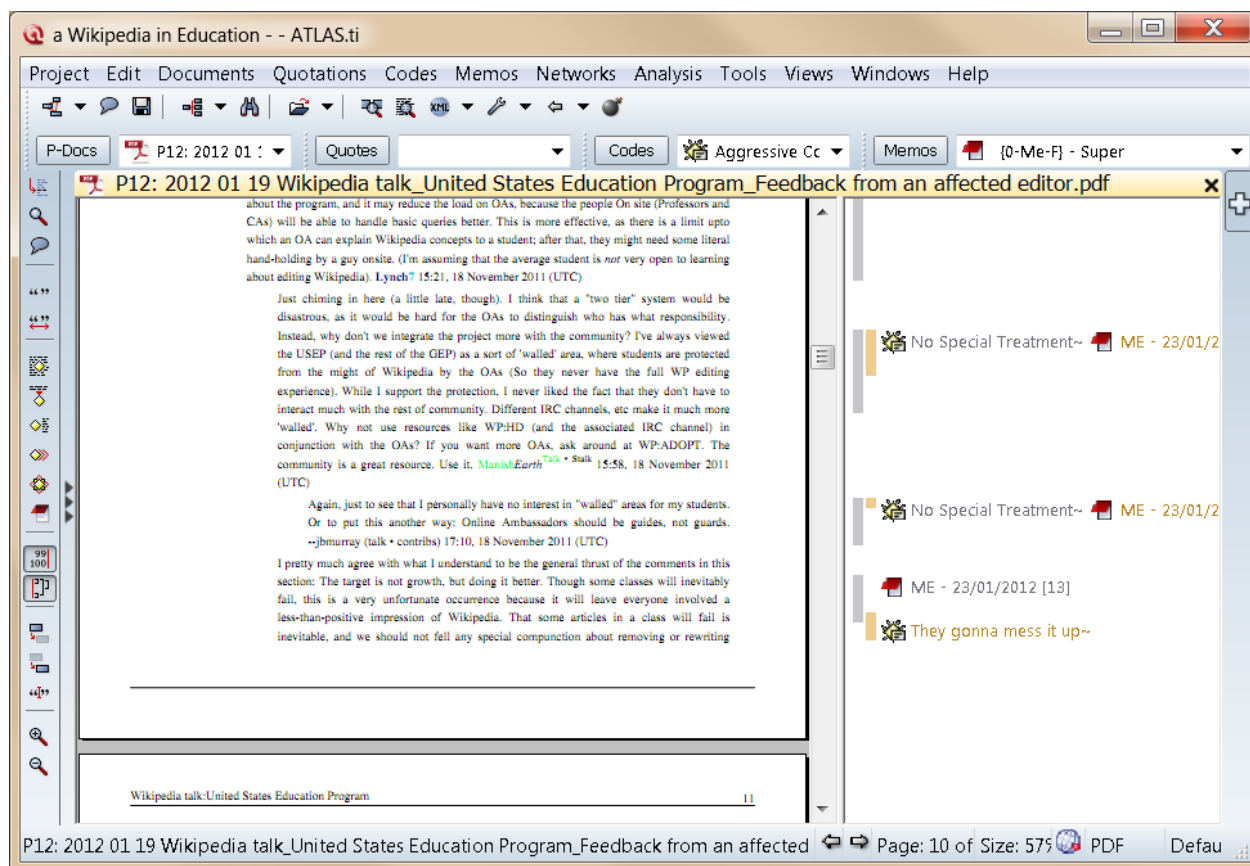
Η εμπύηση του ερευνητή στο ρόλο του μέλους της κοινότητας απαιτεί να παραμένει ταυτόχρονα μεταγνωστικά ενήμερος για τον ερευνητικό του ρόλο. Είναι κρίσιμη η ικανότητα του ερευνητή να “βγαίνει” όταν απαιτείται από το ρόλο του μέλους, για να παρατηρήσει από σχετικά ουδέτερη θέση ένα εξελισσόμενο φαινόμενο. Αν υπάρχει απόσταση ανάμεσα στον ερευνητή και στα μέλη της κοινότητας είναι πιθανό να μην εγκαθιδρυθεί μια σχέση εμπιστοσύνης ή ο ερευνητής να μην κατανοεί αυτό που εξελίσσεται μπροστά του ή να μην γνωρίζει αρκετά για να κάνει τις σωστές ερωτήσεις ή για να ερευνήσει στα κατάλληλα μέρη (του δυνητικού ή του φυσικού χώρου). Για παράδειγμα, στην κοινότητα της Wikipedia υπάρχουν πολλοί εναλλακτικοί χώροι συζήτησης για την αξιοποίησή της στην εκπαίδευση. Υπάρχουν οι σελίδες συζήτησης στην Αγορά (Village Pump), οι σελίδες συζήτησης των εκπαιδευτικών εργαλείων για κάθε γλώσσα, οι σελίδες συζήτησης στο outreach του ιδρύματος Wikimedia, τα ιστολόγια στα διάφορα επίσημα ιστολόγια του ιδρύματος, τα σχετικά κανάλια συζήτησης στο IRC, οι συζητήσεις των ομάδων εργασίας του Wikimedia, οι σελίδες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που δραστηριοποιούνται στη Wikipedia, διάφορα εξειδικευμένα εθνικά φόρουμ και πολλά ακόμα διαδικτυακά κανάλια και χώροι επικοινωνίας. Αν ο ερευνητής δεν είναι εξοικειωμένος, σε ένα ικανό βαθμό, με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του δυνητικού χώρου της Wikipedia, δεν θα γνωρίζει που να κοιτάξει για τα απαραίτητα δεδομένα. Επίσης, οι διαδικτυακές κοινοτικές συζητήσεις δεν γράφονται για να γίνουν κατανοητές από τρίτους εξωτερικούς παρατηρητές. Σε αυτές χρησιμοποιείται εξειδικευμένη ορολογία και δεν επαναλαμβάνονται σημαντικά στοιχεία,

που θεωρούνται γνωστά στους συμμετέχοντες. Ωστόσο, υπερβολική ταύτιση με τα μέλη της κοινότητας μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορεί ο ερευνητής να διακρίνει σημαντικές διεργασίες και φαινόμενα που για τα μέλη έχουν καταστεί αυτοποιημένες διαδικασίες και συμπεριφορές ρουτίνας και δεν τις προσέχουν (Bloor & Wood, 2006, p. 73).

Στην εθνογραφική έρευνα είναι δύσκολος ο προσδιορισμός συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων από τα πρώτα στάδια του ερευνητικού σχεδιασμού. Όλα τα στάδια της εθνογραφικής έρευνας εξελίσσονται παράλληλα: η επιλογή του υπό μελέτη φαινομένου, η συλλογή εμπειρικών δεδομένων, η ανάλυση των δεδομένων, ο σχηματισμός υποθέσεων και η συγγραφή. Κατά συνέπεια, ο ερευνητής χρειάζεται να υιοθετήσει μια πιο εύκαμπτη προσέγγιση, ώστε να προσαρμόζεται στις απρόβλεπτες καταστάσεις που προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας πεδίου και να επαναπροσδιορίζει το ερευνητικό του σχεδιασμό εφόσον απαιτείται (Hammersley & Atkinson, 1995, p. 20). Μπορεί οι αρχικές ερευνητικές υποθέσεις να είχαν τεθεί λάθος ή να μην μπορούν να απαντηθούν στο συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο. Λόγω των επιστημολογικών της καταβολών, η εθνογραφική έρευνα έχει κατηγορηθεί ως μη επιστημονική από τους οπαδούς του θετικιστικού αναγωγισμού στις κοινωνικές επιστήμες. Λόγω της προσέγγισης που ακολουθεί, τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν σε άλλα πλαίσια.

Οι υποστηρικτές της μεθόδου ισχυρίζονται ότι η εθνογραφική μέθοδος συλλαμβάνει το αληθινό νόημα των κοινωνικών διεργασιών, που παραμένει κρυφό σε άλλες μεθόδους ποσοτικής ανάλυσης, όπως είναι οι μελέτες επισκόπησης (Bloor & Wood, 2006, p. 73). Όταν ένα πεδίο είναι αχαρτογράφητο ή αρκετά πολύπλοκο, οι ποσοτικές προσεγγίσεις υπολογίζουν με μεγάλη στατιστική ακρίβεια τις απαντήσεις σε ερωτήματα που μπορεί να έχουν τεθεί εξ αρχής λάθος. Η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου ή μια ψυχομετρικής κλίμακας από άτομα μιας υπό μελέτης κοινότητας μπορεί να υπολογίζει με ακρίβεια τα συγκεκριμένα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του δείγματος χωρίς να εντοπίζει τις υφιστάμενες κοινοτικές διεργασίες. Πριν τη δημιουργία των κατάλληλων μηχανισμών μέτρησης πρέπει να προηγείται ο προσδιορισμός του τι πρόκειται να μετρηθεί. Εξάλλου, σε πολλά κοινοτικά και νατουραλιστικά πλαίσια (του φυσικού ή του δυνητικού

χώρου) είναι πρακτικά αδύνατη η εφαρμογή ενός πειραματικού σχεδιασμού με πειραματική ομάδα και με ομάδα ελέγχου.



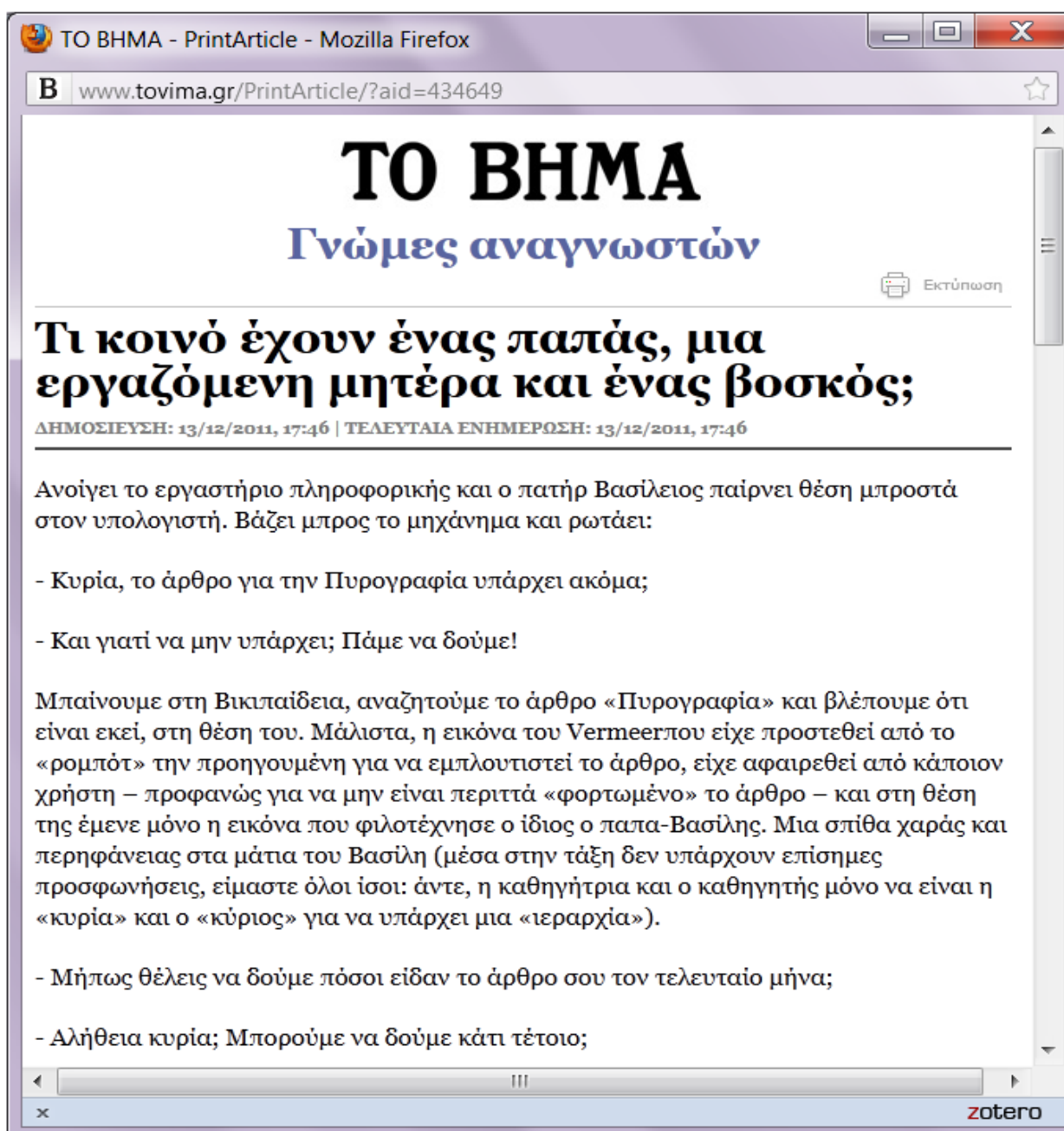
Εικόνα 3.8. Κωδικοποίηση ενδοκοινοτικής συζήτησης, με τη βοήθεια του λογισμικού CAQDAS atlas.ti. Οι ενδοκοινοτικές συζητήσεις που αφορούσαν το ζήτημα της αξιοποίησης της Wikipedia στην Εκπαίδευση αποθηκεύονταν σε μορφή pdf για να κωδικοποιηθούν στο atlas.ti. Συνολικά αναλύθηκαν περισσότερες από 300 σελίδες ενδοκοινοτικών συζητήσεων κατά τη διάρκεια των δύο χρόνων εθνογραφικής μελέτης της κοινότητας.

Στη συγκεκριμένη εργασία συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν περισσότερες από 300 σελίδες διαδικτυακών ενδοκοινοτικών συζητήσεων αναφορικά με την αξιοποίηση της Wikipedia στην εκπαίδευση (Εικόνα 3.8). Ο δυνητικός χώρος αλληλεπίδρασης της κοινότητας της Wikipedia καθιστά εύκολη την άμεση αποθήκευση των συζητήσεων σε μορφή pdf για περαιτέρω επεξεργασία και ανάλυση με το ανάλογο λογισμικό υποστήριξης. Οι ενδοκοινοτικές συζητήσεις αποτυπώνουν κυρίως τη φωνή των μελών της κοινότητας. Ωστόσο, συχνά παρεμβαίνουν στις συζητήσεις εκπαιδευτικοί προκαλώντας μια ενδιαφέρουσα αλληλεπίδραση με ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων και επιχειρημάτων. Οι φοιτητές-μαθητές συμμετέχουν σπανιότερα στις ενδοκοινοτικές συζητήσεις για την εκπαιδευτική αξιοποίηση της Wikipedia.

3.4. Διαδικτυακά άρθρα και Ιστολογήματα

Κατά τη διάρκεια της έρευνας αναλύθηκαν 28 άρθρα και ιστολογήματα σε ηλεκτρονικά μέσα και ιστολόγια σχετικά με την αξιοποίηση της Wikipedia στην εκπαίδευση. Πέντε ιστολογήματα από τα είκοσι οκτώ μετέφεραν τις εμπειρίες και τις απόψεις φοιτητών αναφορικά με το θέμα. Τα υπόλοιπα αποτελούσαν κυρίως αναφορές εκπαιδευτικών σε σχέση με την προσωπική τους εμπειρία στο θέμα ή συνεντεύξεις που παραχώρησαν εκπαιδευτικοί για την προσωπική τους εμπειρία (Εικόνα 3.9). Για αυτό συνιστούν μια σημαντική πηγή για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που αναθέτουν στους μαθητές τους συγγραφικές εργασίες στη Wikipedia. Ωστόσο, οι αναφορές αυτές, όντας άρθρα δημοσιευμένα σε ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης, ενδέχεται να υπερτονίζουν τα θετικά στοιχεία των παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν, για λόγους προβολής των εκπαιδευτικών και της δράσης τους.

Με δεδομένο τον παραπάνω περιορισμό, τα τεκμήρια αυτά συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν, για λόγους μελέτης και καταγραφής της δημόσιας επιχειρηματολογίας που αναπτύσσεται, αναφορικά με την αξιοποίηση της Wikipedia στην εκπαίδευση. Τα συγκεκριμένα ηλεκτρονικά άρθρα υπάρχουν σε πλατφόρμες web 2.0 που επιτρέπουν την υποβολή σχολίων από τους αναγνώστες, καταλήγοντας συχνά σε “ζωντανούς” διαδικτυακούς διαλόγους. Σε πολλές περιπτώσεις φώτισαν όψεις του φαινομένου και αύξησαν τη θεωρητική ευαισθησία του ερευνητή που στη συνέχεια μπόρεσε να αναγνωρίσει αυτές τις όψεις και στα πρωτογενή δεδομένα (συνεντεύξεις, ομάδες εστιασμένης συζήτησης, ενδοκοινοτικές συζητήσεις). Σε κάθε περίπτωση, ο δημόσιος ηλεκτρονικός λόγος που αναπτύσσεται για το υπό μελέτη φαινόμενο αποτελεί ένα σώμα εμπειρικών δεδομένων που δεν μπορούσαμε να αγνοήσουμε.



Εικόνα 3.9. Δημοσίευση της καθηγήτριας του εσπερινού λυκείου Αργοστολίου Μίνας Θεοφιλάτου στο ιστολόγιο της εφημερίδας ΤΟ ΒΗΜΑ, στις 13 Δεκεμβρίου 2012. Η καθηγήτρια αφηγείται την εμπειρία δυο μαθητών της, ενός παπά και ενός βοσκού, που έγραψαν λήμματα για την Ελληνική Wikipedia. Ένα πλήθος παρόμοιων άρθρων σε ηλεκτρονικά κοινωνικά μέσα και ιστολόγια, Ελληνικά και Αγγλικά, αναλύθηκαν συστηματικά στα πλαίσια της συγκεκριμένης μελέτης μαζί με τα πρωτογενή εμπειρικά δεδομένα (συνεντεύξεις, ομάδα εστίασης, ενδοκοινωνικές διαδικτυακές συζητήσεις).

3.5. Θεμελιωμένη Θεωρία

Η δική μας μέθοδος δίνει μεγάλη έμφαση στη θεωρία ως διεργασία· δηλαδή η θεωρία αντιμετωπίζεται ως μια συνεχώς αναπτυσσόμενη οντότητα, όχι ως ένα τελειοποιημένο προϊόν (Glaser & Strauss, 2007/1967, p. 32).

Το πρόβλημα της απόδοσης του όρου grounded στα Ελληνικά

Για την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας αξιοποιήθηκε η μέθοδος της Θεμελιωμένης Θεωρίας (*Grounded Theory*). Η θεμελιωμένη θεωρία αποτελεί μια μεθοδολογική προσέγγιση η οποία αποσκοπεί στην ανακάλυψη μιας νέας θεωρίας που να στηρίζεται αποκλειστικά στα εμπειρικά δεδομένα (Creswell, 1998, p. 56). Θεμελιωμένη είναι μια θεωρία όταν προκύπτει **επαγωγικά** από τη μελέτη των φαινομένων που ερμηνεύει (Strauss & Corbin, 1998, p. 5). Με βάση αυτό τον ορισμό, η απόδοση του όρου *grounded* στα Ελληνικά ως *Θεμελιωμένη*, είναι προβληματική. Σκοπός της μεθόδου της *grounded theory* είναι η θεωρία που θα προκύψει, να μην θεμελιώνεται απαγωγικά από τον ερευνητή, αλλά να “γειώνεται”, δηλαδή να στηρίζεται και να βασίζεται, αποκλειστικά στα εμπειρικά δεδομένα, από τα οποία αναδύεται με επαγωγικό τρόπο. Ο ερευνητής δηλαδή, δεν θεμελιώνει ο ίδιος τη θεωρία, απλά την αποκαλύπτει, τη φέρνει στην επιφάνεια. Η θέση αυτή αντανάκλα τις οντολογικές παραδοχές των δημιουργών της μεθόδου, που θα συζητήσουμε αναλυτικά στο κεφάλαιο 6. Ωστόσο, η απόδοση στα Ελληνικά ως γειωμένη θεωρία, δεν είναι δόκιμη, γιατί παραπέμπει σε έδαφος και όχι σε εμπειρικά δεδομένα. Διάφορες αποδόσεις του *grounded theory*, που έχουν χρησιμοποιηθεί στα Ελληνικά, είναι: *εμπειρική θεωρία*, *θεμελιακή θεωρία* και *εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία*. Ίσως θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και αποδόσεις όπως *στηριγμένη* ή *βασισμένη* θεωρία ή *θεωρία βάσης* ή *θεωρία εμπειρικής βάσης*, για να τονιστεί ο επαγωγικός χαρακτήρας της μεθόδου. Ο όρος *grounded* προκαλεί αντιδράσεις

και στα Αγγλικά, γιατί εμμέσως υπονοεί ότι όλες οι άλλες μέθοδοι δεν είναι grounded (και αν δεν είναι grounded, τότε που βρίσκονται, είναι στον αέρα;). Ωστόσο, υπάρχουν πολλές εμπειρικές επαγωγικές μέθοδοι που στηρίζονται στα εμπειρικά δεδομένα για την παραγωγή της θεωρίας. Με δεδομένα τα προβλήματα στην απόδοση του όρου στα Ελληνικά, στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιούμε τον όρο θεμελιωμένη, που φαίνεται να επικρατεί ως μετάφραση στις Ελληνικές έρευνες, με την παρατήρηση ότι η θεωρία που προκύπτει δεν είναι θεμελιωμένη από τον ερευνητή, αλλά θεμελιώνεται αποκλειστικά στα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας, από τα οποία προκύπτει με επαγωγικό τρόπο.

Η θεμελιωμένη θεωρία

Στην κλασσική μορφή της μεθόδου ο ερευνητής προτρέπει να μην κάνει καμία αρχική βιβλιογραφική έρευνα και να αναστείλει τα προσωπικά του θεωρητικά στερεότυπα για το υπό διερεύνηση πεδίο, προκειμένου η θεωρία να αναδυθεί αποκλειστικά από τα εμπειρικά δεδομένα και όχι από προηγούμενες νοητικές του κατασκευές. Αποτελεί δηλαδή καθαρά επαγωγική ερευνητική προσέγγιση. Για αυτό το λόγο η προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας είναι εξαιρετικά δημοφιλής στην πιλοτική έρευνα νέων και σχετικά ανεξερευνήτων πεδίων για τα οποία, έτσι και αλλιώς, δεν έχουν προταθεί κατάλληλες θεωρίες. Η προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας εφαρμόζεται ιδιαίτερα στη μελέτη των κοινωνιο-ψυχολογικών διεργασιών σε ομαδικά πλαίσια, διερευνώντας τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων και τη δράση τους σε σχέση με ένα φαινόμενο (Creswell, 1998, p. 56).

Όπως υποδηλώνει και το όνομά της, η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση μιας θεωρίας η οποία είναι θεμελιωμένη στα εμπειρικά δεδομένα τα οποία και ερμηνεύει. Η θεμελιωμένη θεωρία δεν αποτελεί περιγραφική μελέτη ενός φαινομένου· είναι ο προσδιορισμός μιας βασικής έννοιας (Glaser, 2010). Και μια έννοια ονοματίζει ένα χαρακτηριστικό σχήμα (pattern) στα εμπειρικά δεδομένα (Glaser, 2010). Σύμφωνα με τον Glaser, όταν μια πυρηνική κατηγορία (core category) που αναδύεται από συγκεκριμένα εμπειρικά δεδομένα διαφαίνεται να μπορεί

να ερμηνεύει και άλλα δεδομένα σε τελείως διαφορετικά πλαίσια, τότε είναι πολύ πιθανό να αποτελεί μια πολύ σημαντική εννοιολογική ανακάλυψη⁷.

Ο Glaser αναφέρει ως παράδειγμα την έννοια της υπέρ-κανονικότητας (*super-normalizing*). Η έννοια αυτή προέκυψε από την μελέτη ανθρώπων που είχαν υποστεί καρδιακό έμφραγμα. Προκειμένου να αποδείξουν ότι η καρδιά τους ήταν πλέον καλά, συμπεριφερόντουσαν υπέρ του δέοντος φυσιολογικά και υπερέβαλαν εαυτούς με αποτέλεσμα τελικά να καταρρεύσουν. Παρόλο που η έννοια της υπέρ-κανονικότητας αναδύθηκε από τα εμπειρικά δεδομένα του συγκεκριμένου πλαισίου, απαντάται σε τελείως διαφορετικά πλαίσια. Για παράδειγμα, αθλητές μετά από σοβαρούς τραυματισμούς υπερβάλλουν εαυτούς, για να αποδείξουν ότι είναι καλά, προκαλώντας ακόμα μεγαλύτερες βλάβες. Κατά τον Glaser, αν η έννοια που αναδύθηκε σε συγκεκριμένο πλαίσιο φαίνεται να εφαρμόζεται και σε άλλα, τελείως διαφορετικά πλαίσια, αυτό αποτελεί πολύ καλή ένδειξη και θα πρέπει να προτείνεται η διερεύνησή της και σε αυτά τα διαφορετικά πλαίσια (Glaser, 2010). Σε αυτή την περίπτωση, η θεωρία που προκύπτει από μια *bottom-up* μέθοδο σε ένα πλαίσιο, ελέγχεται με μια *top-bottom* προσέγγιση σε ένα άλλο πλαίσιο.

Η απαίτηση της παραδοσιακής προσέγγισης στη θεμελιωμένη θεωρία (Glaser & Strauss, 2007) να μη διενεργείται αρχική βιβλιογραφική έρευνα, προκειμένου να μην προκαταβάλλεται ο ερευνητής στη σύλληψη των εννοιών, δεν επιβάλλεται αυστηρά σε νεότερες εκδοχές της μεθόδου (Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1998). Η βιβλιογραφική έρευνα πριν από τα στάδια της συλλογής και της ανάλυσης των δεδομένων δεν συστήνεται στην κλασσική εκδοχή της μεθόδου, προκειμένου η θεωρία να αναδυθεί αποκλειστικά από τα δεδομένα και όχι από προηγούμενες ιδέες και στερεότυπα του ερευνητή. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις η προηγούμενη βιβλιογραφική έρευνα φαίνεται να αυξάνει τη θεωρητική ευαισθησία του ερευνητή και να διευκολύνει την αναγνώριση όψεων του φαινομένου. Άλλωστε ο ερευνητής δεν μπορεί να έχει άδριο κεφάλι από οποιεσδήποτε εννοιολογικές κατασκευές, είτε κάνει αρχική

⁷ Αυτή η “μεταφερσιμότητα” μιας θεωρίας σε διαφορετικά πλαίσια συγκλίνει με την έννοια του *ισομορφισμού* στη γενική θεωρία συστημάτων του Bertalanffy: οι κανόνες που διέπουν τελείως διαφορετικά φαινόμενα μπορεί να εμφανίζουν απίστευτη ομοιότητα (Bertalanffy, 1968, σ. 81).

βιβλιογραφική έρευνα είτε όχι. Το σημαντικό είναι να χρησιμοποιεί αυτές τις νοητικές κατασκευές για να γίνεται περισσότερο θεωρητικά ευαίσθητος (theoretical sensitive) και όχι περισσότερο προκατειλημμένος προς κάποιες ιδέες.

Ο υψηλός βαθμός αλληλοσύνδεσης ανάμεσα στα στάδια της συλλογής των εμπειρικών δεδομένων, της ανάλυσής και της συγγραφής των τελικών αναφορών, καθιστά δύσκολο τον προσδιορισμό της τρέχουσας φάσης στην οποία βρίσκεται η έρευνα (Creswell, 1998, p. 20). Στην εφαρμογή της μεθόδου, οι φάσεις της συλλογής και της ανάλυσης των δεδομένων εξελίσσονται παράλληλα και αλληλένδετα. Ο ερευνητής χρειάζεται να πηγαίνει μπρος και πίσω στα στάδια της έρευνας, όσο αυξάνεται η κατανόησή του για το υπό μελέτη φαινόμενο.

Υπάρχουν δυο βασικές επιστημολογικές προσεγγίσεις στη θεμελιωμένη θεωρία: ο αντικειμενισμός (objectivism) και η κονστρουκτιβισμός (constructivism) (Puddephatt, 2006, p. 5). Βασικός υπέρμαχος της πρώτης προσέγγισης είναι ο Barney Glaser. Σύμφωνα με την επιστημολογική προσέγγιση του αντικειμενισμού υπάρχει μια αντικειμενική αλήθεια η οποία είναι ανεξάρτητη του παρατηρητή. Καθήκον του ερευνητή είναι να ανακαλύψει αυτή την εξωτερική αλήθεια, χωρίς να επηρεαστεί από τα προσωπικά του βιώματα, γνώσεις και στερεότυπα. Για το λόγο αυτό ο Glaser δεν συνιστά την οποιαδήποτε βιβλιογραφική έρευνα πριν την ανάδυση της όποιας θεωρίας από τα εμπειρικά δεδομένα και μόνο (Glaser & Strauss, 2007, p. 46). Αντίθετα, η Kathy Charmaz αναγνωρίζει την πραγματικότητα ως κοινωνικά κατασκευασμένη. Ο ερευνητής είτε κάνει αρχική βιβλιογραφική έρευνα είτε όχι, είναι φορέας ιδεών και απόψεων που συν-κατασκευάζουν την πραγματικότητα που μελετά. Σύμφωνα με την Charmaz, η ίδια η ματιά του παρατηρητή διαμορφώνει αυτό που βλέπει (Puddephatt, 2006, p. 6). Με αυτό το δεδομένο, ο ερευνητής προσπαθεί όσο καλύτερα μπορεί να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες στην έρευνα κατασκευάζουν την δική τους κοινωνική πραγματικότητα, γνωρίζοντας εκ των προτέρων ότι και ο ίδιος αποτελεί μέρος του συστήματος που παρατηρεί και που αναπόφευκτα το επηρεάζει. Η αναγνώριση της αναπόφευκτης συμμετοχής του ερευνητή στην κατασκευή του φαινομένου που παρατηρεί αποτελεί την καλύτερη δικλείδα διασφάλισης της ποιότητας

της έρευνας. Ο ερευνητής που δεν είναι ενήμερος για τη προσωπική του επιρροή επί του φαινομένου, τείνει να θεωρεί ότι η δική του οπτική είναι η μόνη αντικειμενική, αγνοώντας ότι την ίδια στιγμή χειρίζεται και επηρεάζει ασυνείδητα τα εμπειρικά του δεδομένα (Puddephatt, 2006, p. 6).

Θεωρητική δειγματοληψία

Θεωρητική δειγματοληψία (Theoretical sampling) είναι η δειγματοληψία με βάση τις έννοιες που αποδεικνύεται ότι σχετίζονται θεωρητικά με την αναπτυσσόμενη θεωρία (Strauss & Corbin, 1998, p. 176). Στη θεμελιωμένη θεωρία η θεωρητική δειγματοληψία συνίσταται στο διαρκή προσδιορισμό του συνόλου των εμπειρικών δεδομένων που πρέπει να αναλυθούν, προκειμένου να μελετηθεί σε βάθος το φαινόμενο και να αναδυθεί η θεωρία του. Ο ερευνητής, κατανοώντας σταδιακά το φαινόμενο που μελετάει, διαμορφώνει ανάλογα τη δειγματοληπτική του στρατηγική. Για παράδειγμα, μπορεί ο ερευνητής, αντιλαμβάνομενος ότι μια ομάδα ατόμων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη ενός φαινομένου, να επιλέξει να κάνει μια σειρά συνεντεύξεων με μέλη της συγκεκριμένης ομάδας, προκειμένου να διερευνήσει εξονυχιστικά το ρόλο της. Η ίδια η πορεία της μεθόδου διαμορφώνεται εν τω γίνεσθαι: ανάλογα με την κατανόηση του φαινομένου και τις έννοιες που αναδύονται σιγά σιγά, διαμορφώνεται η στρατηγική που θα υιοθετηθεί στη συνέχεια, προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα οι διάφορες όψεις ενός φαινομένου. Γενικότερα, η ερευνητική διαδικασία στις ποιοτικές προσεγγίσεις δεν ακολουθεί μηχανικά ένα προσχέδιο αλλά είναι αναδυόμενη και δυναμική (Πουρκός, 2010a, p. 166).

Θα μπορούσε κάποιος να σκεφτεί ότι η θεωρητική δειγματοληψία, όπως ορίζεται στη προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας, ενέχει το κίνδυνο μιας αυτο-εκπληρούμενης προφητείας: ο ερευνητής, πιστεύοντας ότι αντιλαμβάνεται μια έννοια να αναδύεται, επικεντρώνει την έρευνά του σε συγκεκριμένα δεδομένα, που επιβεβαιώνουν την ύπαρξη αυτής της έννοιας, αγνοώντας άλλα δεδομένα, που μπορεί να τον οδηγούσαν σε διαφορετικά συμπεράσματα. Ο Hubert ισχυρίζεται ότι κάθε μορφής δειγματοληψία η

οποία αναδύεται από το δεδομένα είναι εγγενώς μεροληπτική, γιατί ο ερευνητής σκόπιμα επιλέγει τις περιπτώσεις που υποστηρίζουν την εννοιολογική του κατασκευή (Huber, 1973). Αυτός ο κίνδυνος είναι υπαρκτός, για αυτό είναι σημαντικό ο ερευνητής να μην ξεκινάει την εφαρμογή της μεθόδου με προκατασκευασμένες ιδέες, αλλά να αφήνει τις έννοιες να αναδύονται μόνο από τα εμπειρικά δεδομένα. Κάθε φορά που ο ερευνητής περιορίζει ή κατευθύνει τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων σε συγκεκριμένα υπό-πεδία έρευνας πρέπει να το αναφέρει ρητώς, ώστε να είναι ξεκάθαρο σε ποια ακριβώς εμπειρικά δεδομένα θεμελιώνεται η αναδυόμενη θεωρία.

Στη συγκεκριμένη διατριβή, η συλλογή των εμπειρικών δεδομένων άρχισε σταδιακά να εξειδικεύεται σε αυτά που αφορούσαν τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε καθηγητές, φοιτητές και μέλη της δυνητικής κοινότητας. Ακολούθηθηκε αυτή η στρατηγική, γιατί στην πορεία της έρευνας αναδύθηκε ως κρίσιμο το συγκεκριμένο τρίγωνο σχέσεων. Αυτό δεν σημαίνει ότι το φαινόμενο της αξιοποίησης των δυνητικών κοινοτήτων στην εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει και άλλες όψεις, διαστάσεις και έννοιες. Ωστόσο, η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώθηκε στη συγκεκριμένη διάσταση του φαινομένου, στο συγκεκριμένο τρίγωνο σχέσεων. Ο μόνος τρόπος να διασφαλιστεί πλήρως η ισχύ της παραγόμενης θεωρίας είναι η δοκιμή της σε ένα δείγμα που επιλέγεται βάση συστηματικής, τυχαίας δειγματοληψίας. Αυτό επιτρέπει και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερους πληθυσμούς (εφόσον αυτό αποτελεί ζητούμενο μιας έρευνας). Έτσι διασφαλίζεται ότι ο ερευνητής δεν χειρίζεται σκόπιμα, συνειδητά ή ασυνειδητά, τη δειγματοληψία. Κάτι τέτοιο όμως δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί αν δεν υπάρχει προτεινόμενη θεωρία προς δοκιμή. Αλλιώς η ποσοτική έρευνα θα περιοριστεί στην περιγραφή των δεδομένων και όχι στον έλεγχο μιας σαφώς διατυπωμένης εννοιολογικής κατασκευής.

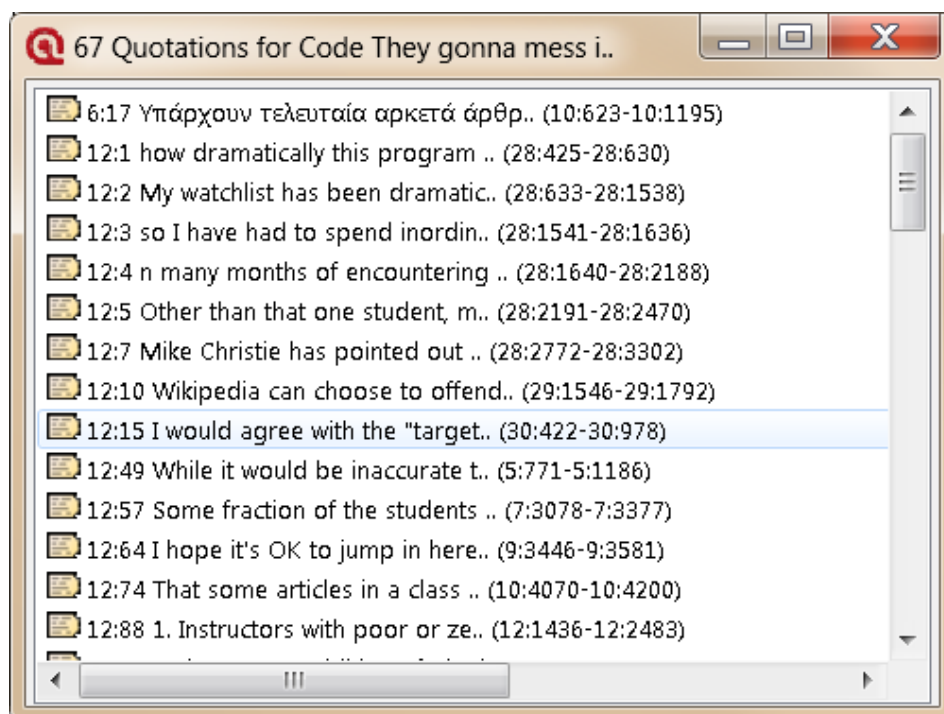
Κατηγοριοποίηση και κορεσμός των κατηγοριών

Στην ερμηνεία ενός κειμένου, το νόημα των επιμέρους αποσπασμάτων βασίζεται σε μια υπόθεση για το νόημα του όλου, του οποίου το νόημα με τη σειρά του βασίζεται στις κρίσεις για τα νοήματα των επιμέρους αποσπασμάτων που το συγκροτούν (Brunner, 1996, p. 6).

Κατηγοριοποίηση (indexing ή open coding) είναι η διαδικασία σχηματισμού κατηγοριών με βάση τα εμπειρικά δεδομένα. Η κατηγοριοποίηση συνίσταται στην απόδοση σύντομων ονομάτων σε τμήματα των δεδομένων που περιγράφουν και αντιπροσωπεύουν τα εν λόγω αποσπάσματα (Charmaz, 2006, p. 43). Στόχος της κατηγοριοποίησης (ή κωδικοποίησης) είναι η ομαδοποίηση όλων των αποσπασμάτων κειμένου (είτε προέρχονται από απομαγνητοφωνημένη ομαδική συζήτηση, είτε από ατομική συνέντευξη, είτε από διαδικτυακό διάλογο, είτε από ιστολόγιο) που αναφέρονται στο ίδιο φαινόμενο (Bloor et al., 2001, p. 63). Στην αρχή της διαδικασίας ανάλυσης οι κατηγορίες αναφοράς (ή κωδικοί) είναι συνήθως γενικές και καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος φαινομένων, που εμπίπτουν στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο. Στη συνέχεια οι αρχικές γενικές κατηγορίες επανεξετάζονται, συγχωνεύονται ή διαχωρίζονται, ώστε να σχηματιστούν βελτιωμένες εκδοχές τους, που περιγράφουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα επιμέρους διακριτά φαινόμενα. Στη μεθοδολογία της Θεμελιωμένης Θεωρίας η συγκεκριμένη διαδικασία ονομάζεται ανοικτή κωδικοποίηση (open coding). Συνήθως, το αρχικό στάδιο της κωδικοποίησης περιλαμβάνει μια φάση επαναληπτικών αναγνώσεων για την εξοικείωση με τα δεδομένα και στη συνέχεια πειραματική κωδικοποίηση ενός μικρού μέρους αυτών (Bloor & Wood, 2006, p. 101). Τα ονόματα των κατηγοριών δίνονται από τον ερευνητή είτε βάση των θεωρητικών του ιδεών, είτε *in vivo*, βάση της ορολογίας που χρησιμοποιείται στα εμπειρικά δεδομένα (Charmaz, 2006, p. 42).

Το επόμενο στάδιο είναι η κωδικοποίηση του συνόλου των δεδομένων με βάση το αρχικά προσδιορισμένο σύνολο των κωδικών. Αυτή η προσέγγιση προϋποθέτει μια *a priori* μέγιστη θεωρητική ευαισθησία (theoretical sensitivity) (με όρους θεμελιωμένης

θεωρία) του ερευνητή για να μπορέσει να αντιληφθεί εξ αρχής το σύνολο των διαστάσεων του φαινομένου που μελετάει. Κάτι τέτοιο είναι θεωρητικά και πρακτικά αδύνατο. Το σύνολο των εμπειρικών δεδομένων που κωδικοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν πολύ μεγάλο. Καθώς προχωρούσε η κωδικοποίηση των τεκμηρίων και καθώς νέα δεδομένα συμπεριλαμβάνονταν στο σύνολο των εμπειρικών δεδομένων, η θεωρητική ευαισθησία του ερευνητή αυξάνονταν σταδιακά. Σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, ο ερευνητής αντιλαμβανόταν ότι ένα φαινόμενο που μέχρι τότε κωδικοποιούσε ως *X*, θα έπρεπε να κωδικοποιηθεί ως ένα νέο διακριτό φαινόμενο *Y*. Στη συνέχεια έπρεπε να ξαναδιαβαστούν και να κωδικοποιηθούν εκ νέου όλα τα αποσπάσματα κειμένου που είχαν κωδικοποιηθεί μέχρι εκείνη τη στιγμή. Κάτι τέτοιο θα ήταν πρακτικά πολύ δύσκολο ή και ανέφικτο (με δεδομένο τον όγκο των εμπειρικών δεδομένων και τη συνεχή αναγνώριση νέων κατηγοριών) χωρίς τη βοήθεια του εξειδικευμένου λογισμικού ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων (CAQDAS). Χάρης στο λογισμικό αυτό ήταν σχετικά εύκολο να ανατρέξουμε, για παράδειγμα, σε όλα τα αποσπάσματα κειμένου που είχαν κωδικοποιηθεί ως *X* και να αποδώσουμε νέες κατηγορίες ξανά.



Εικόνα 3.10. Το λογισμικό υποστήριξης της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων *atlas.ti* επιτρέπει την άμεση ανάκληση όλων των αποσπασμάτων κειμένου που έχουν κωδικοποιηθεί με έναν συγκεκριμένο κωδικό. Με αυτό τον τρόπο είναι δυνατή ο διαχωρισμός ή συγχώνευση κωδικών και ο επανέλεγχος όλων των αποσπασμάτων κειμένου που έχουν ήδη κωδικοποιηθεί.

Η διαδικασία της κατηγοριοποίησης περιλαμβάνει έναν διαρκή επαναπροσδιορισμό του συνόλου των κωδικών σε συνάρτηση με την προοδευτικά αυξανόμενη θεωρητική ευαισθησία του ερευνητή. Όταν η διαδικασία της κωδικοποίησης δεν οδηγεί σε αναδιαμόρφωση του συνόλου των κατηγοριών (συγχωνεύσεις, διαχωρισμοί, προσθήκη νέων κωδικών) τότε θεωρείται ότι έχει επέλθει κορεσμός των κατηγοριών (saturation) και η κωδικοποίηση νέων εμπειρικών τεκμηρίων δεν θα προσθέσει περισσότερη πληροφορία στην εννοιολογική κατασκευή της θεωρίας. Ο κορεσμός των κατηγοριών δεν καθορίζεται από το πλήθος των εμπειρικών τεκμηρίων που χρησιμοποιήθηκαν (συνεντεύξεις, διαδικτυακές συζητήσεις ή ιστολογήματα), αλλά από τη διαπίστωση ότι νέα τεκμήρια δεν προσθέτουν κάτι περισσότερο στις υπάρχουσες κατηγορίες. Ωστόσο, σε μια τυπική περίπτωση θεμελιωμένης θεωρίας, απαιτούνται συνήθως 20 – 30 ατομικές συνεντεύξεις για να επιτευχθεί ο κορεσμός των κατηγοριών. (Creswell, 1998, p. 56). Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν συνολικά 16 συνεντεύξεις, 26 ιστολογήματα και περισσότερες από 300 σελίδες ενδοκοινοτικών συνεντεύξεων, προκειμένου να επιτευχθεί ο κορεσμός των κατηγοριών.

Ο Αναλυτής μπορεί να αποδώσει περισσότερους από έναν κωδικούς στο ίδιο απόσπασμα κειμένου. Επίσης μπορεί αποδώσει κωδικούς σε μεταβλητά μεγέθη κειμένου, όπως σε προτάσεις, φράσεις, παραγράφους ή μεγαλύτερα αποσπάσματα κειμένου (Bloor et al., 2001, p. 64) (*Εικόνα 3.11*). Κατά την κωδικοποίηση ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος ο ερευνητής να παρασυρθεί και να κωδικοποιήσει ένα απόσπασμα με συγκεκριμένο τρόπο, αγνοώντας τα συμφραζόμενα και την ατμόσφαιρα της συζήτησης ή το γενικότερο πλαίσιο της. Για την αντιμετώπιση αυτού του κινδύνου είναι απαραίτητο ο ερευνητής να μελετήσει το σύνολο της συζήτησης, πριν την έναρξη της κωδικοποίησης και να ελέγχει το πως κάθε φράση “δένει” με τα συμφραζόμενα των υπολοίπων συμμετεχόντων σε μια συζήτηση. Ο ερευνητής χρειάζεται να μελετήσει την επιχειρηματολογία της συζήτησης συνολικά, για να κατανοήσει την επιχειρηματολογία ενός μεμονωμένου ατόμου (Bloor et al., 2001, p. 65).

115

116 Σ: Τώρα στα πλαίσια αυτού του πανεπιστημιακού μαθήματος

δηλαδή;

117

118 1: Ναι, απλά να φτάσεις στο πανεπιστήμιο, έχοντας ήδη αυτή

τη γνώση. Εφόσον υπάρχει και το μάθημα στο σχολείο και

είναι κάτι που χρησιμοποιούν όλοι οι μαθητές σαν πηγή τους.

119

120 2: Εγώ θέλω να χρησιμοποιείται και από τον εκπαιδευτή και

από τον εκπαιδευόμενο με μια πιο κριτική ματιά, δηλαδή σαν

ένανυσμα της γνώσης και όχι σαν καθαρή γνώση. Γιατί είπα

αυτό πριν, γιατί αμφισβητώ λιγάκι την εγκυρότητά της γιατί

μπαίνει ο καθένας και γράφει. Από αυτή την άποψη. Δηλαδή

αυτό που είπε, στο σχολείο θα μπορούσε να ενταχθεί, ένα

μάθημα στα πλαίσια της πληροφορικής, όπου θα γίνεται μια

συζήτηση μεταξύ μαθητών και δασκάλων σχετικά με κάποιο

θέμα.

121

122 3: Είναι πιο διασκεδαστικό, μαθαίνεις πράγματα,

χρησιμοποίησα πριν τη λέξη εναλλακτικό, θέλω να προσθέσω

και το διασκεδαστικό, δηλαδή θα μπορούσε να είναι

Education - High Schools - Using WP

Education - Universities - Editing Assignments

Wikipedia - Literacy - a Necessary Skill

Wikipedia - Validity

Starting point in a Knowledge Quest

Wikipedia - Literacy - a Necessary Skill

Education - Innovative Assignment

Εικόνα 3.11. Παράδειγμα κωδικοποίησης συζήτησης από ομάδα εστίασης με τη βοήθεια λογισμικού υπολογιστή. Σε ένα απόσπασμα κειμένου μπορούν να αποδοθούν περισσότεροι από έναν κωδικοί. Κωδικοί μπορούν να αποδοθούν και σε μεταβλητά μεγέθη κειμένου ανάλογα με την νοηματική ολοκλήρωση κάθε αποσπάσματος. Επίσης, κατά τη διάρκεια της κωδικοποίησης, όποιες σκέψεις του ερευνητή έρχονται στο προσκήνιο, έστω και φαινομενικά ασύνδετες, πρέπει να καταγράφονται άμεσα με τη μορφή σημειώσεων (*memos*) (βλέπε σχετική σημείωση στην παραπάνω εικόνα: *Starting point in a Knowledge Quest*. Κάνοντας κλικ πάνω της, ο ερευνητής μπορεί να διαβάσει αυτές τις σκέψεις του σε μεταγενέστερο στάδιο, όταν θα έχει πληρέστερη εποπτεία των εμπειρικών δεδομένων).

Σύμφωνα με τον Malinowski, το πλαίσιο στο οποίο εκφέρεται μια φράση δεν είναι ποτέ άσχετο με το καθαυτό περιεχόμενο της φράσης. Ο Malinowski προτείνει κάθε γλωσσική ανάλυση να συμπληρώνεται πάντα από εθνογραφική έρευνα για τον προσδιορισμό του πλαισίου στο οποίο εκφέρεται ο λόγος και η συγκεκριμένη επιχειρηματολογία (Goodwin & Durantí, 1992, pp. 14–15). Η κατανόηση του νοήματος μιας φράσης προϋποθέτει την πλαισιοθέτησή της στο πολιτισμικό της συγκείμενο, στη δεδομένη κουλτούρα μέσα στην οποία γεννήθηκε (Bruner, 1996, p. 3). Η εθνογραφική έρευνα και η εμβύθιση του ερευνητή στο δυνητικό χώρο της Wikipedia πρέπει να προηγείται της κωδικοποίησης και της ανάλυσης ενός διαδικτυακού διαλόγου Βικιπαιδιστών, προκειμένου να είναι κατανοητό το πλαίσιο της συζήτησης. Στη Wikipedia αυτό είναι

ακόμα πιο προφανές λόγω της εξειδικευμένης ορολογίας που χρησιμοποιείται από τα παλαιότερα μέλη της κοινότητας. Αυτή η ορολογία κάνει τις ενδοκοινοτικές συζητήσεις τρομερά δύσκολες στην κατανόησή τους για έναν μη “μυημένο”. Το πλαίσιο της συζήτησης δεν είναι απλά ένα σύνολο μεταβλητών που επηρεάζουν τη συζήτηση. Το πλαίσιο συνιστά ένα ενιαίο σύστημα μαζί με τη συζήτηση και μαζί με την ερμηνεία της, τα μέρη του οποίου συνεξελίσσονται και αλληλοκαθορίζονται (Goodwin & Duranti, 1992, p. 31).

Κατά τη διάρκεια της κωδικοποίησης αλλά και στα επόμενα στάδια της ανάλυσης των δεδομένων και κατά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων, είναι απαραίτητο να υπάρχει ένας τρόπος ανάκλησης όλων των αποσπασμάτων κειμένου που έχουν κωδικοποιηθεί με έναν συγκεκριμένο κωδικό, ώστε να είναι δυνατός ο έλεγχος της ορθότητας της διαδικασίας και ο επακριβής προσδιορισμός των ορίων του κωδικού. Αυτή η διαδικασία στη θεμελιωμένη θεωρία είναι το στάδιο των συνεχών συγκρίσεων (constant comparative approach) που αποσκοπεί στον κορεσμό (saturation) των κωδικών (Creswell, 1998, p. 57). Αυτό ουσιαστικά συνιστά μια διαρκή δυνατότητα μετάβασης από το αφαιρετικό εννοιολογικό επίπεδο (κωδικοί – κατηγορίες – έννοιες) στο εμπειρικό (πρωτογενή δεδομένα) και αντίστροφα. Αυτή η διαδικασία γινόταν παλαιότερα χειρόγραφα με αρκετό κόπο, ενώ σήμερα γίνεται ευκολότερα με τη βοήθεια εξειδικευμένου λογισμικού, όπως φαίνεται στην *εικόνα 3.12*. Οι συνεχείς συγκρίσεις ανάμεσα στα αποσπάσματα κειμένου που κωδικοποιούνται με ορισμένο τρόπο οδηγούν αρχικά σε συγχωνεύσεις κατηγοριών ή σε δημιουργία νέων και αργότερα στον σταδιακό κορεσμό των διαμορφωμένων κατηγοριών. Τη διαδικασία αυτή υποβοηθούν οι σημειώσεις (memos) του ερευνητή.

P 2: Focus Group Discussion July 2011.doc - 2:56 [έχω μια φοβία με τα πρόσωπα πο..] (163:163) (Super)

Codes: [Student - Wikipedian - No Interaction] [Wikipedia - Ruthless editing process]

No memos

3: Δεν ξέρω, πάντως γενικότερα έχω μια φοβία με τα πρόσωπα που συμμετέχουν. Επειδή έχω αυτή την εικόνα, τη φοβία, για αυτό δεν ασχολήθηκα κιόλας. Για παράδειγμα όταν έκανα εκείνο το λάθος και μου διέγραψαν το άρθρο, δεν μπήκα σε διαδικασία του να ξεκινήσω μια συζήτηση, του να καταλάβω γενικώς.

P 5: Students Contribute to Wikipedia Content and Credibility _ MindShift.pdf - 5:9 [Eric Goldman, an associate pro..] (1:1425-1:1601) (Super)

Codes: [Wikipedia - Ruthless editing process]

No memos

Eric Goldman, an associate professor at the Santa Clara University School of Law, said he warned his students that the editing process for Wikipedia entries could be ruthless.

P16: 2012 01 19 Wikipedia talk United States Education Program Feedback from an affected editor.pdf - 16:115 [I'm not going to let a bad art..] (16:2125-16:2231) (Super)

Codes: [Wikipedia - Ruthless editing process]

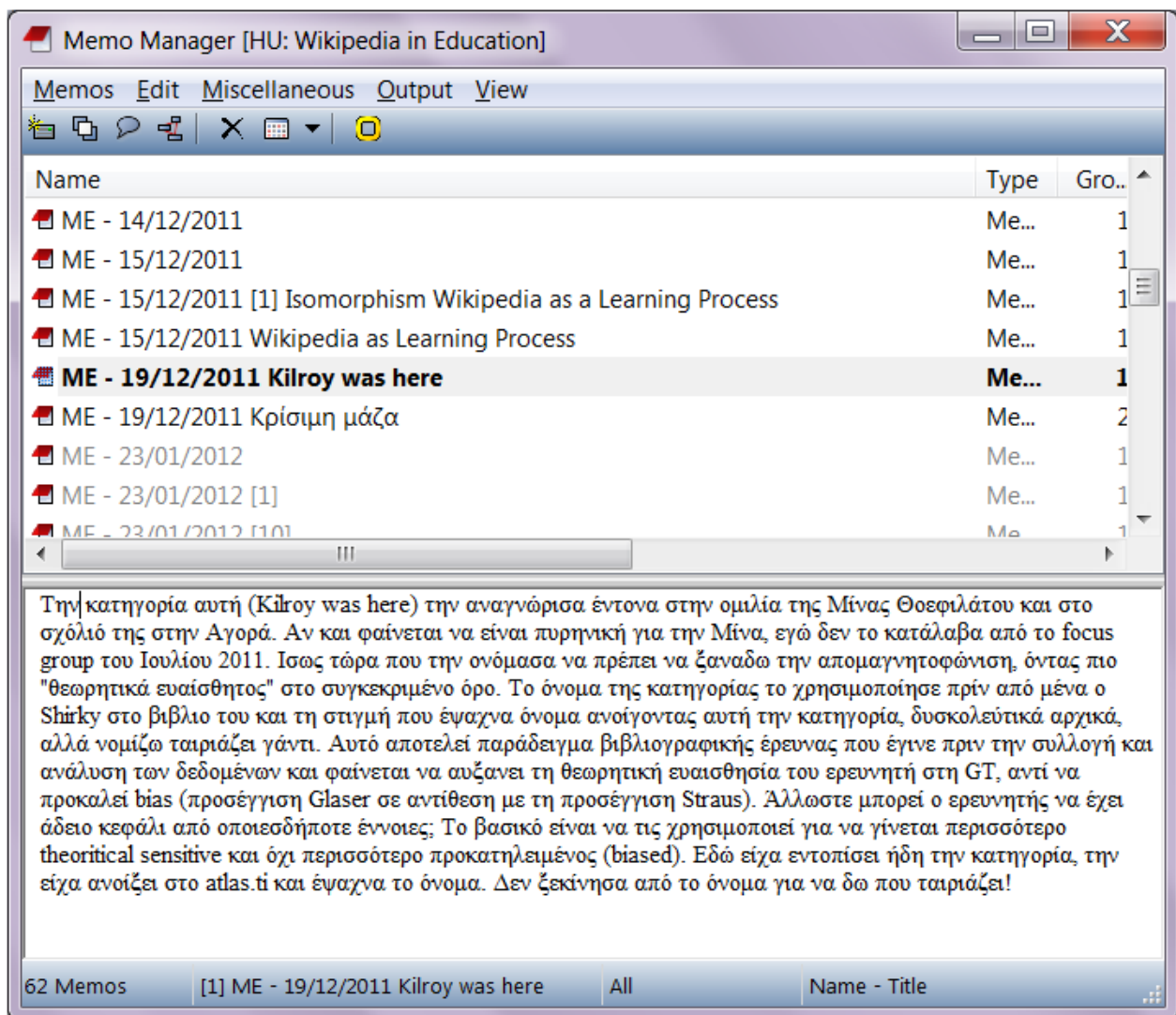
No memos

I'm not going to let a bad article hang around just because some students are playing with it for a grade.

*Εικόνα 3.12. Τμήμα πεντασέλιδης έντυπης αναφοράς από το εξειδικευμένο λογισμικό ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε, όπου φαίνονται τρία αποσπάσματα από διαφορετικά κείμενα, που έχουν κωδικοποιηθεί ως *Ruthless editing process*. Το πρώτο αφορά την εμπειρία μιας φοιτήτριας, όπως εκφράστηκε στην ομάδα εστιασμένης συζήτησης στο Πάντειο. Το δεύτερο αφορά τη συμβουλή μιας καθηγήτριας προς τους φοιτητές της, όπως καταγράφηκε σε ένα διαδικτυακό άρθρο. Το τρίτο αφορά τη γνώμη ενός βικιπαιδιστή σε μια κοινοτική διαδικτυακή συζήτηση για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ιδρύματος *Wikimedia* στις ΗΠΑ. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να κινείται διαρκώς από το αφαιρετικό επίπεδο των κωδικών στα πρωτογενή δεδομένα του και αντίστροφα, πραγματοποιώντας διαρκείς ελέγχους και συγκρίσεις.*

Κατά τη διάρκεια της κωδικοποίησης, όποιες σκέψεις του ερευνητή έρχονται στο προσκήνιο, έστω και φαινομενικά ασύνδετες, πρέπει να καταγράφονται άμεσα με τη μορφή σημειώσεων, ώστε να μην ξεχαστούν (*Εικόνα 3.13*). Μέσω των συνεχών συγκρίσεων και των σημειώσεων ο ερευνητής αντιλαμβάνεται σταδιακά τη θεωρία που αναδύεται από τα δεδομένα. Το σχετικό λογισμικό επιτρέπει και την κατηγοριοποίηση των αποσπασμάτων και σε δεύτερο και τρίτο επίπεδο. Για παράδειγμα, είναι δυνατή η κωδικοποίηση όλων των αποσπασμάτων κειμένου που έχουν κωδικοποιηθεί με τον

κωδικό *Ruthless editing process*, ανά κατηγορία τεκμηρίου, όπως σε συζητήσεις μαθητών ή σε συνεντεύξεις καθηγητών ή σε διαδικτυακούς διάλογους βικιπαιδιστών ή σε ηλεκτρονικά άρθρα και ιστολογήματα. Έτσι ο ερευνητής μπορεί να διαπιστώσει νέες συνδέσεις ανάμεσα στα δεδομένα και να διατυπώσει σταδιακά τη θεμελιωμένη θεωρία του.



Εικόνα 3.13. Οθόνη από το εξειδικευμένο λογισμικό ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε, όπου φαίνεται μια σημείωση που τηρήθηκε κατά την διαδικασία ανάλυσης μιας ενδοκοινοτικής συζήτησης στην "Αγορά" της Ελληνικής Wikipedia. Οι ιδέες αυτές προέκυψαν όταν ο ερευνητής διάβασε το απόσπασμα: "Του έδειξα τα στατιστικά ανάγνωσης: 166 αναγνώσεις τις τελευταίες 30 ημέρες. Έλαμψε ολόκληρος!". Το λογισμικό συνέδεσε τη σημείωση με το συγκεκριμένο απόσπασμα, καθιστώντας εύκολο την ανάκληση και της σημείωσης και του σχετικού αποσπάσματος.

Κάθε είδος συγκεντρωτικής παρουσίασης και αναπαράστασης των εμπειρικών πρωτογενών δεδομένων (όπως οι αναφορές και τα διαγράμματα) ενέχει τον κίνδυνο απώλειας σημαντικών πληροφοριών (Morgan et al., 1998, p. 53). Το μέγεθος των πρωτογενών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από ομάδες εστιασμένης συζήτησης, συνεντεύξεις, κοινοτικές διαδικτυακές συζητήσεις και δημοσιεύσεις είναι πολύ μεγάλο. Συνολικά κωδικοποιήθηκαν 1552 αποσπάσματα κειμένου ή ήχου, χρησιμοποιώντας αρχικά περισσότερους από 70 κωδικούς και τελικά 33. Η δυσκολία ερμηνευτικής ανάλυσης δεδομένων αυτού του όγκου είναι τεράστια. Το ιδανικό θα ήταν ένας ερευνητής με εξαιρετική μνήμη και ικανότητα, για να ανασύρει από αυτή τα δεδομένα που χρειάζεται, όποτε τα χρειάζεται. Επειδή κάτι τέτοιο δεν είναι ανθρωπίνως δυνατό, ο ερευνητής χρειάζεται να βασίζεται σε εργαλεία και τεχνολογικό εξοπλισμό, που του επιτρέπουν να διαχειρίζεται και να εργάζεται με αυτό τον όγκο δεδομένων (Morgan et al., 1998, p. 54). Σήμερα υπάρχουν αρκετά πακέτα λογισμικού που παρέχουν σημαντικές τεχνολογικές διευκολύνσεις (π.χ. Atlas.ti, NVivo, MaxQDA, NUD*IST). Η μετάβαση από το επίπεδο των εμπειρικών δεδομένων στην περιγραφική τους αναπαράσταση και στη συνέχεια στον προσδιορισμό των βασικών εννοιών μιας θεωρίας συνιστά μια διαδικασία απώλειας εμπειρικών λεπτομερειών, προκειμένου να γίνει συνολικά κατανοητή η φύση ενός φαινομένου. Ο χάρτης της γης δεν μπορεί να αποδώσει ορθά τις μικρές λεπτομέρειες της επιφάνειας του πλανήτη, τα λουλούδια και τους ζωντανούς οργανισμούς. Ωστόσο, μπορεί να προσφέρει μια βαθιά κατανόηση των διαστάσεων μιας ηπείρου ή ενός ωκεανού, εννοιών που δεν μπορούν να γίνουν άμεσα αντιληπτές στον επίγειο ανθρώπινο παρατηρητή. Ένα αφαιρετικό μοντέλο, ενώ αποτελεί μια απλοποιημένη μορφή αυτού που μοντελοποιεί, ταυτόχρονα είναι κάτι πιο συγκεκριμένο από μια αφηρημένη ιδέα (Κατερέλος, 2013, p. 28). Με αυτόν τον τρόπο, η αυτόματη ερμηνεία που προσφέρει μια εννοιολογική κατασκευή προσθέτει μια διαφορετική οπτική στην κατανόηση ενός φαινομένου.

Η διαδικασία των συνεχών συγκρίσεων συνεχίζεται όσο προστίθενται νέα τεκμήρια (συνεντεύξεις, διαδικτυακές συζητήσεις, ιστολογήματα) στο σύνολο των εμπειρικών δεδομένων. Μετά την ολοκλήρωση της θεωρητικής δειγματοληψίας (theoretical sampling) και την οριστική διαμόρφωση του συνόλου των κωδικών (κορεσμός), κάθε

απόσπασμα κειμένου θα πρέπει να κωδικοποιείται με τον ίδιο τρόπο από διαφορετικούς ερευνητές, προκειμένου να διασφαλίζεται η αξιοπιστία της κωδικοποίησης. Η αξιοπιστία της κωδικοποίησης μπορεί να ελεγχθεί μέσω του υπολογισμού ενός δείκτη με βάση το ποσοστό ταύτισης της κωδικοποίησης από διαφορετικούς ερευνητές (Trochim & Donnelly, 2006, p. 96). Κάτι τέτοιο δεν ήταν δυνατό στη συγκεκριμένη έρευνα, λόγω πρακτικών περιορισμών (αδυναμίας χρηματοδότησης για την αποζημίωση επιπλέον ερευνητών). Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα ήταν πιλοτική και αποσκοπούσε στον αρχικό προσδιορισμό του συνόλου των κωδικών οι οποίοι περιγράφουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε μέλη της κοινότητας, σπουδαστές και καθηγητές, κατά την αξιοποίηση μιας δυνητικής κοινότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αξιολόγηση και η λειτουργική βελτίωση αυτού του συνόλου κωδικών μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο επόμενης έρευνας.

Ο κορεσμός των κωδικών ουσιαστικά σηματοδοτεί την ολοκλήρωση της θεωρητικής δειγματοληψίας, της διαδικασίας κατηγοριοποίησης και των συνεχών συγκρίσεων. Ο ερευνητής φτάνει σε ένα σημείο που διαπιστώνει ότι περισσότερα τεκμήρια και περαιτέρω κωδικοποίηση και συγκρίσεις των δεδομένων του, δεν προσφέρουν επιπλέον πληροφορία στο διαμύρφωση των κατηγοριών και στο σχηματισμό της θεωρίας. Σε αυτό το σημείο τίθεται ένα κρίσιμο ερώτημα: οι κατηγορίες έχουν πλέον κορεστεί ή απλά διαφεύγουν από τον ερευνητή κάποιες επιπλέον διαφοροποιήσεις; Η προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας προσπαθεί μέσω του σταδίου συνεχών συγκρίσεων να σηματοδοτήσει όσο γίνεται πιο αντικειμενικά τον κορεσμό των κατηγοριών. Όμως ο ερευνητής είναι άνθρωπος και μπορεί να κάνει λάθος εκτίμηση, ιδιαίτερα αν υιοθετηθεί η επιστημολογική προσέγγιση της ύπαρξης μιας εξωτερικής αντικειμενικής αλήθειας, ανεξάρτητης των δρώντων υποκειμένων. Ωστόσο, η θεμελιωμένη θεωρία που προκύπτει μπορεί πάντα να δοκιμαστεί και να ελεγχθεί για την πληρότητα, τις ελλείψεις ή τα λάθη της. Μια μη διατυπωμένη θεωρία δεν μπορεί να ελεγχθεί για οτιδήποτε.

Αξονική κατηγοριοποίηση (axial coding) είναι η διαδικασία διασύνδεσης των κατηγοριών που σχηματίζονται κατά τη φάση της ανοικτής κωδικοποίησης (Strauss & Corbin, 1998, p. 97). Οι διάφορες κατηγορίες συνδέονται εννοιολογικά γύρω από κεντρικούς άξονες, τις αξονικές κατηγορίες. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της δημιουργίας ενός παραδείγματος κωδικοποίησης (coding paradigm). Το παράδειγμα κωδικοποίησης είναι ένα λογικό διάγραμμα στο οποίο προσδιορίζονται το κεντρικό φαινόμενο, οι εκλυτικές συνθήκες (causal conditions), το πλαίσιο και οι παρεμβαίνουσες συνθήκες (intervening conditions), οι στρατηγικές δράσης και αλληλεπίδρασης που προκύπτουν και συνέπειες αυτών των στρατηγιών στο κεντρικό φαινόμενο (Creswell, 1998, p. 57; Strauss & Corbin, 1998, p. 96). Παρόλο που η ανοικτή και η αξονική κωδικοποίηση είναι διακριτές αναλυτικές διαδικασίες, χρησιμοποιούνται παράλληλα από τον ερευνητή κατά τη διαδικασία της ανάλυσης (Strauss & Corbin, 1998, p. 98).

Επιλεκτική κατηγοριοποίηση (selective coding) είναι η διαδικασία επιλογής της πυρηνικής κατηγορίας (μιας ή δυο-τριών) και της συστηματικής διασύνδεσης της με τις υπόλοιπες κατηγορίες (Strauss & Corbin, 1998, p. 116). Ο ερευνητής προσδιορίζει μια γραμμή αφήγησης και γράφει μια ιστορία που απαρτίζουν τις κατηγορίες στο μοντέλο αξονικής κωδικοποίησης, προτείνοντας και συνθήκες ή υποθέσεις (Creswell, 1998, p. 57). Το φαινόμενο (πυρηνική κατηγορία) συνδέεται επιλεκτικά με τις άλλες κατηγορίες. Ουσιαστικά η διαδικασία της επιλεκτικής κατηγοριοποίησης συνίσταται στη διαδικασία οικοδόμησης μιας αφήγησης που ερμηνεύει το φαινόμενο, μέσω της επιλεκτικής διασύνδεσης των κατηγοριών που προέκυψαν από την αξονική κατηγοριοποίηση. Οι κατηγορίες που προκύπτουν αποτελούν τις πυρηνικές κατηγορίες πάνω στις οποίες δομείται εννοιολογικά οι παραγόμενη θεμελιωμένη θεωρία. Η θεωρία αφού διατυπωθεί και προσδιοριστούν συγκεκριμένες κατηγορίες ή μεταβλητές μπορεί να υποβληθεί σε περαιτέρω ελέγχους και δοκιμασίες, στα πλαίσια της ίδιας ή επόμενης έρευνας (Creswell, 1998, p. 58).

Η κατηγοριοποίηση σε τρία στάδια (ανοικτή, αξονική και επιλεκτική) προτείνεται από τους Strauss & Corbin. Η Charmaz προτείνει μια διαδικασία κωδικοποίησης σε δύο στάδια: αρχική και εστιασμένη κωδικοποίηση (initial and focused coding) (Charmaz, 2006, p. 42). Ο διαχωρισμός της κατηγοριοποίησης σε στάδια γίνεται για λόγους κατανόησης και επικοινωνίας της διαδικασίας μιας θεμελιωμένης έρευνας. Η ουσία των σταδίων της κατηγοριοποίησης βρίσκεται στη σταδιακή μετάβαση από το περιγραφικό επίπεδο της ομαδοποίησης και κατηγοριοποίησης των εμπειρικών δεδομένων στο αφαιρετικό επίπεδο της εννοιολογικής ερμηνείας τους και στην κατασκευή της θεωρίας. Στη συγκεκριμένη διατριβή προτείνουμε έναν νέο τρόπο εννοιολογικής διασύνδεσης των κωδικών σε μια ενιαία ερμηνευτική θεωρία, αξιοποιώντας τη θεωρία των δικτύων. Η συγκεκριμένη προσέγγιση παρουσιάζεται αναλυτικά στα κεφάλαια 6 και 7.

Η θεμελιωμένη θεωρία έχει δεχθεί έντονη κριτική από τους επικριτές της που ισχυρίζονται ότι (Creswell, 1998, p. 58) :

- Πρακτικά είναι αδύνατο να ξεκινήσεις χωρίς αρχικές θεωρίες ή εννοιολογικές προκαταλήψεις.
- Για πρακτικούς λόγους θέλεις να ξέρεις προς τα που κατευθύνεσαι (θα βγει κάτι από τη διδακτορική μου έρευνα ή θα πάνε χαμένοι οι κόποι μου;)
- Η θεωρητική δειγματοληψία είναι κοπιαστική και χρονοβόρα. Είναι ευκολότερο να προσδιορίσεις αρχικά το δείγμα σου (π.χ. Όλοι οι καθηγητές που χρησιμοποιούν μια τεχνική) και να κάνεις συνεντεύξεις ή ομάδες εστιασμένης συζήτησης, από το να επαναπροσδιορίζεις διαρκώς το δείγμα σου, ανάλογα με τις έννοιες που φαίνεται να αναδύονται. Για αυτό και πολλοί ερευνητές που ισχυρίζονται ότι κάνουν θεμελιωμένη θεωρία, αποφεύγουν τη θεωρητική δειγματοληψία και κάνουν μόνο κωδικοποίηση των αρχικών δεδομένων της έρευνας.
- Οποιαδήποτε κωδικοποίηση των δεδομένων διασπά την ενιαία αφηγηματική τους ροή.
- Είναι δύσκολος και υποκειμενικός ο προσδιορισμός του σημείου κορεσμού των κατηγοριών.

Κατηγοριοποίηση – Θεμελίωση

4. Κατηγοριοποίηση - Θεμελίωση

Η μελέτη της αξιοποίησης της Wikipedia στην τυπική εκπαίδευση βασίστηκε στην ανάλυση ενός μεγάλου όγκου εμπειρικών δεδομένων. Τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν κυρίως από συνεντεύξεις, ομάδες εστιασμένης συζήτησης και διαδικτυακά ιστολογήματα. Επισημαίνεται ότι για τη θεμελιωμένη θεωρία δεν αποτελεί πρόβλημα η αξιοποίηση εμπειρικών δεδομένων από τελείως διαφορετικές πηγές. Οι Glaser και Strauss υποστήριζαν την ταυτόχρονη ανάλυση κειμένων, δημοσιεύσεων, στατιστικών αναφορών και συνεντεύξεων και την εξαγωγή των υποκείμενων εννοιών μέσω της διαδικασίας των συνεχών συγκρίσεων (Hammond & Wellington, 2012, p. 85). Σύμφωνα με τον Glaser, “όλα είναι δεδομένα” (all is data) (Glaser, 2001, p. 145). Αυτό καθιστά τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας ιδιαίτερα κατάλληλη για τη μελέτη φαινομένων που εξελίσσονται ταυτόχρονα σε φυσικό και σε διαδικτυακό επίπεδο και τα εμπειρικά δεδομένα προέρχονται και από τα δύο επίπεδα. Ο Glaser υποστηρίζει ότι ανεξάρτητα από τον τύπο των εμπειρικών δεδομένων, οτιδήποτε συναντήσει ο ερευνητής και σχετίζεται με το φαινόμενο που μελετά, είναι αξιοποιήσιμο στη θεμελιωμένη θεωρία (Glaser, 1998, p. 8). Η Charmaz υποστηρίζει ότι όλες πληροφορίες σχετίζονται με το υπό μελέτη φαινόμενο και όσα αντιλαμβάνεται ο ερευνητής στο χώρο εξέλιξης του

φαινομένου μπορούν να αξιοποιηθούν ως εμπειρικά δεδομένα (Charmaz, 2006, p. 16). Ωστόσο, η Charmaz επισημαίνει ότι η ποιότητα και η αξιοπιστία μιας έρευνας ξεκινάει από τη ποιότητα των εμπειρικών δεδομένων. Αυτό που κάνει τη διαφορά είναι το βάθος και το εύρος των εμπειρικών δεδομένων, η σχέση τους με τα ερευνητικά ενδιαφέροντα του ερευνητή, η καταλληλότητά τους και η επάρκειά τους για να αναδείξουν τις κοινωνικές διεργασίες: “ένas ερευνητής σπάνια μπορεί να καταλήξει σε πειστικές υποθέσεις από ένα περιορισμένο σύνολο εμπειρικών δεδομένων.” (Charmaz, 2006, p. 18).

Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω πηγές:

- Συνεντεύξεις που πραγματοποίησε ο ερευνητής (πέντε με καθηγητές και μία με φοιτητή)
- Συνεντεύξεις που μεταφορτώθηκαν από το διαδίκτυο (τέσσερις από καθηγητές και τέσσερις από φοιτητές)
- Ομάδες εστιασμένης συζήτησης (μία που διεξήγαγε ο ερευνητής με φοιτητές)
- Ερωτηματολόγια αναστοχασμού (ένα που χορηγήθηκε σε φοιτητές πανεπιστημίου και ένα σε μαθητές λυκείου)
- Διαδικτυακές ενδοκοινοτικές συζητήσεις (περισσότερες από 300 σελίδες συζητήσεων, προερχόμενες από τους ειδικούς διαδικτυακούς χώρους συζήτησης της Wikipedia για τα εκπαιδευτικά της προγράμματα και από την Ελληνική Αγορά – το χώρο συζήτησης της Ελληνικής κοινότητας χρηστών)
- Ιστολογήματα και άρθρα σε διαδικτυακές εφημερίδες (28 ιστολογήματα και άρθρα για το φαινόμενο, προερχόμενα από διάφορα κοινωνικά μέσα του διαδικτύου).

Στη συνέχεια τα εμπειρικά δεδομένα κωδικοποιήθηκαν με τη βοήθεια εξειδικευμένου λογισμικού για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων (χρησιμοποιήθηκε atlas.ti στην έκδοση 7.0). Στη πρώτη φάση της κατηγοριοποίησης ανοίχτηκαν συνολικά περισσότεροι από εβδομήντα κωδικοί (open coding). Στη συνέχεια μέσω συνεχών

συγκρίσεων, συγχωνεύσεων κωδικών και απόρριψης όσων κωδικών δεν σχετίζονταν με το υπό μελέτη φαινόμενο της αξιοποίησης μιας δυνητικής κοινότητας στην εκπαίδευση, το σύνολο των κωδικών περιορίστηκε σε τριάντα τρεις. Σύμφωνα με τους Glaser και Strauss:

Το δεύτερο στάδιο στη θεωρητική εστίαση είναι ο περιορισμός της αρχικής λίστας των κατηγοριών κωδικοποίησης... Η εντρύφηση του ερευνητή στα εμπειρικά δεδομένα του επιτρέπει να περιορίσει την αρχική λίστα των κατηγοριών κωδικοποίησης σύμφωνα με την αυξανόμενη κατανόηση της αναπτυσσόμενης θεωρίας. Τώρα πλέον η διαδικασία κωδικοποίησης και ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων μπορεί να γίνει περισσότερο επιλεκτική και εστιασμένη (Glaser & Strauss, 2007/1967, p. 111).

Ένα εκτεταμένο σύνολο κωδικών έχει το πλεονέκτημα ότι αναπαριστά με πολλές λεπτομέρειες, μεγαλύτερο εύρος διαστάσεων ενός φαινομένου. Το μειονέκτημα είναι ότι η διαδικασία κωδικοποίησης καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη. Στη συγκεκριμένη μελέτη, κατά την αρχική φάση ο ερευνητής έπρεπε να ανατρέχει διαρκώς ανάμεσα σε περισσότερους από εβδομήντα διαφορετικούς κωδικούς, προκειμένου να κωδικοποιήσει οποιουδήποτε απόσπασμα κειμένου.

Από την άλλη, ένα περιορισμένο σύνολο κωδικών έχει το πλεονέκτημα της διευκόλυνσης της διαδικασίας κωδικοποίησης. Επίσης, οδηγεί σε μια περισσότερο αφαιρετική αναπαράσταση του φαινομένου. Το τίμημα είναι ότι κάποιες ελάχιστα διαφορετικές όψεις του φαινομένου ομαδοποιούνται και κατηγοριοποιούνται κάτω από τον ίδιο κωδικό. Το πρόβλημα αυτό μπορεί να ξεπεραστεί, αν οι διαφορετικές διαστάσεις του κωδικού και το εύρος του προσδιορίζονται με σαφήνεια στην περιγραφή του. Σε κάθε περίπτωση, η “κλίμακα αφαίρεσης” που απαιτείται από μια αφαιρετική αναπαράσταση, είναι ανάλογη της χρήσης για την οποία προορίζεται. Στη συγκεκριμένη έρευνα, σκοπός ήταν η πρώτη διερεύνηση του φαινομένου, η συνολική του εποπτεία και η απεικόνιση των βασικών του διαστάσεων. Εξάλλου, παρόλο που η μελέτη βασίστηκε στην αξιοποίηση της κοινότητας της Wikipedia, απώτερος σκοπός ήταν η κατανόηση του φαινομένου της αξιοποίησης μιας οποιασδήποτε δυνητικής κοινότητας στην τυπική

εκπαίδευση. Έτσι κάποιοι κωδικοί που ανοίχτηκαν και στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι αφορούν ειδικές παραμέτρους της τεχνολογικής πλατφόρμας της Wikipedia, συγχωνεύτηκαν με άλλους. Για παράδειγμα, στην πρώτη φάση της κωδικοποίησης ανοίχτηκαν *in vivo* οι κωδικοί: *use of sandboxes*, *need for patrolling new articles*, και *using a special template*. Στη συνέχεια αυτοί οι κωδικοί συγχωνεύτηκαν στον κωδικό *Community specific strategies*, αποτελώντας διαφορετικές διαστάσεις του. Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η διαδικασία κωδικοποίησης και γίνεται εφικτή μια συνολική κατανόηση του φαινομένου, χωρίς διασπαστικές λεπτομέρειες.

Το σύνολο των τριάντα τριών κωδικών που τελικά σχηματίστηκαν παρουσιάζονται στον *πίνακα 4.1*. Συνολικά κωδικοποιήθηκαν 1552 αποσπάσματα κειμένου ή ήχου. Στη συνέχεια του κεφαλαίου (ενότητα 4.1), δίνεται αναλυτικά για κάθε έναν κωδικό η περιγραφή του και προσδιορίζονται οι διαστάσεις του φαινομένου που αναπαριστά. Επίσης, για κάθε έναν κωδικό δίνονται μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα αποσπασμάτων κειμένου αυτής της κατηγορίας μέσα από τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας. Στην επόμενη ενότητα (4.2), δίνονται συγκεντρωτικοί πίνακες πλήθους κωδικοποιημένων αποσπασμάτων ανά κωδικό.

1	Aggressive Community Editors
2	Assignment Topic Selection
3	Community Process
4	Community specific strategies
5	Contributing for common good
6	Encouraged by context
7	Exposition to a virtual social environment
8	Go Public
9	Improve Research, Writing and interaction Skills
10	Increasing Work burden
11	Innovative Assignment
12	Lack of understanding teaching process
13	Need for wiki literate organizers
14	Need for wiki literate professors
15	Need to be Organized
16	No Interaction with the Community
17	No Special Treatment to Students
18	Open Content Access
19	Open Content Creation
20	Policy Violation and etiquette
21	Ruthless editing process
22	Size to be Manageable
23	Students as potential community members
24	Support & Workshops
25	Supportive Community Members
26	Technical Difficulties - User Interface
27	They gonna mess it up
28	Valuable Content Added
29	Voluntary Only
32	We don't like Free Riders
26	Wikipedia Literacy
27	Wikipedia Validity
33	You are not Listening & Respecting Us

Πίνακας 4.1. Οι τριάντα τρεις κωδικοί που διαμορφώθηκαν κατά την τελική φάση της ανοικτής κωδικοποίησης..

4.1 Περιγραφή των 33 κωδικών της έρευνας

1. Aggressive Community Editors

*I have had students contact me in frustration, after others made major edits to an article with nothing more than an edit summary that states "We don't need that here" to "Deleting stupid section" to "Obviously you don't know what you're doing". How can we resolve this?*¹

Κάποια στιγμή είδα ότι κάποιοι είχαν πάρει φόρα και οτιδήποτε υλικό είχα βάλει και δεν είχε πηγές, έβαζαν άμεσα την αντίστοιχη ταμπέλα. Για παράδειγμα, υπήρχε ένας διαχειριστής ο οποίος για ένα διάστημα, επειδή ήταν αντίθετος με το επίμαχο λήμμα, πήγαινε σε ότι λήμμα είχα συνεισφέρει, και τοποθετούσε την ταμπέλα ότι δεν έχει πηγές.²

*I was impressed with how the students stood up for themselves, especially given that not all community members abided by the first rule of Wikipedia: "Do not bite the newbies!"*³

Εγώ ένιωσα άσχημα τότε που μου διέγραφαν το λήμμα, γιατί δεν είχα προλάβει να το ανεβάσω ούτε ένα λεπτό και, δεν θυμάμαι ακριβώς πως είχε γίνει, εξαφανίστηκε το λήμμα. Και δεν είχα προλάβει, και λέω εντάξει δεν μου δίνει το δικαίωμα να το ξανακοιτάξω;⁴

¹ Σχόλιο από Wikipedian με το όνομα Cind.amuse στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 18.11.2011. (τεκμήριο P12)

² Επισήμανση από καθηγητή λυκείου στην Ελλάδα που έγινε κατά τη διάρκεια συνέντευξης με τον ερευνητή, στις 18.11.2012 (τεκμήριο P22)

³ Επισήμανση της Tina Loo, καθηγήτριας ιστορίας στις ΗΠΑ στο ιστολόγιο Wikipedia in the classroom: a tool for teaching, στις 20.06.2012 (τεκμήριο P32)

⁴ Σχόλιο φοιτητή κατά τη διάρκεια της ομάδας εστιασμένης συζήτησης που διεξήχθη στις 14.07.2011 (τεκμήριο P1)

Οι φοιτητές και οι καθηγητές συχνά αναφέρονται στην “επιθετική” συμπεριφορά κάποιων παλαιότερων χρηστών ή διαχειριστών. Μερικοί παλιοί χρήστες βιώνουν την παρουσία των νέων και άπειρων μαθητών-χρηστών ως εισβολή και τους αντιμετωπίζουν επιθετικά, είναι απότομοι ή αγενείς στις αλληλεπιδράσεις τους ή δεν απαντούν στις εκκλήσεις που τους γίνονται. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις αυτή η αίσθηση των νέων χρηστών είναι αποτέλεσμα της άγνοιας του τρόπου λειτουργίας της κοινότητας, των πολιτικών και των κανόνων που ακολουθεί, των διαθέσιμων καναλιών επικοινωνίας που υπάρχουν και της γενικότερης βιμπαιδικής κουλτούρας. Για παράδειγμα, ένας νέος χρήστης μπορεί να προσθέσει υλικό σε ένα λήμμα, χωρίς να αναφέρει τεκμηρίωση και πηγές. Στη συνέχεια κάποιος παλαιότερος χρήστης μπορεί να αφαιρέσει αυτή τη συνεισφορά, προσθέτοντας τα επιχειρήματά του στη σελίδα συζήτησης του λήμματος και στην προσωπική σελίδα συζήτησης του νέου χρήστη. Συχνά τα σχόλια του παλαιότερου χρήστη μπορεί να είναι πολύ επεξηγηματικά και σε ιδιαίτερα φιλικό και ευγενικό τόνο. Ωστόσο, ο νέος χρήστης μπορεί να μην έχει συνειδητοποιήσει ότι υπάρχει μια ενεργή κοινότητα χρηστών που συντηρεί το εγχείρημα, και να μην έχει αντιληφθεί ούτε την προσπάθεια επικοινωνίας μαζί του στην προσωπική του σελίδα συζήτησης, την ύπαρξη της οποίας μπορεί και να αγνοεί ολότελα. Σε αυτή την περίπτωση βιώνει την κοινοτικά δικαιολογημένη αναίρεση της συνεισφοράς του ως απόρριψη και επιθετική συμπεριφορά εις βάρος του.

2. Assignment Topic Selection

*In my experience, the critical support needed is the choice of topics, and what makes a good topic for a Wikipedia article, or what makes a Wikipedia article suitable for improvement in a class project, requires a fairly wide understanding of Wikipedia.*⁵

⁵ Σχόλιο από Wikipedian με το όνομα DGG στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 18.11.2011. (τεκμήριο P12)

*One piece of advice could then be that students should not, on the whole, be starting new articles. Wikipedia already has lots and lots of articles, and encouraging students to come up with new one often means that they will come up with deeply unsuitable topics. Students should, for the most part, be editing and expanding upon articles that already exist.*⁶

*The first task and the first struggle students confront is how to find a topic. The assignment breaks students' dependence on easy answers and familiar subjects and reaffirms the value of the search. Wikipedia offers some resources to help identify stubs and missing articles, but many times students discover ample noteworthy material by digging through Congressional records, public policy briefs and Supreme Court cases.*⁷

Η θεματολογία των εργασιών αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού για καθηγητές και μέλη της κοινότητας. Ο καθηγητές αφήνουν συνήθως ελεύθερους τους μαθητές να επιλέξουν λήμματα που σχετίζονται με το αντικείμενο του μαθήματος. Αυτή η ελευθερία επιλογής επιτρέπει στους φοιτητές να συνεισφέρουν σε θέματα που τους ενδιαφέρουν (στα πλαίσια της θεματολογίας του μαθήματος). Στην Αγγλική Wikipedia, όπου είναι ένα σχετικά ώριμο εγχείρημα με ένα εξαιρετικά μεγάλο αριθμό λημμάτων (πάνω από 3.500.000 λήμματα), οι φοιτητές μπορούν να ασχοληθούν με τη βελτίωση των ήδη υπαρχόντων. Αντίθετα σε μικρά γλωσσικά εγχειρήματα, όπως είναι το Ελληνόγλωσσο (70.000 λήμματα) υπάρχει μεγάλο πλήθος λημμάτων που μπορούν να δημιουργηθούν από το μηδέν. Σε κάθε περίπτωση η επιλογή του είδους της εργασίας (επέκταση, δημιουργία, βελτίωση) και του θέματος αποτελεί αντικείμενο συζήτησης μεταξύ φοιτητών, καθηγητών και μελών της κοινότητας.

⁶ Σχόλιο του Jbmurray, Wikipedian και καθηγητή Λατίνο-Αμερικανικών σπουδών στο πανεπιστήμιο British Columbia, στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:United States Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 11.11.2011. (τεκμήριο P12)

⁷ Ιστολόγημα του Edward Erikson, καθηγητή πολιτικής επιστήμης στις ΗΠΑ με τίτλο: *Wikipedia in my classroom*, στις 02.04.2012 (τεκμήριο P20)

3. Community Process

*I think that when an editor fixes a student's mistakes, or deletes substandard content, or works on material with a student, the encyclopedia benefits and the student learns too*⁸

*My guess is that many of them don't realize that there is a community – they see Wikipedia as a website to edit. It could be explained to them in terms they will understand, because all of them will recently have had the experience of joining a community – their college – and finding that it has its own traditions and ways of working. They may not agree with them or understand the reasons, but they need to accept them if they are to fit in and contribute to the community.*⁹

*From my perspective as a teacher (not professor) if not for the collaborative component and the peer-review, having high school students write articles for Wikipedia would be pointless. It is the interaction between talented editors and the students who await the feedback that drives student interest.*¹⁰

*For these students, it was mind-blowing that they could sit down and collaborate with these experienced Wikipedians.*¹¹

Students learn the technical and social skills needed to work with wiki-technology, they're pushed to collaborate and engage with Wikipedia's social

⁸ Σχόλιο από Wikipedian με το όνομα Mike Christie στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 17.11.2011. (τεκμήριο P12)

⁹ Σχόλιο από Wikipedian με το όνομα JohnCD στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 19.11.2011. (τεκμήριο P12)

¹⁰ Σχόλιο από τον Jimmy Butler, καθηγητή λυκείου στις ΗΠΑ και Wikipedian, στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program, της Αγγλικής Wikipedia στις 19.11.2011. (τεκμήριο P12)

¹¹ Επισήμανση του Michael Mandiberg, καθηγητή στα πανεπιστήμιο CUNY των ΗΠΑ, στο ιστολόγιο με τίτλο: Digital media professor gives students real-world experiences through Wikipedia assignment, στις 04.01.2011 (τεκμήριο P15)

*network, they are thrust into a thriving open-source movement, and they are exposed to a growing and increasingly relevant wiki-culture.*¹²

*They also had to respond. Learning how to explain why they had written what they had, to defend it respectfully, and to modify it in light of valid criticism was incredibly valuable.*¹³

Η ενεργητική συμμετοχή στη Wikipedia συνιστά συμμετοχή σε μια διεργασία συνεργατικής δημιουργίας, αυτό που πολλοί Wikipedians αναφέρουν ως *wiki-culture*. Η συνεργατική δημιουργία στηρίζεται στην αρχή της ισότιμης αντιμετώπισης των μελών της κοινότητας στη βάση των θεσπισμένων πολιτικών και των κανόνων του εγχειρήματος. Οι συνεισφορές που γίνονται αποδεκτές στηρίζονται σε ισχυρά επιχειρήματα και παραπομπές, ανεξάρτητα από την ταυτότητα και το ενδεχόμενο ενδοκοινοτικό κύρος των συντακτών. Τα λήμματα της Wikipedia δεν βρίσκονται ποτέ σε παγωμένη μορφή αλλά είναι πάντα εν τω γίνεσθαι, διαρκή προϊόντα μιας διεργασίας συνεργατικής δημιουργίας. Η συνεισφορά των μαθητών στη Wikipedia συνιστά συμμετοχή σε αυτή την κοινοτική διεργασία, έστω και σε επίπεδο νόμιμης περιφερειακής συμμετοχής (Lave & Wenger, 1991). Για τον καθηγητή, το βάρος κάποιων ευθυνών της διδασκαλίας μπορεί να μεταφερθεί στην κοινότητα. Για παράδειγμα, οι καθηγητές απαλλάσσονται εν μέρη από την ευθύνη ελέγχου της λογοκλοπής στις εργασίες των φοιτητών, αφού αυτό αποτελεί μέρος των τακτικών ελέγχων που διενεργούν τα μέλη της κοινότητας. Για τους μαθητές τα οφέλη εμφανίζονται σε δυο επίπεδα: το γνωστικό πεδίο στο οποίο εντρυφούν μέσω της συγγραφής ενός σχετικού λήμματος και στην αυτή καθ' αυτή συμμετοχή τους στην κοινοτική διεργασία. Οι μαθητές ωθούνται να γράφουν προσεκτικά και με πηγές, γιατί απευθύνονται πλέον σε μια ευρύτερη κοινότητα η οποία αξιολογεί διαρκώς την ποιότητα των συνεισφορών τους.

¹² Ιστολόγημα του Jonathan Obar, καθηγητή στα πανεπιστήμιο του Michigan των ΗΠΑ με τίτλο: *From My Dirty Little Secret to My Favorite Tool for E-Pedagoge: How One University Professor Learned to Love Wikipedia*, στις 14.11.2011 (τεκμήριο P16)

¹³ Επισήμανση της Tina Loo, καθηγήτριας ιστορίας στις ΗΠΑ στο ιστολόγημα *Wikipedia in the classroom, a tool for teaching* στις 20.06.2012 (τεκμήριο P32)

4. Community Specific Strategies

*Drafts should be developed off-line, not left in Wikipedia article mainspace in this poor state. Nor should we compromise our copyright behavior, referencing and basic content quality, just to provide an education sandbox.*¹⁴

*The template {{IEP assignment}} can be used on article talk pages. I would suggest that this be made a mandatory requirement for all articles, all students be informed about using this template in their next class and that the template makes it clear that the article should deserve no special treatment.*¹⁵

*For several months the WMF has been developing some excellent new systems for new page patrolling and the reception of new editors.*¹⁶

Η στρατηγική προώθηση της αξιοποίησης της Wikipedia στην τυπική εκπαίδευση επιδιώκεται από το ίδρυμα Wikimedia για πολλούς λόγους. Ένας λόγος είναι ότι έτσι αναγνωρίζεται έμμεσα η αξία της Wikipedia, μέσω της χρησιμοποίησής της ως παιδαγωγικό εργαλείο σε εκπαιδευτικά πλαίσια και κυρίως στα πανεπιστήμια. Επίσης, η βικι-κουλτούρα διαχέεται στην ευρύτερη κοινωνία και ιδιαίτερα στους μαθητές και στους φοιτητές που είναι οι πιθανοί αυριανοί συντάκτες του εγχειρήματος. Η Wikipedia δεν είναι μια παραδοσιακή εγκυκλοπαίδεια. Αν σταματήσει να έχει μια ενεργή κοινότητα συντακτών για να τη συντηρούν, ο κίνδυνος δεν είναι να σταματήσουν να ενημερώνονται τα λήμματα και σε ένα-δύο χρόνια να είναι απαρχαιωμένα. Ο κίνδυνος είναι σε μια-δυο βδομάδες να μην υπάρχει εγκυκλοπαίδεια, ανυπεράσπιστα όντας σε συντακτικούς βανδαλισμούς και δολιοφθορές. Ως δυναμικό σύστημα, το εγχείρημα της Wikipedia χρειάζεται μια εύρωστη και διαρκώς αναπτυσσόμενη κοινότητα χρηστών για να το

¹⁴ Σχόλιο από Wikipediaian με το όνομα JohnCD στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:Indian Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 05.10.2011. (τεκμήριο P19)

¹⁵ Σχόλιο από Wikipediaian με το όνομα Salix στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:Indian Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 07.10.2011. (τεκμήριο P19)

¹⁶ Σχόλιο από Wikipediaian με το όνομα Kudrpung στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:Indian Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 15.10.2011. (τεκμήριο P19)

συντηρούν και να το επεκτείνουν. Η προσέλευση νέων συντακτών είναι κρίσιμη για την εύρυθμη λειτουργία του εγχειρήματος.

Για όποιο λόγο και αν επιδιώκεται η στρατηγική προώθηση της αξιοποίησης της Wikipedia στην τυπική εκπαίδευση, υπάρχουν κάποιες στρατηγικές που προτείνονται και συνδέονται με τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου πλαισίου (context-specific). Δηλαδή στην προώθηση μιας άλλης διαδικτυακής κοινότητας, οι στρατηγικές αυτές ίσως να μην είχαν νόημα ή να ήταν σημαντικά διαφοροποιημένες (ωστόσο θα είχαν νόημα κάποιες άλλες, ιδιαίτερες του πλαισίου, στρατηγικές). Τέτοιες στρατηγικές είναι η χρησιμοποίηση δυνητικών αμμοδοχείων (sandboxes) στις εργασίες των φοιτητών, η χρήση ειδικών σημάνσεων (templates) για τα λήμματα που είναι αντικείμενο εκπαιδευτικών εργασιών και η συστηματική παρακολούθηση των αλλαγών στα συγκεκριμένα λήμματα από παλαιότερους χρήστες (patrolling).

5. Contributing for Common Good

Εμένα αυτό μου άρεσε ότι μπορείς να συνεισφέρεις κάπου, και όχι σε αυτά τα χαζοσάϊτ που είναι, που λες.. (ναι το facebook). Αλλά μπορείς να γράφεις για κάτι που σε ενδιαφέρει, σε πιο, ας πούμε, επιστημονικό επίπεδο.¹⁷

Δεν είναι άντε το έγγραφο, το παρέδωσα σε ένα χαρτί και μου είπαν ένα μπράβο· δεν είναι ότι άντε το έβαλα στο blog μου ή στο facebook και πάει. είναι κάτι το οποίο μένει· δηλαδή το έργο αυτό που έχει φτιάξει ο μαθητής μένει και είναι μέρος μιας εγκυκλοπαίδειας.¹⁸

¹⁷ Σχόλιο φοιτητή κατά τη διάρκεια της ομάδας εστιασμένης συζήτησης που διεξήχθη στις 14.07.2011 (τεκμήριο P1)

¹⁸ Επισήμανση από καθηγητή λυκείου στην Ελλάδα που έγινε κατά τη διάρκεια συνέντευξης με τον ερευνητή, στις 18.11.2012 (τεκμήριο P22)

*It makes you feel like your work has more of a purpose than just for a grade.*¹⁹

Η συνεισφορά στη Wikipedia συνιστά προσφορά στην ευρύτερη κοινωνία. Οι εργασίες των φοιτητών, αντί να μένουν κλειδωμένες σε ένα συρτάρι μέχρι να οδηγηθούν στην ανακύκλωση, πίνουν τόπο, συνεισφέρουν στον εμπλουτισμό μιας διαδικτυακής εγκυκλοπαίδειας ανοικτού περιεχομένου, ελεύθερα προσβάσιμης από όλους. Με αυτόν τον τρόπο η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται άμεσα με την ευρύτερη κοινωνία, προσφέροντας σε ένα ακόμη επίπεδο.

6. Encouraged by Context

*Ναι, βασικά υπήρχε το κίνητρο καταρχήν ότι έπρεπε, ήταν κίνητρο, για μένα τουλάχιστον, η συμμετοχή μου στο πρότζεκτ, στο μάθημα της ερευνητικής εργασίας.*²⁰

*Και στη συνέχεια κάποιους μήνες μετά όταν είχα αναλάβει ένα περιβαλλοντολογικό πρόγραμμα, και στην τεχνολογία είχα πάρει μέρος σε ένα διαγωνισμό για μαθητές της δυτικής Ελλάδας και είχα βάλει ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και είχα δει ότι δεν υπήρχε μέσα στη Wikipedia· και λέω ωραία, με την εργασία που κάνουμε μαζί, οτιδήποτε υλικό μπορούμε να βρούμε θα το συνεισφέρουμε.*²¹

Σε κάποιες περιπτώσεις η εισαγωγή καινοτόμων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ενθαρρύνεται από το εκπαιδευτικό συγκείμενο. Για παράδειγμα το 2011 ανακηρύχθηκε ως έτος ψηφιακής εγκυκλοπαίδειας από το υπουργείο παιδείας της Ελλάδας,

¹⁹ Επισήμανση της Dana Westerkam, τελειόφοιτης στο Davidson College των ΗΠΑ, στο ιστολόγιο με τίτλο: *Davidson College student improves Wikipedia's psychology articles through class assignments*, στις 29.12.2012 (τεκμήριο P28)

²⁰ Επισήμανση από καθηγητή λυκείου στην Ελλάδα που έγινε κατά τη διάρκεια συνέντευξης με τον ερευνητή, στις 10.07.2012 (τεκμήριο P21)

²¹ Επισήμανση από καθηγητή λυκείου στην Ελλάδα που έγινε κατά τη διάρκεια συνέντευξης με τον ερευνητή, στις 18.11.2012 (τεκμήριο P22)

ενθαρρύνοντας εμμέσως την αξιοποίηση της Wikipedia στην εκπαιδευτική διαδικασία ή την ενσωμάτωσή της στα παραδοτέα περιβαλλοντολογικών προγραμμάτων. Επίσης, η εισαγωγή της ερευνητικής εργασίας (project) ως μάθημα στα Ελληνικά λύκεια δημιούργησε το κατάλληλο πλαίσιο για την υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με τη Wikipedia.

7. Exposition to a virtual social environment

*To me, Wikipedia has been the Wild West. There have been several nasty gunfights. I would have left you in peace long ago if not for the excitement the students gain from these interactions, especially with those passionate about the topic or the process. [...] Perhaps I should be more aggressive in the process of publicly flogging my students.*²²

Σενάριο: Μαθητής βγάζει φωτογραφία συμμαθητή του σε ώρα μαθήματος, ζωγραφίζει κοροϊδευτικά σχέδια και την ανεβάζει στη Wikipedia από το σχολείο σε άρθρο που επεξεργάζονται οι άλλοι συμμαθητές του. Οι γονείς του μαθητή προσφεύγουν στους υπευθύνους για τη διαπόμπευση του παιδιού τους. Πώς θα το αντιμετωπίσετε; Υπάρχει κάποια πολιτική;²³

*There isn't much incentive for professors to participate in the program if their curriculum, instructions, or communication with their students is held up to a looking glass.*²⁴

Εγώ σαν καθηγητής διαπίστωσα ότι οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με κάποια μέλη της κοινότητας, οι οποίοι βέβαια είχαν κάποια ονόματα

²² Σχόλιο από τον Jimmy Butler, καθηγητή λυκείου στις ΗΠΑ και Wikipedia, στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program, της Αγγλικής Wikipedia στις 19.11.2011. (τεκμήριο P12)

²³ Σχόλιο ανώνυμου χρήστη στην Αγορά, το δημόσιο χώρο συνάντησης της κοινότητας της Ελληνόγλωσσας Wikipedia, στις 02.12.2011. (τεκμήριο P11)

²⁴ Σχόλιο από έναν Wikipedia με το όνομα Cind.amuse στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 18.11.2011. (τεκμήριο P12)

“περίεργα” και εκεί σκέφτηκα λίγο ποιος μπορεί να είναι από πίσω, είχα μια έγνοια.²⁵

Είναι μια εμπειρία επικοινωνίας με μια κοινότητα του διαδικτύου η οποία θα μπορούσε να έχει τα ίδια προβλήματα και τους ίδιους κανόνες με μια κοινότητα στον πραγματικό κόσμο. Δεν θεωρώ δηλαδή ότι υπάρχουν περισσότεροι κίνδυνοι ή λιγότεροι. Αυτό που λέω πάντα στους φοιτητές και το πιστεύω και ο ίδιος, είναι ότι στο διαδίκτυο πρέπει πάντα να συμπεριφερόμαστε ακριβώς όπως συμπεριφερόμαστε και στο πραγματικό κόσμο.²⁶

Τα δυνητικά κοινωνικά περιβάλλοντα είναι μέρος της καθημερινότητας των σημερινών νέων, των ψηφιακών “ιθαγενών” (digital natives). Η εκπαιδευτική παρέμβαση στη Wikipedia ξεπερνά την “προστατευτική γυάλα” της σχολικής τάξης και εκθέτει τους μαθητές σε ένα πραγματικό χώρο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, σε ένα δυνητικό κοινωνικό μέσο. Αυτός ο χώρος μπορεί να περιλαμβάνει την έκθεση σε πορνογραφικό υλικό που υπάρχει στη Wikipedia ή στα wikimedia commons. Επίσης, τα μέλη της κοινότητας χρησιμοποιούν συνήθως nick names και στις περισσότερες περιπτώσεις είναι αδύνατη ταυτοποίηση των προσώπων που βρίσκονται πίσω από τις ιντερνετικές περσόνες (φαινόμενο GIRL = Guy In Real Life). Σε αυτό το κοινωνικό περιβάλλον οι καθηγητές δεν αποφασίζουν τους κανόνες στους οποίους υποχρεώνονται να συμμορφωθούν. Για κάποιους καθηγητές η έκθεση των μαθητών και των ιδίων σε αυτό το “απροστάτευτο” περιβάλλον είναι προβληματική. Η κριτική από τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας μπορεί να είναι πολύ σκληρή, ακόμα και όταν είναι καλοπροαίρετη. Για άλλους καθηγητές αυτό είναι ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στη Wikipedia: η έκθεση σε ένα πραγματικό κοινωνικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές χρειάζεται να καλλιεργήσουν την κατάλληλη ψηφιακή εγγραμματοσύνη, ώστε να προσαρμοστούν και να επιβιώσουν. Οι θετικές πλευρές της έκθεσης σε ένα

²⁵ Επισήμανση από καθηγητή λυκείου στην Ελλάδα που έγινε κατά τη διάρκεια συνέντευξης με τον ερευνητή, στις 16.11.2012 (τεκμήριο P14)

²⁶ Επισήμανση από διδάσκων σε πανεπιστήμιο στην Ελλάδα που έγινε κατά τη διάρκεια συνέντευξης με τον ερευνητή, στις 19.11.2012 (τεκμήριο P31)

πραγματικό κοινωνικό περιβάλλον κωδικοποιούνται με τον κωδικό *Community Process*. Με τον κωδικό *Exposition to a Virtual Social Environment* κωδικοποιούνται οι πιθανές αρνητικές πλευρές αυτής της έκθεσης.

8. Go Public

Πηγαίνουμε στην καρτέλα “Προβολή ιστορικού” και πατάμε το σύνδεσμο “Στατιστικά ανάγνωσης”, για να μάθουμε ότι το άρθρο Πυρογραφία έχει προβληθεί 200 φορές τις τελευταίες 30 μέρες. Ο ενθουσιασμός μεγαλώνει.²⁷

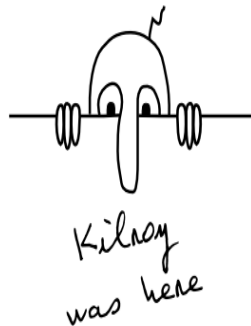
My favorite part was being able to show my parents what I was working on in school. Parents frequently call with the question, ‘You learning anything in school? What have you been working on?’ [...] It is so boring to email them a 12-page research paper. I loved being able to say, ‘Mom and Dad, Google “confabulation” or “insight”. See that Wikipedia page that pops up... I wrote that!’²⁸

Η συνεισφορά στη Wikipedia ικανοποιεί ίσως την ανάγκη του ανθρώπου να αφήσει πίσω του ένα σημάδι από το πέρασμά του στον κόσμο (Εικόνα 4.1). *Kilroy was here*: ήμουν και εγώ εδώ και άφησα την υπογραφή μου (Shirky, 2008). Εκτός από μια ενδεχόμενη ανθρώπινη ανάγκη να αφήσουμε το σημάδι μας, η συνεισφορά στη Wikipedia φαίνεται να ικανοποιεί την ανάγκη κάποιων φοιτητών να καμαρώσουν για τη δουλειά τους, να δείξουν στους φίλους του ή σε συγγενικά πρόσωπα τι μπόρεσαν και δημιούργησαν, τι κατάφεραν με τις σπουδές τους. Μια εργασία κλειδωμένη σε ένα συρτάρι κάποιου καθηγητή δεν προσφέρεται για αυτό τον σκοπό. Όμως ένα λήμμα στη Wikipedia είναι

²⁷ Ιστολόγημα της Μίνας Θεοφιλάτου, καθηγήτριας Ελληνικού Λυκείου με τίτλο: *Τι κοινό έχουν ένας παπάς, μια εργαζόμενη μητέρα και ένας βοσκός*, στις 13.12.2012 (τεκμήριο P7)

²⁸ Επισήμανση της Dana Westerkam, τελειόφοιτης στο Davidson College των ΗΠΑ, στο ιστολόγημα με τίτλο: *Davidson College student improves Wikipedia’s psychology articles through class assignments*, στις 29.12.2012 (τεκμήριο P28)

καθολικά και γρήγορα διαθέσιμο στον οποιοδήποτε. Η δε αναζήτηση ενός όρου στο Google, επιστρέφει το αντίστοιχο λήμμα της Wikipedia (εφόσον έχει γραφεί) συνήθως ανάμεσα στα πρώτα πέντε αποτελέσματα. Για τον εκπαιδευτικό, η συνεισφορά στη Wikipedia δίνει την ευκαιρία δημοσιοποίησης και προβολής του εκπαιδευτικού έργου στην ευρύτερη κοινωνία. Επίσης, οι μαθητές έχουν κάτι “χειροπιαστό” κάτι που μένει μετά το τέλος της τυπικής τους εκπαίδευσης, κάτι που ίσως να μπορούν να ανακαλούν και μετά από πολλά χρόνια.



Εικόνα 4.1. *Kilroy was here*: το διάσημο γκράφιτι που εμφανίζεται σε τοίχους και σε άλλους δημόσιους χώρους. Εικάζεται ότι το γκράφιτι ξεκίνησε από τον J.J. Kilroy, έναν Αμερικανό επιθεωρητή πλοίων ο οποίος τοποθετούσε το συγκεκριμένο σημάδι σε κρυφούς χώρους πλοίων κατά το στάδιο της κατασκευής τους (New York Times, 1946). Πηγή εικόνας: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kilroy_was_here.png. © no copyright

9. Improve Research Writing and Interaction Skills

One of Butler's students, Timothy Hatfield Jr., 17, spent months combing through scientific journals, articles and books to help write and edit a 5,200-word article on the loggerhead sea turtle. He analyzed reference

*material from several countries and attained permission from photographers to publish their work on the site.*²⁹

*Students need to learn to listen to what the community has to say, and also they need to learn to argue their case where appropriate.*³⁰

*...δηλαδή το έργο αυτό που έχει φτιάξει ο μαθητής μένει και είναι μέρος μιας εγκυκλοπαίδειας, μαθαίνει κανόνες για το πως πρέπει να γράφει, μαθαίνει τεκμηρίωση.*³¹

*You might think that having your work deleted would be deflating. Initially, perhaps it was for some. But what I then saw was my students having another go... adding the missing citations, fixing spelling or formatting – trying to make it perfect before submitting it once more.*³²

Οι εκπαιδευτικές εργασίες που περιλαμβάνουν συνεισφορά υλικού στη Wikipedia απαιτούν έρευνα σε online και offline πηγές και αξιολόγηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας αυτών των πηγών. Αν οι πηγές δεν είναι έγκυρες θα αμφισβητηθούν από τα υπόλοιπα μέρη της κοινότητας που συντηρούν το εγχείρημα. Οι μαθητές αναγκάζονται συχνά να υπερασπιστούν τις απόψεις τους και να εκθέσουν τα επιχειρήματά τους στις διάφορες σελίδες συζήτησης. Έτσι, στους μαθητές καλλιεργούνται όχι μόνο οι δεξιότητες της έρευνας και της συγγραφής αλλά και αυτές της επικοινωνίας και της συνεργασίας σε ένα δημόσιο διαδικτυακό χώρο. Επίσης, το εγχείρημα της Wikipedia αποσκοπεί στη δημιουργία και συντήρηση μιας ανοικτής διαδικτυακής εγκυκλοπαίδειας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι φοιτητές να εξασκούνται στην παραγωγή δημόσιου λόγου που απευθύνεται σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα και να καλλιεργούν αυτή τη

²⁹ Ιστολόγιο στο διαδικτυακό περιοδικό για τη μάθηση Mind/Shift με τίτλο: *Students Contribute to Wikipedia Content and Credibility*, στις 02.11.2011. (τεκμήριο P3)

³⁰ Σχόλιο του Jbmurray, Wikipedian και καθηγητή Λατίνο-Αμερικανικών σπουδών στο πανεπιστήμιο British Columbia των ΗΠΑ, στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:United States Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 18.11.2011. (τεκμήριο P12)

³¹ Επισήμανση από καθηγητή λυκείου στην Ελλάδα που έγινε κατά τη διάρκεια συνέντευξης με τον ερευνητή, στις 18.11.2012 (τεκμήριο P22)

³² Ιστολόγιο του εκπαιδευτικού Andrew Douch με τίτλο: *“Part of a Bigger Discussion” or “Not Being Ignored”*, στις 06.10.2008 (τεκμήριο P23)

δεξιότητα. Οι ικανότητες που αναπτύσσουν οι φοιτητές έχουν άμεση συσχέτιση με της πραγματικές ανάγκες της ζωής εκτός των ακαδημαϊκών αιθουσών. Όπως παρατηρεί χαρακτηριστικά μια καθηγήτρια σε πανεπιστήμιο των ΗΠΑ: *The last time I checked, there is no one working in an office with a responsibility to write an essay*³³. Ο συγκεκριμένος κωδικός αντιστοιχεί στο εκπαιδευτικό όφελος που προκύπτει από την συγγραφή λημμάτων στη Wikipedia και συνδέεται λογικά με τον κωδικό *Innovative Assignment*.

10. Increasing Work Burden

*With all due respect Annie, I have to ask you this question: Why do you and your colleagues appear to be deftly side-stepping the issues concerning the workload of the volunteer maintenance force that have been so poignantly evoked?*³⁴

*...we are very grateful for the work that community members (like yourself) have had to shoulder. It was not our intention by any means to put such a workload on the community.*³⁵

*These problems are generally exacerbated by the fact that they're often multiplied over large numbers of students working in a single subject area, overwhelming existing editors in the area.*³⁶

Στα αποσπάσματα κειμένου που κωδικοποιούνται ως *Increasing Work Burden* εκφράζεται προβληματισμός για το βάρος που αναλαμβάνει η κοινότητα, λόγω αύξησης του εργασιακού φόρτου, και στον οποίο δεν μπορεί να αντεπεξέλθει. Οι εκπαιδευτικές

³³ Συνέντευξη της Noor Khan στον Alan Levine (τεκμήριο P46)

³⁴ Σχόλιο του Wikipedian με το όνομα Kudrung στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:United States Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 14.11.2011. (τεκμήριο P12)

³⁵ Σχόλιο της Annie Lin, εργαζόμενης για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο ίδρυμα Wikimedia, στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:Indian Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 07.11.2011. (τεκμήριο P19)

³⁶ Σχόλιο του Wikipedian και εκπαιδευτικού Choess στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:Education Working Group* της Αγγλικής Wikipedia στις 21.04.2012. (τεκμήριο P35)

παρεμβάσεις στη Wikipedia οδηγούν σε σημαντική αύξηση του όγκου των συνεισφορών που γίνονται από αρχάριους χρήστες (newbies), σπαταλώντας τον χρόνο των έμπειρων συντακτών που χρειάζεται να κάνουν “baby-sitting” στους μαθητές-συντάκτες. Οι συνεισφορές των μαθητών παρουσιάζουν πολλές ελλείψεις και λάθη που απορρέουν από την άγνοια των κανόνων και των πολιτικών του εγχειρήματος και τη τεχνική δυσκολία του περιβάλλοντος διεπαφής. Η κοινότητα των συντακτών υποχρεώνεται σε αύξηση των διορθωτικών παρεμβάσεων σε αυτές τις συνεισφορές. Έτσι αυξάνεται ο φόρτος εργασίας των παλαιότερων μελών και των διαχειριστών. Τα οφέλη από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για μαθητές, καθηγητές και για το εγχείρημα της Wikipedia συνοδεύονται από μια σημαντική αύξηση του φόρτου των εργασιών συντήρησης. Για αυτό και πολλοί Wikipedians προτείνουν η επέκταση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη Wikipedia να γίνεται πάντα, λαμβάνοντας υπ’ όψιν τις δυνατότητες της κοινότητας. Αλλιώς η κατάσταση θα μοιάζει με μια επιχείρηση στην οποία “το τμήμα πωλήσεων πουλάει προϊόντα τα οποία δεν είναι σε θέση να παράγει η μονάδα παραγωγής”.

11. Innovative Assignment

*When we introduce Wikipedia into the classroom as a teaching tool [...] we provide them with a space to reflect and learn about the nature of knowledge, how it is created, built, shaped, learned, and how it evolves. Taken a step further, perhaps we are also providing them with a place to question the normative ideals of participatory, direct democracy, and how our information sources contribute to our societal system of knowledge.*³⁷

In America, the emphasis is on 21st Century skills, which include global communication. As this federally mandated curriculum gains momentum,

³⁷ Ιστολόγιο του Jonathan Obar, καθηγητή στα πανεπιστήμιο του Michigan των ΗΠΑ με τίτλο: *From My Dirty Little Secret to My Favorite Tool for E-Pedagoge: How One University Professor Learned to Love Wikipedia*, στις 14.11.2011 (τεκμήριο P16)

expect others to see the obvious benefits of Wikipedia regarding addressing "global".³⁸

To put it simply, professors replace "traditional" writing assignments with the Wikipedia assignment, requiring students to research and write material that then gets placed in Wikipedia articles. At the same time that students conduct research and edit Wikipedia (learning the social and technical components of the site), students also learn about wiki-culture as they connect to Wikipedia's social network. This all happens while professors simultaneously teach course content. It's two-courses in one in many respects.³⁹

The assignments were quite different [than a traditional assignment], and what made it invaluable was the practicality of it all. I'm a strong believer that true education is education put into practice and that is what the assignments through the Wikimedia Foundation offered.⁴⁰

Όπως και στις παραδοσιακές εργασίες, η συγγραφή λημμάτων για τη Wikipedia απαιτεί την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, τη σύνθεση των διαφορετικών πηγών και τη συγγραφή ενός ενιαίου κειμένου. Ωστόσο, στη Wikipedia η εργασία δεν σταματά εκεί. Οι φοιτητές έρχονται σε επαφή με μια νέα βικι-κουλτούρα συνεργατικής διαδικτυακής δημιουργίας, αποκτώντας μια νέα ψηφιακή εγγραμματοσύνη. Η δημιουργία των λημμάτων γίνεται συνεργατικά, από το σύνολο των μελών της κοινότητας. Παρόλο που είναι δυνατός ο διαχωρισμός των συνεισφορών κάθε ενός συντάκτη (πχ για λόγους αξιολόγησης των φοιτητικών εργασιών), αυτός ο διαχωρισμός είναι τεχνικός: κάθε μια επεξεργασία και συνεισφορά στηρίζεται στις προηγούμενες και επηρεάζει τις επόμενες.

³⁸ Σχόλιο από τον Jimmy Butler, καθηγητή λυκείου στις ΗΠΑ και Wikipedia, στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program, της Αγγλικής Wikipedia στις 21.11.2011. (τεκμήριο P12)

³⁹ Ιστολόγιο του Jonathan Obar, καθηγητή στα πανεπιστήμιο του Michigan των ΗΠΑ με τίτλο: From My Dirty Little Secret to My Favorite Tool for E-Pedagogy: How One University Professor Learned to Love Wikipedia, στις 14.11.2011 (τεκμήριο P16)

⁴⁰ Επισήμανση του Peter Elliot, πρωτοετούς φοιτητή στο πανεπιστήμιο Syracuse των ΗΠΑ, στο ιστολόγιο με τίτλο: Public Policy Initiative turns Syracuse junior into a Wikipediaian Davidson, στις 20.01.2011 (τεκμήριο P28)

Η δημιουργία των λημμάτων γίνεται σταδιακά, βήμα – βήμα. Μια διαδικασία που μοιάζει με τη δημιουργία ενός κοραλλιογενούς υφάλου (Shirky, 2008). Κάθε μεμονωμένη συνεισφορά ενσωματώνεται άμεσα και γίνεται καθολικά ορατή στο αντίστοιχο λήμμα. Αυτή η βικι-κουλτούρα περιλαμβάνει ένα σύνολο τεχνικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και πολιτισμικών παραμέτρων. Οι φοιτητές έρχονται σε επαφή με αυτή την κουλτούρα μέσα από μια ακμάζουσα κοινότητα ανοικτής και συνεργατικής δημιουργίας, ενώ την ίδια στιγμή διδάσκονται το γνωστικό αντικείμενο ενός ακαδημαϊκού μαθήματος. Η εμπλοκή των φοιτητών σε αυτού του είδους τη δραστηριότητα, ενώ αρχικά τους φοβίζει, στη συνέχεια τους προκαλεί το ενδιαφέρον. Οι φοιτητικές ασκήσεις στη Wikipedia περιλαμβάνουν συνήθως εργασία και στο δυνητικό και στο φυσικό επίπεδο, συναντήσεις με συμφοιτητές και τεχνικούς βοηθούς στο φυσικό χώρο ή στον κυβερνοχώρο. Αυτή η πολυ-επίπεδη ενασχόληση των φοιτητών οδηγεί σε μια πρωτότυπη εκπαιδευτική εμπειρία σε σύγκριση με τις παραδοσιακές εργασίες, αλλά πολύ κοντινή στην πολυτροπική σημερινή πραγματικότητα των νέων. Ο κωδικός *Innovative Assignment* συνδέεται άμεσα με τον κωδικό *Improve Research, Writing, Technological and Interaction Skills* ο οποίος χρησιμοποιείται όταν γίνεται συγκεκριμένη αναφορά σε επιμέρους δεξιότητες που καλλιεργούνται (και όχι γενική αναφορά στην πρωτοτυπία των εκπαιδευτικών εργασιών στη Wikipedia).

12. Lack of Understanding Teaching Process

*I think it's important to recognize that students will be students and that they're not going to treat Wikipedia assignments very differently from their other coursework.*⁴¹

I do find it troubling, that several references have implied that teachers are passing the buck by having others grade their papers and in essence do the

⁴¹ Σχόλιο του Wikipedian με το όνομα Skelbman στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 12.11.2011. (τεκμήριο P12)

*work for them. The amount of my personal life consumed on this project far exceeds what would be required to run a student's paper through any of the multitude of anti-plagiarism tools and bust them for copyright violations. That's easy.*⁴²

*...the average Wikipedia editor probably doesn't realize how much work has gone on campus-side to make this project happen.*⁴³

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε εκπαιδευτικά προγράμματα στη Wikipedia, διαμαρτύρονται για έλλειψη κατανόησης από την πλευρά των συντακτών. Συχνά, κάποια μέλη της κοινότητας αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς ως “τζαμπατζήδες”. Τους κατηγορούν ότι εκμεταλλεύονται τη Wikipedia, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρει και τους έμψυχους πόρους της, για να ελαφρυνθούν οι ίδιοι από τα διδακτικά τους βάρη. Οι καθηγητές θεωρούν ότι οι παλαιότεροι συντάκτες δεν αντιλαμβάνονται τις ιδιαιτερότητες της παιδαγωγικής διαδικασίας, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τον κόπο και την προσπάθεια που απαιτείται για τη διοργάνωση μια εκπαιδευτικής παρέμβασης στη Wikipedia.

13. Need for Wiki Literate Organizers

*Never mind the ambassadors, the professors, or the students - how much experience did the principals of the WMF have at contributing to articles and creating new ones before approving this program?*⁴⁴

⁴² Σχόλιο από τον Jimmy Butler, καθηγητή λυκείου στις ΗΠΑ και Wikipedia, στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:United States Education Program*, της Αγγλικής Wikipedia στις 19.11.2011. (τεκμήριο P12)

⁴³ Σχόλιο του Wikipedia και εκπαιδευτικού Choess στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:Education Working Group* της Αγγλικής Wikipedia στις 21.04.2012. (τεκμήριο P35)

⁴⁴ Σχόλιο από Wikipedia με το όνομα Jeh στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:Indian Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 20.10.2011. (τεκμήριο P19)

*Those who are paid to investigate new ways of expanding Wikipedia globally and present education initiatives have never done (much of) the work on the factory floor.*⁴⁵

*I think these are all the result of well-intentioned plans by staff very unfamiliar with Wikipedia.*⁴⁶

Το πρόγραμμα *Global Educational Program* του ιδρύματος WMF, για την προώθηση της παιδαγωγικής αξιοποίησης της Wikipedia στην εκπαίδευση συνάντησε ισχυρή αντίσταση από την κοινότητα των εθελοντών της Wikipedia. Τα μέλη της κοινότητας κατηγόρησαν τους υπεύθυνους για το πρόγραμμα εργαζόμενους του ιδρύματος WMF για άγνοια του τρόπου λειτουργίας της κοινότητας και της διαδικασίας συγγραφής των λημμάτων. Αυτή η άγνοια είχε ως αποτέλεσμα την κακή διοργάνωση του προγράμματος. Κατά τους εθελοντές, οι διοργανωτές δεν έκαναν καλή δουλειά γιατί αγνοούσαν σημαντικές παραμέτρους της κοινοτικής ζωής στη Wikipedia και δεν είχαν “λερώσει” προηγουμένως τα χέρια τους, συμμετέχοντας οι ίδιοι στη σύνταξη των λημμάτων και στις τυπικές εργασίες συντήρησης της Wikipedia. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εργαζόμενοι στο ίδρυμα Wikimedia δεν επιτρέπεται (με την ιδιότητά τους αυτή) να επεμβαίνουν στο περιεχόμενο των λημμάτων. Το ίδρυμα Wikimedia λειτουργεί ως πάροχος υπηρεσιών (service provider) για την Wikipedia και όχι ως εκδότης (publisher). Αυτό το σημείο είναι σημαντικό σε σχέση με τα πνευματικά δικαιώματα: αν κάποιος εθελοντής ανεβάσει υλικό που υπόκειται σε πνευματικά δικαιώματα, τότε το WMF παίρνει μέτρα για να αφαιρεθεί το υλικό (μόλις αυτό γίνει αντιληπτό), χωρίς να φέρει καμία άλλη ευθύνη, γιατί δεν είναι υπεύθυνο για το περιεχόμενο, απλά παρέχει μια υπηρεσία στην κοινότητα των εθελοντών. Οι εθελοντές δεν ζητούν από τους εργαζόμενους βοήθεια στη συντήρηση των λημμάτων που δημιουργούνται στα πλαίσια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ζητούν, όμως, βικιπαιδική εγγραμματοσύνη από τους οργανωτές, ώστε να γνωρίζουν τις πιθανές συνέπειες των δράσεών τους στην κοινότητα των εθελοντών.

⁴⁵ Σχόλιο από Wikipediaian με το όνομα Kudrung στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:Indian Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 20.10.2011. (τεκμήριο P19)

⁴⁶ Σχόλιο από Wikipediaian με το όνομα Danger στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:Indian Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 06.11.2011. (τεκμήριο P19)

14. Need for Wiki-Literate Professors

*A professor that doesn't understand that students are being asked to work in a collaborative environment, with everything that implies, should not be running a class on Wikipedia.*⁴⁷

*The best way to make any program like this work is for the instructor/professor to learn how to edit, to learn our policies, and to insist the students follow policy.*⁴⁸

*I'd highly suggest that our new approach should focus on encouraging, or even requiring, the academics to become editors themselves, and teach themselves how to fish (edit Wikipedia).*⁴⁹

*The professors of the students that are hitting my watch-list don't even log on (and one specifically blamed his students, overlooking the fact that perhaps he's asking too much of them).*⁵⁰

Οι εργασίες του φοιτητών στη Wikipedia (όταν περιλαμβάνουν επεξεργασία λημμάτων) διαφέρουν σημαντικά από τις παραδοσιακές εργασίες. Πολλά μέλη της κοινότητας ανησυχούν για το γεγονός ότι πολλοί καθηγητές αναθέτουν τέτοιες εργασίες σε φοιτητές, χωρίς οι ίδιοι να έχουν κάνει οποιαδήποτε συνεισφορά στη Wikipedia. Η εργασία στη Wikipedia προϋποθέτει ένα νέο είδος ψηφιακής εγγραμματοσύνης και αρχικά δυσκολεύει τους φοιτητές. Οι καθηγητές που αγνοούν οι ίδιοι τις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος της Wikipedia, δεν είναι σε θέση να κατευθύνουν σωστά τους φοιτητές τους και να προσφέρουν αποτελεσματική εποπτεία. Πολλοί Wikipedians επισημαίνουν

⁴⁷ Σχόλιο Wikipedian με το όνομα Mike Christie στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:United States Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 17.11.2011. (τεκμήριο P12)

⁴⁸ Σχόλιο Wikipedian με το όνομα Truthkeeper στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:United States Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 18.11.2011. (τεκμήριο P12)

⁴⁹ Σχόλιο Wikipedian Piotr Konieczny στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:United States Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 14.11.2011. (τεκμήριο P12)

⁵⁰ Σχόλιο Wikipedian SandyGeorgia στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:United States Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 19.11.2011. (τεκμήριο P12)

την ανάγκη οι καθηγητές που σκοπεύουν να αξιοποιήσουν τη Wikipedia στη διδακτική τους πράξη, να έχουν προηγουμένως επεξεργαστεί οι ίδιοι λήμματα της εγκυκλοπαίδειας, ώστε να είναι μέτοχοι της συγκεκριμένης κουλτούρας και να γνωρίζουν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της.

15. *Need to be Organized*

*What if we had a two-tiered Online Ambassador system, where the "bottom" tier would be responsible only for answering very simple questions and would be open to newbies, and the "top" tier would help students with more advanced questions and would be made up only of experienced Wikipedians?*⁵¹

*at various stages the universities I've been at have tried to tackle this, and the most effective methods weren't the usual "tell people that plagiarism is bad", but doing that coupled with requiring the students to complete a short anti-plagiarism course designed around practical examples during the first 2-3 weeks of their study.*⁵²

*I have one particular point: I do not think writing new articles from scratch a suitable project for Freshman courses. They have too many other things to learn about writing in general, that are needed as the preliminary to learning about writing for Wikipedia.*⁵³

⁵¹ Σχόλιο της Annie Lin, εργαζόμενης για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο ίδρυμα Wikimedia, στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 07.11.2011. (τεκμήριο P12)

⁵² Σχόλιο από Wikipedian με όνομα Bilby στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 11.11.2011. (τεκμήριο P12)

⁵³ Σχόλιο από Wikipedian με όνομα DGG στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 18.11.2011. (τεκμήριο P12)

Η επιτυχής διοργάνωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος απαιτεί έναν προσεκτικό σχεδιασμό. Καταρχήν χρειάζεται ένα εφικτό χρονοδιάγραμμα υλοποίησης, που να περιλαμβάνει ένα χρονικό διάστημα προετοιμασίας του καθηγητή και των βοηθών του. Οι εκπαιδευτικές εργασίες μπορεί να χρειαστούν διαφοροποίηση ανάλογα με την τάξη-στόχο (πανεπιστήμιο ή σχολείο και ανάλογα με την ηλικία). Υπάρχουν πολλές διαφορετικές στρατηγικές διοργάνωσης μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που μπορεί να περιλαμβάνουν σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ή προσφορά εθελοντών για την παροχή τεχνικής βοήθειας. Τα μέλη της κοινότητας κάνουν πολλές προτάσεις αναφορικά με τη διοργάνωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Σε κάθε περίπτωση φαίνεται να είναι σημαντική η ενημέρωση και η εμπλοκή της κοινότητας των εθελοντών στη διοργάνωση, αφού αυτοί αναπόφευκτα υποστηρίζουν τεχνικά το εγχείρημα.

16. No Interaction with the Community

*Καταρχάς, εγώ δεν μίλησα με κανέναν, εκτός από τον συντονιστή στο πανεπιστήμιο. Μέχρι εκεί. Δεν υπήρχε δηλαδή αλληλεπίδραση. Και το ότι διόρθωσα ένα λήμμα, αλλά δεν υπήρχε αλληλεπίδραση.*⁵⁴

*Encourage them to check their talk pages regularly, since they are the primary method of communication on Wikipedia.*⁵⁵

*Students and instructors with both inability and unwillingness to communicate adequately on Wikipedia in even the most basic ways.*⁵⁶

Η Wikipedia δεν είναι μια παραδοσιακή εγκυκλοπαίδεια. Τα λήμματα στα οποία καταλήγουμε συνήθως μετά από μια αναζήτηση στο Google είναι μόνο η κορυφή του

⁵⁴ Σχόλιο φοιτητή κατά τη διάρκεια της ομάδας εστιασμένης συζήτησης που διεξήχθη στις 14.07.2011 (τεκμήριο P1)

⁵⁵ Σχόλιο του Wikipedian Philosopher στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 18.11.2011. (τεκμήριο P12)

⁵⁶ Σχόλιο του Wikipedian Voceditenore στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 13.11.2011. (τεκμήριο P12)

παγόβουνου, το ενδιαμέσο προϊόν μιας εν εξελίξει διεργασίας. Πίσω από τα λήμματα βρίσκεται μια ενεργή κοινότητα χρηστών που τα επεξεργάζεται και τα συντηρεί. Όμως άμεσα ορατή είναι μόνο η κορυφή του παγόβουνου. Οι μαθητές ή οι φοιτητές που προσπαθούν να επεξεργαστούν τα λήμματα της Wikipedia, χωρίς επαρκή καθοδήγηση, τείνουν να νομίζουν ότι προσθέτουν υλικό σε μια τεχνολογική πλατφόρμα, σε ένα διαδικτυακό site, αγνοώντας την κοινοτική διάσταση και τις παράλληλες διεργασίες που υπάρχουν σε δεύτερο επίπεδο. Το άμεσα ορατό στοιχείο σε κάθε λήμμα είναι το περιεχόμενό του. Η σελίδα συζήτησης του λήμματος, οι προσωπικές σελίδες συζήτησης κάθε χρήστη, ο χώρος συζήτησης ολόκληρης της κοινότητας (Αγορά), βρίσκονται συνήθως ένα, δύο ή τρία κλικ του ποντικιού μακριά από το κυρίως περιεχόμενο του λήμματος και συχνά αγνοούνται από τον άπειρο χρήστη. Πολλοί φοιτητές δεν αντιλαμβάνονται καν το κοινοτικό στοιχείο και τη συνεργατική διάσταση της δημιουργίας ή συχνά δεν έχουν κίνητρο (εκτός από το βαθμό) ή χρόνο για να εμπλακούν. Περιορίζονται μόνο στην προσθήκη υλικού στο κυρίως λήμμα, χάνοντας το ουσιαστικό κομμάτι της συμμετοχής σε μια κοινοτική διεργασία. Μια λύση σε αυτό το πρόβλημα θα ήταν να δίνονται επαρκείς οδηγίες βαθμολόγησης που να περιλαμβάνουν και το στοιχείο της αλληλεπίδρασης με την κοινότητα. Για παράδειγμα, η συνεισφορά σε ένα λήμμα να συνοδεύεται υποχρεωτικά με προσθήκη παρατηρήσεων στη σελίδα συζήτησης του λήμματος και με εμπλοκή σε συζήτηση για το περιεχόμενο με άλλα μέλη της κοινότητας. Όπου και να οφείλεται, η έλλειψη επικοινωνίας με την κοινότητα αποτελεί κλασσικό παράπονο των παλαιότερων μελών. Είναι συχνό το φαινόμενο οι φοιτητές να προσθέτουν ξαφνικά υλικό, συνήθως αγνοώντας τους κανόνες και τις πολιτικές του εγχειρήματος, και στη συνέχεια να “εξαφανίζονται”, αγνοώντας τα μηνύματα που τους απευθύνουν στις προσωπικές τους σελίδες συζήτησης.

17. No Special Treatment to Students

Again, just to see that I personally have no interest in "walled" areas for my students. Or to put this another way: Online Ambassadors should be guides, not guards.⁵⁷

Oh, I'm not against an article template identifying student articles! I even made my own! I'm just against one that warns off other editors.⁵⁸

No. Students and OAs are guests members of the community, they must abide by community policies like the rest of us.⁵⁹

Yes, students and OAs must abide by community policies, but I don't think it helpful to think of them as "guests of the community." They become part of the community, however temporarily. That's how Wikipedia works: there are not two classes of editor, "community" and "guests."⁶⁰

The professors and the assignments must adhere to Wikipedia policy. Part of using Wikipedia as a teaching tool is teaching collaboration and writing for an audience – these should not be student essays and in every way should adhere to our existing policy. I found a Hemingway page yesterday that's basically a student essay and needs to be cleaned up.⁶¹

⁵⁷ Σχόλιο του Jbmurray, Wikipediaian και καθηγητή Λατίνο-Αμερικανικών σπουδών στο πανεπιστήμιο British Columbia των ΗΠΑ, στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 18.11.2011. (τεκμήριο P12)

⁵⁸ Σχόλιο του Jbmurray, Wikipediaian και καθηγητή Λατίνο-Αμερικανικών σπουδών στο πανεπιστήμιο British Columbia των ΗΠΑ, στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 18.11.2011. (τεκμήριο P12)

⁵⁹ Σχόλιο του Wikipediaian με το όνομα MER-C στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 18.11.2011. (τεκμήριο P12)

⁶⁰ Σχόλιο του Jbmurray, Wikipediaian και καθηγητή Λατίνο-Αμερικανικών σπουδών στο πανεπιστήμιο British Columbia των ΗΠΑ, στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 18.11.2011. (τεκμήριο P12)

⁶¹ Σχόλιο του Wikipediaian με το όνομα Truthkeeper στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 19.11.2011. (τεκμήριο P12)

Φαίνεται να υπάρχουν δυο προσεγγίσεις για τη συγγραφή λημμάτων στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης:

- “In vivo”. Οι φοιτητές συνεισφέρουν στα λήμματα όπως οποιοσδήποτε άλλος συντάκτης, χωρίς να τυγχάνουν ειδικής μέριμνας ή μεταχείρισης.
- “in vitro”. Οι φοιτητές συνεισφέρουν στα λήμματα, απολαμβάνοντας ιδιαίτερη μεταχείριση, τουλάχιστον για όσο διαρκεί η εκπαιδευτική παρέμβαση. Μια ειδική σήμανση τοποθετείται στα λήμματα που εντάσσονται σε τέτοιες εκπαιδευτικές δράσεις, για να ενημερώνονται οι υπόλοιποι συντάκτες.

Υπάρχουν καθηγητές που προτιμούν την μια ή την άλλη προσέγγιση, ενώ οι περισσότεροι συντάκτες τάσσονται υπέρ της ισότιμης αντιμετώπισης των μαθητών και των καθηγητών τους. Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ουσιαστική μάθηση λαμβάνει χώρα σε πραγματικές συνθήκες και όχι σε συνθήκες “θερμοκηπίου”. Για αυτό επέλεξαν και τη Wikipedia. Αλλιώς θα χρησιμοποιούσαν ένα κλειστό wiki για την άσκηση των φοιτητών. Στην Ελληνόγλωσσα Wikipedia, λόγω του μικρού μεγέθους της κοινότητας, συνήθως γίνεται αντιληπτή ή εκπαιδευτική προέλευση ενός λήμματος, χωρίς να απαιτείται κάποια ειδική σήμανση.

18. Open Content Access

The dirty little secret of course was that I was using Wikipedia all the time. Whenever I would begin a research project I would type a concept into Google and of course a Wikipedia article would come up. I'd take a quick look, check out the references, begin to map the concept in my mind, all the

*while feeling unsure that I could trust what I was reading. I did this all the time. As an academic, this was my dirty little secret.*⁶²

*What a valuable resource; I am very grateful that Wikipedia exists. It is a wonderful starting point for learning about nearly anything from calculus to piano repair. And it's FREE, with NO ADS! This is the internet at its best, people.*⁶³

*Students regularly use Wikipedia, and so do teachers. Whether we're looking for information related to a class project, seeking an illustration for a paper, or reading background material so we can better understand an assigned text, free knowledge shared digitally is now a major component of education. Because Wikipedia is such a ubiquitous and influential source of information for my students, I feel quite annoyed when I find gaps in coverage and participation.*⁶⁴

*Wikipedia is always present in the classroom – whether it's invited to attend or not. Students often draw from Wikipedia as a primary source.*⁶⁵

Το περιεχόμενο της Wikipedia είναι ελεύθερα προσβάσιμο και ανοικτό: οποιοσδήποτε μπορεί να το χρησιμοποιήσει ελεύθερα και να το τροποποιήσει, ακόμα και να το εκμεταλλευτεί εμπορικά, αρκεί να αναφέρει την αρχική πηγή και όλα τα παράγωγα έργα να διέπονται από την ίδια άδεια (άδεια CC-SA-BY 3.0). Αυτή η ελευθερία στην πρόσβαση της γνώσης κάνει το εγχείρημα της Wikipedia ιδιαίτερα ελκυστικό. Σε πρακτικό επίπεδο, μια αναζήτηση στο Google για οποιοδήποτε όρο, επιστρέφει το

⁶² Ιστολόγιο του Jonathan Obar, καθηγητή στα πανεπιστήμιο του Michigan των ΗΠΑ, με τίτλο: *From My Dirty Little Secret to My Favorite Tool for E-Pedagogy: How One University Professor Learned to Love Wikipedia*, στις 14.11.2011 (τεκμήριο P16)

⁶³ Σχόλιο ανώνυμου χρήστη στο Ιστολόγιο του Jonathan Obar με τίτλο: *From My Dirty Little Secret to My Favorite Tool for E-Pedagogy: How One University Professor Learned to Love Wikipedia*, στις 14.11.2011 (τεκμήριο P16)

⁶⁴ Ιστολόγιο της Sarah Stierch, καθηγήτριας στο Alverno College των ΗΠΑ, με τίτλο: *Learning from Wikipedia*, στις 12.10.2012 (τεκμήριο P24)

⁶⁵ Ιστολόγιο του Edward Erikson, καθηγητή πολιτικής επιστήμης στις ΗΠΑ με τίτλο: *Wikipedia in my classroom*, στις 02.04.2012 (τεκμήριο P20)

αντίστοιχο λήμμα της Wikipedia ανάμεσα στο πρώτα πέντε αποτελέσματα, συνήθως πρώτο ή δεύτερο ανάμεσα στα οργανικά αποτελέσματα (όχι στα sponsored που αποτελούν ουσιαστικά πληρωμένες καταχωρίσεις). Αυτό καθιστά την πρόσβαση στη Wikipedia όχι απλά ελεύθερη αλλά και εξαιρετικά εύκολη, ίσως και εμμέσως αναγκαστική ή αναπόφευκτη, ιδιαίτερα για τη νεότερη γενιά, με ότι αυτό συνεπάγεται.

19. Open Content Creation

*Κοίταξε, η Wikipedia έχει ένα πρότυπο, αυτό το ανοικτό πρότυπο που ενώ με κάνει να κρατώ επιφυλάξεις για το κατά πόσο είναι 100% αξιόπιστο, εμένα μου αρέσει.*⁶⁶

*The opportunity for education comes with the responsibility to produce and share knowledge. [...] Wikipedia helps to break down the barriers between knowledge consumption and production.*⁶⁷

*Άμεση δημιουργικότητα. Άμεση, δηλαδή εκείνη τη στιγμή. Καταγράφω κάτι, πάω μια βόλτα, βλέπω το άγαλμα του Καββαδία, το βγάζω φωτογραφία με το κινητό μου, ξέρω, πάω στη Wikipedia, στο άρθρο του Καββαδία και στα Ελληνικά και στα Αγγλικά, επιτόπου ανεβάζω τη φωτογραφία και έχει συμπληρώσει το λήμμα. Δηλαδή πως η καθημερινότητα παίρνει αξία.*⁶⁸

Το πρότυπο της ελεύθερης και ανοικτής πρόσβασης στη γνώσης ενισχύθηκε ιδιαίτερα με τη δημιουργία της Wikipedia το 2001. Για τους σημερινούς μαθητές είναι σχεδόν αυτονόητο ότι η πρόσβαση σε μια διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια είναι ελεύθερη και

⁶⁶ Επισήμανση από καθηγητή λυκείου στην Ελλάδα που έγινε κατά τη διάρκεια συνέντευξης με τον ερευνητή, στις 10.07.2012 (τεκμήριο P21)

⁶⁷ Ιστολόγιο του Edward Erikson, καθηγητή πολιτικής επιστήμης στις ΗΠΑ με τίτλο: *Wikipedia in my classroom*, στις 02.04.2012 (τεκμήριο P20)

⁶⁸ Επισήμανση από καθηγητή λυκείου στην Ελλάδα που έγινε κατά τη διάρκεια συνέντευξης με τον ερευνητή, στις 18.11.2012 (τεκμήριο P22)

άμεση, χωρίς οικονομική απαίτηση. Στο σημερινό μαθητή μοιάζει αλλόκοτη η ιδέα να πληρώσει για να διαβάσει τα λήμματα μιας εγκυκλοπαίδειας. Η ίδια η έννοια της εγκυκλοπαίδειας αλλάζει. Αυτό που δεν είναι αυτονόητο (αλλά ενδεχόμενα να είναι στο σύντομο μέλλον) είναι το μοντέλο της ελεύθερης και ανοικτής συνεργατικής παραγωγής της γνώσης που εισήγαγε σε μαζική κλίμακα η Wikipedia. Η συντριπτική πλειοψηφία των χρηστών έρχονται σε επαφή με το ελεύθερο και ανοικτό περιεχόμενο της διαδικτυακής εγκυκλοπαίδειας μέσα από την αναζήτηση κάποιου όρου σε κάποια μηχανή αναζήτησης. Η ανοικτή συνεργατική δημιουργία των λημμάτων ξεκινάει όταν ο χρήστης επιλέξει την καρτέλα “επεξεργασία” οπότε και εισέρχεται σε ένα νέο διαφορετικό χώρο.

20. Policy Violation and Etiquette

*There is also a consistent disregard for wiki etiquette (edit summaries, using preview rather than making dozens of minor changes, ignoring guidance from the existing WP community).*⁶⁹

*Outside of copyright violations, it won't break the bank or the encyclopedia to have a bad article hang around while a student is actively participating in a process to improve and enhance that bad article.*⁷⁰

*Εδώ βλέπω ότι υπάρχει μία σοβαροφάνεια. Μία τυπολατρία, σοβαροφάνεια, μια βιτρίνα η οποία δεν ταιριάζει στο εγχείρημα της Wikipedia. Εμένα σαφώς και δεν μου ταιριάζει.*⁷¹

⁶⁹ Σχόλιο από Wikipediaian με το όνομα DexDor στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:Indian Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 04.10.2011. (τεκμήριο P19)

⁷⁰ Σχόλιο από έναν Wikipediaian με το όνομα Cind.amuse στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 18.11.2011. (τεκμήριο P12)

⁷¹ Επισήμανση από καθηγητή λυκείου στην Ελλάδα που έγινε κατά τη διάρκεια συνέντευξης με τον ερευνητή, στις 18.11.2012 (τεκμήριο P22)

Και το άλλο σημαντικό που ήθελα να περάσω στα πλαίσια του μαθήματος στους φοιτητές, ήταν ότι από πίσω υπήρχε μια κοινότητα. Η οποία έθετε συγκεκριμένους κανόνες για τη χρήση της Wikipedia οι οποίοι ήταν από συστάσεις για το πως να γράφεις το κείμενο, μέχρι κανόνες του τύπου: αν δεν μου βάλεις references θα προσαρτήσω ένα warning στην αρχή του λήμματος.⁷²

Το εγχείρημα της Wikipedia διέπεται από ένα σύνολο πολιτικών και κανόνων, συνήθως ρητών αλλά μερικές φορές και άρρητων. Αυτοί οι κανόνες θεσπίζονται συνήθως από την κοινότητα ή η κοινότητα συναινεί σε αυτούς, σύμφωνα και με τις κατευθυντήριες γραμμές του ιδρύματος Wikimedia. Αυτοί οι κανόνες και οι πολιτικές αν και εξυπηρετούν την εύρυθμη λειτουργία του εγχειρήματος και στοχεύουν στην επίλυση συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας, δημιουργούν τις συνθήκες μιας γραφειοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας. Η αξιοποίηση της Wikipedia στην τυπική εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα τη μαζική συνεισφορά υλικού από πλήθος νέων και, συνήθως, άπειρων φοιτητών – συντακτών. Αυτοί οι νέοι συντάκτες δεν εισέρχονται με τον κλασσικό τρόπο στην κοινότητα, δηλαδή ως μεμονωμένοι εθελοντές που ενδιαφέρονται να συνεισφέρουν στα λήμματα. Αντίθετα, εισέρχονται μαζικά και συνήθως έχουν ως μοναδικό κίνητρο το βαθμό σε μια εκπαιδευτική εργασία. Τα παλαιότερα μέλη της κοινότητας διαμαρτύρονται για τη συνεχή παραβίαση των πολιτικών και των κανόνων του εγχειρήματος από τους συντάκτες – φοιτητές, ενώ οι φοιτητές και οι καθηγητές τους διαμαρτύρονται για την άκαμπτη και γραφειοκρατική στάση των παλαιότερων μελών. Αυτή η γραφειοκρατική οργάνωση έχει οδηγήσει σε αρκετές περιπτώσεις στην αποθάρρυνση και στην απογοήτευση των νέων επίδοξων συντακτών. Ωστόσο, κάποιοι καθηγητές αντιμετωπίζουν την πρόκληση της συμμόρφωσης προς τους κανόνες και τις πολιτικές μιας δυναμικής κοινότητας ως μια μοναδική εκπαιδευτική εμπειρία.

⁷² Επισήμανση από διδάσκων σε πανεπιστήμιο στην Ελλάδα που έγινε κατά τη διάρκεια συνέντευξης με τον ερευνητή, στις 19.11.2012 (τεκμήριο P31)

21. Ruthless Editing Process

*Eric Goldman, an associate professor at the Santa Clara University School of Law, said he warned his students that the editing process for Wikipedia entries could be ruthless.*⁷³

*They should be prepared for situations in which all of a student's work was reverted; they would need to use the article history to see what a student had done.*⁷⁴

*Also, I notice that one of the students is planning to edit the Turing test article. That's a very bad idea – it is a well-developed article that gets a lot of attention, and any edits that are not well-planned will immediately draw hostile responses. The student is sure to find this an unpleasant experience.*⁷⁵

*Some of them were finding that their work was quickly deleted (in one case it took less than 3 minutes), and in investigating the history, they were being deleted for a variety of reasons... mostly which were explained by the person who deleted it. Sometimes this was because they had stated a fact but not substantiated it by citing a reliable reference. Sometimes it was due to spelling errors, or a writing style that was not “encyclopedic” in tone. All good learning experiences – raising the bar for my students in terms of scholarship.*⁷⁶

Η διαδικασία συγγραφής των λημμάτων στη Wikipedia διέπεται από αυστηρούς κανόνες, πολιτικές και κοινοτικές νόρμες που θεσπίζονται από τη δυνητική κοινότητα

⁷³ Ιστολόγημα της Eleanor Yang Su στο ηλεκτρονικό περιοδικό Mind/Shift με τίτλο: *Students Contribute to Wikipedia Content and Credibility*, στις 02.11.2011 (τεκμήριο P3)

⁷⁴ Σχόλιο του Wikipedian με το όνομα Mike Christie στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:United States Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 17.11.2011. (τεκμήριο P12)

⁷⁵ Σχόλιο από Wikipedian με το όνομα Looie496 στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:Indian Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 10.10.2011. (τεκμήριο P19)

⁷⁶ Ιστολόγημα του εκπαιδευτικού Andrew Douch με τίτλο: *“Part of a Bigger Discussion” or “Not Being Ignored”*, στις 06.10.2008 (τεκμήριο P23)

των συντακτών. Η συνεργατική δημιουργία στη Wikipedia γίνεται συνήθως σε ένα καλό κλίμα, αλλά εμπεριέχει και το στοιχείο της σύγκρουσης και της επίλυσης των διαφορών που προκύπτουν. Η τυπική ένταξη ενός μέλους στην κοινότητα περιλαμβάνει τη μύηση στις διαδικασίες της κοινότητας με πρώτη τη συντακτική διεργασία. Το τυπικό μέλος της κοινότητας γνωρίζει πως γίνονται οι συνεισφορές και που μπορεί να επιχειρηματολογήσει ή να διαμαρτυρηθεί σε περίπτωση διαφωνιών ή εντάσεων. Οι καθηγητές και οι φοιτητές, όντας newbies στο δυνητικό χώρο της Wikipedia, γνωρίζουν ελάχιστα για την κοινοτική κουλτούρα και συχνά βιώνουν τη συγγραφή των λημμάτων ως μια “ανηλεή” συντακτική διεργασία, όπου η ανοχή στα λάθη και στις παρεκκλίσεις από τους κοινοτικούς κανόνες είναι ελάχιστη. Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται αυτή την αυστηρή διεργασία σύνταξης ως εκπαιδευτική ευκαιρία που μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια του μαθήματος για την εξοικείωση των μαθητών με τις δυνητικές κοινότητες και για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης σε έναν δυνητικό κοινωνικό χώρο.

22. *Size to be Manageable*

*I've been a new college teacher in my life, and one thing I learned from it is that when you start out new, you always aim at more than can be reasonably completed, and they must be modified to avoid both the instructor and, more important, the students becoming frustrated.*⁷⁷

I would say we can only provide good support for a limited number of classes, and we should figure out how to maximize that number and then work out what to do with the remaining classes we can't support well. We should not

⁷⁷ Σχόλιο από Wikipedian με όνομα DGG στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 19.11.2011. (τεκμήριο P12)

*provide bad support for a hundred classes just because there are a hundred classes to support.*⁷⁸

*David Maister had some wise words about building up a company's customer base, which apply here too. "The secret of successful marketing lies less in pursuing new customers, but in delighting the ones you currently have." They'll come back for more, stay loyal, and spread the word to others.*⁷⁹

*I think Wiki is MUCH better off growing slowly and organically and picking the juiciest targets than with a super "mass approach".*⁸⁰

Το επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Wikipedia δεν μπορεί να επεκταθεί ανεξάρτητα από τις δυνατότητες της υπάρχουσας κοινότητας εθελοντών συντακτών. Υπάρχει ένα πλήθος εργασιών που μπορούν να διεκπεραιωθούν μόνο από έμπειρα μέλη της κοινότητας. Η μαζική διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων δοκιμάζει τις αντοχές της υφιστάμενης κοινότητας και έχει ως συνέπεια την κακή υποστήριξη τους. Οι καθηγητές και οι φοιτητές απογοητεύονται και τα παλιά μέλη της κοινότητας διαμαρτύρονται για το αυξημένο φόρτο εργασιών. Ένα αίτημα που αναδύεται από την κοινότητα των χρηστών είναι η σταδιακή επέκταση του εκπαιδευτικού προγράμματος του ιδρύματος, ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματική υποστήριξη από την κοινότητα, χωρίς να δοκιμάζονται οι αντοχές των εθελοντών.

⁷⁸ Σχόλιο του Wikipedian με το όνομα Mike Christie στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:United States Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 11.11.2011. (τεκμήριο P12)

⁷⁹ Σχόλιο του Wikipedian Voceditenore στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:United States Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 13.11.2011. (τεκμήριο P12)

⁸⁰ Σχόλιο ανώνυμου χρήστη στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:United States Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 15.11.2011. (τεκμήριο P12)

23. Students as Potential Community Members

*Εγώ σε αυτό το επίπεδο που ασχοληθήκαμε θα μου άρεσε να το συνεχίσω. Δηλαδή να προσθέσω κάτι, όταν βλέπω ότι υπάρχει έλλειψη και με ενδιαφέρει το θέμα. Αλλά όχι να ξοδεύω πολύ χρόνο σε αυτό.*⁸¹

*Getting students started editing Wikipedia is easy, but keeping those students connected to the open knowledge movement as active contributors is more challenging.*⁸²

*Peter didn't just write articles for class, however. He's contributed to articles about non-profit organizations, famous people, and his school, Syracuse University, among other topics, and he's still contributing to Wikipedia, even though the term is over.*⁸³

Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τη Wikipedia στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να ωφεληθούν οι ίδιοι και οι μαθητές τους από τη συμμετοχή τους σε μια ακμάζουσα διαδικτυακή κοινότητα συνεργατικής δημιουργίας. Το αν οι μαθητές γίνουν αργότερα συντάκτες της Wikipedia είναι κάτι που δεν ενδιαφέρει άμεσα έναν καθηγητή. Ενδιαφέρει όμως την κοινότητα της Wikipedia και το ίδρυμα WMF. Οι τακτικοί συντάκτες συνήθως συμπληρώνουν έναν κύκλο ζωής στη δυνητική κοινότητα και στη συνέχεια αποσύρονται. Η τροφοδότηση της κοινότητας με νέα μέλη είναι μια κρίσιμη διαδικασία για τη συντήρηση και ανάπτυξη του εγχειρήματος.

⁸¹ Σχόλιο φοιτητή κατά τη διάρκεια της ομάδας εστιασμένης συζήτησης που διεξήχθη στις 14.07.2011 (τεκμήριο P1)

⁸² Ιστολόγημα της Sarah Stierch, καθηγήτριας στο Alverno College των ΗΠΑ, με τίτλο: *Learning from Wikipedia*, στις 12.10.2012 (τεκμήριο P24)

⁸³ Ιστολόγημα της LiAnna Davis, εργαζόμενης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του WMF, με τίτλο: *Public Policy Initiative turns Syracuse junior into a Wikipedian*, στις 20.01.2011 (τεκμήριο P27)

24. Support & Workshops

Δεν μπορεί ένας συνάδελφος, φιλόλογος για παράδειγμα, μόνος του να αναπτύξει ένα λήμμα. Πρέπει να υπάρχει κάποιος με τεχνικές γνώσεις.⁸⁴

Ήξερα πως να βάλω τον τίτλο γιατί είχα έρθει στο σεμινάριο για τη Wikipedia... Έγραφα κανονικά. Για παράδειγμα, ήξερα πως στην αρχή δεν πρέπει να χρησιμοποιούμε κενά διαστήματα. Μετά έγραφα τη βιβλιογραφία από κάτω, σαν ξεχωριστό τίτλο και μετά τα βιβλία από κάτω.⁸⁵

Campus Ambassadors provide face-to-face assistance to the professors (e.g. when it comes to how to implement Wikipedia into the curriculum) and to the students (when it comes to basic Wikipedia skills and rules.⁸⁶

Οι τεχνικές δυσκολίες του περιβάλλοντος διεπαφής καθιστούν αναγκαία την παροχή τεχνική υποστήριξης σε καθηγητές και φοιτητές (ειδικά σε όσους προέρχονται από θεωρητικές σχολές) στα πλαίσιο των εκπαιδευτικών τους δράσεων. Ο συνηθισμένος τρόπος μύησης στη δυνητική κοινότητα της Wikipedia περιλαμβάνει την εξοικείωση με τις τεχνολογικές παραμέτρους του περιβάλλοντος διεπαφής. Η παιδαγωγική αξιοποίηση της Wikipedia στα χρονικά περιορισμένα όρια ενός τυπικού εκπαιδευτικού πλαισίου δεν επιτρέπει την “πολυτέλεια” της σταδιακής γνωριμίας με το περιβάλλον διεπαφής και καθιστά σημαντική την παροχή τεχνικής υποστήριξης. Αυτή η υποστήριξη μπορεί να πάρει τη μορφή εκπαιδευτικών σεμιναρίων επεξεργασίας λημμάτων, σε συνεργασία με την κοινότητα της Wikipedia. Επίσης, είναι δυνατή η προσφορά τεχνικών συμβούλων (campus ή online ambassadors) από την κοινότητα, ώστε να διευκολύνουν τους καθηγητές και τους φοιτητές στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που θα συναντήσουν.

⁸⁴ Επισήμανση από καθηγητή λυκείου στην Ελλάδα που έγινε κατά τη διάρκεια συνέντευξης με τον ερευνητή, στις 18.11.2012 (τεκμήριο P22)

⁸⁵ Σχόλιο φοιτητή κατά τη διάρκεια της ομάδας εστιασμένης συζήτησης που διεξήχθη στις 14.07.2011 (τεκμήριο P1)

⁸⁶ Σχόλιο Frank Schulenburg, εργαζόμενου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ιδρύματος WMF, στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:Indian Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 06.11.2011. (τεκμήριο P19)

Αυτοί οι σύμβουλοι είναι συχνά μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας, τελειόφοιτοι ή μεταπτυχιακοί φοιτητές που προσφέρουν τεχνική βοήθεια στους συμφοιτητές τους κατά την επεξεργασία των λημμάτων της Wikipedia.

25. Supportive Community Members

Όχι δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα, ίσα ίσα όταν αντιμετωπίσαμε κάποια προβλήματα, γιατί είχε γίνει κάποια φραγή μερικές μέρες στη διεύθυνση ip που χρησιμοποιούμε στο σχολείο, εξηγήσαμε στην κοινότητα τι κάνουμε και κατευθείαν λύθηκε το πρόβλημα.⁸⁷

The members were very supportive and eventually helped the students in their discussion pages, teaching them to avoid plagiarism and to write with neutrality.⁸⁸

Εγώ θεωρώ ότι, όπως και στην καθημερινότητα και σε κάθε έκφραση της ζωής μας, υπήρχαν οι μεν και οι δε. Δηλαδή υπήρχαν κάποιοι οι οποίοι ήταν πολύ ενθαρρυντικοί, πολύ φιλικοί και υπήρχαν και κάποιοι οι οποίοι ήταν... Αρνητικοί να το πω; Δύσπιστοι,⁸⁹

Κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στη Wikipedia, οι καθηγητές και οι φοιτητές έρχονται σε αλληλεπίδραση με “εχθρικά” παλαιότερα μέλη (ή τουλάχιστον έτσι βιώνουν τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση) (κωδικός Aggressive Community Editors). Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις, φοιτητές και καθηγητές επισημαίνουν τον υποστηρικτικό ρόλο των υπολοίπων συντακτών. Πολλά μέλη της κοινότητας σπεύδουν να βοηθήσουν τους νεώτερους, ιδιαίτερα όταν γνωρίζουν ότι είναι μαθητές ή φοιτητές

⁸⁷ Επισήμανση από καθηγητή λυκείου στην Ελλάδα που έγινε κατά τη διάρκεια συνέντευξης με τον ερευνητή, στις 16.01.2012 (τεκμήριο P14)

⁸⁸ Ιστολόγιο της Juliana Bastos Marques, καθηγήτριας στο πανεπιστήμιο UNIRIO της Βραζιλίας, με τίτλο: *Things I learned through teaching with Wikipedia*, στις 06.01.2012 (τεκμήριο P30)

⁸⁹ Επισήμανση από καθηγητή λυκείου στην Ελλάδα που έγινε κατά τη διάρκεια συνέντευξης με τον ερευνητή, στις 18.11.2012 (τεκμήριο P22)

που κάνουν εργασία στη Wikipedia. Πολλές παρεξηγήσεις ξεκινάνε όταν δεν επικοινωνούν οι μεν με τους δε. Στη Wikipedia ο κυρίαρχος τρόπος επικοινωνίας μεταξύ των μελών είναι τα δημόσια μηνύματα στις προσωπικές σελίδες συζήτησης και στις σελίδες συζήτησης των λημμάτων. Όταν οι φοιτητές κατανοούν και χρησιμοποιούν αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας και ζητούν βοήθεια από τους παλαιότερους συντάκτες ή ανταποκρίνονται στα μηνύματά τους φαίνεται να αναπτύσσεται μια θετική αλληλεπίδραση ανάμεσά τους. Τότε τα παλαιότερα μέλη της κοινότητας βιώνονται από τους φοιτητές και τους καθηγητές ως συνεργάσιμα και υποστηρικτικά.

26. Technical Difficulties – User Interface

*Δεν μπορούμε να γράφουμε απλά; Δεν καταλαβαίνω τη χρησιμότητα όλου αυτού του κώδικα. Γιατί να μη γράφαμε απλά όπως σε ένα word;*⁹⁰

*Το μόνο μειονέκτημα είναι ότι εκεί που θα πάνε να γράφουν το λήμμα, είναι ανασχετικός παράγοντας το interface. [...] Είναι λίγο μανίκι. Και αυτό κάποιους μαθητές τους κουράζει.*⁹¹

*Learning wiki markup was the hardest part of the assignment for Dana, but she says she figured it out, and is confident others can, too.*⁹²

Η επεξεργασία των λημμάτων της Wikipedia γίνεται μέσω της καρτέλας “επεξεργασία” που υπάρχει στην κορυφή κάθε λήμματος (αν και οι περισσότεροι αναγνώστες της Wikipedia δηλώνουν ότι ποτέ δεν το έχουν παρατηρήσει!). Η καρτέλα “επεξεργασία” οδηγεί στον επεξεργαστή περιεχομένου ο οποίος χρησιμοποιεί τη *wiki-markup* γλώσσα, έναν τεχνικά πολύπλοκο (για το νέο χρήστη) τρόπο μορφοποίησης του περιεχομένου.

⁹⁰ Σχόλιο φοιτητή κατά τη διάρκεια της ομάδας εστιασμένης συζήτησης που διεξήχθη στις 14.07.2011 (τεκμήριο P1)

⁹¹ Επισήμανση από καθηγητή λυκείου στην Ελλάδα που έγινε κατά τη διάρκεια συνέντευξης με τον ερευνητή, στις 10.07.2012 (τεκμήριο P21)

⁹² Επισήμανση της Dana Westerkam, τελειόφοιτης στο Davidson College των ΗΠΑ, στο ιστολόγιο με τίτλο: *Davidson College student improves Wikipedia's psychology articles through class assignments*, στις 29.12.2012 (τεκμήριο P28)

Οι φοιτητές και οι καθηγητές που δεν είναι εξοικειωμένοι με τους κανόνες και τις πολιτικές του εγχειρήματος, έρχονται αντιμέτωποι με αυτή τη δυσκολία και συχνά απογοητεύονται. Το πρόβλημα είναι γνωστό στο ίδρυμα WMF και γίνονται προσπάθειες από την κοινότητα των εθελοντών που αναπτύσσουν τη λογισμικό mediawiki για τη δημιουργία ενός οπτικού επεξεργαστή κειμένου WYSIWYG (*What You See Is What You Get*). Μέχρι τότε το περιβάλλον διεπαφής θα είναι ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα των νέων χρηστών.

27. *They Gonna Mess it Up*

*Υπάρχουν τελευταία αρκετά άρθρα που θυμίζουν 'Σκέφτομαι και γράφω', με γλώσσα που χρησιμοποιεί ένα παιδί του δημοτικού ή ένας έφηβος στην αρχή της δευτεροβάθμιας.[...] Φοβάμαι ότι αν δεν γίνει οργανωμένα και αν ο εκπαιδευτικός δεν είναι βικιπαιδιστής, δεν θα προλαβαίνουμε να διαγράφουμε λήμματα... Εγώ δεν είμαι βέβαια διαχειριστής αλλά δεν πρέπει να γίνονται κάποια σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς πριν ξεκινήσουν;*⁹³

*Other than that one student, my typical experience with recruited editors involves copyright violations, plagiarism, non-reliable sources, edit warring, less than high school level grammar, unhelpful article additions, and failure to understand anything about Wikipedia or to engage on talk.*⁹⁴

Some fraction of the students will misunderstand or ignore the material provided and will copy material from websites or books and dump it into their articles; or will create half a dozen section headings and only fill in

⁹³ Σχόλιο του χρήστη Vagrand στην Αγορά, το δυνητικό χώρο συνάντησης της κοινότητας της Ελληνόγλωσσας Wikipedia, στις 03.10.2011. (τεκμήριο P6)

⁹⁴ Σχόλιο του Wikipedian SandyGeorgia στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 16.11.2011. (τεκμήριο P12)

*three of them, or will upload copyrighted images or images with no sourcing.*⁹⁵

Συχνά η συνεισφορά υλικού από νέους συντάκτες γίνεται χωρίς να ακολουθούνται οι κανόνες και οι πολιτικές του εγχειρήματος. Οι μαθητές ή οι φοιτητές συχνά γράφουν σε ύφος που δεν ταιριάζει σε εγκυκλοπαίδεια. Πολύ συχνό είναι και το φαινόμενο να κάνουν αντιγραφή/επικόλληση υλικού από άλλους ιστότοπους. Επίσης, συνηθισμένη είναι και η λογοκλοπή από βιβλία (χωρίς χρήση παραπομπών και τοποθέτηση του χρησιμοποιημένου κειμένου εντός εισαγωγικών). Αυτές οι συμπεριφορές των συντακτών/μαθητών συνδέονται με την αύξηση του φόρτου εργασιών των παλαιότερων χρηστών και την κατασπατάληση του εθελοντικού τους χρόνου για τη διόρθωση της “ζημιάς” που προκαλείται στο περιεχόμενο των λημμάτων. Συχνά οι παλαιότεροι συντάκτες χρειάζεται να “τρέχουν” πίσω από τους συντάκτες/μαθητές και να επιδιορθώνουν τις συνεισφορές τους. Κατά την κλασσική διαδικασία μύησης νέων μελών στην κοινότητα, η αναλογία νέων/παλαιών μελών επιτρέπει την εύκολη παρακολούθηση και διόρθωση των προβληματικών συνεισφορών, με δεδομένη και τη διάθεση των νέων συντακτών να μάθουν και να συνεισφέρουν. Στα εκπαιδευτικά προγράμματα οι νέοι συντάκτες/μαθητές είναι σχετικά πολλοί και συνήθως δεν έχουν τα ίδια κίνητρα με έναν νέο εθελοντή συντάκτη.

28. Valuable Content Added

*Για παράδειγμα, από την εργασία τότε είχε προκύψει το λήμμα αιολική ενέργεια, το 2007 δεν υπήρχε το αιολική ενέργεια στη Wikipedia, και το έγραψε μάλιστα μια μαθήτρια η οποία ήταν θεωρητικής κατεύθυνσης*⁹⁶.

⁹⁵ Σχόλιο του Wikipedian με το όνομα Mike Christie στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:United States Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 11.11.2011. (τεκμήριο P12)

⁹⁶ Επισήμανση από καθηγητή λυκείου στην Ελλάδα που έγινε κατά τη διάρκεια συνέντευξης με τον ερευνητή, στις 18.11.2012 (τεκμήριο P22)

*Since 2008, I have used Wikipedia regularly in my courses. Working in collaboration with editors involved with WikiProject Public Art and WikiProject Lights Camera Wiki, my students and I have developed hundreds of Wikipedia articles about public artworks, and we've created and contributed more than 50 short videos through Wikimedia Commons to illustrate article content.*⁹⁷

*I thought it would be a good idea to recruit my students to write some good content and fix the disturbing mistakes we repeatedly found. Indeed, the state of the Portuguese Wikipedia, while counting more than 700,000 articles, is still usually written by non-specialists; this means several outdated theories and approaches, low-quality references and incomplete information.*⁹⁸

Οι καθηγητές αξιοποιούν τη Wikipedia στην εκπαίδευση, αποσκοπώντας στα πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές. Ένα σημαντικό παράπλευρο όφελος για την ίδια τη Wikipedia είναι η συνεισφορά πολύτιμου υλικού, η επέκταση και η βελτίωση των λημμάτων και η διόρθωση των λαθών που υπάρχουν διάσπαρτα, στα πλαίσια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Η ανάγκη για βελτίωση των λημμάτων δεν είναι ίσως τόσο έντονη στην Αγγλική Wikipedia η οποία είναι ένα σχετικά “ώριμο” εγχείρημα με περισσότερα από 3.500.000 λήμματα και μεγάλο μέγεθος κοινότητας συντακτών. Σε μικρότερα γλωσσικά εγχειρήματα, όπως είναι το Ελληνόγλωσσο με λίγα περισσότερα από 70.000 λήμματα σε διάφορα στάδια ανάπτυξης, η συνεισφορά υλικού, είτε δημιουργώντας νέα λήμματα είτε βελτιώνοντας τα υπάρχοντα, είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη της εγκυκλοπαιδείας.

⁹⁷ Ιστολόγιο της Sarah Stierch, καθηγήτριας στο Alverno College των ΗΠΑ, με τίτλο: *Learning from Wikipedia*, στις 12.10.2012 (τεκμήριο P24)

⁹⁸ Ιστολόγιο της Juliana Bastos Marques, καθηγήτριας στο πανεπιστήμιο UNIRIO της Βραζιλίας, με τίτλο: *Things I learned through teaching with Wikipedia*, στις 06.01.2012 (τεκμήριο P30)

29. Voluntary Only

*Up till now, people who've edited Wikipedia, who have created articles, etc., are here because (for whatever reason) they want to be here. In essence, they're motivated. Now, we're faced with a large influx of people who don't want to be here, who are here only because their class demands that they're here.*⁹⁹

*Αντιστέκομαι στην ιδέα της υποχρεωτικής επιβολής καθώς δεν εξυπηρετεί τον εκπαιδευτικό στόχο της εμφύσησης της ιδέας της συνεργασίας και της προσφοράς αλλά απλά στον εμπλουτισμό. Δεν θέλω να υπάρχουν νέοι άνθρωποι που εκτός του ότι με "μισούν" επειδή τους "εξετάζω" να δουν στην Wikipedia το πρόσωπο μιας αγγαρείας.*¹⁰⁰

*New users who are editing because they have to, against a deadline, or fail their course, are much less likely to want to learn or to become long-term contributors. I think it essential that assignments should be planned in such a way that editing Wikipedia is an optional element, which the students choose only if they want to, after a realistic explanation of what will be involved.*¹⁰¹

Η αξιοποίηση της Wikipedia ως εκπαιδευτικό εργαλείο, μέσω της συγγραφής λημμάτων από μαθητές και φοιτητές, οδήγησε σε έντονο προβληματισμό σχετικά με το ζήτημα της εθελοντικής συνεισφοράς. Η Wikipedia γράφεται αποκλειστικά από την κοινότητα των εθελοντών και άμισθων συντακτών της. Το ίδρυμα WMF λειτουργεί αποκλειστικά ως παροχέας της υλικοτεχνικής υποδομής (service provider) και δεν έχει καμία εμπλοκή (τουλάχιστον άμεση) στο περιεχόμενο των λημμάτων. Αυτός ο συλλογικός, ανοικτός και

⁹⁹ Σχόλιο ανώνυμου χρήστη στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 17.11.2011. (τεκμήριο P12)

¹⁰⁰ Σχόλιο του χρήστη Gpapan στην Αγορά, το δημητικό χώρο συνάντησης της κοινότητας της Ελληνόγλωσσας Wikipedia, στις 02.10.2011. (τεκμήριο P6)

¹⁰¹ Σχόλιο του Wikipedian με το όνομα JohnCD στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 16.11.2011. (τεκμήριο P12)

εθελοντικός χαρακτήρας του εγχειρήματος οδήγησε στη συνεργατική δημιουργία της μεγαλύτερης διαδικτυακής εγκυκλοπαίδειας, από ένα “στρατό” άμισθων και, συνήθως, ανώνυμων ή ψευδώνυμων συντακτών. Αν το ίδρυμα Wikimedia είχε λόγο επί του περιεχομένου, για παράδειγμα αν πλήρωνε συντάκτες για να γράφουν λήμματα, τότε θα λειτουργούσε ως εκδότης και όχι ως παροχέας μιας διαδικτυακής υπηρεσίας. Σε αυτή την περίπτωση, η αυθαίρετη λογοκλοπή από έναν συντάκτη της εγκυκλοπαίδειας θα μπορούσε να οδηγήσει στο κλείσιμο ολόκληρης της Wikipedia για παραβίαση πνευματικών δικαιωμάτων, ενώ τώρα το ίδρυμα WMF υποχρεώνεται απλά στην άμεση απομάκρυνση του επίμαχου υλικού, χωρίς άλλες κυρώσεις.

Η εθελοντική διάσταση της συνεισφοράς στη Wikipedia είναι ιδιαίτερα σημαντική για την υφιστάμενη κοινότητα συντακτών που συνήθως αντιδρούν έντονα και μόνο στην υποψία συνεισφοράς επί πληρωμή. Απαγορεύεται οι συντάκτες να συνεισφέρουν επί πληρωμή για λογαριασμό τρίτων (πχ για να κατασκευάσουν το image κάποιου προσώπου ή επιχείρησης στη Wikipedia) και αν διαπιστωθεί κάτι τέτοιο, οι συντάκτες αυτοί αποβάλλονται από την κοινότητα και οι επίμαχες συνεισφορές τους αναιρούνται. Με την αξιοποίηση της Wikipedia από καθηγητές στα μαθήματά τους, μέσω της ανάθεσης συγγραφής λημμάτων σε φοιτητές, δημιουργήθηκε έντονος προβληματισμός για το χαρακτήρα αυτών των συνεισφορών. Οι φοιτητές δεν είναι συντάκτες που συνεισφέρουν εθελοντικά, αλλά συνεισφέρουν με άμεση ανταμοιβή το βαθμό στο μάθημα. Πολλοί συντάκτες αντιδρούν σε αυτό ακριβώς το σημείο.

30. We don't like Free Riders

*If/when I ever encounter a professor who engages, and doesn't try to blame his students, then there's a chance I'd dig in and help that group, but in the meantime, those professors shouldn't be using us to do their work.*¹⁰²

¹⁰² Σχόλιο του Wikipedian SandyGeorgia στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 19.11.2011. (τεκμήριο P12)

*I don't think any instructor should be actively encouraged to use Wikipedia as a class assignment unless they are willing to roll up their sleeves, gain adequate editing experience first, and then work side-by-side with their students for the duration of the assignment. They shouldn't be relying on the CAs to do their work for them, and frankly they shouldn't be setting an assignment when they haven't the most minimal understanding of what it really involves.*¹⁰³

Πολλοί παλαιότεροι συντάκτες θεωρούν τους καθηγητές “τζαμπατζήδες” που αντί να εποπτεύουν οι ίδιοι τις εργασίες των φοιτητών τους στη Wikipedia, υποχρεώνουν έμμεσα τους εθελοντές Βικιπαιδιστές να κάνουν όλη τη “βρωμοδουλειά”. Πολλά μέλη της κοινότητας δηλώνουν ότι δεν επιθυμούν να λειτουργούν ως “δεκανίκια” των εκπαιδευτικών ή άλλων παραγόντων, θεωρώντας ότι οι τελευταίοι ενδιαφέρονται μόνο να εκμεταλλευθούν τη Wikipedia για προσωπικό όφελος ή διευκόλυνση, έστω και αν κρύβονται πίσω από ένα αλτρουιστικό μανδύα (αξιοποίηση νέων παιδαγωγικών εργαλείων στην εκπαίδευση, προώθηση του “εγκυκλοπαιδισμού”).

31. Wikipedia Literacy

*Εγώ θέλω να χρησιμοποιείται και από τον εκπαιδευτή και από τον εκπαιδευόμενο με μια πιο κριτική ματιά, δηλαδή σαν ένασμα της γνώσης και όχι σαν καθαρή γνώση.*¹⁰⁴

Πιστεύω ότι θα ήταν καλό να υπάρξει σαν μάθημα από το Γυμνάσιο. Επειδή τα παιδιά ασχολούνται με τους υπολογιστές και το χρησιμοποιούν σαν εργαλείο. δηλαδή και εγώ δεν το γνώριζα αυτό, ότι ο καθένας μπορεί

¹⁰³ Σχόλιο του Wikipedian Voceditenore, εργαζόμενου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ιδρύματος WMF, στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:Indian Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 10.10.2011. (τεκμήριο P19)

¹⁰⁴ Σχόλιο φοιτητή κατά τη διάρκεια της ομάδας εστιασμένης συζήτησης που διεξήχθη στις 14.07.2011 (τεκμήριο P1)

*να γράφει εκεί, δεν το γνώριζα. Πίστευα δηλαδή ότι η Wikipedia είναι μια ΕΓΚΥΚΛΙΟΠΑΙΔΕΙΑ.*¹⁰⁵

*Lessons about what it means to understand the nature of the evolving information source, how knowledge is generated through debate [...] and most importantly, how it is essential that we be critical of our information sources, no matter what they are or where we find them.*¹⁰⁶

*By placing Wikipedia at the center of the assignment, it overcomes the fundamental concern that nearly all professors share: Wikipedia is NOT a source. Making Wikipedia the end, not the means, revivifies the research experience. It transforms Wikipedia from a problem to a solution.*¹⁰⁷

Η επαφή των μαθητών και των καθηγητών με τη Wikipedia οδηγεί στη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου λειτουργία της. Αυτή η κατανόηση συνιστά μια νέα μορφή ψηφιακής εγγραμματοσύνης. Οι συμμετέχοντες στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μετατρέπονται σταδιακά από καταναλωτές σε παραγωγούς της γνώσης, ενώ ο τρόπος που καταναλώνουν αυτή τη γνώση αλλάζει ριζικά. Ο βικιπαιδικά ενήμερος μαθητής γκρεμίζει τα λάθος στερεότυπα για τη Wikipedia και διαβάζει το περιεχόμενό της με ένα νέο διαφορετικό τρόπο. Κάθε λήμμα είναι ένας σταθμός και όχι το τέρμα στο ταξίδι της αναζήτησης της γνώσης. Μετά-πληροφορίες που συνοδεύουν κάθε λήμμα, όπως η σελίδα συζήτησης και το ιστορικό συνεισφορών είναι εύκολα προσβάσιμες στον βικιπαιδικά ενήμερο αναγνώστη. Η ιστορική πορεία εξέλιξης ενός λήμματος είναι επίσης εύκολα προσβάσιμη μέσω του ιστορικού αλλαγών. Το συνεργατικό δημιουργήμα της ψηφιακής εγκυκλοπαίδειας προσεγγίζεται με κριτική ματιά, ενώ η εγκυρότητα ενός λήμματος γίνεται συνάρτηση της ψηφιακής εγγραμματοσύνης του αναγνώστη, που διαθέτει πολλούς τρόπους για να τη διασφαλίσει.

¹⁰⁵ Σχόλιο φοιτητή κατά τη διάρκεια της ομάδας εστιασμένης συζήτησης που διεξήχθη στις 14.07.2011 (τεκμήριο P1)

¹⁰⁶ Ιστολόγιο του Jonathan Obar, καθηγητή στα πανεπιστήμιο του Michigan των ΗΠΑ με τίτλο: *From My Dirty Little Secret to My Favorite Tool for E-Pedagogy: How One University Professor Learned to Love Wikipedia*, στις 14.11.2011 (τεκμήριο P16)

¹⁰⁷ Ιστολόγιο του Edward Erikson, καθηγητή πολιτικής επιστήμης στις ΗΠΑ με τίτλο: *Wikipedia in my classroom*, στις 02.04.2012 (τεκμήριο P20)

32. Wikipedia Validity

Αλλά έχω μια ένσταση αν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως έγκυρη πηγή πληροφόρησης ή όχι. Για αυτό ίσως υπάρχει και η δυνατότητα διόρθωσης. Γιατί δεν είναι σίγουρο ότι γράφουν ακαδημαϊκοί, αλλά μπορεί να γράφουν και μαθητές, οπότε δεν είναι εγγυημένη η εγκυρότητα. Αλλά αν ενδιαφέρεσαι για κάτι μπορείς να το ψάξεις περισσότερο και να το διορθώσεις.¹⁰⁸

Εγώ θέλω να χρησιμοποιείται και από τον εκπαιδευτή και από τον εκπαιδευόμενο με μια πιο κριτική ματιά, δηλαδή σαν έναυσμα της γνώσης και όχι σαν καθαρή γνώση. [...] γιατί αμφισβητώ λιγάκι την εγκυρότητά της, γιατί μπαίνει ο καθένας και γράφει. Από αυτή την άποψη.¹⁰⁹

*In other words it legitimizes Wikipedia in academia by having teachers/instructors/professors add their expertise here.*¹¹⁰

*...while almost every important article in the neuropsych realm on Wikipedia is trash. Articles in the psych realm are among Wikipedia's worst, they need improvement.*¹¹¹

Το μειονέκτημα είναι μόνο ότι όταν ψάχνεις μια πληροφορία δεν ξέρεις αν είναι αξιόπιστη, αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως μειονέκτημα. Γιατί δεν ξέρεις πότε έχει γραφεί και από ποιον έχει γραφεί αυτό το πράγμα, ούτε

¹⁰⁸ Σχόλιο φοιτητή κατά τη διάρκεια της ομάδας εστιασμένης συζήτησης που διεξήχθη στις 14.07.2011 (τεκμήριο P1)

¹⁰⁹ Σχόλιο φοιτητή κατά τη διάρκεια της ομάδας εστιασμένης συζήτησης που διεξήχθη στις 14.07.2011 (τεκμήριο P1)

¹¹⁰ Σχόλιο του Wikipedian με το όνομα Truthkeeper στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 21.11.2011. (τεκμήριο P12)

¹¹¹ Σχόλιο του Wikipedian με το όνομα SandyGeorgia στη σελίδα συζήτησης Wikipedia talk:United States Education Program της Αγγλικής Wikipedia στις 22.11.2011. (τεκμήριο P12)

τις πηγές που έχουν χρησιμοποιηθεί για αυτή την πληροφορία. Αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μειονέκτημα.¹¹²

Η αξιοπιστία της Wikipedia, η εγκυρότητα του περιεχομένου της είναι ένα θέμα που απασχολεί καθηγητές, φοιτητές και μέλη της κοινότητας. Οι περισσότεροι φοιτητές, πριν τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, δεν γνώριζαν ότι η Wikipedia είναι ένα εγχείρημα ανοικτού περιεχομένου, δηλαδή μπορεί να συνεισφέρει ο οποιοσδήποτε το επιθυμεί, σύμφωνα με τους θεσμοθετημένες κοινοτικούς κανόνες. Μετά την κατανόηση του τρόπου γραφής, η πρώτη αντίδραση των φοιτητών ήταν προβληματισμός για την εγκυρότητα του περιεχομένου: για να είναι κάτι έγκυρο πρέπει να γράφεται από ειδικούς, δεν μπορεί ο καθένας να γράφει έγκυρα. Αργότερα ακολουθεί η βαθύτερη κατανόηση του μηχανισμού συλλογικής δημιουργίας, της ανάδυσης του περιεχομένου μέσα από την αλληλεπίδραση των συνεισφορών, της διόρθωσης των λαθών και της αυτορρύθμισης της διεργασίας σύνταξης. Σε κάθε περίπτωση η εγκυρότητα του περιεχομένου συνδέεται με την ψηφιακή εγγραμματοσύνη του αναγνώστη, με την κατανόηση των τρόπων ελέγχου της ορθότητας του περιεχομένου. Η κυρίαρχη άποψη στους ακαδημαϊκούς κύκλους είναι ότι η Wikipedia δεν πρέπει να χρησιμοποιείται ως εργαλείο αναφοράς, στις παραπομπές των φοιτητικών εργασιών. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με τη Wikipedia δεν αλλάζουν αυτήν τη στάση. Ωστόσο, αναγνωρίζεται η αξία της στους ακαδημαϊκούς κύκλους ως παιδαγωγικό εργαλείο και ως σημείο έναρξης της αναζήτησης της γνώσης.

33. Wikipedian – You are not Listening and Respecting Us

The volunteers' part in building this encyclopedia is just as important as that of the paid staff – if not more so, and by making the organizers aware of what goes on on 'the other' side they are contributing towards a smoother

¹¹² Επισήμανση από καθηγητή λυκείου στην Ελλάδα που έγινε κατά τη διάρκεια συνέντευξης με τον ερευνητή, στις 16.01.2012 (τεκμήριο P14)

*running of your initiatives, and that includes requesting tools and experienced people to do the patrolling.*¹¹³

*I looooooved the idea of spending money and going after universities and doing on person visits. (At first.) And there is a role for a group of WMF employees. Sure, definitely. But it needs to be smarter. I worry that you will lose community buyin soon. And that would be a shame as I, you all, and the community all love the idea of getting more kids interested in editing.*¹¹⁴

Πολλά μέλη της κοινότητας εκφράζουν παράπονα για τον τρόπο που υλοποιούνται τα εκπαιδευτικά προγράμματα στη Wikipedia, συχνά χωρίς σεβασμό προς την υπάρχουσα κοινότητα των εθελοντών. Συγκεκριμένα, οι οργανωτές σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα χωρίς να ζητάνε την άποψη των παλαιότερων συντακτών και συχνά χωρίς να τους ενημερώνουν καν για την έναρξή τους, ώστε οι τελευταίοι να προετοιμαστούν κατάλληλα για την αύξηση του φόρτου εργασιών που ακολουθεί. Για πολλούς Βικιπαιδιστές, οι έμμισθοι υπάλληλοι του ιδρύματος WMF που είναι υπεύθυνοι για τα οργανωμένα προγράμματα προώθησης της Wikipedia στην εκπαίδευση, ενδιαφέρονται μόνο για την προσωπική του προβολή, αδιαφορώντας για τα προβλήματα που προκαλούν στους άμισθους εθελοντές της κοινότητας. Όσο για τους καθηγητές και τους φοιτητές, αυτοί συχνά δεν εμπλέκονται καν σε συζήτηση με τους παλαιότερους συντάκτες, αγνοώντας τα μηνύματα που τους αφήνουν στις προσωπικές τους σελίδες συζήτησης και στις σελίδες συζήτησης των λημμάτων. Συχνά πολλοί φοιτητές απλά συνδέονται μια φορά, ανεβάζουν κάποιο πρόχειρο υλικό σε ένα λήμμα και μετά εξαφανίζονται. Όλη αυτή η αδιαφορία προς την κοινότητα προκαλεί δυσαρέσκεια και απογοήτευση σε πολλούς “μάχιμους” συντάκτες της Wikipedia.

¹¹³ Σχόλιο του Wikipedian με το όνομα Kudrung στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:United States Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 15.11.2011. (τεκμήριο P12)

¹¹⁴ Σχόλιο από ανώνυμο χρήστη στη σελίδα συζήτησης *Wikipedia talk:United States Education Program* της Αγγλικής Wikipedia στις 15.11.2011. (τεκμήριο P12)

4.2. Ταξινόμηση ανά εμπλεκόμενη φωνή

Η ταξινόμηση των ερευνητικών δεδομένων ανά κυρίαρχη εμπλεκόμενη φωνή επιτρέπει τη συγκριτική διερεύνηση του λόγου που αρθρώνουν οι φοιτητές, οι καθηγητές και μέλη της κοινότητας αναφορικά με το φαινόμενο. Οι κυρίαρχες φωνές που εντοπίστηκαν, αντιστοιχούν στους εμπλεκόμενους στο φαινόμενο: φοιτητές, καθηγητές και μέλη της κοινότητας (Πίνακας 4.2). Για το λόγο αυτό, υιοθετήθηκε η παρακάτω ταξινόμηση των τεκμηρίων (ιστολογημάτων και ηχογραφημένων συνεντεύξεων ή βίντεο), ανάλογα με την *κυρίαρχη φωνή* που αποτυπώνουν:

- Φωνές φοιτητών. Στη συγκεκριμένη κατηγορία τα τεκμήρια προέρχονται από συνεντεύξεις και focus groups φοιτητών, από ερωτηματολόγια αναστοχασμού φοιτητών/μαθητών και από δημοσιευμένα ιστολογήματα φοιτητών μαθητών (ή από ιστολογήματα τρίτων που περιέχουν εκτενή αποσπάσματα απόψεων φοιτητών). Τα έγγραφα αυτής της κατηγορίας (Primary Documents στην ορολογία του atlas.ti) ομαδοποιήθηκαν στην οικογένεια εγγράφων **Origin::Student**. Η οικογένεια αυτή περιλαμβάνει συνολικά 14 έγγραφα (5 συνεντεύξεις, 1 focus group και 8 ιστολογήματα), που περιέχουν 363 κωδικοποιημένα αποσπάσματα κειμένου (το 24% του συνόλου των 1552 κωδικοποιημένων αποσπασμάτων στη συγκεκριμένη έρευνα).
- Φωνές καθηγητών. Στη συγκεκριμένη κατηγορία τα τεκμήρια προέρχονται από συνεντεύξεις καθηγητών και από δημοσιευμένα ιστολογήματα καθηγητών (ή από ιστολογήματα τρίτων που περιέχουν εκτενή αποσπάσματα απόψεων καθηγητών). Τα έγγραφα αυτής της κατηγορίας ομαδοποιήθηκαν στην οικογένεια εγγράφων **Origin::Teacher**. Η οικογένεια αυτή περιλαμβάνει συνολικά 31 έγγραφα (9 συνεντεύξεις και 22 ιστολογήματα), που περιέχουν 565 κωδικοποιημένα

αποσπάσματα κειμένου (το 36% του συνόλου των 1552 κωδικοποιημένων αποσπασμάτων στη συγκεκριμένη έρευνα).

- Φωνές μελών της κοινότητας. Στη συγκεκριμένη κατηγορία τα τεικμήρια προέρχονται από διαδικτυακές ενδοκοινοτικές συζητήσεις των μελών της κοινότητας της Wikipedia. Τα έγγραφα αυτής της κατηγορίας ομαδοποιήθηκαν στην οικογένεια εγγράφων **Origin::Wikipedian**. Η οικογένεια αυτή περιλαμβάνει συνολικά 7 έγγραφα (6 ενδοκοινοτικές συζητήσεις και 1 ιστολόγιο), που περιέχουν 624 κωδικοποιημένα αποσπάσματα κειμένου (το 40% του συνόλου των 1552 κωδικοποιημένων αποσπασμάτων στη συγκεκριμένη έρευνα).

Όσα τεικμήρια περιείχαν πολλαπλές φωνές, ταξινομήθηκαν στην κατηγορία που αντιστοιχεί στην κυρίαρχη φωνή. Οι ενδοκοινοτικές συζητήσεις στις οποίες κυριαρχεί ο λόγος των μελών της κοινότητας κατατάσσονται στην κατηγορία *φωνές μελών της κοινότητας* (Origin::Community), έστω και αν συμμετέχουν φωνές καθηγητών ή μαθητών. Σε μια ενδοκοινοτική συζήτηση συμμετείχαν δυναμικά εκπαιδευτικοί, αρθρώνοντας μια νέα διάσταση του φαινομένου, λόγω της αλληλεπίδρασης τους με τα μέλη της κοινότητας της Wikipedia. Σε αυτή την περίπτωση το έγγραφο της συζήτησης περάστηκε δυο φορές στο περιβάλλον του atlas.ti. Στο πρώτο αντίγραφο κωδικοποιήθηκαν οι φωνές των μελών της κοινότητας και στο δεύτερο αντίγραφο οι φωνές των καθηγητών, έτσι ώστε να μην αγνοηθεί η φωνή τους αλλά και να μην “χρεωθεί” σαν φωνή των Βικιπαιδιστών. Σε κάθε περίπτωση, στην ανάλυση και στην ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων λαμβάνεται υπ’ όψιν ότι υπάρχουν έγγραφα που μεταφέρουν πολλές φωνές ταυτόχρονα και ότι δεν υπάρχουν αυστηρά “μονοφωνικά” κείμενα.

Η σύγκριση των κωδικών που χρησιμοποιήθηκαν για την κατηγοριοποίηση του λόγου των μαθητών, των καθηγητών και των μελών της κοινότητας μπορεί να δώσει μια πρώτη εκτίμηση για τις διαφορές και τις ομοιότητες που εντοπίζονται και να υποβοηθήσει τη διασύνδεση των κωδικών σε αξονικές κατηγορίες. Για αυτό το σκοπό ταξινομούνται οι κωδικοί για κάθε έναν εμπλεκόμενο ρόλο και συγκρίνονται οι κατατάξεις μεταξύ τους.

PRIMARY DOCUMENTS				
CODES	Origin::Stu	Origin::Tea	Origin::Wik	Totals
Aggressive Community	12	8	4	24
Assignment Topic Sel	14	12	14	40
Community Process	21	49	14	84
Community specific s	0	0	27	27
Contributing for com	21	33	0	54
Encouraged by Contex	0	11	0	11
Exposition to a virt	0	12	17	29
Go Public	10	48	0	58
Improve Res, Writ, t	18	44	0	62
Increasing Work burd	0	0	42	42
Innovative Assignmen	36	74	0	110
Lack of understandin	0	12	0	12
Need for wiki litera	0	0	12	12
Need for wiki litera	0	0	55	55
Need to be Organized	0	10	58	68
No Interaction with	12	3	3	18
No Special Treatment	0	0	28	28
Open Content Access	21	18	0	39
Open Content Creatio	20	18	0	38
Policy Violation and	0	19	59	78
Ruthless editing pro	24	25	9	58
Size to be Manageabl	0	0	37	37
Students as potentia	17	9	5	31
Support & Workshops	23	26	45	94
Supportive Community	13	16	0	29
Technical Difficulti	28	19	0	47
They gonna mess it u	0	0	67	67
Valuable Content Add	18	21	12	51
Voluntary Only	0	0	19	19
We don't like Free R	0	0	21	21
Wikipedia Literacy	33	43	6	82
Wikipedia Validity	22	35	11	68
You are not Listenin	0	0	59	59
Totals	363	565	624	1552

Πίνακας 4.2. Θεμελίωση κωδικών ανά οικογένεια εγγράφων με βάση τον εμπλεκόμενο ρόλο (φοιτητές: *Origin::Student*, καθηγητές: *Origin::Teacher*, μέλη της κοινότητας: *Origin::Wikipedian*). Στις γραμμές του πίνακα εμφανίζονται οι 33 κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν κατά την κωδικοποίηση των εμπειρικών δεδομένων. Συνολικά κωδικοποιήθηκαν 1552 αποσπάσματα κειμένου.

Οι επικρατέστερες φωνές των μαθητών (Student:Voices)

Ταξινομώντας τον Πίνακα 4.2 κατά φθίνουσα σειρά της πρώτης στήλης (Origin::Student), προκύπτει η παρακάτω λίστα των κωδικών που χρησιμοποιήθηκαν για την κωδικοποίηση του λόγου των μαθητών στα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας:

1. Innovative Assignment
2. Wikipedia Literacy
3. Technical Difficulties - User Interface
4. Ruthless editing process
5. Support & Workshops
6. Wikipedia Validity
7. Community Process
8. Contributing for common good
9. Open Content Access
10. Open Content Creation
11. Improve Res, Writ, tech and interact Skills
12. Valuable Content Added
13. Students as potential community members
14. Assignment Topic Selection
15. Supportive Community Members
16. Aggressive Community Editors
17. No Interaction with the Community
18. Go Public

Πίνακας 4.3. Οι 18 επικρατέστεροι κωδικοί στην οικογένεια τεκμηρίων Origin::Student (περιλαμβάνει focus group, συνεντεύξεις και ιστολογήματα φοιτητών/μαθητών) κατά φθίνουσα σειρά θεμελίωσης. Συνολικά κωδικοποιήθηκαν 363 αποσπάσματα κειμένου στην οικογένεια των τεκμηρίων Origin::Student.

Οι επικρατέστερες φωνές των καθηγητών (Teacher:Voices)

Ταξινομώντας τον Πίνακα 4.2 κατά φθίνουσα σειρά της δεύτερης στήλης (Origin::Teacher), προκύπτει η παρακάτω λίστα των κωδικών που χρησιμοποιήθηκαν για την κωδικοποίηση του λόγου των εκπαιδευτικών στα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας:

1. Innovative Assignment
2. Community Process
3. Go Public
4. Improve Res, Writ, tech and interact Skills
5. Wikipedia Literacy
6. Wikipedia Validity
7. Contributing for common good
8. Support & Workshops
9. Ruthless editing process
10. Valuable Content Added
- 11. Policy Violation and etiquette**
12. Technical Difficulties - User Interface
13. Open Content Creation
14. Open Content Access
15. Supportive Community Members
- 16. Lack of Understanding Teaching Process**
- 17. Exposition to a Virtual Social Environment**
18. Assignment Topic Selection
- 19. Encouraged by Context**
- 20. Need to be Organized**
21. Students as Potential Community Members
22. Aggressive Community Editors
23. No Interaction with the Community

Πίνακας 4.4. Οι 23 επικρατέστεροι κωδικοί στην οικογένεια τεκμηρίων Origin::Teacher (περιλαμβάνει συνεντεύξεις και ιστολογήματα καθηγητών) κατά φθίνουσα σειρά θεμελίωσης. Συνολικά κωδικοποιήθηκαν 565 αποσπάσματα κειμένου στην οικογένεια των τεκμηρίων Origin::Teacher. Με έντονους χαρακτήρες σημειώνονται οι κωδικοί που δεν εμφανίζονται στην αντίστοιχη λίστα για τους φοιτητές/μαθητές στον προηγούμενο Πίνακα 4.3.

Οι επικρατέστερες φωνές των μελών (Member:Voices)

Ταξινομώντας τον Πίνακα 4.2 κατά φθίνουσα σειρά της τρίτης στήλης (Origin::Wikipedian), προκύπτει η παρακάτω λίστα των κωδικών που χρησιμοποιήθηκαν για την κωδικοποίηση του λόγου των μελών της κοινότητας στους ενδοκοινοτικούς χώρους συζήτησης της Wikipedia:

1. **They gonna mess it up**
2. Policy Violation and etiquette
3. **You are not Listening & Respecting Us**
4. Need to be Organized
5. **Need for wiki literate professors**
6. Support & Workshops
7. **Increasing Work burden**
8. **Size to be Manageable**
9. **No Special Treatment**
10. **Community specific strategies**
11. **We don't like Free Riders**
12. **Voluntary Only**
13. Exposition to a virtual social environment
14. Community Process
15. Assignment Topic Selection
16. Valuable Content Added
17. **Need for Wiki Literate Organizers**
18. Wikipedia Validity
19. Ruthless Editing Process
20. Wikipedia Literacy
21. Student as Potential Community Members
22. Aggressive Community Editors
23. No Interaction with the Community

Πίνακας 4.5. Οι 23 επικρατέστεροι κωδικοί στην οικογένεια τεκμηρίων Origin::Wikipedian (περιλαμβάνει ενδοκοινοτικές συζητήσεις μελών της κοινότητας) κατά φθίνουσα σειρά θεμελίωσης. Συνολικά κωδικοποιήθηκαν 641 αποσπάσματα κειμένων στην οικογένεια των τεκμηρίων Origin::Wikipedian. Με έντονους χαρακτήρες σημειώνονται οι κωδικοί που δεν εμφανίζονται στις αντίστοιχες λίστες για τους μαθητές και για τους καθηγητές στους προηγούμενους Πίνακες 4.3 και 4.4.

4.3 Τρίγωνο σχέσεων μαθητών – καθηγητών – μελών

Από τη συγκριτική παρατήρηση των πινάκων 4.3, 4.4 και 4.5 προκύπτει ότι υπάρχει μια τριγωνική διάταξη των εμπλεκομένων ρόλων: μαθητές και καθηγητές αρθρώνουν τις ίδιες περίπου φωνές (η μια πλευρά του τριγώνου), ενώ τα μέλη της κοινότητας διαφοροποιούνται αισθητά ως προς τους επικρατέστερους κωδικούς. Στο λόγο των καθηγητών χρησιμοποιήθηκαν οι 18 κωδικοί που χρησιμοποιήθηκαν για την κατηγοριοποίηση του λόγου των φοιτητών και 5 επιπλέον, ενώ στο λόγο των μελών της κοινότητας χρησιμοποιήθηκαν 23 κωδικοί, 10 εκ των οποίων χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά από αυτούς. Σχηματικά αυτή η σχέση απεικονίζεται στην *εικόνα 4.2*.



Εικόνα 4.2. Μαθητές και καθηγητές αρθρώνουν περισσότερο αλληλεπικαλυπτόμενες φωνές, εκφράζοντας από κοινού την “εκπαιδευτική οπτική” στην αξιοποίηση της Wikipedia στην τυπική εκπαίδευση. Τα μέλη της κοινότητας διαφοροποιούνται αισθητά στο λόγο τους, μεταφέροντας την “κοινοτική οπτική” στο φαινόμενο.

Αυτή η σχετικά σχετική ομοφωνία ανάμεσα σε φοιτητές και καθηγητές υποδηλώνει μια εν μέρη κοινή εκπαιδευτική αντίληψη του φαινομένου και το κοινό “συμφέρον” φοιτητών και καθηγητών. Ο διαφορετικός πόλος των μελών της κοινότητας υποδηλώνει την απόσταση των άμεσων συμφερόντων. Οι βικιπαιδιστές ανησυχούν για το εγχείρημά τους και για την πιθανότητα να “αλωθεί” από την πιθανή άναρχη εισαγωγή συντακτών που θα βλάψουν τα λήμματα, παραβιάζοντας συστηματικά τους κοινοτικούς κανόνες. Αντίθετα, οι καθηγητές μοιράζονται τις ίδιες περίπου ανησυχίες με τους φοιτητές τους για την αποτελεσματικότητα και τα οφέλη των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στη Wikipedia. Ωστόσο, αυτή η σχετική απόσταση των μελών της κοινότητας από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς δεν είναι μεγάλη, ούτε αγεφύρωτη: πολλές φωνές (δώδεκα κωδικοί) αρθρώνονται ταυτόχρονα και από τους τρεις εμπλεκόμενους ρόλους, υποδηλώνοντας τον κοινό τόπο που υπάρχει ανάμεσά τους.

Με βάση τη θεμελίωση των κατηγοριών στα εμπειρικά δεδομένα και την ομαδοποίηση ανά εμπλεκόμενο ρόλο, παίρνουμε μια πρώτη εικόνα για το φαινόμενο της αξιοποίησης της Wikipedia στην τυπική εκπαίδευση. Προχωρώντας στα επόμενα στάδια της μεθόδου της θεμελιωμένης θεωρίας, η εννοιολογική διασύνδεση των κωδικών σε κεντρικότερες-αξονικές κατηγορίες θα επιτρέψει τη βαθύτερη λειτουργική αντίληψη του φαινομένου και τη διατύπωση μιας θεμελιωμένης θεωρίας.

5

Θεμελιωμένη Θεωρία

5. Θεμελιωμένη Θεωρία

Αυτή είναι μια επαγωγική μέθοδος ανάπτυξης της θεωρίας. Προκειμένου να αποκτήσει θεωρητική αντίληψη μιας τόσο μεγάλης διαφοροποίησης στα δεδομένα, ο αναλυτής αναγκάζεται να αναπτύξει ιδέες σε ένα επίπεδο γενίκευσης περισσότερο αφηρημένο εννοιολογικά, σε σχέση με το ποιοτικό υλικό που αναλύεται (Glaser & Strauss, 2007/1967, p. 114).

Αξονική κατηγοριοποίηση (axial coding) είναι η διαδικασία εννοιολογικής διασύνδεσης των κατηγοριών που σχηματίζονται κατά τη φάση της ανοικτής κωδικοποίησης γύρω από κεντρικούς άξονες (Strauss & Corbin, 1998, p. 97). Στην παραδοσιακή προσέγγιση των Glaser και Strauss, η εννοιολογική διασύνδεση των αρχικών κωδικών γίνεται μέσω της ομαδοποίησής τους σε θεωρητικές κατηγορίες υψηλότερου επιπέδου αφαίρεσης¹, ένα στάδιο που καλείται θεωρητική κωδικοποίηση (theoretical coding) (Punch, 2005, p. 210). Στη θεμελιωμένη θεωρία η αξονική κατηγοριοποίηση αποτελεί διακριτό στάδιο, αλλά συχνά ξεκινάει κατά τη φάση της ανοικτής κωδικοποίησης (Strauss & Corbin, 1998, p. 98). Ο ερευνητής ομαδοποιεί τους κωδικούς που αναδύθηκαν από τα εμπειρικά

¹ Στο λογισμικό atlas.ti αυτές οι ομαδοποιήσεις των κωδικών επιτυγχάνονται μέσω της δημιουργίας code families ή super codes.

δεδομένα με βάση την εννοιολογική τους συσχέτιση. Κάθε φορά που ο ερευνητής παρατηρεί μια εννοιολογική διασύνδεση ανάμεσα σε δυο κωδικούς, την καταγράφει άμεσα στο λογισμικό υποστήριξης και συχνά κρατάει και σημειώσεις (memos) για τις σκέψεις του. Στη συγκεκριμένη εργασία πολλοί κωδικοί διασυνδέθηκαν εννοιολογικά, κατά τη φάση της ανοικτής κωδικοποίησης, με βάση την άμεση εποπτεία των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας. Στη συνέχεια όλες αυτές οι διασυνδέσεις επανεξετάστηκαν και δημιουργήθηκαν νέες, μελετώντας τον πίνακα συνεμφανίσεων. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας ήταν ο σχηματισμός ενός εννοιολογικού δικτύου με κόμβους τους 33 κωδικούς που προέκυψαν από την ανοικτή κωδικοποίηση και τις μεταξύ τους συνδέσεις.

Από την ανάλυση του εννοιολογικού δικτύου των τριάντα τριών κωδικών που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη φάση της ανοικτής κωδικοποίησης, προέκυψαν οι αξονικές κατηγορίες του μοντέλου (axial coding) και η μεταξύ τους διασύνδεση (selective coding). Η ομαδοποίηση των κωδικών σε εννοιολογικές ομάδες-άξονες με βάση τις μεταξύ τους διασυνδέσεις, έγινε χρησιμοποιώντας τα εργαλεία της ανάλυσης δικτύων (ειδικότερα τους αλγόριθμους ανίχνευσης κοινοτήτων – community detection algorithms). Η αξιοποίηση της θεωρίας δικτύων και των εργαλείων ανάλυσης δικτύων (αλγόριθμοι έλξης – απώθησης για την απεικόνιση δικτύων και αλγόριθμοι ανίχνευσης κοινοτήτων) εισάγει μια σημαντική καινοτομία στη θεμελιωμένη θεωρία. Οι φάσεις της αξονικής και της επιλεκτικής κωδικοποίησης είναι πλέον περισσότερο θεμελιωμένες στα εμπειρικά δεδομένα και υποστηρίζονται από μαθηματικά μοντέλα. Ο ερευνητής αρχικά διευκολύνεται στην ανάλυσή του και κρατάει σε μεγαλύτερη απόσταση τις προσωπικές του πεποιθήσεις και στερεότυπα. Στη συνέχεια, έχοντας στη διάθεση του τα αποτελέσματα της ανάλυσης του εννοιολογικού δικτύου και γνωρίζοντας σε βάθος τα εμπειρικά του δεδομένα, μπορεί να προχωρήσει στη διατύπωση της θεμελιωμένης θεωρίας για το φαινόμενο, κατασκευάζοντας μια ερμηνευτική αφήγηση. Η θεμελιωμένη θεωρία που θα προκύψει μπορεί να υποβληθεί σε περαιτέρω ελέγχους στα πλαίσια της ίδιας ή επόμενης έρευνας.

5.1. Εννοιολογική διασύνδεση των κωδικών – Συνεμφανίσεις

Η εννοιολογική διασύνδεση των κωδικών είναι απαραίτητη για τον εντοπισμό προτύπων (patterns) στα δεδομένα και το σχηματισμό των αξονικών κατηγοριών. Η εννοιολογική διασύνδεση γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια της κωδικοποίησης και της ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων. Κάθε φορά που ο ερευνητής εντοπίζει μια λογική σύνδεση στα δεδομένα², συσχετίζει ανάλογα τους εμπλεκόμενους κωδικούς στο περιβάλλον του λογισμικού υποστήριξης (atlas.ti). Η μελέτη των συνεμφανίσεων (co-occurrences) των κωδικών στα εμπειρικά δεδομένα είναι ένας περισσότερο τυποποιημένος τρόπος που μπορεί να αποκαλύψει πιθανές διασυνδέσεις μεταξύ τους (Namey, Guest, Thairu, & Johnson, 2008, p. 145). Σε γενικές γραμμές, οι κωδικοί που συνεμφανίζονται είναι περισσότερο πιθανό να συνδέονται και εννοιολογικά μεταξύ τους. Το λογισμικό atlas.ti προσφέρει το εργαλείο co-occurrence για τον εντοπισμό των συνεμφανίσεων (Εικόνα 5.1), υπολογίζοντας και κανονικοποιημένους (κλίμακα 0 έως 1) συντελεστές συνεμφάνισης (c-coefficient). Το συγκεκριμένο εργαλείο λογισμικού θεωρεί συνεμφάνιση τις παρακάτω περιπτώσεις (Frieze, 2012, p. 285):

- Όταν δυο κωδικοί χρησιμοποιούνται στο ίδιο απόσπασμα κειμένου
- Όταν δυο κωδικοί χρησιμοποιούνται σε αποσπάσματα κειμένου που αλληλεπικαλύπτονται εν μέρη.
- Δυο κωδικοί χρησιμοποιούνται σε γειτονικά αποσπάσματα κειμένου (δηλαδή έχουν ένα χαρακτηριστικό απόσταση)

Ο συντελεστής συνεμφάνισης c_{12} για δύο κωδικούς υπολογίζεται βάση του τύπου (Frieze, 2012, p. 292):

$$c_{12} = \frac{n_{12}}{n_1 + n_2} - n_{12}$$

² Για παράδειγμα, σχέση αιτίας – αποτελέσματος, διαφορετικές διαστάσεις της ίδιας διαδικασίας, στάδια μιας ενιαίας διεργασίας, σχέση ερεθίσματος – απάντησης κ.λ.π. (Punch, 2005, p. 210).

όπου n_{12} είναι ο αριθμός των συνεμφάνισεων των δυο κωδικών, n_1 είναι οι συνολικές εμφανίσεις του πρώτου κωδικού και n_2 οι συνολικές εμφανίσεις του δεύτερου κωδικού. Ο συντελεστής συνεμφάνισης c_{12} είναι 0 αν $n_{12} = 0$, ενώ είναι 1 αν $n_1 = n_2 = n_{12}$.

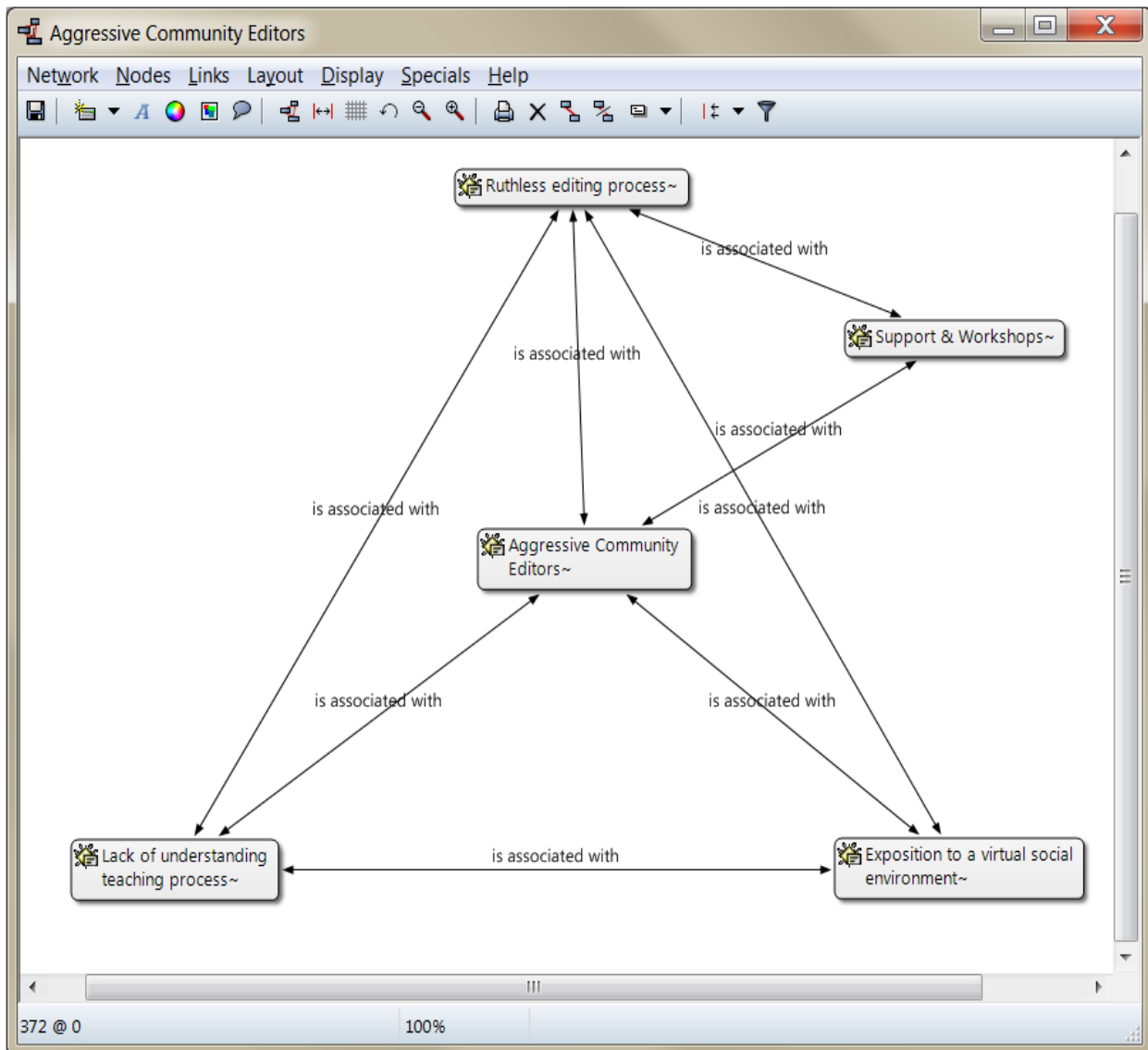
	Aggressive C	Assignment T	Community P	Community s	Contributing	Encouraged t	Exposition to	Go Public
Aggressive Community Edit		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	2 - 0,04	n/a
Assignment Topic Selection	n/a		n/a	n/a	2 - 0,02	n/a	n/a	1 - 0,01
Community Process	n/a	n/a		1 - 0,01	4 - 0,03	n/a	1 - 0,01	7 - 0,05
Community specific strategi	n/a	n/a	1 - 0,01		n/a	n/a	n/a	n/a
Contributing for common go	n/a	2 - 0,02	4 - 0,03	n/a		n/a	n/a	10 - 0,10
Encouraged by Context	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	1 - 0,02
Exposition to a virtual social	2 - 0,04	n/a	1 - 0,01	n/a	n/a	n/a		n/a
Go Public	n/a	1 - 0,01	7 - 0,05	n/a	10 - 0,10	1 - 0,02	n/a	
Improve Res, Writ, tech and	n/a	n/a	14 - 0,11	n/a	3 - 0,03	n/a	n/a	3 - 0,03
Increasing Work burden	n/a	n/a	1 - 0,01	2 - 0,03	n/a	n/a	n/a	n/a
Innovative Assignment	n/a	3 - 0,02	8 - 0,04	n/a	8 - 0,05	3 - 0,03	2 - 0,02	10 - 0,07
Lack of understanding teach	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Need for wiki literate organi	n/a	n/a	n/a	1 - 0,03	n/a	n/a	n/a	n/a
Need for wiki literate profes	n/a	1 - 0,01	n/a	n/a	n/a	n/a	1 - 0,01	n/a
Need to be Organized	n/a	n/a	n/a	3 - 0,03	n/a	n/a	n/a	n/a
No Interaction with the Com	n/a	n/a	1 - 0,01	1 - 0,02	n/a	n/a	n/a	n/a
No Special Treatment	n/a	n/a	1 - 0,01	3 - 0,06	n/a	n/a	2 - 0,04	n/a
Open Content Access	n/a	n/a	1 - 0,01	n/a	3 - 0,03	n/a	n/a	n/a
Open Content Creation	n/a	n/a	5 - 0,04	n/a	2 - 0,02	n/a	n/a	1 - 0,01
Policy Violation and etiquett	n/a	n/a	3 - 0,02	6 - 0,06	n/a	n/a	n/a	n/a
Ruthless editing process	8 - 0,11	n/a	5 - 0,04	n/a	n/a	n/a	3 - 0,04	n/a
Size to be Manageable	1 - 0,02	n/a	n/a	1 - 0,02	n/a	n/a		n/a
Students as potential comm	n/a	n/a	1 - 0,01	n/a	3 - 0,04	n/a	n/a	1 - 0,01
Support & Workshops	3 - 0,03	n/a	n/a	1 - 0,01	1 - 0,01	n/a	1 - 0,01	1 - 0,01
Supportive Community Men	2 - 0,04	n/a	4 - 0,04	n/a	n/a	1 - 0,03	1 - 0,02	1 - 0,01
Technical Difficulties - User	1 - 0,02	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
They gonna mess it up	1 - 0,01	1 - 0,01	n/a	6 - 0,07	n/a	n/a	n/a	n/a
Valuable Content Added	n/a	1 - 0,01	3 - 0,02	n/a	4 - 0,04	n/a	n/a	3 - 0,03
Voluntary Only	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a

Εικόνα 5.1. Πίνακας συνεμφάνισεων των κωδικών στο λογισμικό υποστήριξης ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων *atlas.ti ver 7*. Στα κελιά του πίνακα εμφανίζεται ο απόλυτος αριθμός των συνεμφάνισεων ανά ζεύγος κωδικών και ο κανονικοποιημένος συντελεστής συνεμφάνισης (C-coefficient).

Με βάση τον πίνακα συνεμφανίσεων εντοπίζονται οι κωδικοί που συνεμφανίζονται συχνά (λαμβάνοντας υπόψη τους απόλυτους αριθμούς συνεμφανίσεων και τους συντελεστές συνεμφάνισης) και εξετάζονται τα αντίστοιχα αποσπάσματα κειμένου. Στην περίπτωση που κριθεί ότι δύο κωδικοί συνδέονται εννοιολογικά, καταγράφεται από τον ερευνητή η αντίστοιχη συσχέτιση στο λογισμικό υποστήριξης της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Το κρίσιμο σημείο σε αυτή τη διαδικασία είναι το “κατώφλι διασύνδεσης”, δηλαδή πότε θα κρίνεται ότι διασυνδέονται δυο κωδικοί και πότε όχι. Ένα χαμηλό κατώφλι διασύνδεσης θα οδηγήσει στην εννοιολογική συσχέτιση όλων των κωδικών με σχεδόν όλους τους υπόλοιπους. Αυτή η προσέγγιση αντανακλά την οπτική ότι όλα συνδέονται με όλα, αλλά δεν βοηθάει την ανάλυση. Σκοπός είναι να βρεθεί ο ακριβής τρόπος με τον οποίο διασυνδέονται οι έννοιες, άμεσος ή έμμεσος. Από την άλλη, ένα υψηλό κατώφλι διασύνδεσης θα οδηγήσει στην απομόνωση των κωδικών και στην αδυναμία διασύνδεσής τους. Η διαδικασία εννοιολογικής διασύνδεσης των κωδικών είναι μια επίπονη διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής, έχοντας καλή γνώση των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας, συμβουλεύεται τον πίνακα συνεμφανίσεων και όποτε προκύπτει αμφιβολία ανατρέχει στα πρωτογενή εμπειρικά δεδομένα για επανέλεγχο και διασαφήνιση. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι ένα δίκτυο εννοιολογικής διασύνδεσης (network view στην ορολογία του atlas.ti) για κάθε έναν από τους 33 κωδικούς της έρευνας. Στην *εικόνα 5.2* παρουσιάζεται ενδεικτικά το εννοιολογικό δίκτυο για τον κωδικό *Aggressive Community Editors*.

Τα τριάντα τρία δίκτυα που προκύπτουν για τους κωδικούς της έρευνας από την εννοιολογική τους διασύνδεση με τη συνδρομή του πίνακα συνεμφανίσεων, δίνουν μια πρώτη σαφή οπτική ένδειξη του τρόπου με τον οποίο κάθε ένας κωδικός διασυνδέεται εννοιολογικά με τους υπόλοιπους. Ο ερευνητής μπορεί άμεσα να ανακαλέσει το δίκτυο για οποιοδήποτε κωδικό και να διερευνήσει το ρόλο του, έχοντας παράλληλα τη γνώση των πρωτογενών εμπειρικών δεδομένων στα οποία μπορεί να ανατρέχει κάθε φορά για διασαφήνισεις και ελέγχους. Κάθε ένα από αυτά τα τριάντα τρία δίκτυα (για παράδειγμα το δίκτυο της *εικόνας 5.2*) αποτελεί μια απομονωμένη και τοπική οπτική εννοιολογικής διασύνδεσης με επίκεντρο έναν συγκεκριμένο κωδικό. Ωστόσο, κάθε φορά που δύο κωδικοί συνδέονται εννοιολογικά, αλλάζουν οι αναλογίες και οι συσχετισμοί των κόμβων

στο συνολικό εννοιολογικό δίκτυο με αποτέλεσμα την τροποποίηση της συνολικής ισορροπίας. Το επόμενο στάδιο στην διερεύνηση του φαινομένου είναι η μελέτη και ανάλυση του συνολικού εννοιολογικού δικτύου, όπως διαμορφώθηκε από τη διασύνδεση των κωδικών της έρευνας.



Εικόνα 5.2. Παράδειγμα δικτύου που σχηματίζεται από την εννοιολογική διασύνδεση ενός κωδικού. Το συγκεκριμένο σχήμα εμφανίζει το εννοιολογικό δίκτυο για τον κωδικό *Aggressive Community Editors*. Ο κωδικός αυτός συνδέεται εννοιολογικά με άλλους τέσσερις κωδικούς (για τους οποίους εμφανίζονται και οι μεταξύ τους συνδέσεις).

5.2. Ανάλυση του Εννοιολογικού Δικτύου

Η εννοιολογική διασύνδεση των τριάντα τριών κωδικών που αναδύθηκαν κατά το στάδιο της ανοικτής κωδικοποίησης σχηματίζει ένα συνολικό εννοιολογικό δίκτυο. Σε αυτό το δίκτυο τους κόμβους (nodes) αποτελούν οι τριάντα τρεις κωδικοί ενώ οι συνδέσεις ανάμεσα στους κόμβους (edges) αντιστοιχούν στην εννοιολογική τους συσχέτιση. Το δίκτυο εννοιολογικής διασύνδεσης για το σύνολο των κωδικών της έρευνας, όπως εμφανίζεται στο λογισμικό atlas.ti, απεικονίζεται στην *εικόνα 5.3*. Το συνολικό εννοιολογικό δίκτυο περιλαμβάνει τριάντα τρεις κόμβους και εξήντα εννέα διασυνδέσεις.

Στη μορφή που εμφανίζεται το δίκτυο στο *σχήμα 5.3* είναι εξαιρετικά πολύπλοκο για τον ανθρώπινο παρατηρητή. Η μορφή αυτή δεν συνεισφέρει στην κατανόηση του τρόπου λειτουργικής διασύνδεσης των κωδικών και δεν αποκαλύπτει ενδεχόμενη οργάνωση σε σχηματισμούς εννοιών. Το λογισμικό υποστήριξης της ανάλυσης atlas.ti δεν διαθέτει εξειδικευμένα εργαλεία για την ανάλυση δικτύων. Σε αυτό το στάδιο στην παραδοσιακή προσέγγιση στη θεμελιωμένη θεωρία, ο ερευνητής, έχοντας μελετήσει συστηματικά το φαινόμενο και έχοντας αποκτήσει βαθιά γνώση των εμπειρικών δεδομένων, ομαδοποιεί εννοιολογικά τους κωδικούς και σχηματίζει τους βασικούς άξονες της θεωρίας του, καταβάλλοντας κάθε προσπάθεια, ώστε οι κατηγορίες που προκύπτουν να θεμελιώνονται μόνο στα εμπειρικά δεδομένα και όχι σε δικές του προσωπικές πεποιθήσεις ή στερεότυπα. Όμως σε αυτό το σημείο μπορούμε να εκμεταλλευτούμε τις μεθοδολογικές εξελίξεις στο επιστημονικό πεδίο της ανάλυσης δικτύων, ώστε να διαμορφώσουμε τις αξονικές κατηγορίες με μια διαφορετική προσέγγιση, περισσότερο δομημένη και αυστηρά θεμελιωμένη στα εμπειρικά δεδομένα.

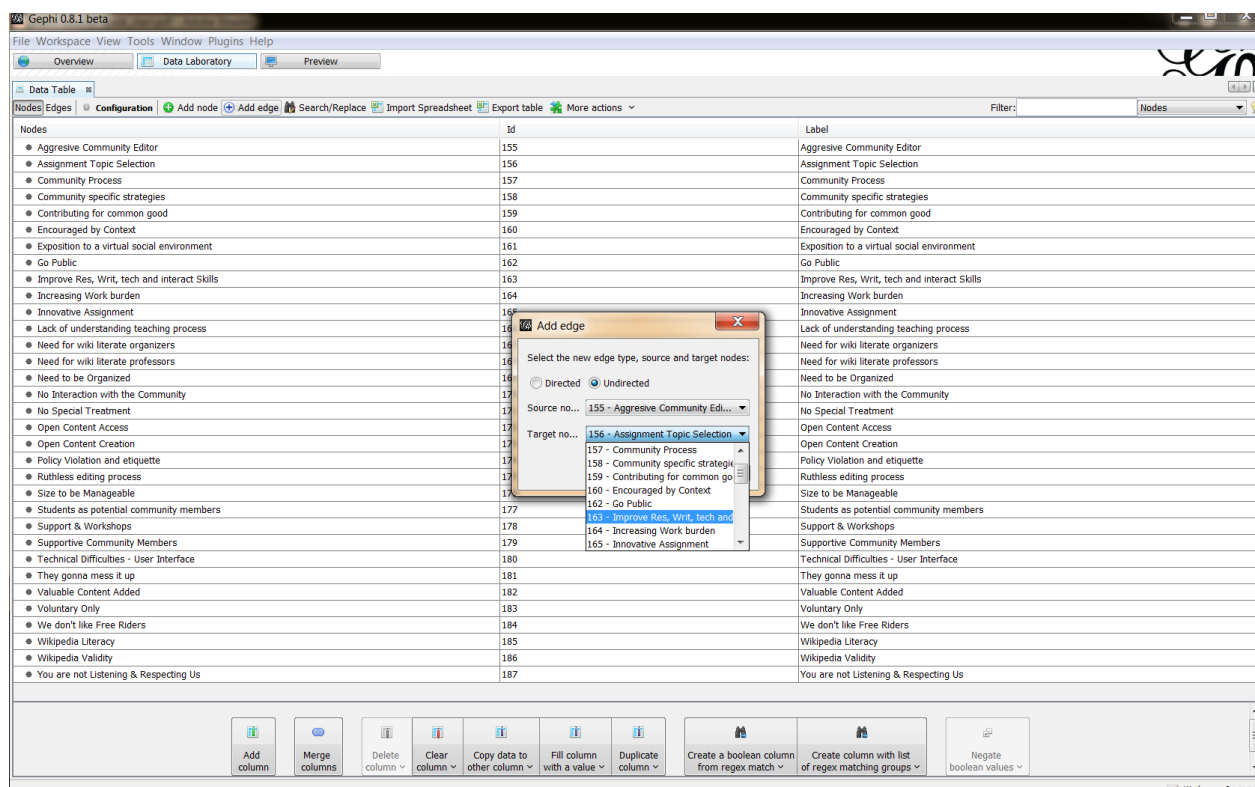
Για την ανάλυση του εννοιολογικού δικτύου των τριάντα τριών κωδικών της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό ανάλυσης δικτύων *Gephi* (Bastian, Heymann, & Jacomy, 2009) στην έκδοση 0.8.1-beta (<https://gephi.org>). Σήμερα υπάρχουν πολλά διαθέσιμα λογισμικά για την ανάλυση δικτύων με συγκριτικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα μεταξύ τους. Επιλέξαμε το συγκεκριμένο λογισμικό γιατί διευκολύνει το χρήστη στην οπτική κατανόηση του δικτύου που μελετάει. Επιπλέον, πρόκειται για λογισμικό ελεύθερο στη χρήση χωρίς περιορισμούς και ανοικτού κώδικα (*License: CDDL + GNU GPL 3*). Ο ανοικτός κώδικας επιτρέπει την άμεση γνώση των αλγόριθμων που χρησιμοποιούνται από το λογισμικό για τους οποίους υπάρχουν και οι σχετικές δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά. Σύμφωνα με τον ιστότοπο του λογισμικού³:

Το Gephi είναι ένα εργαλείο για τη διερεύνηση και την κατανόηση των γράφων. Όπως και με το Photoshop, αλλά για τα δεδομένα, ο χρήστης αλληλεπιδρά με τις αναπαραστάσεις, χειρίζεται τις δομές, τα σχήματα και τα χρώματα, προκειμένου να αποκαλύψει κρυμμένες ιδιότητες. Ο σκοπός είναι να βοηθηθούν οι αναλυτές δεδομένων στη διατύπωση υποθέσεων, στη διαισθητική ανακάλυψη προτύπων, στην απομόνωση δομικών ιδιαιτεροτήτων ή “ανωμαλιών” στα εμπειρικά δεδομένα. Είναι ένα συμπληρωματικό εργαλείο στις παραδοσιακές στατιστικές μεθόδους, καθώς η οπτική συλλογιστική προσέγγιση σε ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον διεπαφής αναγνωρίζεται πλέον ότι διευκολύνει την επιστημονική σκέψη. Πρόκειται για ένα λογισμικό για τη διερευνητική οπτική ανάλυση δεδομένων.

Το πρώτο βήμα για την ανάλυση του εννοιολογικού δικτύου που απεικονίζεται στην *εικόνα 5.3* είναι η εισαγωγή του δικτύου στο περιβάλλον του Gephi. Δυστυχώς δεν υπάρχει ακόμα κάποιο αυτοματοποιημένο εργαλείο για την εξαγωγή του δικτύου από το atlas.ti σε μορφή συμβατή με κάποιο εξωτερικό λογισμικό ανάλυσης δικτύων. Για αυτό χρειάστηκε να εισάγουμε έναν έναν, όλους τους κόμβους και τις διασυνδέσεις τους στο

³ Πηγή: <https://gephi.org/>

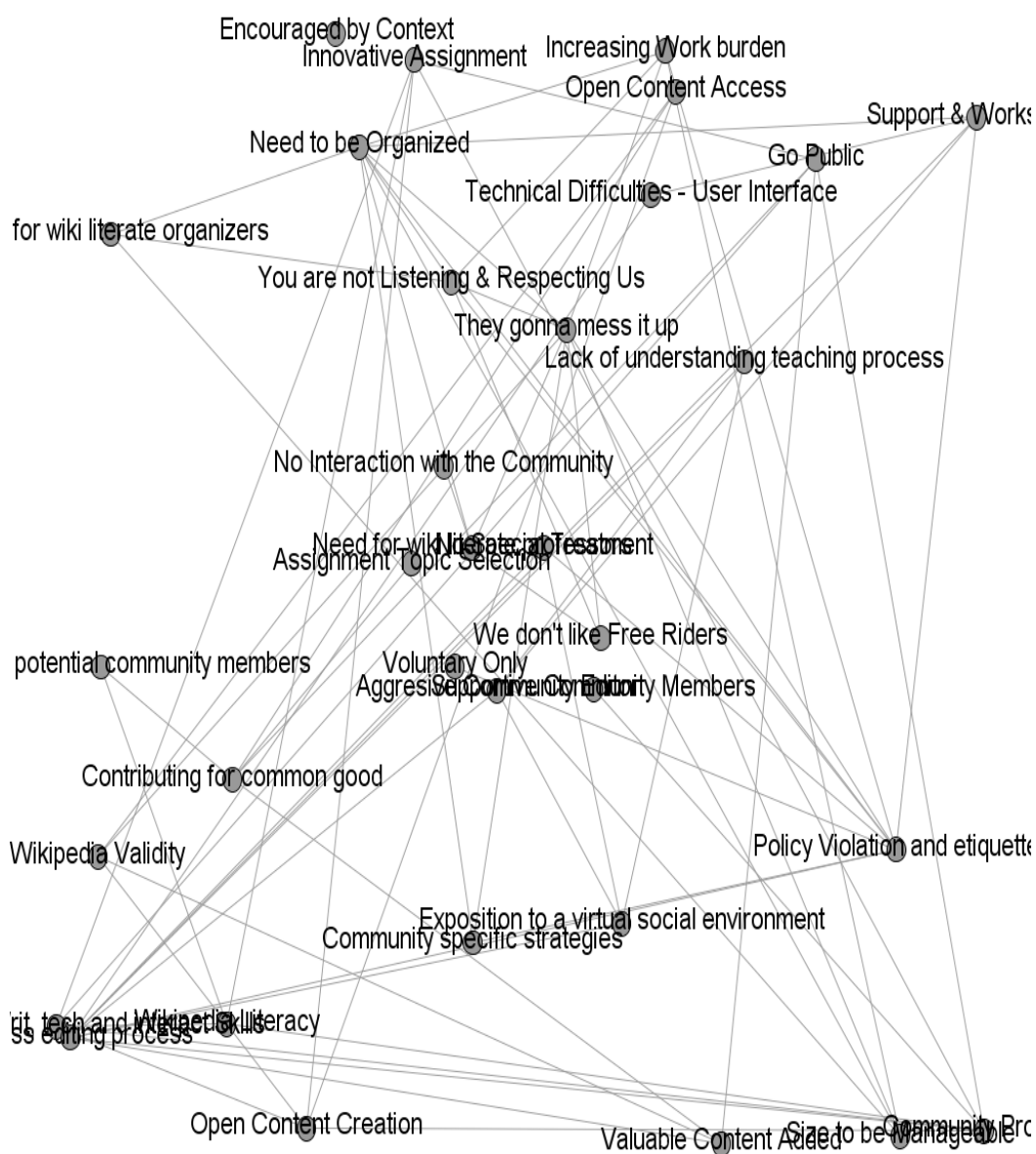
Data Laboratory, το εργαλείο εισαγωγής δεδομένων του Gephi, όπως φαίνεται στην εικόνα 5.4.



Εικόνα 5.4. Το περιβάλλον *Data Laboratory* του Gephi. Μεταξύ άλλων λειτουργιών, ο χρήστης μπορεί να προσθέσει κόμβους και διασυνδέσεις σχηματίζοντας ένα δίκτυο το οποίο αντιστοιχεί στα εμπειρικά δεδομένα της έρευνάς του.

Ένα οποιοδήποτε δίκτυο (ή γράφος) αποτελείται από ένα πεπερασμένο πλήθος κόμβων (nodes) και από τις μεταξύ τους διασυνδέσεις (edges). Το δίκτυο που μεταφέραμε στο Gephi από το Atlas.ti είναι ένα εννοιολογικό δίκτυο, υπό την έννοια ότι οι κόμβοι του αντιστοιχούν σε κωδικούς-κατηγορίες και οι διασυνδέσεις τους στην εννοιολογική τους σύνδεση. Οι λογικές ομαδοποιήσεις των κόμβων του δικτύου θα συγκροτήσουν τις αξονικές κατηγορίες – έννοιες της θεμελιωμένης θεωρίας που θα αναπτυχθεί. Μετά την εισαγωγή των κόμβων και των διασυνδέσεων τους στο περιβάλλον του Gephi (μέσω του *Data Laboratory* – Εικόνα 5.4) το εννοιολογικό δίκτυο των τριάντα τριών κωδικών πήρε τη μορφή που απεικονίζεται στην εικόνα 5.6. Σε αυτή τη μορφή δεν έχει γίνει ακόμα καμιά απεικονιστική ανάλυση από το λογισμικό Gephi και ο γράφος εξακολουθεί να

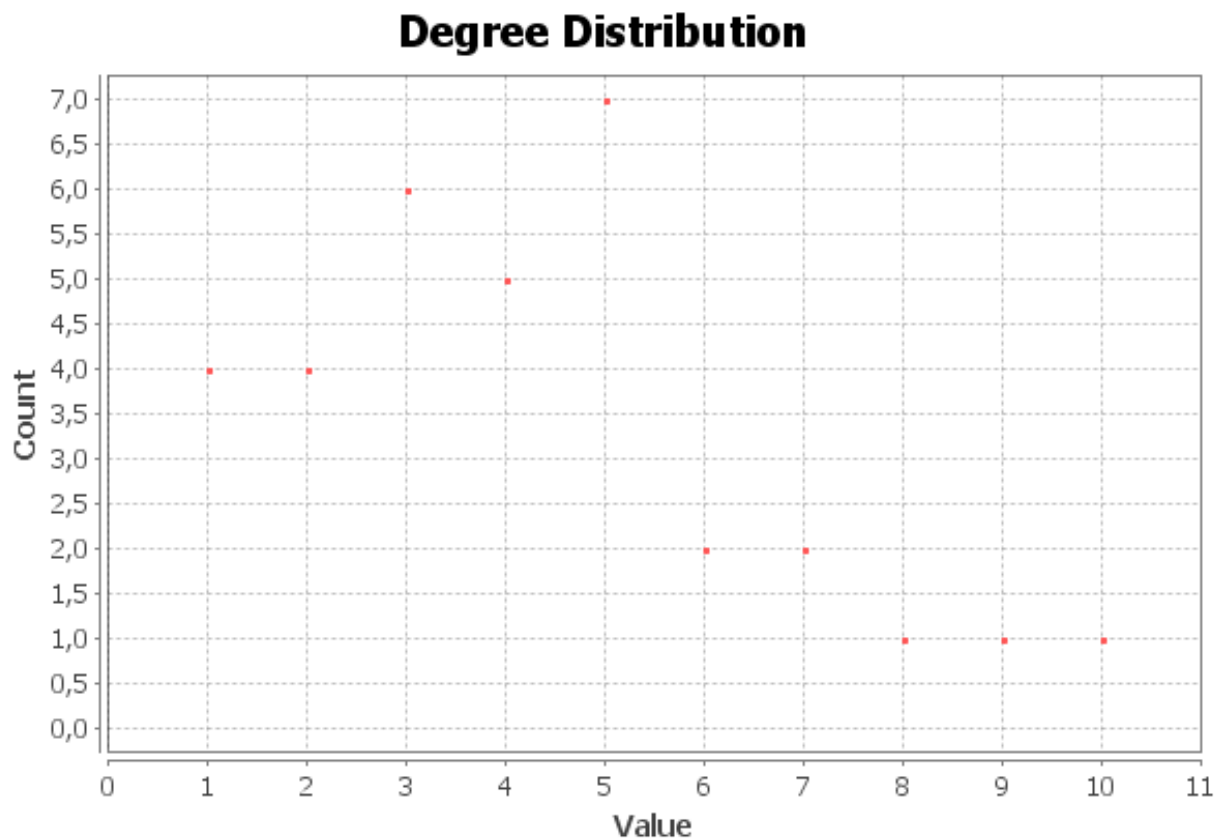
είναι δυσνόητος για τον ανθρώπινη παρατηρητή, όπως ήταν και το αντίστοιχο δίκτυο στο atlas.ti (Εικόνα 5.3).



Εικόνα 5.6. Το συνολικό δίκτυο των 33 κωδικών και των εννοιολογικών τους διασυνδέσεων, όπως εμφανίζεται μετά την εισαγωγή των δεδομένων στο Gephi. Το δίκτυο εξακολουθεί να εμφανίζεται πολύπλοκο χωρίς να αποκαλύπτεται η υποκείμενη οργάνωση, ωστόσο σε αυτό το περιβάλλον είναι δυνατή η διερεύνηση της δομής του, μέσα από μια σειρά μεθόδων και τεχνικών.

Το δίκτυο περιέχει 69 διασυνδέσεις ανάμεσα στους κόμβους. Ο μέσος βαθμός του δικτύου (average degree) είναι 4,182, δηλαδή κάθε κόμβος διασυνδέεται άμεσα κατά μέσο όρο με 4,182 άλλους κόμβους (Κατερέλος, 2013, π. 48). Η κατανομή των βαθμών

των κόμβων φαίνεται στην *εικόνα 5.7*. Η διάμετρος του δικτύου είναι 6. Η διάμετρος (diameter) ενός δικτύου είναι η μέγιστη συντομότερη απόσταση που μπορεί να παρατηρηθεί ανάμεσα σε δυο κόμβους (ουσιαστικά η συντομότερη διαδρομή ανάμεσα στους δυο πιο απομακρυσμένους κόμβους) (Κατερέλος, 2013, p. 49). Το μέσο μήκος μονοπατιού (average path length), δηλαδή η μέση απόσταση ανάμεσα σε δυο κόμβους του δικτύου (Κατερέλος, 2013, p. 50) είναι 3.06.



Εικόνα 5.7. Η κατανομή των βαθμών των κόμβων στο εννοιολογικό δίκτυο. Υπάρχει ένας κόμβος στο δίκτυο με βαθμό 10 (διασυνδέεται άμεσα με 10 άλλους κόμβους) και τέσσερις κόμβοι με βαθμό 1 (διασυνδέεται άμεσα μόνο με έναν άλλο κόμβο). Ο μέσος βαθμός είναι 4.182 (κάθε κόμβος συνδέεται άμεσα κατά μέσο όρο με 4.182 άλλους κόμβους).

Το εννοιολογικό δίκτυο που απεικονίζεται στην *εικόνα 5.7*, εξακολουθεί να εμφανίζεται πολύπλοκο, χωρίς να εμφανίζονται στοιχεία πιθανής εσωτερικής οργάνωσης. Το μόνο που άλλαξε ουσιαστικά είναι το περιβάλλον εργασίας (από το atlas.ti στο Gephi). Ο υπολογισμός κάποιων γενικών χαρακτηριστικών του δικτύου δεν αρκεί για την αποκάλυψη μιας πιθανής υποκείμενης δομής. Ωστόσο, στο περιβάλλον του Gephi είναι

δυνατή η διερεύνηση της πιθανής οργάνωσης του δικτύου μέσα από μια σειρά μεθόδων και τεχνικών χειρισμού της απεικόνισης.

Η πρώτη τεχνική που εφαρμόζουμε στο εννοιολογικό δίκτυο είναι η διαφορετική οπτική του απεικόνιση, μέσω του αλγόριθμου απεικόνισης ForceAtlas2 (Jacomy, Heymann, Venturini, & Bastian, 2012). Ο συγκεκριμένος αλγόριθμος ανήκει σε μια κατηγορία αλγορίθμων απεικόνισης που λειτουργούν μέσω “δυνάμεων έλξης-απόθησης”. Η βασική αρχή αυτών των αλγορίθμων είναι η εξής: οι πυκνότερα διασυνδεδεμένοι κόμβοι ελκύνονται περισσότερο μεταξύ τους και οι λιγότερο διασυνδεδεμένοι απωθούνται. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ταυτόχρονης αμοιβαίας απόθησης που ασκούν οι κόμβοι μεταξύ τους και της έλξης που ασκούν οι διασυνδέσεις. Έτσι οι κόμβοι τελικά ομαδοποιούνται με βάση τις διασυνδέσεις του συνολικού δικτύου και τις θέσεις των υπολοίπων κόμβων και όχι μόνο με βάση τα δικά τους χαρακτηριστικά και διασυνδέσεις (Jacomy et al., 2012).

Ο αλγόριθμος δεν οδηγεί κάθε φορά στην ίδια οπτική αναπαράσταση του δικτύου. Το αποτέλεσμα εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά των κόμβων, τις συνολικές διασυνδέσεις και τη θέση των κόμβων στον αρχικό γράφο. Η διαδικασία δεν είναι ντετερμινιστική αφού η αρχική θέση των κόμβων μπορεί να διαφοροποιείται ελάχιστα, χωρίς να αντανakλά πραγματική αλλαγή στα χαρακτηριστικά των κόμβων ή των διασυνδέσεων του δικτύου. Ο αλγόριθμος εστιάζει στον υπολογισμό των σχετικών θέσεων των κόμβων, χωρίς να ελέγχει τις απόλυτες καρτεσιανές τους συντεταγμένες (Jacomy et al., 2012). Έτσι σε κάθε εκτέλεση του αλγορίθμου η τελική θέση των κόμβων διαφοροποιείται ελάχιστα, χωρίς όμως να διαφοροποιείται ουσιαστικά η σχετική θέση τους ως προς τους υπόλοιπους. Αυτό όμως αποτελεί και το ουσιαστικό πλεονέκτημα του αλγορίθμου: η μετατροπή των δομικών σχέσεων σε οπτικό-χωρικές συσχετίσεις (Jacomy et al., 2012), ώστε να είναι εύκολη η διαισθητική ερμηνεία του δικτύου από τον άνθρωπο-παρατηρητή. Εφαρμόζοντας τον συγκεκριμένο αλγόριθμο απεικόνισης το εννοιολογικό δίκτυο παίρνει τη μορφή που φαίνεται στην *εικόνα 5.8*.



Εικόνα 5.8. Το συνολικό δίκτυο των 33 κωδικών και των εννοιολογικών τους διασυνδέσεων, όπως απεικονίζεται μετά την εφαρμογή του αλγόριθμου απεικόνισης ForceAtlas2. Τώρα πλέον διαφαίνεται μια δομή στο δίκτυο, με τις ομάδες των εννοιών να ομαδοποιούνται ανάλογα με τη θέση των κόμβων στο συνολικό δίκτυο και ανάλογα προς τις μεταξύ τους διασυνδέσεις.

Ήδη με την απλή εφαρμογή του αλγόριθμου απεικόνισης αρχίζει να διαφαίνεται μια δομή στο εννοιολογικό δίκτυο των κωδικών της έρευνας. Σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής μελετώντας την απεικόνιση και έχοντας παρατηρήσει συστηματικά το φαινόμενο μπορεί να αρχίσει να ερμηνεύει την απεικόνιση και να διασύνδεει εννοιολογικά τις ομάδες των κωδικών. Το επόμενο στάδιο είναι ο συστηματικός διαχωρισμός των εννοιολογικών ομάδων σε μετά-ομάδες ή αξονικές κατηγορίες στην ορολογία της θεμελιωμένης θεωρίας. Για αυτό το σκοπό χρησιμοποιούμε έναν αλγόριθμο ανίχνευσης υπό-ομάδων κόμβων. Οι αλγόριθμοι αυτής της κατηγορίας ονομάζονται συνήθως αλγόριθμοι ανίχνευσης κοινοτήτων, υπονοώντας ότι στην περίπτωση που τα υπό ανάλυση δίκτυα αντιστοιχούν σε κοινωνικά δίκτυα, αυτές οι υπό-ομάδες αντιστοιχούν σε κοινότητες (μεγαλύτερη πυκνότητα διασυνδέσεων ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας και αραιότερες διασυνδέσεις με όσους βρίσκονται εκτός κοινότητας) (Blondel, Guillaume, Lambiotte, & Lefebvre, 2008b). Η αναγνώριση αυτών των κοινοτήτων είναι κρίσιμη για την αποκάλυψη *a priori* άγνωστων λειτουργικών δομών όπως θεματικές ενότητες σε πληροφοριακά δίκτυα ή δυνητικές κοινότητες σε διαδικτυακά κοινωνικά δίκτυα (Blondel et al., 2008b). Στην περίπτωση του εννοιολογικού δικτύου της έρευνάς μας, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την αναγνώριση κοινοτήτων για το σχηματισμό των αξονικών κατηγοριών της έρευνας. Επιπλέον, οι αξονικές κατηγορίες που θα προκύψουν θα εξακολουθούν να διασυνδέονται λειτουργικά ως μετα-κόμβοι σε ένα ενιαίο δίκτυο, οδηγώντας με τυποποιημένο, θεμελιωμένο και άμεσο τρόπο στο επόμενο και τελικό στάδιο της θεμελιωμένης θεωρίας, δηλαδή στην επιλεκτική κατηγοριοποίηση και στην κατασκευή της θεμελιωμένης θεωρίας για το υπό μελέτη φαινόμενο.

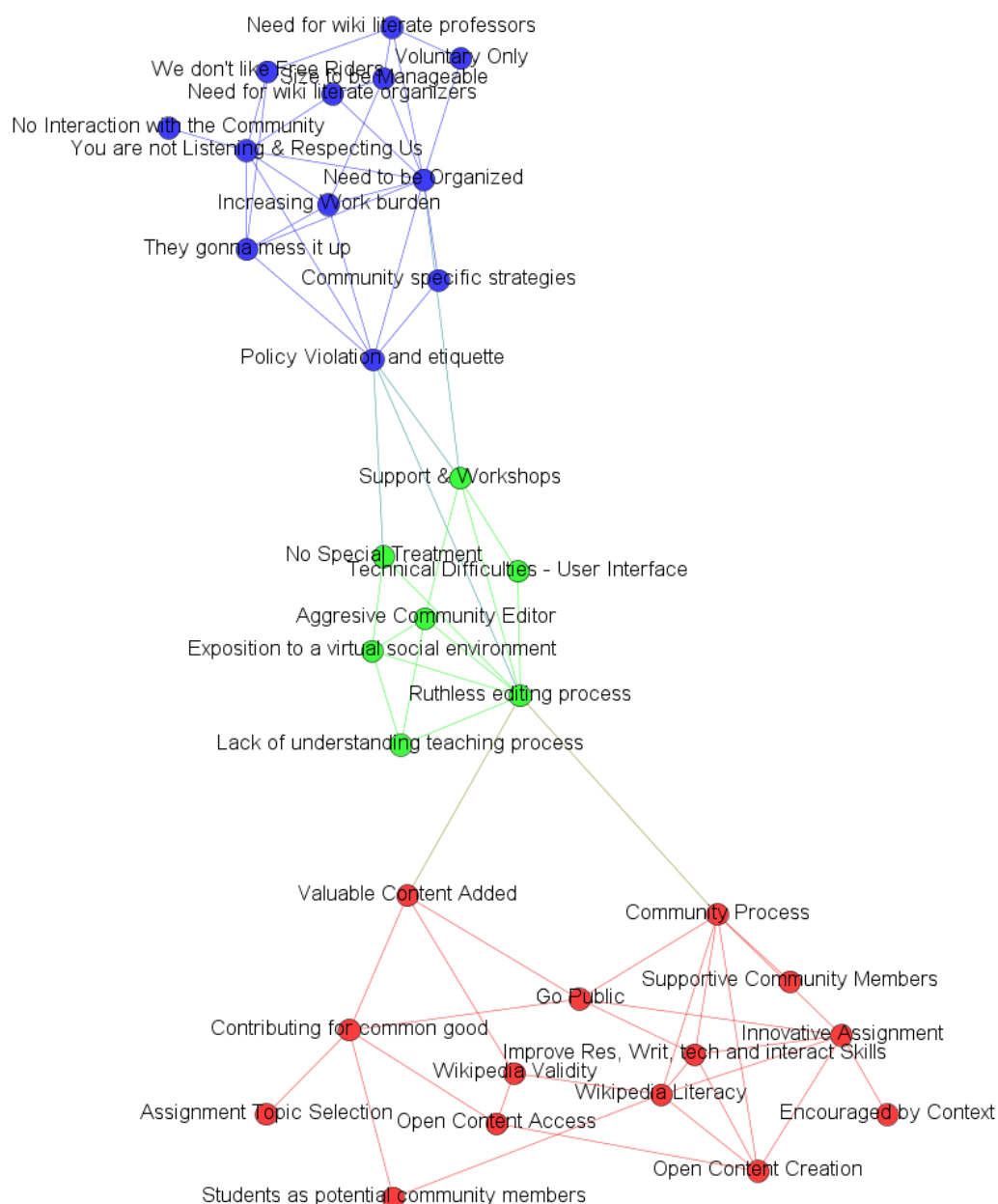
Η μέθοδος αναγνώρισης κοινοτήτων που χρησιμοποιείται στο Gephi για τη διαμέριση του δικτύου σε υποδίκτυα στηρίζεται σε έναν αλγόριθμο που προτάθηκε από τους Newman & Girvan (Blondel et al., 2008b). Ο αλγόριθμος αυτός λειτουργεί ως εξής (Newman & Girvan, 2004):

- Υπολογίζεται ένα μέτρο ενδιαμεσότητας (betweenness) για κάθε διασύνδεση. Από μια διασύνδεση με υψηλή ενδιαμεσότητα διέρχονται πολλές ελάχιστες

διαδρομές (shortest paths) ανάμεσα σε οποιοδήποτε ζεύγος κόμβων στο δίκτυο.

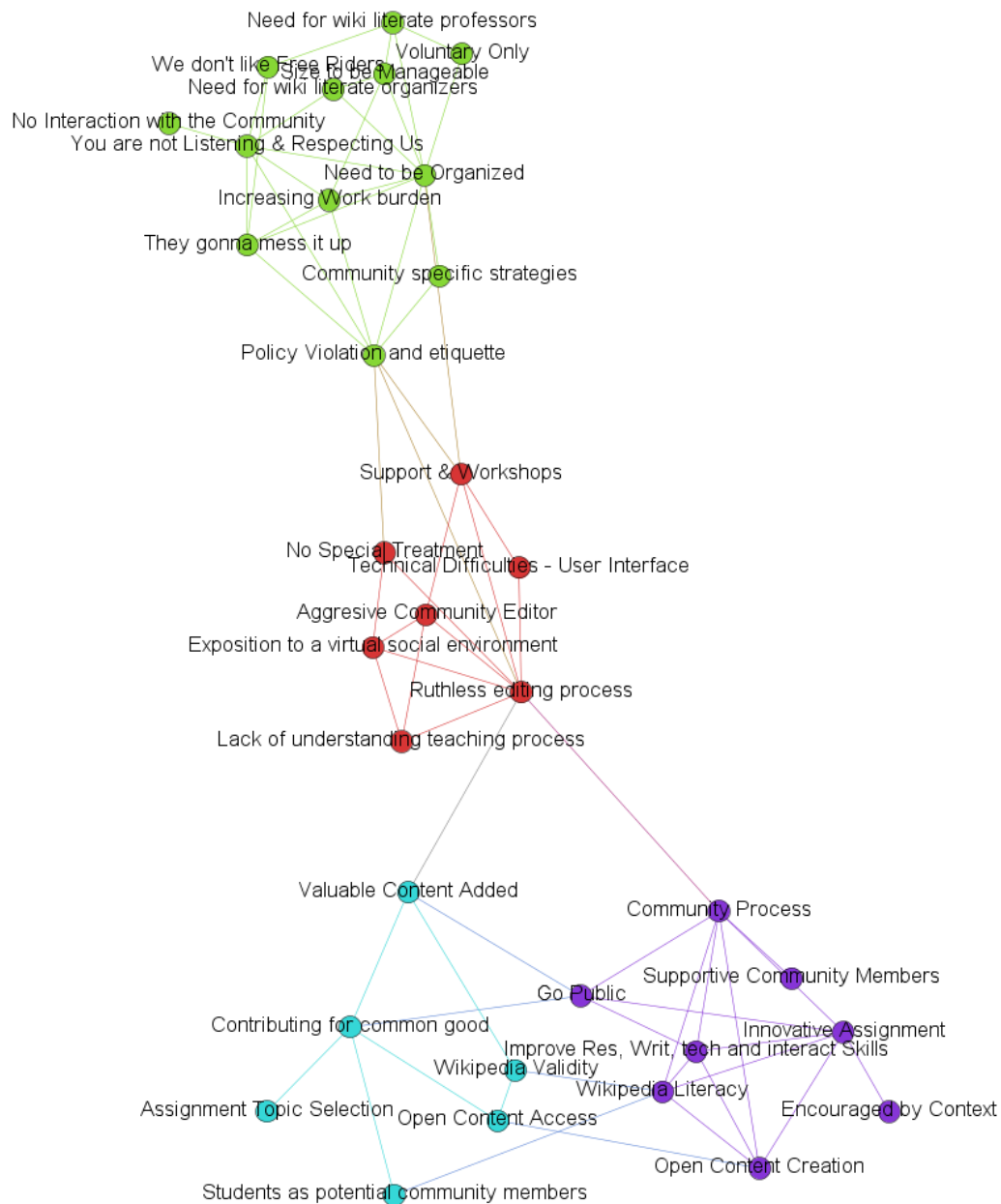
- Η διασύνδεση με την υψηλότερη ενδιαμεσότητα απομακρύνεται (γιατί είναι πιθανότερο να είναι ενδιάμεση ανάμεσα σε δυο διακριτές κοινότητες). Η ενδιαμεσότητα κάθε διασύνδεσης υπολογίζεται εκ νέου για τις εναπομείναντες.

Για κάθε διαμέριση του συνολικού δικτύου ορίζεται μαθηματικά ένα μέτρο της ποιότητας της διαμέρισης που καλείται *modularity*. Σκοπός του αλγορίθμου είναι η βελτιστοποίηση αυτού του μέτρου. Το modularity αποτιμά την ποιότητα της διαμέρισης σε κοινότητες υπό την έννοια ότι όταν είναι υψηλό αντιστοιχεί σε πυκνές διασυνδέσεις εντός της υποομάδας και σε αραιές διασυνδέσεις με τα μέλη τη έξω-ομάδας (Clauset, Newman, & Moore, 2004). Ο παραπάνω αλγόριθμος είναι εξαιρετικά απαιτητικός σε υπολογιστική δύναμη. Ο αλγόριθμος αναγνώρισης κοινοτήτων που χρησιμοποιείται στο Gephi, βασίζεται στον αλγόριθμο των Newman & Girvan με μικρές τροποποιήσεις για τη βελτίωση της ταχύτητας εκτέλεσης (Blondel et al., 2008b). Η ευαισθησία του αλγορίθμου μπορεί να ρυθμιστεί μέσω ενός συντελεστή ανάλυσης (resolution) (Lambiotte, Delvenne, & Barahona, 2008). Αύξηση αυτού του συντελεστή οδηγεί στην ανίχνευση λιγότερων και ευρύτερων ομαδοποιήσεων, ενώ μείωσή του οδηγεί σε ανίχνευση περισσότερων ομαδοποιήσεων. Εφαρμόζοντας στο Gephi τον αλγόριθμο ανίχνευσης κοινοτήτων στο εννοιολογικό δίκτυο της *Εικόνας 5.8* και ρυθμίζοντας τον συντελεστή ανίχνευσης στο 1,0 (default value), ανιχνεύουμε τρεις διαφορετικές κοινότητες και η modularity του γραφήματος διαμορφώνεται στο 0,56. Τιμές για τη modularity πάνω από 0,4 κρίνονται ικανοποιητικές και έχουν νόημα (Blondel et al., 2008b). Οι τρεις κοινότητες που προκύπτουν απεικονίζονται στην *εικόνα 5.9*.



Εικόνα 5.9. Το εννοιολογικό δίκτυο μετά την ανίχνευση των ομαδοποιήσεων εννοιών στο Gephi με συντελεστή ευαισθησίας (resolution) 1.0 (default value). Το συνολικό δίκτυο διαμερίζεται σε τρεις ομάδες εννοιών που απεικονίζονται με διαφορετικά χρώματα. Η modularity του γραφήματος είναι 0.56.

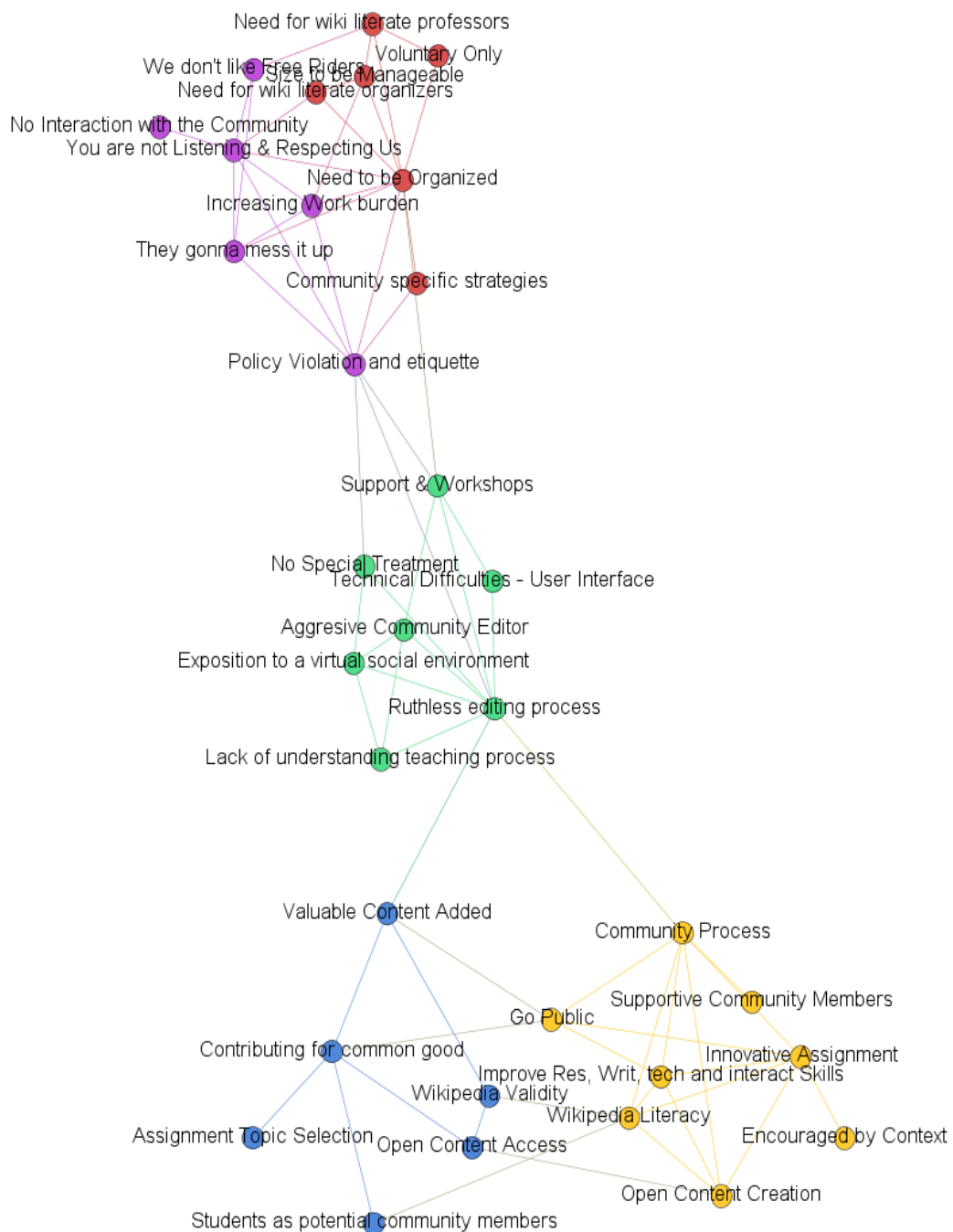
Προσπαθώντας να ανιχνεύσουμε ακόμα περισσότερες υποδιαιρέσεις στα δεδομένα μας ρυθμίζουμε τον συντελεστή ευαισθησίας στο 0,8 (μεγαλύτερη ευαισθησία) και εφαρμόζουμε πάλι τον αλγόριθμο ανίχνευσης στο περιβάλλον του Gephi. Το αποτέλεσμα είναι η διαμέριση του γραφήματος σε τέσσερις κοινότητες με τιμή modularity 0,555 (αποδεκτή τιμή). Οι τέσσερις κοινότητες που προκύπτουν απεικονίζονται στην εικόνα 5.10.



Εικόνα 5.10. Το εννοιολογικό δίκτυο μετά την ανίχνευση των ομαδοποιήσεων εννοιών στο Gephi με συντελεστή ευαισθησίας (resolution) 0,8. Το συνολικό δίκτυο διαμερίζεται σε τέσσερις ομάδες εννοιών που απεικονίζονται με διαφορετικά χρώματα. Η modularity του γραφήματος είναι 0,555.

Στο σχήμα 5.10 όπου απεικονίζονται τέσσερις υποδιαιρέσεις εννοιών, παρατηρούμε ότι στην κορυφή του γραφήματος υπάρχει μια αρκετά πολυπληθής εννοιολογική ομάδα. Για αυτό θα συνεχίσουμε τη διαδικασία ανίχνευσης προκειμένου να εξετάσουμε αν μπορεί να γίνει ακόμα μια υποδιαίρεση στις ομάδες του γραφήματος. Ρυθμίζουμε τον συντελεστή ευαισθησίας στο 0,6 (ακόμα μεγαλύτερη ευαισθησία) και εφαρμόζουμε πάλι τον αλγόριθμο ανίχνευσης στο περιβάλλον του Gephi. Το αποτέλεσμα είναι η διαμέριση του

γραφήματος σε πέντε εννοιολογικές κοινότητες με τιμή modularity 0,515 (αποδεκτή τιμή). Οι πέντε κοινότητες εννοιών που προκύπτουν απεικονίζονται στην *εικόνα 5.11*.

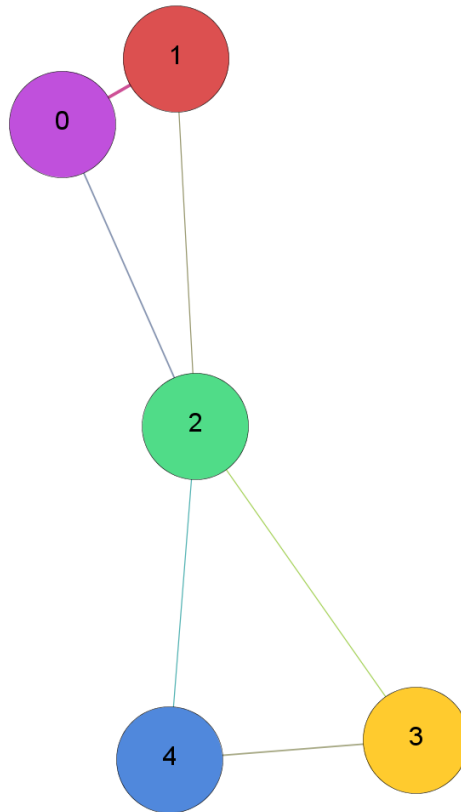


Εικόνα 5.11. Το εννοιολογικό δίκτυο μετά την ανίχνευση των ομαδοποιήσεων εννοιών στο Gephi με συντελεστή ευαισθησίας (resolution) 0,6. Το συνολικό δίκτυο διαμερίζεται σε πέντε ομάδες εννοιών που απεικονίζονται με διαφορετικά χρώματα. Η modularity του γραφήματος διαμορφώνεται στο 0,515.

Για μικρότερες τιμές του συντελεστή ευαισθησίας λαμβάνουμε περισσότερες διαμερίσεις αλλά χωρίς αποδεκτή τιμή modularity (< 0.4) (Blondel et al., 2008b) και χωρίς νόημα για το συγκεκριμένο εννοιολογικό δίκτυο και για το είδος των εμπειρικών δεδομένων που αντιπροσωπεύει. Αν τα εμπειρικά δεδομένα ήταν πολύ περισσότερα (πχ αν προέρχονταν από μεγάλο πλήθος ερωτηματολογίων ανοικτών απαντήσεων), τότε ίσως να είχε νόημα ή περαιτέρω διαμέριση του εννοιολογικού δικτύου. Η διαμέριση των τριάντα τριών κωδικών σε πέντε διασυνδεδεμένες εννοιολογικές ομάδες αποκαλύπτει ήδη τις γενικές αξονικές κατηγορίες του υπό μελέτη φαινομένου.

5.3. Σχηματισμός των Αξονικών Κατηγοριών

Η διαμέριση του εννοιολογικού δικτύου σε πέντε “κοινότητες εννοιών” μέσω της ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε με τα εργαλεία ανάλυσης δικτύων (αλγόριθμοι απεικόνισης μέσω έλξης-απόθησης και αλγόριθμοι ανίχνευσης κοινοτήτων), αποτελεί τη βάση για το σχηματισμό των αξονικών κατηγοριών της θεμελιωμένης θεωρίας για το φαινόμενο της αξιοποίησης της δυνητικής κοινότητας της Wikipedia στην εκπαίδευση. Στην *εικόνα 5.12* απεικονίζεται το εννοιολογικό δίκτυο με τους κόμβους κάθε κοινότητας ομαδοποιημένους σε μετα-κόμβους.



Εικόνα 5.12. Το εννοιολογικό δίκτυο των πέντε διαμερίσεων (σχήμα 5.11) μετά την ομαδοποίηση των κόμβων κάθε ομάδας σε μετα-κόμβους στο Gephi. Κάθε μετα-κόμβος του εννοιολογικού δικτύου αντιστοιχεί στις αξονικές κατηγορίες της θεμελιωμένης θεωρίας.

Οι πέντε εννοιολογικοί μετα-κόμβοι αποτελούν τις αξονικές κατηγορίες της θεμελιωμένης θεωρίας. Οι μετα-κόμβοι και οι κωδικοί που τους απαρτίζουν

παρουσιάζονται στη συνέχεια. Για κάθε μετα-κόμβο δίνεται ένα όνομα που αντιστοιχεί στην εννοιολογική και λειτουργική του σημασία. Σταδιακά αναλύονται οι διασυνδέσεις ανάμεσα στους μετα-κόμβους που οδηγούν στο επόμενο στάδιο της θεμελιωμένης θεωρίας, στην επιλεκτική κωδικοποίηση.

Μετα-κόμβος 0 – Αξονική κατηγορία: Αντίσταση της Κοινότητας

Η αξονική κατηγορία *Αντίσταση της Κοινότητας* ολοκληρώνει σε μια ενιαία εννοιολογική οντότητα έξι αρχικούς κωδικούς (όπως προέκυψαν από τη φάση της ανοικτής κωδικοποίησης) οι οποίοι παρουσιάζονται στον *πίνακα 5.1*. Δίπλα σε κάθε κωδικό εμφανίζεται η ενδιαμεσότητα του αντίστοιχου κόμβου στο δίκτυο. Στη θεωρία ανάλυσης δικτύων η ενδιαμεσότητα (betweenness centrality) είναι το σύνολο των συντομότερων διαδρομών στο συνολικό δίκτυο που διέρχονται από το συγκεκριμένο κόμβο. Δηλαδή ο κόμβος που εμφανίζεται περισσότερες φορές στα συντομότερα μονοπάτια μεταξύ των κόμβων του δικτύου, έχει την υψηλότερη ενδιαμεσότητα (Κατερέλος, 2013, p. 52). Επομένως, η ενδιαμεσότητα κάθε κόμβου αποτελεί ένα μέτρο της σημασίας του για τη διασύνδεση του μετα-κόμβου στον οποίο ανήκει με τους υπόλοιπους μετα-κόμβους.

<i>Κωδικός</i>	<i>Ενδιαμεσότητα</i>
Policy Violation and Etiquette	173,943
You are not Listening & Respecting Us	51,407
They gonna mess it up	11,99
Increasing Work Burden	7,75
We don't like Free Riders	1,5
No Interaction with the Community	0

Πίνακας 5.1. Μετα-κόμβος 0: η αξονική κατηγορία Αντίσταση της Κοινότητας απαρτίζεται σε μια ενιαία εννοιολογική οντότητα την αντίσταση των μελών της κοινότητας στη χρησιμοποίηση της σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Η συγκεκριμένη εννοιολογική οντότητα αντιπροσωπεύει την αντίσταση της κοινότητας στη χρησιμοποίησή της στην εκπαίδευση. Ο κωδικός *Policy Violation and Etiquette* έχει την υψηλότερη ενδιαμεσότητα (betweenness centrality) για τη συγκεκριμένη εννοιολογική ομάδα, με τον κωδικό *You are not Listening & Respecting Us* να ακολουθεί. Επομένως, η διασύνδεση του συγκεκριμένου μετα-κόμβου με τους υπόλοιπους μετα-κόμβους γίνεται κυρίως μέσω αυτών των δύο κωδικών. Ειδικότερα, μέσω του κωδικού *Policy Violation and Etiquette* γίνεται η διασύνδεση με τον μετα-κόμβο 2 και μέσω του κωδικού *You are not Listening & Respecting Us* γίνεται η διασύνδεση με τον μετα-κόμβο 1 (Εικόνα 5.12). Θα αξιολογήσουμε τη σημασία αυτών των διασυνδέσεων για την ερμηνεία του φαινομένου, όταν ολοκληρωθεί ο σχηματισμός των αξονικών κατηγοριών (και ονομάσουμε κατάλληλα και τους υπόλοιπους μετα-κόμβους), κατά τη φάση της απαρτίωσής τους σε μια ενιαία θεωρία.

Μετα-κόμβος 1 – Αξονική κατηγορία: Οργάνωση της Παρέμβασης

Η αξονική κατηγορία *Οργάνωση της Παρέμβασης* ολοκληρώνει σε μια ενιαία εννοιολογική οντότητα έξι αρχικούς κωδικούς που προέκυψαν κατά τη φάση της ανοικτής κωδικοποίησης, όπως φαίνεται στον πίνακα 5.2.

<i>Κωδικός</i>	<i>Ενδιαμεσότητα</i>
Need to be Organized	98,724
Need for Wiki Literate Professors	3,519
Size to be Manageable	1,333
Need for Wiki Literate Organizers	0,667
Community Specific Strategies	0
Voluntary Only	0

Πίνακας 5.2. Μετα-κόμβος 1: η αξονική κατηγορία *Οργάνωση της Παρέμβασης* απαρτίζεται σε μια ενιαία εννοιολογική οντότητα την απαίτηση των μελών της κοινότητας για προσεκτική οργάνωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, ώστε να ελαχιστοποιούνται οι κίνδυνοι για την κοινότητα και να μειώνεται ο πρόσθετος φόρτος εργασίας.

Η συγκεκριμένη εννοιολογική οντότητα αντιπροσωπεύει τη φωνή των μελών της κοινότητας που ζητούν καλύτερα οργανωμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ώστε να ελαχιστοποιούνται οι αναγκαίες διορθωτικές κινήσεις για τα λάθη και τις παραλείψεις των φοιτητών και να μειώνεται η εργασιακή επιβάρυνση των παλαιότερων συντακτών. Ο κωδικός *Need to be Organized* έχει την υψηλότερη ενδιαμεσότητα (betweenness centrality) για τη συγκεκριμένη εννοιολογική ομάδα με όλους τους υπόλοιπους κωδικούς της ομάδας να συνδέονται άμεσα μαζί του. Αυτό υποδηλώνει ότι οι υπόλοιποι κωδικοί της ομάδας αναφέρονται σε διαφορετικούς τρόπους επίτευξης μιας καλύτερης οργάνωσης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Η ιδιαίτερα πυκνή διασύνδεση της συγκεκριμένης εννοιολογικής ομάδας με την άξονική κατηγορία *Αντίσταση της Κοινότητας* (και ειδικότερα με τον κωδικό *You are not Listening & Respecting Us* της εν λόγω άξονικής κατηγορίας) φανερώνει τη συσχέτιση ανάμεσα στον τρόπο οργάνωσης μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης και στην αντίσταση που θα προβάλουν τα μέλη της κοινότητας στη συγκεκριμένη παρέμβαση. Το ζητούμενο είναι η έγκαιρη εμπλοκή των μελών της στο σχεδιασμό της παρέμβασης, ώστε να συνεισφέρουν στη διοργάνωση και να καμφθούν οι αντιδράσεις τους. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται να πραγματοποιήσει μια παρέμβαση, μπορεί να απευθυνθεί πρώτα στην *Αγορά* της κοινότητας και να ζητήσει τη βοήθεια των μελών της. Σε αυτή την περίπτωση θα λάβει τεχνική βοήθεια για τη διοργάνωση της παρέμβασης. Ακόμα και αν ο εκπαιδευτικός δεν έχει ανάγκη αυτή τη βοήθεια, η κίνηση αυτή εμπλέκει την κοινότητα και είναι ένα μήνυμα ότι τη σέβεται. Όταν αργότερα κάποιοι μαθητές του κάνουν ίσως “άστοχες” κινήσεις κατά την επεξεργασία των λημμάτων, τα μέλη της κοινότητας θα θυμούνται ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός είχε επικοινωνήσει και είχε ζητήσει βοήθεια και είναι πιθανότερο να προσφέρουν την υποστήριξή τους.

Μετα-κόμβος 2 – Αξονική κατηγορία: Ένταξη στην Κοινότητα

Η αξονική κατηγορία Ένταξη στην Κοινότητα ολοκληρώνει σε μια ενιαία εννοιολογική οντότητα επτά αρχικούς κωδικούς από τη φάση της ανοικτής κωδικοποίησης, όπως φαίνεται στον πίνακα 5.3.

Κωδικός	Ενδιαμεσότητα
Ruthless Editing Process	280,548
Support & Workshops	57,262
No Special Treatment	4,917
Aggressive Community Editor	3,583
Exposition to a Virtual Social Environment	1
Lack of Understanding Teaching Process	0
Technical Difficulties – User Interface	0

Πίνακας 5.3. Μετα-κόμβος 2: η αξονική κατηγορία Ένταξη στην Κοινότητα απαρτιώνει σε μια ενιαία εννοιολογική οντότητα την προσπάθεια που απαιτείται για την προσαρμογή των μαθητών και των καθηγητών στις απαιτήσεις του δυνητικού κοινοτικού περιβάλλοντος.

Η συγκεκριμένη εννοιολογική οντότητα αντιπροσωπεύει την προσπάθεια που απαιτείται για την προσαρμογή των μαθητών και των καθηγητών στις απαιτήσεις του δυνητικού κοινοτικού περιβάλλοντος. Ο κωδικός *Ruthless Editing Process* έχει την υψηλότερη ενδιαμεσότητα (betweenness centrality) για τη συγκεκριμένη εννοιολογική ομάδα, τονίζοντας τις ιδιαίτερες απαιτήσεις για την προσαρμογή στο κοινοτικό γίγνεσθαι. Η παροχή τεχνικής υποστήριξης (*Support & Workshops*) φαίνεται να είναι ιδιαίτερα κρίσιμη, σε ένα έντονα τεχνολογικά διαμεσολαβούμενο περιβάλλον, όπως αυτό μιας διαδικτυακής δυνητικής κοινότητας. Η ένταξη στην κοινότητα επιτυγχάνεται μέσω της κατάλληλης οργάνωσης της παρέμβασης (ενδιάμεσος κόμβος: *Support & Workshops*) και μέσω της άρσης των αντιστάσεων της κοινότητας. Η διασύνδεση της αξονικής

κατηγορίας *Ένταξη στην Κοινότητα* με την αξονική κατηγορία *Κοινωνική Αντίσταση* γίνεται μέσω του κόμβου *Policy Violation and Etiquette*, υποδηλώνοντας την ανάγκη σεβασμού των κοινοτικών κανόνων, ακόμα και στο ιδιαίτερο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η ένταξη στην κοινότητα συνίσταται στη συμμόρφωση σε ένα σύνολο από ρητούς και άρρητους κανόνες και σε μια κοινοτική εθιμοτυπία (netiquette). Τελικά, προσαρμογή στη δυνητική κοινότητα δεν σημαίνει απλά προσαρμογή στο τεχνολογικό μέσο και στις απαιτήσεις του, αλλά μύηση στη κοινοτική βικιπαιδική κουλτούρα.

Μετα-κόμβος 3 – Αξονική κατηγορία: *Εκπαιδευτικό Όφελος*

Η αξονική κατηγορία *Εκπαιδευτικό Όφελος* ολοκληρώνει σε μια ενιαία εννοιολογική οντότητα οκτώ αρχικούς κωδικούς που προέκυψαν από τη φάση της ανοικτής κωδικοποίησης, όπως φαίνεται στον *πίνακα 5.4*.

<i>Κωδικός</i>	<i>Ενδιαμεσότητα</i>
Community Process	152,286
Innovative Assignment	31,81
Wikipedia Literacy	22,143
Go Public	14,429
Open Content Creation	11,833
Improve Res, Writ, Tech and Inter Skills	0,81
Encouraged By Context	0
Supportive Community Members	0

Πίνακας 5.4. Μετα-κόμβος 3: η αξονική κατηγορία Εκπαιδευτικό Όφελος απαρτιώνει σε μια ενιαία εννοιολογική οντότητα το όφελος που αποκομίζουν μαθητές και καθηγητές από τη συμμετοχή τους στη δυνητική κοινότητα στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Η συγκεκριμένη εννοιολογική οντότητα αντιπροσωπεύει το εκπαιδευτικό όφελος που αποκομίζουν μαθητές και καθηγητές από τη συμμετοχή τους στη δυνητική κοινότητα στα πλαίσια μια οργανωμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι μαθητές καλλιεργούν ένα πλήθος δεξιοτήτων, όπως την ικανότητα να διερευνούν σε βάθος ένα θέμα, να αξιολογούν τις διαθέσιμες πηγές, να χρησιμοποιούν έγκυρες παραπομπές, να επιχειρηματολογούν και να εμπλέκονται σε διάλογο με συντάκτες που έχουν διαφορετικές απόψεις. Κάποιες από αυτές τις δεξιότητες καλλιεργούνται έτσι και αλλιώς σε ένα ακαδημαϊκό πλαίσιο, αλλά στα χώρο της κοινότητας η καλλιέργειά τους διευκολύνεται περισσότερο. Για παράδειγμα, οι πηγές ενός λήμματος αξιολογούνται διαρκώς από τα μέλη της κοινότητας, στα πλαίσια των πολιτικών του εγχειρήματος, και πηγές που δεν είναι έγκυρες δεν γίνονται δεκτές. Στη Wikipedia ο φοιτητής έχει όλο το διαθέσιμο χρόνο να κατανοήσει το πρόβλημα και να προβεί σε διορθωτικές κινήσεις πριν την αξιολόγηση της εργασίας του. Κάποιες άλλες δεξιότητες καλλιεργούνται αποκλειστικά στο χώρο της κοινότητας, όπως η δεξιότητες αλληλεπίδρασης με μια ετερόκλητη ομάδα ανθρώπων σε πραγματικές συνθήκες και η δημοσίευση της προσωπικής εργασίας προς κρίση και χρήση από τον οποιοδήποτε. Ένα άλλο σημαντικό όφελος είναι η *βικιπαιδική εγγραμματοσύνη*, μια ιδιαίτερη μορφή ψηφιακής εγγραμματοσύνης, που αναφέρεται στον τρόπο λειτουργίας της Wikipedia, στον τρόπο που γράφονται τα λήμματα και στις μετα-πληροφορίες που τα συνοδεύουν. Αυτό το είδος εγγραμματοσύνης είναι απαραίτητο για την ασφαλή χρήση της Wikipedia και για τη βέλτιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων της από το χρήστη. Σε μια εποχή που οι περισσότεροι φοιτητές χρησιμοποιούν συστηματικά τη Wikipedia, οι φοιτητές που έχουν συμμετάσχει σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, μετατρέπονται από απλούς καταναλωτές, σε συμπαραγωγούς αυτής της γνώσης, ενώ τρόπος που την καταναλώνουν αλλάζει ριζικά και γίνεται περισσότερο κριτικός και αποτελεσματικός.

Ο κωδικός *Community Process* έχει την υψηλότερη ενδιαμεσότητα (*betweenness centrality*) για τη συγκεκριμένη εννοιολογική ομάδα, συνδέοντάς την με την αξονική κατηγορία *Ένταξη στην Κοινότητα* μέσω του κόμβου *Ruthless Editing Process* της τελευταίας. Η διασύνδεση του εκπαιδευτικού οφέλους με τη διαδικασία ένταξης στην κοινότητα υποδηλώνει ότι το κόστος προσαρμογής και το παιδαγωγικό όφελος είναι οι

δύο όψεις του ίδιου νομίσματος: η προσπάθεια που απαιτείται για την προσαρμογή μπορεί να μεταφραστεί σε εκπαιδευτικό όφελος για μαθητές και καθηγητές.

Μετα-κόμβος 4 – Αξονική κατηγορία: **Κοινοτικό Όφελος**

Η αξονική κατηγορία *Κοινοτικό Όφελος* ολοκληρώνει σε μια ενιαία εννοιολογική οντότητα έξι αρχικούς κωδικούς από τη φάση της ανοικτής κωδικοποίησης, όπως φαίνεται στον *πίνακα 5.5*.

<i>Κωδικός</i>	<i>Ενδιαμεσότητα</i>
Valuable Content Added	90,667
Contributing for Common Good	51,476
Wikipedia Validity	8,619
Open Content Access	3,786
Students as Potential Community Members	2
Assignment Topic Selection	0

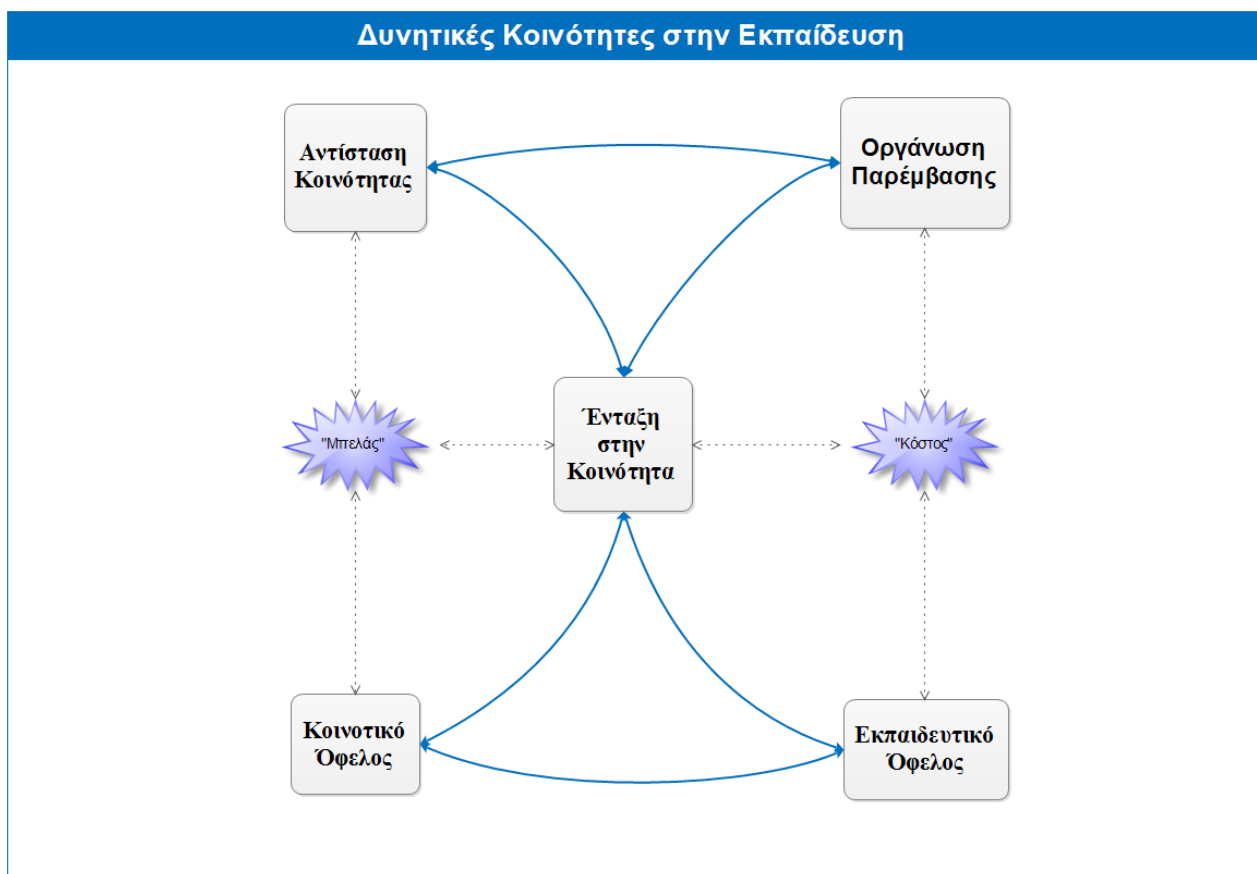
Πίνακας 5.5. Μετα-κόμβος 4: η αξονική κατηγορία Κοινοτικό Όφελος απαρτιώνει σε μια ενιαία εννοιολογική οντότητα το όφελος που αποκομίζει η κοινότητα από την αξιοποίησή της σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Η συγκεκριμένη εννοιολογική οντότητα αντιπροσωπεύει το κοινοτικό όφελος που αποκομίζει η κοινότητα από την αξιοποίησή της σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Για τους εκπαιδευτικούς το όφελος αυτό είναι παράπλευρο. Άμεσος στόχος των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τους καθηγητές είναι το εκπαιδευτικό όφελος. Το κοινοτικό όφελος είναι σημαντικό για την ίδια την κοινότητα. Ωστόσο, το κοινοτικό όφελος προβάλλεται συστηματικά από τους καθηγητές σε ιστολογήματα και σε ενδοκοινοτικές συζητήσεις σε μια προσπάθεια να καμφθούν οι αντιστάσεις των μελών και να εξασφαλιστεί η υποστήριξή τους. Ο κωδικός *Valuable Content Added* έχει την υψηλότερη ενδιαμεσότητα (betweenness centrality) για τη συγκεκριμένη εννοιολογική ομάδα, συνδέοντάς την με

την αξονική κατηγορία *Ένταξη στην Κοινότητα* μέσω του κόμβου *Ruthless Editing Process* της τελευταίας. Η ένταξη στην κοινότητα δεν οδηγεί μόνο σε εκπαιδευτικό αλλά και σε κοινοτικό όφελος, μέσω της προσθήκης λημμάτων στη Wikipedia. Η ισχυρή διασύνδεση του κοινοτικού οφέλους με το εκπαιδευτικό όφελος μέσω πολλαπλών συνδέσεων στον εννοιολογικό γράφο μπορεί να αποδοθεί σε αυτήν ακριβώς την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να κάμψουν την αντίσταση της κοινότητας και να διευκολύνουν την ομαλή προσαρμογή τους σε αυτήν. Είναι χαρακτηριστική η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να πείσουν τα μέλη της κοινότητας για τα οφέλη που προκύπτουν για τη Wikipedia, ώστε να περιορίσουν τις αντιδράσεις των τελευταίων.

5.4. Η Θεμελιωμένη Θεωρία

Επιλεκτική κατηγοριοποίηση (selective coding) είναι η διαδικασία της συστηματικής διασύνδεσης των αξονικών κατηγοριών μεταξύ τους και με το κεντρικό φαινόμενο (Strauss & Corbin, 1998, p. 116). Ο ερευνητής προσδιορίζει μια γραμμή αφήγησης και γράφει μια ιστορία που απαρτιώνει τις κατηγορίες στο μοντέλο αξονικής κωδικοποίησης, προτείνοντας και συνθήκες ή υποθέσεις (Creswell, 1998, p. 57). Ουσιαστικά η διαδικασία της επιλεκτικής κατηγοριοποίησης συνίσταται στη διαδικασία οικοδόμησης μιας αφήγησης που ερμηνεύει το φαινόμενο, μέσω της επιλεκτικής διασύνδεσης των κατηγοριών που προέκυψαν από την αξονική κατηγοριοποίηση.



Εικόνα 5.13. Μοντέλο της θεμελιωμένης θεωρίας για την αξιοποίηση των δυνητικών κοινοτήτων στην εκπαίδευση. Απεικονίζονται οι αξονικές κατηγορίες και η μεταξύ τους διασύνδεση, όπως προέκυψαν από την ανάλυση του εννοιολογικού δικτύου των τριάντα τριών κωδικών που σχηματίστηκαν κατά τη φάση της ανοικτής κωδικοποίησης.

Η μεθοδολογική καινοτομία στην παραδοσιακή προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας με την αξιοποίηση των εργαλείων της ανάλυσης δικτύων, κατά τη φάση της αξονικής κατηγοριοποίησης, είχε ως αποτέλεσμα όχι μόνο τον μαθηματικά τεκμηριωμένο και αυστηρά θεμελιωμένο στα εμπειρικά δεδομένα σχηματισμό των αξονικών κατηγοριών, αλλά και την άμεση αποκάλυψη της μεταξύ τους διασύνδεσης. Στη συνέχεια ο ερευνητής μπορεί να αξιολογήσει το μοντέλο των διασυνδέσεων και να επέμβει, εφόσον κρίνει ότι χρειάζεται. Στην εικόνα 5.13 απεικονίζονται οι αξονικές κατηγορίες για το φαινόμενο της αξιοποίησης μιας δυνητικής κοινότητας στην εκπαίδευση και η μεταξύ τους διασύνδεση, όπως προέκυψαν από τη μελέτη και την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας. Αφού προσδιοριστεί και διατυπωθεί με ακρίβεια η θεμελιωμένη θεωρία για το συγκεκριμένο φαινόμενο, μπορεί να υποβληθεί σε περαιτέρω ελέγχους και δοκιμασίες, αξιοποιώντας την ίδια ή διαφορετική ερευνητική μεθοδολογία (Creswell, 1998, p. 58).

Εκπαιδευτικό Όφελος

Βασικό κίνητρο των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση της Wikipedia στη διδασκαλία αποτελεί το εκπαιδευτικό όφελος που προκύπτει. Για τους καθηγητές, το εκπαιδευτικό όφελος προκύπτει κατ'αρχήν από τη δημόσια προβολή του εκπαιδευτικού έργου και την αναγνώριση της δουλειάς του εκπαιδευτικού. Στην περίπτωση της Wikipedia, η εκπαιδευτική της αξιοποίηση συμβάλλει στην παραγωγή ενός δημόσιου αγαθού, μιας ελεύθερης διαδικτυακής εγκυκλοπαίδειας. Το έμμεσο και ουσιαστικότερο όφελος για τους καθηγητές προκύπτει από την εκπαίδευση των σπουδαστών τους. Οι φοιτητές/μαθητές καλλιεργούν ερευνητικές, συγγραφικές, τεχνολογικές και διαπροσωπικές δεξιότητες ταυτόχρονα. Η συμμετοχή στην κοινοτική διεργασία της Wikipedia κινητοποιεί τους μαθητές να εργαστούν για το αντικείμενο ενός μαθήματος σε ένα δυνητικό κοινοτικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης. Η καλλιέργεια της ψηφιακής εγγραμματοσύνης συνιστά ένα “παράπλευρο” αλλά εξαιρετικά σημαντικό παιδαγωγικό όφελος. Οι μαθητές που συμμετέχουν στην κοινότητα της Wikipedia και επεξεργάζονται τα λήμματα της, έστω και για ένα σύντομο διάστημα, μετατρέπονται από καταναλωτές έτοιμης γνώσης σε παραγωγούς της γνώσης αυτής. Ο τρόπος που διαβάζουν τα λήμματα

της Wikipedia αλλάζει ριζικά. Οι μαθητές γίνονται πιο κριτικοί αναγνώστες, γνωρίζοντας πως να αξιολογούν την εγκυρότητα ενός λήμματος (π.χ. ελέγχοντας προσεκτικά της μετα-πληροφορίες των λημμάτων, όπως τις σελίδες συζήτησης και το ιστορικό αλλαγών). Προσβλέποντας στο εκπαιδευτικό όφελος, πολλοί εκπαιδευτικοί ξεκίνησαν να πραγματοποιούν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις από τα πρώτα χρόνια ζωής της Wikipedia, πολύ πριν το ίδρυμα WMF αποφασίσει να διευκολύνει τη συμμετοχή των καθηγητών και να ξεκινήσει εκπαιδευτικά προγράμματα υπό την αιγίδα του. Άλλωστε δεν θα είχε κανένα νόημα η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων αν δεν υπήρχε η προσδοκία για όφελος των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ίδρυμα WMF υποστηρίζει τα εκπαιδευτικά προγράμματα στη Wikipedia, προκειμένου να επιτύχει την αποδοχή της από τους ακαδημαϊκούς κύκλους. Η εγκυρότητα μιας εγκυκλοπαίδειας που γράφεται και διορθώνεται από τον καθένα αμφισβητείται έντονα από την ακαδημαϊκή κοινότητα. Η συμμετοχική δημιουργία μιας εγκυκλοπαίδειας από εκατομμύρια άτομα, χωρίς πιστοποίηση των προσόντων τους, συνιστά ένα πρωτόγνωρο για την ανθρωπότητα crowd-sourcing μοντέλο γνώσης. Η ποιότητα των λημμάτων δεν εξαρτάται από λίγους ειδικούς, που “οπισθογραφούν” την εγκυρότητα του περιεχομένου. Το περιεχόμενο αναδύεται μέσα από μια συμμετοχική διεργασία, χωρίς επώνυμους συγγραφείς. Αυτό το μοντέλο παραγωγής της εγκυκλοπαιδικής γνώσης τώρα αρχίζει και μελετάται, ενώ θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλους χώρους, όπως στην ακαδημαϊκή παραγωγή γνώσης ή στην αποτίμηση της αξίας των επιστημονικών ερευνών. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην Wikipedia αποτελούν αναγνώριση της παιδαγωγικής της αξίας και εμμέσως ανοίγουν το δρόμο για την αποδοχή της από την ακαδημαϊκή κοινότητα.

Κοινοτικό Όφελος

Παράλληλα με το εκπαιδευτικό όφελος προβάλλεται και το σημαντικό κοινοτικό όφελος που απορρέει από την αξιοποίηση της Wikipedia στην εκπαίδευση. Το κοινοτικό όφελος συνίσταται στην προσθήκη νέων λημμάτων και στη διόρθωση ή επέκταση των υπαρχόντων λημμάτων. Παράλληλα η κοινότητα επωφελείται από την εξοικείωση των μαθητών και των φοιτητών με αυτή. Οι σημερινοί φοιτητές είναι οι εν δυνάμει μελλοντικοί συντάκτες της Wikipedia. Σε ένα εθελοντικό εγχείρημα όπως είναι η

Wikipedia, η προσέλκυση νέων εθελοντών είναι κρίσιμη για την καλύτερη κατανομή των κοινοτικών εργασιών και την εύρυθμη λειτουργία της κοινότητας. Ένα επιπλέον κοινοτικό όφελος προκύπτει από την αναγνώριση της εγκυρότητας της Wikipedia και την αποδοχή της από την ακαδημαϊκή κοινότητα. Η Wikipedia συνιστά ένα παράδειγμα ανοικτής, συμμετοχικής δημιουργίας. Η εγκυρότητά της διασφαλίζεται από μια απλή αρχή: χιλιάδες μάτια που ελέγχουν το περιεχόμενο των λημμάτων μπορούν να διορθώσουν τα λάθη και τις παραλείψεις, ακόμα και τις εμπρόθετες προσπάθειες φθοράς (βανδαλισμοί λημμάτων). Ωστόσο, η εγκυρότητα της Wikipedia δεν μπορεί να συγκριθεί με την εγκυρότητα παλαιότερων εγκυκλοπαιδειών, ανεξάρτητα από τη μεταξύ τους σύγκριση: νέα μοντέλα παραγωγής της γνώσης απαιτούν νέου είδους εγγραμματοσύνη για τη διασφάλιση της εγκυρότητάς τους. Η κατανόηση του τι είναι και πως λειτουργεί η Wikipedia, αλλάζει την αντίληψη για το τι είναι εγκυκλοπαίδεια και για το πως παράγεται η εγκυκλοπαιδική γνώση και, εμμέσως, αυξάνει την εγκυρότητά της στους εκπαιδευτικούς κύκλους (μιας εγκυρότητας που τώρα ορίζεται διαφορετικά και εξαρτάται από διαφορετικούς παραμέτρους: κριτική ανάγνωση και ψηφιακή εγγραμματοσύνη).

Το κοινοτικό όφελος που προκύπτει για τη Wikipedia τονίζεται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς και όχι από τα μέλη της κοινότητας. Αυτό δεν αποτελεί παράδοξο γιατί οι πρωτοβουλίες για την αξιοποίηση της Wikipedia στην εκπαίδευση ξεκινούν από τους εκπαιδευτικούς που αποσκοπούν στο εκπαιδευτικό όφελος. Η παράλληλη προβολή του κοινοτικού οφέλους είναι ένας καλός τρόπος για να καμφθούν οι κοινοτικές αντιστάσεις. Και αυτό γιατί οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις επιβαρύνουν τη λειτουργία της κοινότητας με τους εθελοντές να καλούνται να καταβάλουν το αντίστοιχο τίμημα. Όταν το ίδρυμα WMF “αγκάλιασε” τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και δημιούργησε παράλληλες δομές για την υποστήριξή τους (Global Educational Program), τότε το κοινοτικό όφελος άρχισε να προβάλλεται και από τους διοργανωτές-εργαζόμενους σε αυτές τις δομές, για τον ίδιο ακριβώς λόγο: για να καμφθούν οι αντιστάσεις των εθελοντών της κοινότητας.

Η διοργάνωση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στη Wikipedia περνάει μέσα από τη διαδικασία ένταξης και προσαρμογής στη ζωή της διαδικτυακής κοινότητας. Η εξοικείωση με την κοινοτική κουλτούρα αφορά κυρίως την εκπαιδευτική ομάδα, τους καθηγητές και τους φοιτητές, γιατί αυτοί καλούνται να κατανοήσουν τον κοινοτικό τρόπο δράσης, να γνωρίσουν τη δυνητική πραγματικότητα των μελών της κοινότητας και να σεβαστούν τους ρητούς και άρρητους κανόνες που οι τελευταίοι έχουν θεσπίσει. Η ένταξη των εκπαιδευτικών και των φοιτητών στη δυνητική κοινότητα γίνεται με ένα ιδιαίτερο καθεστώς. Οι φοιτητές συμμετέχουν στην κοινότητα στα αυστηρά πλαίσια μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας με συγκεκριμένη χρονική διάρκεια (συνήθως ένα ακαδημαϊκό εξάμηνο). Αυτός δεν είναι ο κλασσικός τρόπος μύησης στην κοινότητα ο οποίος αφορά τη σταδιακή ένταξη των νέων συντακτών σε απόλυτα εθελοντική βάση και χωρίς προκαθορισμένα χρονικά όρια. Η ένταξη στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής δράσης δυσκολεύει την προσαρμογή των φοιτητών που καλούνται να προσαρμοστούν σε σύντομο χρονικό διάστημα και με το κίνητρο της αξιολόγησης, ενώ αλλάζει και τον τρόπο αντιμετώπισής τους από τα παλαιότερα μέλη. Συχνά, οι παλαιότεροι συντάκτες αντιμετωπίζουν με καχυποψία τους φοιτητές που συνεισφέρουν στα πλαίσια των εργασιών τους με μόνο κίνητρο το βαθμό. Οι φοιτητές παραπονιούνται συχνά για επιθετική συμπεριφορά από κάποιους παλιότερους χρήστες και για μια “ανηλεή” συντακτική διαδικασία, όπου οι επεξεργασίες οι οποίες δεν συμμορφώνονται απόλυτα με τις πολιτικές και τους κανόνες του εγχειρήματος αναιρούνται (πολιτικές και κανόνες που έχουν θεσπιστεί από την ίδια την κοινότητα). Οι κανόνες συγγραφής των λημμάτων αποκτούν διαστάσεις άκαμπτης δυνητικής γραφειοκρατίας με τα μέλη της κοινότητας στο ρόλο των θεματοφυλάκων και τους νέους χρήστες σε μια διαρκή προσπάθεια κατανόησης της πρωτόγνωρης για αυτούς wiki-κουλτούρας. Οι καθηγητές παραπονιούνται για έλλειψη κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από μέρους των Wikipedians, ενώ οι τελευταίοι απαιτούν ισονομία: τη συμμόρφωση όλων στους κοινοτικούς κανόνες και στη κοινοτική τους διαδικτυακή εθιμοτυπία (netiquette), χωρίς ειδική μεταχείριση για κανέναν. Η ένταξη στην κοινότητα της Wikipedia απαιτεί προσαρμογή σε ένα δυνητικό περιβάλλον πραγματικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με

πολλές δυνατότητες, περιορισμούς και κινδύνους, όπως σε οποιοδήποτε κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και με ιδιαιτερότητες που προκύπτουν από τη διαμεσολάβηση του τεχνολογικού μέσου και απαιτούν μια επιπλέον ειδική ψηφιακή εγγραμματοσύνη.

Η προσαρμογή στις τεχνικές απαιτήσεις και στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος διεπαφής αποτελεί από μόνη της μια επίπονη διαδικασία. Οι φοιτητές-συντάκτες καλούνται να μάθουν τη γλώσσα διαμόρφωσης των λημμάτων (wiki-markup language) και να εξοικειωθούν με τα κανάλια επικοινωνίας της κοινότητας (Αγορά, προσωπικές σελίδες συζήτησης, σελίδες συζήτησης των λημμάτων). Η δυσκολία ένταξης στην κοινότητα, με τους πολιτισμικούς και τεχνολογικούς παραμέτρους της, καθιστά σημαντική την παροχή τεχνικής βοήθειας και υποστήριξης στους φοιτητές, ώστε να μην απογοητευτούν και τελικά να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Η σημασία της τεχνικής υποστήριξης για την προσαρμογή στο δυνητικό κοινοτικό περιβάλλον της Wikipedia επισημαίνεται και από τους καθηγητές και από τους φοιτητές.

Υπάρχουν δυο προσεγγίσεις στο ζήτημα της παροχής τεχνικής υποστήριξης, ανάλογα με το ποιος αναλαμβάνει το ρόλο του πολιτισμικού ενδιάμεσου, του διαμεσολαβητή ανάμεσα στην κουλτούρα της Wikipedia και στη κουλτούρα των μαθητών. Η πρώτη προσέγγιση εναποθέτει την ευθύνη για την τεχνική υποστήριξη στον εκπαιδευτικό: ο καθηγητής που ενδιαφέρεται για τη διεξαγωγή μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, αρχικά εξοικειώνεται με το περιβάλλον της Wikipedia, γίνεται ενδεχόμενα και ο ίδιος συντάκτης και στη συνέχεια υποστηρίζει κατάλληλα τους μαθητές του. Αυτή η μέθοδος αποτελεί και τη πιο συνηθισμένη προσέγγιση για την αξιοποίηση της Wikipedia στην τυπική εκπαίδευση. Από τα πρώτα χρόνια του εγχειρήματος πολλοί καθηγητές, αντιλαμβανόμενοι τις παιδαγωγικές του δυνατότητες, πραγματοποίησαν με αυτόνομο τρόπο σχετικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Σε αυτή την προσέγγιση, ο καθηγητής αναλαμβάνει τον πρόσθετο ρόλο του πολιτισμικού διαμεσολαβητή ανάμεσα στην κουλτούρα της Wikipedia και την κατεστημένη κουλτούρα ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου. Η δεύτερη προσέγγιση συνίσταται στην παροχή τεχνικής βοήθειας και προς τον καθηγητή και προς τους μαθητές τους από μια τρίτη εξωτερική

δομή. Παράδειγμα τέτοιας προσέγγισης αποτελεί το επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του WMF το οποίο συντονίζουν εργαζόμενοι του ιδρύματος (ή εθελοντές των τοπικών παραρτημάτων) σε συνεργασία με εθελοντές τεχνικούς συμβούλους (online και campus ambassadors) με στόχο τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων από καθηγητές που δεν διαθέτουν τις γνώσεις για να τις υποστηρίξουν τεχνικά (ωστόσο διαθέτουν ακαδημαϊκό κύρος και για αυτό η συμμετοχή τους κρίνεται πολύτιμη από το WMF). Σε αυτή την περίπτωση, το ρόλο της διαμεσολάβησης ανάμεσα στην κουλτούρα της Wikipedia και στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού πλαισίου αναλαμβάνει αυτή η ad hoc επικουρική δομή.

Όσο και αν υποστηρίζονται οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με σεμινάρια και παροχή τεχνικής υποστήριξης, η διαδικασία της ένταξης στην κοινότητα έχει κόστος και για τους εκπαιδευτικούς-σπουδαστές οι οποίοι χρειάζεται να κινηθούν εκτός της προστατευτικής “γυάλας” μιας εκπαιδευτικής τάξης και για τα μέλη της κοινότητας, που επωμίζονται μεγαλύτερο φορτίο εθελοντικής εργασίας. Ωστόσο, η διαδικασία της προσαρμογής συνδέεται άμεσα με το εκπαιδευτικό όφελος. Στη δυνητική κοινότητα της Wikipedia η προσαρμογή είναι μάθηση. Το εκπαιδευτικό όφελος προκύπτει από το δημόσιο άνοιγμα της σχολικής τάξης και την αλληλεπίδραση των μαθητών με μια ακμάζουσα δυνητική κοινότητα εθελοντών συντακτών.

Αντίσταση Κοινότητας

Συχνά, κάποια μέλη της κοινότητας εμφανίζουν ένα είδος αντίστασης στην πραγματοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Βασική αιτία της κοινοτικής αντίστασης είναι η παραβίαση της πολιτικής και των θεσπισμένων κανόνων της κοινότητας από τους φοιτητές – συντάκτες. Τα νεοεισερχόμενα μέλη (newbies) στην κοινότητα της Wikipedia διέρχονται από μια φάση προσαρμογής, όπου μυούνται σταδιακά στους κανόνες σύνταξης των λημμάτων και στην εθιμοτυπία της δυνητικής ζωής στην κοινότητα (netiquette). Το σύνολο των γραπτών και άγραφων κανόνων του εγχειρήματος της Wikipedia συνδιαμορφώνεται από την κοινότητα των εθελοντών μελών. Οποιοσδήποτε γραπτός κανόνας (πολιτική του εγχειρήματος) μπορεί να αμφισβητηθεί και να

τροποποιηθεί από την κοινότητα με συγκεκριμένες διαδικασίες. Ωστόσο, παρότι τη δυνατότητα συνεχούς αναπροσαρμογής των πολιτικών, από τη στιγμή που βρίσκονται σε ισχύ στηρίζουν μια σχετικά άκαμπτη γραφειοκρατική οργάνωση. Η αυστηρή προσήλωση στους κανόνες είναι κρίσιμη για ένα εγχείρημα με τεράστιο πλήθος εθελοντών συντακτών, που καλούνται να συνεργαστούν αποδοτικά σε ένα δυνητικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης: “Η γραφειοκρατική οργάνωση προσφέρει μεγάλο βαθμό πρόβλεψης και ιεραρχικού ελέγχου της παραγωγής.” (Κοσινιάς, 1995, p. 122). Στη Wikipedia οι συγκρούσεις και ο πόλεμος ανάμεσα στους συντάκτες δεν είναι ασυνήθιστο φαινόμενο αλλά συμβαίνει αρκετά συχνά και με απρόβλεπτες διαστάσεις (χαρακτηριστικά παραδείγματα συντακτικών πολέμων στη Wikipedia: http://en.Wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Edit_warring). Αν είναι μοιραίο τα άτομα, όπως και οι κοινωνίες να συνεργάζονται και να συγκρούονται ταυτόχρονα (Παπαμιχαήλ, 2001, p. 87), τότε είναι καλύτερα να το κάνουν κάτω από ένα κοινά θεσπισμένο πλέγμα κανόνων. Τα προβλήματα που δημιουργούνται από μια άκαμπτη γραφειοκρατική οργάνωση προσπαθεί να εξισορροπήσει ο κανόνας της Wikipedia *ignore all rule*:

*If a rule prevents you from improving or maintaining Wikipedia, **ignore it**.*⁴

Ουσιαστικά ο συγκεκριμένος κανόνας αποτελεί μια έμμεση αναγνώριση των προβλημάτων που μπορεί να προκαλέσει η αναπόφευκτη γραφειοκρατική οργάνωση του εγχειρήματος, μέσω ενός συνόλου γραπτών κανόνων και πολιτικών. Το πρόβλημα εντοπίζεται στις περιπτώσεις που οι γραφειοκρατικοί κανόνες και πολιτικές μετατρέπονται από μέσα για την ανάπτυξη του εγχειρήματος σε αυτοσκοπούς (Κοσινιάς, 1995, p. 123). Η δυνατότητα αναπροσαρμογής μιας γραφειοκρατικής δομής είναι αναγκαία για την επιβίωσή της σε ένα ανταγωνιστικό και γρήγορα μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Κοσινιάς, 1995, p. 122).

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, η ένταξη στην κοινότητα πραγματοποιείται σχετικά απότομα, χρονικά βεβιασμένα και αφορά τη μαζική είσοδο νέων και άπειρων συντακτών. Επίσης, η συμμετοχή των φοιτητών δεν γίνεται σε

⁴ Πηγή: http://en.Wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Ignore_all_rules

εθελοντική βάση, αλλά στα πλαίσια μιας ακαδημαϊκής εργασίας και της αξιολόγησης που αυτή συνεπάγεται. Αυτές οι συνθήκες οδηγούν σε μαζική παραβίαση των κοινοτικών κανόνων και πολιτικών κατά τις επεξεργασίες των λημμάτων από τους μαθητές, ενεργοποιώντας τις αντανakλαστικές άμυνες των μελών της κοινότητας. Η εργασιακή επιβάρυνση των παλαιότερων συντακτών αυξάνεται, αφού καλούνται να διορθώσουν τα λάθη και να επικοινωνήσουν με τους “παραβάτες”, μέσω των διαύλων επικοινωνίας της κοινότητας. Οι νέοι χρήστες συχνά αγνοούν αυτά τα μηνύματα των μελών της κοινότητας (σε πολλές περιπτώσεις γιατί δεν έχουν προλάβει να εξοικειωθούν με αυτούς τους τρόπους επικοινωνίας), προκαλώντας περισσότερο εννευρισμό στους παλαιότερους χρήστες. Βασικό παράπονο των wikipedian είναι ότι αγνοούνται συστηματικά από καθηγητές και μαθητές ενώ παράλληλα επωμίζονται τον “μπελά” να διορθώσουν τα προβλήματα που συχνά προκαλούνται από τις επεξεργασίες τους στα λήμματα.

Οργάνωση Παρέμβασης

Η αντίσταση της κοινότητας μπορεί να καμφθεί και να εξασφαλιστεί η υποστήριξή της αν προηγηθεί η κατάλληλη **οργάνωση της παρέμβασης**. Προϋπόθεση μιας επιτυχημένης οργάνωσης αποτελεί η ύπαρξη μιας βικιπαιδικά ενήμερης οργανωτικής ομάδας, είτε πρόκειται για εξωτερικούς διοργανωτές, είτε πρόκειται για τους άμεσα εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, που θα αναλάβει το ρόλο να διαμεσολαβήσει την κουλτούρα της Wikipedia στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο βικιπαιδικά εγγράμματος καθηγητής γνωρίζει καλύτερα την οργάνωση και τις ιδιαιτερότητες της κοινότητας, γνωρίζει τα σημεία που μπορεί να εκμεταλλευτεί και τις κακοτοπιές που χρειάζεται να αποφύγει. Από αυτή την πλεονεκτική θέση μπορεί να οργανώσει καλύτερα την παρέμβαση και να καθοδηγήσει με επιτυχία τους μαθητές του. Ο καλύτερος τρόπος για να γνωρίσει σε βάθος ο εκπαιδευτικός την κουλτούρα της δυνητικής κοινότητας είναι να συμμετέχει και ο ίδιος, να γίνει μέλος της για ένα ικανό διάστημα πριν την έναρξη της παρέμβασης. Έτσι το όφελος είναι διπλό: αποκτά σε βάθος γνώση των κοινοτικών διεργασιών και, ταυτόχρονα, αντιμετωπίζεται από τους παλαιότερους συντάκτες ως μέλος της κοινότητας και όχι ως ένας εξωτερικός “μετεωρίτης” που δεν γνωρίζει τον τρόπο λειτουργίας της Wikipedia και θα αποτελέσει “κακό μπελά”. Επίσης, ο

βικιπαιδικά ενήμερος καθηγητής, γνωρίζοντας τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και την υποστήριξη που απαιτείται, θα δημιουργήσει μια παρέμβαση με διαχειρίσιμο μέγεθος, ανάλογα με τις δυνατότητες του ίδιου αλλά και της κοινότητας στην οποία απευθύνεται.

Κλειδί για την επιτυχία της παρέμβασης είναι η έγκαιρη εμπλοκή των μελών της κοινότητας στην οργάνωσή της. Με αυτόν τον τρόπο οι παλαιότεροι συντάκτες συνεισφέρουν την τεχνογνωσία τους και ταυτόχρονα εμπλέκονται στη διοργάνωση. Είναι ευκολότερο να υποστηρίξεις μια παρέμβαση, όταν συμμετέχεις στη διοργάνωσή της. Αυτή η υποστήριξη των παλαιότερων συντακτών είναι ιδιαίτερα κρίσιμη όταν αρχίσουν οι δυσκολίες της προσαρμογής στην κοινότητα. Βασικό παράπονο πολλών μελών είναι ότι αγνοούνται συστηματικά από καθηγητές και μαθητές κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Η προσεκτική οργάνωση μιας παρέμβασης και η εμπλοκή των παλαιότερων μελών, αποτρέπει τον κίνδυνο παρεξηγήσεων και περιορίζει την κοινοτική αντίσταση.

Επιστημολογικό πλαίσιο – Εγκυρότητα

6. Επιστημολογικό πλαίσιο - Εγκυρότητα

*Ένας εξερευνητής δεν γνωρίζει ποτέ αυτό που εξερευνά,
μέχρι να το εξερευνήσει πλήρως. (Bateson, 1972, p. xxiv)*

Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται μια οριοθέτηση του επιστημολογικού πλαισίου της έρευνας. Στην αρχή γίνεται μια κριτική επιστημολογική ανάλυση της μεθόδου της θεμελιωμένης θεωρίας. Συγκρίνονται κριτικά η παραδοσιακή γκλασεριανή προσέγγιση με την κονστρουκτιβιστική εκδοχή της και επισημαίνονται οι οντολογικές τους παραδοχές και οι μεθοδολογικές τους διαφοροποιήσεις. Στη συνέχεια αναλύεται επιστημολογικά η προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη διατριβή (συμπεριλαμβανομένου της προσθήκης των εργαλείων ανάλυσης δικτύων για το σχηματισμό των εννοιολογικών αξόνων της τελικής θεωρίας).

Στη συνέχεια του κεφαλαίου αναλύονται τα θέματα της εγκυρότητας και της αξιολόγησης της συγκεκριμένης έρευνας. Παρουσιάζονται οι τεχνικές ελέγχου της εγκυρότητας στη θεμελιωμένη θεωρία και πως εφαρμόστηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα. Τα αποτελέσματα της έρευνας από το προηγούμενο κεφάλαιο, δόθηκαν για αξιολόγηση και κριτική ανατροφοδότηση σε μέλη της κοινότητας της Wikipedia και σε εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι δεν αποτελούν αθεμελίωτες προσωπικές ερμηνείες του ερευνητή. Τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης παρουσιάζονται και συζητούνται.

Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου αναλύεται η επιστημολογική βάση του επαγωγικού συλλογισμού και εξετάζονται οι δυνατότητες και οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας.

6.1. Οντολογικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές επισημάνσεις

Ούτε υπάρχει κάποιος ικανός λόγος για να υποθέσουμε ότι χωρίς την ύπαρξη ενός μοναδικού και νομιμοποιημένου “αληθινού” τρόπου διερεύνησης του κόσμου, θα γλιστρώσαμε αβοήθητοι στον γκρεμό που οδηγεί στη σχετικότητα (Bruner, 1996, p. 8)

Η ανακάλυψη είναι αλληλένδετη με την επινόηση μέσω μιας πολύπλοκης διαδικασίας. Όπως παρατηρεί ο Borges, για να δούμε ένα πράγμα, πρέπει να το καταλάβουμε (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 107). Δεν μπορούμε να ανακαλύψουμε τα υποτιθέμενα αντικειμενικά γεγονότα, όταν δεν διαθέτουμε τους κατάλληλους θεωρητικούς φακούς οι οποίοι θα μας επιτρέψουν να τα αντιληφθούμε. Η αποδοχή και η αναγνώριση ενός νέου γεγονότος ως επιστημονικού (και η συνακόλουθη επιστημονική του μελέτη) έχει ως προϋπόθεση ότι ο επιστήμονας μπορεί να δει τη φύση μέσα από μια νέα, διαφορετική ματιά. Μέχρι τότε το νέο αντικειμενικό γεγονός δεν υφίσταται καν, υπό την έννοια ότι δεν μπορεί να γίνει επιστημονικά αντιληπτό, στα πλαίσια ενός δεδομένου επιστημονικού “Παραδείγματος” (Kuhn, 1987, p. 122). Ένα επιστημονικό “Παράδειγμα” προσφέρει ένα λεξιλόγιο και ένα σύνολο εννοιών για την ανάλυση ενός φαινομένου. Μέσω αυτού του λεξιλογίου και μέσω αυτού του συνόλου εννοιών και, εν τέλει, μέσω του προσωπικού του επιστημονικού “Παραδείγματος”, των οντολογικών του παραδοχών, της ιστορικής-πολιτισμικής του διαδρομής και της συνολικής του κοσμοθεωρίας, ο ερευνητής ανακαλύπτει στα εμπειρικά του δεδομένα την υποκείμενη θεωρία. Ανακαλύπτει τα αντικειμενικά γεγονότα που είναι ήδη έτοιμος να δει. Αυτό δεν το αποδέχεται η *Glaserian* “κλασική” θεμελιωμένη θεωρία, που θεωρεί ότι υπάρχουν αντικειμενικά γεγονότα στα δεδομένα τα οποία ο ερευνητής καλείται να αποκαλύψει. Παρά τις οντολογικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην *Glaserian* θεμελιωμένη θεωρία και στην κονστρουκτιβιστική (Charmaz) εκδοχή της, η συγκεκριμένη μέθοδος στην εφαρμογή της παραμένει ουσιαστικά ίδια και συνίσταται σε μια, λιγότερο ή περισσότερο δομημένη, διαδικασία μετάβασης από το περιγραφικό επίπεδο των εμπειρικών δεδομένων, στο αφαιρετικό επίπεδο των ερμηνευτικών (για τα εμπειρικά δεδομένα) εννοιών μιας θεωρίας. Η ουσιαστική διαφοροποίηση έγκειται στο οντολογικό επίπεδο: ο

Glaser θεωρεί τη μέθοδό του ως μια διαδικασία εξαγωγής της αντικειμενικής αλήθειας από τα εμπειρικά δεδομένα, ενώ η Charmaz αντιμετωπίζει τη μέθοδο της ως μια διαδικασία εξαγωγής της κοινωνικά κατασκευασμένης αλήθειας (από το σύστημα ερευνητή-συμμετεχόντων) από τα ίδια, όμως, εμπειρικά δεδομένα (Breckenridge & Elliott, 2012). Αν θεωρήσουμε ότι όντως ο ερευνητής συνδιαμορφώνει τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνάς του, τότε στην πρώτη περίπτωση η συμμετοχή του ερευνητή απλά αγνοείται, ενώ στην δεύτερη αναγνωρίζεται και δηλώνεται ευθαρσώς.

Ο Glaser, αντιρροπώντας την κριτική που δέχεται από τους κονστρουκτιβιστές για τη ρεαλιστική οντολογική του θέση και την προσπάθειά του να δώσει μια θετικιστική διάσταση στη μέθοδό του, ισχυρίζεται ότι δεν αγνοεί τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα του ερευνητή, αλλά ότι, στη μέθοδό του, αυτά αντιμετωπίζονται ως μια ακόμα μεταβλητή των εμπειρικών δεδομένων. Οι προκαταλήψεις και τα προσωπικά στερεότυπα καταγράφονται έμμεσα μέσα από τις ίδιες τις σημειώσεις και τις παρατηρήσεις του ερευνητή (memos) και αναλύονται μαζί με τα υπόλοιπα εμπειρικά δεδομένα, μέσω της διαδικασίας των συνεχών συγκρίσεων (constant comparison method). Έτσι, με αυτόν τον τρόπο, ο ερευνητής είναι σε θέση να απομονώσει τις προσωπικές του προκαταλήψεις και καταφέρει να εξαγάγει την αντικειμενική θεωρητική έννοια, που κρύβεται πίσω από τα εμπειρικά δεδομένα (Breckenridge & Elliott, 2012). Ο ισχυρισμός του Glaser ισοδυναμεί με το να δεχτούμε ότι ο ερευνητής αποκτά με κάποιο τρόπο επίγνωση των ερμηνευτικών φακών που χρησιμοποιεί και της παραμόρφωσης που προκαλούν στο “είδωλο” των αληθινών δεδομένων. Στη συνέχεια τοποθετεί την παραμόρφωση που προκαλείται, δίπλα στα αληθινά δεδομένα και συνεχίζοντας να παρατηρεί το φαινόμενο μέσα από τους ίδιους ερμηνευτικούς – παραμορφωτικούς φακούς, καταφέρει να απομονώσει την παραμόρφωση και να εξαγάγει την πραγματική εικόνα από το παραμορφωμένο είδωλο.

Ένα από τα βασικά γνωρίσματα του θετικισμού είναι η αναγνώριση του εμπειρικού χαρακτήρα της επιστημονικής γνώσης, που βασίζεται στην ακριβή καταγραφή των αντικειμενικών γεγονότων (Δαφέρμος, 2010, p. 229). Ωστόσο, τα εμπειρικά δεδομένα μιας έρευνας δεν είναι τα ίδια τα αντικειμενικά γεγονότα, αλλά αποτελούν απλές

καταγραφές, περιγραφές, αναμνήσεις ή ερμηνείες αντικειμενικών γεγονότων, πάντοτε προϊόντα μιας μετασχηματιστικής δράσης (Bateson, 1972, p. xxv). Ο παρατηρητής μετασχηματίζει ως ένα βαθμό το παρατηρούμενο. Η μέτρηση της πίεσης ενός ελαστικού μεταβάλλει ελάχιστα την πίεση του ελαστικού. Η κβαντική γάτα δεν είναι ούτε ζωντανή, ούτε πεθαμένη μέχρι να την παρατηρήσουμε (Smith, 2005). Σε κάθε περίπτωση υπάρχει ένα στάδιο επιλεκτικού, συνειδητού ή ασυνειδητού, περιορισμού των δεδομένων που μελετούμε, λόγω ανθρώπινης αδυναμίας να παρατηρήσουμε το πλήρες σύνολο του κόσμου γύρω μας. “... η ίδια η πράξη του υποκειμένου που αντιλαμβάνεται, λαμβάνει χώρα σε μια πολιτισμικά και συμβολικά συγκροτημένη κατάσταση μέσα στην οποία αυτή η ίδια αντιληπτική πράξη έχει διαμορφωθεί.” (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 103). Με δεδομένες τις παραπάνω θέσεις, δεν υφίστανται πραγματικά ακατέργαστα εμπειρικά δεδομένα, αφού σε κάθε περίπτωση αποτελούν προϊόν επιλογής και μετασχηματισμού από τον ανθρώπινο παρατηρητή και από τα όργανα μέτρησης ή συλλογής που χρησιμοποιεί:

Υπό μια αυστηρή θεώρηση, δεν υπάρχουν δεδομένα που να είναι απολύτως «ακατέργαστα» και η οποιαδήποτε πράξη καταγραφής των δεδομένων τα υποβάλλει σε ένα είδος επεξεργασίας και μετασχηματισμού τους, είτε από τον άνθρωπο καταγραφέα τους, είτε από το μηχανικό εξοπλισμό που χρησιμοποιεί (Bateson, 1972, p. xxvi).

Οι φιλοσοφικές προεκτάσεις της θέσης αυτής μπορούν να μας οδηγήσουν σε οντολογικές αναζητήσεις τόσο παλιές, όσο και ο κόσμος των ιδεών του Πλάτωνα. Αν η επιφάνεια και η ουσία των πραγμάτων ταυτίζονταν άμεσα, τότε η επιστήμη θα ήταν άχρηστη κατά τον Marx και τον Vygotsky (αναφέρεται στο Δαφέρμος, 2010, p. 233). Σε κάθε περίπτωση, παρά τη μετασχηματιστική δράση του ερευνητή, τα εμπειρικά δεδομένα παραμένουν η πιο αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης, από την οποία μπορεί να ξεκινήσει ένας επιστήμονας όποιες και αν είναι οι οντολογικές του παραδοχές:

τα εμπειρικά δεδομένα παραμένουν η πιο αξιόπιστη πηγή πληροφορίας και από αυτά οφείλει να ξεκινάει ο επιστήμονας. Του παρέχουν την αρχική έμπνευση και σε αυτά θα πρέπει να επιστρέφει και αργότερα (Bateson, 1972, p. xxvi).

Οι ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις διαφέρουν συνήθως από τις ποσοτικές, όχι μόνο στις κρατούσες χρησιμοποιούμενες μεθόδους ανάλυσης (στατιστική ανάλυση vs. θεμελιωμένη θεωρία, έρευνα δράσης, εθνογραφία κ.α), αλλά και στις μεθόδους συλλογής των εμπειρικών δεδομένων. Τα ποιοτικά δεδομένα αντιστοιχούν σε εικόνες, ήχους, ζωγραφιές, σχέδια, αποσπάσματα λόγου μεταβλητής έκτασης (από μια λέξη μέχρι ένα συνολικό κείμενο, προφορικό ή γραπτό) κ.α., ενώ τα ποσοτικά δεδομένα αντιστοιχούν συνήθως σε απαντήσεις ερωτηματολογίων ή σταθμισμένων δοκιμασιών. Όμως, αυτή η διαφοροποίηση ανάμεσα στα ποιοτικά και στα ποσοτικά δεδομένα είναι συχνά επίπλαστη, αφού σε πολλές περιπτώσεις τα ποιοτικά δεδομένα μπορούν να μετατραπούν σε ποσοτικά (και να υποβληθούν σε περαιτέρω στατιστική ανάλυση), ενώ όλα τα ποσοτικά δεδομένα υπόκεινται σε ένα πλήθος ερμηνευτικών αποδοχών, κατά τη φάση της συλλογής τους (Trochim & Donnelly, 2006, pp. 155–157). Για παράδειγμα, και μόνο η διαδικασία της κατηγοριοποίησης των εμπειρικών δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας σε 33 κατηγορίες, αποτελεί μια δράση “ποσοτικοποίησης” των δεδομένων. Στη συνέχεια μπορούμε δημιουργήσουμε έναν πίνακα διπλής εισόδου, με τις 33 κατηγορίες της έρευνας ως στήλες, τις 14 συνεντεύξεις της έρευνας ως γραμμές και στο περιεχόμενο κάθε κελιού να θέσουμε την τιμή 0 ή 1, ανάλογα με το αν το εκάστοτε υποκείμενο χρησιμοποιεί την αντίστοιχη κατηγορία ή όχι. Μέσω της συνακόλουθης στατιστικής ανάλυσης, η ποσοτικοποίηση των δεδομένων επιτρέπει την εξαγωγή επιπλέον χρήσιμων πληροφοριών για το υπό μελέτη φαινόμενο (Trochim & Donnelly, 2006, p. 156).

Κατ’ αντιστοιχία, όλα τα ποσοτικά δεδομένα υπόκεινται σε ποιοτική ερμηνεία και νοηματοδότηση. Η επιλογή των λέξεων που χρησιμοποιούνται στις ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου, η επιλογή των λεκτικών ετικετών που χρησιμοποιούνται στις κωδικοποιημένες απαντήσεις αυτών των ερωτήσεων, η τοποθέτηση και η σειρά των ερωτήσεων στο συνολικό ερωτηματολόγιο, οι συνθήκες κατά τη χορήγηση ενός ερωτηματολογίου, όλα αυτά επηρεάζουν τις απαντήσεις των ερωτώμενων και τις ερμηνευτικές αποδοχές στις οποίες αυτοί προβαίνουν (Trochim & Donnelly, 2006, p. 157) με ή χωρίς προσωπική ενημερότητα. Ακόμα και στην περίπτωση μιας δοκιμασμένης και καλά σταθμισμένης ψυχομετρικής δοκιμασίας, υπεισέρχεται ένα πλήθος ερμηνευτικών παραδοχών και μετασχηματισμών από τους δημιουργούς –

κατασκευαστές της δοκιμασίας για τις έννοιες που υποτίθεται ότι μετράει. Στην ουσία οι δημιουργοί κατασκευάζουν και τη δοκιμασία και τις έννοιες που μετράει – αξιολογεί. Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα της ανακάλυψης του οξυγόνου: τρεις τουλάχιστον ερευνητές (Scheele, Priestley, Lavoisier) απομόνωσαν με τις πειραματικές τους διατάξεις οξυγόνο και καθένας θεωρούσε ότι μέτραγε αυτό που το επιστημονικό του παράδειγμα του επέτρεπε να δει (Kuhn, 1987, p. 126). Μάλιστα, ο Priestley που χρονικά έδρασε πριν τον Lavoisier και στη δουλειά του οποίου στηρίχθηκε ο τελευταίος, ίσως τελικά δεν μπόρεσε ποτέ του να δει, αυτό που είδε ο Lavoisier (Kuhn, 1987, p. 127). Επομένως, και οι ποσοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις προϋποθέτουν ένα πλήθος υποκειμενικών ερμηνειών. Σε κάθε περίπτωση, η ποιοτική ερμηνεία, δηλαδή η αναζήτηση του νοήματος βάση ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού συγκείμενου, είναι απαραίτητη για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής ανάλυσης: *“η «αναζήτηση του νοήματος» των τελικών αποτελεσμάτων είναι χαρακτηριστική στις στατιστικές διαδικασίες, όπως η ανάλυση παραγόντων, όπου η συσχέτιση ανάμεσα σε διαφορετικές «μεταβλητές» που διαπιστώνεται από τους στατιστικούς χειρισμούς, χρειάζεται να ερμηνευθεί ποιοτικά προκειμένου να «βγάλει νόημα».”* (Bruner, 1996, p. 8).

Επίσης, η συνηθισμένη επιστημολογική συσχέτιση συγκεκριμένων οντολογικών παραδόσεων με συγκεκριμένες ερευνητικές μεθόδους δεν είναι αναγκαστική. Συνήθως, οι ποσοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες χρησιμοποιούνται κυρίως από επιστήμονες που ανήκουν στο ρεύμα του θετικισμού και του ρεαλισμού, ενώ οι ποιοτικές από επιστήμονες που εντάσσονται στο ρεύμα του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Ωστόσο, οι ίδιες μέθοδοι έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από έναν επιστήμονα που οντολογικά εντάσσεται σε “αντιτιθέμενο” επιστημολογικό ρεύμα και έχει διαφορετικές οντολογικές παραδοχές. Για παράδειγμα, μπορούμε να έχουμε την περίπτωση ενός επιστήμονα ο οποίος να χρησιμοποιεί ποσοτικές μεθοδολογίες, αλλά να αναγνωρίζει ότι συνδιαμορφώνει ο ίδιος το φαινόμενο που μελετάει, κυρίως κατά τις φάσεις της επιλογής του ίδιου του φαινομένου, της δημιουργίας των εργαλείων μέτρησης και της συλλογής των εμπειρικών δεδομένων, και λιγότερο κατά τη φάση της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων. Ο συγκεκριμένος ερευνητής μπορεί να έχει πρόβλημα στη δημοσίευση των αποτελεσμάτων του ή στη δημόσια παραδοχή των απόψεών του, γιατί

έτσι δεν υπακούει στην κουλτούρα ενός συγκεκριμένου επιστημονικού “Παραδείγματος”, αλλά αυτό είναι άλλη κουβέντα. Ωστόσο, αν και οντολογικές παραδοχές δεν επιβάλουν συγκεκριμένες ερευνητικές μεθόδους, προκρίνουν αναπόφευκτα κάποιες, έναντι άλλων. Ας πάρουμε το παράδειγμα ενός ερευνητή που εντάσσεται σε μια ολιστική και κονστρουκτιβιστική επιστημολογική παράδοση, θεωρώντας ότι η μελέτη ενός φαινομένου έχει νόημα μόνο σε ένα δεδομένο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Με αυτή την παραδοχή ο ερευνητής είναι πιθανότερο να επιλέξει μια μέθοδο εμβύθισης στο υπό μελέτη φαινόμενο, όπως είναι η διαδικτυακή εθνογραφία, παρά να αναζητήσει απομονωμένες απαντήσεις σε ένα ερωτηματολόγιο, εκτός του φυσικού χώρου δράσης των υποκειμένων (Trochim & Donnelly, 2006, p. 158).

Επομένως, οι ουσιαστικές και, ίσως, αγεφύρωτες διαφορές ανάμεσα στις ποιοτικές και στις ποσοτικές προσεγγίσεις δεν βρίσκονται στο επίπεδο των δεδομένων και των μεθόδων ανάλυσης, αλλά στις κρατούσες οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές των επιστημονικών σχολών που τις χρησιμοποιούν (Trochim & Donnelly, 2006, p. 154). Ωστόσο, αυτές οι οντολογικές και επιστημονικές παραδοχές, προκρίνουν αναπόφευκτα, λόγω των συνεπειών αυτών των παραδοχών, τη χρήση κάποιων μεθόδων συλλογής και ανάλυσης εμπειρικών δεδομένων, έναντι των υπολοίπων. Το αποτέλεσμα είναι ότι συγκεκριμένες οντολογικές και επιστημολογικές παραδόσεις έχουν ταυτιστεί με συγκεκριμένες ερευνητικές μεθοδολογίες.

Η κλασική (Glaserian) θεμελιωμένη θεωρία αποτελεί παράδειγμα μιας ερευνητικής μεθοδολογίας που απευθύνεται σε ερευνητές ποιοτικής προσέγγισης, αλλά ο συνδημιουργός της και κύριος σήμερα εκφραστής της (Glaser) εντάσσεται οντολογικά στο θετικιστικό επιστημονικό “Παράδειγμα” στο χώρο των κοινωνικών επιστημών. Οι δημιουργοί της θεμελιωμένης θεωρίας προέρχονταν από δυο διαφορετικές και αντιθετικές κοινωνιολογικές και οντολογικές παραδόσεις: ο Glaser αντιπροσώπευε τον θετικισμό του πανεπιστημίου Columbia και ο Strauss τον πραγματισμό της σχολής του πανεπιστημίου του Chicago (Charmaz, 2006, p. 7). Ο Paul Lazarsfeld, μέντορας του Glaser και ιδρυτής του Bureau of Applied Social Research στο πανεπιστήμιο Columbia προσπάθησε να συστηματοποιήσει και να κωδικοποιήσει τις ποσοτικές μεθοδολογίες

στις κοινωνικές επιστήμες (Charmaz, 2006, p. 7). Ο Lazarsfeld και ο Robert Merton δημιούργησαν σε αυτό το πλαίσιο και τη μέθοδο των focus groups (Bloor et al., 2001, p. 2). Για τον Glaser η θεμελιωμένη θεωρία αποτέλεσε μια προσπάθεια συστηματοποίησης και κωδικοποίησης των ποιοτικών μεθοδολογιών, κατ' αντιστοιχία με την προσπάθεια του Lazarsfeld για τις ποσοτικές μεθοδολογίες (Charmaz, 2006, p. 7).

Ο Glaser συστηματοποίησε τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας σε ένα κλίμα εμπειρισμού, περιγράφοντας με συστηματικό τρόπο τα βήματα της μεθόδου, από τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων, μέχρι την ανάδυση των κατηγοριών και της υποκείμενης θεωρίας, κωδικοποιώντας, παράλληλα, με αυστηρό τρόπο την ορολογία της μεθόδου (Charmaz, 2006, p. 7). Η δημιουργία αυστηρών όρων για την περιγραφή των σταδίων της μεθόδου εξυπηρετεί την επικοινωνία της διαδικασίας ανάμεσα στους επιστήμονες και την ευκολότερη δημοσίευση των αποτελεσμάτων στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης επιστημονικής κοινότητας, που κατανοεί αυτή την ορολογία. Ο κίνδυνος που υπάρχει είναι αυτοί οι όροι να χρησιμοποιηθούν ως “επεξηγηματικές αρχές” (explanatory principles), προκειμένου να σταματήσουν οι περεταίρω ερωτήσεις (Bateson, 1972, p. 39). Για παράδειγμα, ας θεωρήσουμε τη διαδικασία των συνεχών συγκρίσεων (constant comparative method) στην παραδοσιακή (Glaserian) θεμελιωμένη θεωρία. Περιγράφοντας τη συγκεκριμένη διαδικασία οι Glaser και Strauss αναφέρουν:

Με δεδομένο ότι εξακολουθεί να εξαρτάται από τις υποκειμενικές ικανότητες και τις εναισθησίες του αναλυτή η μέθοδος των συνεχών συγκρίσεων δεν σχεδιάστηκε (όπως έχουν σχεδιαστεί οι μέθοδοι της ποσοτικής ανάλυσης) για να εγγυηθεί ότι δύο αναλυτές που δουλεύουν ανεξάρτητα με τα ίδια εμπειρικά δεδομένα θα εξαγάγουν τα ίδια αποτελέσματα. Έχει σχεδιαστεί ώστε να επιτρέπει, με πειθαρχία, ένα σχετικό βαθμό ασάφειας και ελαστικότητας, που είναι η απαραίτητη συνθήκη για τη δημιουργική γένεση μιας θεωρίας (Glaser & Strauss, 2007/1967, p. 103).

Στο κλασσικό βιβλίο των Glaser και Strauss του 1967: *The Discovery of Grounded Theory* (στην επανέκδοση του 2007) δηλώνεται ευθαρσώς η υποκειμενική διάσταση της διαδικασίας στην οποία ο ερευνητής, συγκρίνοντας συνεχώς τα κωδικοποιημένα αποσπάσματα της έρευνάς του, δημιουργεί, συγχωνεύει και καταργεί κωδικούς σε μια προσπάθεια ανίχνευσης των υποκειμενικών εννοιών. Η υποκειμενικότητα είναι το κόστος που πληρώνεται για τη δημιουργική γένεση μιας θεωρίας (creative generation of theory). Το ομώνυμο κεφάλαιο του εν λόγω βιβλίου έχει έκταση δεκαπέντε σελίδες και αποτελεί μια σοβαρή προσπάθεια συστηματοποίησης και κωδικοποίησης της διαδικασίας των συνεχών συγκρίσεων, προκειμένου η αναδυόμενη θεωρία να στηρίζεται όσο γίνεται περισσότερο στα εμπειρικά δεδομένα. Ο τίτλος *constant comparative method* μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποδοτικά αντί της δεκαπεντασέλιδης περιγραφής, για να επικοινωνήσει αποτελεσματικά τη διαδικασία μιας έρευνας ανάμεσα στους επιστήμονες ενός κλάδου.

Ωστόσο, 35 χρόνια μετά την έκδοση του βιβλίου για τη δημιουργία της θεμελιωμένης θεωρίας, ο Glaser χρησιμοποιεί το όνομα της διαδικασίας (constant comparative method), ως επεξηγηματική αρχή, προκειμένου να επικρίνει την Charmaz και την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση στη θεμελιωμένη θεωρία, υπερασπιζόμενος την κλασσική προσέγγιση:

Έχω ήδη επικρίνει αυτή την ποιοτική μέθοδο ανάλυσης¹. Αγνοεί τη μέθοδο των συνεχών συγκρίσεων που εφαρμόζεται σε ένα μεγάλο πλήθος συμμετεχόντων, για να αποκαλύψει τα λανθάνοντα σχήματα κατηγοριών (Glaser, 2002).

Έπειτα η περιγραφική σύλληψη της Charmaz την οδηγεί στην πλήρη άγνοια του γεγονότος ότι ο ερευνητής, μέσω των συνεχών συγκρίσεων, συλλαμβάνει εννοιολογικά τα λανθάνοντα σχήματα.... (Glaser, 2002).

¹ QDA – Qualitative Data Analysis.

Η Θεμελιωμένη Θεωρία δεν αποτελεί απλή περιγραφή, και το ξεδίπλωμα της θεωρίας αναδύεται από την προσεκτική εφαρμογή της μεθόδου των συνεχών συγκρίσεων και της θεωρητικής δειγματοληψίας – βασικών διαδικασιών της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Glaser, 2002).

Στο συγκεκριμένο άρθρο ο Glaser χρησιμοποιεί πολλές φορές τη διαδικασία των συνεχών συγκρίσεων (constant comparison method) για να επιχειρηματολογήσει για τον αντικειμενικό τρόπο με τον οποίο αναδύεται, μέσω αυτής, η κρυμμένη, πίσω από τα εμπειρικά δεδομένα, θεωρία σε αντίθεση με τις κονστρουκτιβιστικές αξιώσεις της Charmaz. Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι η θεμελιωμένη θεωρία είναι αντικειμενική γιατί χρησιμοποιεί αυστηρές διαδικασίες, όπως τη μέθοδο των συνεχών συγκρίσεων και τη θεωρητική δειγματοληψία (theoretical sampling). Τώρα πλέον, το όνομα μιας διαδικασίας μετατράπηκε από αποτελεσματικό περιγραφικό όρο επικοινωνίας σε επεξηγηματική αρχή, που επεξηγεί γιατί η μέθοδος της θεμελιωμένης θεωρίας είναι απόλυτα αντικειμενική και γιατί η αναδυόμενη θεωρία δεν αποτελεί κατασκευή το ερευνητή. Σε αυτό το σημείο η επεξηγηματική αρχή «ουσιαστικοποιείται»², αποκτά «αληθινή ουσία»: “Ιδιαίτερα η δημιουργία επεξηγηματικών εννοιών δεν περιγράφει την «αληθινή ουσία» μελών της κατηγορίας. Απλώς μας βοηθά πρακτικά να βάλουμε τις εμπειρίες μας σε τάξη, ώστε να μπορέσουμε να περιγράψουμε με λίγες λέξεις πολυάριθμα φαινόμενα που έχουν ένα κοινό στοιχείο. Οι έννοιες της επιστήμης δεν χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ποσότητα της αντικειμενικής «ουσίας» του φαινομένου αλλά από περισσότερη πρακτική ωφελιμότητα.” (Μέλλον, 2007, p. 9).

Η συστηματοποίηση και η κωδικοποίηση της ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων που έκαναν οι Glaser και Strauss με τη δημιουργία της θεμελιωμένης θεωρίας, συνέβαλε σημαντικά στην απομάκρυνση των ποιοτικών μεθοδολογιών από το ιδεαλιστικό και μεταφυσικό επιστημολογικό παράδειγμα, κατά τις δεκαετίες '70 και '80. Η κλασική θεμελιωμένη θεωρία το κατάφερε αυτό, εντασσόμενη πλήρως στο επιστημολογικό παράδειγμα του θετικισμού. Στην κονστρουκτιβιστική εκδοχή της θεμελιωμένης

² Ουσιαστικοποίηση (essentialism): όρος που χρησιμοποιήθηκε από τον εξελικτικό βιολόγο Ernst Mayr (Μέλλον, 2007, p. 4).

θεωρίας στην πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, η συστηματοποίηση και η κωδικοποίηση της μεθόδου έχει το νόημα της παραμονής όσο γίνεται εγγύτερα στα εμπειρικά δεδομένα, χωρίς, ωστόσο, να παραγνωρίζεται ή να αγνοείται η συμμετοχή του ερευνητή στην κατασκευή τους. Στη συγκεκριμένη διατριβή χρησιμοποιήθηκε η συστηματική προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας, στα πλαίσια των κονστρουκτιβιστικών επιστημολογικών παραδοχών. Η αξιοποίηση των εργαλείων ανάλυσης δικτύων στη συγκεκριμένη διατριβή δεν είχε προγραμματιστεί στα πρώτα στάδια της ανάλυσης των δεδομένων, αλλά προέκυψε αργότερα, περισσότερο ή λιγότερο τυχαία, ως ανάγκη του ερευνητή να εξαγάγει της πυρηνικές έννοιες της θεωρίας, από το σύνολο των διασυνδεδεμένων κωδικών, με έναν περισσότερο συστηματικό, κωδικοποιημένο και αυτοματοποιημένο τρόπο. Η προσθήκη των μεθόδων ανάλυσης δικτύων στη θεμελιωμένη θεωρία συστηματοποιεί και κωδικοποιεί ακόμα περισσότερο τη διαδικασία, στο πνεύμα της αρχικής συμβολής των Glaser και Strauss, χωρίς ο ερευνητής κατ' ανάγκη να απομακρύνεται επιστημολογικά από το κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της Charmaz. Υπό αυτή την έννοια, η ερευνητική μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στη συγκεκριμένη διατριβή, αποτελεί μια νέα εκδοχή της θεμελιωμένης θεωρίας, που, κατά τη γνώμη μας, προστίθεται στην ιστορική εξέλιξη της μεθόδου. Αυτή η ιστορική εξέλιξη περιλαμβάνει μια έντονη διαμάχη ανάμεσα σε Glaser και Charmaz η οποία είναι κυρίως σε οντολογικό επίπεδο και ίσως αδικεί τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας. Η διαμάχη, τελικά, ίσως τοποθετείται (και από τους δύο εμπλεκόμενους) εσφαλμένα ανάμεσα στην κλασσική και στην κονστρουκτιβιστική μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας, αλλά να αποτελεί μεταφορά στο συγκεκριμένο πεδίο της ευρύτερης διαμάχης μεταξύ θετικισμού και κονστρουκτιβισμού. Η προσθήκη της ανάλυσης δικτύων, όπως αξιοποιείται στη συγκεκριμένη διατριβή, εφαρμόζεται στη διαδικασία και στην εφαρμογή της μεθόδου, ανεξάρτητα από τις υφιστάμενες οντολογικές παραδοχές του ερευνητή. Η αξιοποίηση της θεωρίας δικτύων στη θεμελιωμένη θεωρία, μετασχηματίζει τη μέθοδο, χωρίς να αλλάζει τον ουσιαστικό σκοπό της, όπως διατυπώνεται από όλες τις προηγούμενες διακηρύξεις της: τη δημιουργία μιας ερμηνευτικής θεωρίας που να θεμελιώνεται στα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας.

6.2. Εγκυρότητα και Αξιολόγηση της έρευνας

Ανάλογα με τις οντολογικές τους παραδοχές, πολλοί επιστήμονες που υιοθετούν ποιοτικές προσεγγίσεις στην επιστημονική έρευνα, απορρίπτουν συνολικά το επιστημολογικό πλαίσιο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, όπως αυτό οριοθετείται από το θετικιστικό επιστημονικό “Παράδειγμα” στις κοινωνικές επιστήμες (Trochim & Donnelly, 2006, p. 162). Οι θετικιστικές θεωρίες που εντάσσονται στο φυσικοκρατικό επιστημονικό Παράδειγμα χρησιμοποιούν ως κριτήρια αξιολόγησης μιας έρευνας συγκεκριμένους, ποσοτικούς δείκτες εσωτερικής και εξωτερικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Πουρκός, 2010b, p. 110). Ωστόσο, όταν επιστημολογικά απορρίπτεται η ιδέα μιας εξωτερικής αντικειμενικής αλήθειας, ανεξάρτητης από τον ανθρώπινο παρατηρητή, δεν έχει νόημα ο ορισμός της εγκυρότητας (validity) και της αξιοπιστίας (reliability) ως μέτρο της δυνατότητας γενίκευσης των αποτελεσμάτων (εξωτερική εγκυρότητα) και της αληθινής μέτρησης ενός ζητούμενου μεγέθους (εσωτερική εγκυρότητα).

Η αποϊστοριοποίηση των κοινωνικών διεργασιών αποτελούσε μια από τις συνέπειες της κυριαρχίας του θετικισμού στις κοινωνικές επιστήμες (Δαφέρμος, 2010, p. 229). Η θετικιστική επιστημολογία στηρίχθηκε στην παραδοχή ότι οι φυσικές επιστήμες αποτελούν το πρότυπο επιστημοσύνης προς το οποίο οι υπόλοιπες επιστήμες οφείλουν να συμμορφωθούν (Δαφέρμος, 2010, p. 228). Σε μια προσπάθεια του αστικού ορθολογισμού να απαγκιστρωθεί από τις ιδεαλιστικές φιλοσοφικές αντιλήψεις, κυρίως θεοκρατικής προέλευσης, ο θετικιστικός αναγωγισμός έφτασε στο άλλο άκρο: “*οι βασικοί μηχανισμοί της λειτουργίας του ατόμου να γίνονται πλέον αντιληπτοί ως προϊόντα «προικοδότησης» του ανθρώπου, όχι πια από το θεό, αλλά από την εξέσου εκτός ιστορίας «φύση»*” (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 8).

Όπως το ότι όλα τα γεγονότα έχουν ένα «έσχατο» σημείο πραγμάτωσης φυσικοχημικής τάξης δεν αφαιρεί από την οικονομική επιστήμη το αντικείμενο μελέτης της, δεν το

αφαιρεί και από τη ψυχολογία. Άλλωστε, ακόμα και αν αληθεύει ότι η «έσχατη πραγμάτωση» των λεκτικών ή συντακτικών γεγονότων εμφανίζεται στις ταλαντώσεις του αέρα, στις δονήσεις των μορίων, πάνω σε μια οθόνη ή επί της ύλης που συγκρατεί το χαρτί μιας εφημερίδας, σε τι εξυπηρετεί αυτό την προσπάθεια αναγνώρισης και κατανόησης της λειτουργίας αυτών των φαινομένων στα πλαίσια της κοινωνικής πραγματικότητας; Ως προς τι αυτή η προοπτική εξαντλεί τη γλωσσολογική και φωνητική τους προσέγγιση; (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 60).

Η κβαντική φυσική ήρθε να κλονίσει τα θεμέλια του θετικισμού, αμφισβητώντας την αιτιοκρατία στην ίδια τη φυσική:

*Αυτό που μπορούμε να γνωρίζουμε για τη ραδιενέργεια είναι ο μέσος χρόνος ζωής. Δεν είναι δυνατό να υπολογίσουμε πόσα άτομα θα διασπαστούν σε κάποιο δεδομένο χρονικό διάστημα. Αυτό που υπολογίζουμε είναι μέσες τιμές. Συνεπώς πολύ σωστά έχει ειπωθεί ότι η κβαντική μηχανική επέφερε το **θάνατο της αιτιοκρατίας**. (Prigogine, 2003, p. 45)*

Η θεωρία του Prigogine για τη μη αναστρεψιμότητα και τη θερμοδυναμική μακράν της ισορροπίας ήρθε να κλονίσει ακόμα περισσότερο τα θεμέλια του θετικισμού στις κοινωνικές επιστήμες. Το βέλος του χρόνου, η αποδοχή της ιστορικής διάστασης των φαινομένων και η απόρριψη της θεώρησης του κόσμου ως ένα μηχανικό αυτόματο, μια μπομπίνα που μπορεί να ξετυλίγεται και να ξανατυλίγεται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, καθιστά ανούσια την έννοια της αξιοπιστίας, ως μέτρο της δυνατότητας επανάληψης των αποτελεσμάτων μιας έρευνας. Τα διαφορετικά επιστημονικά “Παραδείγματα” στηρίζονται σε διαφορετικές οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές. Για αυτό θα πρέπει η διαδικασία και τα αποτελέσματα μιας έρευνας να αξιολογούνται με κριτήρια συμβατά και συνεπή προς τις εσωτερικές παραδοχές, τα ενδιαφέροντα και τους στόχους του συγκεκριμένου επιστημονικού “Παραδείγματος” (Πουρκός, 2010b, p. 116). Όταν κάποιος εξετάζει συγκριτικά τις ποιοτικές και ποσοτικές προσεγγίσεις, το ζήτημα δεν είναι ποια από τις δύο είναι εγκυρότερη, αλλά τι είδους αλήθειες παράγει η μια και τι η άλλη προσέγγιση (Πουρκός, 2010a, p. 161).

Σε μια προσπάθεια εκτίμησης της ποιότητας μιας ποιοτικής έρευνας έχουν προταθεί διάφορα κριτήρια αξιολόγησης, σε αντιστοιχία με τα κριτήρια που υπάρχουν για τις ποσοτικές έρευνες. Με δεδομένο ότι η ποιοτική έρευνα εκτείνεται σε ένα μεγάλο φάσμα διαφορετικών ερευνητικών προσεγγίσεων, η οποιαδήποτε θέσπιση τέτοιων κριτηρίων αξιολόγησης εμπεριέχει, άμεσα ή έμμεσα, οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές για το τι σημαίνει έρευνα και σε τι αποσκοπεί (Reid A. & Gough S., 2000). Εντός του ερμηνευτικού – κονστρουκτιβιστικού “Παραδείγματος” έχουν προταθεί δύο είδη κριτηρίων: (α) τα κριτήρια εμπιστευσιμότητας (trustworthiness) της αξιοπιστίας ή φερεγγυότητας μιας έρευνας και (β) τα κριτήρια αυθεντικότητας και αμεροληψίας (Πουρκός, 2010c, p. 122). Οι Lincoln και Guba το 1985 πρότειναν τέσσερα κριτήρια εμπιστευσιμότητας σε αντιστοιχία προς τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των ποσοτικών ερευνών (Polit & Beck, 2009, p. 492):

1. Αξιοπιστία (credibility), ανάλογη της εσωτερικής εγκυρότητας (internal validity).
2. Βασιμότητα (dependability), ανάλογη της αξιοπιστίας (reliability).
3. Επιβεβαιωσιμότητα (confirmability), ανάλογη της αντικειμενικότητας (objectivity).
4. Μεταβιβασιμότητα (transferability), ανάλογη της εξωτερικής εγκυρότητας (external validity).

Το 1994 οι Lincoln και Guba προσέθεσαν ένα πέμπτο κριτήριο που εντάσσεται πιο ευδιάκριτα εντός του νατουραλιστικού “Παραδείγματος”: την αυθεντικότητα (authenticity) (Polit & Beck, 2009, p. 492).

Το πρώτο κριτήριο στο πλαίσιο των Lincoln και Guba, η αξιοπιστία (credibility), αναφέρεται στο βαθμό που τα ευρήματα και οι ερμηνείες των εμπειρικών δεδομένων αντικατοπτρίζουν το υπό μελέτη φαινόμενο, όπως βιώνεται μέσα από τα μάτια των συμμετεχόντων, και όχι αθεμελίωτες προσωπικές ερμηνείες του ερευνητή. Έτσι, οι συμμετέχοντες είναι οι μόνοι που ουσιαστικά μπορούν να κρίνουν την αξιοπιστία αυτού

του είδους (Trochim & Donnelly, 2006, p. 162). Το ερώτημα της αξιοπιστίας για τη συγκεκριμένη διατριβή είναι κατά πόσο η θεωρία που τελικά διατυπώθηκε ανταποκρίνεται πραγματικά σε αυτό που βιώνουν οι συμμετέχοντες (φοιτητές, καθηγητές και μέλη της κοινότητας) και δεν αποτελεί ανεδαφική εννοιολογική κατασκευή του ερευνητή. Ο Glaser θεωρεί ότι η αξιοπιστία μιας έρευνας προκύπτει σε μεταγενέστερο χρόνο, από τη δυνατότητα εφαρμογής της και σε άλλα πλαίσια (Glaser, 2001, pp. 123–124). Αν η θεωρία που προέκυψε από τη μελέτη της αξιοποίησης της Wikipedia στην εκπαίδευση, ισχύει και σε άλλα πλαίσια, δηλαδή μπορεί να επεκταθεί και σε άλλες δυνητικές ή φυσικές κοινότητες ή οργανισμούς, τότε αυτό είναι ένα ισχυρό τεκμήριο ότι η θεωρία είναι αξιόπιστη και δεν αποτελεί απλά μια ιδεαλιστική ερευνητική κατασκευή.

Το δεύτερο κριτήριο της βασιμότητας (dependability) παραλληλίζεται με την αξιοπιστία (reliability) στην ποσοτική έρευνα. Μια έρευνα θεωρείται ότι έχει βασιμότητα αν επαναληφθεί με τον ίδιο τρόπο και για το ίδιο φαινόμενο και παράγει όμοια αποτελέσματα. Φυσικά, η παραδοχή του βέλους του χρόνου συνεπάγεται ότι μια έρευνα δεν μπορεί να επαναληφθεί ακριβώς με τον ίδιο τρόπο και ένα φαινόμενο δεν μπορεί να παραμένει ίδιο. Έτσι, η βασιμότητα αποκτά το νόημα της ακριβούς περιγραφής του φαινομένου στο οποίο βασίστηκε η έρευνα, με όλες τις παραμέτρους και λεπτομέρειές του, ώστε να είναι σαφές τα συγκεκριμένα ερευνητικά αποτελέσματα σε πιο ακριβώς πλαίσιο αντιστοιχούν και πως το πλαίσιο επηρέασε τον ερευνητή στην ανάπτυξη της θεωρίας του (Trochim & Donnelly, 2006, p. 163). Για τον Glaser η θεμελιωμένη θεωρία είναι βάσιμη *by default* (Glaser, 2001, pp. 123–124). Μέσα από τη διαδικασία των συνεχών συγκρίσεων επιβεβαιώνεται διαρκώς η βασιμότητα των αναδυόμενων κατηγοριών. Νέα δεδομένα σε μια έρευνα, εφόσον δεν ταιριάζουν με τις υπάρχουσες κατηγορίες, οδηγούν σε νέα φάση open coding και τροποποίηση αυτών των κατηγοριών, ώστε να τα συμπεριλάβουν.

Το τρίτο κριτήριο αναφέρεται στην επιβεβαιωσιμότητα (confirmability) των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η επιβεβαιωσιμότητα αφορά τη δράση και τις ερμηνείες του ερευνητή. Στην ποιοτική έρευνα κάθε ερευνητής προσφέρει μια μοναδική δική του οπτική για κάποιο φαινόμενο. Το ερώτημα που δημιουργείται είναι κατά πόσον η οπτική

του ερευνητή μπορεί να επιβεβαιωθεί και από άλλους ερευνητές (Trochim & Donnelly, 2006, p. 163). Η επιβεβαιωσιμότητα μιας θεμελιωμένης θεωρίας είναι συνάρτηση του επόμενου κριτηρίου της μεταβιβασιμότητας. Αν μια θεωρία μπορεί να μεταφερθεί από άλλους ερευνητές και σε διαφορετικά πλαίσια, τότε δεν μπορεί να αφορά την οπτική ενός μόνο ερευνητή.

Το κριτήριο της μεταβιβασιμότητας (transferability) αναφέρεται στη δυνατότητα μεταφοράς των αποτελεσμάτων και σε διαφορετικά πλαίσια, κατ' αντιστοιχία με το κριτήριο της εξωτερικής εγκυρότητας στην ποσοτική έρευνα. Σε μια ποιοτική προσέγγιση, η ευθύνη της μεταβιβασιμότητας των αποτελεσμάτων ανήκει σε αυτόν που κάνει την μεταφορά. Ο ερευνητής έχει καθήκον να περιγράψει με ακρίβεια το πλαίσιο και τις παραμέτρους ανάδυσης των αποτελεσμάτων, ώστε οι αναγνώστες της έρευνας να κρίνουν αν μπορούν να εφαρμοστούν και αλλού και να το δοκιμάσουν (Trochim & Donnelly, 2006, p. 162). Κατά τον Glaser, αν η θεωρία που αναδύθηκε σε συγκεκριμένο πλαίσιο φαίνεται να εφαρμόζεται και σε άλλα, τελείως διαφορετικά πλαίσια, αυτό αποτελεί πολύ καλή ένδειξη και θα πρέπει να προτείνεται η διερεύνησή της και σε αυτά τα διαφορετικά πλαίσια (Glaser, 2010). Σε αυτή την περίπτωση, η θεωρία που προκύπτει από μια *bottom-up* μέθοδο σε ένα πλαίσιο, ελέγχεται με μια *top-bottom* προσέγγιση σε ένα άλλο πλαίσιο. Η ουσία της θεμελιωμένης θεωρίας βρίσκεται στη μεταφορά από το περιγραφικό επίπεδο του τι συμβαίνει, στην κατανόηση των διεργασιών με τις οποίες αυτό συμβαίνει. Υπό αυτή την έννοια, αφού τα αποτελέσματα δεν αφορούν απλές περιγραφές αλλά αφορούν υποκείμενες κοινωνικές διεργασίες, μπορούν να δοκιμαστούν άμεσα και σε διαφορετικά πλαίσια (Glaser, 2001, pp. 123–124). Ο Glaser εμμέσως υπονοεί ότι οι υποκείμενες ανθρωπο-κοινωνικές διεργασίες μιας θεμελιωμένης θεωρίας είναι αχρονικές, ατοπικές και ανεξάρτητες των δρώντων υποκειμένων. Ενώ η θεωρία της μη αντιστρεψιμότητας και του βέλους του χρόνου του Prigogine απορρίπτει μια τέτοια θέση, ενδέχεται στο συγκριτικά μικρό ανθρώπινο χρόνο πολλές ανθρωπο-κοινωνικές διεργασίες να παραμένουν σχετικά αμετάβλητες. Ο Glaser αναφέρει σε ομιλίες του το παράδειγμα της έννοιας του *super normalization*. Η διατριβή της Charmaz (υπό την επίβλεψη του Glaser) αφορούσε ασθενείς που ανάρρωναν από έμφραγμα του μυοκαρδίου. Για να αποδείξουν ότι οι καρδιά τους ήταν γερή, υπερέβαλαν και έκαναν

ένα σωρό δραστηριότητες, περισσότερες από όσες θα έκανε ένας φυσιολογικός άνθρωπος. Το ίδιο όμως πράγμα, *super normalization*, κάνουν και οι αθλητές που τραυματίζονται, το ίδιο πράγμα κάνουν πολλοί άνθρωποι σε τελείως διαφορετικά πλαίσια (Glaser & Tarozzi, 2007). Στη συγκεκριμένη διατριβή, οι έννοιες και οι διεργασίες που αναδύθηκαν αφορούν την αξιοποίηση της Wikipedia στην εκπαίδευση. Ωστόσο, μπορεί να αφορούν οποιαδήποτε αξιοποίηση μιας δυνητικής κοινότητας στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η έννοια της κοινοτικής αντίστασης ή της ένταξης στην κοινότητα θα ήταν πολύ περίεργο αν αφορούσε μόνο την κοινότητα της Wikipedia και καμιά άλλη διαδικτυακή κοινότητα ή ακόμα και κοινότητα του φυσικού χώρου. Θα μπορούσε να αφορά ακόμα και τελείως διαφορετικά πλαίσια, όπως την πρακτική άσκηση των φοιτητών σε έναν οργανισμό.

Φυσικά, το που εφαρμόζεται η θεμελιωμένη θεωρία που προέκυψε από τη συγκεκριμένη διατριβή μπορεί να επιβεβαιωθεί μόνο μέσα από ανάλογες δοκιμές. Η μεταβιβασιμότητα στη συγκεκριμένη διατριβή δεν έχει την έννοια της εξωτερικής εγκυρότητας. Έχει την έννοια ότι τώρα έχω μια θεωρία που μπορώ να δω αν εφαρμόζεται στο πλαίσιο που με ενδιαφέρει με ουσιαστικά πρακτικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, αν υποψιάζομαι ότι σε ένα δεδομένο πλαίσιο μπορεί να υπάρξει κοινοτική αντίσταση, θα φροντίσω ώστε να υπάρχει έγκαιρη εμπλοκή των μελών της κοινότητας στη διοργάνωση της παρέμβασης, ώστε να καμφθεί αυτή η αντίσταση. Αυτή η χρησιμότητα της ποιοτικής έρευνας ως καταλύτης δράσης ονομάζεται συχνά *καταλυτική εγκυρότητα* (Πουρκός, 2010c, p. 122).

Η Charmaz προτείνει τα παρακάτω κριτήρια για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μιας θεμελιωμένης θεωρίας (Mackey, 2007, pp. 563–564):

1. Αξιοπιστία (credibility)
2. Πρωτοτυπία (originality)
3. Συνήχηση (resonance)
4. Χρησιμότητα (usefulness)

Η αξιοπιστία (credibility) κατά την Charmaz αναφέρεται στη λογική και εννοιολογική θεμελίωση της θεωρίας, η πρωτοτυπία (originality) αναφέρεται στην ευρηματικότητα και στη σημασία της έρευνας, η συνήχηση (resonance) αναφέρεται στην ανάγκη η θεωρία να έχει νόημα για όλους τους εμπλεκόμενους και να τους αφορά, ενώ η χρησιμότητα (usefulness) αναφέρεται στην προσφορά που συνιστά για τη γνώση και στις δυνατότητες πρακτικής εφαρμογής της. (Birks & Mills, 2010, p. 152). Κατά την Charmaz, η αξιολόγηση μιας θεμελιωμένης θεωρίας συμπεριλαμβάνει και το στάδιο της τελικής διατύπωσης και παρουσίασής της (Birks & Mills, 2010, p. 152).

Η αξιοπιστία κατά την Charmaz προκύπτει από την εξοικείωση του ερευνητή με το μελετώμενο φαινόμενο, από την επάρκεια των εμπειρικών δεδομένων για να στηρίξουν τους ισχυρισμούς και από τη συστηματοποίηση της αναλυτικής διαδικασίας (Eriksson & Kovalainen, 2008, p. 170). Η ανάλυση περιλαμβάνει τη δημιουργία της θεμελιωμένης θεωρίας από τα εμπειρικά δεδομένα σε δύο στάδια: αρχικά, το σχηματισμό κατηγοριών κατά τη φάση της ανοικτής κωδικοποίησης και, έπειτα, το σχηματισμό των πυρηνικών κατηγοριών της θεωρίας και της μεταξύ τους λειτουργικής διασύνδεσης.

Όσον αφορά την *εξοικείωση με το φαινόμενο*, για τη μελέτη της κοινότητας της Wikipedia ο ερευνητής εντάχθηκε σταδιακά σε αυτή ως μέλος, προκειμένου να γνωρίσει εκ των έσω τους όρους και τις πρακτικές των μελών της. Ο ερευνητής παρατήρησε συστηματικά την κοινότητα της Ελληνικής και Αγγλικής Wikipedia για δύο χρόνια, εστιάζοντας στην αξιοποίησή της στην εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια αυτού του διαστήματος, ο ερευνητής δεν αρκέστηκε μόνο στη μελέτη υπαρχουσών περιπτώσεων εκπαιδευτικής αξιοποίησης της Wikipedia, αλλά προχώρησε και ο ίδιος στη διεξαγωγή παρεμβάσεων στα πλαίσια προπτυχιακών μαθημάτων στο Πάντειο πανεπιστήμιο.

Όσον αφορά την *επάρκεια των εμπειρικών δεδομένων*, η ανάλυση βασίστηκε σε ένα μεγάλο όγκο υλικού, που συγκεντρώθηκαν μέσα από συνεντεύξεις, ομάδες εστιασμένης συζήτησης, διαδικτυακά ιστολογήματα και ενδοκοινοτικές συζητήσεις. Η μελέτη μιας δυναμικής κοινότητας έχει το πλεονέκτημα ότι καθιστά άμεσα προσβάσιμο, έναν τεράστιο όγκο εμπειρικών δεδομένων προς αξιοποίηση, όπως διαδικτυακές συζητήσεις

σε φόρουμ, ιστορικά αλλαγών σε σελίδες, στατιστικά online δράσεων, καταγραφές αλληλεπιδράσεων και πολλά άλλα διαδικτυακά artifacts. Το πρόβλημα είναι ότι ο όγκος αυτός είναι τεράστιος για τον ανθρώπινο παρατηρητή και χρειάζεται να τον περιορίσει, ώστε να μην καταβληθεί. Ας φανταστούμε ότι θέλουμε να μελετήσουμε τη λειτουργία του Παντείου πανεπιστήμιου και μπαίνουμε σε ένα δωμάτιο που είναι καταγεγραμμένες όλες οι συνομιλίες που έχουν συμβεί σε αυτό το χώρο, από τον οποιοδήποτε, τα τελευταία δύο χρόνια. Πρόκειται για τον πύργο της Βαβέλ. Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν ήταν δύσκολη η συγκέντρωση επαρκών εμπειρικών δεδομένων, ώστε να επέλθει ο κορεσμός των κατηγοριών της έρευνας, αλλά ο περιορισμός τους σε διαχειρίσιμο μέγεθος στα πλαίσια μιας διδακτορικής διατριβής. Κατά το στάδιο της ανοικτής κωδικοποίησης, κωδικοποιήθηκαν περισσότερα από 1500 αποσπάσματα κειμένου, αρχικά σε περισσότερες από 70 κατηγορίες και τελικά σε 33. Από ένα σημείο και μετά, η προσθήκη νέων εμπειρικών τεκμηρίων στην έρευνα, δεν απέφερε τροποποιήσεις στις εννοιολογικές κατηγορίες, που αποτελεί ένδειξη για τον κορεσμό τους κατά τον Glaser.

Η *συστηματοποίηση της αναλυτικής διαδικασίας* επιτεύχθηκε, αρχικά, με την αξιοποίηση εξειδικευμένου λογισμικού ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Το atlas.ti διευκόλυνε το στάδιο των συνεχών συγκρίσεων και τη διαρκή μετάβαση από το αφαιρετικό επίπεδο των κατηγοριών, στο εμπειρικό επίπεδο των δεδομένων της έρευνας. Μέσω της συνεχούς άμεσης μετάβασης στα 1552 κωδικοποιημένα αποσπάσματα κειμένου επιτεύχθηκε ο διαρκής επαναπροσδιορισμός των κατηγοριών, που τελικά απέφερε τις 33 κατηγορίες της έρευνας. Κάτι τέτοιο δεν θα ήταν δυνατόν, σε αυτή την έκταση, μερικά χρόνια πριν (χωρίς την υποστήριξη της διαδικασίας από ειδικό λογισμικό). Το δεύτερο επίπεδο συστηματοποίησης της διαδικασίας ανάλυσης επιτεύχθηκε μέσω της αξιοποίησης της θεωρίας ανάλυσης δικτύων για την εξαγωγή των πυρηνικών κατηγοριών της θεωρίας. Το λογισμικό Gephi αξιοποιήθηκε για την ανίχνευση εννοιολογικών ομαδοποιήσεων, μέσω μαθηματικών αλγορίθμων έλξης-απώθησης και ανίχνευσης κοινοτήτων, ανάμεσα στις 33 κατηγορίες της έρευνας. Αυτό το στάδιο αποτελεί μεθοδολογική καινοτομία, συστηματοποιεί και επαναπροσδιορίζει τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας.

Κάθε μέθοδος εκτίμησης της εγκυρότητας και αξιολόγησης της ποιότητας μιας έρευνας, όσο αυστηρά δομημένη και αν είναι, όταν εφαρμόζεται από τον ίδιο τον ερευνητή, εμπεριέχει τον κίνδυνο των υποκειμενικών στρεβλώσεων, της ύπαρξης προσωπικών “τυφλών σημείων”, που ο ίδιος ο ερευνητής δεν μπορεί να αντιληφθεί και των οποίων δεν έχει επίγνωση. Ο ερευνητής χρειάζεται να ελέγξει με έναν περισσότερο αντικειμενικό τρόπο κατά πόσο τα αποτελέσματα της έρευνας αντιπροσωπεύουν την πραγματικότητα και δεν αποτελούν αυθαίρετες προσωπικές ερμηνείες (Lincoln & Guba, 2003, p. 230). Για το σκοπό αυτό, τα αποτελέσματα δόθηκαν σε άτομα που εμπλέκονται σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο χώρο της Wikipedia από τα οποία ζητήθηκε να αναστοχαστούν πάνω σε αυτά και να δώσουν την ανατροφοδότηση τους (informant feedback/member check). Η χρησιμότητα του ελέγχου από τους εμπλεκόμενους είναι μεγαλύτερη όταν καταλήγει να αμφισβητεί τα συμπεράσματα του ερευνητή: σε αυτή την περίπτωση ο ερευνητής μπορεί να αναθεωρήσει την ερευνητική διαδικασία και να διορθώσει ενδεχόμενα λάθη ή παραλήψεις του (Murphy & Dingwall, 2003, p. 190). Ωστόσο, ο έλεγχος των αποτελεσμάτων της έρευνας από τους εμπλεκόμενους περιλαμβάνει έμμεσα μια ρεαλιστική θετικιστική οντολογική παραδοχή: *υπάρχει μια ανεξάρτητη του παρατηρητή και άχρονη εξωτερική αλήθεια η οποία αποκαλύπτεται από τον ερευνητή και επιβεβαιώνεται από τους εμπλεκόμενους* (Harper & Cole, 2012). Αυτή η παρατήρηση θα πρέπει να λαμβάνεται πάντοτε υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων του ελέγχου.

Ο έλεγχος των αποτελεσμάτων μιας έρευνας από τους εμπλεκόμενους σε αυτήν γίνεται ανεπίσημα καθ’ όλη τη διάρκεια της έρευνας: καθώς ο ερευνητής βρίσκεται στο πεδίο και διεξάγει την έρευνά του, επικοινωνεί σταδιακά τις σκέψεις του και τις αναπτυσσόμενες υποθέσεις του στους συμμετέχοντες και παίρνει ανατροφοδότηση από αυτούς (Lincoln & Guba, 1985, p. 314). Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας, υπήρχε συνεχής ανατροφοδότηση των αποτελεσμάτων μέσα από ανεπίσημες συζητήσεις με καθηγητές, φοιτητές και βικιπαιδιστές. Μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων στο Atlas.ti και στο Gephi και το σχηματισμό της θεμελιωμένης

θεωρίας, όπως διατυπώνεται στο 5^ο κεφάλαιο, πραγματοποιήθηκε μια επίσημη διαδικασία ελέγχου και κριτικού αναστοχασμού από τους εμπλεκόμενους (Lincoln & Guba, 1985, p. 315). Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα, όπως διατυπώνονται στο 5^ο κεφάλαιο (οκτώ σελίδες Α4 – ολόκληρη η ενότητα 5.4), δόθηκαν σε τέσσερις συμμετέχοντες και ζητήθηκε να τα αξιολογήσουν και να αναστοχαστούν κριτικά πάνω σε αυτά. Οι τέσσερις συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με κριτήριο τη σχέση τους με το αντικείμενο: οι δύο από τους τέσσερις ήταν παλαιά μέλη της κοινότητας και ταυτόχρονα εκπαιδευτικοί, ο ένας ήταν εκπαιδευτικός που πραγματοποιεί συνεχώς τα τελευταία χρόνια εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στη Wikipedia και ο τέταρτος ήταν εκπαιδευτικός που έχει πραγματοποιήσει εκπαιδευτική παρέμβαση στη Wikipedia και έχει μεταπτυχιακές σπουδές στην ηλεκτρονική μάθηση.

Στην ανατροφοδότησή τους οι εμπλεκόμενοι έκριναν θετικά τα αποτελέσματα στο σύνολο τους, ενώ προχώρησαν σε ουσιαστικές επισημάνσεις. Η πρώτη ανατροφοδότηση (εκπαιδευτικός με συνεχείς εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τα τελευταία χρόνια) έθιξε το ζήτημα της καχυποψίας που αντιμετωπίζει από τους συναδέλφους του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όταν πραγματοποιεί εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στη Wikipedia:

Η πρώτη σκέψη που μου έρχεται στο μυαλό είναι πως μέχρι τώρα ο καθηγητής (δευτεροβάθμιας, δεν μπορώ να μιλήσω για άλλες βαθμίδες) που έχει εντάξει δυναμικά τη Βικιπαίδεια - μάλλον, τα εγχειρίσματα Wikimedia, γιατί είναι πολλά και αξιόλογα όλα τους - αντιμετωπίζεται από την εκπαιδευτική κοινότητα ως... ΟΥΦΟ. Δεν γνωρίζουν οι περισσότεροι, και δεν θέλουν να γνωρίσουν. Με κοιτάνε με μάτια διάπλατα σαν να λένε «τι λέει αυτή τώρα;» Με μεγάλη μου χαρά διαπιστώνω ότι κάτι έχει αρχίσει δειλά να κινείται.

Η αξιοποίηση μιας δυνητικής κοινότητας στην τυπική εκπαίδευση, είναι κάτι που δεν έχει ακόμα γίνει καθολικό αποδεκτό και εξαρτάται από την παιδαγωγική κουλτούρα της εκάστοτε εκπαιδευτικής δομής. Στη συγκεκριμένη έρευνα κατά τη διάρκεια της ανοικτής κωδικοποίησης δημιουργήθηκε ο κωδικός *Encouraged by context*, που ουσιαστικά είναι το

αντίστροφο από αυτό που επισημαίνει ο εκπαιδευτικός. Για παράδειγμα, το έτος 2011 ανακηρύχτηκε από το Ελληνικό υπουργείο παιδείας ως έτος ψηφιακής εγκυκλοπαιδείας, ενώ θεσμοθετήθηκε στο Λύκειο η ερευνητική εργασία (project). Επίσης, πραγματοποιούνται συχνά εκπαιδευτικοί διαγωνισμοί ψηφιακής καινοτομίας, όπου βραβεύονται εκπαιδευτικοί. Όλα αυτά συνιστούν ενθάρρυνση από το πλαίσιο, όχι αποθάρρυνση. Έτσι, δεν προέκυψε από τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας η ανάγκη να ανοίξει ένας κωδικός όπως *Discouraged by context* ο οποίος αντιστοιχεί σε αυτό που επισημαίνει ο εκπαιδευτικός. Τα βλέμματα καχυποψίας των συναδέλφων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν αποτυπώθηκαν στα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας. Αυτό μπορεί να συνέβη για τους εξής λόγους:

- οι εκπαιδευτικοί δεν επικοινωνήσαν (στις συνεντεύξεις και στα ιστολογήματά τους), συνειδητά ή ασυνείδητα, αυτή την αρνητική διάσταση του φαινομένου.
- ο ερευνητής δεν αποτύπωσε αυτή τη διάσταση, είτε γιατί του διέφυγε (δεν είχε τη θεωρητική ευαισθησία, τους κατάλληλους εννοιολογικούς φακούς για να το αντιληφθεί) είτε γιατί έκρινε ότι είναι μικρής σημασίας.

Η προηγούμενη επισήμανση της εκπαιδευτικού δεν επηρεάζει την αξία των αποτελεσμάτων, αντίθετα αναδεικνύει την ανάγκη πλασιοθετημένης θεώρησής τους. Η αξιοποίηση της Wikipedia στην τυπική εκπαίδευση, περιλαμβάνει μια τοπική βικιπαιδική κοινότητα, μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική δομή, ένα ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο και έναν ιστορικό χρόνο. Μια εκπαιδευτική κουλτούρα που δεν ευνοεί την καινοτομία, σε ένα κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο που δημιουργεί αναχώματα, μπορεί να είναι δυσμενές περιβάλλον για την πραγματοποίηση παρεμβάσεων αυτού του είδους.

Η δεύτερη ανατροφοδότηση (εκπαιδευτικός ειδικός με μεταπτυχιακές σπουδές στην ηλεκτρονική μάθηση ο οποίος πραγματοποίησε μια εκπαιδευτική παρέμβαση) έθιξε το ζήτημα των δυσκολιών στην ένταξη της εκπαιδευτικής ομάδας στη δυνητική κοινότητα και της σχέσης τους με την προηγούμενη εμπειρία στην κουλτούρα του διαδικτύου:

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την αξιοποίηση της Wikipedia στην Εκπαίδευση θα μπορούσα να τα χαρακτηρίσω εξαιρετικά και πολύ χρήσιμα καθώς γίνεται πλήρης και σαφής περιγραφή όλων των θετικών στοιχείων τα οποία προκύπτουν από την εφαρμογή ή την ένταξη της Wikipedia στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης γίνεται λεπτομερής αναφορά των δυσκολιών που εμπεριέχει ένα τέτοιο εγχείρημα... Η προσαρμογή στην κοινότητα θεωρώ πως είναι αρκετά πιο εύκολη για έναν εκπαιδευτικό ή ακόμα και εκπαιδευόμενο ο οποίος διακατέχεται από μια ευχέρεια στη χρήση των ΤΠΕ. Αντίθετα θα έλεγα κάποιες λειτουργίες όπως ο τρόπος και κανόνες συγγραφής κάποιου άρθρου αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για κάποιον όχι τόσο καλό χρήστη.

Η προηγούμενη εξοικείωση με το διαδίκτυο και τις κουλτούρες του διαδικτύου διευκολύνει την κατανόηση της δυνητικής κουλτούρας της Wikipedia. Ωστόσο, η ένταξη στη συγκεκριμένη κουλτούρα εξακολουθεί να είναι επίπονη, λόγω των ιδιαίτερων δυσκολιών που αφορούν τους κανόνες συγγραφείς των λημμάτων. Ο ίδιος εκπαιδευτικός, συνεχίζοντας, επισημαίνει:

Η κοινότητα της Wikipedia αν και επιφυλακτική ή και λίγο δύσπιστη αρχικά, στη συνέχεια θα τολμούσα να πω πως αποδεικνύεται ιδιαίτερα φιλόξενη. Το παραπάνω το αναφέρω κρίνοντας τη μικρού μεγέθους παρέμβαση που έκανε μια ομάδα μαθητών μου συγγράφοντας κάποια άρθρα. Μέλη της κοινότητας απάντησαν πρόθυμα σε ερωτήσεις των μαθητών και στο τέλος έκαναν προσθήκες και βελτιώσεις στα άρθρα τους, γεγονός που εξέπληξε τους μαθητές.

Το παραπάνω σημείο θίγει άμεσα το ζήτημα της κοινοτικής αντίστασης, όπως παρουσιάζεται στα αποτελέσματα. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός δεν αντιμετώπισε εκπαιδευτική αντίσταση στην παρέμβασή του, απεναντίας η κοινότητα της Ελληνικής Wikipedia ήταν *ιδιαίτερα φιλόξενη*. Η παραπάνω επισήμανση τονίζει τη σημασία πλαισιοθετημένης αντιμετώπισης κάθε μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης ξεχωριστά. Η κοινότητα της Ελληνικής Wikipedia είναι μικρή σε μέγεθος. Πολλοί διαχειριστές και παλαιότερα μέλη της γνωρίζονται προσωπικά (έχουν συναντηθεί και εκτός Wikipedia),

ενώ πολλοί από αυτούς είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτές οι παράμετροι δημιουργούν ένα φιλόξενο πολιτισμικό πλαίσιο για την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Τα μέλη της κοινότητας συνδράμουν τους εκπαιδευτικούς και συχνά παρίστανται ακόμα και στις δημόσιες παρουσιάσεις των εργασιών project στα Λύκεια. Αντίθετα, στην Αγγλική Wikipedia, το μέγεθος της κοινότητας είναι μεγάλο και οι σχέσεις σχετικά απρόσωπες. Τα εμπειρικά δεδομένα στα οποία στηρίχθηκε η ανάδειξη της έννοιας της κοινοτικής αντίστασης, προέρχονται κυρίως από τις ενδοκοινοτικές συζητήσεις για τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην Αγγλική Wikipedia, όπου το κλίμα δεν είναι τόσο φιλόξενο. Ωστόσο, και στην ομάδα εστιασμένης συζήτησης για την πιλοτική παρέμβαση στο Πάντειο το 2011, αναδείχθηκε το ζήτημα της κοινοτικής αντίστασης. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας αναδεικνύουν τη κοινοτική αντίσταση ως διάσταση του φαινομένου, η ένταση του οποίου εξαρτάται από το εκάστοτε πλαίσιο της παρέμβασης.

Το ζήτημα της κοινοτικής αντίστασης και η αίσθηση ότι η Ελληνική Wikipedia είναι ιδιαίτερα φιλόξενη στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, επισημάνθηκε και από την τρίτη ανατροφοδότηση (παλαιό μέλος, διαχειριστής της Ελληνικής Wikipedia και εκπαιδευτικός). Στην τέταρτη ανατροφοδότηση (επίσης παλαιό μέλος, διαχειριστής της Ελληνικής Wikipedia και εκπαιδευτικός) επισημαίνεται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών και ιδιαίτερα της ικανότητας τεκμηριωμένης γραφής: *“Εδώ μην παραλείψεις να τονίσεις την προσθήκη τεκμηρίωσης και τη σύνταξη σωστής βιβλιογραφίας, σημείο στο οποίο η Ελληνική εκπαίδευση πάσχει σημαντικά.”*. Η κουλτούρα της Wikipedia επιτρέπει στον καθένα να γράφει στα λήμματα χωρίς ταυτοποίηση και αποδείξεις επιστημονικής επάρκειας, αλλά στη βάση της ποιότητας των συνεισφορών. Αυτό έχει οδηγήσει σε κανόνες συγγραφής ιδιαίτερα αυστηρούς όσον αφορά την προσεκτική τεκμηρίωση με χρήση αξιόπιστων παραπομπών. Αυτή η ιδιαιτερότητα μπορεί να αξιοποιηθεί για την καλλιέργεια της αντίστοιχης δεξιότητας στους μαθητές. Αυτό αναδεικνύεται από τα εμπειρικά δεδομένα και αποτυπώνεται στη συγκεκριμένη έρευνα, μέσω του κωδικού *Improve Research, Writing and interaction Skills*, που εντάσσεται στο εκπαιδευτικό όφελος από την παρέμβαση.

6.3 Επαγωγική συλλογιστική και περιορισμοί της έρευνας

Το ψωμί που προηγούμενα κατανάλωνα, με έτρεφε...

Όμως αυτό συνεπάγεται ότι και στο μέλλον και για πάντα το ψωμί θα με τρέφει; (David Hume³)

Επαγωγικός συλλογισμός και επιστημολογικές παρατηρήσεις

Η προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας είναι επαγωγική κατά τη φάση του σχηματισμού των κατηγοριών της θεωρίας και ταυτόχρονα απαγωγική, γιατί αυτές οι κατηγορίες ελέγχονται σε σχέση με το σύνολο των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας. Αν κάτι δεν ταιριάζει, τότε τροποποιείται για να αντιπροσωπεύει απόλυτα τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας. Για αυτό και οι Glaser και Strauss ονόμασαν τη μέθοδό τους grounded, γιατί η θεωρία που προκύπτει βασίζεται, στηρίζεται, κυριολεκτικά γειώνεται στα εμπειρικά δεδομένα, μέσα από συνεχείς κύκλους επαγωγικού και απαγωγικού συλλογισμού (το στάδιο των συνεχών συγκρίσεων – constant comparisons). Η θεωρία που διατυπώνεται σε αυτή τη διατριβή προέκυψε επαγωγικά από τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας και λόγω της μεθοδολογίας της θεμελιωμένης θεωρίας, οι υποθέσεις της έχουν ελεγχθεί απαγωγικά για τα συγκεκριμένα δεδομένα. Όπως σημειώνουν χαρακτηριστικά οι Glaser και Strauss στο βιβλίο τους *η ανακάλυψη της θεμελιωμένης θεωρίας*.

Αντιπαραθέτοντας τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας με την λογική-απαγωγική μέθοδο και συζητώντας και εκτιμώντας τα σχετικά προτερήματα κάθε προσέγγισης στην ικανότητά τους να ταιριάζουν στα πραγματικά δεδομένα και να προσφέρουν χρήσιμο έργο (πρόβλεψη και εξήγηση), καταλήγουμε στη θέση ότι η επάρκεια σήμερα

³ Από το βιβλίο του David Hume: *An enquiry concerning human understanding*. Το βιβλίο είναι ελεύθερο πνευματικών δικαιωμάτων (Public Domain) και ανακτήθηκε ηλεκτρονικά από το Project Gutenberg: <http://www.gutenberg.org/files/9662/9662-h/9662-h.htm>

μιας θεωρίας στην κοινωνιολογία δεν μπορεί να διαχωριστεί από τη μέθοδο με την οποία γεννήθηκε. Για αυτό ένας κανόνας για την αξιολόγηση της χρησιμότητας μιας θεωρίας είναι το πώς γεννήθηκε – και θεωρούμε ότι μια θεωρία που αναπτύχθηκε επαγωγικά από τη κοινωνική έρευνα είναι περισσότερο πιθανό να είναι μια καλή θεωρία (Glaser & Strauss, 2007, p. 5).

Το να υπάρχει μια πρόταση θεωρίας είναι εξαιρετικά σημαντικό, γιατί τότε υπάρχει κάτι που μπορεί να επιβεβαιωθεί ή να διαψευστεί. Μια ανύπαρκτη θεωρία δεν προσφέρεται για οτιδήποτε. Βέβαια, σε αυτή τη προσέγγιση στις κοινωνικές επιστήμες, υπάρχει και ο αντίλογος:

Πολλοί ερευνητές, ειδικά στις συμπεριφοριστικές επιστήμες, φαίνεται να πιστεύουν ότι η επιστημονική πρόοδος επιτυγχάνεται κυρίως επαγωγικά και ότι έτσι πρέπει να γίνεται. Με τους όρους του διαγράμματος που έχω προτείνει, αυτοί οι ερευνητές πιστεύουν ότι η πρόοδος επιτυγχάνεται με τη μελέτη των “ακατέργαστων” εμπειρικών δεδομένων, οδηγούμενοι σε νέες προτάσεις θεωριών-εννοιών⁴. Αυτές οι νέες προτεινόμενες θεωρίες στη συνέχεια θεωρούνται “υποθέσεις εργασίας” και ελέγχονται βάση ακόμα περισσότερων εμπειρικών δεδομένων. Σταδιακά, υπάρχει η ελπίδα, ότι αυτές οι θεωρίες θα διορθωθούν και θα βελτιωθούν μέχρι που τελικά θα αξίζουν μια θέση στη λίστα των θεμελιωδών εννοιών της επιστήμης. Περίπου πενήντα χρόνια εργασιών από χιλιάδες ευφυείς επιστήμονες, στην πραγματικότητα παρήγαγαν ένα τεράστιο σώμα πολλών χιλιάδων προτεινόμενων θεωριών-εννοιών, αλλά, δυστυχώς, μετά βίας έστω και μια θεωρία που να αξίζει μια θέση ανάμεσα στις θεμελιώδεις της επιστήμης (Bateson, 1972, p. xxvii).

Σε αυτό το σημείο ο Bateson έχει δίκιο ως ένα βαθμό, αλλά (όντας βιολόγος στις επιστημονικές του καταβολές) πέφτει στην παγίδα του θετικιστικού αναγωγισμού στην ερμηνεία του ανθρώπινου ψυχολογικού υποκειμένου. Δεν είναι τυχαίο ότι μιλάει για behavioral sciences και όχι για ψυχολογία ή κοινωνιολογία ειδικότερα. Από τι μια

⁴ Ο Bateson ονομάζει αυτές τις έννοιες-θεωρίες, που δεν ανήκουν στις θεμελιώδεις έννοιες τις επιστήμες (fundamental concepts, όπως για παράδειγμα ο δεύτερος νόμος της θερμοδυναμικής) ως heuristics concepts.

φαίνεται όντως να υπάρχει μια υπερπαραγωγή από *heuristic concepts* ή *explanatory principles*, ιδιαίτερα στις λεγόμενες κοινωνικές επιστήμες και στις επιστήμες του ανθρώπου ή αλλιώς στις συμπεριφορικές επιστήμες όπως θα προτιμούσε ο Bateson (σίγουρα εξυπηρετεί τη συλλογιστική του σε αυτό το σημείο μια αποϊστορικοποίηση του κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσιοθετημένου ψυχολογικού υποκειμένου). Ως *heuristic concepts* ο Bateson θεωρεί έννοιες όπως είναι το ego, το άγχος, το ένστικτο, η πρόθεση, η νοημοσύνη κλπ. Στον κατάλογο των *fundamentals* της επιστήμης, ο Bateson τοποθετεί τα βασικά αξιώματα και θεωρήματα του *Principia Mathematica* και των μαθηματικών και τους “αδιαμφισβήτητους” (κατά τον ίδιο) γενικούς νόμους της φυσικής, όπως την αρχή διατήρησης μάζας και ενέργειας ή το δεύτερο νόμο της θερμοδυναμικής. Ενώ μπορεί να υπάρχει κατάχρηση επιστημονικής παραγωγής ενδιάμεσων επεξηγηματικών εννοιών, που στην ουσία δεν επεξηγούν κάτι, αλλά διευκολύνουν την παραγωγή ερευνών και την επαγγελματική καταξίωση των ερευνητών, η ερμηνεία του ανθρώπινου ψυχολογικού υποκειμένου δεν μπορεί να γίνει τις περισσότερες φορές με απλή αναγωγή στον κατάλογο των *fundamentals* (κατά Bateson) της επιστήμης. Και σε αυτό το σημείο δεν χρειάζεται να υπεισέλθει κανένας διϊσμός: υπάρχουν στο σύνολο (δηλαδή στο ανθρώπινο ψυχολογικό υποκείμενο) αναδυόμενες ιδιότητες⁵, προϊόντα της αλληλεπίδρασης των μερών, που δεν μπορούν να αναχθούν στο απλό άθροισμα των επιμέρους ιδιοτήτων.

Οι θεωρίες των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών του ανθρώπινου ψυχολογικού υποκειμένου, δεν μπορεί παρά να ξεινούν επαγωγικά και να επαληθεύονται απαγωγικά⁶. Ο Bateson διαφωνεί στο συγκεκριμένο σημείο. Μπορούμε, όμως, ως ψυχολογικά υποκείμενα να κατανοήσουμε αυτή του την πλαίσιοθετημένη διαφωνία, αντιλαμβανόμενοι τη δικαιολογημένη ανησυχία του Bateson για μια επιστήμη του ανθρώπου που κινείται σε ιδεαλιστικά μονοπάτια, κατασκευάζοντας συνεχώς νέες έννοιες και δημιουργώντας μια *εννοιολογική ομίχλη* (conceptual fog κατά τον Bateson) με

⁵ Για την έννοια της ανάδυσης στη θεωρία των δυναμικών συστημάτων (θεωρία πολυπλοκότητας), ο Κατερέλος αναφέρει: “Η ανάδυση είναι το φαινόμενο κατά το οποίο περνάμε από το μικρό στο μεγάλο: προϋποθέτει κάτωθεν αιτιότητα (Bottom-Up) αλλά «προσθέτει» αυτό το «κάτι» της άνωθεν αποτίμησης (Top-Down). Έτσι το όλον δεν είναι το άθροισμα των μερών” (Κατερέλος, 2013, σ. 22).

⁶ Εκτός αν ακολουθήσουμε τον “τρίτο” δρόμο, τη μεθοδολογία των κοινωνικών προσομοιώσεων σε υπολογιστικά συστήματα (Κατερέλος, 2013, σ. 15).

ελάχιστη εμπειρική στήριξη και αξία, ένα εννοιολογικό παραπέτασμα καπνού, που πιο πολύ μπερδεύει παρά αποσαφηνίζει την κοινωνική πραγματικότητα:

Καλώ αυτές τις εννοιολογικές κατασκευές “heuristics”. όμως στην πραγματικότητα οι περισσότερες από αυτές έχουν παραχθεί με τόση ασάφεια και είναι τόσο ασύνδετες μεταξύ τους, ώστε να συνθέτουν μαζί ένα είδος εννοιολογικής ομίχλης η οποία το μόνο που καταφέρει είναι να καθυστερήσει την πρόοδο της επιστήμης. (Bateson, 1972, p. xxvii).

Και ο Bateson και οι Glaser & Strauss φαίνεται να ωθήθηκαν από μια κοινή ανάγκη απάντησης στον επιστημολογικό ιδεαλισμό στις κοινωνικές επιστήμες και στη γένεση των θεωριών. Προκειμένου να αποφύγουν αυτή την εννοιολογική ομίχλη, οι Glaser & Straus δημιούργησαν τη θεμελιωμένη θεωρία ως μια αυστηρή μέθοδο ανάδειξης μιας θεωρίας αποκλειστικά από τα εμπειρικά δεδομένα στα οποία στηρίζεται απόλυτα και τα οποία ερμηνεύει. Ο Bateson έπεσε στην παγίδα μιας μορφής επιστημολογικού αναγωγισμού, όπου κάθε εννοιολογική κατασκευή (heuristic concept) θα πρέπει να ανάγεται και να επιβεβαιώνεται από τη λίστα των fundamentals. Ωστόσο, παρά το δικαιολογημένο προβληματισμό του Bateson, υπάρχουν έννοιες που έχουν νόημα μόνο στο πλαίσιο του ψυχολογικού υποκειμένου και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων του και δεν μπορούν να προκύψουν απαγωγικά από μαθηματικά αξιώματα, θεωρήματα και θεμελιώδεις νόμους της φυσικής, γιατί βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο οργάνωσης (παρόλο που δεν θα πρέπει να έρχονται σε αντίθεση με αυτές τις αρχές). Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο Hume:

Οι αισθήσεις μας πληροφορήσουν για το χρώμα, το βάρος και την υφή του φωμιού· ωστόσο ούτε οι αισθήσεις μας, ούτε η λογική μας μπορούν ποτέ να μας πληροφορήσουν για εκείνες τις ιδιότητες που κάνουν το φωμί κατάλληλο για τη θρέψη και την ανάπτυξη του ανθρώπινου σώματος.⁷

⁷ Από το βιβλίο του David Hume: *An enquiry concerning human understanding*. Το βιβλίο βρίσκεται στο Public Domain και ανακτήθηκε ηλεκτρονικά από το Project Gutenberg: <http://www.gutenberg.org/files/9662/9662-h/9662-h.htm>

Η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας από τη Wikipedia στο σύνολο των δυνητικών κοινοτήτων, ή ακόμα και στο σύνολο των κοινοτήτων, και η γενίκευση από τα εκπαιδευτικά πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης των συγκεκριμένων παραδειγμάτων της έρευνας, στο σύνολο της τυπικής εκπαίδευσης, αποτελεί μια επαγωγικά σχηματισμένη υπόθεση, μια πρόταση θεωρίας η οποία τελεί υπό έλεγχο και υπό επιβεβαίωση ή απόρριψη. Αν δεν έχεις οδικό χάρτη, κινείσαι διαισθητικά. Δεν μπορείς να αξιολογήσεις την αξιοπιστία ενός χάρτη που δεν έχεις ήδη δημιουργήσει:

Εξ ορισμού, ένας εξερευνητής δεν μπορεί να γνωρίζει πραγματικά αυτό που εξερευνά, μέχρι να ολοκληρώσει την εξερεύνησή του. Δεν κουβαλάει μαζί του οδηγούς Baedeker ούτε κάποιο άλλο μέσο που να του λέει ποιες εκκλησίες χρειάζεται να επισκεφτεί και σε ποια ξενοδοχεία θα ήταν καλύτερο να μείνει. Γνωρίζει μόνο τις διφορούμενες διηγήσεις των παλαιότερων περιηγητών. Χωρίς αμφιβολία, βαθύτερες νοητικές διεργασίες καθοδηγούν τον επιστήμονα ή τον καλλιτέχνη προς εκείνα τα βιώματα και τις σκέψεις που σχετίζονται περισσότερο με τις καταστάσεις που διερευνά και αυτό που αναζητά, ενώ αυτές οι διεργασίες φαίνεται να ενεργοποιούνται πολύ πριν ο επιστήμονας αποκτήσει επίγνωση του που ακριβώς κατευθύνεται. Το πώς συμβαίνει αυτό δεν το γνωρίζουμε (Bateson, 1972, p. Xxiv).

Η καινοτομία της συγκεκριμένης έρευνας βασίζεται στη διατύπωση μιας γενικής θεωρίας για την αξιοποίηση των δυνητικών κοινοτήτων στην εκπαίδευση και της σχέσης ανάμεσα στη δυνητική κουλτούρα και στη μάθηση, η οποία δεν υπήρχε προηγουμένως και που τώρα πλέον μπορεί να ελεγχθεί επαγωγικά με αυστηρότητα στα διαφορετικά πλαίσια άλλων δυνητικών κοινοτήτων και άλλων εκπαιδευτικών πλαισίων. Η πρόταση ότι η πλαισιοθετημένη θεωρία που στηρίζεται στα συγκεκριμένα εμπειρικά δεδομένα της Wikipedia, ισχύει και για άλλες δυνητικές κοινότητες είναι δικαιολογημένη, λόγω του μηχανισμού της μεθόδου της θεμελιωμένης θεωρίας από την οποία αναδύονται υποκείμενες έννοιες και δεν περιγράφονται απλά εμπειρικές καταστάσεις. Έννοιες, που

σύμφωνα με τον Glaser, έχει διαπιστωθεί συχνά ότι μεταφέρονται και σε άλλα πλαίσια. Αυτό φυσικά δεν διασφαλίζει ότι η θεωρία οπωσδήποτε θα εφαρμόζεται και σε άλλα πλαίσια, αλλά σημαίνει ότι αξίζει να ελεγχθεί. Σε αυτή την περίπτωση, το πεδίο εφαρμογής της θεωρίας οριοθετείται ακριβέστερα και ή ίδια η θεωρία βελτιώνεται τροποποιείται ή επεκτείνεται:

Ο σκοπός μας για την παραγωγή μιας θεωρίας περιλαμβάνει την αποδοχή των γενικεύσεων, γιατί οι γενικεύσεις μιας θεωρίας δεν βοηθούν απλά στην οριοθέτηση και στον προσδιορισμό του πεδίου εφαρμογής της· το πιο σημαντικό είναι ότι μας βοηθούν να επαναπροσδιορίσουμε και να διευρύνουμε τη θεωρία, ώστε να εφαρμόζεται γενικότερα και να έχει μεγαλύτερη ερμηνευτική και προβλεπτική ισχύ. Συγκρίνοντας που τα αποτελέσματα είναι παρόμοια ή διαφορετικά, μπορούμε να ρυθμίσουμε τις λεπτομέρειες και τους βασικούς άξονες της θεωρίας ώστε να γενικεύεται καλύτερα και να ερμηνεύει περισσότερα φαινόμενα. (Glaser & Strauss, 2007, p. 24).

Για μια ακόμα φορά επισημαίνουμε ότι οπουδήποτε σε αυτή τη διατριβή χρησιμοποιείται η θεωρία που προέκυψε από τη διαδικασία της θεμελιωμένης θεωρίας και της ανάλυσης του εννοιολογικού δικτύου, ως αφορούσα τις δυνητικές κοινότητες στο σύνολό τους ή γενικά την τυπική εκπαίδευση, **αποτελεί μια προτεινόμενη θεωρία**. Ο έλεγχος αυτής της θεωρίας σε διαφορετικά δυνητικά, κοινοτικά, ομαδικά και παιδαγωγικά πλαίσια θα επιτρέψει την περαιτέρω οριοθέτηση της θεωρίας, την τροποποίησή της, την επέκτασή της ή την απόρριψή της. Για παράδειγμα, από μια θεωρία που περιγράφει την αξιοποίηση της Wikipedia στην εκπαίδευση, θα μπορούσε να επεκταθεί σε μια θεωρία που περιγράφει την πρακτική άσκηση φοιτητών σε ιδιωτικές εταιρείες στα πλαίσια των σπουδών τους. Με τη πάροδο του χρόνου, μπορεί να συσσωρευτούν αρκετές έρευνες, που να δικαιολογούν αυτή την γενικότερη αποδοχή και αναγνώριση μιας πλαισιοθετημένης θεμελιωμένης θεωρίας και την μετατροπή της σε γενική κοινωνική θεωρία (Gasson, 2004, p. 85).

Συζήτηση - Προεκτάσεις

7. Συζήτηση - Προεκτάσεις

*Να χωρέσεις το σύμπαν όλο μέσα σε λίγες σελίδες...*¹

Στη συγκεκριμένη διατριβή μελετήθηκε η αξιοποίηση των δυνητικών κοινοτήτων στην εκπαίδευση. Στα παρασκήνια της Wikipedia δραστηριοποιείται μια ακμάζουσα διαδικτυακή κοινότητα η οποία δημιούργησε, συνεχώς αναπτύσσει και συντηρεί ένα πρωτοποριακό έργο: τη μεγαλύτερη σε έκταση εγκυκλοπαίδεια στην ανθρώπινη ιστορία με τον ουτοπικό στόχο να καταστήσει το σύνολο της ανθρώπινης γνώσης άμεσα και ελεύθερα προσβάσιμο για όλους. Πολλοί καθηγητές αξιοποιούν τη Wikipedia στην εκπαιδευτική τους πράξη, αναθέτοντάς στους φοιτητές τους τη συγγραφή νέων λημμάτων ή την βελτίωση των υφιστάμενων. Για αυτό το λόγο η Wikipedia αποτέλεσε ένα πρόσφορο παράδειγμα για τη μελέτη του φαινομένου της αξιοποίησης των δυνητικών κοινοτήτων στην εκπαίδευση.

Κατά το τελικό στάδιο της συγκεκριμένης έρευνας, μετά την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων και τη διατύπωση της αντίστοιχης θεωρίας για την αξιοποίηση της Wikipedia στην εκπαίδευση, πραγματοποιήθηκε αναζήτηση στην υπάρχουσα βιβλιογραφία σε μια προσπάθεια εντοπισμού θεωριών που ενδεχόμενα έχουν αναπτυχθεί σε διαφορετικά

¹ Κωνσταντίνος Κοσκινάς

πλαίσια και μπορεί να σχετίζονται με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας. Η διεξαγωγή της βιβλιογραφικής έρευνας κατά το τελευταίο στάδιο της συνολικής έρευνας, μετά τη διατύπωση της θεμελιωμένης θεωρίας, έχει το πλεονέκτημα ότι περιορίζει τα στερεότυπα και τις προσωπικές ερμηνείες του ερευνητή και διατηρεί τον επαγωγικό προσανατολισμό της παραγόμενης θεωρίας. Στη κλασσική προσέγγιση των Glaser και Strauss, αποτελεί βασική προϋπόθεση η μη πραγματοποίηση βιβλιογραφικής έρευνας, πριν τη διατύπωση της θεμελιωμένης θεωρίας.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο μελετήθηκε η υπάρχουσα βιβλιογραφία και έγινε μια σύνδεση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τη θεωρία του επιπολιτισμού (acculturation) και τις θεωρίες κοινωνιο-γνωστικής μάθησης. Ειδικότερα, το ζήτημα της ένταξης της εκπαιδευτικής ομάδας (μαθητές-καθηγητές) στη δυνητική κοινότητα αναδεικνύεται ως διαδικασία εναρμόνισης (integration) στη δυνητική κουλτούρα. Η μάθηση προκύπτει ως προϊόν διαμεσολάβησης από την κοινοτική διεργασία και τις συμμετοχικές κοινοτικές δραστηριότητες.

Στη συνέχεια τα αποτελέσματα τοποθετούνται στο ευρύτερο πλαίσιο της ηλεκτρονικής μάθησης σήμερα και επιχειρείται μια παιδαγωγική ανάλυσή τους. Τέλος, αναλύεται το φαινόμενο των MOOCs σε σχέση με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας και παρουσιάζονται οι πιθανές προεκτάσεις των αποτελεσμάτων στο μέλλον.

7.1. Εκπαίδευση και Πολιτισμική Εναρμόνιση

Στην περίπτωση της Wikipedia, οι εκπαιδευτικοί παραινούνται να αξιοποιήσουν τη συγκεκριμένη κοινότητα στην εκπαίδευση, προσβλέποντας σε συγκεκριμένο *εκπαιδευτικό όφελος* μέσω της παρέμβασης αυτής. Το εκπαιδευτικό όφελος εξαρτάται άμεσα από τη φύση της *ένταξης στην κοινότητα* (Εικόνα 5.13 – Κεφάλαιο 5) η οποία είναι μια επίπονη (κόστος προσαρμογής) και ταυτόχρονα βαθιά παιδαγωγική διεργασία για μαθητές και καθηγητές. Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές καλλιεργούν ένα πλήθος δεξιοτήτων, που θεωρούνται απαραίτητες στην κουλτούρα της Wikipedia, όπως η ικανότητα να διερευνούν σε βάθος ένα θέμα, να αξιολογούν τις αντικρουόμενες πηγές, να επιχειρηματολογούν κατάλληλα για την άποψή τους και να την επικοινωνούν με σαφήνεια και θάρρος. Όλα αυτά συμβαίνουν σε ένα δυνητικό περιβάλλον κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, που εκτείνεται εκτός του προστατευμένου περιβάλλοντος της τάξης, στην κοινότητα των συντακτών της Wikipedia και σε όλο τον κόσμο. Κάποιες από αυτές τις δεξιότητες καλλιεργούνται έτσι και αλλιώς σε ένα ακαδημαϊκό πλαίσιο, αλλά στον κοινοτικό χώρο της Wikipedia αποτελούν τις αναγκαίες προϋποθέσεις συνεργατικής δημιουργίας, οπότε ευνοείται ιδιαίτερα η ανάπτυξή τους. Κάποιες άλλες δεξιότητες δεν μπορούν να καλλιεργηθούν εκτός κοινοτικής συναλλαγής.

Η έννοια της προσαρμογής είναι συνυφασμένη με την ανθρώπινη φύση. Ο Δαρβίνος περιέγραψε τη *φυσική επιλογή* στην εξέλιξη των ειδών, ως ένα μηχανισμό επιβίωσης αυτού που προσαρμόζεται καλύτερα (*survival of the fittest*) στο φυσικό του περιβάλλον (Darwin, 1869, p. 92). Οποιαδήποτε εμπειρία βιώνει το άτομο σε ένα νέο περιβάλλον, ιδιαίτερα αν αυτή η εμπειρία είναι έντονη ή αποσταθεροποιητική, οδηγεί σε μάθηση και ανάπτυξη (Kim, 2001, p. 42). Η ίδια η πλαστικότητα του εγκεφάλου, δηλαδή η ικανότητα των νευρώνων να μεταναστεύουν, εντός του εγκεφάλου, τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου και στη συνέχεια να αναπτύσσουν συνάψεις και συνδέσεις, ανάλογα

με τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αποτελεί απόδειξη, στο κυτταρικό βιολογικό επίπεδο, της ανθρώπινης ικανότητας να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, να μαθαίνει και να αναπτύσσεται, ως συνέπεια της διαδικασίας προσαρμογής. Στις περιπτώσεις εγκεφαλικών επεισοδίων, ο εγκέφαλος μπορεί να προσαρμοστεί στην απώλεια νευρώνων στην πληγείσα περιοχή. Νευρώνες σε διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου προσαρμόζονται κατάλληλα, ώστε να αναπληρώσουν τις λειτουργίες των περιοχών που χάθηκαν.

Η έννοια της πολιτισμικής ένταξης αναφέρεται στην αλλαγή πολιτισμικού περιβάλλοντος και στη συνακόλουθη προσαρμογή στους κανόνες, στις αξίες, στα έθιμα, στις νόρμες και στη γλώσσα μιας νέας κουλτούρας, ενός νέου τρόπου δυνητικής ζωής. Η πολιτισμική ένταξη συνίσταται στη σταδιακή αφομοίωση από το άτομο της νέας κουλτούρας, ώστε να μπορέσει να ενσωματωθεί καλύτερα και να ταιριάζει σε αυτό το νέο περιβάλλον. Η πολιτισμική ένταξη είναι μια πολύ οικεία διαδικασία σε κάθε άνθρωπο: με τη γέννησή του, κάθε άτομο μαθαίνει να εντάσσεται στο μητρικό, πρώτο κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον (Kim, 2001, p. 46). Στη συνέχεια της ζωής του ακολουθούν και άλλες πολιτισμικές προσαρμογές, άλλες εθελοντικές και άλλες αναγκαστικές (Kim, 2001, p. 46). Η ένταξη του παιδιού στην πρώτη μητρική του κουλτούρα αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως *enculturation* (Kim, 2001, p. 47). Επειδή οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος είναι τέτοιες που το μικρό παιδί δεν μπορεί να ανταπεξέλθει μόνο του, κάποιος ενήλικας χρειάζεται να αναλάβει το ρόλο του διαμεσολαβητή:

Οι αρχικές συμπεριφορές του νεογέννητου, είτε αφορούν τη δράση επί των αντικειμένων, είτε τη δράση επί των προσώπων, αναπτύσσονται όχι μόνο παρουσία του ενήλικου, αλλά και με τη διαμεσολάβησή του. Ο ενήλικος διαχειρίζεται τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, ρυθμίζοντάς τις στις ικανότητες του παιδιού (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 218).

Η διαδικασία της προσαρμογής ενός οργανισμού στο περιβάλλον του (φυσικό, τεχνολογικό, κοινωνικό, πολιτισμικό ή εκπαιδευτικό) είναι κρίσιμη για την επιβίωση και την ανάπτυξή του. Ωστόσο, μια κυρίαρχη παιδαγωγική προσέγγιση είναι να

“προσαρμόζεται” απόλυτα το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο παιδί, αντί να επιδιώκεται η καλλιέργεια της ικανότητας του παιδιού να προσαρμόζεται σε αυτό, μέσω της αξιοποίησης ενός κατάλληλου διαμεσολαβητή:

Η «αυτονόητη» και «αυταπόδεικτη» για το «κοινό νου» αντίληψη, κατά την οποία η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του παιδιού, έχει μετατραπεί σε ένα από τους σημαντικότερους μύθους της σύγχρονης «παιδοκεντρικής» Παιδαγωγικής. Η οποιαδήποτε προσπάθεια αμφισβήτησης της παραπάνω αντίληψης τείνει να ταυτιστεί με την επιστροφή στο παραδοσιακό αυταρχικό παιδαγωγικό μοντέλο, στα πλαίσια μιας μεταφυσικής, διπολικής αντιπαράθεσης τους στη λογική «άσπρου – μαύρου» (Δαφέρμος, 2002, p. 192).

Δεν είναι τυχαίο ότι στο δημόσιο λόγο αναφορικά με την αξιοποίηση της Wikipedia στην εκπαίδευση συχνά κυριαρχούν άκριτα απόψεις για το πώς το περιβάλλον της Wikipedia θα γίνει πιο “φιλικό” προς τους μαθητές, πώς οι παλιοί χρήστες θα συμπεριφέρονται πιο “φιλικά” προς μαθητές και καθηγητές ή για το πώς οι κανόνες και οι πολιτικές της κοινότητας θα τροποποιηθούν για να διευκολύνουν τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση της δημιουργίας ενός ειδικού χώρου συζητήσεων στην Αγγλική Wikipedia, του *Wikipedia:Teahouse*, όπου οι νέοι συντάκτες μπορούν να ρωτούν οτιδήποτε και να λαμβάνουν μόνο φιλικές και ευγενικές απαντήσεις².

Η ένταξη εμπεριέχει την αφομοίωση νέων πρακτικών και δεξιοτήτων, την αλλαγή παλαιών συμπεριφορών και τη συνακόλουθη εξέλιξη του ατόμου. Η έννοια της ένταξης στη δυνητική κοινότητα κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, συνιστά μύηση σε ένα σύνολο ρητών και άρρητων κανόνων και πολιτισμικών νορμών που συγκροτούν μια δυνητική γραφειοκρατική οργάνωση και μια εν γένει δυνητική κουλτούρα. Μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης με το πολιτισμικό δυνητικό περιβάλλον, το άτομο αλλάζει, εσωτερικεύοντας αξίες και νόρμες, σε μια προσπάθεια

2 Το κεντρικό μήνυμα καλωσορίσματος σε αυτό το χώρο είναι: “Welcome to the **teahouse**, a friendly place to help new editors become accustomed to Wikipedia culture, ask questions, and develop community relationships.”. Πηγή: <https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Teahouse>, 17 Απριλίου 2013.

προσαρμογής στην κουλτούρα της κοινότητας και στις απαιτήσεις του δυνητικού χώρου συνδιαλλαγής. Η μάθηση με τη μορφή της εσωτερίκευσης των πολιτισμικών αξιών και κανόνων και της προσαρμογής στη δυνητική κουλτούρα, επιτρέπει στο άτομο να αλληλεπιδρά επιτυχώς με τους συμμετόχους αυτής της κουλτούρας, τα τυπικά μέλη της κοινότητας, τους τακτικούς συντάκτες της Wikipedia. Η διαδικασία με την οποία το άτομο προσαρμόζεται σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον καλείται *πολιτισμική ένταξη* (acculturation)³ (Hall, 2005, p. 270). Ο όρος *acculturation* μεταφράζεται συχνά με μια λέξη ως *επιπολιτισμός*, που αποτελεί νεολογισμό. Παλαιότερα, η έρευνα της πολιτισμικής ένταξης εστιαζόταν στη μελέτη του εποικισμού της Αμερικής και άλλων περιοχών από τους Ευρωπαίους. Αργότερα, ακολουθώντας τα μεταναστευτικά ρεύματα από τον τρίτο κόσμο προς τον πλούσιο βορρά, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην πολιτισμική ένταξη των μεταναστών στις κουλτούρες υποδοχής. Πιο πρόσφατα, λόγω της εμφάνισης πολυπολιτισμικών κοινωνιών, το ενδιαφέρον εστιάσθηκε στη μελέτη της αμοιβαίας πολιτισμικής προσαρμογής, ανάμεσα σε διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες (Berry, 2005). Στην κοινωνία της πληροφορίας, η πολιτισμική ένταξη αφορά, πλέον, την ένταξη του υποκειμένου στην κουλτούρα του διαδικτύου και στις επιμέρους δυνητικές κουλτούρες των διάφορων δυνητικών κοινοτήτων.

Ο όρος πολιτισμική ένταξη, υπονοεί ότι το άτομο εντάσσεται σε μια δεδομένη κουλτούρα, προσαρμοζόμενο στις αξίες και στις απαιτήσεις αυτής της κουλτούρας. Σε μια εκπαιδευτική παρέμβαση στη Wikipedia, καθηγητές και φοιτητές καλούνται να ενταχθούν στην κοινότητα των συντακτών, έστω και για σύντομο χρονικό διάστημα, προσαρμοζόμενοι στη συγκεκριμένη κουλτούρα. Ωστόσο, ο όρος *ένταξη*, δεν πρέπει να υπονοεί ότι η προσαρμογή είναι μονόδρομης κατεύθυνσης. Δηλαδή δεν είναι μόνο οι φοιτητές και οι καθηγητές που προσαρμόζονται στη δυνητική κουλτούρα της κοινότητας. Ενώ αυτό είναι συχνότερο αλλά και επιδιωκόμενο, λόγω της μάθησης που συνεπάγεται στην περίπτωση της Wikipedia, η προσαρμογή δεν μπορεί παρά να είναι αμοιβαία (όμως όχι με συμμετρικό τρόπο). Και τα μέλη της κοινότητας καλούνται να

³ Άλλες αποδόσεις του acculturation: πολιτιστική αφομοίωση, πολιτιστική επαγωγή, πολιτιστική διαπίδυση, επιπολιτισμός. Εμείς προτείνουμε την απόδοση του όρου ως *πολιτισμική ένταξη*, με την παρατήρηση ότι η υφιστάμενη πολιτισμική επιρροή είναι αμοιβαία, γιατί θεωρούμε ότι είναι πιο κοντά στη σημασία του όρου, όπως προσδιορίζεται στη θεωρία του John W. Berry.

προσαρμοστούν, να τροποποιήσουν τη δράση τους και να ενσωματώσουν τη νέα πληροφορία που εισάγεται στο πολιτισμικό τους σύστημά (συχνά εκδηλώνοντας αντίσταση στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις). Όπως παρατηρεί ο Valsiner, το άτομο δέχεται διαρκώς κοινωνικές επιρροές, ενώ συχνά αντιστέκεται σε αυτές, παράγοντας τα “αντισώματα της προσωπικής του κουλτούρας” (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 114). Η προσαρμογή του ατόμου, αλλάζει το περιβάλλον υποδοχής (Haviland, Prins, McBride, & Walrath, 2010, p. 159). Καθηγητές και φοιτητές καλούνται να προσαρμοστούν σε μια κουλτούρα η οποία, όμως, θα ήταν διαφορετική χωρίς αυτούς. Η πολιτισμική ένταξη μιας ομάδας ατόμων σε μια κουλτούρα, αλλάζει σε ένα βαθμό αυτή την κουλτούρα, παράλληλα με τις προσωπικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στα μέλη της εισερχόμενης ομάδας (Berry, 2005).

Η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε άτομο και κοινότητα, διαμορφώνει την εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Η εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του, είναι αυτό που η κοινότητα του αντικατοπτρίζει μια δεδομένη χρονική στιγμή, γιατί αυτή μπορεί και αντιλαμβάνεται το άτομο μέσα στο δυνητικό τρόπο ζωής, μέσα στη δυνητική κουλτούρα. Η εικόνα αυτή που έχει το άτομο, είναι μια δυνητική εικόνα, πραγματική ως προς τις συνέπειές της:

Ο εαυτός συγκροτείται διαμέσου της εσωτερίκευσης του άλλου, αλλά επίσης και διαμέσου της διαφοροποίησης από τον άλλο. Η αυτοσυνείδηση που συγκροτείται με την άρνηση του εαυτού και του άλλου, επιτρέπει τη δημιουργία ενός χώρου ο οποίος καταλαμβάνεται από νοήματα και σύμβολα, μέχρι πιστεύω και ιδεολογίες, αλλά και με γνώσεις, εμπειρίες και συναισθήματα που στην πρακτική έκφραση τους ως αισθητική δημιουργία συγκροτούν την κουλτούρα που διαπερνά και συγχρόνως υποστασιοποιεί τον Εαυτό και τον Άλλο. Έτσι η κοινωνική δράση «έχει πάντα ένα συμβολικό νόημα» που εκφράζεται είτε καθορίζοντας το περιεχόμενο και τη μορφή της ταυτότητας, είτε ακαθόριστα καθώς αλλάζει συνεχώς το περιβάλλον επιτρέποντας όμως συγχρόνως νέους επανακαθορισμούς (Κοσκινάς, 1996, p. 110).

Ο επανακαθορισμός και η συγκρότηση του εαυτού ως διεργασία συμμετοχής σε μια κουλτούρα, συμμετέχει στη διεργασία επαναπροσδιορισμού και συγκρότησης της κουλτούρας αυτής. Η κοινότητα, ως συλλογικά συγκροτημένος καθρέπτης, διαμορφώνει την αυτοεικόνα του ατόμου, τη στιγμή που το άτομο με το είδωλό του συνδιαμορφώνει το συλλογικά συγκροτημένο καθρέπτη⁴. Η είσοδος μιας εξωτερικής ομάδας σε μια ευρύτερη κοινότητα υποδοχής οδηγεί αναπόφευκτα σε αμοιβαίες προσαρμογές. Οι φοιτητές που συνεισφέρουν στα λήμματα της Wikipedia, προσαρμόζονται στους κανόνες και στις πολιτικές του εγχειρήματος, μαθαίνουν τους πολιτισμικά αποδεικτούς τρόπους δράσης στο δυνητικό χώρο της κοινότητας των συντακτών και, τελικά, επαναπροσδιορίζονται ως άτομα, μέσω αυτής τους της συμμετοχής. Τα παλαιότερα μέλη της κοινότητας συχνά κάνουν παραχωρήσεις, αντιμετωπίζουν με κατανόηση τους φοιτητές και επωμίζονται την αύξηση του φόρτου εργασίας που προκύπτει, λόγω της μαζικής εισόδου νέων συντακτών. Κάποιες φορές οι αμοιβαίες προσαρμογές και επαναπροσδιορισμοί της ταυτότητας γίνονται εύκολα, μέσω μιας διαδικασίας επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης της κοινοτικής κουλτούρας, ενώ άλλες φορές δημιουργείται πολιτισμική σύγκρουση (culture conflict) και άγχος προσαρμογής (acculturative stress) (Berry, 2005). Στη συγκεκριμένη έρευνα, κατά τη φάση της ανοικτής κωδικοποίησης προέκυψαν κατηγορίες⁵ που υπό τον πρίσμα της θεωρίας του επιπολιτισμού μπορούν να θεωρηθούν ως πολιτισμικές συγκρούσεις και στρες προσαρμογής. Αυτές οι κατηγορίες ομαδοποιήθηκαν με τη βοήθεια της ανάλυσης του εννοιολογικού δικτύου και του λογισμικού Gephi σε μια ενιαία αξονική κατηγορία, την *Ένταξη στην Κοινότητα*.

Σύμφωνα με τη θεωρία του επιπολιτισμού, ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας εμφανίζονται διαφοροποιήσεις: η προσαρμογή επιτυγχάνεται με διαφορετικό ρυθμό για κάθε άτομο με αποτέλεσμα αύξηση των συγκρούσεων και δυσκολία προσαρμογής για το σύνολο της ομάδας (Berry, 2005). Στην εκπαιδευτική αξιοποίηση της Wikipedia παρατηρούνται διαφορετικοί ρυθμοί προσαρμογής ανάμεσα στα άτομα που συμμετέχουν και

⁴ Σύμφωνα και με τη θεωρία *the Looking Glass Self* του Charles Horton Cooley.

⁵ Οι αρχικές κατηγορίες *Ruthless Editing Process*, *Aggressive Community Editors*, *No Special Treatment* και *Lack of Understanding Teaching Process* που ομαδοποιήθηκαν στη συνέχεια, με τη συνδρομή της ανάλυσης εννοιολογικού δικτύου και του λογισμικού Gephi, στην αξονική κατηγορία *Ένταξη στην Κοινότητα*.

συγκροτούν την ομάδα των φοιτητών που αναλαμβάνουν να πραγματοποιήσουν συνεισφορές στα λήμματα της εγκυκλοπαίδειας. Κάποιοι φοιτητές προσαρμόζονται σχετικά εύκολα από την αρχή του εξαμήνου, ενώ κάποιοι άλλοι δεν προσαρμόζονται ποτέ. Οι τελευταίοι είναι και αυτοί που διαμαρτύρονται περισσότερο για τις συγκρούσεις με τα μέλη της κοινότητας και για το στρες που τους προκαλεί. Το στρες προσαρμογής ως επακόλουθο της απότομης εισόδου ενός ατόμου σε ένα διαφορετικό και άγνωστο πολιτισμικό πλαίσιο είναι μια κατάσταση ιδιαίτερα γνώριμη στους κοινωνικούς ανθρωπολόγους. Οι ανθρωπολόγοι Cora Dubois (1951) και Kalervo Oberg (1954) χρησιμοποίησαν πρώτοι τον όρο *πολιτισμικό σοκ* για να περιγράψουν αυτό το φαινόμενο (DeWalt & DeWalt, 2011, p. 67). Ο Oberg διέκρινε τέσσερα στάδια του φαινομένου (DeWalt & DeWalt, 2011, pp. 68–69):

1. Ο *μήνας του μέλιτος* (honeymoon) κατά τη διάρκεια του οποίου το άτομο εντυπωσιάζεται από το νέο περιβάλλον.
2. Η *κρίση* κατά την οποία το άτομο γίνεται επικριτικό για το νέο πολιτισμικό πλαίσιο και εμφανίζει εχθρική και επιθετική συμπεριφορά. Σε αυτό το στάδιο το άτομο μπορεί να κατασκευάσει στερεότυπα (για παράδειγμα: “οι συντάκτες της Wikipedia δεν έχουν κάτι άλλο να κάνουν και κάθονται όλη μέρα μπροστά στον υπολογιστή”).
3. Η *ανασυγκρότηση* (recovery) κατά την οποία το άτομο αρχίζει να εξοικειώνεται με τη νέα κουλτούρα.
4. Η *διευθέτηση* (adjustment) κατά την οποία το άτομο προσαρμόζεται πλέον ικανοποιητικά στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον.

Η διαδικασία του επιπολιτισμού δεν είναι αχρονική, έχει σαφή ιστορική διάσταση (Haviland et al., 2010, p. 162), είναι δηλαδή πλασιοθετημένη, εξαρτάται από το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Η πλήρη κατανόηση της διεργασίας του επιπολιτισμού προϋποθέτει την προσεκτική εξέταση και κατανόηση του ιστορικού-πολιτισμικού συγκείμενου και για την κοινότητα υποδοχής και για την εντασσόμενη ομάδα (Berry, 2005). Η κατανόηση της προσαρμογής μιας ομάδας καθηγητών και φοιτητών στην κοινότητα της Wikipedia, προϋποθέτει την παράλληλη κατανόηση της εν γένει

κουλτούρας της τυπικής εκπαίδευσης, από την οποία προέρχεται η συγκεκριμένη ομάδα, και της γενικότερης κουλτούρας του διαδικτύου και των δυνητικών κοινοτήτων, της οποίας μέρος είναι και η κουλτούρα της Wikipedia. Η τυπική εκπαίδευση έχει θεσπιστεί μέσα από αιώνες παράδοσης στη βάση μιας δυαδικής παιδαγωγικής σχέσης ανάμεσα σε μια ομάδα μαθητών και το δάσκαλό τους. Ο τελευταίος αντιπροσωπεύει το “σοφό” επί σκηνής (sage on the stage). Η κουλτούρα της Wikipedia έχει διαμορφωθεί μέσα από μια δεκαετία και πλέον ζωής του εγχειρήματος⁶ στη βάση της αλληλεπίδρασης μεταξύ ομότιμων (peers). Οι συνεισφορές στη Wikipedia δεν αξιολογούνται βάσει των τυπικών διαπιστευτηρίων αυτών που τις πραγματοποίησαν (έτσι και αλλιώς τα ψηφιακά avatars⁷ δεν είναι πιστοποιημένα) αλλά βάσει των επιχειρημάτων και της συμμόρφωσής τους προς τους κοινά θεσπισμένους κοινοτικούς κανόνες. Οι πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα σε αυτές τις κουλτούρες είναι τεράστιες. Μόνο μελετώντας συγκριτικά τις διαφορετικές κουλτούρες προέλευσης μπορεί να γίνει πλήρης κατανόηση των κατηγοριών που αναδύθηκαν από την έρευνα, όπως *Lack of understanding Teaching Process* (αναδύθηκε από καθηγητές) και *No Special Treatment* (αναδύθηκε από μέλη της κοινότητας).

Εκτός από το πλαίσιο και την εν γένει κουλτούρα του διαδικτύου που επηρεάζει από “πάνω προς τα κάτω” την κουλτούρα της Wikipedia σημαντικό ρόλο παίζουν και οι υποκουλτούρες των υποομάδων που συγκροτούνται εντός της κοινότητας: “Ο βαθμός αποδοχής ή απόρριψης της επίσημης οργανωτικής κουλτούρας, καθώς και ο βαθμός ανάδειξης εναλλακτικών συλλογικών «μύθων», προσδιορίζει κατά πόσο οι διάφορες υποκουλτούρες των ομάδων (στελεχών ή μελών του οργανισμού), εντάσσονται στην κυρίαρχη κουλτούρα ή σε κάποια αντί κουλτούρα.” (Κοσκινάς, 1995, p. 129). Στην κοινότητα της Wikipedia αναπτύσσονται διάφορες υποομάδες, όπως είναι οι διαχειριστές και ομάδες συγκεκριμένων συγγραφικών ενδιαφερόντων (wiki-projects) με διαφορετικές υποκουλτούρες. Το αντίστοιχο ισχύει και για την εκπαιδευτική ομάδα μιας παρέμβασης που προέρχεται πάντα από τη συγκεκριμένη υποκουλτούρα ενός σχολείου ή ενός πανεπιστημίου.

⁶ πολύ μεγάλος χρόνος για τα μέτρα του διαδικτύου – αποτελεί το μισό χρόνο ύπαρξης του www – παγκόσμιου ιστού!

⁷ Το ψευδώνυμο, η ψηφιακή “πρόσωπο”, το avatar, συνιστούν μια νέα κατασκευή του σώματος σε δυνητικό επίπεδο: “Το δυνητικό σώμα αποτελεί έκφραση της δυνατότητας κατασκευής νέων μορφών σωματοποίησης, οι οποίες προσφέρουν τη δυνατότητα συμμετοχής στις κοινωνικές σχέσεις με ένα νέο πρόσωπο, με μια νέα ταυτότητα και υπόσταση.” (Αλεξιάς, 2011, σ. 291).

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται πολλοί διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους πραγματοποιείται ο επιπολιτισμός (acculturation strategies). Ο John W. Berry προτείνει ένα μοντέλο με τέσσερις διακριτούς τρόπους επιπολιτισμού, ανάλογα με το βαθμό διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας (cultural maintenance) και την ένταση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (contact and participation) που επιδιώκεται από τα εισερχόμενα άτομα σε μια ευρύτερη κουλτούρα (Berry, 1997). Ο πρώτος τρόπος επιπολιτισμού είναι η **αφομοίωση (assimilation)**: τα άτομα δεν ενδιαφέρονται για τη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας και επιδιώκουν την πλήρη ένταξή τους στην κουλτούρα υποδοχής. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στη Wikipedia, αυτός ο τρόπος θα ισοδυναμούσε με τους φοιτητές να αγνοήσουν τη σπουδαστική τους ιδιότητα και το γεγονός ότι πραγματοποιούν μια πανεπιστημιακή εργασία και να επιδιώξουν την ένταξή τους στην κοινότητα ως τυπικά μέλη. Ο δεύτερος τρόπος επιπολιτισμού είναι ο **διαχωρισμός (separation)**: τα άτομα επιδιώκουν τη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας αποφεύγοντας κάθε επικοινωνία με την κοινότητα υποδοχής. Αυτό στη Wikipedia θα ισοδυναμούσε με τους φοιτητές να ενδιαφέρονται μόνο για την αυτόνομη πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας, αγνοώντας συστηματικά τους κοινοτικούς κανόνες (όταν υπαγορεύουν κάτι ασύμφωνο προς την κουλτούρα της τυπικής εκπαίδευσης⁸) και αποφεύγοντας την οποιαδήποτε επικοινωνία με τα μέλη της κοινότητας. Ο τρίτος τρόπος επιπολιτισμού είναι η **εναρμόνιση (integration)**: τα άτομα επιδιώκουν τη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, επιδιώκοντας ταυτόχρονα τη διαπολιτισμική επικοινωνία με τα μέλη της κοινότητας υποδοχής. Στην εκπαιδευτική αξιοποίηση της Wikipedia αυτό θα ισοδυναμούσε με τους φοιτητές να επιδιώκουν την επικοινωνία με τους βιμπαιδιστές, προσπαθώντας να κατανοήσουν και να εναρμονιστούν με την κοινοτική κουλτούρα, ενώ ταυτόχρονα διατηρούν την ανεξαρτησία τους ως άτομα που πραγματοποιούν μια εκπαιδευτική δράση. Ο τέταρτος τρόπος επιπολιτισμού είναι η **περιθωριοποίηση (marginalization)**: τα άτομα δεν ενδιαφέρονται για τη διατήρηση της πολιτισμικής

⁸ Για παράδειγμα, στην εγκυκλοπαιδική κουλτούρα της Wikipedia ένας βασικός κανόνας είναι: *όχι πρωτότυπη έρευνα* (http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:No_original_research), δηλαδή οι συντάκτες της Wikipedia δεν πρέπει να κάνουν οι ίδιοι πρωτότυπη έρευνα, αλλά συνίσταται να χρησιμοποιούν πρωτότυπες έρευνες δημοσιευμένες σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά. Αντίθετα στην ακαδημαϊκή κουλτούρα είναι ζητούμενο οι φοιτητές να κάνουν πρωτότυπη έρευνα.

τους ταυτότητας, ενώ ταυτόχρονα δεν επιδιώκουν την οποιαδήποτε επαφή με την κουλτούρα της κοινότητας υποδοχής με αποτέλεσμα να οδηγούνται στο κοινοτικό περιθώριο.

Από τους τέσσερις προηγούμενους τρόπους πολιτισμικής ένταξης μιας ομάδας σε μια ευρύτερη κουλτούρα, ο επικρατέστερος στις διαπολιτισμικές μελέτες φαίνεται να είναι η εναρμόνιση (Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006). Στην περίπτωση της αξιοποίησης της δυνητικής κοινότητας της Wikipedia στην τυπική εκπαίδευση, πιο κατάλληλος και πρακτικά εφικτός τρόπος πολιτισμικής ένταξης είναι η εναρμόνιση. Η αφομοίωση δεν είναι πρακτικά εφικτή, αφού οι φοιτητές συνεισφέρουν στο εγχείρημα στα οριοθετημένα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής εργασίας η οποία στο τέλος αξιολογείται. Αν μετά το τέλος της εκπαιδευτικής δράσης, κάποιοι φοιτητές παραμείνουν συντάκτες και μέλη της κοινότητας, αυτό συνιστά αφομοίωση, αλλά συμβαίνει εκτός των ορίων της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ο διαχωρισμός δεν είναι επιθυμητός, γιατί σκοπός της εκπαιδευτικής δράσης είναι η τριβή με την κοινότητα. Σε διαφορετική περίπτωση θα ζητούνταν από τους φοιτητές να συνεισφέρουν σε ένα ιδιωτικό wiki, ή σε κάποιο άλλο κλειστό συνεργατικό περιβάλλον, και όχι στη Wikipedia. Η περιθωριοποίηση δεν έχει νόημα για μια εκπαιδευτική παρέμβαση σε μια κοινότητα (αυτό θα σήμαινε ότι οι φοιτητές ξεχνάνε ότι είναι εκπαιδευόμενοι, ενώ ταυτόχρονα δεν εντάσσονται στην κοινότητα). Αντίθετα, η εναρμόνιση επιτρέπει στους φοιτητές να γίνουν κοινωνοί της δυνητικής κουλτούρας και να επωφεληθούν εκπαιδευτικά από το όφελος της προσαρμογής. Ταυτόχρονα, διατηρούν την εκπαιδευτική τους ταυτότητα στα πλαίσια μιας, έτσι και αλλιώς, αναγκαστικής και χρονικά οριοθετημένης εκπαιδευτικής παρέμβασης, που υπαγορεύεται από τη διαχρονικά θεσπισμένη κουλτούρα της τυπικής εκπαίδευσης. Στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που μελετήθηκαν κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης διατριβής, οι καθηγητές ζητούσαν από τους φοιτητές να εξοικειωθούν με το δυνητικό περιβάλλον, να σεβαστούν τα παλαιότερα μέλη της κοινότητας και να συνεισφέρουν σύμφωνα με τους κανόνες και τις πολιτικές του εγχειρήματος. Για αυτό και στην αρχή των παρεμβάσεων, διοργανώνονταν συνήθως σεμινάρια εκμάθησης της Wikipedia, τόσο σε επίπεδο τεχνικών απαιτήσεων, όσο και σε επίπεδο κανόνων συνεισφοράς και νορμών συμπεριφοράς (netiquette). Ταυτόχρονα, οι καθηγητές έθεταν

τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές: είδος και έκταση συνεισφορών και κριτήρια αξιολόγησης. Ωστόσο, ο τρόπος της πολιτισμικής ένταξης δεν υπαγορεύεται μόνο από τις ανάγκες και τις επιθυμίες της εντασσόμενης ομάδας, αλλά και από τις απαιτήσεις της κοινότητας υποδοχής.

Ο τελικός τρόπος της πολιτισμικής ένταξης είναι αποτέλεσμα διαπολιτισμικών διαπραγματεύσεων και αμοιβαίων παραχωρήσεων. Αυτό έγινε εμφανές στην περίπτωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στη Wikipedia: οι υποχρεωτικές (έμμεσα ή άμεσα) συνεισφορές των φοιτητών, στα πλαίσια μια πανεπιστημιακής εργασίας, έρχονταν σε ευθεία αντίθεση με τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής, που διαπνέει καθολικά την κουλτούρα της Wikipedia. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αντίδραση πολλών μελών της κοινότητας. Κατά τη διάρκεια της ανοικτής κωδικοποίησης, αναδύθηκε από τους συντάκτες της Wikipedia η κατηγορία *Voluntary Only*, ως απαίτηση για τη διατήρηση του εθελοντικού χαρακτήρα του εγχειρήματος. Ωστόσο, παρά τις αντιρρήσεις μερίδας συντακτών, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις έγιναν τελικά καθολικά αποδεκτές στη Wikipedia. Σε αυτή την περίπτωση έχουμε μια σαφή προσαρμογή της κοινοτικής κουλτούρας στις απαιτήσεις της εντασσόμενης ομάδας. Όταν η πολιτισμική ταυτότητα μιας υποομάδας γίνεται αποδεκτή από την κοινότητα υποδοχής, τότε πρόκειται για μια πολυπολιτισμική κουλτούρα (multiculturalism) (Berry, 2005). Το αναγκαστικό των φοιτητικών συνεισφορών γίνεται αποδεκτό στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης και μόνο, υποδηλώνοντας τον ανοικτό και πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της Wikipedia.

I have had students contact me in frustration, after others made major edits to an article with nothing more than an edit summary that states "We don't need that here" to "Deleting stupid section" to "Obviously you don't know what you're doing". How can we resolve this?

Εγώ ένιωσα άσχημα τότε που μου διέγραψαν το λήμμα, γιατί δεν είχα προλάβει να το ανεβάσω ούτε ένα λεπτό και, δεν θυμάμαι ακριβώς πως είχε γίνει,

⁹ Σχόλιο καθηγητή σε ενδοκοινοτικό φόρουμ συζήτησης με μέλη της κοινότητας της Αγγλικής Wikipedia, που έγινε στις 18 Νοεμβρίου 2011. Πηγή: http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia_talk:United_States_Education_Program/Archive_1

εξαφανίστηκε το λήμμα. Και δεν είχα προλάβει, και λέω εντάξει δεν μου δίνει το δικαίωμα να το ξανακοιτάζω,¹⁰

Διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ ανεξάρτητων ατόμων (φοιτητών, καθηγητών ή μελών της κοινότητας) αναφορικά με τις απαιτήσεις της πολιτισμικής ένταξης αποτελούν πηγές στρες προσαρμογής (acculturative stress) (Berry, 1970; Berry, 1997) ή πολιτισμικού σοκ (culture shock) (Ward, Bochner, & Furnham, 2001, p. 267). Από τους δύο όρους, ο όρος στρες προσαρμογής, υποδηλώνει ένταση αλλά δεν έχει κατ' ανάγκη αρνητική χροιά (Berry, 2005). Η προκύπτουσα ένταση μπορεί να είναι εποικοδομητική, να οδηγήσει στην προσαρμογή και στην ανάπτυξη, έστω και διαμέσου συγκρούσεων. Για αυτό και στην απόδοση στα Ελληνικά, θα προτιμήσουμε τον όρο στρες, έναντι του άγχους, γιατί ο τελευταίος έχει συνήθως μεγαλύτερο αρνητικό φορτίο. Όμως και για τον όρο στρες, χρειάζεται να τονίσουμε ότι δεν τον χρησιμοποιούμε κατ' ανάγκη με αρνητικό περιεχόμενο, το στρες διαπολιτισμικής προσαρμογής σε μια δυνητική κουλτούρα μπορεί να έχει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

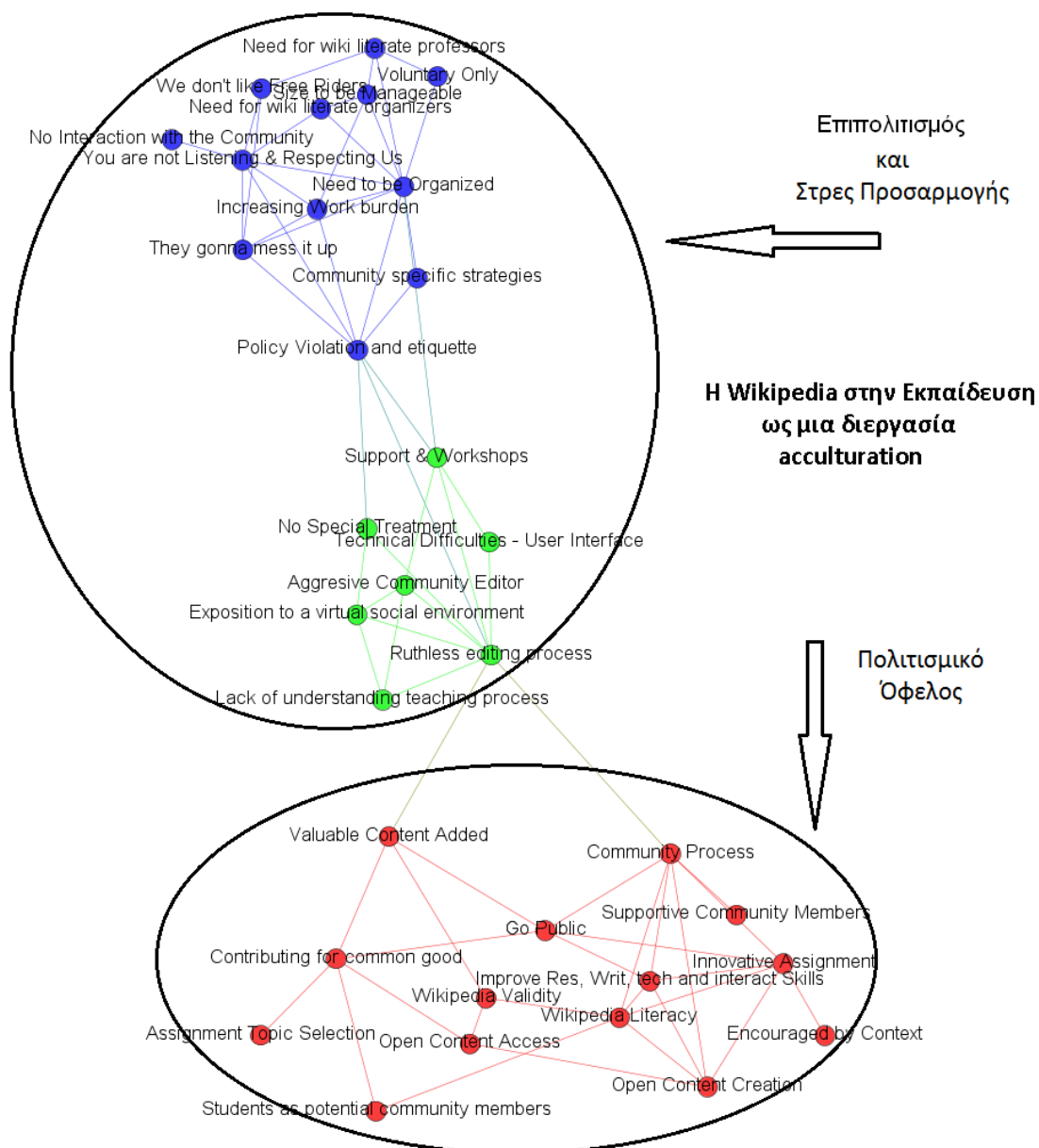
Το στρες προσαρμογής αφορά και την ομάδα εισόδου (καθηγητές, φοιτητές) και την κοινότητα υποδοχής. Στο επίπεδο της ομάδας εισόδου, το στρες εκφράστηκε κυρίως με τις κατηγορίες *Ruthless Editing Process*, *Aggressive Community Editor* και *Lack of Understanding Teaching Process* που ομαδοποιήθηκαν, μέσω της ανάλυσης του εννοιολογικού δικτύου στο Gephi, στην αξονική κατηγορία *Ένταξη στην Κοινότητα* (Βλέπε Κεφάλαιο 5 – Εικόνα 5.13). Στο επίπεδο της κοινότητας υποδοχής, το στρες προσαρμογής εκφράστηκε κυρίως μέσω των κατηγοριών *No Special Treatment*, *You are not Listening & Respecting Us*, *They gonna mess it up* και *No Interaction with the Community*, που ομαδοποιήθηκαν, με την ίδια διαδικασία, στην αξονική κατηγορία *Αντίσταση της Κοινότητας*. Επομένως, Οι αξονικές κατηγορίες *Ένταξη στην Κοινότητα* και *Αντίσταση της κοινότητας* μπορούν να θεωρηθούν ως οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος: η πολιτισμική ένταξη και το συνακόλουθο στρες προσαρμογής, από τη μία πλευρά σε επίπεδο εισερχόμενης ομάδας και από την άλλη πλευρά σε επίπεδο κοινότητας υποδοχής. Η

¹⁰ Σχόλιο φοιτήτριας αναφορικά με την εμπειρία της από εργασία στη Wikipedia που έγινε στην ομάδα εστιασμένης συζήτησης στο Πάντειο στις 14.07.2011.

αξονική κατηγορία *Οργάνωση της Παρέμβασης* ουσιαστικά αποτελεί μια στρατηγική μείωσης του πολιτισμικού στρες προσαρμογής, τόσο για την εκπαιδευτική ομάδα, όσο και για την κοινότητα υποδοχής. Κατ' αναλογία, οι πυρηνικές κατηγορίες *Κοινωνικό όφελος* και *Εκπαιδευτικό Όφελος* συγκροτούν μια ενιαία εννοιολογική οντότητα, το όφελος που προκύπτει από την διαπολιτισμική προσαρμογή, τόσο σε επίπεδο εισερχόμενης ομάδας, όσο και σε επίπεδο κοινότητας υποδοχής. Η θεώρηση της αξιοποίησης της δυνητικής κοινότητας της Wikipedia στην τυπική εκπαίδευση ως μια ενιαία διεργασία επιπολιτισμού, άγχους διαπολιτισμικής προσαρμογής και οφέλους προσαρμογής απεικονίζεται σχηματικά στην *Εικόνα 7.1*.

Η τυπική ένταξη των μελών στην κοινότητα της Wikipedia και η συμμετοχή στη κουλτούρα της αφορά μεμονωμένα άτομα, που εμπλέκονται σε εθελοντική βάση, και μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία ανάλογη του enculturation (δυνητικός προσπολιτισμός). Η μαζική ένταξη μιας ομάδας φοιτητών στην κουλτούρα της Wikipedia, με αναγκαστικό τρόπο (υποχρεωτική εκπαιδευτική εργασία) σε σύντομο χρονικό διάστημα (συνήθως μέσα σε ένα ακαδημαϊκό εξάμηνο) εμφανίζει χαρακτηριστικά μιας διεργασίας acculturation. Κατ' επέκταση, αν θεωρήσουμε τη τυπική διαδικασία ένταξης των “δόκιμων” μελών (newbies) σε μια οποιαδήποτε δυνητική κοινότητα ως διεργασία μύησης στην κουλτούρα της¹¹, η αξιοποίηση μιας δυνητικής κοινότητας στην τυπική εκπαίδευση, μέσω της εκπαιδευτικά συντεταγμένης και προσχεδιασμένης ένταξης σε αυτήν μιας εκπαιδευτικής ομάδας, αποτελούμενη από καθηγητές και σπουδαστές, συνιστά μια διεργασία acculturation (δυνητικός επιπολιτισμός). Σε αυτή την περίπτωση η μάθηση αναδύεται ως το διαπολιτισμικό όφελος που προκύπτει από τη διεργασία πολιτισμικής ένταξης στη δυνητική κουλτούρα. Η διεργασία πολιτισμικής ένταξης εμπεριέχει το αντίστοιχο στρες (acculturation stress).

¹¹ Η ίδια η παιδαγωγική πράξη αποτελεί μια “πράξη κοινωνικά και τελετουργικά οργανωμένη” (Παπαμιχαήλ, 2003, σ. 304).



Εικόνα 7.1. Η Wikipedia στην Εκπαίδευση ως διαδικασία Πολιτισμικής Ένταξης στην Κοινότητα: το εννοιολογικό δίκτυο της έρευνας (Κεφάλαιο 5 - Εικόνα 5.9) υπό τους ερμηνευτικούς φακούς της θεωρίας της πολιτισμικής ένταξης (acculturation). Ένταξη στην κοινότητα (πράσινο χρώμα) και αντίσταση της κοινότητας (μπλε χρώμα) αποτελούν τις εκφράσεις του acculturation (και ιδιαίτερα του acculturation stress) σε επίπεδο εκπαιδευτικού πόλου (καθηγητών-φοιτητών) και κοινοτικού πόλου (μελών της κοινότητας) αντίστοιχα. Επίσης, κοινοτικό και εκπαιδευτικό όφελος, συγκροτούν ένα ενιαίο πόλο διαπολιτισμικού οφέλους.

Η διαδικασία της ένταξης αναφέρεται στις αλλαγές που συμβαίνουν σε ένα άτομο, ή σε μια ομάδα συνολικά, ως απάντηση στις απαιτήσεις του εξωτερικού πολιτισμικού περιβάλλοντος (Berry, 2005). Αυτές οι αλλαγές δεν συνεπάγονται αυτόματα καλύτερο ή χειρότερο ταιριασμα (fitness) στο πολιτισμικό περιβάλλον. Τα άτομα μπορεί να

προσαρμοστούν καλύτερα, εναρμονιζόμενα με το νέο περιβάλλον ή ακόμα και να αφομοιωθούν ολοκληρωτικά από αυτό. Ωστόσο, μπορεί να αντιδράσουν στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής προσαρμογής και να εμφανίσουν αντίσταση σε αυτές. Οι φοιτητές μπορεί να μην αποδέχονται τις νόρμες κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο δυνητικό χώρο της κοινότητας και να αντιδρούν στις πολιτισμικές αλλαγές που υπαγορεύει η wiki κουλτούρα. Κάποιοι αδυνατούν να δεχτούν ότι οι δικές τους συνεισφορές μπορεί να τροποποιηθούν από τον οποιοδήποτε ή να απορριφθούν συνολικά ως ατεκμηρίωτες από την ψηφιακή περσόνα ενός άγνωστου, σε αυτούς, ατόμου, μέλους της κοινότητας. Το crowdsourcing μοντέλο συμμετοχικής δημιουργίας λημμάτων της Wikipedia και η ελευθεριακή προσέγγιση του διαδικτύου, που το χαρακτηρίζει στο μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας του (Castells, 2005, p. 52), απαιτεί πολιτισμικές προσαρμογές που συχνά είναι αδιανόητες για έναν τυπικό φοιτητή. Επίσης, ένας καθηγητής που, εκτός Wikipedia, έχει συνηθίσει να γράφει επώνυμα και αναλαμβάνει την ευθύνη των γραφομένων του, μπορεί να αντιδράσει στην αμφισβήτηση του κύρους του από έναν ψευδώνυμο Wikipedian.

Η καλύτερη στρατηγική για την ελαχιστοποίηση του στρες πολιτισμικής προσαρμογής είναι η εναρμόνιση με το νέο πολιτισμικό περιβάλλον, όπως αναδεικνύεται από ένα πλήθος διαπολιτισμικών ερευνών (Berry, 2005). Στα πλαίσια της εναρμόνισης, φοιτητές και καθηγητές διατηρούν την εκπαιδευτική πολιτισμική τους ταυτότητα, επιδιώκοντας ταυτόχρονα την καλή επικοινωνία με την κοινότητα και την κατανόηση της κουλτούρας της. Το ίδιο ισχύει και για τα μέλη της κοινότητας: διατηρούν την πολιτισμική τους αυτονομία, επιδιώκοντας ποιοτική επικοινωνία με την εκπαιδευτική ομάδα και κατανόηση της εκπαιδευτικής κουλτούρας. Η διεργασία της ένταξης στη δυνητική κουλτούρα, όσο και αν προκαλεί στρες στους εμπλεκόμενους (εκπαιδευτική ομάδα και μέλη της κοινότητας υποδοχής) δημιουργεί ευκαιρίες ανάπτυξης και εξέλιξης. Αυτές οι ευκαιρίες στη συγκεκριμένη διατριβή, κατηγοριοποιήθηκαν, κατά τη φάση της αρχικής κωδικοποίησης, σε ένα πλήθος εμπειρικών κατηγοριών¹². Στη συνέχεια,

¹² Εκπαιδευτικό όφελος: Community Process, Innovative Assignment, Wikipedia Literacy, Go Public, Open Content Creation, Improve Skills, Encouraged by Context, Supportive Community Members. Κοινωνικό όφελος: Valuable Content Added, Contributing for Common Good, Wikipedia Validity, Open Content Access, Students as Potential Community Members, Assignment Topic Selection

ομαδοποιήθηκαν στις αξονικές κατηγορίες *κοινωνικό όφελος* και *εκπαιδευτικό όφελος* και, συνδυαστικά, αντιπροσωπεύουν το όφελος από τη πολιτισμική ένταξη.

Η πολιτισμική εναρμόνιση ανάμεσα στην εκπαιδευτική ομάδα και στα μέλη της υπάρχουσας δυνητικής κοινότητας, με την αμοιβαιότητα που εμφανίζει, οδηγεί στη συγκρότηση¹³ μιας νέας *δυνητικής μαθησιακής κοινότητας* με τη δική της διαφοροποιημένη κουλτούρα. Η δυνητική μαθησιακή κοινότητα έχει περιορισμένη διάρκεια ζωής, τουλάχιστον όσο και η εκπαιδευτική παρέμβαση¹⁴. Ωστόσο, και μετά τη διάλυσή της, η κουλτούρα της συνεχίζει να επηρεάζει μαθητές και μέλη της κοινότητας: η Wikipedia δεν είναι ίδια μετά τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Το ίδιο ισχύει και για τους μαθητές, τους φοιτητές, τους καθηγητές και τις εκπαιδευτικές δομές που συμμετείχαν στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

¹³ “Τόσο η ατομική όσο και η κοινωνική συμπεριφορά καθορίζονται από συντονισμένες μορφές αλλαγής... Μοιάζουν να συντονίζονται σε αναδυόμενα κοινωνικά μορφώματα.” (Κατερέλος, 2013, σ. 20).

¹⁴ Αποτελεί πρόκληση η συνέχιση της ζωής της μαθησιακής κοινότητας και μετά τη λήξη του εκπαιδευτικού χρόνου της παρέμβασης.

7.2. Δυνητική Κουλτούρα και Μάθηση

Η κουλτούρα διαπλάθει το μυαλό, δηλαδή μας παρέχει την εργαλειοθήκη με την οποία κατασκευάζουμε, όχι μόνο τους κόσμους μας, αλλά και τις αντιλήψεις μας για τους εαυτούς μας και τις δυνατότητές μας. (Bruner, 1996, p. x).

Κάθε παιδαγωγική πράξη “στοχεύει στη μύηση του εκπαιδευόμενου στα στοιχεία ενός πολιτισμού, στα ιστορικά συγκροτημένα πολιτισμικά δεδομένα που τον χαρακτηρίζουν.” (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 304). Οι πολιτισμικοί ενισχυτές, όπως είναι η γραφή, μπορούν να επιδράσουν καταλυτικά στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Η γραφή μπορεί να είναι ο υπεύθυνος πολιτισμικός ενισχυτής που επιτρέπει στα παιδιά των εγγράμματων κοινωνιών να μεταβούν από το προλογικό στάδιο της σκέψης στο στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων και να κατακτήσουν μετέπειτα την τυπική σκέψη, σε αντίθεση με τα παιδιά των προφορικών κοινωνιών, που δεν φτάνουν ποτέ σε αυτήν (Παπαμιχαήλ, 2003, pp. 162–163). Σε αντίθεση με τις εγγράμματες κοινωνίες, οι προφορικές κουλτούρες μπορούν να χαρακτηριστούν ως ομοιοστατικές (Ong, 2002, p. 46). Η ομοιόσταση σε αυτή την περίπτωση έχει το νόημα ότι η δράση στις προφορικές κοινωνίες εκτυλίσσεται αποκλειστικά στον παρόντα χρόνο, χωρίς αυτό το προφορικό

παρόν να διαταράσσεται από έγγραφες παρεμβολές (Ong, 2002, p. 46). Η γραφή ως πολιτισμικός ενισχυτής, διασπά αυτή την ισορροπία του παρόντος, οδηγώντας σε αποσταθεροποίηση και, δυνητικά, σε πρόοδο. Αν η επίδραση των πολιτισμικών ενισχυτών, όπως είναι η γραφή, κατά την ένταξη του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον είναι τόσο καταλυτική που οδηγεί στην αποκέντρωση (decentration) της γνωστικής δραστηριότητας και στη μετάβαση από το προλογικό στάδιο της σκέψης στο στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων¹⁵ (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 164), ποια είναι άραγε η επίδραση, που έχουν στις ανώτερες νοητικές λειτουργίες των ατόμων, πολιτισμικοί ενισχυτές, όπως είναι η δυνητική κοινοτική διεργασία και η πολιτισμική ένταξη στη συνεργατική wiki-κουλτούρα; Οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες συγκροτούνται με βάση τους διαθέσιμους πολιτισμικούς ενισχυτές, τα διαθέσιμα πολιτισμικά “εργαλεία”:

Το “πώς λειτουργεί η νόηση” εξαρτάται άμεσα από τα διαθέσιμα εργαλεία. Για παράδειγμα, το “πώς λειτουργεί το χέρι” δεν μπορεί να γίνει απολύτως κατανοητό, εκτός αν λάβουμε υπόψη τα εργαλεία με τα οποία είναι εξοπλισμένο, είτε πρόκειται για κατσαβίδι, είτε πρόκειται για ψαλίδι, είτε για όπλο με δέσμη λέιζερ (Bruner, 1996, p. 2).

Αν η μετάβαση από την οικογένεια στο σχολείο, συντελεί στην αποκέντρωση της γνωστικής δραστηριότητας του ατόμου, η μετάβαση από την τάξη στη κοινότητα θέτει αυτήν την αποκέντρωση της γνωστικής δραστηριότητας, υπό περαιτέρω συλλογική διαπραγμάτευση. Αυτή η συλλογική διαπραγμάτευση, λειτουργώντας ως πλασιοθετημένο νοητικό εργαλείο, από τη μια περιορίζει τις ατομικές επιλογές δράσης, από την άλλη δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση αναδυόμενων ιδιοτήτων, προϊόντων της συλλογικής αλληλεπίδρασης, που δεν θα μπορούσαν να προκύψουν από την απομονωμένη ατομική δράση. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Wertsch και Kazak:

¹⁵ Αυτή η μετάβαση συνίσταται σύμφωνα με το Piaget στη: “δυνατότητα του παιδιού να λάβει υπόψη του μεμονωμένα όλες τις πτυχές μιας κατάστασης και να απορρίψει τα στοιχεία που δεν ταιριάζουν με τη δεδομένη κατάσταση.” (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 164).

Ο σκοπός της διδασκαλίας σε αυτή την οπτική, είναι να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν άριστοι χρήστες ενός συστήματος σημείων. Το αποτέλεσμα είναι ένα είδος “κατανεμημένου γνώσκειν”¹⁶ (Salamon, 1993) με όρους της σύγχρονης γνωσιακής επιστήμης. Ονομαστικά, περιλαμβάνει την κατανομή ανάμεσα στα πολιτισμικά εργαλεία και τα ενεργά δρώντα υποκείμενα που τα χρησιμοποιούν. Υπό αυτή την οπτική, η διδασκαλία ισοδυναμεί με ένα είδος “δαμάσματος” ή “εξημέρωσης” των αρχικών ερμηνειών για τον κόσμο. Αυτό το δάμασμα εμπεριέχει και πλεονεκτήματα και κόστος, γιατί τα πολιτισμικά εργαλεία κομίζουν αναπόφευκτα και “περιορισμούς” και “νέες δυνατότητες”¹⁷... (Wertsch & Kazak, 2011, p. 155).

Τα διαθέσιμα πολιτισμικά εργαλεία διαμορφώνουν την ανθρώπινη νόηση. Ο εγγράμματος νους είναι διαφορετικός από τον προφορικό νου. Κάποιες ιδιότητες, όπως η ικανότητα απομνημόνευσης, τροποποιήθηκαν ή χάθηκαν, κάποιες άλλες ιδιότητες αναπτύχθηκαν¹⁸. Για παράδειγμα, στις εγγράμματες κοινωνίες μπορεί να επιτυγχάνεται η αυτολεξεί απομνημόνευση ενός κειμένου, αφού ο αναγνώστης μπορεί να το διαβάξει ξανά και ξανά μέχρι να το αποστηθίσει. Αντίθετα, στις προφορικές κοινωνίες, αυτολεξεί απομνημόνευση δεν υφίσταται, γιατί αυτό δεν μπορεί καν να εξακριβωθεί, αφού δεν υπάρχει η δυνατότητα καταγραφής και σύγκρισης (Ong, 2002, p. 57). Ο εγκέφαλος ενός συστηματικού σύγχρονου ιστορικού, διαφέρει από τον εγκέφαλο ενός προφορικού “παραμυθά” που διηγείται στα παιδιά, συνδυάζοντας κομμάτια από διαφορετικές ιστορίες (Bruner, 1996, p. 3). Κατ’ αντιστοιχία, αναμένουμε ο “ψηφιακός” νους να είναι ποιοτικά διαφορετικός από τον εγγράμματο νου. Για παράδειγμα, η αρχιτεκτονική του παγκόσμιου ιστού στη βάση συνεχών υπερσυνδέσεων, από τη μία ενισχύει την ικανότητα των ατόμων να πλοηγούνται από σελίδα σε σελίδα και από θέμα σε θέμα, από την άλλη τα δυσκολεύει να διατηρούν συγκεντρωμένη την προσοχή τους σε ένα κείμενο για μεγάλο χρονικό διάστημα. Με μια παρατήρηση: ο ψηφιακός νους δεν είναι κάτι ενιαίο, δεν είναι ένας μοναδικός πολιτισμικός ενισχυτής και ούτε έχει “σταθεροποιηθεί”, όπως

¹⁶ Αποδίδοντας τον όρο *distributed cognition*.

¹⁷ Αποδίδοντας τον όρο *affordances*.

¹⁸ Κάθε νοητική δραστηριότητα είναι πολιτισμικά πλαισιοθετημένη. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Bruner: “Δεν μπορείς να κατανοήσεις τη νοητική δραστηριότητα, αν δεν λάβεις υπόψη την κουλτούρα, το πολιτισμικό πλαίσιο και τους πόρους του, όλα που προσδίδουν στη νόηση μορφή και εύρος εφαρμογής. Η μάθηση, η απομνημόνευση, η ομιλία, η φαντασία: όλα αυτά γίνονται εφικτά μέσω της συμμετοχής σε μια κουλτούρα.” (Bruner, 1996, p. xi).

συνέβη με τη γραφή. Είναι διαφορετικός ο ψηφιακός νους του web 1.0, όπου το άτομο ήταν παθητικός καταναλωτής διασυνδεδεμένων ιστοσελίδων, είναι διαφορετικός ο ψηφιακός νους του web 2.0¹⁹, όπου το άτομο αλληλεπιδρά με ψηφιακά τεχνουργήματα, συνεισφέροντας υλικό στο διαδίκτυο, και είναι άλλος ο ψηφιακός νους του ατόμου που συμμετέχει ενεργά σε δυνητικές κοινότητες και, αλληλεπιδρώντας με άλλους ανθρώπους, διαπραγματεύεται και παράγει συλλογικά τα ψηφιακά τεχνουργήματα.

Η προφορική κουλτούρα έχει την τάση να ενώνει τους ανθρώπους σε συλλογικότητες: όσοι ακούνε κάποιον ομιλητή συγκροτούν αυτόματα ένα ακροατήριο, μια ενότητα ατόμων, μια συλλογικότητα (Ong, 2002, p. 73). Αντίθετα, δεν υπάρχει ανάλογη λέξη για όσους διαβάζουν ένα συγγραφέα. Το αναγνωστικό κοινό είναι ποιοτικά διαφορετικό από το ακροατήριο, δεν υπάρχει δυνατότητα για οριζόντιες αλληλεπιδράσεις (Ong, 2002, p. 73). Η ψηφιακή κουλτούρα της Wikipedia επαναφέρει, κατά κάποιο τρόπο, την ενότητα στον εγγράμματο πολιτισμό: τα άτομα σχηματίζουν μια κοινότητα συντακτών και συν-δημιουργούν λήμματα – ψηφιακά τεχνουργήματα. Τα άτομα στις εγγράμματες κοινωνίες κατακτούν την τυπική σκέψη και την επιστημονική μέθοδο, γιατί ενδεχόμενα η γραφή αποτελεί το διαμεσολαβητή της ιστορίας του δυτικού πολιτισμού, σε αντίθεση με τα άτομα των προφορικών κοινωνιών, στις οποίες δεν υφίσταται γραπτή ιστορία (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 165). Στις δυνητικές κοινότητες, η κοινοτική κουλτούρα διαμεσολαβεί τη συλλογική ιστορία της ομάδας, δηλαδή τις ατομικές ιστορίες των μελών και το προϊόν της αλληλεπίδρασής τους, οδηγώντας σε γνωστικούς μετασχηματισμούς που δεν έχουν προσδιοριστεί ακόμα, αλλά των οποίων ένα εμφανές αποτέλεσμα παρατηρούμε: τη μεγαλύτερη εγκυκλοπαίδεια στην ιστορία της ανθρωπότητας (παρά τα μειονεκτήματα που μπορούν να εντοπιστούν).

Η ίδια η ανάπτυξη της ανθρώπινης νόησης δεν είναι υπόθεση ενός αποσπασμένου ατόμου, αλλά γεννιέται στη συλλογική κοινωνική πρακτική, στη διαδικασία ιστορικής, πολιτισμικής ανάπτυξης της ανθρωπότητας (Δαφέρμος, 2002, p. 198).

¹⁹ Η κεντρική διαφορά του web 2.0 από το web 1.0 συνίσταται στην εκρηκτική αύξηση της παραγωγής περιεχομένου από τους απλούς χρήστες (Tsekeris & Katerelos, 2012).

Σύμφωνα με τον Vygotsky, η ανάπτυξη των ανώτερων γνωστικών διαδικασιών του ανθρώπου περιλαμβάνει τη χρήση σημείων τα οποία διαμεσολαβούν και ελέγχουν τη δράση του και την ανάπτυξή του, σε αναλογία με το ρόλο των υλικών εργαλείων στη σχέση του ανθρώπου με τη φύση (Δαφέρμος, 2002, p. 143). Διαμέσου αυτών των πολιτισμικά συγκροτημένων νοητικών εργαλείων, ο άνθρωπος εμπλουτίζει και αναπτύσσει τα ήδη παρόντα γνωστικά του εφόδια (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 214). *“Ακόμα και οι διατομικές νοητικές διαφοροποιήσεις μπορούν να αποδοθούν στις διαφορετικές ευκαιρίες που τα διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια παρέχουν, παρόλο που δεν είναι αυτή η μόνη πηγή διαφοροποιήσεων στις νοητικές λειτουργίες.”* (Bruner, 1996, p. 4). Ως φορείς διαμεσολάβησης των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών του ψυχολογικού υποκειμένου, κατά τον Vygotsky, μπορούν να δράσουν τα υλικά εργαλεία, τα ψυχολογικά εργαλεία και ο ανθρώπινος διαμεσολαβητής (Kozulin, 1998, p. 3). Στην κοινότητα των συντακτών της Wikipedia, ο σημαντικός πολιτισμικός ενισχυτής της γραφής αποκτά μια συλλογική, κοινωνική δυναμική, τα λήμματα της εγκυκλοπαίδειας παράγονται ως προϊόντα συνεργατικής συγγραφής και συλλογικής διαπραγμάτευσης (η οποία περιλαμβάνει αμφισβητήσεις, αντιπαράθεσεις, συγκρούσεις και συναινέσεις ή ακόμα και μόνιμες ρήξεις ή αποχωρήσεις μελών), ενώ η κοινοτική διεργασία στο σύνολό της, συμπεριλαμβανομένου των ανθρώπων και της κουλτούρας τους, αποκτά το ρόλο ενός εργαλείου το οποίο διαμεσολαβεί την γνωστική ανάπτυξη των μαθητών-συντακτών.

Αυτή η συλλογική διαπραγμάτευση του περιεχομένου στη Wikipedia περιλαμβάνει αντιπαράθεσεις και συγκρούσεις²⁰: *“την αντίθεση των στρατηγικών επίλυσης που επιλέγονται από τα υποκείμενα για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες του δεδομένου προβλήματος”* (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 281)²¹, αρκεί η διαχείριση αυτών των διαφορετικών απόψεων από την κοινότητα να γίνει με *“τρόπο που να επιτρέπει τον συντονισμό τους και την εξεύρεση μιας λύσης κοινά αποδεκτής στο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα σε κατάσταση συνεργασίας υποκείμενα.”* (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 286). Οι διαφορετικές και αντιτιθέμενες απόψεις που εκφράζονται σε διαπροσωπικό επίπεδο για το περιεχόμενο της εγκυκλοπαίδειας (το

²⁰ Στην πιο ακραία μορφή τους οι συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας οδηγούνται σε “διορθωτο-πόλεμους”- edit wars (http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Edit_warring).

²¹ Όπως καταδεικνύουν οι έρευνες των Doise, Mugny και Perret-Clermont, της μετα-πιαζετικής σχολής της Γενεύης (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 281-286).

προϊόν της κοινοτικής διεργασίας), οδηγούν σε δεύτερο χρόνο στη γνωστική εξέλιξη του ατόμου:

Πράγματι, η κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση είναι μια πηγή γνωστικής και κοινωνικής ανισορροπίας, πράγμα που εμφανίζεται σε δύο επίπεδα: πρώτον, σε διαπροσωπικό, με τις διαφορές των απόψεων ανάμεσα σε πολλά υποκείμενα και δεύτερον, σε ενδοατομικό, όταν το υποκείμενο καθοδηγείται στην αμφισβήτηση της ίδιας του της απάντησης, όταν διαπιστώνει την πιθανότητα εμφάνισης μιας διαφορετικής απάντησης από τη δική του, στη βάση του ίδιου συλλογισμού. Η δυσκολία στην εξεύρεση μιας λύσης, όπως και η δυνατότητα ανίχνευσης αυτής της λύσης, είναι διαδικασίες ταυτόχρονα γνωστικές και κοινωνικές. Τα υποκείμενα ασκούνται λοιπόν στον συντονισμό των απόψεών τους και στην επεξεργασία ενός συστήματος που τους επιτρέπει τη συμφωνία (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 286).

Οι αντιπαράθεσεις ανάμεσα στα μέλη ενός συστήματος δραστηριότητας αποτελούν το κλειδί στην κατανόηση των προβληματικών αδιεξόδων αλλά και της δυνατότητας για μετασχηματισμό και ανάπτυξη των επιμέρους μελών και του συστήματος ως ενιαίου όλου (Engeström, 2008, p. 5). Η κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση, που συμβαίνει πολύ συχνά όταν υπάρχουν αντίθετες απόψεις ανάμεσα στους συντάκτες για το περιεχόμενο ενός λήμματος, οδηγεί τα υποκείμενα σε μια κατάσταση γνωστικής και κοινωνικής ανισορροπίας²². Μακριάν της ισορροπίας η διατήρηση της προηγούμενης γνωστικής ισορροπίας των υποκειμένων δεν αποτελεί πλέον δυνατή κατάσταση στο σύστημα των συντακτών. Προκειμένου να προχωρήσει σε ένα νέο αναπτυξιακό στάδιο, η δυνητική μαθησιακή κοινότητα θα χρειαστεί να αντιμετωπίσει τις γνωστικές συγκρούσεις και τις κοινωνικές ρήξεις και να ανοίξει ένας πολυφωνικός διάλογος ανάμεσα σε αυτό που προσφέρει η εκπαιδευτική ομάδα και σε αυτό που αναμένουν τα μέλη της κοινότητας. Η είσοδος σε αυτή τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης θα σήμαινε το άνοιγμα του διαλόγου για τον προσδιορισμό κριτηρίων αξιολόγησης της συνεισφοράς των μαθητών. Ένας τέτοιος κοινωνικο-γνωστικός επαναπροσδιορισμός περιλαμβάνει αναγκαστικά τη

²² Βλέπε και την εξελισσόμενη συζήτηση των ενδιαφερόμενων συντακτών για το περιεχόμενο στο λήμμα “Σφαγή του Κατόν” (http://el.Wikipedia.org/wiki/Συζήτηση:Σφαγή_του_Κατόν) στην Ελληνική Wikipedia (2^ο κεφάλαιο – Εικόνα 2.11).

μετάβαση από την ομαλότητα και τη σταθερότητα στην αποσταθεροποίηση και στην αβεβαιότητα (Engeström, 2008, p. 47).

Η κοινωνική αντιπαράθεση θα οδηγήσει κάποιους συντάκτες σε αυτο-ρύθμιση και σε ενδεχόμενες γνωστικές προσαρμογές (αναγνωρίζοντας τις διαφορετικές απόψεις που υπάρχουν για το ίδιο θέμα και κατανοώντας τη θέση και τα επιχειρήματα των άλλων) ή σε δογματικές στάσεις και σε απόρριψη κάθε διαφορετικής άποψης (όχι βάση επιχειρημάτων αλλά βάση κοινωνικής εναντίωσης). Στην πρώτη περίπτωση υπάρχει μαθησιακό όφελος για το υποκείμενο, ακόμα και αν παραμείνει στις ίδιες απόψεις, γιατί τώρα οι απόψεις αυτές ισχυροποιούνται βάση της κατανόησης των διαφορετικών γωνιών θέασης και της αντιπαράθεσης των επιχειρημάτων. Στη δεύτερη περίπτωση δεν υπάρχει γνωστικό όφελος, γιατί η δογματική στάση βασίζεται σε μια άκαμπτη κοινωνική εναντίωση: το άτομο “ιδιωτεύει”, αρνείται να δεχθεί ότι μπορεί να υπάρχουν διαφορετικές προτεινόμενες λύσεις για το ίδιο πρόβλημα (σωστές ή λανθασμένες, καλύτερες ή χειρότερες) και τις απορρίπτει *a priori*, επομένως δεν μπορεί να δει τη δική του λύση συγκριτικά με τις υπόλοιπες. Στο σημείο αυτό ερμηνεύουμε το φαινόμενο της κοινωνικο-γνωστικής σύγκρουσης με βάση τη θεωρία των δυναμικών συστημάτων. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο αντιμετωπίζουμε την ίδια την κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση ως μια κατάσταση “μακριάν της ισορροπίας”, την αυτο-ρύθμιση και την γνωστική προσαρμογή ως αυτο-οργάνωση (Κατερέλος, 2013, σ. 23)²³ μέσω της εισροής πληροφορίας στο σύστημα, ενώ η δογματική στάση αντιπροσωπεύει μια κατάσταση μέγιστης εντροπίας (Von Bertalanffy, 1968, p. 42)²⁴. Σε κάθε περίπτωση η μάθηση είναι συνάρτηση μιας πολιτισμικά πλαίσιοθετημένης κοινωνικής διαπραγμάτευσης. Όσο και αν κάποιες φορές φαίνεται ότι η γνωστική ανάπτυξη και πρόοδος είναι κάτι που συμβαίνει εντός του ατόμου, προϋποθέτει την αναζήτηση και την κατασκευή νοημάτων, που σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να συμβεί σε πολιτισμικό κενό, εκτός του πλαισίου που θέτει το συμβολικό σύστημα μιας δεδομένης κουλτούρας (Bruner, 1996, p. 3).

²³ “Η αυτο-οργάνωση είναι μια τάση των συστημάτων που χαρακτηρίζεται από αστάθεια («μακράν ισορροπίας») και αναδεικνύει την τάση τους να δημιουργούν νέες και σταθερές δομές. Οι νέες δομές κτίζονται με βάση την ανατροφοδότηση ή τη ροή πληροφορίας ανάμεσα σε υποσυστήματα” (Κατερέλος, 2013, σ. 23).

²⁴ “Η εντροπία, όπως ήδη γνωρίζουμε είναι ένα μέτρο της αταξίας. Επομένως, η αρνητική εντροπία (Σ.τ.Μ: ανωτροπία) ή διαφορετικά η πληροφορία, είναι ένα μέτρο της οργάνωσης, καθώς είναι απίθανο να προκύψει σε μια τυχαία κατανομή.” (Von Bertalanffy, 1968, p. 42).

Κεντρική έννοια στην παιδαγωγική θεωρία του Vygotsky αποτελεί η *Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης*: είναι η απόσταση ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να επιτελέσει μια δεδομένη χρονική στιγμή ο μαθητής μόνος του και σε αυτό που μπορεί να επιτελέσει, την ίδια χρονική στιγμή, με την καθοδήγηση ή συνεργασία κάποιων άλλων (Δαφέρμος, 2002, p. 198). Ουσιαστικά, η *ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης* του Vygotsky αντιπροσωπεύει τη γνωστική ανάπτυξη και πρόοδο που επίκειται, είναι εν τω γίνεσθαι, αλλά δεν έχει ακόμα τελεστεί, χωρίς να εξυπακούεται ότι αυτή η ανάπτυξη θα επιτευχθεί τελικά. Ο καταλύτης στην επίτευξη αυτής της ανάπτυξης είναι η συνεργασία με κάποιους άλλους, γιατί σύμφωνα με τον Vygotsky: “... όλες εκείνες τις δραστηριότητες που μπορεί να πραγματοποιήσει σήμερα το παιδί σε συνεργασία με κάποιους άλλους, αύριο θα μπορεί να τις υλοποιήσει μόνο του.” (Δαφέρμος, 2002, p. 198). “Με άλλα λόγια, ο κοινωνικός δομισμός αντιλαμβάνεται την έννοια της «νοημοσύνης» ως μία κοινωνική και ιστορική διαδικασία που οδηγεί από την συν-πραξη στην συν-εννόηση.” (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 292). Ο Engeström χρησιμοποιεί την έννοια της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης για να προσδιορίσει τη συνολική αναπτυξιακή δυναμική ενός συλλογικού συστήματος δραστηριότητας (ως ενιαίου όλου), όταν αλληλεπιδρά, συνεργατικά ή συγκρουσιακά, με άλλα τέτοια συστήματα (Engeström, 2008, p. 5). Για παράδειγμα, η εκπαιδευτική ομάδα (καθηγητές-μαθητές) μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύστημα δραστηριότητας που αλληλεπιδρά με το σύστημα δραστηριότητας της Wikipedia: αυτό που μπορεί να καταφέρει σήμερα η εκπαιδευτική ομάδα με τη συνδρομή της βικιπαιδικής κοινότητας, θα μπορεί να το κάνει στο μέλλον αυτόνομα²⁵.

Απότοκος της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης είναι η *ομαδοσυνεργατική* προσέγγιση στη διδασκαλία με βασικό άξονα τη δημιουργία ανομοιογενών μαθητικών ομάδων:

Χαρακτηριστικό στοιχείο της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης του L. Vygotsky είναι, ότι απέρριπτε κατηγορηματικά τη δημιουργία ομοιογενών, «καθαρών» ομάδων στη βάση του δείκτη νοημοσύνης, της σχολικής επίδοσης, της κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης των μελών τους και υιοθετούσε την αρχή του ενιαίου σχολείου. Οι

²⁵ Θα μπορεί να το καταφέρει η ομάδα ως σύστημα, ως ενιαίο όλον, όχι κατ’ ανάγκην τα επιμέρους άτομα. Πρόκειται δηλαδή για μια συστημική θεώρηση στην έννοια της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης.

ανομοιογενείς, μικτές ομάδες δημιουργούν τις βέλτιστες συνθήκες για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, τα οποία εντάσσονται σ' αυτές. Τα μέλη της ομάδας αποκομίζουν αμοιβαίο όφελος και αναπτύσσονται αρμονικότερα και πολύπλευρα (Δαφέρμος, 2002, p. 199).

Η αξιοποίηση της Wikipedia στην τυπική εκπαίδευση φαίνεται να δημιουργεί ανομοιογενείς ομάδες βικιπαιδιστών – μαθητών οι οποίες είναι, κατά τον Vygotsky, ιδανικές για τη μάθηση²⁶. Από τη μία, τα μέλη της κοινότητας αναγκάζονται να επικοινωνήσουν με λογικά οργανωμένο τρόπο την κουλτούρα τους, συμπεριλαμβανομένου των κανόνων και των πρακτικών τους, στους μαθητές και στους καθηγητές. Έτσι, τα ίδια τα μέλη της κοινότητας αποκτούν καλύτερη επίγνωση της κοινοτικής κουλτούρας, των δυνατοτήτων της και των πιθανών αδυναμιών ή ελλείψεων του κοινοτικού τρόπου ζωής και δράσης. Ταυτόχρονα, οι μαθητές, μέσα από την αλληλεπίδραση και την καθοδήγηση των μελών της κοινότητας, εσωτερικεύουν²⁷ την κοινοτική κουλτούρα, υιοθετώντας τις πρακτικές της και κατακτώντας τα πολιτισμικά της επιτεύγματα, ενώ με τη δράση τους επί του κοινοτικού περιβάλλοντος (ανάπτυξη λημμάτων, αλληλόδραση συντακτών και αντιπαράθεσεις απόψεων) οδηγούνται στην κατάκτηση της γνώσης²⁸. Αυτή η εσωτερίκευση του κοινοτικού κεκτημένου δεν γίνεται αυτόματα. Προϋποθέτει ένα επίπεδο γνωστικής – πολιτισμικής ετοιμότητας του μαθητή (Δαφέρμος, 2002, p. 201; Παπαμιχαήλ, 2003, p. 186).

Ο ρόλος του καθηγητή για την προετοιμασία και την οργάνωση της παρέμβασης είναι κρίσιμος. Ουσιαστικά ο καθηγητής αναλαμβάνει το έργο της “*παιδαγωγικής, κοινωνικής διαμεσολάβησης (ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης)*” (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 295). Οι μαθητές χρειάζεται να γνωρίζουν κάποια βασικά στοιχεία για την κοινότητα στην οποία θα

²⁶ Επίσης, και σύμφωνα με την μετα-πιαζετική σχολή της Γενεύης, οι ανομοιογενείς ομάδες ατόμων διευκολύνουν τη δημιουργία αντιπαραθέσεων στις προτεινόμενες λύσεις με αποτέλεσμα τη γνωστική πρόοδο σε ατομικό επίπεδο (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 286).

²⁷ Σύμφωνα με τον Vygotsky: “*η οποιαδήποτε ψυχική λειτουργία στην ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται δύο φορές. Πρωταρχικά, ως συλλογική, κοινωνική δραστηριότητα, δηλαδή ως εξωψυχική διαδικασία και, κατά δεύτερον, ως ατομική δραστηριότητα, ως εσωτερική μορφή της νόησης του παιδιού, ως λειτουργία ενδοψυχική.*” (Δαφέρμος, 2002, p. 199).

²⁸ Κοινός τόπος βιολόγων, γλωσσολόγων (Chomsky) αλλά και γενετικών επιστημολόγων (Piaget) είναι ότι δυο απαραίτητες συνθήκες για τη γνώση είναι αφενός το υποκείμενο να διαθέτει ήδη μια κατάλληλη γνωστική οργάνωση και, αφετέρου, να δράσει επί του περιβάλλοντός του (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 186).

ενταχθούν, αλλιώς οι παραβιάσεις των κοινοτικών κανόνων θα είναι συνεχείς και σε τέτοια έκταση, ώστε να ενεργοποιήσουν τις αντανάκλαστικές άμυνες των μελών της κοινότητας και το πολιτισμικό σοκ²⁹ της προσαρμογής να είναι ανυπέρβλητο και ανασταλτικό για το σύνολο της παρέμβασης. Ο καθηγητής διαχειρίζεται τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος της κοινότητας, λειτουργεί ως διαμεσολαβητής της δυνητικής κουλτούρας και του δυνητικού τρόπου ζωής³⁰ των μελών, ώστε οι μαθητές να μπορούν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία³¹, χωρίς ωστόσο να υποκαθιστά την αυτόνομη δράση τους στο δυνητικό χώρο, που αποτελεί και ζητούμενο. Η πολιτισμική αυτή διαμεσολάβηση καθίσταται ακόμα πιο αναγκαία λόγω των ιδιαίτερων απαιτήσεων των εκπαιδευτικών δράσεων στη Wikipedia (απότομη ένταξη στην κοινοτική ζωή ενός μεγάλου πλήθους μαθητών). Ο Engeström περιγράφει τη *ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης* του συστήματος ως ένα “αόρατο πεδίο μάχης” (invisible battleground), όπου συμβαίνουν συνέχεια κοινωνικές αναταράξεις (Engeström, 2008, p. 62). Στη *Δυνητική Μαθησιακή Κοινότητα* οι συγκρούσεις είναι μέρος του κανόνα, δεν αποτελούν σπάνια εξαιρέση³². Αυτές οι κοινωνικο-γνωστικές συγκρούσεις μπορούν να δράσουν είτε ανασταλτικά είτε αναπτυξιακά για ένα σύστημα δραστηριότητας (Engeström, 2008, p. 62). Ο ρόλος του καθηγητή ως διαπολιτισμικού διαμεσολαβητή είναι καταλυτικός στη διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών επικοινωνίας και μάθησης. Ο Skinner, αναφερόμενος στη διδασκαλία επισημαίνει:

Ο σκοπός της εκπαίδευσης όμως μπορεί να διατυπωθεί με όρους ανάλυσης της συμπεριφοράς: ένας εκπαιδευτικός ρυθμίζει τις συναρτήσεις κάτω από τις οποίες ο μαθητής αποκτά συμπεριφορά η οποία θα του είναι ωφέλιμη κάτω από άλλες συναρτήσεις αργότερα. Οι διδακτικές συναρτήσεις πρέπει απαραίτητα να είναι

²⁹ Ο όρος *πολιτισμικό σοκ* χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον ανθρωπολόγο Kalervo Oberg το 1960. Το πολιτισμικό σοκ προκαλείται από την απώλεια των οικείων πολιτισμικών σημάτων και συμβόλων αναφοράς, καθώς το άτομο εντάσσεται σταδιακά σε μια διαφορετική κουλτούρα. Πηγή: OpenStax College, *Introduction to Sociology*. OpenStax College. 21 June 2012. <http://cnx.org/content/col11407/latest/>

³⁰ Η δυνητική κουλτούρα συνιστά ένα τρόπο ζωής “ στον οποίο η «πραγματικότητα» αντιπροσωπεύεται από ένα κοινά διαμοιραζόμενο συμβολισμό ανάμεσα στα μέλη μιας πολιτισμικής κοινότητας” (Bruner, 1996, p. 3).

³¹ Σύμφωνα με τον Bruner: “Το δοκιμαστικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης προϋποθέτει ότι η ανθρώπινη νοητική δραστηριότητα δεν είναι ούτε απομονωμένη ούτε ασκείται αβοήθητη και ανεπηρέαστη, ακόμα και όταν συμβαίνει “μέσα στο κεφάλι”. Είμαστε το μόνο είδος στο οποίο η διδασκαλία έχει εξέχοντα ρόλο. Η νοητική ζωή βιώνεται μαζί με τους άλλους, πλάθεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να επικοινωνείται και να ξεδιπλώνεται με τη βοήθεια πολιτισμικών κωδικών, παραδόσεων και παρόμοιων εργαλείων.” (Bruner, 1996, p. xi).

³² “πόλεμος πάντων μὲν πατήρ ἐστι” - Ηράκλειτος

τεχνητές· δεν γίνεται αλλιώς. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να φέρει αρκετή από τη ζωή του μαθητή μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας για να διαπλάσει συμπεριφορά η οποία θα είναι κατάλληλη για τις συναρτήσεις που αυτός θα αντιμετωπίσει αργότερα (Skinner, 2013/1974, p. 233).

Τώρα πλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί κυριολεκτικά να φέρει μια ολόκληρη κοινότητα μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός μαζί με την κοινότητα και τους μαθητές συνδιαμορφώσουν τις συνθήκες μάθησης. Η διαδικασία επιπολιτισμού σε μια δυνητική κουλτούρα, μέσω συνεργασιών, συγκρούσεων και ρήξεων, οδηγεί στη μάθηση, διαμορφώνοντας ζώνες εγγύτερης ανάπτυξης, τόσο σε ατομικό όσο και σε συστημικό επίπεδο. Η συγκρότηση της δυνητικής μαθησιακής κοινότητας, μέσω της αξιοποίησης του κοινοτικού στοιχείου στην τυπική εκπαίδευση, η μάθηση σε κοινότητες και οι κοινότητες που μαθαίνουν, η διαδρομή από τη *συν-πράξη*, στη *συν-εννόηση*³³ και στο *συν-είδεναι* αποτελούν χρήσιμα παιδαγωγικά και πολιτισμικά εργαλεία προς μια συστημική, ολιστική και πλαισιοθετημένη εκπαιδευτική θεωρία της μάθησης.

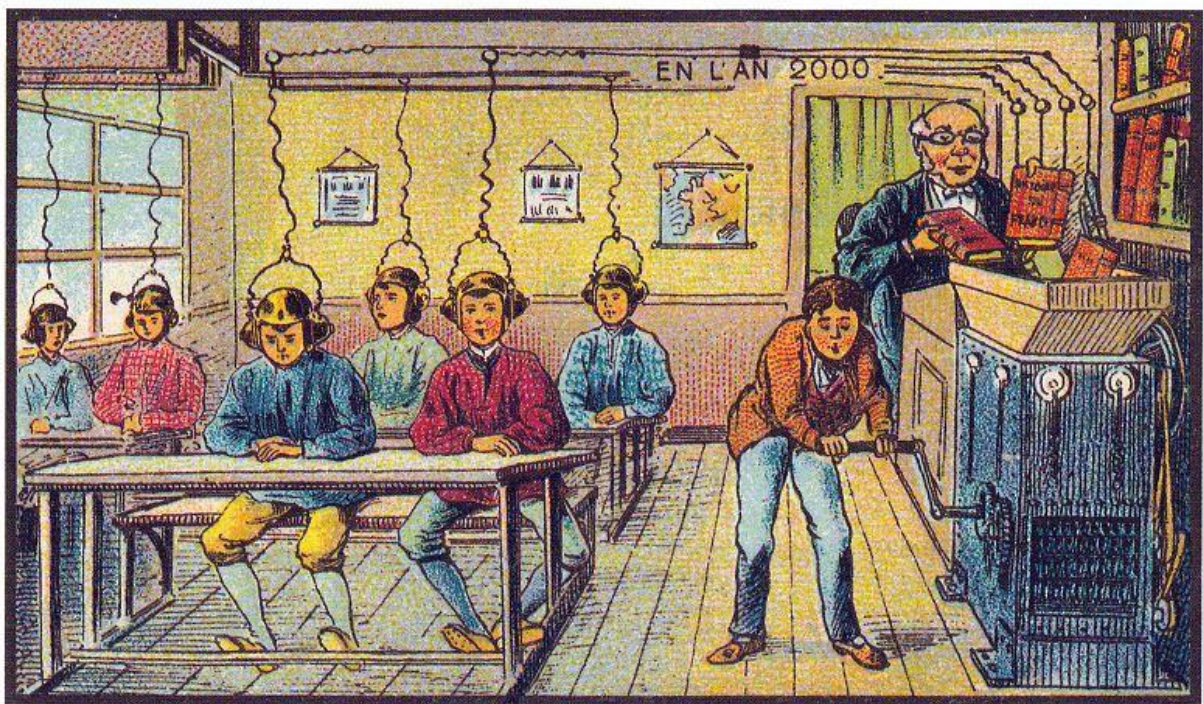
³³ “Η κοινωνική κατάσταση «έρχεται πρώτη», αποτελεί τη βάση της ανάπτυξης κάθε γνωστικής ή γλωσσικής συμπεριφοράς, ρυθμίζει τη συνεργασία και τη συμβίωση από το πεδίο της σύν-πραξης έως το πεδίο της συν-εννόησης.” (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 116).

7.3. Κοινότητες και Διαδικτυακή Μάθηση

Η μάθηση και η διαδικτυακή μάθηση μέχρι σήμερα

Στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης του παγκόσμιου ιστού (www), ο χρήστης ήταν παθητικός καταναλωτής του υλικού που κάποιος άλλος τοποθετούσε στις διάφορες ιστοσελίδες. Το περιεχόμενο των ιστοτόπων δεν μπορούσε να διαμορφωθεί από τους τελικούς χρήστες. Η πρώτη φάση του ιστού (τώρα χαρακτηρίζεται ως web 1.0) μοιάζει με την προσέγγιση της προγραμματισμένης διδασκαλίας: μια μηχανή που ουσιαστικά προγραμματίζει τον μαθητή, μεταφέροντάς του πληροφορίες και προβλήματα (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 150). Αυτή η προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία απεικονίζεται χαρακτηριστικά σε μια φουτουριστική εικόνα του 1900, για τον τρόπο που φανταζόντουσαν τη διδασκαλία το 2000 (Εικόνα 7.2). Ο μαθητής εμφανίζεται ως παθητικός δέκτης πληροφοριών απευθείας στο κεφάλι του, στην ουσία προγραμματίζεται από τον ενήλικα-δάσκαλο. Το μόνο που φαίνεται να αλλάζει το έτος 2000 σε σχέση με το 1900 είναι το στοιχείο της τεχνολογικής διαμεσολάβησης: ο δάσκαλος χρησιμοποιεί ένα μηχάνημα για να μεταφέρει τις γνώσεις από τα βιβλία, στα κεφάλια των μαθητών του. Αυτό το υπόδειγμα εκπαιδευτικής διαδικασίας εφαρμόζεται σταθερά καθ' όλη τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα

και συνεχίζεται μέχρι σήμερα με διαφορετικές παραλλαγές της ίδιας μορφής. Πολλές σύγχρονες πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης, που συχνά “πλασάρονται” με τυμπανοκρουσίες ως καινοτόμες, ακολουθούν ακριβώς το υπόδειγμα της Εικόνας 7.2. Ο σύγχρονος δάσκαλος, που χρησιμοποιεί πίνακα και κιμωλία, δεν είναι επαρκής, ενώ αντίθετα αυτός που χρησιμοποιεί διαδραστικό πίνακα, πλατφόρμες moodle και ipads, ακριβώς με τον ίδιο τρόπο που χρησιμοποιούν άλλοι τον μαυροπίνακα, είναι μοντέρνος, καταρτισμένος και ικανός.



At School

Εικόνα 7.2. Η Γαλλία το έτος 2000: μια σειρά φουτουριστικών εικόνων από τον Jean-Marc Côté και άλλους καλλιτέχνες που εκδόθηκε στη Γαλλία τα έτη 1899, 1900, 1901 και 1910. Η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια διαδικασία προγραμματισμού των μαθητών. Το μόνο που αλλάζει είναι ότι ο ενήλικας-δάσκαλος δεν προγραμματίζει απευθείας τους μαθητές, αλλά αξιοποιεί ένα μηχάνημα που εκείνος τροφοδοτεί με πληροφορίες, διαμέσου βιβλίων και ενός μηχανήματος που μοιάζει με «μύλο που τα αλέθει». (πηγή: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:France_in_XXI_Century._School.jpg). © in Public Domain

Η προγραμματισμένη διδασκαλία: “περιελάμβανε την κατάτμηση σύνθετων αντιδράσεων σε απλές και πιο εύληπτες αντιδράσεις, τις οποίες στη συνέχεια διδασκόταν ο μαθητής σε διαδοχικά και ιεραρχημένα βήματα, ξεκινώντας από τα ευκολότερα και προχωρώντας στα συνθετότερα”

(Γενά, 2007, p. 48). Κάθε σωστό βήμα του μαθητή ακολουθούσε επιβεβαίωση της απάντησης, ενώ τα λάθος βήματα τα ακολουθούσε διδασκαλία, μέχρι να επιτευχθεί η επιθυμητή απάντηση. Η εφαρμογή της προγραμματισμένης διδασκαλίας οδήγησε στην εξατομικευμένη διδασκαλία και στην αυτοκαθοδηγούμενη διδασκαλία. Στην αυτοκαθοδηγούμενη διδασκαλία ο δάσκαλος μπορούσε ακόμα και να αντικατασταθεί από ένα αυτοματοποιημένο μηχάνημα ή έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή. (Γενά, 2007, p. 50).

Το υπόδειγμα της προγραμματισμένης και της αυτοκαθοδηγούμενης διδασκαλίας είναι σήμερα κυρίαρχο στην ηλεκτρονική μάθηση (e-learning). Η Daphne Coller, στην ομιλία της το 2012 στο TED για το Coursera, έναν ιστότοπο που προσφέρει μαζικά διαδικτυακά μαθήματα από κορυφαία πανεπιστήμια –κυρίως των ΗΠΑ- (Βλέπε και MOOCs παρακάτω) αναφέρει χαρακτηριστικά: *“Διότι, ως κοινωνία, δεν έχουμε τα μέσα να παρέχουμε σε κάθε φοιτητή ατομικό δάσκαλο. Μπορούμε ίσως να παρέχουμε σε κάθε φοιτητή έναν υπολογιστή ή ένα έξυπνο κινητό τηλέφωνο... Ο έλεγχος της γνώσης είναι εύκολο να επιτευχθεί με τη χρήση ενός υπολογιστή, διότι ο υπολογιστής δεν κουράζεται να σου δείχνει το ίδιο βίντεο πέντε φορές. Ούτε κουράζεται να βαθμολογεί την ίδια εργασία πολλές φορές, το είδαμε σε πολλά από τα παραδείγματα που σας έδειξα. Και μπορεί αυτή η εξατομίκευση να είναι στο αρχικό της στάδιο, αλλά ο στόχος είναι να την προωθήσουμε ακόμα περισσότερο.”*³⁴.

Ο Papert, προσέφερε μια σημαντική ουσιαστική αναστροφή στο υπόδειγμα της προγραμματισμένης διδασκαλίας του μαθητή: μέσω της γλώσσας προγραμματισμού Logo, ο μαθητής προγραμματίζει το μηχάνημα, αντί να προγραμματίζεται από αυτό (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 151). Η καινοτομία του Papert έγκειται στο ότι εκμεταλλεύεται την τεχνολογική πρόοδο, προκειμένου να προικαλέσει στην τάξη μια παιδαγωγική επανάσταση, και όχι για να διευκολύνει την αναπαραγωγή του ίδιου προβληματικού υποδείγματος της προγραμματισμένης διδασκαλίας (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 152). Ωστόσο, όπως σημειώνει ο Παπαμιχαήλ, ο Papert θεωρεί ότι ο μαθητής μπορεί να κατακτήσει τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες αποκλειστικά στη βάση των δικών του

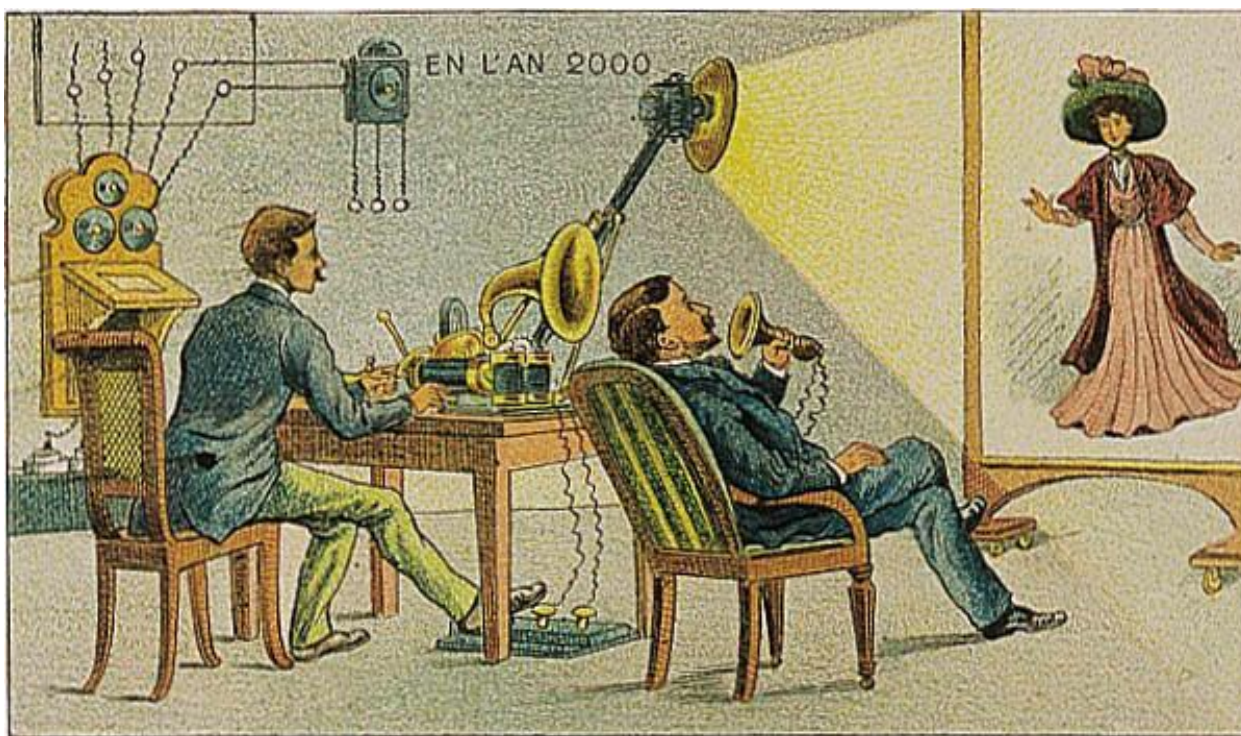
³⁴ Πηγή: http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education.html, ανακτήθηκε στις 14.5.2013.

χειρισμών και ανακαλύψεων επί των μικρόκοσμων της Logo (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 210). Έτσι, ο Papert παραγνωρίζει την καταλυτική δράση των άλλων ενηλίκων στην ανάπτυξη του μαθητή, όπως ανέδειξε ο Vygotsky με την έννοια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης. Παρά τη δημιουργία της Logo το 1967 και τη σημαντική συνεισφορά του Papert, έστω και αν παραγνωρίζει το στοιχείο της κοινωνικής διαμεσολάβησης στη μάθηση, ακόμα και σήμερα οι περισσότερες πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης στηρίζονται σε ένα μοντέλο προγραμματισμού του μαθητή. Το μόνο που αλλάζει είναι ότι ο προγραμματισμός αυτός διαμεσολαβείται πλέον από τους υπολογιστές και το διαδίκτυο (Εικόνα 7.2).

Το μοντέλο που ακολουθείται, στο μέχρι σήμερα κυρίαρχο υπόδειγμα ηλεκτρονικής μάθησης, είναι ένας καθηγητής και μικρός αριθμός μαθητών οι οποίοι συγκροτούν μια ολιγομελή δυνητική κοινότητα γύρω από ένα μάθημα ή μια σχολική τάξη, ώστε να είναι εύκολη η παρακολούθηση και η υποστήριξη των μαθητών από τον καθηγητή. Σε αυτό το μοντέλο υπάρχει οριζόντια οργάνωση και επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές αλλά ο πυρήνας είναι δάσκαλο-κεντρικός. Ο εκπαιδευτής ευθύνεται αποκλειστικά για το εκπαιδευτικό υλικό, τις εργασίες, την ανατροφοδότηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Παρά την ευρεία χρήση συστημάτων δυνητικών περιβαλλόντων εκπαίδευσης (VLEs), φαίνεται ότι αυτά έχουν μικρή ως ελάχιστη επίδραση στη διαμόρφωση νέων παιδαγωγικών διεργασιών στη τάξη (Dalsgaard, 2006). Οι μαθητές της δυνητικής κοινότητας είναι λίγοι, όσοι συγκροτούν και τη φυσική τάξη, και δεν είναι αρκετοί για να εμπλακούν σε οριζόντιες δράσεις μεταξύ τους, χωρίς την άμεση συνέργεια του καθηγητή τους. Στις διαδικτυακές κοινότητες ισχύει ο νόμος του Pareto: περίπου το 20% των μελών είναι υπεύθυνο για το 80% της κοινοτικής δράσης (Kollock, 1999). Αν δεν υπάρχουν αρκετοί συμμετέχοντες, οι συνεισφορές τους δεν είναι ικανές να συντηρήσουν το ενδιαφέρον για συμμετοχή.

Το web 2.0 (ή read/write web) αποτέλεσε ένα σημαντικό στάδιο εξέλιξης του διαδικτύου που σηματοδοτήθηκε από την ανάπτυξη των ιστολογίων και των διαφόρων social media (Tsekeris & Katerelos, 2012). Ο κάθε χρήστης του διαδικτύου μπορούσε πλέον να συνεισφέρει ενεργητικά υλικό στα ιστολόγια, στους ιστότοπους κοινωνικής

δικτύωσης και στο σύνολο των διαδικτυακών κοινωνικών μέσων. Η φάση αυτή του παγκόσμιου ιστού είναι ανάλογη με την προσέγγιση του Papert στην εκπαιδευτική διαδικασία (γλώσσα LOGO) και συνιστά μια ουσιαστική και σημαντική εξέλιξη: ο χρήστης του διαδικτύου μπορεί και διαμορφώνει τον ιστό, ο μαθητής μπορεί και προγραμματίζει το μηχάνημα. Στην *Εικόνα 7.3* φαίνεται μια ακόμα φουτουριστική εικόνα των αρχών του 20^{ου} αιώνα: ο θεατής αλληλεπιδρά με τον ηθοποιό στο κινηματογράφο και, επομένως, συνδιαμορφώνει την παράσταση. Αυτό που λείπει από την *εικόνα 7.3*, και από το υπόδειγμα του Papert εν γένει, είναι το κοινωνικό στοιχείο, η κοινωνική ομάδα, η κοινότητα. Ο μαθητής εξακολουθεί να αλληλεπιδρά με ψηφιακά τεχνουργήματα (digital artefacts) στη βάση μιας δυαδικής σχέσης, έστω και αν τα “προγραμματίζει” αυτός, έστω και αν αυτά μπορούν να αντιδράσουν απρόβλεπτα.



Εικόνα 7.3. Η Γαλλία το έτος 2000: μια σειρά φουτουριστικών εικόνων από τον Jean-Marc Côté και άλλους καλλιτέχνες που εκδόθηκε στη Γαλλία τα έτη 1899, 1900, 1901 και 1910. Διαδραστικός κινηματογράφος ή web 2.0; Ο θεατής αλληλεπιδρά με τον ηθοποιό και συνδιαμορφώνει το φιλμ. (πηγή: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:France_in_XXI_Century._Correspondance_cinema.jpg). © in Public Domain

Το επόμενο στάδιο στην εξέλιξη του διαδικτύου διαφαίνεται ήδη με αφετηρία τις τεχνολογίες web 2.0, τα social media και τους τρόπους με τους οποίους οι χρήστες χρησιμοποιούν αυτές τις τεχνολογίες και αυτο-οργανώνονται³⁵ σε συλλογικότητες. Είναι το εθελοντικό, ανοικτό, συνεργατικό, κοινοτικό διαδίκτυο με εφαρμογές σε ένα πλήθος κοινωνικών δραστηριοτήτων και στην εκπαίδευση: “Για πρώτη φορά στην ιστορία της ανθρώπινης επικοινωνίας το ακροατήριο «audience» αυτονομείται, από-μαζικοποιείται, εξατομικεύεται και κινητοποιείται, κατά τρόπο διαλογικό/διαδραστικό, γνήσια δημοκρατικό και ουσιαστικά συμμετοχικό” (Τσέκερης, 2009). Ομάδες χρηστών σχηματίζουν κοινωνικά δίκτυα και δυνητικές κοινότητες, συνήθως σε ανοικτή και εθελοντική βάση. Η Wikipedia αποτελεί ένα ζωντανό παράδειγμα μιας δυνητικής κοινότητας εθελοντών που δημιούργησε και εξελίσσει τη μεγαλύτερη διαδικτυακή εγκυκλοπαιδεία στην ιστορία της ανθρωπότητας (πάνω από 4.200.000 λήμματα μόνο στην Αγγλική έκδοση³⁶). Οι κοινότητες αυτές είναι ανομοιογενείς, αποτελούμενες από μέλη σε διάφορα στάδια μύησης: newbies, παλαιοί χρήστες και όλες οι ενδιάμεσες αποχρώσεις. Οι ανομοιογενείς ομάδες, σύμφωνα με τον Vygotsky, δημιουργούν τις βέλτιστες συνθήκες μάθησης (Δαφέρμος, 2002, p. 199). Η αξιοποίηση αυτών των δυνητικών κοινοτήτων στην τυπική εκπαίδευση, οδηγεί στη δημιουργία ακόμα πιο ανομοιογενών ομάδων με τα τυπικά μέλη των κοινοτήτων να καθοδηγούν τους μαθητές στην κοινοτική διεργασία και να επικοινωνούν σε αυτούς την κοινοτική κουλτούρα. Αυτή η διαδικασία, σύμφωνα με την κοινωνιο-γνωστική θεωρία του Vygotsky, διευκολύνει το σχηματισμό *ζωνών επικείμενης ανάπτυξης*³⁷, δηλαδή οι μαθητές πραγματοποιούν με τη συνδρομή των μελών της

³⁵ “Με την αυτο-οργάνωση, ίσως μια άλλη λέξη για την ανάδυση, σχηματίζονται πολύπλοκα κοινωνικά μορφώματα όπως οι ομάδες (ή υποσυστήματα) και αυτές συνεχίζουν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους πιθανώς σε μορφώματα ανώτερου επιπέδου” (Κατερέλος, 2013, σ. 23).

³⁶ Πηγή: http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Size_of_Wikipedia (12 Απριλίου 2013).

³⁷ Όπως παρατηρεί ο Παπαμιχαήλ, η απόδοση του όρου ως *ζώνη της επόμενης ανάπτυξης* ενέχει τον κίνδυνο να συνδεθεί η θεωρία του Vygotsky με τη σχολή των σταδίων και του λειτουργικού εμψυτισμού της Γενεύης. Για αυτό ο Παπαμιχαήλ προτείνει την απόδοση του όρου ως *ζώνη της πλησίας ανάπτυξης* (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 211). Ο Δαφέρμος χρησιμοποιεί κατ’ αντιστοιχία την απόδοση του όρου ως *ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης* (Δαφέρμος, 2002, p. 197). Η χρήση του όρου *επικείμενης* αποδίδει καλύτερη τη διάσταση της χρονικής ακολουθίας ανάμεσα σε αυτό που πραγματοποιεί τώρα το παιδί με τη συνδρομή ενός άλλου και το οποίο

κοινότητας αυτό που αργότερα θα μπορέσουν να κάνουν μόνοι τους (Δαφέρμος, 2002, p. 198; Παπαμιχαήλ, 2003, p. 211).

Οι προσπάθειες δημιουργίας περιβαλλόντων συνεργατικής μάθησης βασισμένα σε κλασσικά μαθηματο-κεντρικά συστήματα VLEs δεν απέφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, γιατί δεν μεταβλήθηκε ουσιαστικά η παιδαγωγική διαδικασία. Τα συστήματα VLEs εξακολουθούν να είναι δάσκαλο-κεντρικά και οι μαθητές δεν έχουν τον απαιτούμενο ενεργητικό ρόλο στα πλαίσια μιας κοινωνικής διεργασίας. Αυτό που φαίνεται να λείπει είναι η ενεργή κοινότητα που θα άλλαζε το δάσκαλο-κεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, μετασχηματίζοντάς το σε ένα νέο συμμετοχικό και κοινοτικό. Ένας τρόπος για να ξεπεραστεί αυτό το εμπόδιο είναι να αξιοποιηθεί σε ένα θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο μια ήδη συγκροτημένη και δραστήρια διαδικτυακή κοινότητα. Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η αξιοποίηση της Wikipedia στην εκπαίδευση: οι εκπαιδευόμενοι μετέχουν στη βικιπαιδική κοινοτική διεργασία και κερδίζουν από την προστιθέμενη αξία της, συγκροτώντας μια δυναμική μαθησιακή κοινότητα. Η συγκρότηση της δυναμικής μαθησιακής κοινότητας, αξιοποιώντας μια υπάρχουσα εξωτερική δυναμική κοινότητα³⁸ αποτέλεσε το αντικείμενο της συγκεκριμένης διατριβής. Η δυναμική μαθησιακή κοινότητα δεν αποτελεί απλά μια κοινότητα στην οποία οι μαθητές μαθαίνουν, συμμετέχοντας στη δυναμική κουλτούρα, αλλά αποτελεί έναν οργανισμό μάθησης³⁹, μια κοινότητα που μαθαίνει και εξελίσσεται.

Η περίπτωση των MOOCs και η κοινοτική τους διάσταση

Ένας άλλος τρόπος εμπλοκής του κοινοτικού στοιχείου στην ηλεκτρονική μάθηση είναι η επί τούτου δημιουργία μιας κοινότητας γύρω από ένα μάθημα, μια τάξη ή ένα ακαδημαϊκό τμήμα, χωρίς δηλαδή να αξιοποιηθεί μια εξωτερική κοινότητα. Αυτή η *ad hoc* κοινότητα θα πρέπει να διαθέτει μια ικανή κρίσιμη μάζα συμμετεχόντων για να είναι

δυναμικά θα πραγματοποιεί μόνο του στο μέλλον. Ωστόσο, το *επικείμενο* δεν πρέπει να συγχέεται με οποιαδήποτε αναπόφευκτη διαδικασία ωρίμανσης, βάση προκαθορισμένων βιολογικών σταδίων.

³⁸ η οποία είναι ήδη συγκροτημένη και διαθέτει την κρίσιμη μάζα, ώστε να παράγει προστιθέμενη αξία.

³⁹ Με τη σημασία του *οργανισμού μάθησης* όπως την προσδιορίζει ο Senge (Senge, 2006/1990, p. 5) και περιγράφεται στο πρώτο κεφάλαιο (ενότητα 1.5).

αποτελεσματική. Σύμφωνα με τον Stuart Kauffman, όταν μια δομή δικτύου γίνει επαρκώς πολύπλοκη, δηλαδή όταν ένας μεγάλος αριθμός κόμβων μπορεί να αλληλεπιδρά με τους υπόλοιπους και να τους επηρεάζει, τότε δημιουργούνται οι συνθήκες για την αυτο-οργάνωση και την ανάδυση πολύπλοκων συμπεριφορών (Mitchell, 2009, p. 286). Στην περίπτωση της δυνητικής μαθησιακής κοινότητας, ενός οργανισμού μάθησης που συγκροτείται με την αξιοποίηση μιας υπάρχουσας δυνητικής κοινότητας, τα μέλη της εξωτερικής κοινότητας έχουν ήδη διαμορφώσει μια πολύπλοκη δικτυακή δομή και αρκεί να ενταχθούν στο δίκτυο και τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας (μαθητές και καθηγητές), για να σχηματίσουν ένα νέο πολύπλοκο δίκτυο.

Ένας άλλος αποτελεσματικός τρόπος για τη δημιουργία μιας ικανής σε μέγεθος κοινότητας με άξονα ένα μάθημα φαίνεται να είναι το μοντέλο των MOOCs (Massive Open Online Courses)⁴⁰, που τελευταία υιοθετούν το Coursera (Coursera.org), το edX (edx.org) και το Udacity (Udacity.com), σε συνεργασία με μεγάλα πανεπιστήμια, κυρίως των ΗΠΑ. Η εισαγωγή της προσέγγισης των MOOCs στην εκπαιδευτική πρακτική είναι πολύ πρόσφατη. Η διαστάσεις του μοντέλου των MOOCs τώρα διαμορφώνονται, είναι εν τω γίνεσθαι, και δεν υπάρχουν αξιόπιστες αναφορές σε επιστημονικά περιοδικά. Δεν είναι ξεκάθαρο ποιος εισήγαγε πρώτος τον όρο και τι ακριβώς περιγράφει⁴¹. Σύμφωνα με

⁴⁰ Η έννοια του ανοικτού (open) στα MOOCs είναι σχετική. Μερικοί πάροχοι εννοούν ότι ο οποιοσδήποτε μπορεί να εγγραφεί και να παρακολουθήσει τα μαθήματα δωρεάν αλλά όσοι μαθητές επιθυμούν επίσημη πιστοποίηση της παρακολούθησης πρέπει να καταβάλουν ένα τίμημα (κάτι σαν free και pro έκδοση ενός λογισμικού – η pro έκδοση έχει πιο πολλά χαρακτηριστικά αλλά κοστίζει). Επίσης, μερικοί πάροχοι επιτρέπουν την επαναχρησιμοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού (με άδειες creative commons), ενώ άλλοι διατηρούν τα πνευματικά δικαιώματα και επιτρέπουν μόνο την οριοθετημένη χρήση του, εντός των ιδιόκτητων ιστοτόπων. Στην πρώτη περίπτωση μπορεί ο οποιοσδήποτε να συνδυάσει εκπαιδευτικό υλικό και να δημιουργήσει νέα μαθήματα, ενώ στη δεύτερη περίπτωση αυτό απαγορεύεται. Για παράδειγμα, το coursera στους όρους χρήσης αναφέρει ρητώς ότι: “You may download material from the Sites only for your own personal, non-commercial use. You may not otherwise copy, reproduce, retransmit, distribute, publish, commercially exploit or otherwise transfer any material, nor may you modify or create derivatives works of the material. The burden of determining that your use of any information, software or any other content on the Site is permissible rests with you.” (Πηγή: <https://www.Coursera.org/about/terms>, ανακτήθηκε στις 11 Μαΐου 2013). Παράλληλα, το Coursera προχωρεί σε συμπράξεις με εκδοτικές εταιρείες και το Ghegg, για να προσφέρει ηλεκτρονικά βιβλία στους φοιτητές με κλειδωμά DRM μόνο για όσο διάστημα διεξάγεται ένα MOOC. Αυτό σημαίνει ότι αν οι φοιτητές κάνουν σημειώσεις και σχόλια στα ηλεκτρονικά βιβλία και θέλουν να έχουν πρόσβαση σε αυτά και μετά το τέλος του προγράμματος θα πρέπει να αγοράσουν τις πλήρεις εκδόσεις. Διαφαίνεται ήδη λοιπόν, η τάση των κυρίαρχων σήμερα “παικτών” του χώρου να εγκλείσουν τους χρήστες στα ψηφιακά τους “εκπαιδευτικά τείχη”, προκειμένου να αποκομίσουν οικονομικά οφέλη. Σε αυτή την περίπτωση κάποιες πολυδιαφημιζόμενες πλατφόρμες MOOCs είναι απόλυτα κλειστές στην κουλτούρα τους.

⁴¹ Η Audrey Watters αποτυπώνει τη δημόσια διαμάχη και τα συμφέροντα πίσω από την προσέγγιση των MOOCs στο ιστολόγιό της Expletive Deleted: <http://www.hackededucation.com/2013/05/04/ed-tech-argo-f-k-yourself/>, ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2013. Επιπλέον πληροφορίες μπορούν να αναζητηθούν στην εν εξελίξει σελίδα του ιστότοπου The Chronicle of Higher Education: <http://chronicle.com/article/What-You-Need-to-Know-About/133475/>

τον ιστότοπο του πανεπιστημίου Georgia Tech, που ανακοίνωσε πρώτο στις 14 Μαΐου 2013 την προσφορά ολοκληρωμένου μεταπτυχιακού προγράμματος αποκλειστικά μέσω του μοντέλου MOOCs:

Ένα MOOC είναι ένα Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (massive open online course). Είναι ένα μάθημα που προσφέρεται διαδικτυακά, σε μεγάλη κλίμακα και με παγκόσμια συμμετοχή, σε οποιονδήποτε διαθέτει πρόσβαση στον ιστό. Επιπρόσθετα στο υλικό διδασκαλίας, όπως βίντεο, τεστ και ασκήσεις, τα MOOCs παρέχουν διαδραστικά φόρουμ συζήτησης τα οποία βοηθούν στο χτίσιμο μιας κοινότητας για τους φοιτητές, τους καθηγητές και το ευρύτερο μαθησιακό οικοσύστημα. Παρέχοντας ένα ανοικτό πλαίσιο για τη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί στόχοι επιτυγχάνονται καλύτερα. Ενώ τα προσφερόμενα μαθήματα είναι δωρεάν, κάποιες φορές απαιτείται πληρωμή για τη λήψη πιστωτικών μονάδων, πιστοποιητικών ή για την πρόσβαση σε υπηρεσίες ταυτοποίησης και αξιολόγησης⁴².

Μέχρι σήμερα τα προσφερόμενα διαδικτυακά μαθήματα από πανεπιστήμια ή άλλους φορείς διεθνώς ήταν συνήθως επί πληρωμή και επέτρεπαν την εγγραφή μικρού αριθμού εκπαιδευομένων (έως λίγες δεκάδες), σχηματίζοντας, συνήθως, ασθμαίνουσες μαθησιακές κοινότητες. Το Coursera υιοθετεί ένα νέο μοντέλο: ανοικτές εθελοντικές κοινότητες χιλιάδων εκπαιδευόμενων, που αναπτύσσονται γύρω από δωρεάν (προς το παρόν) μαθήματα τα οποία προσφέρονται από αναγνωρισμένα πανεπιστήμια και τα οποία παρακολουθούνται και από τους κανονικούς φοιτητές των αντίστοιχων ιδρυμάτων. Δεν υπάρχουν προϋποθέσεις εγγραφής, δεν υπάρχει ανώτατο όριο φοιτητών. Οι διαδικτυακοί φοιτητές έχουν δωρεάν (τουλάχιστον μέχρι σήμερα – το Coursera είναι *for profit* organization) πρόσβαση σχεδόν στους ίδιους πόρους, απολαμβάνουν την προστιθέμενη αξία της κοινότητας που οι ίδιοι συναποτελούν, αλλά δεν λαμβάνουν επίσημη πιστοποίηση (δίπλωμα), όπως οι κανονικοί φοιτητές (προβλέπεται στο μέλλον

⁴² Παρατίθεται το πρωτότυπο κείμενο: “A MOOC is a massive open online course. It is a course delivered online, at a large scale and with worldwide participation for any student with access to the web. In addition to course materials such as videos, quizzes and problem sets, MOOCs provide interactive user forums that help build a community for students, professors and the broader learning ecosystem. By providing an open format for learning, scale of educational goals is better achieved. While courses are mostly free, payment is sometimes required for credit, certification or access to additional authentication and assessment.” Πηγή: <http://www.omscs.gatech.edu/mooc/>, ανακτήθηκε στις 19 Μαΐου 2013.

ένα είδος επίσημης πιστοποίησης, κατόπιν συμμετοχής σε εξετάσεις από εξεταστικά κέντρα, με πληρωμή εξετάστρων – κάτι σαν τις εξετάσεις γλωσσομάθειας). Οι εθελοντές φοιτητές επωφελούνται από τη διδασκαλία κορυφαίων ακαδημαϊκών δασκάλων. Δεν υπάρχει όριο στο πλήθος των διαδικτυακών φοιτητών που παρακολουθούν το μάθημα μέσω διαδικτύου. Σε αυτή την περίπτωση, γύρω από το μάθημα δημιουργείται μια κοινότητα με ικανό αριθμό μελών, για να σχηματίσουν την κρίσιμη μάζα που απαιτείται, ώστε να συγκροτηθεί μια μαθησιακή κοινότητα και να παράγει προστιθέμενη αξία. Αλλιώς, χωρίς τους διαδικτυακούς εθελοντές φοιτητές, οι ακαδημαϊκά εγγεγραμμένοι φοιτητές θα ήταν πολλοί λίγοι για να σχηματίσουν μια ενεργή λειτουργική κοινότητα γύρω από το μάθημα. Είκοσι φοιτητές δεν είναι αρκετοί. Διακόσιες χιλιάδες είναι. Το όφελος είναι αμοιβαίο και για τους on campus φοιτητές και για τους διαδικτυακούς.

The screenshot shows the Coursera.org website for the 'Introduction to Sociology' course. The header includes the Coursera logo and navigation links for 'COURSES', 'ABOUT', and 'LOGIN'. The main content area features the Princeton University logo, the course title 'Introduction to Sociology', and the instructor's name 'Mitchell Duneier'. A video player is embedded, showing a lecture by Mitchell Duneier. Below the video, there is a 'Sign Up' button. The course description states: 'In this class we will cover the essentials of sociology, to help you better understand your own life and situations far from your experience.' At the bottom, it lists the 'Next Session' as February 2013 (7 weeks long), the 'Workload' as 5-7 hours per week, and the category as 'Humanities and Social Sciences'. On the right side, there are statistics: 771 reviews, 965 tweets, and 7.6k likes, with corresponding social media icons for Twitter, Google+, and Facebook.

Εικόνα 7.4. Το Coursera.org προσφέρει δωρεάν συμμετοχή στον οποιοδήποτε στο μάθημα: Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία από τον καθηγητή Mitchell Duneier. Το μάθημα το παρακολουθούν ταυτόχρονα και οι εγγεγραμμένοι στο μάθημα φοιτητές του πανεπιστημίου του Princeton. Στα πλαίσια των δραστηριοτήτων της δυνητικής τάξης, κάθε βδομάδα γίνεται μια διαδικτυακή συζήτηση πάνω στα θέματα του μαθήματος, ανάμεσα στον καθηγητή και οκτώ φοιτητές, κάποιοι εκ των οποίων είναι εγγεγραμμένοι on campus φοιτητές και κάποιοι μόνο διαδικτυακοί εκπαιδευόμενοι.

Και σε αυτό το μοντέλο δημιουργούνται τρίγωνα σχέσεων, όπως και στην περίπτωση της αξιοποίησης της Wikipedia. Σε αυτή την περίπτωση τα τρίγωνα δεν αφορούν καθηγητές,

φοιτητές και παλαιά μέλη, αλλά αναπτύσσονται ανάμεσα σε δυνητικούς φοιτητές, on campus φοιτητές και τους καθηγητές τους (οι ίδιοι καθηγητές και online και offline). Ωστόσο, στην περίπτωση των MOOCs δεν έχουμε την αξιοποίηση μιας υπάρχουσας δυνητικής κοινότητας, αλλά την ad hoc προσπάθεια δημιουργίας μιας κοινότητας, με μικρότερη ή μεγαλύτερη επιτυχία, γύρω από ένα ανοικτά προσφερόμενο διαδικτυακό μάθημα.

Το γεγονός ότι τα MOOCs δυνητικά ευνοούν το σχηματισμό μαθησιακών κοινοτήτων δεν διασφαλίζει σε καμία περίπτωση την ενεργό συμμετοχή (όλων) των χρηστών σε αυτές. Σε πολλά μαθήματα MOOCs ενθαρρύνεται η συμμετοχή στην κοινότητα, μέσω της συμμετοχής σε διάφορα φόρουμ και ψηφιακά μέσα αλληλεπίδρασης. Σε άλλα προσφερόμενα μαθήματα η συμμετοχή είναι υποχρεωτική, μέσω ελάχιστου αριθμού συνεισφορών στα social media της τάξης ή μέσω αξιολόγησης των εργασιών των συμφοιτητών (peer evaluation). Ωστόσο, σε πολλά μαθήματα, αρκεί κάποιος να παρακολουθεί παθητικά τις διαλέξεις και να συμπληρώνει εμπρόθεσμα κάποια online τεστ, προκειμένου να ολοκληρώσει το MOOC και να λάβει τη σχετική βεβαίωση παρακολούθησης και ολοκλήρωσης. Πολλοί χρήστες MOOCs δηλαδή, ακολουθούν το μοντέλο της προγραμματισμένης διδασκαλίας (Εικόνα 7.2). Φοιτητές και καθηγητές επαναλαμβάνουν online αυτό που είχαν μάθει να κάνουν offline. Ωστόσο, θεωρητικά τουλάχιστον, τα MOOCs προσφέρουν τη δυνατότητα για το σχηματισμό δυνητικών μαθησιακών κοινοτήτων, χωρίς την αξιοποίηση μιας εξωτερικής κοινότητας, αν και εφόσον ικανός αριθμός χρηστών αποφασίσει να συμμετέχει ενεργά.

7.4. Ιστός, ου μ' εθέσπισεν οικείν Ερμής...

Χωρίς αυτό τον ορίζοντα, χωρίς την παρουσία της υπόθεσης, του μέλλοντος δηλαδή στην τωρινή πράξη του υποκειμένου, είναι σαφές ότι η ψυχολογία θα βρισκόταν ενώπιον ενός “συμπεριφορικού υλικού” χωρίς νόημα. (Παπαμχαήλ, 2003, p. 39)

Προς την πραγματοποίηση μιας ουτοπίας ή προς μια δυστοπία;

Η δυναμική εμφάνιση των διαδικτυακών μαθημάτων MOOCs το 2012 πυροδότησε τη δημόσια αντιπαράθεση για τις επιπτώσεις αυτής της προσέγγισης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Anderson, 2012; Bady, 2012; Carr, 2012; Shirky, 2012), εν μέσω ενός αγώνα δρόμου για τη κυριαρχία στο χώρο ανάμεσα σε κορυφαία πανεπιστήμια των ΗΠΑ (Faviero, 2012; Gifford, 2013; Korn, 2013; Pappano, 2012). Οι υποστηρικτές των MOOCs θεωρούν ότι αποτελούν τη λύση για πολλά από τα προβλήματα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης διεθνώς. Άλλοι επιστήμονες εκφράζουν τον προβληματισμό τους για τις ενδεχόμενες αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρουν για τα πανεπιστήμια.

Τη δημιουργία των διαδικτυακά προσφερόμενων πανεπιστημιακών μαθημάτων ακολούθησε η εμφάνιση υπηρεσιών που αναλαμβάνουν την εκπλήρωση των εξετάσεων και των λοιπών υποχρεώσεων για λογαριασμό των φοιτητών, έναντι αμοιβής (Tilsley, 2012). Οι πάροχοι MOOCs μαθημάτων απαντούν σε αυτές τις διαδικτυακές υπηρεσίες αντιγραφής με τεχνολογικά αντίμετρα: το *Coursera* προσφέρει βιομετρική πιστοποίηση των πιστοποιητικών που εκδίδει έναντι πληρωμής. Η βιομετρική πιστοποίηση επιτυγχάνεται μέσω καταγραφής του ύφους πληκτρολόγησης του χρήστη (χρόνοι πίεσης των πλήκτρων, ενδιάμεσα διαστήματα κλπ.) και σύνδεσής τους με έντυπα στοιχεία ταυτότητας. Ανεξάρτητα από τον τεχνολογικό “πόλεμο” που εξελίσσεται, και ο οποίος πρόκειται να ενταθεί στο μέλλον, η ύπαρξη διαδικτυακών υπηρεσιών του τύπου *WeTakeYourClass.com* καταδεικνύει το γεγονός ότι τα διαδικτυακά μαθήματα φαίνεται

να αποτελούν για κάποιους σπουδαστές απλό χάσιμο χρόνο (Εικόνα 7.5). Είναι χαρακτηριστικό το σύνθημα που χρησιμοποιείται σε έναν από τους σχετικούς ιστότοπους: *“Life is too short to spend on classes you have no interest in”* (Εικόνα 7.5). Ο Evgeny Morozov, εκφράζοντας τον αντίστοιχο υπαρκτικό σκεπτικισμό, σημειώνει στο twitter του: *“No man ever said on his deathbed: I wish I had spent more time of my life doing MOOCs and watching TED talks.”*⁴³. Μόνο η αλλαγή του τεχνολογικού μέσου παράδοσης του μαθήματος δεν φαίνεται να είναι ικανή συνθήκη για να γίνει το μάθημα περισσότερο ενδιαφέρον.



Εικόνα 7.5. Ιστότοποι όπως το BoostMyGrades.com και το WeTakeYourClass.com αναλαμβάνουν την εκπλήρωση των φοιτητικών υποχρεώσεων στα διαδικτυακά προσφερόμενα μαθήματα, έναντι πληρωμής (Tilsley, 2012). Είναι χαρακτηριστικό το σύνθημα σε έναν τέτοιο ιστότοπο: *“Life is too short to spend on classes you have no interest in”*. Το σύνθημα συνοδεύεται από φωτογραφίες εξωτικών διακοπών. Η απλή μεταφορά ενός μαθήματος στον κυβερνοχώρο δεν αρκεί για να κάνει το μάθημα ποιο ενδιαφέρον. Τα υπάρχοντα προβλήματα της εκπαίδευσης απλά μεταφέρονται στο δυνητικό χώρο.

⁴³ Tweet που ανακτήθηκε από το δημόσιο λογαριασμό twitter του Morozov (<https://twitter.com/evgenymorozov>), στις 13 Μαρτίου 2013. Ο Evgeny Morozov είναι συγγραφέας και ερευνητής που ασχολείται με τις κοινωνικές και πολιτικές επιπτώσεις της διαδικτυακής τεχνολογίας, υιοθετώντας μια σκεπτική και επικριτική προσέγγιση. Το συγκεκριμένο tweet αποτελεί παράφραση της υπαρκτικής ρήσης του Ελληνοαμερικανού γεροϋσιαστή Paul Tsonga: *“No man said in his deathbed I wish I had spent more time in the office.”*

Η Ilya Prigogine είχε διατυπώσει το προβληματισμό του για το μέλλον της δικτυωμένης κοινωνίας, μέσω ενός χαρακτηριστικού ερωτήματος το 2003:

*Έχω πεισθεί ότι πλησιάζουμε μια διακλάδωση παρόμοιου μεγέθους, η οποία συνδέεται με την έκρηξη της τεχνολογίας της πληροφορίας. Ήδη βιώνουμε τη δικτυωμένη κοινωνία. Οι άνθρωποι συνδέονται μεταξύ τους περισσότερο παρά ποτέ. Αυτό το μέλλον ενέχει μεγάλες υποσχέσεις αλλά και κινδύνους. Ποιο μπορεί να είναι το αποτέλεσμα αυτής της διακλάδωσης; Για να θέσω το ερώτημα στη μακρά προοπτική της βιολογικής εξέλιξης: **Θα δράσει η δικτυωμένη κοινωνία ως αποικία μυρμηγκιών ή θα αναδυθεί ένας πολιτισμός ελεύθερων ανθρώπων;** (Prigogine, 2003, p. 40)(η επισήμανση δική μας).*

Η συγκρότηση μιας δυνητικής μαθησιακής κοινότητας, αξιοποιώντας μια υπάρχουσα δυνητική κοινότητα στην τυπική εκπαίδευση (η περίπτωση της συγκεκριμένης διατριβής) ή η *ad hoc* δημιουργία μιας κοινότητας μαθητών γύρω από ένα διαδικτυακά προσφερόμενο μάθημα (η πιθανή περίπτωση των MOOCs), εμπλέκει ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων στην εκπαιδευτική πράξη. Όσο αυξάνεται ο αριθμός των συμμετεχόντων παικτών, τόσο αυξάνονται οι δυνατότητες για μη γραμμικές διακυμάνσεις, δηλαδή για προσωπικές επιλογές (Prigogine, 2003, p. 40). Ένα διαδικτυακό μάθημα με χιλιάδες εγγεγραμμένους φοιτητές διαθέτει την κρίσιμη μάζα συμμετεχόντων, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις μιας συνεργατικής οικονομίας, ώστε να παραχθεί προστιθέμενη αξία, προϊόν της συλλογικής αλληλεπίδρασης και των διαπολιτισμικών προσαρμογών. Ωστόσο, αυτό δεν είναι δεδομένο. Η αναπόφευκτη γραφειοκρατική οργάνωση της Wikipedia μπορεί να καταπνίξει τη δημιουργικότητα των μαθητών, προκειμένου να προστατευτεί, εντός ή εκτός εισαγωγικών, το κοινοτικό οικοδόμημα: η μεγαλύτερη εγκυκλοπαίδεια στην ανθρώπινη ιστορία, μέχρι σήμερα. Οι προσταγές της υπεροργάνωσης μπορεί να καταπνίξουν την προσωπική ικανότητα για επιλογή (Prigogine, 2003, p. 40). Ο κίνδυνος αυτός επισημαίνεται εύστοχα και από τον Bertalanffy:

Η ανθρώπινη κοινωνία δεν είναι μια κοινότητα μερμηγκιών ή τερμιτών, που κυβερνώνται από τα εγγενή ένστικτά τους και διέπονται από τους νόμους του υπερκείμενου όλου. Η ανθρώπινη κοινωνία βασίζεται στα επιτεύγματα των ατόμων και θα καταστραφεί αν το άτομο μετατραπεί σε ένα απλό γρανάζι της κοινωνικής μηχανής... Ο Λεβιάθαν του υπερκείμενου οργανισμού δεν πρέπει να καταβροχθίσει το άτομο, προτού να οδηγηθεί, τελικά, και στο δικό του αφανισμό (Von Bertalanffy, 1968, p. 53).

Ας υποθέσουμε ότι ένας μελλοντικός φοιτητής (όχι στο ιδιαίτερα μακρινό μέλλον), ενός μικρού περιφερειακού πανεπιστημίου, χρειάζεται να περάσει πενήντα μαθήματα, για να λάβει το πτυχίο του. Για λόγους κόστους, το πανεπιστήμιο αποφασίζει οι φοιτητές να παρακολουθούν ένα μέρος των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών, μέσω MOOCs που θα προσφέρονται από άλλα πανεπιστήμια και στα οποία το περιφερειακό πανεπιστήμιο θα πληρώνει μια ετήσια συνδρομή (ασφαλώς μικρότερο κόστος συγκριτικά με τη διατήρηση επαρκούς αριθμού πανεπιστημιακών καθηγητών από το ίδιο). Ο πρακτικός εξαναγκασμός των μικρότερων πανεπιστημίων, ανά τον κόσμο, να προσφέρουν μέρος του προγράμματος σπουδών μέσω “υπενοικίασης” διαδικτυακών μαθημάτων από άλλα πανεπιστήμια, κυρίως ακαδημαϊκούς και εμπορικούς κολοσσούς των ΗΠΑ, αποτελεί εδώ μια απλή υπόθεση εργασίας. Ωστόσο, ήδη σήμερα πολλοί οραματίζονται τη δημιουργία αποκλειστικά διαδικτυακών πανεπιστημίων, που θα προσφέρουν τα μαθήματά τους μέσω MOOCs, ενώ θα διαθέτουν εγκαταστάσεις σε διάφορα μέρη του κόσμου, ώστε να εξυπηρετούν τις κοινωνικές ανάγκες προσωπικής επαφής των φοιτητών. Στην ιστοσελίδα του ενδεχόμενου μελλοντικού πανεπιστημίου Minerva διαβάζουμε⁴⁴:

Η εκπαίδευση στο Minerva δεν περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη πανεπιστημιούπολη. Οι φοιτητές του Minerva μπορούν να ζουν μαζί σε μέχρι επτά χώρες της επιλογής τους, προσφέροντας τη δυνατότητα για ένα ποικίλο και πλούσιο πολιτισμικό βίωμα

⁴⁴ Στην υπό συνεχή διαμόρφωση σελίδα του Minerva αναφέρεται ότι το πρώτο προσφερόμενο πρόγραμμα σπουδών αναμένεται να ξεκινήσει το Σεπτέμβριο του 2015.

*εκτός του αμφιθεάτρου διδασκαλίας. Η επιλογή του τόπου διαμονής δεν θα περιορίζει την πρόσβαση στις εκπαιδευτικές δυνατότητες του Minerva..*⁴⁵

Δηλαδή οι φοιτητές στην Ελλάδα του οποιοδήποτε μελλοντικού πανεπιστημίου Minerva θα παρακολουθούν τα μαθήματα διαδικτυακά και θα έχουν και ένα φυσικό χώρο συνάντησης για να καλύψει τις υπόλοιπες κοινωνικές ανάγκες των φοιτητών (κοινωνικοποίηση, παρέες, φλερτ).

Η πανεπιστημιακή τάξη αποτελείται σήμερα από μερικές δεκάδες φοιτητών. Σε ένα τυπικό MOOCs, από αυτά που προσφέρονται δωρεάν σήμερα, από κορυφαία πανεπιστήμια των ΗΠΑ, εγγράφονται μερικές δεκάδες χιλιάδες διαδικτυακών σπουδαστών. Σε αυτή την περίπτωση, ο Ilya Prigogine δανείζεται ένα παράδειγμα από τη βιολογία, για να διατυπώσει τον προβληματισμό του:

Ας δούμε τη βιολογική εξέλιξη. Υπάρχουν πολλές διαφορετικές κοινωνίες μυρμηγκιών, κάποιες είναι μικρές, με μερικές εκατοντάδες μέλη, άλλες είναι μεγάλες με μερικά εκατομμύρια μέλη. Η κοινωνική ζωή σ' αυτές τις δύο κοινότητες είναι πολύ διαφορετική. Στις μικρές κοινωνίες τα μυρμηγκία συμπεριφέρονται ανεξάρτητα, αναζητούν μόνα την τροφή τους. Στις μεγάλες κοινωνίες βλέπουμε συλλογικές δραστηριότητες. Ο ρόλος της προσωπικής δράσης είναι σημαντικά μειωμένος. Οι ανθρώπινες κοινωνίες μπορούν να έχουν την ίδια εξέλιξη, όταν δικτυωθούν (Prigogine, 2003, p. 41).

Η διασύνδεση ενός μεγάλου πλήθους μαθητών και καθηγητών σε εκτεταμένες παγκόσμιες δυνητικές εκπαιδευτικές οργανώσεις μπορεί να οδηγήσει στην απελευθέρωση της ανθρώπινης δημιουργικότητας, στην ενίσχυσή της και στην ανάδυση νέων ιδιοτήτων, που δεν μπορούν να αναχθούν στο απλό άθροισμα των επιμέρους μερών. Ωστόσο, μπορεί να οδηγήσει και στην καταστολή της ατομικής έκφρασης μέσα από μια αυστηρή

⁴⁵ Πρωτότυπο κείμενο: “An education at Minerva is not limited to any given campus. Minerva students can live together in up to seven countries of their choice, enabling a culturally diverse and enriching experience outside of the classroom. The choice of living location will not limit access to Minerva’s extra-curricular opportunities”. Ανακτήθηκε από <http://www.minervaproject.com/> στις 15 Μαρτίου 2013.

γραφειοκρατική οργάνωση η οποία θα καταπνίγει τη διαφοροποίηση στο βωμό μιας αφόρητης τυποποίησης. Τελικά, θα οδηγηθούμε σε μια ανώτερη ανθρώπινη κοινωνική οργάνωση ή σε ένα τεχνολογικά διαμεσολαβούμενο εκπαιδευτικό μεσαίωνα; Η τυπική εκπαίδευση θα ενθαρρύνει την αυτο-οργάνωση⁴⁶ και θα εξελιχθεί σε ένα επόμενο, ανώτερο, στάδιο ή θα επικρατήσει μια δικτυακά και τεχνολογικά επιβαλλόμενη τυποποίηση των επιτρεπόμενων ανθρώπινων δράσεων και θα ακολουθήσει η καταστολή της ατομικής έκφρασης και των ατομικών διαφορών με ταυτόχρονη πολιτισμική ισοπέδωση;⁴⁷

Οι πρεσβευτές του θεσμού των MOOCs υποστηρίζουν ότι η παγκόσμια διάδοσή τους, ως κυρίαρχη μορφή ηλεκτρονικής μάθησης, στη σημερινή τους μορφή ή σε κάποια παράγωγη, θα προσφέρει ένα παράθυρο γνώσης και μάθησης, μια μοναδική δυνατότητα εκπαίδευσης σε όσους στερούνται τέτοιων ευκαιριών, λόγω της κοινωνικο-οικονομικής τους θέσης⁴⁸ (συμπεριλαμβανομένης ενδεχόμενα και της χρεωκοπημένης Ελλάδας). Ωστόσο, υπάρχει η πιθανότητα να οδηγήσει στη συστημική επικυριαρχία ενός μόνο

⁴⁶ Μεμονωμένα άτομα μπορούν να αυτο-οργανωθούν και να συνδυάσουν έτοιμο διαδικτυακό υλικό, ή να παράγουν νέο, προκειμένου να δημιουργήσουν το δικό τους διαδικτυακό μάθημα, με ελάχιστους διαθέσιμους πόρους. Ένα τέτοιο παράδειγμα αυτο-οργάνωσης αποτελεί η περίπτωση του Amol Bhave, ενός δεκαεπτάχρονου μαθητή από την Ινδία, ο οποίος το 2012, έχοντας ήδη παρακολουθήσει αρκετά online μαθήματα MOOCs, δημιούργησε μαζί με δυο άλλους διαδικτυακούς συμφοιτητές το δικό του μάθημα (<http://6003z.amolbhave.in>), αξιοποιώντας ελεύθερα προσφερόμενο περιεχόμενο (με άδεια creative commons) από το διαδίκτυο (Πηγή: <http://web.mit.edu/newsoffice/2013/6003z-signals-a-new-open-education-ecosystem.html>). Το κρίσιμο ερώτημα είναι κατά πόσο οι μεγάλοι “παίκτες” του χώρου θα επιτρέψουν, την ανάδυση αυτών των αυτο-οργανώσεων ή τελικά θα τις καταπνίξουν. Ο ιστότοπος του Amol Bhave είναι αρκετά μικρός για να τραβήξει πάνω του τα φώτα της δημοσιότητας και δεν θα μπορούσαμε να τον εντοπίσουμε στο γαλαξία του διαδικτύου, αν δεν διαβάζαμε την είδηση σε επίσημο ιστότοπο του MIT. Στο μάθημά του γράφτηκαν περίπου 1000 μαθητές, εντυπωσιακός αριθμός σε σχέση με μια συμβατική τάξη, αλλά πολύ μικρός συγκριτικά με τους εγγεγραμμένους μαθητές σε ένα τυπικό MOOC από τα εκατοντάδες που προσφέρονται από μεγάλους παίκτες του χώρου (Coursera, edX, Udacity).

⁴⁷ Το ερώτημα αυτο-οργάνωση ή πολιτισμική ισοπέδωση το θέτει με παρόμοιο τρόπο και ο Αλεξιάς: “Θα πρέπει δηλαδή να ομαδοποιεί χωρίς να ισοπεδώνει.” (Αλεξιάς, 2011, σ. 299)

⁴⁸ Βλέπε και το άνοιγμα της συναισθηματικά φορτισμένης (και με ύφος διακήρυξης) ομιλίας της Daphne Koller (καθηγήτρια στο Stanford και συν-ιδρύτριας του Coursera) στο TED, τον Ιούνιο του 2012: “Όπως πολλοί ανάμεσά σας, ανήκω στους τυχερούς. Γεννήθηκα σε μια οικογένεια στην οποία η εκπαίδευση ήταν διάχυτη. Είμαι διδάκτορας τρίτης γενιάς, κόρη δυο ακαδημαϊκών. Όταν ήμουν παιδί, τριγυρνούσα στο πανεπιστημιακό εργαστήριο του πατέρα μου. Ήταν επομένως δεδομένο ότι θα παρακολουθούσα κάποια από τα καλύτερα πανεπιστήμια, τα οποία με τη σειρά τους άνοιξαν δρόμο σε ένα κόσμο ευκαιριών. Δυστυχώς, οι περισσότεροι άνθρωποι στον κόσμο δεν είναι τόσο τυχεροί. Σε μερικά μέρη του κόσμου, όπως στη Νότια Αφρική, δεν είναι εύκολη η πρόσβαση στην εκπαίδευση. Στη Νότια Αφρική, το εκπαιδευτικό σύστημα οικοδομήθηκε για την λευκή μειονότητα τον καιρό του apartheid, με αποτέλεσμα σήμερα να μην υπάρχουν αρκετές θέσεις για την πλειονότητα των ανθρώπων που επιθυμούν και αξίζουν ποιοτική εκπαίδευση. Αυτή η έλλειψη έφερε κρίση τον Ιανουάριο του τρέχοντος έτους στο Πανεπιστήμιο του Γιοχάνεσμπουργκ. Υπήρχαν λίγες μόνο θέσεις ανοιχτές στην τυπική διαδικασία εισαγωγής, και τη νύχτα της προηγούμενης που θα ξεκινούσε η διαδικασία της εγγραφής χιλιάδες άνθρωποι έκαναν ουρά, ίσα με ένα μίλι, έξω από την πύλη, με την ελπίδα ότι θα είναι πρώτοι στην ουρά για να αποκτήσουν μία από τις θέσεις. Όταν άνοιξαν οι πύλες, υπήρξε συνωστισμός, 20 άτομα τραυματίστηκαν και μια γυναίκα πέθανε. Ήταν μια μητέρα που έδωσε τη ζωή της στην προσπάθειά να προσφέρει στο γιο της μια ευκαιρία για καλύτερη ζωή.”. Πηγή: http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education.html, ανακτήθηκε στις 14.5.2013.

μοντέλου, μιας μόνο προσέγγισης στην εκπαίδευση: “Οι νέες τεχνολογίες ως προϊόντα του δυτικού πολιτισμού και τρόπου ζωής και σκέψης, ως λειτουργικά εργαλεία του δυτικού ορθολογισμού, επιβάλλουν πίσω από τη διευκόλυνση της επικοινωνίας και της ταχύτητας των επαφών έναν ενιαίο, γραμμικό, ισοπεδωτικό τρόπο διάθρωσης των κοινωνικών επαφών, ο οποίος εντάσσει σε μια λογική παγκόσμιας επιτήρησης το τοπικό και το διαφορετικό” (Αλεξιάς, 2011, p. 292). Σε αυτή την περίπτωση, ενέχει ο κίνδυνος να οδηγηθούμε σε μια τυποποιημένη αλυσίδα εκπαίδευσης, τύπου “φαστφουντάδικου”⁴⁹, με τους περιορισμούς που αυτή συνεπάγεται, και όχι σε ένα νέο ανώτερο τύπο συλλογικής διαδικτυακής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιοποίηση του κοινοτικού στοιχείου στην εκπαίδευση, μπορεί να ανοίξει ένα νέο παράθυρο μάθησης, και να διευρύνει τους ορίζοντες των μαθητών, αλλά υπό προϋποθέσεις.

Στη συγκεκριμένη διατριβή είδαμε ότι η είσοδος μιας εκπαιδευτικής ομάδας σε μια δυνητική κοινότητα μπορεί να περιγραφεί με όρους προσαρμογής στη δυνητική κουλτούρα και διαπολιτισμικού στρες προσαρμογής. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που μελετήσαμε, η επαφή με τη διαδικτυακή κουλτούρα της δυνητικής κοινότητας και η προσαρμογή σε αυτήν ήταν ζητούμενο, παρήγαγε εκπαιδευτικό όφελος, οδηγώντας στη συγκρότηση μιας αποτελεσματικής δυνητικής μαθησιακής κοινότητας, ενός οργανισμού μάθησης που συνεξελίσσεται μαζί με τα άτομα που το συνθέτουν. Στην περίπτωση των MOOCs, αν κυριαρχήσουν σε παγκόσμιο επίπεδο οι σημερινοί παίκτες (όπως συνέβη και με το Facebook ή τη Wikipedia στα αντίστοιχα πεδία), τότε οι ΗΠΑ θα αναδειχθούν σε παγκόσμια “Μέκκα” της ηλεκτρονικής μάθησης. Όλοι οι φοιτητές του παγκόσμιου χωριού θα επιπολιτίζονται με την ίδια πολιτισμική διαδικτυακή, εκπαιδευτική και επιστημονική κουλτούρα, οδηγώντας την εκπαίδευση σε μια άνευ προηγουμένου πολιτισμική ομοιομορφία⁵⁰ και κυριαρχία ενός

⁴⁹ Όπως παρατηρεί χαρακτηριστικά ο Αλεξιάς: “Η ένταξη στο πλανητικό χωρίο και η υιοθέτηση και χρήση των νέων, φυσικά «χρήσιμων», τεχνολογιών συνεπάγονται και την ένταξη σε ένα παγκόσμιο εξουσιαστικό πλαίσιο, το οποίο επιτηρεί με πρωτόγνωρα αποτελεσματικούς τρόπους ό,τι βρίσκεται στα όριά του. Με αυτό τον τρόπο καταφέρνει ειρηνικά και ήπια να κατασκευάζει έναν μανδύα νομιμότητας και νομιμοποίησης, εφόσον τη στιγμή που κάποιος αποδέχεται τη χρήση του μέσου, νομιμοποιεί τόσο την ύπαρξή του και τη σχέση του με αυτό όσο και τον φορέα ή την κουλτούρα που το εφηύρε και το χρησιμοποιεί.” (Αλεξιάς, 2011, p. 292).

⁵⁰ Πρόκειται για ένα είδος πολιτισμικής ισοπέδωσης, για την επικράτηση ενός μοναδικού παγκόσμιου πολιτισμικού προτύπου: “Παράλληλα με την εγκαθίδρυση νέων τρόπων και μεθόδων επικοινωνίας και επαφής, οι νέες τεχνολογίες επιβάλλουν και συγκεκριμένα πολιτισμικά πρότυπα σε παγκόσμια διάσταση ... Σε αυτές τις παγκοσμιοποιημένες συνθήκες η χρήση των νέων τεχνολογιών μοιάζει περισσότερο με επιβολή παρά με επιλογή για

μοναδικού επιστημονικού “Παραδείγματος”, με ότι αυτό μπορεί να συνεπάγεται για την επιστημονική σκέψη. Στην επιστημονική πρόοδο συμβάλει η αμφισβήτηση, η επιστημονική κριτική και ο διάλογος (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 8).

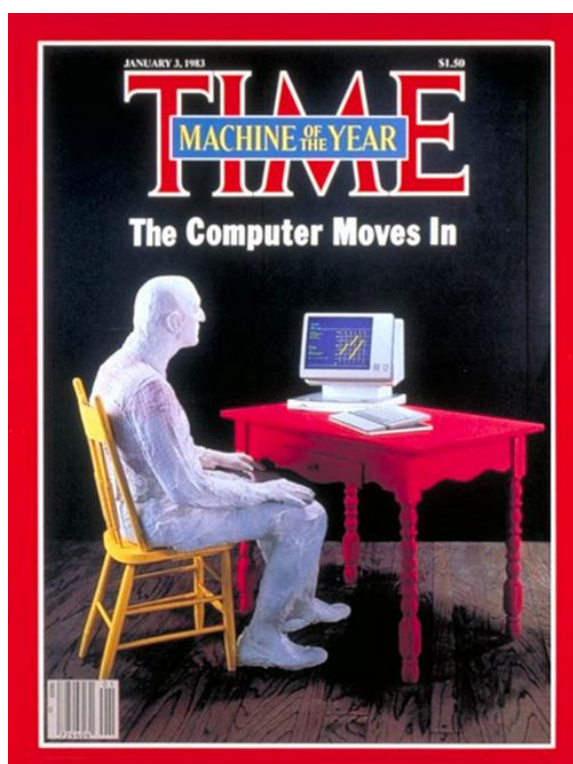
Το διαδίκτυο προσφέρεται για την ποσοτική αξιοποίηση ενός τεράστιου εύρους δεδομένων (big data) που παράγονται αυτόματα ή ημιαυτόματα, μέσω της καταγραφής της διαδικτυακής δράσης των ανθρώπινων υποκειμένων ή μέσω της αξιολόγησης που προσφέρουν τα άτομα στα social media με το σύστημα των *likes*. Η αξιολόγηση μέσω *likes* υπονοεί έμμεσα ότι το δημοφιλέστερο είναι και το καλύτερο. Αυτό συνιστά μια οντολογική παραδοχή η οποία δεν μπορεί να θεωρείται *a priori* έγκυρη. Το δημοφιλέστερο μπορεί να μεταφράζεται άμεσα σε κέρδος, γιατί περισσότεροι φοιτητές θα ενδιαφέρονται να πληρώσουν για να πάρουν τη σχετική πιστοποίηση. Ωστόσο, αυτό συνεπάγεται μια ακαδημαϊκή εκπαίδευση που θα καθορίζεται όλο και περισσότερο με βάση τα κερδοσκοπικά κριτήρια των αγορών. Ποιος μπορεί να αποκλείσει ότι σε μια διαδικτυακή *οικονομία των likes* τα προσφερόμενα ακαδημαϊκά μαθήματα μέσω MOOCs θα καθορίζονται απόλυτα μέσω μιας διαδικασίας “κοινωνικού δαρβινισμού των *likes*”; Μετά το ακαδημαϊκό σλόγκαν *publish or perish*, υπάρχει το ενδεχόμενο να επικρατήσει το *be liked or perish*. Το μέλλον δεν είναι δεδομένο, όπως ισχυρίζεται ο Prigogine:

Πιστεύω ότι το μέλλον της ανθρωπότητας εμπεριέχει δημιουργικές ουτοπίες που οδηγούν σε διακλαδώσεις και ευελπιστώ ότι αυτές οι διακλαδώσεις θα οδηγήσουν στη βελτίωση της κοινωνίας... Είμαστε στην απαρχή της ιστορίας. Ελπίζω ότι περισσότερα απρόβλεπτα πράγματα θα συμβούν στην υπόλοιπη ζωή μου, καθώς και στις επόμενες γενιές (Prigogine, 2003, p. 42).

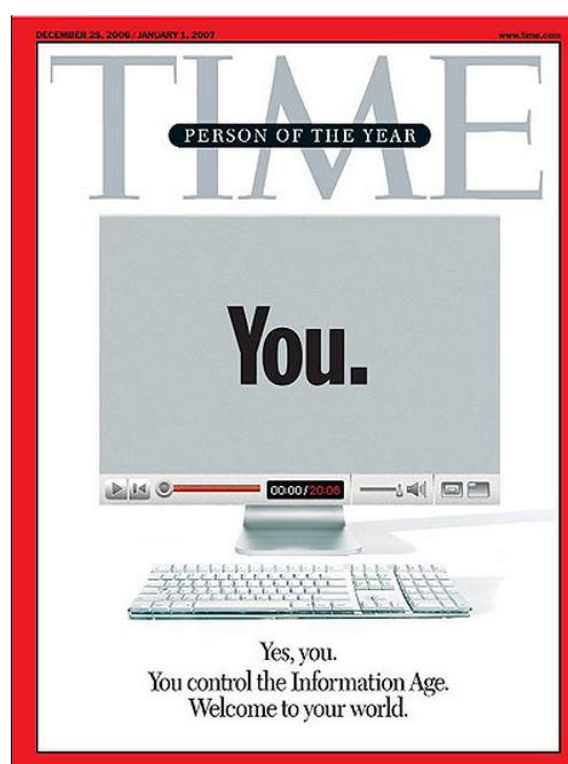
τις περισσότερες κοινωνίες και κράτη... Μέσω της παγκοσμιοποίησης των επαφών και των επικοινωνιών παγκοσμιοποιείται ταυτόχρονα και η δυτική κουλτούρα ” (Αλεξιάς, 2011, p. 293).

Το μέλλον της εκπαίδευσης

Στο σημερινό στάδιο της Κοινωνίας της Πληροφορίας, ο χώρος δράσης του ανθρώπου διαμοιράζεται, λιγότερο ή περισσότερο, ανάμεσα στον κυβερνοχώρο και στο φυσικό χώρο, δηλαδή στο μη διαμεσολαβούμενο από το διαδίκτυο χώρο (χωρίς να υπονοείται ότι ο κυβερνοχώρος δεν είναι *φυσικός* χώρος δράσης). Αυτή η σύμπλοκη αλλά ενιαία⁵¹ μορφή του ανθρώπινου βιώματος είναι αναπόφευκτο να επεκταθεί και στην τυπική εκπαίδευση.



1983

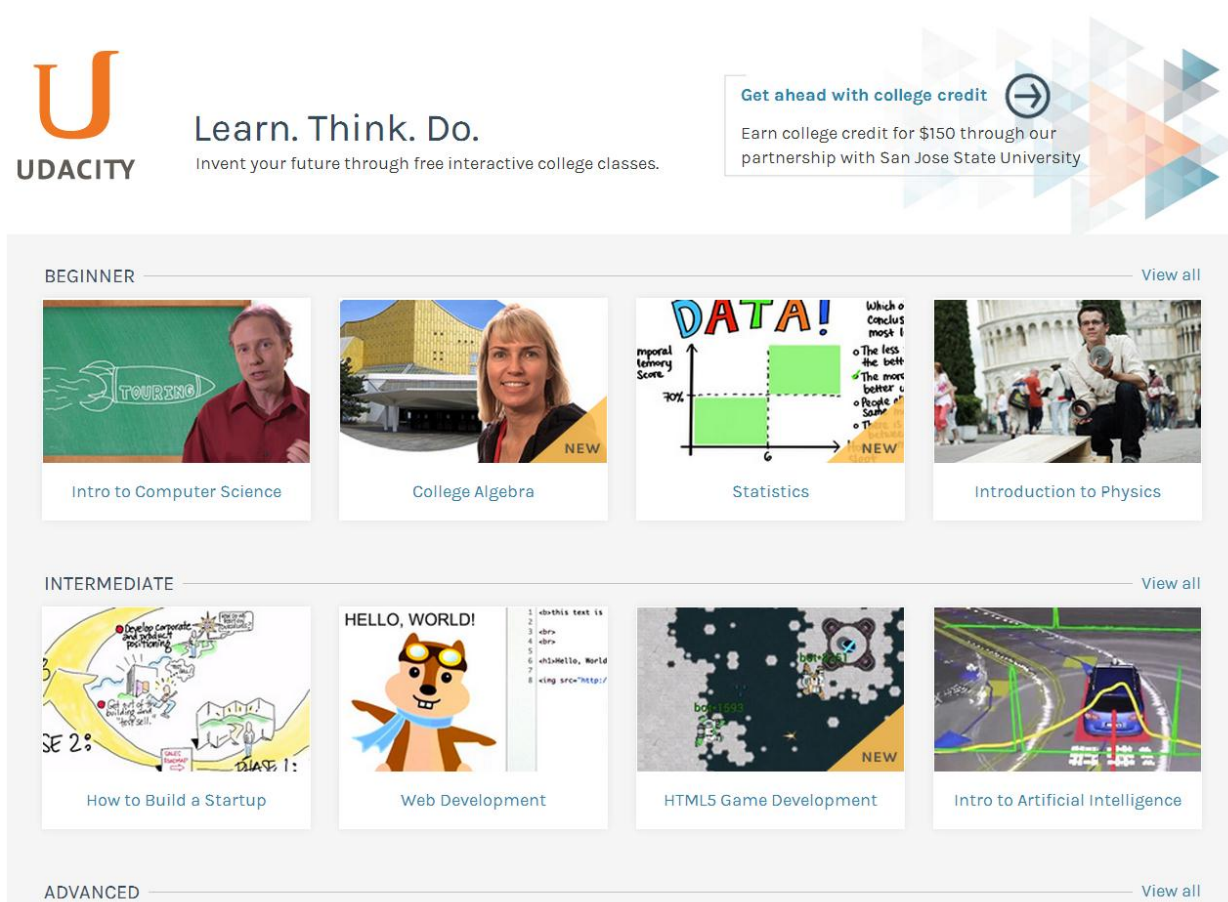


2006

Εικόνα 7.6. Εξώφυλλο περιοδικού TIME, 3 Ιανουαρίου 1983. Αντί για το πρόσωπο της χρονιάς, είχε ως τίτλο: “Machine of the Year: The Computer Moves In” (<http://www.time.com/time/covers/0,16641,19830103,00.html>). Είκοσι τρία χρόνια μετά, 25 Δεκεμβρίου 2006, το πρόσωπο της χρονιάς είναι Εσύ. Ο τίτλος : “Person of the Year: You. Yes you. You control the Information Age. Welcome to your world” (<http://www.time.com/time/covers/0,16641,20061225,00.html>). Στο εξώφυλλο του 1983 ο άνθρωπος είναι απολιθωμένος, εκτοπίζεται από τον προσωπικό υπολογιστή. Το 2006 μέσα από την οθόνη του υπολογιστή παρουσιάζεται λεκτικά ο άνθρωπος, ως εσωτερικός ρυθμιστής του υπολογιστή.

⁵¹ Και η εμπειρία στον κυβερνοχώρο βιώνεται από το ίδιο υλικό σώμα που ζει και κατοικεί σε ένα φυσικό χώρο. Υπό αυτή τη θεώρηση, το ανθρώπινο βίωμα είναι ενιαίο και απαρτίζεται σε ένα επίπεδο συνειδητότητας, εμπειρίες από το φυσικό χώρο και από τον κυβερνοχώρο.

Το 1983 ήταν ο προσωπικός υπολογιστής και το 2006 ήταν το Facebook. Το 2012 ήταν η χρονιά των MOOCs. Η τεχνολογία του Facebook υπήρχε δέκα χρόνια νωρίτερα, αλλά το 2006 έγινε η έκρηξη. Κατ' αντιστοιχία, η διαδικτυακή τεχνολογία και τεχνογνωσία των MOOCs, υπήρχε εδώ και πολλά χρόνια, ενώ ως τυπική μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εκτός διαδικτύου) υπήρχε ήδη τουλάχιστον από το 1969 – χρονιά ίδρυσης του Βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Ωστόσο, η έκρηξη των MOOCs έγινε μόλις το 2012, με επικεφαλείς κερδοσκοπικές κοινοπραξίες πανεπιστημίων με ιδιωτικά κεφάλαια της *Silicon Valley*.



Εικόνα 7.7. Η κεντρική ιστοσελίδα του *Udacity*, ενός από τους τρεις ανερχόμενους κολοσσούς στο χώρο των MOOCs στις ΗΠΑ (ανακτήθηκε στις 17 Μαΐου 2013). Συνιδρυτής του *Udacity* είναι ο *Sebastian Thrun* που προηγουμένα είχε κάνει καριέρα στην *Google* και ως καθηγητής στο *Stanford*.

Το σύνθημα που δεσπόζει σήμερα στην κεντρική σελίδα του *Udacity* είναι: “*Μάθε. Σκέψου. Πράξε.*”. Αντιφατική προσέγγιση για το θεσμό των MOOCs που βασίζεται στην προσδοκία για προστιθέμενη αξία από τη μαζική κοινωνική συμμετοχή (εκτός αν αυτές

οι προσδοκίες είναι μόνο η “βιτρίνα”). Αν η προσέγγιση στη μάθηση ήταν κοινωνική και συλλογική, τότε η σειρά στο σύνθημα θα έπρεπε να ήταν αντίστροφη και θα εμπεριείχε και τους άλλους: από τη *συν-πράξη*, στη *συν-εννόηση*⁵² και στο *συν-ειδέναι*. Η ευρύτερη Αμερικανική εκπαιδευτική κουλτούρα μέσα στην οποία αναπτύσσονται σήμερα τα MOOCs τα ωθεί προς την κατεύθυνση της προγραμματισμένης ατομικής διαδικασίας. Και σε αυτό το σημείο υπάρχει μια αντίφαση ανάμεσα σε αυτό που διακηρύσσεται και σε αυτό που συμβαίνει στην πράξη.

Πανεπιστημιακά διπλώματα μέσω φοίτησης εξ αποστάσεως προσφέρονται εδώ και πολλές δεκαετίες. Τα τελευταία χρόνια, πολλά παραδοσιακά πανεπιστήμια προσφέρουν προγράμματα, κυρίως μεταπτυχιακά, με αποκλειστικά online παρακολούθηση. Τότε, όμως, που βρίσκεται η καινοτομία στην ανακοίνωση της σύμπραξης μεταξύ *Udacity* και *Georgia Institute of Technology* για τη δημιουργία ενός πιστοποιημένου μεταπτυχιακού προγράμματος στην επιστήμη των υπολογιστών⁵³, αποκλειστικά μέσω MOOCs μαθημάτων; Ο συνιδρυτής του *Udacity* Sebastian Thrun έγραψε στο ιστολόγιο του *Udacity* για την ανακοίνωση της έναρξης του εν λόγω προγράμματος (παρατίθεται σκόπιμα χωρίς μετάφραση): “

TUESDAY, MAY 14, 2013: There are a few moments in my life I will never forget. Like the moment I proposed to my wife, Petra... Today is one of those moments... Today is my opportunity to give back... I have been fortunate. Yet so many potential learners are still denied access. Education has become much more exclusive, and getting into a top-10 computer science department, like Georgia Tech's, is still out of reach for all but a chosen few... I co-founded Udacity to bring the very best of higher education to everyone worldwide... And while the degree rightfully comes with a tuition fee [...] the

⁵² “Η κοινωνική κατάσταση «έρχεται πρώτη», αποτελεί τη βάση της ανάπτυξης κάθε γνωστικής ή γλωσσικής συμπεριφοράς, ρυθμίζει τη συνεργασία και τη συμβίωση από το πεδίο της σύν-πραξης έως το πεδίο της συν-εννόησης.” (Παπαμιχαήλ, 2003, p. 116).

⁵³ Το επίσημο δελτίο τύπου του πανεπιστημίου: ATLANTA – May 14, 2013 – The Georgia Institute of Technology College of Computing announced today that it will offer the first professional Online Master of Science degree in computer science (OMS CS) that can be earned completely through the “massive online” format. The degree will be provided in collaboration with online education leader Udacity Inc. and AT&T... Those students also will pay a fraction of the cost of traditional on-campus master’s programs; total tuition for the program is initially expected to be below \$7,000... (η έμφαση δική μας). Πηγή: <http://www.omscs.gatech.edu/announcement/>, ανακτήθηκε στις 17.5.2013.

*bare content will be available free of charge, available for anyone eager to learn... I wish I had been born in the 1990s.*⁵⁴

Τα εννοεί τα παραπάνω ο Thrun; Μήπως είναι ένα εμπορικό τέχνασμα για να “πλάσαριστεί” εμπορικά ένα παλιό προϊόν ως νέο; Σε τι διαφέρει δηλαδή αυτό το μεταπτυχιακό, που κοστίζει 7000 δολάρια, από τα αντίστοιχα που προσφέρονται ήδη από πολλά Βρετανικά ή Αμερικανικά πανεπιστήμια, με ανάλογο κόστος; Η διαφορά είναι ότι αυτό το μεταπτυχιακό θα μπορεί να το παρακολουθήσει όποιος θέλει δωρεάν, απλά δεν θα παίρνει πιστοποίηση. Ωστόσο, θα παίρνει τις ουσιαστικές γνώσεις (αυτό που έλλειψε από το Thrun όταν ήταν νέος - κατά δήλωσή του⁵⁵). Και είναι αρκετό αυτό για να κάνει τι διαφορά; Ο Thrun δεν είναι αναίτια ονειροπόλος, εδώ όντως συμβαίνει κάτι σημαντικό που ωθεί το σύστημα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης μακριά της ισορροπίας, αλλά τα κίνητρα και οι σκοποί δεν είναι κατ’ ανάγκη αυτά που δηλώνονται ή δεν είναι αυτά που μπορεί να υποστηρίξει η κουλτούρα της Αμερικανικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, το σύστημα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης δεν μπορεί πλέον να ισορροπήσει στην προηγούμενη κατάσταση. Αν και τα παραδοσιακά πανεπιστήμια είναι ιστορικά οι μακροβιότεροι οργανισμοί, στα επόμενα πολύ λίγα χρόνια θα γίνουν σαρωτικές ανακατατάξεις στη μορφή τους σε παγκόσμια κλίμακα. Κάποια πανεπιστήμια θα προσαρμοστούν και θα αλλάξουν μορφή, πολλά θα κλείσουν και πολλά νέα θα δημιουργηθούν.

Επιστήμονες και επιχειρηματίες όπως ο Sebastian Thrun, κατανοώντας τη θεωρία της πολυπλοκότητας και γνωρίζοντας ότι το σύστημα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης έχει τεθεί εκτός ισορροπίας, διέρχεται μια “μεταπτωτική” φάση με την ορολογία του Parsons⁵⁶, βρίσκεται σε μια περίοδο “κοινωνικής φυλογένεσης” με όρους Gould⁵⁷, είναι μακριά της ισορροπίας μπροστά σε μια διχαλωτή διακλάδωση με ορολογία Prigogine⁵⁸, γνωρίζουν ότι οι συνθήκες θα αλλάξουν και σπεύδουν να τοποθετηθούν κατάλληλα, ώστε

⁵⁴ Ανακοίνωση του Sebastian Thrun στο ιστολόγιο του Udacity. Πηγή: <http://blog.Udacity.com/2013/05/sebastian-thrun-announcing-online.html>, ανακτήθηκε στις 17.5.2013.

⁵⁵ “If, as a young student, I had the chance to learn from the best professors in the world, my life might have been different.” (ο.π).

⁵⁶ (Byrne, 1998, p. 18).

⁵⁷ (Eldredge & Gould, 1972).

⁵⁸ (Prigogine & Stengers, 1997, p. 69).

να αποκτήσουν συγκριτικό πλεονέκτημα. Ο Pierre Teilhard de Chardin, ένας ιησουίτης κληρικός και φιλόσοφος, οραματίστηκε τη σύγκλιση της ανθρωπότητας στο τελικό σημείο *Ωμέγα*, μέσω του σχηματισμού μιας συλλογικής *νοόσφαιρας* (Heim, 1999, p. 35). Οι ευαγγελιστές της κοινωνικής δικτύωσης στο χώρο της εκπαίδευσης, οραματίζονται τη συλλογική αυτο-οργάνωση και την ανάδυση ενός νέου εκπαιδευτικού οικοσυστήματος. Και το οραματίζονται αυτό στα πλαίσια μιας κουλτούρας που ευνοεί την επιχειρηματικότητα, την ατομικότητα, την εμπορευματοποίηση και το κέρδος. Μέσω των MOOCs, ο καθένας θα έχει δικαίωμα στην μόρφωση (αλλά όχι στην πιστοποίηση, αλλά δεν μπορεί να γίνει αλλιώς γιατί οι επιχειρήσεις έχουν έξοδα⁵⁹). Όπως επισημαίνει η Daphne Koller του Coursera, στην ομιλία της στο TED (Ιούνιος 2011, ο.π.): “*Maybe the next Albert Einstein or the next Steve Jobs is living somewhere in a remote village in Africa. And if we could offer that person an education, they would be able to come up with the next big idea and make the world a better place for all of us*”. Όμως αυτή είναι μια τελείως απλοϊκή σκέψη που προσεγγίζει το άτομο και τα προβλήματά του εκτός πολιτισμικού, ιστορικού και κοινωνικού πλαισίου. Μακάρι το πρόβλημα της μόρφωσης στην υποσαχάρια Αφρική να λυνόταν με έναν φορητό υπολογιστή και ένα MOOC. Μέσω των MOOCs ο καθένας θα έχει πρόσβαση σε κορυφαία μαθήματα και σε διαλέξεις κορυφαίων καθηγητών. Όμως αυτή η μόρφωση θα σημαίνει την πολιτισμική επικυριαρχία ενός επιστημονικού “Παραδείγματος”⁶⁰. Μέσω των MOOCs όλοι οι συμμετέχοντες θα επωφελούνται από την κοινότητα, τις οριζόντιες σχέσεις, την κρίσιμη μάζα που θα επιτρέψει την αυτοοργάνωση των φοιτητών. Όμως αυτό δεν είναι αυτονόητο, σε μια υπερκείμενη ατομο-κεντρική κουλτούρα του τύπου της προγραμματισμένης διδασκαλίας και του συνθήματος: “*Μάθε. Σκέψου. Πράξε.*”⁶¹.

⁵⁹ Ανακοίνωση του Sebastian Thrun στο ιστολόγιο του Udacity: “*And while the degree rightfully comes with a tuition fee -- after all, to achieve the very best in online education we will provide support services*” Πηγή: <http://blog.Udacity.com/2013/05/sebastian-thrun-announcing-online.html>, ανακτήθηκε στις 17.5.2013.

⁶⁰ Όπως επεσήμανε και η Daphne Koller στην ομιλία της στο TED (ο.π.): “*Because we cannot afford, as a society, to provide every student with an individual human tutor. But maybe we can afford to provide each student with a computer or a smartphone.*”

⁶¹ Είναι χαρακτηριστικό ότι στα περισσότερα προσφερόμενα σήμερα μαθήματα MOOCs, η μορφή του μαθήματος είναι εβδομαδιαίες βιντεοσκοπημένες διαλέξεις του καθηγητή και αυτοματοποιημένα τεστ πολλαπλών επιλογών. Ο ερευνητής ολοκλήρωσε με επιτυχία ένα τέτοιο πρόγραμμα, χωρίς να ανταλλάξει ούτε μια κουβέντα με οποιονδήποτε.

Ένα κοινωνικό φαινόμενο επηρεάζεται από ένα μεγάλο (αλλά πεπερασμένο) πλήθος παραγόντων οι οποίοι συνδιαμορφώνουν την τελική διακύμανση του φαινομένου (Κατερέλος, 2013, p. 21). Οι διάφορες τεχνολογίες δεν ακολουθούνται άμεσα από τις εφαρμογές τους, καταρρίπτοντας την ιδέα του τεχνολογικού ντετερμινισμού, τουλάχιστον ως γραμμική αιτιότητα. Το Facebook, μια ιδιωτική κερδοσκοπική εταιρεία, έγινε ο απόλυτος κυρίαρχος στο χώρο της κοινωνικής δικτύωσης. Η Wikipedia είναι η κυρίαρχη διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια. Όμως, αντίθετα με το Facebook, η Wikipedia υποστηρίζεται από ένα μη κερδοσκοπικό ίδρυμα. Ο ιστότοπος κοινωνικής δικτύωσης που συγκεντρώνει όλους τους ανθρώπους του πλανήτη σε ένα μικρό χωρίο με μέση απόσταση ανάμεσά τους λιγότερο από πέντε άτομα (Κατερέλος, 2013, p. 46), καθώς και η παγκόσμια διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια που φιλοδοξεί να συγκεντρώσει το σύνολο της ανθρώπινης γνώσης σε ένα μέρος, αποτελούσαν αναπόφευκτες εξελίξεις στην Κοινωνία της Πληροφορίας. Ο τρόπος όμως που εξελίχθηκαν δεν ήταν δεδομένος, με αντίστοιχες συνέπειες ως προς τη χρήση τους. Τα προσωπικά μας δεδομένα τα διαχειρίζεται πλέον μια ιδιωτική εταιρεία, τα λήμματα της Wikipedia θα είναι πάντα ελεύθερα για τον οποιοδήποτε, έστω και αν η τεχνική υποστήριξη παρέχεται από ένα μη κερδοσκοπικό ίδρυμα των ΗΠΑ.

Το μέλλον της εκπαίδευσης δεν θα καθοριστεί από τη μαζική εμφάνιση των MOOCs το 2012, αλλά θα διαμορφωθεί από τον τρόπο που οι άνθρωποι θα αντιδράσουν σε αυτή την πρόκληση, μπροστά σε αυτή τη διχλωτή διακλάδωση. Ο ιστός συνεξελίσσεται και αλληλεπιδρά με την ανθρώπινη μοίρα (Μητακίδης, 2007, p. 21). Η τεχνολογία, η οικονομία, η πολιτική και οι άνθρωποι είναι παράμετροι σε μια πολύπλοκη, μη γραμμική εξίσωση, μαζί με πλήθος άλλων παραμέτρων. Στα κρίσιμα σημεία, μακριά της ισορροπίας, η ελάχιστη διακύμανση σε οποιαδήποτε από αυτές τις παραμέτρους μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά το αποτέλεσμα⁶². Το 1972 ο Lawrence Roberts προσπάθησε να ιδιωτικοποιήσει το ARPANET, μεταβιβάζοντας την ευθύνη της λειτουργίας του στην AT&T. Η AT&T δεν αντιλήφθηκε τότε τη δυναμική του ARPANET και αρνήθηκε την

⁶² Τα πολύπλοκα συστήματα είναι εξαιρετικά ευαίσθητα στις αρχικές συνθήκες: “όλα τα αιτιοκρατικά συστήματα δεν είναι κατ’ ανάγκη προβλέψιμα. Αυτό διότι μερικά από αυτά είναι ευαίσθητα στις αρχικές συνθήκες. Αρα, μικρές ακόμα και ασήμαντες αιτίες μπορούν να έχουν δυσανάλογα (απρόβλεπτα και μη-αναμενόμενα) αποτελέσματα επί της μακρο-συμπεριφοράς του συνολικού συστήματος.” (Κατερέλος, 2013, σ. 13).

πρόταση. Τελικά, ο έλεγχος του Internet δεν πέρασε τόσο σύντομο σε ένα ιδιωτικό μονοπώλιο, προς όφελος του κόσμου συνολικά (Castells, 2005, p. 51)⁶³.

Η συγκεκριμένη διατριβή, μέσα από το παράδειγμα της Wikipedia, μελέτησε το φαινόμενο της συγκρότησης δυνητικών μαθησιακών κοινοτήτων στην τυπική εκπαίδευση, αξιοποιώντας υπάρχουσες δυνητικές κοινότητες, με έμφαση στην παιδαγωγική ανάλυση των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα σε καθηγητές, σπουδαστές και μέλη της κοινότητας και τη συνακόλουθη διαπολιτισμική προσαρμογή ανάμεσα στην κατεστημένη κουλτούρα της τυπικής εκπαίδευσης και στην κουλτούρα της δυνητικής κοινότητας. Οι αναπτυσσόμενοι κολοσσοί των MOOCs στις ΗΠΑ φαίνεται να αντιλαμβάνονται τη δυναμική μιας αυτοοργανούμενης κοινότητας με άξονα ένα μάθημα ή ένα πρόγραμμα μαθημάτων, ωστόσο δεν έχουν δείξει ακόμα ότι διαθέτουν την εκπαιδευτική κουλτούρα για να το καταφέρουν, παρά τα κεφάλαια και την τεχνολογία της silicon valley. Άλλες χώρες και άλλες κουλτούρες δεν έχουν αντιδράσει ακόμα⁶⁴. Το διαδίκτυο είναι ένα πολιτισμικό δημιούργημα (Castells, 2005, p. 62), στην οικοδόμηση του οποίου εμπλέκονται, με μη γραμμικό τρόπο, ένα πλήθος διαφορετικών παραμέτρων. Στα χρόνια που θα ακολουθήσουν, η σύγκλιση κυβερνοχώρου και τυπικής εκπαίδευσης είναι δεδομένη, με μη δεδομένο τρόπο.

⁶³ Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Castells για τον τρόπο που διαμορφώθηκε το διαδίκτυο μέχρι το 2001: “Σ’ αυτή την κοινοτική προσέγγιση της τεχνολογίας, η αξιοκρατική αριστοκρατία συνάντησε την ουτοπική αντικουλτούρα στην επινόηση του Διαδικτύου και στη διατήρηση του πνεύματος της ελευθερίας που υπάρχει στη γένεση του Διαδικτύου. Το διαδίκτυο είναι πάνω απ’ όλα πολιτισμικό δημιούργημα.” (Castells, 2005, p.62).

⁶⁴ Με εξαίρεση τη Βρετανία που προετοιμάζει πλέον τη δική της πανεπιστημιακή κοινοπραξία για MOOCs : <http://futurelearn.com/>

Βιβλιογραφία

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, N. (2012). Elite education for the masses. *The Washington Post*, 4 November 2012.
- Bady, A. (2012). Questioning Clay Shirky. *Inside Higher Education*. Retrieved from <http://www.insidehighered.com/views/2012/12/06/essay-critiques-ideas-clay-shirky-and-others-advocating-higher-ed-disruption>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bastian, M., Heymann, S., & Jacomy, M. (2009). Gephi: an open source software for exploring and manipulating networks. Presented at the International AAAI Conference on Weblogs and Social Media. Retrieved from <http://www.aaai.org/ocs/index.php/ICWSM/09/paper/view/154>
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. University of Chicago Press. Retrieved from <http://books.google.com/books?id=HewJbnQmn1gC>
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation*. University of Michigan Press.
- Bauman, Z. (2001). *Community: Seeking Safety in an Insecure World*. Wiley.
- Berry, J. W. (1970). Marginality, Stress and Ethnic Identification in an Acculturated Aboriginal Community. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 239–252.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *Special Issue: Conflict, negotiation, and mediation across cultures: highlights from the fourth biennial conference of the International Academy for Intercultural Research*, 29(6), 697–712.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303–332.
- Birks, M., & Mills, J. (2010). *Grounded Theory: A Practical Guide*. SAGE Publications.
- Blondel, V. D., Guillaume, J. L., Lambiotte, R., & Lefebvre, E. (2008a). Fast unfolding of communities in large networks. *Journal of Statistical Mechanics: Theory and Experiment*, 10, 8.

- Blondel, V. D., Guillaume, J.-L., Lambiotte, R., & Lefebvre, E. (2008b). Fast unfolding of communities in large networks. *Journal of Statistical Mechanics: Theory and Experiment*, 10, 8. doi:10.1088/1742-5468/2008/10/P10008
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. Sage Publications.
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in Qualitative Methods: A Vocabulary of Research Concepts*. Sage.
- Brailas, A. (2011). Using Wikipedia in a Course Assignment: Implications for Wikipedia Literacy in Higher and Secondary Education. In S. Sotiriou & A. Szucs (Eds.), *Never Waste a Crisis! Inclusive Excellence, Innovative Technologies and Transformed Schools as Autonomous Learning Organisations* (pp. 116–121). Presented at the EDEN 2011 Open Classroom, Athens, Greece: European Distance and E-Learning Network.
- Breckenridge, J. P., & Elliott, I. (2012). Choosing a Methodological Path: Reflections on the Constructivist Turn. *The Grounded Theory Review*, 11(1), 64–71.
- Breslin, J. G., Passant, A., & Decker, S. (2009). *Social Semantic Web*. Springer Science & Business Media.
- Britannica. (2006). Fatally flawed. Refuting the recent study on encyclopedic accuracy by the journal Nature. *Britannica Encyclopaedia*. Retrieved from http://corporate.britannica.com/britannica_nature_response.pdf
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. HARVARD University Press.
- Bruscas, B. G. M., Serrano, M. J., Romero, S. F., & Abellán, N. J. V. (2012). Active and cooperative learning in manufacturing engineering using wikipedia. In *EDULEARN12 Proceedings* (pp. 3316–3325). IATED.
- Byrne, D. S. (1998). *Complexity Theory and the Social Sciences: An Introduction*. Routledge.
- Carr, N. (2012). The Crisis in Higher Education. *MIT Technology Review*. Retrieved from <http://www.technologyreview.com/featuredstory/429376/the-crisis-in-higher-education/>
- Carver, B. W., Davis, R., Kelley, R. T., Obar, J. A., & Davis, L. L. (2012). Assigning Students to Edit Wikipedia: four case studies. *E-Learning and Digital Media*, 9(3), 273–283.

- Castells, M. (2005). *Ο γαλαξίας του Διαδίκτυου. Στοχασμοί για το Διαδίκτυο τις επιχειρήσεις και την κοινωνία*. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Castells, M. (2009). *Communication Power*. Oxford University Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage Publications.
- Chen, W., & Reber, R. (2011). Writing Wikipedia Articles as Course Assignment. In T. Hirashima (Ed.), *Proceedings of the 19th International Conference on Computers in Education*. Chiang Mai, Thailand. Retrieved from http://122.155.1.128/icce2011/program/proceedings/pdf/C6_S14_141S.pdf
- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: a functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516–1530.
- Clauset, A., Newman, M. E. J., & Moore, C. (2004). Finding community structure in very large networks. *pre*, 70(6), 066111. doi:10.1103/PhysRevE.70.066111
- Clegg, S. (1979). *The Theory Of Power And Organization*. Routledge & Kegan Paul.
- Cohen, A. P. (1985). *The Symbolic Construction of Community*. Routledge.
- Creed, G. W. (2006). *The Seductions of Community: Emancipations, Oppressions, Quandaries*. School of American Research.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Dalsgaard, C. (2006). Social software: E-learning beyond learning management systems. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, (II). Retrieved from http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Christian_Dalsgaard.htm
- Darwin, C. (1869). *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life* (5th ed.). London: John Murray.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668; discussion 692–700.
- Delanty, G. (2010). *Community: 2nd Edition*. Taylor & Francis Group.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of*

Qualitative Research. SAGE Publications.

DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2011). *Participant Observation: A Guide for Fieldworkers*. USA: AltaMira Press.

Dewey, J. (1998). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.

Doddridge, P., & Clark, S. (1776). *A course of lectures on the principle subjects in pneumatology, ethics, and divinity: with references to the most considerable authors on each subject*. Printed by assignment from the author's widow, for J. Buckland.

Eldredge, N., & Gould, S. J. (1972). Punctuated equilibria: an alternative to phyletic gradualism. *Models in paleobiology*, 82, 115.

Engeström, Y. (2008). *From Teams to Knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge University Press.

Eriksson, P., & Kovalainen, A. (2008). *Qualitative Methods in Business Research*. SAGE Publications.

Every, V., Garcia, G., & Young, M. (2010). A Qualitative Study of Public Wiki Use in a Teacher Education Program. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (pp. 55–62). San Diego, CA, USA: AACE. Retrieved from <http://www.editlib.org/p/33311>

Faviero, B. (2012). Major players in online education market. *The Tech*, eptember 4, 2012. Retrieved from <http://tech.mit.edu/V132/N34/education.html>

Frankl, V. E. (2004). *Man's Search for Meaning: The Classic Tribute to Hope from the Holocaust*. Rider.

Friedman, T. L. (2012, 15). Come the Revolution - NYTimes.com. *New York Times*. Retrieved from http://www.nytimes.com/2012/05/16/opinion/friedman-come-the-revolution.html?_r=1

Friese, S. (2012). *Atlas.ti 7 User Manual*. ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, Berlin. Retrieved from http://www.atlasti.com/uploads/media/atlasti_v7_manual.pdf

Gane, M. (1991). *Baudrillard: critical and fatal theory*. Routledge, Chapman & Hall, Incorporated.

Gasson, S. (2004). Rigor in Grounded Theory Research: An Interpretive Perspective on Generating Theory from Qualitative Field Studies. In M. Whitman & A.

- Woszozynski (Eds.), *The Handbook of Information Systems Research* (pp. 79–102). IGI Global.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. Basic Books.
- Giddens, A. (1986). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press.
- Gifford, D. (2013). A look at online education: Coursera, EdX and Udacity. *The Stanford Daily*, January 30, 2013. Retrieved from <http://www.stanforddaily.com/2013/01/30/a-look-at-online-education-coursera-edx-and-udacity/>
- Giles, J. (2005). Internet encyclopaedias go head to head. *Nature*, 438(7070), 900–901. doi:10.1038/438900a
- Glaser, B. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Sociology Press.
- Glaser, B. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted With Description*. Sociology Press.
- Glaser, B. (2002). Constructivist Grounded Theory? *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(3). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/825>
- Glaser, B. (2010). Grounded Theory is the study of a concept. Opening talk by Dr. Barney Glaser at the June 2010 troubleshooting seminar. Retrieved July 16, 2012, from <http://www.youtube.com/watch?v=OcpxaLQDnLk>
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (2007). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Glaser, B., & Tarozi, M. (2007). Forty Years after Discovery: Grounded Theory Worldwide. Barney G. Glaser in conversation with Massimiliano Tarozi. *The Grounded Theory Review: Special Issue*, November 2007.
- Goodwin, C., & Duranti, A. (1992). Rethinking context: an introduction. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking Context: Language As an Interactive Phenomenon*. Cambridge University Press.
- Green, J., & Hart, L. (1999). The impact of context on data. In J. Kitzinger & R. S. Barbour (Eds.), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. Sage Publications.

- Hall, B. J. (2005). *Among Cultures: The Challenge of Communication*. Thomson Wadsworth.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in Practice*. Routledge.
- Hammond, M., & Wellington, J. J. (2012). *Research Methods: The Key Concepts*. Routledge.
- Harper, M., & Cole, P. (2012). Member checking: Can benefits be gained similar to group therapy? *The Qualitative Report*, 17(2), 510–517.
- Haviland, W. A., Prins, H. E. L., McBride, B., & Walrath, D. (2010). *Cultural Anthropology: The Human Challenge*. Cengage Learning.
- Head, A. J., & Eisenberg, M. B. (2009). *What Today's College Student Say about Conducting Research in the Digital Age*. University of Washington. Retrieved from Finding Context: What Today's College Student Say about Conducting Research in the Digital Age," Alison J. Head and Michael B. Eisenberg, Project Information Literacy Progress Report, University of Washington's Information School, February 4, 2009.
- Heim, M. (1999). The Cyberspace Dialectic. In P. Lunenfeld (Ed.), *The Digital Dialectic*. The MIT Press.
- Hillary, G. (1955). Definitions of Community: Areas of Agreement. *Rural Sociology*, 20(2), 111–123.
- Holquist, M. (2002). *Dialogism: Bakhtin and His World*. Routledge.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The Active Interview*. Sage Publications.
- Huber, J. (1973). Symbolic Interaction as a Pragmatic Perspective: The Bias of Emergent Theory. *American Sociological Review*, 38, 278–284.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Routledge.
- Jacomy, M., Heymann, S., Venturini, T., & Bastian, M. (2012). ForceAtlas2, A Continuous Graph Layout Algorithm for Handy Network Visualization. Retrieved from http://www.medialab.sciences-po.fr/publications/Jacomy_Heymann_Venturini-Force_Atlas2.pdf
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. SAGE Publications.
- Kirp, D. L. (2001). *Almost Home: America's Love-Hate Relationship With Community*.

Princeton University Press.

- Kollock, P. (1999). The economies of online cooperation: Gifts and public goods in cyberspace. In M. Smith & P. Kollock (Eds.), *Communities in Cyberspace*. Taylor and Francis.
- Korn, M. (2013). Big MOOC Coursera Moves Closer to Academic Acceptance. *The Wall Street Journal*, February 7, 2013. Retrieved from <http://online.wsj.com/article/SB10001424127887324906004578288341039095024.html>
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: a sociocultural approach to education*. Harvard University Press.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Sage Publications.
- Kuhn, T. S. (1987). *Η Δομή των Επιστημονικών Επανάστασεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σύγχρονα Θέματα.
- Lambiotte, R., Delvenne, J.-., & Barahona, M. (2008). Laplacian Dynamics and Multiscale Modular Structure in Networks. *ArXiv e-prints*.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lepper, M., & Henderlong, J. (2000). Turning “play” into “work” and “work” into “play”: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. Elsevier Science.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2003). Ethics: The Failure of Positivist Science. In Y. S. Lincoln & N. K. Denzin (Eds.), *Turning points in qualitative research: tying knots in a handkerchief*. AltaMira.
- Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. (2010). *Qualitative Communication Research Methods*. SAGE.
- Mackey, M. C. (2007). Evaluation of Qualitative Research. In P. L. Munhall (Ed.), *Nursing Research: A Qualitative Perspective*. Jones & Bartlett Learning.
- Madriz, E. I. (1998). Using Focus Groups With Lower Socioeconomic Status Latina

- Women. *Qualitative Inquiry*, 4(1), 114–128.
- Mason, A. (2000). *Community, Solidarity, and Belonging: Levels of Community and Their Normative Significance*. Cambridge University Press.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1992). *The tree of knowledge: the biological roots of human understanding*. Shambhala.
- Mele, A. R. (2003). *Motivation and Agency*. Oxford University Press.
- Merriam-Webster's Collegiate Dictionary: Eleventh Edition*. (2004). Merriam-Webster, Incorporated.
- Michel, J.-B., Shen, Y. K., Aiden, A. P., Veres, A., Gray, M. K., Team, T. G. B., ... Aiden, E. L. (2011). Quantitative Analysis of Culture Using Millions of Digitized Books. *Science*, 331(6014), 176–182.
- Miller, J. N. (1965). The art of the intelligent listening. *Reader's Digest*, 127.
- Mitchell, M. (2009). *Complexity: A Guided Tour*. USA: Oxford University Press.
- Retrieved from <http://books.google.gr/books?id=sSgzHayrDBsC>
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups As Qualitative Research*. Sage Publications.
- Morgan, D. L., Krueger, R. A., & King, J. A. (1998). *Analyzing and Reporting Focus Group Results*. Sage Publications.
- Murphy, E. A., & Dingwall, R. (2003). *Qualitative Methods and Health Policy Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Musick, M. A., & Wilson, J. (2008). *Volunteers: A Social Profile*. Indiana University Press.
- Namey, E., Guest, G., Thairu, L., & Johnson, L. (2008). Data Reduction Techniques for Large Qualitative Data Sets. In G. Guest & K. M. MacQueen (Eds.), *Handbook for Team-Based Qualitative Research*. AltaMira Press.
- New York Times. (1946). Transit Association Ships a Street Car To Shelter Family of "Kilroy Was Here." *New York Times*. Everett Mass. Retrieved from <http://select.nytimes.com/gst/abstract.html?res=F10C11FC3D591B7B93C6AB1789D95F428485F9>
- New York Times. (2011). On Wikipedia, 9/11 Dissent Is Kept on the Fringe - NYTimes.com. Retrieved May 18, 2012, from <http://www.nytimes.com/2011/09/12/business/media/on-wikipedia-911->

dissent-is-kept-on-the-fringe.html?_r=1

- Newman, M. E., & Girvan, M. (2004). Finding and evaluating community structure in networks. *pre*, 69(2), 026113. doi:10.1103/PhysRevE.69.026113
- Nov, O., & Kuk, G. (2008). Open source content contributors' response to free-riding: The effect of personality and context. *Including the Special Issue: Electronic Games and Personalized eLearning Processes*, 24(6), 2848–2861.
- O'Sullivan, D. (2009). *Wikipedia: A New Community of Practice?* Ashgate.
- Ong, W. J. (2002). *Orality and Literacy*. Taylor & Francis.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2010). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. Basic Books.
- Papadis, D. I. (2011). A new interpretation of Heraclitus' Fragment Dk B41. *Phronimon*, 10(2). Retrieved from <http://www.phronimon.co.za/index.php/phroni/article/view/21>
- Papadopoulos, S., Kompatsiaris, Y., Vakali, A., & Spyridonos, P. (2012). Community detection in Social Media - Performance and application considerations. *Data Min. Knowl. Discov.*, 24(3), 515–554.
- Pappano, L. (2012). The Year of the MOOC. *The New York Times*, 2 November 2012. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?ref=edlife>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Merrill.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2009). *Nursing Research: Appraising Evidence for Nursing Practice*. Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.
- Porter, C. E. (2004). A Typology of Virtual Communities: A Multi-Disciplinary Foundation for Future Research. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), 00.
- Prigogine, I. (2003). Είναι το μέλλον δεδομένο; In *Είναι το μέλλον δεδομένο; Εκδόσεις: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο*.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1997). *The End of Certainty. Time, Chaos, and the New Laws of Nature*. Free Press.

- Puddephatt, A. J. (2006). Special: An Interview with Kathy Charmaz: On Constructing Grounded Theory. *Qualitative Social Review*, II(3), 5–23.
- Punch, K. F. (2005). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. SAGE Publications.
- Rafaeli, S., & Ariel, Y. (2008). Online Motivational Factors: Incentives for Participation and Contribution in Wikipedia. In A. Barak (Ed.), *Psychological Aspects of Cyberspace: Theory, Research, Applications*. Cambridge University Press.
- Reid A., & Gough S. (2000). Guidelines for Reporting and Evaluating Qualitative Research: what are the alternatives? *Environmental Education Research*, 6(1), 59–91.
- Reis, H. T., & Judd, C. M. (2000). *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology*. Cambridge University Press.
- Rheingold, H. (1993). *Virtual Community: Finding Connection in a Computerized World*. Addison-Wesley Publ.
- Sanders, I. T. (1966). *The community: an introduction to a social system*. Ronald Press Co.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (2000). Looking beyond rewards: The problem and promise of intrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. Elsevier Science.
- Schön, D. A. (1971). *Beyond the Stable State: Public and Private Learning in a Changing Society*. Maurice Temple Smith Limited.
- Schroer, J., & Hertel, G. (2009). Voluntary Engagement in an Open Web-Based Encyclopedia: Wikipedians and Why They Do It. *Media Psychology*, 12(1), 96–120.
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. Crown Publishing Group.
- Shields, P. (2003). The Community of Inquiry. *Administration & Society*, 35(5), 510–538.
- Shields, R. (2003). *The virtual: Key ideas*. ROUTLEDGE CHAPMAN & HALL.
- Shirky, C. (2008). *Here comes everybody: the power of organizing without organizations*. Penguin Press.
- Shirky, C. (2012). Napster, Udacity and the academy. *Clay Shirky*. Retrieved from <http://www.shirky.com/weblog/2012/11/napster-udacity-and-the-academy/>

- Skinner, B. F. (2013). *Περί Συμπεριφορισμού. Επιστημονική επιμέλεια: Ρόμπερτ Μέλλον*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Skyttner, L. (2001). *General Systems Theory: Ideas & Applications*. World Scientific Publishing Company Incorporated.
- Smith, B. L. (2005). The Observer Observed: Discussion of Articles by Evans, Finn, Handler, and Lerner. *Journal of Personality Assessment*, 84(1), 33–36.
doi:10.1207/s15327752jpa8401_08
- Snyder, M., Clary, E. G., & Ridge, R. (1992). Volunteers' motivations: A functional strategy for the recruitment, placement, and retention of volunteers. *Nonprofit Management and Leadership*, 2(4), 333–350. doi:10.1002/nml.4130020403
- Snyder, M., Clary, E., & Stukas, A. (2000). The Functional Approach to Volunteerism. In G. R. Maio & J. M. Olson (Eds.), *Why We Evaluate: Functions of Attitudes*. Lawrence Erlbaum.
- Spek, S., Postma, E., & Jaap van den Herik, H. (2006). Wikipedia: organisation from a bottom-up approach. *eprint arXiv:cs/0611068*.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston.
- Stavropoulos, D. N., & Hornby, A. S. (1977). *Oxford English-Greek Learner's Dictionary* (Fourteenth impression 1997.). Oxford University Press.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus Groups: Theory And Practice*. Sage Publications.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.
- Sweeney, M. (2012). The Wikipedia Project: Changing Students from Consumers to Producers. *Teaching English in the Two-Year College*, 39(3), 256–267.
- Tapscott, D., & Williams, A. D. (2008). *Wikinomics*. Portfolio.
- Tardy, C. M. (2010). Writing for the World: Wikipedia as an Introduction to Academic Writing. *English Teaching Forum*, 48(1), 12–19,.
- Thomas Affleck. (1841). *The Western farmer and gardener*. Charles Forster.
- Tilsley, A. (2012). Paying for an A. *Inside Higher Education*, September 21, 2012.
Retrieved from <http://www.insidehighered.com/news/2012/09/21/sites-offering-take-courses-fee-raise-risk-online-ed>

- Tönnies, F. (2011). *Community and Society: Gemeinschaft Und Gesellschaft*. Dover.
- Trochim, W. M. K., & Donnelly, J. P. (2006). *Research Methods Knowledge Base*. Cengage Learning.
- Tsekeris, C., & Katerelos, I. (2012). Web 2.0, complex networks and social dynamics. *Contemporary Social Science*, 7(3), 233–246.
- United States Congress. (1830). *Debates in Congress*. Gales & Seaton. Retrieved from <http://books.google.gr/books?id=yFgUAAAAYAAJ>
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996). *Focus Group Interviews in Education and Psychology*. Sage Publications.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller Inc.
- Ward, C. A., Bochner, S., & Furnham, A. F. (2001). *The Psychology of Culture Shock*. Taylor & Francis Group.
- Wellman, B. (1999). *Networks in the global village: life in contemporary communities*. Westview Press.
- Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179–198). Springer London.
- Wertsch, J. V., & Kazak, S. (2011). Saying More than You Know in Instructional Settings. In T. D. Koschmann (Ed.), *Theories of Learning and Studies of Instructional Practice*. Springer New York.
- Wikimedia. (2011a). Editor Survey Report - April 2011. Retrieved December 12, 2012, from http://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:Editor_Survey_Report_-_April_2011.pdf&page=3
- Wikimedia. (2011b). RuWiki History (Doronina and Pinchuk)/English - Meta. Retrieved May 18, 2012, from http://meta.wikimedia.org/wiki/RuWiki_History_%28Doronina_and_Pinchuk%29/English
- Wikimedia. (2011c). Public Policy Initiative - Outreach Wiki. Retrieved May 18, 2012, from http://outreach.wikimedia.org/wiki/Public_Policy_Initiative

- Wikimedia. (2012a). Όργανα - Wikimedia Foundation. Retrieved December 12, 2012, from <http://wikimediafoundation.org/wiki/Όργανα>
- Wikimedia. (2012b). Wikipedia Education Program - Outreach Wiki. Retrieved May 17, 2012, from http://outreach.wikimedia.org/wiki/Wikipedia_Education_Program
- Wikimedia. (2012c). Education/Reasons to use Wikipedia - Outreach Wiki. Retrieved May 17, 2012, from http://outreach.wikimedia.org/wiki/Education/Reasons_to_use_Wikipedia
- Wikimedia. (2012d). Wikipedia Campus Ambassador - Outreach Wiki. Retrieved May 17, 2012, from https://outreach.wikimedia.org/wiki/Wikipedia_Campus_Ambassador
- Wikipedia. (2011). Wikipedia:School and university projects - Wikipedia, the free encyclopedia. Retrieved May 18, 2012, from http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:School_and_university_projects
- Wikipedia. (2012a). Wikipedia:United States Education Program/Campus Ambassadors/About - Wikipedia, the free encyclopedia. Retrieved July 2, 2012, from https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:United_States_Education_Program/Campus_Ambassadors/About
- Wikipedia. (2012b). Wikipedia:United States Education Program/Online Ambassadors - Wikipedia, the free encyclopedia. Retrieved July 2, 2012, from https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:United_States_Education_Program/Online_Ambassadors
- Wikipedia. (2012c). Wikipedia:Hochschulprogramm – Wikipedia. Retrieved July 2, 2012, from <http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Hochschulprogramm>
- Wikipedia. (2012d). Wiki markup - Wikipedia, the free encyclopedia. Retrieved May 17, 2012, from http://en.wikipedia.org/wiki/Wiki_markup
- Wolcott, H. F. (1994). The elementary school principal: Notes from a field study. In H. F. Wolcott (Ed.), *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. SAGE Publications.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αλεξιάς, Γ. (2011). *Κοινωνιολογία του σώματος: Από τον “Άνθρωπο Νετάροντας” στον “Εξολοθρευτή”*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Αντωνίου, Ι. (2003). Ο Ilya Prigogine και τα διεθνή ινστιτούτα Solvay φυσικής και χημείας. In *Είναι το μέλλον δεδομένο*; Εκδόσεις: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Γενά, Α. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η Πολιτισμική - Ιστορική Θεωρία του Vygotsky*. Φιλοσοφικές - Ψυχολογικές - Παιδαγωγικές Διαστάσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Δαφέρμος, Μ. (2010). Θετικισμός στην ψυχολογική έρευνα: Μία απόπειρα κριτικής θεώρησης. In Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Eds.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Κατερέλος, Ι. (2013). *Χάος και Τάξη στα Κοινωνικά Συστήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κοσκινάς, Κ. (1995). *Η Πολιτική της Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Συμεών.
- Κοσκινάς, Κ. (1996). *Η Κοινωνιολογία της Εξουσίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Συμεών.
- Λεβίτιν, Κ. (1990). *Η Διαμόρφωση της Προσωπικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή & Ελληνικά Γράμματα.
- Μέλλον, Ρ. (2007). *Ψυχολογία της Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Μητακίδης, Γ. (2007). Πρόλογος. Στο Tim Berners-Lee et.al, *Web η νέα επιστήμη από τον εφευρέτη του www*. Εκδόσεις Hyperconsult 2007.
- Ντοστογιέφσκι, Φ. (2011). *Αδελφοί Καραμαζώφ*. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Παπαμιχαήλ, Γ. (2001). *Εξατομίκευση & Παγκοσμιοποίηση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Παπαμιχαήλ, Γ. (2003). *Μάθηση και Κοινωνία. Η εκπαίδευση στις θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Πεντζοπούλου-Βαλαλά, Τ. (2002). *Σέξτος ο Εμπειρικός. Πυρρώνειες Υποτυπώσεις Α'. Ο Πυρρωνισμός*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτρος.

- Πουρκός, Μ. (2010α). Η διαμάχη μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: διευρύνοντας τις προοπτικές στη μεθοδολογία και τον ερευνητικό σχεδιασμό. In Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Eds.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (2010β). Η έννοια της θεωρίας και ο ρόλος της στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών: Οι “κρίσεις” και τα βασικά “Παραδείγματα”. In Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Eds.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (2010γ). Επιστημολογικά - Μεθοδολογικά “Παραδείγματα” στη θεωρία και έρευνα της σύγχρονης ψυχολογίας: βασικές παραδοχές και κριτική τους. In Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Eds.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010). Ποιοτική έρευνα στη Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση του πεδίου. In Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Eds.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Σαμαρτζή, Σ. (2003). *Αντίληψη, Κατανόηση και Κατασκευή του Χρόνου: Ψυχο-Γνωσιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Τσέκερης, Χ. (2009). Ιστολόγια και Κοινωνία: δυνατότητες και προοπτικές στον κυβερνοχώρο. *Intellectum*, 6.

