

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ
ΤΜΗΜΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΤΕ

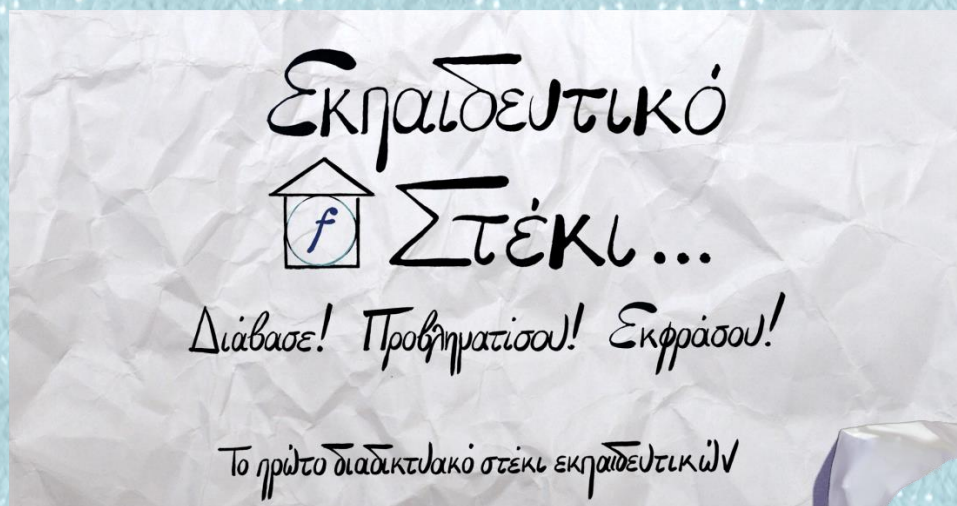
ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Υπεύθυνη Καθηγήτρια: **Σφυρόερα Μαρία**

Θέμα Διπλωματικής Εργασίας:

«Εκπαιδευτικός Στέκι: Η αναστοχαστική διαδικασία εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας σε μια διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής»



Σερίφη Γεωργία – Βασιλική
A.M.: 5477

Αθήνα, Ιούνιος 2018

Περίληψη

Η σύνθετη δυναμική της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και οι ποικίλοι παράγοντες που επηρεάζουν το πλαίσιο μιας σχολικής τάξης, προϋποθέτουν απ' τον εκπαιδευτικό να αξιοποιεί τη θεωρία για να μελετά και να εξελίσσει τη δράση του. Προαπαιτούμενο για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως ο στοχασμός, η έρευνα, η αξιολόγηση και η συνεργασία. Η τεχνολογία και τα νέα μέσα, που μπορούν να προωθήσουν την αναστοχαστική έκφραση των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια εναλλακτική προσέγγιση για την ενίσχυση της «επαγγελματικής φωνής» του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα διαμοιράζει και θα συζητά τις γνώσεις και τις εμπειρίες του.

Η παρούσα εργασία θα μελετήσει τη λειτουργία μιας διαδικτυακής κοινότητας πρακτικής εν ενεργεία εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας που σχεδιάστηκε με σκοπό να βοηθήσει τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης να αξιοποιήσουν την αναδυόμενη τεχνολογία του διαδικτύου με τέτοιον τρόπο ώστε αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους να αναστοχαστούν. Η διαδικτυακή κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» λειτούργησε από τον Οκτώβριο μέχρι και το Δεκέμβριο του 2017 με έντεκα χρήστες δημοσίων σχολείων, οι οποίοι μπορούσαν είτε να δημοσιοποιούν και να συζητούν παιδαγωγικούς τους προβληματισμούς είτε να αναρτούν γεγονότα στο ψηφιακό τους ημερολόγιο. Επιπλέον στην κοινότητα συμμετείχαν ακαδημαϊκοί, οι οποίοι είχαν στόχο να προβληματίσουν ή και να ενισχύσουν το στοχασμό των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική τους δράση. Συνολικά, δημοσιεύτηκαν στην κοινότητα 188 σχόλια. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έπρεπε να συμπληρώσουν δυο ερωτηματολόγια στην αρχή και στο τέλος της πειραματικής αυτής διαδικασίας, τα οποία ήταν παρόμοια και αφορούσαν τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις, αλλά και τις απόψεις τους για τις εκπαιδευτικές διαδικτυακές κοινότητες.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε ποιοτικά με προσπάθεια ποσοτικοποίησής τους, αφού πρώτα κωδικοποιήθηκαν σύμφωνα με τα πρότυπα της βιβλιογραφίας που αφορούν τις διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών. Στην παρούσα εργασία εξετάζονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: α) τι είδους σχόλια αναρτούν οι εκπαιδευτικοί σε μια διαδικτυακή εκπαιδευτική κοινότητα, β) τι είδους συζητήσεις/ θέματα ενδιαφέρουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς, γ) προωθεί η διαδικτυακή κοινότητα την ανάπτυξη αναστοχαστικών σχολίων ή στοχαστικού διαλόγου και ε) κατά πόσο και με ποιον τρόπο οι παρεμβάσεις ακαδημαϊκών επηρεάζουν την επικοινωνία των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά:

Αναστοχασμός, διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής, εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, επαγγελματική ανάπτυξη

A b s t r a c t

The complex dynamics of the educational process as well as the various factors affecting the classroom environment require teachers to further develop their educational backgrounds and practices. Such a development presupposes skills such as reflection, research, evaluation and collaboration. Technology and new media that can promote teachers' self-reflection could be an alternative approach to enhancing teachers' "professional voice", by sharing and discussing their knowledge and experiences.

This paper will study the functioning of an online community of practice for active teachers of early childhood education, designed to help them benefit from the emerging Internet technology so that they self-reflect by interacting with each other. The online community of practice "*Ekpaideutiko Steki*" (ie *Educational Lodge*) was active from October to December 2017 with eleven users/public school teachers who were able to publicly share and discuss their pedagogical concerns or post events in their digital diary. Academics were also involved in the community, aiming to challenge or even enhance teachers' reflective thinking on their pedagogical practices. In total, 188 comments were published in the community. In addition, the sample teachers had to complete two similar questionnaires at the beginning and at the end of this experimental process, regarding their pedagogical perceptions as well as their views on educational online communities of practice.

The data analysis was basically qualitative with some quantification aspects. The data was first encoded according to the literature standards applicable to educational online communities. The following research questions are addressed in this paper: a) what kind of comments teachers usually post in an online community of practice; b) what kind of discussions / subjects are more interesting for teachers; c) do online communities of practice promote reflective commentary or reflective dialogue; and e) how and in what way academic interventions affect communication between teachers.

Keywords:

Self-reflection, online community of practice, teachers of early childhood education, professional development

Περιεχόμενα

Πρόλογος – Ευχαριστίες	σελ. 7
Εισαγωγή	σελ. 8
Κεφάλαιο 1: Θ Ε Ω Ρ Η Τ Ι Κ Ο Π Λ Α Ι Σ Ι Ο	
1.1. Ο ορισμός του Αναστοχασμού	σελ. 16
1.2. Ο Αναστοχασμός στην εκπαίδευση	σελ. 19
1.3. Τα κριτήρια του αναστοχασμού στην εκπαίδευση	σελ. 24
1.4. Τα οφέλη του αναστοχασμού για τον εκπαιδευτικό	σελ. 41
1.5. Μέθοδοι, Τεχνικές και Εργαλεία του εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη της αναστοχαστικής σκέψης	σελ. 47
1.6. Διαδικτυακές κοινότητες	
1.6.1. Εισαγωγή	σελ. 56
1.6.2. Ο ρόλος του κοινωνικού λογισμικού για την προσέγγιση των κοινωνικών δικτύων.	σελ. 58
1.6.3. Κατηγοριοποίηση ψηφιακών κοινοτήτων.	σελ. 61
1.6.4. Κοινότητες Πρακτικών και Παραδείγματα κοινοτήτων στην εκπαίδευση	σελ. 64
Α. Το παράδειγμα του Inquiry Learning Forum	
Β. Το παράδειγμα του Tapped In	
Γ. Το παράδειγμα του National Writing Project	
1.6.5. Σχεδιασμός κοινοτήτων πρακτικής	σελ. 75
1.7. Ο αναστοχασμός και οι διαδικτυακές κοινότητες πρακτικών	σελ. 78
1.7.1. Μοντέλα κατηγοριοποίησης αναστοχαστικής σκέψης σε διαδικτυακές κοινότητες πρακτικών, σύμφωνα με έρευνες	σελ. 82
1.7.2. Παρουσίαση σχετικών ερευνών	σελ. 97
Κεφάλαιο 2: Μ Ε Θ Ο Δ Ο Λ Ο Γ Ι Α	
2.1. Ερευνητικές Υποθέσεις	σελ. 109
2.2. Σχεδιασμός και Υλοποίηση Κατασκευής «Εκπαιδευτικό Στέκι»	σελ. 111
2.3. Δείγμα και Μέσα Συλλογής Δεδομένων	σελ. 123
2.3.1. Το ερωτηματολόγιο και η δομή του	σελ. 125
2.3.2. Πιλοτική Έρευνα	σελ. 127
2.4. Μέθοδος Ανάλυσης και Κωδικοποίηση Δεδομένων	σελ. 129

Κεφάλαιο 3: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

3.1. Εισαγωγή	σελ. 141
3.2. Οριζόντια Ανάλυση- Κατηγοριοποίηση δεδομένων ανά προφίλ Εκπαιδευτικού	σελ. 142
3.2.1. Εκπαιδευτικός Α΄	σελ. 143
3.2.2. Εκπαιδευτικός Β΄	σελ. 154
3.2.3. Εκπαιδευτικός Γ΄	σελ. 164
3.2.4. Εκπαιδευτικός Δ΄	σελ. 176
3.2.5. Εκπαιδευτικός Ε΄	σελ. 188
3.2.6. Εκπαιδευτικός Στ΄	σελ. 203
3.2.7. Εκπαιδευτικός Ζ΄	σελ. 211
3.2.8. Εκπαιδευτικός Η΄	σελ. 223
3.2.9. Εκπαιδευτικός Θ΄	σελ. 230
3.2.10. Εκπαιδευτικός Ι΄	σελ. 239
3.2.11. Εκπαιδευτικός Ια΄	σελ. 254
3.3. Κάθετη Ανάλυση- Συνολική	
3.3.1. Δημογραφικά στοιχεία	σελ. 265
3.3.2. Ποσοτική συμμετοχή δείγματος στην κοινότητα	σελ. 267
3.3.3. Ποιοτικά χαρακτηριστικά της ενότητας Ψηφιακό Ημερολόγιο	σελ. 269
3.3.4. Ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά συμμετοχής ακαδημαϊκών	σελ. 272
3.3.5. Απόψεις για την κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι»	σελ. 274
3.3.6. Συγκεντρωτική ανάλυση ψηφιακών σχολίων	σελ. 279
3.3.7. Κατηγοριοποίηση χρηστών ανάλογα με το ρόλο τους στην κοινότητα	σελ. 284
3.3.8. Παιδαγωγικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών	σελ. 285
3.3.9. Ανάλυση αλληλεπιδράσεων στην Ενότητα Συζητήσεων	σελ. 286
3.3.10. Ανάλυση τεχνικών θεμάτων	σελ. 307

Κεφάλαιο 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ σελ. 309

Κεφάλαιο 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ σελ. 318

5.1. Περιορισμοί της έρευνας	σελ. 332
5.2. Μελλοντικές προεκτάσεις της έρευνας	σελ. 332
5.3. Επίλογος	σελ. 333

Κεφάλαιο 6: ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ σελ. 337

Κεφάλαιο 7: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ σελ. 338

Πρόλογος – Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία έγινε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «*Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση*» και ο τίτλος της είναι: «*Εκπαιδευτικό Στέκι: Η αναστοχαστική διαδικασία εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας σε μια διαδικτυακή κοινότητα μάθησης*». Οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών καθώς και η στοχαστική τους δράση αποτελούσαν πεδίο ενδιαφέροντος για μένα, από τις προπτυχιακές μου σπουδές. Έναυσμα για την επιλογή του τεχνολογικού εργαλείου της διαδικτυακής κοινότητας με σκοπό την τυχόν διερεύνηση του (ανα)στοχασμού των εκπαιδευτικών ήταν η διαπίστωση της απουσίας μιας τέτοιας ομάδας από το ελλαδικό ψηφιακό περιβάλλον.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της διαδικτυακής κοινότητας εκπαιδευτικών ήταν μια προσωπική μου επιθυμία, η οποία με τη βοήθεια του προγραμματιστή Δ. Μήτρου, τον οποίο ευχαριστώ θερμά, έγινε πραγματικότητα. Κατά τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας συνέβαλαν στο αισθητικό μέρος της κοινότητας η αρχιτέκτονας Σ. Στεργίου και η γραφίστρια Ε. Ποταμιάνου, οι οποίες πειραματίστηκαν μαζί μου για να υπάρξει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθ. Μ. Ραγκούση για τις συμβουλές της όσον αφορά τη διαμόρφωση τόσο της κοινότητας όσο και των ερωτηματολογίων της έρευνας. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τον καθ. Β. Τσάφο για την αποδοχή του να χρησιμοποιηθεί το όνομά του ως ακαδημαϊκού- μέντορα στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι». Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθώ στις έντεκα εκπαιδευτικούς του δείγματος, αλλά και στις πέντε εκπαιδευτικούς της πιλοτικής ομάδας, οι οποίες παρά το πιεσμένο πρόγραμμά τους, ασχολήθηκαν ουσιαστικά για μήνες με την έρευνά μου και έδωσαν ζωή στην ερευνητική μου προσπάθεια.

Τέλος θα ήθελα ιδιαιτέρως να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην υπεύθυνη καθηγήτριά μου κα Σφυρόερα Μαρία, η οποία πίστεψε στις δυνατότητές μου, συμμετείχε στην κοινότητα ενεργά παρά το πιεσμένο της πρόγραμμα, μου συμπαραστάθηκε θερμά σε όλη την ερευνητική μου πορεία, παρακολουθώντας και συμβουλευόντάς με άμεσα, προσφέροντας πολύτιμη βοήθεια στη διαμόρφωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Εισαγωγή

Στην οργάνωση και στη διαμόρφωση όλων των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, αυτό που προσεγγίζεται με ιδιαίτερη προσοχή είναι η ανάγκη κατοχής τόσο της γνωστικής βάσης του επαγγέλματος (Shulman, 1986), όσο και των ερευνητικών ικανοτήτων για τη συστηματική μελέτη των καθημερινών εκπαιδευτικών ζητημάτων και προβληματισμών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απαραίτητη ένταξη της ικανότητας του στοχασμού αλλά και της κριτικής αμφισβήτησης των εκπαιδευτικών πρακτικών στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Zeichner & Liston, 1996; Giroux, 1992). Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος, που κατέχει σημαντικό ρόλο στον προορισμό των πρακτικών του, αφού αυτές είναι απόρροια των προσωπικών του θεωριών, εμπειριών και προτιμήσεων (Ματσαγγούρας, 1998). Όπως εξηγεί ο Farrell (2004, p. 7), *«μαθαίνουμε μέσα από τον αναστοχασμό της εμπειρίας»* και αυτό θα πρέπει να ενισχυθεί στους εκπαιδευτικούς. Ο αναστοχασμός είναι μια απαραίτητη διαδικασία για να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί, γνώσεις, οι οποίες μπορούν να επικυρώσουν τις αποφάσεις τους και τις πράξεις τους στην τάξη (Brubacher, Case, & Reagan, 1994). Η ικανότητα του στοχασμού παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει τις προσωπικές του θεωρίες και αντιλήψεις, να ερμηνεύσει τους εκπαιδευτικούς του προβληματισμούς, να εκφράσει ερωτήματα, να αναγνωρίσει τη σύνδεση των προσωπικών του αντιλήψεων με τις πρακτικές του και να στηρίξει εναλλακτικές λύσεις, ύστερα από μια σπειροειδή διαδικασία σκέψης.

Η ανάπτυξη της αναστοχαστικής πρακτικής, της αναστοχαστικής σκέψης ή της αναστοχαστικής διαδικασίας είναι μια πτυχή της δια βίου μάθησης και μια κρίσιμη διαδικασία για την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη (Larrivee, *Authentic classroom management: Creating a learning community and building reflective practice* (2nd ed), 2005; Zeichner & Liston, 1996). Αυτή η προσέγγιση εμφανίζεται από τις πρώτες αναφορές του Dewey (1933, όπ. αναφ. Rodgers, 2002), ως προάγγελου του καθορισμού του όρου της αναστοχαστικής συλλογιστικής, ο οποίος όπως αναφέρεται, περιλαμβάνει: (1) μια κατάσταση αμφιβολίας, δισταγμού, αμηχανίας, ψυχικής δυσκολίας, στην οποία η σκέψη επέρχεται και (2) μια πράξη αναζήτησης, έρευνας για να βρει το άτομο το «υλικό» που θα το βοηθήσει να επιλύσει την αμφιβολία και να διευθετήσει την αμήχανη κατάσταση. Σύμφωνα με τον (Schön, 1983), η αναστοχαστική πράξη μπορεί να είναι καθοριστική κατά την αξιολόγηση μιας κατάστασης, για να κατανοηθούν καλύτερα συγκεκριμένες πτυχές μιας

απροσδόκητης εμπειρίας. Η αναστοχαστική συλλογιστική του εκπαιδευτικού περιγράφεται ως μια σειρά διαδικασιών α) «αναδρομής», β) «επίλυσης προβλήματος», γ) «κριτικού στοχασμού» ή ακόμα και δ) «προβληματισμού στη δράση» (Boody, 2008, p. 298) .

Αν και τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί μεγαλύτερη σημασία στην αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, μέσα από τα προγράμματα σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003¹ & Νέο Σχολείο, 2011²) αλλά και από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Αυγητίδου, Τζεκάκη, & Τσάφος, 2016), η ικανότητα των τελευταίων δεν είναι δεδομένη. Ειδικότερα, έρευνες επισημαίνουν, ότι υποψήφιοι αλλά και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν αυτονόητα τις ικανότητες για την επίτευξη του στοχασμού στην πράξη (Bain, Ballantyne, Packer, & Mills, 1999; Chee Choy & S. San Oo, 2012). Βέβαια, φέτος το Σεπτέμβριο, με την τελευταία Υπουργική Απόφαση (Υ.Α. 130272/Δ1/2016-ΦΕΚ 2670/Β/26-8-2016) και το νέο Προεδρικό Διάταγμα 79/2017, η έννοια του αναστοχασμού εντάχθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Για να μπορέσει όμως να επιτευχθεί θα πρέπει να υπάρξει η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Για τις επιθυμητές αλλαγές ρόλου των εκπαιδευτικών χρειάζεται ένα σύστημα επιμόρφωσης, που να αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως υποκείμενο, φορέα και συνδιαμορφωτή της καινοτομίας (Olson, 1985). Όσον αφορά τον όρο «επιμόρφωση» χρησιμοποιείται για μεγάλη ποικιλία από δράσεις. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίδεται στο θησαυρό του Κέντρου Πληροφοριών και Εκπαιδευτικών Πόρων (Educational Resources Information Centre, ERIC), η επαγγελματική μετεξέλιξη, αφορά «δραστηριότητες ενίσχυσης της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης». Οι δραστηριότητες αυτές σχετίζονται με την ατομική ανάπτυξη, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων,

¹ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε 21 Ιανουαρίου 2017 από www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367.

² Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους άξονες προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια πράξη*. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου 2017 από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

ομάδες μελέτης και συμβουλευτικής από συναδέλφους ή εξειδικευμένους επιμορφωτές.

Ο εκπαιδευτικός συνεπώς, εκλαμβάνεται ως αναστοχαζόμενος επαγγελματίας, ο οποίος διαμορφώνει την επαγγελματική του πρακτική μέσα από κριτική περίσκεψη (Schön, 1983; Schön, 1987; Eisner, 1994) και ως δημιουργός της προσωπικής του παιδαγωγικής, άμεσα και ενεργά εμπλεκόμενος στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της καινοτομίας (Hoyle, 1992; Kynigos, 2003; Kynigos & Argyris, 2004). Η αναστοχαστική αυτή προσέγγιση απαιτεί το συλλογικό διάλογο, αποφεύγοντας την παγιωμένη αντίληψη του απομονωτικού χαρακτήρα της διδασκαλίας. Η αντίληψη αυτή αντικατοπτρίζεται στο γεγονός ότι στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται περισσότερο σε συνθήκες απομόνωσης, παρά συνεργασίας μεταξύ τους (Hawkes & Romiszowski, 2001). Μία εναλλακτική θεώρηση απαιτεί την αποστασιοποίηση από το περιβάλλον της τάξης, το ξεπέραςμα του απομονωτισμού του οικείου σχολικού περιβάλλοντος και τη συνεργασία με συναδέλφους (Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002). Όμως, με την εξέλιξη της τεχνολογίας και των νέων μέσων, η εφαρμογή επιμορφωτικών προσεγγίσεων που ενθαρρύνουν την αναστοχαστική συλλογιστική απαιτεί μια διαφορετική δόμηση, περιεχόμενο αλλά και ιδεολογικό υπόβαθρο σε σχέση με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις. Οι νέες τεχνολογίες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να υποστηρίξουν μια επαγγελματική και συστημική αλλαγή, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρήσουν τη χρήση τους ως μέσο έκφρασης, αναστοχασμού και αντιπροσώπευσης. Οι διαδικτυακές κοινότητες πρακτικής θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην επίτευξη του παραπάνω στόχου.

Η πλειοψηφία των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, τοποθετεί πλέον τις ηλεκτρονικές συζητήσεις, σε οργανικό μέρος του προγράμματος σπουδών τους (Spartariu, Hartley, & Bendixen, 2004). Οι συνεργατικές διαδράσεις που επιτρέπουν αυτές τις συζητήσεις έχουν θεωρηθεί ως μέσο επίτευξης αποτελεσματικής, βαθιάς και αναστοχαστικής μάθησης (Warschauer, 1997; Hara, Bonk, & Angeli, 2000; Hathorn & Ingram, 2002). Η ψηφιακή επικοινωνία συνιστά μια νέα μορφή επικοινωνίας στην οποία στηρίζεται η δημιουργία των ψηφιακών κοινοτήτων. Η μορφή των κοινοτήτων εκπαίδευσης συνιστά το είδος της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που έχει κοινωνικό προσανατολισμό, επιτρέποντας στα άτομα να αυτομορφώνονται συνεργαζόμενα (Siemens, 2004³). Η επικοινωνία στις διαδικτυακές κοινότητες πρακτικής μπορεί να είναι μονόδρομη και

³ Siemens, G. (2004). *Categories of eLearning*. Ανάκτηση 11/02/2017, από: <http://www.elearnspace.org/Articles/elearningcategories.htm>.

να ευνοεί τη μετάδοση πληροφορίας -με τεχνικά οπτικοακουστικά μέσα (video, audio), ή να είναι αμφίδρομη και να ευνοεί την επικοινωνία (με τεχνικά μέσα όπως τηλεδιάσκεψη, γραπτή συζήτηση ή συζήτηση σε forum). Ως προς το χρόνο, η επικοινωνία μπορεί να είναι σύγχρονη και εφήμερη (chat) ή ασύγχρονη και μόνιμη (forum).

Τα μαθησιακά οφέλη των διαδικτυακών κοινοτήτων έχουν τεκμηριωθεί από ποικίλες θεωρίες, κυρίως από αυτές που προβάλλουν το ρόλο της κοινωνικής διάδρασης στην κατασκευή της γνώσης του (Dewey, 1933, όπ. αναφ. Rodgers, 2002 (Kafai & Resnick, 1996) και από αυτές που εστιάζουν στο ρόλο του κοινωνικού περιγύρου [social milieu, (Cunningham, 1996)]. Πιο συγκεκριμένα, κατά τον Vygotsky (1987), κοινωνική αλληλεπίδραση και γνωστική ανάπτυξη συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους. Γι' αυτό το λόγο, η επικοινωνία, η συνεργασία και η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών, αποτελούν αναγκαίες συνθήκες ομαλής λειτουργίας, οποιασδήποτε κοινότητας. Οι Brown et al (2015), σε έρευνα που διεξήγαγαν για τις σπουδές από απόσταση, υποστηρίζουν ότι η ένταξη ενός φοιτητή στην εκπαιδευτική κοινότητα συμβάλλει θετικά στην εξέλιξη των σπουδών του, διότι αισθάνεται μέλος μιας «οικογένειας». Η γνώση είναι προϊόν κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, η οποία οικοδομείται πάνω στην ήδη υπάρχουσα γνώση (ζώνη επικείμενης ανάπτυξης) (Κουκουνάρας- Λιάγκης, 2011). Εξάλλου, ο ίδιος ο όρος «διαδικτυακή κοινότητα», που πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τους Rheingold (1993) και Hiltz (1998), προτιμήθηκε, γιατί απέδιδε σε μεγάλο βαθμό τα αισθήματα συντροφικότητας, συμπάθειας και υποστήριξης που κατεγράφη ότι αναπτύσσονται στους εικονικούς χώρους που διερευνήθηκαν.

Ως προς τις μορφές που μπορεί να πάρει μια διαδικτυακή κοινότητα μάθησης, υποστηρίζεται, ότι είναι τόσο διαφορετικές ως προς τους στόχους και το χαρακτήρα, όσο και οι άνθρωποι που τις απαρτίζουν. Σύμφωνα με έρευνες, οι διαδικτυακές κοινότητες μάθησης, όπως τα ιστολόγια, τα forum, χαρακτηρίζονται ως αναστοχαστικά μέσα, χαρακτηρισμός που υποστηρίζεται και από το συσχετισμό τους με τα ημερολόγια ή τη χρήση τους, ως τέτοια (Farmer, 2004). Οι Mortensen και Walker (2002, p. 253) υποστηρίζουν, ότι ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται κάποιος σε μια διαδικτυακή κοινότητα μάθησης, αποκαλύπτει κάτι για τον τρόπο σκέψης του, το οποίο δε θα ήταν εμφανές σε κάποιο άλλο μέσον. Η πράξη της δημοσίευσης και συγκεκριμένα το περιεχόμενό της, αρχειοθετείται αυτόματα και μπορεί να είναι σημείο συνεχούς αναφοράς, φέρνοντας την προσωπική σφραγίδα του συγγραφέα-χρήστη, ευνοώντας την ανάπτυξη ενός ειδικού τρόπου έκφρασης. Σύμφωνα με τον

Trafford (2005)⁴, για τον εκπαιδευτικό, το προσωπικό ιστολόγιο συνιστά ένα μέσο έκφρασης, αλλά και κοινοποίησης της προσωπικής του παιδαγωγικής και των πεποιθήσεων που διαμορφώνουν το σκεπτικό του. Οι Miller & Williams (2013) επισημαίνουν, ότι το ιστολόγιο μπορεί να παρέχει στο χρήστη έναν ελεύθερο χώρο για να εκφράσει ελεύθερα τις εμπειρίες του από την τάξη και να τις ερμηνεύσει. Ο χρήστης χρησιμοποιώντας την πλατφόρμα, μπορεί να ενημερωθεί περαιτέρω για παρόμοιες εμπειρίες άλλων εκπαιδευτικών ή ακόμα να λάβει λειτουργική ανατροφοδότηση από τους άλλους, προωθώντας έτσι μια κοινότητα μάθησης. Αναζητώντας στο διαδίκτυο ψηφιακές εκπαιδευτικές κοινότητες, παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν στον ελλαδικό χώρο για καμία εκπαιδευτική βαθμίδα. Ακόμα παρατηρήθηκε, ότι υπάρχουν μόνο ιστοσελίδες εκπαιδευτικών, που έχουν ως στόχο να προτείνουν στους συναδέλφους τους εκπαιδευτικό υλικό ή να τους ενημερώσουν για τα εργασιακά τους ζητήματα.

Ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι να σχεδιάσει μια διαδικτυακή κοινότητα ενεργεία εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, με σκοπό να βοηθήσει τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, να αξιοποιήσουν την αναδυόμενη τεχνολογία του διαδικτύου με τέτοιο τρόπο, ώστε αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, να αναστοχαστούν. Έτσι δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής έρευνας, μια διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής, η οποία έχει μορφή ιστοσελίδας και forum και στοχεύει στην επικοινωνία και τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών για διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα με απώτερο στόχο την ανάπτυξη αναστοχαστικής συλλογιστικής. Ειδικότερα, ο στόχος της είναι να αναδείξει τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών και τον τρόπο που ερμηνεύουν τις δικές τους εκπαιδευτικές δράσεις. Στη διαδικασία αυτή, συμμετέχουν και ακαδημαϊκοί, στο ρόλο του μέντορα, δηλαδή ως κριτικοί φίλοι των εκπαιδευτικών. Είναι αυτοί που θα υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στο στοχασμό τους, θέτοντάς τους ερωτήματα, εμπυχνώνοντάς τους και παρουσιάζοντας μια εναλλακτική προσέγγιση των θεμάτων που αντιμετωπίζουν στη σχολική καθημερινότητα. Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα προσπαθήσουν να διερευνηθούν στην παρούσα μελέτη είναι: α) τι είδους σχόλια αναρτούν οι εκπαιδευτικοί σε μια διαδικτυακή εκπαιδευτική κοινότητα, β) ποιες συζητήσεις/θέματα τους ενδιαφέρουν περισσότερο, γ) η διαδικτυακή κοινότητα προωθεί την

⁴ Trafford, P. (2005). Mobile Blogs, Personal Reflections and Learning Environments, Ariadne, 44, διαθέσιμο σε: <http://www.ariadne.ac.uk/issue44/trafford> τελευταία πρόσβαση: 9/2/2017

ανάπτυξη αναστοχαστικών σχολίων ή στοχαστικού διαλόγου και ε) κατά πόσο και με ποιον τρόπο οι παρεμβάσεις ακαδημαϊκών, επηρεάζουν την επικοινωνία των εκπαιδευτικών.

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν από τα δύο ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί, ένα στην αρχή, πριν εισαχθούν στην κοινότητα και ένα στο τέλος, όταν ολοκλήρωσαν τη διαδικασία. Τα ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις και συμβάλλουν στην κατανόηση των παιδαγωγικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των απόψεών τους για τις εκπαιδευτικές κοινότητες. Ακόμα, δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από τις συζητήσεις και τα σχόλια των εκπαιδευτικών, τα οποία κωδικοποιήθηκαν βάσει των κριτηρίων που τέθηκαν, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Ένα επιπλέον στοιχείο που διαχωρίζει την ερευνητική περίοδο σε δύο φάσεις είναι οι παρεμβάσεις των ακαδημαϊκών, για να μελετηθεί αν υπήρξε ενεργοποίηση ή προώθηση των αναστοχαστικών σχολίων των εκπαιδευτικών, μετά τη συμμετοχή τους. Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν ποιοτικά, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που προτείνεται από τη βιβλιογραφία με προσπάθεια ποσοτικοποίησης των δεδομένων. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια χειρόγραφα, ύστερα από σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου των ψηφιακών σχολίων.

Να σημειωθεί, ότι πλέον υπάρχουν εργαλεία, λογισμικά ανάλυσης κειμένων, που χρησιμοποιούν αλγόριθμους εξόρυξης κειμένου και επεξεργασίας της «φυσικής» γλώσσας, για την ύπαρξη νοήματος σε τεράστιες ποσότητες κειμένου⁵. Η χρήση αυτών των εργαλείων μπορεί να παρέχει πολύτιμες πληροφορίες από δεδομένα που δεν μπορούν εύκολα να ποσοτικοποιηθούν με οποιονδήποτε άλλον τρόπο, αφού μετατρέπει τις μη δομημένες σκέψεις των πελατών σε δομημένα στοιχεία, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν, χωρίς καμία ή με ελάχιστη ανθρώπινη προσπάθεια⁶. Η τεχνική αυτή ονομάζεται «Ανάλυση Κειμένου» (Text analytics)

Τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τα ψηφιακά σχόλια και οι ψηφιακές δημοσιεύσεις σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τους χρήστες ψηφιακών μέσων. Η ανάλυση κειμένου είναι ο τρόπος να ξεκλειδωθούν σημαντικά στοιχεία από αδόμητα κείμενα, κατανοώντας και αποκαλύπτοντας επιθυμίες και ανάγκες των χρηστών- καταναλωτών. Πολλές επιχειρήσεις, έχουν στο δυναμικό τους εργαλεία ανάλυσης κειμένου, για να κατανοούν σημαντικές

⁵ What is Text Analytics?. *Clarabridge*. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου 2018, από: <https://www.clarabridge.com/text-analytics/>

⁶ ChengXiang Zhai. Text Mining and Analytics. *Coursera*. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου 2018, από: <https://www.coursera.org/learn/text-mining>

πληροφορίες των καταναλωτών, κερδίζοντας έτσι περισσότερα χρήματα, εξυπηρετώντας τις ανάγκες των χρηστών.

Υπάρχουν δύο ειδών δεδομένα - πληροφορίες, οι δομημένες και οι μη. Τα υπολογιστικά συστήματα είναι αποτελεσματικά στο χειρισμό δομημένων δεδομένων, δηλαδή πόσες φορές επισκέφτηκαν έναν ιστότοπο, πόσο χρόνο έμειναν σε αυτό κτλ. Άλλωστε, εάν κάποια στοιχεία μπορούν να μετρηθούν, μπορούν και να αναλυθούν και αντίστοιχα, μπορούν και να ερμηνευτούν. Αντίθετα, τα μη δομημένα δεδομένα είναι το περιεχόμενο των ψηφιακών αναρτήσεων. Εάν ποσοτικοποιούσαν το δυναμικό των πληροφοριών τους οι επιχειρήσεις, στις δύο αυτές κατηγορίες, αυτό θα σήμαινε ότι συνήθως το 20% των δεδομένων είναι δομημένες, ενώ το 80% έχει αδόμητη μορφή⁷. Αυτές οι αδόμητες πληροφορίες, μπορούν να αποκτήσουν νόημα, μέσω της ανάλυσης κειμένου (Text analytics). Η ανάλυση κειμένου είναι η διαδικασία διεξαγωγής νοήματος της γραπτής επικοινωνίας. Στη διαδικασία αυτή εντοπίζονται μοτίβα και θέματα ενδιαφέροντος. Η ανάλυση δεδομένων μπορεί να πραγματοποιηθεί και χειρόγραφα, αλλά ελλοχεύοντας κινδύνους αναποτελεσματικότητας. Ειδικότερα, η ανάλυση κειμένου περιλαμβάνει τη διαδικασία διαμόρφωσης του ψηφιακού σχολίου, την παραγωγή μοτίβων και τέλος την αξιολόγησή τους με στόχο την ερμηνεία τους. Οι τυπικές εργασίες της ανάλυσης κειμένου περιλαμβάνουν την κατηγοριοποίηση και την ομαδοποίηση εκφράσεων, την εξαγωγή ιδεών, την παραγωγή νέων ταξινομήσεων, την ανάλυση συναισθημάτων, τη συνοπτική παρουσίαση εγγράφων και τη μοντελοποίηση σχέσεων μεταξύ παραγόντων. Επιπλέον, η διαδικασία εξετάζει τις ψηφιακές πληροφορίες λεξιλογικά, ελέγχοντας τη συχνότητα των λέξεων που χρησιμοποιούνται, αλλά και το περιεχόμενο⁸.

Η διαδικασία της εύρεσης μη δομημένων δεδομένων, μέσω του τεχνολογικού εργαλείου, το οποίο χρησιμοποιεί αλγορίθμους, μπορεί να είναι δύσκολη, καθώς το κείμενο της φυσικής γλώσσας είναι συχνά αντιφατικό. Πολλές φορές υπάρχουν αμφισημίες που προκαλούνται από μη καλή σύνταξη, την αργκό, μεταφορικές εκφράσεις ή ακόμα και στοιχεία σαρκασμού⁹. Μια άλλη βασική δυσκολία στην ανάλυση κειμένου είναι το ύφος της συνομιλίας, δηλαδή πώς αισθάνονται οι

⁷ Daniel Gutierrez (2015, 12 Ιουλίου). Text Analytics: The Next Generation of Big Data. *Predictive Analytics Times*. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου 2018, από <https://www.predictiveanalyticsworld.com/patimes/text-analytics-the-next-generation-of-big-data-061215/5529/>

⁸ Text mining. *Wikipedia*. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου 2018, από: https://en.wikipedia.org/wiki/Text_mining

⁹ Margaret Rouse. (2018, Μάιος). Text mining (text analytics). *Techtarget*. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου 2018, από: <https://searchbusinessanalytics.techtargget.com/definition/text-mining>

άνθρωποι και για ποιο λόγο λαμβάνει χώρα αυτή η συζήτηση. Η αποκάλυψη αυτού του αισθήματος είναι ιδιαίτερα δύσκολη και είναι ο λόγος για τον οποίο ο άνθρωπος δεν πρόκειται να αντικατασταθεί από μηχανή σύντομα¹⁰. Άλλωστε, η τεχνολογία της ανάλυσης δεδομένων εξακολουθεί να εξελίσσεται, με συνέπεια τα αποτελέσματα να ποικίλουν ανάλογα με το εκάστοτε τεχνολογικό εργαλείο, που επιλέγεται. Επίσης, στην Ελλάδα δεν έχουν εξελιχθεί τα εργαλεία ανάλυσης κειμένου για την ελληνική γλώσσα. Σίγουρα αυτά τα εργαλεία θα αποτελέσουν ένα μελλοντικό πεδίο έρευνας.

Εστιάζοντας ξανά στην παρούσα μελέτη, το δείγμα της έρευνας ήταν έντεκα εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δημοσίων σχολείων, οι οποίοι συμμετείχαν στη διαδικτυακή εκπαιδευτική κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» για τρεις μήνες, Οκτώβριο μέχρι και Δεκέμβριο. Στο διάστημα αυτό, οι χρήστες δημοσίευσαν 188 σχόλια. Παρακάτω, παρουσιάζονται συνοπτικά τα κεφάλαια, που ακολουθούν και αποτελούν το σκελετό της εργασίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά το Θεωρητικό Πλαίσιο, στο οποίο στηρίχτηκε η εργασία και ο σχεδιασμός της κοινότητας, που συνέβαλαν στην ανάλυση των δεδομένων. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται η Μεθοδολογία, που ακολουθήθηκε για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Επιπλέον στο κεφάλαιο αυτό, συμπεριλαμβάνεται ενότητα με αναλυτική περιγραφή του σχεδιασμού και της υλοποίησης της κοινότητας της έρευνας «Εκπαιδευτικό Στέκι». Στο τρίτο κεφάλαιο, βρίσκεται η Ανάλυση Δεδομένων, στην οποία θα αναλυθούν τα δεδομένα ανά χρήστη, με σκοπό να σκιαγραφηθεί το προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού και στη συνέχεια θα υπάρξει μια συγκεντρωτική ανάλυση των δεδομένων του δείγματος. Το τέταρτο και το πέμπτο κεφάλαιο, αποτελούν τα Αποτελέσματα και τα Συμπεράσματα της έρευνας. Η διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται με τον αναστοχασμό ερευνήτριας αλλά και τη βιβλιογραφία, που αξιοποιήθηκε. Στα Παραρτήματα της εργασίας (τόμος 1^{ος}) είναι καταχωρημένα τα στοιχεία και οι πίνακες δεδομένων των χρηστών, αλλά και του δείγματος, τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν, αλλά και το εγχειρίδιο χρήσης της κοινότητας «Εκπαιδευτικό Στέκι». Στο δεύτερο τόμο των Παραρτημάτων, τα οποία υπάρχουν μόνο σε ψηφιακή μορφή, περιλαμβάνονται όλες οι δημοσιεύσεις των χρηστών.

¹⁰ οπ. αναφέρεται στην υποσημείωση αρ. 5

Κεφάλαιο 1^ο

Θ Ε Ω Ρ Η Τ Ι Κ Ο Π Λ Α Ι Σ Ι Ο

Ενότητα 1.1.: Ο ορισμός του Αναστοχασμού

Αν και δεν είναι εύκολο να δοθεί ένας σαφής ορισμός για την έννοια του αναστοχασμού, καθώς είναι δύσκολο να διαχωριστεί ο αναστοχαστικός τρόπος σκέψης από άλλα είδη σκέψης, μια ελεύθερη απόδοση του όρου, θα τον ανέλυε ως μια «σε βάθος σκέψη, επανεξέταση, αναθεώρηση». Επιπλέον, η αδυναμία να οριστεί, οφείλεται στη δυσκολία του να τεθούν τα κριτήρια αξιολόγησης του αναστοχαστικού τρόπου σκέψης, όταν θεωρείται τόσο ασαφής. Όμως, είναι απαραίτητη η αποσαφήνιση του όρου, για να διερευνηθεί η αναστοχαστική σκέψη των εκπαιδευτικών και κατά πόσο καλλιεργείται τόσο από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση όσο και από τους ίδιους στην μετέπειτα πορεία τους.

Ο αναστοχασμός πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία και ορίζεται γενικότερα η κριτική εξέταση των πεποιθήσεων του ατόμου, ο έλεγχος της πηγής τους με στόχο την αναθεώρησή τους, βασιζόμενη στην κριτική αποτίμηση εννοιών και αντιλήψεων (Ζαρίφης, 2009). Δηλαδή, επιδιώκει σε ένα πρώτο στάδιο την κατανόηση μιας κατάστασης και έπειτα την εξέτασή της από μια άλλη οπτική. Σύμφωνα με τον Dewey (1933, όπ. αναφ. στους Κόκκος, 2009 & Rodgers, 2002) ο αναστοχασμός είναι ένα αυστηρό, πειθαρχημένο, περίπλοκο, συστηματικό και διανοητικό έργο, που απαιτεί χρόνο για να ολοκληρωθεί σωστά, καθώς δεν περιορίζεται απλώς στην ανάλυση μιας κατάστασης με στόχο τη βελτίωσή της, αλλά είναι μια διαδικασία, η οποία οδηγεί το άτομο, μέσα από το στοχασμό, να αμφισβητήσει εξ ολοκλήρου το αντιληπτικό σύστημα και να αναδημιουργήσει την προσωπική και κοινωνική πραγματικότητά του. Κατανοεί βαθύτερα τις σχέσεις και τη σύνδεση της μιας εμπειρίας με την άλλη, εξασφαλίζοντας την πρόοδό του και τη δια βίου του μάθηση. Ο Dewey αναφέρει τρία είδη σκέψης, τα οποία τα ξεχωρίζει από τον αναστοχασμό: τη «ροή της συνείδησης», την «επινοητική σκέψη» και την «πίστη». Αν και θεωρεί τον αναστοχασμό, το δρόμο για τη μάθηση, δε θεωρεί λιγότερο σημαντικά τα άλλα είδη σκέψης, αναγνωρίζοντας τη χρησιμότητά τους σε περιπτώσεις που με τον αναστοχασμό δε θα μπορούσε να βρεθεί κάποια λύση (Rodgers, 2002). Σύμφωνα με τον Rodgers (2002), ο αναστοχασμός στηρίζεται στην επιστημονική έρευνα και στις στάσεις που δίνουν αξία στην προσωπική και διανοητική ανάπτυξη του ίδιου του ατόμου, αλλά και των άλλων, αφού βασίζεται στη συνεργασία και στην αλληλεπίδραση.

Ο αναστοχασμός ως διαδικασία, ακολουθεί μια σπειροειδή πορεία και συγκεκριμένες φάσεις (O.M.E.P., 2012)¹¹. Συνήθως, η αιφνίδια ορμή προς τον αναστοχασμό ενεργοποιείται, όταν κάποιος αντιλαμβάνεται συνειδητά και έρχεται αντιμέτωπος με τη δυνητική σημασία που ενυπάρχει σε μια εμπειρία. Δεν είναι δυνατό να γίνει από όλους κατανοητό. Χρειάζεται να υπάρχει η αρετή του να είσαι «παρών» όταν λαμβάνει χώρα μια εμπειρία και να είσαι διατεθειμένος να την ερμηνεύσεις με διαφορετικούς τρόπους. Αυτό αποτελεί τη γέφυρα των νοημάτων για τη σύνδεση της μιας εμπειρίας με την επόμενη, ωθώντας έτσι προς την ανάπτυξη (Rodgers, 2002). Ειδικότερα ο Dewey (1916/1944, όπ. αναφ στη Rodgers, 2002) επισημαίνει, ότι η διαδικασία του αναστοχασμού μετακινεί τον εκπαιδευόμενο από μια ανησυχητικά περίπλοκη κατάσταση σε μια αρμονική κατάσταση σταθερότητας, καθώς αποτελεί μια αναζήτηση ισορροπίας, η οποία ωθεί τον άνθρωπο να επιδιώκει να βρίσκει λύση μέσω της διερεύνησης και του αναστοχασμού. Επιπλέον, ένας άλλος σημαντικός παράγοντας- κίνητρο, ο οποίος ενεργοποιεί τον αναστοχασμό είναι η περιέργεια. Ένας ενήλικας πρέπει να προσπαθήσει πολύ για να καλλιεργήσει αυτό το αίσθημα, σε αντίθεση με τα παιδιά στα οποία έρχεται αυθόρμητα και φυσικά (Rodgers, 2002). Σύμφωνα με τον Dewey (1933, όπ. αναφ. στη Rodgers, 2002), η αναστοχαστική διαδικασία περιλαμβάνει έξι φάσεις:

1. Την εμπειρία
2. Την αυθόρμητη ερμηνεία της εμπειρίας
3. Τον εντοπισμό των προβλημάτων και των ερωτήσεων που προκύπτουν από την εμπειρία
4. Τις πιθανές ερμηνείες για τα προβλήματα και τις ερωτήσεις που προέκυψαν
5. Τη διεύρυνση των ερμηνειών σε πλήρως αναπτυγμένες υποθέσεις και τέλος
6. Τον πειραματισμό και τη δοκιμή των επιλεγμένων υποθέσεων.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, ο αναστοχασμός συμβάλλει στο να γίνει φανερή η καθημερινή παιδαγωγική πρακτική και να μετατραπεί αυτή η πρακτική σε αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας, αμφισβήτησης, διαλόγου και επαναπροσδιορισμού (Moss, 2007). Όπως επισημαίνει και ο Boody (2008), ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού

¹¹ Ελληνική Επιτροπή της Παγκόσμιας Προσχολικής Αγωγής (O.M.E.P- Organisation Mondiale pour l' Education Prescolaire) (2012). *4+1 Κλειδιά, για την αυτομόρφωση της Νηπιαγωγού*. Ανακτήθηκε 14/11/ 2015 από <http://www.omep.gr/index.php/component/content/article?id=116:kleidia>

μπορεί γενικά να χαρακτηριστεί ως: *«ανασκόπηση, λύση προβλημάτων, κριτική ανάλυση και υλοποίηση των σκέψεων»*. Επιπλέον έρευνες (Christodoulou, 2010) αναφέρουν, ότι αναστοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι προβληματίζονται για τις πρακτικές τους, για τους λόγους που πράττουν και πώς μπορεί η νέα γνώση να προσφέρει και να βελτιώσει την παιδαγωγική τους πρακτική παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα για τα παιδιά και για τις οικογένειές τους (McNaughton, 2003; Sylvia, Siraj-Blachford, & Taggart, 2003; Raban, Nolan, Waniganayake, Ure, Brown, & Deans, 2007).

Στη συγκεκριμένη εργασία, ο αναστοχασμός θα αναλυθεί υπό το πρίσμα, ότι αποτελεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία επηρεάζει το σχεδιασμό και την οργάνωση του παιδαγωγικού προγράμματος. Ακόμα, ότι είναι μια γέφυρα που «ενώνει» την επαγγελματική υποχρέωση με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Schön [1987, οπ. αναφ. στην (Πασουλά, 2005, σ. 113)], ο οποίος εισήγαγε την έννοια του αναστοχαζόμενου επαγγελματία, ένας έμπειρος επαγγελματίας *«γνωρίζει περισσότερα από θεωρητικούς και ερευνητές στο χώρο του, ακόμα και αν ο όγκος της γνώσης του εμφανίζεται περισσότερο εσωστρεφής, παρά ρητά διατυπωμένος. Με την εμπειρία του μαθαίνει πολλά και σε βάθος και αυτό επιτυγχάνεται τόσο με την επιμέλεια και συγκέντρωση κατά την εργασία του όσο και με το στοχασμό του πάνω σε αυτήν»*. Ο Brookfield (1988) υποστηρίζει, ότι υπάρχουν τέσσερις μαθησιακές διαδικασίες, οι οποίες συμπλέκονται και λαμβάνουν χώρα, όταν κάποιος αναστοχάζεται κριτικά σχετικά με τον εαυτό του. Αυτές είναι: η ανάλυση υποθέσεων, η επίγνωση του γενικότερου πλαισίου, ο εφευρετικός προβληματισμός και ο αναστοχαστικός σκεπτικισμός. Ο κριτικός αναστοχασμός μπορεί να εκφραστεί, ως η διαδικασία ανάλυσης, αναθεώρησης και αμφισβήτησης εμπειριών μέσα σε ένα ευρύ πλαίσιο ζητημάτων, όπως οι ηθικές πρακτικές, οι θεωρίες μάθησης και η χρήση των τεχνολογιών (Boody, 2008).

Ενότητα 1.2.: Ο Αναστοχασμός στην εκπαίδευση

Πολλά ακαδημαϊκά μαθήματα σε επαγγελματικά πτυχία αναφέρουν στόχους, οι οποίοι σχετίζονται με την προώθηση του στοχασμού στην πράξη (Kember, Mckay, Sinclair, & Wong , 2008). Ο Schön (1983) υποστήριξε, ότι οι επαγγελματίες διακρίνονται από τους αρχάριους, από την ικανότητά τους να στοχάζονται στην πράξη, σε θέματα ασυνήθιστα και περίπλοκα. Για να επιτευχθεί η κατάλληλη προετοιμασία για την επαγγελματική σταδιοδρομία, το λογικό συμπέρασμα είναι να εξασφαλιστεί ένα πρόγραμμα, το οποίο θα καλλιεργεί την ικανότητα του στοχασμού στην πράξη (Schön 1987). Η ικανότητα αυτή είναι απαραίτητη για τους απόφοιτους των κοινωνιών που βασίζονται στη γνώση (Kember, Mckay, Sinclair, & Wong , 2008).

Σύμφωνα με τους ερευνητές (Sparks- Langer & Colton, 1991) τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς επαρκώς για την εκπαίδευση των μελλοντικών μαθητών. Ως αντίδραση σε αυτή τη δυσαρέσκεια, έχει προταθεί και διερευνηθεί μια εναλλακτική προσέγγιση, η αναστοχαστική διαδικασία των εκπαιδευτικών για την αρχική τους προετοιμασία κατά την εκπαίδευσή τους αλλά και για την ενδοϋπηρεσιακή επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η αναστοχαστική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία προωθήθηκε από τον Dewey με το μοντέλο της αναστοχαστικής πρακτικής, σηματοδότησε την αρχή για να ξεπεραστεί η απλοϊκή άποψη της «διδασκαλίας», η οποία κυριαρχούσε μέχρι τη δεκαετία του 1980 (Valli, 1992). Στα μέσα της δεκαετίας του '80, ο Schön εισήγαγε τον όρο *«αναστοχαστική σκέψη»* στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αν και πλέον οι ερευνητές, υιοθετούν διάφορους ορισμούς για την αναστοχαστική σκέψη, υπάρχουν ακόμη προβλήματα στην αξιολόγηση των κριτηρίων της ποιότητάς της. Ο Dewey (1916/1944, όπ. αναφ στη Rodgers, 2002) όρισε τον αναστοχασμό, ως έναν τρόπο σκέψης που είναι: *«ενεργός, επίμονος, προσεκτική εξέταση οποιαδήποτε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των λόγων, που την υποστηρίζουν και των μελλοντικών συμπερασμάτων στα οποία τείνει.»*

Στη σημερινή εποχή, που η μάθηση έχει γίνει μετρήσιμη και πλέον ένα σημαντικό της εργαλείο είναι η παρατήρηση, ο αναστοχασμός στην εκπαίδευση αποτελεί μια σημαντική διδακτική πρακτική (Pollard, 2006). Για να υπάρξει αναστοχασμός στην εκπαίδευση, ο Dewey [1910, όπ. αναφ. στη (Γιαννικοπούλου, 2008)] επισημαίνει, ότι θα πρέπει να γίνει αντιληπτή η διάκριση ανάμεσα στις *«μηχανικά επαναλαμβανόμενες»* και στις *«αναστοχαστικές πράξεις»*. Όπως αναφέρει, οι

«μηχανικά επαναλαμβανόμενες πράξεις» προκύπτουν από παράγοντες, όπως η συνήθεια, η παράδοση και η εξουσία, οι οποίες είναι φαινόμενα στατικά, τα οποία δεν επιδέχονται εύκολα τροποποιήσεις. Αντιθέτως, οι «αναστοχαστικές πράξεις» έχουν ως αποτέλεσμα την ευελιξία, τη συνεχή ανάλυση και την κοινωνική επίγνωση, καθώς βασίζονται στη συνεχή αυτό-αξιολόγηση και ανάπτυξη. Η αναγνώριση αυτής της διάκρισης και η εφαρμογή αυτών στη διδακτική πρακτική, σύμφωνα με τον Dewey (1910, όπ. αναφ. στη Γιαννακοπούλου, 2008), προάγουν την αναστοχαστική διαδικασία στην εκπαίδευση, συμβάλλοντας στην τροποποίηση παγιωμένων αντιλήψεων και πρακτικών εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών. Έτσι, συνειδητοποιούν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές και τις τροποποιούν καταλλήλως. Για να είναι επιτυχημένη η εκπαιδευτική τους πράξη θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να στοχάζονται συστηματικά πάνω στην πρακτική τους και να μαθαίνουν μέσα από την εμπειρία (Rodgers, 2002).

Όπως επισημάνθηκε και από την προηγούμενη ενότητα, ο αναστοχασμός της εκπαιδευτικής πρακτικής είναι μια σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία, κατά την οποία συνυπάρχουν όλες οι προϋπάρχουσες έννοιες για τη μάθηση και οι υποκειμενικές εμπειρίες κάθε εκπαιδευόμενου (Γιαννακοπούλου, 2008). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί να εξετάζουν κριτικά την πρακτική τους, να αναζητούν συμβουλές από άλλους, να επιμορφώνονται για να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους, να καλλιεργούν την κρίση τους και να προσαρμόζουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές στις νέες γνώσεις και ιδέες (Rodgers, 2002). Οι εκπαιδευτικοί που αναστοχάζονται, δεν ψάχνουν απλώς για λύσεις ούτε επαναλαμβάνουν τις ίδιες πρακτικές, χωρίς να έχουν επίγνωση για την πηγή προέλευσης των πράξεών τους ή το αντίκτυπο που αυτές θα έχουν. Αντιθέτως, αναζητούν να βρουν το νόημα μέσα από την πρακτική τους, τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές τους, φτιάχνοντας έτσι μια αντίληψη, η οποία συμβάλει στην εξέλιξη των ίδιων και των μαθητών τους. Η παιδαγωγική τους αντίληψη εμπλουτίζεται, καθώς συχνά αναζητούν σχέσεις και συνδέσεις, με συνέπεια αυτή να εφαρμόζεται στην πράξη. Όμως, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί, θα αναγκαστούν να αντιμετωπίσουν καταστάσεις, τις οποίες η παιδαγωγική αντίληψη που έχουν διαμορφώσει μέχρι στιγμής, δε θα μπορούσε να βοηθήσει. Στο σημείο αυτό, αν οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να προσφέρουν μια αποτελεσματική εκπαίδευση στους μαθητές τους, τότε θα πρέπει να αναθεωρήσουν τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις, να τις εμπλουτίσουν ή να τις αντικαταστήσουν. Αυτό επιτυγχάνεται μόνο μέσα από τον αναστοχασμό τους (Choy & Oo, 2012). Με αυτήν την έννοια, ο αναστοχασμός

αποτελεί μια μεταγνωστική διαδικασία, καθώς ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική πράξη και καθοδηγεί τις σκέψεις και κατ' επέκταση τις εκπαιδευτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών (Καραμηνάς, 2010).

Όμως η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναστοχάζεται δεν είναι δεδομένη. Οι έρευνες επισημαίνουν, ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί-φοιτητές αλλά και οι εν ενεργεία, δεν κατέχουν αυτονότητα τις ικανότητες για την επίτευξη του στοχασμού στην πράξη (Bain et. al., 1999, Choy & Oo, 2012, Mezirow, 1998). Φαίνεται, ότι υπάρχει γενικά ασυνέπεια ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρουν σχετικές έρευνες. Διαπιστώθηκε δηλαδή, ότι οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, μετά το πέρας της ολοκλήρωσης των σπουδών τους, διαφοροποιούν σε πολύ μικρό βαθμό τις αντιλήψεις τους για την εκπαιδευτική πράξη, καθώς οι εκπαιδευτικές τους πρακτικές στηρίζονται περισσότερο στις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους, τις οποίες βίωσαν στα σχολικά τους χρόνια (Rodgers, 2002, Κουλουμπαρίτση, 2009). Αυτό ίσως οφείλεται και στο γεγονός, ότι η εισαγωγή των φοιτητών στα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων της χώρας γίνεται με μαζικό τρόπο, οπότε η εκπαίδευσή τους έχει τις περισσότερες φορές τη μορφή διάλεξης, σχετικής με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013). Η επισήμανση ότι οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις επηρεάζουν πολύ τις εκπαιδευτικές πρακτικές, διαμορφώνει την αναγκαιότητα να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί τις επιπτώσεις αλλά και τη συμβολή του αναστοχασμού για την καταπολέμηση αυτού του φαινομένου (Καράμηνας, 2010).

Η πλειοψηφία των ερευνών σχετικά με τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς και όχι σε εν ενεργεία. Μία έρευνα που μελέτησε τον αναστοχασμό των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ήταν αυτή των Choy και Oo (2012). Η έρευνα έλαβε χώρα σε Τριτοβάθμια Ιδρύματα της Μαλαισίας και είχε ως δείγμα της, 60 λέκτορες. Το εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιελάμβανε 33 κλειστού τύπου ερωτήσεις. Τα δεδομένα τους ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες αναστοχασμού: α) Εισαγωγικό επίπεδο (Introductory), β) Ενδιάμεσο επίπεδο (Intermediate) και γ) Εξελιγμένο επίπεδο (Advanced). Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αναστοχάζεται, καθώς ενδιαφερόταν μόνο για την προσωπική της και την επαγγελματική της ανέλιξη.

Ο αναστοχασμός ιδανικά πρέπει να εφαρμόζεται, όταν ο εκπαιδευτικός έχει ανοιχτό μυαλό, διακατέχεται από ευθύτητα και υπευθυνότητα. Τότε μόνο υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες, ο εκπαιδευτικός να διευρύνει το πεδίο γνώσεών του και να αποκτήσει επίγνωση των επιλογών του (Choy & Oo, 2012). Ο αναστοχασζόμενος εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τις συσχετίσεις ανάμεσα σε πρακτικές και συνέπειες, να τις κατανοεί αλλά και να έχει μια κριτική στάση. Αυτό γιατί, ο αναστοχασμός όπως αναφέρεται από τους ερευνητές (Moss, 2007· Zeichner & Liston, 1987,1996), οδηγεί πρώτα στην περιγραφή μιας κατάστασης, στη διεύρυνση των αρχικών υποθέσεων και κατανοήσεων γύρω από αυτήν και στην επιμονή με μία ανοικτή και υπεύθυνη στάση κριτικής επεξεργασίας, αμφισβήτησης, διαλόγου και επαναδόμησης της πρακτικής. Ακόμα, σημαντικό χαρακτηριστικό που πρέπει να διακατέχει τους εκπαιδευτικούς για να προσδιορίσουν τις αναστοχαστικές τους πρακτικές είναι η «αυτο-αποτελεσματικότητα», δηλαδή η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να είναι αποτελεσματικός σε ότι έχει σχέση με την επαγγελματική του εξέλιξη και την προσωπική του ευτυχία. Υποστηρίζεται, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητας σε υψηλό επίπεδο, έχουν υψηλή μεταγνωστική επίγνωση του εαυτού τους και μπορούν να αλλάξουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, για να επιτύχουν τους στόχους που έχουν θέσει (Ball & Forzani, 2009, όπ. αναφ. στον Choy & Oo, 2012)

Ο αναστοχασμός, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη υποενότητα, ακολουθεί μια σπειροειδή πορεία, που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες φάσεις. Τα ίδια στάδια ακολουθούνται και στην εκπαίδευση. Στην αρχή, ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ένα γεγονός μέσω των αισθήσεών του. Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτικός οδηγείται σε έναν ασυνείδητο, αρχικό προβληματισμό. Στη συνέχεια, προσπαθεί να διερευνήσει σε βάθος τη δημιουργία του γεγονότος και να το κατανοήσει. Για να επιτευχθεί αυτό, προσπαθεί να συλλέξει δεδομένα, να τα συνθέσει μεταξύ τους και να οδηγηθεί σε κάποιο συμπέρασμα (O.M.E.P., 2012). Στη φάση της ανάλυσης, ο εκπαιδευτικός σιγά- σιγά αρχίζει να ερμηνεύει. Εξετάζει το γεγονός και προσπαθεί να μελετήσει όλες τις πιθανές εκβάσεις. Είναι σημαντικό, κάθε εκπαιδευτικός να πραγματοποιεί τη συγκεκριμένη φάση, ώστε να μπορεί μόνος του να εξετάζει διάφορες θεωρίες και να επιλέγει από αυτές, εκείνες που χρειάζεται, απορρίπτοντας εκείνες, που δεν του φαίνονται χρήσιμες. Έτσι, δε θα δέχεται άκριτα πρακτικές ή εργαλεία, που φαίνονται να υπόσχονται καλά αποτελέσματα (Choy & Oo, 2012). Μετά τη συλλογή των δεδομένων, ο εκπαιδευτικός καταλήγει σε μια δεύτερη κατανόηση. Βάσει αυτής της κατανόησης, ο εκπαιδευτικός σκέφτεται μια λύση –

πρόταση και τη διαπραγματεύεται με τους άμεσα ενδιαφερόμενους (Ο.Μ.Ε.Ρ., 2012). Σύμφωνα με τον Dewey (1933, όπ. αναφ. στην Rodgers, 2002), οι ερμηνείες που επιχειρεί κάποιος εκπαιδευτικός, εξαρτώνται από το τι αντιλαμβάνεται και από τις εμπειρίες που έχει βιώσει, οι οποίες επηρεάζονται από τη γενική κατάσταση της κουλτούρας του και τις υπάρχουσες συνθήκες. Επίσης, οι ερμηνείες που θα δώσει υπόκεινται στις προσωπικές του προτιμήσεις, επιθυμίες και ενδιαφέροντα. Έτσι, αυτό υποδεικνύει, πόσο σημαντικοί παράγοντες είναι η αφοσίωση του εκπαιδευτικού στην πρόοδό του και η ανοιχτή προσέγγισή του για τα παιδαγωγικά θέματα. Τέλος, ο εκπαιδευτικός κάνει τις απαραίτητες ρυθμίσεις που προέκυψαν από τη διαπραγμάτευση και περνά στην εφαρμογή της λύσης.

Ο αναστοχασμός συνδέεται άμεσα με την πράξη. Ο εκπαιδευτικός, όπως επισημαίνει και ο Dewey (1933, όπ. αναφ. στην Rodgers, 2002), θα χρειαστεί να δοκιμάσει τις θεωρίες του στην πράξη και να δει τα αποτελέσματα. Στο τελικό αυτό στάδιο του αναστοχασμού, αφού ο εκπαιδευτικός έχει δοκιμάσει τις θεωρίες του, οδηγείται σε μια νέα αντίληψη και η διαδικασία ξεκινά πάλι από την αρχή. Στη συνέχεια, όπως είναι φυσικό μπορούν να δημιουργηθούν νέα ερωτήματα και ιδέες, ακολουθώντας έτσι μια κυκλική πορεία. Η κυκλική αυτή πορεία δεν ολοκληρώνεται, αφού ο πειραματισμός του εκπαιδευτικού θα γίνει νέα εμπειρία, στην οποία θα αναστοχαστεί, με απώτερο στόχο την αλλαγή. Όταν το αντικείμενο του αναστοχασμού απασχολεί περισσότερα από ένα άτομα, η ίδια πορεία ακολουθείται και σε ομαδικό επίπεδο. Ανάλογα με το αντικείμενο, η διαδικασία μπορεί να διαρκέσει από μερικά λεπτά μέχρι ένα ολόκληρο σχολικό έτος και προϋποθέτει τη χρήση ιδιαίτερων τεχνικών και εργαλείων, τα οποία θα αναφερθούν αναλυτικότερα στα επόμενα κεφάλαια. Το παρακάτω συνοψίζει την αναστοχαστική σκέψη «αντιλαμβάνομαι – συμπεραίνω – προβληματίζομαι – διερευνώ – κατανοώ – προτείνω – διαπραγματεύομαι – ρυθμίζω – εφαρμόζω» (Ο.Μ.Ε.Ρ., 2012. Βλ. Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Η πορεία του Αναστοχασμού (Ο.Μ.Ε.Π., 2012)

Ενότητα 1.3.: Τα κριτήρια του αναστοχασμού στην εκπαίδευση

Ο αναστοχασμός θεωρείται πλέον αναγκαίος στην εκπαίδευση, καθώς προωθήθηκε από τρία εκπαιδευτικά κινήματα, τα οποία επικράτησαν και έγιναν αποδεκτά τα τελευταία χρόνια στο χώρο της παιδείας. Τα κινήματα αυτά ήταν τα εξής:

- A. Το κίνημα του κοινωνικού εποικοδομητισμού, το οποίο βασίζεται στην άποψη ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από συλλογική προσπάθεια και συνεργασία.
- B. Το κίνημα της κριτικής σκέψης, βασική θέση του οποίου είναι η διδασκαλία μέσω της κατανόησης.
- Γ. Το κίνημα για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, το οποίο στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

Η αναστοχαστική διαδικασία τοποθετήθηκε, λόγω των συγκεκριμένων κινήματων, σε μια παράλληλη πορεία με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και επισημάνθηκε έτσι, η σημασία του αναστοχασμού στην υποστήριξη των λοιπών εκπαιδευτικών στόχων. Επηρέασε τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων

και αυτό διαφαίνεται στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα ΔΕΕΠΣ (2003) και ακόμα περισσότερο στο πιλοτικό αναλυτικό Νέο Σχολείο (2011), το οποίο παροτρύνει τα παιδιά αλλά και τον εκπαιδευτικό να προσεγγίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία αναστοχαστικά.

Όμως, πέρα από τη θεωρητική υποκίνηση, ο κάθε εκπαιδευτικός νιώθει και πρακτικά την ανάγκη, να εντάξει τον αναστοχασμό και στην επαγγελματική του καθημερινότητα. Είναι γεγονός, ότι τα νέα ερευνητικά δεδομένα προκύπτουν πολύ γρήγορα και η διακίνηση των πληροφοριών πλέον γίνεται ακόμα ταχύτερα. Αυτό υποχρεώνει τον εκπαιδευτικό να στοχάζεται συστηματικά επάνω στην πρακτική του και να μαθαίνει μέσα από την εμπειρία. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ικανός να εξετάζει κριτικά τη δράση του, να αναζητά συμβουλές από άλλους και να μελετά την εκπαιδευτική έρευνα για να εμβαθύνει τις γνώσεις του και να οξύνει την κρίση του ώστε να είναι ικανός να επιλέγει ποιες από όλες τις «νέες» πρακτικές ταιριάζει να εφαρμόσει στο δικό του πλαίσιο (Rodgers, 2002). Η διαδικασία που αναφέρθηκε, θεωρείται «κλειδί» και αν πραγματοποιηθεί μπορεί να επιφέρει την επιθυμητή αλλαγή. Άρα, ο αναστοχασμός κάτω από αυτήν την προσέγγιση, γεφυρώνει τη θεωρία με την πράξη και την πράξη με τα εμπλεκόμενα πρόσωπα μέσω των τρόπων εκδηλώσεών του. Η βιβλιογραφία αναφέρει ποικίλους τρόπους εκδήλωσης – διαβάθμισης του αναστοχασμού στην εκπαίδευση με διαφορετικό άξονα κάθε φορά. Στη συγκεκριμένη εργασία, θα αναφερθούν οι συχνότερα εμφανιζόμενοι και θα αναλυθούν εκτενέστερα στην παρούσα ενότητα.

Συνήθως, οι άξονες που επιλέγονται για την κατηγοριοποίηση του αναστοχασμού είναι:

- Η χρονική στιγμή στην οποία αναφέρεται (παρόν- παρελθόν- μέλλον)

Σύμφωνα με τον πρώτο άξονα, ο αναστοχασμός διακρίνεται σε πρότερο, σύγχρονο και ύστερο. Σύμφωνα με τον Loughran (2002), η διάκριση αυτή αντιπροσωπεύει μια κατεύθυνση, κατά την οποία πρωτεύουσα σημασία έχει ο χρόνος, λόγω της επίδρασής του στην οργάνωση της ανθρώπινης εμπειρίας.

- Η εστίαση και ο χαρακτήρας του

Ο δεύτερος άξονας κατηγοριοποιεί τον αναστοχασμό βάσει της ποιότητάς του, δηλαδή του επιπέδου σκέψης που αναπτύσσεται κατά περίπτωση και των σημείων στα οποία εστιάζει η σκέψη. Ο αριθμός των επιπέδων και οι οπτικές

που υιοθετεί ο κάθε ερευνητής ποικίλει. Σύμφωνα με τον κάθε ερευνητή, υπάρχουν διαφοροποιήσεις στον αριθμό των επιπέδων αλλά όλοι συμφωνούν στα εξής: στο χαμηλότερο και στο υψηλότερο επίπεδο αναστοχασμού. Συγκεκριμένα, στο χαμηλότερο επίπεδο τοποθετείται ο τεχνικός αναστοχασμός. Αυτός εστιάζει στην άμεση εφαρμογή της εκπαιδευτικής έρευνας στη διδακτική πράξη. Στο υψηλότερο επίπεδο είναι ο κριτικός αναστοχασμός, ο οποίος εστιάζει στον κοινωνικό και πολιτικό αντίκτυπο της εκπαιδευτικής πράξης (Spalding & Wilson, 2002). Οι Sparks Langer και Colton (1991) τονίζουν, ότι η κλιμάκωση των επιπέδων, αναδεικνύει μια προοδευτική πορεία στη σκέψη των εκπαιδευτικών, από την απλή περιγραφή στη σύνθετη εξήγηση και από τεχνικές έννοιες και κανόνες σε συνθετότερη σκέψη, με ηθικούς προβληματισμούς. Επιπλέον, αν και τα επίπεδα παρουσιάζονται διαδοχικά, δεν αναφέρεται αν υποστηρίζουν μια διαδοχική πορεία εξέλιξης.

- Η πορεία εξέλιξής του

Σε αντιδιαστολή με τους προηγούμενους άξονες, ο τρίτος έχει σαφέστερο προσανατολισμό προς την εξέλιξη. Ο αναστοχασμός διαβαθμίζεται σε επίπεδα, τα οποία συνιστούν και βήματα μιας ιδεατής πορείας.

Στη βιβλιογραφία γίνεται και αναφορά στις διαφορετικές οπτικές του αναστοχασμού (Bailey, 1990). Πολλές φορές, ο αναστοχασμός παρουσιάζεται ως μια μοναχική διαδικασία του εκπαιδευτικού στην τάξη, καθώς είναι εκείνος που αναστοχάζεται τις πράξεις του και τις πεποιθήσεις του πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της ημέρα του. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν δεδομένα από την εκπαιδευτική τους εμπειρία, εξετάζοντας παράλληλα τη στάση τους, τα πιστεύω τους, τις αντιλήψεις τους και τις πρακτικές τους. Έπειτα, χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που συλλέξανε ως εφαλτήριο για κριτικό αναστοχασμό στη δράση τους (Richards & Lockhart, 1996). Ο Rosenstein (2002) τονίζει, ότι λόγω των ποικίλων ειδών στοχασμού, η θεωρητική προσέγγιση της διδασκαλίας του στοχασμού αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες. Στη δική του εργασία, ανέφερε την πορεία του αναστοχασμού μέσω επιπέδων, που υποδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να τεκμηριώσει τις πρακτικές του προσεγγίσεις, εξάγοντας γενικά συμπεράσματα από τις εμπειρίες του. Τα στάδια που αναφέρει τα κατάρτισαν οι Bain et al. (1999), ως αποτέλεσμα της μελέτης των καταγεγραμμένων ημερολογιακών στοχασμών 36 φοιτητών της παιδαγωγικής. Συγκεκριμένα, τα στάδια

που αναφέρουν, όπως καταγράφονται από την Μιχαλοπούλου [2013: 158, Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013)] είναι:

Επίπεδο 1: Αναφορά γεγονότος, που μόλις έχει συμβεί.

Επίπεδο 2: Αυθόρμητη και συναισθηματικά φορτισμένη αντίδραση στο γεγονός. Συσχετίσεις του γεγονότος με συναισθήματα.

Επίπεδο 3: Συσχετίσεις του γεγονότος με γνώσεις και εμπειρίες, που αποκτήθηκαν στο παρελθόν.

Επίπεδο 4: Αιτιολόγηση του γεγονότος, με γνώμονα τις πιθανές εναλλακτικές εκδοχές, την εξέταση διαφόρων παραδοχών και την εννοιολογική προσέγγιση των επιμέρους χαρακτηριστικών του συμβάντος.

Επίπεδο 5: Αναπαράσταση του γεγονότος, με γνώμονα θεωρητικές προσεγγίσεις, που μπορούν να εφαρμοσθούν σε ένα ευρύτερο φάσμα εμπειριών.

Στην ίδια προσέγγιση κυμαίνονται και τα επίπεδα στοχασμού των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πρακτικής από τους Zeichner & Liston (1996). Ειδικότερα, ορίζουν τον αναστοχασμό, ως περιγραφή μιας κατάστασης, μια διερεύνηση των αρχικών υποθέσεων και κατανοήσεων γύρω από αυτήν και ως κατοχή μιας ανοικτής υπεύθυνης κριτικής στάσης και αναδόμηση της πρακτικής (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013). Τα επίπεδα του στοχασμού, που προτείνουν είναι τα εξής:

Επίπεδο 1: Άμεση και αυθόρμητη ενέργεια από τον εκπαιδευτικό.

Επίπεδο 2: Διόρθωση, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αποφασίζει να αλλάξει τη συμπεριφορά του.

Επίπεδο 3: Ανασκόπηση, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός σκέφτεται, συζητά ή γράφει για κάποια σημεία της διδασκαλίας του.

Επίπεδο 4: Έρευνα, όταν ο εκπαιδευτικός είναι περισσότερο συστηματικός, διαβάζει έρευνες, συλλέγει πληροφορίες και δεδομένα.

Επίπεδο 5: Επανασχεδιασμός, όταν ο εκπαιδευτικός εξετάζει κριτικά τις πρακτικές του και τις θεωρίες του με τη βοήθεια ακαδημαϊκών θεωριών.

Σύμφωνα με τον L. Bartlett (1990) και οι δύο προσεγγίσεις διασυνδέονται και αναφέρεται ο αναστοχασμός, ως «σχέση μεταξύ της σκέψης και της δράσης ενός ατόμου και σχέση μεταξύ ενός εκπαιδευτικού και του ή των μελών ενός μεγάλου «συλλόγου» που ονομάζεται κοινωνία» (όπ. αναφ. στον Bailey (1990). Κάθε σχολείο είναι μέρος μιας κοινότητας, καθώς ο εκπαιδευτικός είναι κατά συνέπεια μέρος αυτής. Έτσι, τα αποτελέσματα του αναστοχασμού του μπορούν να επηρεάσουν τους μαθητές στην τάξη του, αλλά δευτερευόντως το σχολείο και την κοινωνία, αφού τόσο οι μαθητές όσο και ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικά της μέλη. Όπως και οι προηγούμενοι ερευνητές, έτσι και ο Pollard (2006) βασίζει την έννοια της αναστοχαστικής πρακτικής στο έργο του Dewey για τον αναστοχασμό, ο οποίος για να πραγματοποιηθεί, απαιτείται η επιθυμία του ίδιου του εκπαιδευτικού να εξετάσει τις πράξεις του και την πορεία της εξέλιξης του έργου του, ενώ παράλληλα, όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, προϋποθέτεται ευελιξία, αυστηρή ανάλυση και κοινωνική ευαισθητοποίηση. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η σκέψη πλαισιώνεται από την εξέταση στοιχείων, κατευθύνοντας τη σκόπιμη και υπεύθυνη δράση. Με λίγα λόγια, η αναστοχαστική σκέψη του Dewey, υπερισχύει στον αυθορμητισμό και τη διαίσθηση και ακολουθεί μια πιο υπεύθυνη και μεθοδευμένη δράση (Rodgers, 2002• Fendler, 2003). Όμως ο Pollard (2006), εξελίσσει περισσότερο την πορεία της αναστοχαστικής πρακτικής του Dewey, αναφέροντας επτά βασικά χαρακτηριστικά:

1. Αναστοχαστική πρακτική, χαρακτηρίζεται εκείνη η πρακτική, στην οποία διαφαίνεται η «ανησυχία» του εκπαιδευτικού, σχετικά με τους στόχους, τις συνέπειες, τα μέσα και την τεχνική κάλυψη. Ένας εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τον Pollard (2006), είναι υπεύθυνος για τις πρακτικές που θα ακολουθήσει στην τάξη αλλά παράλληλα θα πρέπει να συμμετέχει ενεργά, στην παροχή ανατροφοδότησης αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική της πολιτείας.
2. Η αναστοχαστική εκπαιδευτική πρακτική αποτελεί μια σπειροειδή διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί, αξιολογεί και αναθεωρεί τη δική του πρακτική συνεχώς. Έτσι θα προκύψει και η προσωπική επαγγελματική του εξέλιξη.
3. Ο αναστοχασμός στην εκπαιδευτική πρακτική προϋποθέτει την ύπαρξη τεκμηριωμένων με έρευνα μεθόδων στην τάξη, η οποία θα στηρίζει την προοδευτική ανάπτυξη των υψηλότερων προτύπων διδασκαλίας. Ο

εκπαιδευτικός πρέπει να είναι εξοικειωμένος με τις μεθόδους συλλογής, ανάλυσης και αξιολόγησης πληροφοριών.

4. Για να επιτευχθεί αποτελεσματικά ο αναστοχασμός στην εκπαιδευτική πρακτική, πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι ανοιχτόμυαλος και υπεύθυνος, χαρακτηριστικά που αναφέρει και ο Dewey (1933, όπ. αναφ. Rodgers, 2002).
5. Ο αναστοχασμός στην εκπαιδευτική πρακτική βασίζεται στην κρίση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει είναι άρτια ενημερωμένοι και να παρακολουθούν τεκμηριωμένες έρευνες και πορίσματα μελετών. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι και πρέπει να προβαίνουν σε συνεχείς αποφάσεις σχετικά με τους μαθητές τους, σύμφωνα με επίσημες έρευνες, συνυπολογίζοντας τις υπάρχουσες δομές των σχολείων. Είναι σημαντικό, εκπαιδευτικοί και ερευνητές να συνεργάζονται στο έργο τους.
6. Επιπλέον, για να ενισχυθεί η αναστοχαστική διδακτική πρακτική και η επαγγελματική ολοκλήρωση χρειάζεται η συνεργασία και ο διάλογος μεταξύ των συναδέλφων.
7. Τέλος, η αναστοχαστική πρακτική παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να «μεσολαβούν» δημιουργικά για να εξελιχθεί ο εκπαιδευτικός τους σχεδιασμός, αξιοποιώντας τις δικές τους αρχές και αξίες.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά του αναστοχασμού, που επισημαίνουν οι ερευνητές, επιβεβαιώνουν, ότι η αναστοχαστική σκέψη είναι μια πολύπλοκη και συνεχής διαδικασία. Επιπροσθέτως, οι Jay & Johnson (2002) προτείνουν μια διαφορετική κατηγοριοποίηση του αναστοχασμού, εντοπίζοντας τρεις διαφορετικές διαστάσεις.

- A. Περιγραφική Διάσταση, η οποία αναφέρεται στην περιγραφή γεγονότων και συναισθημάτων.
- B. Συγκριτική Διάσταση, κατά τη διάρκεια της οποίας προτείνονται εναλλακτικές λύσεις.
- Γ. Κριτική Διάσταση, κατά την οποία οι εναλλακτικές προτάσεις προέρχονται από ακαδημαϊκές προσεγγίσεις, που ενδεχομένως συνδέονται και με το ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Από την άλλη, οι Zeichner & Tabachnich (1991, όπ. αναφ. στο Van Veen & Van de Ven, 2008) διαχωρίζουν τον αναστοχασμό με ενδιαφέρον τρόπο και συγκεκριμένα, βάσει του αντικειμένου. Έτσι προτείνουν την εξής διάκριση:

- A. Λειτουργικός αναστοχασμός (instrumental reflection): επικεντρώνεται στην οργάνωση και στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και μεθόδων που επιλέγονται (π.χ. Η μέθοδος που επέλεξε ο εκπαιδευτικός ενίσχυσε την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό του παιδαγωγικού προγράμματος;).
- B. Ακαδημαϊκός αναστοχασμός: βασίζεται στις παιδαγωγικές θεωρίες, τις αρχές που διέπουν το παιδαγωγικό έργο αλλά και στην εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (π.χ. Το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο ακολουθεί ο εκπαιδευτικός, ταιριάζει στο πλαίσιο της τάξης του;)
- Γ. Κριτικός αναστοχασμός: εστιάζει σε ηθικά ζητήματα καθώς και στην κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης (π.χ. Ο τρόπος με τον οποίο είναι διαμορφωμένο το «κουκλόσπιτο», μήπως αναπαράγει κοινωνικές διακρίσεις;)

Ο Schön (1983, στο Bailey, 1990) επισημαίνει τρεις τύπους αναστοχαστικής δράσης, ανάλογα με το χρόνο και τη συνθήκη που πραγματοποιείται, α) «τη σιωπηρή γνώση κατά τη δράση» β) «αναστοχασμός κατά τη δράση» και γ) «αναστοχασμός πάνω στη δράση». Οι δύο τελευταίοι τύποι είναι εξίσου σημαντικοί στη διαδικασία του αναστοχασμού. Σύμφωνα με τους Russel & Munby (1991, όπ. αναφ. στο Bailey, 1990), ο αναστοχασμός πριν και μετά την εκπαιδευτική δράση είναι πιο συνειδητός και γνώριμος, σε σχέση με τον αναστοχασμό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Αναλυτικότερα, οι τρεις τύποι αναστοχαστικής δράσης του Schön (1983), ορίζονται ως εξής (όπ. αναφ. Altrichter, Posch & Somekh, 2001):

- A. *Σιωπηρή γνώση κατά τη δράση*: Η επαγγελματική πρακτική ρέει ομαλά, χωρίς δυσκολία και παρουσιάζεται ως απλή. Η σκέψη δε διακρίνεται από τη δράση. Ο επαγγελματίας συχνά δεν έχει συνειδητοποιήσει την πηγή της πρακτικής του γνώσης, αλλά ούτε είναι σε θέση να περιγράψει πώς την απέκτησε.
- B. *Αναστοχασμός κατά τη δράση*: Όταν χρειάζεται να αντιμετωπιστούν καινούριες και πολύπλοκες καταστάσεις ή δυσκολίες, οι οποίες διακόπτουν την ομαλή ροή της ρουτίνας. Αυτός ο τύπος, θυμίζει «αναστοχαστικό διάλογο με την κατάσταση», που προβληματίζει και προϋποθέτει την ικανότητα για

αναστοχαστική μεταβολή της σκέψης και την ικανότητα εισαγωγής γνώσης από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο. Η νέα γνώση αξιολογείται, έτσι ώστε να αναπτυχθεί με βάση αυτήν.

Γ. *Αναστοχασμός πάνω στη δράση*: Αυτός ο τύπος του αναστοχασμού πραγματοποιείται, όταν ο επαγγελματίας πρέπει να διατυπώσει τη γνώμη του ρητά σε λεκτική μορφή, ενώ παράλληλα έχει αποστασιοποιηθεί από τη δράση και στοχάζεται πάνω σε αυτή. Με το συνειδητό αναστοχασμό, ο επαγγελματίας ενισχύει την ικανότητα να αναλύει και να αναδιοργανώνει τη γνώση, καθώς του δίνεται η δυνατότητα για μια προσεκτική ανάλυση, ώστε να προχωρήσει σε αλλαγές. Η νέα γνώση που παράγεται μπορεί να κοινοποιηθεί και σε άλλους συναδέλφους. Επιπλέον, ο επαγγελματίας επιλέγοντας αυτόν τον τύπο αναστοχασμού απομακρύνεται από τη ροή των δραστηριοτήτων και επικεντρώνεται σε δεδομένα, που αναπαριστούν τη δράση αντικειμενικά.

Πολλοί ερευνητές, εξέλιξαν το σκεπτικό του Schön και πρότειναν νέες μορφές αναστοχασμού. Ειδικότερα, ο Mezirow (1991, όπ. αναφ. στο Μακρή, 2008), ένας από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, υποστήριξε ότι η σκεπτόμενη δράση που περιλαμβάνει ο αναστοχασμός, μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια μιας αναπτυξιακής ή γνωστικά προκλητικής εμπειρίας, κατόπιν αυτής και αναδρομικά (retroactive reflection). Ακόμα ο Loughran (2002), πρόσθεσε άλλη μια μορφή αναστοχασμού σε αυτές του Schön, τον αναμενόμενο ή μελλοντικό αναστοχασμό (anticipatory reflection), που επικεντρώνεται στη βελτίωση της μελλοντικής πρακτικής,

Οι Hatton και Smith (1995, όπ. αναφ. στην Καραγιάννη, 2012), παρήγαγαν μια μελέτη σχεδιασμού ενός προγράμματος σπουδών, του τμήματος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Σύδνεϋ, η οποία στόχευε να γίνει μια προσπάθεια διερεύνησης του τρόπου καλλιέργειας του αναστοχασμού στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης. Η έρευνά τους εντόπισε τέσσερα βασικά ζητήματα, τα οποία ήταν επηρεασμένα από την αρχική μελέτη του Dewey. Συγκεκριμένα, το πρώτο εξετάζει κατά πόσο ο αναστοχασμός περιορίζεται στη διαδικασία της σκέψης, σχετικά με την εκπαιδευτική δράση ή αν σχετίζεται περισσότερο με την ίδια τη δράση (Noffke & Brennan,

1988). Το δεύτερο εστιάζει στα χρονικά πλαίσια, στα οποία εκτυλίσσεται ο αναστοχασμός, δηλαδή εξετάζει, αν είναι άμεσος και βραχυπρόθεσμος ή μακροπρόθεσμος και συστηματικός. Αντιθέτως, το τρίτο επικεντρώνεται στον αναστοχασμό και αν η ίδια του η φύση αποτελεί μια προβληματική κατάσταση ή όχι (Adler, 1991, Calderhead, 1989). Τέλος, το τέταρτο βασικό ζήτημα περιορίζεται σε μια διαδικασία, η οποία έχει ταυτοποιηθεί, ως «Κριτικός Αναστοχασμός» και εξετάζει το ευρύτερο ιστορικό, πολιτιστικό και πολιτικό πλαίσιο και κατά πόσο έχει ληφθεί υπόψη κατά τη διάρκεια αναζήτησης λύσεων των προβλημάτων από τον εκπαιδευτικό. Οι Hatton και Smith (1995, οπ. αναφ. στην Καραγιάννη, 2012) επηρεασμένοι από τα επίπεδα της αναστοχαστικής σκέψης του Schön (1983) αναφέρουν και αυτοί με τη σειρά τους τις δικές τους διακριτές μορφές του αναστοχασμού:

- A. Τεχνικός Αναστοχασμός: Αποτελεί το σημείο εκκίνησης για την κατανόηση και τη χρήση άλλων μορφών αναστοχασμού. Σε αυτό το επίπεδο του αναστοχασμού, οι επαγγελματίες επανεξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζουν τις δεξιότητες ή τις ικανότητές τους, περιγράφοντας μόνο τα γεγονότα, χωρίς να εστιάζουν στην εύρεση των λόγων ή των αιτιών που τα προκάλεσε.
- B. Περιγραφικός Αναστοχασμός: Σε αντίθεση με την παραπάνω μορφή αναστοχασμού, ο επαγγελματίας περιγράφει το γεγονός αλλά προσπαθεί να αιτιολογήσει τις αιτίες που το προκάλεσαν αλλά και τις ενέργειες που έλαβαν χώρα. Τέτοιου είδους αναστοχασμός βασίζεται στην αναγνώριση πολλαπλών προοπτικών ή παραγόντων.
- Γ. Διαλογικός Αναστοχασμός: Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το επίπεδο, διερευνούν εναλλακτικούς τρόπους για την επίλυση ενός προβλήματος κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης, με την προϋπόθεση ότι αποστασιοποιούνται από αυτή.
- Δ. Κριτικός Αναστοχασμός: Οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν τις δράσεις τους, οι οποίες λαμβάνουν χώρα μέσα σε ένα κοινωνικό, πολιτικό ή/και πολιτιστικό πλαίσιο.

Οι τρεις τελευταίοι τύποι του αναστοχασμού, περιγραφικός, διαλογικός και κριτικός θεωρούνται ως διαφορετικές μορφές αναστοχασμού πάνω στη δράση κατά Schön (1983).

Ε. Αναστοχασμός στη δράση: Αυτός ο τύπος αναστοχασμού πλαισιώνει πολλαπλές απόψεις, αντλώντας τες από τις προηγούμενες τέσσερις επιλογές. Η διαφορά του είναι, ότι πραγματοποιείται τη στιγμή που συμβαίνει το γεγονός. Αποτελεί το ιδανικό τελικό σημείο αναστοχασμού αλλά με την πιο απαιτητική του μορφή.

Όλα τα αναστοχαστικά μοντέλα που αναπτύχθηκαν, φαίνεται να ακολουθούν μια αναπτυξιακά εξελικτική πορεία, αφού ο «τεχνικός αναστοχασμός» είναι η αρχή, που οδηγεί προς τις υψηλότερες μορφές αναστοχασμού, οι οποίες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αναπτυχθούν. Ο αναστοχασμός για να εξελιχθεί αναπτυξιακά, βασίζεται αρχικά σε μια λιγότερο απαιτητική και απλούστερη μορφή και αργότερα αναπτύσσεται προς την πιο πολύπλοκη (Hatton & Smith, 1995, οπ. αναφ. στην Καραγιάννη, 2012). Η ανάπτυξη των άλλων μορφών αναστοχασμού στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με πολλούς, φαίνεται να αγνοεί τις ατομικές διαφορές τους και θεωρεί δεδομένη την επίτευξη παρόμοιων στόχων από όλους τους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δίνεται στην προσωπική γνώση, πεποιθήσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών, που κατακτούν στις μεταπτυχιακές σπουδές τους, όταν σχεδιάζουν δραστηριότητες αυτο-αξιολόγησης με στόχο να εξασκήσουν περισσότερο τις αναστοχαστικές δεξιότητές τους.

Σε αυτό το παρόμοιο μοντέλο που προτείνουν οι Hatton και Smith (1995) προσεγγίζει τον αναστοχασμό ο Valli (1992) και τον διακρίνει σε πέντε επίπεδα:

- A. Τεχνικός Αναστοχασμός (technical reflection): Περιλαμβάνει την άμεση εφαρμογή στην πράξη διδακτικών στρατηγικών, που εκπορεύονται από την έρευνα.
- B. Αναστοχασμός στην/ πάνω στην πράξη (reflection in/on action): Περιλαμβάνει παιδαγωγικά τεκμηριωμένη ανάλυση της διδακτικής πρακτικής.
- Γ. Διαβουλευτικός Αναστοχασμός (deliberative reflection): Περιλαμβάνει την προσπάθεια σύγκλισης αντιτιθέμενων απόψεων για τη διδακτική πρακτική.
- Δ. Εξατομικευμένος Αναστοχασμός (personalistic reflection): Επικεντρώνεται στις αναπτυξιακές πτυχές της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού, σε προσωπικό επίπεδο.

- Ε. Κριτικός αναστοχασμός (critical reflection): Περιλαμβάνει την επίσκεψη πάνω στις ηθικές και κοινωνικές συνέπειες της διδακτικής πρακτικής.

Στα μοντέλα που αναφέρθηκαν παραπάνω, παρατηρείται μια μεγάλη επιρροή από το Schön (1983). Όμως τα μοντέλα αυτά, αν και ενσωματώνουν όλα τα είδη του αναστοχασμού, συμπεριλαμβανομένου και του κριτικού αναστοχασμού, επικρίθηκαν. Ο λόγος είναι, γιατί επικεντρωνόντουσαν σε συμπεριφορές προβληματικών καταστάσεων με αποτέλεσμα να αποτυγχάνουν να συλλάβουν σημαντικά στοιχεία στη διαδικασία της μάθησης του αναστοχασμού, όπως οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι ανησυχίες (Clandinin, 1985). Επιπλέον, ερευνητές τονίζουν, ότι η προσέγγιση του Schön (1983) δεν συμπεριλαμβάνει κανέναν ορισμό για το τι εν τέλει συνιστά καλή εκπαιδευτική πρακτική, ενώ παράλληλα δεν αποδίδεται ιδιαίτερη αξία στη σύνδεσή της με συγκεκριμένα θεωρητικά δομήματα που αντλούνται από την έρευνα (Korthagen & Wubbels, 1995, όπ. αναφ. στην Μακρή, 2008). Σύμφωνα με τον Fendler (2003), ο ορισμός που προσδίδει ο Schön (1983) στον αναστοχασμό, είναι καλλιτεχνικός και βασισμένος στην πράξη, ενώ θα έπρεπε να βασίζεται στην επιστήμη και να είναι πιο θετικιστικός. Αντιθέτως, ορισμένοι μελετητές (Borduas et al., 2001) υποστηρίζουν, ότι το μοντέλο του Schön (1983) στηρίζεται στη μέθοδο επίλυσης προβλήματος. Δηλαδή ο αναστοχασμός, αντιμετωπίζεται ως διατάραξη του ρεπερτορίου των επαγγελματικών δεξιοτήτων, η οποία οδηγείται σε αμφιβολία και αναποφασιστικότητα. Ο επαγγελματίας προκειμένου να επιλύσει το πρόβλημα, βρίσκεται σε κατάσταση γνωστικής σύγκρουσης. Υποχρεώνεται να καταστρώσει ένα σχέδιο δράσης για να επεκτείνει το αρχικό του έργο. Η δεξιότητα που μόλις αποκτήθηκε, ενσωματώνεται στη γνωστική του βάση και έτσι μειώνεται η πιθανότητα μελλοντικού προβλήματος παρόμοιας φύσης (Borduas et al., 2001).

Αν και ο Schön (1983) αντιμετωπίζει τον αναστοχασμό, ως μια μορφή επίλυσης προβλήματος, στη συνέχεια ο ίδιος δίνει αξία στη γνώση που προέρχεται μέσα από τη δράση και όχι μέσα από την επιστημονική γνώση. Αρκετοί επικριτές του (Zeichner, 1996, σελ122) υπογραμμίζουν, ότι στο μοντέλο του, η επιστημονική γνώση παρουσιάζεται «υπερβολικά θεωρητική ή ανεπαρκής» για την επίλυση των περίπλοκων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή οι επαγγελματίες. Βέβαια, το μοντέλο του Schön (1983) έγινε δεκτό με μεγάλο ενθουσιασμό στο πεδίο της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α., ως το καταλληλότερο για την ανάδειξη της κοινωνικής εικόνας του εκπαιδευτικού

επαγγέλματος, διότι μέσω αυτού γίνεται προβολή των κύριων χαρακτηριστικών του επαγγελματισμού (Korthagen & Wubbels, 1995).

Ένας άλλος θεωρητικός, που εξέτασε τον αναστοχασμό και θα αναλυθεί εκτενέστερα στην εργασία, είναι ο Lee (2005). Στην έρευνά του, εξέτασε τα κριτήρια για την αξιολόγηση της αναστοχαστικής σκέψης και μελέτησε ποια είναι η διαδικασία που εκτελείται για να υπάρξει ο αναστοχασμός. Το δείγμα της έρευνάς του ήταν τελειόφοιτοι φοιτητές παιδαγωγικής σχολής, που εκτελούσαν την πρακτική τους άσκηση στην Κορέα. Η έρευνα βασίστηκε στην ενός μηνός πρακτική εμπειρία των φοιτητών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν, ύστερα από μια ποικιλία ερευνητικών εργαλείων, όπως κείμενα των φοιτητών, ερωτηματολόγια πριν και μετά την πρακτική, παρατηρήσεις και συνεντεύξεις ομαδικές και ατομικές, ημιδομημένες. Ο ερευνητής βιντεοσκοπούσε τους φοιτητές κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών τους πρακτικών, ενώ μετέπειτα τους πρόβαλε το μαγνητοσκοπημένο υλικό στη φάση της συνέντευξης. Ο Lee (2005) αξιολόγησε την αναστοχαστική σκέψη αυτών των εκπαιδευτικών, όσον αφορά το περιεχόμενο και το βάθος. Ακόμα υποστήριξε, ότι η αναστοχαστική εκπαίδευση των παιδαγωγών έχει ως στόχο την ανάπτυξη του σκεπτικού τους και τον προβληματισμό τους, σχετικά με το ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές χρησιμοποιούν και αν αυτές επηρεάζουν θετικά τους μαθητές. Η μελέτη του Lee (2000), υιοθέτησε ένα μοντέλο, το οποίο αναφέρει ότι τα συστατικά της αναστοχαστικής σκέψης είναι η στάση, η διαδικασία, το περιεχόμενο και το βάθος. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν, ότι οι φοιτητές απέκτησαν περισσότερη αναστοχαστική σκέψη, σχετικά με θέματα παιδαγωγικών πρακτικών, όταν άρχισε η πρακτική τους. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες της έρευνας δεν είχαν αρκετό χρόνο να αναπτύξουν την αναστοχαστική τους σκέψη, όσο και αν ήταν επιθυμία των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Lee (2005), πολλοί ερευνητές αναφέρουν, ότι οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν περισσότερα μέσα από την πρακτική τους εμπειρία σε σχέση με τις διαλέξεις των μαθημάτων και ολοκληρώνει την έρευνά του, σημειώνοντας ότι θα πρέπει να επανεξεταστεί το πρόγραμμα σπουδών των εκπαιδευτικών. Τα κριτήρια που προτείνει για την καλύτερη αξιολόγηση του βάθους της αναστοχαστικής σκέψης των εκπαιδευτικών, έχουν ως εξής (Lee, 2005):

A) *Επίπεδο Ανάκλησης*: Ο εκπαιδευτικός βασισμένος στην ανάκληση εμπειριών, περιγράφει τις εμπειρίες του και ερμηνεύει την κατάσταση, δίχως να αναζητά εναλλακτικές εξηγήσεις και προσπαθεί να μιμηθεί αυτό, που έχει διδαχθεί ή

παρατηρήσει. Σε αυτό το επίπεδο εντάσσονται περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός παραθέτει λίστα δραστηριοτήτων για την εκπαιδευτική του πράξη, εκφράζει γενικούς προβληματισμούς και εστιάζει σε ζητήματα διαχείρισης του χρόνου.

Β) *Επίπεδο Αιτιολόγησης*: Ο εκπαιδευτικός αναζητά σχέσεις μεταξύ των εμπειριών του, ερμηνεύει την κατάσταση με αίτια, ψάχνει το λόγο (το «γιατί») και στη συνέχεια γενικεύει την εμπειρία του ή βρίσκει καινούριες καθοδηγητικές αρχές. Σε αυτό το επίπεδο, ο αναστοχασμός εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην επιλογή κατάλληλων υλικών και μέσων στην πολυπλοκότητα της διδασκαλίας (π.χ. διδακτική μέθοδος).

Γ) *Επίπεδο Κριτικής Ανάλυσης*: Ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει την εμπειρία του, με στόχο την πρόθεση της αλλαγής/ βελτίωσης στο μέλλον, αναλύει την εμπειρία υπό το πρίσμα πολλών προοπτικών και είναι ικανός να διαπιστώσει την επίδραση των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών πάνω στις αξίες / συμπεριφορές / επιτεύγματα των μαθητών τους. Ειδικότερα σε αυτήν την περίπτωση, ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται στη βελτίωση των διδακτικών του προσεγγίσεων.

Ένα τελευταίο μοντέλο που θα αναφερθεί στη συγκεκριμένη εργασία είναι του Wallace (1991), το οποίο περιλαμβάνει δύο διαστάσεις: τη γνώση των εκπαιδευτικών και τη συνεχή ανάπτυξή τους. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Wallace (1991, σελ. 59) το μοντέλο αυτό εστιάζεται στα εννοιολογικά σχήματα ή την πνευματική κατάσταση που οι εκπαιδευτικοί «φέρουν» μαζί τους. Τα εννοιολογικά αυτά σχήματα αποτελούν απόρροια είτε αυτών που έχουν διδαχθεί είτε αυτών που έχουν διαβάσει. Τη γνώση αυτή την αποκαλεί «ληφθείσα γνώση» και αυτή την οποία απέκτησε μέσα από τη επαγγελματική εμπειρία ως «βιωματική γνώση». Οι δύο αυτές γνώσεις, σύμφωνα με τον ερευνητή, γεφυρώνονται μέσω του αναστοχασμού, καθώς η μια ενημερώνει την άλλη με έναν αμοιβαίο τρόπο. Ο Wallace (1991) αναφέρει, ότι «η σημασία του συνεχούς κύκλου πρακτικής και αναστοχασμού, οδηγεί σε μια δυναμική, αναπτυξιακή έννοια της επαγγελματικής ικανότητας». Η επαγγελματική ικανότητα αφορά τόσο τις ελάχιστες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών για την εξάσκηση της διδασκαλίας και ορίζεται ως «αρχική αρμοδιότητα», όσο αποτελεί από την άλλη «έναν ορίζοντα, προς τον οποίο οι επαγγελματίες ταξιδεύουν όλη την επαγγελματική τους ζωή, αλλά που ποτέ τελικά δεν φτάνουν», ονόματι ως «πραγματογνωμοσύνη». Η συνεχής ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια διαδικασία απαραίτητη για να προσφέρουν στην εκπαίδευση το καλύτερο.

Ο αναστοχασμός είναι δύσκολο να μετρηθεί, γιατί δεν είναι ποσοτικός και είναι δύσκολο να αξιολογηθεί κατά πόσο αναστοχάστηκε ένας επαγγελματίας, επειδή δεν υπάρχει συναίνεση, σχετικά με το τι είναι ο αναστοχασμός (Hatton & Smith, 1995, όπ. αναφ. στην Καραγιάννη, 2012• Ross, 1990 , όπ. αναφ. στην Μακρή, 2008). Σύμφωνα με τους Sparks-Langer & Colton (1991, όπ. ανάφ. στο Μάκρη, 2008), ο αναστοχασμός έχει τρία ποιοτικά χαρακτηριστικά: «το γνωστικό στοιχείο», «το κριτικό στοιχείο» και «τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών». Αναλυτικότερα:

- Το γνωστικό στοιχείο (cognitive element): Επικεντρώνεται στο πως οι εκπαιδευτικοί επεξεργάζονται τις πληροφορίες και πως αποφασίζουν, δηλαδή κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για τον εκπαιδευτικό τους σχεδιασμό.
- Το κριτικό στοιχείο (critical element): Εστιάζει στην ουσία που κατευθύνει τη σκέψη των εκπαιδευτικών, δηλαδή εμπειρίες, στόχους, αξίες και κοινωνικές επιπτώσεις.
- Τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών (teachers' narratives): Αποτελούν προσωπικές ερμηνείες τους για γεγονότα, τα οποία συμβαίνουν σε συγκεκριμένες συνθήκες. Οι αφηγήσεις αυτές μπορούν να συμβάλλουν ενεργά προς την κατεύθυνση της ισχυροποίησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Οι ερευνητές Ross (1990) και King & Kitchener (1994) (όπ. αναφ. στην Μακρή, 2008), παρουσίασαν δύο μοντέλα του αναστοχασμού, που κοινό χαρακτηριστικό τους είναι, ότι αυτός θεωρείται ως μια πορεία σε εξέλιξη. Ο πρώτος ερευνητής προσεγγίζει την αναστοχαστική δράση ως μια πορεία σκέψης, η οποία περιστρέφεται γύρω από ένα δίλημμα ή πρόβλημα και εξελίσσεται στα ακόλουθα τέσσερα στάδια (Ross, 1990, όπ. αναφ. στην Μακρή, 2008):

1. Αναγνώριση ενός εκπαιδευτικού διλήμματος
2. Ανταπόκριση στο δίλημμα μέσω της αναγνώρισης των ομοιοτήτων του με παρόμοιες καταστάσεις, αλλά και των ιδιαιτεροτήτων της συγκεκριμένης κατάστασης
3. Πλαισίωση και επαναπλαισίωση του διλήμματος

4. Πειραματισμός με το δίλημμα, προκειμένου να επισημανθούν οι επιθυμητές και μη επιθυμητές συνέπειες των πιθανών λύσεων και αξιολόγηση των λύσεων, βάσει της καταλληλότητάς τους.

Το μοντέλο των King & Kitchener (1994, όπ. αναφ. στην Μακρή, 2008) αναφέρεται σε μια πορεία σκέψης, που εξελίσσεται σε σχέση με τη θεώρηση της γνώσης σε ένα συνεχές, μεταξύ «βέβαιης-απόλυτης-στάσιμης» και «αβέβαιης- μεταβλητής-ρευστής». Οι ερευνητές ονόμασαν το μοντέλο τους «αναστοχαστικό πλαίσιο», το οποίο διακρίνεται σε «προ-αναστοχαστική σκέψη» (pre-reflective thought), «οιονή αναστοχαστική σκέψη» (quasi-reflective thought) και σε «αναστοχαστική σκέψη» (reflective thought) και εκτυλίσσονται σε έξι φάσεις (Μακρή, 2008).

- Φάσεις 1-3: Προ-αναστοχαστική Σκέψη

«Η γνώση θεωρείται βέβαιη, απόλυτη και στάσιμη και η μόνη αντιληπτή αλήθεια για την πραγματικότητα.»

- Φάσεις 4-5: Οιονεί Αναστοχαστική Σκέψη

«Εκφράζεται μεγαλύτερη αβεβαιότητα για τη φύση της γνώσης και της αλήθειας. Αναγνωρίζεται ότι η υπάρχουσα γνώση μπορεί να είναι ανεπαρκής για μια δεδομένη προβληματική κατάσταση. Παρουσιάζονται δυσκολίες στην έκφραση μιας έγκυρης διατύπωσης και στην άρθρωση ενός τεκμηριωμένου σκεπτικού.»

- Φάσεις 6-7: Αναστοχαστική Σκέψη

«Αναγνωρίζεται ότι η γνώση δεν είναι απόλυτη και η αξία της εκτιμάται από το περιεχόμενο στο οποίο παρουσιάζεται. Οι αποφάσεις βασίζονται σε τεκμηριωμένο σκεπτικό και μπορεί να υπόκεινται σε διαρκή αναπροσαρμογή. Επίσης, παρατηρείται ευελιξία σε νέες καταστάσεις και στην αλλαγή.»

Επιπλέον, μετά από μια μεγάλη επανεξέταση ενός μεγάλου αριθμού μελετών, οι ερευνητές Taggart και Wilson (1998, όπ. αναφ. στην Καραγιάννη, 2012), σχεδίασαν την «Πυραμίδα της αναστοχαστικής σκέψης» με σκοπό να εκτιμήσουν τις αναστοχαστικές ικανότητες των εκπαιδευτικών. Αυτή περιελάμβανε, μια σχηματική αναπαράσταση των τριών επιπέδων της αναστοχαστικής σκέψης, τα οποία είναι η τεχνική, η περιγραφική και η διαλεκτική. Ακόμα οι Taggart και Wilson (1998, όπ. αναφ. στην Καραγιάννη, 2012) στη συνέχεια των ερευνών τους, δημιούργησαν το προφίλ των ικανοτήτων της αναστοχαστικής σκέψης, το οποίο επισήμαναν ότι δεν

αποτελεί ένα εργαλείο διάγνωσης της ποσότητας της αναστοχαστικής σκέψης. Σχεδιάστηκε για να αξιοποιείται ως εργαλείο για την αξιολόγηση της κατά προσέγγιση έναρξης του αναστοχασμού, με αποτέλεσμα η ανάπτυξή του να θεωρείται δεδομένη.

Συνοψίζοντας, οι ερευνητές προσπάθησαν να εξετάσουν τον αναστοχασμό και να τον κατηγοριοποιήσουν κατά επίπεδα, χρονική περίοδο, αντικείμενο, βάθος ή ακόμα και μέσα από τη συνθήκη στην οποία συντελείται. Μερικοί μελετητές κατέβαλλαν πολλές προσπάθειες ανάπτυξης μοντέλων για τη μέτρησή του. Όλοι συμφώνησαν σε τρία στοιχεία, τα οποία χαρακτηρίζουν όλη την αναστοχαστική διαδικασία:

A. Θετική προσέγγιση

Ορίζεται, ως η προσπάθεια των εμπλεκομένων να κατανοήσουν τι ξέρουν και τι μπορούν να κάνουν και όχι να αναφερθούν στο κατά πόσο αποκλίνουν από θεωρίες, οι οποίες προσδιορίζουν τους ιδανικούς στόχους για κάθε ηλικία ή συνθήκη (Moss, 2007• Πανταζής, 2006• Χατζηγεωργίου, 2006).

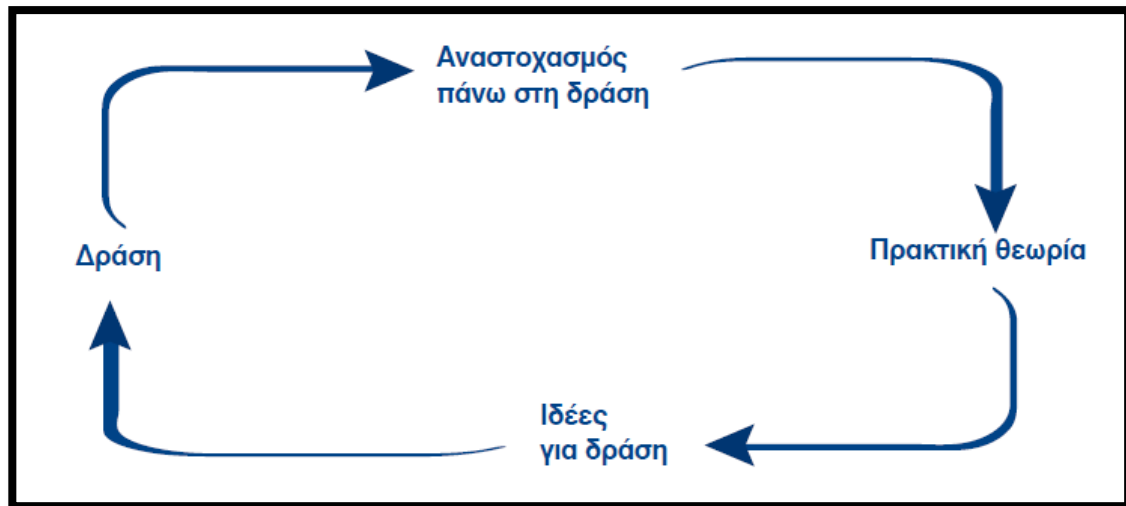
B. Συνεχής επαναπροσδιορισμός

Αποτελεί τον αλληπάλληλο προβληματισμό, που συνεπάγονται υποθέσεις, ρυθμίσεις και όχι τελικές κρίσεις, οι οποίες δεν επιδέχονται αλλαγές (Κόκκος, 2009 • Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Γ. Πρακτική διάσταση

Χαρακτηριστικό του αναστοχασμού είναι ότι δεν επικεντρώνεται μόνο στη συγκέντρωση ενός όγκου πληροφοριών και στην περιγραφή μιας κατάστασης, αλλά παρέχει τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να συν-οικοδομήσουν και να συν-διαμορφώσουν τη γνώση μέσα από την εμπειρία. Οι νέες αυτές καταστάσεις διαφοροποιούνται, τόσο βάσει της νέας γνώσης όσο και των πραγματικών συνθηκών που λαμβάνουν χώρα, καθώς και των δυνατοτήτων του κάθε εμπλεκομένου ή κάθε συστήματος (Δεδούλη, 2002).

Στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζεται η κυκλική πορεία της αναστοχαστικής σκέψης και γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής της στενής σχέσης που υπάρχει μεταξύ θεωρίας, παιδαγωγικής δράσης και αναστοχασμού (Βλ. Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Αναστοχαστικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά μίας δράσης (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 297)

Ενότητα 1.4.: Τα οφέλη του αναστοχασμού για τον εκπαιδευτικό

Οι εκπαιδευτικοί για να αναστοχαστούν επάνω στη δουλειά τους, θα πρέπει να την συστηματοποιήσουν και να την οπτικοποιήσουν. Με αυτή τη διαδικασία, αφενός οργανώνουν καλύτερα την εργασία τους και αφετέρου συνειδητοποιούν το παιδαγωγικό τους έργο, καθώς το αναδεικνύουν και το μοιράζονται με συναδέλφους και γονείς (Kocher, 2008). Σύμφωνα με την εμπειρία της ερευνήτριας Rodgers (2002) με εκπαιδευτικούς, ένα σημαντικό χαρακτηριστικό κατά τη μαθησιακή διαδικασία είναι η περιέργεια. Δυστυχώς, πολλοί εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε περίπλοκες καταστάσεις, δεν ενδιαφέρονται όλοι αρκετά ώστε να ασχοληθούν παραπάνω ή πιο συχνά, ενώ μερικοί νιώθουν ότι δεν έχουν χρόνο να βρουν την αιτία του προβλήματος. Μερικοί συνήθως, κατηγορούν τους μαθητές τους ή το δικό τους ρόλο. Άλλοι παραιτούνται, διότι υποστηρίζουν ότι δε θα μπορέσουν να κατανοήσουν τις αιτίες και δεν έχουν το χρόνο να ασχοληθούν. Το χαρακτηριστικό της περιέργειας συνδέεται και προαναγγέλλει μια θετική και ανοιχτή στάση ως προς τη μάθηση ενός ανθρώπου (Rodgers, 2002).

Ένα άτομο για να μάθει, χρειάζεται να αναστοχαστεί πάνω σε μια παρελθούσα εμπειρία, καθώς ο αναστοχασμός πάνω στην εμπειρία αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της επαγγελματικής ικανότητας ενός ατόμου (York-Barr, Sommers, Ghere, & Montie, 2006). Όπως αναφέρθηκε, ο αναστοχασμός ορίζεται ως τρόπος σκέψης των εκπαιδευτικών θεμάτων και ικανότητα των εκπαιδευτικών να λαμβάνουν λογικές αποφάσεις και να αναλαμβάνουν ευθύνες γι αυτές. Ο αναστοχασμός διευκολύνει τη μάθηση, καθώς ωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη και αποτελεί σημαντικό παράγοντα της ικανότητας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται πάνω σε ποικίλα θέματα, όπως πεποιθήσεις, αντικείμενα, εκπαιδευτικές πρακτικές αλλά και στην επιρροή που αυτά έχουν στην πρόοδο των παιδιών. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί για να θεωρηθούν αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες, θα πρέπει να αναλύουν τα δικά τους γνωρίσματα και συμπεριφορές όσον αφορά τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στην τάξη τους. Αυτό για να επιτευχθεί, θα πρέπει αυτοί να παρατηρούν και να κατανοούν τις καταστάσεις, συγκρίνοντάς τις με προηγούμενες εμπειρίες. Σύμφωνα με τον Dewey (1933, όπ. αναφ. στην Rodgers, 2002), ο χρόνος που χρειάζεται κάποιος για να αναστοχαστεί είναι σημαντικός, ειδικότερα για κάποιον αρχάριο εκπαιδευτικό. Ο Dewey (1933) διαχωρίζει τη σκέψη ενός έμπειρου εκπαιδευτικού και ενός αρχάριου. Αυτό που διακρίνει έναν έμπειρο εκπαιδευτικό είναι η δυνατότητα ελαχιστοποίησης του χρόνου που χρειάζεται για να μετατρέψει τη σκέψη σε δράση (Rodgers, 2002).

Σύμφωνα με τον Shön (1983), ο έμπειρος και ο αρχάριος εκπαιδευτικός θα φτάσουν στο στάδιο «*αναστοχασμός κατά τη δράση*», με τη διαφορά να έγκειται στο κατά πόσο κάποιος μπορεί να πράξει ακριβώς, αυτό που χρειάζεται, την ώρα που πρέπει. Πολλές φορές, η αυθόρμητη ερμηνεία ενός έμπειρου εκπαιδευτικού μπορεί να είναι πιο σοφή από την επεξεργασμένη απάντηση ενός αρχάριου (Rodgers, 2002).

Η αναστοχαζόμενη πρακτική όμως, απαιτεί ένα περιβάλλον «*υποστήριξης*». Χρειάζεται ένα οργανωμένο περιβάλλον, στο οποίο υπάρχει πραγματική επικοινωνία, κριτικός διάλογος, συνεργασία και οι εκπαιδευτικοί να είναι ανοιχτοί σε καινοτομίες. Η ερευνήτρια Rodgers (2002) επισήμανε, ότι ο αναστοχασμός μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη συνεργασία με άλλους και ανέφερε τρεις παράγοντες που τονίζουν τα οφέλη του ομαδικού/ συνεργατικού αναστοχασμού: α) Η εμπειρία ενός, αποκτά μεγαλύτερη αξία, όταν γνωστοποιηθεί και σε άλλους, β) παρέχεται η δυνατότητα να εξεταστεί ένα γεγονός από διαφορετική οπτική και γ) η ομάδα προσφέρει υποστήριξη, όταν χρειάζεται να ερευνηθεί μία υπόθεση, καθώς έχει παρατηρηθεί, ότι όταν κάποιος νιώθει υπόλογος στους άλλους, παραιτείται πιο δύσκολα από την προσπάθεια.

Η αναστοχαστική διαδικασία παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ενισχύσει και να συμβάλλει στην επικοινωνία του με τα παιδιά και κατά συνέπεια να διαμορφώσει ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα, το οποίο να βασίζεται στις ανάγκες τους. Για να επιτευχθεί αυτό, ο εκπαιδευτικός αναζητά συνεχώς σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές, με αποτέλεσμα αυτό να αποτελεί και την αυτομόρφωσή του. Ένας εκπαιδευτικός για να είναι αποτελεσματικός, σχεδιάζει τη διδακτική του πρακτική για να αποφασίσει τι να διδάξει, πώς να διδάξει και πώς να δημιουργήσει ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές. Ακόμα, αναστοχάζεται πάνω στη διδασκαλία του και στην επιτυχία των μαθητών του. Σύμφωνα με τον Malaguzzi (όπ. αναφ. στο Edwards, Gandini & Forman, 2000), οι εκπαιδευτικοί όπως και τα παιδιά, έχουν ανάγκη να αναπτύξουν τις ικανότητές τους μέσα από την άμεση εφαρμογή και από την ανάλυσή της, «*Θέλουν να μετασηματίσουν τις εμπειρίες σε σκέψεις, τις σκέψεις σε αναπαραστάσεις και τις αναπαραστάσεις σε νέες σκέψεις και νέες δραστηριότητες*».

Η μάθηση μέσω του αναστοχασμού «*πάνω στη δράση*» είναι ιδιαίτερα σημαντική στην εξέλιξη των επαγγελματιών – εκπαιδευτικών (Robinson, 2006). Προτείνεται στην αναστοχαστική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί να σημειώνουν μια εμπειρία που τους συνέβη, να αναστοχάζονται πάνω σε αυτήν, να τη συζητούν με κάποιον ή να την καταγράφουν, με στόχο να εξελίσσουν τη σκέψη τους. Αυτή η διαδικασία θεωρείται μια

αναγκαιότητα, καθώς οι εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στο πολυσύνθετο έργο τους, χρειάζεται να αναπτύξουν ένα νέο είδος επαγγελματικού ήθους, το οποίο χαρακτηρίζεται ως καινοτομία. Το καινοτομικό ήθος επιβάλλει να έχουν στραμμένη την προσοχή τους σε ένα διευρυνόμενο και μεταβαλλόμενο «ρεπερτόριο» εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες βασίζονται στην εκπαιδευτική έρευνα, σε μια συνεχή αναβάθμιση της επαγγελματικής γνώσης, στην αυτο-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στην επιτυχή αντιμετώπιση των αλλαγών (Day, 2003). Για να υπάρξει όμως αλλαγή των εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών στην πράξη, πρέπει να προϋπάρξει αλλαγή των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών. Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει να προηγηθεί η απόκτηση αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών πάνω σε προσωπικές τους πεποιθήσεις και πρακτικές της διδασκαλίας τους (Γκρίτζιος, 2010). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ασκούν μεγαλύτερη επίδραση σε σχέση με την επιστημονική γνώση, στον καθορισμό του τρόπου με τον οποίο δίδουν νόημα στην επαγγελματική τους εργασία και συμβάλλουν ενεργητικά στη συλλογή των γνωστικών εργαλείων, με τα οποία ερμηνεύουν, σχεδιάζουν και λαμβάνουν αποφάσεις σε σχέση με τις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες (Pajares 1992). Η πραγματοποίηση αυτού του σκοπού μπορεί να επιτευχθεί όταν υπάρχει ένα πλαίσιο διαρκούς αυτοδιερεύνησης, αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης της εκπαιδευτικής πράξης. Οι Zeichner και Liston (1996) θεώρησαν, ότι ένας εκπαιδευτικός αναστοχάζεται όταν:

- Εξετάζει και καταβάλει προσπάθεια για την επίλυση των διλημάτων της πρακτικής του.
- Έχει επίγνωση των παραδοχών αλλά και των ερωτημάτων που η διδασκαλία του είναι πιθανόν να εγείρει.
- Έχει γνώση, σχετικά με το θεσμικό και πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο διδάσκει
- Ασχολείται με την ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών και συμμετέχει στις προσπάθειες αλλαγής του σχολείου.
- Αναλαμβάνει την ευθύνη για τη δική του επαγγελματική ανάπτυξη.

Ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός είναι εκείνος που προβληματίζεται ακόμα και σε απρογραμμάτιστα και απρόβλεπτα γεγονότα, τα οποία λαμβάνουν χώρα στην εκπαιδευτική πράξη. Η αναστοχαστική σκέψη λειτουργεί ως μέσο παρακίνησης του σκεπτόμενου ατόμου σε καταστάσεις προβληματισμού, καθώς του προσφέρει τη δυνατότητα να εξετάσει το θέμα από απόσταση για να βρει τις καλύτερες στρατηγικές, που θα βοηθήσουν στην επίτευξη των στόχων του (Rudd, 2007). Συνεπώς, ο

εκπαιδευτικός που έχει αναπτύξει την ικανότητα να χρησιμοποιεί αναστοχαστικές πρακτικές στην εκπαιδευτική του πρακτική, είναι πιθανό να χρησιμοποιήσει τη στρατηγική αυτή, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να σκεφτούν κριτικά (Shermis, 1999). Αποτελεί έναν ενεργό εμπνευστή και εκτελεστή βελτιώσεων και αλλαγών στην τάξη του, ο οποίος την ίδια στιγμή αισθάνεται την ευθύνη για το ρόλο του στο πλαίσιο του σχολείου αλλά και της κοινωνίας. Όπως αναφέρθηκε, ο αναστοχασμός περιλαμβάνεται στα επαγγελματικά καθήκοντα του εκπαιδευτικού, ως απαραίτητο στοιχείο της αξιολόγησης και συγκεκριμένα της αυτό-αξιολόγησής του (Bailey, 1990).

Ο αναστοχασμός όπως έχει αναφερθεί, αποτελεί μια γέφυρα σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, της επαγγελματικής υποχρέωσης με την επαγγελματική ανάπτυξη, της πληροφόρησης με τη γνώση και της διδασκαλίας με τη μάθηση. Ειδικότερα, η πράξη χρειάζεται τη θεωρία και αντιστρόφως, αφού μέσω της θεωρίας γεννιούνται ερωτήματα, αλλάζουν πεποιθήσεις, εγείρονται προβληματισμοί, φανερώνοντας νέα νοήματα και θέτοντας νέους στόχους. Η θεωρία έχει καθοριστικό ρόλο, αφού μέσω αυτής αναλύεται και γίνεται κατανοητή η πράξη, προσφέροντας νέους ορίζοντες. Παράλληλα, η πράξη αξιοποιείται ως «εργαστήριο», κατά το οποίο η θεωρία μπορεί να δοκιμαστεί, να υιοθετηθεί και να αναλυθεί κριτικά (Van Veen & Van de Ven, 2008). Με την εμπειρία στην πράξη, ο εκπαιδευτικός μαθαίνει πολλά σε βάθος και αυτό επιτυγχάνεται τόσο επειδή είναι επιμελής, συγκεντρωμένος κατά τη διάρκεια της εργασίας του, όσο και επειδή αναστοχάζεται πάνω σε αυτήν. Σύμφωνα με τον Schön (1983), η γνώση όσων εργάζονται, θα πρέπει να αναγνωρίζεται και να μελετάται, ενώ όσοι εκπαιδεύουν επαγγελματίες, πρέπει να καλλιεργούν την ικανότητα και τη συνήθεια του αναστοχασμού (Πασουλά, 2005). Ειδικότερα, κατά τον αναστοχασμό πάνω στη δράση, ο αναστοχασμός αποστασιοποιείται από τη ροή των δραστηριοτήτων, τη διακόπτει και εστιάζει στα δεδομένα που αναπαριστούν τη δράση σε αντικειμενική μορφή (Νικολοπούλου, 2007). Η συγκεκριμένη ικανότητα αποτελεί το βασικό στοιχείο επαγγελματισμού, καθώς είναι η βάση για την εκπλήρωση των απαιτήσεων που έχει η σημερινή κοινωνία από τους επαγγελματίες.

Οι αρμοδιότητες που έχει, συγκεντρώνονται στα εξής (Altrichter, Posch & Somekh, 2001):

1. Πρέπει να γνωρίζει τον τρόπο να αντιμετωπίζει εποικοδομητικά σοβαρά προβλήματα ή πολύπλοκες καινούριες καταστάσεις. Αποστασιοποιούμενος ο επαγγελματίας από τη ροή των δραστηριοτήτων, έχει περισσότερες πιθανότητες να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που τον περιβάλλουν και να αναδιοργανώσει

το σχεδιασμό του. Ο εκπαιδευτικός, αν εντοπίσει μια διαφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες και σε αυτό που συνέβη στην πραγματικότητα, θα συνειδητοποιήσει τη «σιωπηρή γνώση», η οποία είναι ενσωματωμένη στη ρουτίνα του, θα αναζητήσει συνειδητά τις εσφαλμένες παραδοχές του και θα αναδιοργανώσει τη σκέψη του.

2. Αναλαμβάνει την ευθύνη της εκπαίδευσης των νέων επαγγελματιών στη μετάδοση της επαγγελματικής τους πείρας στην επόμενη γενιά. Αυτό για να επιτευχθεί, πρέπει να εκφραστεί γλωσσικά και με οργανωμένο τρόπο η γνώση, στην οποία βασίζεται η πρακτική του.
3. Επιπλέον, να μπορεί να παρουσιάσει τη γνώση και την επαγγελματική του δράση σε συναδέλφους, γονείς και μαθητές και να την υποστηρίξει με ορθολογικά επιχειρήματα, περιμένοντας και επιδιώκοντας την κριτική και τη συζήτηση. Προϋπόθεση αυτού, να μπορεί να εκφράσει την επαγγελματική του γνώση.

Σύμφωνα με τους ερευνητές, όταν ο αναστοχασμός επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς, παρατηρούνται ποικίλα οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία (Day, 2003). Ειδικότερα, τα οφέλη στην εκπαιδευτική πρακτική είναι τα εξής:

- Συμβάλλει, ώστε οι εκπαιδευτικοί να «ελευθερωθούν» από μια παρορμητική συμπεριφορά ή μια πρακτική ρουτίνας.
- Τους επιτρέπει να πράξουν στοχευμένα και σκόπιμα.
- Παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, να διεκδικήσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, ως παράγοντες αλλαγής με ηθικούς σκοπούς
- Βοηθά για την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

Όπως αναφέρθηκε, ο στοχασμός συμβάλει στην αυτο-παρακολούθηση του εκπαιδευτικού στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξή του. Η αναστοχαστική πρακτική, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε ανάπτυξη των δεξιοτήτων ερευνητικής κριτικής σκέψης αλλά και της «περιφερειακής» γνώσης, αναφορικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, που μπορεί να εφαρμοστεί σε παρόμοιες καταστάσεις (π.χ., πότε μια διδακτική πρακτική ή ένα σχέδιο μαθήματος πρέπει να αλλάξει). Επιπλέον, ενισχύει την προθυμία των εκπαιδευτικών για αμφισβήτηση, ανάληψη ρίσκου στη μάθηση και δοκιμής νέων στρατηγικών και ιδεών, ενώ παράλληλα αναπτύσσει τις γνωστικές τους δεξιότητες, όπως για παράδειγμα την επιλογή κατάλληλων ερωτήσεων, οι οποίες θα

κινητοποιήσουν τους μαθητές να σκέφτονται σε βάθος. Επιπλέον, ο αναστοχασμός βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν και τις συναισθηματικές τους δεξιότητες, αφού συμβάλει στην καλύτερη αξιολόγηση των μαθητών, ως άτομα ικανά να μάθουν (Minott, 2008).

Για να υπάρξει όμως ουσιαστική αλλαγή στους εκπαιδευτικούς, απαιτείται μετασχηματισμός θεώρησης, δηλαδή αναθεώρηση των δομών νοήματος. Για να συντελεστεί ο μετασχηματισμός οπτικής για κάθε άτομο, είναι απαραίτητες δύο διαδικασίες: ο κριτικός στοχασμός (critical reflection) και ο ορθολογικός διάλογος (rational discourse). Ο κριτικός στοχασμός αποτελεί το μέσο για να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός οπτικής, αφού μέσω αυτού, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ερμηνεύουν και να επανεξετάζουν παραδοχές και αξίες με βάση τις οποίες θα μπορέσουν να κατανοήσουν την πραγματικότητα και να δράσουν. Ο κριτικός στοχασμός συνδέεται με την προσπάθεια ορθολογικής αναζήτησης των αιτιών ενός γεγονότος ή με τη δικαιολόγηση ενός ισχυρισμού. Η προσέγγιση αυτή δεν αναφέρεται απλώς σε μια προσθήκη γνώσεων ή αλλαγή της προϋπάρχουσας γνώσης, αλλά σε υπέρβαση των βασικών παραδοχών, στις οποίες αυτή στηρίζεται. Είναι απαραίτητη η συζήτηση στην ομάδα με βάση το στοχασμό και η ανταλλαγή εμπειριών (Ανδρούσου & Αυγητίσου, 2013). Μέσω της συζήτησης στην ομάδα, επιχειρείται η κατανόηση του νοήματος των γεγονότων και η διατύπωση μιας βελτιωμένης απόφασης και μέσω του διαλόγου, επιτυγχάνεται η κατανόηση μιας κατάστασης από διαφορετικές πλευρές, με στόχο να αναγνωριστούν οι διαφορετικοί παράγοντες, που την καθιστούν προβληματική (Loughran, 2002).

Για να υπάρξει αυτή η αλλαγή στη σκέψη των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να έχουν επίγνωση αυτής της ανάγκης για αλλαγή. Ο αναστοχασμός θα γίνει αποτελεσματικός, όταν οι εκπαιδευτικοί αποκτήσουν γνώση της πολυπλοκότητας της τάξης (Καραγιάννη, 2012) και ληφθούν υπόψη τα παρακάτω:

- Γενική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας και του εκπαιδευτικού προγράμματος, που ακολουθεί
- Φιλοσοφία και παιδαγωγικές αντιλήψεις του Φυσικού και Ανθρώπινου περιβάλλοντος (όπως το περιβάλλον της σχολικής μονάδας, οι γονείς των παιδιών, οι σχέσεις που αναπτύσσονται κ.ά)
- Οι πρακτικές, οι τεχνικές και τα εργαλεία, με τα οποία συστηματοποιείται και αστικοποιείται ο αναστοχασμός και τέλος
- Οι δεξιότητες αναστοχασμού των εμπλεκομένων.

Ενότητα 1.5.: Μέθοδοι, τεχνικές και εργαλεία του εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη της αναστοχαστικής σκέψης

Σε αυτήν την ενότητα, θα αναλυθούν μέθοδοι, τεχνικές και εργαλεία, τα οποία αν επιλεγούν από τον εκπαιδευτικό, μπορούν να εμπλουτίσουν την αναστοχαστική διαδικασία και να προσφέρουν μια συστηματική και αναγνωρίσιμη μορφή. Απαραίτητο όμως για την κατανόηση των όρων είναι η αποσαφήνισή τους. Ως όρος «μέθοδος», νοείται το σύνολο των στρατηγικών (διαδικασιών, υλικών), με την βοήθεια των οποίων αναστοχάζεται κανείς. Από την άλλη, η «τεχνική» είναι ο τρόπος, με τον οποίο εφαρμόζεται στην πράξη η μέθοδος, ενώ τα «εργαλεία» είναι τα μέσα, με τα οποία κάποιος υλοποιεί τον αναστοχασμό. Για παράδειγμα, σε έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό, η μέθοδος είναι το project, η τεχνική είναι η συζήτηση ή αλλιώς το διάλειμμα ανατροφοδότησης και το εργαλείο είναι η βιντεοσκόπηση. Όμως, στην αναστοχαστική διαδικασία, οι όροι αυτοί διαπλέκονται, καθώς ένα εργαλείο μπορεί να μετατραπεί σε τεχνική. Αυτό αποδεικνύει, ότι δεν έχει σημασία ποια μέθοδο, τεχνική ή εργαλείο θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός, αλλά εκείνος ο «δρόμος» που θα ταιριάζει με την ιδιοσυγκρασία, τις δυνατότητες και τις εργασιακές συνθήκες, που καθημερινά αντιμετωπίζει. Παράλληλα, θα πρέπει να έχει ξεκάθαρους στόχους και υπομονή, ώστε να μπορέσει να ολοκληρώσει όλη την αναστοχαστική διαδικασία (O.M.E.P., 2012). Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, οι κατηγορίες των εργαλείων κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- Φωτογραφίες, υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας, μαγνητόφωνο- βίντεο.
- Παρατήρηση, ημερολόγιο, φάκελος αξιολόγησης (portfolio), δημοσιοποίηση.
- Έρευνα δράσης, σχέδιο εργασίας (project), η προσέγγιση του «μωσαϊκού».

Από τα παραπάνω θα αναλυθούν τα συχνότερα επιλεγόμενα από τους εκπαιδευτικούς. Αναλυτικότερα:

I. Φωτογραφίες (Clark & Moss, 2010• Altrichter, Posch & Somekh, 2001):

Οι φωτογραφίες μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο για την ανάπτυξη της αναστοχαστικής σκέψης, καθώς μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο αναστοχασμού:

- α. ως εικόνες (π.χ. Τι νιώθεις για αυτό που βλέπεις;)
- β. ως διαδικασία λήψης (π.χ. Ποιον επιλέγω να φωτογραφίσω; Γιατί; Τι σκεφτόμουν την ώρα της λήψης;)
- γ. ως υλικό δημοσιοποίησης

δ. ως αρχείο (π.χ. Ποιες φωτογραφίες θεωρώ σημαντικό να κρατήσω; Γιατί;)

II. Μαγνητόφωνο- Βίντεο (Verma & Mallick, 2004• Altrichter, Posch & Somekh, 2001)

Το μαγνητόφωνο και το βίντεο, συνήθως χρησιμοποιούνται, όταν χρειάζεται να συλλεχθούν δεδομένα είτε προς αναπαραγωγή, είτε προς φύλαξη. Και τα δύο εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ως βασικά μέσα υλοποιούμενης δράσης. Ο αναστοχασμός μπορεί να υπάρξει κατά τη διάρκεια αυτών των μέσων και σε όλα τους τα στάδια. Αρχικά, σύμφωνα με έρευνες, η βιντεοσκόπηση και στη συνέχεια η παρακολούθηση των βίντεο μπορούν να αποτελέσουν το εφαλτήριο για την αναστοχαστική σκέψη των εκπαιδευτικών και τον προβληματισμό για τις παιδαγωγικές πρακτικές, που επέλεξαν (Pollard, 2006, Καράμηνas 2010). Άλλωστε, όπως έχει αναφερθεί ήδη, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έχουν δαπανήσει χιλιάδες ώρες ως μαθητές στην τάξη, με αποτέλεσμα να διαμορφωθούν οι πεποιθήσεις τους. Αυτές οι αντιλήψεις παραμένουν σε λανθάνουσα κατάσταση κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης στα παιδαγωγικά τμήματα και όταν φοιτούν στο πανεπιστήμιο, ενώ αντίθετα ασκούν μεγάλη επίδραση, όταν ο υποψήφιος λάβει δράση στην τάξη (Raths, 2001, όπ. αναφ. στο Ανδρούσου & Αυγητίδου 2013).

Ο αναστοχασμός με τη χρήση αυτών των μέσων μπορεί να συντελεστεί από την αρχή της διαδικασίας και είναι αναγκαίο να αποσαφηνιστεί ο στόχος της συγκεκριμένης αναστοχαστικής διαδικασίας (π.χ. *Τι ακριβώς θέλω να πετύχω; Ποιον/ ποιους θα μαγνητοσκοπήσω; Θα παρέμβω στη δράση ή απλά θα παρατηρήσω;*). Στη συνέχεια, το υλικό αυτό, γίνεται υλικό επεξεργασίας, παρουσίασης και ανάλυσης από τους εμπλεκόμενους στον αναστοχασμό. Ο αναστοχασμός λοιπόν πάνω στη δράση, μπορεί να αποτελέσει ένα πεδίο μεταγνωστικής διαδικασίας στην πρακτική άσκηση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών αλλά και να συμβάλλει, ώστε οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, να επικεντρωθούν κατά την παρατήρηση και ανάλυση, σε λεπτομέρειες της εκπαιδευτικής τους πρακτικής και να μελετήσουν διαφορετικές περιπτώσεις αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τους.

Η σημαντικότητα της μαγνητοσκόπησης διαφαίνεται στη δυνατότητά της να παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα της κατάστασης, καθώς έχει τη δυνατότητα να αποτυπώνει λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα και τη δυνατότητα πολλαπλής επανάληψης και επεξεργασίας του υλικού.

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν οι τεχνικές και τα εργαλεία παρατήρησης, ημερολόγιο, φάκελος αξιολόγησης (portfolio), τα οποία κατά πάσα πιθανότητα χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά μέσα, που περιγράφηκαν παραπάνω. Με τη βοήθεια αυτών, πρώτον συστηματοποιείται η αναστοχαστική διαδικασία και δεύτερον, συντελείται η τεκμηρίωσή της. Ως έννοια της «τεκμηρίωσης» ορίζεται η διαδικασία μέσα από την οποία η διαδικασία της μάθησης γίνεται ορατή και έπειτα αντικείμενο για κριτική σκέψη, διάλογο, αναστοχασμό, ερμηνεία και συζήτηση για λήψη αποφάσεων. Τα χαρακτηριστικά της τεκμηρίωσης πρέπει να είναι τα εξής:

A. να είναι ορατή

B. να αναδεικνύει διαφορετικές οπτικές

Γ. να υλοποιείται σε ομαδικό πλαίσιο και

Δ. να συμβάλει στη συννοικοδόμηση νοημάτων (Moss, 2007).

Επίσης, απαραίτητο είναι να ξεκαθαριστεί, ότι η παιδαγωγική τεκμηρίωση δεν είναι το εργαλείο για να αξιολογήσει κάποιος ένα παιδί και να διαμορφώσει μια εικόνα. Αντιθέτως, «*υιοθετεί τις αξίες της υποκειμενικότητας και της πολλαπλότητας*» (Moss, 2007). Η άποψη που θα έπρεπε να επικρατήσει ως τεκμηρίωση, είναι ότι πρόκειται για μέσο εξερεύνησης και αμφισβήτησης διαφορετικών οπτικών. Σύμφωνα με τον Malaguzzi, στους παιδικούς σταθμούς του Reggio Emilia, η τεκμηρίωση αναφέρεται ως μέσο για το «διάφανο» σχολείο και τη «διάφανη» εκπαίδευση, δηλαδή ως εργαλείο για διάλογο, ανταλλαγή και μοίρασμα, καθώς παρέχει την ευκαιρία να αλληλεπιδρούν όλοι με όλους (εκπαιδευτικοί, οικογένειες, διοικητικοί κ.λπ.). Ειδικότερα, μπορούν να συζητήσουν για πρακτικές και όχι μόνο για αποδεκτές θεωρίες (Moss, 2007).

III. Παρατήρηση (Clark & Moss, 2010• Linfield, Warwick & Parker, 2008 • Cohen, Stern & Balaban, 1991)

Σύμφωνα με τον Fontaine (1997), η παρατήρηση συναντάται στον εκπαιδευτικό χώρο σε τρία επίπεδα:

A) Παρατήρηση- Αντίληψη: η οποία δεν αποτελεί μια συστηματική διεργασία, αλλά επικεντρώνεται στη δραστηριότητα της στιγμής. Μοιράζεται ανάμεσα σε πολλά παιδιά και την προκαλεί συνήθως το πιο θορυβώδες ή κάποιο γεγονός. Η παρατήρηση αυτή βασίζεται στις προσωπικές κρίσεις και ερμηνείες, ενώ παράλληλα δεν παρατηρούνται όλα τα παιδιά το ίδιο.

Β) Παρατήρηση- Προσοχή: εστιάζει στην παρατήρηση ενός ή δύο παιδιών ή μιας μικρής ομάδας. Συνήθως επικεντρώνεται σε καινούριους μαθητές ή σε εκείνους που αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία.

Γ) Παρατήρηση- Σχέδιο Δράσης ή Συστηματική Παρατήρηση: εστιάζει την προσοχή της σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Πραγματοποιείται σε προγραμματισμένους χρόνους και συχνότητα. Η δράση της παρατήρησης συνήθως συντελείται από μια ομάδα ατόμων και βασικός τους στόχος είναι η βελτίωση του φυσικού και ανθρώπινου περιβάλλοντος. Αποτελεί μια συστηματική ανάλυση, αυξάνοντας την αντικειμενικότητα των συμπερασμάτων σε σχέση με τα παιδιά αλλά και με τις παιδαγωγικές πρακτικές.

Στην παρατήρηση, ο αναστοχασμός δε βασίζεται μόνο στην ανάλυση δεδομένων, αλλά εμφανίζεται και κατά την προετοιμασία της (όπως: *Τι θα παρατηρήσω; Γιατί; Πότε είναι η κατάλληλη στιγμή;*). Το βάθος του αναστοχασμού επηρεάζεται από το επίπεδο και το στόχο της παρατήρησης. Οι τελευταίοι δύο λόγοι αποτελούν και τα κριτήρια για τα μέσα καταγραφής (π.χ. μνήμη, ημερολόγιο, βιντεοσκόπηση). Τα πλεονεκτήματα αυτά του εργαλείου, όταν οργανώνονται από μια ομάδα εκπαιδευτικών παρέχουν αντικειμενικά και αξιόπιστα στοιχεία για τον αναστοχασμό. Οι παρατηρήσεις θα ήταν χρήσιμο να συζητηθούν με άλλους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα η συστηματική καταγραφή να αποτελέσει βασικό τρόπο αυτομόρφωσης του εκπαιδευτικού.

IV. Ημερολόγιο (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006 Altrichter, Posch & Somekh, 2001)

Το ημερολόγιο χαρακτηρίζεται κυρίως από προσωπικό ύφος. Επειδή αποτελεί μια προσωπική καταγραφή, μπορεί να έχει οποιαδήποτε μορφή. Συνήθως συμπληρώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα και το περιεχόμενό του έχει να κάνει με δράσεις, άτομα, σχέσεις και ότι προβληματίζει τον εκπαιδευτικό. Οι καταγραφές πρέπει να αναγράφουν ημερομηνίες και ενδεικτικές πληροφορίες γύρω από τις εκάστοτε συνθήκες που έλαβε χώρα το γεγονός, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να ανακαλέσει την καταγεγραμμένη δράση. Είναι προφανές, ότι η διαδικασία καταγραφής από μόνη της κινητοποιεί τον αναστοχασμό, ενώ η διαδικασία της αναστοχαστικής σκέψης ενεργοποιείται περισσότερο, όταν πραγματοποιείται ανασκόπηση των παλαιότερων καταγραφών.

Επειδή η διαδικασία της καταγραφής είναι χρονοβόρα, είναι καλό ο εκπαιδευτικός να βρει εύκολους και γρήγορους τρόπους καταγραφής.

VI. Φάκελος Αξιολόγησης

Το Portfolio του εκπαιδευτικού συνιστά μια έννοια που δύσκολα μπορεί να αποδοθεί με έναν μόνο ορισμό λόγω των πολλών διαστάσεων που περιλαμβάνει ο όρος (Dysthe & Engelsen, 2004:241). Ωστόσο, ύστερα από μελέτη της βιβλιογραφίας, εντοπίζονται τρεις βασικοί άξονες που φαίνεται να διατρέχουν το σύνολο των ορισμών του portfolio, κατά την εκπαιδευτική διεργασία: επαγγελματική ανάπτυξη- αξιολογηση – αυτο-αξιολόγηση (Βαρσαμίδου, 2012: 94). Ο φάκελος αξιολόγησης δίνει πολλαπλές ευκαιρίες αναστοχασμού σε όλους τους εμπλεκόμενους (παιδί, εκπαιδευτικό, γονείς), όσον αφορά τη διαμόρφωσή του (π.χ. *τι επιλέγω να βάλω; Γιατί;*), όσο και ως προς το μορφοποιημένο αντικείμενο (π.χ. *σχόλια, σκέψεις, συγκρίσεις κατά τη διάρκεια παρατήρησης του φακέλου*). Η διαμόρφωσή του μπορεί να γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς.

Σύμφωνα με τη Mosely (2005: 59), το portfolio ορίζεται ως μια σκόπιμη συλλογή στοιχείων από όλες τις οπτικές του έργου του εκπαιδευτικού και αποτελεί μια δυναμική διαδικασία τεκμηρίωσης των στοιχείων της δράσης και της ανάπτυξής του, τα οποία έχουν συγκεντρωθεί και συνταχθεί από τον ίδιο, μέσα από πολύ προσεκτικό στοχασμό. Δεν πρόκειται για μια απλή συλλογή ενδείξεων ή προϊόντων, αλλά για μια βαθιά κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης, της μάθησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης (Darling, 2001:111). Οι καταγραφές του εκπαιδευτικού, συνήθως έχουν συζητηθεί με συναδέλφους, μαθητές, γονείς και έχουν χρησιμοποιηθεί σε δημόσια συζήτηση και διάλογο (Craig, 2003: 818).

Αναντίρρητα, το Portfolio του εκπαιδευτικού συνιστά ένα χρήσιμο εργαλείο για τον επαγγελματία, καθώς παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αυτό-καθοδηγήσουν την επαγγελματική τους εξέλιξη, τους ενθαρρύνει να επενδύουν σε σχέσεις εκπαιδευτικών δεξιοτήτων και μάθησης και προωθεί την στοχαστική πρακτική. Ακόμα χρησιμοποιείται για να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς, να στοχαστούν πάνω σε συγκεκριμένα θέματα που είναι σημαντικά για την ανάπτυξή τους, να καταγράψουν τη μάθησή τους και για να ενθαρρύνουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να εξερευνήσουν τους ρόλους τους και την επαγγελματική τους ταυτότητα (Tartwijk, Rijswijk, Tuithof & Driessen, 2008: 928).

Στη βιβλιογραφία έχουν εντοπιστεί πολλά διαφορετικά είδη portfolio εκπαιδευτικού, τα οποία είναι διορθωμένα γύρω από διαφορετικούς σκοπούς (Wray, 2008: 3) και εξαρτάται από τον ίδιο και τις ανάγκες του. Παραδείγματα διαφορετικών κατηγοριών portfolio, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα οποία δε θα αναλυθούν σε αυτήν την εργασία, είναι: το portfolio εκμάθησης, το portfolio πιστοποίησης, το portfolio απασχόλησης, το portfolio αξιολόγησης και το portfolio επαγγελματικής ανάπτυξης (Wray, 2008).

Πέρα από τις προαναφερθείσες στρατηγικές, τα τελευταία χρόνια προτείνονται νέες ιδέες- μέθοδοι για την εφαρμογή του αναστοχασμού στην εκπαίδευση. Αυτές οι μέθοδοι, χρησιμοποιούν και αυτές με τη σειρά τους τεχνολογικά μέσα και τεχνικές τεκμηρίωσης, που αναλύθηκαν παραπάνω. Το κοινό χαρακτηριστικό αυτών είναι ότι έχουν τη δυνατότητα να ενισχύουν τον αναστοχασμό, αναδεικνύοντας τη σημασία της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας στην αναστοχαστική πορεία. Αναλυτικότερα, οι μέθοδοι αυτοί είναι:

A. Παρατήρηση Διδασκαλίας Συναδέλφου

Η διαδικασία αυτή έχει ως στόχο την αμοιβαία μάθηση και όχι την απλή παρατήρηση της μάθησης, καθώς τα οφέλη αφορούν τον παρατηρητή αλλά και τον παρατηρούμενο. Σύμφωνα με τον ερευνητή Peel (2005), εισάγει τρεις διαστάσεις αυτής της μεθόδου. Πρώτον «τη γνώση του περιεχομένου» δηλαδή ο συνάδελφος, ως πηγή πληροφοριών, δεύτερον «τη γνώση της διδασκαλίας» εστιάζοντας στις παιδαγωγικές πρακτικές του συναδέλφου, ως συνεργάτη και τελευταία «τη θεώρηση της παιδαγωγικής», η οποία αναδεικνύει την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ο Darling-Hammond (2006) προτείνει μια σειρά από δράσεις σε συνεργασία με άλλον εκπαιδευτικό, με στόχο την ανάπτυξη της αναστοχαστικής σκέψης.

Ειδικότερα:

- Παρατήρηση της διδασκαλίας του επικεφαλής εκπαιδευτικού με τη δυνατότητα για αναστοχασμό και συζήτηση γύρω από αυτήν.
- Μελέτη ενός άρθρου σχετικά με μια νέα στρατηγική και συζητώντας τη με τους συναδέλφους σε μια ομάδα μελέτης.

- Επανεξέταση ενός σχεδίου μαθήματος για την προσαρμογή του στην ανάλογη τάξη.
- Συνεργασία για σχεδιασμό και συν-διδασκαλία μαθημάτων με ένα σύμβουλο ή με ένα συνάδελφο.
- Σχεδιασμό με τους συναδέλφους για την εφαρμογή νέων πρακτικών.
- Ψηφιακή καταγραφή ενός μαθήματος και στη συνέχεια ανασκόπηση και ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους.

Η μάθηση λαμβάνει χώρα, όταν οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να προβληματίζονται σχετικά με τις πρακτικές τους και όταν αυτές τις αξιολογούν. Αξιολογητές και καθοδηγητές των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια αυτής της στοχαστικής διαδικασίας, μπορούν να είναι οι συνάδελφοι ή οι επόπτες (Darling-Hammond, 2010).

B. Mentoring

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, το mentoring έχει πολλά πλεονεκτήματα για μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Berry Hopkins-Thompson & Hoke, 2002· Ingersoll & Kralik, 2004· Wilson et al., 2001). Ο Langdon (2011) επισημαίνει, ότι ο ρόλος του μέντορα μπορεί να είναι συμβουλευτικός, υποστηρικτικός, στοχαστικός, ανατροφοδοτικός και φιλικός, ώστε να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του νέου εκπαιδευτικού. Όμως δεν είναι απλά ένας φίλος που βοηθά στην κοινωνικοποίηση του νέου στο χώρο που εισέρχεται. Η ειδικότητά του σχετίζεται με την εκπαίδευση και μέσα από μια δημιουργική σχέση που έχει αποκτήσει με τον εκπαιδευτικό, η οποία βασίζεται στην εμπιστοσύνη και στο σεβασμό, θα συζητήσει μαζί του την πορεία των εκπαιδευτικών πρακτικών, την ανταπόκριση των μαθητών και θα συμβάλει στην αναγνώριση των αναγκών της τάξης του (Hargreaves & Fullan, 2000).

Οι Ανδρούσου και Τσάφος (2013), διακρίνουν δύο μοντέλα μεντορικής σχέσης:

- Το τεχνοκρατικό μοντέλο, το οποίο περιλαμβάνει ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων και θέτει το Μέντορα σε ρόλο πατέρα, συμβούλου, υποστηρικτή, προπονητή και καθοδηγητή και
- Το στοχαστικό, διερευνητικό και συνεργατικό μοντέλο, στο οποίο ο Μέντορας ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να στοχάζεται για τη διαδικασία μάθησης και της εκπαιδευτικής δράσης και λειτουργεί ως κριτικός συνεργάτης και ισότιμος εταίρος.

Εκείνος που πρότεινε πρώτος την εικόνα του μέντορα, ως κριτικού συνεργάτη των εκπαιδευόμενων επαγγελματιών είναι ο Schön (1987). Ο μέντορας είναι εκείνος που τους υποστηρίζει να (ανα)στοχαστούν για το εκπαιδευτικό τους πλαίσιο, αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη (Tang & Choi, 2005: 384). Αυτός υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία διερεύνησης της προηγούμενης γνώσης και της ήδη διαμορφωμένης εκπαιδευτικής τους προσέγγισης (Frydaki & Mamoura, 2011: 226). Με αυτό τον τρόπο γίνεται προσπάθεια να υπάρξει μια στοχαστική οπτική στην εκπαιδευτική τους δράση. Η διαδικασία αυτή δεν έχει ατομοκεντρικό χαρακτήρα. Ο μέντορας προσπαθεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός συνεργατικού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών, στο οποίο θα υπάρχει κριτική και στοχαστική θεώρηση των πρακτικών που χρησιμοποιούν, τόσο οι ίδιοι όσο και οι άλλοι. Σε ένα στοχαστικό συνεργατικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αλληλεπιδράσουν και να αξιολογήσουν κριτικά παγιωμένες παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013).

Γ. Εκπαιδευτικοί, ως αναλυτές δεδομένων ερευνών

Οι εκπαιδευτικοί όταν αναλαμβάνουν το ρόλο των αναλυτών δεδομένων σε μελέτες άλλων εκπαιδευτικών, μπορούν να αξιολογήσουν συμπεριφορές και πεποιθήσεις και κατά συνέπεια να αναλύσουν και τη δική τους διδασκαλία. Έτσι προωθείται μια πιο ολιστική μορφή αναστοχασμού. Η διαδικασία αυτή προσφέρει αυθεντικά δεδομένα, όσον αφορά τη διδασκαλία και προσβάσιμα σε όλους τους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας ισχυρότερους δεσμούς μεταξύ της έρευνας και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, καθώς συμβάλουν στη συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών, ότι οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε τάξεις, μπορούν να τους αναπτύξουν επαγγελματικά (Borg, 1998).

Δ. Έρευνα Δράσης

Η έρευνα δράσης συνήθως ξεκινά από τον εκπαιδευτικό, όταν εντοπίσει ένα πρόβλημα που μπορεί να προκύψει ή μια ιδέα για την επίτευξη ενός στόχου. Η διαδικασία είναι κυκλική. Στην αρχή ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει ένα σχέδιο παρέμβασης στο χώρο, ακολουθεί η δράση που θέλει να οργανώσει για να παρατηρήσει τις συμπεριφορές των παιδιών και ολοκληρώνεται με το στοχασμό. Επανεξετάζει το σχεδιασμό του και προβαίνει σε νέες ρυθμίσεις. Η έρευνα δράσης αποτελεί μια ολοκληρωμένη μορφή στοχασμού, καθώς δεν εστιάζεται

μόνο στη διάγνωση προβλημάτων, που επηρεάζουν ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά ασχολείται και με τη διερεύνηση τρόπων επίλυσής τους. Το σχήμα της δράσης είναι κυκλικό, διότι στην πραγματικότητα η διαδικασία αυτή δε σταματά ποτέ, εφόσον προκύπτουν συνεχώς νέες ρυθμίσεις για βελτίωση, με αποτέλεσμα κάθε κύκλος δράσης να μην είναι ποτέ ίδιος με τον προηγούμενο (Cohen, Manion & Morrison, 2008• Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

E. Σχέδιο Εργασίας (Project)

Αποτελούν μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική μέθοδο, η οποία εκτός των άλλων στόχων της, επικεντρώνεται στην καλλιέργεια του αναστοχασμού. Οι φάσεις που περιλαμβάνει είναι σχεδιασμός-υλοποίηση-ολοκλήρωση, μέσα από συνεργατικές παιδαγωγικές δράσεις. Σε όλες αυτές τις φάσεις, προβλέπονται διαλείμματα ενημέρωσης, ανατροφοδότησης και ανασκόπησης. Παράλληλα στην τρίτη φάση, δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση, στο στοχασμό και στη δημοσιοποίηση, καθιστώντας τη συγκεκριμένη μέθοδο πολύ υποστηρικτική στην καλλιέργεια των αναστοχαστικών δεξιοτήτων (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006 •Edwards, Gandini & Forman, 2003 • Frey, 1998• Χρυσafiδης, 1998).

Ενότητα 1.6.: Διαδικτυακές Κοινότητες

1.6.1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η εξέλιξη του Διαδικτύου έχει επιφέρει αποτελεσματικές αλλαγές στον τρόπο που οι άνθρωποι επικοινωνούν και συνεργάζονται, εργάζονται, εκπαιδεύονται, διασκεδάζουν και γενικά συναναστρέφονται στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Ο συνδυασμός της βελτίωσης της απόδοσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών, με τη συνεπακόλουθη μείωση της αγοραστικής τους αξίας, τη διάδοση της διαδικτυακής τεχνολογίας και τη σχετικής εύκολης πρόσβασης σε ευρυζωνικές συνδέσεις που δόθηκε στο ευρύ κοινό, οδήγησαν στη βελτίωση της επικοινωνίας μέσω διαδικτύου. Οι εξελίξεις αυτές πολύ γρήγορα μεταφέρθηκαν σε επιχειρήσεις, ιδρύματα και οργανισμούς και όχι πολύ αργότερα και μέσα στα σπίτια των ανθρώπων.

Οι ανακατατάξεις αυτές επηρέασαν προφανώς τη δικτυακή επικοινωνία (*network based communication*) ή την επικοινωνία μέσω Η/Υ (*CMC - Computer Mediated Communication*), περιλαμβάνοντας ένα ευρύ φάσμα συστημάτων με τα οποία επιτρέπουν στους χρήστες να επικοινωνούν μέσω Η/Υ και δικτύων (Romiszowski & Mason, 1996). Το φάσμα αυτό περικλείει μια μεγάλη ποικιλία εργαλείων, τα οποία διακρίνονται σε σύγχρονα και ασύγχρονα μέσα. Τα εργαλεία αυτά βασίζονται στο γραπτό κείμενο, με τη διαφορά όμως ότι η σύγχρονη επικοινωνία λαμβάνει χώρα σε πραγματικό χρόνο. Παραδείγματα τέτοιων σύγχρονων μέσων επικοινωνίας είναι η τηλεδιάσκεψη, η γραπτή συζήτηση (*chat*) και πιο πρόσφατα οι ψηφιακοί τεχνητοί κόσμοι. Όσον αφορά την ασύγχρονη επικοινωνία προϋποθέτει το πέρας κάποιου διαστήματος (από λεπτά ως μέρες ή εβδομάδες) για την παράδοση του μηνύματος και της λήψης του. Στα κλασικά παραδείγματα ασύγχρονων μέσων επικοινωνίας ανήκουν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι ομάδες ειδικών ενδιαφερόντων (*newsgroups*), οι θεματικές λίστες (*listervs*), τα θεματικά φόρα (*threaded forums*), οι ηλεκτρονικοί πίνακες ανακοινώσεων (*electronic bulletin boards*), κ.ά..

Η δικτυακή επικοινωνία και οι νέες επικοινωνιακές πρακτικές, επέφεραν πολλές κοινωνικές αλλαγές και επιχειρήθηκε να προσαρμοστούν σε μαθησιακά περιβάλλοντα. Τα τελευταία είκοσι χρόνια οι υπολογιστικές εφαρμογές που υποστηρίζουν αυτή την επικοινωνία, έχουν εξελιχθεί σχεδόν ταυτόχρονα με τις παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές της ηλεκτρονικής μάθησης (*online learning/ e-learning*) (Romiszowski & Mason, 1996). Η τεχνολογία των εφαρμογών ωριμάζει

και διαδίδεται, ενώ παράλληλα ανθίζει το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις εκπαιδευτικές χρήσεις. Συγκεκριμένα, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η διαδικτυακή μάθηση κερδίζει συνεχώς έδαφος και δημοτικότητα (Wang C. H., 2005). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον συγκεντρώνει η μελέτη του ασύγχρονου ηλεκτρονικού διαλόγου (Flynn & Polin, 2003), ενώ πλέον η πλειοψηφία των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων επιλέγουν να συνιστούν οργανικό μέρος του προγράμματος σπουδών τους, τις διαδικτυακές κοινότητες (Spartariu, Hartley, & Bendixen, 2004). Η μορφή των κοινοτήτων στην εκπαίδευση συνιστά το είδος της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που έχει κοινωνικό προσανατολισμό, επιτρέποντας στα άτομα να αυτομορφώνονται συνεργαζόμενα. Αυτή η νέα μορφή συλλογικότητας έχει βρει ακόμα προσφιλές έδαφος ανάπτυξης στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών, είτε ως κομμάτι ευρύτερων επιμορφωτικών μηχανισμών, είτε ως μέσο παροχής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (Najafi & Clarke, 2008), δημιουργώντας ένα κοινό αποθετήριο συλλογικής γνώσης και εμπειρίας, το οποίο μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο δια βίου μάθησης και επιμόρφωσης σχετικά με καινοτομίες οι οποίες είναι λειτουργικές και έχουν δοκιμαστεί στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Kostas, Kaseris, Sofos, Tsolakidis, & Bratsalis, 2013). Η επιπρόσθετη αξία της δημιουργίας κοινοτήτων έγκειται στο μετριασμό του απομονωτισμού των εκπαιδευτικών και τη δυνατότητα αναστοχαστικού διαλόγου γύρω από τις πρακτικές που εφαρμόζονται. (Zhao & Rop, 2004; Barnett, 2002). Δεν είναι τυχαίο, ότι οι συνεργατικές διαδράσεις που επιτρέπουν αυτές οι συζητήσεις έχουν θεωρηθεί ως μέσο επίτευξης αποτελεσματικής, βαθιάς και αναστοχαστικής μάθησης (Hara, Bonk, & Angeli, 2000; Hathorn & Ingram, 2002).

Δυστυχώς όμως, παρά τη συναίνεση γύρω από την προστιθέμενη αξία των κοινοτήτων πρακτικής (θα εξηγηθεί περαιτέρω ο όρος), επισημαίνονται αρκετές δυσκολίες στην εφαρμογή τέτοιων προσπαθειών. Ο λόγος είναι οι ιδιαιτερότητες που υπάρχουν στο χώρο της εκπαίδευσης τόσο σε θέματα επικοινωνίας όσο και συνεργασίας. Σε συστημικό επίπεδο, ο ρόλος συνήθως που προδιαγράφεται για τον εκπαιδευτικό είναι αυτός της μετάδοσης της ύλης (Kynigios, 2001) και οι κοινότητες που δημιουργούνται σήμερα, έχουν συνήθως τέτοιο χαρακτήρα, υποστηρίζοντας τον εκπαιδευτικό με έτοιμα εκπαιδευτικά σχέδια. Στην Ελλάδα, οι κοινότητες που δημιουργήθηκαν, στο πλαίσιο συνήθως κάποιου προγράμματος –συνήθως επιδοτούμενου-, με την παύση της χρηματοδότησης, έπαψαν να υποστηρίζονται (Παπαδοπούλου & Βασάλα, 2010). Επιπροσθέτως, υπάρχουν και άλλες δυσκολίες που δεν ευνοούν την ανάπτυξη τέτοιων κοινοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίες αφορούν την ίδια την οργάνωση και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού

συστήματος (Γαβριλάκης, 2009). Άλλες αντικειμενικές δυσκολίες προέρχονται συνήθως από την ανάγκη εκπλήρωσης τριών βασικών επιμέρους στόχων: την ανάπτυξη *κοινής ταυτότητας* από τα μέλη της κοινότητας που μοιράζονται μια *κοινή πρακτική*, σε ένα ψηφιακό περιβάλλον και όχι σε ένα συμβατικό. Οι στόχοι αυτοί εξαρτώνται άμεσα από το βαθμό ωρίμανσής τους τόσο σε εννοιολογικό όσο και σε θεσμικό αλλά και σε τεχνολογικό επίπεδο (Kostas, Kaseris, Sofos, Tsolakidis, & Bratsalis, 2013).

1.6.2. Ο ρόλος του κοινωνικού λογισμικού (social software) για την προσέγγιση των «κοινωνικών δικτύων».

Το 2002 άρχισε να χρησιμοποιείται και να αποδίδεται γενικά από τον Clay Shirky, καθηγητή και μελετητή των κοινωνικών διαστάσεων των τεχνολογιών, ο όρος «*κοινωνικό λογισμικό*». Σύμφωνα με τον Shirky¹² (2003), ο παραπάνω όρος αναφέρεται απλώς ως «*λογισμικό που υποστηρίζει την ομαδική διάδραση*». Ο όρος υιοθετήθηκε σύντομα τόσο στους τεχνικούς όσο και τους εκπαιδευτικούς κύκλους, ενώ παράλληλα αναδύθηκαν ποικίλες περιγραφές και ερμηνείες του. Σε μια προσπάθεια σύνθεσης όλων αυτών, οι Suter, Alexander & Kaplan (2005) επισήμαναν τουλάχιστον άλλες τρεις πιθανές προοπτικές ορισμού του κοινωνικού λογισμικού:

A. ως εργαλείου, για τη βελτίωση των ανθρώπινων κοινωνικών και συνεργατικών ικανοτήτων

B. ως μέσου, για τη διευκόλυνση της κοινωνικής διασύνδεσης και της ανταλλαγής πληροφορίας, και

Γ. ως οικολογίας, για τη δημιουργία ενός «*συστήματος ανθρώπων, πρακτικών, αξιών και τεχνολογιών μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον*» (σελ.48).

Σύμφωνα με τις παραπάνω προοπτικές, κάθε ορισμός του κοινωνικού λογισμικού απαιτείται να είναι αρκετά ευρύς, καθώς περιλαμβάνει τεχνολογίες, πολυεπίπεδες, όπως οι παρακάτω (Mejias, 2006):

- Ιστολόγια (blogs): συστήματα προσωπικής ή ομαδικής δημοσίευσης. Συγκεκριμένα αποτελούν σελίδες διαδικτύου και συνήθως μοιάζουν με

¹² Shirky, C. (2003). *The Semantic Web, Syllogism and World View*. Clay Shirky' s writings about the Internet: διαθέσιμο σε: http://www.shirky.com/writings/semantic_syllogism.html, τελευταία πρόσβαση: 28/10/2017.

προσωπικά ημερολόγια (Kaplan & Haenlein, 2010). Ο Winer¹³ (2003) παρέχει έναν πιο τεχνολογικό ορισμό, σημειώνοντας πως το ιστολόγιο είναι “μία ιεραρχία κειμένου, εικόνων, πολυμέσων και δεδομένων, που ταξινομούνται χρονολογικά και παρουσιάζονται μέσω ενός προγράμματος πλοήγησης (*browser*)”. Σύμφωνα με τους Wang και Woo (2008) σημαντικά τεχνολογικά πλεονεκτήματα των ιστολογίων είναι η online διαθεσιμότητα, η προσβασιμότητά τους καθώς και η διαδραστικότητα που παρέχουν.

- Wikis: Συνεργατικά συστήματα διαχείρισης περιεχομένου που επιτρέπουν σε κάθε χρήστη τους να δημιουργεί ή να επεξεργάζεται σελίδες άμεσα, την ίδια στιγμή που τις βλέπει. Τα Wikis, σύμφωνα με τον O'Reilly (2005)¹⁴ χαρακτηρίζονται κυρίως από τη δυνατότητά τους για ανάπτυξη ευνοϊκών συνθηκών συνεργατικής μάθησης, καθώς παρέχουν τη δυνατότητα στα μέλη μιας ομάδας χρηστών, να αλληλεπιδράσουν πάνω σε ένα θέμα που αναρτάται, να προχωρήσουν σε ανταλλαγή ιδεών και να συνδιαμορφώσουν το περιεχόμενό του.
- Micro-blogging: Τα μικρο-ιστολόγια αποτελούν κοινωνικές πλατφόρμες blogging, οι οποίες επιτρέπουν την αλληλεπίδραση των μελών. Ο όρος μικρο-blogging εστιάζει στο ότι ο χρήστης καλείται να δημοσιοποιήσει την κατάστασή του μέσα σε 140 χαρακτήρες κειμένου, δίχως τη χρήση εικόνων ή άλλων πολυμέσων (Stevens, 2008).
- Συστήματα διανεμημένης κατηγοριοποίησης: Λογισμικό που παρέχει τη δυνατότητα σε ατομικούς χρήστες να κωδικοποιήσουν και να κατηγοριοποιήσουν αντικείμενα, συνδέοντάς τα με έναν αριθμό λέξεων – κλειδιών, γνωστών ως «ετικετών» (tags). Στη συνέχεια αυτά συγκεντρώνονται από το λογισμικό και προσφέρονται στην κοινότητα για αξιοποίηση από τους χρήστες.
- Κοινωνικά δίκτυα (Social Networks): Αποτελούν διαδικτυακές υπηρεσίες, που επιτρέπουν στα άτομα να: α) κατασκευάσουν ένα δημόσιο ή ημιδημόσιο προφίλ μέσα σε ένα πλαισιωμένο σύστημα, β) να δημιουργήσουν μια λίστα άλλων χρηστών με τους οποίους μοιράζονται μια σύνδεση και γ) να βλέπουν

¹³ Winer, D. (2003). What makes a weblog a weblog? *Weblogs at Harvard Law*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 10, 2018, από <http://blogs.law.harvard.edu/whatMakesAWeblogAWeblog>.

¹⁴ O'Reilly, T. (2005). What is web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 10, 2018, από <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>

τα προφίλ των άλλων χρηστών διασχίζοντας τη λίστα των συνδέσεών τους (Boyd & Ellison, 2008).

- Forum (Φόρουμ): Είναι ένας τύπος ιστοσελίδων, όπου οι χρήστες μπορούν να συνομιλούν μεταξύ τους ή αλλιώς «ημι-δημόσιες περιοχές γραφής» (Blake, 2008, p. 72). Σήμερα αποτελεί έναν τρόπο διαδικτυακής επικοινωνίας. Συνήθως χρησιμοποιούν λογισμικά για τη λειτουργία τους και έχουν κυρίως τρεις κατηγορίες στο περιεχόμενό τους: «Νέα», «Γενικά θέματα (τα οποία αφορούν την κοινότητα) και «Άλλα θέματα (τα οποία δεν αφορούν άμεσα την κοινότητα)». Στο φόρουμ υπάρχουν συνήθως τέσσερις ρόλοι των χρηστών. Υπάρχουν οι συντονιστές (μικρή ομάδα χρηστών που κρατούν το φόρουμ καθαρό από απειλές και εισβολείς), τα μέλη (έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους συντονιστές, αλλά δεν μπορούν να δημιουργήσουν νέες κατηγορίες θεμάτων ή να διαγράψουν δημοσιεύσεις άλλων χρηστών ή χρήστες), οι επισκέπτες (οι οποίοι μπορούν να δουν μόνο τη γενική δομή του φόρουμ, χωρίς να έχουν πρόσβαση στις δημοσιεύσεις των μελών) και οι αποκλεισμένοι (αυτοί που έχουν δεχτεί προειδοποιήσεις από τους συντονιστές και έχουν αποκλειστεί προσωρινά ή μόνιμα). Έχει παρατηρηθεί ότι τα φόρουμ, δεδομένου ότι δεν είναι τεχνολογικά απαιτητικά, είναι πολύ πιο εύκολα να υιοθετηθούν από τους εκπαιδευτικούς (Lamy & Hampel, 2007).
- Content communities (multimedia- sharing): Κύριος στόχος αυτών των κοινοτήτων είναι η ανταλλαγή του περιεχομένου μεταξύ των χρηστών και η κοινή χρήση των μέσων (media sharing) (Kaplan & Haenlein, 2010), όπως για παράδειγμα εκπαιδευτικά βίντεο και παρουσιάσεις, φωτογραφίες και μουσικά αρχεία. Σύμφωνα με τους Dieu και Stevens (2007), οι κοινότητες περιεχομένου ενώνουν τους ανθρώπους που μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα, τους παρέχουν τα εργαλεία να συλλέγουν και να παράγουν νέα αντικείμενα.
- RSS feeds: ένα σύστημα στο οποίο εγγράφεται ο χρήστης, με στόχο την ειδοποίησή του για το αν έχει αναρτηθεί νέο περιεχόμενο σε μια δυναμική σελίδα, π.χ. σε μια σελίδα wiki ή σε ένα blog.

Σύμφωνα με τον Boyd¹⁵ (2010), ο όρος «κοινωνικό λογισμικό» είναι προτιμότερο να μην περιορίζεται σε ένα μόνο τύπο λογισμικού, αλλά μάλλον στη χρήση δύο ή

¹⁵ Stowe Boyd (2010), Are You Ready for Social Software?, Ανακτήθηκε Ιανουάριος 10, 2018, από: <http://stoweboyd.com/post/2325281845/are-you-ready-for-social-software>

περισσότερων τρόπων ηλεκτρονικής επικοινωνίας που καταλήγουν στο σχηματισμό κοινοτήτων είτε «ένας προς έναν», είτε «ένας προς πολλούς» ή «πολλοί προς πολλούς». Ως ειδικός στα διαδικτυακά περιβάλλοντα, ο Stowe Boyd σε άρθρο του προσπάθησε να διαχωρίσει τη φύση της κοινωνικότητας που μπορεί να αναπτυχθεί σε ένα κοινωνικό λογισμικό, επισημαίνοντας τα εξής χαρακτηριστικά:

- Υποστήριξη για διαλογική διάδραση μεταξύ ατόμων ή ομάδων, που συμπεριλαμβάνει από τεχνικής πλευράς ένα εύρος εφαρμογών, όπως τη σύγχρονη αποστολή κειμενικών μηνυμάτων αλλά και τα ασύγχρονα συνεργατικά ομαδικά περιβάλλοντα. Παράδειγμα τέτοιων εργαλείων είναι τα ιστολόγια (weblogs/ blogs).
- Υποστήριξη για κοινωνική ανατροφοδότηση, η οποία επιτρέπει σε μια ομάδα να εκτιμά και να αξιολογεί τις συνεισφορές των μελών της, καταλήγοντας στη δημιουργία «ψηφιακής φήμης» (digital reputation).
- Υποστήριξη για την επέκταση των κοινωνικών δικτύων, ώστε να δημιουργούν και να διαχειρίζονται μια ψηφιακή έκφραση ή αποτύπωση των διαπροσωπικών σχέσεων και να συμβάλουν στη δημιουργία νέων.

1.6.3. Κατηγοριοποίηση των ψηφιακών κοινοτήτων

Οι εξελίξεις της κοινωνίας δημιούργησαν ένα νέο πλαίσιο, που επέτρεψε τη «μεταφορά» των κοινοτήτων που υπήρχαν στο φυσικό χώρο, σε ανάλογους ψηφιακούς. Αναδύθηκε έτσι ο όρος «*ψηφιακή κοινότητα*» (virtual community, (Ribeiro & Kimble, 2008). Η δημιουργία μιας επιτυχημένης διαδικτυακής κοινότητας συνιστά από μόνη της εκπαιδευτική αξία και προϋποθέτει σύνθετο σχεδιασμό, προετοιμασία και συνεχή παρακολούθηση (Kling & Courtwright, 2004). Με τον όρο κοινότητα, εννοείται ένα σύνολο ανθρώπων, οι οποίοι έχουν κοινά (κοινωνικά) χαρακτηριστικά. Ωστόσο, ο ορισμός αυτός είναι εξαιρετικά ευρύς. Στην πραγματικότητα, τα μέλη μιας κοινότητας, εφόσον είναι ενεργά και συμμετέχουν σε αυτή, σταδιακά δημιουργούν, αναπτύσσουν συνεχώς από κοινού μια ορολογία, αναπροσαρμόζοντας κοινές απόψεις για ορισμένα θέματα, όπως κοινές αξίες, νοοτροπίες, στάσεις ή και πρακτικές.

Επιπλέον, αυτή επωφελείται όταν υπάρχει ποικιλομορφία στα άτομα που συμμετέχουν. Ο Dewey (1909/1965) τόνισε την ανάγκη για την ύπαρξη διαφοροποίησης των χαρακτηριστικών των μελών της κοινότητας με σκοπό την

παροχή πολλαπλών προοπτικών και απόψεων. Όταν υπάρχει δυνατότητα ποικιλομορφίας της ομάδας, οι ιδέες και οι προοπτικές συνεχώς αμφισβητούνται και επανεξετάζονται, με αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων συλλογικών απόψεων και πεποιθήσεων, οδηγώντας στην ανάπτυξη της κοινότητας, στη συλλογική αλλά και στην ατομική ανάπτυξη. Οι σχεδιαστές αυτών των κοινοτήτων πρέπει να διασφαλίσουν και να δημιουργήσουν ένα σύστημα, το οποίο είναι δεκτικό σε άτομα με ποικίλες ιδέες, ανάγκες και πεποιθήσεις (Barad S. , MaKinster, Moore, Cunningham, & the ILF Design Team, 2001).

Έχει υποστηριχθεί από πολλές έρευνες, ότι το κοινωνικό φαινόμενο της κοινότητας μπορεί να μεταφερθεί στο διαδίκτυο, ως υποστηρικτικός μηχανισμός ακόμα και στην Ηλεκτρονική Μάθηση (Hiltz, 1998; Palloff & Pratt, 1999; Rovai, 2002). Τα μαθησιακά οφέλη αυτής της μεταφοράς έχουν επισημανθεί από ποικίλες θεωρίες, με πιο γνωστές εκείνες του ρόλου της κοινωνικής διάδρασης στην κατασκευή της γνώσης (Dewey, 1933; Kafai & Resnick, 1996; Vygotsky, 1978) και αυτές που εστιάζουν στο ρόλο του κοινωνικού περιγύρου (social milieu, Cunningham, 1996). Εκείνοι που πρώτοι ανέπτυξαν τον όρο «διαδικτυακή κοινότητα» ήταν οι Howard Rheingold (1993) και Roxanne Hiltz (1985) και υποστήριξαν ότι χρησιμοποίησαν τον όρο αυτό για να αποδώσουν τα έντονα αισθήματα συμπάθειας, συντροφικότητας και υποστήριξης, τα οποία παρατήρησαν στις μελέτες των εικονικών χώρων που πραγματοποίησαν. Κάποιοι μελετητές προσπάθησαν να τυποποιήσουν τον όρο, ώστε να χρησιμεύει στην ανάλυση, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση «λογισμικού για την ανάπτυξη κοινοτήτων» (community software platforms, de Souza & Preece, 2004 · Maloney-Krichmar & Preece, 2005 · Preece, 2000). Συγκεκριμένα, εστίασαν στους «ανθρώπους που συγκεντρώνονται για ένα συγκεκριμένο σκοπό, καθοδηγούνται από κανόνες και νόρμες και υποστηρίζονται από λογισμικό» (Maloney-Krichmar & Preece, ό.π., σελ. 43). Άλλοι ερευνητές αναγνώρισαν και διατύπωσαν σημαντικές παραμέτρους της φυσικής ζωής μέσα σε κοινότητες και αναζήτησαν τους συσχετισμούς τους στην εικονική ζωή του διαδικτύου.

Οι μορφές που μπορεί να πάρει μια διαδικτυακή κοινότητα ποικίλουν και καθορίζονται τόσο από τους στόχους και το χαρακτήρα τους, όσο και από τα μέλη τους (Backboard Connections, 2003). Μια πρώτη βασική διάκριση έγινε με άξονα το στόχο, μεταξύ κοινοτήτων δράσης (communities of practice) και κοινοτήτων ενδιαφέροντος (communities of interest, Preece, ό.π. · Fischer, 2004). Οι Henri &

Pudelko (2003) προτείνουν μια ειδικότερη διάκριση μεταξύ των διαδικτυακών κοινοτήτων, οι οποίοι περιγράφουν τέσσερα είδη αυτών:

A. *Κοινότητα ενδιαφέροντος (community of interest)*: Αυτή η κοινότητα απαρτίζεται από άτομα που εστιάζουν σε ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος, προκειμένου να ανταλλάξουν πληροφορίες, να λάβουν απαντήσεις σε προσωπικές απορίες, να κατανοήσουν καλύτερα ένα θέμα, ή να μοιραστούν κοινές ανησυχίες και προβληματισμούς. Αυτές οι κοινότητες χαρακτηρίζονται από τη μεγάλη έκτασή τους (ανοικτές ομάδες), την ανομοιογένεια του πληθυσμού και το ενδιαφέρον τους για σύγχρονα ζητήματα (Fischer, 2001: 4).

B. *Προσανατολισμένη προς το στόχο κοινότητα ενδιαφέροντος (goal oriented community of interest)*: Αυτή η κοινότητα έχει ως στόχο, την ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών των μελών της, την επίλυση ενός προβλήματος, τον καθορισμό ή την εκτέλεση μιας εργασίας. Ακόμα περιλαμβάνει ειδικούς από διάφορους τομείς.

Γ. *Κοινότητα εκπαιδευομένων (learners' community)*: Τέτοιου τύπου κοινότητες συναντάμε σε πανεπιστήμια και σχολεία, στα οποία χρησιμοποιείται η τεχνολογία για να ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση. Οι σπουδαστές είναι μέλη της κοινότητας εφ' όσον παρακολουθούν το μάθημα.

Δ. *Κοινότητα πρακτικής (community of practice)*: Η κοινότητα απαρτίζεται από ανθρώπους που στον πραγματικό κόσμο, συμμετέχουν ήδη σε μια δεδομένη κοινότητα πρακτικής, π.χ. ασκούν το ίδιο επάγγελμα ή μοιράζονται τις ίδιες συνθήκες εργασίας. Μια ψηφιακή κοινότητα πρακτικής έχει μικρή έκταση και προϋποθέτει τη δέσμευση των μελών της σε έναν κοινού ενδιαφέροντος θεματικό χώρο και τη συνεισφορά νέας γνώσης (Wenger, 1998), με στόχο το κοινό καλό της κοινότητας. Σε αντίθεση με τις κοινότητες ενδιαφέροντος, οι κοινότητες πρακτικής και διερεύνησης, ακολουθούν μια ακαδημαϊκότερη προσέγγιση του κοινού ενδιαφέροντος ζητήματος.

Σύμφωνα με τον Wiesenfeld (1996, οπ. αναφ. σε Brook & Oliver, 2003) το δόμημα της κοινότητας θεωρείται περισσότερο, ως μια έννοια ή αίσθηση και λιγότερο ως μια απτή οντότητα. Γι αυτό το λόγο, έχει υποστηριχθεί να αποδεχτούμε την κοινότητα ως ένα δόμημα με ρευστά και ασαφή όρια και να μην εμμένουμε στη διατύπωση ενός τυπικού ορισμού (Bruckman, 2005).

Η συγκεκριμένη εργασία θα εστιάσει στις κοινότητες πρακτικής, διότι η ερευνήτρια προσπάθησε να δημιουργήσει μια τέτοια είδους κοινότητα.

1.6.4. Κοινότητες Πρακτικής και παραδείγματα κοινοτήτων στην Εκπαίδευση

Σε ένα κοινωνικό δίκτυο, τα άτομα συνδέονται μεταξύ τους δομώντας σχέσεις (Μπουτουρίδης, 2004: 11), έτσι και σε μια ψηφιακή κοινότητα, τα μέλη συνδέονται μεταξύ τους, επικοινωνώντας επί τη βάση κοινών αποφάσεων, σχετικά με τη λειτουργία της κοινότητας (Conrad, 2002). Αυτό έχει ως προϋπόθεση τη σημασία της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας των μελών. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Ronai (2002), η οποία εξάγει το ρόλο της εμπιστοσύνης της δέσμευσης και της αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των μελών προς επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Ειδικότερα, μια ψηφιακή ή διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής, έχει ως χαρακτηριστικά γνωρίσματα την επικοινωνία μεταξύ των μελών- συναδέλφων, την εστιασμένη δράση, τη συνεργασία, την ανταλλαγή υλικού, τη χρήση κοινών πόρων και την προσεκτική επιλογή των μελών (Hildreth & Kimble, 2002; Smaldino et al., 2008/ 2010: 390). Τα άτομα συναντώνται επί τη βάση μιας κοινού ενδιαφέροντος θεματικής, ανακαλύπτοντας και συνδημιουργώντας κοινή γνώση (Wenger, 1998). Επιπροσθέτως, η ενεργή συμμετοχή των μελών εντός της κοινότητας και η δημιουργία σχέσεων μεταξύ τους, ενδυναμώνει την αίσθηση του ανήκειν (Walmsley, 2000: 5; Oren et al., 2000), βασικό στοιχείο επιτυχίας κάθε ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας. Η συμμετοχή, η συνεργασία και η μάθηση, αλληλοπεριχωρούνται σε μια τέτοιου είδους κοινότητα, θέτουν όρια στη δράση και αφορούν μόνο όσους είναι μέλη της κοινότητας (Fischer, 2001: 3).

Η ιδέα της κοινότητας πρακτικής, εμφανίστηκε σε μια περίοδο που στις επιστήμες της αγωγής κυριαρχούσε η ιδέα της κοινωνικής μάθησης μέσω των θεωρητικών ρευμάτων του δομισμού (constructivism), της κοινωνιοπολιτισμικής θεωρίας (sociocultural theory) και του εποικοδομητισμού (constructionism) (Bond, 2004). Σύμφωνα με τον Wenger (1998), ο όρος πρακτική αναφέρεται σε μια κοινότητα που λειτουργεί ως ζωντανό πρόγραμμα σπουδών (living curriculum) για κάθε μαθητευόμενο μέλος της, ενώ η συμμετοχή σ' αυτή αποτελεί το βασικό παράγοντα μάθησης. Η συμμετοχή σε κοινότητα δεν είναι μόνο η βάση για τη μάθηση, αλλά και ο ουσιαστικότερος παράγοντας για την παραγωγή νοήματος: η νοηματοδότηση

δηλαδή της γνώσης, η αξία της και η χρησιμότητά της επαναπροσδιορίζεται συνεχώς για το κάθε μέλος της κοινότητας, μέσα ακριβώς από τις διαδικασίες συμμετοχής. Οι κοινότητες πρακτικής αποτελούν κοινότητες μάθησης.

Οι κοινότητες αυτές συνήθως περιλαμβάνουν ανθρώπους που μοιράζονται μια ανησυχία, ένα πρόβλημα ή ένα πάθος γύρω από ένα θέμα, ενώ παράλληλα εμβαθύνουν τη γνώση και την τεχνογνωσία τους σ' αυτή την περιοχή, αλληλεπιδρώντας συνεχώς (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002:4). Σύμφωνα με τον Wenger (1998), οι κοινότητες πρακτικής προκύπτουν σε κάθε κατάσταση της ζωής, επειδή οι άνθρωποι θέλουν να συζητήσουν τους τρόπους που αντιλαμβάνονται και βιώνουν τις διάφορες καταστάσεις στη ζωή. Όσον αφορά επαγγελματικές καταστάσεις, τέτοιες συζητήσεις πρέπει να δομηθούν, σύμφωνα με συγκεκριμένες διαδικασίες. Ακόμα και αν πολλές Κοινότητες Πρακτικής προκύπτουν «φυσικά», είναι εντούτοις δυνατό και σε πολλές περιπτώσεις επιθυμητό, να δημιουργηθούν και να καλλιεργηθούν, σύμφωνα με κάποιες αρχές (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). Σύμφωνα με τους μελετητές, τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε κοινότητας πρακτικής είναι: το πεδίο, η κοινότητα και η πρακτική.

- **Το πεδίο (domain) κοινού ενδιαφέροντος:** Η ιδιότητα του μέλους, προϋποθέτει ένα ελάχιστο επίπεδο γνώσης του πεδίου. Η γνώση αυτή είναι παράγοντας δημιουργίας μιας αίσθησης κοινής ταυτότητας μεταξύ των μελών. Ακόμα, το πεδίο περιλαμβάνει τη φύση και το χαρακτήρα της κοινότητας και το τι ακριβώς προσελκύει τους νεοεισερχόμενους, επιτρέποντας να ταυτίσουν τους εαυτούς τους μ' αυτό. Τέλος, κινητοποιεί τη συμμετοχή, τη μάθηση και νοηματοδοτεί τις πράξεις και τις δραστηριότητες των μελών.
- **Η κοινότητα (community):** Τα μέλη εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες και συζητήσεις, διαμοιράζονται πληροφορίες και μαθαίνουν ο ένας απ' τον άλλον. Δημιουργείται έτσι ένας δυνατός κοινωνικός δεσμός μεταξύ τους, ο οποίος ενθαρρύνει τον εμπλουτισμό της κοινής γνώσης, μέσω δραστηριοτήτων και συζητήσεων, οι οποίες με τη σειρά τους καλλιεργούν αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη.
- **Η πρακτική (practice):** τα μέλη αναπτύσσουν ένα κοινό ρεπερτόριο γνώσεων, που μπορεί να περιλαμβάνει πηγές, ιδέες, ιστορίες, εμπειρίες, εργαλεία, τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων και γενικά όλες τις λανθάνουσες και φανερές πτυχές γνώσης που ενοικούν στην ενότητα.

Σύμφωνα με τους Barad και Duffy (2000), τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν μια κοινότητα πρακτικής είναι η συγκέντρωση ατόμων που μοιράζονται αμοιβαίες καθορισμένες πρακτικές, πεποιθήσεις και έχουν παρόμοιες προσλαμβάνουσες σε ένα παρατεταμένο χρονικό πλαίσιο, επιδιώκοντας έναν κοινό στόχο. Παράλληλα τόνισαν, ότι τα στοιχεία που συνθέτουν μια κοινότητα πρακτικής πρέπει να είναι (1) η κοινή γνώση, οι αξίες και οι πεποιθήσεις, (2) οι αλληλεπικαλυπτόμενες ιστορίες μεταξύ των μελών, (3) η αμοιβαία αλληλοεξάρτηση και (4) οι μηχανισμοί αναπαραγωγής. Ο Barad (2001) επεξεργαζόμενος τον κατάλογο αυτό, υποστήριξε ότι θα πρέπει να προστεθούν ακόμα και (5) η κοινή πρακτική των χρηστών, (6) οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και συμμετοχή και (7) σεβασμός για ποικίλες απόψεις ομάδων μειονοτήτων. Η κοινότητα πρακτικής είναι σαν ένας ζωντανός οργανισμός, διότι αυτο-οργανώνεται και δεν μπορεί να σχεδιαστεί εκ πρώτης όψεως. Αναπτύσσεται, εξελίσσεται δυναμικά, υπερβαίνοντας κάθε συγκεκριμένο μέλος και ξεπερνώντας την αρχική αποστολή δημιουργίας της (Barab, MaKinster, & Scheckler, 2004). Μια κυρίαρχη άποψη υποστηρίζει, ότι η σύλληψη της κοινότητας πρακτικής στηρίζει, ότι η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία που περιλαμβάνει κατασκευαστικές συνδέσεις μεταξύ του τι μαθαίνει κανείς και του τι είναι σημαντικό για έναν εκπαιδευόμενο, καθώς παράλληλα τι συνδέσεις δημιουργούνται μεταξύ των εκπαιδευομένων με παρόμοιους στόχους. Το μοντέλο της κοινότητας πρακτικής υποστηρίζει τη συνεργατική εργασία με άλλους χρήστες, οι οποίοι έχουν παρόμοιους στόχους για την οικοδόμηση μιας κοινότητας πλαισίου, το οποίο ακολουθεί καλύτερα τις ανάγκες τους και διεγείρει τη μαθησιακή τους πορεία (Roth, 1998). Αυτή η προσέγγιση της αυτοοργάνωσης της κοινότητας, δεν επιδιώκει ένα στατικό, σταθερό, «σχεδιασμένο» χώρο, στον οποίο τα νέα μέλη θα αφομοιωθούν, αλλά αντίθετα επιθυμεί τη συνεργασία των σχεδιαστών και των χρηστών για τη δημιουργία μιας εξελισσόμενης ταυτότητας της κοινότητας. Σύμφωνα με τον Westheimer (1998, σελ. 12), τα άτομα σε μια κοινότητα πρακτικής έχουν *«την αίσθηση της ταυτότητας, της ύπαρξης, της επιβεβαίωσης, της δέσμευσης προς την ομάδα»* και αυτό τους δημιουργεί την ανάπτυξη μιας συλλογικής ευθύνης. Σημαντική προϋπόθεση για το σχεδιασμό μια κοινότητας είναι η ενθάρρυνση της συμμετοχής και όχι των απουσιών. Η προσέγγιση της μάθησης, η οποία βασίζεται πάνω στην κοινότητα έχει τεράστια θεωρητική και πρακτική αξία, όμως είναι επιτακτική ανάγκη αυτό το περιβάλλον να μελετηθεί και εμπειρικά. Όπως αναφέρθηκε, οι κοινότητες μπορούν και αυτό-οργανώνονται, σύμφωνα με τις ανάγκες των χρηστών. Έτσι, η πρόκληση για ένα σχεδιαστή διαδικτυακής κοινότητας είναι να μη δημιουργήσει ένα

υπερφορτωμένο περιβάλλον, αλλά αντ' αυτού να εργαστεί και να ολοκληρώσει ένα «μινιμαλιστικό σχέδιο» (Wenger, 1998).

Αν και τα αρχικά παραδείγματα δημιουργίας των κοινοτήτων πρακτικής βασιζόντουσαν στο πλαίσιο του βιομηχανικού τομέα (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002), με στόχο την επαγγελματική εξέλιξη των συμμετεχόντων, η ιδέα για τη χρήση τους, έχει αποκτήσει πλέον μεγάλο ενδιαφέρον στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών πλαισίων στις Ηνωμένες Πολιτείες (Preece & Maloney-Krichmar, 2005). Η συνεχής ανάπτυξη και βελτίωση της ψηφιακής τεχνολογίας, επέτρεψε την πραγματοποίηση πειραμάτων σε κοινότητες πρακτικών στο διαδίκτυο είτε ως κομμάτια ευρύτερων επιμορφωτικών μηχανισμών, είτε ως κατ' εξοχήν μέσα παροχής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (Najafi & Clarke, 2008). Η επιπρόσθετη αξία αυτών των κοινοτήτων, σύμφωνα με την επισκόπηση δεκαεσσάρων ενδοϋπηρεσιακών προγραμμάτων που πραγματοποίησαν οι Zhao & Rop (2001) και αυτής που δημοσίευσε ο Barnett (2002), ύστερα από μια μελέτη εικοσιτεσσάρων ακαδημαϊκών και ενδοϋπηρεσιακών προγραμμάτων, έγκειται:

- α) στο μετριασμό του απομονωτισμού των εκπαιδευτικών
- β) στο διαμοιρασμό πληροφοριών και εμπειριών
- γ) στην προώθηση νέων πρακτικών και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή τους
- δ) στην ανάπτυξη κοινοτήτων γύρω από πρακτικά θέματα διδακτικής και
- ε) στη διευκόλυνση του αναστοχαστικού διαλόγου γύρω από παιδαγωγικές πρακτικές

Επιτυχημένα παραδείγματα βιώσιμων κοινοτήτων πρακτικής που εφαρμόστηκαν και λειτούργησαν στο εξωτερικό είναι το Inquiry Learning Forum, το Tapped In και το *National Writing Project*. Τα συγκεκριμένα υποστηρίχθηκαν από αναγνωρισμένους ακαδημαϊκούς φορείς, τεχνικούς και εξειδικευμένο προσωπικό επί έτη.

A. Το παράδειγμα του Inquiry Learning Forum

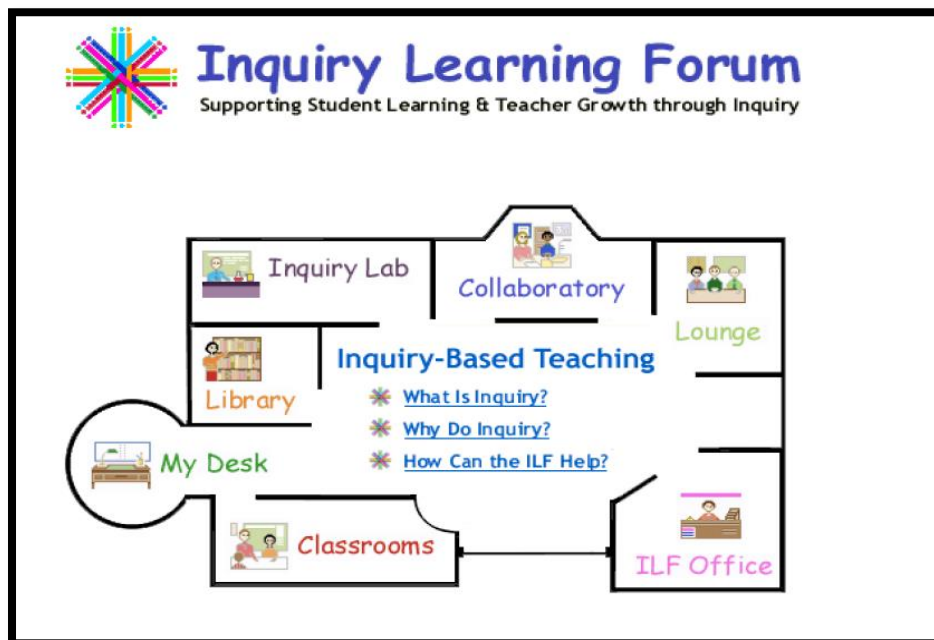
Το Inquiry Learning Forum (ILF), μια διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής, άρχισε να δημιουργείται στο Πανεπιστήμιο της Indiana στο Bloomington, το οποίο χρηματοδοτήθηκε από το National Science Foundation και λειτούργησε από το 1999

μέχρι το 2006. Η μεγάλη σε κλίμακα έρευνα, αποσκοπούσε στην προώθηση της χρήσης αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών, όσον αφορά καθηγητές μαθηματικών και φυσικής μέσω διαδικτυακών κοινοτήτων πρακτικής. Ο λόγος ήταν, ότι ένα μικρό δείγμα αυτών των καθηγητών, έδειξε ότι επιθυμούσαν να επισκεφτούν τάξεις καθηγητών που χρησιμοποιούν αποτελεσματικά παιδαγωγικές πρακτικές, καθώς οι ίδιοι λόγω του πιεσμένου προγράμματός τους, δεν είχαν χρόνο να τις εφαρμόσουν (Barad S. , MaKinster, Moore, Cunningham, & the ILF Design Team, 2001). Για την υποστήριξη της διαδικτυακής πλατφόρμας (e-ILF), υπήρξε και μια μεγαλύτερη κοινότητα ILF που ενίσχυε τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών τόσο εκτός όσο και εντός του διαδικτύου. Το χαρακτηριστικό αυτού του περιβάλλοντος είναι, ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη εμπειρία, συμμετείχαν σε ένα εικονικό περιβάλλον για να παρατηρήσουν, συζητήσουν, να προβληματιστούν, σχετικά με την παιδαγωγική θεωρία και την πρακτική, η οποία πολλές φορές παραμένει σε ποιο παραδοσιακά πρότυπα (Barad , Schatz, & Scheckler, 2004).

Η κοινότητα e-ILF σχεδιάστηκε για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των φοιτητών των παιδαγωγικών σχολών αλλά και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών- καθηγητών λυκείου. Όπως αναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν να επισκεφτούν σχολικές τάξεις άλλων συναδέλφων, οι οποίοι χρησιμοποιούσαν πρακτικές μη οικείες γι αυτούς. Λόγω των χρονικών περιορισμών όμως, τέτοιες επισκέψεις θα ήταν δύσκολες για έναν εν ενεργεία εκπαιδευτικό. Το ILF δεν είχε ως στόχο να παρουσιάσει μια πρακτική, η οποία θα έπρεπε να μιμηθεί από τους εκπαιδευτικούς, αλλά να παράσχει ένα μέσο συζήτησης εκπαιδευτικών πρακτικών, προωθώντας τον ατομικό στοχασμό αλλά και τον στοχασμό στην κοινότητα. Γι αυτό το λόγο, δημιουργήθηκε το ILF, το οποίο επιθυμούσε μέσω της παρατήρησης, της συζήτησης και του προβληματισμού να εξελίξει «επαγγελματικά» τους εκπαιδευτικούς με σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές. Το ILF σχεδιάστηκε γύρω από μια σχολική μεταφορά. Στην αρχική σελίδα περιελάμβανε μια κάτοψη ενός σχολικού κτηρίου, στο οποίο κάθε δωμάτιο αντιστοιχούσε σε μια διαφορετική λειτουργία της πλατφόρμας. Τα δωμάτια ήταν τα εξής (βλ. Εικόνα 3):

- *ILF Εργαστήριο*, το οποίο περιλαμβάνει δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες είναι σχεδιασμένες να ταιριάζουν στις ανάγκες αυτών που επιθυμούν να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με καινοτόμες πρακτικές.

- *Δωμάτιο Συνεργασίας*, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να συνεργαστούν με άλλους συναδέλφους πάνω σε σχέδια εργασίας.
- *ILF Σαλόνι*, στο οποίο όλα τα μέλη της κοινότητας θα μπορούσαν να συζητήσουν θέματα διδασκαλίας.
- *ILF Βιβλιοθήκη*, στην οποία βρίσκονταν σχέδια μαθημάτων, ιδέες, δραστηριότητες, ιστοσελίδες με υλικό, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη σχολική τάξη.
- *Δωμάτιο Επίσκεψης σχολικών τάξεων*, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν οπτικοακουστικό υλικό μαθημάτων συναδέλφων, να έχουν πρόσβαση σε εργασίες μαθητών και να συζητήσουν πάνω σε αυτά.
- *Προσωπικό Γραφείο*, στο οποίο ο χρήστης μπορεί να προσωποποιήσει τη σελίδα του στην πλατφόρμα, ανάλογα με τις ανάγκες του.
- *Δωμάτιο Ενημέρωσης*, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα πληροφορούνται για νέα, εκδηλώσεις και άλλες ανακοινώσεις.
- *ILF Γραφείο*, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ζητήσουν βοήθεια, πληροφορίες ή ακόμα ιδέες για το πώς μπορούν να προσφέρουν στην πλατφόρμα ILF.



Εικόνα 3: Αρχική σελίδα απ' την κοινότητα ILF (ILF- User Guide, 2003)¹⁶

¹⁶ ILF- User Guide (2003) διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://biomed.brown.edu/arise/resources/docs/Inquiry%20Learning%20Forum.pdf>, τελευταία πρόσβαση 12/11/2017.

Σε κάθε «τάξη», (χώρος στην πλατφόρμα ILF) περιλαμβάνεται ένα μικρό βίντεο με μια εκπαιδευτική πρακτική, καθώς και ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού πάνω στο μάθημα, το σχέδιο μαθήματος, παραδείγματα από τις δουλειές των μαθητών του, στόχοι του αναλυτικού προγράμματος που έχουν επιτευχθεί, πηγές που θα συνέβαλαν στο συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας και το πιο σημαντικό, φόρουμ συζήτησης για να υπάρξουν σχόλια, ερωτήσεις, προβληματισμοί, αναστοχαστικά σχόλια, αλλά και προτάσεις για το σχέδιο εργασίας που προβάλλεται από άλλους εκπαιδευτικούς. Τον πρώτο καιρό λειτουργίας της πλατφόρμας, οι πρακτικές που παρουσιάζονταν ήταν για τα μαθήματα, μαθηματικά και φυσική, στη συνέχεια επεκτάθηκε σε όλα τα μαθήματα από ιστορία μέχρι γλώσσα και τέχνη. Ακόμα, για να εισαχθεί στην πλατφόρμα ILF ο κάθε χρήστης, θα έπρεπε να έχει προσωπικούς κωδικούς πρόσβασης, καθώς αυτή περιλαμβάνει οπτικοακουστικό υλικό παιδιών. Δυνατότητα εισαγωγής είχαν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, προπτυχιακοί εκπαιδευτικοί, ερευνητές της εκπαίδευσης και διαχειριστές της πλατφόρμας. Για την κατανόηση της χρήσης του ILF έγιναν πολλά εργαστήρια και πολλές επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς. Όπως επισημάνθηκε, εκτός από τη ψηφιακή κοινότητα πρακτικής (e-ILF), υπήρξε και η κοινότητα ILF εκπαιδευτικών εκτός διαδικτύου και αυτό γιατί σύμφωνα με την Scheckler (2010) οι συμμετέχοντες θέλησαν να επεκτείνουν τις σχέσεις που είχαν δημιουργήσει στην πλατφόρμα και έξω από αυτήν. Επιπλέον παρατηρήθηκε, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί επέλεξαν να επικοινωνήσουν διαδικτυακά κυρίως με ανθρώπους που γνώριζαν ή ανάλογα με το φύλο τους (Herring, Martinson, & Scheckler, 2002). Οι ερευνητές αυτό που παρατήρησαν ήταν ότι ήταν απαραίτητο να υποστηρίξουν τους συμμετέχοντες με συναντήσεις δια ζώσης, καθώς επηρέζε θετικά την αλληλεπίδραση στην e-ILF.

Για τη δημιουργία και την υποστήριξη μιας ιστοσελίδας για την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, υπάρχουν πολλές δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένου της ενθάρρυνσής τους να αισθανθούν ασφάλεια και εμπιστοσύνη να συμμετέχουν, έτσι ώστε να μην υπάρχει κίνδυνος τα ψηφιακά τους λόγια να αξιοποιηθούν εναντίον τους και να είναι σε θέση να προσδιοριστεί η αποτελεσματικότητά του ηλεκτρονικού αυτού εργαλείου (Barab, MaKinster, & Scheckler, 2004). Η ιστοσελίδα ILF απέκτησε ενδιαφέρον όσον αφορά την έρευνα, διότι σχεδιάστηκε για να παρέχει τα καταλληλότερα εργαλεία, τα οποία θα ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές στην τάξη. Σύμφωνα με την

Scheckler (2010) στις Ηνωμένες Πολιτείες υπήρξε μεγάλη επιτυχία στη χρήση ψηφιακών εργαλείων επαγγελματικής εξέλιξης, αλλά όχι με ουσιαστική και καθολική χρήση, όπως θα ήλπιζαν οι διαχειριστές και οι ερευνητές. Οι λόγοι άλλοτε πολιτισμικοί, γραφειοκρατικοί, οικονομικοί ή ακόμα ελλειπής κατάλληλης τεχνολογικής υποστήριξης. Παρά ταύτα η e-ILF, συνέβαλε στην κοινότητα των εκπαιδευτικών, καθώς πρόσφερε την ανταλλαγή πολλών διαφορετικών οπτικών διαφόρων εκπαιδευτικών πρακτικών ενώ παράλληλα σύμφωνα με τους ερευνητές υπάρχουν ενδείξεις, ότι ενθαρρύνει τον αναστοχασμό των μελών πάνω στις εκπαιδευτικές τους δράσεις (Scheckler, 2010).

Η πλατφόρμα ILF παρείχε εργαστήρια τόσο σε κεντρικούς χώρους όσο και σε σχολεία, αποζημιώνοντας τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δε χρειάστηκε να καλύψουν μεγάλες αποστάσεις.

B. Το παράδειγμα του Tapped In

Οι βασικοί στόχοι της πλατφόρμας δικτύου Tapped In είναι η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και η δόμηση νέων επιμορφωτικών μοντέλων για διαφορετικούς οργανισμούς, όπως Πανεπιστήμια, τοπικές οργανώσεις κ.ά., τα οποία είναι προσαρμοσμένα στους νέους τύπους διαδικτυακής μάθησης. Οι χρήστες αυτής της κοινότητας, η οποία άρχισε τη λειτουργία της το 1999, υπολογίστηκαν στα 2.500 μέλη με 60 συνδέσεις τη μέρα, ενώ το 2006 είχαν φτάσει στα 20.000 μέλη με 1.200 έως 1.500 περίπου συνδέσεις την ημέρα. Τα μέλη που εισέροχονταν στην πλατφόρμα ήταν καθηγητές, ερευνητές της εκπαίδευσης, διοικητικό προσωπικό του πανεπιστημίου, απόφοιτοι παιδαγωγικών σχολών και προπτυχιακοί φοιτητές (Farooq, Schank, Harris, Fusco, & Schlager, 2007).

Η ιδέα του Tapped In δε συνδέεται με μια συγκεκριμένη πλατφόρμα τεχνολογίας, αλλά με ένα σύνολο από δυνατότητες και προοπτικές, οι οποίες έχουν θεωρητικά κίνητρα (π.χ. σύγχρονη και ασύγχρονη αλληλεπίδραση, κοινόχρηστα αντικείμενα, υψηλή επισκεψιμότητα και ευαισθητοποίηση) και είναι αναγκαίες για πρακτικούς λόγους (Schlager & Schank, 1997). Η διεπιφάνεια του συστήματος βασίζεται στη μεταφορά ενός συγκροτήματος κτηρίων με προσωπικούς, ομαδικούς και κοινόχρηστους χώρους (βλ. Εικόνα 4). Σε αυτό το περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν και να συντονίσουν ομάδες, να ενημερωθούν για τρέχοντα συνέδρια, γεγονότα, εκδηλώσεις κ.τ.λ., να παρακολουθήσουν εικονικά

σεμινάρια, να επισκεφθούν ένα εικονικό γραφείο ευρέσεως εργασίας, ακόμα και να δημιουργήσουν ατομικούς λογαρισμούς για χρήση του συστήματος. Επιπλέον το Tapped In προσφέρει συμμετοχή σε συζητήσεις, σε φόρουμ και δυνατότητα σχεδιασμού συνεργατικών project με άλλους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν τους παλαιότερους χρήστες μπορούν να υιοθετήσουν το ρόλο του μέντορα για άλλους νεότερους συναδέλφους τους (Farooq, Schank, Harris, Fusco, & Schlager, 2007). Οι σχεδιαστές αποφάσισαν το Tapped In να μοιάζει με συνεδριακό κέντρο για να δημιουργεί μια πιο επαγγελματική ατμόσφαιρα, ενθαρρύνοντας όλα τα είδη του λόγου. Ήθελαν να αποφύγουν να φτιάξουν μια στατική ιστοσελίδα που θα ενημερωνόταν περιστασιακά από ένα διαχειριστή, αλλά θέλησαν να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό περιβάλλον, το οποίο θα ενημερώνεται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (Schlager & Schank, 1997).



Εικόνα 4: Εικονικό περιβάλλον του Tapped In

Το Tapped In υποστηρίζει δραστηριότητες μιας μεγάλης και ποικιλόμορφης κοινότητας κατανεμημένης εκπαίδευσης επαγγελματιών. Οι σχεδιαστές αυτής της κοινότητας χρειάστηκαν περισσότερο από εννέα χρόνια συμμετοχικού σχεδιασμού με τη βοήθεια των συμμετεχόντων- χρηστών, οι οποίοι διατύπωσαν προβλήματα και πρότειναν βελτιώσεις στην υποδομή της. Οι σχεδιαστές είχαν δημιουργήσει τέσσερις παρεμβάσεις στο σχεδιασμό τους, οι οποίες θα παρείχαν αλληλεπίδραση με τους χρήστες, στον επανασχεδιασμό της κοινότητας και κατά συνέπεια θα συνέβαλε στη βιωσιμότητά της. Οι παρεμβάσεις ήταν οι «*Φόρμα Επικοινωνίας και Σφαλμάτων*», «*Ομάδα απαιτούμενων λειτουργιών*», «*Λίστα λειτουργιών*» και το «*Γραφείο Βοήθειας*». Στις διαδικτυακές κοινότητες πρακτικής, υπάρχουν δύο ειδών συμμετέχοντες, οι περιφερειακοί και οι ενεργοί, οι οποίοι βρίσκονται στον πυρήνα των συζητήσεων, άρα και της κοινότητας (Wenger, 1998). Το Tapped In σχεδιάστηκε για να παρέχει διαφορετικούς τύπους ομάδων μέσα στην ίδια την κοινότητα ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των χρηστών. Ενώ ακόμα προσπάθησε να ενισχύσει ηγετικούς ρόλους, αφού σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι ηγέτες μιας κοινότητας μπορούν να οργανώσουν, να δικτυώσουν άλλες υποομάδες στην κοινότητα αλλά και να είναι υπεύθυνοι για τη διατήρηση της τάξης σε αυτή (Lieberman, 1996; Spillane, Halverson, & Diamond, 1999; Kim, 2000). Αντίθετα με άλλες διαδικτυακές κοινότητες, το Tapped In διευκολύνει την οργανική ανάπτυξη των χρηστών που κατέχουν ηγετικό ρόλο και όχι την ύπαρξη καθορισμένων δομημένων ρόλων ηγεσίας από τους σχεδιαστές- διαχειριστές. Παράδειγμα αποτελεί το «*Γραφείο Βοήθειας*», στο οποίο οι πιο έμπειροι χρήστες, ως εθελοντές, αυτό-οργανώνονται και βοηθούν τους νέους χρήστες. Σύμφωνα με τους σχεδιαστές του Tapped In, οι εικονικές αυτές κοινότητες μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και να υιοθετήσουν νέες προσεγγίσεις, που θα τους βοηθήσουν να αναθεωρήσουν διάφορες πρακτικές τους. Ο κάθε εκπαιδευτικός-χρήστης μπορεί να επωφεληθεί σημαντικά από την εμπειρία κάποιου συναδέλφου.

Γ. Το παράδειγμα του National Writing Project (NWP)

Το *National Writing Project* αποτελεί μια διαφορετική προσέγγιση σε σχέση με τα δύο προηγούμενα παραδείγματα, που περιγράφηκαν. Είναι ένα από τα παλαιότερα και αναμφισβήτητα πιο επιτυχημένα εκπαιδευτικά δίκτυα στις Ηνωμένες Πολιτείες. Ο βασικός του στόχος είναι να βελτιώσει τη διδασκαλία της γραφής στα αμερικάνικα σχολεία, πρώτα των εκπαιδευτικών και μετά κατά συνέπεια των μαθητών την

καλοκαιρινή περίοδο. Σε αντίθεση με άλλα projects, η κοινότητα των εκπαιδευτικών συνεχίζει να υπάρχει και μετά το τέλος των επιμορφωτικών προγραμμάτων, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να δημοσιεύουν επαγγελματικά τους επιτεύγματα, προκλήσεις τους και απορίες τους (Schwarz & Alberts, 1998). Δημιουργήθηκε το 1973, από το πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια, Berkeley και αριθμεί πάνω από 12.000 ενεργούς καθηγητές όλων των βαθμίδων- συντονιστές (Staples-Farmer & Sarroub, 2014). Αυτή η κοινότητα, αντί να προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό, επικεντρώνεται στην πλαισίωση της μάθησης των εκπαιδευτικών μέσα από τις δικές τους διδακτικές πρακτικές, ακολουθώντας το μοντέλο «εκπαιδευτικοί διδάσκουν εκπαιδευτικούς». Άλλωστε, σύμφωνα με τον Boomer (2001), οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και καταλαβαίνουν καλύτερα μέσα από την άμεση εμπειρία. Η αρχή «μοιράσου αυτά που γνωρίζεις» είχε μεγάλο αντίκτυπο σε εκπαιδευτικούς που ένιωθαν για πρώτη φορά να χρησιμοποιούν τη «φωνή» τους για να γράψουν τις προσωπικές τους εμπειρίες από την τάξη (Schwarz & Alberts, 1998). Ο κάθε εκπαιδευτικός στο NWP, προετοιμάζει και παρουσιάζει έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό, τον οποίο θεωρεί ωφέλιμο ή ενδιαφέρον για την υπόλοιπη ομάδα. Πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί της κοινότητας προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς κριτική ανατροφοδότηση. Ολοκληρώνοντας με τον καιρό κάποιες συνεδρίες, οι εκπαιδευτικοί – συμμετέχοντες μπορούν να λάβουν το ρόλο «των σύμβουλων καθηγητών».

Το εικονικό περιβάλλον του NWP περιλαμβάνει κόμβους (βλ. Εικόνα 5). Σε κάθε κόμβο, μια πανεπιστημιούπολη οργανώνει ένα θερινό σχολείο που εκπαιδεύει συντονιστές. Οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να παρουσιάσουν τις πρακτικές τους, να μελετήσουν θεωρία και έρευνα πάνω στη διδακτική της γραφής και να εξασκηθούν και οι ίδιοι απρόσκοπτα στην πρακτική της γραφής. Η κοινότητα NWP έχει ένα διαδραστικό εικονικό δίκτυο, στο οποίο οι χρήστες μοιράζονται εργαλεία, πηγές και υλικό. Ζητά από τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν τους εαυτούς τους ως συγγραφείς, οι οποίοι συμβάλουν, δημιουργώντας μια κουλτούρα όπου οι εκπαιδευτικοί είναι ενεργοί, στοχαστικοί και καινοτόμοι επαγγελματίες (Wood & Lieberman, 2010).



Εικόνα 5: National Writing Project

1.6.5. Σχεδιασμός Κοινοτήτων Πρακτικής

Οι κοινότητες πρακτικής, όπως περιγράφονται απ' τη βιβλιογραφία είναι αναδυόμενες, αυτοαναπαραγόμενες και εξελισσόμενες οντότητες, οι οποίες είναι ξεχωριστές, με δικές τους οργανωτικές δομές, κανόνες συμπεριφοράς, κανάλια επικοινωνίας και ιστορίες. Τα μέλη προέρχονται συχνά από μεγαλύτερα επαγγελματικά δίκτυα που επεκτείνονται σε πολλαπλές οργανώσεις, τόσο με κοινωνικό όσο και με επαγγελματικό χαρακτήρα. Αυτού του είδους οι κοινότητες μπορούν να έχουν άμεσο (θετικό ή αρνητικό) αντίκτυπο στην επαγγελματική ανάπτυξη των χρηστών μέσω διαφόρων μορφών άτυπων συλλογικών αλληλεπιδράσεων (Barad & Duffy, 2000; Brown & Duguid, 1991).

Ένα μεγάλο μέρος της πρόκλησης στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη διαδικτυακής κοινότητας αποτελεί ο παράγοντας βιωσιμότητα. Σύμφωνα με τους Merkel et al. (2005) επικεντρώνεται στον τρόπο που οι ρυθμίσεις της κοινότητας μπορούν να εξυπηρετήσουν κατάλληλα τους χρήστες στο πέρασμα του χρόνου. Οι ερευνητές προσπάθησαν να μελετήσουν αυτήν την παράμετρο με διαφορετικούς τρόπους, εστιάζοντας α) στη σκοπιμότητα των διαφόρων μοντέλων, των φυσικών, κοινωνικών και τεχνικών απαιτήσεων που πρέπει να ισχύουν για την εξασφάλιση της πρόσβασης

της τεχνολογίας στους πολίτες (Clement & Shade, 2000; Benassi, Cindio, & Ripamonti, 2004) β) στο ρόλο της κυβέρνησης στην αντιμετώπιση θεμάτων που επηρεάζουν το δημόσιο συμφέρον, όπως η παροχή πρόσβασης σε κυβερνητικές πληροφορίες μέσω δικτυακών πυλών, ειδικά για περιθωριοποιημένα μέλη της κοινωνίας που ενδέχεται να στερούνται τους πόρους ή την κατάρτιση που απαιτείται για την πρόσβαση σε τέτοιες υπηρεσίες (Doody, 2004; Musgrave, 2004 ; Malina & Ball, 2004; Rideout & Reddick , 2004) γ) στους παράγοντες που επηρεάζουν μακροπρόθεσμες αλλαγές στη ζωή των χρηστών (Gordon & Gordon , 2004) και δ) στις κοινωνικοτεχνικές έρευνες που ασχολούνται με τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών δικτύων (π.χ. το κοινωνικό κεφάλαιο) (Day & Cupidi, 2004). Όσον αφορά την κοινότητα Tapped In, οι σχεδιαστές επικεντρώθηκαν στη βιωσιμότητά της αφήνοντας περιθώρια παρεμβάσεων, έτσι ώστε να συμβαδίζουν με τις μεταβαλλόμενες ανάγκες των χρηστών. Οι χρήστες όταν έχουν το μεγαλύτερο μερίδιο στο σχεδιασμό της κοινότητας, αισθάνονται ενδυναμωμένοι, έχοντας τη δυνατότητα να κατευθύνουν το σχεδιασμό, να συμμετέχουν ενεργά σε συζητήσεις με τους συναδέλφους τους και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Σύμφωνα με μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, υπάρχουν παράγοντες που παρακινούν τη συμμετοχή των χρηστών (Lampe & Johnston, 2005; Lakhani & Hippel, 2003) και ενισχύουν το κοινωνικο- τεχνικό κεφάλαιο στις διαδικτυακές κοινότητες (Resnick, 2002). Το ενδιαφέρον της συγκεκριμένης εργασίας έγκειται στην ενίσχυση της συμμετοχής και του κοινωνικού κεφαλαίου μεταξύ των χρηστών και των σχεδιαστών της κοινότητας. Για να υπάρξει μια επιτυχημένη βιώσιμη κοινότητα πρέπει να ακολουθηθούν κάποιες βασικές αρχές σχεδιασμού (Kim, 2000):

- *Δημιουργία ευέλικτων και με έκταση χώρων.* Οι διαδικτυακοί χώροι συγκέντρωσης παρέχουν ένα ευέλικτο μέσο για να συνεργαστούν οι χρήστες και οι σχεδιαστές, εξελίσσοντας και διαρθρώνοντας το σκοπό της κοινότητας.
- *Σχεδιασμός για τη δημιουργία ρόλων.* Καθώς η κοινότητα μεγαλώνει, θα είναι σημαντικό να παρέχει καθοδήγηση στους νεόεισερχόμενους χρήστες, προσφέροντας ρόλους ηγεσίας σε πιο έμπειρα μέλη. Τα πιο έμπειρα μέλη μπορούν να χαιρετίζουν τους επισκέπτες, να ενθαρρύνουν τους αρχάριους, να απαντούν σε ερωτήσεις, να διευθύνουν συζητήσεις κ.τ.λ.
- *Διευκόλυνση υποομάδων.* Για να αναπτυχθεί μια κοινότητα μεγάλης κλίμακας, πρέπει να παρέχει τη δυνατότητα της δημιουργίας υποομάδων από

τα ίδια τα μέλη, για να δημιουργηθεί ένα αίσθημα εμπιστοσύνης στους νεοεισερχόμενους χρήστες.

- *Δημιουργία και διατήρηση βρόγχων ανατροφοδότησης.* Η επιτυχής κοινοτική οικοδόμηση μιας κοινότητας είναι η συνεχής ύπαρξη ισορροπίας μεταξύ των προσπαθειών της διοίκησης να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να εκτελέσουν στο διαδικτυακό περιβάλλον τις ιδέες, τις προτάσεις και τις ανάγκες των μελών.

Ενότητα 1.7.: Ο αναστοχασμός και οι διαδικτυακές κοινότητες πρακτικών

Όπως έχει αναφερθεί και από τα προηγούμενα κεφάλαια, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται, μια σε βάθος γνώση σχετικά με τη σύνθετη δυναμική της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς οι παράγοντες που επηρεάζουν το πλαίσιο της τάξης ποικίλουν (Darling- Hammond, 2006). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να επανεξετάζουν μέσα από τη δική τους οπτική ό,τι αφορά τις αντιλήψεις τους, σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές, που επιλέγουν (Kaldi & Pyrgiotakis, 2009). Πολλές φορές όμως, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί περνούν τον περισσότερο χρόνο τους αναλογιζόμενοι «*τι πρέπει να κάνω μετά;*» και όχι, «*γιατί το κάνω;*» (Parsons & Stephenson, 2005, p. 103). Σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, το μάθημα της πρακτικής άσκησης παρέχει στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ευκαιρίες μάθησης για να επεκτείνουν την παιδαγωγική τους γνώση, δεξιότητες και αντιλήψεις και ακόμα τους παρέχει την ευκαιρία να μάθουν πώς να μαθαίνουν μέσα απ' αυτές τις εμπειρίες. Όπως εξηγεί ο Farrell (2004, p. 7), «*μαθαίνουμε μέσα από τον αναστοχασμό στην εμπειρία*» και αυτό θα πρέπει να ενισχυθεί στους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, έχει επισημανθεί ήδη, ότι ο αναστοχασμός είναι μια απαραίτητη διαδικασία για να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί γνώσεις, με τις οποίες μπορούν να επικυρώσουν τις αποφάσεις τους και τις πράξεις τους στην τάξη (Brubacher, Case, & Reagan, 1994).

Ποικίλες έρευνες έχουν γίνει για να μελετηθεί ο αναστοχασμός μέσα από διάφορες προσεγγίσεις για διαφορετικούς λόγους. Η αναστοχαστική διαδικασία αποτελεί έναν τομέα, ο οποίος μπορεί σήμερα να εξετασθεί με διάφορες τεχνολογίες (Shoffner, 2009). Για παράδειγμα, σε πολλά πανεπιστήμια, εκπαιδευτές εκπαιδευτικών ενσωματώνουν ένα φάσμα τεχνολογίας για να ενισχύσουν τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών. Η έρευνα των Farr και Riordan (2014) εξέτασε διάφορες τεχνολογίες (chat, φόρουμ συζητήσεων και ιστολόγια) για την καταλληλότητα και τη χρήση τους ως στοχαστικά μέσα σε φοιτητές των επιστημών της αγωγής. Αυτό που φανέρωσαν τα ευρήματα της έρευνας είναι ότι τα ιστολόγια προτιμώνται από τους φοιτητές και σύμφωνα με τους μελετητές μπορούν να απεικονίσουν πιο αποτελεσματικά τη γνώση, το στοχασμό και την ταυτότητα του κάθε χρήστη. Τα παραπάνω δε σημαίνουν όμως, ότι τα φόρουμ συζητήσεων δεν μπορούν να προσφέρουν. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές επισημαίνουν, ότι τα φόρουμ συζητήσεων υποστηρίζουν

τη συναισθηματική εμπλοκή των χρηστών-φοιτητών, η οποία είναι απαραίτητη για τα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους (Farr & Riordan, 2014).

Αν και υπάρχουν περιορισμένες έρευνες για τη χρήση των ιστολογίων (blogging) ως εργαλεία για την ανάπτυξη αναστοχαστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους (Miller & Williams, 2013), τα ιστολόγια μπορούν να παρέχουν στο χρήστη έναν χώρο για να εκφράσει ελεύθερα τις εμπειρίες του από την τάξη και να τις ερμηνεύσει. Ο χρήστης χρησιμοποιώντας τέτοιου είδους πλατφόρμες μπορεί να ενημερωθεί περαιτέρω για παρόμοιες εμπειρίες άλλων εκπαιδευτικών ή ακόμα να λάβει λειτουργική ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους του, προωθώντας έτσι μια κοινότητα πρακτικής. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, οι bloggers- εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν μια αυτό-καλλιεργούμενη κοινότητα εκπαιδευόμενων, η οποία μπορεί να ενισχύσει την αμοιβαία μάθηση, την ερμηνεία εκπαιδευτικών εμπειριών αλλά και αντιλήψεων (Rodgers, 2002). Ακόμα, όπως επιβεβαιώνουν οι Garza και Smith (2015), το ιστολόγιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα ισχυρό εργαλείο αυτό-αξιολόγησης και προβληματισμού σε μια ασφαλή κοινότητα μάθησης. Η εξερεύνηση για τα παιδαγωγικά οφέλη του ιστολογίου τείνει να επικεντρώνεται σε δύο τομείς: αναστοχαστικές και αλληλεπιδραστικές εφαρμογές (Deng & Yuen, 2011)

A. Ιστολόγιο ως αναστοχαστικό μέσο

Ένα βασικό όφελος της εκπαιδευτικής χρήσης των ιστολογίων είναι ότι προσφέρει ευκαιρίες για αυτο-έκφραση και αναστοχασμό (Brescia & Miller, 2006; Ferdig & Trammell, 2004). Συγκεκριμένα, τα ιστολόγια παρέχουν στους χρήστες μια κατάλληλη πλατφόρμα για να καταγράψουν τις εμπειρίες τους, να δημοσιεύουν τις σκέψεις τους και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Ενώ παράλληλα, προσφέρουν άφθονες ευκαιρίες για να προβάλλουν οι χρήστες τους εαυτούς τους κοινωνικά και συναισθηματικά. Όπως το προσωπικό ημερολόγιο, τα ιστολόγια μπορεί να μεταφέρουν μεγάλο συναισθηματικό φορτίο (Nardi, Schiano, & Gumbrecht, 2004), με αποτέλεσμα η διαδικασία της συγγραφής τους να συμβάλλει ακόμα και στην ανακούφιση συναισθηματικού στρες (Brescia & Miller, 2006). Επιπλέον, οι χρήστες των ιστολογίων μπορούν να επιτύχουν μια πολυτροπική έκφραση μέσω των πολλαπλών μέσων που μπορούν να ενσωματωθούν σε αυτό το περιβάλλον, όπως εικόνες, ήχοι ή ακόμα και οπτικοακουστικό υλικό. Σε ένα επικοινωνιακό περιβάλλον μάθησης, είναι πολύ σημαντικό να παρέχεται μια αυθεντική ευκαιρία στα μέλη της κοινότητας να δημοσιεύουν εμπειρίες

μάθησης. Τα ιστολόγια μπορούν να προσφέρουν αυθεντικές ευκαιρίες, επιτρέποντα οι σκέψεις που δημοσιεύονται να είναι ορατές σε πραγματικό κοινό (Ferdig & Trammell, 2004).

Τα θετικά αποτελέσματα των ιστολογίων, όσον αφορά την κριτική σκέψη έχουν αναφερθεί σε ποικίλες μελέτες. Οι Stiler και Philleo (2003) εξέτασαν την εφαρμογή των ιστολογίων για την προώθηση της αναστοχαστικής γραφής στο πλαίσιο εκπαίδευσης των προπτυχιακών εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των εμπειριών, που κατέθεταν οι φοιτητές με την αναστοχαστική συλλογιστική που αναπτυσσόταν από τους ίδιους, όσον αφορά το βάθος και το εύρος του στοχασμού τους. Η ανάλυση του περιεχομένου απέδειξε ότι η πλειοψηφία των ιστολογίων ενισχύει την κριτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε διδακτικές πρακτικές. Μια πρόσφατη μελέτη του Yang (2009), προσπάθησε να προσδιορίσει κατά πόσο τα ιστολόγια θα μπορούσαν να διευκολύνουν τον στοχασμό και την ανάπτυξη μιας κοινότητας πρακτικής μεταξύ των προπτυχιακών φοιτητών. Μετά από την ανάλυση περιεχομένου σχεδόν 1000 μηνυμάτων, η μελέτη απέδειξε ότι τα ιστολόγια αποτελούν ένα όχημα για στοχασμό.

B. Ιστολόγιο ως αλληλεπιδραστικό μέσο

Το άλλο χαρακτηριστικό, που μελέτησαν οι έρευνες σχετικά με τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των ιστολογίων και τις κοινωνικές αξίες, είναι η δυνατότητά τους να προωθήσουν την αλληλεπιδραστική και συνεργατική μάθηση. Σε γενικές γραμμές, η κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω των ιστολογίων μπορεί να ενεργοποιηθεί μέσω του σχολιασμού των χρηστών και σύνδεσης σε άλλες ιστοσελίδες ή ιστολόγια. Οι διαδραστικοί μηχανισμοί και η δυνατότητα υπερσύνδεσης προσφέρουν ευκαιρίες για νέες συνδέσεις και συζητήσεις (Hall & Davison, 2007) και δημιουργούν ένα χώρο για συλλογιστική και συνεργατική μάθηση (Ferdig, 2007). Σε σύγκριση με άλλα παραδοσιακά μέσα, τα ιστολόγια αποτελούν ένα κοινωνικό στοχαστικό μέσο, που επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών και του κοινού (Hall & Davison, 2007). Ακόμα, θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη γέφυρα για να αποτραπούν συναισθήματα απομόνωσης μεταξύ των διαδικτυακών χρηστών με την παροχή ενός φόρουμ για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να

κοινωνικοποιηθούν και να παρέχουν αμοιβαία υποστήριξη σε τρίτους (Dickey, 2004).

Μια σειρά από εμπειρικές έρευνες έχουν εστιάσει στις κοινωνικές αξίες των ιστολογίων. Τέτοια έρευνα ήταν των Ray και Hocutt (2006), στην οποία ανιχνεύθηκαν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές καθηγητών λυκείου (teachers K-12), οι οποίοι ήταν χρήστες ιστολογίων. Τα ευρήματα έδειξαν, ότι τα ιστολόγια προσφέρουν ένα αποτελεσματικό και επίκαιρο τρόπο να εμπλέξουν τους εκπαιδευτικούς στον αναστοχασμό και στην επικοινωνία με τους συναδέλφους τους. Σύμφωνα με τους Williams και Jacobs (2004), οι οποίοι διερεύνησαν τη χρήση των ιστολογίων σε μια σειρά μαθημάτων MBA, μέσα από το ερωτηματολόγιό τους διαπίστωσαν ότι οι περισσότεροι φοιτητές συμφώνησαν, ότι η εκπαιδευτική χρήση των ιστολογίων αυξάνει το επίπεδο ουσιαστικής πνευματικής ανταλλαγής. Οι Du και Wagner (2007) απ' την άλλη, επισήμαναν ότι τα ιστολόγια μπορούν να προωθήσουν την κατασκευή συνεργατικής μάθησης μέσω της ανταλλαγής γνώσεων, της κοινωνικής δικτύωσης και της ομαδικής εργασίας.

Ωστόσο, πολλές μελέτες σχετικά με την κοινωνική πτυχή των ιστολογίων δεν απέδωσαν ενθουσιώδη αποτελέσματα. Στην έρευνα των Hall και Davison (2007) διαπιστώθηκε, ότι αν και τα ιστολόγια προωθούν θετική και παραγωγική υποστήριξη σε συνομιλήκους, τα στοιχεία όσον αφορά αναστοχαστικές συνομιλίες δεν θεωρούνται επαρκή. Οι Xie, Ke και Sharma (2008) στην έρευνά τους παρατήρησαν παρόμοια προβλήματα στα σχόλια των χρηστών. Ανεξάρτητα από το γεγονός, ότι το συνολικό επίπεδο της αναστοχαστικής σκέψης του κάθε μαθητή είχε αυξηθεί με την πρόοδο του χρόνου, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των σχολίων μεταξύ των συναδέλφων δεν προωθούσε –όπως αναμενόταν- την αναστοχαστική σκέψη.

Μέχρι στιγμής, η ανασκόπηση των τελευταίων ερευνών για την εκπαιδευτική χρήση των ιστολογίων έχει εστιάσει σε ατομικούς και κοινωνικούς τομείς. Ωστόσο, οι εμπειρικές μελέτες σχετικά με τα ιστολόγια για τη διδασκαλία και τη μάθηση είναι ακόμα αρκετά περιορισμένες (Williams & Jacobs, 2004). Η επιστημονική έρευνα μέχρι σήμερα ασχολείται κυρίως με τις δυνατότητες των ιστολογίων (Deng & Yuen, 2011).

1.7.1. Μοντέλα κατηγοριοποίησης αναστοχαστικής σκέψης σε διαδικτυακές κοινότητες πρακτικών

Η γραπτή κατάθεση αναστοχασμού έχει σημειωθεί στη βιβλιογραφία, ως αποτελεσματική μέθοδος σκέψης για την πρακτική (Calderhead, 1996; Palmer, 1998). Τα ιστολόγια είναι *«ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην υποστήριξη... στο στοχασμό... περισσότερο από άλλες τεχνολογίες»* (West, et. al, 2005, p.1656). Όμως, η έρευνα των ιστολογίων ως αναστοχαστικά εργαλεία είναι ελλιπής, ενώ η έρευνα στην αναστοχαστική πρακτική στην εκπαίδευση είναι άφθονη (Bolton, 1999; Kirk, 2000; Redmond & Burger, 2004; Romano & Schwartz, 2005). Συγκεκριμένα, υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός μελετών σχετικά με τους προπτυχιακούς φοιτητές και τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων για τον αναστοχασμό. Οι έρευνες έδειξαν ότι η συμμετοχή των φοιτητών σε ομάδες στοχασμού ασύγχρονης επικοινωνίας μπορούν να τους βοηθήσουν, να κατανοήσουν καλύτερα τις εκπαιδευτικές πρακτικές και να λάβουν καλύτερες αποφάσεις, όσον αφορά την εκπαιδευτική τους εμπειρία (Redmond & Burger, 2004; Romano & Schwartz, 2005).

Ύστερα από μια ανασκόπηση στη βιβλιογραφία, όσον αφορά το στοχασμό στα γραπτά κείμενα, παρατηρείται ότι το θέμα αυτό έχει προσεγγιστεί από πολλούς ερευνητές με ποικίλες οπτικές. Σε ένα πιο επαγγελματικό επίπεδο, η διαδικασία του στοχασμού μπορεί να ενεργοποιηθεί σε διαταραχή της ρουτίνας, ασυνήθιστες περιπτώσεις, ή σκόπιμες προσπάθειες επανεξέτασης των εμπειριών του παρελθόντος. Για να λειτουργήσει ουσιαστικά, χρειάζεται η προσεκτική αναθεώρηση και αξιολόγηση των εμπειριών, των πεποιθήσεων αλλά και της γνώσης των επαγγελματιών (Kember, και συν., 2001). Όπως έχουμε αναφέρει, ο στοχασμός σύμφωνα και με τους περισσότερους ερευνητές λειτουργεί σε διάφορα επίπεδα. Το υψηλότερο επίπεδο, κριτικού αναστοχασμού απαιτεί από τον επαγγελματία την αλλαγή των βαθιών, ασυνείδητων πεποιθήσεων και τον έλεγχο νέων ιδεολογικών δομών. Η διαδικασία αυτή μπορεί να διαρκέσει κάποιο χρονικό διάστημα, καθώς υπάρχουν κάποιες κρίσιμοι περίοδοι μεταξύ των αρχικών και των τελικών παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού για να εξάγει τα κατάλληλα συμπεράσματα (Kember, και συν., 2001).

Οι ερευνητές (Kember, και συν., 2001) ύστερα από μεγάλη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αποφάσισαν να δημιουργήσουν μια κατηγοριοποίηση επιπέδων, αυτή τη φορά όσον αφορά την αξιολόγηση της αναστοχαστικής σκέψης στη γραφή. Την κατηγοριοποίηση αυτή, την έλεγξαν μέσω ερευνών ως προς την αξιοπιστία της και την εγκυρότητά της (Kember, Mckay, Sinclair, & Wong , 2008). Η επιρροή τους ήταν η έρευνα του Merizow [1977, 1985, 1992 οπ. αναφ. στους (Kember, και συν., 2001)], ο οποίος δημιούργησε επτά επίπεδα, τα οποία τα συγκέντρωσε ο Kember και οι συνεργάτες του (2001) σε ένα απλούστερο σύστημα με λιγότερες κατηγορίες. Να σημειωθεί, ότι οι ερευνητές επισήμαναν, ότι ενδιάμεσες κατηγορίες στις ήδη υπάρχουσες είναι λογικό και αναπόφευκτο να υπάρχουν σε ένα ποιοτικό σύστημα κωδικοποίησης. Οι κατηγορίες που τελικά κατέληξαν ήταν: α) Συνήθης δράση, β) Κατανόηση, γ) Στοχασμός και δ) Κριτικός στοχασμός.

A. Συνήθης Δράση

Στην καθημερινή επαγγελματική δράση, οι συνήθειες ενέργειες λαμβάνουν χώρα όταν ακολουθούνται διαδικασίες, οι οποίες δε χρειάζονται ιδιαίτερη σκέψη και αποτελούν για τους επαγγελματίες περιστατικά ρουτίνας. Αρχάριοι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί μπορεί σε παρόμοιες καταστάσεις να μην ακολουθήσουν την αναστοχαστική συλλογιστική αλλά να εφαρμόσουν τις πρακτικές που έχουν διδαχθεί, χωρίς να υπάρξει η σκέψη για εναλλακτικές λύσεις. Συνήθως στα γραπτά τους κείμενα εμφανίζεται η τάση μεγάλης αναπαραγωγής εκπαιδευτικών πρακτικών άλλων, με ή χωρίς προσαρμογή.

B. Κατανόηση

Όπως υποδηλώνεται και από το όνομα, η κατηγορία αυτή διακρίνεται από τη συνήθη δράση του αρχάριου εκπαιδευτικού, ο οποίος προσπαθεί να κατανοήσει μια έννοια ή ένα θέμα. Κατά την ανάγνωση, το άτομο ψάχνει για την υποκειμενική σημασία του συντάκτη. Η κατηγορία αυτή ωστόσο, δε συνεπάγεται την αναστοχαστική σκέψη, καθώς οι έννοιες κατανοούνται ως θεωρία, χωρίς να σχετίζονται με την προσωπική εμπειρία ή με εφαρμογές της πραγματικής ζωής. Αυτό το περιορισμένο επίπεδο σκέψης, συνήθως συμβαίνει στους προπτυχιακούς φοιτητές, οι οποίοι στερούνται εμπειρίας. Καταγράφουν στα γραπτά τους σωστή απόδοση της θεωρίας, χωρίς όμως να έχει κατανοηθεί και να υπάρχει σύνδεση με την πράξη, ενώ παράλληλα απουσιάζει η συσχέτισή της με τις προσωπικές εμπειρίες.

Γ. Αναστοχασμός

Ο άξονας του αναστοχασμού μπορεί να οριοθετηθεί από την κατηγορία της κατανόησης, καθώς σχετίζεται άμεσα με τις προσωπικές εμπειρίες. Σε αυτήν την περίπτωση, στα γραπτά των εκπαιδευτικών, η θεωρία συνδέεται με τις πρακτικές εφαρμογές και αποκτά νόημα. Οι καταστάσεις που αντιμετωπίζονται στην εκπαιδευτική πράξη, θα εξεταστούν σύμφωνα με αυτά που έχουν προσεγγίσει στο θεωρητικό πλαίσιο που έχουν διδαχθεί. Πολλές φορές οι ερμηνείες που θα δοθούν για τις προσωπικές τους εμπειρίες, θα υπερβαίνουν τη θεωρία που ήδη γνωρίζουν.

Δ. Κριτικός Στοχασμός

Το υψηλότερο επίπεδο στοχασμού ονομάζεται συνήθως κριτικός στοχασμός. Ο Dewey [1933, οπ. αναφ. (Kember, Mckay, Sinclair, & Wong , 2008)] διακρίνει τον κριτικό στοχασμό και το λιγότερο μελετημένο στοχασμό, στο ότι ο τελευταίος μπορεί να προκύψει από μια βιαστική επανεξέταση των γεγονότων, χωρίς να υπάρξει εξέταση όλων των πιθανών εναλλακτικών. Σύμφωνα με τον Mezirow (1990) ο κριτικός στοχασμός συνεπάγεται το μετασχηματισμό της προοπτικής. Πολλές από τις πράξεις των ατόμων, διέπονται από μια σειρά από πεποιθήσεις και αξίες, οι οποίες έχουν εξοικειωθεί σχεδόν ασυναίσθητα από την προσωπική τους εμπειρία και το περιβάλλον τους. Για να υπάρξει μια αλλαγή στην προσωπική ιδεολογία, απαιτείται από τους ίδιους να αναγνωρίσουν αυτά τα στοιχεία και να τα αναθεωρήσουν. Είναι απαραίτητο το άτομο να προβεί σε κριτική ανασκόπηση της συνειδητής και ασυνειδητής πρότερης γνώσης που κατέχει, καθώς και των συνεπειών της. Ο κριτικός στοχασμός είναι δύσκολο να εμφανίζεται συχνά σε ένα άτομο.

Δυστυχώς, οι βαθιές ριζωμένες παραδοχές είναι δύσκολο να αλλάξουν εν μέρει, επειδή ενσωματώνονται στη συλλογιστική του ατόμου. Ο Mezirow (1998), αναγνώρισε σαφώς ότι υπάρχει δυσκολία για την επανεξέταση των ήδη κατακτημένων πεποιθήσεων, γι αυτό και ο κριτικός στοχασμός είναι δύσκολο να εμφανιστεί. Ειδικότερα, ο κριτικός στοχασμός ατονεί συνήθως στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, σε σχέση με τους φοιτητές- μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, καθώς οι τελευταίοι εξακολουθούν να μαθαίνουν για το επάγγελμα, αφού ακόμη δεν έχουν σχηματίσει ριζωμένες αντιλήψεις.

Ωστόσο, οι προπτυχιακοί φοιτητές συχνά σχηματίζουν βαθιές πεποιθήσεις σχετικά με διάφορα παιδαγωγικά φαινόμενα. Η επιστημονική βιβλιογραφία είναι γεμάτη με παραδείγματα φοιτητών, που συνεχίζουν να ερμηνεύουν φαινόμενα με όρους

προηγούμενων και λιγότερο εξελιγμένων θεωριών, παρά τη νέα γνώση που έχουν λάβει από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές (Kember, Mckay, Sinclair, & Wong , 2008; Osborne & Wittrock, 1983). Οι φοιτητές κατασκευάζουν μεμονωμένες ερμηνείες γύρω από το υπάρχον «ανώριμο» πλαίσιο τους, χωρίς να ενσωματώνουν ένα νέο εννοιολογικό μοντέλο. Σε πολλές περιπτώσεις, το εννοιολογικό πλαίσιο των φοιτητών, συμπίπτει με παλαιότερες επιστημονικές θεωρίες, ενώ απουσιάζουν πιο πρόσφατες, τις οποίες γνωρίζουν μέσα από τις πανεπιστημιακές τους γνώσεις (Kember, Mckay, Sinclair, & Wong , 2008). Η αλλαγή αυτών των πεποιθήσεων σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές, μπορεί να είναι δύσκολη να πραγματοποιηθεί τόσο για τον εκπαιδευτικό που είναι εν ενεργεία, όσο και για τον ίδιο τον προπτυχιακό φοιτητή.

Οι Nussbaum και Novick (1982) και West (1988) προτείνουν, ότι για υπάρξει αλλαγή των πεποιθήσεων, θα πρέπει να υπάρξει μια διαδικασία τριών φάσεων. Τα βήματα για αυτόν το μετασχηματισμό σχετίζονται με τον κριτικό στοχασμό του επαγγελματία. Ειδικότερα:

1. Στην αρχή θα υπάρξει μια διαδικασία διάγνωσης των ήδη υφιστάμενων εννοιολογικών πλαισίων και η αποκάλυψή τους.
2. Στη συνέχεια, θα υπάρξει μια περίοδος ανισορροπίας και εννοιολογικής σύγκρουσης που καθιστά το άτομο δυσαρεστημένο με τις υπάρχουσες αντιλήψεις.
3. Τέλος, θα υπάρξει ένα στάδιο ανασυγκρότησης ή μεταρρύθμισης, στο οποίο ένα νέο εννοιολογικό πλαίσιο θα σχηματιστεί.

Ένα διαφορετικό πρότυπο κατηγοριοποίησης των συμπεριφορών των χρηστών σε διαδικτυακές κοινότητες πρότειναν οι Garrison και Anderson (2003). Ο αναστοχασμός, όπως έχει αναφερθεί, είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της μάθησης. Σύμφωνα με τους Garrison, Anderson και Archer (2001, p. 11) οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να οικοδομήσουν και να επιβεβαιώσουν τη γνώση μέσω του συνεχή προβληματισμού και της συζήτησης σε μια «κοινότητα έρευνας (*community of inquiry*)», αποκτώντας «γνωστική παρουσία». Η «κοινότητα έρευνας», η οποία αναπτύχθηκε από τους Garrison, Anderson και Archer (2000) βασίζεται στην παραδοχή, ότι ο κοινωνικός εποικοδομητισμός και η συλλογική έρευνα είναι βασικά στοιχεία μιας εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η κοινότητα έρευνας περιλαμβάνει τρία χαρακτηριστικά των μελών της, την κοινωνική παρουσία, τη διδακτική και τη γνωστική. Η κοινωνική παρουσία αντιπροσωπεύει την κοινωνική δυναμική και την

ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων. Η ηλεκτρονική μάθηση συχνά καλεί τους εκπαιδευόμενους, να μοιράζονται προσωπικές εμπειρίες ή αντιλήψεις, που απαιτούν ένα περιβάλλον συνδεσιμότητας, σεβασμού και εμπιστοσύνης (Rourke, Anderson, Garrison, & Archer, 1999; Abedin, Sydney, Daneshgar, & D' Ambra, 2010). Μέσω της διδακτικής παρουσίας, η δυναμική εμπειρία της μάθησης σχεδιάζεται, διευθύνεται και υποστηρίζεται. Θεωρείται, ότι συνδέει όλα τα στοιχεία της κοινότητας έρευνας, εστιάζοντας στο «*σχεδιασμό και τη διευκόλυνση των γνωστικών και κοινωνικών διαδικασιών με σκοπό τη συνειδητοποίηση των προσωπικών αξιολογών εκπαιδευτικών μαθησιακών αποτελεσμάτων*» (Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001, p. 5). Αντίστοιχα, η «*γνωστική παρουσία*» μπορεί να θεωρηθεί ως το «*πνευματικό κλίμα της μαθησιακής εμπειρίας*» [Garrison, 2003, οπ. αναφ. στη (Redmond, 2014)]. Αντιπροσωπεύει «*την ανάλυση, την κατασκευή και την κατανόηση του νοήματος σε μια κοινότητα εκπαιδευόμενων μέσω του συνεχόμενου διαλόγου και του στοχασμού*» (Garrison & Anderson, 2003, p. 55). Η διαδικασία αυτή αποτελεί μια λειτουργία πολλαπλών φάσεων, που συμβαίνει μέσω της κυκλικής διερεύνησης, η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να συν-κατασκευάσουν το νόημα και να το επικυρώσουν. Οι φάσεις αυτής της διαδικασίας είναι: α) το γεγονός που ενεργοποιεί τη διαδικασία, β) η εξερεύνηση, γ) η ενσωμάτωση και δ) η επίλυση (Garrison & Anderson, 2003).

A. Γεγονός που ενεργοποιεί τη διαδικασία

Στην πρώτη φάση, το γεγονός εκκίνησης, μπορεί να είναι είτε τα καθήκοντα είτε οι προβληματισμοί ή ακόμα και τα ερεθίσματα, τα οποία δημιουργούν αίσθημα αμφιβολίας, αμηχανίας, αναταραχής ή και ανισορροπίας. Αυτή η γνωστική ασυμφωνία προκαλεί την έναρξη της έρευνας, η οποία αναγκάζει τον εκπαιδευόμενο να επιλύσει τη γνωστική του σύγκρουση (Rodgers, 2002). Η ενεργοποίηση αυτή, διεγείρει τις επαγωγικές προσπάθειες του εκπαιδευόμενου στην προσπάθειά του να καλύψει το χάσμα μεταξύ των πρότερων γνώσεών του, με νέες προοπτικές.

B. Εξερεύνηση

Στο δεύτερο επίπεδο, οι εκπαιδευόμενοι εξερευνούν νέες πληροφορίες για να επιλύσουν τη γνωστική τους ανησυχία. Η διαδικασία αυτή μπορεί να θεωρηθεί, ως ένα είδος ανακατασκευής της γνώσης. Στη φάση αυτή, οι εκπαιδευόμενοι διευκρινίζουν το θέμα, ανταλλάσσουν πληροφορίες, μοιράζονται προτάσεις και

προηγούμενες εμπειρίες, δημιουργούν νέες ιδέες και μοιράζονται εναλλακτικές λύσεις (Garrison & Anderson, 2003).

Γ. Ενσωμάτωση

Η τρίτη φάση της γνωστικής παρουσίας είναι η ολοκλήρωση, στην οποία οι εκπαιδευόμενοι συνδέουν τις πληροφορίες μεταξύ τους, αναλύουν και συνθέτουν διάφορες πηγές δεδομένων, καταλήγοντας σε προσωρινές λύσεις. Η διαδικασία απαιτεί την ενισχυμένη διδακτική παρουσία των εκπαιδευόμενων, έτσι ώστε να διερευνήσουν και να κατευθυνθούν σε υψηλότερο επίπεδο σκέψης. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αμφισβητούν, να αξιοποιούν τις ιδέες των άλλων και να επιχειρηματολογούν για τις δικές τους επιλογές.

Δ. Επίλυση

Στη φάση της επίλυσης, οι εκπαιδευόμενοι υπερασπίζονται και δοκιμάζουν τις ιδέες τους (Garrison & Anderson, 2003). Οι προτεινόμενες λύσεις μπορούν να δοκιμαστούν στην πράξη, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι να επιστρέψουν σε κάποιο προηγούμενο στάδιο που αναφέρθηκε παραπάνω. Ακόμα οι εκπαιδευόμενοι, στοχάζονται και προβληματίζονται για τις επιλογές τους και τα αποτελέσματα που προέκυψαν.

Η διάσταση της γνωστικής παρουσίας λέγεται ότι παρέχει «ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο, το οποίο ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και παιδαγωγικού στοχασμού» (Guthrie & McCracken, 2010, p. 5). Οι φάσεις της γνωστικής παρουσίας έχουν επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από τον Dewey (1933), αλλά αναπτύχθηκαν από τους Garrison et al (2000). Τα στοιχεία της γνωστικής παρουσίας που συνδέονται με το στοχασμό, περιλαμβάνουν:

- Σκέψη του εαυτού
- Λογική (χρησιμοποίηση ορθολογικών διαδικασιών με συνετό τρόπο, προσεκτική ακρόαση)
- Στοχασμό (στοχαστική ανάγνωση, βαθιά ανάγνωση, στοχαστική αμφισβήτηση, στοχαστική συζήτηση)
- Πρόκληση για την εύρεση νοήματος
- Ερώτηση (Lipman, 2003; Tinto, 2003)

Στον παρακάτω πίνακα, αναφέρονται συνοπτικά οι τέσσερις φάσεις της γνωστικής παρουσίας, με παραδείγματα συμπεριφορών σύμφωνα με το πρότυπο των Garrison et al. (2001).

Πίνακας 1: Οι φάσεις της γνωστικής παρουσίας (Garrison, Anderson, & Archer, 2001)

A. Γεγονός ενεργοποίησης	Αναγνώριση Προβλήματος	Παρουσίαση βασικών πληροφοριών που καταλήγουν σε μια ερώτηση.
	Αίσθηση αμηχανίας	Δημιουργία ερωτήσεων Μηνύματα για δημιουργία συζήτησης σε συγκεκριμένη κατεύθυνση.
B. Εξερεύνηση	Απόκλιση- στη διαδικτυακή κοινότητα	Αδικοιολόγητη ασυμφωνία σε προηγούμενες ιδέες.
	Απόκλιση –μέσα σε ένα ενιαίο μήνυμα	Πολλές διαφορετικές ιδέες / θέματα παρουσιάζονται σε ένα μήνυμα
	Ανταλλαγή πληροφοριών	Προσωπικές αφηγήσεις/ περιγραφές/ γεγονότα (δεν χρησιμοποιούνται, ως επιχειρήματα για να στηρίξουν ένα συμπέρασμα) Κοινή χρήση βιβλιογραφίας / πόρων Ερωτήσεις διευκρίνισης
	Προτάσεις για εξέταση	Ο αρθρογράφος χαρακτηρίζει ρητά το μήνυμα για εξερεύνηση, π.χ. «Μήπως αυτό σας φαίνεται σωστό;»
	Ιδεοθύελλα	Προσθήκη ιδεών χωρίς να υποστηρίζεται συστηματικά/ δικαιολογεί/ αναπτύσσει την προβληματική κατάσταση.
Γ. Ενσωμάτωση	Άλμα σε συμπέρασμα	Προσφορά μη υποστηριζόμενων απόψεων
	Σύγκλιση μεταξύ των μελών	Αναφορά στο προηγούμενο μήνυμα με τεκμηριωμένη συμφωνία (π.χ. « <i>Συμφωνώ επειδή ...</i> »).
		Αξιοποιώντας, προσθέτοντας τις ιδέες των άλλων.
	Σύγκλιση- μέσα σε ένα ενιαίο μήνυμα	Δικαιολογημένες, ανεπτυγμένες, αλλά και δοκιμαστικές υποθέσεις
	Σύνδεση ιδεών, σύνθεση	Ενσωμάτωση πληροφοριών από διάφορες πηγές - εγχειρίδιο, άρθρα, προσωπική εμπειρία.
	Δημιουργία λύσεων	Μήνυμα ως λύση
Δ. Επίλυση	Αντιπροσωπευτική ή πραγματική εφαρμογή λύσεων/ ιδεών	Παρέχοντας παραδείγματα για το πώς λύθηκε το πρόβλημα. Αποτελέσματα εφαρμογής.
	Υπεράσπιση λύσεων	Λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου τρόπου επίλυσης.
	Στοχασμός	Στοχασμός του μαθησιακού περιεχομένου, των διαδικασιών μάθησης και των αποτελεσμάτων.

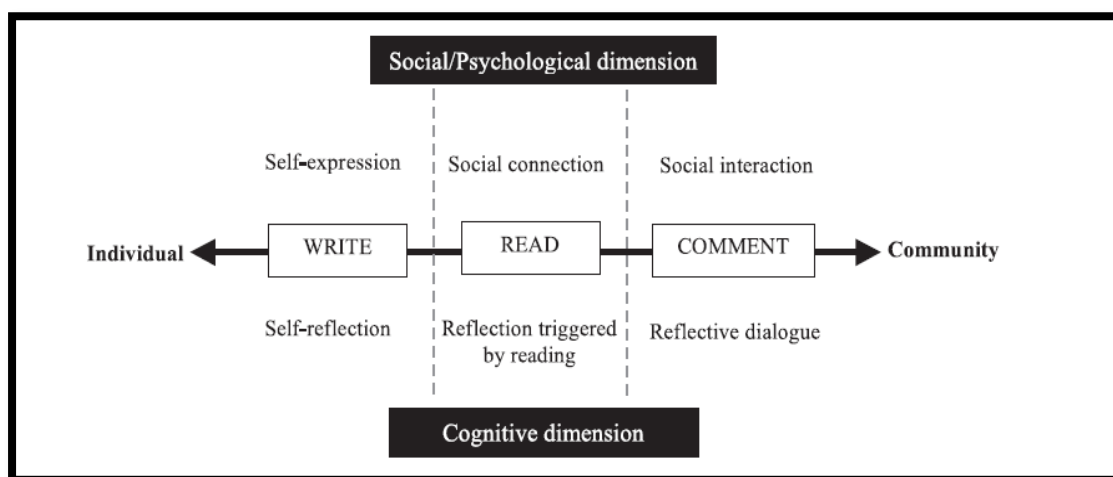
Μια άλλη οπτική παρουσίασαν οι ερευνητές Deng και Yuen (2011), οι οποίοι δημιούργησαν ένα πιο ολοκληρωμένο πλαίσιο, όσον αφορά την εκπαιδευτική χρήση του ιστολογίου. Το μοντέλο τους επηρεάστηκε από την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, που προωθήθηκε από τους Jonassen, Davidson, Collins, Campbell και Haag (1995). Σύμφωνα με αυτούς, η γνώση είναι τόσο κατασκευασμένη μεμονωμένα όσο και κοινωνικά συν-κατασκευασμένη από τους ίδιους τους μαθητές, ερμηνεύοντας τις εμπειρίες τους από τον κόσμο (Jonassen, 1999, p. 217). Η διαδικασία οικοδόμησης νοήματος στην εποικοδομητική μάθηση απαιτεί προβληματισμό, περιλαμβάνοντας εσωτερικές και κοινωνικές διαπραγματεύσεις. Στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ο αναστοχασμός υπήρξε ένα από τα σημαντικότερα θέματα στην τρέχουσα βιβλιογραφία και στην πρακτική. Όπως αναφέρθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, η έννοια της αναστοχαστικής μάθησης μπορεί να εντοπιστεί στο έργο του Dewey (1910). Μετά από αυτό, το έργο του Schön (1987) έθεσε ένα γερό θεμέλιο για την αναστοχαστική επαγγελματική εκπαίδευση. Ο Schön (1987) εξήγησε δύο διαδικασίες αναστοχαστικής σκέψης, η μία αποτελούσε τον «αναστοχασμό στη δράση» και η άλλη τον «αναστοχασμό πάνω στη δράση», σηματοδοτώντας τη σαφή σύνδεση του αναστοχασμού και της πρακτικής. Σε συνδυασμό με το εποικοδομητικό πλαίσιο μάθησης των Jonassen et al. (1995), οι ερευνητές Deng και Yuen (2011) δημιούργησαν ένα πλαίσιο εργασίας- ανάλυσης για τις εκπαιδευτικές χρήσεις των ιστολογίων.

Η προσέγγισή τους (Deng & Yuen, 2011) αναφέρεται κυρίως στα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα της χρήσης των ιστολογίων στο πλαίσιο των πρακτικών των προπτυχιακών εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της γνωσιακής όσο και της κοινωνικής/ ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης. Μέσω εμπειρικών ερευνών σε πολλαπλές ομάδες, οι Deng και Yuen (2011) τόνισαν ότι υπάρχει μια πρόσθετη συμπεριφορά των χρηστών στα ιστολόγια, στην οποία η πράξη της ανάγνωσης αναρτήσεων και σχολίων δημιουργεί ένα ατομικό επίπεδο στοχασμού. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι ερευνητές θεώρησαν ότι εμφανίζονται τρεις συμπεριφορές των χρηστών στη συμμετοχή τους σε ιστολόγια, οι οποίες εξελίσσονται από το ατομικό στο συλλογικό επίπεδο. Συγκεκριμένα οι χρήστες:

1. Γράφουν
2. Διαβάζουν
3. Σχολιάζουν

Οι δράσεις αυτές παρουσιάζουν ποικίλα επίπεδα συνεργατικής μάθησης, αφού τα ιστολόγια μετατρέπουν την προσωπική αφήγηση του παραδοσιακού χρονικού τρόπου καταχώρησης σε μια κοινωνική διαδικασία ενίσχυσης των σχέσεων και προώθησης αμοιβαίας υποστήριξης των χρηστών (Deng & Yuen, 2011). Τα ιστολόγια είναι διαδικτυακά, κοινωνικά, στοχαστικά, πολυτροπικά κείμενα που έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν τη συμμετοχή και τη συζήτηση των χρηστών. Όπως υποδεικνύεται από έρευνες, αυτά μπορούν να προωθήσουν τη συν-κατασκευή της γνώσης (Du & Wagner, 2007; Oravec, 2003), δημιουργώντας ευκαιρίες για τους χρήστες να παρέχουν συναισθηματική και ενημερωτική υποστήριξη ο ένας στον άλλο μέσω διαδικτυακής σύνδεσης ξεπερνώντας το πρόβλημα του χρόνου και του χώρου (Deng & Yuen, 2011; Hall & Davison, 2007) και προωθώντας ένα περιβάλλον για προβληματισμό (Hourigan & Murray, 2010; Yang, 2009).

Ακόμα και αν οι χρήστες των διαδικτυακών αυτών ιστολογίων επιλέγουν να είναι άορατοι ή αλλιώς οι λεγόμενοι παθητικοί συμμετέχοντες, μπορούν να σχετιστούν ουσιαστικά με την ενεργητική μάθηση (Beaudoin, 2002). Η έρευνα του Dennen (2008) ισχυρίστηκε ότι η ανάγνωση είναι διαδικτυακά ισοδύναμη με την ακρόαση, αποτελώντας μια βιώσιμη μορφή συμμετοχικής μάθησης. Μάλιστα σε μια μελέτη που διεξήχθη από τους Ellison and Wu (2008), οι μαθητές θεώρησαν περισσότερο πολύτιμο την ανάγνωση των ιστολογίων των φίλων τους παρά να γράψουν ή να διαβάσουν τα σχόλια των άλλων. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαίο να αναγνωριστεί ως ακαδημαϊκή η χρήση των ιστολογίων και η ανάγνωσή τους. Η ανάγνωση αποτελεί ένα σημαντικό κρίκο μεταξύ της δημοσίευσης και της απάντησης. Οι χρήστες για να συμμετέχουν ουσιαστικά σε ένα διάλογο θα πρέπει πρώτα να διαβάσουν και ύστερα να αναστοχαστούν (Dennen, 2008). Σύμφωνα με τους Deng και Yuen (2011), η εικόνα της μη συμμετοχής στη συζήτηση, αποτελεί μια σημαντική διαδικασία εσωτερίκευσης, έρευνας και κριτικής σκέψης των αναγνωστών. Ωστόσο, η ατομική δραστηριότητα της ανάγνωσης των ιστολογίων είναι πλαισιωμένη σε ένα κοινωνικό περιβάλλον.



Εικόνα 6: Το νέο πλαίσιο για τα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα των ιστολογίων (Deng & Yuen, 2011)

Οι ερευνητές Deng και Yuen (2011) δημιούργησαν ένα νέο πλαίσιο κατανόησης της δραστηριότητας των χρηστών, το οποίο είναι δομημένο γύρω από τρεις μεγάλους τύπους συμπεριφορών: τη γραφή, την ανάγνωση και το σχολιασμό. Το νέο αυτό πλαίσιο απεικονίζει τα έξι προνόμια, που μπορούν να συνδεθούν με αυτές τις τρεις συμπεριφορές καλύπτοντας από την ατομική μέχρι την κοινοτική διάσταση (βλ. Εικόνα 6). Συγκεκριμένα, η γραφή αναρτήσεων στα ιστολόγια, επιτρέπει την ατομική έκφραση προσωπικών συναισθημάτων και σκέψεων προάγοντας τον αναστοχασμό. Από την οπτική των χρηστών- αναγνωστών, η ανάγνωση των δημοσιεύσεων δημιουργεί μια αίσθηση σύνδεσης και κοινωνικής σχέσης μέσα στην κοινότητα (Deng & Yuen, 2011). Πολλές φορές οι πραγματικές ιστορίες που αναρτώνται μπορούν να χρησιμεύσουν ως τροφή για προβληματισμό ή ως πηγή έμπνευσης. Ως προς την κοινοτική διάσταση, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των χρηστών μέσω των σχολίων, παρέχουν έναν εναλλακτικό δρόμο κοινωνικής υποστήριξης. Ωστόσο, όπως διατυπώνουν οι ερευνητές (Deng & Yuen, 2011), η αλληλεπίδραση μέσω σχολίων επικεντρώνεται κυρίως στη συναισθηματική και κοινωνική υποστήριξη με περιορισμένα περιστατικά πιο διεξοδικού και κριτικού διαλόγου.

Τα ιστολόγια, ως μια κοινωνική δραστηριότητα εκδηλώνεται με τρεις τρόπους (Deng & Yuen, 2011):

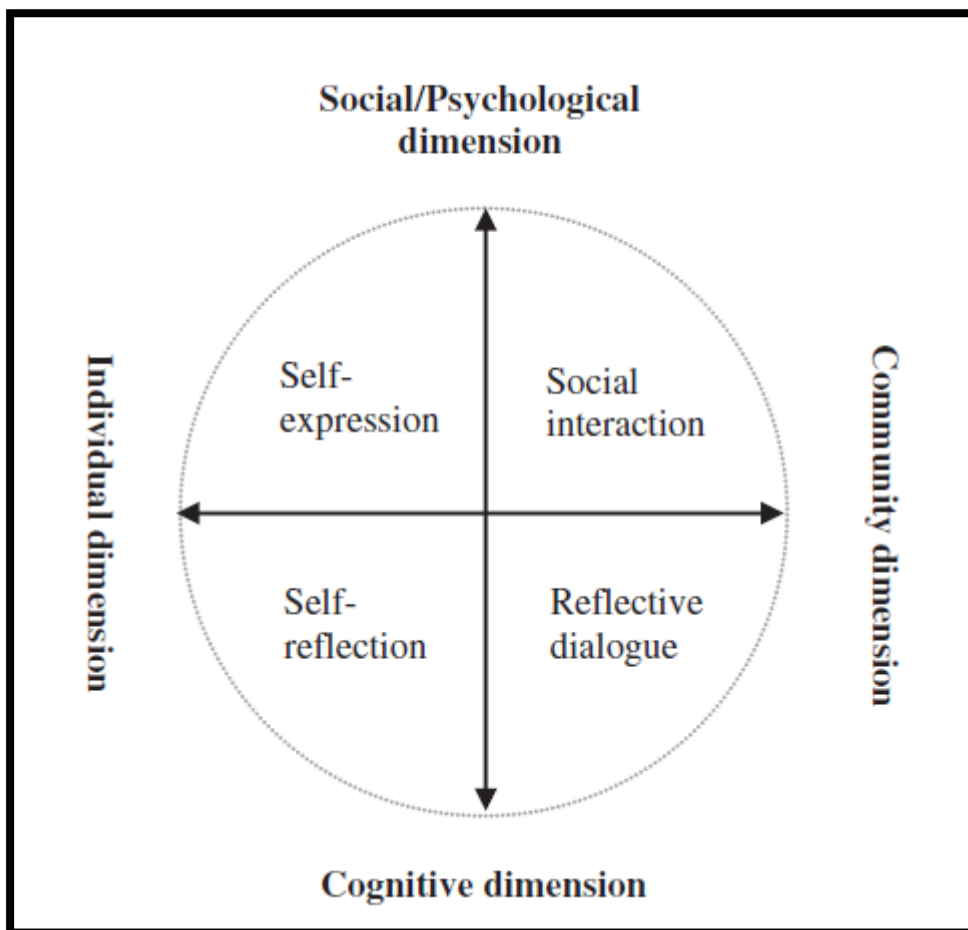
- Είναι κοινωνικά προσανατολισμένα και δεν είναι μόνο για την καταγραφή εμπειριών και την απελευθέρωση των συναισθημάτων, αλλά για να επικοινωνούν μεταξύ τους οι χρήστες.

- Αποτελούν ένα διαδικτυακό μέσο μετάδοσης πληροφοριών, προσφέροντας τη δυνατότητα να καλλιεργηθεί μια αίσθηση σύνδεσης της κοινότητας, διαβάζοντας τις εμπειρίες τρίτων.
- Η λειτουργία του σχολιασμού παρείχε ένα διαφορετικό κανάλι επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και κοινωνικής υποστήριξης.

Ομοίως, η στοχαστική διαδικασία μπορεί να ενεργοποιηθεί στο ιστολόγιο με τρεις τρόπους (Deng & Yuen, 2011):

- Write- Γράφοντας. Οι χρήστες εξωτερικεύουν και αξιολογούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους
- Read- Διαβάζοντας. Οι εμπειρίες και οι σκέψεις ενός ατόμου όταν αποτυπώνονται γραπτά, αποθηκεύονται σε ένα δημόσιο ή ημι-δημόσιο χώρο, ο οποίος μπορεί να επιφέρει τον αναστοχασμό και τον προβληματισμό στην κοινότητα.
- Comment- Σχολιάζοντας. Ο στοχαστικός διάλογος μεταξύ των αναγνωστών και των γραφόντων (bloggers) μπορεί να λάβει χώρα, όταν οι αναγνώστες αλληλεπιδράσουν κριτικά και εποικοδομητικά.

Συνοψίζοντας οι ερευνητές Deng και Yuen (2011) δημιούργησαν ένα μοντέλο κατηγοριοποίησης, το οποίο αποτελείτο από τέσσερις άξονες: α) αυτό- έκφρασης (self- expression), αναστοχασμού (self-reflection), κοινωνικής αλληλεπίδρασης (social interaction) και στοχαστικού διαλόγου (reflective dialogue) (βλ. Εικόνα 7).
Ειδικότερα:



Εικόνα 7: Μοντέλο κατηγοριοποίησης των Deng και Yuen (2011)

Αυτοέκφραση - αναστοχασμός (Self-expression - self-reflection)

Και οι δύο άξονες εμπίπτουν στην ατομική διάσταση, καθώς αποτελούν προσωπικές/ατομικές διαδικασίες εξερεύνησης, περιγραφής, εξέτασης και συζήτησης. Η «Αυτό-έκφραση» περιλαμβάνει την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων του ατόμου, καθώς και τη λήψη ή την καταγραφή των εμπειριών του. Όσον αφορά, αυτήν την κατηγορία (Self expression), οι ερευνητές (Deng & Yuen, 2011) μέσα από την ανάλυση περιεχομένου, αποφάσισαν να εντάξουν σχόλια χρηστών σε αυτόν τον άξονα, όταν αυτά περιείχαν κάποιο από τα παρακάτω στοιχεία σύμφωνα με την κωδικοποίηση των Rourke, Anderson, Garrison, and Archer (1999, οπ. αναφ. Deng & Yuen, 2011) και Swan (2002, οπ. αναφ. Deng & Yuen, 2011):

1. Εκφράσεις συναισθημάτων

Οι διαδικτυακές εκφράσεις συναισθήματος θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν με τη χρήση περιγραφικών λέξεων, που υποδηλώνουν συναίσθημα («*νιώθω ευτυχισμένος, λυπημένος*» κ.τ.λ.), με ψηφιακά αυτοκόλλητα φατσούλες- emoticons, με την επαναλαμβανόμενη στίξη, είτε ακόμα και με την εμφανή κεφαλαιοποίηση.

2. Κοινωνικές νύξεις

Κοινωνικά στοιχεία μπορούν να χαρακτηριστούν ερωτήσεις βοήθειας, εκφράσεις εκτίμησης, χαιρετισμοί και η χρήση προσωπικών αντωνυμιών.

3. Πολυτροπικές εκφράσεις

Με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού υποστηρίζονται εκπαιδευτικές πρακτικές, εμπειρίες της σχολικής ζωής των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Ο άξονας «Αναστοχασμός» ασχολείται πέρα από την απλή καταγραφή εμπειριών και γεγονότων και με ένα γνωστικό επίπεδο ερμηνειών αυτών των εμπειριών. Ο John Dewey, ανέφερε ότι η έννοια του αναστοχασμού ορίζεται, ως ο έντονος, ενεργός και επίμονος προβληματισμός, η προσεχτική εξέταση της κάθε πίστης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης, υπό το φως των λόγων που την υποστηρίζουν και των συμπερασμάτων στα οποία τείνει (Dewey, 1910). Ο Dewey τόνισε, ότι δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως αναστοχασμός κάθε σκέψη που έρχεται στο μυαλό, αλλά θα πρέπει να αποτελεί μια αντανάκλαση που προϋποθέτει μια διαδικασία ανάλυσης νοημάτων, μετατρέποντάς τες σε νέες εμπειρίες μάθησης (Rodgers, 2002). Το τελευταίο αποτελεί τη διάκριση της αυτό- έκφρασης με τον αναστοχασμό (Deng & Yuen, 2011).

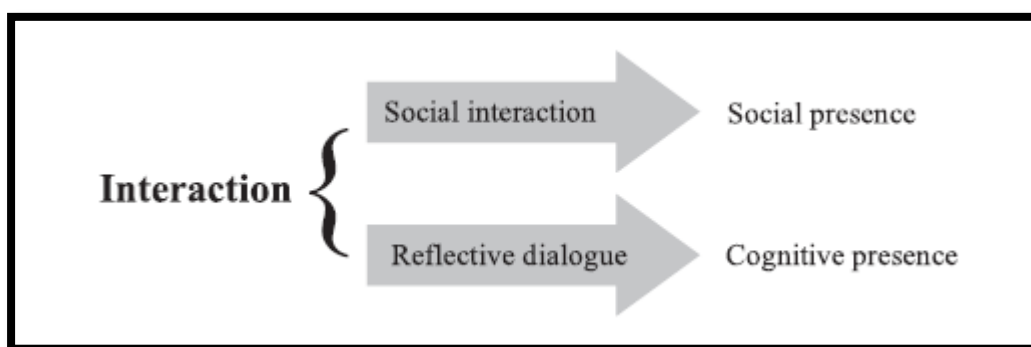
Κοινωνική αλληλεπίδραση-στοχαστικός διάλογος (social interaction – reflective dialogue)

Η «Κοινωνική αλληλεπίδραση» και ο «Στοχαστικός διάλογος» αποτελούν μια κοινοτική διάσταση, η οποία ασχολείται με τις κοινωνικές διεργασίες ανταλλαγής ιδεών και υποστήριξης. Υπάρχει μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στην αλληλεπίδραση για κοινωνικούς σκοπούς και στην αλληλεπίδραση για γνωστικούς (Gilbert & Moore, 1998), δηλαδή την κοινωνική αλληλεπίδραση και το στοχαστικό διάλογο αντίστοιχα. Αυτός ο διαχωρισμός βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την πρόταση της Kreijns, Kirschner και Jochems (2003) που διαφοροποιούν την κοινωνική αλληλεπίδραση στην υπηρεσία των γνωστικών διεργασιών (εκπαιδευτική

διάσταση) σε σχέση με την αλληλεπίδραση που αφορά κοινωνικό-συναισθηματικές διεργασίες (κοινωνική/ ψυχολογική διάσταση). Η κοινωνική αλληλεπίδραση αναφέρεται συγκεκριμένα, στην κοινωνικο-συναισθηματική αλληλεπίδραση με στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής παρουσίας. Όσον αφορά τον άξονα «κοινωνική αλληλεπίδραση», οι ερευνητές (Deng & Yuen, 2011) βασίστηκαν στο πλαίσιο του House (1981, οπ. αναφ. στους Deng & Yuen, 2011), ο οποίος προσδιόρισε τις διαστάσεις που χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο άξονα. Ειδικότερα:

1. Συναισθηματική υποστήριξη- Παροχή ενσυναίσθησης, φροντίδας, ανησυχίας ή εμπιστοσύνης.
2. Αξιολογική υποστήριξη- Παροχή επιβεβαίωσης, ανατροφοδότηση ή ύπαρξη κοινωνικής σύγκρισης.
3. Ενημερωτική υποστήριξη- Παροχή συμβουλών, προτάσεων ή πληροφοριών για την επίλυση προβλήματος.

Πολλές φορές τα σχόλια των χρηστών μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε μια ή περισσότερες από τις παραπάνω διαστάσεις. Από την άλλη πλευρά, ο στοχαστικός διάλογος επισημαίνει τη γνωστική παρουσία σε μια κοινότητα μάθησης (Deng & Yuen, 2011).



Εικόνα 8: Δύο τύποι αλληλεπίδρασης των Deng και Yuen (2011)

Εκτός από το διαχωρισμό σε κατηγορίες όπως ατομική (αυτό- έκφραση και αναστοχασμό) ή κοινοτική διάσταση (κοινωνική αλληλεπίδραση και στοχαστικό διάλογο), υπάρχει και ο διαχωρισμός κοινωνική/ ψυχολογική διάσταση (αυτό- έκφραση και κοινωνική αλληλεπίδραση) έναντι γνωστικής διάστασης (αναστοχασμός και στοχαστικός διάλογος). Κάτι που είναι σημαντικό να αναφερθεί, είναι ότι ερευνητές τονίζουν, ότι αυτές οι τέσσερις πτυχές που αναφέρθηκαν παραπάνω δεν αλληλοαναιρούνται αλλά είναι διαλεκτικές (Deng & Yuen, 2011). Προσωπικές,

συναισθηματικές και μη στοχαστικές εμπειρίες απ' την πράξη μπορούν τελικά να παρέχουν τροφή για προβληματισμό (Hatton & Smith, 1995). Η κοινωνική αλληλεπίδραση και η κοινωνική παρουσία μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον ευνοϊκό για την εμφάνιση ουσιαστικών αποτελεσμάτων μάθησης (Garrison, Anderson, & Archer, 2000). Σύμφωνα με τους ερευνητές Deng και Yuen (2011) τα σχόλια που προσδιορίζονται ως κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ προπτυχιακών εκπαιδευτικών και ακαδημαϊκών ή μεταξύ των προπτυχιακών εκπαιδευτικών μπορεί να μη σχετίζονται με τους τυπικούς εκπαιδευτικούς στόχους ή να μην επιφέρεται ακόμα κάποια γνωστική εμπλοκή, μπορεί όμως να συμβάλουν ουσιαστικά στη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος μάθησης (Gilbert & Moore, 1998).

Συνοψίζοντας, το θεωρητικό πρότυπο που παρουσίασαν οι Deng και Yuen (2011) για τη δράση των χρηστών στα ιστολόγια, αποτελεί το πιο ολοκληρωμένο στη σύγχρονη βιβλιογραφία, λαμβάνοντας υπόψη ποικίλους παράγοντες. Η ερευνήτρια επέλεξε την κατηγοριοποίηση των συγκεκριμένων ερευνητών για τα δεδομένα της έρευνάς της, διότι δεν εστίασαν μόνο στη γραφή των χρηστών στην κοινότητα, αλλά συμπεριέλαβαν την ανάγνωση των αναρτήσεων, καθώς η στοχαστική διαδικασία ενεργοποιείται παράλληλα με τρεις τρόπους *«γράφοντας, διαβάζοντας και σχολιάζοντας»*. Επιπλέον, δεν περιορίστηκαν μόνο στο περιεχόμενο των δημοσιεύσεων των χρηστών σε ατομικό επίπεδο, αλλά γενίκευσαν τον προβληματισμό στην κοινότητα των χρηστών με το στάδιο του *«Στοχαστικού διαλόγου»*, το οποίο απουσιάζει από τα περισσότερα πρότυπα της βιβλιογραφίας των ψηφιακών εκπαιδευτικών κοινοτήτων πρακτικής. Τέλος, το πρότυπο των Deng και Yuen (2011) έχει αναγνωριστεί και αξιοποιηθεί και από άλλους σύγχρονους μελετητές. Στο επόμενο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται σχετικές έρευνες κοινοτήτων, οι οποίες χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη της αναστοχαστικής διαδικασίας.

1.7. 2. Παρουσίαση σχετικών ερευνών

Δυστυχώς έχουν γίνει ελάχιστες έρευνες, οι οποίες ασχολούνται με την ανάπτυξη της αναστοχαστικής σκέψης με τη βοήθεια διαδικτυακών κοινοτήτων πρακτικών. Οι ελάχιστες αυτές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, αν και έλαβαν χώρα τα τελευταία χρόνια, ασχολούνται συνήθως με τεταρτοετείς φοιτητές της επιστήμης της αγωγής και κυρίως με το τεχνολογικό μέσο του ιστολογίου και όχι τόσο με τις κοινότητες πρακτικής. Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει μια σύντομη παρουσίαση ερευνών, οι οποίες αναφέρονται στη θεματική της συγκεκριμένης έρευνας.

Σημαντική και πρόσφατη έρευνα ήταν αυτή των Garza και Smith (2015), οι οποίοι εξέτασαν 23 τελειόφοιτους εκπαιδευτικούς, σχετικά με τον αναστοχασμό που παρουσιάζουν στην πράξη μέσω των ιστολογίων. Η μελέτη ήταν ποιοτική και χρησιμοποιήθηκε η συγκριτική ανάλυση για να εξεταστούν οι εβδομαδιαίοι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις τους σε ανοικτές ερωτήσεις, σχετικά με τη μάθηση. Το θεωρητικό της πλαίσιο, ως προς την ανάλυση της χρήσης των ιστολογίων, βασίστηκε στους Deng και Yuen (2011). Τα ερευνητικά τους ερωτήματα ήταν α) με ποιους τρόπους συμβάλλει η χρήση των ιστολογίων σε μια κοινότητα μαθητών β) τί αποκαλύπτουν οι αναστοχασμοί των φοιτητών ως προς τη φύση της αναστοχαστικής τους σκέψης και γ) τί αποκαλύπτουν τα αναστοχαστικά σχόλια των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η έρευνα διήρκεσε 12 βδομάδες. Οι φοιτητές παρακολουθούσαν μια συγκεκριμένη σχολική τάξη, είχαν προσωπικές συναντήσεις με τον συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό-υπεύθυνο της τάξης αυτής και είχαν εποπτεία από κάποιον ακαδημαϊκό υπεύθυνο. Την πρώτη εβδομάδα οι φοιτητές δημιούργησαν τα ιστολόγια τους και έλαβαν οδηγίες για τις δημοσιεύσεις- τους στοχασμούς τους που πρέπει να ανεβάζουν κατά τη διάρκεια του τριμήνου. Οι φοιτητές έπρεπε με τις αναρτήσεις τους να απαντούν σε κάποιες υποχρεωτικές ερωτήσεις που είχαν θέσει οι ερευνητές, ενώ ακόμα να διαλέγουν ένα συναίσθημα από μια λίστα (απογοητευμένος, ενθουσιασμένος, προβληματισμένος κτλ) που τους παρέχονταν για να εξηγήσουν πως αισθάνονταν τη βδομάδα που πέρασε, εξηγώντας ακόμα και το λόγο. Τέλος, έπρεπε να επιλέξουν εβδομαδιαίως να σχολιάσουν το ιστολόγιο ενός διαφορετικού συμφοιτητή τους, αναγνωρίζοντας ένα επικοινωνιακό θέμα και προβάλλοντας τις δικές τους αναστοχαστικές σκέψεις πάνω σε αυτό. Η επιλογή των ιστολογίων ως εργαλείο ήταν για να υπάρξει ένας χώρος, έτσι ώστε οι μαθητές να αναστοχαστούν, να τεκμηριώσουν τις εμπειρίες τους και να

μοιραστούν τις σκέψεις τους με τους συμμαθητές τους και τον καθηγητή τους (Garza & Smith , 2015).

Οι Garza και Smith (2015), ύστερα από τα ευρήματα της έρευνάς τους πρότειναν να κατηγοριοποιήσουν την επαγγελματική ικανότητα των φοιτητών και το επίπεδο της σκέψης τους σε τρεις μεγάλους άξονες. Οι όροι που χρησιμοποιούν οι ερευνητές, θα αποδοθούν περιφραστικά για την καλύτερη σαφήνιά τους.

1^{ος} Άξονας: Αναφέρεται στην κατανόηση και στην επιβεβαίωση που παρουσιάζουν οι χρήστες, όταν σχολιάζουν τους συνομηλίκους τους («Validation»).

Ο αναστοχασμός σε ένα συνεργατικό περιβάλλον προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη και συμβάλει στο διάλογο των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις επιτυχίες τους και τις προκλήσεις τους (Zeichner & Liston, 1996). Στη μελέτη των Garza και Smith (2015), οι φοιτητές ασχολούνται ενεργά με το μάθημα της πρακτικής, αναστοχαζόμενοι πάνω στην πορεία του αλλά και στις εμπειρίες που τους παρέχει, αλληλεπιδρώντας με τους συνομηλίκους τους μέσω του ιστολογίου. Τα περισσότερα συνήθως σχόλια χρηστών σε αυτόν τον άξονα, θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν ως κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως ορίζονται από τους Deng και Yuen (2011) που στόχο έχει την ενίσχυση της κοινωνικής παρουσίας. Ακόμα, σε αυτήν την κατηγορία η φύση των σχολίων των εκπαιδευτικών παρατηρείται να έχει ως στόχο την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών και τη θετική ενίσχυση περιορίζοντας την ανάλυση-ερμηνεία σε μια-δύο προτάσεις.

2^{ος} Άξονας: Αναφέρεται στα σχόλια των χρηστών, τα οποία επικεντρώνονται περισσότερο σε μηχανιστικές πτυχές και περιγραφές της εκπαιδευτικής πράξης («Prescriptive»).

Όπως αναφέρουν οι Garza και Smith (2015), οι προπτυχιακοί φοιτητές επιλέγουν όταν σχολιάζουν, πολλές φορές να εστιάζουν σε στρατηγικές ή δραστηριότητες που βίωσαν κατά τη διάρκεια της εμπειρίας τους στη σχολική τάξη. Τα σχόλια αυτά μπορούν να βοηθήσουν το χρήστη να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη και να αναγνωρίσει την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής. Μερικές φορές οι αναρτήσεις των εκπαιδευτικών, επικεντρώνονται περισσότερο στη διεξαγωγή των εκπαιδευτικών πρακτικών και στην επιτυχία που είχαν και λιγότερο στη σημασία των εκπαιδευτικών δράσεων και τους λόγους της αποτελεσματικότητά τους. Έτσι δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια κατανόησης, επεξεργασίας των δημοσιεύσεων αλλά και αλληλεπίδρασης από την πλευρά των υπόλοιπων χρηστών. Το επίπεδο του αναστοχασμού που

εμφανίζεται, είναι επιφανειακό (Liakopoulou, 2012) και χαρακτηρίζεται ως τεχνικός αναστοχασμός (Taggart & Wilson, 1998).

3^{ος} Άξονας: Αυτοαξιολόγηση («Self- assessment»)

Η αυτοαξιολόγηση αναφέρεται σε προσωπικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν το άτομο ως εκπαιδευτικό. Μερικοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν μέσα από τις δημοσιεύσεις τους να στοχαστούν πάνω στις διαθέσεις τους. Οι ερευνητές (Garza & Smith , 2015) επισημαίνουν, ότι μερικά σχόλια των χρηστών έχουν αναστοχαστικό χαρακτήρα με «ηθική οπτική», ενώ κάποια άλλα μπορούν να μεταφέρουν την κριτική σκέψη για το ρόλο των χρηστών, τις αξίες και τις πεποιθήσεις που πλαισιώνει η προσδοκώμενη ταυτότητα του δασκάλου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επισημάναν, ότι η πλειοψηφία των σχολίων που ελάμβαναν οι χρήστες από τους συμφοιτητές τους μέσω της συχνής αλληλεπίδρασης ήταν συναισθηματική υποστήριξη, θετική ενίσχυση, συμφωνία ή συμβουλή (Garza & Smith , 2015). Η διαδικασία των ιστολογίων παρείχε έτσι ένα χώρο στους εκπαιδευτικούς, να συνειδητοποιήσουν ότι κι άλλα μέλη της ομάδας βρίσκονται σε παρόμοια συναισθηματική κατάσταση. Ενδιαφέρον παρατηρούν οι ερευνητές (Garza & Smith , 2015) στο γεγονός, ότι οι χρήστες μέσω των σχολίων τους, δεν παρείχαν ποτέ εναλλακτικές λύσεις στους συνομηλίκους τους καθώς επίσης δεν αμφισβήτησαν συμπεριφορές ή ενέργειες που εκφράστηκαν μέσω αναρτήσεων. Δυστυχώς, η πλειοψηφία των φοιτητών δεν εμφάνισαν σχόλια, τα οποία να εκφράζουν τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, αξίες αλλά και τις παιδαγωγικές απόψεις. Το τελευταίο μπορεί να οφείλεται, σύμφωνα με τους ερευνητές, στο γεγονός ότι το δείγμα ήταν φοιτητές, οι οποίοι δεν έχουν μεγάλη πρακτική εμπειρία (Garza & Smith , 2015).

Σε τέτοιου είδους έρευνες, οι προπτυχιακοί φοιτητές, οι οποίοι αποτελούσαν το δείγμα, έπρεπε λόγω της δομής και του πλαισίου της πρακτικής τους, να αναρτούν συχνά στο ιστολόγιό τους. Αυτό είχε, ως αποτέλεσμα η συμμετοχή τους αλλά και οι απαντήσεις τους να επηρεάζονται από το κριτήριο του βαθμού. Με λίγα λόγια, η ακαδημαϊκή ανταμοιβή, μπορεί να επηρεάσει έναν σπουδαστή, να επενδύσει περισσότερο ή λιγότερο χρόνο στο ιστολόγιό του, χωρίς να στοχεύει ουσιαστικά στα αναστοχαστικά οφέλη που προσφέρει αυτή η διεργασία (Garza & Smith , 2015).

Μια παρόμοια έρευνα είναι και αυτή που έθεσε το πλαίσιο για την κατηγοριοποίηση των αναρτήσεων σε εκπαιδευτικά ιστολόγια των Deng και Yuen (2011), η οποία

όμως δεν είχε υποχρεωτική τη συγγραφή ακαδημαϊκών ιστολογίων. Το δείγμα ήταν και πάλι προπτυχιακοί φοιτητές σε πανεπιστήμιο Επιστημών της αγωγής (Bachelor of Education) του Χόνγκ Κόνγκ με ειδίκευση στην Αγγλική γλώσσα. Το δείγμα ήταν δύο ομάδες (Τάξη Α- 15 φοιτητές και Τάξη Β- 22 φοιτητές) με υπεύθυνο τον ίδιο ακαδημαϊκό. Το πείραμα έγινε πρώτα στην Τάξη Α και μετά από ένα χρόνο έγινε και στην τάξη Β. Η Τάξη Β μπορεί να θεωρηθεί ως «*επιβεβαίωση της υπόθεσης*» και μπορεί να «*επιβεβαιώσει, να επεξεργαστεί τα ευρήματα, προσθέτοντας πλούτο, βάθος και αξιοπιστία*» (Patton, 1990, p. 178).

Στο δείγμα δόθηκαν στην αρχή ερωτηματολόγια, τα οποία είχαν χωριστεί σε δύο επίπεδα. Οι ερωτήσεις περιελάμβαναν θέματα που αφορούσαν τις εμπειρίες των μαθητών, τις προτιμήσεις τους και τις συνήθειές τους. Οι ερωτήσεις είχαν χωριστεί σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορούσε τον τομέα της τεχνολογίας, καθώς οι ερωτήσεις επιδίωκαν να προσδιορίσουν τις εμπειρίες των συμμετεχόντων σε σχέση με τα ιστολόγια και με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. forums, Instant Messenger κ.α), αλλά και με το επίπεδό άνεσής τους με την τεχνολογία. Στο δεύτερο επίπεδο, οι ερωτήσεις αφορούσαν προηγούμενες πρακτικές εμπειρίες στην εκπαίδευση. Ακόμα οι φοιτητές ερωτήθηκαν με ποιον τρόπο παλαιότερα επικοινωνούσαν μεταξύ τους και τεκμηριώναν την εμπειρία τους στις προηγούμενες πρακτικές. Το δείγμα και στις δύο τάξεις ήταν εξοικειωμένο με την τεχνολογία και η πλειοψηφία είχε πρότερη εμπειρία σε διαδικτυακή επικοινωνία μέσω φόρουμ, ενώ επίσης το 70% κατείχε το δικό του προσωπικό ιστολόγιο πριν την έναρξη της έρευνας (Deng & Yuen, 2011).

Όπως αναφέρθηκε, η διαδικασία στην οποία υποβλήθηκαν οι φοιτητές ήταν εθελοντική, δηλαδή δεν υπήρχε υποχρεωτική συγγραφή ιστολογίων. Υπήρχαν κάποιες ελάχιστες κατευθυντήριες γραμμές, σχετικά με το ύφος των ιστολογίων και αυτό οφειλόταν σε δύο λόγους. Πρώτον, ο υπεύθυνος ακαδημαϊκός ήταν απρόθυμος να ενσωματώσει τα ιστολόγια ως επίσημη αξιολόγηση, αντιθέτως πίστευε ότι θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές να ανακουφίσουν το άγχος τους και να μοιράσουν τις εμπειρίες τους με έναν πιο ανεπίσημο τρόπο. Δεύτερον, τα ακαδημαϊκά ιστολόγια μπορούν να έρθουν σε αντίθεση με την αυθόρμητη και αυθεντική φύση του ιστολογίου (Downes, 2004). Έτσι προτάθηκε να χαρακτηρίζονται ως εθελοντικές δραστηριότητες, οι οποίες να προβλέπονται χαλαρά, για να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα ελεύθερης έκφρασης και κοινωνικοποίησης μεταξύ των φοιτητών. Αν και η διαδικασία αποφασίστηκε να διαρθρωθεί με αυτόν

τον τρόπο, οι ερευνητές έκαναν διάφορες προσπάθειες για την παρακίνηση και την υποστήριξη των φοιτητών. Ο συνεργαζόμενος εκπαιδευτικός διαδραμάτισε ένα ζωτικό ρόλο στην προώθηση των ιστολογίων και στην ενσωμάτωσή τους στις πρακτικές ασκήσεις. Ζητήθηκε από τους φοιτητές να μοιραστούν μέσα από τα ιστολόγια τους τα στοχαστικά τους δοκίμια, ενώ παράλληλα ενθαρρύνονταν να γράψουν σε εβδομαδιαία βάση αξιωματικώς περιστατικά, να διαβάζουν και να σχολιάζουν ιστολόγια άλλου χρήστη, υποστηρίζοντας την ανταλλαγή ιδεών και την υποστήριξη (Deng & Yuen, 2011).

Στην Τάξη Α, εκτός από τα ατομικά ιστολόγια, δημιουργήθηκε και ένα κοινοτικό ιστολόγιο, το οποίο περιελάμβανε τις διευθύνσεις με τα ατομικά, ένα χώρο συζήτησης, στον οποίο οι φοιτητές θα μπορούσαν να δημοσιεύουν τις απόψεις τους, τις προτάσεις τους καθώς και συνδέσεις με άλλες χρήσιμες ιστοσελίδες. Το περιεχόμενο αυτής της κοινότητας, περιελάμβανε μηνύματα από τον υπεύθυνο ακαδημαϊκό, εβδομαδιαίες περιλήψεις των ιστολογίων των φοιτητών, καθώς και συμβουλές- οδηγίες για το πώς θα προστατευτεί η ιδιωτική τους ζωή, καθώς γράφουν σε αυτό. Για την τάξη Β, η διαδικτυακή κοινότητα άλλαξε σε wiki για λόγους μεγαλύτερης ευελιξίας και περισσότερων δυνατοτήτων. Παρά ταύτα, οι κύριες λειτουργίες και το περιεχόμενο της κοινότητας παρέμεινε το ίδιο (Deng & Yuen, 2011).

Και για τις δύο κατηγορίες (Τάξη Α και Β), ο ένας ερευνητής πήρε το ρόλο του διαδικτυακού διαμεσολαβητή, ο οποίος ήταν υπεύθυνος για τη συντήρηση της κοινότητας, την παρακολούθηση των ιστολογίων των μαθητών, ενώ παράλληλα παρείχε τεχνική υποστήριξη στους μαθητές και στον εκπαιδευτικό, όπου ήταν απαραίτητο. Πριν την πειραματική μελέτη δόθηκε από τους ερευνητές (Deng & Yuen, 2011) μια ενισχυτική συζήτηση στα μέλη της κοινότητας, η οποία στόχευε να αναδείξει τα εκπαιδευτικά οφέλη του blogging, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή και να εισάγει το ιστολόγιο και το wiki. Κατά τη διάρκεια της πειραματικής μελέτης οι ερευνητές επικοινωνούσαν με τους μαθητές όταν δημοσίευαν κάποιο ακατάλληλο περιεχόμενο ή δεν έκαναν/ έγραφαν κάποιο σχόλιο. Επίσης σχολίαζαν τα ιστολόγια των μαθητών άμεσα, με στόχο να ενθαρρύνουν τη γραφή, τον άμεσο προβληματισμό και τη συζήτηση (Deng & Yuen, 2011).

Ως κύρια μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις και τα σχόλια των χρηστών στα ιστολόγια. Δύο ερωτηματολόγια δόθηκαν ένα πριν και ένα στο τέλος της πειραματικής διαδικασίας. Το

ερωτηματολόγιο που δόθηκε μετά τη διαδικασία, είχε ως στόχο να διερευνήσει περισσότερο τις αντιλήψεις και τις ακαδημαϊκές εμπειρίες των χρηστών σε σχέση με το ιστολόγιο. Ο σχεδιασμός του τελικού ερωτηματολογίου περιελάμβανε κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις και δημιουργήθηκε ύστερα απ την παρατήρηση των ερευνητών (Deng & Yuen, 2011), τα σχόλια του υπεύθυνου εκπαιδευτή-ακαδημαϊκού και τη σχετική βιβλιογραφία. Οι κλειστές ερωτήσεις είχαν τη μορφή της κλίμακας Likert με τιμές που κυμαίνονται από 1 έως 5 (1 για διαφωνώ έντονα, 3 για ουδέτερη, 5 για συμφωνώ απόλυτα) χρησιμοποιήθηκαν για να αξιολογήσουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των φοιτητών. Οι συνεντεύξεις έγιναν σε επιλεγμένα άτομα από την Τάξη Β. Οι δύο τάξεις (Α και Β) θεωρήθηκαν από τους ερευνητές, ως διαφορετικοί κύκλοι έρευνας, δεδομένου ότι η συλλογή δεδομένων για τις δύο τάξεις διέφερε ένα χρόνο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Deng και Yuen (2011), απέδειξαν ότι οι περισσότεροι φοιτητές, αν και είχαν προσωπικά ιστολόγια, προσπάθησαν να τα διαχωρίσουν απ' τα ακαδημαϊκά. Συνολικά οι φοιτητές της Τάξης Α, δημοσίευσαν 68 καταχωρήσεις στα ιστολόγια τους και έλαβαν συνολικά 67 σχόλια. Περίπου το ήμισυ των δημοσιεύσεων, δεν έλαβαν κανένα σχόλιο. Όσον αφορά στην Τάξη Β, οι φοιτητές έκαναν 75 καταχωρήσεις που έλαβαν 62 σχόλια. Όμως μόνο το 40% των δημοσιεύσεων προσέλκυσε κάποια σχόλια. Στην Τάξη Α μόνο τέσσερις συγγραφείς-χρήστες απάντησαν στα σχόλια που υπήρχαν κάτω απ' τη δημοσίευσή τους, ενώ στην Τάξη Β υπήρχαν λίγο περισσότερα, δεκαεννέα.

Προσεγγίζοντας τα αποτελέσματα από την ατομική οπτική, μέσα από τα τελικά ερωτηματολόγια παρατηρήθηκε ότι το 70% της Τάξης Α αναγνώρισε, ότι τα ιστολόγια προώθησαν τη διαδικασία του αναστοχασμού, καθώς ακόμα ότι το 77% των ερωτηθέντων συμφωνούν έντονα, ότι αυτά μπορούν να διευκολύνουν στην τεκμηρίωση των εκπαιδευτικών τους εμπειριών. Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η Τάξη Β μέσα από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις τους, οι φοιτητές επισήμαναν, ότι τελικά τα ιστολόγια διευκολύνουν τη διαδικασία του αναστοχασμού. Επιπλέον, μέσα από τις απαντήσεις τους στις ανοιχτές ερωτήσεις, οι δάσκαλοι των φοιτητών, ιδιαίτερα εκείνων που emπίπτουν στην τάξη Α, εξέφρασαν την αγάπη τους για το διαμοιρασμό εικόνων μέσω των ιστολογίων. Πολλοί κατέδειξαν επίσης, την τάση να εκφράσουν τα εσωτερικά τους συναισθήματα στα ιστολόγια. Παράλληλα, ο ακαδημαϊκός υπεύθυνος των φοιτητών επισήμανε ότι τα ιστολόγια συνέβαλαν στην ανακούφιση του άγχους των φοιτητών, τονίζοντας ότι ένα άτομο που απείχε απ' τη

διαδικασία είχε έντονο συναισθηματικό ξέσπασμα κατά τη διάρκεια της πρακτικής του άσκησης, σε αντίθεση με άλλους φοιτητές που είχαν αισθητά λιγότερα παράπονα. Συνοψίζοντας, τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις απέδωσαν τρεις οπτικές, όσον αφορά τον άξονα «Αυτό- έκφραση»: α) συναισθηματικές εκφράσεις, β) κοινή χρήση φωτογραφιών και γ) κοινωνικές νύξεις (Deng & Yuen, 2011).

Ένα από τα εντυπωσιακά χαρακτηριστικά των ιστολογίων ήταν τα συναισθηματικά στοιχεία που ανέδειξαν. Πάνω από το 80% των καταχωρίσεων στην Τάξη Α και πάνω από τους μισούς στην Τάξη Β, εκδήλωσαν διάφορα είδη συναισθηματικών εκφράσεων, είτε συμβολικά (ψηφιακά αυτοκόλλητα- emoticons) είτε με λόγια. Οι τομείς συναισθηματικής εκδήλωσης περιελάμβαναν συναισθήματα όπως: ευτυχία, ευγνωμοσύνη, αίσθηση εκπλήρωσης, θυμό, θλίψη, απογοήτευση κ.λπ.. Στοιχεία, όπως πολλά αυτοκόλλητα, επαναλήψεις στίξης, εμφανή κεφαλαιοποίηση χρησιμοποιήθηκαν για να φανερώσουν ακόμη περισσότερη συγκίνηση στο μέσο που βασίζεται το κείμενο. Όσον αφορά την κοινή χρήση φωτογραφιών, το ένα τέταρτο της Τάξης Α επέλεξε αυτόν τον τρόπο για προβάλλουν σχολικές εγκαταστάσεις, αλλά και γεγονότα των μαθητών απ' τη σχολική ζωή. Αντίστοιχα, στην Τάξη Β μόνο το ένα δέκατο των δημοσιεύσεων περιελάμβαναν φωτογραφίες, με στόχο να διευκρινιστούν στρατηγικές διδασκαλίας ή και ιδέες. Επιπροσθέτως, άλλο ένα στοιχείο σχετικά με την αυτο- έκφραση των χρηστών ήταν οι κοινωνικές εκφράσεις που επέλεγαν για να συνδεθούν με το ακροατήριό τους. Και οι δύο τάξεις (Α και Β) με παρόμοιο ποσοστό (36% και 41% αντίστοιχα) εκδηλώθηκαν κοινωνικά, άλλοτε απευθυνόμενοι σε ακροατήρια, είτε θέτοντας ρητά ερωτήσεις, ζητώντας βοήθεια, είτε ακόμα παρουσιάζοντας δημοσίως εκτίμηση και αγάπη στους συνομηλίκους τους.

Οι ερευνητές (Deng & Yuen, 2011) όσον αφορά τον αναστοχασμό, παρατήρησαν απ' τις καταχωρήσεις τους στο ιστολόγιο, ότι από την τάξη Α μόνο το ένα τρίτο, εμφάνισαν κάποια αναστοχαστική σκέψη, παρόλο που τα στοιχεία του ερωτηματολογίου κατέδειξαν ότι το 70% των φοιτητών πιστεύουν ότι αυτό αποτελεί ένα εργαλείο, το οποίο τους βοήθησε να προβληματιστούν. Αντιθέτως στην τάξη Β, αν και στο ερωτηματολόγιο επισήμαναν όλοι ότι το ιστολόγιο συνέβαλε στον αναστοχασμό, μόνο το 50% των δημοσιεύσεων είχαν αναστοχαστικό χαρακτήρα. Η διαφορά, σύμφωνα με τους ερευνητές (Deng & Yuen, 2011) στο τι πίστευαν και στο τι πραγματικά αναδείχθηκε μέσα από την ανάλυση, μπορεί να δικαιολογηθεί στη μικτή φύση των ιστολογίων. Οι φοιτητές δεν γράφουν πάντα στοχαστικά. Μερικές φορές επιδιώκουν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους ή να τεκμηριώσουν

γεγονότα, όπως θα έκαναν στο προσωπικό τους ημερολόγιο. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ο αναστοχασμός συνδέθηκε με συναισθηματικές καταστάσεις μέσω των γραπτών καταθέσεων των εμπειριών.

Στον αντίποδα, προσεγγίζοντας τα αποτελέσματα από την κοινοτική οπτική, τα τελικά ερωτηματολόγια παρουσίασαν ότι το 62% των ερωτηθέντων στην Τάξη Α και το 87% της Τάξης Β, αισθάνθηκε περισσότερο συνδεδεμένοι με τους συνομιλήκους τους στα ιστολόγια, σε σύγκριση με τις προηγούμενες εμπειρίες τους στις πρακτικές τους ασκήσεις. Ένα άλλο σημαντικό πλεονέκτημα της ακαδημαϊκής χρήσης των ιστολογίων ήταν η ανταλλαγή σχολίων κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης, το οποίο και υποστήριξε σε συμφωνία η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (85% στην Τάξη Α, 88% στην Τάξη Β). Οι ερευνητές (Deng & Yuen, 2011), ύστερα από μια ανάλυση περιεχομένου, προσπάθησαν να εμβαθύνουν στα είδη κοινωνικής υποστήριξης μέσω των σχολίων που αναρτήθηκαν. Παρατηρήθηκε ότι το 40% των σχολίων στην τάξη Α και 20% στην τάξη Β εκδήλωσαν συναισθηματική υποστήριξη, η οποία συχνά έλαβε τη μορφή ενσυναίσθησης, ενθάρρυνσης και φροντίδας. Επιπλέον, το 39% των σχολίων της τάξης Α και περίπου το ήμισυ της τάξης Β, είχαν χαρακτήρα ενημερωτικής φύσης, διαμοιράζοντας τις εμπειρίες τους ή παρέχοντας αμοιβαίες συμβουλές. Με μια περαιτέρω ανάλυση οι ερευνητές παρατήρησαν, ότι υπήρχαν κάποια ελάχιστα αναστοχαστικά σχόλια, τα οποία ξεπερνούσαν το άτομο και είχαν μια πιο συλλογική προσέγγιση, επιτυγχάνοντας έτσι ένα στοχαστικό διάλογο (14% στην Τάξη Α και 21% στην τάξη Β).

Εκτός από την ανταλλαγή σχολίων, διαπιστώθηκε ότι η αναστοχαστική σκέψη θα μπορούσε να δημιουργηθεί από την ανάγνωση των ιστολογίων του άλλου. Σύμφωνα με τα τελικά ερωτηματολόγια, η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών (85% στην τάξη Α και 80% στην τάξη Β), αναγνώρισε ότι διάβαζαν σε τακτική βάση τα ερωτηματολόγια των συμμαθητών τους. Περίπου το 70% των ερωτηθέντων επιβεβαίωσε, ότι διαβάζοντας τα ιστολόγια των άλλων, συνέβαλε στην επαγγελματική τους εκπαίδευση. Η πράξη της ανάγνωσης διευκόλυνε την ανταλλαγή ιδεών στην εκπαίδευση και τους έκανε να προβληματιστούν σχετικά με τις δικές τους πρακτικές. Όλα τα δεδομένα έδειξαν ότι η πράξη της ανάγνωσης, όχι μόνο αύξησε την αίσθηση της συντροφικότητας, αλλά ότι ενίσχυσε επίσης τη γνωστική παρουσία εντός της ομάδας των φοιτητών. Το γεγονός ότι η μάθηση μπορεί να ενεργοποιηθεί, ύστερα από την ανάγνωση των ιστολογίων των άλλων χρηστών, μπορεί να εξηγήσει

το λόγο που τα ερωτηματολόγια φανέρωσαν αναστοχαστική συλλογιστική, σε αντίθεση με το χαρακτήρα των σχολίων που δημοσιεύτηκαν στα ιστολόγια, συνειδητοποιώντας, ότι η σιωπηλή ανάγνωση άλλων ιστολογίων, αποτελεί μια σημαντική διάσταση στην υποστήριξη μιας κοινότητας (Deng & Yuen, 2011).

Ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης μέσω της μάθησης μεταξύ των χρηστών απέδειξε και η έρευνα των Hall και Davison (2007), τα αποτελέσματα της οποίας συγκεντρώθηκαν από εβδομαδιαίες αναρτήσεις 79 προπτυχιακών φοιτητών σε ιστολόγιο. Ακόμα, οι ερευνητές διαπίστωσαν, ότι η χρήση των ιστολογίων ήταν ανώτερη από άλλα έργα που είχαν σχεδιαστεί για να ενθαρρύνουν το στοχασμό (Hall & Davison, 2007). Η Yang (2009) διερεύνησε τη χρήση των ιστολογίων σε 43 προπτυχιακούς φοιτητές και κατά πόσο υποστηρίζουν την αναστοχαστική μάθηση στο πλαίσιο μιας κοινότητας πρακτικής. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τις δημοσιεύσεις και τα σχόλια των χρηστών, από τις συζητήσεις που πραγματοποιούνταν στην τάξη, αλλά και από ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε στο τέλος του εξαμήνου. Κατά τη διάρκεια του εξαμήνου παρατηρήθηκε, ότι τα ιστολόγια ήταν μια χρήσιμη πλατφόρμα για να μεταφερθούν οι συζητήσεις της τάξης σε ένα ευέλικτο περιβάλλον, στο οποίο μπορούν να συζητηθούν σχετικά θέματα, όπως: α) θεωρίες μάθησης, β) εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι, γ) μέθοδοι αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δ) αυτοεπίγνωσης και ε) ερωτήματα σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας και αιτήματα για παροχή συμβουλών. Επιπλέον, ευρήματα της έρευνας έδειξαν, ότι η βαθιά κριτική σκέψη σχετικά με τα παραπάνω θέματα αυξήθηκε από 19% έως 40%, όταν οι εκπαιδευτές-καθηγητές παρενέβην για να υποβάλουν σχόλια, για να θέσουν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, αμφισβητώντας σκόπιμα τη σκέψη των συμμετεχόντων (Yang, 2009). Αυτές οι σκόπιμες παρεμβάσεις των εκπαιδευτών, αναδείχθηκαν ως μια από τους βασικότερους παράγοντες για την υποστήριξη της αναστοχαστικής μάθησης σε μια διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής. Αντιθέτως, ορισμένες έρευνες καταδεικνύουν δυσκολίες στη δημιουργία αναστοχαστικών συνομιλιών μεταξύ των χρηστών-προπτυχιακών φοιτητών, όταν απουσιάζει ο υπεύθυνος καθηγητής (Hall & Davison, 2007; Kerawalla, Minocha, Kirkup, & Conole, 2009).

Σημαντικό ρόλο είχαν οι ακαδημαϊκοί στην έρευνα των Jones και Ryan (2014). Στην προκειμένη περίπτωση, οι ερευνητές παρατήρησαν, ότι οι ακαδημαϊκοί σε πολλές δημοσιεύσεις τους στη διαδικτυακή κοινότητα προσέφεραν ενθάρρυνση και επιβεβαίωση στους φοιτητές των επιστημών της αγωγής του δείγματος και στη συνέχεια παρείχαν και συμβουλές αντιμετώπισης των προβλημάτων των χρηστών. Οι

ακαδημαϊκοί δεν έθεταν ερωτήματα με στόχο την εμβάθυνση του ατομικού κριτικού στοχασμού, γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης (Hibbard, Bellara, & Vermette, 2010; Swan, Richardson, Ice, Garrison, Cleveland-Innes, & Arbaugh, 2008; Szabo & Schwartz, 2011). Οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα προβληματίστηκαν στην κοινότητα σε θέματα που αφορούσαν τη «*διαχείριση της τάξης*» και στις «*αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας*». Η έρευνα (Jones & Ryan, 2014) έλαβε χώρα τόσο σε δομημένο περιβάλλον ιστολογίου όσο και σε αδόμητο περιβάλλον τύπου φόρουμ. Οι θεματικές των συζητήσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών ήταν ίδιες και στα δύο ψηφιακά περιβάλλοντα, με τη διαφορά ότι στα ιστολόγια οι χρήστες επέλεξαν να καταγράψουν τα γεγονότα της σχολικής ημέρας τους με λίγο ή και καθόλου στοχαστικό περιεχόμενο σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Υπήρχαν ακόμα αναρτήσεις, οι οποίες περιελάμβαναν στοιχεία κοινωνικής παρουσίας, οικοδομώντας μια συναισθηματική σύνδεση των χρηστών μέσω της επιβεβαίωσης και της ενθάρρυνσης. Μια άλλη σημαντική οπτική, η οποία εξετάστηκε σε μια άλλη έρευνα της Granberg (2010) ήταν ο παράγοντας του χρόνου συμμετοχής των χρηστών σε ένα ιστολόγιο. Το δείγμα ήταν 57 Σουηδοί φοιτητές εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής ηλικίας, οι οποίοι κατείχαν προσωπικά ιστολόγια κατά τη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού μαθήματος στο Πανεπιστήμιο. Η μελέτη έδειξε, ότι για να φθάσουν οι φοιτητές σε βαθύτερα επίπεδα στοχασμού και για να υπάρξει στοχαστικός διάλογος, χρειάζεται οι χρήστες να παραμείνουν στην κοινότητα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Άλλες έρευνες, όπως αυτές των Miller και των Williams (2013), διαπίστωσαν ότι προπτυχιακοί φοιτητές, οι οποίοι στοχάστηκαν καθώς διάβασαν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των άλλων χρηστών μέσω των στοχαστικών ιστολογίων, δημιούργησαν μια κοινότητα, η οποία συνέβαλε στην ανάπτυξη μιας διαδικτυακής επαγγελματικής ταυτότητας, στην οικειοποίηση της μάθησής τους και στην προώθηση των αμοιβαίων απαντήσεων. Μια διαφορετική έρευνα ήταν των Ray και Hocutt (2006), στην οποία τυχαία από έναν πληθυσμό 142 εκπαιδευτικών, επιλέχθηκαν δεκαέξι άτομα, που κλήθηκαν να εντοπίσουν θέματα δεοντολογίας, σχετικά με τα ιστολόγια. Τα ιστολόγια μπορούν να παρέχουν ένα ανώνυμο φόρουμ για τους εκπαιδευτικούς για να εκφράσουν τις δικές τους ανησυχίες και απογοητεύσεις για θέματα που συναντούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων χρησιμοποίησε τα ιστολόγια με τον παραπάνω τρόπο. Η προστασία προσωπικών δεδομένων προέκυψε ως βασική ανησυχία των συμμετεχόντων και αυτό, γιατί οι συνάδελφοι, οι γονείς

ακόμη και οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στα περισσότερα ιστολόγια. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί bloggers πρέπει να γνωρίζουν πιθανά νομικά και ηθικά προβλήματα (Reynard, 2005). Οι συμμετέχοντες στη μελέτη αυτή, υποστήριξαν αυτήν την ανησυχία. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εργάστηκαν για να προστατεύσουν την ιδιωτική τους ζωή, αποφεύγοντας να μοιράζονται λεπτομέρειες για τους μαθητές, συναδέλφους τους ή το χώρο εργασίας.

Παρόμοια συναισθήματα είχαν και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί στην έρευνα των (Nambiar & Thang, 2015). Το δείγμα ήταν εκπαιδευτικοί τριών ειδικοτήτων της Μαλαισίας (Μαθηματικοί, Φυσικοί, καθηγητές Αγγλικών), οι οποίοι συμμετείχαν σε κοινότητες πρακτικής σε ιστολόγια. Ο φόβος της πλειοψηφίας των χρηστών ήταν αν οι ανώτεροί τους σε ηγεσία θα ήταν δυσαρεστημένοι με τις γνωστοποιήσεις, σχετικά με τη λειτουργία των σχολείων τους. Η ανησυχία τους αυτή επηρέασε τη συμμετοχή τους στην κοινότητα, τόσο τον ενθουσιασμό τους όσο και την προθυμία τους. Σε αντίθεση με αυτήν την αντίληψη των εκπαιδευτικών, ήταν οι απόψεις των ανώτερων αρχών- διευθυντών των σχολείων, οι οποίοι δε φαίνονται σύμφωνα με τους ερευνητές να ανησυχούν υπερβολικά για τις δημοσιευμένες σκέψεις των εκπαιδευτικών. Οι Nambiar και Thang (2015) επισήμαναν, ότι οι φωνές των εκπαιδευτικών πρέπει να ακούγονται και να αντιμετωπίζονται οι ανησυχίες για να εξασφαλιστεί ένα υγιές εργατικό περιβάλλον, που προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη. Τα συγκεντρωτικά ευρήματα αυτής της έρευνας ήταν, ότι η χρήση των ιστολογίων ενισχύει σε κάποιο βαθμό τις στοχαστικές πρακτικές κάποιων χρηστών, επιτρέποντάς τους να εκφράσουν τις σκέψεις τους, να μοιραστούν αμφιβολίες και αγωνίες της εκπαιδευτικής τους δράσης και του τρόπου που διαχειρίζονται τους μαθητές τους. Ακόμα, ήταν πρόθυμοι να επισκεφθούν τα ιστολόγια των άλλων χρηστών και να διαβάσουν τα σχόλια άλλων συναδέλφων. Ωστόσο, αυτό που δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί, είναι κατά πόσο η χρήση των ιστολογίων μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, φαίνεται να αναζητούσαν συγκεκριμένες ιδέες, τις οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν στην τάξη και δεν ήταν πρόθυμοι να πειραματιστούν, καθώς όπως αναφέρεται απ' τους μελετητές δεν ήταν «ευέλικτοι» και «καινοτόμοι» για να εξελίξουν τις πρακτικές στους μέσω του στοχασμού (Nambiar & Thang, 2015). Επιπλέον, το δείγμα της έρευνας είχε ελάχιστη συμμετοχή στο ιστολόγιο, αν και τα θέματα ήταν συγκεκριμένα. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το επίπεδο συμμετοχής

τους θα ήταν ανύπαρκτο, εάν οι εκπαιδευτικοί ήταν ελεύθεροι να χειριστούν οι ίδιοι τα ιστολόγια τους (Nambiar & Thang, 2015).

Οι παραπάνω έρευνες έδωσαν το κίνητρο στην ερευνήτρια, να θέσει τα ερευνητικά της ερωτήματα για την παρούσα έρευνα. Με την κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» α) θα διερευνηθεί κατά πόσο οι κοινότητες πρακτικής προωθούν την αναστοχαστική διαδικασία των εκπαιδευτικών, β) τα σχόλια των εκπαιδευτικών τι είδους θα είναι και γ) κατά πόσο η συμμετοχή των ακαδημαϊκών θα επηρεάσει τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας.

Κεφάλαιο 2

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ενότητα 2.1. : Ερευνητικές Υποθέσεις

Τα τελευταία χρόνια υποστηρίζεται, ότι το κύριο στοιχείο στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών των εκπαιδευτικών είναι η *«προσπάθεια μετάδοσης των απαραίτητων αρχών και στοιχείων μιας εκπαιδευτικής πρότασης σε μια τέτοια μορφή, που να είναι ανοικτή σε εξονυχιστική κριτική και ικανή να μετατρέπει τη θεωρία σε πρακτική εφαρμογή»* (Stenhouse, 2003). Για να πραγματοποιηθεί το προηγούμενο, απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν μια ερευνητική στάση στα καθημερινά εκπαιδευτικά τους ζητήματα, στοχαζόμενοι πάνω στην παιδαγωγική τους δράση προκειμένου να οδηγηθούν σε επίλυση προβλημάτων και να βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους πρακτική (Stenhouse, 2003; Χατζοπούλου & Μίκα-Κακανά, 2008). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απαραίτητη ένταξη της κριτικής ικανότητας αμφισβήτησης της εκπαιδευτικής δράσης, αλλά και του στοχασμού στα προγράμματα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Zeichner & Liston, 1996).

Παρόλο που η υπάρχουσα βιβλιογραφία υποστηρίζει την ανάγκη ανάπτυξης της αναστοχαστικής σκέψης των προπτυχιακών εκπαιδευτικών, σύγχρονοι ερευνητές, όπως ο Hrennack (2011) τονίζουν τη σημασία της επεξεργασίας νέων μέσων, για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Η τεχνολογία και τα νέα μέσα, που μπορούν να προωθήσουν την αναστοχαστική έκφραση των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια εναλλακτική προσέγγιση για την ενίσχυση της «επαγγελματικής φωνής» του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα διαμοιράζει και θα συζητά τις γνώσεις και τις εμπειρίες του.

Ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τη λειτουργία μιας διαδικτυακής κοινότητας μάθησης εν ενεργεία εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας που σχεδιάστηκε με σκοπό να βοηθήσει τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης να αξιοποιήσουν την αναδυόμενη τεχνολογία του διαδικτύου με τέτοιο τρόπο ώστε αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους να αναστοχαστούν. Η ερευνήτρια δημιούργησε η ίδια μια διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής, η οποία έχει μορφή ιστοσελίδας και forum και στοχεύει στην επικοινωνία και τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών για διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα με απώτερο στόχο την ανάπτυξη αναστοχαστικής συλλογιστικής. Συγκεκριμένα, ο απώτερος στόχος της διαδικασίας είναι να εμπλέξει τον εκπαιδευτικό

στο να συμμετέχει ενεργά στην εξέταση διλημάτων που προκύπτουν, σε συνδυασμό με τις προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις του, ώστε με την κρίση του να προτείνει κάποιες εναλλακτικές λύσεις.

Η πλατφόρμα επιδιώκει να αναδείξει τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών και τον τρόπο που ερμηνεύουν τις δικές τους εκπαιδευτικές δράσεις. Συμμέτοχοι σε αυτή τη διαδικασία θα είναι οι ακαδημαϊκοί, οι οποίοι θα έχουν το ρόλο του μέντορα. Στο πλαίσιο του στοχαστικού μοντέλου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, οι ακαδημαϊκοί θα είναι κριτικοί φίλοι των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, θα υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν στην προοπτική τόσο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης όσο και της βελτίωσης του εκπαιδευτικού πλαισίου (Tang & Choi, 2005). Θα θέτουν ερωτήματα, θα εμπνυχώνουν τους εκπαιδευτικούς και θα παρουσιάζουν μια διαφορετική κριτική οπτική στις παγιωμένες κυρίαρχες προσεγγίσεις και πρακτικές.

Κάτι παρόμοιο δεν υπάρχει στον ελλαδικό χώρο για καμία εκπαιδευτική βαθμίδα. Ύστερα από εκτενή έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι ιστοσελίδες των εκπαιδευτικών ως τώρα, έχουν ως στόχο να προτείνουν στους συναδέλφους τους εκπαιδευτικό υλικό ή να τους ενημερώσουν για τα εργασιακά τους ζητήματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα διερευνηθούν στη συγκεκριμένη μελέτη είναι:

- α) τι είδους σχόλια αναρτούν οι εκπαιδευτικοί σε μια διαδικτυακή εκπαιδευτική κοινότητα,
- β) ποιες συζητήσεις/ θέματα ενδιαφέρουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς,
- γ) η διαδικτυακή κοινότητα προωθεί την ανάπτυξη αναστοχαστικών σχολίων ή στοχαστικού διαλόγου και
- ε) κατά πόσο και με ποιον τρόπο οι παρεμβάσεις ακαδημαϊκών επηρεάζουν την επικοινωνία των εκπαιδευτικών.

Ενότητα 2.2. : Σχεδιασμός και Υλοποίηση Κατασκευής «Εκπαιδευτικό Στέκι»

Αφορμή για τη δημιουργία της ψηφιακής κοινότητας «Εκπαιδευτικό Στέκι» (ekpaideutikosteki.gr) ήταν η απάντηση ενός εκπαιδευτικού στο ερωτηματολόγιο μιας προηγούμενης έρευνας της ερευνήτριας. Η έρευνα αυτή είχε λάβει χώρα το Δεκέμβριο του 2015 μέχρι το Φεβρουάριο του 2016 και στόχο είχε να διερευνήσει α) κατά πόσο οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής ηλικίας επιλέγουν αναστοχαστικές πρακτικές, β) σε ποιο εξελικτικό επίπεδο ανήκουν και γ) ποια είναι τα επιλεγόμενα εργαλεία καταγραφής, τα οποία συμβάλουν στις αναστοχαστικές τους πρακτικές. Σε μια από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ο ερωτώμενος έπρεπε να καταγράψει μορφές υποστήριξης, οι οποίες θα τον βοηθούσαν να βρει λύσεις σε ερωτήματα που είχε μετά το τέλος της σχολικής μέρας. Ένας μόνο εκπαιδευτικός τόνισε τότε, ότι *«Θα μπορούσα να βρω υποστήριξη σε ένα εκπαιδευτικό βιβλίο ή σε μια πλατφόρμα εκπαιδευτικών, που θα μπορούσαμε να ανταλλάσουμε απόψεις»*. Η απάντησή του αυτή δημιούργησε τότε την απορία στην ερευνήτρια κατά πόσο υπάρχουν τέτοιες κοινότητες στην Ελλάδα, πέρα από τις ομάδες στο κοινωνικό μέσο δικτύωσης Facebook. Η ερευνήτρια αφιέρωσε χρόνο στην εύρεση τέτοιων ομάδων στο διαδίκτυο. Δυστυχώς τέτοιου είδους ψηφιακές κοινότητες, οι οποίες στοχεύουν στην ανταλλαγή απόψεων των εκπαιδευτικών δεν υπήρχαν/ υπάρχουν, αλλά τον περισσότερο χώρο στο ψηφιακό περιβάλλον περιλαμβάνουν ιστοσελίδες με έτοιμο προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό για όλες τις βαθμίδες.

Αφού έγινε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και αναζήτηση τέτοιων κοινοτήτων πρακτικής εκπαιδευτικών στο εξωτερικό, η ερευνήτρια σε συνεργασία με έναν προγραμματιστή προσπάθησε να δημιουργήσει μια πλατφόρμα για εκπαιδευτικούς. Η διαδικασία σχεδιασμού και κατασκευής της πλατφόρμας διήρκησε τέσσερις μήνες από τον Απρίλιο μέχρι τον Ιούλιο του 2017. Οι αρχικές σκέψεις για το σχεδιασμό ήταν: α) Πώς θα βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να σπάσουν τους τοίχους της απομόνωσης, στους οποίους έχουν μάθει να δουλεύουν Β) Πώς μπορούν να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να προβληματιστούν για τις πρακτικές άλλων συναδέλφων ενώ παράλληλα να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές που επιλέγουν οι ίδιοι Γ) Πώς μπορεί αυτό να επιτευχθεί στο ψηφιακό περιβάλλον. Η κοινότητα που σχεδιάστηκε, αποφασίστηκε να έχει το όνομα «Εκπαιδευτικό Στέκι», ένα στέκι-χώρος για τους εκπαιδευτικούς, στο οποίο μπορούν να συνομιλούν.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που αναφέρθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, τα κύρια συστατικά τα οποία διαμόρφωσαν το πλαίσιο της συγκεκριμένης κοινότητας ήταν:

1. *Πολλαπλές μορφές αλληλεπίδρασης με τη βοήθεια της τεχνολογίας.* Η κοινότητα δημιουργήθηκε σε περιβάλλον, το οποίο: α) να υποστηρίζει μεγάλο αριθμό ατόμων-χρηστών, β) να επιτρέπει στους χρήστες να γνωρίζουν με ποιον αλληλεπιδρούν και τι συμβαίνει παράλληλα σε όλη την κοινότητα, γ) να αφήνει τους χρήστες να δημιουργούν δικές τους δημοσιεύσεις, να αποθηκεύουν και να μοιράζονται δικές τους εμπειρίες με τη δυνατότητα μεταφόρτωσης οπτικοακουστικού υλικού, να επικοινωνούν σε πραγματικό χρόνο ή ασύγχρονα, ανάλογα με τις ανάγκες τους, και να ασχολούνται με ομαδικές δραστηριότητες τόσο της δημιουργού της ομάδας όσο και των συναδέλφων.
2. *Ταυτότητα και εμπιστοσύνη.* Η δυνατότητα ύπαρξης προφίλ για κάθε χρήστη στόχευε στο να οικοδομηθεί μια εμπιστοσύνη στο σύστημα και να αναπτυχθεί μια ισχυρή αίσθηση κοινότητας και ταυτότητας της ομάδας.
3. *Ιδιοκτησία και ενδυνάμωση:* Το περιβάλλον της κοινότητας διευκόλυνε το αίσθημα της ιδιοκτησίας και ενδυνάμωσης στα μέλη, καθώς παρείχε ένα περιβάλλον, στο οποίο οι χρήστες είχαν το δικό τους προσωπικό προφίλ, έναν χώρο που θα τους αντιπροσώπευε. Παράλληλα ο χώρος αυτός, με τη δυνατότητα της προβολής των ψηφιακών ημερολογίων, χρησιμοποιήθηκε για τη συναισθηματική υποστήριξη και ενδυνάμωση των ίδιων των χρηστών αλλά και των συναδέλφων τους, οι οποίοι γίνονταν αναγνώστες καθημερινών εμπειριών.
4. *Διαχείριση της κοινότητας.* Όλες οι κοινότητες, οι οποίες επιθυμούν να αποκτήσουν έναν πιο επαγγελματικό και επίσημο χαρακτήρα, πρέπει για να διατηρηθούν να έχουν ένα σύστημα ηγεσίας και διοίκησης. Το ψηφιακό περιβάλλον σχεδιάστηκε έτσι, ούτως ώστε α) να δώσει στο μέλλον ρόλους σε πιο έμπειρους χρήστες και β) να υπάρξουν μέλη στο ρόλο του μέντορα για να παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη στους νεοεισερχόμενους χρήστες.

Το «Εκπαιδευτικό Στέκι» εξελίχθηκε και βασίστηκε στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, το οποίο θα ενίσχυε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, την ατομική διαπραγμάτευση, ενώ συγχρόνως θα διατηρούσε την αίσθηση ταυτότητας του κάθε χρήστη. Ο σχεδιασμός του βασίστηκε στο να μοιάσει οικείο με άλλα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, έτσι ώστε να γίνει πιο κατανοητό και αρεστό στους

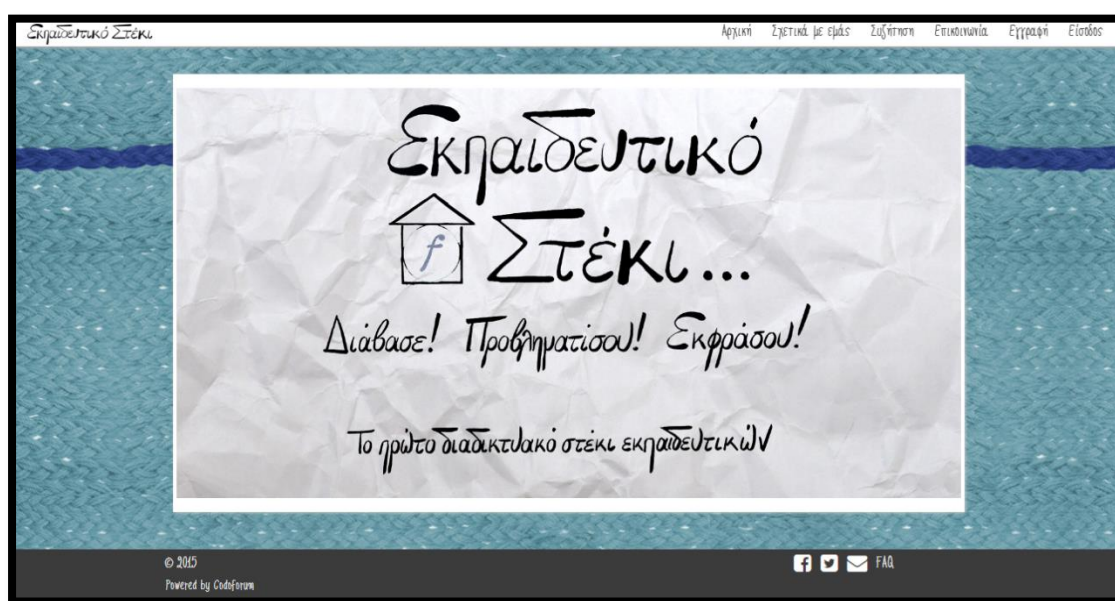
εκπαιδευτικούς. Έτσι αρχικά σχεδιάστηκε, στο να έχει δύο βασικές σελίδες στην πλοήγηση. Μια στην οποία θα δημοσιεύονται συνολικά οι αναρτήσεις των χρηστών χρονολογικά και η άλλη να είναι το προφίλ του χρήστη, το οποίο θα συγκεντρώνει τις δημοσιεύσεις του και τις προσωπικές του πληροφορίες. Το τελευταίο στοιχείο συνέβαλε πολύ στον αποκλεισμό διαφόρων πλατφορμών κοινότητας/φόρουμ που παρέχονται δωρεάν στο διαδίκτυο.

Το στοιχείο που δυσκόλεψε την επιλογή πλατφόρμας για την κοινότητα ήταν ότι οι διαθέσιμες δωρεάν φόρμες (plugins) στο διαδίκτυο είχαν περίπλοκες δομές. Η ερευνήτρια μετά την αναζήτηση και τη δοκιμή σαράντα δωρεάν και μίη ψηφιακών φορμών (plugins), αποφάσισε το «Εκπαιδευτικό Στέκι» να είναι ένας συνδυασμός ιστολογίου και φόρουμ με σκοπό τη δημιουργία μιας κοινότητας πρακτικής. Η επιλογή της δομής αυτής επιλέχθηκε, γιατί παρέχεται ένας διαδικτυακός τόπος εύκολος στην ενημέρωση, περιλαμβάνοντας ημερομηνία καταχώρησης και εμφανίζοντας παράλληλα τις αναρτήσεις σε αντίστροφη χρονολογική σειρά (Stefanac, 2006, p. 230). Επιτρέπει στους χρήστες, οι οποίοι θα πρέπει να κατέχουν κάποιες ελάχιστες τεχνικές γνώσεις υπολογιστή, να δημοσιεύουν γρήγορα και σε απευθείας σύνδεση τις σκέψεις, τις απόψεις τους, τα συναισθήματά τους, καθώς και να μοιράζονται τα γραπτά τους με άλλους χρήστες (Deng & Yuen, 2009).

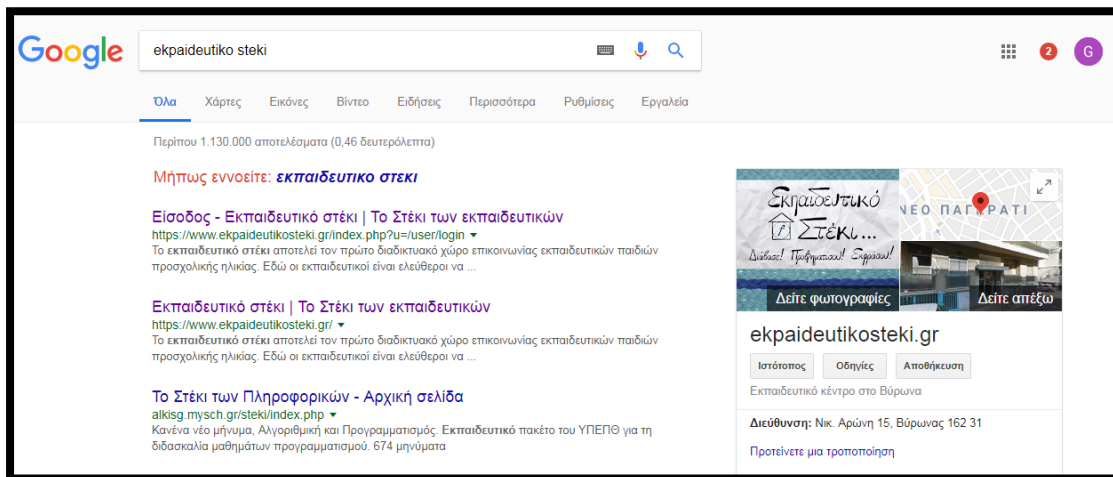
Το περιβάλλον που χρησιμοποιήθηκε και το οποίο παρέχεται δωρεάν είναι το Codoforum (<https://codoforum.com/>), ένα ανοικτού κώδικα περιβάλλον. Ο όρος «ανοικτός κώδικας», αναφέρεται σε κάτι που μπορεί να τροποποιηθεί και διαμοιραστεί ελεύθερα, καθώς ο βασικός του σχεδιασμός είναι η πρόσβαση σε όλους. Είναι ένας πηγαίος κώδικας, διαθέσιμος για τροποποίηση και αναβάθμιση από οποιονδήποτε μέσω μιας ελεύθερης άδειας χρήσης. Η ερευνήτρια μεταφόρτωσε τη φόρμα του Codoforum στον υπολογιστή της και ύστερα τη μετέφερε στο διακομιστή (server) που αποφάσισε να ενοικιάσει για 2 χρόνια. Πάνω σε αυτή τη φόρμα του Codoforum άρχισε να τροποποιεί τη δομή, έτσι ώστε να πληροί τις προϋποθέσεις της έρευνας. Βασική τροποποίηση, η οποία θα έπρεπε να γίνει, ήταν η μετάφραση της φόρμας και συγκεκριμένα κάθε εντολής που υπήρχε, για να είναι κατανοητό στο ελληνικό κοινό της κοινότητας. Το Codoforum, σε σχέση με τις υπόλοιπες φόρμες είχε ένα επιπλέον χαρακτηριστικό. Ο χρήστης είχε και τη δική του σελίδα- προφίλ με επιπλέον προσωπικά στοιχεία, τα οποία ήταν ορατά στους υπόλοιπους χρήστες.

Ειδικότερα, το Εκπαιδευτικό Στέκι αποφασίστηκε και σχεδιάστηκε να έχει τρεις σταθερές σελίδες για τους χρήστες: την «Αρχική», την «Σχετικά με εμάς» και την

«Επικοινωνία». Η «Αρχική» σελίδα περιελάμβανε το χαρακτηριστικό «διαφημιστικό» σήμα της σελίδας (βλ. Εικόνα 9) και ήταν διασυνδεδεμένη με άλλα κοινωνικά δίκτυα, όπως Facebook, Twitter και Email. Η ερευνητική ομάδα ήθελε η κοινότητα να έχει μια ολοκληρωμένη εικόνα και στα υπόλοιπα κοινωνικά δίκτυα με προσωπικούς λογαριασμούς και να είναι εύκολη η εύρεσή της στο διαδίκτυο. Δεν είναι τυχαίο, ότι το Εκπαιδευτικό Στέκι πήρε έγκριση ως επιχείρηση από την Google Business, έτσι ώστε όταν πληκτρολογείται το όνομα, να εμφανίζεται από τα πρώτα στο διαδίκτυο (βλ. Εικόνα 10). Ακόμα, η Αρχική σελίδα περιελάμβανε και τους Όρους και τις Προϋποθέσεις (επιλογή FAQ) για τη συμμετοχή των χρηστών, το οποίο θεωρήθηκε σωστό, να είναι γνωστό απ' την αρχή στους τελευταίους. Η βασική επεξηγηματική πρόταση κάτω από τον τίτλο της κοινότητας ήταν «*Διάβασε, Προβληματίσου, Εκφράσου*», τρεις δράσεις στις οποίες ο χρήστης θα εμπλακεί μέσα από τη συμμετοχή του σε αυτήν. Θα διαβάσει αναρτήσεις εμπειριών άλλων εκπαιδευτικών, θα προβληματιστεί πάνω σε αυτές και μπορεί να τις συσχετίσει με τις δικές του, ενώ παράλληλα θα σχολιάσει ή ακόμα θα δημοσιεύσει μια δικιά του εμπειρία. Η επεξηγηματική αυτή πρόταση είχε ως στόχο να προϊδεάσει τους εκπαιδευτικούς, ότι η κοινότητα θα βασιστεί στην αλληλεπίδρασή τους.

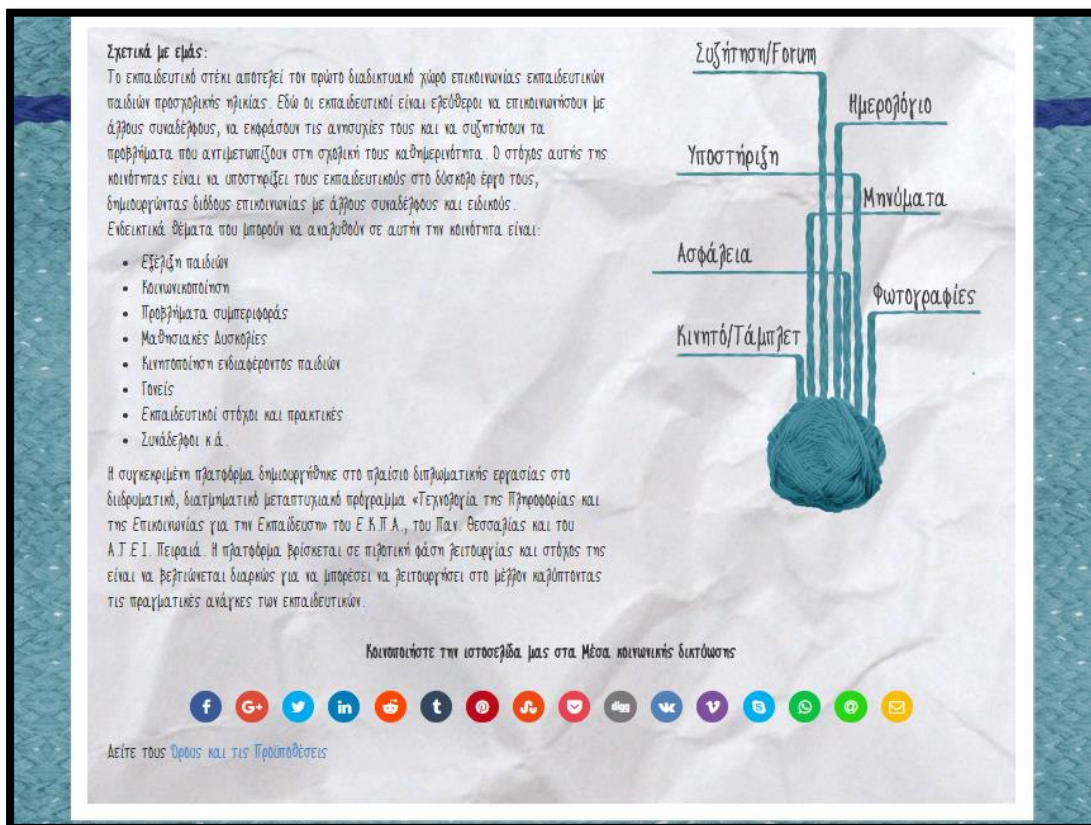


Εικόνα 9: Αρχική σελίδα κοινότητας "Εκπαιδευτικό Στέκι"



Εικόνα 10: Αναζήτηση στο διαδίκτυο

Η δεύτερη σταθερή σελίδα περιελάμβανε αναλυτικότερες πληροφορίες για το λόγο ύπαρξης της κοινότητας και για τους δημιουργούς της. Η σελίδα αυτή ονομάστηκε «Σχετικά με εμάς» (βλ. Εικόνα11). Επιπλέον, στη δεξιά πλευρά της σελίδας είχαν σχεδιαστεί με τη μορφή εικόνας τα πλεονεκτήματα της κοινότητας, τονίζοντας την καινοτομία της όσον αφορά άλλες εκπαιδευτικές ψηφιακές κοινότητες. Το τελευταίο είχε ως στόχο να διαφημίσει την κοινότητα, σύμφωνα με τα πρότυπα επιχειρηματικών σχεδίων.



Εικόνα 11: Σχετικά με εμάς- Εκπαιδευτικό Στέκι

Η τελευταία στατική σελίδα της κοινότητας ήταν η «Επικοινωνία» (βλ. Εικόνα 12), η οποία περιελάμβανε μια τυποποιημένη φόρμα, στην οποία οι χρήστες αν είχαν κάποιο πρόβλημα θα μπορούσαν να επικοινωνήσουν άμεσα με το διαχειριστή ή ακόμα με κάποιο ακαδημαϊκό, ο οποίος συμμετείχε και στην κοινότητα. Η προσθήκη των ακαδημαϊκών στη σελίδα της «Επικοινωνίας», είχε ως στόχο να φέρει την πανεπιστημιακή κοινότητα σε επαφή με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, παρέχοντας ακόμα την προσωπική επικοινωνία και δημιουργώντας ένα κλίμα ασφάλειας και αλληλοσεβασμού. Οι ακαδημαϊκοί ήταν ενημερωμένοι γι αυτήν την προσθήκη και ήταν διαθέσιμοι να απαντήσουν σε οποιοδήποτε ηλεκτρονικό μήνυμα.

Φόρμα επικοινωνίας ekpaideutikosteki@gmail.com

Για οποιοδήποτε πρόβλημα αντιμετωπίσετε κατά την είσοδό σας στην πλατφόρμα ή για οποιαδήποτε πληροφορία επικοινωνήστε μαζί μας:

Όνοματεπώνυμο




Διεύθυνση του ηλεκτρονικού σας ταχυδρομείου

Τηλέφωνο

Συμπληρώστε εδώ το μήνυμά σας

Αποστολή

Επικοινωνήστε απευθείας με:

 Ζερώνη Γεωργία - Βασίλική zerfig@ekpaideutikosteki.com Υπόθυνη ιστοσελίδας Μεταπτυχιακή φοιτήτρια.	 Τσάφος Βασίλης vtasfa@ekpaideutikosteki.com Αναπληρωτής Καθηγητής του τμήματος «Εκπαίδευση και Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία» του Ε.Κ.Π.Α.	 Ζαφίρα Μαρία mafzora@ekpaideutikosteki.com Επίκουρη Καθηγήτρια του τμήματος «Εκπαίδευση και Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία» του Ε.Κ.Π.Α.
---	---	---

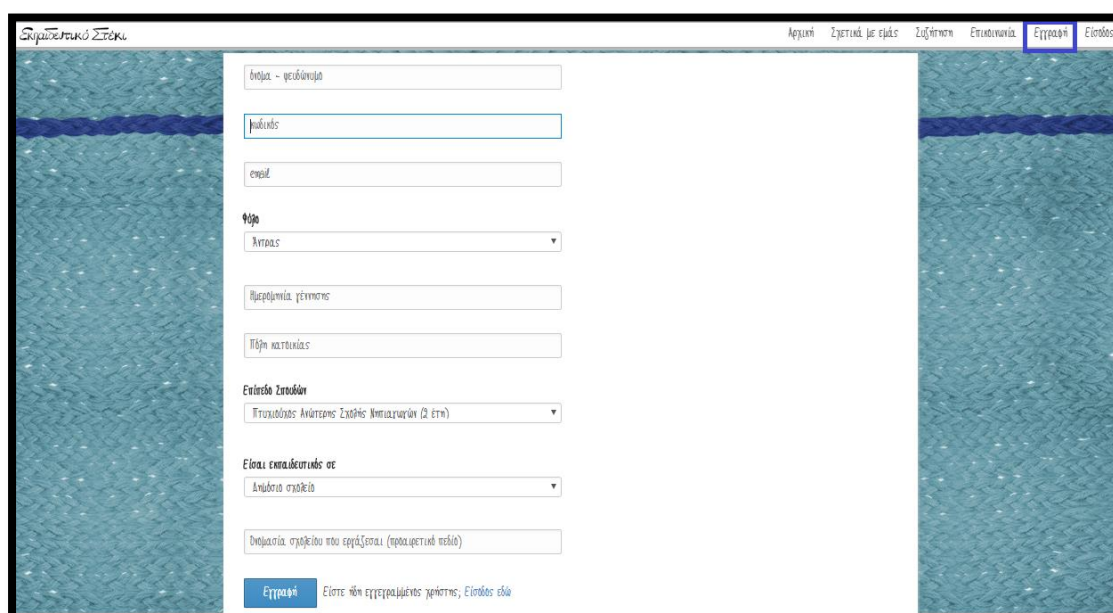
Like Share You and 8 others like this.

Follow @ekpaideut

Εικόνα 12: Επικοινωνία Εκπαιδευτικό Στέκι

Για τους χρήστες που επιδιώκουν να εισαχθούν στην κοινότητα για πρώτη φορά, δημιουργήθηκε μια εισαγωγική σελίδα «Εγγραφής», στην οποία θα πρέπει να συμπληρώσουν κάποια προσωπικά τους στοιχεία για να γίνουν μέλη της κοινότητας

(βλ. Εικόνα 13). Τα προσωπικά στοιχεία που κρίνονται απαραίτητα για την εγγραφή είναι η διεύθυνση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, η ημερομηνία γέννησης, η πόλη κατοικίας, το επίπεδο σπουδών και η ιδιότητα σχολείου (Δημόσιο/ Ιδιωτικό). Επιπλέον, απαιτείται ένα όνομα χρήστη, ακόμη και ψευδώνυμο που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο χρήστης για να κρατήσει την ανωνυμία του. Η κοινότητα σχεδιάστηκε έτσι, γιατί η διαδικασία του διαμοιρασμού πληροφοριών και εμπειριών με άγνωστους τρίτους, δεν είναι κάτι σύνηθες για τα ελληνικά δεδομένα και δεν θα είχε ουσιαστικά δεδομένα για την έρευνα, αν τα μέλη δεν ένιωθαν ασφάλεια. Ακόμα απαιτείται και κωδικός πρόσβασης για να ολοκληρωθεί η διαδικασία, τον οποίο θα χρησιμοποιεί ο χρήστης για να εισαχθεί στην κοινότητα και να γίνονται ορατές όλες οι συζητήσεις. Όποιος επιθυμεί μπορεί να συμπληρώσει και την ονομασία του σχολείου στο οποίο εργάζεται.



The image shows a web browser window displaying a registration form. The browser's address bar shows the URL 'http://www.codoforum.gr'. The page title is 'Εργαστήριο Στάκι'. The form contains the following fields and options:

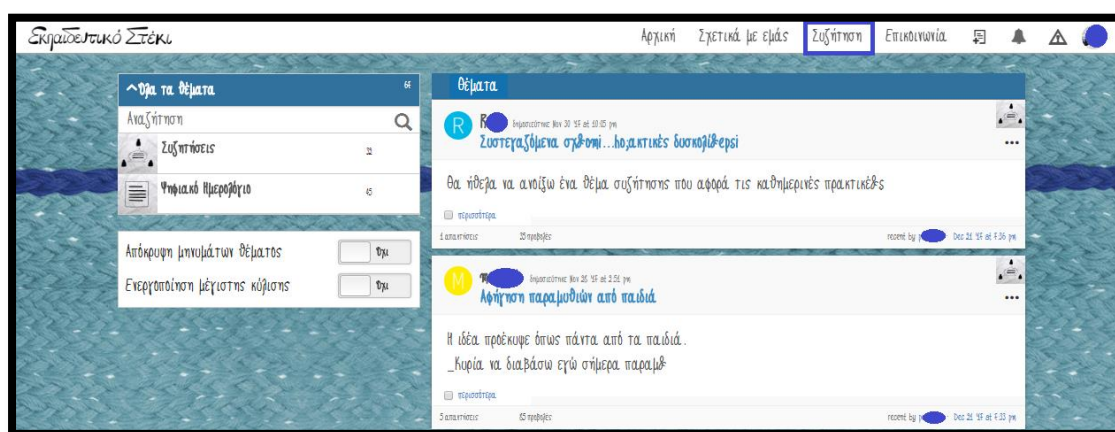
- Όνομα - ψευδώνυμο: Text input field.
- Κωδικός: Text input field.
- Επώνυμο: Text input field.
- Φύλο: Dropdown menu with 'Αρσενικό' selected.
- Ημερομηνία γέννησης: Date input field.
- Πόλη κατοικίας: Text input field.
- Επίπεδο Σπουδών: Dropdown menu with 'Πτυχιούχος Ανώτατος Σχολής Νοσηλευτών (2 έτη)' selected.
- Είμαι εκπαιδευτικός σε: Dropdown menu with 'Ανώτατο σχολείο' selected.
- Όνομασία σχολείου που εργάζεσαι (προαιρετικό πεδίο): Text input field.
- Εγγραφή: Button.

Below the button, there is a note: 'Είστε ήδη εγγεγραμμένος χρήστης; Είσοδος εδώ'.

Εικόνα 13: Εγγραφή Χρήστη

Μετά την εγγραφή στο σύστημα, για την ιδιωτικότητα της κοινότητας στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας, η ερευνητική ομάδα και ταυτόχρονα διαχειριστής της κοινότητας ενέκριναν τα αιτήματα συμμετοχής. Αυτό αποτελούσε ένα επιπλέον πλεονέκτημα της φόρμας Codoforum, καθώς παρείχε στο διαχειριστή έναν πίνακα ελέγχου (admin panel) της κοινότητας για περαιτέρω ρυθμίσεις. Ο χρήστης στη συνέχεια ήταν έτοιμος να εισαχθεί στο σύστημα, μόνο με το κωδικό όνομα χρήστη και τον κωδικό πρόσβασης του. Η σελίδα, η οποία σχεδιάστηκε να ενεργοποιείται μετά την εισαγωγή των κωδικών και να εμφανίζει τις αναρτήσεις της κοινότητας ήταν η καρτέλα «Συζήτηση» (βλ. Εικόνα 14). Η σελίδα αυτή θα εμφάνιζε όλες τις

δημοσιεύσεις των χρηστών με χρονολογική σειρά, ενώ παράλληλα θα κρατούσε στην κορυφή της σελίδας εκείνες που είχαν τα τελευταία, πιο πρόσφατα σχόλια. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι χρήστες είτε α) θα μπορούσαν να δημοσιεύσουν έναν προβληματισμό τους προς συζήτηση ή να σχολιάσουν κάποια δημοσίευση ενός χρήστη είτε β) να αναρτήσουν κάποια εμπειρία τους στο Ψηφιακό ημερολόγιο. Συμπερασματικά, υπήρχαν δύο ενότητες στην κοινότητα οι «Συζητήσεις» και το «Ψηφιακό Ημερολόγιο», που για να γίνουν πιο κατανοητές υπήρξε διαφορετική σχεδίαση στα εικονίδια βοήθειας της κάθε ενότητας (βλ. Εικόνα15).



Εικόνα 14: Προβολή της σελίδας "Συζήτηση" - Εκπαιδευτικό Στέκι



Εικόνα 15: Σχεδίαση Ενότητων

Να επισημανθεί, ότι για τις δύο αυτές ενότητες, οι χρήστες θα ενημερωθούν με ένα μικρό εισαγωγικό κείμενο για το λόγο ύπαρξής τους:

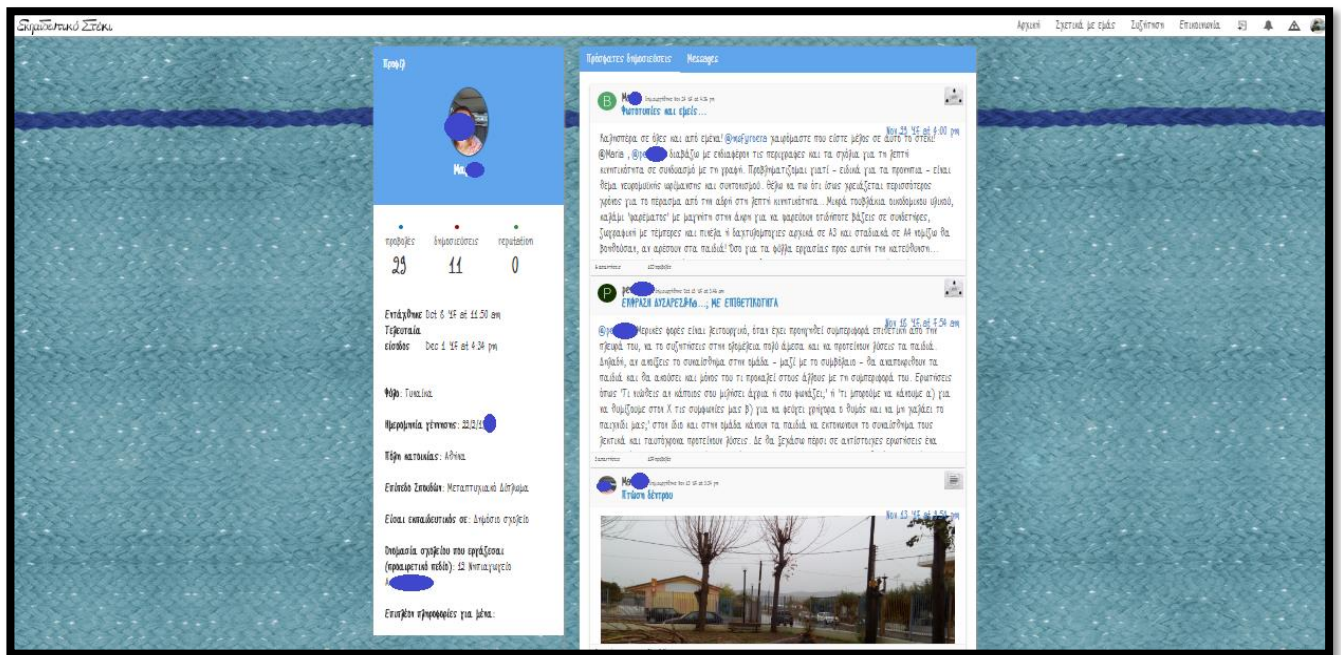
A. Ενότητα Συζητήσεις: *«Κάθε προβληματισμός είναι καλό να αντιμετωπίζεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Ο συγκεκριμένος χώρος προσφέρεται για συζήτηση και έκφραση ανησυχιών των εκπαιδευτικών με σεβασμό στους συναδέλφους αλλά πρωτίστως στο ίδιο το παιδί. Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να συμμετέχει σε οποιαδήποτε συζήτηση ή/ και να δημιουργήσει μια δική του.»*

B. Ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο: *«Σε αυτήν την κατηγορία ο εκπαιδευτικός μπορεί ελεύθερα να γράφει το προσωπικό του ημερολόγιο. Συγκεκριμένα, τι παρατήρησε*

σήμερα στην τάξη, τι τον προβληματίσε ή τι τον εντυπωσίασε. Η υπόλοιπη κοινότητα των εκπαιδευτικών μπορεί μόνο να διαβάσει τα θέματα αυτής της ενότητας, αλλά όχι να απαντήσει.»

Το Εκπαιδευτικό Στέκι, σχεδιάστηκε με έναν τρόπο, ο οποίος συγκεντρώνει πάλι με χρονολογική σειρά τις αναρτήσεις σε κάθε ενότητα. Αυτό για να εμφανιστεί αρκεί ο χρήστης να επιλέξει το εικονίδιο της ενότητας και να μεταφερθεί αυτόματα στη σελίδα με τις εκάστοτε αναρτήσεις συνολικά, είτε Συζητήσεων είτε Ψηφιακών Ημερολογίων.

Η τελευταία σελίδα στην οποία μπορεί να περιηγηθεί ο χρήστης είναι στο προφίλ ενός μέλους της κοινότητας ή στο δικό του. Συγκεκριμένα, αυτό μπορεί να επιτευχθεί επιλέγοντας τη φωτογραφία κάποιου μέλους ή το όνομά του. Αν θέλει να μεταβεί στη δική του προσωπική σελίδα, μπορεί να επιλέξει τη φωτογραφία του στη δεξιά πλευρά της σελίδας. Εκεί υπάρχουν συγκεντρωτικά όλες οι καρτέλες της κοινότητας (Βλ. Εικόνα 16). Η δομή αυτή επιλέχθηκε, γιατί θύμιζε πολύ ένα οικείο και πολύ δημοφιλές κοινωνικό δίκτυο, προσφέροντας στους χρήστες μια εύκολη πλοήγηση στην κοινότητα. Τα προφίλ των χρηστών μπορεί να περιλαμβάνουν πληροφορίες που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θέλει να εμφανίζονται σε τρίτους. Έχει τη δυνατότητα να προσθέσει φωτογραφία, να τροποποιήσει τα στοιχεία με τα οποία εισήχθη για πρώτη φορά στην κοινότητα αλλά και να προσθέσει επιπλέον πληροφορίες. Το προφίλ έχει σχεδιαστεί να συγκεντρώνει όλες τις αναρτήσεις που έχει δημοσιεύσει ο χρήστης ή που έχει συμμετάσχει. Ακόμη περιλαμβάνει μια επιλογή, η οποία δίνει τη δυνατότητα να στείλεις προσωπικό μήνυμα στον ιδιοκτήτη της σελίδας. Η σχεδίαση των προφίλ έγινε με αυτό τον τρόπο, για να βοηθήσει τα μέλη να νιώσουν ότι ανήκουν στην κοινότητα με τη δική τους προσωπική σφραγίδα, η οποία θα διαμορφώνεται αποκλειστικά από τους ίδιους.



Εικόνα 16: Προφίλ Χρήστη

Όσον αφορά την αισθητική εικόνα της κοινότητας, η ερευνητική ομάδα ζήτησε τη βοήθεια γραφίστα και αρχιτέκτονα. Η παλέτα των χρωμάτων επιλέχθηκε να κινηθεί στις απαλές αποχρώσεις του μπλε και σε τόνους του άσπρου και γκρι, αποφεύγοντας τα έντονα χρώματα για να ξεκουράζει το χρήστη στην πλοήγησή του. Η κοινή ταπετσαρία σε όλες τις σελίδες αποτελείται από την εικόνα ενός πλεκτού, το οποίο δημιουργήθηκε και ύστερα φωτογραφήθηκε από την ερευνήτρια, η οποία ήθελε να δημιουργήσει ένα αίσθημα ζεστασιάς στα μέλη. Τα πλεκτά συνδέονται συνήθως στο μυαλό των ατόμων, με την άνεση και τη θαλπωρή. Όσον αφορά τη γραμματοσειρά της σελίδας, επιλέχθηκε ένας ευανάγνωστος γραφικός χαρακτήρας και όχι τυπικές γραμματοσειρές υπολογιστών, οι οποίες δίνουν την αίσθηση της αποστασιοποίησης. Η ερευνήτρια ήθελε όλη η πλατφόρμα να θυμίζει ένα ημερολόγιο, στο οποίο θα ένιωθαν οικειότητα να «γράφουν» και στην προκειμένη περίπτωση να πληκτρολογήσουν τις εμπειρίες τους οι χρήστες. Η γραμματοσειρά με το συγκεκριμένο γραφικό χαρακτήρα καθώς και η εικόνα της τσαλακωμένης σελίδας στην αρχική σελίδα, θα συνέβαλε στον παραπάνω σκοπό. Ακόμα, το εικονίδιο της κοινότητας (logo) είναι ένα αγγλικό γράμμα “f”, το οποίο είναι το αρχικό γράμμα της λέξης φόρουμ/forum και ήταν ένα υποχρεωτικό στοιχείο της φόρμας του Codoforum, που δε δέχεται καμία τροποποίηση. Παρόλα αυτά, η ερευνητική ομάδα αποφάσισε να το εντάξει στο κύριο σήμα της κοινότητας (logo- βλ. Εικόνα 17).



Εικόνα 17: Το κύριο logo της κοινότητας Εκπαιδευτικό Στέκι

Συνοψίζοντας, το Εκπαιδευτικό Στέκι σχεδιάστηκε, όπως αναφέρθηκε, για να αποτελέσει μια πλατφόρμα στην οποία θα είναι εύκολη η επικοινωνία με άλλους συναδέλφους, καθώς παράλληλα θα παρέχει υποστήριξη από ακαδημαϊκούς. Επιπρόσθετα, θα προσφέρει έναν προσωπικό χώρο σε κάθε χρήστη, για καταγραφή και διαμοιρασμό καθημερινών εμπειριών της τάξης μέσω του ψηφιακού ημερολογίου. Στη δομή της κοινότητας προστέθηκε και η δυνατότητα ανταλλαγής ακόμα και προσωπικών μηνυμάτων μεταξύ των χρηστών, τα οποία δεν είναι ορατά σε τρίτους, αλλά ούτε ακόμα και στο διαχειριστή. Στις δημοσιεύσεις, καθώς και στα προσωπικά μηνύματα μπορούν να επισυναφθούν και να μεταφορτωθούν φωτογραφίες, βίντεο και υπερσυνδέσεις. Η κοινότητα σχεδιάστηκε να παρέχει άμεση ειδοποίηση στους χρήστες για τα σχόλια άλλων χρηστών στις αναρτήσεις τους, αλλά και κατά πόσο κάποιος έχει επισυνάψει με ετικέτα το όνομά τους σε κάποια δημοσίευση. Οι ειδοποιήσεις έχουν προγραμματιστεί να εμφανίζονται σε συγκεκριμένη συχνότητα, ανάλογα με την επιθυμία του κάθε χρήστη, ένα προτέρημα για τα μέλη της κοινότητας, τα οποία μπορούν έτσι να εξατομικεύσουν τις ρυθμίσεις. Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, έγινε προσπάθεια προγραμματιστικά και σχεδιαστικά να παρέχονται κάτω από ένα πέπλο ασφάλειας και ιδιωτικότητας για όλους τους συμμετέχοντες.

Ο αρχικός σχεδιασμός για την κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» βασίστηκε σε μια σπειροειδή διαδικασία, δηλαδή αρχικά σχεδιάστηκε, ύστερα φιλοξένησε μια πιλοτική ομάδα το μήνα Αύγουστο του 2017 και τέλος επανασχεδιάστηκε για την τελική έρευνα, η οποία έλαβε χώρα από τον Οκτώβριο μέχρι και το Δεκέμβριο του 2017. Στη διάρκεια της πιλοτικής αλλά και της κύριας έρευνας, η πρωταρχική ιδιοκτησία της κοινότητας παρέμενε στα χέρια της ερευνητικής ομάδας, η οποία επανεξέταζε τις ανάγκες των χρηστών και δρούσε ανάλογα.

Να σημειωθεί ότι η ερευνήτρια παρείχε εγχειρίδιο χρήσης στο δείγμα, αλλά και διαζώσης παρουσίαση των λειτουργιών της κοινότητας πριν ξεκινήσει η έρευνα για να μην υπάρξουν δυσκολίες κατά τη διαχείρισή της. Στη συνάντηση αυτή συμμετείχαν τρία άτομα.

Ενότητα 2.3.: Δείγμα και Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Η διαδικτυακή εκπαιδευτική κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» λειτούργησε από τον Οκτώβριο μέχρι και το Δεκέμβριο του 2017 με έντεκα (11) εκπαιδευτικούς δημοσίων σχολείων, οι οποίοι μπορούσαν να δημοσιοποιούν και να συζητούν είτε παιδαγωγικούς τους προβληματισμούς είτε να αναρτούν γεγονότα στο ψηφιακό τους ημερολόγιο.

Συγκεκριμένα το δείγμα της έρευνας:

Εκπαιδευτικός	Ψευδώνυμο	Ηλικία	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Επιμόρφωση στις ΤΠΕ
A'	Bar	30-39	-	B' Επίπεδο
B'	V	30-39	Πολιτισμικές Σπουδές	A' & B' Επίπεδο
Γ'	δηθο	30-39	-	A' Επίπεδο
Δ'	Nat	30-39	Εκπαιδευτική Ψυχολογία	-
E'	R	40-49	Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων	A' & B' Επίπεδο
Στ'	par	50-59	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	B' Επίπεδο
Z'	Pin	30-39	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	A' & B' Επίπεδο
H'	ag	40-49	Ανθρωπιστικές σπουδές- η μετάβαση των μαθητών στην Α' δημοτικού και οι προσδοκίες των δασκάλων τους	B' Επίπεδο
Θ'	Mar	30-39	Διερεύνηση τρόπων ενεργητικής συμμετοχής των γονέων στο Νηπιαγωγείο	400 ωρών- Ένωση Φυσικών
I'	mb	40-49	Ειδική Αγωγή	B' Επίπεδο
Iα'	pen18	40-49	Επιστήμες της Αγωγής	B' Επίπεδο

Το δείγμα επιλέχθηκε να είναι «βολικό» για την ερευνήτρια, καθώς η έρευνα απαιτούσε πολλές υποχρεώσεις από τους χρήστες, με αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί να μην έχουν χρόνο να συμμετάσχουν. Ειδικότερα, η δειγματοληψία

ακολούθησε τη μέθοδο της «χιονοστιβάδας». Η ερευνήτρια είχε εντοπίσει ένα μικρό αριθμό ατόμων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και στη συνέχεια εκείνοι εντόπισαν άλλους, με τα ίδια προσόντα για να συμπεριληφθούν στο δείγμα, γεγονός που το χαρακτηρίζει μη αντιπροσωπευτικό. Στην κοινότητα Εκπαιδευτικό Στέκι, συμμετείχε άλλη μια εκπαιδευτικός με το ψευδώνυμο «Lena», η οποία συνεργαζόταν με την ερευνήτρια. Η Lena, δε συμπεριλαμβάνεται στους 11 εκπαιδευτικούς του δείγματος, καθώς ο ρόλος της ήταν α) να κινητοποιήσει- εμψυχώσει τους εκπαιδευτικούς με δημοσιεύσεις της ώστε να ξεκινήσουν να συμμετέχουν τις πρώτες μέρες του μήνα Οκτωβρίου, β) να θέσει ερωτήματα σε μια συζήτηση, η οποία άρχιζε να χάνει το ενδιαφέρον της από τους άλλους χρήστες, ενώ μπορεί να περιελάμβανε (ανα)στοχαστικά σχόλια και γ) να δημοσιεύσει εκπαιδευτικούς προβληματισμούς όταν οι χρήστες αποφάσιζαν να έχουν ένα πιο παθητικό προφίλ στην κοινότητα. Η ερευνήτρια σε συνεργασία με τον χρήστη “Lena”, αποφάσισαν οι δημοσιεύσεις τους στην κοινότητα να έχουν μια κλιμακωτή πορεία. Τον πρώτο μήνα, οι αναρτήσεις να περιλαμβάνουν εκπαιδευτικά προβλήματα, στα οποία θα αναζητούσε λύσεις από τους άλλους χρήστες, ενώ παράλληλα κατά τη διάρκεια της έρευνας, τα σχόλιά της θα περιελάμβαναν περισσότερα στοχαστικά στοιχεία. Η συμμετοχή της θα μειωνόταν, όταν οι εκπαιδευτικοί ήταν ενεργοί στην κοινότητα, ενώ σε αντίθετη περίπτωση θα ήταν εκεί για να τους παρακινήσει. Στο επόμενο κεφάλαιο, θα γίνει παρουσίαση της τελικής συμμετοχής της εκπαιδευτικού “Lena” και ειδικότερα πότε συμμετείχε και αν τα σχόλιά της παρακίνησαν τους υπόλοιπους χρήστες. Η “Lena” σε αντίθεση με τους ακαδημαϊκούς, αποτελούσε για τους υπόλοιπους χρήστες ένα ισότιμο μέλος της ομάδας.

Όσον αφορά τα μέσα συλλογής δεδομένων, ήταν: α) οι αναρτήσεις των εκπαιδευτικών στην κοινότητα, τόσο στην ενότητα Συζητήσεων όσο και στην ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο και β) τα δύο ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν στην αρχή και στο τέλος της πειραματικής φάσης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πριν την ένταξή τους στην κοινότητα έπρεπε να συμπληρώσουν ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο σχετικά με τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις και τις απόψεις τους για τις διαδικτυακές εκπαιδευτικές κοινότητες (φάση Α). Έπειτα από τρεις μήνες συμμετοχής, οι χρήστες για να ολοκληρώσουν τη συμμετοχή τους στην έρευνα, έπρεπε να απαντήσουν σε ένα δεύτερο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, παρόμοιο με το αρχικό (φάση Β) .

2.3.1. Το ερωτηματολόγιο και η δομή του

Η έρευνα στηρίχθηκε στην ποιοτική ανάλυση, γι αυτό αποφασίστηκε να συγκριθούν τα δύο ερωτηματολόγια (φάση Α και φάση Β) με τα δεδομένα που είχαν συλλεχθεί από τις αναρτήσεις των εκπαιδευτικών στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι». Η διαδικασία αυτή θα παρείχε τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να παρατηρήσει τις όποιες ομοιότητες στις απόψεις των εκπαιδευτικών και να διερευνήσει οποιαδήποτε τάση στην αλληλεπίδρασή τους σε μια διαδικτυακή εκπαιδευτική κοινότητα. Όπως αναφέρθηκε, ένα από τα εργαλεία ήταν και τα ερωτηματολόγια, τα οποία αποφασίστηκαν να διαμοιραστούν σε ηλεκτρονική μορφή. Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτό το εργαλείο, ήταν η δυνατότητα συγκρισιμότητας και ποσοτικοποίησης των στοιχείων που συλλέχθηκαν (Κυριαζή, 2011).

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αποστάλθηκε συνοδευόμενο από μια περιγραφική επιστολή, η οποία όπως αναφέρει και η Κυριαζή (2011) συμπεριελάμβανε το αντικείμενο της έρευνας, το κοινό στο οποίο απευθύνεται, τη σημασία που έχει η συμμετοχή του για την υλοποίηση της έρευνας, τη διασφάλιση του απορρήτου των απαντήσεων, την ιδιότητα των υπευθύνων της έρευνας αλλά και το ίδρυμα στο οποίο ανήκουν (βλ. Παράρτημα). Στο τέλος του, υπήρχε ένα συνοπτικό σημείωμα, το οποίο ευχαριστούσε τους απαντώντες για τη συμμετοχή και τη συνεργασία τους. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο υποστηρίχθηκε από τη διαδικτυακή πλατφόρμα Google Forms, στην οποία η δημιουργία λογαριασμού γίνεται δωρεάν. Αυτό σε αντίθεση με τα χειρόγραφα ερωτηματολόγια παρέχει τη δυνατότητα να καταχωρηθούν οι απαντήσεις των ερωτώμενων σε φύλλο επεξεργασίας του Excel, μειώνοντας έτσι το χρόνο μετατροπής των χειρόγραφων αρχείων σε ψηφιακό. Επιπροσθέτως, το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα εργαλείο αξιόπιστο, αφού είναι ανώνυμο και παροτρύνει σε ειλικρινείς απαντήσεις. Όμως, εκτός από τα προτερήματα του ερωτηματολογίου, δεν μπορεί να διασφαλιστεί μέσω αυτού του ηλεκτρονικού τρόπου κατά πόσο ο ερωτώμενος θα ασχοληθεί σοβαρά.

Οι ερωτήσεις, που περιελάμβανε το ερωτηματολόγιο ήταν κλειστού και ανοιχτού τύπου. Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις επέτρεπαν μια πιο πλούσια και σε βάθος διερεύνηση των θεμάτων και επιλέχθηκαν, επειδή η συγκεκριμένη έρευνα έχει έναν πιο ποιοτικό προσανατολισμό. Όπως επισημαίνεται από τους Κυριαζή (2011) & Cohen et al. (2008), μέσω μιας τέτοιου τύπου ερώτησης, παρέχεται στον ερωτώμενο η δυνατότητα να επεκταθεί με δικούς του όρους σε πολύπλοκα θέματα, να εκφράσει τις απόψεις του και τις συνθήκες, υπό τις οποίες μπορεί να διαφέρουν, τονίζοντας

λεπτομέρειες σε συγκεκριμένες πληροφορίες, προβάλλοντας μια πιο αξιόπιστη αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας στον ερευνητή. Υπάρχουν όμως και μερικά μειονεκτήματα, όταν τίθενται ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Πολλές φορές, κινδυνεύουν να μην απαντηθούν, γι αυτό η ερευνήτρια αποφάσισε την υποχρεωτική υποβολή απαντήσεων των ερωτώμενων για τη συνέχιση και ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου.

Όσον αφορά τις κλειστές ερωτήσεις, αυτές συνοδεύονται από εναλλακτικές προκαθορισμένες απαντήσεις, από τις οποίες ο ερωτώμενος θα επιλέξει εκείνη, που τον αντιπροσωπεύει καλύτερα, άλλοτε σε μορφή πολλαπλής επιλογής (π.χ. Ερώτηση 6-βλ. Παρατήματα), άλλοτε από πολλές επιλογές σε ερωτήσεις με τη μορφή λίστας (π.χ. Ερώτηση 14- βλ. Παράρτημα). Το ερωτηματολόγιο ακόμα, περιελάμβανε ερωτήσεις με κλίμακα ιεράρχησης (κλίμακα Likert- π.χ. Ερώτηση 20- φάση Α, βλ. Παράρτημα), αποτελώντας απαραίτητο μηχανισμό για την ερευνήτρια, ώστε να συνειδητοποιήσει το βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων, παρέχοντας παράλληλα ποσοτικά δεδομένα, όσον αφορά τον καθορισμό συχνοτήτων και συσχετισμών (Κυριαζή, 2011· Cohen et al., 2008). Η ερευνήτρια αποφάσισε ακόμα να καλύψει και τους ερωτώμενους, οι οποίοι ενδεχομένως να θεωρούσαν τις προηγούμενες ενδεικτικές απαντήσεις ως ελλειμματικές, να ενσωματώσουν και την επιλογή «Άλλο», η οποία θα τους έδινε το ελεύθερο να συμπεριλάβουν τη δική τους κατηγορία. Σε κάθε κλειστή ερώτηση υπήρχε διευκρίνιση για τον τρόπο συμπλήρωσης με σύντομες και σαφείς οδηγίες, έτσι ώστε το ερωτηματολόγιο να είναι πιο εύκολο στη συμπλήρωσή του. Ο τύπος της κλειστής ερώτησης επιλέχθηκε κυρίως να χρησιμοποιηθεί σε θέματα, που δεν επιδίωκαν την αυθόρμητη σκέψη των εκπαιδευτικών, αλλά σε ερωτήσεις τυποποιημένες, που δεν επιδιώκουν τον προβληματισμό τους, όπως «*Ερώτηση 5: Από ποιο πρόγραμμα πιστεύεις ότι αντλείς στοιχεία για τις πρακτικές σου;*». Έτσι, στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε να γίνει ένας συνδυασμός κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων, με αντίστοιχη ποσοτική και ποιοτική επεξεργασία των στοιχείων, ώστε τα αποτελέσματα που θα δημιουργηθούν να αντιπροσωπεύουν πιο αντικειμενικά και ολοκληρωμένα την κοινωνική πραγματικότητα. Επιπλέον, η πλειοψηφία των ερωτήσεων αποφασίστηκε να είναι ανοικτού τύπου, διότι ένα σύνθετο θέμα, όπως αυτό του αναστοχασμού, μπορεί με τις κλειστού τύπου ερωτήσεις να οδηγηθεί σε επιφανειακά και αναξιόπιστα αποτελέσματα, αφού ο αυθορμητισμός και ο ελεύθερος τρόπος έκφρασης δε συμβιβάζονται με το προκαθορισμένο σχήμα απαντήσεων των κλειστών ερωτήσεων, που επιβάλλει ο ερευνητής (Κυριαζή, 2011).

Το ερωτηματολόγιο ξεκίνησε με μια σειρά «εύκολων» ερωτήσεων, οι οποίες είχαν ως στόχο να κερδίσουν την εμπιστοσύνη του ερωτώμενου και να προκαλέσουν το ενδιαφέρον του, ώστε να έχει τη διάθεση να συνεχίσει. Στη συνέχεια, έγινε μια προσπάθεια να υπάρχει μια λογική αλληλουχία στις ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε ενότητες (προσωπικά στοιχεία, Α. παιδαγωγικές απόψεις, Β. απόψεις για τις διαδικτυακές κοινότητες), δηλαδή, στην αρχή ερωτήσεις που αφορούν στα προσωπικά τους στοιχεία και έπειτα στις εκπαιδευτικές τους απόψεις, μέσα από ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Η μετάβαση έτσι, κινείται όπως προτείνουν οι Cohen et al. (2008) από αντικειμενικά γεγονότα σε υποκειμενικές στάσεις και απόψεις. Κάθε ενότητα είχε μια σχετική επικεφαλίδα, έτσι ώστε να διευκολύνεται η μετάβαση από ενότητα σε ενότητα, διατηρώντας την ομαλή ροή των ερωτήσεων και φροντίζοντας να μην κλονιστεί η εμπιστοσύνη του ερωτώμενου σε κανένα σημείο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Επιπλέον, έγινε μια προσεχτική μελέτη από την ερευνήτρια, εκτός από τη δομή του ερωτηματολογίου και στον τρόπο που διατυπώθηκαν οι ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, έγινε προσπάθεια το λεξιλόγιο να είναι απλό, συγκεκριμένο και κατανοητό, χωρίς να χρησιμοποιούνται εξειδικευμένοι όροι, οι οποίοι μπορεί να μη γίνονταν κατανοητοί από εκπαιδευτικούς με διαφορετικό μορφωτικό υπόβαθρο. Ακόμα, οι ερωτήσεις έγινε προσπάθεια να μην ερευνούν ποικίλα θέματα αλλά να είναι μονοδιάστατες, ενώ παράλληλα να μην προτρέπουν τον ερωτώμενο προς μια συγκεκριμένη απάντηση, με αποτέλεσμα να φαίνεται ότι το ερωτηματολόγιο υπαινίσσεται ότι υπάρχει μια και μόνο αποδεκτή απάντηση (Κυριαζή, 2011• Cohen et al., 2008).

2.3.2. Πιλοτική Έρευνα

Η πιλοτική έρευνα έγινε περισσότερο για τεχνικούς λόγους, για να διαπιστωθούν α) αν υπάρχουν δυσκολίες στη χρήση της κοινότητας και β) να παρατηρηθεί αν θα υπάρξει διάδραση από τους χρήστες. Η διαδικασία της πιλοτικής φάσης περιελάμβανε το σχεδιασμό της κύριας έρευνας, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί έπρεπε αρχές Αυγούστου 2017 να συμπληρώσουν το αρχικό ερωτηματολόγιο, στη συνέχεια να αλληλεπιδράσουν με την κοινότητα και τέλος να απαντήσουν το τελικό ερωτηματολόγιο αρχές Σεπτεμβρίου 2017. Στην πιλοτική ομάδα συμμετείχαν πέντε γυναίκες εκπαιδευτικοί, δύο από δημόσιο και τρεις από ιδιωτικό σχολείο. Στην

ομάδα δόθηκε εγχειρίδιο χρήσης της κοινότητας με αναλυτικές πληροφορίες για την λειτουργία της. (Βλ. Παράρτημα το εγχειρίδιο χρήσης).

Στο διάστημα αυτό, οι χρήστες δημιούργησαν τέσσερις συζητήσεις στην ενότητα Συζητήσεων και αναρτήθηκαν εννέα δημοσιεύσεις στην ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο. Τα άτομα της πιλοτικής ομάδας, ύστερα από την εμπειρία τους, ενημέρωσαν την ερευνητική ομάδα για το τι θα άλλαζαν στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι». Η μία εκπαιδευτικός επιθυμούσε τη δυνατότητα σχολιασμού και στην ενότητα του ψηφιακού ημερολογίου, ενώ κάποια άλλη ήθελε το ημερολόγιο να είναι απόρρητο. Η ερευνήτρια διαβάζοντας αυτές τις θέσεις, αποφάσισε να κρατήσει τον αρχικό σχεδιασμό του ψηφιακού ημερολογίου, δηλαδή τη δυνατότητα οι άλλοι χρήστες να βλέπουν τις αναρτήσεις των εκπαιδευτικών, διότι μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί, θα μπορούσαν να διαβάζουν μια διαφορετική οπτική της σχολικής καθημερινότητας και να προβληματίζονται για τα όσα γράφονται. Όσον αφορά το απόρρητο στο ψηφιακό ημερολόγιο, θα αποτελούσε μια διαδικασία χωρίς νόημα για έναν εκπαιδευτικό που επιθυμεί να είναι «ανοιχτό» σε άλλους αναγνώστες, οι οποίοι θέλουν να συμμετέχουν και να μοιράζονται εμπειρίες σε μια διαδικτυακή κοινότητα. Οι απόρρητες καταγραφές μπορούν να υπάρξουν και στις χειρόγραφες σημειώσεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, άλλη μια άποψη ενός εκπαιδευτικού ήταν η ύπαρξη *«κάποιας στήλης για βιβλιοθήκη, στην οποία θα μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να αναρτά υλικό όπως βιβλία, βίντεο, ηχητικά αρχεία, ανά θεματική ενότητα, το οποίο θα μπορούν να το παρακολουθούν όλοι έτσι ώστε να εμπλουτίσουν την προσωπική τους βιβλιοθήκη»*. Η απόφαση της ερευνήτριας να μην υπάρξει τέτοιου είδους ενότητα, πάρθηκε γιατί δεν επιθυμούσε να επαναλάβει χαρακτηριστικά άλλων εκπαιδευτικών κοινοτήτων που υπάρχουν ήδη. Ακόμα ήθελε να εστιάσει στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών και στον προβληματισμό τους για τις πρακτικές που επιλέγουν και όχι σε «έτοιμες λύσεις» για εφαρμογή στην τάξη.

Επιπρόσθετα, η πιλοτική έρευνα συνέβαλε στο να διαπιστωθούν, αν υπάρχουν τυχόν προβλήματα στα ερωτηματολόγια. Η ερευνήτρια ύστερα από ανάλυση των απαντήσεων των χρηστών της πιλοτικής ομάδας αλλά και της συζήτησης, που είχε με κάθε μέλος ξεχωριστά, μετά το τέλος της διαδικασίας παρατήρησε, ότι οι εκπαιδευτικοί κατανόησαν τις ερωτήσεις και απάντησαν με ακρίβεια, χωρίς να διαπιστωθεί κάποια δυσκολία.

Ενότητα 2.4.: Μέθοδος ανάλυσης και Κωδικοποίηση δεδομένων

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε, στηρίχθηκε στην ποιοτική ανάλυση αλλά ωστόσο, έγινε και προσπάθεια ποσοτικοποίησης των δεδομένων, για να ομαδοποιηθούν κάποια αποτελέσματα και να κατηγοριοποιηθούν οι αναρτήσεις των εκπαιδευτικών αλλά και να διερευνηθεί η στάση τους στην κοινότητα. Στην κοινότητα συμμετείχαν 11 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δημοσίευσαν 188 σχόλια. Στα σχόλια των χρηστών έγινε ανάλυση περιεχομένου, μετατρέποντας το δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε μορφή ποσοτικών δεδομένων.

Η ανάλυση περιεχομένου αναφέρεται κυρίως σε τεκμήρια γραπτής λεκτικής επικοινωνίας. Έχει προταθεί και καθιερωθεί, ως μία εκ των καλύτερων τεχνικών έρευνας στους κόλπους των επιστημών του ανθρώπου, εφόσον αυτή στοχεύει στην *«αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας γραπτού ή προφορικού λόγου»*, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία [Landsheere G. D., 1979: 7, *οπ. αναφ.* (Τζάνη, 2005)]. Αυτό σημαίνει ότι: α) το κείμενο εξετάζεται στην ολότητά του και όχι επιλεκτικά, β) οι κατηγορίες που αποφασίστηκαν για την κατηγοριοποίηση των δεδομένων ορίζονται με σαφήνεια, έτσι ώστε να είναι δυνατή η επανάληψη και ο έλεγχος της διαδικασίας από άλλους ερευνητές και γ) χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο κείμενο ποσοτικοποιούνται, για να μπορέσει να διαπιστωθεί η σημασία που φέρουν στο ίδιο το κείμενο αλλά και σε σύγκριση με άλλα (Sellitiz, Wrightsman & Cook, 1975, *οπ. αναφ* στη Κυριαζή, 2011). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην αποτελεί αυτόνομη και ολοκληρωμένη μέθοδο ανάλυσης, αφού στη συνέχεια τα κωδικοποιημένα ποσοτικά στοιχεία θα υποβληθούν σε στατιστική επεξεργασία. Η στατιστική ανάλυση των κατηγοριών στη συνέχεια, αποσκοπεί στον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων.

Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου *«μελετώνται όλα τα στοιχεία κάθε μορφής επικοινωνίας»* (Βάμβουκας, 2010). Σύμφωνα με το δημιουργό της μεθόδου, Laswell H.D., στο κλασικό σχήμα κάθε επικοινωνίας υπάρχει ένας πομπός, που απευθύνει ένα μήνυμα σε έναν ή περισσότερους αποδέκτες (*ibid*). Μέσω αυτής της ανάλυσης μελετώνται τα στοιχεία της επικοινωνίας, τα οποία πρακτικώς συνοψίζονται στα ερωτήματα: *«ποιός, τί, σε ποιον, γιατί, πώς»* απευθύνει κάποιος ένα μήνυμα και ποιά αποτέλεσμα έχει αυτή η διαδικασία (Βάμβουκας, 2010).

Η ερευνήτρια στην παρούσα εργασία προσδιόρισε ως βασική μονάδα καταγραφής των δεδομένων, το συνολικό κείμενο- σχόλιο- απάντηση του εκπαιδευτικού είτε στο ερωτηματολόγιο, είτε στις αναρτήσεις του στην κοινότητα. Αυτή η μονάδα καταγραφής μπορεί να επιφέρει δυσκολίες, διότι μια απάντηση μπορεί συχνά να περιέχει πολλαπλές ιδέες, οι οποίες δυσκολεύουν τη σαφή κατάταξή τους σε συγκεκριμένη κατηγορία (Κυριαζή, 2011). Για να αποφευχθεί αυτό, όπως αναφέρθηκε, υπήρξε πιλοτική ομάδα για να βεβαιωθούν οι κατηγορίες που θα δημιουργηθούν στη συγκεκριμένη έρευνα. Ακόμα, για να θεωρηθεί αξιόπιστη η διαδικασία της κωδικοποίησης δεδομένων, πραγματοποιήθηκε ξανά απ' την αρχή μετά από ενάμιση μήνα από την ίδια την ερευνήτρια ανάλυση των σχολίων των εκπαιδευτικών, για να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματά της έρευνας, ενώ παράλληλα ορίστηκε ως τρίτος κριτής ερευνητής για την ταξινόμηση η ακαδημαϊκή της υπεύθυνη κα Σφυρόερα Μαρία. Ο ερευνητής κατά τη διαδικασία της κατηγοριοποίησης των απαντήσεων, θα πρέπει να ασχοληθεί με το έκδηλο περιεχόμενο του κειμένου, τα νοήματα τα οποία εκφράζονται άμεσα από τα σύμβολα που εμφανίζονται αλλά θα πρέπει και να ανακαλύψει το λανθάνον περιεχόμενο, προσδιορίζοντας τα βαθύτερα νοήματα του κειμένου (Κυριαζή, 2011).

Το είδος της ανάλυσης δεδομένων που επιλέχθηκε να υιοθετηθεί στην παρούσα εργασία ήταν η θεματική/ σημασιολογική ανάλυση. Συγκεκριμένα, η ανάλυση εστιάζεται σε έννοιες, νοήματα ή θέματα που ανακαλούνται αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης, συγκεντρώνοντας πληροφορίες για το αντικείμενο και το πώς αυτό γίνεται αντιληπτό από άτομα ή ομάδες (γνώμες, πεποιθήσεις, ερμηνείες που διατυπώνονται). Με αυτόν τον τρόπο γνωστοποιούνται στον ερευνητή τόσο τα αντικείμενα όσο και τα υποκείμενα που οδηγήθηκαν για να εκφραστούν με έναν συγκεκριμένο τρόπο για το αντικείμενο (Βάμβουκας, 2010).

Η ανάλυση των δεδομένων της κοινότητας, όπως αναφέρθηκε, έγινε σημασιολογικά και στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν, σύμφωνα με το πρότυπο που προτείνουν οι Deng και Yuen (2011) για κοινότητες ιστολογίων. Η επιλογή αυτού του μοντέλου έγινε για δύο λόγους, διότι α) έχει εγκριθεί και χρησιμοποιηθεί και από άλλους έγκυρους και σύγχρονους ερευνητές (Garza και Smith, 2015) και β) ήταν μια από τις λίγες κατηγοριοποιήσεις που εστίασαν εκτός από τη διαδικασία του σχολιασμού των χρηστών και στην ανάγνωση των αναρτήσεων. Οι Deng και Yuen (2011), πρότειναν ότι η στοχαστική διαδικασία μπορεί να ενεργοποιηθεί με τρεις

τρόπους, «γράφοντας, διαβάζοντας και σχολιάζοντας», ενώ ήταν εκείνοι που επισήμαναν την αξία του στοχαστικού διαλόγου σε μια κοινότητα. Όπως αναφέρθηκε λοιπόν και στο θεωρητικό πλαίσιο, οι ερευνητές (Deng & Yuen, 2011) πρότειναν τέσσερις άξονες: i. αυτό- έκφρασης (self- expression), ii. αναστοχασμού (self-reflection), iii. κοινωνικής αλληλεπίδρασης (social interaction) και iv. στοχαστικού διαλόγου (reflective dialogue). Ειδικότερα, οι κατηγορίες αυτές δε διαχωρίζονται μόνο βάσει της ατομικής και κοινοτικής διάστασης αλλά και σύμφωνα με την κοινωνική- ψυχολογική διάσταση έναντι της γνωστικής. Αυτό που παρατηρείται μέσα από τα δεδομένα και επιβεβαιώνεται και από τους ερευνητές είναι ότι οι τέσσερις πτυχές που αναφέρθηκαν παραπάνω δεν αλληλοαναιρούνται αλλά είναι διαλεκτικές. Αναλυτικότερα, η ερευνήτρια κωδικοποίησε τα δεδομένα, σύμφωνα με τη μελέτη των Deng και Yuen (2011). Παρακάτω, δίνεται ένας σύντομος ορισμός του περιεχομένου των κατηγοριών που αναφέρθηκαν και ένα παράδειγμα απ' τα δεδομένα της κοινότητας για να γίνει κατανοητός ο τρόπος που κωδικοποιήθηκαν.

Κατηγοριοποιήσεις των σχολίων στην Ενότητα Συζητήσεων στην κοινότητα

1. Αυτοέκφραση

Ο άξονας «Αυτοέκφραση» περιλαμβάνει την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων του ατόμου καθώς και τη λήψη ή την καταγραφή των εμπειριών του. Συνήθως τα σχόλια των χρηστών περιέχουν κάποιο από τα παρακάτω στοιχεία:

A. Εκφράσεις συναισθημάτων

με διαδικτυακές εκφράσεις συναισθήματος ή με τη χρήση περιγραφικών λέξεων, που υποδηλώνουν συναίσθημα («νιώθω ευτυχισμένος, λυπημένος» κ.τ.λ.), με ψηφιακά αυτοκόλλητα φατσούλες- emoticons, με την επαναλαμβανόμενη στίξη, είτε ακόμα και με την εμφανή κεφαλαιοποίηση.

Παράδειγμα Σχόλιο Γ8

«Τα τελευταία χρόνια ζούμε ακριβώς το ίδιο σκηνικό!!!! Νοιώθω πως είμαστε ένας παιδικός σταθμός, που προετοιμάζουμε τα παιδιά για το νηπιαγωγείο.....και την άλλη χρόνια, αντί να έχουμε μια "μαγιά" παιδιών.....μας φεύγουν και...φτου και από την αρχή!!!! Και φυσικά τα μεγαλόπνοα σχέδια των projects, από τις αναδόμενες ιδέες των παιδιών...πάνε βόλτα!»

Παράδειγμα Σχόλιο Δ5

«Εγώ έχω μια μαμά απο πέρισυ. Είχα το νήπιο της και φέτος έχω το αδερφάκι του, που είναι προνήπιο. Έχω και άλλες απο πέρισυ αλλά δε μου δημιουργούν πρόβλημα και δεν συγκρίνουν καθόλου τη φετινή με τη περσινή χρονιά. Η συγκεκριμένη είναι απο τους ανθρώπους που δεν πρέπει να δίνεις πολύ θάρρος. Συνεχώς κάνει άκυρα σχόλια το πρωί στην πόρτα της τάξης. Του τύπου αααα πέρισυ είχατε κάνει πιο πολλά, πέρισυ κάνατε αυτο και αυτο. Την άλλη μέρα άλλο άκυρο σχόλιο όπως ααααα βάλατε και φωτογραφίες πέρισυ δεν το κάνατε αυτό. Και χτές μου πέταξε και ένα σχόλιο που λίγο με προβλημάτισε. Μου λέει φέτος η στάση σας είναι πιο μαμαδίστικη. Είστε πιο γλυκιά, πιο ναζιάρια, πιο χαλαρή σε σχέση με πέρισυ. Πέρισυ δεν ήσασταν έτσι. Και έχω αρχίσει και θυμώνω....»

Παράδειγμα Σχόλιο Ι6

«Είναι η τρίτη χρονιά που έχω το συγκεκριμένο παιδί αφού φέτος κάνει επαναφοίτηση. Έχοντας εργαστεί και σε τμήμα ένταξης και σε ειδικό σχολείο αντιλαμβάνομαι τις δυσκολίες αποδοχής της κατάστασης. Στην συγκεκριμένη όμως περίπτωση άλλα συμφωνούμε και άλλα γίνονται. Είναι σαν να θέλουν οι ίδιοι οι γονείς να μπλοκάρουν την εξέλιξη του παιδιού. Δεν ξέρω....μου βγαίνει απογοήτευση και κούραση.»

B. Κοινωνικές νύξεις

Με ερωτήσεις βοήθειας, εκφράσεις εκτίμησης, χαιρετισμούς και με χρήση προσωπικών αντωνυμιών.

Παράδειγμα Σχόλιο Α1

«Καλημέρα σας! Διαβάζοντας τις αναρτήσεις σας έρχονται σκηνές στο μυαλό μου από τη φετινή χρονιά με παιδιά κρεμασμένα πάνω στους γονείς τους να κλαίνε και τη δική μου ψυχολογία με συνεχείς διακυμάνσεις...!!»

Παράδειγμα Σχόλιο Δ18

«Νομίζω θα μου λείψει αυτό το παρεάκι από την νέα χρονιά»

Γ. Πολυτροπικές εκφράσεις

Υποστήριξη προσωπικών εμπειριών και πρακτικών με οπτικοακουστικό υλικό. Ακόμα, μπορεί να περιλαμβάνει εικόνες σχολικών εγκαταστάσεων, μαθητών ή και σχολικής ζωής.

Παράδειγμα Σχόλιο Ε6

«Μόλις ολοκληρώσαμε τις εργασίες της πρώτης διεθνικής συνάντησης που έγινε στην Αθήνα, μεταξύ των χωρών που συνεργαζόμαστε στο Erasmus+ Παρόλο που η κούραση είναι μεγάλη, η ικανοποίηση είναι ακόμα μεγαλύτερη γιατί καταφέραμε να οργανώσουμε τις δράσεις αυτής της χρονιάς και να τις

εντάζουμε στους στόχους του προγράμματος. Σας στέλνω ένα video που παρουσιάζει κάποιες από τις δράσεις του τριημέρου και την πρώτη επαφή των ευρωπαϊκών σχολείων με την ελληνική κουλτούρα».

2. *Αναστοχασμός*

Ο άξονας «Αναστοχασμός» ασχολείται πέρα από την απλή καταγραφή εμπειριών και γεγονότων και με ένα γνωστικό επίπεδο ερμηνειών αυτών των εμπειριών. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τον έντονο προβληματισμό των εκπαιδευτικών, την αναθεώρηση των πρακτικών αλλά και την αιτιολόγηση των νέων τους επιλογών.

Παράδειγμα Σχόλιο A32

«...μια που η εξατομίκευση δεν είναι πάντα διαφοροποίηση αλλά συχνά είναι διάκριση." Υπέρμαχος της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής όσο και όποτε μπορεί να γίνεται, αλλά να κάτι που βρήκα μπροστά μου και δεν το είχα σκεφτεί μέχρι τώρα. Η μαθήτριά μου έχει αρχίσει να αρνείται να ασχοληθεί με κάτι διαφορετικό από τα άλλα παιδιά-ακόμα και αν βλέπει πως αυτό που κάνει είναι μία δραστηριότητα ίδια με κάποιους -λίγους- άλλους. Γιατί καταλαβαίνει τη διαφοροποίησή της από τους δικούς της φίλους. Γιατί η ίδια δε νιώθει να υπολείπεται σε κάτι από τους άλλους, άρα δε βρίσκει και το λόγο να κάνει διαφορετικά πράγματα. Συνήθως προσπαθούμε να εντάξουμε στην ομάδα παιδιά που νιώθουν περιθωριοποιημένα, μειονεκτικά, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες για να νιώσουν εξίσου ικανά και ενταγμένα με τα υπόλοιπα. Και οι πράξεις μου στην προκειμένη προκαλούν το αντίθετο. Στο βωμό της καλλιέργειας των δεξιοτήτων -όχι κοινωνικών- θυσίαζα τη δυναμικότητα, τον αυθορμητισμό και την κοινωνικότητα του παιδιού αυτού. Και δεν είναι τόσο η φράση αυτή της κας Σφυρόερα που με προβλημάτισε, όσο η έκφραση του παιδιού. Μέχρι τα 67 θα αναθεωρήσω πολλές φορές ακόμα!»

Παράδειγμα Σχόλιο Γ11

«Για να είμαι ειλικρινής, είμαι από τις νηπιαγωγούς, που έχω ένα μπούσουλα και μια θεματολογία - για τους λόγους που προαναφέρθηκαν -, ωστόσο κάποιες φορές αφήνομαι στη συζήτηση και στις σκέψεις των παιδιών να με καθοδηγήσουν. Όταν γίνεται αυτό, πραγματικά σχεδόν πάντα, υπάρχει θετική έκβαση και συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα και τα αποτελέσματα είναι εντυπωσιακά! προχτές για παράδειγμα, ύστερα από μια ελεύθερη συζήτηση και καταγισμό ερωτήσεων ...προέκυψε ένα θέμα που ποτέ μέχρι τώρα δεν είχα καταπιαστεί με αυτό. Τα παιδιά κατενθουσιάστηκαν και εγώ υποσχέθηκα στον εαυτό μου, πως θα το κάνω πιο συχνά! Θέλει διάθεση από μέρους μας, να αλλάξουμε τη νοοτροπία μας ...όσο ζούμε άλλωστε μαθαίνουμε!»

Παράδειγμα Σχόλιο Δ21

«Είδα πρίν λίγο ένα βιντεάκι μίας Χριστουγεννιάτικης γιορτής παιδικού σταθμού. Έμοιαζαν με στενοχωρημένα παπαγαλάκια που τα πίεζαν να πούν ένα ποίημα απο το οποίο δεν καταλάβαιναν καν τι έλεγε.1000 πρόβες και

τελικά καμια ουσία με το πνεύμα των Χριστουγέννων να κοπανιέται βάνουσα. Νηπιαγωγοί πτώμα, τα νεύρα στα κάγκελα όταν το παπαγαλάκι σου δεν υπακούει γιατί ξεχνάς ότι είναι 2 με 4 αλλά πρέπει να βγεί η καταραμένη γιορτή. Για ποιόν; Μα για να ακούσει ο γονιός το ποίημα. Πέφτω και εγώ σε αυτή τη λούμπα κάθε χρονιά. Ίσως είναι ώρα να εκπαιδεύσουμε όλοι τους γονείς σε κάτι πιο εναλλακτικό, παιδαγωγικό και ευχάριστο. Υπάρχουν πολλά προγράμματα που κυκλοφορούν όπου έρχονται στο Σχολείο και αναλαμβάνουν αυτά τη γιορτή κάποια απο ότι μου έχουν πεί είναι αξιόλογα. Εκεί όμως μπαίνει η δική μου ανασφάλεια και φοβάμαι μη κατηγορηθώ για τεμπελιά, αχρηστία κτλ * Δε μπορούσε να τη κάνει μόνη της τη γιορτή; θα μπορούσαν να πούν. Δε την έχω βρεί ακόμα τη λύση... Εύχομαι του χρόνου να την έχω βρεί!»

Παράδειγμα Σχόλιο I18

« (...) Παρότι εξήγησα, ότι ο καθένας μπορεί να διαβάσει Ένα κείμενο όπως θέλει και να δημιουργήσει ένα δικό του με ποικίλους τρόπους..το παράπονο έμεινε.

Το γεγονός αυτό με έκανε να σκεφτώ...ότι στη πρώτη περίπτωση παρότι επρόκειτο για αναπαραγωγή..αξιολογήθηκε από τα παιδιά ως σωστή...ενώ στη δεύτερη περίπτωση παρότι επρόκειτο για προσωπική αφήγηση με σύνθεση στοιχείων, φαντασία, κριτική σκέψη κτλ...αξιολογήθηκε ως λάθος!" Πίστευα ότι το πλαίσιο της τάξης ενίσχυε την φαντασία και την προσωπική έκφραση, αλλά μετά από αυτό το σχόλιο άρχισα να αναρωτιέμαι μήπως τελικά λειτουργώ βόλυντα"και δεν το αντιλαμβάνομαι.»

3. Κοινωνική Αλληλεπίδραση

Ο άξονας «κοινωνική αλληλεπίδραση» αναφέρεται στην κοινωνικο-συναισθηματική αλληλεπίδραση με στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής παρουσίας. Πολλές φορές οι χρήστες μπορούν να παρέχουν σε άλλους εκπαιδευτικούς συναισθηματική, αξιολογική ή ενημερωτική υποστήριξη.

Ειδικότερα:

A. Συναισθηματική υποστήριξη

Παροχή ενσυναίσθησης, φροντίδας, ανησυχίας ή εμπιστοσύνης.

Παράδειγμα Σχόλιο Ia11

«Πραγματικά κι εγώ γέλασα με όλα αυτά. Χαίρομαι που όλες κι έχουμε κοινά βιώματα.»

Παράδειγμα Σχόλιο Γ7

«Καταλαβαίνω την απογοήτευση σου και συμφωνώ με τη Βα. Έχοντας το παιδί 3 χρόνια, σίγουρα θα το γνωρίζεις λίγο καλύτερα. Αξιοποίησε λοιπόν, τις πρότερες γνώσεις σου και δούλεψε με το παιδί στα πλαίσια της τάξης! καλή δύναμη!»

B. Αξιολογική υποστήριξη

Παροχή επιβεβαίωσης, ανατροφοδότησης ή ύπαρξης κοινωνικής σύγκρισης.

Παράδειγμα Σχόλιο A2

«Η σκέψη σου @mb να εμπλακούν οι γονείς καλλιεργώντας μία θετική εικόνα του παιδιού για το σχολείο μου φαίνεται πολύ σωστή, και ίσως αποτελέσει καταλυτικό παραγοντα από τη στιγμή που το παιδί είναι τόσο προκολλημένο στους δικούς του.»

Παράδειγμα Σχόλιο A9

«Όπως αναφέρει και η Ρένα, αν καταφέρνουμε κάποια παιδιά να ακούσουν, να προβληματιστούν, να ρωτήσουν, ίσως και να μπουν στη διαδικασία να αμφισβητήσουν όσα τους λέμε στην τάξη, τότε ίσως μελλοντικά αλλάξουν κάποια πράγματα, προς το καλύτερο αυτή τη φορά.»

Παράδειγμα Σχόλιο A15

«mb έχεις δίκιο, φαντάζομαι πως κάπως έτσι θα βγει, γιατί διαφορετικά δεν έχει νόημα, δε θα είναι από τα παιδιά. Ήδη έχουμε φτιάξει ένα memory με σημαίες και το κλασσικό φιδάκι με τους κανόνες της τάξης, αλλά αυτά τα παιχνίδια υπάρχουν ήδη. Μάλλον, λοιπόν, προς την κατεύθυνση που δίνεις κ εσύ θα κινηθούμε...»

Γ. Ενημερωτική υποστήριξη

Παροχή συμβουλών, προτάσεων ή πληροφοριών για την επίλυση προβλήματος.

Παράδειγμα Σχόλιο A5

«Καλημέρα! Προφανώς τα δύο αυτά παιδιά στα οποία αναφέρεσαι λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο και στο σπίτι τους, άνευ ορίων. Αρχικά, εξήγησε στους γονείς σε τι ακριβώς δυσκολεύονται και πόσο ικανά είναι να λειτουργήσουν αυτόνομα, συνθήκη την οποία πρέπει και οι ίδιοι να καλλιεργήσουν και να τα προτρέπουν προς αυτήν την κατεύθυνση και στο σπίτι. Τόνισέ τους όσο γίνεται πως αυτό θα λειτουργήσει θετικά κυρίως για τα παιδιά, αλλά και για τους ίδιους. Ταυτόχρονα, επανέλαβέ τους το πλαίσιο του νηπιαγωγείου, και πως παρά το γεγονός πως είναι προνήπια, σταδιακά πρέπει να λειτουργήσουν υπό συγκεκριμένους κανόνες και με το ρυθμό που κινείται η ομάδα. Όσον αφορά το γεγονός πως δεν κάνουν τίποτα, αν η συμπεριφορά τους είναι αντιδραστική, προσπάθησε να εντοπίσεις αν οφείλεται στην έλλειψη ορίων, όπου εκεί το χειρίζεσαι ανάλογα και με σταθερότητα στη δική σου θέση απέναντί τους, ή εάν δεν έχουν στην παρούσα φάση τις δεξιότητες να κάνουν όσα τα παιδιά της υπόλοιπης ομάδας. Στη δεύτερη περίπτωση, ίσως πρέπει να ακολουθήσεις μία περισσότερο εξατομικευμένη διδασκαλία, ώστε να ολοκληρώνουν τη δραστηριότητα, να νιώθουν ικανοποίηση και ταυτόχρονα να δέχονται και την επιβράβευση της δασκάλας τους.»

Παράδειγμα Σχόλιο B14

«Πολύ ενδιαφέρον το πρόγραμμα, που θα τρέξεις με τα επιτραπέζια της τάξης. Μπορείται να φτιάξετε παζλ με πλαστικοποιημένες ζωγραφιές των παιδιών,

ατομικές ή και ομαδικές. Επίσης ένα επιτραπέζιο που πάντα κάνω στο τέλος της χρονιάς είναι το γνωστό Ψάρεμα," με πλαστικοποιημένα ψαράκια με συνδετήρα και καλάμι με μαγνήτη. Τα παιδιά ενθουσιάζονται με αυτό το παιχνίδι. Πολύ θα με ενδιέφερε να μας ενημερώσεις, πως πήγε...»

Παράδειγμα Σχόλιο Δ13

«Θεωρώ ό,τι πρέπει να τους καλέσεις προσωπικά σε συνάντηση ώστε να μην κατηγορηθείς στο τέλος πώς δεν τους είχες ενημερώσει. Επίσης να καταγράψεις κάθε σου κίνηση στο ημερολόγιο σχολικής ζωής. Κάνεις καλή δουλειά μην αφήσεις κανέναν να σε απαξιώσει. Εσύ έχεις τις γνώσεις που οι άλλοι δεν τις έχουν.»

Παράδειγμα Σχόλιο Θ10

«@pen18 Μερικές φορές είναι λειτουργικό, όταν έχει προηγηθεί συμπεριφορά επιθετική από την πλευρά του, να το συζητήσεις στην ολομέλεια πολύ άμεσα και να προτείνουν λύσεις τα παιδιά. Δηλαδή, αν ανοίξεις το συναίσθημα στην ομάδα - μαζί με το συμβόλαιο - θα αναποκριθούν τα παιδιά και θα ακούσει και μόνος του τι προκαλεί στους άλλους με τη συμπεριφορά του. Ερωτήσεις όπως 'Τι νιώθεις αν κάποιος σου μιλήσει άγρια ή σου φωνάζει;' ή 'τι μπορούμε να κάνουμε α) για να θυμίζουμε στον Χ τις συμφωνίες μας β) για να φεύγει γρήγορα ο θυμός και να μη χαλάει το παιχνίδι μας;' στον ίδιο και στην ομάδα κάνουν τα παιδιά να εκτονώνουν το συναίσθημα τους λεκτικά και ταυτόχρονα προτείνουν λύσεις. Δε θα ξεχάσω πέρσι σε αντίστοιχες ερωτήσεις ένα παιδί πρότεινε 'να τον αγκαλιάζουμε!' όταν ρώτησα πώς μπορεί να φύγει ο θυμός. Το παιδί που εμφανιζόταν ως 'νταής' χαμογέλασε και το δέχτηκε. Δεν ξέρω.... Κάθε τάξη είναι τόσο διαφορετική!!! Δεν υπάρχουν συνταγές!»

4. Στοχαστικός Διάλογος

Ο άξονας «Στοχαστικός διάλογος» περιλαμβάνει προβληματισμούς, οι οποίοι έχουν σκοπό όχι μόνο την κατάθεση αναστοχαστικών εμπειριών αλλά και τον προβληματισμό των χρηστών, με σκοπό τη δημιουργία μιας «κριτικής» συζήτησης, παρέχοντας μια γνωστική προσέγγιση στην κοινότητα μάθησης.

Παράδειγμα Σχόλιο Α29

«Είχα ένα τέτοιο προνήπιο πριν κάποια χρόνια, το οποίο στη 1η δημοτικού διάβαζε εξωσχολικό βιβλίο 80 σελίδων. Αρχικά, είναι μία καλή ευκαιρία να προσεγγίσεις κάποια θέματα που 'ρέχεις"συνήθως με διαφορετικό τρόπο. Θα ανανεώσει κ εσένα. Όσο κ αν σου λέει πως βαριέται, σίγουρα δεν έχει αναπτύξει όλες τις περιοχές, γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές. Εστίασε σε αυτές και σχεδίασε δραστηριότητες που θα του καλλιεργήσουν αυτούς τους τομείς. Η δήλωσή του μπορεί να γίνεται με πρόθεση να δείξει την 'νωτερότητά' του απέναντι στους άλλους, γιατί ίσως νιώθει αποκομμένο από την ομάδα, μοναξιά, ανασφάλεια, οτιδήποτε. Δεν είμαστε ψυχολόγοι, αλλά σε αυτήν την

ηλικία η αποδοχή από το σύνολο, ή έστω ένα μέρος των συμμαθητών- είναι το σημαντικότερο πράγμα. Αυτό είναι το σχολείο για τα παιδιά, η ομάδα. Μήπως πρέπει να παρατηρήσεις τη σχέση του με τα άλλα παιδιά και τους τομείς τους οποίους χρειάζεται να καλλιεργήσει; Σίγουρα δε θα είναι η γλώσσα :-). Και σίγουρα να μη νιώθεις απογοητευμένη. Δεν είναι πάντα κάτι που εμείς κάνουμε λάθος. Αντιμετώπισέ το ως πρόκληση να βρεις τι θα ιντριγκάρει το ενδιαφέρον του.»

Παράδειγμα Σχόλιο Ε3

«(...) Οι γονείς μπορούν να αντιληφθούν, εφόσον αντιμετωπίζονται ως μέτοχοι της εκπαίδευσης των παιδιών τους. Τι καλύτερο από το να τους εμπλέξεις ενεργά σε δραστηριότητες για να έρθουν σε επαφή με την κοινωνική διάσταση του λόγου, όπως την ορίζουμε και την υποστηρίζουμε στο Νηπιαγωγείο.»

Παράδειγμα Σχόλιο Στ3

«Διαβάζοντας όλους τους προβληματισμούς αναρωτιέμαι γιατί κάποιος πρέπει να μιλήσει και να οργανώσει δραστηριότητες !!! για την αποταμίευση στο νηπιαγωγείο και γενικότερα ίσως? Αν θυμάμαι καλά ξεκίνησε να γιορτάζεται σε ανάμνηση της ίδρυσης του Διεθνούς Ινστιτούτου Ταχυδρομικών Ταμειοτηρίων, που έγινε στο Μιλάνο στις 31 Οκτωβρίου 1924.!!! υποθέτω για τους τότε κοινωνικοοικονομικούς -πολιτικούς λόγους.»

Παράδειγμα Σχόλιο Ι5

«Συχνά είμαστε οι πρώτες, εφόσον πρόκειται για προνήπια, που εντοπίζουμε δυσκολίες σε ένα παιδί. Επίσης είμαστε στη διάθεση των γονέων για να καθοδηγήσουμε σε αρμόδιες υπηρεσίες και φορείς, να σχεδιάσουμε και να εφαρμόσουμε κοινές πρακτικές κτλ. Το γεγονός ότι οι γονείς, αρκετές φορές, αρνούνται να συνεργαστούν και εφαρμόζουν μονομερώς, όσα έχετε συμφωνήσει, γιατί αδυνατούν να ξεβουλευτούν...με ξεπερνάει και πλέον με θυμώνει. Ναι μεν καταλαβαίνω τις δυσκολίες αποδοχής της κατάστασης αλλά ο χρόνος που περνά μέχρι να συνεργαστούν είναι πραγματικά κρίσιμος για το παιδί. Θεωρώ ότι ο εντοπισμός μιας δυσκολίας στο παιδί συχνά συγχέεται με την άσκηση κριτικής στο οικογενειακό πλαίσιο από έναν εξωτερικό παρατηρητή, όπως είναι ο εκπαιδευτικός. Πώς και πότε μπορούμε να ξεφύγουμε από αυτή την αντίληψη και να συνεργαστούμε έμμεσα και αποδοτικά προς όφελος του παιδιού;»

Κατηγοριοποιήσεις των σχολίων στην Ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο στην κοινότητα

Στην ενότητα «Ψηφιακό ημερολόγιο», οι χρήστες μπορούσαν μόνο να δημοσιεύσουν, αλλά όχι να σχολιάσουν/ αλληλεπιδράσουν με τις αναρτήσεις άλλων χρηστών, με αποτέλεσμα οι κωδικοποιήσεις των κοινοποιήσεών τους να περιοριστούν σε δύο κατηγορίες «Αυτοέκφρασης» και «Αναστοχασμού». Τα κριτήρια αυτών των κατηγοριών είναι παρόμοια με αυτά που αναλύθηκαν παραπάνω.

1. Αυτοέκφραση

Στον άξονα αυτό, οι χρήστες παρουσιάζουν σκέψεις και συναισθήματα καθώς και εμπειρίες τους από τη σχολική τους καθημερινότητα. Συνήθως τα σχόλια των χρηστών περιέχουν περιγραφικές λέξεις, που υποδηλώνουν συναισθήματα, ψηφιακά αυτοκόλλητα, επαναλαμβανόμενη στίξη, εμφανή κεφαλαιοποίηση και πιθανόν οπτικοακουστικό υλικό.

Παράδειγμα Σχόλιο B22- Τίτλος: Συμπεριφορές παιδιών

«Τα περισσότερα παιδιά έχουν ενταχθεί ικανοποιητικά στην ομάδα και ακολουθούν τους κανόνες της τάξης. Επόμενος στόχος μου είναι να ενταχθούν και κάποιοι που ακόμα δυσκολεύονται...»

Παράδειγμα Σχόλιο Γ24- Τίτλος: Μεγάλη ομάδα προνηπίων

«φέτος και εγω έχω μεγάλη ανομοιογένεια στην ομάδα μου, καθώς υπάρχουν πολλά προνήπια και αρκετά δίγλωσσα παιδάκια! προσπαθώ καθημερινά να βρίσκω τις ισορροπίες....! νοιώθω ότι ενα μεγάλο ποσοστό νηπίων "αδικείται"...!!!»

Παράδειγμα Σχόλιο Γ25- Τίτλος: Ομαδικά παιχνίδια

«Φέτος, έχουμε θεσπίσει με τη συνάδελφο του διπλανού πρωινού τμήματος, κάθε Παρασκευή - καιρού επιτρέποντος- στα πλαίσια των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, να βγαίνουμε στην αυλή και να παίζουμε ομαδικά παιχνίδια της αυλής! αυτό είναι κάτι που μας "δένει"σαν ομάδα, τα παιδιά το διασκεδάζουν και το περιμένουμε όλοι πώς και πώς!!!!»

Παράδειγμα Σχόλιο Γ29- Τίτλος: Μικροί συγγραφείς

«Με αφορμή την έναρξη της δανειστικής βιβλιοθήκης, σήμερα για πρώτη φορά - παρά το μεγάλο αριθμό των προ νηπίων- φτιάξαμε στην παρεούλα το πρώτο μας παραμύθι!!! Το εικονογράφησαν κιάλας και όλοι νοιώσαμε μια ικανοποίηση και περηφάνεια καθώς το παρουσιάσαμε στην τάξη μας! Μου ζήτησαν να γράψουμε και άλλα, λέγοντάς μου "Κυρία... έχουμε πολλές ιδέες και μεγάλη φαντασία!»

2. Αναστοχασμός

Όσον αφορά τον άξονα «Αναστοχασμός», οι χρήστες καταγράφουν γεγονότα που τους προβληματίζουν, επισημαίνοντας συνήθως το λόγο που αναθεωρούν πρακτικές και αιτιολογώντας μια νέα τους επιλογή σε κάποια παιδαγωγική πρακτική.

Παράδειγμα Σχόλιο A36- Τίτλος: Πφφφ....

«Μία μέρα τέλεια... Μία μέρα στο μηδέν... Εναλλάξ με πάνε τα παιδιά... Ξέρω τι με δυσκολεύει στην ομάδα: πολλά παιδιά, αρκετά δεν καταλαβαίνουν τα ελληνικά. Αλλά μέχρι εκεί. Ξέρω πως είναι πολλές και διαφορετικές οι ανάγκες των παιδιών, αλλά δεν είναι δύσκολη ομάδα, δεν υπάρχουν ακραίες ή δύσκολες συμπεριφορές από μέρους τους. Προσπαθώ να εντοπίσω τα σημεία στα οποία κάνω εγώ λάθος. Πολύ αυστηρή; Πολύ απαιτητική; Ψάχνω εγώ τι πρέπει να αλλάξω, αποκαρδιωμένη μέρα παρά μέρα.

Κάθε χρόνο ξεχνάω πώς είναι η έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς...»

Παράδειγμα Σχόλιο I28- Τίτλος: Ανισότητες

«Οι γονείς φέτος προσφέρθηκαν να αγοράσουν καινούριες μοκέτες γιατί οι προηγούμενες είχαν σχεδόν καταστραφεί. Προκειμένου να τις διατηρήσουμε συμφωνήσαμε φέτος να κυκλοφορούμε με παντοφλάκια μέσα στο χώρο της αίθουσας. Από την προηγούμενη εβδομάδα σχεδόν όλα τα παιδιά είχαν φέρει τα παντοφλάκια, παίξαμε διάφορα παιχνίδια με τα ζευγάρια και τα μεγέθη κτλ και σήμερα ξεκινήσαμε να τα φοράμε. Κάποιοι όπως ήταν αναμενόμενο τα ξέχασαν και κυκλοφορούσαν με κάλτσες. Ο.Κ όμως δεν ήθελε καθόλου να βγάλει τα παπούτσια του και διαπίστωσα ότι όχι μόνο δεν φόραγε κάλτσες, το παντελόνι του ήταν μικρό και φόραγε ένα λεπτό καλοκαιρινό μπλουζάκι με ένα λεπτό ζακετάκι. Οι υπόλοιποι έλεγαν ότι όλοι πρέπει να κυκλοφορούμε χωρίς παπούτσια, αφού το ψηφίσαμε και το συμφωνήσαμε, ο ίδιος ήταν σε πολύ δύσκολη θέση...και εγώ δεν ήξερα πως να το χειριστώ. Αύριο θα πάω "εφοδιασμένη"(με κάλτσες και παντόφλες)...αλλά για μια ακόμη φορά αναρωτήθηκα γιατί να υπάρχουν αυτές οι ανισότητες και γιατί εγώ ως εκπαιδευτικός δεν το σκέφτηκα εγκαίρως ώστε να μην έρθει κανείς σε δύσκολη θέση.»

Ύστερα από την κωδικοποίηση των δεδομένων- σχολίων των χρηστών, κατά τη διαδικασία της ανάλυσης των προφίλ των εκπαιδευτικών, θα γίνει μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης του τρόπου με τον οποίο οι χρήστες συμμετείχαν στην κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υιοθετήσουν όποιο ρόλο θέλουν ενώ ανά διαστήματα μπορούν να αλλάξουν ρόλο, ανάλογα με το ενδιαφέρον τους και τη συμμετοχή τους στην ομάδα.

Η κατηγοριοποίηση θα ταξινομήσει τους χρήστες με τα εξής χαρακτηριστικά:

Μέλη κοινότητας:

1. Χρήστες Παρατηρητές: Εγγεγραμμένοι χρήστες, οι οποίοι επισκέπτονται διάφορα μέρη του ιστοτόπου, βλέπουν τα σχόλια των άλλων μελών, αλλά επιλέγουν να μη δημοσιεύουν στην πλατφόρμα.
2. Ενεργοί Χρήστες: Χρήστες, οι οποίοι εκτός από το να διαβάζουν τα σχόλια των άλλων χρηστών, συμμετέχουν σε συζητήσεις με τα άλλα μέλη.
3. Συνεισφέροντες Χρήστες: Χρήστες, οι οποίοι μοιράζονται εμπειρίες της σχολικής τους καθημερινότητας στην κοινότητα και δημοσιεύουν τους προβληματισμούς τους στα άλλα μέλη.

Στην επόμενη ενότητα γίνεται εκτενέστερη ανάλυση των δεδομένων, σύμφωνα με τη κατηγοριοποίηση που αναφέρθηκε στην παρούσα ενότητα.

Κεφάλαιο 3

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ενότητα 3.1. : Εισαγωγή

Τα κύρια δεδομένα της παρούσας μελέτης ήταν οι αναρτήσεις των εκπαιδευτικών στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» για τρεις μήνες που παρέμεινε ανοιχτή στους χρήστες και τα δύο ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι ίδιοι πριν και μετά τη διαδικασία της έρευνας. Για το λόγο αυτό, η ανάλυση των δεδομένων έγινε σε δύο επίπεδα, με σκοπό την εύρεση ασφαλέστερων αποτελεσμάτων.

Η πρώτη μορφή ανάλυσης, η οριζόντια, ανέλυσε τον κάθε εκπαιδευτικό- χρήστη ξεχωριστά, ως μονάδα. Η ερευνήτρια συγκέντρωσε τα δεδομένα του κάθε χρήστη ξεχωριστά, τόσο από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια, όσο και από τις δημοσιεύσεις του στην κοινότητα, «σκιαγραφώντας» έτσι ένα προφίλ για κάθε εκπαιδευτικό. Ειδικότερα, οι αναρτήσεις του κάθε εκπαιδευτικού στην κοινότητα κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν σύμφωνα με τους άξονες που είχαν οριστεί στη μεθοδολογία και στο θεωρητικό πλαίσιο βάσει των ερευνητών Deng & Yuen (2011). Η διαδικασία αυτή ήταν χρονοβόρα και δύσκολη. Πρώτα η ερευνήτρια διάβαζε ξεχωριστά την κάθε απάντηση και στη συνέχεια αποφάσιζε σε ποια κατηγορία θα την τοποθετήσει. Παράλληλα γινόταν και ημερολογιακή καταγραφή των σχολίων των εκπαιδευτικών. Στο τέλος οι κατηγορίες μπορούσαν να συγκριθούν ποσοτικά και να συσχετιστούν τα αποτελέσματα. Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων έγινε ανάλογα με το περιεχόμενο της κάθε απάντησης, ερμηνεύοντας μεταφορικές φράσεις ή φορτισμένες εκφράσεις και επισημαίνοντας τη συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων θεμάτων. Ένας αντίλογος του συγκεκριμένου τρόπου κατηγοριοποίησης αναφέρει, ότι η κατάταξη των απαντήσεων έγινε με υποκειμενικά κριτήρια, αφού βασίστηκε σε σημασιολογικού τύπου ερμηνείες. Για να αποφθεχθεί οποιοδήποτε σφάλμα, ο τρόπος κατηγοριοποίησης ελέγχθηκε και από ξεχωριστό ερευνητή την ακαδημαϊκό κα Σφυρόερα.

Έπειτα, έγινε σύγκριση των ερωτηματολογίων του χρήστη σε συνδυασμό με τη στάση που είχε επιλέξει να παρουσιάσει στη διαδικτυακή κοινότητα. Η διαδικασία αυτή συνέβαλε στο να αποκτήσει η ερευνητική ομάδα μια γενική εικόνα για τη στάση των χρηστών- εκπαιδευτικών στην κοινότητα, αλλά και για το είδος των σχολίων που αυτοί κοινοποιούν. Η συγκέντρωση των έντεκα προφίλ των εκπαιδευτικών βοήθησε στην προσπάθεια ομαδοποίησης και δημιουργία μιας τάσης των επιλογών των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, η ερευνήτρια

προχώρησε σε μια διεξοδική τόσο ανάγνωση όσο και επιμέλειά τους. Η επιμέλεια των ερωτηματολογίων πέρα από την εξάλειψη τυχόν τυπογραφικών λαθών των απαντώντων, είχε ως στόχο την επισήμανση και την εξάλειψη σημασιολογικών λαθών. Έτσι, σύμφωνα με τα κριτήρια των Moser και Kalton (1977, όπ. αναφ. στους Cohen et al., 2008) έγινε προσπάθεια μια σωστής επιμέλειας, ως προς την *πληρότητα*, την *ακρίβεια* και την *ομοιομορφία*. Συγκεκριμένα έγινε έλεγχος, για να βεβαιωθεί ότι έχει δοθεί μια απάντηση σε κάθε ερώτηση και ότι όλες έχουν απαντηθεί με ακρίβεια. Η οριζόντια ανάλυση θα παρουσιαστεί αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο 3.2.

Στο επόμενο στάδιο, η ερευνήτρια ανέλυσε τα δεδομένα με μια πιο συγκεντρωτική οπτική. Υλοποιήθηκε μια κάθετη ανάλυση κατά την οποία τα σχόλια των χρηστών συγκεντρώθηκαν και ταξινομήθηκαν ημερολογιακά. Ακόμα, οι συζητήσεις των εκπαιδευτικών ομαδοποιήθηκαν σε γενικότερους θεματικούς άξονες για να αξιολογηθεί το είδος των συζητήσεων που έχει ανταπόκριση στους εκπαιδευτικούς, αλλά και ποια θέματα προσφέρουν την ανάπτυξη στοχαστικών σχολίων. Επιπλέον τα προφίλ των εκπαιδευτικών από την οριζόντια ανάλυση συλλέχθηκαν για να παρατηρηθεί η οποιαδήποτε τάση των επιλογών των εκπαιδευτικών. Η παραπάνω ανάλυση επεξεργάζεται στην ενότητα 3.3.

Ενότητα 3.2. : Οριζόντια Ανάλυση- Κατηγοριοποίηση δεδομένων ανά προφίλ Εκπαιδευτικού

Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια κωδικοποίησης των αναρτήσεων των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που ορίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο (Deng & Yuen, 2011). Παρατηρήθηκε ότι τα σχόλια δεν μπορούσαν να ταξινομηθούν σε μια κατηγορία, καθώς οι ερευνητές (Deng & Yuen, 2011), τονίζουν ότι οι άξονες αυτοί αλληλοσυμπληρώνονται πολλές φορές. Συνεπώς, πολλά σχόλια έχουν συμπεριληφθεί σε παραπάνω από μία κατηγορίες. Να σημειωθεί, ότι τα σχόλια των εκπαιδευτικών της κοινότητας παραθέτονται αυτούσια στην εργασία. Η ερευνήτρια διόρθωσε μόνο τυπογραφικά και ορθογραφικά λάθη.

3.2.1. Εκπαιδευτικός Α΄

Προσωπικά Στοιχεία

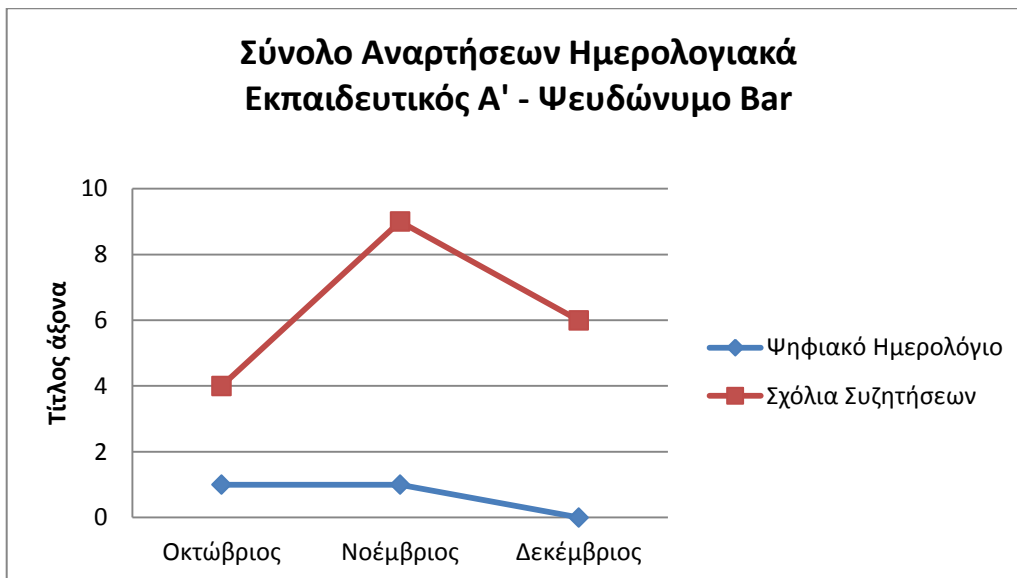
Ηλικία: 30-39	Δημόσιο Σχολείο
Φύλο: Γυναίκα	Ακολουθεί το Νέο Σχολείο (2007, 2011)
Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας: 11-15	Επιμόρφωση Τ.Π.Ε.- Β΄ Επίπεδο
A.E.I.	Ψευδώνυμο: Bar

Η εκπαιδευτικός Α΄ με το ψευδώνυμο “Bar”, ήταν ένα από τα ενεργά μέλη της έρευνας. Συμπλήρωσε και ολοκλήρωσε τα ερωτηματολόγια σε σύντομο χρονικό διάστημα, αλλά και κατείχε σημαντικό ρόλο στην κοινότητα.

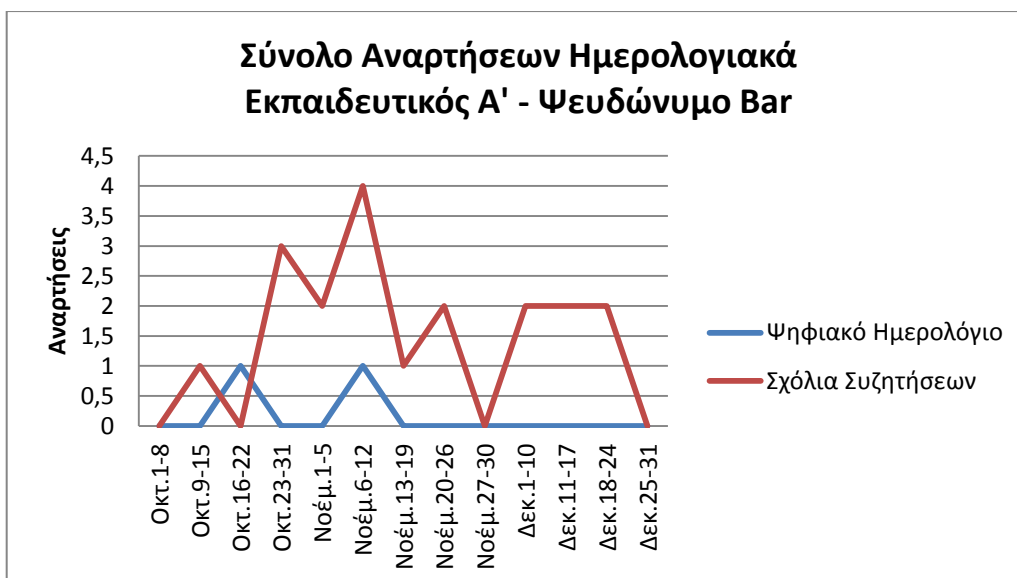
Συμμετοχή στην κοινότητα

Η εκπαιδευτικός Α΄ έγραψε συνολικά 21 φορές στην κοινότητα Εκπαιδευτικό Στέκι στους 3 μήνες της έρευνας. Απ΄ αυτές δύο φορές έγραψε στην ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο, ενώ δύο φορές δημοσίευσε ανάρτηση στην ενότητα Συζητήσεων με θέματα συμβουλές για «*Επιτραπέζια Παιχνίδια*» στην τάξη και «*Φωτοτυπίες και εμείς*». Συγκεκριμένα, η πρώτη ανάρτηση Συζήτησης έγινε πριν την ένταξη των ακαδημαϊκών και η δεύτερη μετά την ένταξή τους. Ενώ Ψηφιακό Ημερολόγιο δε δημοσίευσε ξανά μετά τις 10 Νοεμβρίου. Τα υπόλοιπα 17 ψηφιακά σχόλιά της ήταν απαντήσεις σε δημοσιεύσεις άλλων εκπαιδευτικών αλλά και συμπλήρωσης σε σχόλια άλλων για τις αναρτήσεις της.

Όπως φαίνεται και από το παρακάτω διάγραμμα 1 η συμμετοχή της εκπαιδευτικού Α΄, αν και ξεκίνησε το μήνα Οκτώβριο σε χαμηλά επίπεδα (5 σχόλια), αυξήθηκε το μήνα Νοέμβριο (10 σχόλια). Όμως στα μέσα του Νοεμβρίου, μετά την ανακοίνωση της ερευνήτριας, ότι θα εισαχθούν στην πλατφόρμα οι ακαδημαϊκοί, η συμμετοχή της εκπαιδευτικού άρχισε να μειώνεται, παρόλο που ήταν συχνά ενεργή στην κοινότητα, παρακολουθώντας τις δημοσιεύσεις. Αν και η συμμετοχή της το μήνα Δεκέμβριο μειώθηκε (6 σχόλια), ήταν σε καλύτερα επίπεδα από τον πρώτο μήνα της έρευνας. Όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 2, στο οποίο παρουσιάζεται πιο αναλυτικά η ημερολογιακή συμμετοχή της εκπαιδευτικού, φαίνεται η σταδιακή πτώση των αναρτήσεών της από τα μέσα Νοεμβρίου και μετά, αλλά και η σταδιακή της ανάκαμψη στις αρχές Δεκέμβρη.



Διάγραμμα 1: Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά



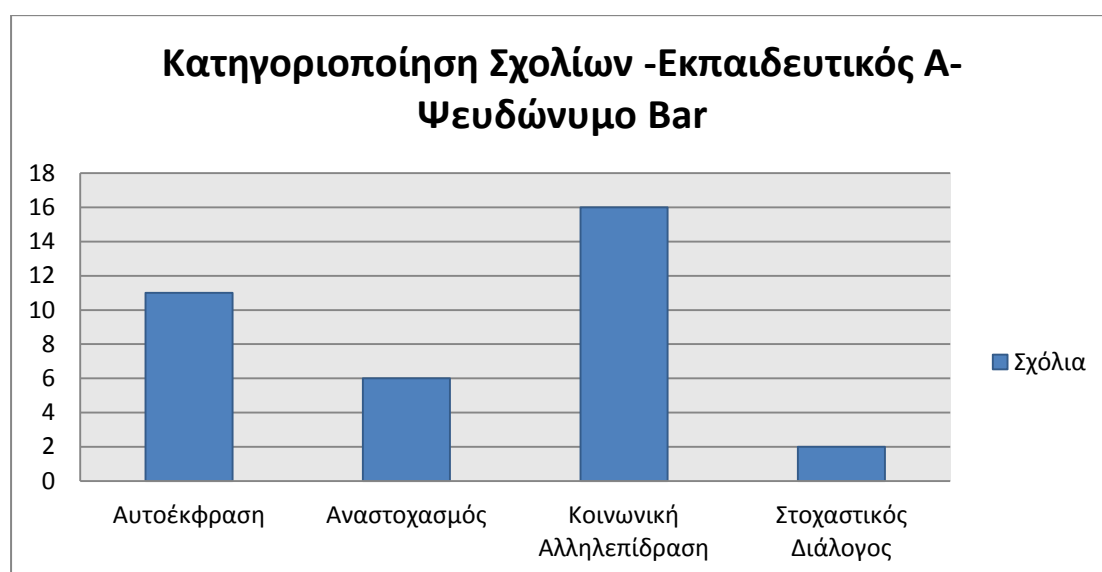
Διάγραμμα 2: Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά

Να σημειωθεί ότι για να γίνει μια προσπάθεια ποσοτικοποίησης των δεδομένων, τα ερευνητικά στοιχεία της εκπαιδευτικού μετατράπηκαν στην κλίμακα της εκατό. Η εκπαιδευτικός Α' στην πλειοψηφία των σχολίων της (46% -βλ. διάγραμμα στα Παραρτήματα) έχει στοιχεία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, προσφέροντας πολλές φορές συμβουλές και προτάσεις για κάποιο πρόβλημα κάποιου άλλου χρήστη, παρέχοντας παράλληλα υποστήριξη και επιβεβαίωση (διάγραμμα 3).

«Η σκέψη σου @mb να εμπλακούν οι γονείς καλλιεργώντας μία θετική εικόνα του παιδιού για το σχολείο μου φαίνεται πολύ σωστή, και ίσως αποτελέσει καταλυτικό παράγοντα από τη στιγμή που το παιδί είναι τόσο προσκολλημένο στους δικούς του.

@Lena, από τη στιγμή που ο μαθητής σου έχει προσκολληθεί σε σενα πια, μήπως θα βοηθούσε κάποια χρονική στιγμή στις ελεύθερες δραστηριότητες να παίζεις εσύ μαζί του, προσκαλώντας και κάποιο άλλο παιδί να συμμετέχει στη δραστηριότητά σας; Κάποιο παιδί που θα μπορούσε σταδιακά να αποτελέσει το συνδετικό κρίκο του απομονωμένου παιδιού με την υπόλοιπη ομάδα ίσως... Και ταυτόχρονα να μειώνεις βαθμιαία τη δική σου παρουσία στο παιχνίδι τους...» (Σχόλιο A2 Κοινωνική αλληλεπίδραση)

«Στη δεύτερη περίπτωση, ίσως πρέπει να ακολουθήσεις μία περισσότερο εξατομικευμένη διδασκαλία, ώστε να ολοκληρώνουν τη δραστηριότητα, να νιώθουν ικανοποίηση και ταυτόχρονα να δέχονται και την επιβράβευση της δασκάλας τους.» (Σχόλιο A5 Κοινωνική αλληλεπίδραση)



Διάγραμμα 3: Κατηγοριοποίηση Σχολίων

Το 31% των σχολίων της εκπαιδευτικού Α' περιελάμβαναν στοιχεία «Αυτοέκφρασης», με προσωπικές καταγραφές εμπειριών απ' την τάξη, συναισθημάτων και σκέψεων. Πολλές φορές η εκπαιδευτικός εξέφρασε τα συναισθήματά της στις αναρτήσεις της.

«Μπορώ να σου πω πως σε νιώθω πολύ τη φετινή χρονιά... Η πρωινή ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων περνάει με δύο προνήπια εναλλάξ, για τα οποία μάλλον και στη δική τους περίπτωση το μπουτί κοτόπουλο θα τους είναι περισσότερο εύκολο στη διαχείριση από ένα μαρκαδόρο! Η αλήθεια είναι, όμως, πώς όταν σήμερα ο Κ έκοψε με ψαλίδι πάνω στη γραμμή, αφού είχε πετσοκόψει σε κάθε άλλη αντίστοιχη δραστηριότητα τα κανσόν, ένιωσα πολύ μεγάλη χαρά! Και αντίστοιχα όταν έγραψε το όνομά του κάνοντας μία τεράστια γραμμή και χαμογέλασε από ικανοποίηση!» (Σχόλιο A8 Αυτό-έκφραση)

«Καλημέρα σας! Διαβάζοντας τις αναρτήσεις σας έρχονται σκηνές στο μυαλό μου από τη φετινή χρονιά με παιδιά κρεμασμένα πάνω στους γονείς τους να κλαίνε και τη δική μου ψυχολογία με συνεχείς διακυμάνσεις...!!» (Σχόλιο A2 Αυτό-έκφραση)

Η συνομιλία της με τους άλλους χρήστες όπως φαίνεται και από το παραπάνω σχόλιο (Σχόλιο A2) περιείχε στοιχεία κοινωνικά, με χαιρετισμούς και χρήση προσωπικών αντωνυμιών, συμβάλλοντας έτσι στην κοινωνική της παρουσία στην κοινότητα. Η εκπαιδευτικός Α' μπορεί να χαρακτηριστεί ότι αποτέλεσε έναν συνεισφέροντα χρήστη, αφού όχι μόνο διάβαζε, αναρτούσε δημοσιεύσεις, αλλά και σχολίαζε προβάλλοντας δικούς της προβληματισμούς, παρουσιάζοντας μια γνωστική οπτική στην κοινότητα. Τα στοιχεία αυτά του αναστοχασμού τα εμφάνισε απ' την αρχή στην κοινότητα, αποδεικνύοντας ότι ο προβληματισμός για την εκπαιδευτική της πρακτική υπήρχε πριν την κοινότητα. Παρόλα αυτά κατά τη διάρκεια του δεύτερου μήνα της έρευνας, παρατηρήθηκε ότι η εκπαιδευτικός είχε κυρίως κοινωνική αλληλεπίδραση με τους άλλους χρήστες, παρέχοντας συμβουλές. Αντιθέτως, μετά την εισαγωγή των ακαδημαϊκών, παρουσίασε ξανά στοιχεία αναστοχασμού αλλά και στοχαστικού διαλόγου, δυστυχώς όμως το τελευταίο δεν υπήρξε ανταπόκριση από τους άλλους χρήστες. Τα παραπάνω στοιχεία εμφανίζονται στο διάγραμμα 4.

«Το ίδιο ακριβώς συζητούσα χθες με μία φίλη και συνάδελφο... Πολλές φορές, από το άγχος μας μήπως τα παιδιά δε μάθουν (γίνεται αυτό στην ηλικία των 5, άραγε...;), από το γεγονός πως ένα θέμα μπορεί να έτρεξε πολύ καλά μία άλλη σχολική χρονιά, ή απλά να μας αρέσει πολύ να επεξεργαζόμαστε στην τάξη, παραβλέπουμε τα θέλω των παιδιών, τι τους αρέσει και τι τα ευχαριστεί. Κ, δυστυχώς, φέτος ήμουν και εγώ ανάμεσα σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τον τρόπο που δούλευα τα τελευταία χρόνια. Πέρασε σχεδόν 1,5 μήνας για να διαπιστώσω τι γινόταν λάθος και δεν μπορούσα να προσεγγίσω συναισθηματικά και γνωστικά την ομάδα που είχα-φέτος δουλεύω για πρώτη φορά στο κέντρο της Αθήνας, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που ένα σχολείο της περιοχής αυτής φέρει. Ωσπου, πριν λίγες εβδομάδες, διαπίστωση πόση λαχτάρα είχαν τα παιδιά να μετρήσουν όλα μέχρι το 12 και ανάποδα, σε ένα δίσκο που ήταν γραμμένα πάνω τα νούμερα. Δε θα μπορούσα να φανταστώ πως κάτι τέτοιο θα τους έδινε τόση χαρά... Κ φυσικά μετρήσαμε όλοι, κ φυσικά από εκείνη τη μέρα μου δείχνουν εκείνα το δρόμο και εγώ ακολουθώ.» (Σχόλιο A12: Αναστοχασμός)

«Εδώ και πολλά χρόνια έχω αφαιρέσει από τα παιδαγωγικά μου πιστεύω τα φύλλα εργασίας, όπως αυτά δίνονται από τα πολλά βιβλία που κυκλοφορούν. Φέτος, όμως... Αντιμετωπίζω κάτι που δε θυμάμαι αν το έχω αντιμετωπίσει ξανά. Προνήπια, αλλά και νήπια, χωρίς καμία καλλιέργεια της λεπτής κινητικότητάς τους. Η ζωγραφιές τελείως ασχημάτιστες -κατά κόσμο μουτζούρες-, αδυναμία να ακολουθήσουν οδηγίες για την πραγματοποίηση μίας δραστηριότητας... Η δραστηριότητα που για την πλειοψηφία τελειώνει τη μέρα που αρχίζει, για κάποια αρκετά παιδιά, μπορεί να διαρκέσει 2 μέρες. Και φυσικά ολοκληρώνεται τα πρωινά στην ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων, μαζί

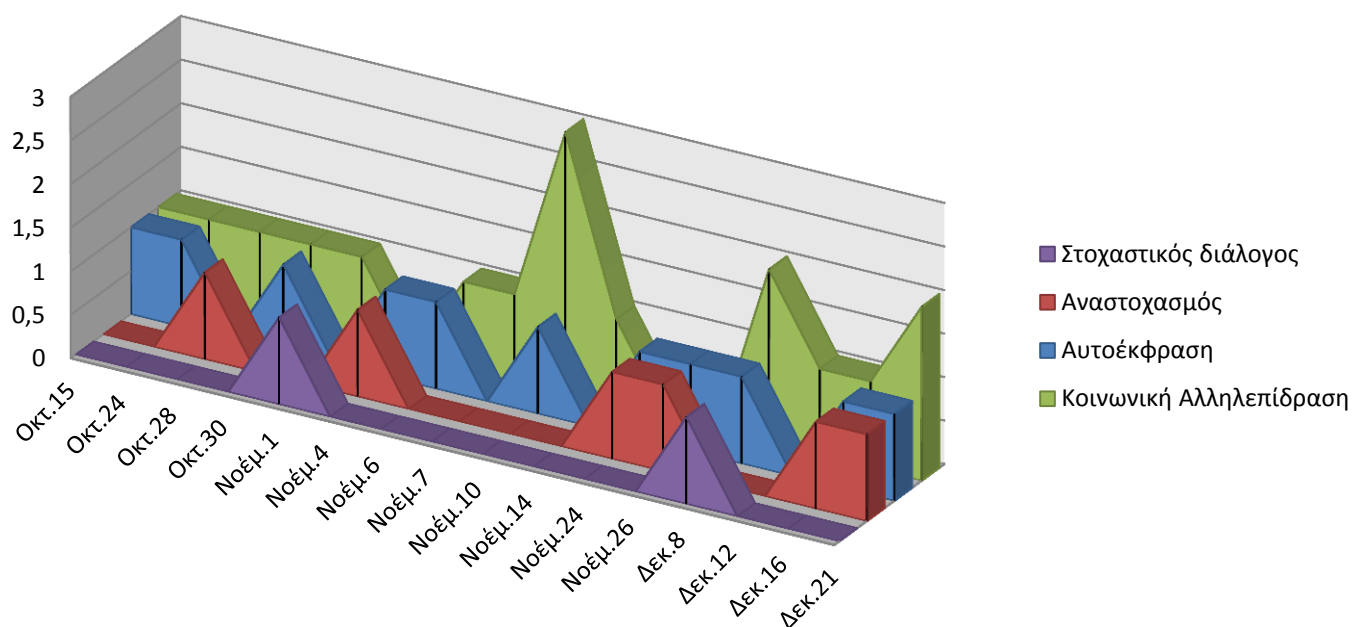
με εμένα δίπλα τους. Αποφάσισα, λοιπόν, να αρχίσω τα πρωινά να τους δίνω φύλλα εργασίας, τύπου ένωσε τις τελείες, με πολύ απλές διαδρομές. Μεγάλη δυσκολία... Ακόμα και στην κατανόηση του τι σημαίνει "ένωσε τις τελείες". Οκ, είναι προνήπια, δεν έχω τις απαιτήσεις που έχω από τα νήπια, καθαρά και μόνο από αναπτυξιακή σκοπιά να το δει κανείς. Αυτό που με εντυπωσιάζει είναι που προφανώς αυτά τα παιδιά μέχρι τα 4 χρόνια τους δεν έχουν μπει στη διαδικασία να ζωγραφίσουν, να σχεδιάζουν, να κόψουν... Και δεν το περιμένω από τους παιδικούς σταθμούς, αλλά από τους γονείς. Ερεθίσματα, ακόμα και να κόψουν με τα χέρια χαρτιά. Και, δυστυχώς, το νηπιαγωγείο στο οποίο είμαι φέτος δεν έχει παιχνίδια που να βοηθούν στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας. Πρέπει να τα φτιάξω, τύπου αργαλιός σε απλή μορφή. Ήλιζα πως μέχρι τα Χριστούγεννα θα βελτιώσουμε το επίπεδο σε αυτόν τον τομέα... Αδυναμία επίτευξης στόχου...» (Σχόλιο A21: Αναστοχασμός)

«"...μια που η εξατομίκευση δεν είναι πάντα διαφοροποίηση αλλά συχνά είναι διάκριση." Υπέρμαχος της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (αναφέρεται στην ακαδημαϊκό της κοινότητας κα Σφυρόερα) όσο και όποτε μπορεί να γίνεται, αλλά να κάτι που βρήκα μπροστά μου και δεν το είχα σκεφτεί μέχρι τώρα. Η μαθήτριά μου έχει αρχίσει να αρνείται να ασχοληθεί με κάτι διαφορετικό από τα άλλα παιδιά-ακόμα και αν βλέπει πως αυτό που κάνει είναι μία δραστηριότητα ίδια με κάποιους -λίγους- άλλους. Γιατί καταλαβαίνει τη διαφοροποίησή της από τους δικούς της φίλους. Γιατί η ίδια δε νιώθει να υπολείπεται σε κάτι από τους άλλους, άρα δε βρίσκει και το λόγο να κάνει διαφορετικά πράγματα. Συνήθως προσπαθούμε να εντάξουμε στην ομάδα παιδιά που νιώθουν περιθωριοποιημένα, μειονεκτικά, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες για να νιώσουν εξίσου ικανά και ενταγμένα με τα υπόλοιπα. Και οι πράξεις μου στην προκειμένη προκαλούν το αντίθετο. Στο βωμό της καλλιέργειας των δεξιοτήτων -όχι κοινωνικών- θυσιάσα τη δυναμικότητα, τον αυθορμητισμό και την κοινωνικότητα του παιδιού αυτού. Και δεν είναι τόσο η φράση αυτή της κας Σφυρόερα που με προβληματίσε, όσο η έκφραση του παιδιού.

Μέχρι τα 67 θα αναθεωρήσω πολλές φορές ακόμα!» (Σχόλιο A32: Αναστοχασμός)

«Μάλλον είναι μία καλή ευκαιρία για να κάνεις εξατομικευμένη διδασκαλία. Είχα ένα τέτοιο προνήπιο πριν κάποια χρόνια, το οποίο στη 1η δημοτικού διάβαζε εξωσχολικό βιβλίο 80 σελίδων. Αρχικά, είναι μία καλή ευκαιρία να προσεγγίσεις κάποια θέματα που "τρέχεις" συνήθως με διαφορετικό τρόπο. Θα ανανεώσει κ εσένα. Όσο κ αν σου λέει πως βαριέται, σίγουρα δεν έχει αναπτύξει όλες τις περιοχές, γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές. Εστίασε σε αυτές και σχεδίασε δραστηριότητες που θα του καλλιεργήσουν αυτούς τους τομείς. Η δήλωσή του μπορεί να γίνεται με πρόθεση να δείξει την "ανωτερότητά" του απέναντι στους άλλους, γιατί ίσως νιώθει αποκομμένο από την ομάδα, μοναξιά, ανασφάλεια, οτιδήποτε. Δεν είμαστε ψυχολόγοι, αλλά σε αυτήν την ηλικία η αποδοχή από το σύνολο, ή έστω ένα μέρος των συμμαθητών- είναι το σημαντικότερο πράγμα. Αυτό είναι το σχολείο για τα παιδιά, η ομάδα. Μήπως πρέπει να παρατηρήσεις τη σχέση του με τα άλλα παιδιά και τους τομείς τους οποίους χρειάζεται να καλλιεργήσει; Σίγουρα δε θα είναι η γλώσσα :-). Και σίγουρα να μη νιώθεις απογοητευμένη. Δεν είναι πάντα κάτι που εμείς κάνουμε λάθος. Αντιμετώπισέ το ως πρόκληση να βρεις τι θα ιντριγκάρει το ενδιαφέρον του.» (Σχόλιο A29: Στοχαστικός διάλογος)

Κατηγοριοποίηση Σχολίων Ημερολογιακά Εκπαιδευτικός Α- Ψευδώνυμο Βα



Διάγραμμα 4: Ημερολογιακή κατηγοριοποίηση

Όσον αφορά το ψηφιακό ημερολόγιο, η εκπαιδευτικός Α' ανήρτησε μόνο δύο φορές παρουσιάζοντας καταστάσεις απ' την τάξη της, παρατηρώντας την ομάδα της, προβληματισμένη για το ρόλο της και αναθεωρώντας τις πρακτικές της.

Πίνακας 2: Ψηφιακό Ημερολόγιο -Εκπαιδευτικός Α- Ψευδώνυμο Βα		
Ημερομηνίες	Σχόλια	Κατηγορίες
Οκτ.17	A36	Αυτοέκφραση & Αναστοχασμός
Νοέμ.10	A37	Αυτοέκφραση & Αναστοχασμός

Τίτλος Δημοσίευσης: Πφ...

«Μία μέρα τέλεια... Μία μέρα στο μηδέν... Εναλλάξ με πάνε τα παιδιά... Ξέρω τι με δυσκολεύει στην ομάδα: πολλά παιδιά, αρκετά δεν καταλαβαίνουν τα ελληνικά. Αλλά μέχρι εκεί. Ξέρω πως είναι πολλές και διαφορετικές οι ανάγκες των παιδιών, αλλά δεν είναι δύσκολη ομάδα, δεν υπάρχουν ακραίες ή δύσκολες συμπεριφορές από μέρους τους. Προσπαθώ να εντοπίσω τα σημεία στα οποία κάνω εγώ λάθος. Πολύ αυστηρή; Πολύ απαιτητική; Ψάχνω εγώ τι πρέπει να αλλάξω, αποκαρδιωμένη μέρα παρά μέρα.

Κάθε χρόνο ξεχνάω πώς είναι η έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς...» (Σχόλιο A36)

Σύγκριση ερωτηματολογίων

Αντιπαραβάλλοντας τα ερωτηματολόγια της εκπαιδευτικού Α' παρατηρείται μια σύμπτωση στις απόψεις της με μικρή εξέλιξη μετά το πέρας της κοινότητας.

Συγκεκριμένα, στις αναλύσεις των περιστατικών στις ερωτήσεις 8 (Α' και Β' ερωτηματολόγιο) έχει μια περίπου κοινή προσέγγιση. Στη φάση Α', η εκπαιδευτικός επιδιώκει να ενθαρρύνει το μαθητή και να του μάθει μια στρατηγική επίλυσης του προβλήματος, τη σύγκριση. Αντίστοιχα στη φάση Β', αποφασίζει να επιλέξει μια πιο εξελιγμένη πρακτική, δίνοντας στοιχεία στο παιδί να προβληματιστεί και τοποθετώντας αυτό το πρόβλημα στην ομάδα. Όπως αναφέρει *«Η επεξήγηση από ένα παιδί συνομήλικο πιθανόν να ήταν περισσότερο κατανοητή και να ταίριαζε με τα γνωστικά σχήματα που ο Μάριος ήδη είχε.»*

Στην ερώτηση 9 (*«Κάθε μέρα συμβαίνουν διάφορα σε μια τάξη νηπιαγωγείου. Σου δημιουργούνται ερωτήματα στο τέλος της σχολικής ημέρας, στα οποία δυσκολεύεσαι να απαντήσεις; Αν ναι, δώσε ένα παράδειγμα.»*), στη φάση Α, προβληματίζεται για το ρόλο της και τον τρόπο επεξεργασίας ενός θέματος, ενώ στη φάση Β, γενικεύει τον προβληματισμό της και δεν επικεντρώνεται μόνο στο ρόλο της *«Ένα ερώτημα αποτελεί το γιατί κάτι δε λειτούργησε στην ομάδα, ή μέρος αυτής. Όπως ένα ερέθισμα, ο βαθμός συμμετοχής των παιδιών...»*. Στην ερώτηση 11, μια συμπληρωματική ερώτηση, η οποία αφορά στην επανεξέταση μιας μέρας στο νηπιαγωγείο, η εκπαιδευτικός και στις δύο φάσεις εστιάζει στο ρόλο της *«Θα ήμουν λιγότερη αυστηρή»* (φάση Α) *«Θα ήμουν εγώ περισσότερο χαλαρή με την ομάδα των μαθητών μου»* (φάση Β), το οποίο υποδηλώνει τον προβληματισμό της για το ρόλο της.

Όσον αφορά την ερώτηση 10, ποια μορφή υποστήριξης θα συνέβαλε στην αντιμετώπιση των προβληματισμών σου, η εκπαιδευτικός Α' στη φάση Α' ανέφερε ότι η συνάδελφος από το ολοήμερο τμήμα μπορεί να αποτελέσει *«βασική πηγή ανατροφοδότησης και τροφή για σκέψη, σχετικά με τα σημεία που μπορούν να δεχτούν τροποποιήσεις για να βελτιωθεί ο τρόπος που προσεγγίζονται τα διαφορετικά θέματα*

που ξεκινουν είτε από την εκπαιδευτικό, είτε από τα παιδιά.» Ενώ στη φάση Β' θα επέλεγε να είχε έναν εξωτερικό παρατηρητή, είτε ακόμα βιντεοσκόπηση για να έχει γνώση του τρόπου «διδασκαλίας» της. Συμπληρώνοντας το παραπάνω στην ερώτηση 12 στη φάση Α αναφέρει, ότι δε χρησιμοποιεί κάποιο εργαλείο καταγραφής της καθημερινής της πρακτικής. Όμως στο τελικό ερωτηματολόγιο της έρευνας επισημαίνει, ότι χρησιμοποιεί ημερολόγιο, χωρίς να μπορεί να ειπωθεί ότι επηρεάστηκε από την εμπειρία της στο ψηφιακό ημερολόγιο της κοινότητας. Αποτελεί όμως μια εξέλιξη, αφού επισημαίνει ότι το χρησιμοποιεί για να θυμάται τα στοιχεία, που την προβληματίσαν σε συνδυασμό με το πλαίσιο, στο οποίο συνέβησαν. Παρόλα αυτά τονίζει, ότι δε θα ήθελε να μοιράζεται τις καταγραφές της με άλλους, αλλά να συζητά όσα γεγονότα επιθυμεί η ίδια με συναδέλφους/ φίλους.

Ο τρόπος που χρησιμοποιεί το Διαδίκτυο είναι ο ίδιος και στις δύο φάσεις του ερωτηματολογίου (*Για να αντλήσεις πληροφορίες για την καθημερινότητά σου (π.χ. γενικής φύσης), για διασκέδαση, για επικοινωνία/ συνεννόηση*), με τη διαφορά όμως, ότι πριν την κοινότητα, θα το χρησιμοποιούσε και για να μεταφορτώσει (download) σχέδια μαθημάτων. Στην ερώτηση (φάση Α και Β), αν έχει συμμετάσχει σε διαδικτυακή κοινότητα συζητήσεων γενικού περιεχομένου ή εκπαιδευτικών, απάντησε αρνητικά.

Στην τελευταία ενότητα των ερωτηματολογίων, οι ερωτήσεις διαφοροποιήθηκαν στις δύο φάσεις. Η φάση Α', ασχολήθηκε με τις αντιλήψεις του δείγματος για τις εκπαιδευτικές διαδικτυακές κοινότητες, ενώ η φάση Β' επικεντρώθηκε στην εμπειρία τους στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι». Η εκπαιδευτικός Α', θεωρούσε και πριν την ένταξή της στην κοινότητα, ότι ο λόγος ύπαρξης τέτοιων ομάδων είναι «*η ανταλλαγή απόψεων και η αναζήτηση απαντήσεων σε προβληματισμούς*», αλλά δεν είναι απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς, καθώς όπως αναφέρει «*Στη μέχρι τώρα επαγγελματική μου πορεία συζητάω προβλήματα και θέματα που ανακύπτουν με συναδέλφους δια ζώσης, τους οποίους ήδη γνωρίζω και εμπιστεύομαι τη γνώμη τους. Δεν έχει αποτελέσει μέχρι τώρα ανάγκη για μένα μία διαδικτυακή συζήτηση, γι'αυτό και δε συμμετείχα στο παρελθόν.*». Η άποψή της αυτή συνεχίστηκε να υποστηρίζεται και μετά τη συμμετοχή της στο Εκπαιδευτικό Στέκι. Δε θα επέλεγε σύμφωνα με τα λεγόμενά της μια διαδικτυακή επικοινωνία, αφού αποτελεί για αυτήν «*ένα μέσο όχι τόσο οικείο*». Παρόλα αυτά, θα χαρακτήριζε την εμπειρία της στην κοινότητα «*Καλή*» και «*ευχάριστη, "συνομιλώντας" με ανθρώπους, που ασχολούνται με το επάγγελμά*

τους και προβληματίζονται πάνω σε αυτό».

Η εκπαιδευτικός Α', στο αρχικό ερωτηματολόγιο αναφέρει, ότι το συναίσθημα που τη διακατέχει για τη συμμετοχή της στην κοινότητα είναι *«Περιέργεια, για το κατά πόσο είναι χρήσιμη και αποτελεσματική μία διαδικτυακή κοινότητα, όταν μπορείς να συζητήσεις προβληματισμούς με συναδέλφους σε μία δια ζώσης συνάντηση.»*. Τελικά, στη φάση Β, επισήμανε ότι κατά τη διάρκεια της συμμετοχής της ένιωθε *«ηρεμία, γιατί αποτελούσε ένα χώρο ελεύθερης έκφρασης και σεβασμού μεταξύ των συμμετεχόντων»* αλλά και *«άγχος»*, για να είναι συνεπής στη συστηματική της παρουσία.

Στη συνέχεια των ερωτηματολογίων, η ερωτώμενη θα έπρεπε να συμπληρώσει έναν πίνακα με απόψεις για τις εκπαιδευτικές διαδικτυακές κοινότητες, ο οποίος ήταν ίδιος και στις δύο φάσεις. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός, ότι στην άποψη *«Θα με βοηθούσε να αξιολογήσω τις εκπαιδευτικές μου πρακτικές»*, η εκπαιδευτικός στη φάση Α, δεν είναι σίγουρη, αλλά μετά την εμπειρία της στο Εκπαιδευτικό Στέκι, αναφέρει ότι διαφωνεί απολύτως με αυτήν την ιδέα, γεγονός το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τη δράση της στην κοινότητα, στην οποία ανέφερε συστηματικά γεγονότα απ' την τάξη της, τα οποία και αξιολογούσε. Η διαδικασία της αξιολόγησης των πρακτικών των εκπαιδευτικών στην κοινότητα γίνεται τις περισσότερες φορές, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Deng & Yuen, 2011) έμμεσα, είτε γράφοντας μια ανάρτηση, στοχαζόμενος το ρόλο σου στο γεγονός (A36 *«Προσπαθώ να εντοπίσω τα σημεία στα οποία κάνω εγώ λάθος. Πολύ αυστηρή; Πολύ απαιτητική; Ψάχνω εγώ τι πρέπει να αλλάξω, αποκαρδιωμένη μέρα παρά μέρα.»*), είτε διαβάζοντας κάποια δημοσίευση κάποιου συναδέλφου και αναθεωρώντας τη δική σου εκπαιδευτική πρακτική (A14 *«Πάντα μου άρεσαν ως παιδί και μου αρέσουν ακόμα ως ενήλικας, και θεωρώ πως τα οφέλη για τα παιδιά είναι πολλαπλά και σε πολλά επίπεδα. Με αφορμή την ανάρτηση της @δηθο, υπάρχει κάποιος που να έχει "τρέξει" κάτι αντίστοιχο και θα μπορούσε να μοιραστεί την εμπειρία του;»*), είτε σχολιάζοντας αναρτήσεις άλλων, δημιουργώντας έναν\ στοχαστικό διάλογο (A32 *«"...μια που η εξατομίκευση δεν είναι πάντα διαφοροποίηση αλλά συχνά είναι διάκριση." Υπέρμαχος της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής όσο και όποτε μπορεί να γίνεται, αλλά να κάτι που βρήκα μπροστά μου και δεν το είχα σκεφτεί μέχρι τώρα.. (...)Στο βωμό της καλλιέργειας των δεξιοτήτων -όχι κοινωνικών- θυσίαζα τη δυναμικότητα, τον αυθορμητισμό και την κοινωνικότητα του παιδιού αυτού. Και δεν είναι τόσο η φράση αυτή της κας Σφυρόερα που με προβληματίσε, όσο η έκφραση του παιδιού. Μέχρι τα 67 θα αναθεωρήσω πολλές*

φορές ακόμα!» Τα τρία παραπάνω αυτά χαρακτηριστικά, η εκπαιδευτικός Α' τα εμφάνισε μέσα στην κοινότητα. Συμπληρωματικά, έρχεται σε αντίθεση με τα λεγόμενά της, καθώς και στην ερώτηση 21 (Φάση Β), σχολίασε, ότι η διαδικασία ανάγνωσης των Ψηφιακών Ημερολογίων των άλλων χρηστών θα τη χαρακτήριζε «Πολύ βοηθητική», καθώς αποτελούν «στοιχεία για προβληματισμό και ανταποδοτική εμπειριών άλλων» με τις δικές της εμπειρίες. Η τελευταία της άποψη επιβεβαιώνει τη διαδικασία των ψηφιακών ημερολογίων, η οποία είχε στόχο την ενθάρρυνση της αναστοχαστικής σκέψης μέσω της ανάγνωσης.

Επιπλέον, αυτό που μπορεί να παρατηρηθεί από τη γενικότερη συμμετοχή της «Bar» στην κοινότητα, είναι ότι αν και έχει αναθεωρήσει πρακτικές της, έχει κάποιες κατασταλαγμένες ιδέες σύμφωνα με την παιδαγωγική, οι οποίες επηρεάζονται μόνο από εμπειρίες στην τάξη και όχι τόσο από τα λεγόμενα- σχόλια των άλλων χρηστών. Οι λύσεις στους προβληματισμούς της διαμορφώνονται μόνο από την ίδια. Όπως αναφέρει και στα δύο ερωτηματολόγια, δεν είναι σίγουρη αν θα την/ ή την βοήθησε η συμμετοχή της να συζητήσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην τάξη. Επιπροσθέτως, οι απόψεις της που συμφωνούν και στα δύο ερωτηματολόγια, πριν και μετά τη συμμετοχή της στην κοινότητα είναι, ότι η συμμετοχή της σε μια κοινότητα θα τη βοηθούσε και τη βοήθησε να ανταλλάξει απόψεις με άλλους εκπαιδευτικούς, να καταγράψει γεγονότα από την τάξη και διαφωνεί απολύτως με την ιδέα ότι θα την βοηθούσε να προβάλλει τη δουλειά της, το οποίο και τελικά δεν έγινε. Αυτό που κατανόησε και η ίδια μέσα από την κοινότητα είναι ότι ο στόχος δεν ήταν να βρει εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να υλοποιηθούν στην τάξη, το οποίο αρχικά νόμιζε και συμπλήρωσε στη φάση Α. Επιπλέον, διαδικασία της κοινότητας δε θα τη βοηθούσε να περάσει ευχάριστα την ώρα της, κάτι το οποίο είχε συμπληρώσει και στο αρχικό ερωτηματολόγιο.

Στο τέλος του ερωτηματολογίου Α', η ερώτηση που τέθηκε σε όλες τις εκπαιδευτικούς ήταν κατά πόσο θα πρέπει να συμμετέχουν σε μια κοινότητα μόνο εκπαιδευτικοί της ίδιας βαθμίδας εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτικός Α' υπογράμμισε, ότι θα ήταν καλό να συμμετέχουν σε αυτόν τον κοινό τόπο εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων και βαθμίδων, καθώς κάτι τέτοιο θα ήταν ουσιαστικό, όταν «οι πληροφορίες που αφορούν κάθε βαθμίδα μεταφέρονται στις προηγούμενες και στις επόμενες για την ύπαρξη μιας αρμονικής συνέχειας» μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιπλέον συμπληρώνει, ότι η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μόνο θετικά μπορεί να λειτουργήσει στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ως επαγγελματιών και ως ανθρώπων. Η άποψή της αυτή

ενισχύθηκε και μετά την εισαγωγή των ακαδημαϊκών σύμφωνα με το τελικό ερωτηματολόγιο, στο οποίο δήλωσε ότι μόνο χαρά αισθάνθηκε όταν της ανακοινώθηκε ότι θα ενταχθούν στην ομάδα. Αυτό γιατί προστέθηκαν δύο καθηγητές τους οποίους εκτιμά, ο ένας εκ των οποίων αποτέλεσε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής της ταυτότητας, σύμφωνα με τα λεγόμενά της. Επιπρόσθετα, θεώρησε ότι η παρέμβασή τους ήταν πολύ βοηθητική, καθώς ο σχολιασμός τους *«περιελάμβανε ερωτήσεις για περαιτέρω προβληματισμό, πέρα από μία απλή αναφορά εμπειρικών ή θεωρητικών στοιχείων.»* Στην κοινότητα άλλωστε, ήταν από τις λίγες που συναναστράφηκε με την ακαδημαϊκό κα Σφυρόερα. Σημαντική παρατήρηση είναι ότι από τη στιγμή που ανακοινώθηκε η συμμετοχή των καθηγητών, αν και ήταν από τις λίγες εκπαιδευτικούς που ήταν ενεργή στην πλατφόρμα καθημερινά, αποφάσισε να έχει έναν πιο αθόρυβο χαρακτήρα τον πρώτο καιρό, περιμένοντας να κάνει κάποιος άλλος την αρχή, με κάποια δημοσίευση ή να κατανοήσει ποιος θα ήταν πραγματικά ο ρόλος των ακαδημαϊκών.

Όσον αφορά το ψηφιακό ημερολόγιο, η εκπαιδευτικός Α' επισημαίνει, ότι η εμπειρία αυτή ήταν *«πολύ καλή»*, αφού δε χρειαζόταν να σχολιαστεί από κάποιον άλλο και έδινε τη δυνατότητα στον αναγνώστη να ανοίξει ένα παρόμοιο σχετικό θέμα προς συζήτηση, αφορμώμενος από παρόμοιες αναρτήσεις. Το τελευταίο, ήταν κάτι το οποίο η Βαγ είχε πραγματοποιήσει, καθώς μια συνάδελφος στο ψηφιακό της ημερολόγιο ανέφερε επιτραπέζια παιχνίδια, που εξελίχθηκε σε συζήτηση από ανάρτηση της πρώτης.

Εν κατακλείδι, η εκπαιδευτικός Α' είχε μια ενεργή παρουσία (μια φορά τη βδομάδα) στην κοινότητα, διαβάζοντας και σχολιάζοντας αναρτήσεις. Δημοσίευσε 21 φορές στην κοινότητα, με δύο προσωπικές της δημοσιεύσεις στην ενότητα Συζητήσεων και δύο στο Ψηφιακό Ημερολόγιο. Βρήκε την πλατφόρμα εύχρηστη, με κατανοητή τη δομή της σελίδας και εύκολη πλοήγηση. Η επικοινωνία με τους συναδέλφους της φάνηκε ουσιαστική, με θέματα τα οποία αποτελούσαν στοιχεία της ελληνικής πραγματικότητας και με τις ανταποκρίσεις των μελών να είναι *«ρεαλιστικές και επί της ουσίας»*. Αν θα πρόσθετε κάτι σε μεταγενέστερο χρόνο, θα ήταν η προσθήκη ενός άλλου χώρου *«εναπόθεσης υλικού και ανταλλαγής ιδεών πάνω σε θέματα που έχουν οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιήσει στην τάξη τους, προς συζήτηση και χρήση από τους άλλους συμμετέχοντες»*. Η εκπαιδευτικός Α' παρόλο που κατανόησε πλήρως την ουσία αυτής της κοινότητας και ενώ αναφέρει, ότι αυτή ήταν ένας χώρος για να ανταλλάξουν οι εκπαιδευτικοί ιδέες και να προβληματιστούν, αναζήτησε την ύπαρξη έτοιμου υλικού

στο ψηφιακό περιβάλλον. Η συμμετοχή της στην κοινότητα την χαρακτηρίζει συνεισφέροντα χρήστη, καθώς το 17% των σχολίων της περιλαμβάνουν αναστοχαστικά στοιχεία. Η ίδια παρουσίαζε τους προβληματισμούς της στην ομάδα, σχετικά με παιδαγωγικές πρακτικές που επέλεγε και είχε μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική άποψη, στην οποία δύσκολα δεχόταν μια κριτική προσέγγιση. Στοιχεία του αναστοχασμού και του στοχαστικού διαλόγου εμφάνισε στην αρχή και στο τέλος της πειραματικής διαδικασίας.

3.2.2. Εκπαιδευτικός Β΄

Προσωπικά Στοιχεία

Ηλικία: 30-39	Δημόσιο Σχολείο
Φύλο: Γυναίκα	Ακολουθεί το Νέο Σχολείο (2007, 2011)
Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας: 11-15	Επιμόρφωση Τ.Π.Ε.-Α΄ και Β΄ Επίπεδο
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεματική: «Πολιτισμικές Σπουδές»	Ψευδώνυμο: V

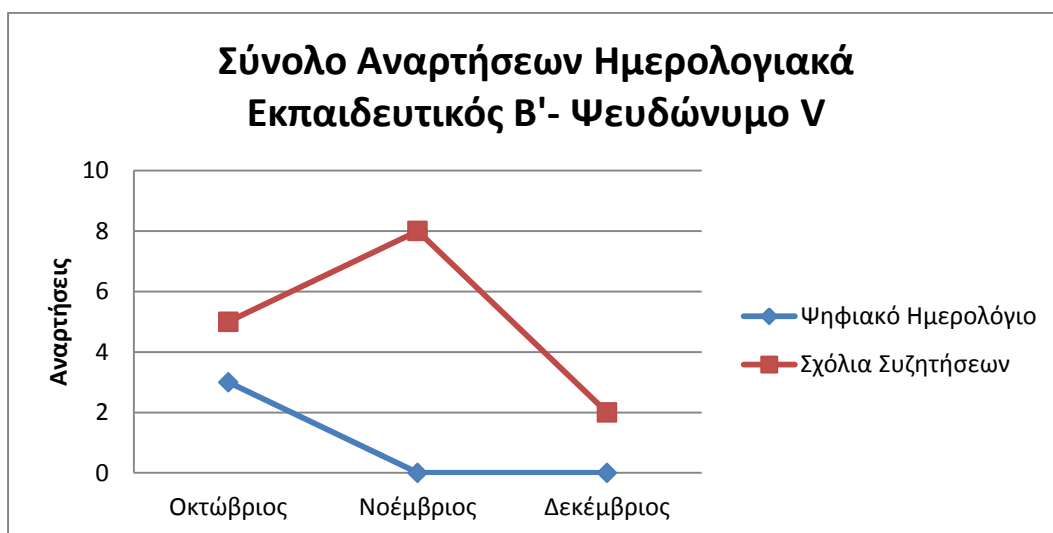
Η εκπαιδευτικός Β΄ με το ψευδώνυμο “V”, ήταν ένα από μέλη της έρευνας, που αποφάσισε να έχει χαμηλό προφίλ στην κοινότητα, έχοντας μια ουδέτερη- παθητική στάση. Ακόμα, συμπλήρωσε και ολοκλήρωσε τα ερωτηματολόγια σε λογικό χρονικό διάστημα.

Συμμετοχή στην κοινότητα

Η εκπαιδευτικός Β΄ έγραψε συνολικά 18 φορές στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» στους 3 μήνες της έρευνας. Απ΄ αυτές, τρεις φορές έγραψε στο Ψηφιακό Ημερολόγιο το μήνα Οκτώβριο ενώ δύο φορές δημοσίευσε ανάρτηση στην ενότητα Συζητήσεων για αναζήτηση συμβουλών για συμπεριφορές παιδιών. Συγκεκριμένα, οι δημοσιεύσεις της είχαν ως τίτλο «Επιθετικότητα» και «Συμβουλές για παρέμβαση» και δημοσιεύτηκαν πριν την ένταξη των ακαδημαϊκών στην κοινότητα. Τα υπόλοιπα 13 ψηφιακά σχόλια της ήταν απαντήσεις σε δημοσιεύσεις άλλων εκπαιδευτικών αλλά και συμπλήρωση σε σχόλια άλλων για τις αναρτήσεις της.

Στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζεται η συμμετοχή της εκπαιδευτικού V. Η συμμετοχή της ξεκίνησε σε χαμηλά επίπεδα το μήνα Οκτώβριο και αυξήθηκε μέχρι και τα μέσα του μήνα Νοεμβρίου (Βλ. Διάγραμμα 5). Από τις 15 Νοεμβρίου μέχρι 8 Δεκεμβρίου η εκπαιδευτικός Β΄ δε δημοσίευσε τίποτα στην κοινότητα. Να σημειωθεί

ότι στις 15 Νοεμβρίου, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για την ένταξη των καθηγητών στην κοινότητα. Η επιλογή της να παραμείνει παθητική στις δημοσιεύσεις της κοινότητας εκείνη την περίοδο, με στόχο μόνο να παρατηρεί, αποδεικνύεται από το γεγονός, ότι ήταν ενεργή στην πλατφόρμα «Εκπαιδευτικό Στέκι». Επιπλέον, παρακολουθώντας το διάγραμμα, η εκπαιδευτικός αποφασίζει να συμμετέχει ξανά στην κοινότητα στις 8 Δεκεμβρίου με δύο απαντήσεις σε δύο δημοσιεύσεις, οι οποίες αφορούσαν τεχνικά ζητήματα («Μεταφορά ωραρίου για απογευματινή γιορτή») και αντιμετώπιση γονέων («Ενικός αριθμός»). Επίσης παρατηρείται η απουσία της στην κοινότητα για μεγάλα διαστήματα ακόμα και ως παθητικό μέλος, αφού η κοινότητα παρακολουθεί την τελευταία είσοδο των χρηστών.



Διάγραμμα 5: Σύνολο αναρτήσεων ημερολογιακά



Διάγραμμα 6: Σύνολο αναρτήσεων ημερολογιακά

Όσον αφορά την κωδικοποίηση των αναρτήσεων της εκπαιδευτικού στους άξονες που έχουν οριστεί στη μεθοδολογία (Αυτοέκφραση, Κοινωνική αλληλεπίδραση, Αναστοχασμός και Στοχαστικός διάλογος) παρατηρήθηκε, ότι η πλειοψηφία των σχολίων διαμοιράστηκε σε δύο κατηγορίες. Ύστερα από την ποσοτική απεικόνιση των δεδομένων στην κλίμακα της εκατό, οι δημοσιεύσεις της εκπαιδευτικού περιελάμβαναν στοιχεία «Αυτοέκφρασης» (48%- Βλ. Διάγραμμα Παραρτήματα) με προσωπικές καταγραφές εμπειριών απ' την τάξη της και με αναζήτηση συμβουλών και βοήθειας για την αντιμετώπιση συμπεριφορών παιδιών.

«Στην πρώτη συγκέντρωση που πραγματοποιήσαμε, παρουσίασα το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, τους στόχους και τις επιδιώξεις μέσα από πολύ απλές και κατανοητές διαφάνειες που βρήκα στο διαδίκτυο. Οι εικόνες και τα παραδείγματα βοήθησαν να καταλάβουν τον τρόπο δουλείας μας. Με αυτό τον τρόπο αποφύγαμε ερωτήσεις για φωτοτυπίες, γράμματα κτλ. Βοήθησε πολύ και οι γονείς ήταν ικανοποιημένοι.» (Σχόλιο Β3 Αυτοέκφραση)

«Φέτος στην τάξη μας έχουμε ένα κοριτσάκι, νήπιο το οποίο αρνείται να μιλήσει. Δεν απαντάει ούτε μονολεκτικά με ναι και όχι. Μόνο όταν την πλησιάζω μόνη της, με πολύ προσπάθεια και ερωτήσεις, μπορεί να μου απαντήσει, μονολεκτικά. Φυσικά δεν θέλει να συμμετάσχει σε καμμία ομαδική δραστηριότητα στην ολομέλεια και παρακολουθεί παθητικά. Σέ κάποια κορίτσια της τάξης μιλάει, αλλά και εκεί κρατάει πολύ χαμηλό προφίλ. Όταν θέλει κάτι, πχ. να πάει τουαλέτα, στέλνει μια φίλη της να το ζητήσει. Στις ατομικές εργασίες, είναι σε καλό γνωτικό επίπεδο.

Η μαμά της σχεδόν κάθε μέρα μας ρωτάει, πως συμπεριφέρεται στην τάξη και αν μας μιλάει. Είναι αρκετά αγχωμένη και συνεχώς μου λέει ότι και στον παιδικό σταθμό που πήγαινε είχε το ίδιο πρόβλημα. Σας έχει τύχει κάτι παρόμοιο; Πώς μπορώ να παρέμβω; Κάθε συμβουλή ευπρόσδεκτη...» (Σχόλιο Β16 Αυτό-έκφραση)

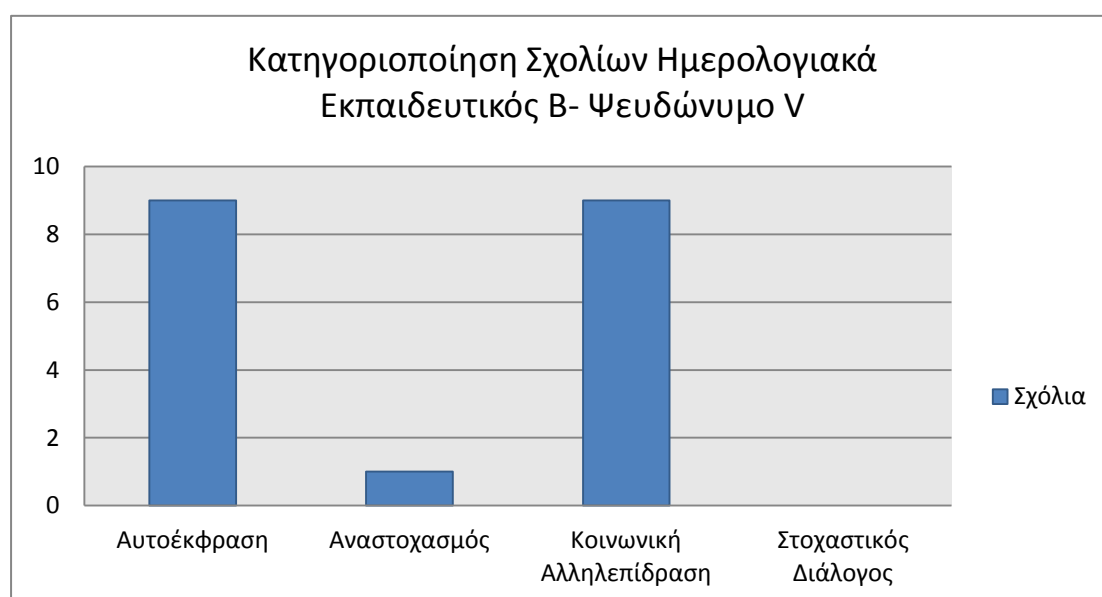
«Λόγω του νεαρού της ηλικίας, κάποιοι γονείς μου μιλούν και εμένα στον ενικό. Ωστόσο εγώ μιλάω πάντα στον πληθυντικό παρόλο που πολύ με παροτρύνουν σγια το αντίθετο. Νομίζω πάντως ότι ο σεβασμός κερδίζετε με την συμπεριφορά... και είναι πολύ γλυκό που σε αποκαλούν "το κοριτσάκι τους".» (Σχόλιο Β18 Αυτοέκφραση).

Επιπρόσθετα, όπως αναφέρθηκε, τα σχόλια της εκπαιδευτικού Β' διαμοιράζονται και στον άξονα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (47%- βλ. Διάγραμμα 7) καθώς πολλές φορές παρείχε εκπαιδευτικές συμβουλές και προτάσεις σε άλλους χρήστες, λαμβάνοντας τες υπόψη και προσφέροντας στη συνέχεια ανατροφοδότηση στα μέλη της συζήτησης.

«Ευχαριστώ πολύ Μαρ, κυριο μελημα μου είναι να μην στοχοποιηθεί... θα δοκιμασω και την μικρότερη ομάδα για να δω εαν θα λειτουργήσει...» (Σχόλιο Β6 Κοινωνική αλληλεπίδραση)

«Αντιμετωπίζω ακριβώς το ίδιο πρόβλημα με την τάξη. Μικρός χώρος, πολλά παιδιά! Μου έδωσες αρκετες ιδέες, μου άρεσε πολύ και η ιδέα στο οικοδομικό υλικό να υπάρχουν κόλλες και μαρκαδόροι για να σχεδιάζουν τι θα φτιάξουν... Εγώ προσπαθώ να εκμεταλλευτώ και την αυλή για μουσικοκινητικές δραστηριότητες...» (Σχόλιο B7 Κοινωνική αλληλεπίδραση- Αξιολογική και ενημερωτική υποστήριξη)

«Πολύ ενδιαφέρον το πρόγραμμα, που θα τρέξεις με τα επιτραπέζια της τάξης. Μπορείτε να φτιάξετε παζλ με πλαστικοποιημένες ζωγραφιές των παιδιών, ατομικές ή και ομαδικές. Επίσης ένα επιτραπέζιο που πάντα κάνω στο τέλος της χρονιάς είναι το γνωστό "ψάρεμα", με πλαστικοποιημένα ψαράκια με συνδετήρα και καλάμι με μαγνήτη. Τα παιδιά ενθουσιάζονται με αυτό το παιχνίδι. Πολύ θα με ενδιέφερε να μας ενημερώσεις, πως πήγε...»)Σχόλιο B14: Κοινωνική Αλληλεπίδραση -Ενημερωτική Υποστήριξη)



Διάγραμμα 7: Κατηγοριοποίηση σχολίων

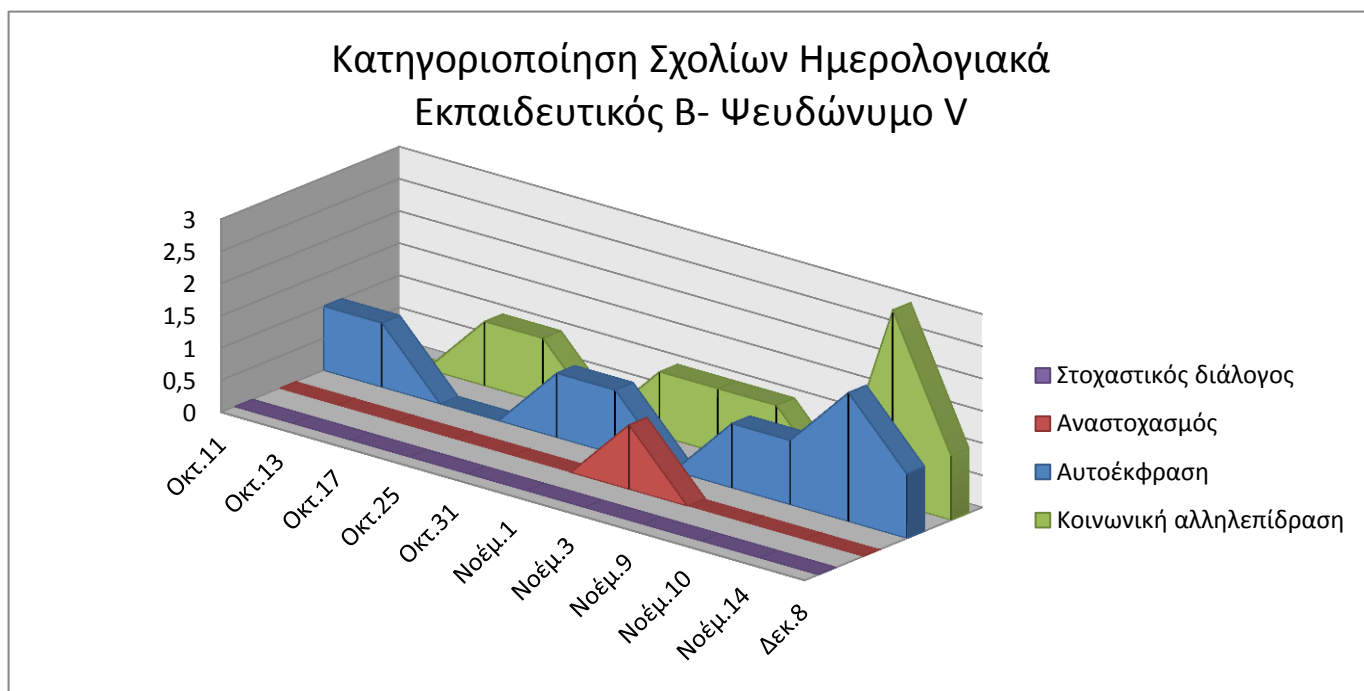
Σύμφωνα με την ταξινόμηση των σχολίων της εκπαιδευτικού Β', διαπιστώθηκε ότι εμφάνισε μόνο ένα αναστοχαστικό σχόλιο κατά τη διάρκεια των τριών μηνών (3 Νοεμβρίου) και αυτό ύστερα από τη δημιουργία μιας στοχαστικής συζήτησης της εκπαιδευτικού mb. Στη δημοσίευσή της αναφέρει, ότι πολλές φορές διαπιστώνει, ότι πραγματοποιεί τις ίδιες θεματικές ενότητες και αυτό γιατί έχει έτοιμο το υλικό της. Αναστοχαζόμενη πάνω σε αυτή της τη διαπίστωση, κατανοεί ότι χρειάζεται να ακούει περισσότερο τις ιδέες των παιδιών της τάξης της.

«Έχεις πολύ δίκιο mb, χωρίς να το θέλουμε ακολουθούμε την πεπατημένη και αναπαράγουμε τα ίδια θέματα κάθε χρονιά. Ίσως έχουμε και το υλικό και μας διευκολύνει να τα δουλεύουμε. Ωστόσο νομίζω ότι έχει σημασία και το πως δουλεύουμε την κάθε θεματική. Πάντως σίγουρα χρειάζεται να ακούμε περισσότερο τα παιδιά.» (Σχόλιο B13 Αναστοχασμός)

Η πρακτική της αυτή, δηλαδή να εφαρμόζει τυποποιημένες θεματικές ενότητες, εμφανίστηκε σε μια ανάρτηση με θέμα «Αποταμίευση», δύο μέρες πριν από το Σχόλιο B13, επιβεβαιώνοντας αυτή την παιδαγωγική της αντίληψη.

«Πραγματοποιήσαμε και εμείς δραστηριότητες με θέμα την αποταμίευση, και διαβάσαμε την ιστορία του Μίδα, τέθηκε μετά ο προβληματισμός, τα χρήματα και το χρυσάφι του βασιλιά, τα οποία έγιναν η αιτία να στερηθεί ανθρώπινες αξίες, όπως η αγάπη, η φιλία κτλ. Ο μύθος δεν είναι στενά συνδεδεμένος με την έννοια της αποταμίευσης, αλλά την διαβάσαμε σε ένα ευρύτερο διαθεματικό πλαίσιο.» (Σχόλιο B10).

Όπως παρατηρείται από το παρακάτω διάγραμμα (βλ. Διάγραμμα 8) η εκπαιδευτικός μετά την ανακοίνωση της εισαγωγής των ακαδημαϊκών στην κοινότητα, αποφασίζει να μη συμμετέχει στην κοινότητα μέχρι τέλος Δεκεμβρίου. Στα συγκεντρωτικά της αποτελέσματα, δεν εμφανίζει κάποια προσπάθεια δημιουργίας Στοχαστικού Διαλόγου. Το τελευταίο ήταν αναμενόμενο, καθώς υπάρχουν παρά μόνο ελάχιστα στοιχεία αναστοχασμού. Η διαδικασία του στοχαστικού διαλόγου προϋποθέτει, την αναθεώρηση και τον προβληματισμό των ατομικών εκπαιδευτικών πρακτικών και στη συνέχεια την εξωτερίκευση των ερωτημάτων για έναν κριτικό και δημιουργικό διάλογο.



Όσον αφορά το ψηφιακό ημερολόγιο, η εκπαιδευτικός V ανήρτησε μόνο τρεις φορές σε αυτό, παρουσιάζοντας καταστάσεις απ' την τάξη της, παρατηρώντας την ομάδα της και θέτοντας στόχους.

Πίνακας 3: Ψηφιακό Ημερολόγιο -Εκπαιδευτικός Β- Ψευδώνυμο V		
Ημερομηνίες	Σχόλια	Κατηγορίες
Οκτ.11	B20	Αυτοέκφραση
Οκτ.18	B21	Αυτοέκφραση
Οκτ.31	B22	Αυτοέκφραση

Τίτλος Δημοσίευσης: Δυναμικό της τάξης

«Φέτος, έχουμε συνδιδασκαλία με 30 παιδιά σε μια πολύ μικρή τάξη. Επίσης δύο παιδιά είναι με επαναφοίτηση, ένα με διάσπαση και ένα με παρατηρήσεις από το Παιδών για επιθετική συμπεριφορά. Πραγματικά ακόμα ψαχνουμε τις ισορροπίες.» (Σχόλιο B20)

Τίτλος Δημοσίευσης: Συμπεριφορές παιδιών

«Τα περισσότερα παιδιά έχουν ενταχθεί ικανοποιητικά στην ομάδα και ακολουθούν τους κανόνες της τάξης. Επόμενος στόχος μου είναι να ενταχθούν και κάποιοι που ακόμα δυσκολεύονται...» (Σχόλιο B22)

Σύγκριση ερωτηματολογίων

Συγκρίνοντας τα ερωτηματολόγια της εκπαιδευτικού Β', παρατηρείται ταύτιση στις απόψεις της με μια μικρή εξέλιξη μετά το πέρας της κοινότητας. Ειδικότερα, στις αναλύσεις των περιστατικών στις Ερωτήσεις 8 (Α' και Β' φάση) παρατηρήθηκε να ακολουθεί μια παρόμοια προσέγγιση με το παράδειγμα της εκπαιδευτικού στο περιστατικό. Όπως δηλώνει, θα επεσήμανε στο παιδί ότι επέλεξε λάθος καρτέλα, θα το σημείωνε στο ημερολόγιό της και ύστερα θα σχεδίαζε άλλες σχετικές δραστηριότητες για να το βοηθήσει (Φάση Α': «δεν θα άλλαζα κάτι, απλά θα συμπλήρωνα ότι θα οργάνωνα δραστηριότητες- παιχνίδια για την αναγνώριση των ονομάτων.», Φάση Β': «θα παρακολουθούσα την εξέλιξη του μαθητή και θα σημείωνα και εγώ σε ημερολόγιο. σε επόμενη φάση θα οργάνωνα σχετική δραστηριότητα»). Με την επιλογή της αυτή, δεν τοποθετεί την επιλογή του μαθητή στην ομάδα, για περεταίρω προβληματισμό. Αν και καταγράφει την εξέλιξη του μαθητή, δεν κατανοεί

το λόγο που το παιδί επέλεξε τη λάθος καρτέλα, ποια στρατηγική επίλυσης χρησιμοποιεί, έτσι ώστε να έχει στη συνέχεια η εκπαιδευτικός περισσότερο στοχευμένες δράσεις.

Στην Ερώτηση 9, η οποία αφορούσε τα ερωτήματα που δημιουργούνται σε μια εκπαιδευτικό στο τέλος της σχολικής ημέρας, η V τόνισε και στα δύο ερωτηματολόγια, ότι αυτό που την προβληματίζει, είναι η αντιμετώπιση παιδιών με *«αποκλίνουσες συμπεριφορές»*. Στη συνέχεια στην Ερώτηση 11, μια συμπληρωματική ερώτηση *«Αν επανεξέταζες τη σημερινή σου μέρα στο Νηπιαγωγείο τι θα άλλαζες; Τι θα επαναλάμβανες την επόμενη μέρα;»*, η εκπαιδευτικός επισημαίνει και στις δύο φάσεις, ότι θα επαναλάμβανε διαφορετικού τύπου δραστηριότητες, όπως *«εικαστικές»*, *«θεατρικό παιχνίδι»*, *«μαγειρικής»* και *«ψυχοκινητικές»*.

Όσον αφορά την Ερώτηση 10, ποια μορφή υποστήριξης θα συνέβαλε στην αντιμετώπιση των προβληματισμών των εκπαιδευτικών, η εκπαιδευτικός V, στη φάση Α' αναφέρει, ότι θα επιθυμούσε συμβουλευτική υποστήριξη από *«ειδικούς επαγγελματίες (ψυχολόγους και κοινωνιολόγους»*. Σε αντίθεση, μετά τη συμμετοχή της στο «Εκπαιδευτικό Στέκι», η εκπαιδευτικός υποστηρίζει, ότι θα επέλεγε για βοήθεια *«κάποια κοινότητα εκπαιδευτικών σε ηλεκτρονική πλατφόρμα ή υποστηρικτικές μονάδες στο χώρο του σχολείου»*. Η παραπάνω της δήλωση προκαλεί εντύπωση, γιατί είχε μια παθητική στάση στην κοινότητα για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Μια αλλαγή στη νοοτροπία της μετά την ένταξή της στην κοινότητα, διαφαίνεται και από την Ερώτηση 12. Αν και αναφέρει και στα δύο ερωτηματολόγια, ότι καταγράφει την καθημερινή της πρακτική με κάποια μορφή ημερολογίου (φάση Α': Συμπλήρωση δελτίου παρατήρησης, φάση Β': Διατήρηση ημερολογίου) και ότι θα ήθελε να μοιράζεται τις καταγραφές της *«με συναδέλφους και εξειδικευμένες ειδικότητες (κοινωνιολόγους, ψυχολόγους κ.τ.λ.)»*, ο λόγος αξιοποίησής τους διαφέρει στις δύο φάσεις. Στο αρχικό ερωτηματολόγιο επισημαίνει, ότι η καταγραφή του ημερολογίου συμβάλει *«στην παρατήρηση της εξελικτικής πορείας των παιδιών και για την οργάνωση περαιτέρω δράσεων.»*, ενώ στη φάση Β' αναφέρει συγκεκριμένα, ότι η αξιοποίηση αυτών των παρατηρήσεων, βοηθούν *«στον καλύτερο προγραμματισμό επόμενων δραστηριοτήτων και στην αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου»*. Στην Ερώτηση 13, με αφορμή την ανάλυση ενός περιστατικού, το οποίο αναφερόταν στο ρόλο της εκπαιδευτικού, όταν παρατηρεί ότι τα παιδιά της τάξης είναι αδιάφορα στις δραστηριότητες που έχει οργανώσει, η εκπαιδευτικός Β' και στα δύο ερωτηματολόγια αναφέρει, ότι θα

κατέγραφε το γεγονός στο ημερολόγιό της, ενώ το επόμενο της βήμα θα σχετιζόταν με *«ανίχνευση των ενδιαφερόντων των παιδιών»*. Γενικά παρατηρείται από τη στάση της εκπαιδευτικού στην κοινότητα αλλά και από τις απαντήσεις της στα ερωτηματολόγια, η τάση της να ψάχνει την αιτία μιας αποτυχημένης δράσης μόνο στο ενδιαφέρον των παιδιών, μη λαμβάνοντας υπόψη τον προσωπικό της ρόλο.

Όσον αφορά τον τρόπο που χρησιμοποιεί το Διαδίκτυο είναι ο ίδιος και στις δύο φάσεις του ερωτηματολογίου (*Για να αντλήσεις πληροφορίες για την καθημερινότητά σου (π.χ. γενικής φύσης)*), για διασκέδαση, για επικοινωνία/ συνεννόηση), με τη διαφορά όμως, ότι πριν την κοινότητα, θα το χρησιμοποιούσε και για να μεταφορτώσει (download) σχέδια μαθημάτων ενώ μετά τη συμμετοχή της θα χρησιμοποιούσε το Διαδίκτυο για να παρακολουθήσει μαθήματα συναδέλφων. Στην ερώτηση (φάση Α και Β), αν έχει συμμετάσχει σε διαδικτυακή κοινότητα συζητήσεων γενικού περιεχομένου ή εκπαιδευτικών, απάντησε αρνητικά.

Όπως αναφέρθηκε και στην ανάλυση της εκπαιδευτικού Α', στην τελευταία ενότητα τα ερωτηματολόγια, περιελάμβαναν ερωτήσεις όσον αφορά εκπαιδευτικές διαδικτυακές κοινότητες (φάση Α') αλλά και ερωτήσεις που αφορούσαν την εμπειρία των χρηστών στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι». Ύστερα από την ανάλυση των δεδομένων, η εκπαιδευτικός V στο αρχικό ερωτηματολόγιο αναφέρει, ότι η ύπαρξη των εκπαιδευτικών διαδικτυακών κοινοτήτων είναι σημαντική και σχετίζεται με την υποστήριξη και την ανταλλαγή απόψεων των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα τονίζει, *«στην σχολική τάξη προκύπτουν διάφορα θέματα που μπορούν να συζητηθούν και να βρεθούν πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις»*. Τελικά η εκπαιδευτικός χαρακτήρισε την εμπειρία της στο «Εκπαιδευτικό Στέκι» ως «Καλή», αντάλλαξε *«κάποιες ενδιαφέρουσες απόψεις και υπήρξε ενδιαφέρον από τα μέλη για τα θέματα που μας προβληματίσαν»*. Βέβαια αναφέρει, ότι κάποιες φορές ένιωσε *«από κάποια μέλη μια τάση επίδειξης γνώσεων»*, χωρίς όμως να αναφέρει αν αυτό επηρέασε τη συμμετοχή της στην κοινότητα. Παρόλα αυτά, χαρακτηρίζει την επικοινωνία των χρηστών στην κοινότητα «καλή», αιτιολογώντας την άποψή της ότι *«υπήρξε από κάποιους, αληθινό ενδιαφέρον για τους προβληματισμούς»* που παρατέθηκαν.

Τα συναισθήματα που διακατείχαν την εκπαιδευτικό V, πριν και μετά τη συμμετοχή της στην κοινότητα ήταν τα ίδια, *«περιέργεια»* και *«προβληματισμός»*, αλλά για διαφορετικούς λόγους. Συγκεκριμένα στη φάση Α', διότι δε γνώριζε τον τρόπο

λειτουργίας αλλά και κατά πόσο θα υπήρχε χρόνος για να συμμετάσχει ενεργά, ενώ στη συνέχεια κατά τη διάρκεια της συμμετοχής, ένιωσε τα ίδια συναισθήματα *«για τα θέματα που παραθέτονταν και τις απαντήσεις των μελών»*. Ακόμα να σημειωθεί, ότι η εκπαιδευτικός αναφέρει, ότι συμμετείχε στην κοινότητα *«μια φορά την εβδομάδα»* και *«διαβάζοντας τα σχόλια των εκπαιδευτικών και σχολιάζοντας»*. Η συχνή συμμετοχή της όπως δηλώνει, δεν εμφανίστηκε στο στατιστικό έλεγχο των δεδομένων μετά τις 8 Δεκεμβρίου και αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός, ότι εκείνη η περίοδος ήταν πριν τις Χριστουγεννιάτικες διακοπές.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί, η διαφοροποίηση των απαντήσεων της εκπαιδευτικού V, όσον αφορά τον πίνακα με τις απόψεις της για τις εκπαιδευτικές διαδικτυακές κοινότητες στις δύο φάσεις. Αυτό που παρατηρείται είναι, ότι δεν υπήρχαν μεγάλες διαφοροποιήσεις στις απόψεις της. Ειδικότερα και στις δύο φάσεις *«συμφωνεί λίγο»*, ότι μια τέτοια κοινότητα θα τη βοηθούσε *«να βρει εκπαιδευτικές δραστηριότητες για υλοποίηση στην τάξη»* αλλά και ότι θα τη βοηθούσε *«να αξιολογήσει τις εκπαιδευτικές της πρακτικές»*. Στο ίδιο κλίμα κινήθηκαν και οι υπόλοιπες απόψεις της, όσον αφορά τις δύο φάσεις. Συγκεκριμένα αναφέρει, ότι συμφωνούσε *«λίγο»* πριν την ένταξή της, ότι η κοινότητα θα βοηθούσε *«να συζητήσει τα προβλήματα που θα αντιμετωπίσει στην τάξη»*, ενώ στη συνέχεια, μετά την ένταξή της στην κοινότητα άλλαξε την άποψή της σε *«συμφωνώ απολύτως»*. Αντιστρόφως, πριν την ένταξή της στο «Εκπαιδευτικό Στέκι» *«συμφωνούσε απολύτως»* με την άποψη, ότι θα τη βοηθούσε *«να ανταλλάξει τις απόψεις με άλλους εκπαιδευτικούς»* ενώ έπειτα από τους τρεις μήνες συμμετοχής της *«συμφωνεί λίγο»* με τη συγκεκριμένη ιδέα. Επιπλέον, διαφωνούσε εξ αρχής με την άποψη ότι η κοινότητα θα της παρείχε τη δυνατότητα *«να προβάλλει τη δουλειά της σε άλλους»*, το οποίο και το επιβεβαίωσε στη συνέχεια. Η εκπαιδευτικός V αναφέρει στη φάση B', ότι η συμμετοχή της δεν τη βοήθησε να περάσει ευχάριστα την ώρα της, κάτι για το οποίο δεν ήταν σίγουρη πριν την ένταξή της στην κοινότητα (φάση A'). Απ' ότι φαίνεται από τα δεδομένα, η συμμετοχή της στην κοινότητα την έκανε να αλλάξει άποψη όσον αφορά την *«καταγραφή των γεγονότων της τάξης»*. Διαφωνούσε στην αρχή, ότι θα τα κατέγραφε σε μια διαδικτυακή ομάδα αλλά έπειτα υποστήριξε, ότι μια τέτοια κοινότητα μπορεί να βοηθήσει στην καταγραφή περιστατικών. Μάλιστα η V επισημαίνει, ότι η εμπειρία της στην καταγραφή Ψηφιακού Ημερολογίου ήταν *«καλή»* και *«πολύ βοηθητική»*, διότι *«αναπτύχθηκαν ενδιαφέρουσες σκέψεις»* και υπήρξαν προβληματισμοί που μπορεί να ήταν και δικοί της. Βέβαια, ανήρτησε τρεις φορές στην ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο και οι δημοσιεύσεις της δεν είχαν στόχο την ανάλυση του ρόλου τη, αλλά περιορίστηκε στην περιγραφή περιστατικών

συμπεριφορών παιδιών.

Στο τέλος του ερωτηματολογίου Α', η ερώτηση που τέθηκε σε όλες τις εκπαιδευτικούς ήταν κατά πόσο θα πρέπει να συμμετέχουν σε μια κοινότητα μόνο εκπαιδευτικοί της ίδιας βαθμίδας εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτικός Β' υπογράμμισε, ότι θα ήταν καλό να συμμετέχουν σε αυτόν τον κοινό τόπο εκπαιδευτικοί μόνο της ίδιας βαθμίδας, διότι έχουν κοινούς προβληματισμούς. Παρόλα αυτά, στην κοινότητα τελικά συμμετείχαν και ακαδημαϊκοί, γεγονός που της δημιούργησε *«περιέργεια για τον τρόπο επικοινωνίας και τις απαντήσεις που δίνονταν»*. Η συμμετοχή των τελευταίων, όπως αναφέρει ήταν *«βοηθητική αλλά μειώθηκε η επικοινωνία μεταξύ των υπόλοιπων μελών»*. Στα μέλη που δε συμμετείχαν μετά την ένταξη των ακαδημαϊκών συμπεριλαμβάνεται και η V, η οποία αιτιολογεί την άποψή της, γράφοντας ότι ένωσε *«ότι τα περισσότερα μέλη απευθύνονταν στους καθηγητές και όταν στα θέματα απαντούσαν εκείνοι δεν υπήρχε λόγος για παραπάνω συζήτηση»*. Ο ρόλος των ακαδημαϊκών στην κοινότητα, όπως έχει αναφερθεί, ήταν να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη ενός στοχαστικού διαλόγου, θέτοντας ερωτήματα. Δυστυχώς, ο συγκεκριμένος χρήστης μάλλον φοβόταν την έκθεση σε κάποιον που θεωρείται *«αυθεντία»*.

Σχετικά με τον τεχνικό τομέα της κοινότητας, η εκπαιδευτικός Β' χαρακτήρισε την ευχρηστία την πλατφόρμας *«καλή»* και αυτό που τη δυσκόλεψε ήταν να ξεκαθαρίσει ποιες αναστήσεις ήταν του Ψηφιακού ημερολογίου και ποιες της ενότητας των Συζητήσεων. Ακόμα αυτό που θα πρόσθετε, ήταν η φόρτωση οπτικοακουστικού υλικού. Το τελευταίο υπήρχε στην πλατφόρμα και μάλιστα δύο χρήστες το αξιοποίησαν στην κοινότητα. Οι πληροφορίες για την κοινότητα υπήρχαν αναλυτικά στο εγχειρίδιο χρήσης, ακόμη και για τον τρόπο κατανόησης ταξινόμησης των ενοτήτων. Τέλος πρότεινε, ότι για περισσότερη αλληλεπίδραση θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότερα μέλη.

Εν κατακλείδι, η εκπαιδευτικός Β', αποτελούσε έναν παθητικό χρήστη της κοινότητας με 18 ψηφιακά σχόλια, τα οποία κυρίως περιελάμβαναν είτε στοιχεία κοινωνικής αλληλεπίδρασης είτε στοιχεία αυτοέκφρασης. Οι δυο προσωπικές της δημοσιεύσεις στην ενότητα Συζητήσεων, αφορούσαν ανησυχίες της για συμπεριφορές παιδιών. Ειδικότερα, μετά την ανακοίνωση της εισαγωγής των ακαδημαϊκών, αποφάσισε να παρατηρεί τις συζητήσεις στην κοινότητα. Το ένα και μοναδικό αναστοχαστικό

σχόλιό της, παρουσιάστηκε ύστερα από προτροπή στοχαστικού διαλόγου μιας εκπαιδευτικού και αυτό αφορούσε τη γενικότερη παιδαγωγική της αντίληψη για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που τρέχει όλη τη σχολική χρονιά.

3.2.3. Εκπαιδευτικός Γ'

Προσωπικά Στοιχεία

Ηλικία: 30-39	Δημόσιο Σχολείο
Φύλο: Γυναίκα	Ακολουθεί το Νέο Σχολείο (2007, 2011)
Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας: 11-15	Επιμόρφωση Τ.Π.Ε.- Α' Επίπεδο
A.E.I.	Ψευδώνυμο: δηθο

Η εκπαιδευτικός Γ' με το ψευδώνυμο «δηθο» ήταν ένα από τα πιο ενεργά μέλη της κοινότητας. Συγκεκριμένα ήταν εκείνη, που έκανε τα περισσότερα σχόλια (25 στο σύνολο) καθώς παράλληλα συμπλήρωσε τα ερωτηματολόγια σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Συμμετοχή στην κοινότητα

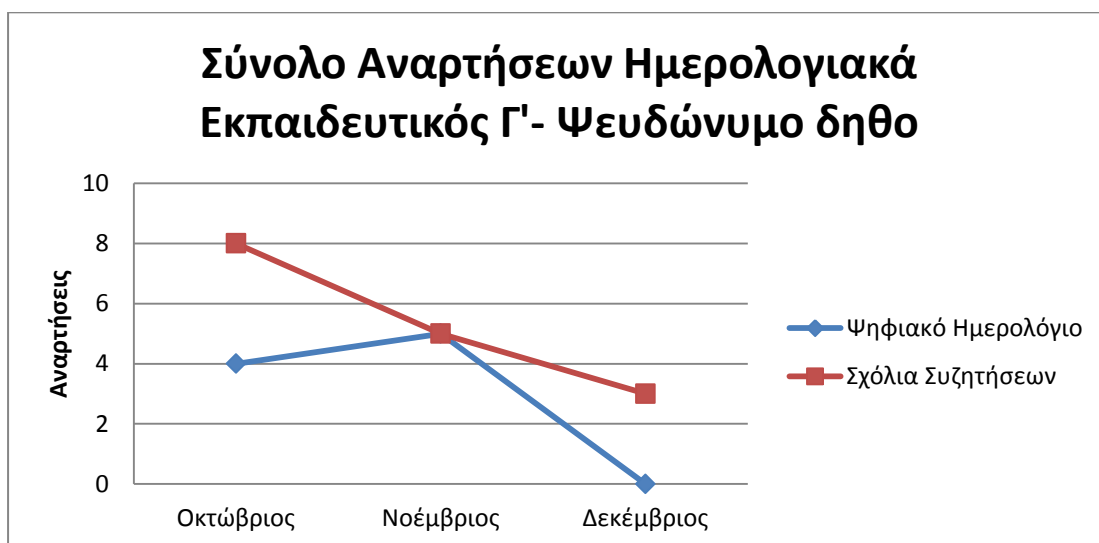
Όπως αναφέρθηκε, η εκπαιδευτικός Γ' έγραψε συνολικά 25 φορές στο «Εκπαιδευτικό Στέκι» στους 3 μήνες της έρευνας. Απ' αυτές οι εννέα φορές ήταν για την ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο, οι οποίες έγιναν το μήνα Οκτώβριο και Νοέμβριο. Ακόμα δύο φορές, δημοσίευσε ανάρτηση στην ενότητα Συζητήσεις με θέματα που αφορούσαν συμπεριφορές παιδιών και γονέων και τίτλο είχαν «Φωτοτυπίες και γονείς» και «Ενημέρωση γονέων». Ειδικότερα και οι δύο αναρτήσεις έγιναν το μήνα Οκτώβριο. Τα υπόλοιπα 13 ψηφιακά σχόλια ήταν απαντήσεις σε δημοσιεύσεις άλλων εκπαιδευτικών. Τέλος μόνο μια φορά, σχολίασε την ανάρτηση κάποιου συναδέλφου στην πρώτη της δημοσίευση.

Το διάγραμμα 8 φανερώνει ότι η συμμετοχή της εκπαιδευτικού Γ', αν και είχε μια ενεργή παρουσία μέχρι τις 12 Νοεμβρίου –λίγο πριν την ένταξη των ακαδημαϊκών στην κοινότητα- άρχισε σιγά σιγά να ακολουθεί ένα πιο παθητικό προφίλ στο «Εκπαιδευτικό Στέκι». Στις 10 Δεκεμβρίου εμφανίστηκε να αναρτά τρία σχόλια σε συζητήσεις άλλων εκπαιδευτικών και από τότε δεν ενημέρωσε ξανά το προφίλ της, αφού η ψηφιακή κοινότητα καταγράφει την τελευταία καταχώρηση των μελών. Όπως φαίνεται από το διάγραμμα 9, όσον αφορά την ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο παρατηρείται, ότι το μήνα Νοέμβριο η εκπαιδευτικός Γ', δημοσίευσε τις περισσότερες καταγραφές της ενώ παρατηρείται από την εξέλιξη των σχολίων της στην ενότητα συζητήσεων, ότι κατά τη διάρκεια των τριών μηνών της κοινότητας, η συμμετοχή της

είχε καθοδική πορεία.



Διάγραμμα 8: Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά



Διάγραμμα 9: Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά

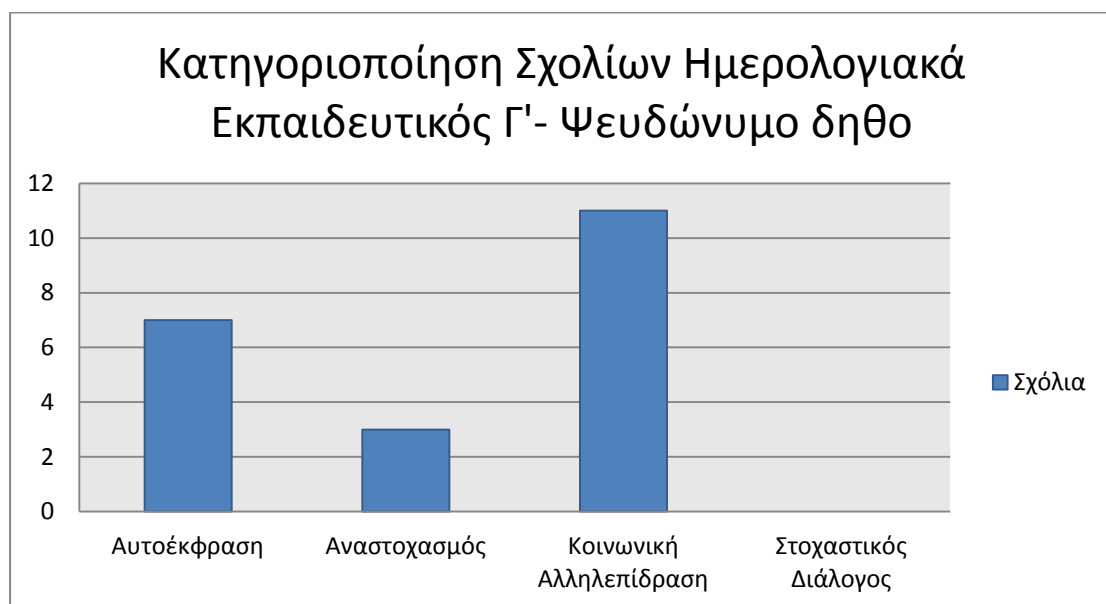
Ύστερα απ' την κωδικοποίηση των αναρτήσεων της εκπαιδευτικού παρατηρήθηκε, ότι η πλειοψηφία των σχολίων της, μετά από ποσοτική απεικόνιση των δεδομένων στην κλίμακα της εκατό, ήταν στον άξονα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (53%- βλ. διάγραμμα στα Παραρτήματα). Τα περισσότερα σχόλια περιελάμβαναν στοιχεία συναισθηματικής, αξιολογικής και ενημερωτικής υποστήριξης, δηλαδή η εκπαιδευτικός «δηθο» παρείχε συμβουλές και προτάσεις για κάποιο πρόβλημα κάποιου χρήστη είτε με σχόλια που περιελάμβαναν στοιχεία ενσυναίσθησης, επιβεβαίωσης είτε ανατροφοδότησης (διάγραμμα10).

«Ταπεινή μου γνώμη, πως αυτές οι καταστάσεις απαιτούν χρόνο... μπορεί βέβαια ο χρόνος να είναι πολύτιμος, αλλά αναμφισβήτητο είναι απαραίτητος. Ειδικόί λένε, πως η αποδοχή μιας σοβαρής δυσκολίας ενός παιδιού από το γονέα περνάει κάποια στάδια, σαν αυτά τα στάδια του "πένθους". Υπομονή λοιπόν, εσύ έκανες σε πρώτη φάση αυτό που έπρεπε να κάνεις... να παρατηρήσεις δηλ. το παιδί, να επισημάνεις τις όποιες δυσκολίες και να δώσεις κατευθυντήριες οδηγίες! Μη σε πιάνει πανικός... ελπίζω και εύχομαι πως όλα θα πάρουν το δρόμο τους!

Υ.Γ Είμαι σίγουρη πως και οι γονείς θα έχουν εντοπίσει πράγματα, απλά όταν ακούς κάτι αρνητικό για το παιδί σου από τρίτους και επιβεβαιώνονται οι όποιες υποψίες...σοκάρεσαι και θέλεις το χρόνο σου για να το διαχειριστείς.» [Σχόλιο Γ6 Κοινωνική αλληλεπίδραση (Συναισθηματική, Αξιολογική και Ενημερωτική υποστήριξη)]

«Καταλαβαίνω την απογοήτευση σου και συμφωνώ με τη Βαρ. Έχοντας το παιδί 3 χρόνια, σίγουρα θα το γνωρίζεις λίγο καλύτερα. Αξιοποίησε λοιπόν, τις πρότερες γνώσεις σου και δούλεψε με το παιδί στα πλαίσια της τάξης! καλή δύναμη!» [Σχόλιο Γ7 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Συναισθηματική και Αξιολογική υποστήριξη)]

«Πραγματικά είναι όπως τα λες... και θα σας το συνιστούσα να το δοκιμάσετε σε μια σταθερή εβδομαδιαία βάση, καθώς έχει ενεργητικά αποτελέσματα!!! Δεν χρειάζεται να επεκταθώ, καθώς με κάλυψες πλήρως, με τη θεωρητική σου προσέγγιση!» (Σχόλιο Γ22 Κοινωνική αλληλεπίδραση)



Διάγραμμα 10: Κατηγοριοποίηση σχολίων

Το 33% των σχολίων της εκπαιδευτικού Γ' περιελάμβαναν στοιχεία «Αυτοέκφρασης», με προσωπικές και καταγραφές εμπειριών από την τάξη της. Οι συχνότερες δημοσιεύσεις της αφορούσαν το ρόλο των γονέων.

«Κάθε χρόνο η ίδια ερώτηση και η ίδια "αγωνία" των γονέων για τα "γραμματάκια". Η γνώμη μου είναι να συνεχίσουμε να κάνουμε σωστά και ουσιαστικά τη δουλειά μας - όπως εμείς γνωρίζουμε καλύτερα- χωρίς να επηρεαζόμαστε αρνητικά τουλάχιστον, από

τις κρίσεις και τις επικρίσεις των γονέων. Άποψή μου, πως καθένας στο είδος του και δεν μπορούμε και δε χρειάζεται κιόλας, να πείσουμε κανέναν πως δεν είμαστε "ελέφαντες"!!!» [Σχόλιο Γ1 Αυτοέκφραση (επαναλαμβανόμενη στίξη, έκφραση συναισθημάτων, χρήση προσωπικών αντωνυμιών)]

«Έχω ένα νήπιο, στο οποίο έχω παρατηρήσει κάποιες σημαντικές δυσκολίες. Έχω ζητήσει από τους γονείς, να τους μιλήσω και όλο το αναβάλλουν. Τους είπα στα "πεταχτά"... για να τους κινητοποιήσω... πως ενδέχεται να μην είναι έτοιμος για το δημοτικό! Στην προσωπική ενημέρωση που κάναμε πριν μερικές μέρες... δεν παρουσιάστηκαν. Πραγματικά, εντυπωσιάζομαι με τη στάση κάποιων, αλλά δυστυχώς πλέον δε ξαφνιάζομαι γιατί τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι μας απαξιώνουν!» (Σχόλιο Γ21 Αυτοέκφραση)

«Προσωπικά και για μένα ο σεβασμός δεν φαίνεται από τον πληθυντικό. Έχει να κάνει με τη γενικότερη στάση και επικοινωνία. Παρόλα αυτά, εάν δεν προϋπάρχει κάποια ιδιαίτερη σχέση με κάποιο γονέα, κρατάω και εγώ τις αποστάσεις μιλώντας στον πληθυντικό» (Σχόλιο Γ17 Αυτοέκφραση)

Η συνομιλία της με τους άλλους χρήστες, όπως διαφαίνεται και από τα παραπάνω σχόλια, περιλαμβάνει στοιχεία κοινωνικά, με επαναλαμβανόμενη στίξη και εμφανή κεφαλαιοποίηση, συμβάλλοντας έτσι στην κοινωνική της παρουσία στην κοινότητα. Δεν είναι τυχαίο, που δύο άλλοι χρήστες με αφορμή κάποια δημοσίευσή της, ανήρτησαν κάποια θεματική, την οποία είχε σχολιάσει η ίδια, επισυνάπτοντάς την με την μορφή της «ετικέτας».

Δημοσίευση με τίτλο «Ομαδικά Παιχνίδια» από τη χρήστη Pin

«Διάβασα μία ανάρτηση συναδέλφου (@δηθο) που έχουν καθιερώσει στο νηπιαγωγείο τους την Παρασκευή ως μέρα ομαδικών παιχνιδιών και την βρήκα εξαιρετική ιδέα εαν αναλογιστείς κανείς ότι το παιχνίδι εξελίσσει το παιδί σωματικά, νοητικά, γλωσσικά, ηθικά, συναισθηματικά και κοινωνικά.(...)»

Δημοσίευση με τίτλο «Επιτραπέζια παιχνίδια» από τη χρήστη Bar

«Την Παρασκευή γυρνώντας στο σχολείο και με αφορμή το άπλωμα μικρών σημαίων στο πάτωμα από τα παιδιά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, και έχοντας ήδη στο νου μου πως θα φτιάξουμε με τα παιδιά ένα επιτραπέζιο φιδάκι, αποφάσισα πως φέτος θέλω να τρέξω ένα πρόγραμμα σχετικό με επιτραπέζια παιχνίδια. Πάντα μου άρεσαν ως παιδί και μου άρεσουν ακόμα ως ενήλικας, και θεωρώ πως τα οφέλη για τα παιδιά είναι πολλαπλά και σε πολλά επίπεδα. Με αφορμή την ανάρτηση της @δηθο, υπάρχει κάποιος που να έχει "τρέξει" κάτι αντίστοιχο και θα μπορούσε να μοιραστεί την εμπειρία του; Ξέρω προγράμματα για τα παραδοσιακά παιχνίδια, αλλά για επιτραπέζια συγκεκριμένα δεν έχω βρει κάτι... Υγ. @δηθο, σ'ευχαριστώ για το timing της ανάρτησής σου!»

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η εκπαιδευτικός Γ' μπορεί να χαρακτηριστεί, ότι αποτέλεσε έναν συνεισφέροντα χρήστη αλλά όχι μόνο για τη γνωστική οπτική της,

δηλαδή της προσφοράς προβληματισμών αλλά από την πλευρά της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για καινούριες ιδέες που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη. Η δηθο με τις οκτώ αναρτήσεις της στο ψηφιακό ημερολόγιο, ενημέρωνε τους χρήστες για το τι στόχους αλλά και τι δράσεις επιλέγει στην τάξη της, οι οποίες αποτέλεσαν αφορμή για υλοποίηση από δύο άλλους χρήστες.

«Φέτος, έχουμε θεσπίσει με τη συνάδελφο του διπλανού πρωινού τμήματος, κάθε Παρασκευή - καιρού επιτρέποντος- στα πλαίσια των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, να βγαίνουμε στην αυλή και να παίζουμε ομαδικά παιχνίδια της αυλής! αυτό είναι κάτι που μας "δένει" σαν ομάδα, τα παιδιά το διασκεδάζουν και το περιμένουμε όλοι πώς και πώς!!!!» (δηθο- ψηφιακό ημερολόγιο «Ομαδικά παιχνίδια»- 19/10/2017)

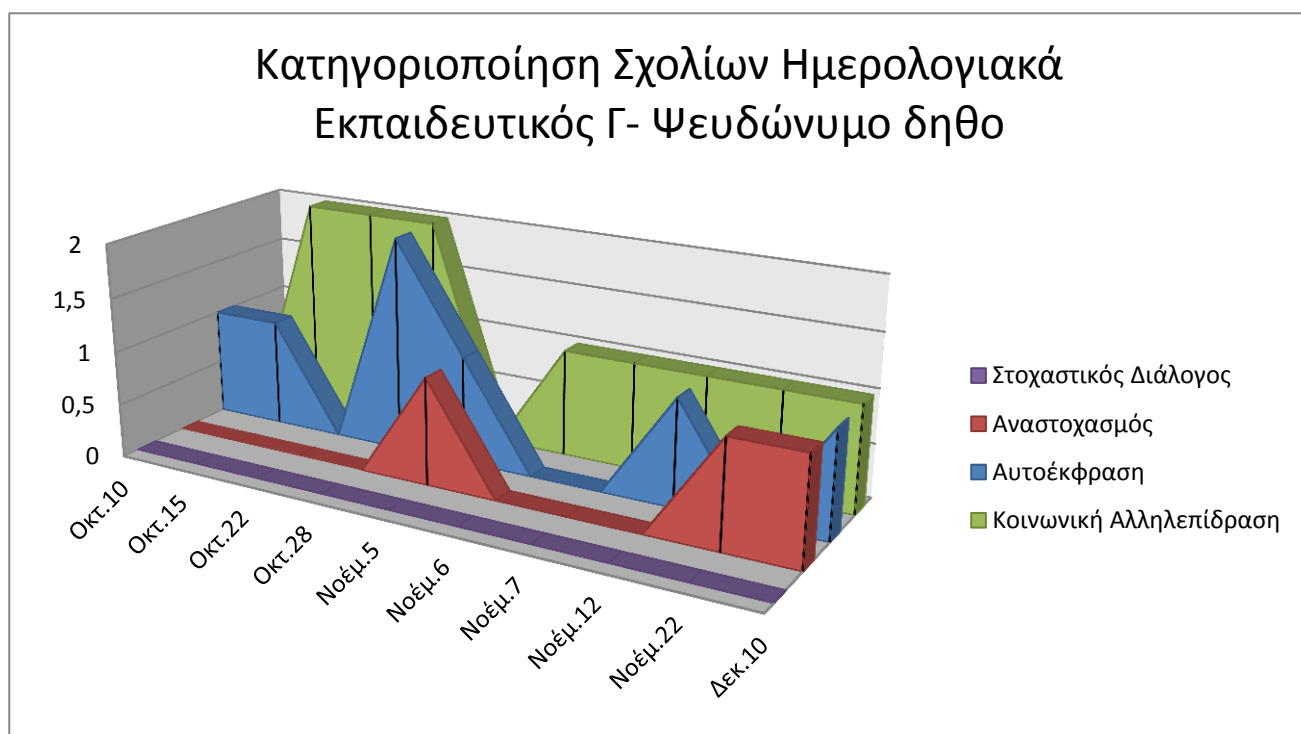
«Όπως έχω ξανααναφέρει, μια φορά την εβδομάδα παίζουμε παιχνίδια της αυλής! Συνεχίζουμε με ενθουσιασμό και με χαρά διαπιστώνω, πως και στα διαλείμματα τα παιδιά πλέον οργανώνονται μόνα τους, χωρίς την καθοδήγησή μας και παίζουν τα παιχνίδια που μαθαίνουμε!» (δηθο- ψηφιακό ημερολόγιο «Παιχνίδια στην αυλή»- 5/11/2017)

Πέρα από αυτού του είδους τις αναρτήσεις, η εκπαιδευτικός Γ', εμφάνισε και σχόλια με αναστοχαστικά στοιχεία (14%). Τα στοιχεία αυτά αυξήθηκαν μετά την ένταξη των ακαδημαϊκών στην κοινότητα (βλ. διάγραμμα 11). Οι αναρτήσεις της αυτές, είχαν ως θέμα τον προβληματισμό της για τον «τυπικό» ρόλο που ακολουθεί πολλές φορές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιά, ή σχολικής ημέρας και την προσπάθειά της να «ακούει» περισσότερο τα παιδιά. Μέσα από τα σχόλιά της παραδέχεται την παιδαγωγική που ακολουθεί, την οποία όμως ύστερα από προβληματισμό και αναθεώρηση των πρακτικών της προσπαθεί να την τροποποιήσει, επισημαίνοντας τη σημασία της παρατήρησης. Όμως, τα αναστοχαστικά της αυτά σχόλια δε φτάνουν στο βαθμό που να δημιουργήσουν στοχαστικό διάλογο. Θα ήταν ενδιαφέρον, αν υπήρχαν κι άλλες αναρτήσεις μετά τις 10 Δεκεμβρίου, ώστε να παρατηρηθεί η όποια εξέλιξη στα σχόλιά της.

«Για να είμαι ειλικρινής, είμαι από τις νηπιαγωγούς, που έχω ένα μπούσουλα και μια θεματολογία - για τους λόγους που προαναφέρθηκαν -, ωστόσο κάποιες φορές αφήνομαι στη συζήτηση και στις σκέψεις των παιδιών να με καθοδηγήσουν. Όταν γίνεται αυτό, πραγματικά σχεδόν πάντα, υπάρχει θετική έκβαση και συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα και τα αποτελέσματα είναι εντυπωσιακά! προχτές για παράδειγμα, ύστερα από μια ελεύθερη συζήτηση και καταγισμό ερωτήσεωνπροέκυψε ένα θέμα που ποτέ μέχρι τώρα δεν είχα καταπιαστεί με αυτό. Τα παιδιά κατενθουσιάστηκαν και εγώ υποσχέθηκα στον εαυτό μου, πως θα το κάνω πιο συχνά! Θέλει διάθεση από μέρους μας, να αλλάζουμε τη νοοτροπία μας ...όσο ζούμε άλλωστε μαθαίνουμε!» (Σχόλιο Γ10 Αυτοέκφραση, Σχόλιο Γ11 Αναστοχασμός)

«Συμφωνώ απόλυτα, για τα οφέλη και την αναγκαιότητα του ελεύθερου παιχνιδιού και θα έρθω να υπογραμμίσω ιδιαίτερα και την σπουδαιότητα της δικής μας παρατήρησης των παιδιών κατά τη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων. Πολύ συχνά, πιάνω τον εαυτό μου να "εκμεταλλεύομαι" αυτό το χρονικό διάστημα, προς όφελός μου... συγκεκριμένα, για να οργανώσω το υλικό μου, τον προγραμματισμό της ημέρας, να τακτοποιήσω τυχόν εκκρεμότητες ή να ολοκληρώσω εργασίες παιδιών... χάνω λοιπόν, στιγμές παρατήρησης, σχέσεις, αντιδράσεις και αλληλεπιδράσεις παιδιών, που σε αντίθετη περίπτωση θα αποτελούσαν πολύτιμες πληροφορίες για να γνωρίσω καλύτερα τα μέλη της ομάδας μου και να αντιληφθώ, ενδεχομένως, καλύτερα τυχόν ανάγκες τους και να διαχειριστώ καλύτερα καταστάσεις που έχουν να κάνουν με τις μεταξύ τους σχέσεις!» (Σχόλιο Γ15 Κοινωνική Αλληλεπίδραση, Σχόλιο Γ16 Αναστοχασμός)

«Αχχχ...μοιραζόμαστε τις ίδιες σκέψεις!!! Θεωρώ όμως, πως πραγματικά, θα πρέπει να χαλαρώσουμε, να αναθεωρήσουμε ...τα των εορτών και να το δούμε λίγο πιο εναλλακτικά, γιατί τελικά χάνουμε την ουσία...! καλές γιορτές & καλή μας δύναμη!!!!» (Σχόλιο Γ18 Κοινωνική Αλληλεπίδραση, Σχόλιο Γ19 Αναστοχασμός)



Διάγραμμα 11: Ημερολογιακή Κατηγοριοποίηση

Επιπρόσθετα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε εννέα φορές την ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο. Συγκεκριμένα, ήταν ένα από τα δύο μέλη που αξιοποίησαν αυτήν τη διαδικασία περισσότερο από τους άλλους χρήστες. Οι αναρτήσεις της περιείχαν πολλά στοιχεία αυτοέκφρασης, περιλαμβάνοντας πολλές προσωπικές εμπειρίες της από γεγονότα στην τάξη της και αποφάσεις που επέλεγε να αιτιολογήσει μέσω αυτών των δημοσιεύσεων. Αυτό που παρατηρήθηκε, ύστερα από την κατηγοριοποίηση των σχολίων της είναι, ότι η πρώτη και η τελευταία της ανάρτηση στην ενότητα Ψηφιακό ημερολόγιο, δεν περιελάμβανε μόνο στοιχεία παρατήρησης του

πλαισίου της αλλά και καταγραφές για επανασχεδιασμό της δράσης της και αιτιολόγηση της επιλογής της (βλ. Διάγραμμα 12).

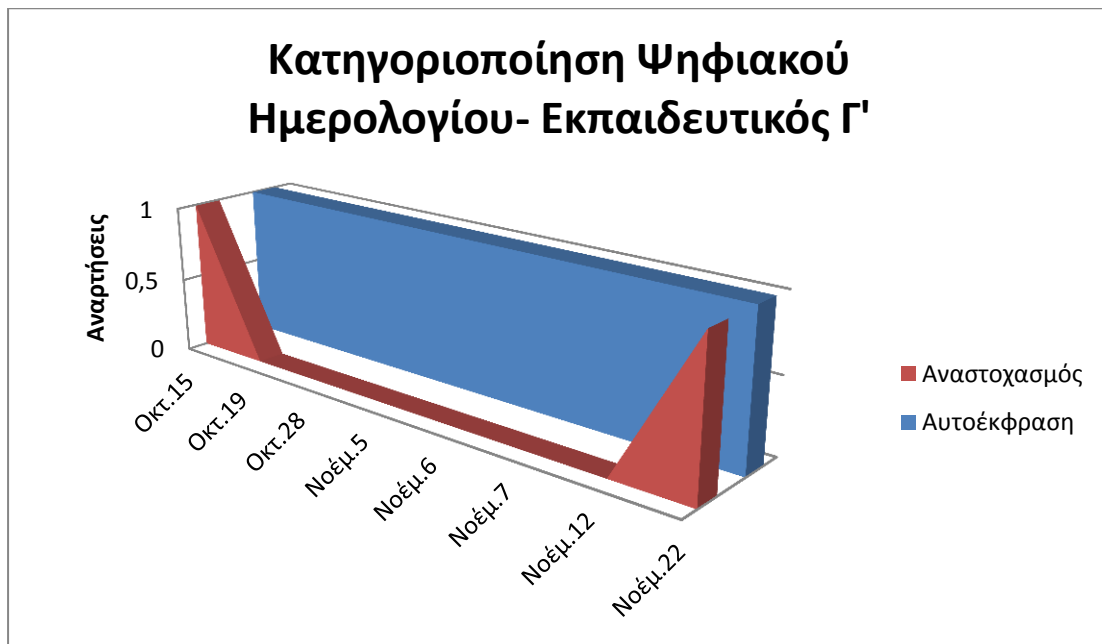
Πίνακας 4: Ψηφιακό Ημερολόγιο -Εκπαιδευτικός Γ- Ψευδώνυμο δηθο		
Ημερομηνίες	Σχόλια	Κατηγορίες
Οκτ.15	Γ23	Αναστοχασμός
Οκτ.15	Γ24	Αυτοέκφραση
Οκτ.19	Γ25	Αυτοέκφραση
Οκτ.28	Γ26	Αυτοέκφραση
Νοέμ.5	Γ27	Αυτοέκφραση
Νοέμ.6	Γ28	Αυτοέκφραση
Νοέμ.7	Γ29	Αυτοέκφραση
Νοέμ.12	Γ30	Αυτοέκφραση
Νοέμ.22	Γ31	Αυτοέκφραση & Αναστοχασμός

Τίτλος Δημοσίευσης: Σχέσεις νηπίων

«Έχω 3 διμελής ομάδες νηπίων, που έχουν δημιουργηθεί από πέρσι <λόγω του ότι και οι γονείς το ενισχύουν, με την εξωσχολική επικοινωνία τους>, οι οποίες δεν αφήνουν κανένα άλλο παιδί να μπει στις συγκεκριμένες ομάδες. Σαν αποτέλεσμα έχει να μην υπάρχει το δέσιμο και η αλληλεπίδραση που θα ήθελα να υπάρχει ανάμεσα στα παιδιά της τάξης μου. Αποφάσισα στις ομάδες που θα δημιουργούνται κατα καιρούς, για την διεξαγωγή των projects, να **παρέμβω**, ώστε να τα φέρω σε επαφή και συνεργασία και με τα άλλα παιδιά. Ίσως έτσι, τους δοθεί η ευκαιρία να 'ανακαλύψουν' και άλλα παιδάκια που μέχρι τώρα, 'σνομπάρουν'». (Σχόλιο Γ23: Αναστοχασμός)

Τίτλος Δημοσίευσης: Δημιουργία γωνιών

«Σε μια προσπάθεια να κρατιέται ζωντανό το ενδιαφέρον των παιδιών, αλλά και να δίνουμε ως δάσκαλοι, όσο το δυνατόν περισσότερα ερεθίσματα καθώς και ευκαιρίες προβληματισμού και διερεύνησης...φέτος ανανεώνω αρκετά συχνά τις γωνιές, δημιουργώντας μαζί με τα παιδιά νέες. Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία τους, βοηθώντας μάλιστα, στο στήσιμο αλλά και στον εμπλουτισμό τους. Περιμένουν πώς και πώς να ασχοληθούν με αυτές και κάνουν μάλιστα και μικρά θαύματα, που καταδεικνύουν την γνωστική τους εξέλιξη! Ενδεικτικά αναφέρω...τη γωνιά του φθινοπώρου - με αναγνωστικά παιχνίδια, παρατήρηση..., τη γωνιά της υγιεινής διατροφής -εκεί όπου σε συνδυασμό με τα προϊόντα του μανάβικου, έγραφαν συνταγές-, τη γωνιά του ταχυδρομείου, με το δέντρο των ευχών - που έχουν τη δυνατότητα να γράψουν μηνύματα ή ευχές στους φίλους τους-, τη γωνιά των μαθηματικών....& έπεται συνέχεια!» (Σχόλιο Γ31 Αυτοέκφραση & Αναστοχασμός)



Διάγραμμα 12: Κατηγοριοποίηση Ψηφιακού Ημερολογίου

Σύγκριση ερωτηματολογίων

Έπειτα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων της εκπαιδευτικού Γ' παρατηρείται μια γενικότερη αλλαγή και εξέλιξη στις απαντήσεις της, τόσο στις ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις της περί παιδαγωγικών πρακτικών όσο και σε αυτές, που αναφέρονται στο ρόλο της διαδικτυακής κοινότητας εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, στις αναλύσεις των περιστατικών στην ερώτηση 8 (Α' και Β' ερωτηματολόγιο), παρατηρείται μια διαφορετική προσέγγιση. Στη φάση Α', η εκπαιδευτικός θα προβληματιζόταν, κατά πόσο η δυσκολία του παιδιού ήταν μεμονωμένη ή υπήρχε μια «γενικότερη δυσκολία» και θα δρούσε «τσεκάροντάς τον (...) σε άλλες αναγνωστικές δραστηριότητες», σε αντίθεση με τη φάση Β', στην οποία η εκπαιδευτικός αναρωτιέται αυτή τη φορά για το «πλαίσιο μάθησης» και κατά πόσο αυτή η μαθησιακή πρακτική ενθαρρύνει το μαθητή.

Στην ερώτηση 9 και 10 των δύο φάσεων επισημαίνεται ξανά μια διαφοροποίηση στις απόψεις της εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα παρατηρείται, ότι και στα δύο ερωτηματολόγια αναφέρει ότι «πάντα» κάνει «αναπόληση της ημέρας». Στη φάση Α' τονίζει, ότι τα θέματα που την απασχολούν είτε τα συζητάει με τη συνάδελφο που εμπιστεύεται την άποψή της είτε τα συγκρατεί για να παρατηρήσει πως εξελίσσεται η κατάσταση, παίρνοντας θέση αργότερα μόνη της ή με τη συνδρομή της οικογένειας. Στη συνέχεια συμπληρώνει, ότι η μορφή υποστήριξης που θα μπορούσε να τη βοηθήσει να βρει λύση στα προβλήματά της θα ήταν μια σχολική ψυχολόγος, η

οποία «θα ήταν απαραίτητο να συνεργαζόταν μόνιμα με το σχολείο». Στη φάση Β' στις ίδιες πάλι ερωτήσεις, η δηθο αλλάζει οπτική, όπως εμφανίζεται με αυτά που δηλώνει, καθώς αυτό που την προβληματίζει μετά από ένα διάστημα τριών μηνών από τη φάση Α' είναι πώς παιδιά με «ιδιαιτέρως μαθησιακές ανάγκες» θα μπορούσαν να συνδυαστούν «ταυτόχρονα με το υπόλοιπο σύνολο της τάξης», κάτι το οποίο το προσεγγίζει η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Έπειτα υπογραμμίζει, ότι η μορφή υποστήριξης που θα βοηθούσε τη δράση της, θα ήταν εκτός από μια ψυχολόγο ή μια ειδική παιδαγωγό, μια «προϊσταμένη, η οποία θα ηγείται του σχολείου, ούσα καταρτισμένη και “ακομπλεξάριστη”!!!». Παρατηρείται μια μετακίνηση στην ιδεολογία της εκπαιδευτικού, τόσο ως προς το ρόλο της σε ένα ανομοιογενές πλαίσιο αλλά και ως προς τη συμβουλή-στήριγμα που δηλώνει ότι η ίδια έχει ανάγκη.

Η αλλαγή αυτή συνεχίζει να εμφανίζεται και στην επόμενη ερώτηση, η οποία αφορά την επανεξέταση της σχολικής ημέρας, συγκεκριμένα στο τι θα άλλαζε η εκπαιδευτικός και στο τι θα επαναλάμβανε την επόμενη μέρα. Όπως αναφέρει στο ερωτηματολόγιο Α', θα συνέχιζε «τη “ρουτίνα”, καθώς σε αυτή τη φάση, βοηθάει πολυθυ τα παιδιά να εμπεδώσουν και να μάθουν βασικές αρχές της καθημερινής σχολικής ζωής!». Σε μια διαφορετική προσέγγιση τοποθετείται η απάντηση της εκπαιδευτικού για την ίδια ερώτηση στη φάση Β', στην οποία τονίζει, ότι θα επιθυμούσε να κρατήσει την ηρεμία με την οποία λειτουργεί μέσα στην τάξη και θα προσπαθούσε να προσφέρει στα παιδιά περισσότερο χρόνο για «αυτενέργεια και φαντασία». Αυτόν της τον προβληματισμό τον εξέφρασε πολλές φορές κατά τη διάρκειά της συμμετοχής της στην κοινότητα.

«Για να είμαι ειλικρινής, είμαι από τις νηπιαγωγούς, που έχω ένα μπούσουλα και μια θεματολογία - για τους λόγους που προαναφέρθηκαν -, ωστόσο κάποιες φορές αφήνομαι στη συζήτηση και στις σκέψεις των παιδιών να με καθοδηγήσουν. Όταν γίνεται αυτό, πραγματικά σχεδόν πάντα, υπάρχει θετική έκβαση και συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα και τα αποτελέσματα είναι εντυπωσιακά! προχτές για παράδειγμα, ύστερα από μια ελεύθερη συζήτηση και καταιγισμό ερωτήσεωνπροέκυψε ένα θέμα που ποτέ μέχρι τώρα δεν είχα καταπιαστεί με αυτό. Τα παιδιά κατενθουσιάστηκαν και εγώ υποσχέθηκα στον εαυτό μου, πως θα το κάνω πιο συχνά! Θέλει διάθεση από μέρους μας, να αλλάξουμε τη νοοτροπία μας ...όσο ζούμε άλλωστε μαθαίνουμε!» (Σχόλιο Γ11)

«Έχεις δίκιο, δεν μπορούμε να “κωφεύουμε”Τα παιδιά ζούν στον αληθινό κόσμο, έρχονται με τα δικά τους ερεθίσματα, τα οποία και δεν μπορούμε και δεν πρέπει να μηδενίζουμε! Δημοκρατία ίσον ελευθερία έκφρασης, οπότε ας το κάνουμε πράξη...Οφείλουμε ωστόσο, να τους δίνουμε και εμείς με τη σειρά μας τα ερεθίσματα και τα ακούσματα που θεωρούμε σημαντικά για μια ολόπλευρη πολιτιστική προσέγγιση!» (Σχόλιο Γ12)

Συμπληρώνοντας την παραπάνω της άποψη, στην ανάλυση περιστατικού στην ερώτηση 13 στη φάση Β', επαναπροσδιορίζει τη στάση της. Όπως αναφέρεται στο περιστατικό του ερωτηματολογίου, η εκπαιδευτικός του παραδείγματος παρατηρεί ότι τα παιδιά μένουν αδιάφορα σε μια σειρά από δραστηριότητες και η ίδια συμπληρώνει στη συνέχεια στο ερωτηματολόγιο, ότι καταγράφει το γεγονός και ότι θα πρέπει να κάνει «αλλαγή πλεύσης». Το ερωτηματολόγιο έπειτα θέτει ως προβληματισμό, ποιο θα ήταν το επόμενο βήμα με την ίδια να δηλώνει «*Να συζητήσω με τα παιδιά. ..να διερευνήσω τα ενδιαφέροντά τους και να αναπροσαρμόσω τις δραστηριότητες.*». Η δήλωσή της αυτή, παρουσιάζει την εξέλιξη που έχει κάνει η ίδια μέσα σε αυτούς τους τρεις μήνες καθώς στην ίδια ερώτηση στη φάση Α', η άποψή της είχε μείνει στάσιμη στην επαναπροσέγγιση απλά του θέματος, χωρίς καμία αναφορά για συζήτηση με τα παιδιά.

Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο ρωτούσε τις εκπαιδευτικούς, αν καταγράφουν την καθημερινή τους πρακτική και ζητούσε να συμπληρώσουν ποιο μέσο επιλέγουν. Η δηθο και στις δύο φάσεις ανέφερε, ότι επιλέγει να μην καταγράφει την καθημερινή της πρακτική, αλλά να τη συγκρατεί «στη μνήμη της». Αυτές τις παρατηρήσεις, τις μοιράζεται κυρίως με τη συνάδελφό της που την εμπιστεύεται και την εκτιμά.

Όσον αφορά τον τρόπο, που η εκπαιδευτικός Γ' χρησιμοποιεί το διαδίκτυο, είναι ίδιος και στις δύο φάσεις, α. για να αντλήσει πληροφορίες για την καθημερινότητα και β. για να μεταφορτώσει σχέδια μαθημάτων, εκπαιδευτικό υλικό κ.λ.π.. Να σημειωθεί, ότι στο πρώτο ερωτηματολόγιο αναφέρει, ότι το χρησιμοποιεί και για επικοινωνία. Ακόμα, στην ερώτηση 15 (φάση Α και Β), αν έχει συμμετάσχει σε διαδικτυακή κοινότητα συζητήσεων γενικού περιεχομένου ή εκπαιδευτικών, η δηθο απάντησε αρνητικά.

Όπως έχει αναφερθεί και στις αναλύσεις των άλλων δυο εκπαιδευτικών, η τελική ενότητα του ερωτηματολογίου επικεντρώθηκε στη λειτουργία των διαδικτυακών εκπαιδευτικών κοινοτήτων. Έτσι, στην ερώτηση 17 στη φάση Α', η εκπαιδευτικός ανέφερε, ότι η άποψή της για αυτού του είδους τις κοινότητες είναι «*η επικοινωνία και ο εμπλουτισμός εκπαιδευτικού υλικού*» και είναι σημαντικές καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιραστούν κοινούς προβληματισμούς. Μετά τη συμμετοχή της δηθο στο «Εκπαιδευτικό Στέκι», η ερωτώμενη χαρακτήρισε την εμπειρία της «Πολύ καλή» και ανέφερε: «*Είχα την ευκαιρία για πρώτη φορά να συμμετέχω σε κάτι τέτοιο, ήταν ενδιαφέρουσα η ανταλλαγή απόψεων, ένοιωσα μέλος μιας ενεργής ομάδας, ένοιωσα*

άνετα να εκφράσω ελεύθερα απόψεις και ιδέες μου!». Επίσης, η ερώτηση 19 στη φάση Α', ζητούσε από την εκπαιδευτικό Γ' να περιγράψει τα συναισθήματα που της δημιουργούνται για τη συμμετοχή της στην κοινότητα, με αποτέλεσμα η δηθο να αναφέρει «περιέργεια» και «ηρεμία». Την επιλογή της αυτή την εξήγησε με την εξής δήλωση: *«Με ηρεμία, ικανοποιώ την περιέργειά μου!».* Τα συναισθήματα αυτά παρέμειναν τα ίδια και μετά τη συμμετοχή της, προσθέτοντας ακόμα στη λίστα της και τον προβληματισμό. Προσδιορίζοντας την πηγή των συναισθημάτων της στη φάση Β' δήλωσε *«Περιέργεια γιατί πρώτη φορά συμμετείχα σε κάτι ανάλογο, προβληματισμό, μέσα από θέματα που προέκυπταν και ηρεμία γιατί μοιραζόμουν απόψεις και έπαιρνα και πολλές απαντήσεις σε απορίες μου.».*

Οι αλλαγές στις απόψεις της εκπαιδευτικού Γ' στις δύο φάσεις δε φανερώθηκαν μόνο στις ανοιχτές ερωτήσεις αλλά και στις κλειστές. Συμπληρώνοντας τον πίνακα με τις απόψεις για τις εκπαιδευτικές διαδικτυακές κοινότητες με κλίμακα Likert, ο οποίος ήταν ο ίδιος και στις δύο φάσεις, η δηθο από τις αρνητικές απαντήσεις στη φάση Α', κατά τη φάση Β' επέλεξε στην πλειοψηφία της απόλυτα θετικές. Η κίνησή της αυτή φανερώνει το πόσο θετική τελικά ήταν η εμπειρία της στο «Εκπαιδευτικό Στέκι», αν και η ένταξή της στην κοινότητα είχε στοιχεία επιφυλακτικότητας. Συγκεκριμένα, η δηθο στη φάση Α' είχε επιλέξει ότι διαφωνεί λίγο με τις απόψεις *«Θα με βοηθούσε να συζητήσω τα προβλήματα που αντιμετωπίζω στην τάξη», «Θα με βοηθούσε να βρω εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να υλοποιηθούν στην τάξη», «Θα με βοηθούσε να ανταλλάξω απόψεις με άλλους εκπαιδευτικούς», «Θα με βοηθούσε στο να προβάλλω τη δουλειά μου σε άλλους» και «θα με βοηθούσε να περάσω ευχάριστα την ώρα μου»,* για τις οποίες πλέον δηλώσεις συμφωνεί απολύτως. Ακόμα στη φάση Α', είχε διαφωνήσει απολύτως, ότι μια διαδικτυακή κοινότητα θα τη βοηθούσε να αξιολογήσει τις εκπαιδευτικές της πρακτικές και να καταγράψει γεγονότα της τάξης, για τα οποία στη φάση Β' έχει τώρα τελείως διαφορετική άποψη.

Στο ερωτηματολόγιο Α', η εκπαιδευτικός Γ' ήταν πολύ θετική στην ιδέα να συμμετάσχουν κι άλλα μέλη στην κοινότητα με διαφορετική ειδικότητα. Οι ειδικότητες που αναφέρει είναι παιδοψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ειδικοί παιδαγωγοί και παιδίατροι, τονίζοντας ότι *«Με μια τέτοια ομάδα θα είχε πολύ ενδιαφέρον και θα παίρναμε πολλές και ενδιαφέρουσες πληροφορίες για ο,τι αφορά και πρόβλημα τι ζει έναν ευσυνείδητο παιδαγωγό».* Τελικά, η συμμετοχή των ακαδημαϊκών στο «Εκπαιδευτικό Στέκι», ήταν βοηθητική καθώς οι παρεμβάσεις τους της έλυσαν

απορίες και την έκαναν να προβληματιστεί. Επισημαίνει ακόμη, ότι της είχε δημιουργηθεί η εντύπωση *«πως αν κάτι που έλεγα ήταν τελείως λαθος, με τήν παρέμβαση τους, θα μου το επισήμαναν!»*. Οι ακαδημαϊκοί, όπως είχε σχεδιαστεί, είχαν ως ρόλο να προβληματίσουν και όχι να παρέχουν έτοιμες απαντήσεις. Ο φόβος των χρηστών για τη συμμετοχή των ακαδημαϊκών φανερώνεται απ' την προηγούμενη δήλωση, σε συνδυασμό με την απουσία των αναρτήσεων στο διάστημα της εισαγωγής των ακαδημαϊκών στην κοινότητα. Η δηθο τονίζει ακόμα, ότι το συναίσθημα που την διακατείχε με τη συμμετοχή των ακαδημαϊκών ήταν *«περιέργεια»*, καθώς αναφέρει *«Ήμουν περίεργη να μάθω την άποψη των καθηγητών στα όσα λέγαμε ότι συμβαίνουν στη σχολική τάξη και να ακούσω τις συμβουλές τους.»* . Επιπρόσθετα συμπληρώνει, ότι το «Εκπαιδευτικό Στέκι» μπορεί να προσφέρει στην κοινότητα των εκπαιδευτικών, διότι *«Είναι μια πλατφόρμα που μπορείς να μοιραστείς & να εκφράσεις πράγματα. Θα ήταν ιδεατό να συμμετέχουν άνθρωποι καταρτισμένοι, όπως οι καθηγητές, για να έχουμε έγκυρες απόψεις και να μας “κατευθύνουν”!»*

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός Γ', απαντώντας στις υπόλοιπες ερωτήσεις στη φάση Β', σχολιάζει την επικοινωνία των χρηστών και την ενότητα Ψηφιακό ημερολόγιο. Η άποψή της είναι ότι θα χαρακτήριζε την επικοινωνία των εκπαιδευτικών- χρηστών *«καλή»*, τονίζοντας ότι *«Υπήρχε ενδιαφέρον και ανταπόκριση.»*. Όσον αφορά τη διαδικασία καταγραφής εμπειριών των χρηστών στην ενότητα «Ψηφιακό Ημερολόγιο», η δηθο ήταν πολύ θετική, αφού όπως υπογραμμίζει *«Μου αρέσει, να λέω φωναχτά τη σκέψη μου! Δεν έχω κανένα θέμα να εκφράζομαι.»*. Αντίθετα, τη διαδικασία ανάγνωσης των ψηφιακών ημερολογίων των άλλων χρηστών θα τη χαρακτήριζε λίγο βοηθητική, αιτιολογώντας ότι *«όταν έθιγαν θέματα που με ενδιέφεραν, με βοηθούσε, σε αντίθετη περίπτωση ,μου ήταν αδιάφορα!»*

Καταλήγοντας, η δηθο ήταν μια από τους πιο ενεργούς χρήστες της κοινότητας. Για το «Εκπαιδευτικό Στέκι» ασχολιόταν μια φορά την εβδομάδα, διαβάζοντας τα σχόλια των εκπαιδευτικών και σχολιάζοντας. Αν και ήταν η πρώτη της εμπειρία σε διαδικτυακή κοινότητα, θα χαρακτήριζε την πλατφόρμα «Εκπαιδευτικό Στέκι» *«πολύ καλή»*, συμπληρώνοντας *«Ήταν τα πάντα πολύ οργανωμένα και καλοστημένα και παρόλο που δεν έχω άνεση με την τεχνολογία, δεν δυσκολεύτηκα στιγμή στο χειρισμό!»*. Τέλος, δε θα πρόσθετε/ αφαιρούσε τίποτα στην ομάδα, κλείνοντας το ερωτηματολόγιο Β' με τη δήλωση: *«Πραγματικά ήταν μια πολύ καλή εμπειρία και ευχαριστώ που μου δόθηκε η δυνατότητα να συμμετέχω!»*. Η εκπαιδευτικός Γ', ήταν ένας χρήστης συνεισφέρον για

την κοινότητα, καθώς όχι μόνο δημοσίευσε 25 φορές στην κοινότητα, αλλά και στο ότι με τους προβληματισμούς της και τις ιδέες της για τις παιδαγωγικές της δραστηριότητες κινητοποίησε πολλούς συναδέλφους της-χρήστες στην κοινότητα. Οι προσωπικές της αναρτήσεις στην ενότητα Συζητήσεων αφορούσαν κυρίως θέματα με γονείς. Οι δημοσιεύσεις της άρχισαν να περιλαμβάνουν περισσότερα αναστοχαστικά στοιχεία μετά την ένταξη των ακαδημαϊκών στην κοινότητα. Η ίδια στοχάστηκε για την εκπαιδευτική της δράση και κατανόησε, ότι θα πρέπει να σχεδιάζει το πρόγραμμά της, σύμφωνα με το τι έχει νόημα για τα παιδιά. Γενικότερα παρατηρείται μέσα από την κοινότητα, αλλά και από το ερωτηματολόγιο της φάσης Β, μια εξέλιξη στις απόψεις και στις αντιλήψεις της στη διάρκεια των τριών μηνών.

3.2.4. Εκπαιδευτικός Δ΄

Προσωπικά Στοιχεία

Ηλικία: 30-39	Δημόσιο Σχολείο
Φύλο: Γυναίκα	Ακολουθεί το ΔΕΠΠΣ (1999, 2003)
Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας: 11-15	Δεν έχει επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε.
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεματική: «Εκπαιδευτική Ψυχολογία»	Ψευδώνυμο: Nat

Η εκπαιδευτικός Δ΄ με το ψευδώνυμο “Nat”, αποτελούσε ένα από τα λίγα ενεργά μέλη της έρευνας. Συγκεκριμένα, ήταν η μόνη με τις περισσότερες δημοσιεύσεις στην ενότητα Συζητήσεων, δηλαδή ήταν εκείνη, που τις περισσότερες φορές ξεκινούσε μια συζήτηση με κάποιον προβληματισμό της. Όσον αφορά τα ερωτηματολόγια, τα συμπλήρωσε σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Συμμετοχή στην κοινότητα

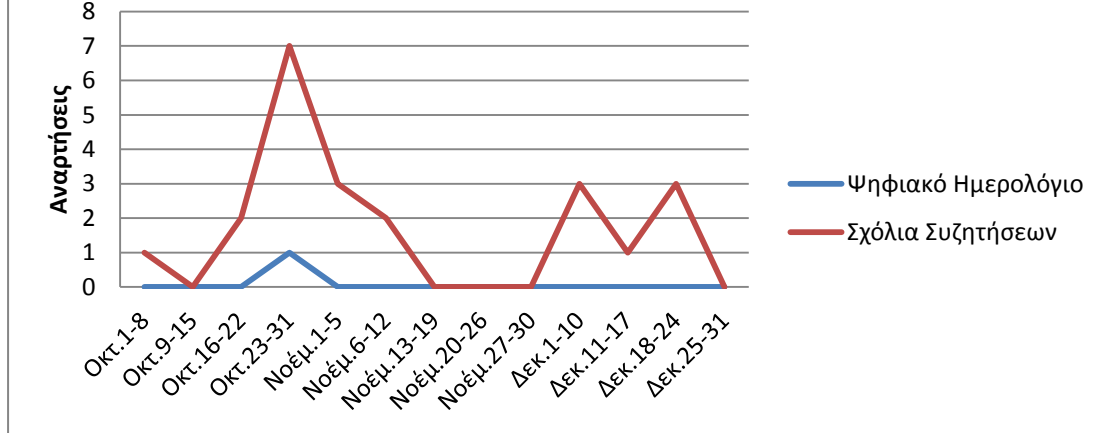
Η εκπαιδευτικός Δ΄ έγραψε συνολικά 23 φορές στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» μέσα στο καθορισμένο διάστημα της έρευνας. Μια μόνο φορά δημοσίευσε στην ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο και δέκα φορές ανήρτησε προβληματισμό στην ενότητα Συζητήσεων με τα εξής θέματα:

- Προσαρμογή προνηπίων
- Μαμά φέτος και πέρυσι
- Αδικίες
- Σαν να είναι δύο χρονών
- Νηπιαγωγείο/Παιδικός σταθμός
- Τραγούδια στο νηπιαγωγείο
- Ενικός αριθμός
- Χριστουγεννιάτικος χαμός
- Παπαγαλάκια Χριστουγέννων
- Αποθήκη σχεδίων εργασίας και καλών πρακτικών

Οι δημοσιεύσεις της εκπαιδευτικού αφορούσαν ποικίλα θέματα, όπως διαφαίνεται και από τους παραπάνω τίτλους ενώ διαμοιράστηκαν και στα δυο χρονικά διαστήματα της κοινότητας, πριν και μετά την εισαγωγή των ακαδημαϊκών. Τα υπόλοιπα 12 ψηφιακά της σχόλια ήταν απαντήσεις σε δημοσιεύσεις άλλων εκπαιδευτικών αλλά και συμπλήρωσης σε σχόλια άλλων για τις αναρτήσεις της.

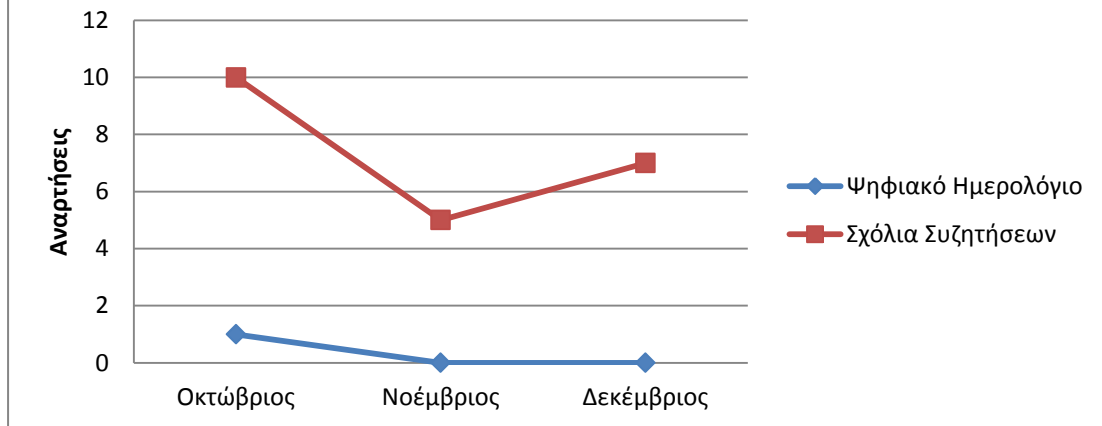
Η συμμετοχή της Nat, είχε διάφορες διακυμάνσεις στη διάρκεια των τριών μηνών. Ήταν από τους λίγους εκπαιδευτικούς που συνέχισε να συμμετέχει ενεργά και το μήνα Δεκέμβριο. Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός Δ', αν και είχε μια υψηλή συμμετοχή το μήνα Οκτώβριο, στη συνέχεια το Νοέμβριο άρχισε να απουσιάζει απ' την κοινότητα για ένα διάστημα δύο εβδομάδων (βλ. διάγραμμα 14). Η απουσία της δεν είχε σχέση όμως με την απουσία των υπόλοιπων περισσότερων μελών καθώς αυτή δεν αποτελούσε έναν παθητικό χρήστη της κοινότητας που παρακολουθούσε μόνο τις δημοσιεύσεις των άλλων. Η κοινότητα κατέγραψε, ότι για το χρονικό αυτό διάστημα ήταν ανενεργή από την πλατφόρμα. Η απουσία της μπορεί να αιτιολογηθεί στον ερχομό των Χριστουγέννων, το οποίο αποτελεί ένα μεγάλο γεγονός για κάποια νηπιαγωγεία τόσο για κατασκευές όσο και για τη Χριστουγεννιάτικη γιορτή. Το προαναφερθέν, το μαρτυρούν οι δημοσιεύσεις της άλλωστε το μήνα Δεκέμβριο, οι οποίες είχαν ως θέμα «Χριστουγεννιάτικος χαμός» και «Παπαγαλάκια Χριστουγέννων».

Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά Εκπαιδευτικός Δ' - Ψευδώνυμο Nat



Διάγραμμα 13: Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά

Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά Εκπαιδευτικός Δ' - Ψευδώνυμο Nat



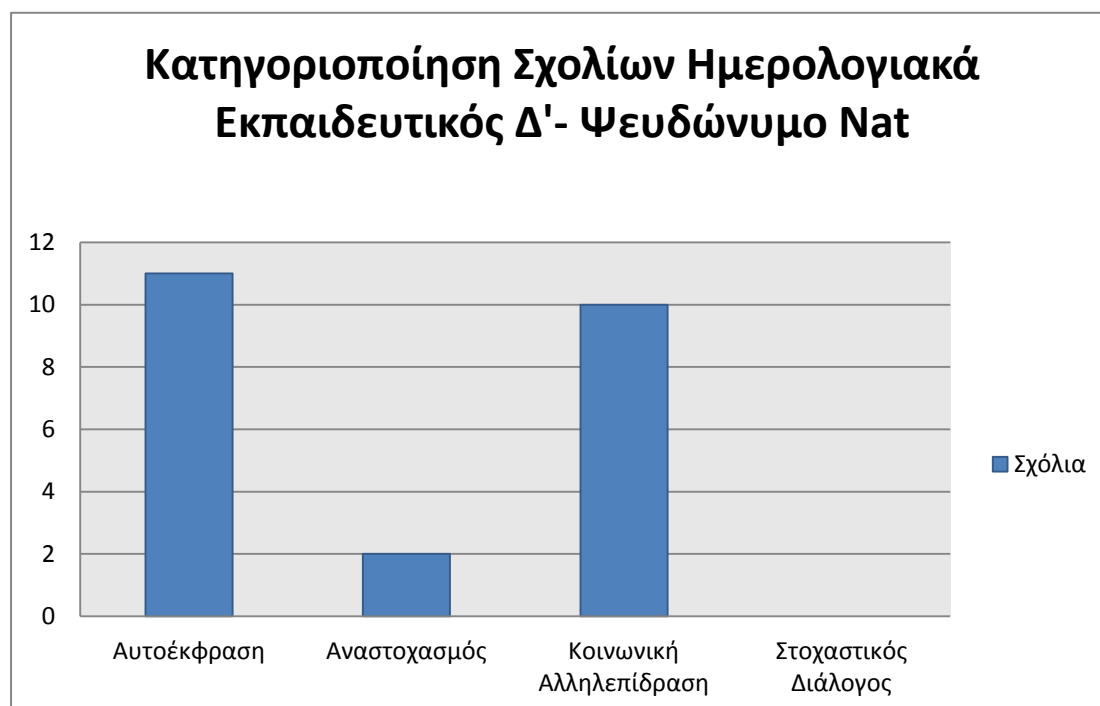
Διάγραμμα 14: Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά

Όσον αφορά το είδος των σχολίων που επιλέγει να κάνει η εκπαιδευτικός Δ', κατανέμονται σε δύο μεγάλους άξονες, αυτών της «Αυτοέκφρασης» και της «Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης» (βλ. Διάγραμμα 15). Ύστερα από μια μετατροπή των δεδομένων στην κλίμακα του εκατό διαπιστώθηκε, ότι οι περισσότερες δημοσιεύσεις της έχουν στοιχεία «Αυτοέκφρασης» (48%- βλ. διάγραμμα Παραρτήματα)

προσωπικών καταγραφών από εμπειρίες της στην τάξη, με εκφράσεις συναισθημάτων, χωρίς πολλές φορές να αναζητά τη βοήθεια των συναδέλφων.

«Έχω δυο προνήπια μέσα στα 24 νήπια προνήπια που δεν έχουν προσαρμοστεί ακόμα. Το ένα προνήπιο που είναι κορίτσι έρχεται μόνο για 5 λεπτά κάθε μέρα την ώρα της προσέλευσης και μετά τρέχει έξω κλαίγοντας. Η μητέρα του αναγκάζεται να το πάρει σπίτι. Το δεύτερο μένει με τη μητέρα του στην εξώπορτα και αναγκάζομαι να βγαίνω 2/3 φορές από τις 8.30 έως τις 9 για να ρωτήσω αν είναι έτοιμος να μπει για να του ανοίξω. Έχω κουραστεί πολύ με αυτή τη συμπεριφορά. Και δε ξέρω πώς να το σταματήσω. Το παιδί αυτό δεν είναι ώριμο για το πλαίσιο μας και όταν μπαίνει στη τάξη μετά από παρακάλια δε συμμετέχει παρα μόνο παίζει μόνο του. Με ενοχλεί όμως αυτό το πήγαινε έλα το πρωινό...» (Σχόλιο Δ1 Αυτοέκφραση)

«Δύσκολη μέρα η σημερινή. δυο προνήπια δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους υπόλοιπους της τάξης. Είναι σαν να είναι δυο χρονών. Παίζουν μεταξύ τους και ενοχλούν συνέχεια τους υπόλοιπους. Δεν κάνουν καμία εργασία, καμία προσπάθεια για τίποτα...Οι γονείς μοιάζουν απλά σαν να είναι ανακουφισμένοι που τα χουν παρκάρει και τα έχει κάποιος άλλος για τις πρωινές ώρες. Σήμερα κάναμε ένα μικρό δρώμενο για την 28η και αυτά έτρεχαν πάνω κάτω χωρίς να ακούν καμία οδηγία. Δυστυχώς άρχισα να φωνάζω και εκνευρίστηκα που δε μου συμβαίνει συχνά...Και μετά γύρισα εκνευρισμένη και στο σπίτι και δεν είχα καμία διάθεση και για τα παιδιά μου που ήθελάν την προσοχή μου. Έχω πεί επανειλημμένα στους γονείς πώς τα παιδιά τους δυσκολεύονται αλλά αυτοί κάνουν το σταυρό τους και μπροστά μου που κατάφεραν και τα έστειλαν σχολείο...Τι να πώ... Βοήθεια...» (Σχόλιο Δ9 Αυτοέκφραση)



Διάγραμμα 15: Κατηγοριοποίηση Σχολίων

Το 43% των αναρτήσεων της εκπαιδευτικού Δ' ταξινομήθηκε στον άξονα της «Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης» καθώς η Nat προσέφερε συχνά ανατροφοδότηση και προτάσεις συμβουλών στους προβληματισμούς των άλλων χρηστών.

«Ίσως η παιγνιοθεραπεία να ήταν η κατάλληλη μέθοδος παρέμβασης για να βοηθηθεί αυτό το παιδί. Και αυτό που λαμβάνει από ειδικούς να μην είναι αυτό που χρειάζεται. Παρότρυνε τους γονείς να το στείλουν και σε κάποια δραστηριότητα ομαδική, που να στηρίζεται στη πειθαρχία. Σου στέλνω υπομονή.» [Σχόλιο Δ4 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Συναισθηματική & Ενημερωτική υποστήριξη)]

«Θεωρώ ό,τι πρέπει να τους καλέσεις προσωπικά σε συνάντηση ώστε να μην κατηγορηθείς στο τέλος πώς δεν τους είχες ενημερώσει. Επίσης να καταγράψεις κάθε σου κίνηση στο ημερολόγιο σχολικής ζωής. Κάνεις καλή δουλειά μην αφήσεις κανέναν να σε απαξιώσει. Εσύ έχεις τις γνώσεις που οι άλλοι δεν τις έχουν» [Σχόλιο Δ13 Κοινωνική αλληλεπίδραση (Ενημερωτική και συναισθηματική αξιολόγηση)]

«Το φαινόμενο λέγεται εκλεκτική αλαλία ή επιλεκτική αλαλία. Μπορεί να ξεκινήσει όταν ένα παιδί βιώσει ένα τραυματικό γεγονός. Παλιότερα είχα δουλέψει με ένα παιδάκι που είχε 3 χρόνια να μιλήσει γιατί είχε καεί απο σίδηρο. Η στάση σου πρέπει να είναι ήρεμη και να μη θυμώνεις μαζί της, δεν το κάνει για να τιμωρήσει εσένα.. Αυτά τα παιδιά χρειάζονται χρόνο, πολύ υπομονή και παρέμβαση θεραπευτική όπως παιγνιοθεραπεία. Εσύ μπορείς να χρησιμοποιήσεις τη φίλη της σαν βοηθό και να της πεις πώς μπορείς να σου μιλάει στο αντί ψιθυριστά ή χαμηλόφωνα. Δώσε της πολύ αγάπη και σιγά σιγά θα ανοιχτεί» [Σχόλιο Δ16 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Αξιολογική και Ενημερωτική υποστήριξη)]

«Α χαίρομαι που το ακούω και απο άλλον συνάδελφο και που συμφωνείς μαζί μου!» (Σχόλιο Δ8: Κοινωνική Αλληλεπίδραση)

Η παρουσία της Nat στην κοινότητα ήταν πολύ ενεργή, καθώς όπως έχει αναφερθεί, κατέθετε συχνά πολλούς προβληματισμούς προς συζήτηση. Οι προβληματισμοί της αφορούσαν συνήθως συμπεριφορές γονέων. Ήταν ένας ενεργός χρήστης καθώς διάβαζε, αναρτούσε και σχολίαζε άλλες κοινοποιήσεις χρηστών. Ακόμα παρατηρείται, ότι στις δημοσιεύσεις που δημιουργούσε η ίδια, απαντούσε στο τέλος των σχολίων των άλλων χρηστών με ένα ευχαριστήριο μήνυμα, για τις ιδέες που την παρότρυναν να εφαρμόσει, χωρίς να θέτει περισσότερες ερωτήσεις προς επεξήγηση, κλείνοντας το διάλογο.

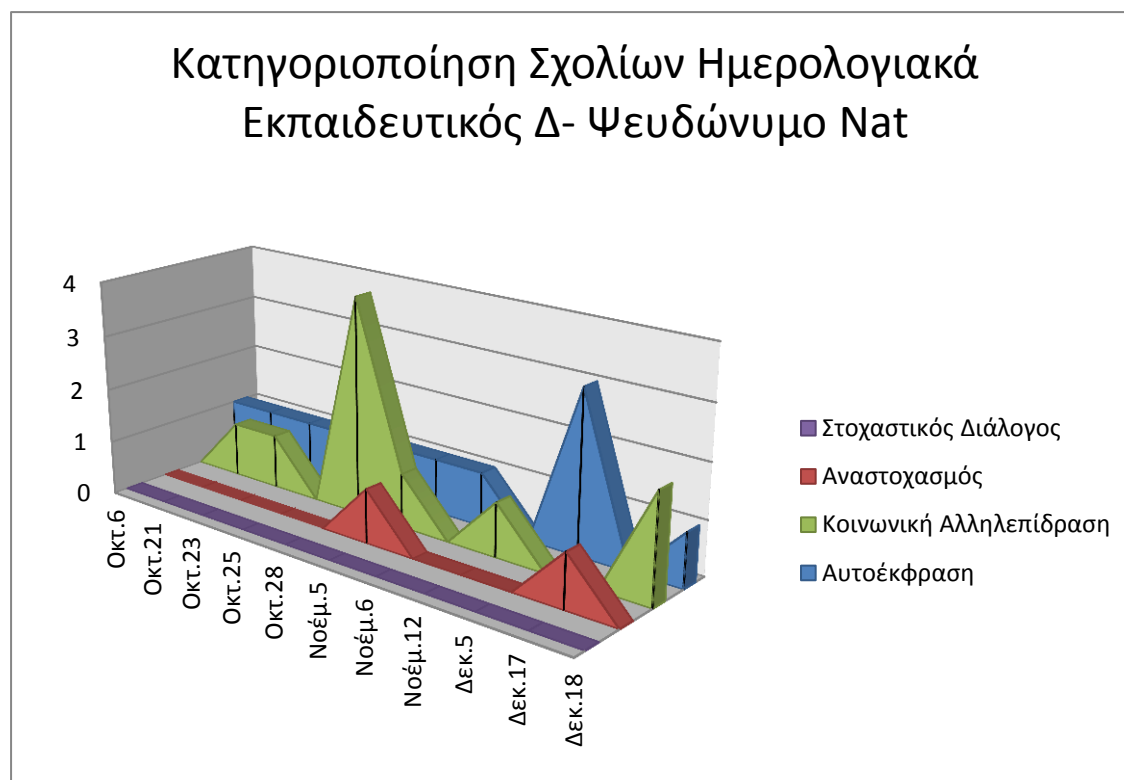
«Σας ευχαριστώ! Δε θα θυμώσω και ας είμαι πιο μαμαδιστική φέτος... Συνάντηση, χιούμορ και καλημέρα σταράτη!» (Σχόλιο Δ6 Κοινωνική αλληλεπίδραση)

Ακόμα στις τέσσερις από τις έξι δημοσιεύσεις της, επέλεξε να μη σχολιάσει τις απαντήσεις των άλλων χρηστών, ενώ δε συμμετείχε σε καμία συζήτηση που

περιελάμβανε σχόλια ακαδημαϊκών, παρόλο που ήταν ενεργή μέχρι τέλος Δεκέμβρη. Στοιχεία προβληματισμού για το χειρισμό γεγονότων στην τάξη της αλλά και για το ρόλο της, εμφάνισε μια φορά στις αρχές Νοεμβρίου. Στα μέσα Δεκεμβρίου αυτό που έχει ενδιαφέρον είναι ότι ο στοχασμός της γίνεται πιο κριτικός (βλ. Διάγραμμα 16). Ειδικότερα, ενώ έχει αναρτήσει κοινοποίηση με θέμα το «Χριστουγεννιάτικο χαμό» των κατασκευών, συμπληρώνει με δεύτερη δημοσίευση τα «Παπαγαλάκια Χριστουγέννων», αναζητώντας νόημα σε μια τυπική συνήθεια των σχολείων για την περίοδο των Χριστουγέννων.

*«Είδα πρίν λίγο ένα βιντεάκι μίας Χριστουγεννιάτικης γιορτής παιδικού σταθμού. Έμοιαζαν με στενοχωρημένα παπαγαλάκια που τα πίεζαν να πούν ένα ποίημα απο το οποίο δεν καταλάβαιναν καν τι έλεγε. 1000 πρόβες και τελικά καμια ουσία με το πνεύμα των Χριστουγέννων να κοπανιέται βάνουσα. Νηπιαγωγοί πτώμα, τα νεύρα στα κάγκελα όταν το παπαγαλάκι σου δεν υπακούει γιατί ξεχνάς ότι είναι 2 με 4 αλλά πρέπει να βγεί η καταραμένη γιορτή. Για ποιόν; Μα για να ακούσει ο γονιός το ποίημα. Πέφτω και εγώ σε αυτή τη λούμπα κάθε χρονιά. Ίσως είναι ώρα να εκπαιδεύσουμε όλοι τους γονείς σε κάτι πιο εναλλακτικό, παιδαγωγικό και ευχάριστο. Υπάρχουν πολλά προγράμματα που κυκλοφορούν όπου έρχονται στο Σχολείο και αναλαμβάνουν αυτά τη γιορτή κάποια απο ότι μου έχουν πεί είναι αξιόλογα. Εκεί όμως μπαίνει η δική μου ανασφάλεια και φοβάμαι μη κατηγορηθώ για τεμπελιά, αχρηστία κτλ * Δε μπορούσε να τη κάνει μόνη της τη γιορτή; Θα μπορούσαν να πούν.*

Δεν την έχω βρεί ακόμα τη λύση... Εύχομαι του χρόνου να την έχω βρεί!» (Σχόλιο Δ21 Αναστοχασμός)



Διάγραμμα 16: Ημερολογιακή κατηγοριοποίηση

Στοιχεία στοχαστικού διαλόγου στα σχόλια της εκπαιδευτικού Δ', δε καταγράφηκαν απ' τα δεδομένα της κοινότητας. Εντύπωση προκαλεί, η τελευταία ανάρτηση της εκπαιδευτικού στις 18 Δεκεμβρίου, για δημιουργία σελίδας στην κοινότητα «Αποθήκης σχεδίων εργασίας και καλών πρακτικών», η οποία αποτελεί μια αντίθετη προσέγγιση από την ιδεολογία του περιβάλλοντος στο «Εκπαιδευτικό Στέκι». Η δημοσίευσή της αυτή, φανερώνει την επιθυμία των εκπαιδευτικών για τις εύκολες και πιο τυποποιημένες λύσεις στην εκπαιδευτική πράξη. Στη συγκεκριμένη δημοσίευση, κανένα μέλος της ομάδας δε σχολίασε.

«Καθώς σκεφτόμουν ό,τι σιγά σιγά θα σταματήσουμε να μπαίνουμε εδώ μέσα και καθώς μαρέσουν πολύ όσα διαβάζω απο ανθρώπους έξυπνους, δημιουργικούς με αγάπη για τη δουλειά τους αναρωτιέμαι αν θα μπορούσαμε να βάλει εδώ ο καθένας απο ένα σχέδιο εργασίας που έχει κάνει και του βγήκε καλό με ιδέες, φωτογραφίες, φωτογραφίες απο γωνιές,καλές πρακτικές για τα γράμματα τους αριθμούς, φυσικές επιστήμες δανειστική βιβλιοθήκη κτλ για να πάρουμε όλοι εφόδια και νέες ιδέες για τη νέα χρονιά πάνω σε θέματα που θα μπορούσαμε να δουλέψουμε. Τι λέτε κορίτσια γίνεται;;» (Σχόλιο Δ23 Κοινωνική Αλληλεπίδραση)

Η εκπαιδευτικός Δ', όπως φαίνεται από τη συμμετοχή της και τα σχόλιά της, ήταν ένα από τα μέλη που ένιωσε ότι υπήρξε μέλος μιας «ομάδας» που εμπιστευόταν να μοιραστεί τις εμπειρίες της και τους προβληματισμούς της.

«Νομίζω θα μου λείπει αυτό το παρεάκι από την νέα χρονιά» (Σχόλιο Δ18 Αυτοέκφραση)

Η ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο δεν κέντρισε το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικού, καθώς όπως παρατηρείται, η ίδια αναζητούσε το σχολιασμό άλλων συναδέλφων. Αποφάσισε τη μια δημοσίευση που είχε τοποθετήσει στην ενότητα του Ψηφιακού Ημερολογίου, να την αναρτήσει και στην ενότητα Συζητήσεων. Αυτή αποτέλεσε και την τελευταία κοινοποίηση στην ενότητα του Ημερολογίου.

Πίνακας 5: Ψηφιακό Ημερολόγιο -Εκπαιδευτικός Δ- Ψευδώνυμο Nat		
Ημερομηνίες	Σχόλια	Κατηγορίες
Οκτ.25	Δ24	Αυτοέκφραση

Τίτλος Δημοσίευσης: Δύσκολη μέρα

«Δύσκολη μέρα η σημερινή. δυο προνήπια δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους υπόλοιπους της τάξης. Είναι σαν να είναι δυο χρονών. Παίζουν μεταξύ τους και ενοχλούν συνέχεια τους υπόλοιπους. Δεν κάνουν καμία εργασία, καμία προσπάθεια για τίποτα...Οι γονείς μοιάζουν απλά σαν να είναι ανακουφισμένοι που τα χουν παρκάρει και τα έχει κάποιος άλλος για τις πρωινές ώρες. Σήμερα κάναμε ένα μικρό δρώμενο για την 28η και αυτά έτρεχαν πάνω κάτω χωρίς να ακούν καμία οδηγία. Δυστυχώς άρχισα να φωνάζω και εκνευρίστηκα που δε μου συμβαίνει συχνά...Και μετά γύρισα εκνευρισμένη και στο σπίτι και δεν είχα καμία διάθεση και για τα παιδιά μου που ήθελάν την προσοχή μου. Έχω πεί επανειλημμένα στους γονείς πώς τα παιδιά τους δυσκολεύονται αλλά αυτοί κάνουν το σταυρό τους και μπροστά μου που κατάφεραν και τα έστειλαν σχολείο...Τι να πώ... Βοήθεια...» (Σχόλιο Δ24: Αυτοέκφραση)

Σύγκριση ερωτηματολογίων

Αντιπαραβάλλοντας τα ερωτηματολόγια της εκπαιδευτικού Δ', παρατηρείται μια συνέπεια στις παιδαγωγικές της απόψεις στο χρονικό διάστημα των τριών μηνών

αλλά μια διαφοροποίηση, όσον αφορά την κοινότητα. Πριν την εισαγωγή της στην ομάδα, είχε μια διαφορετική αντίληψη ως προς τη λειτουργία της, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτικός να προτείνει κάποιες τροποποιήσεις με την ολοκλήρωση της έρευνας.

Όσον αφορά την πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου, τις αναλύσεις των περιστατικών (Ερώτηση 8- Α' και Β' φάση), η εκπαιδευτικός παρουσίασε μια παρόμοια προσέγγιση. Διαφοροποιήθηκε από την εκπαιδευτικό του παραδείγματος, η οποία θα διόρθωνε το παιδί που διάλεξε λάθος καρτέλα, παρόλο που η καρτέλα είχε το ίδιο πρώτο γράμμα με αυτό που αναζητούσε (Φάση Α': Μάριος- Μελίνα, Φάση Β': Πέμπτη –Παρασκευή). Ειδικότερα, η Nat επισημαίνει, ότι στη θέση της εκπαιδευτικού θα ανέφερε «στο παιδί και στην τάξη πόσο καλά τα κατάφερε» και θα συνέχιζε να ενθαρρύνει το παιδί να βρίσκει το αρχικό γράμμα. Η ίδια δε συμπληρώνει κάποια διαφορετική πρακτική που θα ακολουθούσε στο συγκεκριμένο περιστατικό. Παρόμοια και στις δύο φάσεις απάντησε και στην ανάλυση του περιστατικού στην Ερώτηση 13. Η εκπαιδευτικός Δ' δηλώνει, ότι θα κατέγραφε στο ημερολόγιό της, ότι οι δραστηριότητες που οργάνωσε δεν ενθουσίασαν τα παιδιά, τα οποία δεν ανταποκρίθηκαν. Το επόμενο της βήμα, όπως τονίζει, θα ήταν να αλλάξει δραστηριότητα. Η στάση της στις αναλύσεις των περιστατικών είναι επιφανειακή, καθώς δεν προβληματίζεται για τον ρόλο της, τη στάση της, τις πρακτικές που επιλέγει και στα δύο περιστατικά προς ανάλυση.

Στην ερώτηση 9 («Κάθε μέρα συμβαίνουν διάφορα σε μια τάξη νηπιαγωγείου. Σου δημιουργούνται ερωτήματα στο τέλος της σχολικής ημέρας, στα οποία δυσκολεύεσαι να απαντήσεις; Αν ναι, δώσε ένα παράδειγμα.») προβληματίζεται και στις δύο φάσεις για την ανομοιογένεια του γνωστικού επιπέδου της τάξης της και κατά πόσο διαφοροποίησε «το μάθημά» της, ώστε κάποιιοι να μη «βαριούνται» και κάποιιοι να μη «δυσκολεύονται». Η ανομοιογένεια του γνωστικού επιπέδου των προνηπίων και των νηπίων ήταν κάτι που φαίνεται ότι την προβλημάτισε και μέσα από τις αναρτήσεις της στην κοινότητα. Αν επανεξέταζε τη σημερινή της μέρα στο νηπιαγωγείο, δε γνωρίζει τι θα άλλαζε και τι θα επαναλάμβανε την επόμενη μέρα καθώς αναφέρει ότι «υπάρχουν τόσοι αστάθμητοι παράγοντες που καμία μέρα δεν είναι ίδια.». Στη φάση Α', η Nat συμπληρώνει, ότι ίσως να είχε ασχοληθεί περισσότερο με τα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι.

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός παρόλο που αναφέρει, ότι δεν έχει κάποια επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε., δηλώνει ότι χρησιμοποιεί με ποικίλους τρόπους το Διαδίκτυο. Η Nat επιλέγει όλες τις δυνατότητές του τόσο στη φάση Α' όσο και στη φάση Β', δηλαδή «για να αντλήσει πληροφορίες για την καθημερινότητά», «για να ανταλλάξει απόψεις με συναδέλφους», «για διασκέδαση», «για να μεταφορτώσει σχέδια μαθημάτων, εκπαιδευτικό υλικό κ.λ.π.» και «για να παρακολουθήσει μαθήματα συναδέλφων». Ακόμα δηλώνει, ότι έχει συμμετάσχει και σε άλλη διαδικτυακή κοινότητα συζητήσεων σε ιστολόγιο (blog) καθώς και σε διαδικτυακή κοινότητα εκπαιδευτικών στο Facebook. Στις δύο αυτές κοινότητες, διάβαζε τα σχόλια των χρηστών και παράλληλα σχολίαζε. Η συμμετοχή της σε αυτήν ήταν μια φορά την εβδομάδα.

Στην ενότητα που αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές διαδικτυακές κοινότητες, η εκπαιδευτικός Δ' ανέλυσε τι θα επιθυμούσε από τη συμμετοχή της σε τέτοιου είδους ομάδες. Όπως υποστηρίζει στη φάση Α', ο λόγος ύπαρξής τους είναι σημαντικός καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάξουν απόψεις και καλές πρακτικές. Ακόμα συμβάλλουν στο να «μη νιώθουν μοναξιά» και να αντιλαμβάνονται «τι δυσκολίες αντιμετωπίζουν» οι άλλοι εκπαιδευτικοί. Την εμπειρία της στο «Εκπαιδευτικό Στέκι» θα τη χαρακτήριζε πολύ καλή καθώς όπως δηλώνει διάβασε «ωραίες πρακτικές» και είδε κοινούς προβληματισμούς με άλλους εκπαιδευτικούς. Η εκπαιδευτικός Δ' από ότι φαίνεται από τις απαντήσεις της, έχει μια συγκεκριμένη αντίληψη για τις εκπαιδευτικές κοινότητες. Θεωρεί, ότι σε αυτές θα πρέπει να ανεβαίνουν έτοιμα δοκιμασμένα σχέδια εργασίας. Ακόμα τονίζει, ότι μια κοινότητα σαν το «Εκπαιδευτικό Στέκι» μπορεί να προσφέρει στην κοινότητα των εκπαιδευτικών «ως ένα σημείο γιατί θα μπορούσε να δράσει και αρνητικά αν ήταν όλοι απογοητευμένοι από τη δουλειά τους. Θα ήταν καλό να ανεβάζουν σχέδια εργασίας που έχουν ελεγχθεί ώστε να ακολουθούμε όλοι μια κοινή γραμμή σε σχέση με την διδασκαλία στο νηπιαγωγείο τις θεματικές ενότητες τη γλώσσα τα μαθηματικά, κτλ γιατί έχω την εντύπωση πώς ο καθένας κάνει ό,τι θέλει παρασυρόμενος από πιέσεις και συνθήκες, χωρίς να είναι πάντα αυτό το καλύτερο για παιδιά προσχολικής ηλικίας.»

Η παρανόηση για το τι θα αντικρίσει στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» φαίνεται και στη συμπλήρωση του πίνακα με έτοιμες απόψεις, τις οποίες έπρεπε να κατανείμει σύμφωνα με την κλίμακα Likert. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να θεωρεί στη φάση Α', ότι με τη διαδικτυακή εκπαιδευτική κοινότητα «θα έβρισκε εκπαιδευτικές

δραστηριότητες για να υλοποιηθούν στην τάξη» και ότι «θα τη βοηθούσε να προβάλλει τη δουλειά της σε άλλους» (Επιλογή: Συμφωνώ απολύτως). Αντιθέτως στη φάση Β' άλλαξε τις επιλογές της στο «Δεν είμαι σίγουρη». Στην άποψη που έμεινε σταθερή και στις δύο φάσεις, ήταν ότι οι κοινότητες μπορούν να βοηθήσουν στη συζήτηση προβλημάτων που αντιμετωπίζονται στην τάξη αλλά και στην ανταλλαγή απόψεων με άλλους εκπαιδευτικούς. Στη φάση Α', η εκπαιδευτικός Δ' διαφωνεί με την άποψη ότι η κοινότητα θα τη βοηθούσε να αξιολογήσει τις εκπαιδευτικές της πρακτικές, κάτι που στη φάση Β' μετά την εμπειρία της, αναφέρει ότι «δεν είναι σίγουρη».

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός, ότι η εκπαιδευτικός συμπληρώνει, ότι και στις δύο φάσεις, η κοινότητα θα τη βοηθήσει και ότι τη βοήθησε να καταγράψει γεγονότα της τάξης. Στην ερώτηση 21 στη φάση Β', αναφέρει ότι η εμπειρία του Ψηφιακού ημερολογίου στο οποίο θα έπρεπε να καταγράψει γεγονότα ήταν «Μέτρια», καθώς τονίζει ότι «*ήταν επιπλέον πίεση για μένα, δεν έγραφα ποτέ.*». Το παραπάνω μπορεί να επιβεβαιωθεί και από τη μια μόνο ανάρτηση που έκανε στη συγκεκριμένη κοινότητα. Αντιθέτως, θεωρεί πολύ βοηθητική τη διαδικασία ανάγνωσης ψηφιακών ημερολογίων άλλων χρηστών. Η αρνητική της αυτή στάση, ως προς την ανάγνωση καταγραφών, διαφαίνεται και σε μια ερώτηση στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου, περί παιδαγωγικών απόψεων. Ειδικότερα, στην ερώτηση 12, η εκπαιδευτικός έπρεπε να συμπληρώσει ποια πρακτική χρησιμοποιεί για να καταγράψει την καθημερινή της δράση. Αυτό που επέλεξε, ήταν η διατήρηση του ημερολογίου και στα δύο ερωτηματολόγια. Ο στόχος της είναι να παρατηρεί «*την πρόοδο του κάθε παιδιού πιο ξεκάθαρα*». Τις καταγραφές αυτές στη φάση Α', θα επιθυμούσε να τις μοιράζεται με άλλους, μόνο αν της ζητηθεί. Αντιθέτως στη φάση Β', θα μοιραζόταν τις καταγραφές της μόνο «*με κάποιες εκπαιδευτικούς που κάνουν σωστά τη δουλειά τους.*».

Οι απαντήσεις της εκπαιδευτικού Δ', στη φάση Α', πλέον μπορούν να ερμηνευτούν με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου Β'. Στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου, η Nat συμπλήρωσε, ότι η μορφή υποστήριξης που θα μπορούσε να συμβάλει στο να βρει λύσεις στα προβλήματά της, σύμφωνα με τα λεγόμενά της στη φάση Α', θα ήταν μια «*ειδική ομάδα με εκπαιδευτικούς που έχουν μεγαλύτερη πείρα και έχουν δουλέψει μέσα σε τάξη και που ξέρουν τι σημαίνει αυτό*». Στη φάση Β' η εκπαιδευτικός αναφέρει, ότι θα ήθελε να υπάρχει ένα «*φόρουμ με σχέδια εργασίας*

συμβουλευτική από κάποιο φορέα, παρακολούθηση καλών πρακτικών μάθησης.». Η αναζήτηση έτοιμων καλών πρακτικών και σχεδίων εργασίας επισημάνθηκε από την ίδια, όπως φαίνεται και παραπάνω, πολλές φορές. Επιθυμεί μια εκπαιδευτική διαδικτυακή κοινότητα που να περιλαμβάνει «περισσότερες απόψεις και σχέδια εργασία/πρακτικές από καθηγητές». Το τελευταίο αποτέλεσε την απάντησή της, στο τι θα άλλαζε στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι». Η ένταξη των ακαδημαϊκών στην κοινότητα «δεν άλλαξε το συναίσθημα που είχε», καθώς αναφέρει, ότι δεν τους είδε «σαν απειλή απλά χάρηκα γιατί θα μπορούσαμε να μάθουμε κάτι από τις απαντήσεις τους.». Όμως θεωρεί, ότι η παρέμβασή τους δε συνέβαλλε, τονίζοντας ότι «Δε θυμάμαι να διάβασα πολλές απαντήσεις καθηγητών». Η αντίληψή της, ως προς το ρόλο των ακαδημαϊκών, ήταν η παροχή έτοιμης γνώσης, οι οποίοι θα επιβεβαίωναν τα «ορθά» σχέδια εργασίας. Να σημειωθεί ότι η Nat, αν και ενεργή με πολλές δικές της δημοσιεύσεις στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» το μήνα Δεκέμβριο, επέλεξε να μη συμμετάσχει σε κάποια συζήτηση που στα σχόλια είχαν αναρτήσεις- απόψεις οι ακαδημαϊκοί.

Όταν η εκπαιδευτικός ρωτήθηκε, αν «στη διαδικτυακή κοινότητα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συμμετέχουν μόνο εκπαιδευτικοί της ίδιας βαθμίδας εκπαίδευσης» δήλωσε, ότι μπορούν να συμμετέχουν και εκπαιδευτικοί από παιδικούς σταθμούς και πρώτη δημοτικού, «αρκεί να μην υπάρχει μεγάλη απόκλιση ηλικιακή». Παρόλα αυτά, την επικοινωνία των εκπαιδευτικών της ίδιας βαθμίδας στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι», θα τη χαρακτήριζε ουσιαστική καθώς διαπίστωσε «ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δουλεύουν πολύ καλά».

Τα συναισθήματα της εκπαιδευτικού Δ' για τη συμμετοχή της στην κοινότητα πριν ξεκινήσει η έρευνα, ήταν ποικίλα. Αναφέρει, ότι ένιωθε «περιέργεια», «προβληματισμό», «ανακούφιση», «ηρεμία» και «ανησυχία», χωρίς να προσδιορίζει την πηγή των συναισθημάτων της. Στη φάση Β' επισημαίνει, ότι είχε παρόμοια συναισθήματα κατά τη διάρκεια συμμετοχής της, όπως «προβληματισμό», «ανακούφιση» και «ενδιαφέρον». Επίσης δηλώνει, ότι «ήταν μια ευχάριστη και ενδιαφέρουσα εμπειρία όταν έβρισκα το χρόνο να την κάνω. Επίσης ήταν μια επιπλέον δέσμευση χωρίς να είναι ιδιαίτερα καταπιεστική.»

Κλείνοντας το προφίλ της Nat, η οποία είχε μια ενεργή παρουσία στην κοινότητα (μια φορά τη βδομάδα) «Εκπαιδευτικό Στέκι», διαβάζοντας και σχολιάζοντας

αναρτήσεις, θα χαρακτήριζε την κοινότητα πολύ εύχρηστη από τεχνική άποψη. Η λειτουργία της κοινότητας της φάνηκε «πολύ εύκολη και κατανοητή». Η εκπαιδευτικός ανήρτησε 23 φορές σχόλια στην κοινότητα, από τα οποία τα δέκα ήταν προσωπικές της δημοσιεύσεις. Είχε ελάχιστα στοιχεία στοχασμού, τα οποία αφορούσαν το χειρισμό της τάξης αλλά και τις επιλογές των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο των γιορτών. Η ίδια, αν και είχε μεγάλη συμμετοχή, επέλεξε να μη σχολιάσει καμία δημοσίευση στην οποία σχολίαζε ακαδημαϊκός.

3.2.5. Εκπαιδευτικός Ε΄

Προσωπικά Στοιχεία

Ηλικία: 40-49	Δημόσιο Σχολείο
Φύλο: Γυναίκα	Ακολουθεί το ΔΕΠΠΣ (1999, 2003) & Νέο Σχολείο (2007, 2011)
Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας: 15-25	Επιμόρφωση Τ.Π.Ε.- Α΄ & Β΄ Επίπεδο
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεματική: «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»	Ψευδώνυμο: R

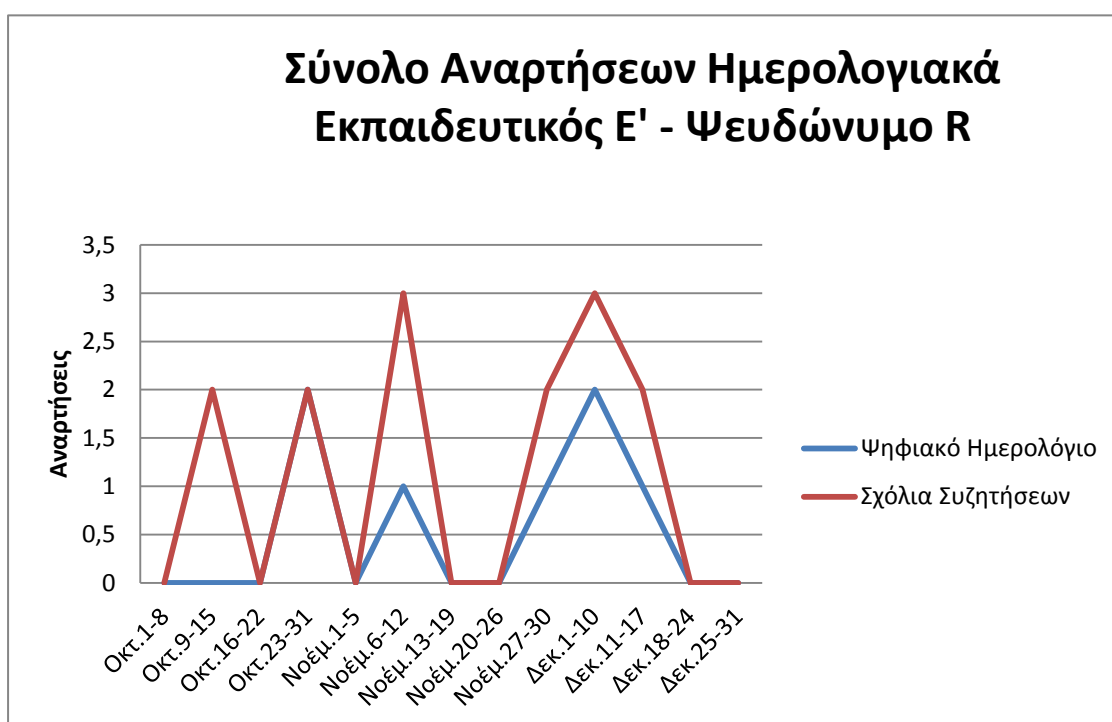
Η εκπαιδευτικός Ε΄ με το ψευδώνυμο “R”, ήταν ένα από τα ενεργά μέλη της έρευνας. Συμπλήρωσε και ολοκλήρωσε τα ερωτηματολόγια σε λογικό χρονικό περιθώριο. Κατείχε σημαντικό ρόλο στην κοινότητα.

Συμμετοχή στην κοινότητα

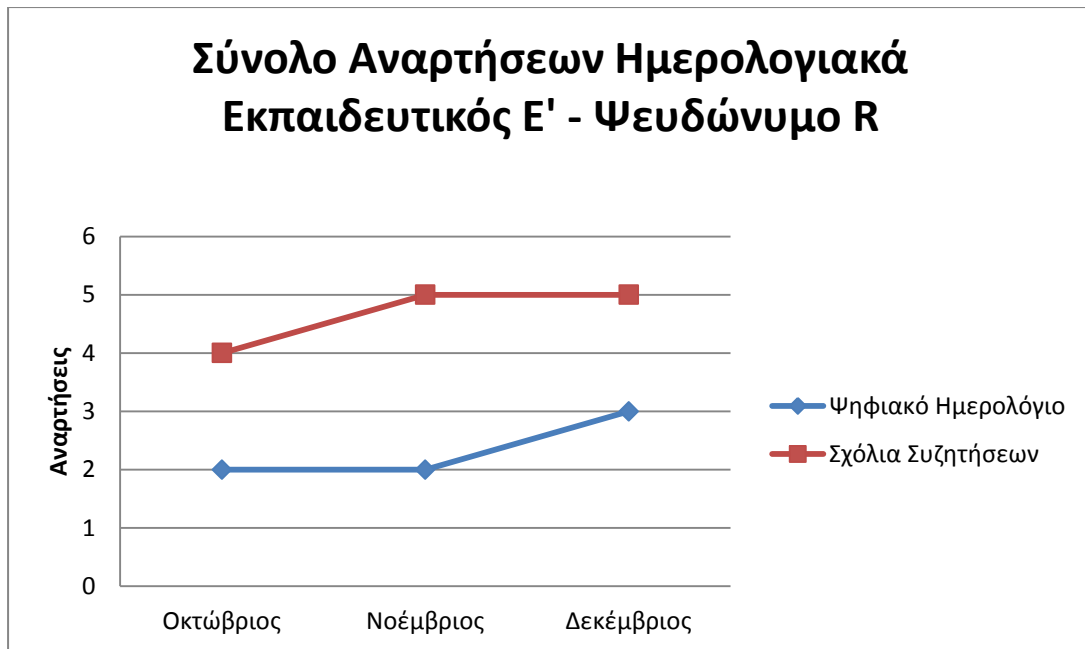
Η εκπαιδευτικός Ε΄ ανήρτησε συνολικά 21 φορές στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» στους 3 μήνες της έρευνας. Απ΄ αυτές, τις 7 φορές έγραψε στην ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο, ενώ δύο φορές δημοσίευσε ανάρτηση στην ενότητα Συζητήσεων με τεχνικά θέματα λειτουργίας του Νηπιαγωγείου «Συστεγαζόμενα σχολεία και πρακτικές δυσκολίες» και «Μεταφορά ωραρίου για απογευματινή γιορτή». Οι δυο αυτές δημοσιεύσεις πραγματοποιήθηκαν μετά την ανακοίνωση της εισαγωγής των ακαδημαϊκών στην κοινότητα. Τα υπόλοιπα 12 ψηφιακά σχόλιά της ήταν απαντήσεις σε δημοσιεύσεις άλλων εκπαιδευτικών αλλά και συμπλήρωσης σε σχόλια άλλων για τις αναρτήσεις της.

Όπως φαίνεται και από το παρακάτω διάγραμμα 17, η συμμετοχή της εκπαιδευτικού Ε΄, είχε πολλές διακυμάνσεις μέσα στους τρεις μήνες. Συγκεκριμένα, απ΄ τις αρχές

Οκτωβρίου μέχρι τα μέσα Νοεμβρίου, η R δημοσίευε στην ομάδα μία φορά στις δύο εβδομάδες, ενώ το μήνα Δεκέμβριο φαίνεται μέσα από τα δεδομένα να έχει περισσότερη συμμετοχή τόσο ως προς τα σχόλια στην ενότητα των Συζητήσεων, όσο και ως προς την ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο. Τα διαστήματα που απουσίαζε η εκπαιδευτικός R με σχόλια στην ομάδα, όπως εμφανίζονται στο διάγραμμα, ήταν γιατί βρισκόταν ανενεργή απ' την κοινότητα. Η R είναι από τους λίγους εκπαιδευτικούς-χρήστες που αύξησε τη συμμετοχή της μετά την ανακοίνωση της ένταξης των ακαδημαϊκών στην κοινότητα, αν και δε συμμετείχε σε καμία συζήτηση, στην οποία είχαν σχολιάσει οι τελευταίοι.



Διάγραμμα 17: Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά



Διάγραμμα 18: Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά

Κατηγοριοποιώντας τις αναρτήσεις της εκπαιδευτικού Ε', σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Deng και Yuen (2011), παρατηρήθηκε, ότι η πλειοψηφία των σχολίων της περιελάμβανε στοιχεία αυτοέκφρασης (βλ. διάγραμμα19). Ειδικότερα, ποσοτικοποιώντας τα δεδομένα, η εκπαιδευτικός Ε' στα σχόλιά της αναρτά συχνά προσωπικές της εμπειρίες (56%- βλ. διάγραμμα στα Παραρτήματα). Ακόμα, είναι ένα από τα δύο άτομα της κοινότητας, που για να ενισχύσει την κοινωνική της παρουσία στο «Εκπαιδευτικό Στέκι», χρησιμοποιεί οπτικοακουστικό υλικό για να προβάλλει τις δραστηριότητές της. Επιπλέον, στις αναρτήσεις της χρησιμοποιεί συχνά προσωπικές αντωνυμίες.

«Προσωπικά συμφωνώ ότι το κάθε παιδί έχει το δικό του χρόνο προσαρμογής, όμως σε καμία περίπτωση δε θα επέκτεινα αυτό το διάστημα έως τώρα, μέσα Οκτώβρη που μιλάμε...Το παιδί προφανώς έχει τη σιγουριά και τη βεβαιότητα ότι μια μαμά είναι απέξω έτοιμη να το πάρει αγκαλιά όταν αρχίσει το κλάμα, ίσως πολλές φορές εκμεταλλεύεται αυτή την κατάσταση και τη θεωρεί δεδομένη, οπότε και αυτή η συμπεριφορά έχει παγιωθεί και ο φαύλος κύκλος θα συνεχίζεται μέχρι να πειστούν όλοι ότι το παιδί είναι καλά και το "πλαίσιο" ασφαλές για να το δεχτεί. Συνήθως ανασφάλειες γονιών φορτώνονται τα παιδιά αυτά που παρουσιάζουν μεγάλες ευαισθησίες και δυσκολίες προσαρμογής. Οσες φορές από την εμπειρία μου λειτουργούσα δυναμικά και έβαζα όρια στη διαδικασία προσαρμογής, σε συμφωνία με τη μαμά, λειτούργησε αποτελεσματικά. Δεν επέτρεπα σε γονιό να περιμένει απέξω, το έφερνε ως την πόρτα, αγκαλιά, φιλή και ακόμα κι αν το παιδί έκλαιγε, το έπαιρνα αγκαλιά και ο γονιός αποχωρούσε. Όταν το παιδί αντιλαμβανόταν ότι δεν είχε άλλη επιλογή, να τρέξει έξω, να αναζητήσει υποστήριξη, μέσα σε ελάχιστο χρόνο ηρεμούσε και προσέγγιζε τα παιδιά για να παίζει. Από την άλλη, δημιουργούσα ένα πλαίσιο

ασφάλειας και κατανόησης για το παιδί αυτό. Με ήρεμο τόνο και χωρίς να αναστατώνομαι από το κλάμα του, καθόμουν δίπλα του και του μιλούσα, του έδειχνα ότι καταλαβαίνω πολύ καλά την αναστάτωσή του, όμως, μπορούμε να σκεφτούμε μαζί πολλά όμορφα πράγματα που θα κάνουμε μέχρι να φτάσει η ώρα που θα έρθει η μαμά να το πάρει. Βάζαμε στόχους μικρούς κάθε μέρα, σταδιακά αυξάναμε το χρόνο παραμονής, μέχρι που, μέσα σε δύο βδομάδες το πολύ, το παιδί παρακολουθούσε πλήρες ωράριο. Σαφώς παλινδρομήσεις υπάρχουν, αλλά με υπομονή, επιμονή και σε συνεργασία με την οικογένεια, όλα μπορούμε να τα καταφέρουμε.» (Σχόλιο E1 Αυτοέκφραση)

«Στο σχολείο μας κάναμε ένα συμβολικό παιχνίδι εκείνη τη μέρα...αφού δεν μπορούμε να αποταμιεύουμε χρήματα πια, θα αποταμιεύουμε όμορφες στιγμές με αγαπημένα μας πρόσωπα...Έτσι το κάθε παιδί έφτιαξε τον κουμπαρά του για να μαζεύει τις στιγμές εκείνες που το κάνουν ευτυχισμένο. Ρίξαμε την πρώτη ζωγραφιά μέσα και παροτρύνουμε τους γονείς να "αποταμιεύσουν" όμορφες εικόνες και στιγμές!» (Σχόλιο E10: Αυτοέκφραση)

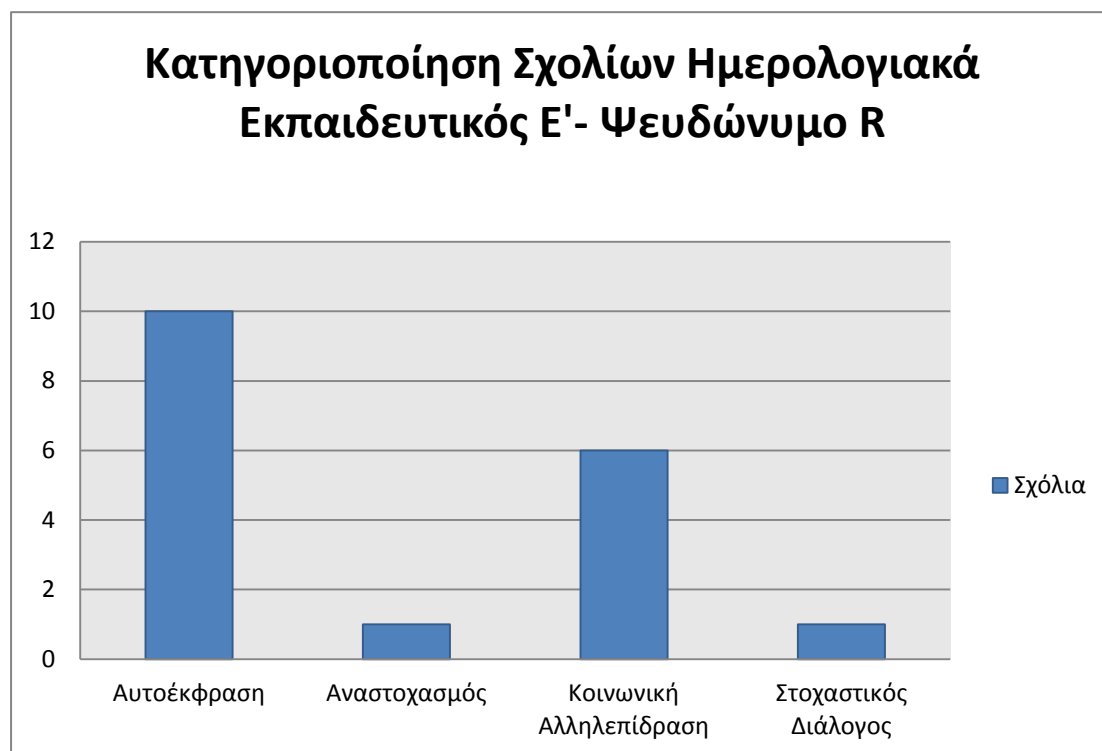
«@Lena Είμαστε στη διαδικασία οργάνωσης της δανειστικής βιβλιοθήκης και του κουτιού της δημιουργικής γραφής. Έχω σελίδα στο FB ως και εκεί κατά καιρούς αναρτώ δουλειές μας. Είμαστε επίσης στη φάση που ξεκινάμε πρόγραμμα διетуs συνεργασίας με ευρωπαϊκά σχολεία, στο πλαίσιο των δράσεων Erasmus+ με θέμα "Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας". Μια απ'ο τις δραστηριότητες είναι και αυτή, οπότε θα σας ενημερώσω σχετικά! 😊» (Σχόλιο E5 Αυτοέκφραση -Στοιχεία κοινωνικής νύξης)

«Μόλις ολοκληρώσαμε τις εργασίες της πρώτης διεθνικής συνάντησης που έγινε στην Αθήνα, μεταξύ των χωρών που συνεργαζόμαστε στο Erasmus+ Παρόλο που η κούραση είναι μεγάλη, η ικανοποίηση είναι ακόμα μεγαλύτερη γιατί καταφέραμε να οργανώσουμε τις δράσεις αυτής της χρονιάς και να τις εντάξουμε στους στόχους του προγράμματος. Σας στέλνω ένα video που παρουσιάζει κάποιες από τις δράσεις του τριημέρου και την πρώτη επαφή των ευρωπαϊκών σχολείων με την ελληνική κουλτούρα. Επίσης, σας ενημερώνω ότι το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών/ Εθνική Μονάδα Συντονισμού του Προγράμματος Erasmus+ για την εκπαίδευση και την κατάρτιση ανακοινώνει την πραγματοποίηση ημερίδας ενημέρωσης για τις δυνατότητες χρηματοδότησης σχεδίων κινητικότητας και στρατηγικών συμπράξεων στο πλαίσιο του Προγράμματος την Παρασκευή Δεκεμβρίου 2017 με ώρα προσέλευσης 9.00 π.μ. στο Ξενοδοχείο Divani Caravel (...).» (Σχόλιο E6 Αυτοέκφραση (Χρήση οπτικοακουστικού υλικού))

«Την Τετάρτη 20/12 στις 18:00, θα παρουσιαστεί η Μουσικοθεατρική παράσταση "Ο χιονάνθρωπος και το κορίτσι" από την ομάδα Θεατρικής Έκφρασης του Νηπιαγωγείου μας. Αυτό το εργαστήρι που λειτουργεί 6 χρόνια στο Νηπιαγωγείο μας, άλλαξε όλη την παραδοσιακή φιλοσοφία περί παραστάσεων και εορτών στο σχολείο μας. Χωρίς λόγια, μόνο με κίνηση και έκφραση, χωρίς πολλές πρόβες, τα παιδιά παίζουν και χαίρονται, εκφράζονται και δημιουργούν. Αν έχετε τη δυνατότητα, ελάτε να το δείτε, είναι πραγματικά μια εμπειρία σημαντική που τοποθετεί τις σχολικές γιορτές στη διάσταση που τους πρέπει...τα παιδιά χαίρονται γι αυτό που παρουσιάζουν και όλο αυτό έχει χτιστεί αβίαστα, με προτάσεις που έγιναν και υλοποιήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά. Επέλεξαν σκηνές του παραμυθιού, πρότειναν τα υλικά που θα τα βοηθήσουν στην απόδοσή τους, τη μουσική επένδυση και το αντιμετώπισαν ως παιχνίδι ανακάλυψης.

Χωρίς στολές, χωρίς σκηνικά, αλλά με μεγάλη διάθεση για έκφραση και δημιουργία. Τοο Νηπιαγωγείο βρίσκεται στα Όποιος επιθυμεί, μπορεί να έρθει...» (Σχόλιο E20 Αυτοέκφραση)

Όπως φαίνεται και από τις παραπάνω αναρτήσεις η R, ήταν από τα μέλη που θέλησε να μοιραστεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθεί στο σχολείο της όχι μόνο γραπτά αλλά και δια ζώσης, προσφέροντας στους άλλους χρήστες τη δυνατότητα να την ακολουθήσουν σε εκδηλώσεις που έχει οργανώσει το σχολείο της. Η εκπαιδευτικός R είναι μια συνειδητοποιημένη εκπαιδευτικός, η οποία ακολουθεί μια παιδαγωγική για την οποία έχει προβληματιστεί και γνωρίζει το λόγο που την επιλέγει. Οι δημοσιεύσεις της συνήθως, είχαν ένα χαρακτήρα προβολής των δραστηριοτήτων της τάξης της και όχι τόσο κατάθεσης εκπαιδευτικών της εμπειριών που έχει αντιμετωπίσει μέσα στα χρόνια προϋπηρεσίας της.



Διάγραμμα 19: Κατηγοριοποίηση Σχολίων

Το 33% των σχολίων της Εκπαιδευτικού Ε', έχει στοιχεία κοινωνικής αλληλεπίδρασης προσφέροντας συμβουλές και προτάσεις στο πρόβλημα κάποιου άλλου χρήστη. Στις απαντήσεις της σε άλλους εκπαιδευτικούς δεν παρείχε υποστήριξη ή επιβεβαίωση στα λεγόμενα κάποιου, όπως συνήθιζαν τα υπόλοιπα μέλη. Είχε μια ολοκληρωμένη

ιδεολογική παιδαγωγική αντίληψη την οποία τη στήριξε με επιχειρήματα, χωρίς να αφήνει περιθώρια συζήτησης.

«Είτε μας αρέσει είτε όχι, πρόκειται για ιστορικό πρόσωπο που διαμόρφωσε και καθόρισε την πορεία της Ευρώπης σε μια συγκεκριμένη στιγμή της ιστορίας και οι κοινωνικο-πολιτισμικο-φιλοσοφικές του επιρροές ακόμα βρίσκονται βαθιά ριζωμένες σε αρκετούς σύγχρονους "οπαδούς" ανάλογων ιδεολογιών. Το να "κουκουλώνεις" την ιστορία το πιθανότερο είναι να την ξαναπετύχεις μπροστά σου και να μην ξέρεις πώς να αντιδράσεις. Αν μπορούμε να αναπτύξουμε την κριτική σκέψη των παιδιών από αυτή την ηλικία, είναι ότι καλύτερο μπορούμε να προσφέρουμε στην κοινωνία του μέλλοντος. Η άγνοια φέρνει τον σκοταδισμό και ενισχύει αντίστοιχα ρεύματα... Βέβαια, πάντα, όλη αυτή η πληροφορία πρέπει να δίνεται προσεκτικά και να ανταποκρίνεται στις αναζητήσεις των παιδιών και στο εξελικτικό τους στάδιο. Μια φωτογραφία λοιπόν σίγουρα δε μπορεί να "βλάψει" από μόνη της, μπορεί όμως να δώσει ένα στίγμα στο χρόνο και στην ιστορία, χρήσιμο για τις μελλοντικές τους αναζητήσεις.» (Σχόλιο E9 Κοινωνική Αλληλεπίδραση)

«Ένα πολύ εύκολο και γρήγορο παιχνίδι που στήνεται και αλλάζει μορφές κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού είναι ο λαβύρινθος. Φτιάχνεις με πλαστελίνη ένα μεγάλο κορδόνι που το τυλίγεις σα σαλιγκάρι πάνω στο τραπέζι, δημιουργώντας διαδρόμους... Δίνεις στο παιδί ένα καλαμάκι κι ένα μπαλάκι πινγκ πονγκ και προσπαθεί, ξεκινώντας από την αρχή της διαδρομής, να οδηγήσει φυσώντας το μπαλάκι στο κέντρο του λαβυρίνθου. Μπορείς με την πλαστελίνη να φτιάξεις πολλές διαδρομές, με βαθμό δυσκολίας, ή και να δημιουργήσεις παιχνίδι αγώνα ταχύτητας και επιδεξιότητας (δύο ίδιες διαδρομές που δύο παιδιά θα προσπαθήσουν να οδηγήσουν το μπαλάκι στο τέρμα στον ταχύτερο χρόνο). Το ίδιο μπορεί να γίνει και παιχνίδι συνεργασίας. Δύο παιδιά στον ίδιο λαβύρινθο, με δύο καλαμάκια, να συνεργαστούν για να οδηγήσουν το μπαλάκι στο κέντρο.» (Σχόλιο E13 Κοινωνική Αλληλεπίδραση)

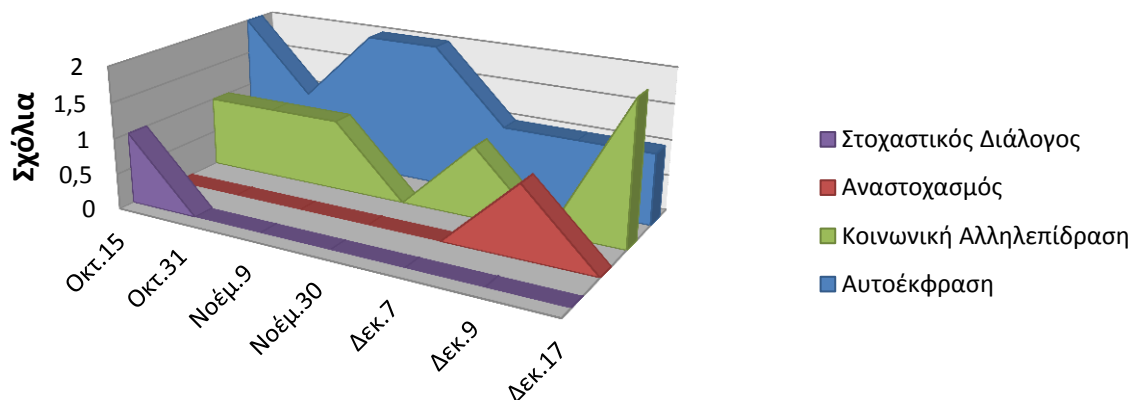
Όσον αφορά στοιχεία Αναστοχασμού και Στοχαστικού διαλόγου, αυτά εμφανίστηκαν σε συνδυασμό με καταγραφές Αυτοέκφρασης. Συγκεκριμένα, όπως έχει αναφερθεί, η R στις αναρτήσεις της παρουσίαζε και συζητούσε προβληματισμούς, τους οποίους στη συνέχεια τους υποστήριζε με δράσεις της που εφάρμοζε εκείνη την περίοδο στο σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο πρόβαλε την παιδαγωγική της αντίληψη αλλά και λύσεις στους όποιους τυχόν προβληματισμούς. Αυτά τα στοιχεία προβληματισμού τα εμφάνισε μόλις εντάχθηκε στην κοινότητα και λίγο πριν τη λήξη της έρευνας (βλ. διάγραμμα 20).

«Όλα εξαρτώνται από τον τρόπο που εσύ θα παρουσιάσεις την παιδαγωγική σου φιλοσοφία και άποψη, με επιχειρήματα και σύμφωνα με την εμπειρία σου. Οι γονείς μπορούν να αντιληφθούν, εφόσον αντιμετωπίζονται ως μέτοχοι της εκπαίδευσης των παιδιών τους. Τι καλύτερο από το να τους εμπλέξεις ενεργά σε δραστηριότητες για να έρθουν σε επαφή με την κοινωνική διάσταση του λόγου, όπως την ορίζουμε και την υποστηρίζουμε στο Νηπιαγωγείο. Στο σχολείο μου φτιάξαμε ένα ταχυδρομείο και το κάθε παιδί δέχεται στη θυρίδα του και στέλνει μηνύματα σε γονείς, φίλους και συμμαθητές. Οργανώσαμε εστιατόριο με καταλόγους και μπλοκάκια και μια μέρα

"κάναμε" το τραπέζι σε γονείς. Καταγράψαμε με εικόνες και λέξεις μια συνταγή και τη φτιάξαμε ενώ φωτογραφίες από τη δραστηριότητα έφτασαν στα mail της κάθε οικογένειας. Φτιάξαμε το κουτί της δημιουργικής γραφής που επεξεργάζονται μαζί με τους γονείς τους στο σπίτι, στο πλαίσιο λειτουργίας της δανειστικής βιβλιοθήκης. Πολλές ακόμα δράσεις γραμματισμού μπορούν να οργανωθούν στις οποίες ο γονιός θα καταλάβει τι δουλειά κάνουμε στο Νηπιαγωγείο και δε θα αγχώνεται αν διδάξαμε το Α ή το Β, όπως στο διπλανό Νηπιαγωγείο.» (Σχόλιο E2 Κοινωνική αλληλεπίδραση, Σχόλιο E3 Στοχαστικός Διάλογος, Σχόλιο E4 Αυτοέκφραση)

«Δεν αποκομίζουν μόνο οι μαθητές σημαντικά οφέλη από τέτοια προγράμματα αλλά όλη η σχολική κοινότητα. Ήδη από τις πρώτες δράσεις που οργανώσαμε με τη συμμετοχή γονέων, διαπιστώσαμε ότι αλλάζει κάτι στη νοοτροπία και στην ψυχολογία τους... Αρχίζουν να αντιμετωπίζουν την προσχολική εκπαίδευση με τη σοβαρότητα που της πρέπει και που πολλές φορές ξεχνιέται ή παραβλέπεται στην πορεία. Αναγνωρίζουν ότι το Νηπιαγωγείο δεν είναι παιδοφυλακτήριο αλλά χώρος δημιουργίας και έκφρασης, ανακάλυψης και πειραματισμού που οδηγεί στη μάθηση. Είδαμε χαμόγελα αισιοδοξίας και χαράς στα πρόσωπά τους και την ελπίδα ότι, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε καθημερινά, κάτι λειτουργεί ακόμα σωστά και οργανωμένα. Ομως, δυστυχώς, για να υποστηριχτούν τέτοια προγράμματα και δράσεις, όλοι μας πρέπει να ξεφύγουμε από τον δημοσιοϋπαλληλικό χαρακτήρα και την απραξία που δημιουργεί η ασφάλεια της μονιμότητας, που με λύπη βλέπω ότι αναπτύσσεται ιδιαίτερα και ενισχύεται λόγω της οικονομικής κρίσης. Δεν ισχύει εργασιακό ή διδακτικό ωράριο όταν θέλεις να έχεις αποτελέσματα ικανοποιητικά, δεν λειτουργείς με το ρολόι για να υποστηρίξεις ανάλογα προγράμματα. Ομως, βλέποντας τα οφέλη που αποκομίζεις ως εκπαιδευτικός από όλη αυτή την προσπάθεια και ειδικά όταν ξέρεις ότι βρίσκουν ανταπόκριση, αναγνωρίζονται και υποστηρίζονται από το σύνολο ή την πλειοψηφία της σχολικής κοινότητας (συναδέλφους, γονείς, μαθητές) παίρνεις δύναμη και ενέργεια για να συνεχίσεις... Ουτως ή άλλως, το επάγγελμά μας δεν τιμολογείται αριθμητικά, η δουλειά μας δεν είναι ανάλογη των οικονομικών απολαβών και ίσως να μη γίνει ποτέ... Απλά επιλέγεις πώς θα λειτουργήσεις: ως υπάλληλος που προσφέρεις υπηρεσίες ανάλογες με τις απολαβές σου ή ως οραματιστής και υποστηρικτής του καινοτόμου και του δημιουργικού, με σημαντικές ηθικές απολαβές. Ο καθένας επιλέγει αυτό που του ταιριάζει, χωρίς κατ' ανάγκη να είναι λάθος ή αδικαιολόγητη καμία επιλογή. Σας εύχομαι καλές γιορτές, δύναμη κι αισιοδοξία! (Σχόλιο E7 Αυτοέκφραση, Σχόλιο E8 Αναστοχασμός)

Κατηγοριοποίηση Σχολίων Ημερολογιακά Εκπαιδευτικός Ε- Ψευδώνυμο R



Διάγραμμα 20: Ημερολογιακή κατηγοριοποίηση

Όσον αφορά το ψηφιακό ημερολόγιο, η εκπαιδευτικός Ε' ανήρτησε επτά φορές. Ήταν απ' τις εκπαιδευτικούς, οι οποίες το χρησιμοποίησαν με διαφορετικό τρόπο, αναρτώντας ποικίλα θέματα. Η R το χρησιμοποίησε για να παρουσιάσει καταστάσεις απ' την τάξη της, παρατηρώντας την ομάδα της, προβληματιζόμενη για απρόβλεπτες καταστάσεις, τις οποίες δεν είχε προσχεδιάσει. Ακόμα, η εκπαιδευτικός αξιοποίησε το ψηφιακό ημερολόγιο για να αναρτήσει ερωτήσεις προς την υπόλοιπη κοινότητα αλλά και εκδηλώσεις που θα πραγματοποιηθούν στο Νηπιαγωγείο της.

Πίνακας 6: Ψηφιακό Ημερολόγιο -Εκπαιδευτικός Ε- Ψευδώνυμο R

Ημερομηνίες	Σχόλια	Κατηγορίες
Οκτ.31	E21	Αυτοέκφραση
Οκτ.31	E22	Αυτοέκφραση
Νοέμ.9	E23	Αυτοέκφραση
Νοέμ.30	E24	Αυτοέκφραση
Δεκ.1	E25	Αυτοέκφραση & Αναστοχασμός
Δεκ.7	E26	Αυτοέκφραση
Δεκ.17	E27	Αυτοέκφραση

Τίτλος Δημοσίευσης: Προαιρετικό Ολοήμερο Πρόγραμμα Νηπιαγωγείου

«Για πρώτη φορά φέτος εργάζομαι μόνιμα και σταθερά στο Προαιρετικό Ολοήμερο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (χωρίς εναλλαγή εννοώ)...Αρχικά απογοητευτήκα, δεν έμενε χρόνος για δημιουργική έκφραση ή άλλους στόχους. Ένιωθα ότι κάνω φύλαξη. Σήμερα, υπογράψαμε "συμβόλαιο συνεργασίας" με τα παιδιά, με την υπόσχεση ότι κάθε μέρα θα κάνουμε κάτι μικρό και δημιουργικό. Θα ικανοποιούμε μία επιθυμία κάθε μέρα και τα ίδια τα παιδιά θα εκφράζουν διαδοχικά την πρόταση απασχόλησης. Αύριο πχ, μετά τη χαλάρωση, θα φτιάξουμε νέους καταλόγους - μενού για το εστιατόριό μας... Να δούμε μήπως αλλάζει και η ψυχολογία της νηπιαγωγού 😊» (Σχόλιο E21 Αυτοέκφραση)

Τίτλος Δημοσίευσης: Μια εργασία... αποκαλύπτει!

«Πριν μερικές μέρες κάθε παιδί έφτιαξε το δέντρο της οικογένειάς του, επιλέγοντας τόσα χρωματιστά κανσόν όσα τα μέλη της οικογένειας, στα οποία το κάθε μέλος έπρεπε να σχεδιάσει και να κόψει το σχήμα της παλάμης του. Ένα κοριτσάκι ζήτησε να πάρει ένα λιγότερο κανσόν και αποκάλυψε προς έκπληξη όλων ότι ο μπαμπάς δε ζει πια μαζί τους. Το είπε δυνατά, με θάρρος, χωρίς να φαίνεται στενοχωρημένη και πέσαμε από τα σύννεφα καθώς δεν είχαμε ενημερωθεί για την αλλαγή αυτή στην οικογένεια. Μίλησα με τη μητέρα που επιβεβαίωσε το γεγονός.

Στην ίδια εργασία ένα παιδί έβαλε το χέρι της μητέρας να καλύπτει τα χέρια όλων των μελών και σχολίασε ότι "η μητέρα μας προσέχει και μας φροντίζει όλους".

Άλλο παιδί τοποθέτησε την παλάμη του πίσω από της μητέρας, σε θέση που το σκέπαζε εντελώς. Είπε ότι "αγαπάω πολύ τη μαμά μου και δε θέλω ποτέ να φύγω μακριά της".

Άλλος μαθητής έβαλε τις παλάμες των γονιών τη μία πάνω στην άλλη και σχολίασε ότι "οι γονείς μου είναι συνέχεια αγκαλιασμένοι".» (Σχόλιο E23 Αυτοέκφραση)

Τίτλος Δημοσίευσης: Κυστική ίνωση

«Με προβληματίζει ιδιαίτερα το γεγονός ότι του χρόνου θα φοιτήσει στο Νηπιαγωγείο μας προνήπιο με κυστική ίνωση. Διάβασα και πληροφορήθηκα για την ασθένεια και νιώθω αρκετά μεγάλη ανασφάλεια και ανησυχία με τις καθημερινές λήψεις φαρμάκου που πρέπει να λαμβάνει πριν το πρωινό... Είχε καμιά παρόμοια εμπειρία; Πρέπει να ζητήσω βεβαίωση από παιδίατρο, νοσηλευτική υποστήριξη;» (Σχόλιο E24 :Αυτοέκφραση)

Τίτλος Δημοσίευσης: Από τη θεωρία στην πράξη... μακρύς ο δρόμος

«Φέτος στην τάξη φιλοξενούμε, από τον Οκτώβρη, ένα κοριτσάκι από Συρία. Από την αρχή της χρονιάς έχουμε οργανώσει δράσεις για την προσαρμογή των παιδιών στο Νηπιαγωγείο, την ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη κι ενδυνάμωση, την αποδοχή, την ανάπτυξη σχέσεων, την επίλυση διαφορών κτλ. Πιστεύαμε ότι η ομάδα έχει καταφέρει να αποδεχτεί το κορίτσι αυτό, όχι εύκολα αλλά ικανοποιητικά...Μπορούσε να μοιραστεί παιχνίδια με άλλα παιδιά, να παίζει μαζί τους, να την επιλέξουν σε ομάδα. Από κάποια στιγμή και μετά, το παιδί αυτό δεν έφερνε πρωινό στο σχολείο, η τσάντα ήταν άδεια. Τις πρώτες μέρες του ψωνίζαμε οι εκπαιδευτικοί, μετά σκεφτήκαμε, στο πλαίσιο της συνύπαρξης, ομαδικότητας και συνεργασίας να ζητήσουμε, από όσα

παιδιά θέλουν, να δώσουν λίγο από το φαγητό τους στο κορίτσι. Προς μεγάλη μας απογοήτευση, δύο παιδιά μόνο προσφέρθηκαν, τα οποία μάλιστα είχαν φέρει τόσο λίγο πρωινό, που ούτε σε εκείνα δεν έφτανε να χορτάσουν. Τα υπόλοιπα είπαν ότι δεν τους περισσεύει...Προς μεγάλη μας έκπληξη επίσης, από εκείνη τη μέρα, ξεκίνησαν να τρώνε όλο τους το πρωινό για να μη δώσουν στο κορίτσι. Σκεφτήκαμε ότι κάτι πρέπει να γίνει για να αλλάξει αυτό...μιλήσαμε για τις ανάγκες μας, για την αδυναμία κάποιες φορές να ικανοποιηθούν και προτείναμε λύσεις. Μέσα σε αυτές τις ανάγκες ήταν και το φαγητό. Η κατάσταση δεν άλλαξε...2-3 παιδιά σταθερά προσφέρονταν να δώσουν φαγητό. Κάποιο πρωινό, αποφασίσαμε να εμφανίσουμε ένα κέικ και να το δώσουμε στο κορίτσι να το μοιράσει σε όσα παιδιά θεωρεί φίλους της. Εκεί ακούστηκαν σχόλια: "κι εγώ είμαι φίλος της", "κι εγώ θέλω". "κι εγώ την αγαπάω". Σταματήσαμε τη διαδικασία και ξαναφέραμε το θέμα του πρωινού σε συζήτηση για να θυμηθούν τι έκαναν όταν το κορίτσι χρειαζόταν φαγητό. Ήταν μια καλή ευκαιρία ο καθένας να μπει στη θέση του άλλου και να καταλάβει τι ένιωσε εκείνη όταν ελάχιστοι ανταποκρίθηκαν στην ανάγκη της. Αν η συμμαθήτριά σας λοιπόν αποφασίσει να δώσει κέικ μόνο στα παιδιά που μοιράστηκαν το πρωινό μαζί της, πώς θα νιώσετε; "Ασχημα", "θα ζηλέψουμε", "εγώ αύριο, αν δε φέρει πάλι, θα της δώσω". Αφήσαμε λοιπόν το κορίτσι να μοιράσει το κέικ για να δούμε ποιους θεωρεί φίλους της. Προς μεγάλη τους έκπληξη, έδωσε σε όλα τα παιδιά. Από τότε άλλαξε κάπως η στάση τους απέναντί της, αλλά δεν είχαμε ξανά την ευκαιρία να διαπιστώσουμε αν θα την υποστήριζαν σε ανάλογο περιστατικό...Ο χρόνος θα δείξει και οι ευκαιρίες που θα δοθούν αν η θεωρία μετουσιώθηκε σε αξία ζωής και αλλαγή στάσης!» (Σχόλιο E25 Αυτοέκφραση και Αναστοχασμός)

Τίτλος Δημοσίευσης: Ενημέρωση για 1^η Εθελοντική Αιμοδοσία στο σχολείο

«εθελοντική αιμοδοσία την 21η Ιανουαρίου 2018 από τις 09:00 έως τις 13:00 στο χώρο των ...ου και ...ου Δ.Σ. Αθηνών,(...). Η εθελοντική αιμοδοσία αποτελεί ύψιστη πράξη κοινωνικής αλληλεγγύης. Δίνοντας 1 μονάδα αίμα, με την γνωστή, ανώδυνη και ασφαλή διαδικασία, μπορείτε να βοηθήσετε ως και τρεις συνανθρώπους μας. (...)

Σύγκριση ερωτηματολογίων

Όπως έχει αναφερθεί, η εκπαιδευτικός Ε' έχει μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική αντίληψη, όπως φαίνεται μέσα από τις απαντήσεις της στην κοινότητα και η οποία φαίνεται να ακολουθεί τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρείται μια ταύτιση στις απόψεις της πριν και μετά το τέλος της έρευνας.

Ξεκινώντας με τις αναλύσεις των εκπαιδευτικών στα περιστατικά, η εκπαιδευτικός Ε' στην ερώτηση 8 (Α' και Β' ερωτηματολόγιο) έχει περίπου μια κοινή προσέγγιση. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός, θα κατέγραφε και στις δύο περιπτώσεις στο προσωπικό της ημερολόγιο και θα αξιοποιούσε «καλύτερα το λάθος'του μαθητή, ώστε να ανακαλύψει μόνος του, μέσω παρατήρησης, τη λειτουργία των γραμμάτων μέσα στις λέξεις.». Κοινή περίπου προσέγγιση και στα δύο ερωτηματολόγια είχε και στην ανάλυση του δεύτερου περιστατικού (ερώτηση 13), στο οποίο πάλι θα κατέγραφε

στο προσωπικό της ημερολόγιο το γεγονός που συνέβη στην τάξη, το οποίο είχε να κάνει με την αδιαφορία των μαθητών σε μια σειρά από δραστηριότητες που είχε προετοιμάσει. Στη φάση Α' αναφέρει, ότι θα κατέγραφε *«τις αντιδράσεις τους στα ερεθίσματα που θα τους παρουσίαζα, περιγραφή της άρνησης (λόγια, στάση σώματος, έκφραση), σχόλια παιδιών, δική μου αντίδραση και αξιολόγηση αυτής.»*. Αντίθετα στη φάση Β, εκτός από τα παραπάνω, θα κατέγραφε ακόμα τις δικές της τεχνικές *«(αν υπήρχαν) για ανασχεδιασμό και επαναπροσδιορισμό στόχων»*, παρατηρώντας μια διεύρυνση στην απάντησή της. Όσον αφορά στο επόμενο της βήμα στην τάξη της, μετά από την παρατήρησή της και στις δύο φάσεις είχε παρόμοια άποψη, επισημαίνοντας *«να διερευνήσω τις ανάγκες τους (των παιδιών) και τα ενδιαφέροντά τους, μέσα από ερωτήσεις, ώστε να ανακαλύψω γιατί δεν ανταποκρίθηκαν σε αυτό που εγώ πίστευα ότι θα πετύχει τους στόχους του. Τι σου άρεσε, τι δε σου άρεσε, τι θα άλλαζες αν το ξανακάναμε, τι θα ήθελες να κάνουμε που να σε ενδιαφέρει...»*.

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός ερωτάται ποιοι είναι οι προβληματισμοί της στο τέλος της σχολικής ημέρας. Η R απαντά, όπως φαίνεται, σύμφωνα με τις συνθήκες που αντιμετωπίζει εκείνη την περίοδο στην τάξη. Στη Φάση Α' τα ερωτήματά της θα αφορούσαν *«αντιδράσεις παιδιών σε συγκεκριμένα περιστατικά ή ξαφνικές αλλαγές συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, ένα παιδί κοινωνικό με ευκολία στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, ξαφνικά αποσύρεται, επιθυμεί να μένει μόνο του, μοιάζει μελαγχολικό ή εμφανίζει ζεσπάσματα και αντιδράσεις που δεν δικαιολογούνται από τις περιστάσεις και τις συνθήκες που βιώνει στην τάξη...»*. Στη Φάση Β' τα ερωτήματά της σχετίζονται με τον *«αναστοχασμό της διαδικασίας»* (*«ενώ στην τάξη δουλεύουμε πολύ όλο το χρόνο θέματα κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης, ομαδικότητας, διευθέτησης συγκρούσεων κτλ μας κάνει εντύπωση και μας προβληματίζει όταν δημιουργούνται καταστάσεις που δείχνουν ότι η ομάδα δεν λειτούργησε συνεργατικά, σε πνεύμα αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας»*). Για τα δύο παραπάνω ερωτήματα δηλώνει διαφορετική μορφή υποστήριξης. Ειδικότερα στην πρώτη περίπτωση, επισημαίνει συνεργασία με τους γονείς, για να εντοπιστεί οποιαδήποτε αλλαγή στη ζωή του παιδιού. Αντίθετα στη δεύτερη περίπτωση, τονίζει *«μόνιμη και σταθερή παρουσία ψυχολόγων στα σχολεία»*.

Στην ερώτηση 11, η εκπαιδευτικός θα έπρεπε να δηλώσει τι θα επανεξέταζε τη σημερινή μέρα, τι θα επαναλάμβανε την επόμενη. Στη φάση Α', η R θα επαναλάμβανε τη δραστηριότητα «*Η αγκαλιά που μένει*». Η διαδικασία περιγράφεται αναλυτικά παρακάτω απ' την ίδια την εκπαιδευτικό: «*Όσα κι αν έχουμε περάσει κατά τη διάρκεια της μέρας, μια σφιχτή αγκαλιά με το διπλανό μας δημιουργεί τη συνθήκη για την επόμενη συνάντηση, έχοντας αφήσει πίσω όσα δυσάρεστα πιθανώς έχουν προηγηθεί στο παιχνίδι, στις διαπροσωπικές μας σχέσεις κτλ...Είναι σαν μια υπόσχεση ότι αύριο είναι μια καινούρια μέρα και θα προσπαθήσουμε να χτίσουμε τις σχέσεις μας μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και αγάπης. Αποφασίσαμε να συνδέσουμε αυτή την αγκαλιά και με μια όμορφη μελωδία και τραγούδι (Ποιο το χρώμα της αγάπης).*». Αντίθετα, στη φάση Β, η εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί ότι λόγω του ολοήμερου ωραρίου της, έχει περιορισμένο χρονικό διάστημα με τα παιδιά, οπότε στοχεύει στην καλύτερη αξιοποίηση αυτού του χρόνου.

Όπως έχει αναφερθεί, η εκπαιδευτικός R καταγράφει την καθημερινή της πρακτική και όπως τονίζει και στα δύο ερωτηματολόγια, τα εργαλεία που χρησιμοποιεί είναι η διατήρηση ημερολογίου και η ηχογράφηση. Τα συγκεκριμένα εργαλεία τη βοηθούν για να έχει μια «*συνεχή ανατροφοδότηση και αναστοχασμό με βάση τις καταγραφές μου, ώστε να εντοπίζω την εξέλιξη ή την πιθανή παλινδρόμηση σε κάθε τομέα ανάπτυξης*». Στη φάση Α', τις καταγραφές αυτές, η εκπαιδευτικός τις μοιράζεται με τη συνάδελφο του τμήματος και με τους γονείς. Αντιθέτως, στη φάση Β', θα επέλεγε μόνο τους «*συναδέλφους για ανταλλαγή απόψεων και οργάνωση εκπαιδευτικού πλαισίου*».

Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου, καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διαδικτυακές κοινότητες. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί με ποικίλους τρόπους το Διαδίκτυο. Τόσο στη φάση Α', όσο και στη φάση Β', η εκπαιδευτικός δηλώνει, ότι το αξιοποιεί «*για να αντλήσει πληροφορίες για την καθημερινότητά της*», «*για να ανταλλάξει απόψεις με συναδέλφους*», «*για διασκέδαση*», «*για επικοινωνία/ συνεννόηση*» και «*για να μεταφορτώσει (download) σχέδια μαθημάτων, εκπαιδευτικό υλικό κ.λ.π.*», με τη μόνη διαφοροποίηση ότι στο πρώτο ερωτηματολόγιο, η R είχε αναφέρει ότι το χρησιμοποιεί και «*για να παρακολουθήσει μαθήματα συναδέλφων*».

Η κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» δεν ήταν η πρώτη εμπειρία της εκπαιδευτικού με διαδικτυακές κοινότητες. Η ίδια επισημαίνει, ότι έχει συμμετάσχει σε διαδικτυακή κοινότητα συζητήσεων γενικού περιεχομένου αλλά και εκπαιδευτικών στο Facebook, διαβάζοντας και σχολιάζοντας τις απαντήσεις άλλων μελών. Ακόμα αναφέρει, ότι ασχολείται με τη διαδικτυακή κοινότητα εκπαιδευτικών, καθημερινά.

Έχοντας έτσι μια αντίληψη για τη λειτουργία αυτών των ομάδων, η εκπαιδευτικός Ε' αναφέρει στο αρχικό ερωτηματολόγιο, ότι ο λόγος ύπαρξης αυτών των ομάδων είναι σημαντικός καθώς συμβάλλει στην ανταλλαγή *«απόψεων, υλικού, καλών πρακτικών, κοινών ανησυχιών»* και στόχο έχει την ενίσχυση της *«επαγγελματικής ταυτότητας μέσα από μια δια ζώσης επικοινωνία που διατηρεί όλα τα στοιχεία της αμεσότητας και της αλληλεπίδρασης.»*. Μετά την εμπειρία της στο «Εκπαιδευτικό Στέκι», η R δηλώνει, ότι αυτό αποτελεί έναν *«διαδικτυακό τόπο που θα μπορούσε να λειτουργήσει βοηθητικά - υποστηρικτικά στην κοινότητα των εκπαιδευτικών, ειδικά όταν σταματήσει να λειτουργεί ως "υποχρέωση" και αν συνεχίσει να υποστηρίζεται από την ακαδημαϊκή κοινότητα»*. Η ίδια αναφέρει, ότι το συναίσθημα που της δημιουργήθηκε μόλις της ανακοινώθηκε η ένταξη των ακαδημαϊκών στην κοινότητα, ήταν *«περιέργεια»* καθώς επιθυμούσε να δει πως θα λειτουργήσει η επικοινωνία. Τελικά τονίζει, ότι η παρέμβασή τους ήταν βοηθητική, αφού *«απενεχοποίησαν αρκετές πρακτικές εκπαιδευτικών, προτείνοντας "λύσεις" ή αλλαγή πρακτικής»*. Η εκπαιδευτικός Ε', όπως φαίνεται από τα δεδομένα της κοινότητας, θέλησε να μείνει αμέτοχη στις συζητήσεις που συμμετείχαν οι καθηγητές, έχοντας ένα πιο παθητικό προφίλ χρήστη. Η ίδια στη φάση Α', επιθυμούσε ακόμα και τη συμμετοχή στην κοινότητα εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης, καθώς θεωρεί *«σημαντικό να υπάρχει συνεργασία και επικοινωνία στις διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης οι οποίες αντιμετωπίζονται ως αποκομμένες και ανεξάρτητες, ακόμα και από τους εκπαιδευτικούς»*, δηλώνοντας ακόμα ότι *«στο πλαίσιο της μετάβασης των παιδιών από τη μια βαθμίδα στην άλλη, απαιτείται και επιβάλλεται αυτή η συνεργασία»*. Παρόλα αυτά χαρακτήρισε *«καλή»* την επικοινωνία που είχε με τους εκπαιδευτικούς της ίδιας βαθμίδας στην κοινότητα, επισημαίνοντας ότι *«είναι ένα στέκι που αν αξιοποιηθεί σωστά μπορεί να αποτελέσει καταθετήριο εμπειριών και προβληματισμών»*.

Όσον αφορά την ενότητα Ψηφιακό ημερολόγιο στο «Εκπαιδευτικό Στέκι», η εκπαιδευτικός την αξιοποίησε ποικιλοτρόπως. Η καταγραφή των εμπειριών της αλλά

και η ανάγνωση του ημερολογίου άλλων χρηστών, χαρακτηρίστηκε από την ίδια το πιο ενδιαφέρον στην κοινότητα, διότι θεωρεί πολύ βοηθητικό το διαμοιρασμό *«εμπειριών και προβληματισμών με συναδέλφους»*. Επιπλέον η R αναφέρει, ότι ανέτρεχε αρκετές φορές για να διαβάσει εμπειρίες συναδέλφων.

Κατά τη διάρκεια της συμμετοχής της στην κοινότητα, το συναίσθημα που τη διακατείχε ήταν *«προβληματισμός»*, διότι κατανόησε όπως δηλώνει, ότι υπάρχουν *«διαφορετικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά θέματα και πρακτικές»* και ότι *«η ταυτότητα του κάθε επαγγελματία καθορίζεται όχι μόνο από τις ακαδημαϊκές γνώσεις, αλλά και τις εμπειρίες τους ως μαθητές και ως εκπαιδευτικοί.»*. Αντίθετα, στη φάση Α' το συναίσθημα που τη διακατείχε πριν την συμμετοχή της στην κοινότητα ήταν *«περιέργεια»*, *«προβληματισμός»*, *«ανακούφιση»* και *«ηρεμία»*, διότι υποστήριζε, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν παρόμοιους προβληματισμούς και αναπτύσσουν *«τεχνικές για να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στο έργο τους.»*

Όσον αφορά τον πίνακα με την κλίμακα Likert, με τις καθορισμένες απόψεις για τις διαδικτυακές εκπαιδευτικές κοινότητες, η εκπαιδευτικός Ε' παρουσίασε μια παρόμοια κοινή εικόνα και στις δύο φάσεις. Ειδικότερα και πριν αλλά και μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, *«συμφωνεί απολύτως»* με την άποψη ότι μια τέτοιου είδους κοινότητα τη *«βοήθησε στην καταγραφή των γεγονότων της τάξης»*, αλλά και *«στην προβολή της δουλειάς της σε άλλους»*. Το προηγούμενο αποτελούσε το κύριο χαρακτηριστικό της συμμετοχής της, αφού ήταν ένα από τα μέλη που αξιοποίησε το Ψηφιακό ημερολόγιο καθώς στα περισσότερα σχόλιά της παρουσίαζε τις δράσεις της στο σχολείο της. Επιπλέον στη φάση Α', συμφωνούσε *«απολύτως»* με τις απόψεις ότι μια διαδικτυακή εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να βοηθήσει *«στη συζήτηση προβλημάτων που αντιμετωπίζονται στην τάξη»*, *«στην αναζήτηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για να υλοποιηθούν στην τάξη»*, *«στην ανταλλαγή απόψεων με άλλους εκπαιδευτικούς»*, αλλά και *«στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών πρακτικών που επιλέγει η εκπαιδευτικός»*. Παρόμοια στη φάση Β', η R δηλώνει ότι συμφωνεί *«λίγο»* με τις προηγούμενες απόψεις.

Η εκπαιδευτικός Ε' αξιολόγησε την πλατφόρμα *«Εκπαιδευτικό Στέκι»* και ως προς την τεχνική λειτουργία της. Θα χαρακτήριζε την εμπειρία της *«μέτρια»* καθώς υποστηρίζει, ότι δυσκολευόταν λίγο να παρακολουθήσει *«την πορεία μιας συζήτησης»*

από τις ενημερώσεις», επισημαίνοντας ότι *«αρκετές φορές ένιωσα ότι έγγραφα χωρίς ανταπόκριση»*. Το παραπάνω μπορεί να δικαιολογηθεί διότι συνήθως με τα σχόλια-απαντήσεις της παρουσίαζε τη δράση της στο δικό της πλαίσιο, χωρίς να θέτει ερωτήσεις, χαιρετισμούς ή προτάσεις εκτίμησης ή επιβεβαίωσης σε άλλους συναδέλφους, όπως πολλοί χρήστες επέλεγαν, μη δημιουργώντας έτσι μια συζήτηση, ένα διάλογο στην κοινότητα. Ως προς την ευχρηστία θα χαρακτήριζε την κοινότητα «μέτρια», δικαιολογώντας την άποψή της δηλώνοντας ότι το χρησιμοποιούσε *«κυρίως ως προσωπικό ημερολόγιο»* ή για να διαβάσει *«τις εμπειρίες και αντιλήψεις άλλων συναδέλφων»*. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός δηλώνει, ότι *«δεν είναι σίγουρη»* ότι η συμμετοχή της στο «Εκπαιδευτικό Στέκι», συνέβαλε στο να περνά ευχάριστα την ώρα της αλλά επιπλέον, αν θα έπρεπε να αλλάξει κάτι στην κοινότητα, θα ήθελε μια *«πλατφόρμα ανταλλαγής απόψεων και εκπαιδευτικού υλικού σε θεματικές ενότητες»*. Στη συνέχεια αιτιολογεί ότι, *«ήταν λίγο δύσκολο και χρονοβόρο να ανοίγω συζητήσεις από τον τίτλο, που πολλές φορές ήταν γενικός. Επίσης δεν ήταν εύκολο να παρακολουθώ τις ανταποκρίσεις πχ σε δική μου παρέμβαση.»*. Όπως φαίνεται μέσα από τις απαντήσεις της στην κοινότητα, αν και είναι μια εκπαιδευτικός με παγιωμένες τις σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις, αναζητά και αυτή τη δημιουργία μιας ενότητας με προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό. Όσον αφορά τις ειδοποιήσεις των νέων απαντήσεων, έτσι ώστε να μη χάνεται η ροή της συζήτησης, αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τις ρυθμίσεις των Προφίλ των χρηστών, ανά συζήτηση. Η ερευνήτρια ήθελε να προσωποποιήσει τις επιλογές των ρυθμίσεων για κάθε χρήστη, ανάλογα με τις ανάγκες του. Το παραπάνω είχε αναφερθεί στο εγχειρίδιο χρήσης.

Εν κατακλείδι, η R ήταν ένας ενεργός χρήστης στην κοινότητα με συμμετοχή δύο φορές την εβδομάδα και όχι μια φορά την εβδομάδα, όπως δηλώνει στο ερωτηματολόγιο, η οποία διάβαζε τα σχόλια των εκπαιδευτικών και σχολίαζε. Δημοσίευσε 21 φορές στην κοινότητα, από τις οποίες οι δύο ήταν προσωπικές της αναρτήσεις στην ενότητα Συζητήσεων με θέματα που αφορούσαν τεχνικά και διοικητικά προβλήματα της σχολικής μονάδας. Η εκπαιδευτικός είναι μια συνειδητοποιημένη εκπαιδευτικός, η οποία μπορεί να επιχειρηματολογήσει για τις εκπαιδευτικές της επιλογές. Οι δημοσιεύσεις της είχαν λίγα στοιχεία Αναστοχασμού και Στοχαστικού Διαλόγου, σε συνδυασμό συνήθως με στοιχεία Αυτοέκφρασης. Οι προβληματισμοί της στηριζόντουσαν σε δράσεις, που είχε εφαρμόσει εκείνη την σχολική περίοδο, καθώς κατά τη διάρκεια συμμετοχής στην κοινότητα, επέλεγε να

προβάλλει τις δραστηριότητες της, καλώντας τους άλλους χρήστες είτε να παρακολουθήσουν κάποιο οπτικοακουστικό υλικό ή να παρευρεθούν σε κάποια δράση, ενισχύοντας την κοινωνική της παρουσία στην ομάδα. Στοιχεία στοχασμού εμφανίσε, μόλις εντάχθηκε στην κοινότητα και λίγο πριν τη λήξη της έρευνας.

3.2.6. Εκπαιδευτικός Στ’

Προσωπικά Στοιχεία

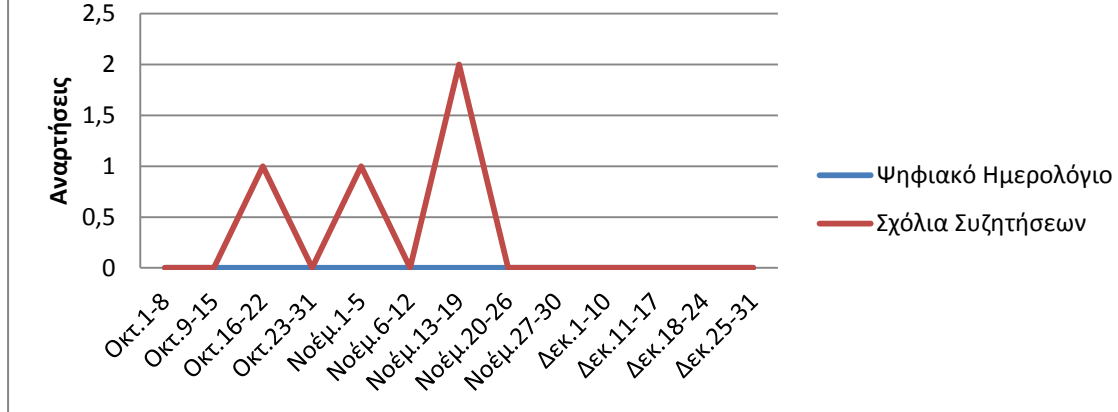
Ηλικία: 50-59	Δημόσιο Σχολείο
Φύλο: Γυναίκα	Ακολουθεί το ΔΕΠΠΣ (1999, 2003) & Νέο Σχολείο (2007, 2011)
Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας: 15-25	Επιμόρφωση Τ.Π.Ε.- Β’ Επίπεδο
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Ψευδώνυμο: par

Η εκπαιδευτικός Στ’ με το ψευδώνυμο “par”, ανήκει στην κατηγορία χρήστης παρατηρητής καθώς επέλεγε να παρακολουθεί τις συζητήσεις, χωρίς να δημοσιεύει. Η συμμετοχή της βέβαια στην κοινότητα άργησε να ενεργοποιηθεί καθώς επέλεξε να μπει στην κοινότητα μετά από δεκαπέντε μέρες και η τελευταία της καταγεγραμμένη είσοδος στο «Εκπαιδευτικό Στέκι» ήταν στις 26 Νοεμβρίου. Η εκπαιδευτικός είχε στείλει μήνυμα στην ερευνήτρια, ότι η μικρή της συμμετοχή στην κοινότητα οφείλεται στις προσωπικές της υποχρεώσεις.

Συμμετοχή στην κοινότητα

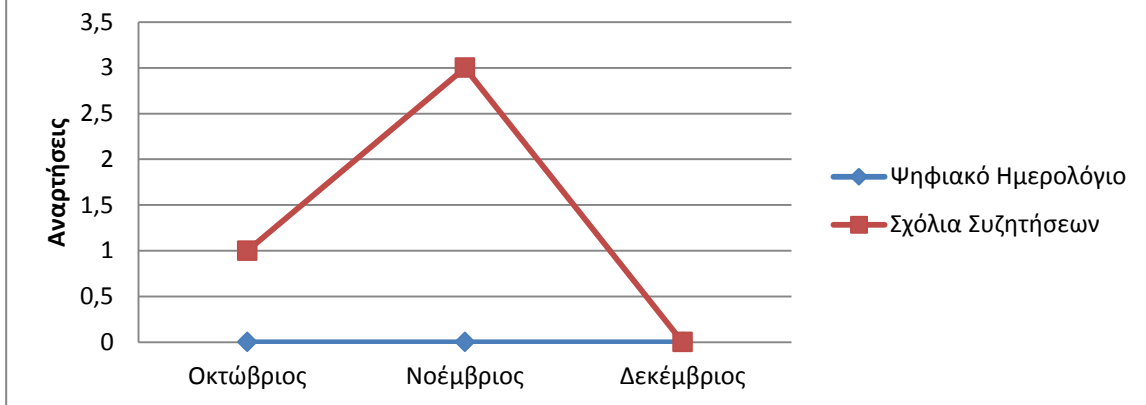
Στο διάστημα αυτό του ενάμιση μήνα που η εκπαιδευτικός Στ’ ήταν ενεργή στην πλατφόρμα έγραψε συνολικά μόνο τέσσερις φορές. Οι αναρτήσεις της ήταν σχόλια-απαντήσεις σε ερωτήματα άλλων εκπαιδευτικών. Η par επέλεξε να μη δημοσιεύσει κάποιο δικό της προβληματισμό στην ενότητα Συζητήσεων αλλά ούτε να καταγράψει κάποιο γεγονός της τάξης της στην ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο. Όπως αναφέρθηκε, η εκπαιδευτικός Στ’ ήταν ένας παθητικός χρήστης που παρακολουθούσε τις συζητήσεις χωρίς να δημοσιεύει. Ο μήνας Νοέμβριος ήταν εκείνος με τις περισσότερες δημοσιεύσεις της καθώς σχολίασε τρεις φορές στην κοινότητα (βλ. διαγράμματα 21 και 22).

Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά Εκπαιδευτικός Στ' - Ψευδώνυμο pag



Διάγραμμα 21: Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά

Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά Εκπαιδευτικός Στ' - Ψευδώνυμο pag



Διάγραμμα 22: Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά

Όσον αφορά την κατηγοριοποίηση των σχολίων της στους άξονες που έχουν επιλεγεί στη μεθοδολογία, εμφάνισε μια ποικιλία καθώς οι αναρτήσεις κατανεμήθηκαν σε όλες τις κατηγορίες. Στην πλειοψηφία τα σχόλια της pag περιελάμβαναν συμβουλές και προτάσεις σε προβλήματα άλλων χρηστών, παρέχοντας συναισθηματική,

αξιολογική και ενημερωτική υποστήριξη (Άξονας: Κοινωνική Αλληλεπίδραση- βλ. διάγραμμα 23). Η εκπαιδευτικός έδινε παράλληλα παραδείγματα από την επαγγελματική της πορεία, περιλαμβάνοντας έτσι και στοιχεία Αυτοέκφρασης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι σε αυτό το μικρό διάστημα εμφάνισε και στοιχεία Αναστοχασμού και Στοχαστικού διαλόγου με μία μόνο ανάρτησή της, θέτοντας προβληματισμούς στις υπόλοιπες εκπαιδευτικούς, όσον αφορά τυποποιημένες θεματικές ενότητες που επιλέγονται συνήθως στο Νηπιαγωγείο (βλ. διάγραμμα 24). Θα είχε ενδιαφέρον να παρακολουθηθεί η πορεία της, αν επέλεγε να είχε μια πιο ενεργή συμμετοχή. Δεν μπορούμε να κατανοήσουμε, αν την επηρέασε η ένταξη των ακαδημαϊκών καθώς επέλεξε να μη συνεχίσει να συμμετέχει στην κοινότητα. Παρακάτω θα επισυναφθούν και οι τέσσερις δημοσιεύσεις της στην κοινότητα.

«Είναι προφανές ότι επεμβαίνει και στην ιδιότητά σου (αα βάλανε και φωτογραφίες) και στην ιδιωτική σου ζωή (πιο ναζιάρα). Πιθανολογώ ότι νιώθει τον χώρο και εσένα πιο κοντά της λόγω της περσινής χρονιάς, αυτό σαφώς δεν της επιτρέπει να επεμβαίνει με τέτοιο τρόπο. Μην αφεθείς να σε θυμώσει, βλέπω ότι θύμωσες κυρίως όταν σχολίασε τη διάθεσή σου, την εσωτερική σου κατάσταση. Θεωρώ ότι το χειρότερο που θα μπορούσες να κάνεις είναι να απολογηθείς για τις παιδαγωγικές σου πρακτικές ή για τη διάθεσή σου!!

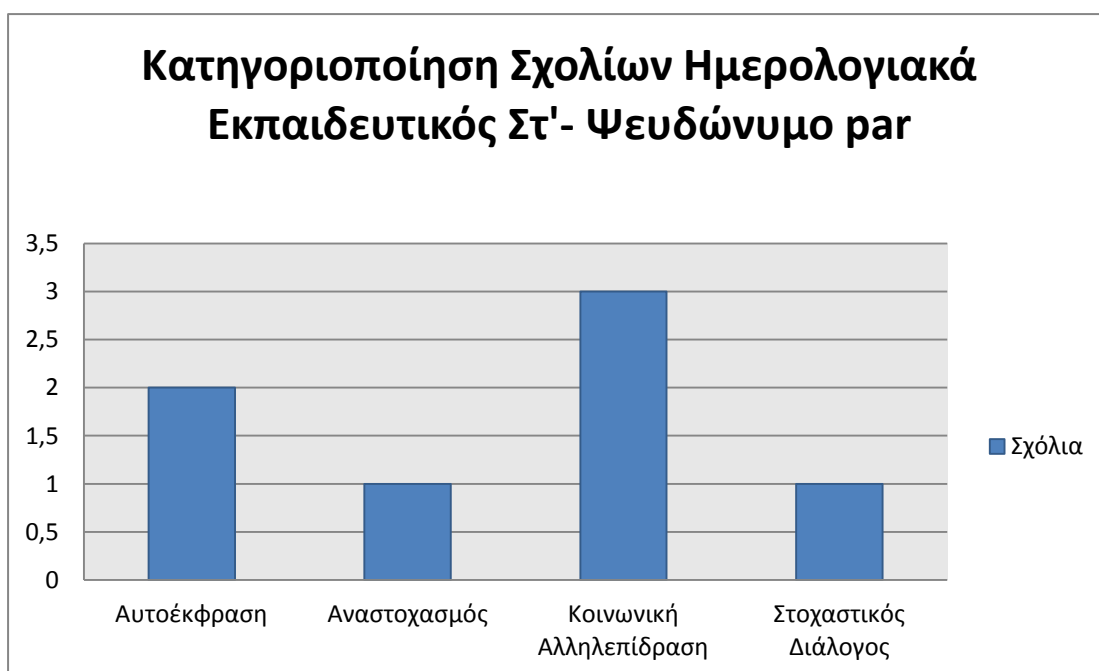
Πάντα υπάρχουν μαμάδες που μέσα στην αγωνία τους ή λόγω δικών τους προσωπικών αναγκών ξεπερνούν τα όρια :-) Η πρότασή μου είναι να λες ένα ωραιότατο "καλημέρα σας" μόνο, κοιτώντας την στα μάτια, προσπαθώντας να μην είσαι ειρωνική ή θυμωμένη. Εάν συνεχιστεί θα μπορούσες να κάνεις μια 15' συνάντηση μαζί της και να τη ρωτήσεις εάν έχει αγωνία για κάτι που αφορά στο παιδί της και την ένταξή του στο πλαίσιο.» [Σχόλιο Στ1 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Συναισθηματική, Αξιολογική και Ενημερωτική Υποστήριξη)]

«Διαβάζοντας όλους τους προβληματισμούς αναρωτιέμαι γιατί κάποιος πρέπει να μιλήσει και να οργανώσει δραστηριότητες !!! για την αποταμίευση στο νηπιαγωγείο και γενικότερα ίσως? Αν θυμάμαι καλά ξεκίνησε να γιορτάζεται σε ανάμνηση της ίδρυσης του Διεθνούς Ινστιτούτου Ταχυδρομικών Ταμειυτηρίων, που έγινε στο Μιλάνο στις 31 Οκτωβρίου 1924.!!! υποθέτω για τους τότε κοινωνικοοικονομικούς -πολιτικούς λόγους.» (Σχόλιο Στ2 Αναστοχασμός, Σχόλιο Στ3 Στοχαστικός Διάλογος)

«Από προσωπική εμπειρία επιλεκτικής αλαλίας (είχα πριν αρκετά χρόνια μια μικρή στο νηπιαγωγείο) έχω να καταθέσω ότι στη δική μου περίπτωση το πρόβλημα άρχισε να λύνεται όταν οι γονείς αποδέχθηκαν ότι οι ίδιοι αρχικά έπρεπε να συζητήσουν με ψυχολόγο και ότι δεν είναι μόνο πρόβλημα του παιδιού τους. Η επιλεκτική αλαλία της μικρής που είχα, ήταν μια έκκληση βοήθειας για τη συνθήκη που κάποια στιγμή βίωσε στο σπίτι και δεν μπορούσε να τη διαχειριστεί. Όταν οι γονείς άρχισαν να το λύνουν, βρήκε και η μικρή το δρόμο να βγει από τη συνθήκη. Συμφωνώ με τα περισσότερα από

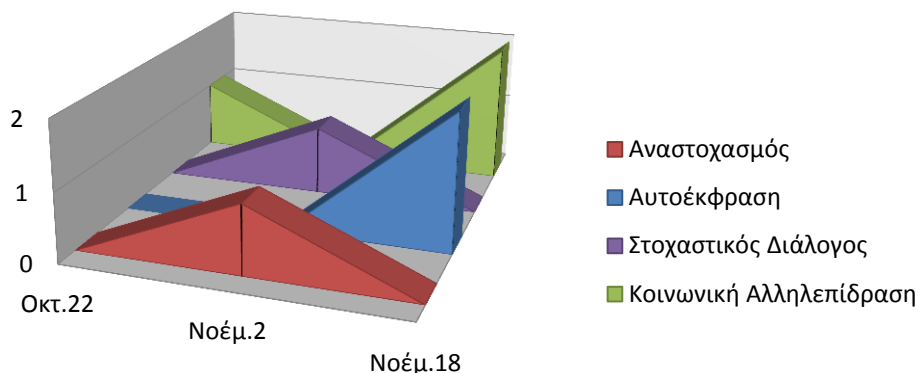
αυτά που προτείνουν οι συνάδελφοι απαντώντας στη δυσκολία σου , δεν είμαι καθόλου σίγουρη εάν ένα καινούργιο περιβάλλον με καινούργιους ανθρώπους (αυτό της παιγνιοθεραπείας) θα μπορούσε να βοηθήσει και σαφώς όπως κι εσύ λες δεν είναι καθόλου θέμα που λύνεται μέσω της λογοθεραπείας» [Σχόλιο Στ4 Αυτοέκφραση, Σχόλιο Στ5 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Ενημερωτική Υποστήριξη)]

«Έχεις τόσο δίκιο! Αυτός είναι ο λόγος που θεωρώ τον χρόνο των ελεύθερων δραστηριοτήτων την πιο ενδιαφέρουσα περίοδο μέσα στη μέρα και αυτή που μου δίνει ιδέες και διαμορφώνει τις επιδιώξεις για την ομάδα μου κάθε χρόνο.:-) Εχω διαπιστώσει δε ότι βοηθά πάρα πολύ, μια καλή οργάνωση των γωνιών και του υλικού μέσα σε αυτές και ακόμα περισσότερο όταν στην οργάνωση συμμετέχουν και τα ίδια τα παιδιά» (Στ6 Κοινωνική Αλληλεπίδραση, Στ7 Αυτοέκφραση)



Διάγραμμα 23: Κατηγοριοποίηση Σχολίων

Κατηγοριοποίηση Σχολίων Ημερολογιακά Εκπαιδευτικός Στ- Ψευδώνυμο par



Διάγραμμα 24: Ημερολογιακή κατηγοριοποίηση

Σύγκριση ερωτηματολογίων

Αντιπαραβάλλοντας τα ερωτηματολόγια της εκπαιδευτικού Στ', παρατηρείται μια σύμπτωση στις παιδαγωγικές της απόψεις. Διαφοροποιήσεις εμφανίζονται στην αρχική αντίληψη που είχε για το ρόλο της στην κοινότητα και στην τελική της συμμετοχή σε αυτήν. Η εκπαιδευτικός, ύστερα από την εμπειρία της στο «Εκπαιδευτικό Στέκι», κατανοεί ότι η αλληλεπίδραση με άλλους άγνωστους συναδέλφους για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην τάξη της, είναι μια διαδικασία η οποία δεν τη βοηθά και τελικά δεν θα την επέλεγε.

Στην ενότητα Α' του ερωτηματολογίου, η εκπαιδευτικός ανέλυσε τα περιστατικά (Ερώτηση 8) με τον ίδιο τρόπο και στις δύο φάσεις, έχοντας μια κοινή παιδαγωγική αντίληψη. Ειδικότερα επισημαίνει, ότι θα ακολουθούσε μια διαφορετική προσέγγιση από την εκπαιδευτικό του περιστατικού, καθώς η διαδικασία που επιλέγεται δε βοηθά ούτε την ίδια να κατανοήσει τι τεχνικές χρησιμοποιεί το παιδί για την εύρεση της καρτέλας, ούτε το ίδιο το παιδί. Επιπλέον η par, στη φάση Α', επισημαίνει ότι η συγκεκριμένη ρουτίνα «παιδιά βρείτε το όνομά σας», «βοηθά μόνο τα παιδιά που ήδη γνωρίζουν το όνομά τους και συνεχίζει να αναφέρει «Ο Μάριος μετά από 6 μήνες φαίνεται να εντόπισε στοιχείο (M) που τον οδηγεί στην εύρεση του ονόματος του, αυτό

(για μένα) σημαίνει ότι επεξεργαζόταν και επεξεργάζεται μόνος του τρόπους και διαδικασίες (αφού η εκπαιδευτικός δεν φαίνεται να προτείνει) για να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα (εύρεση ονόματος). Για να επιβεβαιώσω τη σκέψη αυτή, ως εκπαιδευτικός, θα ρωτούσα τον Μάριο "Πως το σκέφτηκε?". Και βέβαια μπράβο στο Μάριο που παρότι η ρουτίνα της εκπαιδευτικού δεν φαίνεται να βοηθά καθόλου, βρήκε τρόπο να ομαδοποιήσει κάπως το όνομά του και να ψάχνει ανάμεσα σε αυτά που αρχίζουν από Μ.». Στο δεύτερο περιστατικό του ερωτηματολογίου, φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός έχει μια παιδαγωγική ιδεολογία, που αποπνέεται από τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, καθώς και στις δύο φάσεις επισημαίνει, ότι θα κατέγραφε το ρόλο της και τον τρόπο που «εμψύχωσε» την ομάδα. Όπως τονίζει, αν τα παιδιά δεν ανταποκρινόντουσαν στις δραστηριότητες που είχε σχεδιάσει - οι οποίες θα είχαν σχεδιαστεί λαμβάνοντας υπ' όψη τα χαρακτηριστικά του πλαισίου της- θα κατέγραφε εάν υπήρχε κάποιο περιστατικό που αναστάτωσε την ίδια ή κάποιο παιδί ή όλο το πλαίσιο εκείνη την ημέρα. Η παρ, σε αντίθεση με άλλους εκπαιδευτικούς, εστιάζει στο ρόλο της και προβληματίζεται για τις πρακτικές που επέλεξε, επανασχεδιάζοντας τη δράση της ξανά.

Το κύριο εργαλείο καταγραφής της είναι οι συνοπτικές παρατηρήσεις με στοιχεία α) που την «προβληματίζουν» και β) που «ανοίγουν πόρτες για ουσιαστικότερη δουλειά με την ομάδα των παιδιών». Να σημειωθεί ότι στη φάση Α', η εκπαιδευτικός αναφέρει, ότι χρησιμοποιεί και το εργαλείο της ηχογράφησης, το οποίο συμβάλει στο να παρατηρεί λεπτομέρειες. Ειδικότερα, το θεωρεί «εξαιρετικά βοηθητικό», καθώς «τις περισσότερες φορές θυμόμαστε όχι αυτό που έγινε αλλά αυτό που θα θέλαμε να γίνει ! Η ηχογράφηση σε βγάζει από αυτό ...».

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου, η εκπαιδευτικός Στ' επισημαίνει στη φάση Α', ότι πολλές φορές της δημιουργούνται πολλά και δύσκολα ερωτήματα, τα οποία «μέσω επιμορφώσεων και προσωπικής δουλειά», τα αντιμετωπίζει με το εργαλείο του αναστοχασμού αλλά και της συνεργασίας. Η μορφή υποστήριξης που επιλέγει είναι η επικοινωνία με συναδέλφους ή με ανθρώπους του χώρου που εμπιστεύεται, ακούει και εκτιμά. Αντίθετα, στη φάση Β' αναφέρει, ότι αν υπάρχουν ζητήματα παιδαγωγικά ή συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων δε δυσκολεύεται να απαντήσει, φανερώνοντας μια εμπιστοσύνη στον εαυτό της και στις παιδαγωγικές της γνώσεις.

Στην ερώτηση 11 («Αν επανεξέταζες τη σημερινή σου μέρα στο Νηπιαγωγείο τι θα άλλαζες; Τι θα επαναλάμβανες την επόμενη μέρα;»), η εκπαιδευτικός Στ' δηλώνει και στα δύο ερωτηματολόγια, ότι θα αφιέρωνε περισσότερο χρόνο στα παιδιά και

ειδικότερα, θα εστίαζε «σε παιχνίδια συνεργασίας και δεσίματος της ομάδας». Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο θα άλλαζε ακόμα και τον τρόπο που μπορεί να επεξεργάστηκε ένα βιβλίο.

Στη δεύτερη ενότητα των ερωτηματολογίων, η εκπαιδευτικός έπρεπε να απαντήσει σε ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις τις στις διαδικτυακές κοινότητες. Όπως φαίνεται απ' τις δηλώσεις της στη φάση Β', η par αξιοποιεί το Διαδίκτυο «για να αντλήσει πληροφορίες για την καθημερινότητά της», «για επικοινωνία/ συνεννόηση» και «για να μεταφορτώσει (download) σχέδια μαθημάτων, εκπαιδευτικό υλικό κ.λ.π.». Αντίθετα στη φάση Α', η εκπαιδευτικός είχε επιλέξει και επιπλέον προτεινόμενες δηλώσεις για τη χρήση του διαδικτύου, οι οποίες αφορούσαν επικοινωνία με συναδέλφους. Ειδικότερα είχε δηλώσει, ότι το χρησιμοποιεί και με σκοπό «να ανταλλάξει απόψεις με συναδέλφους», «για διασκέδαση» και «για να παρακολουθήσει μαθήματα συναδέλφων». Η διαφοροποίησή της στην απάντησή της αυτή, φανερώνει ότι η μικρή της συμμετοχή στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι», οφείλεται σε μια γενικότερη στάση της για τον τρόπο που επιλέγει να επικοινωνήσει με συναδέλφους μέσω δικτύου. Η εκπαιδευτικός Στ', δεν έχει συμμετάσχει σε διαδικτυακές κοινότητες γενικού περιεχομένου, παρά μόνο σε εκπαιδευτικές ομάδες, οι οποίες αποτελούσαν Forum. Η συμμετοχή της περιελάμβανε ανάγνωση συζητήσεων των εκπαιδευτικών και σχολιασμό. Όπως αναφέρει, πλέον δεν ασχολείται με τις εν λόγω κοινότητες.

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό par, στη φάση Α', ο λόγος ύπαρξης των εκπαιδευτικών διαδικτυακών κοινοτήτων είναι η «ανταλλαγή απόψεων», το «μοίρασμα», η «αποφόρτιση», η «πληροφόρηση» και η «συνεργασία». Η εκπαιδευτικός, ύστερα από τη συμμετοχή της στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι», αναφέρει ότι μια τέτοιου είδους ομάδα θα πρόσφερε στην κοινότητα των εκπαιδευτικών «για όσους/ες προτιμούν αυτό τον τρόπο επικοινωνίας», δίνοντας «τη δυνατότητα να επικοινωνεί κανείς με πολύ περισσότερους/ες». Την εμπειρία της αλλά και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών θα τη χαρακτήριζε «καλή», αν και τονίζει ότι «Δεν ήμουν ιδιαίτερα ενεργή ίσως όχι μόνο γιατί δεν είχα χρόνο. Τελικά προτιμώ να συζητώ τα θέματα που με προβληματίζουν από κοντά κοιτώντας τα μάτια του άλλου., Όλα όσα εγώ διάβασα είχαν ενδιαφέρον και άνοιγαν θέματα που αφορούσαν επι της ουσίας την εκπαιδευτική διαδικασία. Προσωπικά όμως δυσκολεύομαι να επικοινωνήσω ουσιαστικά με κάποιον εάν δεν τον γνωρίζω ώστε να μπορώ αυτά που γράφει να τα "ντύνω" και με το προσωπικά του μη λεκτικά στοιχεία, που στην γραπτή επικοινωνία με ένα άγνωστο δεν

τα έχω». Το συναίσθημα που την διακατείχε κατά τη διάρκεια της συμμετοχής της, σχετίζεται με την παραπάνω δήλωσή της, καθώς ένιωθε «*προβληματισμό*» για τον αν μπορεί να επικοινωνήσει ψηφιακά. Ο παραπάνω λόγος επισημαίνει, ότι ήταν και η αιτία να εγκαταλείψει και την άλλη κοινότητα, στην οποία είχε λογαριασμό. Παρόμοια συναισθήματα είχε και πριν ξεκινήσει η συμμετοχή της στην κοινότητα «*Εκπαιδευτικό Στέκι*», καθώς ένιωθε «*περιέργεια*», «*προβληματισμό*» και «*ανησυχία*», αλλά για διαφορετικούς λόγους. Ήταν περίεργη να ακούσει «*τους προβληματισμούς των συναδέλφων*», ανησυχώντας παράλληλα για «*τις ώρες εργασίας-καταγραφών-συζητήσεων που πιθανόν να απαιτούνται*».

Όσον αφορά την άποψή της για την ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο, αν και δεν την αξιολογήσε, τη θεώρησε «*πολύ καλή*» και «*πολύ βοηθητική*», καθώς αναφέρει ότι «*Είναι βοηθητικό να ξέρεις ότι δεν είσαι μόνος σε αυτό το ταξίδι!*». Παρόμοια, αν και δεν παρακολούθησε τη συμμετοχή των ακαδημαϊκών και δεν μπορεί να εκφέρει άποψη, δηλώνει ότι η ανακοίνωση της παρουσίας τους, της δημιούργησε το συναίσθημα της «*ηρεμίας*», μιας και είναι γι αυτήν «*γνωστοί και αγαπημένοι!*».

Στον πίνακα με τις τυποποιημένες απόψεις περί των διαδικτυακών εκπαιδευτικών κοινοτήτων, η εκπαιδευτικός στη φάση Β', ήταν σίγουρη για μια μόνη άποψη καθώς σε όλες τις υπόλοιπες δεν μπορούσε να απαντήσει με σιγουριά, επειδή δε συμμετείχε ενεργά στην κοινότητα. Συγκεκριμένα, διαφώνησε «*απολύτως*» με την άποψη ότι το «*Εκπαιδευτικό Στέκι*» λειτούργησε με τέτοιο τρόπο ώστε «*να βρει εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να υλοποιηθούν στην τάξη*», το οποίο υποστήριζε στη φάση Α'. Στο αρχικό ερωτηματολόγιο συμφωνούσε με τις απόψεις ότι τέτοιου είδους κοινότητες μπορούν «*να βοηθήσουν στη συζήτηση προβλημάτων της τάξης*», «*στην ανταλλαγή απόψεων με άλλους εκπαιδευτικούς*», «*στην καταγραφή γεγονότων της τάξης*» και «*στην προβολή της δουλειάς της σε άλλους*». Τέλος, δεν ήταν σίγουρη από την αρχή, αν το «*Εκπαιδευτικό Στέκι*» θα τη βοηθούσε «*να αξιολογήσει τις εκπαιδευτικές της πρακτικές*» και «*να περάσει ευχάριστα την ώρα της*».

Η εκπαιδευτικός par, όπως δηλώνει και η ίδια στο ερωτηματολόγιο, συμμετείχε στην κοινότητα μια φορά το μήνα, διαβάζοντας μόνο τα σχόλια των εκπαιδευτικών. Θα χαρακτήριζε το «*Εκπαιδευτικό Στέκι*» εύχρηστο ως κοινότητα, διότι δε δυσκολεύτηκε «*καθόλου*», μπορούσε «*να βρει εύκολα τις συζητήσεις*», επισημαίνοντας, ότι το ψηφιακό ημερολόγιο ήταν «*μια πολύ καλή ιδέα*». Αυτό που θα μπορούσε να επεξεργαστεί στην κοινότητα ήταν η ιδιότητα των χρηστών. Η par στη φάση Α', είχε τονίσει ότι επιθυμούσε τη συμμετοχή εκπαιδευτικών όχι μόνο της ίδιας βαθμίδας, της

πρωτοβάθμιας, αλλά και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρακάτω επισυνάπτεται αναλυτικά ο συλλογισμός της.

«Αν και είμαστε (νηπιαγωγείο) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται οι δάσκαλοι του Δημοτικού να μην το "γνωρίζουν" .(πίκρα μεγάλη αυτή η σχέση) Θα ήθελα λοιπόν να υπάρχουν στην κοινότητα δάσκαλοι και νηπιαγωγοί ελπίζοντας σε μια καλύτερη επικοινωνία -συνεργασία των δύο πλαισίων. Επειδή όμως η εκπαίδευση γενικότερα, στη δική μου σκέψη, θέλω να είναι μια κοινότητα και επειδή είμαι πεπεισμένη ότι από/σε όλους τους ανθρώπους κάτι έχεις να πάρεις /δώσεις θα μ'ενδιέφερε να υπάρχουν και από τις άλλες βαθμίδες (β/θμια-γ/θμια). Επίσης είναι εξαιρετικά βοηθητικό να ακούς τις σκέψεις ανθρώπων που δεν εμπλέκονται συναισθηματικά με τον προβληματισμό σου αλλά έχουν γνώση εκπαιδευτικών θεμάτων.»

Εν κατακλείδι, η εκπαιδευτικός Στ' δημοσίευσε μόνο τέσσερις φορές στην κοινότητα. Σύμφωνα με τη συμμετοχή της κατατάσσεται στους χρήστες παρατηρητές, με ελάχιστα στοιχεία συνεισφοράς στην κοινότητα. Για ένα μικρό διάστημα εμφάνισε στοιχεία Αναστοχασμού και Στοχαστικού διαλόγου, θέτοντας προβληματισμούς στους υπόλοιπους χρήστες για το άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα που επιλέγεται στο Νηπιαγωγείο.

3.2.7. Εκπαιδευτικός Ζ'

Προσωπικά Στοιχεία

Ηλικία: 30-39	Δημόσιο Σχολείο
Φύλο: Γυναίκα	Ακολουθεί το ΔΕΠΠΣ (1999,2003), Νέο Σχολείο (2007, 2011) & Βιβλιογραφία
Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας: 6-10	Επιμόρφωση Τ.Π.Ε.- Α & Β' Επίπεδο
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Ψευδώνυμο: Pin

Η εκπαιδευτικός Ζ' με το ψευδώνυμο "Pin", ήταν ένα από τα ενεργά μέλη της έρευνας. Η πλειοψηφία των σχολίων της περιελάμβαναν θεωρητικό πλαίσιο για να στηρίξει την άποψή της. Ακόμα συμπλήρωσε και ολοκλήρωσε τα ερωτηματολόγια σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Συμμετοχή στην κοινότητα

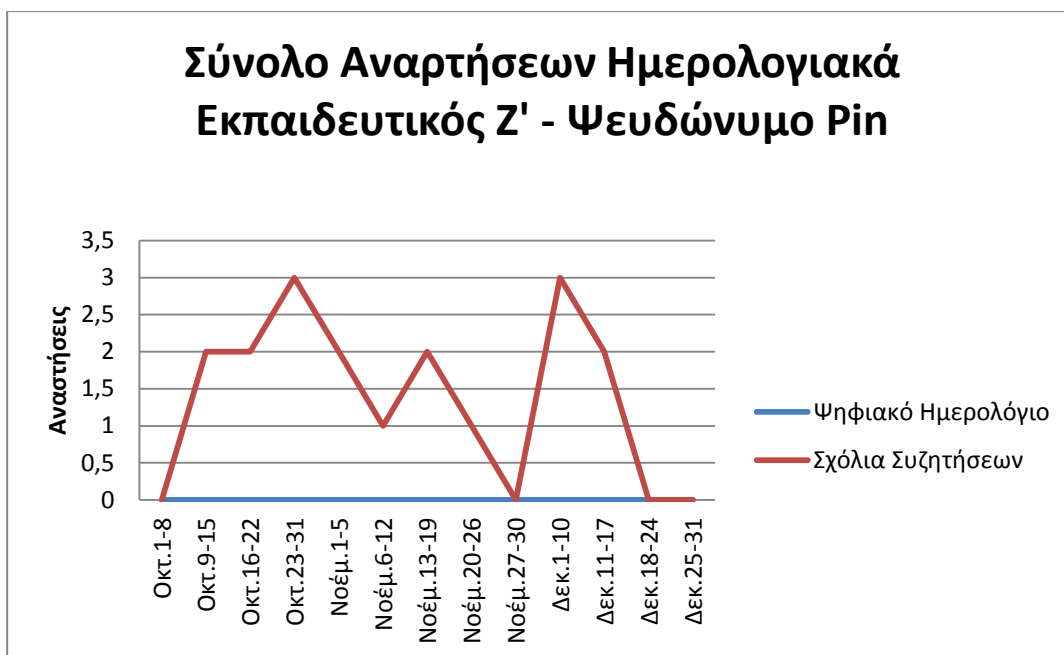
Η εκπαιδευτικός Ζ', έγραψε στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» συνολικά 18 φορές στους 3 μήνες της έρευνας. Απ' αυτές, δύο φορές ανήρτησε στην ενότητα συζητήσεων,

όχι τόσο προβληματισμούς αλλά διαπιστώσεις, οι οποίες αφορούσαν την καθημερινότητα στη σχολική ζωή. Οι αναρτήσεις είχαν ως τίτλο «*Σχολική Τάξη*» και «*Ομαδικά παιχνίδια*» και κοινοποιήθηκαν το μήνα Οκτώβριο. Περιελάμβαναν ακόμα μια θεωρητική ανάλυση, με ελάχιστη σύνδεση με την εμπειρία της στην τάξη. Τα υπόλοιπα 16 ψηφιακά σχόλιά της, ήταν απαντήσεις σε δημοσιεύσεις άλλων εκπαιδευτικών αλλά και συμπλήρωση σε σχόλια άλλων για τις αναρτήσεις της. Η εκπαιδευτικός αποφάσισε να μην αξιοποιήσει την ενότητα Ψηφιακού Ημερολογίου.

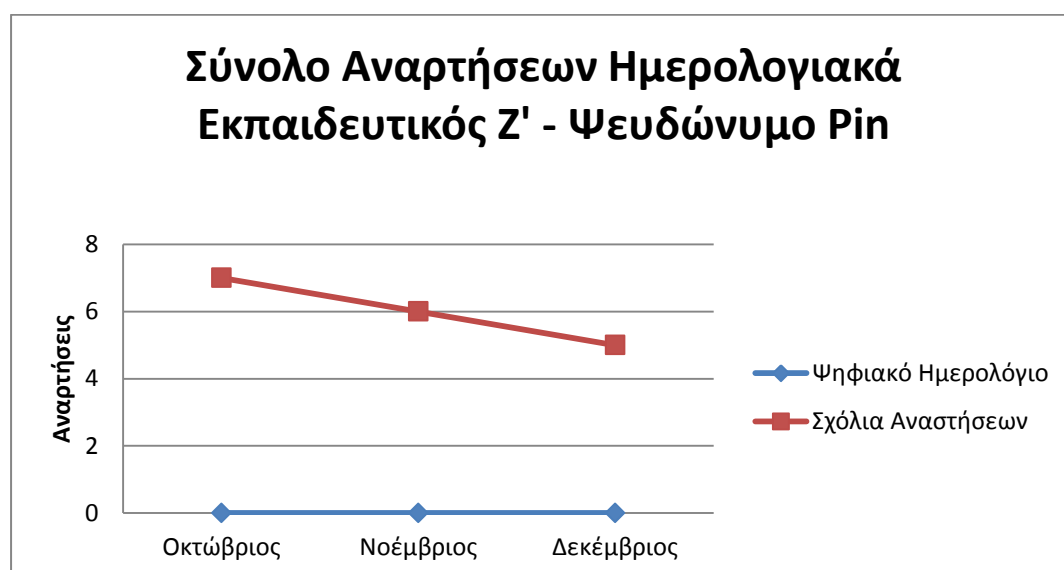
Όπως φαίνεται απ' το διάγραμμα 25, η συμμετοχή της εκπαιδευτικού Ζ' είχε διάφορες διακυμάνσεις. Επέλεξε να συνεχίσει να συμμετάσχει στην κοινότητα μέχρι και το μήνα Δεκέμβριο με λιγότερες δημοσιεύσεις, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 26. Παρατηρείται λοιπόν μια σταδιακή μείωση των δημοσιεύσεων από μήνα σε μήνα, παρόλο που ήταν συνέχεια ενεργή στην πλατφόρμα. Την εβδομάδα 27-30 Νοεμβρίου, η εκπαιδευτικός επέλεξε μόνο να διαβάζει τα σχόλια των άλλων χρηστών, χωρίς να απαντά. Η Pin ήταν από τις λίγες εκπαιδευτικούς που σχολίασε μια δημοσίευση στην οποία συμμετείχε ακαδημαϊκός και θέλησε συγκεκριμένα να προτείνει ιδέες, ύστερα από την προτροπή της καθηγήτριας.

*«Νομίζω ότι το ... μετά, όπως το λες, θα είναι πολύ βοηθητικό. Θα μας πεις εν καιρώ...Το πριν θα ήταν απλά κάτι όπως το να πεις ής διαβάσουμε και πώς φαντάστηκε την ιστορία ο συγγραφέας... 'ή κάτι τέτοιο, ώστε να προετοιμαστούν τα παιδιά.. για τη σχετικότητα και τις πολλαπλές αναγνώσεις. Επίσης, οι παράλληλες αναγνώσεις (π.χ. κλασικών παραμυθιών) από διαφορετικούς εκδοτικούς οίκους ή ιστορίες με λύκους (καλούς και κακούς) ή ανατρεπτικές ιστορίες (π.χ.Κοκκινοσκουφίτσα , η αληθινή ιστορία...) φτιάχνουν τέτοιες συνθήκες. Τις έχετε κάποιες δοκιμάσει στην τάξη; Σκέφτεστε κάτι σχετικά;»
(Σχόλιο κας Σφυρόερα- Θέμα συζήτησης: Αφήγηση παραμυθιών απ' τα παιδιά)*

*«Η ανάγνωση του παραμυθιού«Τα τρία μικρά λυκάκια» σε αντιπαράβολή με τα «Τα τρία γουρουνάκια» μας έδειξε πόσο βαθιά ριζωμένες είναι οι στερεοτυπικές εικόνες για το καλό και το κακό. Η εναλλαγή του ρόλου του «καλού» και του «κακού» ξάφνιασε τα παιδιά στην παράλληλη ανάγνωση των παραμυθιών, τα οποία έβλεπαν την αντιστροφή των πραγμάτων, την ανατροπή του στερεότυπου που γνώριζαν. Στην πρώτη ανάγνωση, τα παιδιά έψαχναν να βρουν το σημείο στο οποίο «ο Ρούνι το κακό γουρούνι» θα μεταμορφωθεί σε λύκο. Στη συνέχεια, έλεγαν ότι τα «τρία μικρά λυκάκια» κάνουν τα καλά για να ξεγελάσουν τον Ρούνι και να τον φάνε. Το «καλό» ήταν συνώνυμο του γουρουνιού και το «κακό» του λύκου. Χρειάστηκε να ψάξουμε τους λόγους που κάθε φορά κάνουν κάποιον «καλό» ή «κακό» για να ξεκινήσει η αμφισβήτηση αυτού του στερεότυπου.»
(απάντηση της Pin)*



Διάγραμμα 25: Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά



Διάγραμμα 26: Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά

Στη συνέχεια, ύστερα απ' την προσπάθεια κωδικοποίησης των αναρτήσεων, παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των σχολίων της Εκπαιδευτικού Ζ' ταξινομήθηκαν στον άξονα της Κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ειδικότερα, ύστερα από ποσοτικοποίηση των δεδομένων στην κλίμακα της εκατό, το 48% (βλ. διάγραμμα στα Παραρτήματα) των σχολίων της περιελάμβανε στοιχεία αλληλεπίδρασης, προσφέροντας κυρίως παροχή επιβεβαίωσης και ελάχιστες προτεινόμενες προτάσεις για επίλυση κάποιου προβλήματος.

«Ένα μεγάλο μπράβο!!! Γιατί μέσω όλων αυτών των προγραμμάτων δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να μάθουν να συνεργάζονται, να συνδιαλέγονται με το διαφορετικό, να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, να αναπτύσσουν δεξιότητες, αξίες και στάσεις ζωής που είναι απαραίτητες για την εύρυθμη λειτουργία των πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων που θα κληθούν να ζήσουν και να δραστηριοποιηθούν.» (Σχόλιο Z6 Κοινωνική Αλληλεπίδραση)

«Πολύ ωραία ιδέα ο συνδυασμός του εσωτερικού με τον εξωτερικό χώρο!! Η ενοποίηση των χώρων μέσω της σύνδεσης τους με δράσεις!» (Σχόλιο Z13 Κοινωνική Αλληλεπίδραση)

«@v παραθέτω κάποιους από τους τίτλους βιβλίων που είχαμε χρησιμοποιήσει για την έρευνα μας

1.Γερμανός Δημήτρης , Χώρος και διαδικασίες Αγωγής . Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου.

2.Σιβροπούλου Ρένα, Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείο) στο πλαίσιο του παιχνιδιού

3.Πανταζής Χ. Σπύρος, Η παιδαγωγική και το παιχνίδι – αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου (ερευνητική προσέγγιση)

4.Κουτσουβάνου Ε. & Γιαλαμάς Β.,Ο χώρος του νηπιαγωγείου και οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας.

5.Γερμανός Δημήτρης,Οι τοίχοι της γνώσης: Σχολικός χώρος και εκπαίδευση.

ελπίζω να φανούν χρήσιμοι :-))» (Σχόλιο Z14 Κοινωνική Αλληλεπίδραση -Ενημερωτική υποστήριξη)

«Εξαιρετικός τρόπος διαχείρισης του portfolio @lena!! :-)) Και μόνο μέσα από τα λεγόμενα της μικρής μαθήτριας αφουγκράζεται κανείς ότι με αυτόν τον τρόπο προσφέρεις στους μαθητές σου την δυνατότητα να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, να μάθουν να ιεραρχούν, να αξιολογούν, να εκφράζουν την άποψη τους και να επιχειρηματολογούν πάνω σε αυτήν, να αυτονομούνται, να αποκτούν δεξιότητες παρουσίασης της δουλειάς τους, να συμμετέχουν στην παιδαγωγική διαδικασία....και πολλά πολλά άλλα.. :-))!!» (Σχόλιο Z22 Κοινωνική αλληλεπίδραση -Αξιολογική Υποστήριξη)

Αυτό που παρατηρείται, είναι ότι η εκπαιδευτικός στις απαντήσεις της, προσφέρει μεγάλα αποσπάσματα θεωρητικού πλαισίου, τα οποία δε συνάδουν με την αμεσότητα που περιλαμβάνει η ροή της συζήτησης εκείνη τη στιγμή. Οι περισσότεροι χρήστες χρησιμοποιούσαν κυρίως αποσπάσματα από την καθημερινή τους εμπειρία σε αντίθεση με την εκπαιδευτικό Pin, η οποία φαίνεται να έχει ασχοληθεί και να έχει διαβάσει σχετική βιβλιογραφία με την παιδαγωγική. Ο προβληματισμός που δημιουργείται είναι κατά πόσο η στάση της αυτή, σχετίζεται με το ότι οι απαντήσεις

της, καταγράφονται στο πλαίσιο μιας έρευνας, όπως η ίδια γνωρίζει. Επιλεκτικά παραδείγματα ροής συζητήσεων επισυνάπτονται παρακάτω.

1. «Διάβασα μία ανάρτηση συναδέλφου (@δηθο) που έχουν καθιερώσει στο νηπιαγωγείο τους την Παρασκευή ως μέρα ομαδικών παιχνιδιών και την βρήκα εξαιρετική ιδέα εαν αναλογιστείς κανείς ότι το παιχνίδι εξελίσσει το παιδί σωματικά, νοητικά, γλωσσικά, ηθικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι μπορεί να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητά του, να εκφράσει τα συναισθήματα του και να αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες. Δημιουργεί μεταξύ των παιδιών αλλά και μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών σχέσεις συνεργασίας, εμπιστοσύνης και αλληλοεπικοινωνίας. Μέσα από τη δράση και τη κίνηση, τα παιδιά εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους, την ενέργεια τους, μαθαίνουν να δίνουν προσοχή στους κανόνες και να τους ακολουθούν. Τα ομαδικά παιχνίδια διδάσκουν σε εμάς και στα παιδιά την αξία της συλλογικής προσπάθειας για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.» (Δημοσίευση Pin- Σχόλιο Z16 Κοινωνική Αλληλεπίδραση & Σχόλιο Z17: Αυτοέκφραση)

«Πραγματικά είναι όπως τα λες...και θα σας το συνιστούσα να το δοκιμάσετε σε μια σταθερή εβδομαδιαία βάση, καθώς έχει ευεργετικά αποτελέσματα!!! Δεν χρειάζεται να επεκταθώ, καθώς με κάλυψες πλήρως, με τη θεωρητική σου προσέγγιση!» (Απάντηση της δηθο)

2. «Έχεις τόσο δίκιο! Αυτός είναι ο λόγος που θεωρώ τον χρόνο των ελεύθερων δραστηριοτήτων την πιο ενδιαφέρουσα περίοδο μέσα στη μέρα και αυτή που μου δίνει ιδέες και διαμορφώνει τις επιδιώξεις για την ομάδα μου κάθε χρόνο.:-) Έχω διαπιστώσει δε ότι βοηθά πάρα πολύ, μια καλή οργάνωση των γωνιών και του υλικού μέσα σε αυτές και ακόμα περισσότερο όταν στην οργάνωση συμμετέχουν και τα ίδια τα παιδιά» (Σχόλιο par)

«Θα συμφωνήσω απόλυτα μαζί σας! Μέσα από το αυθόρμητο παιχνίδι τα παιδιά ενισχύουν την κοινωνική τους αλληλεπίδραση, έκφραση και επικοινωνία, δομώντας έτσι την εικόνα για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο. Εμείς, ως εκπαιδευτικοί και μέλη της ομάδας, μπορούμε μέσα από την παρατήρηση του ελεύθερου παιχνιδιού να δούμε πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται το κόσμο και τον παρουσιάζουν. Συνάμα μπορούμε να βοηθήσουμε το μοναχικό παιδί που δεν μπορεί να ενταχθεί σε κάποια ομάδα, ή το παιδί που περιφέρεται μέσα στην τάξη, συμμετέχοντας οι ίδιοι στο ελεύθερο παιχνίδι ως ισότιμα μέλη της ομάδας και διαμορφώνοντας συμπεριφορές. Η εμπλοκή μας βέβαια μπορεί να έχει σκοπό και την προσφορά περισσότερων ερεθισμάτων για τον εμπλουτισμό του παιχνιδιού. Συνεπώς, όλη αυτή η παρατήρηση μπορεί να ανιχνεύσει τις πρότερες γνώσεις των παιδιών και να τις συνδέσει με τις καθημερινές παιδαγωγικές δραστηριότητες κάνοντας αυτές πιο «ενδιαφέρουσες» για τα παιδιά αφού θα είναι προσαρμοσμένες στα ενδιαφέροντα τους συνδέοντας με αυτό τον τρόπο άμεσα το παιχνίδι με την μαθησιακή διαδικασία.» (Σχόλιο Z19 Κοινωνική αλληλεπίδραση, Σχόλιο Z20 Αυτοέκφραση & Σχόλιο Z21 Αναστοχασμός)

Όπως έχει αναφερθεί κι άλλες φορές, πολλά σχόλια έχουν συμπεριληφθεί σε παραπάνω από μια κατηγορίες, καθώς οι άξονες που ορίστηκαν στην ενότητα της Μεθοδολογίας, αλληλοσυμπληρώνονται συνήθως. Στην παραπάνω περίπτωση, περιλαμβάνονται πολλά σχόλια της Pin, τα οποία αν και είχαν στοιχεία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, συνοδεύοντουσαν με μια θεωρητική ανάλυση και από καταγραφές προσωπικών της εμπειριών, με χρήση αντωνυμιών, επαναλαμβανόμενη στίξη και πολλών ψηφιακών αυτοκόλλητων «emoticons». Η κατηγορία Αυτοέκφραση συμπεριέλαβε το 33% των σχολίων της εκπαιδευτικού Ζ' (βλ. διάγραμμα 27).

«Και εμείς δεχθήκαμε την ίδια ερώτηση καθώς γειτονεύουμε με γνωστό ιδιωτικό νηπιαγωγείο :-) αλλά πλέον αποτελεί μία τόσο "κλισέ" ερώτηση ...που την αντιμετωπίζουμε με χιούμορ... εξηγώντας στους γονείς με απλά λόγια την σημασία του να μάθουν τα παιδιά το πώς να μαθαίνουν μέσα από την διερευνητική μάθηση, που μετατρέπει την διδακτική διαδικασία σε ένα ατέρμονο παιχνίδι ανακαλύψεων.» (Σχόλιο Z1 Κοινωνική Αλληλεπίδραση & Σχόλιο Z2 Αυτοέκφραση- χρήση emoticon)

«Ακριβώς, οι τρόποι με τους οποίους αλληλεπιδρούν οι μικροί μαθητές με τις διάφορες όψεις του γραπτού λόγου που τα περιβάλλουν και οι τρόποι με τους οποίους καταφέρνουν να εμπλέκονται ενεργά με αυτές - μέσα από την διερεύνηση και την ανακάλυψη των διαφορετικών μορφών του γραπτού λόγου - αποτελούν κομμάτια του αναδυόμενου γραμματισμού που οδηγούν στην συμβατική γραφή και ανάγνωση.

Θα ήθελες να μας δώσεις περισσότερα στοιχεία αναφορικά με το κουτί της δημιουργικής γραφής; Η δημιουργική γραφή αποτελεί ένα επιστημονικό πεδίο που με ενδιαφέρει καθώς προσεγγίζει το λόγο και τις δυνατότητες του, συνδυάζοντας το παιχνίδι με τη μάθηση και μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλα τα επιστημονικά πεδία. Προσωπικά ξεκινώ από την παραδοσιακή αφήγηση και την ψηφιακή και στην συνέχεια περνώ στην δημιουργική γραφή.» (Σχόλιο Z3 Αυτοέκφραση- Στοιχείο κοινωνικής νύξης & Σχόλιο Z4 Κοινωνική Αλληλεπίδραση)

«Ναι προσπαθώ να είναι τα παιδιά συμμετοχοί στην διαδικασία διαμόρφωσης του χώρου και είναι γεγονός ότι κάνουμε αρκετές αλλαγές κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς (υπήρξε χρονιά που αλλάξαμε θέση στην παρεούλα καταργήσαμε κέντρα μάθησης και δημιουργήσαμε νέα στη θέση τους... όλοι έχουμε παρατηρήσει "γωνιές" που κατά τη διάρκεια της χρονιάς παύουν να ενδιαφέρουν τα παιδιά και αναζητούν νέες εμπειρίες).

Λοιπόν.. όλα ξεκίνησαν όταν ήμουν φοιτήτρια. Στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης βρεθήκαμε σε μία πολύ μικρή τάξη. Όταν μας ζητήθηκε να κάνουμε μία δράση στο πλαίσιο της πρακτικής μας αποφασίσαμε να φτιάξουμε ένα πρόγραμμα που θα είχε ως θέμα πώς μπορεί η αναδιαμόρφωση του χώρου να βοηθήσει στην "διευκόλυνση" της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας είδαμε ότι έχουν γίνει πολλές έρευνες και μελέτες για το χώρο και πώς αυτός επιδρά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν υλοποιήσαμε τη δράση είδαμε ότι η θεωρία είχε εφαρμογή στην πράξη και απέδιδε, αυτό υπήρξε η απαρχή της μελέτης του χώρου.» (Σχόλιο Z11 Αυτοέκφραση & Σχόλιο Z12: Κοινωνική Αλληλεπίδραση)

« -) :-)!! Πολύ ωραία ιδέα η συγκεκριμένη ημέρα!! Εμείς προσανατολιζόμαστε στη χρήση επιτραπέζιων ή/και επιδαπέδιων παιχνιδιών που θα δημιουργηθούν από τα ίδια τα παιδιά με στόχο να περάσουμε με έμμεσο τρόπο κανόνες όσον αφορά το μοίρασμα, την αναβολή της ικανοποίησης των επιθυμιών τους και τη διαχείριση της απώλειας της νίκης, μέσα από την ενίσχυση των "αξιών - εννοιών" της συμμετοχής και της προσπάθειας.» (Σχόλιο Z18 Αυτοέκφραση -χρήση emoticon)

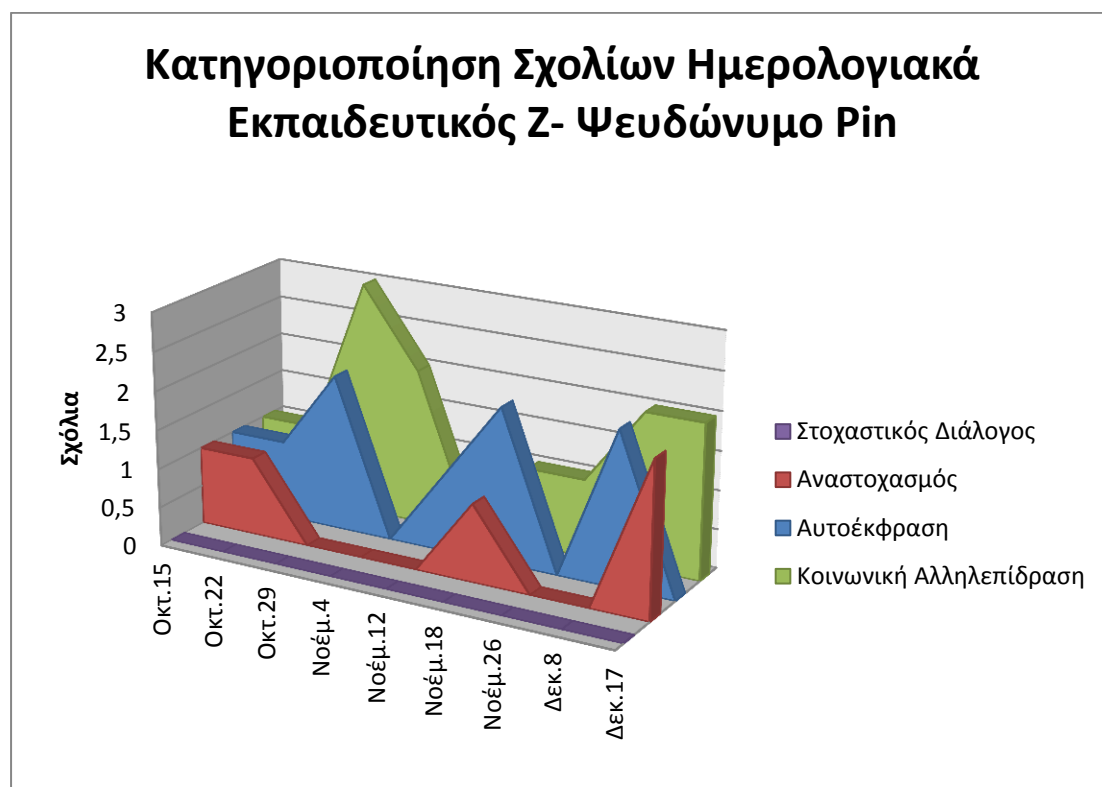
«Γίνεται προσπάθεια..είναι γεγονός ότι συνήθως ξεκινά με πολλή χαρά και από τις δύο πλευρές αλλά σιγά σιγά ατονεί. Ο τρόπος μοιάζει πολύ με τον δικό σας @Lena .Ο φάκελος του portfolio παρουσιάζεται στους μαθητές ως ένας φάκελος μέσα στον οποίο θα μπορούν να βάζουν τις «δουλειές» που έχουν κάτι ξεχωριστό και που θα ήθελαν να τις μοιραστούν με όλη την ομάδα. Γίνεται προσπάθεια και παροτρύνονται τα παιδιά να παρουσιάζουν τις «δουλειές» που επέλεγον για το portfolio στην ομάδα αιτιολογώντας το λόγο της επιλογής τους. Στόχος αυτού είναι ο λόγος τους να είναι πιο αυθόρμητος και οι καταγραφές πιο αυθεντικές. Όσον αφορά το portfolio του εκπαιδευτικού δεν έχω δημιουργήσει ποτέ κάτι δομημένο, για μένα αυτό που λειτουργεί ως portfolio (αν θα μπορούσε να ονομαστεί έτσι) είναι οι καταγραφές μέσω της παρατήρησης που χρησιμοποιούνται ως ανατροφοδότηση για τις εκπαιδευτικές δράσεις και την καθημερινότητα.» (Σχόλιο Z23 Κοινωνική Αλληλεπίδραση- Αξιολογική Υποστήριξη & Σχόλιο Z24: Αυτοέκφραση)



Διάγραμμα 27: Κατηγοριοποίηση Σχολίων

Κατά τη διάρκεια συμμετοχής της, η εκπαιδευτικός Ζ', παρουσίασε στοιχεία Αναστοχασμού (19%), και στους τρεις μήνες της έρευνας (βλ. διάγραμμα 28). Η θεωρητική προσέγγιση που παρουσίαζε πολλές φορές στην κοινότητα, περιελάμβανε προβληματισμό, αιτιολόγηση της τελικής της στάσης αλλά και επανασχεδιασμό

κάποιας πρακτικής. Η εκπαιδευτικός Ρin, φαίνεται απ' τα λεγόμενά της, να ακολουθεί τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, θέτοντας το παιδί στο επίκεντρο, επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού αλλά και του πλαισίου, στο οποίο δρα. Τα αναστοχαστικά σχόλια της εκπαιδευτικού δε φτάνουν μέχρι τη δημιουργία ενός στοχαστικού διαλόγου από μέρους της.



Διάγραμμα 28: Ημερολογιακή κατηγοριοποίηση

«Η σχολική τάξη αποτελεί μια σημαντική παράμετρο στην διαδικασία της αγωγής, παρόλο που συχνά δεν λαμβάνεται υπόψη. Η μικρή λοιπόν αίθουσα, σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών που φιλοξενεί, ίσως να οξύνει τις ήδη υπάρχουσες ιδιαιτερότητες/δυσκολίες της ομάδας καθώς δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χώρος για να αλληλεπιδράσουν ελεύθερα τόσο μέσα στο χώρο όσο και με το χώρο εκπαιδευτικοί και μαθητές.» (Σχόλιο Ζ9 Αναστοχασμός)

«Να ξεκινήσω λέγοντας ότι προσπαθώ να τις αντιμετωπίσω ως "τριπλέτα" (ας μου επιτραπεί ο όρος) χώρος, ομάδα, υλικά .. Ως αναπληρώτρια, η πρώτη μέρα μου στο νηπιαγωγείο συνήθως είναι η ίδια με εκείνη των μαθητών μου, συνεπώς δεν έχω εκ των προτέρων «ετοιμάσει» την τάξη μου. Την πρώτη εβδομάδα παρατηρώ την ομάδα (πώς κινείται το κάθε παιδί μέσα στο χώρο), το χώρο, τα υλικά της τάξης και το πώς αλληλεπιδρούν τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους, με το χώρο και με τα υλικά. Συνήθως κρατάω ένα ημερολόγιο στο οποίο καταγράφω συμπεριφορές, τα υλικά που επιλέγουν, τι άλλα υλικά μου ζητούν, σε ποια από τα υπάρχοντα κέντρα μάθησης παίζουν, τι άλλο μου ζητούν κατά την ενασχόληση τους στα διάφορα κέντρα μάθησης, τι ενοχλεί την ελεύθερη κίνηση μας στο χώρο καθώς και τι την κάνει χαοτική· και στη συνέχεια περνάω μαζί με την ομάδα στην διαμόρφωση του χώρου. Προτού προβώ σε

οποιαδήποτε αλλαγή την συζητώ στη ολομέλεια ώστε τα παιδιά να γίνουν συμμετέχοντες στην διαδικασία διαμόρφωσης του χώρου, ως ισότιμα μέλη της ομάδας. Ο στόχος είναι να συνδιαμορφώσουμε τόσο το χώρο μέσα στον οποίο θα περνάμε ένα μεγάλο μέρος της ημέρας μας όσο και τους κανόνες που θα διέπουν καθένα από τα επιμέρους κομμάτια αυτού του χώρου ως ισότιμα μέλη της ομάδας (για πχ σε μία πολύ μικρή τάξη συναποφασίσαμε να βγάλουμε τα παγκάκια από την παρεούλα και να καθόμαστε σε μαξιλάρια στη μοκέτα, τα οποία κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων θα τα βάζαμε πάνω από το μαξιλάρι της κυρίας. Τα παγκάκια δυσκόλευαν την κίνηση μας -πέφταμε επάνω τους- και δεν ήταν εύκολο να μεταφέρονται και να στοιβάζονται. Ακολούθως, ο ελεύθερος χώρος της "παρεούλας" μετατρέποταν σε γωνιά θεάτρου). Γίνεται επίσης προσπάθεια τα κέντρα μάθησης να είναι πιο "ευέλικτα" και να εμπλέκονται περισσότερες μαθησιακές περιοχές προσφέροντας περισσότερα ερεθίσματα (για πχ στο κέντρο μάθησης που υπάρχει το οικοδομικό υλικό, μπορούν να υπάρχουν μαρκαδόροι, χαρτόνια, κόλλες A4 και A3, ψαλίδια, κόλλες, εργαλεία, κούκλες, μέσα μαζικής μεταφοράς, ζώα κλπ, καθώς πρώτα σχεδιάζουμε αυτό που θέλουμε να φτιάξουμε, μετά το χτίζουμε και στη συνέχεια έρχονται οι άνθρωποι που θα κατοικήσουν σε αυτό κουβαλώντας τα πολιτιστικά τους στοιχεία). Κάπως έτσι προσπαθώ να αντιμετωπίσω την διαμόρφωση του χώρου, ώστε το κάθε παιδί να βρει το δικό του «ρόλο» μέσα στο χώρο, στην ομάδα και απέναντι στα υλικά...» (Σχόλιο Z10 Αναστοχασμός)

«Θα συμφωνήσω. Ο εκπαιδευτικός στο έργο του σήμερα οφείλει να είναι ένας θετικός παρατηρητής και ερμηνευτής των γεγονότων, ο οποίος θα πρέπει συνεχώς να διευρύνει τους πνευματικούς του ορίζοντες, ορμώμενος από την αγάπη του για αυτό που κάνει. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι διεκπεραιωτής εγγράφων, αλλά ένας "σμιλευτής ψυχών". Από την μικρή μου πείρα στο χώρο της εκπαίδευσης και ως αναπληρώτρια που αλλάζει κάθε χρόνο περιοχή και σχολείο, διαπιστώνω τις προσπάθειες που καταβάλλονται από όλους τους συναδέλφους να ανακαλύψουν τις ανάγκες του κάθε μαθητή, να βγάλουν προς τα έξω τα καλύτερα στοιχεία του, να εμπλακούν σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα, να επιμορφωθούν, να αναδείξουν την σημασία και αξία της προσχολικής αγωγής. Μέσα από την εμπειρία υλοποίησης εκπαιδευτικών δράσεων έχω παρατηρήσει ότι τα προγράμματα βοηθούν ώστε η σχολική κοινότητα να τροποποιήσει στάσεις και αντιλήψεις μέσω της παρατήρησης του ταξιδιού των μικρών παιδιών προς την ανακάλυψη της γνώσης που περνά μέσα από την αμφισβήτηση, την διερεύνηση και την τεκμηρίωση. Η σχολική κοινότητα παρατηρεί ότι στο χώρο του νηπιαγωγείου δημιουργούνται και προωθούνται μαθησιακά περιβάλλοντα όπου οι μαθητές εξερευνούν, εφευρίσκουν, ανακαλύπτουν και αποκτούν νέες δεξιότητες συνδυάζοντας τις διαφορετικές επιστημονικές περιοχές μέσω παιγνιωδών τρόπων, ανοίγοντας ένα παράθυρο στον κόσμο. Ο καθένας συμβάλλει επικουρικά με τον δικό του μοναδικό τρόπο σε αυτή την προσπάθεια. Καλές γιορτές να έχουμε με υγεία και πολλά χαμόγελα!! (Σχόλιο Z7 Κοινωνική Αλληλεπίδραση & Σχόλιο Z8 Αναστοχασμός)

«@Lena Θα έπρεπε να προσθέσω ότι ατονεί αν δεν εμπλακούμε και εμείς ενεργά στην διαδικασία προσφέροντας νέο κίνητρο. Στην αρχή είναι ικανοποιητικό ως κριτήριο επιλογής η «δουλειά» που έχει να δείξει κάθε ξεχωριστό, καθώς όμως περνά ο καιρός και το σχέδιο τους βελτιώνεται, αυτό παύει να είναι "αρκετός" λόγος για να βάλει κάποιο παιδί μία εργασία του στο portfolio. Εκεί χρειάζεται η δική μας εμπλοκή ώστε να δώσουμε νέα ώθηση στη δράση. Για παράδειγμα φέτος εμείς έχουμε περάσει στο να βάλουμε στο φάκελο του portfolio μας μία "δουλειά" διαφορετική. Αυτό πρόεκυψε από μία μαθήτριά η οποία δίπλωσε στα δύο ένα χαρτί A4 και ζωγράφισε από τη μία ένα

χαρούμενο πρόσωπο και από την άλλη ένα λυπημένο ώστε να μπορεί να μας δείχνει κάθε μέρα πώς νιώθει επιλέγοντας το αντίστοιχο προσωπάκι.» (Σχόλιο Z25 Κοινωνική Αλληλεπίδραση & Σχόλιο Z26 Αναστοχασμός)

Σύγκριση ερωτηματολογίων

Συγκρίνοντας τα ερωτηματολόγια και των δύο φάσεων, παρατηρείται μια ταύτιση στις απόψεις της εκπαιδευτικού. Αυτό φαίνεται ειδικότερα στις ερωτήσεις που αφορούσαν στις παιδαγωγικές αντιλήψεις. Συγκεκριμένα, στις αναλύσεις των περιστατικών, στην ερώτηση 8 (φάση Α' και φάση Β'), η εκπαιδευτικός θα εστίαζε στο να επιβραβεύσει το μαθητή *«για την προθυμία του να συμμετάσχει στη δραστηριότητα»* με στόχο να ενισχύσει την *«αυτοεκτίμησή»* του και να επικροτήσει τη *«σημασία της προσπάθειας»*. Η Ρin επισημαίνει στη φάση Α', ότι *«η στάση του/της εκπαιδευτικού διαφοροποιείται ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται κάθε φορά, συνεπώς ο/η ίδιος/α εκπαιδευτικός μπορεί να είχε διαφορετική αντιμετώπιση του περιστατικού σε άλλο σχολικό πλαίσιο.»*. Αντίθετα, στο ερωτηματολόγιο Β' έχει μια πιο ξεκάθαρη στάση, τονίζοντας ότι *«Η εκπαιδευτικός αντιμετώπισε το λάθος του παιδιού ως πρόβλημα και φαίνεται από τον τρόπο που το χειρίστηκε τόσο κατά την επικοινωνία της με το παιδί όσο και από την καταγραφή του περιστατικού στο ημερολόγιο της. Ο κάθε μαθητής έχει τους προσωπικούς του ρυθμούς ανάπτυξης του οποίους οφείλουμε να ακολουθούμε και να σεβόμαστε»*. Η ίδια αναφέρει, ότι θα έδειχνε το πρώτο γράμμα και θα επιβράβευε το μαθητή, καθώς η λέξη που νόμιζε ότι δείχνει η καρτέλα ξεκινούσε με το ίδιο πρώτο γράμμα. Ύστερα θα του ζητούσε *«να αναζητήσει άλλες λεξούλες που να ξεκινούν από την ίδια φωνούλα, ώστε να προχωρήσουμε στην παιδαγωγική αξιοποίηση του "λάθους" μετατρέποντας το σε μαθησιακό εργαλείο και αξιοποιώντας το δημιουργικά.»*.

Όσον αφορά το δεύτερο περιστατικό προς ανάλυση, στο οποίο η εκπαιδευτικός του παραδείγματος παρατήρησε ότι τα παιδιά μένουν αδιάφορα σε μια σειρά από δραστηριότητες που είχε οργανώσει, η εκπαιδευτικός Ζ' τονίζει, ότι θα το κατέγραφε στο ημερολόγιό της το συγκεκριμένο περιστατικό. Αντιπαραβάλλοντας τα ερωτηματολόγια, επισημαίνει, ότι θα λάμβανε υπόψη το γεγονός ότι δεν κατανόησε τις πρότερες γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς οι δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί δεν ανταποκρινόντουσαν στις ανάγκες της ομάδας. Στη φάση Β' ειδικότερα, θα περιέγραφε *«χωρίς χαρακτηρισμούς όλη την δράση και τις*

αντιδράσεις των παιδιών». Ο στόχος της και στα δύο ερωτηματολόγια ήταν να αξιοποιήσει «τα όποια θετικά στοιχεία του προηγούμενου σχεδιασμού (αν υπήρχαν) για επανασχεδιασμό της δράσης». Όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός Ζ', χρησιμοποιεί ως εργαλείο καταγραφής της καθημερινής της πρακτικής το ημερολόγιο, καθώς αυτό συμβάλει για την «ανατροφοδότηση της ημέρας» της και «στη συνεχή αναπροσαρμογή των πρακτικών» της. «Οι καταγραφές δεν αφορούν μόνο τους μαθητές αλλά και την εκπαιδευτικό», τις οποίες θα τις μοιραζόταν μόνο με όσους συνεργάζεται.

Τα ερωτήματα στα οποία η εκπαιδευτικός Ζ' δυσκολεύεται να απαντήσει συνήθως στο τέλος της σχολικής της μέρας, διαφέρουν στα δύο ερωτηματολόγια. Στη φάση Α', αναφέρει ότι αυτό που την προβληματίζει είναι *«ο τρόπος διαχείρισης των έντονων συγκρουσιακών σχέσεων μέσα στην τάξη»*. Η επιλογή της συνήθως είναι να τοποθετήσει το *«πρόβλημα στην ολομέλεια της τάξης ώστε να παρουσιαστεί από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους με στόχο όλη η ομάδα να συμμετέχει στην διαδικασία επίλυσης και αντιμετώπισης τέτοιου είδους καταστάσεων»*. Αντιθέτως στη φάση Β', η εκπαιδευτικός παρατηρεί, ότι αν και αναπροσαρμόζει τον τρόπο προσέγγισης κάποιων παρατηρήσεων που έχει καταγράψει, η ανατροφοδότηση πολλές φορές την οδηγεί *«σε μια εκ νέου τροποποίηση της ήδη αναπροσαρμοσμένης προσέγγισης»* της. Η υποστήριξη που θα επιθυμούσε για να αντιμετωπίσει τους προβληματισμούς της, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς της στη φάση Α', είναι *«η συζήτηση, η αλληλεπίδραση και ο διαμοιρασμός των εμπειριών»*. Στη φάση Β', γίνεται πιο συγκεκριμένη και επισημαίνει, ότι θα επιθυμούσε *«η ύπαρξη ενός “κριτικού φίλου” μέσα στην τάξη.»*. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός Ζ' επανεξετάζοντας τη σημερινή της ημέρα στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με την ερώτηση 11 (φάση Α' και Β'), θα αφιέρωνε στα παιδιά περισσότερο χρόνο *«να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους»* και θα προσπαθούσε να αυξήσει *«το χρόνο του ελεύθερου παιχνιδιού εντάσσοντας περισσότερο την ανακάλυψη της γνώσης μέσω της διερευνητικής- βιωματικής μάθησης»*.

Η Ρin από τα λεγόμενά της φαίνεται να έχει μια πολύ καλή εμπειρία του τρόπου χρήσης του Διαδικτύου. Ο τρόπος που αξιοποιεί το Διαδίκτυο είναι ο ίδιος και στις δύο φάσεις της έρευνας. Συγκεκριμένα, η Ρin το χρησιμοποιεί *«για να αντλήσει πληροφορίες για την καθημερινότητά της»*, *«για να ανταλλάξει απόψεις με συναδέλφους»*, *«για διασκέδαση»* *«για επικοινωνία/ συνεννόηση»*, *«για να μεταφορτώσει (download) σχέδια μαθημάτων, εκπαιδευτικό υλικό κ.λ.π.»* και *«για να*

παρακολουθήσει μαθήματα συναδέλφων». Ακόμα, είναι από τις λίγες εκπαιδευτικούς της έρευνας που έχει εμπειρία από διαδικτυακές κοινότητες συζητήσεων γενικού περιεχομένου στο Facebook, αλλά και από εκπαιδευτικές κοινότητες, οι οποίες αναφέρει βρίσκονταν στο *«teacher4europa, σε διδακτορική έρευνα και σε e-learning σεμινάρια ΤΠΕ»*. Η συμμετοχή της στις ομάδες με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο ήταν *«μια φορά την εβδομάδα», «διαβάζοντας τα σχόλια των εκπαιδευτικών και σχολιάζοντας/ απαντώντας»*. Έχοντας αυτή την εμπειρία, η εκπαιδευτικός στη φάση Α' επισήμανε, ότι ο λόγος ύπαρξης των κοινοτήτων είναι σημαντικός, συμβάλλοντας *«στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών αλλά και στον διαμοιρασμό των πληροφοριών»*. Μετά την εμπειρία της στο «Εκπαιδευτικό Στέκι», η εκπαιδευτικός Ζ', συνέχισε να έχει την ίδια άποψη, υποστηρίζοντας ότι μπορεί να προσφέρει στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών, καθώς μπορεί να συμβάλει στην ανταλλαγή απόψεων με άτομα που είχαν κοινούς προβληματισμούς. Τα συναισθήματα που την διακατείχαν κατά τη διάρκεια της έρευνας ήταν *«περιέργεια», «προβληματισμός», σχετικά με τη συμμετοχή της σε κάτι καινούριο και «άγχος», λόγω του περιορισμένου χρόνου της καθημερινότητας*. Παρόλα αυτά, πριν την έναρξή της έρευνας το συναίσθημα που της είχε δημιουργηθεί, όπως δηλώνει ήταν *«χαρά»*, δικαιολογώντας το ως επιθυμία για επικοινωνία και κατανόηση *«των διαφορετικών οπτικών και προσεγγίσεων των καταστάσεων»*.

Όσον αφορά τη συμμετοχή των ακαδημαϊκών στην κοινότητα, η Pin δεν εξέφρασε προβληματισμό, παρά μόνο *«ακανοποίηση»*. Η ένταξή τους στην κοινότητα, συνέβαλε στο να νιώσει *«ασφάλεια»*, καθώς *«θα μπορέσουν να δείξουν έναν άλλο δρόμο προσέγγισης των καταστάσεων»* που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός. Ακόμα θεωρεί την προσέγγισή τους βοηθητική, συμπληρώνοντας στην κοινότητα *«μια επιστημονική προσέγγιση των πραγμάτων από μία άλλη οπτική»*. Η «ανοιχτή» στάση της Pin, φάνηκε από το ερωτηματολόγιο Α', στο οποίο επιθυμούσε τη συμμετοχή στην κοινότητα εκπαιδευτικών άλλων βαθμίδων.

Αν και δεν αξιοποίησε την ενότητα του Ψηφιακού Ημερολογίου, τη χαρακτήρισε ως *«καλή»* εμπειρία, αφού μπορεί να οδηγήσει *«σε μια πιο οργανωμένη τήρηση του ημερολογίου»*. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός να επισημανθεί, ότι έχει τονίσει, ότι καταγράφει σε ημερολόγιο τη δράση της. Έχοντας αυτήν την εμπειρία, θεωρεί ότι η διαδικασία ανάγνωσης των ψηφιακών καταγραφών του ημερολογίου των άλλων χρηστών ήταν λίγο βοηθητική, δικαιολογώντας την απάντησή της στη μη

«περιγραφική καταγραφή περιστατικών». Η αποστασιοποίησή της από αυτή τη διαδικασία, μπορεί να οφείλεται και στην άποψή της στη φάση Β', ότι δεν είναι σίγουρη κατά πόσο η κοινότητα τη βοήθησε «να αξιολογήσει τις εκπαιδευτικές της πρακτικές», αν και στο πρώτο ερωτηματολόγιο είχε αντίθετη άποψη. Οι απόψεις, που επιβεβαιώθηκαν μετά τη συμμετοχή της στο «Εκπαιδευτικό Στέκι» ήταν, ότι μια τέτοιου είδους κοινότητα, βοηθά «στη συζήτηση προβλημάτων που αντιμετωπίζονται στην τάξη», «στην ανταλλαγή απόψεων με άλλους εκπαιδευτικούς», «στην καταγραφή γεγονότων τη τάξης» αλλά και στο «να περάσει ευχάριστα την ώρα της». Αντίθετα, προβληματίστηκε, κατά πόσο η κοινότητα μπορεί «να τη βοηθήσει να βρει εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να υλοποιηθούν στην τάξη» και «να προβάλλει τη δουλειά της σε άλλους», για τα οποία ήταν σίγουρη πριν ξεκινήσει η κοινότητα.

Γενικά, η εκπαιδευτικός Ζ' θα χαρακτήριζε την κοινότητα «πολύ εύχρηστη». Ίσως θα πρόσθετε τη λειτουργία της άμεσης συνομιλίας (chat), κάτι το οποίο σαν λειτουργία δεν παρέχεται απ' την πλατφόρμα. Εν κατακλείδι, η Ρin ήταν ένα ενεργό μέλος της κοινότητας, διαβάζοντας τα σχόλια των εκπαιδευτικών και σχολιάζοντας/ απαντώντας, μια φορά την εβδομάδα. Συνολικά έγραψε 18 φορές στην κοινότητα στους 3 μήνες της έρευνας. Απ' αυτές δύο φορές ανήρτησε στην ενότητα συζητήσεων, διαπιστώσεις της ίδιας από την καθημερινότητά της στην σχολική της εμπειρία. Οι υπόλοιπες αναρτήσεις της περιλάμβαναν το θεωρητικό υπόβαθρο των γεγονότων που σχολιάζονταν στην κοινότητα. Στη διάρκεια των τριών μηνών εμφάνισε στοιχεία Αυστοχασμού (19%), τα οποία περιελάμβαναν επιχειρηματολογία για τις παιδαγωγικές της πρακτικές και επιλογές. Τέλος σε κάποιες αναρτήσεις της καταγράφει τον επανασχεδιασμό της στάσης της και των πρακτικών της, αλλά και τις συνέπειες τους στο σχολικό πλαίσιο.

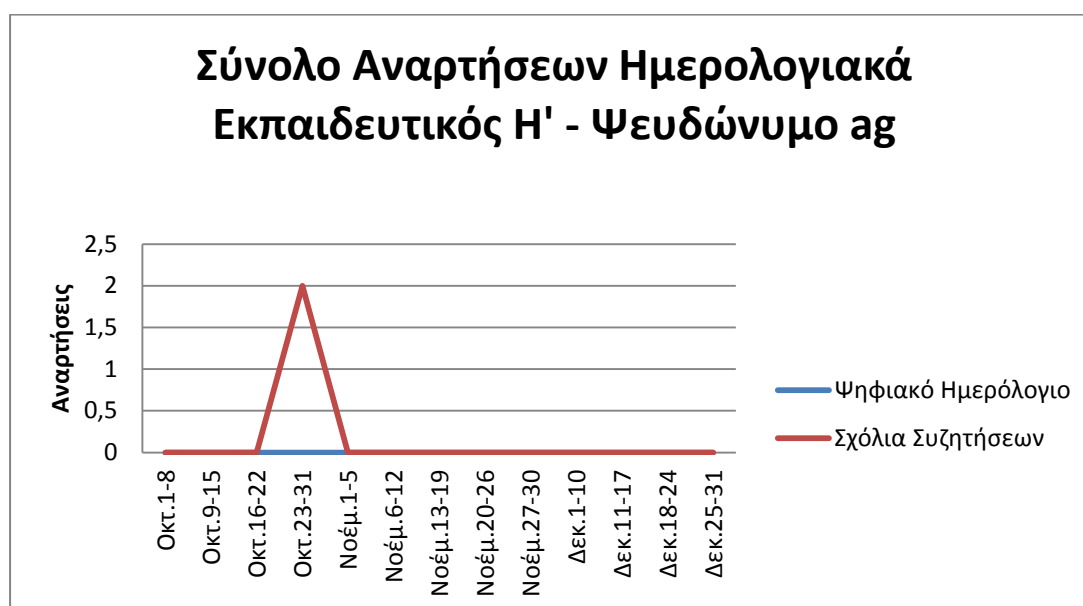
3.2.8. Εκπαιδευτικός Η'

Προσωπικά Στοιχεία

Ηλικία: 40-49	Δημόσιο Σχολείο
Φύλο: Γυναίκα	Ακολουθεί Νέο Σχολείο (2007, 2011)
Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας: 15-25	Επιμόρφωση Τ.Π.Ε.- Β' Επίπεδο
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Ανθρωπιστικές σπουδές- η μετάβαση των μαθητών στην Α' δημοτικού και οι προσδοκίες των δασκάλων τους»	Ψευδώνυμο: ag

Συμμετοχή στην κοινότητα

Η εκπαιδευτικός Η' με το ψευδώνυμο "ag", ήταν ενεργή στην πλατφόρμα μόνο το μήνα Οκτώβριο, καθώς η τελευταία της καταγεγραμμένη είσοδος στο «Εκπαιδευτικό Στέκι» ήταν 31^α Οκτωβρίου. Παρόλα αυτά, συμπλήρωσε και ολοκλήρωσε τα ερωτηματολόγια σε σύντομο χρονικό διάστημα. Σε αυτό το διάστημα, παρακολουθούσε τις αναρτήσεις των εκπαιδευτικών στην κοινότητα χωρίς να σχολιάζει. Οι δύο πρώτες αλλά και τελευταίες της αναρτήσεις ήταν στις 31^α Οκτωβρίου. Ειδικότερα, η μια της ανάρτηση αποτελούσε απάντηση σε μια συζήτηση κάποιου χρήστη και η δεύτερη ήταν δική της δημοσίευση για τη δημιουργία μιας νέας συζήτησης με θέμα «Αποταμίευση» (βλ. διάγραμμα 29). Στη συζήτηση που δημιούργησε η ίδια, δεν απάντησε στα σχόλια των άλλων χρηστών καθώς σταμάτησε να εισέρχεται στην πλατφόρμα. Η ίδια επέλεξε να μη δημοσιεύσει στην ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο, τον ένα μήνα συμμετοχής της.



Διάγραμμα 29: Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά

Όσον αφορά την κωδικοποίηση αυτών των σχολίων της, σύμφωνα με τους άξονες ταξινόμησης που έχουν οριστεί στην ενότητα μεθοδολογία, παρουσιάζει ποικίλα ενδιαφέροντα στοιχεία. Θα είχε ενδιαφέρον η συμμετοχή της, αν συνέχιζε όλο το χρονικό διάστημα της έρευνας. Ειδικότερα, στο πρώτο της σχόλιο σε συζήτηση ενός χρήστη, επιλέγει να παρέχει πληροφορίες για επίλυση του προβλήματος που έχει

απασχολήσει την κοινότητα, στηρίζοντας την άποψή της, χρησιμοποιώντας α' πληθυντικό και προσωπικές αντωνυμίες.

«χρήσιμο θα ήταν να μοιραστεί και ένα γραπτό σημείωμα, για τον σύγχρονο τρόπο δουλειάς μας. οι προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο ποικίλουν. Εμείς είμαστε αυτές που θα τους εξηγήσουμε τεκμηριωμένα πάντα, πως δουλεύουμε και ποιο είναι καλύτερο για τα παιδιά ως προσχολική αγωγή» [Σχόλιο Η1 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Ενημερωτική Υποστήριξη) & Σχόλιο Η2 Αυτοέκφραση]

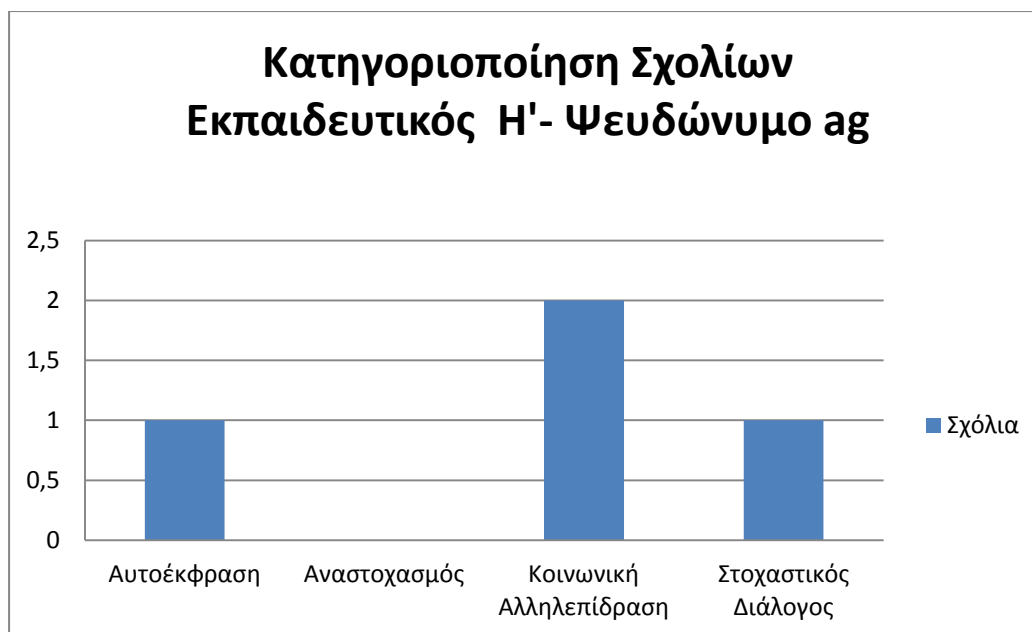
Η δεύτερη δημοσίευσή της στην ενότητα των Συζητήσεων δεν περιελάμβανε μόνο αναζήτηση απόψεων σε έναν προβληματισμό της. Ήταν η αρχή για να τεθούν συζητήσεις στην κοινότητα που αφορούν τις «τυποποιημένες» δράσεις που επιλέγονται στο νηπιαγωγείο. Η ag αναρωτιέται και προβληματίζει τους άλλους χρήστες, σχετικά με το ποια η σύνδεση εκπαιδευτικών θεμάτων «αποταμίευσης» και «συναισθημάτων». Μετά από αυτή τη δημοσίευση κι άλλοι χρήστες εμφάνισαν αναρτήσεις με θέματα για συζήτηση, όπως του χρήστη mb «Άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα» (δύο μέρες μετά τη δημοσίευση της ag).

«Με την ευκαιρία της ημέρας της αποταμίευσης, κάπου διάβασα ότι μια συνάδελφος έκανε δραστηριότητα και φύλλο εργασίας: σε τί δεν κάνω αποταμίευση;...και εννοούσε στην αγάπη κ.λ.π....μου φάνηκε λίγο άσχετο και περίπλοκο. Γιατί πρέπει να συνδέσει κανείς, άραγε, τα δύο θέματα;;;...ή κάτι δεν κατάλαβα εγώ καλά ή ;;;;»

«Θα θελα και τη γνώμη σας αν είναι δυνατόν ...» [Σχόλιο Η3 Στοχαστικός Διάλογος Σχόλιο Η4 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Ενημερωτική Αξιολόγηση)]

Δημοσίευση χρήστη mb – 2 Νοεμβρίου- «Άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα»

«Με αφορμή το σχόλια για την αποταμίευση και παρακολουθώντας τα δίκτυα των νηπιαγωγών, παρατηρώ ότι προτείνεται ένας μπούσουλας (που κάποιες φορές είναι δελεαστικός λόγω της εύκολης πρόσβασης) όσον αφορά την θεματολογία πχ παγκόσμιες μέρες. Ενώ λοιπόν υπάρχει ένα ανοιχτό αναλυτικό, ευέλικτο και προσαρμόσιμο στις ανάγκες της κάθε ομάδας τελικά καταλήγει ένα τυποποιημένο πρόγραμμα, που δεν αγγίζει τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Θεωρητικά ο πλουραλισμός απόψεων που αναπτύσσεται θα έπρεπε να διευρύνει την θεματολογία και τους τρόπους προσέγγισης . Αντιθέτως όμως παρουσιάζεται το φαινόμενο να δημιουργείται ένα άτυπο αναλυτικό, με συγκεκριμένα θέματα, προσεγγίσεις, χειροτεχνίες κτλ που μάλλον περιοριστικά λειτουργεί.»



Διάγραμμα 30: Κατηγοριοποίηση σχολίων

Σύγκριση ερωτηματολογίων

Συγκρίνοντας τα ερωτηματολόγια της εκπαιδευτικού Η', παρατηρείται να υπάρχει μια κοινή προσέγγιση όσον αφορά τις απόψεις της. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις της στις αναλύσεις των περιστατικών, τα οποία έπρεπε να συμπληρωθούν στα ερωτηματολόγια. Στην ερώτηση 8 (φάση Α' και Β'), η εκπαιδευτικός υποστηρίζει, ότι εκείνη θα εστίαζε στο να βοηθήσει το παιδί να παρατηρήσει τα υπόλοιπα γράμματα και όχι μόνο το πρώτο, το οποίο είναι ίδιο και στις δύο λέξεις. Ο στόχος της θα ήταν να βρει το παιδί την απάντηση «την ίδια στιγμή». Η ag αναφέρει ακόμα στη φάση Α', ότι μπορεί και να αναδιέταξε τον πίνακα αναφοράς. Στο δεύτερο περιστατικό (ερώτηση 13), η εκπαιδευτικός και στα δύο ερωτηματολόγια επισημαίνει, ότι αν οι δραστηριότητες, που είχε οργανώσει για τα παιδιά δεν ήταν τελικά ελκυστικές γι αυτά, αυτό που θα κατέγραφε στο ημερολόγιο θα ήταν οι αντιδράσεις τους. Επιπλέον στη φάση Β', θα πρόσθετε στην καταγραφή της «τους τρόπους» με τους οποίους παρουσίασε η ίδια το θέμα. Στη συνέχεια η ag, ως επόμενο βήμα μετά τις παρατηρήσεις της θα άλλαζε τις δραστηριότητες, σύμφωνα με «τα ενδιαφέροντα των νηπίων μετά από συμβούλιο της τάξης».

Στην ερώτηση 9, η εκπαιδευτικός έπρεπε να αναφέρει τους προβληματισμούς που της δημιουργούνται στο τέλος της σχολικής ημέρας. Όπως φάνηκε από τις δηλώσεις της, προβληματίζεται για «αδιάζουσες περιπτώσεις». Κατά πόσο μπορεί να επιτευχθεί η διαφοροποιημένη παιδαγωγική ή κατά πόσο μια «υποστηρίξιμη/ παράλληλη εκπαίδευση»

συμβάλλει στο να προχωρήσουν «κάποιες περιπτώσεις παιδιών». Στους παραπάνω προβληματισμούς της, όπως αναφέρει η ίδια στη φάση Α', θα μπορούσε να έβρισκε λύσεις μέσω «σχετικής επιμόρφωσης ή αναζήτησης στο διαδίκτυο». Αντίθετα, στη φάση Β', αυτό που θα συνέβαλε θα ήταν «ένα πλαίσιο/ περιβάλλον σαν το Εκπαιδευτικό Στέκι, δηλαδή μια άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση με συναδέλφους, η οποία δεν είναι απαραίτητο να είναι δια ζώσης», καθώς παράλληλα να υπάρχει «μια επιστημονική τεκμηρίωση επιλογών και εναλλακτικών πρακτικών».

Η εκπαιδευτικός προβληματιζόμενη για τη δράση της τη σχολική ημέρα που απάντησε στα ερωτηματολόγια Α' και Β', παρατήρησε, ότι αυτό το οποίο θα άλλαζε θα ήταν η στάση της. Θα επέλεγε και στις δύο φάσεις να αφιέρωνε περισσότερο χρόνο στη διαδικασία της παρατήρησης. Στο πρώτο ερωτηματολόγιο, θα παρατηρούσε το ελεύθερο παιχνίδι και δε θα άλλαζε τις βασικές ρουτίνες που τα παιδιά έχουν συνηθίσει να χρησιμοποιούν. Αντίθετα, στο δεύτερο ερωτηματολόγιο, θα παρατηρούσε πιο προσεχτικά την κατάληξη ενός επεισοδίου «που συνέβη μεταξύ ολιγομελούς ομάδας, που διαφώνησε για κάτι» και θα ενίσχυε τη γνώμη των παιδιών για μια πιο εποικοδομητική συζήτηση. Η ag αναφέρει, ότι γενικά καταγράφει την καθημερινή της πρακτική. Στη φάση Α' το χαρακτηρίζει ως ημερολόγιο, ενώ στη φάση Β', οι καταγραφές της έχουν μια πιο πρόχειρη μορφή, παρόλα αυτά και στις δύο περιπτώσεις, στόχος της είναι να συγκρατήσει τα «βασικότερα στοιχεία της ημέρας», όσον αφορά την «αναδιαμόρφωση του προγραμματισμού», «παρατήρηση εξέλιξης συμπεριφορών των νηπίων», αλλά και δικές της «λιγότερο ή περισσότερο εύστοχες επιλογές παιδαγωγικής προσέγγισης». Τις καταγραφές αυτές η ag, θα επιθυμούσε να τις μοιραστεί με συναδέλφους, με τους οποίους μπορεί να τις αξιοποιήσει. Ακόμα συμπληρώνει, ότι δε θα ήθελε να τις μοιράζεται όταν βρίσκεται «σε περιβάλλον δύσκολο ή με ανύπαρκτο συναδελφικό κλίμα», καθώς αυτό την απογοητεύει και την μπλοκάρει μερικές φορές.

Στην επόμενη ενότητα του ερωτηματολογίου, η εκπαιδευτικός Η' αναφέρει πως χρησιμοποιεί το Διαδίκτυο. Συγκεκριμένα, επιλέγει να το αξιοποιήσει και στις δύο φάσεις α) για να αντλήσει πληροφορίες για την καθημερινότητα, β) για διασκέδαση, γ) για επικοινωνία/ συνεννόηση και δ) για να μεταφορτώσει (download) σχέδια μαθημάτων, εκπαιδευτικό υλικό κ.λ.π.. Ενδιαφέρον προκαλεί η διαφοροποίηση της απάντησης της εκπαιδευτικού, όταν στη φάση Α' υποστηρίζει, ότι χρησιμοποιεί το

μέσο αυτό για να ανταλλάξει απόψεις με συναδέλφους, ενώ μετά την εμπειρία της στο «Εκπαιδευτικό Στέκι», δεν επιλέγει τη συγκεκριμένη άποψη, που δίνεται στο ερωτηματολόγιο. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με την απουσία της στην κοινότητα. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός Η' τονίζει, ότι δεν έχει ασχοληθεί με διαδικτυακή κοινότητα, είτε γενικού περιεχομένου είτε εκπαιδευτική. Η άποψή της στο ερωτηματολόγιο Α' είναι, ότι η ύπαρξη των εκπαιδευτικών διαδικτυακών κοινοτήτων είναι σημαντική, καθώς συμβάλουν στην ανταλλαγή εμπειριών, προσφέροντας νέους ορίζοντες στην εκπαιδευτική οπτική. Όμως την εμπειρία της στο «Εκπαιδευτικό Στέκι», θα τη χαρακτήριζε *«μέτρια»*, επειδή σύμφωνα με την ίδια αφιέρωσε ελάχιστο χρόνο να επισκεφτεί την κοινότητα, με αποτέλεσμα να μην κατανοήσει και πολύ καλά τη χρησιμότητά της.

Παρόλη τη μικρή συμμετοχή της, η ag υποστηρίζει, ότι η επικοινωνία των εκπαιδευτικών-χρηστών στην πλατφόρμα, ήταν *«καλή»*, με *«ειλικρινείς τοποθετήσεις»*, οι οποίες έχουν σκοπό να βοηθήσουν κάθε συμμετέχοντα για *«να βελτιώσει τη δουλειά του»*. Ακόμα επισήμανε, ότι το «Εκπαιδευτικό Στέκι» θα προσέφερε στην κοινότητα των εκπαιδευτικών, παρέχοντας *«αμεσότητα επικοινωνίας/ ευθύτητα στις τοποθετήσεις/ συντομία και περιεκτικότητα στις δημοσιεύσεις και τους σχολιασμούς»*.

Η εκπαιδευτικός Η', είχε παρόμοια συναισθήματα πριν την εισαγωγή της στην κοινότητα, αλλά και κατά τη διάρκεια της συμμετοχής της. Η ag διακατεχόταν από *«περιέργεια»* και *«προβληματισμό»*. Όμως η πηγή των συναισθημάτων της διέφερε στις δύο φάσεις και αυτό γιατί στο πρώτο ερωτηματολόγιο είχε αγωνία να μοιραστεί θέματα με άλλους, ενώ στη δεύτερη φάση ένιωθε *«ανησυχία για έλλειψη πρότερης παρόμοιας εμπειρίας»*.

Όπως αναφέρθηκε, η εκπαιδευτικός Η' είχε μικρή συμμετοχή στην κοινότητα, παρόλα αυτά, στο ερωτηματολόγιο Β', ανέφερε την άποψή της όσον αφορά τη συμμετοχή των ακαδημαϊκών στην ομάδα, αλλά και τη δυνατότητα να δημοσιεύσεις και να διαβάσεις αναρτήσεις στην ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο. Η εκπαιδευτικός, όπως δηλώνει ένιωσε *«περιέργεια»* με την ανακοίνωση της ένταξης των ακαδημαϊκών και προβληματιζόταν στο κατά πόσο αυτό θα επηρεάσει *«το ύφος των συνομιλιών»*, αλλά και στο *«πώς θα επεμβαίνουν σε κάθε ανάρτηση»*. Αν και δεν παρέμεινε στην κοινότητα το Νοέμβριο και το Δεκέμβριο, χαρακτηρίζει την παρέμβασή τους *«βοηθητική»*, αφού θα παρείχαν μια *«πιο επιστημονικά τεκμηριωμένη προσέγγιση και επεξήγηση στις όποιες καταστάσεις»*.

Την ενότητα του Ψηφιακού Ημερολογίου, η ag δεν την αξιοποίησε, παρόλα αυτά τη χαρακτήρισε «Καλή». Η διαδικασία ανάγνωσης άλλων αναρτήσεων της «άρεσε πολύ» και ειδικότερα τη θεωρεί βοηθητική για την εξέλιξη του ίδιου του εκπαιδευτικού.

«αναγκάζεσαι - και το λέω με θετική έννοια- να περιγράψεις/παρουσιάσεις κάτι, πιο μεθοδικά και συχνά μέσα από την εξιστόρηση να καταλάβεις και συ ο ίδιος καλύτερα λεπτομέρειες του θέματος. επιπλέον πρέπει να αποδώσεις με τον καλύτερο δυνατό τρόπο αυτό που έχεις στο μυαλό σου και να το θέσεις στην διάθεση του κοινού. ο καθένας από κει και πέρα, αντιδρά με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο και αυτό ομολογώ πως δεν με ξένισε καθόλου-ίσα ισα που μου άρεσε κιόλας».

Στη συνέχεια, αντιπαραβάλλοντας τους δύο πίνακες Likert με τις συμπληρωμένες τυποποιημένες απόψεις που πρέπει να επιλέξει η εκπαιδευτικός, φαίνεται ότι αν και στη φάση Α' δεν ήταν σίγουρη για το αν η κοινότητα θα τη «βοηθούσε να συζητήσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην τάξη», ύστερα από την εμπειρία της στο «Εκπαιδευτικό Στέκι», αρχίζει να κυμαίνεται θετικά προς μια άλλη κατεύθυνση. Αντίθετα, η εκπαιδευτικός πλέον, δεν είναι σίγουρη κατά πόσο η κοινότητα θα τη «βοηθούσε να βρει εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να υλοποιηθούν στην τάξη» και στο «να προβάλλει τη δουλειά της σε άλλους», για τα οποία είχε διαφορετική άποψη στη φάση Α'. Η ag υποστηρίζει και στα δύο ερωτηματολόγια, ότι οι διαδικτυακές εκπαιδευτικές κοινότητες μπορούν να συμβάλουν «στην ανταλλαγή απόψεων με άλλους εκπαιδευτικούς», «στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών» και «στην καταγραφή γεγονότων της τάξης».

Στο πρώτο ερωτηματολόγιο, η εκπαιδευτικός διαφωνούσε με την ιδέα ότι η κοινότητα θα τη βοηθούσε να περάσει ευχάριστα την ώρα της, κάτι για το οποίο πλέον μετά την εμπειρία της-του ενός μηνός δεν είναι σίγουρη. Όπως αναφέρει και η ίδια, ασχολήθηκε με την κοινότητα «δύο φορές το μήνα», διαβάζοντας τα σχόλια των εκπαιδευτικών και σχολιάζοντας/ απαντώντας. Τέλος, το «Εκπαιδευτικό Στέκι» η ag θα το χαρακτήριζε εύχρηστο, με «εύκολη πρόσβαση, αμεσότητα στην επικοινωνία, δυνατότητα να περιγράψει ο καθένας κάτι που τον απασχολεί αλλά και παράλληλα να σχολιάσει εποικοδομητικά τις δημοσιεύσεις των άλλων». Συνοψίζοντας, η εκπαιδευτικός κατανέμεται στους χρήστες παρατηρητές της κοινότητας, καθώς στον ένα μήνα συμμετοχής της σχολίασε μόνο δύο φορές στην

κοινότητα. Μία από τις δημοσιεύσεις προκάλεσε ένα μεγάλο προβληματισμό στην ομάδα, ο οποίος μεταφέρθηκε και ενέπνευσε έναν άλλο χρήστη να κοινοποιήσει μια παρόμοια στοχαστική σκέψη.

3.2.9. Εκπαιδευτικός Θ'

Προσωπικά Στοιχεία

Ηλικία: 30-39	Δημόσιο Σχολείο
Φύλο: Γυναίκα	Ακολουθεί ΔΕΠΠΣ (1999, 2003) & Μεταπτυχιακές Σπουδές
Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας: 11-15	Επιμόρφωση Τ.Π.Ε -400 ωρών- Ένωση Φυσικών
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Διερεύνηση τρόπων ενεργητικής συμμετοχής των γονέων στο Νηπιαγωγείο.»	Ψευδώνυμο: Mar

Η εκπαιδευτικός Θ' με το ψευδώνυμο Mar, ήταν και αυτή από τα μέλη της κοινότητας, που κατείχε ενεργή παρουσία μέχρι και το μήνα Νοέμβριο. Η ίδια αποφάσισε να απουσιάζει απ' την κοινότητα το μήνα Δεκέμβριο. Ακόμα, ήταν η μόνη που επέλεξε να βάλει τη φωτογραφία της στο προφίλ της στην κοινότητα.

Συμμετοχή στην κοινότητα

Η εκπαιδευτικός Θ', έγραψε συνολικά 11 φορές στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι». Απ' αυτές, μια φορά έγραψε στην ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο, το μήνα Νοέμβριο και μια φορά δημοσίευσε στην ενότητα Συζητήσεων με θέμα δημοσίευσης «*Η ιστορία στο Νηπιαγωγείο*», στην οποία αποφάσισε να μην απαντήσει στα σχόλια των χρηστών. Τα υπόλοιπα 9 ψηφιακά σχόλιά της ήταν απαντήσεις σε δημοσιεύσεις άλλων εκπαιδευτικών.

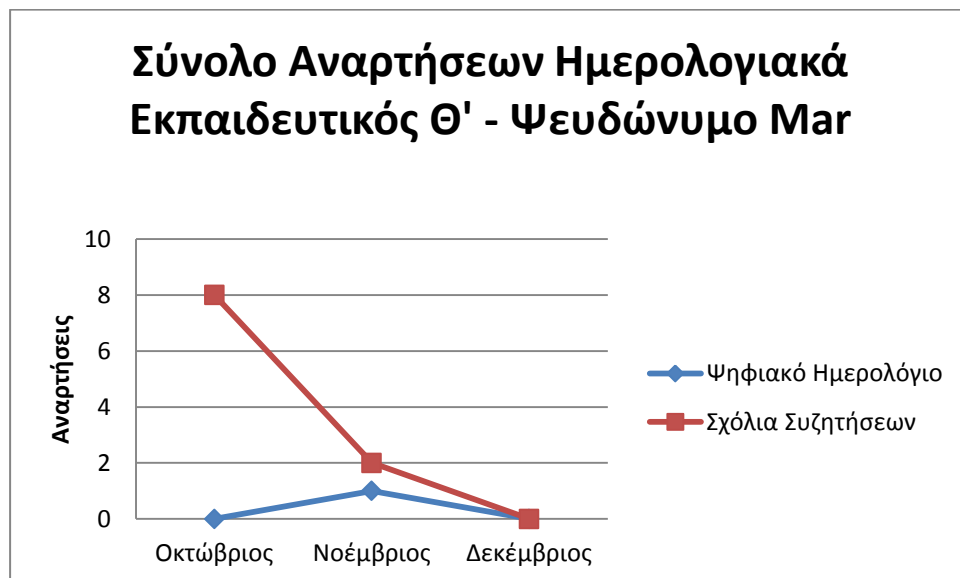
Στο παρακάτω διάγραμμα 32, φαίνεται ότι η συμμετοχή της εκπαιδευτικού Θ' ήταν πολύ υψηλή κατά το μήνα Οκτώβριο. Τον επόμενο μήνα, άρχισε να σχολιάζει λιγότερο, μέχρι και την τελική της απουσία το μήνα Δεκέμβριο. Μετά την ανακοίνωση της ένταξης των ακαδημαϊκών στην κοινότητα στα μέσα Νοεμβρίου, η Mar είχε μια πιο παθητική στάση, καθώς επέλεξε να διαβάζει κυρίως τα σχόλια των άλλων χρηστών. Στις 29 Νοεμβρίου, αποφάσισε να συμμετάσχει σε μια συζήτηση

στην οποία συμμετείχε ένας ακαδημαϊκός, επισημαίνοντας το ενδιαφέρον της για την αλλαγή και τη συμμετοχή των καθηγητών στην πλατφόρμα. Αυτό αποτέλεσε και το τελευταίο σχόλιο στην κοινότητα.

«Καλησπέρα σε όλες και από εμένα! @msfyroera χαιρόμαστε που είστε μέλος σε αυτό το στέκι!» (Σχόλιο Θ13)



Διάγραμμα 31: Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά



Διάγραμμα 32: Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά

Κωδικοποιώντας τα σχόλια της εκπαιδευτικού, παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των σχολίων της περιελάμβαναν στοιχεία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Συγκεκριμένα, ποσοτικοποιώντας τα δεδομένα στην κλίμακα της εκατό, κατά 61% (βλ. διάγραμμα στα Παραρτήματα) η Μαγ συνήθως επιλέγει να προσφέρει στους άλλους χρήστες προτάσεις για κάποιο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν, παρέχοντας ανατροφοδότηση και υποστήριξη (διάγραμμα 33).

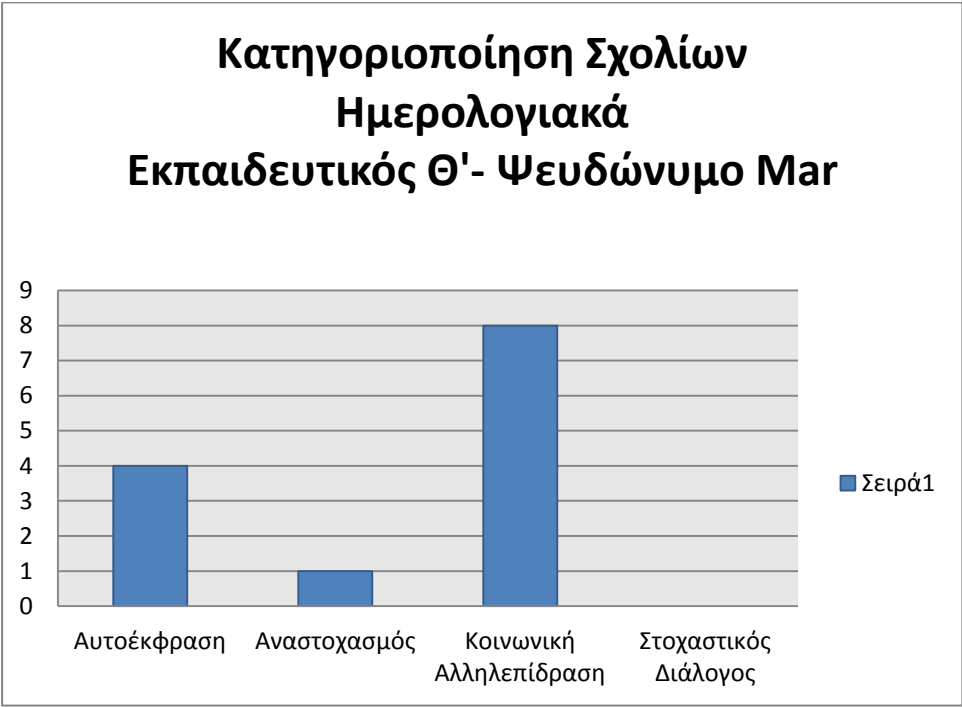
«Δε νομίζω ότι αυτή η ευελιξία βοηθάει ουσιαστικά. Είναι φυσικό να κουράζεσαι...Η προσαρμογή είναι για τον καθένα /καθεμία ξεχωριστή και μοναδική υπόθεση αλλά χρειάζεται να γίνεται μέσα στην τάξη, όχι έξω. Πώς θα έχεις την ευκαιρία να γνωρίσεις τα παιδιά και να αρχίσει η σχέση εμπιστοσύνης αν δεν μένουν στην τάξη. Επίσης, στη δυσκολία προσαρμογής κρίσιμο ρόλο έχουν και οι γονείς. Είναι εκείνοι έτοιμοι να αποχωριστούν το παιδί τους;» [Σχόλιο Θ4 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Αξιολογική και Ενημερωτική Υποστήριξη)]

«Καταλαβαίνω τη δυσκολία... Στη θέση σου σε καμία περίπτωση δε θα δοκίμαζα να τον περιορίσω, τιμωρήσω κ.λπ. Σε κάθε περίπτωση δεν έχουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα τέτοιες μέθοδοι. Είναι δύσκολη ισορροπία, χρειάζεται όμως αποδοχή από την ομάδα και από σένα. Σίγουρα υπάρχει κάτι θετικό στον χαρακτήρα του να αναδείξεις, ώστε να μη γίνονται συνέχεια αρνητικές αναφορές για εκείνον και του κολλήσει η ταμπέλα... Επίσης, σε κάτι που του αρέσει υποθέτω ότι θα συμμετέχει με θετικό τρόπο. Πρέπει να δημιουργηθούν ευκαιρίες για συμμετοχή και αποδοχή από την ομάδα. Θα πρότεινα να δοκιμάσεις τις μικρότερες ομάδες, μήπως στη μεγάλη ομάδα της παρεουλας 'χάνεται' και αντιδρά. Επίσης, να επισημάνεις τα θετικά σου συναισθήματα στην παραμικρή θετική του συμπεριφορά/αλλαγή και θετικά σχόλια όταν προσπαθεί και δεν τα καταφέρνει... Χωροταξικά, στην παρεουλα καλό θα ήταν να μην κάθεται μακριά σου αλλά ούτε και δίπλα σου. Η συχνή βλεμματική επαφή επίσης βοηθάει...Καλο Σαββατοκύριακο!» [Σχόλιο Θ9 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Συναισθηματική και Ενημερωτική Υποστήριξη)]

«@pen18 Μερικές φορές είναι λειτουργικό, όταν έχει προηγηθεί συμπεριφορά επιθετική από την πλευρά του, να το συζητήσεις στην ολομέλεια πολύ άμεσα και να προτείνουν λύσεις τα παιδιά. Δηλαδή, αν ανοίξεις το συναίσθημα στην ομάδα - μαζί με το συμβόλαιο - θα ανταποκριθούν τα παιδιά και θα ακούσει και μόνος του τι προκαλεί στους άλλους με τη συμπεριφορά του. Ερωτήσεις όπως 'Τι νιώθεις αν κάποιος σου μιλήσει άγρια ή σου φωνάζει;' ή 'τι μπορούμε να κάνουμε α) για να θυμίζουμε στον Χ τις συμφωνίες μας β) για να φεύγει γρήγορα ο θυμός και να μη χαλάει το παιχνίδι μας;' στον ίδιο και στην ομάδα κάνουν τα παιδιά να εκτονώνουν το συναίσθημα τους λεκτικά και ταυτόχρονα προτείνουν λύσεις. Δε θα ξεχάσω πέρσι σε αντίστοιχες ερωτήσεις ένα παιδί πρότεινε 'να τον αγκαλιάζουμε!' όταν ρώτησα πώς μπορεί να φύγει ο θυμός. Το παιδί που εμφανιζόταν ως 'νταής' χαμογέλασε και το δέχτηκε. Δεν ξέρω.... Κάθε τάξη είναι τόσο διαφορετική!!! Δεν υπάρχουν συνταγές!» [Σχόλιο Θ10 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Αξιολογική και Ενημερωτική Υποστήριξη)]

«Καλησπέρα σε όλες και από εμένα! @msfyroera χαιρόμαστε που είστε μέλος σε αυτό το στέκι! @Bar , @pen18 διαβάζω με ενδιαφέρον τις περιγραφές και τα σχόλια για τη λεπτή κινητικότητα σε συνδυασμό με τη γραφή. Προβληματιζομαι γιατί - ειδικά για τα

προνηπια - είναι θέμα νευρομυϊκής ωρίμανσης και συντονισμού. Θέλω να πω ότι ίσως χρειάζεται περισσότερος χρόνος για το πέρασμα από την αδρή στη λεπτή κινητικότητα...Μικρά τουβλάκια οικοδομικού υλικού, καλάμι 'ψαρέματος' με μαγνήτη στην άκρη για να ψαρεύουν οτιδήποτε βάζεις σε συνδετήρες, ζωγραφική με τέμπερες και πινέλα ή δαχτυλομπογιες αρχικά σε Α3 και σταδιακά σε Α4 νομίζω θα βοηθούσαν, αν αρέσουν στα παιδιά! Όσο για τα φύλλα εργασίας προς αυτήν την κατεύθυνση... έχεις σκεφτεί δραστηριότητες με τις οποίες θα μπορούσες να αξιοποιήσεις τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητές των παιδιών που περιγράφεις, ώστε να τα κινητοποιήσεις περαιτέρω; Καλή συνέχεια!!! ☺☺» [Σχόλιο Θ13: Κοινωνική Αλληλεπίδραση Συναισθηματική, Αξιολογική & Ενημερωτική Υποστήριξη)]



Διάγραμμα 33: Κατηγοριοποίηση Σχολίων

Το 31% των σχολίων της εκπαιδευτικού Θ', περιελάμβαναν στοιχεία «Αυτοέκφρασης», με προσωπικές καταγραφές εμπειριών απ' την τάξη, συναισθημάτων και σκέψεων. Πολλές φορές, οι δημοσιεύσεις της περιελάμβαναν συμβουλές υποστήριξης με ιδέες που είχε εφαρμόσει η ίδια στην τάξη της.

«Χαίρομαι! Θα περιμένουμε τα νεότερα! 😊» (Σχόλιο Θ3 Αυτοέκφραση)

«Μπορείς να δοκιμάσεις να ζητήσεις να φέρει κάτι που του αρέσει από το σπίτι του και να το δείξει/παρουσιάσει στην ολομέλεια. Έτσι δημιουργούνται ευκαιρίες να τον γνωρίσουν τα υπόλοιπα παιδιά, να νιώσει θετικά που θα γίνει το επίκεντρο, να αναπτυχθεί συζήτηση και να αναδειχτούν κοινά σημεία που θα τον φέρουν πιο κοντά ενδεχομένως με κάποια παιδιά, π.χ κάποιο παιχνίδι που μπορεί να το παίζει για λίγες

μέρες στο σχολείο με κάποιο παιδί που επίσης θα του αρέσει. Πέρσι, το εφάρμοσα σε ένα παιδί που είχε κοινά σημεία με τη δική σου περιγραφή και ήταν αλλογλωσσο. Το παιδί ενθουσιάστηκε με το ρόλο να δείχνει κάτι από το σπίτι του και έφερνε μόνο του κάθε μέρα κάτι!! Αν το επιχειρήσεις μπορεί να δεις άλλη εικόνα του παιδιού και θα βοηθήσεις και την αλληλεπίδραση του με την ομάδα.» [Σχόλιο Θ1 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Ενημερωτική Υποστήριξη), Σχόλιο Θ2 Αυτοέκφραση]

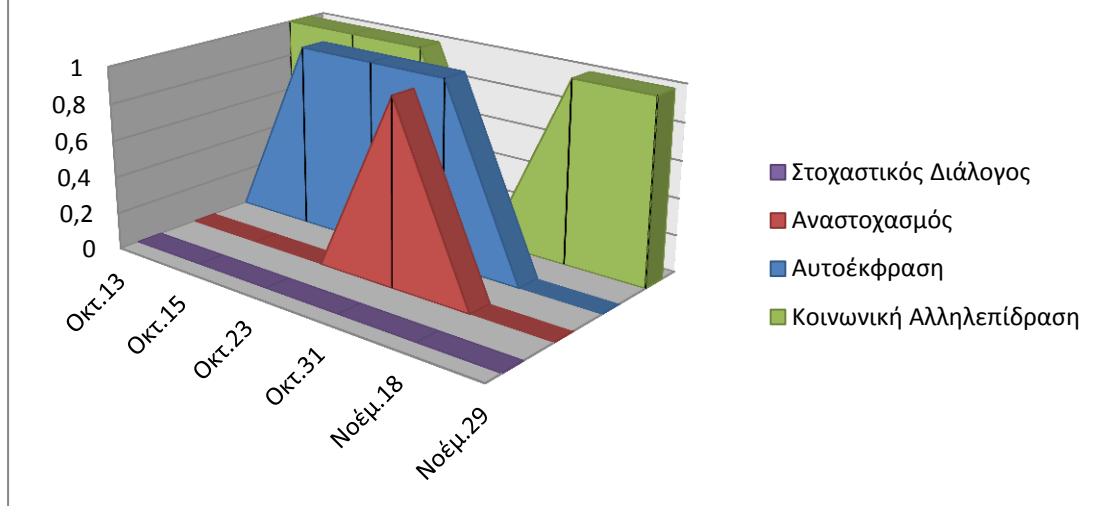
«Μπορείς να δοκιμάσεις να εξηγήσεις με απλά λόγια στους γονείς τον τρόπο δουλειάς σου με επιστημονικά επιχειρήματα. Οι γονείς με αυτόν τον τρόπο εκφράζουν την αγωνία τους για τη μάθηση των παιδιών. Αυτός είναι κοινός μας στόχος. Όσες φορές εξήγησα στους γονείς τη μεθοδολογία, έδειξαν θετική ανταπόκριση και καλλιεργήθηκε η εμπιστοσύνη..». [Σχόλιο Θ6 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Ενημερωτική Υποστήριξη), Σχόλιο Θ7 Αυτοέκφραση]

Η εκπαιδευτικός Θ', επέλεξε να έχει έναν ενεργό χαρακτήρα στην κοινότητα κατά τη διάρκεια των δύο μηνών που συμμετείχε στην πλατφόρμα, παρέχοντας συμβουλές, κυρίως στους προβληματισμούς των συναδέλφων (βλ. διάγραμμα 34). Όταν η εκπαιδευτικός αποφάσισε να αναρτήσει για πρώτη φορά προσωπική της δημοσίευση στην ενότητα των Συζητήσεων, στα τέλη Οκτωβρίου, είχε μια διαφορετική στάση απ' αυτή που είχε προβάλει μέχρι τότε στην κοινότητα. Η δημοσίευσή της περιελάμβανε έναν προσωπικό της προβληματισμό καθώς και το στοχασμό της για τις συνέπειες που μπορεί να διακυβευεί μια λάθος απόφαση της εκπαιδευτικού του δίπλα τμήματος. Αυτός ο αναστοχασμός της θα μπορούσε να δημιουργήσει ένα στοχαστικό διάλογο, αν το είχε επιλέξει η εκπαιδευτικός. Δυστυχώς η ίδια δε σχολίασε τις απαντήσεις των άλλων χρηστών στην ανάρτησή της, κλείνοντας έτσι μια ενδιαφέρουσα συζήτηση.

«Καλησπέρα σας συναδελφισσες! Με πρόσφατη την γιορτή της 28ης Οκτωβρίου θα ήθελα να σχολιάσω το εξής: τα τελευταία χρόνια συνηθίζω να επεξεργάζομαι στην τάξη εικόνες με τους πρωταγωνιστές και τα γεγονότα του 2ου Παγκοσμίου Πολέμου σε μια προσπάθεια να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη των παιδιών και η ενεργητική συμμετοχή τους για κάτι τόσο μακρινό, όσο και επίκαιρο. Συζητώντας λοιπόν με συνάδελφο για τις εν λόγω δραστηριότητες με τις φωτογραφίες - ανάμεσα στις οποίες εικονίζεται ο Χίτλερ - επεσήμανε 'Αυτός στην τάξη μου δεν μπαίνει', εννοώντας ότι δεν θέλει τα παιδιά ούτε να δουν, ούτε να ακούσουν για τον Χίτλερ.

Προβληματίστηκα. Αναρωτήθηκα αν οι αποσιωπήσεις δημιουργούν κινδύνους, αν με λίγα λόγια αποκρυπτοντας κάτι, μπορεί κάποιος να 'κοιμάται ήσυχος' ότι αυτό δεν υπάρχει κιόλας...» (Σχόλιο Θ11 Αυτοέκφραση, Σχόλιο Θ12: Αναστοχασμός)

Κατηγοριοποίηση Σχολίων Ημερολογιακά Εκπαιδευτικός Θ- Ψευδώνυμο Mar



Διάγραμμα 34: Ημερολογιακή κατηγοριοποίηση

Όσον αφορά το ψηφιακό ημερολόγιο, η εκπαιδευτικός Θ', ανήρτησε μόνο μια φορά, παρουσιάζοντας ένα διαφορετικό ρόλο της εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν έχει να κάνει με τα εκπαιδευτικά ζητήματα αλλά με τα διοικητικά που πρέπει να αντιμετωπίσει. Η εκπαιδευτικός Θ', ως υπεύθυνη νηπιαγωγείου, πρέπει να διασφαλίσει και την ασφάλεια της σχολικής μονάδας. Την καταγραφή της εμπειρίας της στο Ψηφιακό Ημερολόγιο ήθελε να την ενισχύσει με φωτογραφικό υλικό, στοιχείο του άξονα της Αυτοέκφρασης.

Πίνακας 7: Ψηφιακό Ημερολόγιο -Εκπαιδευτικός Θ- Ψευδώνυμο Mar

Ημερομηνίες	Σχόλια	Κατηγορίες
Νοέμ.13	Θ14	Αυτοέκφραση

Τίτλος Δημοσίευσης: Πτώση δέντρου

«Κι εκεί που έχουμε κλείσει δύο μήνες σχολείο, έχουμε δέσει ως ομάδα, έχει αναπτυχθεί μια αρχική εμπιστοσύνη μεταξύ νηπιαγωγών, παιδιών και γονέων, έρχεται μια σφοδρή καταιγίδα να δείξει πόσο εγκληματικά δυσκίνητη μπορεί να αποδειχτεί η δημοτική αρχή με άμεση συνέπεια την διατάραξη των παραπάνω, αν όχι κάτι τραγικότερο. Έχοντας προσωπικά προβεί σε κάθε αναγκαία ενέργεια



ώστε να διασφαλιζεται η ασφάλεια των παιδιών, σωματική και ψυχοσυναισθηματική, ταραζομαι και αποσυντονίζομαι όταν βλέπω ανθρώπους εκλεγμένους στην τοπική αυτοδιοίκηση να στέκονται 'απέναντι' στις φιλότιμες προσπάθειες εκπαιδευτικών για το 'αυτονόητο'. Στην ελληνική κοινωνία του 2017 τα αντανακλαστικά της πλειοψηφίας των αρμοδίων είναι πρακτικά ανύπαρκτα. Και δε φταίει η κρίση η οικονομική. Γιατί για να κλαδέψεις ένα άρρωστο δέντρο δε χρειάζονται χρήματα αλλά κατανόηση της σημαντικότητας ενός ζητήματος. Ορίστε το αποτέλεσμα. Ευτυχώς, δεν ήμασταν διάλειμμα.»

Σύγκριση ερωτηματολογίων

Τα ερωτηματολόγια της εκπαιδευτικού Θ', παρουσιάζουν μια ταύτιση στις παιδαγωγικές της απόψεις. Όσον αφορά τις απόψεις σχετικά με τις διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών, παρουσιάζει ένα ενδιαφέρον συμπέρασμα για την απουσία της απ' την ομάδα, ύστερα από δύο μήνες συμμετοχής.

Αρχικά, αναλύοντας τα παιδαγωγικά περιστατικά, η εκπαιδευτικός Θ' στην ερώτηση 8, δηλώνει την ίδια άποψη. Συγκεκριμένα επισημαίνει, ότι η καταγραφή της εκπαιδευτικού στο ημερολόγιό της είναι ένα θετικό στοιχείο, «αλλά από μόνη της δε δίνει επαρκή στοιχεία για τη διαδικασία». Η Μαγ θεωρεί, ότι η στάση της νηπιαγωγού «φαίνεται εδώ φτωχή σε εργαλεία, ώστε να κινητοποιηθεί ο Μάριος». «Απομονώνοντας το λάθος" του μαθητή, είναι σαν να βλέπει τη μισή εικόνα», καθώς η εκπαιδευτικός εστιάζει μόνο στο αποτέλεσμα. «Το ότι διαλέγει μια καρτέλα με ίδιο αρχικό γράμμα, ίσως αποτελεί εξέλιξη στη σκέψη του», το οποίο δεν επισημαίνεται απ' την εκπαιδευτικό της τάξης. Η Μαγ θα επέλεγε να φέρει τον προβληματισμό στην ομάδα, για να υπάρξει «εμπλοκή» της τάξης, «κάτι που θα κινητοποιούσε την τάξη να βρει τρόπους ενίσχυσης» του μαθητή. Όσον αφορά το δεύτερο περιστατικό (Ερώτηση 13), η εκπαιδευτικός αναφέρει και στα δύο ερωτηματολόγια, ότι θα κατέγραφε «τις αντιδράσεις των παιδιών, τα σχόλιά τους, τη μη λεκτική τους στάση», ενώ στο επόμενο της βήμα θα παρατηρούσε καλύτερα την ομάδα των παιδιών της και τα ενδιαφέροντά τους. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός, ότι μόνο στη φάση Α θα σημείωνε στο ημερολόγιό της και μια «επιγραμματική» «αξιολόγηση» της επιλογής της. Στην καθημερινή της δράση η εκπαιδευτικός δηλώνει, ότι καταγράφει τα γεγονότα της τάξης της σε ημερολόγιο που διατηρεί η ίδια, παρατηρώντας τα παιδιά αλλά και το ρόλο της, «σκεπτόμενη πάνω σε αυτά που γράφει όσο το δυνατόν πιο σφαιρικά». Συνήθως, αυτές τις καταγραφές τις μοιράζεται με τη συνάδελφο του ολοήμερου τμήματος, την οποία γνωρίζει, υπολογίζει και εμπιστεύεται.

Τα ερωτήματα που την απασχολούν στο τέλος της σχολική ημέρας, όπως δηλώνει και στις δύο φάσεις, είναι κατά πόσο καλά γνωρίζει την ομάδα των παιδιών της τάξης της και τι να κάνει, ώστε να μάθει να οργανώνει δραστηριότητες που τα ενδιαφέρουν. Τρόπους υποστήριξης για τους παραπάνω προβληματισμούς της, στη φάση Α', αναφέρει ότι δεν έχει σκεφτεί. Ενώ αντίθετα, στο ερωτηματολόγιο Β' τονίζει, ότι μια μορφή υποστήριξης μπορεί να είναι *«σεμινάρια βιωματικά, μοίρασμα εμπειριών με συναδέλφους»*. *«Πολλές φορές όταν ακούς με λεπτομέρειες συμπεριφορές παιδιών και εκπαιδευτικών μπαίνεις στη θέση του άλλου, όχι επειδή οι καταστάσεις είναι ίδιες, αλλά ξαφνικά φωτίζονται οι δικές σου πρακτικές.»*. Αν η Μαγ έπρεπε να επανεξετάσει την εκπαιδευτική της δράση, θα εστίαζε περισσότερο στις οργανωμένες συζητήσεις με τα παιδιά όπου φανερώνουν εμπειρίες και επιθυμίες (φάσεις Α') ή ακόμα θα επαναλάμβανε παιχνίδια ρόλων (φάση Β').

Στη δεύτερη ενότητα, η εκπαιδευτικός Θ' απαντά σε ερωτήσεις που αφορούν τις διαδικτυακές κοινότητες. Η Μαγ, όπως αναφέρει, αξιοποιεί το διαδίκτυο *«για να αντλήσεις πληροφορίες για την καθημερινότητα»*, *«για διασκέδαση»* και *«για επικοινωνία/ συνεννόηση»*. Στο παρελθόν, έχει συμμετάσχει σε διαδικτυακές κοινότητες γενικού περιεχομένου αλλά όχι σε εκπαιδευτικές. Σε αυτές διάβαζε τα σχόλια των χρηστών και σχολίαζε. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Θ', ο λόγος ύπαρξης κοινοτήτων για τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικός, όταν υπάρχει *«αυθόρμητη και ειλικρινής συμμετοχή σε ζητήματα σχολικής ζωής»*, μόνο τότε σύμφωνα με την ίδια έχει *«νόημα»*. Ύστερα από την εμπειρία της στο «Εκπαιδευτικό Στέκι» πιστεύει, ότι μια τέτοιου είδους κοινότητα θα πρόσφερε στην ομάδα των εκπαιδευτικών, *«στο βαθμό που η καθεμία βρίσκει λόγο και κίνητρο να διαβάσει και να σχολιάσει κάτι που την ενδιαφέρει»*. Η ίδια επισημαίνει, ότι *«τα μέλη και τα κίνητρά τους δημιουργούν μια κοινότητα επικοινωνίας για όσον καιρό και με όποια συχνότητα αυτά αποφασίζουν»*, επεξηγώντας έμμεσα, ότι ο κύκλος της κοινότητας, έκλεισε για την ίδια όταν έχασε το ενδιαφέρον της, το οποίο έδινε και νόημα στη διαδικασία. Για τον παραπάνω λόγο, κατά τη διάρκεια της συμμετοχής διακατεχόταν από συναισθήματα στην αρχή *«περιέργειας»*, *«προβληματισμού»* και στη συνέχεια με *«καταναγκασμό»* και *«αδιαφορία»*, καθώς στην αρχή υπήρχε *«ενδιαφέρον για τη νέα εμπειρία»*, αργότερα όμως *«έλλειψη κινήτρου και κούραση»*. Αντίθετα στη φάση Α', είχε δηλώσει ότι η νέα αυτή εμπειρία ήταν μια *«πρόκληση»* για την ίδια, αφού η πηγή

των συναισθημάτων της επηρεαζόταν *«απ' την αγάπη για το σχολείο και η εξέλιξή της μέσα στην τάξη»*.

Ως εμπειρία, το «Εκπαιδευτικό Στέκι» θα το χαρακτήριζε *«καλή»*. Ήταν μια εμπειρία που θα την *«κινητοποιούσε περισσότερο αν προϋπήρχε επικοινωνία με κάποιες από τις συμμετέχουσες»* πριν την εισαγωγή στην κοινότητα, δηλαδή αν τις γνώριζε. Την επικοινωνία των εκπαιδευτικών στην κοινότητα τη θεωρεί *«μέτρια»*, καθώς αν και ήταν μεταξύ συναδέλφων, δεν την κινητοποίησε όσο νόμιζε, όπως καταθέτει στο ερωτηματολόγιο Β'. Μάλιστα, συγκρίνει την επικοινωνία της στην κοινότητα με αυτήν που έχει με συναδέλφους που έχει συνεργαστεί στο παρελθόν, χωρίς αναγκαστικά να τους συνδέει φιλική σχέση, βρίσκοντας την τελευταία πιο ουσιαστική.

Όσον αφορά την ένταξη των ακαδημαϊκών στην κοινότητα, εξέφρασε *«χαρά»*, εκτιμώντας το επιστημονικό τους έργο και υποστηρίζοντας ότι η συμμετοχή τους θα παρείχε πολυπρισματικότητα στις εμπειρίες της τάξης. Στη Φάση Α', ήταν αντίθετη βέβαια να συμμετάσχουν εκπαιδευτικοί από άλλες βαθμίδες. Μπορεί η άποψή της αυτή να μην αφορούσε τους ακαδημαϊκούς, αλλά εκπαιδευτικούς άλλων τάξεων όπως δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο.

Όπως φάνηκε και από τα δεδομένα, η εκπαιδευτικός Θ', επέλεξε μια φορά να καταγράψει στην ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο και αυτό γιατί, όπως αιτιολογεί στο ερωτηματολόγιο *«ήταν κουραστική για μένα η σκέψη να γράφω αναλυτικά κάτι όταν το έχω ήδη κάνει στο σχολείο νωρίτερα...»*. Παρόμοια, η διαδικασία ανάγνωσης των ημερολογίων ήταν *«λίγο βοηθητική»* για την ίδια, καθώς ελάχιστες φορές –δηλώνει ότι- κινητοποιήθηκε να διαβάσει το ημερολόγιο συναδέλφου.

Στη συνέχεια, αντιπαραβάλλοντας τους πίνακες με την κλίμακα Likert, παρατηρείται, ότι τελικά η εκπαιδευτικός δεν αλλάζει άποψη μετά την εμπειρία της στο «Εκπαιδευτικό Στέκι», καθώς *«δεν είναι σίγουρη»* κατά πόσο μια τέτοιου είδους κοινότητα μπορεί *«να βοηθήσει στη συζήτηση προβλημάτων που αντιμετωπίζει στην τάξη»*. Ακόμα διαφωνεί στο κατά πόσο *«θα τη βοηθούσε να βρει εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να υλοποιηθούν στην τάξη»*, *«να προβάλλει τη δουλειά μου σε άλλους»*, αλλά και *«να καταγράψει τα γεγονότα της τάξης»*. Εκτός από τις παραπάνω απόψεις, έμεινε σταθερή και στο ότι το «Εκπαιδευτικό Στέκι» μπορεί *«να συμβάλει στην ανταλλαγή απόψεων με άλλους εκπαιδευτικούς»*, αλλά δεν είναι σίγουρη ότι είναι

«ένας τρόπος για να περάσει κάποιος ευχάριστα την ώρα σου». Ριζική αλλαγή στην άποψη της φαίνεται μέσα από τις δηλώσεις της, σε ότι έχει να κάνει με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η ίδια, αν και δεν ήταν σίγουρη κατά πόσο μια διαδικτυακή εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να βοηθήσει στην αναθεώρηση του εκπαιδευτικού έργου, μετά την εμπειρία της στην κοινότητα, φαίνεται να κυμαίνεται θετικά προς μια άλλη κατεύθυνση.

Τέλος, η εκπαιδευτικός Θ' ήταν μια ενεργή χρήστης, με συμμετοχή τους δύο πρώτους μήνες της έρευνας «μια φορά την εβδομάδα», διαβάζοντας τα σχόλια των εκπαιδευτικών και σχολιάζοντας/ απαντώντας. Η ίδια, παρά την έλλειψη του κινήτρου για συμμετοχή στον τελευταίο μήνα της έρευνας, θα χαρακτήριζε την πλατφόρμα εύχρηστη, καθώς τίποτα δεν την προβλημάτισε. Δημοσίευσε έντεκα φορές στην κοινότητα, από τις οποίες μία φορά ανήρτησε στην ενότητα Συζητήσεων. Η πρώτη της και η τελευταία της ανάρτηση είχε ένα διαφορετικό χαρακτήρα από αυτόν που υιοθετούσε στην ομάδα, καθώς για πρώτη φορά παρουσίασε έναν προβληματισμό της για τις εκπαιδευτικές επιλογές της συναδέλφου του διπλανού τμήματος.

3.2.10. Εκπαιδευτικός Γ'

Προσωπικά Στοιχεία

Ηλικία: 40-49	Δημόσιο Σχολείο
Φύλο: Γυναίκα	Ακολουθεί ΔΕΠΠΣ (1999, 2003)
Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας: 11-15	Επιμόρφωση Τ.Π.Ε –Β' Επίπεδο
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Ειδική Αγωγή»	Ψευδώνυμο: mb

Η εκπαιδευτικός Γ' με το ψευδώνυμο "mb", ήταν ένα από τα ενεργά μέλη της έρευνας με πολλές δημοσιεύσεις. Συμπλήρωσε και ολοκλήρωσε τα ερωτηματολόγια σε σύντομο χρονικό διάστημα αλλά και κατείχε σημαντικό ρόλο στην κοινότητα.

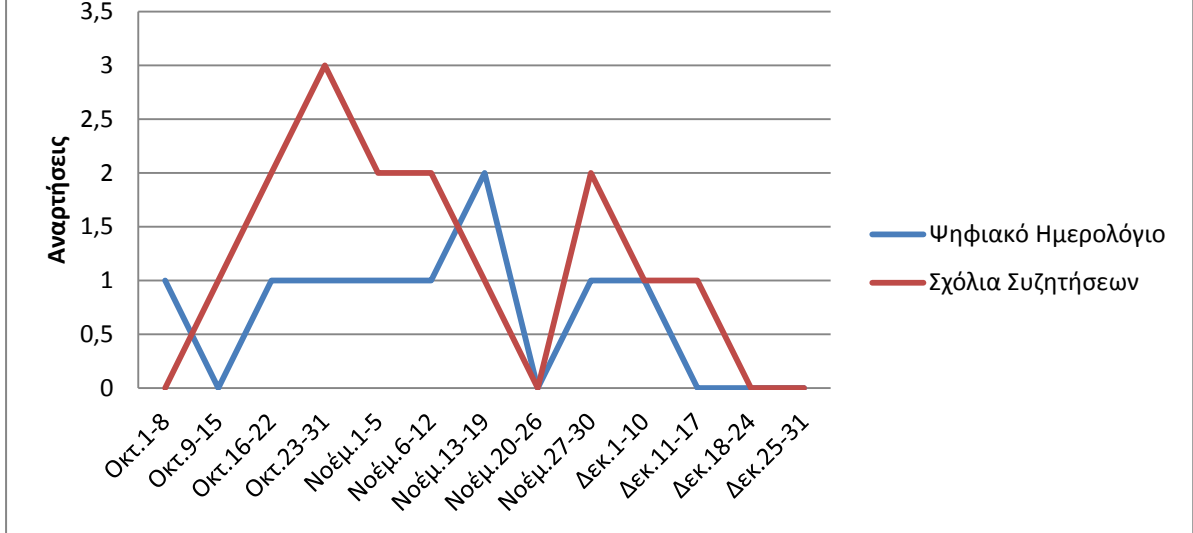
Συμμετοχή στην κοινότητα

Η εκπαιδευτικός Γ', έγραψε συνολικά 24 φορές στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» στους 3 μήνες της έρευνας. Η mb ήταν μία από τις δύο εκπαιδευτικούς που

αξιοποίησε πολύ την ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο. Συγκεκριμένα, από τις 24 φορές που ανήρτησε στην κοινότητα, εννιά φορές ήταν στο Ψηφιακό Ημερολόγιο, ενώ τέσσερις φορές δημοσίευσε ανάρτηση στην ενότητα Συζητήσεων με θέματα που άπτονται παιδαγωγικά ζητήματα πρακτικών («*Άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα*», «*Ελεύθερο παιχνίδι- παρατήρηση*», «*Αφήγηση παραμυθιών από παιδιά*») αλλά και σχέσεων με γονείς («*Δυσκολίες παιδιών και γονέων*»). Επιπλέον, οι δύο δημοσιεύσεις της έγιναν μετά την ανακοίνωση της ένταξης των ακαδημαϊκών στην κοινότητα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός, ότι οι δύο αυτές δημοσιεύσεις κοινοποιήθηκαν παράλληλα και στο Ψηφιακό Ημερολόγιο. Η επιλογή της να κοινοποιήσει τους προβληματισμούς και στην ενότητα Συζητήσεων, μπορεί να σχετίζεται με την επιθυμία να επικοινωνήσει τους προβληματισμούς της. Τα υπόλοιπα 15 ψηφιακά σχόλιά της ήταν απαντήσεις, είτε σε δημοσιεύσεις άλλων εκπαιδευτικών είτε συμπλήρωσης σε σχόλια άλλων για τις αναρτήσεις της.

Σύμφωνα με τα δεδομένα, στη συμμετοχή της εκπαιδευτικού Γ', αν και ξεκίνησε με λίγες αναρτήσεις, παρατηρήθηκε μια αύξηση των σχολίων της κατά το τέλος του πρώτου μήνα της έρευνας μέχρι και τις αρχές του Νοεμβρίου (βλ. διάγραμμα 35). Μετά την ανακοίνωση της ερευνήτριας για τη συμμετοχή των ακαδημαϊκών στην πλατφόρμα, οι αναρτήσεις της εκπαιδευτικού άρχισαν να περιορίζονται, αν και παρέμεινε ενεργή παρακολουθώντας μόνο τις συζητήσεις των χρηστών. Κατά το τέλος του δεύτερου μήνα της έρευνας, η εκπαιδευτικός άρχισε να αναλαμβάνει ξανά το ρόλο του ενεργού χρήστη με δημοσιεύσεις τόσο στην ενότητα των Συζητήσεων όσο και στο Ψηφιακό Ημερολόγιο.

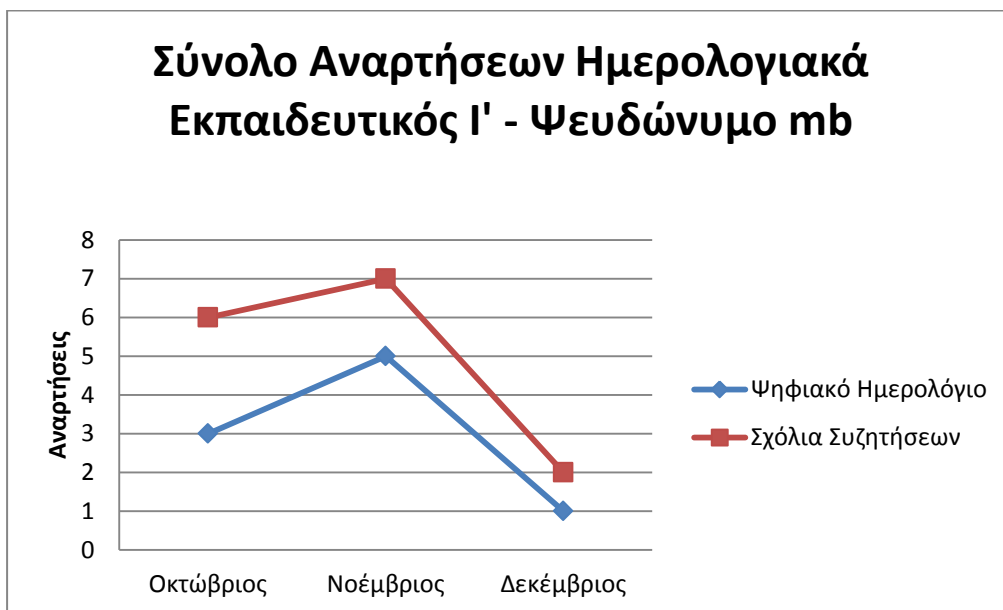
Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά Εκπαιδευτικός Ι' - Ψευδώνυμο mb



Διάγραμμα 35: Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά

Παρατηρώντας ένα πιο συγκεντρωτικό διάγραμμα 36, φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός Ι είχε την υψηλότερη συμμετοχή στην κοινότητα το μήνα Νοέμβριο. Οι δημοσιεύσεις της ήταν συγκεντρωτικά περισσότερες το δεύτερο μήνα της έρευνας στις δύο ενότητες της πλατφόρμας.

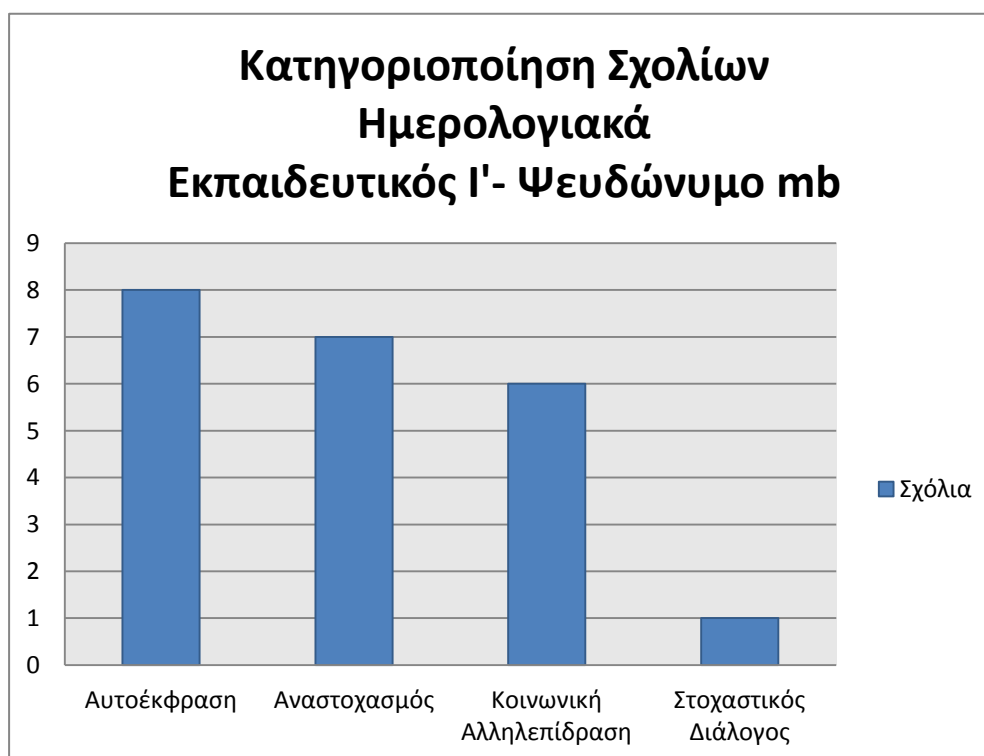
Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά Εκπαιδευτικός Ι' - Ψευδώνυμο mb



Διάγραμμα 36: Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά

Στη συνέχεια, έγινε προσπάθεια κωδικοποίησης των σχολίων της εκπαιδευτικού Γ', σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που είχε οριστεί στο θεωρητικό πλαίσιο. Μετατρέποντας τα δεδομένα στην κλίμακα του εκατό, παρατηρήθηκε ότι οι αναρτήσεις της εκπαιδευτικού διαμοιράζονται στους τρεις μεγάλους άξονες, Αυτοέκφρασης (36%), Αναστοχασμού (32%) και Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης (27%) (βλ. διάγραμμα στα Παραρτήματα). Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός στα σχόλιά της, τις περισσότερες φορές κατέγραφε εμπειρίες από το σχολικό της πλαίσιο, παρουσιάζοντας παράλληλα και τα συναισθήματα για τα συμβάντα που διαδραματίζονταν στην τάξη.

«Είναι η τρίτη χρονιά που έχω το συγκεκριμένο παιδί αφού φέτος κάνει επαναφοίτηση. Έχοντας εργαστεί και σε τμήμα ένταξης και σε ειδικό σχολείο αντιλαμβάνομαι τις δυσκολίες αποδοχής της κατάστασης. Στην συγκεκριμένη όμως περίπτωση άλλα συμφωνούμε και άλλα γίνονται. Είναι σαν να θέλουν οι ίδιοι οι γονείς να μπλοκάρουν την εξέλιξη του παιδιού. Δεν ξέρω...μου βγαίνει απογοήτευση και κούραση.» [Σχόλιο 16 Αυτοέκφραση (Εκφραση συναισθημάτων)]



Διάγραμμα 37: Κατηγοριοποίηση Σχολίων

Παράλληλα, αυτό που έχει πολύ ενδιαφέρον είναι ότι συνήθως μέσα από τις καταγραφές της, αρχίζει και προβληματίζεται για τις συνθήκες της τάξης της αλλά για το ρόλο της και τις συνέπειες των πρακτικών της. Η εκπαιδευτικός Γ' στοχάζεται

για τη δράση της και οι αναρτήσεις της έχουν μια συγκεκριμένη πορεία. Παρατηρεί πρώτα το πλαίσιο της, ύστερα τις πρακτικές της και στη συνέχεια προβληματίζεται πάνω στις αντιδράσεις των παιδιών, αναθεωρώντας τις επιλογές της.

«Πριν τρία χρόνια αποφάσισα να δουλέψω το θέμα της αποταμίευσης και κάνοντας "οικονομία δυνάμεων" έψαξα και βρήκα ανάλογο υλικό από το διαδίκτυο, είχα έρθει σε επαφή με το ταχ. ταμειευτήριο και μας είχαν στείλει κουμπάρδες, είχα βρει μουσικές για θεατρικό παιχνίδι και ήμουν πεπεισμένη ότι ήμουν προετοιμασμένη πλήρως. Εκεί λοιπόν που έλεγα τον γνωστό μύθο του Αισώπου και με θαύμαζα που είχα καθηλώσει τα παιδιά..το γνωστό ζιζάνιο που διασπά την ομάδα, να επιμένει: Κυρία! Ε δεν άντεξα και του έδωσα τον λόγο εκνευρισμένη που με διέκοπτε.

Κυρία ο μπαμπάς μου χτες έφυγε...Και θα πάει στην Γερμανία. Θα γυρίσει το βράδυ; Είναι μακριά η Γερμανία; Θα δουλέψει μάγειρας....

Παρηγόρησα το πιτσιρίκι, εξήγησα τα της Γερμανίας, ωραιοποιώντας τα όσο μπορούσα και τον ρώτησα εάν συνόδεψαν τον μπαμπά με το αυτοκίνητο. (Μένουμε σε νησί, οπότε θεώρησα ότι θα τον πήγαν έως το πορθμείο με την βαλίτσα του).

Έφυγε με το μηχανάκι Κυρία...έδωσε πάνω του την βαλίτσα και έφυγε...γιατί το αυτοκίνητο δεν είχε βενζίνη!!!

Και έχω μείνει με τον κουμπάρα στο χέρι...και μου έρχεται να τον πετάξω από το παράθυρο! Έκτοτε αναφέρω μεν την αποταμίευση αλλά εστιάζω στο γεγονός ότι τα καλύτερα πράγματα είναι αυτά που φυλάμε μέσα μας.. καταγράφοντας σε χαρτί όμορφες στιγμές των παιδιών με την οικογένεια τους ή αναφέρομαι στο θέμα της ανακύκλωσης (παιχνιδιών, ρούχων κτλ). [Σχόλιο I9Αυτοέκφραση (Εκφραση Συναισθημάτων) , Σχόλιο I10: Αναστοχασμός]

Ακόμα, η εκπαιδευτικός φαίνεται να επηρεάζεται από τα σχόλια των άλλων χρηστών και προβληματίζεται για τις θεματικές ενότητες που επιλέγονται για το νηπιαγωγείο. Είναι η πρώτη στην κοινότητα που αναφέρει με προσωπική της δημοσίευση τη χρήση άλλων δικτύων για αναζήτηση υλικού και συγκεκριμένα τη δημιουργία ενός τυποποιημένου «μπούσουλα»- όπως δηλώνει, με συγκεκριμένες θεματικές, οι οποίες δεν άπτονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και ακολουθούνται όλο το σχολικό έτος. Η συνειδητοποίηση της εκπαιδευτικού και ο διαμοιρασμός του προβληματισμού της στην υπόλοιπη ομάδα χρηστών, θέτει την mb ένα συνεισφέροντα χρήστη στην κοινότητα. Δυστυχώς, η ίδια αποφάσισε στη συγκεκριμένη συζήτηση να μην απαντήσει στα σχόλια των άλλων χρηστών.

«Με αφορμή το σχόλια για την αποταμίευση και παρακολουθώντας τα δίκτυα των νηπιαγωγών, παρατηρώ ότι προτείνεται ένας μπούσουλας (που κάποιες φορές είναι δελεαστικός λόγω της εύκολης πρόσβασης) όσον αφορά την θεματολογία πχ παγκόσμιες μέρες. Ενώ λοιπόν υπάρχει ένα ανοιχτό αναλυτικό, ευέλικτο και προσαρμόσιμο στις ανάγκες της κάθε ομάδας τελικά καταλήγει ένα τυποποιημένο πρόγραμμα, που δεν αγγίζει τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Θεωρητικά ο πλουραλισμός απόψεων που αναπτύσσεται θα έπρεπε να διευρύνει την θεματολογία και τους τρόπους

προσέγγισης . Αντιθέτως όμως παρουσιάζεται το φαινόμενο να δημιουργείται ένα άτυπο αναλυτικό, με συγκεκριμένα θέματα, προσεγγίσεις, χειροτεχνίες κτλ που μάλλον περιοριστικά λειτουργεί.» (Σχόλιο Ι11 Αναστοχασμός, Δημοσίευση στην ενότητα Συζητήσεων «Άτυπο Αναλυτικό πρόγραμμα»)

Παρακάτω παρουσιάζονται επιπλέον αναρτήσεις της εκπαιδευτικού Γ' με αναστοχαστικά στοιχεία:

«Σήμερα ήταν μια από αυτές τις ημέρες, που κανένας δεν είχε ιδιαίτερη όρεξη να κάνει μάθημα. Η ιδέα έπεσε από τα παιδιά....σήμερα να ήταν μια μέρα παιγνιδιού, χωρίς πρόγραμμα. Αποφάσισα να παρατηρήσω το παιγνίδι τους, να καταγράψω, να δω τις υπομάδες-πώς λειτουργούν-, ποια παιγνίδια τους αρέσουν πολύ, τι γίνεται στα παιγνίδια ρόλων, στο συμβολικό παιγνίδι κτλ.

Παρατήρησα λοιπόν "εξαιρετικά" πράγματα, που μου διαφεύγουν στην διάρκεια της σχολικής μέρας. Σχέσεις που αναπτύσσονται μόνο στο παιγνίδι, σχέσεις που περνάνε "κρίση" στο αυθόρμητο παιγνίδι, παιγνίδια ρόλων που αποκαλύπτουν πολλά για την οικογένειά τους και μοναχικά παιδιά, που περνάνε απαρατήρητα επειδή δεν σε απασχολούν και μπορούν με τις ώρες να παίζουν πάνω από ένα παζλ (επειδή δεν ξέρουν πώς να προσεγγίσουν τους άλλους 😊). Και εκεί συνειδητοποιείς...πόσο σημαντική είναι η παρατήρηση και η καταγραφή της..και πόσο ελάχιστο χρόνο διαθέτεις στην καθημερινότητα για να την υλοποιήσεις...» [Σχόλιο Ι15 Αναστοχασμός, Σχόλιο Ι16 Αυτοέκφραση (Χρήση emoticons, έκφραση συναισθημάτων)]

«Η ιδέα προέκυψε όπως πάντα από τα παιδιά.

Κυρία να διαβάσω εγώ σήμερα παραμύθι.

Η πρώτη αφηγήτρια ήταν "εκπληκτική" αντιγραφείας. Ήταν σαν να άκουγα τον εαυτό μου να διαβάζει το μύθο του Ποσειδώνα και της Αθηνάς. Είχε αντιγράψει μέχρι και τις παύσεις. Εννοείται ότι χειροκροτήσαμε το εξαιρετικό αποτέλεσμα....

Η δεύτερη αφηγήτρια επέλεξε ένα βιβλίο που δεν είχαμε επεξεργαστεί στην τάξη και "διάβαζε" τις εικόνες. Ο τίτλος ήταν "Νιώθω μοναξιά" και παρουσιάζε μεμονωμένες εικόνες με την αντίστοιχη διάθεση..πχ νιώθω μοναξιά όταν δεν με παίζουν οι φίλοι. Το παιδί προσπαθώντας να συνδέσει τις εικόνες , έφτιαξε ένα απίστευτο παραμύθι. Μετά με ρώτησε εάν " το διάβασε σωστά" και να διαβάσω το κείμενο για να δούμε εάν υπήρχε αντιστοιχία. Κατά γενική ομολογία το δικό της δημιούργημα ήταν καλύτερο του βιβλίου. Στο τέλος όμως μου είπε με "παράπονο" ..να αλλά δεν το "διάβασα " σωστά! Παρότι εξήγησα, ότι ο καθένας μπορεί να "διαβάσει" ένα κείμενο όπως θέλει και να δημιουργήσει ένα δικό του με ποικίλους τρόπους..το παράπονο έμεινε.

Το γεγονός αυτό με έκανε να σκεφτώ...ότι στη πρώτη περίπτωση παρότι επρόκειτο για αναπαραγωγή..αξιολογήθηκε από τα παιδιά ως σωστή...ενώ στη δεύτερη περίπτωση παρότι επρόκειτο για προσωπική αφήγηση με σύνθεση στοιχείων, φαντασία, κριτική σκέψη κτλ...αξιολογήθηκε ως "λάθος". Πίστευα ότι το πλαίσιο της τάξης ενίσχυε την φαντασία και την προσωπική έκφραση, αλλά μετά από αυτό το σχόλιο άρχισα να αναρωτιέμαι μήπως τελικά λειτουργώ "απόλυτα" και δεν το αντιλαμβάνομαι.» (Σχόλιο Ι17 Αυτοέκφραση, Σχόλιο Ι18 Αναστοχασμός)

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός Γ' εκτός από το να προβάλλει τους προβληματισμούς της στην κοινότητα, διάβαζε και τις αναρτήσεις των άλλων χρηστών, παρέχοντας

συμβουλές και προτάσεις στις δυσκολίες που κατέγραφαν. Ακόμα, συζητούσε μαζί τους επαγγελματικά ζητήματα του τομέα, προσφέροντας τυχόν πληροφορίες αλλά και ανατροφοδότηση σύμφωνα με τη δική της οπτική.

«Μερικές φορές κάποια παιδιά δεν είναι έτοιμα και χρειάζονται περισσότερο χρόνο. Εγώ θα συζητούσα με τους γονείς ...πώς το έχουν σκεφτεί ή πώς προετοίμασαν το παιδί τους για το πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Θα δοκίμαζα ίσως περιορισμένο χρόνο παραμονής και συμβόλαιο με το παιδί, που η μητέρα θα τηρούσε απαρέγκλιτα..προκειμένου να εδραιωθεί σχέση εμπιστοσύνης με το πλαίσιο.» [Σχόλιο Ι1 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Ενημερωτική Υποστήριξη)]

«Είναι μια μεγάλη συζήτηση...που έχει πρωτίστως να κάνει με επαγγελματικά δικαιώματα και μικροσυμφέροντα..και κατ'δεύτερον με το συμφέρον των παιδιών. Παρότι θεωρούμαστε προσχολική αγωγή, είχα την αίσθηση, τουλάχιστον μέσα στη ΔΟΕ, ότι πάντα ήμασταν ενα ανεξάρτητο παρακλάδι, που κολλάγαμε όπου ταιριάζαμε ανάλογα με τα συμφεροντά τους. Για παράδειγμα άκουγα για το ωράριο των δασκάλων...αλλά πουθενά για των νηπιαγωγών.Φώναζαν για καλύτερες συνθήκες εκπαίδευσης αλλά ποτέ δεν διεκδίκησαν να αλλάξει το δικό μας καθεστώς, που είμαστε μόνες μέσα στην τάξη, με συνεχείς εφημερίες κτλ.

Μπορεί να υπάρχει και θετική παράμετρος (πχ να διευρυνθούν οι θέσεις εργασίας), αλλά εγώ σε αυτή την φάση μόνο τα αρνητικά μπορώ να διακρίνω. Η εξάρτηση από τους Δήμους , θα είναι ότι χειρότερο, καθώς ο ΑΣΕΠ διασφάλιζε τουλάχιστον μια αξιοκρατία (με πολλά τρωτά μεν...). Να μην μιλήσω για την χρηματοδότηση. Όσο για το εκπαιδευτικό κομμάτι...πάει περίπατο. Οι διαφορές μεταξύ νηπίων προνηπίων είναι τεράστιες..πόσο μάλλον να ενιαιοποιηθούν οι ηλικίες 0-6.» [Σχόλιο Ι8 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Αξιολογική Υποστήριξη)]

«Μπορείς να δημιουργήσεις επιτραπέζια και επιδαπέδια από τα παραμύθια που διαβάζετε στην τάξη. Έτσι συνδυάζεις και την φιλιανγνωσία με παιγνιώδη τρόπο με μαθηματικά κτλ. Για παράδειγμα στα τρια γουρουνάκια , μπορείς να φτιάξεις τρεις απλές διαδρομές και να κερδίσει αυτός που φτάνει στο τέρμα πιο γρήγορα. Τα παιδιά θα φτιάξουν σπιτάκια, θα αριθμήσουν την διαδρομή, φτιάχνουν πούλια-γουρουνάκια, μπορείς να βάλεις "εμπόδια" κτλ. Νομίζω ότι είναι πιο ενδιαφέρον να δημιουργήσετε τα δικά σας επιτραπέζια ...» [Σχόλιο Ι14 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Ενημερωτική Υποστήριξη)]

«Κατά βάθος ..την συμπαθώ την Φρικαντελα! Στην προηγούμενη ζωή της..έπρεπε να είναι νηπιαγωγός. !» [Σχόλιο Ι21 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Αξιολογική Υποστήριξη)]

Όπως αναφέρθηκε, η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρούσε με τους άλλους χρήστες, συνήθως για κοινωνικούς σκοπούς (27%). Στα μέσα του Οκτωβρίου, προσπάθησε να αλληλεπιδράσει για γνωστικούς λόγους, ξεκινώντας ένα στοχαστικό διάλογο, αναλογιζόμενη την προσέγγιση που πρέπει να ακολουθεί ένας εκπαιδευτικός για να αποκτήσει μια ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς. Οι χρήστες αποδέχτηκαν το κάλεσμα της εκπαιδευτικού για τέτοιου είδους συζήτηση, αλλά ακολούθησαν την

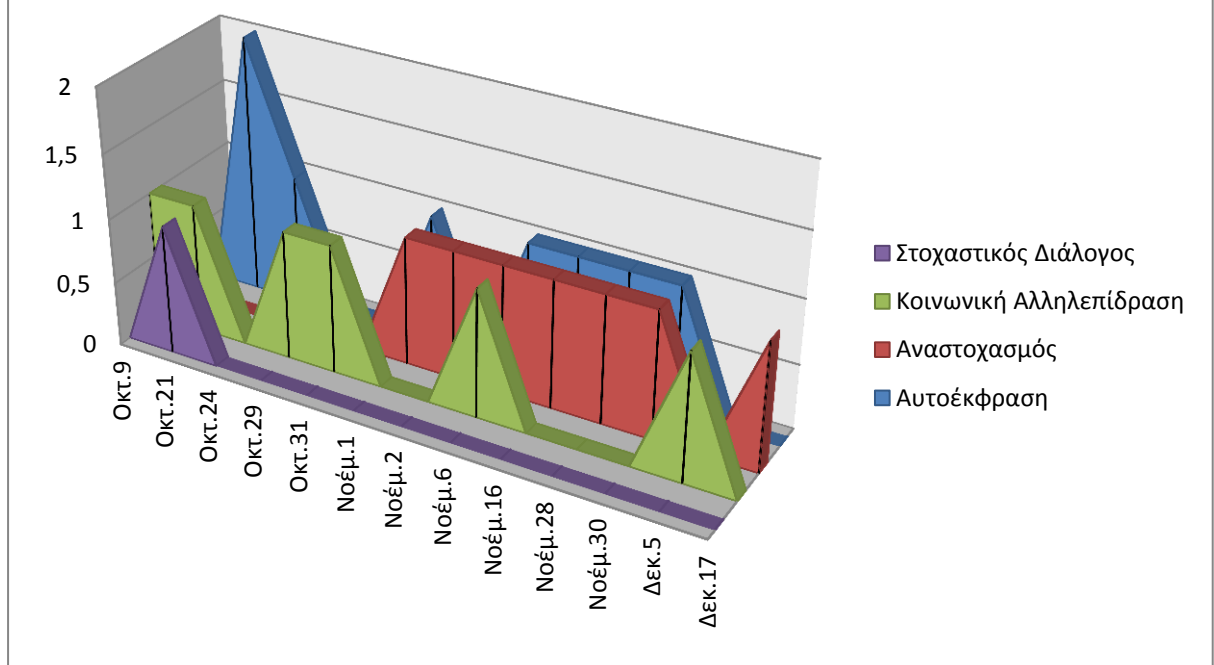
οδό παροχής συμβουλών και προτάσεων. Η mb στη συνέχεια της συμμετοχής της στην κοινότητα δεν εμφάνισε πολλά δείγματα ανάπτυξης Στοχαστικού διαλόγου.

«Συχνά είμαστε οι πρώτες, εφόσον πρόκειται για προνήπια, που εντοπίζουμε δυσκολίες σε ένα παιδί. Επίσης είμαστε στη διάθεση των γονέων για να καθοδηγήσουμε σε αρμόδιες υπηρεσίες και φορείς, να σχεδιάσουμε και να εφαρμόσουμε κοινές πρακτικές κτλ. Το γεγονός ότι οι γονείς, αρκετές φορές, αρνούνται να συνεργαστούν και εφαρμόζεις μονομερώς, όσα έχετε συμφωνήσει, γιατί αδυνατούν να ξεβουλευτούν..με ξεπερνάει και πλέον με θυμώνει. Ναι μεν καταλαβαίνω τις δυσκολίες αποδοχής της κατάστασης αλλά ο χρόνος που περνά μέχρι να συνεργαστούν είναι πραγματικά κρίσιμος για το παιδί. Θεωρώ ότι ο εντοπισμός μιας δυσκολίας στο παιδί συχνά συγχέεται με την άσκηση κριτικής στο οικογενειακό πλαίσιο από έναν εξωτερικό παρατηρητή, όπως είναι ο εκπαιδευτικός. Πώς και πότε μπορούμε να ξεφύγουμε από αυτή την αντίληψη και να "συνεργαστούμε" άμεσα και αποδοτικά προς όφελος του παιδιού;» [Σχόλιο 14 Αυτοέκφραση (Εκφραση συναισθημάτων & Κοινωνική νύξη), Σχόλιο 15 Στοχαστικός Διάλογος]

Το μήνα Οκτώβριο, η εκπαιδευτικός εμφάνισε κυρίως σχόλια με στοιχεία «Αυτοέκφρασης» και «Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης» (βλ. διάγραμμα 38). Κατά το δεύτερο μήνα της έρευνας οι αναρτήσεις της άρχισαν να εξελίσσονται, με προβληματισμούς της ίδιας, περιλαμβάνοντας ακόμα αναστοχαστικούς συλλογισμούς για τις πρακτικές και τα αποτελέσματα αυτών στο πλαίσιο της. Αυτού του είδους οι αναρτήσεις συνέχισαν να εμφανίζονται και μετά την εισαγωγή των ακαδημαϊκών στην κοινότητα. Η συχνότητα των σχολίων της όμως ελαττώθηκαν το μήνα Δεκέμβρη, αν και ήταν ενεργή στην κοινότητα, ανά διαστήματα. Η προετοιμασία της Χριστουγεννιάτικης γιορτής μπορεί να αποτελέσει μάλλον το λόγο της απουσίας της από τις δημοσιεύσεις της κοινότητας.

«Κάθε χρονιά λέω θα δοκιμάσω κάτι διαφορετικό (εννοεί τη Χριστουγεννιάτικη γιορτή). Κάθε χρονιά κάνω πίσω. Λίγο η πίεση των γονιών, λίγο η ασφάλεια του δοκιμασμένου, λίγο η σύγκριση με τους συναδέλφους, καταλήγει η γιορτή μια πιεστική ρουτίνα που αποδυναμώνει το νόημα των ημερών. Δοκιμάζουμε μικρές εναλλακτικές δράσεις (πχ έχουμε υιοθετήσει την διπλανή πλατεία και την τελευταία μέρα κάνουμε υπαίθριο εργαστήριο και την στολίζουμε, τραγουδώντας κτλ) αλλά η γιορτή παραμένει αναλλοίωτη. Ίσως του χρόνου...να τολμήσω κάτι διαφορετικό...» (Σχόλιο 122: Αναστοχασμός)

Κατηγοριοποίηση Σχολίων Ημερολογιακά Εκπαιδευτικός Ι- Ψευδώνυμο mb



Διάγραμμα 38: Ημερολογιακή κατηγοριοποίηση

Παρόμοια τάση εμφάνισε και στις αναρτήσεις της στην ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο. Όπως αναφέρθηκε, η εκπαιδευτικός δημοσίευσε εννέα φορές στη συγκεκριμένη ενότητα. Τα θέματα τα οποία ήθελε να μοιραστεί με τους υπόλοιπους χρήστες, αφορούσαν παρατηρήσεις από τη τάξη της, τις σχέσεις της ομάδας της, τη συνεργασία με τους γονείς αλλά και τις πρακτικές που επιλέγει να εφαρμόσει. Στις αρχές Νοεμβρίου οι αναρτήσεις της στο Ψηφιακό Ημερολόγιο, όπως και στην ενότητα Συζητήσεων άρχισαν να έχουν αναστοχαστικά στοιχεία (βλ. διάγραμμα 39) .

Πίνακας 8: Ψηφιακό Ημερολόγιο -Εκπαιδευτικός Ι- Ψευδώνυμο mb		
Ημερομηνίες	Σχόλια	Κατηγορίες
Οκτ.5	123	Αυτοέκφραση & Αναστοχασμός
Οκτ.21	124	Αυτοέκφραση
Οκτ.25	125	Αυτοέκφραση
Νοέμ.1	126	Αυτοέκφραση
Νοέμ.6	127	Αυτοέκφραση
Νοέμ.13	128	Αυτοέκφραση & Αναστοχασμός
Νοέμ.16	129	Αυτοέκφραση & Αναστοχασμός
Νοέμ.28	130	Αυτοέκφραση & Αναστοχασμός
Δεκ.2	131	Αυτοέκφραση

Τίτλος Δημοσίευσης: Διαφοροποιημένη παιδαγωγική

«Η τάξη μου αποτελείται από 26 παιδιά (20 νήπια, 6 προνήπια)εκ των οποίων τα 3 με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Το μεγάλο θέμα μου είναι η ανομοιογένεια της ομάδας. Τα 15 νήπια, που είχα και πέρσι , είναι σε ένα πολύ καλό επίπεδο...οπότε φαίνονται να βαριούνται...φέτος που ξεκινήσαμε πάλι από την αρχή (πώς φτιάχνουμε ομάδες, πώς συνεργαζόμαστε κτλ). Τα υπόλοιπα 5 νήπια, πέρχονται από παιδικό σταθμό, οπότε βρίσκονται σχεδόν στο επίπεδο των προνηπίων, χωρίς να έχουν κατανοήσει καν την ροή του προγράμματος αλλά και βασικά θέματα συνύπαρξης σε μια ομάδα (δεν μοιράζονται πράγματα, ελαχιστη αυτοδιαχείριση κτλ).Και βέβαια υπάρχουν και 5 προνήπια, που διανύουν ακόμη φάση προσαρμογής. Το πρόβλημά μου λοιπόν είναι πως εφαρμόζεις στην πράξη την διαφοροποιημένη παιδαγωγική...έστω σε επίπεδο ομάδων. Καθημερινά η διαφοροποίηση του υλικού απαιτεί πάρα πολύ εξωδιδακτικό χρόνο..και είναι απαιτητική και εν τέλει ...μπορεί να εφαρμοστεί;;» (Σχόλιο 123 Αυτοέκφραση & Αναστοχασμός)

Τίτλος Δημοσίευσης: Προβλήματα συνεργασίας με γονείς

«Ο Γ. είναι στο φάσμα του αυτισμού και κάνει επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο. Τα πηγαίνει αρκετά καλά και ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις ρουτίνες. Επίσης υποστηρίζεται από ιδιωτική παράλληλη στήριξη. Ενώ λοιπόν το παιδί έχει κάνει ένα επικοινωνιακό άνοιγμα και χρησιμοποιεί καλύτερα τον λόγο κτλ..είναι σαν η μαμά του να θέλει να "αναχαιτίσει" αυτή την εξέλιξη. Στο νηπ. τον πιέζουμε να πίνει από μπουκάλι (απαραίτητο στάδιο σύμφωνα με την λογοθεραπεύτρια του), η μαμά του τον στέλνει με μπουκάλι-μπιμπερό. Ενώ ο ίδιος αυτοεξυπηρετείται, το βράδυ του βάζει πάνα, για να μην την σηκώνει. Προσπαθεί να ανοίξει μόνος του το φαγητό του, που κάθε μέρα είναι δεμένο σε πλαστική σακούλα με διπλό κόμπο γι να μην λερωθεί η τσάντα του. Υποδείξαμε να αλλάξει το φαγητό (κάθε μέρα τοστ) και τις 2 τελευταίες

εβδομάδες τρώει συνέχεια τα ίδια μπισκότα, εγκαθιδρύοντας άλλη μια αυτιστική συμπεριφορά. Θυμώνω πάρα πολύ...και νομίζω ότι αυτό βγαίνει και στην σχέση μου με την μαμά του. Αδυνατώ να αντιμετωπίσω το διπλό μήνυμα που μου στέλνει(ναι μεν υποστηρίζω το παιδί..αλλά κάνω ότι μπορώ για να μείνει για πάντα "ειδικό" 😊).» (Σχόλιο I24 Αυτοέκφραση)

Τίτλος Δημοσίευσης: Μικρο-ομάδες

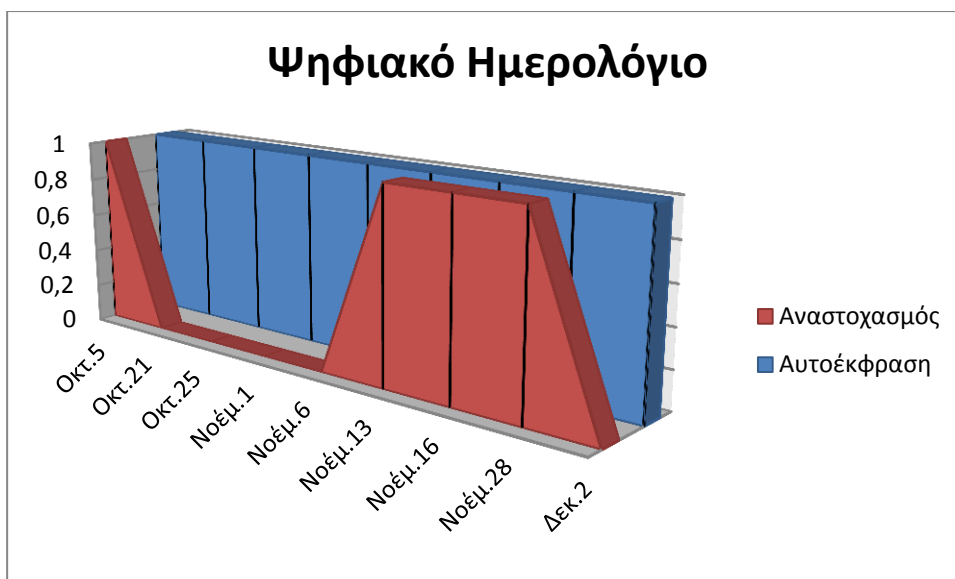
«Σήμερα αποφάσισα να παρατηρήσω χωρίς να παρέμβω, παρά μόνο εάν χρειαζόταν να δώσω οδηγίες για κάποια επιτραπέζια. Με μεγάλη ικανοποίηση είδα ότι η ομάδα έχει οργανωθεί και "δουλεύουν" σε μικρο-ομάδες αρμονικά. Επίσης κανένας δεν ήταν μόνος του. Ήταν από αυτές τις στιγμές-ανάσες, που αντιλαμβάνεσαι ότι τα παιδιά έχουν κατακτήσει στρατηγικές οργάνωσης του παιχνιδιού τους, ενώ έχεις την αίσθηση ότι η διαδικασία πάει πολύ αργά μέσα στο ρυθμό της καθημερινότητας.» (Σχόλιο I25 Αυτοέκφραση)

Τίτλος Δημοσίευσης: Ανισότητες

«Οι γονείς φέτος προσφέρθηκαν να αγοράσουν καινούριες μοκέτες γιατί οι προηγούμενες είχαν σχεδόν καταστραφεί. Προκειμένου να τις διατηρήσουμε συμφωνήσαμε φέτος να κυκλοφορούμε με παντοφλάκια μέσα στο χώρο της αίθουσας. Από την προηγούμενη εβδομάδα σχεδόν όλα τα παιδιά είχαν φέρει τα παντοφλάκια, παιζαμε διάφορα παιχνίδια με τα ζευγάρια και τα μεγέθη κτλ και σήμερα ξεκινήσαμε να τα φοράμε. Κάποιοι όπως ήταν αναμενόμενο τα ζέχασαν και κυκλοφορούσαν με κάλτσες.

Ο. Κ όμως δεν ήθελε καθόλου να βγάλει τα παπούτσια του και διαπίστωσα ότι όχι μόνο δεν φόραγε κάλτσες, το παντελόνι του ήταν μικρό και φόραγε ένα λεπτό καλοκαιρινό μπλουζάκι με ένα λεπτό ζακετάκι.

Οι υπόλοιποι έλεγαν ότι όλοι πρέπει να κυκλοφορούμε χωρίς παπούτσια, αφού το ψηφίσαμε και το συμφωνήσαμε, ο ίδιος ήταν σε πολύ δύσκολη θέση...και εγώ δεν ήξερα πως να το χειριστώ. Αύριο θα πάω "εφοδιασμένη" (με κάλτσες και παντόφλες)...αλλά για μια ακόμη φορά αναρωτήθηκα γιατί να υπάρχουν αυτές οι ανισότητες και γιατί εγώ ως εκπαιδευτικός δεν το σκέφτηκα εγκαίρως ώστε να μην έρθει κανείς σε δύσκολη θέση.» (Σχόλιο I28 Αυτοέκφραση & Αναστοχασμός)



Διάγραμμα 39: Κατηγοριοποίηση Δημοσιεύσεων

Σύγκριση ερωτηματολογίων

Αντιπαραβάλλοντας τα ερωτηματολόγια της εκπαιδευτικού Γ', παρατηρείται μια συνέπεια στις απόψεις της, με πολύ μικρές διαφοροποιήσεις.

Αναλύοντας πρώτα τα περιστατικά στην ερώτηση 8 (Α' και Β' φάση), η εκπαιδευτικός παρουσιάζει μια κοινή προσέγγιση στη διαχείριση του «λάθους» του μαθητή. Συγκεκριμένα, θα τον επιβράβευε που εστίασε στο κοινό γράμμα που είχαν οι δύο καρτέλες, αλλά θα τον παρακινούσε παράλληλα να παρατηρήσει και «το φώνημα που ακολουθεί, προκειμένου να εντοπίσει» τη σωστή καρτέλα. Η εκπαιδευτικός Γ' δεν αναφέρει σχόλια σχετικά με τη στάση της εκπαιδευτικού στο περιστατικό ή αν εκείνη θα κατέγραφε κάτι παραπάνω στο ημερολόγιό της. Όσον αφορά το περιστατικό στην ερώτηση 13, η εκπαιδευτικός στη φάση Α', θα σημείωνε στο ημερολόγιό της τη δική της τυχόν λανθασμένη εκτίμηση, αλλά και την αντίδραση των παιδιών για να κατανοήσει για ποιο λόγο οι δραστηριότητες που είχε σχεδιάσει δεν κέντρισαν το ενδιαφέρον τους. Στη φάση Β' η mb θα επικεντρωνόταν κυρίως στις αντιδράσεις των παιδιών. Παρόλα αυτά, το επόμενο βήμα μετά τις παρατηρήσεις της ήταν κοινό (ερωτηματολόγιο Α και Β), καθώς θα ήταν: «να *βκούσω* " τις ανάγκες και τις επιθυμίες της ομάδας και να οργανώσουμε από κοινού μια θεματική που θα τα ενδιαφέρει πραγματικά».

Στην ερώτηση 9 («Κάθε μέρα συμβαίνουν διάφορα σε μια τάξη νηπιαγωγείου. Σου δημιουργούνται ερωτήματα στο τέλος της σχολικής ημέρας, στα οποία δυσκολεύεσαι να απαντήσεις; Αν ναι, δώσε ένα παράδειγμα.») στη φάση Α' προβληματίζεται για το «πώς μπορεί να διαφοροποιηθεί η διδασκαλία και το εκπαιδευτικό υλικό ώστε να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα όλων των παιδιών, λόγω των διαφορετικών επιπέδων μάθησης που έχουν.», για το οποίο ακόμα είχε αναρτήσει δημοσίευση στο Ψηφιακό Ημερολόγιο με θέμα «Διαφοροποιημένη παιδαγωγική». Αντίθετα, στη Φάση Β', προβληματίζεται για τα στοιχεία που της «λείπουν από το ιστορικό των παιδιών, τα οποία θα τη διευκόλυναν να δράση πιο γρήγορα και αποτελεσματικά». Λύσεις για τους παραπάνω προβληματισμούς της, θα έβρισκε αν υπήρχε συνάδελφος ειδικής αγωγής ή συνοδός της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης. Ειδικότερα στο ερωτηματολόγιο Α', η εκπαιδευτικός επισημαίνει, ότι βοήθεια θα αποτελούσε και μια «συνδιδασκαλία με μια/έναν συνάδελφο ώστε να καλυφθεί ο μεγάλος αριθμός παιδιών (26)», ενώ στη φάση Β' δηλώνει ότι «η υποστήριξη από έναν ψυχολόγο θα ήταν πολύτιμη».

Επιπλέον, στη συμπληρωματική ερώτηση 11, η οποία αφορά την επανεξέταση μιας ημέρας στο νηπιαγωγείο, η εκπαιδευτικός και στα δύο ερωτηματολόγια τονίζει, ότι αυτό που θα επαναλάμβανε θα ήταν να δημιουργήσει μικρότερες ομάδες εργασίας και να αναθέσει ρόλους σε συγκεκριμένα παιδιά, «διότι φαίνεται ότι ενεργοποιούνται και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες μέσα στην ομάδα». Επίσης στο ερωτηματολόγιο Α', η εκπαιδευτικός Γ' επισημαίνει, ότι αυτό που πραγματικά τη δυσκολεύει είναι η συμπεριφορά κάποιων παιδιών, με αποτέλεσμα να δοκιμάζει διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης. Αντίθετα, στο ερωτηματολόγιο Β', η mb δηλώνει, ότι αυτό που προσπαθεί να αλλάξει είναι η «δυσκολία της διαθεσιμότητά της σε 26 παιδιά ταυτόχρονα».

Επιπρόσθετα, η mb αναφέρει στα ερωτηματολόγια, ότι χρησιμοποιεί ημερολόγιο για να καταγράψει την καθημερινή της πρακτική. Ο λόγος που το χρησιμοποιεί είναι για να αποστασιοποιηθεί από τη δράση της και να επανεξετάσει τις εκπαιδευτικές της πρακτικές. Στο ερωτηματολόγιο Α, η εκπαιδευτικός συμπληρώνει ακόμα, ότι το εργαλείο του ημερολογίου προσφέρει «χρονολογική καταγραφή της εξέλιξης των παιδιών» αλλά και της μεταξύ τους επικοινωνίας με την ίδια. Τις σημειώσεις της μοιράζεται «με άλλους εκπαιδευτικούς, ώστε να υπάρχει ένας δημιουργικός αντίλογος καθώς και προτάσεις. Άλλωστε όταν κάποιος είναι αποστασιοποιημένος και δεν

εμπλέκεται συναισθηματικά στο πλαίσιο, μπορεί η οπτική του να είναι πιο αντικειμενική».

Όσον αφορά τον τρόπο που χρησιμοποιεί το Διαδίκτυο, είναι ο ίδιος και στις δύο φάσεις του ερωτηματολογίου, αξιοποιώντας όλες τις δυνατότητές του (*«για να αντλήσει πληροφορίες για την καθημερινότητα, για να ανταλλάξει απόψεις με συναδέλφους, για διασκέδαση, για επικοινωνία/ συνεννόηση, για να μεταφορτώσει (download) σχέδια μαθημάτων, εκπαιδευτικό υλικό και για να παρακολουθήσει μαθήματα συναδέλφων»*). Επιπλέον, η εκπαιδευτικός Γ' ήταν μια από τους χρήστες, η οποία είχε εμπειρία στις διαδικτυακές κοινότητες, τόσο σε γενικό επίπεδο όσο και σε ειδικό, όσον αφορά τον τομέα των παιδαγωγικών. Συγκεκριμένα, συμμετέχει γενικά σε κοινότητες στο Facebook, αλλά και σε Forum εκπαιδευτικών, διαβάζοντας τα σχόλια των εκπαιδευτικών και σχολιάζοντας. Ακόμα, με τη διαδικτυακή εκπαιδευτική κοινότητα του Forum, ασχολείται *«μια φορά το μήνα»*.

Σύμφωνα με την mb, ο λόγος ύπαρξης των εκπαιδευτικών διαδικτυακών κοινοτήτων είναι σημαντικός, καθώς προσφέρει *«ανταλλαγή απόψεων και προβληματισμών»*. *«Είναι ένας τρόπος επικοινωνίας, ιδιαίτερα σημαντικός για τους/τις νηπιαγωγούς που βρίσκονται σε ολιγοθέσια ή μονοθέσια νηπιαγωγεία, όπου δεν υπάρχει ο πλουραλισμός απόψεων που επικρατεί στα Δημοτικά σχολεία.»*. Την εμπειρία της στην ομάδα «Εκπαιδευτικό Στέκι», θα τη χαρακτήριζε *«πολύ καλή»*, καθώς επιβεβαίωσε τις προσδοκίες της που είχε αναφέρει στη φάση Α' (*«Ήταν ενδιαφέρουσα η επικοινωνία με συναδέλφους και η αίσθηση ότι μοιράζεσαι" κοινά συναισθήματα και προβληματισμούς.»*). Επιπλέον, η επικοινωνία των εκπαιδευτικών- χρηστών ήταν *«καλή»* και τη βοήθησε να *«σκεφτεί»* και να *«αντιμετωπίσει παρόμοιες καταστάσεις»*. Η συμμετοχή των ακαδημαϊκών στην κοινότητα της δημιούργησε ένα αίσθημα *«ηρεμίας»*, της φάνηκε *«ενδιαφέρον ότι το πρακτικό κομμάτι της τάξης, υποστηριζόταν με τη θεωρία»*, υποστηρίζοντας ακόμα, ότι οι εκπαιδευτικοί *«λόγω έλλειψης χρόνου, δεν έχουν τη δυνατότητα να ανατρέξουν στο θεωρητικό κομμάτι»*, αναρωτώμενη μήπως αυτό επηρεάζει την εκπαιδευτική της δράση και έχει σαν αποτέλεσμα *«στην πορεία των χρόνων να λειτουργείς "αυθαίρετα" βασιζόμενη στην εμπειρία σου»*. Όπως επισημαίνει η mb, μετά από κάποια χρόνια εμπειρίας, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν βάσει ενστίκτου και οι παρεμβάσεις των ακαδημαϊκών μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία περισσότερων ερωτημάτων, βοηθώντας τους προβληματισμούς τους ώστε να εξελιχθούν. Μάλιστα στη Φάση Α', είχε επισημάνει ότι ήταν αντίθετη με την

άποψη να συμμετέχουν μόνο εκπαιδευτικοί της ίδιας βαθμίδας εκπαίδευσης, διότι *«λείπει η ανατροφοδότηση (...) ώστε να υπάρχει μια συνοχή στην παρεχόμενη εκπαίδευση»*.

Όσον αφορά την ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο, την οποία η εκπαιδευτικός Ι, ήταν μία από τους χρήστες την οποία την αξιοποίησε πολύ, θα τη χαρακτήριζε καλή ως εμπειρία, αν και πιάστηκε λίγο, λόγω έλλειψης χρόνου. Η ανάγνωση των ψηφιακών ημερολογίων ήταν *«πολύ βοηθητική»* για την ίδια, καθώς *«υπήρχαν κοινοί προβληματισμοί»*, γι αυτό το συναίσθημα που διακατείχε την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια των τριών μηνών της έρευνας ήταν *«ανακούφιση»*. Όπως δηλώνει *«δεν ένιωθα μόνη»*. Αντίθετα, στη φάση Α', τα συναισθήματα, που της δημιούργησε η απόφασή της να συμμετάσχει σε μια διαδικτυακή κοινότητα ήταν *«προβληματισμός»*, *«ανακούφιση»* και *«ανησυχία»*. Η πηγή των συναισθημάτων της επηρεάστηκε από την εμπειρία της σε άλλες κοινότητες. Η mb επισημαίνει, ότι *«όταν πρόκειται για χειρισμό καταστάσεων εντός τάξης προβληματίζεται»*, αλλά *«πολλές φορές διαβάζοντας για αντιδράσεις εκπαιδευτικών και γονέων»* αγχώνεται *«για την έλλειψη λογικής και την απουσία καλής διάθεσης και από τις δύο πλευρές»*.

Αντιπαραβάλλοντας τις απόψεις της εκπαιδευτικού Ι' στον πίνακα του ερωτηματολογίου, στη φάση Α' και στη φάση Β', η mb πιστεύει ακράδαντα, ότι μια εκπαιδευτική διαδικτυακή κοινότητα, μπορεί να βοηθήσει *«στη συζήτηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός στην τάξη»*, *«στην ανταλλαγή απόψεων με άλλους συναδέλφους»*, *«στην καταγραφή γεγονότων της τάξης»*, αλλά δεν είναι σίγουρη κατά πόσο *«θα τη βοηθούσε να προβάλλει τη δουλειά της σε άλλους»*. Για τις απόψεις της, οι οποίες άλλαξαν μετά την εμπειρία της στο «Εκπαιδευτικό Στέκι» και ενώ ήταν απολύτως σίγουρη ότι μια τέτοιου είδους κοινότητα *«θα τη βοηθούσε να βρει εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να υλοποιηθούν στην τάξη»*, πλέον συμφωνεί λίγο. Ακόμα, αν και στη φάση Α' ήταν σίγουρη, ότι οι διαδικτυακές κοινότητες δεν μπορούν να συμβάλλουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών, φαίνεται ότι μετά την ενασχόλησή της με το «Εκπαιδευτικό Στέκι», αναθεωρεί την αρχική της άποψη.

Εν κατακλείδι, η εκπαιδευτικός Ι', συμφωνεί λίγο ότι μια κοινότητα σαν το «Εκπαιδευτικό Στέκι», μπορεί να βοηθήσει να περάσει ευχάριστα την ώρα της. Σύμφωνα με την ίδια, δε θα πρόσθετε ή θα αφαιρούσε κάτι από την κοινότητα,

συμπληρώνοντας ότι «*Θεωρώ ότι εάν υπήρχε συνέχεια, η σχέση και η επικοινωνία θα βελτιωνόταν διότι οι συνθήκες έναρξης αυτής της επικοινωνίας προσδιορίστηκαν τεχνητά* από τις ανάγκες της εργασίας. Στην συνέχεια όμως πραγματικά μοιραστήκαμε " εμπειρίες και το μοίρασμα αυτό θα γινόταν καλύτερο αν υπήρχε συνέχεια.». Από τεχνικής απόψεως, θα χαρακτήριζε την κοινότητα εύχρηστη, αφού «*δε συνάντησε δυσκολίες*».

Η mb ήταν μια ενεργή χρήστης με συμμετοχή «*τρεις φορές την εβδομάδα*», διαβάζοντας και σχολιάζοντας τα σχόλια των εκπαιδευτικών. Τέλος πιστεύει, ότι το «*Εκπαιδευτικό Στέκι*» μπορεί να προσφέρει στην κοινότητα των εκπαιδευτικών, αφού «*πάντα προσφέρει ένα δίκτυο επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων*». Η εκπαιδευτικός Γ', δημοσίευσε 24 φορές στην κοινότητα, από τις οποίες το 32% των σχολίων, περιελάμβανε αναστοχαστικά σχόλια. Συνήθως μέσα από τις καταγραφές της, εμφανίζεται ο προβληματισμός της για τις συνθήκες της τάξης της. Στις αναρτήσεις της κυρίως καταγράφει, ό,τι έχει παρατηρήσει στο πλαίσιο της τάξης της, τις εκπαιδευτικές πρακτικές που επέλεξε και τα αποτελέσματα που είχαν στις αντιδράσεις των παιδιών. Στη συνέχεια, παρουσιάζει την αναθεώρηση και τον επανασχεδιασμό της δράσης της. Η εκπαιδευτικός διαβάζοντας ακόμα άλλους προβληματισμούς συναδέλφων, επηρεάζεται θετικά, δημιουργώντας και επεκτείνοντας τους στοχασμούς που ξεκίνησαν κάποιοι άλλοι χρήστες στην κοινότητα. Η δράση της αυτή την κατατάσσει σε έναν συνεισφέροντα χρήστη, η οποία αλληλεπιδρά για γνωστικούς σκοπούς με τους συναδέλφους της.

3.2.11. Εκπαιδευτικός Ia'

Προσωπικά Στοιχεία

Ηλικία: 40-49	Δημόσιο Σχολείο
Φύλο: Γυναίκα	Ακολουθεί Νέο Σχολείο (2007, 2011)
Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας: 15-25	Επιμόρφωση Τ.Π.Ε –Β' Επίπεδο/ web 2
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής»	Ψευδώνυμο: pen18

Η εκπαιδευτικός Ia' με το ψευδώνυμο "pen18", ήταν ένα από τα ενεργά μέλη της κοινότητας με κάποια διαστήματα απουσίας από την κοινότητα. Όσον αφορά τις υποχρεώσεις της στην έρευνα, συμπλήρωσε αμέσως τα ερωτηματολόγια.

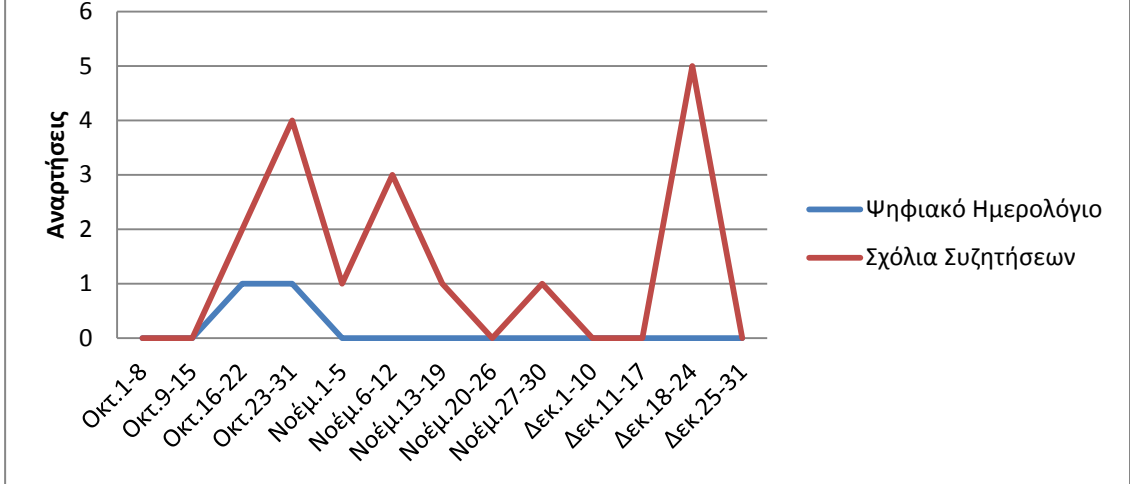
Συμμετοχή στην κοινότητα

Η εκπαιδευτικός Ια' έγραψε συνολικά 19 φορές στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» στους 3 μήνες της έρευνας. Απ' αυτές, δύο φορές έγραψε στην ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο το μήνα Οκτώβριο και μια φορά δημοσίευσε στην ενότητα Συζητήσεων για τη συμπεριφορά ενός μαθητή της με θέμα *«Έκφραση δυσαρέσκειας με επιθετικότητα»*, στα μέσα Οκτωβρίου. Τα υπόλοιπα 16 ψηφιακά σχόλιά της ήταν απαντήσεις σε δημοσιεύσεις άλλων εκπαιδευτικών αλλά και συμπλήρωσης σε σχόλια άλλων στην ανάρτησή της.

Σύμφωνα με τα δεδομένα, η εκπαιδευτικός εντάχθηκε στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» τις πρώτες μέρες της έρευνας, παρόλα αυτά αποφάσισε στην αρχή να παρακολουθήσει την πορεία των συζητήσεων και να δημοσιεύσει για πρώτη φορά στις 19 Οκτωβρίου. Στη συνέχεια της έρευνας, έμεινε ενεργή στην ομάδα, αναρτώντας περίπου μια με δύο φορές την εβδομάδα. Η συμμετοχή της, όπως και των περισσότερων μελών της κοινότητας ήταν υψηλή στα μέσα Οκτωβρίου με αρχές Νοεμβρίου, καθώς είχαν συνειδητοποιήσει πώς λειτουργεί η πλατφόρμα, αλλά στα τέλη Νοεμβρίου έως το μήνα Δεκέμβριο, οι δημοσιεύσεις της pen18 άρχισαν να ελαττώνονται σημαντικά.

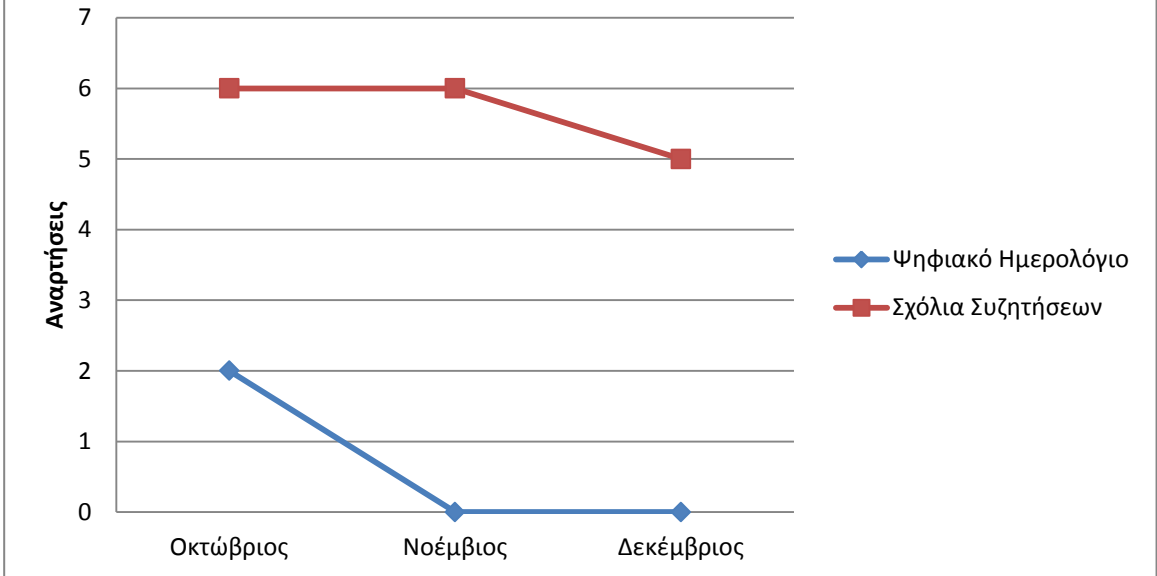
Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός, ότι μετά την ανακοίνωση της εισαγωγής των ακαδημαϊκών, η εκπαιδευτικός Ια' είχε αποστασιοποιηθεί, διαβάζοντας μόνο τις συζητήσεις που υπήρχαν στην ομάδα. Ακόμα αποφάσισε να απουσιάζει από την κοινότητα από τη 1 μέχρι τις 20 Δεκεμβρίου, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις τεχνικές λειτουργίες της πλατφόρμας. Το διάγραμμα 40 παρουσιάζει την απότομη αύξηση των δημοσιεύσεων της pen18 το μήνα Δεκέμβριο, καθώς στις 21 Δεκεμβρίου σχολίασε σε πέντε συζητήσεις, την ίδια μέρα. Δύο από αυτές τις δημοσιεύσεις ήταν σε συζητήσεις που είχε σχολιάσει και ακαδημαϊκός.

Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά Εκπαιδευτικός Ια' - Ψευδώνυμο ren18



Διάγραμμα 40: Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά

Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά Εκπαιδευτικός Ια' - Ψευδώνυμο ren18



Διάγραμμα 41: Σύνολο Αναρτήσεων Ημερολογιακά

Στη συνέχεια, έγινε προσπάθεια κατηγοριοποίησης των σχολίων της εκπαιδευτικού Ια', σύμφωνα με την κωδικοποίηση που ορίστηκε στη μεθοδολογία. Η πλειοψηφία των σχολίων της εκπαιδευτικού, ύστερα από ποσοτικοποίηση των δεδομένων είχαν στοιχεία Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης (68% - βλ. Διάγραμμα στα Παραρτήματα), προσφέροντας άλλοτε συμβουλές και προτάσεις για κάποιο πρόβλημα κάποιου άλλου χρήστη, είτε συναισθηματική υποστήριξη ή ακόμα και ανατροφοδότηση με περισσότερες πληροφορίες για θέματα που την απασχολούν (διάγραμμα 42)

«Κάπως καλύτερα, αλλά είναι από τις καταστάσεις που θέλουν πολύ δουλειά και χρόνο και βελτίωση των συνθηκών και στο σπίτι. Ευχαριστώ πολύ για το ενδιαφέρον» (Σχόλιο Ιαβ Κοινωνική Αλληλεπίδραση)

«Έχεις δίκιο γι αυτό που αναφέρεις, αλλά πραγματικά δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι. Φέτος που θα αλλάξει ο τρόπος των εγγραφών ελπίζω μήπως αλλάξουν τα πράγματα. Ας σκεφτόμαστε θετικά, γιατί χάρη σε αυτά τα προνήπια που έρχονται από άλλες περιοχές δεν κλείνουν τμήματα.» (Σχόλιο Ια7 Κοινωνική Αλληλεπίδραση)

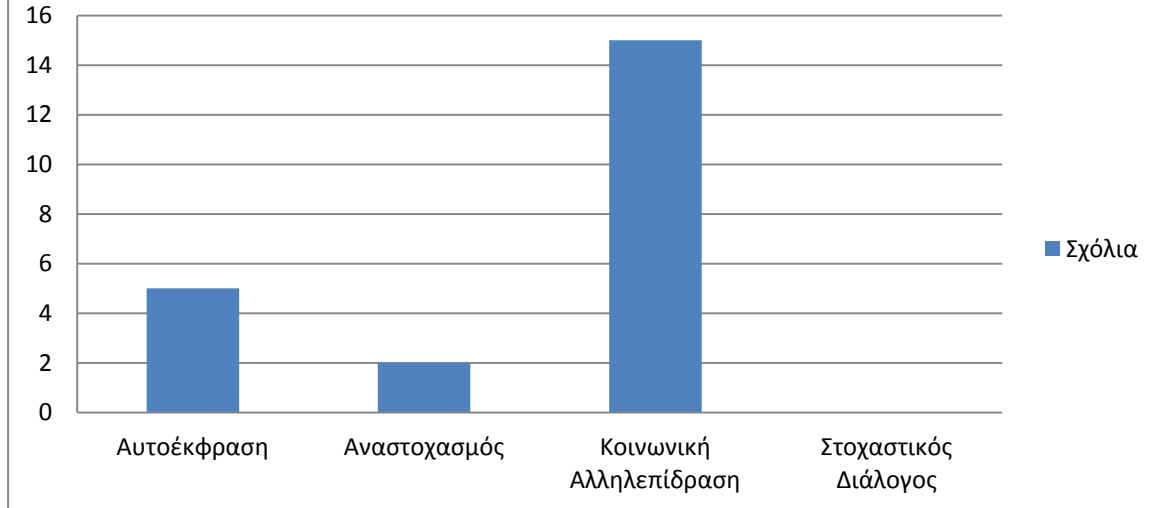
«Θα συμφωνήσω με τη Nat. Ένα προσωπικό ραντεβού μαζί με τους γονείς θα πρέπει να γίνει και να συζητηθούν οι δυσκολίες του παιδιού. Εάν δεν έρθουν, εκείνοι θα είναι υπόλογοι. Μόνο η προσωπική δουλειά του εκπαιδευτικού, όσο καλή κι αν είναι πολλές φορές δεν αρκεί, είναι άκρως απαραίτητη η συνεργασία του γονέα.» [Σχόλιο Ια8 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Αξιολογική υποστήριξη)]

«Πραγματικά κι εγώ γέλασα με όλα αυτά. Χαίρομαι που όλες κι έχουμε κοινά βιώματα.» [Σχόλιο Ια11 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Συναισθηματική Υποστήριξη)]

«Μπορείς να κάνεις διάφορα επιτραπέζια παιχνίδια. Η ιδέα με τα παραμύθια είναι πολύ καλή. Την προηγούμενη χρονιά μας έστειλαν από ένα άλλο νηπιαγωγείο που συνεργαζόμαστε για ένα πρόγραμμα ένα φιδάκι ζωγραφισμένο σε καραβόπανο με ζάρι από χαρτί και πόνια από πλαστελίνη. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και το έπαιζαν συνέχεια. Παλιά είχα κάνει ένα επιτραπέζιο με υγιεινή διατροφή. Μπορείς να κάνεις μπίγκο. Σκέψου όλα τα κλασσικά επιτραπέζια και μπορείς να τα κάνεις με τα παιδιά ανάλογα με το θέμα που επεξεργαζόσαστε. Καλή συνέχεια.» [Σχόλιο Ια12 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Ενημερωτική Υποστήριξη)]

«Ωραία για τέτοιες δραστηριότητες είναι και τα παραμύθια "Ο λύκος ξαναγύρισε" και το "Να'μαι ξανά". Στο πρώτο δίνει την εκδοχή από την πλευρά των άλλων ζώων αναφορικά με την επιστροφή του λύκου και στο δεύτερο την εκδοχή του λύκου. Βοηθάει πολύ τα παιδιά να δουν τις δυο απόψεις και να τις αντιπαραβάλλουν.» [Σχόλιο Ια17 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Ενημερωτική Υποστήριξη)]

Κατηγοριοποίηση Σχολίων Ημερολογιακά Εκπαιδευτικός Ια'- Ψευδώνυμο pen18



Διάγραμμα 42: Κατηγοριοποίηση Σχολίων

Το 23% των σχολίων της εκπαιδευτικού Ια' περιελάμβαναν στοιχεία «Αυτοέκφρασης» με προσωπικές καταγραφές εμπειριών απ' την τάξη, οι οποίες κυρίως εστίαζαν στην παρατήρηση συμπεριφορών των μαθητών και όχι τόσο στη δική της στάση ή πρακτική. Πολλές φορές συμβάντα απ' τη σχολική της καθημερινότητα αξιοποιούνταν απ' την ίδια για να αλληλεπιδράσει με άλλους χρήστες. Όπως έχει αναφερθεί, πολλές φορές οι άξονες που έχουν οριστεί για την κωδικοποίηση των σχολίων συχνά αλληλοσυμπληρώνονται.

«Καλησπέρα, θα ήθελα να συμφωνήσω με τη Βαρ και να πω κι εγώ με τη σειρά μου ότι αυτό που παρατηρώ τα τελευταία χρόνια είναι ότι τα παιδιά έχουν ένα έλλειμμα στο γραφοκινητικό τομέα. Ίσως είναι δύσκολο για τους γονείς να δουλέψουν με τα παιδιά τους, αλλά πραγματικά κάποια παιδιά χρειάζονται βοήθεια και εμπειρίες. Η εμπειρία μου έχει δείξει ότι και οι ασκήσεις γραφισμού μπορεί να βοηθήσουν μέχρι κάποιο βαθμό. Μάλλον, στα παιδιά αυτά μέσα από εξατομικευμένη διδασκαλία, (ακόμα κι αν είναι πολλά), θα πρέπει να κινητοποιήσουμε τη σκέψη τους με ερωτήσεις, να τα βοηθήσουμε να βρουν λύσεις στο πως θα κάνουμε κάτι και στο πως θα δημιουργήσουν στο χαρτί κάτι που θα έχει νόημα, όπως αναφέρει η κυρία Σφυρόερα. Επιπλέον, η εξάσκηση στο ψαλίδι έχει μεγάλη σημασία την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας.»
[Σχόλιο Ια15 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Αξιολογική Υποστήριξη), Σχόλιο Ια16 Αυτοέκφραση]

«Φέτος στην τάξη υπάρχει ένας μαθητής που εκφράζει ό,τι τον ενοχλεί με επιθετικότητα, όποιο παιδί δεν παίζει όπως εκείνος θέλει τον σπρώχνει και τον χτυπά.»

Στη συνέχεια, του ζητάει συγγνώμη, αλλά εάν ξανασυμβεί πάλι θα επιτεθεί. Επιπλέον, χρησιμοποιεί λεκτική βία στα μικρότερα παιδιά, τα τρομοκρατεί. Κάποιες φορές τα υπόλοιπα παιδιά τον απομονώνουν και νευριάζει περισσότερες. Στις συζητήσεις στην ομάδα και κατά την επίλυση των διαφορών, ενώ κάποιες φορές παραδέχεται τη λάθος συμπεριφορά του δεν τη διορθώνει. Άλλες φορές, ρίχνει το φταίξιμο στους άλλους και είναι εύθικτος. Το οικογενειακό περιβάλλον κάνει παρεμβάσεις και έχει αποτανθεί σε ειδικούς, αλλά νομίζω ότι οι ατομικές συνεδρίες δεν αρκούν να καλύψουν το κοινωνικό έλλειμμα που εμφανίζεται κατά την επαφή του με άλλα παιδιά.» (Σχόλιο Ια1 Αυτοέκφραση)

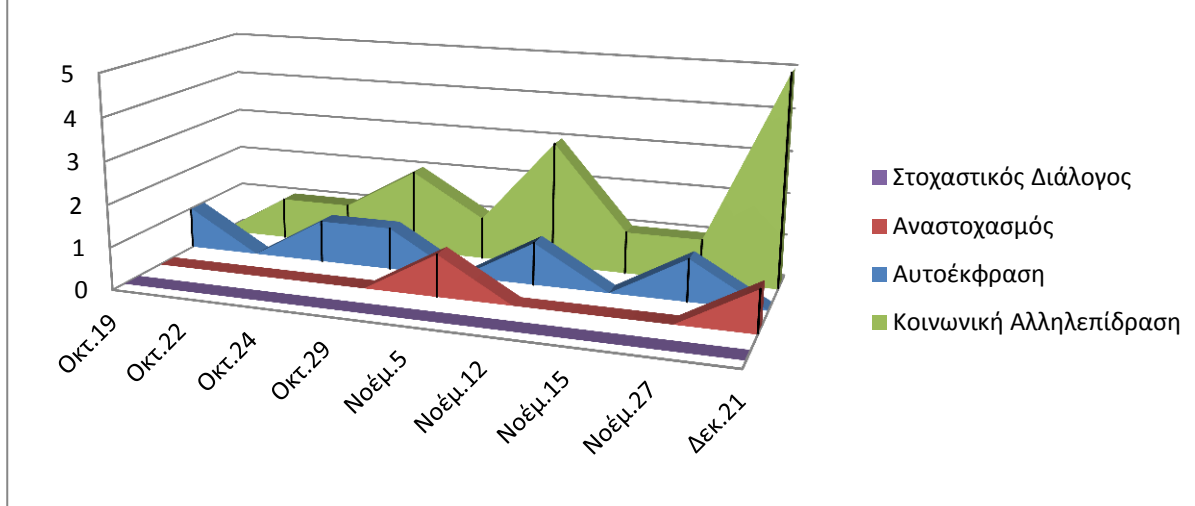
«Οι ακραίες αντιδράσεις εμφανίζονται κυρίως όταν έρχεται κουρασμένο και εκνευρισμένο. Έμαθα τώρα από την μητέρα ότι υπάρχουν κάποια θέματα στο σπίτι, οι γονείς χωρισμένοι από την προηγούμενη χρονιά, αλλά φέτος δεν βλέπει συχνά τον μπαμπά του. Πιστεύω ότι αυτό εξηγεί κατά πολύ την συμπεριφορά του. Θα συνεχίσω να στηρίζομαι σε αυτές τις πρακτικές και θα οπλιστώ με υπομονή. Ευχαριστώ.» (Σχόλιο Ια5 Αυτοέκφραση)

Κατά τη διάρκεια των τριών μηνών, τα σχόλια της pen18, ήταν κυρίως «Αυτοέκφρασης» και «Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης» (Διάγραμμα 43). Οι καταγραφές της, όπως αναφέρθηκε, επικεντρωνόντουσαν σε κατανόηση των πράξεων των παιδιών και στην παροχή συμβουλών. Στο σύνολο των σχολίων της, δύο φορές εμφάνισε κάποια στοιχεία προβληματισμού και αναθεώρηση πρακτικών. Συνήθως στις αναρτήσεις της, απέφευγε να αναλύσει τη στάση της, ενώ σε συζητήσεις με την ακαδημαϊκό, υποστήριζε μια συγκεκριμένη άποψη, χωρίς περιθώρια αναθεώρησης ή κριτικής πρακτικών. Γι αυτά που προβληματίστηκε ήταν η επιλογή των παιδικών τραγουδιών που μπορούν να ακούγονται στην τάξη, αλλά και κατά πόσο έχει νόημα η τυπική Χριστουγεννιάτικη γιορτή για τα παιδιά. Μάλιστα, ο τελευταίος της προβληματισμός φαίνεται να μετατίθεται στο μέλλον για κριτική εξέταση.

«Πράγματι είναι πολύ δύσκολη περίοδος και νομίζω ότι ταλαιπωρούμαστε παιδιά και εκπαιδευτικοί και χάνουμε το νόημα της γιορτής των Χριστουγέννων. Ελπίζω κάποια στιγμή να αναθεωρήσουμε. Καλά Χριστούγεννα σε όλες και όλους, με υγεία και πολλά χαμόγελα.» (Σχόλιο Ια20 Αναστοχασμός, Σχόλιο Ια21 Κοινωνική Αλληλεπίδραση)

«Αχ σε καταλαβαίνω απόλυτα αυτό με τα Ξημερώματα δίνεις δικαιώματα με έχουν φάει να τους το βάλω. Φαίνεται ότι είναι το σουζέ της εποχής. Σε αυτό είμαι κάθετη. Δεν θα τους το βάλω. Αλλά πραγματικά προβληματίζομαι κι εγώ με το ποια επιλογή τραγουδιών είναι σωστή ή επιτρεπτή ή κατάλληλη για τους μαθητές μας, πέρα από τα παιδικά τραγούδια.» [Σχόλιο Ια9 Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Αξιολογική υποστήριξη), Σχόλιο Ια10: Αναστοχασμός]

Κατηγοριοποίηση Σχολίων Ημερολογιακά Εκπαιδευτικός Ια- Ψευδώνυμο ren18



Διάγραμμα 43: Ημερολογιακή κατηγοριοποίηση

Όσον αφορά το ψηφιακό ημερολόγιο, η εκπαιδευτικός Ια' ανήρτησε μόνο δύο φορές παρουσιάζοντας καταστάσεις απ' την τάξη της, παρατηρώντας την ομάδα της.

Πίνακας 9:Ψηφιακό Ημερολόγιο -Εκπαιδευτικός Ια- Ψευδώνυμο ren18		
Ημερομηνίες	Σχόλια	Κατηγορίες
Οκτ.19	Ια23	Αυτοέκφραση
Οκτ.24	Ια24	Αυτοέκφραση

Τίτλος Δημοσίευσης: Αυτοεξυπηρέτηση

«Φέτος, λόγω του μεγάλου αριθμού των προηγήτων που υπάρχουν στην τάξη, παρατηρώ ότι τα παιδιά δεν μπορούν να εξυπηρετηθούν μόνο τους. Χάνουμε πολύτιμο χρόνο για να βρούμε την τσάντα μας, το φαγητό μας, τα πράγματά μας, να μαζέψουμε την τάξη. Θεωρώ ότι είναι και καθήκον και υποχρέωση των γονέων να κάνουν τα παιδιά τους ανεξάρτητα και εμείς αυτό να το ενισχύσουμε. Αισθάνομαι ότι τους νοιάζει μόνο εάν έφαγαν, εάν και γιατί λερώθηκαν ή εάν πήγαν στην τουαλέτα και ο,τιδήποτε άξιο αναφοράς μπορεί να μην τους ενδιαφέρει να ενημερωθούν!» (Σχόλιο Ια23 Αυτοέκφραση)

Τίτλος Δημοσίευσης: Παρέες και φιλίες

«Παρατηρώ ένα κορίτσι προνήπιο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στην αυλή, ενώ παίζει με τα άλλα παιδιά, κάποιες στιγμές έρχεται και διαμαρτύρεται ότι δεν έχει φίλες. Μετά από προσεκτική παρατήρηση αυτό που κατέγραψα ήταν ότι όταν δεν της αρέσει το παιχνίδι που παίζουν τα υπόλοιπα παιδιά τότε βαριέται και ζητά τη βοήθεια του ενήλικα. Πιστεύω ότι πρέπει να παρατηρήσω περισσότερο τη συμπεριφορά της για να δω από που πηγάζει αυτή η συμπεριφορά.» (Σχόλιο Ια24 Αυτοέκφραση)

Σύγκριση ερωτηματολογίων

Συγκρίνοντας τα ερωτηματολόγια της εκπαιδευτικού Ια', παρατηρείται μια ταύτιση στις παιδαγωγικές τις αντιλήψεις, ενώ παρατηρούνται ενδιαφέρουσες απόψεις περί των εκπαιδευτικών διαδικτυακών ομάδων.

Όσον αφορά τις αναλύσεις των περιστατικών στις ερωτήσεις 8 (Α' και Β' ερωτηματολόγιο), η εκπαιδευτικός θα ακολουθούσε παρόμοια προσέγγιση με την εκπαιδευτικό του παραδείγματος («Κατά τη γνώμη μου κινήθηκε σωστά»). Ειδικότερα θα επιβράβευε το μαθητή, που κατάφερε να βρει το σωστό αρχικό γράμμα, αλλά στη συνέχεια θα τον καθοδηγούσε «να βρει το λάθος του και να βρει τη σωστή απάντηση». Επιπλέον και στις δύο φάσεις η εκπαιδευτικός θα κατέγραφε το περιστατικό σε ημερολόγιο, αλλά στο δεύτερο ερωτηματολόγιο συμπληρώνει ακόμα, ότι έπειτα θα το συζητούσε με τους γονείς του μαθητή. Η εκπαιδευτικός φαίνεται σε αυτό το συμβάν να μη διερωτάται αν η αντιμετώπιση ή η πρακτική της εκπαιδευτικού του παραδείγματος επηρεάζει την απάντηση του μαθητή, αλλά εστιάζει στην επίδοσή του, για την οποία όπως δηλώνει η ίδια θα ενημέρωνε τους γονείς του. Επίσης, στο δεύτερο περιστατικό προς ανάλυση, η pen18 θα κατέγραφε στη φάση Α, «τις αντιδράσεις των παιδιών και το σημείο που άρχισαν να χάνουν το ενδιαφέρον», ενώ αντίθετα στη φάση Β θα σημείωνε «το όλο περιστατικό και το τι πιστεύει ότι δεν πήγε καλά». Το επόμενο της βήμα μετά την παρατήρηση της τάξης της είναι κοινό και στα δύο ερωτηματολόγια, δηλαδή να εστιάσει στο «τι έφταιξε» και να αναπροσαρμόσει ή να αφαιρέσει κάποιες δραστηριότητες. Η αναθεώρηση των δραστηριοτήτων θα επικεντρωνόταν κυρίως στις αντιδράσεις των μαθητών και δε θα αναζητούσε αιτίες στη δράση της.

Τα ερωτήματα κυρίως που δημιουργούνται στην εκπαιδευτικό στο τέλος της σχολικής ημέρας, σχετίζονται με κάποιες «δύσκολες» συμπεριφορές παιδιών, τα οποία δεν μπορούν να διαχειριστούν τους τα όρια και τους κανόνες της τάξης («ο

τρόπος που πρέπει ο εκπαιδευτικός να προσεγγίσει τα δύσκολα παιδιά και γιατί κάποιες φορές δεν αντιδρούν στην ομάδα με σεβασμό και προκαλούν»). Μια μορφή υποστήριξης, όπως δηλώνει η pen18 στη φάση Α, είναι «ένα άτομο, “μάτι” το οποίο θα βοηθήσει στον τρόπο προσέγγισης». Στη φάση Β', συγκεκριμενοποιεί το «άτομο» και αναφέρει ότι μπορεί να είναι είτε συνάδελφος είτε ψυχολόγος.

Στην ερώτηση 11 («Αν επανεξέταζες τη σημερινή σου μέρα στο Νηπιαγωγείο τι θα άλλαζες; Τι θα επαναλάμβανες την επόμενη μέρα;»), η εκπαιδευτικός Ια' θα εστίαζε κυρίως σε θέματα οργάνωσης της τάξης, όπως «διαχείριση του χρόνου στις δραστηριότητες, ώστε να κυλούν ομαλά», «σύνθεση των ομάδων» και χρόνος του «ελεύθερου παιχνιδιού». Επιπλέον, η pen18 δηλώνει ως καθημερινή πρακτική τη διατήρηση του ημερολογίου και στις δύο φάσεις της έρευνας. Η επιλογή της αυτή σχετίζεται με το γεγονός ότι επιδιώκει να θυμάται τι έχει συμβεί στην τάξη για επανεξέταση των γεγονότων. Αυτές τις καταγραφές θα ήθελε να τις μοιράζεται με συναδέλφους, αλλά η ιδέα αυτή της προκαλεί συναισθήματα «Περίεργειας» και «άγχους». Αυτό μπορεί ίσως να δικαιολογεί και την επιλογή της να μη δημοσιεύσει στο Ψηφιακό Ημερολόγιο, καθώς ανήρτησε μόνο δύο φορές το μήνα Οκτώβριο.

Στη συνέχεια, στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου, η εκπαιδευτικός έπρεπε να απαντήσει σε ερωτήσεις απόψεων για τις διαδικτυακές κοινότητες. Στη φάση Α' επιλέγει όλους τις προτεινόμενους τρόπους αξιοποίησης του διαδικτύου, σε αντίθεση με τη φάση Β' που δηλώνει, ότι δεν το χρησιμοποιεί «για να ανταλλάξει απόψεις με συναδέλφους» και «για διασκέδαση». Η άποψή της αυτή μπορεί να σχετίζεται με την απουσία της για δύο εβδομάδες απ' την κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» και στη διαπίστωσή της, ότι θα μπορούσε να είχε για τα δικά της δεδομένα μια πιο ενεργή συμμετοχή. Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός, ότι αν και η πλατφόρμα κατέγραψε ότι η συμμετοχή της ήταν μια ή και δύο φορές την εβδομάδα με μερικές εξαιρέσεις, η pen18 δήλωσε, ότι πιστεύει ότι η συμμετοχή της ήταν «μια φορά το μήνα». Η συμμετοχή της στη διαδικτυακή εκπαιδευτική κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι», δεν ήταν η πρώτη της εμπειρία. Είχε συμμετάσχει ενεργά σε κοινότητες γενικού περιεχόμενου μέσω Forum, αλλά και σε εκπαιδευτικές μέσω Facebook. Μάλιστα στις τελευταίες, συμμετέχει «κάθε μέρα», διαβάζοντας και σχολιάζοντας τα σχόλια των εκπαιδευτικών.

Έχοντας η εκπαιδευτικός Ια' εμπειρίες στις εκπαιδευτικές διαδικτυακές κοινότητες, υποστηρίζει ότι η ύπαρξη τους είναι σημαντική, καθώς μπορούν να προσφέρουν «επαγγελματική και ψυχολογική στήριξη», αλλά και ανταλλαγή απόψεων, υλικού και πληροφοριών. Την εμπειρία της στο «Εκπαιδευτικό Στέκι» και την επικοινωνία της με τους άλλους χρήστες, θα τη χαρακτήριζε «καλή». Αν και απαιτούσε χρόνο για την ίδια, την ωφέλησε η ανταλλαγή απόψεων, καθώς βοηθά στην «εκπαιδευτική πρακτική».

Η εκπαιδευτικός Ια' πριν την έναρξη της έρευνας και τη συμμετοχή της στην κοινότητα, διακατεχόταν από ποικίλα συναισθήματα, όπως «περιέργεια», «προβληματισμό», «ανακούφιση» και «ηρεμία». Αντίθετα, κατά τη διάρκειά των τριών μηνών ένιωθε κυρίως «προβληματισμό», δικαιολογώντας το συναίσθημά της αυτό, ως αποτέλεσμα της ανησυχίας της, αν αυτά που καταγράφει τα παρουσιάζει με τη «σωστή» οπτική.

Όσον αφορά την εισαγωγή και τη συμμετοχή των ακαδημαϊκών στην κοινότητα, η ren18 ένωσε «περιέργεια» με τη συγκεκριμένη εξέλιξη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψή της: «Δεν ήξερα τι θα πουν τη στιγμή που κάποιο δεν έχουν την εμπειρία της τάξης, δεν έχουν εργαστεί ως νηπιαγωγοί.». Επιπλέον, στο δεύτερο ερωτηματολόγιο συμπληρώνει ότι οι παρεμβάσεις των ακαδημαϊκών ήταν απλά «μια άποψη». Παρόμοια άποψη είχε εκφράσει και στο πρώτο ερωτηματολόγιο, στο οποίο είχε ερωτηθεί, αν στη διαδικτυακή κοινότητα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συμμετέχουν μόνο εκπαιδευτικοί της ίδιας βαθμίδας εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτικός Ια' ήταν κάθετη στην άποψη, ότι πρέπει να συμμετέχουν μόνο εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης, για να υπάρχει «κοινός παρονομαστής και ενδιαφέρον».

Την εμπειρία της στην ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο θα τη χαρακτήριζε «καλή», καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν την «ευκαιρία να μοιράζονται εμπειρίες». Ακόμα, τη διαδικασία ανάγνωσης ψηφιακών καταγραφών, τη θεώρησε «πολύ βοηθητική» στην καθημερινή πρακτική, αφού τη βοήθησε στη διαπίστωση «ότι συμβαίνουν και στα άλλα νηπιαγωγεία τα ίδια γεγονότα». Οι δύο αυτές παρεμβάσεις της ερευνήτριας, το Ψηφιακό Ημερολόγιο και οι παρεμβάσεις των ακαδημαϊκών, «δε συνέβαλαν στη δημιουργία προβληματισμών για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που αξιοποιούνται στην τάξη». Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί ίσως, στο ότι η εκπαιδευτικός Ια' διάβαζε τις

αναρτήσεις των άλλων χρηστών «επιφανειακά», αλλά και στο ότι είχε συγκεκριμένες αντιλήψεις περί ακαδημαϊκών.

Αντιπαραβάλλοντας τους πίνακες με την κλίμακα Likert και στα δύο ερωτηματολόγια, παρατηρείται ότι η εκπαιδευτικός «συμφωνεί λίγο» με τις απόψεις, ότι οι εκπαιδευτικές διαδικτυακές κοινότητες μπορούν να συμβάλλουν «στην ανταλλαγή απόψεων με άλλους εκπαιδευτικούς», στην «αξιολόγηση εκπαιδευτικών πρακτικών» και «στην καταγραφή γεγονότων της τάξης». Για τις απόψεις που ήταν απολύτως σίγουρη στη φάση Α', ότι τέτοιου είδους κοινότητες θα πρόσφεραν είναι «η εύρεση μέσω αυτών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για να υλοποιηθούν στην τάξη» και «η δυνατότητα προβολής της δουλειάς σε τρίτους». Πλέον μετά την εμπειρία της στο «Εκπαιδευτικό Στέκι» δεν είναι σίγουρη, ότι είχε τέτοιες δυνατότητες στην κοινότητα. Αντίθετα, η εκπαιδευτικός δεν ήταν σίγουρη κατά πόσο θα μπορούσε «να συζητήσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην τάξη», αλλά μετά το «Εκπαιδευτικό Στέκι», άρχισε να «συμφωνεί λίγο» με την προαναφερθείσα άποψη. Τέλος, αν και πίστευε ότι η κοινότητα θα τη βοηθήσει να περάσει λίγο ευχάριστα την ώρα της, τελικά αποδείχτηκε ακριβώς το αντίθετο, σύμφωνα με τα όσα δηλώνει.

Τέλος, η εκπαιδευτικός Ια' θα χαρακτήριζε το «Εκπαιδευτικό Στέκι» εύχρηστο, καθώς «δεν ήταν δύσκολο πολύ στη χρήση του». Δε θα πρόσθετε, ούτε θα αφαιρούσε καμία λειτουργία στην κοινότητα. Η pen18 πιστεύει ότι η κοινότητα αυτή, μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς, κυρίως «ανταλλαγή απόψεων και στήριξη». Συνοψίζοντας, η εκπαιδευτικός Ια' δημοσίευσε 19 φορές στην κοινότητα κατά τους τρεις μήνες. Τα σχόλιά της ήταν κυρίως «Αυτοέκφρασης» και «Κοινωνικής αλληλεπίδρασης». Μόνο δύο φορές στο σύνολο των αναρτήσεών της παρουσίασε στοιχεία προβληματισμού για πρακτικές που επιλέγονται στο Νηπιαγωγείο. Όπως αναφέρθηκε, στις κοινοποιήσεις της απέφευγε να παρουσιάσει την παιδαγωγική στάση της, ενώ είχε μια ολοκληρωμένη αντίληψη, στην οποία δύσκολα δεχόταν κάποια κριτική προσέγγιση.

Ενότητα 3.3. : Κάθετη Ανάλυση- Συνολική

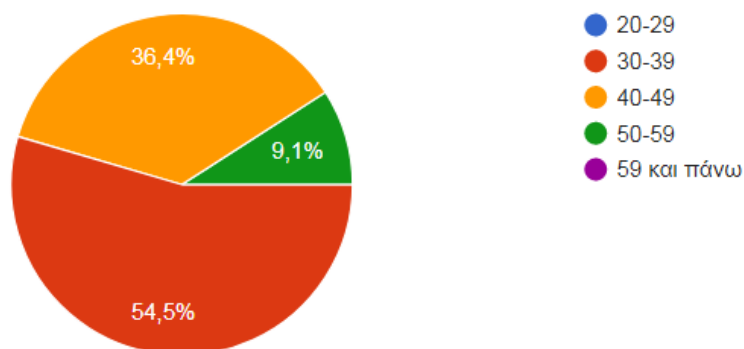
Στην ενότητα αυτή, θα παρουσιαστεί μια συλλογική ανάλυση των δεδομένων με μια πιο συγκεντρωτική οπτική. Στην αρχή, θα παρουσιαστούν οι τεχνικές πληροφορίες του δείγματος και στη συνέχεια θα γίνει μια προσπάθεια να κατανοηθεί η τάση που είχαν οι εκπαιδευτικοί ως χρήστες της διαδικτυακής εκπαιδευτικής κοινότητας.

3.3.1. Δημογραφικά στοιχεία

Αρχικά, η ηλικία του δείγματος κυμαινόταν κυρίως στις ηλικιακές ομάδες 30-39 (6/11 άτομα) και 40-49 (4/11 άτομα). Ένα μόνο άτομο βρισκόταν στην ηλικιακή ομάδα 50-59. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ήταν και οι έντεκα γένους θηλυκού, οι οποίες εργάζονταν σε δημόσια σχολεία.

1. Ηλικία:

11 απαντήσεις



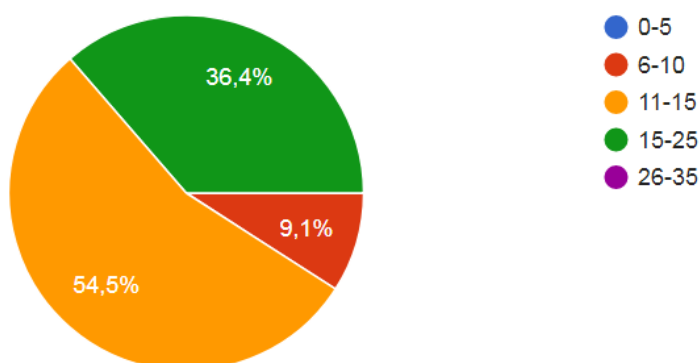
Διάγραμμα 44: Ηλικιακές ομάδες του δείγματος

Όπως ήταν λογικό, τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας κυμάνθηκαν σε παρόμοια πλαίσια με τις ηλικιακές ομάδες του δείγματος. Έξι άτομα δήλωσαν, ότι κατείχαν 11-15 χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας και τέσσερα άτομα είχαν 15-25 χρόνια. Μόνο ένα άτομο δήλωσε, ότι βρίσκεται στην κατηγορία 6-10. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν έμπειροι παιδαγωγοί με μάλλον κατασταλαγμένες παιδαγωγικές απόψεις. Οι ίδιοι ανέφεραν μια ποικιλία πηγών για να αντλήσουν πρακτικές για το καθημερινό τους πρόγραμμα. Η πλειοψηφία επιλέγει να ακολουθεί το πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών (Νέο Σχολείο, 2007,2011), ενώ δύο άτομα ακολουθούν το ισχύον ΔΕΠΠΣ (1999, 2003). Άλλοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν,

ότι συμβουλεύονται και τα δύο προγράμματα, τη βιβλιογραφία αλλά και αντλούν υλικό από τις μεταπτυχιακές τους σπουδές. Το συγκεκριμένο δείγμα που επιλέχθηκε, είχε ένα υψηλό μορφωτικό επίπεδο, καθώς οι εννέα εκπαιδευτικοί από τους έντεκα κατείχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα.

3. Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας:

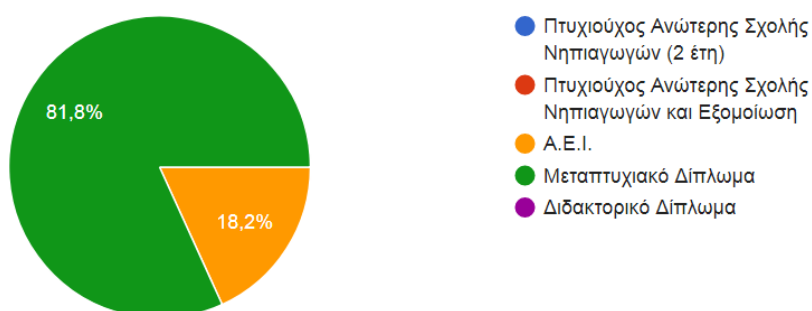
11 απαντήσεις



Διάγραμμα 45: Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας δείγματος

6. Επίπεδο σπουδών:

11 απαντήσεις



Διάγραμμα 46: Επίπεδο σπουδών δείγματος

Αν και δεν ήταν κριτήριο για την έρευνα η γνώση υπολογιστή, οι περισσότερες εκπαιδευτικοί (εννέα άτομα στα έντεκα) είχαν παρακολουθήσει επιμόρφωση στις «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας», έχοντας έτσι μια ευκολία στον τρόπο διαχείρισης των ψηφιακών συσκευών.

3.3.2. Ποσοτική συμμετοχή δείγματος στην κοινότητα

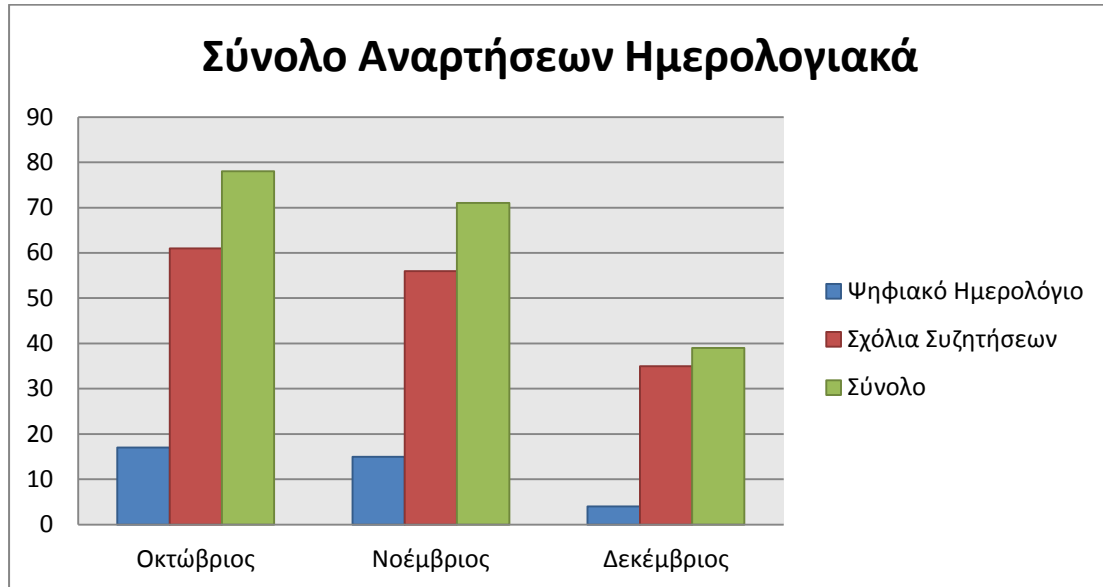
Στη συνέχεια έτυχαν επεξεργασίας τα δεδομένα από την κοινότητα. Ύστερα από την καταγραφή της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο «Εκπαιδευτικό Στέκι», μέσω των αναρτήσεών τους, παρατηρείται, ότι οι χρήστες συμμετείχαν πιο ενεργά το μήνα Οκτώβριο, με σταδιακή πτώση τους άλλους δύο μήνες (βλ. Διάγραμμα 47). Το συμπέρασμα αυτό ισχύει, τόσο για τα σχόλιά τους στην ενότητα Συζητήσεις, όσο και στην ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο.

Όπως έχει αναφερθεί, εκτός από τους 11 χρήστες, στην κοινότητα συμμετείχε και η εκπαιδευτικός με το ψευδώνυμο “Lena”, που είχε αποφασιστεί να συμμετέχει κυρίως τον πρώτο μήνα της έρευνας και στη συνέχεια οι αναρτήσεις της να ελαττώνονται, γεγονός που τηρήθηκε, σύμφωνα με το σχεδιασμό (βλ. διάγραμμα Παράρτημα). Παρόλα αυτά, αποφασίστηκε σε συνεργασία με την ερευνήτρια, η εκπαιδευτικός να κινητοποιήσει το δείγμα κατά την περίοδο που είχε ανακοινωθεί η συμμετοχή των ακαδημαϊκών και είχε παρατηρηθεί η πτώση των σχολίων των χρηστών (βλ. διάγραμμα Παράρτημα).

Η μείωση των δημοσιεύσεων των χρηστών μπορεί να οφείλεται στην περίοδο των Χριστουγέννων, στην οποία πολλοί εκπαιδευτικοί ετοιμάζουν Χριστουγεννιάτικη γιορτή και αντίστοιχες κατασκευές. Η εντύπωση αυτή αποτυπώθηκε και από τις δημοσιεύσεις των εκπαιδευτικών στην κοινότητα με θέμα «Χριστουγεννιάτικος χαμός» και «Παπαγαλάκια Χριστουγέννων», στις οποίες οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν το άγχος τους που περιλαμβάνουν αυτές οι προετοιμασίες και την απογοήτευσή τους για το αν έχει κάποιο νόημα αυτή η διαδικασία για τα παιδιά. Ένας άλλος λόγος, μπορεί να ήταν η εισαγωγή των ακαδημαϊκών στην κοινότητα, ένα θέμα το οποίο θα αναλυθεί εκτενώς αργότερα.

«Γιορτή, πρόβες, κατασκευές, χρυσόσκονη 25 παιδιά με μεγάλο ενθουσιασμό, δεν είναι τα Χριστούγεννα η πιο πιεστική περίοδο στο Σχολείο;»

«Αχχχ...μοιραζόμαστε τις ίδιες σκέψεις!!! Θεωρώ όμως, πως πραγματικά, θα πρέπει να χαλαρώσουμε, να αναθεωρήσουμε ...τα των εορτών και να το δούμε λίγο πιο εναλλακτικά, γιατί τελικά χάνουμε την ουσία...! καλές γιορτές & καλή μας δύναμη!!!!!»



Διάγραμμα 47: Συμμετοχή των χρηστών κατά τη διάρκεια των τριών μηνών της έρευνας

Αναλύοντας πιο προσεχτικά τα προφίλ των εκπαιδευτικών ξεχωριστά, παρατηρείται ότι πέντε άτομα (εκπαιδευτικός Α', Β', Ε', Στ', Γ') αύξησαν τη συμμετοχή τους με σχόλια στην κοινότητα από το μήνα Οκτώβριο στο μήνα Νοέμβριο, ενώ άλλα πέντε (εκπαιδευτικός Γ', Δ', Ζ', Η', Θ') είχαν καθοδική πορεία, όπως παρουσίασαν τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα. Ένα μόνο άτομο (Εκπαιδευτικός Ια) είχε ίσο αριθμό δημοσιεύσεων στην ενότητα Συζητήσεων, τόσο το μήνα Οκτώβριο όσο και το μήνα Νοέμβριο (βλ. Πίνακα 10). Όσον αφορά το ψηφιακό ημερολόγιο τα άτομα διαμοιράστηκαν. Τρεις χρήστες (εκπαιδευτικός Β', Δ', Ια') μείωσαν τις αναρτήσεις τους στο ημερολόγιο από το μήνα Οκτώβριο στο μήνα Νοέμβριο, ενώ αντίθετα τρεις (εκπαιδευτικός Γ', Θ', Γ') τις αύξησαν. Δύο εκπαιδευτικοί έμειναν στα ίδια επίπεδα, με σταθερό αριθμό δημοσιεύσεων τους δυο αρχικούς μήνες της έρευνας. Όμως, όπως αναφέρθηκε τρεις χρήστες (εκπαιδευτικός Η', Στ', Ζ') αποφάσισαν να μη συμμετέχουν στη διαδικασία του ψηφιακού ημερολογίου (βλ. Πίνακα 11).

Πίνακας 11: Ποη συμμετοχής τους μήνες Οκτώβριο-Νοέμβριο στην ενότητα Συζητήσεων

Αύξηση συμμετοχής

Μείωση συμμετοχής

Ίδια συμμετοχή

	Οκτώβριο → Νοέμβριο	Οκτώβριο → Νοέμβριο	Οκτώβριο → Νοέμβριο
Εκπαιδευτικοί	Α', Β', Ε', Στ', Ι' (5 άτομα)	Γ', Δ', Ζ', Η', Θ' (5 άτομα)	Ια' (1 άτομο)

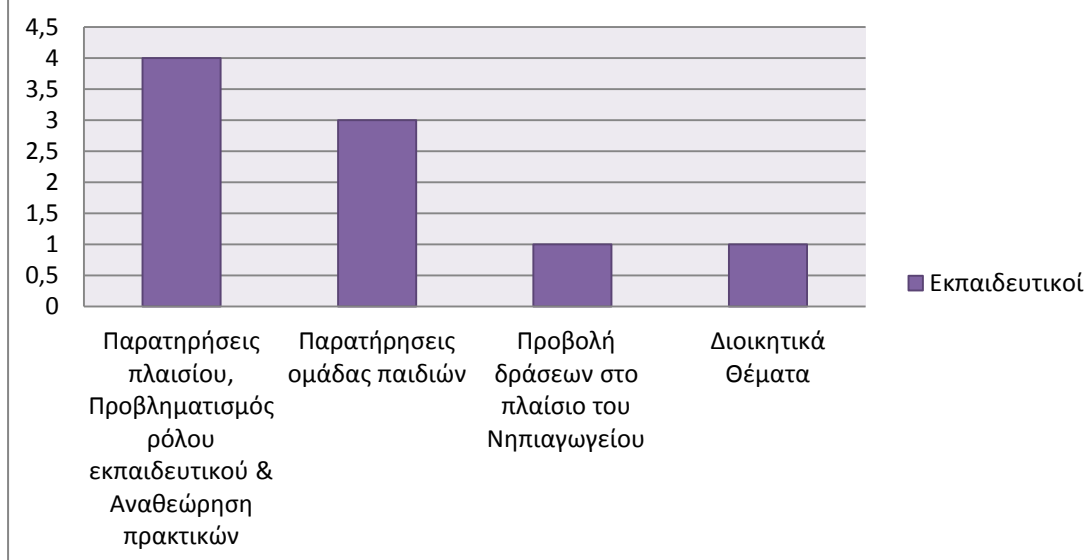
Πίνακας 12: Ροη συμμετοχής τους μήνες Οκτώβριο-Νοέμβριο στην ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο

	Αύξηση συμμετοχής Οκτώβριο → Νοέμβριο	Μείωση συμμετοχής Οκτώβριο → Νοέμβριο	Ίδια συμμετοχή Οκτώβριο → Νοέμβριο
Εκπαιδευτικοί	Γ', Θ', Ι' (3 άτομα)	Β', Δ', Ια' (3 άτομα)	Α', Ε' (2 άτομα)

3.3.3. Ποιοτικά χαρακτηριστικά της ενότητας Ψηφιακό Ημερολόγιο

Στα δεδομένα της κοινότητας παρατηρούνται κάποια κοινά χαρακτηριστικά των καταγραφών των χρηστών στο Ψηφιακό Ημερολόγιο. Οι εκπαιδευτικοί κατά τις καταγραφές τους στη συγκεκριμένη ενότητα επέλεξαν να αναρτούν παρατηρήσεις του πλαισίου τους, προβληματισμούς του ρόλου τους ή ακόμα και εκπαιδευτικές πρακτικές που αναθεώρησαν (4 εκπαιδευτικοί). Ένα μερίδιο χρηστών, επέλεξε να παρουσιάζει μόνο παρατηρήσεις της ομάδας των παιδιών τους (3 εκπαιδευτικοί). Αντίθετα, δύο εκπαιδευτικοί αποφάσισαν μέσω αυτής της ενότητας να προβάλουν τις δραστηριότητές τους ή να σχολιάσουν διοικητικά θέματα (βλ. γράφημα 1).

Περιεχόμενο αναρτήσεων στο Ψηφιακό Ημερολόγιο



Γράφημα 1: Ποιοτικά χαρακτηριστικά στην Ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο

Η ενότητα του Ψηφιακού Ημερολογίου είχε θετικές εντυπώσεις από την κοινότητα των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια. Η πλειοψηφία του δείγματος, εννέα άτομα, θεωρούν ότι ήταν μια εμπειρία καλή γι αυτούς (Βλ. Διάγραμμα 48), καθώς πολλοί ανέφεραν, ότι έπρεπε να εξωτερικεύσουν γεγονότα, τα οποία καθώς τα κατέγραφαν συνειδητοποιούσαν περισσότερες λεπτομέρειες για τα περιστατικά.

«Μου αρέσει ,να λέω φωναχτά τη σκέψη μου!» (Εκπαιδευτικός Γ΄)

«Αναγκάζεσαι - και το λέω με θετική έννοια- να περιγράψεις/παρουσιάσεις κάτι, πιο μεθοδικά και συχνά μέσα από την εξιστόρηση να καταλάβεις και συ ο ίδιος καλύτερα λεπτομέρειες του θέματος. επιπλέον πρέπει να αποδώσεις με τον καλύτερο δυνατό τρόπο αυτό που έχεις στο μυαλό σου και να το θέσεις στην διάθεση του κοινού. ο καθένας από κει και πέρα, αντιδρά με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο και αυτό ομολογώ πως δεν με ξένισε καθόλου-ίσα ισα που μου άρεσε κιόλας». (Εκπαιδευτικός Η΄)

Ακόμα, όλοι συμφώνησαν, ότι η ανάγνωση των καταγραφών των άλλων εκπαιδευτικών ήταν τουλάχιστον λίγο βοηθητική (βλ. διάγραμμα 49) και σε αυτό που εστίασαν οι περισσότεροι χρήστες ήταν ότι τα θέματα που παρουσιάζονταν ήταν πολύ ενδιαφέροντα. Πολλά από αυτά, βοήθησαν στο να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, ότι και άλλοι συνάδελφοι έχουν παρόμοια θέματα στη σχολική καθημερινότητά τους.

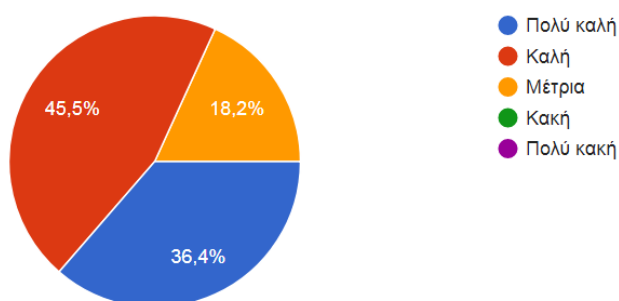
«Είναι βοηθητικό να ξέρεις ότι δεν είσαι μόνος σε αυτό το ταξίδι!». (Εκπαιδευτικός Στ')

«Αναπτύχθηκαν ενδιαφέρουσες σκέψεις» (Εκπαιδευτικός Β')

«Όταν έθιγαν θέματα που με ενδιέφεραν, με βοηθούσε, σε αντίθετη περίπτωση ,μου ήταν αδιάφορα!» (Εκπαιδευτικός Γ')

21. α. Κατά την εμπειρία σου στο «Εκπαιδευτικό Στέκι» έπρεπε να γράφεις και στο Ψηφιακό Ημερολόγιο, το οποίο ήταν εμφανές στους άλλους χρήστες. Πως αξιολογείς αυτήν την εμπειρία;

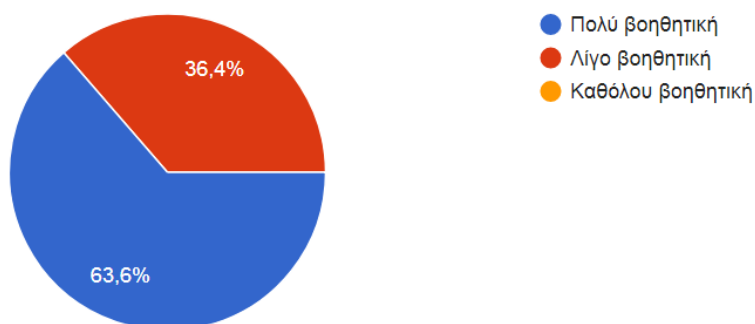
11 απαντήσεις



Διάγραμμα 48: Απόψεις για το Ψηφιακό Ημερολόγιο

21. γ. Τη διαδικασία ανάγνωσης των Ψηφιακών Ημερολογίων των άλλων χρηστών θα την χαρακτήριζες:

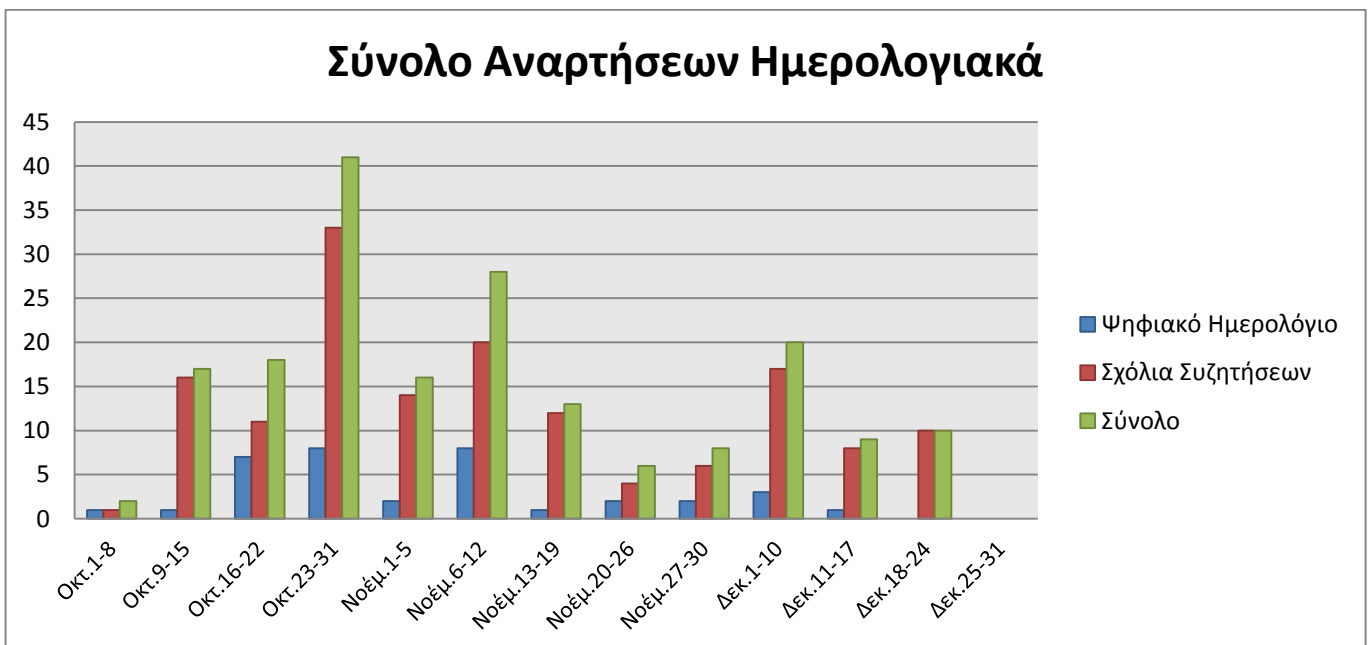
11 απαντήσεις



Διάγραμμα 49: Απόψεις για το Ψηφιακό Ημερολόγιο

3.3.4. Ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά συμμετοχής ακαδημαϊκών

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διακυμάνσεις στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των μηνών Νοέμβριο και Δεκέμβριο. Κατά τη διάρκεια της ανακοίνωσης της εισαγωγής των ακαδημαϊκών στην κοινότητα στις 15 Νοεμβρίου, αλλά και στην πρώτη δημοσίευση της καθηγήτριας κα Σφυρόερα στις 22 Νοεμβρίου, η συμμετοχή των χρηστών ήταν χαμηλή. Η συμμετοχή των χρηστών επανήλθε ξανά το μήνα Δεκέμβρη (βλ Διάγραμμα 50). Συγκεκριμένα, αναλύοντας μεμονωμένα τα προφίλ των εκπαιδευτικών, εννέα άτομα δε συμμετείχαν στην ομάδα για μεγάλο χρονικό διάστημα μετά την ανακοίνωση της εισόδου των ακαδημαϊκών, ενώ ήταν ενεργοί στην κοινότητα. Η επιλογή των εκπαιδευτικών να έχουν το ρόλο του παρατηρητή, ήταν γιατί μάλλον η συνθήκη αυτή άλλαζε το οικείο περιβάλλον που είχαν δημιουργήσει και ήθελαν να διαπιστώσουν πως θα διαχειριστούν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας αυτή την αλλαγή. Να σημειωθεί, ότι τα υπόλοιπα δύο άτομα (Εκπαιδευτικός Στ' και Η') είχαν αποχωρήσει απ' την κοινότητα αρχές Νοεμβρίου. Από τα εννέα άτομα, τα πέντε τελικά συμμετείχαν σε κάποια συζήτηση που είχε σχολιάσει η καθηγήτρια.



Διάγραμμα 50: Αναλυτική καταγραφή συμμετοχή των χρηστών

Ύστερα από ερώτηση στο ερωτηματολόγιο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησαν σε ένα συναίσθημα που ένιωσαν, μόλις τους ανακοινώθηκε η συμμετοχή των ακαδημαϊκών, το οποίο ήταν η «περιέργεια». Σε συνδυασμό με αυτό, διακατεχόντουσαν –όπως δήλωσαν- και με άλλα συναισθήματα όπως «ηρεμία», «χαρά», και «ικανοποίηση». Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις παρεμβάσεις των καθηγητών διαφοροποιήθηκαν. Οι περισσότεροι (8 άτομα) ανέφεραν, ότι η συμμετοχή τους ήταν βοηθητική, γιατί τους δημιούργησε περισσότερα ερωτήματα σχετικά με την παιδαγωγική τους δράση, ενώ άλλοι ανέφεραν, ότι πρόσφεραν *«πολυπρισματικότητα στις εμπειρίες της τάξης»*. Γενικότερα αναλύοντας τα προφίλ των εκπαιδευτικών, υπήρχαν δύο απόψεις. Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν, ότι με τις παρεμβάσεις τους οι ακαδημαϊκοί, δημιούργησαν περισσότερο προβληματισμό και ήταν εκείνοι που μπορούσαν να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη. Ενώ η δεύτερη άποψη ήταν, ότι οι καθηγητές ήταν για να προτείνουν λύσεις στα προβλήματά τους, να τους *«κατευθύνουν»*, να τους διορθώσουν και να *«απενοχοποιήσουν πρακτικές»*.

«Περιελάμβανε ερωτήσεις για περαιτέρω προβληματισμό» (Εκπαιδευτικός Α')

«Ενδιαφέρον ότι το πρακτικό κομμάτι της τάξης, υποστηριζόταν με τη θεωρία» (Εκπαιδευτικός Γ')

«Πως αν κάτι που έλεγα ήταν τελείως "λαθος", με τήν παρέμβαση τους, θα μου το επισήμαναν!» (Εκπαιδευτικός Γ')

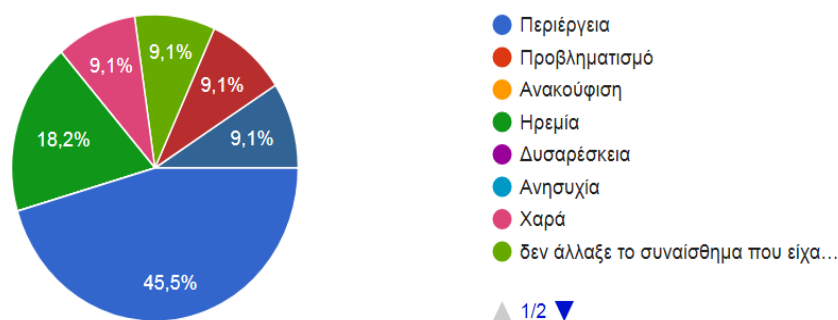
«Απενοχοποίησαν αρκετές πρακτικές εκπαιδευτικών, προτείνοντας "λύσεις" ή αλλαγή πρακτικής» (Εκπαιδευτικός Ε')

Κάποιοι άλλοι χρήστες, μεμονωμένα δήλωσαν, ότι απλά *«ήταν μια άποψη»* και ότι *«δε συνέβαλε»*. Σημαντική ήταν η διαπίστωση κάποιου εκπαιδευτικού, ότι εξαιτίας των ακαδημαϊκών, μειώθηκε η επικοινωνία των εκπαιδευτικών, που μπορεί να έχει βάση, σύμφωνα με τα δεδομένα που καταγράφει η πλατφόρμα. Ένας εκπαιδευτικός συγκεκριμένα ανέφερε, ότι ο λόγος που μειώθηκε η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν, γιατί τα περισσότερα μέλη της ομάδας απευθυνόντουσαν στους καθηγητές, δημιουργώντας μια διμερή επικοινωνία. Όταν οι τελευταίοι απαντούσαν *«δεν υπήρχε λόγος για παραπάνω συζήτηση»* (εκπαιδευτικός Β'). Μια άλλη άποψη, που υποστηρίχθηκε από μια εκπαιδευτικό, ήταν ότι οι ακαδημαϊκοί, δεν έχουν γνώση της σχολικής τάξης, καθώς δεν έχουν εργαστεί ποτέ ως νηπιαγωγοί, απαξιώνοντας

έμμεσα το ρόλο τους. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται γενικότερα από μια μερίδα ατόμων στον εκπαιδευτικό κύκλο.

20. α. Τι συναισθήματα σου δημιουργήθηκαν όταν στην κοινότητα εντάχθηκαν και οι καθηγητές;

11 απαντήσεις



Διάγραμμα 51: Συναισθήματα για τη συμμετοχή των ακαδημαϊκών

20. γ. Πιστεύεις ότι η παρέμβαση των καθηγητών:

11 απαντήσεις



Διάγραμμα 52: Απόψεις για τους ακαδημαϊκούς

3.3.5. Απόψεις για την κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι»

Γενικότερα, όλοι χρήστες ανέφεραν, ότι δε θα χαρακτήριζαν αρνητική εμπειρία το «Εκπαιδευτικό Στέκι», καθώς οι απόψεις διαμοιράστηκαν σε «πολύ καλή» (3 άτομα), «καλή» (6 άτομα) και «μέτρια» (2 άτομα) (βλ. διάγραμμα 53). Όλοι συμφώνησαν, ότι αυτού του είδους η κοινότητα μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον,

το συναίσθημα που κυρίως διακατείχε τους χρήστες κατά τη συμμετοχή τους ήταν «προβληματισμός» (9 απαντήσεις) και «περιέργεια» (5 απαντήσεις) (βλ. διάγραμμα 54). Παρόμοια συναισθήματα είχαν δηλώσει και πριν εισαχθούν στην κοινότητα με το αίσθημα της «περιέργειας» (9 απαντήσεις) να είναι αυξημένο, καθώς δε γνώριζαν τι θα αντικρίσουν στην πλατφόρμα. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν, ότι το «Εκπαιδευτικό Στέκι» ήταν μια ευχάριστη καινούρια εμπειρία γι αυτούς, διότι κατανόησαν ότι υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις σε διάφορα εκπαιδευτικά θέματα και πρακτικές. Πολλοί υποστήριξαν, ότι στο πλαίσιο της έρευνας «υποχρεώθηκαν» να συμμετάσχουν πιο ενεργά. Αν αυτή η διαδικασία συνεχιζόταν σε ένα πιο ελεύθερο πλαίσιο θα ήταν πιο ευχάριστη η εμπειρία και θα λειτουργούσε βοηθητικά και υποστηρικτικά στην κοινότητα των εκπαιδευτικών. Μια εκπαιδευτικός υποστηρίζει, ότι τα μέλη είχαν διαφορετικά κίνητρα και συμμετείχαν για διαφορετικούς λόγους στην κοινότητα. Όταν αυτοί χαθούν, χάνεται και το ενδιαφέρον που έχουν για την ομάδα, επεξηγώντας έτσι τη διαδικασία που ένας χρήστης μπορεί να αποχωρήσει από μια διαδικτυακή κοινότητα. Μια μειοψηφία του δείγματος, μόνο ένα άτομο, κατανόησε ότι ο διαδικτυακός τρόπος επικοινωνίας δεν το εκφράζει, όταν δε γνωρίζει προσωπικά τα άτομα που περιλαμβάνει μια διαδικτυακή ομάδα.

«Ήταν μια ευχάριστη και ενδιαφέρουσα εμπειρία όταν έβρισκα το χρόνο να την κάνω. Επίσης ήταν μια επιπλέον δέσμευση χωρίς να είναι ιδιαίτερα καταπιεστική.» (Εκπαιδευτικός Δ')

«Θα μπορούσε να λειτουργήσει βοηθητικά - υποστηρικτικά στην κοινότητα των εκπαιδευτικών, ειδικά όταν σταματήσει να λειτουργεί ως "υποχρέωση" και αν συνεχίσει να υποστηρίζεται από την ακαδημαϊκή κοινότητα.» (Εκπαιδευτικός Ε')

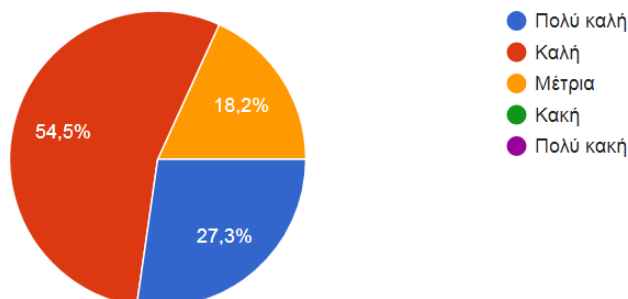
«διαφορετικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά θέματα και πρακτικές» (Εκπαιδευτικός Ε')

«Δεν ήμουν ιδιαίτερα ενεργή ίσως όχι μόνο γιατί δεν είχα χρόνο. Τελικά προτιμώ να συζητώ τα θέματα που με προβληματίζουν από κοντά κοιτώντας τα μάτια του άλλου., Όλα όσα εγώ διάβασα είχαν ενδιαφέρον και άνοιγαν θέματα που αφορούσαν επι της ουσίας την εκπαιδευτική διαδικασία. Προσωπικά όμως δυσκολεύομαι να επικοινωνήσω ουσιαστικά με κάποιον εάν δεν τον γνωρίζω ώστε να μπορώ αυτά που γράφει να τα "ντύνω" και με το προσωπικά του μη λεκτικά στοιχεία, που στην γραπτή επικοινωνία με ένα άγνωστο δεν τα έχω.» (Εκπαιδευτικός Στ')

«Τα μέλη και τα κίνητρά τους δημιουργούν μια κοινότητα επικοινωνίας για όσον καιρό και με όποια συχνότητα αυτά αποφασίζουν» (Εκπαιδευτικός Θ')

16. α. Πώς θα χαρακτήριζες την εμπειρία σου από τη διαδικτυακή ομάδα «Εκπαιδευτικό Στέκι»;

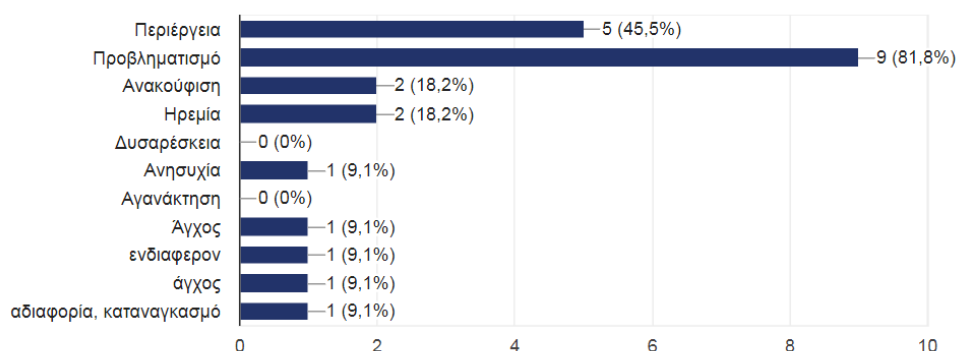
11 απαντήσεις



Διάγραμμα 53: Απόψεις για Εκπαιδευτικό Στέκι

22. α. Κατά τη διάρκεια της συμμετοχής σου στο «Εκπαιδευτικό Στέκι», τι συναισθήματα είχες; (Επίλεξε αυτό που σε αντιπροσωπεύει και αιτιολόγησε γιατί. Μπορείς να επιλέξεις περισσότερα από ένα.)

11 απαντήσεις



Διάγραμμα 54: Συναισθήματα κατά τη διάρκεια συμμετοχής στην κοινότητα

Επιπλέον στοιχεία για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαδικτυακές κοινότητες και την άποψη που έχουν πλέον για το «Εκπαιδευτικό Στέκι», εμφανίζονται στον πίνακα με την κλίμακα Likert, που υπήρχε στις δύο φάσεις των ερωτηματολογίων. Μετά την εμπειρία τους στην κοινότητα της έρευνας, παρατηρήθηκε ότι ενισχύθηκε η άποψη, ότι τέτοιου είδους ομάδες μπορούν να συμβάλουν στη συζήτηση προβλημάτων που αντιμετωπίζονται στην τάξη (8 άτομα), στην ανταλλαγή απόψεων με άλλους συναδέλφους (10 άτομα), στην καταγραφή γεγονότων που διαδραματίζονται στην τάξη (9 άτομα) καθώς και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών (7 άτομα). Αντίθετα, οι πρότερες αντιλήψεις των

εκπαιδευτικών, σχετικά με τη δυνατότητα εύρεσης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μέσα από την κοινότητα και η ευκαιρία προσωπικής προβολής της δουλειάς τους άλλαξε άρδην μετά τη συμμετοχή στο «Εκπαιδευτικό Στέκι». Εννέα εκπαιδευτικοί υποστήριζαν, ότι στις κοινότητες των εκπαιδευτικών, περιμένουν να βρουν εκπαιδευτικό υλικό προς χρήση, ενώ μετά τη συμμετοχή τους στην κοινότητα, μόνο τέσσερα μέλη τονίζουν ότι στο «Εκπαιδευτικό Στέκι» βρήκαν δραστηριότητες για την τάξη. Το προηγούμενο μπορεί να υποστηριχθεί από το γεγονός, ότι υπήρξαν θέματα συζήτησεων που αφορούσαν την πρόταση ιδεών για υλοποίηση στην τάξη (θέμα συζήτησης: «*Επιτραπέζια Παιχνίδια*»).

Αυτό που παρατηρήθηκε από το μισό δείγμα της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την ύπαρξη μιας επιπλέον ενότητας στην κοινότητα με έτοιμα και δοκιμασμένα σχέδια δραστηριοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο υποστηρίζουν, ότι θα υπάρξει «*εμπλουτισμός εκπαιδευτικού υλικού*» και θα υπάρχει μια κοινή γραμμή σε σχέση με τις θεματικές ενότητες που πρέπει να ακολουθούν στο νηπιαγωγείο. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός Δ επισήμανε, ότι θα επιθυμούσε η κοινότητα να περιλαμβάνει σχέδια εργασίας και πρακτικές ελεγμένες από τους ακαδημαϊκούς. Η ίδια εκπαιδευτικός ήταν η μόνη που ανέβασε στην κοινότητα τέλος Δεκεμβρίου θέμα Συζήτησης «*Αποθήκη σχεδίων εργασίας και καλών πρακτικών*», στην οποία κανένας άλλος εκπαιδευτικός δε σχολίασε είτε γιατί δεν επιθυμούσε να συμμετάσχει είτε επειδή οι περισσότεροι είχαν αποχωρήσει απ' την ομάδα.

«Εναπόθεσης υλικού και ανταλλαγής ιδεών πάνω σε θέματα που έχουν οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιήσει στην τάξη τους, προς συζήτηση και χρήση από τους άλλους συμμετέχοντες». (Εκπαιδευτικός Α')

«Περισσότερες απόψεις και σχέδια εργασία/πρακτικές από καθηγητές». (Εκπαιδευτικός Δ')

«Θα ήταν καλό να ανεβάζουν σχέδια εργασίας που έχουν ελεγχθεί ώστε να ακολουθούμε όλοι μια κοινή γραμμή σε σχέση με την διδασκαλία στο νηπιαγωγείο τις θεματικές ενότητες τη γλώσσα τα μαθηματικά, κτλ γιατί έχω την εντύπωση πώς ο καθένας κάνει ό,τι θέλει παρασυρόμενος από πιέσεις και συνθήκες, χωρίς να είναι πάντα αυτό το καλύτερο για παιδιά προσχολικής ηλικίας.» (Εκπαιδευτικός Δ')

Όσον αφορά την επικοινωνία των εκπαιδευτικών στο «Εκπαιδευτικό Στέκι», η πλειοψηφία των χρηστών (10 άτομα) τη θεώρησαν «καλή» (βλ. διάγραμμα 55). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεώρησαν, ότι η αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους

ήταν ουσιαστική, με ενδιαφέροντα θέματα που αποτελούσαν στοιχεία της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ένιωσαν να μοιράζονται κοινά συναισθήματα και προβληματισμούς και ανέπτυξαν συζητήσεις, υποστηρίζοντας η μια την άλλη. Πολλές φορές, μέσα από τους κοινούς προβληματισμούς, άρχισαν να «σκέφτονται» πώς να αντιμετωπίσουν παρόμοιες καταστάσεις. Μια μόνο εκπαιδευτικός, ένωσε κάποιες φορές, ότι κάποια μέλη της κοινότητας προσπάθησαν να κάνουν «επίδειξη γνώσεων».

«Είναι ένα στέκι που αν αξιοποιηθεί σωστά μπορεί να αποτελέσει καταθετήριο εμπειριών και προβληματισμών» (Εκπαιδευτικός Ε')

«Ήταν ενδιαφέρουσα η επικοινωνία με συναδέλφους και η αίσθηση ότι μοιράζεσαι" κοινά συναισθήματα και προβληματισμούς.»). (Εκπαιδευτικός Ι')

«Θεωρώ πως όσοι συμμετείχαν περισσότερο ενεργά αξιοποίησαν και τις δυνατότητες αυτού του χώρου. Τα θέματα που αναπτύχθηκαν αποτελούν στοιχεία της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και οι ανταποκρίσεις των μελών ρεαλιστικές και επί της ουσίας.» (Εκπαιδευτικός Α')

«Θεωρώ ότι με βοήθησε να "σκεφτώ" και να αντιμετωπίσω παρόμοιες καταστάσεις» (Εκπαιδευτικός Ι')

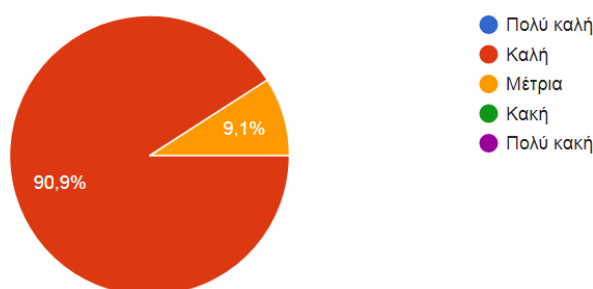
«Οι ειλικρινείς τοποθετήσεις δεν μπορεί παρά να είναι ουσιαστικές, καθώς σκοπό δεν έχουν παρά να βοηθήσουν το κάθε ένα από τους συμμετέχοντες να βελτιώσει τη δουλειά του.» (Εκπαιδευτικός Η')

«Είχα την ευκαιρία για πρώτη φορά να συμμετέχω σε κάτι τέτοιο, ήταν ενδιαφέρουσα η ανταλλαγή απόψεων, ένοιωσα μέλος μιας ενεργής ομάδας, ένοιωσα άνετα να εκφράσω ελεύθερα απόψεις και ιδέες μου!»). (Εκπαιδευτικός Γ')

«Από κάποια μέλη μια υπήρξε τάση επίδειξης γνώσεων» (Εκπαιδευτικός Β')

18. α. Πόσο ουσιαστική βρίσκεις την επικοινωνία των εκπαιδευτικών-χρηστών στο «Εκπαιδευτικό Στέκι»;

11 απαντήσεις



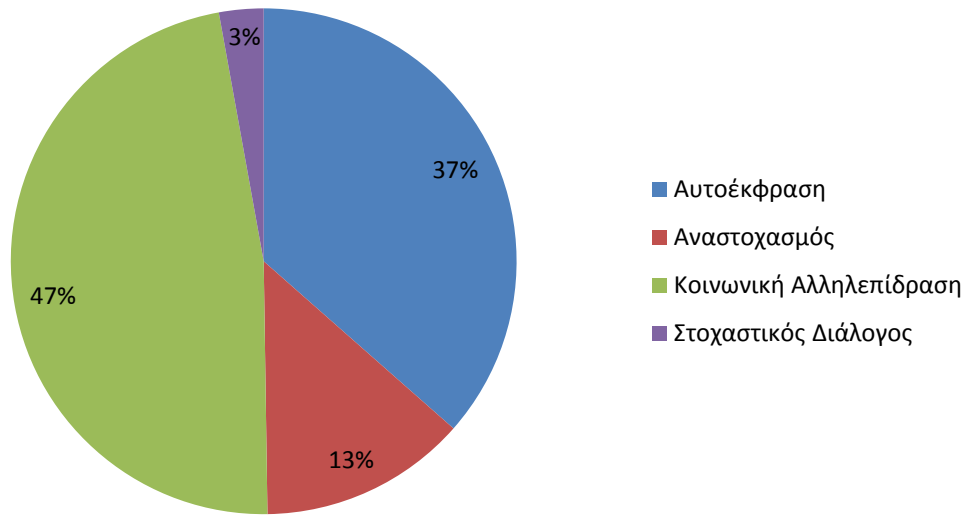
Διάγραμμα 55: Απόψεις για επικοινωνία χρηστών

Συνοψίζοντας, η μέχρι τώρα ανάλυση των δεδομένων τόσο από το ερωτηματολόγιο όσο και από την κοινότητα, εστίασε στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος αλλά και στα ποσοτικά χαρακτηριστικά της συμμετοχής των χρηστών, πριν και μετά την εισαγωγή των ακαδημαϊκών στην κοινότητα. Τέλος, παρουσιάστηκαν πιο συγκεντρωτικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εμπειρία τους στο «Εκπαιδευτικό Στέκι» και για τις ξεχωριστές λειτουργίες του, όπως η ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο και η παρέμβαση των ακαδημαϊκών στο ρόλο του μέντορα. Στη συνέχεια η ανάλυση θα επικεντρωθεί, στο είδος των ψηφιακών σχολίων που εμφανίστηκαν στην κοινότητα.

3.3.6. Συγκεντρωτική ανάλυση ψηφιακών σχολίων

Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των τριών μηνών, δημοσίευσαν 188 σχόλια στην κοινότητα, τα οποία αναλύθηκαν ξεχωριστά στο προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού στην ενότητα 3.2.. Προσπαθώντας να εξαχθούν κάποια πιο συγκεντρωτικά αποτελέσματα, τα δεδομένα συλλέχτηκαν σε μια συλλογική βάση. Γι αυτό το σκοπό, η ερευνήτρια ποσοτικοποίησε τα δεδομένα στην κλίμακα της εκατό. Να σημειωθεί, ότι η ερευνήτρια δε γνωρίζει το επίπεδο του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών πριν την ένταξή τους στην κοινότητα, οπότε σαν σημείο αφετηρίας θεωρείται η ενασχόλησή τους με την πλατφόρμα και το αρχικό ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα διαπιστώθηκε, ότι η πλειοψηφία των σχολίων των εκπαιδευτικών (47%) περιελάμβαναν στοιχεία «*Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης*». Στην επόμενη μεγάλη κατηγορία ανήκουν τα σχόλια που περιλαμβάνουν στοιχεία «*Αυτοέκφρασης*» (37%). Ακόμα, οι δημοσιεύσεις των εκπαιδευτικών είχαν και στοιχεία «*Αναστοχασμού*» (13%) και «*Στοχαστικού διαλόγου*» (3%) (βλ. διάγραμμα 56). Εξετάζοντας μεμονωμένα τα προφίλ των εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι επτά χρήστες είχαν στην πλειοψηφία τους σχόλια «*Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης*» και τέσσερις σχόλια «*Αυτοέκφρασης*».

Συνολική Κατηγοριοποίηση των σχολίων

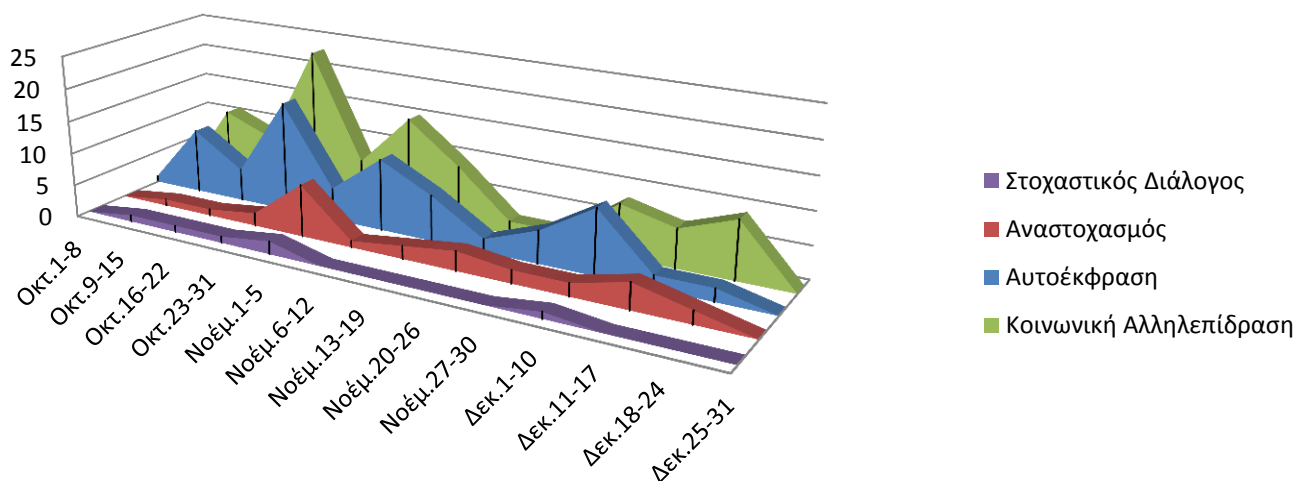


Διάγραμμα 56: Συνολική Κατηγοριοποίηση των σχολίων των χρηστών

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ημερολογιακή καταγραφή των σχολίων των εκπαιδευτικών. Κατά τη διάρκεια των τριών μηνών, όπως ήταν λογικό, ύστερα από τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα, τα σχόλια των χρηστών είχαν κυρίως ως στόχο την «Κοινωνική αλληλεπίδραση», προσφέροντας υποστήριξη συναισθηματική και επαγγελματική στους προβληματισμούς των συναδέλφων. Παράλληλα, υπήρχαν δημοσιεύσεις με προσωπικές καταγραφές των χρηστών σε όλο το χρονικό διάστημα της έρευνας, με σταδιακή πτώση στα μέσα Δεκεμβρίου (βλ. Διάγραμμα 57). Αναστοχαστικά στοιχεία στις συζητήσεις τους εμφανίστηκαν κυρίως στις αρχές Νοεμβρίου. Μετά την ανακοίνωση της συμμετοχής των ακαδημαϊκών, όπως αναφέρθηκε, οι δημοσιεύσεις των εκπαιδευτικών μειώθηκαν. Από τις 18 Νοεμβρίου και κατά το υπόλοιπο χρονικό διάστημα της έρευνας, οι αναρτήσεις «Αναστοχασμού» άρχισαν να περιλαμβάνουν μια σταθερή βάση στην κοινότητα, με αύξοντα ρυθμό τις τελευταίες μέρες του Δεκεμβρίου (βλ. διάγραμμα 57). Σύμφωνα με την οριζόντια ανάλυση από τα προφίλ των εκπαιδευτικών, μόνο τέσσερις χρήστες δημιούργησαν νέα θέματα προς συζήτηση στην Ενότητα Συζητήσεων μετά τη συμμετοχή των ακαδημαϊκών. Από αυτούς, οι τρεις ανήρτησαν στοχαστικές δημοσιεύσεις, προβληματιζόμενοι για το ρόλο τους στη σχολική καθημερινότητα και

κατά πόσο αυτός συμβάλει στην εξέλιξη των παιδιών καθώς και πόσο οι πρακτικές που επιλέγουν έχουν νόημα για τα παιδιά.

Συνολική Ημερολογιακή Καταγραφή Σχολίων



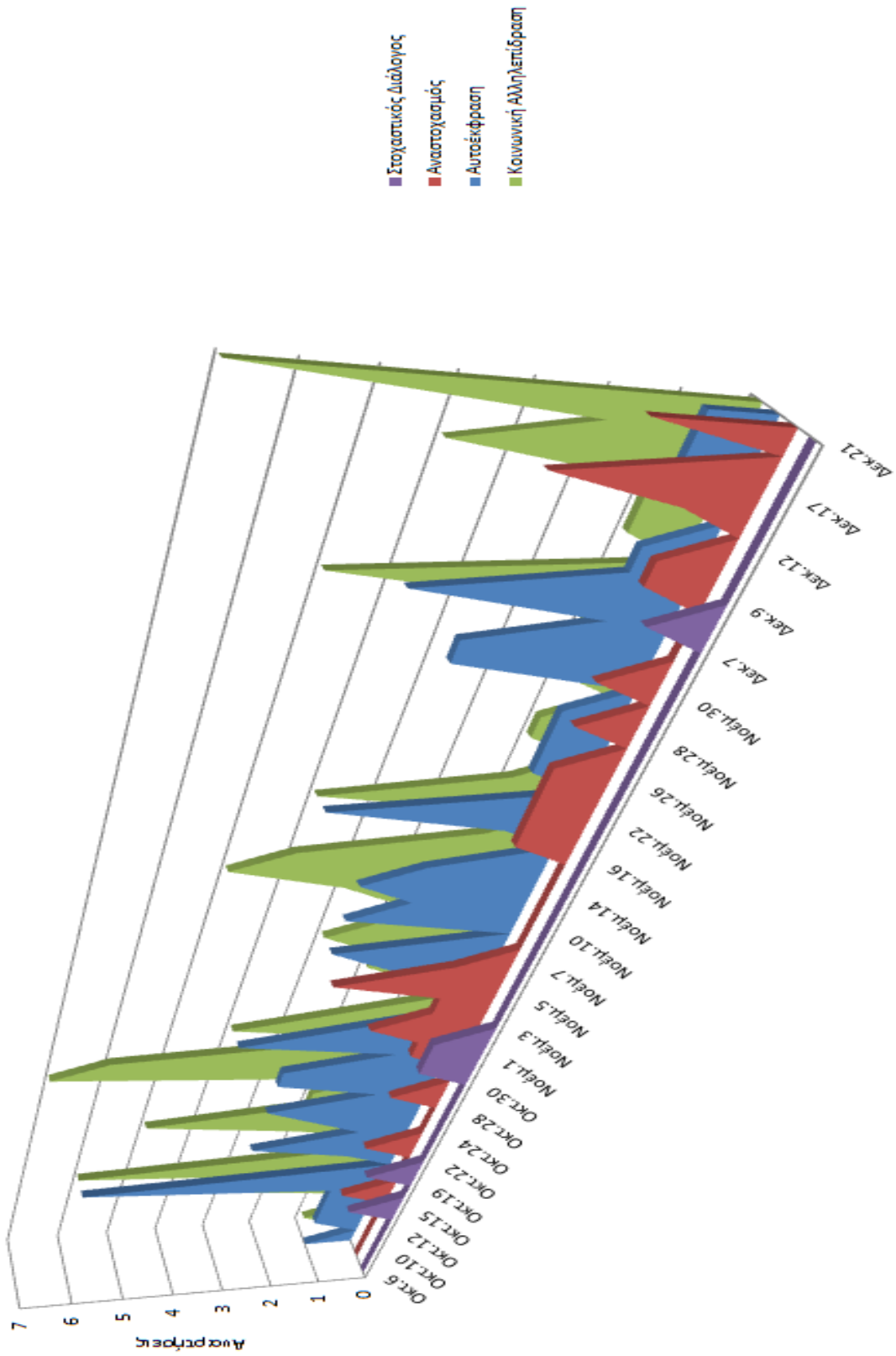
Διάγραμμα 57: Συνολική Ημερολογιακή καταγραφή σχολίων (ανά χρονικά διαστήματα)

Εξετάζοντας τα δεδομένα σε μια πιο συλλογική βάση με μονάδα μέτρησης το μήνα, οι άξονες «Αυτοέκφραση» και «Κοινωνική Αλληλεπίδραση», αν και εμφανίζονται περισσότερο το μήνα Οκτώβριο, αρχίζουν σταδιακά να έχουν πτώση τους υπόλοιπους δύο μήνες. Εν αντιθέσει, με τον άξονα του «Αναστοχασμού», ο οποίος εμφανίζεται περισσότερο το μήνα Νοέμβριο. Όσον αφορά τον άξονα «Στοχαστικού Διαλόγου», ένα εξελιγμένο στάδιο, το οποίο χρειάζεται χρόνο να κατακτηθεί απ' τους χρήστες, καθώς απαιτεί την εξωτερίκευση του αναστοχασμού με στόχο τον προβληματισμό ολόκληρης της κοινότητας, παρατηρείται ελάχιστα στη διαδικτυακή ομάδα. Τα περισσότερα στοιχεία εμφανίζονται το μήνα Οκτώβριο. Οι χρήστες λοιπόν, κατά τη διάρκεια της έρευνας, εξελίσσουν κυρίως τον προβληματισμό τους σε ατομικό επίπεδο και μένουν στάσιμοι στη δημιουργία κριτικών συζητήσεων για αναθεώρηση πρακτικών σε συλλογική βάση.



Διάγραμμα 58: Συνολική Μηνιαία Καταγραφή Σχολίων

Συνολική Ημερολογιακή Καταγραφή Σχολίων



Διάγραμμα 59: Αναλυτική Ημερολογιακή καταγραφή των σχολίων

3.3.7. Κατηγοριοποίηση χρηστών ανάλογα με το ρόλο τους στην κοινότητα

Στη συνέχεια, έγινε μια προσπάθεια να κατηγοριοποιηθούν οι χρήστες ανάλογα με το ρόλο που είχαν αναλάβει να έχουν στην κοινότητα. Η κατηγοριοποίηση βασίστηκε στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την οριζόντια ανάλυση των προφίλ των εκπαιδευτικών στην ενότητα 3.2., τα οποία ταξινόμησαν τους χρήστες σε «Παρατηρητές», «Ενεργούς» και «Συνεισφέροντες». Αναλύοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι», παρατηρήθηκε ότι υπήρχαν πέντε «Ενεργοί χρήστες», τρεις «Συνεισφέροντες» και δύο «Παρατηρητές». Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αλλαγή ενός «παρατηρητή» χρήστη σε «συνεισφέροντα» κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Πίνακας 13: Κατηγοριοποίηση χρηστών – ο ρόλος τους στην κοινότητα

	Συνεισφέροντες χρήστες	Ενεργοί χρήστες	Παρατηρητές χρήστες
Εκπαιδευτικοί	A', Γ', Γ' (3 άτομα)	Δ', Θ', Ε', Ια', Ζ' (5 άτομα)	Β', Η', Στ' (3 άτομα)

Ειδικότερα, οι χρήστες (εκπαιδευτικός Δ', Θ', Ε', Ια' και Ζ') που επέλεξαν να έχουν έναν ενεργό ρόλο στην ομάδα, συμμετέχοντας σε συζητήσεις με άλλα μέλη, πολλές φορές διαμοίραζαν εμπειρίες από τη σχολική τους καθημερινότητα, προσφέροντας υποστήριξη σε συναδέλφους. Οι εκπαιδευτικοί Δ', Θ' και Ια' συνήθιζαν να αλληλεπιδρούν με τους άλλους χρήστες, υποστηρίζοντάς τους συναισθηματικά και επαγγελματικά, παρέχοντας λύσεις στους προβληματισμούς τους. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, είχαν ελάχιστα στοχαστικά στοιχεία στις καταγραφές τους. Οι εκπαιδευτικοί Ε' και Ζ', με ολοκληρωμένες και κατασταλαγμένες παιδαγωγικές ιδεολογίες, αν και ενεργοί χρήστες παρουσίασαν ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης των συζητήσεων στην κοινότητα. Η στάση της εκπαιδευτικού Ε' στηριζόταν στην προβολή των δράσεων που εφάρμοζε στην τάξη, με αποτέλεσμα οι περισσότερες αλληλεπιδράσεις της με τους άλλους χρήστες να περιλαμβάνουν στοιχεία «Αυτοέκφρασης». Η εκπαιδευτικός παρουσίασε παράλληλα, στοχαστικά στοιχεία στον πρώτο και στον τελευταίο μήνα της έρευνας, τα οποία αποτελούσαν σκέψεις της, ύστερα από τα πολλά χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας. Τα στοχαστικά σχόλια αυτά, δε διαμοιράστηκαν στους υπόλοιπους χρήστες ως τροφή για κριτική, καθώς η εκπαιδευτικός παρουσίασε την

τελική της εκπαιδευτική πρακτική, μετά από στοχαστική σκέψη πολλών χρόνων. Αντίθετα η εκπαιδευτικός Ζ', ήταν ενεργή στην κοινότητα προσφέροντας στους χρήστες υποστήριξη μέσω της παροχής θεωρίας από βιβλιογραφικές πηγές.

Όσον αφορά τους συνεισφέροντες χρήστες (εκπαιδευτικός Α' και Γ'), ήταν εκείνοι που εξέλιξαν την ομάδα, δημοσιεύοντας τους προβληματισμούς τους στην κοινότητα, δημιουργώντας έναν γενικότερο προβληματισμό- Στοχαστικό Διάλογο- στα άλλα μέλη, μέσω της συζήτησης που αναρτούσαν. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός Α', εμφάνισε στην κοινότητα στοχαστικές δημοσιεύσεις και στοιχεία Στοχαστικού Διαλόγου, που στη συνέχεια αντικαταστάθηκαν από το συμβουλευτικό χαρακτήρα των αναρτήσεων της. Στο τέλος εμφάνισε ξανά προβληματισμούς, με στόχο την γενίκευσή τους στην ομάδα. Μια παρόμοια στάση εμφάνισε και η εκπαιδευτικός Γ', η οποία εξέλιξε τις συζητήσεις της κοινότητας με στοχαστικούς προβληματισμούς, με θέματα όπως «Άτυπο Αναλυτικό Πρόγραμμα». Η δράση της αυτή περιορίστηκε τον πρώτο καιρό, διότι ύστερα εμφάνισε ένα διαφορετικό χαρακτήρα με περισσότερες προσωπικές καταγραφές και εκπαιδευτικούς προβληματισμούς. Ο τρίτος χρήστης που χαρακτηρίστηκε συνεισφέρον ήταν η εκπαιδευτικός Γ', όχι όμως για την προσφορά της στο γνωστικό επίπεδο, αλλά για το διαμοιρασμό εκπαιδευτικών επιθυμιών και ιδεών. Πολλοί χρήστες εμπνεύστηκαν απ' τις δημοσιεύσεις της και θέλησαν να επεκτείνουν τις σκέψεις της. Η εκπαιδευτικός Γ' μετά την εισαγωγή των ακαδημαϊκών στην κοινότητα εμφάνισε στοχαστικές δημοσιεύσεις, οι οποίες αφορούσαν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που επιθυμούσε να αναθεωρήσει.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί Β' και Η' ήταν εκείνοι, οι οποίοι είχαν έναν πιο παθητικό χαρακτήρα στην κοινότητα, παρατηρώντας τα σχόλια των άλλων μελών, χωρίς να δημοσιεύουν στην πλατφόρμα. Παρόμοια στάση είχε και η εκπαιδευτικός Στ, η οποία όμως όταν επέλεξε να σχολιάσει, αντικατέστησε την εικόνα του παρατηρητή με ένα χρήστη, ο οποίος θέτει κριτικούς προβληματισμούς στην υπόλοιπη κοινότητα. Η δράση της αυτή προέκυψε, πριν την συμμετοχή των ακαδημαϊκών στην κοινότητα.

3.3.8. Παιδαγωγικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Επιπρόσθετα, ένας επιπλέον στόχος που θέλησε να εξετάσει η κοινότητα είναι κατά πόσο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτήν, τους βοήθησε να διαφοροποιήσουν τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις. Για να διαπιστωθεί αυτό, ελέγχθηκαν τα ερωτηματολόγια των δύο φάσεων και τα σχόλια των εκπαιδευτικών στην κοινότητα. Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι δύσκολο να τροποποιηθούν, όταν

αυτές σχετίζονται με τη βιωμένη τους σχολική εμπειρία και όταν η διαδικασία της έρευνας διαρκεί μόνο τρεις μήνες. Παρόλα αυτά, εξετάζοντας αυτό το μικρό χρονικό διάστημα, παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (9 άτομα) έμειναν στάσιμες στις παιδαγωγικές τους θέσεις και επιλογές. Οι δηλωθείσες απόψεις στα περιστατικά ανάλυσης των ερωτηματολογίων φανέρωσαν ταύτιση, είτε αυτές ήταν επηρεασμένες από τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις είτε από τις παραδοσιακές. Μια κάποια μικρή εξέλιξη στην παιδαγωγική ιδεολογία υπήρξε στις εκπαιδευτικούς Α' και Γ', οι οποίες εκδήλωσαν προβληματισμό για το ρόλο τους και τις παιδαγωγικές τους πρακτικές στις αναρτήσεις τους στην κοινότητα κατά τον τελευταίο μήνα, σε σχέση με τον Οκτώβριο. Ακόμα, η εκπαιδευτικός Γ' φανέρωσε και μεγάλες διαφοροποιήσεις στο τελικό ερωτηματολόγιο, στο οποίο είχε μια πιο παιδοκεντρική αντίληψη.

3.3.9. Ανάλυση αλληλεπιδράσεων στην Ενότητα Συζητήσεων

Σε όλες τις προηγούμενες ενότητες, η ανάλυση είχε εστιάσει στην κωδικοποίηση των σχολίων των χρηστών μεμονωμένα, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο στο οποίο είχαν δημιουργηθεί. Στην ενότητά αυτή, θα αναλυθούν στην ολότητα οι συζητήσεις, θα διαπιστωθούν ποια θέματα ενδιαφέρουν και προβληματίζουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση. Επιπλέον θα ερευνηθούν ποιες συζητήσεις προωθούν (ανα)στοχαστικά σχόλια και αν η συμμετοχή των ακαδημαϊκών συνέβαλε στον προβληματισμό των εκπαιδευτικών και στην αλληλεπίδρασή τους.

Συνολικά οι εκπαιδευτικοί δημοσίευσαν τριάντα αναρτήσεις στην ενότητα Συζητήσεων. Στις συζητήσεις αυτές υπήρχαν από 18 απαντήσεις των χρηστών μέχρι και κανένα σχόλιο (βλ. διάγραμμα 60).

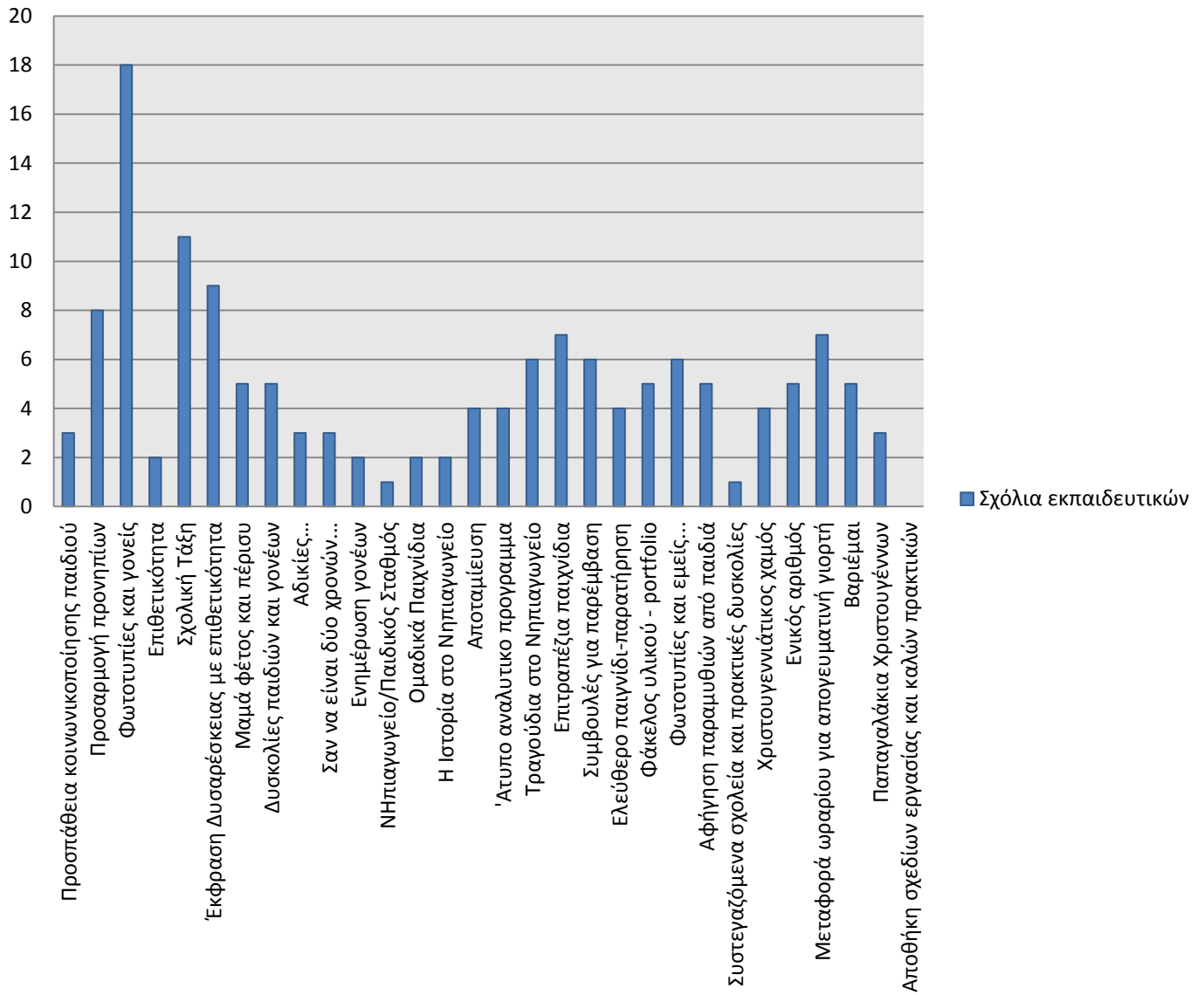
Η συζήτηση με τη μεγαλύτερη αλληλεπίδραση χρηστών είχε θέμα: «*Φωτοτυπίες και γονείς*», η οποία αφορούσε στον προβληματισμό των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον τρόπο που θα πρέπει να ενημερώσουν τους γονείς για την πρακτική που ακολουθούν για τον εγγραμματοισμό των παιδιών, μιας και οι γονείς είναι αγχωμένοι και αναζητούν την εκμάθηση των γραμμάτων.

Η συζήτηση που δεν είχε κανένα σχόλιο από κάποιον χρήστη είχε θέμα «*Αποθήκη σχεδίων εργασίας και καλών πρακτικών*», η οποία καλούσε τους εκπαιδευτικούς χρήστες να αναρτήσουν σχέδια μαθημάτων. Συνήθως, οι περισσότερες συζητήσεις στο

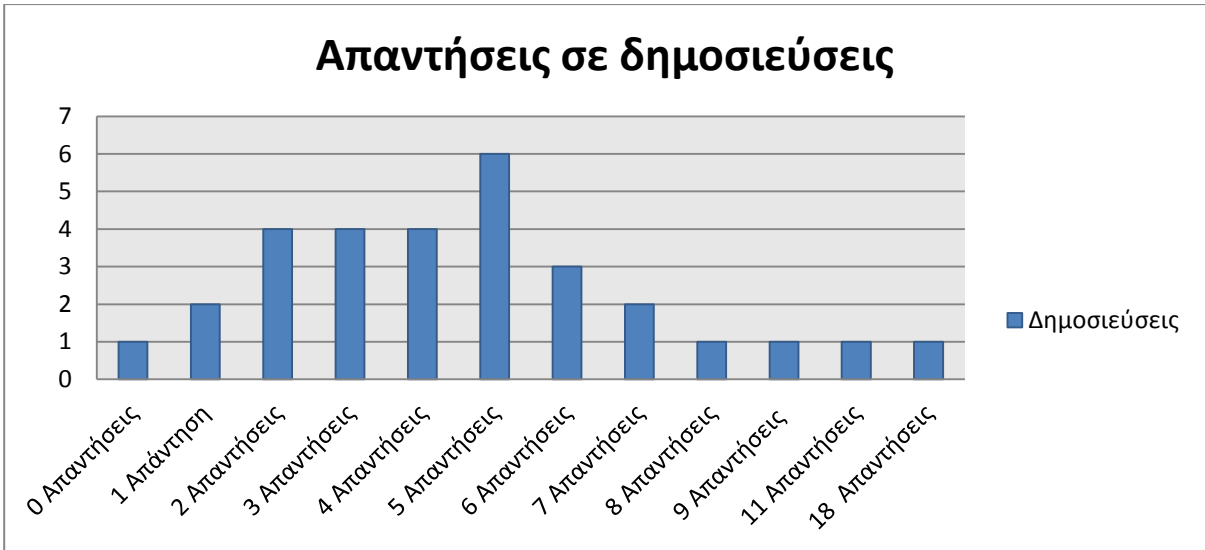
«Εκπαιδευτικό Στέκι», είχαν περίπου πέντε ψηφιακά σχόλια/ απαντήσεις χρηστών (βλ. διάγραμμα 61), ενώ ακόμα στην πλειοψηφία των συζητήσεων, συμμετείχαν εκτός από τον αρθρογράφο, τέσσερις ή δύο χρήστες (βλ. διάγραμμα 62).

Στη συζήτηση με τα περισσότερα σχόλια χρηστών «Φωτοτυπίες και γονείς» της εκπαιδευτικού δηθο, αλληλεπίδρασαν πρώτη φορά ταυτόχρονα επτά εκπαιδευτικοί από το δείγμα. Μερικές φορές όμως, αν και κάποιοι εκπαιδευτικοί χρήστες δημιούργησαν κάποια συζήτηση, στη συνέχεια της πορείας της συζήτησης επέλεξαν να μη δημοσιεύσουν ξανά, αν και οι άλλοι χρήστες είχαν κάποια ενδιαφέροντα σχόλια. Το συγκεκριμένο παράδειγμα παρατηρήθηκε στο 30% των συζητήσεων που δημιουργήθηκαν (βλ. διάγραμμα 62).

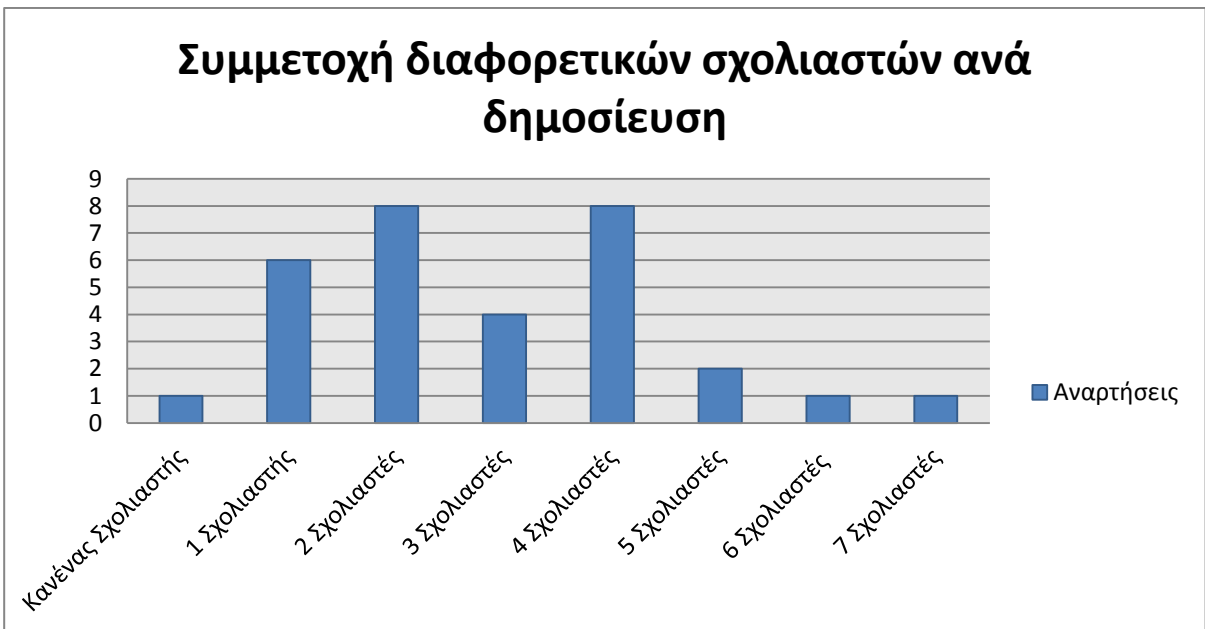
Συζητήσεις και Σχόλια



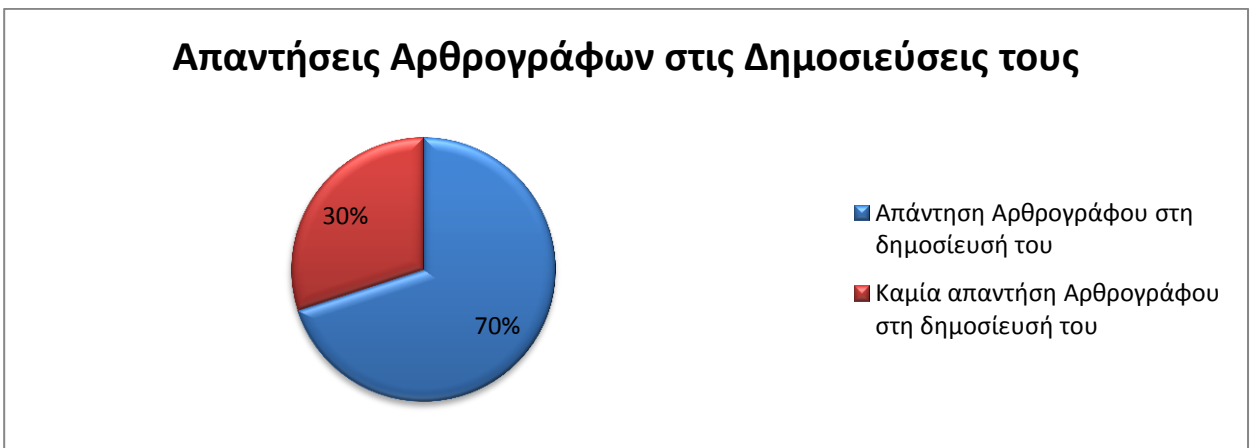
Διάγραμμα 60: Συζητήσεις Εκπαιδευτικών και απαντήσεις



Διάγραμμα 61: Απαντήσεις ανά Συζήτηση



Διάγραμμα 62: Συμμετοχή διαφορετικών σχολιαστών ανά δημοσίευση



Διάγραμμα 63: Απαντήσεις Αρθρογράφων στις δημοσιεύσεις τους

Στην πορεία της ανάλυσης, αποφασίστηκε οι δημοσιεύσεις των εκπαιδευτικών να κατηγοριοποιηθούν σε μεγαλύτερες ενότητες για να ομαδοποιηθούν τα θέματα, τα οποία απασχολούν τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, σύμφωνα με τα δεδομένα της κοινότητας, δημιουργήθηκαν έξι κατηγορίες προβληματισμών των εκπαιδευτικών:

A. Συμπεριφορά παιδιών

Στην κατηγορία αυτή, υπήρχαν προβληματισμοί των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αφορούσαν συμπεριφορές παιδιών που δεν ήξεραν πώς να τις διαχειριστούν και αναζητούσαν βοήθεια από συναδέλφους.

Παράδειγμα Β16: Συμβουλές για παρέμβαση

«Φέτος στην τάξη μας έχουμε ένα κοριτσάκι, νήπιο το οποίο αρνείται να μιλήσει. Δεν απαντάει ούτε μονολεκτικά με ναι και όχι. Μόνο όταν την πλησιάσω μόνη της, με πολύ προσπάθεια και ερωτήσεις, μπορεί να μου απαντήσει, μονολεκτικά. Φυσικά δεν θέλει να συμμετάσχει σε καμία ομαδική δραστηριότητα στην ολομέλεια και παρακολουθεί παθητικά. Σε κάποια κορίτσια της τάξης μιλάει, αλλά και εκεί κρατάει πολύ χαμηλό προφίλ. Όταν θέλει κάτι, πχ. να πάει τουαλέτα, στέλνει μια φίλη της να το ζητήσει. Στις ατομικές εργασίες, είναι σε καλό γνωστικό επίπεδο. Η μαμά της σχεδόν κάθε μέρα μας ρωτάει, πως συμπεριφέρεται στην τάξη και αν μας μιλάει. Είναι αρκετά αγχωμένη και συνεχώς μου λέει ότι και στον παιδικό σταθμό που πήγαινε είχε το ίδιο πρόβλημα. Σας έχει τύχει κάτι παρόμοιο; Πώς μπορώ να παρέμβω; Κάθε συμβουλή ευπρόσδεκτη...»

B. Συμπεριφορά γονέων

Στην κατηγορία αυτή, υπήρχαν προβληματισμοί των εκπαιδευτικών σχετικά με συμπεριφορές γονέων, οι οποίοι είτε παρεμβαίνουν στο ρόλο των εκπαιδευτικών είτε είναι αμέτοχοι στη γνωστική εξέλιξη των παιδιών τους.

Παράδειγμα Γ1: Φωτοτυπίες και γονείς

«κάθε χρόνο η ίδια ερώτηση και η ίδια "αγωνία" των γονέων για τα "γραμματάκια". Η γνώμη μου είναι να συνεχίσουμε να κάνουμε σωστά και ουσιαστικά τη δουλειά μας - όπως εμείς γνωρίζουμε καλύτερα- χωρίς να επηρεαζόμαστε αρνητικά τουλάχιστον, από τις κρίσεις και τις επικρίσεις των γονέων. Αποψη μου, πως καθένας στο είδος του και δεν μπορούμε και δε χρειάζεται κιάλας, να πείσουμε κανέναν πως δεν είμαστε "ελέφαντες"!!!»

Παράδειγμα Ι4: Δυσκολίες παιδιών και γονέων

«Συχνά είμαστε οι πρώτες, εφόσον πρόκειται για προνήπια, που εντοπίζουμε δυσκολίες σε ένα παιδί. Επίσης είμαστε στη διάθεση των γονέων για να καθοδηγήσουμε σε αρμόδιες υπηρεσίες και φορείς, να σχεδιάσουμε και να εφαρμόσουμε κοινές πρακτικές κτλ. Το γεγονός ότι οι γονείς, αρκετές φορές,

αρνούνται να συνεργαστούν και εφαρμόζεις μονομερώς, όσα έχετε συμφωνήσει, γιατί αδυνατούν να ξεβουλευτούν.. με ξεπερνάει και πλέον με θυμώνει. Ναι μεν καταλαβαίνω τις δυσκολίες αποδοχής της κατάστασης αλλά ο χρόνος που περνά μέχρι να συνεργαστούν είναι πραγματικά κρίσιμος για το παιδί. Θεωρώ ότι ο εντοπισμός μιας δυσκολίας στο παιδί συχνά συγχέεται με την άσκηση κριτικής στο οικογενειακό πλαίσιο από έναν εξωτερικό παρατηρητή, όπως είναι ο εκπαιδευτικός. Πώς και πότε μπορούμε να ξεφύγουμε από αυτή την αντίληψη και να θυνεργαστούμε" άμεσα και αποδοτικά προς όφελος του παιδιού;»

Γ. Εκπαιδευτική πρακτική

Στην κατηγορία αυτή, συνήθως οι εκπαιδευτικοί αναζητούν εκπαιδευτικές προτάσεις από άλλους συναδέλφους ή σχολιάζουν τα πλεονεκτήματα που είχε μια εκπαιδευτική πρακτική που επέλεξαν.

Παράδειγμα A14: Επιτραπέζια παιχνίδια

«Την Παρασκευή γυρνώντας στο σχολείο και με αφορμή το άπλωμα μικρών σημαίων στο πάτωμα από τα παιδιά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, και έχοντας ήδη στο νου μου πως θα φτιάξουμε με τα παιδιά ένα επιτραπέζιο φιδάκι, αποφάσισα πως φέτος θέλω να τρέξω ένα πρόγραμμα σχετικό με επιτραπέζια παιχνίδια. Πάντα μου άρεσαν ως παιδί και μου αρέσουν ακόμα ως ενήλικας, και θεωρώ πως τα οφέλη για τα παιδιά είναι πολλαπλά και σε πολλά επίπεδα. Με αφορμή την ανάρτηση της @δηθο, υπάρχει κάποιος που να έχει "τρέξει" κάτι αντίστοιχο και θα μπορούσε να μοιραστεί την εμπειρία του; Ξέρω προγράμματα για τα παραδοσιακά παιχνίδια, αλλά για επιτραπέζια συγκεκριμένα δεν έχω βρει κάτι... Υγ. @δηθο, σ'ευχαριστώ για το timing της ανάρτησής σου!»

Παράδειγμα I15: Ελεύθερο παιχνίδι-παρατήρηση

«Σήμερα ήταν μια από αυτές τις ημέρες, που κανένας δεν είχε ιδιαίτερη όρεξη να κάνει μάθημα. Η ιδέα έπεσε από τα παιδιά...σήμερα να ήταν μια μέρα παιχνιδιού, χωρίς πρόγραμμα. Αποφάσισα να παρατηρήσω το παιχνίδι τους, να καταγράψω, να δω τις υποομάδες-πώς λειτουργούν-, ποια παιχνίδια τους αρέσουν πολύ, τι γίνεται στα παιχνίδια ρόλων, στο συμβολικό παιχνίδι κτλ.

Παρατήρησα λοιπόν "έξαιρετικά" πράγματα, που μου διαφεύγουν στην διάρκεια της σχολικής μέρας. Σχέσεις που αναπτύσσονται μόνο στο παιχνίδι, σχέσεις που περνάνε κρίση"στο αυθόρμητο παιχνίδι, παιχνίδια ρόλων που αποκαλύπτουν πολλά για την οικογένειά τους και μοναχικά παιδιά, που περνάνε απαρατήρητα επειδή δεν σε απασχολούν και μπορούν με τις ώρες να παίζουν πάνω από ένα παζλ (επειδή δεν ξέρουν πώς να προσεγγίσουν τους άλλους). Και εκεί συνειδητοποιείς...πόσο σημαντική είναι η παρατήρηση και η καταγραφή της..και πόσο ελάχιστο χρόνο διαθέτεις στην καθημερινότητα για να την υλοποιήσεις...»

Δ. Εκπαιδευτική πρακτική/ Προβληματισμός ρόλου εκπαιδευτικού

Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται τα διλήμματα των εκπαιδευτικών, σχετικά με την εκπαιδευτική πρακτική που επέλεξαν και κατά πόσο ο ρόλος τους σε αυτή την εκπαιδευτική δράση ήταν ο κατάλληλος.

Παράδειγμα Π17: Αφήγηση παραμυθιών από παιδιά

«Η ιδέα προέκυψε όπως πάντα από τα παιδιά.

Κυρία να διαβάσω εγώ σήμερα παραμύθι.

Η πρώτη αφηγήτρια ήταν «εκπληκτική» αντιγραφάρας. Ήταν σαν να άκουγα τον εαυτό μου να διαβάζει το μύθο του Ποσειδώνα και της Αθηνάς. Είχε αντιγράψει μέχρι και τις παύσεις. Εννοείται ότι χειροκροτήσαμε το εξαιρετικό αποτέλεσμα....

Η δεύτερη αφηγήτρια επέλεξε ένα βιβλίο που δεν είχαμε επεξεργαστεί στην τάξη και διάβαζε "τις εικόνες. Ο τίτλος ήταν Νιώθω μοναξιά" και παρουσιάζε μεμονωμένες εικόνες με την αντίστοιχη διάθεση..πχ νιώθω μοναξιά όταν δεν με παίζουν οι φίλοι. Το παιδί προσπαθώντας να συνδέσει τις εικόνες, έφτιαξε ένα απίστευτο παραμύθι. Μετά με ρώτησε εάν "το διάβασε σωστά" και να διαβάσω το κείμενο για να δούμε εάν υπήρχε αντιστοιχία. Κατά γενική ομολογία το δικό της δημιούργημα ήταν καλύτερο του βιβλίου. Στο τέλος όμως μου είπε με «παράπονο»..ναι αλλά δεν το διάβασα "σωστά!

Παρότι εξήγησα, ότι ο καθένας μπορεί να διαβάσει "ένα κείμενο

όπως θέλει και να δημιουργήσει ένα δικό του με ποικίλους τρόπους.. το παράπονο έμεινε.

Το γεγονός αυτό με έκανε να σκεφτώ... ότι στη πρώτη περίπτωση παρότι επρόκειτο για αναπαραγωγή.. αξιολογήθηκε από τα παιδιά ως σωστή... ενώ στη δεύτερη περίπτωση παρότι επρόκειτο για προσωπική αφήγηση με σύνθεση στοιχείων, φαντασία, κριτική σκέψη κτλ... αξιολογήθηκε ως «λάθος» Πίστευα ότι το πλαίσιο της τάξης ενίσχυε την φαντασία και την προσωπική έκφραση, αλλά μετά από αυτό το σχόλιο άρχισα να αναρωτιέμαι μήπως τελικά λειτουργώ «πρόλυτα» και δεν το αντιλαμβάνομαι.»

Ε. Τεχνικά/ Διοικητικά Εκπαιδευτικά θέματα

Στη συγκεκριμένη κατηγορία, οι δημοσιεύσεις αφορούσαν προβληματισμούς των εκπαιδευτικών σε τεχνικά και διοικητικά θέματα του νηπιαγωγείου, όπως προετοιμασία γιορτών, ωράρια λειτουργίας, αριθμός προνηπίων σε τμήμα νηπιαγωγείου κ.τ.λ.. Τα θέματα αυτά απαιτούν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και την επίλυσή τους από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Παράδειγμα Ε17: Μεταφορά ωραρίου για απογευματινή γιορτή

«Υπάρχει μια διχογνωμία στην εκπαιδευτική κοινότητα, αυτές τις μέρες, για το τι σημαίνει μεταφορά ωραρίου λόγω απογευματινής γιορτής. Κάποιες συνάδελφοι υποστηρίζουν ότι δεν εργαζόμαστε καθόλου εκείνο το πρωινό, κάποιες άλλες ότι εργάζεται μόνο η πρωινή βάρδια... Στα δικά σας σχολεία τι κάνετε;»

Παράδειγμα E14: Συστεγαζόμενα σχολεία και πρακτικές δυσκολίες

«Θα ήθελα να ανοίξω ένα θέμα συζήτησης που αφορά τις καθημερινές πρακτικές δυσκολίες που προκύπτουν από τη συνύπαρξη και λειτουργία Νηπιαγωγείου με Δημοτικό/ά σχολεία και πώς τις ρυθμίζατε. Για παράδειγμα κάθε χρόνο θεωρώ σημαντικό θέμα τη διευθέτηση της πρωινής προσέλευσης των παιδιών που σχετίζεται με το άνοιγμα κεντρικής πόρτας και την είσοδο ή απαγόρευση εισόδου των γονιών μέσα στο κτήριο. Τα Δημοτικά απαγορεύουν την είσοδο γονιών, εμείς απαιτούμε για ένα μήνα ή δύο, ανάλογα τη σύνθεση των τμημάτων και τις δυσκολίες προσαρμογής, να μας τα παραδίδουν οι γονείς στην είσοδο της τάξης. Αυτό πολλές φορές δημιουργεί ένταση μεταξύ των συναδέλφων δασκάλων που πιστεύουν ότι παραβιάζονται κανόνες ασφαλείας του σχολείου. Ποια άλλα προβλήματα αντιμετωπίζετε εσείς και πώς τα έχετε διευθετήσει;»

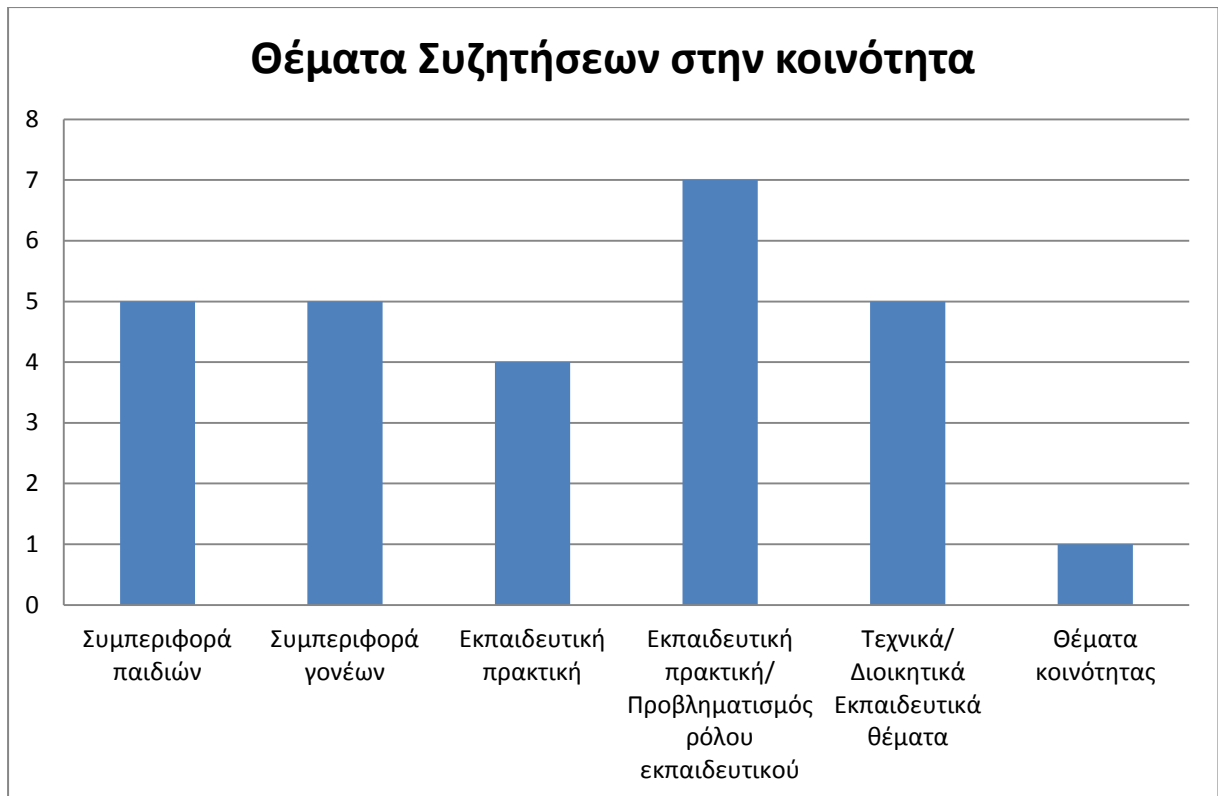
Στ. Θέματα Κοινότητας

Στην ενότητα αυτή, οι εκπαιδευτικοί αναρτούν τους προβληματισμούς τους, σχετικά με τη λειτουργία της κοινότητας, ακόμα και με το τι θα επιθυμούσαν να αλλάξει στη δομή της.

Παράδειγμα E14: Αποθήκη σχεδίων εργασίας και καλών πρακτικών

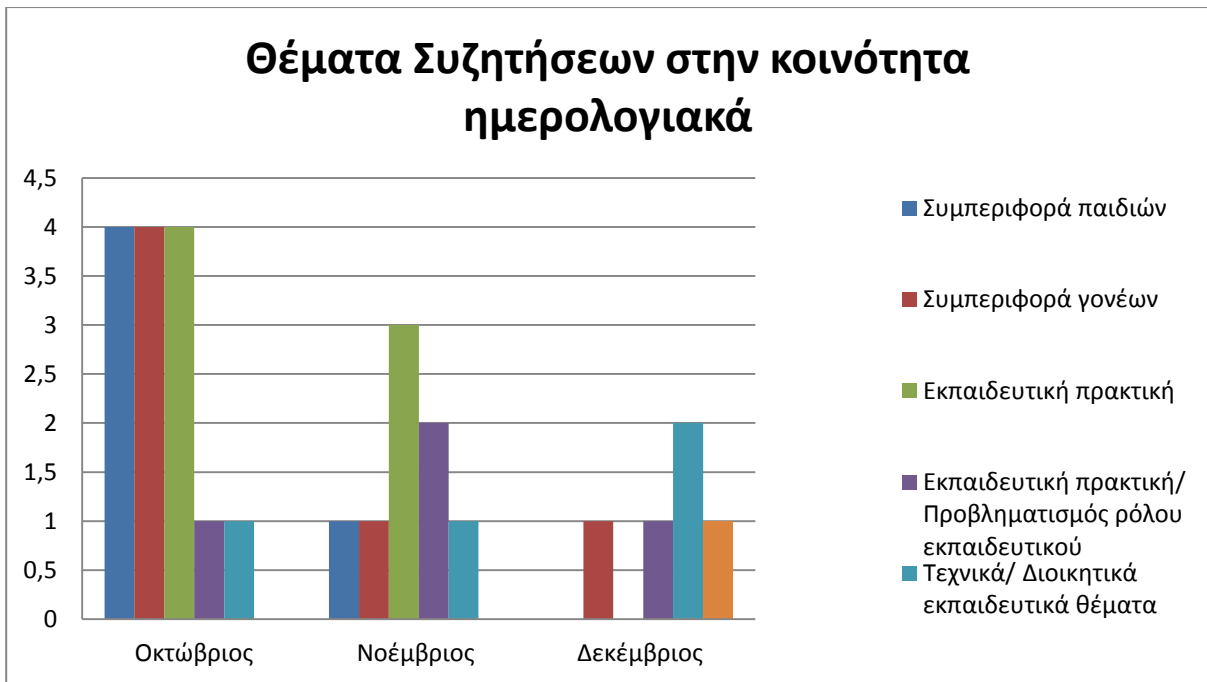
«Καθώς σκεφτόμουν ό,τι σιγά σιγά θα σταματήσουμε να μπαίνουμε εδώ μέσα και καθώς μαρέσουν πολύ όσα διαβάζω από ανθρώπους έξυπνους, δημιουργικούς με αγάπη για τη δουλειά τους αναρωτιέμαι αν θα μπορούσαμε να βάλει εδώ ο καθένας απο ένα σχέδιο εργασίας που έχει κάνει και του βγήκε καλό με ιδέες, φωτογραφίες, φωτογραφίες από γωνιές, καλές πρακτικές για τα γράμματα τους αριθμούς, φυσικές επιστήμες δανειστική βιβλιοθήκη κτλ για να πάρουμε όλοι εφόδια και νέες ιδέες για τη νέα χρονιά πάνω σε θέματα που θα μπορούσαμε να δουλέψουμε. Τι λέτε κορίτσια γίνεται;;»

Κατηγοριοποιώντας λοιπόν τις τριάντα συζητήσεις στις ενότητες που αναφέρθηκαν, παρατηρείται ότι οι περισσότερες συζητήσεις είχαν ως θέμα «*Εκπαιδευτική πρακτική/ Προβληματισμός ρόλου εκπαιδευτικού*» (7 δημοσιεύσεις). Στο πλαίσιο των συζητήσεων τα θέματα είχαν διαμοιραστεί στις αναρτήσεις, καθώς οι χρήστες ενδιαφερόντουσαν για προβληματισμούς, σχετικά με «*Συμπεριφορές παιδιών*» (5 δημοσιεύσεις), «*Συμπεριφορές γονέων*» (5 δημοσιεύσεις), «*Τεχνικά/ Διοικητικά Εκπαιδευτικά θέματα*» (5 δημοσιεύσεις) και για «*Εκπαιδευτική πρακτική*» (4 δημοσιεύσεις) (βλ. διάγραμμα 64)



Διάγραμμα 64: Θέματα Συζητήσεων στην κοινότητα

Καταγράφοντας τις ημερομηνίες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί ανήρτησαν στο ψηφιακό περιβάλλον τις συζητήσεις παρατηρείται, ότι τον πρώτο μήνα της έρευνας τα θέματα των συζητήσεων αφορούσαν κυρίως «*Συμπεριφορές παιδιών*», «*Συμπεριφορές γονέων*» και «*Εκπαιδευτικές πρακτικές*». Τα θέματα αυτά είχαν μικρότερη ανταπόκριση τους υπόλοιπους δύο μήνες και αυτό οφείλεται στο γεγονός, ότι γενικά οι δημοσιεύσεις ελαττώθηκαν τους επόμενους δύο μήνες της έρευνας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει, ότι θέματα που σχετιζόντουσαν με «*Εκπαιδευτικές πρακτικές/ προβληματισμούς του ρόλου του εκπαιδευτικού*», είχαν περισσότερη εμφάνιση το δεύτερο μήνα της έρευνας και ειδικότερα μετά τις 24 Νοεμβρίου, δηλαδή μετά την ένταξη των ακαδημαϊκών στην κοινότητα (22 Νοεμβρίου). Επιπλέον, το μήνα Δεκέμβριο τα θέματα τα οποία είχαν περισσότερη δημοφιλία ήταν «*Τεχνικά/ Διοικητικά εκπαιδευτικά θέματα*», ενώ ακόμα δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά θέμα «*Κοινότητας*» (βλ. διάγραμμα 65)



Διάγραμμα 65: Θέματα Συζητήσεων στην κοινότητα ημερολογιακά

Συγκρίνοντας τις θεματικές ενότητες προβληματισμών που εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί στην κοινότητα με εκείνους που δήλωσαν στα ερωτηματολόγια, παρατηρείται μια σύμπτωση στις απόψεις τους. Στα ερωτηματολόγια εμφάνισαν τρεις προβληματισμούς που τους απασχολούν στο τέλος της σχολικής ημέρας, που σχετίζονταν: με «Συμπεριφορές παιδιών» (Εκπαιδευτικοί Ε', Ζ', Ια') και με «Εκπαιδευτικές πρακτικές και διλλήματα για το ρόλο τους» (Εκπαιδευτικός Θ'). Ενδιαφέρον παρουσιάζει, ότι τρεις εκπαιδευτικοί εμφάνισαν στα ερωτηματολόγια και έναν διαφορετικού τύπου προβληματισμό, ο οποίος δεν υπήρξε ως θέμα στην Ενότητα Συζήτησης, παρά μόνο στο Ψηφιακό Ημερολόγιο. Οι εκπαιδευτικοί Δ', Η' και Γ' ανησυχούσαν για την ανομοιογένεια του τμήματός τους και κατά πόσο είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί η διαφοροποιημένη παιδαγωγική.

«Πώς μπορεί να διαφοροποιηθεί η διδασκαλία και το εκπαιδευτικό υλικό ώστε να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα όλων των παιδιών, λόγω των διαφορετικών επιπέδων μάθησης που έχουν» (Εκπαιδευτικός Ι' - Ερωτηματολόγιο Α')

«Με προβληματίζουν θέματα διαφοροποιημένης παιδαγωγικής σε πολύ ιδιαίτσες περιπτώσεις» (Εκπαιδευτικός Η' - Ερωτηματολόγιο Α')

«Με προβληματίζει αν ήταν εντάξει το μάθημά μου και αν πήραν τα νήπια όσα έπρεπε ή αν το διαφοροποίησα σωστά ώστε να μην ζορίζονται τα προνήπια.» (Εκπαιδευτικός Δ' - Ερωτηματολόγιο Β')

Οι εκπαιδευτικοί στα ερωτηματολόγια δήλωσαν, ότι γνωρίζουν την υποστήριξη που επιθυμούν για να αντιμετωπίσουν τους προβληματισμούς που ανέφεραν στη φάση Α' και Β'. Κυρίως υποστηρίζουν, ότι η συζήτηση με κάποιο συνάδελφο θα τους βοηθούσε να βρουν λύση (Εκπαιδευτικοί Α', Γ', Στ', Θ'), καθώς και η συνεργασία με κάποιον «ειδικό επαγγελματία» (Εκπαιδευτικοί Β', Ε', Γ', Γ'). Άλλοι υποστήριξαν, ότι ένας «εξωτερικός παρατηρητής» (Εκπαιδευτικοί Ια', Γ') και οι «επιμορφώσεις» (Εκπαιδευτικοί Στ' και Η') μπορούν να δώσουν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη σχολική καθημερινότητα. Τέλος, υπήρχαν και οι μεμονωμένες δηλώσεις των ερωτώμενων, στις οποίες η μορφή υποστήριξης μπορεί να είναι μια «κοινότητα εκπαιδευτικών», «εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη πείρα», «γονείς» αλλά και «φόρουμ με σχέδια εργασίας».

Επιστρέφοντας στο κύριο ερώτημα που απασχολεί τη συγκεκριμένη εργασία, οι συζητήσεις με τους προβληματισμούς που αναρτήθηκαν στην ενότητα Συζητήσεων στο «Εκπαιδευτικό Στέκι», δεν είχαν όλες την ίδια ανταπόκριση από τους χρήστες της ομάδας. Από τις τριάντα μόνο στις δεκατέσσερις υπήρξε αλληλεπίδραση των χρηστών. Για να ελεγχθούν ποιες δημοσιεύσεις θα αναλυθούν, η ερευνήτρια επέλεξε εκείνες που είχαν τουλάχιστον τρία σχόλια από τρεις διαφορετικούς χρήστες. Έτσι αυτές που συλλέχθηκαν με αυτά τα χαρακτηριστικά ήταν δεκατέσσερις. Αυτό που παρατηρήθηκε είναι, ότι τα θέματα αφορούσαν προβληματισμούς με «Συμπεριφορές παιδιών», «Συμπεριφορές γονέων», «Εκπαιδευτικές πρακτικές», «Εκπαιδευτικές πρακτικές με προβληματισμούς του εκπαιδευτικού σχετικά με τον ρόλο τους» και «Τεχνικά/ Διοικητικά Εκπαιδευτικά θέματα». Η αλληλεπίδραση των χρηστών σε αυτές τις συζητήσεις ήταν φανερή. Αν και τα πρώτα σχόλια των χρηστών αφορούσαν την αρχική δημοσίευση, δημιουργώντας μια δυαδική επικοινωνία, στη συνέχεια άλλοι χρήστες άρχισαν να συγκεντρώνουν τις απόψεις των πρώτων, αλληλεπιδρώντας τόσο με τον αρθρογράφο όσο και με τους υπόλοιπους σχολιαστές. Έτσι αναπτύχθηκε μια συζήτηση η οποία κατευθυνόταν από τα σχόλια των εκπαιδευτικών και όχι από την αρχική δημοσίευση του αρθρογράφου.

Παράδειγμα: Φωτοτυπίες και γονείς

δηθο- Αρθρογράφος

«κάθε χρόνο η ίδια ερώτηση και η ίδια "αγωνία" των γονέων για τα "γραμματάκια". Η γνώμη μου είναι να συνεχίσουμε να κάνουμε σωστά και ουσιαστικά τη δουλειά μας - όπως εμείς γνωρίζουμε καλύτερα- χωρίς να επηρεαζόμαστε αρνητικά τουλάχιστον, από τις κρίσεις και τις επικρίσεις των

γονέων. Αποψη μου, πως καθένας στο είδος του και δεν μπορούμε και δε χρειάζεται κιόλας, να πείσουμε κανέναν πως δεν είμαστε "ελέφαντες"!!!»

Mar- Σχολιαστής

«Μπορείς να δοκιμάσεις να εξηγήσεις με απλά λόγια στους γονείς τον τρόπο δουλειάς σου με επιστημονικά επιχειρήματα. Οι γονείς με αυτόν τον τρόπο εκφράζουν την αγωνία τους για τη μάθηση των παιδιών. Αυτός είναι κοινός μας στόχος. Όσες φορές εξήγησα στους γονείς τη μεθοδολογία, έδειξαν θετική ανταπόκριση και καλλιεργήθηκε η εμπιστοσύνη...»

δηθο- Σχολιαστής

«φυσικά, σε καμία περίπτωση δεν αφήνω ασχολίαστο το θέμα!

φυσικά και τους ακούω, κατανοώ την εύλογη απορία τους, τους παραθέτω τα επιχειρήματα μου ...απλά ανην κάποιος επιμένει και δεν πείθετε, αυτό είναι κάτι που δεν με επηρεάζει και κάνω τη δουλειά μου, όπως εγω γνωρίζω καλύτερα.»

Pin- Σχολιαστής

«Και εμείς δεχθήκαμε την ίδια ερώτηση καθώς γειτονεύουμε με γνωστό ιδιωτικό νηπιαγωγείο :-)
αλλά πλέον αποτελεί μία τόσο κλισέ"ερώτηση ...που την αντιμετωπίζουμε με χιούμορ... εξηγώντας στους γονείς με απλά λόγια την σημασία του να μάθουν τα παιδιά το πώς να μαθαίνουν μέσα από την διερευνητική μάθηση, που μετατρέπει την διδακτική διαδικασία σε ένα ατέρμονο παιχνίδι ανακαλύψεων.»

R -Σχολιαστής

«Όλα εξαρτώνται από τον τρόπο που εσύ θα παρουσιάσεις την παιδαγωγική σου φιλοσοφία και άποψη, με επιχειρήματα και σύμφωνα με την εμπειρία σου. Οι γονείς μπορούν να αντιληφθούν, εφόσον αντιμετωπίζονται ως μέτοχοι της εκπαίδευσης των παιδιών τους. Τι καλύτερο από το να τους εμπλέξεις ενεργά σε δραστηριότητες για να έρθουν σε επαφή με την κοινωνική διάσταση του λόγου, όπως την ορίζουμε και την υποστηρίζουμε στο Νηπιαγωγείο. Στο σχολείο μου φτιάξαμε ένα ταχυδρομείο και το κάθε παιδί δέχεται στη θυρίδα του και στέλνει μηνύματα σε γονείς, φίλους και συμμαθητές. Οργανώσαμε εστιατόριο με καταλόγους και μπλοκάκια και μια μέρα κάναμε"το τραπέζι σε γονείς. Καταγράψαμε με εικόνες και λέξεις μια συνταγή και τη φτιάξαμε ενώ φωτογραφίες από τη δραστηριότητα έφτασαν στα mail της κάθε οικογένειας. Φτιάξαμε το κουτί της δημιουργικής γραφής που επεξεργάζονται μαζί με τους γονείς τους στο σπίτι, στο πλαίσιο λειτουργίας της δανειστικής βιβλιοθήκης. Πολλές ακόμα δράσεις γραμματισμού μπορούν να οργανωθούν στις οποίες ο γονιός θα καταλάβει τι δουλειά κάνουμε στο Νηπιαγωγείο και δε θα αγχώνεται αν διδάξαμε το Α ή το Β, όπως στο διπλανό Νηπιαγωγείο.»

Pin- Σχολιαστής

«Ακριβώς , οι τρόποι με τους οποίους αλληλεπιδρούν οι μικροί μαθητές με τις διάφορες όψεις του γραπτού λόγου που τα περιβάλλουν και οι τρόποι με τους οποίους καταφέρνουν να εμπλέκονται ενεργά με αυτές - μέσα από την διερεύνηση και την ανακάλυψη των διαφορετικών μορφών του γραπτού λόγου - αποτελούν κομμάτια του αναδυόμενου γραμματισμού που οδηγούν στην συμβατική γραφή και ανάγνωση.

Θα ήθελες να μας δώσεις περισσότερα στοιχεία αναφορικά με το κουτί της δημιουργικής γραφής;
Η δημιουργική γραφή αποτελεί ένα επιστημονικό πεδίο που με ενδιαφέρει καθώς προσεγγίζει το λόγο και τις δυνατότητες του, συνδυάζοντας το παιχνίδι με τη μάθηση και μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλα τα επιστημονικά πεδία. Προσωπικά ξεκινώ από την παραδοσιακή αφήγηση και την ψηφιακή και στην συνέχεια περνώ στην δημιουργική γραφή.»

Lena -Σχολιαστής

«όντως και εμένα με ενδιαφέρει το κουτί της δημιουργικής γραφής! @R»

R -Σχολιαστής

«@Lena Είμαστε στη διαδικασία οργάνωσης της δανειστικής βιβλιοθήκης και του κουτιού της δημιουργικής γραφής. Έχω σελίδα στο FB ως r και εκεί κατά καιρούς αναρτώ δουλειές μας. Είμαστε επίσης στη φάση που ξεκινάμε πρόγραμμα διετούς συνεργασίας με ευρωπαϊκά σχολεία, στο πλαίσιο των δράσεων Erasmus+ με θέμα Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας." Μια από τις δραστηριότητες είναι και αυτή, οπότε θα σας ενημερώσω σχετικά!»

ag -Σχολιαστής

«χρήσιμο θα ήταν να μοιραστεί και ένα γραπτό σημείωμα, για τον σύγχρονο τρόπο δουλειάς μας. οι προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο ποικίλουν. Εμείς είμαστε αυτές που θα τους

εξηγήσουμε τεκμηριωμένα πάντα, πως δουλεύουμε και ποιο είναι καλύτερο για τα παιδιά ως προσχολική αγωγή»

Pin-Σχολιαστής

«@R Σε ευχαριστούμε!! Πολλά συγχαρητήρια και καλή επιτυχία στο πρόγραμμα σας!!! Θα περιμένουμε με ανυπομονησία νέα!!! :-))»

Nat-Σχολιαστής

«ΘΑ ήθελα πολύ να μας γράψεις και άλλες πληροφορίες για το ευρωπαϊκό πρόγραμμα. Ευχαριστώ»

Nat-Σχολιαστής

«Τέλεια αυτά που μας λές θα μπορούσες να μας στείλεις φωτογραφίες;»

Lena-Σχολιαστής

«Ναι θα ήταν ωραίο να τα μοιραστείς μαζί μας @R ! Νομίζω εδώ, στην κοινότητα επιτρέπεται να ανέβουν φωτογραφίες... αλλά προσπάθησε να μη φαίνονται τα πρόσωπα των παιδιών.»

v-Σχολιαστής

«@ R πολύ ενδιαφέρον ο τρόπος που προσεγγίζεις την γλώσσα στο νηπιαγωγείο. Η δημιουργική γραφή ενδιαφέρει και εμένα, θα προσπαθήσω να σε βρώ στο fb.Ευχαριστούμε!»

v-Σχολιαστής

«Στην πρώτη συγκέντρωση που πραγματοποιήσαμε, παρουσίασα το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, τους στόχους και τις επιδιώξεις μέσα από πολύ απλές και κατανοητές διαφάνειες που βρήκα στο διαδίκτυο. Οι εικόνες και τα παραδείγματα βοήθησαν να καταλάβουν τον τρόπο δουλείας μας. Με αυτό τον τρόπο αποφύγαμε ερωτήσεις για φωτοτυπίες, γράμματα κτλ. Βοήθησε πολύ και οι γονείς ήταν ικανοποιημένοι.»

R-Σχολιαστής

«Μόλις ολοκληρώσαμε τις εργασίες της πρώτης διεθνικής συνάντησης που έγινε στην Αθήνα, μεταξύ των χωρών που συνεργαζόμαστε στο Erasmus+ Παρόλο που η κούραση είναι μεγάλη, η ικανοποίηση είναι ακόμα μεγαλύτερη γιατί καταφέραμε να οργανώσουμε τις δράσεις αυτής της χρονιάς και να τις εντάξουμε στους στόχους του προγράμματος. Σας στέλνω ένα video που παρουσιάζει κάποιες από τις δράσεις του τριήμερου και την πρώτη επαφή των ευρωπαϊκών σχολείων με την ελληνική κουλτούρα. (...)

Επίσης, σας ενημερώνω ότι το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών/ Εθνική Μονάδα Συντονισμού του Προγράμματος Erasmus+ για την εκπαίδευση και την κατάρτιση ανακοινώνει την πραγματοποίηση ημερίδας ενημέρωσης για τις δυνατότητες χρηματοδότησης σχεδίων κινητικότητας και στρατηγικών συμπράξεων στο πλαίσιο του Προγράμματος την (...) 2017 με ώρα προσέλευσης 9.00 π.μ. στο Ξενοδοχείο Divani Caravel.»

Pin-Σχολιαστής

«Ένα μεγάλο μπράβο!!!Γιατί μέσω όλων αυτών των προγραμμάτων δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να μάθουν να συνεργάζονται, να συνδιαλέγονται με το διαφορετικό, να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, να αναπτύσσουν δεξιότητες, αξίες και στάσεις ζωής που είναι απαραίτητες για την εύρυθμη λειτουργία των πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων που θα κληθούν να ζήσουν και να δραστηριοποιηθούν.»

R-Σχολιαστής

«Δεν αποκομίζουν μόνο οι μαθητές σημαντικά οφέλη από τέτοια προγράμματα αλλά όλη η σχολική κοινότητα. Ήδη από τις πρώτες δράσεις που οργανώσαμε με τη συμμετοχή γονέων, διαπιστώσαμε ότι αλλάζει κάτι στη νοοτροπία και στην ψυχολογία τους... Αρχίζουν να αντιμετωπίζουν την προσχολική εκπαίδευση με τη σοβαρότητα που της πρέπει και που πολλές φορές ξεχνιέται ή παραβλέπεται στην πορεία. Αναγνωρίζουν ότι το Νηπιαγωγείο δεν είναι παιδοφυλακτήριο αλλά χώρος δημιουργίας και έκφρασης, ανακάλυψης και πειραματισμού που οδηγεί στη μάθηση. Είδαμε χαμόγελα αισιοδοξίας και χαράς στα πρόσωπά τους και την ελπίδα ότι, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε καθημερινά, κάτι λειτουργεί ακόμα σωστά και οργανωμένα. Όμως, δυστυχώς, για να υποστηριχτούν τέτοια προγράμματα και δράσεις, όλοι μας πρέπει να ξεφύγουμε από τον δημοσιοϋπαλληλικό χαρακτήρα και την απραξία που δημιουργεί η ασφάλεια της μονιμότητας, που με λύπη βλέπω ότι αναπτύσσεται ιδιαίτερα και ενισχύεται λόγω της οικονομικής κρίσης. Δεν ισχύει εργασιακό ή διδακτικό ωράριο όταν θέλεις να έχεις αποτελέσματα ικανοποιητικά, δεν λειτουργείς με το ρολόι για να υποστηρίξεις ανάλογα προγράμματα. Όμως, βλέποντας τα οφέλη που

αποκομίζεις ως εκπαιδευτικός από όλη αυτή την προσπάθεια και ειδικά όταν ξέρεις ότι βρίσκουν ανταπόκριση, αναγνωρίζονται και υποστηρίζονται από το σύνολο ή την πλειοψηφία της σχολικής κοινότητας (συναδέλφους, γονείς, μαθητές) παίρνεις δύναμη και ενέργεια για να συνεχίσεις... Ουτως ή άλλως, το επάγγελμά μας δεν τιμολογείται αριθμητικά, η δουλειά μας δεν είναι ανάλογη των οικονομικών απολαβών και ίσως να μη γίνει ποτέ... Απλά επιλέγεις πώς θα λειτουργήσεις: ως υπάλληλος που προσφέρεις υπηρεσίες ανάλογες με τις απολαβές σου ή ως οραματιστής και υποστηρικτής του καινοτόμου και του δημιουργικού, με σημαντικές ηθικές απολαβές. Ο καθένας επιλέγει αυτό που του ταιριάζει, χωρίς κατ' ανάγκη να είναι λάθος ή αδικαιολόγητη καμία επιλογή. Σας εύχομαι καλές γιορτές, δύναμη κι αισιοδοξία!»

Pin-Σχολιαστής

«Θα συμφωνήσω. Ο εκπαιδευτικός στο έργο του σήμερα οφείλει να είναι ένας θετικός παρατηρητής και ερμηνευτής των γεγονότων, ο οποίος θα πρέπει συνεχώς να διευρύνει τους πνευματικούς του ορίζοντες, ορμώμενος από την αγάπη του για αυτό που κάνει. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι διεκπεραιωτής εγγράφων, αλλά ένας «θμιλευτής ψυχών». Από την μικρή μου πείρα στο χώρο της εκπαίδευσης και ως αναπληρώτρια που αλλάζει κάθε χρόνο περιοχή και σχολείο, διαπιστώνω τις προσπάθειες που καταβάλλονται από όλους τους συναδέλφους να ανακαλύψουν τις ανάγκες του κάθε μαθητή, να βγάλουν προς τα έξω τα καλύτερα στοιχεία του, να εμπλακούν σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα, να επιμορφωθούν, να αναδειξουν την σημασία και αξία της προσχολικής αγωγής. Μέσα από την εμπειρία υλοποίησης εκπαιδευτικών δράσεων έχω παρατηρήσει ότι τα προγράμματα βοηθούν ώστε η σχολική κοινότητα να τροποποιήσει στάσεις και αντιλήψεις μέσω της παρατήρησης του ταξιδιού των μικρών παιδιών προς την ανακάλυψη της γνώσης που περνά μέσα από την αμφισβήτηση, την διερεύνηση και την τεκμηρίωση. Η σχολική κοινότητα παρατηρεί ότι στο χώρο του νηπιαγωγείου δημιουργούνται και προωθούνται μαθησιακά περιβάλλοντα όπου οι μαθητές εξερευνούν, εφευρίσκουν, ανακαλύπτουν και αποκτούν νέες δεξιότητες συνδυάζοντας τις διαφορετικές επιστημονικές περιοχές μέσω παιγνιωδών τρόπων, ανοίγοντας ένα παράθυρο στον κόσμο. Ο καθένας συμβάλλει επικουρικά με τον δικό του μοναδικό τρόπο σε αυτή την προσπάθεια. Καλές γιορτές να έχουμε με υγεία και πολλά χαμόγελα!!»

Τα θέματα που εμφάνισαν την περισσότερη αλληλεπίδραση ήταν κυρίως εκείνα, που αφορούσαν τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικές πρακτικές που επέλεγαν και για το ρόλο που κατείχαν την ώρα που διαδραματιζόταν η εκπαιδευτική δράση (5 συζητήσεις- βλ. διάγραμμα 66). Σε αυτές μάλιστα τις συζητήσεις εμφανίστηκαν τα περισσότερα (ανα)στοχαστικά σχόλια κατά την αλληλεπίδραση των χρηστών (βλ. Διάγραμμα 67). Οι διάλογοι αυτοί σε σχέση με τις άλλες θεματικές είχαν ως πρώτη δημοσίευση από τους αρθρογράφους αναστοχαστικά στοιχεία, τα οποία μπορεί και αυτά να συνέβαλλαν στην πορεία της συζήτησης, καθώς προβλημάτισαν τους εκπαιδευτικούς, ζητώντας τους να αναθεωρήσουν και να προσεγγίσουν το θέμα με πιο κριτική ματιά. Σε δύο από αυτές τις συζητήσεις («Αποταμίευση» και «Τραγούδια στο Νηπιαγωγείο»), όπως αναφέρθηκε, οι πρώτοι σχολιαστές απαντούσαν απευθείας στον προβληματισμό των εκπαιδευτικών, προσπερνώντας το περιεχόμενο των απαντήσεων των άλλων χρηστών. Στη συνέχεια, κάποιος εκπαιδευτικός- χρήστης στο ρόλο του σχολιαστή ήταν εκείνος που θα συνέδεε τις απαντήσεις των άλλων μελών της συζήτησης, προσφέροντας είτε επιβεβαίωση, είτε ανατροφοδότηση στις απόψεις.

Παράδειγμα: «Αποταμίευση»

ag- Αρθρογράφος

«Με την ευκαιρία της ημέρας της αποταμίευσης, κάπου διάβασα ότι μια συνάδελφος έκανε δραστηριότητα και φύλλο εργασίας: σε τί δεν κάνω αποταμίευση;... και εννοούσε στην αγάπη κ.λ.π...μου φάνηκε λίγο άσχετο και περίπλοκο. Γιατί πρέπει να συνδέσει κανείς, άραγε, τα δύο θέματα;;;...ή κάτι δεν κατάλαβα εγώ καλά ή ;;;;

Θα θελα και τη γνώμη σας αν είναι δυνατόν ...»

Σχόλιο Η3: Στοχαστικός Διάλογος

v-Σχολιαστής

«Πραγματοποιήσαμε και εμείς δραστηριότητες με θέμα την αποταμίευση, και διαβάσαμε την ιστορία του Μύδα, τέθηκε μετά ο προβληματισμός, τα χρήματα και το χρυσάφι του βασιλιά, τα οποία έγινα η αιτία να στερηθεί ανθρώπινες αξίες, όπως η αγάπη, η φιλία κτλ. Ο μύθος δεν είναι στενά συνδεδεμένος με την έννοια της αποταμίευσης, αλλά την διαβάσαμε σε ένα ευρύτερο διαθεματικό πλαίσιο.»

mb-Σχολιαστής

«Πριν τρία χρόνια αποφάσισα να δουλέψω το θέμα της αποταμίευσης και κάνοντας βικινομία δυνάμεων"έψαξα και βρήκα ανάλογο υλικό από το διαδίκτυο, είχα έρθει σε επαφή με το ταχ. ταμειευτήριο και μας είχαν στείλει κουμπάρδες, είχα βρει μουσικές για θεατρικό παιχνίδι και ήμουν πεπεισμένη ότι ήμουν προετοιμασμένη πλήρως. Εκεί λοιπό που έλεγα τον γνωστό μύθο του Αισώπου και με θαύμαζα που είχα καθηλώσει τα παιδιά.. το γνωστό ζιζάνιο που διασπά την ομάδα, να επιμένει: Κυρία! Ε δεν άντεξα και του έδωσα τον λόγο εκνευρισμένη που με διέκοπτε.

Κυρία ο μπαμπάς μου χτες έφυγε...Και θα πάει στην Γερμανία. Θα γυρίσει το βράδυ; Είναι μακριά η Γερμανία; Θα δουλέψει μάγειρας...

Παρηγόρησα το πιτσιρίκι, εξήγησα τα της Γερμανίας, ωραιοποιώντας τα όσο μπορούσα και τον ρώτησα εάν συνόδεψαν τον μπαμπά με το αυτοκίνητο. (Μένουμε σε νησί, οπότε θεώρησα ότι θα τον πήγαν έως το πορθμείο με την βαλίτσα του).

Έφυγε με το μηχανάκι Κυρία... έδεσε πάνω του την βαλίτσα και έφυγε... γιατί το αυτοκίνητο δεν είχε βενζίνη!!!

Και έχω μείνει με τον κουμπάρά στο χέρι... και μου έρχεται να τον πετάξω από το παράθυρο!

Έκτοτε αναφέρω μεν την αποταμίευση αλλά εστιάζω στο γεγονός ότι τα καλύτερα πράγματα είναι αυτά που φυλάμε μέσα μας..καταγράφοντας σε χαρτί όμορφες στιγμές των παιδιών με την οικογένεια τους ή αναφέρομαι στο θέμα της ανακύκλωσης (παιχνιδιών, ρούχων κτλ).»

Σχόλιο Η10: Αναστοχασμός

Par- Σχολιαστής- συγκεντρώνει όλα τα σχόλια

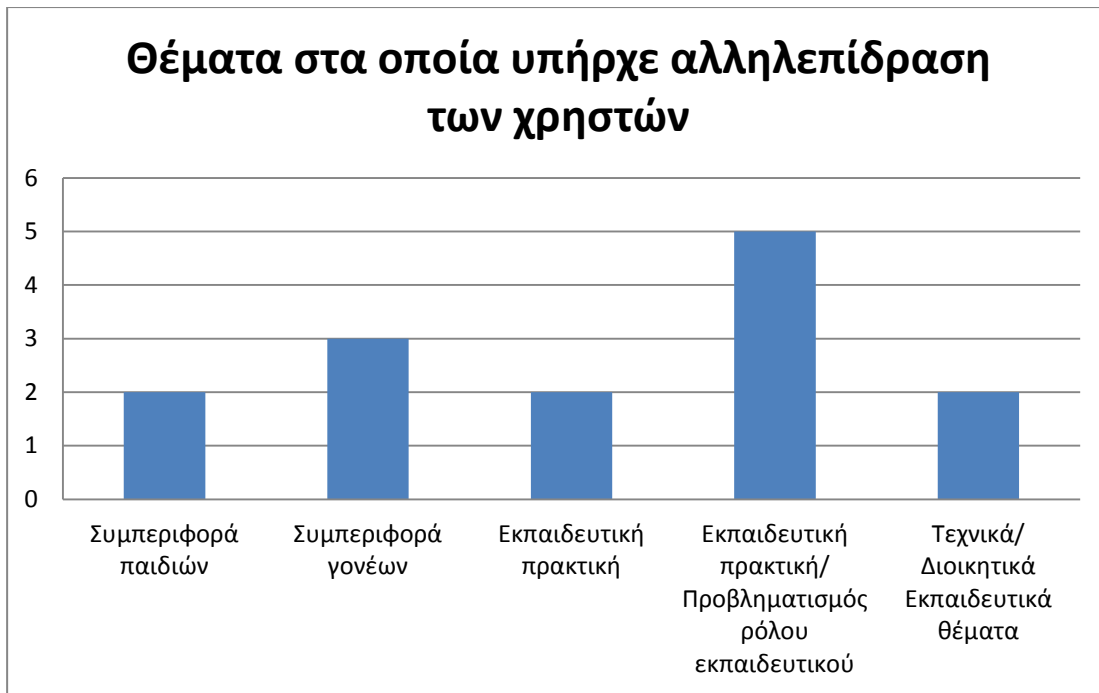
«Διαβάζοντας όλους τους προβληματισμούς αναρωτιέμαι γιατί κάποιος πρέπει να μιλήσει και να οργανώσει δραστηριότητες !!! για την αποταμίευση στο νηπιαγωγείο και γενικότερα ίσως? Αν θυμάμαι καλά ξεκίνησε να γιορτάζεται σε ανάμνηση της ίδρυσης του Διεθνούς Ινστιτούτου Ταχυδρομικών Ταμειευτηρίων, που έγινε στο Μιλάνο στις 31 Οκτωβρίου 1924.!!! υποθέτω για τους τότε κοινωνικοοικονομικούς -πολιτικούς λόγους.»

Σχόλιο Στ2: Αναστοχασμός

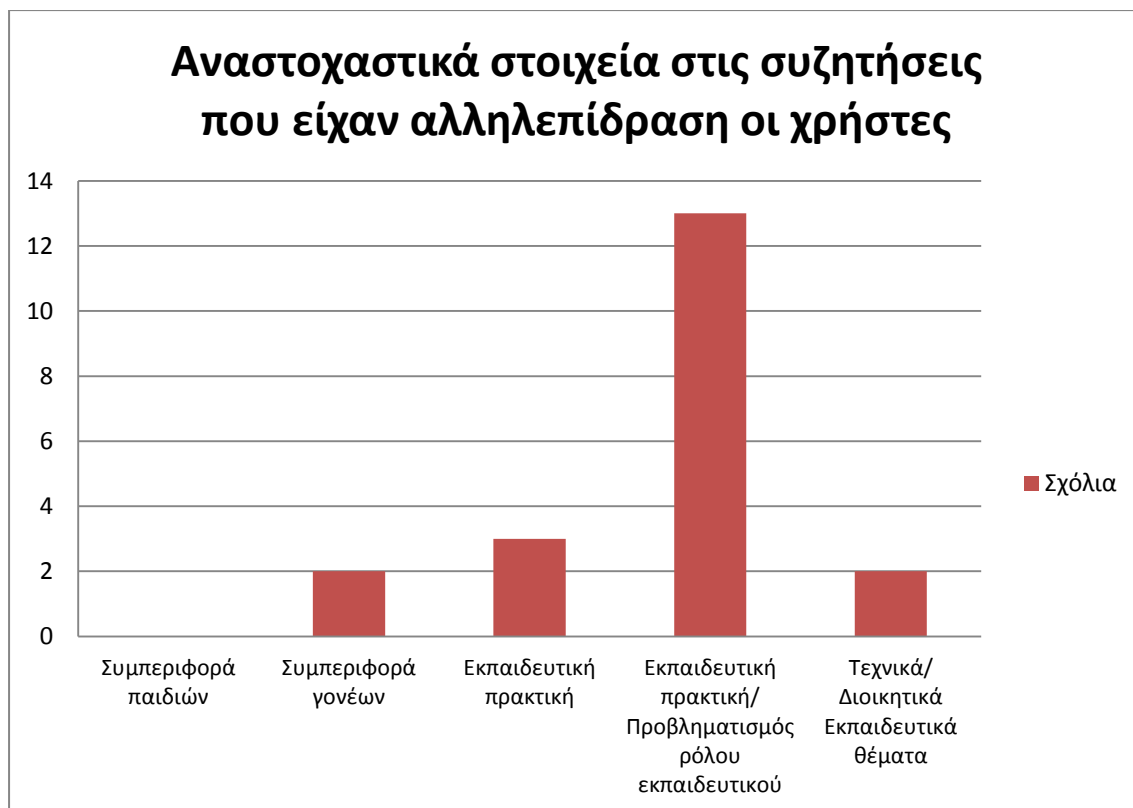
Σχόλιο Στ3: Στοχαστικός Διάλογος

R-Σχολιαστής

«Στο σχολείο μας κάναμε ένα συμβολικό παιχνίδι εκείνη τη μέρα...αφού δεν μπορούμε να αποταμιεύουμε χρήματα πια, θα αποταμιεύουμε όμορφες στιγμές με αγαπημένα μας πρόσωπα...Ετσι το κάθε παιδί έφτιαξε τον κουμπάρά του για να μαζεύει τις στιγμές εκείνες που το κάνουν ευτυχισμένο. Ρίξαμε την πρώτη ζωγραφιά μέσα και παροτρύναμε τους γονείς να αποταμιεύσουν"όμορφες εικόνες και στιγμές!»



Διάγραμμα 66: Θεματικές ενότητες στις οποίες υπήρχε αλληλεπίδραση σύμφωνα με τα κριτήρια που τέθηκαν



Διάγραμμα 67: Αναστοχαστικά σχόλια στις συζητήσεις των εκπαιδευτικών

Στις συζητήσεις με θεματική «Εκπαιδευτική πρακτική/ Προβληματισμός ρόλου εκπαιδευτικού», συμμετείχαν και οι ακαδημαϊκοί της κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί-αρθρογράφοι στις συγκεκριμένες περιπτώσεις προβληματιζόντουσαν για το ρόλο τους, αναθεωρώντας τη στάση τους, εστιάζοντας στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών («Φωτοτυπίες και εμείς...» και «Αφήγηση παραμυθιών από παιδιά»). Οι ακαδημαϊκοί, ως δεύτεροι σχολιαστές στις συζητήσεις, παρείχαν συναισθηματική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, σχολιάζοντας παράλληλα κριτικά τις δημοσιεύσεις τους, απενοχοποιώντας τους και προσφέροντας μια εναλλακτική οπτική του θέματος. Να σημειωθεί, ότι οι ακαδημαϊκοί ενίσχυσαν τους αρθρογράφους να στοχαστούν για τις πρακτικές τους και προέτρεψαν τους άλλους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν παρόμοιες εμπειρίες, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση των χρηστών. Αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι σε συζητήσεις που συμμετείχαν οι ακαδημαϊκοί, ο αριθμός των διαφορετικών σχολιαστών περιοριζόταν στο ελάχιστο (3 εκπαιδευτικοί).

Παράδειγμα: «Αφήγηση παραμυθιών από παιδιά»

Mb- Αρθρογράφος

«Η ιδέα προέκυψε όπως πάντα από τα παιδιά.

Κυρία να διαβάσω εγώ σήμερα παραμύθι.

Η πρώτη αφηγήτρια ήταν "εκπληκτική" αντιγραφείσα. Ήταν σαν να άκουγα τον εαυτό μου να διαβάζει το μύθο του Ποσειδώνα και της Αθηνάς. Είχε αντιγράψει μέχρι και τις παύσεις. Εννοείται ότι χειροκροτήσαμε το εξαιρετικό αποτέλεσμα....

Η δεύτερη αφηγήτρια επέλεξε ένα βιβλίο που δεν είχαμε επεξεργαστεί στην τάξη και διάβαζε τις εικόνες. Ο τίτλος ήταν Νιώθω μοναξιά και παρουσίαζε μεμονωμένες εικόνες με την αντίστοιχη διάθεση..πχ νιώθω μοναξιά όταν δεν με παίζουν οι φίλοι. Το παιδί προσπαθώντας να συνδέσει τις εικόνες, έφτιαξε ένα απίστευτο παραμύθι. Μετά με ρώτησε εάν "το διάβασε σωστά" και να διαβάσω το κείμενο για να δούμε εάν υπήρχε αντιστοιχία. Κατά γενική ομολογία το δικό της δημιούργημα ήταν καλύτερο του βιβλίου. Στο τέλος όμως μου είπε με "παράπονο"..να αλλά δεν το διάβασα "σωστά!

Παρότι εξήγησα, ότι ο καθένας μπορεί να διαβάσει ένα κείμενο

όπως θέλει και να δημιουργήσει ένα δικό του με ποικίλους τρόπους..το παράπονο έμεινε.

Το γεγονός αυτό με έκανε να σκεφτώ... ότι στη πρώτη περίπτωση παρότι επρόκειτο για αναπαραγωγή..αξιολογήθηκε από τα παιδιά ως σωστή..ενώ στη δεύτερη περίπτωση παρότι επρόκειτο για προσωπική αφήγηση με σύνθεση στοιχείων, φαντασία, κριτική σκέψη κτλ...αξιολογήθηκε ως λάθος."Πίστευα ότι το πλαίσιο της τάξης ενίσχυε την φαντασία και την προσωπική έκφραση, αλλά μετά από αυτό το σχόλιο άρχισα να αναρωτιέμαι μήπως τελικά λειτουργώ "απόλυτα" και δεν το αντιλαμβάνομαι.»

Σχόλιο Π18: Αναστοχασμός

Msfyroera- Ακαδημαϊκός

«mb, η δεύτερη αφηγήτρια πράγματι λειτούργησε πιο δημιουργικά από την πρώτη που και αυτή αξιοποίησε πολλές δεξιότητες για να αναδιηγηθεί- διαβάσει" την ιστορία. Εκείνο που δεν καταλαβαίνω είναι η δική σου "εκπαιδευτική ενοχή". Τα παιδιά το αποδέχτηκαν (άρα υπάρχει ένα κλίμα αποδοχής του ατομικού δημιουργήματος μέσα στην τάξη) και το αξιολόγησαν θετικά. Σε αυτή την ηλικία, αρκετά παιδιά λειτουργούν απόλυτα και στη λογική του σωστού λάθους. Είναι σαν η κανονικότητα και η μία αλήθεια να τους δημιουργεί σταθερότητα.

Η παροχή πολλών ευκαιριών μέσα από τις οποίες τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις πολλαπλές εκδοχές (π.χ. με τις ίδιες εικόνες φτιάχνουμε σε ομάδες ιστορίες που προφανώς θα διαφέρουν ή

δίνουμε σε ομάδες το δικό μας τέλος ή τη δική μας συνέχεια σε μια ιστορία οπότε φτιάχνονται πολλές εκδοχές) δημιουργεί ρήξεις στο απόλυτο. Αυτός ο πολύ ενδιαφέρον προβληματισμός σου θα μπορούσε να σε οδηγήσει σε άλλη/διαφορετική πρακτική σε μια αντίστοιχη συνθήκη; Μήπως θα χρειαζόταν κάτι άλλο πριν την ανάγνωση της ιστορίας του συγγραφέα; Τι λέτε;»

mb-Σχολιαστής

«Η αλήθεια είναι ότι δεν σκέφτηκα το πριν!..αλλά το μετά." Σκεφτόμουν πώς θα μπορούσα να αξιοποιήσω τον προβληματισμό μου για να ωθήσω τα παιδιά να δημιουργήσουν"και άρα να διαβάσουν"δικά τους παραμύθια ..ώστε να εξαλειφθεί η έννοια του "βωστού"και "λάθους"σε σύγκριση με ένα δεδομένο κείμενο. Παίρνοντας αφορμή την δανειστική, αποφασίσαμε να φτιάξουμε την δική μας βιβλιοθήκη, που θα περιλαμβάνει πρωτότυπα κείμενα φτιαγμένα από γονείς και παιδιά. Το πρόγραμμα θα γίνει σε συνεργασία με την Δανειστική Βιβλιοθήκη του Δήμου μας, που πρόσφατα οργανώθηκε. Ο στόχος είναι μια εναλλακτική προσέγγιση της θύγγραφής " και της "ανάγνωσης" ενός βιβλίου, ώστε μέσα από την ποικιλομορφία να αναδειχτούν οι μορφές της ετερότητας.

Ελπίζω μετά από 4 μήνες που θα λήξει...τα παιδιά να έχουν αναπτύξει τέτοιες δεξιότητες αφήγησης, ώστε η προσωπική οπτική να είναι αποδεκτή ως ισότιμη με αυτή της αντίστοιχης του συγγραφέα του βιβλίου και των πολλαπλών τρόπων που μπορεί κάποιος να διαβάσει αλλά και να "πολαύσει"ένα κείμενο.»

Σχόλιο 119: Αναστοχασμός

Msfygoera- Ακαδημαϊκός

«Νομίζω ότι το ... μετά, όπως το λες, θα είναι πολύ βοηθητικό. Θα μας πεις εν καιρώ...Το πριν θα ήταν απλά κάτι όπως το να πεις "ε διαβάσουμε και πώς φαντάστηκε την ιστορία ο συγγραφέας..."ή κάτι τέτοιο, ώστε να προετοιμαστούν τα παιδιά.. για τη σχετικότητα και τις πολλαπλές αναγνώσεις. Επίσης, οι παράλληλες αναγνώσεις (π.χ. κλασικών παραμυθιών) από διαφορετικούς εκδοτικούς οίκους ή ιστορίες με λύκους (καλούς και κακούς) ή ανατρεπτικές ιστορίες (π.χ.Κοκκίνοσκουφίτσα , η αληθινή ιστορία...) φτιάχνουν τέτοιες συνθήκες. Τις έχετε κάποιες δοκιμάσει στην τάξη; Σκέφτεστε κάτι σχετικά;»

Pin-Σχολιαστής

«Η ανάγνωση του παραμυθιού «Τα τρία μικρά λυκάκια» σε αντιπαραβολή με τα «Τα τρία γουρουνάκια» μας έδειξε πόσο βαθιά ριζωμένες είναι οι στερεοτυπικές εικόνες για το καλό και το κακό. Η εναλλαγή του ρόλου του «καλού» και του «κακού» ξάφνιασε τα παιδιά στην παράλληλη ανάγνωση των παραμυθιών, τα οποία έβλεπαν την αντιστροφή των πραγμάτων, την ανατροπή του στερεότυπου που γνώριζαν. Στην πρώτη ανάγνωση, τα παιδιά έψαχναν να βρουν το σημείο στο οποίο «ο Ρούνι το κακό γουρουνί» θα μεταμορφωθεί σε λύκο. Στη συνέχεια, έλεγαν ότι τα «τρία μικρά λυκάκια» κάνουν τα καλά για να ξεγελάσουν τον Ρούνι και να τον φάνε. Το «καλό» ήταν συνώνυμο του γουρουνιού και το «κακό» του λύκου. Χρειάστηκε να ψάξουμε τους λόγους που κάθε φορά κάνουν κάποιον «καλό» ή «κακό» για να ξεκινήσει η αμφισβήτηση αυτού του στερεότυπου.»

pen18-Σχολιαστής

«Ωραία για τέτοιες δραστηριότητες είναι και τα παραμύθια Ο λύκος ξαναγύρισε"και το Να'μαι ξανά." Στο πρώτο δίνει την εκδοχή από την πλευρά των άλλων ζώων αναφορικά με την επιστροφή του λύκου και στο δεύτερο την εκδοχή του λύκου. Βοηθάει πολύ τα παιδιά να δουν τις δυο απόψεις και να τις αντιπαραβάλλουν.»

Παράδειγμα: «Φωτοτυπίες και εμείς»

Bar-Αρθρογράφος

«Εδώ και πολλά χρόνια έχω αφαιρέσει από τα παιδαγωγικά μου πιστεύω τα φύλλα εργασίας, όπως αυτά δίνονται από τα πολλά βιβλία που κυκλοφορούν.

Φέτος, όμως... Αντιμετωπίζω κάτι που δε θυμάμαι αν το έχω αντιμετωπίσει ξανά. Προνήπια, αλλά και νήπια, χωρίς καμία καλλιέργεια της λεπτής κινητικότητάς τους. Η ζωγραφιές τελείως ασχημάτιστες –κατά κόσμο μοντζούρες-, αδυναμία να ακολουθήσουν οδηγίες για την πραγματοποίηση μίας δραστηριότητας... Η δραστηριότητα που για την πλειοψηφία τελειώνει τη μέρα που αρχίζει, για κάποια αρκετά παιδιά, μπορεί να διαρκέσει 2 μέρες. Και φυσικά ολοκληρώνεται τα πρωινά στην ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων, μαζί με εμένα δίπλα τους. Αποφάσισα, λοιπόν, να αρχίσω τα πρωινά να τους δίνω φύλλα εργασίας, τύπου ένωση τις

τελείες, με πολύ απλές διαδρομές. Μεγάλη δυσκολία... Ακόμα και στην κατανόηση του τι σημαίνει «ένωσε τις τελείες». Οκ, είναι προνήπια, δεν έχω τις απαιτήσεις που έχω από τα νήπια, καθαρά και μόνο από αναπτυξιακή σκοπιά να το δει κανείς. Αυτό που με εντυπωσιάζει είναι που προφανώς αυτά τα παιδιά μέχρι τα 4 χρόνια τους δεν έχουν μπει στη διαδικασία να ζωγραφίσουν, να σχεδιάζουν, να κόψουν... Και δεν το περιμένω από τους παιδικούς σταθμούς, αλλά από τους γονείς. Ερεθίσματα, ακόμα και να κόψουν με τα χέρια χαρτιά. Και, δυστυχώς, το νηπιαγωγείο στο οποίο είμαι φέτος δεν έχει παιχνίδια που να βοηθούν στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας. Πρέπει να τα φτιάξω, τύπου αργαλιός σε απλή μορφή. Ήλπιζα πως μέχρι τα Χριστούγεννα θα βελτιώσουμε το επίπεδο σε αυτόν τον τομέα... Αδυναμία επίτευξης στόχου...»

ΣχόλιοA21: Αναστοχασμός – (Απόφαση μετά από παρατήρηση και προβληματισμό να δώσει φύλλα εργασίας)

Msfyroera- Ακαδημαϊκός

«Γεια σου Μαρία. Δεν ξέρω τα χαρακτηριστικά των παιδιών στα οποία αναφέρεσαι πέρα από την ηλικία τους (προνήπια). Κατανοώ την αγωνία σου καθώς και το ότι η επιστροφή στα φύλλα εργασίας σε προβληματίζει. Αν έχουν πάει παιδικό σταθμό, μήπως εκεί θα έπρεπε να αναζητηθεί μεγαλύτερη ευθύνη, δεδομένου ότι πρόκειται για επαγγελματίες; Η οικογένεια ενδέχεται να μην μπορεί ή να μην ξέρει... Εκείνο που έχει ένα νόημα να δει κανείς αναστοχαζόμενος είναι αν η πρακτική που ακολουθεί τον οδηγεί στην επιθυμητή κατεύθυνση. Βελτιώνονται με τις ασκήσεις γραφισμού στα φύλλα εργασίας; Αν τα αφήναμε και τους δίναμε χρόνο να κάνουν και άλλες «μουτζούρες» και να τα βάζουμε να μας λένε τι ζωγράρισαν ή τι θέλουν να μας πούνε με αυτό; Αν δηλαδή τα αφήναμε να διανύσουν την πορεία που θα μπορούσαν να είχαν διανύσει... επιταχύνοντάς την μέσα από κάτι που θα είχε νόημα για τα ίδια;»

Bar-Σχολιαστής

«Καλημέρα κα Σφυρόερα. Η απόφασή μου σχετικά με τη χρήση συγκεκριμένων φύλλων εργασίας πάρηθε αφού κατέληξα στο συμπέρασμα πως ένα λευκό χαρτί και το απλό γέμισμα αυτού εξυπηρετεί τα παιδιά μέχρι ενός σημείου τελικά. Εκφράζονται ελεύθερα, εξοικειώνονται με το πιάσιμο του μαρκαδόρου το οποίο επίσης είναι σε πολύ αρχικό στάδιο, δυναμώνουν τους μύες του χεριού τους, αλλά η εξέλιξη αφενός είναι πολύ αργή –γεγονός που μεμονομένα δεν πειράζει-, αφετέρου υπάρχουν στοιχεία που προσωπικά δε με καλύπτουν. Παράδειγμα, υπάρχει δυσκολία στο να μπορέσουν να ξεκινήσουν μία γραμμή από ένα σημείο και να την τελειώσουν σε ένα άλλο. Συνήθως τελειώνει απλά το χαρτί και βρίσκουν τραπέζι... Δεν ξέρω αν η επιλογή φύλλων εργασίας είναι σωστή. Δεν ξέρω αν θα αποδώσει. Θέλω, όμως, να δουλέψω συνδυαστικά, για να μπορέσω στην τελικά να τα απορρίψω ζανά αν δε βοηθήσουν...»

ΣχόλιοA23: Αναστοχασμός (Συνέχιση σκεπτικού με στοιχεία αιτιολόγησης για την απόφαση αυτής της πρακτικής. Δεν θέτει όμως ερωτήματα για να υπάρξει στοχαστικός διάλογος. Είναι σίγουρη για την απόφασή της.

Pen18-Σχολιαστής

«Καλησπέρα, θα ήθελα να συμφωνήσω με τη Μαρία και να πω κι εγώ με τη σειρά μου ότι αυτό που παρατηρώ τα τελευταία χρόνια είναι ότι τα παιδιά έχουν ένα έλλειμμα στο γραφοκινητικό τομέα. Ίσως είναι δύσκολο για τους γονείς να δουλέψουν με τα παιδιά τους, αλλά πραγματικά κάποια παιδιά χρειάζονται βοήθεια και εμπειρίες. Η εμπειρία μου έχει δείξει ότι και οι ασκήσεις γραφισμού μπορεί να βοηθήσουν μέχρι κάποιο βαθμό. Μάλλον, στα παιδιά αυτά μέσα από εξατομικευμένη διδασκαλία, (ακόμα κι αν είναι πολλά), θα πρέπει να κινητοποιήσουμε τη σκέψη τους με ερωτήσεις, να τα βοηθήσουμε να βρουν λύσεις στο πως θα κάνουμε κάτι και στο πως θα δημιουργήσουν στο χαρτί κάτι που θα έχει νόημα, όπως αναφέρει η κυρία Σφυρόερα. Επιπλέον, η εξάσκηση στο ψαλίδι έχει μεγάλη σημασία την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας.»

Msfyroera- Ακαδημαϊκός

«Απαντώντας στη δεύτερη απάντηση της Μαρίας θα ήθελα να πω ότι κατανοώ και συμμερίζομαι απόλυτα την επιθυμία της για δοκιμή. Εξάλλου η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια διαδικασία που συνεχώς δοκιμάζουμε, πειραματιζόμαστε, κρατάμε στοιχεία και απορρίπτουμε άλλα. Δεν έχω πρόβλημα με την «καθοδήγηση», υπάρχουν πλαίσια στα οποία χρειάζεται και αυτό μπορεί να το σκεφτεί και να το αποφασίσει μόνο ο κάθε εκπαιδευτικός για

την τάξη του. Αυτό που με προβληματίζει είναι το αν η φωτοτυπία θα λειτουργήσει ανασταλτικά σε σχέση με την πιο ελεύθερη, αλλά νοηματοδοτημένη για τα παιδιά έκφραση. Αυτό όμως δεν έχει παρά να το παρατηρήσει κανείς και να δει πώς λειτουργεί .. και μπορεί να μη λειτουργεί το ίδιο για όλα τα παιδιά. Αν κάτι λειτουργεί βοηθητικά και ο εκπαιδευτικός το κάνει (όπως εδώ η Bar) μετά από σκέψη... τότε μπορεί να έχει νόημα. Pen18, έχεις (μια που έχεις το ίδιο θέμα) αντίστοιχα παραδείγματα που θα μπορούσαν να είναι βοηθητικά για σκέψη; Διαπιστώνετε και άλλοι αντίστοιχα ζητήματα στις τάξεις σας;

Καλό σας βράδυ!

ΥΓ. Χαίρομαι πολύ που μπήκα στις συζητήσεις σας και βρίσκω ότι έχουν τεράστιο ενδιαφέρον!!!»

Mar-Σχολιαστής

«Καλησπέρα σε όλες και από εμένα! @msfyroera χαιρόμαστε που είστε μέλος σε αυτό το στέκι! @Bar , @pen18διαβάζω με ενδιαφέρον τις περιγραφές και τα σχόλια για τη λεπτή κινητικότητα σε συνδυασμό με τη γραφή. Προβληματίζομαι γιατί – ειδικά για τα προνηπια – είναι θέμα νευρομυϊκής ωρίμανσης και συντονισμού. Θέλω να πω ότι ίσως χρειάζεται περισσότερος χρόνος για το πέρασμα από την αδρή στη λεπτή κινητικότητα... Μικρά τουβλάκια οικοδομικού υλικού, καλάμι 'ψαρέματος' με μαγνήτη στην άκρη για να ψαρεύουν οτιδήποτε βάζεις σε συνδετήρες, ζωγραφική με τέμπρες και πινέλα ή δαχτυλομογιές αρχικά σε A3 και σταδιακά σε A4 νομίζω θα βοηθούσαν, αν αρέσουν στα παιδιά! Όσο για τα φύλλα εργασίας προς αυτήν την κατεύθυνση... έχεις σκεφτεί δραστηριότητες με τις οποίες θα μπορούσες να αξιοποιήσεις τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες των παιδιών που περιγράφεις, ώστε να τα κινητοποιήσεις περαιτέρω; Καλή συνέχεια!!! ☺ ☺

Msfyroera- Ακαδημαϊκός

«Mar, κι εγώ χαίρομαι που είμαι μαζί σας... Προφανώς τα παιδιά έχουν διαφορετικούς αναπτυξιακούς ρυθμούς και αυτό δεν είναι μόνο ηλικιακό...και το ξέρετε όλες σας πολύ καλά! Αν εργαλεία μας είναι η παρατήρηση και ο εντοπισμός αυτού που τα κινητοποιεί, πολλές φορές μας εκπλήσσει η ταχύτητα των βημάτων τους...»

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και μια διαφορετικού είδους συζήτηση που παρατηρήθηκε στην κοινότητα στην προηγούμενη θεματική. Δεν υπήρξε όπως ήταν αναμενόμενο αλληλεπίδραση των χρηστών με κοινωνικά στοιχεία, χαιρετισμούς, υποστήριξη κτλ. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί κατέγραφαν τις προσωπικές τους εμπειρίες, αλληλεπιδρώντας με στοιχεία «αυτοέκφρασης». Παρόλο τον παράδοξο τρόπο, οι εκπαιδευτικοί επανεξέτασαν τη ροή προγράμματος που ακολουθούν, εξηγώντας τους λόγους που επιλέγουν τις συγκεκριμένες πρακτικές, αλλά και τον τρόπο επαναπροσέγγισής τους.

Παράδειγμα: Άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα

mb--Αρθρογράφος

«Με αφορμή το σχόλια για την αποταμίευση και παρακολουθώντας τα δίκτυα των νηπιαγωγών, παρατηρώ ότι προτείνεται ένας μπουσουλός (που κάποιες φορές είναι δελεαστικός λόγω της εύκολης πρόσβασης) όσον αφορά την θεματολογία πχ παγκόσμιες μέρες. Ενώ λοιπόν υπάρχει ένα ανοιχτό αναλυτικό, ευέλικτο και προσαρμόσιμο στις ανάγκες της κάθε ομάδας τελικά καταλήγει ένα τυποποιημένο πρόγραμμα, που δεν αγγίζει τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Θεωρητικά ο πλουραλισμός απόψεων που αναπτύσσεται θα έπρεπε να διευρύνει την θεματολογία και τους τρόπους προσέγγισης . Αντιθέτως όμως παρουσιάζεται το φαινόμενο να δημιουργείται ένα άτυπο αναλυτικό, με συγκεκριμένα θέματα, προσεγγίσεις, χειροτεχνίες κτλ που μάλλον περιοριστικά λειτουργεί.»

Σχόλιο III: Αναστοχασμός

V-Σχολιαστής

«Έχεις πολύ δίκιο mh, χωρίς να το θέλουμε ακολουθούμε την πεπατημένη και αναπαράγουμε τα ίδια θέματα κάθε χρονιά. Ίσως έχουμε και το υλικό και μας διευκολύνει να τα δουλεύουμε. Ωστόσο νομίζω ότι έχει σημασία και το πως δουλεύουμε την κάθε θεματική. Πάντως σίγουρα χρειάζεται να ακούμε περισσότερο τα παιδιά.»

Σχόλιο B12: Κοινωνική Αλληλεπίδραση (Αξιολογική Υποστήριξη)

Σχόλιο B13: Αναστοχασμός

bar-Σχολιαστής

«Το ίδιο ακριβώς συζητούσα χθες με μία φίλη και συνάδελφο... Πολλές φορές, από το άγχος μας μήπως τα παιδιά δε μάθουν (γίνεται αυτό στην ηλικία των 5, άραγε...;), από το γεγονός πως ένα θέμα μπορεί να έτρεξε πολύ καλά μία άλλη σχολική χρονιά, ή απλά να μας αρέσει πολύ να επεξεργαζόμαστε στην τάξη, παραβλέπουμε τα θέλω των παιδιών, τι τους αρέσει και τι τα ευχαριστεί. Κ, δυστυχώς, φέτος ήμουν και εγώ ανάμεσα σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τον τρόπο που δουλεύω τα τελευταία χρόνια. Πέρασε σχεδόν 1,5 μήνας για να διαπιστώσω τι γινόταν λάθος και δεν μπορούσα να προσεγγίσω συναισθηματικά και γνωστικά την ομάδα που είχα-φέτος δουλεύω για πρώτη φορά στο κέντρο της Αθήνας, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που ένα σχολείο της περιοχής αυτής φέρει. Ώσπου, πριν λίγες εβδομάδες, διαπίστωσα πόση λαχτάρα είχαν τα παιδιά να μετρήσουν όλα μέχρι το 12 και ανάποδα, σε ένα δίσκο που ήταν γραμμένα πάνω τα νούμερα. Δε θα μπορούσα να φανταστώ πως κάτι τέτοιο θα τους έδινε τόση χαρά... Κ φυσικά μετρήσαμε όλοι, κ φυσικά από εκείνη τη μέρα μου δείχνουν εκείνα το δρόμο και εγώ ακολουθώ.»

ΣχόλιοA11: Αυτοέκφραση

ΣχόλιοA12: Αναστοχασμός

δηθο-Σχολιαστής

«Για να είμαι ειλικρινής, είμαι από τις νηπιαγωγούς, που έχω ένα μπούσουλα και μια θεματολογία - για τους λόγους που προαναφέρθηκαν -, ωστόσο κάποιες φορές αφήνομαι στη συζήτηση και στις σκέψεις των παιδιών να με καθοδηγήσουν. Όταν γίνεται αυτό, πραγματικά σχεδόν πάντα, υπάρχει θετική έκβαση και συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα και τα αποτελέσματα είναι εντυπωσιακά! προχτές για παράδειγμα, ύστερα από μια ελεύθερη συζήτηση και καταγισμό ερωτήσεωνπροέκυψε ένα θέμα που ποτέ μέχρι τώρα δεν είχα καταπιαστεί με αυτό. Τα παιδιά κατενθουσιάστηκαν και εγώ υποσχέθηκα στον εαυτό μου, πως θα το κάνω πιο συχνά! Θέλει διάθεση από μέρους μας, να αλλάζουμε τη νοοτροπία μας ...όσο ζούμε άλλωστε μαθαίνουμε!»

Σχόλιο Γ10: Αυτοέκφραση

Σχόλιο Γ11: Αναστοχασμός

Αναστοχαστικά στοιχεία εμφανίστηκαν και σε θεματικές συζητήσεις, στις οποίες υπήρξε ουσιαστική αλληλεπίδραση των χρηστών. Οι εκπαιδευτικοί, αν και αναζητούσαν υποστήριξη σε «Συμπεριφορές γονέων», «Εκπαιδευτικές πρακτικές» ακόμα και σε «Τεχνικά/ Διοικητικά Εκπαιδευτικά θέματα», προβληματίστηκαν για την εκπαιδευτική τους δράση και για το γεγονός που περιέγραφε ο κάθε αρθρογράφος. Η επικοινωνία στις συγκεκριμένες συζητήσεις εστίαζε αρχικά στη δυαδική σχέση σχολιαστών και αρθρογράφου και στη συνέχεια στη δημοσίευση σχολίων γενικού περιεχομένου των αναρτήσεων των χρηστών, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις απόψεις των συναδέλφων που καταγράφηκαν.

Παράδειγμα: Χριστουγεννιάτικος χαμός

Nat-Αρθρογράφος

«Γιορτή, πρόβες, κατασκευές, χρυσόσκονη 25 παιδιά με μεγάλο ενθουσιασμό, δεν είναι τα Χριστούγεννα η πιο πιεστική περίοδο στο Σχολείο;»

mb-Σχολιαστής

«Κατά βάθος ..την συμπαθώ την Φρικαντελα! Στην προηγούμενη ζωή της.. έπρεπε να είναι νηπιαγωγός. !»)

Nat-Σχολιαστής

«και μένα φίλη μου είναι!»

δηθο-Σχολιαστής

«Αχχχ...μοιραζόμαστε τις ίδιες σκέψεις!!! Θεωρώ όμως, πως πραγματικά, θα πρέπει να χαλαρώσουμε, να αναθεωρήσουμε ...τα των εορτών και να το δούμε λίγο πιο εναλλακτικά, γιατί τελικά χάνουμε την ουσία...! καλές γιορτές & καλή μας δύναμη!!!!!»

Σχόλιο Γ19: Αναστοχασμός

pen18-Σχολιαστής

Πράγματι είναι πολύ δύσκολη περίοδος και νομίζω ότι ταλαιπωρούμαστε παιδιά και εκπαιδευτικοί και χάνουμε το νόημα της γιορτής των Χριστουγέννων. Ελπίζω κάποια στιγμή να αναθεωρήσουμε. Καλά Χριστούγεννα σε όλες και όλους, με υγεία και πολλά χαμόγελα.

Σχόλιο Ια20: Αναστοχασμός

3.3.10. Ανάλυση τεχνικών θεμάτων

Κλείνοντας με την κάθετη ανάλυση των δεδομένων, είναι απαραίτητο να αναφερθεί και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν εύχρηστη την πλατφόρμα «Εκπαιδευτικό Στέκι». Η πλειοψηφία του δείγματος θα χαρακτήριζε την ευχρηστία της κοινότητας στην κλειστή ερώτηση ως «Πολύ καλή» (7 άτομα) και «καλή» (3 άτομα). Μόνο ένα άτομο θα βαθμολογούσε την πλατφόρμα ως μέτριας ευχρηστίας, καθώς όπως δηλώνει, δυσκολεύτηκε στην κατανόηση της κατηγοριοποίησης των δημοσιεύσεων στις δύο ενότητες («δεν ήταν ξεκάθαρο, ποια σχόλια ήταν ημερολογίου και ποια συζήτησης»). Όπως αναφέρθηκε, οι περισσότεροι χρήστες και αυτοί ακόμα που δεν είχαν επιμορφωθεί στις ΤΠΕ, δε συνάντησαν δυσκολίες και επισήμαναν, ότι υπήρχε «εύκολη πρόσβαση, αμεσότητα στην επικοινωνία-δυνατότητα να περιγράψει ο καθένας κάτι που τον απασχολεί αλλά και παράλληλα να σχολιάσει εποικοδομητικά τις δημοσιεύσεις των άλλων».

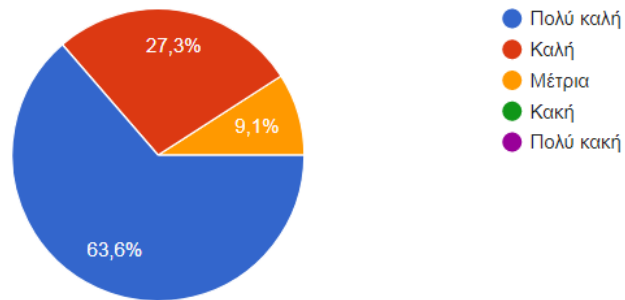
«Ήταν τα πάντα πολύ οργανωμένα και καλοστημένα και παρόλο που δεν έχω άνεση με την τεχνολογία, δεν δυσκολεύτηκα στιγμή στο χειρισμό!» (Εκπαιδευτικός Γ')

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια, αυτό που ίσως θα πρόσθεταν τρεις εκπαιδευτικοί είναι η δημιουργία μιας ενότητας εναπόθεσης υλικού/ σχεδίων εργασίας «πάνω σε θέματα που έχουν οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιήσει στην τάξη τους, προς συζήτηση και χρήση από τους άλλους

συμμετέχοντες.». Τέλος μόνο ένας χρήστης ζήτησε τη λειτουργία chat- άμεσης επικοινωνίας μέσω μηνυμάτων στην κοινότητα.

17. Α. Ως προς την ευχρηστία πώς θα βαθμολογούσες την πλατφόρμα «Εκπαιδευτικό Στέκι»;

11 απαντήσεις



Διάγραμμα 68: Ευχρηστία κοινότητας

Κεφάλαιο 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούν συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεδομένων της προηγούμενης ενότητας. Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν i) να διερευνήσει τι είδους ψηφιακά σχόλια αναρτούν οι εκπαιδευτικοί σε μια διαδικτυακή εκπαιδευτική κοινότητα, ii) ποιες συζητήσεις/ θέματα ενδιαφέρουν περισσότερους εκπαιδευτικούς, iii) κατά πόσο η διαδικτυακή κοινότητα προωθεί την ανάπτυξη αναστοχαστικών σχολίων ή στοχαστικού διαλόγου και iv) αν και με ποιον τρόπο οι παρεμβάσεις των ακαδημαϊκών επηρεάζουν την επικοινωνία των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας προσπάθησαν να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και γι αυτό θα παρουσιαστούν θεματικά ανά ερώτημα για να υπάρξει μεγαλύτερη κατανόησή τους. Αρχικά να επισημανθεί, ότι το δείγμα ήταν έντεκα εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δημοσίων σχολείων. Οι ηλικιακές ομάδες των ατόμων που συμμετείχαν ήταν κυρίως 30-39 ετών και 40-49 ετών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιλέγει να ακολουθεί το πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών (Νέο Σχολείο, 2007, 2011) και από τα στοιχεία των ερωτηματολογίων φαίνεται ότι το δείγμα είχε υψηλό μορφωτικό επίπεδο, καθώς εννέα εκπαιδευτικοί κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα και επιμόρφωση στις «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας».

I. Ψηφιακά σχόλια εκπαιδευτικών στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι»

Η εμπειρία των εκπαιδευτικών στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι», χαρακτηρίστηκε από τους ίδιους καλή και τα συναισθήματα της πλειοψηφίας του δείγματος που τους διακατείχαν πριν και κατά τη διάρκεια της έρευνας ήταν «προβληματισμός» και «περιέργεια». Οι χρήστες δήλωσαν, ότι δε γνώριζαν τι θα αντικρίσουν στην κοινότητα και χάρηκαν, διότι κατανόησαν ότι υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις σε διάφορα εκπαιδευτικά θέματα και πρακτικές. Ακόμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επισήμαναν, ότι η πλατφόρμα συνέβαλε στη συζήτηση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην τάξη, στην ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους, στην καταγραφή γεγονότων της τάξης καθώς και στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών πρακτικών που επιλέγονται. Αυτό που διαπίστωσαν σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια, είναι ότι «Εκπαιδευτικό Στέκι» δεν προωθεί- προβολή της δουλειάς των εκπαιδευτικών ούτε και την εύρεση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Κατά τη διάρκεια των τριών μηνών, Οκτώβριο με Δεκέμβριο, οι εκπαιδευτικοί δημοσίευσαν 188 σχόλια στην κοινότητα. Σύμφωνα με την ανάλυση δεδομένων παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν πιο ενεργά το μήνα Οκτώβριο και σταδιακά είχαν λιγότερες αναρτήσεις τους υπόλοιπους δύο μήνες. Η στάση αυτή παρατηρήθηκε, τόσο στην ενότητα Συζητήσεων όσο και στην ενότητα Ψηφιακού ημερολογίου. Παρατηρώντας τα δεδομένα πιο εστιασμένα ανά χρήστη, φαίνεται ότι πέντε χρήστες σε αντίθεση με τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα, αύξησαν τα σχόλιά τους στην κοινότητα από το μήνα Οκτώβριο στο μήνα Νοέμβριο, ενώ πέντε εκπαιδευτικοί συμβάδισαν με τη γενική ανάλυση δεδομένων.

Τα σχόλια των εκπαιδευτικών, βάσει της κωδικοποίησης και της κατηγοριοποίησης σύμφωνα με τους μελετητές Deng και Yuen (2011), διαμοιράστηκαν στους άξονες «Αυτοέκφρασης», «Κοινωνική Αλληλεπίδρασης», «Αναστοχασμού» και «Στοχαστικού Διαλόγου». Σύμφωνα με τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα, η πλειοψηφία των σχολίων των χρηστών περιελάμβαναν στοιχεία «Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης» (47%), δηλαδή οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις αναρτήσεις τους πρόσφεραν συναισθηματική και επαγγελματική υποστήριξη στους προβληματισμούς των συναδέλφων. Τέτοιου είδους σχόλια εμφάνισαν κατά τη διάρκεια των τριών μηνών σε μια σταθερή βάση. Εξετάζοντας μεμονωμένα τα προφίλ των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται, ότι επτά χρήστες είχαν αναρτήσεις, οι οποίες είχαν στοιχεία «Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης» στις αναρτήσεις τους. Οι υπόλοιποι χρήστες εμφάνισαν κυρίως δημοσιεύσεις, οι οποίες ήταν προσωπικές καταγραφές εμπειριών με κοινωνικές νύξεις, εντάσσοντάς τες στην κατηγορία της «Αυτοέκφρασης». Στη συνολική ανάλυση δεδομένων, ο δεύτερος άξονας με τις περισσότερες αναρτήσεις, ήταν αυτός της «Αυτοέκφρασης» (37%), με δημοσιεύσεις τόσο το μήνα Οκτώβριο, όσο και το μήνα Νοέμβριο. Τον τελευταίο μήνα της έρευνας παρατηρήθηκε σταδιακή πτώση στις αναρτήσεις, οι οποίες είχαν κάποιο πιο προσωπικό χαρακτήρα. Εστιάζοντας στη συχνότητα των αναρτήσεων με μονάδα μέτρησης το μήνα, οι άξονες «Αυτοέκφραση» και «Κοινωνική Αλληλεπίδραση», αν και εμφανίζονται περισσότερο το μήνα Οκτώβριο, παρατηρείται σταδιακά να έχουν πτώση τους υπόλοιπους δύο μήνες.

II. Θέματα στην ενότητα Συζητήσεων

Η επικοινωνία των εκπαιδευτικών στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» - όπως αποδείχθηκε τόσο από την κοινότητα όσο και με τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί- ήταν καλή και ουσιαστική με δημοσιεύσεις πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα, τα οποία απασχολούν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών φανέρωσαν τους προβληματισμούς των χρηστών και τη συναισθηματική υποστήριξη που αναζητούσαν.

Όσον αφορά την ενότητα Συζητήσεων, οι χρήστες δημοσίευσαν τριάντα αναρτήσεις. Στις δημοσιεύσεις αυτές υπήρχαν από 18 απαντήσεις των χρηστών μέχρι και κανένα σχόλιο. Η συζήτηση με θέμα «Φωτοτυπίες και γονείς» είχε τη μεγαλύτερη αλληλεπίδραση των χρηστών με δεκαοχτώ σχόλια, ενώ αυτή που δεν είχε κανένα σχόλιο ήταν με θέμα «Αποθήκη σχεδίων εργασίας και καλών πρακτικών». Οι συζητήσεις στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι», είχαν συνήθως πέντε ψηφιακά σχόλια/ απαντήσεις χρηστών. Επιπλέον, στην πλειοψηφία των συζητήσεων συμμετείχαν εκτός από τον αρθρογράφο, τέσσερις ή δύο χρήστες. Στη συζήτηση με τη μεγαλύτερη αλληλεπίδραση χρηστών «Φωτοτυπίες και γονείς», αλληλεπίδρασαν πρώτη φορά ταυτόχρονα, επτά εκπαιδευτικοί από το δείγμα. Στη συγκεκριμένη συζήτηση συμμετείχε και ο αρθρογράφος της δημοσίευσης. Ειδικότερα, μόνο στο 70% των συζητήσεων επέλεξαν οι αρθρογράφοι να απαντήσουν στα σχόλια των χρηστών στις δημοσιεύσεις τους.

Για να ερευνηθεί ποια θέματα συζητήσεων είχαν τη μεγαλύτερη ανταπόκριση στους εκπαιδευτικούς, αποφασίστηκε να κατηγοριοποιηθούν σε μεγαλύτερες ενότητες και να ομαδοποιηθούν θεματικά. Έτσι, σύμφωνα με τα δεδομένα της κοινότητας, δημιουργήθηκαν έξι κατηγορίες προβληματισμών των εκπαιδευτικών:

- A. Συμπεριφορά παιδιών
- B. Συμπεριφορά γονέων
- Γ. Εκπαιδευτική πρακτική
- Δ. Εκπαιδευτική πρακτική/ Προβληματισμός ρόλου εκπαιδευτικού
- E. Τεχνικά/ Διοικητικά Εκπαιδευτικά θέματα
- Στ. Θέματα κοινότητας

Παρατηρείται λοιπόν, ότι από τις περισσότερες συζητήσεις που δημιουργήθηκαν, οι περισσότερες είχαν ως θέμα την *«Εκπαιδευτική πρακτική/ Προβληματισμός ρόλου εκπαιδευτικού»* (7 δημοσιεύσεις). Επίσης, στο πλαίσιο των συζητήσεων τα θέματα τα οποία ενδιαφέρουν τους εκπαιδευτικούς είναι και αυτά που σχετίζονται με *«Συμπεριφορές παιδιών»* (5 δημοσιεύσεις), *«Συμπεριφορές γονέων»* (5 δημοσιεύσεις), *«Τεχνικά/ Διοικητικά Εκπαιδευτικά θέματα»* (5 δημοσιεύσεις) και *«Εκπαιδευτικής πρακτικής»* (4 δημοσιεύσεις). Παρακολουθώντας τη ροή των συζητήσεων ημερολογιακά, οι χρήστες ασχολήθηκαν τον πρώτο μήνα της έρευνας με θέματα που περιελάμβαναν προβληματισμούς για *«Συμπεριφορές παιδιών»*, *«Συμπεριφορές γονέων»* και *«Εκπαιδευτικές πρακτικές»*. Το ενδιαφέρον τους αυτό για τα συγκεκριμένα θέματα παρατηρείται να ελαττώνεται τους υπόλοιπους δύο μήνες. Ενώ τα θέματα τα οποία άρχιζαν να έχουν περισσότερη ανταπόκριση μετά τα μέσα Νοεμβρίου, ήταν εκείνα που περιελάμβαναν προβληματισμούς περί εκπαιδευτικών πρακτικών αλλά και αναθεώρηση ρόλου των ίδιων των εκπαιδευτικών (*«Εκπαιδευτικές πρακτικές/ προβληματισμούς του ρόλου του εκπαιδευτικού»*). Η θεματική *«Τεχνικά/ Διοικητικά εκπαιδευτικά θέματα»*, απέκτησε την περισσότερη δημοφιλία το μήνα Δεκέμβρη, ενώ παράλληλα εκείνο το μήνα για πρώτη φορά δημοσιεύτηκε ανάρτηση με θέμα που αφορούσε την *«Κοινότητα»*.

Εστιάζοντας στις συζητήσεις των εκπαιδευτικών στην ενότητα Συζητήσεων στο *«Εκπαιδευτικό Στέκι»*, δεν είχαν όλες την ίδια ανταπόκριση από τους χρήστες της κοινότητας. Συγκεκριμένα μόνο οι δεκατέσσερις από τις τριάντα συζητήσεις εμφάνισαν αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών και οι οποίες περιελάμβαναν τουλάχιστον τρία σχόλια από τρεις διαφορετικούς χρήστες. Οι θεματικές αυτών των συζητήσεων αφορούσαν προβληματισμούς με *«Συμπεριφορές παιδιών»*, *«Συμπεριφορές γονέων»*, *«Εκπαιδευτικές πρακτικές»*, *«Εκπαιδευτικές πρακτικές με προβληματισμούς του εκπαιδευτικού σχετικά με το ρόλο τους»* και *«Τεχνικά/ Διοικητικά Εκπαιδευτικά θέματα»*. Η αλληλεπίδραση των χρηστών εμφάνισε μια συγκεκριμένη δομή κατά τη διάρκεια της έρευνας. Τα πρώτα σχόλια των εκπαιδευτικών στις συζητήσεις είχαν μια δυαδική επικοινωνία, απευθυνόμενοι στην αρχή στον αρθρογράφο. Στη συνέχεια, κάποιοι χρήστες ήταν εκείνοι που θα συγκέντρωναν τις απόψεις των πρώτων σχολιαστών, αλληλεπιδρώντας τόσο με τον αρθρογράφο όσο και με τους πρώτους εκπαιδευτικούς που σχολίασαν στη συζήτηση. Αυτή η διαδικασία οδήγησε στην ανάπτυξη διαλόγων, οι οποίοι κατευθυνόντουσαν

από τα σχόλια των εκπαιδευτικών και όχι, από την αρχική δημοσίευση του αρθρογράφου.

Αναλύοντας τα ερωτηματολόγια των δύο φάσεων, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν τους προβληματισμούς τους σχετικά με τη σχολική καθημερινότητά τους. Οι θεματικές των προβληματισμών που εμφάνισαν στο ερωτηματολόγιο είχαν πολλές ομοιότητες με τις ανησυχίες τους που συζήτησαν στην κοινότητα. Ειδικότερα, στα ερωτηματολόγια εμφάνισαν τρεις προβληματισμούς, που τους απασχολούν στο τέλος της σχολικής ημέρας, με θεματικές «*Συμπεριφορές παιδιών*» και με «*Εκπαιδευτικές πρακτικές και διλλήματα για το ρόλο τους*». Ο τρίτος προβληματισμός τους που εμφάνισαν στα ερωτηματολόγια, δεν υπήρξε ως θέμα στην Ενότητα Συζήτησης, παρά μόνο στο Ψηφιακό Ημερολόγιο και αφορούσε στην ανησυχία των εκπαιδευτικών για την ανομοιογένεια του τμήματός τους και κατά πόσο είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί η διαφοροποιημένη παιδαγωγική.

Μια σημαντική παρατήρηση μέσα από τα δεδομένα της κοινότητας και των ερωτηματολογίων, είναι ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος, αναζητούν την ύπαρξη μιας επιπλέον ενότητας, στην οποία να υπάρχουν έτοιμα και δοκιμασμένα σχέδια δραστηριοτήτων. Δικαιολογούν την άποψή τους αυτή από το γεγονός, ότι θα υπάρξει εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού υλικού και μια κοινή στρατηγική όσον αφορά τις θεματικές ενότητες που πρέπει να ακολουθούνται στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα, ένας εκπαιδευτικός τόνισε, ότι θα ήθελε τα προτεινόμενα σχέδια εργασίας και οι πρακτικές να έχουν πιστοποιηθεί από τους ακαδημαϊκούς της κοινότητας.

Όσον αφορά την ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο, η οποία είχε θετική ανταπόκριση από την πλειοψηφία του δείγματος, οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να αναρτούν δημοσιεύσεις με την παρακάτω θεματολογία:

- A. Παρατηρήσεις του πλαισίου τους, προβληματισμούς του ρόλου τους ή και αναθεώρηση εκπαιδευτικών πρακτικών (4 άτομα).
- B. Παρατηρήσεις μόνο της ομάδας των παιδιών της σχολικής τάξης (3 άτομα).
- Γ. Καταγραφές δραστηριοτήτων (1 άτομο)
- Δ. Διοικητικά θέματα (1 άτομο)

Ακόμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν, ότι η διαδικασία συγγραφής κατά τη διάρκεια του Ψηφιακού Ημερολογίου, τους βοήθησε να εξωτερικεύσουν γεγονότα, στα οποία κατά την καταγραφή τους στην κοινότητα συνειδητοποίησαν περισσότερες λεπτομέρειες γι αυτά. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί κατανόησαν και επιβεβαιώθηκαν συναισθηματικά ότι και άλλοι συνάδελφοι αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα στη σχολική καθημερινότητά τους.

III. Αναστοχαστικά σχόλια στην κοινότητα

Στη διάρκεια των τριών μηνών, οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν (ανα)στοχαστικά σχόλια στην κοινότητα σε ποσοστό 13%. Τέτοιου είδους αναρτήσεις εμφανίστηκαν στις αρχές Νοεμβρίου και στη συνέχεια στα μέσα του δεύτερου μήνα της έρευνας και κατά το υπόλοιπο χρονικό διάστημα της έρευνας. Οι δημοσιεύσεις «Αναστοχασμού» απέκτησαν μια σταθερή βάση στην κοινότητα, με αύξοντα ρυθμό τις τελευταίες μέρες του Δεκεμβρίου. Όσον αφορά τον άξονα «Στοχαστικού Διαλόγου», ο οποίος αποτελεί το 3% των δημοσιεύσεων των χρηστών, εμφανίζεται κυρίως το μήνα Οκτώβριο. Η διαδικασία του «Στοχαστικού Διαλόγου», αποτελεί ένα εξελιγμένο στάδιο, το οποίο χρειάζεται χρόνο να κατακτηθεί απ' τους χρήστες. Συγκεκριμένα απαιτεί την εξωτερίκευση του στοχασμού με απώτερο σκοπό να δημιουργηθεί ένας κριτικός διάλογος στην ομάδα των συναδέλφων.

Στην ενότητα Συζητήσεων, τα θέματα τα οποία εμφάνισαν την περισσότερη αλληλεπίδραση ήταν εκείνα που αφορούσαν τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικές πρακτικές που επέλεγαν και για το ρόλο που κατείχαν την ώρα που διαδραματιζόταν η εκπαιδευτική δράση. Οι συζητήσεις αυτές εμφάνισαν τα περισσότερα (ανα)στοχαστικά σχόλια κατά την αλληλεπίδραση των χρηστών. Οι διάλογοι αυτοί, συνήθως ξεκινούσαν με κάποια στοχαστική δημοσίευση του αρθρογράφου, η οποία προβλημάτιζε τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, προτείνοντας την ανα-προσέγγιση του θέματος με μια πιο κριτική ματιά. Οι σχολιαστές σε αυτές τις περιπτώσεις, πρόσφεραν είτε συναισθηματική ή γνωστική επιβεβαίωση, είτε ανατροφοδότηση στις απόψεις των αρθρογράφων και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με το είδος των ψηφιακών σχολίων που εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί στην κοινότητα και τη συμμετοχή τους σε αυτήν, έγινε μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης του ρόλου που επέλεξαν να έχουν. Η ταξινόμηση είχε οριστεί από το κεφάλαιο της

μεθοδολογίας και η κατηγοριοποίηση βασίστηκε στην οριζόντια ανάλυση των προφίλ των εκπαιδευτικών. Εξετάζοντας τα δεδομένα, παρατηρήθηκε ότι υπήρχαν πέντε «Ενεργοί χρήστες», τρεις «Συνεισφέροντες» και δύο «Παρατηρητές». Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αλλαγή ενός «παρατηρητή» χρήστη σε «συνεισφέροντα» κατά τη διάρκεια της έρευνας. «Συνεισφέροντες χρήστες» είναι εκείνοι που με τις αναρτήσεις τους εξέλιξαν την κοινότητα καθώς με τους προβληματισμούς τους και τις στοχαστικές τους δημοσιεύσεις, δημιουργούσαν ένα γενικότερο προβληματισμό στην ομάδα των εκπαιδευτικών, καλώντας τους να επεξεργαστούν καταστάσεις με μια διαφορετική κριτική ματιά. Δύο από τους συνεισφέροντες χρήστες της κοινότητας παρατηρήθηκε να παρουσιάζουν μια εξέλιξη στις παιδαγωγικές τους απόψεις κατά τη διάρκεια των τριών αυτών μηνών. Ειδικότερα, εκδήλωσαν προβληματισμό για το ρόλο τους και τις παιδαγωγικές τους πρακτικές στις αναρτήσεις τους στην κοινότητα κατά τον τελευταίο μήνα, σε σχέση με τον Οκτώβριο.

IV. Παρέμβαση ακαδημαϊκών

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διακυμάνσεις στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της συμμετοχής των ακαδημαϊκών. Συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της ανακοίνωσης της εισαγωγής των ακαδημαϊκών στην κοινότητα στις 15 Νοεμβρίου, αλλά και στην πρώτη δημοσίευση της καθηγήτριας κας Σφυρόερα στις 22 Νοεμβρίου, η συμμετοχή των χρηστών ήταν χαμηλή. Σύμφωνα με τις καταγραφές της κοινότητας, εκείνο το χρονικό διάστημα, η πλειοψηφία του δείγματος (9 άτομα) αν και ενεργοί στην πλατφόρμα, έμειναν αμέτοχοι ως προς τη δημοσίευση ή το σχολιασμό αναρτήσεων. Τον επόμενο μήνα, το μήνα Δεκέμβρη, η συμμετοχή των χρηστών επανήλθε ξανά.

Μέσω της ανάλυσης των δεδομένων, παρατηρήθηκε ότι μετά την εισαγωγή των ακαδημαϊκών στην κοινότητα, οι εκπαιδευτικοί δημοσίευσαν και σχολίαζαν περισσότερο θέματα που αφορούσαν προβληματισμούς που απέκτησαν, σχετικά με εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν αλλά και με ανησυχίες τους, σχετικά με το ρόλο τους κατά την εκπαιδευτική τους δράση. Ακόμα, τα αναστοχαστικά σχόλια των χρηστών είχαν μεγαλύτερη συχνότητα μετά την ένταξη των ακαδημαϊκών στην κοινότητα. Σύμφωνα με την οριζόντια ανάλυση από τα προφίλ των εκπαιδευτικών, μόνο τέσσερις δημιούργησαν νέα θέματα προς συζήτηση στην Ενότητα Συζητήσεων

μετά τη συμμετοχή των καθηγητών. Απ' αυτούς, οι τρεις ανήρτησαν στοχαστικές δημοσιεύσεις, προβληματιζόμενοι για το ρόλο τους στη σχολική καθημερινότητα και κατά πόσο αυτός συμβάλει στην εξέλιξη των παιδιών. Πολλοί μέσα από τις ψηφιακές τους καταγραφές, αναθεωρούν τις πρακτικές που επιλέγουν και στοχάζονται για το τι έχει νόημα για τα παιδιά.

Οι ακαδημαϊκοί της κοινότητας, συμμετείχαν κυρίως σε συζητήσεις με θέμα *«Εκπαιδευτική πρακτική/ Προβληματισμός ρόλου εκπαιδευτικού»*. Ως δεύτεροι σχολιαστές στις συζητήσεις, παρείχαν συναισθηματική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και σχολίαζαν παράλληλα κριτικά τις απαντήσεις τους, προβάλλοντας και εναλλακτικές οπτικές του θέματος. Επιπλέον, συνέβαλαν στο στοχασμό των εκπαιδευτικών και των πρακτικών τους, προσπαθώντας να δημιουργήσουν ένα φιλικό και οικείο κλίμα για να διαμοιράσουν παρόμοιες εμπειρίες τους από την τάξη. Βέβαια, στις συζητήσεις που συμμετείχαν οι ακαδημαϊκοί, ο αριθμός των διαφορετικών σχολιαστών περιοριζόταν στους τρεις. Αναστοχαστικά στοιχεία εμφανίστηκαν και σε άλλες θεματικές συζητήσεων, όπως σε προβληματισμούς που αφορούσαν *«Συμπεριφορές γονέων»*, *«Εκπαιδευτικές πρακτικές»* και *«Τεχνικά/ Διοικητικά Εκπαιδευτικά θέματα»*. Οι χρήστες μέσα από τα σχόλιά τους, φαίνεται να προβληματίστηκαν για την εκπαιδευτική τους δράση, αλλά και για την ουσία του περιστατικού που έθετε ο αρθρογράφος στην ομάδα, παρατηρώντας κοινές σκέψεις που θα έκαναν.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατά το χρονικό διάστημα της συμμετοχής των ακαδημαϊκών, ένιωθαν «περιέργεια» και υποστήριζαν ότι η συμμετοχή τους ήταν βοηθητική. Οι εκπαιδευτικοί όρισαν με δύο τρόπους τον υποστηρικτικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών. Κάποιοι θεώρησαν, ότι οι παρεμβάσεις τους συντέλεσαν στον προβληματισμό των εκπαιδευτικών και ήταν σε θέση με τα σχόλια των ακαδημαϊκών, να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη. Αντίθετα, η δεύτερη άποψη ήταν, ότι οι καθηγητές μπόρεσαν και πρότειναν λύσεις στα προβλήματα των εκπαιδευτικών, κατευθύνοντάς τους, διορθώνοντάς τους και απενοχοποιώντας τις επιλεγόμενες πρακτικές.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας ήταν ποικίλα και είχαν ως στόχο να προσεγγίσουν τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί. Το «Εκπαιδευτικό Στέκι» δημιουργήθηκε με σκοπό να παρέχει ένα χώρο επικοινωνίας και

αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών για την προώθηση του στοχασμού τους. Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλυθούν τα αποτελέσματα της έρευνας και θα συγκριθούν με άλλες παρεμφερείς έρευνες, αλλά ακόμα θα παρουσιαστεί, αν ο τρόπος σχεδιασμού και δομής της κοινότητας «Εκπαιδευτικό Στέκι», επηρέασε τα συμπεράσματα της έρευνας. Στο τέλος, θα επισυναφτούν οι περιορισμοί του σχεδιασμού της έρευνας, αλλά και της κοινότητας, καθώς και η περαιτέρω έρευνα που θα μπορούσε να εξελιχθεί.

Κεφάλαιο 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία δημιουργήθηκε μια κοινότητα πρακτικής με το όνομα «Εκπαιδευτικό Στέκι», η οποία λειτούργησε για το δείγμα τρεις μήνες. Η μορφή της κοινότητας είχε χαρακτηριστικά ιστοσελίδων και φόρουμ και στόχευε στην επικοινωνία και τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών για διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της αναστοχαστικής τους συλλογιστικής. Ακόμα η πλατφόρμα επιθυμούσε να εμπλέξει τον εκπαιδευτικό να συμμετάσχει ενεργά στην εξέταση και στην ανάλυση εκπαιδευτικών διλημμάτων, τόσο δικά του όσο και των συναδέλφων του, με σκοπό να αναθεωρηθούν παγιωμένες-τυποποιημένες αντιλήψεις και να αναδειχθούν εναλλακτικές ιδέες. Η κοινότητα αποτελεί μια καινοτομία στον ελλαδικό χώρο, καθώς δεν υπάρχει κάτι παρόμοιο για καμία εκπαιδευτική βαθμίδα. Οι περισσότερες ιστοσελίδες εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν μόνο παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό ή ενημέρωση για τα εργασιακά νέα και ζητήματα.

Α. Σχεδιασμός διαδικτυακής εκπαιδευτικής κοινότητας πρακτικής «Εκπαιδευτικό Στέκι»

Οι κοινότητες πρακτικής εκπαιδευτικών, που αποσκοπούσαν στην ανταλλαγή απόψεων των εκπαιδευτικών και είχαν μεγάλη επιτυχία, υποστηριζόμενες από ερευνητικά προγράμματα Πανεπιστημίων ήταν οι κοινότητες που δημιουργήθηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (ILF, Tapped In και NWP). Οι κοινότητες ILF και Tapped In περιελάμβαναν σε αντίθεση με το «Εκπαιδευτικό Στέκι», μια πιο περίπλοκη δομή με μεγαλύτερη ποικιλία, καθώς περιελάμβαναν ηλεκτρονικούς χώρους, οι οποίοι σχετίζονται με τη δομή μιας σχολικής μονάδας. Εν αντιθέσει η κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» ακολούθησε το μοντέλο των κοινωνικών δικτύων, όπως του Facebook, με δύο βασικές σελίδες, αυτή του προφίλ και των δημοσιεύσεων της κοινότητας. Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτή η δομή ήταν για να είναι οικείο στους χρήστες, οι οποίοι λόγω των σύγχρονων εξελίξεων, κατέχουν ή γνωρίζουν το κυρίαρχο κοινωνικό δίκτυο Facebook. Η επιλογή της ερευνήτριας βρήκε ανταπόκριση από τους χρήστες του δείγματος της έρευνας, οι οποίοι τη χαρακτήρισαν στην πλειοψηφία τους εύχρηστη, ως προς τη δομή και τη λειτουργία και «καλοστημένη».

Επιπλέον σε αυτό που διέφεραν οι αμερικανικές κοινότητες (ILF και Tapped In) από το «Εκπαιδευτικό Στέκι» ήταν, ότι δεν επικεντρωνόντουσαν μόνο στην ανταλλαγή ιδεών των εκπαιδευτικών και στην προώθηση του προβληματισμού για εκπαιδευτικές δράσεις που έχουν υλοποιηθεί στην τάξη, αλλά προσέφεραν έτοιμους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς για χρήση. Σε αντίθεση με αυτή τη διαδικασία ήταν η κοινότητα NWP, η οποία είχε ως αρχή «εκπαιδευτικοί διδάσκουν εκπαιδευτικούς» και προωθούσε τους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται τους σχεδιασμούς τους για κριτική ανατροφοδότηση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Το «Εκπαιδευτικό Στέκι», είχε μια διαφορετική οπτική απ' τις παραπάνω κοινότητες. Οι χρήστες μοιραζόντουσαν γεγονότα και προβληματισμούς, τους οποίους επιθυμούσαν να τους μοιραστούν για να ακούσουν μια διαφορετική άποψη για την αντιμετώπισή τους. Στην κοινότητα παρουσιάστηκαν ελάχιστες γενικές ιδέες, τόσο για δραστηριότητες στον εσωτερικό ή εξωτερικό χώρο (Θέμα Συζητήσεων: «Επιτραπέζια παιχνίδια» και «Παιχνίδια στην αυλή») όσο και για τη διαμόρφωση της τάξης (Θέμα Συζήτησης: «Σχολική Τάξη»). Οι χρήστες ανταποκρίθηκαν άμεσα σε αυτές τις συζητήσεις και πρότειναν ιδέες, αλλά αυτού του είδους οι αναρτήσεις δεν είχαν τον κύριο ρόλο στην κοινότητα. Άλλωστε στο «Εκπαιδευτικό Στέκι», δεν τοποθετήθηκαν τυποποιημένες συζητήσεις από τη διαχειρίστρια της ομάδας, για να μην περιοριστούν οι χρήστες και για να μην κατευθυνθούν οι καταγραφές των εκπαιδευτικών.

Ένα κοινό χαρακτηριστικό των κοινοτήτων των Η.Π.Α. με την κοινότητα της έρευνας, ήταν η ύπαρξη έμπειρων εκπαιδευτικών στο ρόλο του μέντορα, με στόχο την ενθάρρυνση του στοχασμού των εκπαιδευτικών. Βέβαια στις κοινότητες των Η.Π.Α., οι έμπειροι εκπαιδευτές πολλές φορές έλεγχαν και συμβούλευαν τα σχέδια εργασίας των εκπαιδευτικών της κοινότητας. Ο ρόλος των ακαδημαϊκών στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» ήταν να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία διερεύνησης και αναθεώρησης της προηγούμενης γνώσης και της ήδη διαμορφωμένης εκπαιδευτικής τους προσέγγισης, καθώς και στη δημιουργία ενός συνεργατικού περιβάλλοντος, στο οποίο θα υπάρχει κριτική και στοχαστική θεώρηση απ' τους χρήστες.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Reynard, 2005· Ray & Hocutt, 2006· Nambiar & Thang, 2015), στις ψηφιακές κοινότητες οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι θα εμπλακούν σε «επικίνδυνες» ενέργειες, όπως το να παρουσιάσουν παραδείγματα από τη σχολική τους τάξη, να σκεφτούν κριτικά πάνω στις δράσεις τους και να δεχτούν

κριτική από άλλους. Όταν ένας χρήστης πληκτρολογεί ένα μήνυμα, μπορεί συχνά να σκέφτεται *«Μπορεί να εμφανιστεί κάποιον άλλου αυτό το μήνυμα; Αυτό το μήνυμα μπορεί να διακινηθεί; Μέχρι που μπορεί να φτάσει; Ποιος μπορεί να το δει; Όποιος το δει, μπορεί να το αρχειοθετήσει και να το χρησιμοποιήσει στο μέλλον;»* (Barab, MaKinster, & Scheckler, 2004, p. 14). Αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερο δύσκολο θέμα για να το αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, μερικοί των οποίων έχουν συνηθίσει να κλείνουν την πόρτα της τάξης τους και να λειτουργούν. Το να ανοίγουν οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους στην κριτική, προκαλεί σχεδόν πάντα μια αίσθηση ανασφάλειας. Αυτή η αίσθηση πολλές φορές μπορεί να μεγεθυνθεί, όταν πρέπει να συμμετέχουν σε διαδικτυακές κοινότητες (Barab, MaKinster, & Scheckler, 2004). Στην παρούσα μελέτη, δεν εκφράστηκε καμία ανησυχία για τη δημοσιοποίηση στοιχείων, καθώς η κοινότητα είχε σχεδιαστεί να είναι μια κλειστή ομάδα, στην οποία πρόσβαση θα είχαν μόνο τα μέλη με τους κωδικούς εισόδου τους. Στις περισσότερες έρευνες (Reynard, 2005· Ray & Hocutt, 2006· Nambiar & Thang, 2015), οι χρήστες προβληματιζόντουσαν με τη δημοσιότητα των αναρτήσεών τους καθώς οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να έχουν δημόσια ιστολόγια, ανοικτά στο ευρύ κοινό του διαδικτύου.

Για να αντιμετωπιστεί ο φόβος της αναγνώρισης του σχολικού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών, είχε δοθεί η δυνατότητα στους χρήστες της κοινότητας «Εκπαιδευτικό Στέκι», να χρησιμοποιούν ψευδώνυμα. Ο λόγος που επιλέχθηκε η αξιοποίηση των κωδικών ονομάτων ήταν για να νιώσουν οι χρήστες ελεύθεροι να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους, το οποίο και πραγματοποιήθηκε, καθώς στην κοινότητα παρουσιάστηκαν θέματα διοικητικά (Θέμα Συζήτησης: *«Πτώση δέντρου»*) και με συμπεριφορές γονέων (Θέμα Συζήτησης: *«Δυσκολίες παιδιών και γονέων»*), αν και τέτοιου είδους θέματα δεν είναι εύκολο να συζητηθούν σε ομάδες με άγνωστους χρήστες. Αυτό που πρέπει να σημειωθεί, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, δεν επέλεξαν την ανωνυμία, καθώς πολλοί ήταν εκείνοι που δήλωσαν το πραγματικό τους όνομα ή και το σχολείο στο οποίο ανήκουν. Ένας χρήστης μάλιστα δημοσιοποίησε και τη φωτογραφία του στο προφίλ του. Η μη ύπαρξη φόβου του δείγματος και της οικειότητας να συζητηθούν εμπιστευτικά θέματα στην παρούσα εργασία μπορεί είτε να οφείλεται στην ύπαρξη κωδικών εισόδου είτε στο ότι οι χρήστες μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, ένιωσαν ασφάλεια να μοιραστούν τους προβληματισμούς τους ελεύθερα.

B. Λειτουργία διαδικτυακής εκπαιδευτικής κοινότητας πρακτικής «Εκπαιδευτικό Στέκι»

Η λειτουργία της κοινότητας «Εκπαιδευτικό Στέκι» ήταν από τους μήνες Οκτώβριο με Δεκέμβριο του 2017, με δείγμα έντεκα εν ενεργεία εκπαιδευτικούς παιδιών προσχολικής ηλικίας δημοσίων σχολείων. Κατά τη διάρκεια αυτών των τριών μηνών, οι εκπαιδευτικοί δημοσίευσαν στην κοινότητα 188 σχόλια. Αυτό που παρατηρείται από τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα είναι, ότι οι χρήστες είχαν σταδιακά λιγότερες αναρτήσεις τους δυο τελευταίους μήνες με σταδιακή πτώση. Η μείωση των δημοσιεύσεων των χρηστών παρατηρήθηκε και στις δύο ενότητες της πλατφόρμας (Συζητήσεων και Ψηφιακού Ημερολογίου). Εστιάζοντας στα δεδομένα ανά χρήστη, φαίνεται ότι πέντε χρήστες σε αντίθεση με τα συνολικά αποτελέσματα, αύξησαν τις αναρτήσεις τους στην κοινότητα από το μήνα Οκτώβριο στο μήνα Νοέμβριο. Όμως, στη συνέχεια είχαν και αυτοί λιγότερες αναρτήσεις το μήνα Δεκέμβριο.

Η μείωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην κοινότητα, μπορεί να οφείλεται στην περίοδο των Χριστουγέννων, στην οποία πολλοί εκπαιδευτικοί ετοιμάζουν Χριστουγεννιάτικη γιορτή και αντίστοιχες κατασκευές. Η εντύπωση αυτή αποτυπώθηκε και από τις δημοσιεύσεις των εκπαιδευτικών στην κοινότητα με θέμα «Χριστουγεννιάτικος χαμός» και «Παπαγαλάκια Χριστουγέννων», στις οποίες οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν το άγχος τους που περιλαμβάνουν αυτές οι προετοιμασίες και την απογοήτευσή τους για το αν έχει κάποιο νόημα αυτή η διαδικασία για τα παιδιά. Ένας άλλος λόγος, μπορεί να οφείλεται στην εισαγωγή των ακαδημαϊκών στην κοινότητα. Συγκεκριμένα, οι ακαδημαϊκοί ανακοινώθηκαν ότι θα ξεκινήσουν να έχουν πρόσβαση στην κοινότητα στις 15 Νοεμβρίου. Σε εκείνο το διάστημα, μέχρι την πρώτη δημοσίευση της ακαδημαϊκού, η οποία πραγματοποιήθηκε στις 22 Νοεμβρίου, η συμμετοχή των χρηστών ήταν χαμηλή. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα δεδομένα της κοινότητας, εννέα χρήστες αν και ενεργοί στην πλατφόρμα, έμειναν αμέτοχοι ως προς τη δημοσίευση ή το σχολιασμό των αναρτήσεων. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να επιθυμούσαν να δουν και να επεξεργαστούν αυτή την αλλαγή της κοινότητας και κατά πόσο οι συζητήσεις θα επηρεαστούν. Μπορεί να επιθυμούσαν να παρατηρήσουν το ρόλο του ακαδημαϊκού και κατά πόσο θα ήταν συμβουλευτικός ή επικριτικός. Οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν αυτή την αλλαγή και την ανέφεραν στα ερωτηματολόγια «βοηθητική (εννοεί τη συμμετοχή των ακαδημαϊκών) αλλά μειώθηκε η επικοινωνία μεταξύ των υπόλοιπων μελών - Εκπαιδευτικός Β'». Μια άλλη εκπαιδευτικός, παρουσίασε μια διαφορετική οπτική

για την αιτία που οι χρήστες άρχισαν να συμμετέχουν λιγότερο στην κοινότητα. Όπως υποστηρίζει, μπορεί τον πρώτο μήνα της κοινότητας να υπήρχε κίνητρο και νόημα στους χρήστες να συμμετέχουν, το οποίο όμως μετά από κάποιο χρονικό διάστημα να εξασθένησε *«τα μέλη και τα κίνητρά τους δημιουργούν μια κοινότητα επικοινωνίας για όσον καιρό και με όποια συχνότητα αυτά αποφασίζουν - Εκπαιδευτικός Θ'»*.

Στην πλειοψηφία των σχολίων τους, οι εκπαιδευτικοί είχαν στοιχεία «Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης» (47%). Αυτού του είδους τα σχόλια εμφανίστηκαν στη διάρκεια και των τριών μηνών. Οι χρήστες επέλεξαν να προσφέρουν συναισθηματική και επαγγελματική υποστήριξη στους συναδέλφους τους, επιβεβαιώνοντας τις απόψεις τους ή ανατροφοδοτώντας τους με νέες ιδέες, όταν εκείνοι ζητούσαν τη βοήθειά τους. Οι αναρτήσεις των χρηστών, πολλές φορές περιελάμβαναν προσωπικές τους εμπειρίες και πεποιθήσεις για να παρέχουν τη δική τους οπτική σε κάποιο πρόβλημα που αντιμετώπιζε κάποιος συνάδελφος. Ειδικότερα, ελέγχοντας μεμονωμένα τα προφίλ των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνεται ότι επτά χρήστες είχαν και αυτοί στην πλειοψηφία τους σχόλια που περιελάμβαναν στοιχεία «Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης». Η απλότητα της τεχνολογίας επιτρέπει την ευκολία της ατομικής έκφρασης καθώς και της άμεσης ανατροφοδότησης που με τη σειρά της επιτρέπει τη μεταφορά της γνώσης, λόγω της κοινωνικής συναναστροφής των συμμετεχόντων. Τα σχόλια στις δημοσιεύσεις είναι μια σημαντική και αδιαμφισβήτητη ένδειξη, ότι το ψηφιακό έργο των εκπαιδευτικών, έχει ένα πραγματικό ακροατήριο που μπορεί, περιστασιακά τουλάχιστον, να προσφέρει επαναβεβαίωση, αναγνώριση, ανατροφοδότηση και υποστήριξη. Παρόμοιο αποτέλεσμα με την παρούσα έρευνα, εμφάνισε και η έρευνα των Garza και Smith (2015), η οποία διήρκησε τρεις μήνες με δείγμα φοιτητές σε δομημένα ιστολόγια. Οι Garza και Smith (2015) χρησιμοποίησαν και εκείνοι την ίδια κατηγοριοποίηση, στην οποία βασίστηκε και η παρούσα έρευνα των Deng και Yuen (2011) και παρατήρησαν ότι τα σχόλια των φοιτητών επιδίωκαν την ανάπτυξη εμπιστοσύνης των μελών, με σύντομες αναρτήσεις που περιοριζόντουσαν στη θετική ενίσχυση και την ερμηνεία. Σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα, οι Garza και Smith (2015), παρατήρησαν, ότι οι χρήστες δεν παρείχαν εναλλακτικές λύσεις στους συνομηλίκους τους, καθώς δεν αμφισβήτησαν συμπεριφορές ή ενέργειες που εκφράστηκαν μέσω αναρτήσεων, ενώ ακόμα δεν εμφάνισαν σχόλια, τα οποία να εκφράζουν τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, αξίες

αλλά και τις παιδαγωγικές απόψεις. Το τελευταίο μπορεί να οφείλεται, σύμφωνα με τους ερευνητές, στο γεγονός ότι το δείγμα ήταν φοιτητές, οι οποίοι δεν έχουν μεγάλη πρακτική εμπειρία (Garza & Smith , 2015).

Αντιθέτως η έρευνα των Deng και Yuen (2011), στην οποία οι φοιτητές ήταν ελεύθεροι να δημοσιεύσουν όποια θέματα επιθυμούσαν στα ιστολόγια τους, παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των σχολίων είχαν στοιχεία «Αυτοέκφρασης», δηλαδή εκδήλωσαν διάφορα είδη συναισθηματικών εκφράσεων, είτε συμβολικά (ψηφιακά αυτοκόλλητα- emoticons) είτε με λόγια και επέλεξαν κοινωνικές εκφράσεις για να συνδεθούν με το ακροατήριό τους, είτε θέτοντας ρητά ερωτήσεις, ζητώντας βοήθεια, είτε ακόμα παρουσιάζοντας δημοσίως εκτίμηση και αγάπη στους συνομηλίκους τους. Στοιχεία «Αυτοέκφρασης» εμφανίστηκαν και στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» με ποσοστό 37%. Στη συνολική ανάλυση δεδομένων, ο άξονας «Αυτοέκφραση» αποτέλεσε τη δεύτερη πιο δημοφιλή κατηγορία των ψηφιακών σχολίων των χρηστών, με δημοσιεύσεις τόσο το μήνα Οκτώβριο, όσο και το μήνα Νοέμβριο. Τον τελευταίο μήνα της έρευνας παρατηρήθηκε σταδιακή πτώση στις αναρτήσεις «Αυτοέκφρασης», οι οποίες περιελάμβαναν συνήθως στοιχεία έκφρασης συναισθημάτων, με χρήση περιγραφικών λέξεων, ψηφιακά αυτοκόλλητα, επαναλαμβανόμενη στίξη και εμφανή κεφαλαιοποίηση, καθώς και κοινωνικά στοιχεία με ερωτήσεις βοήθειας, χαιρετισμούς και εκφράσεις εκτίμησης.

Η εμφάνιση τέτοιων στοιχείων, μπορεί να οφείλεται στο γεγονός, ότι η δομή των ιστοσελίδων των Deng και Yuen (2011) και η κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» δεν περιελάμβαναν μια συγκεκριμένη δομή, αλλά άφηναν ελεύθερα τους χρήστες να αποφασίσουν τα θέματα που θα δημοσιεύσουν και θα σχολιάσουν, σε αντίθεση με την αυστηρή δομή των ιστολογίων των Garza & Smith (2015). Σε ένα μη αξιολογούμενο περιβάλλον, τα ιστολόγια επιτρέπουν μια ελεύθερη και αυθόρμητη γραφή, μέσω των οποίων οι χρήστες είναι ανοιχτοί και ειλικρινείς με τους λογαριασμούς τους και οι διαδικτυακές τους καταχωρήσεις περιγράφουν τα “*σκαμπανεβάσματα*”, όσον αφορά τις επαγγελματικές τους εμπειρίες (Deng & Yuen, 2011). Η παρούσα μελέτη έδειξε, ότι η χρήση της κοινότητας αποτέλεσε ένα περιβάλλον για τους χρήστες, στο οποίο μπορούσαν να εξωτερικεύουν τα βαθύτερα συναισθήματά τους, τις αγωνίες τους ενώ παράλληλα είχαν τη δυνατότητα να συνομιλούν. Η συναισθηματική διάσταση του στοχασμού είναι σημαντική, αλλά συχνά υποβαθμίζεται από τις επίσημες εκπαιδευτικές ρυθμίσεις και ως εκ τούτου

αντιμετωπίζεται συχνά ως μια αποκλειστικά γνωστική διαδικασία (Boud & Walker, 1998). Σύμφωνα με τους Boud και Walker (1998), η συναισθηματική φόρτιση είναι αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από ένα περιβάλλον ευνοϊκό για να εκφράσουν τα συναισθήματα που συνοδεύονται με τις εμπειρίες τους. Τα σχόλια στην κοινότητα δεν ήταν μόνο μια ευκαιρία για τη διατήρηση των προσωπικών τους γεγονότων, αλλά και η ευκαιρία να ενημερώσουν τους άλλους χρήστες για εκπαιδευτικά γεγονότα, ενώ παράλληλα δεν ήταν μόνο για την απελευθέρωση της συναισθηματικής τους έντασης, αλλά μια αναζήτηση για κοινωνικούς δεσμούς και υποστήριξη. Οι κοινωνικές νύξεις των χρηστών στα ιστολόγια επηρεάζονται από τη συνειδητοποίηση της ύπαρξης ενός ακροατηρίου (Nardi, Schiano, & Gumbrecht, 2004).

Πολλές φορές, οι άξονες κατηγοριοποίησης που πρότεινε το θεωρητικό πλαίσιο του Deng και Yuen (2011), αλληλοκαλυπτόντουσαν. Σε ορισμένες περιπτώσεις στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι», συναισθηματικές καταστάσεις εμπειριών περιελάμβαναν και στοιχεία στοχαστικά. Στη διάρκεια των τριών μηνών, οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» και (ανα)στοχαστικά σχόλια σε ποσοστό 13%. Να σημειωθεί, ότι στην παρούσα μελέτη δεν ελέγχθηκε το επίπεδο του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών πριν την ένταξή τους στην κοινότητα, οπότε σαν σημείο αφετηρίας θεωρείται ο πρώτος μήνας της ενασχόλησής τους με την πλατφόρμα και το αρχικό ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν. Αυτό που παρατηρήθηκε λοιπόν, είναι ότι αναρτήσεις με στοχαστικά στοιχεία εμφανίστηκαν στις αρχές Νοεμβρίου και στη συνέχεια στα μέσα του δεύτερου μήνα της έρευνας και κατά το υπόλοιπο χρονικό διάστημα της έρευνας.

Όσον αφορά τον άξονα «Στοχαστικό Διάλογο», αποτελεί το 3% των αναρτήσεων των χρηστών και εμφανίζεται κυρίως το μήνα Οκτώβριο. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, παρουσίασαν καταστάσεις που τους προβλημάτισαν, αναθεώρησαν τις πρακτικές τους και το ρόλο τους, λαμβάνοντας υπόψη τις αντιδράσεις των παιδιών και την παρατήρησή τους στο σχολικό τους πλαίσιο και στη συνέχεια άκουσαν εναλλακτικές οπτικές από τους κριτικούς τους φίλους στην κοινότητα. Πολλές σύγχρονες έρευνες έχουν υποστηρίξει, ότι τα ιστολόγια προωθούν την αναστοχαστική σκέψη των συμμετεχόντων, όπως οι μελέτες των Miller και Williams (2013) και Nambiar και Thang (2015). Αυτές τόνισαν, ότι οι χρήστες στοχάστηκαν καθώς διάβασαν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των άλλων χρηστών μέσω των

ιστολογίων και δημιούργησαν μια κοινότητα, στην οποία μπορούσαν να εκφράσουν τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους. Αυτές οι ψηφιακές κοινότητες βασίζουν τη λειτουργία τους σε μια ημι-ιδιωτική φύση, η οποία επιτρέπει συνήθως την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και συντροφικότητας. Οι χρήστες μπορούν να αναλάβουν το ρόλο του «κριτικού φίλου» μεταξύ τους και οι «κριτικοί φίλοι» είναι πρόθυμοι να αμφισβητήσουν τις σκέψεις ή τις ιδέες του άλλου, με τρόπο υποστηρικτικό (Costa & Kallick, 1993). Πολλοί εκπαιδευτικοί στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι», παραδέχθηκαν ότι γνωρίζουν πως πολλά από αυτά που εφαρμόζουν στη σχολική τους τάξη δεν έχουν νόημα για τα παιδιά και ότι θα πρέπει να σχεδιάζουν το σχολικό τους πρόγραμμα ανάλογα με τα πραγματικά τους ενδιαφέροντα. Ελάχιστες όμως εκπαιδευτικοί προβληματίστηκαν για εναλλακτικές εκπαιδευτικές πρακτικές και επίσης ελάχιστες παρουσίασαν μια διαφορετική κριτική προσέγγιση σε συναδέλφους τους. Παρόμοιο εύρημα, εμφανίστηκε στην έρευνα άλλων μελετητών (Deng & Yuen, 2011; Hall & Davison, 2007)

Σύμφωνα με τους Deng και Yuen (2011), τα ιστολόγια παρέχουν μια πλατφόρμα για αναστοχαστική γραφή, ωθώντας τους χρήστες να εξετάσουν, να αξιολογήσουν συνειδητά και σκόπιμα την εκπαιδευτική τους πρακτική. Ο συνδυασμός της εκφραστικότητας και του αναστοχασμού, μπορεί να τα μετατρέψει σε ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο. Για να υπάρξουν όμως βαθύτερα επίπεδα στοχασμού και στοχαστικού διαλόγου, χρειάζεται οι χρήστες να παραμείνουν στην κοινότητα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Granberg, 2010). Η παρούσα εργασία, δεν μπορεί να επιβεβαιώσει ότι η ψηφιακή κοινότητα πρακτικής προώθησε τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, καθώς δε γνωρίζουμε το επίπεδο της αναστοχαστικής σκέψης των εκπαιδευτικών πριν την ενασχόλησή τους με αυτή. Τα αναστοχαστικά σχόλια, τα οποία εμφανίστηκαν στο τέλος του δεύτερου μήνα της έρευνας με αύξοντα ρυθμό τις τελευταίες μέρες του Δεκέμβρη, μπορεί να οφείλονται στο γεγονός, ότι οι χρήστες ένιωθαν πλέον οικειότητα και ασφάλεια με την κοινότητα και ήταν πιο ελεύθεροι και ανοιχτοί να εκφραστούν, καθώς γνώριζαν πως λειτουργεί.

Όσον αφορά την επικοινωνία των εκπαιδευτικών στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι», ήταν καλή με δημοσιεύσεις σε εκπαιδευτικά θέματα, τα οποία απασχολούν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παρατηρείται, ότι το δείγμα το ενδιέφερε περισσότερο αναρτήσεις, οι οποίες είχαν ως θέμα «*Εκπαιδευτική πρακτική/ Προβληματισμός ρόλου εκπαιδευτικού*» (7 δημοσιεύσεις), «*Συμπεριφορές παιδιών*» (5

δημοσιεύσεις), «*Συμπεριφορές γονέων*» (5 δημοσιεύσεις), «*Τεχνικά/ Διοικητικά Εκπαιδευτικά θέματα*» (5 δημοσιεύσεις), και «*Εκπαιδευτική πρακτική*» (4 δημοσιεύσεις). Αν παρακολουθήσουμε τη ροή των συζητήσεων ημερολογιακά, παρατηρείται το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των τριών ερευνητικών μηνών να μεταφέρεται και να μεταλλάσσεται. Στον πρώτο μήνα της έρευνας τα δημοφιλή θέματα ήταν «*Συμπεριφορές παιδιών*», «*Συμπεριφορές γονέων*» και «*Εκπαιδευτική πρακτική*». Στη συνέχεια όμως, το ενδιαφέρον για τις συγκεκριμένες αναρτήσεις αρχίζει να ελαττώνεται, ενώ εκείνα που περιλαμβάνουν περισσότερες συμμετοχές εκπαιδευτικών μετά τα μέσα Νοεμβρίου είναι θέματα με προβληματισμούς εκπαιδευτικών πρακτικών αλλά και αναθεώρησης του ρόλου των ίδιων των εκπαιδευτικών «*Εκπαιδευτική πρακτική/ Προβληματισμός ρόλου εκπαιδευτικού*». Ενώ τον τελευταίο μήνα, η θεματική «*Τεχνικά/ Διοικητικά Εκπαιδευτικά θέματα*» απέκτησε περισσότερη δημοφιλία. Η αλλαγή των συζητήσεων μπορεί να οφείλεται στο γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί τον πρώτο μήνα δεν ένιωθαν ασφάλεια και οικειότητα στην κοινότητα, με αποτέλεσμα να αρχίσουν να συζητούν θέματα, στα οποία η αιτία του προβλήματος ήταν η συμπεριφορά ενός παιδιού ή ενός γονέα, ή θέματα στα οποία ζητούσαν ιδέες για εκπαιδευτικές πρακτικές. Μετά από κάποιο χρονικό διάστημα μπόρεσαν να δημοσιεύσουν και θέματα, στα οποία παρατηρούσαν, ότι η αιτία του προβληματισμού τους ήταν μια λανθασμένη εκπαιδευτική πρακτική ή στάση τους, καθώς είχαν δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον στο οποίο, δεν φοβόντουσαν να εκτεθούν και στο οποίο οι υπόλοιποι συνάδελφοι θα τους κατανοούσαν και θα τους συμβούλευαν. Ο πρώτος μήνας της έρευνας, ίσως με τα θέματα που δημοσίευσαν οι εκπαιδευτικοί να ήταν αναγνωριστικός, αφού τότε κατανόησαν, όπως ανέφεραν και στα ερωτηματολόγια, ότι κατέχουν τους ίδιους προβληματισμούς.

Αναζητώντας τις συζητήσεις, στις οποίες υπήρχε αλληλεπίδραση των χρηστών στην ενότητα Συζητήσεων, παρατηρήθηκε ότι μόνο οι δεκατέσσερις ήταν εκείνες από τις τριάντα συζητήσεις, που δημιουργήθηκαν. Οι θεματικές αυτών των συζητήσεων ήταν: «*Συμπεριφορές παιδιών*», «*Εκπαιδευτική πρακτική*», «*Εκπαιδευτική πρακτική/ Προβληματισμός ρόλου εκπαιδευτικού*» και «*Τεχνικά/ Διοικητικά Εκπαιδευτικά θέματα*». Όσον αφορά τη δομή της αλληλεπίδρασης των συζητήσεων εμφανίστηκε μια συγκεκριμένη δομή. Τα πρώτα σχόλια των εκπαιδευτικών είχαν μια δυαδική επικοινωνία, απευθυνόμενα κυρίως στον αρθρογράφο. Στη συνέχεια, κάποιοι

χρήστες ήταν εκείνοι που θα συγκέντρωναν τις απόψεις των πρώτων σχολιαστών, αλληλεπιδρώντας με τον αρθρογράφο αλλά και με τους πρώτους χρήστες που σχολίασαν στη συζήτηση. Η διαδικασία αυτή οδήγησε στην ανάπτυξη διαλόγων, οι οποίοι κατευθυνόντουσαν από τα σχόλια των εκπαιδευτικών και όχι από την αρχική δημοσίευση του αρθρογράφου ή τον ίδιο τον αρθρογράφο. Σε αντίθετο συμπέρασμα κατέληξαν οι ερευνητές Hall και Davison (2007), οι οποίοι υποστήριξαν, ότι λόγω της ατομικής ιδιοκτησίας των ιστολογίων της έρευνας, ο διαχειριστής του (blogger) κατέχει την εξουσία για να οδηγήσει, να συνεχίσει και να κατευθύνει την πορεία των συζητήσεων με επίκεντρο τη συζήτηση του περιεχομένου του εκάστοτε ιστολογίου. Η διαφοροποίηση από την παρούσα έρευνα, μπορεί να οφείλεται στο γεγονός, ότι το «Εκπαιδευτικό Στέκι» έχει και τη δομή φόρουμ, στην οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν τον ίδιο ρόλο στην Ενότητα Συζητήσεων και δεν αποτελεί δημιουργία/ ιδιοκτησία κάποιου χρήστη.

Οι ενότητες των συζητήσεων που εμφάνισαν τα περισσότερα στοχαστικά σχόλια, όπως ήταν αναμενόμενο, ήταν η θεματική *«Εκπαιδευτική πρακτική/ Προβληματισμός ρόλου εκπαιδευτικού»*. Οι διάλογοι αυτοί, συνήθως ξεκινούσαν με κάποια στοχαστική δημοσίευση του αρθρογράφου, η οποία προβλημάτιζε τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς προτείνοντας την επανεξέταση του θέματος με μια πιο κριτική ματιά. Οι σχολιαστές σε αυτές τις περιπτώσεις πρόσφεραν άλλοτε συναισθηματική ή γνωστική επιβεβαίωση ή ανατροφοδότηση στις απόψεις των αρθρογράφων και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Οι ακαδημαϊκοί της κοινότητας συμμετείχαν κυρίως σε αυτού του είδους τις συζητήσεις. Συνήθως ήταν οι δεύτεροι σχολιαστές, προσφέροντας συναισθηματική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, σχολιάζοντας στη συνέχεια, ως κριτικοί φίλοι τις αναρτήσεις των χρηστών και προβάλλοντας παράλληλα, εναλλακτικές προσεγγίσεις του θέματος. Μέσα από τις αναρτήσεις τους, προσπάθησαν να προωθήσουν το στοχασμό των εκπαιδευτικών και να εξασφαλίσουν ένα φιλικό και οικείο περιβάλλον, στο οποίο οι χρήστες νιώθουν άνετα να εκφράσουν τις εμπειρίες και τις ιδέες τους. Δυστυχώς, στις συζητήσεις που συμμετείχαν ακαδημαϊκοί, ο αριθμός των διαφορετικών σχολιαστών περιοριζόταν στους τρεις. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με το γεγονός, που αναφέρθηκε προηγουμένως, ότι μετά την εισαγωγή των ακαδημαϊκών, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ελαττώθηκε αισθητά.

Η ανάλυση των δεδομένων, που πραγματοποιήθηκε μετά την εισαγωγή των ακαδημαϊκών, φανέρωσε ότι οι εκπαιδευτικοί, δημοσίευαν και σχολίαζαν περισσότερο θέματα, που αφορούσαν προβληματισμούς που απέκτησαν, σχετικά με εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν αλλά και με ανησυχίες τους, σχετικά με το ρόλο τους κατά την εκπαιδευτική τους δράση. Επιπλέον, τα (ανα)στοχαστικά σχόλια των χρηστών, εμφάνισαν μεγαλύτερη συχνότητα μετά την ένταξη των καθηγητών στην κοινότητα. Ειδικότερα, σύμφωνα με την οριζόντια ανάλυση από τα προφίλ των εκπαιδευτικών, μετά την εισαγωγή των ακαδημαϊκών στην κοινότητα, μόνο τέσσερις δημοσίευσαν νέα θέματα προς συζήτηση. Απ' αυτούς, μόνο οι τρεις ανήρτησαν στοχαστικές δημοσιεύσεις, προβληματιζόμενοι για το ρόλο τους στη σχολική καθημερινότητα και κατά πόσο αυτός επηρεάζει την εξέλιξη των παιδιών. Σύμφωνα με άλλους ερευνητές (Yang, 2009; Hall & Davison, 2007; Kerawalla et al., 2009), η κριτική σκέψη και ο στοχασμός των φοιτητών του δείγματος αυξήθηκε, όταν οι ακαδημαϊκοί παρενέβησαν στην κοινότητα, θέτοντας ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, αμφισβητώντας σκόπιμα τη σκέψη των συμμετεχόντων. Αυτές οι σκόπιμες παρεμβάσεις των εκπαιδευτών, αναδείχθηκαν ως μια από τους βασικότερους παράγοντες για την υποστήριξη της αναστοχαστικής μάθησης σε μια διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής (Yang, 2009). Οι ερευνητές Garza και Smith (2015) επισημαίνουν, ότι η ακαδημαϊκή ανταμοιβή μπορεί να επηρεάσει ένα σπουδαστή να επενδύσει περισσότερο ή λιγότερο χρόνο στο ιστολόγιό του, χωρίς να στοχεύει ουσιαστικά στα αναστοχαστικά οφέλη που προσφέρει αυτή η διεργασία. Στην παρούσα μελέτη παρουσιάστηκε μια μεταβολή στα σχόλια των χρηστών σε πιο στοχαστικά, μετά από κάποια χρονική περίοδο, όμως αυτό δεν αποκαλύπτει με βεβαιότητα, ότι ο παράγοντας που επηρεάζει, είναι τα στοχαστικά σχόλια και οι παρεμβάσεις των ακαδημαϊκών. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί μετά από ενάμιση μήνα συμμετοχής να ένιωθαν ότι το περιβάλλον ευνοούσε για να εκφράσουν τους βαθύτερους προβληματισμούς τους.

Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στα ερωτηματολόγια, κατά το χρονικό διάστημα της συμμετοχής των ακαδημαϊκών ένιωθαν «περιέργεια» και υποστήριξαν ότι η συμμετοχή τους τελικά ήταν βοηθητική. Οι συμμετέχοντες όμως στην έρευνα, όρισαν διαφορετικά την έννοια της υποστήριξης των ακαδημαϊκών. Κάποιοι θεώρησαν ότι οι παρεμβάσεις τους, βοήθησαν στον προβληματισμό των εκπαιδευτικών και ήταν σε θέση με τα σχόλιά τους να συνδέσουν τη θεωρία με την

πράξη. Αντίθετα η δεύτερη άποψη, ήταν ότι καθηγητές μπόρεσαν και πρότειναν λύσεις στα προβλήματα των εκπαιδευτικών, κατευθύνοντάς τους, διορθώνοντάς τους και απενοχοποιώντας τις επιλεγόμενες πρακτικές. Αυτό που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι ότι στο μισό δείγμα της έρευνας αναζητούσαν την ύπαρξη μιας επιπλέον ενότητας στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι», στην οποία να υπάρχουν έτοιμα και δοκιμασμένα σχέδια δραστηριοτήτων, τα οποία έχουν ελεγχθεί από ακαδημαϊκούς. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί υποστήριξαν, ότι με αυτή τη δυνατότητα θα υπάρξει εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού υλικού και μια κοινή στρατηγική, σχετικά με τις θεματικές ενότητες που πρέπει να ακολουθούνται στο νηπιαγωγείο. Η επιθυμία των εκπαιδευτικών να αναζητούν συγκεκριμένες ιδέες, τις οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν στην τάξη, χωρίς να είναι πρόθυμοι να πειραματιστούν, φανερώνει ότι δεν επιθυμούν να εξελιχθούν ως επαγγελματίες, αλλά αναζητούν την εύκολη οδό. Παρόμοιο εύρημα υπήρξε και στην έρευνα των Nambiar και Thang (2015), οι οποίοι ασχολήθηκαν και αυτοί με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και υποστήριξαν, ότι δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί κατά πόσο η χρήση των ιστολογίων, θα μπορέσει να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αν και το «Εκπαιδευτικό Στέκι» αποτελούσε μια διαφορετική κοινότητα από τις κοινότητες που υπάρχουν ήδη στο διαδίκτυο, οι εκπαιδευτικοί επιζητούσαν την ασφάλεια ενός δοκιμασμένου σχεδιασμού, που περιλαμβάνει μια συγκεκριμένη σειρά δραστηριοτήτων για την τάξη τους. Στη συγκεκριμένη κοινότητα κατανόησαν και εξέφρασαν τη σημασία της παρατήρησης των παιδιών και τη δημιουργία προγράμματος, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα της εκάστοτε ομάδας. Ο λόγος αυτής της ασυνέπειας θα πρέπει να ελεγχθεί, αν επηρεάζεται από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ή από τις ανασφάλειες που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες ή από την έλλειψη κινήτρων για επαγγελματική ανέλιξη.

Μια διαφορετική λειτουργία, που είχε το «Εκπαιδευτικό Στέκι» ήταν η ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο. Η συγκεκριμένη ενότητα είχε θετική ανταπόκριση από την πλειοψηφία του δείγματος. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επισήμαναν, ότι η διαδικασία συγγραφής κατά τη διάρκεια κατάθεσης εμπειριών στην ενότητα αυτή τους βοήθησε να εξωτερικεύσουν γεγονότα. Στην προσπάθεια μάλιστα συγγραφής τους στην κοινότητα, συνειδητοποίησαν περισσότερες λεπτομέρειες γι αυτά. Οι χρήστες αισθάνονται περισσότερο άνετα να εκφράσουν τα συναισθήματα ή τις

απόψεις τους σε ένα διαδικτυακό χώρο, που είναι δικός τους (Deng & Yuen, 2011), όπως η ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο. Η γραφή έχει πολλά προτερήματα και ενώ είναι μια διαδικασία κατασκευής της γνώσης, είναι ακόμα ένας τρόπος να διατηρήσουν οι χρήστες ένα αρχείο για το πώς αναπτύσσεται η σκέψη τους. Με την εξέλιξη της συγγραφής, οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να αναπτύσσουν ως επί το πλείστον μια κριτική ματιά (Wood & Lieberman, 2010). Το ψηφιακό ημερολόγιο, αποτελεί ένα αρχείο το οποίο σε μεταγενέστερο χρόνο, μπορεί να είναι διαθέσιμο να διαβάσουν τις παλαιότερες καταχωρήσεις τους, να επανεξετάσουν και να αναθεωρήσουν τα σχόλιά τους (Ferdig & Trammell, 2004). Η πλειοψηφία του δείγματος της έρευνας συμφώνησε, ότι η ανάγνωση των καταγραφών των άλλων εκπαιδευτικών ήταν βοηθητική και σε αυτό που εστίασαν οι περισσότεροι χρήστες ήταν ότι τα θέματα που παρουσιάζονταν ήταν πολύ ενδιαφέροντα. Πολλά από αυτά, βοήθησαν στο να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, ότι και άλλοι συνάδελφοι έχουν παρόμοια θέματα στη σχολική καθημερινότητά τους. Η αναστοχαστική σκέψη θα μπορούσε να δημιουργηθεί και μέσα από την ανάγνωση των δημοσιεύσεων των χρηστών. Στην έρευνα των Deng και Yuen (2011), η πράξη της ανάγνωσης διευκόλυνε την ανταλλαγή ιδεών και ενίσχυσε τους χρήστες να προβληματιστούν, σχετικά με τις δικές τους πρακτικές.

Η θεματολογία που είχαν οι αναρτήσεις των εκπαιδευτικών ήταν:

- A. Παρατηρήσεις του πλαισίου τους, προβληματισμούς του ρόλου τους ή και αναθεώρηση εκπαιδευτικών πρακτικών.
- B. Παρατηρήσεις μόνο της ομάδας των παιδιών της σχολικής τάξης.
- Γ. Καταγραφές δραστηριοτήτων.
- Δ. Διοικητικά θέματα.

Οι χρήστες στη διάρκεια των τριών μηνών της έρευνας, αποφάσισαν με τη στάση τους να έχουν ένα συγκεκριμένο ρόλο στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι». Εξετάζοντας τα δεδομένα παρατηρήθηκε, ότι υπήρχαν πέντε «Ενεργοί χρήστες», τρεις «Συνεισφέροντες» και δύο «Παρατηρητές». Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αλλαγή ενός «παρατηρητή» χρήστη σε «συνεισφέροντα» κατά τη διάρκεια της έρευνας. Οι «Συνεισφέροντες χρήστες» συνέβαλλαν στην εξέλιξη της κοινότητας, καθώς με τους προβληματισμούς τους και τα στοχαστικά τους σχόλια προωθούσαν ένα γενικότερο προβληματισμό στην ομάδα των εκπαιδευτικών, καλώντας τους να επεξεργαστούν καταστάσεις με μια διαφορετική κριτική ματιά. Δύο από τους «συνεισφέροντες

χρήστες» της κοινότητας παρατηρήθηκε, να παρουσιάζουν μια εξέλιξη στις παιδαγωγικές τους απόψεις κατά τη διάρκεια των τριών αυτών μηνών. Οι παράγοντες που συνέβαλαν στην εξέλιξη των παιδαγωγικών τους αντιλήψεων και στην εκδήλωση του προβληματισμού τους για το ρόλο τους και τις παιδαγωγικές τους πρακτικές στις αναρτήσεις τους, μπορούν να ποικίλουν. Η λειτουργία της κοινότητας «Εκπαιδευτικό Στέκι» ήταν για σύντομο χρονικό διάστημα και δε θα μπορούσε να αλλάξει τη βαθύτατη παιδαγωγική ιδεολογία του κάθε εκπαιδευτικού, αλλά ίσως σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα θα μπορούσε να αφυπνίσει την αναθεώρηση κάποιων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Η εμπειρία των εκπαιδευτικών στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι», χαρακτηρίστηκε από τους ίδιους καλή και τα συναισθήματα της πλειοψηφίας του δείγματος που τους διακατείχαν, πριν και κατά τη διάρκεια της έρευνας ήταν «προβληματισμός» και «περιέργεια». Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν, ότι δε γνώριζαν τι θα αντικρίσουν στην κοινότητα και χάρηκαν, διότι κατανόησαν ότι υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις σε διάφορα εκπαιδευτικά θέματα και πρακτικές. Οι έντεκα χρήστες που συμμετείχαν, επισήμαναν ότι η πλατφόρμα συνέβαλε στη συζήτηση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην τάξη, στην ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους, στην καταγραφή γεγονότων της τάξης, καθώς και στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών πρακτικών που επιλέγονται. Η κοινότητα πρακτικής επιτρέπει την έκφραση και άλλων οπτικών και προσεγγίσεων, προωθώντας, ότι η εμπειρία του κάθε εκπαιδευτικού είναι «πολιτιστικό και προσωπικό γλυπτό» (Larrivee, 2000, p. 296). Ο εκπαιδευτικός στην κοινότητα πρακτικής, όταν μοιράζεται τις σκέψεις του και τις ιδέες του πρέπει να τις δομήσει, ώστε να υπάρχει συνέπεια και σαφήνεια, για να κατανοηθούν από τους άλλους χρήστες. Στην ουσία το άτομο πρέπει να αλλάξει τα αόριστα και διάσπαρτα νοήματα, σε σαφείς και καλά αιτιολογημένες σκέψεις.

5.1. Περιορισμοί της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας ήταν μόνο έντεκα εκπαιδευτικοί, με αποτέλεσμα να καθιστά αδύνατη τη γενικευσιμότητα των συμπερασμάτων. Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο, να παρουσιάσει την τάση του τρόπου με τον οποίο διαχειρίζονται και αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής ηλικίας μια διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής. Ένας από τους σημαντικότερους περιορισμούς της έρευνας ήταν η αδυναμία της εξέτασης του επιπέδου του αναστοχασμού του δείγματος, πριν την ένταξή τους στην κοινότητα, για να υπάρξει η δυνατότητα στη συνέχεια να κατανοηθεί, αν μια τέτοιου είδους κοινότητα μπορεί να προωθήσει τον (ανα)στοχασμό των εκπαιδευτικών. Ακόμα θα ήταν ωφέλιμο, αν υπήρχε διεύρυνση του δείγματος, με εκπαιδευτικούς από διαφορετικές γεωγραφικά σχολικές μονάδες, ώστε τα αποτελέσματα να είναι πιο γενικεύσιμα. Θα ήταν ενδιαφέρον να χρησιμοποιηθεί και το εργαλείο της συνέντευξης, για να υπάρξουν περισσότερα και πιο σφαιρικά αποτελέσματα. Τέλος, θα έπρεπε η ερευνήτρια να περιορίσει τις ληφθείσες παραμέτρους, για να υπάρξει μια πιο εστιασμένη έρευνα.

5.2. Μελλοντικές προεκτάσεις της έρευνας

Η παρούσα έρευνα θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί ξανά σε ένα μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, όπως για παράδειγμα ένα σχολικό έτος. Θα μπορούσε επίσης, στη διαδικτυακή κοινότητα να συμμετέχουν και εκπαιδευτικοί διαφορετικών βαθμίδων, για να παρατηρηθεί η αλληλεπίδρασή τους και αν θα υπάρξει συσπείρωση της ομάδας ή αν οι συζητήσεις κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με την ειδικότητα των χρηστών. Επιπλέον ένα διαφορετικό δείγμα έρευνας, θα μπορούσαν να ήταν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής ηλικίας από το δίκτυο πρακτικών ασκήσεων σε συνεργασία με τους φοιτητές του Τ.Ε.Α.Π.Η., οι οποίοι εκείνο το χρονικό διάστημα υλοποιούν την πρακτική τους άσκηση. Θα ήταν γόνιμο εκπαιδευτικοί και φοιτητές να αλληλεπιδρούν για τα γεγονότα της τάξης και να προβληματίζονται για αυτά που διαδραματίζονται.

Όσον αφορά τις τεχνικές λειτουργίες της ψηφιακής κοινότητας, θα μπορούσε να δοθεί η δυνατότητα στους χρήστες- εκπαιδευτικούς να είναι υπεύθυνοι για τη διαχείριση της ομάδας, αναλαμβάνοντας ρόλους για την ορθή λειτουργία της, αλλά και για τους νεοεισερχόμενους χρήστες. Σε μεταγενέστερο χρόνο θα μπορούσαν οι

εκπαιδευτικοί να ψηφίζουν και να επιλέγουν εκείνοι τον μέντορα/ες που επιθυμούν, ακαδημαϊκό, σχολικό σύμβουλο, ψυχολόγο κτλ.. Για να υπάρξουν όμως πιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα, θα μπορούσε να υπάρξει περαιτέρω έρευνα σε λογισμικά ανάλυσης κειμένου στην ελληνική γλώσσα, περιορίζοντας τη χρονοβόρα και επίπονη διαδικασία την ανάλυσης και της κατηγοριοποίησης ψηφιακών σχολίων.

5.3. Επίλογος

Μια από τις βασικές προκλήσεις που αντιμετώπισε το «Εκπαιδευτικό Στέκι» ήταν, ότι δεν επιθυμούσε μόνο να επιλύσει τις άμεσες ανάγκες των εκπαιδευτικών, αλλά επιδίωκε την αλλαγή της «νοοτροπίας» των εκπαιδευτικών και την αναζωπύρωση της στοχαστικής τους σκέψης. Ο στόχος μας πλέον είναι να βοηθήσουμε τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν την αναδυόμενη τεχνολογία του διαδικτύου με τέτοιον τρόπο, έτσι ώστε να αναπτυχθούν βιώσιμες και εύχρηστες διαδικτυακές κοινότητες, που ενισχύουν μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση.

Οι μεταρρυθμίσεις σε θέματα εκπαίδευσης στα διάφορα κράτη, βασίζονται κυρίως σε αποτελέσματα τυποποιημένων τεστ, σε προγράμματα σπουδών που συνδέονται με αυτά τα είδους τεστ, στην επιφορτισμένη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στις ευθύνες των διευθυντών. Όμως βασικό στοιχείο που θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνουν οι μεταρρυθμίσεις αυτές, είναι ο διαρκής μετασχηματισμός των ατόμων που εργάζονται στην εκπαίδευση, ο οποίος έχει τις ρίζες του στο στοχασμό, την αυτονομία και όχι σε τυποποιημένες συμμορφώσεις. Η δημιουργία αυτής της παρανόησης υπάρχει, γιατί οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο τέλος των μεταρρυθμίσεων και όχι στο κέντρο, έχοντας το ρόλο των μεταρρυθμισμένων και όχι των «μεταρρυθμιστών» (Check, 2002). Οι μεταρρυθμίσεις συνήθως αποτυγχάνουν, εξαιτίας της ανικανότητας να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ των ατόμων και των συστημάτων. Οι αναστοχαστικές αφηγήσεις των επαγγελματιών μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό συστατικό, για να προαχθεί η επαγγελματική τους ανάπτυξη, στο πλαίσιο μιας συνολικής μεταρρύθμισης, εμπλουτίζοντας τόσο τα άτομα όσο και τα συστήματα. Σύμφωνα με τον Check (2002), η ιδέα μιας κοινότητας στην οποία επαγγελματίες μπορούν να εκφράζονται,

μπορεί για πολλούς να αψηφά τους τυπικούς κανόνες των μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση και αυτό, γιατί υπάρχουν κάποιες λανθασμένες πεποιθήσεις, όπως:

1. *Η γραφή σε μια κοινότητα είναι μια ατομική και απομονωτική πράξη.*

Αυτή η εσφαλμένη αντίληψη, βασίζεται σε μια ξεπερασμένη άποψη για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι επιτυχημένοι συγγραφείς και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η αναστοχαστική γραφή. Έρευνες παρουσιάζουν μια πιο ακριβή και λιγότερο ρομαντική εικόνα του τρόπου με τον οποίο συνθέτουν και αναθεωρούν οι συγγραφείς όλων των ηλικιών και τύπων. Συνήθως υπάρχει μια κοινότητα συγγραφέων, που προσφέρουν ο ένας στον άλλο μια πιο υποστηρικτική κριτική και ένα άμεσο ακροατήριο. Οι συμμετέχοντες σε τέτοιες κοινότητες, αρχίζουν να πιστεύουν στον εαυτό τους και στην ποιότητα της απάντησης που λαμβάνουν από τους συνομηλίκους τους, προσφέροντάς τους μια κριτική ματιά στις γραπτές τους εμπειρίες.

2. *Δεν υπάρχει καμία συσχέτιση μεταξύ της αναστοχαστικής γραφής και της ηγεσίας, έτσι ώστε να υπάρξει αλλαγή στα σχολικά πρότυπα.*

Σύμφωνα με τη μελέτη των Richard Ackerman και των συνεργατών του (1996), η επιτυχημένη χρήση των «ιστοριών περίπτωσης» από εκπαιδευτικούς σε κοινότητες, προσφέρει την προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης, ενώ παράλληλα την οικοδόμηση μιας κοινότητας μέσω της συνεργασίας. Οι ερευνητές υποστηρίζουν, ότι ένα σημαντικό εργαλείο, το οποίο έχει νόημα για τους εκπαιδευτικούς είναι η δυνατότητα καταγραφής των «ιστοριών» τους. Ομοίως, μια μεγάλη σχολή εκπαίδευσης αφιέρωσε ως θέμα των δημοσιεύσεών της τη μεγάλη σημασία της χρήσης των «αναστοχαστικών περιπτώσιολογικών μελετών» στο νηπιαγωγείο. Μέσα από τις καταγραφές των εκπαιδευτικών γινόταν κατανοητό, ότι για υπάρξει η αλλαγή στην τάξη, η παρατήρηση και ο προβληματισμός σχετίζονται άμεσα. Οι διαχειριστές τέτοιων κοινοτήτων σε αυτές τις περιπτώσεις, έχοντας έναν πιο ηγετικό ρόλο, πρέπει να διαχειριστούν και να επιτύχουν την καλύτερη κατανόηση των ρόλων των εκπαιδευτικών- συμμετεχόντων, επεξεργαζόμενοι τις αναστοχαστικές περιπτώσιακές τους εμπειρίες (Thornber & Williams, 1996).

3. Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται συνήθως, ως «απλές αφηγήσεις ιστοριών», οι οποίες δεν έχουν μια ευρύτερη άποψη, αλλά επικεντρώνονται σε μια τάξη και περιλαμβάνουν συγκεκριμένες θεωρητικές αρχές, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συμβάλουν στην αλλαγή και στην ανανέωση εκπαιδευτικών θεμάτων.

Οι καλές πρακτικές αφηγήσεις εκπαιδευτικών δεν είναι μόνο καταγραφή εμπειριών, αλλά ιστορίες που δημιουργούν κοινότητες, που προκαλούν την προσοχή και την ανταπόκριση των συναδέλφων. Οι καταγραφές αυτές, μπορούν να δημιουργήσουν έναν ανοικτό διάλογο και νέες προτάσεις για αλλαγές. Σύμφωνα με τον Gardner (1995, p. 42) «η αριστοτεχνική δημιουργία και η συσχέτιση των ιστοριών» συνιστά μια σημαντική δεξιότητα για τους χρήστες. Οι ιστορίες εστιάζουν σε δύο μέρη του ανθρώπινου νου- στη λογική και στο συναίσθημα. «Είναι συνήθως ιστορίες ταυτότητας- αφηγήσεις που βοηθούν τα άτομα να σκέφτονται και να αισθάνονται ποιοι είναι, από πού ήρθαν και που κατευθύνονται». Τέτοια στοιχεία αποτελούν βασικά στοιχεία ηγετικών δεξιοτήτων. Οι καταγραφές που μοιράστηκαν από τους επαγγελματίες μέσα σε μια κοινότητα συνομηλίκων, αν και μπορούν να μην ξεπερνούν τα όρια αυτής της ομάδας, μπορούν να προσφέρουν μια αποτελεσματική συνιστώσα διαδικασίας αναθεώρησης πρακτικών. Η Atwell (1987, pp. 3-4), η οποία ασχολήθηκε συστηματικά με την αλλαγή στον τομέα των γλωσσικών τεχνών, αναφέρει ότι η επίδραση των ιστοριών και της γραφής στην εκπαίδευση, μπορεί να ανιχνευθεί στην αρχαία ελληνική λέξη «ειδέναι», η οποία αποτελεί απαρέμφατο του ρήματος οίδα, που σημαίνει γνωρίζω, τονίζοντας την τάση που έχει ο άνθρωπος σε μια ορισμένη στιγμή να βρεθεί σε κατάσταση «απορίας». Από την κατάσταση της απορίας, θα ξεκινήσει μια ερευνητική πορεία για ανακάλυψη και δημιουργία. Σύμφωνα με την Atwell (1987), ο αναγνώστης διαβάζοντας τις ιστορίες κάποιου άλλου, συμβάλλει στην κατανόηση και στην εκπαίδευση του ίδιου του εαυτού, μέσα από ενέργειες και αντιδράσεις άλλων, αλλά και την κατανόηση των ίδιων των μαθητών. Μέσα από την αποτύπωση των σκέψεων, αποκαλύπτονται και αμφισβητούνται υποθέσεις, παρατηρείς τα παιδιά από τις δικές σου παρατηρήσεις, κατανοείς λάθη, αβέβαια πειράματα, επιθυμώντας κάτι καλύτερο για την τάξη σου.

Η γραφή εμπειριών μπορεί να βοηθήσει τους επαγγελματίες να (ανα)στοχαστούν σε πολλαπλά επίπεδα. Σε ατομικό επίπεδο, η γραφή είναι ένα ισχυρό εργαλείο επαγγελματικής εξέλιξης, το οποίο μπορεί να αλλάξει την εκπαιδευτική πρακτική του συγγραφέα. Όπως έχει αναφερθεί, αν και η γραφή μπορεί να θεωρηθεί συχνά απομονωμένη και απομονωτική πράξη- στην πραγματικότητα μπορεί να είναι ένας ισχυρός οικοδόμος αναστοχαστικών κοινοτήτων, εάν παρέχονται οι κατάλληλες δομές. Η συγγραφή σε ομάδες δημιουργεί κοινότητα και οι κοινότητες μπορούν να επιφέρουν την αλλαγή πρακτικών εκπαιδευτικών (Check, 2002). Όσον αφορά σε συλλογικό επίπεδο, η γραφή μπορεί να δημιουργήσει τη μετατροπή της γνώσης από «τοπικής» σε «δημόσιας» (Cochran- Smith & Lytle, 1993). Σύμφωνα με τον Check (2002), το άνοιγμα των θυρών της τάξης σε μια ευρύτερη κοινότητα, μπορεί να φέρει πολλές πρωτοβουλίες για μεταρρύθμιση. Το άνοιγμα των θυρών είναι ένας τρόπος, όχι μόνο να υπάρξει παρατήρηση και σχολιασμός από άλλους συναδέλφους, αλλά αυτές οι γραπτές ιστορίες ενός εκπαιδευτικού, να αποτελέσουν τροφή για σκέψη για παιδαγωγικά ζητήματα μεταρρύθμισης.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Wood & Lieberman, 2010), οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, αν χρειάζεται να αναπτύξουν κάποιες γενικές εκπαιδευτικές δεξιότητες, αυτές είναι ο στοχασμός, η συνεργασία, η έρευνα, η κριτική και η αξιολόγηση. Ο Goodlad (1984) υποστήριξε, ότι για να υπάρξει βελτίωση στη δημόσια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βελτιώσουν, να αναπτύξουν τις «επαγγελματικές τους φωνές», δημοσιοποιώντας τις γνώσεις τους και την εμπειρία τους, η οποία έχει επικριθεί και έχει επεξεργαστεί, ασκώντας μια εποικοδομητική επιρροή στη μάθηση των παιδιών στις τάξεις τους, πέρα από τις δικές τους.

Κεφάλαιο 6

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ

Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, αποφάσισα να δημιουργήσω μια διαδικτυακή εκπαιδευτική κοινότητα, ένα σχέδιο το οποίο επιθυμούσε πολύ προσωπικό χρόνο και κάποια οικονομική επιβάρυνση. Η επιθυμία μου, αυτή ύστερα από προσωπική δουλειά και με τη βοήθεια άλλων, έγινε πραγματικότητα. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας έγιναν πολλά λάθη, καθώς ήταν η πρώτη φορά που προσπαθούσα να φτιάξω μια κοινότητα στο διαδίκτυο. Η λειτουργία της όμως, με αντάμειψε. Ήταν δύσκολο να βρεθούν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα αφιέρωναν προσωπικό χρόνο από την ημέρα τους για να πραγματοποιηθεί αυτή η έρευνα. Οι έντεκα εκπαιδευτικοί που δέχτηκαν να συμμετάσχουν, όχι μόνο αφιέρωσαν χρόνο, αλλά κατέθεσαν προσωπικές τους εμπειρίες, εμπιστευόμενοι μια μεταπτυχιακή φοιτήτρια αλλά και μια κοινότητα, για να καταθέσουν προβληματισμούς που αντιμετωπίζουν στην τάξη. Τα 188 ψηφιακά τους σχόλια, ζωντάνεψαν το «Εκπαιδευτικό Στέκι» και μέσα από αυτά ακούστηκαν διαφορετικές απόψεις, προβληματίστηκαν για εκπαιδευτικές πρακτικές και αναθεώρησαν ρόλους που οι ίδιοι επέλεγαν. Αυτή τη διαδικασία όμως, την ακολούθησε και η ερευνήτρια, η οποία μέσα από την ανάλυση των σχολίων, άρχισε να παρατηρεί ομοιότητες με γεγονότα από τη δική της τάξη και άρχισε να επανεξετάζει δικές της συμπεριφορές και τρόπους που η ίδια επιλέγει, για να αντιμετωπίσει καταστάσεις. Ως εν ενεργεία εκπαιδευτικός, ήταν πιο εύκολο να διαβάσω κριτικά τις δημοσιεύσεις των εκπαιδευτικών, να κατανοήσω τα συναισθήματά τους, άλλοτε τη χαρά τους για μια κατάκτηση ενός μαθητού και άλλοτε την απογοήτευσή τους. Αν και το επάγγελμά μας πολλές φορές, μπορεί να έχει έναν απομονωτικό χαρακτήρα, οι συζητήσεις στην κοινότητα αυτή, ακόμα και ως παρατηρητής με έκαναν να νιώθω ως μέλος αυτής της ομάδας. Ένα μέλος, το οποίο κατανοεί, ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα και τα οποία ύστερα από αλληλεπίδραση με άλλους αλλά και από προσωπική ανασκόπηση, μπορούν να αντιμετωπιστούν με εναλλακτικές προτάσεις.

Κεφάλαιο 7

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abedin, B., Sydney, A., Daneshgar, F., & D' Ambra, J. (2010). Underlying Factors of Sense of Community in Asynchronous Computer Supported Collaborative Learning Environments. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(3), σσ. 585-596.
- Ackerman, R., Maslin- Ostrowski, P., & Christensen, C. (1996). Case Stories: Telling Tales About School. *Educational Leadership*, 53(6), σσ. 21-23.
- Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 17(2), pp. 139-150.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D., & Archer, W. (2001). Assessing Teacher Presence in a Computer Conferencing Context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), σσ. 1-17.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Atwell, N. (1987). *In the Middle: Writing, Reading and Learning with Adolescents*. . Upper Montclair, NJ: Boynton/ Cook.
- Bain, J., Ballantyne, R., Packer, J., & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Teachers and Teaching*, 5, σσ. 51-73.
- Bailey, K. M. (1990). The use of diary studies in teacher education programmes. In J. C. Richards, & D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 215-226). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barab, S., MaKinster, J., & Scheckler, R. (2004). Designing System Dualities: Building Online Community. Στο S. Barab, R. Kling, & J. Gray (Επιμ.), *Designing virtual communities in the service of learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Barad , S., Schatz, S., & Scheckler, R. (2004). Using Activity Theory to Conceptualize Online Community and Using Online Community to Conceptualize Activity Theory. *Mind, Culture, and Activity*, 11(1), σσ. 25-47.
- Barad, S., & Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. Στο S. Barad, T. Duffy, D. Jonassen, & S. Land (Επιμ.), *Theoretical foundations of learning environments* (σσ. 25-56). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barad, S., MaKinster, J., Moore, J., Cunningham, D., & ILF Design Team. (2001). Designing and building an online community: The struggle to support sociability in the Inquiry

- Learning Forum. *Educational Technology Research and Development*, 49(4), σσ. 71-96.
- Barad, S., MaKinster, J., Moore, J., Cunningham, D., & the ILF Design Team. (2001). Designing and building an online community: The struggle to support sociability in the Inquiry Learning Forum. *Educational Technology Research and Development*, 49(4), σσ. 71-96.
- Barnett, M. (2002). Issues and trends concerning electronic networking technologies for teacher professional development: A critical review of the literature. *Paper presented at the annual meeting of American Education Research Association*.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J. C. Richards, & D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 202-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Beaudoin, M. F. (2002). Learning or lurking? Tracking the “invisible” online student. *The Internet and Higher Education*, 5(2), σσ. 147-155.
- Benassi, M., Cindio, F., & Ripamonti, L. (2004). Online Communities: A Costs vs. Benefits Analysis. *Paper presented at CIRN 2004: Sustainability and Community Technology*. Monash University, Prato, Tuscany, Italy.
- Berry, B., Hopkins-Thompson, T., & Hoke, M. (2002). Assessing and supporting new teachers: lessons from the Southeast. North Carolina: The Southeast Center for Teaching Quality at the University of North Carolina.
- Blake, R. (2008). *Brave new digital classroom. Technology and foreign language learning*. Washington: Georgetown University Press.
- Bond, P. (2004) “Communities of Practice and Complexity: Conversation and Culture”, AMED’s Organisations and People Journal, Vol.11, No.2
- Boody, R. (2008). Teacher reflection as teacher change, and teacher change as moral response. *Education*, 128, σσ. 498-506.
- Borduas, F., Gagnon, R., Lacoursiere, Y., and Laprise, R. (2001). The Longitudinal Case Study: From Schon’s model to Self-directed Learning, *Journal of Continuing Education in Health Professions*, 21, 103-109
- Borg, S. (1998). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, 32(1), pp. 9-38.
- Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: the challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), σσ. 191-206.
- Boyd, D., & Ellison, N. (2008). Social network sites: Definition, history and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, σσ. 210-230.

- Brescia, W., & Miller, M. (2006). What's it worth? The perceived benefits of instructional blogging. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 5, σσ. 44-52.
- Brook, C. & Oliver, R. (2003). Online Learning Communities: Investigating a Design Framework, *Australian Journal of Educational Technology*, 19 (2), 139-160
- Brown, J., & Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-practice: Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation. *Organization Science*(2), σσ. 40-57.
- Brubacher, J., Case, C., & Reagan, T. (1994). *Becoming a reflective educator*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5, pp. 43-51.
- Clark, A. & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.
- Clandinin, J. (1985). Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15, pp. 361–385.
- Check, J. (2002). Reflection and Reform. *The Quarterly*, 24(3).
- Chee Choy, & S. San Oo, P. (2012). Reflective Thinking And Teaching Practices: A Precursor For Incorporating Critical Thinking Into The Classroom? *International Journal of Instruction*, 5(1).
- Christodoulou, I. (2010). Understanding the roles educators and children play as intentional teachers and intentional learners within the Early Years Learning Framework University of Newcastle Australasian. *Journal of Early Childhood*, 38(4).
- Clement, A., & Shade, L. (2000). The Access Rainbow: Conceptualizing Universal Access to the Information/ Communication Infrastructure. Στο Μ. Gurstein (Επιμ.), *Community Informatics: Enabling Communities with Information and Communication Technologies*. (σσ. 32-51). Hershey, PA: Idea Group Publishing.
- Cochran- Smith, M., & Lytle, S. (1993). *Inside/ Outside: Teacher Research and Knowledge*. . New York: Teachers College Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. . Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Conrad, D. (2002). Deep in the hearts of learners: Insights into the nature of online community. In *Journal of Distance Education*. 17(1), pp. 1 - 19.

- Costa, A., & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), σσ. 49-52.
- Cunningham, D. (1996). Time after Time. Στο W. Spinks (Επιμ.), *Semiotics 95* (σσ. 263-269). New York: Lang Publishing.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*(57), σσ. 300-314.
- Day, P., & Cupidi, R. (2004). Building and Sustaining Healthy Communities: The Symbiosis Between Community Technology and Community Research. *Paper presented at CIRN 2004: Sustainability and Community Technology*. Monash University, Prato, Tuscany, Italy.
- Deng, L., & Yuen, A. (2009). Blogs in higher education: implementation and issues. *TechTrends*, 53(3), σσ. 95-98.
- Deng, L., & Yuen, A. (2011). Towards a framework for educational affordances of blogs. *Computers & Education*(56), σσ. 441-451.
- Dennen, V. P. (2008). Pedagogical lurking: student engagement in non-posting discussion behavior. *Computers in Human Behavior*, 24(4), σσ. 1624-1633.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co.
- Dickey, M. (2004). The impact of web-logs (blogs) on student perceptions of isolation and alienation in a web-based distance-learning environment. *Open Learning*, 19(3), σσ. 279-291.
- Dieu, B., & Stevens, V. (2007). Pedagogical affordances of syndication, aggregation, and mashup of content on the Web. *TESL-EJ*, 11(1).
- Doody, M. (2004). Social Capital and Community Networking: Ethno-Cultural Use of Community Networking Initiatives in Canada (Phase I). *aper presented at CIRN 2004: Sustainability and Community Technology*. Monash University, Prato, Tuscany, Italy.
- Downes, S. (2004). Educational blogging. *Educause Review*, 39(5), σσ. 14-26.
- Du, H., & Wagner, C. (2007). Learning with weblogs: Enhancing cognitive and social knowledge construction. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 50(1), σσ. 1-16.
- Dysthe, O., Engelsen, K. & Lima, I. (2007). Variations in portfolio assessment in higher education: Discussion of quality issues based on a Norwegian survey across institutions and disciplines. *Assessing Writing*, 12 (2), 129-148.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (επιμ.). (2003). *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκη.
- Eisner, E. (1994). *Cognition and Curriculum Reconsidered*. N. Y.: Teachers College Press.

- Ellison, N., & Wu, Y. (2008). Blogging in the classroom: a preliminary exploration of student attitudes and impact on comprehension. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 17(1), σσ. 99-122.
- Farmer, I. (2004). Communication dynamics: discussion boards, weblogs and the development of communities of inquiry in online learning environments. Στο C. M.-D. R. Atkinson (Επιμ.). Ανάκτηση 8 Φεβρουαρίου 2018, από: <http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/farmer.html>.
- Farooq, U., Schank, P., Harris, A., Fusco, J., & Schlager, M. (2007). Sustaining a Community Computing Infrastructure for Online Teacher Professional Development: A Case Study of Designing Tapped In. *Computer Supported Cooperative Work*, σσ. 397–429.
- Farr, F., & Riordan, E. (2014). Tracing the reflective practices of student teachers in online modes. *ReCALL. European Association for Computer Assisted Language Learning*, 27(1), σσ. 104–123.
- Farrell, T. (2004). *Reflective practice in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ferdig, R. (2007). Editorial: examining social software in teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(1), σσ. 5-10.
- Ferdig, R., & Trammell, K. (2004). Content delivery in the 'Blogosphere'. *THE Journal (Technological Horizons in Education)*, 31(7), σσ. 12-16.
- Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations, *Educational Researcher*, 32, 3, 16-25
- Flynn, T., & Polin, L. (2003, Απρίλιος 25). Making Sense of Online Learning: Frames, Rubrics, Tools and Coding Systems for Analysing Asynchronous Online Discourse. *Proceedings of AERA 2003, Chicago*.
- Fontaine, A.M. (1997). Le video au service de la formation. In S. Rayna & F. Dajez (Eds.), *Formation Petite Enfance et Partenariat*. Colloque CRESAS, no13 . Paris: INRP.
- Gardner, H. (1995). *Leading Minds: An Anatomy of Leadership*. New York: Basic Books.
- Garrison, D., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st Century: a framework for research and practice*. New York: RoutledgeFalmer.
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2((2-3)), σσ. 87-105.
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-based Environment: computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 2(2-3), σσ. 87-105.

- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), σσ. 7-23.
- Garza, R., & Smith, S. (2015). Pre-service teachers' blog reflections: Illuminating their growth and development. *Teacher Education & Development*, 2(1).
- Gilbert, L., & Moore, D. (1998). Building interactivity into web courses: tools for social and instructional interaction. *Educational Technology*, 38(3), σσ. 29-35.
- Giroux, H. (1992). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Goodlad, J. I. (1984). *A Place Called School: Prospects for the Future*. New York: McGraw-Hill.
- Gordon, A., & Gordon, M. (2004). Sustainability and Community Technology: The Role of Public Libraries and Gates Library Initiative. *Paper presented at CIRN 2004: Sustainability and Community Technology*. Monash University, Prato, Tuscany, Italy.
- Granberg, C. (2010). Social software for reflective dialogue: questions about reflection and dialogue in students teachers' blog. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(3), σσ. 345-360.
- Guthrie, K., & McCracken, H. (2010). Reflective Pedagogy: making meaning in experiential based online courses. *Journal of Educators Online*, 7(2), σσ. 1-21.
- Hall, H., & Davison, B. (2007). Social software as support in hybrid learning environments: The value of the blog as a tool for reflective learning and peer support. *Library & Information Science Research*(29), σσ. 163-187.
- Hara, N., Bonk, C., & Angeli, C. (2000). Content Analysis of On-line Discussion in an Applied Educational Psychology Course. *Instructional Science*, 2, σσ. 115-152.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. London: Teachers College Press.
- Hathorn, L., & Ingram, A. (2002). Online collaboration: Making it work. *Educational Technology*, 1, σσ. 33-40.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), σσ. 33-49.
- Hawkes, M., & Romiszowski, A. (2001). Examining the Reflective Outcomes of Asynchronous Computer-Mediated Communication on Inservice Teacher Development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9(2), σσ. 283-306.
- Herring, S., Martinson, A., & Scheckler, R. (2002). Designing for community: The effects of gender representation in videos on a web site. *Proceedings of the Thirty-Fifth Hawaii International Conference on System Sciences*.

- Hibbard, S., Bellara, A., & Vermette, P. (2010). Evaluating the use of online discussion boards for pre-service teacher learning. *The International Journal of Learning*, 17(6), σσ. 1-13.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. (2002). A Knowledge Base for the Teaching Profession, Educational Researcher. *Educational Researcher*, 31(5), σσ. 3-15.
- Hildreth, P.J. & Kimble, C. (2002). The duality of knowledge, *Information Research*, 8(1), paper no. 142
- Hiltz, R. (1998). *Collaborative Learning in Asynchronous Learning Networks: Building Learning Communities*. Invited Address at "WEB98" Orlando Florida November 1998, New Jersey Institute of Technology, Copyright 1998.
- Hourigan, T., & Murray, L. (2010). Using blogs to help language students to develop reflective learning strategies: Towards a pedagogical framework. *Australasian Journal of Educational Technology*(26), σσ. 209-225.
- Hoyles, C. (1992). Illuminations and reflections: teachers, methodologies and mathematics . (W. G. Graham, Επιμ.) *Proceedings of the 16th PME Conference*, 3.
- Hrevnack, J. (2011). Guided development of reflective thinking in the observations of classroom teachers by pre-service candidates. *Academy of Educational Leadership Journal*(15), σσ. 81-93.
- Hsu, J. (2007). Innovative technologies for education and learning: education and knowledge-oriented applications of blogs, wikis, podcasts, and more. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 3(3), σσ. 70-89.
- Ingersoll, R. M., & Kralik, J. M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: what the research says*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Jay, J.K. & Johnson, K.L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. Στο C. M. Reigeluth (Επιμ.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. (σσ. 215–239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J., & Haag, B. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *American Journal of Distance Education*, 9(2), σσ. 7-26.
- Jones, M., & Ryan, J. (2014). Learning in the practicum: engaging pre-service teachers in reflective practice in the online space. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(2), σσ. 132-146.
- Kafai, E., & Resnick, M. (1996). *Constructionism in Practice: Designing, Thinking and Learning in a Digital World*. N.J., U.S.A: Lawrence Erlbaum.

- Kaldi, S., & Pyrgiotakis, G. (2009). Student teachers' reflections of teaching during school teaching practice. *The International Journal of Learning*(16), σσ. 185-196.
- Kaplan, A., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1), σσ. 59-68.
- Kember, D., Jones, A., Loke, A., Mckay, J., Sinclair, K., Tse, H., και συν. (2001). *Reflective teaching and learning in the health professions: Action research in professional education*. Oxford: Blackwell Science.
- Kember, D., Mckay, J., Sinclair, K., & Wong , F. (2008). A four- category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), σσ. 369-379.
- Kerawalla, L., Minocha, S., Kirkup, G., & Conole, G. (2009). An empirically grounded framework to guide blogging in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*(25), σσ. 31-42.
- Kim, A. (2000). Community Building on the Web: Secret Strategies for Successful Online Communities.
- Kling, R., & Courtwright, C. (2004). Group Behavior and Learning in Electronic Forums: A Socio-technical Approach. Στο S. Barad, R. Kling, & J. Gray (Επιμ.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Korthagen, F. & Wubbels, T. (1995). Characteristics of Reflective Practitioners: Towards an Operationalization of the Concept of Reflection, *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 1, 51-72
- Kostas, A., Kaseris, N., Sofos, A., Tsolakidis, K., & Bratsalis, K. (2013). Educational Web Communotoes in Greece: A critical survey and measurement of sense of community index (SCI). *The University of the Fraser Valley Research Review*, 4(3), σσ. 70-83.
- Kreijns, K., Kirschner, P., & Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research. *Computers in Human Behavior*, 19(3), σσ. 335-353.
- Kynigos, C. (2001). E-Slate Logo as a Basis for Constructing Microworlds with Mathematics Teachers. *Proceedings of the Ninth Eurologo Conference*, σσ. 65-74.
- Kynigos, C. (2003). Teacher Education and the Teaching Profession, in Learning and Teaching in the Communication Society, Theme 1. *Teacher Training and the Role of Teaching in the Communication Society, CD-ESR-GT2 (2003) 1, Council of Europe*, σσ. 35-59.
- Kynigos, C., & Argyris, M. (2004). Teacher Beliefs and Practices Formed During an Innovation with Computer-based Exploratory Mathematics in the Classroom. *Teachers and Teaching: theory and practice, Carfax Pubs, Taylor and Francis Group*, 10(3), σσ. 247-273.

- Lakhani , K., & Hippel, E. (2003). How Open Source Software Works: “Free” User to User Assistance. *Research Policy*, σσ. 923-943.
- Lampe, C., & Johnston, C. (2005). Follow the (Slash) Dot: Effects of Feedback on New Members in an Online Community. In *Proceedings of the International SIGGROUP Conference on Supporting Group Work (Sanibel Island, Florida, November 6–9, 2005)*, (σσ. 11-20). New York: ACM Press.
- Lamy, M., & Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching. Research and practice in applied linguistics. Palgrave Macmillan.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Langdon. F.(2011). Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentoring as pathway to expertise. *Professional Development in Education*, 37 (2), 241-258.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), σσ. 293-307.
- Larrivee, B. (2005). *Authentic classroom management: Creating a learning community and building reflective practice (2nd ed)*. New York, NY: Pearson.
- Lee, H. (2005). Understanding and assessing preservice teachers’ reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Liakopoulou, M. (2012). The role of field experience in the preparation of reflective teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37, σσ. 42-54.
- Lieberman, A. (1996). Creating Intentional Learning Communities. *Educational Leadership*, 54(3), σσ. 51-55.
- Linfield, R.S., Warwick, P. & Parker, C. (2008). I am putting crosses for the letters I don’t know. Assessment in the early years. In D. Whitebread & P.Coltman (Eds.), *Teaching and Learning in the Early Years (pp. 100-106)*. London, New York: Routledge.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education. 2nd edn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loughran, J. (2002). Effective Reflective Practice in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.
- Luehmann, A., & Tinelli, I. (2008). Teacher professional identity development with social networking technologies: learning reform through blogging. *Educational Media International*, 45(4), σσ. 323-333.
- Malina , A., & Ball, I. (2004). ICTs and Community and Suggestions for Further Research: Lessons Learned from Scotland. *Paper presented at CIRN 2004: Sustainability and Community Technology*. Monash University, Prato, Tuscany, Italy.

- McNaughton, G. (2003). Reflecting on early childhood curriculum. Στο G. MacNaughton (Επιμ.), *Shaping Early Childhood* (σσ. 113-120). England: Open University Press.
- Mejias, U. (2006). Teaching Social Software with Social Software. *Innovate: Journal of Online Education*, 2(5).
- Merkel, C., Clitherow, U., Farooq, L., Xiao, J., & Rosson, M. (2005). Sustaining Computer Use and Learning in Community Computing Contexts: Making Technology Part of 'Who They Are and What They Do'. *The Journal of Community Informatics (Online)*, 1(2), σσ. 158-174.
- Mezirow, J. (1990). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly* 48, 3, σσ. 185-198.
- Miller, W., & Williams, R. (2013). Preservice teachers and blogs: An invitation to extended reflection and conversation. *Art Education*(66), σσ. 47-52.
- Minott, M. (2008). Valli's typology of reflection and the analysis of pre-service teachers' reflective journals. *Australian Journal of Teacher Education*, 33,5, 55-65.
- Mortensen, T., & Walker, J. (2002). Blogging Thoughts: Personal Publication as an Online Research Tool . Στο A. Morrison (Επιμ.), *Research ICTs in Context*. Oslo: InterMedia : University of Oslo.
- Moss, P. (2007). *Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice*. (Τόμ. 43). The Netherlands: Bernhard van Leer Foundation.
- Mosely, C. (2005). The value of Professional Teaching Portfolios to Prospective Employers: School Administrators' Views. *The Professional Educator*, 26, 58-72.
- Musgrave, S. (2004). Telematics in the Context of Community Portals. *Paper presented at CIRN 2004: Sustainability and Community Technology*. Monash University, Prato, Tuscany, Italy.
- Najafi, H., & Clarke, A. (2008). Web--Supported Communities for Teacher Professional Development: Five Cautions. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(3), σσ. 244-263.
- Nambiar, R., & Thang, S. (2015). Examining Malaysian teachers' online blogs for reflective practices: towards teacher professional development. *Language and Education*, 30(1), σσ. 43-57.
- Nardi, B., Schiano, D., & Gumbrecht, M. (2004). Blogging as social activity, or, would you let 900 million people read your diary? *In Proceedings of the 2004 ACM conference on computer supported cooperative work*, σσ. 222-231.
- Noffke, S., & Brennan, M. (1988). *The dimensions of reflection: A conceptual and contextual analysis*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

- Nussbaum, J., & Novick, S. (1982). Alternative frameworks, conceptual conflict and accommodation: toward a principled teaching strategy. *Instructional Science* 11, σσ. 183-200.
- Olson, J. (1985). Changing our Ideas about Teaching. *Canadian Journal of Education*, 10, σσ. 297-307.
- Oravec, J. (2003). Blending by blogging: Weblogs in blended learning initiatives. *Journal of Educational Media*(28), σσ. 225-233.
- Oren, A., Nachmias, R., Mioduser, D. & Lahav, O. (2000). Lernet-A model for virtual learning communities in the World Wide Web. *In International Journal of Educational Telecommunications*, 6(2), pp. 141 - 157.
- Osborne, R., & Wittrock, M. (1983). Learning science: a generative process. *Science Education* 67, 4, σσ. 489-508.
- Palloff, R., & Pratt, K. (2001). *Lessons from the cyberspace classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parsons, M., & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: Theory and Practice.*, 11(1).
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(2), 307-332.
- Pollard, A. (2006). *Reflective teaching*. London: British Library.
- Preece, J., & Maloney-Krichmar, D. (2005). Online communities: Design, theory, and practice. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(4).
- Raban, B., Nolan, A., Waniganayake, M., Ure, C., Brown, R., & Deans, J. (2007). *Raban, B., Nolan, A., Building Capacity Strategic professional development for early childhood practitioners*. Melbourne: Thomson Social Science Press.
- Ray, B., & Hocutt, M. (2006). Teacher-created, teacher-centered weblogs: perceptions and practices. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23(1), σσ. 11-18.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Redmond, P. (2014). Reflection as an Indicator of Cognitive Presence. *E- Learning and Digital Media*, 11(1).
- Resnick, P. (2002). *Beyond Bowling Together: Sociotechnical Capital*. Στο I. J. Millennium (Επιμ.). Reading, MA: Addison-Wesley.

- Reynard, R. (2005). Blogs in Higher Ed: Personal voices as a part of learning. . *eLearning Dialogue: Campus Technology*.
- Reynolds, M. (2011). Reflective practice: Origins and interpretations. *Action Learning: Research and Practice*, 8(1), σσ. 5-13.
- Rheingold, H. (1993). *The Virtual Community: Finding Connection in a Computerized World*. Boston, MA, USA: Addison- Wesley Longman Publishing Co., Inc.
- Ribeiro, R., & Kimble, C. (2008). Identifying 'Hidden' Communities of Practice within Electronic Networks: Some Preliminary Premises. *Proceedings of 13th UKAIS Conference*.
- Rideout, V., & Reddick, A. (2004). Community Digital Divide Sustainability: Who Should Pay and Why! *Paper presented at CIRN 2004: Sustainability and Community Technology*. Monash University, Prato, Tuscany, Italy.
- Robinson, A. (Ed.) (2006). *Mentoring in the early years*. London, California, NewDelhi: SAGE.(σ. 31 -45): Being reflective: encouraging and teaching reflective practice, Kate Fowler και Alison Robins
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*(104), σσ. 842-866.
- Romiszowski, & Mason. (1996). Computer-mediated communication. Στο D. H. Jonassen (Επιμ.). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Rosenstein, B. (2002). The sorcerer's apprentice and the reflective practitioner. *Reflective Practice*, 3(3), 255-261.
- Rovai, A. (2002). Development of an Instrument to Measure Classroom Community, *The Internet and Higher Education*, 5, 197-211
- Roth, W. (1998). *Designing communities*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D., & Archer, W. (1999). Assessing Social Presence in Asynchronous Text-based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), σσ. 50-71.
- Rudd, R. D. (2007). *Defining Critical Thinking*. *Techniques* 82(7), 46-49.
- Scheckler, R. (2010). Case Studies from the Inquiry Learning Forum. Stories Reaching Beyond the Edges. Στο J. Lindberg, & A. Olofsson, *Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery*. IGI Global.
- Schlager, M., & Schank, P. (1997). TAPPED IN: A New On-line Teacher Community Concept for the next generation of internet technology. *Proceeding CSCL '97 Proceedings of the 2nd international conference on Computer support for collaborative learning*, (σσ. 234-243). Toronto, Ontario, Canada.

- Schön, D. (1983). *The structure of Reflection – In- Action. The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Schwarz, G., & Alberts, J. (1998). *Teacher Lore and Professional Development for School Reform*. Praeger.
- Shoffner, M. (2009). Personal attitudes and technology: Implications for preservice teacher reflective practice. *Teacher Education Quarterly*(36), σσ. 143-161.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, σσ. 4-14.
- Soljan , I., Stanghan, Y., & Henry, A. (2013). Looking at Reflection within a Community of Practice of RTLBs. *Kairaranga*, 14(1), σσ. 11-15.
- Spalding, E., & Wilson, A. (2002). Demystifying Reflection: A Study of Pedagogical Strategies that Encourage Reflective Journal Writing. *Teachers College Record*, 104(7), 1393-1421
- Sparks- Langer, G., & Colton, A. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*(48), σσ. 37-44.
- Spartariu, A., Hartley, K., & Bendixen, L. D. (2004). Defining and Measuring Quality in Online Discussions. *The Journal of Interactive Online Learning*, 2(4).
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (1999). Toward a Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective.
- Shermis, S. (1999). Reflective Thought, Critical Thinking. ERIC Digest, ED436007, Ανακτήθηκε στις 23 Απριλίου 2016 από: <http://www.ericdigest.org/2000-3/thought.htm>
- Smaldino, S., Lowther, D. & Russel, J. (2008). Μτφ. Σ.-Π. Λιωνής (2010). Εκπαιδευτική τεχνολογία και μέσα για μάθηση. Επιμ. Π. Αντωνίου. Αθήνα: Έλλην.
- Staples- Farmer, S., & Sarroub, L. (2014). Incorporating Writing into the Clarsroom to Address Social Issues. Στο S. Totten , & J. Pedersen (Επιμ.), *Educating about Social Issues in the 20th and 21st Centuries. A Critical Annotated Bibliography. Volume Three*. USA: Information Age Publishing INC.
- Stefanac, S. (2006). *Dispatches from Blogistan: A travel guide for the modern blogger*. Berkeley, CA: New Riders.
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Stevens, V. (2008). Trial by Twitter: The rise and slide of the year's most viral microblogging platform. *TESLEJ: Teaching English as a Second or Foreign Language*, 1.

- Stiler, G., & Philleo, T. (2003). Blogging and blogspots: an alternative format for encouraging reflective practice among preservice teachers. . *Education*, 123(4), σσ. 789-798.
- Suter, V., Alexander, B., & Kaplan, P. (2005). Social Software and the Future of Conferences-Right Now. *EDUCAUSE Review*, 40(1), σσ. 46-59.
- Swan, K., Richardson, J., Ice, P., Garrison, R., Cleveland-Innes, M., & Arbaugh, J. (2008). Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. *E-Mentor*, 2(24).
- Sylva, K., Siraj-Blachford, I., & Taggart, B. (2003). *Sylva, K., Siraj-Blachford, I., & Taggart, B. (2003). Assessing quality in the Early Years, Early Childhood environment rating scale Extension*. London: Trentham Books Limited.
- Szabo, Z., & Schwartz, J. (2011). Learning methods for teacher education: The use of online. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(1), σσ. 79-94.
- Taggart, G., & Wilson, A. (1998). *Promoting reflective thinking in teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Tartwijk, J., Rijswijk, M., Tuithof, H. & Driessen, E. (2008). Using an analogy in the introduction of a portfolio. *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), 927-938.
- Thornber, J., & Williams, R. (1996). (U. G. Studies, Επιμ.) *Center X Quarterly*, 8(2).
- Tinto, V. (2003). Learning Better Together: the impact of learning communities on student success. *Higher Education Monograph Series*(1), σσ. 1-8.
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. Albany, NY:: State University of New York Press.
- Van Veen, K. & Van de Ven, P.H. (2008). Integrating theory and practice. Learning to teach L1 language and literature. In *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 8(4), 39-60.
- Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα - θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walmsley, D. (2000). Community, Place and Cyberspace. In *Australian Geographer* 31(1), pp. 5 – 19.
- Wang, C. H. (2005). Questioning Skills Facilitate Online Synchronous Discussions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(4), σσ. 303-313.
- Wang, Q., & Woo, H. (2008). The affordances of Weblogs and discussion forums for learning: A comparative analysis. *Educational Technology*, 48, σσ. 34-38.

- Warschauer, M. (1997). Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. *Modern Language Journal*, 81(4), σσ. 470-481.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. . Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- West, L. (1988). Implications of recent research for improving secondary school science learning. Στο P. Ramsden (Επιμ.), *Improving learning: new perspectives* (Kogan Page. εκδ.). London: Kogan Page.
- Westheimer, J. (1998). *Among school teachers: Community, autonomy, and ideology in teachers' work*. New York: Teachers College Press.
- Wray, S. (2007). Teaching portfolios, community, and pre-service teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 23 (7), 1139-1152.
- Williams, J., & Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(2), σσ. 232-247.
- Wilson, S., Darling-Hammond, L., & Berry, B. (2001). *A case of successful teaching policy: connecticut's long-term efforts to improve teaching and learning*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Wood, D., & Lieberman, A. (2010). Teachers as authors: the National Writing Project's approach to professional development. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 3(3), σσ. 255-273.
- Xie, Y., Ke, F., & Sharman, P. (2008). The effect of peer feedback for blogging on college students' reflective learning processes. *The Internet and Higher Education*, 11(1), σσ. 18-25.
- Yang, S. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. *Educational Technology & Society*, 12, σσ. 11-21.
- York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S., & Montie, J. (2006). *Reflective practice to improve schools: An action guide for educators (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Zhao, Y., & Rop, S. (2004). A Critical Review of the Literature on Electronic Networks as Reflective Discourse Communities for Inservice Teachers. *Education and Information Technology*, 6(2), σσ. 81-94.
- Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (2013). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. (επιμ.) Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων. Τ.Ε.Α.Π.Η.-Ε.Κ.Π.Α. Ανακτήθηκε 14 Νοεμβρίου 2016 από
- http://nured.uowm.gr/wp-content/uploads/2015/09/praktiki_askisi.pdf
- Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (2013). Εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διευρυμένο αναστοχαστικό πλαίσιο. (επιμ.) Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων. Τ.Ε.Α.Π.Η.-Ε.Κ.Π.Α. Ανακτήθηκε 14 Νοεμβρίου 2016 από
- http://nured.uowm.gr/wp-content/uploads/2015/09/praktiki_askisi.pdf
- Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., & Τσάφος, Β. (2016). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχολογική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γαβριλάκης, Κ. (2009). Οι Εικονικές Κοινότητες Πρακτικής και Μάθησης ως Εργαλεία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στο Α. Καϊλα, , Α. Κατσίκης , Π. Φώκιαλη, & Α. Ζαχαρίου (Επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί* (σσ. 370-396). Αθήνα: Ατραπός.
- Γιαννικοπούλου, Ε. (2008). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: Από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*(14), σσ. 11-16.
- Γκρίτζιος, Β. (2010). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και διδασκαλία: Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των επιστημολογικών πεποιθήσεων για τη διδασκαλία και μάθηση και της διδακτικής πράξης*. Διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ-ΠΤΔΕ.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ζαρίφης, Γ. (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καραγιάννη, Ε. (2012). *Teacher Development and Emotions: An ICT- based reflective/ collaborative approach*. ΕΚΠΑ- Department of Language and Linguistics School of Philosophy.
- Καραμηνάς, Ι. (2010). Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών

του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ. *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμογής Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΕΠΕΚ), με θέμα "Μαθαίνω πως να μαθαίνω", 7-9 Μαΐου 2010.*

Κουκουνάρας- Λιάγκης, Μ. (2011). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει: Νέα πολυτροπική διδακτική*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουλουμπαρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio Assessment): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Στο Π.Α. Αγγελίδη & Γ.Γ. Μαυροειδή (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος* (σ. 55-83). Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Πεδίο.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Μακρή, Αικ. (2008). *Αξιοποίηση Ψηφιακών Εργαλείων Συνεργασίας κατά την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε συμβατικά μεταπτυχιακά προγραμμάτων σπουδών*. Διδακτορική Διατριβή. ΕΚΠΑ- ΦΠΨ

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικόκριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μιχαλοπούλου, Κ. (2011). Διαμόρφωση των απόψεων και αναπαραστάσεων φοιτητών για το επάγγελμα του νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις* (σσ. 534-541). Αθήνα: Πεδίο.

Νικολοπούλου, Τ. (2007). Θέτοντας ερωτήσεις αναστοχασμού σε συνεχή βάση, ώστε να αποτελούν εργαλείο για αδιάκοπη αξιολόγηση. Εισήγηση σε συνεδρία στο Κολλέγιο Ψυχικού, Project Zero, Harvard University, 11 -18 Ιουλίου. Ανακτήθηκε στις 18/12/15 από το http://www.haef.gr/gr/rcl/demotiko/eisigisi_har.pdf

Παπαδοπούλου, Ρ., & Βασάλα, Π. (2010). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ημαθίας, Βέροια- Νάουσα*.

Πασουλά, Ε. (2005). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: Γενική θεώρηση και η ελληνική περίπτωση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 111-117). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Tang, S., & Choi, P. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3).

Τζάνη, Μ. (2005). *Μεθοδολογία έρευνας κοινωνικών επιστημών- Σημειώσεις*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Ανακτημένο αρχείο στις 15/2/2018 από <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>.

Χατζοπούλου, Κ., & Μίκα-Κακανά, Δ. (2008). Από τον παραδοσιακό εκπαιδευτικό στον εκπαιδευτικό ερευνητή. Στο Δ. Μίκα-Κακανά & Γ. Σιμούλη (Επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές* (σσ. 95-104). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χρυσάφιδης, Κ. (1998). *Βιωματική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.