

**Η ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ  
ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ  
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΥΛΑ ΓΙΑΚΟΥΜΗ**

**Η ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΥΠΟΒΛΗΘΗΚΕ ΠΡΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗ  
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ PH.D.**

**ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ**

**ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2019**

**Η Διαδικτυακή Κοινότητα Μάθησης ως μέσο αλληλεπίδρασης και  
Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Προδημοτικής Εκπαίδευσης**

---

**Παρασκευούλα Γιακουμή**

Η διατριβή υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου σπουδών Ph.D.

ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2019

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τη διαμόρφωση μιας Διαδικτυακής Κοινότητας Μάθησης εκπαιδευτικών Προδημοτικής Εκπαίδευσης (εφεξής νηπιαγωγοί) και να προτείνει ένα μοντέλο λειτουργίας μιας τέτοιας κοινότητας. Επ' αυτού, διερευνήθηκαν οι παράγοντες που λειτουργούν υποστηρικτικά στη διαμόρφωσή της, καθώς επίσης και οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τον αντίκτυπο που έχει η συμμετοχή τους στην Επαγγελματική τους Ανάπτυξη. Πρόκειται για έρευνα, η οποία διήρκησε από τα τέλη του 2014 μέχρι το 2018 με δείγμα 18 νηπιαγωγούς. Οι νηπιαγωγοί αλληλεπιδρούσαν ως μέλη μιας Διαδικτυακής Ομάδας μέσω της Διαδικτυακής Πλατφόρμας Moodle -σε ειδικά διαμορφωμένο, από την ερευνήτρια, διαδικτυακό περιβάλλον.

Τα δεδομένα λήφθηκαν με τη χρήση πολλαπλών ποιοτικών μεθόδων έρευνας: αναρτήσεις στην πλατφόρμα, συνεντεύξεις, στοχαστικό ημερολόγιο συμμετεχόντων, στοχαστικό ημερολόγιο ερευνήτριας, δια ζώσης συναντήσεις συμμετεχόντων. Για σκοπούς εξασφάλισης εσωτερικής και εξωτερικής εγκυρότητας της έρευνας εφαρμόστηκε μεθοδολογική τριγωνοποίηση, μακρόχρονη διάρκεια της έρευνας, επιβεβαίωση των συμμετεχόντων όσον αφορά στα δεδομένα και τα αποτελέσματα της έρευνας, αναστοχαστική συνομιλία της ερευνήτριας με άλλα άτομα, στοχαστικό ημερολόγιο, στοχευμένη συλλογή δεδομένων, πλούσια τεκμηρίωση των ισχυρισμών και πολύ λεπτομερής παρουσίαση όλων των σταδίων της έρευνας.

Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε κάποια βασικά χαρακτηριστικά της Διαδικτυακής Ομάδας (μέλη της ομάδας-υποστηρικτές των μελών της ομάδας, υπό συζήτηση θέματα, κλίμα ομάδας), καθώς και ορισμένα τεχνικά χαρακτηριστικά της Διαδικτυακής Πλατφόρμας (ευχρηστία, εύκολη πρόσβαση, άμεση ενημέρωση για αναρτήσεις, οργάνωση αναρτήσεων, ασύγχρονη επικοινωνία, δυνατότητα μεταφόρτωσης μεγάλων αρχείων), ως βασικούς

υποστηρικτικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση μιας Διαδικτυακής Κοινότητας Μάθησης. Επιπρόσθετα, τα ερευνητικά δεδομένα ανέδειξαν τη συμβολή της Διαδικτυακής Κοινότητας Μάθησης σε συγκεκριμένες πτυχές της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των νηπιαγωγών: τις γνώσεις, τις πρακτικές και τις δεξιότητες. Συγκεκριμένα, μέσα από τη συμμετοχή τους απέκτησαν νέες γνώσεις (τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε θέματα πρακτικής της διδασκαλίας) και, παράλληλα, συμπλήρωσαν κάποιες από τις υφιστάμενες τους γνώσεις. Επίσης, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία που είχαν με άλλους συναδέλφους συνέβαλαν στο να γνωρίσουν καινούριες πρακτικές μπαίνοντας, ταυτόχρονα, στη διαδικασία αναστοχασμού της πρακτικής τους. Επιπλέον, τους βοήθησε να αναπτύξουν ή και να βελτιώσουν κάποιες δεξιότητές τους, είτε άμεσα με τη συμμετοχή τους (π.χ. τεχνολογικές, συνεργατικές) είτε έμμεσα (π.χ. δεξιότητες χειρισμού διαφόρων καταστάσεων στην τάξη).

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, καθώς δεν εντρύφησε σε κάθε δυνατή παράμετρό της. Φιλοδοξεί, ωστόσο, να αποτελέσει εργαλείο στοχασμού για το συγκεκριμένο θέμα και να συμβάλει στην παραγωγή νέας γνώσης επ' αυτού. Επιπρόσθετα, αναμένεται ότι το προτεινόμενο μοντέλο λειτουργίας μιας τέτοιας κοινότητας μπορεί να αποτελέσει σημαντικό σημείο αναφοράς στις προσπάθειες διάφορων φορέων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για αποτελεσματική Επαγγελματική Ανάπτυξη των νηπιαγωγών, αλλά και εκπαιδευτικών άλλων βαθμίδων.

**Λέξεις κλειδιά:** διαδικτυακή κοινότητα μάθησης, επαγγελματική ανάπτυξη, αναστοχασμός, πρακτική, νηπιαγωγοί.

## Συντομογραφίες

Στο κείμενο χρησιμοποιούνται κάποιες συντομογραφίες, οι οποίες επεξηγούνται κατά την πρώτη αναφορά τους. Ωστόσο, για σκοπούς διευκόλυνσης του αναγνώστη, στο σημείο αυτό παρατίθενται όλες οι συντομεύσεις με τις επεξηγήσεις τους.

ΔΚΜ	Διαδικτυακή Κοινότητα Μάθησης
ΔΟ	Διαδικτυακή Ομάδα
ΔΠ	Διαδικτυακή Πλατφόρμα
ΕΑ	Επαγγελματική Ανάπτυξη
ΕΔΜ	Επαγγελματικά Δίκτυα Μάθησης
ΥΠΠΑΝ	Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας

## Summary

The purpose of this study was to examine the formation of an Online Learning Community among kindergarten teachers and to propose a model of how such a community would function. In this regard, the factors that support its formation as well as the views of the kindergarten teachers on the impact of their involvement in their Professional Development were explored. The research lasted from the end of 2014 to 2018 with a sample of 18 kindergarten teachers. The kindergarten teachers interacted as members of an Online Team through the Moodle Online Platform.

The following qualitative data were collected: platform posts, interviews with the teachers, teachers' reflective journals, researcher's reflective journal, notes from face to face meetings with teachers. For the purpose of ensuring internal and external validity of the research, a series of techniques have been used: methodological triangulation, prolonged engagement, member checking, reflective conversation of the researcher with other people, reflective journal, targeted data collection, rich documentation of the arguments and detailed description of all stages of the research.

The data analysis revealed some key features of the Online Team (team members-team members' supporters, topics under discussion, team climate), as well as some technical features of the Online Platform (ease of use, easy access, instant updates, organisation of postings, asynchronous communication, ability of downloading large files), as key supporting factors for the formation of an Online Learning Community. In addition, research data have demonstrated the contribution of the Online Learning Community to specific aspects of Professional Development of kindergarten teachers: knowledge, practices and skills. In particular, through their participation they have acquired new knowledge (both theoretically and practically) and

also supplemented some of their existing knowledge. In addition, the interaction and collaboration with other colleagues helped them to get familiar with new practices and to reflect their own practice. Furthermore, it helped them to develop and/or improve some of their skills, either directly through their involvement in the Online Learning Community (e.g. technological, collaborative skills) or indirectly (e.g. how to handle various different situations in the classroom).

This study has highlighted the need for further investigation of the issue, as it has not addressed its every possible aspect. It aims, however, to be a reflection tool on this subject and to contribute to the production of new knowledge for it. Also, it is expected that the proposed model of operation of such a community can be an important reference point in the efforts of various educational policy makers for effective Professional Development of teachers, not only in kindergartens but of all levels of educations.

**Keywords:** online learning community, professional development, reflection, practice, kindergarten teachers.

Στη λατρεμένη μου αδελφή **ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ**,

που ήταν πάντα το στήριγμά μου

...αλλά έφυγε τόσο νωρίς





## Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής αποτελεί το επιστέγασμα μιας μακρόχρονης και επίπονης προσωπικής μου προσπάθειας πλούσιας σε σωματική, αλλά, κυρίως, σε ψυχική κούραση, συναισθηματικές διακυμάνσεις και πολλές στερήσεις. Ωστόσο, νιώθω ευγνώμων που στην προσπάθεια μου αυτή είχα δίπλα μου ανθρώπους οι οποίοι, ο καθένας με τον δικό του τρόπο, μου έδιναν δύναμη και εφόδια, ώστε να πετύχω τον στόχο μου.

Μεγάλες ευχαριστίες οφείλω στους επόπτες καθηγητές μου Δρ Μαρία Ευαγόρου, Καθ. Παναγιώτη Αγγελίδη και Δρ Ελένη Κύζα, οι οποίοι με τις γνώσεις, τις απόψεις και τις συμβουλές τους καθοδήγησαν και εμπλούτισαν αυτό το ταξίδι μάθησής μου, ώστε να γίνομαι, συνεχώς, καλύτερη σε σχέση με το πώς είχα ξεκινήσει την ερευνητική μου προσπάθεια. Ιδιαίτερες ευχαριστίες νιώθω ότι οφείλω στην κύρια επόπτρια και συνοδοιπόρο μου, Δρ Μαρία Ευαγόρου, η οποία, με τη συνεχή ενθάρρυνση και ψυχολογική της υποστήριξη, μου έδινε ώθηση και δύναμη να συνεχίζω την ερευνητική μου προσπάθεια.

Ευχαριστίες οφείλω, επίσης, σε όλους τους καθηγητές του Πανεπιστημίου Λευκωσίας που είχα τόσο κατά τις διδακτορικές όσο και κατά τις μεταπτυχιακές μου σπουδές, οι οποίοι, ο καθένας μέσα από το δικό του αντικείμενο, μου έδωσαν τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να είμαι σε θέση να ολοκληρώσω τη διδακτορική μου διατριβή. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον αείμνηστο καθηγητή μου Χρήστο Θεοφιλίδη, ο οποίος πίστεψε, πολύ πριν από εμένα, ότι είχα τις δυνατότητες να προχωρήσω σε διδακτορικές σπουδές και να τις ολοκληρώσω. Ευχαριστώ, επίσης, τις Δρ Αγγέλα Χατζηπαντελή και Δρ Ελένη Γαβρηλίδου, των οποίων η συμμετοχή στην πλατφόρμα, ως ακαδημαϊκοί, συνέβαλε σε πολύ μεγάλο βαθμό στην επίτευξη των στόχων της ομάδας, καθώς και τις Δρ Χριστιάνα Καρούσιου και Δρ Αντωνία Μιχαηλίδου που μέσα από τις συζητήσεις που είχαμε στήριξαν αυτή μου την προσπάθεια. Θα ήταν μεγάλη μου παράλειψη να μην ευχαριστήσω το προσωπικό του Distance Learning IT Support του Πανεπιστημίου

Λευκωσίας και ιδιαίτερα τον κ. Μάριο Θεοδούλου για τη συνεχή στήριξη που μου παρείχε σε τεχνικά θέματα διαμόρφωσης και λειτουργίας της πλατφόρμας.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τους συνάδελφους νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα, χωρίς τη συμμετοχή των οποίων δε θα ήταν δυνατή η διενέργειά της. Ευχαριστώ, επίσης, και όλους τους συναδέλφους με τους οποίους συνεργάστηκα μέχρι τώρα, των οποίων η δίψα για εξεύρεση πιο αποτελεσματικών, σύγχρονων και ευέλικτων μέσων Επαγγελματικής Ανάπτυξης (εφεξής ΕΑ), παρακίνησε το ερευνητικό μου ενδιαφέρον και με οδήγησε στη διερεύνηση του συγκεκριμένου πεδίου. Εύχομαι τα συμπεράσματα και οι εισηγήσεις της έρευνας να ανοίξουν νέους ορίζοντες για την ΕΑ τους.

Ένα πραγματικά τεράστιο ευχαριστώ απευθύνω στην οικογένειά μου, τον σύζυγό μου Νικόλα και τα παιδιά μου Αντρέα και Νάγια, οι οποίοι πάντα με ενθάρρυναν και με στήριζαν σε αυτή μου την προσπάθεια. Παράλληλα, όμως, τους οφείλω και μια μεγάλη απολογία για τις ώρες που με στερήθηκαν, ώστε να μπορέσω να επιτύχω τον στόχο μου. Ευελπιστώ ότι η εμπειρία αυτή έδωσε στα παιδιά μου κάποια σημαντικά μαθήματα ζωής: ότι η σκληρή δουλειά, οι θυσίες και η επιμονή αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για την επίτευξη κάθε σημαντικού μας στόχου. Μαθήματα ζωής που εγώ πήρα πρώτη από τους δικούς μου γονείς, Παναγιώτη και Δήμητρα, τους οποίους ευχαριστώ ιδιαίτερα που μέχρι σήμερα εξακολουθούν να είναι πάντα δίπλα μου και να μου συμπαραστέκονται σε κάθε μου προσπάθεια. Επιπρόσθετα, ευχαριστώ όλη την ευρύτερη οικογένεια και τους φίλους μου, οι οποίοι, με τον δικό τους τρόπο, υποστήριζαν τις προσπάθειές μου. Ιδιαίτερα ευχαριστώ την ξαδέλφη μου Χριστίνα Ιωακειμίδου, η οποία μελετούσε, από φιλολογικής άποψης, το κείμενό μου και με συμβούλευε σχετικά. Τέλος, ευχαριστίες οφείλω στη φίλη και συνάδελφο μου Άντρη Χριστοδούλου, η οποία ήταν πάντα πρόθυμη να ακούει τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες μου.

### **Υπεύθυνη Δήλωση**

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων ή και άλλων δηλώσεων.

.....

Παρασκευούλα Γιακουμή



## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	i
Summary .....	iv
Ευχαριστίες .....	vii
Υπεύθυνη Δήλωση .....	ix
Ευρετήριο εικόνων και πινάκων .....	xiv
Εισαγωγή .....	1
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	<b>9</b>
Βιβλιογραφική ανασκόπηση .....	9
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών .....	9
Αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών .....	13
Προϋποθέσεις επίτευξης αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης .....	17
Η διαδικτυακή τεχνολογία ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών .....	26
Επαγγελματικά δίκτυα μάθησης .....	28
Διαδικτυακές κοινότητες πρακτικής και μάθησης .....	33
Διαδικτυακές κοινότητες μάθησης και αναστοχασμός της πρακτικής εκπαιδευτικών .....	40
Οι διαδικτυακές κοινότητες μάθησης μέσα από την έρευνα .....	44
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα .....	58

Θεωρητικό υπόβαθρο έρευνας.....	66
Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα .....	70
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>73</b>
Συγκείμενο έρευνας .....	73
Διαδικτυακή πλατφόρμα Moodle.....	73
Λόγοι επιλογής της πλατφόρμας Moodle.....	75
Συμμετέχοντες.....	77
Διαδικασία ενημέρωσης ομάδων νηπιαγωγών .....	78
Στοιχεία συμμετεχόντων στην έρευνα.....	80
Περιγραφή εφαρμογής της έρευνας.....	84
Φάσεις λειτουργίας της διαδικτυακής ομάδας .....	84
Τρόπος λειτουργίας της διαδικτυακής ομάδας.....	87
Δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν στη διαδικτυακή πλατφόρμα .....	88
Συλλογικές διεργασίες νηπιαγωγών .....	99
Συλλογή δεδομένων – Μέσα συλλογής δεδομένων.....	101
Διαδικτυακές αναρτήσεις νηπιαγωγών .....	106
Συνέντευξη .....	106
Στοχαστικό ημερολόγιο συμμετεχόντων.....	111

Στοχαστικό ημερολόγιο ερευνήτριας .....	112
Δια ζώσης συναντήσεις συμμετεχόντων .....	113
Ανάλυση Δεδομένων .....	115
Εγκυρότητα έρευνας .....	119
Εσωτερική εγκυρότητα έρευνας .....	120
Εξωτερική εγκυρότητα έρευνας .....	126
Ρόλος ερευνήτριας – Ηθικά διλήμματα .....	128
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	134
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....	237
Παράγοντες διαμόρφωσης μιας διαδικτυακής κοινότητας μάθησης .....	237
Συμμετοχή στη διαδικτυακή κοινότητα μάθησης και επαγγελματική ανάπτυξη .....	254
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟΙ .....	261
Συμπεράσματα έρευνας .....	261
Εισηγήσεις για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής .....	265
Συμβολή της έρευνας στη βιβλιογραφία, σε θέματα σχεδιασμού και μεθοδολογίας .....	270
Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη .....	274
Αντί επιλόγου .....	278
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	280

Ελληνόγλωσσες .....	280
Ξενόγλωσσες.....	284
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....	310
Παράρτημα Α: Έντυπο Συγκατάθεσης .....	311
Παράρτημα Β: Πρωτόκολλο αρχικής ημιδομημένης συνέντευξης .....	314
Παράρτημα Γ: Πρωτόκολλο ενδιάμεσης ημιδομημένης συνέντευξης .....	316
Παράρτημα Δ: Πρωτόκολλο τελικής ημιδομημένης συνέντευξης.....	318
Παράρτημα Ε: Προφίλ νηπιαγωγού.....	322
Παράρτημα ΣΤ: Αποσπάσματα από τα στοχαστικά ημερολόγια των νηπιαγωγών .....	324
Παράρτημα Ζ: Θεματικές κατηγορίες δεδομένων .....	329
Παράρτημα Η: Επεξηγηματικός πίνακας θεματικών κατηγοριών .....	330
Παράρτημα Θ: Δείγμα πίνακα για καταγραφή αυτούσιων δεδομένων για κάθε νηπιαγωγό .....	339
Παράρτημα Ι: Αποσπάσματα από τον πίνακα ενδείξεων και αντενδείξεων ισχυρισμών.....	342
Παράρτημα ΙΑ: Δείγμα συνοπτικού πίνακα δεδομένων νηπιαγωγού .....	344
Παράρτημα ΙΒ: Συχνότητα χρήσης παραθεμάτων των νηπιαγωγών για τεκμηρίωση/αναίρεση των ισχυρισμών.....	350

## Ευρετήριο εικόνων και πινάκων

### Εικόνες

Εικόνα 1: Αρχική σελίδα πλατφόρμας.....	74
Εικόνα 2: Προφίλ μίας εκ των νηπιαγωγών στην πλατφόρμα.....	89
Εικόνα 3: Αρχικές δραστηριότητες αλληλεπίδρασης νηπιαγωγών.....	90
Εικόνα 4: Forums δραστηριοτήτων μέσα στην πλατφόρμα.....	91
Εικόνα 5: Δειγματικές αναρτήσεις θεμάτων στο forum «Συζητήσεις για θέματα οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης».....	93
Εικόνα 6: Δειγματικές αναρτήσεις θεμάτων στο forum «Εποπτικό υλικό».....	94
Εικόνα 7: Δειγματικές αναρτήσεις στο forum «Μια εικόνα... χίλιες λέξεις».....	96
Εικόνα 8: Forum «Διευκρινήσεις και απορίες».....	98
Εικόνα 9: Forum «Cyber Café».....	99

### Πίνακες

Πίνακας 1: Σύνοψη ερευνητικών πορισμάτων, όπως προέκυψαν μέσα από τη βιβλιογραφία....	59
Πίνακας 2: Στοιχεία νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην πιλοτική και κύρια φάση της έρευνας.....	81
Πίνακας 3: Στοιχεία νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην κύρια φάση της έρευνας.....	82
Πίνακας 4: Τύποι νηπιαγωγείων που εργάζονταν οι νηπιαγωγοί όσον αφορά στο μέγεθος και την τοποθεσία τους .....	83
Πίνακας 5: Χρόνια υπηρεσίας και ανώτατο επίπεδο σπουδών νηπιαγωγών.....	84
Πίνακας 6: Στάδια εφαρμογής της έρευνας – Χρονοδιάγραμμα.....	86



Πίνακας 7: Συχνότητα αλληλεπιδράσεων/ενεργειών νηπιαγωγών ανά είδος δραστηριότητας ...	97
Πίνακας 8: Συνοπτική παρουσίαση μέσων συλλογής δεδομένων.....	105
Πίνακας 9: Ερευνητικά ερωτήματα - Θεματικές κατηγορίες δεδομένων.....	136



## Εισαγωγή

Ο 21<sup>ος</sup> αιώνας με τα τόσα παγκόσμια ζητήματα και τις διαρκώς διαμορφούμενες οικονομικές, πολιτισμικές και κοινωνικοπολιτικές συνθήκες θέτει μεγάλες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς. Γρήγορα, αντιλαμβάνονται πως η γνώση και η τεχνογνωσία που έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια της αρχικής τους κατάρτισης δεν είναι επαρκείς (OECD, 2014), ώστε να μπορέσουν να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους και να ανταποκριθούν στις ολοένα αυξανόμενες ανάγκες των μαθητών (Borrero, 2009) και στις νέες δεξιότητες που πρέπει να τους διδάξουν (Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017). Το ραγδαία μεταβαλλόμενο μαθησιακό περιβάλλον, οι νέες τάσεις μεθοδολογίας και διδασκαλίας, τα αποτελέσματα επιστημονικών ερευνών και η αμφισβήτηση πολλών κυρίαρχων αντιλήψεων, σίγουρα, επηρεάζουν το έργο των εκπαιδευτικών, καθιστώντας το ολοένα και πιο σύνθετο, δύσκολο και απαιτητικό. Με αυτά τα δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βρίσκονται σε συνεχή εγρήγορση, ώστε να προλαμβάνουν και να συμπορεύονται με όλες αυτές τις αλλαγές (Sulistyo, Rachmajanti, Suharyadi & Muniroh, 2018).

Η πρακτική, λοιπόν, της συνεχούς ΕΑ τους προβάλλει ως αδήριτη ανάγκη (Porona, Evans, Breeding & Arancibia, 2018), καθώς συνδέεται με κάθε εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική προσπάθεια (Petras, Jamil & Mohamed, 2012 · Varlas, 2010). Μια προσπάθεια, η οποία είναι, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, επίκαιρη και έντονα συζητήσιμη. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών υπόκειται σε ριζικές αλλαγές και, ταυτόχρονα, οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες της κοινωνίας για τον ρόλο τους αυξάνονται.

Στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται διάφορες εναλλακτικές μορφές ΕΑ. Οι ερευνητές στη μεγάλη τους πλειοψηφία υποστηρίζουν ότι η ΕΑ καθίσταται πιο αποτελεσματική εφόσον επιδιώκεται εκτός επίσημων ρυθμίσεων μάθησης (Hommes κ.ά., 2014) · όταν ξεφεύγει, δηλαδή,

από τα στεγανά πλαίσια των ενδοϋπηρεσιακών σεμιναρίων, όπου οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν παθητικά (Hargreaves & Fullan, 2012). Επιπρόσθετα, για πολλούς ερευνητές, η ΕΑ των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα όταν αυτή επιδιώκεται μέσω αλληλεπίδρασής τους, είτε στο πλαίσιο συνεργασίας με συναδέλφους εντός της σχολικής τους μονάδας (Petras κ.ά., 2012) είτε στο πλαίσιο διαδικτυακής συνεργασίας (Trust, 2017).

Η δικτύωση, πλέον, αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς, και όχι μόνο, μια εξαιρετική μορφή μάθησης του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Οι νέες τεχνολογίες έχουν μετασηματίσει την κοινωνία αλλάζοντας τον τρόπο που ο άνθρωπος εργάζεται, επικοινωνεί, μαθαίνει και μοιράζεται γνώσεις (Brauer, 2019). Ενώ πριν, όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Krutka, Carpenter και Trust (2017), οι εκπαιδευτικοί είχαν πρόσβαση μόνο σε μια χούφτα συναδέλφων τους, τώρα έχουν τη δυνατότητα να έρχονται σε επαφή με εκατομμύρια εκπαιδευτικούς σε όλη την υφήλιο. Από τη στιγμή που οι προβλέψεις αναφέρουν πως, καθώς προχωρούμε στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών θα γίνεται ολοένα και πιο διαδικτυακή (Carpenter & Krutka, 2014), προκύπτει ως εξαιρετικής ερευνητικής σημασίας να κατανοηθεί περαιτέρω ο τρόπος λειτουργίας αυτής της μορφής μάθησης, να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά της και, παράλληλα, να μελετηθεί πώς αυτή συνδέεται με τη βελτίωση της πρακτικής των εκπαιδευτικών. Δεν αρκεί, λοιπόν, να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί την τεχνολογία, απλώς, ως αντικείμενο. Είναι καιρός να ανακαλύψουν πώς η χρήση της τους βοηθά να αναπτυχθούν πιο αποτελεσματικά, αποδοτικά και ευχάριστα (Garreta-Domingo, Sloep, Hernandez-Leo & Mor, 2017). Είναι, όμως, εξίσου σημαντικό να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα αποτελέσματα αυτού του είδους μάθησής τους (Yurkofsky, Blum-Smith & Brennan, 2019). Το γεγονός, λοιπόν, ότι ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε δίκτυα μάθησης με στόχο την ΕΑ τους (Prestridge, 2019), αυτόματα, τα δίκτυα αυτά καθίστανται ως μια

«συναρπαστική λεωφόρος» (Goodyear, Casey & Parker, 2015) για περαιτέρω μελέτη και έρευνα (Lantz-Andersson, Lundin & Selwyn, 2018).

Τα τελευταία χρόνια, οι Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης (εφεξής ΔΚΜ) έχουν κερδίσει τους εκπαιδευτικούς (De Farias & De Araujo, 2018), αποτελώντας βασικό στοιχείο στις τρέχουσες τάσεις της ΕΑ τους (Hajisoteriou, Karousiou & Angelides, 2018). Στο πλαίσιο αυτού του σκεπτικού, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να ερευνήσει τη συνεργασία μιας ομάδας συγκεκριμένης βαθμίδας εκπαιδευτικών (προδημοτικής εκπαίδευσης), μέσα σε μια ΔΚΜ και τον τρόπο λειτουργίας της συγκεκριμένης κοινότητας. Ειδικότερα, η έρευνα στοχεύει να διερευνήσει: α) τους παράγοντες οι οποίοι λειτουργούν υποστηρικτικά στη διαμόρφωση μιας ΔΚΜ νηπιαγωγών και β) τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τον αντίκτυπο που έχει στην ΕΑ τους η συμμετοχή τους σε μια τέτοια ΔΚΜ. Απώτερος στόχος της έρευνας είναι να προτείνει ένα μοντέλο αποτελεσματικής λειτουργίας μιας ΔΚΜ.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ΔΚΜ δεν μπορούσε να θεωρηθεί εξ' αρχής ως δεδομένο, αλλά έγινε προσπάθεια ώστε να αναπτυχθεί, μέσα στο πλαίσιο της συνύπαρξης των νηπιαγωγών στη διαδικτυακή πλατφόρμα (εφεξής ΔΠ). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι η συμμετοχή τους σε αυτή την πλατφόρμα, σίγουρα, δεν εξασφάλιζε ύπαρξη κοινότητας. Αντίθετα, ο τρόπος που λειτούργησαν οι νηπιαγωγοί ως ομάδα ήταν αυτός που καθόρισε κατά πόσο είχε διαμορφωθεί ή όχι μια ΔΚΜ. Όπως, εξάλλου, αναφέρει η Eum (2016), η τεχνολογία από μόνη της δε δημιουργεί και αναπτύσσει ΔΚΜ, καθώς, συμπληρώνει ο LeBaron (2002), δεν υπάρχει ανεξάρτητα από τον τρόπο που τη χρησιμοποιούν τα άτομα. Απλώς, προσφέρει τον χώρο μέσα στον οποίο μπορεί να αναπτυχθεί η κοινότητα και λειτουργεί ως ένα μέσο που διευκολύνει και βελτιώνει τη διαδικασία μάθησης. Λειτουργεί, δηλαδή, ως διαμεσολαβητής, ώστε να έρχονται οι εκπαιδευτικοί σε επαφή τόσο με άλλους εκπαιδευτικούς όσο και με

εργαλεία μάθησης, στα οποία, πιθανόν υπό άλλες συνθήκες, να μην είχαν πρόσβαση (Krutka κ.ά., 2017).

Ο λόγος για τον οποίο η παρούσα έρευνα εστιάζει σε συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών (νηπιαγωγών), είναι γιατί θεωρείται πως, τουλάχιστον, στο πλαίσιο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, υπάρχουν αρκετά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τη συγκεκριμένη ομάδα από άλλες ομάδες εκπαιδευτικών (π.χ. δημοτικού σχολείου). Κατ' αρχάς, το γεγονός ότι στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα η προδημοτική εκπαίδευση λειτουργεί τελείως ανεξάρτητα από τα δημοτικά σχολεία -σε διαφορετικά κτίρια, με ξεχωριστό εκπαιδευτικό και διευθυντικό προσωπικό, με ξεχωριστούς επιθεωρητές, με διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα κ.λπ.- αυτόματα θέτει έναν πολύ σαφή διαχωρισμό ανάμεσα σε νηπιαγωγείο και δημοτικό καθώς και στο προσωπικό τους. Επίσης, μια πολύ σημαντική διαφοροποίησή τους είναι το πολύ μικρότερο μέγεθος των νηπιαγωγείων έναντι των δημοτικών, και ως εκ τούτου ο πολύ μικρός αριθμός συναδέλφων με τους οποίους οι νηπιαγωγοί έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν εντός της σχολικής τους μονάδας. Σύμφωνα με τα επίσημα παγκύπρια δεδομένα του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (εφεξής ΥΠΠΑΝ) (Ιούνιος, 2019) υπάρχουν 94 μονοθέσια νηπιαγωγεία, 109 διθέσια, 53 τριθέσια, 12 τετραθέσια και 5 πενταθέσια νηπιαγωγεία. Επίσης, το μέγεθος του σχολείου όπου υπηρετεί η κάθε νηπιαγωγός «κρίνει» το κατά πόσον έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει σε ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση<sup>1</sup>. Συγκεκριμένα, όλοι οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε μονοθέσια σχολεία και σε ορισμένες περιπτώσεις όσοι υπηρετούν σε διθέσια σχολεία δεν έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε τέτοιου είδους επιμόρφωση. Η τακτική, επίσης, του αρμόδιου Υπουργείου να διορίζει πρωτοδιόριστους νηπιαγωγούς σε μονοθέσια

---

<sup>1</sup> Περισσότερες λεπτομέρειες επί του συγκεκριμένου θέματος δίνονται στο υποκεφάλαιο «Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα».

σχολεία δυσκολεύει ακόμη περισσότερο τους συγκεκριμένους νηπιαγωγούς, αφού δεν έχουν στο σχολείο τους κάποιον συνάδελφο με περισσότερη εμπειρία, με τον οποίο να αλληλεπιδρούν. Εκτός, όμως, από τις δυσκολίες που απορρέουν από το μέγεθος των νηπιαγωγείων, οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν και τις δυσκολίες που προκύπτουν από την έλλειψη έτοιμων εκπαιδευτικών υλικών και βιβλίων. Η έλλειψη αυτή, καθιστά ακόμη πιο αναγκαία την αλληλεπίδρασή τους με άλλους νηπιαγωγούς, μέσω της οποίας θα τυγχάνουν στήριξης και καθοδήγησης.

Πέρα, όμως, από τις προαναφερθείσες «ιδιαιτερότητες» του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες διαφοροποιούν τους νηπιαγωγούς από τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων, η ανάγκη διαφοροποίησης των δύο ομάδων εκπαιδευτικών στηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία. Η μικρή ηλικία (Κυπριανός, 2015) και η μοναδικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας καθιστά απαραίτητη, σύμφωνα με τους Marxen, Ofstedal και Danbom (2008), τη διαφοροποίηση της μελέτης της ΕΑ των νηπιαγωγών από αυτή των εκπαιδευτικών άλλων βαθμίδων, άποψη με την οποία συμφωνούν και άλλοι ερευνητές. Συγκεκριμένα, ο Bucur (2012), ο οποίος μελέτησε ερευνητικά τις διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού (κυρίως σε θέματα ψυχολογίας), τονίζει τη διαφορετικότητα στη «φύση» (σ. 919) της κάθε ομάδας εκπαιδευτικών. Έχοντας την έντονη άποψη ότι οι δύο αυτές ομάδες εκπαιδευτικών διαφέρουν, λόγω του τρόπου με τον οποίο διδάσκουν τους μαθητές που έχουν στις τάξεις τους, υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση και ανάπτυξή τους πρέπει να ερευνείται ξεχωριστά. Μόνο έτσι, συμπληρώνει, θα γίνει πιο αποτελεσματική, καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδας περισσότερο ικανούς να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που προκύπτουν στον δικό τους χώρο εργασίας και στις δικές τους εργασιακές ιδιαιτερότητες.

Οι διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζει η κάθε βαθμίδα επιβεβαιώνονται και μέσα από την έρευνα των Uibu, Kikas και Tropp (2011), οι οποίοι τις ερεύνησαν ανάμεσα σε 59 νηπιαγωγούς και 74 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών επικεντρώνονται σε διαφορετικές πρακτικές, ανάλογα με τις αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες της ηλικίας των μαθητών που έχουν στην τάξη τους. Από αυτήν τη διαφορετική εστίαση, προκύπτει, έτσι, η ανάγκη να επιμορφώνονται και να αναπτύσσονται σε εκείνους τους εκπαιδευτικούς τομείς που δίνουν περισσότερη έμφαση κατά τη διδακτική τους πρακτική. Η διαφοροποίηση, δηλαδή, των δύο βαθμίδων δεν έχει να κάνει με τη μορφή της επιμόρφωσής τους, αλλά με το περιεχόμενό της.

Ένας επιπλέον και καθοριστικός ρόλος για την επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού θέματος και ερευνητικής ομάδας είναι ότι η ίδια, ως εν ενεργεία νηπιαγωγός, βιώνω από πρώτο χέρι τις ιδιαιτερότητες των νηπιαγωγών. Επίσης, η εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, στο πλαίσιο απόκτησης μεταπτυχιακού διπλώματος, με τίτλο “Συνεργατική κουλτούρα στο νηπιαγωγείο” (Γιακουμή, 2011) «γέννησε» στο μυαλό μου κάποια καινούρια ερωτήματα, τα οποία θέλησα να ερευνήσω περαιτέρω. Η έρευνα, η οποία αποτελούσε μελέτη περίπτωσης μιας σχολικής μονάδας προδημοτικής εκπαίδευσης, αφορούσε στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των νηπιαγωγών της συγκεκριμένης μονάδας. Σε ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα, το οποίο διερευνούσε τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας, προέκυψε ότι η έλλειψη κοινού χρόνου των νηπιαγωγών στο πλαίσιο του σχολικού ωραρίου αποτελούσε τον κυριότερο ανασταλτικό παράγοντα στην ανάπτυξη της μεταξύ τους συνεργασίας. Ενώ οι νηπιαγωγοί ένιωθαν την ανάγκη να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους, θεωρώντας πως η μεταξύ τους συνεργασία βοηθούσε στη βελτίωση της πρακτικής τους, φάνηκε ότι, στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, δεν υπήρχε ο απαιτούμενος χρόνος για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο. Το πόρισμα αυτό με προβλημάτισε ιδιαίτερα και με ώθησε

να προβώ σε αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων συνεργασίας. Μέσα από εκτεταμένη βιβλιογραφική αναζήτηση κατευθύνθηκα προς τη διαδικτυακή συνεργασία, ως μια εναλλακτική, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν διαδικτυακά στον δικό τους χώρο και χρόνο (Sheninger & Murray, 2017).

Τα τελευταία χρόνια, ενώ το θέμα των ΔΚΜ καταλαμβάνει σημαντική θέση στα ενδιαφέροντα αρκετών ερευνητών, οι έρευνες που έχουν γίνει εστιάζονται, κυρίως, στις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη διαδικτυακή τους συνεργασία, χωρίς να γίνεται προσπάθεια να εμβαθύνουν εμπειρικά σε αυτή τη συνεργασία και να ερευνήσουν το πώς αλληλεπιδρούν, ώστε να πετύχουν ΕΑ (Sheridan, Edwards, Marvin & Knoche, 2009). Η παρούσα έρευνα στόχευσε να «διεισδύσει» μέσα στη διαδικτυακή συνεργασία νηπιαγωγών και να καλύψει, όσο μπορεί, το υπάρχον κενό. Η ανάγκη για περαιτέρω ερευνητική κατανόηση των κοινοτήτων αυτών επισημαίνεται και από τους Lantz-Andersson κ.ά. (2018), οι οποίοι μέσα από τη βιβλιογραφική τους έρευνα, μελέτησαν τις έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία είκοσι χρόνια στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο. Ιδιαίτερη νύξη κάνουν στο γεγονός ότι εντόπισαν μόνο μια έρευνα που αφορά σε διαδικτυακή κοινότητα εκπαιδευτικών προσχολική ηλικίας<sup>2</sup>, αυτή του Marklund (2015). Η έλλειψη αυτή επιβεβαιώνεται και από τους Sheridan κ.ά. (2009), οι οποίοι, μελετώντας τις έρευνες που έχουν γίνει όσον αφορά στην ΕΑ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε παιδιά μικρής ηλικίας, διαπίστωσαν ότι είναι πολύ περιορισμένη. Ακόμη, όμως, και αυτές που υπάρχουν, συμπληρώνουν οι ίδιοι ερευνητές, εστιάζουν στο τι είναι ΕΑ και πόσο αναγκαία είναι· όχι στο πώς η συνεργασία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να πετυχαίνουν ΕΑ. Για τον λόγο αυτό, η Ahn (2019), μέσα από την έρευνά της με δείγμα νηπιαγωγούς, υπερτονίζει την

---

<sup>2</sup> Αν και στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος «προσχολική εκπαίδευση» στην παρούσα έρευνα επιλέγω να χρησιμοποιώ τον όρο «προδημοτική εκπαίδευση» που χρησιμοποιείται περισσότερο στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.



αναγκαιότητα για συλλογή περαιτέρω ερευνητικών δεδομένων που να εστιάζουν, συγκεκριμένα, σε εκπαιδευτικούς αυτής της βαθμίδας και να μελετούν την ΕΑ τους μέσα από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και συνεργασία. Μόνο με αυτόν τον τρόπο, συνεχίζει η ίδια ερευνήτρια, θα συλλεγούν αρκετά δεδομένα, ώστε να λειτουργούν ως αποδεικτικά στοιχεία της επιτυχημένης ΕΑ των νηπιαγωγών.

Ως εκ τούτου, το γεγονός ότι η διερεύνηση του θέματος γίνεται με δείγμα νηπιαγωγούς καθιστά την έρευνα ακόμη πιο σημαντική, καθώς η έλλειψη σχετικής βιβλιογραφίας, θεωρητικής βάσης και έρευνας στα διεθνή εκπαιδευτικά δρώμενα, πόσο μάλλον στα κυπριακά δεδομένα, ενισχύει ακόμη περισσότερο τη σκοπιμότητα διερεύνησης του θέματος.

Παράλληλα, η περίοδος που διανύει τα τελευταία χρόνια το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, με την προσπάθεια για εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, καθιστά ακόμη πιο αναγκαία την ΕΑ των εκπαιδευτικών, καθώς στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011), το οποίο έχει διαμορφωθεί στο πλαίσιο του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος, η επιμόρφωση και ΕΑ των νηπιαγωγών κατέχει σημαντική θέση στις προτεραιότητές του. Παράλληλα, όσον αφορά στον ρόλο του νηπιαγωγού, μέσα στο πλαίσιο της ταυτότητας του ως επαγγελματία, «αναμένεται να ενημερώνεται και να αναζητά επιμόρφωση σε νέες προσεγγίσεις, ιδέες και εφαρμογές στο χώρο της πρώτης σχολικής περιόδου» (σ. 22) και για επίτευξη αυτού «να συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους» (σ. 22) μεταξύ των οποίων και οι συνάδελφοι νηπιαγωγοί.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η σύνθεση του θεωρητικού πλαισίου έρευνας προέκυψε μέσα από την ενδελεχή βιβλιογραφική ανασκόπηση και το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, τα οποία οδήγησαν στη διαμόρφωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων.

### **Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση συζητά, αρχικά, την έννοια της ΕΑ των εκπαιδευτικών, την αναγκαιότητά της, καθώς και τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική επίτευξή της. Ακολούθως, εξετάζει τα επαγγελματικά δίκτυα ως ένα μέσο αποτελεσματικής ΕΑ με κύρια έμφαση στις ΔΚΜ. Εστιάζει σε αυτές τις κοινότητες σε σχέση με την ΕΑ των εκπαιδευτικών και εξετάζει τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών ΔΚΜ.

### **Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών**

Το ερευνητικό, συγγραφικό ενδιαφέρον για την ΕΑ των εκπαιδευτικών έχει ως αφετηρία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα των De Farias και De Araujo (2018), το 1987 με το 62.64% των άρθρων να έχουν γραφτεί μετά το 2012. Αυτό δείχνει, συνεχίζουν οι ίδιοι ερευνητές, ότι το πεδίο της γνώσης για το συγκεκριμένο θέμα είναι πρόσφατο και ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει αυξηθεί κατά πολύ τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα στις ΗΠΑ και την Αυστραλία, όπου έγιναν οι περισσότερες δημοσιεύσεις επί του θέματος.

Η ΕΑ των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας οι εκπαιδευτικοί διατηρούν το υψηλότερο επίπεδο της επαγγελματικής κατάρτισης που μπορούν να επιτύχουν (Čerpić, Vorkarić, Lončarić, Anđić & Mihić, 2015). Η συγκεκριμένη θέση, όπως αυτή

διατυπώνεται, μπορεί να οδηγεί στην παρανόηση πως η ΕΑ των εκπαιδευτικών είναι κάτι που επιδιώκεται και επιτυγχάνεται μόνο μία φορά χωρίς να έχει συνέχεια. Μια τέτοια θέση θα έβρισκε, σίγουρα, αντίθετους πάρα πολλούς ερευνητές. Σχετικά, ο Guskey (2000) περιγράφει την ΕΑ ως τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μια συνεχή διαδικασία αναζήτησης τρόπων να βελτιώνουν τις πρακτικές τους και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Πρόκειται, δηλαδή, για μια συνεχή διαδικασία, η οποία παρέχει στους εκπαιδευτικούς πρόσθετη εκπαίδευση, ώστε να πετυχαίνουν συνεχή επικαιροποίηση των δεξιοτήτων και γνώσεών τους και να καλύπτουν συγκεκριμένες προδιαγραφές σε θέματα περιεχομένου, προσδοκιών, προσέγγισης μαθητών κ.λπ. (Baker-Doyle & Yoon, 2010 · Shaffer & Thomas-Brown, 2015)· μια διαδικασία, η οποία, σύμφωνα με την Ahn (2019), τους καθιστά πιο επαγγελματίες.

Εμπίπτει στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, η οποία εστιάζει στη διάσταση του χρόνου και τη διασπορά της γνώσης. Η έννοια της δια βίου μάθησης έχει αρχικά αναπτυχθεί και υποστηριχθεί από διάφορους οργανισμούς (UNESCO, OECD, Παγκόσμια Τράπεζα, Συμβούλιο της Ευρώπης, Ε.Ε.) και πρέπει, πλέον, να αποτελεί στάση ζωής (Rivera, 2009). Αν και ο συγκεκριμένος όρος δεν ερμηνεύεται με σαφήνεια και με τον ίδιο τρόπο από τους προαναφερθέντες οργανισμούς (Dehmel, 2006), εντούτοις όλοι συμφωνούν ότι η μάθηση πρέπει να είναι δια βίου και να λειτουργεί ως μια μεγάλη πρόκληση για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (Misra, 2018). Πρόκειται για «ευρύβια μάθηση» (Τσαούσης, 2007, σ. 457), η οποία απαντάται σε ολόκληρη τη διάρκεια του βίου, είτε συνεχώς είτε περιοδικώς, μέσα από ένα ευρύ πεδίο δραστηριοτήτων.

Η ΕΑ των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαδικασία συνεχούς ενίσχυσης του επαγγελματικού επιπέδου, διεύρυνσης των ακαδημαϊκών γνώσεων, ενίσχυσης των επαγγελματικών δεξιοτήτων και επαγγελματικής σκέψης και βελτίωσης της διδακτικής τους

ικανότητας και επάρκειας (Wambugu, 2018 · Wang, 2019). Οι Alberth, Mursalim, Siam, Suardika και Ino (2018) συσχετίζουν, επίσης, την ΕΑ με την επάρκεια των εκπαιδευτικών ταυτίζοντάς τη με τη δυνατότητά τους να αποκτήσουν περισσότερες δεξιότητες και γνώσεις και να γίνουν πιο επαγγελματίες.

Γενικά, η ΕΑ συσχετίζεται με τη μάθηση των εκπαιδευτικών και ορίζεται ως μια ενεργητική διαδικασία, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε αλλαγή της νόησης, της επαγγελματικής τους συμπεριφοράς, της γνώσης, των δεξιοτήτων, της διδακτικής πρακτικής, των πεποιθήσεων, των αντιλήψεων και των στάσεων που χρειάζονται για να επιτύχουν στην τάξη τους (Akiba, 2012 · Cetin & Bayrakci, 2019 · Vrasidas & Glass, 2004). Πιο συγκεκριμένα, είναι συνυφασμένη με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτήσει παλαιότερα, την αυτογνωσία τους, την προσαρμογή τους στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας τους, την προώθηση της διδακτικής τους ικανότητας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματός τους (Hargreaves & Fullan, 1995).

Οι Holmes κ.ά. (2010) συσχετίζουν την ΕΑ με τις ευκαιρίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν καινούριες ιδέες, να πάρουν πρωτοβουλίες και να προωθήσουν αλλαγές. Προοδευτικά, η εφαρμογή από μέρους τους καινοτομιών και αλλαγών τους δίνει ώθηση να εξελίξουν και να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική (Desimone, Porter, Garet, Yoon & Birman, 2002 · OECD, 2014), συμβάλλοντας, έτσι, στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Day, 2003).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι η ΕΑ είναι μια πολύπλοκη διαδικασία (De Farias & De Araujo, 2018) που δεν περιορίζεται απλώς στην απόκτηση γνώσεων. Αντίθετα, ταυτίζεται με την προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική βελτίωση (Desimone, 2009), την αλλαγή του τρόπου

σκέψης και την ανάπτυξη τόσο ακαδημαϊκών γνώσεων όσο και θεμάτων πρακτικής της διδασκαλίας. Μέσα από ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και αλληλεπιδράσεων (Çetin & Bayraktı, 2019), επιτυγχάνεται μετακίνηση των εκπαιδευτικών από την επιφανειακή κατανόηση μιας ιδέας ή καινοτομίας σε μια βαθύτερη κατανόηση και εφαρμογή σε θέματα διδακτικής διαδικασίας και μάθησης (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011 · Pitsoe & Maila, 2012).

Αυτό το φάσμα δραστηριοτήτων και αλληλεπιδράσεων τους παρέχει ευκαιρίες μάθησης και ΕΑ είτε με διαδικασίες επίσημης είτε ανεπίσημης μάθησης (Dabbagh & Kitsantas, 2012). Επίσημη μάθηση, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, προκύπτει μέσα από επίσημες δομές, θεσμικά χρηματοδοτημένες και αυστηρά δομημένες (π.χ. μέσα από σεμινάρια, εργαστήρια στα οποία οι συμμετέχοντες παίρνουν δίπλωμα, βεβαίωση συμμετοχής κ.λπ.). Από την άλλη, η ανεπίσημη μάθηση, συνεχίζουν οι Dabbagh και Kitsantas, βρίσκεται στα χέρια των εκπαιδευτικών και επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλους, τις μεταξύ τους συζητήσεις, τις αφηγήσεις ιστοριών, την παρατήρηση, τον αναστοχασμό κ.λπ. Με το ίδιο σκεπτικό, ο Day (2003) παρουσιάζει την ΕΑ ως άλλοτε «φυσική και εξελικτική, άλλοτε οπορτουριστική και άλλοτε αποτέλεσμα σχεδιασμού» (σ. 22). Παρέχει, δηλαδή, στους εκπαιδευτικούς ένα σύνολο ευκαιριών, ώστε να συμμετέχουν σε διάφορες επίσημες και ανεπίσημες δραστηριότητες, μέσω των οποίων θα βοηθηθούν στις διαδικασίες «ανασκόπησης, ανανέωσης, βελτίωσης του σκέπτεσθαι και του πράττειν, και το πλέον σημαντικό, δέσμευσης του πνεύματος και της ψυχής» (σ. 22).

Όποια μορφή, όμως, και να πάρει η προσπάθεια για ΕΑ, επίσημη ή ανεπίσημη, εκ των οποίων ουκ άνευ είναι η μεταξύ των εκπαιδευτικών αλληλεπίδραση (Vangrieken, Meredith, Packer & Kyndt, 2017) νοουμένου, φυσικά, ότι οι εκπαιδευτικοί δρουν, ταυτόχρονα, ως «αντικείμενα» και «υποκείμενα» μάθησης: ως αντικείμενα, αναβαθμίζοντας τα προσόντα τους και ως υποκείμενα, συμμετέχοντας ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες ανάπτυξής τους (Sulistyo κ.ά.,

2018). Μόνο με αυτόν τον τρόπο θα καταφέρουν να αλλάξουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Darling-Hammond κ.ά., 2017).

**Αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.** Πολλοί ερευνητές και φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής τονίζουν εμφατικά την αναγκαιότητα της συνεχούς ΕΑ των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond κ.ά., 2017 · Lantz-Andersson κ.ά., 2018 · MacBeath, 2005). Ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διδάσκουν στο νηπιαγωγείο -το πιο κομβικό σημείο γεφύρωσης του χάσματος μεταξύ της πρώιμης παιδικής ηλικίας και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης- η συνεχής αναζήτηση και αξιοποίηση ευκαιριών ΕΑ είναι εξαιρετικά σημαντική (Marxen κ.ά., 2008). Σύμφωνα με τον Κυπριανό (2015), η προσχολική εκπαίδευση «θέτει τις βάσεις», για αυτό όλες οι προσπάθειες ανάπτυξης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να ξεκινούν από αυτήν.

«Το να γίνεις ένας εμπειρογνώμονας εκπαιδευτικός δεν είναι ένα δώρο που απονέμεται σε λίγους εκλεκτούς, αλλά ένα ταξίδι μέσα σε ένα δύσκολο, ακανθώδες μονοπάτι που απαιτεί σταθερό κλάδεμα» (Mielke & Frontier, 2012, σ. 11). Η συγκεκριμένη θέση αποδίδει πολύ παραστατικά τη μεγάλη σημασία που έχει η συνεχιζόμενη ΕΑ των εκπαιδευτικών, η οποία εντάσσεται στη φιλοσοφία της δια βίου μάθησης. Το «σταθερό κλάδεμα» δεν είναι άλλο από τις συνεχείς προσπάθειες των εκπαιδευτικών και τη συνεχή τους εγρήγορση σε θέματα επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης. Αναμένεται, λοιπόν, από τους εκπαιδευτικούς να πορεύονται σε ένα ατέρμονο ταξίδι ΕΑ, με την εξέλιξή τους να συμβαίνει καθημερινά με ποικίλους τρόπους.

Γιατί, όμως, είναι τόσο αναγκαία η δια βίου ΕΑ των εκπαιδευτικών; Μήπως με αυτόν τον τρόπο ακυρώνουμε τα προγράμματα βασικής επαγγελματικής τους κατάρτισης; Σίγουρα, δεν τίθεται θέμα ακύρωσης ή υποβάθμισης της βασικής κατάρτισης, αλλά θέμα συνεχών και

ραγδαίων αλλαγών, τις οποίες δεν μπορεί να προβλέψει επακριβώς η βασική κατάρτιση. Τα προγράμματα αρχικής κατάρτισης δεν μπορούν να εγγυηθούν ότι οι εκπαιδευτικοί θα είναι προετοιμασμένοι για όλες τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν στην καριέρα τους (Sulistyo κ.ά., 2018), καθώς είναι αδύνατο να τους παρέχουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που θα χρειαστούν στην τάξη και στην υπόλοιπη σταδιοδρομία τους (Borrego, 2009 · Χατζηπαναγιώτου, 2001). Ιδιαίτερα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, μετά την απόκτηση του πτυχίου του απαιτούνται επιπρόσθετα προσόντα, τα οποία θα τους βοηθήσουν να καλλιεργήσουν περαιτέρω τις δεξιότητες και στάσεις τους (Baartman & Bruijn, 2011).

Ως εκ τούτου, η αρχική κατάρτιση αποτελεί απλώς την αρχή για τη συνεχή ΕΑ των εκπαιδευτικών (OECD, 2014), γιατί όσο επιτυχής και να είναι, δεν αρκεί για να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων, όπως αυτές διαμορφώνονται από τις μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας (Παπαναούμ, 2003). Στη μεταβιομηχανική κοινωνία της γνώσης, όπου οι νέες τεχνολογίες αναπτύσσονται ραγδαία, η ιδέα πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να αρχίσει και να τελειώσει την εργασιακή του σταδιοδρομία με τις ίδιες γνώσεις και δεξιότητες είναι, σίγουρα, παρωχημένη. Οι καινούριες παιδαγωγικές αντιλήψεις που διαμορφώνονται με βάση τα συνεχώς αναφερόμενα πορίσματα των ερευνών και οι συνεχείς κοινωνικές αλλαγές, σε συνδυασμό με την απόσταση ανάμεσα στον χρόνο αποφοίτησης και στον χρόνο εργασίας, ενέχουν αρκετούς «κινδύνους». Οι «κίνδυνοι» αυτοί έχουν να κάνουν με το γεγονός ότι οι γνώσεις και η επιστημονική κατάρτιση που αποκτήθηκαν στα προηγούμενα χρόνια καθιστούν τον εκπαιδευτικό «ξεπερασμένο» και «αναχρονιστικό», μη ικανό να συμβαδίζει με τις ανάγκες των μαθητών. «Ο μαθητικός πληθυσμός αλλάζει συνεχώς και η γνώση αναπτύσσεται, κτίζεται και παρουσιάζεται με ποικίλους και συνεχώς αναπτυσσόμενους τρόπους» (Κουτσελίνη, 2015, σ. 131), οπότε οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρίσκονται σε συνεχή εγρήγορση, ώστε να προλαμβάνουν και να συμπορεύονται με όλες αυτές τις αλλαγές (Sulistyo κ.ά., 2018).

Το γεγονός ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που χρειάζονται για αποτελεσματική διδασκαλία δεν μπορούν να αναπτυχθούν πλήρως κατά τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Hammerness, Darling-Hammond & Bransford, 2005) φαίνεται να γίνεται αντιληπτό και από τους ίδιους. Το σχόλιο ενός νηπιαγωγού που συμμετείχε στην έρευνα της Ackerman (2004) δείχνει πόσο επιβεβλημένη θεωρούν τη δια βίου μάθηση και τη συνεχή αναπροσαρμογή των γνώσεών τους: «Όλα όσα ξέρουμε (ως νηπιαγωγοί) είναι μια σταγόνα και αυτά που δεν ξέρουμε είναι ένας ωκεανός». Παρόμοια, σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα TALIS 2013, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (88%), μετά την απόκτηση του πτυχίου τους, λαμβάνουν μέρος σε διάφορες δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ΕΑ τους γιατί το θεωρούν ως κάτι αναγκαίο. Το ποσοστό αυτό των εκπαιδευτικών φαίνεται να κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα με τα αποτελέσματα της προηγούμενης έρευνας TALIS 2008, η οποία έδειξε ποσοστό της τάξης του 89% (OECD, 2009). Πρόκειται για διεθνείς έρευνες, στις οποίες συμμετείχαν χώρες μέλη του OECD (Organisation for Economic Co-operation & Development), μεταξύ των οποίων, το 2013, και η Κύπρος.

Επίσης, το ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν έναν πολλαπλό και σύνθετο ρόλο, καθιστά ακόμη πιο ελλιπή τη βασική τους εκπαίδευση. Για να μπορέσουν, δηλαδή, να διεκπεραιώσουν όλους τους ρόλους τους λειτουργώντας, ταυτόχρονα, ως παιδαγωγοί, σύμβουλοι μάθησης, στοχαζόμενοι επαγγελματίες, ερευνητές και επαγγελματίες εκπαιδευτικοί (Day, 2003) πρέπει, συνεχώς, μέσα από διάφορους -επίσημους ή ανεπίσημους- τρόπους, να αναπτύσσονται επαγγελματικά (Sulistyo κ.ά., 2018). Επιπλέον, η διδασκαλία είναι τόσο πολύπλοκη, με πολύπλευρους συνδυασμούς γνώσεων, δεξιοτήτων, κατανοήσεων, αξιών και στάσεων που κανένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να τα έχει όλα αυτά εξίσου ανεπτυγμένα (OECD, 2014). Οπότε, η συνεχής ΕΑ καθίσταται αναγκαία, αναφέρει η ίδια έρευνα, ώστε να



διατηρεί τους εκπαιδευτικούς συνεχώς ενημερωμένους για τις αλλαγές στην έρευνα, τα εργαλεία, την πρακτική και τις ανάγκες των μαθητών.

Η ίδια, δηλαδή, η φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, καθώς και η πολυπλοκότητα της διδασκαλίας είναι αυτά που επιβάλλουν τη δια βίου μάθηση και ανάπτυξή τους. Ιδιαίτερα για τους νηπιαγωγούς, υποστηρίζει η έρευνα των Sandilos, Goble, Rimm-Kaufman και Pianta (2018), των οποίων το επάγγελμα φαίνεται να τους προκαλεί αρκετό άγχος, η συνεχής ΕΑ τους είναι απαραίτητη· τους βοηθά να μειώνουν το άγχος που νιώθουν, να αλληλεπιδρούν πιο αποτελεσματικά με τους μαθητές και να έχουν καλύτερα αποτελέσματα.

Μέσα στο πλαίσιο της έντονης διεθνούς ερευνητικής συζήτησης για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, τα προγράμματα ΕΑ των εκπαιδευτικών αποτελούν ένα από τα κύρια μέσα για την επίτευξη εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Mockler, 2013), αποτελώντας κρίσιμο στοιχείο για κάθε προσπάθεια βελτίωσης και αλλαγής στα εκπαιδευτικά συστήματα (Alberth κ.ά., 2018). Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, αποτελώντας το βασικό κλειδί κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (Misra, 2018), «δεν είναι μόνο μία από τις ‘μεταβλητές’ που πρέπει να αλλάξουν, προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά, επίσης, και ο πιο σημαντικός παράγοντας της μεταρρύθμισης» (Petras κ.ά., 2012, σ. 52). Έτσι, κάθε προσπάθεια μεταρρύθμισης απαιτεί χάραξη νέων πολιτικών, που να προωθούν και να ενδυναμώνουν καινούριες δομές και θεσμικές ρυθμίσεις για τη μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011), ώστε αυτές να λειτουργούν ως μια ισχυρή στρατηγική εφαρμογής επιτυχημένων μεταρρυθμίσεων, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και εκπαιδευτικού συστήματος (Barber & Mourshed, 2007 · Mourshed, Chijioke & Barber, 2010).

Σε ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας, αναφέρουν οι Popova κ.ά. (2018), αποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ανάμεσα στους πιο σημαντικούς παράγοντες των

μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η θέση αυτή στηρίζεται, επίσης, μέσα από διάφορες μετρήσεις και έρευνες, οι οποίες, σύμφωνα με τις Darling-Hammond και McLaughlin (2011), δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν το 40% της συνολικής επιρροής που έχει το σχολείο στους μαθητές. Η ποιότητα, δηλαδή, της εκπαίδευσης που παρέχει ο θεσμός του σχολείου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των εκπαιδευτικών, καθώς αυτή αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα, εντός του σχολείου, που επηρεάζει, μέσω της βελτίωσης της πρακτικής διδασκαλίας, τα μαθησιακά αποτελέσματα (Çetin & Bayrakci, 2019 · Παπαναούμ, 2003 · Rivkin, Hanushek & Kain, 2005) και εν συνεχεία, την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Barber & Mourshed, 2007). Λειτουργεί, θα λέγαμε, ως μια αλυσίδα· η ΕΑ ενδυναμώνει τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, οι καλύτερες γνώσεις και δεξιότητες βελτιώνουν τη διδασκαλία, η καλή πρακτική διδασκαλία οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και, εξελικτικά, σε βελτίωση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος. Από αυτή την αλυσιδωτή διασύνδεση προκύπτει πως η μεγάλη δύναμη του σχολείου και, γενικά, του εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται στους εκπαιδευτικούς, οπότε η προσοχή πρέπει να στραφεί σε αυτούς και στην ανάπτυξή τους.

**Προϋποθέσεις επίτευξης αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης.** Η ΕΑ των εκπαιδευτικών, όντας μια πολυδιάστατη και πολύπλοκη προσπάθεια, μπορεί να προσεγγιστεί με διάφορους τρόπους. Κάθε χρόνο οι αρμόδιοι φορείς πολλών χωρών, μεταξύ αυτών και της Κύπρου, επενδύουν πολλά χρήματα για σκοπούς επιμόρφωσης και ΕΑ των εκπαιδευτικών. Παρ' όλη, όμως, την αναγνώριση της σημασίας της και το μέγεθος των επενδύσεων που γίνονται στον τομέα αυτό, η γνώση σχετικά με το πώς λειτουργεί η ΕΑ που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς είναι ανεπαρκής και χρειάζεται ενίσχυση (Borko, 2004 · Desimone κ.ά., 2002 · Sulistyο κ.ά., 2018). Επίσης, αυτό που φαίνεται έντονα μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία είναι η έως τώρα όχι και τόσο αποτελεσματική προσέγγισή της (Duncan-Howell, 2010), καθώς τα ακαδημαϊκά και

τεχνοκρατικά μοντέλα επιμόρφωσης, που ως επί το πλείστον εφαρμόζονται, έχουν αποδειχθεί αναποτελεσματικά (Κουτσελίνη, 2015).

Αυτό, πιθανότατα, οφείλεται στο ότι η προσπάθεια για επιμόρφωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κρίνεται, τις περισσότερες φορές, ως κατακερματισμένη, αποσπασματική, επιπόλαιη, μη συνδεδεμένη με την πρακτική, πολύ θεωρητική, απαρχαιωμένη, αντιπαραγωγική και στερούμενη από ένταση, διάρκεια, συντονισμό και συνέργεια (Kyounghe & You-Kyung, 2013 · Μπαγάκης, 2011 · Ρορονα κ.ά., 2018). Το ότι τα ήδη υφιστάμενα μοντέλα ΕΑ δεν έχουν βοηθήσει ικανοποιητικά τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την πρακτική τους τονίζεται και από τον Sprague (2007), ο οποίος το αποδίδει στο ότι τα πλείστα μοντέλα δεν είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών ή και δε συμβαδίζουν με το πολυάσχολο πρόγραμμά τους. Σε αυτό, πιθανόν, οφείλεται η μειωμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους επιμορφώσεις (Indriati, 2018), καθώς «αναγνωρίζουν, πλέον, τις αδυναμίες των συμβατικών δια ζώσης επιμορφωτικών προγραμμάτων και επιθυμούν την αξιοποίηση νέων μεθόδων εκπαίδευσης για την επιμόρφωσή τους» (Χατζηπαναγιώτου, 2016, σ. 107).

Ζητούμενο, λοιπόν, είναι η υιοθέτηση συγκεκριμένων πρακτικών με περισσότερες ευκαιρίες επιμόρφωσης, ΕΑ και εις βάθος μάθησης (Puma & Raphael, 2001). Με αυτό το σκεπτικό, ο Μπαγάκης (2015) τονίζει ότι ο τεράστιος πλούτος καινοτόμων πρακτικών επιμόρφωσης που ήδη υπάρχει θα πρέπει να τύχει ανίχνευσης, ανάδειξης, υποστήριξης και μοντελοποίησης, ώστε να αξιοποιηθεί αποτελεσματικότερα στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες το ενδιαφέρον των ερευνητών που ασχολούνται με την ΕΑ εστιάστηκε στα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ΕΑ, κάτι το οποίο δε συνέβαινε παλαιότερα (Penuel, Fishman, Yamaguchi & Gallagher, 2007). Στη βιβλιογραφική έρευνα των Darling-Hammond κ.ά. (2017), οι οποίοι μελέτησαν 35 έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί σε

σχέση με την ΕΑ, τις πρακτικές διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα, εντόπισαν επτά κοινά χαρακτηριστικά της ΕΑ που ισχύουν στις συγκεκριμένες έρευνες. Τα χαρακτηριστικά είναι τα εξής: α) έχει εστιασμένο περιεχόμενο σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας, β) οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως ενεργοί μαθηστές, γ) δίνονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν, να συνεργάζονται και να ανταλλάζουν ιδέες σε θέματα πρακτικής, δ) τους δίνονται ευκαιρίες για συζητήσεις σε θέματα πρακτικής, ε) τους παρέχεται καθοδήγηση και υποστήριξη από ειδικούς, στ) τους δίνει δυνατότητες για ανατροφοδότηση και αναστοχασμό και ζ) είναι διαρκής.

Παρόμοια χαρακτηριστικά εντόπισαν και οι Garet, Porter, Desimone, Birman και Yoon (2001). Πρόκειται για την πρώτη μεγάλης κλίμακας έρευνα, η οποία, χρησιμοποιώντας μοντέλα παλινδρόμησης, εξέτασε πώς κάποια βασικά χαρακτηριστικά και δομικά στοιχεία των δραστηριοτήτων ΕΑ σχετίζονται με τις αυτοαναφερόμενες αλλαγές στη γνώση και πρακτική των εκπαιδευτικών. Μέσα από τα ευρήματά της προέκυψε πως για να είναι επιτυχής η προσπάθεια ΕΑ, πρέπει να είναι παρατεταμένη και εντατική, να έχει συνοχή με την καθημερινή ζωή του σχολείου, να εστιάζει στο περιεχόμενο και να δίνει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται και να μαθαίνουν ενεργητικά.

Στο ίδιο θεωρητικό υπόβαθρο με τις προαναφερθείσες έρευνες στηρίχτηκε και η έρευνα των Penuel κ.ά. (2007), η οποία αποτελεί μια εξίσου ισχυρή βάση για ανάπτυξη υποθέσεων, όσον αφορά στο τι καθιστά αποτελεσματική την ΕΑ. Και σε αυτή την έρευνα φάνηκε πως η συνοχή της επιμόρφωσης με τους στόχους των εκπαιδευτικών και την καθημερινή ζωή του σχολείου λειτουργούν θετικά στην ΕΑ τους. Παρόμοια, οι Puma και Raphael (2001), αναφερόμενοι στην αξιολόγηση προγραμμάτων ΕΑ, θεωρούν πως εάν αυτά τα προγράμματα δεν είναι καλά συνδεδεμένα με τους στόχους του συστήματος, τότε οι εκπαιδευτικοί, πιθανόν, να

βρεθούν σε σύγχυση, όσον αφορά στις απαιτήσεις που έχει το εκπαιδευτικό σύστημα από αυτούς. Αυτή η σύγχυση ενδέχεται να έχει ως αποτέλεσμα τη μειωμένη αποτελεσματικότητά τους ή/και τη μη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο τα προγράμματα ΕΑ να είναι άμεσα και πρακτικά συνδεδεμένα με τους γενικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος και να αποτελούν συγκερασμό θεωρίας και πράξης.

Τον συγκερασμό θεωρίας και πράξης τονίζει και η Ackerman (2004), η οποία ερευνώντας την ΕΑ των νηπιαγωγών, αναφέρει ότι αυτή επιτυγχάνεται εφόσον στηρίζεται, ταυτόχρονα, στη θεωρία και στην πρακτική και παρέχει συνεχείς ευκαιρίες για αναστοχασμό και ανατροφοδότηση από ειδικούς. Παρόμοια, η Κουτσελίνη (2015), θεωρεί ότι το σημαντικότερο είναι ο συγκερασμός θεωρίας και πράξης, καθώς «δεν αρκεί να γνωρίζεις τις θεωρίες, για να γίνεσαι καλύτερος δάσκαλος, ούτε να έχεις πρακτικές τις οποίες αδιαφοροποίητα εφαρμόζεις» (σ. 131). Από την άλλη, όμως, οι Ρορονα κ.ά. (2018), οι οποίοι εφάρμοσαν ένα εργαλείο μέτρησης της ΕΑ, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως ενήλικοι που είναι, επιτυγχάνεται καλύτερα εφόσον έχει σαφείς πρακτικές εφαρμογές στην τάξη παρά όταν εστιάζει στη θεωρία. Δε μιλούν, δηλαδή, για συγκερασμό, αλλά για καθαρή προτίμηση στις πρακτικές εφαρμογές, όπως ακριβώς και οι 50.425 συμμετέχοντες στην έρευνα του Leung (2018), η μεγάλη πλειοψηφία των οποίων φάνηκε να έχει περισσότερη ανάγκη να βρίσκει, μέσω διαδικτυακών πλατφόρμων, συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμογές που μπορεί να χρησιμοποιεί στην τάξη της παρά να ασχολείται με θεωρητικά θέματα.

Για τους Darling-Hammond και McLaughlin (2011) και Holmes κ.ά. (2010), η αποτελεσματική ΕΑ περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν είναι παθητικοί δέκτες, αλλά ενεργητικοί συμμετέχοντες της όλης διαδικασίας ανάπτυξής τους· προβαίνουν σε συνεχή έρευνα, προβληματισμό και πειραματισμό και όλες οι προσπάθειες για ανάπτυξη έχουν εκτενή

διάρκεια (Desimone, 2002) και ως επίκεντρο τον εκπαιδευτικό (Ahn, 2019). Παρόμοια χαρακτηριστικά εντοπίζει και ο Marcelo (2009), σύμφωνα με τον οποίο η ΕΑ οφείλει να έχει ως βάση της τον κονστрукτιβισμό και να δίνει ενεργό ρόλο στους εκπαιδευτικούς σε θέματα διδασκαλίας, αξιολόγησης, παρατήρησης και αναστοχασμού. Πρέπει να έχει μακρά διάρκεια, να επιδιώκεται μέσω συνεργατικών διεργασιών και να σχετίζεται άμεσα με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Στη διάρκεια της ΕΑ αναφέρονται και οι Darling-Hammond κ.ά. (2009), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η μεγάλη διάρκειά της σχετίζεται με μεγαλύτερη επίδραση στην πρακτική των εκπαιδευτικών και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό οφείλεται, όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι, στο ότι οι μακρόχρονες προσπάθειες δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν στην πράξη αυτά που μαθαίνουν και να επανέρχονται στην ομάδα για ανατροφοδότηση, αναστοχασμό και επανεφαρμογή.

Ο Παρασκευόπουλος (2004) τονίζει εμφατικά την ύπαρξη προσωπικής βούλησης και επιθυμίας από μέρους των εκπαιδευτικών για ΕΑ, ώστε να μην είναι κάτι επιβαλλόμενο και, ταυτόχρονα, την ύπαρξη κάποιων κινήτρων για αυτούς. Είναι σημαντικό, δηλαδή, να υπάρχει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς η επιθυμία για βελτίωσή τους (Indriati, 2018). Σε αυτό συνηγορούν και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι αναφέρονται στην ύπαρξη κινήτρων για ΕΑ (Lee, 2005 · Sinclair, 2008), ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου αυτή προϋποθέτει υψηλό και απαιτητικό φόρτο εργασίας (Kusmaryani, Siregar, Widjaja & Jatnika, 2016). Στον φόρτο εργασίας αναφέρεται και ο Mahlangu (2018), ως ανασταλτικό παράγοντα, τονίζοντας πως οι προσπάθειες για επαγγελματική μάθηση, οι οποίες επιφέρουν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας στους εκπαιδευτικούς, τους προκαλούν μεγάλο άγχος με αποτέλεσμα να τις εγκαταλείπουν.

Σίγουρα, η επίτευξη μιας τέτοιου είδους ΕΑ προϋποθέτει, σύμφωνα με τις Darling-Hammond και McLaughlin (2011), απομάκρυνση από παλιά πρότυπα και μοντέλα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, τα οποία κάνουν την ΕΑ, αναφέρει η Liu (2012), να φαίνεται ως κάτι επιπρόσθετο στις ήδη φορτωμένες εργάσιμες μέρες των εκπαιδευτικών ή, ακόμα χειρότερα, ως ελεύθερος χρόνος για τους εκπαιδευτικούς παρά ως μια σοβαρή επαγγελματική δραστηριότητα. Δημιουργείται νέα οπτική για το «τι», «πότε» και «πώς» μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί, οπότε χρειάζονται διαφορετικές προσεγγίσεις του θέματος. Απαιτείται ευελιξία και μεγάλη έμφαση στην αναστοχαστική πρακτική, την κριτική αξιολόγηση και τη συνεχιζόμενη μάθηση (O'Brien & Jones, 2014).

Ο προβληματισμός που παραθέτουν οι προαναφερθέντες διευθυντές σύνταξης του γνωστού επιστημονικού περιοδικού «Professional Development in Education» είναι πολύ χαρακτηριστικός σε σχέση με την αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οφείλουν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν την ανάπτυξή τους. Αναστοχαζόμενοι την ονομασία του συγκεκριμένου περιοδικού προβληματίζονται κατά πόσο αυτή θα έπρεπε να αλλάξει, ώστε να συνάδει περισσότερο με τα σημερινά δεδομένα. Μέσα από τον αναστοχασμό τους φαίνεται, πολύ παραστατικά, η εξελικτική πορεία της μάθησης των εκπαιδευτικών. Αρχικά, όπως αναφέρουν, το περιοδικό είχε ως τίτλο «In-Service Education», ο οποίος αντικατόπτριζε μια χρονική περίοδο όπου οι εκπαιδευτικοί ήταν παθητικοί δέκτες της όποιας ανάπτυξής τους και οι ανώτεροί τους ήταν αυτοί που διασφάλιζαν ότι τα προσωπικό τους τύγχανε εξέλιξης. Το 2008 το περιοδικό μετονομάστηκε σε «Professional Development in Education», επιδιώκοντας να δείξει τη μετακίνηση των εκπαιδευτικών από την παθητική λήψη επιμόρφωση στην ενεργητική. Ίσως, όμως, συνεχίζουν οι ίδιοι ερευνητές, οι ονομασίες «Professional Learning and Development in Education» (Επαγγελματική Μάθηση και Ανάπτυξη στην Εκπαίδευση) ή «The Journal of Continuing Professional Development» (Το περιοδικό της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής

Ανάπτυξης) να ήταν πιο δόκιμες, καθώς θα έδιναν με μεγαλύτερη ακρίβεια την έννοια της συνεχιζόμενης μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στην οποία δίνεται έμφαση στις μέρες μας.

Πολλοί ερευνητές υπερτονίζουν τη μεταξύ των εκπαιδευτικών συνεργασία και αλληλεπίδραση ως ένα πολύ σημαντικό παράγοντα στην ΕΑ τους (Gerdeman, Garrett & Monahan, 2018 · Powers, 2017), με τους Lantz-Andersson κ.ά. (2018) να τη χαρακτηρίζουν ως το βασικότερο κλειδί για την επίτευξή της. Μέσω της συνεργασίας, δημιουργείται μια σειρά από ευκαιρίες, οι οποίες επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται αυτά που ξέρουν και αυτά που θέλουν να μάθουν πετυχαίνοντας βελτίωση της γνώσης και της πρακτικής τους. Μόνο αν δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους και να ανταλλάξουν τις γνώσεις τους, κατά τη διαδικασία επίλυσης κάποιων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, θα μπορέσουν να εξωτερικεύσουν τις γνώσεις τους και να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους (Ardichvili, Page & Wentling, 2003). Με αυτόν τον τρόπο, ξεφεύγουν από την απομόνωσή τους, συνεργάζονται με συναδέλφους, ανταλλάζουν τις γνώσεις τους και επιλύουν συλλογικά τυχόν δυσκολίες τους γιατί «όταν μόνος αντιμετωπίζεις κάτι που δεν πάει καλά, είναι δύσκολο» (Μπαγάκης κ.ά., 2006). Γενικά, ο Borrero (2009) υποστηρίζει πως για να είναι οι δραστηριότητες ΕΑ επιτυχημένες χρειάζεται να υπάρχουν υποστηρικτικά συνεργατικά συστήματα, ώστε να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν μέλη μιας κοινότητας μάθησης (η συγκεκριμένη έννοια θα αναλυθεί σε επόμενο υποκεφάλαιο) και να τους δίνουν ευκαιρίες για συνεργασία και αναστοχασμό. Σε ευκαιρίες ανάπτυξης συνεχούς συλλογικού αναστοχασμού αναφέρονται και οι Mahlangu (2018) και Pollard (2015) τονίζοντας πως είναι απαραίτητες για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες και να αλλάξουν ουσιαστικά την πρακτική τους.



Όλες οι προσπάθειες ΕΑ πρέπει να βασίζονται στη συνεργασία και αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών, ώστε να τους δίνεται η δυνατότητα, μέσα στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης, να προγραμματίζονται από κοινού, να επιλύουν μαζί προβλήματα, να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, να έρχονται σε επαφή με νέες τεχνικές και να δέχονται κριτική ανατροφοδότηση (Puma & Raphael, 2001). Τέτοιου είδους δυνατές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Borko, 2004) ενδυναμώνουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών και συμβάλλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας. Υποστηρικτικά, οι Rienties και Kinchin (2014) αναφέρουν ότι το 20-50% της διάχυσης της γνώσης και της μάθησης προκύπτει όταν τα άτομα συνεργάζονται ως μέλη μιας ομάδας, όπου συνυπάρχοντας, συμπληρώνουν οι Sulistyο κ.ά. (2018), λιγότερο και περισσότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν, αλληλοσυμπληρώνονται και δίνουν ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλον.

Επίσης, μέσα από την αφήγηση και ανταλλαγή εμπειριών/ιστοριών, συμπληρώνει η Rosen (2018), οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν νέες πρακτικές. Γενικά, οι συζητήσεις με συναδέλφους μπορούν να θεωρηθούν ως ευκαιρίες για μάθηση και ενίσχυση των επαγγελματικών εμπειριών των εκπαιδευτικών (Swanson, Rinehart & Mills, 2018), για αυτό και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χαιρετίζουν την ευκαιρία να συζητούν μεταξύ τους τις ιδέες τους, τις εμπειρίες τους και τα υλικά που σχετίζονται με τη δουλειά τους (Borko, 2004).

Παρόμοια, σε έρευνα του Khulaiifayah (2018) ανάμεσα σε 32 εκπαιδευτικούς ξένης γλώσσας φάνηκε ότι το 62.5% των εκπαιδευτικών θεωρούσαν ότι το να μοιράζονται εμπειρίες και προβλήματα με συναδέλφους, να ζητούν βοήθεια, να εφαρμόζουν νέες ιδέες και εισηγήσεις στην πράξη και να προβαίνουν, μέσα από τις συζητήσεις, σε αναστοχασμό επί της διδασκαλίας τους συνέβαλε στην ΕΑ τους. Επιπρόσθετα, στις έρευνες των Guo, Kaderavek, Piasta, Justice και McGinty (2011) και McGinty, Justice και Rimm-Kaufman (2008), οι οποίες αφορούσαν σε

νηπιαγωγούς, φάνηκε ότι τα υψηλά επίπεδα συνεργασίας τους σχετίζονταν θετικά με τη διδασκαλία τους, με την ικανοποίηση από την εργασία τους, καθώς και με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στη σημασία της συνεργασίας συνηγορούν και τα αποτελέσματα της έρευνας TALIS 2013, μέσα από τα οποία φάνηκε πως σε όλες σχεδόν τις χώρες στις οποίες έγινε η έρευνα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν τουλάχιστον πέντε φορές το χρόνο σε συνεργατικές δραστηριότητες μάθησης ανέφεραν ότι πετύχαιναν μεγαλύτερη ΕΑ, ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση (OECD, 2014).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της επίτευξης ΕΑ μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές. Είναι δυνατόν να γίνει στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας (Hajisoteriou, Maniatis & Angelides, 2019 · Petras κ.ά., 2012), μεταξύ σχολείων (Meissel, Parr, Timperley, 2016), μεταξύ περιφερειών (Penuel, Gallagher & Moorthy, 2011) ή διαδικτυακά (Brauer, Kettunen & Hallikainen, 2018 · Khan, 2017).

Μεγάλο μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας υπερτονίζει τις προσπάθειες που γίνονται για ΕΑ στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, θεωρώντας ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτυχθούν επαγγελματικά συνεργαζόμενοι με άλλους συναδέλφους, εντός του σχολείου τους (Sawyer, 2006 · Waldron & McLeskey, 2010). Μέσα από τέτοιου είδους συνεργασίες οι εκπαιδευτικοί εκτίθενται σε εναλλακτικές πρακτικές και μπαίνουν σε διαδικασίες ανάλυσης των πρακτικών τους στην τάξη (Willis, 2002).

Όπως, όμως, επισημαίνουν οι Kyounghe και You-Kyung (2013), η συνεργασία των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική μονάδα, με στόχο την ΕΑ τους, προσκρούει σε αρκετές δυσκολίες, μία εκ των οποίων είναι και ο παράγοντας χρόνος. Το ημερήσιο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών είναι με τέτοιο τρόπο διαρρυθμισμένο που δε βοηθά καθόλου στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων (Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007) και, γενικά, στη διαμόρφωση

προγραμμάτων ΕΑ (Kusmaryani κ.ά., 2016). Το γεγονός, δηλαδή, πως υπάρχει έλλειψη κοινού μη διδακτικού χρόνου των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας (Horn, 2008 · Strahan, 2003), σαφέστατα, περιορίζει τη δυνατότητα και την προοπτική για συνεργασία (Hargreaves & Fullan, 1995). Οι εκπαιδευτικοί, και ειδικότερα οι νηπιαγωγοί, δεν έχουν καθόλου προγραμματισμένο χρόνο εκτός αίθουσας διδασκαλίας, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να συνεργάζονται, να προβαίνουν σε από κοινού προγραμματισμό, να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο και να αλληλοστηρίζονται (Γιακουμή, 2011). Το έργο τους περιορίζεται σχεδόν αποκλειστικά μέσα στο στενό και περιοριστικό πλαίσιο της τάξης τους.

### **Η διαδικτυακή τεχνολογία ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών**

Καθώς, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκή χρόνο για συνεργασία με συναδέλφους τους εντός της σχολικής τους μονάδας, η διαδικτυακή τεχνολογία λειτουργεί ως μια πραγματική εναλλακτική λύση, επαναπροσδιορίζοντας, όπως αναφέρουν οι Bali, Crawford, Jessen, Signorelli και Zamora (2015), τον χάρτη της μάθησης και δημιουργώντας καινούριες προοπτικές στην ΕΑ τους. Υπόσχεται, παράλληλα, την υποστήριξη μιας πιο εξατομικευμένης εμπειρίας για τους εκπαιδευτικούς (Yurkofsky κ.ά., 2019).

Όπως τονίζουν οι Kyounghe και You-Kyung (2013), η διαδικτυακή τεχνολογία προσφέρει στους εκπαιδευτικούς περισσότερες δυνατότητες και ευκαιρίες για συνεργασίες γεφυρώνοντας τις αποστάσεις και τον χρόνο (Liu, 2012). Μέσω αυτής, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργάζονται και να ανταλλάζουν ιδέες για πρακτικές όχι μόνο με εκπαιδευτικούς του σχολείου τους ή της περιοχής τους, αλλά και πολλούς άλλους εκπαιδευτικούς από διαφορετικά μέρη του πλανήτη (Alberth κ.ά., 2018), δυνατότητα την οποία δεν είχαν πριν την επανάσταση της ψηφιακής και τηλεπικοινωνιακής τεχνολογίας (Leh, Kouba & Davis, 2005).

Επιπρόσθετα, προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα για «απρόσκοπτη μάθηση» (Sharples κ.ά., 2012, σ. 24), συνεχή, δηλαδή, μάθηση η οποία, υποβοηθούμενη από την τεχνολογία, επιτυγχάνεται σε οποιοδήποτε τόπο και χρόνο. Με αυτόν τον τρόπο, η τεχνολογία εξαλείφει τον «νεκρό χρόνο» μάθησης, καθώς, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, μπορεί να επιτευχθεί ανά πάσα στιγμή (π.χ. όταν βρίσκεται κάποιος στο τρένο, όταν περιμένει το παιδί του έξω από το σχολείο κ.λπ.). Ο χρόνος αυτός, πλέον, μπορεί να αξιοποιηθεί για διαδικτυακή συνομιλία με άλλους εκπαιδευτικούς, για μελέτη ενός θέματος, για εξεύρεση πληροφοριών κ.λπ.

Η δικτύωση των εκπαιδευτικών, εφόσον λειτουργεί προς όφελος της μάθησής τους, παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα έναντι της παραδοσιακής επιμόρφωσης (Krutka κ.ά., 2017), καθώς παρέχει συνεχή πρόσβαση σε νέες ιδέες, στρατηγικές, ανατροφοδότηση, πηγές και σχέσεις (Sheninger & Murray, 2017 · Yurkofsky κ.ά., 2019). Συγκεκριμένα, επιτυγχάνει τη μεταξύ των εκπαιδευτικών συνεργασία, την αλληλοϋποστήριξη, την επίλυση κοινών προβλημάτων, τη διάδοση της καλής πρακτικής, την ενδυνάμωση και την ΕΑ τους, τη στήριξη της καινοτομίας και, ως εκ τούτου, τη σχολική βελτίωση (Baker-Doyle, 2011 · Hopkins & Jackson, 2002 · Χατζηπαναγιώτου, 2016). Μέσω αυτής, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται πληροφορίες και ιδέες μαζί με άλλους συναδέλφους, να αναπτύσσουν δομημένες συζητήσεις και να προβαίνουν σε περισσότερο προβληματισμό. Όπως πολύ εύστοχα αναφέρουν οι Chen, Chen και Tsai (2009) και η Crowley (2014), οι εκπαιδευτικοί, μέσα από το διαδίκτυο, εντοπίζουν και αλληλεπιδρούν με άτομα που μπορούν να δώσουν νέα πνοή στην ΕΑ τους. Συγκεκριμένα, μέσα από την αλληλεπίδρασή τους πετυχαίνουν, σύμφωνα με την έρευνα του Yoo (2016), βελτίωση των δεξιοτήτων τους, επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων και απόκτηση γνώσεων.

Γενικά, η τεχνολογία μπορεί να δώσει τη δυνατότητα για διαδικτυακή συνεργασία των εκπαιδευτικών, η οποία σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Chitanana, 2012 · Sheninger & Murray, 2017), μπορεί να συμβάλει στην ΕΑ τους. Ο σύγχρονος τρόπος ζωής με τον ελάχιστο ελεύθερο χρόνο ευνοεί τέτοιου είδους μορφές ανάπτυξης, όπου ο καθένας διαλέγει τον τόπο, τον χρόνο και το εκπαιδευτικό υλικό που επιθυμεί (Μαυρικάκης & Καπιδάκης, 2011). Επίσης, χωρίς επιπρόσθετα έξοδα για μετακινήσεις και εγγραφές σε συνέδρια, η διαδικτυακή τεχνολογία επιτρέπει σε περισσότερους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε διαδικτυακά προγράμματα μάθησης (Smith, 2016). Ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ περισσότερες διαδικτυακές δυνατότητες, σε σχέση με προηγουμένως, με εύκολη πρόσβαση, 24 ώρες την ημέρα – επτά ημέρες την εβδομάδα, στο διαδίκτυο (Baker-Doyle, 2011), η προσπάθεια για μάθηση οφείλει να συμβαδίζει με την ψηφιακή εποχή, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς πρόσβαση και συμμετοχή στην παγκόσμια γνώση (Twining, Raffaghelli, Albion & Knezek, 2013).

Ακολούθως, συζητείται η έννοια των επαγγελματικών δικτύων μάθησης (εφεξής ΕΔΜ), ως ένα τεχνολογικά υποβοηθούμενο μέσο μάθησης, και πώς αυτά σχετίζονται με την ΕΑ των εκπαιδευτικών.

### **Επαγγελματικά δίκτυα μάθησης**

«Τα ΕΔΜ απογειώνονται». Ο τίτλος που επέλεξε να δώσει στο άρθρο του ο Flanigan (2012) αποτυπώνει, μέχρι και σήμερα, την πραγματικότητα όσον αφορά στην ολοένα αυξανόμενη συμμετοχή και συνεργασία των εκπαιδευτικών σε διάφορες ΔΠ, με απώτερο στόχο τη μάθηση και την ΕΑ τους.

Λόγω του ότι τα ΕΔΜ δε θέτουν οποιουσδήποτε χωροχρονικούς περιορισμούς, σε συνδυασμό με την αυξανόμενη ανάγκη για συνεργασία, έχουν εξαπλωθεί ραγδαία ανάμεσα στις επιλογές των εκπαιδευτικών. Μέσω της ευελιξίας τους τους ευκολύνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό, καθώς μπορούν να εξαλείψουν την ανάγκη για μετακινήσεις, για φροντίδα των παιδιών τους από κάποιους άλλους, για παρουσία σε καθορισμένες συναντήσεις και για υποχρέωση καταβολής χρηματικών ποσών (Carpenter & Krutka, 2014 · Holmes κ.ά., 2010 · Risser, 2013). Ως εκ τούτου, για έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει να διαχειριστεί, ταυτόχρονα, τις απαιτήσεις της εργασίας του και της προσωπικής-οικογενειακής του ζωής, τα ΕΔΜ αποτελούν μια πολύ ελκυστική και ενδιαφέρουσα ευκαιρία μάθησης (Duncan-Howell, 2010), καθώς όχι μόνο τους βοηθά να αλληλεπιδρούν με άλλους εκπαιδευτικούς, αλλά τους δίνει τη δυνατότητα να το πράττουν με βάση τον δικό τους ρυθμό και χρόνο (Bali κ.ά., 2015).

Γενικά, παρατηρούμε ότι τα τελευταία χρόνια η μορφή της μάθησης έχει αλλάξει με πολλούς εκπαιδευτικούς να προτιμούν, πλέον, τα ΕΔΜ. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει η Baker-Doyle (2011), «διψούν» για διαδικτυακή επαγγελματική επικοινωνία, θεωρώντας την ως ένα εξαιρετικό εργαλείο για ανταλλαγή καλών πρακτικών μέσα σε ένα γεωγραφικά διασκορπισμένο σχολικό σύστημα (Flanigan, 2012). Αυτό επιβεβαιώνεται και μέσα από τον μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε διαδικτυακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες (OECD, 2014), μέσω των οποίων επικοινωνούν, μαθαίνουν, μοιράζονται και κοινωνικοποιούνται. Η επιδίωξη των εκπαιδευτικών για διαδικτυακή επικοινωνία υποστηρίζεται και από τον Τσιωτάκη (2015), ο οποίος χρησιμοποιώντας τον όρο «συστήματα διαχείρισης μάθησης» αναφέρει ότι τα πιο δημοφιλή στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών είναι τα περιβάλλοντα Moodle, Chamilo, Sakai, WebCT, Blackboard, Edmodo, Ning και Udutu.

Έχουν, ήδη, δημιουργηθεί αρκετά δίκτυα, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να «συναντιούνται» χωρίς οποιοδήποτε χωροχρονικό περιορισμό (Trust, 2012), να συνομιλούν μεταξύ τους, να ανταλλάζουν γνώσεις και εμπειρίες και να αλληλοστηρίζονται (Goodyear κ.ά., 2015). Πρόκειται για χώρους, οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις δημιουργούνται, τρέχουν και ρυθμίζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Wesley, 2013), και ως εκ τούτου λειτουργούν ανεπίσημα και με βάση τις δικές τους ανάγκες. Τέτοια άτυπα δίκτυα εκπαιδευτικών μπορούν να λειτουργήσουν και με τη μορφή μεικτής επιμόρφωσης, στην οποία αξιοποιείται τόσο η επιμόρφωση πρόσωπο με πρόσωπο όσο και η εξ' αποστάσεως διαδικτυακή επιμόρφωση. Παράδειγμα αποτελεί το δίκτυο που περιγράφει η Λιακοπούλου (2011), στο οποίο συμμετέχουν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Η συμμετοχή τους σε αυτό το δίκτυο, μέσω της πλατφόρμας Moodle, τους βοηθά να διατηρούν συστηματική επικοινωνία και αλληλοϋποστήριξη από τα υπόλοιπα μέλη.

Γενικά, τα δίκτυα έχουν αναδειχθεί ως ένας βασικός μηχανισμός υποστήριξης της μάθησης των εκπαιδευτικών, μέσω του οποίου αποκτούν πρόσβαση σε εκπαιδευτικά υλικά, δέχονται υποστήριξη και συνδέονται με άλλους συναδέλφους (Gerdeman κ.ά., 2018). Η υποστήριξη που δίνει ο ένας στον άλλον προέρχεται μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία που υπάρχει μεταξύ τους (Alberth κ.ά., 2018), στο πλαίσιο μιας ευρύτερης προοπτικής για την εκπαίδευση πέρα από την τάξη τους, το σχολικό κτίριο, την πολιτεία, ακόμη και το έθνος (Crowley, 2014).

Πρόκειται, δηλαδή, για ένα παιδαγωγικό μοντέλο το οποίο στηρίζεται στις αρχές της εγκαθιδρυμένης μάθησης και επιτρέπει τη συστηματική αξιοποίηση των διαδικτυακών υπηρεσιών και εργαλείων, για πιο αποτελεσματική επαγγελματική μάθηση (Fessakis, Theodoridou & Roussou, 2014). Περιλαμβάνει διαδικτυακές, συνεργατικές ομάδες μελέτης

μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί, σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, έχουν τη δυνατότητα να «συναντιούνται» με συνάδελφους από όλο τον κόσμο, να αλληλεπιδρούν, να συζητούν θέματα κοινού ενδιαφέροντος, να μοιράζονται πληροφορίες, στρατηγικές και να έχουν πρόσβαση σε νέες πηγές και γνώσεις (Duncan-Howell, 2010 · Wesley, 2013). Έτσι, τα ΕΔΜ λειτουργούν ως μια μορφή κοινόχρηστης νοημοσύνης, που αλλάζει τις κοινωνικές αντιλήψεις και, ταυτόχρονα, βοηθά στη βελτίωση της διδασκαλίας και στην ανάπτυξη νέων καινοτόμων εκπαιδευτικών έργων (Clifford, 2013).

Επιπρόσθετα, μέσω αυτού του είδους συνεργασίας, δημιουργούνται αρχεία αναζήτησης, τα οποία διευκολύνουν τη συσσώρευση πληροφοριών και τη δημιουργία βάσης γνώσεων και δεδομένων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τις ανταλλαγές που γίνονται μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχέδια εργασίας, πηγές, εικόνες, στρατηγικές διδασκαλίας, πρακτικές, εργασίες μαθητών κ.λπ. (Flanigan, 2012 · Risser, 2013 · Wesley, 2013). Τα ΕΔΜ βασίζονται σε συλλογική ανταλλαγή πληροφοριών και γνώσεων, για αυτό οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε αυτά ενδιαφέρονται πρώτα όχι για το τι θα κερδίσουν οι ίδιοι, αλλά για το τι θα προσφέρουν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους (Clifford, 2013). Ταυτόχρονα, αυτού του είδους τα δίκτυα επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συλλέγουν πληροφορίες από διάφορες ιστοσελίδες και να έχουν πρόσβαση σε μια οργανωμένη περιοχή, μέσω της οποίας είναι πάντα ενημερωμένοι για τις τελευταίες πρακτικές διδασκαλίας, τις παιδαγωγικές μεθόδους και τις αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης (Trust, 2012).

Μπορούμε, δηλαδή, να υποστηρίξουμε ότι τα ΕΔΜ λειτουργούν, εν μέρει, ως αντιστάθμισμα αυτού που έδειξε η έρευνα TALIS 2013 ότι συμβαίνει στα περισσότερα σχολεία· ότι οι πλείστοι εκπαιδευτικοί δουλεύουν απομονωμένοι στην τάξη τους, πίσω από κλειστές πόρτες χωρίς να έχουν τη δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών και γνώσεων με άλλους



συναδέλφους (OECD, 2014). Αντίθετα, μέσω των δικτύων μειώνεται το αίσθημα της απομόνωσης και της μοναξιάς που χαρακτηρίζει το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, προσφέροντάς τους ένα συνεργατικό φόρουμ για να συζητούν με συναδέλφους (Duncan-Howell, 2010). Συμβάλλουν, δηλαδή, στο να ξεπεραστεί η παραδοσιακή απομόνωση των εκπαιδευτικών (Flanigan, 2012 · Goodyear κ.ά., 2015) και να δοθεί έμφαση στη συλλογική προσπάθεια και υποστήριξη.

Τα ΕΔΜ είναι ιδιαίτερα βοηθητικά, υποστηρίζουν οι Alberth κ.ά. (2018), για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται σε απομακρυσμένες περιοχές και τους είναι πολύ πιο δύσκολο να συναντιούνται με άλλους συναδέλφους, ώστε να αλληλεπιδρούν, να συζητούν την πρακτική τους και να βρίσκουν στήριξη. Μέσω αυτών των δικτύων, συνεχίζουν οι ίδιοι ερευνητές, μειώνεται το αίσθημα απομόνωσης που νιώθουν αυτοί οι εκπαιδευτικοί, καθώς νιώθουν ότι βρίσκονται μέσα σε μια ΔΟ τα μέλη της οποίας τους παρέχουν υποστήριξη στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν νέες πρακτικές και να πετύχουν αλλαγές στην πρακτική τους.

Η συμμετοχή, όμως, των εκπαιδευτικών σε έναν οποιοδήποτε διαδικτυακό χώρο δε συνεπάγεται μάθηση για αυτούς. Εξαιρετικά σημαντική είναι η σωστή επιλογή του, από μέρους τους, ώστε αυτός να λειτουργεί ως χώρος ουσιαστικής μάθησης και ΕΑ. Επ' αυτού, η Crowley (2014) εστιάζει στα απαραίτητα βήματα που πρέπει να έχει υπόψη του ένας εκπαιδευτικός για να επιλέξει να ενταχθεί σε ένα τέτοιο διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης. Με πολύ παραστατικό τρόπο, παρομοιάζει την ένταξη του εκπαιδευτικού σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης με τη μετακόμισή του σε μια καινούρια πόλη. Όπως σε αυτή την περίπτωση θα ψάξει να βρει κάποιους που θα εμπιστευτεί για επισκευές σπιτιών, για την υγεία του κ.λπ. έτσι και στην περίπτωση του ΕΔΜ θα ψάξει να συνδεθεί διαδικτυακά με εκπαιδευτικούς, των οποίων το όραμα για τη διδασκαλία και τη μάθηση ευθυγραμμίζεται με τα δικά του πιστεύω. Επίσης,

μπορεί να συνδεθεί με διάφορους ερευνητές, ομιλητές, συγγραφείς κ.λπ., οι οποίοι έχουν κερδίσει την εμπιστοσύνη του και θα τον ενδιέφερε να παρακολουθεί τις αναρτήσεις τους. Μετέπειτα, σε μια καινούρια πόλη, θα ψάξει να βρει χώρους όπου θα συχνάζει περισσότερο, λόγω του ότι συνδέονται με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και τον κάνουν να νιώθει άνετα (π.χ. γυμναστήριο, εστιατόριο, εκκλησία). Στα ΕΔΜ αυτοί οι χώροι είναι εκεί όπου υπάρχουν άνθρωποι με τους οποίους έχει κοινά ενδιαφέροντα, π.χ. διδάσκουν το ίδιο μάθημα, την ίδια τάξη κ.λπ. Από αυτά τα άτομα, σε ένα τρίτο βήμα θα εντοπίσει εκείνους με τους οποίους ταιριάζει περισσότερο, ώστε να συνδεθεί με αυτούς. Θα διαβάζει όλες τους τις αναρτήσεις και, πιθανότατα, θα νιώθει πιο άνετα να συζητά περισσότερο με αυτούς. Είναι τα άτομα ή οι οργανισμοί που θα τον βοηθήσουν να επεκτείνει τη σκέψη του και να προχωρεί κάποια βήματα πιο πέρα από εκεί που βρίσκεται. Πρόκειται για αυτούς που θα τον βοηθούν να αναπτύσσεται, δε θα τον μειώνουν και δε θα του δημιουργούν άγχος.

### **Διαδικτυακές κοινότητες πρακτικής και μάθησης**

Τα ΕΔΜ, υπό ορισμένες συνθήκες, οι οποίες θα συζητηθούν στη συνέχεια, μπορούν να λειτουργήσουν ως μια διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής και μάθησης· ως ένα είδος επαγγελματικής κοινότητας, μέσα στην οποία οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να εργάζονται μαζί, με τρόπο που να υποστηρίζει ο ένας τη μάθηση του άλλου (Bruckman, 2006).

Όπως τονίζουν οι Barab, Kling και Gray (2004), απλώς η λειτουργία μιας ΔΟ δεν είναι δύσκολο επίτευγμα. Το δύσκολο είναι, συμπληρώνουν οι ίδιοι ερευνητές, η προσέλκυση μιας ομάδας ατόμων, οι οποίοι θα αλληλεπιδρούν μέσα σε αυτήν με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαμορφώσουν μια διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής και μάθησης. Το να πληρώσει, δηλαδή, κάποιος μία συνδρομή ή να πληκτρολογήσει έναν κωδικό πρόσβασης για να επισκεφτεί ένα

δίκτυο μάθησης δε σημαίνει αυτόματα ότι αποτελεί μέλος μιας τέτοιας κοινότητας και επιτυγχάνει μάθηση (Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001). Η μάθηση στο πλαίσιο μιας κοινότητας αποτελεί μια καθαρά προσωπική υπόθεση και αντιμετωπίζεται ως ένα κοινωνικό φαινόμενο, καθώς έχει να κάνει περισσότερο με τις αλληλεπιδράσεις των μελών της (Hoadley, 2012).

Οι Lave και Wenger (1991), χρησιμοποιώντας τον όρο «κοινότητα πρακτικής», υποστηρίζουν ότι η μάθηση προκύπτει μέσα από την ολοένα αυξανόμενη συμμετοχή και δράση του ατόμου σε μια κοινότητα. Όπως προκύπτει και μέσα από την ετυμολογία του όρου, πρόκειται για μια κοινότητα, στην οποία μοιράζονται πρακτικές, και ως εκ τούτου τα άτομα που δρουν σε αυτήν μαθαίνουν και εξελίσσονται μέσα από μια διαδικασία κοινωνικής μεταβίβασης, συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και διαλόγου. Έτσι, μέσω της κοινότητας πρακτικής, παρέχεται ένα νέο μοντέλο για σύνδεση των ατόμων με στόχο την ανταλλαγή γνώσεων, τη συνεργασία, τη μάθηση, καθώς επίσης, την ατομική και συλλογική ανάπτυξη (Cambridge, Kaplan & Suter, 2005). Βασικά, η συλλογική εργασία που αναπτύσσεται μέσα στην κοινότητα οδηγεί, μέσω των διαδικασιών της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στην εγκαθιδρυμένη μάθηση (Lave & Wenger, 1991), η οποία επικεντρώνεται στη μάθηση όχι ως εσωτερική διεργασία, αλλά ως αυξανόμενη συμμετοχή σε τέτοιου είδους κοινότητες. Ο Wenger (1998) δίνοντας, στη συνέχεια, έναν πιο ξεκάθαρο ορισμό για την κοινότητα πρακτικής, αναφέρεται σε μια ομάδα ατόμων, οι οποίοι μοιράζονται ένα κοινό ενδιαφέρον ή ανησυχία και μαθαίνουν πώς να το κάνουν καλύτερα καθώς αλληλεπιδρούν, σε τακτική βάση, μέσα σε έναν οργανισμό. Η κοινότητα πρακτικής, δηλαδή, συμπληρώνει ο Wenger, δεν είναι ένας οργανισμός, αλλά όλες οι ανεπίσημες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που προκύπτουν ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας ατόμων ενός οργανισμού.

Κάποια χρόνια αργότερα, οι Wenger, McDermott και Snyder (2002), δίνοντας έναν πιο ευρύ ορισμό της έννοιας, αναφέρονται στην κοινότητα πρακτικής ως μια ομάδα ατόμων, οι οποίοι μοιράζονται κοινές ανησυχίες, προβλήματα ή κοινό πάθος για ένα θέμα και εμβαθύνουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους μέσα από τη συνεχή τους αλληλεπίδραση. Ο ορισμός που δίνεται από τους προαναφερθέντες ερευνητές, ίσως, να ταιριάζει καλύτερα στον τρόπο που λειτουργεί μια διαδικτυακή κοινότητα, σε σχέση με το πώς περιγράφουν οι Lave και Wenger (1991) και Wenger (1998) την κοινότητα πρακτικής. Συγκεκριμένα, οι Wenger κ.ά. μιλούν για μια ομάδα ατόμων που, κατά κάποιον τρόπο, ενδιαφέρονται για το ίδιο θέμα χωρίς, όμως, κατ' ανάγκη να είναι στενά συνδεδεμένοι μεταξύ τους μέσα σε έναν συγκεκριμένο οργανισμό. Κύριος σκοπός, δηλαδή, είναι η μάθησή τους, η ανταλλαγή γνώσεων και η ανακάλυψη νέων πρακτικών· όχι τόσο η επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού στο πλαίσιο ενός οργανισμού. Η μάθηση, λοιπόν, προκύπτει μέσω της σκόπιμης συγκέντρωσης διαφόρων εμπειρογνομόνων σε μια μαθησιακά προσανατολισμένη κοινότητα πρακτικής (Wenger κ.ά., 2002) και όχι αναγκαστικά μέσα στο πλαίσιο της πλήρους συμμετοχής τους ως μέλη μιας κοινότητας.

Γενικά, η κοινότητα πρακτικής αποτελεί ένα χώρο, στον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν οι ίδιοι τα θέματα που θα συζητούν με βάση το πόσο σημαντικά είναι για εκείνους (Johnson, Moorcroft, Tucker, Calvert & Turner, 2017). Επίσης, μέσω συλλογικής έρευνας και προβληματισμού, αναζητούν και εφαρμόζουν αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις και αποτελεσματικά διδακτικά μέσα, με τρόπο που να διαμορφώνεται μια κοινότητα μάθησης και οι εκπαιδευτικοί να οδηγούνται στην απόκτηση νέας γνώσης. Μια γνώση, η οποία έχει περισσότερο πρακτική παρά θεωρητική μορφή και οδηγεί σε ένα συνεχή κύκλο μάθησης των εκπαιδευτικών (Hearn & White, 2009) και βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Όπως τονίζουν οι Swanson κ.ά. (2018), η αποτελεσματικότητα μιας κοινότητας μάθησης εκπαιδευτικών πρέπει να αξιολογείται με βάση την αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και

όχι την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αυτή καθ' αυτήν, η οποία λειτουργεί ως ένας ενδιάμεσος τρόπος για βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Μέσω των συντονισμένων δράσεων-δραστηριοτήτων και του κοινού ρεπερτορίου (Wenger κ.ά., 2002), οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε μανθάνοντες (Goodyear κ.ά., 2015), οι οποίοι αλληλεπιδρούν, δεσμεύονται, μοιράζονται πηγές μάθησης και πετυχαίνουν κοινούς στόχους (Fessakis κ.ά., 2014 · Kong, 2018). Λειτουργώντας ως μια ομάδα, συμπληρώνει η Ahn (2019), η οποία μίλησε συγκεκριμένα για κοινότητες μάθησης νηπιαγωγών, οι νηπιαγωγοί αλληλεπιδρούν για μεγάλο χρονικό διάστημα, έχοντας κοινό στόχο μάθησης.

Ο Boreham (2000), αν και δεν αναφέρεται ξεκάθαρα σε κοινότητες μάθησης, καθιστά σαφή την πρόσθετη αξία της μάθησης στο πλαίσιο μιας κοινότητας, τονίζοντας τον συγκερασμό των γνώσεων διάφορων ατόμων ως έναν πολύ σημαντικό τρόπο δημιουργίας νέας συλλογικής γνώσης. Η εμπιστοσύνη που δημιουργείται μεταξύ τους, λόγω ακριβώς του γεγονότος ότι λειτουργούν ως μια κοινότητα, συμβάλλει στην περαιτέρω ανταλλαγή πρακτικών (Hearn & White, 2009) και τους ωθεί σε προβληματισμό όχι μόνο για τη δική τους πρακτική, αλλά και για την πρακτική των άλλων. Οπότε, λειτουργούν ως μανθάνοντες με απώτερο στόχο τη βελτίωση τόσο της δικής τους πρακτικής όσο και των συναδέλφων τους.

Οι κοινότητες μάθησης υπάρχουν εκεί όπου οι άνθρωποι μαθαίνουν συνεργατικά και αλληλεπιδραστικά χωρίς κατ' ανάγκην να αναφέρονται με τη συγκεκριμένη ορολογία. Όπως τονίζει ο Wenger (2006), οι κοινότητες αυτές μπορεί να λειτουργούν κάτω από άλλη ονομασία (π.χ. δίκτυα μάθησης, θεματικές ομάδες κ.λπ.) και να μας είναι τόσο οικεία εμπειρία, σε σημείο που πολλές φορές να μην αντιλαμβανόμαστε πως πρόκειται για μια πρακτική που μας οδηγεί στη μάθηση. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το διαδίκτυο, το οποίο έχει επεκτείνει την εμβέλεια των αλληλεπιδράσεων των ατόμων πέρα από τα στενά γεωγραφικά όρια των

παραδοσιακών κοινοτήτων (Wenger). Όπως υποστηρίζουν οι Lantz-Andersson κ.ά. (2018), όσο προχωράμε στο 2020 η φύση αυτών των κοινοτήτων είναι λογικό να αλλάζει μορφή, καθώς η ψηφιακή τεχνολογία γίνεται ολοένα και πιο βασική στη ζωή και στην εργασία του ατόμου. Στην πραγματικότητα, επεκτείνει το εύρος και τις δυνατότητες της κοινότητας και δίνει την ευκαιρία για νέα είδη κοινοτήτων, με κύριο τρόπο αλληλεπίδρασης των μελών της, αναφέρουν οι Dubé, Bourhis και Jacob (2005), το διαδίκτυο. Οι εκπαιδευτικοί, πλέον, αλληλεπιδρούν μέσα σε μια εικονική κοινότητα πρακτικής, μέσω της οποίας μπορούν να βγουν από την απομόνωσή τους και να ενισχύσουν τις σχέσεις τους με μια μεγαλύτερη ομάδα εκπαιδευτικών (Park, 2001).

Όπως και οι παραδοσιακού τύπου κοινότητες μάθησης, οι λεγόμενες πρόσωπο με πρόσωπο κοινότητες μάθησης, έτσι και οι ΔΚΜ πληρούν τα τρία απαραίτητα στοιχεία, όπως αυτά παρουσιάζονται από τους Lave και Wenger (1991), Wenger (1998) και Wenger κ.ά. (2002): α) υπάρχει κοινός τομέας ενδιαφέροντος, β) λειτουργούν ως κοινότητες, τα μέλη των οποίων ασχολούνται με κοινές δραστηριότητες, συζητούν, αλληλεπιδρούν, μοιράζονται πληροφορίες και μαθαίνει ο ένας από τον άλλο και γ) αναπτύσσεται μέσα σε αυτές ένα κοινό ρεπερτόριο πηγών (πρακτικές, εμπειρίες, ιστορίες, εργαλεία, στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων) με τρόπο που να διαμορφώνεται μια κοινή πρακτική.

Για τους Cambridge κ.ά. (2005), η ΔΚΜ είναι σημαντική για διάφορους λόγους. Πρώτα απ' όλα, συνδέει άτομα που διαφορετικά δε θα είχαν την ευκαιρία να ανταλλάξουν εμπειρίες, δημιουργώντας ένα κοινό συγκείμενο μέσα στο οποίο μπορούν να επικοινωνούν και να μοιράζονται πληροφορίες, ιστορίες και προσωπικές εμπειρίες. Ταυτόχρονα, τους δίνεται η δυνατότητα για μεταξύ τους διάλογο, ο οποίος τους βοηθά να διευρύνουν τις δυνατότητές τους, να λύνουν κοινά προβλήματα, να εντοπίζουν αποτελεσματικότερες μεθόδους και να δημιουργούν νέες ευκαιρίες για συνεχή μάθηση. Όλα αυτά συμβάλλουν στη διάχυση της

υπάρχουσας γνώσης και στη δημιουργία μιας ΔΚΜ μέσα στην οποία υπάρχει ελεύθερη διακίνηση ιδεών και ανταλλαγή πληροφοριών. Ακολούθως, όλα τα πιο πάνω οδηγούν στη δημιουργία νέας γνώσης, η οποία βοηθά τα άτομα να πετύχουν μάθηση και ανάπτυξη. Πρόκειται για «ριζωματική μάθηση» (rhizomatic learning), όρο τον οποίο χρησιμοποιούν αλληγορικά οι Sharples κ.ά. (2012, σ. 33) για να τονίσουν ότι όπως ένα φυτό αναπτύσσει ρίζωμα, ώστε να μεγαλώσει μέσα στο χώμα έτσι και οι εκπαιδευτικοί, ως μέλη μιας ΔΚΜ, διαμορφώνουν τη γνώση με δυναμικό τρόπο ως ανταπόκριση στις περιβαλλοντικές συνθήκες και στις εμπειρίες μάθησης που συμμετέχουν.

Όλα τα προαναφερθέντα λειτουργούν, σύμφωνα με σχετικές έρευνες, ως κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε τέτοιες κοινότητες. Συγκεκριμένα, η έρευνα του Κοσμά (2015), αξιοποιώντας ως μελέτη περίπτωσης τη διαδικτυακή πύλη E-epimorfosi του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου<sup>3</sup>, ερεύνησε τα κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευτικούς να εγγραφούν στη συγκεκριμένη κοινότητα. Αυτά είχαν να κάνουν με τον διαμοιρασμό της γνώσης, τον εμπλουτισμό των γνώσεων και των μεθόδων, την ανταλλαγή εμπειριών, το μοντέλο επιμόρφωσης και την πιστοποίηση της επιμόρφωσης. Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία με άλλα μέλη φάνηκε να μην αποτελεί κίνητρο για συμμετοχή τους.

Αντίθετα, για τους συμμετέχοντες στην έρευνα του Wambugu (2018), η ανατροφοδότηση και αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων ήταν ένα από τα κυριότερα κίνητρα συμμετοχής τους σε Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCs), τα οποία λειτουργούσαν ως κοινότητες μάθησης. Επίσης, ένα άλλο κίνητρο συμμετοχής φάνηκε να είναι το αυτορρυθμιζόμενο χρονοδιάγραμμα με ευέλικτες ημερομηνίες έναρξης και λήξης. Τα κίνητρα αυτά φαίνεται να ισχύουν και στην έρευνα των Wang, Chen, Fan και Zhang (2018). Μέσα από

<sup>3</sup> Εκτενής αναφορά στη συγκεκριμένη διαδικτυακή πύλη γίνεται στο υποκεφάλαιο «Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα».

τη συγκεκριμένη έρευνα προέκυψε, επίσης, ότι περισσότερο του 60% των συμμετεχόντων ήταν από λιγότερο ανεπτυγμένες περιοχές, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν πολλές άλλες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με συναδέλφους και ΕΑ. Από αυτό προκύπτει ότι οι ΔΚΜ και, γενικά, τα δίκτυα μάθησης συμβάλλουν στην ισότητα για ΕΑ μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Με τη διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους κοινότητες ασχολήθηκε και η Duncan-Howell (2010), μέσα από τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε τρεις διαδικτυακές κοινότητες. Οι λόγοι συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε τέτοιες κοινότητες ήταν, κυρίως, οι αυξανόμενες απαιτήσεις τους επαγγέλματός τους (61.9%), αλλά και η ανάγκη τους για συναισθηματική υποστήριξη από άλλους εκπαιδευτικούς (38.1%). Ο πρώτος λόγος έχει να κάνει με τις ευκαιρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί να μάθουν από άλλους συναδέλφους, να έχουν πρόσβαση σε επαγγελματικές συζητήσεις με άτομα που έχουν κοινά ενδιαφέροντα, να βελτιώνουν τις πρακτικές τους και να μοιράζονται επαγγελματικές γνώσεις. Ο δεύτερος λόγος συμμετοχής τους συνδέεται με τη συναισθηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, η οποία περιλαμβάνει την αποδοχή από τους άλλους εκπαιδευτικούς, τη δυνατότητα να ζητήσουν βοήθεια και συναδελφική υποστήριξη, την ύπαρξη ενός ζεστού περιβάλλοντος, τις δυνατότητες για επαγγελματική διέγερση και τη βίωση του αισθήματος του ανήκειν και της συντροφικότητας.

Η συναισθηματική στήριξη προέκυψε ως ένα κίνητρο συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ΔΚΜ και στην έρευνα των Hur και Brush (2009). Συγκεκριμένα, έχοντας ως δείγμα 23 K-12 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε τρεις διαφορετικές «αυτοπαραχθείσες» (σ. 283) ΔΚΜ, εντόπισαν ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε τέτοιες κοινότητες για: α) να μοιράζονται συναισθήματα σχετικά με τη διδασκαλία, β) να μοιράζονται προβληματισμούς που δεν θέλουν να μοιραστούν με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, φοβούμενοι μήπως τους θεωρήσουν



μη ικανούς, γ) να έρχονται σε επαφή με πολύ περισσότερους εκπαιδευτικούς με τους οποίους έχουν παρόμοιες εμπειρίες και μπορούν να τους προσφέρουν χρήσιμες λύσεις, δ) να ξεφεύγουν από τη μοναξιά που αισθάνονται είτε γιατί εργάζονται σε απομακρυσμένα σχολεία είτε γιατί στο σχολείο τους δεν έχουν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης (λόγω έλλειψης κοινού χρόνου συνεργασίας ή λόγω του ότι δεν υπάρχουν διαθέσιμα για συνεργασία άτομα), ε) να ανακαλύπτουν νέες ιδέες μέσα από την ανταλλαγή και τον αναστοχασμό και στ) να νιώθουν «συντροφικότητα» (σ. 297), καθώς οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πιο καλά όταν, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους, συνειδητοποιούν ότι δεν είναι οι μόνοι που αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα.

Όποια και να είναι τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ΔΚΜ, αυτό στο οποίο στοχεύουν είναι η μάθηση και η ΕΑ τους. Η μάθηση που προκύπτει μέσα σε τέτοιου είδους κοινότητες έχει ως βασικό παράγοντά της τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, είτε αυτός είναι ατομικός είτε συλλογικός. Μέσω των συζητήσεων και των αλληλεπιδράσεων, οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε αναστοχασμό, ο οποίος λειτουργεί βοηθητικά στη βελτίωση της πρακτικής τους και γενικά στην ΕΑ τους. Στο σημείο αυτό κρίνω σκόπιμο να αναλύσω περαιτέρω την έννοια του αναστοχασμού και πώς αυτός σχετίζεται με τα ΕΔΜ ως ΔΚΜ.

**Διαδικτυακές κοινότητες μάθησης και αναστοχασμός της πρακτικής εκπαιδευτικών.** Μια ΔΚΜ υποστηρίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για αναστοχασμό και εξέλιξη και, ως εκ τούτου, αποτελεί, σύμφωνα με τους Greenhow και Askari (2017), την πιο δημοφιλή μορφή διαδικτυακής ΕΑ. Μέσω αυτής, λειτουργεί το αναστοχαστικό μοντέλο επιμόρφωσης, όπου οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται και αναθεωρούν τις πρακτικές και διαδικασίες μάθησής τους, στοχεύοντας σε συνεχή ανάπτυξη. Με αυτόν, δηλαδή, τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί παίζουν διπλό ρόλο · ως επαγγελματίες αναστοχαστές, είναι, ταυτόχρονα, υποκείμενα και αντικείμενα της αλλαγής και ανάπτυξής τους (Petras κ.ά., 2012).

Ο αναστοχασμός είναι μια σκόπιμη σκέψη για την πράξη, με στόχο τη βελτίωσή της (Hatton & Smith, 1995). Ως εκ τούτου, ο αναστοχασμός ενός εκπαιδευτικού είναι μια συνεχής διαδικασία ανάλυσης και κριτικής θεώρησης της διδακτικής πρακτικής, κατά την οποία ο ίδιος διαμορφώνει τη διδακτική και παιδαγωγική του πράξη και συμπεριφορά. Αφορά όχι μόνο σε τεχνικά θέματα διδασκαλίας, αλλά και σε κριτική θεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων σε σχέση με έννοιες όπως η ισότητα, η δικαιοσύνη, η δημοκρατία κ.λπ. Επιπλέον, ο αναστοχασμός λειτουργεί και ως ένα μέσο κατανόησης του «εαυτού», αυτοεξέτασης και εκτίμησης των προσωπικών πεποιθήσεων, αξιών και αντιλήψεων του εκπαιδευτικού και ως εκ τούτου ως ένα μέσο ελέγχου και προώθησης της ΕΑ (Minott, 2008 · Parsons & Stephenson, 2005).

Όπως αναφέρει ο OECD (2014), λόγω του ότι στις σημερινές κοινωνίες ο ρόλος της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας επεκτείνεται, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι ικανοί να αναστοχάζονται συνεχώς την πρακτική τους, ώστε να προσαρμόζονται ανάλογα και να καινοτομούν. Ο αναστοχασμός τους, είτε εν δράσει είτε για τη δράση, λειτουργεί ως «βατήρας», ο οποίος «μεταφέρει τη σκέψη τους σε ανώτερο επίπεδο νοητικής λειτουργίας» (Θεοφιλίδης, 2012, σ. 17) και τους διευκολύνει να επιτυγχάνουν εννοιολογική εμβάθυνση, να διυλίζουν σκέψεις και να επανεξετάζουν πρακτικές και δράσεις. Πρόκειται για ένα βασικό στοιχείο της διαβίου μάθησης, το οποίο κατέχει κεντρική θέση σε θέματα αποτελεσματικής πρακτικής διδασκαλίας (Graham & Phelps, 2003). Ως εκ τούτου, μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται την πρακτική τους μπορούν να έχουν σαφή εικόνα για εκείνη, ώστε να τη βελτιώσουν. Μέσω της αναστοχαστικής διεργασίας «γνωρίζουν σε βάθος» τις υφιστάμενες τους πρακτικές και μπαίνουν στη διαδικασία να σκεφτούν και να αποφασίσουν τι θα κρατήσουν, τι θα αλλάξουν και τι καινούριο θα υιοθετήσουν. Μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αναστοχάζονται πάνω στην πρακτική τους, είναι πιο πιθανόν να αναλάβουν τέτοια δράση, ώστε να τη βελτιώσουν (Watts & Lawson, 2009).

Για τους Parsons και Stephenson (2005), η κοινωνική αλληλεπίδραση λειτουργεί ως ένα πολύ σημαντικό μέσο για ανάπτυξη του αναστοχασμού. Μέσα από την έρευνά τους, φάνηκε πως η συνεργασία μεταξύ των φοιτητών παιδαγωγικής τους ενθάρρυνε να εξετάζουν ένα ευρύ φάσμα πτυχών της πρακτικής τους και να αποκτούν μεγαλύτερη κατανόηση της διδασκαλίας τους. Μέσω της συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν πιο εύκολα τα πιστεύω, τις αντιλήψεις και την πρακτική τους (Meirink κ.ά., 2007), καθώς, συμπληρώνει ο Day (2003), δοκιμάζουν και αναδομούν τις πεποιθήσεις και θεωρίες τους. Παράλληλα, έχουν τη δυνατότητα, χρησιμοποιώντας την εμπειρογνωμοσύνη των συναδέλφων τους και τον συλλογικό αναστοχασμό, να προσαρμόζουν ή να βελτιώνουν την πρακτική τους (Borko, Mayfield, Marion, Flexer & Cumbo, 1997).

Παρόμοια, σε έρευνα των Boerboom κ.ά. (2011), φάνηκε ότι η συνεργασία προσφέρει πρόσθετη αξία στον αναστοχασμό, καθώς η μάθηση σχετικά με τις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας των άλλων μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν πρακτικές εφαρμογές της καινούριας γνώσης στη δική τους διδακτική μέθοδο. Αυτό συμβαίνει γιατί οι «φωνές» - απόψεις των συναδέλφων έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα για τους εκπαιδευτικούς και τις λαμβάνουν πολύ πιο σοβαρά υπόψη, σε σχέση με τη θεωρία ενός θέματος (Rosen, 2018). Χαρακτηριστική είναι η έκφραση ενός από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης έρευνας μετά από ανταλλαγή εμπειριών/ιστοριών μεταξύ εκπαιδευτικών: «Νομίζω έμαθα περισσότερα αυτό το πρωινό από όσα έμαθα στα τέσσερα χρόνια στο κολλέγιο». Αυτό δείχνει ότι, μέσα από τις ιστορίες που ακούνε από άλλους συναδέλφους, αποκτούν καινούριες γνώσεις και μπαίνουν στη διαδικασία να αναστοχαστούν τη δική τους πρακτική, να κάνουν αλλαγές, να τολμήσουν να πάρουν ρίσκα και να κτίσουν τη δική τους πρακτική. Αυτή, δηλαδή, η κοινωνικοεπαγγελματική αλληλεπίδραση και ανταλλαγή ιδεών βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναστοχάζονται την πρακτική τους και να γνωρίζουν νέες ιδέες

και προοπτικές κάτι το οποίο τους οδηγεί, πιθανότατα, σε βελτίωση της πρακτικής τους (Alberth κ.ά., 2018).

Ο αναστοχασμός δεν πρέπει να αποτελεί μια μοναχική υπόθεση που αρχίζει και τελειώνει μόνο σε ένα άτομο, γιατί ένας τέτοιου είδους αναστοχασμός ενδέχεται να οδηγήσει σε αυταπάτη. Ως εκ τούτου, είναι προτιμότερο να περιλαμβάνει συμμετοχή σε συζητήσεις με άλλους, οι οποίες να οδηγούν σε κατανόηση του εαυτού και σε αυτοβελτίωση (Minott, 2008). Μέσα από τις συζητήσεις και τον επαγγελματικό διάλογο, τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν σε ποικίλων μορφών δραστηριότητες όπως: επίλυση προβλημάτων, ανταλλαγή πληροφοριών, διερεύνηση των εμπειριών άλλων εκπαιδευτικών, αξιολόγηση και επαναχρησιμοποίηση πηγών, συζήτηση σχετικά με τις τελευταίες εξελίξεις και τα τρέχοντα γεγονότα, χαρτογράφηση της γνώσης και των ελλείψεων που υπάρχουν (Fessakis κ.ά., 2014).

Κατά τη διάρκεια του διαλόγου, η νοημοσύνη διαφορετικών εκπαιδευτικών ενώνεται, αλληλοσυμπληρώνεται και «παράγει γνώση» (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2005, σ. 222). Η γνώση αυτή ενισχύεται, ακριβώς, λόγω της αλληλεπίδρασης ανθρώπων με διαφορετικές ιδέες, αντιλήψεις και γνώμες (Putnam & Borko, 2000). Ο καθένας, εξωτερικεύοντας τις διαφορετικές εμπειρίες, τις αξίες, τα πιστεύω και τις πρακτικές του, συνεργάζεται με τους υπόλοιπους και μαθαίνει να αναπτύσσεται, «εκμεταλλευόμενος» τη διαφορετικότητα του καθενός. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία συλλογικής νοημοσύνης, η οποία αναβαθμίζει την ατομική νοημοσύνη, τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (Brattacharya & Chatterjee, 2000), καθώς επίσης και τις δεξιότητες της στοχαστικής τους σκέψης.

Παρ' όλα τα θετικά που έχουν προαναφερθεί, ο συλλογικός αναστοχασμός δεν παύει να είναι «σκληρός». Όπως φάνηκε μέσα από την έρευνα των Graham και Phelps (2003), οι φοιτητές παιδαγωγικής θεωρούν την αναστοχαστική εμπειρία ως μια άβολη διαδικασία,

τουλάχιστον, στα αρχικά αναστοχαστικά στάδια. Όπως τονίζουν οι ίδιοι ερευνητές, όταν ο αναστοχασμός είναι ειλικρινής μπορεί να «αναγκάσει» κάποιον να τροποποιήσει το στυλ του ή να αλλάξει τελείως κάτι για το οποίο έχει δουλέψει πολύ σκληρά μέχρι να το διαμορφώσει. Οπότε, φαίνεται να είναι πιο ασφαλής ο μη αναστοχασμός, γιατί έτσι ο εκπαιδευτικός δε θα χρειαστεί να αλλάξει κάτι το οποίο, από μόνος του δεν εκλαμβάνει ως λανθασμένο. Από την άλλη, όμως, η έλλειψη αναστοχασμού, σίγουρα, δεν επιφέρει βελτίωση της πρακτικής και ως εκ τούτου ΕΑ.

**Οι διαδικτυακές κοινότητες μάθησης μέσα από την έρευνα.** Όπως έχει προαναφερθεί, οι ΔΚΜ κερδίζουν, συνεχώς, έδαφος στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως μέσο ΕΑ για αυτό και τα τελευταία χρόνια έχουν διεξαχθεί διάφορες σχετικές έρευνες. Σε αυτό το σημείο παρουσιάζονται οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά α) με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των ΔΚΜ και β) με τη συμβολή των ΔΚΜ στην ΕΑ των εκπαιδευτικών.

**Χαρακτηριστικά γνωρίσματα αποτελεσματικών ΔΚΜ.** Για να μπορέσει μια ΔΚΜ να λειτουργήσει επιτυχημένα ως προς την επίτευξη των στόχων της χρειάζεται, σύμφωνα με την έρευνα των Britt και Paulus (2016), να πληρούνται συγκεκριμένα στοιχεία λειτουργίας της ομάδας. Μελετώντας μια μεγάλη ομάδα εκπαιδευτικών, από διαφορετικές βαθμίδες και ειδικότητες, οι οποίοι συναντιόνταν μέσω Twitter#Edchat (σε συγκεκριμένη ώρα και μέρα, μια φορά την εβδομάδα), εντόπισαν κάποια στοιχεία τα οποία συμβάλλουν στην πιο αποτελεσματική ανεπίσημη ΕΑ των συμμετεχόντων. Όπως αναφέρουν πρέπει α) να δίνεται έμφαση στους συμμετέχοντες και στις ανάγκες τους (π.χ. να επιλέγουν οι ίδιοι τα υπό συζήτηση θέματα), β) να δίνεται έμφαση στις γνώσεις περιεχομένου, γ) οι εκπαιδευτικοί να έχουν ενεργό

ρόλο στη μάθησή τους, δ) να υπάρχουν δυνατότητες αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών και ε) η αλληλεπίδρασή τους να έχει μεγάλη διάρκεια.

Με παρόμοιο σκεπτικό, οι Dubé κ.ά. (2005) αναζήτησαν, μέσα από την έρευνά τους σε 18 ΔΚΜ διαφόρων οργανισμών, εκείνα τα δομικά χαρακτηριστικά τα οποία καθιστούν μια κοινότητα επιτυχημένη ή αποτυχημένη. Ως χαρακτηριστικό επιτυχίας έχουν εντοπίσει την ύπαρξη κάποιου ηγέτη-συντονιστή, ο οποίος συμβάλλει στη δημιουργία και διατήρηση της διαδικτυακής κοινότητας μέσα από διάφορους τρόπους: ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των μελών, επιστώντας την προσοχή τους σε σημαντικά θέματα και φέρνοντας νέες ιδέες με στόχο την ενεργοποίηση της κοινότητας, εφόσον απαιτείται. Ο συντονιστής είναι το άτομο, το οποίο, μέσω διάφορων στρατηγικών που αναπτύσσει, βρίσκει τρόπους ενδυνάμωσης της ΕΑ των εκπαιδευτικών (Marklund, 2015), ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να αλληλεπιδρούν πιο ενεργά στον διαδικτυακό χώρο (Park, 2001) και διευκολύνει την ανάπτυξη των μεταξύ τους διασυνδέσεων και ανταλλαγών (Johnson κ.ά., 2017). Παρόμοια, οι Chen κ.ά. (2009), χρησιμοποιώντας τους όρους «συντονιστής/μεσολαβητής», αναφέρονται στον καταλυτικό του ρόλο, ο οποίος ωθεί τους συμμετέχοντες σε συνεχή αλληλεπίδραση και τους «αναγκάζει», μέσα από τα υπό συζήτηση θέματα, να χρησιμοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, οδηγούμενοι, έτσι, σε νέα γνώση. Η Rosen (2018), μιλώντας για «διευκολυντή», αναφέρει ότι ο ρόλος του είναι πολύ σημαντικός στο να προβαίνει σε προσεκτικό σχεδιασμό ευκαιριών μάθησης, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί της ομάδας να έχουν πρόσβαση και να συμμετέχουν στις ανταλλαγές. Επίσης, σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, ο διευκολυντής είναι σημαντικό να εμπιστεύεται όλους τους συμμετέχοντες και να θεωρεί ότι όλοι έχουν μια σημαντική ιστορία να μοιραστούν, η οποία θα βοηθήσει την πρακτική των υπολοίπων.

Για την Eum (2016), της οποίας η έρευνα αφορούσε τις ΕΚΜ εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, ο διευκολυντής της κοινότητας είναι απαραίτητος, ώστε μέσα από τους ρόλους του να βοηθήσει στη διαμόρφωση της κοινότητας. Συγκεκριμένα έχει τους εξής ρόλους: α) παιδαγωγικό (κάνει ερωτήσεις, δίνει ανατροφοδότηση και οδηγίες, συνθέτει τα σχόλια των συμμετεχόντων), β) ηγετικό (σχεδιάζει, οργανώνει, εποπτεύει), γ) τεχνικό (καθοδηγεί και βοηθά σε θέματα τεχνολογίας) και δ) κοινωνικό (υποστηρίζει και διατηρεί την επικοινωνία μεταξύ των μελών).

Τον κοινωνικό ρόλο του συντονιστή της ομάδας τονίζουν, επίσης, οι Kwon, Dirkin και Bruno (2018) μέσα από την έρευνά τους. Μελετώντας τρεις διαφορετικές ΔΚΜ εκπαιδευτικών (οι οποίοι αλληλεπιδρούσαν παράλληλα και πρόσωπο με πρόσωπο), εισηγούνται όπως οι συντονιστές τέτοιων κοινοτήτων, εξετάζουν με ποιους τρόπους μπορούν να δομούν τις κοινότητες, ώστε να διευκολύνονται οι βαθύτερες συνδέσεις και οι ανταλλαγές σε θέματα στρατηγικών υποστήριξης.

Για τους Dubé κ.ά. (2005), το υπό συζήτηση θέμα της κοινότητας σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την επιτυχία της. Συγκεκριμένα, μέσα από την έρευνά τους, φάνηκε ότι όταν το θέμα της κοινότητας σχετίζεται με τις καθημερινές ανησυχίες και προβληματισμούς των μελών της, τότε αυτή είναι επιτυχημένη, σε αντίθεση με την κοινότητα, της οποίας το θέμα είναι λιγότερο σχετικό με την καθημερινή εργασία των μελών της. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, να δίνονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς, ώστε να καταπιάνονται με θέματα που μπορούν να ενσωματωθούν στην καθημερινή σχολική ζωή τους (Wang κ.ά., 2018) και έχουν άμεση συνάφεια με τις ανάγκες (Rice & Dawley, 2009) και τις εμπειρίες τους (Coburn, Russell, Kaufman & Stein, 2012). Σε αυτό συνηγορούν και τα αποτελέσματα των ερευνών των Duncan-Howell (2010) και Zhang και Liu (2019), μέσα από τα οποία προέκυψε ότι η συμμετοχή των

εκπαιδευτικών κατευθύνεται από τα θέματα που συζητούνται στην κοινότητα· από το κατά πόσον, δηλαδή, είναι αυθεντικά και σχετίζονται με τους στόχους, τις ανάγκες και την καθημερινότητά τους. Γενικά, σύμφωνα με τις προαναφερθείσες έρευνες, τα ενδιαφέροντα για τους εκπαιδευτικούς θέματα τους ωθούσαν, ώστε να είναι πιο ενεργοί συμμετέχοντες στην κοινότητα και ως εκ τούτου στη μάθησή τους. Το να είναι παθητικοί δέκτες της μάθησής τους, συμπληρώνουν οι Gerdeman κ.ά. (2018), δε θα είχε θετικό αντίκτυπο στην ΕΑ τους. Όπως έδειξε και η έρευνα των Meijs κ.ά. (2016), ποσοστό 82,7% των εκπαιδευτικών ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν σε τέτοιες μορφές μάθησης νοουμένου, όμως, ότι θα αποφάσιζαν μόνοι τους τα υπό συζήτηση θέματα.

Ένας άλλος παράγοντας αποτελεσματικότητας μιας ΔΚΜ, ο οποίος προέκυψε μέσα από την έρευνα των Dubé κ.ά. (2005), είναι η πρόσωπο με πρόσωπο επαφή των μελών, κατά το αρχικό στάδιο λειτουργίας της κοινότητας, προκειμένου να τονωθεί η κοινωνικοποίησή τους. Παρόμοια, στις πρόσωπο με πρόσωπο συναντήσεις των μελών αναφέρονται και οι Storek και Hill (2000), υποστηρίζοντας ότι τέτοιου είδους συναντήσεις είναι πολύ σημαντικές για το κτίσιμο των μεταξύ τους σχέσεων και την περαιτέρω διαδικτυακή τους αλληλεπίδραση.

Επιπρόσθετα, η έρευνα της Duncan-Howell (2010), η οποία ερεύνησε τη μάθηση των εκπαιδευτικών μέσα σε τρεις διαφορετικές ΔΚΜ, κατέδειξε ότι το είδος επικοινωνίας των μελών συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα μιας τέτοιας κοινότητας. Συγκεκριμένα, η ασύγχρονη επικοινωνία φάνηκε να ήταν προτιμότερη από τους εκπαιδευτικούς, καθώς τους έδινε τη δυνατότητα να σκέφτονται, να αναστοχάζονται και να συνθέτουν τις απαντήσεις τους, παρουσιάζοντας, έτσι, πιο ολοκληρωμένες και στοχαστικές τοποθετήσεις επί του θέματος. Η προτίμηση των εκπαιδευτικών στην ασύγχρονη επικοινωνία υποστηρίζεται και από τα αποτελέσματα των ερευνών του Marklund (2015) και των Trust κ.ά. (2016), καθώς, όπως οι ίδιοι



δήλωσαν, ταίριαζε καλύτερα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Επιπλέον, η έρευνα του Marklund, κατέδειξε την προτίμηση των νηπιαγωγών στις πιο ανεπίσημες μορφές των ΔΚΜ.

Την ανεπίσημη μορφή των ΔΚΜ φαίνεται να προτιμούσαν και κάποιοι από τους 25 εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το δείγμα της ποιοτικής έρευνας των van den Beemt, Ketelaar, Diepstraten και de Laat (2018). Σαφή προτίμηση στην ανεπίσημη μορφή φάνηκε να είχαν οι ενεργοί συμμετέχοντες, σε αντίθεση με τους λιγότερο ενεργούς, οι οποίοι προτιμούσαν την επίσημη. Επ' αυτού, οι ερευνητές εισηγούνται πως τέτοιου είδους προσπάθειες είναι προτιμότερο να ξεκινούν με επίσημη μορφή, ώστε να προσελκύουν τους λιγότερο ενεργούς συμμετέχοντες και στη συνέχεια να αποκτούν μια λιγότερο επίσημη μορφή. Εξάλλου, οι εκ φύσεως τους ενεργοί συμμετέχοντες και αυτοί που τους αρέσει να μαθαίνουν μέσω αλληλεπίδρασης εύκολα συμμετέχουν σε τέτοιες κοινότητες, όποια μορφή και να έχουν.

Με το πλαίσιο σχεδιασμού, μελέτης και υλοποίησης ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης εκπαιδευτικών ασχολήθηκε, επίσης, στην έρευνά του ο Τσιωτάκης (2015). Μελετώντας μια ανοικτή και μια δομημένη κοινότητα διερεύνησε, μεταξύ άλλων, τον ρόλο της δομής στην ανάπτυξη ΔΚΜ μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, στη δομημένη κοινότητα ενεργοποιήθηκε η πλειονότητα των συμμετεχόντων σε αντίθεση με τα μέλη της ανοικτής κοινότητας. Είναι σημαντικό όμως να τονιστεί ότι οι δύο ομάδες συμμετεχόντων ήταν τελείως διαφορετικές, κάτι που πιθανόν να επηρέασε τα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, η δομημένη κοινότητα αποτελείτο από εκπαιδευτικούς οι οποίοι ως μεταπτυχιακοί φοιτητές, συμμετείχαν στην κοινότητα, στο πλαίσιο των υποχρεώσεών τους σε συγκεκριμένο μάθημα. Αντίθετα, η ανοικτή κοινότητα αποτελείτο από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πληροφορικής, η συμμετοχή των οποίων ήταν εθελοντική.

Μέσα από τις έρευνες των Goodyear κ.ά. (2015) και Kyounghye και You-Kyung (2013), φάνηκε, επίσης, ότι ο αριθμός των μελών της κοινότητας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα μιας ΔΚΜ. Όπως υποστηρίζουν οι συγκεκριμένοι ερευνητές, η μάθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια τέτοια κοινότητα επιτυγχάνεται μόνο όταν οι ομάδες είναι μικρές σε αριθμό μελών. Όταν οι ομάδες αποτελούνται από πολλούς εκπαιδευτικούς (πάνω από εκατό), η δυνατότητα διαμόρφωσης κοινών ρουτίνων και κοινών στόχων καθίσταται προβληματική. Αντίθετα, είναι πιο πιθανόν να διαμορφωθεί επιτυχημένη ΔΚΜ, όπου υπάρχουν μικρότερες ομάδες εκπαιδευτικών λόγω του ότι είναι πιο εύκολη η διαμόρφωση κοινών στόχων, που να ικανοποιούν όλα τα μέλη της κοινότητας.

Επιπρόσθετα, οι Chen κ.ά. (2009) υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν το κίνητρο του χρόνου, ώστε να συμμετέχουν πιο ενεργά και να αλληλεπιδρούν σε τέτοιου είδους κοινότητες. Να τους παρέχονται, δηλαδή, για τον σκοπό αυτό ευκαιρίες και συγκεκριμένος χρόνος στο σχολείο και όχι να αναμένεται ότι θα συμμετέχουν σε αυτές μόνο στον προσωπικό τους χρόνο. Στον συγκεκριμένο περιορισμό αναφέρεται και η Park (2001), η οποία τονίζει ότι χωρίς την παροχή χρόνου είναι ακόμη πιο δύσκολη η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικτυακούς χώρους μάθησης, καθώς οι εκπαιδευτικοί θα θέτουν στο τέλος των προτεραιοτήτων του τυχόν υποχρεώσεις που έχουν στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε τέτοιους χώρους.

Επίσης, για τους Park (2001) και Chen κ.ά. (2009), πολύ σημαντικό παράγοντα διαδραματίζει ο βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης, όπως επίσης και η συνεχής τεχνική υποστήριξη που θα έχουν από κάποιους ειδικούς. Η έλλειψη εξοικείωσης με το διαδίκτυο και τη χρήση του διαδικτυακού μοντέλου ΕΑ δημιουργεί προβλήματα στους εκπαιδευτικούς και, σίγουρα, περιορίζει τις πιθανότητες

αλληλεπίδρασής τους με τους υπόλοιπους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με καλές δεξιότητες χειρισμού του ηλεκτρονικού υπολογιστή θα έχουν πολύ περισσότερες ευκαιρίες να ενταχθούν σε ένα διαδικτυακό πρόγραμμα αλληλεπίδρασης και ΕΑ σε σχέση με άλλους, οι οποίοι θα έχουν λιγότερες ή και καθόλου δεξιότητες σε αυτό τον τομέα.

Ως εκ τούτου, η ευχρηστία του διαδικτυακού χώρου αποτελεί, επίσης, σύμφωνα με την Preece (2001), σημαντικό παράγοντα στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών· το κατά πόσο, δηλαδή, πρόκειται για χώρο, ο οποίος μπορεί να χρησιμοποιηθεί εύκολα και αποτελεσματικά από τους συμμετέχοντες, ώστε να αλληλεπιδράσουν με τους υπόλοιπους και να πετύχουν τον συλλογικό στόχο της μάθησης. Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, η ευχρηστία ενός διαδικτυακού χώρου σχετίζεται με τον σχεδιασμό του, τον τρόπο πλοήγησής του και, γενικά, την ποιότητα του λογισμικού του συστήματος. Παράλληλα, η ποιότητα του διαδικτυακού χώρου σχετίζεται, συμπληρώνει η ίδια, και με την κοινωνικότητα. Σε ποιο βαθμό, δηλαδή, ο διαδικτυακός χώρος με τον τρόπο σχεδίασης και λειτουργίας του, βοηθά στην αλληλεπίδραση και τις ανταλλαγές μεταξύ των συμμετεχόντων. Επίσης, σχετίζεται με τις δυνατότητες που δίνει στους χρήστες, για συνεχή μάθηση. Όπως για παράδειγμα, το να παραμένουν οι αναρτήσεις στην πλατφόρμα και να μπορούν ανά πάσα στιγμή οι εκπαιδευτικοί να ανατρέχουν σε αυτές, ώστε να ξαναδιαβάσουν τις συζητήσεις, να κατεβάζουν κάποιο υλικό που αναρτήθηκε κ.λπ. (Hammond & Wiriyapinit, 2005). Γενικά, όπως προκύπτει μέσα από τις έρευνες των Holmes κ.ά. (2010) και Κοσμά (2015), το διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον και ο σχεδιασμός του επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της ΔΚΜ.

Στο θέμα της ανωνυμίας των συμμετεχόντων φαίνεται να δίστανται οι απόψεις, καθώς από την μια οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να ασκήσουν κριτική στις απόψεις των συναδέλφων τους όταν δεν τους γνωρίζουν προσωπικά, ενώ από την άλλη οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί

αισθάνονται πιο άνετα και μεγαλύτερη ασφάλεια να μοιράζονται τα προβλήματα και τις απορίες τους ανώνυμα (Barab κ.ά., 2004). Με τη δεύτερη άποψη φαίνεται να συμφωνεί και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην έρευνα των Hur και Brush (2009), θεωρώντας ότι η ανώνυμη συμμετοχή τους επιτρέπει να έχουν πιο ανοικτές συζητήσεις, να εκφράζουν πιο εύκολα τα συναισθήματά τους και να ζητούν πιο άνετα βοήθεια. Αντίθετα, με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους θα ήταν πιο συγκρατημένοι, φοβούμενοι μήπως οι συζητήσεις τους επηρέαζαν αρνητικά τις μεταξύ τους σχέσεις. Επίσης, η ανωνυμία, σύμφωνα με τους ίδιους εκπαιδευτικούς, τους βοηθούσε να αναστοχάζονται σε καταστάσεις με περισσότερη αντικειμενικότητα. Το σημαντικότερο, όμως, αναφέρει η Roberts (2015), είναι οι ερευνητές να λειτουργούν με ευαισθησία στο συγκεκριμένο θέμα και να δρουν με βάση την επιθυμία των συμμετεχόντων.

**Συμβολή των ΔΚΜ στην ΕΑ των εκπαιδευτικών.** Ορισμένες έρευνες έχουν μελετήσει πώς η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ΔΚΜ σχετίζεται με πτυχές της ΕΑ τους. Μία εξ αυτών είναι η έρευνα του Marklund (2015), η οποία είναι από τις ελάχιστες έρευνες που έχουν ως δείγμα νηπιαγωγούς. Συγκεκριμένα, μελέτησε τις συζητήσεις, διάρκειας δύο χρόνων, που είχαν σε δύο διαφορετικές, ανεπίσημες Διαδικτυακές Ομάδες (εφεξής ΔΟ) 1320 και 2066 νηπιαγωγοί αντίστοιχα, γύρω από συγκεκριμένο θέμα (χρήση των tablets στα νηπιαγωγεία). Μέσα από την κοινότητα, φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί γνώρισαν καινούριες ιδέες και πηγές, που αφορούσαν στο συγκεκριμένο θέμα και εφάρμοσαν νέες πρακτικές στην τάξη τους. Επίσης, φάνηκε ότι, αν και οι περισσότεροι νηπιαγωγοί λειτουργούσαν ως σιωπηλοί παρατηρητές, αρκετοί άλλοι ήταν πρόθυμοι να μοιράζονται τις εμπειρίες τους και, μέσω της αλληλεπίδρασής τους, πέτυχαν ΕΑ.

Μια δεύτερη σχετική έρευνα, με δείγμα νηπιαγωγούς, είναι της Eum (2016), η οποία στόχευε στη διερεύνηση αλλαγών στην επαγγελματική συμπεριφορά και τα πιστεύω τους σε θέματα Φυσικών Επιστημών, μέσα από τη συμμετοχή τους σε δύο είδη προγραμμάτων ΕΑ: πρόσωπο με πρόσωπο κοινότητα μάθησης και ΔΚΜ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι

οι νηπιαγωγοί στις πρόσωπο με πρόσωπο κοινότητες μάθησης μοιράζονταν σε μεγαλύτερο βαθμό ιδέες, σκέψεις, πρακτικές και συμμετείχαν περισσότερο σε συζητήσεις σε σχέση με τους νηπιαγωγούς των ΔΚΜ. Παρ' όλα αυτά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι και με τα δύο είδη κοινοτήτων μάθησης δόθηκε η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται, να αναστοχάζονται και να συζητούν για την πρακτική τους και τη μάθηση των μαθητών. Οι νηπιαγωγοί, μαθαίνοντας μέσα σε ένα υποστηρικτικό και συνεργατικό περιβάλλον, δημιούργησαν μια κοινότητα, η οποία αύξησε τις γνώσεις, τις δεξιότητες και πρακτικές τους και βελτίωσε τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Παρόμοια, σε έρευνα των Chen κ.ά. (2009), η οποία μελέτησε τη συμμετοχή δέκα εκπαιδευτικών σε διαδικτυακές συγχρονισμένες συνομιλίες στο πλαίσιο ενός προγράμματος ΕΑ, φάνηκε ότι η ΔΠ λειτουργούσε ως ένας χώρος όπου οι εκπαιδευτικοί έρχονταν πιο κοντά, αντάλλαζαν αξίες, γνώσεις και έκαναν διασυνδέσεις με στόχο το αμοιβαίο όφελος. Φάνηκε, επίσης, πως όταν οι εκπαιδευτικοί συναντιούνταν διαδικτυακά και συζητούσαν, τους δινόταν η δυνατότητα να αναστοχαστούν την πρακτική τους. Έτσι, συνεχίζουν οι ίδιοι ερευνητές, τα ΕΔΜ παρείχαν στους εκπαιδευτικούς ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης στο πλαίσιο μιας ΔΚΜ, όπως γίνεται και στις πρόσωπο με πρόσωπο κοινότητες. Τους παρείχαν ευκαιρίες να χρησιμοποιούν τις γνωστικές και μεταγνωστικές τους δεξιότητες και τους βοηθούσαν να αυξήσουν τις γνώσεις τους μέσα από μια κριτική και αναστοχαστική διαδικασία απόκτησης της γνώσης. Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας ανέφεραν ότι επωφελήθηκαν από τη διαδικτυακή τους συνεργασία, εντούτοις, κάποιοι άλλοι θεώρησαν ότι οι διαδικτυακές συζητήσεις δεν ήταν αποτελεσματικές. Σημαντικό ρόλο για αυτό, επιχειρηματολογούν οι ερευνητές, διαδραμάτισαν οι περιορισμένες τεχνολογικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών.

Στην απόκτηση γνώσεων που επιτυγχάνεται μέσα από ΔΚΜ συνηγορούν και τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας των Meijs, Prinsen και de Laat (2016). Το 94,5% των 110 εκπαιδευτικών δημοτικής που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφερε ότι μέσα από τη συνεργασία τους αύξησαν τις γνώσεις τους, ενώ το 90% ανέφερε ότι απολάμβανε να μοιράζεται και να εξηγεί στους άλλους τις δικές του γνώσεις. Τους περισσότερους (92,7%), επίσης, ικανοποιούσε το γεγονός ότι είχαν τη δυνατότητα να ζητούν συμβουλές όταν αντιμετώπιζαν κάποια προβλήματα.

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα είναι, επίσης, η έρευνα των Goodyear κ.ά. (2015), της οποίας στόχος ήταν να μελετηθούν τα χαρακτηριστικά ενός φόρουμ συζήτησης στο Twitter και να ερευνηθεί κατά πόσο μπορούσε να διαμορφωθεί μια ΔΚΜ. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι μέσω της διαδικτυακής ανταλλαγής πρακτικών και των συζητήσεων που γίνονταν μεταξύ των εκπαιδευτικών, δημιουργήθηκε μια ΔΚΜ, όπου οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν διαφορετικές πρακτικές, να αναστοχαστούν για τις δικές τους πρακτικές και να εφαρμόσουν κάποιες καινούριες στα μαθήματά τους.

Στη βελτίωση της πρακτικής μέσω αναστοχασμού συνηγορούν και τα αποτελέσματα της έρευνας του Khan (2017), συνηγορώντας ότι μέσα στις διαδικτυακές κοινότητες οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να βελτιώνουν τις πρακτικές τους, αναστοχάζομενοι για αυτές. Μέσα σε ένα υποστηρικτικό και συνεργατικό περιβάλλον μάθησης, φάνηκε ότι οι έξι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε συγκεκριμένη πλατφόρμα επωφελήθηκαν από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, όχι μόνο με την αύξηση των γνώσεών τους σε θέματα πρακτικής, αλλά και με τη δυνατότητα που τους δόθηκε να εφαρμόσουν τις νέες πρακτικές στο δικό τους συγκείμενο.

Παρόμοια, στην πρόσφατη έρευνα των Hajisoteriou, Karousiou και Angelides (2018), από τις ελάχιστες στο πλαίσιο του κυπριακού εκπαιδευτικού συγκείμενου, προέκυψε ότι οι

εκπαιδευτικοί μέσα από την ενεργό εμπλοκή τους σε συγκεκριμένη ΔΠ προέβαιναν σε αναστοχαστικές διεργασίες για την πρακτική τους, μέσα από τη δυνατότητα που τους δινόταν να ανταλλάξουν απόψεις σε σχέση με διαπολιτισμικές πρακτικές. Δείγμα τις έρευνας αποτέλεσαν 40 από τους 103 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο project INTERACT, στόχος του οποίου ήταν η καλλιέργεια διαπολιτισμικής ΕΑ των εκπαιδευτικών μέσα από την ανάπτυξη και εφαρμογή μιας διαδικτυακής κοινότητας πρακτικής. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο project τους έδινε τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες και συχνές συζητήσεις σχετικά με αποτελεσματικές διαπολιτισμικές πρακτικές, καθώς επίσης και να εφαρμόζουν αυτές τις πρακτικές στην τάξη τους. Μέσα από παρατηρήσεις και συνεντεύξεις, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως η συμμετοχή τους στην πλατφόρμα αύξησε την αποτελεσματικότητά τους σε θέματα διδασκαλίας, σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σε αυτή τους τη βελτίωση συνέβαλε το γεγονός ότι, αλληλεπιδρώντας μέσα στην κοινότητα, η μάθηση και η βελτίωση προκύπταν μέσω διερεύνησης και αναστοχασμού της πρακτικής τους και όχι μέσα από κάποιες δοσμένες παιδαγωγικές θεωρίες.

Η βελτίωση που πετυχαίνουν οι εκπαιδευτικοί, μέσω του αναστοχασμού, επιβεβαιώνεται και μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας του Τσιωτάκη (2015). Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, η συμμετοχή τους στη ΔΚΜ είχε θετική επίδραση στα επαγγελματικά τους προσόντα και ικανότητες, καθώς, μέσα από «τη διερεύνηση, τον εποικοδομητικό διάλογο και τη διάχυση της εμπειρικής γνώσης» (σ. 191), έμπαιναν στη διαδικασία να αναστοχάζονται για τις διδακτικές τους πρακτικές και να τις βελτιώνουν. Επίσης, πέτυχαν εξοικείωση με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών και, παράλληλα, καλλιέργησαν περαιτέρω τις στάσεις τους όσον αφορά στη δεκτικότητα της κριτικής και την εξωτερίκευση της πρακτικής τους.

Η έρευνα της Trust (2017) ανάμεσα σε 150 K-12 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμμετείχαν σε μια διαδικτυακή κοινότητα EDMODO, αναφέρει ότι το 64% των εκπαιδευτικών θεωρούσαν ότι άλλαξαν τον τρόπο διδασκαλίας τους. Αυτή τους η αλλαγή προέκυψε λόγω της στήριξης που ένιωθαν από τους συναδέλφους με τους οποίους αλληλεπιδρούσαν, αλλά και μέσα από τις νέες γνώσεις που απέκτησαν, τις δεξιότητες που καλλιέργησαν (π.χ. νέες στρατηγικές διδασκαλίας) και τις αλλαγές που πέτυχαν στη συμπεριφορά τους (π.χ. ενδυνάμωση). Αυτό τους έκανε να νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο να κάνουν αλλαγές στην πρακτική τους και να είναι πιο πρόθυμοι να παίρνουν ρίσκα, δοκιμάζοντας καινούριες διδακτικές στρατηγικές, ιδέες και πηγές.

Παρόμοια, η έρευνα των Luehmann και Tinelli (2008), έδειξε πως η συντριπτική πλειοψηφία των δεκαπέντε εκπαιδευτικών Φυσικών Επιστημών, που συμμετείχαν σε συγκεκριμένη εκπαιδευτική πλατφόρμα, είχαν επωφεληθεί ως προς την προσπάθειά τους για εφαρμογή μεταρρυθμιστικών πρακτικών στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Η συνεργατική τους δράση επικεντρώθηκε, όπως φάνηκε μέσα από τη μελέτη των αναρτήσεών τους, κυρίως σε τρεις γενικές μορφές συνεργασίας: στη γνώση (γενικές συζητήσεις για την παιδαγωγική, τους μαθητές και άλλα θέματα που αφορούσαν στη διδασκαλία), στα συναισθήματα (μοιράζονταν συναισθήματα και υποστήριξη) και στη στήριξη (μοιράζονταν πηγές, καθοδηγούσε ο ένας τον άλλο, παρείχαν ενθάρρυνση).

Τη συνεργατική δράση μέσα στην κοινότητα μελέτησαν, επίσης, οι Kelly και Antonio (2016) εντοπίζοντας τους ρόλους που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να στηρίξουν τους υπόλοιπους. Συγκεκριμένα, μελετώντας κάποιες ανοικτές κοινότητες μάθησης εκπαιδευτικών που δημιουργήθηκαν μέσω του Facebook, εντόπισαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναλάμβαναν τους εξής ρόλους: α) υποστηρικτές της πρακτικής: εντόπιζαν πηγές για



εκπαιδευτικό υλικό, βοηθούν ο ένας τον άλλο σε καθημερινά ζητήματα της πρακτικής τους, β) δημιουργούσαν σχέσεις, γ) προωθούσαν την κοινωνικοποίηση: βοηθούσαν τους νεοεισερχόμενους στην κοινότητα να ενταχθούν και να έρθουν σε επαφή με τις νόρμες της ομάδας, δ) έδιναν λεπτομέρειες για την πρακτική που χρησιμοποιούσαν στην τάξη, παρέχοντας στους υπόλοιπους νέες ιδέες για πρακτικές διδασκαλίας, ε) υποστήριζαν τον αναστοχασμό: μέσα από τις αναρτήσεις τους ωθούσαν την ομάδα σε ανάπτυξη συλλογικού αναστοχασμού και στ) παρείχαν ανατροφοδότηση. Οι ρόλοι αυτοί, τονίζουν οι ερευνητές, μπορούν να παρουσιαστούν μόνο εάν η κοινότητα λειτουργεί μέσα σε ένα έμπιστο περιβάλλον με σταθερές σχέσεις και αίσθημα προστασίας των προσωπικών δεδομένων. Τον υποστηρικτικό ρόλο που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί σε τέτοιου είδους κοινότητες, με κύρια έμφαση στη συναισθηματική υποστήριξη, επιβεβαιώνει και η ποιοτική έρευνα των Trust, Krutka και Carpenter (2016), στην οποία μελετήθηκε η διαδικτυακή συνεργασία 732 P-12 εκπαιδευτικών για 75 μέρες.

Αυτός ο υποστηρικτικός ρόλος σε θέματα πρακτικής, φαίνεται να μην περιορίζεται μόνο ανάμεσα στα μέλη μιας ΔΚΜ, αλλά να εξαπλώνεται και στις σχολικές τους μονάδες. Όπως προκύπτει μέσα από την έρευνα των Gerdeman κ.ά. (2018), οι συμμετέχοντες στα τρία προγράμματα που μελετήθηκαν (διάρκειας ενός έτους) λειτουργούσαν ως «μεταφορείς» νέων γνώσεων και πρακτικών στις σχολικές τους μονάδες. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί «πυρήνες», όπως τους ονόμαζαν, μοιράζονταν με τους συναδέλφους τους ό,τι καινούριο μάθαιναν μέσα στη διαδικτυακή κοινότητα, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, βοηθώντας έτσι στη διάδοση της γνώσης και της ΕΑ.

Η έρευνα των Landry, Anthony, Swank και Monseque-Bailey (2009) προχωρεί βαθύτερα, εξετάζοντας το κατά πόσον η συμμετοχή 262 νηπιαγωγών σε ένα διαδικτυακό συνεργατικό πρόγραμμα ΕΑ επηρέασε τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους. Το

πρόγραμμα διήρκησε ένα χρόνο και περιλάμβανε υποδειγματικά βίντεο, συνεργασία εκπαιδευτικών, προγραμματισμό μαθημάτων, ενεργό μάθηση, ανατροφοδότηση, ευκαιρίες για αναστοχασμό και πρακτική δεξιοτήτων σε μικρότερες ομάδες. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι μέσω της ΕΑ των νηπιαγωγών, υπήρξε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των μαθητών εκείνων των νηπιαγωγών που δε συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Από την άλλη, τα αποτελέσματα της έρευνας των Kyounghe και You-Kyung (2013), δε συνάδουν με τα όσα έχουν αναφερθεί πιο πάνω. Έχοντας ως δείγμα Κορεάτες εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν εθελοντικά στη διαδικτυακή κοινότητα «Indischool», μελέτησαν τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονταν διαδικτυακά οι εκπαιδευτικοί (μέσα από παρατήρηση των αναρτήσεων) και το πώς η συνεργασία τους επηρέασε τη διδακτική τους πρακτική (μέσα από συνεντεύξεις – απόψεις εκπαιδευτικών). Όπως φάνηκε, οι εκπαιδευτικοί, σπάνια, μιλούσαν δημόσια για την πρακτική τους, ώστε να δεχτούν ανατροφοδότηση. Η πιο συχνή μορφή συνεργασίας τους ήταν η ανταλλαγή υλικού, αλλά και πάλι σε αυτή την περίπτωση πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί αναρτούσαν υλικό και ακόμη πιο σπάνιες ήταν οι περιπτώσεις που δημιουργούνταν συνεργατικά κάποια εκπαιδευτικά υλικά. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων έπαιρνε απλώς το υλικό που αναρτούσαν οι άλλοι, χωρίς να προσφέρει οποιαδήποτε ανατροφοδότηση ή δικό της υλικό. Οπότε, από αυτό προκύπτει πως ο καθένας ενδιαφερόταν μόνο για την κάλυψη των προσωπικών του αναγκών. Φάνηκε, δηλαδή, να ήταν απρόθυμοι να σχολιάζουν τις αναρτήσεις των άλλων -έστω και αν δεν τις έβρισκαν κατάλληλες- σεβόμενοι, όπως δήλωσαν, τον χρόνο που σπατάλησαν οι συνάδελφοί τους για να ετοιμάσουν κάποιο υλικό. Οι ίδιοι εξήγησαν πως αυτό οφειλόταν στο ότι δεν είχαν χρόνο να κάνουν αναρτήσεις και να δίνουν ανατροφοδότηση. Πιθανόν, ο λόγος για τον οποίο τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δε συνάδουν με τα αποτελέσματα άλλων προαναφερθεισών ερευνών

να σχετίζεται με τις κουλτούρες των διάφορων χωρών και το κατά πόσον η ανταλλαγή απόψεων καλλιεργείται ή όχι στη δική τους κουλτούρα.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται επιγραμματική σύνοψη των πορισμάτων όλων των προαναφερθέντων ερευνών, όσον αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των ΔΚΜ και τη συμβολή αυτών των κοινοτήτων στην ΕΑ των εκπαιδευτικών.

### **Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα**

Καθώς η συγκεκριμένη έρευνα θα γίνει στο πλαίσιο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά σε αυτό και να παρουσιαστούν, σε συντομία, οι τρόποι με τους οποίους επιδιώκεται η ΕΑ των εκπαιδευτικών μέσα στο πλαίσιό του.

Σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το κυπριακό, οι αποφάσεις που αφορούν στα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές λαμβάνονται κεντρικά από το ΥΠΠΑΝ. Ως εκ τούτου, οι ευκαιρίες για ΕΑ των εκπαιδευτικών καθορίζονται κεντρικά, είναι συγκεκριμένες και σχεδόν πανομοιότυπες για όλους τους εκπαιδευτικούς της ίδιας βαθμίδας.

Επίσημο φορέα ΕΑ των εκπαιδευτικών αποτελεί το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τομέας του ΥΠΠΑΝ. Όπως αναφέρεται στην επίσημη ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου:

### Πίνακας 1

Σύνοψη ερευνητικών πορισμάτων, όπως προέκυψαν μέσα από τη βιβλιογραφία

<b>Συμβολή των ΔΚΜ στην ΕΑ των εκπαιδευτικών</b>	
Αύξηση γνώσεων	Chen (2009) · Eum (2016) · Goodyear κ.ά. (2015) · Trust (2017)
Καλλιέργεια δεξιοτήτων	Chen (2009) · Eum (2016) · Trust (2017)
Γνωριμία/Εφαρμογή νέων πρακτικών	Khan (2017) · Marklund (2015)
Βελτίωση πρακτικής μέσω αναστοχασμού	Eum (2016) · Goodyear κ.ά. (2015) · Hajisoteriou κ.ά. (2018) · Kelly & Antonio (2016) · Khan (2017) · Luehmann & Tinelli (2008) · Meijs κ.ά. (2016) · Trust (2017) · Τσιωτάκης (2015)
<b>Παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των ΔΚΜ</b>	
Συντονιστής /Διευκολυντής ομάδας	Chen κ.ά. (2009) · Dubé κ.ά. (2005) · Eum (2016) · Johnson κ.ά. (2017) · Kwon κ.ά. (2018) · Marklund (2015) · Park (2001) · Rosen (2018)
Υπό συζήτηση θέματα – Έμφαση στις ανάγκες των εκπαιδευτικών	Coburn κ.ά. (2012) · Dubé κ.ά. (2005) · Duncan – Howell (2010) · Gerdeman κ.ά. (2018) · Meijs κ.ά. (2016) · Rice & Dawley (2009) · Wang κ.ά. (2018) · Zang & Liu (2019)
Αρχική πρόσωπο με πρόσωπο επαφή εκπαιδευτικών	Dubé κ.ά. (2005) · Storck & Hill (2000)
Είδος επικοινωνίας εκπαιδευτικών	Duncan–Howell (2010) · Marklund (2015) · Trust κ.ά. (2016) · van den Beemt κ.ά. (2018) · Τσιωτάκης (2015)
Αριθμός εκπαιδευτικών	Goodyear κ.ά. (2015) · Kyoungnye & You-Kyung (2013)
Παροχή χρόνου	Chen κ.ά. (2009) · Park κ.ά. (2001)
Βαθμός εξοικείωσης εκπαιδευτικών με διαδικτυακά περιβάλλοντα – Τεχνική υποστήριξη	Chen κ.ά. (2009) · Park κ.ά. (2001)
Σχεδιασμός διαδικτυακού χώρου	Hammond & Wiriapinit (2005) · Holmes κ.ά. (2010) · Κοσμάς (2015) · Preece (2001)
Ανωνυμία συμμετεχόντων	Barab κ.ά. (2004) · Hur & Brush (2009) · Roberts (2015)

αποστολή του είναι να μεριμνά για τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, να τους ενημερώνει για τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση, να τεκμηριώνει ερευνητικά και θεωρητικά την ακολουθητέα εκπαιδευτική πολιτική και να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια τους για επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη.

Το έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι αναπτυξιακό και ένας από τους βασικούς άξονές του είναι η προσφορά ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων σε θέματα δεξιοτήτων, τεχνολογίας, έρευνας κ.λπ. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εστιάζει στην ικανοποίηση των αναγκών τους και προσφέρεται με την οργάνωση διαφορετικών προγραμμάτων, δράσεων, σεμιναρίων και συνεδρίων καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Τα προγράμματα και σεμινάρια μπορεί να είναι υποχρεωτικά ή προαιρετικά και διακρίνονται σε διάφορες κατηγορίες ως εξής:

1. Επαναλαμβανόμενα προγράμματα: Προνοούνται από τη νομοθεσία ή από τα σχέδια υπηρεσίας (π.χ. προγράμματα προϋπηρεσιακής κατάρτισης για νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, επιμόρφωση για διευθυντές, βοηθούς διευθυντές και συντονιστές Μέσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης).
2. Προαιρετικά σεμινάρια: Απευθύνονται κατά περίπτωση σε εκπαιδευτικούς της Δημοτικής και της Μέσης Εκπαίδευσης ή διατμηματικά και διεξάγονται εκτός σχολικού ωραρίου, στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών.
3. Προγράμματα επιμόρφωσης στα Αναλυτικά Προγράμματα: Οργανώνονται με στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στη φιλοσοφία και εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τα συγκεκριμένα προγράμματα γίνονται εκτός σχολικής μονάδας, αλλά εντός σχολικού ωραρίου και από αυτά αποκλείεται η συμμετοχή

νηπιαγωγών που εργάζονται σε μονοθέσια νηπιαγωγεία, για λόγους ασφάλειας των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι στερείται του δικαιώματος για επιμόρφωση το προσωπικό του 34.6% των νηπιαγωγείων της Κύπρου, είτε αυτό εργάζεται ως μόνιμο προσωπικό σε αυτού του τύπου νηπιαγωγείο είτε εργάζεται ως επισκέπτης νηπιαγωγός.

4. Σεμινάρια σε σχολική βάση: Οργανώνονται μετά από συνεννόηση με τις σχολικές μονάδες για συγκεκριμένο θέμα που ενδιαφέρει το προσωπικό, σε ώρα συνεδρίασης προσωπικού. Όσον αφορά στα νηπιαγωγεία, προτεραιότητα σε αυτά τα σεμινάρια έχουν τα διθέσια και πολυθέσια νηπιαγωγεία. Η μοναδική περίπτωση να τύχει σχετικής επιμόρφωσης το προσωπικό των μονοθέσιων νηπιαγωγείων είναι με τη συμπλεγματοποίηση πολλών νηπιαγωγείων. Σε αυτή, όμως, την περίπτωση παύει να ισχύει η επιλογή των θεμάτων με βάση τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας, καθώς στην επιμόρφωση συμμετέχουν περισσότερα από τέσσερα νηπιαγωγεία.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι παρά τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα της «μαζικής» προσπάθειας για ΕΑ των εκπαιδευτικών, η κάθε σχολική μονάδα έχει την ευκαιρία, με τη στήριξη ή όχι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, να αυτενεργήσει σε θέματα επιμόρφωσης και ανάπτυξης του προσωπικού της. Εφόσον το επιθυμεί, η σχολική μονάδα μπορεί να αναζητήσει τις ανάγκες του δικού της προσωπικού και να προχωρήσει σε πιο εξειδικευμένη επιμόρφωση. Όσον αφορά, όμως, στην προδημοτική εκπαίδευση παρατηρούμε, δυστυχώς, να υπάρχει μια έντονη διάκριση έναντι των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε μονοθέσια νηπιαγωγεία.

**Διήμερο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης.** Όσον αφορά στη δημοτική εκπαίδευση, από το Σεπτέμβριο του 2012 έχει καθιερωθεί το διήμερο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, το οποίο πραγματοποιείται κάθε πρώτη εβδομάδα της σχολικής χρονιάς και περιλαμβάνει κεντρική και ενδοσχολική επιμόρφωση για όλους τους εκπαιδευτικούς. Η

κεντρική επιμόρφωση περιλαμβάνει θεματικές ενότητες τόσο για τη διδακτική των μαθημάτων όσο και για οριζόντια θέματα, οι οποίες απευθύνονται ξεχωριστά σε εκπαιδευτικούς Προδημοτικής, Δημοτικής και Ειδικής Εκπαίδευσης.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση, όπως γίνεται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου διήμερου, αφορά σε πιο εστιασμένη και προβληματοκεντρική προσέγγισή της. Στην περίπτωση, όμως, των νηπιαγωγείων, μέχρι και το 2017 λειτουργούσε κάπως διαφορετικά σε σχέση με τα δημοτικά σχολεία. Κατά την ενδοσχολική επιμόρφωση των νηπιαγωγών υλοποιείτο συγκεκριμένο πρόγραμμα σε μεγάλες σχολικές μονάδες, στις οποίες φιλοξενούνταν, με βάση κάποια δικτύωση, άλλα μικρότερα νηπιαγωγεία. Το πρόγραμμα οργανωνόταν από τα νηπιαγωγεία που συμμετείχαν και είχε ως επίκεντρο τις επιμορφωτικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προτεραιότητες των σχολικών μονάδων που συμμετέχουν, σε συνδυασμό με τις βασικές αρχές και προσεγγίσεις των νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Το γεγονός, όμως, ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση στα νηπιαγωγεία γινόταν, λόγω του μικρού τους μεγέθους, μέσω δικτύωσης σχολικών μονάδων – σε αντίθεση με τα δημοτικά σχολεία στα οποία γίνεται, όντως, ενδοσχολική και εστιασμένη επιμόρφωση για κάθε σχολική μονάδα ξεχωριστά – ήταν αδύνατο το πρόγραμμα να βασίζεται πλήρως στις ανάγκες, ενδιαφέροντα και προτεραιότητες όλων των σχολικών μονάδων.

Από τον Σεπτέμβριο του 2018 καταργήθηκε η ενδοσχολική επιμόρφωση για τα νηπιαγωγεία, έτσι οι νηπιαγωγοί είχαν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν, και τις δύο μέρες, σε κεντρική επιμόρφωση και όχι σε ενδοσχολική.

**Ενιαία πολιτική για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών.** Άρχισε με πιλοτική εφαρμογή τον Σεπτέμβριο του 2015 και από τότε λειτουργεί κάθε σχολική χρονιά σε όσα δημοτικά σχολεία και όσα πολυθέσια νηπιαγωγεία (3+ τμήματα, σύμφωνα με το ΥΠΠΑΝ)

δείξουν ενδιαφέρον και εγκριθούν. Στόχος, σύμφωνα με την εγκύκλιο του ΥΠΠΑΝ, είναι η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας, «η οποία καλείται να δημιουργεί με συστηματικό και στοχευμένο τρόπο ευκαιρίες ανάπτυξης του διδακτικού της προσωπικού με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες της σχολικής μονάδας και των ίδιων των εκπαιδευτικών» (Υ.Π.Π. Π.Ι.7.7.07/08, 15/09/2015), με τη στήριξη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Η δράση διαρκεί όλη τη σχολική χρονιά και παίρνει την μορφή έρευνας-δράσης. Κατά τη σχολική χρονιά 2018-2019 είχαν εγκριθεί για συμμετοχή στο πρόγραμμα πέντε πολυθέσια νηπιαγωγεία. Και σε αυτή την περίπτωση παρατηρούμε τη μη δυνατότητα συμμετοχής μικρότερων νηπιαγωγείων, τα οποία αποτελούν και τη μεγάλη πλειοψηφία των νηπιαγωγείων της Κύπρου. Συγκεκριμένα, το 74.6% των νηπιαγωγείων της Κύπρου είναι μονοθέσια ή διθέσια και εμπίπτουν στην κατηγορία «μικρά σχολεία». Αυτή, δηλαδή, η πολιτική του ΥΠΠΑΝ για ΕΑ των εκπαιδευτικών, έδωσε τη δυνατότητα μόνο στο 25.4% των νηπιαγωγείων να αιτηθούν για συμμετοχή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

**Διαδικτυακές Πλατφόρμες.** Το ΥΠΠΑΝ, θέλοντας να συμβαδίζει με τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και τις σύγχρονες τάσεις για επιμόρφωση και ΕΑ των εκπαιδευτικών, μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, έθεσε σε εφαρμογή τρία διαδικτυακά προγράμματα ΕΑ. Από αυτά τα τρία, μόνο το ένα απευθύνεται και σε νηπιαγωγούς, χωρίς, ωστόσο να έχει πετύχει, όπως περιγράφεται στη συνέχεια, ο σκοπός του.

**Εκπαιδευτική Πύλη E-epimorfosi.** Η συγκεκριμένη διαδικτυακή πύλη - πλατφόρμα λειτουργεί από το 2008 και έγινε σε μια προσπάθεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να ενισχύσει το έργο των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία. Όπως αναφέρεται στην αρχική σελίδα της συγκεκριμένης πλατφόρμας, στόχος της είναι να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων διάφορες επιλογές ΕΑ, μέσα από



την προσφορά επιμορφωτικού υλικού, δυνατοτήτων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (E-epimorfosi, 2018). Πιο συγκεκριμένα, η πλατφόρμα περιλαμβάνει ανταλλαγή υποστηρικτικού υλικού και προτάσεων διδασκαλίας, χρήσιμες διαδικτυακές συνδέσεις από τον κυπριακό, ελληνικό και διεθνή εκπαιδευτικό χώρο, πληροφορίες για διάφορα προσφερόμενα προγράμματα επιμόρφωσης, άρθρα, χρήσιμες ανακοινώσεις και εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν στην ΕΑ των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με την έρευνα του Κοσμά (2015), η συγκεκριμένη προσπάθεια για διαμόρφωση ΕΚΜ δεν ήταν επιτυχής. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τα εγγεγραμμένα μέλη της πλατφόρμας, οι οποίοι ήταν όλοι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Κύπρου, σε διάφορες βαθμίδες. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέγηκαν μέσα από ανάλυση του περιεχομένου της πλατφόρμας, συνεντεύξεις με δέκα από τους συμμετέχοντες και συμπλήρωση ερωτηματολογίου από το 23% των μελών. Όπως φάνηκε μέσα από την έρευνα, ενώ στην πλατφόρμα, εκείνη την περίοδο είχαν δικαίωμα εγγραφής περίπου 12 χιλιάδες εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Κύπρου (από όλες τις βαθμίδες και ειδικότητες), τα εγγεγραμμένα μέλη ήταν μόλις 819. Από αυτό προκύπτει είτε ότι η συγκεκριμένη πλατφόρμα δεν είχε «κερδίσει» τους εκπαιδευτικούς της Κύπρου είτε ότι δεν έγινε με αποτελεσματικό τρόπο η σχετική παρότρυνση συμμετοχής προς αυτούς. Αν και η όλη λειτουργία της πλατφόρμας δεν έχει αξιολογηθεί επίσημα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μια απλή επίσκεψη σε αυτή δείχνει μεγάλη στασιμότητα, όσον αφορά στην ενεργό εμπλοκή των συμμετεχόντων. Όντας εγγεγραμμένο μέλος της ομάδας, γνωρίζω από πρώτο χέρι την στασιμότητά της. Από το 2008 που δημιουργήθηκε μέχρι και τον Οκτώβριο του 2018, ανοίχτηκαν μόνο τρία θέματα συζήτησης (μία τον Μάρτιο του 2010 και δύο τον Σεπτέμβριο του 2010), στα οποία συμμετείχαν συνολικά έξι μέλη, συμπεριλαμβανομένου και δύο εκ των διαχειριστών. Μάλιστα, οι απαντήσεις-σχόλια που δόθηκαν για ένα από τα θέματα συζήτησης έγιναν το 2015, δηλαδή πέντε χρόνια μετά από την μέρα της ανάρτησής του, ενώ για

ένα άλλο μετά από έξι μήνες. Τα θέματα αυτά είχαν αναρτηθεί από έναν εκ των διαχειριστών. Μόνο σε μία περίπτωση αναρτήθηκε θέμα συζήτησης από κάποιον εκπαιδευτικό, μέλος της ομάδας.

Η μεγάλη στασιμότητα της πλατφόρμας επιβεβαιώνεται και μέσα από την έρευνα του Κοσμά (2015), τονίζοντας ότι η διάδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν μηδαμινή, καθώς δε συμμετείχαν καθόλου σε μεταξύ τους συζητήσεις. Συγκεκριμένα, μέσα από παρατήρηση της κινητικότητας της πλατφόρμας και μέσα από συνεντεύξεις με δέκα από τους συμμετέχοντες, η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι η πλατφόρμα δεν ικανοποιούσε τους στόχους για τους οποίους αρχικά είχε σχεδιαστεί. Για παράδειγμα, το υλικό που υπήρχε δεν ήταν αποτέλεσμα ατομικής εργασίας κάποιων εκπαιδευτικών, τις οποίες μεταφόρτωσαν για να μοιραστούν με άλλους εκπαιδευτικούς, αλλά επρόκειτο για αρχεία τα οποία μεταφορτώθηκαν από ομάδες εργασίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ή από Εκπαιδευτικούς Πυρήνες.

Από τα πιο πάνω προκύπτει ότι τα μέλη της πλατφόρμας δεν αξιοποιούν καθόλου τις δυνατότητές της. Οι κυριότεροι λόγοι για τη μειωμένη τους συμμετοχή ήταν η έλλειψη χρόνου, η στασιμότητα της πλατφόρμας, το μη ικανοποιητικό υλικό, η έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με την πορεία της πλατφόρμας και διάφορα θέματα σχεδιασμού, όπως δυσχρηστία και απουσία φιλικού περιβάλλοντος (Κοσμά, 2015). Ένα από τα τρία θέματα που συζητήθηκαν στην πλατφόρμα αφορούσε σε εισηγήσεις για το πώς θα μπορούσε η πλατφόρμα να γίνει πιο φιλική και λειτουργική, ώστε να την χρησιμοποιούν εύκολα οι εκπαιδευτικοί. Οι δύο εκπαιδευτικοί που απάντησαν, σχολίασαν το γεγονός ότι θα έπρεπε: α) να μπαίνει κάθε μία εβδομάδα, από τους διαχειριστές της πλατφόρμας, κάποιο σχετικό με την εκπαίδευση θέμα, ώστε να παρακινούνται οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν στις συζητήσεις και β) να ενημερώνονται τα μέλη, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, για κάθε νέα ανάρτηση.

**Πλατφόρμα επικοινωνίας εκπαιδευτικών Εικαστικής Αγωγής.** Η συγκεκριμένη πλατφόρμα, λειτουργεί μέσω του EDMODO και δημιουργήθηκε από τη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΥΠΠΑΝ το 2015. Σύμφωνα με την εγκύκλιο 7.11.12.14.1. (15.10.2015) του Υπουργείου, η συγκεκριμένη πλατφόρμα απευθύνεται μόνο σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων που διδάσκουν το μάθημα της Εικαστικής Αγωγής, ή/και έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις εικαστικές τέχνες. Λειτουργεί σε εθελοντική βάση, επώνυμα και αποσκοπεί στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών για ανταλλαγή ιδεών και υλικού.

**Κοινότητα μάθησης για την πορεία εφαρμογής των δεικτών επιτυχίας και των δεικτών επάρκειας.** Δημιουργήθηκε τον Μάρτιο του 2016 από το ΥΠΠΑΝ και λειτούργησε για δύο σχολικές χρονιές. Σύμφωνα με την εγκύκλιο του Υπουργείου Π.Ι.7.7.09.16 (18/03/2016), οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα, μέσω της πλατφόρμας Moodle, «να θέτουν, ανά μάθημα, συγκεκριμένα ερωτήματα/προβληματισμούς. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να μοιράζονται με άλλους εκπαιδευτικούς, ανά μάθημα, καλές πρακτικές που έχουν εφαρμόσει ή και εντοπίσει σχετικά με την εφαρμογή των δεικτών» (σ.1.). Σε δεύτερη εγκύκλιο του ΥΠΠΑΝ (Π.Ι.7.7.09.16, 12/05/2016) έγινε υπενθύμιση για τη λειτουργία της πλατφόρμας, με στόχο τη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των μελών της. Και αυτή η διαδικτυακή πρωτοβουλία του Υπουργείου απευθυνόταν μόνο σε εκπαιδευτικούς δημοτικής και όχι προδημοτικής.

### **Θεωρητικό υπόβαθρο έρευνας**

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται και αντλεί στοιχεία από κάποιες σχετικές αλληλοσυνδεόμενες θεωρίες. Πρόκειται για τις θεωρίες του κοινωνικού εποικοδομισμού, της κοινότητας πρακτικής και μάθησης και του αναστοχαστικού μοντέλου μάθησης, πάνω στις οποίες οικοδομήθηκε όχι μόνο ο ερευνητικός σχεδιασμός, αλλά και ο τρόπος λειτουργίας της ΔΟ ώστε να μετουσιωθεί σε μια ΔΚΜ.

**Κοινωνικός εποικοδομισμός.** Σύμφωνα με τον κοινωνικό εποικοδομισμό, η απόκτηση της γνώσης επιτυγχάνεται όταν ένα άτομο προσπαθεί συνειδητά να αποκτήσει νοήματα μέσα από τη δράση του και, κυρίως, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του με άλλα άτομα (Dabbagh, 2005). Με κύριο εκπρόσωπο τον Vygotsky (1986), τονίζει τη σημαντικότητα του κοινωνικού συγκείμενου στην οικοδόμηση και την κατανόηση της γνώσης, καθώς οι αλληλεπιδράσεις του ατόμου είναι αυτές που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει και οριοθετεί τον κόσμο που τον περιβάλλει. Γενικά, ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει το άτομο παραπέμπει στις θεωρίες της βιωματικής μάθησης και, ταυτόχρονα, της κοινωνικής μεταβίβασης, οι οποίες τοποθετούν τη μάθηση στο πλαίσιο της συλλογικής ενεργητικής πρόσκτησης και όχι της παθητικής λήψης. Η εμπάθυνση, δηλαδή, της γνώσης και της εμπειρίας γίνεται μέσα από την αλληλεπίδραση των ατόμων σε μια συνεχή βάση (Wenger κ.ά., 2002) και όχι μέσα από μια προγραμματισμένη μάθηση, όπως π.χ. ένα ευκαιριακό σεμινάριο. Κύριο, λοιπόν, αξίωμα της συγκεκριμένης θεωρίας είναι ότι η γνώση και η νόηση έχουν καθαρά κοινωνική προέλευση.

**Κοινότητα πρακτικής.** Ως επέκταση της θεωρίας του κοινωνικού εποικοδομισμού, οι Lave και Wenger (1991) ανέπτυξαν την ιδέα της κοινότητας πρακτικής, όπου η μάθηση αντιμετωπίζεται ως ένα καθαρά κοινωνικό φαινόμενο, του οποίου η επίτευξη απαιτεί συνεργασία, αλληλεπίδραση και κοινωνική μεταβίβαση. Στην κοινότητα αυτή υπάρχει μια συγκεκριμένη κοινωνική δομή, η οποία συμβάλλει στον διαμοιρασμό της γνώσης ανάμεσα στα μέλη της (Wenger κ.ά., 2002) και στη διαμόρφωση μιας κοινότητας μάθησης. Ως εκ τούτου, οι κοινότητες μάθησης υφίστανται εφόσον τα μέλη της είναι ενταγμένα σε μια ομάδα, μέσα στην οποία αλληλεπιδρούν, συν οικοδομούν γνώση, συμμετέχουν σε κοινό προβληματισμό για θέματα πρακτικής, συζητούν κριτικά την πρακτική τους, αναστοχάζονται σχετικά με αυτές, αναζητούν λύσεις και, γενικά, δημιουργούν κοινότητα εργασίας, μέσω της οποίας βελτιώνεται η πρακτική τους (MacPhail, Patton, Parker & Tannehill, 2014 · Stoll & Luis, 2007).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η θεωρία της κοινότητας μάθησης βρήκε ευρεία αποδοχή στη κατεύθυνση της ΕΑ των εκπαιδευτικών, καθώς, σύμφωνα με τους Hargreaves και Goodson (2007), αποτελεί μια από τις πιο υποσχόμενες και ευρέως αποδεκτές πρωτοβουλίες για βελτίωση της ποιότητας της επαγγελματικής τους μάθησης. Χαρακτηρίζεται από τη δέσμευση των εκπαιδευτικών σε κοινές δράσεις, από τη συντονισμένη τους δραστηριότητα και από το κοινό τους ρεπερτόριο (Wenger κ.ά., 2002), μέσω των οποίων συνδιερευνούν τρόπους για βελτίωση της πρακτικής τους και πετυχαίνουν τη μάθηση. Λειτουργούν, δηλαδή, ως μαθάνοντες, οι οποίοι αναπτύσσουν τις γνώσεις και την πρακτική τους σε συνεργασία με άλλους, με έναν τρόπο που βασίζεται στην εμπειρία και τις γνώσεις όλων (Goodyear κ.ά., 2015). Σύμφωνα, λοιπόν, με τη θεωρία αυτή η μάθηση εξαρτάται από τις σχέσεις που κτίζονται μέσω των αλληλεπιδράσεων των μελών της κοινότητας (Swanson κ.ά., 2018) και έχει ως στόχο τη συλλογική βελτίωση (Duncombe & Armour, 2004). Επιτυγχάνεται, θα λέγαμε, ένα είδος εγκαθιδρυμένης μάθησης (Lave & Wenger, 1991), όπου η γνώση εμφανίζεται και γίνεται κατανοητή μέσα στο αυθεντικό της πλαίσιο-συγκεκριμένο, αποκτάται μέσω ενεργητικής συμμετοχής και απαιτεί κοινωνική αλληλεπίδραση, συνεργασία και δέσμευση (Fessakis κ.ά., 2014 · Wenger κ.ά., 2002).

**Αναστοχαστικό μοντέλο μάθησης.** Οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρώντας μέσα σε μια κοινότητα μάθησης μπαίνουν στη διαδικασία αναστοχασμού της πρακτικής τους με στόχο τη βελτίωσή της (Swanson κ.ά., 2018). Ο Schön, «αρχιτέκτονας» της ανάπτυξης της αναστοχαστικής διδασκαλίας και σκέψης, στο βιβλίο του «Educating the reflective practitioner» (1983), προβαίνει σε σύνδεση της αποτελεσματικότητας ενός επαγγελματία με τον διαρκή αναστοχασμό που κάνει για τις επιλογές και ενέργειες του. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μαθαίνει αποτελεσματικότερα όταν εξετάζει στοχαστικά τη διδασκαλία και τη δράση του, συνδέοντάς τη με τις εμπειρίες και τον χαρακτήρα του (Schön). Παρόμοια, η θεωρία του Stenhouse αναμένει από τον εκπαιδευτικό να δώσει σημασία στην καθημερινή ρουτίνα της

τάξης και να αναστοχαστεί στο νόημα και την αποτελεσματικότητά της, όσον αφορά στη μάθηση των μαθητών (Θεοφιλίδης, 2012). Αποτελεί, δηλαδή, συνεχή ευθύνη του εκπαιδευτικού να αναστοχάζεται πάνω στο τι ακριβώς προσφέρει με την πρακτική του, ώστε να διαμορφώνει ανάλογα τις διδακτικές και παιδαγωγικές του επιλογές (Λιακοπούλου, 2012).

Ο αναστοχασμός, σύμφωνα με τον Schön (1983), παίρνει δύο μορφές, ανάλογα με το πότε πραγματοποιείται: είτε κατά τη διάρκεια της δράσης (in action) (σ. 128), όπου ο εκπαιδευτικός εντοπίζει κάποιο πρόβλημα και δίνει -μέσω στοχασμού- άμεση λύση είτε πριν ή μετά τη δράση (on action), όπου ο εκπαιδευτικός στοχάζεται «σχετικά με την πράξη» (σ. 78), που έχει γίνει ή θα γίνει. Ο αναστοχασμός, δηλαδή, μπορεί να συμβαίνει πριν, μετά ή κατά τη διάρκεια της δράσης.

Οι Korthagen και Vasalos (2005) προτείνουν το κυκλικό μοντέλο αναστοχασμού ALACT με στόχο την περαιτέρω δόμησή του. Πρόκειται για μια δομημένη διαδικασία αναστοχασμού, η οποία αποτελείται από τρία διαδικαστικά βήματα προώθησής του μετά από βίωση ενός συμβάντος. Το πρώτο βήμα που πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί, μετά από μια δράση, είναι να «κοιτάξουν πίσω στη δράση», στη συνέχεια, να «γνωρίσουν τις βασικές πτυχές» της συγκεκριμένης δράσης και τέλος να «δημιουργήσουν εναλλακτικές μεθόδους δράσης» (σ. 49). Ειδικά το τελευταίο βήμα αποτελεί την πιο σημαντική πτυχή του αναστοχασμού και, σε συνδυασμό με τα προηγούμενα βήματα, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν να αναπτύσσονται επαγγελματικά, μέσω μιας εσωτερικά κατευθυνόμενης μάθησης.

Συμπληρωματικά, η Valli (1997) μιλά για συγκεκριμένες μορφές αναστοχασμού, οι οποίες διαμορφώνονται με βάση το περιεχόμενο, την ποιότητα και τον χρόνο του αναστοχασμού. Πρόκειται για α) τον τεχνοκρατικό αναστοχασμό, που αφορά στις τεχνικές διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, β) τον αναστοχασμό που κάνει ο εκπαιδευτικός για την

πρακτική του, είτε πριν, είτε μετά, είτε κατά τη διάρκειά του, γ) τον διαβουλευτικό αναστοχασμό, μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός αποφασίζει μέσω των δικών του πεποιθήσεων αλλά και της αλληλεπίδρασης του με άλλους εκπαιδευτικούς, δ) τον προσωπικό αναστοχασμό, ο οποίος περιλαμβάνει στοχασμό για την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, τις σχέσεις του με τους μαθητές και τη γενική βελτίωσή του και ε) τον κριτικό αναστοχασμό, μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός στοχάζεται για τις κοινωνικές, ηθικές και πολιτικές διαστάσεις της εκπαίδευσης.

### **Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Βάσει της μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας, αλλά και της διερεύνησης των δυνατοτήτων ΕΑ στο πλαίσιο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, διατυπώθηκε ο αρχικός σκοπός της έρευνας, καθώς και επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Στόχος ήταν η προσπάθεια κάλυψης κάποιων ερευνητικών κενών που εντοπίστηκαν, αλλά παράλληλα, και η διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος στο πλαίσιο του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος.

Γενικός σκοπός της έρευνας ήταν να μελετηθεί, μέσα από διάφορες οπτικές και διαστάσεις, η διαμόρφωση ΔΚΜ σε μια ΔΟ νηπιαγωγών, η οποία δημιουργήθηκε ειδικά για τους σκοπούς της έρευνας, και να προταθεί ένα μοντέλο λειτουργίας μιας τέτοιας κοινότητας. Επ' αυτού του σκοπού, διερευνήθηκαν οι παράγοντες που λειτουργούν υποστηρικτικά στη διαμόρφωσή της, καθώς επίσης και οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τον αντίκτυπο που έχει η συμμετοχή τους στην ΕΑ τους. Όπως έχει τονιστεί στην εισαγωγή, η ύπαρξη ΔΚΜ δεν μπορούσε εξ' αρχής να θεωρηθεί ως δεδομένο, αλλά είχε αναπτυχθεί μέσα από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη ΔΟ.

Πρόκειται για μελέτη περίπτωσης μιας ομάδας δεκαοχτώ νηπιαγωγών, οι οποίες αλληλεπιδρούν σε μια ΔΚΜ, στοχεύοντας στην ΕΑ τους. Η πρακτική και, γενικά, η ΕΑ των νηπιαγωγών αποτέλεσαν το πλαίσιο μέσα στο οποίο μελετήθηκε η λειτουργία της ΔΚΜ.

Για την επίτευξη του γενικού σκοπού διαμορφώθηκαν συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία καθοδηγούσαν την έρευνα:

1. Ποιοι παράγοντες λειτουργούν υποστηρικτικά στη διαμόρφωση της διαδικτυακής κοινότητας μάθησης νηπιαγωγών;
2. Πώς, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών, η συμμετοχή τους στη διαδικτυακή κοινότητα μάθησης επηρεάζει, εάν επηρεάζει, την επαγγελματική τους ανάπτυξη;

Τα συγκεκριμένα ερωτήματα λειτούργησαν ως σημεία εστίασης του ερευνητικού ενδιαφέροντος και, ταυτόχρονα, ως οι βασικότεροι παράγοντες της ερευνητικής μεθοδολογίας. Αναδύθηκαν μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, το συγκείμενο της έρευνας και την πορεία εξέλιξης της συλλογής δεδομένων και ως εκ τούτου βρίσκονταν σε μια συνεχή διαδικασία επεξεργασίας και διαμόρφωσης. Στόχος της συνεχούς διαμόρφωσής τους ήταν η πλήρης ανταπόκρισή τους στο ερευνητικό συγκείμενο και η όσο το δυνατόν πιο συνολική και ακριβής αποτύπωση του ερευνητικού θέματος.

Συγκεκριμένα, το πρώτο ερώτημα, το οποίο είναι αρκετά ευρύ, προέκυψε μέσα από τη σύμπτυξη δύο ξεχωριστών ερωτημάτων. Το ένα αφορούσε στα χαρακτηριστικά του τρόπου λειτουργίας της ΔΟ και το άλλο στα τεχνικά χαρακτηριστικά της ΔΠ. Κατά τη συγγραφή των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι και οι δύο ομάδες χαρακτηριστικών λειτουργούσαν ως βασικοί παράγοντες στη διαμόρφωση μιας ΔΚΜ για αυτό κρίθηκε σκόπιμο να ερευνηθούν μαζί, δίνοντας έτσι μια πιο σφαιρική εικόνα των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση μιας



τέτοιας κοινότητας. Η διερεύνηση των υποστηρικτικών παραγόντων ήταν πρωταρχικός στόχος της έρευνας, καθώς πάνω σε αυτούς θα στηριζόταν το προτεινόμενο μοντέλο λειτουργίας μιας ΔΚΜ. Επίσης, αν και τα τεχνικά χαρακτηριστικά της πλατφόρμας δεν ήταν εξ' αρχής στο ερευνητικό πλάνο, προέκυψαν κατά την ανάλυση των δεδομένων των πρώτων ενδιάμεσων συνεντεύξεων. Στην προσπάθεια να εντοπιστούν κάποιες τεχνικές δυσκολίες της πλατφόρμας, οι οποίες δυσκόλευαν την αλληλεπίδραση των νηπιαγωγών (ώστε να επιλυθούν πριν την έναρξη της κύριας φάσης της έρευνας), φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί έδιναν πολύ μεγάλη έμφαση σε αυτές. Τα πλούσια δεδομένα που προέκυψαν επ' αυτού του θέματος, σε συνδυασμό με το ότι οι υφιστάμενες έρευνες στο πεδίο των διαδικτυακών κοινοτήτων δεν ασχολήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό με τα τεχνικά χαρακτηριστικά των πλατφόρμων, δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για διαμόρφωση αντίστοιχου ερευνητικού ερωτήματος.

Το δεύτερο ερώτημα, αποτελούσε εξ' αρχής κεντρικό ερευνητικό ζήτημα. Αν και πάνω σε αυτό άρχισε να δομείται η έρευνα, κατά τη διάρκειά της έτυχε διαφοροποίησης, ώστε να συμπεριλάβει ένα ευρύτερο φάσμα πτυχών της ΕΑ (πρακτική, γνώσεις, δεξιότητες). Αρχικά, το ερώτημα συμπεριλάμβανε την παράμετρο του αναστοχασμού των νηπιαγωγών, κάτι όμως που φάνηκε να περιορίζει τη μελέτη της ΕΑ μόνο σε θέματα διδακτικής πρακτικής. Έτσι, αποφασίστηκε όπως το ερώτημα γενικευτεί, ώστε να μπορέσει να δώσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της πτυχής της ΕΑ. Στο πλαίσιο της τροποποίησης του ερωτήματος προστέθηκε και η έκφραση «εάν επηρεάζει», καθώς δεν ήταν δυνατόν, στο πλαίσιο μιας ποιοτικής έρευνας, να θεωρηθεί, εκ προοιμίου, ότι η συμμετοχή των νηπιαγωγών θα επηρέαζε σίγουρα την ΕΑ τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο, παρατίθεται με λεπτομέρεια ο ερευνητικός σχεδιασμός και περιγράφονται με όσο το δυνατό μεγαλύτερη ακρίβεια το συγκεκριμένο και η εφαρμογή της έρευνας, όλα τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν, ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων που υιοθετήθηκε, καθώς και όλες οι τακτικές που εφαρμόστηκαν με στόχο τη διασφάλιση της εγκυρότητας. Το κεφάλαιο κλείνει συζητώντας τον ρόλο που διαδραμάτισε ως ερευνήτρια, όπως επίσης και κάποια ηθικά διλήμματα που προέκυψαν ως απόρροια της ερευνητικής μου δράσης.

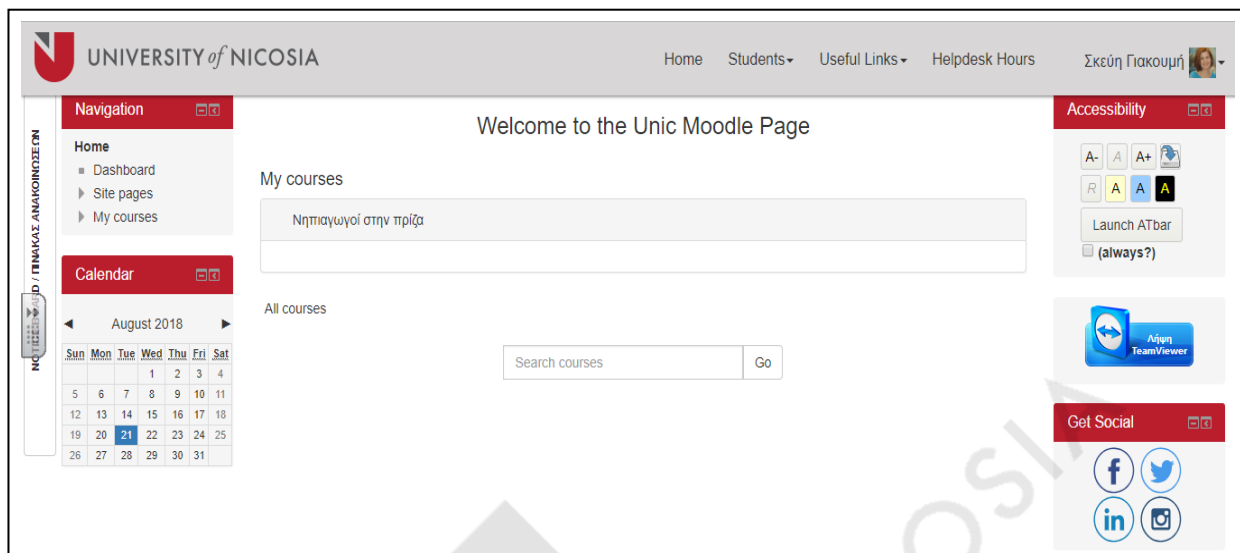
### Συγκεκριμένο έρευνας

Η έρευνα αφορά μελέτη περίπτωσης νηπιαγωγών που συμμετείχαν σε συγκεκριμένη ΔΟ, μέσω πλατφόρμας. Η ομάδα δεν προϋπήρχε, αλλά δημιουργήθηκε ειδικά για τους σκοπούς της έρευνας. Μέσο αλληλεπίδρασής τους αποτέλεσε η ΔΠ Moodle του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Μετά τη δημιουργία ειδικού «course» από τους τεχνικούς του Distance Learning IT Support του Πανεπιστημίου, προχώρησα, ως διαχειρίστρια, στη διαμόρφωση του διαδικτυακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα συμμετείχαν οι νηπιαγωγοί. Στην Εικόνα 1 φαίνεται η αρχική σελίδα της πλατφόρμας και το «course» της ερευνητικής ομάδας.

Ακολούθως, παρουσιάζεται μια σύντομη περιγραφή της πλατφόρμας Moodle και αναπτύσσονται οι λόγοι για τους οποίους επιλέγηκε η συγκεκριμένη πλατφόρμα.

**Διαδικτυακή πλατφόρμα Moodle.** Η ΔΠ Moodle, ακρωνύμιο του Modular Object – Oriented Dynamic Learning Environment, δημιουργήθηκε από τον Αυστραλό Martin Dougiamas το 1999. Πρόκειται για ένα ελεύθερο λογισμικό, το οποίο ενδυναμώνει τόσο τη

διδασκαλία όσο και τη μάθηση μέσα από ένα ισχυρό σύνολο εργαλείων μάθησης και περιβαλλόντων συνεργατικής μάθησης (Moodle, 2019).



Εικόνα 1. Αρχική σελίδα πλατφόρμας

Αυτή τη στιγμή, σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα της Moodle (2019), είναι η δημοφιλέστερη πλατφόρμα τηλεκαίδευσης και χρησιμοποιείται σε 230 χώρες, κυρίως για κάλυψη αναγκών της ασύγχρονης τηλεκαίδευσης. Μέσω της Moodle, έχουν δημιουργηθεί, μέχρι στιγμής, πάνω από 15 εκατομμύρια κύκλοι μαθημάτων, με περισσότερους από 131 εκατομμύρια εγγεγραμμένους χρήστες. Πρόκειται για ένα ανοικτού κώδικα σύστημα διαχείρισης μάθησης, το οποίο εμπιστεύονται διάφοροι οργανισμοί και ιδρύματα, όπως: Shell, London School of Economics, State University of New York Microsoft, Open University (Moodle).

Η συγκεκριμένη πλατφόρμα μπορεί να μη βρίσκεται στην αιχμή της εκπαιδευτικής τεχνολογικής καινοτομίας, ωστόσο πρόκειται για ένα δικτυακό χώρο που, συνεχώς, εξελίσσεται και ενσωματώνει νέα χαρακτηριστικά. Έχει σχεδιαστεί για να παρέχει στους εκπαιδευτικούς, τους διαχειριστές και τους εκπαιδευόμενους ένα ενιαίο, ισχυρό, ασφαλές και ολοκληρωμένο σύστημα, με στόχο τη δημιουργία εξατομικευμένων περιβαλλόντων μάθησης (Moodle, 2019).

Γενικά, στόχος της είναι η υποστήριξη της διδασκαλίας και μάθησης μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας. Οπότε, μεταξύ άλλων, υποστηρίζει την ανάπτυξη μικρών και μεγάλων κοινοτήτων μάθησης, τη δια βίου μάθηση, τη δημοσίευση πόρων συνεργασίας και επικοινωνίας, την εξ' αποστάσεως επιμόρφωση και την όσο το δυνατό ευκολότερη πρόσβαση για χρήστες με διαφορετικές ανάγκες (Κάργα, Κατσάνα & Τρίμμη, 2011).

**Λόγοι επιλογής της πλατφόρμας Moodle.** Για την επιλογή της συγκεκριμένης πλατφόρμας συνέτρεξαν διάφοροι λόγοι. Πρώτα απ' όλα, η ευχρηστία της πλατφόρμας και κάποια άλλα διαχειριστικά θέματα λειτούργησαν ως σημαντικοί λόγοι για την επιλογή της. Το γεγονός ότι είναι εύκολη και απλή στη χρήση και αναβάθμισή της, το ότι διαθέτει δυνατότητα ενημέρωσης των χρηστών για τον τρόπο χρήσης της (training video) και το ότι παρέχει τη δυνατότητα επιλογής της ελληνικής γλώσσας στο γραφικό της περιβάλλον θεωρήθηκε πως θα βοηθούσε στον περιορισμό των τεχνικών δυσκολιών που, πιθανόν, να αντιμετώπιζαν οι συμμετέχοντες. Επίσης, το ότι μπορεί να λειτουργεί σε οποιοδήποτε λειτουργικό υπολογιστικό σύστημα, ακόμη και σε κινητά τηλέφωνα, μείωνε ακόμη περισσότερο τις τεχνικές δυσκολίες. Όπως επιβεβαιώνεται και από την επίσημη ιστοσελίδα της Moodle πρόκειται για μια πλατφόρμα, εύκολα προσβάσιμη και συμβατή με διάφορα προγράμματα περιήγησης και μηχανές ιστού (Moodle, 2019).

Επιπρόσθετα, ένας από τους κυριότερους λόγους που οδήγησαν στην επιλογή της συγκεκριμένης πλατφόρμας είναι η ασφάλεια που προσφέρει και η προστασία των πνευματικών δικαιωμάτων, όσον αφορά στο υλικό που αναρτάται σε αυτήν. Όπως επιβεβαιώνεται και μέσα από την επίσημη ιστοσελίδα της, εφαρμόζονται συχνοί έλεγχοι ασφάλειας για την προστασία από μη εξουσιοδοτημένη πρόσβαση, απώλεια δεδομένων και κακή χρήση (Moodle, 2019). Το γεγονός, επιπλέον, ότι η πλατφόρμα θα βρισκόταν κάτω από την κύρια διαχείριση ενός μεγάλου

Πανεπιστημίου, όπως το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, ενίσχυε ακόμη περισσότερο το αίσθημα εμπιστοσύνης και ασφάλειας των νηπιαγωγών σχετικά με τη συμμετοχή τους και τα προσωπικά δεδομένα που θα αναρτούσαν.

Παράλληλα, ως ερευνήτρια επιδίωξα την επιλογή μιας πλατφόρμας με την οποία να ήμουν όσο το δυνατό πιο εξοικειωμένη, καθώς ήταν η πρώτη φορά που δοκίμαζα να «στήσω» ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα σε αυτά τα πλαίσια. Έτσι, επέλεξα τη Moodle λόγω του ότι την είχα χρησιμοποιήσει κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών και διδακτορικών μου σπουδών. Επίσης, θα είχα τη δυνατότητα συνεχούς τεχνικής υποστήριξης από τους υπεύθυνους διαχείρισης της πλατφόρμας, οπότε αυτό μου δημιουργούσε ένα αίσθημα ασφάλειας. Όντως, η εξατομικευμένη εκπαίδευση που έτυχα και η συνεχής τεχνική υποστήριξη που είχα από το τμήμα του Distance Learning IT Support του Πανεπιστημίου Λευκωσίας ήταν εξαιρετική, κάτι το οποίο με βοήθησε να ξεπερνά άμεσα τις όποιες δυσκολίες είχα.

Εσκεμμένα, επιλέγω να παρουσιάσω τον κυριότερο λόγο επιλογής της συγκεκριμένης πλατφόρμας τελευταίο, θέλοντας να τον υπερτονίσω και, παράλληλα, να τον συνδέσω με τη θεωρία πάνω στην οποία στηρίχτηκε ο όλος ερευνητικός σχεδιασμός. Κυριότερο λόγο επιλογής της συγκεκριμένης πλατφόρμας αποτέλεσε ο σχεδιασμός της, καθώς φάνηκε να είναι ιδανικός ώστε να μπορέσει να τεθεί σε εφαρμογή το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, όπως αυτό έχει περιγραφεί προηγουμένως. Βασίζεται σε συγκεκριμένες αρχές και δομείται με συγκεκριμένη φιλοσοφία, η οποία στηρίζεται στη διαπίστωση ότι ο άνθρωπος κατακτά τη γνώση αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον (Γεωργιακάκης, 2011). Επίσης, το ότι η Moodle υποστηρίζει ποικίλους τρόπους αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της (Lantz-Andersson κ.ά., 2018), καθώς και το ότι υποστηρίζει διαφορετικού είδους περιεχόμενο και ποικιλία δραστηριοτήτων (Moodle, 2019) θα βοηθούσε στη συλλογή πλούσιων δεδομένων και στην

υλοποίηση των στόχων της έρευνας. Γενικά, τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης πλατφόρμας φαίνεται να συνάδουν με αυτά που οι Vrasidas, Zembylas και Chamberlain (2004) θεωρούν ως σημαντικά για τη διαμόρφωση μιας διαδικτυακής κοινότητας, για αυτό και έχει επιλεγεί.

**Συμμετέχοντες.** Λόγω της φύσης της έρευνας, η επιλογή του δείγματος όφειλε να γίνει βάση συγκεκριμένων κριτηρίων, τα οποία είχαν καθοριστεί εξ' αρχής με τρόπο που να εξυπηρετούν τους στόχους της. Μια τέτοια δειγματοληψία σκοπιμότητας θα βοηθούσε στη διαμόρφωση ενός δείγματος, αρκετά ικανοποιητικό για τις ανάγκες της έρευνας και τη συλλογή δεδομένων από άτομα, τα οποία θα πληρούσαν τα απαιτούμενα κριτήρια.

Στην έρευνα συμμετείχαν 18 νηπιαγωγοί, των οποίων η επιλογή έγινε με βάση τα εξής κριτήρια: α) εργάζονταν σε δημόσια νηπιαγωγεία της Κύπρου, β) δεν κατείχαν οργανική θέση Διευθυντή ή Βοηθού Διευθυντή, γ) είχαν μια σχετική εξοικείωση με τη χρήση του διαδικτύου και γενικά, τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως μέσου κοινωνικής δικτύωσης και δ) ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε μια τέτοιου είδους ΔΟ.

Τα πρώτα δύο κριτήρια εντάχθηκαν με στόχο την ύπαρξη ομοιογένειας στο δείγμα. Ταυτόχρονα, το δεύτερο κριτήριο, το οποίο εξασφάλιζε πως όλες οι συμμετέχουσες θα ήταν απλές νηπιαγωγοί, χωρίς θέση προαγωγής, στόχευε στο να συμμετέχουν «νηπιαγωγοί της τάξης», νηπιαγωγοί που είχαν κυρίως διδακτικά και όχι διοικητικά καθήκοντα. Όσον αφορά στο τρίτο κριτήριο -εξοικείωση με ηλεκτρονικό υπολογιστή ως μέσο κοινωνικής δικτύωσης- επιλέγηκε λόγω της φύσης της έρευνας, καθώς θα ήταν πιο εύκολο για τις νηπιαγωγούς και λιγότερο αποθαρρυντικό αν είχαν κάποιες βασικές γνώσεις χρήσης υπολογιστή και μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Παράλληλα με αυτό το κριτήριο επιλογής, το οποίο είχε να κάνει με τεχνικά θέματα, πολύ πιο σημαντικό ρόλο διαδραμάτιζε το τέταρτο κριτήριο· η προθυμία των νηπιαγωγών να συμμετάσχουν σε μια τέτοια ΔΚΜ. Λόγω του ότι η συμμετοχή τους απαιτούσε να διαθέσουν αρκετό από τον προσωπικό τους χρόνο, έγινε προσπάθεια ώστε, από την αρχή, να γίνουν ξεκάθαρες οι απαιτήσεις που θα προκύπταν μέσα από τη συμμετοχή τους. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη σωστή προσέγγισή τους, ώστε από τη μια να αποδεχτούν οικειοθελώς να συμμετάσχουν στην έρευνα και από την άλλη να αποφευχθεί, όσο το δυνατό περισσότερο, η ενδιάμεση αποχώρηση κάποιων.

**Διαδικασία ενημέρωσης ομάδων νηπιαγωγών.** Η διαδικασία επιλογής του δείγματος ξεκίνησε μέσω ενημέρωσης διαφόρων ομάδων νηπιαγωγών για τη λειτουργία της συγκεκριμένης ΔΟ. Η ενημέρωση έγινε σε τρεις διαφορετικές περιπτώσεις.

Η πρώτη ενημέρωση έγινε στο πλαίσιο του διήμερου επιμόρφωσης των νηπιαγωγών, το οποίο πραγματοποιήθηκε στις αρχές Σεπτεμβρίου του 2014. Μετά την εξασφάλιση της απαραίτητης άδειας από τη συντονίστρια της επιμόρφωσης, ενημέρωσα σχετικά το προσωπικό μιας ομάδας νηπιαγωγείων. Συγκεκριμένα, ενημερώθηκαν είκοσι πέντε νηπιαγωγοί και τρεις διευθύντριες, από έξι διαφορετικά νηπιαγωγεία της πόλης της Λεμεσού. Αρχικά, παρουσίασα τον σκοπό της ΔΟ και εξήγησα τον τρόπο λειτουργίας της. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε μια σαραντάλεπτη συζήτηση στην οποία έγινε ανταλλαγή απόψεων σε σχετικά θέματα, όπως: τι είδους αλληλεπίδραση επιθυμούσαν να υπήρχε μεταξύ τους, ποιοι θα ήταν καλό να συμμετέχουν, τι ανέμεναν να αποκομίσουν από μια πιθανή συμμετοχή τους, πόσο χρόνο θα χρειαζόταν να διαθέσουν, ποιες απαιτήσεις πήγαζαν μέσα από τη συμμετοχή τους κ.λπ.

Η δεύτερη ενημέρωση έγινε στο πλαίσιο της γενικής συνέλευσης των νηπιαγωγών της ΠΟΕΔ Λεμεσού, τον Οκτώβριο του 2014, στην οποία είχαν προσκληθεί όσοι νηπιαγωγοί

εργάζονταν σε νηπιαγωγεία της Λεμεσού ή είχαν την έδρα τους στη Λεμεσό και εργάζονταν σε άλλες πόλεις. Συνολικά, στη συνέλευση παρευρίσκονταν τριάντα εννέα νηπιαγωγοί και ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία ενημέρωσης και συζήτησης όπως και στην πρώτη ενημέρωση.

Τέλος, έχοντας υπόψη μου το τρίτο κριτήριο επιλογής του δείγματος -να έχουν μια σχετική εξοικείωση με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως μέσου κοινωνικής δικτύωσης- ενημέρωσα μια ομάδα νηπιαγωγών που παρακολουθούσε, κατά το μήνα Οκτώβριο του 2014, σειρά εργαστηριακών μαθημάτων για το διαδίκτυο, τα οποία οργανώθηκαν από τον εκπαιδευτικό σύνδεσμο ΚΕΣΕΑ-ΤΠΕ. Στα μαθήματα συμμετείχαν είκοσι νηπιαγωγοί από τις πόλεις Λεμεσού και Πάφου. Και σε αυτή την περίπτωση, ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία ενημέρωσης και συζήτησης όπως και στις δύο προηγούμενες ενημερώσεις.

Και στις τρεις περιπτώσεις ενημερώσεων παρατηρήθηκε ότι αρκετοί νηπιαγωγοί ήταν πολύ θετικοί σε μια τέτοια μορφή συνεργασίας και κάποιοι, μάλιστα, εξέφρασαν από εκείνη, ήδη, τη στιγμή την επιθυμία τους να συμμετάσχουν στην ομάδα. Συγκεκριμένα, μία νηπιαγωγός που παρευρισκόταν στην τρίτη ενημερωτική συνάντηση, γελώντας, ανέφερε: «Τέλεια! Τώρα που θα γίνουμε expert στα computers θα είναι ότι πρέπει. Θα γλιτώνουμε και τα λεφτά που δίνουμε στη cyta για να μιλούμε το απόγευμα».

Μετά το πέρας των ενημερώσεων επικοινωνήσα τηλεφωνικώς με τα άτομα που επέδειξαν αρχικό ενδιαφέρον, τους έδωσα περισσότερες λεπτομέρειες και, από μόνοι τους, αποφάσισαν αν τελικά θα συμμετείχαν στη ΔΟ και ως εκ τούτου στην έρευνα. Σε τέσσερις περιπτώσεις χρειάστηκε να μη γίνει δεκτή η συμμετοχή εκπαιδευτικών, που εξέφρασαν ενδιαφέρον, λόγω του ότι δεν πληρώσουν όλα τα κριτήρια συμμετοχής.

Όσοι συναινούν να συμμετάσχουν στη ΔΟ στη συνέχεια, αποφάσιζαν, με βάση τις προσωπικές τους υποχρεώσεις, σε ποια φάση της έρευνας θα ξεκινούσαν. Αν, δηλαδή, θα



γίνονταν μέλη της ομάδας στην πιλοτική ή στην επόμενη φάση της έρευνας. Υπήρξαν, επίσης, και περιπτώσεις νηπιαγωγών, οι οποίοι προσεγγίστηκαν μετά την έναρξη της πιλοτικής εφαρμογής της έρευνας, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί ο απαιτούμενος αριθμός συμμετεχόντων στην κύρια φάση. Ο διαχωρισμός, δηλαδή, των νηπιαγωγών στις δύο φάσεις της έρευνας έγινε, κυρίως, με βάση τις δικές τους προτιμήσεις. Αυτό, όμως, που επιδιώχθηκε από μέρος μου ήταν η εξασφάλιση, όσο ήταν δυνατόν, κάποιας σχετικής ισορροπίας όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας των νηπιαγωγών που θα συμμετείχαν σε κάθε φάση, καθώς και στους τύπους των νηπιαγωγείων που εργάζονταν.

Για σκοπούς τήρησης της ερευνητικής δεοντολογίας οι συμμετέχοντες μελέτησαν και υπέγραψαν Έντυπο Συγκατάθεσης (Παράρτημα Α), στο οποίο επεξηγούνταν ο σκοπός και οι διαδικασίες της έρευνας, τυχόν οφέλη που πιθανόν να είχαν μέσα από τη συμμετοχή τους, οι τρόποι διασφάλισης της εμπιστευτικότητας, του απορρήτου και της ανωνυμίας των συμμετεχόντων.

**Στοιχεία συμμετεχόντων στην έρευνα.** Στην πιλοτική εφαρμογή της έρευνας εντάχθηκαν, αρχικά, δέκα νηπιαγωγοί, αλλά η μία αποχώρησε (από την πρώτη μέρα λειτουργίας της ΔΟ για προσωπικούς λόγους). Εργάζονταν όλοι σε δημόσια νηπιαγωγεία της Κύπρου και ήταν όλοι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Επίσης, οι οχτώ ήταν γυναίκες και ο ένας άντρας. Για λόγους εχεμύθειας, στον Πίνακα 2 όπου καταγράφονται τα στοιχεία των συμμετεχόντων, δεν παρουσιάζεται το φύλο τους για μη γίνεται άμεσα αντιληπτό ποιο ψευδώνυμο αντιστοιχεί στον άντρα νηπιαγωγό. Για το ίδιο λόγο, όλες οι αναφορές στους νηπιαγωγούς, από αυτό το σημείο και εξής, γίνονται με τη χρήση θηλυκού γένους.

## Πίνακας 2

Στοιχεία νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην πιλοτική και κύρια φάση της έρευνας<sup>4</sup>

Συμμετέχουσες	Ανώτατο επίπεδο μόρφωσης	Χρόνια υπηρεσίας	Τύπος νηπιαγωγείου που εργάζονται
Δέσποινα	Μεταπτυχιακό	6	Μονοθέσιο υπαίθρου
Ειρήνη	Μεταπτυχιακό	11	Διθέσιο πόλης
Έλενα	Μεταπτυχιακό	17	Διθέσιο πόλης
Ευαγγελία	Μεταπτυχιακό	10	Διθέσιο πόλης
Ιωάννα	Μεταπτυχιακό	20	Πολυθέσιο πόλης
Κατερίνα	Μεταπτυχιακό	15	Πολυθέσιο πόλης
Μαρία	Μεταπτυχιακό	14	Διθέσιο υπαίθρου
Νάγια	Μεταπτυχιακό	9	Πολυθέσιο πόλης
Νίκη	Μεταπτυχιακό	13	Πολυθέσιο υπαίθρου

Τα χρόνια υπηρεσίας των νηπιαγωγών κυμαίνονταν από έξι μέχρι είκοσι χρόνια, με μέσο όρο τα 12.7 χρόνια. Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας τους είναι πολύ σημαντικό να σημειωθεί ότι ο υπολογισμός τους έγινε σύμφωνα με την αναγνωρισμένη συνολική τους υπηρεσία από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, η οποία περιλαμβάνει και την υπηρεσία τους πριν από τον διορισμό τους στην δημόσια εκπαίδευση, σε κοινότητα νηπιαγωγεία ή σε αναγνωρισμένα, από το ΥΠΠΑΝ, ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Για τον λόγο αυτό, δεν ήταν εφικτό να υπάρχουν στο δείγμα νηπιαγωγοί που διένυαν τα πρώτα χρόνια υπηρεσίας τους.

<sup>4</sup> Για σκοπούς διατήρησης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα, χρησιμοποιούνται σε όλες τις περιπτώσεις ψευδώνυμα. Ακόμη και στην περίπτωση του μοναδικού άντρα εκπαιδευτικού που συμμετείχε στην έρευνα χρησιμοποιείται, καθώς έχει εξασφαλιστεί η άδειά του, γυναικείο όνομα, ώστε να μη γίνεται αυτόματα αντιληπτό ότι η αναφορά γίνεται σε εκείνον. Στα χρόνια υπηρεσίας και στον τύπο σχολείου καταγράφονται αυτά που ίσχυαν κατά την ένταξή τους στη ΔΟ.

Στην κύρια εφαρμογή της έρευνας προστέθηκαν άλλες δέκα νηπιαγωγοί, αλλά και σε αυτή τη φάση μία νηπιαγωγός αποχώρησε για τους ίδιους λόγους με την προηγούμενη. Ήταν όλες γυναίκες και όλες κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, μία εξ αυτών ήταν κάτοχος διδακτορικού τίτλου σε θέματα Ειδικής Εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη νηπιαγωγός, τα τελευταία τέσσερα χρόνια της συνολικής της υπηρεσίας ήταν διορισμένη σε Μονάδα Ειδικής Εκπαίδευσης, η οποία λειτουργούσε μέσα σε πολυθέσιο νηπιαγωγείο της πόλης. Ο μέσος όρος των χρόνων υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην κύρια φάση της έρευνας ήταν σχεδόν 13.3 χρόνια. Σε αυτή τη φάση, ο μέσος όρος ήταν μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της πιλοτικής εφαρμογής γιατί έγινε προσπάθεια να συμμετέχουν, σε συνολική βάση, και νηπιαγωγοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας. Έτσι, στη φάση αυτή κυμαίνονταν από δέκα μέχρι είκοσι τρία χρόνια.

### Πίνακας 3

*Στοιχεία νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην κύρια φάση της έρευνας*

Συμμετέχουσες	Ανώτατο επίπεδο μόρφωσης	Χρόνια υπηρεσίας	Τύπος νηπιαγωγείου που εργάζονται
Αγάθη	Μεταπτυχιακό	13	Διθέσιο πόλης
Γεωργία	Μεταπτυχιακό	10	Πολυθέσιο πόλης
Δήμητρα	Μεταπτυχιακό	11	Πολυθέσιο υπαίθρου
Εύη	Μεταπτυχιακό	23	Μονοθέσιο πόλης
Ζωή	Μεταπτυχιακό	11	Μονοθέσιο υπαίθρου
Κλειώ	Μεταπτυχιακό	17	Διθέσιο υπαίθρου
Κυριακή	Διδακτορικό	7	Πολυθέσιο πόλης - Μονάδα Ειδικής Εκπαίδευσης
Λένα	Μεταπτυχιακό	16	Πολυθέσιο υπαίθρου
Μάρθα	Μεταπτυχιακό	12	Πολυθέσιο υπαίθρου

Όσον αφορά στους τύπους των νηπιαγωγείων, έγινε προσπάθεια ώστε στο δείγμα να υπάρχουν νηπιαγωγοί που εργάζονταν σε διάφορους τύπους, όσον αφορά στο μέγεθος και την τοποθεσία τους. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, συμμετείχαν νηπιαγωγοί που εργάζονταν σε μονοθέσια, διθέσια και πολυθέσια νηπιαγωγεία, κάποια εκ των οποίων υπάγονταν στην πόλη και κάποια άλλα στην ύπαιθρο. Δέκα νηπιαγωγοί εργάζονταν σε νηπιαγωγεία της πόλης, ενώ οι υπόλοιπες οχτώ σε νηπιαγωγεία της υπαίθρου. Από αυτές, τρεις εργάζονταν σε μονοθέσια νηπιαγωγεία, έξι σε διθέσια και εννιά σε πολυθέσια νηπιαγωγεία. Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι ο όρος «πολυθέσιο νηπιαγωγείο» χρησιμοποιείται όπως αυτός καθορίζεται από το ΥΠΠΑΝ και αναφέρεται σε νηπιαγωγεία με τρία τμήματα και άνω. Παρόμοια, ο διαχωρισμός των νηπιαγωγείων σε σχολεία πόλης και υπαίθρου έγινε με βάση τον επίσημο διαχωρισμό του ΥΠΠΑΝ.

#### Πίνακας 4

*Τύποι νηπιαγωγείων που εργάζονταν οι νηπιαγωγοί όσον αφορά στο μέγεθος και την τοποθεσία τους*

	Μονοθέσιο	Διθέσιο	Πολυθέσιο
Πόλη	1	4	5
Ύπαιθρος	2	2	4

Συνολικά, στην έρευνα συμμετείχαν ένας άντρας και δεκαεπτά γυναίκες νηπιαγωγοί. Η συντριπτική μειοψηφία των αντρών του δείγματος αντικατοπτρίζει, και με το παραπάνω, τα πραγματικά ποσοστά του πληθυσμού των νηπιαγωγών, καθώς σε όλα τα δημόσια νηπιαγωγεία της Κύπρου, τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά, εργάζονταν μόνο δύο άντρες νηπιαγωγοί. Ως εκ τούτου, το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα συμμετείχε ο ένας εκ των δύο, θεωρώ πως ήταν

ιδιαίτερα ικανοποιητικό. Δεκαεπτά από τις νηπιαγωγούς ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και μία κάτοχος διδακτορικού τίτλου (Πίνακας 5). Όπως φαίνεται στον ίδιο πίνακα, τέσσερις από τις νηπιαγωγούς είχαν μεταξύ έξι και δέκα χρόνια υπηρεσίας, οκτώ είχαν μεταξύ έντεκα και δεκαπέντε χρόνια υπηρεσίας, τέσσερις νηπιαγωγοί είχαν μεταξύ δεκαέξι και είκοσι χρόνια υπηρεσία και μία νηπιαγωγός είχε μεταξύ είκοσι και είκοσι πέντε χρόνια υπηρεσίας. Ο μέσος όρος των χρόνων υπηρεσίας τους ήταν 13 χρόνια. Λόγω του περιορισμού της μη συμμετοχής νηπιαγωγών με οργανική διευθυντική θέση, δεν ήταν εφικτό να υπάρχουν στο δείγμα νηπιαγωγοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας.

*Πίνακας 5*

*Χρόνια υπηρεσίας και ανώτατο επίπεδο σπουδών νηπιαγωγών*

	6-10 χρόνια	11-15 χρόνια	16-20 χρόνια	21-25 χρόνια
Μεταπτυχιακό	4	8	4	1
Διδακτορικό	1			

### **Περιγραφή εφαρμογής της έρευνας**

**Φάσεις λειτουργίας της διαδικτυακής ομάδας.** Η λειτουργία της ΔΟ έγινε σε δύο φάσεις. Σε μια πρώτη φάση, η πλατφόρμα λειτούργησε πιλοτικά, για περίπου τέσσερις μήνες, με τη συμμετοχή εννέα νηπιαγωγών. Στόχος της πιλοτικής εφαρμογής ήταν ο εντοπισμός και η προσπάθεια επίλυσης τεχνικών ή άλλων προβλημάτων, καθώς επίσης και η συλλογή κάποιων πρώτων δεδομένων. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε η κύρια φάση της έρευνας, η οποία διήρκησε περίπου τρεισήμισι χρόνια. Προστέθηκαν άλλες εννέα νηπιαγωγοί, ώστε η πλατφόρμα να λειτουργήσει πλέον κανονικά και να συλλεγούν τα κυρίως δεδομένα της έρευνας. Πέρα, όμως, από τις 18 νηπιαγωγούς, ενεργό συμμετοχή στην πλατφόρμα είχα και εγώ λειτουργώντας,

παράλληλα με τον ερευνητικό μου ρόλο, και με την ιδιότητά μου ως νηπιαγωγός. Επίσης, στην πλατφόρμα συμμετείχε, για κάποιο χρονικό διάστημα, και μία ακαδημαϊκός, ως επιστημονικός σύμβουλος σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, όπου καταγράφεται συνοπτικά και με χρονική σειρά η πορεία που ακολούθησε η διαμόρφωση και εφαρμογή της έρευνας, έγιναν, αρχικά, κάποια προκαταρκτικά στάδια εφαρμογής της έρευνας.

Η πλατφόρμα Moodle λειτούργησε ως ο χώρος μέσα στον οποίο διαμορφώθηκε, στο πλαίσιο επίτευξης των ερευνητικών στόχων, η ΔΚΜ. Ως εκ τούτου, το πρώτο βήμα υλοποίησης της εφαρμογής όφειλε να είναι η προσωπική μου εκπαίδευση στη συγκεκριμένη πλατφόρμα, ώστε να μπορέσω να δημιουργήσω τον διαδικτυακό χώρο της ομάδας. Καθώς έτυχα της σχετικής εκπαίδευσης, άρχισα να «κτίζω» το διαδικτυακό περιβάλλον της ομάδας, λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους της έρευνας και το πώς ο διαδικτυακός χώρος θα μπορούσε να «στηθεί», ώστε να συμβάλει στην υλοποίησή τους. Κύριο μέλημα ήταν η δημιουργία ενός περιβάλλοντος, που να έδινε την αίσθηση συναδελφικής, φιλικής συζήτησης (χρήση εικόνων, απλό λεξιλόγιο κ.λπ.) και που να ξέφευγε από οποιεσδήποτε επισημότητες. Παράλληλα, γίνονταν κάποιες δοκιμαστικές αναρτήσεις για σκοπούς ελέγχου. Αφού διαμορφώθηκε και ελέγχθηκε ο διαδικτυακός χώρος, έγινε η ενημέρωση ομάδων νηπιαγωγών με στόχο την επιλογή του δείγματος, όπως έχει ήδη περιγραφεί.

Με την έναρξη της πρώτης φάσης της έρευνας, έγινε μια δια ζώσης συνάντηση των νηπιαγωγών που θα συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή της έρευνας (Dubé κ.ά., 2005 · Storck & Hill, 2000). Επίσης, μια δεύτερη δια ζώσης συνάντηση πραγματοποιήθηκε πριν την έναρξη της δεύτερης φάσης λειτουργίας της ΔΟ, στην οποία συμμετείχαν τόσο οι νηπιαγωγοί της πρώτης φάσης όσο και οι νηπιαγωγοί που θα άρχιζαν τη συμμετοχή τους στη δεύτερη φάση.

## Πίνακας 6

### Στάδια εφαρμογής της έρευνας – Χρονοδιάγραμμα

<b>Προκαταρκτικά στάδια εφαρμογής</b>	
Μάιος 2014	Εκπαίδευση ερευνήτριας για τον τρόπο λειτουργίας της πλατφόρμας Moodle και τον τρόπο στησίματος ενός «course»
Μάιος - Ιούνιος 2014	Διαμόρφωση του διαδικτυακού περιβάλλοντος και δοκιμαστικές αναρτήσεις για σκοπούς ελέγχου
Σεπτέμβριος - Οκτώβριος 2014	Ενημερώσεις ομάδων νηπιαγωγών για τη λειτουργία της διαδικτυακής ομάδας
<b>Πιλοτική φάση έρευνας</b>	
Οκτώβριος 2014	Δια ζώσης συνάντηση νηπιαγωγών που θα συμμετείχαν στην πρώτη φάση της έρευνας  Αρχικές συνεντεύξεις  Τελική διαμόρφωση του διαδικτυακού περιβάλλοντος λαμβάνοντας υπόψη τις συζητήσεις στη δια ζώσης συνάντηση και στις συνεντεύξεις  Δημιουργία σχετικών λογαριασμών χρήστη  Έναρξη αλληλεπίδρασης νηπιαγωγών ως μέλη της διαδικτυακής ομάδας
Ιανουάριος 2015	Ενδιάμεσες συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς της πιλοτικής φάσης
<b>Κύρια φάση έρευνας</b>	
Φεβρουάριος 2015	Δια ζώσης συνάντηση νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην πρώτη φάση και νηπιαγωγών που θα συμμετείχαν στη κύρια φάση
Φεβρουάριος - Μάρτιος 2015	Αρχικές συνεντεύξεις νηπιαγωγών κύριας φάσης
Μάρτιος 2015	Δημιουργία σχετικών λογαριασμών
Μάρτιος 2015 - Οκτώβριος 2018	Αλληλεπίδραση νηπιαγωγών πιλοτικής και κύριας φάσης ως μέλη της διαδικτυακής ομάδας
Σεπτέμβριος - Οκτώβριος 2018	Τελικές συνεντεύξεις νηπιαγωγών πιλοτικής και κύριας φάσης

Επιπρόσθετα, πριν από την έναρξη αλληλεπίδρασης των νηπιαγωγών στη ΔΟ, και στις δυο φάσεις, έγινε μία αρχική συνέντευξη με κάθε νηπιαγωγό. Συνεντεύξεις έγιναν, επίσης, πριν την έναρξη της κύριας φάσης από τις νηπιαγωγούς της πιλοτικής φάσης, καθώς και τελικές συνεντεύξεις από όλες τις συμμετέχουσες με τη λήξη της έρευνας. Εκτενείς περιγραφές του τρόπου με τον οποίο λειτούργησαν οι δια ζώσης συναντήσεις και οι συνεντεύξεις γίνονται στο υποκεφάλαιο «Συλλογή δεδομένων».

**Τρόπος λειτουργίας της διαδικτυακής ομάδας.** Ο σχεδιασμός του διαδικτυακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο συνεργάζονταν οι νηπιαγωγοί δεν είχε τα χαρακτηριστικά μιας τυπικής εκπαίδευσης, τα οποία θα επέτρεπαν μόνο σε ένα άτομο, τον εκπαιδευτή, να κάνει δημοσιεύσεις και να μεταφορτώνει υλικό. Η ομάδα δεν απαρτιζόταν από εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενους, αλλά από νηπιαγωγούς οι οποίες, μέσω της αλληλεπίδρασής τους, αντάλλαζαν γνώσεις, εμπειρίες και υλικό. Όλες ανεξαιρέτα οι νηπιαγωγοί είχαν τη δυνατότητα να πραγματοποιούν διάφορες ενέργειες που βοηθούσαν στην ανάπτυξη μιας κοινότητας. Όποια το επιθυμούσε μπορούσε, πολύ εύκολα, να ξεκινήσει κάποιο καινούρια θέμα συζήτησης, να μεταφορτώσει εποπτικό, φωτογραφικό υλικό κ.λπ. Ως εκ τούτου, η θεματολογία της ομάδας καθοδηγείτο από τις ίδιες. Δεν υπήρχαν προγραμματισμένες παρουσιάσεις-αναρτήσεις, γιατί στόχος ήταν οι συνομιλίες να λειτουργούσαν αυθόρμητα, διαδραστικά και να ανταποκρίνονταν στις ανάγκες όλων των μελών της ομάδας.

Μέσω της πλατφόρμας, έγινε προσπάθεια ώστε να δημιουργηθεί μια διαδικτυακή επαγγελματική κοινότητα πρακτικής, η οποία, στη συνέχεια, μετεξελίχθηκε σε ΔΚΜ. Στην κοινότητα αυτή, η μάθηση και ανάπτυξη αντιμετωπίζονταν ως καθαρά κοινωνικά φαινόμενα, τα οποία επιτυγχάνονταν μέσω συνεργασίας, αλληλεπίδρασης, κοινωνικής μεταβίβασης (Lave & Wenger, 1991) και συλλογικής κρίσης. Κυρίαρχες, λοιπόν, διεργασίες της κοινότητας

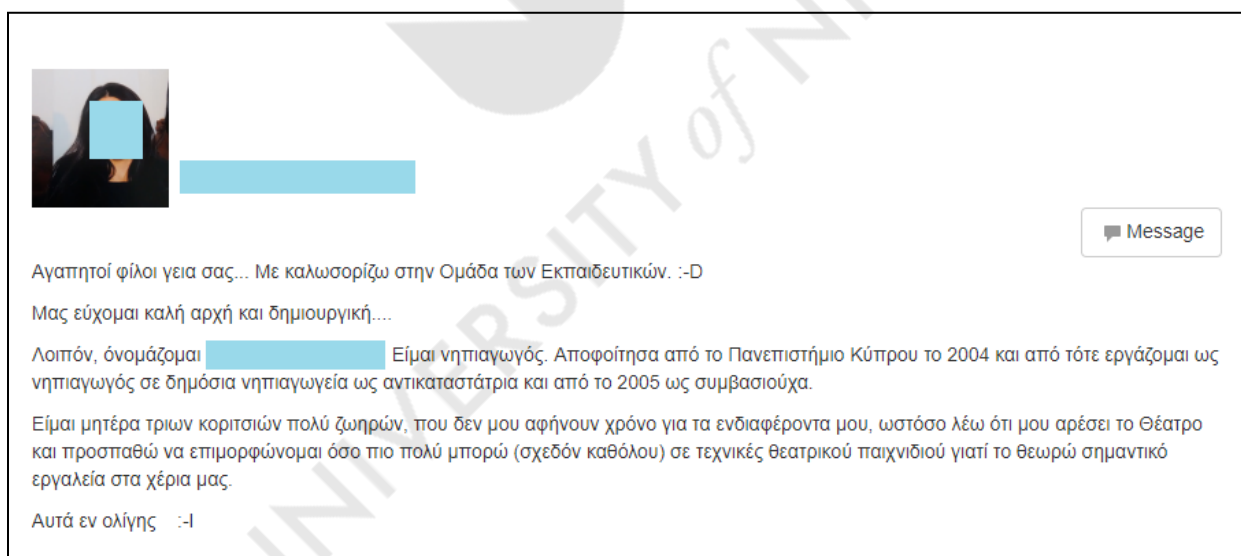


αποτελέσαν η αλληλεπίδραση, η ανταλλαγή υλικού, εμπειριών και γνώσεων, η ανατροφοδότηση και η αλληλοϋποστήριξη. Απώτερος της στόχος ήταν η βελτίωση της πρακτικής των νηπιαγωγών, η οποία παρωθείτο μέσα από ενδιαφέρουσες συζητήσεις και ανταλλαγές για αποτελεσματική και αναποτελεσματική πρακτική (Hargreaves & Fullan, 2012).

Προς επίτευξη των πιο πάνω, λήφθηκαν υπόψη κάποια από τα σημαντικά θέματα που προτείνουν οι Vrasidas κ.ά. (2004), όσον αφορά στη σχεδίαση της διαδικτυακής κοινότητας. Φυσικά, λόγω της φύσης της συγκεκριμένης κοινότητας (ανεπίσημη, καθοδηγούμενη από τις συμμετέχουσες), εφαρμόστηκαν αυτά που ταίριαζαν περισσότερο στις ιδιαιτερότητές της. Πρώτα απ' όλα, εντοπίστηκε το στοχευμένο κοινό, τα χαρακτηριστικά του και ποιος ο βαθμός εξοικείωσής τους με τη χρήση του διαδικτύου. Επίσης, καθορίστηκαν οι στόχοι της κοινότητας και, σε συνεργασία με τις συμμετέχουσες, το γενικό υπό συζήτηση θέμα. Τέλος, μέσα από τη συλλογή δεδομένων αξιολογήθηκε η προσθετική αξία που είχε η δημιουργία της συγκεκριμένης κοινότητας στην ΕΑ των συμμετεχόντων.

**Δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν στη διαδικτυακή πλατφόρμα.** Αφού δημιουργήθηκαν οι λογαριασμοί των χρηστών, οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν, μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος να χρησιμοποιήσουν τους επισυναπτόμενους κωδικούς για να πετύχουν είσοδο στην πλατφόρμα. Πέρα από το αυτοματοποιημένο μήνυμα που τους στάλθηκε από το τμήμα του Distance Learning IT Support του Πανεπιστημίου με τους κωδικούς πρόσβασης, τους έστειλα προσωπικό μήνυμα στο κινητό τηλέφωνο ενημερώνοντάς τις σχετικά. Επίσης, υπέδειξα σε αυτές το σημείο της πλατφόρμας, μέσω του οποίου θα είχαν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό βίντεο για τον τρόπο χρήσης της πλατφόρμας (τρόπος νέας ανάρτησης, σχολιασμού μιας υφιστάμενης ανάρτησης κ.λπ.), παροτρύνοντάς τες να το παρακολουθήσουν (Student Moodle Training Videos).

Με την είσοδο των νηπιαγωγών στην πλατφόρμα, το πρώτο που τους ζητήθηκε ήταν να ενημερώσουν το προφίλ τους (Εικόνα 2), αναρτώντας μια φωτογραφία τους και γράφοντας κάποια βασικά ατομικά τους στοιχεία. Στόχος της δραστηριότητας αυτής ήταν μια επιπλέον εξοικείωση, πέρα από τη δια ζώσης συνάντηση, μεταξύ των συμμετεχόντων, αν και στην έρευνα των Kear, Chetwynd και Jefferis (2014) φάνηκε ότι τα συμπληρωμένα προφίλ δε θεωρούνται αναγκαία από όλους τους συμμετέχοντες. Ενώ για κάποιους, αναφέρουν οι ερευνητές, τα προφίλ είναι βοηθητικά, ώστε να νιώθουν ότι υπάρχει μεταξύ τους μια πιο προσωπική επαφή, για κάποιους άλλους δεν υπάρχει αυτή η ανάγκη παραθέτοντας, ταυτόχρονα, και κάποιες ανησυχίες ασφάλειας των προσωπικών στοιχείων. Για αυτούς είναι αρκετή η εστίαση στις αναρτήσεις που γίνονται χωρίς απαραίτητα να γνωρίζουν προσωπικά στοιχεία του ατόμου που κάνει τις αναρτήσεις.



*Εικόνα 2. Προφίλ μίας εκ των νηπιαγωγών στην πλατφόρμα*

Σε παρόμοιο σκεπτικό, πιθανόν, να οφείλεται και το μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών που συμπλήρωσαν το προφίλ τους στην πλατφόρμα. Στην πρώτη φάση της έρευνας, το συμπλήρωσαν τέσσερις νηπιαγωγοί, μία εκ των οποίων μόνο με φωτογραφία, ενώ στη δεύτερη φάση το συμπλήρωσαν πέντε νηπιαγωγοί, τρεις εκ των οποίων μόνο με φωτογραφία. Συνολικά,

ασχολήθηκαν με την συμπλήρωση του προφίλ τους εννιά νηπιαγωγοί. Επ' αυτού του θέματος, δύο νηπιαγωγοί μου έστειλαν προσωπικό μήνυμα, με το οποίο με ενημέρωναν ότι δεν επιθυμούσαν να συμπληρώσουν το προφίλ τους γιατί δεν ήθελαν να γράψουν στην πλατφόρμα οποιαδήποτε προσωπικά τους στοιχεία.

Δύο άλλες αρχικές δραστηριότητες της ομάδας αποτέλεσαν οι συζητήσεις για το τι ανέμεναν οι ίδιες από τη συμμετοχή τους (Σκέψεις για το τι αναμένουμε από τη συμμετοχή μας στην ομάδα), και για το πώς θα επιθυμούσαν να ονομάσουν την ομάδα (Ονομασία ομάδας) (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Αρχικές δραστηριότητες αλληλεπίδρασης νηπιαγωγών

Αφού δημιουργήθηκαν τα σχετικά forums συζητήσεων, οι νηπιαγωγοί παρέθεσαν τις απόψεις τους. Ο στόχος των δύο αυτών δραστηριοτήτων ήταν πολλαπλός. Από τη μια στόχευαν στην έναρξη των συζητήσεων με κάποια πιο «χαλαρά», θα έλεγα, θέματα και από την άλλη στη

συλλογή πληροφοριών για το πώς φαντάζονταν τη συμμετοχή τους στην ομάδα, τι ανέμεναν από αυτή και τι εισηγήσεις είχαν να κάνουν. Τα δεδομένα αυτά, σε συνδυασμό με τα δεδομένα των δια ζώσης συναντήσεων και των αρχικών συνεντεύξεων, παρείχαν στοιχεία που βοήθησαν στο περαιτέρω στήσιμο των δραστηριοτήτων μέσα στην πλατφόρμα.

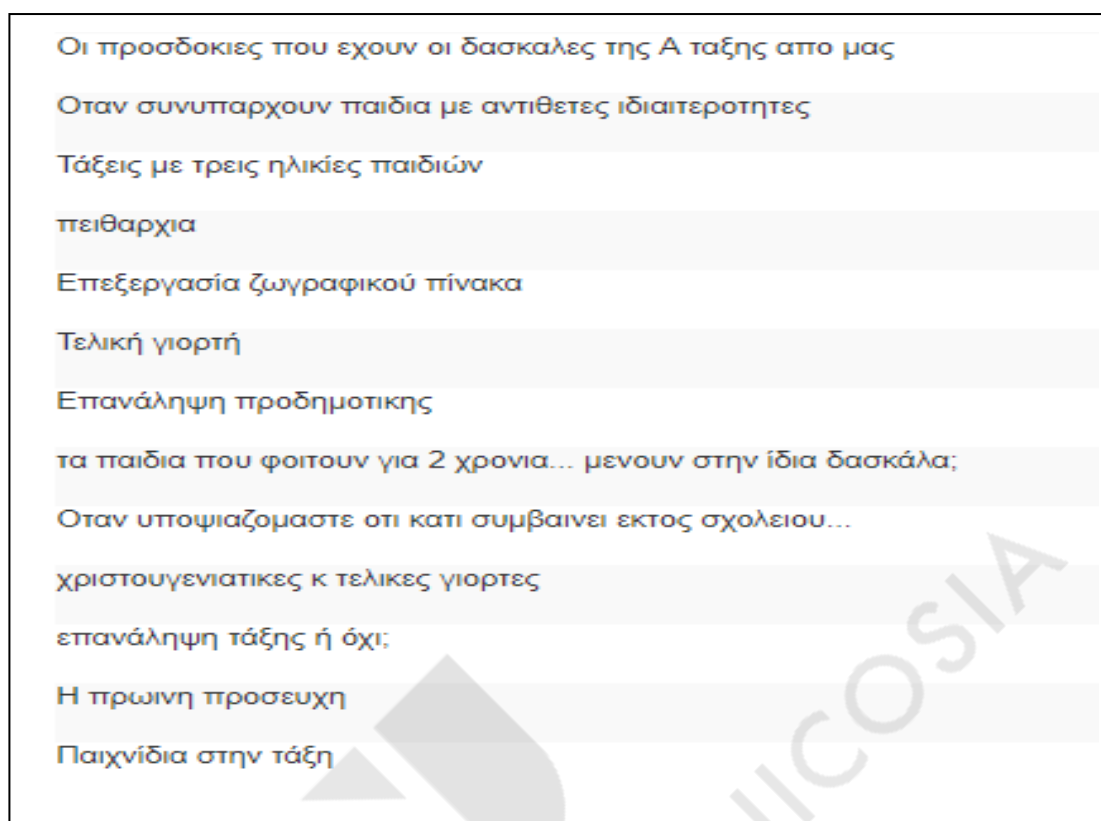
Ακολούθως, περιγράφονται οι δραστηριότητες μέσω των οποίων αλληλεπιδρούσαν οι νηπιαγωγοί στην πλατφόρμα. Το διαδικτυακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο συνεργάζονταν, ήταν διαχωρισμένο σε forums (Εικόνα 4), ώστε να είναι ευκολότερος ο εντοπισμός των αρχείων από τις νηπιαγωγούς.



*Εικόνα 4. Forums δραστηριοτήτων μέσα στην πλατφόρμα*

*Συζητήσεις για θέματα οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης.* Στο συγκεκριμένο forum οι νηπιαγωγοί συζητούσαν θέματα που αφορούσαν στην οργάνωση και διαχείριση της τάξης. Τα θέματα ξεκινούσαν κυρίως από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς, είτε γιατί τους προβλημάτιζε κάτι είτε γιατί αντιμετώπιζαν ορισμένες δυσκολίες στην τάξη τους και ήθελαν να ακούσουν κάποιες διαφορετικές πρακτικές επί του θέματος. Οποιαδήποτε νηπιαγωγός ένιωθε ότι χρειαζόταν στήριξη σε κάτι, άνοιγε καινούριο θέμα και ξεκινούσε μια νέα συζήτηση. Η κοινότητα, δηλαδή, «άνηκε», όπως εισηγούνται οι Vrasidas κ.ά. (2004) στις ίδιες, έχοντας τη δυνατότητα να επιλέγουν τα υπό συζήτηση θέματα, τον τρόπο λειτουργία της, τη δομή της κ.λπ.

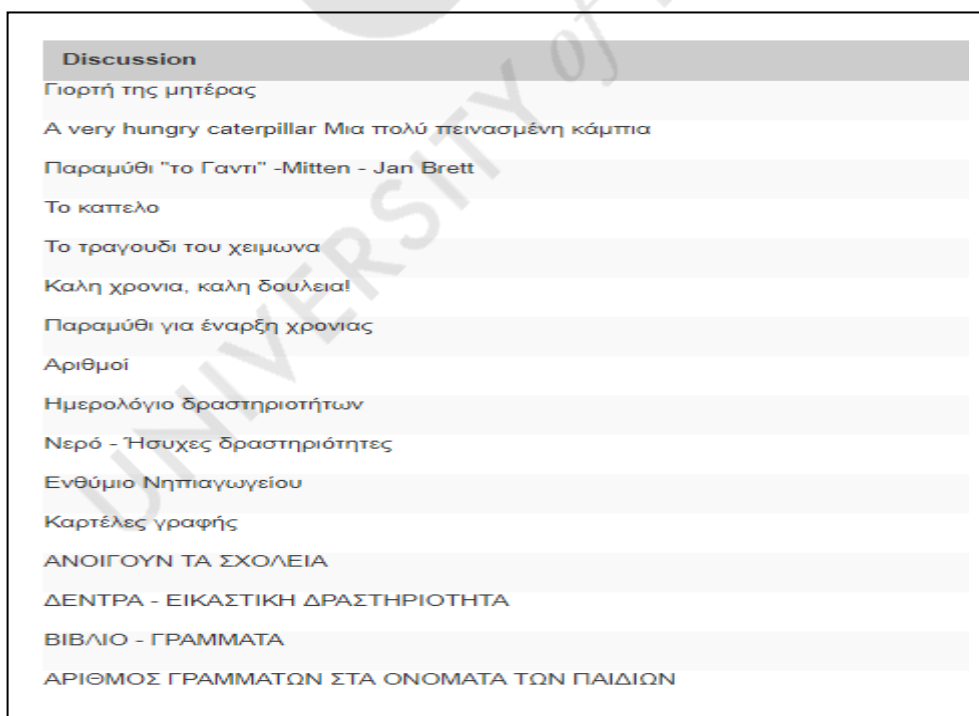
Συνολικά, στο συγκεκριμένο forum έγιναν συζητήσεις για 27 διαφορετικά θέματα. Τα 21 θέματα ξεκίνησαν από τις νηπιαγωγούς ενώ άλλα έξι ξεκίνησαν από εμένα, ως συντονίστρια. Όσον αφορά στις δικές μου αναρτήσεις, στην πραγματικότητα, αναρτούσα θέματα, τα οποία με προβλημάτιζαν προσωπικά ως νηπιαγωγό και ήθελα να ακούσω τις απόψεις και συμβουλές των υπολοίπων. Δεν αναρτούσα, δηλαδή, κάποια θέματα απλώς για χάρη της συζήτησης και της λειτουργίας της ομάδας. Επίσης, για την επιλογή των θεμάτων που αναρτούσα, επηρεάστηκα σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις αρχικές και ενδιάμεσες συνεντεύξεις, στις οποίες οι νηπιαγωγοί είχαν αναφέρει κάποια θέματα τα οποία θα ήθελαν να συζητηθούν, αλλά παρατήρησα ότι δεν τα είχαν αναρτήσει οι ίδιες. Θεώρησα ότι με αυτόν τον τρόπο, ίσως, καλύπτονταν οι ανάγκες κάποιων νηπιαγωγών που δίσταζαν να αναρτήσουν τους προβληματισμούς τους. Στην Εικόνα 5 φαίνονται κάποια από τα θέματα που συζητήθηκαν.



Εικόνα 5. Δειγματικές αναρτήσεις θεμάτων στο forum «Συζητήσεις για θέματα οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης»

**Θεατρική Αγωγή και Θεατρικό Παιχνίδι.** Το συγκεκριμένο forum προέκυψε ως ανάγκη των νηπιαγωγών τόσο μέσα από τις συζητήσεις τους όσο και μέσα από τις ενδιάμεσες συνεντεύξεις. Αρκετές νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι χρειάζονταν περαιτέρω επιμόρφωση στο συγκεκριμένο θέμα, έτσι αν και δεν ήταν ακριβώς μέσα στο πλαίσιο του γενικού υπό συζήτηση θέματος «Οργάνωση και διαχείριση τάξης», έγιναν ενέργειες ώστε να γίνει μέλος της ομάδας μία καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, η οποία ειδικευόταν στο συγκεκριμένο θέμα. Η καθηγήτρια αναρτούσε υλικό, το οποίο μπορούσαν να μελετήσουν οι νηπιαγωγοί, να το εφαρμόσουν στην τάξη τους και να προβούν σε συζητήσεις. Μέσα σε ένα πολύ φιλικό κλίμα, καθηγήτρια και νηπιαγωγοί, αντάλλαζαν απόψεις, εμπειρίες και συμβουλές.

**Εποπτικό υλικό.** Μέσα στο forum αυτό, οι νηπιαγωγοί αναρτούσαν εποπτικό υλικό που ετοιμάζαν οι ίδιες ή είχαν βρει, από κάπου αλλού. Σε αυτό είχαν πρόσβαση όλες οι νηπιαγωγοί και μπορούσαν να το χρησιμοποιήσουν στην τάξη τους, είτε αυτούσιο είτε μετά από επεξεργασία. Τέτοιο υλικό ήταν σχέδια μαθήματος, δραστηριότητες με ή χωρίς φωτογραφικό υλικό, φύλλα εργασίας, φύλλα αξιολόγησης κ.λπ. Παράλληλα, σε κάποιες περιπτώσεις έδιναν και ανατροφοδότηση για το υλικό που αναρτιόταν. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στην πιλοτική φάση της έρευνας, αλλά και στα αρχικά στάδια της κύριας φάσης, αυτό το forum δεν υπήρχε. Πρόκειται για κάτι που προέκυψε ως ανάγκη από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς, για αυτό και προστέθηκε στην πλατφόρμα εκ των υστέρων. Οι αναρτήσεις μέσα στο συγκεκριμένο forum γίνονταν ανά θεματικές κατηγορίες, σύμφωνα με αυτές που εργάζονταν οι νηπιαγωγοί στα σχολεία τους. Συνολικά, έγιναν αναρτήσεις για 32 θεματικές κατηγορίες. Στην Εικόνα 6 φαίνονται κάποιες από τις θεματικές, για τις οποίες έγινε ανάρτηση υλικού.



Εικόνα 6. Δειγματικές αναρτήσεις θεμάτων στο forum «Εποπτικό υλικό»

**Άρθρα – Κείμενα.** Στόχος του συγκεκριμένου forum ήταν η ανάρτηση σχετικής βιβλιογραφίας, η οποία θα γινόταν αντικείμενο συλλογικής μελέτης και συζήτησης. Έγιναν αναρτήσεις δύο άρθρων από εμένα, αλλά φάνηκε ότι η ανάγνωση άρθρων-κειμένων ήταν μια δραστηριότητα που δεν ενεργοποίησε ιδιαίτερα τις νηπιαγωγούς, καθώς είχες τις λιγότερες αναρτήσεις/ενέργειες στην πλατφόρμα.

**Μελέτες περίπτωσης.** Σε αυτό το forum αναρτήθηκαν από εμένα δύο φανταστικές μελέτες περίπτωσης, σχετικά με κάποια προβλήματα που αντιμετώπιζαν νηπιαγωγοί στις τάξεις τους. Οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να τις συζητήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και να εισηγηθούν τρόπους με τους οποίους οι συγκεκριμένες νηπιαγωγοί μπορούσαν να χειριστούν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν. Και σε αυτή την περίπτωση, οι «ιστορίες» των νηπιαγωγών εμπνεύστηκαν μέσα από όσα είχαν εκφράσει οι συμμετέχουσες κατά τις συνεντεύξεις, ώστε να περιλαμβάνουν θέματα που τις απασχολούσαν και τις προβληματίζαν.

**Μια εικόνα... χίλιες λέξεις.** Στο συγκεκριμένο forum μεταφορτώνονταν, κυρίως από τις νηπιαγωγούς, κάποιες εικόνες, είτε σε μορφή γελοιογραφίας είτε φωτογραφίας, που είχαν ως στόχο την ανταλλαγή απόψεων και τον προβληματισμό των νηπιαγωγών. Με αφορμή τις εικόνες, συζήτησαν διάφορα θέματα, όπως: πρακτικές πειθαρχίας στην τάξη, ανάγκες νηπιαγωγών μονοθέσιων νηπιαγωγείων, αξιολόγηση μαθητών, συνεργασία με γονείς κ.λπ. Στην Εικόνα 7 παρατίθενται δύο σχετικά παραδείγματα.



Σεβασμός προς εκπαιδευτικούς

19 November 2014, 6:59 PM

Με αφορμή την τελευταία πρόσφατη απεργία της ΠΟΕΔ και την "επιθεση" που δεκτήκαμε από..... παντού καθώς επίσης και αυτή την γελοιογραφία που κυκλοφορεί στο διαδίκτυο θα ήθελα τις σκέψεις σας για το τι ευθύνεται για την αντιμετώπιση αυτή...



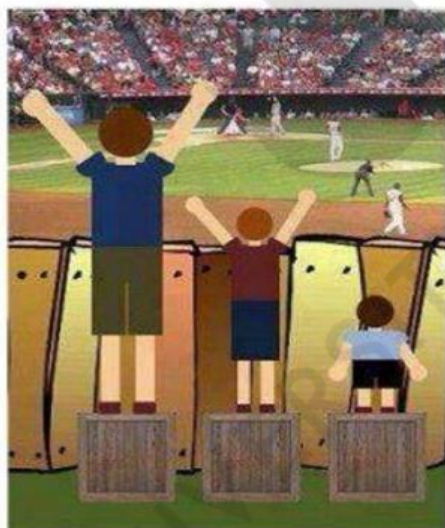
Edit | Reply

ισότητα ή δικαιοσύνη;

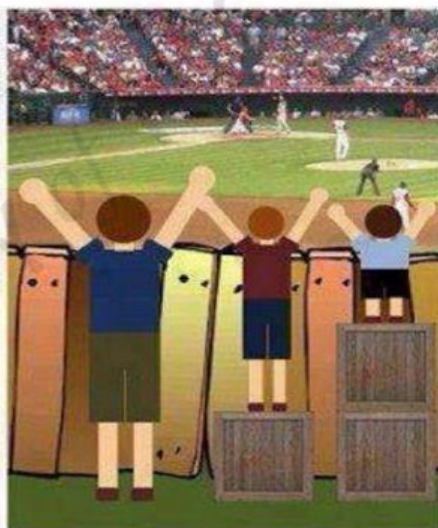
by [redacted] Tuesday, 25 August 2015, 5:01 PM

Δύο έννοιες πολύ σημαντικές για όλους τους ανθρώπους, δύσκολο να τις κατανοήσουν τα μικρά παιδιά, μπορούν όμως να τις νιώσουν, να τις βιώσουν μέσα από τη δική μας συμπεριφορά και αντιμετώπιση!

**ΙΣΟΤΗΤΑ**



**ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ**



Εικόνα 7. Δειγματικές αναρτήσεις στο forum «Μια εικόνα... χίλες λέξεις»

*Πίνακας 7*

*Συχνότητα αλληλεπιδράσεων/ενεργειών νηπιαγωγών ανά είδος δραστηριότητας*

Είδος δραστηριότητας	Ποσοστό
Ανταλλαγή εποπτικού υλικού	29.5%
Συζήτηση θεμάτων οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης	20.9%
Συζήτηση άλλων εκπαιδευτικών θεμάτων	15.7%
Συζητήσεις με αφορμή εικόνες, γελοιογραφίες, φωτογραφίες	13.1%
Συζητήσεις θεμάτων με ακαδημαϊκό	10.7%
Συζητήσεις με αφορμή μελέτες περίπτωσης	7%
Συζητήσεις με αφορμή άρθρα	3.1%

Όπως φαίνεται μέσα από τον Πίνακα 7, υπήρχαν κάποια είδη δραστηριοτήτων τα οποία ενεργοποιούσαν περισσότερο τις νηπιαγωγούς και κάποια άλλα λιγότερο. Χωρίς να είναι στόχος της έρευνας να «ποσοτικοποιηθεί», στον συγκεκριμένο Πίνακα παρατίθενται κάποια ποσοστά με βάση του συνόλου των ενεργειών που παρατηρήθηκαν στη ΔΠ. Οι περισσότερες ενέργειες παρατηρήθηκαν στις δραστηριότητες των εποπτικών υλικών (29.5%) και στις συζητήσεις θεμάτων οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης (20.9%) (πεδίο το οποίο είχαν επιλέξει οι ίδιες ως γενικό θέμα των συζητήσεών τους). Κάπως λιγότερες ενέργειες (15.7%) παρατηρήθηκαν στις συζητήσεις άλλων εκπαιδευτικών θεμάτων, τα οποία δεν εμπίπταν στην οργάνωση και διαχείριση της τάξης. Για τις συζητήσεις που προκύπταν μέσα από εικόνες, γελοιογραφίες και φωτογραφίες το ποσοστό ενεργειών τους ήταν 13.1%. Το ποσοστό που αναλογεί στις συζητήσεις θεμάτων με ακαδημαϊκό μπορεί φαινομενικά να είναι μικρό (10.7%) σε σχέση με τις προηγούμενες δραστηριότητες, αλλά πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα διήρκησε μόνο για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, πολύ μικρότερο από ότι διήρκησαν οι υπόλοιπες δραστηριότητες. Εκείνες οι δραστηριότητες που φάνηκε να

ενεργοποιούν πολύ λιγότερο τις νηπιαγωγούς ήταν αυτές που σχετίζονταν με μελέτες περίπτωσης (7%) και άρθρα (3.1%). Το «διάβασμα» φαίνεται ότι δεν ήταν κάτι που τις προσέλκυε. Αντίθετα, προτιμούσαν πιο πρακτικής φύσεως αλληλεπιδράσεις (εποπτικό υλικό, ανταλλαγή εμπειριών/πρακτικών κ.λπ.).















Στη πλατφόρμα λειτουργούσε, επίσης, το forum «Διευκρινήσεις και απορίες», στο οποίο οι νηπιαγωγοί μπορούσαν να αναρτούν όποιες τεχνικές ή άλλες απορίες είχαν σχετικά με τη συμμετοχή τους. Παρ' όλα αυτά, φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί προτιμούσαν ό,τι απορίες, δυσκολίες είχαν να μου τις μεταφέρουν προσωπικά, μέσω τηλεφώνου, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή SMS. Με αποτέλεσμα, στο συγκεκριμένο forum να γίνονται αναρτήσεις αποκλειστικά από εμένα, ενημερώνοντας τις συμμετέχουσες για διάφορα τεχνικά θέματα, αλλαγές στην πλατφόρμα, τον τρόπο που θα μπορούσαν να αναρτούν μεγαλύτερα αρχεία κ.λπ. (Εικόνα 8).

Discussion	Started by
Τεχνικό θέμα	 Σκεύη Γιακουμή
Ανέβασμα αρχείων με εικόνες	 Σκεύη Γιακουμή
Σημαντικές αλλαγές στην πλατφόρμα	 Σκεύη Γιακουμή
Καλωσορίσατε!!!	 Σκεύη Γιακουμή
Φωτογραφία προφίλ	 Σκεύη Γιακουμή
Μηνύματα από το Πανεπιστήμιο	 Σκεύη Γιακουμή

Εικόνα 8. Forum «Διευκρινήσεις και απορίες»

Λειτουργούσε, επίσης, το forum «Cyber Café», στο οποίο οι νηπιαγωγοί είχαν τη δυνατότητα να συζητούν οποιαδήποτε θέματα τους αφορούσαν, τα οποία δεν εντάσσονταν κατ' ανάγκην στην κατηγορία της οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης. Ωστόσο και αυτός ο χώρος

φάνηκε να μην αξιοποιείται ιδιαίτερα από τις νηπιαγωγούς. Με εξαίρεση μόνο δύο περιπτώσεων, ο συγκεκριμένος χώρος αξιοποιήθηκε αποκλειστικά από εμένα για ενημέρωση για κάποια σεμινάρια, ανταλλαγή ευχών κ.λπ. (Εικόνα 9), με τις συμμετέχουσες να ανταποκρίνονται χωρίς, όμως, να ξεκινούν οι ίδιες κάποιο θέμα.

Discussion	Started by
Καλή μας επανεκκίνηση!!	
Καλή επιστροφή	 Σκεύη Γιακουμή
Καλή Ανάσταση!!!	 Σκεύη Γιακουμή
Επαναλειτουργία ομάδας	 Σκεύη Γιακουμή
Σεμινάριο μουσικής στην κεντρική επιμόρφωση	 Σκεύη Γιακουμή
Καλή σχολική χρονιά!!!	 Σκεύη Γιακουμή
Καλό καλοκαίρι!!!	 Σκεύη Γιακουμή
Καλό καλοκαίρι!!!	 Σκεύη Γιακουμή
Καλή Χρονιά	 Σκεύη Γιακουμή
Πρόγραμμα APETH	 Σκεύη Γιακουμή
Σεμινάρια εργαστηριακής μορφής στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές	 Σκεύη Γιακουμή
Καλή σχολική χρονιά!!!	 Σκεύη Γιακουμή
Χρόνια πολλά στις μαμάδες και στις μέλλουσες μαμάδες	 Σκεύη Γιακουμή
ΧΡΟΝΙΑ ΠΟΛΛΑ !!!!	 Σκεύη Γιακουμή
Χριστουγεννιάτικες κατασκευές	
Αναρτήσεις εκπαιδευτικού ψυχολόγου	 Σκεύη Γιακουμή

Εικόνα 9. Forum «Cyber Café»

**Συλλογικές διεργασίες νηπιαγωγών.** Όπως προκύπτει μέσα από τις πιο πάνω περιγραφές, βασικός κοινός παρονομαστής όλων των forums ήταν η αλληλεπίδραση των νηπιαγωγών, η ανταλλαγή πρακτικών, ο συλλογικός προβληματισμός και ο αναστοχασμός. Μέσα από τις δραστηριότητες είχαν τη δυνατότητα να προβαίνουν σε διεργασίες οι οποίες,

πιθανόν, να είχαν επίδραση στην πρακτική τους. Ακολούθως, περιγράφονται, πιο συγκεκριμένα, οι διεργασίες αυτές.

**Ανταλλαγή εμπειριών.** Οι νηπιαγωγοί, μέσω της ανάρτησης αφηγήσεών τους (π.χ. περιγραφή ενός αποτυχημένου ή επιτυχημένου μαθήματος, περιγραφή μιας δύσκολης περίπτωσης μαθητή για αναζήτηση τρόπων χειρισμού της κ.λπ.), είχαν την ευκαιρία να ανταλλάζουν εκπαιδευτικές εμπειρίες. Διαβάζοντας τις αφηγήσεις των άλλων, αναρτούσαν τα δικά τους σχόλια, έγραφαν για κάτι παρόμοιο που τους είχε συμβεί και πώς το είχαν χειριστεί, έδιναν συμβουλές, ανατροφοδότηση κ.λπ. Αποτέλεσμα ήταν η ανάπτυξη επικοινωνιακών συζητήσεων και η εξεύρεση λύσεων για βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας τους.

**Παροχή συμβουλών - Επίλυση αποριών/ερωτημάτων.** Οι νηπιαγωγοί είχαν τη δυνατότητα να θέτουν οποιοδήποτε ερώτημα τους απασχολούσε και να παίρνουν απαντήσεις από τους υπόλοιπους. Οι απαντήσεις έπαιρναν διάφορες μορφές, όπως απόψεις, προηγούμενες-παρόμοιες εμπειρίες, αναρτήσεις για τα υπέρ και τα κατά μιας θέσης, εισηγήσεις για μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας, αναρτήσεις βοηθητικού εποπτικού υλικού κ.λπ. Με αυτόν τον τρόπο οι νηπιαγωγοί αντάλλαζαν γνώσεις και παρείχαν συμβουλές, βοηθώντας η μια την άλλη σε διάφορα ερωτήματα και προβληματισμούς τους.

**Αλληλοστήριξη νηπιαγωγών στους προβληματισμούς και δυσκολίες τους.** Έχοντας οι νηπιαγωγοί τη δυνατότητα να μοιράζονται διάφορες επαγγελματικές τους ανησυχίες, προβλήματα ή δυσκολίες με τις άλλες συναδέλφους, δέχονταν τη στήριξη τους. Η στήριξη ήταν τόσο πρακτικής φύσεως (πρακτικές συμβουλές, βοηθητικό υλικό κ.λπ.) όσο και συναισθηματικής. Αρκετές από τις νηπιαγωγούς δε δίσταζαν να θέτουν τους προβληματισμούς τους ή να παρουσιάζουν τις αδυναμίες τους, επιζητώντας τη στήριξη των υπολοίπων. Βασικά, επιχειρήθηκε η δημιουργία μιας κουλτούρας, όπου, μπορούσαν όλα να λέγονται και να

συζητούνται μεταξύ των νηπιαγωγών, χωρίς να υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις ή έτοιμες λύσεις στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν (Κακανά & Καπαχτσή, 2011).

*Ανάπτυξη ασύγχρονου διαλόγου.* Όπως έχει διαφανεί μέσα από την περιγραφή των δραστηριοτήτων, κυρίαρχο στοιχείο όλων ήταν ο συνεχής διάλογος που αναπτυσσόταν μεταξύ των νηπιαγωγών. Ο διάλογος λειτουργούσε ως ένα μέσο αλλαγής και εξέλιξης της πρακτικής τους (Penlington, 2008), καθώς μέσω αυτού αντάλλαζαν γνώσεις και εμπειρίες, προβαίνοντας, παράλληλα, σε αναστοχασμό της πρακτικής τους (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson & Orphanos, 2009). Ο διάλογος, από όπου κι αν ξεκινούσε (προβληματισμό/αδυναμία/απορία κάποιας νηπιαγωγού, προηγούμενες εμπειρίες, υφιστάμενες πρακτικές, εικόνες κ.λπ.), έδινε το έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση, προβληματισμό και αναστοχασμό.

*Αναστοχασμός.* Ο αναστοχασμός κατείχε δεσπόζουσα θέση στις αλληλεπιδράσεις των νηπιαγωγών. Μέσα από όλες τις προαναφερθείσες διεργασίες, ωθούνταν σε αναστοχασμό όσον αφορά στις πρακτικές τους. Ως κορωνίδα όλων των διεργασιών, όπως έχει αναπτυχθεί σε προηγούμενο σημείο του κειμένου, ήταν αυτός που ωθούσε τις νηπιαγωγούς σε ΕΑ.

### **Συλλογή δεδομένων – Μέσα συλλογής δεδομένων**

Τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας επηρέασαν καθοριστικά την ερευνητική μεθοδολογία και, πιο συγκεκριμένα, τις μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Αφού τέθηκαν τα ερωτήματα και διαμορφώθηκε το γενικό θεωρητικό πλαίσιο μελέτης, προσπάθησα να δώσω απαντήσεις σε κάποια βασικά, για την εξέλιξη της έρευνας, ερωτήματα, όπως αυτά προτείνονται από τον Maxwell (2005): «Τι χρειάζεται να γνωρίζω;», «Γιατί χρειάζεται να το γνωρίζω;», «Τι είδους δεδομένα θα απαντήσουν τα ερωτήματα;», «Πού θα βρω αυτά τα δεδομένα;», «Πώς θα αναλύσω αυτά τα

δεδομένα;». Οι προβληματισμοί αυτοί είχαν να κάνουν με τις μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που θα χρησιμοποιούνταν στην έρευνα.

Κύριο ζητούμενο ήταν η επιλογή εκείνου του είδους έρευνας, το οποίο θα παρείχε τη δυνατότητα να συλλεγούν τα ζητούμενα δεδομένα (Payne & Williams, 2005) και θα συντελούσε στην όσο το δυνατό πληρέστερη διερεύνηση του προβλήματος. Δεν υπήρχε «καλή» και «κακή» μορφή έρευνας · υπήρχαν, όμως, μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, που θεωρούνταν ως αποτελεσματικότερες (Cohen & Manion, 1994), σε σχέση με άλλες, για να απαντήσουν τα ερευνητικά ερωτήματα. Κάποιες μέθοδοι, λοιπόν, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, θα ήταν περισσότερο χρήσιμες και κάποιες άλλες λιγότερο (Charmaz, 2006).

Έτσι, στηριζόμενη στον συσχετισμό «ερευνητικό πρόβλημα – μορφή έρευνας» κατέληξα, μετά από προβληματισμό και μελέτη των μεθόδων με τις οποίες άλλοι ερευνητές συνέλλεξαν δεδομένα για παρόμοια ερευνητικά ερωτήματα (Stake, 2010), στην επιλογή της ποιοτικής-ερμηνευτικής έρευνας, θεωρώντας πως αυτό το είδος έρευνας θα έδινε τη δυνατότητα για πληρέστερη διερεύνηση του θέματος, σε σχέση με την ποσοτική. Η μορφή έρευνας που επιλέχθηκε θεωρώ πως ταίριαζε με τα ερευνητικά ερωτήματα, σε βαθμό που να παρέχει την ευκαιρία για να δοθούν επαρκείς και χρήσιμες απαντήσεις (Ercikan & Roth, 2006 · Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Από τη στιγμή που τα ερευνητικά ερωτήματα και το πλαίσιο μελέτης, όπως αυτά είχαν διαμορφωθεί, εστιάζονταν σε διαδικασίες - συμπεριφορές, τότε η διερεύνησή τους θα μπορούσε να γίνει πληρέστερα μέσα από ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Πολύπλοκα θέματα, όπως σχέσεις, συνεργασία ατόμων, αναστοχασμός και πρακτική, μπορούσαν να μελετηθούν και ερμηνευθούν σε βάθος μόνο μέσα από μια τέτοια προσέγγιση. Εξάλλου, στόχος της παρούσας έρευνας δεν ήταν να τα εξετάσει πειραματικά ή να τα μετρήσει

σε ποσότητα, σε ένταση ή σε συχνότητα (Denzin & Lincoln, 2003). Αντιθέτως, στόχος της ήταν η διείσδυση στην αόρατη «διαδικτυακή ζωή» των νηπιαγωγών και ο εντοπισμός του νοήματος εν δράσης του υπό μελέτη φαινομένου, μέσα στο συγκεκριμένο περιβάλλον και μέσα από την οπτική γωνία των νηπιαγωγών. Με αυτό το σκεπτικό, θεωρήθηκε ότι τα ποιοτικά μέσα συλλογής και ανάλυσης δεδομένων θα μου έδιναν τη δυνατότητα να διεισδύσω «μέσα» στη διαδικτυακή συνεργασία, την πρακτική και τον αναστοχασμό. Το σκεπτικό αυτό ταυτίζεται με την εισήγηση των Kwon κ.ά. (2018), οι οποίοι, μέσα από την ποσοτική έρευνα που διεξήγαγαν για τη λειτουργία τριών ΔΚΜ, εισηγήθηκαν όπως μια μελλοντική μελέτη του συγκεκριμένου θέματος θα ήταν προτιμότερο να γίνει μέσω ποιοτικής έρευνας, ώστε να βοηθήσει να γίνουν βαθύτερα αντιληπτές οι απόψεις των συμμετεχόντων, όσον αφορά στην αποτελεσματικότερη λειτουργία τέτοιων κοινοτήτων. Παρόμοια, στην επιλογή αυτού του είδους έρευνας συνηγορεί και η άποψη της Chitanana (2012), υποστηρίζοντας πως η ποιοτική προσέγγιση αποτελεί τον πιο κατάλληλο σχεδιασμό μιας έρευνας που στοχεύει στην εις βάθος διερεύνηση θεμάτων, εννοιών και εμπειριών που πλαισιώνονται μέσα σε διαδικτυακά συγκείμενα, καθώς, συμπληρώνουν οι Monica και Kuswando (2019), παρέχει δυνατότητες για μεγαλύτερη κατανόηση του περιβάλλοντος στο οποίο αλληλεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί και των εμπειριών τους.

Επιπλέον, η ταυτόχρονη συμμετοχή μου ως ερευνήτρια και νηπιαγωγός στις δραστηριότητες της ομάδας -η οποία θα επιτυγχανόταν μόνο μέσα από εφαρμογή ποιοτικής έρευνας- παρείχε τη δυνατότητα όχι μόνο για πιστή περιγραφή της συμπεριφοράς των νηπιαγωγών, αλλά και για «διείσδυση στο βαθύτερο νόημα της συμπεριφοράς» τους (Πηγιάκη, 2004, σ. 23). Γενικά, τα ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων θα βοηθούσαν ώστε να μπορώ να βρίσκομαι «μέσα» στις πληροφορίες-δεδομένα που χρειαζόταν· στον βαθμό, φυσικά, που αυτό μπορούσε να γίνει όταν βασικό συγκείμενο του ερευνητικού θέματος αποτελούσε το διαδίκτυο.



Απώτερος στόχος ήταν να σχεδιαστεί μια λειτουργική και παραγωγική έρευνα, οπότε δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία ενός συνεκτικού μεθοδολογικού σχεδιασμού (Maxwell, 2005), μέσα στον οποίο οι διάφορες μέθοδοι, από τη μια, θα ταίριαζαν μεταξύ τους αρμονικώς και, από την άλλη, θα ήταν ομαλά ενταγμένες στον όλο ερευνητικό σχεδιασμό. Ως εκ τούτου, για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, στο πλαίσιο της οποίας εφαρμόστηκαν πολλαπλές μέθοδοι συλλογής ποιοτικών δεδομένων, με στόχο τη συν-οικοδόμηση νοήματος: αναρτήσεις στην πλατφόρμα, συνεντεύξεις, στοχαστικό ημερολόγιο συμμετεχόντων, στοχαστικό ημερολόγιο ερευνήτριας, δια ζώσης συναντήσεις συμμετεχόντων. Η μελέτη του θέματος μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες θα βοηθούσε στη διεξοδικότερη αποτύπωση και ανάλυση του πλούτου και της πολυπλοκότητας μιας ανθρώπινης συμπεριφοράς (Cohen, Manion & Morrison, 2011), όπως είναι η συνεργασία.

Ακολουθως, στοχεύοντας στην όσο το δυνατό μεγαλύτερη διαφάνεια των ερευνητικών μέσων που χρησιμοποιήθηκαν, παρατίθεται περιγραφή όλων των μέσων συλλογής δεδομένων. Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται συνοπτικές πληροφορίες που αφορούν σε κάθε μέσο συλλογής δεδομένων. Επίσης, δίνονται πληροφορίες για το ποια από τα μέσα χρησιμοποιήθηκαν πριν την είσοδο των νηπιαγωγών στην πλατφόρμα, ποια κατά την αλληλεπίδρασή τους στην πλατφόρμα και ποια μετά την ολοκλήρωση συλλογής δεδομένων από την πλατφόρμα. Να σημειωθεί ότι η λειτουργία της πλατφόρμας και η αλληλεπίδραση των νηπιαγωγών δε σταμάτησε με τη λήξη της έρευνας, αλλά από ένα σημείο και μετά σταμάτησε η συλλογή δεδομένων από την πλατφόρμα. Όπως φαίνεται μέσα από τον συγκεκριμένο Πίνακα, η συνέντευξη και το στοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα συλλογής δεδομένων και στις τρεις προαναφερθείσες περιόδους, ενώ οι αναρτήσεις στην πλατφόρμα και τα στοχαστικά ημερολόγια των συμμετεχόντων μόνο κατά τη διάρκεια λειτουργίας της πλατφόρμας για ερευνητικούς λόγους. Δια ζώσεις συναντήσεις έγιναν πριν την έναρξη της κάθε φάσης της έρευνας.

## Πίνακας 8

Συνοπτική παρουσίαση μέσω συλλογής δεδομένων

	<b>Πριν την είσοδο των νηπιαγωγών στην πλατφόρμα</b>	<b>Κατά την αλληλεπίδραση των νηπιαγωγών στην πλατφόρμα</b>	<b>Μετά την ολοκλήρωση συλλογής δεδομένων από την πλατφόρμα</b>
<b>Συνέντευξη</b>	18 αρχικές συνεντεύξεις <ul style="list-style-type: none"> <li>• 9 από νηπιαγωγούς πιλοτικής φάσης (πριν την είσοδό τους στην πλατφόρμα)</li> <li>• 9 από νηπιαγωγούς κύριας φάσης (πριν την είσοδό τους στην πλατφόρμα)</li> </ul> Συνολική ποσότητα δεδομένων: 307 σελίδες	18 ενδιάμεσες συνεντεύξεις <ul style="list-style-type: none"> <li>• 9 από νηπιαγωγούς πιλοτικής φάσης (πριν την έναρξη της κύριας φάσης)</li> <li>• 9 από νηπιαγωγούς κύριας φάσης (σε ενδιάμεσο χρόνο της κύριας φάσης)</li> </ul> Συνολική ποσότητα δεδομένων: 194 σελίδες	18 τελικές συνεντεύξεις <ul style="list-style-type: none"> <li>• 6 δια ζώσης</li> <li>• 12 μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου</li> </ul> Συνολική ποσότητα δεδομένων: 393 σελίδες
<b>Στοχαστικό ημερολόγιο ερευνητριας</b>	Συνολική ποσότητα δεδομένων: 39 σελίδες		
<b>Δια ζώσης συνάντηση συμμετεχόντων</b>	Νηπιαγωγοί πιλοτικής φάσης (πριν την είσοδό τους στην πλατφόρμα)	Νηπιαγωγοί πιλοτικής & κύριας φάσης (πριν την είσοδό των νηπιαγωγών της κύριας φάσης στην πλατφόρμα)	
<b>Αναρτήσεις στην πλατφόρμα</b>		89 θεματικές/συζητήσεις	
<b>Στοχαστικό ημερολόγιο συμμετεχόντων</b>		18 στοχαστικά ημερολόγια Συνολική ποσότητα δεδομένων: 71 σελίδες	

**Διαδικτυακές αναρτήσεις νηπιαγωγών.** Πηγή συλλογής δεδομένων αποτέλεσε η πλατφόρμα και, συγκεκριμένα, η ΔΚΜ που αναπτύχθηκε μέσα σε αυτήν. Σίγουρα, θα χανόταν ο πλούτος της συνεργασίας, του αναστοχασμού και της πρακτικής των εκπαιδευτικών αν η συλλογή, απλώς, περιοριζόταν σε δεδομένα που θα προκύπτανε μέσα από ένα τυπικό και απρόσωπο ερωτηματολόγιο ή μόνο μέσα από συνεντεύξεις. Αντίθετα, η ενδεδειγμένη παρακολούθηση και ανάλυση των αυτούσιων συζητήσεων και γενικά της διάδρασης των νηπιαγωγών στη διαδικτυακή κοινότητα μπόρεσε να δώσει πολύ πλούσια δεδομένα, ώστε να απαντηθούν τα ερωτήματα που αφορούν σε θέματα αναστοχασμού, συνεργασίας, δράσης στην κοινότητα κ.λπ. Ως φυσικό μέλος της ομάδας, εφάρμοσα φανερά συμμετοχική παρατήρηση, η οποία παρείχε τη δυνατότητα να παρουσιάσω ένα αυθεντικό κομμάτι του φαινομένου που μελετούσα. Ταυτόχρονα με την παρακολούθηση της διάδρασης των νηπιαγωγών, γινόταν ανάλυση των αναρτήσεων, η οποία εστιάστηκε κυρίως στις μορφές συνεργασίας που αναπτύσσονταν μέσα στην κοινότητα. Συγκεκριμένα, παρατηρούνταν και καταγράφονταν οι αναρτήσεις κάθε νηπιαγωγού, το είδος των αναρτήσεων που τους ενδιέφεραν περισσότερο, οι διάλογοι που ανέπτυσαν μεταξύ τους, οι συνεργατικές δραστηριότητες που συμμετείχαν, η συχνότητα ενασχόλησης με κάθε δραστηριότητα, η μορφή στήριξης (συναισθηματική, γνωστική ή άλλη) που παρείχε ο ένας στον άλλο κ.λπ. Επίσης, αν και δεν ήταν κύριος στόχος της έρευνας, αξιοποιήθηκαν ορισμένα στοιχεία ανάλυσης που πρόσφερε η πλατφόρμα Moodle. Αφορούσαν, κυρίως, στο βαθμό συμμετοχής κάθε νηπιαγωγού και στις συζητήσεις με τις περισσότερες και λιγότερες αναρτήσεις.

**Συνέντευξη.** Ένα άλλο σημαντικό μέσο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη. Ο κυριότερος λόγος επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου ήταν η ευελιξία και προσαρμοστικότητα που τη χαρακτηρίζει (Robson, 1993), οι οποίες έδωσαν την ευκαιρία για συλλογή σημαντικών δεδομένων. Παράλληλα, η άμεση επαφή και αλληλεπίδραση που υπήρχε

μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχόντων βοήθησε στη συλλογή, με ευθύ και ταυτόχρονα σύντομο τρόπο, πλούσιων και σημαντικών για την έρευνα δεδομένων και στην επίτευξη «οικοδόμηση νοήματος».

Πριν από την είσοδο των νηπιαγωγών στη ΔΟ έγινε μια αρχική συνέντευξη με την καθεμία, με πολλαπλούς στόχους (Παράρτημα Β). Οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν, κυρίως σε έξι τομείς: α) πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της ΕΑ, τη σημασία της και τους τρόπους επίτευξής της, β) ποιες γενικές πρακτικές εφαρμόζουν στην τάξη, γ) ποια η άποψη και η πρακτική τους σε θέματα αναστοχασμού, δ) ποιες οι προσδοκίες και οι επιφυλάξεις τους από τη συμμετοχή τους στη ΔΟ, ε) τυχόν προηγούμενες τους εμπειρίες σε ΔΚΜ και στ) θέματα οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης (υπό συζήτηση θέμα της ομάδας).

Η δεύτερη σειρά συνεντεύξεων για τις νηπιαγωγούς της πιλοτικής φάσης έγινε λίγο πριν την έναρξη της κύριας φάσης (Ενδιάμεσες συνεντεύξεις – Παράρτημα Γ), ενώ για τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν μόνο στην κύρια φάση έγιναν σε ενδιάμεσο χρόνο λειτουργίας της ΔΚΜ. Οι συνεντεύξεις αυτές λειτούργησαν ως διαμορφωτικές, καθώς είχαν ως κύριο στόχο τη βελτίωση της λειτουργίας της κοινότητας, τόσο σε τεχνικά θέματα όσο και σε θέματα αλληλεπίδρασης των νηπιαγωγών. Οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν, κυρίως, σε οκτώ τομείς: α) η γενική εικόνα που είχαν οι νηπιαγωγοί για τη μέχρι τώρα συμμετοχή τους, β) θετικά – αρνητικά στοιχεία στον τρόπο λειτουργίας της ομάδας, γ) τυχόν οφέλη από τη συμμετοχή τους, δ) εισηγήσεις για τη λειτουργία της ομάδας, ε) ποια η άποψη τους για ένταξη στην ομάδα κάποιου εξωτερικού, στ) ποια η άποψη τους για ύπαρξη συντονιστή στην ομάδα, ζ) θετικά – αρνητικά στοιχεία πλατφόρμας από τεχνικής άποψης και η) εισηγήσεις όσον αφορά σε τεχνικά θέματα. Να σημειωθεί ότι αρκετά από τα δεδομένα των συγκεκριμένων συνεντεύξεων αξιοποιήθηκαν, ώστε να γίνουν ορισμένες αλλαγές τόσο στον τρόπο λειτουργίας της ΔΟ όσο και σε τεχνικά

θέματα της πλατφόρμας. Περισσότερες λεπτομέρειες επί του συγκεκριμένου δίνονται κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Οι τελικές συνεντεύξεις διαφοροποιήθηκαν, κάπως, σε σχέση με τις δύο προηγούμενες. Σε έξι νηπιαγωγούς έγιναν δια ζώσης συνεντεύξεις (Παράρτημα Δ), ενώ στις υπόλοιπες δώδεκα στάλθηκαν οι ερωτήσεις μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Οι ερωτήσεις ήταν ακριβώς οι ίδιες με αυτές των δια ζώσης συνεντεύξεων. Για σκοπούς εξασφάλισης ικανοποιητικών δεδομένων επέστησα την προσοχή των δώδεκα νηπιαγωγών, τόσο προφορικός όσο και γραπτώς, στο ότι θα έπρεπε να είναι πολύ λεπτομερείς και περιγραφικές, γράφοντας συγκεκριμένα παραδείγματα, ώστε να στηρίζουν τις απόψεις τους. Επίσης, στο τέλος κάθε ερώτησης προστίθετο η υπενθύμιση ότι έπρεπε να καταγράψουν συγκεκριμένα παραδείγματα. Κατά τη συλλογή των απαντήσεων των νηπιαγωγών (ανταποκρίθηκαν θετικά όλες), διαπιστώθηκε ότι η μεγάλη τους πλειονότητα ήταν πολύ περιγραφικές και λεπτομερείς στις απαντήσεις τους. Μόνο στην περίπτωση τριών νηπιαγωγών χρειάστηκε, μέσω τηλεφωνικής μας συνομιλίας, να ζητήσω κάποιες διευκρινήσεις και περαιτέρω λεπτομέρειες σε ορισμένα σημεία των απαντήσεών τους.

Η επιλογή των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στις δια ζώσης συνεντεύξεις δεν έγινε τυχαία, αλλά με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Επιλέγηκαν νηπιαγωγοί, οι οποίες μέσα από τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν ως «σημαντικές περιπτώσεις» για περαιτέρω διερεύνηση. Με βάση αυτό το σκεπτικό επιλέγηκε: α) η νηπιαγωγός, που σύμφωνα με τα στοιχεία ανάλυσης της πλατφόρμας, είχε τη μεγαλύτερη ενεργό συμμετοχή στην ομάδα, β) η νηπιαγωγός, που σύμφωνα με τα στοιχεία ανάλυσης της πλατφόρμας, είχε τη μικρότερη ενεργό συμμετοχή στην ομάδα και, επιπλέον, κατά την αρχική και την ενδιάμεση συνέντευξη φάνηκε να ήταν αρκετά αρνητική σε τέτοιου είδους συνεργασίες νηπιαγωγών, γ) η νηπιαγωγός, που σύμφωνα με τα στοιχεία ανάλυσης της πλατφόρμας, είχε μέτρια ενεργό συμμετοχής στην ομάδα, δ) η νηπιαγωγός που

τόσο κατά την αρχική και την ενδιάμεση συνέντευξη όσο και μέσα από τις αναρτήσεις της στην ομάδα φάνηκε να εξωτερικεύει έντονα κάποιες αδυναμίες της και να αποτρέπει προς τις υπόλοιπες για συμβουλές και στήριξη, ε) η νηπιαγωγός που, λόγω του διπλού της ρόλου στην ομάδα – νηπιαγωγός και ακαδημαϊκός – λειτουργούσε περισσότερο ως «επιμορφώτρια» της ομάδας, για συγκεκριμένα θέματα που εμπόδιζαν στην ειδίκευσή της.

Κάποιες ερωτήσεις στις τελικές συνεντεύξεις ήταν, εσκεμμένα, παρόμοιες ή ίδιες με αυτές των ενδιάμεσων συνεντεύξεων. Η επανάληψή τους στόχευε κατά πρώτον, στην αντιπαραβολή των δεδομένων των δύο συνεντεύξεων και κατά δεύτερον, στη συλλογή διαχρονικών δεδομένων που αφορούσαν στη συμμετοχή των νηπιαγωγών στην ομάδα, το πώς αντιλαμβάνονταν τυχόν αλλαγές στην πρακτική τους, την πορεία του αναστοχασμού τους, το δέσιμο και την αλληλεπίδραση που είχαν μεταξύ τους κ.λπ. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν, κυρίως, σε οκτώ τομείς: α) γενική εικόνα που είχαν οι νηπιαγωγοί από τη συμμετοχή τους, β) θετικά – αρνητικά στοιχεία στον τρόπο λειτουργίας της ομάδας, γ) αντίκτυπο της συμμετοχής τους σε θέματα γνώσεων, πρακτικής, δεξιοτήτων, πεποιθήσεων, δεξιοτήτων, επαγγελματικής συμπεριφοράς και εποπτικού υλικού, δ) στήριξη μεταξύ των νηπιαγωγών, ε) αίσθημα άνεσης, στ) απόψεις για τις δραστηριότητες που ενεπλάκησαν, ζ) απόψεις για τα χαρακτηριστικά της σύνθεσης της ομάδας, η) ρόλος του συντονιστή στην ομάδα, θ) ρόλος του ακαδημαϊκού στην ομάδα, ι) εισηγήσεις για τη λειτουργία της ομάδας, κ) θετικά – αρνητικά στοιχεία πλατφόρμας από τεχνικής άποψης και θ) εισηγήσεις σε τεχνικά θέματα.

Επίσης, στο τέλος κάθε τελικής συνέντευξης παρουσιαζόταν σε κάθε νηπιαγωγό το προφίλ της<sup>5</sup>, όπως αυτό είχε διαμορφωθεί μέσα από όλα τα μέχρι στιγμής δεδομένα της έρευνας

---

<sup>5</sup> Περαιτέρω λεπτομέρειες επί του συγκεκριμένου δίνονται στο υποκεφάλαιο «Ανάλυση δεδομένων».

(Παράρτημα Ε), με στόχο να το διαβάσει και να σχολιάσει κατά πόσο αυτά που ήταν γραμμένα ίσχυαν για τον εαυτό της.

Μέσα από όλες τις συνεντεύξεις έγινε προσπάθεια να συλλεχθούν δεδομένα, τα οποία, αφού διασταυρώθηκαν με δεδομένα που προέκυψαν από άλλα μέσα συλλογής, βοήθησαν στην κατανόηση των ερευνητικών φαινομένων. Βασικός σκοπός ήταν να αποκαλυφθούν τα γεγονότα και να οικοδομηθούν τα νοήματα που απέδιδαν οι εκπαιδευτικοί στις πράξεις και ενέργειές τους. Από τη στιγμή που τα ερευνητικά ερωτήματα είχαν να κάνουν με ανθρώπινες συμπεριφορές και πρακτικές θεωρώ πως η ημιδομημένη συνέντευξη έδωσε τη δυνατότητα να ανιχνευθούν πληρέστερα ιδέες, συναισθήματα, κίνητρα, απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. Μια τέτοιου είδους συνέντευξη μου παρείχε αρκετή ευελιξία, ώστε να προσθέτω, να αφαιρώ και να τροποποιώ ερωτήσεις, ανάλογα με την εξέλιξη της έρευνας, τη νηπιαγωγό που είχα μπροστά μου και τις αντιδράσεις της (λεκτικές ή μη). Μέσα από τα τρία είδη ερωτήσεων, που προτείνουν οι Rubin και Rubin (2012) -κύριες, ανιχνευτικές και αντερωτήσεις- προσπαθούσα να οδηγήσω σε μια εκτεταμένη συνέντευξη που θα με βοηθούσε να διεισδύσω στις σκέψεις τους. Επιπλέον, μέσω «ενεργού παρακολούθησης» (Cohen κ.ά., 2011, σ. 289), είχα τη δυνατότητα να διεισδύω βαθύτερα στις απαντήσεις κάθε νηπιαγωγού και να αυξήσω τον πλούτο και το βάθος των απαντήσεών τους (Patton, 2003). Οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις τις ωθούσαν να διευκρινίζουν όσα ανέφεραν, να τα αναπτύσσουν και να δίνουν περισσότερες λεπτομέρειες (ποιος; πού; γιατί; πότε; πώς;). Με αυτόν τον τρόπο, έφεραν στην επιφάνεια απρόβλεπτες ή μη αναμενόμενες απαντήσεις, οι οποίες σε κάποιες περιπτώσεις, υπέδειξαν σχέσεις ή υποθέσεις που δεν είχα υπόψη μου να εξετάσω (Cohen & Manion, 1994), δημιουργώντας έτσι μια πλήρη και λεπτομερή εικόνα του ερευνητικού φαινομένου.

Όλες οι συνεντεύξεις, μετά από έγκριση των συμμετεχόντων, μαγνητοφωνούνταν και στη συνέχεια αναλύονταν εις βάθος. Η χρήση μαγνητοφώνου αποτελούσε μια ασφαλή πηγή δεδομένων, εξασφάλιζε πληρότητα και μου έδινε τη δυνατότητα να ξανακούω τα λεχθέντα, όσες φορές χρειαζόταν, ώστε να ήμουν σίγουρη ότι πέτυχα πλήρη κατανόησή τους (Lincoln & Guba, 1985). Επιπρόσθετα, η χρήση μαγνητοφώνου, αντικατέστησε την τήρηση σημειώσεων από μέρος μου, κάτι που έδινε συνεχή ροή στο διάλογο και βοηθούσε τις νηπιαγωγούς να νιώθουν πιο άνετα. Επίσης, με βοήθησε να επικεντρωθώ περισσότερο στη συζήτηση, καθώς και να δίνω έμφαση στα μη λεκτικά στοιχεία της συνέντευξης.

**Στοχαστικό ημερολόγιο συμμετεχόντων.** Το στοχαστικό ημερολόγιο είχε επιλεγεί ως βασικό μέσο συλλογής δεδομένων, ώστε, σε συνδυασμό και με άλλα μέσα, να δώσει απαντήσεις σε θέματα αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, αλλά και όχι μόνο. Από την αρχή της συμμετοχής των νηπιαγωγών στην ομάδα, τους ζητήθηκε να διατηρούν στοχαστικό ημερολόγιο. Στο ημερολόγιο έγραφαν σκέψεις και προβληματισμούς τους σχετικά με τη συμμετοχή τους στη ΔΚΜ, σχόλια όσον αφορά στην ανατροφοδότηση που δέχονταν ή έδιναν οι ίδιες στις υπόλοιπες, σκέψεις για το κατά πόσον ένιωθαν άνετα να εξωτερικεύουν την πρακτική τους σε άλλους κ.λπ. Γενικά, το στοχαστικό ημερολόγιο λειτούργησε ως ένα «ανοικτό παράθυρο» στη σκέψη των συμμετεχόντων, καθώς μέσω αυτού, παρουσίαζαν και εξέταζαν τις πεποιθήσεις, αξίες, εμπειρίες και παραδοχές τους, οι οποίες επιδρούσαν στην πρακτική τους (Minott, 2008).

Από την πρώτη συνάντηση, τους επισημάνθηκε η ανάγκη συστηματικής καταγραφής κάποιων σημαντικών περιστατικών που αφορούσαν στη συμμετοχή τους στην ομάδα, των προβληματισμών, των ανησυχιών, των επιτευγμάτων και των συναισθημάτων τους. Κατά τις διαζώσεις συναντήσεις, συζητήθηκε το τι θα μπορούσαν να γράφουν στο στοχαστικό τους και δόθηκαν κάποιες εισηγήσεις και κατευθυντήριες γραμμές για το πώς θα το χρησιμοποιούσαν.



Ωστόσο, η κάθε νηπιαγωγός ήταν ελεύθερη να συμπληρώνει με τον δικό της τρόπο το στοχαστικό της ημερολόγιο και να γράφει αυτά που θεωρούσε η ίδια ως πλέον σημαντικά. Ενδεικτικά παραδείγματα του τρόπου συμπλήρωσης του ημερολογίου από τις νηπιαγωγούς επισυνάπτονται στο Παράρτημα ΣΤ. Αρκετές νηπιαγωγοί έγραφαν γενικά σχόλια και σκέψεις που προκύπταν από τη συμμετοχή τους, ενώ το γράψιμο κάποιων άλλων ήταν πιο συγκεκριμένο. Μόνο μία νηπιαγωγός χρησιμοποιούσε ημερομηνίες κάθε φορά που συμπλήρωνε το ημερολόγιο της (Παράρτημα ΣΤ1), ενώ όλες οι άλλες δε χρησιμοποιούσαν. Μία άλλη νηπιαγωγός το έγραφε με τη μορφή γράμματος προς την ερευνήτρια (Παράρτημα ΣΤ2).

Οι νηπιαγωγοί, κυρίως, στα ημερολόγιά τους κατέγραφαν κάποιους αναστοχασμούς τους (Παράρτημα ΣΤ3), κάποιες αρχικές τους ανασφάλειες (Παράρτημα ΣΤ4), κάποια θετικά (Παράρτημα ΣΤ5) και κάποια αρνητικά σχόλια (Παράρτημα ΣΤ6) για τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας, όπως επίσης και κάποιες σκέψεις τους για την αναγκαιότητα λειτουργίας τέτοιων ΔΟ (Παράρτημα ΣΤ7). Οι περισσότερες νηπιαγωγοί έγραφαν το ημερολόγιο τους σε ηλεκτρονική μορφή και το έστελναν ως αρχείο στην ηλεκτρονική μου διεύθυνση. Μόνο σε μία περίπτωση, νηπιαγωγός έγραψε μέρος του στοχαστικού της χειρόγραφα και μου το έστειλε ως φωτογραφία (Παράρτημα ΣΤ8).

Ανά διαστήματα ζητούσα από τις νηπιαγωγούς να μου στέλνουν το ημερολόγιο τους για να βλέπω την πορεία των σκέψεων τους. Τα ολοκληρωμένα στοχαστικά τους κυμαίνονταν από δύο μέχρι έξι σελίδες. Μόνο το στοχαστικό μίας νηπιαγωγού ήταν μικρότερης έκτασης, μισής σελίδας.

**Στοχαστικό ημερολόγιο ερευνήτριας.** Στοχαστικό ημερολόγιο δε διατηρούσαν μόνο οι νηπιαγωγοί, αλλά και εγώ ως ερευνήτρια. Από την αρχή του σχεδιασμού της έρευνας συμπλήωνα στοχαστικό ημερολόγιο, του οποίου η τήρηση συνεχίστηκε μέχρι τη συγγραφή της

τελικής ερευνητικής έκθεσης. Στόχος του προσωπικού ημερολογίου ήταν να με κρατά σε συνεχή ερευνητική εγρήγορση και υπευθυνότητα. Μέσα σε αυτό κατέγραφα τις δυσκολίες που αντιμετώπιζα, τις αλλαγές που έκρινα σκόπιμο να γίνουν (είτε σε θέματα μεθοδολογικών αποφάσεων είτε σε θέματα ερωτημάτων ή ισχυρισμών), τις σκέψεις μου μετά από συζητήσεις που είχα με τους καθηγητές, τα ηθικά διλήμματα, τις ανησυχίες, τους προβληματισμούς μου κ.λπ. Βασικά, στο στοχαστικό ημερολόγιο κατέγραφα αιτιολογημένα τις μεθοδολογικές αποφάσεις που έπαιρνα καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, καθώς και γεγονότα, σκέψεις που θεωρούσα σημαντικά για την εξέλιξη της έρευνας και της αποτελεσματικότητάς μου ως ερευνήτρια. Γενικά, θεωρώ πως η διαδικασία αυτή με βοήθησε, ώστε να εμπλακώ σε στοχαστική περίσκεψη, να αναθεωρήσω τις ερευνητικές μου πρακτικές και να κατανοήσω καλύτερα το ερευνητικό πρόβλημα και τη μεθοδολογική διαδικασία.

Παράλληλα, λόγω του διπλού ρόλου που είχα στην έρευνα (ερευνήτρια και νηπιαγωγός) στο αναστοχαστικό μου ημερολόγιο κατέγραφα και θέματα που αφορούσαν στη συμμετοχή μου στη ΔΚΜ (λειτουργήσε με τον ίδιο τρόπο που περιεγράφηκε πιο πάνω για τις υπόλοιπες νηπιαγωγούς). Αν και στην αρχή ξεκίνησα με δύο ξεχωριστά ημερολόγια (ένα για κάθε ρόλο), ο λόγος που τα ενοποίησα ήταν διότι πολλές φορές οι δύο ρόλοι μου διαπλέκονταν, οπότε η τήρηση δύο ξεχωριστών ημερολογίων θα απέτρεπε τη συλλογή δεδομένων που προκύπταν μέσα από τη σύζευξη των δύο ρόλων.

**Δια ζώσης συναντήσεις συμμετεχόντων.** Πριν και κατά τη διάρκεια της συμμετοχής των νηπιαγωγών στην πλατφόρμα έγιναν δύο μεταξύ τους δια ζώσης συναντήσεις, με κύριο στόχο επίτευξης μιας πρώτης εξοικείωσής τους. Πέρα, όμως, από αυτό τον στόχο, οι συγκεκριμένες πρόσωπο με πρόσωπο συναντήσεις λειτούργησαν και ως μέσο ενημέρωσης, λήψης αποφάσεων (π.χ. για το υπό διαπραγμάτευση θέμα) και συλλογής δεδομένων.

Η πρώτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο σπίτι μου και έγινε μέσα σε ένα πολύ ευχάριστο, άνετο και φιλικό περιβάλλον. Οι στόχοι της συνάντησης ήταν πολλαπλοί. Αρχικός στόχος ήταν η αλληλογνωριμία των νηπιαγωγών και η ανάπτυξη εξοικείωσης, οικειότητας και άνεσης μεταξύ τους. Μέσω της γνωριμίας τους, οι συμμετέχουσες θα μπορούσαν πιο εύκολα να αναπτύξουν σχέσεις επαγγελματικής κοινότητας και θα ένιωθαν πιο άνετα να εξωτερικεύσουν, στη συνέχεια, την πρακτική τους. Ένας άλλος στόχος της συνάντησης ήταν η ενημέρωση των νηπιαγωγών για τον στόχο λειτουργίας της ΔΟ, τις απαιτήσεις που απέρρεαν από τη συμμετοχή τους και το πιθανόν όφελος που θα είχαν ως εκπαιδευτικοί από αυτή. Παράλληλα, τονίστηκαν από μέρος μου κάποια σημαντικά θέματα ηθικής. Μεταξύ άλλων, υπερτονίστηκε πως θα έπρεπε να ήταν όλες πολύ προσεκτικές στις αναρτήσεις τους, ώστε μέσα από τα γραφόμενά τους να μη θίγονται ούτε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, αλλά ούτε και κάποιοι άλλοι εκτός ομάδας (π.χ. συνάδελφοι στο σχολείο, διεύθυνση σχολείου, παιδιά, γονείς κ.λπ.). Επίσης, τονίστηκε ότι έπρεπε να υπάρχει πλήρης εχεμύθεια μεταξύ των μελών της ομάδας.

Επιπρόσθετα, πολύ σημαντική ήταν η ανάπτυξη συζήτησης σχετικά με τη θεματολογία που τους ενδιέφερε να ασχοληθούν μέσα στην ομάδα, η οποία, τελικά, οδήγησε, με ομόφωνη απόφαση, στο θέμα της διαχείρισης και οργάνωσης της τάξης, ως βάση για την ανάπτυξη και άλλων δυναμικά συνδεδεμένων υποθεμάτων.

Αυτό που φάνηκε έντονα σε αυτή τη συνάντηση ήταν το «δέσιμο της ομάδας» από την πρώτη στιγμή κάτι που, ίσως, επηρέασε θετικά τον τρόπο λειτουργίας της ΔΟ. Αν και η πλειοψηφία των νηπιαγωγών δε γνωριζόταν μεταξύ της, αυτό δε φάνηκε να τις εμποδίζει να συμμετέχουν στη συζήτηση, να παρουσιάζουν και να υποστηρίζουν τις απόψεις τους, να διαφωνούν με κάποιες απόψεις, να μοιράζονται κάποιες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην

τάξη τους κ.λπ. Ήδη, δηλαδή, από την πρώτη τους επαφή φάνηκε να ήταν αρκετά πρόθυμες να «ανοιχτούν» προς τις υπόλοιπες, άλλες λιγότερο και άλλες περισσότερο.

Μια δεύτερη συνάντηση έγινε στο τέλος της πιλοτικής εφαρμογής της έρευνας, όπου εκεί, κυρίως, έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν τεχνικά ή άλλα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι νηπιαγωγοί, ώστε να επιλυθούν και να μην επαναληφθούν στην επόμενη φάση της έρευνας. Κάποια από τα αποτελέσματα, δηλαδή, της πιλοτικής εφαρμογής αξιοποιήθηκαν για καλύτερο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και για βελτίωση του σχεδιασμού της ΔΠ. Στη συγκεκριμένη συνάντηση συμμετείχαν και οι εκπαιδευτικοί που θα προσθέτονταν στην ομάδα κατά την κύρια φάση της έρευνας. Συνολικά παρευρέθηκαν δεκαέξι εκπαιδευτικοί, ενώ απουσίαζαν δύο. Οι στόχοι της δεύτερης συνάντησης ήταν οι ίδιοι με αυτούς που περιεγράφηκαν για την πρώτη συνάντηση. Επιπλέον, όμως, οι νηπιαγωγοί της κύριας φάσης είχαν τη δυνατότητα να ακούσουν τις εμπειρίες (θετικές και αρνητικές) των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην πιλοτική φάση της έρευνας και να συζητήσουν μεταξύ τους.

### **Ανάλυση Δεδομένων**

Η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων πορεύονταν ταυτόχρονα και παράλληλα, ως είθισται σε μια ποιοτική έρευνα. Η ανάλυση των δεδομένων ξεκίνησε από τη στιγμή που άρχισε η μελέτη του θέματος και ολοκληρώθηκε με τη συγγραφή της τελικής ερευνητικής έκθεσης. Ο λόγος που η ανάλυση ήταν συνεχής σε όλες τις φάσεις της έρευνας ήταν για να διευκολύνεται ο περαιτέρω σχεδιασμός της και να δομούνται οι επόμενες φάσεις συλλογής δεδομένων (Lincoln & Guba, 1985).

Σαφέστατα, ο τρόπος που έγινε η ανάλυση των δεδομένων είχε επηρεαστεί και καθοδηγείτο από τα ερευνητικά ερωτήματα. Ο καθημερινός «διάλογος» που ανέπτυσσα με το

υλικό που συνέλεγα με βοήθησε να εισχωρώ ενορατικά μέσα του και να το κατανοώ καλύτερα. Μέσα από αυτό τον διάλογο προσπαθούσα να εντοπίζω κενά ή συγκρούσεις που υπήρχαν, με βάση πάντοτε το υπό διερεύνηση θέμα, ώστε να επανέρχομαι στο συγκεκριμένο για να συλλέγω εκείνο το υλικό στο οποίο παρέπεμπαν οι ερευνητικοί στόχοι. Επίσης, εντόπιζα κάποια λιγότερα κατανοητά σημεία, τα οποία έχριζαν περαιτέρω κατανόησης, έτσι ώστε να είμαι έτοιμη «να βγω πάλι στη “σκηνή” για νέα συλλογή υλικού και νέο ενορατικό διάλογο» (Πηγιάκη, 2004, σ. 59). Επρόκειτο για ένα είδος αυτοκριτικής του ρόλου μου ως ερευνήτρια, το οποίο με βοήθησε να ανακαλύπτω, σε τακτά χρονικά διαστήματα, τα καινούρια στοιχεία που χρειαζόμουν για να πετυχαίνω καλύτερη κατανόηση των γεγονότων. Υπήρχε, δηλαδή, μια ταυτόχρονη συλλογή-ανάλυση δεδομένων, η οποία ακολουθούσε κυκλική πορεία και είχε ως βάση το τι επιδιωκόταν να ερευνηθεί. Γενικά, το υλικό το οποίο συλλεγόταν δεν έμενε, όπως προειδοποιεί η προαναφερθείσα ερευνήτρια «νεκρό στο χαρτί» (σ. 58), γιατί διαφορετικά υπήρχε ο κίνδυνος οι εκατοντάδες σελίδες των δεδομένων να γίνουν «θάλασσα χωρίς αρχή και τέλος» (σ. 112) και η έρευνα να καταποντιστεί μέσα στον ίδιο της τον πλούτο.

Όσον αφορά στην τελική ανάλυση των δεδομένων, ακολουθήθηκε το επαγωγικό και απαγωγικό στάδιο (Creswell, 2003 · Erickson, 1986). Σκοπός μου ήταν να βρω τρόπους να διαχειριστώ και να ερμηνεύσω τη μεγάλη ποσότητα δεδομένων με την οποία ήμουν αντιμέτωπη (Denzin & Lincoln, 2003) και, παράλληλα, να την παρουσιάσω σε όσο το δυνατό πιο περιληπτική, αλλά ταυτόχρονα και περιεκτική μορφή. Εξάλλου, τα δεδομένα από μόνα τους δε θα «μιλούσαν» μέχρι να μετατραπούν, μέσω της διαδικασίας ανάλυσης, σε ουσιαστικά αποτελέσματα. Συμμεριζόμενη, λοιπόν, την άποψη της LeCompte (2000), αντιμετώπισα τη διαδικασία αυτή ως ένα παζλ, το οποίο για να ολοκληρωθεί χρειαζόταν να εντοπιστούν και να παρουσιαστούν όλα τα κομμάτια του.

Σε ένα πρώτο στάδιο, έγινε πολύ προσεκτική, γραμμή προς γραμμή, μελέτη όλων των δεδομένων (Ryan & Bernard, 2003), προσπαθώντας να εντοπίσω κάποια θέματα που κυριαρχούσαν, εμφανίζονταν επανειλημμένα (Miles & Huberman, 1994) και σχετίζονταν με τις βασικές έννοιες που προκύπταν μέσα από τα ερωτήματα. Πάνω σε αυτά εστίασα την προσοχή μου και έκανα διασυνδέσεις με στόχο τη δημιουργία ενός θεωρητικού πλαισίου. Μέσα από αυτή την ενδελεχή μελέτη όλων των δεδομένων προέκυψαν κάποιες θεματικές κατηγορίες, οι οποίες, στη συνέχεια, λαμβάνοντας υπόψη τις μεταξύ τους διασυνδέσεις, αποτέλεσαν τις υποκατηγορίες κάποιων ευρύτερων τομέων ανάλυσης (Παράρτημα Ζ).

Ακολούθως, επεξηγήθηκαν μία προς μία όλες οι θεματικές κατηγορίες και διαμορφώθηκε ο «Επεξηγηματικός πίνακας θεματικών κατηγοριών» (Παράρτημα Η). Στον συγκεκριμένο πίνακα έγινε προσπάθεια, ώστε να διασαφηνιστεί, πλήρως, η έννοια κάθε θεματικής κατηγορίας, τόσο με ξεκάθαρη επεξήγησή της όσο και με συγκεκριμένα παραδείγματα αυτούσιων δεδομένων που εμπίπταν σε κάθε μια.

Οι κατηγορίες δεν ήταν άσχετες με τα ερωτήματα, αλλά, αντιθέτως, κατευθύνονταν από αυτά. Φυσικά, αυτό δεν απέκλειε συνεχείς τροποποιήσεις, με βάση τα δεδομένα που συλλέγονταν. Εξάλλου, τα ερωτήματα έδιναν απλώς μια κατεύθυνση · δε σημαίνει ότι η κατεύθυνση αυτή δεν μπορούσε να πάρει διαφορετική τροπή. Ήταν, ακριβώς, αυτή η διαφορετική τροπή που θα προσέδιδε στην έρευνα περισσότερη αξία, καθώς θα στηριζόταν στα πραγματικά δεδομένα του ερευνητικού συγκείμενου.

Αφού έγινε σαφής διευκρίνιση των θεματικών, όλα τα αυτούσια δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν, για κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά, με βάση τη θεματολογία τους και το μέσο από το οποίο συλλέγηκαν. Σε αυτή τη φάση της ανάλυσης, η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή βοήθησε στην εύκολη και γρήγορη τροφοδότηση ενός ξεχωριστού πίνακα για κάθε

νηπιαγωγό (Παράρτημα Θ). Στη συνέχεια, όλα τα δεδομένα ομαδοποιήθηκαν με βάση τη θεματολογία τους - χωρίς, φυσικά, να απουσιάζει η ένδειξη από ποιο συμμετέχοντα και μέσω συλλογής προερχόταν το κάθε δεδομένο.

Η διαδικασία της κατηγοριοποίησης των δεδομένων λειτούργησε ως αποκρυπτογράφηση των δεδομένων, ως η καρδιά και η ψυχή της ανάλυσης (Ryan & Bernard, 2003). Δεν είναι άλλωστε τυχαίο που οι Miles και Huberman (1994), για να δείξουν τη μεγάλη σημασία που έχει η κατηγοριοποίηση στη διαδικασία της ανάλυσης, τη χαρακτηρίζουν ως την ίδια την ανάλυση. Μέσα από τη διαδικασία της κατηγοριοποίησης, άρχισαν να προκύπτουν οι ισχυρισμοί της έρευνας (επαγωγικό στάδιο). Οι ισχυρισμοί αυτοί δήλωναν κάποιες μορφές γενίκευσης που προκύπταν μέσα από τα δεδομένα, οι οποίες έδιναν απαντήσεις στα ερωτήματα. Ακολούθως, αφού καταγράφηκαν οι ισχυρισμοί της έρευνας, άρχισε ο έλεγχος και ο εντοπισμός αποδεικτικών στοιχείων για την ισχύ τους (απαγωγικό στάδιο). Επέστρεψα, δηλαδή, στα δεδομένα, προσπαθώντας να εντοπίσω συγκεκριμένες ενδείξεις, οι οποίες να υποστηρίζουν ή να απορρίπτουν τους ισχυρισμούς. Στόχος ήταν οι ενδείξεις αυτές να προέρχονται από διάφορες πηγές δεδομένων (Lincoln & Guba, 1985), με το σκεπτικό ότι κανένας ισχυρισμός δε θα μπορούσε να στηριχτεί μόνο μέσα από μια πηγή. Για σκοπούς καλύτερης τεκμηρίωσης των ισχυρισμών ετοιμάστηκε ένας τρίστηλος πίνακας, στον οποίο απαριθμούνταν αποδεικτικά στοιχεία που υποστήριζαν τον ισχυρισμό και στοιχεία που τον διέψευδαν (Παράρτημα Ι). Με αυτόν τον τρόπο γινόταν πιο ξεκάθαρο πόσο «στεκόταν» ένας ισχυρισμός. Γενικά, ακολουθήθηκε μια διαδικασία κατά την οποία, όπως εύστοχα περιγράφει ο Stake (2010), τοποθετούνταν τα πράγματα μαζί, αλλά και χώρια.

Μια δεύτερη διαδικασία ανάλυσης έγινε με στόχο τη διαμόρφωση του προφίλ για κάθε νηπιαγωγό. Αφού έγινε η καταχώρηση όλων των αυτούσιων δεδομένων για κάθε μία, όπως έχει

περιγραφεί πιο πάνω, καταγράφηκαν τα κύρια σημεία που προκύπταν για κάθε θεματική (Παράρτημα ΙΑ) και στη συνέχεια διαμορφώθηκε το προφίλ της κάθε νηπιαγωγού (Παράρτημα Ε), σε σχέση με τη συμμετοχή τους στη ΔΚΜ.

### **Εγκυρότητα έρευνας**

Η διασφάλιση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας ήταν μια συνεχής επιδίωξή μου, θεωρώντας πως, μέσω αυτής, θα εξασφαλιζόταν η ποιότητα και το κύρος της όλης ερευνητικής προσπάθειας. Εφαρμόζοντας διάφορα κριτήρια ερευνητικής συνέπειας και εγκυρότητας, όπως αυτά προτάθηκαν από τους Lincoln και Guba (1985), προσπάθησα να ισχυροποιήσω την εγκυρότητά της.

Στην παρούσα έρευνα, η έννοια της εγκυρότητας χρησιμοποιείται όπως αυτή γίνεται κατανοητή σε μια ποιοτικής μορφής έρευνα και όχι όπως ορίζεται σε μια ποσοτική. Όπως χρησιμοποιείται, δεν παραπέμπει σε θέματα αντικειμενικότητας των δεδομένων, αναζήτησης της μοναδικής αλήθειας ή γνώσης και γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας. Εξάλλου, τα θέματα αυτά δεν εμπερικλείονταν στους στόχους της παρούσας έρευνας. Όπως αναφέρουν οι Cohen κ.ά. (2011), η εγκυρότητα κάθε τύπου έρευνας σχετίζεται και επηρεάζεται από τα βασικά χαρακτηριστικά της και πρέπει να αξιολογείται, θα συμπλήρωνα, με βάση τα κριτήρια της «λογικής» που ακολουθεί. Ως εκ τούτου, η εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας διασφαλίζεται μέσα από συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία είναι ενσωματωμένα στην ερευνητική διαδικασία και έχουν να κάνουν με τον σχεδιασμό της, τις μεθόδους συλλογής δεδομένων, τα δεδομένα που συλλέγονται, τις τεχνικές ανάλυσης δεδομένων, τους συμμετέχοντες, τον ερευνητή, την παρουσίαση των αποτελεσμάτων κ.λπ.



Η διασφάλιση της εγκυρότητας στην παρούσα έρευνα καθίστατο ακόμη πιο επιτακτική από το γεγονός ότι, ως ερευνήτρια, ήμουν το μοναδικό «εργαλείο» συλλογής δεδομένων. Το δικό μου «μονοπώλιο» (Miles & Huberman, 1994), σε όλες τις φάσεις της έρευνας, καθιστούσε ακόμη πιο απαραίτητη την υποχρέωσή μου να εντοπίσω και να εφαρμόσω κάποια κριτήρια, τεχνικές ή στρατηγικές που θα ισχυροποιούσαν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας και θα έδιναν στην έρευνα λόγο ύπαρξης και αναφοράς. Φυσικά, όταν μιλάμε για εγκυρότητα δεν προσδοκούμε να την επιτύχουμε 100% -κάτι τέτοιο δε θα ήταν εφικτό, ειδικά όταν έχουμε να κάνουμε με τον ανθρώπινο παράγοντα-, αλλά προσδοκούμε να αυξήσουμε, όσο το δυνατό, το επίπεδό της.

**Εσωτερική εγκυρότητα έρευνας.** Πρωτίστως, εστίασα στην εσωτερική εγκυρότητα, δίνοντας έμφαση στο κατά πόσον η έρευνα μελετούσε ακριβώς αυτό που είχε σκοπό να μελετήσει και κατά πόσο τα συμπεράσματά της εξάχθηκαν μέσα από προσεκτική μελέτη, αποκλείοντας άλλες πιθανές εναλλακτικές επεξηγήσεις. Το ότι, συνεχώς, είχα στο μυαλό μου κατά πόσο διερευνούσα αυτό που νόμιζα ότι διερευνούσα (Murray & Lawrence, 2000), με βοήθησε να είμαι σε συνεχή εγρήγορση, ώστε να μην ξεφεύγω από την πορεία και τον στόχο της έρευνας, καθώς επίσης και από τα νοήματα των συμμετεχόντων.

Για να επιτευχθεί αυτή η εστίαση και οριοθέτηση στο πρόβλημα, διαμορφώθηκαν, μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης, συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα. Έγινε, επίσης, προσεκτικός σχεδιασμός των ερευνητικών εργαλείων (Patton, 2003) και, γενικά, της όλης έρευνας, ώστε να επιβεβαιώνεται ότι τα εργαλεία «μετρούσαν» αυτό που έπρεπε να «μετρούσαν». Παράλληλα, επιδίωξα ώστε να υπάρχει λογική συνοχή, στοχεύοντας στην επίτευξη λογικής εγκυρότητας. Επιδίωξα, δηλαδή, να υπάρχει λογική αλληλουχία και νόημα μεταξύ των διάφορων πτυχών της έρευνας: της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, των ερευνητικών

ερωτημάτων, των μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων. Ταυτόχρονα, έδωσα έμφαση στην εννοιολογική εγκυρότητα, μέσω της οποίας εξετάζα κατά πόσο τα δεδομένα που συλλέγονταν ανταποκρίνονταν στο συγκεκριμένο υπό μελέτη φαινόμενο.

Στηριζόμενη στην άποψη της Charmaz (2006), ότι η ποιότητα και η εγκυρότητα της έρευνας ξεκινά από τα δεδομένα, υιοθέτησα επιστημονική και προσεκτική εφαρμογή τεχνικών συλλογής τους. Στόχος μου ήταν η συλλογή πλούσιων, επαρκών και ουσιωδών δεδομένων, τα οποία να απεικόνιζαν, πλήρως, τα γεγονότα. Επιδίωξα ώστε να συλλέξω δεδομένα που να ταιριάζουν στον στόχο μου και που να έδιναν μια πλήρη εικόνα για το θέμα (Charmaz, 2006).

Επίσης, εφάρμοσα την τεχνική της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, στο πλαίσιο της οποίας, όπως έχει ήδη αναλυθεί σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, έγινε χρήση πολλαπλών μεθόδων. Μου δόθηκε, δηλαδή, η δυνατότητα, να παρατηρήσω και να ακούσω το ίδιο θέμα από διάφορες οπτικές του γωνίες, ώστε να έχω μια πιο ολιστική προσέγγιση για αυτό και να μπορέσω να εξάγω συμπεράσματα με περισσότερη ακρίβεια. Τα εκπαιδευτικά θέματα είναι τόσο πολύπλοκα και σύνθετα, οπότε μια μονομεθοδική προσέγγιση, σίγουρα, θα απέδιδε περιορισμένα και παραπλανητικά στοιχεία. Αντίθετα, η χρήση πολλαπλών μεθόδων και η συλλογή διαφορετικών ειδών δεδομένων παρείχαν διασταυρωτικούς ελέγχους εγκυρότητας και λειτουργούσαν αλληλοσυμπληρωματικά (Miles & Huberman, 1994), καθώς τα πλεονεκτήματα της μιας μεθόδου λειτουργούσαν ως αντιστάθμισμα στις εγγενείς αδυναμίες της άλλης. Με αυτόν τον τρόπο θεωρώ πως κατάφερα να αποκτήσω πολλαπλές όψεις για το εύρος της δράσης των συμμετεχόντων (Charmaz, 2006), να κτίσω μια συνεκτική αιτιολόγηση του θέματος (Creswell, 2003) και να γίνω πιο πειστική για το ότι πέτυχα καλύτερη κατανόησή τους. Δεν έμεινα, δηλαδή, «εγκλωβισμένη» σε μια συγκεκριμένη μέθοδο ή τεχνική, καθώς θεωρούσα πως

καμιά μέθοδος δε θα μπορούσε από μόνη της να δώσει άρτιο ερευνητικό υλικό ή να αποκαλύψει την καρδιά των κοινωνικών φαινομένων (Πηγιάκη, 2004). Κάτι τέτοιο, πιθανόν, να εξαπατούσε όσον αφορά στη «σωστή» απάντηση (Robson, 1993).

Για να μελετήσω, για παράδειγμα, τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών συνέλεξα δεδομένα όχι μόνο από το στοχαστικό τους ημερολόγιο, αλλά παρακολούθησα ταυτόχρονα «πώς ωρίμαζε η σκέψη τους» μέσα από τις διαχρονικές αναρτήσεις τους στην πλατφόρμα, μέσα από τους διαλόγους και τις συζητήσεις που είχαν με τους υπόλοιπους, μέσα από τις συνεντεύξεις κ.λπ. Στόχος μου, φυσικά, δεν ήταν να χρησιμοποιήσω τις διάφορες μεθόδους για να φτάσω στο ίδιο αποτέλεσμα, αλλά μέσω αυτών να ελέγξω αν υπήρχε μεταξύ τους συνέπεια ή ασυνέπεια· γιατί ακόμη και οι ασυνέπειες μεταξύ των μεθόδων ήταν εξίσου διαφωτιστικές με τις συνέπειες (Patton, 2003).

Για την ενίσχυση της εγκυρότητας, ο Robson (1993), εκτός από την τριγωνοποίηση, εισηγείται και την μακρόχρονη παραμονή του ερευνητή στον χώρο της έρευνας, κάτι το οποίο ίσχυσε και στην παρούσα έρευνα. Το γεγονός ότι στη συγκεκριμένη ΔΚΜ ήμουν, ταυτόχρονα, ερευνήτρια και ενεργή συμμετόχος διασφάλισε με φυσικό τρόπο τη μακρόχρονη παραμονή μου στον ερευνητικό χώρο. Στόχος της μακρόχρονης παραμονής μου ήταν η σε βάθος κατανόηση του ερευνητικού φαινομένου, η δυνατότητα μου να μεταφέρω όσο το δυνατό πιο έγκυρες λεπτομέρειες (Creswell, 2003) και η οικοδόμηση εμπιστοσύνης με τις συμμετέχουσες. Υπήρχαν συγκεκριμένες καταστάσεις, οι οποίες χρειαζόνταν να παρατηρηθούν για αρκετά μεγάλη χρονική περίοδο, ώστε να εξακριβωθούν οι πτυχές εστίασης (Robson, 1993) και αυτό, ακριβώς, επιδίωξα να πράξω.

Παράλληλα, όμως, με τη στοχευμένη συλλογή δεδομένων δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση και στην ανάλυσή τους. Επιδίωξα ώστε τα συμπεράσματα της έρευνας να έχουν βγει μέσω

εντελεχούς μελέτης των δεδομένων και να έχουν αποκλειστεί άλλες πιθανές εναλλακτικές επεξηγήσεις. Η ανάλυση ήταν συνεχής σε όλες τις φάσεις της έρευνας, έτσι ώστε να διευκολύνεται ο περαιτέρω σχεδιασμός της έρευνας και να δομούνται οι επόμενες φάσεις συλλογής δεδομένων (Lincoln & Guba, 1985). Επίσης, λόγω του ότι ήμουν, ταυτόχρονα, και ενεργό μέλος της ΔΚΜ, κρίθηκε ακόμη πιο αναγκαίο να ακολουθηθεί η διαδικασία της δια-αξιολογημένης αξιοπιστίας (inter-rater reliability). Μετά από την αρχική κωδικοποίηση των δεδομένων και τη δημιουργία των πρώτων κατηγοριών, ποσοστό 20% από όλα τα δεδομένα είχαν αναλυθεί, στη βάση των θεματικών που δημιούργησα, και από την επόπτρια καθηγήτριά μου. Μετά την κωδικοποίηση συζητήθηκαν τυχόν διαφωνίες ή διαφορές στην κωδικοποίηση με ποσοστό συμφωνίας 90%. Η διαδικασία αυτή εφαρμόστηκε ως ένας τρόπος εξασφάλισης της αξιοπιστίας της κωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων (Gunawan, 2015).

Στόχος μου ήταν η εξασφάλιση εγκυρότητας των ισχυρισμών της έρευνας για αυτό και μερίμνησα, ώστε να παραθέσω όσον το δυνατό περισσότερα στοιχεία που να λειτουργούν ως ενδείξεις, αλλά και αντενδείξεις των ισχυρισμών. Μέσα από την παρουσίαση συγκεκριμένων περιγραφών και σκιαγραφήσεων, αυτούσιων και ακριβών αποσπασμάτων, περιγραφών, πρωτογενών πηγών και εκτενών ερμηνευτικών σχολίων, δίνεται η δυνατότητα στον αναγνώστη να γνωρίσει «από πρώτο χέρι» το φαινόμενο και να είναι σε θέση να απαντήσει μόνος του τα ερευνητικά ερωτήματα. Με αυτόν τον τρόπο, «ζωντανεύω» το φαινόμενο και βοηθώ τον αναγνώστη να μεταφερθεί στο ερευνητικό συγκείμενο και να το κατανοήσει (Creswell, 2003). Φυσικά, με την ίδια λεπτομέρεια παρουσιάζω και τις αντενδείξεις των ισχυρισμών. Εξάλλου, η παρουσίαση μόνο των ενδείξεων που στηρίζουν τα αποτελέσματα θεωρώ πως θα έδινε την αίσθηση μια ιδεατής-ομοιόμορφης κατάστασης, η οποία δε θα έπειθε, ειδικά εφόσον το ερευνητικό θέμα έχει να κάνει με ανθρώπινες συμπεριφορές. Ταυτόχρονα, αναζήτησα και παρουσιάζω όχι μόνο τις βασικές ενδείξεις, αλλά και τις συνδέσεις που υπάρχουν μεταξύ τους,

ώστε να πείσω για την ύπαρξη των κατάλληλων αποδεικτικών στοιχείων που υποστηρίζουν τους ισχυρισμούς.

Όλα τα πιο πάνω αποτελούν τον κεντρικό πυλώνα τεκμηρίωσης των ισχυρισμών και θεωρώ πως εξηγούν με κάθε λεπτομέρεια τι ακριβώς έχει συμβεί και πώς αυτό μπορεί να ερμηνευθεί. Γενικά, μέσα από τη συγγραφή της έρευνας δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση τόσο στην κατανόηση των ισχυρισμών από τον αναγνώστη όσο και στον τρόπο που παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, ώστε να έχουν νόημα για τους εμπλεκόμενους. Το μεγάλο στοίχημα που είχα, λοιπόν, να κερδίσω ως ερευνήτρια ήταν, όχι μόνο να προβώ σε μια δυναμική ανάλυση των δεδομένων, αλλά να βοηθήσω τον αναγνώστη, μέσα από το κείμενό μου, να «ζήσει» τους ισχυρισμούς και τα δεδομένα που αναλύω.

Επιπρόσθετα, για την ενίσχυση της εγκυρότητας της έρευνας εφαρμόστηκε ο έλεγχος των συμμετεχόντων<sup>6</sup>, κατά τον οποίο κάποια δεδομένα, καθώς επίσης και μέρος των συμπερασμάτων της έρευνας δόθηκαν στις συμμετέχουσες για έλεγχο. Η στρατηγική αυτή λειτούργησε και ως μια μορφή τριγωνοποίησης. Δόθηκαν σε όλες τις συμμετέχουσες οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις τους (είτε σε έντυπη μορφή είτε σε ηλεκτρονική μορφή, ανάλογα με την προτίμηση της καθεμιάς) με σκοπό να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τις απόψεις που είχαν θέσει, να τις επιβεβαιώσουν ή όχι και να κρίνουν κατά πόσο θα ήθελαν να προσθέσουν ή να αφαιρέσουν οτιδήποτε θεωρούσαν αναγκαίο. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώχθηκε η επιβεβαίωση των συμμετεχόντων για αυτά που κατανόησα ως ερευνήτρια, ισχυροποιώντας, έτσι, την εγκυρότητά τους. Επίσης, δόθηκαν κάποια αποσπάσματα από την τελική μορφή των αποτελεσμάτων, καθώς και το προφίλ κάθε νηπιαγωγού για να εξακριβωθεί κατά πόσο οι ίδιες τα θεωρούσαν ακριβή (Creswell, 2003). Από τη στιγμή που εξασφαλίστηκε η συμφωνία των

---

<sup>6</sup> Πρόκειται για τη μέθοδο «member check» που αναφέρουν ο Stake (2010) και οι Lincoln και Guba (1985). Παρόμοια, η Radnor (2002) αναφέρεται στο «respondent validation».

ίδιων των νηπιαγωγών για την αληθοφάνεια της έρευνας, τότε μπορεί πιο εύκολα να γίνει πειστική η αυθεντικότητα και η εμπιστευσιμότητα των ευρημάτων της (Lincoln & Guba, 1985). Επιπλέον, μία εκ των συμμετεχόντων, διαβάζοντας ολόκληρο το τελικό κείμενο της έρευνας, συμφώνησε όχι μόνο με τα αποτελέσματα, συμπεράσματα της, αλλά και με τη μεθοδολογία της, θεωρώντας ότι η περιγραφή της στο αντίστοιχο κεφάλαιο ταυτιζόταν απόλυτα με το πως η ίδια βίωσε την έρευνα (π.χ. μέσα συλλογής δεδομένων, περιγραφή διαδικτυακού χώρου κ.λπ.).

Ως μια επιπλέον στρατηγική ενίσχυσης των ευρημάτων της έρευνας λειτούργησε και το στοχαστικό μου ημερολόγιο, μέσω του οποίου όλες οι μεθοδολογικές αποφάσεις και γενικά η πορεία της έρευνας βρίσκονταν υπό συνεχή αξιολόγηση και αναθεώρηση. Η αυτοκριτική, η ανακύκλωση, η αλλαγή και, γενικά, η αναθεώρηση είχαν κεντρική θέση στην πορεία της έρευνας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να γίνονται «βήματα πίσω-μπροστά» (Lincoln & Guba, 1985, σ. 249), με βασικό στόχο τη βελτίωση της έρευνας. Στόχος του ημερολογίου ήταν να με κρατά σε συνεχή ερευνητική εγρήγορση και υπευθυνότητα. Ο αναστοχασμός μου, είτε «εν δράσει» είτε «για τη δράση μου» (Schön, 1983) με βοηθούσε, από τη μια, να αναστοχάζομαι και να κατανοώ την ερευνητική μου πρακτική, αλλά και από την άλλη να κατανοώ καλύτερα το υπό μελέτη φαινόμενο και πώς αυτό συνδέεται με τις θεωρίες που παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία. Γενικά, θεωρώ πως η διαδικασία αυτή με βοηθούσε, ώστε να εμπλέκομαι σε στοχαστική περίσκεψη, να αναθεωρώ τις πρακτικές μου και να κατανοώ καλύτερα το ερευνητικό πρόβλημα και τη μεθοδολογική διαδικασία. Το γεγονός, λοιπόν, ότι η ίδια η πορεία της έρευνας βρισκόταν, συνεχώς, κάτω από έρευνα, πιστεύω ότι λειτούργησε ως ένα ουσιώδη κριτήριο διασφάλισης της εγκυρότητάς της.

Υιοθετήθηκε, επίσης, το είδος συνομιλίας που εισηγούνται οι Lincoln και Guba (1985) με άτομα, τα οποία μου παρείχαν ανατροφοδότηση και με βοηθούσαν να στοχάζομαι και να

βλέπω πιο αποστασιοποιημένα τις μεθοδολογικές μου αποφάσεις. Τα άτομα αυτά ήταν οι επόπτες καθηγητές μου, με τους οποίους είχα πολύ εποικοδομητικές συζητήσεις, η καθηγήτρια και οι συμφοιτητές μου με τους οποίους συζήτησα αρκετές φορές, στο πλαίσιο του μαθήματος EDUC691, τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας και αρκετοί άλλοι καθηγητές του Πανεπιστημίου. Επιπλέον, η παρουσίαση του σχεδιασμού της έρευνάς μου στο Colloquium, που αποτελούσε, επίσης, μέρος του διδακτορικού προγράμματος του Πανεπιστημίου έδωσε την ευκαιρία για βελτίωσή του μέσα από την άσκηση κριτικής.

Ταυτόχρονα, επιδίωξα τη διασφάλιση εγκυρότητας της έρευνας μέσα από την παρουσίασή της σε επιστημονικά συνέδρια και ημερίδες όπου εκεί έχει, επίσης, δεχθεί κριτική, έλεγχο και αμφισβήτηση. Μέσα από την κριτική που της ασκήθηκε από την επιστημονική κοινότητα και μέσα από τις αντίθετες απόψεις που ακούστηκαν (ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια εξέλιξης της έρευνας), θεωρώ πως της αποδόθηκε μεγαλύτερη δυναμική και εγκυρότητα. Συμπτωματικά, σε μια από τις παρουσιάσεις που είχα κάνει σε συνέδριο του Πανεπιστημίου Κύπρου, παρευρισκόταν στο ακροατήριο μία εκ των συμμετεχόντων της έρευνας κάτι το οποίο λειτούργησε και ως ένας επιπλέον τρόπος «ελέγχου των συμμετεχόντων». Το συγκεκριμένο συνέδριο συνέπεσε με την ολοκλήρωση συλλογής δεδομένων, οπότε είχα τη δυνατότητα να παρουσιάσω αρκετά από τα τελικά αποτελέσματα της έρευνας. Από τη μετέπειτα συζήτηση που είχα με τη συμμετέχουσα, αλλά και την παρέμβασή της φάνηκε ότι συμφωνούσε με τα αποτελέσματα, όπως είχαν παρουσιαστεί, και, όπως χαρακτηριστικά μου ανέφερε κατ' ιδίαν: «έβλεπα τον εαυτό μου σε πολλά από αυτά που έλεγες».

**Εξωτερική εγκυρότητα έρευνας.** Πέρα από την εσωτερική εγκυρότητα, όπως έχει παρουσιαστεί πιο πάνω, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση και στην εξωτερική εγκυρότητα – γενίκευση των αποτελεσμάτων. Φυσικά, και σε αυτό το είδος εγκυρότητας, η συγκεκριμένη έρευνα

εφαρμόζει την έννοια της γενίκευσης σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής έρευνας. Στόχος της δεν είναι η γενίκευση σε άλλους πληθυσμούς, αυτή καθ' αυτή, αλλά το να παρέχει μια πλούσια κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσα από εμβαθυμένη και ακριβή μελέτη συγκεκριμένης περίπτωσης. Εξάλλου, το θέμα της γενίκευσης δε χωρεί τελειότητα, με την έννοια ότι τίποτα δεν μπορεί να γενικευτεί πλήρως. Ως εκ τούτου, αυτό που επιδίωξα ήταν να γενικεύσω συγκεκριμένες και όχι αόριστες έννοιες, εφόσον, πρώτα απέκτησα βαθιά κατανόηση του φαινομένου που μελετούσα. Βασικά, ακολουθώντας διαφορετική προσέγγιση για την ανακάλυψη κάποιων γενικών ιδεών, στόχευσα περισσότερο στην ανάδυση νέων τυποποιήσεων και θεωρητικών μοντέλων, παρά στην επαλήθευση υποθέσεων ή στη γενίκευση σε ένα μεγαλύτερο πληθυσμό. Το ζητούμενο ήταν η παροχή πληροφοριών στον αναγνώστη, οι οποίες να οδηγούν σε μια φυσιοκρατική γενίκευση (Stake, 2010): πιο διαισθητική, εμπειρική, στηριγμένη άμεσα στο άτομο και σε συγκεκριμένη εμπειρία. Κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο γιατί η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι τόσο μοναδική και, ταυτόχρονα, πολύπλοκη, που δεν αποδέχεται απλουστεύσεις (Lincoln & Guba, 1985).

Η γενίκευση στην παρούσα έρευνα παίρνει περισσότερο τη μορφή της «μεταφερσιμότητας», του βαθμού ομοιότητας μεταξύ δύο συγκείμενων (Lincoln & Guba, 1985). Αν, λοιπόν, υπάρχει «ικανοποιητική σύγκλιση» ανάμεσα στο ερευνητικό συγκείμενο και το συγκείμενο που θα μεταφερθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, τότε θεωρείται δόκιμο να γίνει μεταφορά-γενίκευσή της. Στόχος μου, φυσικά, δεν ήταν να παρέχω ένα δείκτη μεταφερσιμότητας, έτσι κι αλλιώς δεν είμαι εγώ αυτή που γνωρίζει το άλλο συγκείμενο. Ο δικός μου ρόλος ήταν -μέσω της λεπτομερούς παρουσίασης του τρόπου με τον οποίο ενήργησα, της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε, καθώς και των μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων- να παρέχω όλες τις πληροφορίες που χρειάζεται ο αναγνώστης, ώστε να μπορέσει να κατανοήσει πλήρως την έρευνα και να διαπιστώσει ο ίδιος τον βαθμό μεταφερσιμότητάς της στο δικό του



συγκείμενο (Payne & Williams, 2005). Η παρουσίαση όλων των ακριβή δεδομένων (συμμετέχουσες, συγκείμενο, περιορισμοί έρευνας κ.λπ.) και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται οι λεπτομέρειες στο κείμενο (βαθμός συνοχής, καθαρότητα του λόγου, επιστημονικότητα, τεχνική επάρκεια, αξιοπιστία των διαδικασιών κ.λπ.) θεωρώ ότι δίνουν τη δυνατότητα για γενίκευση-μεταφερσιμότητα των αποτελεσμάτων.

Εσκεμμένα, αναφέρω τον δικό μου ερευνητικό ρόλο τελευταίο για να τονίσω ιδιαίτερα τη σημαντικότητά του στη διασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας. Όλοι οι παράμετροι που έχουν αναφερθεί πιο πάνω, είχαν ως κύριο ενορχηστρωτή τον ερευνητή, οπότε ο δικός μου ρόλος, σίγουρα, υπήρξε καθοριστικός σε πολλά επίπεδα (διαμόρφωση ερωτημάτων, συλλογή-ανάλυση δεδομένων, παρουσίαση ισχυρισμών-ενδείξεων-αποφάσεων κ.λπ.). Εκείνο που σίγουρα επιδίωξα, επιπλέον, ήταν να παρουσιάσω λεπτομερείς περιγραφές όλων των σταδίων της έρευνας, ώστε να φανεί η επιστημονική και προσεκτική εφαρμογή της μεθοδολογίας. Επίσης, παρουσιάζοντας το υπόβαθρό μου, την προηγούμενη ερευνητική μου εμπειρία, τα φιλοσοφικά-θεωρητικά μου πιστεύω, τις προκαταλήψεις και αδυναμίες μου, θεωρώ ότι επιτρέπω στον αναγνώστη να κρίνει από μόνος του τον βαθμό εγκυρότητας της έρευνας.

### **Ρόλος ερευνήτριας – Ηθικά διλήμματα**

Ο ρόλος μου ως ερευνήτρια διαδραμάτιζε καθοριστική σημασία στη διεξαγωγή της έρευνας, με την έννοια ότι ήμουν το μοναδικό μέσο συλλογής δεδομένων και αυτή που είχε τον πρώτο λόγο στην επιλογή και τον χειρισμό των εργαλείων συλλογής δεδομένων. Αναπόφευκτα, το «ποιόν» μου ως ερευνήτρια επηρέαζε τα αποτελέσματα της έρευνας, για αυτό κρίνω σκόπιμο

να παρουσιάσω κάποια στοιχεία μου, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στον αναγνώστη να κρίνει από μόνος του την εγκυρότητα της έρευνας.

Με βασικές σπουδές στο Τμήμα Επιστημών Αγωγής-Προδημοτικής Εκπαίδευσης και μεταπτυχιακό στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση, εργάζομαι εδώ και 19 χρόνια σε δημόσια νηπιαγωγεία της Κύπρου, σε αρκετά εξ' αυτών ως διευθύνουσα. Με το θέμα της συνεργασίας εκπαιδευτικών έχω ασχοληθεί εις βάθος στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας, όπου διεξήγαγα ποιοτική έρευνα και, πιο συγκεκριμένα, μελέτη περίπτωσης σε συγκεκριμένο νηπιαγωγείο. Αντικείμενο μελέτης μου ήταν η συνεργασία των νηπιαγωγών μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Ως εκ τούτου, έχω αρκετή θεωρητική κατάρτιση σχετικά με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και διαθέτω, επίσης, μια μικρή σχετική εμπειρία στη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας. Ως άτομο είμαι υποστηρίκτρια της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και επιδιώκω, γνωρίζοντας τα οφέλη της, να την εφαρμόζω στην επαγγελματική μου πορεία. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι είμαι θετικά προκατειλημμένη απέναντί της. Γνωρίζω, εξίσου καλά, τις αδυναμίες της, όπως επίσης και τις δυσκολίες στην εφαρμογή της. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, βασικό μου μέλημα ήταν να παραμερίσω τις όποιες προσωπικές μου αντιλήψεις για να μπορέσω να ανακαλύψω τα φαινόμενα όπως πραγματικά ήταν και όχι όπως, πιθανόν, νόμιζα πως ήταν. Αυτός είναι, εξάλλου, και ο ρόλος του σωστού ερευνητή.

Όσον αφορά σε θέματα τεχνολογίας και διαδικτυακών πλατφόρμων, όταν ξεκινούσα τον σχεδιασμό της έρευνας, δεν είχα ιδιαίτερες γνώσεις πέρα από τις βασικές. Ιδιαίτερα, με το στήσιμο των διαδικτυακών ομάδων μέσα σε πλατφόρμα δεν είχα καμία προηγούμενη εμπειρία για αυτό και έκρινα απαραίτητη τη σχετική εκπαίδευσή μου στα εργαστήρια του Πανεπιστημίου, από εργαζόμενο του τμήματος Distance Learning IT Support. Ωστόσο, θεωρώ ότι η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας δε λειτούργησε ανασταλτικά στο στήσιμο του διαδικτυακού

περιβάλλοντος, καθώς η καθοδήγηση και η στήριξη που είχα με βοήθησαν να ξεπεράσω πολύ εύκολα τις οποιεσδήποτε αρχικές δυσκολίες και να μπορέσω να επιτύχω τον ερευνητικό μου στόχο.

Έχοντας υπόψη τις συστάσεις της Roberts (2015), όσον αφορά στα ηθικά θέματα που προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας σε διαδικτυακές κοινότητες, επεδίωξα εξ' αρχής να τα εντοπίσω και να βρω τρόπους αντιμετώπισής τους. Επίσης, ο συνεχής αναστοχασμός μου πάνω στη μεθοδολογία, τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια της έρευνας, με βοηθούσε να εντοπίζω και να προλαμβάνω κάποια πιθανά ρίσκα και βλάβες που, ίσως, προκύπταν τόσο στην κοινότητα όσο και στις συμμετέχουσες.

Ταυτόχρονα, επιδίωξα ώστε να είμαι προετοιμασμένη για τις διάφορες προκλήσεις που θα προκύπταν κατά τη διαμόρφωση και λειτουργία της ΔΚΜ, είτε τεχνολογικές είτε κοινωνικές (Vrasidas κ.ά., 2004). Από τη μια, προσπάθησα να επιλέξω το καταλληλότερο διαδικτυακό περιβάλλον και τα καταλληλότερα εργαλεία, τα οποία θα βοηθούσαν στην όσο το δυνατό αποτελεσματικότερη λειτουργία της πλατφόρμας, ενώ από την άλλη εντόπισα εκείνους τους τρόπους, οι οποίοι θεωρούσα ότι θα βοηθούσαν την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των νηπιαγωγών.

Επίσης, εφοδιασμένη με θεωρητική-μεθοδολογική ετοιμότητα και ευαισθητοποίηση κατανοούσα ότι είχα να συμβάλω στην περαιτέρω κατανόηση των πράξεων και συμπεριφορών των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα. Επ' αυτού, είχα εξ' αρχής ξεκαθαρίσει στο μυαλό μου τον σκοπό, τη φύση και τις διαδικασίες της έρευνας, έτσι ώστε να είμαι, ανά πάσα στιγμή, σε θέση να δίνω στις συμμετέχουσες όσες διευκρινήσεις μου ζητούνταν και, ταυτόχρονα, να μπορώ να επιλύω οποιαδήποτε προβλήματα παρουσιάζονταν στην πορεία εξέλιξης της έρευνας.

Από την αρχή ξεκαθάρισα στις συμμετέχουσες τους σκοπούς και τη μεθοδολογία της έρευνας και απαντούσα, σε συνεχή βάση, σε όλες τις ερωτήσεις τους. Προσπάθησα με αυτόν τον τρόπο να κερδίσω την εμπιστοσύνη τους και, ως εκ τούτου, να διασφαλίσω τη βαθύτερη διείσδυση στον τρόπο σκέψης τους και την απόσπαση σημαντικών δεδομένων. Παράλληλα, τόνιζα, με κάθε δοθείσα ευκαιρία, την ανάγκη ύπαρξης απόλυτης εχεμύθειας. Επίσης, σεβάστηκα πλήρως την υπόσχεση για τήρηση ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας, για αυτό όλες οι πληροφορίες που παραχωρήθηκαν παρουσιάζονται με τρόπο που να μην αποκαλύπτεται η ταυτότητα των νηπιαγωγών.

Με αυτόν τον τρόπο, επιθυμούσα να κερδίσω την αποδοχή τους για τον ερευνητικό μου ρόλο, τη συναίνεση και τη συνεργασία τους. Θεωρούσα πως με σωστούς χειρισμούς θα επιτυγχανόταν σε μεγαλύτερο βαθμό η εμπιστοσύνη και η φιλική ατμόσφαιρα, όπως και έγινε. Σε αυτό, πιστεύω, διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο και το γεγονός ότι ήμουν κι εγώ μάχιμη συνάδελφός τους. Μέσω της εμπιστοσύνης και εχεμύθειας που εξασφαλίστηκε και από τις δύο πλευρές, μειώθηκε ο κίνδυνος ψευδών και στημένων πληροφοριών. Φυσικά, αυτό δημιουργούσε μια μεγάλη δυσκολία για μένα γιατί έπρεπε από τη μια να εξασφαλίζω άνετη και φιλική ατμόσφαιρα και από την άλλη να υπενθυμίζω, συνεχώς, στον εαυτό μου τον ερευνητικό μου ρόλο και την ανάγκη για συλλογή ουσιαστικών δεδομένων.

Επιλέγοντας τη διεξαγωγή έρευνας με συμμετοχική παρατήρηση, έθετα εξ' αρχής στον εαυτό μου ένα διπλό ρόλο: του ερευνητή και του συμμετέχοντα στη ΔΚΜ. Οι δύο αυτοί ρόλοι μπορούσαν να λειτουργήσουν ως αντικρουόμενοι, αποτρέποντάς με να δω αποστασιοποιημένα και καθαρά ερευνητικά τη λειτουργία της κοινότητας. Για την αποφυγή αυτού του κινδύνου, ήμουν σε συνεχή εγρήγορση, ώστε με διάφορες ενέργειες, όπως αυτές περιγράφονται στο υποκεφάλαιο «Εγκυρότητα έρευνας», να προλαβαίνω τυχόν ερευνητικά λάθη. Από την άλλη,

όμως, η συμμετοχή μου ως μέλος της ΔΚΜ είχε σημαντικά πλεονεκτήματα, καθώς μου έδινε τη δυνατότητα να «ζω» τη συνεργασία των νηπιαγωγών από πρώτο χέρι και να συλλέγω «πρωτογενή δεδομένα». Επίσης, βίωνα από πρώτο χέρι τον σχεδιασμό της ΔΠ, ώστε να εντοπίζω, γρήγορα, κάποια τεχνικά προβλήματα, τα οποία, πιθανόν, να επηρέαζαν αρνητικά την αλληλεπίδραση των νηπιαγωγών.

Επιπρόσθετα, είχα συνεχώς στο μυαλό μου ότι δεν ήταν θεμιτό να κατευθύνω εγώ τις συζητήσεις στην ομάδα, γιατί κάτι τέτοιο θα με εμπόδιζε να μελετήσω πώς πραγματικά λειτουργούσαν οι νηπιαγωγοί μέσα στην ομάδα και πώς αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους. Λειτουργούσα ως ενεργό μέλος της ομάδας χωρίς, όμως, να είμαι «μπροστάρης» σε όλες τις συζητήσεις. Έτσι, απέφευγα να απαντώ πρώτη σε αναρτήσεις των συμμετεχόντων, ώστε να βλέπω πιο καθαρά ποια θα ήταν η αντίδραση των υπολοίπων.

Ένα άλλο θέμα που ήμουν έτοιμη να διαχειριστώ ήταν η αβεβαιότητα που επέβαλλε η ποιοτική έρευνα. Εκ φύσεώς της, αυτού του είδους η έρευνα δεν μπορούσε να προβλεφθεί, έτσι ήμουν πάντα πρόθυμη και έτοιμη να αντέχω την αβεβαιότητα και να λειτουργώ με ευελιξία, κάτι το οποίο αποτελεί στάση επιστημονικής ετοιμότητας και συμβάλλει σε περαιτέρω καθαρότητα των ερευνητικών δεδομένων. Δεν έλειψαν, ωστόσο, κάποιες τόσο αναπάντεχες και δύσκολες καταστάσεις, οι οποίες με δυσκόλεψαν σε πολύ μεγάλο βαθμό μέχρι να βρω τον τρόπο να τις χειριστώ και να τις επιλύσω. Επρόκειτο για θέματα που αφορούσαν κυρίως στη μεθοδολογία της έρευνας και την ανάλυση των δεδομένων. Εντούτοις, ο συνεχής αναστοχασμός μέσα από τη συμπλήρωση του στοχαστικού ημερολογίου, καθώς και μέσα από τις συζητήσεις με τους επόπτες καθηγητές μου μού έδιναν μεγαλύτερη ώθηση, ώστε να ξεπερνάω οποιεσδήποτε δυσκολίες παρουσιάζονταν. Και τα δύο αποτέλεσαν καθοριστικό μέσο για αναστοχασμό και

βελτίωση της δράσης μου ως ερευνήτρια, καθώς μέσω αυτών γινόταν ένας συνεχής εσωτερικός διάλογος μεταξύ μου και του ερευνητικού υλικού.



### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επιχειρείται λεπτομερής ανάλυση των δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν μέσα από την έρευνα. Από την οργάνωση των δεδομένων διαμορφώθηκαν κάποιοι ισχυρισμοί, άμεσα συνυφασμένοι με τα ερευνητικά ερωτήματα, οι οποίοι τεκμηριώνονται με συγκεκριμένες αναφορές στα δεδομένα. Ως ερευνήτρια, επεδίωξα να εντοπίσω και να παρουσιάσω ενδείξεις από διάφορες πηγές οι οποίες, λειτουργώντας ως «μαρτυρία» και «απόδειξη» των όσων ισχυρίζομαι, οδήγησαν στην τεκμηρίωση και ενδυνάμωση των ισχυρισμών, χωρίς ωστόσο να αποκρύπτονται τυχόν αντενδείξεις τους.

Επίσης, όπως φαίνεται στους Πίνακες Α' και Β' του Παραρτήματος ΙΒ έγινε προσπάθεια όπως για κάθε ισχυρισμό παρουσιάζονται δεδομένα από όλες τις συμμετέχουσες, ώστε να επιτυγχάνεται όσο το δυνατό πληρέστερη τεκμηρίωσή τους ή μη, σε όσο το δυνατό ισορροπημένο βαθμό. Ακόμα και στις υποκατηγορίες κάθε ισχυρισμού, έγινε μια τέτοια προσπάθεια. Μέσα από τον Πίνακα Β' του συγκεκριμένου Παραρτήματος, ο οποίος είναι πιο συνοπτικός, παρατηρούμε ότι για την υποστήριξη των δύο ισχυρισμών που σχετίζονται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκαν από 13 νηπιαγωγούς 11-15 παραθέματα, ενώ από πέντε νηπιαγωγούς χρησιμοποιήθηκαν κάπως περισσότερα παραθέματα (16-20). Για τον τρίτο ισχυρισμό που σχετίζεται με το δεύτερο ερώτημα χρησιμοποιήθηκαν 6-10 παραθέματα από έντεκα νηπιαγωγούς, ενώ κάπως λιγότερα παραθέματα (1-5) χρησιμοποιήθηκαν από επτά νηπιαγωγούς. Συνολικά, από τις περισσότερες νηπιαγωγούς χρησιμοποιήθηκαν 21-25 παραθέματα, ενώ από πέντε νηπιαγωγούς χρησιμοποιήθηκαν 16-20 παραθέματα και από άλλες τέσσερις 11-15 παραθέματα. Η απόλυτη ισορροπία στη συχνότητα χρήσης των παραθεμάτων ήταν θεωρώ ανέφικτη, καθώς η συνολική ποσότητα παραθεμάτων κάθε νηπιαγωγού είναι φυσικό να επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες (π.χ. βαθμός συμμετοχής τους στην πλατφόρμα, έκταση των στοχαστικών τους ημερολογίων, πόσο «ανοικτές» ήταν κατά τις

συνεντεύξεις κ.λπ.). Εντούτοις, κατά τη συγγραφή των αποτελεσμάτων επιδιώχθηκε να υπάρχει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ισορροπία, γιατί σίγουρα μια μονομερής παρουσίαση παραθεμάτων, είτε από άποψη συμμετεχόντων είτε από άποψη μέσων συλλογής δεδομένων, θα επηρέαζε αρνητικά την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, τους ισχυρισμούς που προέκυψαν από αυτά, καθώς και τις θεματικές κατηγορίες, όπως αυτές διαμορφώθηκαν κατά την ενδελεχή μελέτη των δεδομένων. Στον Πίνακα 9, φαίνονται οι, αντίστοιχες σε κάθε ερευνητικό ερώτημα, κύριες θεματικές κατηγορίες των δεδομένων (Υποστηρικτικοί παράγοντες στη διαμόρφωση ΔΚΜ – Επίδραση συμμετοχής νηπιαγωγών στην ΕΑ τους), καθώς και οι υποκατηγορίες της καθεμίας. Ακολούθως, καταγράφονται οι ισχυρισμοί και τα δεδομένα που τους τεκμηριώνουν.

Η τεκμηρίωση των ισχυρισμών επιλέχθηκε να γίνει, κυρίως, με τη χρήση παροντικού χρόνου για τον λόγο ότι ακόμα και όταν γίνονταν οι τελικές συνεντεύξεις, η ΔΚΜ συνέχιζε τη λειτουργία της, οπότε επιθυμούσα το κείμενο να «δένει» χρονικά με τις απόψεις των νηπιαγωγών, όπως τις έθεταν στις συνεντεύξεις και στο στοχαστικό ημερολόγιο<sup>7</sup>.

Να τονιστεί ότι, όταν τα δεδομένα που παρατίθενται προέρχονται από το ημερολόγιο των συμμετεχόντων ή την πλατφόρμα, αυτό διευκρινίζεται, ενώ όπου δεν αναφέρεται το μέσο συλλογής σημαίνει ότι τα δεδομένα προέρχονται από συνέντευξη. Στις περιπτώσεις όπου κρίνεται ερευνητικά σκόπιμο, διευκρινίζεται, επίσης, από ποια συνέντευξη προέρχονται τα δεδομένα (αρχική, ενδιάμεση, τελική).

<sup>7</sup> Εφεξής, το στοχαστικό ημερολόγιο τόσο των νηπιαγωγών όσο και της ερευνήτριας θα αναφέρονται ως «ημερολόγιο», για σκοπούς συντομίας.



## Πίνακας 9

Ερευνητικά ερωτήματα - Θεματικές κατηγορίες δεδομένων

Ερευνητικά ερωτήματα	Θεματικές κατηγορίες
<p><b>1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα</b></p> <p>Ποιοι παράγοντες λειτουργούν υποστηρικτικά στη διαμόρφωση της διαδικτυακής κοινότητας μάθησης;</p>	<p><b>Υποστηρικτικοί παράγοντες στη διαμόρφωση ΔΚΜ:</b></p> <p><i>Χαρακτηριστικά διαδικτυακής ομάδας</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Μέλη της ομάδας           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Εκπαιδευτικοί ίδιας βαθμίδας, ίδιου εκπαιδευτικού συστήματος</li> <li>- Νηπιαγωγοί με διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας</li> <li>- Νηπιαγωγοί από διαφορετικού τύπου νηπιαγωγεία</li> <li>- Αριθμός μελών της ομάδας</li> <li>- Συντονιστής ομάδας</li> <li>- Μη συμμετοχή κάποιου ιεραρχικά ανώτερου</li> <li>- Συμμετοχή κάποιου ατόμου με εξειδικευμένες γνώσεις</li> </ul> </li> <li>• Υπό συζήτηση θέματα</li> <li>• Κλίμα ομάδας – Σχέσεις μέσα στην ομάδα           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Στήριξη μεταξύ των μελών της ομάδας</li> <li>- Άνεση των μελών στην ομάδα</li> <li>- Δια ζώσης συναντήσεις των μελών της ομάδας</li> </ul> </li> </ul> <p><i>Τεχνικά χαρακτηριστικά της διαδικτυακής πλατφόρμας</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ευχρηστία</li> <li>• Εύκολη πρόσβαση</li> <li>• Άμεση ενημέρωση για αναρτήσεις</li> <li>• Οργάνωση αναρτήσεων</li> <li>• Ασύγχρονη επικοινωνία</li> <li>• Δυνατότητα μεταφόρτωσης μεγάλων αρχείων</li> </ul>

<p><b>2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα</b></p> <p>Πώς, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών, η συμμετοχή τους στη διαδικτυακή κοινότητα μάθησης επηρεάζει, εάν επηρεάζει, την επαγγελματική τους ανάπτυξη;</p>	<p><b>Επίδραση στην ΕΑ των νηπιαγωγών από τη συμμετοχή τους στη ΔΚΜ:</b></p> <p><i>Αλλαγές σε θέματα γνώσεων</i></p> <p><i>Αλλαγές σε θέματα πρακτικής</i></p> <p><i>Βελτίωση δεξιοτήτων</i></p>
---	--

Επιπρόσθετα, στην τεκμηρίωση των ισχυρισμών γίνεται χρήση κάποιων μη λεκτικών δεδομένων, για αυτό κρίνεται σκόπιμο στο σημείο αυτό να παρουσιαστεί επεξηγηματικά η κωδικοποίησή τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΑ: υψηλός τόνος φωνής, έμφαση

--- : μικρή παύση

... : παραλείπεται το αρχικό μέρος μιας πρότασης

..... : παραλείπονται λόγια/γραφόμενα

( ) : στην παρένθεση περιλαμβάνονται λόγια που έχουν προστεθεί από την ερευνήτρια, για σκοπούς καλύτερης κατανόησης σε τι αναφέρεται η νηπιαγωγός.

☺ : γελά

☺ ☺ : γελά πολύ δυνατά

Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι μέσα από τη μελέτη των στοιχείων ανάλυσης της πλατφόρμας έχουν προκύψει κάποιες κατηγορίες συμμετεχόντων, όσον αφορά στην ενεργό συμμετοχή τους. Λαμβάνοντας υπόψη τις αναρτήσεις που έκαναν στην πλατφόρμα, αλλά και τις συνολικές τους ενέργειες μέσα σε αυτή, διαπιστώθηκε ότι δύο νηπιαγωγοί λειτούργησαν ως σιωπηλοί παρατηρητές. Όπως οι ίδιες

ανέφεραν ενώ διάβαζαν, μέσω του ηλεκτρονικού τους ταχυδρομείου, όλες τις αναρτήσεις που γίνονταν δεν έκαναν κάποια ενέργεια στην πλατφόρμα. Εννέα νηπιαγωγοί είχαν συμμετοχή σε πάνω από τα μισά θέματα που συζητήθηκαν, ενώ οι υπόλοιπες επτά νηπιαγωγοί είχαν συμμετοχή στο 20% – 35% των θεμάτων. Είναι σημαντικό, όμως, να τονιστεί ότι τα στοιχεία ανάλυσης της πλατφόρμας δε δίνουν την ακριβή εικόνα των ενεργειών των συμμετεχόντων, αφού όπως θα φανεί και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, όλες ανεξαιρέτα οι νηπιαγωγοί, έστω και αν δεν έμπαιναν στην πλατφόρμα για να αναρτήσουν κάτι, διάβαζαν όλες τις αναρτήσεις που γίνονταν, μέσω του ηλεκτρονικού τους ταχυδρομείου και έμπαιναν σε διαδικασία αναστοχασμού.

### **Υποστηρικτικοί παράγοντες στη διαμόρφωση Διαδικτυακής Κοινότητας Μάθησης**

Με βάση το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιοι παράγοντες λειτουργούν υποστηρικτικά στη διαμόρφωση της διαδικτυακής κοινότητας μάθησης νηπιαγωγών;» έχουν προκύψει οι **δύο πρώτοι ισχυρισμοί** της έρευνας:

- Κάποια **χαρακτηριστικά της ΔΟ**, τα οποία αφορούν, κυρίως, στα μέλη της ομάδας, στα υπό συζήτηση θέματα και στο κλίμα που υπάρχει στην ομάδα, λειτουργούν ως υποστηρικτικοί παράγοντες στη διαμόρφωση ΔΚΜ.
- Κάποια **τεχνικά χαρακτηριστικά της ΔΠ**, μέσω της οποίας αλληλεπιδρούν οι νηπιαγωγοί, λειτουργούν ως υποστηρικτικοί παράγοντες στη διαμόρφωση ΔΚΜ.

Ακολούθως, ο καθένας από τους πιο πάνω γενικούς ισχυρισμούς εξετάζεται αναλυτικά με ανάπτυξη όλων των συναφών πτυχών του.

### Χαρακτηριστικά της διαδικτυακής ομάδας

**Μέλη της ομάδας.** Η σύνθεση των μελών της ομάδας φαίνεται να αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά που «διατηρεί ζωντανό το ενδιαφέρον στην πλατφόρμα» (Κυριακή) και επηρεάζει στη διαμόρφωση ΔΚΜ. Στη «σύνθεση μελών» περιλαμβάνονται πτυχές, όπως: η βαθμίδα και το εκπαιδευτικό σύστημα που υπηρετούν οι νηπιαγωγοί, τα χρόνια υπηρεσίας τους, ο τύπος του σχολείου που διδάσκουν, ο αριθμός συμμετεχόντων στην ομάδα και η ύπαρξη συντονιστή ή κάποιου εξωτερικού στην ομάδα, ως υποστηρικτές της ομάδας. Ακολουθεί εκτενής αναφορά σε κάθε μια από τις πτυχές του ισχυρισμού.

**Εκπαιδευτικοί ίδιας βαθμίδας, ίδιου εκπαιδευτικού συστήματος.** «Νιώθω ότι οι συνάδελφοι καταλαβαίνουν ακριβώς τι λέω γιατί βράζουμε όλοι στο ίδιο καζάνι. Από τη στιγμή που δουλεύουμε όλοι σε νηπιαγωγεία της Κύπρου, όλες πάνω κάτω αντιμετωπίζουμε τα ίδια προβλήματα».

Η άποψη της Νίκης περιγράφει πολύ συνοπτικά, αλλά και με πολύ νόημα, τον λόγο για τον οποίο οι νηπιαγωγοί προτιμούν να βρίσκονται σε μια ομάδα με συναδέλφους που «ο ένας μπορεί να καταλαβαίνει τον άλλον» (Δήμητρα). Η έκφραση «βράζουμε όλοι στο ίδιο καζάνι» δείχνει πως οι νηπιαγωγοί θεωρούν πολύ πιο βοηθητικό να συζητούν τα προβλήματά τους με άτομα, τα οποία βρίσκονται σε παρόμοια εργασιακά περιβάλλοντα με αυτές. Προτιμούν την αλληλεπίδραση με νηπιαγωγούς του ίδιου εκπαιδευτικού συστήματος έτσι ώστε, όταν αποτείνονται σε αυτές για στήριξη, να ξέρουν ότι θα γίνουν κατανοητές, καθώς «έχουμε τις ίδιες ανησυχίες και τους ίδιους προβληματισμούς» (Ευαγγελία). Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από την Ιωάννα, η οποία, συγκρίνοντας την ερευνητική ΔΟ με άλλες τέτοιου είδους ομάδες, αναφέρει: «Νιώθω ότι ανήκω σε μια ομάδα που έχει τους ίδιους προβληματισμούς, ανησυχίες, απορίες με εμένα και ότι δεν είμαι μόνη μου. Όταν έχω κάτι, ξέρω ότι θα το θέσω και θα πάρω

απαντήσεις». Ο λόγος για τον οποίο θεωρεί ότι «θα πάρει απαντήσεις» είναι γιατί συνομιλεί με άτομα που μπορούν, μέσα από προσωπικά τους βιώματα, να καταλαβαίνουν τους προβληματισμούς της και που μπορούν να την στηρίξουν με εισηγήσεις, εύκολα εφαρμόσιμες στο πλαίσιο του δικού της εκπαιδευτικού συστήματος.

Παρόμοια, η Ευαγγελία, με πολύ χαρακτηριστικό τρόπο, υποστηρίζει ότι δε θα ανέμενε να κερδίσει κάτι ιδιαίτερο μέσα από οποιαδήποτε συζήτηση που θα είχε με κάποιον εκπαιδευτικό άλλης χώρας. Ενδεικτικά, παραθέτω αποσπάσματα από τις απόψεις που θέτει στην ενδιάμεση συνέντευξη, με αφορμή ένα θέμα που είχε συζητηθεί στην ομάδα και αφορούσε στη μετάβαση των παιδιών από την προδημοτική στο δημοτικό σχολείο:

Αν μιλώ με μια Αγγλίδα ή Αμερικανίδα ή Ιρλανδέζα ή ..... δε νομίζω να έχουμε κοινά σημεία κατανόησης. Για εκείνην κάτι το αυτονόητο μπορεί για μένα, που είμαι στην Κύπρο και στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, να είναι ουτοπία ..... Στην Αγγλία, για παράδειγμα, η προδημοτική είναι μέσα στο δημοτικό, είναι μια κανονική τάξη του δημοτικού ..... Υπάρχει μια συνέχεια, μια ομαλότητα στα μωρά γιατί είναι κάτι ενιαίο ..... Συζητήθηκε (το θέμα της μετάβασης) γιατί ήμασταν όλοι γνώστες της κατάστασης που επικρατεί στην Κύπρο και μιλούσαμε στο ίδιο μήκος κύματος. Αν συζητούσα με κάποιαν Αγγλίδα, για παράδειγμα, πρώτα απ' όλα δε θα μπορούσε να με καταλάβει γιατί για εκείνους αυτά τα πράγματα είναι αυτονόητα ..... Αυτό που θέλω να πω είναι ότι από τη στιγμή που κάποιος δεν αντιμετωπίζει το ίδιο πρόβλημα με εσένα ΠΩΣ ΘΑ ΣΟΥ ΔΩΣΕΙ ΣΥΜΒΟΥΛΗ ΓΙΑ ΝΑ ΣΕ ΒΟΗΘΗΣΕΙ; Για να συζητάς με κάποιον και να κερδίσεις κάτι πρέπει να μιλάτε την ίδια γλώσσα. Και όταν λέω την ίδια γλώσσα δεν εννοώ αγγλικά, γαλλικά κ.λπ.

Εσκεμμένα, έχω παραθέσει ένα μεγάλο απόσπασμα από τις σκέψεις της Ευαγγελίας γιατί θεωρώ ότι παρουσιάζει με μεγάλη παραστατικότητα την άποψη ότι οι νηπιαγωγοί έχουν την ανάγκη να συνομιλούν με κάποιους, οι οποίοι είναι σε θέση να τις καταλαβαίνουν. Να καταλαβαίνουν γιατί μια συγκεκριμένη κατάσταση τις προβληματίζει, γιατί επιζητούν άμεση στήριξη, ποιου είδους λύσεις είναι δυνατόν να εφαρμοστούν στο εκπαιδευτικό τους συγκείμενο κ.λπ. Η συγκεκριμένη θέση της Ευαγγελίας επιβεβαιώνεται και μέσα από το ημερολόγιό της, στο οποίο και πάλι αναφέρεται σε αυτό το θέμα. Συγκεκριμένα, γράφει: «Μιλώντας την ίδια “γλώσσα” και εκφράζοντας τις ίδιες ανησυχίες και προβληματισμούς έφερε σαν αποτέλεσμα τη σωστή επίλυση δυσκολιών και προβλημάτων που αντιμετώπιζα και αντιμετώπιζω κατά καιρούς, αλλά και τη σωστή διοίκηση της τάξης». Βλέπουμε, λοιπόν, τα κοινά προβλήματα και δυσκολίες, καθώς και ο κοινός στόχος για επίλυσή τους να είναι αυτά που «δένουν» τις νηπιαγωγούς σε μια ΔΚΜ.

Αυτή η ανάγκη για «κοινή γλώσσα» φαίνεται να απασχολεί όλες τις νηπιαγωγούς, οι οποίες με τις περιγραφές, τα παραδείγματα, αλλά και το χιούμορ τους δείχνουν το πόσο διαφέρουν τα δεδομένα του δικού τους εκπαιδευτικού συστήματος με αυτά άλλων χωρών. Η Ειρήνη, δίνοντας ένα, θα έλεγα, πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα στηρίζει την άποψη πως δεν αναμένει να κερδίσει πολλά μέσα από συζητήσεις με νηπιαγωγούς άλλων χωρών, καθώς «μιλούν σε τελείως διαφορετικά μήκη κύματος»:

Ο τρόπος που εργαζόμαστε είναι από τη γη ως τον ουρανό, καμία σχέση. Τα συστήματά τους είναι τελείως διαφορετικά, οπότε οι εισηγήσεις που βάζουν, για εμάς, είναι ουτοπικές. Είδα κάποια στιγμή σε ένα σχολείο της Αγγλίας κάτι τέλειο που ΟΥΤΕ ΣΤΑ ΠΙΟ ΤΡΕΛΑ ΜΑΣ ΟΝΕΙΡΑ δεν μπορούμε να το εφαρμόσουμε. Τους πήραν, λέει, διήμερη εκδρομή σε ένα δάσος, έκαναν πειράματα, παιχνίδια στο δάσος, ανακάλυψαν

χίλια δυο πράγματα στη φύση κ.λπ. Ήταν τέλεια. Πού να το κάνουμε, όμως, εμείς; Ούτε δάση έχουμε για τέτοιες εκδρομές ούτε 5 δασκάλες για 15 μωρά να τα επιτηρούν --- καμία σχέση. Εμείς μπορεί να τύχει να αργήσουμε να επιστρέψουμε από μια εκδρομή με το λεωφορείο για 5 λεπτά και θα γίνει καταγγελία στο Υπουργείο από γονιό γιατί κουράστηκε το μωρό του. Τέτοιες καταστάσεις ☹ ☹. Όποτε, τι αξία έχει να βλέπω πράγματα που είναι τελείως εκτός από αυτά που βιώνω κάθε μέρα με παιδιά, σύστημα, γονιούς, παππούδες, γιαγιάδες κ.λπ.; Άστα!!!! Εμείς δεν είμαστε για τέτοιες καινοτομίες.

Η σαρκαστική πικρία για θέματα εκπαιδευτικής, και όχι μόνο, κουλτούρας διαφαίνεται έντονα στα λόγια της Ειρήνης. Η κουλτούρα, λοιπόν, ενός τόπου φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό παράγοντα, καθώς επηρεάζει και τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, η Μάρθα αναφέρει:

(Η ερευνητική ΔΟ) δεν είναι όπως να μπαίνεις στο ίντερνετ και να βλέπεις έναν εκπαιδευτικό στην Αμερική που έχει ένα blog και σου παρουσιάζει κάποια πράγματα. Εκεί είναι τελείως άλλη η κουλτούρα, άλλο σύστημα. Ενώ κάτι με Κύπριους νηπιαγωγούς σε βοηθά να βλέπεις τα πράγματα τα δικά σου, είναι πολύ πιο βοηθητικό, πολύ πιο ουσιαστικό.

Η επίλυση, λοιπόν, των δυσκολιών και προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι καθίσταται πιο εφικτή εφόσον συζητούν με κάποιον, ο οποίος «όχι μόνο έχει το ίδιο επάγγελμα σε εσένα, αλλά βρίσκεται στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα με εσένα, έχει την ίδια κατάρτιση με εσένα» (Λένα). Δεν αρκεί, λοιπόν, κάποιος να είναι εκπαιδευτικός της ίδιας βαθμίδας για να καταλάβει τα προβλήματα και να στηρίξει κάποιον συνάδελφό του, αλλά πρέπει, παράλληλα, να εργάζεται στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα και να γνωρίζει από πρώτο

χέρι τους περιορισμούς, τις απαιτήσεις, τη φιλοσοφία του συστήματος, των συνθηκών εργασίας, τον τρόπο εργασίας, τα εκπαιδευτικά δεδομένα κ.λπ.

«Ακόμα και στα ελληνικά blogs, που μπορεί κάποιος να πει είναι πιο κοντά μας, σε σχέση με άλλες χώρες, όσον αφορά στον τρόπο που διδάσκουν, έχουμε πολλές διαφορές» (Δήμητρα). Πράγματι, αν και αρκετές νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι παρακολουθούν ελλαδικές ΔΟ, καθώς «δυστυχώς, η Κύπρος είναι φτωχή σε τούτο το θέμα» (Ιωάννα), εντούτοις, δεν εντοπίζουν πλήρη συμβατότητα με τα δικά τους εκπαιδευτικά δεδομένα. Ενδεικτική αυτής της άποψης είναι και η τοποθέτηση της Γεωργίας, η οποία ισχυρίζομενη ότι δεν βρίσκει βοηθητικές τις ελλαδικές ΔΟ, αναφέρει: «Μπορεί τα θέματά τους στην Ελλάδα να είναι, περίπου, τα ίδια με εμάς, αλλά κάποια πράγματα μπορεί να τα αντιμετωπίζουν τελείως διαφορετικά, οι απαιτήσεις του Υπουργείου τους να είναι τελείως διαφορετικές ..... Μιλούμε για τελείως διαφορετικό περιβάλλον, για τελείως άλλα δεδομένα, για τελείως άλλα παιδιά, άλλη κουλτούρα». Δεν αρκεί, λοιπόν, να είναι ίδιες οι θεματικές ενότητες που διδάσκονται σε δύο εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά πολύ πιο σημαντικό παράγοντα διαδραματίζει ο τρόπος που προσεγγίζονται τα θέματα, ο τρόπος που εργάζονται οι νηπιαγωγοί, οι κατευθυντήριες γραμμές που έχουν από το αρμόδιο Υπουργείο κ.λπ.

Σε αντίθεση με τις υπόλοιπες νηπιαγωγούς, η Εύη βρίσκει πολύ ενδιαφέρουσα τη διαφορετική οργάνωση άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων, για αυτό δηλώνει πως θα ήταν βοηθητικό να υπάρχουν στην ομάδα νηπιαγωγοί και από άλλες χώρες, καθώς λόγω διαφορετικής προσέγγισης «θα μας βοηθούσε να γνωρίσουμε και να δοκιμάσουμε διαφορετικούς τρόπους σκέψης, πρακτικής και αντιμετώπισης καταστάσεων». Αναγνωρίζει, φυσικά, τη σπουδαιότητα του διαφορετικού συγκείμενου, αλλά είναι της άποψης πως «ό,τι καινούριο μαθαίνεις είναι ένα συν, το οποίο θα προσαρμόσεις στα δικά σου δεδομένα». Αντίθετα, λοιπόν, με τις άλλες



νηπιαγωγούς, η Εύη δεν αποκλείει τη δυνατότητα να βελτιωθεί σε θέματα πρακτικής μέσα από διαδικτυακή συνεργασία με νηπιαγωγούς άλλων χωρών.

*Νηπιαγωγοί με διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας.* «Επειδή συμμετέχουν και άτομα διάφορων ηλικιών και εμπειριών μέσα (στην ομάδα), έδωσε πολλή βοήθεια» (Ελενα) στη διαμόρφωση μιας ΔΚΜ και στις προσπάθειες των νηπιαγωγών να επιλύουν διάφορους προβληματισμούς τους. Όντως, τα δεδομένα της έρευνας συνηγορούν στο ότι η συνύπαρξη νηπιαγωγών με διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας, βοηθά τόσο αυτές με τα περισσότερα όσο και αυτές με τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας.

Οι νηπιαγωγοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας αισθάνονται να κερδίζουν σε μεγάλο βαθμό από την αλληλεπίδρασή τους με νηπιαγωγούς με περισσότερα χρόνια, θεωρώντας ότι οι μεγαλύτερες έχουν περισσότερη εκπαιδευτική εμπειρία και τριβή με το επάγγελμα. Σχετικά, η Δέσποινα, με αφορμή μια συζήτηση που αφορούσε στον τρόπο προσέγγισης των γονιών, γράφει στο ημερολόγιό της: «Επειδή έχω λίγα χρόνια υπηρεσίας, μου αρέσει να διαβάζω τις εισηγήσεις νηπιαγωγών που έχουν πολλά παραπάνω χρόνια από εμένα. Σίγουρα κάποια πράγματα τα ξέρουν καλύτερα γιατί τα ζουν παραπάνω χρόνια». Στη συγκεκριμένη περίπτωση, μια νηπιαγωγός με 24 χρόνια υπηρεσίας είχε δώσει κάποιες συμβουλές για το πώς πρέπει να θέτονται τα όρια στους γονείς, όσον αφορά στην παρέμβασή τους στο σχολείο και αυτό φαίνεται να βοήθησε τις πιο νεαρές νηπιαγωγούς.

Παρόμοια, η Γεωργία στο ημερολόγιό της τονίζει πως την ικανοποιεί πολύ ο τρόπος λειτουργίας της ομάδας γιατί «ενημερώνομαι από συναδέλφους με περισσότερα χρόνια εμπειρίας σε προβλήματα που όλες μας αντιμετωπίζουμε καθημερινά στην τάξη». Βλέπουμε, λοιπόν, ότι οι πιο νεαρές νηπιαγωγοί έχουν την ανάγκη αλληλεπίδρασης με μεγαλύτερες, καθώς, συνεχίζει η ίδια νηπιαγωγός, «αλλιώς μπορεί να σκέφτομαι εγώ με Χ χρόνια υπηρεσίας, αλλιώς

μια μεγαλύτερη που μπορεί να της ετύχαν πολύ περισσότερες περιπτώσεις από ότι σε εμένα». Η αλληλεπίδραση αυτή τις κάνει να νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια, καθώς θεωρούν ότι παίρνουν συμβουλές από άτομα τα οποία αντιμετώπισαν αρκετές φορές παρόμοια προβλήματα και, με την πάροδο των χρόνων, έμαθαν να τα χειρίζονται αποτελεσματικά. «Το ότι έχουν 5-10 χρόνια περισσότερα από εμένα, ακόμη και λιγότερα, είναι σημαντικό. Σημαίνει έχουν 5-10 χρόνων περισσότερες εμπειρίες και μπορούν να με συμβουλέψουν ..... Δεν ξέρω εγώ αν έχω να τους προσφέρω κάτι, αλλά σίγουρα θα πάρω» (Νάγια).

Απάντηση στην απορία της Νάγιας φαίνεται να δίνουν οι νηπιαγωγοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, θεωρώντας ότι και αυτές κερδίζουν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με νεαρότερες νηπιαγωγούς. Χαρακτηριστικά, η Εύη, με 23 χρόνια υπηρεσίας, γράφει στο ημερολόγιό της:

Με ενθουσιάζει το γεγονός ότι έχω την ευκαιρία να διαβάσω πώς σκέφτονται οι πιο νεαρούλες. Μου αρέσει πάρα πολύ και μαθαίνω πολλά καινούρια πράγματα. Οι πιο νεαρούλες έχουν πιο φρέσκες ιδέες ..... Δεν είμαι από αυτές που θεωρούν ότι εμείς οι παλιές ξέρουμε παραπάνω. Δεν είναι ότι ξέρουμε παραπάνω. Απλά η κάθε γενιά έχει διαφορετικό τρόπο προσέγγισης των θεμάτων, διαφορετικές πρακτικές. Η μια γενιά οφείλει να μαθαίνει από την άλλη ..... Η μια γενιά συμπληρώνει την άλλη για να προχωρούμε ως προδημοτική εκπαίδευση.

Παρόμοια, η Ιωάννα με είκοσι χρόνια υπηρεσίας αναφέρει πως «οι πιο μικρές έχουν ένα διαφορετικό τρόπο να δουλεύουν. Με κάποια πράγματα μπορεί να μη συμφωνώ, άλλα πολλά άλλα μου αρέσουν και τα δοκιμάζω. Οι νέες ιδέες φέρνουν άλλον αέρα στη δουλειά μας». Βλέπουμε, λοιπόν, να υπάρχει μια αλληλοσυμπλήρωση μεταξύ των νηπιαγωγών με περισσότερα και λιγότερα χρόνια υπηρεσίας. Η εμπειρία μαζί με τις «φρέσκες ιδέες» συνενώνονταν με στόχο

το καλύτερο αποτέλεσμα για τις ίδιες τις νηπιαγωγούς και, γενικά, για την ανάπτυξή τους. Οι νηπιαγωγοί, λοιπόν, έχουν ανάγκη να βρίσκονται σε μια ομάδα όπου να συνυπάρχουν η εμπειρία και οι καινούριες πρακτικές.

*Νηπιαγωγοί από διαφορετικού τύπου νηπιαγωγεία.* Η συνύπαρξη νηπιαγωγών που εργάζονται σε διαφορετικού τύπου νηπιαγωγεία φαίνεται, επίσης, να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ΔΚΜ. Οι διάφορες εμπειρίες της κάθε μιας, με βάση τον τύπο σχολείου στο οποίο υπηρετεί, βοηθά τις υπόλοιπες να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να βλέπουν τα υπό συζήτηση θέματα από διάφορες οπτικές γωνίες.

Όπως αναφέρει η Εύη, «η ποικιλία είναι θετική γιατί είναι καλό και για κάποιους που δεν είχαν, ακόμα, την ευκαιρία να δουλέψουν σε διαφορετικούς τύπους σχολείων, να πάρουν άποψη για το πώς αντιμετωπίζονται κάποια θέματα σε ένα μονοθέσιο, σε ένα διθέσιο, σε ένα ορεινό, σε ένα πολυθέσιο της πόλης». Αυτή την «ποικιλία απόψεων» (Αγάθη), λόγω διαφορετικού συγκείμενου, φαίνεται να υπερτονίζουν όλες οι νηπιαγωγοί, θεωρώντας ότι είναι αυτή που τις φέρνει σε επαφή με «διαφορετικές εμπειρίες και γνώσεις» (Ζωή) και τους «ανοίγει τα μάτια σε διαφορετικούς τρόπους χειρισμού κάποιων θεμάτων» (Μάρθα).

Οι μεταξύ τους συζητήσεις και ανταλλαγές τις προετοιμάζει για θέματα, όπως αναφέρει η Λένα, που απασχολούν νηπιαγωγεία διαφορετικού τύπου από τα δικά τους, αλλά λόγω του ότι «ανά πάσα στιγμή μπορεί να βρεθούμε σε άλλο είδος σχολείου π.χ. μονοθέσιο ή της υπαίθρου, είναι ωραίο να έχεις διαβάσει κάποια πράγματα ή να ξέρεις ότι υπάρχει κάποιος στην ομάδα που θα μπορεί να σε βοηθήσει γιατί έχει τέτοιες εμπειρίες» (Νάγια).

Ιδιαίτερα οι νηπιαγωγοί, οι οποίες εργάζονται σε μονοθέσια νηπιαγωγεία φαίνεται να έχουν περισσότερο την ανάγκη να συμμετέχουν σε ΔΟ με συναδέλφους μεγαλύτερων σχολείων,

θεωρώντας πως κάτι τέτοιο έχει θετικό αντίκτυπο στην πρακτική τους. Συγκεκριμένα, η Δέσποινα αναφέρει:

Και ειδικά για εμένα που τα τελευταία χρόνια είμαι μόνη μου στο σχολείο τέτοιου είδους επικοινωνία είναι κάτι που το χρειαζόμουν ..... Όταν είσαι μόνη σου στο σχολείο, δεν έχεις κάποιον να συζητήσεις, να σου πει μια ιδέα, να ανταλλάξεις ιδέες, υλικό, δεν έχεις κάποιον να του πεις ένα πρόβλημα που έχεις για να σου πει μια δυο απόψεις, να σε στηρίξει --- Οπότε ναι, χρειάζεσαι τούτη την επικοινωνία.

Η ίδια άποψη φαίνεται ξεκάθαρα και μέσα από το ημερολόγιό της:

Καθημερινά προκύπτουν διάφορα θέματα εκ των οποίων για κάποια νιώθω ότι θα ήθελα μια δεύτερη γνώμη και δυστυχώς είμαι μόνη μου. Με βοηθά πάρα πολύ η συγκεκριμένη πλατφόρμα για θέματα που μπορεί να μου προκύψουν και ενημερώνομαι αλλά και από την άλλη μαθαίνω και για άλλα θέματα, μαζεύω υλικό και ιδέες.

Τα ίδια επιβεβαιώνονται και μέσα από τα γραφόμενα της Νίκης, η οποία φαίνεται να κατανοεί και να συμμερίζεται πλήρως την άποψη της Δέσποινας. Σχετικά, γράφει στο ημερολόγιό της, με αφορμή μια ανάρτηση που έκανε η Δέσποινα στην πλατφόρμα:

Η ανάρτηση που έκανε εχτές η Δέσποινα με έκανε να σκεφτώ τις κοπέλες που δουλεύουν σε μονοθέσια. Επειδή μέχρι πέρσι το ζούσα και εγώ πιστεύω είναι πολύ βοηθητική η πλατφόρμα για αυτές τις κοπέλες. Τις βοηθά για επίλυση τυχών προβλημάτων. Είσαι μόνος και διερωτάσαι “Είμαι οκ;; Πάω καλά;” Παλεύεις μόνος σου ..... Μέσα όμως από την πλατφόρμα νιώθεις πιο λίγη μοναξιά. Ρωτάς, μιλάς, ανταλλάσσεις απόψεις ..... Και μόνο που διαβάζεις τις συζητήσεις άλλων, τις ιδέες τους είναι σαν να είναι κοντά σου και σε συμβουλεύουν, σου λεν τι έκαναν ή τι θα έκαναν στη θέση σου.

Την ανάγκη τους για διαδικτυακή συνεργασία τονίζουν και άλλες δυο νηπιαγωγοί μονοθέσιων νηπιαγωγείων θεωρώντας ότι «υπάρχει πολύ μεγάλη μοναξιά και ανασφάλεια μέσα στα μονοθέσια, ειδικά αν είσαι εκεί πολλά χρόνια, για αυτό επιζητάς τέτοιου είδους επαφές» (Εύη), «οι συζητήσεις σε βοηθούν να έχεις τη ψευδαίσθηση ότι μέσα στο σχολείο σου υπάρχουν και άλλες νηπιαγωγοί που μπορούν να σου δώσουν τρεις, τέσσερις συμβουλές» (Ζωή).

Αυτή η απομόνωση, ίσως, να είναι που κάνει ακόμη πιο αναγκαία τη διαδικτυακή τους συνεργασία. Η συνεργασία νηπιαγωγών από διαφορετικού τύπου σχολεία κάνει από τη μια τις νηπιαγωγούς των μονοθέσιων να αισθάνονται ότι έχουν τη στήριξη που τους λείπει στο σχολείο, και από την άλλη προετοιμάζει τις υπόλοιπες νηπιαγωγούς για κάποιες ιδιαιτερότητες άλλων τύπων σχολείων.

Η Μάρθα θεωρεί ότι θα ήταν ακόμη πιο βοηθητικό αν υπήρχε μεγαλύτερη ποικιλία και στο θέμα επαρχιών, στα οποία εργάζονται οι νηπιαγωγοί. Όντως, οι πλείστες νηπιαγωγοί της ομάδας εργάζονται σε σχολεία της πόλης και επαρχίας Λεμεσού. Η Μάρθα εργάζεται εκτός Λεμεσού και θεωρεί αρνητικό το γεγονός ότι η πλειονότητα των νηπιαγωγών είναι από σχολεία μιας μόνο επαρχίας, πιστεύοντας ότι υπάρχουν διαφορές στο πώς λειτουργούν τα νηπιαγωγεία στις διάφορες πόλεις. Η ευρύτητα σε αυτό το θέμα πιστεύει ότι θα βοηθούσε περισσότερο στην «επαφή με νέες πρακτικές και απόψεις».

**Αριθμός μελών της ομάδας.** Ο αριθμός των μελών της ομάδας φαίνεται, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών, να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας ΔΚΜ. Σχεδόν όλες οι νηπιαγωγοί συμφωνούν με την αύξηση των μελών, αλλά «με προσοχή γιατί ίσως ο πολύ μεγάλος αριθμός αποσυντονίσει την ομάδα» (Λένα). Θεωρούν ότι με την αύξηση θα υπάρχουν «περισσότερες ανταλλαγές και ιδέες» (Αγάθη), αλλά για την Ευαγγελία ο αριθμός των ατόμων είναι «δίκικο μαχαίρι», καθώς «πολλοί, πολλοί κι ανώφελοι». Με τη χαρακτηριστική

της έκφραση φαίνεται να συμφωνούν αρκετές νηπιαγωγοί, οι οποίες θεωρούν ότι «ναι μεν όσο περισσότερες φωνές και ιδέες τόσο το καλύτερο, αλλά οι φωνές πρέπει να έχουν κάτι να πουν και να προσφέρουν» (Κατερίνα). Τέσσερις νηπιαγωγοί θεωρούν τα τριάντα μέλη ως ένα ικανοποιητικό αριθμό συμμετεχόντων, ο οποίος δε θα λειτουργούσε αρνητικά στο να «κρατηθεί η επικοινωνία» (Εύη).

Από την άλλη, η Νίκη διαφωνεί με την αύξηση των μελών, προτιμώντας να συμμετέχουν λίγες νηπιαγωγοί. Υποστηρίζει πως όταν είναι πάνω από είκοσι οι συμμετέχουσες, υπάρχει περίπτωση να «συγχυστούμε από τις πολλές ιδέες ..... και στο τέλος να χαθούμε». Την ίδια άποψη φαίνεται να έχει και η Ζωή, η οποία θεωρεί ότι με τον υφιστάμενο αριθμό συμμετεχόντων «δημιουργείται ένα πιο οικείο περιβάλλον και αισθάνεσαι περισσότερη ασφάλεια να εκφραστείς».

Οι δύο αντικρουόμενες απόψεις σκιαγραφούνται, πολύ χαρακτηριστικά, μέσα από τον τρόπο σκέψης της Έλενας:

Μπορεί αν προστέθονταν ακόμα και άλλα άτομα να ήταν υπέρ της πλατφόρμας, αν και μπορεί και όχι, γιατί καμιά φορά θα ήταν τόσα πολλά τα σχόλια που θα μπορούσε να χάνεσαι. Δε θα μπορείς να παρακολουθήσεις τι γίνεται ..... Δε λέω να μπουν ακόμα 30-40. Ένας λογικός αριθμός 10 ατόμων θα μπορούσε άνετα να μπει μέσα γιατί, εντάξει, η αλήθεια δεν ασχολούμαστε και όλοι ταυτόχρονα με την πλατφόρμα. Κάποιοι, λόγω προσωπικών υποχρεώσεων ή άλλων επαγγελματικών υποχρεώσεων κ.λπ., μπορεί σε κάποια στάδια να μη συμμετέχουν και τόσο ενεργά, άρα αν υπήρχαν περισσότερα άτομα θα είχε πιο πολύ ενδιαφέρον σε πιο πολλά θέματα.

Βλέπουμε, λοιπόν, τη σκέψη της Έλενας να συνδυάζει τις δύο αντικρουόμενες απόψεις των νηπιαγωγών, καθώς και τα επιχειρήματά τους, θεωρώντας ως πιο σωστό μια μικρή αύξηση

των ατόμων με το σκεπτικό ότι τα πιο πολλά άτομα πιθανόν να κάλυπταν το κενό που δημιουργείται από άτομα που, λόγω υποχρεώσεων, δε συμμετέχουν σε τακτική βάση.

Από την άλλη, η Κατερίνα είναι η μόνη που εισηγείται όπως η ομάδα, λειτουργεί ως ανοικτή για να υπάρχει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση. Η συγκεκριμένη, όμως, εισήγηση έρχεται σε σύγκρουση με τις απόψεις όλων των άλλων νηπιαγωγών, οι οποίες θεωρούν ότι η ανοικτή ομάδα θα την κάνει σαν όλες τις άλλες που «απλά γίνεται ανταλλαγή υλικού, χωρίς ανατροφοδότηση» (Ζωή), «χωρίς ουσιαστική στήριξη σε νηπιαγωγούς που αντιμετωπίζουν κάποιες προβληματικές καταστάσεις στην τάξη τους και χρειάζονται συμβουλές» (Ιωάννα). Μόνο αν η ομάδα παραμείνει κλειστή, σύμφωνα με τις Κλειώ και Κυριακή, θα καταφέρει να επιτελέσει τον στόχο της.

**Συντονιστής ομάδας.** Στα αρχικά στάδια λειτουργίας της ομάδας δεν υπήρχε κάποιος συντονιστής στην ομάδα, όσον αφορά στα θέματα που συζητιούνταν μεταξύ των μελών. Όταν, όμως, κατά τις ενδιάμεσες συνεντεύξεις, οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν πώς θα έβλεπαν την ιδέα να υπάρχει κάποιος συντονιστής στην ομάδα ήταν όλες θετικές.

Κάποιες νηπιαγωγοί, εξέφρασαν την άποψη ότι ο συντονιστής θα βοηθούσε ώστε «να κυλούν τα πράγματα λίγο περισσότερο» (Δέσποινα) και «να τρέχει με πιο γρήγορους ρυθμούς η ομάδα» (Ιωάννα). Η ανάγκη για να δοθεί πιο γρήγορος ρυθμός στην ομάδα επεξηγήθηκε αρκετά κατατοπιστικά από την Έλενα: «Καμιά φορά μπαίνουν κάποια θέματα, εξαντλούνταν και μετά δεν αναφέρονταν καινούρια, οπότε νομίζω χρειάζεται (να υπάρχει κάποιος συντονιστής). Για να ξεκινά ένας καινούριος κύκλος συζήτησης».

Ο συντονιστής, ανοίγοντας καινούρια θέματα συζήτησης, εφόσον τα προηγούμενα θα είχαν εξαντληθεί, θα τους «έχει όλους alert» (Κλειώ), καθώς

...πολλές φορές εμείς με τα καθημερινά προβλήματα, με τις έγνοιες, με το ένα το άλλο, μπορεί να μην μπορούμε να μπούμε, να θέσουμε κάποια ερωτήματα και η αλήθεια φάνηκε ότι σε κάποιες περιόδους η πλατφόρμα υπολειτουργούσε ..... Ήταν περίοδοι που οι παραπάνω νηπιαγωγοί ήταν λίγο πάνω στην πρίζα, κοντά στις γιορτές, τέλος της χρονιάς, Πάσχα, προετοιμασίες κ.λπ. Οπότε, αν είχε κάποιον συντονιστή που να έθετε κάποια θέματα και να μας είχε όλους alert, νομίζω θα βοηθούσε πάρα πολλά. (Νίκη)

Η Νάγια θεωρούσε ότι ο συντονιστής θα ήταν απαραίτητος όχι μόνο για να αναρτά καινούρια θέματα, όταν δεν είχαν κάτι να προτείνουν οι νηπιαγωγοί, αλλά και για να οργανώνει τα θέματα που αναρτιούνταν, γιατί «μπορεί ο καθένας να βάζει τα δικά του θέματα, το πρόγραμμά του και στο τέλος να μπερδευτούμε». Ο συντονιστής, δηλαδή, θα βλέπει ποια θέματα υπάρχουν ήδη ανοιχτά υπό συζήτηση και θα κατευθύνει τις νηπιαγωγούς με τέτοιο τρόπο ώστε να ολοκληρώνεται ένα – ένα θέμα. Με το ίδιο σκεπτικό, ο συντονιστής «θα δει την ιδεοθύελλα από τα μέλη, θα καταλάβει αν το θέμα τραβά ή όχι και μπορεί να δώσει και ώθηση για να προωθηθεί και να αναλυθεί καλύτερα» (Αγάθη) ένα θέμα που φαινόταν να προβλημάτιζε περισσότερο τις νηπιαγωγούς. Αυτή η «ώθηση» από τον συντονιστή, στην οποία αναφέρθηκαν και άλλες νηπιαγωγοί, θα βοηθούσε να συζητηθούν εις βάθος και από διαφορετικές οπτικές γωνίες εκείνα τα θέματα που προκύπταν ως πιο ενδιαφέροντα για τις ίδιες.

Επίσης, σύμφωνα με τη Μαρία, ο συντονιστής θα έκανε «πιο ζωντανή την ομάδα», καθώς με τον τρόπο του θα παρότρυνε και άλλες να κάνουν αναρτήσεις με καινούρια θέματα ή να αναρτούν πιο συχνά απόψεις για τα υπό συζήτηση θέματα. Η άποψη αυτή φαίνεται να ταυτίζεται με αυτήν της Αγάθης, η οποία προχωρώντας λίγο περισσότερο τη σκέψη της, πρόσθεσε πως «μπορεί τα υπόλοιπα μέλη να ντρέπονται λίγο να πάρουν πρωτοβουλία για να



βάλουν θέματα», ενώ αν βάζει κάποια θέματα ο συντονιστής «θα δίνει με τις ιδέες του ώθηση» και σε αυτούς που διστάζουν να αναρτήσουν κάποιον προβληματισμό τους.

Σχεδόν όλες οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν και στον ρόλο του συντονιστή σε τεχνικά θέματα, θεωρώντας απαραίτητο να υπάρχει κάποιο άτομο που θα «μπορεί να χειρίζεται τεχνικές δυσκολίες που προκύπτουν» (Δήμητρα) και «να επιλύει τεχνικά ζητήματα» (Ζωή).

«Φυσικά, εξαρτάται και από τον ίδιο (τον συντονιστή)». Το σχόλιο της Ιωάννας παραπέμπει σε κάτι πολύ βασικό· το πλέον σημαντικότερο δεν είναι αν θα υπάρχει συντονιστής στην ομάδα, αλλά τι χαρακτηριστικά γνώρισμα πρέπει να έχει ο συγκεκριμένος συντονιστής, ώστε να επιτελεί αποτελεσματικά τον ρόλο του. Στις ενδιάμεσες συνεντεύξεις, οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να περιγράψουν αυτά τα χαρακτηριστικά, μέσα από τις απαντήσεις των οποίων διαμορφώθηκε και ο ρόλος που είχε, μετέπειτα, ο συντονιστής της ερευνητικής ομάδας.

Για την Κατερίνα, ο ρόλος του θα λειτουργούσε σωστά, εφόσον «είναι άτομο προβληματισμένο και με αρκετό ελεύθερο χρόνο, για να αναρτά θέματα». Η συγκεκριμένη νηπιαγωγός εστιάζει στον συντονιστή ως το άτομο που θα αναρτά θέματα και χρησιμοποιεί το χαρακτηριστικό «προβληματισμένος», εξηγώντας καλύτερα τι εννοεί στο ημερολόγιό της: «Θα πρέπει να είναι άτομο που παρακολουθεί την ομάδα, γνωρίζει τις ανάγκες της ομάδας και δρα με βάση αυτές. Βάζει θέματα που τους αφορούν, κάνει παρεμβάσεις εκεί που πρέπει και βοηθά την ομάδα να κυλά ομαλά». Δηλαδή, δεν αρκεί να είναι κάποιο άτομο που απλώς έχει αρκετό χρόνο, ώστε να κάνει συχνές αναρτήσεις στην πλατφόρμα, αλλά το σημαντικότερο είναι οι αναρτήσεις του να είναι τέτοιες που να εξυπηρετούν τις ανάγκες των νηπιαγωγών και να «δίνει ερεθίσματα για νέες συζητήσεις» (Λένα). Δηλαδή, «να βάζει ενδιαφέροντα θέματα για όλους, θέματα που να είναι της δουλειάς μας. E!!! και εννοείται ότι πρέπει να είναι μάχιμος νηπιαγωγός σε νηπιαγωγεία της Κύπρου, διαφορετικά το πιο πιθανόν τα θέματα που θα βάζει θα είναι ΕΚΤΟΣ

ΤΟΠΟΥ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟΥ ☺ ☺» (Ιωάννα). Σύμφωνα με τις πλείστες νηπιαγωγούς, μια ενεργεία νηπιαγωγός της Κύπρου θα κάλυπτε πληρέστερα τις ανάγκες τους, καθώς γνωρίζει από πρώτο χέρι το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, τα προβλήματα που, συνήθως, αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί, τις κατευθυντήριες γραμμές και απαιτήσεις του αρμόδιου Υπουργείου κ.λπ. Για την Εύη, όμως, «μπορεί να μην είναι απαραίτητα εν ενεργεία νηπιαγωγός, αλλά πρέπει, τουλάχιστον, να έχει μεγάλη εμπειρία μέσα στα νηπιαγωγεία».

Αρκετές νηπιαγωγοί εστίαστηκαν στον χαρακτήρα του συντονιστή τονίζοντας πως θα πρέπει να είναι «εχέμυθος και ειλικρινής» (Δέσποινα), «δεκτικός, καλοπροαίρετος» (Νάγια) και «διακριτικός, χωρίς να είναι πειστικός» (Νίκη). Επίσης, για την Κυριακή ήταν πολύ σημαντικό να είναι αμερόληπτος και «να μην παίρνει το μέρος κάποιων σε συζητήσεις και διαφωνίες».

Με βάση τις απόψεις των νηπιαγωγών, όπως αυτές εκφράστηκαν στις ενδιάμεσες συνεντεύξεις, θεωρήθηκε ότι θα ήταν καλό να υπήρχε στην ομάδα κάποιος συντονιστής, ο οποίος θα λειτουργούσε, όπως τον είχαν περιγράψει οι ίδιες. Για πρακτικούς λόγους, αλλά και γιατί θεωρούσα ότι «πληρούσα τις προδιαγραφές» τους, σε ικανοποιητικό βαθμό, ανέλαβα, παράλληλα, και τον ρόλο της συντονίστριας.

Με βάση τα δεδομένα που συλλέγηκαν από τις τελικές συνεντεύξεις και τα ημερολόγια των νηπιαγωγών φαίνεται ότι η ύπαρξη συντονιστή στην ομάδα τις ικανοποιεί όλες. Η Έλενα περιγράφει τη συντονίστρια ως τον «συνδετικό κρίκο» ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, ενώ η Κατερίνα ως την «κινητήρια δύναμη της ομάδας», θεωρώντας και οι δύο ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος της στη λειτουργία της ομάδας. Με τη συγκεκριμένη θέση συμφωνεί και η Κλειώ, θεωρώντας ότι η συντονίστρια βοηθά να υπάρχει «κίνηση και ροή θεμάτων με το να κινεί τα νήματα για νέες συζητήσεις όταν κλείνει ο κύκλος μιας προηγούμενης συζήτησης». Γιατί «κακά τα ψέματα, κάποιες φορές είτε λόγω χρόνου είτε λόγω άλλων καταστάσεων η

ομάδα στερεύει από ιδέες οπότε έχουμε τη συντονίστρια που είναι νηπιαγωγός και ξέρει τι να αναρτήσει για να μας ξυπνήσει» (Γεωργία). Στο γεγονός ότι η συντονίστρια είναι νηπιαγωγός αναφέρεται θετικά και η Μάρθα, τονίζοντας ότι «αν δεν ήταν νηπιαγωγός πολύ δύσκολα θα μπορούσε να μπει στα παπούτσια μας και να αναρτά αυτά που μας ενδιαφέρουν».

Από την άλλη, η Νίκη εντοπίζει ένα αρνητικό στοιχείο στον ρόλο της συντονίστριας· θεωρεί πως πρέπει να είναι πιο πιεστική στο θέμα βαθμού συμμετοχής των νηπιαγωγών και να τους ζητά ευθέως να έχουν μεγαλύτερη ενεργό συμμετοχή. Κάτι τέτοιο, όμως, θα ερχόταν σε σύγκρουση με τον παράλληλο ερευνητικό ρόλο της συντονίστριας και θα δημιουργούσε προβλήματα στο θέμα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.

**Μη συμμετοχή κάποιου ιεραρχικά ανώτερου ατόμου.** Έχει προαναφερθεί ότι οι νηπιαγωγοί βρίσκουν πολύ θετικό τα μέλη, αλλά και ο συντονιστής της ομάδας να είναι άτομα που γνωρίζουν πολύ καλά το εκπαιδευτικό συγκείμενο και τον τρόπο λειτουργίας των νηπιαγωγείων της Κύπρου. Όλες, όμως, αποκλείουν, τη συμμετοχή ατόμων που είναι ιεραρχικά ανώτεροί τους, όπως π.χ. οι επιθεωρητές, θεωρώντας ότι η συμμετοχή οποιουδήποτε επιθεωρητή, όπως είναι ο σημερινός του ρόλος στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, θα άλλαζε τον «χαρακτήρα» της ομάδας.

Σε σχετική ερώτηση όλες οι νηπιαγωγοί φαίνεται να είναι τόσο αρνητικές που χρησιμοποιούν απόλυτες εκφράσεις του τύπου «όχι, σε καμία περίπτωση» (Δήμητρα), «ούτε κατά διάνοια» (Ζωή), «με τίποτε δε θα ήθελα» (Λένα). Όλες έχουν την ίδια άποψη και την στηρίζουν στον καθαρά αξιολογικό του επιθεωρητή. Ενδεικτικό είναι το σχόλιο της Ιωάννας: «Όπως είναι ο ρόλος των ανωτέρων μας αυτή τη στιγμή, όχι. Αν ήταν συμβουλευτικός ο ρόλος τους, ναι. Ο ρόλος του επιθεωρητή είναι καθαρά αξιολογικός, να δει ένα μάθημα, να βάλει μια βαθμολογία και να φύγει», οπότε

...θα είχαμε πάντα στην έγνοια μας ότι θα δεχτούμε κριτική από κάποιον προϊστάμενο μας ή ότι μπορεί κάτι που θα πούμε να λειτουργήσει αρνητικά στην αξιολόγησή μας. Νομίζω ότι θα ήμασταν πολύ πιο κουμπωμένοι στα σχόλιά μας και, ίσως, να υπήρχε και μια προσπάθεια εντυπωσιασμού μέσα στην πλατφόρμα, για το ότι κάμνουμε την πιο τέλεια δουλειά, ότι έχουμε τις πιο καινοτόμες ιδέες κ.λπ. Ενώ, έτσι όπως είναι τα πράγματα, είναι πιο ειλικρινή, πιο αυθεντικά. (Νίκη)

Το ότι δε θα ένιωθαν τόσο άνετα αν υπήρχε κάποιος ιεραρχικά ανώτερος στην ομάδα φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από την Έλενα, η οποία τονίζει το πόσο διαφορετικά μπορεί κάποιος να «ανοιχτεί» σε συναδέλφους του σε σχέση με το πόσο πιο επιφυλακτικός μπορεί να είναι με κάποιον ανώτερό του. Επ' αυτού αναφέρει:

Δε θα αναφέρεις στην επιθεωρήτρια σου ότι έχεις στην τάξη σου θέματα πειθαρχίας γιατί θα θεωρηθείς ανίκανος. Θα θεωρηθείς ελλιπής στη δουλειά σου, ενώ μεταξύ συναδέλφων άνετα θα πεις “έχω ένα σοβαρό πρόβλημα με ένα συγκεκριμένο παιδί και δεν ξέρω πώς να το χειριστώ” για να ζητήσεις στήριξη.

Μέσα από τα πιο πάνω, προκύπτουν δύο βασικά χαρακτηριστικά τα οποία, με την είσοδο κάποιου επιθεωρητή στην ομάδα, φαίνεται ότι θα άλλαζαν στον τρόπο δράσης των νηπιαγωγών. Πρώτον, θα «κουμπώνονταν» πολύ, υπό την έννοια πως ό,τι θα αναρτούσαν θα το έβλεπε ο επιθεωρητής και, ίσως, να είχαν κάποιες συνέπειες, είτε άμεσες είτε έμμεσες. Οπότε, θα έμπαιναν στη λογική είτε να μη συμμετέχουν καθόλου, φοβούμενοι κάποιο λάθος που ίσως θα έκαναν, είτε θα προσπαθούσαν να εξιδανικεύσουν τους εαυτούς τους ως επαγγελματίες, γράφοντας πράγματα και καταστάσεις που δεν ίσχυαν, απλώς για λόγους εντυπωσιασμού. Σίγουρα, και τα δύο σενάρια θα αλλοίωναν σε πολύ μεγάλο βαθμό την αυθεντικότητα της ομάδας. Επιπρόσθετα, πολύ πιθανόν να μην εξυπηρετείτο ο κύριος στόχος λειτουργίας της ΔΟ.

Από τη στιγμή που οι ίδιες παραδέχονται ότι «αν ήξερα ότι στην ομάδα υπάρχουν κάποιοι ανώτεροι, θα ήμουν πιο προσεκτική στο τι γράφω» (Γεωργία), με την έννοια ότι θα δίσταζαν να εξωτερικεύσουν κάποιες αδυναμίες τους, ώστε να βρουν λύσεις μέσω των συναδέλφων, τότε σίγουρα ο στόχος για βελτίωσή τους δε θα υφίστατο πλέον.

Από την άλλη, όμως, κάποιες νηπιαγωγοί, θεωρώντας ότι τέτοιου είδους διαδικτυακές συνεργασίες λείπουν από τα εκπαιδευτικά δρώμενα της Κύπρου, προτείνουν όπως συνεχιστεί η λειτουργία της ομάδας και πέρα από την ολοκλήρωση της έρευνας (Δήμητρα, Ειρήνη) και να «γίνει επίσημα από το Υπουργείο Παιδείας» (Γεωργία), όπου

...ένας μικρός αριθμός σχολείων που εργάζονται στις ίδιες συνθήκες όπως π.χ. μονοθέσια νηπιαγωγεία υπαίθρου, να έχουν μια πλατφόρμα που να μπορούν να θέτουν θέματα που τα αφορούν και να παίρνουν ανατροφοδότηση από ένα μεγαλύτερο σχολείο της πόλης. (Δέσποινα, ημερολόγιο)

Από τη στιγμή που εισηγούνται να γίνει μια τέτοια πλατφόρμα μέσω του αρμόδιου Υπουργείου, λογικά θα έχουν πρόσβαση σε αυτή και επιθεωρητές. Αυτό, όμως, έρχεται σε σύγκρουση με το ότι καμία νηπιαγωγός δεν επιθυμεί να συμμετέχουν στην ομάδα κάποιοι ιεραρχικά ανώτεροί τους. Εικάζω ότι, πιθανόν, να μην το σκέφτηκαν με αυτόν τον τρόπο, όταν οι δύο αυτές νηπιαγωγοί έκαναν τη συγκεκριμένη εισήγηση. Επίσης η αναφορά της Γεωργίας σε ομαδοποίηση σχολείων ανάλογα με τον τύπο τους (π.χ. μονοθέσια) έρχεται σε αντίθεση με την άποψη που φάνηκε να έχουν όλες οι νηπιαγωγοί, πως είναι προτιμότερο σε τέτοιες ομάδες να συνυπάρχουν νηπιαγωγοί από διαφορετικού τύπου σχολεία, ώστε να μπορούν να αλληλοστηρίζονται καλύτερα.

**Συμμετοχή ατόμου με εξειδικευμένες γνώσεις.** Σε αντίθεση με την άρνηση των νηπιαγωγών να συμμετέχει στην ομάδα κάποιος ιεραρχικά ανώτερός τους, πολλές νηπιαγωγοί

μίλησαν με πολύ θετικά σχόλια για τη συμμετοχή κάποιου ακαδημαϊκού, όταν ρωτήθηκαν σχετικά κατά την ενδιάμεση συνέντευξη. Χωρίς, ωστόσο, να λείπουν και οι νηπιαγωγοί που εξέφρασαν κάποιες επιφυλάξεις και προβληματισμούς. Χαρακτηριστικά, η Μάρθα ανέφερε πως

...είναι λίγο ρίσκο το θέμα των ακαδημαϊκών. Ο ακαδημαϊκός πρέπει να έχει πείρα μέσα στα σχολεία, γιατί μπορεί να μην έχουν πείρα και να βλέπουν τα πράγματα πιο θεωρητικά, εμείς δεν είναι τούτο που θέλουμε. Εμένα, ίσως, θα μου άρεσαν πιο πολύ άτομα, τα οποία είναι μέσα στα σχολεία και μπορούν να σου δώσουν κάποιες ιδέες ..... Ένας ακαδημαϊκός από το πανεπιστήμιο που δεν έχει σχέση με το σχολείο, δε νομίζω να βοηθήσει. Ενώ, εκείνος που βρίσκεται στα σχολεία ξέρει πολλά παραπάνω.

Παρατηρούμε ότι η Μάρθα, αν και είχε επιφυλάξεις με τη συμμετοχή κάποιου ακαδημαϊκού, εντούτοις δεν ήταν τελείως αρνητική. Εξάλλου και άλλοι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν σε κάποιες προϋποθέσεις, ώστε να μπορέσει ένας ακαδημαϊκός να τους φανεί χρήσιμος ως προς τον στόχο τους: «να είναι κάποιος εξωτερικός, τελείως άγνωστος μας ..... να είναι γνώστης του θέματος στην πράξη» (Νίκη), «να μιλά για ένα θέμα που μας αφορά» (Ειρήνη), «να ξέρει από πρώτο χέρι τι γίνεται σε μια τάξη νηπιαγωγείου της Κύπρου» (Κλειώ), «να βλέπει τα προβλήματά μας όχι μόνο μέσα από τις θεωρίες ..... να κάνει εισηγήσεις, εφαρμόσιμες στα δικά μας δεδομένα» (Λένα). Μέσα από τις απόψεις των νηπιαγωγών φαίνεται ξεκάθαρα ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό που θα έπρεπε να έχει ο ακαδημαϊκός: να είναι πολύ καλός γνώστης -μέσα από προσωπικά βιώματα και εμπειρίες- των νηπιαγωγείων της Κύπρου. Επίσης, εξίσου σημαντικό θεωρούσαν να είναι ειδικευμένος σε κάποια θέματα που τους προβληματίζουν και τους ενδιαφέρουν (Νάγια) και να μπορεί μέσα από σχετικά παραδείγματα και βιβλιογραφία (Δέσποινα) να τους μαθαίνει κάτι ουσιαστικό για τη δουλειά τους. Θεωρούσαν πως μόνο αν ίσχυε κάτι τέτοιο θα τον καθιστούσε ικανό να δίνει πρακτικές

συμβουλές και να τις στηρίζει στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Είχαν, δηλαδή, ανάγκη από κάποιον ο οποίος θα τους στήριζε πρακτικά και όχι απλώς με θεωρίες. Χωρίς, φυσικά, αυτό να σημαίνει ότι οι πρακτικές λύσεις δε θα είχαν πίσω τους ένα θεωρητικό, επιστημονικό υπόβαθρο.

Από τη στιγμή που θεωρούσαν ότι μέσα από τη συμμετοχή κάποιου ακαδημαϊκού, όπως ανέφερε η Ευαγγελία, θα ανοίγονταν νέες συζητήσεις, θα ακουγόταν κάτι πιο επιστημονικό και θα επεκτείνονταν οι ορίζοντες της ομάδας τους, σίγουρα κάτι τέτοιο θα είχε ως προϋπόθεση και θεωρητική στήριξη. Για αυτό, άλλωστε, η Κατερίνα τόνισε πόσο σημαντικό είναι να μπορούν να δικαιολογούν και θεωρητικά τις πράξεις τους, ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται κατά πόσο δρουν ορθά ή λανθασμένα. Συγκεκριμένα, εκφράζοντας τις απόψεις της στην προοπτική να συμμετέχει στην ομάδα κάποιος ακαδημαϊκός, ανέφερε:

Όσο και αν πολλές φορές λέμε ότι ένας που ασχολείται παραπάνω θεωρητικά με ένα θέμα και το διδάσκει έξω από την τάξη, πίσω από ένα έδρανο, μπροστά από φοιτητές και όχι μπροστά από παιδιά των πέντε και έξι χρόνων βλέπει τα πράγματα λίγο ουτοπικά ..... Αυτοί οι άνθρωποι μπορούν να μας βοηθήσουν να πάρουμε τη σκέψη μας πιο κάτω, να δούμε τον τρόπο που δουλεύουμε από άλλη οπτική, να καταλάβουμε πιο σωστά αυτά που εφαρμόζουμε. Πολλές φορές κάνουμε πράγματα που αν μπαίναμε στη διαδικασία να δικαιολογήσουμε γιατί τα κάνουμε πολύ πιθανόν να μη τα ξανακάνουμε, γιατί μόνο αν μπορούμε σε αυτή τη διαδικασία θα αντιληφθούμε αν αυτό που κάνουμε είναι το σωστό ή αν αυτό που κάνουμε είναι λάθος και πρέπει να το αλλάξουμε.

Σύμφωνα με την Κατερίνα, ο ακαδημαϊκός θα τους βοηθούσε να «πάρουν τη σκέψη τους πιο κάτω», να μπουν σε μια διαδικασία αναστοχασμού της πρακτικής τους και να προβληματιστούν κατά πόσο η πρακτική τους χρήζει βελτίωσης. «Είναι κάτι που λείπει από την πλατφόρμα», ανέφερε η Δέσποινα, κατά την ενδιάμεση συνέντευξη, κάτι με το οποίο

συμφώνησε και η Αγάθη, η οποία, μέσω της συνέντευξης και του ημερολογίου της, συμπλήρωσε:

Σκέφτομαι ότι για κάποια θέματα που συζητούμε θα ήταν πάρα πολλά καλό να είχαμε και τις απόψεις κάποιων ειδικών ..... Ένας πιο εξειδικευμένος, σίγουρα, ξέρει πολλά παραπάνω πράγματα από εμάς ..... Για παράδειγμα εκεί που μιλούσαμε για τη συνεργασία των μαθητών ακούγονταν διάφορες απόψεις, μας φαίνονταν πολύ ωραίες, αλλά καθώς τις διάβαζα αναρωτιόμουν αν είναι σωστά αυτά που εμείς θεωρούμε σωστά. Ενώ κάποιος που είναι πιο θεωρητικά καταρτισμένος από εμάς, ίσως, να μας έδινε πιο σωστές λύσεις ..... Εντάξει, μαθαίνουμε από τις εμπειρίες των άλλων (συναδέλφων), αλλά χρειάζεται και κάποια πιο θεωρητική και επιστημονική κατάρτιση για τα θέματα που εφαρμόζουμε στη διδασκαλία μας.

Δεν αρκούσε, λοιπόν, η ανταλλαγή εμπειριών και πρακτικών μεταξύ των νηπιαγωγών, αλλά χρειαζόταν και κάτι περισσότερο. Η «επιστημονική άποψη» (Ειρήνη, Δέσποινα), που θα ακουγόταν από τον ακαδημαϊκό, σε συνδυασμό με τις δικές τους εμπειρίες και πρακτικές, θεωρούσαν ότι θα είχε θετικότερο αποτέλεσμα για την αποτελεσματικότητα των συζητήσεών τους.

Με όσα έχουν ειπωθεί πιο πάνω φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί ήταν θετικοί να συμμετέχουν στην ομάδα κάποιοι εξωτερικοί, νοούμενου ότι α) δε θα ήταν επιθεωρητές, β) θα ήταν πολύ καλοί γνώστες του τι συμβαίνει στα νηπιαγωγεία της Κύπρου και γ) θα συνδύαζαν -μέσα από προσωπικά τους βιώματα- τη θεωρία με την πράξη.

Με βάση τις απόψεις αυτές, όπως εκφράστηκαν από τις νηπιαγωγούς στις ενδιάμεσες συνεντεύξεις, θεωρήθηκε ότι θα έπρεπε να ενταχθεί κάποιος ακαδημαϊκός στην ομάδα. Οπότε, μόλις προέκυψε ως ανάγκη των νηπιαγωγών για επιμόρφωση στο θέμα του δημιουργικού



δράματος, διευθετήθηκε η ένταξη στην ομάδα μίας ακαδημαϊκού με ειδίκευση στο συγκεκριμένο θέμα. Επίσης, στην ομάδα συμμετείχε ακόμη μια ακαδημαϊκός, η οποία ήταν ταυτόχρονα και εν ενεργεία νηπιαγωγός ειδικής αγωγής. Για τον ρόλο που διαδραμάτισαν οι δύο ακαδημαϊκοί στη ΔΚΜ γίνεται εκτενής αναφορά σε μεταγενέστερο στάδιο παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

**Υπό συζήτηση θέματα.** Τα υπό συζήτηση θέματα φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη λειτουργία της ομάδας και στη διαμόρφωση μιας ΔΚΜ. Και μόνο το γεγονός ότι, τόσο κατά την ενδιάμεση όσο και κατά την τελική συνέντευξη, όλες οι νηπιαγωγοί θυμόντουσαν τα πλείστα από τα θέματα που είχαν συζητηθεί στην ομάδα δείχνει ότι πρόκειται για «πολύ ενδιαφέροντα θέματα» (Δέσποινα), «βοηθητικά» (Ευαγγελία), που «εμπίπτουν ακριβώς στο επάγγελμά μας» (Κατερίνα), «στην καθημερινότητά μας» (Αγάθη) και «έχουν όλα τη σημασία και την αξία τους» (Ελενα). Δεν πρόκειται, απλώς, για θέματα που εμπίπτουν στην επαγγελματική τους καθημερινότητα, αλλά για «θέματα που μας προβληματίζουν, τα συναντούμε καθημερινά» (Ζωή), «αγγίζουν τον κάθε εκπαιδευτικό, σε όλα τα επίπεδα» (Νίκη, πλατφόρμα) και «μας ταλαιπωρούν για αυτό και ψάχνουμε λύσεις» (Εύη). Στα λεγόμενα των νηπιαγωγών επιβεβαιώνεται η ανάγκη τους να συζητούν θέματα που τους αφορούν άμεσα και τους είναι επαγγελματικά χρήσιμα.

Ο λόγος που οι νηπιαγωγοί βρίσκουν τόσο ενδιαφέροντα και βοηθητικά τα θέματα είναι γιατί «αναρτιούνται από μάχιμους νηπιαγωγούς. Δεν είναι ένα τυπικό site που μπαίνουν διάφορα θέματα που μπορεί τα παραπάνω να μη μας ενδιαφέρουν» (Κυριακή). Η αποτελεσματικότητα, λοιπόν, της θεματικής με την οποία ασχολούνται οι νηπιαγωγοί πηγάζει από το γεγονός ότι τα θέματα αναρτιούνται από άτομα με «κοινή γλώσσα» και ως εκ τούτου, ό,τι γράφουν έχει άμεση συνάφεια με την καθημερινότητα του επαγγέλματός τους, τα προβλήματα, και τις δυσκολίες που

αντιμετωπίζουν. Πρόκειται για θέματα που προκύπτουν από τις ίδιες· δεν επιλέγονται από κάποιον άλλον, που ίσως να μην έχει οποιαδήποτε σχέση με το νηπιαγωγείο. «Αφού εμείς τα βάζουμε, σίγουρα, είναι θέματα που έχουν σχέση με τη δουλειά μας, με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε κάθε μέρα». Η δήλωση αυτή της Βασιλικής επιβεβαιώνει για ακόμη μια φορά ότι όλα τα υπό συζήτηση θέματα προκύπτουν από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς και είναι πρακτικής φύσεως.

Οι πρακτικές δεν έρχονται σαν θεία φώτιση πίσω από ένα γραφείο, σαν εντολή!!!! Είμαι απόλυτη σε αυτό. Μόνο εγώ και οι συνάδελφοι μου που ζούμε καθημερινά τα νηπιαγωγεία έχουμε πλήρη εικόνα για το τι είναι εύκολο να εφαρμοστεί σε μωρά τριών, τεσσάρων, πέντε χρόνων. Δε λέω να μη δοκιμάζουμε καινούρια πράγματα, αλίμονο. Να τα δοκιμάζουμε, αλλά να έχουμε και πρακτική στήριξη, όχι μόνο θεωρίες.

Το απόσπασμα από το ημερολόγιο της Δήμητρας σκιαγραφεί πάρα πολύ έντονα την αντίδραση των νηπιαγωγών στις «άνωθεν εντολές» για εφαρμογή νέων πρακτικών. Κάνει μια πολύ σαφή τοποθέτηση, την οποία, όπως θα φανεί πιο κάτω, συμμερίζονται και άλλες νηπιαγωγοί. Μόνο όσοι βρίσκονται καθημερινά μέσα στην τάξη γνωρίζουν από πρώτο χέρι τι μπορεί να εφαρμοστεί σε μια τάξη νηπιαγωγείου και τι όχι.

Η διαπίστωση της Ευαγγελίας στο ημερολόγιό της: «Η λύση υπήρχε εκεί πριν καν θέσω τον προβληματισμό μου», αναφερόμενη ότι πολλές φορές κάποια από τα θέματα που την απασχολούσαν αναρτιούνταν ήδη από άλλες νηπιαγωγούς, δείχνει τη μεγάλη ταύτιση των προβληματισμών τους. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και μέσα από την πλατφόρμα· μέσα από τα σχόλια κάποιων νηπιαγωγών κάθε φορά που βλέπουν ότι το θέμα που έχει ανοιχτεί απασχολεί και τις ίδιες: «Η αλήθεια είναι ότι η ανησυχία σου με απασχολεί κι εμένα» (Λένα), «Είναι εκπληκτικό το ότι πέρασα ολόκληρη την μέρα να συζητώ αυτό το θέμα με συνδεδετικούς

και πολυθεματικές και τώρα το βρίσκω στην πλατφόρμα» (Κυριακή). Από τη στιγμή, λοιπόν, που όλα τα μέλη της ομάδας ανήκουν στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα είναι λογικό να έχουν παρόμοιες ανησυχίες και προβληματισμούς.

Φυσικά, εννοείται πώς δε φαίνονται όλα τα θέματα χρήσιμα, τουλάχιστον στην κάθε παρούσα φάση, σε όλες τις νηπιαγωγούς. Όπως χαρακτηριστικά σχολιάζει η Κατερίνα «κάποια άλλα (θέματα) δε με ενδιέφεραν εμένα προσωπικά, στο παρόν στάδιο τουλάχιστον. Μπορεί σε κάποια φάση να μου προκύψουν ως ενδιαφέροντα». Την ίδια άποψη συμμαρτυρεί και η Ιωάννα, αναφέροντας πως «κάποια (θέματα) μπορεί εκείνη την ώρα που μπήκαν για μένα να μην ήταν τόσο ενδιαφέροντα, αλλά ..... σίγουρα θα τα χρειαστώ κάποια άλλη στιγμή γιατί είναι θέματα που προκύπτουν σε όλα τα σχολεία». Βλέπουμε λοιπόν, ότι οι νηπιαγωγοί εντοπίζουν κάποια θέματα που δεν τους είναι και τόσο ενδιαφέροντα αλλά, παράλληλα, πιθανολογούν ότι θα τους χρειαστούν σε μια μεταγενέστερη φάση. Επομένως, προσθέτει η Ιωάννα, «σε τελική ανάλυση ήταν όλα βοηθητικά, κάποια στην παρούσα εκείνη φάση και κάποια άλλα σε μετέπειτα χρόνο».

Μπορεί για κάποιες νηπιαγωγούς, ορισμένα θέματα να μην είναι ενδιαφέροντα και βοηθητικά, αλλά αναγνωρίζουν ότι για κάποιες άλλες, τη δεδομένη εκείνη στιγμή, πιθανόν να

...ήταν εξαιρετικά σημαντικά θέματα γιατί εκείνη την περίοδο αντιμετώπιζαν το συγκεκριμένο πρόβλημα. Μπορεί να έρθει και η δική μου περίοδος που θα έχω τα ίδια προβλήματα. Το πιο πιθανόν είναι ότι θα πάω πίσω, θα βρω τις συζητήσεις και θα τις διαβάσω πιο προσεκτικά. Γιατί θα τις έχω διαβάσει από πριν, αλλά μπορεί εκείνη τη στιγμή επειδή το πρόβλημα να μη με απασχολούσε ιδιαίτερα, να μην του έδωσα τη σημασία που έπρεπε να του δώσω. (Ευαγγελία)

Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα θέματα, τα οποία συζητούν οι νηπιαγωγοί, εμπíπτουν στην επαγγελματική τους καθημερινότητα και τους είναι χρήσιμα, όσον αφορά στην πρακτική τους,

είτε στο παρόν στάδιο που συζητούνται είτε σε ένα μεταγενέστερο στάδιο, κάτι το οποίο τις «δένει» περισσότερο ως ομάδα και συμβάλλει στη διαμόρφωση ΔΚΜ.

**Κλίμα ομάδας - Σχέσεις μέσα στην ομάδα.** Οι νηπιαγωγοί εντοπίζουν, επίσης, ως πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό της ομάδας, το κλίμα που επικρατεί μέσα σε αυτήν και κυρίως την ύπαρξη αισθήματος στήριξης και άνεσης μεταξύ των μελών. Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά φαίνεται να επιδρούν θετικά στη διαμόρφωση μιας ΔΚΜ.

**Στήριξη.** «Πολλές φορές η εσωτερική ενδυνάμωση που μας προσφέρει (η συμμετοχή στην ομάδα) είναι κάτι που δεν μπορεί να μετρηθεί με κάποιον συγκεκριμένο τρόπο». Η έκφραση «εσωτερική ενδυνάμωση», που χρησιμοποιεί η Νάγια στο ημερολόγιό της, πιθανότατα, προέρχεται από τη στήριξη που αισθάνεται να παίρνει από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Μέσα στην ομάδα, οι νηπιαγωγοί νιώθουν να βρίσκονται με συναδέλφους, στους οποίους μπορούν να αποταθούν για στήριξη. Γιατί «όταν τίθεται ένας προβληματισμός προσπαθεί το κάθε άτομο να βοηθήσει με την απάντησή του» (Αγάθη). Ο ισχυρισμός αυτός επιβεβαιώνεται και από την Ιωάννα:

Νιώθω ότι από όλα τα άτομα της ομάδας υπάρχει μια κατανόηση σε ό,τι προβληματίζει κάποιο από τα μέλη και μια προθυμία να μοιραστούν εμπειρίες, απόψεις, προτάσεις, εισηγήσεις, προβληματισμούς. Έδωσε η ομάδα και στηρίζει ο ένας τον άλλον ..... και σε πολύ μεγάλο βαθμό μπορώ να πω ..... Κανένας δεν κοροϊδεύει κανέναν για το τι γράφει. Αντίθετα, αυτό που φαίνεται είναι ότι όλοι έχουμε παρόμοια προβλήματα και έχουμε τον ίδιο στόχο, να βρούμε λύσεις για αυτά τα προβλήματα.

Τα κοινά προβλήματα και ο κοινός στόχος για συλλογική βελτίωση φαίνεται να είναι αυτά που ενώνουν τις νηπιαγωγούς και τις ωθούν να αποταθούν για στήριξη. Ταυτόχρονα, τα κοινά προβλήματα τις βοηθούν να κατανοούν η μια την άλλη και να προσπαθούν να βρίσκουν

από κοινού λύσεις για υπερπήδησή τους. Όπως γράφει η Δήμητρα στο ημερολόγιό της, μέσω της ομάδας «διαβάζεις πώς λειτουργήσαν οι άλλοι σε παρόμοιο πρόβλημα, σου δίνουν συμβουλές και παίρνεις ιδέες». Παρόμοια, η Έλενα δηλώνει:

Νιώθεις στήριξη και αλληλεγγύη ..... Έτυχε και φορές που να έχω εγώ κάποια ερωτήματα και να μου απαντήσουν οι υπόλοιποι, να με συμβουλέψουν ή να μου δώσουν κάποιες εισηγήσεις. Είναι όλοι πολύ υποστηρικτικοί και θετικοί γιατί, πάνω κάτω, περνούμε τα ίδια ..... Και επειδή δεν έχουμε ουσιαστική στήριξη από την υπηρεσία μας, το μόνο που μας μένει είναι ο ένας να στηρίζει τον άλλον.

Τα λόγια της νηπιαγωγού σκιαγραφούν την έντονη ανάγκη στήριξης από τις συναδέλφους τους, καθώς από την υπηρεσία τους δε νιώθουν να έχουν τη στήριξη και την καθοδήγηση που χρειάζονται. Αυτή η έλλειψη τονίζεται και από άλλες νηπιαγωγούς, οι οποίες θεωρούν ότι είναι κάτι που τους «προκαλεί ανασφάλεια» (Εύη), για αυτό προσπαθούν να βρουν «στήριξη και συμβουλευτική από συναδέλφους» (Ιωάννα).

Φαίνεται, ότι οι ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις και δυσκολίες του επαγγέλματός τους είναι αυτές που, πιθανόν, ενώνουν τις νηπιαγωγούς και τις κάνουν να συνειδητοποιούν ότι για να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν σε αυτές θα πρέπει να αλληλοστηρίζονται ουσιαστικά και πολυεπίπεδα. Η στήριξη, δηλαδή, δεν είναι μόνο καθαρά πρακτική, αλλά και ψυχολογική. Για τη Μάρθα, ένας λόγος για τον οποίο κάποιες νηπιαγωγοί είναι τόσο ενεργές είναι γιατί θέλουν «να δίνουν, ώστε να παίρνουν και οι ίδιες τη στήριξη που έχουν ανάγκη μέσα στο σχολείο και δεν την έχουν». Νιώθουν ότι βρίσκονται σε ένα χώρο, συνεχίζει η ίδια νηπιαγωγός, στον οποίο «κάποιος υπάρχει που τις καταλαβαίνει και μπορεί να τις στηρίξει, είτε συμβουλευτικά για θέματα πρακτικής είτε ψυχολογικά». Νιώθουν, λοιπόν, πως δεν πορεύονται μόνες τους, αλλά υπάρχουν άλλες συνάδελφοι που αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα και

μπορούν να τις βοηθήσουν. Το ότι, δηλαδή, νιώθουν πως δεν είναι μόνες τους «με βάρκα την ελπίδα, έχει και άλλους που βολοδέρνονται με τα ίδια θέματα και προβληματισμούς» (Μαρία), λειτουργεί «παρηγορητικά».

Το αίσθημα αυτό φαίνεται να είναι διάχυτο στην πλειονότητα των νηπιαγωγών. Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα από τα ημερολόγια δύο εξ' αυτών:

Αυτό που βλέπω είναι ότι τα προβλήματα και οι δυσκολίες είναι περίπου κοινές ..... Τουλάχιστον δε νιώθω ότι μόνο εγώ έχω ένα πρόβλημα. Το έχουν και άλλοι και μπορούν να με συμβουλέψουν για κάτι που δοκίμασαν και φάνηκε να τους βοήθησε. (Ζωή)

Συχνά ένιωθα ανήμπορη και ανεπαρκής αφού πίστευα ότι κάποια προβλήματα τα αντιμετώπιζα μόνο εγώ, ενώ τελικά αντιλήφθηκα πως δεν είμαι η μόνη ..... Με βοήθησε να αποκτήσω περισσότερη αυτοπεποίθηση αλλά και να επιλύσω κάποια προβλήματα. (Γεωργία)

Μέσα από τις πιο πάνω σκέψεις διαφαίνεται έντονα η «ανακούφιση» που νιώθουν οι νηπιαγωγοί αντιλαμβανόμενες ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην τάξη τους, οι ανησυχίες τους, οι τυχόν ελλείψεις που έχουν σε κάποια θέματα δεν είναι αποτέλεσμα δικής τους «ανικανότητας», αλλά είναι κάτι που προκύπτει μέσα από την καθημερινότητα της δουλειάς τους και συμβαίνει σε πολλές άλλες νηπιαγωγούς.

Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι ακόμη και οι νηπιαγωγοί που δεν έχουν ενεργό συμμετοχή στις συζητήσεις της ομάδας νιώθουν να δέχονται έμμεση στήριξη από τις υπόλοιπες. Μέσα από αυτά που διαβάζουν, σύμφωνα με την Κατερίνα, επιλύουν προβληματισμούς τους, παίρνουν ιδέες για αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος και εφαρμόζουν κάποιες εισηγήσεις, έστω και αν δεν συμμετέχουν στη συζήτηση. Λόγω του ότι οι ανησυχίες και οι προβληματισμοί,

συμπληρώνει η Γεωργία, είναι περίπου κοινές, σίγουρα, η ανταλλαγή απόψεων βοηθά όλες τις νηπιαγωγούς.

Η Δήμητρα, τόσο μέσα στο ημερολόγιό της όσο και μέσα από τις συνεντεύξεις, δηλώνει πολύ τυχερή γιατί σε μια συγκεκριμένη περίπτωση δέχτηκε μεγάλη στήριξη από τις υπόλοιπες, βοηθώντας την «να χειριστεί και να πάρει τη σωστή απόφαση», για ένα πρόβλημα που αντιμετώπιζε στην τάξη της:

Νιώθω ότι η πλατφόρμα με βοήθησε πάρα πολύ στο πώς να χειριστώ ένα θέμα που είχα με ένα κοριτσάκι που θεωρούσα ότι έπρεπε να παραμείνει στην προδημοτική. Ενώ οι συνάδελφοι μου στο σχολείο μου έλεγαν ότι είναι χωριό και από τη στιγμή που η μητέρα είναι αρνητική να μην πω τίποτε, μέσα από την πλατφόρμα, νομίζω, ξεκαθάρισα πιο καλά το θέμα. Μέσα από τη συζήτηση που είχα με τις συναδέλφους στην πλατφόρμα πειστικά και ένιωσα "θάρρος" να πω αυτά που έπρεπε στη μητέρα του παιδιού. Οι συνάδελφοι στην πλατφόρμα με διευκόλυναν με συγκεκριμένα πράγματα και με κατεύθυναν για το πώς έπρεπε να μιλήσω στη μητέρα του παιδιού ..... Αν έμενα σε αυτά που μου έλεγαν οι συνάδελφοι στο σχολείο, νομίζω θα ήταν λάθος.

Η τοποθέτησή της δείχνει τη διάσταση του διλήμματος που είχε για το κατά πόσον θα έπρεπε να ακολουθήσει τις συμβουλές των συναδέλφων της στο σχολείο ή αυτών στη ΔΟ. Φάνηκε, όμως, ότι το γεγονός πως οι «εξ' αποστάσεως» συνάδελφοι έβλεπαν το πρόβλημα χωρίς να επηρεάζονται από τα κοινωνικά του πλαίσια, τις βοήθησε να το δουν πιο αποστασιοποιημένα και να της δώσουν συμβουλές που θα ήταν προς όφελος της μαθήτριάς και όχι, απλώς, πιο κοινωνικά αποδεκτές. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι σε κάποιες περιπτώσεις τα προβλήματα είναι προτιμότερο να συζητούνται και εκτός σχολικού πλαισίου, ώστε η λύση τους

να μην επηρεάζεται από τυχόν περιορισμούς που δημιουργούνται λόγω του συγκεκριμένου, της κλειστής κοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων που δημιουργούνται.

Οι νηπιαγωγοί νιώθουν, επίσης, μεγάλη στήριξη και σε προσωπικά τους θέματα. Όπως φαίνεται μέσα από τις αναρτήσεις στην πλατφόρμα, μια νηπιαγωγός ένιωσε τόσο άνετα μέσα στην ομάδα, ώστε να μοιραστεί με τις υπόλοιπες ένα πολύ προσωπικό της θέμα, ζητώντας συμβουλές και στήριξη. Ενώ δε γνωριζόταν προσωπικά με τη συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών της ομάδας, δε δίστασε να μιλήσει για ένα πολύ σοβαρό προσωπικό πρόβλημα που αντιμετώπιζε το παιδί της και να ζητήσει την άποψή τους για το πώς θα αντιμετώπιζαν το συγκεκριμένο θέμα, τόσο ως νηπιαγωγοί όσο και ως γονείς. Επ' αυτού γράφει στο ημερολόγιό της:

Όταν σε κάποια φάση προέκυψε ένα προσωπικό πρόβλημα με τον γιο μου και ένιωθα πολύ άγχος, μέχρι και απόγνωση, ένα από τα πρώτα πράγματα που σκέφτηκα ήταν να μοιραστώ την αγωνία μου στην πλατφόρμα, σε ανθρώπους που ένιωθα ότι είχαν τις γνώσεις και θα καταλάβαιναν. Καθώς είναι και συνάδελφοι αλλά και επειδή η όλη εμπειρία μου με την πλατφόρμα ήταν πολύ θετική. Και πραγματικά μετά την ανάρτησή μου ανταποκρίθηκαν πολλά άτομα. Ένιωσα στήριξη και κατανόηση, ότι με άκουσαν και ότι κάποιοι πρόσφεραν και τις σκέψεις τους, κάτι που για μένα ήταν πολύ σημαντικό και βοηθητικό. Δε μετάνιωσα την απόφασή μου να ανοιχτώ στην ομάδα. Αντίθετα, ένιωσα πολύ άνετα και παρόλο που δεν ήταν εκεί με την κυριολεκτική σημασία, η στήριξη υπήρχε.

Μέσα από τα γραφόμενα της Μαρίας, διαφαίνεται πολύ έντονα η ικανοποίησή της από τη στήριξη που είχε μέσα στην ομάδα. Είναι εμφανές το πόσο πολύ στηρίχτηκε από άτομα που, υπό άλλες συνθήκες, στην πλειοψηφία τους, δε θα τα γνώριζε. Όταν αποτάθηκε στην ομάδα για



βοήθεια, ήταν τόσο έντονος ο προβληματισμός της, που οι άλλες νηπιαγωγοί συμμερίστηκαν την ανάγκη της να βρει, επειγόντως, κάποιες λύσεις. «Επειδή είμαι πολύ προβληματισμένη, θέλω να μοιραστώ μαζί σας αυτό που με απασχολεί και να ακούσω τις απόψεις σας» ήταν τα πρώτα λόγια που έγραψε στην πλατφόρμα και, ακολούθως, ανέφερε με μεγάλη λεπτομέρεια το πρόβλημα που είχε σε σχέση με τον γιο της και τους ειδικούς παιδαγωγούς στα σχολεία.

Ομολογουμένως, η στήριξη που φάνηκε να είχε η Μαρία από αρκετές νηπιαγωγούς ήταν πολύ μεγάλη. Εκτός από συγκεκριμένες συμβουλές, φαίνεται να την στήριξαν και ψυχολογικά: «Μαρία<sup>8</sup>, μπορώ να καταλάβω απόλυτα τις ανησυχίες σου και πραγματικά καταλαβαίνω ότι πρέπει να βιώνετε μια πολύ δύσκολη και ψυχοφθόρα κατάσταση (Ιωάννα), «Λυπάμαι που το περνάς από την πλευρά του γονιού» (Κυριακή).

Και η ίδια, όμως, η Μαρία, φαίνεται να στηρίζει πάρα πολλές φορές άλλες νηπιαγωγούς, είτε με υλικό που τους παρέχει είτε με συμβουλές, σχόλια κ.λπ. Πολύ χαρακτηριστική, όμως, είναι η ανάρτησή της στην πλατφόρμα, απευθυνόμενη σε μια άλλη νηπιαγωγό, η οποία μόλις είχε μετατεθεί από μονοθέσιο σε πολυθέσιο νηπιαγωγείο. Με αφορμή, λοιπόν την ανάρτηση της Νίκης, η οποία εξέφραζε κάποιες δυσκολίες που αντιμετώπιζε, γράφει:

Νίκη μου ήρθες από τα ορεινά και έπεσες και στα βαθιά! Δύσκολο παραδοσιακά το σχολείο σου και μετά το μονοθέσιο να βρεθείς σε ένα πολυθέσιο με διάφορα θέματα δεν είναι εύκολο ..... Να θυμάσαι όμως εμείς εδώ είμαστε δίπλα σου και αν χρειάζεσαι οτιδήποτε έχεις και την ομάδα εδώ που μπορείς να συζητήσεις τα θέματα που σε απασχολούν.

---

<sup>8</sup> Τα ονόματα που αναφέρονται στα αυτούσια αποσπάσματα αντικαθίστανται με τα ψευδώνυμα των νηπιαγωγών.

Πράγματι, τα λόγια της Μαρίας κρύβουν πολλή έγνοια και υποστήριξη για τη συναδέλφότης. Μέσα από τη διαβεβαίωση που της δίνει ότι όχι μόνο εκείνη, αλλά και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας είναι πρόθυμοι να τη βοηθήσουν δείχνει το δέσιμο και την προθυμία της ομάδας για στήριξη συναδέλφων που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα. Οι νηπιαγωγοί φαίνεται να νοιάζονται όχι μόνο για το τι θα κερδίσουν οι ίδιες από τη συμμετοχή τους, αλλά και για το πώς θα μπορούν οι ίδιες να βοηθήσουν τις υπόλοιπες. Όπως, πολύ χαρακτηριστικά, αναφέρουν κάποιες, «σίγουρα νιώθεις και χρήσιμος γιατί και εσύ μπορείς να προσφέρεις κάποιες γνώσεις που έχεις, ειδικά σε άτομα με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας που ίσως έχουν κάποια ερωτήματα που τα είχαμε και εμείς πιο παλιά» (Ελενα), «επιδιώκω να παρέχω στήριξη σε κάποιους άλλους για κάτι που μπορεί εγώ να γνωρίζω» (Δήμητρα). Είναι πολύ σημαντικό το ότι οι νηπιαγωγοί δε σκέφτονται μόνο πώς μπορούν να «εκμεταλλευτούν» τη συνεργασία τους για να πετύχουν τη δική τους ΕΑ, αλλά σκέφτονται, παράλληλα, πώς και οι ίδιες μπορούν, με τις γνώσεις και εμπειρίες τους, να στηρίζουν τις υπόλοιπες.

Η προθυμία τους να στηρίζουν τις άλλες νηπιαγωγούς φαίνεται και από το γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις ζητούν περισσότερες λεπτομέρειες από τις συναδέλφους που αναρτούν κάποιον προβληματισμό τους ή ζητούν διευκρινήσεις, ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα το πρόβλημά και να δώσουν πιο ουσιαστική βοήθεια: «Καθώς σε κάθε περίπτωση είναι διαφορετική, δώσε μας περισσότερες λεπτομέρειες για την περίπτωση» (Μαρία), «Αν θέλεις δώσε μας περισσότερες πληροφορίες για το τι ακριβώς κάνει το συγκεκριμένο παιδί» (Ιωάννα).

Επίσης, η Μαρία θεωρεί ότι είναι προς τιμή των συμμετεχόντων το ότι «κανένας δεν είδε (τη συμμετοχή του) σαν βάθρο αυτοπροβολής και επίδειξης», καθώς

...συνήθως σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα που δεν υπάρχει οπτική επαφή παρατηρείται και το φαινόμενο του να παρουσιάζουν κάποιοι μια εξιδανικευμένη εικόνα τους. Αντίθετα, σε αυτή την πλατφόρμα κανένας δεν κομπάζει για τις ικανότητές του. Οι συμμετέχοντες δε διστάζουν να παραδεχτούν αδυναμίες τους, ανησυχίες, να ρωτήσουν, να δεχτούν και να δώσουν συμβουλές, να μοιραστούν εμπειρίες, γνώσεις, να στηρίξουν. Το αποτέλεσμα είναι ένα θετικό κλίμα. (ημερολόγιο)

Από την άλλη, η Μάρθα φαίνεται να έχει αντίθετη άποψη, θεωρώντας ότι κάποιες φορές γράφονται πράγματα όχι για να στηρίξουν κάποια συνάδελφο, αλλά μόνο και μόνο για λόγους εντυπωσιασμού και προβολής. Συγκεκριμένα, αναφέρει στην ενδιάμεση συνέντευξη:

Το αρνητικό που είδα είναι ότι ώρες - ώρες μου θυμίζει λίγο τη φάση του Facebook ..... Στο Facebook μπορεί οποιοσδήποτε να μπει και να γράψει και μπορεί να μην τα εφαρμόζει, απλά ότι θέλεις γράφεις, είναι πολλά εύκολο να τα γράφεις, το θέμα είναι να τα κάνεις.

Όταν ζητήθηκε από την Μάρθα να δώσει συγκεκριμένα παραδείγματα για να γίνει πιο αντιληπτό το τι εννοούσε, αρνήθηκε πολύ ευγενικά, λέγοντας πώς μπορεί να κάνει λάθος, καθώς δεν ξέρει τις νηπιαγωγούς και δεν ήθελε να δώσει κάποιο παράδειγμα που, πιθανόν, να το είχε εκλάβει η ίδια λανθασμένα. Ακόμη και στις πολύ προσεκτικές παροτρύνσεις μου και διαβεβαιώσεις ότι στη συγγραφή της έρευνας θα γίνουν όλες οι απαραίτητες ενέργειες, ώστε να μη φωτογραφίζεται καμία από τις συμμετέχουσες, δε συναίνεσε να δώσει περισσότερες λεπτομέρειες επ' αυτού.

Κάτι παρόμοιο, ίσως, να είχε στη σκέψη της και η Κατερίνα όταν στην ενδιάμεση συνέντευξη αναφέρει πώς «κάποιες αναρτήσεις, από κάποιες συναδέλφους γίνονται απλά για να γίνουν και να φανεί ότι κάτι έχουν να πουν, να στηρίξουν κάποιον χωρίς να υπάρχει ουσιαστικός

προβληματισμός. Σημασία έχει να γράψεις κάτι γιατί έχεις να προσφέρεις κάτι καινούριο, όχι απλά για να γράψεις». Το ίδιο επιβεβαιώνεται και μέσα από το ημερολόγιό της, στο οποίο γράφει πως «κάποιες φορές γίνονται δημοσιεύσεις για χάρη της δημοσίευσης». Παρατηρούμε ότι, όπως και στις δηλώσεις της Μάρθας έτσι και εδώ, υπάρχει μια ενόχληση από τις νηπιαγωγούς όταν οι συζητήσεις χάνουν την ουσία και την αυθεντικότητά τους και γίνονται, κυρίως, για λόγους εντυπωσιασμού και αυτοπροβολής. Δε διαφωνούν στο ότι υπάρχει στήριξη μεταξύ των νηπιαγωγών της ομάδας, αλλά θεωρούν ότι κάποιες φορές γίνεται κάπως επιτηδευμένα.

Από την άλλη, η Κλειώ δε θεωρεί ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των νηπιαγωγών μπορεί να χαρακτηριστεί ως στήριξη. Σχετικά, αναφέρει στην τελική συνέντευξη: «είναι περισσότερο ανταλλαγή απόψεων και δε θα το χαρακτήριζα ως στήριξη. Ως άτομο, για να θεωρώ ότι κάποιος με στηρίζει πρέπει να τον ξέρω προσωπικά και οι σχέσεις μας να μη βασίζονται αποκλειστικά στην τεχνολογία». Για την Κλειώ, λοιπόν, δεν μπορεί να υπάρχει στήριξη μεταξύ συναδέλφων που αλληλεπιδρούν διαδικτυακά, καθώς ταυτίζει την στήριξη με την άμεση και προσωπική επαφή των ατόμων.

*Άνεση μελών στη διαδικτυακή ομάδα.* «Η πλατφόρμα δεν μου προκαλεί άγχος. Το αντίθετο, νιώθω πάρα πολύ άνετα μέσα στην ομάδα». Την άποψη, που καταγράφει η Εύη στο ημερολόγιό της, φαίνεται να συμερίζεται η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, καθώς η συμμετοχή τους, όπως αναφέρουν, δεν τους προκαλεί οποιαδήποτε αρνητικά συναισθήματα.

Σημαντική ένδειξη του πόσο άνετα νιώθουν να «ανοίγονται» στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας είναι η περίπτωση της Μαρίας, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, μοιράστηκε με τους υπόλοιπους ένα προσωπικό-οικογενειακό της θέμα ζητώντας τη στήριξη των υπολοίπων. Σίγουρα, αν η συγκεκριμένη νηπιαγωγός δεν ένιωθε άνετα με τα μέλη της ομάδας, τα πλείστα

από τα οποία δε γνώριζε καθόλου πριν από τη διαδικτυακή τους συνεργασία, δε θα έβγαζε προς τα έξω ένα τόσο προσωπικό της θέμα. Απεναντίας, δε δίστασε να το αναρτήσει στην πλατφόρμα, ώστε να δεχτεί εισηγήσεις για το πώς πρέπει να το χειριστεί. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί φαίνεται να είδαν πολύ θετικά την ανάρτηση που έκανε η συγκεκριμένη νηπιαγωγός.

Μου άρεσε το γεγονός ότι ένωσε άνετα να μοιραστεί ένα προσωπικό/οικογενειακό της θέμα με την ομάδα για να βρει στήριξη/βοήθεια. Αυτό δείχνει ότι νιώθουμε άνετα μέσα στην ομάδα ..... Διαφορετικά δε θα έγραφε κάτι τόσο πολύ προσωπικό. Ούτε εγώ θα είχα πρόβλημα. (Λένα, ημερολόγιο – ενδιάμεση συνέντευξη)

Από την άλλη, η Έλενα δείχνει κάπως αρνητική στο ότι η Μαρία αναφέρθηκε ονομαστικά για το πρόβλημα που αντιμετώπιζε μέλος της οικογένειάς της. Θα προτιμούσε να μην είχε αναφερθεί ονομαστικά γιατί, θεωρεί ότι αυτή η πληροφορία την έκανε να νιώθει λιγότερο άνετα να σχολιάσει κάτι και να της δώσει συμβουλές. Συγκεκριμένα, αναφέρει:

Δεν ένιωθα άνετα να το σχολιάσω, όπως για παράδειγμα θα το σχολίαζα αν αναφερόταν στο ίδιο πρόβλημα και δεν ήξερα ότι ήταν στον γιο της που αναφερόταν. Ήταν κάτι που σχετιζόταν και έμμεσα με τη δική μας τη δουλειά, αλλά νομίζω μπορούσε να αποφευχθεί, τελοσπάντων, να μη γίνει προσωπική συζήτηση.

Το ότι, όμως, της ήταν δύσκολο να δώσει συμβουλές για ένα τόσο προσωπικό θέμα δε σημαίνει ότι δε βρήκε κάποιον άλλο τρόπο, πιο έμμεσο, να βοηθήσει τη συνάδελφό της. Όπως φαίνεται μέσα από την πλατφόρμα, μετά την ανάρτηση της Μαρίας, η Έλενα ενημέρωσε όλη την ομάδα για ένα θεατρικό βιωματικό εργαστήριο που σχετιζόταν με το θέμα που απασχολούσε τη Μαρία, δίνοντας λεπτομερείς πληροφορίες για τον στόχο του, το πότε και που θα γίνει, το κόστος συμμετοχής κ.λπ. Επίσης, απευθυνόμενη στη Μαρία, έκανε ακόμη μια ανάρτηση

γράφοντας πάρα πολλές λεπτομέρειες για έναν οργανισμό που ειδικεύεται στο συγκεκριμένο θέμα, καθώς και τηλέφωνα επικοινωνίας.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι σε πολύ προσωπικά θέματα κάποιιοι διστάζουν να τοποθετηθούν με τον τρόπο που πιθανόν να τοποθετούνταν σε περίπτωση που το ίδιο θέμα δε φωτογράφιζε συγκεκριμένα άτομα και καταστάσεις. Εντούτοις, και πάλι βρίσκουν κάποιους τρόπους να στηρίζουν τη συνάδελφο, όπως έκανε η Έλενα, η οποία φάνηκε ότι αν και δεν ήθελε να τοποθετηθεί επί του θέματος, βρήκε πιο έμμεσους τρόπους να στηρίζει τη συνάδελφό της.

Επίσης, μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα, αρκετές νηπιαγωγοί δε διστάζουν να μοιραστούν κάποιες αποτυχίες τους ή να παραδεχτούν κάτι που δε γνωρίζουν και στο οποίο χρειάζονται στήριξη. Σχετικά, η Ζωή γράφει στο ημερολόγιό της:

Για μένα πολύ σημαντικό είναι ότι δεν φοβόμαστε να πούμε ό,τι δεν ξέρουμε. Τα άτομα της ομάδας νιώθουν άνετα να μοιράζονται τις δυσκολίες τους, τα προβλήματα τους (όσοι το κάνουν), χωρίς να νιώθουν ότι θα τους κρίνει κάποιος γιατί από ότι φάνηκε δεν γίνεται κάτι τέτοιο. Όλοι έχουμε τις αδυναμίες μας, κανένας δεν είναι εξάιρετος σε όλα.

Μέσα από τα λόγια της Ζωής, φαίνεται ότι ένας από τους λόγους που νιώθουν άνετα να «ανοιχτούν προς τους υπόλοιπους» είναι γιατί έχουν αντιληφθεί -με το πέρασμα του χρόνου- ότι μέσα στην ομάδα, κανένας δεν τους κρίνει ή τους σχολιάζει αρνητικά. Σε αυτό συνηγορούν και άλλες νηπιαγωγοί: «Είδα ότι τα μέλη, ό,τι και να βάλεις δε θα σε κρίνουν αρνητικά ..... Ο καθένας γράφει ελεύθερα ..... δηλαδή πολλές φορές έπιασα τον εαυτό μου να απαντά γρήγορα. Μετά που το διάβαζα είπα “Παναγία μου, τι είπα εδώ”, αλλά είδα ότι κανένας δε σχολίασε αρνητικά» (Γεωργία), «Κανένας δεν είναι απότομος, ούτε κατακρίνει μια άποψη ..... Δεν υπάρχουν αντιπαραθέσεις, δεν υπάρχουν ανταγωνισμοί». Με αυτόν τον τρόπο οι συμμετέχουσες γράφουν πιο άνετα, χωρίς να σκέφτονται ότι αυτά που γράφουν, ίσως σχολιαστούν

κακοπροαίρετα. Κανένας δεν είναι τέλειος στη δουλειά του, όλοι έχουν τις αδυναμίες τους, οπότε, μέσω της αλληλεπίδρασης, ο ένας μπορεί να βοηθηθεί από τον άλλο στον τομέα που, ίσως, υστερεί.

Με αυτό το σκεπτικό, ίσως, βρίσκει και η Νίκη την «τόλμη» να θίξει ένα θέμα για το οποίο, σύμφωνα με την Έλενα, «λίγο πολύ ντρεπόμαστε να παραδεχτούμε πως κάποιες φορές δυσκολευόμαστε με αυτό». Η Νίκη, όπως αναφέρει, δε μετανιώνει ούτε στιγμή που εξωτερίκευσε τις αδυναμίες της σε θέματα πειθαρχίας γιατί θεωρεί εξαιρετικά σημαντική τη στήριξη που είχε στο συγκεκριμένο θέμα, το οποίο της δημιούργουσε πολύ μεγάλη ανασφάλεια. Μοιράστηκε με τις υπόλοιπες το πρόβλημα που αντιμετώπιζε και ένιωσε πολύ μεγάλη ευγνωμοσύνη για τη στήριξη και τη βοήθεια που βρήκε από την ομάδα. Ακολούθως παρατίθενται, μέσω σκιαγράφησης, κάποια δεδομένα τα οποία προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, το ημερολόγιο της νηπιαγωγούς, αλλά και κατ' ιδίαν συζητήσεις που είχαμε, για τις οποίες φυσικά, πήρα ξεχωριστή συγκατάθεση, ώστε να μπορώ να χρησιμοποιήσω τα λεγόμενά της ως ερευνητικά δεδομένα.

*Από τα πρώτα χρόνια υπηρεσίας μου, είχα αρκετά θέματα με την πειθαρχία στην τάξη. Είναι ένα θέμα που με άγχωνε πάντα. Είχα μεγάλες ανασφάλειες. Η αλήθεια είναι ότι όταν άκουσα για τη συγκεκριμένη διαδικτυακή ομάδα, το πρώτο πράγμα που σκέφτηκα ήταν ότι η συμμετοχή μου σε μια τέτοια ομάδα, ίσως, να με βοηθούσε, έστω και σε μικρό βαθμό, να βρω κάποιες λύσεις. Αλλά και πάλι ήμουν σίγουρη ότι θα δίσταζα να ανοιχτώ σε αγνώστους για αυτό μου το πρόβλημα. Πρόκειται και ένα θέμα που οι πλείστοι νηπιαγωγοί δεν το παραδέχονται. Μπορεί κάποιος να ντρέπεται να πει ότι έχει πρόβλημα με την πειθαρχία· ένα θέμα που όπως για τους περισσότερους είναι ταμπού το ίδιο και για μένα. Ως πριν λίγο καιρό, δε θα μπορούσα να φανταστώ ότι θα έβγαζα το συγκεκριμένο μου πρόβλημα προς τα έξω. Ήταν κάτι που συζητούσα μόνο με 1-2 φίλες μου.*

*Στην αρχή το σκεφτόμουν γιατί δε γνώριζα τους συναδέλφους και σκεφτόμουν πως θα το πάρει ο καθένας. Μπαίνοντας, όμως, στην πλατφόρμα και βλέποντας το υποστηρικτικό κλίμα που επικρατούσε άρχισα να το σκέφτομαι σοβαρά. Είμαστε μια ομάδα που προσπαθούμε να βοηθήσουμε ο ένας τον άλλο, όπως μπορεί ο καθένας. Τελικά, το έβαλα. Γιατί σκέφτηκα ότι αν δε ζητήσεις βοήθεια πως θα ξεπεράσεις κάποιο πρόβλημα που έχεις; Ένιωσα άνετα να μοιραστώ το θέμα που είχα ανασφάλειες. Ήταν μια διέξοδος για μένα να μπω, να εκφράσω άνετα τις απορίες μου. Οι συμβουλές που πήρα με βοήθησαν πολύ γιατί μέχρι τώρα είχα μάθει να δουλεύω μόνη μου, χωρίς να έχω εμπειρία για το πώς εργάζονται οι άλλοι συνάδελφοι. Ήταν ευχάριστο για εμένα το ότι πήρα τόσες συμβουλές από αρκετά μέλη της ομάδας. Με βοήθησαν, με πάρα πολύ καλό τρόπο, να συνειδητοποιήσω κάποιες λανθασμένες πρακτικές μου και να γνωρίσω κάποιες καινούριες που έκαναν μεγάλη διαφορά στο πώς χειριζόμουν θέματα πειθαρχίας στην τάξη μου.*

Ίσως, οι συμβουλές που πήρε η Νίκη να μην είχαν τόση μεγάλη αξία, όσο ο τρόπος που χειρίστηκαν το πρόβλημά της οι άλλες νηπιαγωγοί. Χωρίς να την κάνουν να νιώσει μειονεκτικά και χωρίς να την υποτιμήσουν, τη βοήθησαν να αναθεωρήσει κάποιες πρακτικές της, να δοκιμάσει κάποιες καινούριες και να πετύχει βελτίωση. Η στήριξη που είχε σε ένα θέμα που την απασχολούσε τόσα χρόνια είναι εμφανής τόσο στην πλατφόρμα όσο και μέσα από τα δικά της σχόλια. Σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραμάτισε το κλίμα άνεσης και στήριξης που επικρατεί στην ομάδα, διαφορετικά η Νίκη δε θα ένιωθε άνετα να εξωτερικεύσει την αδυναμία της και να αποταθεί για στήριξη.

Τη σημαντικότητα του να νιώθουν άνετα μέσα στην ομάδα υποστηρίζουν και άλλες νηπιαγωγοί:



Το να έχουμε μια ομάδα συναδέλφων που να νιώθουμε άνετα να ρωτήσουμε ότι μας απασχολεί κάθε φορά είναι για μένα το πιο σημαντικό στοιχείο που κρατώ από αυτή την πλατφόρμα. (Νάγια, ημερολόγιο)

Με τον καιρό νιώθεις ακόμα πιο άνετα να αναφέρεις θέματα, προβλήματα. Το κάθε άτομο λέει ελεύθερα τη γνώμη του. Δεν ένιωσα σε καμιά στιγμή ότι υπάρχει κάποια κακόπιστη κριτική, ότι κάποιος θα κοροϊδέψει αυτά που λες ή ότι θα φανεί ότι είσαι άπειρος ή ότι θα φανείς ανίκανος στη δουλειά σου ..... Νιώθω πως υπάρχει πραγματική αλληλοβοήθεια και στήριξη και δε ντρέπομαι να θίξω οποιοδήποτε θέμα με απασχολεί, νιώθοντας ότι θα κριθώ ή θα θεωρηθώ ανεπαρκής. (Ελενα, ημερολόγιο-συνέντευξη)

Η άνεση που νιώθουν, δηλαδή, φαίνεται να σχετίζεται άμεσα και με τον τρόπο που λειτουργεί η ομάδα και τα μέλη της. Φυσικά, η άνεση δεν υπήρχε για όλες τις συμμετέχουσες από την αρχή, καθώς κάποιες ήταν πιο «μαζεμένες» στο τι έγραφαν. Και εγώ προσωπικά, ως κανονικό μέλος της ομάδας, το παρατήρησα στον τρόπο που απαντούσα. Σχετικά, γράφω στο ημερολόγιό μου:

Βλέπω ότι ώσπου περνά ο καιρός είμαι πιο άνετη στο πώς αναρτώ στην πλατφόρμα. Θυμάμαι στην αρχή το έγγραφο πρώτα στη word, το διάβαζα, το ξαναδιάβαζα και μετά το αναρτούσα στην πλατφόρμα. Τώρα, καμία σχέση. Απαντώ απευθείας χωρίς να πολυσκέφτομαι πώς θα το δουν οι άλλοι. Ό,τι σκέφτομαι το γράφω, όπως το σκέφτομαι το γράφω.

Ακριβώς την ίδια άποψη φαίνεται να έχει και η Ευαγγελία: «Στην αρχή ήμουν πολύ πιο κουμπωμένη όταν θα έπρεπε να γράψω κάτι. Περνώντας, όμως, ο καιρός και επειδή βλέπω ότι υπάρχει μια χαλαρή συναδελφική ατμόσφαιρα, χαλάρωσα και εγώ και γράφω πιο άνετα αυτά που θέλω να πω, όπως θα μιλούσα σε μια συζήτηση». Το ίδιο ακριβώς αίσθημα νιώθει και η

Κατερίνα, η οποία στην ενδιάμεση συνέντευξη δηλώνει: «ποστάρω σε ένα πιο σοβαρό πλαίσιο, δε γράφω χαλαρά όπως μιλώ με εσένα ..... νομίζω με τον καιρό θα αλλάξουν τα πράγματα». Και όντως, στην πορεία της συμμετοχής της, όπως η ίδια δηλώνει στην τελική συνέντευξη, «οι συζητήσεις μας έγιναν πολύ πιο χαλαρές, λέμε αυτό που θέλουμε να πούμε χωρίς να πρέπει να σκεφτόμαστε πώς θα το πάρει ο καθένας». Με την πάροδο, λοιπόν, του χρόνου βλέπουμε τις νηπιαγωγούς να νιώθουν πιο άνετα να γράφουν και να αλληλεπιδρούν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Από την άλλη, σε αυτό το θέμα διαδραματίζει σημαντικό παράγοντα και ο χαρακτήρας του ατόμου, καθώς για κάποιες ήταν εύκολο να εκφράζονται άνετα από την αρχή λειτουργίας της ομάδας, λόγω του ότι και στην καθημερινότητά τους συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο. Όπως αναφέρει η Γεωργία:

Δεν μπήκα ποτέ στη διαδικασία να σκεφτώ πώς θα φανεί στον άλλο κάτι ..... Είναι θέμα προσωπικότητας νομίζω σε όλα ..... Νιώθω ότι ο κάθε άνθρωπος έχει τις δικές του αξίες, με τον δικό του χαρακτήρα και όποιος, τελospάντων, μου αρέσει και όποιος του αρέσω τον αποδέχομαι, με αποδέχεται κ.λπ. Το ίδιο συμβαίνει και στην πλατφόρμα, οπότε νιώθω άνετη. Δεν υποχρεώνουμε κάποιον για κάτι.

Υπάρχουν, φυσικά, και οι πιο κλειστοί χαρακτήρες ατόμων, οι οποίοι σκέφτονται σε μεγάλο βαθμό πώς θα φανεί στους υπόλοιπους κάτι που θα αναρτήσουν, όπως για παράδειγμα η Ιωάννα, η οποία αναφέρει «στο πίσω μέρος του μυαλού μας, ίσως, να διστάζουμε γιατί σκεφτόμαστε πώς θα το δει ο άλλος, πώς θα το αξιολογήσει. Όσο καλό και αν θεωρείς ότι είναι κάτι που έκανες, έχεις την έγνοια». Όσο άνετα, δηλαδή, και να νιώθουν μεταξύ τους είναι φυσικό να έχουν έγνοια για το πώς θα φανεί στους άλλους αυτό που θα αναρτήσουν, κάτι το οποίο λειτουργεί αποτρεπτικά στο να κάνουν αναρτήσεις.

Οπότε, πολύ σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει και η ιδιοσυγκρασία του κάθε ατόμου, κατά πόσο, δηλαδή, του είναι εύκολο να ανοιχτεί προς κάποιους αγνώστους και να εξωτερικεύσει τυχόν προβληματισμούς του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Μάρθα, η οποία μιλώντας για τον εαυτό της αναφέρει: «Γενικά, δεν είμαι το άτομο που θα βγει έξω να πει διάφορα πράγματα. (Θα το κάνω) με πολύ μετρημένους και σε πολλά κατ' ιδίαν κατάσταση. Θα μου πεις είναι επάγγελμα, δεν είναι κάτι προσωπικό, αλλά γενικά είναι η ιδιοσυγκρασία μου, δεν είναι θέμα της πλατφόρμας». Στο ίδιο αναφέρονται και δύο άλλες νηπιαγωγοί οι οποίες, δε νιώθουν αρκετά άνετα στην ομάδα, ώστε να γράφουν για αδυναμίες τους γιατί «όταν δε γνωρίζεις προσωπικά αρκετά από τα άτομα της ομάδας, δεν εκφράζεις άνετα. Είναι θέμα εμπιστοσύνης και της προσωπικότητας του κάθε ατόμου» (Αγάθη), για αυτό «προτιμώ να το κάνω με άτομα που έχω πιο προσωπικές σχέσεις» (Κλειώ).

Υπάρχουν, όμως, και εκείνες οι νηπιαγωγοί που λόγω, ακριβώς, του ανοικτού τους χαρακτήρα, αποφεύγουν και πάλι να αναρτήσουν τις απόψεις τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Ζωή, η οποία αναφέρει, σχετικά:

(Έχω επιφυλάξεις λόγω του) ότι συνήθως λέω τα αρνητικά, και ο κόσμος μπορεί να παρεξηγήσει κάτι που θα πεις. Και επειδή εγώ είμαι κάπως αυθόρμητη και όταν θα πω κάτι το λέω, προτιμώ να σιωπώ ☺. Φοβάμαι να λέω πράγματα που με προβληματίζουν γιατί οι άλλοι μπορεί να τα χρησιμοποιήσουν για κάποιο σκοπό, τέλος πάντων, που δε θα είναι καλός για μένα. Γιατί ο κόσμος δεν είναι πάντα καλός.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι ο χαρακτήρας των νηπιαγωγών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο πόσο άνετα νιώθουν να «ανοίγονται» σε άλλους. Τόσο οι πολύ ανοικτοί χαρακτήρες όσο και οι πολύ κλειστοί έχουν κάποιες επιφυλάξεις, ο καθένας για τελείως διαφορετικούς λόγους. Το κοινό, όμως, είναι ότι για τις πλείστες νηπιαγωγούς υπάρχει ο διαχωρισμός «επαγγελματικά –

προσωπικά θέματα». Οι περισσότερες θέτουν πολύ σαφή το συγκεκριμένο διαχωρισμό, υποστηρίζοντας ότι νιώθουν άνετα να εξωτερικεύουν επαγγελματικές τους αδυναμίες, αλλά όχι να θίγουν προσωπικά θέματα «για τον απλό λόγο ότι είναι προσωπικά» (Δέσποινα). Αυτός, εξάλλου, δεν είναι και ο στόχος λειτουργίας της ομάδας.

Μέσα από τις σκέψεις των νηπιαγωγών φαίνεται πως το γεγονός ότι η ομάδα αποτελείται από λίγα άτομα αποτελεί έναν άλλο σημαντικό λόγο για να νιώθουν ακόμη πιο άνετα μεταξύ τους.

Το ότι είμαστε μια μικρή ομάδα, νιώθεις και πιο άνετα ..... Ντρέπεσαι κιόλας όταν είσαι με πολλούς. Ενώ, όταν η ομάδα είναι μικρή νιώθεις ότι μπορείς πιο εύκολα να πεις κάποια πράγματα, να πεις τις ιδέες σου, να μας βοηθήσουν, να βοηθήσω και εγώ σε ό,τι χρειαστούν κ.λπ. (Νάγια)

Το μικρό μέγεθος, δηλαδή, της ομάδας συντείνει στο αίσθημα άνεσης των νηπιαγωγών. Επίσης, το γεγονός ότι οι πλείστες νηπιαγωγοί δε γνωρίζονταν από πριν μεταξύ τους φαίνεται να λειτουργεί θετικά στο θέμα της άνεσης. Η Δέσποινα θεωρεί ότι, το να γνωρίζονταν από πριν, θα λειτουργούσε αρνητικά γιατί κάτι τέτοιο θα τις «κούμπωνε» στις φάσεις που θα ήθελαν να αναφέρουν κάτι αρνητικό σε κάποια νηπιαγωγό, ώστε να της δώσουν μια συμβουλή για κάποια καλύτερη πρακτική. Χαρακτηριστική είναι η απάντησή της σε σχετική ερώτηση:

Ίσως, το ότι δε γνωριζόμαστε να είναι καλύτερο ..... για να πουν πραγματικά τη γνώμη τους. Να μην παρασυρθούν επειδή σε ξέρουν και να σκεφτούν μήπως μου απαντήσουν σκληρά για τον τρόπο που χειρίστηκα την τάξη μου ..... Κάποια άτομα, τα οποία --- δε με ξέρουν ως άτομο και βλέπουν εντελώς έξω από το κουτί ..... όταν θα ρωτήσω μια γνώμη θα μου πουν την άποψή τους χωρίς να επηρεάζονται από την οικειότητα. Αν

γνωρίζομασταν, ίσως, κάποια φορά να σκεφτούν να μη μου απαντήσουν όπως θα ήθελαν πραγματικά.

Μπορεί, αρχικά, να ακούγεται κάπως οξύμωρο το ότι οι νηπιαγωγοί προτιμούν να μη γνωρίζονται εκ των προτέρων με αυτούς που αλληλεπιδρούν διαδικτυακά, αλλά, όπως γράφει η Γεωργία στο ημερολόγιό της:

Εκείνος που δεν σε γνωρίζει, θα σου πει εκείνο που θέλει χωρίς να σκέφτεται «μα η Γεωργία είναι ευαίσθητη, εν πολλά καλή στη δουλειά της κ.λπ. είναι κρίμα να της κόψω τα φτερά της». Το σημαντικό είναι να σου πει εκείνο που θα σε βοηθήσει να γίνεις καλύτερος στη δουλειά σου και όχι εκείνο που θα ακούγεται καλά στα αυτιά σου. Διαφορετικά να κλειστούμε μέσα στην τάξη μας, να κάνουμε εκείνα που ξέρουμε και να δούμε ποιος θα χάσει.

Η τελευταία έκφραση της Γεωργίας, έχει βαρύνουσα σημασία για εκείνες τις νηπιαγωγούς που θέλουν να γίνονται καλύτερες, ώστε μέσα από τη δική τους βελτίωση να συμβάλουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και γενικά του εκπαιδευτικού συστήματος. Η Γεωργία, μέσα από τα γραφόμενά της, δείχνει πόσο ανοικτή είναι στις εισηγήσεις των συναδέλφων της και πόση σημασία τους δίνει. Δεν της αρέσει να «της χαϊδεύουν τα αυτιά» γιατί, πιστεύει ότι μόνο μέσα από την κριτική μπορεί να βελτιωθεί. Δε φοβάται να εκτεθεί στους άλλους· την ενδιαφέρει, απλώς, να γίνεται όλο και καλύτερη νηπιαγωγός.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι αρκετές νηπιαγωγοί νιώθουν άνετα ως μέλη της ομάδας κάτι το οποίο αν δε συνέβαινε, πιθανόν, να λειτουργούσε ανασταλτικά στην επίτευξη των στόχων της ομάδας και στη διαμόρφωση ΔΚΜ. Στην άνεση που υπάρχει μεταξύ των μελών της ομάδας, πιθανόν, να συνέβαλαν και οι δύο δια ζώσης συναντήσεις που είχαν, οι οποίες φάνηκε να τους βοήθησαν να πετύχουν μια εκ των προτέρων μεταξύ τους γνωριμία και εξοικείωση.

*Δια ζώσης συναντήσεις νηπιαγωγών.* Οι νηπιαγωγοί που παρευρέθηκαν στις συναντήσεις αναφέρονται στη σημασία τους, παραθέτοντας η καθεμιά διάφορους λόγους. Οι λόγοι που επικαλούνται έχουν να κάνουν, κυρίως, με θέματα γνωριμίας, τεχνικά θέματα, ανάγκη για διευκρίνιση των υποχρεώσεων που θα είχαν ως συμμετέχουσες, ξεκαθάρισμα θεμάτων εχεμύθειας και εμπιστοσύνης κ.λπ.

Όλες ανεξαιρέτα οι νηπιαγωγοί αναφέρουν ως πρώτο λόγο αναγκαιότητας των συναντήσεων τη μεταξύ τους πρώτη επαφή και γνωριμία. Όπως αναφέρει η Νίκη, στην ομάδα είχε νηπιαγωγούς που δεν τις είχε ξαναδεί ποτέ, ενώ υπήρχαν κάποιες που μπορεί να τις γνώριζε μόνο εξ' όψεως μέσα από κάποια σεμινάρια. Ειδική αναφορά σε αυτό το θέμα κάνει και η Εύη, η οποία τονίζει ότι υπήρχαν πολλές νηπιαγωγοί που δε γνώριζε καθόλου, λόγω κυρίως του ότι είχε αρκετά μεγάλη ηλικιακή διαφορά από τις περισσότερες.

Επειδή, λοιπόν, πολλές δε γνώριζονταν μεταξύ τους, θεωρούσαν αναγκαίο να έχουν μια πρώτη επαφή γνωριμίας, πριν από τη διαδικτυακή τους συνεργασία. Χαρακτηριστικά θυμάμαι, όταν βρισκόμουν στη φάση κατά την οποία ενημέρωνα διάφορες ομάδες νηπιαγωγών για την επικείμενη έρευνα, μια νηπιαγωγός, η οποία εκ των υστέρων αποφάσισε να συμμετάσχει στην ομάδα, μου ανέφερε: «Ελπίζω να κανονίσεις να βρεθούμε και καμιά φορά, πριν μπούμε στο κουτί γιατί εμένα δε μου αρέσουν τούτα τα τέλεια απρόσωπα ☺ ☺» (Ευαγγελία). Ομολογώ, ότι το σχόλιό της ήταν που με έπεισε ακόμη περισσότερο ότι έπρεπε, σίγουρα, στον σχεδιασμό της έρευνας να συμπεριληφθούν και δια ζώσης συναντήσεις.

Στον απρόσωπο χαρακτήρα του διαδικτύου και την ανάγκη για ύπαρξη μιας πρώτης προσωπικής επαφής, για λόγους οικειότητας, αναφέρονται και άλλες νηπιαγωγοί:

Όσο και να το κάνουμε, το ίντερνετ είναι απρόσωπο, ενώ όταν με τον άλλο που μιλάς, έτυχε να τον δεις και προσωπικά, έκοψες μια δυο κουβέντες, είναι διαφορετικά.  
(Δέσποινα)

Άλλο να τους βλέπεις ως όνομα μέσα στην πλατφόρμα και άλλο να τους δεις, έστω και μια φορά προσωπικά ..... Ήρθαμε και πιο κοντά, να μην είναι εκείνο το ψυχρό μόνο από υπολογιστή. (Κλειώ)

Αν και γνώριζαν ότι η συνεργασία τους θα ήταν καθαρά διαδικτυακή, φαίνεται ότι επιθυμούσαν να σπάσουν το «απρόσωπο» του διαδικτύου και να έχουν την πρώτη τους γνωριμία δια ζώσης. Ένιωθαν την ανάγκη να έχουν έστω και μια μικρή επαφή με τις υπόλοιπες πριν τη διαδικτυακή τους αλληλεπίδραση, για να νιώθουν πιο άνετα και να «έχουν μια ιδέα» ποιοι βρίσκονται πίσω από τις αναρτήσεις.

Για κάποιες άλλες νηπιαγωγούς, οι συναντήσεις λειτούργησαν ως «ένα αρχικό βήμα για να ξεκινήσει η συνεργασία» (Ειρήνη) και να μπου σε «κλίμα συνεργασίας» (Γεωργία). Το πρώτο αυτό βήμα βοήθησε να νιώθουν και να εκφράζονται πιο άνετα στην ομάδα. Ενδεικτικά, η Κατερίνα αναφέρει: «αν γνωριζόμασταν από πριν θα ήταν πιο χαλαρή η κατάσταση, θα εκφραζόμασταν πιο άνετα ..... και με άλλον αέρα θα μπορούσα εγώ να ποστάρω στο blog με μια συνάδελφο που την ξέρω». Η συγκεκριμένη άποψη επιβεβαιώνεται και μέσα από τα λόγια της Νίκης: «... νομίζω ότι αλλιώς είναι να συνομιλάς με κάποιον στο διαδίκτυο, να του ανοίγεις, να του μιλάς για το πώς εσύ δουλεύεις μέσα στην τάξη σου ..... να νιώθεις άνετα να του πεις ένα προβληματισμό σου όταν τον είδες έστω και μια φορά, όταν μιλήσατε face to face». Το να ανοιχτούν, λοιπόν, σε κάποιον και να εξωτερικεύουν κάποιες επαγγελματικές τους αδυναμίες δε θα ήταν εύκολο να γίνει αν δε γνώριζαν καθόλου ποιος είναι αυτός με τον οποίο

συνδιαλέγονται. Φυσικά, δε σημαίνει ότι με τις αρχικές συναντήσεις γνωρίστηκαν και αυτόματα, απέκτησαν οικειότητα και άνεση. Τουλάχιστον, όμως, λειτούργησαν ως ένα πρώτο βήμα.

Πολλές νηπιαγωγοί αναφέρονται και στο ότι στις συναντήσεις τους δόθηκε η ευκαιρία να κατανοήσουν τον σκοπό της έρευνας και τον τρόπο εργασίας της ομάδας, να ζητήσουν διευκρινήσεις και να λύσουν τυχόν απορίες τους. Όλα αυτά, όπως φαίνεται μέσα από τα λόγια τους τούς βοήθησαν να αισθάνονται ασφάλεια σε θέματα εχεμύθειας και εμπιστοσύνης τόσο προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας όσο και προς την ερευνήτρια.

Πολύ χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση της Κατερίνας, η οποία φαίνεται ότι πριν από τη συνάντηση ένιωθε κάποιες ανασφάλειες, όσον αφορά σε αυτά τα θέματα:

Το βρήκα πάρα πολύ τίμιο το ότι, όταν συναντηθήκαμε σε εκείνη τη συνάντηση, έδωσες (αναφέρεται στην ερευνήτρια) πάρα πολύ μεγάλη έμφαση ..... στο πώς θα έπρεπε να συμπεριφερόμαστε στις συζητήσεις. Με σεβασμό, με εχεμύθεια --- χωρίς να λέμε ονόματα, χωρίς να κατηγορούμε άλλους κ.λπ. Αυτά θεωρώ ότι είναι πράγματα που θέλουν να ακούνε κάποιοι που θα συμμετέχουν σε τέτοιες ομάδες ..... γιατί κάποιος μπορεί και να φοβάται ότι αυτά που θα λέει, οι άλλοι θα τα διαστρεβλώνουν, θα τα σχολιάζουν από δω και από εκεί.

Στον τρόπο που λειτούργησα ως ερευνήτρια στις συναντήσεις φαίνεται να εστιάζονται και άλλες νηπιαγωγοί, οι οποίες αναφέρονται στο πόσο σημαντικό είναι ο ερευνητής να είναι ειλικρινής για το τι ακριβώς θα ερευνήσει, τι δεδομένα θα συλλέξει και τι απαιτήσεις έχει από τους συμμετέχοντες. Επ' αυτού η Νίκη αναφέρει: «Ήταν πολλά καλό που μας εξήγησες τι ακριβώς θα κάναμε και πώς θα λειτουργούσε η όλη υπόθεση ..... εγώ το εκτίμησα που ήσουν πολλά ειλικρινής μαζί μας ..... Μας είπες γιατί την έφτιαξες την πλατφόρμα, τι ήθελες από εμάς». Φαίνεται ότι οι πληροφορίες που δόθηκαν, καθώς και οι εξηγήσεις σε διάφορες απορίες



που είχαν οι νηπιαγωγοί τις καθισχύχασαν και λειτούργησαν ως ένας τρόπος για να νιώσουν ακόμη πιο άνετα. Ενδεικτικά, η Μαρία αναφέρει πως «ήταν πολλά καλό που μας εξήγησες τι ακριβώς θα γινόταν, τι θα κάναμε. Εγώ προσωπικά καθισχύχαστηκα γιατί ξέρεις τι σε περιμένει. Μας απάντησες σε απορίες που είχαμε, μας είπες ότι έπρεπε να είμαστε πολλά προσεκτικοί, να μην προσβάλλουμε τους άλλους». Μέσα από τις συνεντεύξεις φαίνεται έντονα η αγωνία αρκετών νηπιαγωγών για θέματα προσβολής, καθώς ήταν αρκετές που αναφέρθηκαν σε αυτό το θέμα ως κάτι για το οποίο, αρχικά, ανησυχούσαν, αλλά μετά την πρώτη συνάντηση καθισχύχαστηκαν.

Όντως, η εχεμύθεια και η αποφυγή προσβολής ατόμων και καταστάσεων ήταν κάτι στο οποίο έδωσα, ως ερευνήτρια, πολύ μεγάλη έμφαση και στις δύο συναντήσεις γιατί με προβλημάτιζε έντονα και ήθελα να το ξεκαθαρίσω από την αρχή, ώστε να τηρηθούν τα θέματα ηθικής της έρευνας. Η έμφαση που ήθελα να δώσω φαίνεται να πέρασε στις νηπιαγωγούς με αρκετά θετικό τρόπο. Χαρακτηριστικά, παραθέτω τα λόγια κάποιων εξ' αυτών:

Ήσουν αρκετά έντονη, όχι με την κακή έννοια, για τη συμπεριφορά μας όταν θα γράφαμε. Το λέω με την καλή έννοια ..... Που ήσουν ίσια, ευθύς εξ' αρχής. Γιατί τούτα τα θέματα είναι σημαντικά και, δυστυχώς, το βλέπουμε και στο Facebook, ο καθένας γράφει ότι θέλει χωρίς να τον ενδιαφέρει αν προσβάλλει ή θίγει κάποιον. (Λένα)

Πρώτα απ' όλα, η εισαγωγή που είχες κάνει ήταν απαραίτητη. Δηλαδή, έπρεπε να ξέρουμε για ποιο λόγο είναι τούτη η έρευνα, ποια άτομα είναι πάνω, έπρεπε να λεχθεί και να τονιστεί ότι μεταξύ μας θα πρέπει να υπάρχει εχεμύθεια. Αν δε γινόταν αυτή η συνάντηση δε θα ένιωθα άνετα με τα άτομα. Έπρεπε να γίνει. Και από τη στιγμή που μπαίνεις σε μια έρευνα έχεις την ανάγκη να ξέρεις κάποια πράγματα ότι τηρούνται, έχεις

την ανάγκη να ξέρεις ποιοι είναι οι άλλοι πάνω στην πλατφόρμα και πρέπει να ξέρεις έστω και σε γενικές γραμμές για ποιο λόγο είσαι εκεί. (Κυριακή)

Μέσα από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι στις συναντήσεις οι νηπιαγωγοί «καθησυχάστηκαν» όχι μόνο για θέματα υποχρεώσεων και εχεμύθειας, αλλά και για τεχνικά θέματα, τα οποία για αρκετές, πιθανόν, να λειτουργούσαν ως ανασταλτικός παράγοντας στην απόφασή τους για συμμετοχή στη ΔΟ. Όπως αναφέρουν αρκετές νηπιαγωγοί, οι συναντήσεις τους βοήθησαν να αποκτήσουν μια πρώτη εξοικείωση με τα τεχνικά θέματα της πλατφόρμας. Ενδεικτικά παραθέτω κάποια από τα λόγια τους:

Ενημερωθήκαμε για το πώς θα λειτουργούσε η πλατφόρμα και μπορώ να πω ότι αυτό, ίσως, και να με καθησύχασε ότι δε θα ήταν κάτι δύσκολο αυτό που θα κάναμε. (Αγάθη)

Ήταν απαραίτητη η συνάντηση, αφού δεν είχα ιδέα για την πλατφόρμα, δεν ήξερα ούτε πώς θα μπω ούτε τι πρόσφερε τούτη η ομάδα. (Κλειώ)

Μέσα από τα λόγια της Κλειούς επιβεβαιώνεται ξεκάθαρα η άποψη ότι, όντως, η μη ενημέρωση σε τεχνικά θέματα της πλατφόρμας πιθανόν να λειτουργούσε ανασταλτικά στην απόφασή τους να συμμετάσχουν στην έρευνα. Η αρχική ανασφάλεια που είχαν κάποιες, λόγω του ότι δεν είχαν καθόλου εξοικείωση με τέτοιου είδους πλατφόρμες, σίγουρα, έπρεπε να ξεπεραστεί για αυτό έγινε προσπάθεια να εξηγηθεί η λειτουργία της πλατφόρμας με όσο το δυνατόν πιο κατανοητό τρόπο. Μέσα από το σχόλιο της Ζωής φάνηκε ότι ο τρόπος που επιλέγηκε για να γίνει η σχετική ενημέρωση ήταν αποτελεσματικός: «Το ότι είδαμε στο projector την πλατφόρμα, μας έδειξες πώς ακριβώς λειτουργεί, τι θα κάμνουμε σε κάθε περίπτωση ήταν σίγουρα εκείνο που έπρεπε να γίνει. Δεν μπορώ να σκεφτώ άλλον τρόπο για το πώς θα μας ενημέρωνες». Φάνηκε, ότι όντως είναι κάτι που χρειαζόταν να γίνει γιατί τις βοήθησε να εξοικειωθούν, έστω και σε αρχικό στάδιο, με τη λειτουργία της πλατφόρμας.

Αν και για την Κυριακή, η οποία ήταν εξ' αρχής εξοικειωμένη με τη χρήση της συγκεκριμένης πλατφόρμας, δε φαίνεται να τη βοήθησε σε κάτι η παρουσίαση που έγινε, εντούτοις μέσα από τα λόγια της, δείχνει να κατανοεί πλήρως την αναγκαιότητά της, από πλευράς των υπόλοιπων συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, δηλώνει: «Εμένα μου ήταν γνωστός (ο τρόπος που λειτουργεί η πλατφόρμα) και χάρηκα για τούτο. Ίσως, για τους άλλους να ήταν απαραίτητο διότι μόνο όταν δεις ότι είναι εύκολο, πιθανόν, να νιώσεις πιο άνετα και να πειστείς περισσότερο».

Επίσης, αρκετές νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι βρήκαν απαραίτητη την πρώτη συνάντηση γιατί τους δόθηκε η ευκαιρία να αποφασίσουν οι ίδιες, μέσα από συζήτηση, τα θέματα που θα πραγματεύονταν στην ομάδα. Θεωρούν πολύ σημαντικό το ότι «δε μας επιβλήθηκε ένα θέμα που στο κάτω κάτω μπορεί και να μη μας ενδιέφερε» (Μαρία), και, πιθανόν, να μην ικανοποιούσε τις επαγγελματικές τους ανάγκες. Την ίδια άποψη φαίνεται να συμμερίζονται όλες οι νηπιαγωγοί. Ενδεικτικά, παραθέτω τα λόγια της Αγάθης:

Η συνάντηση ήταν μια ευκαιρία για να αποφασίσουμε και τα θέματα που θα συζητούσαμε. Γιατί φαντάσου να έπρεπε να αποφασίζαμε για τούτο μέσα από το ίντερνετ. Δε θα ήταν εύκολο νομίζω να καταλήξουμε ενώ όταν ήμασταν όλοι μαζί είπαμε όλοι τις απόψεις μας και αποφασίσαμε σχετικά γρήγορα. Ή --- φαντάσου να αποφάσιζες εσύ ή οι καθηγητές σου με τι θα ασχολούμασταν και έπρεπε εμείς να το δεχτούμε. Μπορεί, όμως, να μη μας ενδιέφερε εμάς το θέμα που εσύ θα ήθελες ☺ ☺ και εννοείται ότι μετά δε θα ασχολούμασταν καθόλου.

Η επιλογή του θέματος κατά τη συνάντηση φαίνεται να ήταν κάτι που όχι μόνο ικανοποίησε τις νηπιαγωγούς, αλλά λειτούργησε προς όφελος της ομάδας γιατί, πιθανόν, να ήταν πολύ πιο δύσκολο, να αποφασιστεί το θέμα διαδικτυακά. Η άποψη της Αγάθης ταυτίζεται

πλήρως με το σκεπτικό που είχα κατά την οργάνωση των συναντήσεων. Θεώρησα ότι ο διάλογος για την επιλογή του υπό συζήτηση θέματος θα λειτουργούσε ως ένας τρόπος να σπάσει ο πάγος και επιπρόσθετα, θα διευκόλυνε την επιλογή του θέματος. Το ότι επιλέγηκε το θέμα από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς φαίνεται να είναι κάτι που τις ικανοποίησε και για έναν επιπλέον λόγο, ο οποίος προέκυψε μέσα από ένα σχόλιο της Γεωργίας:

(Το ότι ζητήθηκε η άποψή μας), το εκτίμησα πάρα πολύ. Κατάλαβα εκείνη την ώρα ότι οι απόψεις μας λαμβάνονταν υπόψη ☺ ☺ Εκείνη την ώρα κατάλαβα, χωρίς να σε ξέρω προσωπικά, ότι ήθελες πραγματικά να κερδίσουμε, να μάθουμε κάποια πράγματα, όχι απλά να μας χρησιμοποιήσεις για να κάνεις την έρευνά σου.

Φαίνεται, λοιπόν ότι οι νηπιαγωγοί είδαν θετικά τη δυνατότητα που είχαν να επιλέξουν οι ίδιες το υπό συζήτηση θέμα για δύο λόγους. Πρώτον, γιατί το θέμα θα είχε συνάφεια με τα ενδιαφέροντά τους και δεύτερον, για κάποιες λειτουργήσε ως ένδειξη ότι οι απόψεις, οι επιθυμίες και οι ανάγκες τους θα λαμβάνονταν υπόψη από την ερευνήτρια και δε θα «χρησιμοποιούνταν» απλώς για τους σκοπούς της έρευνας. Αυτό, ομολογώ ήταν κάτι που με ικανοποίησε ως ερευνήτρια γιατί, όντως, όταν ξεκινούσα να «στήνω» την έρευνα σκεφτόμουν ότι δεν ήθελα να φανεί ότι χρησιμοποιώ κάποιους προς δικό μου όφελος. Επιθυμούσα να είναι με τέτοιο τρόπο η έρευνα, ώστε όσες θα συμμετείχαν να είχαν κάποιο ουσιαστικό όφελος και δε θα το έβλεπαν ως χάσιμο χρόνου. Απόδειξη αυτών των προβληματισμών αποτελεί το ημερολόγιό μου:

Με φοβίζει αρκετά το ότι η έρευνά μου έχει να κάνει με ανθρώπους. Εκτός του ότι ο ανθρώπινος παράγοντας είναι πάρα πολύ απρόβλεπτος και δεν ξέρω αν θα πετύχει το εγχείρημά μου, έχω και μια άλλη έγνοια, πολύ μεγαλύτερη. Δε θέλω σε καμία περίπτωση να σκεφτεί κάποιος από αυτούς που θα συμμετάσχουν στην έρευνά μου ότι τον

εκμεταλλεύτηκα, απλά, για να ολοκληρώσω τις σπουδές μου. Αν συμβεί κάτι τέτοιο, ειλικρινά, θα το εκλάβω ως μεγάλη μου αποτυχία. Θέλω οι συνάδελφοι που θα συμμετάσχουν, στο τέλος, να έχουν να πουν έστω και ένα θετικό που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους. Ελπίζω μόνο να τα καταφέρω.

Για τις νηπιαγωγούς, οι οποίες συμμετείχαν στη δεύτερη φάση της έρευνας, η συνάντηση που έγινε λειτούργησε και ως μια πολύ καλή ευκαιρία να συνομιλήσουν με τις νηπιαγωγούς που ήδη συμμετείχαν από την πρώτη φάση και να ακούσουν τις απόψεις τους, όσον αφορά στον τρόπο λειτουργίας της ομάδας, τυχόν οφέλη ή και δυσκολίες που είχαν από τη συμμετοχή τους κ.λπ. Αυτή τους η συνομιλία, φάνηκε, επίσης, να λειτούργησε θετικά και για να ξεπεράσουν κάποιους ενδοιασμούς που, πιθανόν, να είχαν για τη συμμετοχή τους. Ενδεικτικά, παραθέτω τις τοποθετήσεις κάποιων εξ' αυτών:

Το ότι μας μίλησαν και συνάδελφοι που ήταν ήδη στην πλατφόρμα και μας είπαν και τα θετικά, αλλά και κάποιες δυσκολίες που είχαν, τούτο νομίζω μας βοήθησε να καταλάβουμε παραπάνω πράγματα. (Ζωή)

Να πω την αλήθεια τα τεχνικά ίσως να με προβλημάτιζαν, αλλά σε εκείνη τη συνάντηση είδα ότι ήταν κάτι πολύ εύκολο. Μας το είπαν θυμάμαι και οι άλλοι, οι παλιοί νηπιαγωγοί που την είχαν δουλέψει την ομάδα. (Λένα)

Το πιο σημαντικό είναι ότι στη συζήτηση οι «παλιοί» νηπιαγωγοί δεν τους μίλησαν μόνο για τα θετικά που είχαν από τη συμμετοχή τους, αλλά και για κάποιες δυσκολίες που αντιμετώπισαν, όπως π.χ. σε τεχνικά θέματα. Οπότε, γνώριζαν εκ των προτέρων ότι με τη συμμετοχή τους, πιθανόν, να αντιμετώπιζαν κάποιες δυσκολίες, οι οποίες, όμως, μπορούσαν να ξεπεραστούν εύκολα. Το ότι ενημερώθηκαν άμεσα από νηπιαγωγούς που ήδη συμμετείχαν για

κάποιο χρονικό διάστημα θεωρώ πώς ήταν πολύ πιο πειστικό σε σχέση με το αν τους ενημέρωνα ως ερευνήτρια.

Τέλος, οι νηπιαγωγοί θεώρησαν πολύ βοηθητικό το γεγονός ότι οι πρώτες συναντήσεις έγιναν σε ένα πολύ χαλαρό και φιλικό περιβάλλον, κάτι το οποίο βοήθησε να «σπάσει ο πάγος» (Εύη) και να αρχίσει «να χτίζεται κάποια σχέση» (Δέσποινα). Φυσικά, όπως θα ήταν αναμενόμενο σε περιπτώσεις όπου κάποιοι συναντιούνται για πρώτη φορά, για κάποιες νηπιαγωγούς στην αρχή ήταν κάπως άβολα, νιώθοντας «λίγο σφιγμένη την κατάσταση» (Κατερίνα), αλλά «ύστερα μόλις αρχίσαμε να μιλούμε, να συζητούμε με τους άλλους, είδαμε ότι υπάρχει ένα πρώτο δέσιμο μεταξύ μας κάτι που σε βοηθά να νιώσεις πιο οικεία» (Νάγια).

Με όσα έχουν ειπωθεί πιο πάνω μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι οι αρχικές δια ζώσης συναντήσεις των νηπιαγωγών, για διάφορους λόγους, είναι βοηθητικές στη μετέπειτα συνεργασία των μελών της και τη διαμόρφωση ΔΚΜ.

Πέρα από τα χαρακτηριστικά της ΔΟ (μέλη της ομάδας, υπό συζήτηση θέματα, κλίμα ομάδας-σχέσεις μέσα στην ομάδα), όπως έχουν παρουσιαστεί πιο πάνω, δεύτερο κύριο παράγοντα στη διαμόρφωση ΔΚΜ αποτελούν κάποια τεχνικά χαρακτηριστικά που αφορούν στην πλατφόρμα και τα οποία αναλύονται στη συνέχεια.

### **Τεχνικά χαρακτηριστικά της διαδικτυακής πλατφόρμας**

Οι νηπιαγωγοί φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε αρκετά τεχνικά χαρακτηριστικά του διαδικτυακού χώρου, μέσω του οποίου αλληλεπιδρούν, θεωρώντας κάποια ως υποστηρικτικά και κάποια ως μη υποστηρικτικά στη διαμόρφωση μιας ΔΚΜ.

Από τη στιγμή που κύριος σκοπός της έρευνας είναι να προτείνει ένα μοντέλο αποτελεσματικής λειτουργίας μιας ΔΚΜ, θα λειτουργούσε ως περιορισμός η μη διερεύνηση των τεχνικών της θεμάτων, καθώς στη λειτουργία μιας ΔΚΜ η τεχνολογική υποστήριξη διαδραματίζει πολύ σημαντικό παράγοντα. Στην προσπάθεια για διερεύνηση των τεχνικών θεμάτων έχουν εντοπιστεί τόσο θετικά όσο και αρνητικά στοιχεία που αφορούν σε αυτά. Επίσης, έχουν καταγραφεί και σχετικές εισηγήσεις των συμμετεχόντων. Λόγω του ότι όλα τα στοιχεία (θετικά, αρνητικά και εισηγήσεις) αλληλοσυσχετίζονται, στο παρόν υποκεφάλαιο συζητούνται όλα μαζί, χωρίς να διαχωρίζονται.

Όλες ανεξαιρέτα οι νηπιαγωγοί αναφέρουν ως το μεγαλύτερο θετικό τεχνικό στοιχείο της πλατφόρμας την αυτόματη ενημέρωση που έχουν στο ηλεκτρονικό τους ταχυδρομείο, μέσω του οποίου ενημερώνονται άμεσα για τις νέες αναρτήσεις. Συγκεκριμένα, για τη Νάγια η ρύθμιση αυτή αποτελεί «το πιο δυνατό σημείο της πλατφόρμας», καθώς, συμπληρώνει η Έλενα, τους δίνει τη δυνατότητα να ενημερώνονται κάθε φορά που υπάρχει μια καινούρια ανάρτηση, ώστε να την παρακολουθούν μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η ενημέρωση μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου τις έχει «σε συνεχή επαφή με τις αναρτήσεις» και τις κρατά «σε εγρήγορση» (Ιωάννα, Ευαγγελία), λόγω του ότι «ανοίγεις το email σου, ενημερώνεσαι όπου και να είσαι, ό,τι ώρα και να είναι» (Ειρήνη).

Αρκετές νηπιαγωγοί παραδέχονται ότι η ενημέρωση μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου λειτουργεί και ως ένας τρόπος υπενθύμισης της συμμετοχής τους στην ομάδα. «Αν δεν έπαιρνα τα emails μπορεί να το ξεχνούσα και να μην έμπαινα καθόλου». Τα λόγια της Αγάθης επιβεβαιώνουν όχι μόνο ότι η ενημέρωση λειτουργεί ως τρόπος υπενθύμισης προς τις νηπιαγωγούς, αλλά, ταυτόχρονα, και ως ένα κίνητρό τους. Αν μέσα από το μήνυμα βλέπει ότι έχει αναρτηθεί κάποιο θέμα, συνεχίζει η ίδια νηπιαγωγός, που είτε την αφορά άμεσα είτε το

βρίσκει πολύ ενδιαφέρον, συνδέεται με την πλατφόρμα για να παρακολουθήσει όλη τη συζήτηση και, όπου κρίνει σκόπιμο, γράφει τη δική της άποψη. Το ίδιο επιβεβαιώνουν και άλλες νηπιαγωγοί: «Οι ρυθμοί της ζωής μας δε βοηθούν ..... αν δε με θυμίζει κάποιος, π.χ. το email, δε θα μπαίνω» (Κυριακή) και «δε θα ήμουν καν σιωπηλός παρατηρητής» (Μάρθα).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στα αρχικά στάδια λειτουργίας της ομάδας, οι συμμετέχουσες δεν μπορούσαν να μεταβούν μέσω του ηλεκτρονικού τους ταχυδρομείου απευθείας στην πλατφόρμα για να κάνουν ανάρτηση. Απλώς ενημερώνονταν για κάθε νέα ανάρτηση και, στη συνέχεια, έπρεπε να συνδεθούν στην πλατφόρμα, με ξεχωριστή διαδικασία, για να κάνουν την ανάρτησή τους. Αυτό ήταν κάτι που φάνηκε να τις δυσκολεύει και, πιθανόν, να λειτουργούσε ως αποτρεπτικός παράγοντας, στην ενεργό συμμετοχή τους. Συγκεκριμένα, κάποιες ανέφεραν στην ενδιάμεση συνέντευξη: «Μέσω του email μπορούσα μόνο να τα διαβάσω και για αυτό δεν απαντούσα κιόλας» (Κλειώ), «αν δεν απαντήσεις εκείνη την ώρα που βράζει το σίδερο, μετά το αφήνεις» (Δέσποινα), ενώ «την ώρα που το διαβάζεις, αν έχεις τη δυνατότητα να μπεις μέσω του κινητού και να γράψεις είναι πιο καλό» (Ειρήνη). Μέσα από τα λόγια των νηπιαγωγών φαίνεται ότι η μη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στην πλατφόρμα απευθείας από το ηλεκτρονικό τους ταχυδρομείο, το οποίο ελέγχουν τις πλείστες φορές μέσω του κινητού τους, λειτουργούσε ανασταλτικά στο να αναρτούν κάποιο σχόλιο. Για αυτό και η Αγάθη θεωρούσε ότι λόγω αυτής της ιδιαιτερότητας, οι νηπιαγωγοί δυσκόλευαν τη λειτουργία της ομάδας, καθώς «μπορεί να δεις κάτι και λες να απαντήσω μετά, και μετά ξεχνάς».

Στη συνέχεια, φάνηκε ότι η ρύθμιση που έγινε, ώστε να ξεπεραστεί η δυσκολία αυτή, ικανοποίησε πολύ τις νηπιαγωγούς. «Μετά που άλλαξε και μπορείς να μπεις απευθείας από το email στην πλατφόρμα είναι πολύ πιο εύκολο ..... μπορείς να δεις από το κινητό σου ό,τι έχει



μέσα και να απαντήσεις ταυτόχρονα» (Νάγια). Χαρακτηριστικό, επίσης, είναι και το σχόλιο της Λένας:

Επειδή το έχω στο κινητό μου είναι πολλά εύκολο για μένα, την ώρα που θα κάτσω να ξεκουραστώ, να μπω να δω αν έχω νέα emails. Θα δω τι αναρτήθηκε και, αν είναι κάτι που θέλω να απαντήσω, θα μπω απευθείας στην πλατφόρμα.

Η συγκεκριμένη ευκολία που νιώθουν οι νηπιαγωγοί μετά τη ρύθμιση, επιβεβαιώνεται και από άλλη νηπιαγωγό: «Μου έτυχε πολλές φορές, ενώ περιμένω τα παιδιά μου να σχολάσουν από φροντιστήριο, να μπω να δω την πλατφόρμα (από το κινητό), να απαντήσω σε μια ανάρτηση ή να πάρω ηλεκτρονικό μήνυμα και να απαντήσω». Μέσα από τα λόγια της Μαρίας, προκύπτει και ένα άλλο θετικό που εντοπίζουν οι νηπιαγωγοί, σε σχέση με τα τεχνικά θέματα. Θεωρούν πολύ σημαντικό το ότι μπορούν να παρακολουθούν και να συμμετέχουν στην ομάδα μέσω του κινητού τους γιατί «μπορείς παντού και πάντοτε να έχεις πρόσβαση και, άμεσα, να βάλεις την απάντησή σου. Δε χρειάζεσαι πάντα τον ηλεκτρονικό σου υπολογιστή» (Ελενα). Την ίδια άποψη εκφράζει και η Ευαγγελία:

Υπάρχει εύκολη πρόσβαση και από τα κινητά τηλέφωνα. Δεν είσαι υποχρεωμένος να είσαι συνεχώς πάνω από ένα Η/Υ. Κάτι τέτοιο, σίγουρα, θα ήταν πολύ δύσκολο γιατί δεν μπορούμε συνέχεια, λόγω των οικογενειακών μας υποχρεώσεων, να είμαστε μπροστά από τον Η/Υ. Ενώ με αυτόν τον τρόπο μπορείς να βλέπεις τις αναρτήσεις, καθώς ξαπλώνεις στον καναπέ για να ξεκουραστείς λίγο μετά από μια πάρα πολύ δύσκολη, κουραστική μέρα. Ακόμα και σε ένα café, στην παραλία που είσαι.

Από τη στιγμή που το κινητό «έγινε ένα» με τον σύγχρονο άνθρωπο, οτιδήποτε μπορεί να γίνει μέσω αυτού είναι φυσικό να τον εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό. Σε σχέση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, το κινητό είναι πολύ πιο εύκολα προσβάσιμο, οπότε το «να

παρακολουθείται η πλατφόρμα από ένα κινητό τηλέφωνο είναι πολύ σημαντικό» (Κυριακή). Από την άλλη, όμως, για την Κλειώ η πρόσβαση από το κινητό δεν την ικανοποιεί πλήρως, καθώς μπορεί μεν να διαβάζει τα μηνύματα μέσω email, αλλά το βρίσκει χρονοβόρο να μπει στην πλατφόρμα, να ενωθεί και να ακολουθήσει τη συζήτηση. Όπως αναφέρει σε επεξηγηματική ερώτηση, θα προτιμούσε να έχει τη δυνατότητα να απαντά μέσω του email χωρίς να χρειάζεται να μπαίνει μέσω της πλατφόρμας.

Ένα άλλο θετικό που εντοπίζεται από πέντε νηπιαγωγούς σχετικά με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, αφορά στις πληροφορίες που δίνονται μέσω του μηνύματος που λαμβάνουν.

Όταν έρχεται το μήνυμα γράφει από πάνω σε ποια θεματική μπήκε, αν είναι π.χ. στις ανακοινώσεις, αν είναι στις εικόνες, αν είναι στις συζητήσεις. Και μετά σου γράφει και σε ποια συζήτηση είναι. Τούτο είναι πολλά βοηθητικό για να ξέρεις πού θα βρεις όλη τη συζήτηση που γίνεται για το θέμα που σε ενδιαφέρει να διαβάσεις. (Ιωάννα)

Το πόσο εύκολα μπορούν να εντοπίσουν οι νηπιαγωγοί το υλικό που αναρτάται, φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο. Για αυτό, εξάλλου, και ένα άλλο θετικό στοιχείο που εντοπίζουν, σχετίζεται με την οργάνωση της πλατφόρμας. Όλες, σχεδόν, οι νηπιαγωγοί σημειώνουν ως πολύ θετικό το γεγονός ότι η πλατφόρμα είναι με τέτοιο τρόπο οργανωμένη, ώστε «ό,τι ψάχνεις, το βρίσκεις εύκολα, δε χρειάζεσαι πολύ χρόνο» (Ευαγγελία). Αναφέρουν ότι δε δυσκολεύονται καθόλου, ούτε τους παίρνει πολύ χρόνο να βρουν κάτι γιατί, σύμφωνα με την Κατερίνα, είναι όλα οργανωμένα σε υποθέματα, οπότε ξέρουν πού θα βρουν αυτό που ψάχνουν και το βρίσκουν εύκολα. Την ίδια άποψη έχει και η Νίκη:

Επειδή είναι οργανωμένα σε θέματα ξέρεις πού να πας για να δεις όλη τη συζήτηση που σε ενδιέφερε ..... Αν δεν έχεις πολύ χρόνο και ενδιαφέρεσαι για ένα θέμα πηγαίνεις και

το βρίσκεις αμέσως. Ή αν θυμάμαι κάτι που είχα διαβάσει πιο παλιά, ξέρω πού να πάω να το αναζητήσω.

Παρόμοια, η Ειρήνη, κάνοντας μια αντιπαραβολή και σύγκριση της συγκεκριμένης πλατφόρμας με τον ιστοχώρο κοινωνικής δικτύωσης Facebook, περιγράφει την πρώτη με εκφράσεις του τύπου «όλα είναι συγυρισμένα», «η οργάνωση των θεμάτων ή υποθεμάτων μας βοηθά να τα βρίσκουμε πιο εύκολα», «ξέρουμε πού να ψάξουμε για να βρούμε το καθετί» σε αντίθεση με το Facebook το οποίο περιγράφει ως ένα χώρο η οργάνωση του οποίου «δε βοηθά τον χρήστη στον εύκολο και γρήγορο εντοπισμό αυτού που ψάχνει».

Σε αντίθεση με την Ειρήνη, η Δήμητρα αναφέρει ότι θα προτιμούσε η πλατφόρμα να λειτουργεί όπως το Facebook. Συγκεκριμένα, παραθέτω ένα ενιαίο κείμενο με τις απόψεις της, όπως αυτές εκφράστηκαν στην ενδιάμεση συνέντευξη και στο ημερολόγιό της:

Βασικά το στυλ της πλατφόρμας με δυσκολεύει. Θα με βόλευε καλύτερα το στυλ του Facebook που μπαίνεις και τα βλέπεις όλα. Στην πλατφόρμα πρέπει να μπει και να τα ανοίξεις όλα ένα-ένα ..... Δεν είναι εύκολα προσβάσιμα, έτσι το θεωρώ εγώ. Ενώ αν ήταν όπως το Facebook και ήταν όλα το ένα κάτω από τα άλλο θα με διευκόλυνε πιο πολύ να τα βλέπω.

Στο Facebook, ως πιο εύκολο τρόπο διαδικτυακής συνεργασίας, αναφέρεται και η Νίκη μέσω του οποίου, όπως δηλώνει, θα μπορούσαν να ενημερώνονται αμέσως και πιο εύκολα. Επίσης, η ίδια νηπιαγωγός εισηγείται να βρεθεί κάποιος τρόπος να έρχονται οι ειδοποιήσεις για νέες αναρτήσεις με SMS και όχι με emails. Παρόμοια, η Κυριακή υποστηρίζει ότι αν η ομάδα συνεργαζόταν μέσω του viber «που το έχουμε μέσα στην τσέπη μας όλη την ώρα ..... θα ήταν τρομακτικά μεγαλύτερη η συμμετοχή». Βλέπουμε λοιπόν, ότι και οι τρεις προαναφερθείσες νηπιαγωγοί βρίσκουν χρονοβόρο και δύσκολο τον τρόπο λειτουργίας της πλατφόρμας και ότι θα

προτιμούσαν να είναι κάτι πιο εύκολο, κάτι με το οποίο είναι πιο εξοικειωμένες λόγω καθημερινής χρήσης.

Από την άλλη, οι πλείστες νηπιαγωγοί εντοπίζουν ως θετικό την παραμονή των αναρτήσεων στην πλατφόρμα και την εύκολη πρόσβαση σε αυτές, κάτι που δε θα ήταν τόσο εφικτό μέσω αυτών που εισηγούνται οι τρεις προαναφερθείσες νηπιαγωγοί. Το ότι οι αναρτήσεις παραμένουν στην πλατφόρμα και μπορούν οι νηπιαγωγοί να ανατρέχουν ανά πάσα στιγμή σε αυτές, φαίνεται να το εντάσσουν στα θετικά τεχνικά ζητήματα της πλατφόρμας, καθώς «σου δίνει την ευκαιρία να πας οποιαδήποτε στιγμή πίσω και να ξαναδιαβάσεις κάτι για να το θυμηθείς την ώρα που το χρειάζεσαι ή κάτι που την ώρα που αναρτήθηκε δεν μπορούσες να το δεις, να το βλέπεις πιο μετά» (Ελενα). Φαίνεται ότι η ρύθμιση αυτή εξυπηρετεί τις νηπιαγωγούς, καθώς «την ώρα που το διαβάζεις για πρώτη φορά μπορεί να μην του δώσεις τη δέουσα σημασία -γιατί ίσως να μη σου έχει ξανατύχει ή να μη σε απασχολεί εκείνη την ώρα- όσο θα του δώσεις σε κάποια φάση που αντιμετωπίζεις το πρόβλημα» (Νάγια). Αντίθετα, «εκείνη την ώρα που σε καίει ένα πρόβλημα θα ανατρέξεις στην πλατφόρμα, θα το διαβάσεις και μια και δυο φορές για να δεις τι μπορείς να εφαρμόσεις, τι νομίζεις θα δουλέψει καλύτερα στην περίπτωσή σου» (Μαρία).

Σίγουρα, όπως έχει παρουσιαστεί και στο υποκεφάλαιο που αφορούσε στα υπό συζήτηση θέματα, δεν αντιμετωπίζουν όλες οι νηπιαγωγοί, την ίδια περίοδο, τα ίδια προβλήματα. Κάτι που είχε συζητηθεί, για παράδειγμα, στα αρχικά στάδια λειτουργίας της ομάδας, ίσως, να μην τις αφορούσε όλες, με την έννοια ότι εκείνη τη συγκεκριμένη περίοδο δεν ήταν στις άμεσες προτεραιότητές τους. Πιθανόν, όμως, να έρθει κάποια στιγμή που θα αντιμετωπίσουν και εκείνες το συγκεκριμένο θέμα και θα επιζητούν λύσεις και συμβουλές. Το ότι οι συζητήσεις του συγκεκριμένου θέματος εξακολουθούν να υπάρχουν ομαδοποιημένες στην πλατφόρμα, χωρίς να

διαγράφονται, τις βοηθά να ανατρέξουν, ώστε να διαβάσουν ξανά τις συζητήσεις και να φρεσκάρουν στη μνήμη τους τις εισηγήσεις και τα σχόλια που έγιναν από άλλες νηπιαγωγούς.

Δύο νηπιαγωγοί εισηγούνται κάτι επιπλέον, το οποίο θα βοηθούσε περισσότερο στην ομαδοποίηση των θεμάτων και στην πιο εύκολη πρόσβασή τους σε αυτά. Παραθέτω, σε ενιαίο κείμενο, αποσπάσματα από την ενδιάμεση, την τελική συνέντευξη και το ημερολόγιο της Νάγιας:

Κάτι που μου ερχόταν κατά φάσεις ήταν ότι θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σαν θέματα, σαν tips. Κάποιοι μπορεί να λέμε τα ίδια, οπότε θα ήταν καλή ιδέα να γραφτούν σαν bullets τα κύρια σημεία. Να υπάρχουν όλα μαζεμένα ..... Να μπει στην ενότητα «πειθαρχία» και να δεις τα κύρια σημεία. Εντάξει, βγαίνουν και από τη συζήτηση τούτα, αλλά μπορεί να είναι πιο εύκολο και λιγότερο χρονοβόρο, ειδικά όταν θέλεις να δεις κάτι στα γρήγορα ..... Με αυτόν τον τρόπο θα μαζευτούν όλες οι τεχνικές ή οι απόψεις/ενέργειες των συναδέλφων ..... Θα γίνει μια θεματολογία όσων έχουν ειπωθεί γύρω από ένα ζήτημα ..... Ή κάποια παρόμοιου τύπου ερωτήματα να μαζευτούν σαν ένα θέμα, δηλαδή κάτι σαν ενότητα.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η παρουσίαση των συζητήσεων σε μορφή κύριων σημείων είναι κάτι που θα εξυπηρετούσε τις νηπιαγωγούς, καθώς θα χρειάζονται λιγότερο χρόνο να βρουν απαντήσεις για κάποιο θέμα που τις απασχολεί. Η έκφραση της Μάρθας, η οποία κάνει την ίδια εισήγηση, «μπαίνεις μέσα, βλέπεις τα κύρια σημεία και τελειώνεις» δείχνει την ανάγκη τους να βρίσκουν πολύ γρήγορα λύσεις στα διάφορα ερωτήματα και στους προβληματισμούς τους.

Για κάποιες νηπιαγωγούς ένα άλλο θετικό στοιχείο της πλατφόρμας είναι ότι ο τρόπος λειτουργίας της δεν τους προκαλεί άγχος. Συγκεκριμένα, η Δέσποινα αναφέρεται στο ότι «δεν υπάρχει κάποιο χρονικό όριο για να συζητηθεί κάποιο θέμα, να απαντήσουμε. Λόγω του

χαρακτήρα μου αυτό θα με άγχωνε πάρα πολύ. Μπορούσαμε να απαντήσουμε και μετά από αρκετό καιρό και να επανέλθει το θέμα για να συνεχιστεί η συζήτηση». Το πόσο πολύ την ικανοποιεί αυτή η δυνατότητα φαίνεται και από το γεγονός ότι αναφέρεται στο ίδιο θέμα και στο ημερολόγιό της: «Δίνω πολύ μεγάλη σημασία στην ηρεμία που μου προκαλεί η πλατφόρμα. Δε θα μου άρεσε να ήμουν σε μια κατάσταση που θα μου προκαλούσε άγχος. Έτσι είναι ο χαρακτήρας μου. Στην πλατφόρμα διαβάζω κάτι, το επεξεργάζομαι στο μυαλό μου, με την ησυχία μου». Την ίδια άποψη φαίνεται να έχουν κι άλλες νηπιαγωγοί, θεωρώντας ότι η πλατφόρμα δεν τους περιορίζει σε χρόνο, καθώς είναι πάντα ανοικτή (Εύη) και έτσι έχουν την ευκαιρία να συζητούν «οτιδήποτε, οποιαδήποτε στιγμή έχει ο καθένας ελεύθερο χρόνο για να το κάνει» (Ειρήνη, ημερολόγιο), χωρίς ταυτόχρονη συνομιλία τους. Αυτό, σύμφωνα με τη Ζωή, είναι πολύ βολικό γιατί δεν επηρεάζει την καθημερινότητά τους, καθώς δε θα πρέπει να απαντήσουν αμέσως. Είναι, δηλαδή, κάτι που θεωρούν πολύ σημαντικό όχι μόνο γιατί δεν τους προκαλεί άγχος, αλλά και γιατί κάτι διαφορετικό θα τους δυσκόλευε πολύ, λόγω έλλειψης χρόνου και οικογενειακών υποχρεώσεων.

Πολλές άλλες νηπιαγωγοί αναφέρονται, επίσης, στην ασύγχρονη επικοινωνία θεωρώντας την ως πιο βολική, καθώς «ο καθένας μας μπαίνει στον χρόνο που τον βολεύει, ανάλογα με τις υποχρεώσεις του» (Δήμητρα) και «δεν έχεις το άγχος ότι πρέπει να μπεις κάποια συγκεκριμένη ώρα για να συζητήσεις ένα θέμα» (Κλειώ). Επίσης, σύμφωνα με τη Ζωή, το ότι υπάρχει ασύγχρονη επικοινωνία τις κάνει να νιώθουν πιο άνετα, καθώς «μπορείς να αναρτάς κάτι που θέλεις π.χ. ένα ερώτημα που έχεις ή μια απάντηση σε ένα ερώτημα, οποιαδήποτε ώρα, ακόμα και τα μεσάνυχτα, χωρίς να γίνεσαι ενοχλητική». Παρατηρούμε, λοιπόν, τις νηπιαγωγούς να έχουν μια σαφή προτίμηση στην ασύγχρονη επικοινωνία.

Η Έλενα εστιάζει στο γεγονός ότι η πλατφόρμα δίνει το χρονικό περιθώριο τριάντα λεπτών να κάνουν τροποποιήσεις στο κείμενό τους, μετά την ανάρτησή του, κάτι που περιγράφει ως «πάρα πολύ χρήσιμο ..... σου δίνεται χρόνος να κάνεις διορθώσεις σε εκείνα που έγραψες και να αλλάξεις κάποια πράγματα ..... Διαβάζοντάς το αν ανακαλύψεις ότι κάτι είχες γράψει λάθος, μπορείς να αλλάξεις τη σύνταξή σου, να προσθέσεις, να αφαιρέσεις και να κάνεις αλλαγές». Το χρονικό αυτό περιθώριο φαίνεται να βοηθά κάποιες νηπιαγωγούς ώστε, ξαναδιαβάζοντας αυτό που αναρτούν να έχουν τη δυνατότητα για ορισμένο χρονικό διάστημα να το τροποποιούν και να είναι σίγουρες, συμπληρώνει η Ειρήνη, ότι αυτό που έγραψαν ανταποκρίνεται στο μήνυμα που ήθελαν να στείλουν. Η δυνατότητα, όμως, αυτή δε φαίνεται να θεωρείται χρήσιμη από τις υπόλοιπες νηπιαγωγούς, οι οποίες δε βρίσκουν κάποιον ιδιαίτερο λόγο να τη χρησιμοποιούν.

Δυο νηπιαγωγοί εστιάζουν στην απλότητα της πλατφόρμας. Συγκεκριμένα, η Μαρία αναφέρει πως

...ο τρόπος που είναι φτιαγμένο και τα χρώματα που έχει δεν είναι κουραστικά. Είναι πολλά ξεκάθαρο νομίζω, ούτε συγχυστικό --- καμιά φορά σε τέτοια πράγματα δε χρειάζεται να έχει πολλά πράγματα πάνω στην οθόνη. Όσο πιο λίγα, τόσο πιο ξεκάθαρα είναι και για τον άλλον.

Παρόμοια, η Κατερίνα στο ημερολόγιό της, κάνοντας σύγκριση με άλλες πλατφόρμες, εντοπίζει ότι «της λείπει το φανταχτερό στυλ, τα φρουφρού και τα αρώματα που θα την έκαναν πιο ελκυστική. Αλλά δεν είναι βέβαια αυτός ο ρόλος της». Βλέπουμε, λοιπόν, να εντοπίζει την απουσία κάποιων διακοσμητικών στοιχείων, αλλά, παράλληλα, θεωρεί ότι είναι κάτι που δεν επηρεάζει την επίτευξη του στόχου της.

Γενικά, οι πλείστες νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η πλατφόρμα «αποτελεί ένα εύκολο περιβάλλον πλοήγησης και πρόσβασης στα δεδομένα της» (Ιωάννα) και ότι «από τεχνικής άποψης είναι ξεκάθαρα τα πράγματα» (Αγάθη).

Θεωρώ πως είναι πολύ φιλική προς τον χρήστη, είναι πολλά ξεκάθαρα το format της όπως είναι. Δεν υπάρχει κάτι δύσκολο. Ούτε χρειάζονται και ιδιαίτερες δεξιότητες ή γνώσεις ή έστω προηγούμενη εμπειρία με τέτοιου είδους περιβάλλοντα για να μπορέσεις να την χρησιμοποιήσεις. Ακόμα και άπειρος να είσαι είναι πολύ εύκολο γιατί είναι πολύ επεξηγηματικό. (Μαρία, ημερολόγιο)

Αν και η συγκεκριμένη νηπιαγωγός θεωρεί ότι η πλατφόρμα είναι τόσο εύκολα προσβάσιμη και διαχειρίσιμη που δε χρειάζεται οποιαδήποτε προηγούμενη εξοικείωση, για τη Νίκη, η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας λειτούργησε ανασταλτικά και την δυσκόλεψε, κυρίως, στα αρχικά στάδια. Όπως γράφει στο ημερολόγιό της:

Στην αρχή της πλατφόρμας ένιωθα μεγάλη ανασφάλεια και άγχος γιατί δεν ήξερα πώς να την χρησιμοποιώ, με δυσκόλεψε αρκετά να μπαίνω ..... Μετά, όμως, που εξοικειώθηκα τα πράγματα είναι πιο εύκολα. Επειδή δεν ξαναχρησιμοποίησα παρόμοια πλατφόρμα αρχικά με δυσκόλεψε αλλά τώρα όλα είναι πιο εύκολα.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι μπορεί, γενικά, η πλατφόρμα να θεωρείται από τις περισσότερες νηπιαγωγούς εύκολη στη χρήση της, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι για κάποιες άλλες δεν ήταν απαραίτητη η εξοικείωσή τους, ωστόσο νιώσουν άνετα με τη χρήση της. Η έκφραση της Ιωάννας «δε δυσκολεύτηκα καθόλου, είμαι τεχνολογικά επιμορφωμένη ☺ ☺» κρύβει, παράλληλα, τη δυσκολία κάποιων άλλων που δεν είχαν μεγάλη εξοικείωση με την τεχνολογία και δυσκολεύονταν σε αρκετά θέματα που αφορούν σε αυτήν.



Για παράδειγμα, κάποιες νηπιαγωγοί αναφέρονται στην ανάγκη χρήσης κωδικού κατά την πρόσβαση τους στην πλατφόρμα ως πολύ αρνητικό, κυρίως, λόγω του ότι τον ξεχνούν. Για την Κατερίνα ο κωδικός παρουσιάζεται ως πρόβλημα στις περιπτώσεις όπου είναι εκτός σπιτιού και θέλει να πετύχει πρόσβαση από κάποιον άλλον ηλεκτρονικό υπολογιστή: «Η χρήση του κωδικού λίγο (με δυσκολεύει) γιατί δεν τον θυμάμαι πάντα και όταν είμαι κάπου μακριά από τα δικά μου computers δεν μπορώ να συνδεθώ και να ψάξω κάτι που θέλω. Τούτο με δυσκολεύει στο να μπαίνω ό,τι ώρα με βολεύει». Μεγάλο πρόβλημα με το ότι ξεχνά τον κωδικό της έχει και η Νίκη, η οποία παραδέχεται πως «είναι εγώ που φταίω, δυσκολεύομαι να μπω μέσα ..... Ξεχνώ τους κωδικούς ..... Ήρθες και εσύ κάμποσες φορές». Και η Μάρθα φαίνεται να επιρρίπτει ευθύνες στον εαυτό της, δηλώνοντας πως «στην αρχή είχα πρόβλημα με τους κωδικούς, αλλά ήταν βλακεία δική μου». Επίσης, η Ειρήνη, αρχικά, είχε παρόμοιο πρόβλημα, αλλά βρήκε εναλλακτική λύση: «Είχα θέματα με τον κωδικό. Πάντα τον ξεχνούσα και αναγκαζόμουν να πάω στο πρώτο email που μας έστειλαν (από το Πανεπιστήμιο) στην αρχή για να μπω μέσα ..... μετά ήταν μια χαρά». Αν και η λύση που βρήκε η Ειρήνη είναι αρκετά χρονοβόρα, αποφάσισε ότι αυτή την βόλευε περισσότερο και προτίμησε να εφαρμόζει εκείνη.

Σε πέντε διαφορετικές περιπτώσεις χρειάστηκε να επισκεφτώ, ως συντονίστρια, τα σπίτια τριών νηπιαγωγών, οι οποίες είχαν πρόβλημα πρόσβασης. Σε όλες τις περιπτώσεις, το πρόβλημα είχε να κάνει με τους κωδικούς. Σε άλλες τρεις περιπτώσεις λύθηκε το πρόβλημα μέσω τηλεφωνικής μας επικοινωνίας, όπως επίσης και με τηλεφωνική επικοινωνία που είχα με κάποιον υπεύθυνο της τεχνικής υποστήριξης του Πανεπιστημίου. Αν και βοήθησα τις νηπιαγωγούς να δημιουργήσουν έναν σύνδεσμο στον υπολογιστή τους, όπου θα είχαν αποθηκευμένο τον κωδικό τους, ώστε μέσω αυτού να μπαίνουν απευθείας στην πλατφόρμα, κάποιες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν και πάλι πρόβλημα πρόσβασης. Επίσης, στις συγκεκριμένες νηπιαγωγούς εισηγήθηκα να γράψουν τους κωδικούς τους και να τους φυλάξουν

σε σημείο που εύκολα θα μπορούσαν να ανατρέξουν για να τους βρουν, κάτι που προφανώς δε είχαν κάνει.

Ένα άλλο τεχνικό μειονέκτημα της πλατφόρμας, το οποίο αναφέρεται από αρκετές νηπιαγωγούς είναι ο περιορισμός στο μέγεθος των αρχείων που μπορούν να μεταφορτωθούν στην πλατφόρμα. Όπως αναφέρει η Μαρία:

Ο περιορισμός με τα 10MB ήταν στην αρχή θέμα, ώσπου και μάθαμε να μικραίνουμε τα files. Εντάξει, αν το κάνεις μια φορά και μετά δεν είναι δύσκολο. Απλά εκείνο ήταν το μόνο δύσκολο. Καμιά φορά ενώ ήθελα να βάλω κάποια πράγματα επειδή ήταν πάνω από 10MB μπορεί να μην είχα χρόνο να το κάνω και έλεγα άστο. Ενώ... μετά που είδαμε πως το κάνουμε ..... είναι πιο εύκολο.

Πράγματι, στην πιλοτική φάση εφαρμογής της έρευνας διαπιστώθηκε η ύπαρξη του συγκεκριμένου προβλήματος και έγινε προσπάθεια επίλυσής του. Έγινε ρύθμιση ώστε να μπορούν να γίνονται αναρτήσεις με μεγαλύτερου μεγέθους αρχεία και, ταυτόχρονα, ως συντονίστρια, επεξήγησα, μέσω ανάρτησης, τον τρόπο με τον οποίο μπορούσαν να συμπτκνώνουν τα αρχεία τους, ώστε να μπορούν να ανεβαίνουν πιο εύκολα στην πλατφόρμα. Ομολογουμένως, ήταν μια ρύθμιση που βοήθησε τις νηπιαγωγούς, λόγω του ότι κάνουν ανταλλαγές μεγάλων αρχείων με εικόνες, φωτογραφίες, βίντεο κ.λπ. Εντούτοις, κάποιες φαίνεται να προτιμούν να μοιράζουν το αρχείο σε δύο ή περισσότερα μικρότερα σε μέγεθος αρχεία και να τα ανεβάζουν ξεχωριστά, θεωρώντας πιο χρονοβόρα τη διαδικασία σμίκρυνσής τους. Ενδεικτικό, είναι το σχόλιο της Μαρίας στην πλατφόρμα, το οποίο συνοδεύει μια ανάρτησή της με ένα παραμύθι: «Επειδή δεν είχα χρόνο να το μικράνω, απλά το έσπασα σε 2 μέρη».

Ωστόσο, αν και έγινε η σχετική ρύθμιση για να μπορούν να ανεβαίνουν μεγαλύτερα αρχεία, εξακολουθούν να μην μπορούν να ανεβάζουν πολύ μεγάλα αρχεία με πολύ φωτογραφικό υλικό. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο της Γεωργίας «έχω έτοιμες παρουσιάσεις με υλικό και κατασκευές κ.λπ., αλλά δεν ξέρω αν τις σηκώνει η πλατφόρμα. Μιλούμε για όγκο 300, 400 φωτογραφιών». Αν και επιθυμούσε να μοιραστεί το υλικό της δεν κατέστη δυνατό να ανεβάσει τις φωτογραφίες στην πλατφόρμα, ωστόσο, βρήκε άλλο τρόπο μέσω του οποίου μπορούσαν οι νηπιαγωγοί να έχουν πρόσβαση στο υλικό. Βάζοντας σχετικό link, τις παρέπεμπε στην ιστοσελίδα του σχολείου της, μέσα στην οποία υπήρχε όλο το υλικό. Επ' αυτού έγραψε στην πλατφόρμα: «Προτείνω αν θέλετε να δείτε την ιστοσελίδα του ..... Νηπιαγωγείου (αναφέρει το όνομα του σχολείου της) με υλικό από το project “ενεργός πολιτότητα” στην επιλογή προγράμματα. Απλά είναι μεγάλο και δεν μπορώ να το αναρτήσω».

Οι απόψεις και τα σχόλια των νηπιαγωγών όσον αφορά σε τεχνικά χαρακτηριστικά της πλατφόρμας σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά της ΔΟ, όπως αυτά παρουσιάστηκαν προηγουμένως, θεωρώ ότι δημιουργούν μια αρκετά ολοκληρωμένη εικόνα για τους παράγοντες που μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στη διαμόρφωση μιας ΔΚΜ νηπιαγωγών.

### **Επίδραση στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των νηπιαγωγών από τη συμμετοχή τους στη Διαδικτυακή Κοινότητα Μάθησης**

Με βάση το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Πώς, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών, η συμμετοχή τους στη διαδικτυακή κοινότητα μάθησης επηρεάζει, εάν επηρεάζει, την επαγγελματική τους ανάπτυξη;» έχει προκύψει ο **τρίτος ισχυρισμός της έρευνας**.

Συγκεκριμένα, μέσα από τα δεδομένα της έρευνας έχει διαφανεί ότι **η συμμετοχή των νηπιαγωγών στη ΔΚΜ επηρεάζει θετικά, σύμφωνα με τις απόψεις τους, συγκεκριμένες πτυχές της ΕΑ τους: τις γνώσεις, τις πρακτικές και τις δεξιότητές τους.**

Όπως αναφέρει η πλειοψηφία των νηπιαγωγών, η συμμετοχή τους τις βοηθά να αποκτούν νέες γνώσεις (τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε θέματα πρακτικής της διδασκαλίας) και, παράλληλα, να συμπληρώνουν κάποιες από τις υφιστάμενες τους γνώσεις. Επίσης, όσον αφορά στην πρακτική τους, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία που έχουν με άλλες συναδέλφους συνέβαλαν ώστε να γνωρίζουν καινούριες πρακτικές μπαίνοντας, ταυτόχρονα, στη διαδικασία να αναστοχάζονται, περαιτέρω, τη δική τους πρακτική και, όπου χρειάζεται, να την αναθεωρούν. Οι δεξιότητές τους είναι, επίσης, ένας τομέας της ΕΑ, τον οποίο οι νηπιαγωγοί αναφέρουν, αν και σε μικρότερο βαθμό, ως μια πτυχή που επηρεάζεται θετικά από τη συμμετοχή τους στη ΔΚΜ. Συγκεκριμένα, όπως υποστηρίζουν, τις βοηθά να αναπτύσσουν ή και να βελτιώνουν κάποιες δεξιότητες που έχουν να κάνουν είτε άμεσα με τη συμμετοχή τους (π.χ. τεχνολογικές, συνεργατικές) είτε έμμεσα (π.χ. δεξιότητες χειρισμού διαφόρων καταστάσεων στην τάξη).

Ακολούθως, αναπτύσσονται τα τρία σκέλη του ισχυρισμού, με παράθεση των σχετικών δεδομένων που τον υποστηρίζουν ή όχι.

**Αλλαγές σε θέματα γνώσεων.** «Θα ήταν πολύ αντιεπαγγελματικό να νομίζουμε ότι είμαστε οι τέλειες νηπιαγωγοί, ότι τα ξέρουμε όλα ..... Καθημερινά πρέπει να μαθαίνουμε καινούρια πράγματα. Μόνο μαθαίνοντας θα γίνουμε καλύτερες και θα πάμε μπροστά και εμείς και τα μωρά και το επάγγελμα μας γενικά». Η τοποθέτηση της Ειρήνης παραπέμπει σε έναν από τους κυριότερους λόγους για τους οποίους οι πλείστες νηπιαγωγοί αποφάσισαν να συμμετάσχουν στη ΔΟ: για να ανταλλάζουν απόψεις με άλλες μάχιμες νηπιαγωγούς, να

αποκτούν νέες γνώσεις σε σχέση με το επάγγελμά τους -τόσο σε θεωρητικά θέματα όσο και σε θέματα διδακτικής πρακτικής- και να γίνουν «καλύτερες νηπιαγωγού» (Κλειώ) και πιο αποτελεσματικές στο επάγγελμά τους (Δήμητρα). Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι οι προσδοκίες τους επιβεβαιώθηκαν θεωρώντας πως

...διαβάζοντας τις εισηγήσεις των συναδέλφων, αλλά κυρίως τις αναφορές τους για το πώς χειρίστηκαν διάφορες καταστάσεις, δοκιμάζοντας διαφορετικές προσεγγίσεις, μου δίνει την ευκαιρία κάθε φορά να μαθαίνω κάτι νέο, ή κάτι που εγώ, ίσως, να μην είχα σκεφτεί ή δεν τολμούσα να δοκιμάσω. (Ειρήνη)

Μέσα από κάποια άρθρα ένιωσα να αποκτώ κάποιες νέες γνώσεις που με καθιστούσαν πιο καταρτισμένη σε συγκεκριμένα θέματα. (Ελενα)

Η καθηγήτρια, λόγω της ειδίκευσής της, ήξερε τον τρόπο πως να μας βοηθήσει να μεγαλώσουμε τις γνώσεις μας, και θεωρητικές και πρακτικές, στο θέμα του θεατρικού παιχνιδιού. (Γεωργία, ημερολόγιο)

Μέσα από τα πιο πάνω αποσπάσματα παρατηρούμε ότι οι αλλαγές σε θέματα γνώσεων σχετίζονται τόσο με θεωρητικά θέματα όσο και με πρακτικά. Οι νηπιαγωγοί νιώθουν ότι βελτιώνουν τις γνώσεις τους μέσα από συζητήσεις που αναπτύσσουν μέσα στην ομάδα, την ανταλλαγή υλικού και σχεδίων μαθημάτων, τη συζήτηση άρθρων και την αλληλεπίδραση με την ακαδημαϊκό.

Η βελτίωση, όμως, των γνώσεών τους, σίγουρα, δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση νέων γνώσεων, αλλά και στη συμπλήρωση των υφισταμένων γνώσεων. Όπως αναφέρει η Ευαγγελία, η αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στις συναδέλφους είναι τόσο

εποικοδομητική που νιώθει να έχει αποκτήσει αρκετές γνώσεις και, ταυτόχρονα, να ενισχύθηκαν οι γνώσεις της στα υπό συζήτηση θέματα.

Για την Κυριακή οι γνώσεις προκύπτουν ως «νέες προκλήσεις» τις οποίες δε θα είχε αν δεν έμπαινε «σε μια διαδικασία συνεργασίας και ανταλλαγής με άλλες συναδέλφους». Ο προβληματισμός που της προκαλούν οι συζητήσεις την οδηγούν σε «ξύπνημα γνώσεων, αλλά και σε προσθήκη γνώσεων που προέρχονται μέσα από τις εμπειρίες, τους προβληματισμούς και τις γνώσεις των άλλων συναδέλφων». Το «ξύπνημα γνώσεων», στο οποίο αναφέρεται, σχετίζεται με υφιστάμενες γνώσεις της, οι οποίες ανασύρονται και συμπληρώνονται με αφορμή τις συζητήσεις που γίνονται. Οι νέες γνώσεις, από την άλλη, προκύπτουν, κυρίως, μέσα από τη μελέτη άρθρων, την ανταλλαγή πρακτικών και τις παρεμβάσεις των ακαδημαϊκών.

Οι πλείστες νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι, μέσω της συμμετοχής τους, έρχονται σε επαφή με καινούριες γνώσεις θεωρώντας ότι μαθαίνουν πολλά πράγματα που διαφορετικά δε θα τα ήξεραν. Το έδαφος που βρίσκουν για να θέσουν, σύμφωνα με τη Νάγια, τους προβληματισμούς και τις απορίες τους, τις βοηθά να γίνονται πιο σοφές σε επαγγελματικά θέματα: «Μέσα από τις έρευνες και άρθρα σχετικά με διάφορα θέματα», συμπληρώνει η ίδια νηπιαγωγός, «νιώθω πιο καταρτισμένη, πιο σοφή. Έτσι, έχοντας μια θεωρητική βάση πίσω από διάφορα θέματα νιώθω πιο επαρκής».

Οκτώ από τις νηπιαγωγούς τονίζουν τη σημασία της θεωρητικής κατάρτισης σε συνδυασμό με την πρακτική. Ενώ αρχικά η ομάδα ξεκίνησε έχοντας ως βάση τις εμπειρίες των νηπιαγωγών, στη συνέχεια προέκυψε η ανάγκη τους για πιο επιστημονική κατάρτιση σε κάποια θέματα. Για αυτό, άλλωστε, τονίζουν τη στήριξη που έλαβαν σε θέματα θεωρητικής πρακτικής κατάρτισης από τις δύο ακαδημαϊκούς που συμμετείχαν στη ομάδα. Όπως αναφέρει η Γεωργία «αποκτώ πολλές γνώσεις και σε πρακτικό επίπεδο, που πάντα είναι το πρώτο που σκεφτόμαστε

ότι έχουμε ανάγκη (π.χ. πρακτικές για χειρισμό κάποιων εκπαιδευτικών προβλημάτων), αλλά και κάποιες θεωρητικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, όπως για το θεατρικό παιχνίδι που μας βοήθησε η Αγγέλα».

Το να υπάρχει στην ομάδα κάποιος ειδικευμένος σε συγκεκριμένο θέμα φαίνεται να βοηθά πολύ τις νηπιαγωγούς. Η συμμετοχή της ακαδημαϊκού, η οποία προέκυψε ως ανάγκη κάποιων νηπιαγωγών, φαίνεται να κατάφερε τον συγκερασμό θεωρίας και πράξης.

Μέσα από τα άρθρα που έβαλε η καθηγήτρια για να στηρίζει τις δραστηριότητες που μας εισηγήθηκε σου ενέπνεε μια σιγουριά. Γιατί, κακά τα ψέματα, αυτό που κάνουμε συνήθως είναι να εφαρμόζουμε δραστηριότητες, αλλά επειδή δεν μπορούμε να τις στηρίξουμε με συγκεκριμένους στόχους, στην πορεία τις εγκαταλείπουμε. (Λένα, ημερολόγιο)

Αυτός ο συγκερασμός θεωρίας και πράξης φαίνεται να δημιουργεί ασφάλεια στις νηπιαγωγούς, ώστε να δοκιμάζουν νέες πρακτικές στην τάξη τους. «Τις δοκίμασα μέσα στην τάξη γιατί δεν το έχω με το συγκεκριμένο θέμα, οπότε είναι σημαντικό να υπάρχει κάποιος με γνώσεις που θα σε βοηθήσει» (Μαρία), «που με αυτά που έχει σπουδάσει και εμβαθύνει μπορεί να σε πάρει δυο, τρία βήματα πιο κάτω από εκεί που πήγες ως τώρα» (Μάρθα).

Φαίνεται ότι οι πλείστες νηπιαγωγοί, όπως οι ίδιες αναφέρουν, απέκτησαν καινούριες γνώσεις σε ένα τομέα με τον οποίο δεν ήταν αρκετά εξοικειωμένες. «Με το δημιουργικό δράμα – θεατρικό παιχνίδι δεν είχα καθόλου επαφές, εγώ στην ανατολή και εκείνο στη δύση ☺ ☺. Δοκίμασα κάποιες δραστηριότητες για πρώτη φορά και μπορώ να πω ότι άρχισα να νιώθω μεγαλύτερη ασφάλεια να εφαρμόζω κάτι τέτοιο στην τάξη μου» (Εύη). Παρόμοια, η Ζωή αναφέρει πως μέσα από τις αναρτήσεις της καθηγήτριας «γνώρισα πρακτικές θεατρικού παιχνιδιού και εφάρμοσα κάποιες στην τάξη μου. Έκανα αναστοχασμό στις πρακτικές μου .....

αναθεώρησα τον τρόπο διδασκαλίας σε κάποιο βαθμό και βελτίωσα τον τρόπο διδασκαλίας μου».

Επιπρόσθετα, στην ομάδα υπάρχει μια νηπιαγωγός, η οποία είναι διδάκτορας Ειδικής Εκπαίδευσης και, παράλληλα με το σχολείο, εργάζεται ως ακαδημαϊκός σε Πανεπιστήμιο. Τα λόγια της Ιωάννας είναι ενδεικτικά:

Το γεγονός ότι ήταν μέσα η Κυριακή, που εγώ την κοπέλα δεν την ήξερα, που είναι ειδικευμένη σε τέτοια θέματα (ειδικής εκπαίδευσης) ήταν ένα πολλά μεγάλο πλεονέκτημα. Γιατί είναι πολλά σημαντικό να ακούεις τις εισηγήσεις που σου κάνει κάποιος που είναι πιο ειδικός σε τέτοια θέματα. Γιατί --- πίσω από κάθε της συμβουλή ήταν όχι μόνο η εμπειρία της, αλλά και οι σπουδές της.

Παρατηρούμε για ακόμη μια φορά την επιμονή των νηπιαγωγών στον συνδυασμό θεωρίας και πράξης από μέρους του ατόμου που είναι εξειδικευμένο σε ένα τομέα. Την ίδια άποψη με την Ιωάννα συμμερίζεται και η Εύη, η οποία τονίζει πόσο βοηθητικό είναι που έχουν την ευκαιρία να ακούν τις απόψεις της Κυριακής «που είναι ειδικός» και «έχει μια πιο πολλά ωραία προσέγγιση στο θέμα ένταξης».

Στο ίδιο θέμα αναφέρεται και η Μαρία, η οποία θεωρεί ότι μέσα από τις συμβουλές της Κυριακής κατάφερε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα κάποιους μαθητές που είχε στην τάξη της με θέματα αναπτυξιακής διαταραχής.

Μια συνάδελφος στην πλατφόρμα αυτή, που αρχικά δε γνώριζα ότι ήταν παράλληλα και πανεπιστημιακός, μου προσέφερε και ιδέες και υλικό και ανατροφοδότηση. Έκανε πραγματικά την διαφορά στη δουλειά μου! Ήταν πολύ σημαντική η συμβολή της. Το σκεφτόμουν σήμερα και είπα, πράγματι, νιώθω ότι άκουσα κάτι καινούριο, έμαθα μια



νέα γνώση, τη δοκίμασα και πέτυχε. Και το σημαντικό είναι ότι έμαθα κάτι καινούριο από μια συνάδελφο ..... που, παράλληλα, ερευνά εις βάθος αυτά τα θέματα, λόγω του ότι είναι στο Πανεπιστήμιο, και μπορεί άνετα να συνδυάσει ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ.

Αν και η ένταξη της συγκεκριμένης νηπιαγωγού δεν έγινε με βάση την ακαδημαϊκή της θέση, αλλά για το ότι εργάζεται σε δημόσιο νηπιαγωγείο, στην πορεία φάνηκε να υπερισχύει ο ρόλος της ως ακαδημαϊκού, όχι γιατί η ίδια το επεδίωξε, αλλά γιατί προέκυψε μέσα από τις ανάγκες των υπόλοιπων νηπιαγωγών και μέσα από την προσπάθειά τους να «εκμεταλλευτούν» την ειδίκευση, τις γνώσεις και τις εμπειρίες της.

Αν και οι πλείστες νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι μέσα από την αλληλεπίδραση τους με συναδέλφους πετυχαίνουν βελτίωση των γνώσεών τους, εντούτοις για τρεις από τις νηπιαγωγούς αυτό δεν επιτυγχάνεται. Εστιάζουν, κυρίως, στο ότι αυτό που κερδίζουν από τις συναδέλφους - όχι από τις ακαδημαϊκούς- έχει να κάνει με καινούριες ιδέες σε θέματα πρακτικής ή φρεσκάρισμα κάποιων ιδεών που είχαν καιρό να εφαρμόσουν. Επ' αυτού παραθέτω τις απόψεις τους κατά τις τελικές συνεντεύξεις:

Καινούριες γνώσεις όχι (δεν επιτυγχάνω). Απλά κάποιες ιδέες διαχείρισης τάξης και κάποιο υλικό. (Κατερίνα)

Δεν είναι καθαρά απόκτηση καινούριων γνώσεων, αλλά φρεσκάρισμα κάποιων ιδεών που, ίσως, είχα καιρό να τις ακούσω και να εφαρμόσω. (Κλειώ)

Όχι καινούριες γνώσεις, αλλά με βοήθησε ώστε να αποκτήσω καινούριες ιδέες σε διάφορα εκπαιδευτικά θέματα. (Αγάθη)

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι δε συνδέουν όλες οι νηπιαγωγοί αυτό που αποκομίζουν από τη συμμετοχή τους με απόκτηση νέων γνώσεων, αλλά, απλώς, με γνωριμία νέων ιδεών και

πρακτικών. Οι τρεις αυτές νηπιαγωγοί κάνουν σαφή διαχωρισμό ανάμεσα στη γνώση και την πρακτική θεωρώντας τα ως δυο ξεχωριστά πράγματα κάτι που οι υπόλοιπες φαίνεται να συσχετίζουν.

**Αλλαγές σε θέματα πρακτικής.** Οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν την ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών ως ένα μέσο που τις βοηθά, αναφέρει η Δέσποινα, να ανοίγουν τους ορίζοντές τους, να ανοίγουν τα μάτια τους σε νέες ιδέες και, ως εκ τούτου, να σκέφτονται «με εναλλακτικές λύσεις στην αντιμετώπιση κάποιων θεμάτων» (Ζωή). Μιλώντας οι νηπιαγωγοί για «νέα πράγματα, νέες ιδέες» αναφέρονται κυρίως στις πρακτικές διδασκαλίας.

Το ότι, προσθέτει η Κλειώ, μέσω αυτής της επαφής και επικοινωνίας, βλέπουν πώς δουλεύουν οι άλλες νηπιαγωγοί και πώς εφαρμόζουν κάποιες πρακτικές λειτουργεί βοηθητικά στη δική τους πρακτική, καθώς τις βοηθά να δοκιμάσουν κάτι καινούριο, να μάθουν κάτι διαφορετικό. Μια διαφορετική προσέγγιση, συμπληρώνει η Ειρήνη, μπορεί να τους δώσει κάποιες ιδέες για να βελτιώσουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν. Αυτό το κάτι διαφορετικό θεωρούν ότι μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της πρακτικής τους, να λειτουργήσει ως «ένα μεγάλο συν στις ίδιες, στη βελτίωση της δουλειάς τους και στην ισχυροποίηση των δικών τους πρακτικών» (Κατερίνα). Στη βελτίωση της πρακτικής της, αναφέρεται και η Δέσποινα, τονίζοντας ότι οι ιδέες που παίρνει μέσα από την ομάδα την βοηθούν να εφαρμόζει νέες πρακτικές και να βελτιώνεται ως νηπιαγωγός. Η τριβή και η αλληλεπίδραση με συναδέλφους και η ανταλλαγή ιδεών, σχετικά με πρακτικές που εφαρμόζουμε στην τάξη, είναι, επίσης, πολύ σημαντικό κομμάτι για τη Νάγια, η οποία θεωρεί ότι μέσω αυτής γίνεται «καλύτερη στη δουλειά της».

Βλέπουμε, λοιπόν, τις νηπιαγωγούς να ισχυρίζονται ότι η συμμετοχή τους στη ΔΚΜ τις βοηθά στην «απόκτηση γνώσεων σε θέματα πρακτικής εφαρμογής οργάνωσης και διοίκησης

τάξης» (Γεωργία, ημερολόγιο), κάτι το οποίο «συντείνει στη βελτίωση της πρακτικής» (Κλειώ) τους. Γιατί, όπως υποστηρίζει η Κατερίνα «πολλές φορές ακόμα και μια πολύ μικρή λεπτομέρεια μπορεί να κάνει την τεχνική σου, αυτό που εφαρμόζεις, να μην πετύχει. Ενώ, προσθέτοντας κάτι καινούριο που διάβασες, αλλάζοντας κάτι, μπορεί να σου κάνει τη διαφορά σε αυτό που θέλεις να καταφέρεις». Η Κατερίνα αναφέρει τη συγκεκριμένη άποψη έχοντας στο μυαλό της μια συγκεκριμένη περίπτωση κατά την οποία, αντιλήφθηκε ότι σε κάποιο θέμα λειτουργούσε με λάθος τρόπο, μόνο εφόσον άκουσε τις εισηγήσεις των άλλων. Συγκεκριμένα αναφέρει: «Όταν είδα τις εισηγήσεις τους, είπα να το δοκιμάσω με τον δικό τους τρόπο και μόνο τότε εντόπισα το λάθος που έκανα εγώ και δεν μου έβγαινε». Φαίνεται, λοιπόν, ότι πολλές φορές οι νηπιαγωγοί δε συνειδητοποιούν τα λάθη τους αν δε συζητήσουν με μια άλλη συνάδελφο, αν δεν ακούσουν τις απόψεις της, τις πρακτικές της και αν δεν μπουν στη διαδικασία να δοκιμάσουν κάτι καινούριο και να δουν την αποτελεσματικότητά του σε σχέση με τις προηγούμενες τους πρακτικές.

Επ' αυτού, η Νάγια γράφει στο ημερολόγιό της:

Κάθε φορά που υπάρχει ένα θέμα, διαβάζω τις απόψεις των συναδέλφων και νιώθω ότι ενισχύομαι, όχι απλά ενημερώνομαι. Τι εννοώ με αυτό; Ότι πολλές φορές έχω κάνει βίωμα μου κάποιες πρακτικές που χρησιμοποιούν οι συνάδελφοι μέσα στην τάξη ..... Εφάρμοσα τεχνικές που οι συνάδελφοι είχαν εισηγηθεί και είδα αποτέλεσμα.

Χρησιμοποιώντας την έκφραση «ενισχύομαι, όχι απλά ενημερώνομαι», ερμηνεύω πως αποτυπώνει τη μορφή της συνεργασίας που έχουν οι νηπιαγωγοί. Μια μορφή που δεν περιλαμβάνει, απλώς, αλληλοενημέρωση και επιφανειακή συνεργασία, αλλά ουσιαστική αλληλεπίδραση, η οποία έχει ως στόχο τη στήριξη των νηπιαγωγών και τη βελτίωση της πρακτικής τους. Δε διαβάζουν απλώς τις πρακτικές των άλλων, δε διευρύνουν απλώς τις γνώσεις

τους για κάποιο θέμα, αναφέρει η Ειρήνη, αλλά μπαίνουν στη διαδικασία να επιλέγουν και να δοκιμάζουν αυτές που θεωρούν ότι εφαρμόζοντάς τες στην τάξη τους θα πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα.

Όπως δηλώνουν αρκετές νηπιαγωγοί, μέσω της συνεργασίας τους, όχι μόνο γνωρίζουν καινούριες πρακτικές, αλλά τις βάζουν και σε εφαρμογή. Πολλές είναι οι περιπτώσεις που αναφέρουν, τόσο μέσα στις συνεντεύξεις και τα ημερολόγιά τους όσο και μέσα στην πλατφόρμα, ότι έχουν εφαρμόσει στην τάξη τους κάποια πρακτική που παρουσιάστηκε ως εισήγηση από κάποια άλλη νηπιαγωγό της ομάδας. Η Δέσποινα, όπως η ίδια δηλώνει, πάντα διαβάζει τις πρακτικές των άλλων συναδέλφων, τις δοκιμάζει, βλέπει τι πετυχαίνει, τι δεν πετυχαίνει και πολλές φορές μπαίνει στη διαδικασία να σκεφτεί «κάποια πράγματα λίγο περισσότερο». Όπως προσθέτει η ίδια, οι προβληματισμοί της για κάποιες πρακτικές, πολλές φορές την κάνουν να εφαρμόσει κάποιες από αυτές στην τάξη της, οι οποίες παρατηρεί να βελτιώνουν τη δουλειά της. Αυτά που «σκέφτεται περισσότερο» δεν είναι άλλο από τις πρακτικές της και τον τρόπο που δουλεύει μέσα στην τάξη.

Παρατηρούμε, λοιπόν, τις νηπιαγωγούς να εφαρμόζουν στην πράξη, να δοκιμάζουν κάτι καινούριο και να αναθεωρούν κάτι που εφάρμοζαν προηγουμένως. Φυσικά, όπως αναφέρει η Μαρία, στόχος τους δεν είναι να κάνουν «copy – paste» κάποιες πρακτικές, αλλά να τις προσαρμόσουν στη δική τους τάξη και τη δική τους υφιστάμενη πρακτική. Το σημαντικό, δηλώνει η ίδια νηπιαγωγός, είναι «να πιάσεις το θετικό από την πρακτική του άλλου και να φτιάξεις κάτι καινούριο». Η συγκεκριμένη άποψη επιβεβαιώνεται και από άλλες νηπιαγωγούς, υποστηρίζοντας ότι «υπάρχει μια ανταλλαγή μεταξύ μας, ο καθένας λέει την άποψή του και από εκεί και πέρα ο καθένας, τα σκέφτεται όλα μαζί και κρατά, εφαρμόζει εκείνο που ταιριάζει καλύτερα στην τάξη του, στη φιλοσοφία του» (Ευαγγελία). Παρόμοια η Ιωάννα,

επιβεβαιώνοντας ότι μέσα από αυτά που γράφουν οι συνάδελφοί της γνωρίζει καινούριες πρακτικές, δηλώνει πως εφαρμόζει πολλές από αυτές, προσαρμόζοντάς τες στους δικούς της μαθητές, στο δικό της σχολικό περιβάλλον και στη δική της φιλοσοφία. Μιλώντας συγκεκριμένα για τις τεχνικές πειθαρχίας, αναφέρει: «Εφάρμοσα τις τεχνικές πειθαρχίας που γράφτηκαν· κάποιες μου βγήκαν και συνέχισα να τις εφαρμόζω, κάποιες δε μου βγήκαν και δεν τις συνέχισα ή τις μετέτρεψα με βάση το τι είχα δοκιμασμένο εγώ από πριν». Η εφαρμογή των τεχνικών, σίγουρα, δεν είναι πάντα επιτυχημένη για αυτό και στην εκπαίδευση δεν υπάρχουν «έτοιμες συνταγές» που θα τις πάρει η νηπιαγωγός, θα τις «εκτελέσει» και θα έχει σίγουρο θετικό αποτέλεσμα. Παρόμοια με τον τρόπο που ενεργεί η Ιωάννα, και άλλες νηπιαγωγοί διαμορφώνουν τις νέες πρακτικές με βάση το δικά τους δεδομένα, ώστε από τη μια να είναι αποτελεσματικές και από την άλλη να μπορούν να τις υποστηρίξουν ικανοποιητικά.

Η Αγάθη, δίνοντας ένα παράδειγμα στο ημερολόγιό της, για κάποια καινούρια πρακτική που εφάρμοσε, γράφει:

Διαβάζοντας τον τρόπο που επεξεργάστηκε η συνάδελφος τον ζωγραφικό πίνακα, μου ήρθαν και άλλες ιδέες και το μετέτρεψα λίγο με βάση την τάξη μου για να ταιριάζει πιο καλά στα παιδιά μου. Ήταν ένα πολύ καλό αποτέλεσμα και τα παιδιά το ευχαριστήθηκαν γιατί ήταν κάτι διαφορετικό από αυτά που συνήθισαν να κάνουμε.

Παρατηρούμε, λοιπόν, τις νηπιαγωγούς να κάνουν κάποια επεξεργασία στις νέες πρακτικές πριν τις εφαρμόσουν. Δεν τις εφαρμόζουν ως έχουν στην τάξη τους γιατί, πιθανόν, κάτι τέτοιο δε θα είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αυτό επιβεβαιώνεται και μέσα από μια ανάρτηση της Εύης στην πλατφόρμα, στην οποία εξηγεί πώς η ίδια εφάρμοσε, με τον δικό της τρόπο, την αρχική ιδέα όπως είχε γραφτεί από άλλη νηπιαγωγό, στην τάξη της. «Το παρουσίασα

στα παιδιά σήμερα (περιγράφει τον τρόπο) ..... Ήταν εκπληκτικό το τι σκέψεις και τι υποθέσεις έκαναν».

Αυτό που φαίνεται να κάνουν οι νηπιαγωγοί είναι να βελτιώνουν τις δικές τους πρακτικές μέσω των πρακτικών των άλλων. Σχετικά, η Ευαγγελία μιλώντας για το θέμα που συζητήθηκε στην ομάδα για προβληματικές και δύσκολες καταστάσεις με μαθητές, αναφέρει ότι παρατήρησε τεράστια διαφορά στην αποτελεσματικότητά της σε αυτά τα θέματα, όταν διάβασε κάποιους διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης από άλλες νηπιαγωγούς και τους έβαλε σε εφαρμογή.

Η Λένα και η Έλενα φέρνουν στην επιφάνεια και μια άλλη διάσταση της ανταλλαγής πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας. Όπως δηλώνουν, νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια να εφαρμόζουν κάποιες πρακτικές, τις οποίες εφάρμοσαν ήδη άλλες συνάδελφοι, θεωρώντας ότι για να τις εισηγηθούν ως αποτελεσματικές σημαίνει πως πολύ πιθανόν, με κάποιες ίσως αλλαγές, θα λειτουργήσουν αποτελεσματικά και στη δική τους τάξη. «Έχεις την αυτοπεποίθηση να δοκιμάσεις καινούρια πράγματα, γιατί σου είπαν οι άλλοι συνάδελφοι ότι το δοκίμασαν στην τάξη τους και δούλεψε. Οπότε λες γιατί να μη δουλέψει και στην δική μου τάξη;» (Έλενα). Με το ίδιο σκεπτικό, η Λένα υποστηρίζει ότι «όταν έχεις στο μυαλό σου και κάποιες άλλες απόψεις, μετράς τα πράγματα πιο σωστά και είσαι, ας πούμε, κάπως πιο σωστή, νιώθεις θα έλεγα μεγαλύτερη ασφάλεια, αυτοπεποίθηση για αυτό που πάεις να εφαρμόσεις».

Όπως προκύπτει τόσο μέσα από τις συνεντεύξεις όσο και μέσα από τα ημερολόγια των συμμετεχόντων, οι νηπιαγωγοί σε αρκετές περιπτώσεις τυγχάνει να ανατρέξουν σε παλαιότερες αναρτήσεις της πλατφόρμας για να θυμηθούν τι είχε συζητηθεί σχετικά με κάποιο θέμα και να εφαρμόσουν μια νέα πρακτική. Παρατηρήθηκε ότι ανατρέχουν στα θέματα κυρίως όταν, σε μεταγενέστερο στάδιο, τους τυγχάνει κάτι παρόμοιο και θέλουν να θυμηθούν τι έχει ειπωθεί από

τις συναδέλφους τους κατά τη συζήτηση. Η Νίκη, αναφερόμενη στη συζήτηση που έγινε για το τι αναμένουν οι νηπιαγωγοί της Α΄ τάξης Δημοτικού από τις νηπιαγωγούς λέει: «Ανάτρεξα γιατί μου έτυχε κάτι παρόμοιο σε κάποια φάση και ήθελα να ξαναθυμηθώ τι εισηγήθηκαν οι συνάδελφοι για το θέμα. Εκείνη την περίοδο έτυχε κάτι συγκεκριμένο με τη δασκάλα της Α΄ τάξης και ήθελα να φρεσκάρω στη μνήμη μου κάποια πράγματα». Το ίδιο συνέβη και στην περίπτωση της Νάγιας, η οποία και εκείνη ανέτρεξε σε παλαιότερες αναρτήσεις όταν έτυχε κάποιο παρόμοιο περιστατικό στην τάξη της με αυτό που είχε συζητηθεί στην ομάδα. Επ' αυτού αναφέρει:

Μπορεί σε κάποιες φάσεις να μην τα βιώνεις άμεσα (τα θέματα που συζητούνται στην πλατφόρμα) ..... Θυμούμαι πριν λίγο καιρό που είχε ένα θέμα με αναστολές των παιδιών. Την πρώτη φάση που αναφέρθηκε εγώ το θεώρησα αγχρείαστο γιατί δε μου είχε τύχει. Στην πορεία, όμως, προς το τέλος της χρονιάς, μου χρειάστηκε ☺ ☺. Ε ναι, εκεί κατάλαβα ότι όσο και αν εκείνη την πρώτη στιγμή μου φάνηκε αδιάφορο, στην πορεία μου χρειάστηκε και εμένα ..... Ανέτρεξα πίσω στην πλατφόρμα και διάβασα ξανά πώς αντέδρασαν οι συνάδελφοι στο ίδιο πρόβλημα.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι μπορεί κάποια θέματα, την ώρα που συζητούνται, να μην αφορούν άμεσα όλες τις νηπιαγωγούς ή να μην τους έχουν τύχει ξανά οπότε, πιθανόν, να μην έχουν να σχολιάσουν κάτι. Με την πάροδο, όμως, του χρόνου ενδέχεται να αντιμετωπίσουν κάποιο παρόμοιο, αν όχι το ίδιο πρόβλημα, οπότε ανατρέχουν στη συζήτηση για να δουν τις πρακτικές εισηγήσεις που δόθηκαν επί του συγκεκριμένου θέματος από τις άλλες νηπιαγωγούς για να τις δοκιμάσουν. Αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες νηπιαγωγούς:

Μπορεί εκείνη την ώρα που διαβάζουμε κάτι, που βλέπουμε κάτι να μην αντιλαμβανόμαστε πόσο μας βοηθά, αλλά είμαι σίγουρη ότι σε κάποια στιγμή θα μας

φανεί πολύ χρήσιμο. Κάποια (θέματα) ..... μόλις τα διαβάζουμε λέμε «Ναι, θα το εφαρμόσω και εγώ, θα το δοκιμάσω». Κάποια άλλα, όμως, εκείνη την ώρα, ίσως, μας φαίνονται και αδιάφορα, αλλά είναι θέματα που σε κάποια φάση θα τα συναντήσουμε.

(Μαρία)

Αν είναι κάτι που δεν το έζησα σίγουρα μπορεί να το φανταστώ ότι ίσως να μου συμβεί στο μέλλον ..... Αν και κάθε περίπτωση είναι διαφορετική, ξέρεις ένα περίπου τι σε περιμένει στο χώρο σου και έχεις μια ιδέα πώς μπορείς να δράσεις. (Λένα)

Γνωρίζουν ότι οι καταστάσεις που θα αντιμετωπίζουν, σίγουρα, δε θα έχουν πλήρη ταύτιση με αυτές που αντιμετωπίζουν άλλες νηπιαγωγοί, αλλά υπάρχει πολύ μεγάλη πιθανότητα να είναι παρόμοιες. Οπότε, παρακολουθώντας τις συζητήσεις που γίνονται και ανατρέχοντας, όποτε χρειάζεται, σε αυτές, μπορούν να δουν πώς δρουν άλλες νηπιαγωγοί σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, ώστε να διαμορφώσουν μια εικόνα για το πώς μπορούν να δράσουν και οι ίδιες για να αντιμετωπίσουν μια παρόμοια κατάσταση.

Τυγχάνει, φυσικά, περίπτωση, όπου κάποιες ανατρέχουν στις συζητήσεις χωρίς οποιοδήποτε συγκεκριμένο λόγο. Απλώς, συνηθίζουν να το κάνουν ανά διαστήματα για να φρεσκάρουν στη μνήμη τους τι έχει ειπωθεί για συγκεκριμένα θέματα. Όπως γράφει η Έλενα στο ημερολόγιό της, «Μου έτυχε και κάποιες φορές να μη θυμάμαι ακριβώς τι είπαν, τι συμβουλές έδωσαν οι συνάδελφοι και να μπω ξανά να κοιτάξω χωρίς, όμως, να το αντιμετωπίζω εκείνη τη στιγμή ώστε να θέλω λύσεις».

Το να ανατρέχουν στις συζητήσεις οι νηπιαγωγοί παρατηρείται να το κάνουν και νοερά όταν αυτές βρίσκονται στις τάξεις τους. Καθώς διδάσκουν, φέρνουν στο μυαλό τους συζητήσεις που έχουν γίνει στην ομάδα και, σε αρκετές περιπτώσεις, δρουν με βάση το τι έχει ειπωθεί στη



συζήτηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Δέσποινα, η οποία γράφει στο ημερολόγιό της:

Κάτι που διάβασα στην πλατφόρμα το σκέφτομαι πολλές φορές και την ώρα της δουλειάς. Για παράδειγμα, μια φορά την ώρα που πήγα να επιβραβεύσω (τα παιδιά), μου ήρθαν στο μυαλό εκείνα που ειπωθήκαν σε κάποια φάση στην πλατφόρμα ..... Εκείνο που βλέπω είναι ότι εκείνη την ώρα που διαβάζουμε κάτι μπορεί να μην του δώσουμε τόση πολλή σημασία, αλλά την ώρα που θα αντιμετωπίσουμε κάποιο θέμα θα μας έρθουν κάποια πράγματα στο μυαλό.

Και σε αυτή την περίπτωση, η Δέσποινα αναφέρεται σε κάτι που ειπώθηκε πιο πάνω · ότι την ώρα που οι νηπιαγωγοί παρακολουθούν μια συζήτηση στην πλατφόρμα μπορεί να μη δίνουν τόση μεγάλη σημασία και να μη συνειδητοποιούν ότι, ίσως, η συζήτηση αυτή να επιδράσει στην πρακτική τους. Στη φάση, όμως, κατά την οποία έρχονται αντιμέτωποι με το συγκεκριμένο θέμα, φέρνουν στο μυαλό τους τι έχει ειπωθεί και δρουν ανάλογα. Το ίδιο επιβεβαιώνεται και από την Αγάθη, η οποία, μέσω του ημερολογίου της γράφει:

Πολλές φορές πιάνω τον εαυτό μου μέσα στην τάξη, την ώρα που διδάσκω να φέρνω στο μυαλό μου πολλά από αυτά που συζητούμε. Μπορεί κάποια θέματα την ώρα που τα διαβάζω να τα περνάω χωρίς να τους δίνω ιδιαίτερη σημασία, αλλά έρχεται κάποια στιγμή που τα φέρνεις στο μυαλό σου.

Το ότι, δηλαδή, μένουν όλες οι αναρτήσεις πάνω στην πλατφόρμα -θέμα το οποίο συζητήθηκε σε προγενέστερο σημείο- φαίνεται να εξυπηρετεί τις ανάγκες των νηπιαγωγών, καθώς πολλές φορές χρειάζεται να ανατρέξουν σε αυτές με στόχο να φρεσκάρουν στη μνήμη τους τις απόψεις και συμβουλές που γράφτηκαν για κάποιο θέμα.

Από ό,τι προκύπτει, η μεταξύ τους συνεργασία και στήριξη δεν έχει άλλο στόχο από τη βελτίωση της πρακτικής τους, η οποία με τη σειρά της θα φέρει βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Είναι πραγματικά πολύ συγκινητική η ανιδιοτέλεια με την οποία σκέφτονται κάποιες νηπιαγωγοί, θεωρώντας ότι το να μοιράζονται πρακτικές θα έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές. Πολύ χαρακτηριστικά, επ' αυτού, είναι τα λόγια της Μαρίας:

Δεν έχουμε κάτι να μοιράσουμε. Ούτε είναι ανταγωνιστικό το επάγγελμά μας. Δε θα πληρωθείς παραπάνω, αν ξέρεις παραπάνω. Ο μόνος που θα ωφεληθεί είναι τα μωρά. Αν το χρησιμοποιήσουμε και 10 άτομα το ίδιο πράγμα σε διαφορετικές τάξεις και είναι αποτελεσματικό τόσο το καλύτερο για τα μωρά.

Μοναδικός και κύριος αποδέκτης αυτής της ανταλλαγής πρακτικών και γνώσεων είναι οι μαθητές και έτσι φαίνεται να την αντιμετωπίζουν οι πλείστες νηπιαγωγοί. Με το να ξέρει κάποια νηπιαγωγός κάτι περισσότερο από τις άλλες και να το κρατά μόνο για τον εαυτό της και τους δικούς της μαθητές, σίγουρα δε δείχνει εκπαιδευτικό που ενδιαφέρεται για το γενικό καλό της εκπαίδευσης. Δείχνει εκπαιδευτικό, η οποία λειτουργώντας εγωιστικά, «κλειδώνεται» στον μικρόκοσμο της τάξης της και ενδιαφέρεται μόνο για τους μαθητές της.

Η ανιδιοτέλεια των νηπιαγωγών, σε μια άλλη μορφή της, επιβεβαιώνεται και μέσα από το ημερολόγιο της Ευαγγελίας, η οποία ελπίζει να έχει βοηθήσει και εκείνη κάποιες άλλες, όπως έχει βοηθηθεί και η ίδια σε θέματα πρακτικής. Συγκεκριμένα γράφει: «Θέλω να πιστεύω ότι, όπως βοηθιέμαι εγώ μέσω αυτής της επιτυχημένης και δημιουργικής πλατφόρμας, βοηθώ κι εγώ τους συναδέλφους μου». Οι πλείστες νηπιαγωγοί, λοιπόν, διαπιστώνουμε ότι δε νοιάζονται μόνο για τη δική τους βελτίωση, αλλά και για τη βελτίωση των άλλων, θεωρώντας πως μόνο η συλλογική βελτίωση θα επιφέρει γενικό όφελος στην εκπαίδευση.

Η Εύη, έχοντας ίδια άποψη, τονίζει πως «στόχος είναι να μοιραστούμε ..... Έχει κάποιον που ξέρει παραπάνω στον έναν τομέα, κάποιον που ξέρει παραπάνω στον άλλον τομέα και γίνονται ανταλλαγές». Η μια, λοιπόν, συμπληρώνει την άλλη με στόχο τη συλλογική τους βελτίωση, η οποία με τη σειρά της θα συμβάλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. «Είναι σαν μια αλυσίδα, αν μπορώ να το γράψω έτσι. Μαθαίνουμε κάτι καινούριο εμείς, κερδίζουμε πρώτα εμείς, μετά το μεταφέρουμε και το δοκιμάζουμε στην τάξη για να μάθουν με κάποιον καλύτερο και πιο αποτελεσματικό τρόπο οι μαθητές μας», γράφει η Ειρήνη στο ημερολόγιό της, και είναι αυτή ακριβώς η αλυσίδα που δίνει νόημα στην ανάγκη για επικοινωνιακή συνεργασία και ανταλλαγές μεταξύ των νηπιαγωγών.

Προφανώς, θέλοντας να μη «σπάσουν αυτή την αλυσίδα» επιδιώκουν ώστε οι νέες γνώσεις, κυρίως σε θέματα πρακτικής διδασκαλίας, να μην περιορίζονται στο στενό πλαίσιο των μελών της ΔΚΜ, αλλά να εξαπλώνονται εκτός ομάδας. Αρκετές νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι μεταφέρουν στη σχολική τους μονάδα πολλά από τα θέματα που συζητούνται στη ΔΚΜ, λειτουργώντας ως μια αφορμή για να συζητηθούν περαιτέρω κάποιες καινούριες γνώσεις και να εφαρμοστούν κάποιες καινούριες πρακτικές. Σχετικά, γράφουν στα ημερολόγια τους:

Μέχρι τότε στο σχολείο μας εφαρμόζαμε την ατομική επιβράβευση, αλλά δεν είχαμε και τόσο καλά αποτελέσματα (σε θέματα πειθαρχίας). Μόλις διάβασα στην πλατφόρμα για την ομαδική επιβράβευση, τη μεθεπόμενη μέρα, στη συνεδρίαση, το ανέφερα στις συναδέλφους και συμφωνήσαμε να το εφαρμόσουμε με αυτόν τον τρόπο. Τους το εξήγησα πρώτα πώς είχε συζητηθεί μέσα στην πλατφόρμα και πώς το εφαρμόζαν άλλοι νηπιαγωγοί. Όταν το εφαρμόσαμε, παρατηρήσαμε πάρα πολλή βελτίωση στη συμπεριφορά των μαθητών ..... Ήταν κάτι που πραγματικά με βοήθησε πολύ και όχι μόνο εμένα, αλλά και τις άλλες συναδέλφους μου. (Ειρήνη)

Σήμερα μετέφερα κάποια θέματα της πλατφόρμας και στο σχολείο μου και μιλώντας με τις συναδέλφισσες συνειδητοποίησα ότι αγγίζουμε ωραία και ενδιαφέροντα θέματα. Ήταν μια ευκαιρία να τα ξανασυζητήσω και με άλλες συναδέλφισσες και να ακούσω και άλλες απόψεις. Τους άρεσαν τα θέματα ..... Αποφασίσαμε αρκετά από αυτά να τα εφαρμόσουμε όλες στις τάξεις μας. (Γεωργία)

Από τις πιο πάνω περιγραφές του τρόπου που δρουν οι νηπιαγωγοί προκύπτει ότι η ΔΚΜ λειτουργεί και ως μέσο για να ανοίξουν οι πόρτες των σχολείων και να εξαπλωθεί μια νέα γνώση. Οι συμμετέχουσες θεωρούν σημαντικό να μεταφέρουν ό,τι συζητιέται στην ομάδα και στη σχολική τους μονάδα, ώστε να δοκιμάζουν ολοένα και περισσότερες νηπιαγωγοί κάποιες καινούριες πρακτικές, ίσως, πιο αποτελεσματικές από εκείνες που εφάρμοζαν μέχρι στιγμής. «Γιατί να μην τα βγάλουμε έξω; Είναι τίποτε τα μυστικά του κράτους; ☺☺», είναι η πολύ χαρακτηριστική έκφραση της Ειρήνης. Με αυτόν τον τρόπο, τα σχολεία και οι νηπιαγωγοί δεν περιορίζονται μόνο στις πρακτικές που εφάρμοζαν μέχρι τώρα, αλλά δοκιμάζουν και κάποιες καινούριες ή διαμορφώνουν τις δικές τους με βάση αυτές τις καινούριες.

«Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό εκείνα που συζητούμε στην πλατφόρμα να τα μεταφέρουμε και στο σχολείο, να τα μαθαίνουν και οι συναδέλφισσές μας γιατί έτσι προχωρούμε όλες μπροστά». Η έκφραση της Έλενας «γιατί έτσι προχωρούμε όλες μπροστά» διαμορφώνει μια εικόνα συλλογικότητας για τη βελτίωση της πρακτικής όλων των νηπιαγωγών. Οι νηπιαγωγοί δε νοιάζονται μόνο για τη δική τους βελτίωση, αλλά και για αυτή των συναδέλφων τους, κάτι το οποίο έχει θετικό αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Επίσης, με βάση τα πιο πάνω δεδομένα φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί δε μένουν μόνο στη μεταφορά των συζητήσεων στις σχολικές τους μονάδες, αλλά προχωρούν και στη συλλογική εφαρμογή κάποιων πρακτικών.

Παρατηρείται, επίσης, ότι η μεταφορά των θεμάτων της ομάδας στις σχολικές μονάδες δε γίνεται μόνο μέσω συζητήσεων, αλλά και μέσω δειγματικών μαθημάτων. Συγκεκριμένα, η Αγάθη αναφέρει ότι οργάνωσε δειγματικό μάθημα προς συνάδελφό της, στο οποίο δίδαξε ένα μάθημα που αναλύθηκε στην πλατφόρμα. Σχετικά, γράφει στο ημερολόγιό της: «Χτες εφάρμοσα το μάθημα τέχνης που βρήκα στην πλατφόρμα και το βρήκα πολύ ενδιαφέρον. Κάλεσα στην τάξη μου και μια άλλη συνάδελφο και το παρακολούθησε και μου είπε και τα δικά της σχόλια. Άρεσε και σε εκείνη και είπε ότι θα το δοκιμάσει». Βλέπουμε, λοιπόν, ότι οι νηπιαγωγοί όχι μόνο εφαρμόζουν μαθήματα που αναρτούνται στην πλατφόρμα, αλλά και ότι οι αναρτήσεις των μελών της κοινότητας λειτουργούν και ως αφορμή για οργάνωση και παρακολούθηση δειγματικών μαθημάτων προς τις συναδέλφους τους.

Επιπλέον, η μεταφορά των συζητήσεων εκτός ομάδας φαίνεται να μην περιορίζεται μόνο στις σχολικές μονάδες των συμμετεχόντων, αλλά γίνονται και προς άλλες συναδέλφους τους. «Ακόμα και με φίλες μου που μιλούμε στο τηλέφωνο, συζητώ και με αυτές κάτι που είδα στην πλατφόρμα και το εφάρμοσα ..... Και το δοκιμάζουν και εκείνες και μετά το ξανασυζητούμε» (Ευαγγελία). Διαπιστώνουμε, δηλαδή, μια αρκετά ευρεία διάδοση των θεμάτων και των συζητήσεων που αναπτύσσονται από τα μέλη της ομάδας.

Η πρόθεσή τους να μοιράζονται τις συζητήσεις και το υλικό με συναδέλφους, εκτός ομάδας, επιβεβαιώνεται, επίσης, και από την ερώτηση που έκανε η Νίκη, μέσω της πλατφόρμας, στην καθηγήτρια της Θεατρικής Αγωγής: «Θα ήθελα να απευθυνθώ σε σας κ. Αγγέλα και να σας ρωτήσω αν μπορώ να μοιραστώ τις ιδέες σας και τα άρθρα με συναδέλφους, οι οποίοι δεν έχουν την τύχη να είναι μέσα στην πλατφόρμα». Εννοείται, φυσικά, ότι η απάντηση της καθηγήτριας ήταν θετική.

Ως επιβεβαίωση των πιο πάνω θεωρώ ότι μπορούν να λειτουργήσουν και δυο προσωπικές μου εμπειρίες. Σε δύο διαφορετικές περιπτώσεις με προσέγγισαν νηπιαγωγοί, οι οποίες δε συμμετείχαν στη ΔΚΜ, και μου ανέφεραν τις συζητήσεις που γίνονταν μέσα σε αυτήν. Συγκεκριμένα, σε μια περίπτωση, ενώ βρισκόμουν σε κάποιο εμπορικό κέντρο, με πλησίασε μια νηπιαγωγός, την οποία γνώριζα μόνο εξ όψεως και η οποία εργαζόταν στο ίδιο σχολείο με τη Γεωργία, αναφέροντάς μου: «Μας λέει η Γεωργία τις συζητήσεις σας μέσα στον ίντερνετ. Μου άρεσε πολλά εκείνα που είπατε για την πειθαρχία. Τα εφαρμόσαμε πάντως ..... κάποια μας εβγήκαν, κάποια όχι. Αν ήμουν πιο νεαρή θα σου έλεγα να με βάλεις στην ομάδα, αλλά δεν ξέρω πολλά από computers». Σε μια άλλη περίπτωση, συναντήθηκα με μια φίλη μου και συνάδελφο. Εκφράζοντάς μου, αρχικά, το παράπονό της για το ότι δεν της ζήτησα να συμμετάσχει στην ομάδα (της εξήγησα ότι προσπάθησα να μην μπουν μέσα άτομα που είχαν στενές σχέσεις μαζί τους), μου ανέφερε ότι σε μια κοινή έξοδο που είχε με τη Δήμητρα, της ανέφερε κάποια από τα θέματα που είχαν συζητηθεί στην πλατφόρμα και σκεφτόταν να τα δοκιμάσει στην τάξη της. Ομολογώ ότι δεν περίμενα ποτέ ότι θα συνέβαινε κάτι τέτοιο και ήταν κάτι που με ικανοποίησε ως ερευνήτρια.

Από την άλλη, όμως, η Λένα στην τελική συνέντευξη αναφέρει ότι αν και εφάρμοσε κάποιες πρακτικές από αυτές που αναρτήθηκαν από τα υπόλοιπα μέλη, δε θεωρεί ότι βελτιώθηκε σε οποιοδήποτε βαθμό η πρακτική της. Θεωρεί ότι, απλώς, εφάρμοσε κάτι καινούριο χωρίς, όμως, να παρατηρήσει οποιαδήποτε βελτίωση στην πρακτική της. Παρόμοια, η Μάρθα αναφέρει ότι δε θεωρεί πως, μέσα από τη συμμετοχή της στην ομάδα, βοηθιέται σε θέματα πρακτικής, τουλάχιστον άμεσα. «Μπορεί να είδα κάτι και να το ξέχασα ότι το είδα και, όμως, να το εφάρμοσα. Εννοώ μπορεί να είναι έμμεση η επίδραση. Δηλαδή, δεν μπόρεσα αποκλειστικά για να βρω κάτι, κάποιες ιδέες ή να μπω να δω κάτι συγκεκριμένο». Σε κάποιες πιο διευκρινιστικές ερωτήσεις, η ίδια νηπιαγωγός αναφέρει ότι ο λόγος που θεωρεί ότι δεν

κερδίζει κάτι, τουλάχιστον άμεσα, δεν είναι πως διαφωνεί με τις πρακτικές που συζητούνται, αλλά λόγω της άποψής της ότι «η κάθε νηπιαγωγός έχει ένα στυλ και έναν τρόπο που σχεδιάζει τα μαθήματά της, πιάνει ιδέες και τα στήνει εκείνη όπως τα θέλει». Γενικά, πιστεύει ότι δεν κερδίζει κάτι σε θέματα πρακτικής αν και στο ημερολόγιό της επαναλαμβάνει ότι πιθανόν να κερδίζει κάτι έμμεσα χωρίς να το αντιλαμβάνεται.

Επίσης, για την Κυριακή, αν και αυτή, σε αντίθεση με τη Μάρθα, είναι πεπεισμένη ότι έχει βοηθηθεί σε μεγάλο βαθμό σε θέματα πρακτικής, της είναι πολύ δύσκολο να συγκεκριμενοποιήσει αν πράγματι η συμμετοχή της επηρέασε κάποιες αποφάσεις ή πρακτικές της. Ωστόσο, έχει την άποψη ότι «όταν κάτι σε βάζει στη διαδικασία προβληματισμού, υπόγεια διαμορφώνει και τον τρόπο που ενεργείς και, σίγουρα, πολλές από τις αναρτήσεις που γίνονται μου δίνουν πολλούς προβληματισμούς όσον αφορά στην πρακτική μου». Συγκεκριμένα, η Κυριακή στην τελική συνέντευξη αναφέρει μια συγκεκριμένη ανάρτηση που έγινε, η οποία την προβληματίσε και την έκανε να αλλάξει μέρος της πρακτικής της. Με αφορμή μια εικόνα που αναρτήθηκε στην πλατφόρμα συζητήθηκαν οι δυσκολίες που έχουν οι νηπιαγωγοί των μονοθέσιων σχολείων, μη έχοντας κάποια συνάδελφο για να αλληλεπιδράσουν. Σχετικά αναφέρει στην τελική συνέντευξη: «Μόλις διάβασα τη συζήτηση που έγινε πήγα και άνοιξα τις λίστες με τα σχολεία που είχα να πάω ως συνδετική και είπα “Ξέχασα το τάδε και το τάδε νηπιαγωγείο και είναι μονοθέσια, με έχουν περισσότερη ανάγκη, πρέπει να πάω”. Δηλαδή, οι συζητήσεις σου δίνουν ένα ερέθισμα, σε βάζουν σε έναν τρόπο σκέψης πιο σωστό». Αυτός ο «πιο σωστός τρόπος σκέψης», που προκύπτει μέσα από τις συζητήσεις, φαίνεται να επιδρά στην πρακτική τους είτε άμεσα, όπως συνέβη με την Κυριακή, είτε σε μεταγενέστερο στάδιο.

*Αναστοχασμός πρακτικής.* Οι αλλαγές σε θέματα πρακτικής των νηπιαγωγών φαίνεται να πηγάζουν, κυρίως, μέσα από αναστοχαστικές διεργασίες που προβαίνουν κατά την αλληλεπίδρασή τους στην ομάδα.

Το κατά πόσον, φυσικά, κάποια νηπιαγωγός θα μπει σε διαδικασία αναστοχασμού ή όχι, εξαρτάται από την ίδια. Όπως αναφέρουν ορισμένες από τις νηπιαγωγούς, εξαρτάται από τον χαρακτήρα και την προσωπικότητα του κάθε ατόμου, κατά πόσο, δηλαδή, είναι δεκτικός σε νέες ιδέες και κατά πόσο είναι έτοιμος να σκεφτεί τις δικές του πρακτικές σε σχέση με τις απόψεις κάποιων άλλων. Επ' αυτού, η Νίκη αναφέρει:

Δε σημαίνει ότι αμέσως θα αλλάξεις ιδέα. Μπορεί και να μην αλλάξεις γνώμη για εκείνο που πιστεύεις, αλλά όπως και να το κάνουμε, θα μπει σε μια διαδικασία να το ξανασκεφτείς, δε θα το αφήσεις να περάσει έτσι, εκτός φυσικά και αν --- είσαι τόσο ισχυρογνώμων και εγωιστής ☺ και θεωρείς ότι --- μόνο και μόνο που έφτασες και είπες κάτι θα πρέπει να επιμένεις σε αυτό χωρίς να το ξανασκεφτείς με βάση όλα εκείνα που ακούς από κάποιους άλλους.

Αυτό που προκύπτει έντονα, όσον αφορά στον αναστοχασμό των νηπιαγωγών, είναι ότι αντιμετωπίζουν τη διαδικτυακή τους αλληλεπίδραση ως ευκαιρία για να αναστοχαστούν, περαιτέρω, την πρακτική τους, τον τρόπο που διδάσκουν, τον τρόπο που σκέφτονται για διάφορα εκπαιδευτικά θέματα, τον τρόπο που συμπεριφέρονται μέσα την τάξη κ.λπ. «Χωρίς να το αντιλαμβάνομαι, μπαίνω σε μια κατάσταση να σκέφτομαι τον τρόπο που δουλεύω, το πώς είμαι σαν νηπιαγωγός, δηλαδή να αναστοχάζομαι», είναι η απάντηση της Δήμητρας σε σχετική ερώτηση. Η Ευαγγελία στο ημερολόγιό της προχωρεί ένα βήμα παρακάτω, συνδέοντας τον αναστοχασμό με τη βελτίωση της πρακτικής της, γράφοντας «Διαβάζεις κάτι, το σκέφτεσαι, το επεξεργάζεσαι μέσα σου και λέεις πώς μπορεί να σε βοηθήσει εσένα στη δουλειά σου;». Όλο



αυτό επιτυγχάνεται μέσα από μια μορφή αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με την Έλενα, η οποία χρησιμοποιεί τον συγκεκριμένο όρο, τονίζοντας με έκπληξη πως δεν περίμενε από τη συμμετοχή της να δει τόση διαφορά στον τρόπο σκέψης της. Νιώθει ότι, μέσα από τις συζητήσεις και τη “γνωριμία” με τις πρακτικές των άλλων, «είναι σαν να κάνεις αυτοαξιολόγηση ..... είναι κάτι το εκπληκτικό, είναι κάτι που δεν το περίμενα». Στην αυτοαξιολόγηση αναφέρεται και η Αγάθη, θεωρώντας ότι το να ακούει τις απόψεις άλλων ωθείται σε «ανατροφοδότηση και αξιολόγηση». Μπαίνει στη διαδικασία, όπως συμπληρώνει, να αναστοχάζεται τις δικές της πρακτικές και εκεί όπου νιώθει ότι χρειάζεται να αλλάξει κάτι, τις αναθεωρεί.

Το ερώτημα, όμως, που, κατά την άποψή μου, αξίζει περισσότερο να διερευνηθεί, είναι τι ακριβώς συμβαίνει κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασής τους και πώς αυτή συμβάλλει στον αναστοχασμό τους. Στην προσπάθειά μου να δώσω απάντηση σε αυτό το ερώτημα, επιδίωξα να διεισδύσω περαιτέρω στη σκέψη τους. Το τι διεργασίες συμβαίνουν στο μυαλό των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της συνεργασίας και πώς επεξεργάζονται αυτά που διαβάζουν, προκύπτουν αρκετά εύστοχα μέσα από τις περιγραφές κάποιων εξ’ αυτών:

Οι απόψεις των συναδέλφων, οι εισηγήσεις τους ακόμα και οι προβληματισμοί τους σε βάζουν και εμένα σε μια διαδικασία προβληματισμού, σκέψης. Σε αναγκάζουν, θα έλεγα, να δεις τα πράγματα διαφορετικά, να δεις τον τρόπο που δουλεύεις διαφορετικά, από --- απόσταση, σαν να τον βλέπει κάποιος άλλος. (Ιωάννα)

Πολλές φορές διαβάζοντας κάτι που έγραψε κάποιος μπαίνω (στη διαδικασία) να σκεφτώ τον εαυτό μου ως νηπιαγωγό. Τι κάνω εγώ σε παρόμοιες καταστάσεις; Που δίνω έμφαση; Πόσο το κάνω αποτελεσματικά; Το κάνω σωστά; ..... Πάω λίγο πιο μέσα και βλέπω αν εγώ λειτουργώ με τον σωστό τρόπο ή αν κάνω κάτι χωρίς βασικά να το σκέφτομαι και πολύ. (Ευαγγελία, ημερολόγιο)

Μπορεί να ξεκινήσει από μία κουβέντα που θα πει μια συνάδελφος, κάτι που θα γράψει και να σε βάλει να σκεφτείς άλλα πράγματα για να προχωρήσεις παρακάτω. (Κατερίνα)

Από τα συγκεκριμένα αποσπάσματα προκύπτουν αρκετά σημαντικά στοιχεία, σχετικά με τον αναστοχασμό των νηπιαγωγών. «Μπορεί να ξεκινήσει από μια κουβέντα», «σε βάζουν σε μια διαδικασία προβληματισμού, σκέψης», «σε αναγκάζουν να δεις τα πράγματα - τον τρόπο που δουλεύεις διαφορετικά», «από απόσταση, σαν να τον βλέπει κάποιος άλλος», «πάω λίγο πιο μέσα», «να σκεφτώ τον εαυτό μου»: πρόκειται για κάποιες εκφράσεις-κλειδιά που αποτυπώνουν ακριβώς τις διεργασίες που συμβαίνουν στο μυαλό των νηπιαγωγών.

Οι περιγραφές των νηπιαγωγών ισχυροποιούν την άποψη ότι η μεταξύ τους αλληλεπίδραση τις οδηγεί σε αναστοχασμό της πρακτικής τους, πέρα από αυτόν που, πιθανόν, να προβαίνουν από μόνες τους. Διαγράφεται, επίσης, πολύ έντονα ο προβληματισμός για την πρακτική τους, στον οποίο οδηγούνταν μέσω αυτών που διαβάζουν στην πλατφόρμα. Αρχίζουν να προβληματίζονται για τη δράση τους, μπαίνοντας σε μια διαδικασία, όπως καταγράφει η Μαρία στο ημερολόγιό της, να σκέφτονται πράγματα για τα οποία, πιθανόν, να μην έμπαιναν στη διαδικασία να σκεφτούν. Να προβληματίζονται κατά πόσο οι πρακτικές τους είναι αποτελεσματικές ή κατά πόσο θα πρέπει να δοκιμάσουν κάποιες άλλες. Οι μεταξύ τους συζητήσεις τις βοηθούν ώστε να διεισδύουν στην πρακτική τους, να τη γνωρίζουν καλύτερα, να τη βλέπουν πιο αναστοχαστικά και να προβληματίζονται για την αποτελεσματικότητά της. Όπως, χαρακτηριστικά, αναφέρει η Κυριακή:

...βλέποντας τις απόψεις των νηπιαγωγών σε συγκεκριμένα θέματα σκέφτομαι και τη δική μου τη στάση. Μπορεί και να μην τη μοιραστώ, αλλά σίγουρα θα σκέφτομαι και τη δική μου τη θέση ..... Με κάτι που έγραψε μια κοπέλα που την προβληματίζει, με κάτι

που της συνέβηκε στο σχολείο, μπορεί να πω “Α! Είδες; Έτυχε μου και εμένα, αλλά εγώ το άφησα και πήγε απαρατήρητο. Ίσως θα έπρεπε να το δω με τούτο το μάτι”.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι απόψεις των άλλων τις βάζουν στη διαδικασία να αναλογιστούν κάποιους προηγούμενους τους χειρισμούς σε σχέση με καταστάσεις που τους είχαν προκύψει παλαιότερα.

Ιδιαίτερο προβληματισμό παρατηρείται, επίσης, να έχουν οι νηπιαγωγοί όταν συνειδητοποιούν ότι είναι οι μόνες στην ομάδα που έχουν μια συγκεκριμένη άποψη: «Όταν βλέπεις ότι την ίδια άποψη με εσένα έχουν και άλλες 2-3 ή και παραπάνω νιώθεις ότι, τελοσπάντων, το πιο πιθανόν είναι να είσαι σωστός. Ενώ, αν μια άποψη την έχεις μόνο εσύ τότε αρχίζεις να σκέφτεσαι ..... να αναρωτιέσαι μήπως έχεις λάθος, μήπως πρέπει να το ξανασκεφτείς» (Νίκη). Παρόμοια, η Αγάθη, αναφερόμενη σε ένα θέμα που συζητήθηκε στην ομάδα, εκφράζει την ανακούφισή που νιώθει όταν «διαβάζοντας τις απόψεις και των άλλων, τελικά, καταλαβαίνω ότι όλες έχουμε τις ίδιες απόψεις, νιώθουμε το ίδιο, οπότε με ενθαρρύνει κάπως ότι αυτό που σκέφτομαι δεν είναι και τόσο λάθος». Βλέπουμε την ανάγκη των νηπιαγωγών να επιβεβαιώνουν ότι έχουν κι άλλες τις ίδιες απόψεις με αυτές, καθώς κάτι τέτοιο τους παρέχει κάποιο είδος αυτοπεποίθησης και ασφάλειας για τον τρόπο που δρουν.

Όπως φαίνεται, οι νηπιαγωγοί, διαβάζοντας τις αναρτήσεις των υπολοίπων, σκέφτονται, προβληματίζονται και βάζουν τον εαυτό τους στη θέση των άλλων. Το να μπαίνουν στη θέση άλλων φαίνεται να τις βοηθά, όπως αναφέρουν πολλές, να εντοπίζουν κάποια αρνητικά στοιχεία της πρακτικής τους που δεν είχαν εντοπίσει προηγουμένως. Επεξηγηματικά,

...μπαίνεις σε μια κατάσταση να σκέφτεσαι αυτά που διαβάζεις, να προβληματίζεσαι, να τα σκέφτεσαι με βάση το τι κάνεις εσύ. Μπορεί να δεις κάτι και να σου δώσει χίλιες άλλες ιδέες για το πώς μπορείς να βελτιώσεις εκείνο που κάνεις εσύ. Με κάτι που θα πει

μια συνάδελφος μπορεί να διαπιστώσεις ότι κάνεις και εσύ κάτι παρόμοιο που δεν το είχες καταλάβει --- δεν το είχες συνειδητοποιήσει ότι το έκανες και τώρα που το ακούς από κάποιον άλλο να διαπιστώνεις ότι πρέπει να το αλλάξεις ή να το εγκαταλείψεις και τελείως. (Κατερίνα)

Ο αναστοχασμός της πρακτικής των νηπιαγωγών που συμβαίνει την ώρα που διαβάζουν τις σκέψεις και προβληματισμούς άλλων νηπιαγωγών, βλέπουμε να αναδεικνύει κάποιες προσωπικές προβληματικές καταστάσεις, συμπεριφορές. Λειτουργώντας ως δεύτερο μάτι, καταφέρνουν να δουν τη δική του πρακτική και να προβληματιστούν. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Ευαγγελίας, η οποία αναφέρει:

(Στο θέμα για τις σχέσεις νηπιαγωγών με τους γονείς) είχα αρκετά μεγάλο πρόβλημα γιατί ένιωθα ότι τους άφηνα να επεμβαίνουν πολύ. Το συνειδητοποίησα όταν διάβασα τις αναρτήσεις των άλλων. Μέχρι τότε δε συνειδητοποιούσα, ότι ο λόγος που κάποιες φορές είχα θέματα μαζί τους ήταν γιατί τους εκαλόμαθα ..... Διαβάζοντας τι έγραψαν οι συνάδελφοι είπα «Ωπας!! Πρέπει να αλλάξω τακτική» ..... Όταν το συνειδητοποίησα άλλαξα τη στάση μου απέναντί τους και τώρα βλέπω ότι τα πράγματα είναι πολύ πιο καλά. (Ευαγγελία)

Η διαδικασία σύγκρισης, αναπόφευκτα, έχει να κάνει με προβληματισμό και αναστοχασμό και είναι κάτι στο οποίο φαίνεται να προβαίνουν και άλλες νηπιαγωγοί. Βλέπουν κάτι διαφορετικό και αρχίζουν να προβληματίζονται: «Τους άλλους δούλεψε, εμένα δε δούλεψε. Μήπως φταίω εγώ σε κάτι; Ποια προσέγγιση χρησιμοποίησα; Είναι οι μαθητές; Είναι η δική μου προσέγγιση;» (Μαρία). Μπαίνουν, δηλαδή, σε διαδικασία να διερωτούνται περισσότερο για κάποια πράγματα και να τα ψάχνουν. Από την άλλη, σε παρόμοια περίπτωση αυτό μπορεί να λειτουργήσει και κάπως προληπτικά. Όπως αναφέρει η Δέσποινα,

...ακούεις κάτι από ένα συνάδελφο και αρχίζεις να σκέφτεσαι “τι θα έκανα εγώ αν μου τύχαινε το ίδιο” και προσπαθείς να σκεφτείς τι θα έκανες, πώς θα έλυνες το πρόβλημα. Οπότε, όταν στην πορεία θα σου τύχει, θα το έχεις ήδη σκεφτεί από πριν και θα είσαι πιο έτοιμη να το λύσεις γιατί το σκέφτηκες σε κάποια άλλη φάση και άκουσες και πώς το χειρίστηκαν οι άλλοι.

Με το να βάζουν, δηλαδή, τον εαυτό τους στη θέση του άλλου και να σκέφτονται πώς θα ενεργούσαν οι ίδιες σε παρόμοιες καταστάσεις, το βλέπουν σαν ένα είδος «προετοιμασίας». Θεωρούν ότι σε περίπτωση που τους τύχει κάτι παρόμοιο θα είναι πιο έτοιμες να το χειριστούν, καθώς οι συζητήσεις τους δίνουν το έναυσμα, σύμφωνα με τη Γεωργία, να βλέπουν προβλήματα που μέχρι στιγμής δεν είχαν αντιμετωπίσει οι ίδιες και να προβληματίζονται πάνω σε αυτά. Θα έχουν ήδη μπει στη διαδικασία να το σκεφτούν από πριν και, παράλληλα, θα έχουν ακούσει διάφορους τρόπους χειρισμού του. Όπως, για παράδειγμα, συνέβη στην περίπτωση της Έλενας, η οποία γράφει στο ημερολόγιό της: «Η ανάρτηση της Εύης, σχετικά με τον χειρισμό παιδιών που έρχονται αφρόντιστα στο σχολείο μου άρεσε πάρα πολύ. Δεν είχα σκεφτεί την ανάμειξη της Επισκέπτρια Υγείας, οπότε είναι κάτι που θα το έχω υπόψη μου όταν μου τύχει».

Με βάση τα όσα έχουν ειπωθεί πιο πάνω φαίνεται ότι, όντως, οι νηπιαγωγοί μέσα από τη συμμετοχή τους προβαίνουν, συνειδητά ή και ασυνείδητα, σε διάφορες αναστοχαστικές διεργασίες οι οποίες, όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα, βοηθούν στη βελτίωση της πρακτικής τους. Αυτό που παρατηρείται, επίσης, είναι ότι σε αναστοχαστικές διεργασίες δεν προβαίνουν μόνο οι νηπιαγωγοί που συμμετέχουν ενεργά στις συζητήσεις της ομάδας, αλλά και αυτές που λειτουργούν ως σιωπηλοί παρατηρητές, καθώς «το να είσαι σιωπηλός παρατηρητής πάλι κερδίζεις πολλά» (Ευαγγελία, ημερολόγιο) ή είναι περιστασιακά ενεργές. Δεν πρόκειται για ανενεργές συμμετέχουσες, αλλά για νηπιαγωγούς οι οποίες διαβάζουν, όπως δηλώνουν οι ίδιες,

όλες τις αναρτήσεις «σιωπηλά». Χωρίς, δηλαδή, να αφήνουν κάποιο σχόλιο, να κάνουν κάποια κριτική, ώστε να φαίνεται ότι, όντως, συμμετέχουν στην ομάδα και ενημερώνονται για όλες τις αναρτήσεις.

Πράγματι υπάρχουν τέτοιες συμμετέχουσες, οι οποίες εντοπίζονται, τόσο μέσα από τη μελέτη της δράσης τους στην πλατφόρμα όσο και μέσα από τα λεγόμενά τους στις συνεντεύξεις. Είναι σημαντικό, όμως, να σημειωθεί ότι αυτές οι νηπιαγωγοί δηλώνουν πως βλέπουν όλες τις αναρτήσεις και πως τις πλείστες φορές, μέσα από αυτά που διαβάζουν, οδηγούνται σε προβληματισμό και αναστοχασμό. Ενδεικτικά, παραθέτω κάποια από τα σχόλιά τους:

Ακόμα και σε κάποιες στιγμές που δεν απαντώ, τα διαβάζω όλα. Πάλι για μένα είναι ωφέλιμο. Έστω και αν δεν απαντήσω για κάτι, όταν διαβάζω κερδίζω. (Αγάθη)

Απολαμβάνω πολλά να διαβάζω τους διαλόγους, έστω και αν δεν απαντώ επειδή είμαι λίγο διαλυμένη, είμαι κουρασμένη, αλλά προβληματίζομαι με τούτα που διαβάζω και βλέπω. (Εύη)

Όλες ανεξαιρέτα οι νηπιαγωγοί αιτιολογούν τις περιορισμένες αναρτήσεις που έχουν στην έλλειψη χρόνου λόγω πολλών υποχρεώσεων. Ο χρόνος, όμως, φαίνεται τουλάχιστον να τους αρκεί για να διαβάζουν τις αναρτήσεις και τα σχόλια των υπολοίπων. Ενδεικτικά, παραθέτω τα λόγια της Ιωάννας μέσα από τα οποία επιβεβαιώνονται και οι απόψεις των προαναφερθέντων νηπιαγωγών:

Δε σημαίνει το ότι αν δεν μπορώ να αφήσω σχόλιο δεν το έχω δει ή δε με έχει προβληματίσει ..... Είναι καθαρά θέμα χρόνου. Δεν είναι κάτι άλλο ..... Διαβάζοντας τους προβληματισμούς κάποιων συναδέλφων βοηθιέμαι και εγώ ..... Κάποιες φορές

μπορεί να δώσω και εγώ κάποια σχόλια, αλλά εντάξει αντιλαμβάνεσαι ότι ο χρόνος μας είναι περιορισμένος.

Ως επιβεβαίωση των πιο πάνω μπορεί να θεωρηθεί και η αναφορά της ίδιας νηπιαγωγού σε συγκεκριμένο παράδειγμα, το οποίο δείχνει ότι, όντως, αν και δε συμμετείχε στη συζήτηση κάποιου θέματος, προβληματίστηκε σχετικά.

Με προβληματίσαν οι αναρτήσεις των συναδέλφων που αφορούσαν την πειθαρχία. Δεν κατάφερα να κάνω σχόλιο σε εκείνο το θέμα. Όμως, ναι, σε εκείνες τις περιπτώσεις προβληματίστηκα, όχι κατ' ανάγκην αρνητικά, απλά, προσπαθούσα να δω μέσα από τις αναρτήσεις και τα σχόλια των συναδέλφων τις πρακτικές τους ..... και αν αυτό που εφαρμόζω εγώ ίσως χρειάζεται κάποια μικρή ή μεγάλη βελτίωση.

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι η μη ενεργός συμμετοχή τους δε λειτουργεί ανασταλτικά σε θέματα προβληματισμού και αναστοχασμού των νηπιαγωγών ούτε «μειώνει το πόσο χρήσιμη και βοηθητική» (Νάγια, ημερολόγιο) τη θεωρούν οι ίδιες.

**Βελτίωση δεξιοτήτων.** Οι δεξιότητες των νηπιαγωγών είναι, επίσης, ένας τομέας της ΕΑ, στον οποίο, αν και σε μικρότερο βαθμό, οι ίδιοι αναφέρουν ως μια πτυχή που επηρεάζεται θετικά από τη συμμετοχή τους στη ΔΚΜ. Συγκεκριμένα, όπως υποστηρίζουν δεκατέσσερις από τις νηπιαγωγούς, η μεταξύ τους αλληλεπίδραση τις βοηθά να αναπτύξουν ή και να βελτιώσουν κάποιες δεξιότητες που έχουν να κάνουν είτε άμεσα με τη συμμετοχή τους (π.χ. τεχνολογικές, συνεργατικές, επικοινωνιακές) είτε έμμεσα (π.χ. δεξιότητες χειρισμού διαφόρων καταστάσεων στην τάξη).

Για τρεις από τις νηπιαγωγούς είναι πολύ σημαντικό το ότι μέσα από τη συμμετοχή τους στην ομάδα εξοικειώθηκαν τεχνολογικά με τέτοιου είδους επικοινωνία. «Για μένα ήταν

πρωτόγνωρος αυτός ο τρόπος επικοινωνίας, οπότε ήταν σαν ένα στοίχημα να τα καταφέρω. Και ναι --- για μένα τούτο είναι ΕΑ. Με ό,τι μαθαίνεις, με ό,τι εξοικειώνεσαι πάεις ένα βήμα παρακάτω και στη δουλειά σου». Η άποψη της Νίκης στην τελική συνέντευξη ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις απόψεις άλλων δύο νηπιαγωγών, για τις οποίες «η συμμετοχή μου ήταν μια τέλεια ευκαιρία να ξεπεράσω τους φόβους μου με τον υπολογιστή ..... γιατί θεωρούμαστε τεχνολογικά αναλφάβητες η γενιά μου» (Εύη), «το είδα σαν ένα μεγάλο συν για να πιεστώ να γίνω πιο τεχνολογικά προηγμένη, κάτι που αν το πετύχαινα θα με βοηθούσε στο να αλληλεπιδράσω με συναδέλφους και να μάθω κάτι παραπάνω σε θέματα δουλειάς» (Ειρήνη). Μπορεί η δεξιότητα, στην οποία αναφέρονται να μην επιδρά άμεσα στην ΕΑ τους, αλλά φαίνεται να έχει έμμεση επίδραση σε αυτή, καθώς η έλλειψη δεξιότητας διαδικτυακής επικοινωνίας θα τους στερούσε τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν διαδικτυακά με άλλους συναδέλφους και να ανταλλάζουν πρακτικές.

Μια άλλη, εξίσου σημαντική, δεξιότητα για πολλές νηπιαγωγούς είναι αυτή της συνεργασίας. Και αυτή η δεξιότητα θεωρούν ότι επηρέασε με έμμεσο τρόπο την ΕΑ τους. «Καλλιεργούμε τη δεξιότητα της συνεργασίας και, γενικά, της επικοινωνίας», είναι η απάντηση της Μαρίας σε σχετική ερώτηση, με τη Γεωργία να συμπληρώνει ότι «μαθαίνεις να συνεργάζεσαι με άλλους, έστω και απρόσωπα· μαθαίνεις να λες την άποψή σου, να διαβάζεις τι γράφει ο άλλος, τι απορία έχει και να προσπαθείς να σκέφτεσαι με ποιους τρόπους μπορείς να τον βοηθήσεις». Αν δεν είναι σε θέση, λοιπόν, να επικοινωνούν σωστά και να συνεργάζονται μεταξύ τους τότε δε θα είναι δυνατή η μεταξύ τους αλληλεπίδραση και αλληλοστήριξη, μέσω της οποίας πιθανόν να πετύχουν ΕΑ. Για αυτό θεωρούν ότι είναι σημαντική η δεξιότητα της επικοινωνίας μέσω της οποίας θα αλληλεπιδράσουν. «Το πώς θα στηρίξεις κάποιον θέλει μεγάλη προσπάθεια», αναφέρει η Έλενα, και φαίνεται να εννοεί αυτό που τονίζει η Μαρία, πως «Είναι μεγάλη υπόθεση να έχεις την υπομονή να διαβάσεις τι γράφει ο άλλος, να σκεφτείς και



να προσπαθήσεις να τον στηρίξεις, χωρίς να είσαι ξερόλας ..... και είναι κάτι που νομίζω το δουλέψαμε στην ομάδα».

Οκτώ νηπιαγωγοί θεωρούν ότι μέσω της αλληλεπίδρασης που έχουν με συναδέλφους, έχουν καλλιεργήσει σε μεγάλο βαθμό τη δεξιότητα του αναστοχασμού. «Με το να διαβάξεις τις απόψεις των άλλων, χωρίς να το καταλαβαίνεις σε βοηθά να δουλέψεις τον αναστοχασμό σου, που, η αλήθεια να λέγεται, δεν είμαστε συνηθισμένες να κάνουμε» (Ευαγγελία) και αυτός ο αναστοχασμός «δεν πρέπει να λείπει από τη δουλειά μας γιατί μας βοηθά σαν επαγγελματίες να δούμε που βρισκόμαστε, τι λάθη κάνουμε, που θέλουμε βελτίωση κ.λπ.» (Δήμητρα). Οπότε και σε αυτή την περίπτωση βλέπουμε τις νηπιαγωγούς να εντοπίζουν μια δεξιότητα, η οποία θεωρούν ότι τις βοηθά με έμμεσο τρόπο στην ΕΑ τους.

Ενώ οι προαναφερθείσες δεξιότητες θεωρούνται από τις νηπιαγωγούς ότι επηρεάζουν έμμεσα την ΕΑ τους, εντοπίζεται και μια πιο γενική δεξιότητα την οποία χαρακτηρίζουν ως να έχει άμεση επίδραση στην ΕΑ τους. Δώδεκα νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή τους συνέβαλε στη βελτίωση της δεξιότητας τους να χειρίζονται διάφορες καταστάσεις στην τάξη, είτε αυτές αφορούν σε «χειρισμό μαθητών με κάποιες ιδιαιτερότητες στη συμπεριφορά» (Νάγια) είτε στην εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών όπως συνεργασία μαθητών (Κλειώ), πειθαρχία στην τάξη (Κατερίνα), επικοινωνία με γονείς (Ειρήνη) κ.λπ. Γενικά, θεωρούν ότι μέσα από τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις απέκτησαν τη δεξιότητα να χειρίζονται «με πολλαπλούς τρόπους κάποιες καταστάσεις, μέχρι να βρεθεί εκείνος που θα λειτουργήσει καλύτερα στη δική μας τάξη» (Αγάθη).

Πέρα από την προσπάθεια διείσδυσης στις σκέψεις των νηπιαγωγών και τον εντοπισμό συγκεκριμένων πτυχών της ΕΑ τους που επηρεάζονται θετικά από τη συμμετοχή τους στη

ΔΚΜ, τα ερευνητικά δεδομένα σκιαγραφούν και τη γενική εικόνα που έχουν οι νηπιαγωγοί από τη συμμετοχή τους. Γενικά, για τη μεγάλη πλειοψηφία των νηπιαγωγών, η συμμετοχή τους αποτελεί σημαντικό μέσο αλληλοστήριξης (συμβουλευτικής, συναισθηματικής και πρακτικής φύσεως) και συμβάλλει στην αλλαγή της επαγγελματικής τους συμπεριφοράς και στην ΕΑ τους.

Συνάδελφοι σας χαιρετώ! Παρακολουθώ τη συζήτηση και πραγματικά θαυμάζω την υπομονή, το ενδιαφέρον και την αγωνία σας να βρείτε λύσεις στα προβλήματα που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε χωρίς να υπάρχει υποδομή υπηρεσιών για στήριξη ..... Ενώσατε δυνάμεις για το καλό των παιδιών ..... νομίζω αυτό δείχνει και την αξία της δημιουργίας αυτής της πλατφόρμας και πόσο τη χρειαζόμαστε!

Η συγκεκριμένη ανάρτηση της Εύης στην πλατφόρμα θεωρώ πως “μιλά από μόνη της”. Η έκφραση που χρησιμοποιεί «ενώσατε δυνάμεις για το καλό των παιδιών» εμπριέχει πολλές παραμέτρους, οι οποίες αναλύθηκαν προηγουμένως, όπως για παράδειγμα στήριξη, ανταλλαγή, αναστοχασμός και βελτίωση.

Μέσα από τα δεδομένα της έρευνας, φαίνεται η θετική άποψη που έχουν οι νηπιαγωγοί για τη συμμετοχή τους στη ΔΚΜ, εστιάζοντας η καθεμιά σε διαφορετικές παραμέτρους. Γενικά, όμως, θεωρούν ότι είναι «μια πολύ θετική εμπειρία» (Μαρία), η οποία τους δίνει την ευκαιρία για «ανταλλαγή ιδεών, συμβουλών, εμπειριών, διαφορετικών μεθόδων» (Ειρήνη), τους βοηθά «σε διάφορους τομείς της δουλειάς» τους (Ιωάννα) και καλύπτει «πολλές ανάγκες και προβληματισμούς τόσο της τάξης όσον και της διοίκησης του σχολείου» (Αγάθη).

Δύο νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι και μόνο το γεγονός ότι τους δίνεται η ευκαιρία να συμμετάσχουν σε μια τέτοιου είδους κοινότητα, κάτι που δεν έχουν ξανακάνει, είναι πολύ βοηθητικό και ενδιαφέρον (Δέσποινα, Έλενα). Παρόμοια, η Νάγια δηλώνει ότι νιώθει πολύ τυχερή που συμμετέχει στη ΔΚΜ, καθώς της «βρέθηκε» πάρα πολλές φορές σαν στήριγμα και

εργαλείο και πιστεύει ότι η στήριξη που έχει μέσα σε αυτήν ξεπέρασε κάθε προσδοκία της. Το ίδιο δηλώνει και η Γεωργία, καθώς νιώθει να βοηθιέται «σε πάρα πολλά θέματα και περί πρακτικής, αλλά και περί ιδεών ..... από το πιο απλό μέχρι το πιο σοβαρό θέμα», όπως επίσης και η Ευαγγελία, η οποία αναφέρει πως πολλά θέματα και πολλές απορίες που είχε δε θα τα ξεκαθάριζε αν δε συναναστρεφόταν, έστω και διαδικτυακά, με τόσους συναδέλφους. Γιατί είναι άτομα που δεν είχε προηγουμένως σχέσεις και τα οποία της δίνουν, όπως συμπληρώνει, πολλή βοήθεια μέσα από εκείνα που αναρτούν.

Η γενική άποψη των νηπιαγωγών για τη συμμετοχή τους φαίνεται εντονότερα μέσα από τα γραφόμενά τους στα ημερολόγια. Ενδεικτικά, παραθέτω αποσπάσματα από κάποια:

Αισθάνομαι ότι είναι κάτι έμψυχο και όμορφο γιατί βλέπεις σε αυτό την ανιδιοτέλεια κάποιων συναδέλφων να προσφέρουν με την αγάπη και την συμπάθεια τους στους άλλους συναδέλφους. Η πλατφόρμα αυτή θεωρώ ότι είναι μέσο μιας καλής συνεργασίας και εύκολης επικοινωνίας ανάμεσα σε συναδέλφους για οποιοδήποτε θέμα τους απασχολεί και για το οποίο θέλουν να επικοινωνήσουν. (Ζωή)

Η πλατφόρμα είναι "ζωντανή" γιατί σε αυτή συμμετέχουν άτομα και δεν έχει απλά άρθρα και υλικό. Ρωτάς και άπαντας, πολύ βασικό. Μπορείς να βρεις υλικό εύκολα σε διάφορες ιστοσελίδες, όμως ιδέες για αξιοποίησή του και περαιτέρω ανάπτυξη του μπορεί εύκολα να επιτευχθεί μέσα από τη συμμετοχή στην πλατφόρμα. (Δήμητρα)

Τόσο μέσα από τον χαρακτηρισμό «ζωντανή» που δίνει η Δήμητρα, όσο και μέσα από τα γραφόμενα άλλων νηπιαγωγών, φαίνεται η ανάγκη τους να επικοινωνούν με συναδέλφους, να ανταλλάζουν εμπειρίες και απόψεις. Όντας «Νηπιαγωγοί στην πρίζα», όπως οι ίδιες ονόμασαν την ομάδα τους, έχουν μεγάλη ανάγκη να βρίσκονται σε μια τέτοια ομάδα, η οποία μπορεί να λειτουργεί για αυτές ως ένα εργαλείο αλληλεπίδρασης, ανταλλαγής και επιμόρφωσης. Ένα

εργαλείο, που όπως το χαρακτηρίζει η Ζωή, είναι έμπυχο, καθώς έχει να κάνει με ανθρώπους, προθύμους να συνεργαστούν και να μοιραστούν γνώσεις, εμπειρίες και συμβουλές. Αυτή η προθυμία τους αποτυπώνεται πολύ εύστοχα στη σκέψη της Εύης, ότι η ομάδα αποτελεί «απόδειξη της καλής διάθεσης για συνεργασία και του ενδιαφέροντος όλων για το καλό της εκπαίδευσης» (ημερολόγιο). Δείχνει τις νηπιαγωγούς να είναι πρόθυμες να συνεργαστούν μεταξύ τους για ένα κοινό στόχο, που δεν είναι άλλος από το γενικό καλό της εκπαίδευσης. Για να επιτευχθεί, όμως, κάτι τέτοιο προϋποθέτει επικοινωνία και συλλογικότητα.

Φαίνεται ότι η επικοινωνία με συναδέλφους είναι κάτι που λείπει στις νηπιαγωγούς για αυτό και το επιζητούν έντονα, κάτι που επιβεβαιώνεται και μέσα από τα ημερολόγιά τους:

Θεωρώ ότι η λειτουργία της συγκεκριμένης πλατφόρμας ήταν κάτι που έλειπε, ειδικά στον κλάδο της προδημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, και καλό θα είναι να γίνουν κι άλλες τέτοιες προσπάθειες που να δίνουν την ευκαιρία στις νηπιαγωγούς να επικοινωνούν μεταξύ τους τόσο εποικοδομητικά ..... Αυτή η πλατφόρμα μας δίνει την ευκαιρία να επικοινωνούμε μεταξύ μας, να ανταλλάζουμε ιδέες, να μαθαίνουμε τι κάνουν οι άλλοι συνάδελφοι μέσα στην τάξη τους, σε θέματα διδασκαλίας και να βελτιωνόμαστε. (Ειρήνη)

Εξαιτίας της έλλειψης χρόνου στο σχολείο για επικοινωνία με τις συναδέλφους, είναι ένα ιδανικό και άμεσο εργαλείο επιμόρφωσης, προβληματισμού και ανταλλαγής απόψεων και υλικού. (Γεωργία)

Γενικά, βλέπουμε ότι οι νηπιαγωγοί εκλαμβάνουν τη συμμετοχή τους ως μια πολύ καλή ευκαιρία όχι μόνο για να έρθουν πιο κοντά με συναδέλφους και να ανταλλάξουν απόψεις για θέματα που τις απασχολούν, αλλά και για να πετύχουν ΕΑ, θεωρώντας τη ως ένα εργαλείο ανταλλαγής, προβληματισμού και επιμόρφωσης. Πολύ χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο της

Νίκης στην πλατφόρμα: «νιώθω να έχω τύχει “επιμόρφωσης” από το ίδιο μου το σπίτι».  
Πρόκειται, δηλαδή, για μια ευκαιρία την οποία δεν έχουν στο σχολείο, αν και θεωρούν πως θα έπρεπε.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια ώστε, υπό το φως των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, καθώς και της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, να συζητηθούν τα ερευνητικά αποτελέσματα και να διατυπωθεί μια σειρά παρατηρήσεων. Η συζήτηση γίνεται με βάση τις δύο κύριες θεματικές κατηγορίες της έρευνας, όπως αυτές προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος εξετάζει τους παράγοντες που λειτουργούν υποστηρικτικά στη διαμόρφωση μιας ΔΚΜ, ενώ το δεύτερο μέρος εξετάζει την επίδραση που έχει στην ΕΑ των νηπιαγωγών η συμμετοχή τους στη ΔΚΜ.

### Παράγοντες διαμόρφωσης μιας διαδικτυακής κοινότητας μάθησης

Η ανάλυση των δεδομένων συνηγορεί στο ότι συγκεκριμένοι παράγοντες λειτουργούν υποστηρικτικά στη διαμόρφωση μιας ΔΚΜ νηπιαγωγών. Οι παράγοντες σχετίζονται τόσο με κάποια χαρακτηριστικά της ΔΟ όσο και με κάποια τεχνικά χαρακτηριστικά της ΔΠ, μέσω της οποίας αλληλεπιδρούν οι νηπιαγωγοί.

Το «**ποια είναι τα μέλη**» μιας ΔΟ φαίνεται να επηρεάζει τη διαμόρφωση ΔΚΜ. Το πρώτο εύρημα της παρούσας έρευνας δείχνει την προτίμηση των νηπιαγωγών να αλληλεπιδρούν διαδικτυακά με εκπαιδευτικούς ίδιας βαθμίδας και ίδιου εκπαιδευτικού συστήματος, εύρημα το οποίο συμφωνεί και με άλλες έρευνες. **Η συμμετοχή εκπαιδευτικών ίδιας βαθμίδας και ίδιου εκπαιδευτικού συστήματος** βοηθά στο να δημιουργείται ένα επιπλέον δέσιμο μεταξύ τους, το οποίο προέρχεται μέσα από τα κοινά τους ενδιαφέροντα (Duncan-Howell, 2010) και τα κοινά προβλήματα, δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητα του εργασιακού τους χώρου. Οι παρόμοιοι προβληματισμοί και εμπειρίες συμβάλλουν στο να γίνονται κατανοητοί όσον αφορά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, να αλληλοστηρίζονται και να προτείνουν λύσεις,

οι οποίες είναι εφαρμόσιμες στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα και στον τρόπο εργασίας τους. Υποστηρικτικά, οι Hur και Brush (2009), μέσα από την έρευνά τους, χωρίς να μιλούν για ίδια βαθμίδα και ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα, τονίζουν τη σημασία της συμμετοχής εκπαιδευτικών με κοινές εμπειρίες, ώστε να μπορούν να προσφέρουν στους υπόλοιπους συναδέλφους τους εφαρμόσιμες και, ως εκ τούτου, χρήσιμες λύσεις. Αυτό τους δίνει τη δυνατότητα, αναφέρουν οι Gerdeman κ.ά. (2018), να μαθαίνουν από άλλους τι μπορεί να δουλέψει ή τι δεν μπορεί να δουλέψει σε τάξεις και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα παρόμοια με τα δικά τους, ώστε να είναι, κατά κάποιο τρόπο, προετοιμασμένοι για αντιμετώπιση ορισμένων καταστάσεων.

Από την άλλη, το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες των Alberth κ.ά. (2018) και Crowley (2014), τα ευρήματα των οποίων υποστηρίζουν ότι οι συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών από διαφορετικά μέρη του πλανήτη βοηθούν στη δημιουργία μιας ευρύτερης προοπτικής για την εκπαίδευση. Αυτήν τη δυνατότητα φαίνεται να μην επιθυμούν να αξιοποιήσουν οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Μόνο μία εξ αυτών θεωρεί ότι συζητώντας με νηπιαγωγούς άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων θα της δοθεί η δυνατότητα να γνωρίσει διαφορετικές προσεγγίσεις, οι οποίες θα συμβάλουν στη βελτίωση της πρακτικής της. Το συγκείμενο, λοιπόν, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, αλλά δεν εξυπακούει ότι οι νηπιαγωγοί πρέπει να μένουν «εγκλωβισμένες» στο στενό πλαίσιο της δικής τους χώρας. Η διαφορετική άποψη των νηπιαγωγών της παρούσας έρευνας, ίσως να οφείλεται στο ότι αντιμετωπίζουν τη συμμετοχή τους στη ΔΟ περισσότερο ως μέσο συναισθηματικής υποστήριξης σε προβληματισμούς και ανησυχίες, παρά ως μέσο διεύρυνσης των οριζόντων τους σε θέματα πρακτικών που εφαρμόζονται σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα.

Από τη στιγμή που στη ΔΟ συμμετέχουν νηπιαγωγοί που εργάζονται σε σχολεία ίδιου εκπαιδευτικού συστήματος και, επίσης, έχουν την ευχέρεια να καθοδηγούν οι ίδιες τα **υπό συζήτηση θέματα**, έχει ως αποτέλεσμα τα θέματα αυτά να εμπίπτουν στην καθημερινότητα του επαγγέλματός τους και να περιστρέφονται γύρω από τις ανησυχίες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Αυτή η συνάφεια των θεμάτων με τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα φαίνεται να εντοπίζεται από τις νηπιαγωγούς ως ένα πολύ θετικό στοιχείο αποτελεσματικής λειτουργίας της ΔΟ, το οποίο, όπως συνηγορούν και άλλες έρευνες, υποστηρίζει τη διαμόρφωση μιας ΔΚΜ (Britt & Paulus, 2016 · Meijs κ.ά., 2016). Ο «εξαναγκασμός» τους να ασχοληθούν με θέματα που θα αποφάσιζαν κάποιοι άλλοι φαίνεται να τις βρίσκει αρνητικές θεωρώντας πως κάτι τέτοιο δε θα βοηθούσε στην ΕΑ τους.

Η συζήτηση θεμάτων εκτός των επαγγελματικών τους ενδιαφερόντων, θα τις άφηνε από τη μια αδιάφορες και από την άλλη, ίσως, αυτό τις έκανε να στερούνται τις απαιτούμενες γνώσεις και εμπειρίες ώστε να δώσουν συμβουλές και να αλληλοστηριχτούν. Σε αυτό συνηγορεί και η έρευνα των Coburn κ.ά. (2012), η οποία υποστηρίζει ότι για να λειτουργεί μια ΔΟ ως μια ΔΚΜ, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν εμπειρίες στα θέματα που συζητούνται. Πιθανότατα, η έλλειψη ενδιαφέροντος και εμπειριών για τα υπό συζήτηση θέματα να μείωνε τη συμμετοχή των νηπιαγωγών και ως εκ τούτου, συμπληρώνουν οι Gerdeman κ.ά. (2018), η συμμετοχή τους στη ΔΟ δε θα είχε οποιοδήποτε αντίκτυπο στην ΕΑ τους. Μόνο, δηλαδή, αν καταπιάνονται με δραστηριότητες που μπορούν να ενσωματωθούν στην επαγγελματική τους καθημερινότητα (Wang κ.ά., 2018), θα μπορέσουν να τις αξιοποιήσουν προς όφελος της πρακτικής και της ΕΑ τους.

Ένα άλλο εύρημα της έρευνας υποστηρίζει ότι η συνύπαρξη νηπιαγωγών με λιγότερα και περισσότερα **χρόνια υπηρεσίας** συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ΔΚΜ, λειτουργώντας ως μέσο



αλληλοσυμπλήρωσης γνώσεων και εμπειριών. Οι ίδιες οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι μέσω της αλληλεπίδρασης αυτής συνενώνεται η εμπειρία και οι γνώσεις των μεγαλύτερων νηπιαγωγών με τις «φρέσκες» ιδέες και γνώσεις των νεαρότερων. Σε αυτό συνηγορούν και οι Sulistyο κ.ά. (2018), υποστηρίζοντας ότι σε τέτοιου είδους ΔΟ πρέπει να επιδιώκεται η συνύπαρξη λιγότερο και περισσότερο έμπειρων εκπαιδευτικών, ώστε να αλληλεπιδρούν, να αλληλοσυμπληρώνονται και να δίνουν ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλον, με βάση τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους. Από τη μια, η δεκτικότητα των λιγότερο έμπειρων νηπιαγωγών στο να ακούν συμβουλές, που προκύπτουν μέσα από τη μακρόχρονη εμπειρία και τριβή των μεγαλύτερων και από την άλλη, το «άνοιγμα» των μεγαλύτερων σε διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης από αυτούς που έχουν συνηθίσει, τις βοηθά όλες να προχωρούν ένα επαγγελματικό βήμα παραπέρα από εκεί που βρίσκονται.

Επίσης, η συνύπαρξη νηπιαγωγών από **διαφορετικού τύπου νηπιαγωγεία** (μονοθέσια, πολυθέσια, υπαίθρου, πόλης) ωθεί στη διαμόρφωση μιας ΔΚΜ, καθώς οι διαφορετικές εμπειρίες που έχει η κάθε μια, βοηθά τις υπόλοιπες να βλέπουν τα υπό συζήτηση θέματα μέσα από διάφορες οπτικές γωνίες, αποκτώντας με αυτόν τον τρόπο νέες γνώσεις και εμπειρίες. Ειδικά για τις νηπιαγωγούς των μονοθέσιων νηπιαγωγείων η συμμετοχή τους σε μια τέτοια ομάδα φαίνεται, παράλληλα, να τις βοηθά να ξεπερνούν την απομόνωση που νιώθουν στα σχολεία τους, καθώς επίσης και τις ανασφάλειες που τους δημιουργεί το γεγονός ότι ο τύπος του σχολείου τους δεν τους επιτρέπει να συναναστρέφονται και να αλληλεπιδρούν με άλλες συναδέλφους.

Λόγω της ιδιαιτερότητας, γενικά, του μεγέθους των νηπιαγωγείων, η «μοναξιά» των νηπιαγωγών δεν παρατηρείται μόνο στα μονοθέσια, αλλά και στα κάπως μεγαλύτερα νηπιαγωγεία. Η έλλειψη κοινού μη διδακτικού χρόνου, λόγω του τρόπου με τον οποίο είναι διαμορφωμένο το ωρολόγιο πρόγραμμα (Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007), δε δίνει τη

δυνατότητα για αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών, γεγονός το οποίο τις απομονώνει και περιορίζει τις ευκαιρίες, σύμφωνα με τους Kusmaryani κ.ά. (2016), για ανάπτυξη συνεργατικών προγραμμάτων ΕΑ. Οπότε, η συνύπαρξη νηπιαγωγών διαφορετικού τύπου σχολείων σε μια ΔΟ δημιουργεί την ανάγκη να δεθούν περισσότερο, στο πλαίσιο μιας ΔΚΜ, και να βρουν τη στήριξη που τους λείπει μέσα στο σχολείο τους. Σε αυτό συνηγορούν οι Hur και Brush (2009), οι οποίοι, μέσα από την έρευνά τους, υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τη συμμετοχή τους σε τέτοιες κοινότητες, ώστε να ξεφεύγουν από τη μοναξιά που αισθάνονται, είτε γιατί εργάζονται σε απομακρυσμένα σχολεία είτε γιατί στο σχολείο τους δεν έχουν δυνατότητα αλληλεπίδρασης, λόγω έλλειψης χρόνου συνεργασίας ή πρόθυμων ατόμων για συνεργασία.

Ο αριθμός των μελών της ΔΟ, λειτουργεί, επίσης, ως ένας επιπλέον παράγοντας διαμόρφωσης μιας ΔΚΜ. Σύμφωνα με την πλειοψηφία των νηπιαγωγών, ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων λειτουργεί πιο ευεργετικά στη διαμόρφωση μιας τέτοιας κοινότητας, θεωρώντας ότι οι μικρότερες ομάδες (ακόμη και λίγο μεγαλύτερες από την υπάρχουσα) τις βοηθούν να νιώθουν πιο άνετα να συζητούν την πρακτική τους, να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικότερα. Το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται να ταυτίζεται και με τα ευρήματα των Goodyear κ.ά. (2015) και Kyoungnye και You-Kyung (2013), οι οποίοι, επίσης, υποστηρίζουν ότι η μάθηση σε τέτοιες κοινότητες επιτυγχάνεται καλύτερα, εφόσον αποτελούνται από μικρό αριθμό μελών. Αν και οι συγκεκριμένοι ερευνητές θεωρούν μικρές ομάδες αυτές που είχαν μέχρι εκατό μέλη, σε αντίθεση με τις νηπιαγωγούς της παρούσας έρευνας, οι οποίες μιλούν για μέγιστο αριθμό τα τριάντα με σαράντα μέλη, εντούτοις παρατηρούμε ότι και στις τρεις έρευνες οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι μικρές ομάδες λειτουργούν πιο εύκολα ως ΔΚΜ. Φυσικά, η απόκλιση στους αριθμούς των συμμετεχόντων που επιθυμούν οι νηπιαγωγοί της Κύπρου και οι εκπαιδευτικοί άλλων χωρών, δεν αποκλείεται να οφείλεται στα «μεγέθη» της κάθε χώρας.

Όπως αναφέρει ο Flanigan (2012), σε μεγάλες διαδικτυακές κοινότητες είναι πολύ εύκολο ο εκπαιδευτικός να «χαθεί» και να μην κερδίσει τίποτα, ιδιαίτερα αν είναι αρχάριος σε τέτοιου είδους εμπειρίες. Φυσικά από την άλλη, ο ίδιος ερευνητής χρησιμοποιώντας τα λόγια της Lucy Gray, η οποία πρωτοξεκίνησε την πλατφόρμα “Global Education Flanigan Collaborative” (με περισσότερα από 5000 μέλη σε 120 χώρες), τονίζει πως δεν πρόκειται για «πυρηνική φυσική». Απλώς, όλα έχουν να κάνουν με την επαγγελματική γενναιοδωρία, τον αυθορμητισμό και τη συνέργεια αυτών που συμμετέχουν, όσοι και αν είναι αυτοί. Σε αυτό συνηγορούν και τα πορίσματα ερευνών, οι οποίες μελέτησαν μεγάλες ΔΚΜ. Τέτοιες έρευνες είναι του Marklund (2015), ο οποίος ερεύνησε δύο τέτοιες κοινότητες με 1320 και 2066 νηπιαγωγούς αντίστοιχα, των Landry κ.ά. (2009) με δείγμα 262 νηπιαγωγούς και των Brauer κ.ά. (2018) με δείγμα 329 εκπαιδευτικούς άλλης βαθμίδας. Επίσης, αρκετές έρευνες έχουν εντοπίσει διαμόρφωση ΔΚΜ στο πλαίσιο συμμετοχής πολύ μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών σε Μαζικά Ανοικτά Διαδίκτυα (Wambugu, 2018 · Wang κ.ά., 2018).

Τα πορίσματα, όμως, της παρούσας έρευνας φαίνεται να μη συμφωνούν με τους προαναφερθέντες ερευνητές. Ιδιαίτερα με τις ανοικτές ομάδες, οι νηπιαγωγοί είναι αρνητικές (εκτός από μία), θεωρώντας ότι η ανοικτή ομάδα δεν μπορεί να παρέχει ουσιαστική στήριξη στα μέλη της και ως εκ τούτου δε θα μπορεί να πετύχει τον στόχο της. Θα λειτουργεί απρόσωπα, οπότε οι νηπιαγωγοί δε θα νιώθουν άνεση και ασφάλεια να εξωτερικεύουν, με ειλικρίνεια, τα προβλήματα και τις ανησυχίες τους. Δεν αμφιβάλουν ότι η αύξηση των συμμετεχόντων μπορεί να επιφέρει περισσότερες ιδέες και ανταλλαγές, αλλά από την άλλη, αυτό θεωρούν ότι μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στο δέσιμο μεταξύ των μελών της ομάδας και, ως εκ τούτου, στη διαμόρφωση μιας ΔΚΜ. Ίσως, η διαφοροποίηση των συγκεκριμένων νηπιαγωγών από τους εκπαιδευτικούς άλλων ερευνών να οφείλεται στο ότι δεν είναι συνηθισμένες να

συναναστρέφονται με πολλούς συναδέλφους στο σχολείο, για αυτό να θεωρούν ότι δεν θα νιώθουν άνετα μέσα σε μια πολύ μεγάλη ομάδα.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι νηπιαγωγοί της παρούσας έρευνας, όσον αφορά στον αριθμό των συμμετεχόντων, προτιμούν να μην είναι ούτε πολύ μεγάλος, ώστε να υπάρχει δέσιμο των μελών και η κοινή στόχευση της ομάδας, αλλά ούτε και πολύ μικρός ώστε να υπάρχει ικανοποιητικός βαθμός αλληλεπιδράσεων. Από την άλλη, όμως, αυτό που πρέπει να κρατήσουμε ως το πλέον σημαντικό δεν είναι ο αριθμός των συμμετεχόντων, αλλά η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που υπάρχει μεταξύ τους, κάτι που θα μπορούσε να κατευθύνει ο συντονιστής της ΔΟ.

Η **ύπαρξη συντονιστή** στη ΔΟ φαίνεται, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας ΔΚΜ κάτι στο οποίο συνηγορούν πολλές άλλες έρευνες (Eum, 2016 · Johnson κ.ά., 2017 · Rosen, 2018). Το πλέον σημαντικό για τις νηπιαγωγούς, όμως, είναι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί ο συντονιστής, ώστε να βοηθά στη διαμόρφωση μιας τέτοιας κοινότητας (Chen κ.ά., 2009 · Dubé κ.ά., 2005). Όποια ονομασία και να του δίνουν οι διάφοροι ερευνητές: διευκολυντής (Eum, 2016 · Rosen, 2018), μεσολαβητής (Chen κ.ά., 2009), συντονιστής (Park, 2001), ο ρόλος του δε διαφοροποιείται. Πρόκειται για το άτομο, το οποίο, με τον τρόπο που δρα μέσα στην ομάδα, βρίσκει τρόπους συνεχούς ενδυνάμωσης της ΕΑ των εκπαιδευτικών (Marklund, 2015).

Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι ο συντονιστής, εφαρμόζοντας διάφορες στρατηγικές, διευκολύνει τις αλληλεπιδράσεις τους (Park, 2001 · Chen κ.ά., 2009) και βοηθά την ομάδα να διατηρείται ζωντανή και να έχει γρήγορους ρυθμούς. Επίσης, εκεί όπου βλέπει ότι κλείνει ο κύκλος ενός θέματος δίνει ώθηση για καινούρια θέματα, τα οποία κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς σε βαθιά μάθηση και καλλιέργεια γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Chen κ.ά., 2009). Γενικά, λειτουργεί ως ο «συνδετικός κρίκος» μεταξύ των νηπιαγωγών και ως

η «κινητήρια δύναμη» της ομάδας με την έννοια ότι προβαίνει, όπως συνηγορεί και η έρευνα της Rosen (2018), σε προσεκτικό σχεδιασμό ευκαιριών μάθησης. Για να μπορέσει, όμως, να το πετύχει αυτό είναι απαραίτητο, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην παρούσα έρευνα, να γνωρίζει πάρα πολύ καλά τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων τους και ιδανικά να είναι ενεργεία νηπιαγωγός στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα με αυτές. Μόνο έτσι θεωρούν ότι θα είναι σε θέση να κατανοεί τους προβληματισμούς τους και να μπορεί να καλύπτει πληρέστερα τις ανάγκες τους. Ενώ, λοιπόν, σε άλλες έρευνες δεν έχει διαφανεί ως σημαντικός παράγοντας το «ποιος είναι ο συντονιστής», στην παρούσα έρευνα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση από τις νηπιαγωγούς στο ότι πρέπει να είναι πολύ καλός γνώστης των ιδιομορφιών και απαιτήσεων του εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο εργάζονται οι νηπιαγωγοί της ΔΟ και του τρόπου λειτουργίας των σχολείων τους.

Πέρα από τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στον τρόπο λειτουργίας της ΔΟ, τα αποτελέσματα της έρευνας συνηγορούν, επίσης, στο ότι ο συντονιστής πρέπει να είναι σε θέση να χειρίζεται τεχνικά θέματα της ΔΠ. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται και από την έρευνα της Eum (2016), από την οποία προκύπτει ότι ο συντονιστής πρέπει να μπορεί, ανά πάσα στιγμή, να επιλύει οποιαδήποτε τεχνικά προβλήματα παρουσιάζονται. Φυσικά, αυτό δε σημαίνει ότι οφείλει, απαραίτητα, να έχει εξειδικευμένες τεχνικές γνώσεις, αλλά να μπορεί, σε συνεργασία με τους κύριους διαχειριστές της ΔΠ, να μεσολαβεί ώστε να ξεπερνούνται διάφορα προβλήματα.

Γενικά, οι απόψεις των νηπιαγωγών, όσον αφορά στον ρόλο του συντονιστή (παιδαγωγικός, ηγετικός, τεχνικός), φαίνεται να συγκλίνουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό με τα αποτελέσματα της έρευνας της Eum (2016), αν και οι νηπιαγωγοί της παρούσας έρευνας εστιάζονται και στον χαρακτήρα του συντονιστή, κάτι το οποίο δεν έχει, επίσης, παρατηρηθεί σε άλλες έρευνες. Εκτός από τον τρόπο δράσης, δηλαδή, του συντονιστή, εξίσου σημαντικά

προέκυψαν να είναι και κάποια στοιχεία του χαρακτήρα του. Συγκεκριμένα, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, για να μπορέσει ο συντονιστής να «κερδίσει» τις νηπιαγωγούς πρέπει να είναι εχέμυθος, ειλικρινής, δεκτικός, καλοπροαίρετος, διακριτικός, αμερόληπτος και όχι, κατ' ανάγκην, πιεστικός όσον αφορά στην ενεργό συμμετοχή τους. Παρατηρούμε, λοιπόν, τις νηπιαγωγούς να δίνουν εξίσου μεγάλη έμφαση στον «άνθρωπο-συντονιστή», θεωρώντας ότι κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του θα τις βοηθά ώστε να δρουν πιο άνετα μέσα στην κοινότητα.

Ένα άλλο εύρημα της έρευνας, το οποίο δεν έχει προκύψει σε άλλες έρευνες, δείχνει την αρνητική στάση όλων των νηπιαγωγών στη **συμμετοχή κάποιου ιεραρχικά ανώτερού τους** στη ΔΟ, όπως για παράδειγμα κάποιου επιθεωρητή. Αυτό, όπως φάνηκε από τις απόψεις τους, οφείλεται στον ρόλο που έχουν οι επιθεωρητές στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, ο οποίος είναι καθαρά αξιολογικός και όχι συμβουλευτικός. Θεωρούν ότι με τη συμμετοχή κάποιου επιθεωρητή θα άλλαζε ο «χαρακτήρας» και η αυθεντικότητα της ομάδας και θα λειτουργούσε ανασταλτικά στην επίτευξη των στόχων της. Γνωρίζοντας ότι στην ομάδα βρίσκεται κάποιο άτομο του οποίου ο κύριος ρόλος είναι να τις αξιολογεί -άσχετα εάν δε θα είναι αυτός ο ρόλος του μέσα στην πλατφόρμα- σίγουρα θα τις «κούμπωνε» και θα απέφευγαν να εξωτερικεύσουν κάποιες αδυναμίες τους, φοβούμενες ότι αυτό θα λειτουργούσε εις βάρος της βαθμολόγησής τους και της επαγγελματικής εικόνας που θα έβγαζαν προς τα έξω. Από την άλλη, όμως, η μη εξωτερίκευση της πρακτικής και των αδυναμιών τους, δε θα τους έδινε τη δυνατότητα για αναστοχασμό και βελτίωσή τους ως εκπαιδευτικοί. Ως εκ τούτου, είναι προτιμότερο στη ΔΟ να συμμετέχουν μόνο νηπιαγωγοί, ώστε να εκφράζονται άνετα μεταξύ τους και να μη διστάζουν να παρουσιάζουν τυχόν αδυναμίες τους.

Η συμμετοχή κάποιων ιεραρχικά ανώτερων θα έδινε ένα πιο επίσημο χαρακτήρα στην ομάδα κάτι το οποίο, επίσης, δε θα ικανοποιούσε τις νηπιαγωγούς. Αντίθετα, προτιμούν τις πιο ανεπίσημες μορφές διαδικτυακής μάθησης, στις οποίες θα νιώθουν πιο «ελεύθερες» να εκφράζονται και να καθοδηγούν οι ίδιες τις συζητήσεις τους. Αυτή τους η προτίμηση συμβαδίζει με τα πορίσματα άλλων ερευνητών (Britt & Paulus, 2016 · Dabbagh & Kitsantas, 2012 · McLoughlin, 2016), τα οποία υποστηρίζουν ότι οι ανεπίσημες μορφές μάθησης καλύπτουν περισσότερο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τις επίσημες (Marklund, 2015).

Το ότι, όμως, οι νηπιαγωγοί έχουν μια ξεκάθαρη προτίμηση στις ανεπίσημες μορφές μάθησης δε σημαίνει ότι αποκλείουν τη **συμμετοχή κάποιου ατόμου με εξειδικευμένες γνώσεις** πάνω σε θέματα που τις απασχολούν, όπως για παράδειγμα κάποιου **ακαδημαϊκού**. Αντιθέτως, θεωρούν ότι η αλληλεπίδραση με κάποιον ακαδημαϊκό τις βοηθά να πετυχαίνουν σύνδεση θεωρίας και πράξης, να αποκτούν μια πιο επιστημονικά τεκμηριωμένη εικόνα των υπό συζήτηση θεμάτων και, ως εκ τούτου, να νιώθουν περισσότερη ασφάλεια για τις απόψεις που εκφράζουν και τις πρακτικές που υιοθετούν.

Όπως και στην περίπτωση του συντονιστή έτσι και σε αυτή την περίπτωση διαφάνηκαν κάποιες προϋποθέσεις, ώστε η συμμετοχή ενός ακαδημαϊκού στη ΔΟ να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας ΔΚΜ. Ο ακαδημαϊκός πρέπει να είναι πολύ καλός γνώστης του τρόπου λειτουργίας των νηπιαγωγείων της Κύπρου και, ταυτόχρονα, να είναι σε θέση να συνδυάζει επαρκώς, μέσα από προσωπικά του βιώματα, τη θεωρία με την πράξη. Βλέπουμε τις νηπιαγωγούς, λοιπόν, για ακόμη μια φορά να υπερτονίζουν την σύζευξη θεωρίας και πράξης στην προσπάθειά τους για ΕΑ. Φαίνεται αυτό να οφείλεται στην απογοήτευση που νιώθουν από τις μέχρι τώρα, όχι και τόσο επιτυχημένες, ευκαιρίες που τους δόθηκαν για ΕΑ, μέσω του

αρμόδιου Υπουργείου. Οι νηπιαγωγοί, έκδηλα, θεωρούν πώς οι προσπάθειες επίτευξης ΕΑ πρέπει να έχουν συνοχή με την καθημερινότητα του σχολείου τους και τον τρόπο που εργάζονται στην τάξη, άποψη η οποία είναι συμβατή με τα πορίσματα άλλων ερευνών (Darling-Hammond κ.ά., 2017 · Garet κ.ά., 2001).

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, ένας άλλος σημαντικός, αν όχι ο σημαντικότερος, παράγοντας διαμόρφωσης ΔΚΜ είναι το **κλίμα** που επικρατεί ανάμεσα στα μέλη της ΔΟ. Όπως υποστηρίζεται και από άλλες έρευνες (Kelly & Antonio, 2016 · Trust, 2017 · Trust κ.ά., 2016), για να μπορέσει να διαμορφωθεί μια ΔΚΜ χρειάζεται να υπάρχει ένα κατάλληλο, υποστηρικτικό κλίμα, το οποίο βοηθά τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν **άνεση** ως μέλη της ομάδας και τους παρέχει **στήριξη**. Για όλες ανεξαιρέτα τις νηπιαγωγούς της έρευνας, το αίσθημα άνεσης αποτελεί εκ των ων ουκ άνευ στοιχείο διαμόρφωσης μιας ΔΚΜ, άποψη η οποία στηρίζεται και από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Duncan-Howell, 2010 · Eum 2016).

Οι ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις τους επαγγέλματός των νηπιαγωγών σε συνδυασμό με την έλλειψη στήριξης, όπως εντοπίζουν οι ίδιες, από την υπηρεσία τους μπορούν να καλυφθούν από τη συμμετοχή τους σε τέτοιες ομάδες, νοουμένου ότι αυτές λειτουργούν μέσα σε ένα άνετο, φιλικό και υποστηρικτικό περιβάλλον, το οποίο σέβεται τις απόψεις όλων (Clifford, 2013 · Crowley, 2014). Όπως προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας, οι πλείστες νηπιαγωγοί αναφέρουν πως νιώθουν άνετα μέσα στη ΔΟ, έστω και αν δεν κάνουν συχνές αναρτήσεις. Το συναίσθημα αυτό είναι πολύ σημαντικό για τη διαμόρφωση μιας ΔΚΜ, γιατί μόνο έτσι οι νηπιαγωγοί θα «ανοιχτούν» προς άγνωστες τους συναδέλφους, θα μιλήσουν για την πρακτική τους, θα εξωτερικεύσουν τυχόν αδυναμίες τους και θα ζητήσουν συμβουλές και υποστήριξη (συναισθηματική ή πρακτική). Στη συναισθηματική υποστήριξη αναφέρεται και η Duncan-Howell (2010), η οποία, μέσα από τα πορίσματα της έρευνάς της, θεωρεί ότι αυτή περιλαμβάνει



την αποδοχή των μελών από τους υπόλοιπους, την ύπαρξη ενός ζεστού περιβάλλοντος και τη βίωση τους αισθήματος του ανήκειν και της συντροφικότητας.

Τη συντροφικότητα, ως ένδειξη συναισθηματικής υποστήριξης, αναφέρουν, επίσης, οι Hur και Brush (2009), έννοια η οποία προέκυψε και μέσα από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Μπορεί να ακούγεται κάπως οξύμωρο, αλλά το να συνειδητοποιούν οι νηπιαγωγοί ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην τάξη τους, είναι προβλήματα που αντιμετωπίζουν και άλλες συνάδελφοι λειτουργεί για αυτές «συντροφικά», «παρηγορητικά» και τις κάνουν να νιώθουν συναισθηματικά καλύτερα. Αυτό τις βοηθά να νιώθουν άνετα να εξωτερικεύουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και να ζητούν στήριξη, θεωρώντας πως εφόσον πρόκειται για κοινά προβλήματα είναι πιο εύκολο να γίνουν πλήρως κατανοητές και να δεχθούν την ανάλογη στήριξη. Τα κοινά προβλήματα, λοιπόν, και οι κοινοί στόχοι είναι αυτά που δένουν περισσότερο τις νηπιαγωγούς και τις κάνουν να νιώθουν πιο άνετα ως μέλη της ΔΚΜ, δεδομένο το οποίο συνδέεται, όπως προαναφέρθηκε, με το ότι οι συμμετέχουσες ανήκουν στην ίδια βαθμίδα και στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα.

Επίσης, για την άνεση που νιώθουν οι νηπιαγωγοί στην ομάδα λειτούργησε θετικά το γεγονός ότι δε γνωρίζονταν προηγουμένως μεταξύ τους. Το αιτιολογούν υποστηρίζοντας πως το να μη γνωρίζονται τις βοηθά να είναι πιο ειλικρινείς σε αυτά που γράφουν και στην κριτική που ασκούν. Επίσης, θεωρούν ότι με αυτόν τον τρόπο δέχονται πιο αντικειμενικά σχόλια όσον αφορά στην πρακτική τους. Μέσα από τις απόψεις τους φαίνεται η ξεκάθαρη προτίμησή τους στα αντικειμενικά σχόλια παρά στο «χάιδεμα των αυτιών τους», δεδομένο το οποίο δείχνει την πραγματική επιδίωξή τους να εντοπίσουν, μέσα από τα σχόλια των συναδέλφων τους, τυχόν λανθασμένες πρακτικές τους και να τις βελτιώσουν.

Φυσικά, το πόσο άνετα νιώθουν οι νηπιαγωγοί να «ανοιχτούν» στην ομάδα επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους. Υπάρχουν νηπιαγωγοί που νιώθουν αρκετά άνετα ώστε να αναρτούν κάποιες αδυναμίες τους, θεωρώντας ότι με αυτόν τον τρόπο θα πετύχουν στήριξη. Υπάρχουν, όμως, και άλλες οι οποίες λόγω της ιδιοσυγκρασίας τους, δε θα έμπαιναν ποτέ στη διαδικασία να εξωτερικεύσουν μέσα σε μια ΔΟ, σε άγνωστα τους άτομα, την πρακτική τους και κάποιες αδυναμίες τους. Νιώθουν πιο άνετα να το κάνουν μόνο κατ' ιδίαν, σε προσωπικές τους σχέσεις. Από την άλλη, υπάρχουν και οι αντίθετοι χαρακτήρες που και αυτοί αποφεύγουν τις συχνές αναρτήσεις, φοβούμενοι ότι λόγω του ανοικτού τους χαρακτήρα, ίσως, πουν κάτι το οποίο θα λειτουργήσει εις βάρος τους. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι τόσο οι πολύ κλειστοί όσο και οι πολύ ανοικτοί χαρακτήρες έχουν κάποιες επιφυλάξεις να κάνουν αναρτήσεις, ο καθένας για διαφορετικούς λόγους. Αυτός ο τρόπος δράσης τους στην ομάδα, όμως, δε φαίνεται, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, να περιορίζει τη στήριξη που δέχονται. Νιώθουν ότι, έστω και αν δεν έχουν μεγάλη ενεργό συμμετοχή, δέχονται έμμεση στήριξη, μέσω των αναρτήσεων που διαβάζουν, αφού αυτές τις ωθούν σε πολλές αναστοχαστικές διεργασίες.

Υπάρχει, ωστόσο, και η αντίθετη άποψη, την οποία οφείλουμε να λάβουμε υπόψιν. Μία εκ των νηπιαγωγών δε θεωρεί ότι μέσω της ομάδας τυγχάνει στήριξης, καθώς για αυτήν δεν μπορεί να επιτευχθεί ουσιαστική στήριξη μέσω διαδικτύου, παρά μόνο μέσα από προσωπικές επαφές. Το βλέπει, απλώς ως ανταλλαγή απόψεων και όχι ως ουσιαστική στήριξη. Για επιτηδευμένη στήριξη μιλούν, επίσης, δύο άλλες νηπιαγωγοί, θεωρώντας ότι κάποιες φορές η στήριξη δίνεται για σκοπούς αυτοπροβολής και εντυπωσιασμού. Επίσης, φαίνεται να μην αρέσκονται να διαβάζουν κάτι που τους φαίνεται επιτηδευμένο ή ανούσιο. Δεν επιθυμούν, δηλαδή, να γίνονται αναρτήσεις για χάριν των αναρτήσεων, αλλά αυτές που γίνονται να έχουν κάτι επιπλέον να προσφέρουν στη συζήτηση και στα μέλη της ομάδας.

Ως παράγοντας διαμόρφωσης κλίματος άνεσης και στήριξης στη ΔΚΜ φαίνεται να λειτούργησαν και οι **δια ζώσης συναντήσεις** που είχαν οι νηπιαγωγοί πριν την ένταξή τους στη ΔΟ. Οι νηπιαγωγοί περιγράφουν και τις δύο συναντήσεις ως πολύ χρήσιμες και αναγκαίες για διάφορους λόγους. Μέσα σε ένα χαλαρό και φιλικό κλίμα, οι συναντήσεις συμβάλλουν, κατ' αρχάς, στο να έχουν μια πρώτη μεταξύ τους επαφή, ώστε «να σπάσει ο πάγος» και να αρχίσουν να νιώθουν πιο άνετα μέσα στην ομάδα. Έτσι, η αλληλεπίδρασή τους δεν περιορίζεται μόνο στο «απρόσωπο» του διαδικτύου, αλλά τους δίνεται η ευκαιρία να έχουν μια πρώτη, πρόσωπο με πρόσωπο, γνωριμία. Επίσης, οι δια ζώσης συναντήσεις λειτουργούν ως ένα πρώτο βήμα για το κτίσιμο της μετέπειτα διαδικτυακής τους συνεργασίας.

Εξίσου σημαντικό, επίσης, είναι οι συναντήσεις αυτές να αξιοποιούνται ώστε να βοηθούν τις νηπιαγωγούς να νιώθουν ασφαλείς σε θέματα εχεμύθειας και εμπιστοσύνης. Ο ρόλος του ερευνητή σε αυτό φαίνεται να διαδραματίζει καταλυτικό παράγοντα. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι ο συντονιστής θα πρέπει να επιστήσει την προσοχή όλων των συμμετεχόντων στον τρόπο που πρέπει να συμπεριφέρονται μέσα στη ΔΟ: με σεβασμό, εχεμύθεια, αποφυγή προσβολών και κακόπιστης κριτικής κ.λπ. Γενικά, οι νηπιαγωγοί έχουν την ανάγκη να νιώθουν «ασφαλείς» στην ομάδα, έτσι ώστε να μπορούν να λειτουργούν άνετα μέσα σε αυτή. Να νιώθουν «ασφαλείς», έχοντας τη διαβεβαίωση πως δε θα δέχονται οποιεσδήποτε προσβολές για τις απόψεις τους και πως θα υπάρχει απόλυτη εχεμύθεια μεταξύ των μελών της ΔΟ.

Επιπρόσθετα, είναι πολύ σημαντικό σε αυτές τις συναντήσεις να ξεκαθαρίζονται κάποια τεχνικά θέματα της ΔΠ, ώστε όσες νηπιαγωγοί δεν είναι εξοικειωμένες με τέτοιου είδους διαδικτυακές συνεργασίες, να μπορέσουν να ξεπεράσουν, τυχόν, ανασφάλειές τους. Η μη «προετοιμασία» τους σε τεχνικά θέματα, ίσως να λειτουργήσει ανασταλτικά στη συμμετοχή

τους στις αλληλεπιδράσεις της ομάδας, για αυτό φαίνεται πως είναι σκόπιμο να επεξηγηθεί εκ των προτέρων ο τρόπος λειτουργίας της πλατφόρμας και να γίνεται συζήτηση σχετικά με αυτή.

Μια αρχική δια ζώσης συνάντηση μπορεί, επίσης, να αξιοποιηθεί ώστε να συζητηθούν και να αποφασιστούν από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς τα θέματα, τα οποία θα πραγματεύονται μέσα στην πλατφόρμα. Πρέπει να δίνεται η ευκαιρία για μια εποικοδομητική συζήτηση επί του θέματος, ώστε να καταλήξουν σε κάτι που καλύπτει τις ανάγκες όλων. Μόνο έτσι τα υπό συζήτηση θέματα θα λειτουργούν ως κίνητρο συμμετοχής των νηπιαγωγών. Επιπλέον, μια τέτοια συζήτηση τους δίνει την ικανοποίηση ότι επιλέγουν οι ίδιες τα θέματα και δεν τους επιβάλλονται. Αυτό τις ικανοποιεί ιδιαίτερα γιατί εισακούγονται οι απόψεις τους και έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν θέματα που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντά τους.

Τις δια ζώσης συναντήσεις αναφέρουν ως παράγοντα αποτελεσματικότητας μιας ΔΚΜ και άλλοι ερευνητές χωρίς, ωστόσο να δίνουν πολλές λεπτομέρειες, όπως πράττει η παρούσα έρευνα, για το πώς ακριβώς μπορούν να λειτουργήσουν οι συναντήσεις αυτές. Απλώς, οι Dubé κ.ά. (2005) και Storck και Hill (2000), υποστηρίζουν ότι τέτοιους είδους συναντήσεις είναι πολύ σημαντικό να γίνονται κατά το αρχικό στάδιο λειτουργίας της ΔΟ προκειμένου να τονώνεται η κοινωνικοποίηση των συμμετεχόντων και να αρχίσουν να κτίζονται οι πρώτες μεταξύ τους σχέσεις, στις οποίες θα στηριχτεί η αλληλεπίδραση, η συνεργασία τους και η άνεση που θα νιώθουν στην ομάδα.

Πέρα από τον παράγοντα που αφορά στον τρόπο λειτουργίας της ΔΟ, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ως εξίσου σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση ΔΚΜ κάποια **τεχνικά στοιχεία του διαδικτυακού χώρου** μέσα στον οποίο αλληλεπιδρούν.

Η ευχρηστία της πλατφόρμας αποτελεί ένα από τους βασικότερους παράγοντες στη συμμετοχή των νηπιαγωγών σε μια ΔΟ και στη διαμόρφωση ΔΚΜ. Πιο συγκεκριμένα, ο

σχεδιασμός της, ο τρόπος πλοήγησής της και η ποιότητα του λογισμικού της συστήματος (Preece, 2001), λειτουργούν ως στοιχεία που επηρεάζουν, είτε θετικά είτε αρνητικά. Το κατά πόσον, δηλαδή, η πλατφόρμα είναι εύκολη στη χρήση της, λειτουργεί υποβοηθητικά στη συμμετοχή των νηπιαγωγών, καθώς όπως είναι αναμενόμενο, η συνάντηση οποιωνδήποτε δυσκολιών στη χρήση της θα λειτουργούσε ανασταλτικά στην αλληλεπίδραση των νηπιαγωγών. Η χρήση κωδικού πρόσβασης, για παράδειγμα, φάνηκε να δυσκολεύει αρκετές από τις νηπιαγωγούς για αυτό και την παρουσιάζουν ως ένα λόγο για μη συμμετοχή τους. Προτιμούν να έχουν άμεση, όσον το δυνατόν, πιο άμεση και γρήγορη πρόσβαση, χωρίς τη χρήση κωδικού. Ιδιαίτερα για αυτές, οι οποίες έχουν περιορισμένες τεχνολογικές δεξιότητες, η συνάντηση δυσκολιών καθιστά τις διαδικτυακές τους αλληλεπιδράσεις ως μη αποτελεσματικές και αποθαρρύνουν τη συμμετοχή τους (Chen κ.ά., 2009).

Ο καθημερινός τρόπος ζωής τους φαίνεται να μην τους επιτρέπει να «θυμούνται» τη συμμετοχή τους σε μια ΔΟ, για αυτό οι αυτόματες ενημερώσεις μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου κρίνονται απαραίτητες. Μέσω της αυτόματης ενημέρωσης, οι νηπιαγωγοί βλέπουν κάθε καινούρια ανάρτηση, τη διαβάζουν και, εφόσον το επιθυμούν, μπαίνουν στην πλατφόρμα για να αναρτήσουν το δικό τους σχόλιο. Ακόμη όμως και με τη μεσολάβηση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, κάποιες νηπιαγωγοί εξακολουθούν να δυσκολεύονται. Για αυτό οι συγκεκριμένες νηπιαγωγοί εισηγούνται η αλληλεπίδρασή τους να γίνεται μέσω άλλου μέσου κοινωνικής δικτύωσης, όπως για παράδειγμα το Facebook ή το Viber, τα οποία χαρακτηρίζουν ως πιο εύκολα προσβάσιμα. Ο τρόπος, όμως, που λειτουργούν τα συγκεκριμένα μέσα έρχεται σε σύγκρουση με τον τρόπο οργάνωσης της πλατφόρμας που περιγράφουν οι νηπιαγωγοί. Τα συγκεκριμένα μέσα κοινωνικής δικτύωσης δεν παρέχουν τη δυνατότητα ομαδοποίησης των θεματικών, ενώ για τις πλείστες νηπιαγωγούς ο λειτουργικός σχεδιασμός της πλατφόρμας είναι εξαιρετικά σημαντικός, ώστε να είναι εύκολος και γρήγορος ο εντοπισμός των αναρτημένων

συζητήσεων και υλικών. Το γεγονός ότι τους δίνεται η δυνατότητα να εντοπίζουν εύκολα παλαιότερες αναρτήσεις και να ανατρέχουν οποιαδήποτε στιγμή σε αυτές, φαίνεται να εξυπηρετεί τις ανάγκες και τη μάθησή τους, αποτέλεσμα με το οποίο συνηγορεί και η έρευνα των Hammond και Wiriyarinit (2005), υποστηρίζοντας πως το να παραμένουν οι αναρτήσεις στην πλατφόρμα συμβάλλει στην περαιτέρω μάθησή των εκπαιδευτικών, καθώς μπορούν ανά πάσα στιγμή να ανατρέχουν σε αυτές και να μαθαίνουν κάτι καινούριο τη στιγμή που το έχουν περισσότερο ανάγκη.

Επιπλέον, κατά τον σχεδιασμό του διαδικτυακού χώρου πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η δυνατότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων, εύρημα με το οποίο συμφωνούν και άλλες έρευνες (Phang κ.ά., 2009 · Preece, 2001). Ο σχεδιασμός της πλατφόρμας, δηλαδή, οφείλει να είναι τέτοιος ώστε να διευκολύνει την κοινωνικοποίηση των συμμετεχόντων και να τους παρέχει πολλές και πρακτικές δυνατότητες αλληλεπίδρασης, διαφορετικά χάνεται ο λόγος ύπαρξής της.

Επιπρόσθετα, η ασύγχρονη επικοινωνία και αλληλεπίδραση φαίνεται, μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, να ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες και τον καθημερινό τρόπο ζωής των νηπιαγωγών για αυτό και την προτιμούν περισσότερο. Όπως δηλώνουν, αυτό το είδος αλληλεπίδρασης είναι πιο βολικό και δεν τους προκαλεί άγχος, καθώς τους δίνει όσο χρονικό περιθώριο χρειάζονται να σκεφτούν και να αναρτήσουν τις δικές τους τοποθετήσεις επί συγκεκριμένων θεμάτων. Η σαφής προτίμηση των νηπιαγωγών στην ασύγχρονη επικοινωνία επιβεβαιώνεται και μέσα από τα αποτελέσματα αρκετών άλλων ερευνών, όπως των Duncan-Howell (2010), Marklund (2015) και Trust κ.ά. (2016), υποστηρίζοντας ότι αυτού του είδους η επικοινωνία εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες τους, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα του χρόνου,

ώστε να καταθέτουν πιο ολοκληρωμένες και στοχαστικές σκέψεις επί των υπό συζήτηση θεμάτων.

### **Συμμετοχή στη διαδικτυακή κοινότητα μάθησης και επαγγελματική ανάπτυξη**

Τα δεδομένα της έρευνας φέρνουν στην επιφάνεια πτυχές της ΕΑ, οι οποίες συνδέονται με τη συμμετοχή των νηπιαγωγών στην ΔΚΜ. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί συσχετίζουν τη συμμετοχή τους με την απόκτηση νέων γνώσεων ή την συμπλήρωση υφιστάμενων γνώσεών τους, τη βελτίωση της πρακτικής τους και την ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων τους.

Ο διαμοιρασμός της γνώσης φαίνεται να λειτουργεί ως ένα από τα κίνητρα των νηπιαγωγών για τη συμμετοχή τους στη ΔΚΜ, αποτέλεσμα το οποίο υποστηρίζεται και από την έρευνα του Κοσμά (2015). Οι ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους, τις στρέφουν προς αναζήτηση διάφορων πηγών γνώσεων και **απόκτηση νέων γνώσεων**, οπότε μια τέτοια ευκαιρία φαίνεται για πολλές μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα πρόκληση. Μέσα από τις μεταξύ τους ανταλλαγές φαίνεται να διευρύνουν τις γνώσεις τους, σε θεωρητικό, αλλά και πρακτικό επίπεδο. Τόσο οι υπόλοιποι νηπιαγωγοί, με τις οποίες αλληλεπιδρούν όσο και οι ακαδημαϊκοί λειτουργούν ως πηγές νέων γνώσεων (Trust κ.ά., 2016), αλλά, ταυτόχρονα και ως πηγές συμπλήρωσης υφιστάμενων γνώσεων. Η διεύρυνση και συμπλήρωση των γνώσεών τους σε πρακτικό επίπεδο φαίνεται να γίνεται, κυρίως, μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με άλλες νηπιαγωγούς ενώ, μέσω των ακαδημαϊκών επιτυγχάνεται μια εποικοδομητική σύζευξη θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων.

Στην απόκτηση νέων γνώσεων συνηγορούν και τα αποτελέσματα αρκετών άλλων ερευνών με δείγμα εκπαιδευτικούς διαφόρων βαθμίδων (Eum, 2016 · Khan, 2017 · Meijs κ.ά., 2016). Το πλέον σημαντικό, όμως, είναι ότι η γνώση δεν προκύπτει μέσα από μια στείρα

διαδικασία, αλλά μέσα από μια διαδικασία κριτικής, αναστοχασμού, συλλογικής διερεύνησης και εποικοδομητικού διαλόγου (Chen κ.ά., 2009 · Τσιωτάκης, 2015). Πρόκειται, επίσης, για αύξηση της γνώσης σε συγκεκριμένα θέματα (Holmes κ.ά. 2010), τα οποία έχουν άμεση συνάφεια με την καθημερινότητα του επαγγέλματός τους.

Υπάρχει, όμως, και η μερίδα νηπιαγωγών η οποία θεωρεί ότι οι μεταξύ τους ανταλλαγές δεν έχουν να κάνουν, καθαρά, με απόκτηση ή συμπλήρωση γνώσεων, αλλά με κάποιες νέες ιδέες ή φρεσκάρισμα κάποιων ιδεών που είχαν καιρό να εφαρμόσουν. Παρόμοια, στην απόκτηση ιδεών αντί γνώσεων αναφέρεται και η έρευνα των Hur και Brush (2009), θεωρώντας ότι αυτές οι ιδέες, έστω και αν δεν τις εκλαμβάνουν ως νέες γνώσεις, ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε αναστοχαστικές διεργασίες επί της πρακτικής τους. Ίσως, κάποιοι εκπαιδευτικοί να ταυτίζουν τις γνώσεις μόνο με τη θεωρητική πτυχή ενός θέματος και όχι την πρακτική, για αυτό και ορισμένες νηπιαγωγοί θέτουν σαφή διαχωρισμό ανάμεσα στις καινούριες ιδέες που αποκτούν από τις συναδέλφους και στις νέες γνώσεις που αποκτούν από τις ακαδημαϊκούς.

Αυτό στο οποίο γίνεται ιδιαίτερη αναφορά, ως όφελος στην ΕΑ των νηπιαγωγών, είναι η **βελτίωση της πρακτικής τους**. Θεωρούν ότι, μέσω της αλληλεπίδρασής τους, μπαίνουν σε μια διαδικασία αναστοχασμού της πρακτικής τους, η οποία πολλές φορές οδηγεί σε βελτίωσή της, άποψη η οποία ταυτίζεται με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Holmes κ.ά., 2010 · Trust, 2017). Γνωρίζοντας τις πρακτικές που εφαρμόζουν άλλες νηπιαγωγοί στην τάξη τους, τούς δίνεται η ευκαιρία να μαθαίνουν κάποιες καινούριες πρακτικές ώστε να τις εφαρμόζουν (Goodyear κ.ά., 2015), είτε αυτούσιες είτε σε συνδυασμό με αυτές που ήδη εφαρμόζουν. Αυτό το κάτι διαφορετικό θεωρούν ότι μπορεί να ενισχύσει την πρακτική τους και να συμβάλει στη βελτίωσή της. Δοκιμάζοντας μια πρακτική που εφαρμόστηκε επιτυχώς από κάποιες άλλες συναδέλφους, νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση να εφαρμόσουν κάτι



καινούριο. Παρατηρούμε, λοιπόν, τις νηπιαγωγούς να βελτιώνουν τις πρακτικές τους μέσω των πρακτικών των άλλων. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι κάνουν πιστή αντιγραφή πρακτικών. Αντίθετα, εφαρμόζουν νέες πρακτικές, αφού πρώτα προβληματιστούν σχετικά με αυτές και τις προσαρμόσουν στο δικό τους συγκείμενο, τακτική με την οποία συμφωνούν και τα αποτελέσματα της έρευνας του Khan (2017).

Μέσα από την ανταλλαγή πρακτικών, αλλά και γνώσεων, οι νηπιαγωγοί δείχνουν να νοιάζονται όχι μόνο για τη δική τους ΕΑ, αλλά και των συναδέλφων τους, θεωρώντας, όπως και οι συμμετέχοντες στην έρευνα των Landry κ.ά. (2009), ότι η συλλογική τους ανάπτυξη θα έχει θετικό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και, εξελικτικά, στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι νηπιαγωγοί, μιλώντας για «αλυσίδα», της οποίας επιθυμούν τη συνέχιση προς όφελος του επαγγελματικού τους κλάδου, προσπαθούν, μέσα από αλληλεπιδράσεις και ανταλλαγές, να βελτιώσουν τις πρακτικές όλων των συμμετεχόντων. Η ΔΚΜ φαίνεται να δημιουργεί την ευκαιρία ώστε να ανοίγουν οι πόρτες των νηπιαγωγείων και να εξαπλώνονται οι καινούριες γνώσεις και πρακτικές όσο το δυνατόν ευρύτερα.

Αυτό, όμως, που εντοπίζεται μέσα από την παρούσα έρευνα είναι ένα, περαιτέρω «άνοιγμα» των γνώσεων και των πρακτικών που ανταλλάσσονται εντός της ΔΚΜ. Αρκετές νηπιαγωγοί φαίνεται να μεταφέρουν αυτά που συζητούνται στην κοινότητα τόσο σε συναδέλφους των σχολικών τους μονάδων όσον και σε άλλες συναδέλφους τους. Η πράξη τους αυτή, η οποία υποστηρίζεται και από την έρευνα των Gerdeman κ.ά. (2018), δείχνει από τη μια την ανιδιοτέλεια τους, αλλά και από την άλλη το ενδιαφέρον τους για το γενικό καλό τόσο των σχολικών τους μονάδων όσο και του εκπαιδευτικού τους συστήματος.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, όμως, φάνηκε να μην υπάρχει ουσιαστική αλληλεπίδραση και σύνδεση μεταξύ όλων των νηπιαγωγών, καθώς κάποιες επιλέγουν να έχουν

ρόλο σιωπηλού παρατηρητή ή να έχουν περιορισμένη ενεργό συμμετοχή. Αυτή την έλλειψη αλληλεπίδρασης και σύνδεσης επιβεβαιώνουν οι Kyounghye και You-Kyung (2013), υποστηρίζοντας, μέσα από την έρευνά τους, πως αυτή οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι συνηθισμένοι να μιλούν δημόσια για την πρακτική τους ούτε και είναι πρόθυμοι να μοιράζονται το υλικό τους. Όντως, όπως φαίνεται και μέσα από την παρούσα έρευνα, υπάρχουν νηπιαγωγοί που δεν έχουν συνηθίσει σε τέτοιου είδους «ανοίγματα», κυρίως όσον αφορά στην πρακτική τους, είτε γιατί θέλουν να αποφύγουν την κριτική είτε γιατί δεν είναι συνηθισμένες να εξωτερικεύουν την πρακτικής τους. Αυτός, όμως, ο τρόπος δράσης τους στη ΔΚΜ δε φαίνεται να λειτουργεί ανασταλτικά στη μάθησή τους. Όπως συμφωνούν και τα ευρήματα των Gerdeman κ.ά. (2018), οι λιγότερο ή καθόλου ενεργοί συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι, έστω και αν δεν έχουν μεγάλη ενεργό συμμετοχή στην ομάδα, νιώθουν ότι κερδίζουν πολλά σε θέματα πρακτικής. Γιατί, όπως υποστηρίζουν οι ίδιες, και μόνο το ότι διαβάζουν τις αναρτήσεις, τα σχόλια και τους προβληματισμούς των υπολοίπων, τις βοηθά να προβληματίζονται επί της πρακτικής τους, να θέτουν σε εφαρμογή νέες πρακτικές και, γενικά, να βελτιώνουν την πρακτική τους.

Ωστόσο, υπάρχει και η αντίθετη άποψη, όπως και σε άλλες έρευνες τα αποτελέσματα των οποίων έδειξαν ότι κάποιοι από τους συμμετέχοντες δεν θεωρούσαν ότι βελτιώθηκαν σε θέματα πρακτικής (Chen κ.ά., 2009 · Meijs κ.ά., 2016). Δύο νηπιαγωγοί της παρούσας έρευνας θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στη ΔΚΜ δε συμβάλλει σε οποιοδήποτε βαθμό στη βελτίωση της πρακτικής τους, τουλάχιστον άμεσα. Για μία εξ' αυτών, είναι ξεκάθαρο ότι δεν έτυχε κάποιας βελτίωσης, παρά μόνο ότι απλώς εφάρμοσε κάποιες νέες πρακτικές, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι βελτιώθηκε η πρακτική της. Παρόμοια, μία άλλη νηπιαγωγός δεν εντόπισε να έχει βελτιωθεί η πρακτική της. Δεν αποκλείει, όμως, σύμφωνα με την ίδια, να έχει επηρεαστεί

έμμεσα η πρακτική της, μέσω κάποιων αναστοχασμών, ή μέσω κάποιων αποφάσεων που έχει πάρει σχετικά με αυτή χωρίς να το έχει αντιληφθεί.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ο **αναστοχασμός** κατέχει κεντρική θέση σε θέματα πρακτικής των νηπιαγωγών, όπως και σε αρκετές άλλες έρευνες (Hajisoteriou, Karousiou & Angelides, 2018 · Kelly & Antonio, 2016 · Trust, 2016). Πρακτική και αναστοχασμός φαίνεται να πορεύονται μαζί, με στόχο τη βελτίωση της πρώτης. Χωρίς τις περισσότερες φορές οι νηπιαγωγοί να αναφέρονται άμεσα στον αναστοχασμό, ο τρόπος που σκέφτονται και δρουν δείχνει ότι η συμμετοχή τους στη ΔΚΜ τις ωθεί σε αναστοχαστικές διεργασίες, οι οποίες έχουν αντίκτυπο στην πρακτική τους. Οι συζητήσεις και οι ανταλλαγές που έχουν με τις άλλες συναδέλφους, τις “αναγκάζει” να βλέπουν πιο κριτικά τη δική τους πρακτική (Hur & Brush, 2009), να εντοπίζουν στοιχεία που χρήζουν βελτίωσης (Τσιωτάκης, 2015) και, παράλληλα, να εφαρμόζουν κάποιες νέες πρακτικές (Goodyear κ.ά., 2015).

Μέσα στο πλαίσιο μιας ΔΚΜ, η ενεργοποίηση του αναστοχασμού μπορεί να προέλθει μέσω άλλων συναδέλφων, οι οποίες διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη συλλογική αυτή προσπάθεια, διαπίστωση η οποία επιβεβαιώνεται και μέσα από την έρευνα των James κ.ά. (2007). Τα ΕΔΜ γίνονται χώροι όπου η γνώση και η μάθηση αποκαλύπτονται και διαμοιράζονται, συνεχόμενα και συγκεκριμένα, με ποικίλους τρόπους. Οι διάφορες μορφές συνεργασίας, λειτουργώντας ως πηγές επαγγελματικής ανατροφοδότησης, οδηγούν στον αναστοχασμό και αντιμετωπίζονται ως μέσο ανάπτυξης και όχι στείρας κριτικής. Επιτυγχάνεται εστίαση στα σημεία της πρακτικής που χρήζουν βελτίωσης και, στη συνέχεια, μέσω συζήτησης και υποστήριξης, επιδιώκεται η βελτίωσή τους. Έτσι, μέσω της αλληλεπίδρασης, συνηγορεί ο Kong (2018), η πρακτική των εκπαιδευτικών αποκτά περισσότερο νόημα, καθώς μετασχηματίζεται και αναδημιουργείται.

Μια άλλη πτυχή της ΕΑ, η οποία φαίνεται να επηρεάζεται θετικά από τη συμμετοχή των νηπιαγωγών στη ΔΟ σχετίζεται με τις **δεξιότητες** τους. Είναι η λιγότερο εμφανής πτυχή στις απόψεις των νηπιαγωγών, αλλά δεν παύει να έχει σημαντική αξία, καθώς είναι μέσω αυτής που, έμμεσα, επέρχεται βελτίωση στην πρακτική τους.

Μέσω της συμμετοχής τους στη ΔΚΜ οι νηπιαγωγοί φαίνεται να αναπτύσσουν ή και να βελτιώνουν κάποιες δεξιότητες (Eum, 2016) που σχετίζονται είτε άμεσα από τη συμμετοχή τους είτε έμμεσα. Άμεσα, αποκτούν δεξιότητες αξιοποίησης διαδικτυακών πλατφόρμων προς όφελος της πρακτικής τους. Αυτό ισχύει, ιδιαίτερα, για τις νηπιαγωγούς, οι οποίες δεν είχαν προηγουμένως παρόμοια εμπειρία και ως εκ τούτου στερούνταν τη δυνατότητα αξιοποίησής των πλεονεκτημάτων που τους προσφέρει η διαδικτυακή συνεργασία με άλλους συναδέλφους. Η συμμετοχής τους τις βοήθησε, όπως συνηγορούν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Chen κ.ά. (2009), να ξεπεράσουν κάποιες αδυναμίες ή φοβίες που είχαν και να είναι σε θέση να βελτιώσουν τις περιορισμένες τεχνολογικές δεξιότητες που διέθεταν, προς όφελος της ΕΑ τους.

Έμμεσα επηρεάζονται, επίσης, οι δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας των νηπιαγωγών. Όπως επεξηγήθηκε σε προγενέστερο στάδιο, το μικρό μέγεθος των νηπιαγωγείων της Κύπρου δε δίνει πολλές ευκαιρίες συνεργασίας στις νηπιαγωγούς, οπότε ίσως, αυτό να επηρεάζει αρνητικά την καλλιέργεια των συγκεκριμένων τους δεξιοτήτων. Οι αλληλεπιδράσεις τους μέσα στη ΔΚΜ τις βοηθούν να διαβάζουν στοχαστικά τις απόψεις των άλλων, να κτίζουν πάνω σε αυτές, είτε με διαφωνία είτε με συμφωνία, και ακολούθως, να συνθέτουν και να παρουσιάζουν τη δική τους τεκμηριωμένη άποψη.

Επιπρόσθετα, παρατηρούμε ότι οι νηπιαγωγοί αναπτύσσουν και βελτιώνουν τη δεξιότητα αναστοχασμού, εκ των οποίων ουκ άνευ δεξιότητα, στην προσπάθειά τους για ΕΑ. Μέσω της συμμετοχής τους, των αλληλεπιδράσεων και των συζητήσεών τους -χωρίς, κατ' ανάγκην, να το

αντιλαμβάνονται ή να το επιδιώκουν- οι νηπιαγωγοί οδηγούνται σε αναστοχαστικές διεργασίες, οι οποίες μόνο θετικά μπορούν να παρέχουν στη βελτίωση της πρακτικής τους (Trust, 2017) και στον χειρισμό διαφόρων καταστάσεων της τάξης τους.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟΙ

### Συμπεράσματα έρευνας

Σκοπός της μελέτης ήταν να ερευνηθεί η διαμόρφωση ΔΚΜ σε μια ΔΟ νηπιαγωγών σε σχέση με τους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση μιας τέτοιας κοινότητας, καθώς και την επίδρασή της στην ΕΑ των νηπιαγωγών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία σχετίζονται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, καταδεικνύουν τον πολυπαραγοντικό χαρακτήρα της διαμόρφωσης μιας ΔΚΜ. Η έρευνα, έχοντας ως στόχο να δώσει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές επ' αυτού, προτείνει ένα μοντέλο «στησίματος» και λειτουργίας μιας ΔΚΜ, εστιάζοντας α) στα μέλη της, με την έννοια του «ποιοι συμμετέχουν» στην ομάδα και ποια τα χαρακτηριστικά τους, β) στους υποστηρικτές της ομάδας (συντονιστής, ακαδημαϊκοί), γ) στα υπό συζήτηση θέματα και δ) στον σχεδιασμό του διαδικτυακού χώρου αλληλεπίδρασης της ομάδας.

Η **σύνθεση της ομάδας** φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ΔΚΜ. Συγκεκριμένα, η συμμετοχή εκπαιδευτικών της ίδιας βαθμίδας (μόνο νηπιαγωγοί) και του ίδιου εκπαιδευτικού συστήματος, λειτουργεί θετικά στο περαιτέρω δέσιμο της ομάδας. Οι κοινοί εκπαιδευτικοί στόχοι που επιδιώκουν, τα παρόμοια εκπαιδευτικά συγκείμενα, οι παρόμοιες εμπειρίες και ανησυχίες που έχουν και τα παρόμοια προβλήματα που αντιμετωπίζουν φαίνεται να δημιουργούν μια κοινή βάση, την οποία οι νηπιαγωγοί μπορούν να αξιοποιήσουν, να αναπτύξουν και να βελτιώσουν.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά στη σύνθεση της ΔΟ, προκύπτει ως σημαντική η συνύπαρξη νηπιαγωγών με διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας, καθώς οι πιο φρέσκες ιδέες και οι ποικίλες εμπειρίες φαίνεται να λειτουργούν συμπληρωματικά προς όφελος της μάθησης όλων των

νηπιαγωγών. Συμπληρωματικά, προκύπτει, επίσης, να λειτουργούν και οι ποικίλες εμπειρίες και οπτικές των νηπιαγωγών που εργάζονται σε διαφορετικού τύπου νηπιαγωγεία (μονοθέσια-διθέσια-πολυθέσια, αστικά-υπαίθρου). Ιδιαίτερα για τις νηπιαγωγούς των μονοθέσιων σχολείων, οι οποίες στερούνται της δυνατότητας αλληλεπίδρασης με άλλες συναδέλφους, η διαδικτυακή αλληλεπίδραση με νηπιαγωγούς άλλων σχολείων κρίνεται ακόμη πιο αναγκαία.

Πέρα, όμως, από το «ποιοι συμμετέχουν» στη ΔΟ, εξίσου σημαντικό για τις νηπιαγωγούς είναι και «πόσοι συμμετέχουν», θεωρώντας ότι η αύξηση των συμμετεχόντων βοηθά στην περαιτέρω μεταξύ τους αλληλεπίδραση, νοούμενου, όμως, ότι αυτή η αύξηση δεν θα είναι πολύ μεγάλη (συνολικός αριθμός 30-40 νηπιαγωγοί). Πέρα, όμως, από τις απόψεις των νηπιαγωγών, η μελέτη των αναρτήσεων στην πλατφόρμα δείχνει ότι είναι προτιμότερο να έχει περισσότερες νηπιαγωγούς, ώστε να καλύπτεται το «κενό αλληλεπιδράσεων» που αφήνουν οι περιστασιακά ενεργοί συμμετέχοντες και οι σιωπηλοί παρατηρητές.

Ως πολύ σημαντική προκύπτει, επίσης, η συμμετοχή κάποιων ατόμων οι οποίοι μπορούν να λειτουργήσουν ως «**υποστηρικτές**» της ομάδας, χωρίς, όμως, αυτό να σημαίνει ότι η ΔΚΜ θα πάρει επίσημη μορφή. Η συμμετοχή κάποιων ατόμων με πιο εξειδικευμένες γνώσεις, όπως για παράδειγμα ακαδημαϊκών, δίνει στις συζητήσεις μια πιο επιστημονικά τεκμηριωμένη υπόσταση και βοηθά τις νηπιαγωγούς να πετυχαίνουν διασύνδεση θεωρίας και πράξης. Νοούμενου, φυσικά, ότι οι ακαδημαϊκοί είναι πολύ καλοί γνώστες του συγκεκριμένου της προδημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί φαίνεται να είναι πολύ αρνητικές στο ενδεχόμενο συμμετοχής επιθεωρητών ή άλλων αξιωματούχων της εκπαίδευσης, θεωρώντας ότι κάτι τέτοιο θα τις αποτρέπει να δρουν με αυθορμητισμό και να ανοίγονται πιο άνετα στις συναδέλφους τους, όσον αφορά στην πρακτική τους.

Υποστηρικτικό ρόλο στη διαμόρφωση ΕΚΜ φαίνεται, επίσης, να κατέχει και ο συντονιστής. Σκιαγραφώντας τον ρόλο που πρέπει να έχει ο συντονιστής στην ομάδα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ως πρωταρχικά του εφόδια τις γνώσεις και εμπειρίες όσον αφορά στη λειτουργία των νηπιαγωγείων της Κύπρου, καθώς και τη δημιουργία συνεχών ευκαιριών για αλληλεπιδράσεις και μάθηση. Επίσης, πολύ σημαντικά είναι και κάποια στοιχεία του χαρακτήρα του, όπως το να είναι εχέμυθος, ειλικρινής, δεκτικός, καλοπροαίρετος, διακριτικός και αμερόληπτος. Επιπρόσθετα, ο συντονιστής πρέπει να είναι σε θέση να χειρίζεται οποιαδήποτε τεχνικά προβλήματα προκύπτουν, υπερπηδώντας με αυτόν τον τρόπο τυχόν εμπόδια στη συμμετοχή και αλληλεπίδραση των νηπιαγωγών.

Έναν άλλο σημαντικό παράγοντα στη λειτουργία της ΔΚΜ αποτελούν και τα **υπό συζήτηση θέματα**. Είναι πολύ σημαντικό αυτά να προκύπτουν από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς, έτσι ώστε να ήταν άμεσα συνυφασμένα με τα ενδιαφέροντα, τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους. Αυτή η «ωφελιμιστική» θα έλεγα, επιλογή θεμάτων λειτουργεί ως κίνητρο για πιο ενεργό συμμετοχή των νηπιαγωγών και οδηγεί σε πιο εποικοδομητικές συζητήσεις και αλληλεπιδράσεις. Βλέπουμε, λοιπόν, την προτίμηση των νηπιαγωγών σε μια πιο ανεπίσημη μορφή ΔΚΜ, μέσα στην οποία μπορούν οι ίδιες να κατευθύνουν τις συζητήσεις ανάλογα με τους εκάστοτε προβληματισμούς τους.

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της ΔΟ, ένας τρίτος διαμορφωτικός παράγοντας φαίνεται να είναι το **κλίμα και οι σχέσεις που υπάρχουν στην ομάδα**. Για τις νηπιαγωγούς είναι πολύ σημαντικό να νιώθουν άνεση μέσα σε αυτήν, ώστε να μπορούν να «ανοίγονται» προς τις άλλες συναδέλφους και να επιζητούν στήριξη. Το πόσο άνετα νιώθει, όμως, η καθεμία επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά της.



Πέρα από τα χαρακτηριστικά της ΔΟ, ως ένας άλλος, εξίσου σημαντικός, παράγοντας λειτουργεί ο **σχεδιασμός της ΔΠ**, καθώς αρκετά τεχνικά της στοιχεία, φαίνεται να επηρεάζουν, είτε θετικά είτε αρνητικά, τη συμμετοχή και αλληλεπίδραση των νηπιαγωγών. Αν και ο σχεδιασμός της πλατφόρμας δεν είναι κάτι στο οποίο μπορεί να επέμβει εύκολα κάποιος, εντούτοις κρίνεται ως εξαιρετικά σημαντικό να επιλεγεί ένας τέτοιος σχεδιασμός ώστε να δίνει τη δυνατότητα στις συμμετέχουσες για ταυτόχρονη κοινωνικοποίηση και μάθηση. Σε καμία περίπτωση, δεν πρέπει να λειτουργεί ως τροχοπέδη στην αλληλεπίδραση γιατί αυτό δε θα εξυπηρετούσε τους στόχους της ΔΚΜ.

Μια άλλη διάσταση της μελέτης εξετάζει, μέσω του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, κατά πόσο η συμμετοχή των νηπιαγωγών στη ΔΚΜ, σύμφωνα με τις απόψεις τους, επηρεάζει την ΕΑ τους. Όπως έχει προαναφερθεί, η ύπαρξη ΔΚΜ δεν μπορεί εξ' αρχής να θεωρηθεί ως δεδομένη, αλλά εξετάζεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις και τις απόψεις των νηπιαγωγών. Οι νηπιαγωγοί, συμμετέχοντας στη ΔΟ, έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδρούν με άλλες συναδέλφους μέσω ποικίλων διαδικτυακών δραστηριοτήτων. Προβαίνουν σε συζητήσεις σχετικά με διάφορα εκπαιδευτικά θέματα ή γνωστικά αντικείμενα που τις αφορούν, αφηγούνται εμπειρίες, μοιράζονται τις ανησυχίες και δυσκολίες τους, ανταλλάζουν εποπτικό υλικό και σχολιάζουν άρθρα, κείμενα, εικόνες και μελέτες περίπτωσης. Μέσω αυτών των διαδικτυακών δραστηριοτήτων οι νηπιαγωγοί φαίνεται να προχωρούν σε συλλογικές διεργασίες, όπως ανταλλαγή εμπειριών, παροχή συμβουλών και αλληλοστήριξης. Ο διάλογος που αναπτύσσεται μέσα από αυτές τις διεργασίες τους παρέχει σημαντικές **ευκαιρίες αναστοχασμού**, είτε αυτός αφορά, γενικά, στην πρακτική τους είτε στον τρόπο που χειρίζονται συγκεκριμένες καταστάσεις και θέματα. Αυτός ο τρόπος διαδικτυακής δράσης των νηπιαγωγών, παραπέμπει στη διαμόρφωση μιας ΔΚΜ, μέσω της οποίας επηρεάζονται, σύμφωνα με τις απόψεις τους, διάφορες πτυχές της ΕΑ τους. Συγκεκριμένα, η μεγάλη πλειοψηφία των νηπιαγωγών συσχετίζουν τη

συμμετοχή τους με την **απόκτηση νέων γνώσεων** ή την **συμπλήρωση υφιστάμενων γνώσεών** τους, τη **βελτίωση της πρακτικής** τους και την **ανάπτυξη** ορισμένων **δεξιοτήτων** τους.

### **Εισηγήσεις για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής**

Όπως φαίνεται μέσα από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Ωστόσο, είναι σημαντικό να υπενθυμιστεί ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν αφορούν σε μια συγκεκριμένη ΔΚΜ. Οποιαδήποτε προσπάθεια πλήρους μεταφερσιμότητας των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας θα ήταν άστοχη, παράτολμη και παρακινδυνευμένη. Όπως τονίζει η Χατζηπαναγιώτου (2016), η ανάγνωση ερευνητικών πορισμάτων σχετικά με τις προϋποθέσεις επιτυχημένης δικτύωσης θα πρέπει να γίνεται με μεγάλη προσοχή, καθώς δεν είναι δόκιμο να θεωρείται δεδομένο ότι συγκεκριμένες προϋποθέσεις διασφαλίζουν πάντοτε επιτυχία. Εντούτοις, αυτό δεν ακυρώνει τη σημασία που έχουν τα αποτελέσματά της έρευνας σε μια προσπάθεια χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια μπορεί να λειτουργήσει παραδειγματικά για άλλους νηπιαγωγούς<sup>9</sup>, αλλά και εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων, ώστε να ενταχθούν σε τέτοιες κοινότητες ή ακόμη και να δημιουργήσουν οι ίδιοι παρόμοιου τύπου ΔΚΜ με στόχο την Ε.Α τους.

Ως εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να λειτουργούμε παθητικά στη μάθησή μας, αλλά να «έχουμε εμείς το πάνω χέρι», κατευθύνοντάς την με βάση τις δικές μας ανάγκες. Αυτό, όμως, που οφείλουμε να επιδιώκουμε ακόμη περισσότερο είναι τη συνεχή ΕΑ μας. Εάν καταφέρουμε να εντάξουμε τη δια βίου μάθηση στη ζωή μας, εάν μπορέσουμε να επωφεληθούμε από όσα μας

<sup>9</sup> Λόγω του ότι, πλέον, η λέξη «νηπιαγωγός» αναφέρεται γενικά και όχι ειδικά στις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα, θα χρησιμοποιείται στην ουδέτερη της μορφή, ώστε να περιλαμβάνει τόσο γυναίκες όσο και άντρες νηπιαγωγούς.

προσφέρει και να μετουσιώσουμε τα οφέλη της σε απτά αποτελέσματα στον χώρο εργασίας μας, τότε θα έχουμε πετύχει μια μεγάλη νίκη τόσο σε προσωπικό όσο και επαγγελματικό επίπεδο. Μέσα από τη δική μας βελτίωση, θα συμβάλουμε στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και αλυσιδωτά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Ο τρόπος, ωστόσο, που θα επιδιώξουμε την ΕΑ μας, ώστε αυτή να καθίσταται αποτελεσματική, πρέπει να συμβαδίζει με τις απαιτήσεις της καθημερινότητας μας. Φαίνεται ότι οι ΔΚΜ αποτελούν μια αποτελεσματική πρακτική ΕΑ. Υπάρχει, όμως η ανάλογη στήριξη και παρότρυνση από την υπηρεσία; Είμαστε εξοικειωμένοι ως εκπαιδευτικοί με τέτοιου είδους διαδικτυακές συνεργασίες; Διαθέτουμε την ανάλογη κουλτούρα; Έχουμε τις απαραίτητες τεχνολογικές δεξιότητες ή και τα απαραίτητα μέσα; Το αρμόδιο Υπουργείο, σε συνεργασία και με την πανεπιστημιακή κοινότητα, οφείλει να υποστηρίζει και να ενθαρρύνει τέτοιες προσπάθειες τόσο μέσα από σχετική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των νηπιαγωγών όσο και μέσα από διαμόρφωση ανάλογων διαδικτυακών χώρων χωρίς, όμως, να παρεμβαίνει ασκώντας έλεγχο. Θα μπορούσε, δηλαδή, να λειτουργεί ως υποκινητής και, ταυτόχρονα, ως διευκολυντής τέτοιων προσπαθειών. Η «επισημοποίηση» των ΔΚΜ, μέσω της συμμετοχής επιθεωρητών ή άλλων αξιωματούχων του ΥΠΠΑΝ, είναι προτιμότερο να αποφεύγεται, καθώς «τρομοκρατεί» σε μεγάλο βαθμό τους νηπιαγωγούς, λόγω του ότι παραπέμπει στο υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης.

Ως εκ τούτου, κρίνω αναγκαία την αλλαγή του συστήματος αξιολόγησης, το οποίο, όπως προέκυψε μέσα από τα ερευνητικά αποτελέσματα, επιδρά αρνητικά στον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί την κριτική στην πρακτική τους. Ο «επιθεωρητισμός» που επικρατεί σήμερα στα σχολεία «κλείνει» ακόμη περισσότερο τους νηπιαγωγούς -ευτυχώς όχι όλες- μέσα στους τέσσερις τοίχους της τάξης τους και τις αποτρέπει από το να εξωτερικεύουν

την πρακτική τους. Μόνο αν αποκτήσουμε συλλογική κουλτούρα, μόνο αν ξεφύγουμε από το «εγώ» και περάσουμε στο «εμείς» θα καταφέρουμε να βελτιώσουμε την πρακτική μας και το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Φαίνεται ότι το προτεινόμενο -εδώ και πολλά χρόνια- σχέδιο αξιολόγησης τείνει να δίνει ένα πιο ανθρώπινο χαρακτήρα στον τρόπο αξιολόγησης των νηπιαγωγών, κάτι που, πιθανόν, εφόσον εφαρμοστεί, να ανατρέψει την αρνητική εικόνα που έχει διαμορφώσει σε αυτούς.

Θα μπορούσε, επιπρόσθετα, να παραχωρείται από τις επίσημες αρχές κάποιος επιπλέον εβδομαδιαίος χρόνος στα σχολεία, ώστε να αξιοποιείται αποκλειστικά για θέματα διαδικτυακής συνεργασίας νηπιαγωγών. Επίσης, εφόσον οι νηπιαγωγοί τύχουν της ανάλογης ενημέρωσης και επιμόρφωσης σχετικά με τις ΔΚΜ, τότε θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και ο μη διδακτικός τους χρόνος για διαδικτυακή αλληλεπίδραση με άλλους συναδέλφους, νοούμενου ότι το σχολείο θα τους παρέχει τον κατάλληλο εξοπλισμό. Οι πόρτες των σχολείων πρέπει να ανοίξουν ώστε να «κινηθεί η γνώση και η πρακτική» και να διευρυνθούν οι ορίζοντες των νηπιαγωγών. Ειδικότερα, μέσω της ασύγχρονης επικοινωνίας, ο κάθε νηπιαγωγός θα μπορεί να κάνει αναρτήσεις και να διαβάζει τις απόψεις και εμπειρίες των άλλων στον δικό του μη διδακτικό χρόνο. Αυτού του είδους οι συνεργασίες πρέπει να γίνουν μέρος της κουλτούρας των σχολείων. Τα κοινωνικά δίκτυα δεν πρέπει, πλέον, να αντιμετωπίζονται αυστηρά ως ένα εργαλείο, αλλά ως ένα μέσο που παρέχει τη δυνατότητα για δημιουργία διαδικτυακού χώρου, μέσα στον οποίο οι νηπιαγωγοί θα έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν, να συνεργάζονται, να θέτουν ερωτήματα, να δέχονται στήριξη, να μαθαίνουν νέες ιδέες και να υποκινούν ο ένας τον άλλον για περαιτέρω δράση.

Το «άνοιγμα» των νηπιαγωγών, όμως, εισηγούμαι να μην περιορίζεται μόνο σε εκπαιδευτικούς ίδιας βαθμίδας και ίδιου εκπαιδευτικού συστήματος, όπως φάνηκε να είναι η προτίμηση των συμμετεχόντων στην έρευνα. Με την προτίμηση τους αυτή δεν σημαίνει ότι

στοχεύουν να «αποκοπούν» από εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων ή άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων. Απλώς, νιώθουν να έχουν μεγαλύτερη ανάγκη την αλληλεπίδραση με συναδέλφους τους, θεωρώντας πως κερδίζουν περισσότερα σε θέματα πρακτικής, σε σχέση με αυτά που θα κέρδιζαν μέσα από συζητήσεις με εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων ή μέσα από συζητήσεις με νηπιαγωγούς άλλων χωρών. Θεωρούν ότι αυτή τους η αλληλεπίδραση τους βοηθά να γίνονται πιο κατανοητοί όσον αφορά στις πρακτικές που εφαρμόζουν, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, τη στήριξη που χρειάζονται κ.λπ. Ταυτόχρονα, μέσω της αλληλεπίδρασης τους με νηπιαγωγούς του ίδιου εκπαιδευτικού συστήματος, θεωρούν πολύ πιο πιθανόν να τύχουν συμβουλευτικής, η οποία να είναι «αποδεκτή» στο δικό τους εκπαιδευτικό σύστημα.

Αν και μπορεί να γίνει κατανοητός ο τρόπος σκέψης των νηπιαγωγών, υπάρχει ο κίνδυνος του «εγκλωβισμού» τους στο στενό πλαίσιο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά στην ΕΑ τους. Οι νηπιαγωγοί, όπως και όλοι οι άλλοι εκπαιδευτικοί, οφείλουν να είναι, συνεχώς, ανοικτοί σε νέες ιδέες, προκλήσεις και πρακτικές. Η αλληλεπίδραση με νηπιαγωγούς άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων και η επαφή με νέες εκπαιδευτικές πρακτικές, δε σημαίνει, φυσικά, ότι θα λύσει όλα τα προβλήματα των νηπιαγωγών της Κύπρου, αλλά, πιθανόν, να φέρει νέα προοπτική στη βελτίωση τόσο των ίδιων όσο και του κλάδου τους. Εξάλλου, έχει μεγάλη σημασία η ηλικία των παιδιών με τα οποία ασχολούνται και το ότι αναπτυξιακά στοχεύουν σε ίδια πράγματα, άρα ίσως να έπρεπε να είναι πιο θετικές στην επαφή με συναδέλφους από άλλες χώρες. Επίσης, η αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς της δημοτικής Κύπρου, και κυρίως της Α' τάξης δημοτικού, ίσως μείωνε το χάσμα μεταξύ των δύο βαθμίδων και πρόσφερε μία πιο ομαλή συνέχεια από τη μια στην άλλη, η οποία, δυστυχώς, δεν παρατηρείται αυτή τη στιγμή στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η συμμετοχή σε μια ΔΚΜ δεν πρέπει να θεωρηθεί ως ένα επιπλέον καθήκον στο ήδη βαρυφορτωμένο πρόγραμμα των νηπιαγωγών. Αντίθετα, πρέπει

να αντιμετωπιστεί ως ένα μέσο που λειτουργεί προς όφελος της δικής τους πρακτικής και ανάπτυξης και, εν συνεχεία, της βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι αυτό το είδος μάθησης δεν ταιριάζει στην ιδιοσυγκρασία όλων των νηπιαγωγών, για αυτό και δεν πρέπει να θεωρηθεί ως κάτι υποχρεωτικό. Ο κάθε νηπιαγωγός θα πρέπει να επιλέγει τον δικό του τρόπο επιδίωξης της ΕΑ του. Είναι σημαντικό, όμως, η υπηρεσία να του παρέχει όλες τις δυνατές επιλογές και από εκεί και πέρα να αποφασίζει ο ίδιος ποια επιλογή ταιριάζει καλύτερα στις δικές του ανάγκες, στη δική του προσωπικότητα, στον δικό του τρόπο δράσης και στη δική του πρακτική.

Όσον αφορά στον αριθμό των συμμετεχόντων σε ΔΚΜ, το ζητούμενο δεν είναι να προκαθοριστεί ένας συγκεκριμένος αριθμός νηπιαγωγών ως πιο «ωφέλιμος» για την καλύτερη λειτουργία της, αλλά να εντοπίζεται, σε κάθε περίπτωση, εκείνος ο αριθμός νηπιαγωγών, ο οποίος θα εξυπηρετεί τον στόχο για συλλογική μάθηση και ανάπτυξη. Το ιδανικότερο θα ήταν αν όλα τα μέλη της ομάδας λειτουργούσαν ως ενεργοί συμμετέχοντες, αλλά αυτό δεν είναι εύκολα εφικτό, ειδικά σε περιπτώσεις ανεπίσημων κοινοτήτων, οι οποίες λειτουργούν σε εθελοντική βάση. Μια καλή πρακτική θα ήταν αν ο αριθμός των μελών μιας κοινότητας διαμορφωνόταν και καθοριζόταν κατά τη διάρκεια λειτουργίας της, ώστε να διασφαλίζεται, ανάλογα με τον αριθμό των λιγότερο ενεργών συμμετεχόντων ή των σιωπηλών παρατηρητών, ότι υπάρχουν ικανοποιητικές αλληλεπιδράσεις για την επίτευξη των στόχων της κοινότητας.

Σίγουρα, οι ΕΚΜ δεν παρουσιάζονται ως πανάκεια στην ΕΑ των νηπιαγωγών. Αποτελεί, όμως, μια εξαιρετική προοπτική, την οποία πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη οι αρμόδιες αρχές. Χωρίς, όμως, να επαναληφθεί το λάθος στο οποίο υπέπεσε αρκετές φορές το εκπαιδευτικό μας σύστημα μέχρι σήμερα, με τις βεβιασμένες αποφάσεις για εφαρμογή καινοτομιών, χωρίς πρώτα να γίνει η κατάλληλη έρευνα, ο προσεκτικός σχεδιασμός, η ανάλογη προετοιμασία των νηπιαγωγών και η διαμόρφωση της απαραίτητης κουλτούρας. Για να μπορέσει να πετύχει ένα

τέτοιο εγχείρημα χρειάζεται να ληφθούν πολύ σοβαρά υπόψη οι ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού μας συγκείμενου καθώς και οι απόψεις των ίδιων των νηπιαγωγών γιατί μόνο εκείνες γνωρίζουν τις πραγματικές τους ανάγκες. Επ' αυτού, σε μια προσπάθεια αξιοποίησης της παρούσας έρευνας σε τοπικό επίπεδο έχει γίνει, ήδη, συνεννόηση με Πρώτο Λειτουργό Δημοτικής Εκπαίδευσης, ώστε τα πορίσματά της να δοθούν για μελέτη στο ΥΠΠΑΝ. Επίσης, σε συνεννόηση με Επιθεωρήτρια Προδημοτικής Εκπαίδευσης, μέρος των αποτελεσμάτων της έρευνας θα παρουσιαστούν σε όλους τους νηπιαγωγούς, στο πλαίσιο ενδοϋπηρεσιακής τους επιμόρφωσης.

### **Συμβολή της έρευνας στη βιβλιογραφία, σε θέματα σχεδιασμού και μεθοδολογίας**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα των De Farias και De Araujo (2018), η πλειοψηφία της βιβλιογραφίας που ασχολείται με την ΕΑ των εκπαιδευτικών είναι θεωρητική και όχι ερευνητική. Επίσης, φαίνεται ότι εστιάζει, κυρίως, στο τι περιλαμβάνει η έννοια της ΕΑ (Akiba, 2012 · Čerpić κ.ά., 2015), στην αναγκαιότητά της (Lantz-Andersson & Lundin, 2018 · Sulistyο κ.ά., 2018) και στις προϋποθέσεις για αποτελεσματική ΕΑ (Darling-Hammond κ.ά., 2017 · Popova κ.ά., 2018). Πιο συγκεκριμένα, πολλοί ερευνητές (Rosen, 2018 · Rienties & Kinchin, 2014) τονίζουν ότι μέσω της συνεργασίας των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερη ΕΑ τους χωρίς, όμως, να προχωρούν βαθύτερα σε αυτές τις συνεργασίες, για να ερευνήσουν πώς επιτυγχάνεται.

Ακόμη πιο περιορισμένες, υποστηρίζει η McLoughlin (2016), είναι οι έρευνες που διεισδύουν στις διαδικτυακές συνεργασίες των εκπαιδευτικών, ώστε να εξετάσουν πώς οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μέσα στα κοινωνικά δίκτυα και πώς τα αξιοποιούν για να μοιραστούν γνώσεις και να δημιουργήσουν ΔΚΜ. Επιπρόσθετα, η Trust (2017), αναφέρει ότι

δεν υπάρχει αρκετή έρευνα για το πώς η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιες κοινότητες επηρεάζει την ΕΑ τους και, ως εκ τούτου, υποστηρίζει τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα. Υποστηρίζεται, δηλαδή, η βαθύτερη διερεύνηση των διεργασιών που συμβαίνουν μέσα στη συνεργασία των εκπαιδευτικών και οι οποίες συμβάλλουν στην ΕΑ τους.

Επιπρόσθετα, παρατηρείται πως οι υφιστάμενες έρευνες εξετάζουν τη διαδικτυακή συνεργασία των εκπαιδευτικών, είτε μόνο μέσα από ερωτηματολόγια (Duncan-Howell, 2010), είτε μόνο μέσα από συνεντεύξεις (Goodyear κ.ά., 2015), είτε μέσα από παρακολούθηση της πλατφόρμας και συνεντεύξεις (Kyounghe & You-Kyong, 2013 · Luehmann και Tinelli, 2008), είτε μέσα από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις (Chen κ.ά., 2009 · Holmes κ.ά., 2010 · Vavasseur & Kim MacGregor, 2008). Η παρούσα έρευνα, εφαρμόζοντας ποικιλία ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, ενέταξε, επίσης, στη μεθοδολογία της και τα αναστοχαστικά ημερολόγια, τα οποία δε χρησιμοποιήθηκαν από άλλες σχετικές έρευνες. Με αυτόν τον τρόπο έγινε κατορθωτό να διεισδύσει περαιτέρω στις σκέψεις των νηπιαγωγών και να μελετήσει το θέμα μέσα από τις διάφορες οπτικές του γωνίες. Επίσης, η πολύ πιο μακρόχρονη διάρκεια της έρευνας, σε σχέση με τις υπόλοιπες που έχουν διεξαχθεί, της έδωσε το πλεονέκτημα για συλλογή διαχρονικών δεδομένων. Αυτό συνέβαλε στο να διαμορφωθεί μια πιο σφαιρική εικόνα του ερευνητικού θέματος και να μελετηθεί η διαδικτυακή συνεργασία των νηπιαγωγών σε διάφορες φάσεις.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα συμβάλλει στη μείωση του κενού που εντοπίστηκε να υπάρχει στη διερεύνηση του θέματος με αποκλειστικό δείγμα νηπιαγωγούς. Όπως επιβεβαιώνει η πρόσφατη βιβλιογραφική έρευνα των Lantz-Andersson κ.ά. (2018), υπάρχει μεγάλη ανάγκη διερεύνησης της διαδικτυακής συνεργασίας εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε παιδιά μικρότερης



ηλικίας, λόγω της σχετικής έλλειψης που υπάρχει. Η προδημοτική εκπαίδευση αποτελεί τον θεμέλιο λίθο της εκπαίδευσης ενός παιδιού, για αυτό κρίνεται βαρύνουσας σημασίας η περαιτέρω διερεύνηση, γενικά της ΕΑ των εκπαιδευτικών αυτής της βαθμίδας, αλλά και ειδικότερα των δυνατοτήτων για ΕΑ που τους παρέχει η συμμετοχή τους σε μια ΔΚΜ.

Καινοτομία της έρευνας αποτελεί, επίσης, η πιο ολοκληρωμένη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη λειτουργία μιας ΔΚΜ, σε σχέση με άλλες έρευνες, οι οποίες εστιάστηκαν η καθεμιά σε συγκεκριμένους παράγοντες. Η παρούσα έρευνα, αντιθέτως, έδωσε έμφαση σε πολλούς παράγοντες, ώστε να διαμορφώσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα επί του θέματος. Επιπλέον, έχουν εντοπιστεί κάποιοι παράγοντες, οι οποίοι δεν αναφέρονται από άλλους ερευνητές. Τέτοιοι παράγοντες είναι η συμμετοχή εκπαιδευτικών ίδιας βαθμίδας και ίδιου εκπαιδευτικού συστήματος, με διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας και με εμπειρίες από διαφορετικού τύπου νηπιαγωγεία. Επιπρόσθετα, η μη συμμετοχή κάποιου ιεραρχικά ανώτερου είναι κάτι το οποίο δεν έχει προκύψει σε άλλες έρευνες, όπως επίσης και κάποια από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο συντονιστής της ομάδας και ένας ακαδημαϊκός που συμμετέχει στην ομάδα. Επίσης, μέσω της παρούσας έρευνας μελετήθηκε λεπτομερώς ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να λειτουργήσουν οι αρχικές δια ζώσης συναντήσεις των μελών της ΔΚΜ, στοιχείο το οποίο δεν εντοπίστηκε σε άλλες έρευνες.

Πιθανόν, ορισμένα από τα ευρήματα που έχουν προαναφερθεί να έχουν προκύψει λόγω κάποιων ιδιαιτεροτήτων του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά, σίγουρα, είναι εξίσου σημαντικά τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Εξάλλου, αυτά τα στοιχεία μπορούν, ταυτόχρονα, να μας προβληματίσουν για κάποιες ιδιαιτερότητες ή χαρακτηριστικά της κουλτούρας των εκπαιδευτικών μας, αλλά και να μας βοηθήσουν στην ανάπτυξη στρατηγικής. Επιπλέον, από τη στιγμή που επιδιώκουμε την εφαρμογή μιας καινοτομίας στο εκπαιδευτικό μας

σύστημα, οφείλουμε να τη μελετήσουμε στο πλαίσιο των δικών μας εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων και δεδομένων. Μόνο έτσι θα μπορέσει να επιτύχει η εφαρμογή της και να λειτουργήσει προς όφελος των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τη διαδικτυακή μορφή της συνεργασίας των νηπιαγωγών, η έρευνα στόχευσε να μελετήσει τη συνεργασία τους σε μια σχετικά μικρή ΔΚΜ σε αντίθεση με άλλες διαδικτυακές κοινότητες, οι οποίες είχαν πολύ μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων. Η μικρή ομάδα έδωσε τη δυνατότητα για εις βάθος και διεξοδική μελέτη και ανάλυση του θέματος. Επίσης, βοήθησε τις νηπιαγωγούς να εξοικειωθούν πιο εύκολα με το διαδικτυακό περιβάλλον, να «δεθούν» περισσότερο ως ομάδα, να αλληλεπιδρούν πιο άνετα μεταξύ τους και ως εκ τούτου να νιώθουν πιο άνετα να εξωτερικεύουν την πρακτική τους.

Όσον αφορά στα τεχνικά θέματα λειτουργίας των διαδικτυακών πλατφόρμων, όπως επιβεβαιώνουν μέσα από τη βιβλιογραφική τους έρευνα οι Lantz-Andersson κ.ά. (2018), οι πλείστες έρευνες έδωσαν πολύ μικρή, έως καθόλου, σημασία σε αυτά. Αντίθετα, η παρούσα έρευνα μελέτησε αρκετά από τα τεχνικά χαρακτηριστικά της ΔΠ, συσχετίζοντάς τα με τον τρόπο λειτουργίας της ΔΚΜ και εντοπίζοντας πώς αυτά επηρεάζουν τη λειτουργία της. Οπότε, η παρούσα έρευνα μπορεί να συμβάλει στη συμπλήρωση της σχετικής γνώσης. Επίσης, τα συμπεράσματα που αφορούν σε τεχνικά θέματα θα δοθούν στο Distance Learning IT Support του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, στην πλατφόρμα του οποίου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, ώστε να ληφθούν υπόψη κάποιες εισηγήσεις που συνδέονται με την πιο αποτελεσματική λειτουργία της πλατφόρμας σε θέματα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ατόμων.

Μια άλλη καινοτομία της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι ως ερευνήτρια λειτουργούσα, ταυτόχρονα, και ως ενεργό μέλος της ομάδας, συμμετέχοντας σε όλες τις διαδικτυακές δραστηριότητες. Αυτό θεωρώ πως είχε θετικό αντίκτυπο στη συλλογή πρωτογενών δεδομένων,

καθώς από τη μια είχα τη δυνατότητα να βιώνω από πρώτο χέρι τον παλμό της ομάδας και από την άλλη βοήθησε στη συλλογή πιο πλούσιων και αληθινών δεδομένων. Αυτό είχε να κάνει με την άνεση που ένιωθαν οι νηπιαγωγοί στις συνεντεύξεις, καθώς είχαμε ήδη γνωριστεί και αλληλεπιδράσει μέσω της πλατφόρμας. Οπότε, ειδικά στις ενδιάμεσες και τελικές συνεντεύξεις, μιλούσαν πιο άνετα και ανοικτά από ότι, ίσως, θα έκαναν με κάποιον άλλο ερευνητή που δε θα γνώριζαν. Επίσης, το ότι «ζούσα» τον παλμό της ομάδας και όλες τις συζητήσεις από πρώτο χέρι, διασφάλιζε σε μεγάλο βαθμό το ότι οι απαντήσεις των νηπιαγωγών δε θα ήταν «ψεύτικες». Φυσικά, ο διπλός μου ρόλος ενδέχεται να είχε και αρνητικό αντίκτυπο στη συλλογή δεδομένων, για αυτό, ως ερευνήτρια, ήμουν σε συνεχή εγρήγορση ώστε η συμμετοχή μου να μην επηρεάζει με οποιοδήποτε τρόπο την εξέλιξη της έρευνας και τα αποτελέσματά της. Το συγκεκριμένο θέμα θα συζητηθεί εκτενέστερα στο αμέσως επόμενο υποκεφάλαιο.

Με βάση, λοιπόν, τα προαναφερθέντα υποστηρίζω πως η παρούσα έρευνα μπορεί να λειτουργήσει προσθετικά στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία τόσο στην παραγωγή νέας θεωρητικής γνώσης όσο και σε θέματα σχεδιασμού και μεθοδολογίας.

### **Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη**

Ένας περιορισμός της έρευνας αφορά στο δείγμα της. Το μη τυχαίο δείγμα, η πλειοψηφία του οποίου ήταν από συγκεκριμένη επαρχία και η εθελοντική συμμετοχή των νηπιαγωγών, πιθανόν να λειτούργησαν περιοριστικά. Από τη στιγμή που το δείγμα αποτελείται από νηπιαγωγούς που ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα, είναι πιο πιθανόν να πρόκειται για άτομα που ήταν εξ' αρχής θετικά σε θέματα διαδικτυακής συνεργασίας, καθώς και για άτομα τα οποία επιθυμούσαν να πετύχουν αλλαγές στη μάθηση και την πρακτική τους. Ωστόσο, στόχος της έρευνας δεν ήταν η γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά η μελέτη μιας

συγκεκριμένης ΔΚΜ, ώστε να φανεί αν δικαιολογείται μια μελλοντική έρευνα, σε μεγαλύτερη κλίμακα. Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα στόχευε να μελετήσει πώς λειτουργεί μια ΔΚΜ, και όχι κατά πόσο θα διαμορφωθεί μια τέτοια κοινότητα. Έτσι, θεωρήθηκε ορθότερο να ενταχθούν στην έρευνα νηπιαγωγοί, οι οποίοι ήταν πρόθυμες -τουλάχιστον θεωρητικά- να αλληλεπιδράσουν σε μια ΔΟ και να διαμορφώσουν μια τέτοια κοινότητα. Παρ' όλα αυτά, όμως, σε μια ενδεχόμενη διεξαγωγή παρόμοιας έρευνας θα μπορούσε να γίνει τυχαία επιλογή του δείγματος από όλες τις επαρχίες της Κύπρου, ώστε να ερευνηθεί το θέμα σε μια πιο ευρεία μορφή και να φανεί κατά πόσο τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να επεκταθούν σε έναν μεγαλύτερο πληθυσμό.

Ένα δεύτερο περιορισμό της έρευνας αποτελεί η συλλογή των δεδομένων που αφορούν στην ΕΑ των νηπιαγωγών, λόγω του ότι έγινε μέσω αυτοαναφορών και παρακολούθησης των αλληλεπιδράσεων μέσα στη ΔΠ. Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συμπεριλάβει στη μεθοδολογία τις παρακολουθήσεις διδασκαλιών των συμμετεχόντων, τόσο πριν τη συμμετοχή τους όσο και μετά τη συμμετοχή τους στη ΔΚΜ και να προχωρήσει σε κάποιες συγκρίσεις. Επίσης, μια επόμενη έρευνα θα μπορούσε, μέσω μιας ομάδας ελέγχου, να προβεί σε συγκρίσεις μεταξύ νηπιαγωγών που συμμετέχουν σε ΔΚΜ και σε άλλες που δεν συμμετέχουν, ώστε να μελετήσει κατά πόσο παρουσιάζουν διαφορές, όσον αφορά στην ΕΑ τους.

Το γεγονός, επίσης, ότι λειτουργούσα, ταυτόχρονα, ως ερευνήτρια και συντονίστρια θεωρώ ότι λειτούργησε εναντίον του δεύτερου ρόλου. Στη συνειδητή προσπάθειά μου να μην επηρεάσω τα αποτελέσματα της έρευνας, παραμέρισα σε κάποιον βαθμό τον συντονιστικό μου ρόλο. Έχω την άποψη ότι αν αναλάμβανε κάποιος άλλος τον ρόλο του συντονιστή, θα επεδίωκε τη μεγαλύτερη ενεργό συμμετοχή των νηπιαγωγών και, έτσι, θα φαινόταν, πιο ολοκληρωμένα, ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει ο συντονιστής σε μια τέτοια κοινότητα. Οπότε, εισήγηση

μου είναι όπως σε μια επόμενη έρευνα ο συντονιστής λειτουργεί τελείως ανεξάρτητα από τον ερευνητή, ώστε να μπορέσει να μελετηθεί διεξοδικότερα ο ρόλος του.

Ως πρόσθετος περιορισμός της έρευνας αναγνωρίζεται η μη εις βάθος αξιοποίηση των στοιχείων ανάλυσης της πλατφόρμας, ώστε μέσα από την ποσοτική τους ανάλυση να διαμορφωθεί μια πιο συνολική εικόνα της συμμετοχής κάθε νηπιαγωγού και των μεταξύ τους διασυνδέσεων και αλληλεπιδράσεων. Εξακολουθώ να είμαι της άποψης ότι η λειτουργία μιας ΔΚΜ και η συνεργασία εκπαιδευτικών δεν μπορεί να ερευνηθεί επαρκώς μέσα από ποσοτικές μεθόδους έρευνας, αλλά αυτό δεν αποκλείει ότι η σύζευξη ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας θα βοηθούσε σε μια πληρέστερη, σε συγκεκριμένα στοιχεία, διερεύνηση του θέματος.

Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σχετικά με την επίδραση της συμμετοχής των νηπιαγωγών σε ΔΚΜ και σε άλλες πτυχές της ΕΑ, εκτός από αυτές που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα, όπως για παράδειγμα την επαγγελματική συμπεριφορά, τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους. Επίσης, όσον αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση ΔΚΜ, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εμβαθύνει στην προσωπικότητα των συμμετεχόντων και να μελετήσει πώς σχετίζονται με την ενεργό δράση τους στη ΔΚΜ.

Ως εξέλιξη της παρούσας έρευνας εισηγούμαι τη διεξαγωγή έρευνας σχετικά με την συμμετοχή νηπιαγωγών σε ΔΚΜ και την επίδρασή της, μέσω της ΕΑ, στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και τη σχολική βελτίωση. Δεδομένου ότι, ειδικά στην Κύπρο, οι έρευνες που αφορούν στα μαθησιακά αποτελέσματα και τη σχολική βελτίωση είναι πάρα πολύ περιορισμένες, θεωρώ πως μια τέτοια έρευνα θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Μέσω αυτής θα φανεί κατά πόσο η ΕΑ των νηπιαγωγών, μέσω της συμμετοχής τους σε μια ΔΚΜ, είναι αναγκαία, εφόσον στοχεύουμε στη βελτίωση των μαθητών, των σχολικών μονάδων και γενικά

του εκπαιδευτικού συστήματος. Κατανοώ, ότι, ίσως αυτό να είναι πιο δύσκολο στην προδημοτική εκπαίδευση, αλλά με ένα μελετημένο ερευνητικό σχεδιασμό όλα μπορούν να ερευνηθούν.

Τέλος, θεωρώ πως θα ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρουσα μια συγκριτική διερεύνηση ανάμεσα σε παραδοσιακές μορφές ΕΑ (π.χ. ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, απογευματινά σεμινάρια κ.λπ.) και σε αυτήν που επιτυγχάνεται μέσω της συμμετοχής των νηπιαγωγών σε ΔΚΜ.



## Αντί επιλόγου

Φτάνοντας στην ολοκλήρωση του ερευνητικού μου ταξιδιού, νιώθω ότι πρόκειται για ένα μακρύ και δύσκολο ταξίδι, με πολλές φουρτούνες, πάρα πολλή μελέτη και αμέτρητα μπροσπίσω βήματα· ένα ταξίδι που μου επιβεβαίωσε, για ακόμη μια φορά, ότι τίποτα ουσιαστικό δεν αποκτιέται χωρίς κόπο, θυσίες και θέληση. Ταυτόχρονα, όμως, πρόκειται για μια δημιουργική και παραγωγική εμπειρία, η οποία με έχει γεμίσει με γνώσεις και ηθική ικανοποίηση, ωριμάζοντάς με, ταυτόχρονα, ως ερευνήτρια, ως εκπαιδευτικό και ως άνθρωπο.

Η διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς δεν ήταν καθόλου εύκολη υπόθεση. Η διείσδυση στις σκέψεις και στη συνεργατική δράση μιας ομάδας εκπαιδευτικών χρειάζεται μεγάλη ετοιμότητα και θεωρητική κατάρτιση, για αυτό και εξ' αρχής επιδίωξα να είμαι όσον το δυνατόν καλύτερα προετοιμασμένη προτού «βγω στην κοινωνική σκηνή της έρευνας». Όσο, όμως, προετοιμασμένη και να ήμουν, η έρευνα μέσα στο πραγματικό κοινωνικό της πλαίσιο φάνηκε να είναι πολύ πιο πολύπλοκη, πολύ πιο ανατρεπτική από ότι φαντάζει «στα χαρτιά»: γεμάτη αδιέξοδα, προβληματισμούς και συναισθηματικά σκαμπανεβάσματα. Είναι, όμως, μπροστά στην επίλυση όλων αυτών, που αποκτά νόημα και αξία μια έρευνα. Συγκεκριμένα, γράφω στο ημερολόγιό μου:

Η συγγραφή είναι και αυτή γεμάτη συναισθηματικά σκαμπανεβάσματα. Υπάρχουν φάσεις που το γράψιμο κυλά τόσο ομαλά που με γεμίζει με πολύ μεγάλο ενθουσιασμό, υπάρχουν όμως και οι φάσεις που νιώθω σαν να έχω μπροστά μου ένα πραγματικά τεράστιο φορτίο, το οποίο σπρώχνω με όλες μου τις δυνάμεις, αλλά αυτό μένει αμετακίνητο. Το σπρώχνω, το σπρώχνω, αλλά ούτε ένα εκατοστό δεν πάει παρακάτω. Φτάνει, όμως, εκείνη η στιγμή που, επιτέλους, σου έρχεται η λύση στον προβληματισμό σου, σαν αναλαμπή, και σου δίνει ώθηση. Είτε μέσα από μια συζήτηση με τους καθηγητές είτε οπουδήποτε,

οποιαδήποτε ώρα, εκεί που δεν το περιμένεις, εκεί που ασχολείσαι με κάτι άλλο. Είναι εκεί που παίρνεις για πολλοστή φορά μια ακόμα ανάσα και συνεχίζεις. Μέχρι τον επόμενο προβληματισμό ..... Μέσα από όλους αυτούς τους προβληματισμούς, όμως, είναι που χτίζεται και αποκτά νόημα η έρευνα.

Ολοκληρώνοντας αυτή μου την προσπάθεια, με ευχαριστεί ιδιαίτερα τα γεγονότα ότι ασχολήθηκα με ένα ερευνητικό θέμα, η επιλογή του οποίου ήταν απόλυτα συνειδητή και το οποίο εξακολουθεί να με ενθουσιάζει και να με ενδιαφέρει ερευνητικά. Ακόμη, όμως, πιο συνειδητή ήταν η επιλογή μου να ερευνήσω το συγκεκριμένο θέμα με δείγμα εκπαιδευτικούς προδημοτικής εκπαίδευσης. Τα έντονα συναισθήματα έγνοιας που τρέφω τόσο προς τον κλάδο που υπηρετώ όσο και προς τους ακούραστους συναδέλφους μου μού δημιούργησαν την επιθυμία να προσφέρω, μέσω της παρούσας έρευνας, τη δυνατότητα για διαδικτυακή συνεργασία. Είμαι ευγνώμων που έστω και κάποιοι εξ' αυτών, μέσω της συμμετοχής τους στη ΔΚΜ, πέτυχαν κάποιας μορφής ΕΑ, όπως οι ίδιοι ανέφεραν· είμαι ευγνώμων που μία εξ' αυτών ήμουν κι εγώ, όχι ως ερευνήτρια, αλλά ως νηπιαγωγός. Θα είμαι, όμως, ιδιαίτερα ευγνώμων αν η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας δώσει έναυσμα για άνοιγμα νέων οριζώντων στην ΕΑ των νηπιαγωγών, αλλά και άλλων εκπαιδευτικών, πιο συμβατών με τις ανάγκες και την καθημερινότητά τους. Οι ΔΚΜ μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο εργαλείο στα χέρια μας· ένα εργαλείο, το οποίο μέσω πολύ καλού σχεδιασμού και σωστής αξιοποίησης, θα μας παρέχει σημαντικές ευκαιρίες για ΕΑ. Δε χρειάζεται, όμως, να περιμένουμε από άλλους να δημιουργήσουν διαδικτυακούς χώρους συνεργασίας για εμάς. Εφόσον πειστούμε για το τι μπορούν να μας προσφέρουν αυτοί οι χώροι, μπορούμε από μόνοι μας να επιδιώξουμε τη μεταξύ μας διαδικτυακή συνεργασία, αλληλεπίδραση και αλληλοστήριξη, έχοντας ως στόχο την ανάπτυξη μας ως εκπαιδευτικούς και, αλυσιδωτά, την συμβολή μας στη βελτίωση των σχολικών μονάδων και, γενικά του εκπαιδευτικού συστήματος.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Ελληνόγλωσσες

- Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2005). Προετοιμάζοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το περιθώριο στη συμπερίληψη. Συναγωγή μελετών* (σσ. 213-228). Λευκωσία: Κυπρόεπεια.
- Γεωργιακάκης, Π. (2011, Μάιος 20). *Γνωριμία με το Moodle*. Ανακτήθηκε από <https://www.in.gr/2011/05/20/apopsi/gnwrimia-me-to-moodle>
- Γιακουμή, Π. (2011). *Συνεργατική κουλτούρα στο νηπιαγωγείο* (Μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Λευκωσία.
- Cohen, L., & Manion L. (1994) (Μετ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C. (2003) (Μετ. Α. Βακάκη). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- E-epimorfosi (2018). <http://www.e-epimorfosi.ac.cy>
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995). (μετ. Π. Χατζηπαντελή). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.

- Κακανά, Δ.Μ., & Καπαχτσή, Β. (2011). Ανάπτυξη του αναστοχασμού και της συνεργατικότητας μέσω της έρευνας δράσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 52, 68-82.
- Κάργα, Σ., Κατσάνα, Κ., & Τρίμμη, Φ. (2011, Μάιος). Οδηγός για το Σύστημα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης Moodle. Ανακτήθηκε από [http://www.it.uom.gr/ellak/moodle/moodleManual\\_ellak.pdf](http://www.it.uom.gr/ellak/moodle/moodleManual_ellak.pdf).
- Κοσμά, Π. (2015). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στην επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση των διαδικτυακών κοινοτήτων πρακτικής και η αξιοποίηση της διαδικτυακής πύλης «E-erimorfosi» στην Κύπρο (Μεταπτυχιακή διατριβή)*. Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λεμεσός.
- Κουτσελίνη, Μ. (2015). Συνεχής ανάπτυξη εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα και ο ρόλος των διευθυντών. Στο Κ. Γιάλουκας, Μ. Κουτσελίνη, Κ. Ολυμπίου, Α. Παπούλας & Π. Περσιάνης (Επιμ.), *Τιμητικός τόμος Χρήστου Θεοφιλίδη* (σσ. 131-138), Λευκωσία: ΜΑΜ.
- Κυπριανός, Π. (2015, Ιούνιος). *Προσχολική αγωγή και ο σκοπός του νηπιαγωγείου στη σημερινή πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε από <https://www.ipaidia.gr/paideia/prosxoliki-agogi-kai-o-skopos-tou-nipiagogeiou-stin-simerini-pragmatikotita-afieroma-augi>
- Λιακοπούλου, Ε. (2011). Δίκτυο που αξιοποιεί την πλατφόρμα συνεργατικής μάθησης MOODLE για μικτή (blended) επιμόρφωση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών* (σσ. 71-77). Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.
- Λιακοπούλου, Μ. (2012, Ιούλιος). Θεωρία, πράξη, άρρητες προσωπικές θεωρίες και αναστοχασμός: Από την πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Ανακτήθηκε από <http://www.actionresearch.gr/el/t3p1>

- MacBeath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 27-41). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρικάκης, Ι., & Καπιδάκης, Σ. (2011). Η τηλεδιάσκεψη ως μέσο εκπαίδευσης: Επιμόρφωση σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 71-85.
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2011). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
- Μπαγάκης, Γ. (2015, Αύγουστος). Το τοπίο της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας: Ζητήματα πολιτικών, μεθοδολογίας, πρακτικών και προοπτικής. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*, 14. Ανακτήθηκε από <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=810>
- Μπαγάκης, Γ., Παραμυθιώτου, Μ., Σιόλου, Κ., Μερίκου, Π., Ακτύπη, Α., & Αγγέλη, Ε. (2006). *Μεθοδολογία δραστηριοτήτων φυσικών επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παρασκευόπουλος, Δ.Θ. (2004). *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Πηγιάκη, Π. (2004). *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και Παιδαγωγική Έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών*. Αθήνα: Gutenberg.

- Τσιωτάκης, Π. (2015). *Μηχανισμοί συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας σε ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης εκπαιδευτικών* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Υ.Π.Π. Αρ. Φακ.: 7.11.12.14.1. (15.10.2015). *Θέμα: Πλατφόρμα Επικοινωνίας Εκπαιδευτικών Εικαστικής Αγωγής.*
- Υ.Π.Π. Αρ. Φακ.: Π.Ι.7.7.07/08 (15.09.2015). *Θέμα: Πιλοτική εφαρμογή της Ενιαίας Πολιτικής για την Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών.*
- Υ.Π.Π. Αρ. Φακ.: Π.Ι.7.7.09.16 (18.03.2016). *Λειτουργία Κοινότητας μάθησης μέσω Πλατφόρμας Μάθησης (Moodle), για την πορεία εφαρμογής των δεικτών επιτυχίας και των δεικτών επάρκειας κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά, 2015-2016.*
- Υ.Π.Π. Αρ. Φακ.: Π.Ι.7.7.09.16. (12.05.2016). *Θέμα: Υπενθύμιση - Λειτουργία Κοινότητας μάθησης μέσω Πλατφόρμας Μάθησης (Moodle), για την πορεία εφαρμογής των δεικτών επιτυχίας και των δεικτών επάρκειας κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά, 2015-2016.*
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2016). Η επιτυχής δικτύωση εκπαιδευτικών ως μηχανισμός υποστήριξης της συνεχιζόμενης επαγγελματικής τους ανάπτυξης και της σχολικής βελτίωσης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο (school based)* (σσ. 107-115). Αθήνα: Γρηγόρη.

## Ξενογλώσσες

- Ahn, J. (2019). The implication to the early childhood teacher education in Korea from early childhood pre-service teachers' professional development. *Journal of Education and Human Development, 8*(1), 128-132. doi: [10.15640/jehd.v8n1a14](https://doi.org/10.15640/jehd.v8n1a14)
- Akiba, M. (2012). Professional learning activities in context: A statewide survey of middle school mathematics teachers. *Educational Policy Analysis Archives, 20*(14). doi:[10.14507/epaa.v20n14.2012](https://doi.org/10.14507/epaa.v20n14.2012)
- Ackerman, D.J. (2004). What do teachers need? Practitioners' perspectives on early childhood professional development. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 24*(4), 291-301. doi:[10.1080/1090102040240409](https://doi.org/10.1080/1090102040240409)
- Alberth, Mursalim, Siam, Suardika, I.K., & Ino, L. (2018). Social media as a conduit for teacher professional development in the digital era: myths, promises or realities? *TEFLIN Journal, 29*(2), 293-305. doi:[10.15639/teflinjournal.v29i2/293-306](https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v29i2/293-306)
- Ardichvili, A., Page, V., & Wentling, T. (2003). Motivation and barriers to participation in virtual knowledge-sharing communities of practice. *Journal of Knowledge Management, 7* (1), 64-77. doi:[10.1108/13673270310463626](https://doi.org/10.1108/13673270310463626)
- Baartman, L.K.J., & Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review, 6*(2), 125-134. doi:[10.1016/j.edurev.2011.03.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.03.001)
- Baker-Doyle, K. (2011). *The networked teachers: How new teachers build social networks for professional support*. New York: Teachers College.

- Baker-Doyle, K., & Yoon, K.S. (2010). Urban teacher support networks. In A. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 115-126). Cambridge: Harvard Education Press.
- Bali, M., Crawford, M., Jessen, R., Signorelli P., & Zamora, M. (2015). What makes a cMOOC community endure? Multiple participant perspectives from diverse cMOOCs. *Educational Media International*, 52(2), 100-115. doi:[10.1080/09523987.2015.1053290](https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1053290)
- Barab, S.A., Kling, R., & Gray, J.H. (2004). *Designing for virtual communities in the service of learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007, Σεπτέμβριος 1). *How the world's best performing school systems come out on top*. Ανακτήθηκε από <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Boerboom, B.B.T, Jaarsma, D., Dolmans, H.J.M.D., Scherpbier, J.J.A.A, Mastenbroek, J.J.M.N., & Van Beukelen, P. (2011). Peer group reflection helps clinical teachers to critically reflect on their teaching. *Medical Teacher*, 33(11), 615-623. doi:[10.3109/0142159x.2011.610840](https://doi.org/10.3109/0142159x.2011.610840)
- Boreham, N. (2000). Collective professional knowledge. *Medical Education*, 34, 505-506. doi:[10.1046/j.1365-2923.2000.00712.x](https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2000.00712.x)
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. doi:[10.3102/0013189X033008003](https://doi.org/10.3102/0013189X033008003)
- Borko, H., Mayfield, V., Marion, S., Flexer, R., & Cumbo, K. (1997). Teachers' developing ideas and practices about mathematics performance assessment: Successes, stumbling blocks and implications for professional development. *Teaching and Teacher Education*, 13(3), 259-278. doi:[10.1016/S0742-051X\(96\)00024-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00024-8)

- Borrero, N. (2009). Preparing new teachers for urban teaching: Creating a community dedicated to social justice. *Multicultural Perspectives*, 11(4), 221-226.  
doi:[10.1080/15210960903445723](https://doi.org/10.1080/15210960903445723)
- Brattacharya, M., & Chatterjee, R. (2000). Collaborative innovation as a process for cognitive development. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 295-312. Ανακτήθηκε από LearnTechLib database.
- Brauer, S. (2019). *Digital open badge-driven learning: Competence-based professional development for vocational teacher (Doctoral dissertation)*. University of Lapland, Rovaniemi. doi:[10.13140/RG.2.2.21525.78565](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21525.78565)
- Brauer, S., Kettunen, J., & Hallikainen, V. (2018). Learning Online for vocational teachers: Visualization of competence-based-approach in digital open badge-driven learning. *The Journal of Professional and Vocational Education: Vocational education and training in the Nordic countries*, 20, 13-29. Ανακτήθηκε από ResearchGate database.
- Britt, V.G., & Paulus, T. (2016). Beyond the four walls of my building: A case study of #Edchat as a community of practice. *American Journal of Distance Education*, 30(1), 48-59.  
doi:[10.1080/08923647.2016.1119609](https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1119609)
- Bruckman, A. (2006). Learning in online communities. In Sawyer, R.K., *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 461-474). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bucur, C. (2012). Preschool and primary teachers: Psychological differences and similarities. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 33, 915-919. doi:[10.1016/j.sbspro.2012.01.255](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.255)
- Cambridge, D., Kaplan, S., & Suter, V. (2005, Ιανουάριος 1). Community of practice design guide: A step-by-step guide for designing and cultivating communities of practice in higher

education. Ανακτήθηκε από <https://library.educause.edu/resources/2005/1/community-of-practice-design-guide-a-stepbystep-guide-for-designing-cultivating-communities-of-practice-in-higher-education>

Carpenter, J.P., & Krutka, D.G. (2014). How and why educators use Twitter: A survey of the field. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(4), 414-434. doi:[10.1080/15391523.2014.925701](https://doi.org/10.1080/15391523.2014.925701)

Čepić, S., Vorkapić, T., Lončarić, D., Andić, D., & Mihić, S.S. (2015). Considering transversal competences, personality and reputation in the context of the teachers' professional development. *International Education Studies*, 8(2), 8-20. doi:[10.5539/ies.v8n2p8](https://doi.org/10.5539/ies.v8n2p8)

Çetin, C., & Bayrakci, M. (2019). Teacher professional development models for effective teaching and learning in schools. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 6(1). Ανακτήθηκε από TOJQIH database.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

Chen, Y., Chen, N.S., & Tsai, C.C. (2009). The use of online synchronous discussion for web-based professional development for teachers. *Computers & Education*, 55, 1155-1166. doi:[10.1016/j.compedu.2009.05.026](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.026)

Chitanana, L. (2012). A constructivist approach to the design and delivery of an online professional development course: A case of the iEARN online course. *International Journal of Instruction*, 5(1), 23-48. Ανακτήθηκε από DOAJ database.



- Clifford, M. (2013, Ιανουάριος 3). 20 tips for creating a professional learning network. Ανακτήθηκε από <http://gettingsmart.com/2013/01/20-tips-for-creating-a-professional-learning-network>
- Coburn, C.E., Russell, J.L., Kaufman, J.H., & Stein, M.K. (2012). Supporting sustainability: Teachers' advice networks and ambitious instructional reform. *American Journal of Education*, 119, 137-182. doi:[10.1086/667699](https://doi.org/10.1086/667699)
- Cohen, L., Manion L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7<sup>th</sup> ed.). Oxford: Routledge.
- Creswell, W.J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage.
- Crowley, B. (2014, Δεκέμβριος 31). 3 steps for building a professional learning network. Ανακτήθηκε από <http://www.edweek.org/tm/articles/2014/12/31/3-steps-for-building-a-professional-learning.html>
- Dabbagh, N. (2005). Pedagogical models for E-Learning: A theory-based design framework. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1(1), 25-44. doi:[10.1.1.475.4593](https://doi.org/10.1.1.475.4593)
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8. doi:[10.1016/j.iheduc.2011.06.002](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002)
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., & Gardner, M. (2017, Ιούνιος 5). *Effective teacher professional development: Learning Policy Institute*. Ανακτήθηκε από <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>

- Darling–Hammond, L., & McLaughlin, M.W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81-92. doi:[10.1177%2F003172171109200622](https://doi.org/10.1177%2F003172171109200622)
- De Farias, R.S., & De Araujo, A.M.P. (2018). Teacher professional development: Field of knowledge rise. *Creative Education*, 9, 658-674. doi:[10.4236/ce.2018.95048](https://doi.org/10.4236/ce.2018.95048)
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42(1), 49-62. doi:[10.1080/03050060500515744](https://doi.org/10.1080/03050060500515744)
- Denzin, K.N., & Lincoln, S.Y. (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. doi:[https:10.3102%2F0013189X08331140](https://doi.org/10.3102%2F0013189X08331140)
- Desimone, L.M., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon, K.S., & Birman, B.F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112. doi:[10.3102%2F01623737024002081](https://doi.org/10.3102%2F01623737024002081)
- Dubé, L., Bourhis, A., & Jacob, R. (2005). The impact of structuring characteristics on the launching of virtual communities of practice. *Journal of Organizational Change Management*, 18(2), 145-166. doi:[10.1108/09534810510589570](https://doi.org/10.1108/09534810510589570)

- Duncan-Howell, J. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 324-340. doi:[10.1111/j.1467-8535.2009.00953.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00953.x)
- Duncombe, R., & Armour, M.K. (2004). Collaborative professional learning: From theory to practice. *Journal of In-service Education*, 30(1), 141-166. doi:[10.1080/13674580400200287](https://doi.org/10.1080/13674580400200287)
- Ercikan, K., & Roth, W.M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher*, 35(5), 14-23. doi:[10.3102%2F0013189X035005014](https://doi.org/10.3102%2F0013189X035005014)
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock, (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Eum, J. (2016). *Professional learning communities (PLCs) for early childhood science education (Doctoral dissertation)*. Ανακτήθηκε από <http://digitalcommons.unl.edu/cehsdiss/281>
- Fessakis, G., Theodoridou, S., & Roussou, M. (2014). Teacher professional development program in online communities of practice pedagogical model. *The International Journal of Technologies in Learning*, 20(3), 61-79. doi:[10.18848/2327-0144/CGP/v20i03/49141](https://doi.org/10.18848/2327-0144/CGP/v20i03/49141)
- Flanigan, L.R. (2012). Professional learning networks taking off. *Education Week*, 31, 10-12. Ανακτήθηκε από ERIC database.
- Francis-Poscente, K., & Jacobsen, M. (2013). The international online collaborative professional development for elementary mathematics teachers. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 319-342. doi:[10.19173/irrodl.v14i3.1460](https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1460)

- Garet, S.M., Porter, C.A., Desimone, L., Birman, F.B., & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. doi:[10.3102%2F00028312038004915](https://doi.org/10.3102%2F00028312038004915)
- Garreta-Domingo, M., Sloep, P.B., Hernandez-Leo, D., & Mor, Y. (2017). Learning design for teacher professional development. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(36). doi:[10.1186/s41239-017-0074-x](https://doi.org/10.1186/s41239-017-0074-x)
- Gerdeman, D., Garrett, R., & Monahan, B. (2018). *Teacher professional learning through teacher network programs: A multiple case study investigation*. Washington: American Institutes for Research.
- Goodyear, V.A., Casey, A., & Parker, M. (2015, Σεπτέμβριος 11). *Must share without fear of being judged: SNSs capacity to form engaging and impactful professional learning communities*. Ανακτήθηκε από <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/20/contribution/36166/>
- Greenhow, C., & Askari, E.S. (2017). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in education. *Education and Information Technologies*, 22(2), 623-645. doi:[10.1007/s10639-015-9446-9](https://doi.org/10.1007/s10639-015-9446-9)
- Guo, Y., Kaderavek, J.N., Piasta, S.B., Justice, L.M., & McGinty, A. (2011). Preschool teachers' sense of community, instructional quality, and children's language and literacy gains. *Early Education and Development*, 22(2), 206-233. doi:[10.1080/10409281003641257](https://doi.org/10.1080/10409281003641257)
- Graham, A., & Phelps, R. (2003). "Being a teacher": Developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(2), 11-24. doi:[10.14221/ajte.2002v27n2.2](https://doi.org/10.14221/ajte.2002v27n2.2)

- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942–1012. doi:[10.1111/0161-4681.00140](https://doi.org/10.1111/0161-4681.00140)
- Gunawan, J. (2015). Ensuring trustworthiness in qualitative research. *Belitung Nursing Journal*, 1, 10-11. doi:[10.33546/bnj.4](https://doi.org/10.33546/bnj.4)
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). INTERACT: building a virtual community of practice to enhance teachers' intercultural professional development. *Educational Media International*, 55(1), 15-33. doi:[10.1080/09523987.2018.1439709](https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1439709)
- Hajisoteriou, C., Maniatis, P., & Angelides, P. (2019). Teacher professional development for improving the intercultural school: An example of a participatory course on stereotypes. *Education Inquiry*, 10(2), 166-188. doi:[10.1080/20004508.2018.1514908](https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1514908)
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford, J. Bransford (Eds), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco, CA: Wiley & Sons.
- Hammond, M., & Wiriyapinit, M. (2005). Learning through online discussion: A case of triangulation in research. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(3), 283-302. doi:[10.14742/ajet.1321](https://doi.org/10.14742/ajet.1321)
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in every School*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2007). Sustainable professional learning communities. In L. Stoll & K.S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 181-195). Maidenhead: Open University Press.

- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. doi:[10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hearn, S., & White, N. (2009, Νοέμβριος). *Communities of practice: Linking knowledge, policy and practice*. Ανακτήθηκε από <http://www.odi.org/publications/1129-communities-practice-bridge-research-policy>
- Hoadley, C. (2012). What is a community of practice and how can we support it? In D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 287-300). New York: Routledge.
- Holmes, A., Singer, B., & MacLeod, A. (2010). Professional development at a distance: A mixed-method study exploring inservice teachers' views on presence online. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(2), 76-85. Ανακτήθηκε από LearnTechLib database.
- Hopkins, D., & Jackson, D. (2002, Ιανουάριος). *Networked learning communities: Capacity building, networking & leadership for learning*. Ανακτήθηκε από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.574.6959&rep=rep1&type=pdf>
- Horn, S.I. (2008). The inherent interdependence of teachers. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 751-754. doi:[10.1177/003172170808901013](https://doi.org/10.1177/003172170808901013)
- Hur, J.W., & Brush, T.A. (2009). Teacher Participation in Online Communities. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(3), 279-303. doi:[10.1080/15391523.2009.10782532](https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782532)

- Indriati, I. (2018, October). *What can an english teacher network do? A story of professional development process in Madrasah MGMP*. Paper presented at the 1<sup>st</sup> iNENTAL Conference, Universitas Negeri Makassar, Indonesia.
- James, C.R., Dunning, G., Connoly, M., & Elliott, T. (2007). Collaborative practice: A model of successful working in schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 541-555. doi:[10.1108/09578230710778187](https://doi.org/10.1108/09578230710778187)
- Johnson, B.R., & Onwuegbuzie, J.A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. doi:[10.3102%2F0013189X033007014](https://doi.org/10.3102%2F0013189X033007014)
- Johnson, T.G., Moorcroft, S.J., Tucker, K.M.B., Calvert, H., & Turner L. (2017). Communities of practice: A possible professional-development model for physical activity leadership. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(9), 3-5. doi:[10.1080/07303084.2017.1369297](https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1369297)
- Kear, K., Chetwynd, F., & Jefferis, H. (2014). Social presence in online learning communities: The role of personal profiles. *Research in Learning Technology*, 22, 1-15. doi:[10.3402/rlt.v22.19710](https://doi.org/10.3402/rlt.v22.19710)
- Kelly, N., & Antonio, A. (2016). Teacher peer support in social network sites. *Teaching and Teacher Education*, 56, 138-149. doi:[10.1016/j.tate.2016.02.007](https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.007)
- Khan, A. (2017). Expanding horizons: Contribution of an online community in the professional learning of teachers in Pakistan. *Pakistan Journal of Distance & Online Learning*, 3(2), 25-40. Ανακτήθηκε από Pakistan Journal of Distance & Online Learning database.

- Khulaifiyah, K. (2018, July). *EFL teachers' voice diversity on teacher professional development learning activities*. Paper presented at the 65th TEFLIN International Conference, Universitas Negeri Makassar, Indonesia.
- Kong, S. (2018). Community of practice: An effective way to ESL teacher professional development in vocational colleges. *English Language Teaching*, 11(7), 158-162. doi:[10.5539/elt.v11n7p158](https://doi.org/10.5539/elt.v11n7p158)
- Korthagen, F., & Vasalos A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. doi:[10.1080/1354060042000337093](https://doi.org/10.1080/1354060042000337093)
- Krutka, D.G., Carpenter, J.P., & Trust, T. (2017). Enriching professional learning networks: A framework for identification, reflection, and intention. *Tech Trends*, 61(3), 246-252. doi:[10.1007%2Fs11528-016-0141-5](https://doi.org/10.1007%2Fs11528-016-0141-5)
- Kusmaryani, R.E., Siregar, J.R, Widjaja, H., & Jatnika, R. (2016, November). *Key factors in teacher professional development*. Paper presented at the 2nd Psychology & Humanity Asean Conference, Singapore.
- Kwon, J. B., Dirkin, K., & Bruno, J. (2018, Σεπτέμβριος 26). *Engagement and Discourse of Educators through Online Professional Learning Communities*. Ανακτήθηκε από <https://mvlri.org/research/publications/engagement-and-discourse-of-educators-throughonline-professional-learning-communities/>
- Kyoungnye, S., & You-Kyung, H. (2013). Online teacher collaboration: A case study of voluntary collaboration in a teacher-created on line community. *KEDI Journal of Educational Policy*, 10(2), 221-242. Ανακτήθηκε από ResearchGate database.



- Landry, S.H., Anthony, J.L., Swank, P.R., & Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, *101*(3), 739–756. doi:[10.1037/a0016746](https://doi.org/10.1037/a0016746)
- Lantz-Andersson, A., Lundin, M., & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, *75*, 302-315. doi:[10.1016/j.tate.2018.07.008](https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.008)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LeBaron, C. (2002). Technology does not exist independent of its use. In T. Koschmann, R.P. Hall & N. Miyake (Eds.), *CscL 2: Carrying forward the conversation* (pp. 433-439). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- LeCompte, D.M. (2000). Analysing qualitative data. *Theory into practice*, *39*(3), 146-154. doi:[10.1207/s15430421tip3903\\_5](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_5)
- Lee, H.J. (2005). Developing a professional development program model based on teachers' needs. *The Professional Educator*, *27*(1-2), 39–49. Ανακτήθηκε από ERIC database.
- Leh, A.S.C., Kouba, B., & Davis, D. (2005). Twenty-first century learning: Communities, interaction and ubiquitous computing. *Educational Media International*, *42*(3), 237-250. doi:[10.1080/09523980500161296](https://doi.org/10.1080/09523980500161296)
- Leung, J. (2018). Discovering utilization patterns in an online K-12 teacher professional development platform: Clustering and data visualization methods. *Quarterly Review of Distance Learning*, *19*(3), 17-38. Ανακτήθηκε από Questia database.
- Lincoln, S.Y., & Guba, G. E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.

- Liu, K. (2012). A design framework for online teacher professional development communities. *Asia Pacific Education Review*, 13(4), 701-711. doi:[10.1007/s12564-012-9230-0](https://doi.org/10.1007/s12564-012-9230-0)
- Luehmann, L.A., & Tinelli, L. (2008). Teacher professional identity development with social networking technologies: Learning reform through blogging. *Educational Media International*, 45(4), 323-333. doi:[10.1080/09523980802573263](https://doi.org/10.1080/09523980802573263)
- MacPhail, A., Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2014). Leading by example: Teacher educators' professional learning through communities of practice. *Quest*, 66(1), 39-56. doi:[10.1080/00336297.2013.826139](https://doi.org/10.1080/00336297.2013.826139)
- Mahlangu, V.P. (2018). Reimagining new approaches in teacher professional development. In V.P. Mahlangu (Ed.), *Reflection in teacher development* (pp. 1-5). IntechOpen. doi:[10.5772/intechopen.81120](https://doi.org/10.5772/intechopen.81120)
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Ανακτήθηκε από Scientific Research database.
- Marklund, L. (2015). Preschool teachers' informal online professional development in relation to educational use of tablets in Swedish preschools. *Professional Development in Education*, 41(2), 236-253. doi:[10.1080/19415257.2014.999380](https://doi.org/10.1080/19415257.2014.999380)
- Marxen, E.C., Ofstedal, K., & Danbom, K. (2008). Highly qualified kindergarten teachers: Have they been left behind? *Journal of Early Teacher Education*, 29(1), 81-88. doi:[10.1080/10901020701878693](https://doi.org/10.1080/10901020701878693)
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- McGinty, A.S., Justice, L., & Rimm-Kaufman, S.E. (2008). Sense of school community for preschool teachers serving at-risk children. *Early Education and Development, 19*(2), 361-384. doi:[10.1080/10409280801964036](https://doi.org/10.1080/10409280801964036)
- McLoughlin, C. (2016, June). *Social media for networking and participatory professional learning*. Paper presented at the HEAd 2016: 2nd International Conference on Higher Education Advances, Valencia, Spain.
- Meijs, C., Prinsen, F.R., & de Laat, M.F. (2016). Social learning as approach for teacher professional development: How well does it suit them? *Educational Media International, 53*(2), 85-102. doi:[10.1080/09523987.2016.1211333](https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1211333)
- Meirink, J.A., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13*(2), 145-164. doi:[10.1080/13540600601152496](https://doi.org/10.1080/13540600601152496)
- Meissel, K., Parr, J. M., & Timperley, H.S. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? *Teaching and Teacher Education, 58*, 163-173. doi:[10.1016/j.tate.2016.05.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.013)
- Mielke, P., & Frontier, T. (2012). Keeping improvement in mind. *Educational Leadership, 70*(3), 10-13. Ανακτήθηκε από ASCD database.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage.
- Minott, M.A. (2008). Valli's typology of reflection and the analysis of pre-service teachers' reflective journals. *Australian Journal of Teacher Education, 33*(5), 55-65. doi:[10.14221/ajte.2008v33n5.4](https://doi.org/10.14221/ajte.2008v33n5.4)

- Misra, P.K. (2018). MOOCs for teacher professional development: Reflection and suggested actions. *Open Praxis*, 10(1), 67-77. doi:[10.5944/openpraxis.10.1.780](https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.1.780)
- Mockler, N. (2013). Teacher professional learning in a neoliberal age: Audit, professionalism and identity. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(10), 35-47. doi:[10.14221/ajte.2013v38n10.8](https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n10.8)
- Monica, S., & Kuswandono, P. (2019). Benefits and challenges of professional development program implementation: English teachers' perspectives. *International Journal of Indonesian Education and Teaching*, 3(2), 253-265. doi:[10.24071/ijiet.2019.030212](https://doi.org/10.24071/ijiet.2019.030212)
- Moodle (2019). <https://moodle.org/>
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. New York: McKinsey & Company.
- Murray, L., & Lawrence, B. (2000). *Practitioner-based enquiry: Principles for postgraduate research*. London, New York: Falmer Press.
- O'Brien, J., & Jones, K. (2014). Professional learning or professional development? Or continuing professional learning and development? Changing terminology, policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 683-687. doi:[10.1080/19415257.2014.960688](https://doi.org/10.1080/19415257.2014.960688)
- OECD (2009, Ιούλιος 16). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Ανακτήθηκε από <http://www.oecd.org/edu/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalis.htm>

- OECD (2014, Ιούνιος 25). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. Ανακτήθηκε από <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>
- Park, E. (2001). Distance early childhood teacher education in Korea. *Journal of Early Childhood Education*, 22(4), 255-259. doi:[10.1080/1090102010220407](https://doi.org/10.1080/1090102010220407)
- Parsons, M., & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 95-116. doi:[10.1080/1354060042000337110](https://doi.org/10.1080/1354060042000337110)
- Patton, M.Q. (2003). *Qualitative evaluation and research methods (3<sup>rd</sup> ed.)*. Newbury Park: Sage.
- Payne, G., & Williams, M. (2005, Απρίλιος 1). *Generalization in qualitative research*. Ανακτήθηκε από [http://www.uk.sagepub.com/gray/Website%20material/Journals/soc\\_payne.pdf](http://www.uk.sagepub.com/gray/Website%20material/Journals/soc_payne.pdf)
- Penlington, C. (2008). Dialogue as a catalyst for teacher change: A conceptual analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1304-1316. doi:[10.1016/j.tate.2007.06.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.004)
- Penuel, W.R., Fishman, J.B., Yamaguchi, R. & Gallagher, P.L. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958. doi:[10.3102%2F0002831207308221](https://doi.org/10.3102%2F0002831207308221)
- Penuel, W.R., Gallagher, L.P., & Moorthy, S. (2011). Preparing teachers to design sequences of instruction in earth systems science: A Comparison of three professional development programs. *American Educational Research Journal*, 48(4), 996–1025. doi:[10.3102%2F0002831211410864](https://doi.org/10.3102%2F0002831211410864)

- Petras, Y., Jamil, H., & Mohamed A.R. (2012). How do teachers learn? A study on the policy and practice of teacher professional development in Malaysia. *Journal of Educational Policy*, 9(1), 51-70. Ανακτήθηκε από ResearchGate database.
- Phang, C.W, Knakanhalli, A., & Sabherwal, R. (2009). Usability and sociability in online communities: A comparative study of knowledge seeking and contribution. *Journal of the Association for Information Systems*, 10(10), 721-747. doi:[10.17705/1jais.00210](https://doi.org/10.17705/1jais.00210)
- Pitsoe, V.J., & Maila W.M. (2012). Towards constructivist teacher professional development. *Journal of Social Sciences*, 8(3), 318-324. doi:[10.3844/jss.2012.318.324](https://doi.org/10.3844/jss.2012.318.324)
- Popova, A., Evans, D.K., Breeding, M.E., & Arancibia, V. (2018, Απρίλιος 10). *Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice*. Ανακτήθηκε από <http://documents.worldbank.org/curated/en/349051535637296801/Teacher-Professional-Development-around-the-World-The-Gap-between-Evidence-and-Practice>
- Powers, B. (2017). *Barriers and best practices of Twitter for professional learning: A qualitative study of Missouri principal perceptions (Doctoral dissertation)*. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED575213>
- Preece, J. (2001). Sociability and usability in online communities: Determining and measuring success. *Behavior & Information Technology*, 20(5), 347-356. doi:[10.1080/01449290110084683](https://doi.org/10.1080/01449290110084683)
- Prestridge, S. (2019). Categorising teachers' use of social media for their professional learning: A self-generating professional learning paradigm. *Computers & Education*, 129, 143-158. doi:[10.1016/j.compedu.2018.11.003](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.003)

- Puma, M., & Raphael, J. (2001). *Evaluating standards-based professional development for teachers: A handbook for practitioners*. Washington: The Urban Institute.
- Putnam, R.T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.  
doi:[10.3102%2F0013189X029001004](https://doi.org/10.3102%2F0013189X029001004)
- Radnor, H. (2002). *Research your professional practice. Doing interpretive research*. Philadelphia: Open University Press.
- Ranieri, M., Manca, S., & Fini A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. *Journal of Educational Technology*, 43(5), 754-769. doi:[10.1111/j.1467-8535.2012.01356.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01356.x)
- Rice, K., & Dawley, L. (2009). The status of professional development for K-12 online teachers: Insights and implications. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(4), 523-545.  
doi:[10.1007%2Fs11528-015-0015-2](https://doi.org/10.1007%2Fs11528-015-0015-2)
- Rienties, B., & Kinchin, I. (2014). Understanding (in)formal learning in an academic development programme: A social network perspective. *Teaching and Teacher Education*, 39, 123-135. doi:[10.1016/j.tate.2014.01.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.004)
- Rivera, W.M. (2009). The World's Bank's view of lifelong learning: Handmaiden of the market. In P. Jarvis (Ed.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (pp. 281-291). London, New York: Routledge.
- Rivkin, S.G., Hanushek, A.E., & Kain, F.J. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. doi:[10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x)

- Risser, H.S. (2013). Virtual induction: A novice teacher's use of Twitter to form an informal mentoring network. *Teaching and Teacher Education*, 35, 25-33.  
doi:[10.1016/j.tate.2013.05.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.001)
- Roberts, L.D. (2015). Ethical issues in conducting qualitative research in online communities. *Qualitative Research in Psychology*, 12(3), 314-325. doi:[10.1080/14780887.2015.1008909](https://doi.org/10.1080/14780887.2015.1008909)
- Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Rosen, T. (2018). Storytelling in teacher professional development. *LEARNing Landscapes*, 11(2), 303-318. Ανακτήθηκε από learn database.
- Rubin, H.J., & Rubin, I.S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. London: Sage.
- Ryan, W.G., & Bernard, R.H. (2003). Data management and analysis methods. In K.N. Denzin, & S.Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 569-802). London: Sage.
- Sandilos, E.L., Goble, P., Rimm-Kaufman, E.S., & Pianta, C.R. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 280-290.  
doi:[10.1016/j.ecresq.2017.10.009](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.009)
- Sawyer, L.B.E., & Rimm-Kaufman, S.E. (2007). Teacher collaboration in the context of the responsive classroom approach. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 13(3), 211-245. doi:[10.1080/13540600701299767](https://doi.org/10.1080/13540600701299767)
- Seyfarth, J.T. (2005). *Human resources management for effective schools*. Boston: Pearson.



- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Shaffer, L., & Thomas-Brown, K. (2015). Enhancing teacher competency through co-teaching and embedded professional development. *Journal of Education and Training Studies*, 3(3), 117-125. doi:[10.11114/jets.v3i3.685](https://doi.org/10.11114/jets.v3i3.685)
- Sharples, M., McAndrew, P., Weller, M., Ferguson, R., FitzGerald, E., Hirst, T., Mor, Y., Gaved, M., & Whitelock, D. (2012). *Innovating pedagogy 2012: Open University innovation report*. Milton Keynes: The Open University.
- Sheridan, S.M., Edwards, C.P., Marvin, C.A., & Knoche, L.L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401. doi:[10.1080/10409280802582795](https://doi.org/10.1080/10409280802582795)
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–104.  
doi:[10.1080/13598660801971658](https://doi.org/10.1080/13598660801971658)
- Sheninger, E.C., & Murray, T.C. (2017). *Learning transformed: 8 keys to designing tomorrow's schools, today*. Virginia: ASCD.
- Smith, S.E. (2016). *The use of micro-blogging for teacher professional development support and personalized professional learning (Doctoral dissertation)*. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED571102>
- Sprague, D. (2007). Online professional development for teachers: Emerging models and methods. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(1), 145–149. Ανακτήθηκε από LearnTechLib database.

- Stake, E.R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Stoll, L., & Louis, K.S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Storck, J., & Hill, P.A. (2000). Knowledge diffusion through “strategic communities”. *Sloan Management Review*, 41, 63-74. doi:[10.1016/B978-0-7506-7293-1.50008-1](https://doi.org/10.1016/B978-0-7506-7293-1.50008-1)
- Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *The Elementary School Journal*, 104(2), 127-146. doi:[10.1086/499746](https://doi.org/10.1086/499746)
- Sulistyo, G.H., Rachmajanti, S., Suharyadi, M., & Muniroh, S. (2018). Empowering teachers' professionalism for students' better learning through reflective training: A theoretical framework for sustainable EFL teacher professional development. *Advance in Social Science, Education and Humanities Research*, 164, 119-127. doi:[10.2991/icli-17.2018.24](https://doi.org/10.2991/icli-17.2018.24)
- Swanson, C., Earl Rinehart, K., & Mills, J. (2018). Focusing on teachers as learners in professional learning communities. *Teachers and Curriculum*, 18(1), 1-5. doi:[10.15663/tandc.v18i1.322](https://doi.org/10.15663/tandc.v18i1.322)
- Trust, T. (2012). Professional learning networks designed for teacher learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(4), 133-138. doi:[10.1080/21532974.2012.10784693](https://doi.org/10.1080/21532974.2012.10784693)
- Trust, T. (2017). Motivation, empowerment, and innovation: Teachers' beliefs about how participating in the Edmodo Math Subject Community shapes teaching and learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 49(1-2), 16-30. doi:[10.1080/15391523.2017.1291317](https://doi.org/10.1080/15391523.2017.1291317)

- Trust, T., Carpenter, J.P., & Krutka, D.G. (2018) Leading by learning: Exploring the professional learning networks of instructional leaders. *Educational Media International*, 55(2), 137-152, doi:[10.1080/09523987.2018.1484041](https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1484041)
- Trust, T., Krutka, D.G., & Carpenter, J.P. (2016). “Together we are better”: Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102(1), 15-34.  
doi:[10.1016/j.compedu.2016.06.007](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007)
- Twining, P., Raffaghelli, J., Albion, P., & Knezek, D. (2013). Moving education into the digital age: The contribution of teachers' professional development. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 426-437. doi:[10.1111/jcal.12031](https://doi.org/10.1111/jcal.12031)
- Uibu, K., Kikas, E., & Tropp, K. (2011). Instructional approaches: Differences between kindergarten and primary school teachers. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(1), 91-111. doi:[10.1080/03057925.2010.481121](https://doi.org/10.1080/03057925.2010.481121)
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Pedagogy Journal of Education*, 72(1), 67-88. doi:[10.1207/s15327930pje7201\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327930pje7201_4)
- van den Beemt, A., Ketelaar, E., Diepstraten, I., & de Laat, M. (2018). Teachers' motives for learning in networks: Costs, rewards and community interest. *Educational Research*, 60(1), 31-46. doi:[10.1080/00131881.2018.1426391](https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1426391)
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. doi:[10.1016/j.tate.2016.10.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001)
- Varlas, L. (2010). Looking within: Teachers leading their own learning meaning. *Education Update*, 52(7), 3-4. Ανακτήθηκε από ASCD database.

- Vavasseur, B.C., & Kim MacGregor, S. (2008). Extending content-focused professional development through online communities of practice. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(4), 517-536. doi:[10.1080/15391523.2008.10782519](https://doi.org/10.1080/15391523.2008.10782519)
- Vrasidas, C., & Glass, V.G. (Ed.) (2004). *Online professional development for teachers*. Greenwich, United States: Information Age Publishing.
- Vrasidas, C., Zembylas, M., & Chamberlain, R. (2004). The design of online learning communities: Critical issues. *Educational Media International*, 41(2), 135-143. doi:[10.1080/09523980410001678593](https://doi.org/10.1080/09523980410001678593)
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Waldron, L.N., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 58-74. doi:[10.1080/10474410903535364](https://doi.org/10.1080/10474410903535364)
- Wambugu, P.W. (2018). Massive Open Online Courses (MOOCs) for professional teacher and teacher educator development: A case of TESSA MOOC in Kenya. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1153-1157. doi:[10.13189/ujer.2018.060604](https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060604)
- Wang, S. (2019). Patterns and strategies on professional development for college english teachers in lifelong education perspective. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 294, 415-419. doi:[10.2991/ieesasm-18.2019.77](https://doi.org/10.2991/ieesasm-18.2019.77)
- Wang, Q., Chen, B., Fan, Y., & Zhang, G. (2018). *MOOCs as an alternative for teacher professional development: Examining learner persistence in one chinese MOOC*. Beijing: Peking University.

- Watts, M., & Lawson, M. (2009). Using a meta-analysis activity to make critical reflection explicit in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 609-616. doi:[10.1016/j.tate.2008.11.019](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.019)
- Wei, R.C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas: National Staff Development Council.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.
- Wenger, E. (2006, Οκτώβριος 20). *Communities of practice: A brief introduction*. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/1794/11736>
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, M.A.: Harvard Business School Press.
- Wesley, P.M. (2013). Investigating the community of practice of world language educators on Twitter. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 305-318. doi:[10.1177%2F0022487113489032](https://doi.org/10.1177/0022487113489032)
- Willis, S. (2002). Creating a knowledge base for teaching: A conversation with James Stigler. *Redesigning Professional Development*, 59(6), 6-11. Ανακτήθηκε από ASCD database.
- Yoo, J.H. (2016). The effect of professional development on teacher efficacy and teachers' self-analysis of their efficacy change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 84-94. doi:[10.1515/jtes-2016-0007](https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0007)
- Yurkofsky, M., Blum-Smith, S., & Brennan, K. (2019). Expanding outcomes: Exploring varied conceptions of teacher learning in an online professional development experience. *Teaching & Teaching Education*, 82, 1-13. doi:[10.1016/j.tate.2019.03.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.002)

Zhang, S., & Liu, Q. (2019). Investigating the relationships among teachers' motivational beliefs, motivational regulation, and their learning engagement in online professional learning communities. *Computers & Education*, *134*, 145-155. doi: [10.1016/j.compedu.2019.02.013](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.013)



**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**



## Παράρτημα Α: Έντυπο Συγκατάθεσης

**ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ:** Συμμετοχή εκπαιδευτικών προδημοτικής εκπαίδευσης σε διαδικτυακή κοινότητα μάθησης: Μια μελέτη περίπτωσης.

### ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Γιακουμή Παρασκευούλα, Διδακτορική φοιτήτρια Πανεπιστημίου Λευκωσίας

Τηλ.: 99578942 Email: skevigiakoumi@hotmail.com

Καλείστε να λάβετε μέρος σε μια ερευνητική μελέτη. Πριν αποφασίσετε να συμμετάσχετε σε αυτή την έρευνα, είναι σημαντικό να καταλάβετε για ποιο σκοπό γίνεται η έρευνα και τι θα περιλαμβάνει. Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά τις ακόλουθες πληροφορίες. Παρακαλώ ζητήστε περισσότερες διευκρινήσεις από την ερευνήτρια αν υπάρχει κάτι που δεν είναι σαφές ή αν χρειάζεστε περισσότερες πληροφορίες.

**ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ:** Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθεί η λειτουργία μιας διαδικτυακής κοινότητας εκπαιδευτικών προδημοτικής εκπαίδευσης και να προταθεί ένα μοντέλο λειτουργίας μιας τέτοιας κοινότητας.

**ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΕΡΕΥΝΑΣ:** Στην έρευνα θα συμμετέχουν 20 εκπαιδευτικοί προδημοτικής εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία της Κύπρου. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί θα αποτελούν τα μέλη μιας διαδικτυακής κοινότητας, η οποία θα δημιουργηθεί μέσω της πλατφόρμας Moodle. Ως μέλος της ομάδας θα έχετε τη δυνατότητα να συζητάτε μεταξύ σας διάφορα εκπαιδευτικά θέματα δικής σας επιλογής, να ανταλλάσσετε εκπαιδευτικό υλικό, να θέτετε τους προβληματισμούς σας, να μελετάτε εκπαιδευτικά άρθρα κ.λπ. Καθ' όλη τη διάρκεια της συμμετοχής σας στη διαδικτυακή πλατφόρμα θα έχετε συνεχή τεχνολογική υποστήριξη. Η συμμετοχή σας στη διαδικτυακή ομάδα θα διαρκέσει περίπου 2,5 χρόνια. Οι αναρτήσεις και τα σχόλια που θα κάνετε στην πλατφόρμα δε θα τύχουν καμίας κριτικής στην έρευνα.

Θα λάβετε μέρος σε τρεις προσωπικές συνεντεύξεις, οι οποίες θα μαγνητοφωνούνται. Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις θα σας δίνονται (σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα από την ημέρα της συνέντευξης) σε έντυπη μορφή, ώστε να έχετε τη δυνατότητα να τις διαβάσετε με σκοπό να ανακαλίτε στη μνήμη σας τις απόψεις που είχατε θέσει, να τις επιβεβαιώνεται και να κρίνετε κατά πόσο θα θέλατε να προσθέσετε ή να αφαιρέσετε οτιδήποτε θεωρείται αναγκαίο. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης θα είναι περίπου μία ώρα.

Επίσης, κατά τη διάρκεια της συμμετοχής σας στην ομάδα θα συμπληρώνετε στοχαστικό ημερολόγιο, όποτε εσείς το θεωρείτε σκόπιμο, το οποίο θα δίνεται στην ερευνήτρια. Στο στοχαστικό ημερολόγιο θα καταγράφετε κάποιες προσωπικές σας σκέψεις σχετικά με τις



αναρτήσεις που γίνονται στην πλατφόρμα, κάποιους προβληματισμούς σας, κάποιες σκέψεις σχετικά με την επίδραση που έχει η συμμετοχή σας στην πρακτική σας ως εκπαιδευτικός και ό,τι άλλο εσείς κρίνετε σκόπιμο.

Θα κληθείτε, επίσης, να λάβετε μέρος σε 1 (αν συμμετέχετε στην κύρια φάση της έρευνας) ή 2 (αν συμμετέχετε στην πιλοτική και κύρια φάση της έρευνας) δια ζώσης συναντήσεις με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Σκοπός της πρώτης συνάντησης είναι η γνωριμία των συμμετεχόντων της πιλοτικής φάσης. Επίσης, στη συγκεκριμένη συνάντηση οι συμμετέχοντες θα ενημερωθούν για τους στόχους της έρευνας, τον τρόπο λειτουργίας της πλατφόρμας και για τις απαιτήσεις που απορρέουν από τη συμμετοχή στην ομάδα. Επίσης, θα αποφασιστούν από κοινού τα θέματα τα οποία θα συζητούνται στην πλατφόρμα και θα διευκρινιστούν τυχόν απορίες. Στη δεύτερη συνάντηση θα συμμετάσχουν και οι εκπαιδευτικοί της κύριας φάσης της έρευνας. Και η δεύτερη συνάντηση θα έχει τους ίδιους στόχους με την πρώτη. Επιπλέον, στη δεύτερη συνάντηση, μέσα από συζήτηση, θα γίνει προσπάθεια να εντοπιστούν τεχνικά ή άλλα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες κατά την πιλοτική φάση της έρευνας, ώστε να γίνει προσπάθεια να μην επαναληφθούν.

**ΟΦΕΛΗ:** Μέσα από τη συμμετοχή σας στην έρευνα και τη συνεργασία σας με άλλους συναδέλφους, ενδέχεται να έχετε προσωπικό όφελος. Θα σας δοθεί η δυνατότητα να συνεργάζεστε και να αλληλεπιδράτε διαδικτυακά με άλλους συναδέλφους, οποιαδήποτε στιγμή και οπουδήποτε σας βολεύει. Η ανταλλαγή απόψεων, προβληματισμών, υλικών κ.λπ. που θα έχετε μεταξύ σας όπως επίσης και η ανατροφοδότηση που θα παίρνετε από τους υπόλοιπους για διάφορα θέματα, απορίες, προβληματισμούς που θα αναρτάτε στην πλατφόρμα ενδέχεται να έχουν θετικό αντίκτυπο στη βελτίωση της πρακτικής σας ως εκπαιδευτικός. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας ενδέχεται να συμβάλουν στην αύξηση της γνώσης σε θέματα διαδικτυακής συνεργασίας εκπαιδευτικών προδημοτικής εκπαίδευσης.

**ΑΠΟΡΡΗΤΟ:** Η ερευνήτρια θα κάνει κάθε προσπάθεια ώστε να διασφαλιστεί η διατήρηση της εμπιστευτικότητας, του απόρρητου και της ανωνυμίας σας. Συγκεκριμένα, θα τηρηθούν τα εξής:

- Το όνομά σας σε όλες τις ερευνητικές σημειώσεις και έγγραφα, όπως επίσης και στη συγγραφή της έρευνας θα αντικατασταθεί με έναν κωδικό αριθμό, έτσι ώστε να μην αποκαλύπτεται η ταυτότητά σας και να μην υπάρχει δυνατότητα να αναγνωρισθεί από κάποιον άλλο ότι τα συγκεκριμένα δεδομένα αναφέρονται σε εσάς.
- Όλα τα δεδομένα της έρευνας (συνεντεύξεις, στοχαστικά ημερολόγια) θα βρίσκονται στον ηλεκτρονικό υπολογιστή της ερευνήτριας, στον οποίο θα έχει πρόσβαση μόνο η ίδια. Ηλεκτρονικό αντίγραφο τους θα υπάρχει σε εξωτερικό σκληρό δίσκο, ο οποίος θα είναι κλειδωμένος σε ένα ντουλάπι. Στο ίδιο ντουλάπι θα υπάρχουν και όλα τα δεδομένα που θα βρίσκονται σε έντυπη μορφή. Στο συγκεκριμένο ντουλάπι θα έχει πρόσβαση μόνο η ερευνήτρια. Πρόσβαση στα δεδομένα θα έχουν μόνο, εκτός από την ερευνήτρια, οι επόπτες καθηγητές της.

- Στη διαδικτυακή πλατφόρμα δε θα έχει κανένας άλλος πρόσβαση εκτός από τους συμμετέχοντες, την ερευνήτρια και τους επόπτες καθηγητές της.
- Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας τα δεδομένα θα καταστραφούν.
- Τονίζεται ότι η ερευνήτρια μπορεί να εγγυηθεί μόνο τη δική της εμπιστευτικότητα και όχι την εμπιστευτικότητα των άλλων συμμετεχόντων.

## ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Αν έχετε οποιοσδήποτε απορίες σχετικά με την έρευνα ή αν αντιμετωπίσετε οποιοσδήποτε αρνητικές συνέπειες ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σας στη συγκεκριμένη έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε με την ερευνήτρια, της οποίας τα στοιχεία επικοινωνίας αναγράφονται στην πρώτη σελίδα.

Επίσης, μπορείτε να επικοινωνήσετε με τον κύριο επόπτη καθηγητή της ερευνήτριας για τυχόν ανησυχίες ή και παράπονα. Τα στοιχεία του κύριου επόπτη καθηγητή είναι:

Καθ. Αγγελίδης Παναγιώτης, Κοσμήτορας Σχολής Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Λευκωσίας

Μακεδονιτίσσης 46, Έγκωμη, Τ.Θ. 24005, 1700 Λευκωσία, Κύπρος

Τηλ.: 22841733, Τηλεομ: 22357665, E-mail: [angelides.p@unic.ac.cy](mailto:angelides.p@unic.ac.cy)

**ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ:** Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Εναπόκειται σε εσάς να αποφασίσετε αν θα λάβετε ή όχι μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα. Αν αποφασίσετε να λάβετε μέρος σε αυτή την έρευνα, θα σας ζητηθεί να υπογράψετε έντυπο συγκατάθεσης. Αφού υπογράψετε το έντυπο συγκατάθεσης, θα εξακολουθείτε να είστε ελεύθεροι να αποσυρθείτε ανά πάσα στιγμή και χωρίς αιτιολόγηση. Απόσυρση από την έρευνα αυτή δε θα επηρεάσει τα σχέση που έχετε, εάν έχετε, με την ερευνήτρια. Αν έχετε αποχωρήσει από την έρευνα πριν ολοκληρωθεί η συλλογή των δεδομένων, τα δεδομένα σας θα σας επιστραφούν ή θα καταστραφούν.

**ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ:** Έχω διαβάσει και κατανοώ τις παρεχόμενες πληροφορίες και είχα την ευκαιρία να υποβάλω ερωτήσεις. Καταλαβαίνω ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και ότι είμαι ελεύθερη/ος να αποχωρήσω ανά πάσα στιγμή, χωρίς να δώσω λόγο και χωρίς να έχω οποιαδήποτε συνέπεια. Αναμένω ότι θα μου δοθεί ένα αντίγραφο του παρόντος εντύπου συγκατάθεσης. Συμφωνώ να λάβω εθελοντικά μέρος σε αυτή την έρευνα.

Υπογραφή συμμετέχοντα \_\_\_\_\_

Ημερομηνία \_\_\_\_\_

Υπογραφή ερευνήτριας \_\_\_\_\_

Ημερομηνία \_\_\_\_\_

## Παράρτημα Β: Πρωτόκολλο αρχικής ημιδομημένης συνέντευξης

**Εισαγωγικό ερευνήτριας:** Πρώτα απ' όλα θα ήθελα να σε ευχαριστήσω που είχες την καλοσύνη να αποδεχτείς να λάβεις μέρος στην έρευνα που διεξάγω. Η συνέντευξη που θα κάνουμε θα με βοηθήσει να μάθω τις απόψεις σου για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την πρακτική σου ως νηπιαγωγού και τη συμμετοχή σου στη διαδικτυακή ομάδα. Θα σου υποβάλω κάποιες ερωτήσεις και θα με ενδιέφερε πολύ να ακούσω τις σκέψεις σου, μέσα στο πλαίσιο μιας συζήτησης παρά συνέντευξης. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, έτσι δεν πρέπει να ανησυχείς για αυτό. Ακόμη και να μην είσαι σίγουρη για κάτι, απλώς πες μου όσα μπορείς, όσα γνωρίζεις. Οι ιδέες και οι εμπειρίες σου είναι πολύ σημαντικές για μένα και με ενδιαφέρει πολύ να τις ακούσω. Αν κάποια ερώτηση νιώσεις ότι δεν την έχεις κατανοήσει με τον τρόπο που την υποβάλω, μη διστάσεις να μου το πεις για να σου δώσω περαιτέρω διευκρινήσεις. Επίσης, αν σε κάποια ερώτηση δε θέλεις να απαντήσεις, αυτό είναι δικαίωμά σου και θα το σεβαστώ πλήρως. Η συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου 40 λεπτά. Θα ήθελες να με ρωτήσεις κάτι πριν ξεκινήσουμε;

### Ερωτήσεις

- Τι θεωρείς πως είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;
- Θεωρείς αναγκαία την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών; Γιατί;
- Εσύ επιδιώκεις την επαγγελματική σου ανάπτυξη;
- Με ποιους τρόπους επιδιώκεις τη δική σου επαγγελματική ανάπτυξη;
- Μπορείς να μου περιγράψεις σε γενικές γραμμές την πρακτική σου;
- Υπάρχει κάτι στην πρακτική σου που θα ήθελες να βελτιώσεις ή να αλλάξεις;
- Αναστοχάζεσαι για την πρακτική σου; Πόσο συχνά; Πότε;

- Θεωρείς σημαντικό για ένα εκπαιδευτικό να αναστοχάζεται την πρακτική του;
- Στον αναστοχασμό για την πρακτική σου είσαι πάντα μόνη σου (ή μήπως συμβάλλουν και κάποιοι άλλοι);
- Συμμετέχεις/συμμετείχες σε κάποια άλλη διαδικτυακή ομάδα; Για ποιο λόγο; Τι αποκόμισες/αποκομίζεις μέσα από τη συμμετοχή σου;
- Για ποιο/ποιους λόγο/λόγους αποφάσισες να συμμετάσχεις στη διαδικτυακή ομάδα;
- Είχες κάποιες επιφυλάξεις πριν πάρεις την τελική σου απόφαση για συμμετοχή; Ποιες;
- Ποιες είναι οι προσδοκίες σου από τη συμμετοχή σου;
- Πως σου φάνηκε η συνάντηση που είχαμε, πριν τη συμμετοχή σου στην ομάδα;
- Θεωρείς πως ήταν σημαντικό να γίνει μια τέτοια συνάντηση ή ήταν περιττή;
- Για πιο λόγο θεωρείς πως συμφωνήσατε όλοι στο θέμα το οποίο θα πραγματεύεται η διαδικτυακή ομάδα; (οργάνωση και διαχείριση τάξης).
- Τι γνωρίζεις για την οργάνωση και διαχείριση της τάξης;
- Μπορείς να μου πεις κάποια θέματα οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης που αντιμετώπισες στην τάξη σου πρόσφατα;
- Πώς το χειρίστηκες; (για το κάθε ένα ξεχωριστά)
- Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο στο να το επιλύσεις;
- Μέσα στους προγραμματισμούς σου, τα σχέδια μαθήματός σου, εντάσσεις θέματα οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης;

**Κλείσιμο ερευνήτριας:** Να σε ευχαριστήσω ξανά που είχες την καλή διάθεση να μου αφιερώσεις κάποιον από τον ελεύθερο σου χρόνο και να μοιραστείς μαζί μου τις πολύτιμες εμπειρίες και απόψεις σου. Σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

## Παράρτημα Γ: Πρωτόκολλο ενδιάμεσης ημιδομημένης συνέντευξης

**Εισαγωγικό ερευνήτριας:** Πρώτα απ' όλα θα ήθελα να σε ευχαριστήσω για ακόμα μια φορά που λαμβάνεις μέρος στην έρευνα που διεξάγω. Η συνέντευξη που θα κάνουμε θα με βοηθήσει να μάθω τις απόψεις σου για την μέχρι τώρα λειτουργία της ΔΟ. Θα συζητήσουμε κάποια τεχνικά θέματα της πλατφόρμας, κάποιες δυσκολίες, τεχνικές ή μη, που ίσως αντιμετώπισες μέχρι τώρα, για το τι έχεις αποκομίσει, αν έχεις αποκομίσει κάτι από την μέχρι τώρα συμμετοχή σου, κάποιες εισηγήσεις που πιθανόν να έχεις για καλύτερη λειτουργία της ομάδας και κάποια άλλα θέματα που, ίσως, προκύψουν μέσα από τη συζήτησή μας. Θα σου υποβάλω κάποιες ερωτήσεις και θα με ενδιέφερε πολύ να ακούσω τις σκέψεις σου, μέσα στο πλαίσιο μιας συζήτησης παρά συνέντευξης. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, κάτι για το οποίο δεν πρέπει να σε ανησυχεί. Οι ιδέες και οι εμπειρίες σου είναι πολύ σημαντικές για μένα και με ενδιαφέρει πολύ να τις ακούσω. Αν κάποια ερώτηση νιώσεις ότι δεν την έχεις κατανοήσει με τον τρόπο που την υποβάλω, μη διστάσεις να μου το αναφέρεις για να σου δώσω περαιτέρω διευκρινήσεις. Επίσης, αν σε κάποια ερώτηση δε θέλεις να απαντήσεις, είναι δικαίωμά σου να μην το κάνεις κάτι το οποίο θα σε βαρύνει πλήρως. Η συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου 15-20 λεπτά. Θέλεις να με ρωτήσεις κάτι πριν ξεκινήσουμε;

### Ερωτήσεις

- Πώς σου φαίνεται η μέχρι τώρα λειτουργία της διαδικτυακής ομάδας;
- Εντόπισες κάποια θετικά στοιχεία στο τρόπο που λειτουργεί μέχρι στιγμής;
- Εντόπισες κάποια αρνητικά στοιχεία στο τρόπο που λειτουργεί μέχρι στιγμής;
- Θεωρείς ότι η συμμετοχή σου εξυπηρετεί κάποιες από τις επαγγελματικές σου ανάγκες;
- Θεωρείς ότι αποκομίζεις κάτι μέσα από τη μέχρι τώρα συμμετοχή σου στην ομάδα;  
(συγκεκριμένα παραδείγματα)

- Ποια η άποψή σου για τα θέματα που έχουν συζητηθεί στην ομάδα;
- Έχεις κάποιες εισηγήσεις που θεωρείς ότι θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην πιο αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας;
- Όσον αφορά στις προσδοκίες από τη συμμετοχή σου, στην αρχική συνέντευξη μου είχες αναφέρει ότι «...» (Διαβάζω ακριβώς ότι είχε αναφέρει στην πρώτη συνέντευξη). Θεωρείς ότι επιβεβαιώθηκαν οι προσδοκίες σου ή όχι. Με ποιο τρόπο.
- Πώς θα έβλεπες την ιδέα να έμπαινε κάποιος άλλος εξωτερικός στην ομάδα. Ποιος θα ήθελες να ήταν, τι θέση θα ήθελες να έχει;
- Πώς βλέπεις την ιδέα να υπήρχε κάποιος συντονιστής στην ομάδα; Ποια χαρακτηριστικά θεωρείς ότι πρέπει να έχει;
- Ποια είναι η άποψή σου για την πλατφόρμα από τεχνικής απόψεως;
- Είχες ή έχεις κάποιες δυσκολίες σε τεχνικά θέματα;
- Εντόπισες κάποια θετικά στοιχεία της πλατφόρμας από τεχνικής άποψης;
- Εντόπισες κάποια αρνητικά στοιχεία της πλατφόρμας από τεχνικής άποψης;
- Έχεις κάποιες εισηγήσεις σε τεχνικά θέματα που θεωρείς ότι θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην πιο αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας;

**Κλείσιμο ερευνητριας:** Να σε ευχαριστήσω για ακόμη μια φορά που είχες την καλή διάθεση να μου αφιερώσεις κάποιον από τον ελεύθερο σου χρόνο και να μοιραστείς μαζί μου τις πολύτιμες εμπειρίες και απόψεις σου. Σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

## Παράρτημα Δ: Πρωτόκολλο τελικής ημιδομημένης συνέντευξης

**Εισαγωγικό ερευνήτριας:** Κατ' αρχάς να σε ευχαριστήσω πολύ για τη συμμετοχή σου στην έρευνα μέσω της διαδικτυακής ομάδας. Επίσης, σε ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο που θα διαθέσεις για τη σημερινή μας συνέντευξη. Η συγκεκριμένη συνέντευξη έχει στόχο να συλλέξει δεδομένα για τη συνολική εικόνα της λειτουργίας της διαδικτυακής ομάδας. Μέσα από τις απαντήσεις σου θα με βοηθήσεις να αντιληφθώ τις απόψεις σου για τη λειτουργία της διαδικτυακής ομάδας και κατά πόσο η συμμετοχή σου σχετίζεται με την επαγγελματική σου ανάπτυξη. Θα σε παρακαλούσα να απαντάς στις ερωτήσεις όσο πιο περιεκτικά μπορείς, δίνοντας συγκεκριμένα παραδείγματα που σου έρχονται στο μυαλό, ώστε να αντιληφθώ πλήρως τις απόψεις σου. Όλες οι ερωτήσεις έχουν να κάνουν με τις εμπειρίες σου, μέσα από τη συμμετοχή σου, για αυτό δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Για μένα είναι πολύ σημαντικές οι ιδέες, οι απόψεις και οι εμπειρίες σου και με ενδιαφέρει πολύ να τις ακούσω. Αν κάποια ερώτηση νιώσεις ότι δεν την έχεις κατανοήσει με τον τρόπο που την υποβάλω, μη διστάσεις να μου το αναφέρεις για να σου δώσω περαιτέρω διευκρινήσεις. Επίσης, αν σε κάποια ερώτηση δε θέλεις να απαντήσεις, είναι δικαίωμά σου να μην το κάνεις κάτι το οποίο θα σεβαστώ πλήρως. Η συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου 60 λεπτά. Θα ήθελες να ρωτήσεις κάτι πριν ξεκινήσουμε;

### Ερωτήσεις

- Ποια είναι η γενική εικόνα που έχεις από τη συμμετοχή σου στη διαδικτυακή ομάδα;
- Εντοπίζεις κάποια θετικά στοιχεία στον τρόπο λειτουργίας της ομάδας;
- Εντοπίζεις κάποια αρνητικά στοιχεία στον τρόπο λειτουργίας της ομάδας;

- Έχεις κάποιες εισηγήσεις που θεωρείς ότι θα βοηθούσαν στην πιο αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας;
- Θεωρείς ότι η συμμετοχή σου στην ομάδα συμβάλλει στο να αποκτήσεις κάποιες καινούριες γνώσεις ή να συμπληρώσεις κάποιες υφιστάμενες σου γνώσεις; Αν ναι, τι είδους γνώσεις; Δώσε συγκεκριμένα παραδείγματα<sup>10</sup>
- Υπάρχει κάποιο αντίκτυπο στην πρακτική σου από τη συμμετοχή σου στη διαδικτυακή ομάδα; (Ανάλογα με την απάντηση θα δοθούν κάποιες περαιτέρω ερωτήσεις π.χ. Θεωρείς ότι η συμμετοχή σου σε βοηθά να γνωρίσεις καινούριες πρακτικές; Έτυχε να εφαρμόζεις στην τάξη σου κάποιες πρακτικές τις οποίες γνώρισες μέσω της ομάδας; Θεωρείς ότι μέσω της συμμετοχής σου στην ομάδα μπαίνεις στη διαδικασία να αναστοχαστείς για την πρακτική σου; Έτυχε να αναθεωρήσεις κάποιες από τις πρακτικές σου, εξ' αφορμής αυτών που συζητήθηκαν στην ομάδα, ώστε να τις βελτιώσεις;)
- Θεωρείς ότι η συμμετοχή σου στην ομάδα σε βοηθά να αναπτύξεις κάποιες δεξιότητές σου ή να βελτιώσεις κάποιες; Αν ναι, ποιες;
- Θεωρείς ότι η συμμετοχή σου στην ομάδα συμβάλλει στο να υπάρξουν κάποιες αλλαγές στην επαγγελματική σου συμπεριφορά; Αν ναι, πώς;
- Θεωρείς ότι η συμμετοχή σου στην ομάδα συμβάλλει στο να υπάρξουν κάποιες αλλαγές στις πεποιθήσεις και αντιλήψεις σου σε θέματα που άπτονται την εργασία σου; Αν ναι, ποιες;
- Νιώθεις να υπάρχει οποιαδήποτε είδους στήριξη μεταξύ των μελών της ομάδας;
- Εσύ προσωπικά αποτάθηκες στους υπόλοιπους για στήριξη; Ένωσες να τυγχάνεις στήριξη από τα υπόλοιπα μέλη σε θέματα που σε απασχολούσαν;

<sup>10</sup> Σε όλες τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ζητούνται από την ερευνήτρια συγκεκριμένα παραδείγματα από τις δραστηριότητες της διαδικτυακής ομάδας.



- Νιώθεις άνετα να μοιραστείς κάποιες ανησυχίες σου με τους υπόλοιπους, κάποιες αδυναμίες σου όσον αφορά στην πρακτική σου, κάποιο προσωπικό σου ζήτημα; Αν ναι γιατί; Αν όχι, γιατί; Έτυχε να το κάνεις;
- Έτυχε να αξιοποιήσεις σε μεταγενέστερο στάδιο κάποιες από τις συζητήσεις που έγιναν μέσα στην ομάδα, και τις απόψεις που είχαν ακουστεί;
- Θεωρείς ότι βοηθήσαι σε θέματα εκπαιδευτικού υλικού;
- Ποια είναι η άποψή σου για τις δραστηριότητες που έγιναν και γίνονται μέσα στην ομάδα;
- Πώς βλέπεις τον βαθμό συμμετοχής των μελών στην ομάδα, την κίνησή της;
- Ποια η άποψή σου για τα χαρακτηριστικά της σύνθεσης της ομάδας (όλοι νηπιαγωγοί, διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας, νηπιαγωγοί από διαφορετικού τύπου νηπιαγωγεία); Βρίσκεις κάποια ως βοηθητικά στην καλύτερη λειτουργία της ομάδας;
- Έτυχε να συζητήσεις κάποια θέματα που αναπτύχθηκαν στην ομάδα με άτομα εκτός ομάδας (π.χ. συνάδελφοι στο σχολείο, συνάδελφοι εκτός σχολείου);
- Το γεγονός ότι εργάζεσαι σε μονοθέσιο νηπιαγωγείο θεωρείς ότι ήταν ένας επιπλέον λόγος να συμμετέχεις σε τέτοιους είδους ομάδες; Σε βοηθά σε κάτι επιπλέον η συμμετοχή σου; (η ερώτηση αυτή θα γίνει μόνο στις νηπιαγωγούς που ισχύει)
- Πώς βλέπεις τον ρόλο του συντονιστή στην ομάδα; Θεωρείς ότι χρειάζεται να υπάρχει κάποιος συντονιστής στην ομάδα;
- Πώς βλέπεις τη συμμετοχή ακαδημαϊκού στην ομάδα; Θεωρείς ότι είναι καλό στην ομάδα να συμμετέχει και κάποιος εξωτερικός;
- Ποια είναι η άποψή σου για την πλατφόρμα από τεχνικής απόψεως; (Θετικά, αρνητικά, εισηγήσεις)

- Πώς θα έβλεπες την ιδέα να συνεχίσει η λειτουργία της διαδικτυακής ομάδας; Θα ήθελες να μείνουν τα ίδια μέλη ή να προστεθούν και άλλα; Έχεις κάποιες εισηγήσεις για αλλαγές;
- Θα ήθελες να προσθέσεις κάτι επιπλέον πέρα από αυτά που έχεις ερωτηθεί;
- Μέσα από τις προηγούμενες μας συνεντεύξεις, το στοχαστικό σου ημερολόγιο και τις αναρτήσεις σου στην πλατφόρμα, έχω διαμορφώσει το προφίλ σου. Θα σου διαβάσω τι έχω συμπεριλάβει σε αυτό και θα ήθελα να μου αναφέρεις αν υπάρχουν κάποια σημεία με τα οποία διαφωνείς, ή κάτι που θα ήθελες να συμπληρώσεις ή και να αφαιρέσεις.

**Κλείσιμο ερευνήτριας:** Για ακόμη μια φορά σε ευχαριστώ πάρα πολύ για τον χρόνο που αφιέρωσες και για το ότι μοιράστηκες μαζί μου τις απόψεις και τις εμπειρίες σου.

### Παράρτημα Ε: Προφίλ νηπιαγωγού

Ψευδώνυμο: Μαρία

Χρόνια υπηρεσίας: 14

Ανώτατο επίπεδο σπουδών: Μεταπτυχιακό

Τύπος νηπιαγωγείου: Διθέσιο πόλης

- Θεωρεί πολύ σημαντική τη συνεργασία με άλλους συναδέλφους για σκοπούς επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά, όπως αναφέρει, δεν έχει τόση συνεργασία και στήριξη όση θα ήθελε από τις συναδέλφους της μέσα στο σχολείο, λόγω κυρίως έλλειψης χρόνου. Θεωρεί το επάγγελμά της μοναχικό.
- Πιστεύει ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν πρέπει να θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία και ότι το επάγγελμα της νηπιαγωγού δεν πρέπει να είναι ανταγωνιστικό. Η μια πρέπει να στηρίζει την άλλη για τη βελτίωση όλων και εξελικτικά για το καλό της εκπαίδευσης όλων των παιδιών.
- Θεωρεί απαραίτητη την επαγγελματική της ανάπτυξη, αλλά οι οικογενειακές της υποχρεώσεις δεν της επιτρέπουν να την επιτυγχάνει στον βαθμό που επιθυμεί. Προσπαθεί να την επιτύχει, κυρίως, μέσω του διαδικτύου για αυτό είναι αρκετά εξοικειωμένη με τη λειτουργία των διαδικτυακών πλατφόρμων. Σε αυτή την εξοικείωσή της πιθανόν να οφείλεται το γεγονός ότι δεν αντιμετώπισε καμιά δυσκολία όσον αφορά στη χρήση της πλατφόρμας.
- Μέσα στη διαδικτυακή ομάδα έχει τη μεγαλύτερη ενεργό συμμετοχή από όλους τους συμμετέχοντες και νιώθει πολύ άνετα μέσα σε αυτήν.

- Είναι πολύ θετική στο να μοιράζεται με άλλους το υλικό της, τις πρακτικές που ακολουθεί στην τάξη της και να δίνει συμβουλές με βάση τις εμπειρίες της.
- Παραδέχεται τις αδυναμίες της τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο και δε διστάζει καθόλου να «τσαλακώσει» την εικόνα της.
- Θεωρεί ότι μέσα στην ομάδα βρήκε στήριξη, αλλά και ότι, παράλληλα, έδωσε στήριξη σε άλλους. Θεωρεί πιο σημαντική τη στήριξη μέσω ανταλλαγής απόψεων, ιδεών, προβληματισμών παρά μέσω εκπαιδευτικού υλικού.
- Γενικά, θεωρεί σημαντικό τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών νοούμενου, όμως, ότι γίνεται με εποικοδομητικό ρόλο. Όσον αφορά στον αναστοχασμό που κάνει μέσω της πλατφόρμας, θεωρεί πως βοηθά τόσο την ίδια όσο και τους άλλους γιατί μέσω αυτού: 1) εντοπίζει τα αδύνατα της σημεία και προσπαθεί να βελτιωθεί και 2) εντοπίζει τα δυνατά της σημεία και προσπαθεί μέσω αυτών να βοηθήσει άλλους να βελτιωθούν.

**Παράρτημα ΣΤ: Αποσπάσματα από τα στοχαστικά ημερολόγια των νηπιαγωγών**

31/10/2014

Σήμερα διάβασα κάποιες απόψεις για τον έπαινο και τα βραβεία. Ακούστηκαν πολύ καλά επιχειρήματα από συναδέλφους που είναι υπέρ αλλά και κατά των βραβείων. Δόθηκαν κάποια παραδείγματα επιβράβευσης που δεν είχα σκεφτεί, τα οποία σίγουρα θα δοκιμάσω στην τάξη μου (π.χ. αγκαλιά ως επιβράβευση, φατσούλα στο χέρι). Το μυαλό μου αμέσως πηγαίνει σε υλική επιβράβευση, αλλά γιατί όχι μια αγκαλιά; Και είμαι σίγουρη, τώρα που το σκέφτομαι, ότι η αγκαλιά έχει μεγαλύτερη συναισθηματική αξία για το μωρό. Δεν το είχα σκεφτεί πιο πριν αυτό. Θα νιώθουμε και εμείς πιο καλά με μια αγκαλιά που θα κάνουμε στο παιδί παρά με ένα ξερό αυτοκόλλητο που θα του δώσουμε.

26/10/2015

Πολύ ευεργετικό το γεγονός ότι στην ομάδα μας συμμετέχει η [redacted] που εργάζεται με παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αν και φέτος δεν έχω κάποιο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες στην τάξη μου, οι πρακτικές συμβουλές με φωτογραφικό υλικό που έδωσε στη [redacted] ήταν πολύ χρήσιμες. Ένωσα πως υπάρχει πραγματική στήριξη στην ομάδα, κάτι που ήταν βασικό ζητούμενο κατά τη δημιουργία της.

*Παράρτημα ΣΤ1. Δυο ξεχωριστά αποσπάσματα από στοχαστικό ημερολόγιο με ημερολογιακή μορφή (Ελενα)*

Σκεύη αποφάσισα το στοχαστικό μου ημερολόγιο να το γράφω σαν ένα γράμμα προς εσένα. Δεν ξέρω αν είναι λάθος αλλά μου είπες ότι μπορώ να το χειριστώ όπως θέλω. Νομίζω μου βγαίνει καλύτερα να απευθύνομαι σε κάποιον. Και αποφάσισα να απευθύνομαι σε εσένα. Όταν νιώθω ότι θέλω να γράψω κάτι θα μεγαλώνω το γράμμα μου. Είναι σαν να μοιράζομαι κάποια πράγματα μαζί αλλά και με τον εαυτό μου.

*Παράρτημα ΣΤ2. Απόσπασμα από στοχαστικό ημερολόγιο σε μορφή γράμματος προς την ερευνήτρια (Μαρία)*

Για παράδειγμα, στα θέμα της συνεργασίας των μαθητών πιστεύω ότι αναγκάστηκα να σκεφτώ ξανά κάποια πράγματα. Πάντα έλεγα ότι εφαρμόζω τη συνεργατική μάθηση με τους μαθητές μου και ότι έδινα και δίνω πολύ μεγάλη έμφαση. Διαβάζοντας όμως τις διάφορες απόψεις που έγραψαν οι άλλοι ένιωσα ότι δεν ήταν και τόσο σωστός ο τρόπος που το εφαρμόζα και ότι έπρεπε κάποια πράγματα να τα αλλάξω. Κάποια πράγματα τα δοκίμασα και είδα ότι τελικά η συνεργασία τους έγινε πιο καλή, με καλύτερο αποτέλεσμα. Ή το θέμα της δανειστικής βιβλιοθήκης. Τόσα χρόνια την κάνω με τον ίδιο τρόπο χωρίς να μπω στη διαδικασία να αλλάξω τον τρόπο που την λειτουργούσα. Μετά όμως που ανοίχτηκε το θέμα στην πλατφόρμα έπιασα να τον εαυτό μου να συνειδητοποιώ ότι ήταν καιρός να αλλάξω κάποια πράγματα, να τα «επικαιροποιήσω» και να μην μείνω με εκείνα που εφαρμόζα πάντα.

*Παράρτημα ΣΤ3. Απόσπασμα από στοχαστικό ημερολόγιο στο οποίο φαίνονται αναστοχαστικές διεργασίες (Ευαγγελία)*

Στην αρχή της πλατφόρμας ένιωθα μεγάλη ανασφάλεια και λίγο άγχος γιατί δεν ήξερα πώς να την χρησιμοποιώ, με δυσκόλευε αρκετά να μπαίνω. Κάποιες φορές ξεχνούσα και τους κωδικούς μου όποτε δυσκολευόμουν παραπάνω. Μετά, όμως, που εξοικειώθηκα τα πράγματα ήταν πιο εύκολα. Επειδή δεν ξαναχρησιμοποίησα παρόμοια πλατφόρμα αρχικά με δυσκόλεψε αλλά μετά όλα ήταν πιο εύκολα. Τώρα νιώθω άνετη να την χρησιμοποιώ και δεν έχω πρόβλημα.

*Παράρτημα ΣΤ4. Απόσπασμα από στοχαστικό ημερολόγιο στο οποίο καταγράφονται κάποιες αρχικές ανασφάλειες της νηπιαγωγού σε τεχνικά θέματα (Νίκη)*

Στην πλατφόρμα ανα πάσα στιγμή μπορείς να θέσεις ένα ερώτημα η να αναζητήσεις ιδέες για τυχόν προβλήματα η θέματα που σε απασχολούν. Μπορείς να ζητήσεις διευκρινίσεις για κάποια πράγματα κ να προχώρησεις ένα βήμα παρά πέρα την επικοινωνία.

Η πλατφόρμα είναι "ζωντανή" γιατί σε αυτή συμμετέχουν άτομα κ δεν έχει απλά άρθρα κ υλικό. Ρωτάς κ άπαντας , πολυ βασικό. Μπορείς να βρεις υλικό εύκολα σε διάφορες ιστοσελίδες όμως ιδέες για αξιοποίηση του κ περαιτέρω ανάπτυξη του μπορεί εύκολα να επιτευχθεί μέσα απο τη συμμετοχή στην πλατφόρμα.

*Παράρτημα ΣΤ5. Απόσπασμα από στοχαστικό ημερολόγιο στο οποίο καταγράφονται κάποια θετικά σχόλια για τη λειτουργία της ομάδας (Δήμητρα)*

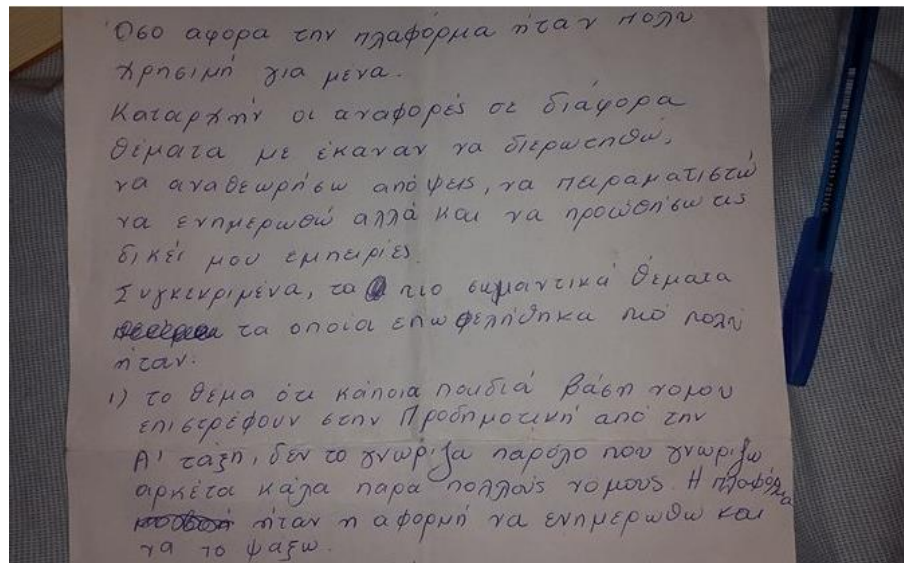
**βέβαια έχω δει και κάποιες δημοσιεύσεις οι οποίες νομίζω δεν άξιζε τον κόπο να γίνουν γιατί αφορούσανε θέματα - προβλήματα τόσο κοινότητα και καθημερινής φύσεως που δεν θεωρώ ότι χρειάζονταν ειδικής συμβουλευτικής αντιμετώπισης, πάντα κατά τη γνώμη μου. Μα αυτή την έννοια θέλω να πω ότι κάποιες φορές γίνονται δημοσιεύσεις, για χάρη της δημοσίευσης και μόνο.**

*Παράρτημα ΣΤ6. Απόσπασμα από στοχαστικό ημερολόγιο στο οποίο καταγράφονται κάποια αρνητικά σχόλια για τη λειτουργία της ομάδας (Κατερίνα)*

Εξαιτίας της έλλειψης χρόνου στο σχολείο για επικοινωνία με τους συναδέλφους είναι ένα ιδανικό και άμεσο εργαλείο επιμόρφωσης, προβληματισμού και ανταλλαγής απόψεων και υλικού. Είναι μια προσπάθεια που πρέπει να συνεχιστεί αλλά και να προταθεί σαν μέσο επίσημης επιμόρφωσης με εμπλοκή και του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.

*Παράρτημα ΣΤ7. Απόσπασμα από στοχαστικό ημερολόγιο στο οποίο καταγράφονται κάποιες σκέψεις της νηπιαγωγού για την αναγκαιότητα λειτουργίας της ομάδας (Εύη)*





Παράρτημα ΣΤ8. Απόσπασμα από στοχαστικό ημερολόγιο σε χειρόγραφο μορφή (Αγάθη)

## Παράρτημα Ζ: Θεματικές κατηγορίες δεδομένων

### **A. ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

#### **A1. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ**

##### **A1.1. Μέλη της ομάδας**

Εκπαιδευτικοί ίδιας βαθμίδας, ίδιου εκπαιδευτικού συστήματος

Νηπιαγωγοί με διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας

Νηπιαγωγοί από διαφορετικού τύπου νηπιαγωγεία

Αριθμός μελών της ομάδας

Συντονιστής ομάδας

Μη συμμετοχή κάποιου ιεραρχικά ανώτερου

Συμμετοχή κάποιου ατόμου με εξειδικευμένες γνώσεις

##### **A1.2. Υπό συζήτηση θέματα**

##### **A1.3. Κλίμα ομάδας – Σχέσεις μέσα στην ομάδα**

Στήριξη μεταξύ των μελών της ομάδας

Άνεση των μελών στην ομάδα

Δια ζώσης συναντήσεις των μελών της ομάδας

#### **A2. ΤΕΧΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ**

##### **A2.1. Αρνητικά τεχνικά θέματα**

##### **A2.2. Θετικά τεχνικά θέματα**

##### **A.2.3. Εισηγήσεις σε τεχνικά θέματα**

### **B. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ**

#### **B1. Αλλαγές σε θέματα γνώσεων**

#### **B2. Αλλαγές σε θέματα πρακτικής**

#### **B3. Βελτίωση δεξιοτήτων**

**Παράρτημα Η: Επεξηγηματικός πίνακας θεματικών κατηγοριών**

**Α. ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ  
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

**Α1. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ**

**Α1.1. Μέλη της ομάδας**

<b>ΤΙΤΛΟΣ</b>	<b>ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ</b>	<b>ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ</b>
Εκπαιδευτικοί ίδιας βαθμίδας, ίδιου εκπαιδευτικού συστήματος	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποια η άποψη των νηπιαγωγών για το ότι στην ομάδα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην ίδια βαθμίδα και ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα;</li> </ul>	<p>-Νιώθω ότι οι συνάδελφοι καταλαβαίνουν ακριβώς τι λέω γιατί “βράζουμε όλοι στο ίδιο καζάνι”. Από τη στιγμή που δουλεύουμε όλοι σε νηπιαγωγεία της Κύπρου, όλοι πάνω κάτω αντιμετωπίζουμε τα ίδια προβλήματα». (Νίκη)</p> <p>-Ο τρόπος που εργαζόμαστε είναι από τη γη ως τον ουρανό, καμία σχέση. Τα συστήματά τους είναι τελείως διαφορετικά, οπότε οι εισηγήσεις που βάζουν, για εμάς είναι ουτοπικές. (Ειρήνη)</p>
Νηπιαγωγοί με διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποια η άποψη των νηπιαγωγών για το ότι στην ομάδα υπάρχουν νηπιαγωγοί με διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας;</li> </ul>	<p>-Επειδή έχω λίγα χρόνια υπηρεσίας μου αρέσει να διαβάζω τις εισηγήσεις νηπιαγωγών που έχουν πολλά παραπάνω χρόνια από εμένα. Σίγουρα κάποια πράγματα τα ξέρουν καλύτερα γιατί τα ζουν παραπάνω χρόνια. (Δέσποινα)</p> <p>-...έχω την ευκαιρία να διαβάζω πώς σκέφτονται οι πιο νεαρούλες ..... Οι πιο νεαρούλες έχουν πιο φρέσκες ιδέες ..... Η μια γενιά συμπληρώνει την άλλη για να προχωρούμε ως προδημοτική εκπαίδευση. (Εύη)</p>

<p>Νηπιαγωγοί από διαφορετικού τύπου νηπιαγωγεία</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποια η άποψη των νηπιαγωγών για το ότι στην ομάδα υπάρχουν νηπιαγωγοί από διαφορετικού τύπου νηπιαγωγεία;</li> </ul>	<p>- Η ποικιλία είναι θετική γιατί είναι καλό και για κάποιους που δεν είχαν ακόμα την ευκαιρία να δουλέψουν σε διαφορετικούς τύπους σχολείων, να πάρουν άποψη για το πώς αντιμετωπίζονται κάποια θέματα σε ένα μονοθέσιο, σε ένα διθέσιο, σε ένα ορεινό, σε ένα πολυθέσιο της πόλης. (Εύη)</p> <p>- Και ειδικά για εμένα που τα τελευταία χρόνια είμαι μόνη μου στο σχολείο τέτοιου είδους επικοινωνία ήταν κάτι που το χρειαζόμουν ..... Όταν είσαι μόνη σου στο σχολείο, δεν έχεις κάποιον να συζητήσεις, να σου πει μια ιδέα, να ανταλλάξεις ιδέες, υλικό, δεν έχεις κάποιον να του πεις ένα πρόβλημα που έχεις για να σου πει μια δυο απόψεις, να σε στηρίξει. (Δέσποινα)</p>
<p>Αριθμός μελών της ομάδας</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποια η άποψη των νηπιαγωγών για τον αριθμό μελών που πρέπει να έχει μια τέτοια ομάδα;</li> </ul>	<p>- Ναι μεν όσο περισσότερες φωνές και ιδέες τόσο το καλύτερο, αλλά οι φωνές πρέπει να έχουν κάτι να πουν και να προσφέρουν. (Κατερίνα)</p> <p>- Μπορεί αν προστέθονταν ακόμα και άλλα άτομα να ήταν υπέρ της πλατφόρμας, αν και μπορεί και όχι, γιατί καμιά φορά θα ήταν τόσα πολλά τα σχόλια που θα μπορούσε να χάνεσαι. Δε θα μπορείς να παρακολουθήσεις τι γίνεται. (Ελενα)</p>

Συντονιστής ομάδας	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί βοηθητική την ύπαρξη ενός συντονιστή στην ομάδα; Γιατί; Υπό ποιες προϋποθέσεις;</li> </ul>	<p>- Θα ήταν νομίζω καλό για να τρέχει με πιο γρήγορους ρυθμούς η ομάδα. Να μπαίνουν πιο συχνά θέματα για συζήτηση, περισσότερο υλικό. (Ιωάννα)</p> <p>- Σε κάθε ομάδα νομίζω είναι σημαντικό να υπάρχει κάποιος coordinator, κάποιος συντονιστής γιατί μπορεί τα υπόλοιπα μέλη να ντρέπονται λίγο να πάρουν πρωτοβουλία για να βάλουν θέματα ..... Ο συντονιστής το ότι θα βάλει ένα θέμα και θα δει την ιδεοθύελλα από τα μέλη, θα καταλάβει αν το θέμα τραβά ή όχι και μπορεί να δώσει για να προωθηθεί και να αναλυθεί καλύτερα. (Αγάθη)</p>
Συμμετοχή κάποιου ιεραρχικά ανώτερου	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποια η άποψη των νηπιαγωγών για συμμετοχή στην ομάδα κάποιου ιεραρχικά ανώτερου;</li> </ul>	<p>-Όχι, θα είχαμε πάντα στην έγνοια μας ότι θα δεχτούμε κριτική από κάποιον προϊστάμενο μας ή ότι μπορεί κάτι που θα πούμε να λειτουργήσει αρνητικά στην αξιολόγησή μας. Νομίζω ότι θα ήμασταν πολύ πιο κουμπωμένοι στα σχόλιά μας και, ίσως, να υπήρχε και μια προσπάθεια εντυπωσιασμού μέσα στην πλατφόρμα, για το ότι κάμνουμε την πιο τέλεια δουλειά, ότι έχουμε τις πιο καινοτόμες ιδέες κ.λπ. Ενώ, έτσι όπως είναι τα πράγματα, είναι πιο ειλικρινή, πιο αυθεντικά. (Νίκη)</p> <p>- Ούτε κατά διάνοια (Ζωή)</p>
Συμμετοχή κάποιου ατόμου	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποια η άποψη των νηπιαγωγών για συμμετοχή στην ομάδα</li> </ul>	<p>- Να ακούσουμε και μια πιο επιστημονική άποψη σε κάποια θέματα για παράδειγμα.</p>

με εξειδικευμένες γνώσεις	κάποιου ατόμου με εξειδικευμένες γνώσεις;	<p>Σίγουρα κάτι τέτοιο θα μας βοηθήσει. Φυσικά να είναι για ένα θέμα που μας αφορά. Γιατί να μην το δούμε και από αυτή την άποψη, την πιο επιστημονική; (Ειρήνη)</p> <p>- Μέσα από τα άρθρα που έβαλε η καθηγήτρια για να στηρίζει τις δραστηριότητες που μας εισηγήθηκε σου ενέπνεε μια σιγουριά. Γιατί, κακά τα ψέματα, αυτό που κάνουμε συνήθως είναι να εφαρμόζουμε δραστηριότητες, αλλά επειδή δεν μπορούμε να τις στηρίξουμε με συγκεκριμένους στόχους, στην πορεία τις εγκαταλείπουμε» (Λένα)</p>
---------------------------	---	--

### **A1.2. Υπό συζήτηση θέματα**

Υπό συζήτηση θέματα	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποια είναι η άποψη των νηπιαγωγών σχετικά με τα θέματα που συζητούνται στην ομάδα;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Πρόκειται για θέματα που μας προβληματίζουν, τα συναντούμε καθημερινά. (Ζωή)</li> <li>- Κάποια άλλα δε με ενδιέφεραν εμένα προσωπικά, στο παρόν στάδιο τουλάχιστον. Μπορεί σε κάποια φάση να μου προκύψουν ως ενδιαφέροντα. (Κατερίνα)</li> </ul>
---------------------	--	--

### **A1.3. Κλίμα ομάδας – Σχέσεις μέσα στην ομάδα**

Στήριξη μεταξύ των μελών της ομάδας	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Νιώθουν οι εκπαιδευτικοί να υπάρχει μεταξύ των μελών οποιαδήποτε είδους στήριξη;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Νιώθω ότι από όλα τα άτομα της ομάδας υπάρχει μια κατανόηση σε ότι προβληματίζει κάποιο από τα μέλη και μια προθυμία να μοιραστούν εμπειρίες, απόψεις, προτάσεις, εισηγήσεις, προβληματισμούς. Έδωσε η ομάδα και</li> </ul>
-------------------------------------	--	--

	<p>στηρίζει ο ένας τον άλλο ..... και σε πολύ μεγάλο βαθμό μπορώ να πω. (Ιωάννα)</p> <p>- Η ομάδα, αν και διαδικτυακή, λειτουργεί πολύ θετικά προσφέροντας και ανατροφοδότηση και συμβουλές, ακόμα και στήριξη. Όταν σε κάποια φάση προέκυψε ένα προσωπικό πρόβλημα με τον γιο μου και ένιωθα πολύ άγχος, μέχρι και απόγνωση ένα από τα πρώτα πράγματα που σκέφτηκα ήταν να μοιραστώ την αγωνία μου στην πλατφόρμα, σε ανθρώπους που ένιωθα ότι είχαν τις γνώσεις και θα καταλάβαιναν. (Μαρία)</p>
<p>Άνεση των μελών στην ομάδα</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Νιώθουν άνετα οι εκπαιδευτικοί μέσα στην ομάδα να «ανοίγονται» προς τους υπόλοιπους όσον αφορά σε αδυναμίες-αποτυχίες στο επάγγελμα, προσωπικά τους προβλήματα, κ.λπ.;</li> </ul> <p>- Για μένα πολύ σημαντικό είναι ότι δε φοβόμαστε να πούμε ότι δεν ξέρουμε. Τα άτομα της ομάδας νιώθουν άνετα να μοιράζονται τις δυσκολίες τους, τα προβλήματα τους (όσοι το κάνουν) χωρίς να νιώθουν ότι θα τους κρίνει κάποιος γιατί από ότι φαίνεται δε γίνεται κάτι τέτοιο. (Ζωή)</p> <p>- Μου άρεσε το γεγονός ότι ένιωσα άνετα να μοιραστεί ένα προσωπικό /οικογενειακό της θέμα με την ομάδα για να προβληματίσει, αλλά και να βρει στήριξη/βοήθεια. Αυτό δείχνει ότι νιώθουμε άνετα μέσα στην ομάδα ..... να μοιραζόμαστε τις εμπειρίες μας. (Λένα)</p>

<p>Δια ζώσης συναντήσεις των μελών της ομάδας</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα/χρησιμότητα των δια ζώσης συναντήσεων των εκπαιδευτικών πριν τη λειτουργία της διαδικτυακής ομάδας;</li> </ul>	<p>- Γνωριστήκαμε μεταξύ μας, είδαμε ποιοι θα ήταν στην ομάδα, με ποιους θα μιλούσαμε μέσα στην πλατφόρμα. Με τούτο τον τρόπο νομίζω αποκτήσαμε και μια οικειότητα μεταξύ μας. Ενημερωθήκαμε για το πώς θα λειτουργούσε η πλατφόρμα και μπορώ να πω ότι αυτό ίσως και να με καθησύχασε ότι δε θα ήταν κάτι δύσκολο αυτό που θα κάναμε. Η συνάντηση ήταν μια ευκαιρία για να αποφασίσουμε και τα θέματα που θα συζητούσαμε. (Αγάθη)</p> <p>- Η εισαγωγή που είχες κάνει ήταν απαραίτητη. Δηλαδή, έπρεπε να ξέρουμε για ποιο λόγο είναι τούτη η έρευνα, ποια άτομα είναι πάνω, έπρεπε να λεχθεί και να τονιστεί ότι μεταξύ μας θα πρέπει να υπάρχει εχεμύθεια. Αν δε γινόταν αυτή η συνάντηση δε θα ένιωθα άνετα με τα άτομα. Έπρεπε να γίνει. Και από τη στιγμή που μπαίνεις σε μια έρευνα πρώτο έχεις την ανάγκη να ξέρεις κάποια πράγματα ότι τηρούνται, έχεις την ανάγκη να ξέρεις ποιοι είναι οι άλλοι πάνω στην πλατφόρμα και πρέπει να ξέρεις έστω και σε γενικές γραμμές για ποιο λόγο είσαι εκεί. (Κυριακή)</p>
---	---	--



---

## A2. ΤΕΧΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ

---

<b>A2.1. Αρνητικά τεχνικά θέματα</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κάποια τεχνικά προβλήματα όσον αφορά στη συμμετοχή τους στην πλατφόρμα;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Απλά ο περιορισμός με τα 10MB ήταν στην αρχή θέμα ώσπου και μάθαμε να μικραίνουμε τα files. Εντάξει, αν το κάνεις μια φορά και μετά δεν είναι δύσκολο. Απλά εκείνο ήταν το μόνο δύσκολο. Καμιά φορά ενώ ήθελα να βάλω κάποια πράγματα επειδή ήταν πάνω από 10 MB μπορεί να μην είχα χρόνο να το κάνω και έλεγα άστο. (Μαρία)</li> <li>- Η χρήση του κωδικού λίγο γιατί δεν τον θυμάται πάντα και όταν είμαι κάπου μακριά από τα δικά μου κομπιούτερ δεν μπορούσα να συνδεθώ και να ψάξω κάτι που ήθελα. Τούτο με δυσκολεύει στο να μπαίνω ότι ώρα με βολεύει (Κατερίνα)</li> </ul>
<b>A2.2. Θετικά τεχνικά θέματα</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί κάποια θετικά στοιχεία όσον αφορά σε τεχνικά θέματα της πλατφόρμας;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Πολλά θετικό, που έρχεται τώρα στο μυαλό μου, είναι το ότι έρχεται στο email απευθείας το μήνυμα ότι υπάρχει κάποια ανάρτηση στην πλατφόρμα. Έχεις συνεχώς επαφή όταν βλέπεις τα emails σου. Βλέπεις συνέχεια κάτι καινούριο που μπαίνει. (Ζωή)</li> <li>- Πάρα πολλά εύκολη η χρήση της. Και ειδικά επειδή μπορείς να χρησιμοποιήσεις και το κινητό σου για να επικοινωνήσεις και δε χρειάζεσαι πάντα τον ηλεκτρονικό σου υπολογιστή. Μπορούσες παντού και πάντοτε να έχεις πρόσβαση και άμεσα να βάλεις την απάντησή σου. (Ελενα)</li> </ul>

---

<b>A2.3.</b> <b>Εισηγήσεις σε τεχνικά θέματα</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εισηγήσεις εκπαιδευτικών σε τεχνικά θέματα για πιο αποτελεσματική λειτουργία της πλατφόρμας.</li> </ul>	<p>- Θα προτιμούσα να ήταν με τη μορφή του Facebook έτσι ώστε οπότε έχω λίγο χρόνο ανάμεσα σε άλλες δραστηριότητες να μπαίνω εύκολα, να παρακολουθώ και να συμμετέχω. (Δήμητρα)</p> <p>- Κάτι αρνητικό δε βρήκα, κάτι ιδιαίτερο --</p> <p>- Το μόνο που μπορώ να σκεφτώ είναι μία αναβάθμιση αισθητική κατά τα πρότυπα γνωστών μπλοκ. Πράγμα που νομίζω ότι μπορεί να γίνει όταν λήξει ο πειραματικός χαρακτήρας του και γίνει ανοικτό σε κάθε ενδιαφερόμενο. (Κατερίνα)</p>
---	--	--

---

## B. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΟΜΑΔΑ

---

<b>B1. Αλλαγές σε θέματα γνώσεων</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αποκτούν οι νηπιαγωγοί, μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συναδέλφους και τους ακαδημαϊκούς, νέες γνώσεις;</li> </ul>	<p>- Ένιωσα να αποκτώ κάποιες νέες γνώσεις που με καθιστούσαν πιο καταρτισμένη σε συγκεκριμένα θέματα. (Ελενα)</p> <p>- Γνώρισα πρακτικές θεατρικού παιχνιδιού και εφάρμοσα κάποιες στην τάξη μου. (Ζωή)</p>
<b>B2. Αλλαγές σε θέματα πρακτικής</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Γνωρίζουν οι νηπιαγωγοί νέες πρακτικές;</li> <li>• Πετυχαίνουν οι νηπιαγωγοί βελτίωση των πρακτικών τους;</li> <li>• Προβαίνουν οι νηπιαγωγοί σε αναστοχαστικές διεργασίες όσον αφορά στην πρακτική τους;</li> </ul>	<p>- Έμαθα καινούρια πράγματα όσον αφορά πρακτικές εφαρμογές ή τρόπους χειρισμού κάποιων περιπτώσεων παιδιών. Μέσα από αυτά που ανέφεραν οι συνάδελφοι ότι εφάρμοζαν έμαθα καινούριες πρακτικές, τις εφάρμοσα, προσαρμόζοντάς τις ..... στο δικό μου σχολικό περιβάλλον. (Ιωάννα)</p>

---

---

-Πολλές φορές διαβάζοντας κάτι που έγραψε κάποιος μπαίνω να σκεφτώ τον εαυτό μου ως νηπιαγωγό. Τι κάνω εγώ σε παρόμοιες καταστάσεις; Που δίνω έμφαση; Πόσο το κάνω αποτελεσματικά; Το κάνω σωστά; ..... Πάω λίγο πιο μέσα και βλέπω αν εγώ λειτουργώ με τον σωστό τρόπο ή αν κάνω κάτι χωρίς βασικά να το σκέφτομαι και πολύ. (Ευαγγελία)

---

**B3. Βελτίωση δεξιοτήτων**

- Αποκτούν οι νηπιαγωγοί νέες δεξιότητες ή βελτιώνουν κάποιες δεξιότητές τους;

- Μαθαίνεις να συνεργάζεσαι με άλλους, έστω και απρόσωπα. Μαθαίνεις να λες την άποψή σου, να διαβάζεις τι γράφει ο άλλος, τι απορία έχει και να προσπαθείς να σκέφτεσαι με ποιους τρόπους μπορείς να τον βοηθήσεις. (Γεωργία)
  - Νιώθω ότι απέκτησα τη δεξιότητα να χειρίζομαι με πολλαπλούς τρόπους κάποιες καταστάσεις. (Αγάθη)
-

**Παράρτημα Θ: Δείγμα πίνακα για καταγραφή αυτούσιων δεδομένων για κάθε νηπιαγωγό<sup>11 12</sup>**

Ψευδώνυμο:

Χρόνια υπηρεσίας:

Ανώτατο επίπεδο σπουδών:

Τύπος νηπιαγωγείου:

	<b>ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ</b>	<b>ΕΝΔΙΑΜΕΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ</b>	<b>ΤΕΛΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ</b>	<b>ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΑ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΑ</b>	<b>ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ</b>
<b>Α. ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ</b>					
<b>Α1. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ</b>					
<b>Α1.1. Μέλη της ομάδας</b>					
Εκπαιδευτικοί ίδιας βαθμίδας, ίδιου εκπαιδευτικού συστήματος					
Νηπιαγωγοί με διαφορετικά χρόνια					

<sup>11</sup> Στον συγκεκριμένο πίνακα, καθώς και σε αυτούς που ακολουθούν παρουσιάζονται μόνο οι θεματικές κατηγορίες δεδομένων που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι αρχικοί πίνακες συμπεριλάμβαναν και άλλες θεματικές κατηγορίες οι οποίες προκύπταν κατά τη συλλογή των δεδομένων (π.χ. επαγγελματική ανάπτυξη, πρακτική εκπαιδευτικών, προσδοκίες από τη συμμετοχή τους, αρχικές επιφυλάξεις κ.λπ.)

<sup>12</sup> Ο πίνακας παρουσιάζεται άδειος λόγω του μεγάλου όγκου πληροφοριών που είχε για κάθε νηπιαγωγό. Οι πίνακες κυμαίνονταν από 28 – 50 σελίδες για κάθε νηπιαγωγό, με μέσο όρο τις 40 σελίδες.

υπηρεσίας					
Νηπιαγωγοί από διαφορετικού τύπου νηπιαγωγεία					
Αριθμός μελών της ομάδας					
Συντονιστής ομάδας					
Συμμετοχή κάποιου ιεραρχικά ανώτερου					
Συμμετοχή κάποιου ατόμου με εξειδικευμένες γνώσεις					
<b>A1.2. Υπό συζήτηση θέματα</b>					
Υπό συζήτηση θέματα					
<b>A1.3. Κλίμα ομάδας – Σχέσεις μέσα στην ομάδα</b>					
Στήριξη μεταξύ των μελών της ομάδας					
Άνεση των μελών στην ομάδα					
Δια ζώσης συναντήσεις των μελών της ομάδας					

<b>A2. ΤΕΧΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ</b>					
A2.1. Αρνητικά τεχνικά θέματα					
A2.2. Θετικά τεχνικά θέματα					
A2.3. Εισηγήσεις σε τεχνικά θέματα					
<b>B. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΟΜΑΔΑ</b>					
B1. Αλλαγές σε θέματα γνώσεων					
B2. Αλλαγές σε θέματα πρακτικής					
B3. Βελτίωση δεξιοτήτων					

**Παράρτημα Ι: Αποσπάσματα από τον πίνακα ενδείξεων και αντενδείξεων ισχυρισμών**

**Παράδειγμα 1**

Ισχυρισμός/Μέρος ισχυρισμού	Δεδομένα ένδειξης ισχυρισμού	Δεδομένα αντένδειξης ισχυρισμού
Υπάρχει αλληλοστήριξη ανάμεσα στα μέλη της ΔΟ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Νιώθεις στήριξη και αλληλεγγύη ..... Είναι όλοι πολύ υποστηρικτικοί. (Ελενα)</li> <li>• Πήρα μεγάλη στήριξη στο θέμα με.... (Δήμητρα)</li> <li>• .....</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κάποιες φορές νιώθω ότι γράφονται κάποια πράγματα όχι τόσο για να στηρίξουν κάποια συνάδελφο που αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα, αλλά για λόγους εντυπωσιασμού και αυτοπροβολής. (Μάρθα)</li> <li>• Κάποιες αναρτήσεις, από κάποιες συνάδελφους γίνονται απλά για να γίνουν και να φανεί ότι έχουν κάτι να πουν, να στηρίξουν κάποιον χωρίς να υπάρχει ουσιαστικός προβληματισμός. (Κατερίνα)</li> <li>• .....</li> </ul>

## Παράδειγμα 2

Ισχυρισμός/Μέρος ισχυρισμού	Δεδομένα ένδειξης ισχυρισμού	Δεδομένα αντένδειξης ισχυρισμού
<p><b>Η συμμετοχή των νηπιαγωγών στη ΔΚΜ συμβάλλει στη βελτίωση της πρακτικής τους</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μέσω της τριβής και της αλληλεπίδρασης με συναδέλφους και μέσω των συζητήσεων για τις πρακτικές μας νιώθω ότι γίνομαι καλύτερη στη δουλειά μου. (Γεωργία)</li> <li>• Η συμμετοχή μας σε μια τέτοια ομάδα λειτουργεί βοηθητικά στη δική μας πρακτική. (Κλειώ)</li> <li>• .....</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δε θεωρώ ότι βελτιώθηκε σε οποιοδήποτε βαθμό η πρακτική μου. Απλά εφάρμοσα κάποια καινούρια πράγματα, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι βελτίωσα την πρακτική μου. (Λένα)</li> <li>• Τουλάχιστον άμεσα δεν πιστεύω ότι βελτιώθηκε η πρακτική μου ..... Ίσως, έμμεσα, μέσα από αυτά που διαβάζω κάτι να πήρα και να το εφάρμοσα χωρίς να το καταλάβω, αλλά άμεσα δε νιώθω ότι βοηθήθηκε η πρακτική μου. (Μάρθα)</li> <li>• .....</li> </ul>



### Παράρτημα ΙΑ: Δείγμα συνοπτικού πίνακα δεδομένων νηπιαγωγού

Ψευδώνυμο: Έλενα

Χρόνια υπηρεσίας: 17

Ανώτατο επίπεδο σπουδών: Μεταπτυχιακό

Τύπος νηπιαγωγείου: Διθέσιο πόλης

<b>Α. ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ</b>	
<b>Α1. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ</b>	
<b>Α1.1. Μέλη της ομάδας</b>	
Εκπαιδευτικοί ίδιας βαθμίδας, ίδιου εκπαιδευτικού συστήματος	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Είναι σημαντικό σε τέτοιες ομάδες να συμμετέχουν μόνο νηπιαγωγοί για να μπορεί να βοηθά η μια την άλλη.</li> <li>- Μόνο κάποια νηπιαγωγός θα μπορέσει να καταλάβει τις ανησυχίες μιας άλλης νηπιαγωγού και να την στηρίξει.</li> <li>- Δε θεωρεί ότι μπορεί να βοηθηθεί μέσα από συζητήσεις με νηπιαγωγούς άλλων χωρών, ειδικά σε θέματα στήριξης και συμβουλών.</li> </ul>
Νηπιαγωγοί με διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Η συμμετοχή ατόμων με διαφορετικές ηλικίες και εμπειρίες λειτουργεί βοηθητικό.</li> <li>- Ως μεγαλύτερη μπορεί να στηρίξει και να συμβουλέψει κάποιες νεαρότερες.</li> </ul>
Νηπιαγωγοί από διαφορετικού τύπου νηπιαγωγεία	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Πιο πολλοί τύποι σχολείων, πιο μεγάλη ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων.</li> <li>- Μαθαίνει πως λειτουργεί ένα σχολείο διαφορετικού τύπου από το δικό σου, πώς χειρίζεται κάποια θέματα.</li> </ul>
Αριθμός μελών της ομάδας	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Να προστεθούν ακόμα λίγα άτομα για να καλυφτεί η περιοδική απουσία κάποιων. Μπορεί όμως τα πολλά σχόλια</li> </ul>

	<p>να σε έκαναν να χάνεσαι. Δε θα μπορείς να παρακολουθείς τι γίνεται.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Να είναι με ψευδώνυμα οι συμμετέχοντες όποτε να νιώθουν ακόμη πιο άνετα. Φυσικά δεν μπορούσε να είχε ξεφύγει λίγο το πράγμα. Ενώ όταν συμμετέχουν με το πραγματικό τους όνομα είναι πιο προσεκτικοί στο τι γράφουν.</li> </ul>
Συντονιστής ομάδας	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Χρειάζεται γιατί κάποιες φορές έμπαιναν θέματα, εξαντλούνταν και δεν αναφέρονταν καινούρια.</li> <li>- Για να ξεκινά καινούριος κύκλος συζήτησης.</li> <li>- Η συντονίστρια λειτουργεί ως ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στις νηπιαγωγούς.</li> </ul>
Συμμετοχή κάποιου ιεραρχικά ανώτερου	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Σε καμιά περίπτωση κάποιος ανώτερος (π.χ. επιθεωρήτρια) όπως είναι ο ρόλος τους αυτή τη στιγμή. Αν ήταν συμβουλευτικός ο ρόλος τους ναι.</li> <li>- Θα ήταν πολύ πιο μαζεμένοι στα σχόλιά τους, θα υπήρχε προσπάθεια εντυπωσιασμού.</li> <li>- Θα απέφευγαν να μιλήσουν για τις αδυναμίες τους για να μη θεωρηθούν ελλείψεις στη δουλειά τους.</li> </ul>
Συμμετοχή κάποιου ατόμου με εξειδικευμένες γνώσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Πολύ θετικό να υπάρχει κάποιος ειδικός να βάζει κάποια παραδείγματα ή να προτείνει βιβλιογραφία.</li> <li>- Θα μαθαίνουν κάτι παραπάνω από αυτά που ξέρουν.</li> </ul> <p>Της άρεσε η ιδέα συζήτησης του συγκεκριμένου θέματος σε συνεργασία με μια ακαδημαϊκό.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Έκανε εισηγήσεις για το τι θα μπορούσε να συζητηθεί με την ακαδημαϊκό όσον αφορά στο συγκεκριμένο θέμα.</li> </ul>
<b>A1.2. Υπό συζήτηση θέματα</b>	
Υπό συζήτηση θέματα	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Κάποια θέματα που σκεφτόταν να αναρτήσει τα ανάρτησαν άλλοι εκπαιδευτικοί.</li> <li>- Όλα τα θέματα είχαν τη σημασία και την αξία τους.</li> <li>- Τα άρεσε που μπήκε μεγάλη ποικιλία θεμάτων. Κάθε εβδομάδα έμπαινε κάτι καινούριο.</li> <li>- Πάντα έβρισκε κάτι ενδιαφέρον να διαβάσει.</li> <li>- Ενημέρωσε τους υπόλοιπους για 2 σεμινάρια- βιωματικά εργαστήρια.</li> <li>- Συμμετείχε σε 13 συζητήσεις θεμάτων.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ανάρτησε συγκεκριμένο θέμα το οποίο λειτούργησε ως αφορμή να συζητηθεί από τους υπόλοιπους και να ακουστούν διάφορες απόψεις.</li> </ul>
<b>A1.3. Κλίμα ομάδας – Σχέσεις μέσα στην ομάδα</b>	
Στήριξη μεταξύ των μελών της ομάδας	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Νιώθει ότι υπάρχει πραγματικό ενδιαφέρον και ουσιαστική στήριξη στην ομάδα (με αφορμή μια ανάρτηση που έκανε ζητώντας τις συμβουλές των υπολοίπων).</li> <li>- Έχει στήριξη, δεν προχωρεί στα τυφλά σε κάποια θέματα.</li> <li>- Αναφέρθηκε στα θετικά που έχει η συμμετοχή στην ομάδα νηπιαγωγού που ασχολείται με την ειδική εκπαίδευση και στήριξε σε αρκετές περιπτώσεις συγκεκριμένες νηπιαγωγούς.</li> <li>- Έλλειψη κατεύθυνσης από ανώτερους όπως άλλες βαθμίδες (βιβλία, βοηθήματα).</li> <li>- Είναι όλοι πολύ υποστηρικτικοί και θετικοί γιατί, πάνω κάτω, περνούν τα ίδια.</li> <li>- Δεν υπάρχει ουσιαστική στήριξη από την υπηρεσία τους, το μόνο που έχουν είναι ο ένας να στηρίζει τον άλλον.</li> <li>- Δεν ένιωθε άνετα να σχολιάσει ένα προσωπικό θέμα που ανάρτησε μια νηπιαγωγός. Την στήριξε, όμως, έμμεσα (πρότεινε σχετικό εργαστήριο και κάποιον σχετικό οργανισμό που θα μπορούσε να τη βοηθήσει).</li> </ul>
Άνεση των μελών στην ομάδα	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ο καθένας μπορεί ελεύθερα να εκφράσει την άποψη του και να μην φοβάται την κριτική.</li> <li>- Δεν αναφέρονται ονόματα σχολείων, συναδέλφων οπότε σχολίαζε χωρίς να φοβάται ότι θα πρόσβαλε κάποιον με τα λεγόμενά της.</li> <li>- Δεν ντρέπεται να θίξει οποιοδήποτε θέμα την απασχολεί.</li> <li>- Κανένας δεν είναι απότομος, ούτε κατακρίνει μια άποψη.</li> <li>- Νιώθει άνετα να μοιραστεί με τους υπόλοιπους ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει στην τάξη της γιατί δεν υπάρχει κάποιος να την κατακρίνει για το ότι δεν τα κατάφερε και ότι είναι ανεπαρκής.</li> <li>- Δεν υπάρχουν αντιπαραθέσεις, ανταγωνισμοί.</li> <li>- Δεν είναι χώρος για προσωπικές κόντρες.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ένιωσε λίγο άβολα όταν μια εκπαιδευτικός έγραψε για ένα σοβαρό πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί της.</li> <li>- Δεν ένιωθε άνετα να το σχολιάσει. Νιώθει ότι ίσως να έπρεπε να αποφευχθεί να γίνει τόσο ξεκάθαρο. Φυσικά από αυτό θεωρεί ότι φαίνεται πόσο πολύ άνετα νιώθουν τα μέλη της.</li> <li>- Είναι ευχάριστο για την ίδια το ότι ενώ δεν ξέρει προσωπικά πολλούς από τους συμμετέχοντες νιώθει άνετα να ρωτήσει, να απαντήσει σε κάτι.</li> </ul>
Δια ζώσης συναντήσεις των μελών της ομάδας	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Χρειάζονταν γιατί ξεκαθαρίστηκαν πολλά θέματα.</li> <li>- Η πρώτη την έκανε να νιώσει άνετα με τους υπόλοιπους. Μέσα από αυτά που είπε η ερευνήτρια βεβαιώθηκε ότι θα προσπαθούσε να μην υπάρχουν θέματα ηθικής της έρευνας.</li> <li>- Γνώριζε την πλατφόρμα Moodle, αλλά ήταν σημαντικό να την ξαναθυμηθεί.</li> <li>- Στη δεύτερη είχε την ευκαιρία να πει τις εμπειρίες της στα νέα μέλη.</li> </ul>
<b>A2. ΤΕΧΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ</b>	
A2.1. Αρνητικά τεχνικά θέματα	
A2.2. Θετικά τεχνικά θέματα	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Μπορείς να ανατρέξεις σε παλιά σχόλια και να δεις κάποιες απαντήσεις που σε ενδιαφέρουν. Το έκανε αρκετές φορές.</li> <li>- Οργανωμένη σε θέματα, οπότε μπορείς να βρεις εύκολα και γρήγορα τη συζήτηση που σε ενδιαφέρει.</li> <li>- Εύκολος τρόπος επικοινωνίας με άλλους συναδέλφους.</li> <li>- Τους δίνει τη δυνατότητα να ενημερώνονται κάθε φορά που υπάρχει μια καινούρια ανάρτηση, ώστε να την παρακολουθούν μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.</li> <li>- Μπορείς παντού και πάντοτε να έχεις πρόσβαση και άμεσα να βάλεις την απάντησή σου. Δε χρειάζεσαι πάντα τον ηλεκτρονικό σου υπολογιστή.</li> <li>- Πάρα πολύ χρήσιμο το χρονικό περιθώριο τριάντα λεπτών για να κάνουν τροποποιήσεις στο κείμενό τους.</li> </ul>

A2.3. Εισηγήσεις σε τεχνικά θέματα	
<b>Β. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΟΜΑΔΑ</b>	
B1. Αλλαγές σε θέματα γνώσεων	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Νιώθει η ίδια χρήσιμη γιατί μπορεί να προσφέρει κάποιες γνώσεις ειδικά σε νεαρότερους συναδέλφους.</li> <li>- Μέσα από κάποια άρθρα απόκτησε νέες γνώσεις που την καθιστούσαν πιο καταρτισμένη σε συγκεκριμένα θέματα.</li> <li>- Μέσα από τις συζητήσεις με συναδέλφους ένιωθε να μαθαίνει κάποιες νέες γνώσεις τόσο θεωρητικές όσο και πρακτικές. Περισσότερο πρακτικής φύσεως γνώσεις.</li> <li>- Συγκρίνοντας τον εαυτό σου με το τι κάνουν οι άλλοι εμπλουτίζεις τις γνώσεις σου σε πολλά πράγματα.</li> </ul>
B2. Αλλαγές σε θέματα πρακτικής	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Μέσα από τη συμμετοχή της στην ομάδα κάνει αυτοαξιολόγηση της πρακτικής της, κάτι που δεν ανέμενε.</li> <li>- Γνωρίζοντας τις πρακτικές των άλλων, προβληματίζεται για τη δική της πρακτικής και προσπαθεί να τη βελτιώσει.</li> <li>- Θεωρεί σημαντικό το στοχαστικό που συμπλήρωνε γιατί ανατρέχει σε πράγματα που σου έκαναν εντύπωση που είναι δυνατόν να τα ξεχνάς με το πέρασμα του χρόνου.</li> <li>- Αναστοχάζεται συνέχεια, δοκιμάζει καινούρια πράγματα που έχει την αυτοπεποίθηση να τα δοκιμάσει γιατί τα δοκίμασαν και κάποιοι άλλοι και σου τα εισηγήθηκαν.</li> <li>- Είναι πιο χρονοβόρο το να μετατρέψει τη θεωρία ενός άρθρου σε πράξη παρά να εισηγηθεί μια συνάδελφος κάτι που δοκίμασε στην πράξη.</li> <li>- Νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια να εφαρμόζει κάποιες πρακτικές, τις οποίες εφάρμοσαν ήδη άλλες συνάδελφοι.</li> <li>- Θεωρεί πολύ σημαντικό τα θέματα που συζητούνται στην πλατφόρμα να μεταφέρονται και στα σχολεία, να τα μαθαίνουν και άλλες νηπιαγωγοί. Έτσι προχωρούν όλες μπροστά.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Σε ώρα συνεδρίασης του προσωπικού του σχολείου της μετέφερε ένα θέμα συζήτησης της ομάδας και το συζήτησε και με τις συναδέλφους της. Τους ανέφερε τι εφαρμόζουν σε άλλα σχολεία και δοκίμασαν και νέους τρόπους που δεν τους γνώριζαν.</li></ul>
B3. Βελτίωση δεξιοτήτων	<ul style="list-style-type: none"><li>- Νιώθει ότι βελτίωσε τις συνεργατικές της δεξιότητες.</li><li>- Καλλιέργησε τη δεξιότητά της να στηρίζει και να συμβουλεύει άλλους.</li></ul>

**Παράρτημα IB: Συχνότητα χρήσης παραθεμάτων των νηπιαγωγών για τεκμηρίωση/αναίρεση των ισχυρισμών**

*Πίνακας Α'*

*Συχνότητα χρήσης παραθεμάτων κάθε νηπιαγωγού για τεκμηρίωση/αναίρεση των ισχυρισμών*

Αριθμός παραθεμάτων που χρησιμοποιήθηκαν			
Νηπιαγωγοί	Ισχυρισμοί που σχετίζονται με το 1 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα	Ισχυρισμός που σχετίζεται με το 2 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα	Συνολικά
Αγάθη	13	9	21
Γεωργία	13	9	22
Δέσποινα	15	6	21
Δήμητρα	11	5	16
Ειρήνη	11	10	21
Έλενα	16	8	24
Ευαγγελία	13	10	23
Εύη	12	8	20
Ζωή	16	5	21
Ιωάννα	19	5	24
Κατερίνα	17	6	23
Κλειώ	11	5	16
Κυριακή	11	5	16
Λένα	11	4	15
Μάρθα	11	2	13
Μαρία	15	10	25
Νάγια	13	7	20
Νίκη	18	6	24

*Πίνακας Β'*

*Συχνότητα χρήσης παραθεμάτων των νηπιαγωγών για στήριξη ή μη των ισχυρισμών*

Αριθμός νηπιαγωγών			
Αριθμός παραθεμάτων που χρησιμοποιήθηκαν	Ισχυρισμοί που σχετίζονται με το 1 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα	Ισχυρισμός που σχετίζεται με το 2 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα	Συνολικά
1-5		7	
6-10		11	
11-15	13		2
16-20	5		5
21-25			11