



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης και η Συμβολή τους στην
Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης κατά την Περίοδο της Πανδημίας COVID-19**

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΣΠΥΡΙΔΩΝ

Επιβλέπων καθηγητής: ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΤΖΙΜΟΓΙΑΝΝΗΣ

ΚΟΡΙΝΘΟΣ
ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2022

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΤΖΙΜΟΓΙΑΝΝΗΣ (Επιβλέπων καθηγητής)

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΠΑΓΑΚΗΣ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΤΣΙΩΤΑΚΗΣ

Περίληψη

Οι Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες Επαγγελματικής Μάθησης αποτελούν έναν ραγδαία αναπτυσσόμενο τομέα της διαδικτυακής μάθησης αλλά και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς η ανάγκη για επιμόρφωση, συνεργασία, υποστήριξη, συνδημιουργία, αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου και σε συνάρτηση με τις ραγδαίες τεχνολογικές, οικονομικές, πολιτικές εξελίξεις που επιδρούν σε όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής. Η παρούσα διπλωματική διερευνά τη συμβολή των Άτυπων Διαδικτυακών Κοινοτήτων στην επαγγελματική ανάπτυξη των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας COVID-19, εστιάζοντας στις περιόδους που υλοποιήθηκε η απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης (Άνοιξη 2020- Φθινόπωρο 2020 έως και Άνοιξη 2021). Ειδικότερα εξετάζονται οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να συμμετάσχουν σε κάποια ή κάποιες Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες, οι εμπειρίες τους από τη συμμετοχή, καθώς και η επίδραση των Κοινοτήτων στις παιδαγωγικές αντιλήψεις, στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποιοτική με την διενέργεια ημιδομημένων συνεντεύξεων οι οποίες έγιναν εξ αποστάσεως. Συμμετείχαν συνολικά 10 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (5 ελληνικής, 2 αγγλικής και 1 γερμανικής φιλολογίας) 1 φυσικός και 1 ηλεκτρολόγος μηχανολόγος.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να συμμετάσχουν σε Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες προκειμένου να δικτυωθούν, ενημερωθούν και γενικότερα να αναπτυχθούν ως επαγγελματίες. Οι εμπειρίες αποτιμήθηκαν από τους ίδιους ως θετικές. Μέσω δημοκρατικών διεργασιών, συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης οδηγήθηκαν στη συνδημιουργία γνώσης. Δεν υπήρξε εμφανής συντονισμός αλλά άτυπος προκειμένου να υποστηριχθεί και να διευκολυνθεί η Κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί δε συμμετείχαν καθημερινά στις δράσεις της Κοινότητας αλλά ανάλογα με τις προσωπικές τους ανάγκες και τον προσωπικό διαθέσιμο χρόνο υποστήριζαν και υποστηρίχθηκαν από τα υπόλοιπα μέλη. Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση κυρίως για τη συνεργατική μάθηση αλλά και για την ασύγχρονη και τη μικτή. Η μάθηση υλοποιήθηκε μέσα από συνεργατικές διεργασίες και εστίασε σε πρακτικές, στρατηγικές, ψηφιακά εργαλεία, τεχνολογικά μέσα και χρήση αυτών. Επιπλέον, η συμμετοχή στις Κοινότητες δεν επηρέασε ιδιαίτερα τις παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αλλά υπήρξε καταλυτική ως προς τις παιδαγωγικές τους

πρακτικές. Η ανταπόκριση των μαθητών, μολονότι ήταν θετική κατά την πρώτη περίοδο υλοποίησης της απομακρυσμένης διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης μειώθηκε τη δεύτερη περίοδο λόγω της κόπωσης και της ρουτίνας του εγκλεισμού. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν την πρόθεση τους να υιοθετήσουν στη δια ζώσης διδασκαλία τις γνώσεις που αποκόμισαν από τις συμμετοχή τους στις Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες. Η διπλωματική τελειώνει με διατύπωση πρότασης για περαιτέρω έρευνα στη συμβολή των Άτυπων Διαδικτυακών Κοινοτήτων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη μετά την COVID εποχή.

Λέξεις Κλειδιά: Εκπαιδευτικοί , Δευτεροβάθμια, Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, COVID

Abstract

Informal Online Vocational Learning Communities are a rapidly developing field of electronic learning and professional development of teachers, as the need for training, cooperation, support, co-creation, increases over time and in connection with the rapid technological, economic, political developments that affect the entire spectrum of social life. This thesis explores the contribution of Informal Online Communities to the professional development of Secondary Education teachers during the COVID-19 pandemic, focusing on the periods when remote emergency teaching was implemented (Spring 2020- Fall 2020 to Spring 2021). In particular, the reasons why teachers chose to participate in some or some Informal Online Communities, their experiences of participation, as well as the impact of Communities on their pedagogical perceptions, educational practices and students' learning outcomes are examined. The research carried out was qualitative with the conduct of semi-structured interviews which were conducted remotely. A total of 10 secondary education teachers participated, 8 philologists (5 Greek, 2 English and 1 German philology) 1 physicist and 1 electrical engineer.

The results showed that teachers chose to participate in Informal Online Communities in order to network, be informed and generally grow as professionals. The experiences were valued by them as positive. Through democratic processes, cooperation and mutual support, they were led to the co-creation of knowledge. There was no visible coordination but informal coordination in order to support and facilitate the Community. The trainers did not participate daily in the activities of the Community but depending on their personal needs and the personal time available they supported and were supported by the other members. Teachers showed a particular preference mainly for collaborative learning but also for asynchronous and mixed learning. The learning was implemented through collaborative processes and focused on practices, strategies, digital tools, technological means and their use. Moreover, participation in the Communities did not particularly influence the pedagogical perceptions of teachers but was catalytic in their pedagogical practices. The response of the pupils, although positive during the first period of implementation of remote emergency teaching, decreased in the second period due to fatigue and routine confinement. Finally, the teachers stated their intention to adopt in face-to-face teaching the knowledge gained from their participation in Informal Online

Communities. The diploma thesis ends with a proposal for further research into the contribution of Informal Online Communities to the professional development of teachers in the aftermath of the COVID era.

Key Words: Teachers, Secondary, Informal Online Communities for Professional Development, COVID

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|-----------|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή..... | 9 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Θεωρητικό Πλαίσιο..... | 11 |
| 2.1. Επαγγελματική Ανάπτυξη..... | 11 |
| 2.1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Επαγγελματική Ανάπτυξη»..... | 11 |
| 2.1.2. Τύποι/ επαγγελματικής ανάπτυξης..... | 12 |
| 2.1.3. Παράγοντες αποτελεσματικής Επαγγελματικής Ανάπτυξης..... | 14 |
| 2.1.4. Πρότυπα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών..... | 16 |
| 2.1.5. Επαγγελματική ανάπτυξη μέσω άτυπης μάθησης..... | 18 |
| 2.1.6.Επαγγελματική ανάπτυξη στην Ελλάδα..... | 19 |
| 2.2. Κοινωνικές Δομές Μάθησης Εκπαιδευτικών..... | 21 |
| 2.2.1. Κοινότητες Εκπαιδευτικών..... | 22 |
| 2.2.1.1. Κοινότητες Μάθησης..... | 22 |
| 2.2.1.2. Κοινότητες πρακτικής..... | 24 |
| 2.2.2. Δίκτυα Εκπαιδευτικών..... | 24 |
| 2.2.2.1. Τύποι Συνεργασίας Δικτύων..... | 25 |
| 2.2.2.2. Οφέλη Δικτύωσης..... | 27 |
| 2.3. Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης..... | 27 |
| 2.3.1.Βασικές Αρχές Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης..... | 29 |
| 2.3.2. Δομή Διαδικτυακής Κοινότητας Μάθησης..... | 31 |
| 2.3.3. Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και Επαγγελματική Ανάπτυξη..... | 33 |
| 2.3.4. MOOC..... | 34 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:Βιβλιογραφική Επισκόπηση..... | 36 |
| 3.1. Εισαγωγή..... | 36 |
| 3.2. Άτυπες Ομάδες Επαγγελματικής Ανάπτυξης στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης..... | 36 |
| 3.3. Μεμονωμένες Περιπτώσεις Αυτοοργανωμένων Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης..... | 46 |
| 3.4. Άτυπη Επαγγελματική Ανάπτυξη σε Διαδικτυακές Κοινότητες εν μέσω πανδημίας..... | 48 |
| 3.5. Άτυπη Επαγγελματική Ανάπτυξη σε MOOC εν μέσω πανδημίας..... | 50 |
| 3.6. Σύνοψη Ευρημάτων Βιβλιογραφικής Επισκόπησης | 53 |
| 3.7.Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα..... | 57 |

| | |
|--|-----------|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ερευνητική Μεθοδολογία..... | 57 |
| 4.1. Σχεδιασμός..... | 57 |
| 4.2. Δείγμα | 58 |
| 4.3. Ερευνητικό Εργαλείο..... | 61 |
| 4.4. Διαδικασία..... | 61 |
| 4.5. Ανάλυση Δεδομένων..... | 62 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα Έρευνας | 63 |
| 5.1. Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες καθηγητών..... | 63 |
| 5.2. Αντικείμενο των Κοινοτήτων..... | 64 |
| 5.2.1 Ζητήματα μεθοδολογίας και πρακτικής..... | 65 |
| 5.2.2. Εργασιακά – Μισθολογικά..... | 65 |
| 5.3. Δράσεις εντός των Κοινοτήτων..... | 66 |
| 5.3.1. Ενημέρωση..... | 66 |
| 5.3.2. Συνεργασία..... | 66 |
| 5.3.3 Ψυχολογική στήριξη..... | 67 |
| 5.4. Λόγοι συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες | 67 |
| 5.4.1. Δικτύωση..... | 67 |
| 5.4.2. Ενημέρωση..... | 68 |
| 5.4.3. Αυτοβελτίωση..... | 68 |
| 5.5. Ικανοποίηση προσδοκιών..... | 69 |
| 5.5.1. Επίτευξη προσδοκιών..... | 69 |
| 5.5.2. Διαφοροποίηση προσδοκιών..... | 70 |
| 5.6. Λειτουργία των Κοινοτήτων στην εποχή του COVID..... | 70 |
| 5.6.1. Τηλεκπαίδευση..... | 71 |
| 5.6.2. Νέες μέθοδοι διδασκαλίας και ψηφιακά εργαλεία..... | 71 |
| 5.6.3. Μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση..... | 71 |
| 5.7. Εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τις Κοινότητες..... | 72 |
| 5.7.1. Οργανωτική Δομή Κοινοτήτων..... | 73 |
| 5.7.2. Μάθηση (πώς μαθαίνουν)..... | 74 |
| 5.7.3. Μάθηση (τι μαθαίνουν)..... | 75 |

| | |
|---|------------|
| 5.7.4. Τεχνολογικά Μέσα- Ψηφιακά Εργαλεία Κοινοτήτων..... | 75 |
| 5.7.5. Συχνότητα συμμετοχής στις Κοινότητες..... | 76 |
| 5.7.6. Διαδικασίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης..... | 77 |
| 5.8.Επιδράσεις από τη συμμετοχή σε Εκπαιδευτικές Κοινότητες..... | 78 |
| 5.8.1. Συμβολή της Κοινότητας στην οργάνωση της διδασκαλίας..... | 78 |
| 5.8.2. Οργάνωση διδασκαλίας με ψηφιακά μέσα..... | 79 |
| 5.8.3. Παιδαγωγικές αντιλήψεις..... | 80 |
| 5.8.4. Παιδαγωγικές πρακτικές..... | 82 |
| 5.9.Ανταπόκριση μαθητών στην απομακρυσμένη διδασκαλία..... | 83 |
| 5.10. Ιδέες και προτάσεις για αξιοποίηση εργαλείων και πρακτικών της τηλεκπαίδευσης στη μετά COVID εποχή..... | 85 |
| 5.10.1. Εργαλεία -Πρακτικές..... | 85 |
| 5.10. 2. Προβλήματα..... | 86 |
| 5.10.3. Προτάσεις..... | 87 |
| 5.11. Σύνοψη Αποτελεσμάτων..... | 88 |
| 5.12. Συζήτηση..... | 93 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συμπεράσματα..... | 98 |
| 6.1.Οι λόγοι για τους οποίους συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες Επαγγελματικής Μάθησης. | 98 |
| 6.2.Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στις Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες Επαγγελματικής Μάθησης..... | 99 |
| 6.3.Οι επιδράσεις από τη συμμετοχή στις Άτυπες Κοινότητες..... | 100 |
| 6.4.Περιορισμοί και οριοθετήσεις της έρευνας..... | 102 |
| 6.5.Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή | 102 |
| 6.6.Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες..... | 103 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 104 |
| Παράρτημα I :Πρωτόκολλο Συνέντευξης..... | 118 |
| Παράρτημα II : Έντυπο Συναίνεσης..... | 121 |
| Παράρτημα III: Συνεντεύξεις..... | 122 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη των Μέσων Μαζικής Δικτύωσης την τελευταία δεκαετία, έχει διαμορφώσει ένα τελείως διαφορετικό πλαίσιο επικοινωνίας και δικτύωσης, σε φιλικό, διαπροσωπικό και σε επαγγελματικό επίπεδο. Όλο και περισσότεροι επαγγελματίες χρησιμοποιούν τα μέσα αυτά, προκειμένου να προβάλουν τη δουλειά τους οικονομικά, άμεσα και αποτελεσματικά σε ένα ευρύ κοινό. Υπάρχουν όμως και επαγγελματίες που επενδύοντας στη συνεργασία και συνδημιουργία με συναδέλφους τους συμμετέχουν σε ένα δίκτυο επαγγελματιών στο πλαίσιο μιας Διαδικτυακής Κοινότητας Μάθησης με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η παρούσα εργασία εστιάζει στη δεύτερη περίπτωση. Ειδικότερα, επιδιώκει να διερευνήσει την επίδραση που έχει η συμμετοχή Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης, στην Επαγγελματική τους Ανάπτυξη.

Δεδομένου, ότι η έρευνα διεξήχθη εν μέσω της πανδημικής κρίσης COVID-19, υλοποιήθηκε υπό την οπτική της πανδημικής κρίσης και του αντίκτυπου που έχει αυτή στον εκπαιδευτικό κόσμο. Για το λόγο αυτό, εστιάζει στις δύο περιόδους όπου υλοποιήθηκε η απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης (Ανοιξη 2020-Φθινόπωρο 2020 έ Χειμώνας 2021) προκειμένου να μελετήσει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης. Ειδικότερα, εξετάστηκαν: τα κίνητρα της συμμετοχής τους, αν ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες τους, τι έμαθαν, αν αυτά που έμαθα επηρέασαν τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις και πρακτικές και τέλος αυτά που έμαθαν αν σκοπεύουν να τα εφαρμόσουν στη δια ζώσης διδασκαλία; Ως αποτελεσματικότερη μέθοδος για να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της έρευνας, αλλά και να αναδειχθεί ο αντίκτυπος της πανδημίας στην ψυχολογία του επαγγελματία της εκπαίδευσης, κρίθηκε η ποιοτική, με τη μορφή ημιδομημένων συνεντεύξεων σε 10 εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης.

Η εργασία συνίσταται από διακριτά μέρη κεφάλαια, τα τρία πρώτα εξ αυτών (1,2,3) αποτελούν το θεωρητικό τμήμα της έρευνας και τα τρία που έπονται (4,5,6) το ερευνητικό.

1^ο Κεφάλαιο: Αποτελεί το εισαγωγικό μέρος της εργασίας. Παρουσιάζεται το θέμα η προβληματική, ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και η δομή της εργασίας.

2^ο Κεφάλαιο : Παρουσιάζεται και αναλύεται η επιστημονική ορολογία στην οποία βασίστηκε η παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, αποσαφηνίζονται οι βασικοί όροι: Επαγγελματική Ανάπτυξη (μοντέλα-παράγοντες-πρότυπα), η Επαγγελματική Ανάπτυξη στην Ελλάδα, Άτυπη Επαγγελματική Ανάπτυξη, Κοινότητες Εκπαιδευτικών (Μάθησης -Πρακτικής), Δίκτυα Εκπαιδευτικών (Τύποι-Οφέλη), Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης

3^ο Κεφάλαιο: Παρουσιάζεται η βιβλιογραφική επισκόπηση διεθνών ερευνών για α) Άτυπες Ομάδες Επαγγελματικής Ανάπτυξης στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης β) Μεμονωμένες Περιπτώσεις Αυτοοργανωμένων Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης γ) Άτυπη Επαγγελματική Ανάπτυξη σε Διαδικτυακές Κοινότητες εν μέσω πανδημίας δ) Άτυπη Επαγγελματική Ανάπτυξη σε MOOC εν μέσω πανδημίας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την καταγραφή του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων που αναδύθηκαν από την ερευνητική επισκόπηση.

4^ο Κεφάλαιο: Καταγράφεται η Ερευνητική Μεθοδολογία. Ειδικότερα, επεξηγείται το ερευνητικό είδος που επιλέχθηκε, δηλαδή η ποιοτική έρευνα, ο σχεδιασμός αλλά και η διαδικασία υλοποίησης της έρευνας. Επιπλέον, αιτιολογείται η επιλογή του δείγματος και του ερευνητικού εργαλείου με βάση τα οποία έγινε η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων.

5^ο Κεφάλαιο: Παρουσιάζονται και αναλύονται ενδελεχώς τα ευρήματα της έρευνας, παράλληλα συγκρίνονται με ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης προκειμένου να προηγήθηκε να αναδειχτούν τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης των ερευνών.

6^ο Κεφάλαιο: Παρουσιάζονται τα ερευνητικά συμπεράσματα. Ενώ επιχειρείται σύγκλιση και απόκλιση με εκείνα των ερευνών της ερευνητικής επισκόπησης προκειμένου να αναδειχτούν τα συμπεράσματα εκείνα που συνιστούν πρωτότυπα ευρήματα. Η μελέτη ολοκληρώνεται με προτάσεις για αξιοποίηση στην πρακτική της εκπαίδευσης και στον σχεδιασμό κάποιας μελλοντικής έρευνας στο ίδιο πεδίο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1.Επαγγελματική Ανάπτυξη

2.1.1.Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Επαγγελματική Ανάπτυξη»

Η ανάπτυξη του επαγγελματία ευρύτερα σχετίζεται με την εξέλιξη στα πλαίσια του επαγγελματικού ρόλου. Ειδικότερα, η ανάπτυξη των επαγγελματιών της εκπαίδευσης είναι μια αέναη απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και προσπάθεια διαμόρφωση προσωπικής ταυτότητας με απώτερο σκοπό την καλύτερη υπηρετήση του λειτουργημάτων τους. Η διαδικασία αυτή δεν αποτελεί κοινό τόπο για όλους τους εκπαιδευτικούς αλλά μια προσωπική διαδρομή που εκτείνεται σε βάθος χρόνου και περιλαμβάνει ποικίλες επιλογές που τελικά διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού (Παπαναούμ & Λιακοπούλου, 2014).

Ο Bolam (2002) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια συνεχή εξέλιξη διανοητικών και επαγγελματικών ικανοτήτων που συνοδεύει τον εκπαιδευτικό σε κάθε στάδιο της καριέρας του εκπαιδευτικού, η οποία συνδυάζει διδακτική πρακτική και δραστηριότητες υποστήριξης. Η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει, οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης εξελίσσονται δια βίου, πρώτα από όλα, λόγω των πολλών καινοτομιών και εξελίξεων που εισήχθησαν στους τομείς εξειδίκευσής τους με την πάροδο των ετών, και δεύτερον, ουσιαστικά ως αποτέλεσμα της φύσης του επαγγέλματος, το οποίο όχι μόνο επιτρέπει, αλλά απαιτεί ανάπτυξη, λόγω του δυναμικού και συνεχώς μεταβαλλόμενου εργασιακού περιβάλλοντος (Darling-Hammond & Bransford 2005). Στο πλαίσιο αυτό, η διαδικασία της ανάπτυξης οφείλει να συνδυάζει την ρύθμιση και εξισορρόπηση μεταξύ τις απαιτήσεις του σχολικού οργανισμού, του επαγγελματία ως μονάδα και του επίσημου κρατικού φορέα με στόχο τη διεύρυνση γνώσεων, πεποιθήσεων και αξιών (Fraser, Kennedy, Reid, & Mckinney, 2007). Ο Taylor (1975) διαχώρισε την εξέλιξη των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, σε «ανάπτυξη προσωπικού», αλληλένδετη με τις λειτουργικές απαιτήσεις της σχολικής μονάδας, και τη «διευρυμένη επαγγελματική έρευνα», η οποία σχετίζεται με τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Οι ερευνητές συχνά χρησιμοποιούν, εναλλακτικά της «επαγγελματικής ανάπτυξης», τις έννοιες «ανάπτυξη των επαγγελματιών της εκπαίδευσης», «μάθηση

στο πλαίσιο της υπηρεσίας», «εκπαίδευση και κατάρτιση στο πλαίσιο της υπηρεσίας», «διαρκής επαγγελματική εξέλιξη», «ανάπτυξη προσωπικού», «επαγγελματική ανάπτυξη», «διαρκής εκπαίδευση», «επαγγελματική μάθηση και δια βίου μάθηση» (Katuuk & Marentek, 2014). Ωστόσο, εντοπίζονται διαφορές μεταξύ της «επαγγελματικής ανάπτυξης» και «ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης», καθώς η ανάπτυξη των επαγγελματιών της εκπαίδευσης σχετίζεται με μια συνολική θεώρηση της εξέλιξης, σχετίζεται με όλες τις μορφές μάθησης, είναι αλληλένδετη με την ανάπτυξη και ανέλιξη των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, ανταποκρίνεται στις ανάγκες του επαγγελματία και του οργανισμού, με σεβασμό στη ψυχοσύνθεση του επαγγελματία και προσανατολισμό στη δια βίου μάθηση. Αντίθετα, η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση, έχει προσανατολισμό στον οργανισμό όχι στον μεμονωμένο επαγγελματία εκπαιδευτικό. (Lee & Shiu, 2008).

2.1.2. Τύποι επαγγελματικής ανάπτυξης

Η εξέλιξη των επαγγελματιών της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών περιλαμβάνει αναμενόμενες και μη πορείες που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να βελτιωθούν και να γίνουν αποτελεσματικότεροι και εκτείνεται στο σύνολο της επαγγελματικής τους πορείας. Επιπλέον υλοποιείται μέσω επίσημων ή ανεπίσημων δικτύων μάθησης, με προσωπική βούληση ή με υπόδειξη του επίσημου κρατικού φορέα (Παπαναούμ, 2003). Οι Bolam & Mac Mahon (2004) παρατηρούν έναν «εννοιολογικό πλουραλισμό», καθώς διαφορετικές παραδοχές με διαφορετική εστίαση επί του θέματος στηρίζουν διαφορετικούς τύπους Ε.Α..

Οι Hawley και Valli (1999), διακρίνουν δυο μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, το «παραδοσιακό» και το «νέο». Το πρώτο το «παραδοσιακό» υλοποιείται «ενδοϋπηρεσιακά» σε επίπεδο σχολικής μονάδας με επιμορφώσεις και σεμινάρια μικρής διάρκειας με στόχο την ατομική δράση και ανάπτυξη στο πλαίσιο διαλέξεων όπου ο εκπαιδευτικός παραμένει παθητικός ακροατής. Αντίθετα, το «νέο», μεταρρυθμιστικό μοντέλο προωθεί την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, τη συλλογική-συνεργατική και αποκεντρωμένη μάθηση, ενθαρρύνει την έρευνα, την ευρύτερη οργανωσιακή ανάπτυξη, επικεντρώνεται στα προσόντα και τον αναστοχασμό (Katuuk & Marentek, 2014).

Ο Ingvarson (1998) διακρίνει δύο μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης με κριτήριο το ποιος διατηρεί τον «έλεγχο» της επαγγελματικής ανάπτυξης καθορίζοντας τους σκοπούς και τους στόχους αυτής. Ο «έλεγχος» ιδωμένος από τη σκοπιά της εργοδοσίας αντανακλά τις κυβερνητικές επιταγές της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας ενώ υλοποιείται στο πλαίσιο επίσημων κρατικών προγραμμάτων σύντομης διάρκειας και περιορίζονται σε απόλυτα θεωρητικό πλαίσιο. Ωστόσο, όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποφασίζουν για το επαγγελματικό τους μέλλον τα δεδομένα διαφέρουν καθώς στον σχεδιασμό λαμβάνονται υπόψη πραγματικές απαιτήσεις που αναδείχθηκαν από την πρακτική που λαμβάνει χώρα εντός της τάξης.

Ο Gong (2012) διαχωρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ανάλογα με το πλαίσιο υλοποίησης της. Ειδικότερα, αναφέρεται σε ατομική μάθηση και επαγγελματική εξέλιξη στην περίπτωση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μεμονωμένα αποφασίζουν αυτοβούλως, ως προς τον προσδιορισμό των στόχων τους, τη μορφή που θα λάβει η μάθησής τους. Και σε συνεργατική μάθηση και ανάπτυξη στην περίπτωση που η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από συνεργατικές διαδικασίες στο πλαίσιο δικτύων ομοτίμων, όπου ενθαρρύνονται η επικοινωνία, η ανταλλαγή τεχνογνωσίας, βιωμάτων μεταξύ ομοτίμων, η από κοινού αντιμετώπιση επαγγελματικών ζητημάτων, αλλά και η αλληλοϋποστήριξη των μελών .

Οι Cochran-Smith & Lytle (2001) επισημαίνουν τρεις προσεγγίσεις που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις πολιτικές αποφάσεις, την έρευνα και την πρακτική στον χώρο της εκπαίδευσης και χρησιμεύουν προκειμένου να βελτιωθεί η διδασκαλία και η μάθηση. Η πρώτη προσέγγιση αφορά τη «γνώση για τη μάθηση» δηλαδή τη γνώση που προέρχεται από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα στο πλαίσιο επιμορφώσεων, σεμιναρίων και μεταπτυχιακών σπουδών. Η δεύτερη προσέγγιση τη «γνώση στην πράξη», όπου η γνώση αποτελεί προϊόν εκπαιδευτικής πράξης. Ενώ η τρίτη αφορά τη «γνώση από πράξη» όπου οι θεωρητικές επαγγελματικές γνώσεις εφαρμόζονται στην διδακτική πράξη και ανατροφοδοτούνται από αυτήν. Οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν τη «γνώση από πράξη» έχουν περισσότερες ευκαιρίες αναστοχασμού επί του πρακτέου με ό,τι συνεπάγεται αυτό για την εξαγωγή συμπερασμάτων και την υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών.

2.1.3. Παράγοντες αποτελεσματικής Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Οι επιτυχημένες εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν έναν όχι απλώς παρατηρήσιμο, αλλά αξιοσημείωτο αντίκτυπο στο έργο των εκπαιδευτικών στο σχολικό και μη πλαίσιο, ειδικά αν λάβει κανείς υπόψη ότι ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών ανά τον κόσμο λαμβάνει μια σχετικά ανεπαρκή προετοιμασία ενόψει των δυσκολιών που ενδέχεται να ανακύψουν στα πλαίσια του διδακτικού επαγγέλματος. Ωστόσο, η διαρκής εξέλιξη των επαγγελματιών της εκπαίδευσης σχεδιάζεται και υλοποιείται βάσει ιδιαίτερων στοιχείων τα οποία καθορίζουν και την αποτελεσματικότητά της. Η ερευνητική ομάδα των Bates C.C. & Morgan D.N. (2017) εξετάζοντας ένα ευρύ φάσμα ερευνών ανέδειξε επτά στοιχεία σχεδιασμού που συμβάλλουν στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα στην:

- 1) **Εστίαση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας.** Η προσοχή σε συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας περιεχομένου και η σύγκλιση θεωρητικού πλαισίου και πρακτικής εφαρμογής αποτελεί βασική αρχή της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι «προπονητές/μέντορες» των εκπαιδευτικών θα πρέπει να τους προτρέπουν να εμβαθύνουν στο περιεχόμενο και να τους προσφέρουν ευκαιρίες να δουν τη διδασκαλία σε δράση μέσω επαγγελματικών βίντεο.
- 2) **Ενεργός μάθηση στο πλαίσιο συνεδριών επαγγελματικής ανάπτυξης** με έμφαση στα επαγγελματικά βιώματα και απαιτήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητα τους.
- 3) **Υποστήριξη της συνεργασίας** σε μικρές ομάδες ή και ολόκληρα σχολεία που προσφέρει κοινωνική μάθηση (Vygotsky, 1978) και συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνεταιρικότητας και συλλογικής γνώσης πέρα από τις ατομικές εμπειρίες στις αίθουσες διδασκαλίας. Ωστόσο η καθιέρωση αυτών των σχέσεων απαιτεί χρόνο, το αντίθετο δημιουργεί μια αίσθηση σκηνοθετημένης συλλογικότητας (Hargreaves & Fullan, 2012), σε μια επίφαση συνεργατικότητας όπου οι σχέσεις είναι επιφανειακές.
- 4) **Μοντέλα αποτελεσματικής πρακτικής.** Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται από την προβολή εκπαιδευτικών πρακτικών σε

δράση, μέσω βίντεο, μαθημάτων επίδειξης, παρατηρήσεων από ομοτίμους ή περιπτώσιολογικών μελετών διδασκαλίας. Κατά τη μελέτη δειγμάτων εργασίας, είναι χρήσιμο να υπάρχουν πρωτόκολλα συζήτησης για τους εκπαιδευτικούς, καθώς εξετάζουν ορισμένες πτυχές της εργασίας των μαθητών συνεργατικά (Heller, Daehler, Wong, Shinohara, & Miratrix, 2012). Επιπλέον τα μοντέλα βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να συγκροτήσουν ένα όραμα για το πώς μοιάζει η αποτελεσματική πρακτική στο μοναδικό τους πλαίσιο.

- 5) **Προπονητές/μέντορες καθοδήγησης και εξειδικευμένης υποστήριξης.** Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, οι πανεπιστημιακοί καθηγητές και άλλοι μπορούν να υιοθετήσουν τον ρόλο του εμπειρογνώμονα που θα ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο μιας κοινότητας πρακτικής. Η καθοδήγηση και η υποστήριξη με βάση την εξατομίκευση εγγυάται την αντιμετώπιση των πραγματικών προβλημάτων πρακτικής.
- 6) **Η ανατροφοδότηση και ο προβληματισμός** κρίνονται επιβεβλημένα για την εμπάθυνση όσον αφορά τη γνώση και την κατανόηση (1987). Η ανατροφοδότηση προβληματισμού και ο προβληματισμός είναι δύο ξεχωριστές αλλά συμπληρωματικές διαδικασίες μέρος της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης. Η παροχή ανατροφοδότησης στο πλαίσιο της ομάδας είναι συνδεδεμένη άμεσα με συγκεκριμένα δεδομένα και εξασφαλίζει ότι η εστίαση είναι στη βελτίωση της πρακτικής και στην υποστήριξη των μαθητών (Peterson, Taylor, Burnham, & Schock, 2009).
- 7) **Η διάρκεια της αποτελεσματικής επαγγελματικής μάθησης.** Η ενσωματωμένη στην εργασία, συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε κύκλους συνεχούς μάθησης. Όταν η διάρκεια της επαγγελματικής μάθησης διατηρείται, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να εντοπίσουν ένα πραγματικό πρόβλημα πρακτικής και να το επιλύσουν.

Βάσει των παραπάνω, προκύπτει μια προσέγγιση επί της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, που εδράζεται σε στοιχεία οργάνωσης του οργανισμού : εκπαιδευτική ηγεσία, συνδημιουργία, αλληλεπίδραση μελών εκπαιδευτικού οργανισμού, τύπος αξιολόγησης, επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού, υπάρχει όμως κι άλλη που αφορά «ψυχολογικούς παράγοντες» (γνώση και κίνητρα μάθησης εκπαιδευτικών) δηλαδή το άτομο και τις προσωπικές του καταβολές και επιδιώξεις (Earl & Katz, 2006). Υπό αυτό το πρίσμα τα ιδιαίτερα γνωρίσματα των επαγγελματιών

της εκπαίδευσης καθορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη, με το σκεπτικό ότι οι επαγγελματίες με «ευνοϊκά» χαρακτηριστικά πιθανολογείται ότι θα επενδύσουν αποτελεσματικότερα στις εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, ενισχύοντας το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας που υπηρετούν. Σύμφωνα με τον Torff (2008) η αυτογνωσία αναφορικά με ιδιαίτερα γνωρίσματα των επαγγελματιών της εκπαίδευσης συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη, στη βελτίωση του οργανισμού και στην αξιοποίηση των πόρων. Εξίσου σημαντικοί παράγοντες αναδεικνύονται το στάδιο της επαγγελματικής εξέλιξης στο οποίο βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί και η μύηση στα ψηφιακά εργαλεία που θα συμβάλλει στην περαιτέρω κατάρτιση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. (Villegas-Reimers, 2003). Επιπρόσθετα στοιχεία που καθορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των επαγγελματιών της εκπαίδευσης μπορούν να θεωρηθούν: η ηλικία, η επαγγελματική εμπειρία, το φύλο, η βαθμίδα του σχολείου, οι επιμορφώσεις (Torff & Session, 2008).

2.1.4.Πρότυπα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Το Εθνικό Συμβούλιο Ανάπτυξης Προτύπων NSDC (μετονομασμένο σε Learning Forward, Οργανισμό για την Προώθηση της Μάθησης), αντιπροσωπεύει τη μεγαλύτερη μη κερδοσκοπική ένωση αφιερωμένη στην ανάπτυξη προσωπικού και τη βελτίωση του σχολείου (NSDC, 2009). Σύμφωνα τις Green & Allen (2015) το Learning Forward έχει ως σκοπό να αναδείξει τα πρότυπα ποιότητας για τη δημιουργία αποτελεσματικών ευκαιριών επαγγελματικής μάθησης για τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να βελτιωθούν η διδασκαλία και η μάθηση. Ειδικότερα, μέσω εκτεταμένης έρευνας το NSDC υιοθέτησε 12 πρότυπα για τη δημιουργία επαγγελματικής ανάπτυξης υψηλής ποιότητας. Τα πρότυπα NSDC, όπως περιγράφονται από Schramm (2006) περιλαμβάνουν:

Πρότυπο 1. Κοινότητες εκμάθησης: Μέσω των κοινοτήτων μάθησης οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε επαγγελματική ανάπτυξη προσανατολισμένη στους στόχους του σχολείου, της κοινωνίας και κατάλληλη να συμβάλλει στην αναβάθμιση της μάθησης των μαθητών

Πρότυπο 2. Ηγεσία: Οι επιδέξιοι σχολικοί ηγέτες αναδεικνύονται σε καθοριστικό παράγοντα που με την υποστήριξη και την καθοδήγηση τους συμβάλλουν στη συνεχή

ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στη ενίσχυση της μάθησης όλων των εκπαιδευομένων.

Πρότυπο 3. Πόροι: Προκειμένου να οδηγηθούν οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης σε αποτελεσματική επαγγελματική εξέλιξη που θα συμβάλλει στην περαιτέρω ενίσχυση των μαθητών

Πρότυπο 4. Δεδομένα: Η ανάπτυξη του προσωπικού εδράζεται στην αξιοποίηση δεδομένων προκειμένου να οριστούν εκπαιδευτικές προτεραιότητες με προσανατολισμό τη συνεχή βελτίωση

Πρότυπο 5. Αξιολόγηση: Αξιοποίηση πολλαπλών πηγών πληροφόρησης με σκοπό τη συνολική βελτίωση του σχολικού μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης

Πρότυπο 6. Έρευνα: Προσανατολισμός εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων προς όφελος και βελτιστοποίηση των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα εντός του σχολικού οργανισμού και αποσκοπούν στην ανάπτυξη αυτού.

Πρότυπο 7. Σχεδιασμός: Ανάπτυξη προσωπικού για να συμβάλλει στο σχεδιασμό και την επίτευξη στόχων ανάπτυξης

Πρότυπο 8. Μάθηση: Η ανάπτυξη του προσωπικού προκειμένου να ενισχυθεί η μάθηση που θα οδηγήσει στη βελτίωση

Πρότυπο 9. Συνδημιουργία: Συνεργασία των σκοπό τη βελτιστοποίηση της μάθησης των μαθητών και του συνόλου του εκπαιδευτικού οργανισμού

Πρότυπο 10. Ισοτιμία: Συνεργασία και επιμόρφωση όλων σε ένα πλαίσιο ισότητας, υποστήριξης που να προωθεί το πνευματικό επίτευγμα.

Πρότυπο 11. Ποιότητα Διδακτικού Έργου: Εστίαση στην παιδαγωγική γνώση και προωθεί στρατηγικές για την αξιολόγηση του μαθητικού επιτεύγματος.

Πρότυπο 12. Συμβαλλόμενα Μέρη: Ο σχολικός οργανισμός συνδιαλεγόμενος με την οικογένεια και άλλους κοινωνικούς παράγοντες δημιουργεί ευκαιρίες ανάπτυξης.

Οι Green & Allen (2015) κατατάσσουν τα 12 πρότυπα ποιότητας σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες που αφορούν το πλαίσιο, τη διαδικασία και το περιεχόμενο. Το περιεχόμενο περιλαμβάνει όσα μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της

επαγγελματικής τους εξέλιξης(πρότυπα 10-12) , το πλαίσιο αφορά τις συνθήκες υλοποίηση της (πρότυπα 1-3), και η διαδικασία την διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού σχεδίου για την ανάπτυξη (πρότυπα 4-9). Άξιο ιδιαίτερης αναφοράς είναι ότι ενώ και τα 12 πρότυπα θεωρούνται σημαντικά, το πρότυπο 1, οι κοινότητες επαγγελματικής μάθησης, αποτελεί βασικό διακύβευμα στις ενέργειες για ανάπτυξη των σχολικών οργανισμών (Jacquith et al., 2010).

2.1.5.Επαγγελματική ανάπτυξη μέσω άτυπης μάθησης

Οι Sprinthall, Reiman, & Thies-Sprinthall, (1996) διακρίνουν τρία μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης. Το εμπειρικό, βάσει του οποίου η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών βασίζεται στις εμπειρίες στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης. Το μοντέλο του ειδικού εμπειρογνώμονα, όπου η επαγγελματική γνώση βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση με την κατάρτιση που θα λάβουν οι εκπαιδευτικοί από ειδικούς μέσω επιμορφώσεων. Ενώ, σύμφωνα με το διαδραστικό μοντέλο οι νέες εμπειρίες συμβάλλουν στην οικοδόμηση γνώσεων που θα οδηγήσουν σε περαιτέρω εξέλιξη τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Τα πρώτα μοντέλα κρίνονται ανεπαρκή καθώς ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως παθητικός δέκτης γνώσης που σχετίζεται με τον χρόνο, τις συνθήκες και τους εμπειρογνώμονες. Αντίθετα, το διαδραστικό μοντέλο εστιάζει σε μια εξωτερική πηγή πληροφοριών, απότοκο της συμμετοχής σε ένα δίκτυο ή κοινότητα, ικανή να προκαλέσει αλλαγή στη γνώση των εκπαιδευτικών και να ανανεώσει τη διδακτική διαδικασία. Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να προέρχεται από μη τυπικές διαδρομές μάθησης. Σύμφωνα με τον Drotner (2008) η άτυπη μάθηση είναι ένας αμφιλεγόμενος όρος που έχει πολλούς ορισμούς και έναν μεγάλο αριθμό σχετικών εννοιών, όπως η σιωπηρή μάθηση, η μη τυπική μάθηση, η εκμάθηση τοποθεσίας, η αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση ή η σιωπηρή γνώση. Άξιο αναφοράς είναι ότι η άτυπη γνώση μπορεί να αντιπροσωπεύει περισσότερο από το εβδομήντα τοις εκατό της γνώσης που αποκτήθηκε στην εργασία, αν και στις περισσότερες περιπτώσεις παραβλέπεται επειδή είναι σιωπηρή ή δύσκολη στην εξήγηση (Eraut, 2011).

2.1.6.Επαγγελματική ανάπτυξη στην Ελλάδα

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας των τελευταίων χρόνων. Παράλληλα, παρατηρείται μια συστηματική προσπάθεια στο αντίστοιχο θεσμικό πλαίσιο, που στοχεύει στη διαρκή ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, τη συνεχιζόμενη κατάρτισή του και γενικότερα τη βελτίωση και τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου. Μολαταύτα, ο καθιερωμένος βιβλιογραφικά όρος τείνει να είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η επικράτηση του όρου της επιμόρφωσης ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι οι περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη στην Ελλάδα ήταν αυτές που προσφέρονταν από το Υπουργείο Παιδείας ή κατόπιν συνεργασίας φορέων με το Υπουργείο, αποβλέποντας στην επιμόρφωση των επαγγελματιών της εκπαίδευσης σε στοχευμένα ζητήματα της εκπαιδευτικής πράξης και γενικότερα της διδακτικής και σχολικής πράξης. Η αλήθεια είναι ότι η επαγγελματική ανάπτυξη έχει μια ευρύτερη υφή σαν έννοια και δεν περιλαμβάνει μόνο τις τυπικές μορφές ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ανάμεσα στις οποίες είναι και οι αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών, αλλά και άλλες άτυπες. Επιπλέον δεν περιλαμβάνει μόνο τις συνήθειες στο ελληνικό πλαίσιο μορφές, που όπως αναφέρθηκε έχουν ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο, δομή και πλαίσιο, αλλά και άλλες που συναντώνται λιγότερο συχνά στη χώρα μας, όπως είναι η έρευνα δράσης, το mentoring και οι ομάδες συνεργασίας εκπαιδευτικών (Κούλης, 2019) .

Οι μελέτες που αφορούν τον ελλαδικό χώρο, τις επιμορφώσεις και τη συσχέτιση των δράσεων αυτών με τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, δεν οδηγούν πάντοτε στα ίδια αποτελέσματα, προφανώς, λόγω των διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης στις οποίες αναφέρονται, των διαφορετικών αρχών από τις οποίες αφορμώνται, του διαφορετικού προσωπικού γνωστικού υπόβαθρου των ερευνητών και του προσανατολισμού των σπουδών τους (Πατούνα κ.α., 2005), των διδακτικών εμπειριών και των αναγκών των εκπαιδευτικών (Βεργίδης κ.α., 2010β) καθώς και των διαφορετικών εμπειριών που έχουν αυτοί αποκομίσει από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα κατά το παρελθόν (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί διατηρούν κριτική στάση απέναντι στην επιμόρφωση που διεξάγεται από στελέχη της εκπαίδευσης, όπως είναι οι σχολικοί σύμβουλοι (Βεργίδης κ.α., 2010β), καθώς θεωρούν ότι οι επιμορφωτικές δράσεις που αναπτύσσονται στην

Ελλάδα δεν έχουν αποδώσει τα μέγιστα και ότι έχουν πολύ υψηλότερες απαιτήσεις από την επιμόρφωσή τους (Βεργίδης κ.α., 2010β· Νάσαινας, 2010).

Εντούτοις ένα θετικό στοιχείο που διαπερνά όλες τις έρευνες είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί διατείνονται θετικά ως προς την επιμόρφωση θεωρώντας την απαραίτητη για την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών και την αντιμετώπιση των όποιων ανεπαρκειών τους αναφορικά με το διδακτικό έργο. Θεωρούν ότι μέσω κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων θα είναι σε θέση να καλύψουν τις παιδαγωγικές τους ελλείψεις και να ανταποκρίνονται καλύτερα στο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τους έργο αλλά και στις προκλήσεις που ανακύπτουν στα πλαίσια της σχολικής ζωής (Υφαντή & Καραντζής, 2007· Φώκιαλη & Ράπτης, 2008· Νάσαινας, 2010· Κούλης, 2019· Μπαλάση, 2020). Κρίνουν αναγκαία την επιμόρφωσή τους στη διδακτική μεθοδολογία, την ψυχολογία, τη διαχείριση προβλημάτων της τάξης (Παλαιοκρασάς κ.ά., 2008), στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Επιπλέον επιθυμούν να επιμορφωθούν σε πτυχές της σχολικής ζωής όπως η συνεργασία με τους κηδεμόνες των μαθητών, τους συναδέλφους και τη σχολική ηγεσία, την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών καθώς και άλλων καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, τη διαχείριση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, καθώς και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές δεξιότητες και προβλήματα συμπεριφοράς (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010· Σακούλης & Βεργίδης, 2017). Σύμφωνα με τον Κούλη (2019) οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται λιγότερο να επιμορφωθούν για ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές επιμορφωτικές ανάγκες από αυτές που θέτει ως προτεραιότητα το Υπουργείο Παιδείας.

2.2.Κοινωνικές Δομές Μάθησης Εκπαιδευτικών

Οι δομές κοινωνικής μάθησης διακρίνονται σε κοινότητες ή δίκτυα, τα οποία μπορούν να συνυπάρχουν στην ίδια ομάδα, μολονότι τα χαρακτηριστικά τους και ο αντίκτυπός τους στις διαδικασίες μάθησης μπορεί να είναι διαφορετικά. Ειδικότερα, η μάθηση εντός μιας εκπαιδευτικής κοινότητας επικεντρώνεται στην προώθηση γνώσης που σχετίζεται με έναν συγκεκριμένο κοινό τομέα, καλλιεργείται από ένα κοινό ιστορικό μάθησης, εδράζεται σε κοινές πρακτικές και τη δέσμευση, της από κοινού διαπραγμάτευσης, της μάθησης και ανάπτυξης ιδεών και πόρων (Wenger et al., 2011). Σε αντιδιαστολή η συμμετοχή σε μια κοινότητα προσφέρει ποικίλες διαδρομές πρόσβασης στη μάθηση (Wenger et al., 2011). Επιπλέον η δέσμευση που απαιτείται για τη συμμετοχή σε μια κοινότητα πρέπει να είναι υψηλή και διαρκής, ενώ η ένταξη σε ένα δίκτυο επαγγελματιών μπορεί να είναι παρορμητική, χωρίς ιδιαίτερες απαιτήσεις και τυχαία.

Παρόλο που οι κοινότητες και τα δίκτυα μπορούν να υπάρχουν ανεξάρτητα, είναι σύνηθες να τα βρίσκουμε συνδυασμένα στην ίδια ομάδα. Για παράδειγμα, μια ομάδα εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι κοινότητα καθώς μοιράζονται ταυτότητα και συνεργάζονται επίσημα ή ανεπίσημα για την ανάπτυξη κοινών πρακτικών, αλλά μπορούν επίσης να σχηματίσουν ένα δίκτυο καθώς ανταλλάσσουν πληροφορίες και πόρους μεταξύ τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο ενδέχεται να συμμετέχουν σε άλλα δίκτυα ταυτόχρονα, παρέχοντας έτσι πρόσθετες πληροφορίες που μπορεί να είναι επωφελείς για τη σχολική μάθηση (Macià & García. 2017).

2.2.1.Κοινότητες Εκπαιδευτικών

Έρευνες των τελευταίων δεκαετιών έχω δείξει ότι η μάθηση και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών συνδέονται άμεσα με αλλαγές στην επαγγελματική γνώση, την αντιμετώπιση των μαθητές, την επαγγελματική στάση και ταυτότητα, αλλά και τις παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες (Kyndt et al., 2016, Meirink et al., 2007) ενώ παρουσιάζουν μια ολιστική ενσωμάτωση διαφόρων μαθησιακών δραστηριοτήτων που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή

τους πρακτική. Επιπλέον τονίζουν τον καταλυτικό ρόλο της συνεργατικής και ομαδικής μάθησης και δράσης στο πλαίσιο της «κοινότητας» τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού οργανισμού. Η έρευνα δείχνει ότι οι επαγγελματικές κοινότητες των εκπαιδευτικών παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τον χρόνο και την ευκαιρία να συναντηθούν και να μοιραστούν πρακτική (Schaap & Bruijn 2018). Αυτό βελτιώνει τη συνεργασία και τη σύνδεση μεταξύ συναδέλφων (Tam 2015 · Vescio et al., 2008), προωθεί την έρευνα σχετικά με την πρακτική, βοηθά στην οικοδόμηση κοινών πεποιθήσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση και δημιουργεί ενότητα σκοπού και κοινής ευθύνης (Pella 2011 · Tam 2015 · Zhang and Sun 2019). Με βάση τα παραπάνω, οι Kyndt et. al. (2017) διαχωρίζουν τις εκπαιδευτικές κοινότητες σε κοινότητες μάθησης και πρακτικής παραθέτοντας ταυτόχρονα και τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά τους.

2.2.1.1 Κοινότητες Μάθησης

Σύμφωνα με τους Hord and Sommers (2008) η κοινότητα μάθησης αποτελεί μια ομάδα σχολικού προσωπικού, η οποία εργάζεται συνεργατικά και συλλογικά για την κατάκτηση ενός συλλογικού στόχου, τη βελτιστοποίηση της μάθησης των μαθητών (Bolam et al., 2005). Οι Hord and Sommers (2008) εστιάζοντας στα ουσιώδη χαρακτηριστικά των κοινοτήτων μάθησης αναφέρουν τα εξής:

Υποστηρικτική και κοινή ηγεσία: οι εκπαιδευτικοί και οι ηγέτες των σχολείων είναι συνυπεύθυνοι για την εύρυθμη λειτουργία της κοινότητας, για το έργο αλλά και τα επιτεύγματά της (Boone, 2010).

Κοινές αξίες, όραμα και στόχοι: προκειμένου να καλλιεργηθεί η προσωπική και επαγγελματική εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών που θα επιδιώξουν συλλογικά τους στόχους (Webb et al., 2009).

Συλλογική μάθηση και εφαρμογή: Συνδυασμός και αξιοποίηση των γνωστικών πόρων όλων των μελών, αξιοποίηση των γνωστικών επιτευγμάτων και δεξιοτήτων για την αναβάθμιση της διδακτικής πράξης και ταυτόχρονα αναστοχασμός επί του έργου (Vescio et al., 2008).

Κοινή ατομική πρακτική: Οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται και μιλούν για εκπαιδευτικά θέματα ή προβλήματα, παράλληλα παρατηρούν τους ομότιμους τους και διαμορφώνουν πρακτικές συναδέλφων με μη αξιολογικούς τρόπους (Hord, 1997).

Υποστηρικτικές συνθήκες: σχετίζονται με το πλαίσιο χρόνου- χώρου εντός του οποίου συνεργάζονται τα μέλη της ομάδας , αλλά και με την δυνατότητα του κάθε μέλους να εκφραστεί ελεύθερα και δημιουργικά (Boone, 2010).

Οι Stoll et al. (2006) υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει καθολικός ορισμός της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης: «[...] αλλά μια διεθνής συμφωνία ότι προτείνει μια ομάδα ανθρώπων να μοιράζεται και να εξετάζει κριτικά την πρακτική τους σε μια συνεχή, στοχαστική, συνεργατική, χωρίς αποκλεισμούς, προσανατολισμένη στη μάθηση, τρόπο που προάγει την ανάπτυξη »(σελ. 223). Επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί των κοινοτήτων επαγγελματικής μάθησης αναζητούν εκτός από το σχολείο πηγές μάθησης και ιδέες σε δίκτυα αλλά και συνεργασίες. Οι ερευνητές δεν κάνουν διάκριση μεταξύ κοινοτήτων δικτύωσης μάθησης και κοινοτήτων επαγγελματικής μάθησης, με την ιδέα ότι οι κοινότητες εκμάθησης δικτύου και οι κοινότητες επαγγελματικής μάθησης βασίζονται σε παρόμοιες υποθέσεις για το πώς οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται και αλλάζουν την πρακτική τους.

2.2.1.2. Κοινότητες πρακτικής

Σύμφωνα με τους Wenger, McDermott, & Snyder (2002) κοινότητα πρακτικής συνιστά ένα σύνολο ανθρώπων με τις ίδιες ανησυχίες, προβλήματα, ταυτόχρονα εμβαθύνουν στις γνώσεις και την εμπειρία τους αλληλοεπιδρώντας σε συνεχή βάση. Ενώ, ο Wenger (1998) διακρίνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά σε κοινότητα πρακτικής:

Αμοιβαία δέσμευση: μέσα από την ανταλλαγή επαγγελματικών βιωμάτων διαμορφώνεται μια κοινή εξελικτική πορεία

Κοινή επιχείρηση: προκύπτει από μια συλλογική διαδικασία διαπραγμάτευσης και επαναδιαπραγμάτευσης (Wenger, 1998) των μελών επί τη βάση ενός κοινού στόχου.

Κοινό ρεπερτόριο: σχετικά με τις διδακτικές γνώσεις, τεχνικές, ιδέες και υλικά σημαντικά για ουσιαστική ανάπτυξη (Akerson, Cullen, & Hanson, 2009).

Φυσική ανάπτυξη: που συνδέεται με την προσθήκη νέων μελών με ότι κομίζουν αυτά για την περαιτέρω ανάπτυξη της κοινότητας.

Ευελιξία: μέσω της κατάθεσης της προσωπικής εμπειρίας, αλλά και της εμπλοκής όλων των μελών στις διαδικασίες. Ο Achinstein (2002) διαπίστωσε ότι ο προβληματισμός σχετικά με τις ιδέες, η εμπλοκή σε κριτική συζήτηση και η άμεση αντιμετώπιση των συγκρούσεων και των διαφωνιών ήταν ζωτικής σημασίας συστατικά για τη δημιουργία ή την αναζωογόνηση μιας κοινότητας εκμάθησης εκπαιδευτικών.

2.2.2. Δίκτυα Εκπαιδευτικών

Σε μια χρονική περίοδο όπου οι επαγγελματικές, κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές είναι ραγδαίες και συνεχείς οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιδιώκουν την εξέλιξη τους προκειμένου να διατηρήσουν, τόσο τις γνώσεις που αφορούν το γνωστικό περιεχόμενο όσο και τις παιδαγωγικές τους δεξιότητες, ενημερωμένες (Liebermann 2000). Επιπλέον, οι προκλήσεις στην καθημερινή πρακτική ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να μάθουν αυθόρμητα, με άτυπο τρόπο συνδιαλεγόμενοι με συναδέλφους ή ειδικούς (Billett 2004). Αυτή η διαδικασία της άτυπης μάθησης που εδράζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την απόκτηση εμπειρίας από συναδέλφους, συνομηλίκους και ειδικούς ενισχύει τις άτυπες σχέσεις (Eraut 2004).

Στο πλαίσιο αυτών των άτυπων σχέσεων αναπτύσσονται δίκτυα εκπαιδευτικών που προωθούν την επαγγελματική μάθηση (Chapman & Hadfield 2010 · Doppenberg, Bakx & Brok, 2012).

Η απόφαση για συνεργασία μπορεί να εξαρτηθεί από την ατομική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργασία, αλλά μπορεί επίσης να υποστηριχθεί από συνεργατικές σχολικές δομές ή υπάρχουσες σχέσεις μεταξύ ορισμένων εκπαιδευτικών (Spillane et al., 2012). Ως εκ τούτου, αυτές οι μορφές αλληλεξαρτήσεων και χαρακτηριστικών σε υψηλότερο επίπεδο αναμένεται να επηρεάσουν τη δημιουργία δικτύου (Burt, 2000 · Moolenaar et al., 2014). Ενώ η μάθηση σε δίκτυα προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν με ευέλικτο τρόπο, «με και από» τους συναδέλφους, εστιάζοντας στις κοινές μαθησιακές ανάγκες αλλά και αξιοποιώντας τις δικές τους διδακτικές πρακτικές (Vrieling, van den Beemt & de Laat 2016).

Συνεπώς τα δίκτυα μάθησης είναι δυνατόν να εκληφθούν ως διαδικτυακοί και μη χώροι σύνδεσης στους οποίους οι συμμετέχοντες συνδέουν ιδέες, μοιράζονται προβλήματα και γνώσεις με εποικοδομητικό τρόπο και συνδέονται με οικείες έννοιες, χρησιμοποιώντας νέες γνώσεις που δημιουργούνται από κοινού μέσω διαλόγων και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Wenger, Trayner & De Laat 2011). Επιπλέον, λόγω τεχνολογικών και κοινωνικών εξελίξεων, τα δίκτυα μπορούν να γίνουν ευέλικτα, χωρίς σύνορα και καινοτόμα. Επιπρόσθετα, τα δίκτυα, ως οντότητες, δύνανται να δημιουργήσουν συνεργατικά περιβάλλοντα, να εστιάσουν στην πράξη και να αναπτύξουν ατζέντες που αναπτύσσονται και αλλάζουν ανάλογα με τους συμμετέχοντες τους (Lieberman 2000).

2.2.2.1. Τύποι Συνεργασίας Δικτύων

Μελέτες των τελευταίων χρόνων έχουν επικεντρωθεί σε διαφορετικούς τύπους και ποιότητες σχέσεων που αναπτύσσονται στα δίκτυα των εκπαιδευτικών, όπως η συλλογικότητα (Kelchtermans, 2006), η αναζήτηση συμβουλών (Coburn et al., 2013), η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ καθηγητών (Lefstein et al., 2020). Σύμφωνα με το μοντέλο που αναπτύχθηκε από τους Gräsel et al. (2006), βασισμένο στο έργο του Little (1990), αναπτύσσονται τρεις τύποι συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών δικτύων με κριτήρια: την ανταλλαγή, τον συγχρονισμό και τη συν-κατασκευή. Ειδικότερα, η

ανταλλαγή σχετίζεται με τον διαμοιρασμό επαγγελματικών πληροφοριών και υλικού για την επίτευξη κοινών στόχων και συνεπάγεται, για παράδειγμα, την ανταλλαγή φύλλων εργασίας ή εκπαιδευτικές συμβουλές. Ο συγχρονισμός, περιλαμβάνει εργασίες με έναν καλά καθορισμένο στόχο, στο πλαίσιο αυτό είναι δυνατόν να υλοποιηθούν μικρές, τμηματικές εργασίες που θα συμβάλλουν στην επίτευξη του στόχου. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει προγραμματισμό μιας εβδομάδας έργου ή μια συστηματική επέκταση του προγράμματος σπουδών. Ο τρίτος τύπος, η συν-κατασκευή, περιγράφει συνεργατικές δραστηριότητες όπου οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν έχουν μια στενή ανταλλαγή γνώσεων και πληροφοριών για την ανάπτυξη κοινών στρατηγικών που αντιμετωπίζουν καθήκοντα ή προβλήματα που προκύπτουν στην ομαδική διδασκαλία ή στις αμοιβαίες παρατηρήσεις στην τάξη (Gräsel et al., 2006 · ΟΟΣΑ, 2020).

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2020), μολονότι, οι παραπάνω τύποι συνεργασίας περιλαμβάνουν πολλαπλά οφέλη, ειδικά για τη συν-κατασκευή, διαφέρουν σημαντικά ως προς το κόστος τους για τα εμπλεκόμενα μέρη. Εστιάζοντας στην ανταλλαγή και στον συγχρονισμό παρατηρούμε ότι το κόστος συμμετοχής για τους εκπαιδευτικούς είναι χαμηλό καθώς διατηρούν την αυτονομία τους εντός του δικτύου και παράλληλα οι ίδιοι ανάλογα με τις ανάγκες τους επενδύουν σε χρόνο και συμμετοχή. Αντίθετα στη συν-κατασκευή οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται να παραγάγουν συγκεκριμένο έργο εντός συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου με αποτέλεσμα το κόστος της συμμετοχής τους να είναι μεγαλύτερο συγκριτικά με το αντίστοιχο των άλλων τύπων δικτύωσης. Συμπληρωματικά αξίζει να αναφερθεί ότι οι συνεργατικές δραστηριότητες υψηλού κόστους απαιτούν υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης, τα οποία μπορούν να δημιουργηθούν μέσω προηγούμενων αλληλεπιδράσεων και όχι μεμονωμένων χαρακτηριστικών (Drossel et al., 2019).

Οι Robins, Pattison, Kalish & Lusher (2007) διακρίνουν δύο κύριες ομάδες παραγόντων που επηρεάζουν τη δημιουργία οποιουδήποτε δεδομένου κοινωνικού (κατ' επέκταση και επαγγελματικού) δικτύου: τους εξωγενείς παράγοντες και ενδογενείς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, αυτό σημαίνει ότι η ισορροπία εντός δικτύου μπορεί να θεωρηθεί ως αποτέλεσμα μεμονωμένων ιδιοτήτων των μελών και στο βαθμό που αυτές μπορούν να αποδοθούν ως κοινές ιδιότητες. Κατά συνέπεια, αυτή η διαφοροποίηση αναμένεται να επηρεάσει επίσης τη διαμόρφωση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο της συνεργασίας, οι εξωγενείς παράγοντες

αναφέρονται σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά, όπως το φύλο ή η εμπειρία, ενώ οι ενδογενείς παράγοντες αντιπροσωπεύουν το σχηματισμό δεσμών ως αποτέλεσμα συνεχιζόμενων διαδικασιών ανεξάρτητων από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

2.2.2.2.Οφέλη Δικτύωσης

Αρκετές είναι οι μελέτες που υποστηρίζουν τον θετικό αντίκτυπο της συνεργασίας των εκπαιδευτικών εντός δικτύων για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές τους και τον σχολικό οργανισμό (Vangrieken et al., 2015). Ιδιαίτερα, έχει παρατηρηθεί ότι η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών έχει θετικό αντίκτυπο στην ευημερία των εκπαιδευτικών, στην ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία τους (Reeves, Pun, & Chung, 2017) αλλά και ότι η συνεργασία μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν στρατηγικές βελτίωσης και να τους ωθήσουν σε ατομικές διαδικασίες μάθησης (Jong et al., 2019). Επιπλέον, η συνεργασία εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιώσει τη συλλογική αποτελεσματικότητα, η οποία στη συνέχεια αυξάνει με τη σειρά της την προθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν πρόσθετα καθήκοντα (Moolenaar, Slegers, & Daly, 2012). Σε επίπεδο μαθητών, οι μελετητές διαπίστωσαν ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών επιδρά καταλυτικά στη βελτίωση των μαθητών (Reeves et al., 2017). Ενώ σε επίπεδο σχολείου, στα οφέλη περιλαμβάνονται η γενική βελτίωση του σχολείου και η αύξηση της καινοτόμου ικανότητας εκπαιδευτικών και μαθητών (Peurach et al., 2016).

2.3.Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης

Η ραγδαία Ψηφιακή ανάπτυξη στην αυγή του 21^{ου} αιώνα, άλλαξε ριζικά τον τρόπο επικοινωνίας, πληροφόρησης, εργασίας και ψυχαγωγίας πολλών εκατομμυρίων ανθρώπων και ταυτόχρονα συνδυάστηκε με την προώθηση καινοτομιών αλλά και μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών στον χώρο της εκπαίδευσης. (Ευρωπαϊκές Κοινότητες, 2007 · Voogt, J., et al., 2013). Στο πλαίσιο αυτών των καταγιριστικών και σε βάθος αλλαγών, που διαφοροποιούν το εκπαιδευτικό τοπίο, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν, διεθνώς, ιδιαίτερες απαιτήσεις στο να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν στην πρακτική τους εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, νέες εκπαιδευτικές πολιτικές, αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών και διαφορετικά εργαλεία μάθησης. Από αυτή την άποψη, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συνεχή υποστήριξη και πολλαπλές

ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης για να εμβαθύνουν τις παιδαγωγικές τους γνώσεις και να ενισχύσουν τις ικανότητες τους στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Tsai & Chai, 2013).

Οι παραδοσιακές και δημοφιλείς προσεγγίσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχουν χαμηλό αντίκτυπο στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν καινοτομίες στη διδακτική πράξη (Cuddarah & Clayton, 2011). Ενώ η συνεργασία μεταξύ ομότιμων σε ομάδες, κοινότητες και δίκτυα εκπαιδευτικών τείνει να κερδίζει έδαφος. Οι διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών εμφανίζονται δυναμικά εξελισσόμενες λόγω της ικανότητάς τους να υποστηρίζουν βιώσιμα περιβάλλοντα για ανταλλαγή ιδεών, προβληματισμών, συνδημιουργία και κοινή χρήση πόρων, χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς. Σε αντίθεση με τον παραδοσιακό απομονωμένο τρόπο εργασίας, οι διαδικτυακές κοινότητες προωθούν τη δέσμευση και τη συνεργατική εργασία των δασκάλων μέσω της ανταλλαγής εκπαιδευτικού υλικού προσδίδοντας νόημα και επιτυγχάνοντας κατασκευή γνώσης (Levine & Marcus, 2010).

Οι διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών αποτελούν μια πολλά υποσχόμενη ιδέα και ένα νέο επαγγελματικό μοντέλο για ανάπτυξη, καθώς προσφέρουν στα μέλη τους βελτιωμένες ευκαιρίες να επιτύχουν βαθύτερη κατανόηση και συλλογική κατασκευή γνώσης μέσω έκφρασης και ανταλλαγής ιδεών, κριτικής και στοχαστικής σκέψης, αλληλεπίδρασης και ομαδικής εργασίας. (Booth, SE, 2012, Hur, JW and Brush, TA, 2009, Luehmann, AL and Tinelli, L., 2008). Επίσης, οι διαδικτυακές κοινότητες αποτελούν ένα αποτελεσματικό μέσο για να ενσωματωθεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών στη σχολική κουλτούρα (Vescio et al., 2008), ενώ η δικτυωμένη νοημοσύνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο σχολικό σχεδιασμό. Ωστόσο, η δημιουργία μιας αποτελεσματικής κοινότητας προϋποθέτει τη δημιουργία ισχυρών δεσμών αλληλεξάρτησης, προκειμένου να επιτευχθούν κοινοί στόχοι (Wenger, 1998). Στο πλαίσιο της επιτόπιας μάθησης (Lave & Wenger, 1991), η μάθηση στις επαγγελματικές κοινότητες θεωρείται ως μια δυναμική και κοινωνική διαδικασία συμμετοχής, που αντιμετωπίζεται από συνεργατικές δραστηριότητες, εργασιακά τεχνουργήματα, ρουτίνες, ιστορίες ή κοινή γλώσσα (Roth & Lee, 2006). Το ισχυρό ερευνητικό ενδιαφέρον για τις διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών αιτιολογείται από τη δυνατότητα των κοινοτήτων να δημιουργούν μοναδικές συνθήκες για άτυπη μάθηση και ταυτόχρονα ένα βιώσιμο περιβάλλον για τη συνεργασία και τη

συνεργατική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επομένως, μια κοινότητα εκπαιδευτικών περιλαμβάνει ορισμένα επίπεδα αφοσίωσης και δέσμευσης που οδηγούν στη δημιουργία «μιας δομής γνώσης - μιας κοινωνικής δομής που μπορεί να αναλάβει την ευθύνη για την ανάπτυξη και την ανταλλαγή γνώσης» (Wenger, McDermott & Snyder, 2002).).

2.3.1.Βασικές Αρχές Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης

Οι Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης συνδυάζουν χαρακτηριστικά δύο διαφορετικών τύπων κοινοτήτων: των διαδικτυακών και των μαθησιακών. Τα μέλη των Κοινοτήτων μέσω του Διαδικτύου ορμώμενα από ένα κοινό ενδιαφέρον, επιδιώκουν να εξετάσουν διεξοδικά και ενδελεχώς ένα συγκεκριμένο θέμα (Yang et al., 2010) διευρύνοντας σκόπιμα αλλά και αυθόρμητα, με αυτόν τον τρόπο, τις γνώσεις τους. Επιπλέον, τα μέλη τους είναι θετικά να μοιραστούν εμπειρίες, πρακτικές και πόρους. Παράλληλα, παρουσιάζονται θετικά στην ένταξη νέων μελών και στη γενικότερη αλληλεπίδραση, συμβάλλοντας στην οικοδόμηση πρωτότυπης γνώσης (Moore & Brooks, 2000). Υπό αυτό το πρίσμα, η διαδικτυακή κοινότητα μπορεί να οριστεί ως ένα σύστημα αποτελούμενο από τρία διακριτά στοιχεία: της κοινότητας, του κατάλληλου τεχνολογικού περιβάλλοντος στο οποίο επενδύει η κοινότητα για να επικοινωνήσει και να παραγάγει έργο, τέλος, των προηγμένων παιδαγωγικών αρχών που ενσωματώνει (Τσιωτάκης & Τζιμογιάννης, 2011).

Η διαδικτυακή κοινότητα μάθησης συνήθως χαρακτηρίζεται γύρω από συγκεκριμένη λειτουργία, κανόνες συμπεριφοράς, στόχους και περιεχόμενο (Preece & Maloney -Krichmar, 2003). Για τη δημιουργία μιας τέτοιας κοινότητας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση ένα ικανοποιητικό εύρος επικοινωνίας, ώστε να διαμορφωθούν μια σειρά από ρουτίνες και κανόνες συμπεριφοράς, συνακόλουθα, πρέπει τα μέλη να προβούν σε αμοιβαία δέσμευση σε συγκεκριμένους στόχους (Wenger, 1998). Απότοκο των παραπάνω είναι η δημιουργία ισχυρών δεσμών στα μέλη. Οι Palloff και Pratt (1999) υποστηρίζουν ότι μια κοινότητα λειτουργεί αποτελεσματικά όταν:

- με την προϋπόθεση ότι όλα τα μέλη είναι ενεργά και συνδιαλέγονται στη βάση ενός κοινωνικού πεδίου και στόχου,
- τα μέλη αλληλοεπιδρούν αποτελεσματικά ως την οικοδόμηση νέας γνώσης,
- οι συμμετέχοντες αλληλοϋποστηρίζονται και παροτρύνουν ο ένας τον άλλον έχοντας αλληλεγγύη, σεβασμό και εκτίμηση και έχοντας ως κριτήριο την αντικειμενικότητα.

Η αποτελεσματική λειτουργία μιας διαδικτυακής κοινότητας μάθησης προϋποθέτει την αλληλεπίδραση των μελών, τη διαμοίραση ιδεών και υλικού, το σχολιασμό και τη βελτίωση της δουλειάς της μονάδας και της ολομέλειας. Το 1998 ο Wenger υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι απόρροια κοινωνικής διαδικασίας που βασίζεται: **α) στην εμπειρία**, βιωματική μάθηση **β) την πρακτική** ένα πλαίσιο από κοινού συμφωνημένης δράσης **γ) την κοινότητα**, μια οργάνωση που βασίζεται σε κανόνες και αξιοποίηση κοινών πόρων, **δ) την ταυτότητα**, τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που αποκτά τα άτομα μέσα από τις γνώσεις και τις εμπειρίες. Αργότερα, το 2002 ο Wenger σε συνεργασία με τους McDermott και Snyder ανέδειξαν τα στοιχεία εκείνα που στην ιδανική τους εκδοχή διαμορφώνουν μια άκρως λειτουργική διαδικτυακή κοινότητα μάθησης. Οι ερευνητές προσδιορίζουν πέντε στάδια στον κύκλο ζωής των διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης :

- **εκκίνηση:** δημιουργία της κοινότητας, με τα μέλη να συνδιαλέγονται προκειμένου να διακρίνουν τα σημεία σύγκλισης σε σχέση με τα ενδιαφέροντά τους
- **ανάπτυξη:** τα μέλη επικοινωνούν και ασκούν επιρροή μεταξύ τους διαμορφώνοντας ένα κοινό όραμα
- **ωρίμανση:** έχει διαμορφωθεί ένα πλαίσιο λειτουργίας βάσει του οποίου δραστηριοποιούνται με ταχείς και συνεχείς ρυθμούς και πλαίσιο τα μέλη,
- **διατήρηση:** η λειτουργία της κοινότητας εξελίσσεται και ανανεώνεται εστιάζοντας σε καινοτόμα πεδία
- **υποχώρηση:** δραστική μείωση των δραστηριοτήτων της κοινότητας με αποχώρηση μελών και αδήριτη ανάγκη για ανανέωση και μετασχηματισμό με την προσθήκη νέων μελών αλλά και διαφορετικής θεματολογίας και πρακτικών.

2.3.2. Δομή Διαδικτυακής Κοινότητας Μάθησης

Τα μέλη μιας Διαδικτυακής Κοινότητας Μάθησης αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με διαφορετική συχνότητα και ένταση. Ταυτόχρονα το κάθε μέλος αναπτύσσει συγκεκριμένους ρόλους και συμπεριφορές κατά τη συμμετοχή του σε αυτήν. Οι ρόλοι αυτοί καθορίζουν τη συμπεριφορά του μέλους εντός της κοινότητας και είναι δυνατόν να επαναπροσδιορίζονται σε βάθος χρόνου και ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής του στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα. Επιπλέον μπορούν να εναλλάσσονται καθορίζοντας τον ως επαγγελματία και ως άνθρωπο. Η ερευνητική ομάδα των Bento et al. (2005), διακρίνει τέσσερις τύπους συμπεριφοράς ενός συμμετέχοντα σε Διαδικτυακή Κοινότητα Μάθησης με κριτήριο το αν είναι υψηλή ή χαμηλή η διαπροσωπική του αλληλεπίδραση.

Το Ενεργό μέλος συνδιαλέγεται ουσιαστικά εντός της ομάδας με επικοινωνιακό τρόπο. Συμβάλλει στη συλλογική σκέψη, στην παραγωγή γνώσης και στη ενίσχυση των σχέσεων εντός της κοινότητας. Η υψηλή αλληλεπίδραση με τα μέλη της ομάδας χαρακτηρίζει τόσο το Ενεργό Μέλος της Κοινότητας όσο και το Κοινωνικά συμμετέχον. Ωστόσο, εστιάζοντας στη συνολική συμμετοχή των προηγούμενων κατηγοριών, διακρίνονται διαφορές σε σχέση με την ποιότητα και τα κίνητρα. Υπάρχει η άποψη ότι η συχνότητα της συμμετοχής είναι αλληλένδετη με τη βελτίωση. Παράλληλα, με την ενεργό συμμετοχή τους τα δραστήρια μέλη της Κοινότητας προκαλούν έντονο «ηλεκτρονικό θόρυβο» (Τσιωτάκης, 2015), που δυσχεραίνει τη μάθηση. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει τη διορατικότητα και την πειθώ να οργανώνει αποτελεσματικά την ομάδα βελτιστοποιώντας και αξιολογώντας την απόδοση των μελών με αντικειμενικά κριτήρια Bento et al. (2005).

Τα Τυπικά Μέλη και τα Απόντα από τις δραστηριότητες μέλη παρουσιάζουν χαμηλή δραστηριοποίηση εντός της κοινότητας. Οι εκπαιδευτές δε τους διαφοροποιούν αλλά τους κατατάσσουν σε μια ενιαία κατηγορία που περιλαμβάνει όλους όσους δεν συμμετέχουν, με αποτέλεσμα να μην αποκομίζουν τα οφέλη της αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, τα Απόντα μέλη αδιαφορούν για τις δράσεις που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα και η κινητοποίηση τους αποτελεί μια διαρκή πρόκληση. Ενώ η προσκόληση στον δασκαλοκεντρισμό ή η έλλειψη κατάλληλου ηλεκτρονικού εξοπλισμού δυσχεραίνει την εξέλιξη των μελών. Επομένως ο εκπαιδευτής οφείλει να διερευνά τους λόγους της μη συμμετοχής και να σχεδιάζει τρόπους για την ενίσχυση αυτής.

Στη βιβλιογραφία συχνά γίνεται αναφορά στο μέλος Παρατηρητή που αποστασιοποιείται από τις διαδικασίες από δισταγμό, φόβο, ντροπή (Nonnecke & Preece, 2000· Bishop, 2007). Συνήθως τα παραπάνω χαρακτηριστικά αντιπροσωπεύουν τα νεοεισερχόμενα μέλη της ομάδας, όμως με την πάροδο του χρόνου εξοικειώνονται με τα πρόσωπα και τη συνολική λειτουργία της ομάδας αποκτώντας την ιδιότητα του τακτικού μέλους. Τα μέλη που με τη συνολική παρουσία και δράση τους παροτρύνουν την αλληλεπίδραση των υπολοίπων αποτελούν Καθοδηγητές ή Διαμεσολαβητές και εμπνευστές της ομάδας (Bradshaw et al., 2005· Glazer et al, 2005), όμως, ενδέχεται να οδηγηθούν στον κορεσμό, ιδιαίτερα όταν είναι παλιότερα μέλη, και να επιδιώξουν έξοδο από την ομάδα προς αναζήτηση νέων προοπτικών (Wenger et al. 2002). Θα πρέπει να επισημανθεί μια Διαδικτυακή Κοινότητα Μάθησης αποτελείται από ισότιμα μέλη που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους προκειμένου να παραγάγουν τη γνώση, δεν υπάρχει ο ρόλος του διδάσκοντα με την τυπική έννοια, αλλά του συντονιστή, δηλαδή το μέλος της ομάδας που είναι έτοιμο, πρόθυμο να μεταφέρει και να λάβει εμπειρία (Vrasidas & Zembylas, 2004). Ο συντονιστής προωθεί την αλληλεπίδραση υψηλού επιπέδου, με τη δημιουργία μικρότερων και πιο δραστήριων ομάδων (Figallo, 1998). Γενικότερα συμβάλλει στη δημιουργία κουλτούρας μάθησης μεταξύ των μελών της ομάδας.

Ο Preece (2001) χρησιμοποιεί μια διαφορετική ορολογία για να προσδιορίσει τους ρόλους των μελών μια Διαδικτυακής Κοινότητας ανάλογα με τη δράση τους. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση ο Διαχειριστής είναι το μέλος με τη μεγαλύτερη συμμετοχή αλλά και ευθύνη για τη εύρυθμη λειτουργία της κοινότητας. Ο Εκπαιδευτής οργανώνει, διανέμει το υλικό και προάγει τη μάθηση των μελών. Ο Μεσολαβητής δικτύου που παρακολουθεί τις ανοικτές συζητήσεις, και παρεμβαίνει διορθωτικά σε διαδικαστικά ζητήματα επισημαίνοντας τους κανόνες του πρωτοκόλλου επικοινωνίας ή τις συνθήκες λειτουργίας. Ο Εκπαιδευόμενος είναι αυτός που θεωρητικά παρουσιάζει τη μικρότερη επιρροή επί της κοινότητας. Ωστόσο, η επίδραση του ποικίλλει σημαντικά, επειδή υιοθετεί ποικίλους ρόλους από μόνος του ή με παρότρυνση της κοινότητας. Τέλος ο Επισκέπτης που έχει ελάχιστες δυνατότητες πρόσβασης στο διάλογο και στο εκπαιδευτικό υλικό.

Συνοψίζοντας, η Δομή της Κοινότητας σχετίζεται άμεσα με τον σχεδιασμό των διαδικασιών, είτε αυτός περιλαμβάνει διαδικτυακές, είτε δια ζώσης συνεδρίες (Levine & Marcus, 2010· Qiu & McDougall, 2013), με το βαθμό ανοικτότητας ή μη της

κοινότητας, σχετικά με τη δέσμευση και τους περιορισμούς συνεισφοράς των μελών της στοχεύοντας στη διαμόρφωση ενός κλίματος υποστήριξης (Henderson, 2007), εμπιστοσύνης (Hlapanis & Dimitrakoroylou, 2007) και κοινής αποδοχής.

2.3.3. Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και Επαγγελματική Ανάπτυξη

Τα τελευταία χρόνια οι Ιστότοποι ή Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης όπως το Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn, έχουν αναδειχθεί ως ένας σημαντικός τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση στην υποστήριξη μέσω διαδικτύου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πληροφορούνται, να συνεργάζονται και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον και είναι πλέον σύνηθες το να είναι μέλη πολλών διαφορετικών Ιστότοπων. Επιπλέον, η συναισθηματική και υλική υποστήριξη που λαμβάνουν από τους συναδέλφους συμβάλλει σημαντικά στην εργασιακή ικανοποίηση και στην αναβάθμιση της επαγγελματικής τους μάθησης. (Edwards, 2011· Trust, 2012· Bret Staudt Willet, 2019· Owen, Fox & Bird, 2016). Ο Trust (2012) αναφέρει ότι πολλοί «δάσκαλοι εντάσσονται σε διαδικτυακές κοινότητες... για να συνεχίσουν να μαθαίνουν και να βελτιώσουν την επαγγελματική τους πρακτική» (σελ. 133). Ενώ οι Forte et al. (2012) προτείνουν στους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν το Twitter «να είναι ισχυροί υποκινητές και φορείς της μεταρρύθμισης στις εκπαιδευτικές κοινότητες» (σελ. 1).

Οι μελετητές έχουν επίσης συζητήσει πιθανά προβλήματα χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της διαχείρισης ταυτότητας (Carpenter et al., 2019), του απορρήτου των δεδομένων (Marín et al., 2020), των ακατάλληλων συμπεριφορών (Warnick et al., 2016) ή των ανεπιθύμητων μηνυμάτων (Carpenter, Staudt Willet, et al., 2020). Ακόμη, οι κοινότητες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης περιορίζονται σε μια κριτικά προσανατολισμένη συζήτηση (Τσιωτάκης & Τζιμογιάννης, 2016), με περαιτέρω προκλήσεις εμφανείς στην άνιση συμμετοχή (Rehm & Notten, 2016) και στο θάμπωμα της διάκρισης μεταξύ επαγγελματικού και προσωπικού χρόνου (Wesely, 2013). Ενώ ο Rodesiler (2017) ισχυρίζεται ότι οι περιφερειακές παραλλαγές στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να οφείλονται εν μέρει σε διαφορετικές πολιτικές απαντήσεις σε αυτά τα ζητήματα.

2.3.4.MOOC

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013) η ευρεία αξιοποίηση της αναδυόμενης διαδικτυακής τεχνολογίας σε συνδυασμό με την διάθεση και χρήση ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων, αποτελεί προτεραιότητα για την Ευρωπαϊκή Ένωση με στόχο την επίτευξη εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης για όλους, η οποία θα προωθήσει την ανταγωνιστικότητα και την ανάπτυξη των ευρωπαίων πολιτών. Σε αυτή την προοπτική ανταποκρίνονται τα Μαζικά Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOC), τα οποία έχουν ενσωματωθεί στο πρόγραμμα πολλών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων ως μια νέα μορφή ηλεκτρονικής μάθησης με ταχεία εξέλιξη και αποδοχή σε παγκόσμιο επίπεδο. Ωστόσο, η αξιοποίηση των MOOC για την κατάρτιση των ενεργειακών εκπαιδευτικών αριθμεί ελάχιστα χρόνια (Koutsodimou & Jimoyiannis, 2015 · Laurillard, 2016), τα Teacher Professional Development (TPD-MOOC) κατατάσσονται στην περισσότερο εξελιγμένη και διαδραστική μορφή Μαζικών Ανοιχτών Διαδικτυακών Μαθημάτων. Η Siemens (2013) υποστηρίζει ότι τα MOOC διαχωρίζονται σε δύο κατηγορίες βάσει της παιδαγωγικής προσέγγισης που υιοθετείται. Τα xMOOC βασίζονται στη μεταφορά πληροφορίας από τον εκπαιδευτή στους εκπαιδευόμενους μέσω του κατάλληλου υλικού. Αντίθετα στα cMOOC, των οποίων υβριδική μορφή είναι τα TPD-MOOC, οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι διαμορφώνουν από κοινού το πρόγραμμα σπουδών. Η γνώση αποτελεί προϊόν συνεργασίας και συνδημιουργίας των συμμετεχόντων στην κοινότητα και φέρει τη σφραγίδα του κάθε μέλους αυτής. (Κούκης, 2020).

Ευρύτερα, τα MOOC αποτελούν έναν τύπο πόρου με δυνατότητα σύνδεσης και υποστήριξης εκπαιδευτικών σε όλο τον κόσμο είναι. Τα MOOC προσφέρουν δωρεάν, διαδικτυακές μαθησιακές εμπειρίες και υποστήριξη σε μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων ενισχύοντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη σε καιρό πανδημίας (Dede et al., 2009). Σύμφωνα με τον Stracke (2017), η βασική αξιολόγηση ενός MOOC θα πρέπει πιθανώς να εδράζεται στο βαθμό κατά τον οποίο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και τις ανάγκες των ίδιων των συμμετεχόντων. Εστιάζοντας στις ανάγκες του ατόμου ερευνητές (Yanhong et al. 2014· Chenglong, 2017· Jiyuan, 2017) έχουν κατασκευάσει μοντέλα υπηρεσιών υποστήριξης μάθησης σε περιβάλλον MOOC που δίνουν έμφαση στην αξιοποίηση πόρων, στην υποστήριξη πολυδιάστατων καναλιών και στην εφαρμογή πολλαπλών αξιολογήσεων. Το 2020 οι Sayed & Bulgrin υποστηρίζουν μια νέα προσέγγιση που αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη ως «μάθηση». Ενώ, ο Perryman

(2020) σε μια ολοκληρωμένη μακροπρόθεσμη μελέτη που αφορά τις επιπτώσεων ενός MOOC στη μάθηση εστιάζει στην εφαρμογή μιας νέας μάθησης που οδηγεί σε βελτιωμένα αποτελέσματα, επιδρά μεταβάλλοντας τις πρακτικές των συναδέλφων, έχει επιρροή στους ηγέτες των θεσμών και συμβάλει στην ανάπτυξη πρακτικών μέσω αυξημένης δικτύωσης (Muzi 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Βιβλιογραφική Επισκόπηση

3.1.Εισαγωγή

Το κεφάλαιο εστιάζει σε θέματα που προκύπτουν από τη μελέτη διεθνών αλλά και εθνικών ερευνών των τελευταίων ετών αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που λαμβάνει χώρα εντός άτυπων διαδικτυακών ομάδων. Δεδομένου ότι τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης αναδεικνύονται ως οι προσφιλέστεροι χώροι δημιουργίας άτυπων εκπαιδευτικών ομάδων αλλά και ότι τα Ανοιχτά Μαζικά Διαδικτυακά Μαθήματα (ΜΟΟC) βρίσκονται σε άνθιση, η βιβλιογραφική επισκόπηση επικεντρώνεται σε μελέτες που τα αφορούν και προσδιορίζονται χρονολογικά από το 2010 έως το 2021. Το χρονολογικό εύρος της βιβλιογραφίας σχετίζεται τόσο με την έκρηξη της χρήσης των Μ.Κ.Δ. και ΜΟΟC σε παγκόσμιο επίπεδο όσο και με τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, απότοκο της πανδημικής κρίσης COVID-19. Με κριτήριο τα παραπάνω η επισκόπηση διαιρείται σε τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα επισκοπούνται έρευνες που αφορούν άτυπες ομάδες επαγγελματικής ανάπτυξης στα Μ.Κ.Δ. και τα χαρακτηριστικά τους. Η δεύτερη ενότητα εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη στα Μ.Κ.Δ. εν μέσω της πανδημίας COVID-19. Η τρίτη ενότητα εστιάζει στα ΜΟΟC εν μέσω πανδημίας. Σε κάθε εμπειρική έρευνα που μελετάται παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε των αντιλήψεων, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν αυτές οι μελέτες. Ενώ στην τέταρτη ενότητα του κεφαλαίου επιχειρείται μια συνοπτική συνθετική παρουσίαση των βασικών ευρημάτων της βιβλιογραφικής επισκόπησης, αλλά και η σύνδεσή της με την παρούσα έρευνα.

3.2.Άτυπες Ομάδες Επαγγελματικής Ανάπτυξης στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης

Οι Nelimarkkaab et al. (2021) μελέτησαν μια αυτοοργανωμένη ομάδα Φιλανδών εκπαιδευτικών στο Facebook, η οποία δημιουργήθηκε προκειμένου να ενισχυθεί η χρήση των ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Στόχος των ερευνητών ήταν η μελέτη της δυναμικής της ομάδας από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων σε σχέση με τη δραστηριότητά τους εντός κοινότητας και το περιεχόμενο των διαδικτυακών συζητήσεων βάσει του χρονικού άξονα. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η

οργανωμένη κοινότητα με προσανατολισμό από κάτω προς τα πάνω αποτελούσε συνέχεια αντίστοιχων προσπαθειών του παρελθόντος. Ενώ τη στιγμή που αρχίζει η έρευνα (2017) η ομάδα αριθμεί 20.000 μέλη δηλαδή είναι αρκετά αναπτυγμένη αλλά, όπως διαπιστώνουν οι ερευνητές, αδύνατη στην οργάνωσή της.

Η έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί μικτή καθώς συνδυάζει ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά. Ενώ η συλλογή των δεδομένων έγινε από το 2010, έτος δημιουργίας της κοινότητας, έως το 2017 και μέσω της διεπαφής προγραμματισμού εφαρμογών του Facebook (API), η οποία κατά τη στιγμή της συλλογής δεδομένων επέτρεψε την πρόσβαση στο περιεχόμενο των δημόσιων ομάδων. Ωστόσο λόγω των περιορισμένων δυνατοτήτων της εφαρμογής οι ερευνητές δεν ήταν σε θέση να εξαγάγουν στοιχεία που αφορούσαν τους απλούς παρατηρητές της ομάδας. Επιπλέον, τα θέματα ομαδοποιήθηκαν με ποιοτικά κριτήρια για την περαιτέρω επεξεργασία τους.

Η ανάλυση δείχνει ότι η ενεργός συμμετοχή των μελών αυξήθηκε από το 2010 στο 2014 και στη συνέχεια μειώθηκε από το 2015 έως το 2017. Αυτό υποδηλώνει ότι η κοινότητα μπορεί να εξισορρόπησε τα τελευταία τρία χρόνια, με αρκετούς «υπερ-συμμετέχοντες» να γίνονται λιγότερο δραστήριοι, ή κάποιοι άλλοι χρήστες να γίνονται πιο αφοσιωμένοι. Σε σχέση με τη θεματολογία της ομάδας οι ερευνητές καταλήγουν, μέσω συγχωνεύσεων, σε πέντε θεματικές : 1) εργαλεία, εφαρμογές και υποδομή 2) διδασκαλία και μάθηση 3) επαγγελματική ανάπτυξη 4) κοινωνικές λειτουργίες και 5) κοινωνία και τεχνολογία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η διαδικτυακή ομάδα, παρότι ενημέρωσε τους συμμετέχοντες για ευέλικτα τεχνικά εργαλεία που διατίθενται για την εκπαίδευση, δεν υποστήριξε τις εκτεταμένες προσπάθειες που απαιτούνταν για την ένταξη τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή για την πλήρη χρήση των εργαλείων. Αυτή η αναντιστοιχία μπορεί να περιόρισε τα κέρδη επαγγελματικής ανάπτυξης για τα μέλη της ομάδας. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι η δράση σε μικρότερες και περισσότερο οργανωμένες ομάδες εκπαιδευτικών ήταν αποτελεσματικότερη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ότι το Facebook υπήρξε χρήσιμο εργαλείο, αλλά για επικουρική δράση.

Οι Goodyear, Parker & Ashley (2019) μελέτησαν τα χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης κοινότητας επαγγελματικής μάθησης που βασίστηκε στο Twitter -

#pechat και πώς αυτά επηρέασαν τη μάθηση και την πρακτική των εκπαιδευτικών. Οι ερευνήτριες επέλεξαν μια ποιοτική προσέγγιση που βασίστηκε στη συλλογή και ανάλυση 901 tweets μεταξύ 100 συμμετεχόντων και σε 18 ημιδομημένες συνεντεύξεις με συμμετέχοντες και συντονιστές της κοινότητας επαγγελματικής μάθησης #pechat. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας όλα τα μέλη της διαδικτυακής κοινότητας #pechat συμμετείχαν στις συζητήσεις με τον ρόλο των συντονιστών να είναι καταλυτικός στη διευκόλυνση των συζητήσεων μεταξύ των συμμετεχόντων και ότι μέσω της αλληλεπίδρασης των μελών αναπτύχθηκαν νέες πρακτικές που ορισμένοι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να αξιοποιήσουν στα σχολεία τους προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους. Ενώ, η ανάλυση των δεδομένων παρείχε στοιχεία που υποδήλωναν ότι το πλαίσιο #pechat αποτέλεσε μια αντιπροσωπευτική κοινότητα επαγγελματικής μάθησης εκπαιδευτικών, με χαρακτηριστικά που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό μελλοντικών διαδικτυακών εμπειριών επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και ότι η εκπαίδευση διαμεσολαβητών ή συντονιστών θα μπορούσε να υποστηρίξει την ανάπτυξη διαδικτυακών κοινοτήτων που προωθούν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Οι Τσιωτάκης & Τζιμογιάννης (2016) διερεύνησαν τους διαφορετικούς τρόπους ατομικής συνεισφοράς των μελών, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη δυναμική μιας διαδικτυακής κοινότητας εκπαιδευτικών. Για τον σκοπό αυτό, δημιούργησαν μια δικτυακή κοινότητα που συνδύαζε ποικίλα συστήματα και εργαλεία. Τα μέλη της κοινότητας ήταν εν ενεργεία καθηγητές πληροφορικής σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλη την ελληνική επικράτεια και κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε εθελοντική βάση. Αρχικά ήταν 147 αλλά αργότερα παρέμειναν 100 και κάλυψαν διάφορα κριτήρια, π.χ. ηλικία, διδακτική εμπειρία, ακαδημαϊκούς τίτλους, εμπειρία συνεχούς κατάρτισης, κ.λπ. Οι δραστηριότητες της κοινοτικής λειτουργίας διαρθρώθηκαν σε εβδομαδιαία βάση με το Moodle να είναι το βασικό σύστημα υποστήριξης και οργάνωσης της κοινότητας. Ενώ η συλλογή των δεδομένων υλοποιήθηκε μέσα σε 24 εβδομάδες, έξι εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση της πιλοτικής φάσης της κοινοτικής λειτουργίας, διενεργήθηκε έρευνα αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα συγκεκριμένο διαδικτυακό ερωτηματολόγιο που παρουσίαζε δηλώσεις πεποιθήσεων και αντιλήψεων για τη συγκεκριμένη διαδικτυακή κοινότητα εκπαιδευτικών και τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της.

Σύμφωνα με την έρευνα διαμορφώθηκαν τρεις διακριτές ομάδες συμμετεχόντων α) οι τα δυναμικά μέλη με συνεχή συμμετοχή β) τα μέλη με μέτρια και γ) οι παρατηρητές με ελάχιστη συμμετοχή στις συζητήσεις και τις δράσεις της ομάδας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέπτυξε μια σαφή και θετική άποψη σχετικά με την έννοια της διαδικτυακής κοινότητας και τους βασικούς παράγοντες που καθόριζαν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών και έκρινε ότι η συγκεκριμένη διαδικτυακή κοινότητα συνέβαλε στην επαγγελματική τους εξέλιξη και τους βοήθησε να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες διχάστηκαν σχετικά με τα ανοιχτά χαρακτηριστικά του σχεδιασμού και της λειτουργίας της κοινότητας. Παραδόξως, υποστήριξαν ότι μια συνεχής παρέμβαση από την πλευρά του συντονιστή είναι απαραίτητη για την προώθηση της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις κοινοτικές δραστηριότητες. Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί προτίμησαν έναν πιο συμβατικό σχεδιασμό και πρότειναν ότι ένα πιο δεσμευτικό επίσημο πρόγραμμα και οργάνωση, θα μπορούσε να προωθήσει καλύτερα τη συνοχή των μελών και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών να συνεισφέρουν στην διαδικτυακή κοινότητα. Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι αναπτύχθηκαν κλίκες με υψηλό βαθμό συνοχής και παραγωγικότητας στο πλαίσιο της κοινότητας.

Οι Trust, Krutka & Carpenter (2016) διερεύνησαν τις εμπειρίες των δασκάλων p-12 από τη συμμετοχή τους σε διαδικτυακές κοινότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Η έρευνα διεξήχθη το Φθινόπωρο του 2014, είχε χρονική διάρκεια εβδομήντα πέντε ημέρες, βασίστηκε σε ποιοτικά δεδομένα και η επιλογή των διαδικτυακών χώρων μελέτης έγινε με κριτήρια τη δημοφιλία τους και την εξοικείωση των ερευνητών.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν διαφορετικά τις διαδικτυακές κοινότητες επαγγελματικής μάθησης, κάποιοι ως εργαλεία, πλατφόρμες, πόρους, τοποθεσίες και κάποιοι άλλοι ως ένα πολύπλευρο δίκτυο δραστηριοτήτων και στοιχείων. Ειδικότερα παρατηρήθηκε ότι τα μέλη των διαδικτυακών κοινοτήτων αλληλοεπίδρασαν με ποικίλους τρόπους τόσο σε ατομικό διαπροσωπικό επίπεδο εντός τοπικής ομάδας όσο και με ταυτόχρονη συμμετοχή και σε διαφορετικές κοινότητες. Ενώ, η δημιουργία μεγάλων επαγγελματικών δικτύων διευκολύνθηκε από πλατφόρμες όπως το Twitter, το Facebook και το Edmodo. Σε σχέση με τα κίνητρα συμμετοχής στις κοινότητες επαγγελματικής μάθησης το ένα τρίτο των ερωτηθέντων αναφέρθηκε στην αξιοπιστία των πληροφοριών, την

ανταλλαγή απόψεων, την επικαιροποίηση των πρακτικών, τη συνεργασία με ειδικούς και τη δικτύωση τους.

Αναφορικά με το τι έμαθαν από τη συνεργασία τους στις κοινότητες επαγγελματικής μάθησης, οι συμμετέχοντες περιέγραψαν πως οι δραστηριότητές τους εντός των κοινοτήτων διαμόρφωσαν τη διδασκαλία και τη μάθησή τους αλλά και ότι επέφεραν μυριάδες αλλαγές στη μάθηση και τη διδασκαλία τους. Ακόμη η σύνδεση και η μάθηση από άλλους αναζωπύρωσαν το πάθος και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τους βοήθησαν να γίνουν δάσκαλοι με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση που ήταν πρόθυμοι να αναλάβουν ρίσκα, να κάνουν λάθη και να μάθουν από τις αποτυχίες τους. Οι ερωτηθέντες εντόπισαν διάφορα οφέλη από τη σύνδεση και τη μάθηση με επαγγελματίες που συχνά εκτείνονταν πέρα από τα γεωγραφικά όρια της σχολικής τους εμπειρίας, συμπεριλαμβανομένης της υπέρβασης της απομόνωσης, της έκθεσης και της αλληλεπίδρασης με διαφορετικές οπτικές γωνίες και της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι άλλαξε η γενικότερη αντίληψη τους σε σχέση με τα εργαλεία, τους πόρους, τις πρακτικές αλλά και τον τρόπο που σκέφτονταν τη διδασκαλία. Μερικοί δάσκαλοι ανέφεραν ότι απέκτησαν νέες ταυτότητες και άλλαξαν τις απόψεις τους σχετικά με τους ρόλους των εκπαιδευτικών. Ακόμη αντιλήφθηκαν ότι η ένταξη τους σε διαδικτυακές κοινότητες επαγγελματικής μάθησης επέφερε αλλαγές σε σχέση με συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, τις στάσεις, τις νοοτροπίες και τις πρακτικές για τους μαθητές τους. Ωστόσο, οι αλλαγές που ανέφεραν οι δάσκαλοι στη μάθηση των μαθητών τους αντικατόπτριζαν τις συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές πτυχές της προσωπικής τους επαγγελματικής ανάπτυξης εντός των κοινοτήτων μάθησης. Ολοκληρώνοντας, οι ερευνητές πρότειναν έναν αναθεωρημένο ορισμό για τις κοινότητες επαγγελματικής μάθησης. Σύμφωνα με αυτόν, οι κοινότητες αποτελούν μοναδικά εξατομικευμένα, πολύπλοκα συστήματα αλληλεπιδράσεων αποτελούμενα από ανθρώπους, πόρους και ψηφιακά εργαλεία που υποστηρίζουν τη συνεχή μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη.

Έναν χρόνο αργότερα το 2017 οι Trust, Carpenterb & Krutka διερεύνησαν τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των καθηγητών και του προσωπικού των πανεπιστημίων που συμμετείχε σε Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης, προκειμένου να συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο το Διαδίκτυο είχε επηρεάσει το έργο των επαγγελματιών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και τον αντίκτυπο που είχαν

οι χρήσεις των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στη μάθηση και την ανάπτυξη των καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό οι ερευνητές αξιοποίησαν ένα εργαλείο δημιουργίας εμπορικών ερευνών που έλαβε ηλεκτρονική μορφή και δομή ανάλογη για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας ποιοτικής έρευνας. Ενώ η έρευνα από τους 1417 συμμετέχοντες επικεντρώθηκε μόνο στους 151, ενώ από αυτούς τα δυο τρίτα ήταν μέλη ΔΕΠ. Οι έρευνα ολοκληρώθηκε σε 75 ημέρες και οι ερευνητές προκειμένου να συλλέξουν το απαιτούμενο δείγμα δημοσίευσε προσκλήσεις σε διάφορους διαδικτυακούς ιστότοπους και η δειγματοληψία έγινε με τη μορφή χιονόμπαλας. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι καθηγητές και οι επαγγελματίες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης περιέγραψαν τις Διαδικτυακές Κοινότητες ως πολύπλευρα δίκτυα που αποτελούνταν από πολλαπλά εργαλεία, χώρους για επικοινωνία με άλλα άτομα ή συνδυασμό αυτών των συστατικών. Συνολικά, οι συμμετέχοντες ανέφεραν την ανακάλυψη ή την ανάπτυξη νέων πληροφοριών, ιδεών, στρατηγικών, προσεγγίσεων, τεχνολογιών, αξιών και διαθέσεων μέσω των δραστηριοτήτων στις Διαδικτυακές Κοινότητες τους. Αρκετοί ερωτηθέντες ανέφεραν ότι έκαναν αλλαγές στην πρακτική τους. Ωστόσο, παρόλο που οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν ποικίλες, οι περισσότερες από αυτές τις απαντήσεις αφορούσαν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι αλλαγές στην πρακτική που σχετίζονται με τη διοικητική εργασία, την υπηρεσία και τις ερευνητικές δραστηριότητες αναφέρθηκαν λιγότερο συχνά. Μολονότι πολλοί από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε αλλαγές στις διδακτικές τους πρακτικές δυσκολεύτηκαν να συνδέσουν αυτές τις αλλαγές με τις αλλαγές στη μάθηση των φοιτητών τους.

Οι Trust, Carpenter & Krutka (2018) επανήλθαν με μια νέα μελέτη, θέλοντας να διερευνήσουν τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών ηγετών της βαθμίδας PK-12 από τη συμμετοχή τους σε Διαδικτυακές Κοινότητες, αλλά και την επίδραση των όσων έμαθαν στη πρακτική τους και γενικότερα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με το εργαλείο ποιοτικής έρευνας που είχαν αναπτύξει στην έρευνα του 2016. Ενώ το δείγμα αποτέλεσαν διακόσιοι περίπου εκπαιδευτικοί ηγέτες. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες επεκτάθηκαν πέρα από τα τοπικά σχολικά τους πλαίσια, μπόρεσαν να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν νέες ιδέες, προοπτικές, νοοτροπίες, στρατηγικές και επαγγελματικές γνώσεις. Αυτές οι ανακαλύψεις επηρέασαν τη μάθηση, τη διδασκαλία και την ηγετική τους διάθεση και

πρακτική. Τα ευρήματα από τη μελέτη έδειξαν ότι οι Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης μπορούν να υποστηρίξουν θετικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ηγετών. Ωστόσο, οι ερευνητές εξέφρασαν επιφυλάξεις σχετικά με τη γενίκευση των ευρημάτων της έρευνάς τους.

Η Prestridge (2019) διερεύνησε, από τη σκοπιά του δασκάλου, πώς οι ειδικοί δάσκαλοι ΤΠΕ αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους μάθηση, για να εντοπίσει τι στηρίζει ή παρέχει λόγους για τους τρόπους που μαθαίνουν στο Διαδίκτυο. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα που βασίστηκε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις δεκαπέντε αναγνωρισμένων εκπαιδευτικών ΤΠΕ από την Αυστραλία, Ευρώπη και Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί επιλέχθηκαν σκόπιμα λόγω του σαφούς προσανατολισμού τους στις καινοτόμες δράσεις. Επιπλέον, οι συγκεκριμένοι δάσκαλοι ασχολούνται με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με διαφορετικούς τρόπους με κριτήριο τις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική μάθηση σε αυτούς τους διαδικτυακούς χώρους. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ως κύρια μορφή επαγγελματικής μάθησης, το Twitter είναι το βασικό τους εργαλείο, αλλά χρησιμοποιούν και το Facebook, το YouTube, το Pinterest και τα blogs, χαρακτήρισαν τη μάθησή τους μέσω των κοινωνικών δικτύων ως πολύτιμη, άτυπη και αυτοκατευθυνόμενη, και ευκαιρία για να αλλάξουν πρακτικές τους στην τάξη. Υπήρξε ένας προσανατολισμός σε άτομα ή περιεχόμενο. Η περιέργεια ως διάθεση, η ανταγωνιστικότητα που σχετίζεται με το πλαίσιο και η συμμόρφωση ως όριο επηρέασαν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούσαν την επαγγελματική μάθηση μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί έμπαιναν στο Διαδίκτυο και χρησιμοποιούσαν τα επαγγελματικά τους δίκτυα εκμάθησης προκειμένου να μάθουν, οδηγούμενοι σε αυτοπαραγωγική επαγγελματική μάθηση. Επίσης, ανάλογα με τις προσωπικές ανάγκες και τη διαδραστικότητα με τους άλλους, οδηγούνταν σε διαφορετικές προσεγγίσεις αυτοπαραγωγικής επαγγελματικής μάθησης: την κατανάλωση πληροφοριών, τη δημιουργία δικτύων πληροφοριών, την συνεισφορά πληροφοριών που προέρχονταν από προσωπική αναζήτηση αλλά και την επαγγελματική τοποθέτηση.

Οι Macia & Garcia, (2016) μελέτησαν συνολικά 99 έρευνες που αφορούσαν τη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε άτυπες διαδικτυακές κοινότητες και ομάδες,

εστιάζοντας στην επίδραση των κοινοτήτων αυτών στις πρακτικές των εκπαιδευτικών εντός τάξης και γενικότερα στην ανάπτυξή τους ως επαγγελματιών. Στη συγκριτική μελέτη που ακολούθησαν οι ερευνήτριες κατέγραψαν σημεία σύγκλισης και απόκλισης των ερευνών στο θεωρητικό πλαίσιο και στη μεθοδολογία. Μελέτησαν το αντίστοιχο θεωρητικό πλαίσιο, μεθοδολογία που ακολούθησε η κάθε έρευνα που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να αναδείξουν τα βασικά χαρακτηριστικά των κοινοτήτων, τις δράσεις που λαμβάνουν χώρα σε αυτές και τις επιδράσεις τους σε βάθος χρόνου στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η έρευνα εστίασε σε επιμέρους θέματα: θεωρία της κοινότητας πρακτικής, θεωρία της κοινωνικής μάθησης, θεωρίες του κοινωνικού κεφαλαίου, κοννεκτιβισμός, κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, το μοντέλο της κοινότητας έρευνας, οι μικτές κοινότητες. Οι ερευνήτριες χρησιμοποίησαν ποιοτικές ποσοτικές μεθόδους αλλά και μικτό μοντέλο έρευνας. Η έρευνα έδειξε ότι η επαγγελματική ανάπτυξης σε άτυπες διαδικτυακές κοινότητες μπορεί να τονώσει τον κριτική σκέψη των εκπαιδευτικών σε σχέση με πρακτική που εφαρμόζουν στην τάξη και παράλληλα να τους ωθήσει σε ενδεδειγμένη έρευνα σε νέες μεθόδους διδασκαλίας, υλικά και θεωρίες. Ωστόσο, καμία μελέτη δε συνέδεσε τα θετικά αποτελέσματα που επήλθαν από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε άτυπες διαδικτυακές κοινότητες με αλλαγές στις πρακτικές που εφαρμόσαν οι εκπαιδευτικοί εντός της τάξης, διότι το συγκεκριμένο εγχείρημα δεν ήταν εφικτό να πραγματοποιηθεί. Οι ερευνήτριες στα συμπεράσματά τους συμπεριέλαβαν τις πρακτικές που ακολούθηθηκαν στις κοινότητες, την αλληλοϋποστήριξη, την ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων και υλικών και τέλος τα επιτεύγματα.

Οι Hillman et al. (2021) εξέτασαν τον συντονισμό μιας άτυπης ομάδας καθηγητών με επαγγελματικό προσανατολισμό στο Facebook σε βάθος τριετίας. Για το σκοπό της μελέτης οι ερευνητές επέλεξαν μια μικτή μέθοδο που συνδυάζει ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 13.000 μέλη της ομάδας, καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δίδασκαν τη Σουηδική Γλώσσα, και τα δεδομένα βασίστηκαν σε όλες τις αναρτήσεις και σχόλια της ομάδας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας η δραστηριότητα του συντονιστή σε άτυπα αναπτυγμένες ομάδες επαγγελματικής μάθησης μπορεί να γίνει κατανοητή ως η εργασία διατήρησης της συμμετοχής στην ομάδα ενώ αλλάζει συνεχώς βάση μέσω δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την παρακολούθηση, τη διευκόλυνση και τη συμμετοχή ειδικών.

Η Bissessar (2014) διερεύνησε τη συχνότητα συμμετοχής των μελών σε μια ομάδα επαγγελματιών της εκπαίδευσης στο Facebook, αλλά και την επίδραση αυτής στην Άτυπη Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αξιοποίησε την ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις, ενώ το δείγμα αποτέλεσαν οι συντονιστές (4) και τα μέλη (20) της ομάδας . Τα ευρήματα της έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν το Facebook, προκειμένου να παραγάγουν εκπαιδευτικό υλικό που θα εφάρμοζαν στις τάξεις τους, ως χώρο κοινωνικής επαφής, αλληλοβοήθειας και ανταλλαγής υλικού με ομοτέχνους αλλά και ως τόπο για κοινό προβληματισμό και αλληλοϋποστήριξη.

Οι Liljekvist et al. (2020) μελέτησαν τη συνεργασία αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο αυτό-οργανωμένων ομάδων στο Facebook που εστίαζαν σε ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης των Μαθηματικών ή της Σουηδικής Γλώσσας. Ειδικότερα η μελέτη επικεντρώθηκε σε έξι πολυπληθείς ομάδες στο Facebook (άνω των 2000 μελών η καθεμιά). Οι ερευνήτριες κατηγοριοποίησαν 553 δημοσιεύσεις των ομάδων χρησιμοποιώντας ως βάση το πλαίσιο γνώσεων του Shulman και ανέλυσαν τα δεδομένα, λαμβάνοντας υπόψη τις αλληλεπιδράσεις των μεταβλητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε πολύ υψηλό ποσοστό στις συζητήσεις των ομάδων είτε θέτοντας ερωτήματα είτε συνεισφέροντας σε υλικό και πληροφορίες. Ενώ, μέσα από τις συνομιλίες κυριάρχησε η γνώση παιδαγωγικού περιεχομένου υποδεικνύοντας ότι αυτές οι ομάδες αποτέλεσαν επαγγελματικές κοινότητες μάθησης που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν ως πόρο επαγγελματικής ανάπτυξης, εστιάζοντας στην αλληλεπίδραση και στη γνώση παιδαγωγικού περιεχομένου.

Σκοπός της έρευνάς της Rutherford (2010) ήταν να διερευνηθεί, εάν οι συνομιλίες που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο μιας ομάδας εκπαιδευτικών του Facebook προήγαγαν την επαγγελματική τους εξέλιξη. Εφαρμόστηκε ποιοτικός έλεγχος που αξιοποίησε την κατάταξη του Shulman (1987) σε συνδυασμό με το πρόγραμμα Hyper Research για την κωδικοποίηση 384 συζητήσεων. Τα στοιχεία που αναδείχθηκαν καταχωρήθηκαν σε Excel και αναλύθηκαν ποσοτικά . Η έρευνα της έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί στράφηκαν σε επαγγελματικές ομάδες στο Facebook προκειμένου να αναζητήσουν παιδαγωγική γνώση, υλικό, συμβουλές για ψηφιακού

πόρους, στρατηγικές για να ανταπεξέλθουν σε ζητήματα σχετικά με εργασιακά ζητήματα που τους απασχολούσαν .

Οι Sumuer, Eşfer, & Yildirim, (2014) μελέτησαν πως αξιοποιεί μια ομάδα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το Facebook σε δυο διαφορετικά πλαίσια, στο χώρο όπου δραστηριοποιούνται επαγγελματικά και στον ιδιωτικό τους βίο. Οι ερευνητές εφάρμοσαν τόσο την ποιοτική όσο και την ποσοτική μέθοδο. Χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο “Facebook Use Questionnaire (FUQ)”, αναπροσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της έρευνας τους και της βιβλιογραφικής επισκόπησης που ακολουθήθηκε. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι οι εκπαιδευτικοί κατέφευγαν με μεγάλη συχνότητα στο Facebook προκειμένου να ενισχύσουν την παιδαγωγική τους γνώση και να αναπτυχθούν επαγγελματικά . Ειδικότερα, μέσω Facebook αναζήτησαν, έλαβαν και έδωσαν πληροφορίες, αξιοποίησαν υλικά, δημιούργησαν ομάδες εργασίας με μαθητές αλλά και συναδέλφους. Επιπλέον, ενίσχυσαν τις γνώσεις στους σε σχέση με τα ψηφιακά εργαλεία.

Η έρευνα των Rehm & Notten (2016) διερεύνησε εάν το Twitter μπορεί να χρησιμεύσει ως άτυπος χώρος μάθησης για τους δασκάλους. Ειδικότερα εάν οι συνομιλίες συγκεκριμένου hashtag συνέβαλαν στη δημιουργία κοινωνικού κεφαλαίου για τα συμμετέχοντα άτομα και πώς αυτή η διαδικασία μπορεί να αλλάξει με την πάροδο του χρόνου. Για το σκοπό αυτό οι ερευνητές αξιοποίησαν το hashtag #EDchatDE στο Twitter. Πρόκειται για μια εβδομαδιαία ζωντανή συνομιλία, διάρκειας μίας έως δύο ωρών, η οποία κάλυπτε τις τελευταίες τάσεις και εξελίξεις στην εκπαίδευση, καθώς και την ενσωμάτωση των (νέων) μέσων στα σχέδια μαθημάτων και τα ευρύτερα προγράμματα σπουδών. Μολονότι, η συζήτηση ενσωμάτωσε επίσης ένα διεθνές κοινό, επικεντρώθηκε κυρίως σε γερμανόφωνες χώρες. Χρησιμοποίησαν μια ποσοτική μέθοδο βασισμένη σε περίπου 80000 tweet από 4196 χρήστες τα οποία συλλέχθηκαν σε περίοδο ενός έτους (2014-2015). Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα η συμμετοχή σε μια συνομιλία με hashtag στο Twitter πράγματι συνέβαλε στη διαμόρφωση του δομικού κοινωνικού κεφαλαίου από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, με την με την πάροδο του χρόνου, εμφανίστηκαν νέοι δεσμοί, με αποτέλεσμα να αυξηθούν τα προσωπικά δίκτυα των ατόμων, αλλά και να δημιουργηθούν ευνοϊκές συνθήκες για πρόσβαση σε σχεσιακούς πόρους και γνώση.

Οι Carpenter & Krutka (2014) μελέτησαν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν την υπηρεσία κοινωνικών μέσων Twitter για να προωθήσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη σχεδιάζοντας μια μικτή μέθοδο που συνδύαζε ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά. Το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί k-16 που συμμετείχαν σε hashtag που σχετίζονταν με την εκπαίδευση, όπως #edchat και #edtech και ανήλθε στους 755 συμμετέχοντες, στη συντριπτική τους πλειοψηφία γυναίκες από τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και λιγότερο από τις υπόλοιπες 25 χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έμειναν ευχαριστημένοι από τη χρήση της πλατφόρμας Twitter, αναφέρθηκαν σε παροχή ευκαιριών πρόσβασης σε νέες ιδέες και την ενημέρωση για τις προόδους και τις τάσεις της εκπαίδευσης, ιδίως όσον αφορά την εκπαιδευτική τεχνολογία. Πολλοί ερωτηθέντες σύγκριναν ευνοϊκά το Twitter με άλλα μέσα επαγγελματικής ανάπτυξης που ήταν διαθέσιμα σε αυτούς και εκτίμησαν τον τρόπο με τον οποίο το Twitter τους συνέδεσε με εκπαιδευτικούς πέρα από τα σχολεία και τις περιφέρειές τους, ομοϊδεάτες είτε με διαφορετικές οπτικές γωνίες. Επιπλέον, οι ερωτηθέντες περιέγραψαν ως θετική και συνεργατική την επαγγελματική δραστηριότητα που διευκολύνθηκε από το Twitter και πολλοί σημείωσαν πώς τους βοήθησε να καταπολεμήσουν διάφορες μορφές απομόνωσης.

3.3.Μεμονωμένες Περιπτώσεις Αυτοοργανωμένων Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης

Οι Carpenter & Linton (2016) μελέτησαν Edcamp των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής και του Καναδά. Τα Edcamp ήταν άτυπες κοινότητες επαγγελματικής μάθησης που οργανώνονταν εθελοντικά και αυτοκαθοδηγούνταν με βάση την κονστρουβιστική αντίληψη για τη μάθηση, δηλαδή ότι η μάθηση δεν είναι μια ατομική εμπειρία, αλλά η γνώση δημιουργείται μέσω αλληλεπιδράσεων των συμμετεχόντων. Η έρευνα βασίστηκε σε ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν με τη βοήθεια των διοργανωτών των προγραμμάτων και οι συμμετέχοντες ανήλθαν στα 769 άτομα, εκπαιδευτικούς και υποστηρικτικό προσωπικό. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στις κοινότητες είχε προϋπηρεσία 10-20 έτη στην εκπαίδευση. Η έρευνα κινήθηκε σε δυο άξονες τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε Edcamp και τις εμπειρίες από αυτά. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν

ότι τα κίνητρα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών συνοψίζονταν στο να μάθουν πώς να μαθαίνουν, να αναπτύσσουν στρατηγικές, ενημέρωση σε ζητήματα τεχνολογίας και εκπαιδευτικής ηγεσίας. Επίσης παρατηρήθηκαν υψηλά επίπεδα ενθουσιασμού για τις εμπειρίες στην κοινότητα μάθησης και ότι η συνοχή εντός των Edcamp διαμορφώθηκε οργανικά επειδή η φύση τους επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν θέματα και μορφές για τη μάθησή τους. Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί, ότι οι συμμετέχοντες εκτίμησαν περισσότερο τη διαδικασία παρά τα παραγόμενα αποτελέσματα εντοπίζοντας τομείς για βελτίωση στα Edcamp που παρακολούθησαν.

Οι ερευνήτριες Schnellert & Butler (2020) μελέτησαν μια εκπαιδευτική κοινότητα συν-δημιουργίας και συν-κατασκευής γνώσης και εκπαιδευτικής πρακτικής θέλοντας να διερευνήσουν κατά πόσον η διάρθρωση ενός δικτύου επαγγελματικής μάθησης προσανατολισμένου στην έρευνα, το οποίο θα περιλάμβανε εταίρους συν-διδασκαλίας βάσει σχολείου, θα ενίσχυε την επιτυχία των εκπαιδευτικών στην ανάληψη και προσαρμογή των τεκμηριωμένων συνεργασιών και πρακτικών ως σημαντικών στο πλαίσιό τους. Για το σκοπό αυτό, υιοθέτησαν έναν ποιοτικό σχεδιασμό μελέτης περίπτωσης βασισμένο σε πολλαπλές μορφές αποδεικτικών στοιχείων (συνεντεύξεις, ανακλαστική γραφή εκπαιδευτικών, τεχνουργήματα τάξης, σημειώσεις πεδίου). Το δείγμα αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί συνεργάτες συν-διδασκαλίας πέντε σχολείων σε μια περιφέρεια του Καναδά. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι στο πλαίσιο της ομάδας υπήρξαν οι συνθήκες για την κινητοποίηση της γνώσης και την ανάπτυξη της πρακτικής και ότι οι εκπαιδευτικοί έμαθαν να έχουν: κοινή εστίαση, αίσθημα ευθύνης προς την ομάδα, συνεργατική θέσπιση πρακτικών εντός της Κοινότητας, μεγάλη ομαδική κοινή χρήση και ενημέρωση, συνεχείς κύκλους συνεργατικής έρευνας, συναισθηματική υποστήριξη, εκτίμηση της ποικιλομορφίας και άντληση πόρων από άλλους ειδικούς. Οι συμμετέχοντες προσδιόρισαν επίσης τα οφέλη που προέκυψαν ειδικά από τη συνεργασία με εταίρους τόσο στη διδασκαλία όσο και στην πρακτική τους. Οι ερευνήτριες κατέληξαν ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών λειτουργεί καταλυτικά για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

3.4. Άτυπη Επαγγελματική Ανάπτυξη σε Διαδικτυακές Κοινότητες εν μέσω πανδημίας

Οι ερευνήτριες Greenhow, Willet & Galvin (2021) διερεύνησαν πως αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στις Ηνωμένες Πολιτείες και τον Καναδά τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, εν μέσω της πανδημικής κρίσης COVID-19, προκειμένου να ενισχύσουν την επαγγελματική τους μάθηση. Για το σκοπό αυτό αξιοποίησαν το #Edchat, έναν από τους παλαιότερους και πιο δημοφιλείς χώρους εκπαίδευσης στο Twitter για να παρατηρήσουν τη συμμετοχή και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών εν μέσω πανδημίας. Επιπλέον, την αποτίμηση της όλης διαδικασίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αν δηλαδή πίστευαν ότι επήλθε διαφοροποίηση στη διδασκαλία τους ως απότοκο της συμμετοχής τους στη διαδικτυακή ομάδα.

Η έρευνα συνδύαζε ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά, μια ποσοτική ανάλυση πάνω από μισού εκατομμυρίου tweet Twitter #Edchat και μια ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των tweet -ερωτήσεων αλλά και των συνεντεύξεων εκπαιδευτικών. Οι ερευνήτριες συνέκριναν δυο χρονικές περιόδους 1 Μαρτίου έως 31 Μαΐου 2019 και την αντίστοιχη 1 Μαρτίου έως 31 Μαΐου 2020 προκειμένου να διερευνήσουν την αύξηση ή μη των tweet, τη θεματολογία και γενικότερα την αλληλεπίδραση. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι η καθημερινή δραστηριότητα Twitter #Edchat ήταν παρόμοια από το 2019 έως το 2020. Μια αξιοσημείωτη διαφορά ήταν ότι υπήρχαν γενικά λιγότερα retweet το 2020 από ό, τι το προηγούμενο έτος, εκτός από μια αύξηση του retweeting στα μέσα Μαρτίου 2020, όταν τα περισσότερα σχολεία των ΗΠΑ έκαναν μια ξαφνική στροφή στην επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση. Μετά από μερικές εβδομάδες αυξημένου retweeting, αυτή η δραστηριότητα μειώθηκε και πάλι κάτω από το επίπεδο του 2019. Το αίτημα για βοήθεια ήταν πιο διαδεδομένο το 2020, με αυξημένες εκκλήσεις στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς μέσω του «edutwitter», προφανώς αναζητώντας δωρεάν πόρους για την τάξη. Ενώ κυριάρχησαν θέματα σχετικά με μαθητές, διαδικτυακή, εξ αποστάσεως μάθηση, διαδικτυακή μάθηση, βοήθεια και σπίτι.

Η ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί έθεσαν ερωτήσεις στο #Edchat κυρίως για να προωθήσουν συζήτηση, να μοιραστούν πόρους ή να προωθήσουν περιεχόμενο σχετικό με τη διδασκαλία που ανέπτυξαν, συνδυάζοντας μερικές φορές αυτούς τους σκοπούς. Σχεδόν όλες οι ερωτήσεις αφορούσαν την

επανεξέταση της παιδαγωγικής (οι εκπαιδευτικοί αναρωτήθηκαν πώς να εκτελέσουν βασικά στοιχεία της διδασκαλίας τους στο διαδίκτυο αναζητώντας πόρους και εργαλεία που σχετίζονταν με τη διδασκαλία). Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ικανοποίηση για την υποστήριξη που έλαβαν και το περιεχόμενο που μπόρεσαν να μοιραστούν ή να βρουν χρησιμοποιώντας το #Edchat. Σύμφωνα με τα εξαγόμενα συμπεράσματα, τα δίκτυα ανταπόκρισης που σχετίζονται με την εκπαίδευση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι χρήσιμα για τους εκπαιδευτικούς σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης (και πέραν αυτών) όπου οι επαγγελματικές μαθησιακές ανάγκες υπερβαίνουν τον τοπικό περιορισμό.

Η Amal Alsaleh (2021) διερεύνησε πώς οι κοινότητες επαγγελματικής μάθησης, στα δημόσια σχολεία του Κουβέιτ, προώθησαν επιτυχείς αλλαγές στη διαδικτυακή διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, παράλληλα με τη συμμετοχή των ηγετών και τις προκλήσεις. Μετά την καραντίνα για τον COVID-19, πραγματοποιήθηκαν ποιοτικές συνεντεύξεις ανοιχτού τύπου μέσω WhatsApp και Google Forms σε 59 δασκάλους, επικεφαλής των κοινοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης και διευθυντές σχολείων. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων αφορούσε πέντε σχολεία και διήρκεσε επτά εβδομάδες. Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν ότι οι κοινότητες επαγγελματικής μάθησης αναπτύχθηκαν μέσω κοινών αξιών και οράματος, συλλογικής ευθύνης, επαγγελματικής στοχαστικής έρευνας, συνεργασίας, ατομικής και ομαδικής μάθησης και σχέσεων υποστήριξης, διευκολύνοντας σημαντικά τη μετάβαση στη διαδικτυακή διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Επιπλέον, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι επικεφαλής τμημάτων είχαν ενεργό ρόλο στις κοινότητες μάθησης παρέχοντας εκπαίδευση, επίβλεψη, εκπαιδευτική υποστήριξη, ενδυνάμωση και διανομή εξουσίας. Ωστόσο, υπάρχουν προκλήσεις όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς πόρους, την κάλυψη στο Διαδίκτυο και τον φόρτο εργασίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Η έρευνα που ακολουθεί δε σχετίζεται άμεσα με την πανδημική κρίση του COVID-19, αλλά με την έκτακτη συνθήκη απομακρυσμένης διδασκαλίας που διαμορφώθηκε από μια τρομοκρατική επίθεση στο Παρίσι. Ειδικότερα, οι Greenhalgh & Koehler (2017) μελέτησαν μια περίπτωση στοχευμένης και έγκαιρης επαγγελματικής ανάπτυξης στο Twitter το hashtag #educattentats που δημιουργήθηκε μετά τις τρομοκρατικές επιθέσεις στο Παρίσι τον Νοέμβριο του 2015, ως προσωρινός χώρος συνεργασίας και υποστήριξης των δασκάλων που προετοιμάζονταν να

αντιμετωπίσουν το περιστατικό με τους μαθητές τους. Οι ερευνητές μελέτησαν τη συγκεκριμένη διαδικτυακή κοινότητα από τη μέρα της δημιουργίας της ως την εικονική εξαφάνισή της 28 μέρες αργότερα. Ειδικότερα, η εργασία διερεύνησε το πώς η διαδικτυακή κοινότητα #educattentats που δημιουργήθηκε δυο μέρες μετά τις τρομοκρατικές επιθέσεις στο Παρίσι χρησίμευσε ως χώρος για τη μάθηση των δασκάλων και ως παράδειγμα του ευρύτερου φαινομένου “just-in-time”, δηλαδή της έγκαιρης και αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας το #educattentats χαρακτηριζόταν από μια βασική ομάδα ατόμων που δημιούργησαν περιεχόμενο και μια μεγαλύτερη ομάδα βοηθητικών συμμετεχόντων που συμμετείχαν μόνο με τη διανομή του περιεχομένου, πιθανώς χωρίς γνώση του ευρύτερου χώρου συνάφειας. Τα tweet που παρείχαν παιδαγωγική υποστήριξη αναγνώρισαν άμεσα τις ανάγκες των δασκάλων για υποστήριξη και βοήθεια προωθούσαν τη συζήτηση των συμμετεχόντων που δεν περιορίστηκαν στα γεωγραφικά όρια του Παρισιού αλλά σε τρεις μόνο μέρες κάλυψαν όλα τα μήκη και πλάτη της υφελίου και για μειωθούν σταδιακά. Τα αποτελέσματα της μελέτης ανέδειξαν το hashtag #educattentats ως έναν διαδικτυακό χώρο που παρείχε επαγγελματική εξέλιξη την ώρα που έπρεπε, οι δάσκαλοι οδηγούσαν τη δική τους μάθηση επιδιώκοντας τη γνώση και τους πόρους που κάλυπταν τις ανάγκες τους, παράλληλα υποστηρίχτηκαν από μεσίτες γνώσης και πλαισιώθηκαν από ευέλικτες δομές. Ενώ, το πιο χαρακτηριστικό γνώρισμα του χώρου #educattentats ήταν η ευελιξία του καθώς εμφανίστηκε όταν χρειαζόταν και εξαφανίστηκε αφού είχε εξυπηρετήσει το σκοπό του.

3.5. Άτυπη Επαγγελματική Ανάπτυξη σε MOOC εν μέσω πανδημίας

Οι Huang et al. (2020) αξιοποιώντας τη βιβλιογραφική έρευνα, τη μέθοδο αφαίρεσης κατασκεύασαν το δικό τους ερευνητικό μοντέλο MOOC για να υποστηρίξουν δασκάλους και καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας και το αξιολογούν. Το μοντέλο βασίστηκε στη γενική διαδικτυακή διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η οποία διαμόρφωσε μια κοινότητα, καθόρισε θέματα (κυρίως διαδραστική ζωντανή μετάδοση, διαδικτυακή συζήτηση, παρατήρηση περιστατικών και μεταρρύθμιση προβληματισμού και διάγνωσης), παρείχε πόρους (μικρά βίντεο, αρχεία, θήκες, εργαλεία και εμπλουτισμένο κείμενο), οργάνωσε δραστηριότητες (διαδραστική ζωντανή μετάδοση, διαδικτυακή

συζήτηση, παρατήρηση περιστατικών και μεταρρύθμιση, προβληματισμού και διάγνωσης), δημιούργησε αποτελέσματα και τα αξιολόγησε ακολουθώντας μια σπειροειδή διαδικασία. Με βάση τα μαθήματα «Εξυπνη διδασκαλία στην τάξη», «Αρχή και μέθοδος διδασκαλίας του σχεδιασμού», «Μέθοδος έρευνας της εκπαιδευτικής τεχνολογίας» και «Διαδικτυακή διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19» στην Πλατφόρμα MOOCs των Κινεζικών Πανεπιστημίων υποστήριξε τους εκπαιδευτικούς και συνέβαλε στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα κύρια ευρήματα από την εφαρμογή του μοντέλου έδειξαν ότι ικανοποίησε αποτελεσματικά τις διαδικτυακές ανάγκες των εκπαιδευτικών καθώς διόρθωσε τις παρανοήσεις της διδασκαλίας και επέκτεινε την επαγγελματική τους γνώση. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ενεργά, αλληλοεπιδρούσαν και μέσω της αμοιβαίας αξιολόγησης έγιναν αντικειμενικότεροι, κατανόησαν το σχεδιασμό της διδασκαλίας στο διαδίκτυο και ήταν σε θέση να τον εφαρμόσουν στους μαθητές τους.

Οι Zou et al. (2020) αξιοποιώντας τις επαναληπτικές θεωρίες μάθησης και σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών, δημιούργησαν διαδικτυακό μοντέλο ανάπτυξης μαθημάτων Object-Content-Develop (OCD) (Αντικείμενο-Περιεχόμενο-Ανάπτυξη). Το μοντέλο επικεντρώθηκε στην ανάλυση προβλημάτων διδασκαλίας στις διαδικτυακές επιδόσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας, τη διαμόρφωση αναδυόμενων στόχων μαθήματος, την επιλογή ακριβούς περιεχομένου προγράμματος σπουδών και την εφαρμογή μιας «σύντομης, επίπεδης και γρήγορης» μεθόδου. Επίσης, ανέπτυξαν ένα μαζικό ανοιχτό διαδικτυακό μάθημα MOOC που ονομάστηκε «Διαδικτυακή Διδασκαλία στην Περίοδο της Επιδημίας» (OTEP) σύμφωνα με το μοντέλο OCD. Το μάθημα είχε εφαρμοστεί σε δύο διαδικτυακές πλατφόρμες, δηλαδή, το iCourse (μαζικό ανοιχτό διαδικτυακό μάθημα του κινεζικού πανεπιστημίου) και στη συμμαχία MOOC των κολλεγίων και των πανεπιστημίων στο Guangdong-Hong Kong-Macao Greater Bay Area (GBA-MOOC). Το μάθημα παρακολούθησαν περισσότεροι από 5.000 εκπαιδευτικοί, προερχόμενοι από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και τα K-12 σχολεία. Το μοντέλο OCD προώθησε την αυτο-οργανωμένη διαδικτυακή καθοδήγηση πρακτικής διδασκαλίας, παρακίνησε τους εκπαιδευτικούς, επιδίωξε τη διατήρηση των μαθησιακών τους κινήτρων προκειμένου να βελτιώσει τη μαθησιακή δέσμευση και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, το OCD χρησιμοποίησε διαφορετικούς τρόπους καθοδήγησης που ανταποκρίθηκαν στις ποικίλες ανάγκες των εκπαιδευόμενων,

βοηθώντας τους να προβάλλουν θέματα συζήτησης υψηλής ποιότητας, τους ενέπνευσε στοχαστικές σκέψεις, τους βοήθησε να σχηματίσουν ομάδες μελέτης και να συμμετάσχουν στη διαδικασία της συνεργατικής κατασκευής γνώσεων. Η ομάδα χρησιμοποίησε την έννοια του «μικρού βήματος και γρήγορης εκτέλεσης, ταχείας επανάληψης», με βάση την αρχή της «βελτίωσης του περιεχομένου του μαθήματος, της μείωσης της διάρκειας του μαθήματος, του χρόνου παραγωγής και του κόστους ανάπτυξης». Τα κύρια ευρήματα από την εφαρμογή του μοντέλου έδειξαν ότι διατηρήθηκε το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για το συγκεκριμένο μάθημα και στα δύο MOOC. Το μάθημα που βασίστηκε στο OCD καθοδήγησε εκπαιδευτικούς από όλη τη χώρα για να σχηματίσουν μια εκπαιδευτική κοινότητα και παρείχε αυτο-οργανωμένες διαδικτυακές πρακτικές, εκπαιδευτικές υπηρεσίες και οδηγίες που συνέβαλαν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Οι Boltz et al. (2021) διερεύνησαν την επίδραση ενός MOOC στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να διδάσκουν αποτελεσματικά εξ αποστάσεως αλλά και τις μεγάλες προκλήσεις που αντιμετώπισαν αυτοί κατά τη μετάβαση από την προσωπική στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, αξιοποίησαν μια επιχορήγηση από το Michigan State University (MSU), προκειμένου να αναπτύξουν ένα ελεύθερο, ασύγχρονο, αυτόνομο, μάθημα οκτώ μονάδων και ένα Mini-MOOC που μοιράστηκε σε όλο το δίκτυο. Ο χαρακτηρισμός Mini χρησιμοποιήθηκε για να αποδώσει τις πληροφορίες που θα λάμβαναν οι εκπαιδευτικοί μέσω αυτού. Ειδικότερα, ο σχεδιασμός επικεντρωνόταν σε σύντομες, κατανοητές πληροφορίες για άμεση εφαρμογή. Οι συμμετέχοντες στο Mini-MOOC προέρχονταν τουλάχιστον από 26 Πολιτείες των ΗΠΑ και 24 χώρες εκτός των Ηνωμένων Πολιτειών. Ενώ ένα μεγάλο ποσοστό από αυτούς ολοκλήρωσε το MOOC. Το μάθημα χωρίστηκε σε οκτώ μονάδες με συγκεκριμένο περιεχόμενο η καθεμιά. Οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να μελετήσουν ιδέες υψηλής προτεραιότητας με στρατηγικές χωρίς τεχνολογία, χαμηλής τεχνολογίας και υψηλής τεχνολογίας για να υποστηρίξουν την εφαρμογή στα δικά τους, μοναδικά απομακρυσμένα πλαίσια. Στο τέλος κάθε ενότητας, μοιράζονταν ένα τεχνούργημα που έδειχνε την κατανόησή τους για το θέμα αυτής της μονάδας και το οποίο ήταν εφαρμόσιμο στο πλαίσιο της τάξης τους. Επιπλέον το μάθημα ευθυγραμμίστηκε με τις δομές cMOOC επειδή οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν αυτά τα αντικείμενα με την κοινότητα μάθησης Mini-MOOC μέσω πινάκων συζήτησης που ήταν προσβάσιμοι σε όλους στην κοινότητα. Οι ερευνητές προκειμένου να ελέγξουν

την αποτελεσματικότητα του Mini-MOOC χρησιμοποίησαν ερευνητικό εργαλείο που περιλάμβανε στοιχεία κλίμακας 9-Likert καθώς και ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων στη διδασκαλία αυξήθηκε σημαντικά ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στο μάθημα. Επιπλέον ανέφεραν ότι οι ικανότητες και οι δεξιότητές τους αυξήθηκαν σημαντικά, το ίδιο και η νοοτροπία τους να διδάσκουν εξ αποστάσεως, μπορούσαν να διαρθρώσουν καλύτερα τις εμπειρίες της εξ αποστάσεως μάθησης για τους μαθητές τους. Επιπλέον αποκάλυψαν ότι οι προκλήσεις του εγχειρήματος ενέπιπτα στα εξής θέματα: δέσμευση και επικοινωνία, ισότητα και πρόσβαση, φόρτο εργασίας και ρουτίνες, εμπειρία εκπαιδευτικών με την τεχνολογία και τη διαδικτυακή διδασκαλία, παιδαγωγικές προκλήσεις και σχολικές ή περιφερειακές κατευθυντήριες γραμμές.

3.6.Σύνοψη Ευρημάτων Βιβλιογραφικής Επισκόπησης

Η βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε κατέδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα άτυπα δίκτυα επικοινωνίας, συνεργασίας και μάθησης με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη τους ικανοποιήθηκε (Trust, Krutka & Carpenter, 2016· Carpenter & Krutka, 2014· Greenhow, Willet & Galvin, 2021· Huange et al., 2020· Boltz et al., 2021· Τσιωτάκης & Τζιμογιάννης, 2016). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων που έλαβαν χώρα στις διαδικτυακές ομάδες που συμμετείχαν μυήθηκαν στις Νέες Τεχνολογίες, έμαθαν να αναζητούν πόρους και να αξιοποιούν εργαλεία (Prestridge, 2019· Boltz et al., 2021·). Γενικότερα επανεξέτασαν ζητήματα παιδαγωγικής και αναθεώρησαν την παιδαγωγική τους (Liljekvist et al. 2020· Trust, Krutka & Carpenter, 2016· Τσιωτάκης & Τζιμογιάννης, 2016). Μέσω της αλληλεπίδρασης των μελών αναπτύχθηκαν νέες πρακτικές τις οποίες ορισμένοι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να αξιοποιήσουν στα σχολεία τους προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους (Huange et al., 2020· Prestridge, 2019· Τσιωτάκης & Τζιμογιάννης, 2016). Γενικότερα, η σύνδεση και η μάθηση μεταξύ ομοτίμων αναζωπύρωσαν το πάθος και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τους βοήθησαν να γίνουν δάσκαλοι με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, πρόθυμοι να αναλάβουν ρίσκα, να κάνουν λάθη και να μάθουν από τις αποτυχίες τους (Trust, Krutka & Carpenter, 2016). Εξάιρεση αποτελεί η μελέτη των Nelimarkkaab et

al. (2021) όπου τονίζεται, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ότι η διαδικτυακή κοινότητα δεν υποστήριξε τις εκτεταμένες προσπάθειες που απαιτούνται για την ένταξη των ψηφιακών εργαλείων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή για την πλήρη χρήση τους εντός Κοινότητας.

Έρευνες που εστιάζουν σε επαγγελματικές ομάδες εκπαιδευτικών στο Facebook υποστηρίζουν, ότι οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε αυτές τις ομάδες, προκειμένου να αναζητήσουν παιδαγωγική γνώση, υλικό, ψηφιακά εργαλεία, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και υποστήριξη σε εργασιακά ζητήματα (Rutherford, 2010· Sumuer, Esfer, & Yildirim, 2014). Σύμφωνα με την Bissessar, (2014) οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το Facebook ως μέσο παραγωγής υλικού για τις τάξεις τους, κοινωνικοποίησης, συνεργασίας και μοιράσματος υλικού με ομοτέχνους . Ενώ, η συμμετοχή στις διαδικτυακές ομάδες ομοτέχνων μπορεί να ενισχύσει την κριτική σκέψη των εκπαιδευτικών σε σχέση τις πρακτικές μεθόδους που εφαρμόζουν στις τάξεις τους σε σχέση με νέες μεθόδους διδασκαλία και υλικά (Macia & Garcia, 2016) Επιπλέον το γεγονός ότι στις συζητήσεις κυριαρχεί η γνώση παιδαγωγικού περιεχομένου υποδεικνύει ότι αυτές οι ομάδες αποτελούν επαγγελματικές κοινότητες μάθησης που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ως πόρο επαγγελματικής ανάπτυξης (Liljekvist et al. (2020)

Αντίστοιχες έρευνες που διεξήχθησαν την περίοδο της πανδημικής κρίσης COVID-19 δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ως κύρια μορφή επαγγελματικής μάθησης, το Twitter αποτελεί το βασικό τους εργαλείο, αλλά χρησιμοποιούν και το Facebook, το You Tube, το Pinterest και τα blogs (Prestridge, 2019· Greenhow, Willet & Galvin, 2021· Carpenter & Krutka, 2014). Ωστόσο, η έρευνα των Nelimarkkaab et al. (2021) υποστηρίζει ότι η χρήση του Facebook πρέπει να είναι επικουρική. Οι εκπαιδευτικοί όμως, συμμετέχουν και στα MOOC τα οποία συνδυάζουν ευελιξία χρόνου και χώρου σε ένα πιο οργανωμένο πλαίσιο δράσης, συγκριτικά με τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (Boltz et al., 2021). Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματά τα μέλη των διαδικτυακών ομάδων πιστεύουν ότι μια συνεχής παρέμβαση από την πλευρά του συντονιστή είναι απαραίτητη για την προώθηση της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις κοινοτικές δραστηριότητες (Goodyear, Parker & Ashley, 2019· Τσιωτάκης & Τζιμογιάννης, 2016· Hillman et al., 2021). Πολλοί εκπαιδευτικοί προτίμησαν έναν πιο συμβατικό σχεδιασμό και πρότειναν ότι ένα περισσότερο δεσμευτικό επίσημο πρόγραμμα και οργάνωση, θα

μπορούσε να προωθήσει καλύτερα τη συνοχή των μελών και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών να συνεισφέρουν στη διαδικτυακή κοινότητα (Τσιωτάκης & Τζιμογιάννης, 2016). Η έρευνα έδειξε ότι αναπτύχθηκαν κλίκες με υψηλό βαθμό συνοχής και παραγωγικότητας στο πλαίσιο της κοινότητας (Τσιωτάκης & Τζιμογιάννης, 2016), αλλά και ότι η δράση σε μικρότερες και περισσότερο οργανωμένες ομάδες εκπαιδευτικών είναι αποτελεσματικότερη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Nelmarkkaab et al., 2021).

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων στα εκπαιδευτικά δίκτυα έκριναν ότι η συμμετοχή τους σε αυτά υπήρξε καταλυτική για τη μετάβαση από τη διαζώσης στην απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης (Greenhow, Willet & Galvin, 2021) και ότι είχαν την ευκαιρία να οδηγηθούν σε αυτοκατευθυνόμενη και αυτοπαραγωγική επαγγελματική μάθηση (Prestridge, 2019· Schnellert & Butler, 2020). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί μέσω της δικτύωσης αντιμετώπισαν τον τοπικό περιορισμό αλλά και διάφορες μορφές απομόνωσης (Carpenter & Krutka 2014· Greenhow, Willet & Galvin, 2021). Παράλληλα είχαν τη δυνατότητα πολλαπλής δικτύωσης σε διαφορετικές διαδικτυακές κοινότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (Prestridge, 2019). Ενώ, με την με την πάροδο του χρόνου εμφανίστηκαν νέοι δεσμοί με αποτέλεσμα να αυξηθούν τα προσωπικά δίκτυα των ατόμων, αλλά και να δημιουργηθούν ευνοϊκές συνθήκες για πρόσβαση σε σχεσιακούς πόρους και γνώση (Rehm & Notten, 2016).

Η βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε βασίστηκε σε έρευνες που διεξήχθησαν πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 με σκοπό να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε άτυπες διαδικτυακές κοινότητες στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Δεδομένου, ότι στον ελλαδικό χώρο οι έρευνες που αφορούν την περίοδο της πανδημίας είναι περιορισμένες και στην πλειοψηφία τους αφορούν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κρίνεται θεμιτό, η παρούσα έρευνα να εστιάσει στον ελλαδικό χώρο και σε εκπαιδευτικούς που δραστηριοποιούνται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

3.7.Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τις αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε Άτυπα Δίκτυα Επαγγελματικής Ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, εστιάζοντας στις περιόδους όπου εφαρμόστηκε απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης, προκειμένου να αναδειχτεί η συμβολή των δικτύων αυτών στην επαγγελματική ανάπτυξη των επαγγελματιών της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η έρευνα αναπτύσσεται στη βάση των ακόλουθων ερευνητικών αξόνων:

- 1) Για ποιους λόγους συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας στις Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες Επαγγελματικής Μάθησης; Ποιες οι προσδοκίες τους από αυτές;
- 2) Ποιες οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στις Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες Επαγγελματικής Μάθησης την περίοδο της πανδημίας ; Τι μαθαίνουν και πώς το μαθαίνουν;
- 3) Πώς ακριβώς (και σε ποιο βαθμό) έχει επηρεάσει η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μια Διαδικτυακή Κοινότητα τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη τους και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ερευνητική Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία ποιοτική έρευνα διερεύνησης των απόψεων δέκα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσιες σχολικές της ελληνικής επικράτειας. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί, πώς η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε Άτυπα Δίκτυα Εκπαιδευτικών, συνέβαλε στην επαγγελματική τους ανάπτυξη εν μέσω της πανδημικής κρίσης COVID-19. Ειδικότερα, διερευνώνται οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να συμμετάσχουν στις Κοινότητες, οι εμπειρίες και τα οφέλη που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους σε αυτές, ο βαθμός στον οποίο επηρεάστηκαν οι παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών και τέλος ο αντίκτυπος όλων των παραπάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

4.1. Σχεδιασμός

Το 2020 η πανδημική κρίση του COVID-19 δημιούργησε μια έκτακτη συνθήκη για τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, καθώς κλήθηκαν μέσα σε ελάχιστες μέρες να μεταφερθούν από τη δια ζώσης διδασκαλία στην απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης. Το νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο υπήρξε μια πραγματική πρόκληση, καθώς κανείς από τους συμμετέχοντες δεν είχε προηγούμενη εμπειρία, αν εξαιρέσουμε τους εκπαιδευτικούς του Παρισιού όπου είχαν βιώσει ανάλογη συνθήκη μετά την τρομοκρατική επίθεση του 2015 (Greenhalgh & Koehler, 2017). Η Ελλάδα υπήρξε από τις πρώτες χώρες που εφάρμοσαν απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης και μάλιστα σε δυο περιόδους Άνοιξη 2020 και Φθινόπωρο 2020 έως και την Άνοιξη 2021. Η μετάβαση στην ψηφιακή διδασκαλία συνοδεύτηκε από μια μαζική στροφή των εκπαιδευτικών στις άτυπες διαδικτυακές επαγγελματικές κοινότητες που δημιουργήθηκαν στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης από ειδικούς, ομάδες ειδικών και απλών επαγγελματιών, προκειμένου να υποστηριχτεί η εκπαιδευτική κοινότητα στο εγχείρημα που κλήθηκε να αναλάβει. Παρουσιάζει λοιπόν εξαιρετικό ενδιαφέρον η μελέτη της επίδρασης των Κοινοτήτων αυτών στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών.

Δεδομένου ότι η βιβλιογραφία για την απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης είναι περιορισμένη, αλλά και ότι το ζήτημα της Επαγγελματικής Ανάπτυξης σχετίζεται με τις προσωπικές επιλογές του υποκειμένου ακολουθήθηκε μια ποιοτική προσέγγιση μέσω συνεντεύξεων. Ειδικότερα επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη διότι προσφέρει ευελιξία στη διατύπωση και επαναδιατύπωση ερωτήσεων κατάλληλων για τους ερωτώμενους, προσφέροντάς τους ευκαιρίες για εντονότερο αναστοχασμό και αναλυτική παρουσίαση των απόψεών τους (Ισαρη και Πουρκός, 2015). Ο ερευνητής σε αυτό το πλαίσιο έχει την ευκαιρία να συνομιλήσει με τα υποκείμενα της έρευνάς του να καταγράψει τις σκέψεις, τις εμπειρίες και τους στόχους τους, προκειμένου να ερμηνεύσει το φαινόμενο (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008). Στόχος μας ήταν η μελέτη σε βάθος των κινήτρων που οδήγησαν τα υποκείμενα της έρευνάς μας στο να συμμετάσχουν στις Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες Επαγγελματιών της Εκπαίδευσης, οι διαδικασίες εντός των Κοινοτήτων και ο αντίκτυπος αυτών στο εκπαιδευτικό τους έργο και ευρύτερα στην Επαγγελματική τους Ανάπτυξη. Η εστίαση σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στοχεύει να καλύψει το ερευνητικό κενό, καθώς η πλειονότητα των ερευνών αναφέρεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

4.2. Δείγμα

Το δείγμα στην ποιοτική έρευνα, γενικά, είναι περιορισμένο σε εύρος, καθώς η ερευνήτρια δεν αποσκοπεί να εστιάσει σε κάτι ευρύ και κοινά παραδεκτό, αλλά στο μεμονωμένο και εξειδικευμένο. Σύμφωνα με τις Morse & Field, (1996) το ποιοτικό δείγμα προσδιορίζεται από: α) την καταλληλότητα και β) την επάρκεια. Δηλαδή, το ποιοτικό δείγμα θα πρέπει να αρμόζει για στην έρευνα που διενεργείται και ικανοποιητικό προκειμένου να προκύψουν ποιοτικά δεδομένα για τη ενδελεχή μελέτη του φαινόμενο. Η συγκεκριμένη δειγματοληψία έγινε με προσέγγιση σκοπιμότητας (purposive sampling), δηλαδή ο ερευνητής, στην προκειμένη περίπτωση ερευνήτρια, επέλεξε σκοπίμως τα μέλη του δείγματος προκειμένου να εξαχθούν όσον το δυνατόν πιο επαρκείς πληροφορίες για τον σκοπό της έρευνας. Επιπλέον εφαρμόστηκε δειγματοληψία χιονοστιβάδας ή αλυσιδωτή δειγματοληψία (snow-ball or chain sampling), από την ερευνήτρια με απώτερο σκοπό τη στόχευση σε υποκείμενα με κοινωνικές διασυνδέσεις κατάλληλες να προταθούν ως τα επόμενα υποκείμενα της έρευνας.(Patton, 2002).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 10 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 9 γυναίκες και 1 άνδρας , που υπηρετούν σε δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια της Αθήνας (4), Αιγίου (1), Θεσσαλονίκης (1), Καλαμάτας (2), Κορίνθου (1) και Λουτρακίου (1). Πρόκειται για 5 καθηγήτριες Ελληνικής Φιλολογίας, 2 καθηγήτριες Αγγλικής Φιλολογίας, 1 καθηγήτρια Γερμανικής Φιλολογίας, 1 καθηγήτρια Φυσικής και 1 Ηλεκτρολόγο Μηχανολόγο.

Οι συνεντευξιαζόμενοι κωδικοποιήθηκαν στο πλαίσιο διασφάλισης της ανωνυμίας και των προσωπικών δεδομένων με τους κωδικούς Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, όπου Σ σημαίνει Συνεντευξιαζόμενος (Ισαρη & Πουρκός, 2015), ενώ οι αριθμοί αφορούν τη χρονολογική σειρά με την οποία διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις. Αναλυτικότερα τα δημογραφικά στοιχεία και το προφίλ των εκπαιδευτικών παρατίθενται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών

| Εκπαιδευτικός | Ηλικία (έτη) | Ειδικότητα | Διδακτική εμπειρία (έτη) | Μεταπτυχιακό |
|---------------|-----------------|--|--------------------------------|--------------|
| Σ1 | 40 | Γερμανική Φιλολογία (Μόνιμη) | 16 | ΝΑΙ |
| Σ2 | 32 | Φιλολογία (Αναπληρώτρια) | 4 | ΝΑΙ |
| Σ3 | 32 | Αγγλική Φιλολογία (Αναπληρώτρια) | 4 | ΝΑΙ |
| Σ4 | 33 | Ηλεκτρολόγος Μηχανολόγος (Αναπληρωτής) | 4 | ΝΑΙ |
| Σ5 | 37 | Φυσικός | 8 | ΝΑΙ |

| | | | | |
|-----|----|----------------------------------|----|-----|
| | | (Αναπληρώτρια) | | |
| Σ6 | 39 | Αγγλική Φιλολογία (Μόνιμη) | 15 | OXI |
| Σ7 | 32 | Φιλολογία (Αναπληρώτρια) | 4 | NAI |
| Σ8 | 35 | Φιλολογία (Αναπληρώτρια) | 7 | NAI |
| Σ9 | 37 | Φιλολογία (Αναπληρώτρια) | 4 | NAI |
| Σ10 | 34 | Φιλολογία (Αναπληρώτρια) | 6 | NAI |

4.3. Ερευνητικό Εργαλείο

Ένα πρωτόκολλο δεκαπέντε ερωτήσεων αποτελεί το ερευνητικό εργαλείο στο οποίο βασίζεται η παρούσα έρευνα (εξαιρουμένων των πέντε ερωτήσεων που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία) κατάλληλων για ανάλυση σε βάθος (Παράρτημα Ι). Οι ερωτήσεις βασίστηκαν σε ερευνητικούς άξονες προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των απαντήσεων (Creswell, 2012). Το πρωτόκολλο μιας ημι-δομημένης συνέντευξης αποτελεί έναν χρήσιμο οδηγό για τον ερευνητή, καθώς του προσφέρει τη δυνατότητα να καλύψει όλες τις εκφάνσεις του ερευνητικού προβλήματος. Ωστόσο χρειάζεται προσοχή προκειμένου να αποφευχθεί η παρέκκλιση από το υπό διερεύνηση θέμα. Για το λόγο αυτό απαιτείται προσοχή και στοχοπροσήλωση από τον ερευνητή.

Ο πρώτος ερευνητικός άξονας «Για ποιους λόγους συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε Άτυπα Δίκτυα και Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης. Ποιες είναι οι προσδοκίες από τη συμμετοχή τους σε μια ΔΚ» αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις

ανοιχτού τύπου που προτρέπουν τους συνεντευξιαζόμενους να αναφέρουν τις Κοινότητες στις οποίες συμμετέχουν, τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα εντός των αυτών να διευκρινίσουν τα κίνητρα που τους οδήγησαν στο να ενταχθούν στις Κοινότητες, αλλά και το αν ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες τους. Επιπλέον, εστιάζοντας στην περίοδο της πανδημίας να αναφερθούν σε τυχόν αλλαγές σε σχέση με τη λειτουργία της Κοινότητας αλλά και τη δική τους συμμετοχή σε αυτή.

Ο δεύτερος ερευνητικός άξονας «Ποιες είναι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, τι ακριβώς και πώς μαθαίνουν» διερευνά την οργανωτική δομή της Κοινότητας, το βαθμό συμμετοχής των συνεντευξιαζόμενων σε αυτή, το τι έμαθαν και πώς το έμαθαν εντός του Δικτύου. Επιπλέον, με ποια μορφή μάθησης και μέσα από ποιες διαδικασίες της Κοινότητας βοηθήθηκαν στο να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Επιπρόσθετα, να αναφέρουν τα ψηφιακά εργαλεία που αξιοποιεί η Διαδικτυακή Κοινότητα.

Στον τρίτο ερευνητικό άξονα «Πώς ακριβώς (και σε ποιο βαθμό) έχει επηρεάσει η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μια ΔΚ τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους που εφαρμόζουν στην τάξη τους και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους» διερευνάται εάν οι εκπαιδευτικοί, με την επίδραση των Κοινοτήτων, διαφοροποίησαν τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις και πρακτικές, η ανταπόκριση μαθητών στην απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης, αλλά και η πρόθεση των εκπαιδευτικών να διατηρήσουν εργαλεία και πρακτικές της τηλεκπαίδευσης στη μετά COVID εποχή.

4.4. Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη τις τελευταίες εβδομάδες του 2021, εν μέσω της πανδημικής κρίσης COVID-19, αλλά σε περίοδο όπου η διδασκαλία υλοποιείτο δια ζώσης, ενώ είχαν προηγηθεί δυο περίοδοι απομακρυσμένης διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης (Άνοιξη 2020 - Φθινόπωρο 2020 έως και Άνοιξη 2021). Δεδομένου ότι τα υποκείμενα της έρευνας δραστηριοποιούνταν σε διαφορετική γεωγραφική περιοχή από την ερευνήτρια, δεν ήταν δυνατόν οι συνεντεύξεις να πραγματοποιηθούν δια ζώσης. Για το λόγο αυτό οι περισσότερες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά, μολοντί η ερευνήτρια πρότεινε το skype, και καταγράφηκαν μέσω εγκατεστημένης εφαρμογής ηχογράφησης στο κινητό. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί, ότι στις τηλεφωνικές

συνομιλίες παρουσιάστηκαν δυσκολίες κατά την απομαγνητοφώνηση λόγω της κακής ποιότητας ήχου. Επιπλέον έλλειπαν τα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία αλλά και έλλειψη οικειότητας με τους συνεντευξιαζόμενους (Seitz, 2016).

Πριν τη διενέργεια της συνέντευξης, οι συνεντευξιαζόμενοι ενημερώθηκαν σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων, αλλά και το χρόνο που θα χρειαζόταν να αφιερώσουν στη διαδικασία της συνέντευξης (είκοσι με τριάντα λεπτά) και δήλωσαν τη συναίνεσή τους για τη διαδικασία που θα ακολουθούσε. Ως μέσο για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ημιδομημένο πρωτόκολλο συνέντευξης κατάλληλο για το σκοπό της έρευνας και ευέλικτο καθώς προσέφερε τη δυνατότητα για εμβόλιμα υποερωτήματα, απαραίτητα για να γίνουν κατανοητά τα ερωτήματα και να συλλεγούν περισσότερες πληροφορίες από τα υποκείμενα της έρευνας. (Creswell, 2011).

4.5. Ανάλυση Δεδομένων

Μετά το πέρας της διαδικασίας της συνέντευξης τα ηχητικά αρχεία απομαγνητοφωνήθηκαν και μεταφέρθηκαν σε γραπτό κείμενο. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται «μετεγγραφή» και υλοποιείται βάσει συγκεκριμένων κανόνων σημειολογίας (Τσιώλης, 2017). Η ανάλυση που ακολουθήσαμε αποτελείται από ένα σύστημα σημείων που εστιάζει στο περιεχόμενο, με έμφαση στην προσεκτική καταγραφή του προφορικού λόγου και των παραγλωσσικών στοιχείων που συνοδεύουν αυτόν (π.χ. γέλιο, μεγάλες παύσεις). Αφού ολοκληρώθηκαν οι μετεγγραφές ακολούθησε η προσεκτική ανάγνωση αυτών και «κωδικοποίηση» δηλαδή απόδοση νοήματος σε συγκεκριμένο τμήμα δεδομένων (Ισαρη & Πούρκος, 2015). Σύμφωνα με τους Braun & Clark (2012) οι «κωδικοί» χαρακτηρίζουν ένα τμήμα των δεδομένων. Οι κώδικες με παρεμφερές περιεχόμενο «δείκτες» αποτέλεσαν ανώτερες κατηγορίες «παράγοντες» και στη συνέχεια της κατηγοριοποίησης «άξονες», ακολουθώντας την επαγωγική μέθοδο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα με βάση την κωδικοποίηση που προηγήθηκε σε δείκτες, παράγοντες και άξονες. Ειδικότερα καταγράφονται και επεξηγούνται αποσπάσματα των συνεντεύξεων που αναδεικνύουν τις έννοιες και ευρύτερα εντάσσονται σε δέκα θεματικούς άξονες που προέκυψαν από την κωδικοποίηση και είναι οι εξής:

- Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες καθηγητών
- Αντικείμενο των Κοινοτήτων
- Δράσεις εντός των Κοινοτήτων
- Λόγοι συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες
- Ικανοποίηση προσδοκιών
- Λειτουργία των Κοινοτήτων στην εποχή του COVID
- Εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τις Κοινότητες
- Επιδράσεις από τη συμμετοχή σε Εκπαιδευτικές Κοινότητες
- Ανταπόκριση μαθητών στην απομακρυσμένη διδασκαλία
- Ιδέες και προτάσεις για αξιοποίηση εργαλείων και πρακτικών της τηλεκπαίδευσης στη μετά COVID εποχή

5.1. Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες καθηγητών

Στον πρώτο άξονα γίνεται μια καταγραφή των Άτυπων Διαδικτυακών Κοινοτήτων που συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων παρατηρείται μια σαφής προτίμηση για το Facebook, δευτερευόντως αναφέρθηκαν στο YouTube και τα Blogs και σε μεμονωμένες περιπτώσεις σε ομάδες στο Viber, Google Groups, Telegram, MOOC.

Σ1: «Στην ομάδα της ειδικότητας μου» [...] μέσω Telegram...είναι μια μεγάλη ομάδα όμως αυτή...ε...μπορεί να καταμετρά και πάνω από 5000 μέλη»

Σ2: «Συμμετέχω σε ομάδες στο Facebook σε ομάδες εκπαιδευτικών, [...] και συμμετέχω σε κάποια block συναδέλφων στο scribd όπου γίνεται ανταλλαγή υλικού κυρίως και κάποια προσωπικά blogs[...] καταφεύγω στο YouTube στο Instagram δε συμμετείχα ούτε

στα MOOC, δεν είχα την ευκαιρία. Τώρα σε σχέση με το viber και τα Google Groups συμμετείχα και συμμετέχω σε ομάδες συναδέλφων στα σχολεία όπου εργάζομαι κατά καιρούς...εκεί ανταλλάσσουμε απόψεις...είναι ένα ψηφιακό εργαλείο το viber πάρα πολύ χρήσιμο, γιατί μας δίνει τη δυνατότητα να ανταλλάζουμε απόψεις άμεσα.»

Σ3: «Συμμετέχω στο Facebook κυρίως» και κάποιες φορές και στο YouTube

Σ4: «Αρχικά ναι, Facebook και Viber χρησιμοποιώ»

Σ5: «Ναι συμμετέχω σε κοινότητες Μάθησης, στο Facebook, σε κοινότητες της δευτεροβάθμιας. Επίσης συμμετέχω στην κοινότητα etech...συμμετέχω στους Αναπληρωτές Μέσω ΕΣΠΑ»

Σ6: «Σε Facebook,σε διάφορα Blogs και στο YouTube από αυτά βοηθήθηκα εγώ, συγκεκριμένα στο Facebook σε κοινότητες για καθηγητές Αγγλικής, υπάρχει συγκεκριμένη συνεργασία εξ αποστάσεως μεταξύ εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας»

Σ7: «Στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας, Αναπληρωτές μέσω ΕΣΠΑ, Αναπληρωτές Διορισμένοι και Αδιόριστοι αυτές οι πιο συχνές κοινότητες στο Facebook»

Σ8: «Ναι συμμετέχω, συμμετέχω σε κοινότητες στο Facebook, σε Blogs, έχω παρακολουθήσει και ένα ποοο»

Σ9: «Στο Facebook συμμετέχω σε κάποιες Κοινότητες Αναπληρωτών»

Σ10: «Συμμετέχω σε Κοινότητες στο facebook, είμαι γραμμένη και σε κάποιες κοινότητες στο YouTube, παράλληλα ακολουθώ και κάποια Blogs»

5.2.Αντικείμενο των Κοινοτήτων

Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να συμμετέχουν σε Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες που ασχολούνται με ζητήματα πρωτίστως της ειδικότητας τους, εστιάζοντας σε μεθοδολογία και πρακτική, αλλά δείχνουν και έντονο ενδιαφέρον για μισθολογικά-εργασιακά ζητήματα.

5.2.1 Ζητήματα μεθοδολογίας και πρακτικής

Σ1: *«Σε αυτές που έχουν να κάνουν με το αντικείμενό μου έχω μάθει πράγματα σε σχέση με την επικαιρότητα σε σχέση με το μάθημά μου [...]*

Σ2: *«είναι εκπαιδευτικά θέματα είναι ιδέες που πήραμε στην περίοδο της πανδημίας θέματα που σχετίζονται με το αντικείμενο της διδασκαλίας μου και θέματα που αφορούν καθ' αυτό τις ανάγκες μου ως επαγγελματία»*

Σ5: *«Κάποιες από αυτές τις Κοινότητες είναι σχετικές με το αντικείμενο των σπουδών μου, με τη φυσική τη χημεία, με τη ρομποτική...»*

Σ7: *«Στις Κοινότητες αυτές συμμετέχουμε εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας με σκοπό την ενημέρωση σε ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία»*

Σ10: *«συζητάμε για το αντικείμενό μας, για παιδαγωγικά ζητήματα, στα Blog που παρακολουθώ είναι ιδιωτικοί ιστότοποι όπου ανεβάζουν συνήθως υλικό συνάδελφοι...στο YouTube και , είμαι γραμμένη σε κάποιες σελίδες όπου εκεί παρατηρώ είτε διάφορες μεθόδους διδασκαλίας είτε πώς να χρησιμοποιώ διάφορες εφαρμογές»*

5.2.2. Εργασιακά – Μισθολογικά

Σ1: *«Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. ενημέρωση σε σχέση με τον κλάδο, εξετάσεις πιστοποιήσεις, προσλήψεις και διαμοίραση υλικού»*

Σ4: *«Κατά κύριο λόγο συζητάμε ζητήματα που έχουν να κάνουν είτε σαν ενημέρωση είτε σα βοήθεια για κάποια προβλήματα που έχουν προκύψει, προφανώς ως προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είτε για νέα πράγματα που έρχονται, νομοθεσίες»*

Σ5: *«..κάποιες Κοινότητες ασχολούνται με θέματα του κλάδου μου με τα εργασιακά μου, με τη νομοθεσία, μισθολογικά...»*

Σ7: *«σε ζητήματα που αφορούν τη [...], τη νομοθεσία, την αξιολόγηση»*

Σ10: *«συμμετέχω σε Κοινότητες Αναπληρωτών της Δευτεροβάθμιας, στις Κοινότητες αυτές συζητάμε για προβλήματα εργασιακά»*

5.3.Δράσεις εντός των Κοινοτήτων

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στις Άτυπες Κοινότητες Μάθησης αλληλοεπιδρούν ποικιλοτρόπως αποτελώντας μέλη με συγκεκριμένο προφίλ δράσης, στην πλειονότητά τους ενημερώνονται (για μεθόδους και υλικά διδασκαλίας, για εργασιακά και μισθολογικά θέματα), συνεργάζονται ανταλλάσσοντας πληροφορίες, ιδέες, υλικό και στηρίζουν ψυχολογικά συμβουλευοντας ο ένας τον άλλον. Ουσιαστικά σχηματίζεται ένα πλέγμα πολλαπλών και σύνθετων δράσεων που διαφέρουν από μέλος σε μέλος ανάλογα με τις προσωπικές και επαγγελματικές του ανάγκες για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

5.3.1. Ενημέρωση

Σ3: «...να γνωστοποιούνται και να συζητούνται τα θέματα της νομοθεσίας[...]ενημέρωση μεταξύ μας, πληροφόρηση για το τι γίνεται στο σχολείο του καθενός[...]

Σ5: «Βασική λειτουργία είναι η ενημέρωση...»

Σ8: «...ενημερωνόμαστε για θέματα που αφορούν το αντικείμενό... Επίσης ενημερωνόμαστε για τα εργασιακά μας, για θέματα που αφορούν τα εργασιακά μας , για θέματα που αφορούν γενικότερα τους καθηγητές, νέες νομοθεσίες, για την αξιολόγηση»

Σ9: «...κάποιοι διαχειριστές κυρίως που είχαν πληροφορίες παραπάνω έκαναν πάλι μια κοινοποίηση, μια ανάρτηση με μια πληροφορία που πίστευαν ότι θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδας»

5.3.2. Συνεργασία

Σ2: «...σε αυτές τις ομάδες επικοινωνούμε με τους συναδέλφους ανταλλάσσουμε απόψεις για τα ζητήματα που αφορούν το διδακτικό μας αντικείμενο αυτό καθαυτό...»

Σ4: «Άμα βρούμε υλικό που να είναι σχετικό το ανεβάζουμε και το μοιραζόμαστε, αν μιλάμε για το νίβερ μιλάμε για κείμενο που το ανεβάζουμε και το μοιράζονται όλοι, αν

μιλάμε για το Facebook είτε στο chat είτε σε κάποιο άλλο σημείο, ας το πούμε κάτι σαν portfolio»

Σ10: *«ανταλλαγή απόψεων μεταξύ συναδέλφων, ενημέρωση για ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία μας, το διδακτικό μας αντικείμενο, τα Blog καθαρά τα ακολουθώ για να αντλήσω ιδέες και υλικό που μπορώ να αξιοποιήσω στη διδασκαλία μου και το YouTube το ακολουθώ για ζητήματα πρακτικής, βοηθάει πάρα πολύ»*

5.3.3 Ψυχολογική στήριξη

Σ3: *«... Συμβουλές σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων με τους γονείς των παιδιών...»*

Σ6: *«...ενημέρωση σίγουρα, αλλά και για υποστήριξη, για επίλυση προβλημάτων...»*

5.4. Λόγοι συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες

Οι εκπαιδευτικοί όταν ρωτήθηκαν για τα κίνητρα που τους ώθησαν να ενταχθούν σε Διαδικτυακές Κοινότητες, ανέφεραν ότι θέλησαν «...να έρθουν σε επαφή με συναδέλφους τους» δηλαδή να δικτυωθούν να ενημερωθούν για παιδαγωγικά και εργασιακά ζητήματα αλλά και γενικότερα να αυτοβελτιωθούν ως επαγγελματίες μέσα από τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στις Κοινότητες .

5.4.1. Δικτύωση

Σ2: *«πάντα υπάρχει το κίνητρο να έρθω σε επαφή με άλλους ανθρώπους, οι οποίοι αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα με μένα, θεωρώ, έχουν τις ίδιες ανησυχίες... είναι προτιμότερο να είσαι ομάδα παρά μεμονωμένος εκπαιδευτικός»*

Σ3: *«για να μπορώ να ελέγχο γενικά που βρίσκομαι εγώ σε σχέση με άλλους συναδέλφους, μήπως μου ξεφεύγει κάτι ή δεν κάνω εγώ κάτι με τον τρόπο που κατά κόσμο γίνεται και φυσικά για να ζητάω συμβουλές από πιο έμπειρους συναδέλφους.»*

Σ4: *«να υπάρχει ένα μέσο να με βοηθήσει για να λύσω προβλήματα και να υπάρχει και μια σύνδεση με το σχολείο, έπρεπε να υπάρχει μια σύνδεση στο τι γίνεται, ένα κοινό σημείο ενημέρωσης και επικοινωνίας»*

Σ5: «να συνεργαστώ, θεωρούσα ότι είχα να πάρω πολλά πράγματα από τους συναδέλφους μου...»

Σ7: «Η ανταλλαγή υλικού και οι νέες ιδέες που παίρνεις από αυτό...»

Σ8: «...να έρθω σε επαφή με τους συναδέλφους μου, να δω πώς αντιμετωπίζουν αυτοί διάφορα ζητήματα»

Σ9: «Έχω δει και σε άλλες ομάδες ότι μπορείς να βγάλεις άκρη με κάτι που σε απασχολεί, βλέπω διάφορες απόψεις αν βρεις κάτι ενδιαφέρον το κρατάς, βλέπεις ότι σε βοηθάει, οπότε αυτό»

5.4.2. Ενημέρωση

Σ2: «να ενημερωθώ πάνω στις νέες τεχνολογίες να ενημερωθώ γενικότερα σε ζητήματα που αφορούν τον κλάδο μου...για τη νομοθεσία...νομίζω οι ομάδες βοηθούν πάρα πολύ να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί και για τη νομοθεσία...»

Σ3: «Το βασικό μου κίνητρο ήταν για να ενημερώνομαι για το τι γίνεται γενικά»

Σ4: «Πιο πολύ για ενημέρωση κι από εκεί και πέρα λόγω του COVID, μήπως και προέκυπτε κάποιο πρόβλημα»

Σ8: «Το να μάθω , το να πληροφορηθώ»

Σ10: «Το βασικό μου κίνητρο ήταν η ενημέρωση, ήθελα να αντλήσω πληροφορίες είτε για το αντικείμενό»

5.4.3. Αυτοβελτίωση

Σ1: «Η προσωπική αυτοβελτίωση»

Σ6: «Ανεπάρκεια σε σχέση με τα νέα δεδομένα της τηλεκπαίδευσης, δηλαδή θέλησα να ενσωματώσω επιπλέον πράγματα στη διδασκαλία μου, γιατί νόμιζα ότι δεν ήταν αρκετά αυτά που ήξερα»

Σ10: «να αντλήσω πληροφορίες[...] είτε για θέματα που αφορούν την εξέλιξή μου ως επαγγελματία δηλαδή νομοθεσία, πληροφορίες για την αξιολόγηση, για μισθολογικά, όλα αυτά.»

5.5. Ικανοποίηση προσδοκιών

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει πολύ ευχαριστημένη από τη συμμετοχή της στις άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες, καθώς θεωρεί ότι ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες της συνεχίζει να συμμετέχει στις δράσεις να αλληλοεπιδρά να ενημερώνει και να ενημερώνεται με στόχο τόσο την αυτοβελτίωση όσο και την ετεροβελτίωση. Ωστόσο, υπήρξαν και τρεις συνεντευξιαζόμενοι που δήλωσαν ότι σε βάθος χρόνου άλλαξαν οι προσδοκίες τους διότι άλλαξαν οι ίδιοι ως άτομα (3^η συνεντευξιαζόμενη), θεώρησαν ότι το υλικό που είχε παραχθεί εντός Κοινότητας δεν αξιοποιήθηκε όπως θα έπρεπε (4^{ος} συνεντευξιαζόμενος, θεωρεί ότι η όλη δουλειά που έγινε στις Διαδικτυακές Κοινότητες θα έπρεπε να αποτυπωθεί στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας και δείχνει απογοητευμένος από το γεγονός της μη υλοποίησής της) είτε γιατί εν μέσω της πανδημίας COVID-19 οι προσδοκίες άλλαξαν (5^η συνεντευξιαζόμενη).

5.5.1.Επίτευξη προσδοκιών

Σ1: *«Δεν έχει αλλάξει κάτι ...θεωρώ ότι είναι καλό το επίπεδο γι' αυτό κι εξακολουθώ και συμμετέχω μετά από τόσα χρόνια»*

Σ2: *«Ναι τα κίνητρά μου παραμένουν τα ίδια πάντα υπάρχει το κίνητρο για ενημέρωση πάντα υπάρχει το κίνητρο να έρθω σε επαφή με άλλους ανθρώπους, οι οποίοι αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα με μένα, θεωρώ, έχουν τις ίδιες ανησυχίες»*

Σ5: *«Μπορώ να πω ότι έχω βοηθηθεί αρκετά από αυτές τις κοινότητες, διότι και πήρα υλικό και ιδέες επιλύθηκαν απορίες, γεννήθηκαν νέα ερωτήματα...»*

Σ6: *«Πολύ γιατί ήταν πολύ το υλικό και για κάθε είδους απαίτηση, κάθε είδους ανάγκη.»*

Σ7: *«Με άριστα το δέκα , εννιά»*

Σ8: *«Σε πολύ μεγάλο βαθμό, με βοήθησαν πάρα πολύ οι Διαδικτυακές Κοινότητες να γνωρίσω νέες μεθόδους διδασκαλίας, να δικτυωθώ, να δω πώς δουλεύουν οι συναδέλφοί μου, να αναθεωρήσω πολλά στη δική μου διδασκαλία»*

Σ10: *«Ναι θα έλεγα ότι είμαι αρκετά ως πολύ ικανοποιημένη διότι, ψάχνοντας, βέβαια, και αξιολογώντας το υλικό που αντλώ από αυτές τις ομάδες, έχω εμπλουτίσει πάρα πολύ*

νομίζω τη διδασκαλία μου και παράλληλα έχω ενημερωθεί για θέματα που με αφορούν ως επαγγελματία και φυσικά αφορούν την επαγγελματική μου εξέλιξη».

5.5.2. Διαφοροποίηση προσδοκιών

Σ3: «Έχουν διαφοροποιηθεί γιατί είμαι πλέον πιο έμπειρη εγώ οπότε δεν έχω τις ίδιες απορίες και προσδοκίες που είχα ξεκινώντας, οπότε πλέον έχει αλλάξει και ο ρόλος μου»

Σ4: «Κοιτάζτε όταν γυρίσαμε ενώ θεωρητικά τη δουλειά που είχαμε κάνει θα μπορούσαμε να την εντάξουμε σε μια αξιολόγηση της σχολικής μονάδας για το τι κάναμε, από τη στιγμή που είπαμε ότι δε θα κάνουμε αξιολόγηση και ότι θα απέχουμε, άρα στην ουσία όλη αυτή η δουλειά, ως προς τα χαρτιά και ως προς τι κάναμε δεν παρουσιάστηκε πουθενά σε κάποιον τρίτο»

Σ5: «...την περίοδο της πανδημίας ενδιαφέρθηκα περισσότερο, κυρίως για τις νέες τεχνολογίες...οι απαιτήσεις της εξ αποστάσεως ήταν τελείως διαφορετικές και έπρεπε να δομήσω διαφορετικά τη διδασκαλία μου.»

Σ9: «όχι σε τεράστιο βαθμό γιατί όλοι πηγαίναμε ψάχνοντας δηλαδή ακόμη κι αυτοί που απαντούσαν στα σχόλια δεν ήταν και εκατό τοις εκατό σίγουροι για κάτι, οπότε θα έλεγα ότι σε ένα μικρό ποσοστό είχε επιτυχία όλο αυτό»

Σ10: «Σε βάθος χρόνου οι προσδοκίες μου έχουν διαφοροποιηθεί. Ναι μπορώ να πω διαφοροποιήθηκαν την περίοδο της καραντίνας, διότι εστίασαμε στην τηλεκπαίδευση και περισσότερο με απασχολούσαν θέματα πώς θα κάνω το διαδικτυακό μου μάθημα»

5.6.Λειτουργία των Κοινοτήτων στην εποχή του COVID

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους συμφώνησαν ότι η πανδημία του COVID άλλαξε τον προσανατολισμό των Κοινοτήτων που συμμετέχουν. Παρατήρησαν σαφή προσανατολισμό στην τηλεκπαίδευση και τις ανάγκες της, στην αναζήτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας, ψηφιακών εργαλείων και γενικότερη στήριξη στο όλο εγχείρημα της μετάβασης από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

5.6.1.Τηλεκπαίδευση

Σ4: «Αυτό που κάναμε ήταν ή αν είχαμε εμείς κάποιο υλικό για παράδειγμα το πώς θα μπαίνουν οι απουσίες το κοινοποιούσαμε ταυτόχρονα σε forum, e-mail, viber, οπότε τους δίναμε κάποια πληροφορία έτοιμη ή τους στέλναμε κάποιο pdf με κάποια πραγματάκια έτοιμα, δίναμε κάποια link για να μπουν να δουν κάποια βίντεο που θα τους είναι πολύ πιο εύκολα»

Σ6: «μέχρι εκείνη τη στιγμή ήταν μια κοινότητα στην οποία λέγαμε πολύ πιο απλά πράγματα, μετά είχε μια σαφέστατη κατεύθυνση στην τηλεκπαίδευση»

Σ8: «βασικά όλη η ενημέρωση στράφηκε στις ανάγκες της τηλεκπαίδευσης»

Σ10: «στραφήκαμε όλοι στις ανάγκες της τηλεκπαίδευσης»

5.6.2.Νέες μέθοδοι διδασκαλίας και ψηφιακά εργαλεία

Σ1: «έχουμε πιο πολλά διαδραστικά εργαλεία [...] αυτά όλα κάπως έπρεπε να τα γνωρίζουμε για πρώτη φορά, οπότε όλες αυτές οι ομάδες βοήθησαν ως προς αυτήν την κατεύθυνση»

Σ5: «Την περίοδο του COVID-19 αυξήθηκε η συμμετοχή στις κοινότητες που είχαν να μου δώσουν ιδέες για ψηφιακά εργαλεία».

Σ8: «μαθαίναμε για νέες μεθόδους διδασκαλίας, νέα εργαλεία ψηφιακά, μάθαμε να λειτουργούμε, να χρησιμοποιούμε το webex, χρησιμοποιούσαμε»

Σ10: «θέλαμε να αντλήσουμε από τις ομάδες ιδέες, υλικό για εφαρμογές, για ψηφιακά εργαλεία χρήσιμα στη διδασκαλία μας που μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν τα χρησιμοποιούσαμε,»

5.6.3.Μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Σ2: «περισσότερο μας απασχόλησε η μετάβαση από την δια ζώσης διδασκαλία στην εκπαίδευση ήταν μία δύσκολη συνθήκη... μία πρωτόγνωρη για μας... δεν είχαμε κάποια εμπειρία στο παρελθόν ανάλογη»

Σ3: «Ελάχιστα γενικά απλά πρόσθεσε την οπτική της πανδημίας δηλαδή ένα πολύ φλέγον θέμα συζήτησης ήταν το πως διαχειρίζεται ο κάθε συνάδελφος τα διαδικτυακά μαθήματα ή τι ψυχολογική επίδραση έχουνε πάνω του και οι υπόλοιποι συνάδελφοι να συμβουλευόυνε μόνο ταυτίζονταν αντίστοιχα ή έδιναν κουράγιο ο ένας στον άλλον μέσα από την κοινότητα»

Σ10: «στην πλειοψηφία μας, νομίζω δεν είχαμε ιδέα γι' αυτά, μέχρι τη στιγμή που κληθήκαμε μέσα σε λίγες μόνο εβδομάδες να αλλάζουμε τρόπο διδασκαλίας να τον μεταφέρουμε από το φυσικό περιβάλλον σε ψηφιακό.»

5.7. Εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τις Κοινότητες

Οι εκπαιδευτικοί, σε επόμενο στάδιο της συνέντευξης, κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αναφέρονταν στις εμπειρίες τους από τη συμμετοχή τους στις Διαδικτυακές Κοινότητες δηλαδή στο πώς, στο τι μαθαίνουν και γενικά πώς αναπτύσσονται επαγγελματικά εντός των Κοινοτήτων. Αρχικά αναφέρθηκαν στη δομή των Κοινοτήτων. Στην πλειοψηφία τους παρατήρησαν ότι ο συντονιστής ή η συντονιστική ομάδα υπήρχε αλλά ο ρόλος τους ήταν υποστηρικτικός, διευκολυντικός, παρέχοντας τη δυνατότητα στα μέλη για αυτενέργεια και αλληλεπίδραση μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες. Η μάθηση ήταν κυρίως προϊόν συνεργασίας μέσα από ασύγχρονες, σύγχρονες και μικτές μεθόδους. Μάλιστα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκδήλωσε εμφανή προτίμηση για τη συνεργατική μέθοδο με τη μικτή και ασύγχρονη να ακολουθούν. Αντίθετα, η σύγχρονη μέθοδος μάθησης θεωρήθηκε πιο απαιτητική και μη επιλέξιμη συνολικά. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δε συμμετείχαν καθημερινά στις συζητήσεις, αλλά σπανιότερα όταν έκριναν ότι είχαν να θέσουν ένα ερώτημα ή να βοήσουν συναδέλφους τους θεωρούν ότι έμαθαν πολλά μέσα από τη συμμετοχή τους στις Κοινότητες ιδιαίτερα την περίοδο του COVID. Ειδικότερα, μυήθηκαν σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και ψηφιακά εργαλεία απαραίτητα κατά τη μετάβασή τους από τη δια ζώσης στην εκ αποστάσεως διδασκαλία έκτακτης ανάγκης. Απότοκο των άνωθεν διαδικασιών υπήρξε η επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι οι Κοινότητες τους στήριξαν ουσιαστικά σε μια κρίσιμη περίοδο και παράλληλα ενίσχυσαν το επαγγελματικό τους προφίλ.

5.7.1. Οργανωτική Δομή Κοινοτήτων

Σ1: «Ε...στις άτυπες ομάδες ...όχι δεν υπήρχε συντονιστής...ή μπορεί να υπήρχε ένας administrator βλέποντας την ομάδα αλλά δε φαινότανε να έχει κάποιο διαφορετικό ρόλο σε σχέση με τους άλλους, απλώς είχε φτιάξει μια ομάδα»

Σ2: «Ναι ...οι ομάδες που σας είπα πριν λίγο είχαν συντονιστή , τον καθηγητή της πληροφορικής και είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν συντονιστές στις ομάδες που συμμετέχω στο facebook, στο Google Groups στο viber...πάντα υπάρχει κάποιος συντονιστής. Ο συντονιστής βοηθάει στην εύρυθμη λειτουργία της ομάδας... μας βοηθάει να επεξεργαστούμε καλύτερα τη θεματολογία τα μέλη βοηθάει στο να συντονιζόμαστε και είναι αυτός που πολλές φορές επιλύει διάφορα τεχνικά θέματα...»

Σ3: «Ναι η μια βασικά των ξενόγλωσσων έχει πολύ ενεργή συντονιστική ομάδα και πολύ συγκεκριμένους κανόνες οι οποίοι είναι καρφίτσωμένοι σαν πρώτο πόστ στην ομάδα και οι συντονιστές όταν γίνεται κάποια ανάρτηση ή κάποια συζήτηση η οποία παραβαίνει τους κανόνες επεμβαίνουν για να επαναφέρουν την τάξη, ας το πούμε έτσι ή για να συμβουλέψουν τα μέλη να μη συνεχιστεί η κατάσταση. Στην άλλη ομάδα των αναπληρωτών να πω την αλήθεια δεν έχω παρατηρήσει κάποια ενεργή συντονιστική ομάδα είναι πιο ελεύθερα τα πράγματα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη θεματολογία.»

Σ4: «Κοιτάχτε, για να γίνουν οι ομάδες πρέπει να υπάρχει ένας συντονιστής για να δημιουργηθεί η ομάδα δηλαδή τον χαρακτηρίζει το σύστημα ως συντονιστή από κει και πέρα δε σημαίνει ότι θα λειτουργεί ως συντονιστής, αν και για το σύστημα είναι συντονιστής. Νομίζω ότι σε γενικές γραμμές όσοι ξέρανε βοηθάγανε , εμείς τουλάχιστον δεν είχαμε ορίσει κάποιους συγκεκριμένους. Υπήρχανε άνθρωποι που είχαν πάρει άτυπα το ρόλο του συντονιστή επειδή δίνανε πολλές πληροφορίες και βοηθάγανε»

Σ5: «γενικότερα ήταν υποστηρικτικός, διευκολυντικός ο ρόλος του θα έλεγα»

Σ8: «Κάποιος συγκεκριμένος συντονιστής, ο ρόλος του οποίου να είναι ξεκάθαρος να είναι εμφανής δεν υπήρχε, τουλάχιστον στο Facebook δεν υπήρχε, στα blogs εφόσον ήταν

προσωπικά υπήρχε εκεί ένας συντονιστής ο οποίος ανέβαζε υλικό, ανέβαζε εργασίες, μπορούσες να επικοινωνήσεις μαζί του, αλλά μόνο εκεί. Μετά στο ποσο που σας ανέφερα του ΕΑΠ υπήρχαν καθηγητές οι οποίοι οργάνωναν το μάθημα και φυσικά ήταν και συντονιστές»

5.7.2. Μάθηση (πώς μαθαίνουν)

Συνεργατική

Σ5: *«κυρίως θα έλεγα συνεργατική μάθηση...μέσα από τη συζήτηση ανταλλάσσουμε ιδέες, μαθαίνουμε ο ένας από τις εμπειρίες του άλλου και ανταλλάσσουμε γνώσεις...βοηθάνε πάρα πολύ πιστεύω»*

Σ6: *«με συνεργατική πολύ, ομαδοσυνεργατική και τέτοια, πάρα πολύ αυτό προωθείται και πιστεύω προς τα εκεί κατευθύνεται όλο το εκπαιδευτικό μοντέλο, οπότε το βλέπω κι αυτό και μικτή σίγουρα.»*

Μικτή

Σ8: *«...ίσως μικτή το ίδιο χρησιμοποιείται και στο ποσο, χρησιμοποιούμε όλες τις μορφές μάθησης, σύγχρονη, ασύγχρονη, συνεργατική και μικτή, αυτή που περιλαμβάνει όλες.»*

Σ3: *«Θα έλεγα μάλλον μικτή γιατί κάποιες φορές κάποιος κάνει μια ανάρτηση και τη βλέπω μετά από δυο μέρες αλλά μπορεί τα σχόλια να τρέχουν ακόμη, οπότε μικτό δε χαρακτηρίζεται αυτό;»*

Ασύγχρονη

Σ1: *«κυρίως είναι ασύγχρονη και δε θα μπορούσε να είναι διαφορετικά γιατί είναι τέτοιος ο φόρτος εργασίας και οι οικογενειακές υποχρεώσεις όλων μας που είναι πάρα πολύ δύσκολο να συμφωνήσουμε σε μια μέρα και δυο»*

Σ2: *«η ασύγχρονη ικανοποιεί περισσότερο τις ανάγκες μου, γιατί πλέον δεν έχω και τον χρόνο στην παρούσα φάση να παρακολουθήσω μια σύγχρονη μορφή μάθησης, η ασύγχρονη μου δίνει τη δυνατότητα όταν βρω ελεύθερο χρόνο»*

5.7.3. Μάθηση (τι μαθαίνουν)

Σ2: «Πολλά... νέα ψηφιακά εργαλεία, στρατηγικές και πρακτικές διδασκαλίας... να οργανώνουμε ένα διαδικτυακό μάθημα. Γενικά οι Κοινότητες αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία μας ιδιαίτερα την περίοδο του COVID.»

Σ5: «Ενημερώθηκα για το αντικείμενό μου , πώς θα μπορούσα να το διδάξω καλύτερα την περίοδο της καραντίνας, νέες στρατηγικές διδασκαλίας, νέες εφαρμογές, ψηφιακά εργαλεία. Όλα αυτά με βοήθησαν πολύ την περίοδο της καραντίνας»

Σ6: «Άπειρες εφαρμογές, για τις οποίες δεν είχα ιδέα μέχρι τότε ή πολλά πράγματα μέχρι τότε τα ήξερα επιφανειακά, ότι υπάρχουν και δεν είχα μπορέσει να τα ενσωματώσω στο δικό μου μάθημα, ακόμα και στη μεθοδολογία δηλαδή βλέποντας πώς συγκεκριμένοι άνθρωποι χειρίζονται ένα συγκεκριμένο unit μιας και κάνω Αγγλικά»

Σ7: «Καινούριους τρόπους προσέγγισης εκπαιδευτικών θεμάτων, καινούριες μεθόδους διδασκαλίας ίσως κάποια εργασιακά, τα οποία δε γνώριζα σε τόσο μεγάλο βαθμό και κυρίως απόψεις άλλων εκπαιδευτικών για το ίδιο θέμα που μου φάνηκαν ενδιαφέρουσες»

Σ8: «Οι Διαδικτυακές Κοινότητες μου έδωσαν ιδέες, τις πληροφορίες για τα ψηφιακά εργαλεία, είχα τη δυνατότητα να θέσω ερωτήματα και να απαντηθούν για την αξιοποίηση, τη χρήση αυτών των ψηφιακών εργαλείων. Γενικά με έβαλε σε διαδικασία να σκεφτώ λίγο διαφορετικά σε σχέση με το παρελθόν»

Σ10: «Πήρα πολλές ιδέες για τη διδασκαλία μου, θεωρώ ότι βοηθήθηκα πάρα πολύ στο να γνωρίσω κάποια ψηφιακά εργαλεία για να τα χρησιμοποιήσω στη διδασκαλία μου, βοηθήθηκα την περίοδο της καραντίνας πάρα πολύ στο να λειτουργήσω το webex,»

5.7.4. Τεχνολογικά Μέσα- Ψηφιακά Εργαλεία Κοινοτήτων

Σ1: «Πολλά ... την e-class του πανελλήνιου σχολικού δικτύου, το viber και το messenger αντίστοιχα το Google Drive τα Google Docs όλα αυτά εκεί τα σύννεφα που λέμε το padlet»

Σ3: «Σίγουρα συζητούνται οι εφαρμογές έχω δει αναρτήσεις συναδέλφων που μιλούσαν για τις βασικότερες πλατφόρμες , συζητούσαν για το webex για το viber για το skype για το zoom πάρα πολύ, βασικά έχω δει συζητήσεις όπου οι συνάδελφοι έλεγαν τις απόψεις τους για τη διαδικτυακή πλατφόρμα που χρησιμοποιούσε για τα online μαθήματα»

Σ5: «Η διαδικτυακή κοινότητα αξιοποιεί όλα τα διαδικτυακά μέσα που είναι γνωστά στους εκπαιδευτικούς...εφαρμογές YouTube, Google Earth, Cloud computing, portfolio...»

Σ8: «χρησιμοποιεί πλατφόρμες, εφαρμογές, χρησιμοποιεί τα εργαλεία του Υπουργείου Παιδείας, θα μπορούσα λοιπόν να πω ότι υπάρχει μια ποικιλία στα ψηφιακά εργαλεία από τα πιο απλά που τα γνωρίζαμε όλοι μας, ένα πρόγραμμα δηλαδή office του υπολογιστή μέχρι τα πιο προχωρημένα, μέχρι πλατφόρμες»

Σ10: «στο forum πολύ συχνά υπάρχει συγκεκριμένη θεματολογία που ανεβάζουν εργαλεία ψηφιακά, εφαρμογές που είναι χρήσιμες στην τηλεκαίδευση και στο YouTube υπάρχει η ανάλυση της συγκεκριμένης εφαρμογής, πώς μπορείς να την κατεβάσεις και να τη λειτουργήσεις»

5.7.5. Συχνότητα συμμετοχής στις Κοινότητες

Σ2: «Θα έλεγα ότι δε συμμετέχω καθημερινά στις συζητήσεις, διαβάζω μεν, κάνω σκρολάρισμα, βλέπω τα βασικά θέματα, αν κάποια θέματα με ενδιαφέρουν, ίσως να διαβάσω τη συζήτηση στο forum και...συμμετέχω όταν με ενδιαφέρει το θέμα, μπορώ να πω ότι στην περίοδο του COVID ήμουν πιο ενεργή, τώρα, όσο περνάει ο καιρός που έχω κι άλλες υποχρεώσεις...»

Σ5: «καθημερινά ενημερώνομαι κι αν κρίνω ότι το θέμα με ενδιαφέρει, ότι μπορώ να βοηθήσω κάποιον συνάδελφο τότε συμμετέχω και στο forum κι αν κάποιος μπορεί να μου θέσει μια απορία και σε κατ' ιδίαν συνομιλία σε κάποιο chat.»

Σ8: «παρακολουθούσα τις συζητήσεις και συμμετείχα όταν με ενδιέφερε άμεσα το αντικείμενο της συζήτησης ή όταν θεωρούσα ότι μπορούσα να βοηθήσω κάποιον συνάδελφο. Στο mooc συμμετείχα, ήμουν σε ομάδες και έπρεπε να εργαστώ μαζί με συναδέλφους πάνω σε συγκεκριμένο αντικείμενο, εκεί συμμετείχα πιο ενεργά μπορώ να πω.»

5.7.6. Διαδικασίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Σ2: «Συνήθως μας δίνεται κάποιο υλικό έτοιμο και με βάση αυτό και μέσα από τη συζήτηση που θα επακολουθήσει διαμορφώνουμε αντίληψη για το τι θα επακολουθήσει π.χ. αναζητούσαμε εργαλεία ψηφιακά που βοηθούσαν στη διδασκαλία μας είτε τα μέλη της συντονιστικής η ομάδα μας παρέπεμπαν σε κάποια υλικά και από κει και πέρα ακολουθούσε κάποιος διάλογος στο φόρουμ»

Σ4: «Νομίζω ότι μπήκες σε μια λογική ότι πρέπει να φτιάχνεις αναφορές ή να βλέπεις πώς αν τις γράψεις αυτές τις αναφορές, στην ουσία ήταν ο προπομπός για το τι έρχεται στο μέλλον, γενικά ως προς το πώς θα δομούνται οι εξ αποστάσεως εργασίες.»

Σ5: «Βοηθήθηκα περισσότερο μέσα από τις συζητήσεις, είδα κι άλλες οπτικές, πήρα πολλές ιδέες, αναθεώρησα κάποιες ιδέες που είχα για την πρακτική μου...οι συζητήσεις στο forum ήταν πηγή έμπνευσης για μένα.»

Σ7: «Κυρίως η ανταλλαγή ιδεών και εκπαιδευτικού υλικού»

Σ8: «με βοήθησαν να σκέφτομαι με τελείως διαφορετικό, διότι με έφεραν σε επαφή με ψηφιακά εργαλεία, νέες μεθόδους διδασκαλίας, τα οποία δεν είχα αξιοποιήσει στο παρελθόν, μου έδωσαν το κίνητρο να τα χρησιμοποιήσω, ήταν και η περίοδος τέτοια εν μέσω καραντίνας που θα έπρεπε να τα χρησιμοποιήσω στην τηλεκπαίδευση, δεν είχα περιθώρια για κάτι άλλο, νομίζω ήταν η κατάλληλη στιγμή και για να ενημερωθώ και για να τα αξιοποιήσω αυτά στη διδασκαλία μου»

Σ10: «Ναι, θεωρώ ότι με βοήθησε πάρα πολύ η συζήτηση στις διαδικτυακές κοινότητες, ότι μπορούσα, ό,τι πρόβλημα είχα, να το συζητήσω με τους συναδέλφους μου, να αντλήσω πληροφορίες, να τους συμβουλευτώ. Πραγματικά ήταν πάρα πολύ χρήσιμες οι Διαδικτυακές Κοινότητες σε αυτό το κομμάτι και φυσικά το υλικό που έπαιρνα»

5.8.Επιδράσεις από τη συμμετοχή σε Εκπαιδευτικές Κοινότητες

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες την περίοδο κατά την οποία υλοποιήθηκε η απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης επηρέασε ποικιλοτρόπως την επαγγελματική τους υπόσταση. Η συναναστροφή και συνεργασία με επαγγελματίες της ειδικότητας τους υπήρξε πηγή έμπνευσης και δημιουργίας για την πλειοψηφία. Η μύηση σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και ψηφιακά εργαλεία αλλά και η διαρκής αρωγή στο πλαίσιο την ομάδας ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και την αίσθηση ότι είναι σε θέση να οργανώσουν μια αποτελεσματική διαδικτυακή διδασκαλία με τη βοήθεια ψηφιακών εργαλείων που έμαθαν στις Κοινότητες. Μολονότι, υποστηρίζουν, σχεδόν οι περισσότεροι, ότι δεν επηρεάστηκαν οι παιδαγωγικές τους αντιλήψεις, επισημαίνουν ότι η συμμετοχή τους στις Κοινότητες υπήρξε καταλυτική για τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές.

5.8.1. Συμβολή της Κοινότητας στην οργάνωση της διδασκαλίας

Σ1: *«Βρήκα μεθόδους για να οργανώνω το υλικό μου και να το βρίσκω πολύ πιο γρήγορα μετά, είναι πολύ σημαντικό κι αυτό γιατί όλοι έχουμε ένα χ υλικό στο portfolio αλλά πώς το βρίσκουμε όταν το χρειαζόμαστε»*

Σ2: *«Πραγματικά ήταν σωτήρια για την οργάνωση της διδασκαλίας [...]από εκεί άντλησα υποστήριξη από τους συναδέλφους, από εκεί άντλησα υλικό το οποίο μπορούσα να αξιοποιήσω. Στις άτυπες ομάδες σεμιναριακού τύπου που διοργανώθηκαν από συναδέλφους είχα την ευκαιρία να μάθω να χειρίζομαι το webex»*

Σ3: *«Ίσως λίγο βλέποντας, όχι ότι είχα εγώ η ίδια κάποια απορία αλλά βλέποντας αναρτήσεις των συναδέλφων σχετικά με τις εμπειρίες τους και τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν και είτε αναγνώριζα κάποια θέματα που αντιμετώπιζα κι εγώ οπότε από τις συζητήσεις που γίνονταν έπαιρνα κάποιες ιδέες κι εγώ η ίδια»*

Σ4: *«Εμένα δε με βοήθησε, αλλά προσπαθώ να σκεφτώ αν βοηθήσαμε εμείς κάποιον άλλον...τους βοηθήσαμε στο να ενταχθούν σε αυτό το πράγμα, στον τρόπο που θα το κάμνουν να το οργανώσουν δε νομίζω να τους βοηθήσαμε, τους βοηθήσαμε στο να το υλοποιήσουνε, η οργάνωση έχει να κάνει με τον κάθε καθηγητή από μόνο του...»*

Σ5: *«Μέσα από την κοινότητα πήρα πολλά πράγματα, με βοήθησε να οργανώσω τη διδασκαλία μου...πρώτη φορά η διδασκαλία γινότανε εξ αποστάσεως με τηλεκπαίδευση,*

δεν είχα προηγούμενη εμπειρία...άντλησα πολλές πληροφορίες από τις ομάδες, με βοήθησαν να οργανώσω το μάθημα στο webex. Επίσης έλαβα πολύ υλικό το οποίο αξιοποίησα στο e-class...βοηθήθηκα πάρα πολύ και κυρίως ψυχολογικά»

Σ6: « μπόρεσα να βάλω τα πράγματα δε μια σειρά, να δω προτεραιότητες, να δω οι άλλοι τι προτεραιότητες έχουν και κατά πόσο έχουν αποτέλεσμα στη δική τους διδασκαλία, [...]ελαχιστοποιεί τον χρόνο που χρειάζεσαι [...]να βάλω τα πράγματα σε μια τάξη [...]τι θα χρειαστώ εδώ, τι θα χρειαστώ εκεί και εκτός από το πρακτικό οργάνωνες και τη σκέψη σου»

Σ8: «μου έδειξαν έναν διαφορετικό τρόπο να προσεγγίσω το αντικείμενό μου, [...] μέσα από μια διαφορετική μορφή διδασκαλίας [...] ήταν κάτι πρωτόγνωρο για μένα και έπρεπε όλο αυτό να το στήσω από την αρχή, έπρεπε να οργανώσω ένα μάθημα το οποίο να είναι ενδιαφέρον και το οποίο να μην υστερεί ποιοτικά σε σχέση με το δια ζώσης»,

5.8.2. Οργάνωση διδασκαλίας με ψηφιακά μέσα

Σ2: «Ναι...νομίζω ότι έχω τη δυνατότητα να οργανώσω ψηφιακά τη διδασκαλία μου, έχει προηγηθεί μια εμπειρία δυο κυμάτων πανδημίας. Το δεύτερο κύμα πανδημίας του 2020-2021 ήταν και το καθοριστικό, διότι ήταν ένα πολύ μεγάλο διάστημα στο οποίο θα έπρεπε να οργανώσουμε πλέον αποτελεσματικά τη διδασκαλία μας με ό,τι συνεπάγεται αυτό, δηλαδήθα έπρεπε δηλαδή να οργανώσουμε και τα διαγωνίσματα μας και τις εργασίες των μαθητών και σε ζωντανό χρόνο κάποιες δραστηριότητες, Πιστεύω ότι απέκτησα εμπειρία, προσπάθησα να αξιοποιήσω αρκετά εργαλεία.»

Σ3: «Σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό αν μιλάμε για τα ψηφιακά εργαλεία από μόνα [...] πιστεύω ότι μπορώ να το κάνω εξίσου αποτελεσματικά, πέρα από τα μικρά προβλήματα που τυχαίνουν αναγκαστικά σε όλους όπως η σύνδεση π.χ. ή το ασθενές σήμα»

Σ5: «μπορώ να πω ότι χρησιμοποίησα εργαλεία που δεν τα είχα χρησιμοποιήσει στο παρελθόν, όπως είναι Google Earth [...]μπορέσαμε να δούμε πειράματα, που πολλές φορές δεν είχαμε τη δυνατότητα να παρακολουθήσουμε στο σχολείο γιατί δεν είχαμε τα ανάλογα εργαλεία, με διάφορες εφαρμογές που κατεβάσαμε από το διαδίκτυο είχαμε έναν εικονικό χώρο όπου οι μαθητές στήνανε οι μαθητές τα δικά τους πειράματα στη Φυσική»

Σ7: «Σε ικανοποιητικό, αλλά τίποτα δε μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης διδασκαλία»

Σ6: «για κάθε ανάγκη υπάρχει κι ένα διαδικτυακό εργαλείο που μπορώ να χρησιμοποιήσω, μια εφαρμογή, ένας τρόπος διδασκαλίας και μετά από ένα σημείο αυτό γινότανε αυτόματα [...] ότι τα πράγματα έγιναν λίγο πιο ενδιαφέροντα, λίγο πιο κοντά στα γούστα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και αυτό μεταγράφεται σαν αποτελεσματικότητα, ότι η διδασκαλία είχε νόημα, είχε αποτέλεσμα, πέρναγε αυτό το πράγμα στο παιδί»

Σ8: «Σε βάθος χρόνου γιατί στην αρχή ήταν πολύ δύσκολο να τα οργανώσω στο μυαλό μου, έπειτα να οργανώσω ένα σχέδιο διδασκαλίας αποτελεσματικό, το οποίο θα έπρεπε να ανταπεξέλθει και σε αστάθμητους παράγοντες όπως ήταν η κακής ποιότητας internet, πολλές φορές είχαμε προβλήματα στη σύνδεσή μας είτε εγώ είτε τα παιδιά και φυσικά θα έπρεπε να γίνει το μάθημα ενδιαφέρον ...»

Σ10: «Ναι...έφτιαχνα ένα σχέδιο μαθήματος το οποίο θα έπρεπε να είναι στα δεδομένα του webex δηλαδή έπρεπε να εμπλέξω τους μαθητές μου περισσότερο στην όλη διδασκαλία [...]αξιοποιώντας τη δύναμη της εικόνας και του ήχου, νομίζω έγινε πιο ενδιαφέρον το μάθημα, δεν είχαν και ανάλογη εμπειρία και οι μαθητές μου, βέβαια δυσκολεύτηκα, όπως σας είπα, στο πρώτο κύμα προσπαθούσα να βρω τα πατήματά μου έκανα πολύ λιγότερα πράγματα σε σχέση με το δεύτερο κύμα.»

5.8.3. Παιδαγωγικές αντιλήψεις

Σ1: «Δεν τις επηρέασε οι παιδαγωγικές μου αντιλήψεις προσπαθούν πάντα να είναι προς τη πιο μαθητοκεντρική κατεύθυνση άλλοτε τα καταφέρνω περισσότερο και άλλοτε λιγότερο»

Σ2: «θεωρώ ότι είμαι πλέον πιο ανοιχτή στο να προσαρμόσω τη διδασκαλία μου σε νέα δεδομένα, είμαι πιο ανοιχτή στο να συνεργαστώ με συναδέλφους, πιο ευαισθητοποιημένη για να ενημερωθώ για νέες μεθόδους διδασκαλίας. Γενικότερα, νομίζω σε αυτό άλλαξαν οι παιδαγωγικές μου αντιλήψεις, ότι είναι σταθερές, πλέον πιστεύω ότι θα πρέπει να

είμαστε ανοιχτοί στις νέες εμπειρίες, πρέπει να προσπαθούμε, να ενημερωνόμαστε, να προσπαθούμε να προσαρμοστούμε κάθε φορά στις απαιτήσεις της εποχής»

Σ3: *«Πιστεύω να την επηρέασε και πάλι όχι ευθέως αλλά βλέποντας τι συζητούν οι συνάδελφοι και τι κλίμα υπάρχει σε κάποια θέματα επηρεάστηκα και εγώ αναπόφευκτα, σχημάτισα δικές μου απόψεις οπότε τελικά επηρεάστηκαν και οι παιδαγωγικές μου αντιλήψεις»*

Σ5: *«Εκτίμησα περισσότερο τη συνεργασία, με τη συνεργασία μπορούμε να πετύχουμε πολλά και αυτό προσπαθώ να περάσω και στους μαθητές μου...και ότι όλοι μαθαίνουμε διαφορετικά και ότι ο κάθε μαθητής έχει διαφορετικές ανάγκες και ότι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ποικίλους τρόπους στη διδασκαλία μας»*

Σ7: *«Λίγο»*

Σ8: *«δεν επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τις εκπαιδευτικές μου αντιλήψεις γιατί πάντοτε ήμουν υπέρ της συνεργασίας, της αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών και οι καθηγητές μέσα από τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια μπορούν να δημιουργήσουν κάτι σπουδαίο»*

Σ9: *«Νομίζω πως όχι, δε θα έλεγα ότι επηρέασε τις παιδαγωγικές μου αντιλήψεις, όχι αυτές τις αντιλήψεις που είχα τις έχω ακόμη, δε νομίζω ότι έχω επηρεαστεί».*

Σ10: *«Μπορώ να πω τις ενίσχυσε τις παιδαγωγικές μου αντιλήψεις πάντα στο επίκεντρο του μαθήματός μου, των ενεργειών μου ως εκπαιδευτικού είναι ο μεμονωμένος μαθητής και οι ανάγκες του, ότι κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και πρέπει να προσεγγίσουμε το μάθημά μας ούτως ώστε να καλύψουμε τις ανάγκες όλων.»*

5.8.4. Παιδαγωγικές πρακτικές

Σ1: *«Ναι έγινε one woman show κάποια στιγμή ένιωθα αυτό...ότι εγώ θα τα κανονίσω όλα...δε μπορούσα να αναθέσω κάποιο project στα παιδιά δηλαδή όπως κάνουμε τώρα εδώ μέσα στην τάξη...δεν ήταν εύκολο»*

Σ2: «Πραγματικά έχω αλλάξει τρόπο διδασκαλίας, νομίζω ότι η διδασκαλία μου είναι περισσότερο μαθητοκεντρική απ' ό,τι στο παρελθόν, τα παιδιά όπως κι εγώ οδηγούμαστε σε μια ανακαλυπτική μάθηση, είμαστε συνέταιροι, συνοδοιπόροι σε ένα ταξίδι μάθησης»

Σ3: «Ουσιαστικά ενισχύθηκε η άποψη που είχα ή αναθεώρησα σε κάποια πράγματα, όταν είδα ότι πολλοί συνάδελφοι διαφωνούνε μαζί μου»

Σ4: «Νομίζω αυτό που κάναμε ήταν είτε να αλλάξεις είτε να κατανοήσεις περισσότερο γιατί κάποια πράγματα αποτύγχαναν δηλαδή όταν έβλεπες για μια ομάδα ότι δεν σου απαντούσαν ή τους χώριζες σε ομάδες και δε λειτουργούσαν σωστά έμπαινες σε μια διαδικασία να σκεφτείς το τι έχουμε συζητήσει, ποια ήταν τα λάθη που έχουν κάνει οι άλλοι και να βρεις μια καινούρια λύση, οπότε στις πρακτικές γινόντουσαν περισσότερο ευέλικτες και περισσότερο προσαρμοστικές στις συνθήκες»

Σ5: «Ναι εφόσον άλλαξα τις παιδαγωγικές μου αντιλήψεις άλλαξα και τις παιδαγωγικές μου πρακτικές. Προσπάθησα να βρω τρόπους για να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές μου, να του εντάξω όλους σε δραστηριότητες ανάλογα με τον τύπο μάθησής τους...χρησιμοποιήσαμε διάφορα ψηφιακά εργαλεία κι έγινε έτσι πολύ πιο ευχάριστο το μάθημα»

Σ6: «Ναι με βοήθησε από τα τόσα θεωρητικά πράγματα να καταπιάνομαι με κάτι πιο συγκεκριμένο, στο να βάζω τα παιδιά να καταπιάνονται με κάτι πιο συγκεκριμένο, κάτι πιο απτό, πιο ενδιαφέρον εν πάση περιπτώσει και γενικά και στην αντιμετώπιση των παιδιών, πίσω από το μοίρασμα αντιλήψεων με τους άλλους καθηγητές, πώς χειρίστηκαν συγκεκριμένα περιστατικά δηλαδή σε όλη την γκάμα, σε ένα ευρύτατο φάσμα της διδασκαλίας, όσον αφορά προσέγγιση παιδιών, όσον αφορά διδακτικής ύλης, ναι σε όλα»

Σ7: «Ίσως αυξήθηκε η χρήση του υπολογιστή για την προσέγγιση των θεματικών εννοιών»

Σ8: «έπρεπε να εφαρμόσω διαφορετικές πρακτικές για να ανταπεξέλθω στη διαδικτυακή εκπαίδευση, έπρεπε να συμπυκνώσω τη θεωρία και να βρω τρόπους μέσα από τους οποίους θα συμμετέχουν και οι μαθητές ενεργά, προσπάθησα να τους χωρίσω σε ομάδες, τους μνήσω σε ψηφιακά εργαλεία, βέβαια τα παιδιά έχουν μια άνεση όσον αφορά τους υπολογιστές»

Σ9: «Δεν άλλαξα πολύ γιατί ήμουν μαθητοκεντρική, απλά είδα ότι αυτά που είχα στο μυαλό μου εφαρμόζονται, οπότε εγώ συνεχίζω να κάνω αυτά που είχα πάντα στο μυαλό μου, ο μαθητής να είναι το επίκεντρο και εγώ να οργανώνω το μάθημα με κέντρο αυτόν»

Σ10: «έπρεπε να οργανώσω τελείως διαφορετικά το υλικό μου, ουσιαστικά οπτικοποίησα το υλικό μου στην ψηφιακή διδασκαλία, θεωρώ ότι έγινε πιο ενδιαφέρον, βέβαια ήταν πιο χρονοβόρα διαδικασία στο να παραχθεί το υλικό. Ωστόσο είναι κάτι που θα μείνει σε βάθος χρόνου και θα εμπλουτίζεται.»

5.9.Ανταπόκριση μαθητών στην απομακρυσμένη διδασκαλία

Σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά κατά την πρώτη περίοδο υλοποίησης της απομακρυσμένης διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης. Πιθανολογούν ότι η ανταπόκριση των μαθητών οφείλεται στην περιέργεια τους για την όλη διαδικασία, αλλά και από την ανάγκη τους να επικοινωνήσουν. Αντίθετα, κατά τη δεύτερη περίοδο υλοποίησης της απομακρυσμένης διδασκαλίας μειώθηκε το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών, παρά το γεγονός ότι είχαν εισαχθεί οι απουσίες στα μαθήματα. Πιθανόν λόγω του παρατεταμένου εγκλεισμού επήλθε κορεσμός και κόπωση.

1^η περίοδος απομακρυσμένης διδασκαλίας : Συμμετοχή

Σ1: «Ναι στην πρώτη φάση πάρα πολύ και μάλιστα τα γερμανικά δεν ήταν και από τα πρώτα μαθήματα που χρίστηκαν εντός εισαγωγικών υποχρεωτικά, αλλά ήθελα και εγώ ασχολήθηκα και τα παιδιά»

Σ2: «Ανταποκρίθηκαν θετικά, υπήρχε συμμετοχή στην αρχή, ήταν ίσως η περιέργεια ήταν και η ανάγκη τους να έρθουν σε επαφή με τους συμμαθητές τους με μένα, ήταν θετική η ανταπόκρισή τους...»

Σ4: «Στο δικό μου μάθημα συμμετείχαν κατά πολύ, ένα μεγάλο ποσοστό συμμετείχε ενεργά γιατί είχαν τον φόβο των απουσιών, υπήρχαν όμως μαθήματα που δε συμμετείχαν καθόλου, όταν έκανες ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες αναγκαστικά συμμετείχαν ή τους άρεσε και συμμετείχαν σε μαθήματα στα οποία απλάμίλαγες και έκανες το μάθημά σου όχι δε συμμετείχαν καθόλου [...]εμείς χρησιμοποιούσαμε διάφορα εργαλεία είτε να τους

εντάζουμε σε ομάδες [...]οπότε αναγκαστικά έπρεπε να συμμετέχουν, γιατί καταλάβαινες την απουσία τους»

Σ5: «Συμμετείχαν ενεργά στα μαθήματα και τα βρήκαν αρκετά ενδιαφέροντα διότι άλλαξε ο τρόπος διδασκαλίας, κυριάρχησε η εικόνα, ο ήχος , οι μαθητές απέκτησαν περισσότερες πρωτοβουλίες μέσω της διαδικτυακής εκπαίδευσης, ήταν τελείως διαφορετική η φύση του μαθήματος»

Σ8: «Κοιτάζτε στην αρχή ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά, ήταν και η περιέργειά τους για την τηλεκπαίδευση, ιδιαίτερα στο πρώτο κύμα της πανδημίας»

Σ9: «Ναι επειδή όπως είπα και πιο πριν εγώ ήμουν σε ένα πολύ μικρό σχολείο πέρυσι που είχαμε και το webex και δε μπορώ να πω ότι είχα διαρροές μαθητών και τα λοιπά, ήταν μια μικρή ομάδα σε κάθε τάξη και συμμετείχαν όλοι ενεργά»

Σ10: «Ανταποκρίθηκαν στον βαθμό που μπορούσαν και στον βαθμό που ήταν αναμενόμενο. Τι θέλω να πω με αυτό, δηλαδή οι καλοί μαθητές συνέχισαν να συμμετέχουν ενεργά οι μέτριοι μαθητές ανάλογα με το πόσο ενδιαφέρον έκανα κι εγώ το μάθημά μου προσπαθώντας να τους κρατήσω όπως σας είπα με οπτικοακουστικά μέσα, συμμετείχαν στο μάθημα ακόμα και οι πιο αδύναμοι»

2^η περίοδος απομακρυσμένης διδασκαλίας: Αποχή

Σ1: «στη δεύτερη όταν μπήκαν και οι απουσίες πλέον στο παιχνίδι και ήταν υποχρεωτική η παρακολούθηση 8-2 πολύ λιγότερο»

Σ2: «βέβαια αργότερα οι πιο αδύνατοι μαθητές έμπαιναν αλλά δε συμμετείχαν.»

Σ3: «Όχι τόσο ενεργά όσο δια ζώσης αλλά και πάλι αυτό μου φαίνεται αυτό στο βαθμό του λογικού, γιατί κι εγώ η ίδια υπήρξα μαθήτρια εν μέσω πανδημίας, δηλαδή ήμουν φοιτήτρια μεταπτυχιακού και είδα ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι και τα παιδιά τα αντιμετωπίζουν και οι ενήλικες, οπότε δεν είναι θέμα μαθητών, είναι θέμα τρόπου διδασκαλίας γενικά»

Σ8: «βέβαια αργότερα στο δεύτερο κύμα της πανδημίας παρότι υπήρχαν απουσίες οι πιο αδύναμοι δε συμμετείχαν παρότι έμπαιναν μέσα , δεν ήταν ενεργοί και παρότι προσπαθούσα να τους εντάξω σε ομάδες δυσκολεύτηκαν αρκετά»

Σ10: *«Βέβαια, το κακό ήταν ότι επειδή ήταν πολύ μεγάλη περίοδος κάποια στιγμή κουράστηκαν και κουραστήκαμε όλοι, οπότε άρχισέ να φθίνει η παρουσία τους, οπότε έμπαιναν μέσα και δεν συμμετείχα στο βαθμό που θα περίμενα να συμμετάσχουν το μάθημα.»*

5.10. Ιδέες και προτάσεις για αξιοποίηση εργαλείων και πρακτικών της τηλεεκπαίδευσης στη μετά COVID εποχή

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα συνεχίσουν να χρησιμοποιούν την e-class και στη δια ζώσης διδασκαλία διότι ουσιαστικά αποτελεί ένα portfolio για το υλικό των μαθημάτων τους χρηστικό και προσβάσιμο σε όλους τους μαθητές. Επίσης αναφέρθηκαν μεμονωμένα σε ψηφιακά εργαλεία padlet, timeline, liveworksheets. Παράλληλα χαρακτήρισαν το όλο εγχείρημα δύσκολο διότι τα σχολεία στερούνται τεχνολογικού εξοπλισμού αλλά και ευρυζωνικότητας. Οπότε για να υπάρξει αξιοποίηση και συνέχεια στην ψηφιακή παρακαταθήκη της απομακρυσμένης διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης θα πρέπει να εξοπλιστούν τα σχολεία με υπολογιστές αλλά και με ανάλογο δίκτυο internet.

5.10.1. Εργαλεία -Πρακτικές

Σ1: *«Χρησιμοποιούμε τα ψηφιακά βιβλία, ιστοσελίδες ξενόγλωσσες που γνωρίζω από τη Γερμανία, άλλων εκδοτικών οίκων και κάνουμε μαζί ασκήσεις, χρησιμοποιώ video με αυθεντικό γερμανικό λόγο και με ασκησούλες από κάτω χρησιμοποιώ πολύ τον ιστότοπο της Deutsche Welle έχει πολύ υλικό, είναι πολύ αγαπημένος ιστότοπος, το padlet για ομαδοσυνεργατικές εργασίες και μεταξύ 2 τάξεων θα φτιάξουμε κάτι τώρα στο Λύκειο με Γερμανικά και Γαλλικά, το YouTube»*

Σ2: *«Ναι όπως σας είπα το e-class το χρησιμοποιώ, μέσα σε αυτό έχω εντάξει και κάποιες μορφές ψηφιακών εργαλείων χρήσιμες ...το timeline στην Ιστορία, κάποια παιχνίδια κουίζ που επίσης τα χρησιμοποιώ στην ιστορία...αυτά...»*

Σ3: *«Ναι είναι πάρα πολύ βοηθητικό το να δείχνουμε στα παιδιά βιντεάκια ή να χρησιμοποιούμε υλικό από το internet σαν αυθεντικό υλικό αντί για τα βιβλία που φυσικά*

αυτό, όταν γίνεται online το μάθημα είναι πάρα πολύ εύκολο γιατί διαμοιράζεις την οθόνη σου [...], οι online πλατφόρμες στις οποίες μοιράζεσαι σημειώσεις ή καθήκοντα ή εξτρά υλικό είναι πολύ βοηθητικές να ανεβάζει ο καθηγητής, το να ανεβάζουν οι μαθητές εξτρά υλικό σε τέτοιες πλατφόρμες μπορεί να βοηθήσει, το να γίνονται κάποια τεστ πιο γρήγορα και αυτοματοποιημένα για την αξιολόγηση των μαθητών κι αυτό είναι πολύ βοηθητικό»

Σ4: «Η πραχτική του e-class για παράδειγμα ενιαία ένα πολύ καλό εργαλείο [...] θα μπορούσαμε να έχουμε στο e-class όλα τα μαθήματα είτε καινούριο, πρόσθετο υλικό, οπότε αυτό νομίζω ότι πρέπει να ενταχθεί, αν συνεχίζει να λειτουργεί ή όχι... νομίζω πως δε λειτουργεί»

Σ6: «Το Padlet ας πούμε, ένα πολύ μικρό παράδειγμα, το οποίο είναι σαν ένας τοίχος που ποστάρουμε πράγματα, έτσι πολύ απλά είναι κάτι πιο ενδιαφέρον από το να στείλουν μια εργασία σε μένα να τη δω μόνη μου, τα βάζει νομίζω τα παιδιά να σκεφτούν, [...] ή το liveworksheets , οι αίθουσες παρέχουν δυνατότητα για internet και οθόνη υπολογιστή, αντί να μοιράζω φωτοτυπίες»

Σ7: «Ναι, θα συνεχίσω να χρησιμοποιώ το e-class για να αναρτώ εκεί το υλικό του μαθήματος και για να αποφύγω τις φωτοτυπίες, αλλά και για να είναι συγκεντρωμένο το υλικό του μαθήματος σε χώρο που έχουν πρόσβαση όλοι οι μαθητές»

Σ8: «το e-class θα το διατηρήσω, γιατί είναι μεγάλη ευκολία το να συγκεντρώνεις εκεί το υλικό σου, από κει και πέρα διάφορα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιούσα στην τηλεκαίδευση στο βαθμό που μου δίνεται η δυνατότητα θα τα χρησιμοποιήσω»

5.10. 2. Προβλήματα

Σ1: «Προσπαθώ να το κάνω, δε βοηθάνε πάντα οι τάξεις, δε βοηθάει η ταχύτητα στο internet δε βοηθάει κάτι που κολλάει προσπαθώ αλλά πάντως παίρνει ένα πιο μικρό μέρος»

Σ2: «Κοιτάζτε η δια ζώσης διδασκαλία δεν σου προσφέρει την άνεση να χρησιμοποιήσεις τα ανάλογα ψηφιακά εργαλεία, διότι δεν υπάρχει ο ανάλογος εξοπλισμός στα σχολεία, ούτε ανάλογο δίκτυο υποστήριξης, δεν υπάρχει δηλαδή το internet το οποίο θα μπορούσε να στηρίζει κάποια προσπάθεια...»

Σ5: « Η δια ζώσης διδασκαλία δε σου προσφέρει τη δυνατότητα αυτή τη στιγμή, οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν με αυτά τα απογεύματα , μπορούν να κάνουν εργασίες και να μου τις στείλουν αλλά δεν μπορούμε να τις μοιραστούμε με την ολομέλεια της τάξης»

Σ8: «...να εμπλέξω και τους μαθητές μου ενεργά δεν είναι τόσο εύκολο από τη στιγμή που δεν έχουμε υπολογιστές στην τάξη.»

Σ10: «Δεν έχω την ίδια δυνατότητα, οι μαθητές δεν μπορούν να είναι ενεργοί όπως κάναμε τις ασκήσεις online [...] τώρα δεν είναι το ίδιο, έχουν την εικόνα, έχουν τον ήχο αλλά δεν συμμετέχουν οι ίδιοι τόσο ενεργά γιατί δεν έχουν υπολογιστή.»

5.10.3. Προτάσεις

Σ1: «θα μπορούσαμε περισσότερο αν τα παιδιά είχαν από ένα τάμπλετ αλλά προς το παρόν δε γίνεται»

Σ2: «θέλω να πιστεύω ...θα δημιουργηθούν οι συνθήκες με τον ανάλογο τεχνολογικό εξοπλισμό και ταχύτητες internet για να ενταχθούν στην καθημερινότητα του σχολείου.»

5.11. Σύνοψη Αποτελεσμάτων

Στην παρούσα ενότητα αποτυπώνονται συνοπτικά οι απόψεις των καθηγητών μέσης εκπαίδευσης για τις εμπειρίες και τα οφέλη που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους σε Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 και ειδικότερα κατά τις δυο περιόδους που υλοποιήθηκε η απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφονται βάσει των αξόνων που καθορίστηκαν στην αρχή του κεφαλαίου

Πίνακας 2. Θεματικοί άξονες και παράγοντες των ευρημάτων της έρευνας

| Άξονες | Παράγοντες | Δείκτες |
|---|-------------------------------------|---|
| Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες καθηγητών | Περισσότερες αναφορές συμμετοχής | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Facebook ▪ YouTube ▪ Blogs |
| | Λιγότερες αναφορές συμμετοχής | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Viber ▪ Google Groups ▪ Telegram, ▪ MOOC |
| Αντικείμενο των Κοινοτήτων | Ζητήματα μεθοδολογίας και πρακτικής | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Νέες μέθοδοι διδασκαλίας ▪ Παιδαγωγικά ζητήματα ▪ Εκπαιδευτικό υλικό ▪ Αντικείμενο διδασκαλίας |
| | Εργασιακά – Μισθολογικά | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ενημέρωση ▪ Επιμόρφωση ▪ Νομοθεσία |
| Δράσεις εντός των Κοινοτήτων | Ενημέρωση | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Εργασιακά ▪ Νομοθεσία ▪ Αξιολόγηση ▪ Διδακτικό αντικείμενο |
| | Συνεργασία | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ανταλλαγή ιδεών ▪ Ανταλλαγή υλικού |
| | Ψυχολογική στήριξη | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Υποστήριξη ▪ Συμβουλές |
| Λόγοι συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε | Δικτύωση | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Συνεργασία ▪ Επίλυση προβλημάτων |

| | | |
|---|---|--|
| Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Συμβουλές στο διδακτικό αντικείμενο |
| | Ενημέρωση | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Νέες τεχνολογίες ▪ Διδακτικό αντικείμενο ▪ Νομοθεσία ▪ COVID |
| | Αυτοβελτίωση | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ανεπάρκεια για την τηλεεκπαίδευση ▪ Νομοθεσία ▪ Μισθολογικά |
| Ικανοποίηση προσδοκιών | Επίτευξη προσδοκιών | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Διατήρηση κινήτρων ▪ Ενημέρωση ▪ Υποστήριξη ▪ Δικτύωση ▪ Συνεργασία |
| | Διαφοροποίηση προσδοκιών | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Λόγω εμπειρίας ▪ Οπτική πανδημίας ▪ Ματαίωση προσωπικών στόχων |
| Λειτουργία των Κοινοτήτων στην εποχή του COVID | Τηλεκπαίδευση | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Διαμοίραση υλικού ▪ Οργάνωση ▪ Ενημέρωση ▪ |
| | Νέες μέθοδοι διδασκαλίας και ψηφιακά εργαλεία | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Αναζήτηση διαδραστικών εργαλείων ▪ Εκμάθηση λειτουργίας ▪ Υλικό διδασκαλίας ▪ Ιδέες διδασκαλίας |
| | Μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Πρωτόγνωρο εγχείρημα ▪ Συνεργασία ▪ Ψυχολογική στήριξη |
| Εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τις Κοινότητες | Οργανωτική Δομή Κοινοτήτων | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Μη εμφανής συντονιστής ή συντονιστική ομάδα ▪ Συντονισμός διευκολυντικός ▪ Δημοκρατικές Διαδικασίες |
| | Μάθηση (πώς μαθαίνουν) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Συνεργατική ▪ Μικτή ▪ Ασύγχρονη |
| | Μάθηση (τι μαθαίνουν) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Στρατηγικές ▪ Πρακτικές ▪ Ψηφιακά εργαλεία |
| | | |

| | | |
|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Χρήση τεχνολογικών μέσων |
| | Τεχνολογικά Μέσα-Ψηφιακά Εργαλεία Κοινοτήτων | <ul style="list-style-type: none"> ▪ e-class ▪ το viber ▪ messenger ▪ Google Drive ▪ Google Docs ▪ padlet ▪ webex ▪ skype ▪ YouTube ▪ Google Earth ▪ Cloud computing |
| | Συχνότητα συμμετοχής στις Κοινότητες | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Μη καθημερινή συμμετοχή ▪ Συχνότερη ενημέρωση ▪ Αναζήτηση βοήθειας ▪ Υποστήριξη συναδέλφων |
| | Διαδικασίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Συνεργασία ▪ Ενημέρωση ▪ Υποστήριξη |
| Επιδράσεις από τη συμμετοχή σε Εκπαιδευτικές Κοινότητες | Οργάνωση της διδασκαλίας | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Μέθοδοι διδασκαλίας ▪ Υλικό ▪ Συνεργασία ▪ Μύηση στα ψηφιακά εργαλεία |
| | Οργάνωση της διδασκαλίας με ψηφιακά μέσα | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Εκμάθηση στη 1^η περίοδο τηλεκπαίδευσης ▪ Εξοικείωση στη 2^η περίοδο τηλεκπαίδευσης ▪ Αξιοποίηση εργαλείων ▪ Αποτελεσματικότερη διδασκαλία |
| | Παιδαγωγικές αντιλήψεις | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Η πλειοψηφία παρέμεινε σταθερή ▪ Κάποιοι καθηγητές τις άλλαξαν λίγο ▪ Κάποιοι επηρεάστηκαν από τις διαδικασίες της Κοινότητας |
| | | |

| | | |
|--|--|---|
| | Παιδαγωγικές πρακτικές | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Μαθητής στο επίκεντρο ▪ Συνεργασία σε ομάδες ▪ Χρήση ψηφιακών εργαλείων ▪ Δασκαλοκεντρική (Σ1)! |
| Ανταπόκριση μαθητών στην απομακρυσμένη διδασκαλία | 1η περίοδος απομακρυσμένης διδασκαλίας : Συμμετοχή | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Περιέργεια για τηλεεκπαίδευση ▪ Ανάγκη για επικοινωνία ▪ Εμπλοκή σε διαδικασίες |
| | 2η περίοδος απομακρυσμένης διδασκαλίας : Αποχή | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Εγκλεισμός ▪ Κόπωση ▪ Ρουτίνα ▪ Συσσώρευση κενών από τους αδύνατους μαθητές |
| Ιδέες και προτάσεις για αξιοποίηση εργαλείων και πρακτικών της τηλεεκπαίδευσης στη μετά COVID εποχή | Εργαλεία-Πρακτικές | <ul style="list-style-type: none"> ▪ e-class ▪ διαδραστικός πίνακας ▪ ψηφιακά βιβλία ▪ video ▪ padlet ▪ timeline ▪ liveworksheets ▪ ομαδοσυνεργατική διδασκαλία |
| | Προβλήματα | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ελλείψεις σε τεχνολογικά μέσα ▪ Έλλειψη ευρυζωνικότητας |
| | Προτάσεις | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Τεχνολογική υποστήριξη σχολείων |

5.12. Συζήτηση

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας μας οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχουν σε Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης προκειμένου να ενημερωθούν, επιμορφωθούν και επικοινωνήσουν, με απώτερο στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Εστιάζοντας στην περίοδο της πανδημίας παρατηρούμε ότι αυξήθηκε η συμμετοχή στα άτυπα δίκτυα εκπαιδευτικών, καθώς η μετάβαση από τη δια ζώσης στην απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης υπήρξε μια πρωτόγνωρη συνθήκη για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, που κλήθηκε να ψηφιοποιήσει άμεσα τη διδασκαλία του (Greenhow, Willet & Galvin, 2021). Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι οι κοινότητες επαγγελματικής μάθησης αναπτύχθηκαν μέσω κοινών αξιών και οράματος, συλλογικής ευθύνης, επαγγελματικής στοχαστικής έρευνας, συνεργασίας, ατομικής και ομαδικής μάθησης και σχέσεων υποστήριξης, διευκολύνοντας σημαντικά τη μετάβαση στη διαδικτυακή διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Amal Alsaleh, 2021)

Οι εκπαιδευτικοί συνήθως επιλέγουν να συμμετέχουν σε ομάδες στο Facebook, YouTube, Blogs και δευτερευόντως στο Viber, Google Groups, Telegram και MOOC. Η επιλογή της πλειονότητας να συμμετέχει ταυτόχρονα σε περισσότερες ομάδες δείχνει ότι επιδιώκουν ποικίλους τρόπους δικτύωσης καθώς αντιμετωπίζουν τις Κοινότητες ως πολύπλευρα συστήματα δραστηριοτήτων και στοιχείων (Trust, Krutka & Carpenter, 2016). Οι Κοινότητες που αναφέρονται στην έρευνα μας παρουσιάζουν έναν σαφή προσανατολισμό είτε προς ζητήματα μεθοδολογίας -πρακτικής είτε προς εργασιακά -μισθολογικά. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι το έντονο ενδιαφέρον των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τα εργασιακά-μισθολογικά ζητήματα οφείλεται στο ειδικό εργασιακό καθεστώς που ισχύει στην Ελλάδα σε σχέση με τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εργάζεται σε επισφαλείς συνθήκες απασχόλησης με συμβάσεις ορισμένου χρόνου. Παράλληλα εν μέσω της πανδημικής κρίσης COVID-19 κλήθηκαν να προβούν σε αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που υπηρετούν (ΦΕΚ 140/τ.Β'/20-1-2021). Συνεπώς είναι λογικό και βάσιμο το έντονο ενδιαφέρον τους για τα εργασιακά-μισθολογικά ζητήματα. Σε ανάλογη διαπίστωση προβαίνει ο Rodesiler (2017) καθώς ισχυρίζεται ότι οι περιφερειακές παραλλαγές στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να οφείλονται εν μέρει σε διαφορετικές πολιτικές απαντήσεις σε αυτά τα ζητήματα.

Σε σχέση με τα κίνητρα που ώθησαν τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης στις Άτυπες Κοινότητες, οι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν τη δικτύωση, την ενημέρωση και την αυτοβελτίωση. Ειδικότερα μέσω της δικτύωσης επιδιώκουν τη συνεργασία για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν αλλά και μια διαφορετική οπτική σε σχέση με το διδακτικό τους αντικείμενο. Με την ενημέρωση για τις νέες τεχνολογίες, μεθόδους διδασκαλίας, ψηφιακά εργαλεία, εργασιακά ζητήματα, την εξέλιξη της πανδημίας στοχεύουν στην επικαιροποίηση της πρακτικής τους. Ενώ, η αυτοβελτίωση είναι ένα διαρκές ζητούμενο σε μια χρονική περίοδο όπου οι επαγγελματικές, κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές είναι ραγδαίες και συνεχείς. Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα με τα αντίστοιχα των ερευνών Zou et al. (2020), Trust, Krutka & Carpenter (2016), Prestridge (2019) και Rutherford (2010) που διενεργήθηκε πριν μια δεκαετία, και αποδεικνύουν ότι σε βάθος δεκαετίας οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να διατηρούν σταθερά κίνητρα. Γενικεύοντας, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική ανάπτυξη προκειμένου να διατηρήσουν, τόσο τις γνώσεις που αφορούν το γνωστικό περιεχόμενο όσο και τις παιδαγωγικές τους δεξιότητες, ενημερωμένες (Liebermann 2000).

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι ευχαριστημένοι από τις λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα εντός των Κοινοτήτων και ότι έχουν ικανοποιηθεί οι προσδοκίες τους, καθώς υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες για την συνδημιουργία της γνώσης και την ανάπτυξη της πρακτικής τους μαθαίνοντας παράλληλα να έχουν: κοινή εστίαση, αίσθημα ευθύνης προς την ομάδα, συνεργατική θέσπιση πρακτικών εντός της Κοινότητας, ενημέρωση, συναισθηματική υποστήριξη, εκτίμηση της ποικιλομορφίας και άντληση πόρων από άλλους ειδικούς. Είναι ενδιαφέρον, ότι αντίστοιχες έρευνες που υλοποιήθηκαν εν μέσω της πανδημίας τόσο στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Greenhow, Willet & Galvin, 2021) όσο και στο Κουβέιτ (Amal Alsaleh, 2021) κατέγραψαν ανάλογη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στις Άτυπες Κοινότητες. Επιπλέον, έρευνες που αφορούσαν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε MOOC την περίοδο της πανδημίας παρουσίασαν ανάλογα ευρήματα (Huange et al., 2020· Boltz et al. (2021)). Οι συμμετέχοντες προσδιόρισαν τα οφέλη που προέκυψαν ειδικά από τη συνεργασία με εταίρους τόσο στην διδασκαλία όσο και στην πρακτική τους (Schnellert & Butler, 2020). Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι σε βάθος χρόνου οι προσδοκίες τους διαφοροποιήθηκαν και απέδωσαν την αλλαγή αυτή στην εμπειρία και τη ματαίωση προσωπικών στόχων

δηλαδή σε ενδογενείς παράγοντες, αλλά και σε έναν εξωγενή την πανδημία και την νέα οπτική που προσέδωσε αυτή στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Εστιάζοντας στην πανδημία και ειδικότερα στις δυο περιόδους που υλοποιήθηκε η απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης παρατηρούμε βάσει των ευρημάτων μας, ότι όντως η λειτουργία των Κοινοτήτων διαφοροποιήθηκε, καθώς τα βασικά θέματα επικεντρώθηκαν σε αυτή και αφορούσαν κυρίως τη μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, τις ανάγκες της τηλεεκπαίδευσης και μια διαρκή αναζήτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας και ψηφιακών εργαλείων. Σύμφωνα με τη συνεντευξιαζόμενη(Σ3): *«πρόσθεσε την οπτική της πανδημίας, δηλαδή ένα φλέγον θέμα συζήτησης ήταν το πως διαχειρίζεται ο κάθε συνάδελφος τα διαδικτυακά μαθήματα ή τι ψυχολογική επίδραση έχουνε πάνω του... συνάδελφοι να συμβουλευόυνη ταυτίζονταν αντίστοιχα ή έδιναν κουράγιο ο ένας στον άλλον»*. Ενώ σύμφωνα με τη συνεντευξιαζόμενη (Σ10): *«θέλαμε να αντλήσουμε από τις ομάδες ιδέες, υλικό για εφαρμογές, για ψηφιακά εργαλεία χρήσιμα στη διδασκαλία μας που μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν τα χρησιμοποιούσαμε.»* Οι σχέσεις αλληλοϋποστήριξης εντός των Άτυπων Κοινοτήτων που υποστήριζαν τη μετάβαση στη διαδικτυακή διδασκαλία κατά τη διάρκεια αναφέρθηκαν και στην έρευνα Amal Alsaleh (2021).

Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στις Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες ποικίλουν και περιλαμβάνουν την οργάνωση των Κοινοτήτων, το τι και το πώς μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της ομάδας, τα τεχνολογικά μέσα και τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιούν, τη συχνότητα συμμετοχής των μελών αλλά και τις διαδικασίες εντός των Κοινοτήτων που προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη των μελών.

Ειδικότερα, σε σχέση με την οργανωτική δομή των Κοινοτήτων αναφέρθηκε ότι δεν παρατηρήθηκε εμφανής συντονισμός από κάποια ομάδα ή συντονιστή. Ωστόσο, μέλη με μεγαλύτερη εμπειρία και εξειδίκευση στο υπό συζήτηση αντικείμενο αναλάμβαναν το ρόλο του συντονιστή-διευκολυντή. Παράλληλα μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες οδηγούνταν στη συνδημιουργία της γνώσης. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι σύμφωνα με τους Vrasidas & Zembylas (2004) μια Διαδικτυακή Κοινότητα Μάθησης αποτελείται από ισότιμα μέλη που αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους προκειμένου να παραγάγουν τη γνώση, δεν υπάρχει ο ρόλος του διδάσκοντα με την τυπική έννοια, αλλά του συντονιστή, δηλαδή το μέλος της ομάδας που είναι έτοιμο,

πρόθυμο και ικανό να διδάξει αλλά και να διδαχθεί από τη διδακτική του εμπειρία. Οι Hillman et al. (2021) υποστήριξαν ότι η δραστηριότητα του συντονιστή σε άτυπα αναπτυγμένες ομάδες επαγγελματικής μάθησης μπορεί να γίνει κατανοητή ως η εργασία διατήρησης της συμμετοχής στην ομάδα, ενώ αλλάζει συνεχώς βάση μέσω δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την παρακολούθηση, τη διευκόλυνση και τη συμμετοχή ειδικών. Συνεπώς τα ευρήματά μας παρουσιάζουν επιστημονική βάση, αφού συγκλίνουν με ευρήματα αντίστοιχων ερευνών. Ωστόσο, έρχονται σε αντίθεση με εκείνα των Τσιωτάκη & Τζιμογιάννη (2016), όπου τα μέλη των διαδικτυακών ομάδων θεωρούσαν απαραίτητη τη συνεχή παρέμβαση του συντονιστή, προκειμένου να ενισχυθεί η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις κοινοτικές δραστηριότητες.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι προτιμούν να μαθαίνουν μέσα από συνεργατικές διεργασίες, ασύγχρονα αλλά και με μικτό τρόπο. Αντίθετα δεν επιλέγουν να μαθαίνουν σύγχρονα λόγω των αυξημένων υποχρεώσεων και της έλλειψης χρόνου. Σύμφωνα με τον Boone (2010), οι υποστηρικτικές συνθήκες που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα σχετίζονται με το πλαίσιο χρόνου-χώρου εντός του οποίου συνεργάζονται τα μέλη της ομάδας, αλλά και με την δυνατότητα του κάθε μέλους να εκφραστεί ελεύθερα και δημιουργικά. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις προσωπικές ανάγκες και τη διαδραστικότητα με τους άλλους, οδηγούνται σε διαφορετικές προσεγγίσεις αυτοπαραγωγικής επαγγελματικής μάθησης: την κατανάλωση πληροφοριών, τη δημιουργία δικτύων πληροφοριών, την συνεισφορά πληροφοριών που προέρχονται από προσωπική αναζήτηση αλλά και την επαγγελματική τοποθέτηση (Prestridge, 2019).

Οι αναφορές των εκπαιδευτικών στο τι ακριβώς μαθαίνουν στις Κοινότητες που συμμετέχουν επικεντρώνονται στις πρακτικές, στρατηγικές, ψηφιακά εργαλεία, τεχνολογικά μέσα και χρήση αυτών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στις διαδικτυακές ομάδες μυσούνται στις Νέες Τεχνολογίες, μαθαίνουν να αναζητούν πόρους και να αξιοποιούν εργαλεία (Prestridge, 2019· Boltz et al., 2021) Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι συνεντευξιζόμενοι αναφέρθηκαν πρωτίστως στο ότι μέσω των Κοινοτήτων είχαν την ευκαιρία να κατανοήσουν τη λειτουργία της e-class και της webex δηλαδή τις δυο βασικές πλατφόρμες που παραχωρήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας προκειμένου να υλοποιηθεί η απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης.

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι δε συμμετέχουν σε καθημερινή βάση στις Κοινότητες, αλλά όταν χρειάζονται ενημέρωση ή πληροφόρηση, λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων και περιορισμένου ελεύθερου χρόνου. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η συχνότητα συμμετοχής στις Κοινότητες δε διερευνήθηκε από τις έρευνες της βιβλιογραφικής επισκόπησης που προηγήθηκε. Οι εκπαιδευτικοί, μολονότι δε συμμετέχουν σε καθημερινή βάση στις Κοινότητες, είναι πρόθυμοι να συνδράμουν τους εταίρους τους όταν έχουν τις γνώσεις για θέματα που τους απασχολούν. Σύμφωνα με τους Wenger, Trayner & De Laat 2011 τα δίκτυα μάθησης είναι δυνατόν να εκληφθούν ως διαδικτυακοί και μη χώροι σύνδεσης στους οποίους οι συμμετέχοντες συνδέουν ιδέες, μοιράζονται προβλήματα και γνώσεις με εποικοδομητικό τρόπο και συνδέονται με οικείες έννοιες, χρησιμοποιώντας νέες γνώσεις που δημιουργούνται από κοινού μέσω διαλόγων και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

Σε σχέση με τις διαδικασίες που προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη στο πλαίσιο της Κοινότητας το σύνολο των εκπαιδευτικών αναφέρει τη συνεργασία, την ενημέρωση και την υποστήριξη αλλήλων ως καταλυτικούς παράγοντες για την ανάπτυξή τους. Τα ευρήματα αυτά είναι ανάλογα με των Schnellert & Butler (2020) , Liljekvist et al. (2020) Trust, Krutka & Carpenter (2016) όπου οι εκπαιδευτικές κοινότητες ιδωμένες ως πολύπλοκα συστήματα αλληλεπιδράσεων αποτελούμενα από ανθρώπους, πόρους και ψηφιακά εργαλεία που υποστηρίζουν τη συνεχή μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Booth (2012) οι διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών αποτελούν μια πολλά υποσχόμενη ιδέα και ένα νέο μοντέλο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς προσφέρουν στα μέλη τους βελτιωμένες ευκαιρίες να επιτύχουν βαθύτερη κατανόηση και συλλογική κατασκευή γνώσης μέσω έκφρασης και ανταλλαγής ιδεών, κριτικής και στοχαστικής σκέψης, αλληλεπίδρασης και ομαδικής εργασίας.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες επηρέασε ποικιλοτρόπως την επαγγελματική τους υπόσταση. Γενικότερα σε σχέση με την οργάνωση της διδασκαλίας τους και πιο εξειδικευμένα σε συνάρτηση με τις δυο περιόδους υλοποίησης της απομακρυσμένης διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης όπου κλήθηκαν να ψηφιοποιήσουν συνολικά τη διδασκαλία τους. Εισηγάγαν νέες μεθόδους διδασκαλίας και ψηφιακά εργαλεία προκειμένου κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία τους. Σύμφωνα με τα όσο υποστήριξαν η πρώτη περίοδος της τηλεεκπαίδευσης ήταν μια ευκαιρία για εκμάθηση και πειραματισμούς, ενώ τη δεύτερη

περίοδο επήλθε εξοικείωση και κατ' επέκταση αποτελεσματικότερη χρήση των ψηφιακών εργαλείων. Επιπλέον, ορισμένοι εξ αυτών αναθεώρησαν τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις, όλοι όμως υποστήριξαν ότι η επίδραση των Κοινοτήτων υπήρξε καταλυτική ως προς εκπαιδευτικές πρακτικές τους. Με επίκεντρο των μαθητή προώθησαν ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας βασισμένες σε ψηφιακά μέσα και νέες μεθόδους διδασκαλίας. Τα ευρήματα είναι σύμφωνα με τα αντίστοιχα των ερευνών Trust, Krutka & Carpenter (2016, 2017).

Σε σχέση με την ανταπόκριση των μαθητών στην απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης, οι συνεντευξιζόμενοι ανέφεραν ότι κατά την πρώτη περίοδο της τηλεκπαίδευσης οι μαθητές συμμετείχαν στα μαθήματα από περιέργεια για τις διαδικασίες αλλά και από την ανάγκη τους να επικοινωνήσουν. Ωστόσο, τη δεύτερη περίοδο της τηλεκπαίδευσης παρατηρήθηκαν υψηλά ποσοστά αποχής κυρίως από τους αδύνατους μαθητές, παρά το γεγονός ότι είχαν εισαχθεί οι απουσίες. Το φαινόμενο αποδίδεται στη ρουτίνα και την κόπωση των μαθητών λόγω του παρατεταμένου εγκλεισμού αλλά και στα συσσωρευμένα ελλείμματα ως προς το γνωστικό αντικείμενο. Τα ερευνητικά δεδομένα δεν παρουσιάζουν αντιστοιχία με άλλων μελετών, καθώς οι έρευνες της βιβλιογραφικής επισκόπησης που προηγήθηκε δε εξέτασαν την ανταπόκριση των μαθητών στην απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης, αλλά ούτε αναφέρθηκαν γενικότερα στην οπτική των μαθητών.

Η επιστροφή στα θρανία συνοδεύτηκε από τις προσπάθειες της εκπαιδευτικής Κοινότητας να διατηρήσει εργαλεία και πρακτικές της απομακρυσμένης διδασκαλίας, καθώς σε βάθος χρόνου εξοικειώθηκε με τη χρήση τους αλλά εκτίμησε και την αποτελεσματικότητά τους. Ωστόσο, οι σχολικές μονάδες δε διαθέτουν τον ανάλογο εξοπλισμό ούτε ευρυζωνικό internet που θα μπορούσε να καλύψει τις ανάγκες τους. Οι συνεντευξιζόμενοι αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αλλά και στα ψηφιακά μέσα που συνεχίζουν να χρησιμοποιούν. Στην πλειονότητά τους συνεχίζουν να χρησιμοποιούν την e-class ως ένα είδος portfolio για το υλικό των μαθημάτων τους στο οποίο μπορούν να προσφεύγουν οι μαθητές τους, όταν το χρειάζονται. Επιπλέον εντός της τάξης χρησιμοποιούν τον διαδραστικό πίνακα κυρίως ως μηχανή αναζήτησης και προβολής, καθώς μόνο ο εκπαιδευτικός έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο ενώ οι μαθητές απλά παρακολουθούν και σχολιάζουν. Συνεχίζουν να μπλέκουν τους μαθητές τους σε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, αλλά χωρίς τον κατάλληλο εξοπλισμό είναι δύσκολο να κινητοποιηθούν στο σύνολό τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα επιδίωξε να διερευνήσει τις αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε άτυπα δίκτυα επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, εστιάζοντας στις περιόδους όπου εφαρμόστηκε απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης, προκειμένου να αναδειχτεί η συμβολή των δικτύων αυτών στην επαγγελματική ανάπτυξη των επαγγελματιών της εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται εμφανώς ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στις Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες, καθώς είχαν την ευκαιρία για συνεργασία, συνδημιουργία, άντληση πόρων, μύηση σε ψηφιακά εργαλεία και μεθόδους διδασκαλίας, ενημέρωση και ψυχολογική στήριξη, εν μέσω μιας πανδημικής κρίσης, που άλλαξε τα εκπαιδευτικά δεδομένα. Γενικότερα, θεωρούν, ότι από τις διαδικασίες που έλαβαν χώρα, απέκτησαν γνώσεις, εμπειρίες και ενίσχυσαν την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά τα πορίσματα της μελέτης ανά ερευνητικό άξονα

6.1.Οι λόγοι για τους οποίους συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες Επαγγελματικής Μάθησης.

Σύμφωνα με τα ευρήματα μας οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στις Άτυπες Κοινότητες Επαγγελματικής Μάθησης προκειμένου να δικτυωθούν, ενημερωθούν και γενικότερα να αναπτυχθούν ως επαγγελματίες. Τα ερευνητικά μας δεδομένα είναι ανάλογα με τις έρευνες των Trust, Krutka & Carpenter (2016), Nelimarkkaab et al. (2021), Davis (2015). Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί μέσω της δικτύωσης επιδιώκουν τη συνεργασία για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν αλλά και μια διαφορετική οπτική σε σχέση με το διδακτικό τους αντικείμενο. Με την ενημέρωση για τις νέες τεχνολογίες, μεθόδους διδασκαλίας, ψηφιακά εργαλεία, εργασιακά ζητήματα, την εξέλιξη της πανδημίας, στοχεύουν στην επικαιροποίηση της πρακτικής τους. Ενώ, η αυτοβελτίωση είναι ένα διαρκές ζητούμενο σε μια χρονική περίοδο όπου οι επαγγελματικές, κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές είναι ραγδαίες και συνεχείς. Ωστόσο, η έρευνα μας διενεργήθηκε εν μέσω πανδημίας COVID-19 και υπό την οπτική αυτής, ενώ οι έρευνες που αναφέρθηκαν σε προγενέστερη περίοδο όπου

δεν υπήρχε η ανάλογη συνθήκη. Η μελέτη της Amal Alsaleh (2021) συγκλίνει περισσότερο τόσο ως προς τα ευρήματα όσο και ως προς τη συνθήκη, δηλαδή, ότι κοινότητες επαγγελματικής μάθησης αναπτύχθηκαν μέσω κοινών αξιών και οράματος, συλλογικής ευθύνης, επαγγελματικής στοχαστικής έρευνας, συνεργασίας, ατομικής και ομαδικής μάθησης και σχέσεων υποστήριξης, διευκολύνοντας σημαντικά τη μετάβαση στη διαδικτυακή διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

6.2.Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στις Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες Επαγγελματικής Μάθησης

Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντας στις Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες αποκόμισαν ποικίλες εμπειρίες που θα μπορούσα να αποτιμηθούν ως θετικές. Ειδικότερα, οι Κοινότητες αποτελούν χώρους όπου τα μέλη ισότιμα και μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες προχωρούν στη συνδημιουργία της γνώσης. Η παρουσία συντονιστή ή συντονιστικής ομάδας δεν είναι εμφανής αλλά ο ρόλος της μπορεί να θεωρηθεί καταλυτικός, καθώς υποστηρίζει και διευκολύνει τα μέλη στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα εντός της Κοινότητας. Οι Goodyear, Parker & Ashley το 2019 κατέληξαν σε ανάλογα συμπεράσματα. Σε αντιστοιχία οι Greenhalgh & Koehler (2017) υποστήριζαν ότι οι δάσκαλοι οδηγούσαν τη δική τους μάθηση, επιδιώκοντας τη γνώση και τους πόρους που κάλυπταν τις ανάγκες τους, ενώ υποστηρίχτηκαν από μεσίτες γνώσης και πλαισιώθηκαν από ευέλικτες δομές. Οι Hillman et al. (2021) παρατήρησαν ότι η δραστηριότητα του συντονιστή σε άτυπα αναπτυγμένες ομάδες επαγγελματικής μάθησης μπορεί να γίνει κατανοητή ως η εργασία διατήρησης της συμμετοχής στην ομάδα, ενώ αλλάζει συνεχώς βάση, μέσω δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την παρακολούθηση, τη διευκόλυνση και τη συμμετοχή ειδικών. Ενώ οι Rehm & Notten (2016) υποστήριζαν ότι με την με την πάροδο του χρόνου εμφανίστηκαν νέοι δεσμοί, με αποτέλεσμα να αυξηθούν τα προσωπικά δίκτυα των ατόμων. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα των Τσιωτάκη & Τζιμογιάννη (2016) έκριναν απαραίτητη τη συνεχή παρέμβαση του συντονιστή προκειμένου να προωθηθεί η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις κοινοτικές δραστηριότητες.

Τα μέλη της Κοινότητας δε συμμετέχουν καθημερινά στις δράσεις της, αλλά ανάλογα με τις προσωπικές τους ανάγκες και προβληματισμούς, θέτουν ερωτήματα και συμβουλεύουν τα άλλα μέλη. Γενικότερα, δείχνουν αλληλεγγύη, ωστόσο, ο

προσωπικός τους χρόνος είναι αυτός που καθορίζει τη συμμετοχή τους στην Κοινότητα. Παράλληλα, ως κατάλληλη για τις ανάγκες τους μέθοδο μάθησης κρίνουν τη συνεργατική, αλλά δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στην ασύγχρονη και τη μικτή μέθοδο. Ενώ, δεν επιλέγουν να μαθαίνουν στο πλαίσιο σύγχρονης μάθησης, διότι το θεωρούν πιο απαιτητικό και περιοριστικό. Τα παραπάνω ευρήματα εμβαθύνουν στις διεργασίες εντός των Άτυπων Κοινοτήτων και αποτελούν πρωτότυπα στοιχεία για την έρευνα, καθώς καμία από τις μελέτες της βιβλιογραφικής επισκόπησης δε τα διερεύνησε.

Επιπλέον, η μάθηση στις άτυπες Κοινότητες υλοποιείται μέσα από συνεργατικές διεργασίες και εστιάζει σε πρακτικές, στρατηγικές, ψηφιακά εργαλεία, τεχνολογικά μέσα και χρήση αυτών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων που έλαβαν χώρα στις διαδικτυακές ομάδες που συμμετείχαν μνήθηκαν στις Νέες Τεχνολογίες, έμαθαν να αναζητούν πόρους και να αξιοποιούν εργαλεία, ευρήματα ανάλογα με εκείνα των Prestridge, (2019) και Boltz et al., (2021). Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στην αρωγή των Κοινοτήτων όσον αφορά την εκμάθηση του webex και της e-class. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι μέσα από συνεργατικές μεθόδους και ψυχολογική υποστήριξη που έλαβαν από τα υπόλοιπα μέλη κατάφεραν να μνηθούν στα ψηφιακά εργαλεία και να υπερβούν τις όποιες δυσκολίες.

6.3.Οι επιδράσεις από τη συμμετοχή στις Άτυπες Κοινότητες

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις Άτυπες Κοινότητες την περίοδο της απομακρυσμένης διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης δεν επηρέασε ιδιαίτερα τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις, αφού στο επίκεντρό τους βρισκόταν ανέκαθεν ο μαθητής και οι ανάγκες του, ορισμένοι μόνο εξ αυτών αναθεώρησαν τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις, επηρεασμένοι από συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές πτυχές της προσωπικής τους επαγγελματικής ανάπτυξης εντός των κοινοτήτων μάθησης. Οι Trust, Krutka & Carpenter το 2016 υποστήριξαν κατά αναλογία η ένταξη των εκπαιδευτικών σε διαδικτυακές κοινότητες επαγγελματικής μάθησης επέφερε αλλαγές σε σχέση με συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, τις στάσεις, τις νοοτροπίες και τις πρακτικές για τους μαθητές τους. Ωστόσο, όλοι υποστήριξαν, ότι η επίδραση των Κοινοτήτων υπήρξε καταλυτική ως προς τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, προωθώντας ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας βασισμένες σε ψηφιακά

μέσα και νέες μεθόδους διδασκαλίας. Ιδιαίτερα η πρώτη περίοδος της τηλεκπαίδευσης (Άνοιξη 2020) ήταν μια ευκαιρία για εκμάθηση και πειραματισμούς, ενώ τη δεύτερη περίοδο (Φθινόπωρο 2020- Άνοιξη 2021) επήλθε εξοικείωση και κατ' επέκταση αποτελεσματικότερη χρήση των ψηφιακών εργαλείων. Οι Trust, Krutka & Carpenter (2016, 2017) κατά αναλογία παρατηρούν ότι η συμμετοχή στην Κοινότητα άλλαξε τη γενικότερη αντίληψη των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα εργαλεία, τους πόρους, τις πρακτικές αλλά και τον τρόπο που σκέφτονταν τη διδασκαλία. Σύμφωνα με την έρευνα Τσιωτάκη & Τζιμογιάννη (2016) η συμμετοχή στην Κοινότητα βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους.

Η οπτική της ανταπόκρισης των μαθητών στην απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης αποτελεί πρωτότυπο εύρημα σε σχέση με τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε. Ειδικότερα, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά και συμμετείχαν στα μαθήματα κατά την πρώτη περίοδο της τηλεκπαίδευσης. Η συμμετοχή τους αυτή αποδίδεται στην ανάγκη τους για επικοινωνία με τους ομηλικούς τους, αλλά και στην περιέργεια τους για την τηλεκπαίδευση. Ωστόσο, κατά τη δεύτερη περίοδο της τηλεκπαίδευσης, η κόπωση που επήλθε από τη ρουτίνα του εγκλεισμού οδήγησε σε αποχή τους αδύνατους μαθητές, παρά το γεγονός, ότι τα μαθήματα ακολουθούσαν ένα αυστηρότερο πλαίσιο με καταγραφή απουσιών.

Επιπλέον, οι γνώσεις που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί, από τη συμμετοχή τους στις Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης, αποτελούν μια επένδυση για το μέλλον. Ωστόσο, η επιστροφή στις σχολικές μονάδες, συνοδεύτηκε από τη διαπίστωση, ότι θα έπρεπε να επανέλθουν στην πρότερη κατάσταση, καθώς οι σοβαρές ελλείψεις σε τεχνολογικό εξοπλισμό και οι χαμηλές ταχύτητες internet δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τις κατακτήσεις της εξ αποστάσεως ψηφιοποιημένης εκπαίδευσης. Μολαταύτα, οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να χρησιμοποιούν την e-class αλλά περισσότερο ως portfolio των μαθημάτων τους. Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα δεν παρουσιάζουν σημεία σύγκλιση ή απόκλισης με προηγούμενες μελέτες αλλά πρωτότυπα στοιχεία που χρήζουν περαιτέρω έρευνας.

6.4.Περιορισμοί και οριοθετήσεις της έρευνας

Η έρευνα διενεργήθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας, αλλά σε περίοδο όπου η εκπαίδευση διεξαγόταν πλέον δια ζώσης, ενώ είχαν προηγηθεί δυο περίοδοι (Άνοιξη 2020, Φθινόπωρο 2020 έως και Άνοιξη 2021) απομακρυσμένης διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης. Στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, οι εκπαιδευτικοί με αναστοχαστική διάθεση μίλησαν για τα κίνητρα της συμμετοχής τους στις Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες την περίοδο της τηλεκπαίδευσης, για τις εμπειρίες που αποκόμισαν και πώς αυτές επηρέασαν τις παιδαγωγικές αντιλήψεις, τις πρακτικές τους και γενικότερα πώς συνέβαλαν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Δεδομένου, ότι η πανδημία βρίσκεται σε εξέλιξη και η επιστροφή στα σχολεία συνοδεύτηκε από την τήρηση αυστηρών υγειονομικών πρωτοκόλλων και πολλαπλών προβλημάτων, λόγω πανδημίας, που συνεχίζουν δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο, η οπτική που έχουμε σε σχέση με την επιστροφή στη δια ζώσης, αλλά και το βαθμό που μπορούν να αξιοποιηθούν οι κατακτήσεις της τηλεκπαίδευσης, παραμένει περιορισμένη. Επιπλέον, το δείγμα μας είναι πολύ ειδικό, αποτελείται κατά βάση από Φιλολόγους ελληνικών και ξενόγλωσσων μαθημάτων, για αυτό και τα αποτελέσματά μας δεν είναι γενικεύσιμα επί του συνόλου των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

6.5.Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν χρήσιμο υλικό για την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής. Η εκπαιδευτική κοινότητα θα μπορούσε κάλλιστα να συνεχίσει τη συνεργασία και συνδημιουργία με την ίδια ζέση που είχε στις Άτυπες Κοινότητες κατά τις περιόδους που υλοποιήθηκε η εξ αποστάσεως διδασκαλία έκτακτης ανάγκης, αλλά και να αξιοποιήσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες που αποκόμισε σε σχέση με τα ψηφιακά εργαλεία και τη δικτύωση. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού και της επικαιροποίησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών θα μπορούσαν να αναθεωρήσουν και να εμπλουτίσουν τα προγράμματα σπουδών εντάσσοντας νέες μεθόδους διδασκαλίας, ενισχύοντας την ψηφιακή εκπαίδευση. Παράλληλα, προτείνεται η αξιοποίηση των ευρημάτων στη σχεδίαση και μελέτη Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης Εκπαιδευτικών από ερευνητικές ομάδες και κρατικούς φορείς. Οι δράσεις των Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης μπορούν υπό

την κρατική αιγίδα να επιδράσουν καταλυτικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Τσιωτάκης, 2015).

6.6.Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Οι Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης αποτελούν χώρους όπου επισκέπτονται καθημερινά χιλιάδες εκπαιδευτικοί στον ελλαδικό χώρο προκειμένου να ενημερωθούν να εκθέσουν τους προβληματισμούς τους και να συνδράμουν τους συναδέλφους τους. Ιδιαίτερα την περίοδο της πανδημίας, αναδείχτηκαν βασικοί πυλώνες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, καθώς με τη βοήθεια των Κοινοτήτων κατάφεραν οι εκπαιδευτικοί, μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα, να ψηφιοποιήσουν το μάθημά τους. Επιπλέον, η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών συνέβαλε περαιτέρω στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Την περίοδο που διενεργήθηκε η έρευνα οι εκπαιδευτικοί είχαν επιστρέψει στη δια ζώσης διδασκαλία, αλλά σε ένα αυστηρά καθορισμένο από υγειονομικά πρωτόκολλα πλαίσιο, δεδομένου ότι η πανδημία συνεχιζόταν. Θα παρουσίαζε ενδιαφέρον μια μελλοντική έρευνα, συνέχεια της έρευνας που προηγήθηκε, στην οποία θα εξεταζόταν η συμβολή των Άτυπων Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στη μετά COVID εποχή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-455. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00168>

Akerson V.L., Cullen T.A., Hanson D.L. (2010) Experienced Teachers' Strategies for Assessing Nature of Science Conceptions in the Elementary Classroom *J Sci Teacher Educ* (2010) 21:723–745 <https://doi.org/10.1007/s10972-010-9208-x>

Alsaleh A. (2021) Professional learning communities for educators' capacity building during COVID-19: Kuwait educators' successes and challenges *International Journal of Leadership in Education*
<https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1964607>

Bates, C. C., & Morgan, D. N. (2018). Seven elements of effective professional development. *The Reading Teacher*, 71(5), 623-626.

Bento, R. Brownstein, B., Kemery, E., & Rawson Zacur, S. (2005). A Taxonomy Of Participation In Online Courses. *Journal of College Teaching & Learning*, 2(12), 79-86

Billett, S. (2004) Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning* 16 (6) 312-324.

Bishop, J. (2011). Transforming Lurkers into Posters: The Role of the Participation Continuum. In *Proceedings of the Fourth International Conference on Internet Technologies and Applications (ITA'11)*, Glyndwr Univeristy, Wrexham.

Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism', in Bush, T. and Bell, L.D. (eds.), *The Principles and Practice of Educational Management*. London: Sage

Bolam, R. & McMahon, Ag. (2004). *Literature, definitions and models: towards a conceptual map*. In Chr. Day & J. Sachs (Eds), *International handbook on the continuing professional development of teachers*. England: Open University Press, 33-63

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (DfES Research Report RR637). University of Bristol.

Boltz L.O., Yadav A., Dillman B., Robertson C.,(2021). Transitioning to remote learning: Lessons from supporting K-12 teachers through a MOOC. *British Journal of Educational Technology* <https://doi.org/10.1111/bjet.13075>

Booth, S.E. (2012). Cultivating knowledge sharing and trust in online communities for educators. *Journal of Educational Computing Research*, 47(1), 1-31. <https://doi.org/10.2190/EC.47.1.a>

Bradshaw, P., Powell, S., & Terrell, I. (2005). Developing engagement in Ultralab's online communities of enquiry. *Innovations in Education and Teaching International*, 42 (3), 205-215.

Braun V, Clarke V. Thematic analysis. In: Cooper H, Camic P. M, Long D. L, Panter A. T, Rindskopf D, Sher K. J, editors. *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. Washington, DC: American Psychological Association; 2012. pp. 57–71.

Bret Staudt Willet (2019) Revisiting How and Why Educators Use Twitter: Tweet Types and Purposes in #Edchat, *Journal of Research on Technology in Education*, 51:3, 273-289, DOI: [10.1080/15391523.2019.1611507](https://doi.org/10.1080/15391523.2019.1611507)

Burt, R. S. (2000). The network structure of social capital. *Research in Organizational Behavior*, 22, 345-423.

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. <https://doi.org/10.1080/15391523.2014.925701>.

Carpenter, J. P., & Linton, J. N. (2016). Edcamp unconferences: Educators' perspectives on an untraditional professional learning experience. *Teaching and Teacher Education*, 57, 97-108.

Carpenter, J. P., Staudt Willet, K. B., Koehler, M. J., & Greenhalgh, S. P. (2019). Spam and educators' Twitter use: *Methodological challenges and considerations*. *TechTrends*. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00466-3>

Chapman C., & Hadfield M. (2010) Realising the potential of schoolbased networks, *Educational Research*, 52:3, 309-323, <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.504066>

Chenglong Zhang, Ligiao Li on Mooc Based learning support services in mixed teaching (J) *Chinese Distance Education* 2017 (2) 66-71

Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77, 211-244. <https://doi.org/10.1177/003804070407700302>

Coburn, C. E., Penuel, W. R., Geil, K. (2013). *Research-practice partnerships at the district level: A new strategy for leveraging research for educational improvement*. New York: William T. Grant Foundation.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action*:

Professional development that matters (pp. 45-58). New York: Teachers College Press

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.

Cuddapah, J. L., & Clayton, C. D. (2011). Using Wenger's communities of practice to explore a new teacher cohort. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 62–75.

Darling-Hammond & Bransford (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Dede, C., Ketelhut, D. J., Whitehouse, P., Breit, L., & McCloskey, E. M. (2009). A research agenda for online teacher professional development. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 8–19. <https://doi.org/10.1177/0022487108327554>

Doppenberg JJ., Bakx A.W.E.A. & Brok P.J.(2012) Collaborative teacher learning in different primary school settings. *Teachers and Teaching* 18, 5, 547-566 <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709731>

Drotner, K. (2008). Leisure is hard work: Digital Practices and Future Competences. In Buckingham, D. (Ed.) (2008): *Youth, identity, and digital media* (pp. 167-184). Cambridge, MA: The MIT Press. The MacArthur Foundation series on Digital Media and Learning.

Drossel, K., Eickelmann, B., Schaumburg, H., & Labusch, A. (2019). Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, et al. (Eds.), *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (pp. 205–240).

Drotner, K. (2008b): Boundaries and bridges: Digital storytelling in educational studies and media studies. In Lundby, K. (Ed.): *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-Presentations in New Media* (Vol. 52), (pp. 213-232), New York. Peter Lang.

Earl, L., & Katz, S. (2006). *Leading Schools in a Data-Rich World*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, 2

Eraut, M. (2011). Informal Learning in the Workplace: Evidence on the Real Value of Work-Based Learning (WBL). *Development and Learning in Organizations*, 25, 8-12.

<https://doi.org/10.1108/14777281111159375>

Figallo, C. (1998). *Hosting Web Communities*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Forte, A., Humphreys, M., & Park, T. (2012, May). Grassroots professional development: *How teachers use Twitter. Proceedings from Sixth International AAAI Conference on Weblogs and Social Media*. Dublin, Ireland.

Fraser C, Kennedy A, Reid L & McKinney S. 2007. Teachers' continuing professional development: contested concepts, understanding and models. *Professional Development in Education*, 33(2):153-169

<https://doi.org/10.1080/13674580701292913>

Glazer, E., Hannafin, M.J., & Song, L. (2005). Promoting technology integration through collaborative apprenticeship. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 57-67

Gong, B. (2012), "Institutional transition: the impetus, process and retrospection of football professionalization reform in China", *Journal of Physical Education*, 8, 1, 25-30.

Goodyear V.A., Parker M., Casey A., (2019) Social media and teacher professional learning communities. *Physical Education and Sport Pedagogy* 24,5, 421-433

<https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1617263>

Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin; Pröbstel, Christian: Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? - In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 205-219 <https://doi.org/10.25656/01:4453>

Green, T. R. & Allen, M. (2015). Professional Development Urban Schools: What Do Teachers Say? *Journal of Inquiry & Action in Education*, 6(2), 53-79

Greenhalgh S.P., Koehler M.J.(2017). 28 days later: Twitter hashtags as "just in time" teacher professional development *TechTrends* 61 (3), 273-281

<http://dx.doi.org/10.1007/s11528-017-0178-0>.

Greenhow C., Willet K.B.S., Galvin S. (2021). Inquiring tweets want to know: #Edchat supports for #RemoteTeaching during COVID-19. *British Journal of Education* 52, 1434-1454 <http://doi.org/10.1111/bjet.13097>

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.

Hawley, W., & Valli, L. (1999). *The Essentials of Effective Professional Development: A New Consensus*. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 127-150). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Heller, J. I., Daehler, K. R., Wong, N., Shinohara, M., & Miratrix, L. W. (2012). Differential effects of three professional development models on teacher knowledge and student achievement in elementary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(3), 333- 362

Henderson, M. (2007). Sustaining online teacher professional development through community design. 24(3), 162-173.

Hillman T., Lundin M., Rensfeldt A.B., Lantz-Andersson A., Peterson L. (2021) Moderating professional learning on social media - A balance between monitoring, facilitation and expert membership *Computers & Education* 168, 104191

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104191>

Hlapanis, G., & Dimitracopoulou, A. (2007). The school-teacher 's learning community: Matters of communication analysis. *Technology, Pedagogy and Education*, 16(2), 133-151.

Hord, S.M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

Hord SM & Sommers WA. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. USA: Corwin Press

Huang Y., Xie Y., Qiu Y., Yuan Q., Liu Y., & Zhong H. (2020) Research on Support Services of MOOC-Based Online Teacher Professional Development During the COVID-19 Pandemic. 2020 Ninth International Conference of Education Innovation Through Technology (EITT).
<https://doi.org/10.1109/EITT50754.2020.00015>

Hur, J. W., & Brush, T. A. (2009). Teacher participation in online communities: Why do teachers want to participate in self-generated online communities of K–12 teachers? *Journal of Research on Technology in Education*, 41(3), 279-303.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782532>

Ingvarson, L.C. (1998). Teaching standards: foundations for the reform of professional development. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds). *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer.

Jacquith, A., Mindich, D., Wei, R., & Darling-Hammond, L. (2010). *Teacher professional learning in the United States: Case studies of state policies and strategies*. National Standards Development Council. Oxford, OH: Learning Forward.

Jimoyiannis, A., Gravani, M., & Karagiorgi, Y. (2011). Teacher professional development through Virtual Campuses: Conceptions of a 'new' model. In H. Yang & S. Yuen (eds.), *Handbook of Research on Practices and Outcomes in Virtual Worlds and Environment* (pp. 327-347). Hershey, PA: IGI Global

Jimoyiannis A., Koukis N. & Tsiotakis P. (2021). Rapid Design and Implementation of a Teacher Development MOOC About Emergency Remote Teaching During the Pandemic. *Second International Conference, TECH-EDU*

2020 Vila Real, Portugal, December 2–4, 2020 Proceedings. *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education* pp 330-339

Jiyuan Guo, Linguo Zhang, Yan Zhang (2017) Mooc distance learning support service model construction journal of Xian University of Technology, , 31 (05): 639-345+662

Jong M.D.T., Huluba G., Beldad A.D. (2019). Different Shades of Greenwashing: Consumers' Reactions to Environmental Lies, Half-Lies, and Organizations Taking Credit for Following Legal Obligations *Journal of Business and Technical Communication* 34(1) 38-76 <https://doi.org/10.1177/1050651919874105>

Katuuk, D. A. & Marentek, L. K. M. (2014). Indonesian Primary School Teacher's Perception of Professional Development Programs: A Case Study. *International Journal of Education and Research*, 2(6), 629-634.

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.

Koutsodimou, K. and Jimoyiannis, A. (2015), "MOOCs for teacher professional development: investigating views and perceptions of the participants", *Proceedings of the 8th International Conference of Education, Research and Innovation – ICERI2015*, IATED, Seville, Spain. pp. 6968-6977.

Kyndt E., Kyndt D., Gijbels D., Grosemans I., Grosemans V., Donche V.,(2016). Teachers Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes, *Review of Educational Research*, 86, 4 <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>

Laurillard, D. (2016), "The educational problem that MOOCs could solve: professional development for teachers of disadvantaged students", *Research in Learning Technology*, Vol. 24, p. 29369, available from: <https://doi.org/10.3402/rlt.v24.29369>

Lave, Jean· Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press

Lee, J.C.-K. & Shiu, L.P. (2008) Developing Teachers and Developing Schools in Changing Contexts: an introduction, in J.C.-K. Lee & L.P. Shiu (Eds) *Developing Teachers and Developing Schools in Changing Contexts*, pp. 1-28. Hong Kong: Chinese University Press & Hong Kong Institute of Educational Research.

Lefstein, A., N. Louie, A. Segal, and A. Becher. 2020. "Taking Stock of Research on Teacher Collaborative Discourse: Theory and Method in a Nascent Field." *Teaching and Teacher Education* 88: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102954>.

Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389e398

Lieberman A.(2000) Networks as Learning Communities: Shaping the Future of Teacher Development. *Journal of Teacher Education*, 52, 3, 221-227
<https://doi.org/10.1177/0022487100051003010>

Liljekvist Y.E, Randahl A.C., Bommel J., Olin-Scheller C. (2020) Facebook for Professional Development: Pedagogical Content Knowledge in the Centre of Teachers' Online Communities Scandinavian Journal of Educational Research, 65, 5, 723-735

<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754900>

Little J.W. (1990) The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers? Professional. *Relations Teachers College Record* 91, 4,

Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011b). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121–148.

Lomos C., Lomos, Hofman R.H., Bosker R. (2011) The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education* 27(4):722–731
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.003>

Luehmann, A.L. & Tinelli, L. (2008). Teacher Professional Identity Development with Social Networking Technologies: Learning Reform through Blogging. *Educational Media International*, 45(4), 323-333. Retrieved December 28, 2021 from <https://www.learntechlib.org/p/103990/>.

Macià, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291–307.

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, 145–164

Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N. and Bergen, T. C. M. (2009), 'How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities', *European Journal of Teacher Education*, 32, 3, 209–24

Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251–262.

Moolenaar, N. M., Karsten, S., Slegers, P., Daly, A. J. (2014). *Linking social networks and trust at multiple levels: Examining Dutch elementary schools*. In Van Maele, D., Forsyth, P. B., Van Houtte, M. (Eds.), *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging* (pp. 207-228). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Moore, A.B., & Brooks, R. (2000), Learning communities and community development: Describing the process. *Learning Communities: International Journal of Adult and Vocational Learning*, 1, 1-15

Muzi Li. Research on network teaching model based on MOOC (J) *Computer education* 2014 (09): 34-36+55

National Staff Development Council (2009a). *NSDC Standards: Learning*. Retrieved December 12, 2021 from <https://skillmissionassam.org/stakeholders/nsdc>

Nelimarkkaab M., Leinonenb T., Durallb E., Deanb P. (2021) Facebook is not a silver bullet for teachers' professional development: Anatomy of an eight-year-old social-media community. *Computers & Education* 173 <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104269>

Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). *Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools*, 17(2), 145-177

Nonnecke, B., & Preece, J. (2000). *Lurker Demographics: Counting the Silent*. In *Proceedings of CHI'2000* (pp. 73-80), Hague, The Netherlands

Qiu, M., & McDougall, D. (2013). Foster strengths and circumvent weaknesses: Advantages and disadvantages of online versus face-to-face subgroup discourse. *Computers & Education*, 67, 1-11

Owen, N. I, Fox, A., & Bird, T. M. (2016). Surveying UK teachers' use (not use) and attitudes to social media: a methodological approach. *International Journal of Research & Method in Education*, 39(2), 170-183

Palloff, R. M., & Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom*. Cambridge: The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series

Patton, M. Q. (2005). Qualitative Research. Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science. doi:10.1002/0470013192.bsa514

Pella, S. (2011). A situative perspective on developing writing pedagogy in a teacher professional learning community. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 107–125.

Perryman, L. (2020). TEL MOOC long-term impact evaluation study. Commonwealth of Learning. <http://oasis.col.org/handle/11599/3482>

Peterson, D. S., Taylor, B. M., Burnham, B., & Schock, R. (2009). Reflective coaching conversations: A missing piece: Examining real-life literacy coaching interactions can provide insight on the elements of coaching conversations that are the most effective in fostering teachers' reflection on their instruction and on students' 13 reading and learning. (report). *The Reading Teacher*, 62(6), 500. <https://10.1598/RT.62.6.4>

Peurach D.J, Glazer J.L., Lenhoff S.W, (2014) The Developmental Evaluation of School Improvement Networks. *Educational Policy* 2016, Vol. 30(4) 606–648 <https://doi.org/10.1177/0895904814557592>

Preece, J. (2000). *Online Communities. Designing Usability, Supporting Sociability*. Wiley & Sons, New York

Preece, J., & Maloney-Krichmar, D. (2003). Online Communities: Focusing on sociability and usability. In J. Jacko & A. Sears (eds.) *Handbook of Human-Computer Interaction* (pp. 596-620). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.

Prestridge S. (2019) Categorising teachers' use of social media for their professional learning: A self-generating professional learning paradigm

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.003>

Reeves P. M., H.W. Hung Pun, Chung K. S. (2017) Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education* 67:227-236 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>

Rehm, M., & Notten, A. (2016). Twitter as an informal learning space for teachers! The role of social capital in Twitter conversations among teachers. *Science Direct*, 60, 215–223 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.015>

Robins, G., Pattison, P., Kalish, Y. & Lusher, D. (2007). An introduction to exponential random graph (p*) models for social networks. *SOCIAL NETWORKS*, 29 (2), pp.173-191. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2006.08.002>.

Rodesiler L. (2017) For Teachers, by Teachers: An Exploration of Teacher-Generated Online Professional Development. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33, 4, 138-147 <https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1347535>

Roth W.M. Lee^b Y.J (2006) Contradictions in theorizing and implementing communities in education *Educational Research Review* 1, 1, 27-40 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.01.002>

Rutherford, C. (2010). Facebook as a Source of Informal Teacher Professional Development. *in education* , 16 (1), 60-74.

Sayed, Y., & Bulgrin, E. (2020). Teacher professional development and curriculum: Enhancing teacher professionalism in Africa. *Education International*. https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_eiosf_research_enhancingteacher

Schaap H.& Bruijn E.,(2018). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environ Res* (2018) 21:109–134 <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9244-y>

Schnellert L., Butler D.L. (2020) Exploring the potential of collaborative teaching nested within professional learning networks, *Journal of Professional Capital and Community* 6, 2, 99-116 <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0037>

Schramm, R. (2006). An analysis of the national center's teacher professional development programs and national professional development standards. *National Humanities Center: The Teacher Professional Development Program*. Retrieved from <http://nationalhumanitiescenter.org/pds/npdstandards.htm>

Seitz, S. (2016). Pixilated partnerships, overcoming obstacles in qualitative interviews via Skype: A research note. *Qualitative Research*, 16(2), 229-235

Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 649-659. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00012-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00012-3)

Spillane, J. P., Kim, C. M., Frank, K. A. (2012). Instructional advice and information seeking behavior in elementary schools: Exploring tie formation as a building block in social capital development. *American Educational Research Journal*, 49, 1112-1145.

Sprinthall, N. A., Reiman, A. J. and Thies-Sprinthall, L. 1996: *Teacher professional development*. In Sikula, J., Buttery, T. J., and Guyton, E., editors, *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 666-704.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006) Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221 – 258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>

Sumuer, E., Eşfer, S., & Yildirim, S. (2014). Teachers' Facebook use: their use habits, intensity, self-disclosure, privacy settings and activities on Facebook. *Educational studies*, 40 (5), 537-553.

Tam, (2015) A.C.F. Tam. The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21 (1) (2015), pp. 22-43

Taylor R. (1975) Concepts, Theory and Techniques. Psychological Determinants of Bounded Rationality: Implications for Decision-Making Strategies *Decision Sciences* 6, 3, 4009-600 5 <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1975.tb01031.x>

Torff, B. (2008). Using the Critical Thinking Belief Appraisal to assess the rigor gap. *Learning Inquiry*, 2, 29-52.

Torff, B., & Sessions, D. (2008). Factors associated with teachers' attitudes about professional development. *Teacher Education Quarterly*, 35(5), 123-133

Trust, T. (2012). Professional learning networks designed for teacher learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(4), 133-138.

Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). “Together we are better”: Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102(1), 15–34.

Trust, T., Carpenter, J. P., & Krutka, D. G. (2017). Moving beyond silos: Professional learning networks in higher education. *The Internet and Higher Education*, 35, 1–11.

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.

Vangrieken K., Dochy F., Raes E., Kyndt E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review* 15, 17-40
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

Vescio V., Ross D., Adams A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning *Teaching and Teacher Education*, 24,1, 80-91

Villegas-Reimers, E. (2003): *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Vrasidas, C., & Zembylas, M. (2004). Online professional development: Lessons from the field. *Education and Training*, 46(6/7), 326-334.

Vrieling, E., A. Van den Beemt, and M. de Laat. (2016). “What’s in a Name: Dimensions of Social Learning in Teacher Groups.” *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 22 (3): 273–292.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: MIT Press.

Technological pedagogical content knowledge – a review of the literature

Voogt, J.Fisser P., P.N. Roblin, Tondeur, J. van Braak J.(2013) Technological pedagogical content knowledge – a review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning* <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00487.x>

Warnick, B. J., Murnieks, C. Y., McMullen, J. S., and Brooks, W. T. (2018). Passion for entrepreneurship or passion for the product? A conjoint analysis of angel and VC decision-making. *J. Bus. Ventur.* 33, 315–332.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2018.01.002>

Webster-Wright A. (2009) Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research* June 79, 2, 702–739 <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>

Wenger E: *Communities of Practice* (1998). *Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press

Wenger E, McDermott RA, Snyder W., (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press

Wenger, E., Trayner, B., & de Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. Heerlen, The Netherlands: Ruud de Moor Centrum, Open University of the Netherlands

Wesely P.M. (2013) Investigating the Community of Practice of World Language Educators on Twitter. *Journal of Teacher Education* 64(4) 305–318
<https://doi.org/10.1177/0022487113489032>

Yang, Y-F., Yeh, H-C., & Wong, W-K. (2010). The influence of social interaction on meaning construction in a virtual community. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 287-306.

Yanghong Li, Bo Zhao, Jianhou Gan, Tianwei Xu. Research on MOOC-based learning customization service model construction (J) *China Audio -Visual Education* 2014 (11):39-43+49

Zhang, J., & Sun, Y. (2019). Investigating the effects of professional learning communities on teacher commitment in China. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1651695>.

Zou L., Li J., Xie Y., Bie J. & Qui Y. (2020). Development and Application of A Massine Open Course (MOOC) “Online Teaching in the Epidemic Period” Based on the Object- Content- Develop (OCD) Model. 2020 Ninth International Conference of Education Innovation Through Technology (EITT). DOI: [10.1109/EITT50754.2020.00016](https://doi.org/10.1109/EITT50754.2020.00016)

Βεργίδης, Δ. κ.ά. (2010). Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος Εισαγωγική Επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009- 2010’, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, ΟΕΠΕΚ

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020β), *Mapping the state of graduate tracking policies and practices in the EU Member States and EEA countries (Χαρτογράφηση της κατάστασης των πολιτικών και των πρακτικών παρακολούθησης των αποφοίτων στα κράτη μέλη της ΕΕ και στις χώρες του ΕΟΧ)*. <https://op.europa.eu/s/n82Qhttps://op.europa.eu/s/n82Q>

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. Αθήνα: ΣΕΑΒ Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2022, από [02_chapter_01.pdf \(kallipos.gr\)](https://www.kallipos.gr/02_chapter_01.pdf)

Κούκης Ν. (2020) Τα Μαζικά Ανοικτά Ηλεκτρονικά Μαθήματα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: μελέτη παραγόντων σχεδιασμού και αποτελεσματικότητας

- Κούλης Α. (2019) Εργασιακή Ικανοποίηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών
- Μπαλάση, Α. (2020). Τα Δημοτικά Σχολεία ως Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης και η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών
- Νάσαινας, Γ. (2010). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Μπατσιούλας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Ομάδα πληθυσμού έρευνας: Εκπαιδευτικοί, μέρος Ιο. Αθήνα.
- Παλιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Β., Πάγκαλος, Σ., Παυλίδης, Γ., Νικολόπουλος, Α., Τσαλιαγκού, Ξ., & Τσιαντής, Κ. (2008). *Οργάνωση θεσμού υποχρεωτικής/ περιοδικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΤΕΕ*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ
- Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών : εγχειρίδιο επιμόρφωσης. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
- Πατούνα, Α. κ.ά. (2005). Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του Α.Σ.Ε.Π.: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 263-275). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σακκούλης, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2017). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ειδικότητας που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Αχαΐας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 39, 71 – 83.
- Τσιωτάκης, Π., & Τζιμογιάννης, Α. (2011). Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης Εκπαιδευτικών: Τεχνολογικά εργαλεία και ζητήματα σχεδιασμού. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής* (σ. 124-131), Ιωάννινα
- Τσιωτάκης Π. (2015) Μηχανισμοί συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας σε ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της δομής στην ανάπτυξη κοινότητας μάθησης. Κόρινθος
- Τσιωτάκης, Π., & Τζιμογιάννης, Α. (2016). Μελέτη της μαθησιακής παρουσίας φοιτητών κατά την ανάπτυξη ενός e-portfolio μέσω ιστολογίου. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή “Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό και Ηλεκτρονική Μάθηση 2.0”, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμ. Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 26-27 Μαρτίου 2016. Κόρινθος.
- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Υφαντή, Α., Καραντζής, Ι. (2007). Διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διά βίου μάθηση σε σχολεία της Ελλάδας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 23-44.

Φώκιαλη, Π. & Ράπτης, Ν. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παράρτημα Ι : Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Δημογραφικά στοιχεία:

- 1) Ποια είναι η ηλικία σας;
- 2) Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;
- 3) Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;
- 4) Ποια η σχέση εργασίας σας, εργάζεσθε ως αναπληρωτής, μόνιμος, είστε διευθυντής σχολικής μονάδας;
- 5) Ποια η βαθμίδα και πόλη (σχολείο εργασίας);

1^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Για ποιους λόγους συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε άτυπα δίκτυα και Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης. Ποιες είναι οι προσδοκίες από τη συμμετοχή τους σε μια ΔΚ.

6) Συμμετέχετε σε Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης (Facebook, Twitter, Blogs, YouTube, Instagram, MOOC); Εάν ναι σε ποιες;

α) Εάν ναι, περιγράψτε συνοπτικά το αντικείμενο της/των κοινότητας/ων που συμμετέχετε

β) Τι ακριβώς λειτουργίες/δράσεις γίνονται στις συγκεκριμένες κοινότητες;

7) Ποια ήταν τα κίνητρα που σας ώθησαν να συμμετάσχετε στις συγκεκριμένες ΔΚ;

8) Σε ποιο βαθμό ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες σας από τη συμμετοχή στις συγκεκριμένες ΔΚ;

α) Οι προσδοκίες σας έχουν διαφοροποιηθεί; Αν ναι, με ποιο τρόπο (τι έχει αλλάξει; πείτε μας περισσότερα γι' αυτό).

9) Η πανδημία COVID-19 διαφοροποίησε τη λειτουργία της ΚΜ που συμμετείχατε;

α) Αν ναι με ποιους τρόπους; Λεπτομέρειες

β) Άλλαξε τη δική σας συμμετοχή και πώς;

2ος Ερευνητικός Άξονας: Ποιες είναι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, τι ακριβώς και πώς μαθαίνουν.

10) Η ΔΚ που συμμετείχατε είχε κάποια συγκεκριμένη οργανωτική δομή;

α) Υπήρχε κάποιος συντονιστής ή κάποιο συντονιστικό κέντρο στην ΔΚ; Αν ναι ποιος ο ρόλος τους ή ποιες είναι οι ενέργειες τους;

11) Πώς θα περιγράφατε τη συμμετοχή σας στη Δ.Κ.;

α) Συμμετέχετε καθημερινά στις συζητήσεις;

α.1) Αν ναι, ποια μέσα χρησιμοποιούσατε; (αν χρειαστεί forum, chat, άλλο);

α) Παρακολουθείτε τις συζητήσεις και συμμετέχετε σπανιότερα; Αν ναι, πείτε μας περισσότερα γι' αυτό (το θέμα είναι για ποιους λόγους δεν συμμετείχαν σε συζητήσεις)

12) Τι μάθατε στις Διαδικτυακές Κοινότητες που συμμετέχετε;

13) Ποιες διαδικασίες της Διαδικτυακής Κοινότητας σας βοήθησαν να αναπτυχθείτε και πώς;

14) Ποια μορφή μάθησης αξιοποιείται συνήθως στη ΔΚ που συμμετέχετε (συνεργατική, σύγχρονη, ασύγχρονη, μικτή) και γιατί;

α) Αντιμετώπισατε δυσκολίες με τη συγκεκριμένη μορφή μάθησης;

β) ποια μορφή μάθησης ανταποκρίνεται περισσότερο τις προσωπικές σας ανάγκες και γιατί;

15) Ποια τεχνολογικά μέσα, ψηφιακά εργαλεία αξιοποιεί η Διαδικτυακή Κοινότητα;

α) Τα γνωρίζατε ή ενημερωθήκατε για αυτά στην Κοινότητα

3^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Πώς ακριβώς (και σε ποιο βαθμό) έχει επηρεάσει η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μια ΔΚ τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους που εφαρμόζουν στην τάξη τους και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους.

16) Η συμμετοχή σας στη συγκεκριμένη ΔΚ σας βοήθησε στην οργάνωση της διδασκαλίας σας κατά την περίοδο της πανδημίας του COVID-19;

α) Αν ναι με ποιους τρόπους; Σε ποιο βαθμό αξιοποιήσατε/σας βοήθησε η Διαδικτυακή Κοινότητα και η συμμετοχή σας σε αυτή;

17) Η συμμετοχή σας στις ΔΚ επηρέασε τις παιδαγωγικές σας αντιλήψεις;

α) Με ποιο/ποιους τρόπους έγινε αυτό;

β) Μπορείτε να αναφέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα;

18) Η συμμετοχή σας στις ΔΚ επηρέασε τις παιδαγωγικές σας πρακτικές;

α) Με ποιο/ποιους τρόπους έγινε αυτό;

β) Μπορείτε να αναφέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα;

19) Πώς ανταποκρίθηκαν οι μαθητές σας στη νέα παιδαγωγική πραγματικότητα της απομακρυσμένης διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης (τηλεκπαίδευση) εν μέσω της πανδημίας του COVID-19;

α) Συμμετείχαν ενεργά στα μαθήματα;

20) Πιστεύετε ότι θα διατηρήσετε πρακτικές και εργαλεία της τηλεκπαίδευσης και στη μετά COVID εποχή;

α) Αν ναι, ποια θα είναι αυτά

β) Για ποιους λόγους και πώς σκέφτεστε να τα αξιοποιήσετε στη δια ζώσης διδασκαλία;

γ) Αν όχι, γιατί πιστεύετε ότι δεν μπορείτε να τα αξιοποιήσετε στη δια ζώσης διδασκαλία;

Παράρτημα II: Έντυπο Συναίνεσης

Ονομάζομαι Σπυρίδων Αναστασία και στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού μου προγράμματος «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση» το οποίο τελεί υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου εκπονώ εργασία με θέμα: «Οι Άτυπες Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης και η Συμβολή τους στην Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την Περίοδο της Πανδημίας COVID-19» Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τις αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε άτυπα δίκτυα επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, εστιάζοντας στις περιόδους όπου εφαρμόστηκε απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης, προκειμένου να αναδειχτεί η συμβολή των δικτύων αυτών στην επαγγελματική ανάπτυξη των επαγγελματιών της εκπαίδευσης.

Για την πραγματοποίηση αυτής της εργασίας χρειάζεται να απαντήσετε σε ορισμένες ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Η διάρκεια της προσωπικής συνέντευξης είναι περίπου 20 λεπτά και θα τηρηθούν οι αρχές της ανωνυμίας, της εχεμύθειας, της μη αναγνωσιμότητας και της μη ανιχνευσιμότητας. Μπορείτε να κάνετε ερωτήσεις πριν και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Οποιαδήποτε στιγμή επιθυμείτε, έχετε το δικαίωμα να αποχωρήσετε από την έρευνα. Η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί για πρακτικούς λόγους. Όσα καταγραφούν, θα απομαγνητοφωνηθούν, θα μελετηθούν, θα αναλυθούν και εν κατακλείδι θα παρουσιαστούν στην εργασία αυτή οδηγώντας σε συμπεράσματα και προβληματισμούς γύρω από αυτή την εκπαιδευτική έρευνα. Τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας δε θα δημοσιευτούν. Αν επιθυμείτε, θα ενημερωθείτε, όταν ολοκληρωθεί η έρευνα, για τα αποτελέσματα. Η γνώμη σας έχει ιδιαίτερη σημασία και θα θέλαμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια, έτσι ώστε να συγκεντρωθούν έγκυρα δεδομένα και να οδηγήσουν σε αξιόπιστα συμπεράσματα.

Παρακαλώ πολύ υπογράψτε το έντυπο συναίνεσης. Με αυτό δηλώνετε ότι ενημερωθήκατε ενδελεχώς τόσο για το σκοπό της έρευνας όσο και για την όλη ερευνητική διαδικασία που θα ακολουθηθεί. Συναινώ, λοιπόν, να συμμετάσχω στην ερευνητική Διπλωματική Εργασία της κυρίας Σπυρίδων Αναστασίας.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.

Ημερομηνία

Υπογραφή